

協同と教育

第19号

2024

日本協同教育学会

協同と教育

第19号

2024

日本協同教育学会

目 次

1	結 風		
	ほどよい不親切	高旗浩志	5
2	研究論文		
	看護基礎教育における協同学習導入の目的に関する文献研究	新屋智子	11
3	実践研究論文		
	知的障害児における非言語による建設的相互作用の分析		
		野尻 浩・中田 孝・益川弘如	25
4	書 評		
	平野智之・菊地栄治 編 アドバンテージサーバー 「みんなでつくるインクルーシブ教育」	書評者：鮫島輝美	45
5	第19回大会		
	プログラム		51
6	資 料		
	2021年度学会消息		59
	2022年度学会消息		60
	2023年度学会消息		62
	日本協同教育学会会則		66
	日本協同教育学会細則		71
	『協同と教育』執筆・投稿規程		73
	日本協同教育学会役員一覧・委員会および委員一覧		75
	入会手続きについて		77
	会費納入について		78

1

結 風

ほどよい不親切

高旗 浩志*

高校の校内研修に声をかけて頂いた時のことです。研究授業は理科、科目は物理基礎でした。授業者の澤田先生(仮名)は採用2年目、とても前向きで意欲的な先生でした。単元は「波」。学習指導要領の「(2)様々な物理現象とエネルギーの利用」に該当します。「波の性質」を学ぶ全8時間の単元構成のうち、研究授業は第1時、つまり新しい単元の1時間目でした。「物理基礎」は選択必修の科目です。物理基礎、化学基礎、生物基礎、地学基礎の4科目から3科目を選択させる高校と、「科学と人間生活」という科目に加えて上記4科目から1科目を選択させる高校があります。この高校は前者でした。4科目中から3科目の選択ですから、「残る1科目よりはマシ…」という思い、つまり不承不承に「物理基礎」を選ばざるを得なかった生徒も居たはずで

澤田先生の学習指導案(第1稿)は、教科書の「波」の冒頭5頁分をわずか1時間で終えようとするものでした。この5頁には、①「波の成り立ち」として波動、波源、媒質、②「波の伝わり方」として横波、疎、密、縦波、疎密波と波の速さを示す数式、③「波の表し方」として波形、変位、山、谷、波長、振幅といった物理基礎の専門用語がズラリと並び、また「縦波の波形グラフは横波の波形グラフと同様に表せる」こととその演習問題を含みます。澤田先生は「できれば次の6頁目も終えておきたいのですが…」と言いました。そもそも「物理基礎」全体で相当なボリュームがあり、限られた授業時数で実験の機会も確保するには、不本意ながらも詰め込まざるを得ず、基本的な用語の習得は自作の穴埋め式ワークシートを用いて効率よく進めたい、というのが澤田先生の当初案でした。

校内研修に関わる際、私は事前に学習指導案とワークシートの類を頂き、併せて教科書の該当部分に目を通すようにしています。幸か不幸か私は筋金入りの文系です。早くも2頁目の②「波の伝わり方」の「横波」と「縦波」の記述でつまづきました。複数ある他の教科書会社の記述にもあたってみました。いずれも似たり寄ったりで、私に理解の手を差し伸べてくれる親切な記述はひとつもありません。たとえば、

「つる巻きばねの一端を固定し、他端を手にとって垂直に振動させると、ばねの変形が次々と伝わって波ができる。このとき、ばねの各点が振動する方向は波の進む向きに対して垂直である。このような波を「横波」という。一方、ばねをばねの向きと平行に振動させると、ばねが伸びて隙間の大きい「疎」の部分と、ばねが縮んで隙間が小さい「密」の部分が交互に現れる。このとき、ばねの各点

* 岡山大学

が振動する方向は、波が進む向きに対して平行である。このような波を「縦波」または「疎密波」という。」

「垂直」つまり上下に振動させているのに「横波」とはどういうことか？ 一方、「平行に振動させる」とはそもそもどのように動かすことなのか？ それは「上下」ではなく「左右」に揺らすことなのか？ ならばそれこそ「縦波」ではなく「横波」と呼ぶべきではないか（だって、横方向に揺らすのだから）。なにより「ばねの各点」が何かについて説明は一切無く、所与の前提になっている…。どの教科書も「縦波」と「横波」を表す図を掲載していました。しかし私にはどちらの絵も、ばねを上下に揺らしているとしか見えませんでした。「横波」の図はその動作を側面つまり横方向から、「縦波」は同じ動作を上から覗き込んで描いた図にしか見えなかったのです。そんな調子ですから「縦波、横波とも同様の波形グラフで表せる」という記述など、日本語として読むことはできても、その記述が意味する理科的な概念については皆目見当がつかないのです。

置いてきぼりを喰らい、理解力の無さを思い知らされた孤立感と劣等感を、恥を忍んで澤田先生に率直にお話ししました。そして、私と同じ思いを抱える生徒が、わずかにせよ一定数居るのではないのでしょうかと伝え、次のことをお願いしました。

- ①最初の1時間目、つまりこの研究授業では、全ての生徒が「縦波」と「横波」の違いを自分の言葉で区別して説明できるようになることを目指しませんか。
- ②そのために、事前の家庭学習で教科書の該当頁を読ませておき、「わかったところ」ではなく「わかりにくいところ」を自分なりにピックアップさせてはどうでしょうか。
- ③その「わかりにくいところ」や「気になったところ」を、ICTを活用して、授業の前日にクラウドに投稿させませんか。
- ④そうして集めたことを「みんながわかりにくかった箇所」として導入時に開示し、全体で共有し、これらを解決することを、本時の課題にしませんか。

当初、澤田先生は事前に教科書を読ませることに抵抗を示しました。「教科書には答えが全て書いてある」し、「読めば誰でも解ってしまう」ので、「先に読ませたら授業にならない」というのが澤田先生の懸念でした。私は「だいじょうぶです。読んでも解らないと思います」と、自信満々に答えました。加えて「予習して全てを理解して授業に臨め、というのではなく、むしろ解りにくいところ、気になるところ、皆と一緒に考えたいこと、解決したいことに目星をつけて来てほしい、と伝えてもらいたいのです」と言いました。澤田先生は、せっかく書き上げた学習指導案の第1稿を全面的に改稿し、単元構想と本時の展開計画も見直し、家庭学習とのつながりも意識して研究授業に臨んでくださいました。

授業者の意思をこそ尊重し、授業改善の伴走者たるべき私が、ここまで授業者に意見することは明らかな越権行為です。しかし、40人の生徒のうち、「縦波と横波の区別が付かない」という趣旨の意見を投稿した者は、実に19名にのぼりました。その多くは「疎ってなんですか？」「縦波がどういうものか、いまいわかりません」「縦波と横波のちがいがよくわからない」といったシンプルな記述でしたが、なかには「縦波の波の進む向きが「振

動方向と平行」の意味が分からない」「媒質の移動方向と波の動きの関係がうまく説明できない」「ばねは上下に動いているのになぜ横波と呼ばれているのですか」のように、教科書を自分で読解しようとした形跡のうかがえる記述もありました。ちなみにこの19名以外は「縦波と横波」以外の箇所(地震の波との違いがわからない、波と粒子の違いは何か、波が水の流れではなく水面の振動である理由は、等)に疑問を呈した者や、「なにもかも、すべてが分からない…」と深い絶望を吐露した者もありました。「読めば分かってしまう」と考えていた澤田先生は、授業後の研究協議の際、これほど多くの生徒が「縦波と横波の違いがわからない」と言ったことに驚きを隠しませんでした。一方、その場におられたベテランの理科の先生は、「中学理科の第2分野で地震を扱う際、P波(縦波)とS波(横波)に触れているはずですが、定着していないのですね…」とおっしゃいました。

教科書の字面をスラスラ追えることと、その記述を読み解いて教科に特有の概念を形成し、認識の力を育むこととは明らかに異なります。概念を形成し、認識の力を育むには、課題に対して試行錯誤を繰り返したり、記述の意味を考えながら自己と対話して腑に落したりする過程が必要です。穴埋め式のワークシートが困るのは、どこかにある正解を探し出し、それを転記する作業を「学習」と思い込ませてしまうことにあります。穴に埋めた用語の含意や、用語同士の関係を自分で言葉を紡いで定着できる者には効率の良い方法かもしれません。しかしそのように学習できる者はむしろ少数だと知るべきです。

学習とは、自分の外にある異物を取り込み、咀嚼し、消化し、吸収して血肉にすることです。また、その一連の過程と方法に習熟する主体的な営みです。その異物の中には興味を抱けないもの、関心を向けにくいものがあります。学校の学習では、むしろそちらが多いでしょう。にもかかわらず、それを口に入れ、咀嚼し、飲み下すことを求められ、場合によっては強制されます。学習は苦しさを伴うのです。このような学習を支え、価値ある営みへと高めるには、学習者の自発性と主体性が必要です。しかしその自発性や主体性は最初から備わっていません。他者との関わりのなかで自ら育まなければならないのです。

学校は「できない／わからない」よりも「できるようになる／わかるようになる」ことに価値を置く世界です。「そのまま良い／変わらなくて良い」と、あるがままの自分を受け容れてくれるはずの「生活の場」とは明らかに異なります。学校は「より良く変わる」ことを常に求める世界であり、特に学習の出発点では、まず「できない／わからない」に子どもを出会わせようとします。一般の世界では、できないことやわからないことがあれば、自分でじっくり考えたり、人に尋ねたり、あるいは誰かに任せたりして解決します。しかし学校での「できない／わからない」は、子どもを散々に傷付け、たちまち「はずかしい」という感情を抱かせます。にもかかわらず、教師の仕事は、子どもの成長と発達に必要な教育的負荷を、正しくかけ続けることにあります。

安心して「できない／わからない」と自己開示できる状況を用意することが必要です。そのためには信頼できる人間関係の支えが必要です。しかしその「状況」も「人間関係」も、どちらも最初から用意されていません。だからこそ、授業は「安心して自己開示させてく

れる人間関係」を紡ぐ場として機能する必要があるのです。また「できない理由／わからないことの内訳」を自己開示させることは、教師にも大きな利益をもたらします。なぜなら、学習課題に対する子どもたちの誤解や勘違いやつまずきの内訳、そしてその子自身の学び方の個性を知る機会にもなり、教師の学習者理解の器を拡げてくれるからです。

学校の先生方は職業的な使命感が高く、生徒にも好意的です。困っている生徒を見つけると、自分の責任で是が非でもわからせてあげようとしています。そうすると、子どもは「先生が説明してくれることだから正しに決まっている」と捉えます。しかしその説明はストーンと腑に落ちてくれません。そして子どもは「これは自分が悪いのだ」と思いはじめます。時には、落ち着いてじっくり考えたいのに、先生がいろいろ言ってきて鬱陶しいなあ…と思ったりします。そこで子どもは教師に対してにこやかに「わかったフリ」をします。同じことを何度も説明させるのは先生に申し訳ないからです。理解が追いついていないことを見透かされたくないからです。ましてや、自分独りがわからないからといって、わざわざ手を挙げて授業を停める勇気は最初から持ち合わせていません。やがて「わからなくてもいいや」「友達に聞けばいいや」「塾で教えてもらおう」「家に帰って考えよう」と思いはじめます。ただ、のちの試験対策のために、先生の話しや板書を漏らさずノートに書き留める「作業」は忘れません。教師の意に反して「おとなしく教えられる客体」が育ち、定期試験追い込み型の復習を前提とした授業へ回帰し、有り得たはずの学習者理解の機会を教師自ら塞いでしまうという、持続可能な負のスパイラルが実現してしまいます。

教師が先回って説明することを止め、学習の本体を子どもに預けることが必要です。そのために「教師が説明しすぎない」とか「しゃべりすぎてはいけない」というスローガンが掲げられることがあります。これは間違いです。課題に対する子どもの内言を引き出したり、質の良い試行錯誤を促したり、思考の過程を表現させたりすることこそ大切で、そこに顕れた子どもたちの生煮えで中途半端な言葉に耳を傾け、解決に向けた重ね合わせを促すことが増えれば、自ずと教師の発話量は減るのです。形だけ黙っていても、それは無責任な放任です。本時の学習の着地点を意識し、そこに誘うために、教師は「見えない指導性」を発揮する必要があるのです。子どもたちの自己開示を、課題解決に向けて重ね合わせていく、確かな指導力が必要なのです。その指導力を支えるもののひとつが、教師の「ほどよい不親切」に違いありません。

本学会では数多くの優れた実践に出会うことができます。いずれも特定の校種や教科の、あるいは特定の分野、領域、方略等に特化した実践ですが、それゆえにこそ、そうした枠を軽やかに超える普遍性と共通性を豊かに備えています。もとより、そうした実践は「記録」や「報告」や「事例」であり、いわゆる学術研究の作法には則っていないかもしれませんが、しかし、これらは本学会にとって第一級の一次資料として極めて高い価値を有しており、協同学習のたしかな理論研究や実践研究を生み出す核ともなるものです。丹念な記録をもとに、社会の変化という流行の力を借りながら、たしかな不易に繋がる協同学習を探りあてたいと思います。

2

研究論文

看護基礎教育における協同学習導入の目的に関する文献研究

新屋 智子 *

キーワード：看護基礎教育 協同学習導入の目的 対話的学びの三位一体論
問題意識 言説分析

本研究の目的は、看護基礎教育における協同学習の導入に至った問題意識を明らかにすることである。研究方法は、文献を対象に協同学習導入の目的について、言説分析を行った。対象期間は、開始時期を定めず2019年までとした。キーワードを「協同」and「看護」and「学生」に設定し、協同学習導入の目的を明記している20件を分析対象とした。分析の結果、【学習内容の習得・定着】、【能動性・主体性の喚起】、【自己学習力の育成】、【相互作用の体験的学習】、【職業アイデンティティの形成】、【教育体制の調整】の6カテゴリーが抽出された。対話的学びの三位一体論(佐藤,1995)の枠組みを用いて考察した結果、看護基礎教育における問題意識は、次の4点であった。1)対象(教育内容)との対話を意図した【学習内容の習得・定着】は、一般的な知識と技術を対話によって自己に帰属させ、活用可能な状態で獲得させることに課題があると感じていたためと考えられる。2)自己との対話により育まれる【能動性・主体性の喚起】、【自己学習力の育成】は、学習パラダイムへの転換に必要な学びへの能動性や自己学習力を学生が身につける必要性にせまられていたことによる。さらに、【職業アイデンティティの形成】は、自分なりの看護師像を析出し肯定的に価値づけるためと思われる。3)他者との対話を通して学ぶ【相互作用の体験的学習】は、《協同についての体験的学習》や《対人関係スキルの育成》を意識していないグループ活動では、協同的な関係性を学ぶには十分ではないと認識していたからであろう。4)学び合う共同体を支える【教育体制の調整】は、教員は教室の環境についても活動的・協同的な場のデザインを行い、対話的学びの促進や教員のマンパワー不足を補える教育方法を模索する必要性を感じていたことを表している。

1. はじめに

1.1. 本研究における問題意識

「看護基礎教育検討会」報告書(厚生労働省,2019)は、看護の実践現場の広がりに合わせて、学生が主体的に学ぶことができる教育方法を推進する必要性と新たなカリキュラム

* 関西医科大学 看護学部

案を示した。今までも看護基礎教育は、社会で求められる教育内容を充実させるために有効だと考える教育方法を導入してきた。その教育方法の1つに協同学習がある。

協同学習の捉え方は1つではないが、本稿においては、協同学習とは協同を原理とした実践的な学習指導理論であり、協同とは、学習集団のメンバー全員が目標を共有し、全員が目標の達成を目指して学び合うことであるとする杉江(2004)の定義に基づいて議論する。協同学習が成立するためには、ジョンソンら(2010)は、①互恵的な協力関係(肯定的相互依存)、②個人の2つの責任性、③相互作用の促進、④社会的スキルの促進、⑤活動の振り返りと改善の5つの要素が必要であると述べる。この要素を満たすことで協同学習が成立し、学習者の認知・態度・技能の修得に正の効果を与える。認知とは科目内容の知識や技術の理解、態度とはメンバーへの認識や学習への動機づけ、技能とは学習スキルや対人関係スキルであり、協同学習は、これら3側面の学習効果を授業内で同時に育成することを可能にするとされる(安永, 2012)。

看護基礎教育における協同学習への注目度は、雑誌の連載や特集から明らかである。医学書院発行の看護基礎教育を扱った「看護教育」(以下、雑誌「看護教育」)では、くり返し協同学習の連載や特集が組まれている(表1)。また、日本協同教育学会(以下JASCE)

における看護基礎教育分野の学会発表と内訳を学会設立時から確認すると、2014年から徐々に看護分野の発表数が増えている(図1)。しかし、その内訳をみると、総発表数の約85%が実践報告(実践報告と研究発表が分けられていない2017年・2019年を除く)である。このことは、看護基礎教育における協同学習は、研究課題というよりも授業実践の試みとして

表1 雑誌「看護教育」の協同学習に関する連載・特集

年	協同学習に関する連載・特集タイトル
2010-2011	連載 活動性を高める授業づくり・協同学習のすすめ
2013	特集 教育の質を高める学習方法 いまから始める協同学習
2013-2014	連載 看護教育に協同学習法を取り入れる
2016	連載 看図アプローチへの招待
2019	特集 あらためて協同学習を理解する
2021	増大号特集 特集2 オンラインで学びを深める協同学習

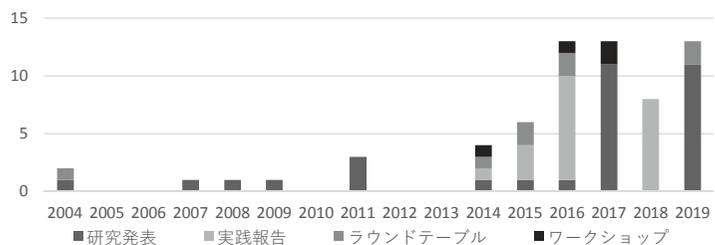


図1 JASCE 全国大会における看護基礎教育分野の発表の内訳

捉えられ広がっていることを示している。つまり、看護基礎教育では協同学習という方法を取り入れることで、これまでの授業方法では達成できなかった新たな効果が得られるとしてその意義を見出し、授業方法として広がっていた。しかし、効果が見込まれる協同学習の導入の際に、その理論的背景の検討を十分にしないまま、教育実践方法として広がった可能性がある。そのため、看護基礎教育における協同学習の目的や位置づけが明確になっていない。これらは技法のみに留まる危うさや、形だけの実践になっていないかという問

題提起 (関田, 2019) から読み取れる。

看護基礎教育の方法の1つとして協同学習を根づかせるためには、次の段階が必要である。まず、看護基礎教育における協同学習導入の目的を分析し、次に、協同学習の導入に至った看護基礎教育における問題意識を明らかにする。以上の2つの段階を踏まえることで、看護基礎教育における協同学習が実践と理論の両輪となるための足掛かりになると考える。

1. 2. 本研究の目的

本研究は、「なぜ看護基礎教育は積極的に協同学習を導入したのか」という問いに対し、約20年間の文献を対象に協同学習導入の目的について言説分析を行うことによって、看護基礎教育における問題意識を明らかにすることを目的とする。学習理論の枠組みを用いて考察を試みることにより、協同学習の実践と理論を両輪として根づかせるための研究的課題の示唆を得る。

2. 研究方法

2. 1. 文献の抽出 (収集方法) と選択

本研究では、検索エンジンとして医学中央雑誌 (以下、医中誌) と CiNii を利用した電子検索を行った。検索対象期間の開始時期は定めず、新型コロナウイルスの影響を受ける前の2019年までとした。キーワードは、予備調査をもとに「協同」and「看護」and「学生」に設定した。その結果、医中誌は194件、CiNiiは154件の文献が該当した。次に商業雑誌、解説、協同学習に関係のない研究を除いた。その結果、医中誌78件、CiNiiは87件の文献を抽出した。これらの文献から、重複した文献を除き81件の文献を得た (検索日: 2022.07.11)。入手した81件の文献の参考引用文献を確認し、「雪だるま式」(snowball/snowballing method) に文献を検索した。先と同様の手続きの結果、新たに23件の論文を得た (検索日: 2022.07.11)。

以上より、合計104件の文献を収集した。タイトルと抄録、本文の内容を確認し、研究目的に合致しない文献を除外した。なお、査読の有無、論文の種類は問わないこととした。その結果36件の文献が抽出され、この中から協同学習の導入目的を明確に記述している20件を研究対象とした。

2. 2. 分析方法

対象文献は、「著者名」「発行年」「研究タイトル」「書誌事項」「協同学習導入の目的」の項目で整理した。分析方法は言説分析を採用し、次の手順で行った。①協同学習導入の目的が複数あげられている場合は、導入目的の内容ごとに分割した。②分割した目的を、内容の類似性に基づいて分類した。③分類したものに共通する性質の名前を付けサブカテゴリーとした。④サブカテゴリーの内容の類似性に着目して分類し、共通の性質に名前を付けカテゴリーとした。尚、カテゴライズは研究者1名で行い、質的分析の経験が豊富なスーパーバイザーより指導を受け、信頼性の確保に努めた。

2. 3. 倫理的配慮

本研究で使用した文献については出典元を明らかにし、引用する際は内容を変えずに記載するように留意した。開示すべき利益相反はない。

3. 結果

分析対象となる文献の一覧と協同学習導入の目的を表2に示す。協同学習は、1から5項目の目的で導入されてきた。協同学習導入の目的は、6つのカテゴリーと、12のサブカテゴリーに分類できた(表3)。カテゴリーとサブカテゴリーの構成を、【】はカテゴリー、《》はサブカテゴリー、「」は生データで示す。()内の数字は表2の文献番号を示す。

看護基礎教育では、2002年から【学習内容の習得・定着】、【能動性・主体性の喚起】、【相互作用の体験的学習】の3点を目的として協同学習が導入されていた。続いて、2006年から2016年に【自己学習力の育成】、2011年から【職業アイデンティティの形成】、2012年から【教育体制の調整】の順に、協同学習導入の目的が追加されていた。

3. 1. 【学習内容の習得・定着】

学習内容の習得・定着を目的とした文献は7件であった。サブカテゴリーの《学習内容の習得・定着》の学習内容は、「知識・技術の深化、定着」(3)に代表される知識と技術の両側面の獲得から、「看護実践能力の向上」(15)や「『生きた知識』として現場で活用する」(18)、ことができる知識と技術の臨床での実践を意識していた。

3. 2. 【能動性・主体性の喚起】

能動性・主体性の喚起を目的とした文献は、15件であった。《能動的学習態度の獲得》は、「受け身の姿勢でなく、自主的に学ぶ姿勢を持ち」(1)という受動的な学習態度から脱却し、「能動的に学習」(7)することまでを目的としていた。《学習意欲の向上》は、「学習に興味を持つこと」(1)という学習への興味関心の喚起や、「学生の意欲」(3, 7)を引き出し向上させることを目的としていた。《主体的な学習活動の促進》は、「主体的な学習行動の促進」(2)という行動に着目した目的や、「学習者が主体となる授業展開」(20)のように教育の主体に対するパラダイムシフトを意図した目的をあげていた。

3. 3. 【自己学習力の育成】

自己学習力の育成を目的とした文献は4件であった。4件中3件は、《学習方法の習得》を目的としていた。「学習方法を習得する」(6)ことから、「自己学習技能」の習得までの自己学習力を高めることを目的としていた。そして、「批判的思考態度を育成する」(8)ことを目的にし、《批判的思考力の育成》を【自己学習力の育成】の1つとしていた。

3. 4. 【職業アイデンティティの形成】

職業アイデンティティの形成を目的とした文献は、4件であった。サブカテゴリーとして、「自尊感情・自己効力感を高める」(6)から構成される《自尊感情・自己効力感の向上》、

「なりたい看護師像に気づく」(11) ことから導き出される「看護師に求められる資質・能力の形成」(15) からなる《看護師像の形成》, 看護職としての「責任感を身につける」(19) 《責任感の育成》があった。

3. 5. 【相互作用の体験的学習】

相互作用の体験的学習を目的とした文献は、10 件であった。サブカテゴリーとして、《対人関係スキルの育成》は、「人間関係の育成」(16) や「人間関係の改善」(19) のように関係性を重視した目的と、「対人関係に基づく看護技術能力の向上」(2) や「対人技能の学習効果」(4) といった看護実践を見据えた目的から構成されていた。《協同についての体験的学習》では、「協同に対する認識を深める」(6) といった協同そのものを理解する目的や、「学び合い」(14) を通じた「グループダイナミクスの効果」(3) を感じ「協同に対する認識を深める」(6) 体験や「対話力の基盤」(16) として協同を理解することを目的にあげていた。

3. 6. 【教育体制の調整】

教育体制の調整を目的とした文献は、3 件であった。「教員数は少なくても良い」(7) 「人員制約を補う」(17) の《人員の調整》と、「少しの指導で看護展開ができる」(12) の《指導量の調整》の2つのサブカテゴリーで構成された。

表2 対象文献の一覧と協同学習の導入目的

文献番号	代表著者名	発行年	タイトル	書誌事項	協同学習の導入の目的
1	野田淳ら	2002	話し合い学習法(LTD)の看護教育への適用	日本看護研究学会雑誌 25(4)85-93. 藍野学際紀要 16,53-62.	①受け身の姿勢でなく、自主的に学ぶ姿勢を持ち、②学習に興味を持つこと ③学生の主体的な学習行動の促進、④基礎看護技術習得の向上、⑤コミュニケーションや他者への 指通力を含めた対人関係に基づく看護技術能力の向上を目的とする
2	緒方巧ら	2002	シグナー学習法による基礎看護技術の習得を高める教育研究	人間看護学研究 4,63-74.	①知識・技術の深化、定着、②学生の意欲を高める、③人に伝えることの意味と重要性に気づく、 ④他者に対する理解や共感性を高める⑤グループダイナミクスの効果を促進させる
3	沖野良枝ら	2006	急性期成人看護学演習における協同学習および説明活動が学生に及ぼすストレスと効果	人間看護学研究 3,135-144.	①主体的な知識獲得と知識の定着化②自己学習技能③対人技能の学習効果
4	米田照美ら	2006	急性期成人看護学演習における学生の協同学習および説明活動による学習効果	生命健康科学研究所紀要 6,70-80.	①主体的な学習活動を行う
5	足立はるゑら	2010	専門科目「看護学概論」におけるLTD学習法の導入 - 第1報 授業の概要とディズコンスキルの変化	協同と教育 7, 47-56.	①協同に対する認識を深める②学習方法を習得する③自尊感情・自己効力感を高める
6	牧野典子	2011	看護大学の授業における協同学習の効果に関する研究	名桜大学紀要 17,53-64.	①学生の意欲を引き出し、②能動的に学習し、③かつ教員数は少なくないため
7	平上久美子ら	2012	精神看護学におけるチーム基礎型学習(TBL)導入の試み 学生の学習意欲と主体性を高める仕掛けづくり	動医協札幌看護専門学校紀要 4,7-17.	①批判的思考態度を育成する
8	片岡和江	2013	看護基礎教育における批判的思考態度と協同学習に対する意識の関連についての研究	名桜大学紀要 18,77-90.	①主体的な学習を進めるため
9	松下聖子ら	2013	シグナー学習法を取り入れた小児看護技術演習における学生の学びの体験と今後の課題	中部大学教育研究 14,75-79.	①授業の理解が深まる②授業に積極的な姿勢で臨むことができるようになる
10	牧野典子ら	2014	成人急性期看護学における協同的学び合いを取り入れた事前学習セッションの提案	神奈川臨終合リハビリテーション事業 回厚木看護専門学校紀要 5,7-9.	①自己のアサーティブネスを客観視し、②なりたいたい看護師像に気づき、学校生活をどのように 過ごすか主体的に行動する機会にする
11	島田真由美	2015	基礎看護教育に協同学習を取り入れた教授活動による学生の学び 日本版RAS視点を利用して	竹田綜合病院医学雑誌 41,19-21.	①学生間で主体的に学習に取り組み、②少しの指導で看護展開ができる
12	山口ひとみ	2015	学生が主体的に学習に取り組む教育方法の試み 看護過程演習にロールプレイおよび協同学習を導入して	帝京科学大学紀要 12,83-90.	①自律的に学習できる環境を作り、②効果的な学習方法を教えるため
13	武政奈保子ら	2016	協同学習を取り入れた看護師国家試験学習支援の可能性 模擬試験の要点変化とグループ学習動機付けの検討	保健医療技術学部論集 12,53-65.	①看護について自ら考え、②また学生同士が学び合えることを期待する
14	木野寛子ら	2018	サブワークシートを用いた協同学習の教育的効果	(財)京都中央看護保健大学校紀要 25,15-37.	①看護実践能力の育成と②主体的学習を促す、③知識技術の習得④看護師に求められる資質・能力 形成を目指す
15	新屋智子	2018	看護技術演習と臨床実習における協同学習の学びについて	梅花女子大学看護保健学部紀要 9,1-14.	①人間関係の育成②対話力の基盤の育成
16	有田弥祺子	2019	協同学習を通して老年看護援助論の3年間の授業実践報告 知識の定着率とチームワークに向けた互恵的役割の一考察	中部学院大学・中部学院大学短期大 学部教育実践研究 5,215-224.	①人員制約を補う
17	木挽秀夫	2019	精神科看護学におけるアクティブラーニング 課題探索型学習法とジグソー学習法を活用した教育実践報告	千里金澤大学紀要 16,81-89.	①知識を深め、「生きた知識」として現場で活用する②学習意欲が出る
18	三浦恭代ら	2019	成人看護学演習における協同学習を取り入れた「術後観察演習」の学習効果の検討	(財)京都中央看護保健大学校紀要 26,25-36.	①人間関係の改善や②責任感を身に付ける③学習到達度の上昇
19	新屋智子	2019	シグナー学習法導入によるメンバースHIPの変化 自由記述アンケートからの一考察	南九州看護研究誌 17(1),1-7.	①学習者が主体となる授業が展開できないか
20	末次典恵	2019	シグナー学習法で展開した看護学生を対象としたBasic Life Support(BLS)教育の評価		

表3 導入目的のカテゴリー・サブカテゴリー一覧と出現時期

カテゴリー	サブカテゴリー	文献数 計	発行年																			
			2002	2002	2006	2006	2010	2011	2012	2013	2013	2014	2015	2015	2016	2018	2018	2019	2019	2019	2019	
学習内容の習得・定着	学習内容の習得・定着 (7)	7																				
	能動的学習態度の獲得 (7)																					
能動性・主体性の喚起	学習意欲の向上 (4)	15																				
	主体的な学習活動の促進 (4)																					
自己学習力の育成	学習方法の習得 (3)	4																				
	批判的思考力の育成 (1)																					
職業アイデンティティの形成	自尊感情・自己効力感の向上 (1)	4																				
	看護師像の形成 (2)	4																				
	責任感の育成 (1)																					
相互作用の体験的学習	対人関係スキルの育成 (6)	10																				
	協同についての体験的学習 (4)																					
教育体制の調整	人員の調整 (2)	3																				
	指導量の調整 (1)																					

* () 内の数字は文献数を示す

4. 考察

考察では、看護基礎教育の協同学習導入の目的を対象(教育内容)・自己・他者との対話、学び合う共同体の4つの視点から述べる。その4つの視点について佐藤(1995)の対話的学びの三位一体論によれば、学びの実践は、対象(教育内容)・自己・他者との3つの対話に分かちがたく結びつき、それぞれが相互に媒介し合う複合的实践である。そして、対象(教育内容)・自己の対話的学びの構成の中に、他者との対話的学びが含まれている。対話的学びの三位一体論の目的は、個としての自分自身を理解・保持しつつ、学び合う共同体を形成し、共同体の中で教育内容を文脈化することにある。

4.1. 対象(教育内容)との対話

【学習内容の習得・定着】は、2002年から2019年まで、協同学習導入の目的として継続してみられる。学習内容は知識と技術の2つの側面があり、《学習内容の習得・定着》(2, 3, 4, 10, 15, 18, 19)は、看護実践として知識と技術を臨床で活用することを意味していた。科学的根拠のある、看護実践として活用可能な技術を習得・定着させるための知識は、看護実践の方法や考え方、看護の提供者・被提供者としての体験を共有し、自己の看護実践に取り込むという学びの過程が必要である(前川, 2021)。

教員は、協同学習によって他者の対象(教育内容)に関連する知識や体験の共有や対話を通して、教科書の一般化されたイメージ化しにくい知識や技術がイメージ可能な知識へ変換され、私ごと・私たちごととして活用可能な知識と技術として学生が習得・定着することを意図していた。このことは、対話的学びの三位一体論の目的の1つである、共同体の中で教育内容を文脈化することと同義であると推察される。

以上より、対象（教育内容）との対話における看護基礎教育の問題意識は、一般的な知識と技術を対話によって自己に帰属させ、活用可能な状態で獲得させることに対して学生の課題があると感じていることが考えられた。

4.2. 自己との対話

【能動性・主体性の喚起】のうち《学習意欲の向上》（1, 3, 7, 18）は、2002年からあった協同学習導入の目的である。このことは、学生が学習に興味を持っていないことや、教員は学生の学習意欲が低いと感じている可能性を示している。また、協同学習の導入により一方的に教員が教える教育から、学生同士で学び合う教育への転換の必要性を感じていたといえる。そこで協同学習を導入し、学生同士の学び合いを通じて分かるようになる実感や、分かりそうで分からないことに対する知的好奇心がかき立てられる体験をすることによって、《学習意欲の向上》を図ろうとしたと考える。

《学習意欲の向上》は、他者からの認識可能な《能動的学習態度の獲得》（1, 7, 10, 12, 13, 14, 15）を可能にする。《能動的学習態度の獲得》という学び合いの促進剤によって学び合いが活性化し、自己の知的好奇心を満たす《主体的な学習活動の促進》（2, 5, 9, 20）として観察可能な活動になることを教員は期待していたと考える。つまり、【能動性・主体性の喚起】とは、教師主導の教育パラダイムから学生主体の学習パラダイムへ転換することを示している。

2006年以降の文献では、【自己学習力の育成】に関する導入目的の研究があることから、自己との対話的学びとして【能動性・主体性の喚起】を基盤に次の学びへ発展したことが示されている。【自己学習力の育成】は、自己学習力を向上させるための《学習方法の習得》（4, 6, 13）と、メタ認知としての《批判的思考力の育成》（8）の2つがある。

メタ認知は、自分の認知活動を客観的にとらえるために自己との対話的学びが必要である。そのためにはまず、自分なりに教育内容に向き合い学ぶことが求められる。これは、前述した対象（教育内容）との対話的学びである。次に、自己と他者の学び合いを通して、教育内容への理解の一致やずれを知ることが必要である。さらに、他者と自己との差異を手がかりに、何が違うのか、なぜ違うのかを知り、その差異を共有することで教育内容や自己の認識の仕方への理解が深まる（稲垣ら、1989）。この過程が自己との対話になることから、これを通して《批判的思考力の育成》と《学習方法の習得》を意図し、【自己学習力の育成】を可能にすると教員が考え、協同学習を導入した可能性が高い。

他者との差異を知り、自己との共通点や相違点を知るということは、自己との対話を深め【職業アイデンティティの形成】を可能にする。【職業アイデンティティの形成】を構成するサブカテゴリーを見ると、2011年の文献に《自尊感情・自己効力感の向上》（6）が導入目的としてあり、2015年以降の文献では《看護師像の形成》（11, 15）があった。その背景には、自信がなく自己有用感の低い子どもの増加（日本青少年研究所、2011）や、看護基礎教育機関への入学動機が、対人援助職への憧れや希望以外に、職業としての安定性や収入、他者からの勧めなど多様化が進んでいる（一柳ら、2009）ことがある。そのた

め学生は、自分なりの【職業アイデンティティの形成】を看護基礎教育の学びの中で行う必要性が生じたと推察される。

そこで教員は、協同学習を導入し他者との差異を受け入れ、受け入れられる経験をすることによって《自尊感情・自己効力感の向上》を意図したと考えられる。《自尊感情・自己効力感の向上》に支えられた学生は、他者との差異を知り、自己の認識が深まることで自分なりの像を形成する(佐藤, 1995)。今回の場合、《看護師像の形成》が相当する。そして学生は、他者に自己の看護師像を受け入れられることで【職業アイデンティティの形成】を肯定的に価値づける。このような対話による自己を析出する学びの体験は、対話的学びである三位一体論の学びの共同体の中で、個としての自分自身を理解・保持する自己との対話的学びと同義である可能性を示唆している。

以上より、自己との対話における看護基礎教育の問題意識は、学習パラダイムへの転換に必要な学びへの能動性や自己学習力を身につける必要性にせまられていたこと、学生なりの自己の看護師像を析出し肯定的に価値づける必要性が生じたことであった。

4. 3. 他者との対話

【相互作用の体験的学習】は、看護基礎教育における協同学習導入の目的として2002年から継続してある。看護基礎教育では、看護の知識と技術の伝達を教育の中心にしており(吾妻, 2006)、個の能力の向上と質の保証に注目してきた(文部科学省, 2011:2017)ことから、他者との学びよりも個の能力育成と看護実践の保証を重視した可能性がある。

そこで、教員が協同学習を導入し《協同についての体験的学習》(3, 6, 14, 16)と、学び合いのために協同的な関係性を構築することで《対人関係スキルの育成》(2, 3, 4, 11, 16, 19)を試みたと考えられる。これらの他者との関係性構築についての学びは、コミュニケーションという対話の社会的過程において実現される学びであり、対話的学びの三位一体論という他者との対話的学び(佐藤, 1995)であるといえる。つまり、他者との対話における看護基礎教育の問題意識は、《協同についての体験的学習》や《対人関係スキルの育成》を意識していないグループ活動では、協同的な関係性を学ぶには十分ではないと認識していたと考えられる。

4. 4. 学び合う共同体

対象(教育内容)・自己・他者の対話的学びに基づいた学習活動を可能にするためには、対話的学びを支える【教育体制の調整】が必要になる。【教育体制の調整】は、《指導量の調整》や《人員の調整》という教員の視点から観察可能な形で現れる。つまり、学び合う学習環境を提供することによって、学び合いの共同体が生まれ、《人員の調整》が可能になる。また、学びのリソースとして他の学生を活用できるようになると、教員主導の個別の指導から学生同士の学びへと変化し、学びの中心が学習者中心になることによって《指導量の調整》が可能になる。これらは、教員の教科書にある一般化された知識の伝達と説明を行うというかつての役割から、教室の環境についても活動的・協同的な場のデザイン

を行い、対話的学びを促進する必要性（佐藤，1995）への変更を示している。

【教育体制の調整】は、学生の学び合いを実現することで解決できると考えた、教員の問題意識であるといえる。つまり《人員の調整》や《指導量の調整》は、教員のマンパワー不足の問題が指摘されていた。協同学習は学び合いの活動を尊重することから、教員の介入が少なくなり負担が軽減したように見えるが、実は授業準備には従来以上の負担がある（ジョンソンら，2010）。そのため、教員のマンパワー不足の解消を目的とした協同学習の導入は、協同学習に対する誤った認識の可能性がある。

以上より、学び合う共同体を支えるために、教員は教室の環境についても活動的・協同的な場のデザインを行い、教員のマンパワー不足を補うことを可能にする方法を模索していたことが分かった。

5. 結論

本研究の言説分析で析出された協同学習導入の目的と、対話的学びの三位一体論から示された看護基礎教育の問題意識は、以下の4点であった。1) 対象（教育内容）との対話を意図した【学習内容の習得・定着】は、一般的な知識と技術を対話によって自己に帰属させ、活用可能な状態で獲得させることに課題があると感じていたためと考えられる。2) 自己との対話により育まれる【能動性・主体性の喚起】、【自己学習力の育成】は、学習パラダイムに必要な学びへの能動性や自己学習力を学生が身につける必要性にせまられていたことによる。さらに、【職業アイデンティティの形成】は、自分なりの看護師像を析出し肯定的に価値づけるためと思われる。3) 他者との対話を通して学ぶ【相互作用の体験的学習】は、《協同についての体験的学習》や《対人関係スキルの育成》を意識していないグループ活動では、協同的な関係性を学ぶには十分ではないと認識していたからであろう。4) 学び合う共同体を支えるための【教育体制の調整】は、教員は教室の環境についても活動的・協同的な場のデザインを行い、対話的学びの促進や教員のマンパワー不足を補える教育方法を模索する必要性を感じていたことを表している。

6. まとめと今後の課題

看護基礎教育では、協同学習の導入により、対象（教育内容）・自己・他者との3つの対話を通して、それぞれが相互に媒介し合う複合的実践を行うことで、問題解決を試みていた。これら言説分析によって析出された協同学習導入の目的は、3つの対話的学びのありようと同じ考えであった。このことは、協同学習が目指している、学びのあり方に沿ったものであるといえる。

一方で、マンパワー不足の解消を目的に協同学習を導入することは、協同学習に対する誤った認識を持っている可能性が示された。そのため、協同学習を導入際に十分な議論が

必要となる。また、綿密な授業設計により、学習者の学びが表層的な話し合いではなく、意味を探究していく深い学びになる。今後は、学習観や学習経験を配慮した授業設計と、協同学習導入の妥当性について、講義・演習・実習での授業実践の評価や学生の変化をモニタリングし、検証することが求められる。

引用文献

- 吾妻知美 (2006). ナイチンゲールの看護の本質はどのように伝えられたのか 教授学の探究 23, 111-121.
- 稲垣佳世子・波多野誼余男 (1989). 人はいかに学ぶかー日常的認知の世界ー 中公新書
- 一柳陽子・谷山牧・山崎千寿子・武内和子・小潰優子 (2009). 看護学生の入学・職業選択動機の実態と構造 川崎市立看護短期大学紀要 14 (1), 21-27.
- ジョンソン D.W.・ジョンソン R.T.・ホルベック E.J. 石田裕久・梅原巳代子 (訳) (2010). 新改訂版 学習の輪ー学び合いの協同教育入門ー 二瓶社 (Johnson,D.W., Johnson, R.T.,& Holubec.E.J. (1993). *Circles of learning: Cooperation in the classroom.* (5th ed). : Interaction Book Co.)
- 厚生労働省 (2019). 看護基礎教育検討会報告書
<https://www.mhlw.go.jp/content/10805000/000557411.pdf> (2023.12.17 最終アクセス)
- 前川幸子 (2021). ケアリングと教えること 浅田匡・川村美穂 教師の学習と成長 第2章所収 (pp26-51.) ミネルヴァ書房
- 文部科学省 (2011). 大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会最終報告
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/40/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/03/11/1302921_1_1.pdf (2023.12.17 最終アクセス)
- 文部科学省 (2017). 看護学教育モデル・コア・カリキュラムー『学士課程においてコアとなる看護実践能力』の修得を目指した学修目標ーの策定について https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/078/gaiyou/_icsFiles/afieldfile/2017/10/31/1397885_1.pdf (2023.12.17 最終アクセス)
- 日本青少年研究所 (2011). 高校生の心と体の健康に関する調査ー日本・アメリカ・中国・韓国の比較ー 日本青少年研究所
- 佐藤学 (1995). 学びの対話的実践へ 佐伯胖・藤田英典・佐藤学 学びへの誘い 第2章所収 (pp49-92.) 東京大学出版会
- 杉江修治 (2004). 教育心理学と実践活動ー協同学習による授業改善ー 教育心理学年報 43, 156-165.
- 関田一彦 (2019). 協同学習は協同教育の中核的技法 看護教育, 60 (7), 517-523.
- 安永悟 (2012). 活動性を高める授業づくりー協同学習のすすめー 医学書院

**Literature Study on the Purpose of Introducing Cooperative Learning in Basic
Nursing Education**

Satoko SHINYA

3

実践研究論文

知的障害児における非言語による建設的相互作用の分析

野尻 浩*・中田 孝**・益川弘如*

キーワード：知的障害, 建設的相互作用, 前向きアプローチ, 非言語

本研究の目的は、知的障害児を対象に前向きアプローチの授業を設計、実施し、知的障害児自身が学びの適用範囲を広げていくような建設的相互作用が引き起こされる学習環境が実現しているかどうかを明らかにすることである。そこで、「おりぞめ発表会」というものづくり教材を用いて、知的障害特別支援学校高等部の生徒4名を対象に授業を実施し、課題遂行レベルへの効果、モニター役における注視への効果、非言語行為の分類による社会的相互作用への効果、の3つの視点から分析した。その結果、①課題遂行者とモニターの役割交代の明確性、②多様な学習成果物の外化、③外化物の観察可能性、という学習環境によって、事例生徒の非言語による建設的相互作用が引き起こされる可能性を見出すことができた。

1. 問題と目的

特別支援教育において、従来の「教師が中心になり、個々の子どもの特性に合わせて、簡単なことから複雑なことへと、ひとつひとつ系統的に教え込んでいく」方法から、子どもが周りの人々あるいは環境や状況との関係性の中で、子どもが本来持つ能力の発達を支援していく考え方への転換が提唱され(渡部, 2006), 久しい。しかし, 第1著者が勤務していた学校の同僚らの授業は, 子どもが中心で対話的だと言いつつも, 話し合いの中で教師が教え込んでしまったり, 教師に言われたことを協力したり話し合ったりしている展開に留まり, このような実態を打破したいと考えてきた。本研究は, 知的障害児における協調的な授業実践を設計, 同僚らに実践を依頼し, そこでの子どもの理解過程を分析し, 研究課題の問題解決に向けた一助としていくことを目標としている。

本研究の基盤となる考え方として注目したのが, Scardamalia, Bransford, Kozma, & Quellmalz (2012) が提唱した「前向きアプローチ」と「後ろ向きアプローチ」の2タイプでの授業設計の整理である。後ろ向きアプローチの授業設計は, 教師が学習目標から逆

* 聖心女子大学

** 八千代リハビリテーション学院

算して一連の下位目標を作り、その目標に至る一本の道筋を用意し、その道筋に沿って順番に教えたり、その道筋の範囲内での正解を話し合わせ確認したりして進めていくような学習環境で、目標達成型の学習環境である。これは、渡部(2006)が指摘している従来の特別支援教育の教授方法ともいえる。一方、前向きアプローチの授業設計は、教師が授業における目標を事前に設定するが、学習者はその目標に向けて自発的、対話的な課題解決活動が表出されるよう、教師は学習者の学習環境を巧みに作り込む。そして学習者は学習環境に支えられるかたちで、対話を通して各自学びを深めていく過程で新しい疑問や目標を見つけ、その解決に取り組んでいくような、目標創出型の学習環境である。Scardamalia et al. (2012)は、学習者が将来、自ら学び続けるような力を育むためには、日々の授業設計は後ろ向きアプローチと前向きアプローチの両者を相互補完的に使う必要があると主張している。

前向きアプローチによって引き出される学習者の主体的で対話的な学習プロセスの過程を整理した学習理論として、「建設的相互作用」が挙げられる(Miyake, 1986; Shirouzu, Miyake, & Masukawa, 2002)。Miyake(1986)は、「ミシンはなぜ2本の糸が絡み合って縫えるのか」の課題について2人で対話する言語記録を分析し、2人いるからこそ、各自がミシンに対する理解を深めていく過程を明らかにした。そこでは、2人一緒に考えていても、同じ考えを共有しているわけではなく、それぞれが別の考えをもっていた。また、課題を解きながら自分の考えを提案する課題遂行者(task-doner)と、その様子をみながら相手の考えを取り組もうとするモニター(monitor)との2つの役割を自然に交代しながら、各自なりに考えの枠を広げるチャンスを得つつ、学びを深める仕組みを「建設的相互作用」と名付けた。この役割交代をしながらの学びの深まりの過程は、単純に「分からない」状態から「分かる」状態に遷移して終わるのではなく、むしろ「分かる」状態から「分からない」状態に遷移することによって問いが深まり、次の「分かる」を得ることにつながることを確認されている。加えて、Shirouzu et al. (2002)は、「折り紙の3/4の2/3に斜線を引く」課題を2人で解く過程の言語と行為を分析した。そこでは、①課題遂行者がモノ(折り紙)に折り目をつけるなどして考えを「外化」し、②その外化物(折り目)に対してモニターが自分の視点と比べて課題実行者にならなって「見立て直し」を提案することで、③課題遂行者はモニターにならなって相手の考えを知り、「視野を広げて」状況全体のなかで答えを見直す中で、④自身の持つ数学的な知識や意味と結びつけ、より抽象的な解法への気づきを生む、という過程を経ていた。この先行研究は「建設的相互作用」の役割交代には、課題遂行者の考えを外的リソースとして活用し「外化」可能とする学習環境の重要性を示している。

以上の前向きアプローチの重要性と、そこで引き起こされる建設的相互作用の実現の視点から、特別支援教育の先行研究を見直す。まず、障害児の社会性や協働性の獲得を、応用分析行動学の分析手法を用いて学習環境を検討している先行研究として、村中・小沼・藤原(2009)と涌井(2011, 2013)があげられる。村中ほか(2009)は、知的障害特別支

援学校の小集団指導の授業改善において、(1) 物理的環境支援 (2) 個に応じた支援ツール (3) 人的支援 の介入により、「朝の会」に参加する児童の課題遂行レベルが向上し、逸脱行為が低減することを明らかにした。この研究は、長期にわたって子どもたちの学習プロセスを詳細に記録し、そこから見えてくる子どもの学習状況に対し、教師がどのような学習環境をデザインすればよいのかを具体的に示し、その学びが授業デザインをどんな点で支えているかということを示している。また、涌井 (2011, 2013) は、障害児を含む集団における協同学習の課題設定において、Gardner (1999) の提唱する 8 つのマルチ能力を踏まえて、一人一人の学び方の違いに対応し、誰もが学びやすく、わかりやすいというユニバーサルデザインな授業実践を試みている。涌井の研究は、子どもの集団随伴性の特性を踏まえ、障害児の多様な学びの実践を試みており、特別支援教育における協同的な学びの可能性を示している。これらの先行研究の成果として、周りの状況や環境が変われば、同じ子どもでもより難易度が高い課題にチャレンジでき、子どもの能力を引き出すことができることが明らかとなり、学習者に学んでもらうのに適切な状況や環境をデザインする営みが重要であることを示している。これら先行研究の取り組みは、応用行動分析学の分析手法が取られているが、前向きアプローチの取り組み成果として分析するには、障害児同士の相互作用が建設的相互作用につながっているかどうか、学習者の内的側面をより詳細に捉えていくことが求められるだろう。

一方、CSCL (Computer Supported Collaborative Learning) の学習環境の設計に着目した、Cress, Wodzicki, Bientzle, & Lingnau (2011) の研究では、外的制約の強い学習環境が、障害児間の相互作用の足場かけとして機能することを明らかにしている。12 歳から 17 歳の知的障害児が二人組になってタブレット PC を使用して家具や設備等のシンボルを分類するという課題に対し、2 人が自由に PC 上でシンボルを移動できるフロア制御なし条件の CSCL 環境と、一人の生徒しかシンボルを動かすことができないフロア制御条件の CSCL 環境の 2 条件を設定し、課題遂行レベルや会話の質を分析した。分析の結果、フロア制御条件の方が、コミュニケーションの必要性を誘発し、シンボルを正しく配置したり、内容に関連した会話が多くなったりしたことを示した。しかし、生徒の言葉の表現が貧弱であったため、生徒の発話を理解し、すべての会話行為を分類することの困難性が課題で挙げられており、知的障害児の内的な状態を分析できておらず、建設的相互作用が引き起こされたかどうかまでは明らかになっていない。

そこで本研究では、課題遂行役とモニター役の役割交代が起こりやすい学習環境と、課題遂行役の考えを外化しやすく、モニター役の見立て直しがクリアに見える「ものづくり教材」を題材として、知的障害児を対象に建設的相互作用が起こりやすい条件を備えた前向きアプローチの授業を設計、実施し、効果を分析する。もしこの学習環境に効果があるのであれば、知的障害児のように言語表現が制限される子どもたちであっても、非言語の建設的相互作用を引き起こすと予測される。非言語の建設的相互作用が引き起こされているかどうか視線や表情、ジェスチャー等の非言語的な分析枠組みを用いて分析し、知的障

害児自身が学びの適用範囲を広げていくような学習環境が実現していたかどうかを明らかにすることを研究の目的とする。

2. 授業実践

2.1. 対象生徒

同じ学級に所属している知的障害特別支援学校高等部3年生徒4名(S1, S2, S3, S4)を対象に、2018年10月、ホームルームの時間を使って、25分間で授業を実施した。この学級は2年からクラス替えがなく、作業学習以外の授業では一緒に学習と生活を共にしている集団である。S1とS2は、他者とのコミュニケーション能力が高く、言語や表情の表出も豊かで、社会性も高い。S1は自閉的傾向があり、自分の世界に閉じこもって常同行動が見られる。S2は一方向的なコミュニケーションになりやすい。S3とS4は、口頭での説明はある程度理解できるが、言語表出が困難である。S4は、定型的な作業や手続きを完遂することが得意で、知覚推理能力が高い。

本研究では、4名の生徒のうち、S3を事例対象生徒として分析を行った。S3は、療育手帳の知的障害区分がA(重度)である。ただ、高等部では知能検査を実施していないためその情報を得ることはできなかった。言語理解については、日常生活レベルの会話はある程度理解できるが、言語表出については、文を用いた表現が困難なため、身振りや短い単語・句を使ったコミュニケーション方法を採用している。また、給食のお替りなどの本人の要求の強い場合は、自分からコミュニケーションとろうとするが、日常的には自分からコミュニケーションをすることは少ない。さらに、興味関心がある物事は注意が持続し、記憶することもできる。

2.2. 授業内容と学習環境

建設的相互作用が起りやすい前向きアプローチに基づいた学習環境を分析するため、本研究では、「おりぞめ発表会」(山本・藤沢, 2012)という授業を行い、授業目標を「多様な染め方を理解して楽しむ」と設定した。「おりぞめ」は、障子紙を折り畳んで、その角や辺を様々な色の染料につけて広げると、思いがけない模様に乗るといふものづくりのことで、それを発表会形式に設計したものが、今回の授業である。おりぞめの制作は、①一人の発表者が前に出る、②名前と始めの挨拶をする、③染料液に障子紙を付けて染料を拭き取る、④色や付ける場所を自由に変えて③の工程を繰り返す、⑤できた作品を広げて皆に見せて終わりの挨拶をする、という制約のある学習環境の活動であり、その制作活動をモニター役の生徒に見せるという授業の流れである。表1で示した流れに沿って、教師の演示→S1→S2→S3→S4の順に、1人2回、おりぞめ発表を行った。順番については意図したものではなく、席順とした。染色液は、ピンク、青、黄の3色で、教師は3名体制であった。T1(第1筆者、男性:50代)は担任ではないが、本実践を行うために学級に入り、教師の模範演技と全体進行を行った。T2(女性:50代)とT3(男性:20代)

は担任で、T2はS2とS3、T3はS1とS4をおもに指導、支援した。教師は、生徒がおりぞめを楽しむことを優先し、作品が制作できるように生徒へ足場かけを行ったり、制作過程を見て自然な反応をしたりした。また、教師の意図に沿ったものづくりの支援にならないように、生徒への介入度が過度にならないように留意した。

この授業について、建設的相互作用が起りやすい条件の視点から特徴を述べる。まず、課題遂行とモニターの役割交代が起りやすいように授業デザインされている。これは、Cress et al. (2011) のフロア制御の外的制約条件をさらに強め、自発的に役割交代ができない障害の程度が重い生徒に対しても、役割交代を行えるような制約をかけている。具体的には、授業の中で、表1のように、子どもはおりぞめ作品を制作する課題遂行者と、その制作過程を観察するモニターの役割を交代するのを1クールとし、9クール交代する学習環境を設定した。課題遂行者は制作過程をモニターに見てもらふことで他者を意識したり認められたりする場となり、モニターは他者の課題遂行から情報を得て新しく学ぶ機会が提供される。役割交代の仕組みが授業に埋め込まれていることによって、その場にある人やモノとの相互作用を引き起しやすい学習環境となっている。

表1 おりぞめ発表会における課題遂行者とモニターの役割交代

クール	課題遂行者	モニター
1	教師	S1, S2, S3, S4
2	S1	S2, S3, S4
3	S2	S3, S4, S1
4	S3	S4, S1, S2
5	S4	S1, S2, S3
6	S1	S2, S3, S4
7	S2	S3, S4, S1
8	S3	S4, S1, S2
9	S4	S1, S2, S3

この授業デザインは、子ども自身が自分なりのおりぞめの染め方を見出し、それをさらに変化させていくという新しい目標の創発を生むことが可能な前向きアプローチの授業設計であり、目標創発型の学習環境といえる。

2つ目に、外化物をモニターして、自身の考えを見立て直しできる (Shirouzu et al., 2002) 題材である。おりぞめの特徴ともいえるが、染め方に多様性があり、おりぞめ作品の成功・失敗の判断がつきにくく、障子紙を広げるまでどのような作品ができていくのか分からないものづくり教材のため、モニター役で他者の制作過程と作品から新しい染め方を学ぶ機会が確保され、他者がいることで自分の理解が進むことが見えやすい学習環境である。また三宅 (2000) は、どのような課題状況で対話を通した理解の深まりが見込みやすくなるかを比較検討した結果、2人の試してみる「手の外からの見えやすさ」と、試した手がある場ですぐに正解につながるかどうか分からない「手の局所的な正誤判断のしにくさ」の2つの条件を挙げている。この条件とおりぞめの特徴は共通しているといえ、この視点からも、建設的相互作用を引き起こす条件を備えていると考えられる。

もし本授業を後ろ向きアプローチの授業設計で実施するならば、教師のモデリングの後、各自がおりぞめを制作し、その制作過程や作品を教師が評価するという授業デザインになる。そして、教師の決めた目標に向け、手順や染め方などの足場かけを分かりやすく準備して、その道筋に沿って順番に教えたり、その道筋の範囲内での染め方を確認して進めた

りするだろう。教師は教授した内容をどの程度達成できたかを評価することが予想される。従来の特別支援教育においては、このような後ろ向きアプローチによる目標達成型の授業デザインの中で有効な学習環境が提供され、生徒の学びに寄与してきた。しかし、後ろ向きアプローチと前向きアプローチの両方の長所を統合する必要性が指摘されている現在、特別支援教育における次の課題は、目標創発型の授業デザインに挑戦し、その学習環境の中での生徒の学びを丁寧に見とり、適用範囲が広がる学びを実現する実践を積み上げていくことであるとする。

2.3. 倫理的配慮

授業の実施にあたり、データ取得時に所属していた大学院の研究倫理規定に従い実施した。まず、校長及び担任には研究目的と授業の動画撮影の使用用途について口頭で説明し、同意を得た。また生徒と保護者については、研究目的や撮影にあたっての配慮事項、個人情報守秘義務の遵守、協力については任意であり協力を得られない場合にも不利益は被らないこと、研究成果の公表などを、担任を通じて書面で研究協力の同意を得た。

3. 分析方法

課題遂行とモニターの生徒の動きや表情等を、それぞれ1台のビデオで固定して記録をとり、この映像記録(24分16秒)をもとに、課題遂行とモニターの記録をスクリプト化した。事例対象児S3の「おりぞめ発表会」における活動場面は、表1のおりぞめ発表会の9つのクールの中で、S3が課題遂行役とモニター役の役割交代したところで切り取った結果、表2のように5つの場面になった。場面1は1回目発表前のモニター役、場面2は1回目発表の課題遂行役、場面3は1回目発表後のモニター役、場面4は2回目発表の課題遂行役、場面5は2回目発表後のモニター役である。そして、以下に説明する、課題遂行レベルへの効果、モニター役における注視への効果、非言語行為の分類による社会的相互作用への効果、の3つの分析視点から、建設的相互作用を引き起こすことができているかどうか分析した。

3.1. 課題遂行レベルへの効果

課題遂行レベルへの効果の分析では、課題遂行時の行為の変容を追った。もし、モニター役や課題遂行時における自分の発表経験を通して、多様な染め方が分かってくるようなこ

表2 S3の活動場面

場面と役割	学習活動
場面1 (1～3クール)：1回目発表前のモニター役	教師, S1, S2 のおりぞめ発表を見る
場面2 (4クール)：1回目発表の課題遂行役	1回目のおりぞめ発表を行う
場面3 (5～7クール)：1回目発表後のモニター役	S4, S1, S2 のおりぞめ発表を見る
場面4 (8クール)：2回目発表の課題遂行役	2回目のおりぞめ発表を行う
場面5 (9クール)：2回目発表後のモニター役	S4 のおりぞめ発表を見る

表3 課題遂行レベルの基準とコーディング例

レベル	基準	コーディング例
L6	他者を意識した言動や操作による遂行	該当なし
L5	変化や工夫した操作による遂行	自分で障子紙の角度を変える
L4	自発による遂行	自分で障子紙を青色に付け、雑巾で拭き取る
L3	教師の個別言語指示による遂行	T2 の声掛けで袋から障子紙を取り出す
L2	教師の個別動作指示 (身振り等) による遂行	T2 の動作指示で名前を言う
L1	教師の個別身体支援による遂行	T2 が腕に触れて移動を始める
L0	遂行なし (教師の代行による遂行)	T2 の言語指示でも操作をしない

とがあるのであれば、染める手順を変えると作品が変化するという見通しや期待が生まれ、自らの染め方を工夫して多様な作品を制作するようになるのではないかと考えた。そこで、村中ほか (2009) を参考に、S3 のおりぞめ発表の制作過程の行為レベルを可視化するため、表3のように課題遂行レベルを Level 6～0 (以下 L6～L0) の7段階を設定した。L0～L3は教師の足場かけに基づく遂行レベルで、L0：代行レベル、L1：身体支援レベル、L2：動作指示レベル、L3：言語指示レベル、と教師の足場かけを徐々に軽くするような段階付けをした課題遂行レベルを設定した。また、L4～L6は生徒自らおりぞめを染めるレベルで、L4：自発レベル、L5：工夫レベル、L6：他者意識レベル、とおりぞめを制作する行為の適用範囲が広がる課題遂行レベルを設定した。

1, 2回目発表で観察されたS3の行為のレベル別の出現数を発表ごとの総コーディング数で除して算出したものを生起率とし、その変化を分析した。なお、コーディングは、映像記録を第1, 第2著者が一緒に見ながら行為を確認し、合意が得られたものを結果として採用した。コーディングした箇所は、1回目発表では34か所、2回目発表では18か所あった。

3.2. モニター役における注視への効果

モニター役における注視への効果の分析では、モニター時における共同注意を追った。共同注意とは、「自己—対象—他者」の三項関係の成立によって表出される、他者との相互作用の行為である。もし、モニター役となっているときに、おりぞめを行う課題遂行者に対して、作品や制作過程を注視する共同注視が起こるのであれば、お互いの情動の共有が起きるのではないかと考えた。そこで、自閉症児が情動の共有が形成されていく行動について、非言語中心の共同注意行動に着目した李・田中道・田中真 (2010) の分析方法を参考にして、次のような分析を行った。

- (1) 注視の生起率：社会的相互作用の表出行動として、モニター役で、人や作品への注視の表出を10秒間の部分インターバル記録法 (Alberto & Troutman, 1999) で数え、注視の生起インターバル数を全体インターバル数で除したものを生起率として、その変化を分析する。
- (2) 「笑顔+注視」の同時生起率：情動の共有として、モニター役で、課題遂行者に対し、

笑顔で注視を向ける行動を「楽しさ」の情動を共有していると判断し、(1)と同様、笑顔と注視の同時表出を10秒間の部分インターバル記録法で数え、その生起率と変化を分析する。

なお、10秒ごとのインターバルで注視が生じたかを、第1、第2著者がそれぞれ、同じ記録シートを用いてチェックし、一致したインターバルの箇所を一致率として算出したところ、93%であった。不一致の箇所は、第1、第2著者が映像記録を再確認し、合意が得られたものを結果として採用した。

3.3. 非言語行為の分類による社会的相互作用への効果

非言語行為の分類による社会的相互作用への効果の分析では、S3の理解状態を推定し、建設的相互作用が引き起こされていたかを分析した。益川・河崎・白水(2016)では、4名の児童を対象に、小3～小6で行われた4年間の研究授業の対話場面について、Miyake(1986)の建設的相互作用の発話分析の分類手法を利用して、「分かる」状態と「分からない」状態の発話の行き来の頻度に変容が見られるか分析した。その結果、児童たちが小3のときの授業では「後ろ向きアプローチ」だったため、「分かる」状態と「分からない」状態の発話の行き来は見られなかったが、小4～小6にかけて授業が「前向きアプローチ」に変わっていくことによって、「分かる」と「分からない」の行き来の数や頻度が増え、徐々に理解が深まっていく建設的相互作用が引き起こされていることが確認されている。

そこで本研究においても、Miyake(1986)の建設的相互作用の発話分析の分類手法を適用し、分かっている状態の行為である【同定】【提案】【確認】の3分類、分かっていない状態の行為である【探索】【疑問】の2分類の計5分類で分析した(表4)。「【同定】」は、推論しなくても自明である手続きを表現する行為とし、S3自身の経験則やモニター役で得た理解によって、おりぞめの工程を行っている操作である。「【提案】」は、課題に対する自分の考えを表現する行為とし、短い内省的行為(たとえば、戸惑う、笑う等)を伴う課

表4 非言語行為の分類

分類		定義	行為例
分かっている	同定	推論しなくても自明である手続きを表現する行為	一人で雑巾を左手で持って障子紙を拭く
	提案	課題に対する自分の考えを表現する行為	一人で角を黄色に染め、笑みを浮かべる
	確認	他生徒や教師の反応に同意を示したり、受容したりする表現の行為	教師の「いいよいいよ」の声掛けと笑いに対して、一人で雑巾を左手で持って障子紙を拭く
分かいていない	探索	わからないなど不理解を示したり、自問したりする表現の行為	3秒間、前方を注視する
	疑問	他生徒や教師の反応に疑問を示したり、拒否をしたりする表現の行為	教師が「いい?何か付ける?」と問いかけると、13秒間、雑巾、手、障子紙を注視する

題遂行の操作である。【確認】は、他生徒や教師の反応に同意を示したり、受容したりする表現の行為とし、モニター役の生徒や教師の反応に対して、正の反応を示す操作である。【探索】は、分からないなどの不理解を示したり、自問したりする表現の行為とし、比較的長く（2秒以上）、課題遂行の操作とは切り離された内省的な操作である。【疑問】は、他生徒や教師の反応に疑問を示したり、拒否をしたりする表現の行為とし、モニター役の生徒や教師の反応に対して、負の反応を示す操作である。

この非言語行為の分類に基づき、S3が課題遂行とモニターの役割の交代から、分かっている状態から分かっている状態になり再び分かっている状態になっているかを分析する。

4. 結果

S3のおりぞめの染め方の変化について、染色液に付ける場所、色、手順をまとめたものが、図1である。図1から、染める操作は6工程で、障子紙の角を染色液に付けるという操作は変わらないが、2回目発表の第3工程からは1回目発表の操作とは異なり、染める場所と色の順番を変化させていったことが分かる。この変化は、S3の染め方の枠組みはある程度維持されたままで、多様な染め方を試したものと推測できる。

そこで、S3が染め方を変化させるようになった要因を明らかにするために、その制作過程を3つの視点で分析した結果を示す。

4.1. 課題遂行レベルへの効果の分析結果

S3の1回目、2回目発表の課題遂行レベル別の生起率をまとめた結果が図2である。

場面2の1回目発表では、教師の足場かけレベル(L0～L2)によってS3は課題遂行していったことが分かる。しかし、染める工程を繰り返す中で自発レベル(L4)が生起したが、染める工程の手続きが分かったため、一人で課題遂行ができるようになったと考えら

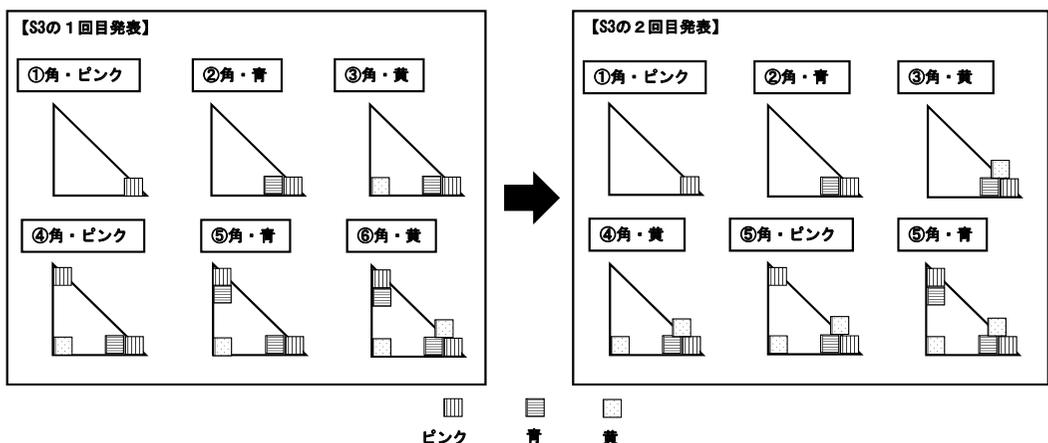


図1 S3の2回の発表における染め方の変化

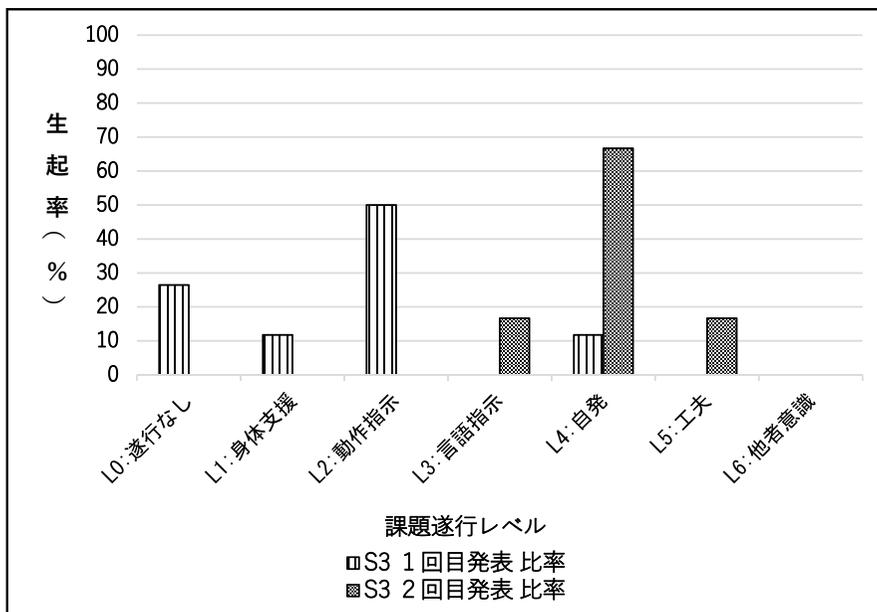


図2 S3の2回の発表における課題遂行レベル別の生起率変化

れる。このことから、教師の足場かけとモノとの相互作用で、自分なりの経験則を獲得したと推測できる。

場面4の2回目発表では、言語指示レベル(L3)以上で操作が遂行できるようになり、自発レベル(L4)が最も比率が高くなった。また、おりぞめを染める場面では、染める色の順番を変えたり、染める場所を変えるために障子紙の角度を変えたり、障子紙を持ち変えたりする等、工夫レベル(L5)が見られた。このことから、S3は自分なりの納得する作品を作るという目標を見出し、染め方を変化させていったと考えられる。

さらに、障子紙を開く操作では、S1が行った操作を真似て、教師の支援を受けずに自ら1回目とは異なる開き方を行っていたことから、工夫レベル(L5)が生起した。これは、S3は障子紙の開き方を分かっており、モニターで得た知識を活用して、自分なりの考えを表現した行為と考えられる。

4.2. モニター役における注視への効果の分析結果

S3のモニター役における注視への効果の分析結果は、図3の通りである。

場面1のS3の1回目発表前のモニター役(教師, S1, S2のモニター)では、注視数の生起率は20%未満であり、「注視+笑顔」の同時生起率は全く生起しなかった。ほとんどの時間、着席したまま手いたずら等をしており、T2が身体を起こすように触れたり、T3が教師の演示を見るように指差しをしたりしたが、正反応は見られなかった。教師が期待するモニターとしての役割を果たしておらず、知識を得られなかったと推測できる。

場面3のS3の1回目発表後のモニター役(S4, S1, S2のモニター)では、注視の生起率が50%以上に高まり、1回目発表前より大きく向上している。この要因として、1回

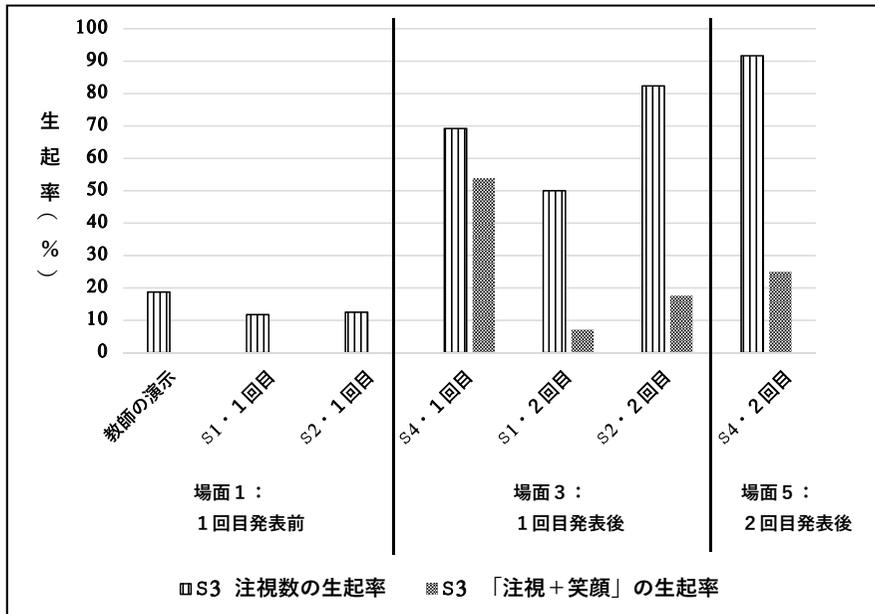


図3 S3のモニター役における注視と情動の変化

目発表を経験することで、おりぞめに興味をもつようになり、他者の作品や染めるプロセスに関心が向いたと考えられる。注視の対象を見てみると、S4・1回目とS1・2回目のモニター役においては、おりぞめ作品や課題遂行者が作品を広げる様子を注視しており、おりぞめ作品への関心が強いようであったが、S2・2回目のモニター役では、課題遂行者が染める操作の過程にも注視が起こるようになり、注視の生起率がさらに上昇していった。このことから、S3は、おりぞめ作品からおりぞめを制作するプロセスへと関心が広がっていき、多様な染め方を主体的に理解していこうという意欲を見とることができる。また、「注視+笑顔」が同時に生起するようになり、1回目発表直後のS4・1回目のモニター役で最も高い状態となり、その後も継続して生起している。このことから、情動は1回目発表後から起こって、持続していると考えられる。笑顔が生起した工程は、課題遂行者が障子紙を広げて「できました」と終わりの挨拶をし作品を見せようとする工程と、ホワイトボードに作品を貼る工程であり、作品というモノに対して情動が働いているといえる。

場面5のS3の2回目発表後のモニター役(S4のモニター)では、注視の生起率はさらに向上して90%以上となり、S4の工程全般にわたって注視が生起した。また、「注視+笑顔」が同時に生起することも継続していたが、作品制作のプロセスにおいて初めて注視と笑顔が同時に生起し、染め方を観察するために頭を下げてのぞき込む動作も生起した。これは、課題遂行者のおりぞめを染めるプロセスに関心が向き、「多様な染め方」という適用範囲が広がる理解への意欲がさらに向上していると考えられる。

4. 3. 非言語行為の分類による社会的相互作用への効果の分析結果

表4の非言語行為の分類に基づいて、分かっている状態と分かっていない状態が行き来

をしていると推測される場面を抽出し、その状態の遷移を課題遂行とモニターの役割交代から解釈していく。なお、行為の番号は、トランスクリプトした際の整理番号である。

まず、場面2の1回目発表時、S3の染める工程の一部の行為を分析したものが、表5である。23でS3は一人で染色液を拭き取る操作を行ったが、1回目発表の染める工程を繰り返す中で獲得した経験を用いた行為【同定】であり、染める工程が分かっている状態といえる。この操作を終えると、24でS3は、前方を注視するという内省的行為が表出した。これは、この後、S3がどのように染めるのか自問している行為【探索】と考えられ、分かっていない状態に遷移したと推測される。25でS3は、第6工程の染める操作をした後、笑みという自己満足感を表出し、染める工程を終えた。これは自分なりの染め方で染める工程をやりきったことを他生徒や教師に伝えるために、言葉の表出の代わりに笑みという表情で表現する行為【提案】と考えられ、再び分かっている状態になったと推測される。

26で教師の声掛けと笑い声が起ると、S3は染色液を拭き取る操作をするが、教師の反応を受け止めた行為【確認】と考えられ、染める工程の意味が分かっている状態と推測される。その後、27でT2が問いかけをするにも関わらず、S3は13秒という長い時間、手や障子紙等を注視するという行為を表出した。これは、教師の問いかけに対して、不理解を示した行為【疑問】と考えられる。S3は、場面1の1回目発表前のモニター役では、注視数の生起率は20%未満のため(図3)、障子紙を広げる工程の手順が理解できておらず、おりぞめを染める工程を終えた後、次にどのような操作をしたらよいか分かっていない状態になったと推測される。そして28で、S3は雑巾を机に置く操作を行うが、これはS3が課題遂行の経験から学んだ手続きの行為【同定】と考えられ、分かっている状態で操作を進めたと推測される。

表5 1回目発表の非言語行為の分類による「分かる」「分からない」状態の遷移

行為	分かる	分からない
23 一人で雑巾を左手で持って障子紙を拭く	同定	
24 3秒間、前方を注視する。		探索
25 ⑥一人で、角を黄色に染め、笑みを浮かべる	提案	
26 T1が「いいいいよ」と声掛けをし、T3が笑うと、一人で雑巾を左手で持って障子紙を拭く	確認	
27 T2が「いい?何か付ける?」と問いかけると、13秒間、雑巾、手、障子紙を注視する		疑問
28 雑巾を机に置く	同定	
29 視線が定まらない状態で、2秒間、障子紙を持ったまま右手で頭をかく		探索
30 S2が顔をT3に向けながら「わあー」と声を出すと、12秒間、笑みを浮かべながら右手を胸にあてる	確認	

さらに29でS3は視線が定まらないまま、頭をかく行為が表出したが、次にどのような操作をすればよいのか困っている行為【探索】と考えられ、染めた後の工程が分かっていない状態になったと推測される。また、30でS2が反応を示すと、S3は笑みを浮かべながら右手を胸にあてる行為が表出した。これは、染める工程がすべて終了し、自分なりの染め方を遂行できた満足感や達成感を味わっている行為と考えられる。そして、S2の反応を前向きに受け止めて情動を表現する行為【確認】と考えられ、自分なりの染め方を遂行した際の楽しさが分かっている状態になったと推測される。

2つ目に、場面4の2回目発表時、S3の染める操作の第2工程の行為を分析したものが、表6である。52でS3は、染めるのをためらう行為を表出して、1回目発表と同じ染め方を行った。このためらいの内省的行為は、1回目発表の課題遂行の経験と、モニター役として制作過程の注視によって他者の染め方に関心が向くようになってきたことから、経験に基づいて染めようとする方法と、他者の染め方も参考にして自分なりの染め方で表現しようとする方法の2つの選択に迷っている行為【探索】と思われる。そして、この内省的行為を伴って、S3は自分なりの考えを表現した操作【提案】へ移行したと考えられ、多様な染め方が徐々に分かっている状態になっていると推測される。53でS3は、前方を8秒間注視する行為を表出したが、これまでの染める工程の経験やモニター役で見立て直した経験則をもとに、染める場所や色を変えようとして、次に染める操作をどのようにするのか考えている行為【探索】と考えられ、多様な染め方をするために迷っているという、分かっていない状態になったと推測される。54でS3は染色液を拭き取る操作を行ったが、S3の経験に基づき行った行為【同定】であり、染める工程が分かっている状態で操作を進めたと推測される。55でS3は、染める操作の第3工程を行ったが、これまでの染め方とは異なる染め方を行った(図1)。これは、53の内省的行為を反映した操作であり、自分の考えを表現する行為【提案】と考えられ、多様な染め方が分かっている状態になったと推測される。

また、52～55のS3の分かっている、分かっていない状態の行き来の中で、モニター

表6 2回目発表の非言語行為の分類による「分かる」「分からない」状態の遷移

行為	分かる	分からない
52 ②染めるのを少しためらったが、障子紙の同じ所の角を青色に染める。すると、S2が笑顔で注視しながら「えっ」と声を出し、顔をしかめる	提案	探索
53 8秒間、右や右前方を注視する。すると、S2が小声で笑ったり、声を出して笑ったりする		探索
54 障子紙についた染色液を雑巾で拭き取る。すると、S2が「えっ」と声を出して笑い、T3が「どこを見ているんだろう」とつぶやく	同定	
55 ③障子紙の同じ所を黄色に染め、雑巾で拭きとる。すると、S2は笑顔で注視し、T3は「同じ所なんだね」とつぶやく	提案	

役の生徒や教師にも社会的相互作用が引き起こされ、S3の課題遂行によって学びが生じていることが推測される。

5. 考察

本研究では、知的障害児を対象に前向きアプローチの授業を設計、実施し、非言語的な分析枠組みを用いて、知的障害児自身が学びの適用範囲を広げていくような建設的相互作用が起こる学習環境が実現しているかどうかを分析してきた。

知的障害の程度が重い学習者の場合、言葉でのやりとりや状況に応じた対応に困難が伴うため、課題遂行とモニターの交代が状況の中で自発的に行われることが困難である。しかし、外的制約条件として課題遂行とモニターの役割が明確に交代でき、多様な学習成果物を外化できる課題遂行が複数回行えるという学習環境デザインにより、S3は、場面1の1回目発表前のモニター役の注視率が20%以下から、場面3の1回目発表後のモニター役では50～80%へ上昇して笑顔の情動も見られるようになり、モニター役から多様な染め方を学んでいることが推測された。そして、場面4の2回目発表の課題遂行では、1回目発表の課題遂行の経験則を見直して染め方を変化させ、S3なりに理解した染め方を表現して楽しんでいくプロセスを見とることができた。また、非言語行為の分類による相互作用の分析から、課題遂行の中で、「分かっている」「分かっていない」状態が往還して、理解を深めてきたことが示唆された。

分析結果をもとに、S3の学習過程について時間を追って整理したものが表7である。場面1の1回目発表前のモニター役では、課題遂行者への注視の生起率が極端に低かったため、学習成果はなかったと推測される。場面2の1回目発表の課題遂行役では、教師の足場かけやおりぞめで使用する道具（障子紙、染色液等）という外的なリソースを使って、染める工程の手続きを理解していったと推測される。また、染める工程を繰り返す中で、自分なりの染め方を経験していき、染める楽しさを獲得したと考えられる。

表7 S3の学習過程の状況

S3の活動場面	使用したリソース	学習成果
場面1：1回目発表前のモニター役	なし	なし
場面2：1回目発表の課題遂行役	教師の足場かけとおりぞめで使用するモノ（外的なリソース）	手続きの理解と染め方の経験則の獲得
場面3：1回目発表後のモニター役	他生徒の作品と制作過程の注視（外的なリソース）	経験の見立て直し、多様な染め方への理解
場面4：2回目発表の課題遂行役	見立て直した経験（内的なリソース） 視野を広げる情報（外的なリソース）	新しい染め方の理解
場面5：2回目発表後のモニター役	他生徒への注視（外的なリソース）	多様な染め方への意欲

場面3の1回目発表後のモニター役では、他生徒の作品へ注視が生じ、発表会が進むにつれておりぞめを制作する過程にも注視の対象が広がっていったことにより、1回目発表で獲得した経験による見立て直しが行われたことが示唆され、多様な染め方への理解が進んでいったと推測される。場面4の2回目発表の課題遂行役では、課題遂行レベルが向上し、染色液をつける順番や染める場所などを変化させ、多様な染め方を表現できた。課題遂行とモニターの役割交代から、見立て直した経験という内的なリソースと、モニター役から得た視野を広げる情報の外的なリソースが相互作用し、多様な染め方の理解という適用範囲の広がる学びが起こったといえる。場面5の2回目発表後のモニター役では、注視の生起率が90%以上に上昇し、課題遂行者の制作過程を詳しく見ようとする身振りも生じた。つまり、他生徒への注視という外的なリソースを使って、さらに多様な染め方を理解しようという意欲が生じたと考えられ、S3は新しい染め方への関心を示したことが推測される。以上の過程から、知的障害児の非言語による建設的相互作用が引き起こされ、適用範囲の広がる学びが行われていたのではないかと解釈できた。

また非言語行為の分類による社会的相互作用の分析の結果、S3は分かっている状態と分かっている状態が行き来していたことが推測された。これは、経験則によって染める工程が分かっている状態から一步理解を進めて、「こうつけたらどうなるだろう」「どうしてそうなるんだろう」と迷ったり、疑問を示したりすることによって分かっている状態になり、さらに、自分で見つけた染め方を行うことで、新しい理解が生まれて再び分かっている状態になっていったと考えられる。この往還が行われることで建設的相互作用が引き出され、多様な染め方の理解という適用範囲が広がる学びが起こっていたのではないだろうか。また、教師から直接的に言われたり、意図する染め方に誘導されたりすることなく、課題遂行とモニターの役割交代の中で行われる他生徒と教師の行為や反応等との相互作用によって、S3自ら染め方を見つけて柔軟に表現する様子は、非言語による対話的な行為を通して自分なりの理解を作り上げる過程ともいえよう。

今回の研究では他条件との比較まではできておらず限定的であるものの、これらより、①課題遂行とモニターの役割交代が授業に埋め込まれている（役割交代の明確性）、②課題遂行役で多様な作品を制作できる（多様な学習成果物の外化）、③モニター役で他者の制作過程と新しい作品を観察できる（外化物の観察可能性）、という学習環境によって、課題遂行役で作品を外化すると、他者の外化物に対してモニター役で経験や染め方の見立て直しが行われ、次の課題遂行役で視野を広げて適用範囲が広がる学びが起こることの可能性を見出すことができた。そして、日常生活で言語情報の自発的なやりとりが困難な知的障害児であっても、多様な学習成果物を外化することができ、その学習過程の動作や表情、注視などに着目して分析することにより、非言語の建設的相互作用を検証できる分析枠組みを提案することができた。このような制約条件をかけた学習環境の中で、教師の直接的な介入を極力減らし、生徒同士による建設的相互作用の経験を多く積み重ねていくことが、知的障害児にとって様々な状況の中で活用できる能力の育成に結

びついていくのではないかと考えられる。

今後の課題を述べる。まず本研究は、1回の授業実践における事例生徒を対象とした研究のため、今回の分析枠組みによって、建設的相互作用が引き起こされる前向きアプローチによる授業であったかどうかを汎用的に検証し得ることは難しい。今後は、授業を繰り返し行ったり、他の知的障害児で実践したりするなどして、子どもたちの多様な学びのプロセスデータを取得し、そのデータからより精度の高い分析枠組みを構築することである。また、今回は単発の授業であったため、年間を通して実践を積み重ねていく中での変容を追って検証していく必要もあるだろう。2つ目に、非言語行為からの建設的相互作用の分析を試みたが、やはりその情報は限定的であり、今回、分かっている状態と分かっていない状態の往還を捉えることができたのは2つの場面に限られ、状態の遷移は捉えることはできたが、連続した往還までは捉えることができなかった。今後は、非言語の行為と言語を伴った行為の両面を含めたデータや、情報通信技術を活用した複数視点からの同時記録などによる改善など、より多くの情報を読み取れる可能性を追求し、学習者の内的な状態をより詳細に明らかにしていくことである。

付 記 と 謝 辞

本研究は、第1著者の修士論文をもとに追加分析を行った上で執筆したものです。研究に協力していただいた生徒及び先生方、「おりぞめ発表会」を開発した山本俊樹氏に深く感謝いたします。

引 用 文 献

- Alberto, P., & Troutman, A. C. (1999) Applied behavior analysis for teachers . Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall. (佐久間徹・谷晋二・大野裕史 (訳) (2004) はじめての応用行動分析 二瓶社, 東京)
- Cress, U., Wodzicki, K., Bientzle, M., & Lingnau, A. (2011) CSCL for intellectually disabled pupils: Stimulating interaction by using a floor control mechanism. International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning, 6 (2) : 307-321.
- Gardner, H. (1999) Intelligence reframed. Basic Books. New York (松村暢隆 (訳) (2001) MI -個性を生かす多重知能の理論-, 新曜社, 東京)
- 李熙馥, 田中道治, 田中真理 (2010) 自閉症児における情動的交流遊びによる共同注意行動の変化. 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 58 (2)
- 益川弘如, 河崎美保, 白水始 (2016) 建設的相互作用経験の蓄積が協調的問題解決能力の育成につながるか-縦断的な発話データを用いた能力発揮場面の分析-, 認知科学, 23 (3) : 237-254

- Miyake, N. (1986) Constructive interaction and the iterative process of understanding. *Cognitive Science*, 10 : 151-177
- 三宅なほみ (2000) 建設的相互作用を引き起こすために. 植田一博・岡田猛(編著) 共同の知を探る－創造的コラボレーションの認知科学. 共立出版, 東京, pp.40-45
- 村中智彦, 小沼順子, 藤原義博 (2009) 小集団指導における知的障害児童の課題遂行を高める先行条件の検討－物理的環境と係活動の設定を中心に－. *特殊教育学研究*, 46 (5) : 299-310.
- Scardamalia, M., Bransford, J., Kozma, B., & Quellmalz, E. (2012) New assessments and environments for knowledge building. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills*, pp.231-300. Springer-Verlag. (河崎美保・齊藤萌木・大浦弘樹・館野泰一(訳) (2014). 知識構築のための新たな評価と学習環境, 三宅なほみ(監訳), 21世紀型スキルー学びと評価の新たなかたち. 北大路書房, 京都, pp.77-157)
- Shirouzu, H., Miyake, N., & Masukawa, H. (2002) Cognitively active externalization for situated reflection. *Cognitive Science*, 26 (4) : 469-501.
- 涌井恵 (2011) 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> (参照日 2022.1.18)
- 涌井恵 (2013) 学習障害等のある子どもを含むグループにおける協同学習に関する研究動向と今後の課題－通常の学級における研究・実践を中心に－. *特殊教育学研究*, 51 (4) : 381-390.
- 渡部 信一 (2006) 高度情報化時代における自閉症教育 (<特集> 情報化時代における教育学の課題), *教育学研究*, 73 (2) : 137-147.
- 山本俊樹, 藤沢千之 (2012) 特別支援教育はたのしい授業で. 仮説社, 東京

Analysis of Constructive Non-Verbal Interaction for Children with Intellectual Disabilities

Hiroshi NOJIRI, Takashi NAKADA, Hiroyuki MASUKAWA

The aim of this study was to design and implement a lesson with a working-forward approach for children with intellectual disabilities, as well as to clarify whether it can realize a learning environment that induces constructive interaction to expand the scope of learning for children with intellectual disabilities. As such, a lesson with four students in the upper secondary department of a special needs school for children with intellectual disabilities was implemented using an arts and crafts teaching material called “Orizome Presentation.” This was then analyzed from three perspectives—effect in terms of task-doing, effect on attention to the monitor, and effect on social interactions—by classifying non-verbal acts. The results indicated that constructive non-verbal interaction might have been stimulated among the participating students by the learning environment that involved (1) clarity about the role change between task-doner and the monitor, (2) externalization of various learning outcomes, and (3) observability of externalized objects.

4

書 評

「みんなでつくるインクルーシブ教育」

平野智之・菊地栄治 編 アドバンテージサーバー

鮫島輝美*

インクルーシブ教育 「分けない」教育 ゆたかな学び

本書は、一般財団法人 教育文化総合研究所に設置された『ゆたかな学び』としての学校づくり研究委員会(以下、「学び研」)での1年間の学び合いによる活動報告書がもとになっている。冒頭で、「学び」の主体は誰か、「ゆたかさ」とは何か、そして、なぜ「インクルーシブ教育」から始めるのか、という問いが立てられる。資本主義的な価値観によって教育環境が大きく変化し、教育費の高騰、教育格差、教員の多忙化など様々な問題が山積されている中で、「ゆたかな学び」を再考するのに最も適したテーマが「インクルーシブ教育」であり、教育制度を含めた近代的社会システムそのものを問い直すことにもつながる試みとなっている。

推薦者がこのテーマに興味を持ったのは、これまで低学力者支援の問題(鮫島・塩崎, 2019)、や医療的ケア児の保育問題(東村・鮫島, 2021)に取り組んできた経験からである。「学力とは何か」、「医療的ケア児が直面している課題とは何か」、「誰もが受けたい支援や教育を受けたい時に受けられるためにはどうしたらいいのか」という問いに向き合う中で、子どもを能力や障害で「分けない」実践や、既存の社会システムの中で排除されてきた当事者問題の中にこそ、未来に向けて私たちが乗り越えるべく課題とヒントが含まれていると気づいたのである。

編者は、追手門学院大学社会学部教授、元大阪府立松原高等学校校長である平野智之、早稲田大学教育・総合科学学術院教授の菊地栄治の二人である。菊地は、教育文化総合研究所所長であり、平野は、前述した「学び研」の委員長を務め、長年、公立高校にてインクルーシブ教育を実践してきた当事者でもある。教育文化総合研究所は、日本国憲法及び子どもの権利条約に基づく教育の確立と文化の創造に寄与することを目的とし、各界からの研究協力者と共に、教育・文化のあり方について幅広い研究を積み重ね、同時に学校現場の課題を意識しながら、今日的視点にたった政策提言を行っている。「学び研」は、子どもたちに起きている現実と学校が抱えている難題を検討することで、当事者の足場と支えを確かなものにするために、2021年に設置された。具体的には、社会システム間に働く権力構造を批判的に分析し、すべての人々の学びをよりゆたかなものに再構築するとい

* 関西医科大学

う方向性を目指している（教育文化総合研究所，2022）。

本書の構成は、次のようになっている。序章で、「インクルーシブ教育」をめぐる社会背景とその問題意識について述べ、第1章（大阪市立大空小学校）と第2章（大阪府立松原高等学校）で、先進的な公立学校における実践例を紹介している。続いて、第3章では、「生きのびる」というキーワードを用いて「インクルーシブ（包摂）」についての社会規範を批判し、子どもの能力や障害によって「分ける」教育から「分けない」教育への転換だけでなく、オルタナティブな包摂、自己責任論に回収されない代替案を提示している。第4章では、高等学校におけるインクルーシブな組織文化形成のための構造分析を行ない、対話の文化を醸成するようなコミュニケーション型コラボレーションの可能性について議論している。第5章では、実際にインクルーシブ教育を行ってきた教員へのインタビューから、教員に求められる要件について考察し、第6章では、国際的潮流から見た日本における「インクルーシブ教育」の問題点を挙げ、法令・制度の改革の方向性を明示している。終章は総括となっており、子どもの能力や障害に応じて細かく「分ける」ことが教育の充実ではなく、異質な他者と出会い学び合える場を提供することが、「分けない」を基盤とした「ゆたかな教育」のあり方だとまとめている。公立学校に求められているのは、目の前の子どもと真摯に向き合い、「子どもたちのために大人は何ができるのか」を考えることである。また、子どもが公共空間に参加し「他者に責任を持つ存在」としての権利が守られ、子どもたちだけでなく、教員、学校組織、地域も対話を通じて変容していくことを恐れず、全ての子どもから学びを奪わないための行動こそが重要だと結論づけている。

こうした教育のありようは、協同学習と共鳴する点がいくつも見出せる。子どもを学びの主体とする点、学びを個人的営みから社会的営みへとパラダイムシフトした点、自分の学びに対する責任とグループのメンバーに対する責任という個人における二つの責任を明確にしている点、子どもの能力や障害を問題とはせず、全員が参加する活動性の高い授業を目指している点、教員間の同僚性の促進を目指している点、などである。協同学習とは「協同して学び合うことで、学ぶ内容の理解・習得を目指すとともに、協同の意義に気づき、協同の技能を磨き、協同の価値を学ぶ（内化する）ことが意図される教育活動」（関田・安永，2005）であり、最終的には民主的な共生社会を目指している。本書のように教育や学びのあり方を根本から問い直し、日々の実践に還元しようとする姿は、社会的営みとしての学習に通じる。

こうした個別の能力や特徴によって「分ける」ことで生じる社会的課題を自己責任に還元せず、対話によって関係改善しようとするアプローチは、社会構成主義が提案する関係論的アプローチにも大いに通じるところがある（Gergen and Gill, 2020）。特に、第1章や第2章で提示されている小学校や高校での具体的な実践例には、学ぶべき点が多い。今後、授業づくりや学習環境作りにとり組もうと考えている実践者には、ぜひ読んでもらいたい1冊となっている。

- ・ Kenneth J. Gergen, Scherto R.Gill (2020). “*Beyond the Tyranny of Testing-Relational Evaluation in Education*”, Oxford Univ Pr.
(ケニス・J・ガーゲン, シェルト・R・ギル, 東村知子, 鮫島輝美 (訳) (2023). 何のためのテスト? 評価で変わる学校と学び ナカニシヤ出版)
- ・ 東村知子・鮫島輝美 (2021). 医療的ケア児の保育を可能にする「分けない」実践, 質的心理学研究, 20, 278-297.
- ・ 教育文化総合研究所 (2022). 「ゆたかな学び」としての学校づくり研究委員会報告書 今こそ「ともに生きる」教育をー「インクルーシブ教育」を問い直す
<<https://www.k-soken.gr.jp/pages/45/>> (2023年12月25日)
- ・ 鮫島輝美・塩崎正司 (2019). 本学における要学習支援学生のための「居場所づくり」: 学科教員と学習支援職員との連携を通じて, 京都光華女子大学京都光華女子大学短期大学部研究紀要, 57, 83-96.
- ・ 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.

5

第19回大会

日本協同教育学会 第19回大会

I. 大会概要

テ ー マ：協同学習から探究を問い直す
会 期：2023年11月4日(土)－11月5日(日)
主 催：日本協同教育学会
後 援：比治山大学

II. 大会日程・タイムテーブル

■第1日 11月4日(土)

8:50～ 受付 3号館4階 *クローク
10:00～11:30 研究発表・実践報告
12:00～12:15 開会式(3号館03412教室)
12:15～13:20 総会(3号館03412教室)
13:30～15:00 記念講演(3号館03412教室)
15:30～17:30 ラウンドテーブル・ワークショップ

■第2日 11月5日(日)

8:30～ 受付 3号館4階 *クローク
9:30～12:00 実践報告・ラウンドテーブル
12:00～13:00 休憩
13:00～15:00 研究発表・実践報告・ラウンドテーブル・ワークショップ
15:10～15:45 閉会式(3号館03412教室)

大会1日目 (11月4日)

■午前のプログラム

研究発表①	10:00～11:30	司会：水野 正朗 (東海学園大学)
10:00	LBP (LTD based PBL) と人間関係の構築－学生意識調査から－ ○田谷 雄二 (日本歯科大学生命歯学部初年次教育担当・病理学講座)・ 長田 敬五 (日本歯科大学新潟生命歯学部初年次教育担当・生物学教室)	
10:30	幼児の協同性についての保育者の認識 ○池上 奈摘 (佐賀女子短期大学)・野上 俊一 (中村学園大学)	
11:00	授業改善に向けた学生と教師との対話：学生の発言を対象とした質的記述的分析 ○平上久美子 (名桜大学)・小松 誠和 (久留米大学)・安永 悟 (久留米大学)	

実践報告①	10:00～11:30	司会：西口 利文 (大阪産業大学)
10:00	ジグソー法を用いた意見文作成における推敲指導の方略化－高等学校国語科を対象にしたコンテンツ開発を中心に－ ○片田智香子 (名古屋市立大学大学院人間文化研究科, 愛知県立鳴海高等学校)・ 原田 信之 (名古屋市立大学)	
10:30	問題解決の過程を柱に据えた小学校理科教育の実践～協同学習による学級、授業づくり～ 久末 俊幸 (小田原市立千代小学校)	
11:00	教職志望学生の学びを愉しむ態度の社会的涵養を目指した学習内容の可視化・共有の実践と学生の変容の調査 ○松名 由香 (創価大学)・辻 萌香 (創価大学)・舟生日出男 (創価大学)・ 久保田善彦 (玉川大学)・鈴木 栄幸 (茨城大学)	
11:30	コミュニケーションに不安を抱える学生に対する生成系 AI の可能性－個別最適な学びと協働的な学びの実現に向けて－ 上村 英男 (福岡工業大学短期大学部)	

■午後のプログラム

開会式	12:00～12:15	3号館4階 03412 教室
総会	12:15～13:20	3号館4階 03412 教室
記念講演	13:30～15:00	3号館4階 03412 教室 司会：山崎 真克 (比治山大学)

演題：賀茂高生が進める探究と未来の創造 (仮)

講演者：富永 六郎先生 (広島県立加茂高等学校校長)

ラウンドテーブル① 15:30～17:30

探究的な協同学習の実現に向けてー高校、大学、大学院での実践から考えるー

○長濱 文与(三重大学 高等教育デザイン・推進機構)・石田 正寿(三重県立川越高等学校)・両角 祐子(日本歯科大学 新潟生命歯学部)・長田 敬五(日本歯科大学 新潟生命歯学部)・中西 良文(三重大学 教育学部/教職大学院)

ラウンドテーブル② 15:30～17:30

授業における自己調整学習の促進に向けたリフレクションと学習者間コミュニケーションの重要性
中村 哲也(常磐会学園大学)

ワークショップ① 15:30～17:30

語り合いと対話ー語れない想いの Bar ♪@協同教育学会ー

平上久美子(名桜大学)・比嘉 真子(名桜大学)・新垣 凜(友愛医療センター)・安永 悟(久留米大学)

ワークショップ② 15:30～17:30

1人でできなくても、みんなできればいいじゃんー活動の成功は、教師と生徒が笑顔になる振り返りで。授業で使える学習方略の体験を通してー

最首 昌和(元公立中学校)

ワークショップ③ 15:30～17:30

道徳「2通の手紙」へのアクティブラーニング教材を用いたアプローチ

蓮 行(京都大学経営管理大学院)・末長 英里子(京都大学経営管理大学院)

大会2日目(11月5日)

■午前のプログラム

実践報告② 9:30～11:00 司会:和田 珠実(中部大学)

9:30 看図アプローチを活用した事例による基礎看護学演習

高橋 梢子(島根県立大学)

10:00 看図アプローチで文法のオンライン交流学習ーきゅうちゃんて特別支援学級と通常学級をつなぐー

○田中 岬(岩見沢市立第一小学校)・石田 ゆき(日本医療大学)

10:30 看図アプローチを活用したPBL「きゅうちゃん看護物語」の授業実践ー手術療法の看護を学び合うー

○石田 ゆき(日本医療大学)・織田千賀子(藤田医科大学)

11:00 ~ 12:00

司会：甲原 定房 (山口県立大学)

11:00 成人看護学演習におけるマインドマップの導入の試み

○加藤 睦美 (藤田医科大学保健衛生学部看護学科)・織田千賀子 (藤田医科大学保健衛生学部看護学科)・近藤 彰 (藤田医科大学保健衛生学部看護学科)・中村小百合 (藤田医科大学保健衛生学部看護学科)

11:30 梅雨期の自然をテーマとした幼児の看図アプローチ実践

福永 優子 (福岡こども短期大学)

実践報告③ 9:30 ~ 11:00

司会：鮫島 輝美 (関西医科大学)

9:30 建設的討論法の大学英語授業への導入

伏野久美子 (早稲田大学)

10:00 プロジェクト型言語学習における協同的な言語活動が英語コミュニケーション意欲に与える影響

大場 浩正 (上越教育大学)

10:30 「日本語学研究」における読解とレポート作成の授業実践－LTD 話し合い学習法を用いて－

東寺 祐亮 (日本文理大学)

11:00 ~ 12:00

司会：小松 誠和 (久留米大学)

11:00 大学における成績と相互評価と Q&A のリアルタイム可視化の試み

○中村 孝 (比治山学園)・佐々木 淳 (比治山大学)

11:30 LBP (LTD based PBL) をオンラインで効果的に実施するために

○両角 祐子 (日本歯科大学新潟生命歯学部歯周病学講座)・長田 敬五 (日本歯科大学新潟生命歯学部初年次教育担当)

実践報告④ 9:30 ~ 11:30

司会：高旗 浩志 (岡山大学)

9:30 協同学習を体験的に学ぶ授業を受けた教職志望学生の評価

野上 俊一 (中村学園大学)

10:00 高等学校における探究授業の実施－協同学習の考え方を用いて－

谷川 亮太 (トヨタ名古屋自動車大学校)

10:30 ナラティブ教材を用いた「生徒・進路指導論」の授業

小嵯 麻由 (神戸学院大学)

11:00 授業での協同活動における動機づけ変容の個人差－動機づけマトリックスを援用した授業場面において－

○鈴村 一将 (鈴鹿市立郡山小学校)・中西 良文 (三重大学教育学研究科)

実践報告⑤	9:30～11:30	司会:長濱 文与 (三重大学)
-------	------------	-----------------

- 9:30 大学生低学年の論文修正におけるピア・ラーニングの効果
辻 高明 (長崎大学)
- 10:00 大規模クラスにおける自律的な学習姿勢を育むグループ活動のデザイン
吉川 幸 (岡山大学)
- 10:30 多様な価値観を活かした主体的なグループ作り
○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)
- 11:00 合唱における演奏者間相互作用および協同性に関する研究
石上 浩美 (京都市立芸術大学大学院 / 大阪千代田短期大学)

ラウンドテーブル③	9:30～11:30
-----------	------------

- 探究の授業設計と評価ー子どもの心に火をつけるには
水野 正朗 (東海学園大学)・中村 陽明 (三重県教育委員会)・
<話題提供者>土方 清裕 (三重県立津東高等学校校長)

ワークショップ④	9:30～11:30
----------	------------

- 協同学習を促進する解決志向アプローチの活用
佐瀬 竜一 (和洋女子大学人文学部心理学科)

■午後のプログラム

休憩	12:00～13:00
----	-------------

研究発表②	13:00～15:00	司会:野上 俊一 (中村学園大学)
-------	-------------	-------------------

- 13:00 演劇的手法を用いた授業の実践者が感じる「困難さ」認識に関する調査
○末長英里子 (京都大学経営管理大学院)・蓮 行 (京都大学経営管理大学院)
- 13:30 「VR 術後観察看図アプローチ」を経験した学生の実践報告～病棟実習でどのような効果があったか～
○織田千賀子 (藤田医科大学保健衛生学部看護学科)・近藤 彰 (藤田医科大学保健衛生学部看護学科)・加藤 睦美 (藤田医科大学保健衛生学部看護学科)
・中村小百合 (藤田医科大学保健衛生学部看護学科)
- 14:00 関係に基づいたジグゾー法・反転学習・ICTを活用した基礎看護技術演習
○鮫島 輝美 (関西医科大学看護学部)・太田 祐子 (関西医科大学看護学部)・
新屋 智子 (関西医科大学看護学部)

実践報告⑥ 13:00～15:00 司会：舟生日出男（創価大学）

13:00 VR 看図アプローチを活用した教科横断型の授業実践報告

○朝居 朋子（藤田医科大学保健衛生学部看護学科）・織田千賀子（藤田医科大学保健衛生学部看護学科）

13:30 看図アプローチを活用した定時制高校における英作文の実践（第3報）

江草 千春（北海道岩見沢東高等学校）

14:00 看護技術（静脈血採血）の授業実践に看図アプローチ式予習促進教材を導入して－失敗事例からの検討－

○宇治田さおり（福岡国際医療福祉大学）・菊原 美緒（関西福祉大学）

14:30 きゅうちゃんを用いた成人看護学実習中の学生の気持ちの変化

○近藤 彰（藤田医科大学保健衛生学部看護学科）・加藤 睦美（藤田医科大学保健衛生学部看護学科）・織田千賀子（藤田医科大学保健衛生学部看護学科）

ラウンドテーブル④ 13:00～15:00

公立普通科進学校における組織的授業改善の取組－「教師の協同学習」の実現に向けて
高旗 浩志（岡山大学・＜話題提供者＞）村山 大輔（岡山県立倉敷青陵高等学校）
・＜話題提供者＞湯浅 太一（岡山県立倉敷青陵高等学校）

ラウンドテーブル⑤ 13:00～15:00

”グループで”考える”ことについて考える－Think about thinking with colleagues!－

小松 誠和（久留米大学）・安永 悟（久留米大学）・草場万裕子（久留米大学）
長田 敬五（日本歯科大学）・田谷 雄二（日本歯科大学）

ワークショップ⑤ 13:00～14:30

看図アプローチ協同学習促進ツール「きゅうちゃん」の活用方法

鹿内 信善（北海道教育大学名誉教授）・石田 ゆき（日本医療大学）
渡辺 聡（羽陽学園短期大学）

閉会式 15:10～15:45

なお、プログラムに掲載されたすべての発表およびセッションが行われた。

6

資料

2021年度学会消息

I. 学会

1. 2021年度理事会

(1) 第4回理事会

日 時：2022年3月13日(日) 13:00～14:45

会 場：Zoom 会議

参加者(50音順)：15名 石山理事，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

議 題：

1. 開会挨拶(会長)
2. 予算執行状況について(事務局)
3. オンライン研修の講師謝金について(事務局)
4. 伏野久美子会員の名誉会員推薦について(事務局)
5. 現在の会則に選挙による役員選出数の修正について(事務局)
6. 役員改選の内規について(事務局)
7. 新年度の役員選挙に向けた選挙管理委員会の組織について(事務局)
8. ワークショップに関する活動報告について(須藤理事)
9. 活動及び査読状況について(編集委員会)
10. 活動報告について(広報委員会)
11. 第18回大会について(企画委員会)
12. 退会者数について(事務局)
13. 『日本の協同学習』配本の未送分について(事務局)

2022年度学会消息

I. 学会

1. 2022年度理事会

(1) 第1回理事会

日 時：2023年5月8日(日) 13:00～16:00

会 場：Zoom 会議

参加者(50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(委任状あり)：石山理事

議 題：

1. 開会挨拶(会長)
2. 選挙管理委員会規程改定に関するメール審議について(事務局)
3. 役員選挙の日程について(事務局)
4. オンライン勉強会，オンラインワークショップの開催について(須藤理事)
5. 投稿規程改定案と投稿カテゴリーについて(編集委員会)
6. ニュースレター発行計画について(広報委員会)
7. 第18回大会について(大会実行委員会)
8. 2021年度の決算と2022年度の予算について(事務局)
9. ワークショップ講師謝金の値上げについて(須藤理事)

(2) 第2回理事会

日 時：2023年10月22日(土) 13:30～15:20

会 場：Zoom 会議

参加者(50音順)：18名 石山理事，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
オブザーバー：小松会員，鮫島会員，原田会員

議 題：

1. 開会挨拶(会長)
2. 年度発行計画の進捗について(広報委員会)
3. 18号の査読状態および特集の編集状況について(編集委員会)
4. 投稿カテゴリー，及び，倫理規程，J-Stage掲載について(編集委員会)
5. オンライン勉強会，ワークショップ(ベーシック)の開催について(須藤理事)

6. 第18回大会について(大会実行委員会)
7. 第19回大会について(企画委員会)
8. 総会の式次第について(事務局)
9. 理事の新旧交代のタイミングについて(事務局)
10. 新旧理事の引継ぎ

2. 第18回大会

日 時：2022年10月29日(土)・30日(日)

会 場：オンライン

参加者：141名

3. 総会

日 時：2022年10月29日(土) 13:00～14:00

会 場：オンライン

総会議事次第

1. 会長挨拶
2. 各委員会から
 - ・編集委員会：機関誌編集状況／特集の説明
 - ・研修委員会：オンライン講座開催報告／今後の見通し
 - ・広報委員会：News Letter 発行状況／今後の発行予定
 - ・大会実行委員会：開催報告
 - ・企画委員会：次期大会開催の見通し
 - ・事務局：会員動向／会計監査報告／予算執行状況説明
3. 新役員体制の紹介
 - ・新会長挨拶(高旗新会長)
 - ・新役員・新委員会構成紹介
4. 次年度大会開催校挨拶
5. 閉会・事務連絡

2023年度学会消息

I. 学会

1. 2023年度理事会

(1) 第1回理事会

日 時：2023年4月14日(金) 19:00～21:00

会 場：Zoom 会議

参加者(50音順)：15名 緒方理事，甲原理事，小松理事，佐々木大会実行委員長，
鮫島理事，高旗会長，中西理事，長濱理事，西口理事，野上理事，
原田理事，舟生事務局長，水野副会長，涌井理事，和田理事

欠席(委任状あり)： 鹿内理事

議 題：

1. 開会挨拶(会長)
2. 第19回大会の開催について(大会実行委員長)
3. 投稿論文の審査状況について(編集委員会)
4. 会誌第18号の刊行について(編集委員会)
5. 論文カテゴリーの位置づけ，アーカイブの検討状況について(編集委員会)
6. オンライン講座，ワークショップの開催予定について(研修委員会)
7. ニュースレターの編集・発行について(広報委員会)
8. 役員の改選時期，及び，新体制発足時期の見直しについて(会長，事務局)
9. 退会処理に係る規則改正について(会長，事務局)
10. 第20回大会の開催について(野上理事)
11. 研究倫理規程のワーキンググループ設置について(副会長)
12. 地区支援費の臨時的な増額について(会長，緒方理事)
13. 「実践集」の刊行について(原田理事，副会長)
14. インボイス制度に関する本学会の対応について(中西理事)

(2) 第2回理事会

日 時：2023年7月16日(日) 13:00～15:30

会 場：Zoom 会議

参加者(50音順)：13名 緒方理事，甲原理事，小松理事，佐々木大会実行委員長，
鮫島理事，鹿内理事，長濱理事，野上理事，原田理事，舟生事務局長，
水野副会長，涌井理事，和田理事

欠席(委任状あり)：高旗会長，中西理事，西口理事

議 題：

1. 第 19 回大会の開催について (大会実行委員長)
2. 投稿論文の審査状況について (編集委員会)
3. 書評の執筆について (編集委員会)
4. 「協同と教育」の電子化について (編集委員会)
5. ワークショップに関するアンケートの実施と結果について (研修委員会)
6. 今後のワークショップについて (研修委員会)
7. ニュースレターの編集・発行について (広報委員会)
8. 「実践集」の刊行について (原田理事, 副会長)
9. 役員の改選時期, 及び, 新体制発足時期の見直しについて (事務局)
10. 退会処理に係る規則改正について (副会長, 事務局)
11. 第 20 回大会 (中村学園大学 (福岡市)) の開催について (野上理事)
12. 研究倫理規程のワーキンググループ設置について (水野副会長)
13. インボイス制度に関する本学会の対応について (事務局)
14. 協賛 (タオス・インスティテュート・ジャパン設立総会) についての報告 (鮫島理事)

(3) 第 3 回理事会

日 時：2023 年 11 月 3 日 (日) 14:00 ~ 16:15

会 場：比治山大学 3 号館 2 階 オレンジルーム

参加者 (50 音順)：13 名 甲原理事, 小松理事, 佐々木大会実行委員長,

鮫島理事, 高旗会長, 中西理事, 長濱理事, 西口理事

野上理事, 原田理事, 舟生事務局長, 水野副会長, 和田理事

欠席 (委任状あり)：緒方理事, 鹿内理事, 涌井理事

議 題：

1. 会長挨拶 (高旗会長)
2. 大会実行委員長挨拶 (佐々木大会実行委員長)
3. ワークショップの 2022 年度報告と 2023 年度計画について (研修委員会)
4. キャンセルを防ぐための対策について (研修委員会)
5. 「協同と教育」19 号の編集状況について (編集委員会)
6. ISSN の取得について (編集委員会)
7. 投稿規定の改定について (編集委員会)
8. J-Stage への掲載に関する進捗について (編集委員会)
9. ニュースレターの編集・発行について (広報委員会)
10. 「日本協同教育学会実践論文集」創刊について (企画委員会)
11. 「日本協同教育学会研究倫理要領」について (企画委員会)
12. 会員動向について (事務局)

13. 2022 年度会計監査報告について（事務局）
14. 2023 年度予算，および，執行状況の説明について（事務局）
15. 協賛（タオス・インスティテュート・ジャパン設立総会）についての報告（鮫島理事）
16. 第 20 回大会（中村学園大学（福岡市））について（野上理事）

2. 第 19 回大会

日 時：2023 年 11 月 4 日（土）・5 日（日）

会 場：比治山大学 3 号館

参加者：119 名

3. 総会

日 時：2023 年 11 月 4 日（土）12:15～13:15

会 場：比治山大学 3 号館 4 階 034 教室

総会議事次第

1. 会長挨拶
2. 各委員会から
 - ・編集委員会：機関誌編集状況／ISSN の取得／投稿規定の改定
 - ・研修委員会：ワークショップの 2022 年度報告と 2023 年度計画
 - ・広報委員会：News Letter 発行状況／今後の発行予定
 - ・企画委員会：「日本協同教育学会実践論文集」創刊／研究倫理綱領
3. 事務局から
 - ・会員動向
 - ・会計監査報告
 - ・予算執行状況説明
4. 大会実行委員会：開催報告
5. 次年度大会開催校挨拶
6. 閉会

II. 会員の異動

新入会員

2023001	村山 信子	北海道看護専門学校
2023002	朝居 朋子	藤田医科大学
2023003	中尾 照代	東洋学園大学
2023004	田淵 久倫	札幌新陽高等学校
2023005	灘波 浩子	三重県立看護大学
2023006	中村 孝	比治山大学
2023007	吉岡 利浩	常葉大学
2023008	柴田 惇朗	立命館大学
2023009	原田 小織	愛知保健看護大学校
2023010	池上 奈摘	佐賀女子短期大学
2023011	西村 優子	長崎県立看護学校
2023012	柴田 和樹	静岡市立蒲原東小学校
2023013	中村 小百合	藤田医科大学
2023014	久保田 善彦	玉川大学
2023015	辻 萌香	創価大学
2023016	松名 由香	創価大学
2023017	新垣 凜	社会医療法人友愛会 友愛医療センター
2023018	比嘉 真子	名桜大学
2023019	太田 祐子	関西医科大学
2023020	鈴木 一将	鈴鹿市立加佐登小学校
2023021	草場 万裕子	久留米大学
2023022	米田 成	広島市・広島県スクールカウンセラー

以上 22名

第18号掲載の2021年度学会消息における訂正

第18号191ページに記載されておりました新入会員の箇所におきまして、鈴木裕利先生のご所属が間違っておりました。鈴木裕利先生のご所属は正しくは「中部大学」でありました。ここにお詫びとご訂正申し上げます。

日本協同教育学会会則

第1章 総則

(名称)

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

(事務局)

第2条 本会に事務局を置く。

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

第2章 目的および事業

(目的)

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

(活動の内容)

第4条 本会は、前条の目的を達成するため、次の活動を行う。

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

(活動の種類)

第5条 本会は、前条の活動内容を具体的に展開するために、次の事業を行う。

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

第3章 会員

(会員の種類)

第6条 本会の会員は、個人会員、賛助会員及び名誉会員とする。

(個人会員)

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

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

(賛助会員)

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

- 2 賛助会員は、会誌及び会報を受けとることができる。

(名誉会員)

第9条 名誉会員は、会長が理事会の同意を受けて選任する。

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

(退会処分)

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

- 2 会費の納入を怠った者は、会員としての取扱いを受けないことがある。

第4章 役員、顧問、及び監査役

(役員)

第11条 本会に次の役員、顧問、及び監査役を置く。

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

(役員を選任)

第12条 本会の役員は、個人会員の中から選出する。

- 2 理事および会長の選出手続は細則に定める。

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

(会長・副会長)

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

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

(理事)

第14条 理事は、会長の総括のもとに会務を行う。

(顧問)

第15条 顧問は、会長の要請に応じ、会の運営に対して助言を行う。

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

(監査役)

第16条 監査役は、本会の会計を監査する。

- 2 監査役は、理事会の議を経て、会長が委嘱する。

第5章 総会及び理事会

(総会)

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

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

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

(理事会)

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

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

第6章 委員会

(委員会)

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

- 2 委員会の組織及び運営に関する規則は、委員会ごとに、別に定める。

第7章 支部

(支部)

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

第8章 事務局

(事務局)

第21条 事務局長は、事務局を組織して、本会の事務運営を司る。

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

第9章 会 計

(会計)

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

2 本会の会計年度は、毎年4月1日に始まり、翌年3月31日に終る。

第10章 雑 則

第23条 本会の事業及び運営に関する雑則は、別に定める。

附 則

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

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

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

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

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

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

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

別表1

会則第3章、第7条、第8条、第9条に係る年会費等について

(年会費) 年会費：個人会員、5,000円

(賛助金) 賛助金：一口、10,000円

日本協同教育学会 細則

(趣旨)

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

(個人会員の入会の承認)

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

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

(個人会員の資格)

第3条 個人会員の資格は、前条による入会の承認の後、入会年度から生じる。

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

(休会)

第4条 会員は年度を指定して休会申請を行うことができる。

2 休会が認められた年度については、年会費の納入義務はない。

3 休会の期間は、会報の受信を除き、その他の会員の権利を停止する。

4 復会申請をもって休会を終了する。

5 休会の期間は最長2年とし、再申請を妨げない。

(役員を選出)

第5条 本会の役員は会員内から選挙をもって選ばれる。

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

3 役員選挙管理委員会については別に定める。

4 選挙により選出された理事は、互選により会長を選出する。

5 役員を選出に関する業務は、役員選挙管理委員会の指導のもと事務局が掌る。

(理事会)

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

2 理事会は、理事の過半数の出席により成立する。

3 理事会の議事の決定は、出席の理事の過半数の同意を要する。

4 臨時理事会は、通信の方法により実施することができる。

(顧問の選任手続き及び任期)

第7条 顧問は、会長の発議により、理事会の議を経て就任を認める。

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

3 顧問の任期は、3年とし、再任を妨げない。

(総会構成員の資格)

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

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

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

附 則

1 この細則は、2004年5月7日から施行する。

2 この細則の変更は、2010年4月1日から施行する。

3 この細則の変更は、2013年11月30日から施行する。

4 この細則の変更は、2017年10月28日から施行する。

5 この細則の変更は、2018年11月17日から施行する。

6 この細則の変更は、2020年10月31日から施行する。

『協同と教育』執筆・投稿規程

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

- (1) 本誌は1年1号とし、毎年発行する。
- (2) 投稿の資格は、連名執筆者を含め、原則として本学会員に限る。ただし、編集委員会が必要と認めた場合には、この限りではない。
- (3) 投稿原稿の採否決定、および修正は、編集委員会による審査を経て行われる。
- (4) 本誌に、情報交換の場としての「結風」、「研究論文」、「実践研究論文」、「論考」、「書評」、「学会消息」などの欄を設ける。
- (5) 本誌に掲載される研究論文は、協同教育の発展に資する未公刊の論文とする。
- (6) 研究論文などの作成にあたっては、人間の尊厳や人権の尊重に十分な配慮がなされなければならない。
- (7) 本誌は1頁40文字36行とし、原則として、研究論文、実践研究論文、論考は刷り上がり12頁以内、書評は刷り上がり2頁以内とする。なお、頁数については、編集委員会が必要とみなした場合にはこの限りではない。
- (8) 投稿原稿の提出は、すべて指定のテンプレートを用いた完全原稿とし、編集委員会 (editor@jasce.jp) 宛て添付ファイルで送付すること。なお、投稿種別ごとのテンプレートは、日本協同教育学会のウェブサイト (<http://jasce.jp/>) からダウンロードすることができる。
- (9) 投稿の際は、以下の3つのファイルをPDFファイルで作成し、送付すること。
 - ①本文(論文タイトル、アブストラクト(③を参照)、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(和文のもので500字程度。和文のものに加えて任意で英文のものをつけてもよい。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、掲載が決まった後に送付することも認める。掲載が決まった際には、英文タイトルならびに英文アブストラクトについては、英文校閲済みのものを提出すること。
- (10) 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、下記に従うこと。
 - 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引用文献リストの記載は、発表者の所属する学問領域の慣例にしたがって行うこと。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。

○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.

(11) 本文中での表記は、以下に従うこと。

①句点はマル(。), 読点はカンマ(,)を用いる。

②数を表示する場合は、アラビア数字を用いる。

③英数字に関しては、原則半角で示す。

④図や表については、通し番号を付し、タイトルをつける。

⑤注釈がある場合には、本文の該当箇所を上付き文字で通し番号を付す。

(12) 本誌に掲載された論文等の著作権は、日本協同教育学会に帰属する。論文等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。著作権譲渡承諾書の提出を論文等の掲載の条件とする。論文情報提供サイト等への掲載については、本学会が判断を行うこととする。

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。

3 この規程の変更は、2022年5月8日から施行する。

4 この規程の変更は、2023年11月3日から施行する。

以上

日本協同教育学会

役員一覧

会 長	高旗 浩志	岡山大学
副会長	水野 正朗	東海学園大学
理 事	緒方 巧	梅花女子大学
	甲原 定房	山口県立大学
	小松 誠和	久留米大学
	鮫島 輝美	関西医科大学
	鹿内 信善	北海道教育大学名誉教授
	中西 良文	三重大学
	長濱 文与	三重大学
	西口 利文	大阪産業大学
	野上 俊一	中村学園大学
	原田 信之	名古屋市立大学
	舟生日出男	創価大学
	涌井 恵	白百合女子大学
	和田 珠実	中部大学

任期は 2025 年度の総会まで

委員会および委員の一覧

- 編集委員会〔委員長〕 ○中西 良文（三重大学）
〔委員〕 ○甲原 定房（山口県立大学）
〔 〃 〕 ○鮫島 輝美（関西医科大学）
〔 〃 〕 ○鹿内 信善（北海道教育大学名誉教授）
〔 〃 〕 ○涌井 恵（白百合女子大学）
〔 〃 〕 町 岳（静岡大学）
- 研修委員会〔委員長〕 ○野上 俊一（中村学園大学）
〔委員〕 ○緒方 巧（梅花女子大学）
〔 〃 〕 ○小松 誠和（久留米大学）
〔 〃 〕 ○長濱 文与（三重大学）
〔 〃 〕 ○和田 珠実（中部大学）
- 広報委員会〔委員長〕 ○原田 信之（名古屋市立大学）
〔委員〕 ○西口 利文（大阪産業大学）
〔 〃 〕 内田 浩江（京都看護大学）
〔 〃 〕 白根 奈巳（名古屋市立大学大学院 / 名古屋市小学校教員）
- 企画委員会〔委員長〕 ○高旗 浩志（岡山大学）
〔委員〕 ○水野 正朗（東海学園大学）
〔 〃 〕 ○舟生日出男（創価大学）
〔 〃 〕 ○甲原 定房（山口県立大学）
〔 〃 〕 ○野上 俊一（中村学園大学）
〔 〃 〕 ○原田 信之（名古屋市立大学）
- 事務局〔事務局長〕 ○舟生日出男（創価大学）

○印は理事を示す 任期は2025年度の総会まで

入会手続きについて

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

1. 入会申し込み必要事項

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

2. 入会手続き

- ① 学会 HP 上での希望者からの申し込みを、事務局にて受付
- ② 事務局から希望者に、受付の受理を通知するとともに年会費の納入を依頼
- ③ 年会費を納入した希望者について、JASCE 理事会にて入会審査（毎月上旬）
- 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 鮫島 輝美 (関西医科大学)
鹿内 信善 (北海道教育大学名誉教授)
涌井 恵 (白百合女子大学)
町 岳 (静岡大学)

協同と教育 第19号

2024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 舟生日出男研究室内
mail: editor@jasce.jp
印刷 (有)一粒社

ISBN978-4-86743-255-6 C3037

ISBN978-4-86743-255-6
C3037



9784867432556

JASCE

Japan Association for the Study of Cooperation in Education