



## 通常学級における児童の「協同的な学び」を促進させるためのクラスワイド・アプローチの試み

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2013-04-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 井口, 貴道, 大久保, 賢一 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.32150/00006108">https://doi.org/10.32150/00006108</a>

## 通常学級における児童の「協同的な学び」を促進させるための クラスワイド・アプローチの試み

井口 貴道・大久保賢一\*

北海道教育大学大学院 学校教育専修 障害児教育分野

\*北海道教育大学旭川校 教育発達専攻 特別支援教育分野

## The examination of the class-wide approach for promoting "Cooperative Learning" of students in a regular class

IGUCHI Takamichi, OHKUBO Kenichi\*

Graduate School of Education, Asahikawa Campus, Hokkaido University of Education

\*Department of Education, Asahikawa Campus, Hokkaido University of Education

### 概 要

本研究においては小学5年生の通常学級において授業中の児童間の相互作用の増加を標的とした手続きを実施した。手続きの内容は「発表の仕方」を具体化し、それを教示すること、そして「発表の仕方」に関する自己評価を児童に促すというものであった。介入の結果、授業中における児童同士の発話の連鎖数が増加し、発話カテゴリーの内容にも変化がみられた。また、教師の発話カテゴリーの内容にも変化がみられた。担任教師に対する質問紙調査の結果、社会的妥当性に関しても概ね高い評価が得られた。本研究における手続きの効果とその要因、そして今後の課題について考察を行った。

### I はじめに

我が国の学校教育を取り巻く状況は、近年大きく変化している。1990年代から「学力低下」論争が新聞・テレビなどのメディア等で取り挙げられ、現在に至っても活発に議論がなされている。学校現場に目を向けると、授業中における私語や離席などにより「学級崩壊」に至る事例も報告されている。芹沢(2000)は、こうした「学級崩壊」を起こす原因の1つとして、教科書を中心とした

一斉授業において教師中心の授業が展開されていることを指摘している。「児童が主役になる授業」のあり方として、高橋(1997)は授業を「教師から児童への一方的なベクトル」として規定するのではなく、「児童がともに語り合い、ともに学び合う」というコミュニケーションを中心にした学び場」として構築すべきだと主張している。

児童生徒は、授業の中で問題を発見し思考を深め、解決方法を「発表」という形で表出し、他者とのコミュニケーションを通して自らの思考をモ

意見	はい、～は～です(ます) ～については～だと思います ・私の考えは～です *理由は～だからです *どうですか
賛成	・〇〇さんの考えと同じで～です ・〇〇さんの考えに賛成です *なぜなら(理由は)～は～だからです
類似	・〇〇さんと似ていて～です
相違	・別のやり方で～です ・〇〇さんの考えと違います(反対です) *なぜなら(理由は)～は～だからです
質問	・〇〇さんに質問します。～は、どうして～なのですか ・～のところはわかりましたが、～のところはわかりませんので、～についてもう少し詳しく説明してください
付けだし	・〇〇さんに付けだします。～に付けだすと～になります

Fig. 1 「発表の仕方」

ニタリングする。亀石(2009)は小学校の一斉授業において、複数の児童間で発話ターンが次々とつながっていく特徴がある発話を「児童間における連続発話」と捉え着目した。この連続発話の分析から、先に発表した児童に他児が同調行動を示し、児童間で暗黙的な発話ルールが共有されている可能性を示唆した。連続発話の重要性について、藤村・太田(2002)は、算数授業時の発表・検討場面において、発言していない児童が発言した児童とほぼ同様に課題への方略を変化させたということを示した。藤村・太田(2002)は、このことから誤りを含む多様な他の児童の意見、発表を聴くことで、個々の児童の学びが変化し深まる可能性があることを指摘している。しかし通常学級の児童の実態として、「児童のほとんどが授業中に質問しない」(生田・丸野, 2005)といった報告がある。

Johnson, Johnson, and Holubec (1993)はグループ活動を「協同学習」として機能させるためには、①互恵的な相互依存性(Positive Interdependence)、②対面的な相互交渉(Face-to-Face Promotive Interaction)、③個人としての責任(Individual Accountability)、④社会的スキルや小グループ運営スキル(Interpersonal and Small-group skills)、⑤集団の改善手続き(Group processing)という5つの基本要素を満たす必要があると指摘している。インクルーシブ教育へと向かう世界的動向の中、集団場面における児童生徒の多様性をスポイルさせるのではな

く、むしろ学びの促進要因とするような授業が今後さらに求められることになるだろう。したがって、Johnson et al. (1993)が指摘する基本要素を標的とした、あるいは独立変数とした実証的な検討を今後積み重ねていく必要がある。

先行研究として、例えばDugan, Kamps, Leonard, Watkins, Rheinberger, & Stackhaus (1995)は、応用行動分析学の立場から、小学4年生の学級に自閉症のある児童2名が統合されている状況で実施された社会の授業における協同学習の成果を報告している。2名の自閉症のある児童と学級のピアのいずれもが協同学習を取り入れた条件の方が、そうでない条件よりも課題に対する取り組みが良く、また成績も高かった。我が国における研究としては、一斉学習における授業の発話分析が行われた研究(例えば、藤江, 2000など)や教師の教授スタイルを分析した研究(例えば、岸・野嶋, 2006など)があげられる。しかしこれらの研究は主に授業の実態を分析したものであり、教師と児童の発話の変容過程や、変容の要因を特定するような研究デザインではなかった。

本研究では授業中における児童間の相互作用の増加を標的とした手続きを実施し、児童・教師間と児童間の相互作用、そして両者の発話の内容に関する変容を検討することを目的とした。

## II 方法

### 1. 研究の実施期間

本研究は、対象クラスが5年生1学期から2学期終了時まで、X年4月21日から12月22日までの期間に実施した。

### 2. 参加者

#### 1) 対象学級及び児童の実態

公立小学校の通常学級を対象に本研究を行った。学年は第5学年であり、児童数は男子16名、女子15名の計31名(7月に男子1名転入、9月に女子1名転校)であった。学級の中で学習面や生活面、人間関係づくり、情緒面において困難さを

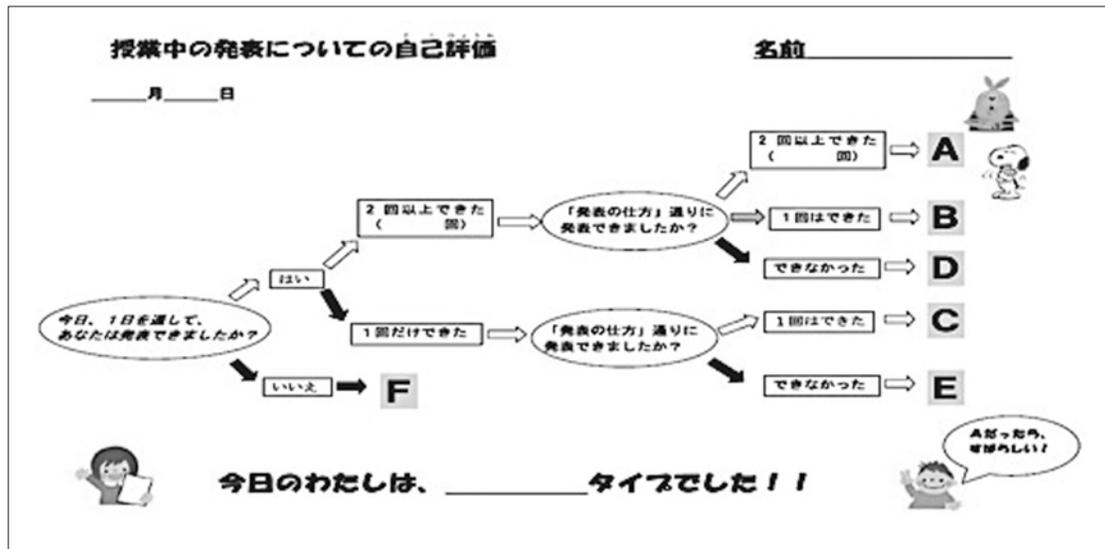


Fig. 2 発表の自己評価シート

もつ児童が数名いることが、担任教師から報告されていた。具体的には、学級の中に発達障害等の医学的診断を受けている児童が数名おり、校内の通級指導教室を利用している児童が男女合わせて5名いた。

学級の中には、休み時間等において元気に外で遊ぶなど活発な児童が多く、時折諍いはあるが男女が仲良く遊ぶこともできていた。その反面、児童が教師に依存的であり、「言われたことしかしない」という状況が多く観察された。担任教師からは「学級のリーダー的存在がいないので、教師がいないと学級がまとまらず、協力して何かをすることや自分たちで何かを決めることへの姿勢に

欠けている」と評価されていた。

授業中における発表に関して児童たちは、教科書に記載されている内容をそのまま答えるような単純な問いには対応できるが、答えの理由や答えに至った過程等を問われた時には一部の児童しか対応できなかった。

## 2) 担任教師

担任教師は教職経験22年の40代の男性であり、本研究実施年度に別の小学校から対象校へ赴任してきた。保有免許状は、小学校教諭一種免許状、中学校教諭一種免許状(数学)、高等学校教諭一種免許状(数学)であった。

## 3. 対象校における著者らの役割

第1著者は、大学と市の協力事業である「学生ボランティア派遣事業」のボランティアとして学級に入った。学級に入る頻度は週2回で、時間は登校時から下校時までであった。学級では主に授業に集中できない児童や学習に遅れのある児童など個別の支援が必要な児童への学習指導・補助を行った。本研究はその一環として第1著者が第2著者のスーパーバイズを受け、担任教師との連携のもとで実施された。標的行動を選定する際、介入手続きを立案する際、または学期末の評価と振り返り際には第1著者、第2著者、そして担任教師がミーティングを行い、意見を交換した。な

T:「1年前にこんな問題をやりました。2mで240円です。半分の1mで  
おいくらですか？」  
S: 120円  
T:「そうだね。120円だね。どうやって式をつくったのだろうか。ここに  
ある数字を使って 120をつくって」  
S: 挙手をする(数人)  
T:「相談して。すごいヒント言っているよ。キーワードは半分」  
S・Mくん: 先生、わかった  
T:「手を挙げる人、12、13人ぐらいほしいな」  
T:「発表してくれる人は手を挙げてください」  
S: 挙手をする  
T:「はい、ピッタリ13人です。S・Mくんから行こう。なに算使った？」  
S・Mくん: 割り算  
T:「はい、他の人も割り算になった？」  
S: うん  
T:「じゃあ、改めて式を教えて」  
S: 挙手をする  
T:「はい、H・Mくん。どんな感じになった？」  
H・Mくん: 240÷2です  
S: 同じです

Fig. 3 授業分析トランスクリプトの例

Table 1 発話カテゴリー

発言者	カテゴリー	定義
教師	1. 頷く	「うんうん」と頷く、または子どもの発言をくり返す(復唱)
	2. 称賛・勇気づけ	称賛や激励をし、児童の学習への動機づけを促進させる
	3. 意見の採択	児童の意見を採用したり、利用したりする
	4. 発問	学習内容等についての問いかけ
	5. 説明	学習内容についての説明や意見・講義
	6. 指示/指名	児童を指名したり、発問に応ずるよう命令したり、要求する他、ヒントを与える
	7. 注意/叱責	発言・行動に対し、注意したり、修正したりする
	8. 促し	「他には」など、児童の発言や関わりを深める発言
児童	9. 単純(指名)応答	教師の発問に児童が答える
	10. 付けたし	ある児童の発言内容を同じ児童または別の児童が補足のために発言
	11. 質問	教師またはある児童の発言に対して、別の児童が質問
	12. 反対	ある児童の発言内容に対して、別の児童が反対意見を言う
	13. 同意	ある児童の発言内容に対して、別の児童が同意を示す
	14. 無反応	沈黙などによって、教師と児童の対話が中断するような反応

お、本研究の実施については学校長からの同意が得られていた。

#### 4. 研究開始前に実施されていた取り組み

研究開始以前に学校全体で「発表の仕方」(Fig.1)を定着させる試みが行われていた。これを学級の実態に応じ、児童たちにわかりやすい言葉で、いつでも確認できるように教室にポスターとして掲示されていた。

#### 5. 標的行動

担任教師との協議を通して「担任がいなくても児童だけで活動を遂行し、問題を解決できる」ということを学級の目標に設定した。さらに協議の中で、最初の段階として学校生活の多くの時間を過ごす授業場面に限定し、「児童の発話と発話につながりをもたせ、子ども同士の関わり合いを増やす」ということを標的とした。基本的に対象とする授業は算数にすることとした。算数の授業を標的にした理由として、1)学級の多くの児童が算数に対して苦手意識を持っている、2)特に児童相互の関わり合いが少ない、3)担任教師自身が特に算数において「児童がもっと深く考える必要性」を感じていた、という3点があった。

#### 6. 手続き

##### 1) ベースライン期

ベースライン期では、研究開始前に行われていた取り組み以外に特別な介入は行わなかった。授業の様子をビデオに撮影し分析をした。

##### 2) 介入期

担任教師の意向により、「発表の仕方」にみんなの方を向いて発表するという「発表の姿勢」を加え、掲示を行った。帰りの会において、1日の授業を通して発表できたかどうか、また、「発表の仕方」を使えたかどうかということを経験評価のシート(Fig.2を参照)を用いて評価するよう担任教師から児童全員へ教示した。具体的には、帰りの会を自己評価の機会に設定し、1日の授業全てを対象とした評価を行うものとした。

また、翌日(金曜日には翌週)には「自己評価の6段階のグレードの人数の割合」を示した棒グラフを教室に掲示し児童にフィードバックした。学級全体の評価が高かった日に担任教師から言語賞賛されることもあった。児童の自己評価の個人データは第1著者が取りまとめ、担任教師に伝達するようにした。

#### 7. データの収集と結果の算出

授業中における標的行動の変容を検討するために、以下の2つのデータを収集し分析を行った。

##### 1) 児童同士の発話の連鎖

ビデオカメラの記録から、授業中の発話を基にFig.3のようなトランスクリプトを作成し、授業を分析した。岸・野嶋(2006)を参考に分析に用いた発話単位は、①教師と児童または児童間での話者交代、②同一話者に関して、発話中の2秒以上の間、③同一話者内の一連の発話における発話機能の変わり目の3点を基準にして区切った。

授業分析のトランスクリプトを用いて、児童相互の発話の連鎖数をカウントした。具体的には、「教師のはたらきかけ→児童の反応→教師の対応」という1連のやりとりを1ユニットとし、その1ユニットの中で、児童の発話がどれだけ連続して続いたか(連鎖したか)をカウントした。

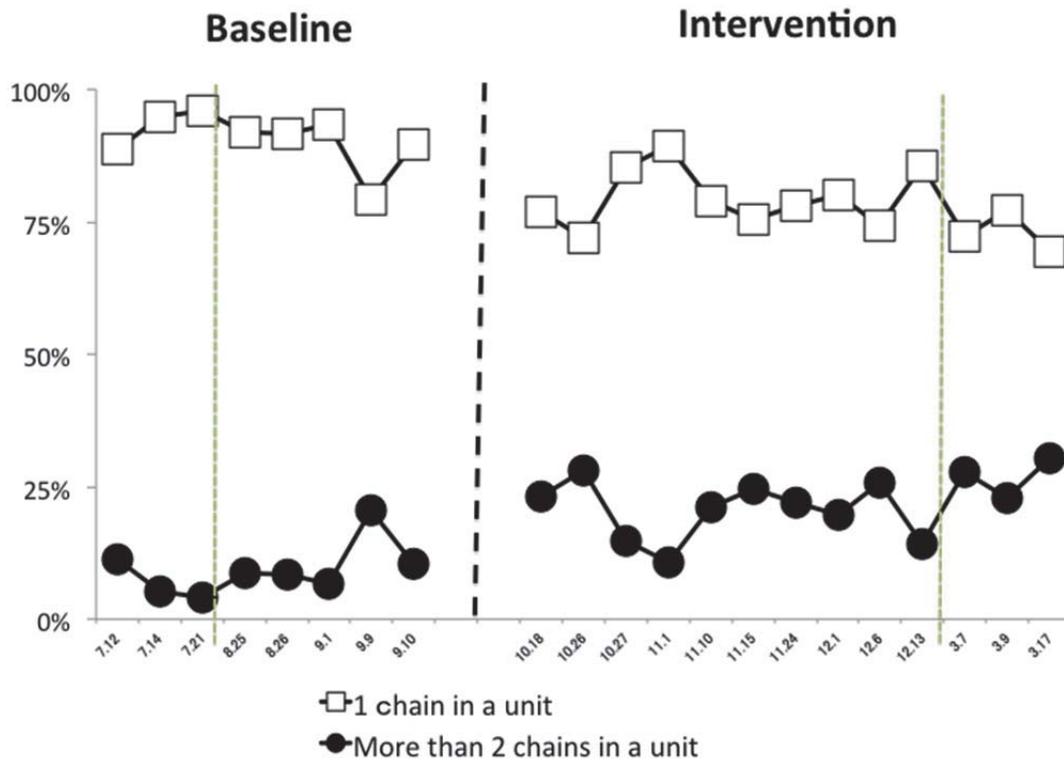


Fig. 3 1連鎖のユニットと複数連鎖のユニットの割合の推移

例としては、「 $1 \times 1$ は何ですか? (教師の発問) → 1です (児童の応答) → 正解 (教師の対応)」というやりとりは1ユニットの中で児童の発話が1連鎖であったとカウントする。

また、「長方形の面積の公式は何ですか? (教師の発問) → たて+横です (児童の応答1) → 僕はAくんと違って、たて×横だと思います (児童の応答2) → 教科書を見てみよう。Bくんが正解だったね (教師の反応)」というやりとりは1ユニットの中で児童の発話が2連鎖であったとカウントする。

## 2) 発話カテゴリー

授業分析トランスクリプトにおける教師、児童のすべての発話を発話の単位ごとに、Table 1に示すカテゴリーに分類した。カテゴリーの設定にあたっては、岸・野嶋(2006)とFlanders (1970)のFIAS (Flanders' Interaction Analysis System)を参考にした。

## 8. 社会的妥当性

担任教師に対し、本研究に関する質問紙調査を

実施した。質問項目としては、①授業中に児童が自分の意見を発表することは重要だと思うか、②児童が「発表の仕方」を学ぶことは重要であると思うか、③今回の取り組み(「発表の仕方」の指導と自己評価の促し)は、学級経営の中で無理なく取り組めるものだったか、④児童が発表に対して意欲的になったと思うか、⑤児童が「発表の仕方」を使えるようになったと思うか、の以上5点について、6件法を用いてアンケートを実施した。また、①現在実施している「発表の自己評価」について良かった点、改善できそうな点があるか、②「発表の仕方」及び「発表の自己評価」に取り組んだ中で、学級や個人の変化について気付いたことがあるか、という2点について、記述式によるアンケートを実施した。

## III 結果

### 1. 授業内における発話の連鎖

手続き実施前と比べて、複数の連鎖ユニットが平均10%以上増加した(Fig. 3)。また、ユニッ

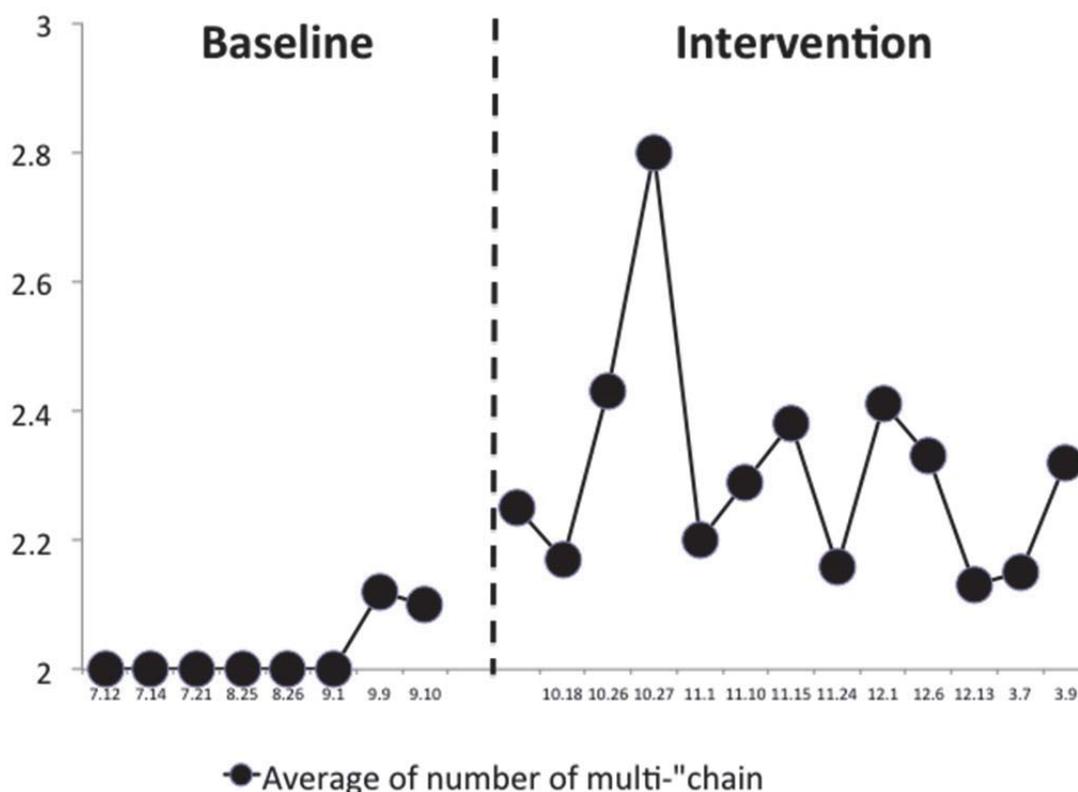


Fig. 4 複数の連鎖があったユニットにおける平均連鎖数の推移

ト内の連鎖数が増えた (Fig. 4)。介入後は授業中における児童の発話が連続で3回以上続くことが毎時間みられるようになった。

## 2. 発話カテゴリー分析

教師の発話カテゴリーでは、手続き実施後では「指示／指名」が増加し、より多くの児童を教師が指名しようとしていることがわかった。一方、児童の発話カテゴリーでは、手続き実施後に「付けたし」、「質問」、「反対」、「同意」の複数連鎖に起因する発話の増加がみられ、また無反応の数が減少した。教師と児童の発話における全発話数から、それぞれの発話数の割合を算出したところ、介入後の児童の発話の割合に緩やかな増加傾向がみられた。

## 3. 社会的妥当性

社会的妥当性に関しては、いずれも「2. そう思う」という評価であり、概ね高い評価が得られた。また、自由記述においては例えば「担任も子

どもたちの発表の姿・意識を知ることになり、指導に役立てることができた」、「『発表の仕方』のおりにはできないが、発表しようとする子どもが増えた。発表に対して積極的になった。指名発表の場面で何もできない子どもが減った。」、「表現する友だちを見たり聞いたりする雰囲気ができてきている」など概ね肯定的な記述がなされていたが、一方で「発表の仕方を意識するあまりかえって消極的になってしまう児童がいた」という問題も指摘された。

## IV 考察

本研究においては小学5年生の通常学級において授業中の児童間の相互作用の増加を標的とした手続きを実施し、授業中における児童同士 の発話の連鎖数と発話カテゴリーの内容に関する検討を行った。結果として、手続き実施前と比較すると児童間の発話が増加し、複数の発話の連鎖がみられるようになった。その要因として、以下の3

Table 2 発話カテゴリーの分析の結果

日付	教 師								児 童						
	頷く	称賛・勇気 づけ	意見の採択	発問	説明	指示/指名	注意/叱責	促し	単純(指名) 応答	付けたし	質問	反対	同意	無反応	その他の 発言
7.12	5.2%	5.8%	3.7%	32.5%	17.3%	24.1%	10.5%	1.0%	73.7%	1.3%	1.3%	1.3%	15.8%	1.3%	5.3%
7.14	7.6%	4.5%	1.0%	27.8%	4.0%	31.3%	8.1%	1.0%	77.1%	2.4%	0.0%	0.0%	4.8%	6.0%	9.6%
7.21	3.1%	6.3%	6.3%	12.5%	3.1%	59.4%	9.4%	0.0%	89.5%	0.0%	0.0%	0.0%	5.3%	0.0%	5.3%
8.25	8.8%	7.1%	1.6%	19.2%	3.8%	48.4%	7.1%	3.8%	78.6%	1.2%	0.0%	0.0%	7.1%	4.8%	8.3%
8.26	5.5%	9.1%	3.0%	19.2%	4.5%	47.5%	8.6%	2.5%	66.3%	1.2%	0.0%	0.0%	7.0%	12.8%	12.8%
9.1	7.8%	6.9%	5.2%	25.9%	6.9%	42.2%	5.2%	0.0%	84.4%	0.0%	0.0%	0.0%	11.1%	4.4%	0.0%
9.9	6.9%	3.0%	6.0%	22.4%	12.1%	38.4%	10.3%	1.0%	64.8%	0.0%	2.5%	0.0%	6.9%	1.0%	17.6%
9.1	2.9%	1.7%	1.0%	25.5%	10.9%	46.7%	8.0%	2.2%	79.5%	0.0%	0.0%	1.3%	11.5%	6.4%	1.3%
10.2	6.4%	5.2%	1.2%	31.2%	11.6%	33.5%	6.4%	4.6%	57.0%	16.5%	4.1%	0.0%	12.4%	5.0%	5.0%
10.3	9.7%	4.8%	4.8%	28.2%	11.3%	32.3%	6.5%	2.4%	70.1%	10.4%	1.5%	0.0%	14.9%	0.0%	3.0%
10.3	5.4%	3.2%	4.3%	28.0%	17.2%	32.3%	8.6%	1.1%	73.8%	4.8%	0.0%	0.0%	14.3%	2.4%	4.8%
11.1	2.1%	1.0%	4.3%	35.7%	9.3%	36.4%	10.7%	1.0%	67.9%	7.4%	0.0%	4.9%	7.4%	4.9%	7.4%
11.1	12.6%	6.0%	2.6%	19.2%	15.2%	41.7%	3.3%	3.3%	70.5%	6.3%	0.0%	0.0%	10.5%	1.1%	11.6%
11.2	6.6%	4.2%	4.2%	22.3%	10.2%	45.8%	5.4%	1.2%	68.9%	7.4%	0.0%	4.1%	13.9%	1.0%	4.9%
11.2	7.9%	4.0%	0.0%	25.2%	8.6%	42.4%	6.6%	5.3%	77.3%	3.4%	1.0%	1.0%	16.0%	0.0%	1.7%
12.1	6.5%	2.4%	0.0%	7.1%	12.4%	62.4%	5.3%	4.1%	77.8%	1.9%	0.0%	0.0%	17.3%	0.0%	3.1%
12.6	7.1%	3.6%	1.0%	16.6%	13.6%	47.9%	7.7%	3.0%	64.8%	4.9%	4.3%	0.0%	11.1%	0.0%	14.8%
12.1	2.9%	4.3%	0.0%	17.4%	14.5%	56.5%	2.9%	1.4%	82.1%	0.0%	0.0%	2.6%	15.4%	0.0%	0.0%

点のことが推察された。

1点目は、児童に発表の基本形を提示し、発表を意識させた点である。本研究では、「発表の仕方」という発表のモデルを示した。発表のモデルを示すことは、「発言相互のつながり」の形成を促し、児童間の相互作用に影響したと考えられる。

2点目は児童が発表を意識することにより、教師も教授方法を変化させたという点である。手続き実施前は、教師の発問が一問一答形式になって

いることが多く、児童においても教師の発問に應えるということに終始しがちで「考えの広まり」がみられなかった。手続き実施後は、教師が多くの児童を発表させようと指名をしたり、学級全体で発表を意識するよう促したりしていた。教師が教授方法を児童に合わせながら、指導的介入を行う必要が示唆された。

3点目は、児童の「発表を聴く態度・姿勢」の変化である。児童の「発話行動に対するアプロー

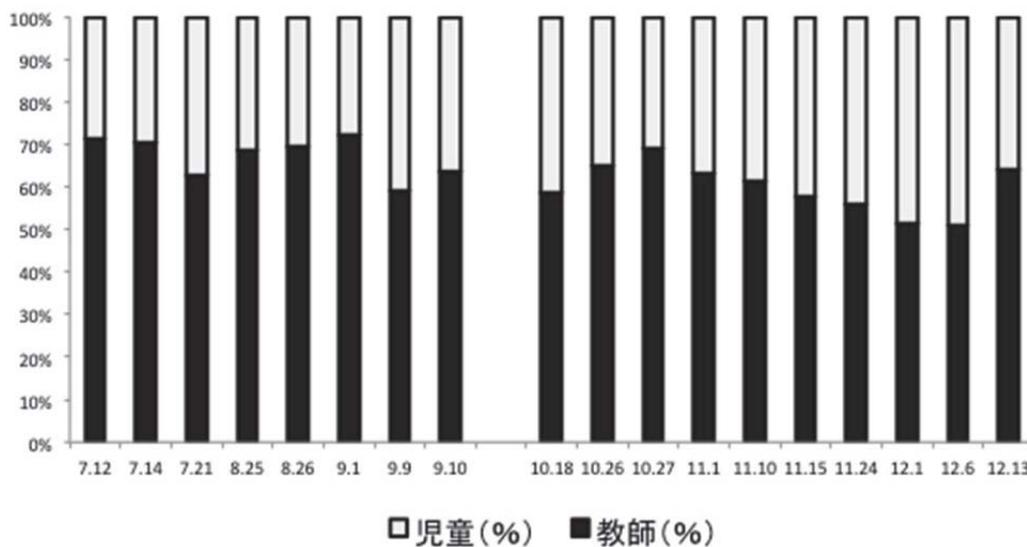


Fig. 5 児童と教師の発話の割合の推移

Table 3 社会的妥当性の評価

質 問 項 目	担任教師の回答
① 授業中に児童が自分の意見を発表することは重要だと思いますか	2
② 児童が「発表の仕方」を学ぶことは重要だと思いますか	2
③ 今回の取り組み（「発表の仕方」の指導と自己評価の促し）は学級経営の中で無なく取り組めるものでしたか	2
④ 児童が発表に対して意欲的になったと思いますか	2
⑤ 児童が「発表の仕方」を使えるようになったと思いますか	2

1. とても思う 2. 思う 3. 少し思う 4. あまり思わない 5. 思わない 6. 全く思わない

チ」は、結果的に他者の話に耳を傾ける必然性を生むことから、「他者の話を聴く力」を育てることにおいても有効であったと考えられた。さらに、周囲の傾聴する態度が各児童の発話行動を促進させ、発話連鎖数の増加傾向につながるという相互作用を生んでいたと考えられた。

発話カテゴリー分析からは、教師は児童に発表させる機会を増やそうと働きかける傾向がみられ、児童は「発表の仕方」を用いて誰かの発表につなげようとする傾向がみられた。また、授業内の発話において、手続き実施前は教師が説明する授業が中心で、授業内の総話総数も7割弱が教師の発話であったが、手続き実施後では児童の発話の割合が増加しており、児童が相互に話し合い、教師が適宜介入するというパターンが生まれた。学力的に上位の児童は、すぐに「発表の仕方」を身に付け、授業で活用しようと発表できていたが、当然ながらそうでない児童もいた。しかし、発表が苦手な児童に対して、他児童が発話をつなげて発表を援助したり補足したりする場面もみられ、そのような相互作用が「発話をつなげてもらった児童」と「発話をつなげた児童」双方の学びの促進に貢献している可能性も示唆された。しかしながら、本研究では学級全体の相互作用について示唆できたのだが、詳細な個々の児童についての分析までには至らなかった。また、今回の手続きが学業面に関する達成に具体的にどのような影響を及ぼしたのかということについては、今後さらに実証的に検証することが必要となる。

担任教師に対するアンケート調査の結果から

は、本研究の手続きに対する一応の妥当性は示されたと考えられる。しかしながら、特に児童に対する自己評価手続きに関する妥当性については、教師評価以外によるさらなる検討が必要であった。例えば、児童が正確に自らの行動をモニタリングできていたか、モニタリングの変化と実際の行動変容が連動していたかなど、対象児童ごとに客観的に評価することが必要であったと考えられた。さらに、児童が行動を即時的に自己評価する。システムが確立できなかった点が課題として残った。児童による自己評価は、帰りの会において1日を総括して評価するものであったため、フィードバックの即時性という点において問題があった可能性がある。

本研究は実施する側のコストを比較的必要としない、「目標の具体化」と「児童による自己評価」という手続きを主として用い、「発話のつながり」を促した。その結果、児童が互いの話により耳を傾けるようになり、ある意見に対してさらに意見を付け加え、考えを深め合うというエピソードが観察されるようになった。学級内に「学び合う関係性」が構築されることにより、「児童の多様性」は、授業における学びの阻害要因ではなく、促進要因として機能するはずである。そのことを実証するための研究をさらに積み重ねていくことを今後の課題としたい。

## 謝 辞

本研究を進めるにあたり、ご指導、ご助言いただきました先生方、協力していただいた皆様に深

く感謝申し上げます。

## 付 記

本稿は、第1著者が執筆した平成22年度学士論文、「通常学級における相互作用の変容を標的としたクラスワイド・アプローチ－互いの意見を深め合う効果的な授業を目指して－」に加筆・修正したものである。

## 文 献

- Flanders, N. (1997) Analyzing teaching behavior Addison-Wesley, Reading, Mass:171.
- Dugan, E., Kamps, D., Leonard, B., Watkins, N., Rheinberger, A., & Stackhaus, J. (1995) Effects of cooperative learning groups during social studies for students with autism and fourth-grade peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(2), 175-188.
- 藤江康彦 (1999) 一斉学習における子どもの発話スタイル－小学5年の社会科授業における教室談話の質的分析－. *発達心理学研究*, 10(2), 125-135.
- 藤江康彦 (2000) 一斉授業の話し合い場面における子どもの両義的な発話の機能－小学5年生の社会科授業における教室談話の分析－. *教育心理学研究*, 48, 21-31.
- 藤田英典 (2000) 市民社会と教育, 新時代の教育改革・私案, 世織書房.
- 藤村宣之・太田慶司 (2002) 算数授業は児童の方略をどのように変化させるか－数学的概念に関する方略変化のプロセス－. *教育心理学研究*, 50, 33-42.
- 五十嵐亮・丸野俊一 (2008) 教室談話における「発話相互の繋がり」を可視化する分析方法の開発と適用. *日本教育工学会論文誌*, 32(1), 89-98.
- 生田淳一・丸野俊一 (2005) 質問作りを中心とした指導による児童の授業中質問生成活動の変化. *日本教育工学会論文誌*, 29(4), 577-586.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Holubec (1993) *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. Interaction Book Company. (杉江修治ら訳, 1998. *学習の輪－アメリカ協同学習入門－*. 二瓶社.)
- 亀石由貴・山本裕子・野嶋栄一郎 (2009) 一斉授業における児童間の連続発話の特徴－小学校の算数授業における事例研究－. *日本教育工学会論文誌*, 33 (suppl.), 61-64.
- 仮屋園昭彦 (2006) 他者からの反応が児童の説明スキルに及ぼす影響－算数文章題の解決過程を他者に説明する場面を用いて－. 鹿児島大学教育学部研究紀要 (教育学部編), 57, 123-131.

- 仮屋園昭彦・丸野俊一 (2007) 話し合いにもとづく算数の協同問題解決場面で児童が獲得すべき力量とは何か. 鹿児島大学教育学部研究紀要教育学部編, 59, 103-136.
- 岸俊行・野嶋栄一郎 (2006) 小学校国語科授業における教師発話・児童発話に基づく授業実践の構造分析. *教育心理学研究*, 54, 322-33.
- 岸野麻衣・無藤隆 (2005) 授業進行から外れた子どもの発話への教師の対応－小学校2年生の算数と国語の一斉授業における教室談話の分析－. *教育心理学研究* 53 (1), 86-97.
- 芹沢俊介 (2000) 子どもたちにとって学校とは－変容する学校と子ども－谷川彰英・無藤隆門・脇厚志編著, 迷走する現代と子どもたち. 東京書籍
- 松尾剛・丸野俊一 (2007) 子どもが主体的に考え, 学び合う授業を熟練教師はいかに実現しているか－話し合いのグラウンド・ルールの共有過程の分析を通じて－. *教育心理学研究*, 55, 93-105
- 文部科学省 (2002) 通常学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査.

(井口 貴道 旭川校大学院生)

(大久保賢一 旭川校准教授)