

協同の学びを効果的に実現する授業方法

Fostering teambuilding as incentive to acquire maximum cooperative learning efficiency

原 田 信 之*

HARADA Nobuyuki

キーワード：協同学習，グループ授業，総合的な学習の時間，ドイツ，学びの共同体

I. はじめに

協同学習 (kooperatives Lernen) は，その精神や技法において，具体的なイメージに即して説明されなければ理解が難しい実践論である。シンク・ペア・シェア，スリー・ステップ・インタビュー，ジグソー，T-チャート法など，協同の精神を具現する技法の習熟を伴うからである¹。北米で開発されたこれらの技法は，現在，ドイツにおいても広く紹介されている²。フーバーは，「協同学習に関する情報を提供しても，それを実施する側の実践経験と切り離せない。協同的な学習形態に関する知識は不可欠であるが，自分のクラスでスモール・グループを用いて効果的な学習を実施しようとしても，それだけでは十分でない。」として，協同学習論が技能習熟までを視野に入れたものであることを強調している。

一方，ドイツにおいても，協同学習論を摂取する以前には，学習の個別化 (Individualisierung) の措置がトレンドであったことから頻度はそれほど多くなかったものの，小集団の形態をとるグループ授業の実践は行われていた。協同学習は，授業過程においてスモール・グループを活用する点では，従前のグループ授業と大きな違いはない。つまり，このグループ授業を根底から一変させる，まったく新たなグループ活動を組織するものではなく，その効果を高める精神と技法であるといえる。

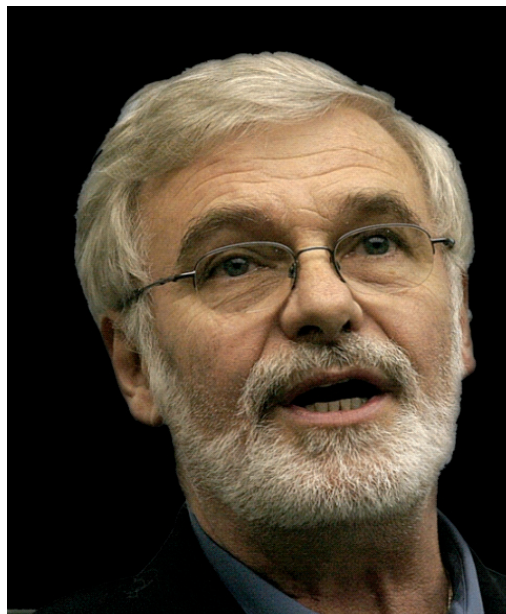
本稿では，こうしたグループ活動の可能性を広げる協同学習論のドイツにおける展開に着目し，グループ授業として効果を上げる学習活動はどのように捉えられていたのか。そして更なる質の向上を図るため，協同学習として期待される効果は何かについて，主にドイツの実証的研究の成果を踏まえて明らかにすることにする。

II. ドイツにおける協同学習の展開

1970年代に北米で開発された協同学習論³は，ギュンター・L. フーバーの貢献により，ドイツ語圏の教育学理論に摂取されたとする説が有力である⁴。事実，G・フーバーは，1992年6月1-4日にオランダのユトレヒトで開催された国際協同教育学会⁵での主な論稿を集め，その報告集『協同の新展望』をシュナイダー出版社から出し，その巻頭言では，E・マイヤーとヴィンケルがドイツのそれまでの学校教育関連の事典には「協同」のタームが取り上げられていないことを指摘している⁶。この出版がドイツにおいて協同学習論を広める一つの大きな起点を形成したと考えられる。また，「文化的文脈における協同学習」を特集した1995年の "International Journal of Educational Research" の23巻3号では，各国の代表者のうちドイツからは彼の論稿が掲載されている。G・フーバーについては，既に1982年，1985年，1990年に協同学習をテーマにした論稿を発表しており⁷，早期から着目していたことが分かる。

* 岐阜大学大学院教育学研究科 (教職大学院)

他方、ドイツにおける協同学習の実践は、90年代にカナダのオンタリオ州ダラム学校区において目覚ましい教育成果をあげたノーム・グリーンをドイツのカール・ベルテルスマン財団が招聘し、ドイツ各都市の教員に協同学習の講習会を開いて広めたといわれている⁸。2001年にスタートした、ハーゲン・ハスベ総合制学校の教員研修プロジェクトはその代表的なものである。また、2002年にチューリンゲン州立教員研修・カリキュラム開発・メディア研究所は、『協同学習による社会コンピテンシーと自己コンピテンシーの発達』⁹と題する手引書を刊行し、この中でジョンソン&ジョンソンの協同学習の5つの基本要素（肯定的依存関係、義務を負う、対面的に促進する相互作用、社会的能力、評価）やジグソー法など北米で開発された協同学習の技法を具体的に紹介した。この手引書の副題は、「チューリンゲン州のカリキュラム実施の重点を変換するためのコンセプト」とし、協同学習を通して同州の学習指導要領で求められた社会・コミュニケーション能力の発達を促進する意図から作成されたものであり、相応の影響を与えたことが考えられる。



ノーム・グリーン (2009年10月7日逝去)¹⁰

Ⅲ. 伝統的なグループ授業

協同学習論が入るまで、ドイツで伝統的に行われていたグループ授業 (Gruppenunterricht) は、論者により見解の相違はあるものの、一般には「学級集団を一定時間解体してスモール・グループに分け、多少なりとも主体的に決めたテーマに取り組み、活動の結果を次の授業の局面で活用する」¹¹ 授業形態のことを指す。学習の個別化の視点からしても、学級集団をグループに分化することは、内的多様化の措置の一環としても有益だとし、スモール・グループを常設しておけば、一斉授業よりも子どもたちは必然的に自己の学力や進度に応じて学習することができると考えられていた。また、自由活動 (Freiarbeit) やプロジェクト授業 (Projektunterricht) は、オープン授業 (offener Unterricht) の有力な方法であるが、そこではスモール・グループの成員である学習者が、大單元において取り組むテーマを各グループで自ら選ぶ。グループ活動の過程では思考を深化させる情報がもたらされたり、必要な情報を獲得したりして集中して取り組むことができる。単元の終末には学級全体の場で各グループの活動成果を交流することができる、と考えられていた。気が合う者同士、学習課題に共通の関心をもつ者同士、学力水準が同じ者同士を集めてグループを形成すれば、課題解決への効果が高まるに違いないと考えられていたのである¹²。

ボールは、グループ授業とは一定時間学級をスモール・グループに分けて特定の課題に取り組ませる社会的形態 (Sozialform) のことであるとする一方、グループ活動 (Gruppenarbeit) はそのスモール・グループの中で取り組む活動のことを指すと区別した上で、両者の特徴を以下のように示す¹³。

- ① 一斉授業の方法のバリエーションとしての定型的なグループ授業：これは、グループ授業の機能種であり、学力や興味に従い、同質や異質でのグループ内で分担して、あるいは同一の活動に取り組む。
- ② 授業の基盤構造としてのグループづくり：特定の成員を決め、長期にわたり共に活動する。
- ③ オープン授業の要素としてのグループ活動：オープン授業の枠組みの中で学習者は自分たちでグループ活動を組織する。そのグループ活動は、オープン授業の中で協同の形式を見せること

もある。一人で活動するのか、ペアでやるのか、グループでやるのかは、生徒自身が決める。この選択に際しては、多様な協同の形式を用いて活動できるかどうかは前提としない。

- ④ チーム力を伸ばす方法としてのグループ活動：②と似てはいるが、チーム活動の訓練に専念させる。

H・マイヤーは、グループ授業が目的に向かって行われるのであれば、生徒に自立性や一体感(Solidarität)を育むのに適しているとし、一斉授業では締め出されてきた教育機能として、その特質を抽出している¹⁴。

- グループ授業は、一斉授業よりも積極的に生徒たちを授業過程に参画させる。
- 不快な社会風土により阻害されなければ、恥ずかしい気持ちを持たないで考えを表明し、いったんは“思いおもいに”話をするができる。
- グループの中で共存感情が生まれ、強化していく。
- 活動が適切に指示され学習の前提が整えられれば、生徒たちは自立的に作業する。
- 生徒たちは、時間や力を付けることを理由に、一斉授業では遮断されることが多かった、回り道や横道に逸れることができる。
- 生徒たちは、好奇心を存分に抱き、教師が主導したものではない新たなテーマの展望をもって取り組むことができる。
- 一斉授業よりもグループ授業の方が、教師にとってもゆとりをもって評価者として正確に生徒たちを観察することができる。
- グループ授業は、一斉授業よりもより多くの時間を必要とするようにも見える。生徒たちが自力で事象・意味・問題を関連づけることに取り組むには、より長い時間を必要とする。しかし長い目で見れば、こうした超過時間は方法コンピテンシーが育つことで報われる。

H・マイヤーは、多様な社会的形態を組み合わせた授業が可能であるにも拘わらず、一斉授業一辺倒に陥っている実態を鋭く見極め、それとの対比でグループ学習の効果を指摘しているのである。時間の浪費と受けとられがちなグループ授業に対し、それが主体性や共存感情、方法コンピテンシーを育むという側面にスポットを当てていた。これは、授業の社会的形態別に調査した1970・80年代の実証的研究に基づき、グループ授業は全授業時間の5～7%程度しか取り入れられていなかった実態を踏まえてのことである¹⁵。1980年代に実施したハーゲらの実証的調査では、一斉授業76,86%, グループ授業7,43%, ペア活動2,88%, 個別活動10,24%という結果を示している。この調査では、こうした一斉授業の独占状況を「授業方法の画一的構造 (methodische Monostruktur des Unterrichts)」の支配と結論づけている。他の調査研究でも、グループ授業の占める割合は、タウシュの研究では4%, E・マイヤーの研究でも5%程度とする結果が得られている。

H・マイヤーによるグループ授業の効果については、後にテルハルトが調査研究を行い、得られた結論として以下のことを指摘している。スモール・グループで取り組んだ方が獲得した知識が持続して保持されること、学習者の社会的態度が改善され持続すること、学習者の個性が強化されること、自尊感情が高まること、学力が向上すること¹⁶、に効果が認められたとし、「グループ授業が、協同学習や事象に結び付ける学習へと到達させるのに有効な機会を提供することは確かである。その限りにおいて、この形態は教授・学習過程を方法の上で組織するのに適している」¹⁷と述べる。

IV. グループ学習から協同学習へ

ドイツにおいて、一斉授業による「授業方法の画一的構造」が支配していたとしても、グループ授業への教授学的探求は行われてきた。協同学習論はこの基盤の上に発展させようとするものであり、それを根底から覆すまったく新たな授業論ではない。

「すべてのグループ学習が協同学習なのではない」¹⁸とするジョンソン&ジョンソンらの指摘は、協

同学習には備えるべき質的要件があることを示唆している。

これについてタウプは、「協同学習の概念は、最も広い意味においては、二人もしくはそれ以上の人数で、目的をもって何かを学ぶためにいっしょに活動する場合に用いられる」とするG・フーバーの定義を引用しつつも、その場合の学習は「学習者が新たな着想や意味の連関を構成するため、所有する知識と新たな情報とを結び付ける積極的な構成的プロセスである」とし、協同学習たりうる要件を4つ提示する。これは、ドイツにおいて伝統的なグループ学習から脱皮して協同学習を取り入れようとした理由が、動機づけや社会的な力の育成の面で高い学習効果をもたらすことに着眼していたことを示している。

- ① 課題を自分に引き寄せて内化し、高度な問題解決技能を獲得するために、学習者一人ひとりが他者と協同しようとする文脈の中で学習が行われること。
- ② 学習者は多種多様な視点をもっていて異なっていること。教科に区切って身に付けた経験や視野が協調的にもたらされ、豊かな学習になること。
- ③ 学習は社会的・コミュニケーション的な出来事であり、考えの交換や議論が学習対象への理解や省察を最適なものにすること。
- ④ 学習とは情意的な次元や主体的な体験を含み、協同的な活動性は社会面や情意面での挑戦からなるものであること¹⁹。

A・フーバーは、総論において、協同学習が学習者の個性や自立性の発達、コミュニケーションや協同コンピテンシーの育成、社会的学習に寄与するとする一方、学習が効果を上げるには、スモール・グループが以下の役割を果たすよう機能することが重要であるという²⁰。

- ① グループの中で知識資源が広がること：他者が異なる資源や情報を持ち、共同で活動する際、自分の学習の助けになる情報を与えてくれる誰かに出くわして蓋然性が高まること。誤りが適切に見いだされたり、異なる視野から問題解決が議論されたりすること。收拾がつかないほど視野が広がらないよう、グループを適度な規模にしておくこと。
- ② グループでは気付きが広がり記憶力が高まること：グループ成員が自己の記憶力に言及することで高まること。この触発が、一人ではできないレベルに引き上げてくれること。
- ③ グループの中で互いが異なる考え方と出会うこと：異なる考え方に出くわすと、グループで共同して解決したいことの争点が明確になること。それにより新たな視野が開かれ、学習の効果が高まること。
- ④ グループでは他者をモデルとして学び、きっかけが与えられること：他者を模範にして学習力が高まること。できる他者を真似て学ぶこと。
- ⑤ 他のグループから評価されること：ベストを尽くそうとグループの成員が触発を受けること。
- ⑥ グループ内での社会的な関係が密接になり、肯定的な情意風土が形成されること：グループの成員がよく理解し合えれば、達成力が高まること。
- ⑦ グループ内で知っていることを出し合おうとすること：異なる情報を説明し、それに対する意見を伝えようとする中で、学習者はよりよく取り組み、振り返られること。こうして自分の知識が改善されること。

スモール・グループでは成員の人数が少ないことから受ける心理的圧力が小さく、安定した情緒のもとで屈託なく自分の考えを発言することができ、これにより子どもの学習活動への参加が促される。そこでの話し合いは集団思考を高め、新しい発想や考えを生みだして、一人では解決できない問題でも解決することのできる可能性を開く。個人の能力を超えて学び合うことができる触発を成員から受ける。協同の集団事態が作りだされれば、相互支援が強くなり、学習意欲が増大するとともに、人間関係が密になり、対人技能の育成が期待できる²¹。このようにスモール・グループという形態もたらす学習効果を十分に理解し、学習指導過程に組み入れられることを重視している。

V. 協同学習に関する実証的検討

アンドレアスは、協同学習に関するこれまでの実証的研究で得られた成果 (empirische Forschungsergebnisse) より、共通に突き止められたことは以下のことであるとする。協同学習は、一つには、生徒たちの学習の効果を高め、教材に対する興味を生じさせること、二つには、グループ成員各自の知識の増加、問題解決力・社会力・論証力の向上をもたらすことである²²。しかし、これらの効果は、生徒がどのような課題に取り組むのかに左右され、「簡単な課題に対しては、個別学習の形態よりも効果が低い」²³ことを指摘する。彼は、G・フーバーの仮説「安定知志向の人は、不確定なことに出くわさない活動を求め、未知志向の人はよくわからない状況（自由度が非常に高い協同的な学習状況がこれに相当する）を好んで求めようとする」を取り上げ、正答が一つに定まらない未確定な複合的問題に対しては、探究の意欲・関心をもつ学習者の方が協同学習によって効果が高いことを示唆している。これは、協同的に取り組む態度の育成を目標に加えた日本の総合的な学習の時間にも多くの示唆を与えてくれる。そこでは探究的な学習を「物事の本質を探って見極めようとする一連の知的営みのことである」とし、「国際理解、情報、環境、福祉・健康などの課題及び日常生活や社会とのかかわりの中から見出される課題は、『答えが多様で正答が定まらない問い』といった性質のものである」ことが多く、それらは「多様な視点から積極的に探究する中で、納得できる見方や考え方、解決の方途等を自分たちで生みだすことが求められている課題でもある」とする。こうした課題に対し、「主体性、創造性、協同性を發揮し、試行錯誤しながらも学習対象とのやりとりを通じて、複雑に入り組んだ社会や生活の諸問題を解き明かしていく」²⁴として、独自の考えを發展させる個と個の学習過程における関係構築が問われているからである。

さらにアンドレアスの論文で興味深い点は、ゲルステンマイヤーとマンデルが行った「学びの共同体 (learning communities)」²⁵ (ドイツ語の原文でも英語表記：筆者)に言及した実証的研究を持ちだしていることである。周知の通り、「学びの共同体づくり」は、日本では佐藤学が創造的に広めた教育実践論である。佐藤は、“教室における活動システム”を「協同する学び」と表現している。それを授業開発の側面として焦点化すると、その特質を端的に、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) の三位一体の活動であると言いつづけている²⁶。筆者らが行った「学びの共同体づくり」論の授業技法化モデルの開発研究では、佐藤や協同学習の先行研究を踏まえ、「『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」ようになり、「『三人寄れば文殊の知恵』ということわざは、このような集団志向の機能を表現したものである」²⁷とした。

ゲルステンマイヤーらの研究は、知を最適に分有し、つまづきの原因が取り除かれることが「学びの共同体」の出発点にあるとし、対話的参加 (diskursive Partizipation) と価値の共有化によってグループの成果は飛躍的に高まると指摘する²⁸。彼らは、知の分有と追究価値の共有化を図るツールとして、コンセプト・マップの活用を推奨する。KJ法でもイメージすることができるように、成員一人ひとりが断片的にもつ情報や考えをカードに文章やイラストで書き出しそれを関連づければ、各成員の立脚点が明らかになり集団思考が促されるからである。

協同学習では、スモール・グループ内での成員相互の交流が高い頻度で交わされる。成員同士が社会的にかかわる過程で、学ぶことは多い。子どもの発達と社会化に及ぼす積極的な影響を、グリーンは、過去30年以上にわたって行われてきた協同学習に関する実証的検討を踏まえ、次のように総括している²⁹。①思考力を高いレベルに引き上げること、②生徒・教師間の相互作用を促し、信頼関係の基盤をつくること、③生徒の参加意識を促すこと、④自尊感情を高めること、⑤学習への満足度を高めること、⑥肯定的態度を支えること、⑦コミュニケーション・コンピテンシーを伸ばすこと、⑧社

会コンピテンシーをトレーニングすること、⑨異文化と肯定的に関係しようとする事、⑩問題解決と同時に、個人の責任に向かうチームづくりをすること、⑪教師や学校に対する生徒の肯定的態度とともに、生徒に対する教師の肯定的態度を支えること、⑫学習への責任感を生徒に持たせること、⑬協同や助け合いの雰囲気を強固にすること、⑭相互の責任意識を高めること、として協同学習の効果をまとめている。

VI. おわりに

ドイツでは、70年代後半から90年代にかけ、オープン授業 (offener Unterricht) をすぐれた授業モデルとする教授論が席捲していたかにみえる。これは学習環境をオープンにし、場合によっては学校建築までもオープンにし、子どもの適性に依じて数種類の異なる学習展開が一連の学習シートとして準備され、これによって子どもは自己の興味や能力に応じて学習することができ、個別的なサポートも得られるとして、徹底的な学習の個別化を図ろうとする授業論であった。

リボヴスキーが行った、オープンな学習状況に置かれた生徒の時間の利用の仕方を実証的に検証した研究は、これに一石を投じた。彼は、生徒たちが「学習進度を自分で決め、個別に活動に取り組むのであるが、…それは仲間とペアやグループでまとまって学習している時よりも、そしてクラス授業の中で教師の支援を他の生徒と分かち合う時よりも、学習課題への取り組みに使われる時間が短い」³⁰ことを明らかにした。別な個人的な話をするなどして、学習活動に取り組む正味時間が相対的に短い実態が浮き彫りになったという。また、ゲッツェの研究では、オープン授業において、学力の芳しくない生徒は、「遊びの状況では多くの場合、協力することに効果を上げているが、…課題に取り組む共同作業では困難が顕著にみられ」、「一緒に遊ぶことやグループでの自由な話し合いなど、…他者とかかわることそのものへの関心を低下させている」³¹実態を突き止めている。もちろんオープン授業でも、グループ・プロジェクトや課題別探究等、スモール・グループで長時間活動に取り組むことや、話し合いや討議をすることは稀ではないが、それは原則においてあくまでも生徒が主体的に選択するものである。ここで問われているのは、授業の質研究でも指摘されているように、Time on Taskとして、課題に取り組む実際の活動の質のことであって、オープン授業論と真っ向から対立する主張ではない。そういえるのは、伝統的なグループ授業においても同様に、グループ活動の質が問われるからである。

かつては教師中心か子ども中心かという、極めてシンプルなパラダイムを設定し、様々な授業論をオールタナティブな対立の図式に誘い込んできたこともある。ドイツ語圏では、オープンな形式か閉じた形式かとするパラダイムに典型的に現われており、後者に対峙するものとして前者を、「状況・問題志向の学習、生徒・行為志向の学習、発見的・自己操作的学習」といった概念で把握してきた³²。プロジェクト、週間計画活動や自由活動、状況学習、ワークショップ活動もそれに相当する。これらにおいても、スモール・グループでの活動は無縁ではないのである。

ドイツで展開する協同学習論は、こうした授業論としてのトレンドを乗り越え、スモール・グループを用いる場合の情勢 (Instruktion) 分析に目を向け、協同の精神を実現する効果的なシステムを構築しようとしている。

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 協同学習の技法については、日本協同教育学会が主催する認定ワークショップにおいて学ぶことができる。技法の詳細については、ジョージ・ジェイコブズ他 (関田一彦監訳) 『先生のためのアイディアブック』ナカ

- ニシヤ出版, 2005年, 『「学びの共同体 (ラーニング・コミュニティ)」づくりのための授業技法化モデルの解説』平成20年度文部科学省科学研究費補助金・基盤研究 (C), 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開発, 研究成果中間報告書・課題番号19530688 (研究代表者: 原田信之, 2009年3月), エリザベス・バークレイ他 (安永悟監訳) 『協同学習の技法』ナカニシヤ出版, 2009年, 等の文献でも紹介されている。ジグソー法については, 蘭千壽の論文, エリオット・アロンソン (松山安雄訳) 『ジグソー学級』原書房, 1986年, 筒井昌博『ジグソー学習入門』明治図書, 1999年などがある。
- 2 ドイツでも北米で開発された協同学習の技法は広く紹介されている。Vgl. Green, Norm/Green, Kathy: Kooperatives Lernen. Klett/Kallmeyer 2005. Vgl. Huber, Anne A.: Kooperatives Lernen - kein Problem. Ernst Klett Schulbuchverlag 2004. Vgl. Weidner, Margit: Kooperatives Lernen im Unterricht. Klett/Kallmeyer 2003.
 - 3 David Johnsonは, 1966年に協同学習に関する教員トレーニングを始めていたことを付言しておく。
 - 4 Vgl. Traub, Silke: Unterricht kooperativ gestalten. Klinkhardt 2004, S. 24.
 - 5 この会議は, International Association for the Study of Cooperation in Education, International Association for Intercultural Education, Internationale Gesellschaft für Grupparbeit in der Erziehung e.V.という3つの学会が共同開催したものである。
 - 6 Vgl. Huber, Günter L. (Hrsg.): Neue Perspektiven der Kooperation. Schneider Verlag 1993, S. 5.
 - 7 -Huber/Bogatzki/Winter (1982): Kooperation als Ziel schulischen Lehrens und Lernens. Tübingen: Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie der Universität Tübingen.
-Huber (1985): Lernen in Schülergruppen - Organisationsmodelle und Materialien. Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen (Studienbrief 1B). Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien.
-Huber/Eppler (1990): Team learning in German classrooms: Processes and outcomes. In: Sharan (Ed.): Cooperative learning: theory and research. New York: Praeger, pp. 151-172.
G・フーバーの他には, 例えば, テルハルトが1989年に出した彼の著作『教授・学習方法』の中でD・ジョンソンの論稿を取り上げ, 「方法としてのグループ: 協同学習」について言及したものがあ (Terhart, Ewald: Lehr-Lern-Methoden. Juventa 1989, S. 157-163)。
 - 8 拙稿「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巻第1号, 2008年10月), 176-177頁参照。
 - 9 Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien: Entwicklung von Sozial- und Selbstkompetenz durch kooperatives Lernen - Konzeption für die Umsetzung eines Schwerpunkts der Lehrplanimplementation in Thüringen. 2002.
 - 10 <http://www.kooperatives-lernen.de/dc/CL/index.html>
 - 11 Traub 2004, S. 24.
 - 12 Vgl. ebenda, S. 25.
 - 13 Bohl, Thorsten: Unterrichtsmethoden in der Realschule. Klinkhardt 2000, S. 174-175.
 - 14 Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden II: Praxisband. Cornelsen Scriptor 1987, S. 245.
 - 15 Vgl. ebenda, S. 60-62. 各種調査結果については, H・マイヤー著, 原田信之編訳『授業方法・技術と実践理念』(北大路書房, 2004年, 58-61頁) 参照。
 - 16 Vgl. Terhardt 1989, S. 160-161.
 - 17 Ebenda, S. 161.
 - 18 D・W ジョンソン, R・T ジョンソン, E・Jホルベック (杉江修治他訳) 『学習の輪 アメリカの協同学習入門』二瓶社, 1998年, 22頁。
 - 19 Konrad, Klaus /Traub, Silke: Kooperatives Lernen. Schneider Verlag 2001, S. 5.
 - 20 Vgl. Traub 2004, S. 38-39.
 - 21 杉江修治『バズ学習の研究』風間書房, 1999年, 124頁, 及び長谷川榮『教育方法学』協同出版, 240頁を参照。
 - 22 Vgl. Andreas, Marcus: Kooperatives Lernen. Theoretische Ansätze, empirische Befunde, praktische Implikationen. GRIN Verlag 2004, S. 23.
 - 23 Ebenda.

- 24 文部科学省『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』2008年, 13-14頁参照。
- 25 Vgl. ebenda, S.25. 学びの共同体は, 以下のように定義されている。「学びの共同体は, 共同体の協同知を増やし最適化する延長線において, 個人の知識の開発も促進するという目的をもつことにより立場が決まる。」(Reinmann-Rothmeier&Mandl: Die Entwicklung von Learning Communities im Unternehmensbereich am Beispiel eines Projekts zum Wissensmanagement. Forschungsbericht Nr. 10. Ludwig-Maximilians-Universität München 1999, S. 5.)
- 26 佐藤学「協同的な学びによる学校改革—学びの共同体のビジョンと哲学—」(『協同と教育』第3号, 日本協同教育学会, 2007年) 参照。
- 27 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=実践研究=』第10巻, 2008年, 179頁)。
- 28 Vgl. Andreas 2004, S. 25-26.
- 29 Green, Norm/Green, Kathy 2005, S. 33-37.
- 30 Lipowsky, Frank: Offene Lernsituationen im Grundschulunterricht. Eine empirische Studie zur Lernzeitnutzung von Schülern mit unterschiedlicher Konzentrationsfähigkeit. Europäische Hochschulschriften, Bd. 11, 1999, S. 81.
- 31 Vgl. Heckt, Dietlinde Hedwig: Einleitung. In: Green, Norm/Green, Kathy 2005, S. 13.
- 32 Vgl. ebenda, S. 14.