

# 学びの共同体づくりの授業技法としての協同学習

Cooperative Learning: Method of Instruction and Implications  
for the Learning Community

原 田 信 之\*

HARADA Nobuyuki

キーワード：グループ学習，社会コンピテンシー，ハーゲン・ハスペ総合制学校，  
授業形態，ドイツ

## I. はじめに

グループ学習は、一斉学習、ペア学習、個別学習と並び、目標を実現するために教師が意図的に選択して用いる授業形態の一つである。学校教育の成立とともに一斉教授 (Frontalunterricht) は、その専売特許ともいえる授業形態であったが、現在では、単元を通して専ら特定の形態だけで授業が進行することはむしろ稀であろう。グループ学習はあくまでも一つの授業形態であり、一斉学習やペア学習、個別学習との組み合わせによって、あるいはそれらの混合形によって、一連の授業は構成されるものと一般には考えられている<sup>1</sup>。

協同学習 (Kooperatives Lernen) は、授業においてグループ学習もしくはペアの形態を効果的に用いることを基本にする授業技法である。こうした少人数の集団形態を用いる方法は、もちろん協同学習が初めてではない。我が国でも、大正新教育運動の時代において及川平治の分団式動的教育法 (明石女子師範学校附属小学校) をはじめとして、その授業形態そのものは歴史的にみても定着している。しかし、それは少人数の集団形態を用いる理念や考え方が同一であることを意味しない。この点例えば、『資料解説教育原理改訂版』では、集団主義の教育を「集団指導」と「集団主義教育」に大別している<sup>2</sup>。「集団のなかで集団による集団のための教育」という理念の下、集団の利益を個人の利益に優先させようとする後者の立場もあれば、グループ・ダイナミックスのように、集団の各成員は「相互依存」の状態にあり、効果的に学習を進める上で、この成員間の協力的ないし促進的な関係に着目するものもある。

協同学習とは、「自分自身と他の学友たちの学びを最大にするために、小グループを使って一緒に勉強させる学習指導法のこと」<sup>3</sup>である。「学びの共同体 (ラーニング・コミュニティ)」では、その成員各々が分有された思考を担うサブシステムの働きをし、各個人が、学び合い、高め合い、助け合うなどの相互作用的な関係の中で、各自が協同的な機能を果たすことにより、コミュニティはより高い次元の認識に到達できるようになることを目指す<sup>4</sup>。そのラーニング・コミュニティの形成に協同学習の授業技法は欠かせない。

本稿では、アメリカで開発された協同学習論のドイツにおける授業実践への展開に着目し<sup>5</sup>、ラーニング・コミュニティの成員が身に付けるべき社会コンピテンシー (Soziale Kompetenz) とその育成モデルについて検討する。

---

\* 岐阜大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻

## II. グループ活動を組み入れる授業構成

協同学習の「協同」は、字義の上でも「共同」とは異なる。『似た言葉使い分け辞典』によれば、共同は「共に事を行うこと、また同等の資格で関係すること。」である一方、協同は「心や力を合わせ共に事を行うこと。〈共同〉のように例えば単に場所・物・権利などを共有することなどには使わない」とする。協同においては、「共に事を行う」にしても、互いに「心や力を合わせ」て行うことの意味が付加される<sup>6</sup>。「勝敗・優劣を他と争うこと」(新明解国語辞典)を意味する「競争」とは対極に位置する概念である。

ジョンソン&ジョンソン等は、協同学習は「スモール・グループを活用した教育方法であり、そこでは生徒たちは一緒に取り組むことによって自分の学習と互いの学習を最大限に高めようとする」<sup>7</sup>と定義した上で、グループ学習のすべてが協同学習の条件を満たすとは限らないという。これは、集団形態という形式の問題ではなく、それを越えた質的な要件があることを示唆している。

他方、マイネルト・マイヤーらは、実証的研究の成果を根拠に「教授・学習過程を専ら協同的に構成しようと、それだけを望むことは誤りである」<sup>8</sup>と説き、ヒルベルト・マイヤーの所論に基づいて、「協同的活動は、すぐれた授業のバリエーションの一つを描いたものである」<sup>9</sup>と述べる。そこでは「演出の技術や豊富な行為のパターンと種類、多彩な授業の進め方など、授業のバリエーションが豊富かどうか」を問い、すぐれた授業のスタンダードの規準<sup>6</sup>として、「方法の多様性」が挙げられているからである<sup>10</sup>。即ち、第一に、教師による一斉授業及び生徒が前に出て発表する一斉形式の授業もあれば、第二に、個別活動や自由活動 (Freiarbeit) のバリエーションもある。また第三に、プロジェクト活動や協同活動もある<sup>11</sup>。一連の授業展開ということからすると、グループ学習の形態は、学習指導の目的に応じたバリエーションの一つとして、その展開過程に適切に組み込まれる必要があり、常態形態として、いかなるケースでもその採用を目指すものではない。

後述するハーゲン・ハスベ総合制学校のブリーニング教諭とザウム教諭も同様の見解に立ち、効果的な授業構成を図る教室内の演出家 (Regisseur) としての教師の役割を強調する。彼らの協同学習の考え方では、図1のように、必ず個別活動 (Einzelarbeit) を学習プロセスの最初に設定する。そして共通の問題の解決を協同構成するグループ内の交流 (グループ学習) へ、全体の場での発表を聴くことを通じての協同構成 (一斉形式) へと授業展開を図る。理由は、「学習は自ら積極的に行うプロセスであり、いずれの学習者もまずは自分の視点で知識を加工しようとし、自分なりの知識モデルを描き、既存知に結び付けようとする」<sup>12</sup> という学習個別論の考えを持つからである。学習課題に対して、各個人が十分に内発的動機づけや自己見解をもたなければ、グループ内における知の協同構成は成功しない。他者と交流する前に自己の学習資源をもってこそ、グループにも寄与できるし、全体の場でのプレゼンテーションの内容も自己に結び付けられていく。

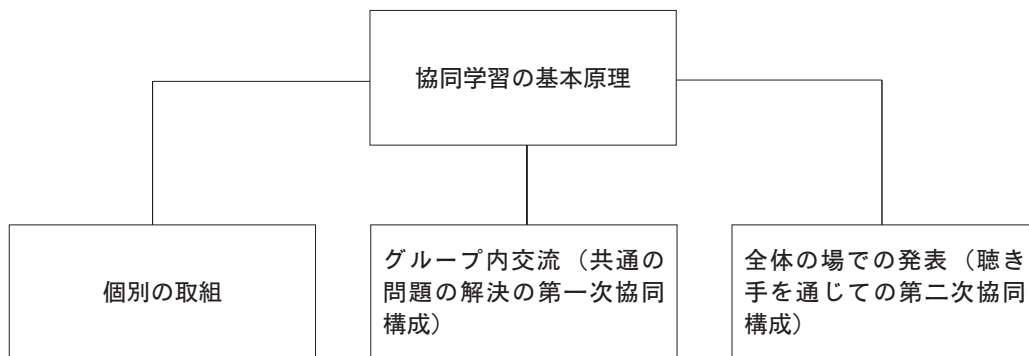


図1 協同学習の基本原則 (Brüning/Saum 2008a)

### Ⅲ. 協同学習としての要件

グループを活用した授業では、次のような事態がしばしば起こり得る<sup>13</sup>。例えば、(1)他者依存傾向である。特定の者に課題を押し付けてしまい、他の生徒がただ乗りするような事態のことを指す。(2)リーダーシップの悪用である。グループ内の能力の高い者が、自己に得するようにリーダーシップを悪用するケースである。(3)学習格差である。能力の高い者が常に説明し、一人で多くの発言時間を奪い取ってしまうものである。時間の長さや学習量とが相関するとすれば、能力の高い者はより高く、低い者はより低く、関係を構造的に生み出してしまふ。(4)グループ内における役割の固定化の問題である。「考えるのは私、あなたはそれをノートに写せばよい」などとするものである。これらは、グループ学習の形態を用いることで生じかねない負の側面として、集団内における課題解決の役割、人間関係や地位の固定化等の問題を指摘したものである。

したがって、「学び合う」「高め合う」「助け合う」等、「合う」の言葉を付して表現される相互的關係に集団の成員が気づき、その価値をいかに内化していくことができるのかが、グループ活動を授業に組み入れる上での重要な課題といえる。

そのため協同学習論では、真の協同学習であるための基本構成要素を挙げ、要件を定めている。ジョンソン&ジョンソン等によれば、「相互協力関係」「対面的-積極的相互作用」「個人の責任」「スモール・グループでの対人的技能」「グループの改善手続き」という5つの基本構成要素を挙げる<sup>14</sup>。このうち、スモール・グループでの対人的技能が、社会コンピテンシーに相当する。ジョンソン&ジョンソン等は、社会スキルが未熟な個人をただグループ分けしても成功しないので、協力し合うための社会スキルを教え、それらを利用するように動機づけることを求めている。即ち、(1)互いを知り信頼し合うこと、(2)正確で明確なコミュニケーションをすること、(3)互いに受容し支え合うこと、(4)前向きに対立を解決することなどである<sup>15</sup>。

他方、日本では、協同学習を「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」と規定し、以下の4条件を満たそうとするグループ活動だけが協同学習であると規定する<sup>16</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。

協同の「意義に気づき」「技法を磨き」「価値を学ぶ(内化する)」ことを条件にしてあるのは、個人とグループ(成員相互)の関係において、相互協力関係に気づき、その関係構築のための社会コンピテンシーを身に付け、そこに内在する価値を学ぶとする協同学習のプロセスの必要要件を明確化するためであったと考えることができる。

#### IV. 協同学習で育成する社会コンピテンシー

社会コンピテンシーに関し、研究者の立場からユルコヴスキー／ヘンツェ、実践者の立場からハーゲン・ハスベ総合制学校<sup>17</sup>のブリューニング／ザウム教諭のカテゴリー分類を取り上げ、検討しておきたい。なお、ブリューニング／ザウム教諭は、ドイツにおいて協同学習論を広めたノーム・グリーンの講習を受け、トレーナーの資格を有している。

ユルコヴスキー／ヘンツェは、協同的な学習態度を育成するメカニズムをどのように考えているのだろうか。彼らは、そのメカニズムを多元的ファセット (mehrdimensionale Facette) 論として説明する<sup>18</sup>。社会コンピテンシーは、その構成要素のどれか一つが単独で機能することはない。複合的なファセットとして、多様な要素が共鳴して行為として実行されるものであり、学びのプロフィール(履歴)の結果であるとする。それを育成するには、グループ活動の具体的な状況に結び付け、どのような態度を取ればよいのかの原則に関する行為のイメージや知識を授け、実際の授業におけるインターアクション場面で協同的な学習態度をとるよう促すことが大切だという。会話場面において、主に視覚情報として他者に伝わるノンバーバル・コミュニケーションと、聴覚情報として伝わるバーバル・コミュニケーションをとっても、二つの異なる情報要素が入り組んで、複合して意味を生成し他者に伝えられていくことも、複合的なファセットの一例であろう。これに対人関係や会話の文脈づくり等々、様々な要素が組み合わされて、相互作用状況(シチュエーション)はつくりだされている。

さて、ユルコヴスキー／ヘンツェは、多元的ファセット論の立場から、社会コンピテンシーの領域を細分化して把握しようとする<sup>19</sup>。

- ・自己認識：社会的状況の中で、自己の態度・思考・気持ちを振り返ること。
  - ・人への気付き：社会的状況や他者のサインに気付き、読み取ること。
  - ・他者の視点の取り入れ：他者の思考・気持ち・こだわりを認め、状況に応じて受け入れること。
  - ・やり遂げることへの確信：自己の社会的技能への信頼、困難を乗り越えることへの確信。
  - ・決定することの喜び：課題に関し、徹頭徹尾、問題解決に努めること。
  - ・知識：具体的な状況の中で、どう振舞うべきかの原則を皆に知らせること。
  - ・気持ちの安定：集中力、感情的なリアクションを制御すること。
  - ・社会性の基盤：他者のために支え、助けようとする気持ち。
  - ・特別バージョン：心を閉ざさないで、周囲とかかわろうとすること。
  - ・実行力：社会的状況の中で自信をもって積極的に参加すること。
  - ・柔軟性に富む行動：取るべき一連の行動が決められていても、それを状況に応じて実行すること。
  - ・コミュニケーション力：バーバルなものも、ノンバーバルなものも分かりやすく表現すること。
- 反対に他者から発信されるメッセージを適切に解釈できるようになること。
- ・争いごとの解決力：争いのもとに気付き、争いがどう進展していくのかを予想し、状況に応じてかかわること。
  - ・主体性の発揮：立てた目標に向かって行動するようにすること。

協同学習では、グループ活動を通して、生徒間で学習内容に関する知識と情報を交し合うことが期待されている。ジグソー法<sup>20</sup>はその典型例といえる。基本グループ(ホームグループ)の成員が各自の知識のパーツを専門グループで探求し、それを基本グループ内でジグソーパズルのように組み合わせ、各知識要素を筋道立てて考察し、まとめるというものである。しかし、協同学習においてしばしば用いられるこの方法にも問題がないわけではない。ユルコヴスキー／ヘンツェは、「生徒間でコミュニケーションが十分に交わされなければ、効果的な知識の交換が十分になされず、それによって学習プロセスに欠損が生じる」<sup>21</sup>ことを指摘する。即ち、ジグソー法では、各成員が準備した知識をグループ内の成員間で交換し合うところが要所であり、その局面を充実させるのに社会コンピテンシーが欠



かせないのである。これは典型例であるが、このことは協同的な活動のいずれの場面にも当てはまるであろう。

ハーゲン・ハスベ総合制学校のブリューニング／ザウム両教諭は、社会コンピテンシーのチェックリストを作成した。それは、①お互い建設的に話をする、②肯定的に振舞う、③相互に支え合い、助け合い、高め合う、④自分の学級のために責任を自覚する、⑤争いごとを公平に解決することができる、の5領域に分類したものである。筆者がその構成要素を一覧にしてまとめたものが、表1<sup>22</sup>である。

表1 社会コンピテンシーの構成要素一覧

①	<ul style="list-style-type: none"> <li>・話を聞く時、話者の方に目を向ける。</li> <li>・静かな声で話をする。</li> <li>・アイ・コンタクトをとる。</li> <li>・話を遮らない。</li> <li>・積極的に傾聴する。</li> <li>・席を立ててグループから離れない。</li> <li>・友好的な態度をとりつつ、事実の部分を批判する。</li> <li>・書いたものに関連づけ、補足する。</li> <li>・他者が書いたものを要約する。</li> <li>・グループの中で話す時間を平等に分配する。</li> <li>・アイデアを集め、ポイントを明確にする。</li> <li>・共同作業を振り返る。</li> <li>・妥協点を見だし、受け入れる。</li> <li>・共感し、視点の転換を図る。</li> <li>・自分の気持ちを伝える。</li> </ul>
②	<ul style="list-style-type: none"> <li>・謝ることができる。</li> <li>・喜んで受け入れる。</li> <li>・感謝を表す。</li> <li>・喜んで情報を提供し、問うことができる。</li> <li>・時間を守る。</li> </ul>
③	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他者への手助けを申し出る。</li> <li>・自分への助けを受け入れる。</li> <li>・二人で質問し合い、結果を比べて改善する。</li> <li>・ペア活動の際、ほめる。</li> <li>・ほめることで互いに高め合い、表情で励まし、成功を喜び合う。</li> <li>・3, 4人のグループで結果を比べて改善する。</li> <li>・学習グループ内で役割を分担し、実行し、評価する。</li> <li>・フィードバックする。</li> <li>・明らかになったことや理解したことを教えてもらう。</li> <li>・答えを補足する。</li> <li>・グループでやったことのプロセスを振り返る。</li> </ul>
④	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ルールを守る。</li> <li>・仲間はずれを出さない。</li> <li>・教室をきれいに保つ。</li> <li>・学級の課題を引き受ける。</li> </ul>
⑤	<ul style="list-style-type: none"> <li>・友好的な態度を崩さないで批判するようにし、事実と人格とを区別する。</li> <li>・人格の部分は、友好的かつ前向きな言葉で批判するようにする。</li> <li>・批判を受け入れる。</li> <li>・争いが生じれば仲裁する。</li> <li>・コンセンサスを得る。</li> </ul>

## V. 社会コンピテンシーの育成モデル

社会コンピテンシーの育成について、ブリューニング／ザウムは、以下のような6段階実践モデル(Ein pragmatisches Modell)を提唱する<sup>23</sup>。

- |      |                                                                   |
|------|-------------------------------------------------------------------|
| 第1段階 | (週の) <b>社会的目標</b> を定める。                                           |
| 第2段階 | 授業中、社会スキルの大切さを <b>話題にする</b> 。                                     |
| 第3段階 | その社会能力を実行に移すのに、生徒がどこに気をつければよいのか、 <b>規準を定める</b> 。                  |
| 第4段階 | その時々 <b>の社会的目標</b> を考慮し、協同活動をどのように実行すればよいのかを具体的に <b>実演</b> してみせる。 |
| 第5段階 | (教科の) 授業中、授業内容に取り組みながら <b>練習</b> する。                              |
| 第6段階 | 自分たちのグループがどれほどよく社会的目標を実現できたのかを <b>省察</b> する。                      |

第1・2段階では、当該週の社会的目標を定め、授業の中でスキルとして具体化して話題にするものである。協同学習を取り入れる際、多くの教師が最初に経験することは、ペア活動での喧騒だろう。ペアで静かに話をするを社会的目標として定めたとする。次にやることは、授業の中でお互いにやりとりをする場合に、静かに話をするとなぜよいのかを話題にする。生徒の側からも提案や願いを

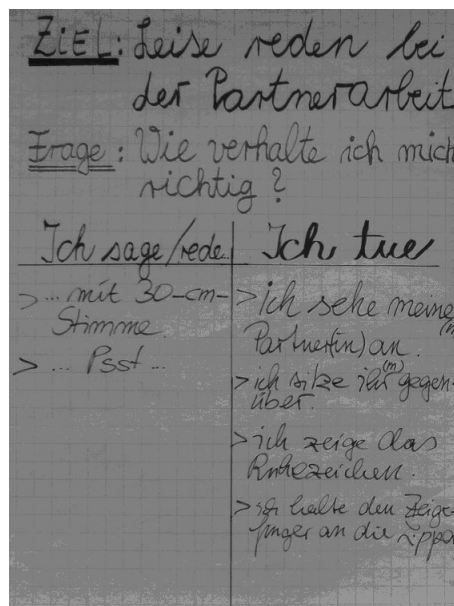
聞きだし、そうすることのよさを自覚させていくようにする。

ブリーニング／ザウムは、社会コンピテンシーを育成する実践において、常に一つのコンピテンシーの習得を心がけ、同時に複数の育成を図らないことが大切だと述べる。そのため、各週の最初に、その週で習得を図る社会コンピテンシーを目標として定めることを勧めている。

第3段階は、「規準を定める」局面である。ここでは、生徒がコンピテンシーに関し、理解すべきことのイメージを具体的に持たせることが肝要となる。これについて、ハーゲン・ハスペ校では、T-Chart法(表2参照)を用いた実践が行われている。

T-Chartとは、模造紙の上段に当該週の目標(社会コンピテンシー)を掲げ、左段に聞いてわかること(バーバル・コミュニケーション)、右段に見てわかること(ノンバーバル・コミュニケーション)の項目を書き表すものである。この各項目が、社会コンピテンシーの具体的な規準となる。この項目は、授業中の会話場面の実際的な状況の中で集められていく。これは、現実の会話と活動の文脈の中で、当該コンピテンシーを構成する中核要素を拾い上げ、そのコンピテンシーに求められる言葉と行為を明確化する、プラグマティカルな実践であるといえよう。

中等教育段階(第5学年から)に属する総合制学校は教科担任制をとっているので、このT-Chartを教室内の壁に張り出すことで、教員間の共通理解も図られることになる。



第5学年のT-Chartの実際(筆者撮影)

表2 T-Chartの例 (Bruning/Saum 2008b)

グループ活動の時は小さな声で語ろう	
聞いてわかること	見てわかること
<ul style="list-style-type: none"> <li>* つぶやく、ささやく。</li> <li>* 雑音を出さないようにする。</li> <li>* 友好的な声で。</li> <li>* 「次の時も小さな声で語ろう。」このことを確認し合って終える。</li> <li>* 最後まで話させる。</li> <li>* . . .</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* アイ・コンタクトをとる。</li> <li>* 向かい合って近い位置に座る。</li> <li>* 注意深い面持ち。</li> <li>* かわり番に話す。</li> <li>* 口に指をあてて、社会的目標を指摘する。</li> <li>* . . .</li> </ul>

第4段階は、実演(デモンストレーション)の局面である。これは、当該コンピテンシーに求められる言葉や行為を、生徒のグループの中で、わずか数分でも役割演技的に実演してみせるものである。例えば、「小さな声で語る」については、「30cmの声の大きさ」(30-cm-Lautstärke)と表現して、グループの中で互いの距離を近づけるポジションをとって、適切な声の大きさを演じてみせるようなことである。

第5段階は、授業中における練習である。教科内容に取り組みながら、授業におけるグループ活動の中で社会コンピテンシーを活用してみることを指す。期待される行動が、自然に繰り返されるようになることが目指される。

第6段階は、省察の局面である。授業の終りの場面で、学級や各グループが社会的目標を達成できたかどうかを必ず振り返るようにし、至らない点に関し改善を提案させる。週末にも省察の時間を割

き、新しい目標を立てるのか、翌週も同じ目標に取り組む必要があるのかを決定する。

## VI. おわりに

本研究の関心は、授業開発の側面に焦点化し、「学びの共同体（ラーニング・コミュニティ）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<sup>24</sup>。ドイツの教授学領域では、授業展開の文脈から協同学習を切り離して論じるべきではないとする論調が散在する。即ち、一連の授業展開に協同学習を位置づけ、実践することの必要性を指摘するものである。授業構成全体にどう協同学習を位置づけるかについては、日本における協同学習論の探究にも示唆を与えるものである。

ハスペ校では、方法コンピテンシー、社会コンピテンシー、自己コンピテンシーを育成するコンピテンシー・カリキュラムを開発し、学校開発の中心を「教師の授業力の向上と生徒の学習力の促進」と定め、校内研修を積み重ねている。教師が身に付けるべき協同学習の技法を柱にした「教授コンピテンシー (Lehrkompetenz)」と、生徒が習得すべき「学習コンピテンシー (Lernkompetenz)」を年次進行（第5から第10学年まで）の両面から計画配置した「コンピテンシー・カリキュラム (Kompetenzcurriculum)」を開発してきたのである。学校として校内研修を設け、組織的に教師の力量を高め、それによって同時に生徒の学習能力の向上を一体的に図ろうとしているところが、この学校のすぐれた点だといえよう。ハスペ校で開発された教授・学習の両面を睨んだコンピテンシー・カリキュラムを検討していくことが今後の課題となる。

注記：本研究は、文部科学省科学研究費補助金基盤研究（C）（課題番号：9530688）の助成を受けたものである。

### 【注】

- 1 H・マイヤー（原田信之・寺尾慎一訳）『実践学としての授業方法学』北大路書房、1998年、145-150ページ参照。
- 2 教員養成研究会編著『資料解説教育原理改訂版』1981年、341、387-390ページ参照。
- 3 ジョージ・ジェイコブス他（関田一彦監訳）『先生のためのアイディアブック』日本協同教育学会、2005年、8ページ。
- 4 原田信之・水野正朗「『学びの共同体づくり』論の授業技法化モデル」（『岐阜大学教育学部研究報告＝教育実践研究』第10巻、2008年）、179ページ参照。
- 5 詳細については、原田信之「ドイツの協同学習と社会コンピテンシーの育成」（『岐阜大学教育学部研究報告＝人文科学＝』第57巻1号、2008年）を参照のこと。
- 6 類語研究会編『似た言葉使い分け辞典（十八刷）』創拓社、2007年。
- 7 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, 伊藤康児, 伊藤篤訳) 『学習の輪』二瓶社、1998年、18ページ。
- 8 Meyer, Meinert A./ Heckt, Dietlinde H.: Individuelles Lernen und kooperatives Arbeiten. In: Biermann, Christine/ Fink, Michael/ Hänze, Martin u.a. (Hrsg.): INDIVIDUELL LERNEN - KOOPERATIV ARBEITEN. Friedrich Jahresheft XXVI 2008, S. 10.
- 9 Ebenda.
- 10 Vgl. Meyer, Hilbert: Was ist guter Unterricht? Cornelsen Scriptor 2004, S. 17. 引用部分は、「ヒルベルト・マイヤー教授来日記念講演 すぐれた授業のスタンダード」（『岐阜大学教育学部研究報告＝人文科学＝』第55巻1号、2006年、190ページ）を出典とした。
- 11 Vgl. Meyer, Hilbert 2004, S. 78-80.
- 12 Brüning, Ludger/ Saum, Tobias: Regisseure im Klassenzimmer. In: Biermann, Christine/ Fink, Michael/ Hänze, Martin u.a. (Hrsg.): INDIVIDUELL LERNEN - KOOPERATIV ARBEITEN. Friedrich Jahresheft XXVI 2008a, S. 38-41.

- 13 前掲『学習の輪』, 22-23ページ参照。
- 14 同上, 25-32ページ。
- 15 同上, 30ページ。
- 16 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。
- 17 ノルトライン・ヴェストファーレン州ハーゲン市に位置するハスベ総合制学校 (Gesamtschule) は, 1986年に設立され, 週間計画活動や自由活動など, オープン授業による自立的学習 (selbständiges Lernen) の促進を学校プログラムの中心コンセプトに据えてきた。転機になったのが, B L Kプロジェクト「学校の自己評価」(1996-1999年)である。これにより, 設立以来のコンセプトが問い直された。現在, ドイツにおいて協同学習を実践する代表校になっている。学校長のミヒャエル・フィンク (Michael Fink) 氏自身も, 協同学習のトレーナーの資格を有する。
- 18 Vgl. Jurkowski, Susanne/ Hänze, Martin: Lernziel: Gruppenunterricht fördert und fordert soziale Kompetenzen. In: Biermann, Christine/ Fink, Michael/ Hänze, Martin u.a. (Hrsg.): INDIVIDUELL LERNEN - KOOPERATIV ARBEITEN. Friedrich Jahresheft XXVI 2008, S. 21.
- 19 Ebenda, S. 22.
- 20 ジグソー法の詳細は, ジョージ・ジェイコブス他2005年, 50-58ページ参照。なお, ドイツにおける協同学習論の文献でも, 広く紹介されている。
- 21 Ebenda.
- 22 表1は, ブリュニング/ザウムが作成した社会コンピテンシーのチェックリストに基づく (Brüning, Ludger/ Saum, Tobias: Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH 2006, S. 139-140)。
- 23 6段階実践モデルの説明に際し, 以下の文献を参照した。
  - Brüning, Ludger/ Saum, Tobias: Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH 2006.
  - Brüning, Ludger/ Saum, Tobias: Kooperatives Lernen - Methoden für den Unterricht. Erhard Friedrich Verlag 2008b.
- 24 原田・水野2008年, 及び原田信之・高旗浩志「学びの共同体づくりと協同学習—学びの共同体づくりの概念的輪郭と技法—」(『協同と教育』第4号, 日本協同教育学会, 2008年, 78-82ページ)を参照のこと。