

## 〈評 論〉

## 展望：学校学習と協同

杉 江 修 治

## 1 学校における協同学習の現状

## (1) 協同的小集団の積極的活用

## (ア) 小集団の活用実態

日本の学校学習では、一斉指導の途中に協同的な活動を課した小集団を適宜導入するという形が一般化している。教師を対象とした梶田ら（1980 a）の調査によって、小集団形態を終始一貫してとおすという実践は多くはないが、一斉指導や個別指導といった、他の形態との結びつきのなかで頻用されていることが示されている。小集団の導入は、実験器具や教材が個人にいきわたらないからといった消極的な理由による場合もあるが、多くは、理解の促進、思考の深化、学力差の縮小、人間関係の改善、主体的学習の場の提供、といった積極的な理由に基づくものである。教師があげるそれらの理由についても、梶田らの調査資料に示されている。

そこでは、協同的な小集団が、授業運営上の単なる手段として用いられることは少ない。多くの場合、教育の目標は、生徒一人一人の習得の促進におかれているが、協同的集団を形成することも、下位教育目標として教師に意識されているのが通常である。学級をあえて分割して小集団を用いる主な理由は、日本の学級が40人を越える多人数であるところにある。学級単位の指導では、学習参加の偏在が生じる。小集団の形成をとおして学級集団全体に協同的雰囲気醸成し、協同事態のもつ学習動機づけ機能を発揮する条件をつくるのである。

実践では協同的小集団がどのような場面で導入、活用されるか、あわせて列挙しておこう。

- 授業導入期、学習課題を把握させ、関連する経験や知識を想起させる

場合。学習への動機づけ機能ももつ。

- 問題点の発見と問題のポイントを整理させる場合。
- 問題解決場面。多面的な情報交換を基礎に思考の深まりをねらう。
- 解答の吟味場面。相互評価により、独善を避ける。また、見落とし、見誤りに気づかせる。
- 異なっていたり、対立する意見の調整場面。
- 調査や資料集めの方法に関する検討場面。多様なアイデアの産出をねらう。
- 練習・復習場面。持続的な取り組みを可能にする。
- 観察・鑑賞場面。多様な見方、感じ方に気づかせることをねらう。
- 技能・技術学習時の援助場面。
- 行事などの内容に関する集団決定場面。

#### (イ) 協同学習のモデル

日本では、近年合衆国を中心に研究、開発、実践化が進んでいる“Cooperative Learning”，すなわち「協同学習」という呼称がそのまま用いられている指導モデルはない。しかし、協同的な小集団の教育的機能に着眼し、それを積極的に活用することを前提とした指導モデルは、研究者と実践者の集まったいくつかの研究グループによって開発されてきている。

現在では大きく2つのタイプをあげることができよう。その1つは、バズ学習とか小集団学習と呼ばれているものであり、もう一方は集団主義教育と呼ばれるものである。

前者の教育目標に関する立場は、教育基本法によっている。そこでは、平和を重んじる自主的な人格の形成が目標とされている。すなわち、目標は学習者個人におかれている。小集団学習の提唱、推進は、末吉悌次や片岡徳雄ら広島大学グループによってなされた。理論的研究、実践的研究も多くなされている（広島大学教育学部附属小学校学校教育研究会 1958, 1960, 末吉 1959, 末吉・信川 1965, 末吉・加古川市立川西小学校 1967, 片岡・黒部市立桜井中学校 1970, 片岡 1979, 片岡・南本 1979, 高旗 1981）。バズ学習は名古屋大学の塩田芳久が提唱し、彼を中心に研究

が推進されてきた。やはりそこでも、実践的、理論的研究が積み重ねられてきている（塩田・阿部 1962, 塩田・豊川中部小学校 1965, 塩田 1970, 塩田・四宮 1970, 塩田・梶田 1976, 塩田・横田 1981, 塩田 1989, 井上 1968, 姫路市立白鷺中学校 1979, 市川 1987）。

いずれのモデルも全国的な実践的研究組織をもっている。両者は交渉をほとんどもたないが、内容的には対立するところはみあたらない。

集団主義教育は、マカレンコ、クルプスカヤらの研究に理論的根拠をおくものである。教育の目標は個人よりは集団にあり、社会主義的徳と行動を習得させるところにねらいをおいている。ただ、社会主義体制をしいていない日本ではその内容は多少異なる。片岡（1975）によれば、生活綴り方の教育をも含む広範な民主主義教育の立場にある、人間解放とその要求の組織化という意味と、全国生活指導研究協議会の「班・核・討議づくり」にみられる、子どもたちに集団主義的経験を計画的に与えることによって、団結と協力の思想と行動を育成しようとする立場がある。

#### （ウ）競争的動機づけとの関わり

多くの日本の教師は、協同の必要性と同時に競争も学習促進に必要と考えている。しかし、そこで意識されている競争は、多くの場合、排他的なゴールを目指しての競争ではない。柔道の創始者嘉納治五郎は、対人的な訓練をとおしての「自他共栄」を説いた。互いに相手を打ち負かそうと訓練に励むというプロセスを経て、両方とも技能が伸びる。試合の後の礼は、自分自身の成長に手を貸してくれた相手に対しての感謝の気持ちの表現である。すなわち、結果として個人を伸ばすような競い合いを導入することは意味があると考えているのである（嘉納 1988）。協同的なゴール達成の手段としての競争的過程を容認した嘉納のような考え方は広くみられる。ゴールが個人個人の成長というところにおかれているならば、競い合うプロセスも、結果的には協同の機能をもつ。この種の「競争」は競争的協同、すなわち、ゴールの構造が協同的である限りは協同の範疇にいれて考えた方が、協同－競争の次元で一貫した指導が可能になるように思われるのである。

しかしながら、安易に排他的ゴールを設定し、目標まで含めて学習場面

を競争的事態としてしまっている教師も少なくはない。激烈な高校、大学受験競争への対応という教育文化が、そのような実践の正当化に力を貸している。目標構造での競争、協同のご都合主義的並立という矛盾した事態が、児童生徒にとってのストレスとなりえることに気づかない指導も少なくないのである。小集団の導入がなされてはいても、協同と競争に関する一貫した指導論の普及は未成熟である。

なお、集団主義教育ではしばしば集団間の競争（班競争）を導入している。ただし、それは敵対的な競争であってはならず、教師は協同のプロセスにたいしてプラスの評価を与える試みをとおして、協同して活動目標を追求していく力を育てるべきだという指針が示されている（全生研常任委員会 1990）。しかし、片岡（1975）が指摘するように、学校生活の上での行動の点検活動で、競争に勝たんがための動機に基づく自縛的管理主義が生じたり、競争に破れた班に対して蔑視的な呼称をつけ、人間関係の発展とはつながりようのない対立、抗争を生むといった現象もみられるのである。佐藤・佐藤（1981）でも、合衆国からの帰国児童が、日本の学校で班競争による連帯責任制、とくに文化の違いから自身が足手まといになり、仲間から恨まれたことが嫌であったという事例を記述している。そこには「協同的競争」といい（全生研常任委員会 1990）、「競争的協同」といわない、ゴールの構造に対する認識の違いが背景としてあるように思える。日本的経営技法の一つとして有名なQCサークルという小集団活動も、おもに集団間競争を前提としていた。理念と離れて競争行動のでやすい文化があるように思われる。

## (2) 日本の協同学習の基本的考え方

ここではバズ学習を事例に、日本での協同学習の考え方、基本的原理をみてみよう（塩田 1989）。

- 教育の基盤は人間関係にある。
- 人間は個人的存在であると同時に社会的存在である。
- 教育は児童生徒の自己発見、自己統合、自己実現を援助する活動である。
- 組織的な教育は通常集団状況で行われる。

- ・児童生徒は教師から学ぶと同時に仲間からも多くのことを学ぶ。
- ・学校での教育ではとくに同時学習の原理を重視しなければならない。
- ・学習は学習者の自己活動の過程である。
- ・課題のないところに学習は存在しない。
- ・学習活動は認知的・一態度的な全体的過程である。
- ・教育活動には、「指導（学習）目標の設定と具体化」，「指導方針の選択」，「効果の判定」，という三つの条件が含まれなければならない。
- ・評価の本質は目標達成行動におけるフィードバック機能（自己調整機能）である。

以上のごとく，ここではグループ・ダイナミックスや教育心理学的な実証的知見が，実践に即して応用されている。このような基礎原理を実践に生かしたものがバズ学習なのである。さらに，その際には，学習事態として協同的な事態を設定することが，上記の原理実現に対応していると考えられている。また，効果的な学習事態については，実証的手続きによる検討をとおした資料集積がなされてきている。

### (3) 授業外の協同的学習活動

#### (ア) 特別活動と協同

授業後のクラブ活動や部活は，本来児童生徒が意欲をもって取り組むことのできる学習の場であり，また，異なる年齢の者が集まるため，通常の学級単位の学習では経験できない人間関係をもつことのできる機会となる。

塩田・阿部（1962）には，このクラブ活動に，生徒相互の話合い，集団決定を導入し，小さな学校であるにもかかわらず，県のスポーツ大会などで優秀な成績をおさめるようになった愛知県八開中学校の事例が報告されている。また，全国教育研究所連盟（1981）では，人間関係の育成，集団所属感・連帯感の育成を前提としたクラブ活動の成功的事例を，小，中各1校ずつ報告している。そこではまた，グループ活動を中心とした人間関係の大切さが，クラブ成功の重要な契機であるという教師の認識も調査から示されている。

ただ，実態は，特にスポーツクラブに限っては，集団に同調的に参加す

ることが重視され、全体主義的、非民主的な運営がなされているものがむしろ多い(城丸・水内 1991)。協同的な指導の取り組みの拡大が期待される領域である。

教科外の活動では、クラブ以外にも、梶田らの別の調査(1980 b)では、掃除、遠足、行事の企画などでも、学級を小集団に分け、集団課題に協同して取り組ませることがよく行われている実態が報告されている。全国バズ学習研究会の大会発表でみられる実践研究でも、クラブ、掃除、学級会活動での協同的活動導入の試みが数多く報告されている(杉江他 1981, 杉江・宇田 1987)。

#### (イ) 非行克服のための地域との協同的連携

学校における非行克服に協同的な指導を導入した事例もある。姫路市の高丘中学校では、1960年ころから非行の増加に悩み、1965年に学校の指導にバズ学習の原理を導入することに踏み切った。同時に校区の父母に対し、地域をあげての教育志向性を高めることの重要性を教師が説き、ついに校区の小地域毎に「町別バズ」とよぶ学習集団をつくり、親の参加の元で、休日に公民館や寺を借りて、生徒たちが協力して学習するシステムを作り上げた。地域の子供を総て伸ばしたいという、地域をあげての協同的なシステムが作られたのである。協同を志向し、教師が働きかけ、地域が動いて、非行はほぼ完全に克服されたのである(永井・杉江 1991 準備中)。なお、地域との連携という事例は多くはないが、学校内での指導の原理に信頼関係の回復を目指した人間関係づくりをおくことで、非行克服に対応した試みは数多くみられる。

日本の学校での非行対策は、教師集団の生徒に対する圧力を高めるという対応が一般的である。学校内外の人間関係に信頼をとりもどすという本質的な取り組みは、成功例があるにもかかわらず、現実にはなかなか実施されていない。

#### (ウ) 同和教育と協同的観点

日本にも、アイヌ人、在日朝鮮人、被差別部落民に対する差別は、それぞれ深刻な社会問題として存在している。また、近年の外国人労働者の増

加も、この領域の問題を強く潜在させている。

広島県の高校教師を中心に組織されている「解放バス」の推進者である越智は、人間関係を基盤とした統合的教育、すなわち差別される者差別する者に対するの学力保障を必ず行いながら、共通理解に基づく人間関係の育成を図ることの必要性を指摘している（1978）。教科学習と人間理解を共に射程にいれ、子どもたちの成長を図ることをとおして差別に対応していく取り組みが、社会制度的な取り組みと共に進められることで有効性を生み出すであろう見通しがそこで示されている。教育の場で、協同の原理を統合的な視点から積極的に導入することのもつ教育的可能性に対する、教師からの積極的評価がうかがえよう。

## 2 文化変動と協同学習の変遷

### (1) 大正デモクラシー期の指導法改善研究と実践

#### (ア) 大正自由教育

日本で公教育が組織的に行われるようになったのは明治期に入ってからのことであった。1872年の学制の公布にはじまる学校制度は、地域住民の努力もあり、明治末期には整備も終わった。しかし、教育の動機は西欧に追いつくための富国強兵、殖産興業にあったため、その内容は中央集権的で画一的、形式的であった。続く大正期にはそれらの内容に批判がはじめる。ルソーの「エミール」が1913年に翻訳されたが、それは自由な、一人歩きできる人間の教育の必要性が発想される大きなきっかけとなった。

第一次大戦後、国際的なデモクラシーの潮流は日本にも影響を与えた。国民個人の自由と独立、国民生活の福利を要求するヒューマニズム運動、がおきた。このような時代背景のなかで、学習における子供の主体性を前提とした教育の試みが積み重ねられた。「明治中期に確立した絶対主義的天皇制教育、「国民教育」は、民衆の教育要求の高まりを基礎として再編、修正、改革を迫られたのである」（中野 1990）。

#### (イ) 及川平治らの指導法

大正期は日本近代のなかではじめて、しかもきわめて活発に教育改革の

活動が行われた時期であった。多様な試みは、中野(1990)などに詳しく紹介されている。そのなかには、人間関係の協同的な側面に着目した試みも豊富に認めることができる。

及川平治は大正期の教育改善のなかで、「分団式動的教育法」の理論化と実践化を行った(1912, 1915)。それは全国的にきわめて大きな反響を呼んだといわれている。彼の研究の理論的背景としては、当時のアメリカの教育学、教育心理学があり、とりわけデューイには直接の指導を受けるなど、その影響は大きい。

彼の指導法は、当時の研究成果を反映しており、児童の個人差に注目し、個人に応じた学習環境を適切に準備し、主体的な学習活動を可能にすることに重点がある。彼のいう分団とは能力別グループのことである。それは学習者に応じた課題の指示ということ以外に、児童相互の影響過程、相互教授過程でも、発達の程度の近い者同士でより多く学ぶという観点をだしており、協同をある程度前提としたものであることが理解される。また、この分団学習は、固定的な能力別学級を作るのではない。彼の推す方法は「可動式 (shifting group scheme)」であり、一斉指導の後、教材毎に「吟味」(形成的評価)を行い、分団を編成するという形であった。これはマスター・ラーニングでしばしば用いられる手続きときわめて似ている。学習における協同については、磨き合うための競争的協同に触れたところもあるが、学級での協同をとおして同時的な総合的習得を促す必要性にも触れられている。また、助教の導入という形での相互教授も提唱しており、それは優秀児にも効果のあることだと言及している点は興味深い。

なお、この時期には具体的な実践例の紹介を伴った分団学習の著書が複数出版されている。斎藤・清水(1915)では、及川と類似の理論、実践がその中身となっている。協同については、「人は孤立することは出来ぬものであって一人で学習すれば相励むと云ふこともなく愉快地に学習すると云ふことも出来ぬものである。然るに共同で学習して行けば競争も出来、相助け合ふことも出来、愉快地に学習することも出来るのである。」(p. 16) といった記述が見られたり、また、学級を能力異質の8人からなる「学習団」に組み、「優秀児童をして団長たらしめて細大のことを自治的になさしめ学力に於ても性行に於ても運動に於ても優秀たらんことを務めしめるので



ある」(p. 52) という試みが行われている。協同の機能に対する評価がなされ、実践の試みもなされていたのである。真田（1918）、永良（1920）にも同様の観点からの当時の実践研究をうかがうことが可能である。

## （2）敗戦後の教育民主化と協同学習

### （ア）教育民主化と分団学習

昭和期に入り、全体主義、軍国主義への傾斜を強め、侵略的な戦争に突入していった日本も、敗戦の後、根本的に民主国家への転換を図った。教育システムを民主的に再構築するに際しては、米国対日教育使節団の活動が大きな指針となった。

戦後の民主教育の軸になった教育的立場は、デューイらの経験主義的な教育であった。子どもが生活のなかから学びとっていく教育（学習）環境作りに教師は努力を傾けたのである。

この立場の教育を実施するにあたって、文部省の「新教育指針」（1946）では、「わが国のように1学級の児童数の多いところでは、全体の協同学習に入る前に、5、6人位の班に分け各班で協同して学習する方法、いわゆるグループ学習をとることがよいであろう」といっている。

分団は、児童中心の学習活動を保障するために導入された。分団学習といった授業では、普通、学習課題は学習者の興味や経験に基づき決定され、いくつかの部分に分けられ、各分団は分けられた課題のいずれかの部分を受持ち、協同的な学習をとおして解決し、解をもち寄って発表し合うことで理解の共通化を図るといった形のものであった。

この時期の分団活用状況については鈴木（1948）の調査がある。そこでは60校からのデータの内、「自主的学習」が55.0%、「分団指導」が16.6%、「個別学習」が15.0%、「討議法」が11.1%であった。ただし、「自主的学習」のなかに相当数分団学習が含まれている可能性は高く、協同に着目した指導はかなり広範に行われていたことが推測できる。

分団学習の効果に関する実証的な研究は実践に少し遅れてなされるようになった（小林 1948, 石黒 1952, 石黒 1952, 石黒・近藤 1952, 小室 1954, 1955, 大西 1955）。しかし、それらの研究は経験主義的な実践に対する批判への対応の時期にさしかかったものであり、分団学習より

は、次のステップでの協同学習実践の基礎資料として活用されることとなった。分団学習の実態をレビューした中野(1959)は、以降の研究に対して「集団生産性といった観点からの研究であることが望まれると思う」と、それまでの研究関心から次への橋渡しの言及をしているのである。

#### (1) 系統学習への転換

経験主義の教育に対して、その学習内容の偏る可能性に対する教育学的批判は早くからあった。1950年代にはいつてからの東西対立による政治の保守化傾向により、児童主体の学習活動に否定的評価が生じるようになり、愛国心やしつけの不足が指摘されるようになった。また基礎学力の低下は、独立した人格の育成に問題が生じるという点で、民主的立場からも批判された。そこで、授業は教科毎の内容の系統性を重視した、いわゆる系統学習の考え方に急速に移行をしていった。

しかし、系統学習は時に教育の効率化とも結びつき、一斉指導が中心となり、学力差の増大を招くことになった。そこで、系統学習のなかで指導法を改善しようとする数々の動きも見られるようになった。1950年頃からグループ・ダイナミックスの諸研究が紹介されてくるなかで、それらの成果を踏まえた指導法の工夫も生まれてきた。それがさきに紹介した小集団学習であり、バズ学習であった。この新しい協同的学習モデルは、一斉指導の過程に小集団学習を適切に入れていくというもので、分団学習とは異なる取り組みをするものである。しかし、分団学習の積極的な理論的・実践的諸成果は、実践化の時代に重複するところがあり、生の情報が得られる状況であったため、さまざまに取り入れられていった。経験主義的な教育における協同的集団の活用に際して、「学習は、単に学習効果を向上させることだけを目的とすべきでなく、学習者相互の人間関係を改善し、よりすぐれた態度と性格とを発展せしめるものでなくてはならない」(大西1958)という統合的な観点がもたれていたが、それはそのままバズ学習、小集団学習に引き継がれた観点であった。

### 3 日本における協同学習への文化的感受性

#### (1) 協同学習受容の基盤

##### (ア) 集団主義と平等主義

日本文化の特質の一つとして集団主義がしばしばあげられる。個人の価値よりは所属する集団の価値を優先するという行動傾向がそれである。長い間、相当高度に民族の単一性が保たれたことが、共通した言語、文化を背景に、気心の知れた、相互依存性を可能にしたと思われる。日本人は長く農耕民族であり、協同しての労働の必要性は集団主義を発達させる基盤になったと思われる。ただ、稲の栽培に欠かすことのできない水の配分や、限られた耕地の所有などでは闘争的な要素も十分にあった。

なお、この集団主義そのものの意味についてはさまざまな議論がある。集団主義は個人を集団のなかに埋め込んでしまうものなのか、個人の創造的活動を許容するものなのか（川本）、排他的な行動を集団が明確にとることが少ないのはなぜか（岩田）包摂と排斥というパラダイムでその性格を捉えようという試み（間庭）など、時代と事態に応じてこれをどうとらえ、その機能をどう把握すべきかは今後の研究課題となっており、その中身は単純ではない。人間行動には相矛盾したところがある。また、異なると思われる文化間でも、人間の行動である限り類似した事項の方がむしろ多い。こういった複雑な研究対象に対しては、どのレベルでの問題設定が説明力を増すのか、そこでの試行が大切となろう。協同学習への世界的な関心の広がりを見るとき、確かに日本の集団主義的傾向が、日本で協同的な学習活動を多く導入させる理由となっていようが、もっと、多くの文化でも共通して集団の意義を認める傾向性があるようである。日本の集団主義の研究は、その特徴を列挙することから、比較文化的研究をとおして集団的関わりに関する人間的共通部分に目を向ける必要があるようにも思われるのである。

なお、山口（1991）の調査的研究によれば、近年、高齢者に比べ若年者の集団主義的傾向が低下しているという。社会が豊かになり、伝統文化の蓄積が少なく、教育でも伝統的な集団主義の指導の機会が減っていること

がその原因と考えられている。

また、日本文化の特質として、能力・素質に関する平等主義をあげることができよう。落語では、子供を題材とした話のマクラに「小児は白き糸のごとし」という表現がしばしば用いられる。これは「タブラ・ラサ」と同様の、発達における生得性の否定的観点であり、大衆芸能のなかでこういった表現が使われることは、大衆もこの見解に異を唱えないということでもある。速水の研究(1981)では、学業不振の原因として親が多くあげるのは本人の素質ではなく、教師の指導法のまずさ、本人の努力であった。深谷・深谷(1976)も、「学業成績は、子どもの努力によるものだ」という考えに対する意見を母親に調査したところ、96%が賛成の方向の解答をすることを報告している。

このような平等主義は、能力別指導の導入に懸念を示す父母の態度にも表れる。また教師も必ずしもそのような指導形態を歓迎していない。アメリカでは、26.6%の教師が能力別指導に対して積極的に賛成しているのに比べ、日本では15.7%の教師しか積極的肯定をしていないのである(佐藤1988)。これを平等主義の方向から解釈すれば、たまたま能力の低いグループに子どもが入れられてしまったら、劣悪な環境のなかで学習機会が奪われるのではないかと直感的に不安を感じ、そしてそれは不平等だと思うところに判断の重要な根拠があるのではなかろうか。助け合って共に伸びるという考えが、受験競争という現実がありながらも捨てがたい観点として存在しているのは、生得的能力差の評価が小さいことが手をかしているように思われるのである。

ただし、この観点は、個人差を認めない、画一的教育を維持する背景ともなっている。また、時に、努力さえすれば成績は伸びるのだということで、受験勉強に邁進させる競争的な動機づけの根拠ともなるうるという二面性がある。

#### (1) 学級集団づくりの観点の普及

学級集団が協同的であり、個人個人の学習を支える動機づけ機能をもつことが大切であることは広く認識されている。また、それは単に生徒の間での人間関係の問題ではなく、教師と生徒の間に信頼関係が形成されてい

ることも重要であると考えられている（岸田 1980）。さらに、相互作用を通じて互いに人間関係を調整し、思いやりのなかで結びついていくという経験そのものも大切と考えられている。

学級経営という用語は、学級での教育課程の進め方、教室の整備なども含むが、教師の非常に大きな関心は集団づくりにおかれている。具体的には、バズ学習、小集団学習にみられるように、許容的で支持的な雰囲気を持ち、準拠集団として働く学級集団をつくり、教育の効果をあげようというものと、集団主義教育のように、民主的な自活能力を備えた子供を育てるための自主的、自治的集団を完成するというものがある。これら2つの立場を特にはとらない教師たちも、教師も含めた学級の人間関係づくりには強い関心をはらっている。

ただ、学級王国という用語で表現されるような、他者の干渉を拒否する閉鎖的な学級観もあり、学級づくりといっても、教師の意のままの独善に陥りやすいかたちでよしとする傾向もないではない。

学級集団のあり方のゴールは教師によって必ずしも一致するものではない。ただ、学級観の一つのモデルとして、バズ学習の考えている学級の姿を紹介しておこう（塩田 1989）。

- ・一人一人の児童生徒の学習活動に対する欲求を発達させ、かつ強化する。
- ・一人一人の児童生徒に自己実現の場を提供する。
- ・一人一人の児童生徒に対して、彼らが学習しつつある社会的な認知や態度や行動が妥当なものであるかどうかを評価するための機会を提供する。
- ・一人一人の児童生徒の社会的・文化的適応に対して有力な影響を与える。

## (2) 協同学習拒否の基盤

### (ア) 産業的成功からの自信

日本の産業面での国際的成功は、その背景にある競争原理を無批判にポジティブに捉える傾向性を生んでいる。社会学者、経済学者が教育と競争をかかわらせて論じているものを目にするが（高根 1980, 竹内 1978）,

そこでは当初から競争は教育でもポジティブな機能をもつ事態と捉え、その有効性については、周知を前提に雑な論証しかしていない。進化論と社会の展開を対照させた古い議論と同様の類推を、産業と教育とで安易におこなっているのである。競争が人間行動の基本的な原理であるかのような前提をおいた議論は各所でみられる。McKee & Leader (1955), Harford & Cutter (1965), Madsen (1967), Shapira & Madsen (1969) らの示したような、競争行動の文化的規定性に関する研究には目もむけられないような状況があるのである。

競争信仰は強者の論理であるように思われる。競争は意味があるか否かを日本の青年に調査した（総理府青少年対策本部 1981）結果では、学歴の高い者ほど競争を肯定的に捉える傾向がみられる。学歴の高い者、すなわち、競争に勝った経験の多い者ほどそれを肯定する傾向がうかがえるのである。高校入試の改革がこの数年日本の各県で起きてきている。それは、ほとんど、学業成績を基準とした競争原理に基づき、学力別の学校に組織化しなおそうという動きである。推進者は文部省、各県の教育委員会、旧有名校・伝統校の卒業生で社会的地位の高い親（彼らはしばしば産業的成功の担い手でもある）が中心となっている。力をもつ者の多くが競争の勝利経験者であることは、協同的な価値による学校教育の運営を組織化するのに邪魔になっている。

#### (1) 効率的教育を志向する行政の傾向性

日本の教育は安上がりで効率的である。最近になってやっと1学級の児童数を40以下にする動きが具体化されてきたが、経済発展の著しい1960年代には1学級50人を越えることも珍しくはなかった。小学校、中学校では事務員の配当はほとんどなく、教師は多様な雑務を兼務している。また、クラブ、部活の指導も教師の肩にかかる仕事なのである。

教師が教科指導に割くことのできる時間は授業時間以外にはきわめて少ない。独自の教材研究、指導法研究にさく時間を生み出すことのできる教師の数は多くはない。それでもなお、国際比較で見られるような高い学力、およびその格差の小ささ、さらには中途退学率の低さ（1991年、高校では94.6%が進学しているにもかかわらず、1989年の退学率は2.2%、留年率は

0.6%：学校基本調査），という形での教育的成果を上げ得ているのは，学習指導要領で教育内容の統一的な基準が定められていること，それに伴う教科書・教師用マニュアルの整備，さらに，基本的に学習を志向する経済・社会的水準の同質的な家庭といったシステムがあるからだろう。時には家庭教師，塾による補習という，自費の支出が貢献しているとも考えられる。

このような文化のなかで，手間暇かけた教育活動を導入することは難しい。一斉講義方式に加えて教材，子どもに応じた指導の工夫をする教師の余力は大きくはない。協同学習をシステムとして工夫し，実践することは難しい状況がある。

#### 4 協同学習と日本の教育システム

##### (1) 日本の教師と協同学習

日本の教師は自分自身で意志決定をすることに慣れていない。学習内容は文部省の細部にわたる基準に従い，学校のなかの決定は校長に従う。また近年は教員研修も教育委員会を中心に官製のものが目白押しにあり，民間の研究会にでる機会は非常に少ない。いうなれば，教師は管理の網目にしばられ，新しい判断をせずとも仕事ができる，または主体的な判断が許されない状況がある。学校文化を変革する力の生じる機会はきわめて少ない。

さらに，教師集団のなかに，日本的集団主義の悪い側面が露呈することもある。集団への自発的同調傾向として，教師集団の考え方からはみだすことの罪悪視，皆が残っている時には職員室から早く帰れないなどがそれである。このような同調行動はすぐに迎合的な競争的同調へと変わる。民主的な人格を育てる環境作りをする者の資質ではない。

過剰な労働負担に加えて，このような文化のなかで，主体的な子どもを育てる発想と活動を一貫させうる教師は数少ない。それゆえ，協同的な小集団を授業過程で用いているとはいえ，形だけにとどまっている場合が少なくない。教師自身が学歴も高く，競争の勝利者であるため，彼らは必ずしも協同して学習することの積極的な意味を確信していない。受験競争での自身の成功体験は悪い形で長く尾を引いている。

バズ学習を学校体制で行っているいくつかの実践校では、新しく教師として赴任した者、他の学校から転任してきた者に対し、生徒と一緒にバズ学習の原理、手続きを学期はじめに学習することから始めている。教師自身の指導観の転換が求められるのである。そのためのマニュアルを冊子として作っているのである（塩田・梶田1976、土岐市立泉中学校1975にその例がある）。授業は生徒と教師が共に作り上げるものである。協同学習の意義について教師と生徒が共通の理解をしておくことは大変意味のあることと思われる。

## (2) 家庭・地域と協同学習

学校での指導方法に対する家庭、地域の反応はさまざまである。協同を原理においた場合、それを支持する風土は広範にある一方、勉学を求道的に見る立場からは、もたれあいの生温い方法とうけとられる傾向もある。成績のよい子どもの家庭は、教え合い、協力は損だという自己中心的な発想をもつ傾向がある。子どもの相互作用を授業で多用すると、しばしば成績のよい子どもの親から抗議がでるのである。「教えてばかりで損だ」「授業が遅れるのではないか」というのが本音の理由である。

家庭、地域は教育を支える重要な要素である。協同学習の意義と、有効性について、教師のみが理解することでよしとはならない。杉江・梶田(1989)や、チュータリング研究(Allen 1976, Googlad & Hirst 1989など)が明らかにしたような、子どもの相互教授の効果、それがとりわけ教える役割の者に大きいという事実、を周知させる努力が必要となる。

なお、地域によっては重大な教育的課題をもっている所もある。過疎、同和問題などはその一例である。行政からの危機的な認識と結びついて、地域の教育課題を科学的に調査し、幼・小・中・高の一貫教育態勢を、バズ学習の協同的原理を積極的に取り入れて作り上げた広島県豊町、豊浜町の1977年からの事例は特記に値するものである(広島県豊高校区教育推進協議会 1980, 1983)。学校と地域が協同的に連携することの意義は大きい。だが、教育に課題の解決の一端を期待する文化、教育的不満や要求を学校にアピールする文化とシステムが日本では薄弱であり、実践事例は少ない。



### （3）教育研究と協同学習

教育研究も教育システムの重要な要素と考えてよいだろう。日本の教育研究、とりわけ教育方法に関する研究には3つの特徴があるように思われる。

1つは、教材解釈に大きな力を注いでいることである。扱う教材への認識が深いことの重要性は述べるまでもないが、研究の目的が教材解釈の所で終わってしまい、それを子どもにどう学ばせるかの研究が非常に少ないのである。

2つめは1と関係するのであるが、教師が生徒にどのように教えるかという、教え方の研究に偏りすぎていることである。教える論理の追求に力を注ぎ、学習者の活動には余り目が向けられていない。教育活動は「教える」ことよりは「学ぶ援助をする」ところに意義があるという、学習の基本のパラダイムが十分に理解されていないと、認知心理学的な研究から、思考過程の解明が進んでも、実践に生きた形で応用され得ない。

3つめは、教育が社会的文脈で行われていることに対して注意を払うことが少ないことだ。研究の客観性の追求の過程で、考慮すべき変数が多く、誤差の大きい集団事態での研究は避けられる傾向があるのだろうか。同様の理由と思われるのであるが、実践場面を対象とした研究も非常に少ない。

1950年代には研究の一つの流れを構成していた集団学習の研究は、その意義が減じたと言うよりは研究パラダイムが狭くなることによって少なくなってきた。現実的な授業の原理の開発研究の低調さは、協同学習研究の潜在的エネルギーの少なさを示している。

## 5 協同学習実践化の将来予測

### （1）日本の教育課題

日本の教育課題としてあげられる最大の関心事は、子どもの学校不適應の増大であろう。登校拒否の数は小学校で1980年3,679件から1991年8,003件に、中学校は1980年13,536件から4,0171件へと増えている（文部

省 学校基本調査 1991)。陰湿ないじめ、さらには非行も低年齢化、一般化の傾向を見せ、社会問題化してすでに長い。このような現象は最も根深いところで大人社会全体にその根があることを指摘できようが、より具体的には、経済活動の展開過程で人間間の信頼関係が薄れたところに問題があるろう。長根(1991)の最近の調査では、日本の小学生の学校ストレスの最大の要因は、友だち関係であることが明らかにされている。教師よりも、学校の権威よりも、まず身近な友だちとのつき合い方での未成熟、不信感があるということは、深刻な問題と思われる。文部省の指導要領などでは、人間関係の改善をさまざまな学校学習の場面で行うような指示がみられるが、知識習得は競争で、学校生活は協同でといった矛盾は解決されておらず、改めて統合的な考えが要請されている。

また一つの教育課題は、生涯学習に関することからである。日本の授業は、教師主導の含みが強い。受身的な学習が多い。また、受験学力は、知識量がものをいう。主体的、創造的な学習機会が少ないという現状がある。日本人の成人の学習関心、学習行動は、前者が90%、後者が45%と、低いものではない(NHK放送文化研究所 1990)。しかしその多くは、趣味、スポーツに偏っており、知的な自己啓発への傾斜は少ない。学校教育での学習と、成人になってからのそれとの間の連続性は弱い。主体的、創造的でかつ多様な学習への態度づくりにつながる学習経験が要請されているのである。

## (2) 教育行政の動向

天野(1985)は、日本の教育の歴史は絶え間ない改革論議の歴史でもあったと述べている。かれはまた、その論議のテーマは、(1)合理化ないし効率化、(2)平等化、(3)民主化、(4)多様化、の4つにまとめられると述べている。

日本の経済的な高度成長期以降、政府は文部大臣の諮問機関である中央教育審議会、内閣総理大臣の諮問機関である臨時教育審議会の答申を踏まえてさまざまな改革を進めてきた。

そこでの改革のテーマは経済社会の変化に伴う教育システムのありかたであり、実現を図る内容は基本的には「効率化」と「多様化」であった。

教育基本法では個人の人格の完成を謳っているにもかかわらず、観点は国際的競争力をつけ、日本社会を維持するための人材育成におかれるようになってきている。「効率化」は、国民全体の学力の上昇よりは効率的人材配分の意味をもってきている。「多様化」は、あたかも個に応じた教育システムの構築を意図しているように思われるが、実際には高校を中心に、さまざまな人材養成のコースを社会の要請に応じて設定するとか、高校を能力別に明確に区切るとかの、入口多様化にすぎない。効率化と同じ発想の土台に立っているのだ。学習者の学習要求を踏まえた改革という評価をすることは難しいものである。

いま、日本の学校学習での指導法の最大の関心は個を生かす指導、個に応じた指導にある。それは教育の基本的な目標に関わることがらではあるが、社会の要請に応じようという傾向性のなかでは、子ども自身の発達を視座においた教師の援助行動ではなく、部分的な特徴を捉えて別々の型にはめる指導者主体の発想になってしまいがちである。子どもの学習環境に配慮されることは少なく、個を育てるという目標と個別指導とが1対1で結びついている。学ばせかたより教え方に関心が向いているのである。

また、教育改善への行政的取り組みの特徴として、実証的な資料に基づく論議をする文化がないことも重要な特徴である。例えば能力別の学習事態が効果的か否かは議論の分かれるところであるが、日本ではほぼ無条件に有効性を前提とした政策が立てられていく（杉江 1991）。国内の実証的資料はきわめて少なく、また、欧米での実証的資料を参考にしようという構えさえみられない。エリート的な経験のもち主の信念の体系によって判断がなされているのが実態である。

### （3）協同学習展開の可能性

さきに掲げたバズ学習の原理などは、よりよい教育を探究している教師には非常に素直に受け入れられる。上記の教育課題に応える方法として有効に働きうるという評価が一般的である。春日井市立南城中学校では「国際理解教育」という幅広い教育的試みのなかで、協同学習の原理を積極的に導入している（1988）。語学教育の充実、比較文化的な資料収集、短期の交換留学生などの取り組みと並行して、国際理解の本質は人間理解だとい

う教師集団の議論を踏まえ、授業を含む日常の学校内活動を協同的相互作用による生徒の相互理解体験の場として組む努力を重ねている。

しかし、このような積極的な実践が報告されるなかでも、現状では協同的学習はなかなか広がりを見せない。教育課題を抱えた多くの教師は解決策を求めている。しかし、時間的、心理的な余裕は限られている。日本で開発されている協同的手法やその背景の理論を学習する時間、機会にはなかなか恵まれないのがその理由である。

非人間的な方向への流れにある日本社会のなかでの、人間回復の努力の中心はやはり教育に期待されよう。しかし、教育行政は安上がりで効率的な教育を基本とした対応をしている。教育を、主権者たる国民一人一人よりは日本社会のために機能するように仕組んできている。生活、思想面にまでわたる指導内容の規定、教師への管理システムの強化など、中央からのコントロールは日に日に強まってきた。

このような傾向のなかでは、学習者主体の授業づくりは、理念としては謳われても、実現は大変に難しい。現状程度の、その場その場での協同的小集団の活用は教師の文化に定着もしていることであるし、いままで程度にはなされ続けるであろうが、協同の原理を貫いた指導がブームになることは、なかなかの困難を伴いそうである。バズ学習でも、近年の教師管理システムのなかで育ってきている若い教師のなかに仲間を見つけだすことが大きな課題となっている。

#### 引用文献

- Allen, V. L. 1979 *Children as teachers*. Academic Press.
- 天野郁夫 1985 教育改革を考える 東京大学出版会
- 深谷昌志・深谷和子 1976 遊びと勉強 中央公論社
- Goodlad, S. & B. Hirst 1989 *Peer tutoring*. Kogan Page.
- Harford, J. & H. S. G. Cutter 1966 Cooperation among Negro, and white boys and girls. *Psychological Reports*, 18, 818.
- 速水敏彦 1981 学業不振児の原因帰属 教育心理学研究 29-4, 287-296.
- 姫路市立白鷺中学校 1979 止揚の教育：人間関係を基盤にした統合的教育の展開（自費出版）
- 広島大学教育学部附属小学校学校教育研究会 1958 集団協議の指導 明治図書
- 広島大学教育学部附属小学校学校教育研究会 1960 集団学習指導の実践 明治

## 図書

- 広島県豊高校区教育推進協議会（編） 1980 教育課題を求めて：第1次 実態調査研究報告書 1979年度（自費出版）
- 広島県豊高校区教育推進協議会（編） 1983 教育課題を求めて：第2次 第3次 実態調査研究報告書 1980年度，1981年度（自費出版）
- 市川千秋（編著）1987 自由バズを取り入れた授業の進め方 明治図書
- 井上隆基 1968 バズ学習の育て方 黎明書房
- 石黒杉二 1952 国語・数学における単元学習の効果について 児童心理 8-8, 74-83.
- 石黒杉二・近藤浩一郎 1952 討議の指導法について 児童心理 6-3, 56-62.
- 石黒大義 1952 協同と競争：対人的動機づけの研究 児童心理, 6-3, 63-68.
- 岩田龍子 1987 間柄志向と集団志向 栗田清之（編）日本人の人間関係 第2章 Pp. 130-146. ドメス出版
- 梶田正巳・塩田勢津子・石田裕久・杉江修治 1980 a 小・中学校における指導の調査的研究 I: グループによる学習指導の実態 名古屋大学教育学部紀要（教育心理学科）27, 147-182.
- 梶田正巳・杉江修治・塩田勢津子・石田裕久 1980 b 小・中学校における指導の調査的研究 II: グループによる生活指導の実態 名古屋大学教育学部紀要（教育心理学科）27, 183-205.
- 嘉納治五郎 1988 嘉納治五郎体系9 講道館
- 春日井市立南城中学校 1988 国際理解教育研究紀要（自費出版）
- 片岡徳雄 1975 集団主義教育の批判 黎明書房
- 片岡徳雄 1979 学習集団の構造 黎明書房
- 片岡徳雄・南本長穂 1979 競争と協同 黎明書房
- 片岡徳雄・黒部市立桜井中学校 1970 小集団による授業改造 黎明書房
- 川本 彰 1982 日本人と集団主義 玉川大学出版部
- 岸田元美 1980 人間的接触の学級経営心理学 明治図書
- 小林さえ子 1948 集団の指導法の問題：民主的指導法と独裁的指導法 児童心理 2-2, 49-58.
- 小室庄八 1954 児童の社会的行動に及ぼす学習指導法の影響について：社会科学学習指導法の実験的比較研究 教育心理学研究 2-4, 23-29.
- 小室庄八 1955 児童の社会的行動に及ぼす学習指導法の影響について II: 国語学習指導法の実験的比較研究 教育心理学研究 3-3, 25-31.
- McKee, J. P. & F. B. Leader 1955 The relationship of socio-economic status and aggression to the competitive behavior of preschool children. *Child Development*, 26, 175-182.

- Madsen, M. C. 1967 Cooperative and competitive motivation of children in three Mexican sub-cultures. *Psychological Reports*, 20, 1307-1320.
- 間庭充幸 1990 日本的集団の社会学 河出書房新社
- 文部省 1946 新教育指針
- 永井辰夫・杉江修治 1991 非行をなくするバズ学習の実践事例(準備中)
- 長根光男 1991 学校生活における児童の心理的ストレスの分析: 小学4, 5, 6年生を対象として 教育心理学研究 39-2, 182-185.
- 永良郡事 1920 動的教育の実際研究 弘道館
- 中野 光 1990 大正デモクラシーと教育: 1920年代の教育(改訂増補)新評論
- 中野佐三 1959 分団学習 教育心理学研究 7-3, 46-54.
- NHK 放送文化研究所 1990 日本人の学習 第一法規
- 越智昭孝 1978 同和教育とバズ学習 全国バズ学習研究連絡会(編)バズ学習とは 第6章 Pp. 81-96. (自費出版)
- 及川平治 1912 分団式動的教育法 弘学館書店
- 及川平治 1915 分団式各科動的教育法 弘学館書店
- 大西誠一郎 1955 指導法についての一研究: 個人中心と集団中心の学習 教育学研究 22-2, 2-10.
- 大西誠一郎 1958 単元学習の心理 波多野完治・沢田慶輔・鈴木 清・中野佐三・三好 稔(監)学習指導法 現代教育心理学体系 6 第8章 Pp. 181-202. 中山書店
- 斎藤諸平・清水甚吾 1915 分団教授の実際 弘道館
- 真田幸憲 1918 分団教授原義 目黒書店
- 佐藤郡衛 1988 教員の指導観の実証分析 久富善之(編)教員文化の社会学的研究 第2章 Pp. 85-146. 多賀出版
- 佐藤隆三・佐藤季支恵 1981 日米ダブル教育体験記 ダイアモンド社
- Shapira, A. & M. C. Madsen 1969 Cooperative and competitive behavior of kibbutz and urban children in Israel. *Child Development*, 40, 609-617.
- 塩田芳久(編) 1970 バズ学習の実践的研究 黎明書房
- 塩田芳久 1989 授業活性化の「バズ学習」入門 明治図書
- 塩田芳久・阿部 隆(編著) 1962 バズ学習方式: 落伍者をつくらぬ教育 黎明書房
- 塩田芳久・梶田稻司(編著) 1976 バズ学習の理論と実際 黎明書房
- 塩田芳久・四宮恒夫(編) 1970 バズ学習の効果的実践 黎明書房
- 塩田芳久・豊川市立中部小学校 1965 小学校のバズ学習 黎明書房
- 塩田芳久・横田證眞(編著) 1981 バズ学習による授業改善 黎明書房
- 城丸章夫・水内 宏(編) 1991 スポーツ部活はいま 青木書店
- 総理府青少年対策本部 1981 いまの青年いまの大人 大蔵省印刷局

- 末吉悌次（編） 1959 集団学習の研究 明治図書
- 末吉悌次・加古川市立川西小学校 1967 小集団学習 黎明書房
- 末吉悌次・信川 実（編著） 1965 自発協同学習 黎明書房
- 杉江修治 1981 バズ学習研究における実証的接近：小集団活用の技法の検討を中心として 中京大学教養論叢 21-4, 149-190.
- 杉江修治 1992 教育における選抜, 層化の意味：実証的資料による層別指導神話の検討 広高教組教育研究所（編）誰のための教育 第4章 あいわ出版
- 杉江修治・梶田正巳 1989 子どもの教授活動の効果 教育心理学研究 37-4, 381-385.
- 杉江修治・市川千秋・石田裕久・石田勢津子 1981 バズ学習の実践的報告一覧：全国バズ学習研究集会分科会報告から 中京大学教養論叢 22-2, 145-164.
- 杉江修治・宇田 光 1987 バズ学習の実践的報告一覧II：全国バズ学習研究会第16回大会から第21回までの分科会報告を中心として 中京大学教養論叢 28-3, 261-288.
- 鈴木 清 1948 終戦後の教育に関する実情調査 児童心理 2, 52-58.
- 高旗正人 1981 自主協同の学習理論（講座 自主協同学習1） 明治図書
- 高根正昭 1980 知的競争社会のすすめ 東洋経済新報社
- 竹内靖雄 1978 競争はなぜ必要か 日本経済新聞社
- 土岐市立泉中学校 1975 学校生活の手引き（自費出版）
- 山口 勸 1991 集団主義傾向と年齢・創造性・および他の性格特性との関連について 日本教育心理学会第33回総会発表論文集 765-766
- 全国教育研究所連盟（編） 1981 クラブ活動の教育的効果 東洋館
- 全生研常任委員会（編） 1990 学級集団づくり入門：小学校（新版） 明治図書