

■ 特集「教育におけるグループワークの視点」

協同学習の考え方と「協同」を学ぶ授業実践

石田 裕久

(南山大学人文学部心理人間学科)

鈴木 稔子

(南山大学大学院人間文化研究科教育ファシリテーション専攻1年次生)

ふたりは一人にまさる。彼らはその労苦によってよい報いを得るからである。もし倒れても、一人がその友を助け起こす。しかし、倒れたとき一人で、助け起こしてくれる人のいない者は不幸である。……三つ撚りの綱はたやすくは切れない。【旧約聖書 コヘレトの言葉 4：9-12】

1. はじめに

わが国の学校教育にグループ活動が用いられるようになったのは、100年程前のことである。分団、班、小集団など呼び名はさまざまであるが、グループによる学習指導の先駆となった実践は、「分団式動的教育法」を提唱した及川平治によるものであったといわれる。20世紀の初頭、第一次大戦後の国際的なデモクラシーの潮流が日本にも及ぶなかで、とくにデュエイ,J.やキルパトリック,W.H.らをはじめとするアメリカの児童中心主義的思潮の影響から、能力別に編成された分団を用いる指導が試みられたのである。これは、子どもたちの個人差に着目し、個に応じた学習環境を整えるために考えられた指導法であった。

このとき以降、現在に至るまで、日本でもさまざまな名称によるグループ学習が提起され、幅広く実践されてきている。筆者らはかつて、愛知県内の小・中学校に勤務する教師920名(有効回答数569名)を対象として、理念や思想的系譜のいかんにかかわらず、“形態”としてのグループ学習がどのように試みられているかについて調査したことがある(梶田他, 1980)。ここでは、もっぱらグループ学習のみを行う指導だけでなく、一斉学習や個別学習と組み合わせた形態についても尋ねている。それによると、主に一斉学習とグループ学習

を併用した指導がもっとも多かったが、なんらかの形で学習指導にグループを用いる割合は、小学校の低学年で48.1%、中学年で52.8%、高学年で59.9%と学年が上がるにつれて増加し、中学校では58.9%という割合であった。

このように、小グループを学習指導に活用することは幅広く行われているものの、その意図するところはさまざまである。グループを用いると回答したこれらの教師に、小集団活動を授業へ取り入れた理由について尋ねたところ、小・中学校ともに「授業内容の理解に有効」「知識の定着を図る」「落ちこぼれを防ぐ」「能力適性に応ずる」「討論による思考の深化」などの教科内容の理解に関する側面、「人間関係・仲間意識の育成」「協調性を育てる」といった対人関係的側面、「学習への参加度を高める」「主体性を育てる」ためという学習の動機・態度的側面のように、きわめて多様な目的のあることが示されていた。このことから、グループを用いる背景にある考え方や理念は必ずしも同じではないことがわかる。

たとえば、1950年代に提起された集団主義的教育実践の場合、集団の一員としての自覚を促し、集団全体の利益を個人の利益に優先させるような、いわゆる社会主義的な考え方がその背景に存在していた。他方、グループダイナミックス研究の成果を踏まえた教育心理学的アプローチをとるバズ学習などでは、グループ成員間の信頼に支えられた人間関係こそが効果的に学習を進める基盤であるとの考え方からグループ活動を用いるのであって、集団主義を志向してはいない。このように、グループによる学習を実践していても、その背後にある教育理念や指導の考え方は随分と異なっている。

ところで、「グループワーク」という呼称は、たんに“形態”としてのグループによる活動を示したものではないだろう。問題解決にあたっては、グループそのもの、あるいはグループ成員が活用資源になると同時に、成員間の積極的な関わり合い（相互作用）を通して、協力し合うことによる目標達成が目指されるのである。また、こうしたグループ活動によって、さまざまな社会的・対人的スキルを身につけ、グループとしての一体感が醸成されることが期待されている。

ここでは、集団内でどのような相互作用が行われたかというグループ・プロセスを重視する考え方や、成員個々人の主体的な関わりへの志向性が不可欠であると考えられる。本稿では、教育におけるグループワークという視点から「協同学習」を取り上げ、その考え方と具体的実践について紹介したいと思う。

2. 協同学習とは何か

協同学習の「協同」とは、「競争」に相對する用語である。一般に、協同と競争は相互背反的な概念として理解され、多くの場合、協同とは「複数の人が力を合わせて仕事をする事」であり、競争は「勝敗・優劣を他者と争うこと」

であると考えられてきた。このような辞書的な定義の背景には、協同とは和やかで暖かい人間関係を指す反面、ややもすると馴れ合いにつながるようなイメージがあり、一方、競争は厳しく競い合う姿とともに、他人を押しつけても自分だけ優位に立とうとするような強い達成意欲を想像させる。

これは集団行動のプロセスから見た協同と競争の定義であるといえる。つまり、この定義では、目標追及の過程で集団の成員同士が競い合っている場合が競争で、協力しながら活動するのが協同だと考えられているのである。これに対して、Deutsch, M. (1949) は、協同と競争を「活動のあり方」ではなく、そこに設けられた「目標」に則して理解すべきであると提案する。つまり、協同的な事態というのは、集団の成員全員が同時に達成できるような目標の設定されている事態を指し、競争事態とは、集団の一部の成員だけしか目標を達成することができない事態を意味する、というのである。このように、協同と競争を集団活動の目標にかかわる概念として理解しなければ、ことばの本来の意味における「切磋琢磨」は説明することができないだろう。

多くの教師が良い競争と考えているものに、仲間同士の磨きあい、切磋琢磨がある。Deutschの定義にしたがった場合、これは競争といえるのだろうか。集団過程に目を向ければ、切磋琢磨は競い合う様相を示すが故に競争ということになるだろうが、切磋琢磨のめざすところは、それに取り組んでいる双方が最終的にともに育つことである。一方が負けて落伍するような場合は切磋琢磨とは言わない。磨きあい、ともに光を増すがゆえの表現である。競い合い、そのおかげで双方が大きく伸びるとしたら、それは協同である。良きライバルは、競争相手ではなく、協同の仲間なのである(杉江, 1999)。

ところで、協同には共同、協働といった読みを同じくする類語が存在する。藤田(1996)は「きょうどう」について、分業体制・役割体系において協力し合うことを「協働」性、集団に同じ資格で参加し、その集団の人間関係や規範を支え担うことを「共同」性と表している。そして、一つの仕事を協力し協調し合うことが「協同」性であると述べている。一方、関田・安永(2005)は、2人以上の者が何かことを行うもっとも広い意味が「共同」であり、とくに力を合わせて助け合いながら活動する場合を「協同」ないし「協働」と呼ぶが、「協同」が心理的側面に重点をおいた表現であるのに対し、「協働」はともに働くという身体的な活動を強調したものであるとしている。いずれにしろ、「協同」という用語は、共有する目標の達成に向けた助け合いや、その取り組みの相互依存性に重心をおき、グループになった成員同士が互いに影響を及ぼしながら共通の学習目標に向かっていくことを含意する。

さて、協同学習(cooperative learning)とは、信頼に支えられた人間関係が教育の基盤であると考え、学習指導に際して、教科内容の理解と同時に、協力

して学び合うことや協調性などの社会的スキル、対人的スキルの育成を図って
いこうとする方法論であり、特定の技法や指導法を指し示した用語ではない。
協同学習では、互いに協力して学習内容の習得・理解を目指すとともに、協同
の意義や価値について学ぶこともその目標に含まれる。教室におけるグループ
活動のいわばコンテンツである教科内容の理解や技能習得と、仲間との活動の
中で起こっている対人関係的プロセスの双方に目を向け、クラスが学習のため
の集団としてより成熟することを目指すのが協同学習なのである。

グループワークやラボラトリ方式の体験学習におけるグループ活動では、グ
ループ・プロセス自体に焦点を当てるため、そこで起こる対人的な関わりにつ
いて体験するための課題・実習がコンテンツなのであって、その出来・不出来
が問われることはない。一方、協同学習の場合には教科内容の理解という、グ
ループ・メンバーが力を合わせて効率的に達成すべきコンテンツがあり、プロ
セスはそうした課題達成過程における社会的、対人関係的側面でのできごと
を指している。

学校に限らず、一般にわれわれが日常生活の中で行うグループでのしごとは、
何らかの達成すべき課題を伴った活動である。たとえば、企業における新製品
の開発プロジェクトや、ある病気の患者に対する医療現場の治療チームなど、
いずれも具体的な解決目標を持っている。協同学習では、そうした課題解決過
程で起こるグループ・メンバー間のさまざまな対人的相互作用のあり方を、プ
ロセスの問題として取り上げるのである。したがって、もっぱらグループの人
間関係に焦点を当てたラボラトリ方式の体験学習に対し、協同学習はフィール
ド型の体験学習と呼ぶことができるかも知れない。

以上で見てきたように、協同学習というのはいわば教育指導上の考え方であ
ることから、その意味するものは研究者間で微妙に異なっている。たとえば、
Johnson,D.W.ら（1993）は、協同学習を「スモール・グループを活用した教育
方法であり、生徒たちが課題と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」ものであると定義した上で、以下のような
5つの基本的条件を備えていなければならないとした。

① 相互協力関係

グループ成員は自分の働きが仲間のためになっており、仲間の働きが自分
のためになっていることを理解している必要がある。したがって、そのた
めに協力して取り組める課題を準備しなくてはならない。

② 対面的・積極的相互作用

グループ活動では成員同士が顔をつき合わせて行う相互活動が必要であり、
それを通してメンバーは互いの学習と成功を促進していく。そのために、
グループ編成は異質集団であることを原則とする。

③ 個人の責任

グループの仕事のうちの自分の割り当てをきちんとこなそうとする個人的

責任感をもち、他の仲間の成果に“ヒッチハイク”(ただ乗り)できないことを認識させる。

④ 対人的技能の育成

グループによる活動では、対人的・社会的技能を適切に使うとともに、それらを利用するよう動機づけなくてはならない。そうしてはじめて、成員間の質の高い相互作用が生まれ、グループは生産的なものとなる。

⑤ グループの改善手続き

グループの取り組みをより効果的なものとしていくために、グループがどの程度うまく機能したかを“振り返る”、すなわち、どう改善手続きをとるかということが重要となる。

また、関田・安永(2005)は、協同学習とは「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、協同の技能を磨き、協同の価値を学ぶ(内化する)ことが意図される教育活動」であるとして、次の4つの条件を挙げる。

① 互惠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が目標とされ、その目標達成には全員の相互協力が不可欠であることが了解されている。

② 二重の個人責任の明確化

学習者個人の目標達成だけでなく、グループ全体の学習目標の達成のために必要な条件(集団に対する個人の責任)をすべての成員が承知している。

③ 促進的相互作用の保障

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

協同の価値や効用について、理解を促進するような教師からの意図的な働きかけがある。

このような協同学習を導入するにあたって、教師はグループ編成の方法、生徒各自がグループ内で負うべき役割の決定、課題に取り組む過程での人間関係スキルの指導にいたるまで、周到な準備を行う。そして、実際の授業では教師自らが直接教え授けるといっても、生徒同士が主体的にそれぞれの役割と責任を果たすことによって学習が成立するよう、ファシリテーターとしての役割をとることになる。

協同にもとづくグループ学習が従来のグループによる学習とどう異なるかについて、Johnson,D.W.ら(1993)はその違いを表1のようにまとめている。

表1 協同学習グループと従来のグループの相違 (Johnson,D.W. et al, 1993)

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
メンバーは異質で構成	メンバーは等質で構成
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	自己に対する信頼のみ
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
グループ改善手続がとられる	グループ改善手続はない

ところで、市川（2005）は「子どもたちにつけるべき重要な学力は、自ら学び自ら考える力」であるとしつつ、ただしそれは「あくまでも目標概念だということだ。学習者の自立のためには、その過程において『教える』ことが不可欠」であると述べている。そして、「自ら学び自ら考える力」を育てることを目指す問題解決学習では、「教えて考えさせる授業」を基本にすべきことを提案し、獲得すべき知識・技能をまず教師がしっかり教える「習得サイクル」と、「探求サイクル」の学習のバランスを考えることが重要だとしている。

こうした「習得サイクル」と「探求サイクル」を教室での学習活動の過程に組み込んだ協同的な方略として、グループ・プロジェクトがある (Sharan,Y. et al. 1992)。グループ・プロジェクトでは、生徒たちが自らの学習目標を達成するために主体的な役割を担うことになる。すなわち、探究的な課題をどう達成すべきかについて計画し、共通の関心にもとづいてサブテーマごとに小グループを構成し、その計画を協同して実践する。そこでの教師の仕事は、必要に応じて知識・技能を指導するとともに、生徒がクラスの仲間と協力して問題を理解し、解決方法を工夫してそれらの問題に取り組み、関連する情報を集め、協同してレポートを作成する、といった過程を支援することである。

実際にグループ・プロジェクトを行うにあたってSharan,Y.ら（1992）はプロジェクトの重要な構成要素として次の4つを挙げている。まず第1は、クラスでの学習が探索の過程という形で進められるということである。プロジェクトは、単にグループが教師から与えられた課題をこなすために利用されるのではなく、自ら設定したテーマに向けて主体的に動く探究活動でなければならない。探究活動を志向することは、次の2番目以降の3つの要素が機能することを可能にする。第2の構成要素は相互作用である。これは人間関係スキルの向上と教科学習を同時に図る協同学習の要素そのものである。グループ・メンバー同士がプロジェクトに取り組む過程で、グループに貢献すべくコミュニケーションをとり、学習を進めていく。第3は関係理解である。グループで取り組んで

いるプロジェクトに関わる内容について、生徒各自が個人で考えたり理解したりしたことをグループで共有または意見交換することから、テーマについての理解がさらに深まっていく。第4は内発的動機づけである。生徒が学習に向う動機づけは、「テストがあるから」「勉強すると何か報酬が得られるから」といった外発的なものであることが多い。しかし、グループ・プロジェクトでは生徒自身が興味や関心を持っているものを課題として設定しているため、彼らは必要な情報を得ようと積極的に学習活動を行い、自ら学ぼうという姿勢が強化される。

表3は、英語学習における協同の手続きをとった場合とコミュニカティブ・アプローチによる授業内容について比較したものである。コミュニカティブ・アプローチとは、ペアやグループを用いて生徒になるべく多くの英語を使わせることを意図した教授法で、英語教育ではポピュラーな指導法の一つだといえる。表3から、協同学習では、前述した「互恵的相互作用」「個人の責任」「『協同』の体験的理解の促進」など、「協同」のための方策がとられていることがわかる。

表3 協同学習とコミュニカティブ・アプローチ

項目	協同学習	コミュニカティブ・アプローチ
教師の役割	教師による説明を最小限にとどめ、グループで課題に取り組むプロセスを重視。英語力をつけることが英語の授業の大きな目的ではあるが、それだけにとらわれずグループで学ぶことに主眼をおく。教師と生徒が授業展開に責任を持つ。	ペアやグループは言語活動のための形態として位置づけ、できるだけ授業内で生徒が英語を使うことに主眼をおく。生徒が自立した英語の学習者となるように、3領域4技能のバランスを考えて英語学習のためのスキルを教える。教師が授業展開に責任を持つ。
生徒の役割	グループでの相互作用がなければ授業に参加したことにはならない、という意識が生まれる。個人で取り組む課題とグループで取り組む課題が明確なので、グループに寄与するために各自が果たすべき責任を負う。宿題・予習ができていない生徒は授業に参加できないため、いわゆる“お客さん”はいなくなる。	個人で取り組む課題が中心になるため、授業に参加する姿勢に違いが生じる。「英語はわからないから自分は授業中に発言しない」という態度も時として通用してしまう。

指導の重点	<p>英語という授業を通して教科の学力だけでなく、人間関係スキルを身につけることを目指す。グループ・メンバー間の相互作用により、英語が苦手な生徒も授業に参加できる状況を作り出すことができる。授業の内容が理解できない生徒には、グループメンバーが説明し援助する時間を授業内で確保することも重要。英語という教科の中で協同して学ぶことを助けるためのファシリテーターとして授業を行う。グループで協同して学ぶ意味をきちんと生徒に説明する。</p>	<p>生徒が自立した学習者となるような課題を準備する。英語が苦手な生徒も自分で考えて取り組めるような課題を用いワークシートや言語活動を構成する。講義形式による一方的な指導ではなく、あくまでも英語を学ぶ場でのファシリテーターとして授業を行う。</p>
-------	---	--

次節では、中学2・3年の英語科の授業で実施したグループ・プロジェクトを紹介しながら、その具体的内容と手続きについてみていくことにしよう。

3. 中学校英語科における協同学習の実践

(1) 私立S中学校における協同学習の実践

S中学校は愛知県内に所在する中・高一貫の女子ミッション・スクールである。S中学校では毎年第2学年になると英語の授業を協同学習の考え方に依拠した形態で行っている。第1学年では日本人教師2名によるチーム・ティーチングの授業が週4回あり、比較的きめの細かい指導が行われるが、第2学年になると教師1名に生徒40名という事態になる。こうしたことから、教科学習の面からは講義式一斉授業よりも生徒同士、教師と生徒の相互作用を増やすように、また、それと同時に、生徒同士が授業を通して人間関係スキルについて学ぶことができるよう、生徒同士の協同を授業に取り入れることとなった。これは現在、2年生から3年生まで継続的に行われている。

第2・第3学年ともに、ほぼ通年で生徒はグループの形態で授業を受けるが、協同学習の組み立て方は授業担当者によってさまざまである。しかしながら、ほとんどの場合、表2のような方法で「協同」要素を採り入れた授業構成を行っている。

表2 中学校英語科における授業構成

活 動	内 容	協 同 の 要 素
グループ編成	グループを編成する責任を教師と生徒が共に負う。教師が一方的に生徒をグループに分けることはせず、グループの決め方（くじ・じゃんけん等）について生徒が意見を出し合う。	自分たちでグループを編成することによってグループ活動に対して肯定的になる。
役割分担	4人で1グループを組むと、各メンバーが役割を受け持つ。リーダー的な役割は固定せず、単元終了ごとに生徒が気楽に役割をローテーションできるようなものを教師が決めておく。	相互協力関係 リーダーシップの 分担
グループ目標	その単元を学習するのに先立ってグループで到達目標を考える。	“浮沈をともにする”関係を意識
グループ名	グループへの帰属意識をもてるように各グループは好きな名前をつける。大抵は冗談半分の命名であるが、授業中に教師がグループ名で指名するのが生徒には楽しいようである。	グループへの帰属意識とメンバーとの関係づくり
単元の学習	教科書に基づく授業は講義式一斉授業と協同学習を併せて展開する。しかしあくまでもグループをベースに構成されており個人思考と集団思考、人間関係スキルの指導、メンバーの参加といった要素を組み合わせた展開を工夫する。	個人思考と集団思考 個人の責任 肯定的相互依存 社会的技能
グループ課題	教科書の1単元が終了すると“カンニングしてもよいテスト”という位置づけでグループ・メンバー全員が力を合わせてまとめの問題に取り組む。このテストの得点はグループ・メンバー全員に平等に与えられる。	相互協力関係 相互信頼関係 社会的技能
グループ・プロジェクト	年に1度設定。第2学年では特に時期の指定をしていないが、第3学年では毎年2月に行われる校内英語暗唱大会に向けて3学期の授業時数のうち10時間以上をグループ活動に充てる。	協同学習のすべての要素

協同学習による授業を導入する以前は、学習者のコミュニケーション活動を重視した英語教授法のひとつであるコミュニカティブ・アプローチを意識した

授業構成をとっていた。コミュニカティブ・アプローチでは、前述のように、課題に応じてペアまたは小グループ活動を行い、実生活で英語が使われる場面を想定した言語活動を通して、英語力を向上させることを目的としていた。こうした目的自体は、協同学習においても堅持されているといえるが、同じようにグループを基盤とした授業展開であるものの、指導のねらいには大きな相違点がある。

すなわち、コミュニカティブ・アプローチでは、もっぱら英語を話す機会を保証する場としてグループを用いるのに対して、協同学習におけるグループは、相互信頼にもとづいた人間関係をクラスの中に醸成するとともに、自分の意見や考えを受け止め尊重してくれる仲間たちにそれを伝え、そのことがグループの役にも立つということを実感する、必要不可欠な場として設定されるのである。

(2) グループ・プロジェクト『葉っぱのフレディ』

中学英語の総仕上げともいえる第3学年の3学期に、高校受験がないという中高一貫校の利点を生かして、学期中の授業時数の約8割をグループ・プロジェクトに充てるという思い切った取り組みを行った。グループ・プロジェクトの題材としては、教科書（New Horizon English Course 3 東京書籍 2001）に収録されている単元『葉っぱのフレディ（The Fall of Freddie the Leaf）』が選ばれた。この単元を選んだ理由としては、①いのちというテーマを中学生に理解しやすい形で扱っており、グループ討議でテーマについての理解を深められる可能性があること、②異なる形式の言語活動（ナレーション・会話・モノローグ）があり、グループ・メンバーの個性を発揮できること、③与えられたテキストをそのまま扱うのではなく、いのちについてグループで考えた結果を英語の詩に表現するという協同作業を組み込みたいと考えていたこと、④テキストをグループで理解した後、グループ単位で暗唱練習をするための手続や方法を、それぞれのグループが独自に決められる自由度を保障できること、などがある。ほぼ1ヶ月をかけ、以下のような手順でグループ・プロジェクトは進行した。

表4 単元『葉っぱのフレディ』の授業案

	授業の内容	協同学習の要素
授業形態	クラスで“ディレクター”の役割を担う生徒を10名推薦で選び他のメンバーはくじ引きで4名の構成員10グループを編成し質問係、宿題チェック係、記録係を決める。グループ目標をたてる。グループが編成された段階から机を4つ合わせたグループ形態で授業は進行する。	相互協力関係 個人の責任 グループ目標

導入	教科書を開く前に『葉っぱのフレディ』の話を知っているかどうか尋ねる。この話はどんなメッセージを読者に伝えようとしているのか意見を出しあう。教科書を開きCDでテキストの朗読を聴く。挿絵やテキストの構成にひととおり目を通して単元全体のイメージをつかむ。(一斉指導)	個人思考と集団思考
展開 テキスト読解	英文テキストの読解活動。この段階から生徒はグループで意見を出し合ったり教えあったりして、英語の理解に重点をおいたグループ活動を行う。教師への質問があればグループの質問係がまとめて行う。教師からの発問には答えをグループで話し合い、個人ではなくグループが指名される。	個人思考と集団思考 お互いの意見を引き出すための小集団技能・人間関係スキル
展開 グループプロジェクトの説明	過去2年間取り組んできた協同学習の仕上げともいえるべきプロジェクトであるため、思い切った時間配当をしている。1ヶ月後に行われる学年英語暗唱大会のためのクラス内予選での発表をグループ評価として重視するといった点について生徒に丁寧に説明し、自分たちの力を生かしてグループ独自の“授業”をつくるよう励ます。プロジェクトは次の手順を踏んで進行することを説明。 ①ディレクターの他は従来どおりの役割分担—質問係・記録係・宿題チェック係—を継続する。 ②テーマに関連した詩をグループごとに英語で作成する。 ③暗唱テキストに基づいて配役を決める。 ④多目的ホールまたは視聴覚教室を使って英語だけでなく演技も交えて練習する。 ⑤音響効果や小道具などの工夫。 クラス内予選：クラス代表グループの選出	実際にプロジェクトに取り組むと以下の点が重視される。 相互協力関係 グループ目標 個人の責任 小集団技能 個人思考と集団思考 課題と人間関係の強調 教師は観察・援助する役割を負う。
展開 英語で詩をつくる	テキストの読解がひととおり完了すると、導入時に意見を出し合ったこの話のテーマについてもう一度グループで考える。さらに、グループで話し合った内容をクラス全体で意見交換する。いのち、生と死をテーマとして取り上げ、『葉っぱのフレディ』のしめくりとしてグループでテーマに基づく詩を英語でつくる。各自が何行かを担当し、宿題として考えてきたものを授業内でグループごとに出し合って	個人の責任 個人思考と集団思考

	検討する。最終的にグループで作成した英詩は発表用テキストの一部となるため、教師は各グループの進行状況をみながら英語の誤りをチェックする。	
展開 生徒が授業をつくる	3週間にわたって多目的ホールまたは視聴覚教室で授業を行った。授業の始めにその時間でやるべきことをディレクターの生徒が中心となってグループで話し合い、記録係が所定の用紙に記入する。こうして作成された“教案”をもとにグループで練習に取り組む。プロジェクト活動ではディレクターに多くをゆだねるという姿勢よりも、グループ・メンバー一人ひとりが積極的にグループに貢献しなければならないし、また実際に貢献したいという気持ちが強まるようである。授業の終わりには記録係が“教案”をどれだけ実施できたかについてグループ・メンバーの発言をもとに進行状況を記入し、次回の授業までに各自がやっておくべきことを“宿題”として確認する。	プロジェクトの説明時に意識されている要素がすべて含まれる。 授業の進行とともにグループ改善手続がとられる。
終結	グループ・プロジェクトの仕上げとして校内英語暗唱大会を企画し、クラス内予選では教師が作成した審査用紙をもとに全員がそれぞれのグループを点数および記述方式で評価する。	

(3) グループワークをどう評価するか

授業は指導目標・授業実践・評価という一連の流れをもって構成されている。一般に学習の評価をする場合、多くはテストという測定可能な基準によって行われるため、教師も生徒もペーパーテストによる評価を前提として授業に臨むことになる。とくに、講義式の一斉授業では教師が個々の生徒の学習プロセスを追うことが困難であるだけでなく、生徒自身も教師の問いかけや指示なしには積極的な学習活動を行うことができず、したがって授業実践のプロセスではなく、授業後のテストによって達成度を測るほかない。講義式一斉授業では教師と生徒の役割が明確に規定されており、効率的な学習が重要な指導目標となっている。

一方、協同学習では、生徒がグループで学習することによって、教科内容の習得目標に向ってお互いに影響を及ぼし合い切磋琢磨するだけでなく、グループ活動を通じて仲間とのかかわり方を学び、人間的に成長することも同時に指導目標として掲げられる。そのために、協同学習における評価では講義式一斉授業の評価項目に加えて、グループ活動のプロセスに関する評価が必要となる。言葉を換えると、協同にもとづく授業では、教科の知的側面の習得・理解とと

もに、対人的態度や積極性・協調性といった社会性、学びの共同体としてのクラスの成長にかかわる評価、すなわち認知的側面、態度的側面、学級集団の成熟という3つの側面からの評価が欠かせないといえる（石田、1984；2002）。

知的側面の習得・理解は、通常、測定可能な評価法であるテストによって行う。S中学校では英語に関して週1度の小テストと年間7回の定期テストを実施しているが、これらに加えて単元終了ごとに20点満点のグループ課題を課している。この課題は教科書、ノート、ドリルを参照しながら取り組む単元の理解度をはかる問題と、グループ・メンバー一人ひとりが何らかの形で貢献しなければ回答できない問題から構成されており、グループ全員が協力して制限時間内に“答案”を仕上げなければならない。グループ課題の得点はメンバー全員に等しく与えられるため、英語が得意な生徒も苦手な生徒も同じ得点が成績評価に加えられることになる。グループ課題を通して、生徒たちはグループが“浮沈を共にする”仲間であることを実感する。

グループ課題の他に、テスト前には全員がテスト範囲の重点項目リストを作成し、グループ内で回覧して自分のリストを修正するという取り組みを行うことがある。リスト作成という個人の責任を果たすことと、お互いのリストを交換することによって集団で学んだ内容がそのままテストの結果に反映されることもあり、生徒には好評である。

生徒の社会性やクラスの成長は、生徒を対象とした授業アンケートの結果から知ることができる。毎年学年末に英語の授業に関するアンケートを実施しているが、2004年度中学3年生対象の調査では、7割近い生徒がグループで授業を受けることを「楽しい」と感じており、その理由として9割を超える生徒が「グループのメンバーと協力して学習できる」ことを挙げている。また3学期に実施したグループ・プロジェクト『葉っぱのフレディ』に関しては、9割の生徒が「楽しかった」と答え、その主な理由として「グループが団結できた」ことを挙げている。協同学習が生徒の学習に対する姿勢を積極的なものにし、成果を挙げていることはS中学校が独自に実施している学習アンケートの結果からも明らかになっている。年度によって多少違いがあるものの、授業内容を「あまり理解できない・理解できない」と回答している生徒の割合は他教科よりも低くなる傾向がある。

協同学習における評価は、自分がどれだけ頑張ったのかという生徒の自己評価だけでなく、グループ・メンバーとどれだけ協力して学ぶことができたか、あるいはグループ・メンバーのどのようなところが評価できるのかという相互評価をすることが可能であるという点において、講義式一斉授業の評価と大きく異なっている。こうした評価によって、日常の授業で自分がどれだけグループに貢献できたか、グループのメンバーはどのような様子で授業に参加していたのか、お互いに協力しあって授業を理解し課題に取り組むことができたのか、といった観点から、生徒の対人的態度・積極性・協調性がどれだけ身についた

のかを知ることができる。また、グループ・プロジェクトの発表に際しては、クラスの生徒が各グループの協力関係（たとえば、放課中や授業後も熱心に練習に励んでいた、失敗したときにメンバー同士がうまく補い合うことができた、など）や英語のスキルについて評点と自由記述で評価し、自分が所属するグループ内の協力関係については、発表にいたるまでの過程をメンバー自身が評価する。このような相互評価によって、生徒は「みんなが協力することによって自分もグループも成長できた」ことに気づくとともに、この経験が次の学習に向かう動機づけにもなっていると考えられる。毎年度末に開催される校内英語暗唱大会のクラス代表として選ばれたグループに対しては、一心同体のような気持ちで学級全体が応援し、中学時代の英語学習が終結することになる。

4. 競争ではなく協同を学ぶ

すでに述べたように、競争と協同の違いは、集団行動のあり方ではなく、集団目標がどのように与えられているかによって定義されなければならない(Deutsch, 1949)。競争とは、メンバーの一部が目標に達したら、グループの他のメンバーは目標に到達できない事態のことであり、協同とは、たとえその過程で切磋琢磨や競い合いの行動が認められたとしても、グループのメンバー全員が同時に到達することができるような目標が設定されている事態を指している。

学校では、努力することによって誰もが目標を達成することができ、すべての構成員が成長できる機会が等しく与えられなければならない。そうだとすれば、学校教育における学習事態は協同的なものである必要がある。ところが、生徒たちが協調してひとつのことを成し遂げたり、助け合って活動することの重要性は認めつつも、同時に、より一層のやる気を高めたり、取り組みに適度な緊張感をもたらすために、競争が必要であるとする主張が根強く残っている。そのために、学校ではしばしば、学級会活動など生活指導の場では協調性や対人関係の側面を強調し、教科にかかわる学習指導では学力の向上を互いに競争させるような、一貫性を欠いた指導が行われてきた。

競争が動機づけを高めたり、課題達成に貢献するよい意味での緊張感を生じさせることがあるかも知れないが、それは目標を達成できる可能性のある者だけであり、そうでない生徒には取り組む前からあきらめを生じさせてしまうことになる。したがって、達成に自信のある生徒の動機づけを高める効果はあるとしても、クラス全体として見た場合、やる気を向上させるとは言えないのである。

また、競争事態における目標の達成は、それに至る活動の過程がどのようなであったのかとは関係なく、結果のみによって決められることが多い。そのため、努力することには意味がある、ということをおぼるのは勝者であって、敗者は努

力が常に報われるとは限らないことを学んでいく。このように、競争は個人の努力が目標達成につながるばかりか、「他人の不幸が自分の幸せとなる」システムでもある。競争事態における目標達成の可否は相対的な順位によって判断されることから、自分の努力とは無関係に、上位の者の“失敗”によって浮かび上がることができるからである。

「競争は強い人間を育て、人格形成に役立つ」とか「競争は効率を高め、生産性を増す」、「他人を打ち負かし、他人より秀でようとするのは人間の本能である」というような教育的言説は絶えることがない。こうした主張には、2つの特徴があって、ひとつはそれが必ず強者によって発せられるということと、もうひとつは実証的な論拠に乏しい信念だということである。これに対して、Kohn,A (1986) は幅広い観点から競争と協同について分析・考察し、競争と協同はともに学習されたものであることを立証するとともに、人間社会では競争は避けられないとする考え方が根拠のないものであることを明らかにしている。

協同学習では、一人ひとりの成長を互いに喜び、またそうした成長のための援助が期待される仲間関係をクラスの中に築くことが何よりも大切であるとしている。そうしたなかでこそ、生徒はもっとも課題に動機づけられ、学習が効果的に進められると考えているのである。

そして、協同学習が究極的に目指すものは、人々が競争によってではなく協調によって民主的な社会を創っていくことであり、単に生徒を必要に応じて小グループに分けて活動させる教科指導法のレベルを超えたものであるといえる。すでに北米を中心とした各国で実践されているように、協同学習が学校という共同体を形成する土台に位置づけられ、生徒間の問題行動の解決に貢献していることは注目に値する。学校での学びを競争原理から解放し、協同によって生徒が切磋琢磨しながら安心して探求できる、本当の学びを創っていかねばならない。

引用文献

藤田英典 1996 学びあう共同体 東京大学出版会

Deutsch,M. 1949 A theory of cooperation and competition. Human Relations, 2
129-151

市川伸一 2005 子どもたちにつけさせる「学力」とは？ 総合教育技術 12月号
小学館 p.16-19.

石田裕久 1984 学校教育における評価の問題(2) 南山大学紀要『アカデミア』
人文・社会科学編 第40号 p.123-147.

石田裕久 2002 対人スキルの育成と協同学習 津村俊充(編) 子どもの対人関係
能力を育てる 教育開発研究所

- Johnson,D. W., Johnson,R. T. & Holubec,E.J. 1993 Circles of Learning :
Cooperation in the classroom Interaction Book Company 杉江修治・石田裕
久・伊藤康児・伊藤篤(訳) 1998学習の輪ーアメリカの協同学習入門ー 二瓶
社
- 梶田正巳・塩田勢津子・石田裕久・杉江修治 1980 小・中学校における指導の
調査的研究 Iーグループによる学習指導の実態ー 名古屋大学教育学部紀要
(教育心理学科) 27 147ー182
- Kohn,A 1986 No Contest: The Case against Competition. Houghton Mifflin Co.
山本啓・真水康樹(訳) 1994 競争社会をこえてーノー・コンテストの時代ー
法政大学出版局
- 関田一彦・安永悟 2005 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 p.10ー17
- Sharan, Y., & Sharan, S. 1992 Expanding Cooperative Learning Through Group
Investigation, Teachers College Press, 石田裕久・杉江修治・伊藤康児・伊藤
篤(訳) 2001「協同」による総合学習の設計ーグループ・プロジェクト入門ー
北大路書房
- 杉江修治 1999 バズ学習の研究 風間書房