

令和 2 年 6 月 18 日現在

機関番号：32636

研究種目：研究活動スタート支援

研究期間：2018～2019

課題番号：18H05792・19K20984

研究課題名（和文）協働学習について学ぶことに対する教師の認識に関する調査研究

研究課題名（英文）Research on Teacher's Perception of Learning about Collaborative Learning

研究代表者

児玉 佳一（Kodama, Keiichi）

大東文化大学・文学部・講師

研究者番号：30824776

交付決定額（研究期間全体）：（直接経費） 1,700,000円

研究成果の概要（和文）：本研究は協働学習について学ぶことに対する教師の認識として、学習ニーズや不安に着目して検討した。調査方法は、インターネットにおける質問紙調査（協力者800名）と、インタビュー調査（協力者2名）であった。分析の結果、中学校教員よりも小学校教員の方が学習ニーズが高いこと、小学校教員よりも中学校教員の方が協働学習に不安を感じていること、協働学習において特に「評価」に不安を感じていることが示された。また、インタビュー調査から、協働学習について同僚間で認識を共有できる土壌や、協働学習に関するローカルな理論を構築するための外部講師の関わり方の重要性が示唆された。

研究成果の学術的意義や社会的意義

協働学習において、特に「評価」について不安が高いことが示された点は、協働学習について学ぶ学習環境を整えていく上での方向性の1つを提示しているといえる。また、協働学習と一言で言っても多様な協働学習論があり、その背景を同僚間で共有できなければ、教師同士で学び合うことも難しい。外部講師や研究者はトップダウンに知見を提供するのではなく、同僚教師間の文脈を共有するためのハブになることや、実践者のニーズに即したローカルな「実践の理論」の構築をサポートすることが求められており、学習環境の整備を進めていく上での重要な視点であるといえる。

研究成果の概要（英文）：This study focuses on learning needs and anxiety as teachers' perceptions of collaborative learning. The survey was conducted through a questionnaire survey on the Web (800 participants) and an interview survey (2 participants). The results of the analysis show that elementary school teachers have higher learning needs than junior high school teachers and that elementary school teachers have higher anxieties score than Junior high school teachers about "evaluation" in collaborative learning. In addition, the interviews revealed that there is a climate for sharing perceptions about collaborative learning among colleagues and the importance of engaging external lecturers in building local theories about collaborative learning.

研究分野：教育心理学、教師学

キーワード：協働学習 教師の学び 質問紙調査 インタビュー調査 学習環境

様式 C-19, F-19-1, Z-19 (共通)

1. 研究開始当初の背景

学習指導要領改訂の中核が「対話的・主体的で深い学び（アクティブ・ラーニングの視点）」（中央教育審議会, 2016）であることをはじめとして、本邦の学校教育では他者と学び合う“協働学習”への関心が高まっている。協働学習の先行研究は、効果的な協働学習のあり方への多数の知見を積み重ねてきた（e.g., Cohen, 1994; 中谷・伊藤, 2013; Webb, 2013）。また、研究書だけでなく実践者向けの指南書も多く刊行されている（e.g., 西川, 2017; 杉江, 2011）。

一方で、その協働学習を支える“教師”についての知見は十分な蓄積がない。協働学習において教師は、学習者の主体性を奪わないようにしながらも必要に応じた支援を行っており、その専門的行為のあり方を捉えることは、協働学習の発展にも重要である（e.g., 秋田他, 2016）。こうした教師の重要性を踏まえて、近年では「協働学習を支える教師」の専門性を検討する研究が増えつつあり（e.g., 児玉, 2017, 2019; Gillies et al., 2008; Lin et al., 2015）、協働学習に関わる教師のその専門的行為の意味が明らかにされてきている。

しかし、協働学習に対する社会的関心の高まりに対して、現場の教師が協働学習をどのように学び、その専門性を高めるかということに対する研究は十分に行われているとは言いがたい状況である。「学び続ける教員像」（中央教育審議会, 2012）のように、教師として学び、専門性を高めていく姿が求められることから、協働学習を学ぶための環境整備は重要な課題である。

一方で、教師は協働学習に対して様々な不安や難しさを感じており（e.g., Gillies & Boyle, 2010, 2011; 石橋他, 2015）、協働学習の学習効果研究から重要とされる側面をトップダウンに学習内容として提供するのではなく、現場の教師のニーズに合わせた学習環境の整備を行うボトムアップ的な視点が不可欠である。これを踏まえると、学習環境整備に着手するに先立って、協働学習を学ぶことに対する現場の教師の認識について十分な調査・検討が必要であると考えられる。

なお、本研究における「協働学習」は、乱立する多様な定義を概括して“子ども同士が双方向的なコミュニケーションによって知識や認識を構成する過程を有する学習活動”とした。調査においては、協働学習の具体的な形態として、「グループ学習」や「クラス全体の議論」などの表現を適宜使用した。

2. 研究の目的

以上を踏まえて本研究は、教師が協働学習について学ぶことに対してどのような認識を保持しているかについて明らかにすることを目的とした。具体的な検討課題は以下の2点を設定した。

(1) 協働学習に対する学習ニーズや不安の検討（課題 1-1）

協働学習について教師が学ぶことについて、どのような学習ニーズを有しているのか、また、どのような点に不安を感じているかを明らかにするために、上記2点を尋ねる質問紙調査を設定した。学習ニーズや不安の観点については、Kaendler, et al. (2015) が協働学習において求められる5つのコンピテンシーを提示している。具体的には、協働学習を進めるための「計画（Planning）：学習課題の設定やグループの構成など」、「観察（Monitoring）：グループ学習中の学習状況や関係性の把握など」、「支援（Supporting）：介入的なサポートの方法など」、「まとめ（Consolidating）：協働学習後の教室全体での討議の進め方など」、「省察（Reflecting）：学習成果や教師の取り組みに関する見直しなど」である。このコンピテンシーをベースに、他の教師に求められる協働学習に関する技能や能力、不安点に関する先行研究（e.g., 石橋他, 2015; Johnson et al., 2002; O'Donnell et al., 2011; 高旗他, 2010）を参考しながら、学習ニーズや不安があるのかを検討する。

(2) 学習ニーズや不安と心理的要因・環境的要因との関係性の検討（課題 1-2）

教師がもつ協働学習についての学習ニーズや不安と、心理的要因や環境的要因とがどのように関連しているのかを明らかにするために、上記検討課題 1-1 と連動して質問紙調査を設定した。心理的要因については、「教師としての学習動機づけ」と「協働学習のイメージ」を、環境的要因については、「勤務校における教師としての学習環境」と「勤務校の研究課題等が協働学習に関するものであるかどうか」を尋ねた。上記の学習ニーズや不安と、これらの心理的要因や環境的要因がどのように関連するかについて検討する。

(3) 協働学習を学ぶことへの意識や望む環境の検討（課題 2）

教師がなぜ協働学習を学ぶのかという意識や、どのような学習環境を望んでいるかについて明らかにするために、半構造化面接によるインタビュー調査を設定した。課題 1（1-1, 1-2）では、質問紙調査による量的な傾向の把握であり、課題 2 では、個別事例の具体的文脈を踏まえた内容から検討する。

3. 研究の方法

(1) インターネット調査による量的な検討（課題 1）

①調査協力者

小中学校の教員 800 名である（小学校教員 400 名、中学校教員 400 名、平均教職経験年数 = 20.4 ± 11.7 年）。各教員はそれぞれ、国語の授業を想定して回答する教員が小・中それぞれ 200

名, 算数・数学

を想定して解答する教員が小・中それぞれ200名であった(小学校国語: 16.6±11.3年, 小学校算数: 21.1±12.1年, 中学校国語: 21.6±11.5年, 中学校数学: 22.3±11.3年)。各群のサンプルサイズは, 各群内で学習ニーズや不安の5つのコンピテンシー間においてどのような差が見られるかを検討することを想定して, 仮に相関係数が0であった場合(これは対応のない2群比較と同一である)において95%信頼区間の半幅が $h = .20$ になる195名というサンプルサイズを考慮して(石井, 2017), 各群200名とした。対応のある2群比較としてコンピテンシー間で相関係数が強くなるほど, 信頼区間の半幅は小さくなる。また, 200名のサンプルサイズであれば, 仮に変数間の相関が0であった場合でも, 相関係数の95%信頼区間の半幅の大きさは $h = .15$ 以下になる。以上を勘案して, サンプルサイズを設計した。

②調査項目の設定

学習ニーズや不安については, Kaendler et al. (2015)の5つのコンピテンシーの分類をベースにして, 他の教師に求められる協働学習に関する技能や能力, 不安点に関する先行研究(e.g., 石橋他, 2015; Johnson et al., 2002; O' Donnell et al., 2011; 高旗他, 2010)も踏まえて項目を作成した(全24項目, 7件法, Table 1)。特に, Kaendler et al. (2015)において「省察(Reflecting)」とされていた項目については, より具体的な学習ニーズや不安点を捉えることを意図して, 「評価(Evaluating)」に焦点化して項目を作成した。項目作成においては, 小学校と中学校の現職教員2名に対して項目の原案を確認してもらい, 答えやすさや項目の修正案などを確認・提案していただいた。学習ニーズと不安は同一の項目を使用しているが, それぞれ別途尋ねた。その他, 学習ニーズについては自由記述による回答欄も設けた。

心理的要因については, 「教師としての学習動機づけ」は堀口・小玉(2014), 三和・外山(2015), 西村他(2011)を参考にして, 自律性の観点で項目を作成した(全6項目, 7件法)。得点が高いほど, 自律性の高い学習動機づけを示している。「協働学習のイメージ」は, 高旗他(2010)を参考に, 協働学習の有効性や肯定・否定的な見方を捉える項目を作成した(全6項目, 7件法)。得点が高いほど, 協働学習に対するポジティブなイメージを保持している。

環境的要因については, 「勤務校における教師としての学習環境」は, 露口(2003)を参考にして, 中原他(2015)で作成された項目を使用した(7件法)。3因子が想定されており, 「協働性: 教育目標及び理念を共有し, 相互支援や情報交換によって, その具現化にコミットしようとする環境(5項目)」, 「創造性: 授業技術の革新, 特色あるカリキュラム(単元)の開発, 環境の変化に積極的に対応しようとする環境(5項目)」, 「専門性: 教育専門職としての自覚をもち, 自信をもって教育実践に取り組むと共に, 自らの力量を積極的に高めようとする環境(5項目)」の3因子が想定されている。得点が高いほど, こうした学習環境を認識している。「勤務校の研究課題等が協働学習に関するものであるかどうか(以下, “学校目標”)については, そうであるかどうかの二択で尋ねた。

その他, 個人要因として, 教職経験年数, 協働学習の実施率(以下, “実施率”: 週当たりどのくらい実施しているか), 協働学習の実施歴(以下, “実施歴”: 何年くらい実践してきたか)を尋ねた。

(2) インタビューによる質的な検討

教師が学んできた道のりは, 様々な文脈が折り重なって作られている。協働学習について学ぶための学習環境を整備していくための知見を得ることを目的としている本研究では, 課題1のような大規模調査によって得られた結果だけを基に実践現場での学習環境構築に取り組む(Theory into Practice)のではなく, 実践現場の文脈性やそこで紡がれる意味に着目しながら実践の中で紡がれて内在的に機能する部分(Theory in Practice)に着目することが重要である(cf. 佐藤, 2013)。そこで, インタビュー調査では単に協働学習を学ぶために求める学習環境を尋ねるだけでなく, インタビューに協力する教師自身の実践の歩みに即して, 協働学習に対する理念や実践のあり方を踏まえながら学習環境の整備に関わる示唆を得ることとした。

①調査協力者

本調査では協働学習に対して積極的に取り組んでいる小学校教員2名に協力を依頼した(以下, 協力教師は仮名である)。1名は, 塚地先生(男性, 教職歴13年目)であり, もう1名は佐田先生(男性, 教職歴12年目, 社会人経験あり)である。両先生とも, 研究者養成大学院で修

Table 1 学習ニーズや不安点に関する質問項目

1. どのような学習目標を設定するとよいか
2. どのようなグループメンバーの構成にするとよいか
3. 子どもたちにどのようなグループ内での役割を与えるとよいか
4. どのような課題を選ぶとよいか
5. グループ学習前に子どもたちに何を指示するとよいか
6. グループ学習中に子どもたちの社会的な関わり方のどこをみるとよいか
7. どのようにグループ学習中に子どもたちの学習内容の理解・深化をみるとよいか
8. どのようにグループ学習中に子どもたちの活動の進捗状況を読み取ればよいか
9. 机間巡視においてどのような順番でグループを回るか
10. グループに介入するかどうかをどのように決めるとよいか
11. どうすればグループ内の個人の状況を的確に読み取れるか
12. どのような話し合いを促すことが学習に効果的か
13. どのように主体性を奪わないようなサポートを促すとよいか
14. どのように仲良く交流できるためのサポートを促すとよいか
15. どのように子どもたち同士での助け合いや教え合いを促すとよいか
16. 集中が切れているグループへどのように関わればよいか
17. どのようにグループ学習後に意見を全体で共有すればよいか
18. どのように子どもたち自身の効果的なグループ活動の振り返りを促すとよいか
19. グループ学習後の発表においてどのようにグループや個人を指名すればよいか
20. グループ活動の内容をどのように上手く授業に位置づければよいか
21. 授業後にグループ全体をどのような点で評価するとよいか
22. 授業後にグループ学習に関わる個人をどのような点で評価するとよいか
23. 授業後にどのような評価物を対象にするとよいか
24. 授業後に信頼できる評価をするためにはどうすればよいか

注) 1～5が「計画」, 6～11が「観察」, 12～16が「支援」, 17～20が「まとめ」, 21～24が「評価」に対応する。

士課程を修了しており（佐田先生は博士課程に進学）、協働学習に対する理論的な知見についても精通していることや、各勤務校で研究主任などの主任職を担当されていることから、協働学習について学ぶことを検討するための協力者にふさわしいと判断した。両教員には個別に依頼をし、塚地先生とはオンライン・インタビューで約1時間半、佐田先生とは学校近くのカフェで約1時間のインタビューを行った。

②質問項目

2名の教師には、事前にどういった質問内容のキーワードを事前に送付した。実際のインタビューの中では、進行に合わせて適宜質問内容が前後することもあった。以下に示すのは、実際のインタビュー時の問いのキーワードである。

まず、協働学習についてなぜ学ぶのか（意欲）について尋ねた。具体的には、「協働学習についての関心や魅力」、「協働学習との出会いやきっかけ」をキーワードとして尋ねた。次に、協働学習について学びたいことについて尋ねた。具体的には、「協働学習への不安」、「協働学習に対するわからなさ」をキーワードとして尋ねた。最後に、協働学習を学ぶ環境について尋ねた。具体的には「どのように学ぼうとしているのか」、「どういう学ぶ環境が必要だと思うか」、「学ぶにあたっての学校環境」をキーワードとして尋ねた。

4. 研究成果

(1) 協働学習に対する学習ニーズや不安の検討（課題 1-1）

各質問項目の回答について、学習ニーズ、不安、勤務校の教師としての学習環境（以下、“学習環境”）については Kaendler et al. (2015) や露口 (2003)、中原他 (2015) をベースとしているため、先行研究の因子に則った確証的因子分析を行った。その結果、それぞれ許容できる適合度を示したため、以下はこれらの因子ごとの項目得点の平均値を使用した（学習ニーズ：CFI = .934, RMSEA = .076, 90%CI [.072, .080], SRMR = .041, 不安：CFI = .923, RMSEA = .087, 90%CI [.083, .091], SRMR = .000, 学習環境：CFI = .928, RMSEA = .099, 90%CI [.093, .106], SRMR = .045）。教師としての学習動機づけ（以下、“学習動機づけ”）、協働学習のイメージ（以下、“イメージ”）については探索的因子分析を行い、両者とも1因子構造が示された。分析には、これらの因子ごとの項目得点の平均値を使用した（Table 2）。

まず、各学習ニーズや不安の強さが学校種や教科によって異なるのかを検討するため、学校種（小学校・中学校）×教科（国語、算数 or 数学）×コンピテンシー（計画、観察、サポート、まとめ、評価）の3要因混合計画（コンピテンシーが参加者内要因）の分析を行った。ただし、分散分析によって有意水準5%に基づいた p 値で判断するのではなく、個々の比較における効果量 d によって特徴をつかむことにした。サンプルサイズ設計により、効果量 d の信頼区間の半幅は最大でも $h = .20$ となっている。石井 (2017) によると、平均値差の比較における信頼区間の半幅は $h = .50$ が望ましいとされていることを踏まえて、この分析では便宜的に $d = .30$ 以上を示した結果に特に焦点を当てることとする（ $d > .30$ であれば、95%信頼区間の半幅より大きい効果量であるため、有意性検定においても有意水準5%で有意となる）。

分析の結果、全体的な傾向として、算数・数学よりも国語に対して不安や学習ニーズを感じていることが示された。ただし、中学校教員においては教科間による相違は相対的に小さかった。また、小学校教員よりも中学校教員の方が不安を感じている一方で、中学校教員よりも小学校教員の方が学習ニーズは高いことが示された。ただし、国語においては学校種による相違は相対的に小さかった。そして、学校種や教科に共通して「評価」に関する不安が高いことが示された。

Table 2 各変数の平均値と標準偏差

	小学校国語		小学校算数		中学校国語		中学校数学	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
学習ニーズ								
計画	5.36	1.11	5.01	1.15	5.09	1.20	4.90	1.08
観察	5.24	1.03	4.89	1.13	4.93	1.05	4.65	1.04
サポート	5.41	1.06	5.12	1.12	5.14	1.11	4.90	1.11
まとめ	5.36	1.13	5.07	1.17	5.10	1.12	4.88	1.11
評価	5.50	1.11	5.11	1.16	5.38	1.12	4.90	1.15
不安								
計画	4.25	1.17	3.94	1.09	4.15	1.29	4.22	1.14
観察	4.32	1.09	3.96	1.06	4.19	1.17	4.14	1.09
サポート	4.34	1.18	4.05	1.10	4.19	1.24	4.27	1.13
まとめ	4.31	1.23	4.02	1.14	4.22	1.27	4.25	1.11
評価	4.64	1.21	4.23	1.21	4.62	1.34	4.44	1.19
実施率 (%)	38.02	27.64	40.63	28.68	35.20	28.49	29.36	30.57
実施歴	9.12	9.00	9.08	8.50	9.45	9.20	8.16	9.40
学習動機づけ	5.78	0.91	5.73	0.83	5.73	1.00	5.67	0.82
イメージ	5.02	0.95	4.89	1.03	4.87	1.15	4.67	1.12
学習環境	4.78	1.00	4.74	0.97	4.36	1.10	4.39	0.98
学校目標	0.35	0.48	0.30	0.46	0.40	0.49	0.28	0.45

注) 学習環境は、3因子の相関が高いため1つの因子に統合して作成した変数である。

特に中学校国語においてその傾向は強かった。一方で小学校国語では全体的に不安が強いためか、「評価」において突出した不安の高さは示されなかった。

(2) 学習ニーズや不安と心理的要因・環境的要因との関係性の検討(課題1-2)

次に学習ニーズや不安と心理的要因(学習動機づけ・イメージ)や環境的要因(学習環境・学校目標)との関連を検討するため、学習ニーズ、または、不安の各因子を目的変数、心理的要因、環境的要因を説明変数とした階層的重回帰分析を行った。階層的重回帰分析では、Step 1は個人要因として教職経験年数、実施率、実施歴を統制変数として投入した。Step 2は心理的要因と環境的要因の4つの説明変数を投入した。Step 3では心理的要因と環境的要因の交互作用項として「学習動機づけ×学習環境」、「学習動機づけ×学校目標」、「イメージ×学習環境」、「イメージ×学校目標」の4つの交互作用項を投入した。なお、ここでは学校種および教科による大きな相違がなかったため、全員をまとめて分析した。

その結果、全体的な傾向として、学習動機づけやポジティブイメージが強い教員ほど学習ニーズが強いこと、学習動機づけの強い教員ほど不安を感じていることが示された。また、交互作用の結果として、「支援」についての学習ニーズは、学習動機づけの低い教員でも学校目標が協働学習に関わる者であれば高いことが示された。

(3) 協働学習を学ぶことへの意識や望む環境の検討(課題2)

ここでは紙幅の都合上、各語りから得られた示唆に焦点を当てて報告する。

第1に、協働学習と一言と言っても、多様な協働学習に関わる理念が存在し、個々の教員は自分が出合い注力してきた協働学習論に沿って、自分の実践や学習に関するニーズを考慮している。こうした背景となる協働学習論についても学ぶことも学習ニーズとして存在し、異なる協働学習論間で理解し合う姿勢やそれを支える環境の必要性が示唆された。

第2に、このように背景にある協働学習論が異なることによって、同じ協働的な学びを志向する同僚教師間であっても、教員間で学び合うケースに至らない場合もある。特に、協働学習によって子どもたちのどのような側面を育むのかという目的意識の相違は、しばしば大きな壁となり、同じ文脈を同僚間で共有できる土壌の必要性が示唆された。

第3に、こうした環境が打破できるように、学校の文脈に沿いながら協働学習についての実践的理論を共構築できるような外部講師(スーパーバイザー)も必要と示唆された。

(4) 得られた成果の国内外における位置づけと今後の展望

協働学習における教師の不安について検討した研究は国内外においていくつか散見されるが(e.g., Gillies & Boyle, 2010, 2011; 石橋他, 2015)、全国的な質問紙調査によってある程度信頼できるデータを得られたことは大きな意義といえる。このデータを踏まえると、まず、平均値が理論的中央値である4点以上であることから、全体的に教師は協働学習に対する学習ニーズや不安をある程度抱えていることが読み取れる。そして、中学校教員は協働学習に不安を感じておりながら学習ニーズは相対的に小さいというギャップも見られ、協働学習に対する関心が表れているといえる。そして、協働学習において教師に求められるコンピテンシーとして、特に「評価」については不安や学習ニーズが高いといえる。よって、「評価」にかかわる知見の提供を考えていくことが1つの方向性にあると考えられる。

また、インタビューにおける語りからは、協働学習を学ぶことに関わる実践の中での関係性が読み取れる。特に、質問紙調査の結果にも示されているように、学習動機づけが低い教師であっても学校目標が協働学習に関わるものであればある程度学習ニーズを感じているように、同じ学校の教師間でも協働学習について学ぶことに対する認識に齟齬があることが読み取れる。そして、協働学習を積極的に実践してきた教員たちが自力での学習には限界を感じていると語ることから、外部講師が協働学習を学ぶことにもたらす影響も十分に考えていかねばならないだろう。鹿毛(2017)は研究者の実践への関わり方を3つに分類している。その中でも「コンサルテーションモデル」は、実践者のニーズを出発点とした実践者と研究者のかかわりであり、こうした語りから得られた示唆に合致する外部講師のあり方を示唆している。Theory in Practice(佐藤, 2013)を紡ぐ、ローカルな文脈の中で協働学習について学ぶことのできる環境の構築が重要であるといえるだろう。

最後に今後の展望を示す。第1には、新型コロナウイルスによる影響のため、課題2については中断状態であり、社会的状況が回復し次第、追加調査を行うことが挙げられる。第2に、協働学習においても特に「評価」についての学習ニーズや不安が示されている。協働学習における評価については、様々な議論がされながらもその実践は難しいとされている(e.g., van Aalst, 2013)。今後は協働学習における「評価」のTheory in Practiceに焦点を当てて、どのように評価活動が展開されているかを検討してまとめることで、実践者に提供できる知見に貢献できると考えられる。そして第3には、実際に実践者のニーズをベースにしながら協働学習を学ぶことを環境整備する取り組みを外部講師として実践していくことである。

5. 主な発表論文等

〔雑誌論文〕 計5件（うち査読付論文 3件/うち国際共著 0件/うちオープンアクセス 5件）

1. 著者名 児玉佳一	4. 巻 14
2. 論文標題 学び合いに関するある熟練教師の専門性発達 学び合いの「実践家」および「指導者」の側面から	5. 発行年 2019年
3. 雑誌名 協同と教育	6. 最初と最後の頁 13-29
掲載論文のDOI（デジタルオブジェクト識別子） なし	査読の有無 有
オープンアクセス オープンアクセスとしている（また、その予定である）	国際共著 -
1. 著者名 児玉 佳一	4. 巻 42
2. 論文標題 グループ学習中における教師のモニタリングとサポート 小学5年生社会科の調べ学習における事例的検討	5. 発行年 2018年
3. 雑誌名 日本教育工学会論文誌	6. 最初と最後の頁 283-296
掲載論文のDOI（デジタルオブジェクト識別子） https://doi.org/10.15077/jjet.42075	査読の有無 有
オープンアクセス オープンアクセスとしている（また、その予定である）	国際共著 -
1. 著者名 児玉佳一	4. 巻 3
2. 論文標題 グループ学習目標の達成が教師のグループに対する評価および支援方略に及ぼす影響 場面想定法を用いた教職経験による比較	5. 発行年 2018年
3. 雑誌名 大東文化大学教職課程センター紀要	6. 最初と最後の頁 7-18
掲載論文のDOI（デジタルオブジェクト識別子） なし	査読の有無 無
オープンアクセス オープンアクセスとしている（また、その予定である）	国際共著 -
1. 著者名 児玉佳一・中野良樹	4. 巻 40
2. 論文標題 協働的な洞察問題解決における言語的相互作用の影響 数理パズル「タングラム」を用いた検討	5. 発行年 2018年
3. 雑誌名 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要	6. 最初と最後の頁 185-194
掲載論文のDOI（デジタルオブジェクト識別子） なし	査読の有無 有
オープンアクセス オープンアクセスとしている（また、その予定である）	国際共著 -

〔学会発表〕 計7件（うち招待講演 0件 / うち国際学会 1件）

1. 発表者名 児玉佳一
2. 発表標題 協働学習の授業デザインに関する教師の認識 自由記述による探索的検討
3. 学会等名 日本教育心理学会第60回総会
4. 発表年 2018年

1. 発表者名 児玉佳一
2. 発表標題 グループ学習におけるファシリテーターの効果 受容型ファシリテーターと批判型ファシリテーターの比較
3. 学会等名 日本教師学学会第20回大会
4. 発表年 2019年

1. 発表者名 Keiichi Kodama
2. 発表標題 What do Japanese Teachers have anxiety about group learning? Focusing on difference of school levels and subjects
3. 学会等名 World Education Research Association 2019 Focal Meeting in Tokyo (国際学会)
4. 発表年 2019年

1. 発表者名 児玉佳一
2. 発表標題 教師はグループ学習について何を知りたいと考えているか
3. 学会等名 日本心理学会第83回大会
4. 発表年 2019年

1. 発表者名 児玉佳一
2. 発表標題 教師のグループ学習に対する学習ニーズと心理的・環境的要因の関連 教科と校種に着目して
3. 学会等名 日本教育心理学会第61回総会
4. 発表年 2019年

1. 発表者名 児玉佳一
2. 発表標題 グループ学習における質問を抑制する状況的要因の検討 コンジョイント分析を用いた影響力の測定
3. 学会等名 日本協同教育学会第16回大会
4. 発表年 2019年

〔図書〕 計2件

1. 著者名 児玉 佳一 (編), 小沢 恵美子、末松 加奈、飯牟礼 悦子、児玉(渡邊) 茉奈美、三和 秀平、杉田 明宏、楠見 友輔 (著)	4. 発行年 2020年
2. 出版社 学文社	5. 総ページ数 168
3. 書名 教育心理学 (やさしく学ぶ教職課程)	

〔産業財産権〕

〔その他〕

-

6. 研究組織

氏名 (ローマ字氏名) (研究者番号)	所属研究機関・部局・職 (機関番号)	備考