

# 日本における自主協同学習の開発と展開

## Developing Cooperative Collaboration Learning in Japanese Classrooms

(2009年3月31日受理)

高旗 正人

Masato Takahata

**Key words** : 教師の指導性, 学級の集団特性, ラベリング論, 3者関係, 授業過程モデル, 授業改善の4次元モデル, 授業評価の4次元

### 要 約

近年, 教育における「協同原理」が特に競争志向の強かったアメリカやシンガポールにおいて再評価され, 授業過程に導入されようとしている。個別化や競争原理による授業の効果に限界が見え始め, とりわけ多文化社会, 多民族国家に於いては社会秩序の維持と安定のために, 子ども時代から協同活動や協同的人間関係の育成が強調されるようになった。そのような背景から協同教育の研究開発が国際協同教育学会を中心にして積極的に展開されている。本論考は, 1960年代より競争原理による授業の限界を克服するために, 日本で研究開発された協同教育(学習)である「自主協同学習論」の理念と方法について考察しようとするものである。自主協同学習論は中学校の教育現場で生まれた「自発協同学習」を社会的に分析し, 学習者が主体となる協同学習としての授業過程を理論化したものである。

### はじめに

「協同学習(教育)」はジョンソン, D. W. ジョンソン, R. T. やスレヴィン, R. などアメリカの多くの研究者の著書によって国際的な評価が高まり, 国際協同教育学会は2008年, 中京大学に於いて第30回の記念大会が開催されるなど, 積極的な活動を展開している。<sup>(1)</sup>

日本の教育現場において, 協同教育は, 1950年代の後半より, 教育心理学や教育社会学の研究者の指導の下に日本独自の発展をなしてきた。本論文で紹介しようとするのは1960年代から始まり1970年代に一応の完成を見た日本の教育的風土の中から生まれた固有の協同学習論である自主協同学習についてである。

当時, 日本の教育界では意識の高い教師達は, 日々の授業の過程で, 子どもたちが常に受け身であること, 授業に対して消極的であること, 教室の子どもたちの間で

学習活動に偏りが生じていること, 活発に学習活動をしている者は極少数で, 多くの子どもたちが授業について行けない状態にあることを問題にしていた。これらの原因を, 私たち教育社会学の研究者は, 授業場面の競争的雰囲気と強すぎる教師の指導性にあると考えた。自主協同学習論は, その授業過程の改善に貢献する授業論として開発された。

### I 自主協同学習の開発と基本理念

**教育社会学と授業分析** 自主協同学習は授業の社会学的研究から生まれたものである。1950年代の後半から日本の小中学校の意識の高い教師達は, 学校の教育過程が戦後の「学習指導要領」の理念とは逆に教師が中心で子どもたちは常に受け身の立場で展開されていることを問題視していた。そして, 学習指導要領の理念である子

ども主体の授業の展開はいかにして可能かを実践を通して問い続けていた。

また、同じような問題意識に立って、教育学の研究者も、授業過程の分析的研究に着手した。グループダイナミックスや小集団社会学の方法論による授業過程へのアプローチが、1950年代に入って、日本の教育社会学者によって行われるようになった。その前提には、授業の過程は、集団過程であり、授業過程の学習者の行動は、その集団構造によって規定されると言う見解が正当化され、共有されなければならない。伝統的には、授業過程における子どもの行動は、第一に子ども自身の内的な状態と学習行動の対象である学習内容によって規定されると考えられてきた。したがって、子どもの授業場面における学習行動の自主性は、子ども自身の意欲、態度、興味、関心と呼び覚ます学習内容の開発によって成立すると考えられた。その観点から、生活問題を教材とし、その問題解決過程として授業を組織することが、昭和20年代に盛んに行われた。しかし、それによって学習者の受動的地位は学習主体の位置には転換しなかった。学習者が授業の主体であるか受け身の立場にあるかは、学習者個人の内的な問題、や教材の問題ではなく、授業の集団構造が深く関わる問題である。集団的事態で行われる学校の授業は、学習者の個人的内的な次元を超える集団次元の構造によって規定される。

学校教育は、社会的に定められた教育内容を社会的に与えられた学習集団のリーダーである教師によって教授される過程として成立する。学級授業の構造自体が教師中心の一斉教授形態を方向づけているのである。このような中で、学習者に学習主体の地位を与えることが出来るのは、学習内容の変革による学習意欲の向上や興味関心の向上ではなくして、まずは、学級授業をめぐる集団構造の変革でなければならない。

授業過程の社会学的な解析によって、学習者を授業の主体にするには授業過程の改革は、授業の集団構造を変革することでなければならないことが明らかにされた。<sup>(2)</sup>

自主協同学習論の完成のためには、社会学の概念によって授業過程を説明し、学習者を主体にする集団構造のモデルの構築が必要であった。そのモデルによって学習者一人ひとりが学習の主体になることができる集団構造を授業過程に組織すること、さらに学習主体の集団技

術の体系化が急務であった。そのために賀茂川中学校の「自発協同学習」は有効な授業モデルとなった。<sup>(3)</sup>

賀茂川中学校は、1960年頃より、子どもたちの学習意欲や授業への積極性を高める新しい試みに、挑戦していた。加茂川中学校の授業改善の理念は、「授業とは、分からないから質問し、読めないから読み、出来ないからやってみて、他者に教えてもらう過程でなければならない。にもかかわらず、一般には「分かる人」「読める人」「できる人」、という教師の発言にしたがって、子どもたちが競争して挙手し、指名を待って応答している。この授業の流れを本来のあるべき学習主体の姿にするにはどうしたらよいか。」というものであった。

私は、5年間にわたる賀茂川中学校の授業研究に参加して、「学習者は競争は心の中にしまっ、授業場面では相互に助け合う協同」、「教師の指導性を一部後退させて、学習者がリーダーシップを取る授業過程を組織する」という加茂川中学校の授業論には共鳴した。しかし、実践の背景をなす理論と学習集団づくりの技術体系の弱さを目の当たりにした。その克服のために、1965年より共同研究の形で岡山県の勝央中学校の研究に参加し、約10年間を掛けて自主協同学習論を創り上げることができた。<sup>(4)</sup>

**自主協同学習の目的と特質** 次に、自主協同学習による授業改善は何をめざしたか。端的に言えば次の通りである。

1) 自主協同学習の目的は、基礎学力(学習の仕方を含む)をつけること、授業の過程で協同的人間関係を形成することである。すなわち自主協同学習論では授業の過程における協同活動は学力形成の手段であると同時に目的そのものである。

2) 自主協同学習論における「自主協同活動」は「小集団による学習場面」のみではなく、学級や学年・学校全体で取り組む活動においても強調される。また、各教科の授業だけでなく、特別活動や学校行事も同じ理念で実施する。勝央中学校では、各教科の授業改善として始まり遂には卒業式に至るまで、学校行事としての限界まで生徒が企画運営のリーダーシップを取るに至った。

3) 自主協同学習論では、子どもたち一人ひとりの自主性と協同性を高めるために、教育内容を生活経験的な内容に変えとか、学習活動を体験活動に変えることをし

ない。教科書を学習内容の中心とする。教育内容に関しては、本質主義的 (essentialism) であり、授業形態としては、児童中心主義的 (child-centered) である。既に述べたように、授業における児童中心的授業展開を集団的アプローチによって組織する。

4) 1960年代に始まった日本の「協同学習」の研究は、大きくは二つの流れが生まれた。その一方は名古屋大学の心理学教室、塩田芳久を中心とするバズ学習方式であり、第二は広島大学の教育社会学教室、末吉梯次を中心とする集団学習論である。<sup>(5)</sup>

## II 自主協同学習の妥当性

一斉指導形態の授業が、現場から指摘されるような欠陥を有し、自主協同学習がその問題点の解決のために妥当性を有するかどうか、若干のデータによって検討してみよう。

### 1. 一斉指導形態との比較分析

#### 1) 一斉指導形態の特質：計量的分析

表1 自主協同学習と一斉指導形態の授業のコミュニケーションパターンの比較

表A: 自主協同学習のコミュニケーションパターン (教科: 社会科 勝央中学校)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	11	12	13	14	15	16	17	18	19	10	T
1																				0
2		5	2	3			1	3				1			3					1
3			2	2	1		2							1		1				9
4			5		9	1	2	2			1				2		1			24
5										1					5					6
6			1	1	2	2	11		1								1			19
7			1	1	3		1	17	1							1				26
8					1			1	1											3
9					1			1												2
11																				0
12				1	1	1						2	2		6			1	1	15
13				1							2	1	2		9	1				16
14							1				1	8	2	5	1					18
15			4	1	2	2					1	1	1		3				1	15
16								1			8	8	4	1	75	2	2		4	105
17											2	1	1	1				1	2	7
18			1									1		1						3
19															1	1				2
10					1		2	1				3			4					12
T	0	19	9	24	6	19	26	3	2	0	15	16	18	15	105	7	3	2	12	301
%	0.0	6.3	3.0	8.0	2.0	6.3	8.6	1.0	0.7	0.0	5.0	5.3	6.0	5.0	34.9	2.3	1.0	0.7	4.0	100.0

カテゴリー分析 1~9: 11~19 = 108: 181      12: 18 = 15: 3  
 2: 8 = 19: 3      14: 16 = 18: 105  
 4: 6 = 24: 19      15: 16 = 15: 105  
 5: 6 = 6: 19

表B: 一斉教授のコミュニケーションパターン (教科: 社会科 他中学校)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	11	12	13	14	15	16	17	18	19	10	T
1							1													1
2		2			5		14	1												22
3			1		1		1								17					20
4				12	6	3	6	6							14					47
5					2		3	1												6
6			1	2	28	2	153	26						1						213
7				1	4		29	12		1									1	48
8				1																1
9					1															1
11																				0
12																				0
13																				0
14																				0
15			1	18	4		1	7	1	1					9					42
16															1					1
17																				0
18																				0
19																				0
10																1				1
T	1	22	20	47	6	213	48	1	1	0	0	0	0	42	1	0	0	0	1	403
%	0.0	6.3	3.0	8.0	2.0	6.3	8.6	1.0	0.7	0.0	5.0	5.3	6.0	5.0	34.9	2.3	1.0	0.7	4.0	100.0

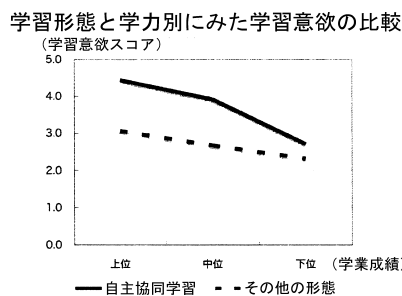
カテゴリー分析 1~9: 11~19 = 359: 43      12: 18 = 0: 0  
 2: 8 = 22: 1      14: 16 = 0: 1  
 4: 6 = 47: 213      15: 16 = 42: 1  
 5: 6 = 6: 213

R.OberのRCS (Reciprocal Category System) による比較分析を見ると、一斉指導形態ではT-Tの カテゴリーが最も多く、教師の説話による講義式の授業が展開されていることがわかる。生徒は受け身の立場でそれを聞いている。受動的学習者の形成を前提として成り立つ授業過程である。「生徒同士」の話し合いはわずかに2.5%あるのみ。「教師から生徒へ (T-P)」が8.0%、「生徒から教師へ (P-T)」が8.2%と教師と生徒の相互作用もあまり多くない。この授業をデータから見ると、ほとんどの時間を教師が説明し、時折、生じる教師の質問に生徒が答える、反対に、時折発せられる生徒からの質問に教師が答えるという授業場面が想像できる。

自主協同学習では「生徒から生徒へ (P-P)」が最も多く56.5%、次に多いのは「教師による説明 (T-T)」31.7%、「教師から生徒へ (T-P)」6.1%、「生徒から教師へ (P-T)」5.8%であった。授業過程はコミュニケーションによって展開するからコミュニケーション量こそは、授業の主体が誰であるかを示すバロメーターである。自主協同学習は、先に示したような手続きによって、学習者の授業過程における主体性を確保し、しかも、教科の学力を全員に保証しようとしたのである。

次に「学習形態」別に見た「授業についていけないと思うことがある」の分析によると両学習形態の違いは明

表2 学習形態の違いによる学業成績別・学習意欲の比較



表：学習形態と「授業についていけないと思うときがある」

		非常によくある	少しはある	ほとんどない	まったくない	どちらともいえない	D.K	合計
		自主協同学習	実数	2	12	17		
	比率	5.1	30.8	43.6	17.9	2.6	100.0	
その他の形態	実数	32	38	33	7	11	121	
	比率	26.4	31.4	27.3	5.8	9.1	100.0	
合計	実数	34	50	50	14	12	160	
	比率	21.3	31.3	31.3	8.8	7.5	100.0	

らかである。自主協同学習は「非常によくある」は5.1%であるのに対して「その他 (一斉指導形態)」の方では26.4%となっている。逆に、「全くない」に「ほとんどない」を加えると「自主協同学習」においては61.5%、「その他 (一斉指導形態)」では、33.1%である。自主協同学習の方が学習過程における疎外感を持つ生徒が少なくなっているといえる。<sup>(6)</sup>

学習意欲テストで学習意欲を測定し、「自主協同学習」と「その他 (一斉指導形態)」とで、クラスの成績を上・中・下に分けてわけて授業での学習意欲の差を比較すると、いずれの成績段階でも自主協同学習形態の方が学習意欲の平均値は高くなっている。

以上から一斉指導形態の授業過程の特質をまとめると次のようになるであろう。

- ① 学習者の受動性、
- ② 学習活動の偏り
- ③ 競争的人間関係 (読める人、わかる人、できる人)
- ④ 学習意欲の階層分化、
- ⑤ 学習過程における疎外感の増大
- ⑥ 学習集団への非同調者の発生

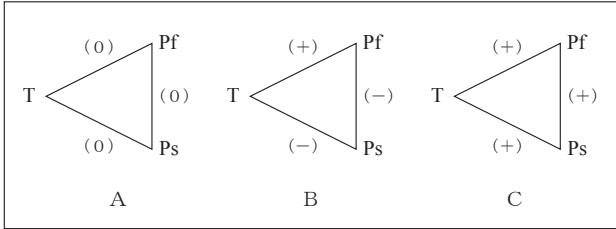
## 2) 一斉指導形態の特質：解釈的接近

さらに、labeling論と3者関係論によって一斉指導形態の過程で生じる「隠れたカリキュラム」による社会化 (socialization) について仮説的解釈を加えてみよう。

① ラベリング論；一斉指導形態の授業では、教師の発問として、もっとも典型的なものは「できる人」「読める人」「わかる人」等であろう。それに反応して子どもたちが挙手をし、教師から指名を受け、応答する。いつも正解ができ、教師から「よくできました」と常に言われている者は、学級集団から「出来る子」としての期待をかけられることになる。それに対して、いつも「わかりません」「できません」と答える子どもは「出来ない子」というラベルを蓄積していく。その子は授業がわからないだけでなく、「出来ない子」としての地位と役割を授業を通して学級の中で確立していく。

② 3者関係論：「Pf (早くわかる子) とT (教師) との関係」「Ps (ゆっくりわかる子) とT (教師) との関係」「Pf (早くわかる子) とPs (ゆっくりわかる子) の関係」

図1 授業の3者関係構造



Aの段階は四月新しい学級で授業が始まった当初の人間関係で、プラスもマイナスもまだできていない。

Bは一斉指導形態の授業が行われる過程でできあがてくることが予想される教師-子ども、子ども-子ども関係である。教師の問いに間髪を入れずに答えられる「Pf」に関しては教師はプラスの関係形成することになるであろう。しかし、教師は「わかりません」「できません」等で応答する子どもとは、教科指導を媒介とした好意的関係ができにくいのではないであろうか。

Cは、T-Pf、Pf-Ps、T-Psすべての間の関係がプラスになっている。授業の人間関係づくりがめざしている学習集団の理想のパターンである。

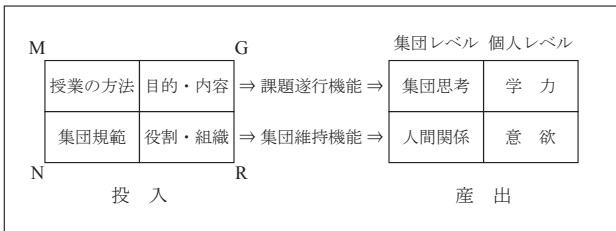
2. 一斉指導形態の授業改善

集団という視点に立った一斉指導形態の授業改善の方向は次の4点に集約できる。

- ① 「学習者の受動的地位」を「主体的地位」へ
- ② 「学習活動の偏り」を「全員参加」へ
- ③ 「競争的人間関係」を「協同的人間関係」へ
- ④ 授業過程における「疎外感」から「自己肯定感」へ

以上の4点の授業改善を効果的に進めるための、授業過程の構造-機能モデルを次に図式化する。

図2 授業過程の構造-機能モデル



授業過程を変革する授業技術の投入次元は大きくは図のようにM(Method), G(Goal), R(Role), N(Norm)の4つに分けることができるであろう。従来行われてきた

授業改善研究は、この4つの次元の変革ないしは投入として分類できるであろう。

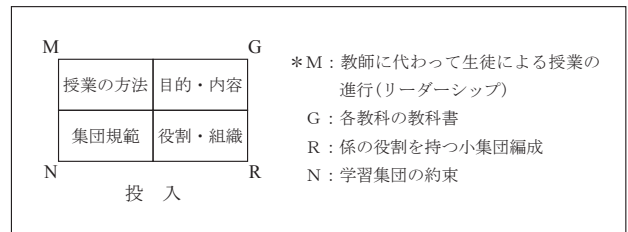
- M：授業の方法からの接近,
- G：授業の目的内容からの接近,
- R：役割・組織からの接近,
- N：集団規範からの接近,

という4つである。これらの窓口からの技術投入によって、学習集団の2大機能である課題達成機能と集団維持機能とが変わり、その結果が学習集団の産出を変えることをこの図式は示している。産出は集団レベル：集団思考の質・人間関係、個人レベル：学力・意欲という4つの観点から、測定・評価できる。この産出の図式に関連する、種々の測度を開発することによって授業の変革を客観的に測定・評価し、一斉指導形態の自主協同学習形態への変革は容易になった。<sup>(7)</sup>

3. 自主協同学習とMGRN図式

あらためて自主協同学習のMGRN 4次元はどのような考え方によって成立しているか、説明しておこう。

図3 MGRN図式



- \*M：教師に代わって生徒による授業の進行(リーダーシップ)
- G：各教科の教科書
- R：係の役割を持つ小集団編成
- N：学習集団の約束

M次元：教師主導による授業から教師のリーダーシップを一部後退させ、生徒たちがリーダーシップを発揮できる体制に変える。

G次元：学習指導要領準拠の教科書による目標と内容に原則として準じる。

R次元：教師のリーダーシップ機能を一部子どもたちに割り振る。それが係という役割である。小グループで分担する場合と個人が請け負う場合とが生じる。「学習の手引き」の作成と全体討議の際の質疑への積極的関与は教師の最小限の役割義務として残る。

N次元：子どもたち一人ひとりの主体性と相互の協同性を動機づける規範を用意する。

以上の原則によって、MGRN次元を、子どもの発達段階や学級の実態を考慮しつつ変革する。次に具体的な学習・指導技術の導入戦略について見る。

### Ⅲ 自主協同の授業づくり

M次元

① 「学習の手引き」を子どもたちに渡すことによって、教師のリーダーシップを一部後退させる。

子どもたちを授業過程の主体にしようとするれば、授業過程のリーダーシップを教師から子どもたちに一部委譲することが必要である。しかし学校教育はその仕組みからして、子どもたちの完全に自発的な学習ではない。すでに指摘したように、学校教育は教師が社会によって定められた教科書を教える構造になっている。そこを子どもたちのリーダーシップで進めようとするのであるから、それを可能にする仕掛けが必要である。その一つが、「学習の手引き」に他ならない。

② 学習者が進める授業過程のモデルを提示する。

授業のサイクルの基本は次のようになる。

家庭学習(個人)－朝学活(朝の会)－各教科の授業(学習課題の確認(全体)－学習状況の点検(小集団)と発表準備(各小集団の代表者)－全体発表(各小集団の代表者)－質疑応答(全体・教師)－本時のまとめと次時の学習課題(全体・小集団・個人))－終学活(帰りの会)－家庭学習(個人)

#### ③ コミュニケーションの訓練

授業の全体場面での、発表の仕方、質問の仕方、答え方などを協同学習に適した方法で行えるように訓練が必要になってくる。たとえば自分の意見を発表する際に、「私は・・・と思いますが、皆さんはどう考えますか。」ということで、他者の発言を促す形式をとるようにする。子どもたちとともにいろいろ工夫して、支持的風土が生まれ、全員が学習活動に参加できるようなコミュニケーションを組織する。子どもたちが1時間のうちに一人一回は発言できるように相互に配慮する。

教師の授業過程での主要な任務は、子どもたちの話し合いが表面的形式的に流れないように、集団思考を操作することである。ストップをかけて、別の視点を与えて思考を深める話し合いに導く注意が常に必要である。

資料1 「学習の手引き」(中学校理科の場合)

指導計画			
①	固体、液体、気体の粒子は、どんな状態にあるか。	1.5 時間	
②	気体、液体の粒子は運動しているか。固体はどうか。	3.0 時間	
③	液体の分子と分子との間には力がはたらいているか。固体、気体はどうか	1.5 時間	
④	気体の圧力は分子の運動とどのような関係があるか。	1.0 時間	
⑤	熱によって、分子の運動はどう変わるか。	1.5 時間	
⑥	状態変化の場合、熱はなぜ必要か。	3.0 時間	

↓

学習の展開			
題材 (時間)	学習過程	学習活動	学習形態
状態にあるか(15時間)	問題の把握 推論モデル化	①身のまわりの物質を観察し、固体、液体、気体の例をあげてみる。 ②固体、液体、気体をくらべて、性質の違う点や共通点を考える。 ③固体、液体、気体の粒子の集まりがどうであれば、それぞれの性質についてうまく説明できるか考える。 ④固体、液体、気体について、粒子の集まり方を示すモデルをつくる。 ⑤VTR「物質の組み立て」を見る。 ※ねらい ・物質を粒子としてとらえさせ、物質は不連続であることを知らせる。 ・金ばくの電子顕微鏡写真から固体の粒子の並び方を考えさせる。	全 個→全 個→班→全 個→班→全 全

小集団での話し合いに関しても、全員が話し合いに参加できるように司会者は配慮しなければならない。教師は、各小集団を巡視し子どもたち一人ひとりの考えていることをメモして行く。子どもたちが主体となって進める自主協同学習の授業であっても、教師は一人ひとりの子どもの学習進捗やつまずきについて把握し、授業の内外で指導の機会を持たなければならない。

④ 学習ノートの開発

自主協同学習は、協同活動を重視するために、ともすると話し合い中心の授業になりがちである。学習ノートに、一定の形式を与えることにより、個人による学習を方向付けることができる。また、ノートすることは、文章でまとめることを求めているので、視覚や聴覚によってインプットした授業の内容を文章によって各自が

資料2：自主協同学習用のノートの形式

高学年（国語）

	課題	はじめの感想
	個人	勉強後の感想
	小集団	
	全体	

中学年（国語）

わかったこと	グループ調べ	一人しらべ	てきょうのめあ	○ 月 ○ 日 ようび

高学年（算数）

\_\_月 \_\_日 ( )

学習課題	
ひとりしらべ	
グループで	
全体で	
まとめ わかったこと わからないこと	

中学年（算数）

\_\_月 \_\_日 ( )

読みとったこと しらべたこと	
考えたこと(個) たしかめたこと (グループ)	
わかったこと せいり こたえ	

アウトプットすることになり、知識や考え方を定着させる効果大きい。とかく話し合い中心になりがちな自主協同学習は、このような学習ノートの機能を重視する。

## R次元

### ⑤ 小集団の編成

原則として学級を小集団に編成する。その人数は、4名から6名くらいであるが、学習の内容によって2人のペアでも良いし、もっと多人数にする場合もある。多様な個性を持った個人を含む集団に編成することが重要である。男女混成、学習の早い者、ゆっくりと学習する者、違った考え方をする者などからの編成である。教え合いや助け合いができる、また、話し合いの過程で多様な考え方に遭遇できる組み合わせがよいのである。小集団の編成は協同活動をし易くするための手段である。効果的な協同活動を通して支持的・協同的な人間関係を形成していくことが自主協同学習のめざす目的である。

### ⑥ 授業における役割(係)の組織化

子どもたちが主体となって授業を進めるために、教師がひとりで演じていた役割を分割して子どもたちの小集団または学習者個人で分担する。学級の必要に応じて係をつくる。学級全体の係として一般的には授業の進行係、各教科の学習係、小集団内の司会、連絡、発表等の係がある。

授業の進行係は、各教科の授業を教師に代わって司会し進行する。各教科の学習係は、学習の手引きに基づいて、放課後の予習課題を出したり、授業までに準備することなどを連絡するという役割を持つ。係は、授業時間とともに朝学活や終学活においても学級・学校生活、家庭学習や授業の準備などを指示する。

## N次元

### ⑦ 学習の約束

一斉指導形態の授業は、競争原理によって授業への子どもたちの意欲を高めようとする。他方、自主協同学習は課題の主体化とともに支持的風土によって学級の子どもたち全員の授業へのやる気(morale)を高めようとする。そのために、お互いに配慮しながら全員が積極的に授業に参加できるよう授業過程の約束を制度化する必要がある。それが、ここで言う学習の約束(学習集団規範)

に他ならない。具体的には次のような約束がなされる。

- ・チャイムが鳴ったらただちに授業に取りかかる。
- ・読めないから読み、わからないから発言する。
- ・他者の間違いや失敗を笑ったり非難しない。
- ・他人の発表が間違っていると思っても、なぜ間違えたかよく考える。
- ・日頃発言の少ない人に発言の機会を譲る。
- ・自分がわかるまでたずねる。他者が理解できるまで教える。
- ・授業は展覧会場ではなくアトリエである。

これらの約束が守れたかどうか、毎日、帰りの会で各小集団ごとに振り返り、自己点検評価を行う。その評価を基に明日の班ごとの目標をつくり、学級全体で確認する。このようにして学習集団は次第に形成されていくのである。

## IV 自主協同学習による授業改善の効果

授業改善の評価は授業過程の構造機能モデルのアウトプット図式によると次の4次元で行われなければならない。個人レベルの「学力」については単元終了時のテスト、「意欲」は学習意欲テスト、集団レベルの「集団思考」と「人間関係」とは学習集団形成度調査または直接的ではないが、R. Oberのカテゴリーシステムが適用できる。ここでは、R. Oberのカテゴリーと学習意欲テストによって自主協同学習の効果を見ることにする。((7)参照)。

図4 授業改善評価の4次元

	個人レベル	集団レベル
課題機能	集団思考	学力
集団機能	人間関係	意欲

### 1) R. Ober の組織的観察法による比較分析

自主協同学習によって、子どもたちの授業参加はどのように変化したかを比較分析したのが資料の二つの図表である。一斉教授の場合は第2象限つまり左上の枠内の数値が著しく多くなっている。教師が授業時間中、一人



で説話をしていることがわかる。そして、対角線上の第4象限における子ども同士の発言は極端に少なくなっている。それに対して、自主協同学習（勝央中学校の授業記録より）の場合は、第4象限の子ども同士のコミュニケーションが増大している。子どもたちの授業への主体的な参加が認められる。（表1参照）。

#### 2) 学習形態と学力段階と学習意欲の比較

自主協同学習の学習形態が子どもたちの学習意欲をいかに高めるかを測定したのが資料のグラフである。各教科の担当者の教師によって各学級の生徒の成績を上中下に分類し、自主協同学習形態で行われている英語の授業とその他の一斉指導形態の教科の授業とで学習意欲を測定して比較すると、成績が高いほど学習意欲が高く、またどの成績階層においても自主協同学習形態が子どもたちの学習意欲は高くなっている。さらに、自主協同学習の授業では下位の学力群でも、一斉指導形態の授業における学力上位群よりも学習意欲が高い結果になった。（表2参照）。

（付記：本論考は2008年6月7日中京大学において開催された国際協同教育学会(International Association for the Study of Cooperation in Education)第30回大会の基調講演を基に加筆修正したものである。基調講演の機会をお与え下さった日本協同教育学会安永悟会長、関田一彦副会長、杉江修治研究部長に深く感謝の意を表します。講演の当日、英語による通訳は百合田真樹人島根大学講師、講演の資料の準備と講演中の資料提示は、高旗浩志島根大学准教授にご協力いただいた。両氏に対して心よりお礼を申し上げます。）

## 注

- 1) D. W. Johnson, R. T. Johnson, & E. J. Holubec (1984) "Circles of Learning: Cooperation in the Classroom", R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. H. Lazarowitz, C. Webb & R. Schmuck (eds.) (1985) "Learning to Cooperate, Cooperating to Learn." cf.
- 2) その草分け的研究の成果は、末吉悌次編『集団学習の研究』明治図書、昭和34年（1959年）である。

- 3) 末吉悌次・信川実編著『自発協同学習』黎明書房、昭和40年（1965年）。
- 4) 高旗正人編著『講座 自主協同学習』（全3巻）明治図書、（1981年）。
- 5) 塩田芳久・井上隆基編著『バズ学習方式』黎明書房、昭和37年（1962年）。
- 6), 8) R. L. Ober, E. L. Bently and E. Miller, (eds.) (1971) Systematic Observation of Teaching. 及び表1参照。
- 7) 高旗正人編著『教育実践の測定研究』館出版、（1999年）。

## 主要参考文献

- 1) 片岡徳雄編著『集団主義教育の批判』黎明書房、1975年。
- 2) 片岡徳雄著『学習集団の構造』黎明書房、1979。
- 3) 高旗正人『論集「学習する集団」の理論』西日本法規出版、2003年。
- 4) 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年171－183頁。
- 5) 高旗正人「基調講演：日本における自主協同学習の開発と展開」日本協同教育学会『協同と教育』第5号（3 大会報告）2009、34－42頁。

