

46 豊かな授業を創造する 教育相談的アプローチ

渡辺正雄

1 到達目標

- (1) 授業での認知の向上には、授業を構成する人間関係の親和性が大事である。「豊かな授業」の内実を見直し、児童・生徒が互いに成長し合う授業のあり方を理解する。
- (2) 「豊かな授業」を構成する協同の学習の考え方を学び、協同学習の教育相談的アプローチの可能性を理解する。
- (3) 協同学習の価値と効果、進め方と留意点、学習の形態や手順などについて理解し、実際の授業で活用できるようにする。

【キーワード】

協同学習（協同教育）、認知の向上と態度の向上の同時学習、互惠的相互学習、機能的
教育環境、メタ認知、ラウンド・ロビン、バズ学習（ジクソー法）

2 「豊かな授業」とは何か

(1) 「豊かな授業」への試み

授業を構成する要素として、一般には、教師・子ども・教材・学習環境（教育環境）等が挙げられる。「豊かな授業」を考える場合には、まず、教師がどう教えるかが問われる。教材研究や教案の工夫、単元の見通しや授業展開、教授方法や教える技術、課題の投げかけや発問の仕方、板書の工夫から情報機器の利用まで。また、教室での児童生徒の関係性の把握、生徒一人一人の感情面や学習レディネスの把握など、教場では様々な実践知が必要である。また、生徒への働きかけも重要である。生徒の学習への動機付け、事象や内面への興味・関心を誘う仕掛け、積極的な学習参加の促し、長期的学習プランニングの勧め、予習・授業・復習の学習サイクルの重要性の教示、果ては具体的な発言の仕方やノートの取り方まで指導すべき事項は多岐にわたる。知の入り口である教材の精選や使用法も大事である。教科書にサブテキスト、参考書に資料集や問題集。何を学ぶべきか、どう学ぶべきか、その扱いの方向性によって教材使用や利用法は大きく異なる。

「豊かな授業」の展開のために、様々な学習法や教育方法が紹介されてきた。子どもの学習レディネスや学習ペースを前提に、一定の学力をすべての子どもに習得させるマスタ

一・ラーニング。予め既知の知識や枠組みを与えた上で、効果的な学習理解を促す有意味学習。学習者が段階的に自学自習する個別学習法であるプログラム学習。子どもたちが興味・関心のある課題を取り上げて自らが仮説を検証していく問題解決学習や仮説実験授業などである。これらの試みは、子どもの学習意欲をかき立て、モチベーションを高揚させ、時には個に応じたスモール・ステップで自主的授業参加や主体的学習を促し、与えられる学習から参加型学習への転換を図る、まさに「豊かな授業」への挑戦である。

一方、教場としての教育環境も、授業の学習環境として大切な要素である。学校での教場の空間配置の問題、教室の壁を取り払ったオープン・スクール。教卓・教壇の有無、机や椅子の人間工学的デザイン、教室の採光や換気等の物理的生理的な学習環境は、生徒の学習への集中力や持続力、生徒と教師や生徒同士の関係性の形成にも影響を及ぼす。また、学びを構成する人的な学習環境も大切である。従来の授業の多くは、教員と生徒の対面式の一斉授業である。学びは個の作業であることが前提で、一斉の形を取りながらも集団で学ぶ意義は等閑に付され、結果、授業は教員と生徒個人の二者関係であることが多かった。そこでは、作業効率の高い知識レベルの学力の向上が求められた。時には、学習すべき知の多様性は忘却され、時には学びの結果に付随する習得の個別性は、やむを得ない習熟度として放置されることになった。その打開策として様々な方途が模索された。

「授業の豊かさ」を求めて、結実する学力のみならず、学びの過程から生まれる人間力を育成する多様な企図である。授業という集団体験がもたらす多様な教育価値に目を向け、授業を構成する人間関係へ着目する様々な試みである。認知心理学や学校心理学からも、カウンセリングや教育相談からも幾つものアプローチがある。また、全国に広がるグループ学習（協同学習）がある。人間関係の形成と教科学習の目的達成の両立を目指した塩田芳久（故名大教授）らのバズ学習、極端な個人主義にも集団主義にも与しない個集研のグループ学習、学びの共同体（佐藤学）や学び合い学習（西川純）であり、協同教育学会が提唱する協同学習などである。

（２）「豊かな授業」への教育相談的アプローチ

「豊かな授業」への教育相談的アプローチは、教育相談活動全体の開発的教育相談活動にあたる。日本学校教育相談学会のホームページで本学会会長の中野武房は、開発的教育相談について「児童生徒の個性を伸ばし、社会性を身につけ、自己実現を図れるように指導・支援する機能」と述べている。この目的達成の最も有効な教育機会は授業である。授業は学校教育の大半を占める日常であり、教育そのものの中核である。教育カウンセリングや学校心理学、教育相談などから様々なアプローチがあるが、その実践と研究を幾つかを紹介する。

①「カウンセリング・マインド」をふまえた授業づくり

大友（１９９７）は「カウンセリング・マインドをいかした授業」の意義として、「教師と生徒のリレーション（よい人間関係）」の重要性を指摘し、その基本関係・態度として、①かわり態度（生徒との触れ合い、対話を大切にす、など）、②誠実な態度（親

身になる、授業に参加していない生徒も気にかける、など)、③発言の受容態度(うなづいたり、最後まで聞く、など)を挙げ、次いで、授業対話の大切さを指摘している。「がんばれ」「応援している」「もうちょっとでできるよ」「いいぞ」などであるが、言葉による勇気づけややる気の引き出しである。また、教材の工夫として、教師の枠組みではなく、生徒の身近な教材を探し、生徒のニーズにあった内容や分量の選定の大事さを述べている。

また、『カウンセリングを生かした授業づくり』の出版企画の説明として、松原(1998)は、以下のように述べている。出版は「授業にカウンセリング・マインド(精神)を生かして、子どもたちに勉強の楽しさ、おもしろさを身につけさせ、学力を向上させようとするため」であり、カウンセリング・マインドとは教師が「児童・生徒の心理を十分に理解し、児童・生徒の立場に立って指導・援助・助言すること」である。そして、カウンセリング・マインドによって「教員が自己理解を深め、生徒の発達・興味・能力・適性・環境・生育歴など心理を十分に理解して授業を進める」必要性を述べている。教育技術を生かした指導ではなく、子どもの心理を理解し、楽しい授業、わかる授業をどのように行うか、カウンセリングを生かした授業づくりとその実践が報告されている。

②「エンカウンター」を利用した授業づくり

品田(1996)は「学級に生かすエンカウンター」の中で「集団づくりと学習理解は相互に作用し合う」ことを指摘し、授業の導入にエンカウンターを活用し、モチベーションを高めて、学習意欲を向上させ、学習理解を進める有効性を指摘している。授業で行うエンカウンターのメリットとして、1. 限定した時間の効率性、2. 学習内容の理解や定着は友だちとの相互作用により促進されること、3. 学習理解に友だちとの相互作用が役立つことを実現すれば、更に集団づくりが進むこと、などを挙げている。

また、構成的グループ・エンカウンター(SGE)が「学習の成績向上につながる効果」について、粕谷(2004)は、1. 子どもたちのリレーションの形成が子どもたちの学習生活を支える、2. SGEのエッセンスを取り入れた授業展開が学びを活性化する、と述べている。具体的には、リレーションの形成により、子どもたちが授業で自分の考えを不安なく表現する→自分を発揮し、学ぶ楽しさを味わう→意欲を支える、というプロセスの指摘である。また、リレーションの形成は多様な考えや意見の交流を促し、学びが深まり、互いの支え合いや互いのモデリング効果も期待でき、子ども同士で支え合うサイクルの形成が集団の学習能力の向上につながるとしている。

③授業を構成する人間関係の向上と「ソーシャル・サポート」を生かす授業づくり

石隈・横島・山口(1999)は「小学校・中学校・高校の授業に関する学校心理学的研究」(2)授業における人間関係と学習意欲の関係(3)自由記述から見た授業における教師の4つのサポートの調査結果を報告している。まず、(2)では、児童生徒の学習意欲の低下が指摘されているが、その向上のためには「児童生徒相互および児童生徒と教師との人間関係が重要な要素」となっていることが指摘されている。小中高を問わず、児

童生徒間の気持ちの結びつきや関係性の良好さ、教員との関係の良さが、学習意欲の向上につながるということである。(3)では、教師がコミュニティ心理学の4つのサポートのモデル、情緒的サポート・情動的サポート・評価的サポート・道具的サポートを授業で使用する有効性が述べられている。

他にも「カウンセリングと授業」との関係論じた小野瀬(2010)の論考などがある。小野瀬は「教師自身が身につけることによって授業の改善に生かせるもの」として、カウンセリング・マインドやソーシャル・スキルを挙げているが、学習者である児童・生徒の一人ひとりの授業でのつまづきの予防、より深い理解へのはたらきかけとして、認知カウンセリングの学習活動への応用の有効性も指摘している。

「豊かな授業、授業の豊かさ」への教育相談(教育カウンセリング)的アプローチは、活動の名称や方法は相違しても、あきらかに教育的狙いに共通性がある。授業を構成する人間関係の重要性の指摘である。教員と児童生徒との信頼感の構築、児童生徒同士の信頼感の形成、多様な関係性の深まりが授業を構成する相互の自己理解や他者理解を促進し、その信頼の絆が授業という協同作業へ生かされ、結果的に学力も向上する。また、学力を向上させる授業という協同のプロセスが、逆に同じ教室で学ぶ児童生徒の結びつきを深める。学習意欲の向上と対人関係の構築が正のスパイラルとして展開される。小野瀬も指摘するところであるが、ここに教科指導と生徒指導の相互の補完性もみられる。授業という集団の場で生徒と教員、生徒同士のコミュニケーションを深め、生徒同士の親和性を高める教育相談的アプローチは極めて有効である。

3 「豊かな授業、授業の豊かさ」を構成する協同学習

(1) 協同学習とは何か、なぜ協同を必要とするのか

文部科学省の『生徒指導提要』(2010)の「教育課程と生徒指導」の2「教科における生徒指導の推進の在り方」には、学校ならではの教科指導のあり方として、「学級や学校は、様々な友達と協力し合いながら共に学ぶ集団」であり、「児童生徒に協同で学ぶことの意義を知らせ、学級やグループで協力して学ぶことの大切さ」を実感させる必要性に言及している。また、「小さな社会」と言われる学校が、「一斉学習やグループ学習の場で、学び合う場を積極的につくる(必要性)」が指摘され、一人一人に学力をつけるために、「一人で学ぶ場だけでなく、みんなで学ぶ場を設けること」を教科における生徒指導のポイントとしている。児童生徒が自分と違った友達の見方や考えを理解したり、学習につまづいている友達を助けることは、児童生徒が互いの違いを認め合い、互いに支え合い、学び合う人間関係の形成につながる。教科指導を通じての思いやりの育成であるが、これこそ「豊かな授業」へ向けての「協同学習」の勧めである。

最近、教育心理学・認知心理学の方面からも、授業に関する「教授方略のデザイン」について、いくつかの研究や提言がなされている。高垣(2008)は、従来、授業の成否が「教授内容と学習者の個人的な能力に依存する」という「認知的文脈」において語られてきたが、近年では「仲間との相互作用や周りの社会・文化的なシステムといった外的諸

要因を同時に取り扱っていく必要性が議論されている」ことを指摘している。更に「認知的文脈における『個人内』の理解過程をモデル化しようとする視点にかわって、社会的文脈における『個人間』の社会的相互作用を可視化しようとする視点が急速に導入されつつあることを指摘し、その方途としての「協同学習」の効果を検証している。

また、市川（2008）は「自ら学び、自ら考える子どもを育てる」スローガンのもとで「教えずに考えさせる授業」が横行してきたことを批判し、「学習の過程とは、与えられた情報を理解して取り入れることと、それをもとに自ら推論したり発見したりしていくことの両方からなること」という認知心理学の考えを基盤に、「基本事項は教師から共通に教え、子どもどうしの相互説明や教え合い活動などを通じて理解の確認をはかる」という「教えて考えさせる授業」を提案している。更に「理解を深める課題によって問題解決や討論などを行う」ことを述べている。これも協同学習の利用である。

では、たびたび言及してきた「協同学習」とは何か。共同での学習、グループ学習、学び合い学習、協調学習、協働学習、協同学習といろいろある。言葉が近接しながら交錯するが、ここでは取りあえず、「協同学習」を「教室の仲間と何らかの形で協同して学び合う学習」として、「学びの共同体」「学び合い」「協同教育学会の協同学習」「協同学習の独自の工夫例」について触れ、「協同学習への教育相談的アプローチ」を提案したい。

（2）「学びの共同体」の協同学習

佐藤ら（1996）は『学び合う共同体』の中で「いかにして＜学びの共同体＞を回復し、豊かなく学びの共同体＞を構築することができるか」、また「学習が疎外され、学習の意味が失われ、存在を実感できる機会が奪われてきた」と言われてきたが、いかにして「本物の学習、意味のある学習を再生できるか」という問題意識に対する方途として、「学習・生活を＜学び＝文化的実践への参加＞」と捉え直し、「教育を＜文化的実践への誘い＞として再構築する視点」を提案している。

具体的に佐藤（1999）は、「学び」を三つの次元の対話的实践と定義している。1「対象世界（題材・教育内容）との対話的实践」（認知的実践）、2「教師や仲間との対話的实践」（対人的社会的実践）、3「自分自身との対話的实践」（自己内的実存的実践）である。この三つの対話は「世界づくり」「仲間づくり」「自分づくり」の学びの三位一体論として、競争的な学びを超えた互惠的な学びを可能にするとしている。更に、「協同としての学び」に必須な対話的コミュニケーションの基盤として、「聴き合う関わり」の重要性を指摘している。教室に「聴き合う関わり」がなければ、発言は「モノローグ（独白）」でしかない。「学び」とは「他者の声を聴くこと」から出発し、「対象世界との対話と他者との対話と自己との対話を通して遂行されるいとなみ」である。また、その対話による協同作業にこそ、一人の能力では到達できない「学び」の「背伸びとジャンプ」があるとしている。佐藤（2007）は「協同的な学びによる学校改革」の講演で「学びの身体技法」について触れているが、中世の修道院の学びの御作法を引き、身振りから人の話の聴き方や意見の言い方に関して、「人の話を聴く。間違っているとかわいいとかで、すぐ評価しない。どんな意見でも取り込んで、共に考える」という「聴き合う関係から学び

合う関係へ」の大事さについて述べている。また、同じ講演で佐藤は「学びは他者との学び」であることを強調し、「異質な友人との協同」が生産性を高め、意見の違いや能力の違いという「差異」こそが重要であることを指摘し、安易な習熟度別指導を否定している。

活動的で協同的で反省的な学びの具体的展開としては、1「男女混成4人を基本とするグループ」、2「背伸びとジャンプのある学びの準備」、3「教師の同僚性」、4「保護者の学習参加」が挙げられている。

(3) 「学び合い」の協同学習

「学び合い」とは、学習者同士が教え合いながら学習を進めていく勉強法に関する考え方である。西川は「学び合い」の基本的な考え方を、次の3つとしている。『学び合い』の手引き書に示されているが、第一は「学校は、多様な人とおりあいをつけて自らの課題を達成する経験を通して、その有効性を実感し、より多くの人が自分の同僚であることを学ぶ場」であるという学校観、第二は「子どもたちは有能である」という子ども観、第三は「教師の仕事は、目標の設定、評価、環境の整備で、教授（子どもから見れば学習）は子どもに任せるべきだ」という授業観である。西川は教育基本法の教育の目的である人格の完成を「人と関わる能力」「他の人と仲良くなれる能力」と規定し、「学び合い」では「学力向上も人間形成も全てはクラス作りが基本で、クラス作りができれば、全部うまく、簡単にできる」とし、その時間を学校生活の大部分を占める「教科学習」としている。「学び合い」の具体的場面として、『「学び合い」スタートブック』（2010）には以下の状況が示されている。

- ◎先生は課題を与え、子どもは子ども同士で教え合い、学び合う。
- ◎子どもはお互いに教え合うために、立ち歩くことが奨励されている。
- ◎子どもはそれぞれのペースで授業内容を学んでいける。
- ◎子どもがコミュニケーションしあう時間が多い。
- ◎わからない子は、わかるまで友達に聞きに行くことができる。

「学び合い」では授業時間の過半数、時には9割を子ども同士の学習に割いていると言う。その根底には子どもたちの力への深い信頼がある。西川と共に「学び合い」学習を展開している三崎（2010）は、なぜ「学び合い」なのかの中で、認知心理学の知見に基づき、子どもの理解の多様性、子どもの有能さ、子どもの教え上手さ、教師の教えと生徒の学びとのズレ、自動化による教師の教え下手などを指摘している。

西川はまた、教員の行動の指針が大事であり、「学び合い」の授業開きなどで教育的願いを本気で語る必要性を述べている。最初の語りとして指摘しているのが次の4点である。「大人になることが学校教育の目的」「一斉指導よりも効率が良い」「本当に理解すること」「みんなで高まる」であるが、子どもへの深い信頼が大前提となっている。「学び合い」の初期の授業の注意点として、次の7点を上げている。

- ①「課題の量」（クラスのできる子が15分程度で終わる量にする。できた子ができない子に教える時間を確保する）
- ②「課題の内容」（課題を具体的に行動レベルで表現する）

- ③「褒める」（課題ができた子ばかりではなく、「分からないよ～」と大きな声を出している子も褒める）
- ④「方法を強くないでください」（「机をこう並べて集まったらいいよ」などと強くない。最善の方法を考えられるのは子ども）
- ⑤「関係を強くないでください」（最善の関係を決められるのは子ども）
- ⑥「出来ない子，動かない子，不真面目な子を叱ったり，促さないでください」（教えるにいく子，注意する子を育てる。叱るべきは「その子」の存在を黙認している集団）
- ⑦「上記1～6を捨てることを目指してください」（上記はあくまで初期に必要なテクニック）

「学び合い」の学習は、徹底的に子どもの可能性と能力を信じた考えである。

（４）「協同教育学会」の協同学習

関田（２００５）は、協同学習一般を相互交流の保障の上での「グループを使った協同作業を取り入れた学習活動」とし、協同教育はグループ学習（小集団指導）だけを意味するものではなく、一斉指導や個別指導にも協同の原理に基づく学習活動を組み込むことは可能としている。故に、協同の原理に基づく教育活動を協同教育と総称し、その中でもグループを活用した一群の指導法を協同学習と呼んでいる。典型的な協同学習では、「学習目標の達成と同時に態度目標、あるいは人間関係の技能の向上」を目指す。協同教育も「学習を通じた人間的成長を図る」ものとしている。

また、関田・安永（２００５）は、ジョンソン兄弟の **Cooperative Learning**（２００２）を初めとする研究者の共通項を整理し、次の４条件を満たす（または、満たそうと意図される）グループ学習を協同学習の定義としたい、と述べている。

- ①互恵的相互依存関係の成立：構成員クラスやグループで学習に取り組む際、その構成員全ての成長（新たな知識の獲得や技能の伸張など）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（各自が追うべき責任）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障と顕在化：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、共感や受容などの情緒的支援）が奨励され、実際に協力が行われている。
- ④「協同」の体験的理解の促進：協同の価値・効果の理解・内化を促進する教師からの意図的な働きかけがある。たとえば、グループ活動の終わりに、生徒たちにグループで取り組むメリットを確認させるような振り返りの機会を与えるのである。

「学びの共同体」も「学び合い」も、「協同教育学会の協同学習」も、学習観は社会構成主義の立場に立っている。学習は個人の営みではなく、周囲との相互作用により深まる社会的な営みであるとする。また、協同による学びが、学習課題の遂行や学習理解の深化

といった認知的な向上にとどまらず、互いの関わり合いや助け合いによる情緒的支援や人間関係の向上をもたらす、と考えている点でも共通している。協同の仕方の考えや具体的な方法は違っても、目的やもたらす効果は共通である。

（５）協同学習の発展と独自の工夫「神戸大附属の協同学習の実践」

協同学習を推進している学校や組織は枚挙にいとまがないが、神戸大学の附属住吉中学校・附属中等教育学校の活動（２００９）は特筆に値する。神戸大附属にはバズ学習以来４０年以上の協同学習の伝統があるが、全教科の教科活動は元より、あらゆる教育プログラムで協同学習を行っている。行事全般、修学旅行の行き先も協同の手法による生徒たちの自己決定である。

神戸大附属では積み上げてきた協同学習の実績を踏まえて、ジョンソン（１９９８）らが提唱する協同学習の５つの基本的構成要素を取り入れた。１．相互協力関係（自分と仲間に対する二重の責任）、２．対面的一積極的相互作用（生徒同士が顔をつきあわせて行う知的な相互作用で、互いのモデリング的要素もあり、仲間との言語的・非言語的作用も生起する）、３．個人の責任（協同の結果に対する各個の責任）、４．小集団での対人技能（対人的、集団的技能を教え利用するように動機づける）、５．グループ改善の手続き（各自の行為の有効性の確認）であるが、附属では、この基本要素を支援するものとして９つの方法と道具を用い、協同学習の効果を上げてきた。学習過程での生徒の学びの変容の外化を図る学習プロフィール、自己概念変容の評価ツールとしてのコンセプトマップ、小集団の中で展開されるメンバー間の対話の記録である会話記録、生徒に自由な発想で話し合いをさせるためのブレインストーミング、身につけたい概念を手拍子に合わせて唱えつつ習得していくリズムメモリー、授業の最後で行う確認のためのアドバイスタイム、有効な言葉かけや態度としての協同の技能の表示、改善の手続きのための相互評価と改善シート、協同学習を評価する道具としての質問紙調査である。

また、附属では学習効果の徹底のため、「附中生の学び方」として「協同学習訓練」を行っている。「能率的な聞き方・話し方を身につける」「協力するために必要な役割と技能と学習ツールの使用方法を身につける」「人間関係をよりよくし、お互いの力を伸ばし合う方法を身につける」のが訓練の目的である。更に神戸大附属の協同学習では、小集団学習にリーダーを中心とした話し合いのルールを設けている。８人で構成される生活班を２分した４人を学習グループとし、Ａ．Ｂ．Ｃ．Ｄの輪番で全員がリーダーになり、話し合いをリードするのである。話し合いには「結論をはっきり言う」「根拠を明らかにして言う」とかの話し方のルール、「要点をメモする」「事実と意見を区別しながら聞く」とか聞き方のルールもある。緻密にして周到な協同学習の準備であり、これからの導入を図る学校には手本となる。

（６）協同学習へのカウンセリング的アプローチ「広島型（メソッド）の協同学習」

栗原ら（２０１１）が進める広島型の協同学習は、「より対人関係上の効果」「生徒指導的な機能」に力点を置いた協同学習モデルである。教員に一定のカウンセリングスキル

を研修させてから協同学習に当たらせるという意味では、まさに教育相談的アプローチである。「他者からの受容が促進されるほど学習に対する価値を内在化することになり、高い水準の学習が成立する」という仮説に立ち、「人間関係、とりわけ情緒的つながりを強調するために、カウンセリングの手法を活用」するとしている。具体的には、教師の児童生徒とのやりとりにおける「傾聴スキル」「アサーションスキル」を中心としたコミュニケーションスキルの強調である。言語・非言語での聴き方、「私メッセージ」での思いの伝え方、子どもへの励まし、肯定的評価など具体的なコミュニケーションスキルが示されているが、教師の伝えるスキルと聴くスキル、各7項目とコンパクトにまとめられている。

沖林（2009）は、広島型の協同学習の目的は、「児童・生徒に良質なコミュニケーションを大量に提供することにある」と言い、多角的な工夫を重ねている。協同学習の授業導入では、タイムスケジュールとして5分の話し合いを2回行い、一度目は「授業への関心や予備知識の獲得」、二回目は「少し難易度の高い課題への挑戦」としている。また、授業の活動場面では児童・生徒に「司会や板書の役割」を与え、児童・生徒の「役割交流」をねらっている。教師の役割は授業の「構造づくり」であり、教師は「ティーチャーからマネージャー」へとアナウンスされている。

尚、広島型の協同学習は包括的な教育プログラム「広島プロジェクト」の一部であり、ライフスキル・トレーニングやピア・サポート、グループ活動と相互補完的・相互促進的なアプローチとなっている。

（7）提言「豊かな授業を創造する協同学習への教育相談的アプローチ」

協同学習では、認知（学力）の向上と態度（社会性技能）の向上の同時学習を目指す。そして認知の向上と態度の向上は相互補完の関係にある。協同学習における互惠的相互作用や協力関係が認知の向上をもたらすのみならず、対人関係の向上や深化をもたらす。また、逆に、集団の親和性が集団成員に意欲や勇気を与え、学習作業の効率性を向上させる。あらゆる協同学習に期待される効果である。とすれば当然、どのように協同の学習効力を上げるかという問題と、どのように集団を構成し、どのように成員の関係性を深めていくのかという問題は、不即不離の課題として問われることになる。授業を構成する者は、教員と生徒である。授業を牽引する教員にカウンセリング・マインドが必要であり、傾聴やアサーションのスキルが必要であり、生徒を多様に援助するソーシャル・サポートも大事である。しかし、同じように大事なことは、生徒間にも教員と同じ精神やスキルが必要なのではないか、ということである。協同学習を導入するに当たって、あるいは同時進行でも良い。生徒に、仲間たちを支援する態度としてのカウンセリング・マインドを教え、聴くスキルや約束事を伝え、話すスキルや話し合いのルールを身につけさせ、仲間を励まし、様々なリソースで仲間同士が支援し合う可能性を教えるべきである。協同学習の実施と連動した子どもたちを対象とした開発的教育相談のアプローチである。

学校教育では日常の教育活動と並行して、単独のプログラムとして傾聴訓練やアサーション・トレーニングを行っているケースが多い。ソーシャル・スキルの訓練も同様である。その学習としての学びも大切である。知識や方法を知らなければ、実践の機会を発見でき

ない。しかし、学びのための学びは、なかなか生活と結びつかない。幾度言われても、知識としての学びは日常に埋もれてしまう。協同学習におけるアプローチは違う。人の話を聴く。どう聴くか、時にはどう訊くか。必要があって聴き、訊く。必要があって話す。分かってもらいたくて話す。伝えることがあって話す。また、友への思いがあって励ます。助けていからできる援助をする。授業という日常生活の場は、日々の協同学習の機会は、生徒たちのコミュニケーション・スキルを高める機能的学習環境である。生徒たちへのコミュニケーション・スキルのガイダンスは、目的のある学習であり、日々の生活に役立つ学習で有り、学習を必然とする学習となる。

協同学習は多様な人間の集団であり、様々なリソースの可能性の塊である。多様な才能があり、多様な得意があり、多様な気づきがある。また、各、多様な経験や能力を持ち、多様な優しさが交錯する。その潜在するリソースを活かすために、児童生徒に、聴き方、話し方、そして4つのソーシャルサポートのガイダンスが必要である。学習の場で、作業の場で、操作の場で、励まし合い、認め合い、助け合う。学習が得意な子もいれば、世間の情報通の子もいる。人の気持ちに敏感な子もいれば、人の良いところを見つけるのが上手な子もいる。パソコンが得意な子もいれば、パワーポイントなど朝飯前の子もいる。記録の上手な子も、板書のきれいな子もいる。子どもたちは、情動的サポート・情緒的サポート・評価的サポート・道具的サポートの宝庫である。

4 協同学習の価値と成果、協同学習の進め方と留意点

(1) 協同学習の価値と成果

「学びの共同体」も「学び合い」も「協同教育学会」も、協同学習を「考え方」であるとしている。決して技法やスキルであるとは考えていない。協同教育では「価値としての協同」を問題にする。「協同」は学習法の一つであるが、生き方の一つでもある。価値としての協同とは、「互いに助けることそれ自体を達成すべき目標とし、他の人を潜在的な協力者として認め、競争や個別作業の代わりに協同をできる限り選ぶことを奨励する」ことを意味する。ディクソン・チャンは『アイデアブック』（2005）の中で「協同」を次のように述べている。「協同の発展という小さな川は教室で始まるが、生徒はこの協同の精神を携えて広い世界（海洋）に出ていく」と。「協同」は学習環境全体に、生きることそのものに織り込まれるものである。

ジョンソン（1998）によれば、協同学習の成果は「成績、対人関係の質、心理的健康」の3つで、得られる成果同士は互いに関連し合っている。社会的な技能によってポジティブな人間関係が形成されれば、精神的に安定するし、学力も向上する。学力が向上すれば、プライドが満たされ、協力し合う人間関係は更に助け合う。親密な関係の持続はストレスを軽減し、更に学習効果を高める。協同学習では特に仲間関係を大切にすることが、仲間との学習は対他的な自己から対自的な自己へと内省を深め、自己の言動を振り返るメタ認知を成長させる。協同学習は児童生徒の認知の発達・社会性の発達に貢献するのである。

(2) 協同学習の進め方と留意点

①協同学習における教師の役割

同じ協同学習の中でも考え方の違いにより、教師の役割は全く違う。ここではジョンソン&ジョンソンによるアメリカの協同学習『学習の輪』（1998）の例を示す。協同学習の場での教師は、学習グループを編成し、基本的概念や協同の方法を教え、グループの働きの機能を観察し、必要に応じて協同の技能を教える援助を行う。協同学習の場では、「教師は技術や教科の専門家であると同時に、学級の中の集団を効果的に機能させる責任者であり、コンサルタント」である。教師の役割としての主要な手順は次の5つである。

- i 授業の目標をはっきりと具体化しておく。
- ii 授業の前に、学習グループの編成についての方針をきちんと決める。
- iii 生徒に学習課題と目標の構造をしっかりと説明する。
- iv グループによる協同学習が有効であるかどうか観察し、課題に対する援助（質問に答えたり、技能を教える）をしたり、生徒の対人技能、グループ技能を活発にするために指導を行う。
- v 生徒の達成度を評価し、彼らがうまく協力できたか話しあうように手助けをする。グループの大きさや役割に関しては、特に大事な項目なので③で具体的に紹介する。

②協同学習におけるグループの意味

グループ活動は昔からある活動であるが、協同学習では、協同の原則をもたないグループ学習を協同学習とは呼ばない。グループという名の個人の専制であったり、発言力や権力のある人間が一方的にグループの意志決定をする集団であったり、ただの烏合の衆の集団であったりするからである。グループ学習が協同学習になるためには、3の(5)の神戸大附属で紹介した5つの基本的構成要素が必要である。1. 相互協力関係、2. 対面的一積極的相互作用、3. 個人の責任、4. 小集団での対人技能、5. グループ改善の手続きの有無である。表で示すと表1-1のようになる。

表1-1 どこがちがうのか 『学習の輪』P32

協同学習グループ	旧来の学習グループ
相互協力関係がある	協力関係なし
個人の責任がある	個人の責任なし
メンバーは異質で編成	メンバーは等質で編成
リーダーシップの分担をする	リーダーは指名された一人だけ
相互信頼関係あり	自己に対する信頼だけ
課題と人間関係が強調される	課題のみ強調される
社会的技能が直接教えられる	社会的技能は軽く扱うか無視する
教師はグループを観察、調整する	教師はグループを無視する
グループ改善手続きがとられる	グループ改善手続きはない

③協同学習の形（ペア・グループ・全体）と学習効果及び協同学習の期間

協同学習ではグループの形が全てではない。肝心なのは協同という内実を持つかどうかである。協同学習はペアでも行われるし、数人のグループでも行われるし、クラス全体で一斉の協同という形で行われる場合もある。ペア学習は文字通り、2人1組で行われる協同学習である。グループ学習はペアを含めて5～6人までの学習である。「学びの共同体」では男女混成の4人組が推奨されているが、「学び合い」では何も約束事はない。クラス全体では何が協同かということになるが、協同の相互作用、協同の互惠性、協同の問題意識などが働いているかどうかである。

しかし、協同学習の基本はやはりグループである。異質な能力と価値観を持った人間が数人集まることによって、多方向のコミュニケーションが生起し、また、リソースの多さによって、一挙に協同学習の質が上がる。「学びの共同体」の佐藤が語る「背伸びとジャンプ」が生まれる。グループ内での教え合いでは、まず、教えてもらう側に理解や了解の利がある。先生は一人であるが仲間は何人もいる。質問もしやすい。分からなければ気安く何度も聞ける。教える側にも利はある。教えるという作業は、理解した内容の再体制化である。教えてもらった理解には、分かったつもりの理解がつきまとう。人に教えて、自分の言葉で語って本当に腑に落ちる。相手が了解しなければ、言葉や説明の角度を変えて話す必要が生じる。何度も問題を対象化しているうちに、理解も記憶も深くなる。周りで聴いている子どもにも利はある。自分の疑問が他者の質問とかぶることもあるし、時には複数人間が説明し、自分では達しない了解点までたどり着くこともある。勿論、みんなで考えて、みんなのリソースでこそ解決できる課題もある。

協同学習では互惠的相互学習を徹底するため、個人思考・集団思考というやり方をする。まず、課題に対して全員が取り組む個人思考の時間をとり、次いで、グループで一人一人が発言し、みんなの意見をまとめ、更に全体で討議するという集団思考の時間をとる。必ず、全員が発言するという責任と権限の行使である。個人の責任と全体への責任といってもいい。また、グループ学習ではラウンド・ロビン方式を使う。ラウンド・ロビンは総当たり制と言った意味だが、グループに司会・記録・発表・応援などの役割を設け、一定の機会が過ぎたら役割を輪番でこなすというやり方である。協同の内実を深め、互惠的な関係を作る工夫である。

協同学習のタイプには、協同の機会や期間によっていくつかのやり方がある。メンバーを変えずに長期間にわたってグループを継続するベース・グループ、共有した学習目標に向かって共通の課題や任務を遂行する数週間単位のフォーマル・グループ、そして、随時、必要な課題の時に編成されるインフォーマル・グループである。グループを構成する目的や組織によって使い分ける。

④協同学習の技法

協同学習には200以上の技法（『アイディアブック』2005）が開発されている。ここでは、杉江（2005）が紹介しているバズ学習、ジグソー法、グループ・プロジェクトを記載する。

- i バズ学習：塩田芳久が体系化した日本の代表的な協同学習である。バズ・セッションの活用を重視しているが、バズ学習は単なる技法ではなく、協同の動機づけの側面を「信頼に支えられた人間関係が教育の基盤である」という表現で示し、多様な指導場面での、直接的な指導内容の習得に加えて生じる豊かな同時学習を、積極的な社会的相互作用の活用によって成し遂げていこうとする、学校学習の総合的理論である。
- ii ジグソー法：学力に関して集団内異質で編成された集団で、各成員に、全員が学ぼうとしている学習課題を部分に分けた下位課題を重複しないように与える。各成員は自分の課題を持って、所属集団を離れ、同じ下位課題を与えられた者ばかりが各集団から集まった「専門集団」と呼ぶ集団を作り、そこで協同的な学習をする。その後再度元の集団に戻って自分が専門集団で学んだ事柄を所属集団の仲間に伝え、他の下位課題については仲間から学ぶ。最後に個別に全体の課題の理解度をテストする。

〔最近、大学発教育支援コンソーシアム推進機構の新しいプロジェクトがスタートしているが、ジグソー法を用いた授業デザインを採用している〕

- iii グループ・プロジェクト：教師が集団ごとに準備した研究テーマを理解した後、取り組み方から最終目標に至るまでの計画を集団で立てた計画にしたがって協同的に研究を進めていく。その成果のプレゼンテーションから教師も含めた学級全体の協力による評価までを組み入れた指導法である。

⑤協同学習と協同教育

協同学習の実践は多岐に渡るが、学習面のみならず、あらゆる教育活動の全ての分野で実施可能であり、内容的には協同教育と呼ぶべきものである。協同学習は授業が中核となるが、学校行事や委員会活動・クラブ活動、あらゆる教育活動の場で利用できる。殊に各自が責任を持って課題を考え、ペアやグループ、あるいは全体で課題を果たそうとするときに有効である。一般にグループあるいは集団の討議をするとき、往々にして先に手を挙げた者や発言力の強い者の意見が通りやすい。異年齢集団や異学年交流の場面での論議は、圧倒的に上級生の発言でものごとが決定される。協同学習では、場を構成する者すべてが、まず個人思考として責任を持って課題を考え、次いで集団思考として全員がグループで発言した上でみんなの意見をまとめていく。結論は内容の是非によるところが大きい。極めて民主的なプロセスである。委員会の議題、クラブの活動方針、体育祭の実施方法、修学旅行先の決定、合唱大会の課題曲決め、ディベートの分担や小論文のグループ作成などの協同学習も可能である。

協同学習（協同教育）は、学校に限らず、集団社会という人間の生ある限り必要な考えであり、人間社会の豊かな合意と互恵的相互関係を形作っていく有力な方法である。

5 事例

協同を進める方法は幾つもあるが、以下に具体的な事例として国語での協同学習の事例を示す。個人思考・集団思考をベースとし、ラウンド・ロビン方式やジグソー法などを利

用した実践である。勿論、実技を含め、協同学習は全ての教科でも実施可能である。事例は高校での実施例となるが、小中高全ての発達段階で可能である。

(1) 古典の解釈力を高める協同学習「和歌のジクソー法による発表授業」(高一)

① 事前作業 (50分)

【学習課題の提示】「万葉集・古今和歌集・新古今和歌集から各3首ずつ抽出した合計9首の和歌を協同学習し、学習の文法事項を短歌表現の中で学び、古典の語彙力を増やし、和歌の解釈力を高める。併せて、級友の感受性や発想力を理解する機会とする」

【実施方法の説明】「協同学習の個人思考・集団思考の方法に加えて、グループ討議にはラウンド・ロビン方式を採用し、和歌学習はジクソー法で分担学習をする」

【実施手順の説明】1「協同学習の意義と目的についての説明(認知的向上と態度的向上の達成)」2「実際の作業内容と手順の説明」3「グループ編成(6人1組)」4「課題の提示(9首の和歌をABCの3つに分け、各2名ずつ担当を決め、以下の課題を調べてくる) (I作者調べ, II文法の確認ー用言と助動詞, III古語の意味調べ, IV和歌の現代語訳, V主題の検討)」5「授業展開」(1回目は教員による和歌学習のモデル提示, 2～4回目がジクソー法による協同学習) 6「シェアリング」

② 授業展開 (50分×4)

- i 「教員による和歌学習の教示(和歌文学の特性、表現上の特徴や代表的修辭法、和歌の口語訳の留意点、主題と感情表現の問題など)」
- ii 「ABCの和歌を調べた者同士(各2グループになる)が集まり、各、3首の和歌の調べについて知識を確認し、口語訳の妥当性、他の解釈の可能性、主題のまとめをする」
- iii 「各ABCの和歌を1首につき2人で他のグループに報告する。1時間に3首の和歌を協同学習する」
- iv 「3時間実施し、9首の和歌を学ぶ」

③ 事後学習 (50分) 「教員からの和歌の補足とグループ及び全体でのシェアリング」

(2) 読解リテラシーを高める現代文の協同学習「夏目漱石『こころ』を読む」

〔学習手順〕

① 事前作業 (50分×2)

【学習課題】「協同の力で小説の客観的な読解力を高め、互いの批評的な読みを通じて自他の価値観を理解し、人間のエゴイズムについて討議する」

【実施方法】「協同学習で行う。個人思考ー集団思考をすべての学習で行い、課題によってペア学習・グループ学習・全体学習のサイクルで協議する。

【実施手順】1「長期休暇中の読書課題として、夏目漱石『こころ』等を挙げ、初読の感想文を書く」2「プレテスト(取り出し問題・表現の解釈・理由の説明等)を実施する」3「プレテストを参考にグループで読解問題を作成する」4「教員側が小説の解釈に必要な

な課題を追加する」5「課題一覧を作り、グループで協同学習する」6「場面の区切りでは登場人物の行動について批評を加える」

② 授業展開（50分×7）夏目漱石『こころ』の「先生の遺書」部分の読解

③ 事後作業（50分）〔主題をめぐるクリティカル・リーディング〕「教科書の読解終了後に、先生・K・お嬢さんの3人のエゴイズムについて話し合う」（観点1「3人への批評」観点2「自分ならどう行動するか」観点3『羅生門』の下人のエゴイズムと比べて）

《参考引用文献》

石隈利紀・横島義昭・山口豊一「小学校・中学校・高校の授業に関する学校心理学的研究（2）（3）」『日本カウンセリング学会第32回大会発表論文集』，1999

市川伸一『教えて考えさせる「授業」を作る』図書文化，2008

大友秀人「カウンセリング・マインドを生かした授業」国分康孝（編）『スクールカウンセリング事典』東京書籍，1997

沖林洋平「協同学習」石井眞治・井上弥・沖林洋平・栗原慎二・神山貴弥（編著）『児童生徒のための学校環境適応ガイドブックー学校適応の理論と実践ー』協同出版，2009

小野瀬雅人「カウンセリングと授業」高垣まゆみ（編）『授業デザインの最前線Ⅱ』北大路書房，2010

粕谷貴志「（S G Eは）学習の成績向上にどうつながりますか」『構成的エンカウンター事典』国分康孝・国分久子（総編集）図書文化，2004

栗原慎二・牧野誉・エリクソンユキコ「カウンセリング技法を活用した協同学習の効果検討～導入期における成果と課題～」『学校教育実践学研究』，2011

神戸大学附属住吉中学校・神戸大学附属中等教育学校（著）『生徒と創る協同学習』明治図書，2009

佐藤学「協同的な学びによる学校改革ー学びの共同体のヴィジョンと哲学ー」，日本協同教育学会『協同と教育』第三号，2006

佐藤学『教育の方法』日本放送出版協会，1999

佐藤学「学びの場としての学校」佐伯口・藤田英典・佐藤学（編）『学び合う共同体』（シリーズ「学びと文化」）東京大学出版会，1996

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～アメリカの協同学習入門～』二瓶社，1998

品田笑子「授業に生かすエンカウンター」『エンカウンターで学級が変わる PART3（小学校編）』国分康孝（監修）河村茂雄・品田笑子・朝日朋子・国分久子（編）図書文化，1996

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ィアブックー協同学習の基本原則とテクニクー』ナカニシヤ出版，2005

- 杉江修治「競争学習から協同学習へ」, 『学校カウンセリング研究5』2003
- 関田一彦・安永悟「協同学習の定義と関連用語の整理」日本協同教育学会『協同と教育』
第一号, 2005
- 関田一彦「協同教育と協同学習」日本協同教育学会『協同と教育』第一号, 2005
- 高垣まゆみ「教授方略のデザインと授業分析」並木博編『教育心理学へのいざない』第三
版, 八千代出版, 2008
- 西川純(編)『クラスが元気になる「学び合い」スタートブック』学陽書房, 2010
- 松原達哉(編著)『カウンセリングを生かした授業づくり』学事書房, 1998
- 三崎隆『「学び合い」入門』大学教育出版, 2010
- 文部科学省『生徒指導提要』教育図書, 2010