

日本における協同的な学習研究についての考察

A Review of Cooperative Learning Studies in Japan

清水 誠*

キーワード：日本の協同的な学習，理論，集団構成，指導方法，
学びの社会性・社会的相互作用

I はじめに

近年，理科教育に携わる研究者や実践者の間では，他者との相互作用の中で生じる子どもの学びが注目されるようになった。森藤らが指摘する「学びにおける社会性や社会相互作用」¹⁾の問題である。こうした学びの社会性や社会的相互作用への関心は，状況的認知論の立場に立って学習論を展開する Lave らの主張や社会的構成主義 (Social Constructivism) の考え方，さらには Gergen や Burr らに始まる社会的構築主義 (Social Constructionism) の考え方，CAI の立場から発展してきた協調学習 (Collaborative Learning) 等も取り入れ発展をしてきたものである²⁾。Norman は，社会的相互作用の研究の必要性について「人間行動のもっとも標準的な在り方が相互作用することである限り，孤立状況においてなされる記憶，言語，問題解決，意思決定の研究は，人間の認知機構のほんの一部に研究対象を限ってしまっていると云わざるを得ない」³⁾と指摘している。佐藤は，社会的相互作用や協同的な活動について「教室の学習を対話と協同的作業としてとらえるという発想は，能力を閉じた系である個人の頭に存在するという発想や個人の属性であるという発想を変えるものである。いわば人間の能力や精神活動

は他者との関係の中で決まるという考え方を取ることであり・・・」⁴⁾と述べている。学びにおける社会性や社会的相互作用が論議される中，稲垣・山口⁵⁾，稲垣・山口・上辻⁶⁾，森本・瀧口・八嶋⁷⁾，清水・吉澤⁸⁾等に見られるように対話や協同的な学習の有効性についての研究が発表されるようになってきた。

しかしながら，対話や協同的な作業を取り入れた学習が突如として現れてきたのではなく，実践家である教師達は今日のように学びの社会性や社会的相互作用が話題になる以前からグループでの観察・実験やグループでの話し合い等，数多くの実践を理科学習の中に取り入れてきている。その中には，目的や集団構成，指導方法等が体系化されてきたものもみることができる。こうした実践研究から得られた知見を明らかにすることは，今後の学びにおける社会性や社会的相互作用についての研究を進める際に大きな示唆を与えるものと考えられる。

アメリカ合衆国では，研究者たちによって近年の構成主義学習論等も取り込んだ様々な理論や方略をもった協同的な学習 (コーオペレーティブ学習) が開発され，今日多くの学校で実践されている⁹⁾。ところが，我が国ではこれまで日本の実践の中から積み上げられた協同的な学習が引き継がれていないばかりでなく，その理論的背景や指導方法について研究したものは少ない。

本研究は，我が国における様々な協同的な学習

* 埼玉大学教育学部理科教育講座

の考え方やその方略等を整理し、今日の理科教育研究の課題の一つとなっている学びにおける社会性や社会的相互作用を取り入れた指導方法を検討するための基礎資料を得ようとするものである。

Ⅱ 我が国における協同的な学習の流れ

今日の状況的認知論、社会的構成主義、社会的構築主義等の考え方を踏まえた学びの社会性や社会的相互作用が取り上げられる以前に、戦後の我が国において発刊された主な図書から小集団を活用した学習、その中でも協同的な学習について発刊された図書を調べてみると、次のようになる。

1960年代をみると、1965年には相沢保治が「中学校社会科の自主的協同学習」（明治図書）、同1965年には山崎正が「奮起させる自主協同学習」（東洋館出版社）、1967年には末吉悌次・信川実が「自発協同学習」（黎明書房）、1968年には同じく相沢保治が「小学校社会科の自主的協同学習」（明治図書）を出版している。1970年代には、1970年に相沢保治が「自主的協同学習入門」（明治図書出版）、1971年には兵庫県芦屋市立山手小学校著による「自主協同学習の展開」、1978年に高旗正人が「自主協同学習論（現代授業論叢書：31）」（明治図書出版）を出版している。また、1980年代には1981年に高旗正人が編著となり「講座自主協同学習1，2，3」（いずれも明治図書出版）、1983年には末吉悌次が「集団学習の研究」（教育出版）、1986年には同じく高旗正人が「個を生かす集団指導実践大系：2．全員参加の授業を目指して―理論と実際」（教育出版）等を出版していることをみることができる。

このように、近年の研究にみられるような対話や協同的な作業を取り入れた学習が脚光を浴びるようになってくる以前に我が国において協同学習と名がつく学習方法が活発に発表された時期は、1960年代から1980年頃までに集中していることがわかる。そのため、本稿では今日再び検討され始めた協同的な学習研究と区別するため、この時期の協同的な学習を第1期協同学習と呼ぶことにする。

また、この他にもミシガン大学のフィリップス

がバズ・セッションと呼んだものを塩田芳久が1962年に教科の学習に取り入れたバズ学習や多くの実践家によるグループ学習、班学習等についての著作物も数多くみることができる。こうした学習も、小集団で子どもたちが協力して学習を進める手法ということを考えれば協同的な学習に含めることができる。しかしながら、バズ学習を除いてその多くはハウ・ツーものが多く、その発生の時期も明確ではないのが現状である。

そこで、日本で開発された協同学習とはどのようなものかを明らかにするため、第1期協同学習の時代の「自主協同学習」「自主的協同学習」「自発協同学習」に絞りその理論的背景、目的、集団構成、方法等について検討してみることにする。

Ⅲ 自主協同学習

自主協同学習は、兵庫県芦屋市立山手小学校の研究物、山崎正や高旗正人らの著作物によりその概要をみることができる。

山手小学校の自主協同学習¹⁰⁾は、教師中心の画一・一斉の他律的な詰め込み教育の弊害を改善するため、子ども自らが学習の主体者となって、自主的協同的に問題を追求する授業にきりかえたいとする教師たちの考えから、重松鷹秦の指導のもとで実践的にその在り方をまとめあげたものである。そこには、山手小学校が1時間の授業をどのように進めたか、学び方をどのように身に付けさせたか、評価をどのようにしたかといった内容がまとめられている。

山崎¹¹⁾は、自主協同学習について、生徒指導であり、それを根幹とした学習指導であり、その統一を目指すよき授業を求める実践大系としての社会的学習を提唱するものであるとする。自主的学習なくして、いかなる授業も成果をあげないことを強調し、それには教師の指導のあり方、技法がかなめであり、集団学習の正しい指導が必要であるとする。こうした考えのもと、福井県等の多くの教師たちによる共同執筆で、学習指導、学級づくりの実際がまとめられたものである。

しかしながら、実践の中から生まれた山手小学校と山崎の2つの自主協同学習がどのように関わ

っていたかは、著作物のどこにも触れられていない。また、高旗の著作物との相互の関係も見ることができない。こうしたことは、山手小学校、山崎、高旗それぞれが提唱する自主協同学習は、名称は同じでも同じ理論や指導方法等を踏まえて生まれてきたものではなく、別個の形で生まれてきたものと考えることができる。そこで、ここではその理論と特質が比較的是っきりとまとめられている高旗の著作物をもとに、高旗が考えた自主協同学習とはいかなるものかその特徴を検討してみることとする。

高旗の自主協同学習は、「自主協同学習論は、大幅に教育社会学の理論と概念に依拠している。その特質は、1. 外国の教育学者の教育論に準拠しているのではなく、日本の教育実践の中から生まれ育てられたものである。2. 学習指導過程における集団構造に着目した学習指導論である。3. 集団づくりを単に学習効果を高めるための手段と考えるのではなく、集団形成そのものを学習指導の重要な目的とする。」¹²⁾と述べていることをみれば、その特色が明らかであろう。

また、高旗は人間尊重を強調し、他者の失敗を自分のこととしてとらえ、相互の容認と支援を学習過程に造り上げるため、学習指導過程を規定する相互作用変数としての集団風土、集団規範、コミュニケーション・ネットワーク、集団サイズ、集団課題、役割意識などの構造と機能の分析から、学習者の自主的、協同的な活動の向上のためのストラテジーを発見しようとする視点こそ重要であるとする¹³⁾。この自主協同学習では、学習というものを1時間の授業にとどまるものではないとしている。子どもたちの学習過程を連続的なものととらえ、家庭学習、教科の授業、朝と帰りの学活、放課後の時間といった連続の場面を学習のサイクルとして顕在化を試みようとしているのも特色といえよう。

高旗は、こうした集団過程としての授業過程を「学習集団の価値・規範」、「役割・組織化」、「学習方法の学習」の3つの次元から捉え組織化することが学習集団の発達へと方向づけ、学習行動の形式を指導しながら、しだいに学習行動を主体化することによって自主協同的な学習集団ができあ

がる¹⁴⁾とする。自主協同の学習集団の完成は、この3つの構成要素の相互関連的な形成によって達成されるとするのである。また、自主協同の学習集団が、その目的を効果的に達成するためには、学力の形成という目的と集団の形成とを有効に進める集団機能が働かねばならないとする¹⁵⁾。

自主協同学習の目的観とその目的、学習集団、行動形式について、さらに詳しくみると次のようになる。

1 自主協同学習の目的観と目的

高旗は、自主協同学習の目的観について、知識、技能の習得も、子どもたちが自主的に協同的に習得することに価値が見出されるとし、集団指導過程のモデルを図1のように示している。

	産 出	
集団機能	集団レベル	個人レベル
課題達成	集団課題解決	認 識
集団維持	協 同	意 欲

図1 学習指導過程のモデル

こうした自主協同学習では、学習場面での子どもの行動変容が重要な位置をしめており、評価もまた、図1に基づき評価されることになるとしている¹⁶⁾。

こうした考えは、自主協同学習の目的について、「自主協同学習は、学習者の自主的な学習活動と協同的活動を組織することによって、教科指導の過程で支持的な学習集団を発達させることを目的としている。また、自主協同の学習過程は、教科指導の3つの課題、1. 教科の目標達成、2. 学習方法の学習、3. 集団形成を統一する教師のリーダーシップの在り方を追究しようとしている。」¹⁷⁾と高旗にまとめさせている。

2 自主協同学習の学習集団

高旗は、学習集団の特質について、学習集団の構造を学習集団における相互作用を規定する変数（パーソナリティ、集団風土、集団サイズ、学習内容、コミュニケーション・ネットワーク、リー

ダーシップ、価値・規範、役割構造)、教師のリーダーシップ、学習者間の人間関係の特徴の3点から特色づけている。

(1) 相互作用を規定する変数

相互作用を規定する変数については、自主協同の学習集団では次のようになることが必要としている¹⁸⁾。

パーソナリティでは、子どもたちが受動的な特性から能動的な特性への変換が行われる必要があるとする。集団風土は、批判的・統制的なものから、容認・支援的なものにする必要があるとする。

集団サイズは、小集団がよいとし、小集団の人数は A.P.Hare の研究を踏まえ5人が参考になるとしている。後に、高旗は小集団編成は2～6人位、男女混成、小集団内異質、集団間同質を原則とすると述べている¹⁹⁾。

学習内容では、学習内容は教材提示の形式を集団化する必要があるとする。

コミュニケーション・ネットワークでは、教師から子どもたちへの一方的なコミュニケーションではなく、子ども同士の相互的なコミュニケーションが拡大される必要があるとする。

教師のリーダーシップは、専制的リーダーシップから民主的なリーダーシップに変える必要があるとする。

価値・規範では、競争原理から協同原理とすることが必要とする。

役割では、特定の子どもに集中する型から役割の分散を理想としている。

(2) 教師のリーダーシップ

高旗は、教師のリーダーシップでは課題解決のための集団目標としての知識・技能・観念の伝達と集団づくり、集団維持機能としての人間関係の形成という2つの機能に対して、かたよりなく、しかも、効果的に働くことが必要であるとする。また、自主協同学習の理念のもとに集団づくりに入ったときの教師のリーダー行動上の留意事項として、自主的活動を尊重し、子どもたちの話し合いを重視して進める、見守り、激励し、簡単に結論を導かない、子どもたちだけでは学習の展開が無理な時のみ教師がヒントを与え解決の方向に導くように進める等の20項目をあげている²⁰⁾。

そこに特色づけられたリーダーシップは、支援的であり、ほめることに留意し、子どもを容認する。そして、学習内容に関しては、子どもたちの発言、発想をまず、理解し、受容し、そして分析あるいは総合して、子どもたちに再度かえしていくといったものである。

(3) 学習者間の人間関係

自主協同の学習集団づくりは教科指導の過程で教科的知識の伝達と同時に、よい集団の形成という側面がある。こうした、自主協同学習の学習者間の人間関係は、集団に課せられた目的を達成すること(目的行動)の制度化をめざしているとする。その学習集団における役割構造は、教師への集中型から学習者への委譲、つまり分散型へという方向が望ましいとしている²¹⁾。

3 自主協同学習の行動形式

自主協同の学習行動が生まれるために、高旗は先に述べた価値・規範の組織化のレベル、役割および組織化のレベル、学習方法内面化のレベルの3つの集団化のストラテジーを確立することが必要であるとする²²⁾。

第1の価値・規範の組織化とは、学習課題を取り組む仲間は相互に他者の疑問を自分の問題に取り組むことに価値があるとするように、子どもたちの集団規範を変革し、学習行動の協同化を図ろうとするものである。一人ひとりの学習者の学習への取組に大きな作用を与えるものである。

第2の学習集団変革のレベルとしてあげている役割および組織化では、学習集団の役割や組織の変革を図ろうとする。学習指導行動として具体的にするため、授業の進行、小集団の役割分担、発表係などの役割の形成ないしは組織化がなされなければならないとする。また、学習者の学習集団での主体者としての位置を与えるため、一斉授業の場で教師が行っていたリーダーシップ行動を学習者の側に委譲する必要があると述べている。学習者は、教師の指示で動くのではなく、自分たちで工夫して能率よく学習を進めなければならない、教師の仕事は援助する人であるとする。

第3の学習方法の内面化では、学習者自身が学習の方法を身に付けなければならないとする。学

習者が従来からもっている学習の仕方を協同の学習方法に変革しようとするものである。自らが学習課題を見つけ、個人あるいは仲間と協同し合っ

て学習するためには、学習の仕方を身に付けさせることであるとするのである。

こうした自主協同の学習行動が生まれるよう、高旗は自主協同学習は固定したひとつの形式をもった学習形態ではないとしながらも、自主協同の学習が目指す基本的な学習過程を図2のように示している。

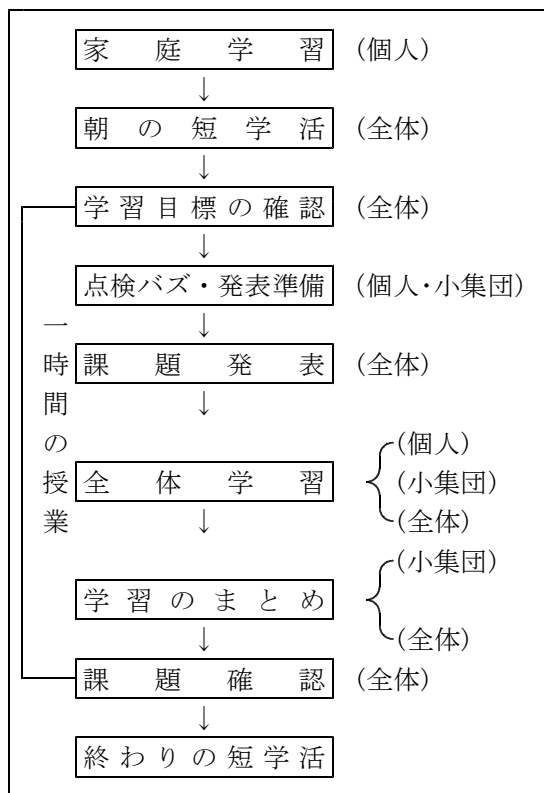


図2 自主協同学習が目指す学習過程

このような学習展開の中で、個人学習の方法、ノートの使い方、小集団での学習方法の検討がなされている。

IV 自主的協同学習

自主的協同学習は、相沢保治が小・中学校の社会科で実践研究したものを、さらに在任校であった白石市立南中学校で全教科領域にまで広げた学習方法である。

この自主的協同学習について相沢は、自主的学

習と協同学習とが一体的なものとして運営するものであると述べている²³⁾。

自主的学習については、自主学習と区別し、「私は、『自主』ではなく『自主的』といている。それは、子どもたちの学習に、指導性を発揮するのが、私たち教師の仕事だからである。」²⁴⁾とする。また、相沢は「自主的協同学習は、指導法についてのものなのである。」²⁵⁾、「自主的協同学習は、主体的人間を育てる方法である」²⁶⁾ともいっている。指導法についての主張であり、自主学習ではなく、教師が指導性を発揮することで主体的人間を育成しようとするところにその特徴が端的に顕れているといえよう。

「協同学習」については、どのように考えているのだろうか。相沢は、「私が協同学習というのは、『グループ組織』のなかでの学習を指し、道徳性の育成をねらっている。」²⁷⁾としている。このことから、自主的協同学習の特徴を見るためには、学習組織がどのように作りあげられていかを検討しなければならない。

こうした相沢の考えは、自発性、自発活動、自己活動尊重といった大正初期の第一次新教育と呼ばれる考え、範例方式やブルーナー理論にある学習方法の影響を強く受けている²⁸⁾。

こうした自主的協同学習の自主的学習の原理、グループ組織、学習展開、子どもの行動の変容について、さらに詳しくみると次のようである。

1 自主的学習の原理

自主性と協同性に支えられた自主的協同学習の自主的学習の原理は何であろうか。

相沢は、「為すことによって学ぶ」、「能力差に応じる」ということが自主的学習の原理であるとする²⁹⁾。さらに相沢は、学習の主体は子どもであり、子どもの自発性の上に学習をといった「子ども中心の理論」は、自主的学習の方法原理であるとする³⁰⁾。こうした考えを踏まえ、自主的学習は

- ・自主性、協同性の人間性の上立つ（個別化の原理と社会化の原理）
- ・行動の変容としての学習の成立
- ・学力の定着と学習方式
- ・学習効果の転移

- ・子ども中心の学習指導過程
- ・能力差に応じる指導
- ・学習興味と関心の重視
- ・成功（成功感）を持たせる
- ・民主的ムードと情緒の安定

を理論的基礎にしている」とまとめている³¹⁾。

このように、自主的協同学習は、個による自主的学習と能力差に応じたグループ編成による協同学習とが一体的なものとして運営される学習指導法なのであり、そこで目指すものは主体的人間の育成であり、学習の「社会化」と「個別化」である³²⁾。

2 グループ組織

相沢は、能力差のある子どもたちに同一の内容を学習させられないとし、子どもたちに自分で解決できると思う能力別のA・B・C3つのコースを自由選択させ、3コース別の自然発生的なグループを作らせる³³⁾という方法をとっている。どのコースも学習のめあては同一のものであるが、Aコースは、創造的活動を大幅に要求し、子どもたちのいま持っている力（学習能力）で、個人（またはグループ）でやれるというコースとして設定されている。Cコースは、比較的劣生たちを対象としている。Bコースは、A・Cの中間コースである。なお、コース選択は、学習が進むにつれ、コースの選択が変わり、新しいグループができるという「可動的グループ」構成となっている。

3 自主的協同学習の学習展開

自主協同学習の学習展開を、相沢は3コース3層展開³⁴⁾と呼んでいる。

子どもたちは、「学習のしおり」と呼ぶコース別に作成された内容の量質と学習方法の異なる教材を使って学習を進めることになる。初めは、個による学習「自学」の段階である。続いて、グループでの学習「協同学習」が始まる。3つのコースの学習が終息するころ教師によるグループ単位の発表指導が始まる。発表と話し合いは、Cグループから始まる。Cコースの協同学習による発表と話し合いは、その要点が板書にまとめられていく。この間、A・Bグループは個による学習か協

同学習を続けている。Cコースのまとめが終わると、Cコースの子どもたちも加わったBグループの発表と話し合いになる。学習結果は、Cコースの板書に付加される。Bコースのまとめが終わると、A・B・Cグループ全級の協同学習となる。

このように、Cグループの協同学習から、B・Cグループ、そしてA・B・Cグループの協同学習と積み重ねていく仕方を、相沢は3層展開と呼んでいるのである。

4 子どもの行動の変容

相沢は、自主的協同学習によって子どもの行動がどのように変容するかについて、

- ・成し遂げたことの喜びに浸り、自信をもって学習に参加する。
- ・友だちに、教えてもらうことを恥ずかしがらず、広い気持ちをもって勉強する。
- ・友だちに教えて、自分の学習能力を伸ばし、しかも常に謙虚で、他を軽蔑しない。
- ・失敗にもめげず、責任をもって、新たな問題の解決にいとむ。
- ・真に価値あるものを求め、力のある友を認めることができる。
- ・自分の力でやることと、協同してやることの区別ができる。
- ・タイム・テーブルを見て、家庭（課題）学習にはげむ。

の7点あげている³⁵⁾。相沢が描く子どもが変容するであろうとする姿からは、自学、協同することを通して、学習能力の伸長だけでなく、成就感、意欲、積極性、協力性、人間尊重の精神、責任感、価値の自覚、容認、自己評価できる能力、協同、規律と奉仕の精神といったものの育成も目指していることがわかる。

V 自発協同学習

1 賀茂川中学校の自発協同学習

自発協同学習とは、昭和30年代に広島県竹島市立賀茂川中学校で信川実校長の信念から生み出され、展開された学習形態に名づけられた³⁶⁾ものである。

こうした自発協同学習の教育思想の中心は、信川がフレーベルの著「人の教育」にあると述べている。それは、信川が教育の目標は子どもの可能性を最大限に発展させることにあり、子どもの創造性を発現できるように育てることに学校の任務があるとする³⁷⁾ことに表れている。

(1) 学習形態の特色

賀茂川中学校の学習形態の特色³⁸⁾は、生徒たちの自発活動である。学習の主体者たる生徒の学習活動を保証することである。

その第1は、生徒自らが目的意識を明確にして計画ある行動がとれたかどうかといった、自分で目標を決めることだとすることにある。学習は、生徒の目的、生徒の計画、そして生徒の汗によって解決されなくてはならないとする。

第2の特色は、学習場面の協同体制である。全員参加、みんなと共にといった自発的な協同の精神が貫かれる。教え役というか、ボスをつくってはならないとすることにある。

自発協同学習が目指しているものは、自らが学習の主体であることを自覚させ、主体としての責任と態度を喚起させ、個々の子どもの人格の完成にあるとあってよい。

(2) 教師のリーダーシップ

生徒たちの自発活動と協同の重視は、末吉が教師は「教えない」ことに努めていると述べているように、教師のリーダーシップにおいても極度の消極的な指導となって表れる。

こうしたことは、賀茂川中学校の指導の原則に、学習活動の前面に教師が乗り出すことをできるだけさげ、発現回数を少なくするということや非指示的発言を挙げていることから伺うことができる。そのため、内容について生徒自らが考え、自ら解決するようにしむけるといったように教師の発言をみると示唆的なものが多く、助言も「なかなか良い考えだ」といったような形式的なものが多くなり、教師は断定的な意見や解決を一方向的に与えることは努めてさげるという形で指導にあっていたという³⁹⁾。

(3) 自発協同の訓練

自発協同の訓練は、次のように行われる。

入学式では、校長から新入生および保護者への

自発協同の学習の精神についての徹底した話がある。この校長の話が出発点となり、賀茂川中学校の学習集団づくりが始まる。

入学式の翌日からは自発協同の学習の仕方についての説明が行われる。新入生の入学2日目の時間割は、図3のようである。こうした学習を通して、生徒は自発協同の学習形態（全員参加、学習の方法、自発協同の規律等）について具体的な指導をうけることになる。

朝	礼 校長の話 「みんなで助け合って伸びよう」
1校時	小グループでのオリエンテーション
2校時	上級生の授業参観
3校時	小グループでの話し合い (授業参観の感想)
午後	校長による新入生全員への国語授業

図3 入学2日目の時間割

このように、校長の授業に始まる導入期の指導においては、自発協同の学習を行うための基本的な原則が、一方では説得の形で生徒の意識に強く訴えられ、他方では実際の学習行動の訓練を通して徹底的に教え込まれるのである⁴⁰⁾。

その際、教科の学習では、学習と順序と系統性は、生徒自らが常に熟知しておかなければならないとされる。

しかし、こうした自発協同学習について、高旗は「ここでは、生徒間の、あるいは教師・生徒間のコミュニケーションの方法とか、学習係の人数や役割内容の規定とか、小集団のサイズ、小集団での話し合いの方法、司会の仕方などについて、一定の方法を生徒に訓練することは極力さげられた。」⁴¹⁾とまとめている。そのため、始業の1分前にベルが鳴り、生徒も教師も次の時間に自分は何をするか、どのような方法で取り組むかといった学習の目標を明確にする時間をとるといった方法はあるが、組織化・役割づくり、学習方法等について子どもたちが自分で作りだすまで教師は待つという姿勢に貫かれていた。自発協同学習とは、生徒の自主的、自発的活動を最高度に発揮させようとするを目的とした学習であったこと

が読みとれる。

しかしながら、賀茂川中学校の自発協同学習は信川校長が退くと急速に衰退し、解消してしまう。高旗は、その理由を「客観的な集団技術として、この学習形態の導入方法が整理されていなかったことが大きな原因と考えられる」⁴²⁾と述べている。

2 末吉梯次の集団学習の考え

賀茂川中学校に研究の場を持ち、支援をしていた末吉らは、協同的な学習についてどのように考えていたのだろうか。末吉は、協同的学習とは子どもたち相互間の協同を意図的に推進しようとする学習形態であるとし、そこでは、子どもたちの協同討議（話し合い）、集団思考、協同の作業を盛り込んで行われるとする⁴³⁾。その考え方と方略等をまとめると次のようになる。

(1) 理論的枠組み

教育の場は複合した相互作用の場であるとするのが有効であるとする末吉は、集団学習論を支えている理論的立場についてふれ、学習主体、学習内容、人間関係（集団構造）の3者の構造的な関連が学習指導の場であるとする見方を示している⁴⁴⁾。このように、集団学習は構造論の上に立っているとするのである。

(2) 協同学習のねらい

末吉は、一斉指導の欠陥は教師が能動的で主導権を握り、子どもたちはもっぱら受動的でひきずられていること、子ども相互間に協同の関係がなく、むしろ競争的な関係にあることを挙げている。この集団構造を変えて、学級の中に、もっと自主的で、しかも協同的な姿勢と人間関係を打ち出そうとするのが集団（協同）学習のねらいであるとする⁴⁵⁾。このように、協同学習のねらいは競争的な関係から、集団構造を変えて、協同的な集団を形成しようとすることを意図していることがわかる。

末吉は、さらに、学習指導の目標には個々の子どもの思考を深め認識を高め、ついには子どもの態度や人格を形成するといった個人的（パーソナル）な側面と協同的な学習集団を形成していくといった集団的、社会的な側面の2つの側面があるとする⁴⁶⁾。こうした集団形成という側面に着目し、

協同的な学習集団をつくっていくことが、根本のねらいでなければならないとする。

(3) 学習内容・発達段階・集団構造

末吉は、集団学習を成功させるためには考えなければならない3つのことがあるとし、学習内容、子どもの発達段階、学習場面の協同ということのための条件としての集団構造をあげ、実験授業を行っている。

広島大学附属小学校の実験授業から得られたとする成果⁴⁷⁾は、子どもたちの討議や話し合いが、効果的に進められるには、その問題が子どもたちにとって、明確に把握される必要があることであったとしている。さらに、

- ・低学年の協同学習は、高学年と同じ程度には期待できない。
- ・協同集団が4人ないし5人という規模は若干むりである。
- ・学習内容が単純で、問題が子どもたちにとって具体的であれば、協同学習の効果がある。という結論を得ている。こうした実験授業の結果から、学習内容および発達段階を抜きにした協同学習の考え方は、まったく抽象的な観念だといってよいと述べている。

子どもたちの討議、集団思考、あるいは協同作業をもちこんでおこなわれる実際の授業は、学習内容と学習主体の条件（たとえば発達段階）に制約され、集団学習の形態は変わらねばならないとするのである。

こうした相互作用的な社会過程として学習指導をみていく末吉の集団学習の研究は、賀茂川中学校の実践と相互作用的に深まっていったと考えられ、自発協同学習を見直す際には無視することができない。

VI 協同的な学習研究の比較からみたその方向性

自主協同学習、自主的協同学習、自発協同学習の3つの協同的な学習が生まれてきた背景には、戦後の自主的、自発的活動の重視の教育の中で児童生徒を主体とする活動としてのグループでの学習が見直された影響が大きい。文部次官の前田偉

男は、1949年（昭和24年）にその著「グループ・ガイダンス」において、グループ・ガイダンスの必要性を述べている⁴⁸⁾。その目的は、

- ・社会生活の組織と運営について学ぶことができる。
- ・他人の行動をみて、そのよい点、悪い点を観察し、批判し、それを参考として多くの知識、技術を学ぶことができる。
- ・義務、権利、責任について学ぶことができる。
- ・協同することを学ぶ。
- ・相互作用により、お互いに影響を受け合うことができる。
- ・グループ活動に貢献し、寄与することを学び、社会生活に対する適応、貢献することのできる知識、経験、技術を養うことができる。
- ・教師は、生徒の観察の機会を得ることができる。

であるとしている。さらに、グループ・ガイダンスは、個人的ガイダンスでできない多くの指導を行うことができるとし、個人的指導とあわせ行う

必要があるとしている。

こうした前田が提唱するグループ・ガイダンスの目的をみると、森藤らが指摘する学びにおける社会的相互作用の問題が素朴にはあるがすでに内包されていることがわかる。

そこで、学びにおける社会性や社会的相互作用という視点を踏まえて、本稿に取り上げた自主協同学習、自主的協同学習、自発協同学習のそれぞれの理論的背景とその特質、目的、グループづくり、学習展開、教師の役割について比較してみる

理論的背景や特質からは、この3つの協同的な学習がいずれも日本の教育実践の中から生まれてことにした。その結果は、表1のようである。きたものであることがわかる。特に、自主的協同学習や自発協同学習は、教育学者の教育論の影響を受けてはいるが、直接的には教師の教育実践に基づいてまとめられてきたものである。このことは、山崎や芦屋市立山手小学校が実践した自主協同学習についても同じことがいえる。一方、同じ

表1 自主協同学習、自主的協同学習、自発協同学習の方略と理論的な背景

方略名	自主協同学習	自主的協同学習	自発協同学習
開発者	高旗正人	相沢保治	賀茂川中学校（末吉・信川）
発表年	1981	1970	1967
理論的背景とその特質	<p>教育社会学の理論と概念に依拠している。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日本の教育実践から生まれた学習指導過程における集団構造に着目した学習指導論である。 ・相互作用変数としての集団風土、集団規範、コミュニケーション・ネットワーク、集団サイズ、集団課題、役割組織などの構造と機能の分析から協同的な学習の戦略を探ろうとする。 	<p>自発性、自発活動、自己活動尊重といった大正初期の第一次新教育と呼ばれる考え、範例方式やブルーナー理論にある学習方法の影響を強く受けている。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・個による自主的学習と能力差に応じたグループ編成による協同学習とが一体的なものとして運営される学習指導法である。 ・学習の仕方を身につけることが子どもたちに要求される。 	<p>フレーベルの著「人の教育」の影響を強く受けている。人間尊重、子どもの可能性の承認を基盤に、教育とは、与えるものではなく、子どもが学ぶものであるとする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学習形態に対して名づけられたものである。 ・校長の強いリーダーシップと教育実践の中から生まれた。 ・徹底した自発活動と全員活動による協同体制をとる。

目的	<p>集団形成そのものを学習指導の重要な目的としている。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・支持的な学習集団を発達させる。 ・個人の教科的認識や学習方法の学習，学習意欲の向上を目指す。 	<p>学習の「社会化」と「個別化」を目的としている。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どもの自主性と主体的人間の育成を目指す。 ・自立性と系統的知識の定着の統一を目指している。 	<p>自主的，自発的活動を最高度に発揮させることを目指す。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学習の主体者であることの自覚，責任，態度の喚起。 ・自発的な学習態度の育成（自分で目標を決め，自分で学習）
グループづくり	<ul style="list-style-type: none"> ・小集団編成は，2～6人，男女混成，小集団内異質，集団間同質。 ・競争原理から協同原理とする。 ・役割の分散を理想とする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教師が用意した能力別の3コースを選択させる（小集団内等質）。 ・内容によって可動的グループ構成とする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・協同的な全員活動を求める。 ・子どもたちの友愛に支えられたグループづくりを行う。
学習展開	<p>学習集団づくりと学習の仕方の習得ができるよう，学習者の自主的な学習活動と協同的活動を組織する。話し方・聞き方の学習，ノートを取り方の学習，手引きを使った学習，教師と子どもたちとともにつくる学習課題づくり等が行われる。</p>	<p>始めにテキスト「学習のしおり」を使用した自主的学習，続いて能力別グループでの協同学習が行われる。その後，発表と話し合いが劣生を対象としたグループから順次行われ，最後に学級全体の協同学習へと積み重ねられる。</p>	<p>学習者全員による学習への自発的参加が進められる。学習は，徹底した子どもたちの話し合いで進められ，話し合いの中に教師が参加するという形をとる。</p>
教師の役割	<p>自主的活動を尊重し，子どもたちの話し合いを重視し，支援的であり，ほめ，子どもを容認する。子どもたちの発言，発想をまず，理解し，受容し，そして分析あるいは総合して，子どもたちにかえす。子どもたちだけでは学習の展開が無理な時のみ，ヒントを与え解決の方向に導く。</p>	<p>主体的人間を育成するため，自主学習ではなく，教師が指導性を発揮する。</p>	<p>組織化・役割づくり，学習方法等について子どもたちが自分で作りだすまで教師は待つという姿勢を貫く。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教師は，極力消極的な指導をする。 ・発現回数を少なくする。 ・教師の発言は，示唆的（非指示的発言）なものとする。

日本の教育実践の中から生まれたとしながらも，高旗の自主協同学習は，教育社会学の理論と概念に基づき実践の方法を紹介しているという点で，自主的協同学習や自発協同学習と大きく異なっている。

3つの協同的な学習の共通点は，社会的な場を持たせることで，道徳的人格形成の機能を持たせることといえよう。また，いずれも学習集団のリーダーとしての教師のあり方を問いただすものであり，支持的，協同的な状況の中で学習者は学びを

行うとすることにあるといえる。しかしながら、自主協同学習が学習指導論であり、自主的協同学習が自立性と系統的知識の定着の統一を目指す学習指導法、自発協同学習が自発的な学習態度の育成を目指した学習形態を指すというようにその特質は異なったものである。そのため、グループづくりも自主協同学習が小集団を異質のメンバーで編成し、役割の分担、相互のコミュニケーションを重視した協同原理を重視しているといった集団形成そのものが目的であるのに対し、自主的協同学習は能力の等しい者同士でグループをつくることで一人ひとりの学習をより確かなものにしようとする。また、自発協同学習では、全員活動を求めることにねらいをおいているため小集団での学習を必ずしも求めているものではないとする点で違いがみられる。

教師の役割からそれぞれの協同的な学習を眺望すると、3つの協同的な学習の中で自発協同学習が最も教師の関わりが少ないことがわかる。自主協同学習も自主的活動を尊重した学習であるが、学習集団づくりと学習の仕方の習得を目的としているように、子どもたちだけで学習の展開が無理な時は教師がヒントを与え解決の方向に導くといったことが図られ、子どもを理解し、受容し、認めるといった子どもへの支援を重視した学習指導論であることがわかる。一方、自主的協同学習は、自主学習ではなく教師が指導性を発揮することが教師の仕事であるとするように3者の中では指導性が最も強いといえる。

ところで、こうした我が国の協同的な学習の考え方は、近年の理科教育研究で注目されるようになった教室における学習を対話や協同的な作業を通じた知識の協同構築として捉え直そうとする問い直しと同じものといってよいのだろうか。多様な考えをもっている者同士の間で生まれる差違性とその違いを言語というコミュニケーションの道具と相互作用的活動によって「合意形成」に向かう活動を重視するといった社会的構成主義の考え方⁴⁹⁾等とは、どのような点で共通しているのだろうか。

相沢の自主的協同学習では、学習者一人ひとりが主体的に学習の仕方を身に付けることを目指す

ものである。その解決方法として能力差に応じるグループ編成が図られ、目標達成のため発表と話し合いが積み上げられる。しかし、そこで目指しているものからは、学びにおける社会性や社会的相互作用の問題を意図していることを読みとることができない。

また、賀茂川中学校の自発協同学習は、学習者全員の学習への自発参加を求め、自主的個人の形成と協同的な学習集団の形成を目指している。自発協同学習が求める主たるものは、子どもの自発性・自発的参加であり、子どもたち一人ひとりの価値意識の変革であり、そのための手段として協同的な学習形態が求められていたことがわかる。そのため、自主的協同学習と同様に学びにおける社会性や社会相互作用の問題はほとんど取り上げられていない。しかしながら、賀茂川中学校に研究の場を持っていた末吉の集団学習の研究からは、相互作用的な社会過程として学習指導をみていこうとする立場がすでにとられていたことが読みとれる。しかし、末吉がそこで考えていた相互作用的な学習過程とは、学習過程を個人的（パーソナル）な側面と集団形成という側面の2つの側面から捉えていたように、他者との相互作用の中でみられる学びに視点が置かれていたというよりは、協同的な学習集団をつくるということに向けられていたといえよう。

自主協同学習ではどうであろうか。高旗は、自主協同学習の学習集団づくりは学習指導過程の3つの構成要素（価値規範のレベル、役割組織化のレベル、学習方法のレベル）を認識する必要があるとしている⁵⁰⁾。高旗の自主協同学習の考え方は、自発協同学習や自主的協同学習の実践の成果をもとに、それらに役割構造や組織の変革をも加えた学習指導論として提案されたものであったといえよう。そのため、高旗は自主協同の集団づくりはクラスのすべての子どもたちが意欲を高め、学習や学校生活に自ら参加するようになることであるとし、そのことを促す集団状況を創り出すため、対人競争を否定し、協同的相互支援の人間関係を形成することで集団への同調を高め、支持的集団づくりを目指している⁵¹⁾。このように、高旗が提案する自主協同学習も、学びの社会性や社会的相

相互作用を意図したものではなく、支持的な集団づくりのために教育社会学の概念を使用しての分析を行ったものであったといえよう。

このように、前田のグループ・ガイダンスの考え方にしても自発協同学習、自主的協同学習、自主協同学習の考え方にしても、相互作用によりお互いに影響を受け合うとしながらも、主として目指しているものは自発性であり、意欲の喚起であり、学習の仕方の習得であり、そのための集団づくりであったといえてよい。そこには、知識は個人によって構成されるとともに他者との対話や協同的作業などを契機に発展していくといった明確な考え方を見ることができない。こうしたことは、我が国の第1期の協同的な学習論が形成された時代背景から相互作用的な状況の中での個人の認知の過程についてまでは研究されてはいないのはやむを得ないことと言ってよいだろう。

しかしながら、こうした3つの協同的な学習の研究からは、これからの協同的な学習を検討する際に次の点で大きな示唆を与えてくれる。その1点目は、自発協同学習の成果を検討することで、子ども同士の自発的な活動から生じる学びにおける社会性や社会的相互作用の生じる契機を探ることができるということである。2点目は、自主的協同学習の成果を検討することで、コントロールされた集団の中で一人ひとりの学びが他者との関わりの中でどのように生じていくかを検討することができるという点である。3点目は、自主協同学習の成果を検討することで、話し合いのルールや役割の形成、集団編成のあり方などの協同的な学習のストラテジーを探ることができることである。

Ⅶ おわりに

本研究では、子どもの学びを社会的相互作用を通じた知識の協同構築という視点から、これまで我が国で実践されてきた協同的な学習について、その考え方と指導方法等についてまとめ、その概要について比較を試みた。しかしながら、アメリカ合衆国等において広く実践されているコーオペレーティブ学習との比較は行っていない。

今後、近年の理科教育研究で次々と発表されるようになった新たな学びにおける社会性や社会的相互作用の研究の成果を踏まえ、諸外国の研究成果も踏まえた協同的な学習についての比較・考察を深めていきたいと考える。

付 記

本研究は、日本理科教育学会第49回全国大会(1999)の発表資料に加筆修正を行い作成したものである。

註・引用文献

- 1) 森藤義孝・山崎昭久・山邊孝之：理科学習－個人的構成と社会的構成，理科の教育，通巻571号，Vol.49，pp.8-11，2000，東洋館出版社。
- 2) 状況的認知論に立つ Lave らの考えや社会的構築主義の源流の一つとなっている Gergen, Burr の考えは次の著書によりみることができる。
Jean Lave and Etienne Wenger : Situated Learning, Cambridge University Press, 1991. (佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習』, 産業図書, 1993)
Gergen, K.J. : Toward transformation in social knowledge, 2nd ed. London SAGE Publications, 1994. (杉万俊夫・矢守克也・渥美公秀監訳『もう一つの社会心理学－社会行動学の転換に向けて』, ナカニシヤ出版, 1998)
Burr V. : An introduction to social constructionism, London Routledge, 1995. (田中一彦訳『社会的構築主義への招待－言語分析とは何か』, 川島書店, 1997)
- 3) Norman, D. : 「Twelve issues for cognitive science. Cognitive Science, 4(1).」(戸田正直・宮田義郎訳：「認知科学のための12の主題」, 佐伯胖監訳, 認知科学の展望, 295-342, 1984, 産業図書.)
- 4) 佐藤公治：認知心理学からみた読みの世界－対話と協同的学習をめざして, pp.30, 1996, 北大路書房。

- 5) 稲垣成哲・山口悦司：理科授業のエスノグラフィ；リソースに媒介された教師－子どもの関係性の会話分析的検討，日本理科教育学会研究紀要，Vol.38，No.2，pp.135-146，1997.
- 6) 稲垣成哲・山口悦司・上辻由貴子：教室における言語コミュニケーションと理科学習－社会的文化的アプローチ，日本理科教育学会研究紀要，Vol.39 No.2，pp.61-79，1998.
- 7) 森本信也・瀧口亮子・八嶋真理子：「対話」として学習を志向した理科授業の事例的研究－小学校6年「燃焼」を通して－，日本理科教育学会研究紀要，Vol.40 No.1，pp.45-55，1999.
- 8) 清水誠・吉澤勲：理科学習へのコアオペレーティブ学習導入の効果－相互協力関係から生じる相互作用の分析－，埼玉大学紀要教育学部(教育科学)，第48巻，第2号，pp.27-42，1999.
- 9) 前掲載書8)，pp28-30.
- 10) 兵庫県芦屋市山手小学校：自主協同学習の展開，明治図書出版，pp.1-2，1971.
- 11) 山崎正：奮起させる自主協同学習，東洋館出版社，pp.1，1965.
- 12) 高旗正人：講座自主協同学習1，明治図書出版，pp.1-2，1981.
- 13) 高旗正人：講座自主協同学習2，明治図書出版，pp.3，1981.
- 14) 高旗正人：個を生かす集団指導実践大系2，全員参加の授業をめざして，高旗正人・山崎博敏編，教育出版センター，pp235-239，1986.
- 15) 前掲載書12)，pp26.
- 16) 前掲載書12)，pp27-31.
- 17) 前掲載書14)，pp.225-232.
- 18) 前掲載書12)，pp33-45.
- 19) 前掲載書14)，pp236.
- 20) 前掲載書12)，pp49-54.
- 21) 前掲載書12)，pp59-62.
- 22) 前掲載書12)，pp75-82.
- 23) 相沢保治：自主的協同学習入門，明治図書出版，pp.31，1970.
- 24) 前掲載書23)，pp17.
- 25) 前掲載書23)，pp209.
- 26) 前掲載書23)，pp41.
- 27) 前掲載書23)，pp29.
- 28) 前掲載書23)，pp19-20.
- 29) 前掲載書23)，pp19-27.
- 30) 前掲載書23)，pp21.
- 31) 前掲載書23)，pp96.
- 32) 前掲載書23)，pp29.
- 33) 前掲載書23)，pp27.
- 34) 前掲載書23)，pp30-31.
- 35) 前掲載書23)，pp41-45.
- 36) 末吉悌次・信川実編著：自発協同学習，黎明書房，pp.125，401，1967.
- 37) 前掲載書36)，pp33-35.
- 38) 前掲載書36)，pp126-131，220.
- 39) 前掲載書36)，pp230-231.
- 40) 前掲載書36)，pp257-273.
- 41) 前掲載書12)，pp20.
- 42) 前掲載書12)，pp21.
- 43) 末吉悌次編：集団学習の研究，教育出版センター，pp.14，1983.
- 44) 前掲載書43)，序.
- 45) 前掲載書36)，pp132-133.
- 46) 前掲載書36)，pp124-125，140.
- 47) 前掲載書43)，pp33-34.
- 48) 前田偉男：グループ・ガイダンス，原書房，pp45-46，1949.
- 49) 佐藤公治：クラスルームの中の学習，児童心理学の進歩－1999年版－，pp.140，1999，金子書房.
- 50) 前掲載書12)，pp25.
- 51) 前掲載書12)，pp14-15.

(2000年3月31日提出)

(2004年4月14日受理)