

# 「学びの共同体づくり」論の授業技法化モデル

Arguments for a practical model on specialized methods featuring learning community

原 田 信 之\*・水 野 正 朗\*\*

HARADA Nobuyuki MIZUNO Masao

キーワード：協同学習，学習集団，佐藤学，個人思考・集団思考，社会構成主義的な学習

## I. はじめに

学びは、対象世界との出会いと対話（文化的実践）と他者との出会いと対話（対人実践）と自己との出会いと対話（自己内対話）が三位一体となった活動であると考えるのが、佐藤学氏の〔対話的コミュニケーションによる協同学習（協同的な学び）〕である。

異なる他者との出会いは、一人ひとりがお互いを自分とは違った存在（「個人」）であることを認めることで成立する。出会いと対話を拒否し、自分の世界に閉じこもった個人は「個」ではなくて「孤」にすぎず、肯定的な学びは生まれない。

「個」が個性的であるがゆえに集団の発展が約束されるのであるから、集団化と個性化は相対立する概念として考えるべきではない。対象世界（教材）と出会い、多様な他者（仲間）と出会い、それらと対話することで、個性の自覚も、独自の考えの発展も可能になるのであり、その個人の個性的な主張に支えられることにより、集団は固定化せず、力動化し、発展していく。学びあい、思考を練りあうことによって、異質な考えを持つ成員で構成された学習集団が「学びの共同体」に発展していく可能性を開く。

「学びの共同体」では、コミュニティの成員それぞれが分有された思考を担っているサブシステムの働きをし、個人間の機能的な関係の中で全体的な機能を果たすことにより、コミュニティは全体としてより高い次元の認識に到達することを目指すようになる。「三人寄れば文殊の知恵」ということわざは、このような集団思考の機能を表現したものである。

個人内の学び（ストーリー）の生成とその対話的交流を基盤とした集団思考の力を伸ばすには、討論などを通して全員で思考する機会をただ多く与えるだけでは不十分である。大切なのは、他者のアイデアや意見、プロダクトされた思考との比較を通して自己の思考のプロセスを見つめ直し、そのあり方を自ら模索し改善する機会を効果的に提供することである。個々の体験に裏打ちされた思考を抜きにして、集団思考はありえない。また、各人の認識や思考の集団的検討は、客観的な認識や科学的な思考力を育てる上でも不可欠なものである。このことを踏まえた上で、「学びの共同体づくり」を進めていく道筋を明らかにするために、それを「学級を『学びの共同体』にするための教師の力量形成プログラム」として描き出すことには意味があるだろう。そしてそれは、「学びの共同体づくり」の実践を共有化する場合の授業実践モデルとしても機能することになる。

本稿で提示する授業実践モデル（試案）としての「学級を『学びの共同体』にするための教師の力量形成プログラム」の骨子は、「『学びの共同体』を実現し主体的な個の育成をめざす学習集団形成モデル」と「教室において『協同の学び』（学び合い）を実現する教師の力量形成モデル」の2つの系列から構成されており、それらは相互に関連づけられている。この2つのモデルに従って、ワーク

\* 岐阜大学教育学部 \*\* 名古屋市立名古屋商業高等学校（名古屋大学教育発達科学研究科博士後期課程）

ショップ形式で協同学習を体験的に学ぶことによって、教師は、協同学習の背景にある「協同の原理」をはじめとした諸理論を理解し、本来、学習活動の諸状況に応じて臨機応変に対応することが求められる非定型の協同学習の技能を身に付けることができる。

本稿では、佐藤氏の「学びの共同体づくり」の概念の輪郭を浮き彫りにし、授業実践においてその中心手法に位置づけられる「対話的コミュニケーションによる協同的な学び」のメカニズムを明らかにする。そして協同学習に関する先行研究に基づいてその必要条件を規定しておく。その上で、先に述べた実践技法モデルとしての「学級を『学びの共同体』にするための教師の力量形成プログラム」の骨子を提案することにした。

## II. 「学びの共同体づくり」の輪郭

### 1. 学びの共同体づくりとは

「学びの共同体づくり」実践は、本来、授業実践のみを対象にしているのではなく、学校全体の活動システムの改善との相乗的な効果をねらった実践である。そのために本研究が取り組もうとしている「教師の力量形成プログラム」作成の意図を予め限定しておかなければならない。

「学びの共同体づくり」は、佐藤が述べるように、「子ども、教師、校長、保護者、市民がそこに参加し実践を展開することによって、・・・学びとケアの倫理と作法を身につけるようデザインされた活動システムによって構成されている<sup>1</sup>。この場合の活動システムは、大きく学校の組織開発の側面と、子どもの学び合う関係を築く授業開発の側面とを包含するものである。前者の意味するところは、授業の事例研究を学校経営の中核に設定するなどの教職員の創造的な協働研究体制づくりや、保護者等の協力的な授業参加方式など学校と家庭とが連携した学校づくり等であり、これは組織論としての「学びの共同体づくり」の側面である。

これ自体の目指すところは、組織論と授業論とを包含した活動システムづくりであるが、本研究のねらいは、氏が“教室における活動システム”を「協同する学び<sup>2</sup>」と表現する授業開発の側面に焦点を当てて、「学びの共同体づくり」の授業技法化の可能性に迫っていくところにある。「協同する学び」と表現される授業開発の側面は、その側面に限定してみる時に、「学びの共同体づくり」論が「協同学習」(cooperative Learning)の原理や手法をそれなりに重視していることを示唆するものであり、教師の力量形成プログラムがその手法や手順を多く取り入れる根拠にしているところでもある。個人内の学びの生成とその対話的交流を基盤にした集団思考の力を伸ばす方法論がポイントになるところである。

### 2. 「協同的な学び」：三位一体の活動

冒頭でも紹介したように、学びは、対象世界との出会いと対話（文化的実践）、他者との出会いと対話（対人的実践）、自己との出会いと対話（自己内対話）が三位一体となった活動<sup>3</sup>であるとするのが、佐藤氏の「対話的コミュニケーションによる協同学習」である。具体的には、小学3年以上では一時間の授業の中に必ず、男女混合の4人の小グループによる「協同的な学び」を取り入れることを授業開発の一つの柱に据えることである<sup>4</sup>。

佐藤 学	対象世界との出会いと対話（文化的実践）	
学びとは	他者との出会いと対話（対人的実践）	の〔三位一体の活動〕
	自己との出会いと対話（自己内対話）	

3種類の「出会いと対話」のスペクトルを一体的に実現しようとするのが〔対話的コミュニケーションによる協同的な学び〕であり、それが協同する学び合いの「三位一体の活動」であるとすれば、か

つて高橋勝氏が提示した学び論と比較することでその活動が意図するデザインがより鮮明になる。高橋が提示した3種類の学びのスペクトルを図式化すると以下のようなになる<sup>5)</sup>。

高橋 勝	〈学び〉とは、対象や問題への取り組みのプロセスである。 〈学び〉は、つねに他者の手助けを必要とする。 〈自己内対話〉は、「自分探しの旅」・「物語を織り上げる旅」である。
------	--

「子どもの内にあるものが、他者や教材に触れることで成熟を促され、徐々に表出されていく」学びとは、「吸収するものではなく、すでに蓄積されている何かが、ある刺激を通して表出されていること<sup>6)</sup>とするのが高橋の学び論である。高橋の学びのスペクトルの図式と佐藤の三位一体の活動を対比させると、佐藤が三位一体の活動を、教材やモノや事柄と対話する「活動」の組織、個と個の擦りあわせを実現する小グループの「協同」の組織、自分の考えを表現し仲間と共有する活動による「反省的思考」の組織と説明した別の表現<sup>7)</sup>は、重なり合うところが多い。

教材等対象との「出会いと対話」及び再構成された新たな自己との「出会いと対話」をいずれも〔個人思考〕の範疇に位置づけるとすると、二つの〔個人思考〕の中間項に他者の介入を必要としている点で両者は共通している。つまり、学びは「孤」としての個人的営みではなく、その深化には〔集団思考〕のプロセスが不可欠であることが両者の間で一致していることになる。

学びは自己を再構成していく省察プロセスであると捉えると、他者は応答的にかかわりあう相手であり、この応答的な関わり（ダイアローク）によって対象や問題に対して複数の見方や考え方が提示される。自己の既知や既有経験を背景に持ち出される解釈上の疑問や問題点を検証する場として機能する話し合い活動によって多面的な検討が加えられ、「問題解決の視点をより確実なものにしていくことができる<sup>8)</sup>」と考えられているのである。「自己のなかに他者の視点が介入することによって、学び手は〈自己内対話〉をさらに継続<sup>9)</sup>させるのは、他者と切り離されたモノローグな個人学習では到達しえない、「はるか高度な地点」にまで学び手を誘うという<sup>10)</sup>。ここに高橋は、単体としての個では為し得ない複数の他者と協同で学ぶことの有為な発展性を見出していることになる。

この「はるか高度な地点」への学びの誘い（高橋）は、佐藤の言い方では「ジャンプする学び」と表現される。そのためには装置としての3種類の「出会いと対話」＝ダイアロークが不可欠であることを明確に位置づけたところに三位一体論の特色があると言ってよい。「ジャンプする学び」（学びの深化）が「協同的な学び」（互惠的学習：reciprocal learning<sup>11)</sup>）の効果だとすると、3種類のダイアロークを「個人思考」と「集団思考」との関係において定式化することが授業開発にスポットを当てた「学びの共同体づくり」の要所になるだろう。

その場合、その特定の個人（学習者）の周辺に位置する他者も、その個人と同様に対象世界や自己との出会いと対話を繰り返す主人公である。小グループによる「協同的な学び」を取り入れるのは、全員参加を促すだけでなく、コミュニティの成員の誰もが学びの自覚的主体として、その学習活動の個人間の紡ぎ合わせによって互いの学びが深まる互惠的な関係づくりを目指すことに他ならないだろう。このことは、学びの共同体づくりにおいて、帰属する学習集団内のマージナルな学習参加者に十全的参加を促す学習集団組織化の観点が必要なことを意味する。これは「マージナルな（周縁の）位置にある子どもをコミュニケーションの中心に設定する方略<sup>12)</sup>」のことである。

協同的な学びの組織を中核とする「学びの共同体づくり」の技法化には、三位一体の活動における学びの動的相関関係の形成とともに、学習集団の個々の構成員の主体性と協同性をどう高めるのかという十全的参加のための学習集団組織化を表裏一体に捉え、それをいかに段階的に描くのが課題になる。自覚的（能動的）学習者の集合体が「学びの共同体」であるならば、その共同体像を実現しようとする教師の側の方法論を子どもの側の方法論に転化させる発想に立つ、実践的パラダイム転換に

も踏み込んでいく必要が出てくるだろう。これは、教師のリーダーシップを徐々に児童生徒に移譲し、自立した学びを自分たちで創出することのできる「共同体づくり」へと進化させる手続きに関連してくるところである。

### Ⅲ. 「学びの共同体づくり」論の授業技法

#### 1. 授業技法化モデルの課題

「学びの共同体づくり」論は魅力的な教育論である。その事例解説を読んで授業実践したいと願う教師も少なくない。しかしながら戸惑いを感じるのは、氏ならではの歯切れのよさとは裏腹に、教室の風景を有のまま伝えようとする余り、「しっとりとした関わりの中でつぶやきや声を聴き合い、一人ひとりの細やかな思考をていねいに擦り合わせる授業」、「学び合う教室は、聴き合う関わりから響き合う関わりへと発展する」等、情景描写を駆使して語られるところである<sup>13</sup>。

事例解説から授業のおおよその雰囲気を知ることができても、各授業者がこの「論」を「実践」に転化しようとする場合の筋道や身に付けるべき実践技法が見えにくい<sup>14</sup>。そうであるからこそ校内研修の定例化が組み込まれているのであるが、他方、この「論」を実践に移す筋書きとしての授業実践モデルの提示が必要になる。もちろんこのモデルにも、「ヤマアラシノジレンマ」の譬えの通り、「魅力ある授業技法のモデル化」と「ハウ・ツーの形式化による理念の形骸化」との相克関係において探求するしか術がないという、ある種の壁がこれまでのすぐれた実践のモデル化の試みと同様に立ちだかるにちがいない。

#### 2. 協同的な学びの組織

協同的な学びによる思考の深化には、三位一体論で示された3種類のダイアロークの定式化が鍵になる。その中でも対人的実践では、「聴き合う関わり」の組織と、「つなぐ」活動及び「もどす」活動の組織によって、「学び合う関係」が成立する。

中でも「聴き合う関係」を基盤にすることが佐藤の主張である。氏にしたがえば「他者の声を聴く」という行為は「受動的能動性」<sup>15</sup>が発揮された積極的受容行為である。確かに「新しいもの、知らない知識、知らない意見、自分とは不都合なもの」を受け入れることで、それが思考の変容をもたらす材料になるだろう。個人の学びのストーリーの生成とその対話的交流を基盤とした集団思考の力を伸ばすには、他者のアイデアや意見、対象との「出会いと対話」によってプロダクトされた思考との比較を通して自己の思考を見つめ直し、そのあり方を自ら模索し改善する機会を効果的に提供することである。個々の体験に裏打ちされた思考を抜きにして、集団思考はありえない。だからこそ佐藤は、自分の意見と他者の意見をつなげ、自分と相手との意見の相違を擦り合わせるダイアローク的発話を多くし、その対話的交流により思考を深化させようとするのである。

こうした社会構成主義的な学習活動を促進するには、小集団を有効活用し、「個人思考」と「集団思考」の組み合わせによって学びの道筋を定式化していくことが技法化の要件になる。佐藤の言葉では、たとえば「個と個の擦り合わせによって形成される協同的な学び」<sup>16</sup>、「テキストの核心に接近する布石が織物のように編み上げられている」<sup>17</sup>、「つぶやきや声を聴き合い、一人ひとりの細やかな思考をていねいに擦り合わせる授業」<sup>18</sup>と表現されている風景が、協同という集団事態によって現出した社会構成主義的な学習活動の場面ということになる。

学習の深化を思考の深化の過程とほぼ同義語であるとする、受け入れて自己の思考と結びつけて再構成されたものを、再び他者に投げ返すという一連のプロセスの繰り返しによって、個人の思考は協同関係の中での集団思考による吟味・検証を経て深化していくことになる。そしてそれは客観的な認識や科学的な思考力を育てる上でも不可欠なものである。一口に言えば、「一人ひとりが自分の考



えを持ち交流する中で考えを深める授業づくり<sup>19</sup> といっってよい。

ただし〔個人思考〕と〔集団思考〕の関係は、〔個人思考〕を前もって洗練してそれを〔集団思考〕につなげるものではない。この順序性を単純化して示すことには慎重であらねばならない。「学びは個の洗練から協同へ、そして交響へと発展するのではない。…交響する学び合いを教室に成立させることから改革に着手し、そこから協同する学びの価値と方途を見出し、そして一人ひとりの学びを洗練させる道筋<sup>20</sup> こそが自然で無理のない発展の方途だという。「学習集団形成モデル」の段階において「グループ内における協同の理解と促進」を第1段階に設定し、協同の原理の体験的理解とグループ内の協同的關係の成立を図ろうとするねらいはそこにある。

### 3. 「協同的な学び」の技法例

協同的な学びの組織について、佐藤の所論<sup>21</sup>に基づいて方略と方途を抽出しておこう。

一つは、グループの形態である。男女混合の4人グループの編成を原則にする。このグループは生活班とは区別し、小学校3年以上ではすべての授業で数分でもこの小グループを活用するようにする。学び合いの關係が成立しにくい場合には、3人グループで始める。一斉授業の場面でも、話し合い活動を促進するコの字型か扇形か四人班型の配列にする。ランダムな小集団の編成の仕方とグループ内の協力的な關係づくりが教師の課題になる。

二つは、グループ内の活動の仕方である。小グループ内で発見や意見を交流する際、そこでの考えや意見の多様性を尊重することが対等な立場による参加（全員参加）の第一歩になる。そのために、グループ内の考えや意見の一致やまとまりを求めず、グループを代表して意見を言わせない。固定リーダーも定めない。学び合う關係（支え合いの關係）の構築の観点から、たとえば「ここどうするの」と隣の仲間に相談することの習慣化を徹底的に指導する。教師は、グループの活動の最中に机間巡視で子どもの多様な意見を把握する必要はない。むしろ参加できない子どものケアを優先させるが、その子の直接的な援助よりもグループの仲間とつなげるようにする。

グループ学習を導入する最大の目的は「ジャンプする学び」を達成させるためである。一人では学べない課題や内容を仲間と協同して挑戦する課題設定のレベルが鍵を握る。「三人寄れば文殊の智恵」の通り、協力して達成するしか術がない、高いレベルの学習課題を提示する。

三つは、集団思考の組織化である。これは、「聴き合い学び合う關係」づくりのことである。これは、後で述べるクラス討議での教師の「聴き方」を子どもが間接的に習得することで、それがグループ討議でも生かされるようになる。いわゆる「聴く」「つなぐ」「もどす」の対話的コミュニケーションの手法の部分である。たとえそれがつぶやきや沈黙の声であったとしても、他者の発言を「聴く」行為づくりがポイントになる。「聴く」を基調に据えた対話的コミュニケーションは必然的に相手の発言内容や感情部分に結び付いていく。発言する「出力」の側も自己の世界を相手との關係の中で表出するようになる。これは単なる正答を口にするモノクロの「ことば」ではない。それが出力の連鎖（応答性）を生み出す。討議の初期場面では一部のできる子の発言に引きずられて簡単に意見が同質化しやすい。これを少しずつ多様なものへと差異化するには、他者との微妙な差異への気づきが不可欠である。「同じ発言がいくつもつながるが、言葉は同じでも一人ひとりの経験は異なって」いて「そのヴァリエーションを教師も子どもも愉しんでいる」<sup>22</sup> ような事態がこれに相当する。これができるには、「どんな疑問や発言も受け入れられ、仲間と共に発展させられるという安心感と期待感」<sup>23</sup> が教室に育っていることが条件になる。

「(子どもたち)の発言のつながりを聴いていると、教室の中で読みが織物 (texture) を編むように協同で生成されている。別の比喩を使えば、子どもたちのつぶやきや発言が教室に『ジグソーパズル』(問いの意味空間)を生成し、その『ジグソーパズル』の空欄を埋めるように発言の連鎖が生み出されているのである。このような協同的な学びは、他者の声を虚心坦懐に聴き合う関わりな

しには成立しない。」<sup>24</sup>

四つに、集団思考場面で邪魔者扱いされがちな学力の低い子の問いをどうするかである。教師にとっても不安材料として付き纏うこの子の存在意義をコミュニティの成員が認めない限り、真に「安心感と期待感」に満ちた雰囲気は教室に育たない。これは、一人残らず学びを成立させる「共同体づくり」の哲学に従った支え合いの精神の醸成を基本としつつも、それを超える高い次元の「互惠」を理解させることと関係してくる。

「授業の内容レベルはより高く設定し、同時に、学びの組織においては最も低いレベルの子どもの問いを授業の中に取り込むことが必要なのである。学びを中心とする授業とは、通常の一斉授業よりも高く設定された内容レベルと教室でもっともわからない子どもの問いのレベルとの間の大きなギャップを、教師と子どもたちが協同で埋めていく実践に他ならない。この困難な課題を達成するのが、小グループによる協同的な学びなのである。」<sup>25</sup> (波線筆者)

教師にとって波線部は、一見、二つの相反する取り組みを同時的に行なうように映り、「共同体づくり」実践の障壁になりかねないところである。氏は中学2年生の等積変形によって三角形を作図する課題が与えられた数学の授業例を引き合いに出して説明する。正解は8通りあり、最も理解の遅いA男を手助けしたために、自分では2通りしか作図作業が捗らなかった同じグループのB子が、この問題の本質に係わる認識に誰よりも早く到達したという<sup>26</sup>。簡単に正答は導き出せても、それがなぜそうなるのかという説明ができないケースは少なくない。問いと解答の間を解法のテクニックでつなぐ勉強のスタイルに慣れてしまうと、この空白部分に埋め込まれている理論や構造等の理解をスキップしてしまうことがある。理解の遅い他者に説明する行為は、できる子のこの空白部分に目を向けさせるきっかけになるにちがいない。説明するには水面下の理論や実情の説明も必要になる。逆に、できたと思った問題が実はよく判っていないと反省的な思考をもたらすことだってあるだろう。A男を手助けすることでB子が本質に係わる認識に到達した「自得」の事例は、「互惠的な学び (reciprocal learning)」<sup>27</sup> の一つの典型例として示されたものである。

五つは、教師の「聴き方」による間接教育の作用である。「身体はパラボラ・アンテナのように、子ども一人ひとりに開かれている」<sup>28</sup> とは、どんな「聴き方」なのだろうか。それは、「教室のどの子の発言やつぶやきにも耳を澄まし、他者の思考や感情の小さな差異に敏感である」<sup>29</sup> 聴き方に他ならない。これは「子どもたちの内面の思考に耳を傾けようと挑戦」<sup>30</sup> する聴き方であり、その構えが「今まさに発見と驚きを体験している子どもの内面の声を代弁」<sup>31</sup> する即興的対応にも表される。しばしば「触覚的」と比喩されるこの傾聴の構えは、援助を必要とする子どもには手が触れるほど近づくなど、発言する子どもとの距離感にも投影される<sup>32</sup>。それにはまず教師の「話す構え」の修正が前提になるだろう。声のテンションを落とし、無駄のない選ばれた言葉で最小限に語ることである。

こうした聴き方は、同時に子どもの発言の認識をとまなう。たとえば、①「テキストのどの言葉に触発されたものなのか」、②「他の子どものどの発言に触発されたものなのか」、③「その子自身のその前の発言とどうつながっているのか」<sup>33</sup>、④「その発言がその子の内面の何とつながっているのか」、⑤「学んでいる内容のどこにつながるのか」<sup>34</sup> を識別しながら聴くことである。この聴き方が、一人ひとりの細やかな思考をていねいに擦り合わせ、「一人の発見が他の子どもの発見をよびおこし、新しい気づきの連鎖」<sup>35</sup> や「意味とかかわりのつながりの連鎖」<sup>36</sup> を生み出すことになる。この発言の連鎖が、教材を媒介として「一人ひとり異なる意味のネットワークを形成」<sup>37</sup> するのである。

これを社会構成主義的に解釈すれば、教材と関係する子どもの異種的な思考活動のコミュニケーションの過程を「多声性」の概念で特徴づけたポリフォニー<sup>38</sup> (多様な要素の交錯) が生起した状態ということになるだろう<sup>39</sup>。複数の個人の思考の異種的・差別的なパースペクティブの交錯状態の出現を、教師の「聴く行為」に落とし込んで定式化を試みたと考えられる。

六つは、「つなぐ」活動である。これは「一人ひとりの疑問や思考をつぶさに受け止め、一人ひと

りの気づきやアイデアをつなぎ合わせて、そこの現出する微妙な差異を響き合わせ、学び合う探究活動を組織すること<sup>40</sup>である。教材と子ども、ある子どもと別の子ども、ある知識と別の知識、昨日学んだことと今日学ぶこと、教室で学ぶことと社会の出来事、教室の現在と未来、テーブルごとの話し合いをつないでいく時に、気づきや発言の連鎖が生み出される。「〇〇さんの発言を聞いて考えたんだけど…」「△△さんの意見から思い出したんだけど…」「XXさんとは少し違うんだけど…」等、つなぐ子どもの語り口によって「一人ひとりの発言が教室の他の子どもの発言から触発された発言として織物のように連なって続いて」<sup>41</sup>いくという。

なお「もどす」活動は、問いや個人の意見・疑問の共有化のために、教室全体やグループの話し合いに「もどす」ことであり、これには他の子どもに伝わっていない時のリボイス〈再話〉やテキスト(教材)にもどすことも含まれる。

#### IV. 協同学習の条件規定

協同とは、「学習集団のメンバー一人ひとりがよりよく成長することを、メンバー全員が目標にして学ぶ」<sup>42</sup> 集団事態を指す。集団の成員全員が同時に達成できるようなこの目標設定からすれば、協同学習は小集団を用いた学習形態(グループ・ワークの技法)としてではなく、そこに設定された目標から理解されなければならない。この見方から杉江は、「信頼に支えられた人間関係の元で、学び合い、高めあいの活動を行なうのが協同学習である」とし、協同という集団事態は学習者の習得力を高め、「仲間との相互作用を通して、対人的側面、学習技能の側面など、豊かな同時学習も期待できる」<sup>43</sup>という。石田・鈴木は、協同学習は「学習指導に際して、教科内容の理解と同時に、協力して学び合うことや協調性などの社会的スキル、対人的スキルの育成を図っていくとする方法論であり、…互いに協力して学習内容の習得・理解を目指すとともに、協同の意義や価値について学ぶこともその目標に含まれる」<sup>44</sup>とし、教科内容の理解と共に、対人的・社会的スキルの育成の方法論として捉え、協同の意義や価値の学習(信頼に支えられた人間関係の基盤づくり)を協同学習の目標に含める。この目標設定からすると、「子どもたち一人ひとりが仲間を高めようという明らかな意識を持って授業に臨んでいる」<sup>45</sup>かどうかのポイントになる。要するに、協同の意義や価値の学習は、教科内容の理解や対人的・社会的スキルの育成に常に付帯しており、これらが同時並行的に行なわれるのが協同学習だということになる。そうすると協同学習は、集団事態の創出による学習者の習得力の向上、対人的・社会的技能の育成、協同の意義や価値の学習という3系列の統合的活動として把握することが可能になる。

これについて関田・安永は、協同学習とは「協力して学び合うことで、学ぶ内容の理解・習得を目指すと共に、協同の意義に気づき、協同の技法を磨き、協同の価値を学ぶ(内化する)ことが意図される教育活動」であるとし、次の4条件を満たそうと意図するグループ活動だけが協同学習であると条件規定する<sup>46</sup>。

- ① 互恵的相互依存関係の成立：クラスやグループで学習に取り組む際、その構成員すべての成長(新たな知識の獲得や技能の伸長など)が目標とされ、その目標達成には構成員すべての相互協力が不可欠なことが了解されている。
- ② 二重の個人責任の明確化：学習者個人の学習目標のみならず、グループ全体の学習目標を達成するために必要な条件(各自が負うべき責任)をすべての構成員が承知し、その取り組みの検証が可能になっている。
- ③ 促進的相互交流の保証と顕在化：学習目標を達成するために構成員相互の協力(役割分担や助け合い、学習資源や情報の共有、共感や受容など情緒的支援)が奨励され、実際に協力が行なわれている。
- ④ 「協同」の体験的理解の促進：協同の価値・効用の理解・内化を促進する教師からの意図的な

働きかけがある。

関田・安永の定義に、協同の「意義に気づき」「技法を磨き」「価値を学ぶ(内化する)」とあるのは、これらが学習によって深化していくものであるとのプロセスを表現しようとしたものである。もちろんこのプロセスは往きつ戻りつするものであり、直線的な発展過程を描いているわけではない。「学びの共同体」を実現する学習集団の段階的形成モデルは、この深化プロセスの道筋の上に、「協力して学び合うこと、学ぶ内容の理解・習得を目指すこと」(＝集団事態の創出による学習者の理解力の向上)に重点をおいた、次の2つの側面の協同的な学びの活動システムを増幅させたと考えてよい。

その一つは、「個人思考」と「集団思考」の相互作用を中軸に据えることである。「集団思考」には、グループ内、グループ間、クラス全体の3種類を想定してある。これは、個と個の思考の「擦り合わせ」と「連鎖」を組織化するためである。二つは、自主的な問題解決の段階を設定していることである。協同の技法を磨き、その価値を真に内化した状態とは、子どもたちが自主的な協同の問題解決力を身に付け、自分たちでそれができるようになった状態と考え、グループ・プロジェクトや自由バス等を組み入れている。協同の価値の内化とは、教師の指導・援助に依存した段階から、教師の指導(リーダーシップ)の一部を子どものリーダーへ移譲する段階へ、そしてさらに進んで子どもたちが自立的(自律的)に活動を進めることができる段階へのプロセスとして描くことが可能であろう。

以下において、「学級を『学びの共同体』にするための教師の力量形成プログラム」の骨子を提案しておきたい。

## V. 学級を『学びの共同体』にするための教師の力量形成プログラム

「学びの共同体」における協同の学びの実現を目指す教師は、児童生徒がクラスメートを競争相手としてではなく、お互いの知識の供給源としてみるように奨励する。教師は、「先生に聞く前にグループメンバーに聞こう」「先生に聞く前に他のグループに相談しよう」「早く終わったグループは、まだ終わっていないグループを助けよう」と励ます。

児童生徒が協同して学習に取り組むことによって、「学び合う」ことの楽しさを知る。コミュニケーションによる相互作用が促進され、児童生徒は、自分のためにも、仲間のためにも真剣に学ぼうとするようになるだろう(互恵的相互依存関係の成立)。

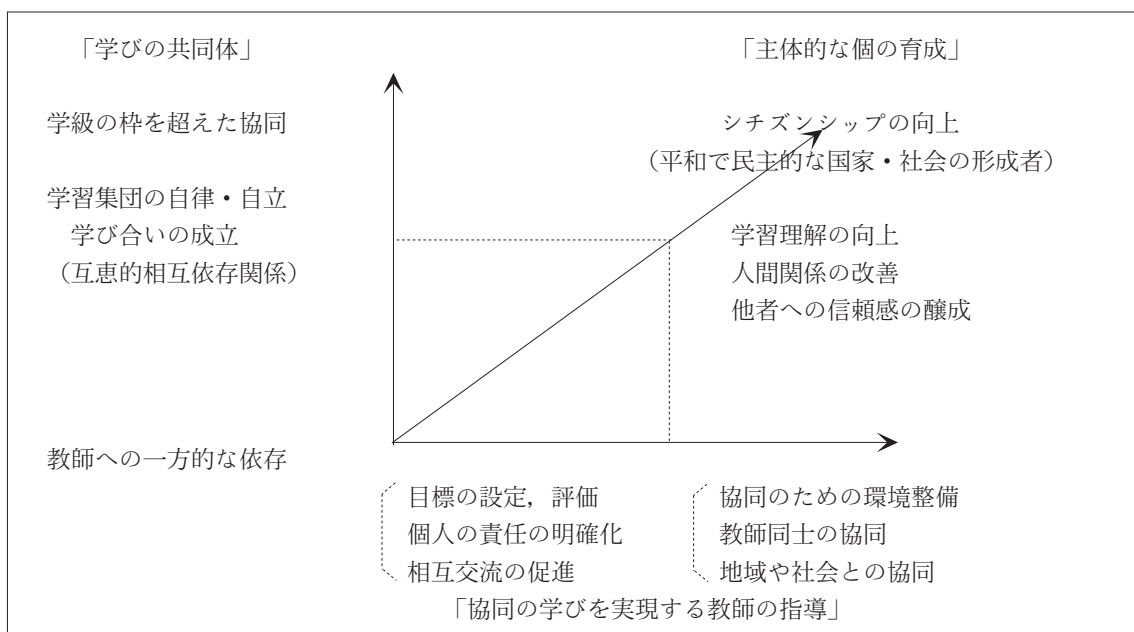


図1 学び合う学習集団の成立と教師の指導の相互関連構造図



学習集団はさまざまな協同の経験を通して「学びの共同体」に成長していく。協同学習における教師の役割は、最終的には、児童生徒に責任を持たせ、ひとり立ちさせることである。自律性を育てようとするなら、児童生徒は仲間同士で問題を解決できると教師が信じてやらなければならない。また、教師は協同学習の成果を高めるため、仲間の教師や、親の有志、地域や社会の人々とともに学習環境の整備につとめるべきである。

「学級を『学びの共同体』にするための教師の力量形成プログラム」は、1「『学びの共同体』を実現し主体的な個の育成をめざす学習集団形成モデル」、2「教室において『協同の学び』（学び合い）を実現する教師の力量形成モデル」という2つの相互に関連したモデルから構成される。

### 1. 「学びの共同体」を実現し主体的な個の育成をめざす学習集団形成モデル

休み時間に児童生徒を観察すると、児童生徒のなかにいくつかの閉鎖的なグループが形成されていて、グループ間の交流はほとんどないという状態であることが珍しくない。このようにクラスメート間の日常の交流が少ない場合でも、協同学習によって良好なクラスづくりをすることが可能である。なぜなら、協同学習ではさまざまなクラスメートと学び合い関わり合うなかで、無理なく学習が進められるからである。協同学習ではグループの学習目標の達成とグループの成功に対する学習者自身の責任が明確なので、メンバー全員が学習に関与しなければならないという圧力が自然にかかる。学習課題に力をあわせて取り組み、協同して問題解決をしていくなかで、児童生徒がこの教室でクラスメートと積極的に意見交換して学び合うことが心地よいと感じるならば、その教室の人間関係にかかわる問題の多くは、自然と解決されていくだろう。

さらに素晴らしいことに、協同学習では単なる仲間同士の教え合いにとどまらず、グループ内で意見交換する相互作用によって、初めはグループの中で誰も理解していなかった高いレベルの内容や新しい概念を理解できるようになる。

表1 「学びの共同体」を実現する学習集団形成モデル

<p>第1段階 グループ内の互恵的相互依存関係の成立。協同の精神の理解。</p> <p>グループ内での協同的關係が成立し、協同の精神（考え方）を体験的に理解するようになる。課題に応じた話し合い、個人思考・集団思考の適切な組み合わせを体験する。</p> <p>例1：個人思考→集団思考（グループ・ペア）→個人思考（振り返り）</p> <p>例2：個人思考→集団思考（グループ・ペア）→集団思考（クラス全体での対話）</p> <p>例3：集団思考（グループ・ペア）→個人思考（一人でもできるようになる）</p> <p>自分と異なる考えを持つクラスメートがいるからこそ、多様な解法やアイデアが生まれるのであり、個人の差異や多様性は豊かな資源であることを体験的に理解する。児童生徒は、多様性がもたらすよい点を知り、固定したメンバーだけでなく、幅広く他者と交流したいと思うようになる。</p>
<p>第2段階 学習者の自立と自律。授業づくりや進行に関する学習者の意見の反映。</p> <p>学習集団として取り組む目標や学習課題を、児童生徒と教師が話しあって決める。グループの枠を超えた学び合いが行われる。グループの話し合いの結果やアイデアが、授業の全体の流れに反映される。必要に応じて授業の司会・進行を児童生徒に委任する。</p>
<p>第3段階 自主的な協同的問題解決。目的に応じた柔軟なグループの解体と再構成。</p> <p>教室の枠を超えた学習の協同。主体的な個を生かす民主主義の実現。</p> <p>目標・課題に応じて、自主的に協同して学習する。プロジェクト型問題解決学習、グループ・プロジェクト、プロジェクト研究、自由バスなどで多くみられる学習形態。</p>

児童生徒が自主的に協同して問題解決する学習集団を形成するためには、教師は、さまざまなことを単に小グループとして行う機会を提供するだけでなく、クラス全体として共通の目標に向かってい

く機会を提供することが必要である。

## 2. 教室において「協同の学び」を実現する教師の力量形成モデル

教師は、協同学習のワークショップや各種文献、「学級を『学びの共同体』にするための教師の力量形成プログラム」によって協同学習の理論と社会的技能を学習し、みずからの授業で協同学習を実践することを通して、教室において「協同の学び」を実現する力量を形成していく。

表2 教室において「協同の学び」を実現する教師の力量形成モデル<sup>47</sup>

<p>第1段階（初心者レベル） 協同学習の基本的なコンセプトを理解する。</p> <p>教師は、協同学習が役に立つ成功方略であることを初期に体験し、このモデルを信用する。教師は協同の考え方を体験的に理解し、協同学習の基本的な技法を実践する。</p> <p>「協同の指導例」</p> <p>○学習は社会的な営みであり、知識はクラスメートらとの相互作用によって深まる。だから、自分のためにも、クラスメートのためにも真剣に学ぼう。</p> <p>○クラスの中には多様な分かり方をしている子がいる。だから、クラスメートを競争相手ではなくお互いの知識の供給源としてみよう。教師に頼ることから脱却し、クラスメートから学ぼう。</p>
<p>第2段階（中級レベル） 協同学習の理論と社会的技能を学ぶ。</p> <p>教師は、ペアやグループでのさまざまな協同の活動体験を通して、互恵的關係など協同学習の概念をより深く体得し、授業で日常的に基本的な協同学習の技法を使いこなせるようになる。</p> <p>概念上のアプローチは、主にジョンソン&amp;ジョンソン(1987)や日本協同教育学会(2007)に基づくといふ。</p>
<p>第3段階（上級レベル） 協同学習を使った実際の授業の開発と運用ができる。</p> <p>教師は、児童生徒の発達段階に合わせた協同学習の授業プログラムを開発して実行し、その過程をモニターすることで、実践的に学ぶ。たとえば、教科書や手持ち教材を利用して行う「ジグソーⅡ」などが、この段階に含まれる。</p>
<p>第4段階（最上級レベル） 協同学習モデルを完全に（応用的に）遂行する能力を身に付ける。</p> <p>教師は、児童生徒自身の学習動機を生かし、児童生徒の適切な活動を発展させることができるようになる。児童生徒の性格の個々の特性を理解し、グループ間の動的な関係を把握し、学習が混乱した状態に陥らないように事前に危険を回避することができる。</p>

## VI. おわりに

「学びの共同体づくり」論の授業実践モデル（試案）としての「学級を『学びの共同体』にするための教師の力量形成プログラム」にも、「論」をモデル化する場合に必ず付き纏う定式上の限界があることは既に述べた。「学びの共同体づくり」論を技法モデルとして示すには、それをいかに発達のプロセスに応じて段階化すればよいのか。そしてその「論」の実現には、近接専門領域で開発された技法を洗い出してそれをいかに用いるか、という課題にも取り組まなければならない。特に後者の課題については、協同学習、グループ・ワーク、社会スキル等の技法を挙げることができるが、その技法のそれぞれにはどんな効果があって、各学習場面のどんな状況で用いられるべきかといった、段階化された「論」に従った整理が必要なところだろう。さらには「共同体」とはそのコミュニティに属する成員は自覚的であって、「学びの共同体」とはこの自覚的・主体的学習者の集合体を指すとすれば、自立した集合体としての学びを自分たちで創出することのできる「共同体づくり」へと進化させていく仕組みをつくる必要がある。プロジェクト型の問題解決学習や「自主協同学習論」がこれについて示唆するところは大きいだろう。「学びの共同体づくり」の授業実践モデルの特徴は、「互恵的な学び（互恵的相互依存関係）」を核にその価値の理解と内化を目指すプロセスを描くところにあるにちがいない。

注記：本論文の執筆分担について、Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ・Ⅵを原田が、Ⅴを水野が、Ⅰを共同で担当した。

なお、本研究は、文部科学省科学研究費補助金基盤研究(C)(研究代表者 原田信之、課題番号：9530688)の補助を受けて行われた。

### 【参考文献】

- 石田裕久・鈴木穂子「協同学習の考え方と『協同』を学ぶ授業実践」『人間関係研究』第5巻，南山大学人間関係研究センター，2006年，15-30ページ。
- 大瀬敏昭著者代表，佐藤学監修『学校を変える』小学館，2003年。
- 楠房子・佐伯胖「意見が違うから，学び合える～非合意形成的協同学習支援システムの開発をめざして～」『情報処理』40巻6号，1999年，564-568ページ。
- 佐藤学「学びの対話的实践へ」，佐伯胖・藤田英典・佐藤学『学びへの誘い』東京大学出版会，1995年。
- 佐藤学『学びの快楽』世織書房，1999年。
- 佐藤学『教師たちの挑戦』小学館，2003年。
- 佐藤学『学校の挑戦』小学館，2006年。
- 佐藤学「学校再生の哲学」『現代思想』vol.35-5，青土社，2007a年，93-105ページ。
- 佐藤学「協同的な学びによる学校改革—学びの共同体のヴィジョンと哲学—」『協同と教育』第3号，日本協同教育学会，2007b年，48-76ページ。
- 柴田義松「『学びの共同体』と学習集団の実践」『現代教育科学』2006年1月号，90-94ページ。
- ジョージ・ジェイコブズ，マイケル・パワー，ロー・ワン・イン（関田一彦監訳）『先生のためのアイデアブック—協同学習の基本原則とテクニク—』日本協同教育学会，2005年。
- ジョンソン，D.W.・ジョンソン，R.T.・ホルベック，E.J.（杉江修治・石田裕久他訳）『学習の輪』二瓶社，1998年。
- 杉江修治「協同学習の展開」『中京大学教養論叢』第38巻第3号，1998年，175-190ページ。
- 杉江修治「日本の協同学習の理論的・実践的展開」第38巻第4号，1998年，25-65ページ。
- 杉江修治「教育心理学と実践活動—協同学習による授業改善」『教育心理学年報』第43集，2004年，156-165ページ。
- 関田一彦・安永悟「協同学習の定義と関連用語の整理」『協同と教育』第1号，日本協同教育学会，2005年，12-17ページ。
- 高垣マユミ「知識の協同的構築のコンテクスト—小学校理科の協同学習を事例として—」『児童研究』83巻，2004年，27-35ページ。
- 高垣マユミ・中島朋紀「理科学習の協同学習における発話事例の解釈的分析」『教育心理学研究』第52巻第4号，2004年，472-484ページ。
- 高橋勝『学校のパラダイム転換』川島書房，1997年。
- 日本協同教育学会『協同学習法ワークショップ<Advance> ver.1.』日本協同教育学会，2007年。
- 山住勝広『教科学習の社会文化的構成』勁草書房，1998年。
- レイブ，J.・ウェンガー，E.著：佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習』産業図書，1995年。
- Harris, J. & Hanley, B.: Cooperative Learning in Teacher Education; A Four-Year Model. In: Cohen, E. G., Brody, C. M. & Sapon-Shevin, M. (Ed): Teaching Cooperative Learning; The Challenge for Teacher Education. N.Y., State University of New York Press 2004, pp. 65-81.
- Johnson, R. T. & Johnson, D.W. & Holubec, E.: How can we put cooperative learning into practice? In: Science Teacher. 54(6) 1987, pp. 46-48, p. 50.

### 【注】

- 1 佐藤学『学校の挑戦』小学館，2006年。波線の強調は筆者による。
- 2 たとえば，佐藤『学校の挑戦』36ページ。
- 3 学びの三位一体論では，「文化的実践」を「認知的実践」に，「対人的実践」を「社会的実践」に，「自己内対話」を「実存的実践」に置き換えて説明される場合がある（佐藤学「協同的な学びによる学校改革—学びの共同体のヴィジョンと哲学—」『協同と教育』第3号，日本協同教育学会，2007b年，48-76ページ）。かつてから佐藤は，学びの活動を，「意味と人の関係の編み直し」と定式化し，対象との対話，自己との対話，他者（社会）との対話の3つの対話的实践として捉えていた（佐藤学「学びの対話的实践へ」，佐伯胖・藤田英典・佐藤学『学びへの誘い』東京大学出版会，1995年，72-75ページ参照）。
- 4 佐藤『学校の挑戦』15ページ。
- 5 高橋勝『学校のパラダイム転換』川島書房，1997年，18-19頁。

- 6 同上, 18ページ。
- 7 佐藤学『教師たちの挑戦』小学館, 2006年, 234ページ参照。
- 8 高橋『学校のパラダイム転換』19ページ。
- 9 同上。
- 10 同上参照。
- 11 佐藤2007b年, 48ページ。
- 12 佐藤『教師たちの挑戦』52ページ。
- 13 柴田義松『『学びの共同体』と学習集団の実践』『現代教育科学』2006年1月号参照。
- 14 佐藤氏の立場では, 校内事例研究の定例化による授業技法の形成を構想している。本研究の実践技法モデルでは, 技法の内化のためにワークショップ型の体験学習研修を組み入れる。
- 15 佐藤2007b年, 59-61ページ参照。
- 16 佐藤『教師たちの挑戦』105ページ。
- 17 同上, 109ページ。
- 18 同上, 29ページ。
- 19 佐藤『学校の挑戦』157ページ。
- 20 同上, 178ページ。
- 21 ここでは主に佐藤の『教師たちの挑戦』と『学校の挑戦』を参照した。
- 22 佐藤『学校の挑戦』127ページ。
- 23 同上87ページ。
- 24 同上287ページ。
- 25 同上38ページ。
- 26 同上49-53ページ参照。佐藤2007b年でも, 英語の授業での支え合いによる互恵的関係の事例が紹介されている。
- 27 同上33ページ。
- 28 同上87-88ページ。
- 29 佐藤「学校再生の哲学」『現代思想』vol.35-5, 青土社, 2007a年, 98-99ページ。
- 30 佐藤『教師たちの挑戦』227ページ。
- 31 同上, 103ページ。
- 32 同上, 70ページ参照。
- 33 同上, 15ページ。
- 34 同上, 38ページ。
- 35 同上, 94ページ。
- 36 同上, 110ページ。
- 37 同上, 113ページ。
- 38 ポリフォニーは字義的には「多声音楽」の意味を有す。「子どもたちの学びの多様な声と教師たちの学びの多様な声がオーケストラのように響きあい, 一人ひとりの個性の交歓によって学び育ちあう」ことを, 佐藤は学びのオーケストレーション(交響)と呼んでいる(佐藤『学校の挑戦』, 176ページ参照)。
- 39 山住勝広『教科学習の社会文化的構成』勁草書房, 1998年, 184ページ参照。
- 40 佐藤『学校の挑戦』, 170ページ。
- 41 佐藤『教師たちの挑戦』224ページ。
- 42 杉江修治「教育心理学と実践活動 協同学習による授業改善」『教育心理学年報』第43集, 2004年, 158ページ。
- 43 同上。
- 44 石田裕久, 鈴木稔子「協同学習の考え方と『協同』を学ぶ授業実践」『人間関係研究』第5巻, 南山大学人間関係研究センター, 2006年, 17-18ページ。
- 45 杉江2004年, 158ページ。
- 46 関田一彦・安永悟「協同学習の定義と関連用語の整理」『協同と教育』第1号, 日本協同教育学会, 2005年, 13ページ。  
ジョンソンらは, ①相互協力関係, ②対面的-積極的相互作用, ③個人の責任, ④スモール・グループでの対人的技能, ⑤グループの改善手続き, の5つを協同学習の基本的条件に挙げている(ジョンソン, D.W.・ジョンソン, R.T.・ホルベック, E.J.: 杉江修治・石田裕久他訳『学習の輪』二瓶社, 1998年, 25-32ページ)。
- 47 Harris, J. & Hanley, B. (2004): Cooperative Learning in Teacher Education; A Four-Year Model. In: Cohen, E. G., Brody, C. M. & Sapon-Shevin, M. (Ed): *Teaching Cooperative Learning; The Challenge for Teacher Education*. N.Y.: State University of New York Press, pp. 65-81.