

教授・学習形態と子どもの社会化

— isomorphismアプローチによる考察 —

An Isomorphic Approach to Socialization of Children under Teaching-Learning Structure

(2007年3月31日受理)

高旗正人

Masato Takahata

Key words : アイソモルフィズム, 社会化, ヒドゥン・カリキュラム, 役割期待, 要求傾向, 一斉教授, 自主協同学習

要 旨

教授・学習形態は主に学習効果, 学力, 学習意欲などとの相関で議論されてきた。講義式とグループ・ディスカッションとを比較した結果, グループ・ディスカッションの方が学習効果が高かったことを最初に示したのは, グループダイナミックス, アクションリサーチの創始者K. Lewinであった。その後, 同様の変数による実験が繰り返されたが, 両変数の背後に教師の指導技術や教材の質や量など多様な変数が支配しており決定的な結果を得ることは困難であった。本稿では, 従属変数を子どもの社会化に取り, 自主協同学習形態と一斉教授形態を比較考察した。その際, アイソモルフィズム・アプローチともいべき方法論に依拠した。教授・学習形態という授業集団の役割期待(role-expectation)が学習者に欲求傾向(need-disposition)として内面化されるとするパーソンズ行為理論の方法論である。

学習形態が生起する学習場面の競争と協同, 防衛と支持の風土, 力の優位と劣位などが長期にわたって子どもたちを社会化している状況を明らかにした。

問題の所在

教授・学習過程の構造は, はたして子どもたちの社会化にどのような影響を及ぼすであろうか。ここで, 社会化とは, 子どもたちが集団活動を通してその社会特有の価値態度を身につける社会的行動様式である。価値・規範, 社会関係の在り方, 役割構造, 他者への動機づけなどの社会的活動を通して子どもたちは行動様式を身につけていく。教科指導の過程に於いて起こるそのような社会化は, 一種のヒドゥン・カリキュラム(hidden curriculum)として子どものパーソナリティ形式に大きな影響を及ぼす。教科の指導法は学力形成との関連で語られ, 協同学習という学習指導も学力形成や学習意欲, 学習への動機づけなどとの関係で話題にされてきた。⁽¹⁾ けれども子どものパーソナリティ形成にどの

ように機能しているかについてはあまり問題にされていないように思われる。しかし, 競争的關係や個人学習の形態に対して協同学習は明らかに違った集団過程に同調し適応することで展開可能となるから, 子どもたちの社会性の形成にも独自の影響を与えるに違いない。その社会性は, 単にある時期の授業場面における学習形態として子どもたちに認識され, その授業が終われば, 消却されてしまうものではなく将来の人間としての生き方にまで影響を及ぼすのであれば, それは, 学習指導形態による子どもの社会化と呼んでよいであろう。⁽²⁾ 本稿では教科指導過程の社会化についてパーソンズ流の社会構造とパーソナリティのアイソモルフィズム観の立場から検討してみたい。⁽³⁾

アイソモルフィズム・アプローチ

アイソモルフィズム isomorphism とは, Baldwin, A. L. がパーソンズ批判の中で使用した言葉である。⁽³⁾

コーネル大学の研究者達によって、ハーバード大学のパーソンズ研究が行われ、1961年、その集大成として、哲学教授のBlack, M. の編集によるThe Social Theories of Talcott Parsonsが発刊された。それにアルフレッド

L. ボールドウインは心理学の立場から「パーソンズ派のパーソナリティ理論」という38頁の論文を寄稿した。その中で、彼がパーソンズ批判の一環として使用したのが他ならぬ isomorphism という概念であった。パーソンズは本書の全体を読み、53頁に及ぶ「著者の見解 (The Point of View of the Author)」を最終章として寄稿している。その中で、isomorphism が気になって数頁を割いて反論ないしは解題を寄せている。アイソモルフィズムとは、同型主義とか異種同一構造論と訳されるであろう。要するに、この文脈では、子どものパーソナリティ構造と彼が所属する集団の構造とが同じ構造になるとでもいうことである。パーソンズはパーソナリティを社会体系の視点から考える。ボールドウインは心理学者としてパーソナリティそのものとして考えようとする。そこに、両者の見解の違いが生まれていると思われる。

パーソンズは行為の具体的体系として、パーソナリティ体系・文化体系・社会体系をあげる。パーソナリティ体系は欲求傾向 (need-disposition), 社会体系は役割期待 (role-expectation) によって構成される。その発想はボールドウインによればアイソモルフィズム (同型主義) だというのである。つまり、幼児期の子どもは、家族集団という社会体系の役割構造を内面化し家族集団に適応するようになる。家族と自分との関係を内面化しそれを基礎として、家族内でどう行動するかを子どもは判断する。だから、家族体系と子どものパーソナリティは異種同型であるというのである。⁽⁴⁾

パーソンズは、この批判に対して反論し isomorphism ではなく体系間の interpenetration であると説明している。文化体系である価値・規範はパーソナリティ体系に内面化 (internalization) され、社会体系に制度化 (institutionalization) されることによって両体系に相互浸透 (interpenetration) する。適応的社会行動

のメカニズムはパーソンズによって、そのように説明される。パーソンズのパーソナリティ論は、フロイトの自我論における超自我、G. Hミードの自我論におけるミー (me) の分析から構想されていると考えられる。自我 (ego) の無制限の欲求充足を社会規範の基準で押さえるメカニズムを、フロイトは「父親の声」、ミードは自我内自我「アイ (I)」に対する自我内他者「ミー (me)」を位置づけて説明した。パーソンズの欲求傾向 (need-disposition) はそれらの延長線上にある。その原型は社会集団の文化体系として存在し社会体系に形成された役割期待 (role-expectation) として存在する。

子どもたちは、日々の授業過程に適応し、学習活動の効果を上げるようになる。その過程は、各教科の学習という課題活動であると同時に授業という集団構造への同調であり、その集団に制度化する価値規範の内面化である。ボールドウインのいうアイソモルフィズムは授業過程が子どもをどのように社会化するかを見る授業分析の方法論として有効であると考えられる。

1. 学習形態の革新と評価

1) 学習指導過程の主体と客体

公教育制度化の学級教授は普通一般には、教師主体、学習者客体の関係で展開されるであろう。その関係は、学校の存立構造に依拠している。学校とりわけ義務教育学校は民衆の要望をもって設立された側面を否定することはできないけれども、国や国家の存続と発展を期して構想されたことは事実である。したがって、「すべてを学習者から (Alles von Kinde aus)」ではなくして「すべてを学習者へ (Alles zum Kinde hin)」の方向で教育内容・授業時間数・学級の定員等教育環境は準備された。教師は、定められた教育内容を定められた時間内に複数の児童生徒に教授することが義務づけられた。そのためには、明治5年学制の下、学校の授業が始まって以来、一斉教授と称される教授体制が採用されてきた。

一斉教授は、教師が意図的計画的に創り上げたというよりは、教材が与えられ、それを学習者に理解させ傳達しようとする、必然的に生まれてくる教授形態であると言える。明治20年代にヘルバルト派の五段階教授法が導入され、普及していったためというよりは、それが学級教授の存立構造によく適合する形として生まれた教授

形態であった。ヘルバルト派のとりわけRein, W.の五段階教授法は、現実の伝達型の教授によくマッチして、現実の教授を方法として理論的に裏付けしたものとといえるであろう。

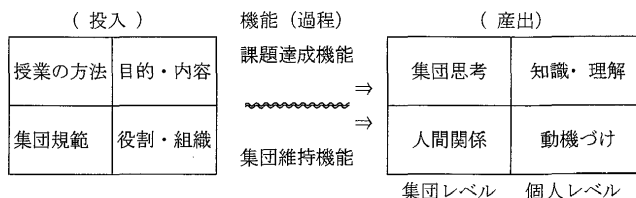
このようにして、以後展開された教授法は、予備—提示—比較—概括—応用というラインの教授段階の用語からは離れていったが、導入—展開—終結というような教授段階として、教員養成段階の教育実習では、ごく一般的な授業法として指導されている。その授業過程では、教師が主体で学習者は客体、の役割構造が生まれる。ところが学習者=子ども一人ひとり全体としての人間であり、主体的存在である。

一斉教授の学習指導過程を展開するためには、子どもたちは、教師の授業を「受ける」という役割を身につけなければならない。ヘルバルトが教授 (unterricht) の前提として管理 (regierung) を置いたのは、教授を「受ける学習者」であることを日々毎授業時間に、子どもたちに意識させる必要があるからである。そのようにして、学校というところで行われる教授はすべて「受動的」地位・役割において行われることを子どもたちは認識するようになる。これが、一斉教授の学習集団形成である。明治以降日本の公教育において学校が制度化しようとした教師主体・子ども客体の地位役割関係である。

ところが、一斉教授は必ずと言っていいほど、学習者全員への教育内容の教授という点で、問題を生む。意識的な教師は、この点において教授形態の変革を試みようとしてきた。ルソーやペスタロッチーも子どもの学習の本質からして学校教育への批判を行い独自の教育論を展開した。しかし、学校教育へもっとも大きな影響を及ぼしたのは、デューイ, J. である。彼の経験主義の教育哲学から生まれた問題解決学習やプロジェクトメソッドは、世界的規模において学校教育を変革した。教師と学習者との関係構造を逆転しようとしたといえるのである。そのために、彼は、学習者の学習意欲を喚起するために図1 授業改善の投入と産出によれば「(投入)」における「目的・内容」と「授業の方法」に焦点化された改善を行った。「授業の方法」については、近代科学の方法をモデルとする授業の過程を組織した。「経験的事態—問題の感得—資料の収集—仮説の構成—仮説の検証—結論の成立」は科学理論の成立過程であり、子どもの学習

の成立も同じ経過をたどるとして、問題解決学習の過程が構想された。アメリカや日本で実践されたプロジェクトメソッドの学習過程はその問題解決モデルに依拠して展開された。

図1 授業改善の投入と産出



2. 自主協同学習形態

デューイの問題解決学習は子どもたちが経験的事態で疑問を感じたならば、それを解決したいという意欲を必然的にもつようになることを前提として、組織された授業過程である。授業の構成要因の変革によって、知識・理解の教授・伝達の授業から学習者が求める学習指導への転換を図ろうとした。デューイの問題解決学習論には、集団規範や授業の役割・組織の変革という要因へのアプローチは認められない。結果として授業者によっては、小集団学習の形態がとられたり、司会・記録などの役割が生まれる場合もあったかもしれない。しかし、問題解決学習には授業の集団過程つまり集団規範、役割・組織などの変革という視点は明確には導入されていない。授業過程を集団過程と観るならば、集団過程そのものを独自の視点から組織編成する必要があると考えなければならない。

自主協同学習論は、一方では、デューイ流の学習者の主体化を学習目標・内容の変革によって導入し、他方では協同学習論の集団過程の変革を行う。パーソンズのアGIL図式の独自の解釈から、それら授業の4つの構成要因は授業過程の4つの行為空間を形成するといえる。授業の4つの構成要因の変革ないしは4次元空間それぞれへの新しい視点による変革の投入が学習指導過程の変革には必要であると考えられる。

1) 授業改善の導入

図2 授業の構成要因

A	G
授業の方法	目的・内容
集団規範	役割・組織
L	I

自主協同学習は、教室授業を学習者自身が自主的に展開するというもの。わからないところが出てきたらお互いに教え合い考え合う協同活動として組織しようとする学習指導である。そのためには、教師だけではなく、学習者が自主協同学習の理念を理解し多くの学習技術を習得しなければならない。技術論から述べる。

図2 授業の構成要因は、パーソンズのAGIL図式によって授業の構成要因を分類して図示したものである。Aは授業の目的達成のための手段、Gは授業の目的そのものを、Iは集団過程としての授業の組織を、Lは集団過程としての授業場面の集団規範をそれぞれ分類し、各授業形態はそれぞれの要因がどのような属性を有するかによって、独自の形態をなすと考える。自主協同学習の場合は次のようになる。

A 授業の方法：学習（授業）のしかた

自主協同学習の場合は、授業は学習者によって展開される。したがってそこには、一斉指導とは異なる独自の学習形態が生まれる。まず、授業時間以外の場で、授業時間に先立って学習内容に関する疑問点が学習者に認知されねばならない。そのための指導書として教師は「学習の手引き」を用意する。学習指導案は教師用であるが、「学習の手引き」は子ども用である。子どもたちはそれを見て、教科書を中心に予習をして登校する。自分が疑問に思ったことをノートにメモして、授業開始と同時にグループで相互点検を行う。そのグループでの話し合いが始まると同時に発表係が小黒板か前に出て教室の黒板に回答を書く。各班から別の代表が出て、同じ問題を解説する。その際、解答の方法や内容は各グループで異なることがある。誤りもあるし、解き方考え方の独自

性がでる。それが、後の全体学習の時の集団思考につながる。できるだけ異質の回答例が出ることが集団思考を深める。これが授業の中心をなす全体発表・質疑の段階である。まとめの段階にはいると、全員が理解できたかどうかを、小グループで確かめ、残された問題についても各グループで整理する。再び全体に各小グループの疑問点を出して、次時の課題を決定する。以上を図式化すると次の通りである。

・授業の過程：「本時の課題確認－発表準備・相互点検－全体発表・質疑－まとめ－次時の課題」

この授業の段階を学習者が頭に入れて、自分たちで展開するようになれば自主協同学習が実現する。

学習の仕方のサブカテゴリーとして、技術的な問題が解決されなければならない。その一つは、授業を展開するための「発表の仕方」「司会の仕方」「質問の仕方」などである。それぞれにおいて、心構えと発言の技術を具体的に学習者が身につけるまで指導されなければならない。以上、学習の仕方の学習は、自主協同学習を成立させるための重要な要素である。1960年代に始まり1980年代まで、実践を通してこれらの技術開発が数多く行われた⁽⁵⁾。

G 学習内容

・学習の手引

学習の手引きは教科書によって編成する。学習者が予習として、あるいは授業として取り組むべき課題や学習形態（一人で考える、ペアで話し合う、小グループで話し合う、全体場で話し合う、ノートするなど）を加える⁽⁶⁾。

学習の手引きの中心をなすのは、学習課題である。学習課題の善し悪しが授業の質を規定する。教科によって学習課題の構成方法は異なるが、教師の方で設定する場合、学習者の話し合いの中から作っていく場合など多様である。例えば、国語の物語文の場合は、1単元16時間分の学習課題を第1時間目に、教科書を通読してみんなで作上げる作業を行う場合がある。これはかなりなれた中学生段階の学級で可能である。

・学習内容の集団化

学習の集団化は自主協同学習論特有の用語である。一人で学習することもできるが、集団で学習することもで

きる学習の内容がある。例えば、九九をおぼえる場合とか英語の単語をおぼえる際に、一人でノートに何回も書いたり、カードに書いたものを隠して、一人ひとり言いながらおぼえる方法がとられる。しかし、複数の学習者が協力し合って一人が質問して他の一人が答えると言うような相互作用の中で学習することができる。数学の問題を自分でノートに解いて正解と照らし合わせてみることもできるし、複数の子どもたちによって、回答の仕方を比較したり話し合ったりなど答え合わせによって理解を広げ深めることもできる。後者を学習の集団化と呼ぶ。

1 役割・組織

自主協同学習の授業づくりは、集団アプローチである。ここで言う集団アプローチとは、授業の集団過程を変革することによって授業過程自体を変えようとする接近方法である。授業過程の変革のためには授業過程を構成する構成要因を変革する必要がある。授業過程の構成要因は、大きくは学習者、学習内容、集団構造である。したがって、学習者に合わせて学習内容や授業形態を変える方法、学習内容に合わせて授業形態を変える方法、集団構造に合わせて学習内容を変える方法、が考えられる。前二者は、すでに、授業研究の歴史の中で中心をなした授業改善研究の主要なアプローチである。しかし、集団構造から授業過程の変革を考えるというアプローチは歴史の主流とはなり得ていないと思われる。それは、亜流であり、付随的処置であり派生的な部分であると見なされる場合がほとんどであった。

確かに、集団構造を変えれば、算数がよくわかるようになるとか、漢字がよく読めるようになるとか、英語がよく訳せるようになるとか、と言う風に直線的に学習効果にはつながらない。個人の思考様式に合わせて、学習内容を編成し学習プログラムを組むいわゆるプログラム学習や教材の検討から範例を見つけて学ばせる範例方式の授業などでは、学習内容と学習者の学習活動が直結する。教材がかわると学習者の学習のメカニズムが働くようになったり、働かなくなったりする。したがって、授業の効率を高めるための授業改善研究は、教材研究であったり、こどもの思考過程に合致する教材構成研究であったりする。

その関連からすると集団構造という授業の構成要因へのアプローチは授業の効率化に対して間接的と考えられても仕方がない。しかし、他者の働きかけ・態度・意欲・持続力が学習行動を促進する大きな要素であることを考えるならば、学級における集団場面での意欲や動機づけは、集団構造によって大きく左右されるから、集団構造へのアプローチは重要である。例えば、いくら教材の難易度が学習者にとって適切なものであっても、学習行動への動機づけが不十分であれば、学習は起こらないであろう。教材への興味・関心とともに、学習行動への動機づけこそが学習へと子どもたちを向かわせる。そのことが集団構造によって左右されることは言うまでもない。集団の規模の大きさ、人間関係、役割の配分、などがどうなっているかで、子どもたちの学習への動機づけはかわってくる。学級の全員の子どもたちを学習へと駆り立てる集団の編成が求められる。

・1人一役

学級の子どもたちが、全員学級での課題遂行に関する何らかの役割を持っていることは、子どもたち一人ひとりを学級の主人公にする。少なくともその役割に関しては彼はリーダーである。授業も全員がリーダーになったりフォロワーになったり役割を交代する組織であれば一人ひとりが主体となる授業が生まれる。そのために1人一役を学級組織づくりの原則とする。

・小集団の編成(2/3/4/5/)

自主協同学習は課題解決方法の学習過程であるから、一人で考え、ノートし、自分の考えを確かめるために他者と話し合う過程が必要である。そのために、少人数からなるサブ集団を学級内に編成する。それが学級内小集団の編成である。小集団を何人で編成するかは、目的によって異なるが、2人のペアー、3人、4人、5人、6人くらいまでであろう。中学校では、男女3名ずつの6人で編成し男女のペアーにもなれるサブグループの編成で効果を上げたところがある。奇数の5人をよいという実践家もいる。そのサブグループの人数を何人にするか、誰と誰を一緒にするかなどは、学級の状態や学習の内容、形成しようとする集団や人間関係によって異なる。担任は一人ひとりの子どもの状態を見て学習への参加が十分でない子どもには、気配りのできる子どもをつけるとか、開放的な雰囲気ของกลุ่มに所属させるとか考慮す

ることになるであろう。一定の期間を経過すると、他の目的のために、適切な集団に編成替えが行われる。

・学級全体の係（各教科、生活の係、学級会の司会、記録等）

学級は子どもたちの学校生活の単位として機能するために「当番」や「係」をつくって子どもたちに積極的主体的に学級の運営をさせる。とりわけ、自主協同学習は学習の場面での活動が子ども主体になるので、そのために有効に働く役割と組織を創る必要がある。全員が役割を持って、その部分では自分が学級の主体であることを認識する。まず、係としては、各教科別の学習係が必要である。一般的には、教師の下請けになりがちであるが、自主協同学習の学習係は、朝の短学活の時から活躍する。今日の各教科の授業をどのように展開するかを報告し、今日の各班の目標を明らかにする。注意事項も前日の反省に立って整理しておき発表する。朝の短学活は、今日行われる全授業の係がそれぞれの授業計画等を発表するので時間不足になるほどである。

他方、生活係は、児童生徒会からの注意事項や学級の前日あった出来事の反省、今日の目的などについて朝の短学活で説明し、帰りの終学活で各班ごとの目標が達成できたか、自己点検を行う。さらに、次の日の各教科の授業の予定、家庭学習の範囲と課題などについて説明をする。生活係も各教科の係も短学活では大活躍する。複数子どもたちが輪番制を敷き、各教科グループや生活グループで検討した内容を学級全体に報告する。

・グループ内の係

数名からなる各小グループ内でも、司会、発表、連絡、発表準備などの役割分担がなされており、一定の期間の後交代して全員がいろいろな役割を経験する。司会が上手でない場合は、他の者が助ける。上手な者ばかりが受け持つのでなく全員が責任を持って小グループの運営の役割を遂行する。発表係は、全体の場面での発表準備と発表を行うが、小グループで十分検討した後の発表であるから、ほとんどの者がその役割を遂行できる。

発表中に失敗や混乱に陥る場合も他者はバカにしたり笑ったりしないことが学級の約束として守られる。自分が失敗し、みんなに笑われることのつらさをみんな知っている。「明日は我が身」だから、誰もそのような軽率な行為はしなくなる。他人の失敗を笑ったりバカにする

ことはよくないことという規範が自ずと学級に出来上がってくる。

L 学習の約束（学習集団の規範）

自主協同学習の授業を創っていかうとするとき、実際は、全員が参加できるような、自主的協同的な学習が進展する学級集団の約束を取り付ける必要がある。小学校高学年から中学生の場合は説明によって、理想とする学習集団の状況は理解できる。本来授業とはそうものであり、そういうものとしてやっつけよう、という事にする。授業時間を必要以上に授業の集団づくりに使うことは出来ない。決まった授業時間ないに決められた内容を消化しなければならぬからである。したがって、一つ一つ体験させながら集団のあるべき状況をつくるというやり方は現実的ではない。ある種の学習のあり方や学習集団の価値・規範をア・プリオリーに準備し学習者に説明して、「授業の形」からはいることが効率的である。その際最も重要な内容は、「学習の約束」としてまとめられたものである。学習集団が自主協同の学習過程を展開できたかどうかはこの約束が実現できたかどうかである。その、自己点検評価のための、これらの約束は次のように測定項目として再編成された。⁽⁷⁾

測定用具

- ①このクラスの人、授業のチャイムが鳴ると、自分たちで直ちに学習に入りますか。(はい、いいえ)
- ②このクラスでは、発言の機会を、今まであまり発言していない人にゆずるようにしていますか。
- ③このクラスでは、本を読みちがえたり、とちゅうでわからなくなったりしたとき、助けますか。
- ④このクラスでは、授業を先生にたよらず、みんなでやっていますか。
- ⑤このクラスの人、宿題がなくとも、予習をよくやっていますか。
- ⑥このクラスの人、授業中、自分の思っていることを、どんどん発表しますか。
- ⑦このクラスの人、授業中、他の人の発表をよく聞きますか。
- ⑧このクラスの人、まだ理解できていないともだちのために、自分のわかっていることをどんどん発表しますか。

- ⑨このクラスの人は、なにか、自分の問題をもって授業にのぞみますか。
- ⑩このクラスでは、授業中自分の思っていることを気楽に発表できますか。
- ⑪このクラスでは、授業中、勉強のよくできる人だけが活躍していますか。
- ⑫このクラスには、授業中の発言をひとりじめするような人がいますか。
- ⑬このクラスには、まちがったり失敗すると笑う人がいますか。

学習の約束の内容であり、また、集団形成度の測定評価項目でもあるこれらの13項目は、適切な時期にアンケート調査として学級の状況を測定し学習者と教師の間で検討する。

そこから次の実践課題を発見する。例えば、「④このクラスでは、授業を先生にたよらず、みんなでやっていますか。(はい、いいえ)」について、(いいえ)が多い場合、このことが学級会の議題となり、学習者によって改善のための色々な工夫が提案され実行に移される。

L次元は、自主協同学習においては、重心を成すと考えてよい。授業と個人学習に関する各学習者の行動を創り上げる内容である。

G次元の学力づくりの測定を学力テストによって行い、L次元の授業の規範意識の定着をこの13項目で測定することで、授業づくりの一般的な完成度を説明することが出来る。さらに、A次元の評価は、集団思考であり、相互作用の回数といったかつてのアメリカの実験に見られるような形式的な面だけではなく、発言の内容分析による意味解釈的方法が適用されなければならない。教育実践の現場では、むしろ授業研究といえはこの視点が重視された。斉藤喜博の島小の授業(とりわけ国語)や東井義雄の授業分析は思考の深まりが重要な視点として取り上げられている⁽⁸⁾。

3. 学習集団の構造と子どもの社会化の問題：hidden curriculumを探る

これまで、自主協同学習論の構造と形成過程について見てきたが、自主協同学習の展開が、子どもたちの学習意欲を増し、学力づくりに対して効果的であるという

だけではなく、将来にわたる人間の生き方を造り上げる点を、重視しなければならない。かつて、自主協同学習の洗礼を受けて佐藤記念病院の院長になられた佐藤医師と中学校時代の恩師高橋典男氏との対談の中で、佐藤医師は何度も、「今の私があるのは、勝央中学校の自主協同学習のお陰だ」といっておられる⁽⁹⁾。「今の私」とは、患者さんに慕われ、温かい人として認知される自分の生方である。それを形成したのが勝央中学校時代の自主協同学習だというのである。純粋な感性を有する青年期前期に体験する授業過程や学級の構造は中学生にとって大きな刺激となる。人間形成を左右する体験となるのである。授業形態は単に、狭義の学力づくりのための手段であるだけではなく、人間の社会性育成の重要な契機となる。そのような授業の人間形成機能を授業の隠れたカリキュラムとして分析することが本節の目的である。

その際、アイソモルフィズム(isomorphism)といわれるパーソンズ行為理論の方法に依拠して考察を行う。

1) 学習集団の構造：規範的パラダイム
i 一斉教授と自主協同学習

図3-1 一斉教授

	M	F
上	T	
下	P	P

図3-2 一斉教授

	M	F
上		T
下	P	P

図4-1 自主協同学習

	M	F
上	P	P
下	T	

図4-2 自主協同学習

	M	F
上	P	P
下		T

上記の4つの枠は授業過程の役割構造を性別と力の優位・劣位とによって分類したものである。図中の上・下は力の上下, M・Fは男性と女性, Tは教師, Pは生徒を表す。

一斉教授の場合は, 教師はいずれの場合も力の上位にある。自主協同学習の場合は, 授業展開の主導権は先の説明のように生徒にある。学習者は授業の過程では, 一斉教授の形態と自主協同学習形態, それぞれにおいて図1-1(一斉教授), 図3-2(自主協同学習形態)のような教師・学習者の役割構造を内面化し授業に適応していく。

一斉教授が形成する師弟関係は, 教師が教え学習者はそれを受け身的に受容するという関係である。明治期以来, 日本でおこなわれてきたヘルバルト流の一斉教授形態の授業は, 「知識は高きより低きに流れる」つまり, 高い文化・知識・文化の導入においては有効なパーソナリティを形成した。

学級経営ないしは学級づくりは, 学習者の受け身的学習態度の形成であった。先生は偉く, 学習者は教えを受け入れ理解する。このような師弟関係の役割構造の内面化が授業を通しておこなわれた。

それに対して, 自主協同学習は学習者に全く別の役割構造を内面化させる。自主協同学習の場合は学習過程の主体は学習者にある。学習者が学ぼうとする行為を教師は支援するという関係である。学習主体は, 学習することを自分の問題として捉え, 教師を支援者として位置づけ教えてもらう, 評価してもらう関係をつくる。学習者を力の上位, 教師を力の劣位に図示したが, これは必ずしも正確とは言えない。学習集団にとっては教師も学習者も同等であり, 教授と学習という役割の分化ではない。自主協同学習の過程では, 学習者はそのような関係構造を内面化し, 他の学習者との関係を学習のための協力者, 教師は主として教授をする協力者として, あまり力の優位にある者として認知しないであろう。師弟の役割構造は, 一斉教授の場合と明らかに異なり, 学習者の動機づけの構造も異なる。自主協同学習は「教えを受ける」ではなくして「教えを請う」主体である。

ii 協同と競争

学習集団の組織づくりには, 競争と協同がつねに関連

し, いずれも個人の学習を動機づける機能があるとして, 意図的に動機づけの手段として授業過程の編成に使われてきた。学習テストの結果を公表すること, 順位を公表すること, 公表しないまでも各自に通知するなど。授業中「できる人? 読める人? わかる人?」と挙手を求め教師が指名し発言・発表をさせること, が授業中日常的に行われてきた。これらは, すべて, 授業の過程に競争事態をつくったことになる。これによって, 教師は学習者に, 学習への動機づけを行っている。問答と説話とを中心とする一斉教授(一斉指導)においては, このような過程は日常的である。

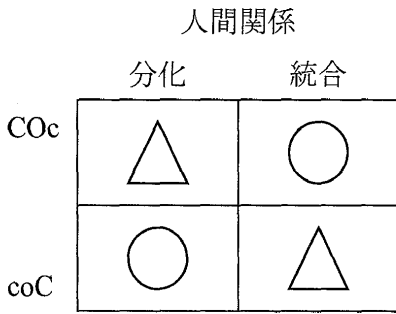
自主協同学習では, 「できない者, 読めない者, わからない者」の学習参加を促し, 学習への動機づけを高めるために, 全員参加と協同活動を意図的に授業過程に取り入れる。授業とはできない者のために存在する, わからない者のためにそれがある, 読めないから読んで学ぶのだ, という前提に立ち, できない, わからない, 読めない者を主役にしようとする。学級の学習者が共通していることは, 他ならぬ自分が一層できる, 読める, わかるようになることである。そして, みんながその目的を達成するように協力し合うのである。

同じ目的を目指している学級の仲間を競争相手として認識するか, 協同する学習者として認知するか, 学習集団の運営過程によって, 異なる社会関係の内面化が起こる。いずれも, 個人の学習行動に対して動機づけとして内面化される。しかし, 学習への動機づけは一方は, 他者に対して優位に立つための学習の動機づけであり, 他方は, 自分の課題解決のための動機づけであると言える。

図5 授業と人間関係
競争

		C	c
協 同	CO	COC	COc
	co	coC	coc

図6 分化と統合



「図5 授業と人間関係」における「Coc」つまり、協同優位・競争劣位の次元での自主協同学習の授業を展開するならば、学級の社会体系レベルに、できない者、読めない者、わからない者と助け合う関係の役割期待を制度化し、パーソナリティに同じ欲求傾向を内面化するであろう。協同は図6のように人間関係の統合を志向する価値規範が生まれる。それに対して、競争優位の一斉教授は、人間関係の分化を正当化する価値規範を制度化するであろう。その規範は学級集団のレベルに制度化され、学習者のパーソナリティに内面化される。

iii 協同・競争と学級の集団風土・学力階層間の関係

図7 学級の集団風土

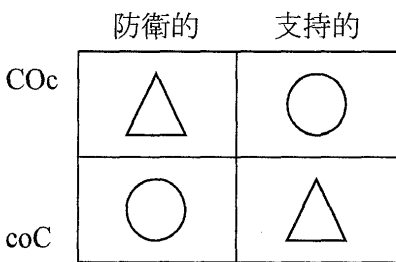
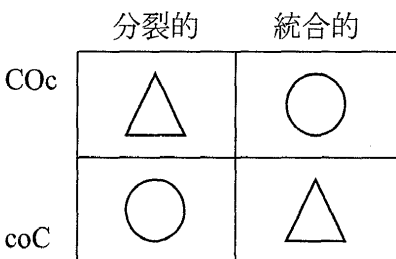


図8 学力階層間の関係



学級の風土と学力階層についてみよう。自主協同学習は図7学級の風土に示したように、支持的風土優位、競争的学習は防衛的風土優位が考えられる。また、学力階層間の人間関係は、図8学力階層間の関係に示したように、自主協同学習形態では統合的、一斉教授（競争学習）

は分裂的傾向を生起する。

以上のように、授業過程には、学力形成と同時に集団形成とパーソナリティ形成のメカニズムが働いている。授業論は授業過程の社会化機能を無視することはできない。その問題に対して、本稿ではパーソンズ流の解析を試みたが、さらに一層の授業研究への社会学的アプローチによって、各教科指導の潜在的カリキュラムの解明が必要である。（本稿は、日本子ども社会学会第13回大会ラウンドテーブル「協同教育と子どもの社会化の検討」コーディネーター高旗正人(中国学園大学)・南本長徳(関西学院大学)提案者安永悟(久留米大学) 杉江修治(中京大学) 高旗浩志(島根大学)において高旗正人が、問題提起した内容に加筆修正したものである。)

注

- 1) 末吉悌次編著『集団学習の研究』明治図書(1959)。
- 2) 高旗正人「現代の教育改革と自主協同学習論」岡山大学教育学部研究集録第122号(2003) pp. 171-183 参照。
- 3) Black, M. ed., The social theories of Talcott Parsons, 1961, p. 185&pp. 353-360. cf.
- 4) 高旗正人「パーソンズの子どもの社会化パラダイムの検討」中国学園紀要 第4号(2005) pp. 43-51。
- 5) 高旗正人編著『講座 自主協同学習』(全3巻)明治図書, 1981年参照。
- 6) 詳しくは高旗正人編著『講座 自主協同学習』(全3巻)明治図書, (1981), 第1巻『自主協同の学習理論』参照。
- 7) 高旗正人『教育実践の測定研究-授業づくり・学級づくりの評価』東洋館出版社, (1999) 参照。
- 8) 例えば, 東井義雄『授業の探求』明治図書, (1961) pp. 161-5参照。
- 9) 高旗正人「上掲論文」(2003) 参照。