

協同と教育

第2号

2006

日本協同教育学会

目 次

1 結 風

私に吹いた風	高旗 正人	6
--------	-------	---

2 研究論文

教育における「協同」の再検討	高旗 浩志	12
The Relationship between Communication Apprehension and Beliefs about Group Work in College English Classrooms	Kumiko Fushino	20
【実践研究論文】		
源氏物語速読課題における協同学習による読解過程の分析	水野 正朗	38

3 大会報告

日本協同教育学会第2回大会報告		48
【挨拶】		
大会実行委員長アピール	関田一彦	52
【記念講演】		
教育改革と市民的共生	藤田英典	54
【フォーラム】		
LP1) 考えを深め合う国語の授業	浅輪郁代	78

LP2) BBCoachプロジェクトの夢	柳沢富夫	82
LP3) 教育における「協同」を問いなおす	蘭 千壽・清水 強志・高旗浩志	84
MS 1) 【大会企画】管理職が語る協同学習	小島幸男・加地 健・大関健道	85
RT 1) 【大会企画】協同学習初心者のためのQ&A	杉江修治	86
【ワークショップ】		
WS 1) 英語の授業における協同学習技法の使用（英語のみ）	伏野久美子・木村晴美	87
WS 2) グループワーク・トレーニング入門講座	上石厚志	88
WS 3) 実践・LTD話し合い学習法	安永 悟	89
WS 4) 自ら学ぶ力を育てる協同学習の進め方	杉江修治	90
【研究発表】		
1) 集団における情報共有の促進化方略（3）	甲原定房・安永悟・長濱文与・吉山尚裕	91
2) 英語熟達度の異なる英語学習者同士の協同学習	渡辺裕子	94
3) 小学校英語活動におけるティームティーチング	細田由利・デビッド・アリン	97
4 学会消息		
JASCE活動報告	安永 悟	100
5 資料		
1 日本協同教育学会会則		108
2 日本協同教育学会細則		113
3 『協同と教育』執筆・投稿・審査規程		115
4 日本協同教育学会 役員一覧、委員会および委員一覧		117
入会手続きについて		118
会費納入について		119

1

結 風

私に吹いた風

高旗 正人 (学会顧問)

「結風」

安永悟会長によると「結風」は「ゆいかじ」と読ませる。沖縄の言葉らしい。

私はこのことを自分自身で確かめたくて、沖縄の言葉に造詣の深いNHK沖縄放送局のアナウンサー牧港襄一氏に直接電話をかけて確かめてみた。結論は「結風」は「ゆいかじ」と読むのは、沖縄的であり、沖縄の読み方としてはそう読むが、沖縄には「結風」という言葉で指す固有の「風」は存在しない、造語です。と牧港氏は言いきった。造語でもよい。「ゆいかじ」という読みも「結風」という語感も悪くない。日本協同教育学会の設立を語るにふさわしい言葉であると思う。少なくとも私の自主協同学習論から日本協同教育学会の成立を眺めるとまさに「結風」が吹いたのだ。

日本協同教育学会が組織された。結風を吹かせたのは安永悟会長や関田一彦副会長である。私は、自ら学会を組織する力は無かったけれど、ずいぶん前からこのような事態が起るであろうことをおぼろげながら予測していた。だから、杉江修治先生から発起人に、というお誘いがあった時、即答でお引き受けした。「30年も待っていましたよ。」という気持ちだった。

二度の「つむじ風」

すでに、「つむじ風」は何度か吹いた。

その第一は『授業改革事典』であった。昭和57年、第一法規出版社から東洋、中島彰夫、梶田叡一編著『授業改革事典』（全3巻）という大著が出版された。第2巻に「集団指導の試み」という章が設けられて、当時「集団」概念に依拠して、第一線で授業改善に取り組んでいた片岡徳雄、塩田芳久、杉江修治、大西忠治、高旗正人、井上隆基、梶田叡一がこの項を執筆している。結風ではなくして、「集団指導」という「つむじ風」によって私たちは一章に吹きだまりをつくった。

第二は滋賀県で開催された「バズ学習研究会」である。主催者の方から、滋賀大学教育学部に、バズ学習研究会を開催するので地元大学からシンポジウムの提案者をだしてほしいという要請があった。現場の授業研究に良く参加している若手教官ということで、割が回ってきた。そのとき、会場の五個荘小学校まで、塩田芳久先生と杉江修治先生のタクシーに同乗させていただいた記憶がある。ちょうど、明治図書から「講座自主協同学習（全3巻）」を出版した矢先であったので、塩田先生にそれを献本した記憶もある。塩田先生が私に対してと申されたこと2点を今もはっきりと覚えている。一つは、「因子分析をやっている

る」と車中でつぶやかれたこと、今ひとつは「若くとも研究の過程で自分の授業論を持ったならば、大いに現場に出るべきだ」というような趣旨のつぶやきであった。「因子分析」も「自主協同学習論」も、私にはお褒めにあずかったとは感じられなかった。「因子分析」については、教育社会学の分野ではあまり一般的ではなく、私も自信はなかった。私には「未熟だよ君」と聞こえた。「自主協同学習」は、「君、早すぎるよ。もう少し禁欲して基礎研究をやってからにきなさいよ。」と聞こえた。未だに、塩田先生の声が耳に残っていると言うことは、当時、学問の方法に迷い、現場の授業研究に勢力を注ぎ過ぎている自分に不安を感じていたからかもしれない。今にして思う。私は、教えを請うために名古屋大学へ内地留学すべきであった。しかし、そんなことはおこらないで、やっと完成に近づいた自主協同学習のブラッシュアップに現場の多くの先生方を巻き込んでいった。

「突風」：自発協同学習

時計の針を少し逆転させよう。

昭和30年代のごく初期の頃から中学校の教育現場で「教えない教育」というユニークな実践が行われていた。基礎学力の低下が社会問題化し、昭和33年には系統学習論を基調とする日本独自の構想による新しい教育課程が学習指導要領として公にされる気運が高まった頃であった。子どもたちの自主性・主体性の重視という問題解決学習の良さを否定しないで系統的な知識をも学習させる授業はいかにあるべきか。その問に対する、教育現場からのひとつの意欲的な解答として、「教えない教育」はユニークな学習形態を提示した。問題解決学習か系統学習かという論争は教育課程（curriculum）の問題であったが、広島県竹原市の賀茂川中学校の「教えない教育」は、それを学習形態によって統合しようとしたといえるであろう。その「教えない教育」の実態＝学習形態は、「自発協同学習」である。同中学校の実践が末吉悌次・信川実編著『自発協同学習』として黎明書房より発刊されたのは、昭和40年であった。

教育社会学の研究に、学習社会学というミクロ社会学のアプローチを導入し、授業の集団過程の解析とその改善のための基礎的研究が実験的手法で片岡徳雄・森楸らを中心として精力的に進められてきた。その集大成として末吉悌次編著「集団学習の研究」が昭和34年に発刊された。

広島大学教育社会学研究室は、次のテーマとして賀茂川中学校の「教えない教育」の社会学的分析に入った。そんな頃、私は大学院生として教育社会学研究室に所属した。学部4年生の時期の附属小学校における2ヶ月に及ぶ教育実習は大変楽しかったが、そこで指導され参観した授業は、私には納得いくものではなかった。授業への迷いを持ったまま、教育現場に出てしまったら担任した子どもたちに迷惑をかけてしまう。そんな思いから、もっと授業について勉強しなければと言う思いを強くした時期に『集団学習の研究』に出会ったのだ。そして、教育社会学研究室の協同研究として訪問した賀茂川中学校の授業から衝

1 結 風

撃を受けた。教育原理の講義で学んだ自立性の原理、自主性の原理、自発性の原理、社会性の原理などを認めることができる実際の授業に、はじめて出会ったのである。与えられた教科書の学習指導でこのような授業ができるのか、と衝撃を受けた。

賀茂川中学校で自発協同学習が受け継がれた背景には信川実校長のカリスマ性があった。カリスマ的リーダーと上級生の授業モデルがあればユニークな授業形態は新しい学年に引き継がれていく。しかし、校長が退職してしまうと直ちに賀茂川方式の授業は変質していった。実践しにくい「教えない教育」「自発協同学習」は「一斉教授」に一夜にして帰ってしまう。助手3年目の頃、教育雑誌に授業論を書いたのがきっかけで賀茂川中学校から、もう一度「自発協同学習」を再構築したいという新しい校長の意向で講演の依頼を受けた。賀茂川中学校に行って、数年前と様変わりした授業を見た。私は研究者の立場でユニークな授業実践を残していくために、何かをしなければならぬという衝動に駆られた。

「烈風」：自主協同学習

昭和40年頃から、岡山県の北部にある勝央中学校の授業改革研究に参加していた。数年後には、全国からの授業参観者に、「いつでもどこでも自由に教室に入って参観していただいて結構です」と案内できるほどになった。授業は全教科、かなり満足できるレベルにまで達した。そのような時期に、滋賀大学の専攻科生とともに訪れた勝央中学校で出会ったのは新任の若きI校長先生であった。「私は、自主協同学習に反対です。給料をもらっている教師が授業をしないで、窓際でSL(蒸気機関車)の走っているのを眺めている。生徒ばかりが、がやがや議論している。しかし、不思議なことがある。模擬テストの成績が郡内でもすばらしく高い。この成績でも下がるようであればこの研究は止めさせます」。面と向かって、これほどはっきりと反対されたのは、はじめてであった。授業の過程で誰もが不幸にならないような授業を求めてきた。そこで行き着いたのが自主協同学習であった。受験学力などが下がるはずがないのだが…。

年度が変わって、断られること覚悟でおそろおそろ勝央中学校に専攻科の演習のための授業参観を依頼する電話をかけた。「どうぞ、いつでもお越しください。」…校長先生は大丈夫か。…「校長は理解された。自主協同学習の信奉者になっているよ」。この厳しいけれど大局を見失うことのない柔軟な思考の持ち主であったI校長の下でこそ自主協同学習は発展させることができたのである。

二つの「逆風」

澤田慶輔氏によって、戦後日本の教育を変えた5冊の本に選定された片岡徳雄編著『集団主義教育の批判』は、集団的視点ということでは同一視されがちな集団主義教育を対象とした研究書である。学校生活の過程で誰もが幸せになることを願って改善を進めてきた集団学習や協同学習に対して、個を育てる集団づくりや支持的風土の反対極にある防衛的

風土による教育論が日本の教育界を席卷しつつあった。集団主義教育派から痛烈な攻撃を受けながら、その問題点を分析した本書の理論的・実証的研究に参加して、多くの知見を得ることになった。自主協同学習は、配慮が足りないと集団の規律で個人を縛ってしまうことにもなりうる。

その後、全国集団学習研究協議会は、片岡徳雄会長の下で「全国個を生かし集団を育てる学習研究協議会」と名称を変更した。会長自らがbedeutenした支持的風土、準拠集団などの概念による学習集団づくりが理論的にも実践的にも、これからの新しい学習集団づくりの方向として、精力的に研究された。その後、文部科学省のいろいろな教育指針等にも、これらの用語が散見されるようになった。我々の協同学習論はマイナーからメジャーに転換したのである。

そして今、協同教育は2度目の逆風に遭遇している。平成14年新学習指導要領の実施前後から、学力低下の声が聴かれ、それに応える方策として、基礎学力の重視、少人数授業、習熟度別編成などが実施されるようになっていく。個性を生かす教育の原理が市場原理や競争原理と結びついて、教育に勝ち組と負け組を創ることを正当化する。自主協同学習は学力づくりと同時に、授業の過程でみんなが幸せになることをめざしている。授業を経験すればするほど、学級の間人間関係が良くなり、相互扶助の意識が共有されるという潜在的カリキュラム (hidden curriculum) がそこには想定されている。学校教育が次の世代の社会を創る人間の育成を目的にしている限りは、協同教育の理念は不易である。学力づくりはもちろん同じ意味で大切であるが、良き社会関係を創るという上位の目的を否定するものであってはならない。公教育は基礎学力を高める教育であると同時に良き社会関係をつくる教育でなければならない。

「台風」へ

教育界はいま混乱している。一人ひとりを大切に教育、個性を生かす教育、ナンバーワンよりオンリーワン、競争から協同へ、防衛的風土から支持的風土へ、学級の準拠集団化、どの子にも居場所のある学級づくり、などの理念の基で実践的戦略を構築してきた教育現場に、競争、ナンバーワン、習熟度別授業、少人数授業などの概念が導入されている。他方で、学級崩壊、不登校、いじめ、授業の荒れ解決への戦略が求められている。

日本協同教育学会は台風となって、全国を席卷し、肥沃な教育の土壌を復活させ教育の不易の回復を急がなければならない。人間性を看過する市場原理は経済界においても教育界においても人を不幸に導くことになるであろう。

2

研究論文

教育における「協同」の再検討

高旗 浩志* (島根大学)

教育における「協同」とは、日々の学習指導において学校外社会の「公」に連なる道徳を育む試みである。しかし、現実には、学校という組織そのものが抱える特性により、機械的な一斉指導や個別対応の制度化が主流になり、道徳を育む機会そのものが奪われている。本稿では「協同」の実現が困難であることの「なぜ」を問い、そのうえで、「協同」の理念に基づく秩序維持が、公教育の公共性を確保する手段としてもっとも重要であることを示そうと思う。

キーワード：協同、学校の組織特性、構造的欠損、かかわり

1. はじめに

学習や学習指導の理論・実践を社会化する試みは、決して新しいものではない。なかでも末吉(1959)、塩田(1962)、片岡(1979)らによって理論的・実証的に蓄積された集団学習の理論(小集団の協同学習を構成単位とする学習及び学習指導の理論)は、今日改めて見直されるべきである。その今日の背景として、次の4点を挙げよう*。

第1に、学力向上フロンティア事業等に見られる習熟度別指導や少人数教育など、「学習の個別化」による授業改善が、当初期待されたほどの効果を必ずしも十分に上げていないこと。第2に、いわゆる教育臨床的諸課題に対して「専門家」による個別対応と当事者主義及びその制度化が進む一方で、子どもたちのヨコのつながりや「かかわりあう力」を育む方法論へのニーズが高まりをみせていること。第3に、人権・同和教育、特別支援教育、マイノリティ教育等を教育実践の中核に位置づけ、より豊かな人間関係を築く学校教育の新たな形が求められていること。第4に、上述の3点を踏まえた教師の指導力向上が、これ

※ 当時、1学級あたりの児童生徒数は、今日よりもはるかに大きなものであった。こうした学級規模に起因する学習指導上の困難を克服し、より学習効果を高める実践理論が求められたことは間違いない。また当時は学習指導をめぐる理論・実践研究に係って、「健全な対立軸」が存在した時代でもあったと言える。すなわち(1)思弁的・観念的な教育学研究に対する、「実証科学としての教育過程の研究の確立」であり、(2)一斉授業形式の諸問題を克服するための、小集団学習の導入であり、(3)極端な集団主義や個人主義に対する、第3の道筋の検討である。

この要約は、日本協同教育学会第1回大会(2004年11月19日)において行われた杉江修治氏(中京大学)の研究発表「協同学習研究者による習熟度別指導の実証的理解」を参考に、筆者が独自に整理したものである。

* 〒690-8504 島根県松江市西川津町1060 島根大学教育学部 tel/fax 0852-32-6064

までにも増して求められていることである。

しかし現実には、子どもたちの個別性・異質性を核として実践を磨くことよりも、仮想的な等質集団を編成し、一斉指導によって問題を解消しようとする実践が多く行われている。習熟度別指導の問題として、(1)本来、単元ごとに異なるはずの「学力差」を無視して、「習熟度」という架空の基準に拠るグループ編成が可能であるという「錯覚」に基づいていること、(2)グループ編成に「子どもの自己選択」を重ね合わせることで、その編成基準が「虚構」であることを示しているにも関わらず、それが不問に付されていること、(3)人数が最も多く学力のばらつきも大きくなりがちな「中位集団」を、あたかも「等質集団」であるかの如く扱うことの欺瞞、(4)仮想的に設定された編成基準が、むしろ各集団に対して学力向上に係る天井効果を及ぼしかねないこと、及びそれに対する認識が欠如していること、といった4点を挙げるができる。

確かに、習熟度別指導が効果を上げたという報告もある。しかし、果たしてその成果は、個々の子どもにとって短期的な効果に過ぎないのか、それとも知識の定着を長期的に維持しうるものなのかが問われなければならない。また、効果を上げた要因が「習熟度別」という「仕組み」によるものなのか、それとも、目標を共有した教師集団のモラルの向上に起因するものなのかも検証されなければならないだろう。

このような課題意識をふまえ、本稿では教育における「協同」をめぐる、その理論的な位置づけを検討しようと思う。

2. 学校・学級の「構造的欠損」と「協同」

もとより、本稿は単に協同学習の理論や方法論を賞揚しようとするものではない。その有効性が様々に実証されながら、教育実践の中に確固とした地位を築き得ていない現実の「なぜ」に対しては、むしろ徹底した批判と検証を加えなければならないだろう。「『協同』は良いことである。従って『協同学習』は有効な方法論である」と言うだけでは、単なるトートロジーに陥ってしまう。

言うまでもなく、多くの協同学習論は、学習過程を集団過程と捉え、「集団づくり」を、個の自律的な学習を確保する下位目標と位置づけている。すなわち相互の信頼・尊敬・愛着に拠る人間関係が、全員参加と協力を促し、個の学習への動機づけや意欲を高めるとともに、学力（知識理解）の定着をも果たしうる、とする考え方である。すなわち、学級を構成する子どもたちの個別性や異質性こそが実践の核であり、そのうえに学習指導を通していかなる人間関係を築きうるかが、教師にとって重要な仕事となる。

このことは、学校・学級の組織特性を分析することからも導き得る。カールソン（1964）によれば、公立学校は教師と生徒がお互いを選び合えない組織である。そのような組織の場合、その構造的特性として「相互不信」を前提とせざるを得ない。したがって、組織としての秩序維持を図るには、自ずと管理的統制（custodial control）に頼らざるを得ないと

いう（逆に言えば、「お互いがお互いを選び合える組織」の場合、相互の信頼を前提とし得るため、その組織の秩序維持には人道的統制（humanistic control）が可能となる）。

しかし、学校がこの「構造的欠損」を前提としていることは、学校の社会化機能を担保するうえで欠くことのできない要素である。たとえば年度当初のクラス替えや、学期中の班編制の変更などに見られるように、学校や学級は、意図的に絶えずその構造的欠損を再生産している。これは、子どもたちの個別性・異質性を積極的に出会わせることで相互の信頼や愛着を培おうとする試みであり、ここに学校という組織そのものが道德教育的機能を担うことになる。

公教育の「公共性」はこのような構造的欠損とその意図的な創出、そしてそれを克服しようとする実践、とりわけ、教師の実践的指導力において捉えられる。したがって、今日の子どもたちの学校・学習への忌避感情を、こうした構造的欠損を事前に取り除いて回避しようとしたり、あるいは個別対応を積極的に制度化したりすることは、学校がその社会化機能を自ら放棄することと同義である。なぜなら、こうした試みは、異質な者同士が同じ時間と空間を共有して学ぶこと、そこに潜在する「道德性」を自ら放棄するものと理解できるからである。

3. 「学校教育の人間化」という「欺瞞」

しかし現実には、学校の組織特性に起因する管理的統制を忠実にトレースした、一斉指導等の授業形式が主流である。協同学習に対する教師の反応を見ても、その理念には共感しつつ、実際の運用に係っては「そのような協同ができるほどに子どもたちが成熟していない」、「限られた時間内に一定の知識を伝えるうえで、『協同』という方法はあまりにも効率が悪い」といった意見が示される。ここから、単に協同学習の「方法論」が具体的な「ノウハウ」として教育実践の現場に伝え切れていない、あるいは教師たちが抱える現状に対して響かない、といった実際的な問題以上に、学校の組織的・構造的特性が、教師たちを縛り付けている現実を注視しなければならない。

ここで真摯に受け止めるべきことは、柳（1991, 2003, 2005）の言う「学校教育の人間化」という試み自体が、「規律訓練装置としての学校」の毒性を不可視化し、その故に却って「隠れたカリキュラム」としてより巧妙な統制を可能にしているという指摘であろう。

柳（1991）によれば「学校教育の人間化」という試みは、規律に対して子どもが主体的に参加することを実現するための、学校組織による戦略である。つまり、まともに「規律」を振りかざして強制すれば、そこに当然起こりうる子どもたちの「疎外感」や「忌避感情」を、「人間化」によって取り除こうとする試みである。これにより、学校が「規律訓練装置」として顕在化することは抑えられる。しかし現実には「主体性を育む」というスローガンのもとに、規律の内面化とその強制が果たされる。すなわち「学校教育の人間化」という試みは、純然たる「人間性」を実現するものではなく、むしろ、「計画化されず

測化された人間性」を実現するに過ぎず、それは「機械の人間化」であり、「機械」そのものを克服するものではないという。

仮にこの論に従うとすれば、協同学習は学校の機械原理を克服するオルタナティブではなく、むしろ積極的に「機械の人間化」と、それによる規律化を見えざる形で進行させるツールに他ならないことになってしまう。小集団学習に基づく実践が、ともすると儀礼的な「手続き」にしか見られない理由も、そこにこのような「欺瞞」を透かし見られていることが理由かもしれない。

このように「人間化」の試みが学校の機械原理に常に回収されるアポリアを克服するには、おそらく「競争」に対する「協同」の優位性についてどれほど実証研究を積み上げたとしても決して充分とは言えない。むしろ、「協同」をドライブする非合理的な感情（信頼、愛着、尊敬など）が実質的な合理性を達しうることについての理論的検証が必要であろう。

4. 秩序維持の異質な戦略

先述したように、4月当初の学級は、教師も子どもたちも、双方お互いを選び合った憶えのない「烏合の衆」として、同じ時間と空間を共有する。それはまさに「匿名的人間による集団形成」（柳, 2005）である。しかし、とりわけ公教育が、「匿名的人間」による学級編制を積極的に採用する理由をひも解けば、そこには間違いなく、近代学校教育制度の成立要件である「属性原理の否定」と「業績原理の採用」、及びその前提となる「機会均等の理念」が存在している。

もとより、教師や子どもたちは学校外の生活における「属性」を、完全に脱色して学級に居るわけではない。むしろ、それらを個別に抱えながら同じ時間と空間を共有しているのが実情である。そうした学級の現実を統制する方途として採用された戦略を、柳（2005）に従って分類すれば、次の2つとなろう。

第1の戦略は、モニトリアル・システムに見られるような、露骨な強制的権力（外圧）によって支配-服従関係を成立させようとする戦略である。すなわち、成績とそれをめぐる競争、そして賞罰の仕組みを制度化することにより、学習への動機づけを高め、それによる規律化を推し進める戦略である。ここで「学校・学級」とは、3R'sに限定された知識内容を、教育を受ける側の需要を満たすためではなく、むしろ「供給先行」として効率よく伝達する仕組みであり、「学習意欲が存在しなくとも就学を強制されるという意味で、また厳格な行動規則が課されるという意味でも、子どもに大きな負荷をかける」、「規律訓練装置としての機械組織」である（柳, 2005, p.108）。

第2の戦略は、このような機械装置が排除していた「情緒的關係」を、むしろ秩序形成の中核に据えようとする、児童中心主義思想に典型的な「内面への介入による統制」の戦略である。「愛情による秩序形成」として柳（2005）が指摘するのは、次のような事柄である。まず子どもたちには、自己否定的な服従を高める「被虐愛の態度」（「私にはいつも怠

2 研究論文

け心がある」「私は努力が足りない」等)を形成し、逆に教師たちには、子どもたちが自らに服従することを正当化する「加虐愛の感情」(「子どものために」「子どもと同じ目の高さで」等)を醸成する必要がある。すなわち、義務教育制度という機械装置に子どもたちを同化させるためには、第1の戦略のような機械原理を前面に押し出すよりも、むしろ「感情的同化」という手法を用いることの方が有効である、と考えるのである(柳, 2005, pp.126-128)。

そしてこのような手法は、それ自体、実質的にはとうてい実現不可能と思われる規範的教育言説(「無限の発達可能性」「全面的な発達」「自主的な学び」「個性尊重の教育」等)を生むと同時に、「かくあるべき教育」と「あってはならない教育」、あるいは「良い教育」と「悪い教育」の二項対立を生み、とりわけ教師に対して必要以上の負荷をかけることになる。

柳(2005)によれば、このような、いわば異質な秩序維持の戦略が相互に補完しあう関係の中に学校・学級は存在し、教師はそれに縛られているという。その結果、「学校の組織構造が、どのような教授活動を可能とするように仕組みられているのか、あるいはまた反対に、学校ではどのような教授活動は担えないように仕組みられているのか」を自覚的に問いかけること自体が、不問に付されてしまうという(柳, 2005, pp.163-164, 下線部筆者)。

5. 「協同」の位置づけをめぐる

学校・学級における秩序形成・維持の戦略が、上述の2つに大別できるのであれば、「協同」を基軸とする実践は、一見、後者に含まれるように思われる。事実、柳(2005)は「学級共同体言説(「学級はひとつの共同体であるべきだ」「同じクラスの仲間なのだから仲良くすべきだ」というトートロジー)等の規範的教育言説が、「良い教育」と「悪い教育」を峻別し、学校の機械原理を見えない形で強制することで、教師はもとより、子どもたちに対しても必要以上の負荷をかけるという。また、「集団への帰属意識」を高める言説(仲間作り、集団作り、支え合い、仲間、なかよし、励まし等)が流通しすぎるために、本来、学力問題に対峙すべき学級論の多くが、「人間関係に力点を置く言説」ばかりを再生産しているとも指摘している。

確かに、多くの協同学習論は、柳の言うターム(人間関係づくり、仲間づくり等)を理論的支柱とし、展開してきた。従って、そこで使われるタームの「字面」だけを追えば、「規律訓練装置としての学校の機械原理」を隠蔽し、見えざる形で強制する、第2の「秩序維持戦略」に過ぎないと見えるかもしれない。

しかし、このことは、「協同」という概念そのものの普遍性を、著しく矮小化するものと言わざるを得ない。「協同」、とりわけ公教育における「協同」は、半ば偶然に同じ時間と空間を共有する者同士が、双方の個別性・異質性の理解の上に立って秩序維持をはかろうとする取り組みに他ならない。すなわち、「協同」は学校外社会に繋がる「公(おおやけ)」

を、そこに集う者の相互作用から「創造」する試みである。従って、それを囲う制度的枠組が、先の第1、第2の戦略による可視的／不可視的な権力作用を及ぼすとしても、「協同」は、それらへの回帰を促すものではありえない。仮に第1の秩序維持戦略に集団が回帰するならば、それは人間性の疎外を生み、逆に第2の戦略に回帰するのであれば、それは壁に仕切られた「学級」のみに通用する「閉鎖的な共同体（学級王国）」の構築に荷担するだけではなく、「内面の管理」によって、やはり人間性を疎外する。そして、今日の学級をめぐる様々な問題が明らかに示しているとおおり、第1、第2のいずれの秩序維持戦略もが、現在、統制作用として必ずしも十全に機能してはいないのである。

もっとも、第1及び第2の戦略による秩序維持のありかたを、まったく排除しようとすることも、学校が「組織」かつ「制度」であり、また「人間」が集う場である以上、現実的ではない。そのような統制の無い仕組みは、もはや「組織」でも「制度」でも有り得ないからである。また柳の言うように、現在の「学級制」を「多様な学習形態の中のひとつに過ぎない」と捉え、学級が「パッケージ」として担うべき領域を減じ、さらに学校の外でできる教育のありようを構想したり、また学級制の多様化と選択制を強化する需要先行型のシステムへと「公教育制度」を編み直すとするれば、それはたちまち近代公教育制度の前提でもある「属性原理の否定」をないがしろにすることに繋がりがかねない。

従って、「協同」という概念を、「第2の戦略に連なるもの」とする矮小化された見方から取り出し、「第3の秩序維持・形成の戦略」として位置づけることが必要である。

6. 「協同」の学力観

もとより、これまで「協同」を基軸として展開された学習指導論の多くは、このことを認識している。すなわち、学習や学習指導の過程が集団的・社会的過程であるという前提は、学校外社会の道徳に連なる人格形成を保障しようとするものであり、その意味において「公」の創出をめざすものと言える。この「協同」に対する意識的な取り組みがなければ、学校の機械原理による規律化（一斉授業形式に典型的な）に絡め取られるか、あるいは統制不能を「個別対応の制度化」によって解消しようとする衝動に駆られるかのいずれかではない。

特に後者の「個別対応の制度化への衝動」については、「個を大切に教育」というスローガンによって、いともたやすく正当化される傾向にある。すなわち、たとえば「個に応じた指導」という、誰にも反論しようのない価値に支えられ、子どもたちの異質性を敢えてかかわらせない実践（習熟度別指導など）が脚光を浴びている。しかもそのことが、「子どものため」を標榜しつつ、実際には教師にとっての「教えやすさ」を確保するための手段であることが多い。

ここで「個に応じた指導」があたかも反論しようのない価値と捉えられるのは、その対概念に「個に応じない指導」を想定してしまうからであろう。しかし「個に応じた指導」の

2 研究論文

対概念として正当な位置を与えられるべきは「個をかかわらせる指導」ではないだろうか。

言うまでもなく、学校の社会化機能（道徳性の育成）は、その組織特性が自ずと抱える「構造的欠損」とそれを克服しようとする教師の不断の努力によって作動する。そして、その機能が最も発揮されるのは、教授学習過程、すなわち日々の授業実践における学力形成過程である。

重要なことは、子どもたちのかかわりのなかに「問い」を育むことにある。わかる子がわからない子の問いを受けとめる、その問いが、双方の理解を深める契機となる、またそのような「助け合い」が学習へと動機づけ、学級が個々の子どもの「居場所」となる。「話す力」「聞く力」が個人レベルの「できる／できない」に係るものだとすれば、それを踏まえた「訊ねる力」、すなわち、相手の思慮を引き出し、受け止め、それを自らの学習の手がかりとしつつ交わし合う「コミュニケーション力」を育むことこそ、「かかわり」を紡ぐ源となる。

子どもたちのどのような「かかわり」が集団的営為としての学習を進めるのか。そうしたかかわりの中で学習者はどのように動機づけられるのか。そのようなかかわりはいかなる「集団規範」を生み、またそれが維持されるのか。さらにそのようなかかわりが学習をいかに方向付けるのか。このような「学力形成過程そのものがもつ社会化機能」に比重を置く「学力観」が構想されなければならないだろう。この点において、「協同」という取り組みは、もっとも「厳しい」秩序維持・形成の戦略と言えるのではないだろうか。

引用文献

- Carlson,R. 1964 *Environmental Constraints and Organizational Consequences, Behavioral Science and Educational Administration*, pp.262-276.
- 片岡徳雄 1965 『集団学習入門』明治図書。
- 片岡徳雄 1979 『学習集団の構造』黎明書房。
- 片岡徳雄編著 1998 『教育名著選集! 集団主義教育の批判』黎明書房。
- 柳治男 1991 『学校のアナトミア』東信堂。
- 柳治男 2003 「学校という組織」森重雄・田中智志編著『<近代教育>の社会理論』勁草書房。
- 柳治男 2005 『<学級>の歴史学』講談社、pp.93-127。
- 関田一彦・安永悟 2005 「協同学習の定義と関連用語の整理」日本協同教育学会編『協同と教育』第1号, pp.10-17。
- 塩田芳久・阿部隆 1962 『バズ学習方式』黎明書房。
- 末吉梯次編 1959 『集団学習の研究』明治図書。
- 杉江修治 1999 『バズ学習の研究』風間書房。
- 高旗正人 1981 『自主協同の学習理論』明治図書。

A Reexamination of “Cooperation in Education”

Hiroshi TAKAHATA (Shimane University)

The aim of this paper is to reexamine the concept “Cooperation in Education.”

There is no doubt that many teachers and educationists regard “cooperation in education” as important. However, implementing and continuing cooperative learning processes in the actual classroom setting faces many difficulties. I will try to examine the reasons for these difficulties, looking at what I will call a “structural defect in public education.”

This “Structural Defect” is concomitant with the function of socialization in public education, and it is necessitated by the variety of children attending school. On the other hand, “Cooperation” is a methodology for letting children establish good human relations, and it may be said that it is a “third way” for maintaining classroom order.

The Relationship between Communication Apprehension and Beliefs about Group Work in College English Classrooms

Kumiko FUSHINO* (Temple University Japan)

This paper reports the results of a study that investigated the relationship between communication apprehension in group work and the beliefs about group work in college English classrooms. Many studies on cooperative learning (CL) have focused on its effectiveness, and research on students' perception is scarce. Moreover, no studies have closely examined Japanese students' beliefs about group work and its relationship with the level of communication apprehension (CA).

A questionnaire was constructed to measure CA, beliefs about cooperation as a value, beliefs about efficiency of group work, beliefs about academic growth through group work, relationships with other group members, and beliefs about classroom instruction in college. It was administered to 123 college sophomores. The results showed they were neither free from nor excessively concerned with communication apprehension. Group CA negatively correlated with the beliefs about group work, and all the beliefs about group work were positively correlated with each other.

Keywords: communication apprehension, EFL, questionnaire, beliefs, group work

Recently, some college professors have started to pay attention to cooperative learning (CL) as a means of reforming college education in the U.S. They view college not as merely a place where knowledge is conveyed from professors but as a place for the joint construction of knowledge among students and professors (Johnson, Smith, & Johnson, 1991). A similar idea is presented by Bruffee (1999), who contends that "knowledge is a social construct, a consensus among the members of a community of knowledgeable peers" (p. xiv). He claims that universities and colleges should be a place where students are reacculturated by being led into knowledge communities that their teachers, parents, and future employers belong to.

Before proceeding further, I would like to make it clear what cooperative learning (CL) means in this paper. Johnson and Johnson (1999) define it as "the instructional use of small groups so that students work together to maximize their own and

each other's learning" (p. 5). When a teacher tries to implement a CL technique into her classroom instruction, she carefully examines if the task incorporates the spirits of CL. However, no matter how well the task is structured and no matter how efficient the teacher is in implementing CL, students' degrees of engagement in the task are not necessarily uniform. Some students are willing to participate in CL group work and seem to benefit much from group discussion. On the other hand, other students sometimes hide behind others and do not show much involvement in the group activity. It is often assumed that well constructed CL tasks are fun and thus promote students' active participation. In fact, many studies have reported that students engage in their learning process more actively in CL classrooms than in the classrooms where teacher-centered instructional method is dominant. Yet, it is also reported that not all the students show the same degree of participation (Jacob, 1999; Klingner & Vaughn, 2000; Klingner, Vaughn, & Shay, 1998).

Students seem to opt out of group work for various reasons. For example, they may not have adequate subject matter knowledge to participate in group work. They may not feel well on a particular day. It is also possible that students are not motivated in studying the subject matter in the first place. Or bad relationships among the students may adversely affect the participation (Leki, 2001; Morris & Tarone, 2003).

How students view group work may also affect the way they participate in group work. For example, if they believe group work is inefficient and ineffective, they may try to work individually instead of working together (Leki, 2001). If they believe knowledge should be transmitted by teachers as did the Japanese college students studied by Keim, Furuya, Doye, and Carlson (1996), they are likely to prefer to listen to lectures rather than discuss in groups. In fact, Matsuura, Chiba, and Hilderbrandt's (2001) study reports that Japanese college students believed that a lecture was an effective way of learning English, although the students in their study also viewed group work as a more effective way to improve their English than individual work. In the U.S., Bruffee (1999) points out that students often show considerable resistance to group work because they have been exposed to the traditional classroom where only the teacher is granted authority. Furthermore, although it is often claimed that cooperation itself is valuable for human life (Jacobs, Power, & Loh, 2002), it is not clear if students themselves consider it as valuable as those advocates do.

According to expectancy-value theory, individuals' choice, persistence, and performance are affected "by their beliefs about how well they will do on the activity and the extent to which they value the activity" (Wigfield & Eccles, 2000, p. 68; see also Kim, Hunter, Kim, & Kim, 2001). Therefore, it is hypothesized that students with differ-

ent beliefs about group work participate in group work differently. However, it has not been reported, to my knowledge, how students' beliefs about group work affect their engagement in group work. Therefore, I believe examining students' beliefs about group work before implementing CL in classrooms will inform us to what extent our students are ready for CL; thus will give us clues on which aspects of CL we should emphasize when implementing it.

Another important, yet often overlooked issue is the relationship between students' communication apprehension (CA) and their beliefs about group work. Research shows that some people have more CA than others (e.g., McCroskey, 1977). Communication apprehension is defined as "the fear or anxiety associated with real or anticipated communication with another person or persons" (McCroskey, 1977, p. 78). CA is often measured with the Personal Report of Communication Apprehension (PRCA-24) (McCroskey, 1982). On the PRCA-24, both trait-like CA and situation-specific CA in four different contexts are measured. The four contexts are groups, meetings, interpersonal (dyads), and public speaking. Among them, the one that is considered to have the strongest relation to CL is CA in groups.

Dwyer (1998) reports that people with high CA do not often have enough communication skills to help them feel competent in an active, undirected learning environment. Some forms of CL activities require relatively high communication skills and spontaneous interaction. Therefore, by combining the study by Dwyer (1998) and the claim from expectancy-value theory (Wigfield, 1994; Wigfield et al., 2000) that perceived competence is an element that affects performance, it is hypothesized that those with high CA do not participate in CL group work actively. In particular, Asian college students show stronger CA than their American counterparts (Gudykunst & Kim, 2003). In addition, Keaten, Kelly, and Pribyl (1997) report that Japanese school children show increasing level of CA in classroom as they grow older. Therefore, Japanese students' CA may make them interact differently from those in the Western culture. However, no studies that directly investigated the relationship between CA and group work engagement of Japanese university students have been conducted.

In order to investigate how students' attitudes toward group work affect their engagement in group work, we first need to know how they view group work. Do they perceive group work positively or negatively? In addition, since CA in group work is considered to be negatively related and beliefs about group work positively related to actual engagement, it is also hypothesized that there is a negative relationship between CA and their beliefs about group work. That is, students with high CA are likely to view group work negatively. If this is true, it should be possible to combine a score on a CA

battery and a score on beliefs about group work questionnaire to calculate a composite score of attitude toward group work. If a student scores high on this, he or she is considered to have more positive attitude toward CL and thus be more ready to participate in CL group work. This score will be informative when teachers employ CL in their classroom in that they can see students' overall level of readiness for CL, thus can tailor CL activities according to students' level of readiness.

This study is a pilot study of a larger study on the relationship between students' attitude toward group work and their actual engagement in group work. As a pilot study, this study has two main purposes: first, making a reliable, valid questionnaire to measure students' attitude toward group work; and second, investigating the relationship between CA and beliefs about group work by using the questionnaire. In order to thoroughly investigate students' beliefs toward group work, I divided beliefs in five constructs: (a) beliefs about cooperation as a value, (b) beliefs about efficiency of group work, (c) beliefs about academic growth through group work, (d) relationships with other group members, and (e) beliefs about classroom instruction in college. I conceive these five beliefs are strongly related to student actual engagement in CL group work.

Along with checking the reliability and the validity of the questionnaire, the following three research questions are posed:

1. What level of CA in group work will students have? How will they perceive group work?
2. What will the relationship between CA in group work and beliefs about group work be?
3. What will the relationships among five constructs of beliefs about group work and between each construct and the composite score be?

For research question 2, it is hypothesized that CA in group work and beliefs about group work are negatively correlated. Regarding research question 3, in order to make a composite score as a unified concept of students' attitude toward CL, scores on the five belief parts should be positively correlated. In addition, the composite score should be correlated with the parts that constitute it. Operationally, attitude toward CL (composite score) is calculated as follows:

$$\text{Attitude toward CL} = (\text{sum of the five belief scores}) / 5 - \text{CA score}$$

Study

Participants

One hundred and twenty-three students participated in this study. They were

from three sophomore English classes at a pharmacy university in Tokyo. The questionnaire was handed out to all the students (156 students, 102 females and 56 males) attending the first day of the course, in April 2004. Since it was administered as a take-home questionnaire, only 123 students (88 females and 35 males) submitted it, a response rate of 78.8% (female: 86.3%, male: 62.5%). Students were asked to provide their names and student numbers, but confidentiality and anonymity were guaranteed, and students were assured that their response would not affect their final grades. Fifty-four students (all females) were from a one-year, required English 2 (reading) course which focused on scientific reading, and 69 students (34 females and 35 males) were from two classes of a one-year, *sentaku hisshu* English 3C (TOEIC preparation) course, although all the TOEIC course students were also taking the English 2 course from other instructors. A *sentaku hisshu* course is a required course in which choices are provided. At this school, students have to take either the TOEIC preparation course or the English conversation course as a *sentaku hisshu* course. All the three classes were taught by the author of this paper. The average score on the TOEIC preparation test of 83 students (administered in April 2004, based on students' self-report) was 432. The students were not screened. They were placed in classes in the *aiueo* order (the Japanese equivalent to the English alphabetical order) of their last names.

The Questionnaire

The questionnaire, written in Japanese, consisted of six parts, with a total of 67 5-point Likert scale items with "5" being "strongly agree" and "1" being "strongly disagree". This is a complete revision of the questionnaire used in my previous study (Fushino, 2004). The questionnaire in this study has more items as it deals with more constructs that are considered to be very important for the investigation of students' attitude toward group work than the previous 30-item questionnaire. The questionnaire and its English translation are provided in Appendices A and B.

Part A (10 items) was intended to measure students' CA in group work. I constructed it, making reference to Personal Report of Communication Apprehension (PRCA-24, McCroskey, 1982), to match the Japanese university EFL context. Part B consisted of 12 items regarding cooperation as a value. Part C had 10 items that are concerned with beliefs about the efficacy of group work. Part D contained 13 items regarding beliefs about academic growth in group work. In Part E, beliefs about relationship with other members were measured with 10 items. Part F (12 items) was constructed to investigate beliefs about classroom instruction in college. All the items in Parts B, C, D, E, and F were newly written for this study.

Upon constructing the questionnaire, participation was conceived more widely than in most CL theories. Many CL theories assert that equal participation and active participation are essential elements for successful CL to occur. Kagan (1994), among others, proposes various CL tasks that promote equal participation. He seems to claim that students have to have equal opportunity to participate, and to him equal participation appears to be equal amounts of talking time. Moreover, students who do not speak up are viewed as not fulfilling their responsibility. Johnson and Johnson (1994) state a similar view, saying "Silent students are uninvolved students who are not contributing to the learning of others as well as themselves" (p. 58). However, equating silent students with non-participants is misleading. We cannot see whether a particular student is really learning just from the amount of her talking or writing time. Moreover, can we say that that student is not participating in group work just because she is not talking? She may be participating in the group work deep in her mind.

Saville-Troike (1988) and Ohta (2001) point out similar problems often found in foreign language acquisition studies. Both of them express concern over a tendency among foreign language researchers to believe that when overt production occurs, active learning takes place, and when there is no overt production, passivity and disengagement are assumed. Ohta (2001, p. 12) writes that the "seemingly silent learner is neither passive nor disengaged, but is involved in an intrapersonal interactive process." Please note that I am not saying that active participation is not necessary to promote second language (L2) learning. What I am emphasizing here is that L2 learning does not necessarily take a visible form of participation.

Reflecting this broader view of participation, I included items such as "While listening to other members discuss, I notice my mistakes" (Part D, Item 1) and "Even if I do not speak out, I listen carefully to what my group members are saying" (Part D, Item 5) as indicators of positive attitude toward group work.

Students were asked to fill out the questionnaire imagining a situation where they were taking an English class. At the university where this study was conducted, English courses are usually taught in Japanese, so their imagined classrooms were likely to be held mainly in Japanese.

Statistical Analyses

The Rasch model was applied to analyze the questionnaire items. The model assumes a single construct, and since all the items in each part were written having a single construct in mind and the number of participants satisfied the minimum requirement of 100, applying the Rasch model is justified. The Rasch model is a model that

transforms raw data into abstract, equal-interval scale values. It utilizes logarithms and shows differences in difficulty/ability among items/persons more accurately than conventional measurements do. If applied to a questionnaire analysis, the Rasch model enables us to pay attention to each item and questionnaire respondent. Fit statistics (infit/outfit scores) help us see how closely each item or person behaves toward the pattern the model assumes. Item logit scores show how easy or difficult each item is to agree with, and person logit scores indicate how positive or negative each respondent's perspective is regarding the item in question. Error estimates provide us with information on how confident the item or questionnaire is in measuring item agreeability or person orientation. It also provides two separate reliabilities (similar to Cronbach's alpha) for the questionnaire and respondents (Bond & Fox, 2001). The Rasch model is a way to help us create more accurate measurements and gives us a better base to make stronger claims (Refer to Bond and Fox, 2001 for more comprehensive explanation of the Rasch model). The computer program Winsteps, Version 3.33 was used.

For the research questions, descriptive statistics and Pearson correlation-coefficients were computed using SPSS software (Version 11.0 for Windows). The alpha level was set at .01.

Results

Reliability. The reliability for each part of the questionnaire was calculated with Winsteps. Upon entering the data, the scores for the negatively worded items were reversed. All the item reliabilities were satisfactorily high (Table 1). However, person reliabilities were relatively low, which indicated that the measurements themselves were reliable but not very reliable in terms of measuring the attitude of this group of students. The match of the level of easiness of the items to agree with and the level of participants' attitude would be required for the improvement of the person reliabilities.

Table 1

Item Reliabilities and Person Reliabilities of the Questionnaire Parts

	A	B	C	D	E	F
Item reliability	.96	.94	.94	.98	.97	.97
Person reliability	.87	.81	.78	.72	.62	.76

Validity. Questionnaire items were written based on cooperative learning theories, CA, and expectancy-value theory (Wigfield & Eccles, 2000). Various items were included to thoroughly assess students' CA and beliefs about group work. Also, the con-

struct validity of each item was examined by using fit statistics provided by Winsteps. Fit statistics are “indices that estimate the extent to which responses show adherence to the modeled expectations” (Bond & Fox, 2001, p. 230). Therefore, the item is considered to measure the construct that it is supposed to measure if the fit statistic is within a certain range (in the case of questionnaire study, between 0.60 and 1.40, suggested by Bond & Fox, 2001, p. 179). Table 2 provides the fit statistics of the items.

As can be seen from Table 2, most of the items were between 0.6 and 1.40. Therefore, it is safe to claim that each part measures a single construct. However, there are two items in Part A (Items 5 and 7) that did not fit the model. In Part B, Items 7, 8 and 10, in Part D, Item 3, and in Part E, Item 5 did not nicely fit the model, either. These items are considered to measure something different from the underlying construct of each part; therefore, they should be closely examined and be modified or excluded when future studies are conducted. However, since this is a pilot study, all items were kept for further analysis.

Table 2
Fit Statistics of the Questionnaire Items

Items	Infit MNSQ					
	Part A	Part B	Part C	Part D	Part E	Part F
1	1.03	.80	1.14	1.13	.71	1.00
2	.68	.66	.88	1.01	.67	1.02
3	.80	.83	1.22	1.42	1.17	1.10
4	.80	.99	1.10	.70	.69	.81
5	1.53	1.19	1.05	.98	1.62	.87
6	1.34	1.19	.78	.75	.74	.73
7	.55	1.54	.97	.77	1.14	.96
8	1.28	1.80	.73	1.07	1.25	.76
9	1.10	.88	.94	.68	1.00	.98
10	.91	.58	1.18	1.27	1.00	1.15
11		.80		.94		1.36
12		.74		.84		1.26
13				1.35		

Descriptive statistics of the questionnaire. Rasch person logit scores were submitted to SPSS to obtain descriptive statistics of the questionnaire. Logit scores of the Rasch model are interval scale data. In addition, these scores reflect each item’s ease of agreement, thus person logits based on item’s easiness are considered to be more accurate than the raw scores. A logit score of 0 means a neutral orientation toward the construct measured. Positive scores show a positive orientation, and negatives scores indicate negative orientation. For instance, if a person has a logit score of 0 for Part A, it means the

person has a neutral degree of CA; a person with a score of 1 is more communication apprehensive and a person with a score of -1 is less apprehensive. The Rasch logit also allows comparing the means of the parts more accurately. For example, if the mean logit score of a group of students for Part B is higher than that of those for Part C, it means that this group of students endorsed Part B more positively than Part C, that is to say, they are more congenial toward the Part B construct than the Part C construct. Table 3 presents descriptive statistics of the questionnaire.

As is clear from the table, the mean logit score for Part A is 0.26, which means this sample of participants had a medium degree of CA in group work. The students were the most positive about cooperation as a value (Part B, 1.39) among the five elements (from Part B to Part F). However, they were not very positive about efficiency of group work (Part C, -0.36). Part D (beliefs about academic growth through group work, 0.80) and Part F (beliefs about classroom instruction in college, 0.82) were rated relatively positively to almost the same degree. For Part E (beliefs about relationship with other members, 0.49) the students were found to be a little positive. It is interesting to see that although students thought cooperation was valuable, they did not particularly consider group work to be efficient. This difference was statistically significant when a paired-sample *t*-test (Part B vs. Part C) was conducted ($t = 15.651, p = .00$). It is also clear from the composite score that this group of students had a little favorable orientation toward group work.

Table 3
Descriptive Statistics of the Questionnaire (Person Logit Scores)

	Part A	Part B	Part C	Part D	Part E	Part F	Compo
<i>N</i>	123	123	122	122	122	122	121
Mean	0.26	1.39	-0.36	0.80	0.49	0.82	0.37
<i>SD</i>	1.57	1.18	1.11	0.88	0.78	1.08	2.18
Skew	0.70	1.01	-0.16	1.07	1.05	1.71	-0.18
Kurt	2.07	1.59	0.74	3.82	3.15	5.99	1.80
Range	9.72	6.17	6.05	6.19	5.04	7.82	14.77
Min	-3.40	-0.95	-3.43	-1.15	-1.62	-1.39	-7.23
Max	6.32	5.22	2.62	5.04	3.42	6.43	7.54

Note. Part A = Communication apprehension in group work; Part B = Cooperation as a value; Part C = Beliefs about efficiency of group work; Part D = Beliefs about academic growth in group work; Part E = Beliefs about relationship with other members; Part F = Beliefs about classroom instruction in college. Compo = Composite score = (sum of Parts B, C, D, E, and F) / 5 - Part A

Correlations. Before checking Pearson correlation coefficients, assumptions were checked. Some of the kurtoses were beyond the acceptable range (Table 3), so the raw

data were transformed to standardized *z*-scores. Standardized scores are often an effective way to normalize the shape of data without distorting its meaning. First, some of the *z*-scores of the items were beyond ± 3.29 , therefore they were excluded from further analysis as outliers (Tabachnick & Fidell, 2001). Then, the skewness and kurtosis of these scores (outliers excluded) were computed again (Table 4). As is clear from Table 4, all the skewnesses and kurtoses were between -2.00 and 2.00 . Also the histograms were examined, and they looked normal. Therefore, the assumption of normality was met. Next, scatterplots and P-P plots were checked, and the data showed adequate linearity. Since *N* was large enough (116 listwise), all the assumptions were met to check Pearson correlation coefficient.

Table 4

Skewnesses and Kurtoses of the Transformed Data (Based on *z*-scores)

	Part A	Part B	Part C	Part D	Part E	Part F	Compo
Skew	0.38	1.01	-0.16	0.33	0.48	0.67	-0.28
Kurt	1.16	1.59	0.74	0.46	1.78	0.79	0.47

Note. Compo = composite score = (sum of Parts B, C, D, E, and F) / 5-Part A.

Pearson correlation coefficients were calculated to investigate the relationships among the six parts. The *z*-scores were used for the computation. The results are presented in Table 5. All correlations were statistically significant at the .01 level.

Table 5

Correlation Table for the Six Parts and the Composite Score

	A	B	C	D	E	F	Com
Part A: CA	–	-.35	-.62	-.41	-.54	-.36	-.94
Part B: Value		–	.32	.59	.54	.28	.57
Part C: Efficiency			–	.44	.45	.33	.73
Part D: Aca. Growth				–	.53	.26	.62
Part E: Relationship					–	.39	.71
Part F: Instruction						–	.51
Composite score							–

Note. All correlations are significant at the 0.01 level (1-tailed). Listwise *N* = 116. Com = Composite score = (sum of Parts B, C, D, E, and F) / 5-Part A.

As expected, CA in group work (Part A) showed statistically significant negative correlations with all the other parts. All the negative correlations were moderate. In other words, the higher the students' CA, the more negative their view of group work.

Part A and Part C were found to have the highest negative correlation (-.62). Parts B, C, D, E, and F were all correlated with each other moderately positively. The weakest yet statistically significant correlations were between Part B (cooperation as a value) and Part F (beliefs about classroom instruction in college) and Part D (academic growth) and Part F (.28 and .26, respectively). Parts A, C, and E strongly correlated with the composite score, and Part B, D, and F were moderately correlated with it.

Discussion and Conclusion

In this study, it was found that the respondents were neither communication apprehensive nor apprehension free in L2 group work. They seemed to view group work as valuable both for their life and society. From expectancy-value theory (Wigfield & Eccles, 2000), it is a good sign that indicates that the students are likely to be motivated in doing group work. They also had a relatively positive view toward the role of group work for their academic growth. Contrary to my expectation, the participants placed importance on their active role in classroom instruction. Bruffee (1999) wrote that university students have experienced almost exclusively traditional classroom authority and thus some of them show resistance to group work. Therefore, it was anticipated that students would hold a more passive view regarding their role in the classroom. However, the result was rather opposite. It may be partly because of the wordings of the questionnaire items. Some of the items may be loaded, and students may have found them difficult to agree or disagree with. Also, the Japanese expression of *bekidearu* ("should" in English) used in the questionnaire may have tapped only superficial beliefs and prevented students from revealing their deeper beliefs. Another point that should be mentioned is that nine items out of 12 were reverse-coded in order to make positive beliefs about group work rated high. However, reverse coding may somehow have distorted the meaning. Therefore, this result should be interpreted with caution.

There is also another interesting result. Students responded a little negatively to the efficiency of group work. Although they thought that they should play an active role in classroom, they did not view group work as an efficient way of learning in the classroom. This result differs from Matsuura et al.'s study (2001), but is quite understandable when we think about their relative inexperience in group work in English classrooms. This is also in line with what Bruffee (1999) claims about the prevailing view of college students and professors that knowledge is something that is conveyed from the teacher to the students. In order to convey a lot of information at one time, group work is believed less efficient than lectures by the students. It would be interesting to observe

how students change their belief in the inefficiency of group work as they experience cooperative learning. It would also be insightful if we see how students' beliefs in classroom instruction in college change over time.

As for Research Question 2 (What is the relationship between CA in group work and beliefs of group work?), this study confirmed the hypothesis. It was found that CA was negatively correlated with all the beliefs about group work. The more communication apprehensive students are, the more negatively they perceive group work. In other words, the less communication apprehensive students are, the more positively they view group work.

Regarding the first part of Research Question 3 (What are the relationships among five constructs of beliefs about group work?), the hypothesis that they would be positively correlated was supported. All the elements correlated positively. Besides, the composite score at least moderately correlated with the each constituent part. Therefore, it would be possible to make a composite score to measure students' orientation toward group work from this set of results.

However, the relationship between Part F and the others was weaker although still statistically significant, which may indicate that Part F includes questions that are not directly related to group work or the items were poorly worded.

Another point to increase the measurement precision is matching degrees of difficulty of questionnaire items to students' levels of agreeability. The low person reliabilities of the questionnaire may be partly due to this mismatch. Winsteps provides variable maps to visually illustrate the match between the person and the item. For Parts A, B, D, E and F, items that are more difficult to agree with would be necessary. For Part C, items that are easier to agree with would be required.

In this study, the Rasch model was used because each part of the questionnaire was written with a single construct in mind. Therefore, the factor analysis was not conducted. However, since some of the items did not fit the model, if a factor analysis had been performed, more than six constructs might have emerged, or even within the same part, multiple factors might have appeared.

In conclusion, this pilot study confirmed that CA and beliefs about group work are negatively correlated. The results of this study have given the researcher a useful and accurate questionnaire although still some improvement is required to measure students' attitude toward group work. In the future, it will enable her to investigate how this attitude affects students' actual engagement in CL group work. It will also make it possible to choose target students (such as students with low orientation) and see if their orientation toward group work can be changed through CL. It will also be informa-

tive if we longitudinally investigate what qualitative differences exist between students with negative attitude and those with positive attitude toward group work when they participate in CL group work in L2.

References

- Bond, T. G., & Fox, C. M. 2001 *Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the human sciences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruffee, K. A. 1999 *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge* (2nd ed.). Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- Dwyer, K. K. 1998 Communication apprehension and learning style preference: Correlations and implications for teaching. *Communication Education*, 47, 137-150.
- Fushino, K. 2004 *Students' perceptions of cooperative learning in college English classes*. Unpublished manuscript.
- Gudykunst, W. B., & Kim, Y. Y. 2003 *Communicating with strangers: An approach to intercultural communication* (4th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Jacob, E. 1999 *Cooperative learning in context: An educational innovation in everyday classrooms*. Albany: State University of New York Press.
- Jacobs, G. M., Power, M. A., & Loh, W. I. 2002 *The teacher's sourcebook for cooperative learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. 1994 Learning together. In S. Sharan (Ed.), *Handbook of cooperative learning methods* (pp. 51-65). Westport, CN: Praeger.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. 1999 *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Johnson, D. W., Smith, K. A., & Johnson, R. T. 1991 *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Co.
- Kagan, S. 1994 *Cooperative learning*. San Juan de Capistrano: Kagan Cooperative Learning.
- Keaten, J., Kelly, L., & Pribyl, C. B. 1997 Communication apprehension in Japan: Grade school through secondary school. *International Journal of Intercultural Relations*, 21 (3), 319-343.
- Keim, B., Furuya, R., Doye, C., & Carlson, A. 1996 A survey of the attitudes and beliefs about foreign language learning of Japanese university students taking communicative English courses. *JACET Bulletin*, 27, 87-106.

- Kim, M. S., Hunter, J. E., Kim, H. J., & Kim, J. S. 2001 The effect of culture and self-construals on predispositions toward verbal communication. *Human Communication Research, 27*(3), 382-408.
- Klingner, J., & Vaughn, S. 2000 The helping behaviors of fifth graders while using collaborative strategic reading during ESL content classes. *TESOL Quarterly, 34*(1), 69-98.
- Klingner, J. K., Vaughn, S. S., & Shay, J. 1998 Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth-grade classrooms. *Elementary School Journal, 99*(1), 3-22.
- Leki, I. 2001 "A narrow thinking system": Nonnative-English-speaking students in group projects across the curriculum. *TESOL Quarterly, 35*(1), 39-67.
- Matsuura, H., Chiba, R., & Hilderbrandt, P. 2001 Beliefs about learning and teaching communicative English in Japan. *JALT Journal, 23*(1), 69-89.
- McCroskey, J. C. 1977 Oral communication apprehension: A review of recent research. *Human Communication Research, 4*, 78-96.
- McCroskey, J. C. 1982 Oral communication apprehension: A reconceptualization. In M. Burgoon (Ed.), *Communication yearbook 6* (pp. 13-38). Beverly Hills, CA: Sage.
- Morris, F. A., & Tarone, E. E. 2003 Impact of classroom dynamics on the effectiveness of recasts in second language acquisition. *Language Learning, 53*(2), 325-368.
- Nyikos, M., & Hashimoto, R. 1997 Constructivist theory applied to collaborative learning in teacher education: In search of ZPD. *Modern Language Journal, 81*(4), 506-517.
- Ohta, A. S. 2001 *Second language acquisition processes in the classroom*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Saville-Troike, M. 1988 Private speech: Evidence for second language learning strategies during the 'silent' period. *Child Language, 15*, 567-590.
- SPSS Version 11.0 for Windows [computer software]. Chicago, IL: SPSS Inc.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. 2001 *Using multivariate statistics* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Vygotsky, L. 1978 *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wigfield, A. 1994 Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review, 6*(1), 49-78.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. 2000 Expectancy-value theory of achievement motivation [Electronic Version]. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 68-81.
- Winsteps Version 3.33 [computer software]. Chicago, IL: Winsteps.

Appendix A

Part A

1. 私はグループワークに参加したくない。
2. グループワークに参加しているとき、リラックスしている。
3. グループワークに参加しているとき、落ち着かない。
4. 私はグループワークに積極的に参加するのが好きだ。
5. 良く知らない人と一緒にグループワークをするとき不安を感じる。
6. グループワークをするとき、緊張してときどきする。
7. グループワークは苦痛だ。
8. グループワークでは発言するより他の人の意見を聞いている方がリラックスしている。
9. もしグループワークに参加しなくてはならないなら、授業に出たくない。
10. グループで話し合うのは楽しい。

Part B

1. グループワークをしているときに他のメンバーを助けるのは大切なことだ。
2. グループワークは人間の成長にとって大切だ。
3. グループワークは人間社会にとって大切だ。
4. 協力すれば個人でやるよりも良い結果を得ることができる。
5. 一人でやってもよい結果を得ることができるなら、協力は不要だ。
6. 人は、競争よりも協力をした方が、いい結果を得ることができる。
7. グループワークではメンバー全員がよい結果を得ることが大切である。
8. グループワークに参加しないと後ろめたく感じる。
9. グループワークの成功のためには、それぞれのメンバーが自分の責任を果たすことが大切である。
10. グループワークの過程で得られる経験は貴重である。
11. グループワークは学生の自立を促進するのに有効である。
12. グループワークで得られたコミュニケーションのスキルは私の将来にとって役に立つ。

Part C

1. 教師主導型の授業よりグループワークでのほうが私は授業をよく理解できる。
2. 私は授業の中で一人で勉強するよりグループの方が授業をよく理解できる。
3. グループワークは時間がかかる。
4. 教師主導型の授業の方がグループワークより効率がいい。
5. 個人で学ぶ方がグループワークより効率がいい。
6. 私たちの英語はグループワークをするほどうまくないので、グループワークは非生産的である。
7. 一般的に言って、このクラスの学生はグループワークが得意ではない。
8. グループワークをするのは時間の無駄だ。
9. 私はグループワークの時間を効率よく使える。
10. グループワークよりも競いあったほうが私は学力がつく。

Part D

1. 他のメンバーが話しあっているのを聞いているうちに、私は自分の間違いに気づく。
2. 自分の意見を他の人と交換することによって、私は自分のグループに貢献できると思う。
3. 私は、自分ひとりで勉強しても、グループワークでと同じ正解に到達できる。

4. グループメンバーと話し合っている間に、自分ひとりではわからなかった問題の答えを見つけられる。
5. 私は、自分が実際には発言しなくても、他のメンバーが発言するのを注意深く聞く。
6. グループワークの間、私はグループメンバーから色々な意見や考えを学ぶと思う。
7. 教師主導型の授業よりグループワークでのほうが、もっとたくさんの知識を得ることができる。
8. グループでの話し合いによっては知識は生まれない。
9. 学生は、グループワークでのほうが一人で勉強するより、よい結論に到達することができる。
10. 教師主導型の授業よりグループワークの方が、自分は予習をするだろう。
11. グループメンバーに助けられてできることは、いずれは自分ひとりでもできるようになると思う。
12. 教師に習うより自分が他のメンバーを助ける方が、私は自分の英語力を高められると思う。
13. グループワークでは、学生は互いの不正確な英語の悪い影響を受ける。

Part E

1. グループワークの際、私は他のメンバーのよい点を学べる。
2. グループワークによって私は他のメンバーをもっと好きになると思う。
3. 私は、グループワークでは、本来話し合うべきこととは関係ない話をしてしまうかもしれない。
4. 私は、グループワークでは喜んで他のメンバーを助ける。
5. 私は、教師に質問するよりグループメンバーに質問する方が気が楽だ。
6. もしグループメンバーに私の間違いを指摘されたら、私は不愉快に感じる。
7. もしグループワークに参加しないメンバーがいたら、私は参加するよう説得する。
8. グループメンバーが自分の役割を果たさなくても、私は気にしない。
9. もし私が他のメンバーと異なる意見を言ったら、他のメンバーは気を悪くすると思う。
10. もし他のメンバーが私と異なる意見を言ったら、私は不愉快に思う。

Part F

1. グループワークは大学の英語の授業にはふさわしくない。
2. 教師主導型の授業の方がグループワークより大学教育にはふさわしい。
3. 知識は教師から学生へと伝えられるべきである。
4. 学生は教師に指されたときのみ発言すべきだ。
5. 大学の授業では、教師が中心的役割を果たすべきである。
6. 教師の意見の方が、グループの話し合いで到達した結論より大切である。
7. グループの話し合いで到達した結論は、教師によって用意された解答と同じくらい貴重である。
8. どのような授業にするかについての意思決定は、教師によってのみされるべきである。
9. どのような授業にするかについての意思決定に、学生は関わるべきである。
10. 学生は教師の言うことに異議を唱えるべきではない。
11. 教師は学生の間違いをすべて直すべきである。
12. 授業とは学生と教師が共同して作り上げていくものである。

Appendix B

The Questionnaire Items (Translated from Japanese)

Part A: Communication apprehension in group work

1. I don't like to participate in group work.
2. I feel relaxed when I'm participating in group work.
3. I feel uneasy when I'm participating in group work.
4. I like to actively participate in group work.
5. I feel anxious when I work with those I don't know well in group work.
6. I feel nervous when I work in a group.
7. Group work is painful for me.
8. I feel comfortable when I'm participating in group work.
9. I don't want to go to class if I have to participate in group work.
10. It is fun for me to talk with group members in a group.

Part B: Beliefs about cooperation as a value

1. It is important to help other group members when working in group.
2. Group work is important for human growth.
3. Group work is important for human society.
4. Cooperation produces better results than individual work.
5. If individuals can produce better results, cooperation is not necessary.
6. People produce better results in cooperation than in competition.
7. It is important to improve all members' English in group work.
8. I feel guilty if I don't participate in group work.
9. For successful group work, it is important for each member to fulfill his/her share of responsibility.
10. Experience in the process of group work is valuable.
11. Group work is effective to facilitate students' autonomy.
12. Communication skills developed in group work are useful for my future.

Part C: Beliefs about efficiency of group work

1. I learn better in group work than in teacher-centered class.
2. I learn better in group work than when I study alone in class.
3. Group work is time-consuming.
4. Teacher-led classes are more efficient than group work.
5. Individual work is more efficient than group work.
6. Group work is unproductive because our English is not good enough to do group work.
7. Generally speaking, the students in this class are not good at group work.
8. It is a waste of time to do group work.
9. I can use group work time efficiently for the assigned task.
10. I learn more efficiently in competitive classes than in group work.

Part D: Beliefs about academic growth in group work

1. While listening to other members discuss the topic, I notice my mistakes.
2. I can contribute to my group by sharing my opinions with others.
3. Even if I work alone, I can reach the same correct answers as when working in a

group.

4. While discussing with my group members, I can find answers to the questions that I couldn't answer on my own.
5. Even if I don't speak out, I listen carefully to what my group members are saying.
6. During group work I learn various opinions and ideas from group members.
7. More knowledge is obtained through group work than in teacher-led classes.
8. Knowledge cannot be produced by discussion in group.
9. When working in groups, students can reach a better conclusion than when working alone.
10. I will prepare better for group work than for teacher-led class.
11. I will eventually be able to do things on my own that I can do with the help of my group members.
12. I will learn better when I help group members than when taught by the teacher.
13. Students are negatively influenced by inaccurate English spoken by other members in group work.

Part E: Beliefs about relationship with other members

1. I can learn good points of other members in group work.
2. Group work enables me to like my group members.
3. I may talk about things unrelated to the topic we are supposed to discuss in group.
4. I am willing to help other members in group work.
5. I will feel more comfortable to ask questions to group members than to the teacher.
6. I will feel uncomfortable if my group members point out my mistakes.
7. If a member of my group does not participate in group work, I will persuade him/her to join.
8. I do not care if a member of my group does not do his/her share of work.
9. If I say different opinions from others, others will be upset.
10. If other members say different opinions from mine, I will be uncomfortable.

Part F: Beliefs about classroom instruction at college

1. Group work is not suitable for college English reading classes.
2. Teacher-led classes are more suitable for college education than group work.
3. Knowledge has to be conveyed to students by the teacher.
4. Students should speak only when they are called on by the teacher.
5. In college classes, the teacher should play the central role.
6. Teacher's opinions are more important than the conclusions reached through group discussion.
7. Conclusions reached through group discussion are more valuable than the answers provided by the teacher.
8. Decision making regarding how classes are organized should be done only by the teacher.
9. Students should be involved in decision making regarding how classes are organized.
10. Students should not oppose what the teacher says.
11. The teacher should correct all the mistakes students make.
12. Classes are what students and the teacher make collaboratively.

【実践研究論文】

源氏物語速読課題における協同学習による読解過程の分析

水野 正朗* (名古屋大学大学院教育発達科学研究科)

高校生が授業場面において少人数で協同して『源氏物語』本文テキストを速読し、あらすじを推測するという難度の高い読解課題に取り組んだ過程をプロトコル・データから分析した。その結果、生徒たちは共有する目標の達成に向けて相互に協力しあって読解を進めており、次の1から6の過程からなる「協同的問題解決方略」が使われていることが示唆された。1. グループ内の高密度な相互交流の促進、2. 他のメンバーの発言や反応のモニター、3. 不明箇所（空所）を埋めるための自己の先行知識および他者の知識・意見の積極的な活用、4. 文脈理解による活発な推論、5. メンバー全員の合意による暫定的な解釈の成立、6. ストーリーの全体構造の認知による部分の解釈の修正、整合化。

キーワード：協同学習、文章理解、社会的相互作用、協同的問題解決方略

はじめに

小・中学校、大学においてはグループによる話し合いや発表はよく行われており、協同学習に関する実践と研究も進みつつあるが、高等学校ではまだ一般的な方法とはなっていない。そんななかで、生徒が主体的に読解に取り組んでほしいという教師の切実な問題意識にもとづき、ある高等学校において1年間を通した「単元単位のバズ学習指導」(塩田, 1989)とも呼びうるような協同学習の取り組みが始まった。

名古屋市立北高等学校では2004年度から学校設定科目「国語読解」(2年生の選択科目)を開設し、国語科の教員たちは協同学習の理念をとり入れた授業の取り組みを進めた。この「国語読解」の授業のねらいについて、授業担当の教員の一人は次のように述べている。「生徒が自分の力で読むことができない、読解力のなさをなんとかかしたい。これまでの一斉授業では、授業をしている教師の方が一所懸命パフォーマンスをし生徒に分かってもらおうと頑張っているのだけれど、生徒はそれを受け身で鑑賞するだけ。まじめにノートを取りはするが自分の頭を働かせていないように思う。一人一人に主体的に文章に向き合わせるために、講義形式でなくグループで話し合っ文章を読み取り考察し、グループがその成果を発表するという授業に取り組むことにした」。つまり、これは従来の教師中心の講義

* 〒464-8601 愛知県名古屋市千種区不老町 名古屋大学大学院教育発達科学研究科

b051125m@mbox.nagoya-u.ac.jp

型の授業から、生徒がいきいきと主体的に文章と向き合って「読解」に取り組む学習者中心の授業への変革をめざしたものと言える。

2005年度において、学習者の協同による読解を基本とする授業の取り組みは受け継がれ、試行錯誤を繰り返しながら新たな工夫がなされ続けている。そのような取り組みの中で、授業改善に向けてグループでの話し合いの過程をより詳細にとらえたいという課題が生まれた。この「国語読解」の授業実践に関心を持った筆者はその授業を連続して参観し、生徒たちがいかに協同して文学作品の読解をすすめているかを、実際に授業を行った教師と協力して分析するというアクション・リサーチを行った。

本研究の目的

文学作品を読解する国語の授業で、児童・生徒は文章についてのお互いの考えを発表し話し合うことを通して理解を深めていく。小林（1989）は、この教室場面の学習者の理解構造を媒介とした社会的相互交渉を解明するため、「大造じいさんとがん」（小5、児童45名）を教材とした国語の授業で、理解構造が異なる4名の相互作用について、授業中の発言、感想文、授業後のインタビュー結果から分析した。その結果、多様なレベル、きわめて大まかな柔軟性の高いルールによって相互作用は起こっているとした。

佐藤（1996）は、『ごんぎつね』（小4）、『説明文・生きている土』（小6）の授業において、児童が教師や教室の仲間たちと一緒に読み、考え、議論するという相互作用のなかで、児童の読解がどう形成されるかを研究し、他者の意見を参考にしてそれを取り込むかどうかを児童は主体的に判断していること、自己の理解を深める手段としての相互交渉の使い方には個人差があること、児童の話し合いの展開に教師の発問や指示などの教授行為が大きく影響していることを示した。これら文章理解過程における社会的相互作用の研究で得られた知見はすぐれたものであるが、通常の教室場面（一斉授業形式）での社会的相互作用の分析であって、少人数のグループでの話し合いの過程を分析したものではなかった。

一斉授業においては全体の人数が多いため、児童・生徒が積極的、協力的に意見を発言したとしても児童・生徒ひとりあたりの発言回数は限られているし、授業に積極的にかかわらない者もいる。まして、青年期にあたる高校生以降になると、授業中にみずから意見を述べる生徒は少ない。かりに数名の積極的な発言を得られたとしても、多くの生徒は終始受動的、消極的な態度で過ごしてしまいがちである。授業に積極的に参加する児童・生徒の間には社会的相互作用が起き、学習の効果があがるだろうが、授業に無関心・消極的な児童・生徒には効果が期待できない。したがって、前述した国語科教員の切実な悩みは、実は日本全国の教師に共通する悩みであると筆者は考える。

この学習参加の問題に対しては、「バズ学習」を提唱した塩田（1989）は、少人数の話し合い活動を導入することによって、全員が自我関与（自分自身にとって重要な関係を持つという態度）を体験し、積極的な態度で討議に参加することが期待できると述べている。

2 研究論文

末吉（1959）は、小集団の協同学習によって、個性が伸びる、自分の意見を気安く発表できる、学力下位の児童・生徒も積極的に授業に参加するなど多くのメリットがあることを示した。これら日本における協同学習の研究に加え、1980年代以降になるとアメリカのジョンソン兄弟の提唱する協同学習（Johnson, Johnson, & Holubec, 1990）やアメリカの社会心理学者ヒル博士が開発した「LTD話し合い学習法」（Rabow, Charness, Kipperman, & Radcliffe-Vasile, 1994）などが日本に紹介され、それらの協同学習の要素を取り入れた授業実践が日本各地で行われるようになってきた。協同学習とは協力して学び合うことによって、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を指す（関田・安永, 2005）。

協同学習による文章理解に関する日本での最近の研究には、長濱・安永（2005）が大学生・専門学校生を対象に個人条件から協同条件にかけてのさまざまな条件を設定し、詩を読んだ時の創造的な読みの水準の変化を調べて、協同条件によっては常に創造性が高められるとは限らないことを示唆したほか、浅輪（2006）が「ごんぎつね」（小4）の授業でペア交換を繰り返して、場面ごとの意見交換をさせた結果、比較的短時間のうちに児童が友達の意見で自分の意見を変更することがあることを報告した事例などがある。しかし、少人数のグループ討議における文章理解の過程において、どのような社会的相互作用が働いており、どのように協同して文章が読解されているかについてはまだ十分に明らかになったとは言えない。この「頭の中の働きを知る」（海保・原田, 1993）ための有力な方法のひとつが、小林（1989）や佐藤（1996）の研究でも用いられたプロトコル分析である。

本研究の目的は、高校生がペアまたはグループを作って協同して「源氏物語」本文テキストを速読し、あらすじを推測するという難度の高い読解課題に取り組んだ過程を発話プロトコル・データ等から分析し、生徒の間にどのような社会的相互作用が生まれ、どのような協同的な問題解決方略が用いられていたかを明らかにすることである。

方 法

1. 単元名

学校設定科目「国語読解」 単元名「源氏物語研究」

2. 対象

名古屋市立北高等学校2年生選択科目「国語読解」（2単位） 選択生徒29名（男5名、女24名）、授業者は小澄佳緒理教諭。

3. 授業の概要

授業は2005年9月27日から全20時間扱いで行われた。授業の第1時では、「源氏物語」テキストをペアまたはグループで速読して理解を深めたのち生徒それぞれがテーマを設定して「源氏物語」に関する文学研究を行うというこの単元の概略が示され、「源氏物語」の背景および主要登場人物（桐壺更衣、藤壺、夕顔、六条御息所、紫上）についての簡潔な説明が行われた。第2時から第7時では配布された『源氏物語』本文テキスト1枚につき約1時間から2時間の授業時間内でペアまたはグループで協同して読解するという速読課題が生徒に与えられた。この速読を実現するため、ふだん生徒が本を読む時と同じように、辞書や文法書に頼らずにテキストを読み、大胆にあらすじを推測していくという方法をとるようにと、教師は速読の要領を指示した。そして、その読解が妥当であったかどうかの確認も、教師が渡す現代語訳にもとづきペアやグループで検討された。教師は机間巡視により、適宜指導・助言を行っている。第8時から、『源氏物語』を題材に生徒が自らテーマを設定して調査研究するという文学研究に課題は移った。

4. データ収集と分析視点

グループから提出された共有ワークシートおよび授業中の発話プロトコル・データを分析資料とする。このクラスの生徒は文学作品の読解に協同して取り組む経験を4月から約30時間積んでおり、ペアまたはグループでの話し合いに慣れているが、古文の読解に協同して取り組むのは初めてである。グループ編成については、4月当初に自由に座った座席の近い者同士で班が編成されている。男子5名の班が1つ、女子3名の班が6つ、女子4名の班と女子2名の班が各1つある。一斉授業と協同学習とでは授業中の発言がどう変わるかを見るため、一斉授業では発言が少なく目立たない生徒3名で構成されている第1班を主な調査対象に選んだ。

グループのメンバー間にはどのような社会的相互作用が働いているか、協力して読解を進めていくためにグループのメンバーはどのような協同的な問題解決方略を用いているかという視点から分析する。

結果と考察

第1班3名が『源氏物語その1・光源氏の誕生』（桐壺の巻の冒頭部分）の速読課題に取り組んだ過程を、発話プロトコル・データにもとづいて分析した。表1に示したA（137）～A（162）に費やされた時間は2分50秒で、その間の発言回数は26回である。6.5秒に1回発言が行われ、一人あたりでは1分間に約3回発言したことになる。クラス全体での話し

表1. 『源氏物語その1・光君の誕生』テキスト読解中の3人グループ（第1班）の発話プロトコル抜粋（2分50秒）A、B、Cは生徒。

	「初めよりわれはと思ひあがりたまへる御方々、めざましきものにおとしめ嫉みたまふ。同じほど、それより下臈の更衣たちは、まして安からず」の部分に読解作業はうつる。
A 137	初めよりおもしろいあがっていた人々が、めざましきもの。(間) 分かんないから、飛ばして。 -①
138	(3人声をそろえて)「おとしめ嫉み。」 -②
A 139	それも分かん。 -③
B 140	べたぶーみたいな感じ? -③
A 141	感じ的にね。 -③
C 142	妬いてたんだ。 -③
A 143	誰が誰に? -④
B 144	ほかの第2、第3夫人が、その美しかったママ(注:のちに光源氏を産む桐壺の更衣) に対して。 -④
A 145	あー。はは。ママに。はじめより思い上がっていた人というのは、第2、第3夫人。 -④
C 146	(「初めより」の)「より」って「より」ない方が分かりやすい。じゃあ、そろそろ(解釈)いこうか。わたしがわたしがと思いがついていた人たちは、まあ、ママ(桐壺の更衣)を妬んだ。 -⑤
A 147	うん。 -⑤
B 149	なるほど。 -⑤
A 150	同じくらいの時にみたい。(注:正しくは時ではなく地位) それより下臈って何だっけ? -⑥
B 151	下っ端? 下っ端。 -⑥
C 152	ぼい。ぼい。 -⑥
A 153	下っ端は、「ましてやすからず」。 -⑦
C 154	もっと? -⑦
B 155	なおさら? -⑦
A 156	「やすからず」が分かんない。「ず」が「ない」だよね。 -⑦
C 157	「やすから」ない。なにになにない。(注:「心穏やかでない」の意だが生徒は分かんない。) -⑦
A 158	あー、はじめはさあ私が私がついて思い上がっていたということはさあ、ちょっとは位が上だったからそうなれたわけじゃん。 -⑦
159	(B、Cともにそろって) うん。うん。 -⑦
A 160	同じくらいの時に、それより下っ端だから、その人たちはなおさらメゲたって、感じかな。妬んどったみたい。 -⑦
C 161	はじめは位を利用して。 -⑦
A 162	おれたち、下っ端だからなんもできんみたい。まあ、無理矢理やると。 -⑦

合いでは生徒一人がこれほど多くの発言をすることは不可能である。相手の発言に耳を傾け、「うん」や「ほい」などの肯定的な同意の言葉を常に発することで、グループ内での高密度な相互交流を促進している。

表1-①、班長のA子が司会的な役割をしている。「初めよりわれはと思ひあがりたまへる御方々」については「思いあがる」という語が現代語にもあるためそのまま理解できたが、「めざましきもの」が分からない。「めざまし」という古語はA子～C子の心中辞書には存在しなかった。しかし、速読の要領を示した配布プリント「速読のススメ」には「多少知らない語があっても、ひるまず、とばし読みをする」との指示があったため、その指示に従って「めざまし」の解釈を飛ばして、次に進んでいる。

表1-②、3人が声をそろえて「おとしめ嫉み」と読んでいる。これは「まずは声をそろえて読むように」という教師の指示に従ったものであるが、グループのメンバーがばらばらに解釈を進めてしまうことを防ぎ、協同で読解していくのに有効な方法であろう。

表1-③、「おとしめ嫉み」の意味を推測している。B子(140)が「べたぶーみたいない感じ?」と女子高生言葉で表現するが、不平不満を言う「ぶう」または「ブーイング」の意味かもしれない。この語感にA子(141)も同意し、C子(142)が「妬いていたんだ」と解釈した。

表1-④、A子(143)の「誰が誰に」との質問に対して、B子(144)は、第1時の授業で得た桐壺の更衣に関する先行知識を利用して、文脈から「ママ(桐壺の更衣)」を「妬いていた」のは「初めよりわれはと思ひあがりたまへる御方々」つまり帝の「第2、第3夫人」であると推論した。

表1-⑤、A子(147)「じゃあそろそろ(解釈)いこうか。わたしがわたしがと思いがっていた人たちは、まあ、ママ(桐壺の更衣)を妬んだ」と、司会役のA子がここまでの解釈をまとめ、C子(148)、B子(149)が同意することでこの部分の解釈が暫定的に成立し、次の文の読解に移った。顔を向き合わせて座っている3人は、常に相手の反応をモニターしており、3人が合意してはじめて次の解釈へ進むという方略を用いている。

表1-⑥、ここから次の文の解釈に移る。「下臈」の意味をB子(151)が「下っ端」と推測し、C子(152)「ほい。ほい。」と賛成し、A子も同意して「下っ端」という解釈が成立した。

表1-⑦、「下臈」に続く不明箇所である「まして安からず」の解釈では「安し」という古語はA子～C子の心中辞書にはなく分からない。「ず」が「打消」の意であることは知っている。「安からず」は述語に当たる部分なので、さきほどの「めざまし」のように飛ばしてしまうと解釈ができない。そこでA子(160)は、登場人物の人間関係の知識をもとに「下臈の更衣たち」の心情を推測し、「それより下っ端だから、その人たちはなおさらメゲたって、感じかな。妬んどったみたいなの」と気づき、A子(162)「おれたち、下っ端だからなんもできんみたいなの」と身分の低い更衣たちがかえって高位の女御以上に桐壺更衣を嫉妬し、いらだち、不満がたまるという心情までも洞察するという深いレベルの心情理解

2 研究論文

に至った。A子も先程のB子と同じく自己の先行知識や他者の知識・理解を利用し、文脈にもとづいて推論を行っている。

この第2時の終了時には以下の会話が交わされていた。C子(308)「むずかしいねえ」、A子(309)「ねえ」、C子(310)「まじ、みっちり勉強したしな」、B子(311)「みっちり」。『源氏物語』テキストの読解という共通の目標の達成に向けて3人が協力し、たとえ不完全な部分があったにせよ、自分たちの力で解釈を進めたことに達成感を得ていたことが分かる。

第3時において、第1班3人は読解し終えた内容をワークシートにまとめた。このまとめの過程においても3人は積極的に意見を出しあい、「第2、第3夫人」では変だと「高い身分の奥さん達」に直し、「下っ端」は「低い身分の人たち」に解釈を修正した上で、テキスト冒頭の一文の解釈と統合し、「低い身分なのに帝に一番愛されている更衣を、高い身分の奥さん達はねたみ、それに加えて、それより低い身分の人たちはもっと憎んでいた」と記述した。ストーリー全体の構造に合わせて部分の解釈が再検討され、全体の文脈に整合するように記述の修正が行われた。

以上の分析結果から、第1班の生徒は共有する目標の達成に向けて相互に協力しあって読解を進めており、読解のために使用された「協同的問題解決方略」は次のようなものであったと考察する。

1. グループ内の高密度な相互交流の促進。(表1全体)
2. 他のメンバーの発言や反応のモニター。(表1全体)
3. 不明箇所(空所)を埋めるための自己の先行知識および他者の知識・意見の積極的な活用。(表1, ③④⑤⑥⑦)
4. 文脈理解による活発な推論。(表1, ③④⑤⑥⑦)
5. メンバー全員の合意による暫定的な解釈の成立。(表1, ③④⑤⑥⑦)
6. ストーリーの全体構造の認知による部分の解釈の修正、整合化。(ワークシート)

おわりに

Clark, Anderson, Archodidou, Nguyen-Jahiel, Kuo, & Kim (2003) は、小学4年生を対象に、教師が司会をする伝統的な教室での議論と少人数のグループによる共同推理の討論(collaborative reasoning discussion)とを比較し、前者では教師が議論を支配する傾向があるのに対し、後者では手を挙げて自分の発言の番を待つ必要がないことを児童が好感し、大幅に議論が促進されるほか、児童は仲間の議論を聞いて自分の意見を変更するかどうかの決定をすること、議論の方法を学び、仲間が用いた有効な議論方略を自分も使うようになることなど多くの利点があることを、児童の発話プロトコルの実例を挙げて報告した。

本研究では、高校2年生3名のグループが比較的難度の高い古典である『源氏物語』テキストを協同して読解する過程を分析したが、Clark et al. (2003)の研究結果と同じく、高

密度の社会的相互作用が起こることが示された。生徒たちは自分たちに合った読解のための問題解決方略を創り出していた。今回プロトコル分析された話し合いの様子は、授業者である小澄教諭の予想をはるかに上回るいきいきとしたものであった。協同学習による文学作品の読解の授業は、高校生の消極的・受け身の学習態度を変えて生徒の主体的な学びに導く可能性があると言える。

引用文献

- 浅輪郁代 2006 考えを深めあう国語の授業－柔軟なペア活動を活用した学習指導過程の工夫 日本協同教育学会第2回大会プログラム, 14-15.
- 海保博之・原田悦子(編) 1993 プロトコル分析入門－発話データから何を讀むか 新曜社
- Clark, A. M., Anderson, R. C., Archodidou, A., Nguyen-Jahiel, K., Kuo, L.-J., & Kim, I. 2003 Collaborative Reasoning: Expanding ways for children to talk and think in the classroom. *Educational Psychology Review*, 15, 181-198.
- 小林好和 1989 授業場面における理解過程に関する研究(Ⅱ)－理解構造を媒介とした社会的相互交渉の分析 札幌学院大学人文学部紀要, 46, 35-60.
- 佐藤公治 1996 認知心理学からみた読みの世界－対話と協同的学習をめざして 北大路書房
- 塩田芳久 1989 授業活性化の「バズ学習」入門 明治図書
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. 1990 *Circles of learning: Cooperation in the classroom* (3rd ed.). Interaction Book Company. (杉江修治・石田裕久・伊藤康児・伊藤篤訳 1998 学習の輪：アメリカの協同学習 二瓶社)
- 末吉悌次 1959 集団学習の研究 明治図書
- 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, 1, 10-17.
- 長濱文与・安永悟 2005 協同による創造的読み 協同と教育, 1, 48-51.
- Rabow, J., Charness, M. A., Kipperman, J., & Radcliffe-Vasile, S. 1994 *Willam F. Hill's Learning through Discussion*. California: Sage. (丸野俊一・安永悟訳 1996 討論で学習を深めるには：LTD話し合い学習法 ナカニシヤ出版)

An analysis of comprehension process through cooperative learning in rapid reading of GENJIMONOGATARI

Masao MIZUNO

I have analyzed how a small groups of senior high school students cooperated in reading GENJIMONOGATARI (THE TALE OF GENJI) rapidly and give an outline in the class by using protocol analysis. As a result, I found that they tried to comprehend the story cooperatively through the following six processes of "a strategy of cooperative problem solving".

1. Promotion of frequent interaction within the groups
2. Monitoring the speech and the reaction of other members
3. Utilization of their own knowledge to compensate their lack of comprehension
4. Reasoning and anticipating the story through contextual comprehension
5. Building a temporary interpretation with the agreement of all members
6. Modification of the partial comprehension of the story through the recognition of its whole structure

3

大会報告

第2回大会報告

大会実行委員長アピール

- 記念講演 教育改革と市民的共生
- フォーラム 考えを深め合う国語の授業
BBCoachプロジェクトの夢
教育における「協同」を問いなおす
【大会企画】管理職が語る協同学習
【大会企画】協同学習初心者のためのQ&A
- ワークショップ 英語の授業における協同学習技法の使用（英語のみ）
グループワーク・トレーニング入門講座
実践・LTD話し合い学習法
自ら学ぶ力を育てる協同学習の進め方
- 研究発表 集団における情報共有の促進化方略（3）
英語熟達度の異なる英語学習者同士の協同学習
小学校英語活動におけるティームティーチング

日本協同教育学会第2回大会報告

日本協同教育学会の第2回大会が、2月10日、11日（土・日）の2日間にわたり、練馬区立練馬第三小学校で開催された。

1. 大会日程

大会プログラムは以下の通りである。

1日目（2/10） 研究発表・総会・講演・フォーラム

時間帯	タイトル	講師／発表者
9:30-11:50	1) 「集団における情報共有の促進化方略 (3)」 2) 源氏物語速読課題における協同学習による読解過程の分析 3) 小学校英語活動におけるチームティーチング—学級担任の授業参加とその役割— 4) 英語熟達度の異なる英語学習者同士の協同学習：インターアクションのパターンとポストテストの関係から	甲原定房・安永悟・長濱文与・吉山高裕 (山口県立大学・久留米大学・久留米大学大学院・大分県立芸術文化短期大学) 水野 正朗 (名古屋大学大学院) 細田 由利 (神奈川大学) デビッド・アリン (神奈川大学) 渡辺裕子 (トロント大学オンタリオ教育研究所)
13:00-13:30	総会	
13:40-15:00 記念講演	民主社会のための教育改革…競争原理を越えて	藤田英典 (国際基督教大学)
15:20-16:05	LP1) 考えを深め合う国語の授業 ～柔軟なベア活動を活用した学習指導過程の工夫～ LP2) BBCoachプロジェクトの理念と実際 LP3) 教育における「協同」を問いなおす	浅輪 郁代 (大山市立東小学校) 柳沢富夫 (BBCoach事務局) 高旗浩志 (島根大学)
16:15-17:00	MS1) 管理職が見た協同学習 RT1) 初心者のための協同学習Q&A LP3) 教育における「協同」を問いなおす (つづき)	小島幸彦・加地健・大関健道 (元坂本中学校・犬山北小学校・野田市教育委員会) 杉江修治 (中京大学) 高旗浩志 (島根大学)

2日目（2/11） ワークショップ

時間帯	タイトル	講師
9:30-12:00	WS1) 英語の授業における協同学習技法の使用 (英語のみ) Using Cooperative Learning Techniques in English Lessons WS2) グループワーク・トレーニング入門講座 WS3) 実践・LTD話し合い学習法	伏野久美子・木村春美 (Temple University Japan) 上石厚志 (日本GWT協会) 安永悟 (久留米大学)
13:00-16:00	WS4) 自から学ぶ力を育てる協同学習の進め方 WS2) グループワーク・トレーニング入門講座 (つづき) WS3) 実践・LTD話し合い学習法 (つづき)	杉江修治 (中京大学) 上石厚志 (日本GWT協会) 安永悟 (久留米大学)

2. 参加者

本大会への参加者は2日間で延146名であり、本会行事に初めて参加する方も多かった。今回から始めたWebによる事前申し込み数は60名を超え、その約8割が非会員からのものだった。東京という地の利を活かし、会員拡大の新たな契機となったと思われる。

3. 総会

総会は、練馬三小の多目的ホールで行われ、30名を超える会員が集まり、平成17年度予算執行の状況報告ならびに平成18年度の活動方針について、安永会長より説明を受け、了承した。席上、第三回大会は今夏名古屋の南山大学で開催されることが発表された。

4. 記念講演

総会に引き続き、藤田英典先生（国際基督教大学教授）による記念講演が「教育改革と市民的共生」と題して行われた。年末に大病を患われ、退院から日も浅い時期に、快く講演していただいた藤田先生には感謝の言葉も無い。

5. フォーラム

今回のフォーラムには研究発表形式（LP）、ミニシンポジウム形式（MS）、ラウンドテーブル形式など、様々な形態の企画が設けられた。具体的な進行は担当者に任されたが、テーマによる参加者のばらつきが予想以上に大きく、会場サイズなど若干の不都合が生じたのは反省材料である。

6. 研究発表

今回の研究発表は非会員によるものが3件、会員によるものが1件、計4件と本数的にはやや寂しいものであった。ただ、海外からの投稿もあり、多様な研究領域や研究・実践者たちの交流の場という本会の趣旨を十分に反映したものとなった。なお、詳しい内容は発表論文要旨として、別に掲載するのでそちらを参照されたい。

7. 懇親会

予定よりやや遅れて開会した懇親会は、大会初日の学びを終えた快い疲労と参加者相互の暖かい交流が醸し出す、和気藹々とした空気に満たされた思い出のひとつとなった。

8. ワークショップ

今回から設けられたワークショップセッションでは、4件の企画が行われた。英語教師向けの英語によるワークショップや大学教員向けのLTD学習法ワークショップなど、焦点を

3 大会報告

絞り、質を高めたワークショップに、参加者の満足度は大変高いものであった。

9. その他

今回の会場には英語の絵本を販売するブースが設置された。これは、アールアイシー出版株式会社（担当 前橋様）の申し出を受けたもの。今後、出版社などがブースを開設する際のガイドラインを検討・作成する良い機会となった。

また、今回はフォーラムセッションのBBCoachプロジェクト、ワークショップセッションの日本GWT協会という外部の団体に、その活動の一端を紹介してもらう機会を設けた。協同教育の理念に連なる様々な活動を、本会会員の方々に知ってもらう上で、意義ある試みと考えている。

大会実行委員長アピール

大会実行委員長 関田 一彦

協同教育という言葉に包括される活動はきわめて多岐にわたり、実際、様々な職業的興味や専門的関心をお持ちの方々が会員として本会に参加されています。これはJASCEが、協同学習を実りあるものにする条件の一つである多様性の尊重あるいは最大化を地でゆく団体である証ともいえましょう。ただし、多様であるということは共通項が少ないということであり、たとえば小中学校の教員向けとか、大学の研究者向けとかいった従来の教育・研究大会とは趣を異にする大会にならざるを得ません。誰にでも関心を持ってもらおうとすれば、誰にも満足してもらえない総花的な底の浅い内容になる危険性が高まります。まさに単なる寄せ集めに終わるか、協同学習よろしく参加者の持つ多様性を大いに活用できるか、この一点に本大会の成否はかかっていると思うのです。

本大会のテーマは「共に拓く協同教育」です。本大会は、協同教育という馴染みの薄い概念を掘り下げ、具体的実践に展開し、学び合い高まりあう人間の営みとしての学習を学校に、そして社会に広めゆく願いを共有する人々の集まりでありたいと思います。とすれば、参加者ひとり一人が、まさに学び合い高まりあう仲間として本大会に参加していただきたいのです。日本協同教育学会への参加者は、文字通りの「参加者」なのです。

大会の特徴

本大会には複数のセッションからなるフォーラムと呼ばれる研究交流の場があります。今回のフォーラムでは45分のセッションを2つ続ける形をとりました。これにより、45分（小学校の授業時間1コマ分）では短すぎる内容のものは2コマ計90分（大学の授業時間1コマ分）続けることができます。

45分の使い方も様々です。まずロングプレゼンテーション（LP）という形式があります。自分の実践をある程度丁寧に紹介し、参加者との質疑応答を充実させることができます。通常の研究発表が1発表あたり15分から20分程度なのに比べると倍以上の時間枠です。今回は浅輪先生の発表がこのスタイルです。さらにロングプレゼンテーションを2つ繋げて、一層密度の濃い研究会スタイルにしたのが高旗先生の発表です。ここでは、高旗先生がまとまった話題提供を行い、指定討論者がコメントを加え、最後に参加者全員で討議する予定だそうです。

ロングプレゼンテーション以外の形式として、今回のフォーラムにはラウンドテーブル（RT）とミニシンポジウム（MS）と呼ばれるものもあります。ラウンドテーブルは、話題提供者と参加者が懇談的に意見交換・情報交換を行う場です。今回は日本の協同学習研究の第一人者である中京大学の杉江先生が、協同学習の初心者向けの質問会という形で行い

3 大会報告

ます。将来は実践者が現場の課題を話題提供し、他の実践者や研究者たちと課題解決に向けた話し合いを行ったり、研究者が研究課題を説明し、関心のある実践者に共同研究を提案する、といった多様な交流の場にしたいと考えています。

ミニシンポジウムは2・3名のシンポジスト(パネラー)が話題提供や討論をするのを参加者が聴講し、最後に司会(コーディネーター)が参加者(フロア)の質問を取りまとめて全体で意見交換する形式を想定しています。今回は教育改革先進地区として注目を集める愛知県犬山市の取組をリードしてきた加地校長と、協同学習を算数・数学の学力向上に活かそうと精力的に取り組んでいる千葉県野田市の大関指導主事に、仕掛け人としての想いを語ってもらいます。90分でも時間が足りない企画ですが、ミニシンポジウムとして45分でどこまでできるのか、企画側の実験的試みでもあります。

フォーラム以外でも、参加者の参与を期待する工夫があります。初日の研究発表では、発表者には発表15分質疑10分という時間配分をお願いしています。このセッションのコーディネーターが必要と判断すれば、参加者にも隣同士で発表内容に関する話し合いをお願いするかもしれません。大会2日目は体験型のワークショップが4つ行なわれます。参加者は発表者や講師の話を拝聴すれば済むというわけにはいきません。一人ひとりが、何がしかの役割をしっかりと担わないとワークショップは成立しないでしょう。

このように日本協同教育学会の大会は、まさに学び合うための集いなのです。学びあう喜びと充実感に包まれた大会になるよう、大会実行委員一同精一杯の努力をして参ります。大会の成功に向けて、皆様のご理解とご協力をお願い申し上げます。

記念講演

教育改革と市民的共生

藤田 英典（国際基督教大学）

キーワード：教育改革、市民的共生

ご紹介いただきました藤田です。どうぞよろしく願いいたします。

今どういう改革が進んでいるか（スライド1）

今日、私に与えられたテーマというか期待されたことは、今、教育改革の動向と、そういう中でこれからの教育、あるいは学習や教育実践のあり方に多少なりとも資産になるようなことを話してほしいということだったと思います。そういったことでテーマを「教育改革と市民的共生」とさせていただきました。お手元の大会プログラムの4ページ、5ページにおおよそ内容のアウトラインを書いておきましたので、基本的にはそれを参考にしながらお聞きいただければと思います。

内容的に前半は、今どういう改革が進んでいるのかを私なりに重要と思われる部分を確認しておきたいと思います。これは、現在進められている改革それ自体、この会場にも中教審に参加されて、いろいろ発言されている方もいらっしゃいますが、非常にけしからん

日本協同教育学会第2回大会
「共に拓く協同教育：混迷する教育改革を超えて」
2006年2月11日、東京・練馬区立第3小学校

教育改革と市民的共生

構成

1. 今どういう改革が進んでいるか
2. どのような教育と社会を目指すのか

藤田英典
国際基督教大学

1

改革が進められていると思いますので、ぜひともそういった意味で、委員の先生方には賢明な判断と提言をしていただければと思っております。

それと同時に、ここにお集まりの皆さんにとっては、私は現在すすめられる改革の中で非常に重要だと思っているものの1つが「地方分権改革論」です。この「地方分権改革論」が進むということは、もちろん、中央政府のレベルで決めたことも、これから決めることも重要ですが、それ以上に、各自治体や学校、地域において自分たちでどうするかを決められるようになるということですね。

実は、今までも、現場や地方の権限は、法制上はたくさんあったと思うのですが、必ずしも、そういった自分たちの権限を十分に行使して、責任ある改革をしてこなかったと言ってもいいと思います。今、時代は、地方分権改革と規制緩和ということで、実質的にも、各現場、地域においてさまざまな改革の努力や動きが強まっております。

この動きは一面では好ましいのですが、一面では非常に危険な要素があります。自分たちが決められるからといって、非常にとんでもない改革をしている地域もたくさんあります。そういった意味で今どういった改革が進んでいて、これからの時代に何が重要であるのかをきちっと確認しておくことは、各地域や学校において、自分たちの教育実践や授業実践の改善・充実だけではなくて、それを支えている制度的な基盤や教育上の基盤それ自体が歪んでいったら、実践やそういうものも当然、構造的に歪んでいきます。そういった意味で前半は今どういう改革が進んでいるのかを、お話ししたいと思います。

そして後半では、そういったことを踏まえて、これからの時代、特に今日はあまりお話しするつもりはないんですが、グローバル化という言葉は私は最近使っておりまして、グローバル化とローカル化といいますか、その二つが同時に進行している時代の中で、その傾向は両方ともこれからも進んでいくと思いますが、教育あるいは学校教育のあり方として何が重要なのかということを少しお話ししたいと思います。それが市民的共生をキーワードにしている部分であります。

まず、今どういう改革が進んでいるかということですが、これにつきましては、既に私もいろいろ本を書いたり、論文を書いたりしております。そういったものをお読みいただいている方もいらっしゃると思いますし、私の本を読んでもなくても多くの論者の方々が触れていることですから、皆さんすべてご存じのことですが、私なりに一応確認しておきたいと思います。

1980年代以降の改革の背景と展開（スライド2）

まずスライド2の部分です。1980年代以降の改革の背景と展開ということです。ちょっと小さくて見えないのですが、中曽根政権の時に臨教審があって、そして、臨教審が84年から86年までに四次にわたる答申をしたわけです。第一次答申を出す段階で、まず問題にな

1. 今どういう改革が進んでいるか(1)

1980年代以降の改革の背景と展開

背景: 中曽根政権・臨教審(84-87年)、橋本政権(86年)、小島政権(01年-)
 パパル崩壊、財政赤字、説明責任・情報公開、住民参加、IT化・グローバル化、等

80年~「ゆとり教育」(学習指導要領「ゆとりの時間」)スタート

92年~「学校スリム化」(学校週五日制)→藤田:政策批判開始(89年)

→教育の個性化・差別化(臨教審、中高一貫校、学校選択制、等)

02年~完全学校週五日制・新指導要領の実施&「学力重視」政策の推進

05年~中教審「義務教育の構造改革」:義務教育費負担金、地方分権改革、

到達目標の明確化、全国一斉学力テスト、学校評価の標準化、教員免許更新制

改革の基調

①<強者の論理>による教育再編→**格差社会と社会的排除**

例:学校選択制、中高一貫校、特区校、義務教育費負担金削減、等

② 成果主義・査察主義→迎合主義、**モラル・ハザード**、**歪み**

例:学校評価・教員評価、全国一斉学力テスト、免許更新制(?)、等

③ 規制緩和・地方分権改革・現場裁量権の拡大:2つの方向

①**地方集権化・民営化と管理的・市場的統制**

例:政治主導の改革、ベンチマーク、学校評価・教員評価、免許更新制、学校選択制、教育特区

②**当事者主義による開かれた学校づくり(藤田:支持)**

例:学校運営協議会、学校支援ボランティア制度、形成的当事者評価、等

➤本当に、このような改革で教育はよくなるのか?

学校は再生するのか? 豊かな学びが実現するのか?

人間形成(国民形成)・学力形成(人材育成)の卓越性が達成されるのか? 2

ったのが、教育の自由化ということを臨教審の委員、第一分科会が言い始めたわけですね。それに対して義務教育を扱っていた第3部会が強く反対をして、結果的に、教育の個性化、個性をキーワードにした答申を臨教審が出すようになるわけです。

しかし、臨時教育審議会の基本的な改革のトーンは、自由化だったんですね。ところが、「個性化」がキーワードになったために、教育関係者はほとんど反対できなくなってしまったんですね。個性の尊重、個性の重視と言われると、それがいけないとか、だめだとか、ほとんどの教育関係者は言えないと思うんです。そういうところで、その改革はどんどん個性化という方向に進んできたと考えています。

しかし実際には、臨教審が打ち出した路線は個性化ではなくて自由化。現在で言えば例えば、構造改革と教育特区など、規制緩和で選択の自由とかいろいろなものを進めていく、言い換えれば、個性の実現を教育のシステムや機会や制度を差別的にしていくことで達成すべきだった。できる子供には特別の教育や学習の場所を、いろいろな個性をもっている人たち、その個性を伸ばしたいという人たちには、それ相応の学校、あるいは学習の場を用意していく。小中学校段階から別々にしていくべきだという改革がどんどん進んでいるんですね。ですから、私はそういう方向に行くだろうということを思って奇異の念を抱いていたんですが、その時点では私はまだ教育社会学者として、その頃は、政策に直接コミットするような発言を控えておりましたので、特に発言はしなかったんです。

学校スリム化

やがてそれがゆとり教育ということで80年代から徐々に言われるようになり、92年に「学校スリム化」というスローガンが掲げられて、学校週5日制になるんです。この時から私は、教育批判、政策批判を盛んに始めました。80年のところに「ゆとり教育」と書いて

ありますが、ご存じのように1980年・81年に実施された学習指導要領です。この学習指導要領は70年代までの学習指導要領に比べて既に教育の内容、学習の内容と時間がかなり削減されています。そして、それに加えて、「ゆとりの時間」がこの時から導入されています。ですから、1970年代後半に「ゆとり」の重要性が盛んに言われて、学習指導要領改訂の答申が出されて、そして80年から実施された学習指導要領のゆとり教育は、事実上始まっている。けれども、1980年代のゆとり教育は、子供たちの学校での学習や生活を、ゆとりあるものにする事だったのです。

ところが、92年から学校週5日制が始まったわけですね。それも同じ「ゆとり教育」という言葉で改革を進めてきたわけです。私は、その時から「ちょっと待てよ、おかしいんじゃないか」と…。学校5日制というのは、子供たちを学校の外に出すわけですね。その時にマスコミ、評論家、教育関係者が（中教審も文部科学省も）言ったのは、子供たちを家庭や地域に帰して、地域社会のなかでの交流や親子のコミュニケーション、そういったことを豊かにしていくことが必要なんだ…と。教育は、学習は、子供の学びは、学校だけではなくて、地域社会やいろいろなところで起こるんだ…と。そういったものをトータルに充実したものにしていく必要があるということで、このゆとり教育でずーっと改革は進められてきた。

けれども、学校5日制は、子供たちを基本的に学校の外に出すわけですから、学校で過ごす時間が短くなる、言い換えれば、学校の外が忙しくなる、窮屈になるということです。だから92年からは、ゆとり教育は、実は、学校の中では実現できないような構造的制約を背負わされていたのです。

少ない時間でいろいろなことをやれと言われる。ですから、ゆとり教育ではない改革が実は92年から始まった。そして、それに加えて、80年代から、時代は情報化社会だとか、国際化の時代だとか、その頃から言われている。現在では、この15年ほどはグローバル化、IT化などですね、知識社会、知の競争社会、知識経済とか言われているわけですね。子供たちに少なくとも高校生までの間に要求される学習成果とされる教育の内容や知識の水準は、高まっていることはあっても、低まっていることなんてあり得ないですよ。それなのに、短い時間でそれができると言い出したのです。短い時間でできるという、そのやり方は、新しい学力観、新しい学習観、評価観ということです。

ですから、そこにはもう構想的な矛盾が最初からあったわけです。92年からですね。私はこの時から教育政策の批判を積極的にするようになった。もっときっちとその時からゆとり教育なり、学校5日制の意味というものをきっちと考える必要があった。

いずれにしても、80年代のゆとり教育に始まって、92年の学校5日制、学校スリム化…。日本の学校は、いろいろなことをやり過ぎる、子供をコントロールし過ぎているから、もっと学校をスリムにしたい。子供たちが学校だけではなく学校の外でもさまざまな活動ができるようにしていく、それを個性化という言葉で全部進めてきたわけです。だけど、事実上、学校の外に出すということは、親の自由にさせるということですから、それぞれの

家庭環境によって、子供は勉強する塾へ通う、お稽古事に通う、ポジティブな活動をする子供もいれば、家庭や地域では放任されて、中にはさまざまな好ましくない活動の中に参加していく子供も出てくるということになるわけです。そういう意味で、いわゆる教育の事実上の自由化が、その時から始まっていったというのが、構造的な背景です。

「学力重視」政策の推進

そして2002年に学校完全5日制が実施されるわけですが、それに合わせてさらに教育の内容と時間が大幅に削減されて、新しい学習指導要領が実施される。しかし、90年代後半からいわゆる学力低下論が盛んになる中で、2002年1月には、当時の遠山文部科学大臣がアピール「学びのすすめ」を出して、総合学習のすすめであるとか、あるいは家庭学習を促進するために宿題をたくさん出せとか、補習授業をするようにとか、いわゆる学力重視の方向へ方向転換、政策転換するような動きが、もう実施直前に2002年度1月に出されている。そして、4月から学習指導要領が実施される。

しかし、学力重視への圧力はどんどん強まって、翌年の2003年には実施されて1年しかたっていない学習指導要領が一部改訂されて、削除された学習内容が一部復活したりします。発展的学習や習熟度別学習を積極的に奨励する、早い段階から子供たちを能力や個性に応じて違った扱いをしていく、違った集団で暮らして勉強させるといった方向へ行くわけです。そのような改革が進んできて、それに加え、この時は既に小泉政権になっているのですが、聖域なき構造改革、そして巨額の財政赤字を削減するためにも、三位一体改革を進める必要があるというわけで、三位一体改革が進められる中で、義務教育国庫負担金もその生け贄にされて、削減・廃止の方向に今どんどん突き進んでいるわけです。

文部科学省は、教育国庫負担金を削除、廃止したなら、教育の地域間の不平等が拡大するというので、必死にこれを守ろうと義務教育特別部会を作って、そこで検討してそれを維持していくべきだという答申を出したわけです。ところが、小泉政権はそれを無視して、国庫負担金を削減する方向で構造改革を進めようとしている。義務教育特別部会は、そういう義務教育国庫負担金を堅持すべきだという提案をするに際して、それを言うだけでは守旧的だと言われるから、守旧的だと批判されないためにも、例えば、全国一斉学力テストであるとか、教員免許更新制であるとか、あるいは、学校評価について第三者機関を設けて進めるようにすべきであるとか、いろいろの提言を合わせて義務教育の構造改革として提言することになるわけです。

で、文部科学省は、そっちの方向に向けて改革を進めようとしているわけです。特に義務教育を中心にした改革の動きは、だいたいそういったところなんですけど、そういう改革の動きを私は重要なポイントとして3点にまとめています。

改革の基調

レジメの「改革の基調」のところですが、まず、この15年間進められている改革、また近年その傾向がますます強くなっている第一の特徴は、「強者の論理による教育の再編」です。この場合の強者というのは、恵まれた家庭の子供やできる子供、あるいは豊かな地域の子供たち…。そういった子供たちは十分な教育を受けることができるようにすべきだ、しかし、そうでない要件の子供たちはそれぞれの努力で自己責任においてやってくれというようなことで、具体的に改革の例としては、学校選択制、中高一貫校、あるいは義務教育国庫負担金廃止、さらには最近では、小中一貫校などですね。

それから、教育構造改革教育特区の中で、例えば、群馬県太田市の群馬国際アカデミーのように、エリート的な学校に公費をつぎこんで特区で進めるといったことをしているわけです。他にもいろいろな例は、習熟度別学習にしても、ある部分は習熟度別学習が学校選択制や小中一貫校や中高一貫校とセットになっていくと、必ず、小学校の早い段階から能力別に子供たちを分けて、それを定着し固定化していくというふうになっていきます。これは世界的に教育の歴史が示してきたところです。私も全面的に習熟度別学習に反対しているわけではないのですが、今言いましたような教育機会の制度的な差別化を含んだ改革とセットになると確実に歪みが出てくる。このことはあとでまた問題にします。

二番目の大きな現在の改革動向の特徴は、成果主義、査察主義による教育の効率化、あるいは合理化なり適正化を進める。で、効率主義、成果主義、あるいは査察主義、学校評価や教員評価、あるいは全国一斉学力テスト等です。これは、規制を緩和して学校や現場や地方の自由度を高めていくのだから、しかも公費をつぎこんでいるのだから、結果にしてみればきちっと公的にチェックをしていなければならぬ。あるいは問題を抱えた教師や、いつまでも改革に積極的になれない公立学校がたくさんあるから、それを促進するためにも、いろいろな刺激を与えなければいけない。外的な圧力を加えなければいけないということで、評価制度もどんどん導入されていくわけです。

私は現在、実際に行われているいわゆる学校の内部評価、外部評価にはそんなに批判的ではありません。内部評価はともかくとして、ほとんどの全国の小中学校ですね、9割以上の学校で行われていますが、外部評価の約7割近くの学校でもう既に行われている。その外部評価の多くでは、外部評価の委員になってる人たちは、その地域の保護者であったり、町内会の役員であったり、PTAの役員であったり、同窓生であったり…。そういう人たちと地元の有志です。

こういう人たちはみんな、外部評価の委員になったその当の学校に、もともと非常に大きな関心をもっている。少なくとも自分の母校であったり、地元の学校であったり、その学校を良くしたいと思っている人たちなんですね。だから決して、一律の客観的な評価をしているのではないんです。

私は客観的な評価が良いと考え始めたら、おかしくなる…。その地域の人たち、保護者

の人たち、子供たち、先生方にとって、その学校の一番良いあり方は何なのか？ それに向けてみんなで協力していくことが重要なのに、一律の評価をし始めたら、お互いに競い合って序列を付けて、そしてその評価する特定の部分だけが強調されるようになっていく。これはモラル・ハザードの最も典型的な例なのです。

だから、現在行われている外部評価の多くでは、評価委員の人たちはその学校を悪くしたいと思って評価しているのではない。その学校を良くしたいと思ってるし、自分たちも何らかの責任があると感じているんですね。

私もいくつか関わっているところがあるのですが、実際に、例えば、町内会の役員だとかいろいろな経験をもっていて、町内会として、例えば、最近の安全対策の問題もそうですが、なんとかできることはないか…と。学校の対応についていろいろチェックしていますが、もう一方で、自分たちができることはないだろうかと考えるわけです。

そういうふうを考える人たちが行う評価と、そうではなくて、どのくらいの水準を達成しているのかを、一般的な指標や尺度で測って評価する人とは、評価の意味あいや影響が全然違ってきます。

ですから、私はそういう意味で、現在行われているような評価は、当事者評価といえます。当事者というのは、自分たちのことです。やっぱりよくしたいわけですから、そのために評価をしていく。そういう外部評価は重要ですが、第三者機関を設けて一律に評価するようなこと、そういうことをやり始めたら教育は確実に歪む。特に日本の教育は今まで優れたことをやっていただけに、確実に歪んでいくと考えています。

三番目は「規制緩和・地方分権改革・現場裁量権の拡大」です。これは、最初に言いましたように今大きく進んでいる改革ですが、ここには二つの流れが重なりあっています。

一つは「地方集権化・民営化と管理的・市場的統制」の評価ということで、いわゆる政治主導の改革です。東京で目立った改革を行っている区というところを思い浮かべますか？ 例えば品川区、杉並区。両方とも教育長と区長がパフォーマンスをやって…、区長、あるいは事務局であるとかですね、そういったところも積極的に何かをやるというふうに言って、あるいは自ら提案をしている。群馬県の太田市だってそうですね。市長が先頭に立って全部やっている。教育特区もそうですね。ですから、そういう政治主導でやっているところは、だいたいベンチマークを導入してきたという最近の流れです。あるいは学校評価、教員評価、その点についても、だいたい積極的に進めていく。

それに対してもう一方で、当事者による開かれた学校づくり。この方向を私は支持していますが、具体的な政策として言えば、学校評議員制度、学校支援ボランティア制度、あるいは、つい先頃のコミュニティスクールの制度、地域運営協議会の制度など、そういうような改革が進んでいるわけですが、こちらの方は地域の保護者の人たちや、住民やいろいろな人が参加して学校の運営を改善していくという流れです。

この二つの流れのどちらに行くかが、今、それぞれの地域で問われている。

一番目の方向へ行くと、当事者による連携協力の基盤を崩していきます。例えば、学校

選択制になっていったら…。この頃の学校選択制で改めて安全の問題が問題になってい
ますが。あちこちの学校、東京なんかは送っていったりいろいろしていますが、他校区から
来ている子供さんたちは送っていけないんです。それをどうするかといろいろ苦労したり
しています。そして、地域での対応が必要だということで、あちこちで問題になっていま
す。地域に根ざしていることの重要性が、この安全対策の問題が起こるにつれて改めて問
われています。

いずれにしても今、そういう改革が進んでいるわけですが、本当にこのような改革で教
育は良くなるのか、これは本当にもう一度考える必要があるんです。そして、それによっ
て学校は再生するのか？ 豊かな学びが実現するのか？ 改革を進めている当の経済界の
リーダー、政治家やいろいろな人の関心から言えば、国民形成、人間形成、あるいは学力
形成、人材育成という点で、日本の卓越性は維持されるのか？ 向上するのか？ これは
よく考えなければいけないことです。

改革の2大目的は達成されたか？（スライド3）

そこで、教育改革のこれまでの改革について、少し具体的に評価をしていきたいと思
います。スライドの3をご覧くださいと思います。

この20年ほどの改革は成功したのか？ 先程も言いましたように、ゆとり教育はもう
1980年代から始まっています。そして学校スリム化というスローガンを掲げて学校週5日制
が始まったのは1992年ですからもう15年たっているわけです。同じスローガンを掲げ続け
てもう20年前後改革をし続けてきていることになります。その改革、政策は本当に成功し
たのか？ これは企業の経営者だったらとっくに成果を問われていることです。だめだっ

1. 今どう改革が進んでいるか(2)

この20年ほどの改革は成功したか？

改革の2大目的は達成されたか？

①「教育病理」(社会病理)現象への対応

→「ゆとり教育」・「学校スリム化」、選択肢の多様化・民営化、等
～少年非行、校内暴力・いじめ・不登校・高校中退、引きこもり等の問題は解決したか？
No!・・・改革の理由にこそ絡める「教育病理」(政策文書や改革推進論)
少年犯罪の国際比較(図1&2参照)

②「変わる社会」(IT化・グローバル化・知識社会、等)への対応

→「ゆとり教育」、エリート教育、選択肢の多様化・民営化、等
～「変わる社会」への対応として適切であったか？
No!・・・「学力低下」論の活発化と「学力重視」政策への転換
IEA/TIMSS、OECD/PISA(TIMSSインバク、PISAショック、表1&2参照)
→世界的に注目されるシンガポール・韓国、日本
政治家・研究者等のフィンランド詣、イギリス視察
But 改革に際してモデルにこそ絡めるイギリス、アメリカ
→英米は日本のモデルになりうるか？・・・**No!**

理由:教育課題の深刻さと制度的・実践的背景・伝統の違い
英米を含む各国がモデルの一つとして注目する日本の教育

➤無責任な改革至上主義、日本の教育は本当に時代遅れか？

➤どう改革が必要なのか？

3

たら変わっているはずですよ。政治家は絶対に責任をとりませんからね。そこで、この20～25年間、改革の目的・理由とされてきたのはいったい何か？ それは大きく分けて二つあります。

「教育病理」(社会病理) 現象への対応

一つは教育病理と言われてきたさまざまな問題です。1980年前後から非常に全国に吹き荒れたいわゆる校内暴力、いじめ、不登校、学級崩壊、少年犯罪、こういった項目です。

今回の中教審の答申もそうですし、いまだに日本の教育の危機を象徴的に示すものだと政策文書もみんな言い続けているわけです。25年間言い続けてきたんです。そして、それをなんとかしなければいけないと言って、改革をし続けてきて、いまだに最大の問題になっていると言ってるんですから、この25年間やってきたことは、少なくともその点では政策改革は成功していないということを自ら認めていることになります。

けれども、政治家たちあるいは改革を進める人たちは、絶対にそういうふうには言わないのですね…。今までの改革は、こういう点で成果の上がるような合理的な改革ではなかったのです。

いじめの問題にしても校内暴力の問題にしても、何にしても、もちろん社会に一つの背景、原因があります。家庭のあり方も含めてマスメディアや消費生活のあり方も含めて…。しかし、対応策としては、消費生活のあり方や情報化社会のあり方を変えるなんてできっこないわけです。つまりコントロール不能な変数であるわけですね。

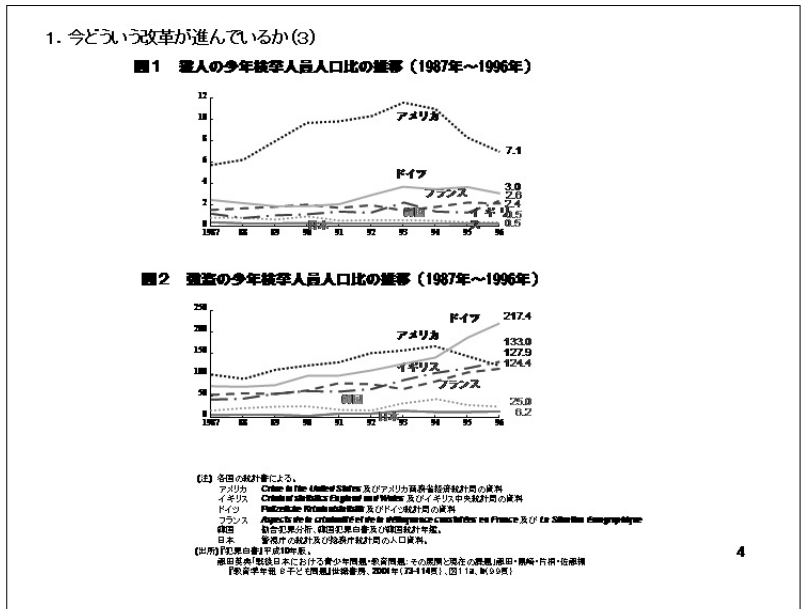
これは大きな流れとしては変わらない。そうするとできるのは実践的にどういう対応をするかです。学校や先生方や保護者や地域の人たちがどうするかで、それをなんとかできる、そういう性質のものなんです。

最近になって、NHKの番組「ご近所の底力」ではないけれど、地域の人たちに自分たちが協力してやっていかないと地域の安全やいろいろなものが豊かになっていかない…。学校だって同じです。校内暴力、いじめが80年代に比較的うまく收拾していったのは、学校の先生や地域の人たちが連携して協力して取り組んだからです。改革によってうまくいったのではないのです。実践によって、皆さんの努力によって、うまくいったのです。すべては実践的な対応、適切な対応が必要なのに、枠組みを変えたらよくなるなんて改革をしてきたものだから、成功するはずがないわけです。

この問題についても一つ確認しておきたいのは、今回のちくま新書にも書いておいたので、ご覧になったかもしれませんが、スライド4に殺人の少年検挙人員人口比1996年までのデータです。それから強盗の少年検挙人口比の推移を示しております。これは人口10万人あたりの数です。ですから一応比較可能な数値です。

少年犯罪の国際比較 (スライド4)

96年時点で殺人発生率は、アメリカ7.1ですね。そしてイギリス・フランス・ドイツでも



2.4～3.0です。日本は0.5です。単純に発生率で言えば、少年による殺人の発生率は、アメリカは日本の約14倍、イギリス・フランス・ドイツでも5～6倍の水準にあるということですね。

強盗については、次の図です。96年時点でドイツは217.4、そしてイギリス・アメリカ・フランスは124～133。それに対して日本は6.2です。日本に比べて、ドイツは96年時点で発生率約35倍、イギリス・フランス・アメリカでも約20倍の水準にあるわけです。

ドイツが急速に増えてきているのは、いわゆるベルリンの壁の崩壊と東西ドイツが統合されて、東から西への人口移動を含めて、いろいろな社会的な混乱が起こったからです。

そういう中で増えてきたから、そういう社会的な背景があったからと言って、ドイツの関係者は放置しておくわけにもいかないわけですから、この5年ほど、ドイツの研究者や政策担当者はこういうテーマで盛んに国際シンポジウムを行っている。私も既に2回呼ばれて行ってきました。ドイツの研究者たちも、日本にずいぶん来て研究しています。

ドイツの研究者だけではなく、イギリスもアメリカもですが、こういう問題について、どういう問いを立てているかという、先進諸国の中で、都市化が進み経済が豊かになった社会の中で、なぜ日本だけがこれほど低い犯罪発生率を維持することができるのかという問いなんです。

さらに突き進めれば、日本はこれだけ、こういう点では優れたことをやっているわけだから、そこから学ぶべきことがあるはずだということで、日本から学ぼうとしています。その最大のポイントが、日本では、社会の都市化やいろいろなものが進んで崩れていったとは言えども、日本の社会には、そして学校にも、まだまだコミュニティといわれるものが残っている。

日本の学校はコミュニティということを非常に重視していますね。それこそ漫画の「ご

くせん」です。テレビドラマにもなりました。ああいう番組あるいは漫画やドラマや小説だけではないですが、日本の学校は、子供たちみんなが成長して卒業を迎えることを非常に重視していますね。つまり学級として、あるいは学校、クラス、学年として、その子供たち全員が成長し合い、そして卒業していくんだ…。そういう意味ではコミュニティを作っているわけです。そういう部分が日本の教育の世界で非常に重視されている。欧米はその点ではどんどん崩れてきていますから。

日本の学校や地域社会には、都市化が進み情報化が進んで、社会が大きく変わっていていると言っても、コミュニティという要素が、まだ欧米に比べれば残っているというのが、欧米の研究者たち、政策担当者たちの評価です。

だからこそ、この15年ほどの欧米先進諸国におけるこういう問題に対する対策というかアプローチの基本はsocial inclusionです。社会的な取り込みとコミュニティの再建なんです。

コミュニティを再建していくことが極めて重要…。アメリカだってみんなそうです。社会的排除を一般化し、広めていったコミュニティも社会も崩れている。だから、みんなが、自分たちがその地域社会や国民社会の一員だと自覚をもてるように、責任感を感じることができるよう、自分たちがそのメンバーなんだという社会のあり方、コミュニティのあり方を作っていかなきゃいけないという方向へ進んでいるわけです。

日本の改革は、特に教育改革は、それを全部、その間、崩すような改革を進めてきているわけです。だから私は一貫して批判せざるを得ないわけです。

「変わる社会」への対応

二番目の大きな改革の目的は、「変わる社会」です。特にIT化とかグローバル化とか知識社会、そういったものではありません。

これについては、ゆとり教育、エリート教育、選択肢の多様化、民営化という対応がこの間とられてきているわけですが、そういった改革が個性化というスローガンのもとに全部制度化されてきたわけです。しかし、これらの改革は、変わる社会への対応として本当に適切であったのか、その改革は成功したのか…。少なくともこの5年ほど学力低下論が盛んに言われて、実施されたばかりの新指導要領が1年後には修正されてるわけです。ですから、それが間違いであったということを、少なくとも中教審や文部科学省、あるいはそういったことに関わった人たちは、政治家を含めて認めているということですね。

学力重視の方向に今どんどん進んでいるわけです。しかもその学力重視は、全国一斉学力テストによって測ることのできるような学力を重視するという方向に、今どんどん突き進んでいるわけですね。では、この20年間で進めてきたゆとり教育や、92年度の新しい学習指導要領で重視されたいわゆる新しい学習観・学力観は、いったい何だったのか、ということになるじゃないですか。明らかに矛盾しています。だけど、それをどんどん進めるべきだと言っているわけです。

私は、もちろん、新しい学力観に必ずしも積極的に賛成ではないんですけども…。

そういう変わる社会への対応、学校教育は機能的にこういう変化に対応していくことが要求されている、私はこれは重要だと考えます。その点で適切であったかという、答えはNOです。

「学力低下」論の活発かと「学力重視」政策への転換（スライド5・6）

学力低下論が活発になって学力重視の方向に政策が大きく今変わってきているわけですから…。そして、もう一方でいわゆるIEA/TIMSS、OECD/PISAのインパクト。これはTIMSSの方が国際的には「TIMSSインパクト」と言われて、PISAの2000年の調査は「PISAショック」と言われて、欧米先進諸国を中心に非常に大きな影響を与え、その時代の教育政策に非常に大きく反映しております。これについて、みなさんご存知のデータですが、スライド5と6に簡単に示しています。

今回、IEA/TIMSSの国際学力調査の中学生の数学の部分と、OECD/PISAの2000年と2003年の上位12カ国だけ取り出して、比較データを示しております。内容は私の本などでご覧いただければと思います。

この間、マスコミ新聞等でこの二つの調査が紹介され、いろいろな人がコメントをしたりしておりますし、教育学者もいろいろな論文で書いたりしております。たぶん、私と同じようなことを言ったり書いたりしている人もいると思いますが、多くの主流の見方と大きく違う点は1つあります。あるいは2つと言ってもいいかもしれません。

日本では、例えばOECD/PISAの2003年の結果は昨年12月に公表されました。そしてIEA/TIMSSの2003年の結果はそれから1週間後に公表されました。新聞ではわずか1週間の違いだから、両方公表したわけです。

1. 今どうい改革が進んでいるか(4)

表1 IEA/TIMSSの国際学力調査(中学校数学)

順位	S39(1964) 得点	S56(1981) 正答率	H7(1995) 得点	H11(1999) 得点	H15(2003) 得点
1	イスラエル 32.3	日本 62.3	シンガポール 643	シンガポール 604	シンガポール 605
2	日本 31.2	オランダ 57.4	韓国 607	韓国 587	韓国 589
3	ベルギー 30.4	ハンガリー 56.3	日本 605	台湾 585	香港 586
4	西ドイツ 25.5	フランス 52.6	香港 588	香港 582	台湾 585
5	イギリス 23.8	ベルギー(*) 52.4	ベルギー(*) 565	日本 579	日本 570
6	スコットランド 22.3	カナダ(2) 51.8	チェコ 564	ベルギー(*) 558	ベルギー(*) 537
7	オランダ 21.4	スコットランド 50.8	スロバキア 547	オランダ 540	オランダ 536
8	フランス 21.0	ベルギー(*) 50.0	スイス 545	スロバキア 534	エストニア 531
9	オーストラリア 18.9	香港 49.5	オランダ 541	ハンガリー 532	ハンガリー 529
10	アフリカ 17.8	カナダ(*) 49.4	スロベニア 541	カナダ 531	マレーシア 508
11	フィンランド 16.1	イギリス 47.4	ブルガリア 540	スロベニア 530	ラトビア 508
12	スウェーデン 15.3	フィンランド 46.9	オーストリア 539	ロシア 526	ロシア 508

(注) *1 フランス語圏 *2 ブリティッシュコロンビア州 *3 フランス語圏 *4 オンタリオ州

新聞でも、雑誌でもほとんどの論評は、そして教育関係者が教育学者や研究者の人たちが書いているものも、日本では、OECD/PISAを圧倒的に重視していると言ってよいと思います。しかし、私が知る限り、欧米諸国では、IEA/TIMSSの調査の方が重視されています。そして、私は両方が重要だと考えています。この点が一つ大きな違いです。

もう一つ重要なポイントは、IEAの調査では、1995年の調査から、それ以前は韓国とか台湾、シンガポールが参加しておりませんでしたので、95年から3回ともご覧いただくと、上位の5カ国はほとんど変わっていない。要するにシンガポール、韓国、日本、香港、台湾、こういったところがずーっと上位を占めてきているわけですね。これは非常に注目すべき点です。日本が若干順位を下げたと言っても、この上位5カ国は世界的に注目されている5カ国なんです。なぜかという、日本は1960年代から高度経済成長だった。ところが残りのシンガポール、韓国、香港、台湾は1970年代からアジアNIESの国として、経済的に成功した国として注目されたわけです。その注目された国々が全部95年に調査に参加して一挙にトップに踊り出たわけです。だからものすごい注目をされたわけです。

それに対してOECD/PISAの方は（シンガポールが参加してないので、韓国と日本しか出てきませんが）、なんだかんだ言っても日本・韓国は、それほど悪くない。韓国は成績は高いんですが、日本もそんなに低くなっているわけではないんです。読解力を除けば、問題解決能力も含めて、依然としてトップクラスにあるんです。

ただ、欧米諸国の中でフィンランドがトップにほとんど出ているんです。だけどフィンランドはIEA/TIMSSの調査では、95年以降は参加してない。1981年度のデータではフィンランドはかろうじて12位に入ってますね。決してトップクラスではないんです。それから1965年、64年も参加しているんですが、これは11位にあります。決して高くはありません。最近ではフィンランドが参加していませんので、どのくらいにきているかわかりませんが、ここからひとつ我々が考える必要があるのは、この2つの調査はどう違うのかという

1. 今どう改革が進んでいるか(5)

表2 OECD/PISAの国際学力調査(2000年と2003年)

順位	数学的リテラシー		読解力		科学的リテラシー		問題解決能力	
	PISA2003 得点	PISA2000 得点	PISA2003 得点	PISA2000 得点	PISA2003 得点	PISA2000 得点	PISA2003 得点	PISA2000 得点
1	香港 558	日本 557	フィンランド 543	フィンランド 546	フィンランド 548	韓国 532	韓国 538	538
2	フィンランド 544	韓国 547	韓国 534	カナダ 534	日本 548	日本 538	香港 548	548
3	韓国 542	ニュージーランド 537	カナダ 528	ニュージーランド 529	香港 539	フィンランド 538	フィンランド 548	548
4	オランダ 538	フィンランド 536	オーストラリア 525	オーストラリア 528	韓国 538	イギリス 532	日本 547	547
5	ニュージーランド 536	オーストラリア 533	ニュージーランド 525	アイルランド 527	ニュージーランド 525	カナダ 529	ニュージーランド 533	533
6	日本 534	カナダ 533	ニュージーランド 522	韓国 525	オーストラリア 525	ニュージーランド 528	マカオ 532	532
7	カナダ 532	スイス 529	アイルランド 515	イギリス 523	マカオ 525	オーストラリア 528	オーストラリア 538	538
8	ベルギー 529	イギリス 529	スウェーデン 514	日本 522	オランダ 524	オーストラリア 519	ニュージーランド 529	529
9	マカオ 527	ベルギー 528	オランダ 513	スウェーデン 516	チェコ 523	アイルランド 513	カナダ 529	529
10	スイス 527	フランス 517	香港 518	オーストラリア 507	ニュージーランド 521	スウェーデン 512	ベルギー 525	525
11	オーストラリア 524	オーストラリア 515	ベルギー 507	ベルギー 507	カナダ 519	カナダ 519	スイス 521	521
12	ニュージーランド 523	デンマーク 514	ノルウェー 508	アイスランド 507	スイス 513	フランス 508	オランダ 528	528

ことです。

IEAの調査はアチーブメントテストです。各教科の学習内容をどれだけきちっと習得したかということ測るのがIEAの調査です。それに対して、OECDの調査は、どちらかというと、応用能力といった性質のもの、あるいは適性検査的な性質のものです。

シンガポールは、OECDに参加していないんですが、韓国・日本は参加していて、両方も高いんですね。少なくともこの2つの調査によると、そうでしょう。

それに対してフィンランドは、最近の2回は参加してないので95年以降はあまり過大に重視すべきか微妙ですが、80年代までの結果で見ると、IEA/TIMSSの方の成績は決してよくない、OECDはトップですよ。もしかしたら、IEAの方にフィンランドが参加したらもっと上に来ているのかもしれない。

新しい学力観はOECD/PISAを重視してきたのです。自ら考える力、創造する力、応用する力、問題解決能力、全部そうです。そして、学習のスタイルもそういったところに欧米型に近づけるべきだと言ってきたのです。個性化を進める。

それに対して、シンガポール・韓国・日本は、全部同じスタイルの学習方法を今までやってきたんです。今はずいぶん変わってきてますが、それでも基本的なところは似ています。

その3カ国が全部、両方に参加すれば、たぶんOECDではトップに来るでしょう。ですからどっちがいいのか？

私は、二つの理由でシンガポール・韓国・日本が伝統的に築き上げてきた優れた部分ももっときちっと評価されるべきだと考えています。それはたぶん、皆さんの協同教育学会の目指しているものと一つだと思います。

もし小中学校段階だけで教育が終わるならそれでもいい。だけど高校・大学と進んで、そしてさらに先進的な科学技術、国際的な競争に伍していかなければならない…そういう人材をその中から輩出していかなければいけない。とするならば、学力だけが良くてもダメ、高校・大学できちっと学習内容を各学問の内容を評価の内容を学習できるだけの素養が各小中学校で、つまりアチーブメントの学力がついていなければ高校に行って苦勞するでしょう。大学に行って苦勞しますよ。

ですから、これを両方適切な形で伸ばしていけるような教育、学習の仕方を工夫していかなければいけないのに、この25年間の教育改革は、ゆとり教育が重要だ、新しい学力、新しい学習観が重要だと言って、そして、盛り込んで、個性に応じた教育をすべきだと言って、教育の機会を早い段階から差別化して、そして、学習の方法は、できる子供はどんどん先に行けるようにして、そこに特別なプログラムをいろいろ用意して、というようなことをやってきたわけ。そして、全体の学習は密度の薄い、興味本位、興味・関心やそういったものを重視する方向に来たわけ。す。

これは必ず反動があとで来る、と私は10年前から言っていたわけですが、案の定、そういう反動が今きているわけですね。

<強者の論理>による教育再編の問題性 (スライド7)

そこで次は、スライドの7の方に行きたいと思います。

今までに見ましたように、今進んでいる改革にはいろいろな問題が含まれていて、「強者の論理による改革」にはいろいろな問題がある。全国一斉学力テストの問題もある。既にもう都道府県や市町村で、あるいは区で、もう全国のほとんどのところで共通学力テストをやってるじゃないですか…。たぶん皆さんの地域にもあるでしょうけど。東京の辺りのいくつかの区でも実際にいくつか聞いていますが、悪者探しが起こるんですね。平均点を下げているのはどのクラスか？ 平均点を下げている子供は誰か？ ということ。

現場では匿名性なんて全くありません。学校の平均点を下げているのは…？、誰その平均点が悪ければ、一部のグループの子供たちの平均点が悪ければ、学年平均で下がりますからね。ですから、中学校でも、私が知っている限りでは、先生方はみんな言っています。そういう話になっていくわけですね。ですから、いずれにしても成果主義とかベンチマークであるとか、そういった方向に行く危険性があるわけですが、いずれにしても「強者の論理による教育の再編の問題性」としてスライド7にまとめておきました。

ここで強者の論理による教育再編は、学校選択性、中高一貫校、特区校、スーパー・スクール、習熟度別学習、全国一斉学力テスト、学校評価の全国標準化、成果主義的な教員評価、義務教育費用負担金の削減・廃止等々、他にもいろいろあります。

教育界の制度的な強者の論理による再編、言い換えれば、制度的に教育の機会を格差化していく。中高一貫校はもちろん、特区校の中には、例えば不登校の子供たちやいろいろと特別な支援を必要とする子供たちに、積極的に機会を提供するというプログラムがあちこちで行われているのは事実です。

2. どのような教育と社会を目指すのか(1)

<強者の論理>による教育再編の問題性

例: 学校選択制、中高一貫校、特区校、スーパー・スクール、習熟度別学習;
全国一斉学力テスト、学校評価の全国標準化、成果主義的教員評価;
義務教育費国庫負担金削減・廃止、等

教育機会の制度的格差化・差別化はなぜ問題か？

- ①正義・平等・公平という価値・理念に反する
- ②格差社会・社会的排除とその弊害をもたらす
- ③早期選別・振り分けはエリート排出の母集団を狭め、
エリートの質的低下を招く(人材の浪費)
- ④進学競争・受験競争が教育を歪める

社会的排除(social exclusion)

差別・貧困・失業・暴力等の諸困難の集中 = 社会資本からの排除
悪循環の拡大

➤政策対応: 社会的取り込み(social inclusion)とコミュニティ再建
→理念としての「共生」

実践課題: 受容・承認、参加・努力→成員性の自覚、誇り、愛着

私は、こういったことは特区校で認めるべきことではなくて、文部科学省がそれ自体、基本的に補償教育、コンペシットなわけですから、小中学校段階は、財政の支援を含めてきちっとすべだと考えております。そうでないいわゆる群馬国際アカデミーか、あるいは岡山県のあさひ塾（塾が経営する中学校）は、卒業生を全員岡山県の一流高校へ合格させる、それができなければ授業料を返す、と校長さんは公然と言っているわけですからね。そういう子も特区校で、特区校というのは、学習指導要領でのしめつけと学校制度への締め付けが外れるということなんですね。

基本的に、非常に単純に言えば、学習指導要領に準拠しなくていいわけだから、極端な話をすれば、受験教育に特化していくことができる。ですから、そういうポジティブな特区校もここには含まれます。

教育機会の制度的格差化・差別化はなぜ問題か？

こういう教育機会の制度的格差化や差別化がなぜ問題かという、まず第一に、平等とか正義とか公平という日本の社会あるいは多くの民主主義的な社会が、基本的に重要な価値、理念として掲げてきたものに反する。だからそのこと自体、基本的には好ましいとは言えない。

二番目に格差社会は社会的排除という問題を引き起こします。これは、今日、政府の仕事で…そうなのなのですが、少年犯罪のデータが非常に典型的に出ています。殺人や強盗で補導される子供たち、検挙される子供たち、少年院送りになる子供たちの5～6割は、中学校卒と高校中退です。中学校卒と高校中退のカテゴリーに属する子供たちは、現代において日本の同世代層の中では5～6%しかいないわけです。その子供たちが、殺人・強盗で検挙され少年院送りになる子供たちの5～6割占めているわけですから、いかにその二つのカテゴリーの子供たちが殺人や強盗などの犯罪にコミットせざるを得なくなっているかということなのです。

これは明らかに、社会的排除の問題が日本に起こっているということです。社会的排除は、さまざまな困難が集中している状況におかれている地域や、エスニックグループ、さまざまな社会的カテゴリーがある場合に、起こってくるということになります。

例えばアメリカの社会ですと、スラムであるとか…。フランスにおいてでも、バカロレアを取得していない子供たちは、ある意味で社会的に差別され排除されて、就職の機会に雇用市場でもほとんど相手にされない。だからこそフランスは、1980年代からバカロレア取得率を2000年までに8割にするという政策を掲げていろいろ改革をやってきたのです。

ですから、例えば中卒であるということ、あるいは高校中退であるということは、単にそういう事実があるということだけではなくて、日本の社会では、まず何か問題があるのではないかと見られます。就職で職安に行こうが面接に行っても、どうしてそういうことになったのか根掘り葉掘り聞かれる。そのうち、なぜそんなことをいろいろ聞かれなければいけないのかと少しイライラして激昂して反発すると、もう相手にされない。それ以前

に門前払いされる場合も多いわけですね。

つまり、さまざまな個人がどれだけやり直そうと思おうが、努力をしても、もともとやり直さなければいけないことが何もなくとも、中卒であるというだけのことで、さまざまな機会が奪われているとすれば、そのことがいろいろな問題、困難な問題状況にかりたてていく…。日本の場合には、明らかに中卒者、高校中退者はこういう社会的排除の状態にあるんです。

フランスにおいてもバカロレアを取得していない。圧倒的に外国から移入してきた子供とか貧困層とか、多いんですけども、そういう貧困、暴力、差別など、あるいは親の離婚や失業だとかそういったものが充満している状況が社会的排除の状況です。

そういう人たちは、いろいろなことに参加し、チャレンジしていく機会を最初から奪われているんですね。社会的に排除されているんです。こういう問題が日本でも深刻になる危険性がますます強くなっている。

早期選抜・振り分けは、エリートの質的低下を招く

そしてもう一つ、「早期選別・振り分けはエリート選出の母集団を狭め、エリートの質の低下を招く」。これは、イギリスではもう1930年代から問題にされてきたのです。エリートは、より大きな母集団の中で優れた人を選んできてこそ、質の高いエリートが育つ。

例えば、オリンピックで金メダルをとった女子マラソンの2人の選手、野口みずきさんと高橋尚子さんは、二人とも高校時代はほとんど無名の選手でした。もし高校時代で選別してだめだったらオリンピックに参加するチャンスはもうない、というように早い段階で選別していたら、二人とも出てこなかったわけです。

もちろんエリート教育をやったっていいというのはあります。オリンピックもたぶんそうでしょう。けれども、それ以外の人たちが、どこかの時代で力を伸ばしてきたら、それをリクルートするしくみにしておかなければいけないんですね。誰でも参加できるように…。

学力を中心にした部分はましてそうです。早い段階から区別して振り分けていったら、先になって中学生ぐらいになって伸びる子供たちの可能性を、機会を小さくしていることになるわけです。

ですから、早い段階からの差別化とは、結果的に人材の浪費になって、高い質のエリートの養成にも困っていくことになる。これは社会学では1980年代の終わりから言われ始めていました。パレートという人が「エリートの周流」という本を書いた時に既にそういうことを言っているんです。エリートが上の方からしかリクルートされなくなると、社会エリート層が墮落していくということを言っているのです。

いわゆる改革を進めている政治家や経済界のリーダー層の関心から言っても、社会的な機会、教育の制度的差別化は、人材の浪費になる。そしてもちろん、早い段階からの選別、選抜が始まれば進学競争や受験競争がまた再び激化していく。

そういうことで我々は、将来のビジョンとして何を重視する必要があるのかということで、政策的な対応としては多くの先進諸国が、特にイギリスはブレア政権になって傾向が強まっていますが、社会的取り込み（social inclusion）とコミュニティの再建、そういったものは多様な価値観をもった人たち、あるいはエスニシティやいろいろな背景をもった人たちが共に生きていくといった意味での共生、そういった新しいあり方を模索すべき時代に入っている。

共生とは、単に民族間の共生だけではなくて、自然との共生とか、日本では非常にブームになっている言葉ですが、そういった共生のあり方というのが今問い直されている。

「共生」：教育と社会のヴィジョン・構成原理（スライド8）

そこでスライド8ですが、共生という言葉について私の属している国際基督教大学はCOEのプロジェクトで「平和・安全・共生」という研究をやっています。その共生という部分は、私が責任者になっているんですが、もう10年ほど前からこういう共生について、いくつか論文を書いてきています。教育と社会のこれからのあり方をどんなふうに構想していくのかを考える際の重要なキーワードにしていくべきものだと考えるわけです。社会学では1930年から、この共生（英語では"symbiosis"と言いますが）という言葉が使われていたのですが、大きく分けて共生の形態として、私は四つを区別しております。

融合的共生と棲み分けの共生

一つは"Embracive and Convivial Symbiosis"と英語で表現しています。日本語では「融合的共生」と呼んでいて、典型的には具体的には、昔の村落共同体なり、宗教共同体なりのものを一応イメージしていただければよいと思います。この融合的共生に当てはまるような共生の社会があったかというのは不確かですが、基本的には、共通の信頼体系、価値体系を構成員がみんな共有していて、そして短命的な状況の中でいろいろなその構成員たちが支え合うような共生の仕方をしているところを、融合的共生と呼んでいます。

二番目は「棲み分けの共生」です。英語では"Segmented/Segregated Symbiosis"と呼んでいます。英語の論文も書いたんですが、棲み分けの共生というのが社会学で最初に共生という言葉が重要なキーワードとして使われるようになった意味合いです。これは1920～30年代というのは、アメリカのシカゴ学派の社会学者、ロバート・パークという人が、そういうことを言い始めました。ご存知のように、アメリカ社会は移民がつくってきました。1800年代、19世紀までの移民の主流はいわゆる北部ヨーロッパのプロテスタント系の移民だったわけです。ところが、20世紀の転換期から1910年代、20年代になると、南欧と東欧の移民が大量に入ってくる。これは、宗教的にはカソリックであったり、ギリシャ正教であったりで、プロテスタントとは違う。それから、ラテン系であったり、スラブ系であったり、人種的にも違う。生活習慣も違う。

2. どのような教育と社会を目指すのか(2)

「共生」:教育と社会のヴィジョン・構成原理

共生(symbiosis)の四形態

共生類型: 藤田(1999,2000,2005)

社会類型: 藤田(1991,1994,1998)

①融会的共生 Embrasive and Convivial Symbiosis

②棲み分け的共生 Segmented/Segregated Symbiosis

③市場的共生 Market-oriented Symbiosis

④市民的・親和的共生 Civic and Convivial Symbiosis

➤②③を志向するのか、それとも④を志向するのか？

どちらが平和・安全・幸福の可能性を高めるか？

→当事者(教職員・保護者・地域住民等)の協働による学校づくり
情報・課題の共有と協働による「共創の教育」~CCCE/CCCS

→CCCE: Civic, Convivial & Co-creative Education

CCCS: Civic, Convivial, Co-creative Symbiosis/Society₈

最初に18世紀までに来た移民の多くは、アメリカを永住の地として家族・親族の類で来ている人たちが多く。その人たちが、例えばニューイングランドやボストンなど、いろいろな所にコミュニティをつくったわけです。ところが、南欧・東欧から来た移民は若い人が多く、かつ単身で来ている層が非常に増えてきた。この人たちは必ずしも永住の地を求めてきたわけではない。お金を稼いだらまた本国へ戻っていくのです。これはアメリカなどでもイタリア系のマフィアとか、早い段階から問題になっていたんですね。

みなさんご存知のように、映画ミュージカルの「ウェストサイドストーリー」は、ニューヨークにおけるイタリア系の南欧から来た移民層と、若者たちの、コミュニティの文化的対立をテーマに描いたものです。そういうふうにならざるを得ない。しかし、文化的、宗教、生活様式、価値観を異にする人たちが、アメリカの大都会で、1910年代の20世紀初頭の大都市において、あちこちでできていくわけです。

空間を共有している。そして経済的にも。大都市になぜ集まるかということ、そこには仕事があるから。そして、先に行っている人もいるから。仕事があるところへ来るわけです。経済的にも空間的にも関係をもたざるを得ない。しかし、文化的、宗教的な部分がお互いが干渉し始めると、衝突は絶え間なく起こる。だから、お互いに棲み分けをするわけです。例えば、イタリア街をつくるとかチャイナタウンをつくるとかして、棲み分けていく。お互いその中のことについては干渉しない。それが棲み分け的な要素です。

これは、産業化が進んだ社会で、ヨーロッパで、いわゆる階級的格差を含めてだいたい起こっています。そういった社会における共生のあり方を問題にしたのが、シカゴ学派的1920~30年代の研究論文だったのですが、私はそれからヒントを得て、共生の4つのタイプを区別したのです。

市場的共生

自分たちの自集団の中での統合、連帯の意識は強いけれども、他の集団とはお互いに棲み分けて干渉し合わないというのが、棲み分けの共生です。

それに対して、私が市場的共生と呼んでいるのは、自集団と他集団のコミュニティの関係もなく、みんなが市場社会でバラバラな個人として、労働者として…。これは日本でも、大都市で、1960年代後半70年代に大きな団地、マンションなどができるようになるにつれて、お互いに隣に誰が住んでいるのかもわからない。ゴミ出しのような地域で協力しなければいけないことだって、お互い知らん顔しているとか、バラバラに生活している…。自分の経済的・市場的な価値の追求だけは、連帯、協力することもあるかもしれない。それが中心になります。

市場社会における個人は、非常にバラバラな個人ですから、そういう人たちが利害の共通するところで協力し合う共生の仕方を、「市場的共生 (Market-oriented Symbiosis)」と呼んでいます。

市民的・親和的共生

この間、この30年そして現在、日本では急速に進んでいるのは、市場的共生の方向ですね。そして棲み分けの共生もある程度1960年代～70年代から徐々に地域によっては出現し始めている。

最近、勝ち組、負け組と、格差社会とか言われますが、さまざまな議論の中には、そういう傾向が日本でも強まっていると言われているわけです。

それに対して、町づくりとか、村おこしとか、これからの社会で地域の人たちが、自分たちの力をつくっていかねばいけないと言われている、そして、理想的モデルとされているものは、そういう棲み分けの共生でも市場的共生でもない。では、何かと言うと、「市民的・親和的共生」と私は呼んでいます。"Civic and Convivial Symbiosis"です。

シビックというのは基本的には市民権のいろいろな違いをもった人が集まってつくっている社会ですから、地域社会でも国民社会でも、それぞれ自立性、違いを認めなければいけない。しかし、convivialという言葉は、19世紀から使われていた言葉です。辞書で引くと、これは、それぞれが属している仕事の場であれ、何であれ、例えばこの学会で言えば、会長もいるし、大学の先生もいれば、学校の先生もいる…いろいろな人がいる、学生さんもいる…それぞれが自分の社会的身分、ステータス、地位立場、権限などに関係なく、対等な個人として自由に意見を交換し歓談する。そういうような意味合いをもった言葉がconvivialという言葉なのです。

どちらが平和・安全・幸福の可能性を高めるのか？

ですから、この間、町づくりやいろいろな形で、マスコミでも取り上げられて、そして、望ましいあるべき方向だというように、宣伝されているのは、そういう意味で、私のいう

市民的・親和的共生を理想視している。これは学校においても基本的にそうですね。ですから、我々が問うべきこととして、2と3のような共生のあり方を志向するのか、4のようなあり方を、好ましい将来の学校や社会の姿として理想視して、そこに向けて努力していくのか、それが問われている。そして、さらに、平和や安全や幸福の可能性をどちらが高めるのか？ 私はたぶん四番目だと思います。

そうであるなら、当事者（教職員、保護者、地域住民等）の協働による学校づくり、情報・課題の共有と、協働による「共創の教育」…この辺は、最近では、語呂合わせで、いろいろな人が語呂合わせ好きなものですから、私もついそれに乗って、CCCS（Civic, Convivial & Co-creative Symbiosis/Society）とかCCCE（Civic, Convivial, Co-creative Education）という研究会を作って始めています。

学力形成・人材育成（スライド9）

スライド9です。そのために何が重要かということで、一つは制度をどういうふうにするか。この制度は先生方にとっては実践を枠づける制度・しくみです。例えば、教員が各学校や地区で（東京の場合ですと区）で採用となれば、基本的には、学校や区を超えて移動することは、あまり一般には起こらなくなると思います。

国立大学の付属学校は、かなりいろいろなところで問題を抱えていると言われていますが、人事が停滞している。移動しないですから、どうしても問題が起こるとそれをどうやって解消するかという、人為的構成は変わらないわけですから、難しくはあるんですね。あまり世間には知られていないかもしれませんが…。

私立学校の場合には、辞めていく、あるいはさまざまな圧力を加えて辞めさせることだ

2. どのような教育と社会を目指すのか(3)

学力形成・人材育成

①学力・教養・学習の基本は変わらない

～時間もかけず、努力もせず、力がつくことはない

②学力・教養の基本:基礎学力・専門的能力 市民的教養・専門職倫理

～エリート教育は高校からで十分

すべての子どもが有為な人材

③努力と称賛のカルチャーの再構築

◆参加・努力・挑戦→意味の発見、興味・関心・意欲の形成

>「名誉の等価性」

すべての好ましい活動・努力・成果は称賛に値する

⇨新テスト主義・査察文化・成果主義は適切な対応か？

…No! →モラル・ハザードの危険

→教育・学力の本質の見極めとホーリスティック(多面的・総合的)教育の重要性

ってできますから、まだいいと言ってもいいでしょう。それに、私立学校は必ずしも先生方の条件、給与面、待遇面の条件は関係ないですね。けれども、先生方は一生懸命よくやっているといます。全体に、国立大学、私立大学、公立大学で日本の先生方はよくやっているといます。これは世界的な評価です。私も学会などで宣伝して歩いています。

いずれにしても、例えば教員採用をどうするかによって、もう学校の雰囲気やいろいろなことが影響されてくるわけです。そういう制度・しくみをどうするかということは、比較的重要なこととおわかりいただけますね。

そういう点で、強者の論理による教育再編、特に学校の制度選択とか、あるいは小中一貫校、中高一貫校…、こういうものをどんどん増やしていけば、学校は小中学校の段階からどこに行くのが重要だということになって、今までのシステムとは全く違ってきます。

そうすると、教室の作り方、クラスの作り方、授業の編成の仕方、実際の学習の指導の仕方、全部それに対応してやらなければいけないということになりかねない。そういう圧力は必ずかかってきます。小中一貫校になれば、高校行く時にはどうするのか、あるいは全部が小中一貫校にならないわけですから、そうすると小・中と分かれた場合にはどうするのか、中学校から小中一貫校に入ってこられるようにするのかしないのか、入ってこられるようにしたなら、途中から入ってくる子どもにどう対応するのか、ということをもみんな考えなければいけない。合わなかった子供を一般の公立に移すとすれば、その時に学校側はどう対応するのか、いろいろな問題が起こってきます。

ですから生徒がどうなっているのかということは、日常の実践に、カリキュラムに対してもいろいろな影響を及ぼしている。特に子供たちがどこで、どういうグループで学ぶかに関わる、教育の機会に関わる制度というもの、私が重視するのはそのためです。ですから、制度を良いものにしていく。これは政治家や政策担当者の責任です。もちろん我々は声を出していくべきです。

二番目の要素として、やはり実践上の我々では、現場では、あるいは教育関係者は具体的にどうできるのか。二点を挙げておいたんですが、あと1~2分なので…。

学力・教養・学習の基本は変わらない

スライド9の「学力形成・人材育成」というところです。これについてはあちこちで同じ話をしていますので、聞かれた方もいらっしゃるでしょう。ちくま新書その他にもいくつか同じことを書いていますので、読んでいただければと思います……。知識社会とかグローバル化時代というふうに社会は変わっているけれども、学力や教養や学習の基本は変わらない…、これは断言してよいと思います。

学習の仕方にはいろいろな仕方があるでしょう。しかし、基本は変わらない。特に重要なのは、時間もかけず、努力もせずに力がつくことは絶対がない。これは断言していい。時間もかけず、努力もせずに力がつくなんてことを言い出したのは、92年からの義務教育

観なんですよ。

新学習指導要領、生きる力、自ら学び考える力とか、創造力だとか、思考力だとか…いろいろなことを言って、新しい学習観を主張してきたんでしょ。けれども、実際に制度的にやったことは、5日制にして学習時間を短くしたわけです。短い時間で、そんなことができるはずがないんです。私は、自ら学び考える力が重要でないなんて、決して言うつもりはない。重要だと思います。だけど、それはどうやったら身につくのか？ きちっと勉強して努力してこそ身につくんですね。いろいろな経験をしてこそ…。

努力と称賛のカルチャーの再構築

そして、努力と称賛のカルチャーの再構築が重要だということを私は一貫して言っているんですが、これは二重の意味で重要です。

努力しなくて力がつくことはない。もちろん適切な努力の仕方をしてですが…。オリンピックの選手たちだってものすごい努力をしています。それだけの基礎的なトレーニングも含めて、努力してこそあの成果があるわけです。努力のないところに成功の可能性なんてありません。もちろん適切な努力の仕方は大切でなければいけないわけですが、もう一つ重要なことは、努力すること、言い換えれば、その活動に参加していくこと、自らをそこに投入していくことです。そのことが、いわゆる現代の意味喪失の時代とか、学ぶ意味がないとか、興味関心がないとかと言われる子供たちの状況に対する答えの一つになる。きわめて重要だと思います。

興味関心とか学ぶ意味というのは、学習の活動それ自体、あるいは学習の内容それ自体に予め備わっているわけではない。そうではなくて、自らその活動やその学習の内容に関わり、参加し、そこに時間をかけ、努力をしていくことで、初めてそこに意味とか興味関心が作り出されていく、見つけ出されていくのです。そういう性質のものなんです。だからこの20年ほどのゆとり教育の議論の中で盛んに文部科学省や政策担当者がやってきた、興味関心をもたせることが重要だと言って、興味関心をもちそうな教材を用意する。もちろんそれは重要です。けれども、そのために子どもたちに迎合すべきではないんです。そうではなくて、たとえ最初は興味がなくても、そこに時間を費やして努力していくことで、そこに興味関心を作り出される、見いだされる、そういう性質のものです。

最近、親子の触れ合いと言われてきていますので、例えば日曜日にICUのキャンパスの近所の子どもたちを連れてきている。子どもたちがお父さんたちと遊んでいるわけです。最近多いのはサッカーですが、3～4歳ぐらいからお父さんとボールを蹴っていて、たぶんお父さんと遊んでもらえるからおもしろくてボールを蹴ってるわけですが、だんだん上手になりますよね。小学校に行く頃には周りの子よりも遥かに上手になって自信ももつし…つまり、そうやって好きになり、興味関心をもつようになっていくわけです。誇りをもつようになっていくわけです。もしそれが野球だったら、野球の方へいつているでしょうね。

そういう性質のもので。

だから何らかの機会、きっかけを与えて、努力しチャレンジし、時間を費やし、そうしていくことが重要なんです。昔はそれは当たり前のもので、子供たちに与えることができたから、昔の先生はそういう意味ではやりやすかったかもしれません。けれども今だってそれをやっていかなかったら、子供が興味関心をもつことはないんです。できる子供はそれ以前からそういう方向にシフトされ、経験させられてるわけですが、特にできない子供、そうでない子供たちにとってはそういうことが重要だと思います。

その場合に、もう一点だけ言って、終わりにし、あとは省略します。

名誉の等価性

「名誉の等価性」ということについて触れておきたいと思います。競争がよくないからと、例えば運動なんかで子供たちに序列、順位を付けるような競技は極力やらないということがありました。今でもこういう所があるかもしれません。順位を付けることが問題なのではないのです。どの子供も自分がそれなりに誇りをもっていたら、優越感をもてるような、人から褒めてもらえるような機会があればいいわけです。

学校の活動の中には評価の学習・活動だけをとりもいろいろな教科があります。単元もいろいろ違います。実験が好きの子もいれば、まったく嫌いな子もいる。教科の学習だけでなく、特別学習などいろいろな活動があるわけです。そういうさまざまな学習や活動について、それが悪いものでない限り、そこでがんばったら称賛に値する、そこで何らかの優れた成果を上げればそれも称賛に値する、そういう意味で努力も、そのグループの成果も称賛に値するという点では等しい価値があるというのが名誉の等価性です。少なくとも私が強調している…。

この名誉の等価性を前提にして、努力が称賛され、推奨され、適切に動いていくことが学習を高める、その成果を高める、あるいは自尊心や子供たちの関係を良くしていく。非常に重要な要素であることを強調して、そういったことを豊かにしていくことがこれからの教育や学校づくりには極めて重要です。そして、そういう教育を実現していく上で、今進められているような成果主義的な、あるいは強者の論理による改革や査察主義、そういうことをしていったら教育は確実に歪んでいきます。また、今言ったような意味での名誉の等価性を前提にした努力と称賛のカリキュラムが展開するということもありえない。そうならないように先生方、教育学研究者の方、この教育学会の方も含めて皆さんの活躍を期待したいと思います。

教育は「未完のプロジェクト」(スライド10・11)

最後に、教育とは「未完のプロジェクト」です。完成することのないプロジェクトで、誰かが支え続ける。実践的に日常的に、カリキュラムづくりや教科書づくりも含めて、誰

かが支え続けてこそ、うまくいく。それがなければうまくいかない。それを支え続ける人たちの努力や情熱を歪めるような改革をしたのでは、教育はますます歪んでいく。日本の現在の改革動向はそういう意味では非常に危険…。もう20年間危険な状態に立っていると言い続けてきたんですが、私のほうも同じことを言っているという面では同じですが、近いうちに私はもう一戦やろうと思います。

皆さんも自信をもって研究、現場のサポートそしてまた実践をつくっていただけたらと思っております。

どうもありがとうございました。

(文責：日本協同教育学会編集委員会)

2. どのような教育と社会を目指すのか(4)

生活・学習の場としての学校

安全・安心、受容・信頼

豊かな経験＝豊かな努力・豊かな挫折、豊かな出会い

市民性教育(citizenship education)の課題

UNESCO(1996) Learning: A Treasure Within

生活技能 Life skills

精神的・社会的・対人的な諸技能の相互連関的組み合わせ

批判的思考力 Learning to know

実践的技能 Learning to do

対人的技能 Learning to live together

人間的技能 Learning to be

10

2. どのような教育と社会を目指すのか(5)

教育：「未完のプロジェクト」

➤教育・教育政策の指針

①現在と未来への投資

②安定した豊かな時間のリズム

③すべての子どもが尊厳的存在 & 有為な人材

④お金も人手も時間もかけずに教育がよくなることはない

参考文献

藤田英典『子ども・学校・社会：「豊かさ」のアイロニーのなかで』東京大学出版会、1991年

藤田英典『教育改革：共生時代の学校づくり』岩波新書、1997年

藤田英典『市民社会と教育：新時代の教育改革・私案』世織書房、2000年

藤田英典『新時代の教育をどう構想するか？－教育改革国民会議の残した課題』岩波ブックレット2001

藤田英典『戦後日本における青少年問題・教育問題：その展開と現在の課題』藤田・黒崎・片桐・佐藤編『教育学年報8 子ども問題』世織書房、2001年、73-114頁

藤田英典『義務教育を問う』ちくま新書2005年

H.Fujita, "Kyosei: A Vision for Education and Society in the 21st Century," in Y. Murakami, N. Kawamura, & S. Chiba, eds., *Toward a Peaceable Future: Redefining Peace, Security and Kyosei from a Multidisciplinary Perspective.*

Washington State University, 2005: 53-65

11

考えを深め合う国語の授業

—柔軟なペア活動を活用した学習指導過程の工夫—

浅輪郁代（犬山市立東小学校）

はじめに

本校では、4年前から算数の少人数授業を習熟度別にせず、異質の児童の協同学習により学び合いを目指す取り組みを進めてきた。その中で、多種多様な発想を持つ者の話し合いのおもしろさや、少人数の中で発表能力を育てた子たちの存在をつぶさに見てきた。

一方で、国語の読み取りの授業をするとき、どうしても自信のない子どもの意見が埋もれてしまったり、教師が解説しがちになったりした。なんとか算数の協同学習で培ってきた子どもの力を生かして、教師主導から脱却して、子ども自身の読みを大切にしながら深め合う方法はないかと考え続けてきた。

しかし、短い言葉の答え合わせや、簡単なテーマの時は算数の協同学習の要領でできたが、読解の教材において読みを深めようと話し合ったり、説明文でも要旨を一つの文にまとめたりしようとすると、どうしても話し合いに時間がかかりすぎ、授業としては不都合が起きた。

そこで、本学級はそれまで男女混合で多くの協同学習を取り入れてきて、少人数での意見交換に慣れている子たちだったので、さらに小さなペア単位での活動を中心に組み合わせることを考えた。ペアの良い点は1対1で意見交換が速くでき、多勢に無勢のような状況も起こらないので、対等に自分の考えを言うことができることである。しかし、固定されたペアでの意見交換だけでは情報量が少ないので、ペアを組み替えて意見交換を繰り返すことによって、話し合いの時間を有効に使い、さらに多様な考え方に触れられないかと考えた。しかし、この方法で成果を収めるためには、日常的に自分の意見を伝え合うことができる人間関係が築かれていることと、人間関係に引きずられることなく良い意見を認め合うことのできる相互信頼が築けている学級であることも条件として必要である。本学級では実現可能と思える要素が十分であったため、取り組むことにした。

本実践に先行して、佐藤（1996）が、同じく「ごんぎつね」で授業中の協同的学習を分析している。佐藤は授業中の議論で児童を発言積極派と発言消極派に分け、それぞれの読みの変化を分析しているのに対して、本実践では、議論を行わずペアでの意見交換を中心として、発言力の影響を極力排除した状況での子どもの変容を比較することを目的とした。

方 法

小学4年生23人学級において「ごんぎつね」の授業を行った。場面ごとに課題を設け、それに対して自分の読みをまとめさせた。その後、意図的に多様な考え方に触れられるように、同性の友人、異性の友人合わせて3～4人とペアで意見交換をさせた。意見交換の約束は、次の3点である。

- 互いに意見交換をするが、どちらか一つを選んだり、まとめたりする必要はない。
- 課題からはずれている場合は指摘する。

・相手の意見が、良い考えや良い言葉だと思ったら、赤ペンで自分のプリントに記入しておく。

ペアでの意見交換の後、全体の話し合いの時間を持ち、そこでは自分がプリントに書き加えた友だちの考えも含めて発表する。板書された意見を総て知った上で考え直し、さらに良いと思った考えや言葉を選んで、最終的に自分の考えをまとめてワークシートに記入する。そのワークシートが返却されるまで、なるべく教師は自分の感想やヒントは与えないようにする。全体場で意見が分かれていても、各自が受け止めたままでよいとした。

学習後に振り返りを実施し、自由記述で感想を求めることにした。

結 果

ごんがいたずらをして兵十の仕掛けにはまったうなぎを逃がしてしまう場面：オリエンテーションとして、課題に対してどのように考え、どのように意見交換するか解説しながら進めていった。最初は自分の考えをまとめたり、意見交換する異性ペアの相手を探したりするのに時間がかかっていたが、慣れてくるうちに意見交換が円滑にできるようになっていった。

兵十のおっかあの葬式を見て自分のいたずらを振り返る場面：「兵十のおっかあの葬式を見てごんはどんな気持ちだったか」という課題に対して、最初に自分のワークシートに「後悔している」と書いた児童は5名だった。しかし、最終的に14名の児童が「後悔」という言葉を使って、考えをまとめた。同じように「反省した」という言葉は1名から5名に増えた。はじめの考えで視点が違っていた2人は、意見交換の後それぞれ「後悔」という言葉を使った文章に変化した。

ごんがうなぎのつぐないをしている場面：ごんが鯛を兵十の家に放り入れた直後と、それで迷惑をかけたことを知った直後の気持ちに分けて課題を与えた。

まず、鯛を放り入れたときの気持ちとしてキーワードになるのが「つぐない」という言葉である。最初自分で「つぐない」と書いたのは9名である。その後意見交換で書いた児童は14名になった。全体の交流が終わった後では、17名まで増えた。しかし、最初の9名中3名はまとめでは書かなかった。

そして、鯛で迷惑をかけたことを知り、栗や松茸だけあげることにしたときの気持ちでは、はじめの考えで前時に引き続き「つぐない」という言葉を使った児童が5名いて、内容がそのようなものも8名いた。そして、兵十への思いやりを考えた児童が6名いた。このときは男女合わせて4名と順にペアで意見交換するように指示したところ、最後のまとめで増えた言葉として、「(兵十を) 幸せにしたい」が9名増え、「(兵十が) 元気をだしてくれる」が6名増えた。「つぐない」という言葉を使っているのは4名で、そのうち「つぐない」だけの者は1名で、23名中17名が兵十への思いやりを考えた文章になっていた。

兵十と加助が栗や松茸が届くことについて話し合っている場面：兵十と加助に対して、はじめの考えで「自分がやったことだと気づいて欲しい」と書いたのは2人だけで、「僕があげたんだよ」というつぶやきが6人いた。意見交換の後、「自分だと知ってもらいたい」が14人、「気づかれると運べなくなるので困る」が6人で、2つに分かれた。初めての意見対立の場面だった。全体場では2通りの意見があることは確認したが、どちらの方がよいかまとめなかった。

栗や松茸をくれるのは神様の仕業ということになった場面：ごんのしたことが神様の仕

業と思われたことについてのごんの気持ちを考える課題だったが、はじめの考えで5人が「神様と思われてもいい」とか「それでも続けよう」という前向きな考えだったことに注目して、彼らを分散して多様な考えを持つ4～5人のグループで意見をまとめることを試した。しかし、前向きな意見を持つ5人のうち1人だけかなり強く主張してグループのまとめに取り入れられたものの、他では教師の支援があった2グループで何とか取り入れられ、教師の支援の入らなかった2グループは取り入れられなかった。

兵十がごんを撃ってしまう場面：ごんを撃ってから兵十がごんのしたことに気がつく場面で、そのときのごんの気持ちを考えさせた。「兵十が元気でいてほしい」というごんの願いを最初から強く出している子が13名、自分が撃たれたことで、「兵十がまた落ち込んじゃう。撃たれなければよかった。天国から見守っている。」という深い考え（2人）も見られた。「撃たれても仕方ない」というごんのつぶやきを書いた児童も3名いた。「兵十が幸せになって欲しい」と最初1人書いていたのが、最後には4名になった。

考 察

以上の6つの場面を通してしてみると、考えが深まる転機は2ヶ所あった。

- (1) 第2場面の最初の考えで「自分がいたずらをしたからこんなことになった」「おっかあはうなぎが食べたかったんだ」「かわいそう」「悪いことをした」というレベルから、「後悔した」「反省した」という言葉に18名の子が変わった。このことは、児童が自力で的確な言葉をつかむ力を持っていることを示しているといえる。
- (2) 第3場面でも最初の鯛がつかないだったことから、引き続きごんが兵十が栗や松茸を届けたことに対して、最初同じように「つかない」としていて、意見交換の後、「幸せにしたい、元気になって欲しい」という、より積極的な思いの言葉が変わった子が17名になったことは、ごんの兵十への親近感に共感した結果だと言える。

また、ここで児童がごんの兵十への親近感に気づいたことで、最終場面でははじめの考えで兵十への思いやりのある言葉を考えることができたと考えられる。

佐藤の分析では「相互作用のなかで提示された他者の視点を自己の中に取り入れる『内化』の作業に多少なりの時間がかかる」ということだったが、議論抜きのこの実践では、比較的短時間のうちに子どもたちは内容変更を行っているといえる。

また、この方法について意見を聞いたところ、図1（省略）のような結果であった。（自由記述全員分）好意的な受け止め方が多く、全員がこの方法で今後もやりたいと答えた。

以上の結果から、ペアを組み替えて意見交換を行い、全体の場で自分が聞いた考えの中で良いと思った考えを発表し合い、それらからさらに自分の考えをまとめる方法の有効性は実証できたといえる。

この方法が有効的に働いた理由は、次の3点が考えられる。

- (1) ペアで意見交換を繰り返すことで、どの子も友だちに自分の考えを伝えることになるので、埋もれる意見が無くなることである。いきなり全体発表にする場合は、どんなに良い意見を持っていても発表力がなかったり、授業に加われなかったりすると言わずじまいになることがあった。しかし、全員が同じように動くことで参加せざるを得なくなり、友だちに考えを伝えることが自然にできるようになる。また、グループで考えをまとめる場合、少数意見が埋もれやすいことは、兵十に栗や松茸をくれたのが神様の仕業ということになったときのごんの気持ちを考えた課題での結果からも明らかである。

- (2) 一度友だちに話したことで全体の場で言う勇気が持てる子もいるし、共感した友だちの意見も言っていることになっているので、これまで発表することの少なかった子も発表できる可能性が大きくなったことがある。
- (3) 子どもの言葉でコミュニケーションをとっていくため、共感しやすいと考えられる。教師がまとめたり解説したりするのと比べて、自分のこととして受け入れやすいので共感できる言葉が広がりやすかったと考えられる。

今後の課題

的確な言葉や、深い考えが共感できる可能性の高さは実感できたものの、最初自分で考えたときに友だちに広まる言葉や考えを持っていたにもかかわらず、まとめの段階で友だちの言葉や考えに変更することも少なくなかった。全体の場で、何故この考えがよいと思うのかという理由も含めて発表できるようになれば、こういうことが防げるだろう。今年度3年生の説明文で同じように実践したところ、全体の場で出された意見に対して付け足しや理由をつけて取捨選択ができていた。説明文では、表記されている言葉を使うことや、文脈を捉えることがより容易であるといえる。反面「ごんぎつね」のように心情を読み取ったり葛藤場面があったりする場合は難易度が高いと言えるが、この学習経験を積み重ねることにより、自分の言葉を大事にして感性を深める力がつくのではないかと考えている。

参考文献

佐藤公治 1996 認知心理学から見た読みの世界—対話と協同的学習をめざして— 北大路書房

BBCoach プロジェクトの夢

柳沢富夫 (アットマーク・インターハイスクール／多摩美術大学／戸山高校)

BBCoach プロジェクトという活動をご存知だろうか？ インターネットなどICTを活用した新しい形の参加型ブロードバンドコンテンツ作成プロジェクトである。私はアットマーク・インターハイスクールというインターネットを活用した通信制バーチャルスクールの学び場を“学長”として運営しているが、その活動を通して、子ども達は何を求め何が足りないのかを模索してきた。その中で、このプロジェクトは姿を現してきた。学習とは本来自立的なものだが、次なる世代を担う若者達がさらに飛躍するための新しい環境を、彼ら自身の興味関心を生かす方向で整えていくことこそ、私たち大人に求められていると考えている。

[ブロードバンド環境を生かした興味関心共有型学習環境の創造]

1990年代後半から本格的なデジタルビデオの時代に突入し、ブロードバンドコンテンツがインターネットを介して繋がった状態になりつつある現代、データの共同製作、蓄積、公開、共有というレベルで繋がる世界の子ども達、思う存分作品を自由に創作できる環境が求められている。既に小中学校の取り組みでも単純なホームページ制作というレベルは超えており、小学生でもアニメーション、中学生もビデオコンテンツや動画コンテンツの作成に加わりたいという欲求が渦巻いている。興味関心さえ自覚すれば、子ども達は必ず動き出す。

今必要なのは、その欲求を表現する場所である。個に閉じこもった表現方法ではなく、広く人と共有できる繋がった環境を整備する必要がある、情報を受けるばかりではなく発信することに意味を持たせることが教育の現場でも求められている。

インターネットを学習に取り入れるということで、学校を中心とする様々な実験、コンテスト、授業が行われている。こうした動きに積極的な教員達が揃っていて、しかも自治体や国からの予算が豊富に利用できる環境を獲得している学校も次第に増えてきた。見方を換えれば、学校に所属していないと、そうした実験、コンテストに参加できないという事態も生まれてこよう。また一方で、学校より、家庭や職場のネット環境が恵まれている場合、学校中心のプロジェクトが本当に子ども達の学習意欲を満足させ、望まれる成果をあげることができるであろうか？ 学校のICT化が進み学習環境が整備されるのを待たなければならないという状況は、子ども達にしても教員にしても、せっきくの学習のチャンスを失っていることにならないのだろうか？

地域間格差、学校間格差の戦いになる学校単位のコンテストではなく、個人ベースでの参加を基本としながら、コラボレーション学習できる環境が、そんなジレンマを解決してくれるのではないだろうか？ 最終的にはPtoP（ピアツーピア）型学習環境が整備されてくることだろう。その試金石となる場の提案をこのプロジェクトで模索していきたいと願っている。学習の場は学校という空間に縛られるものではなく、無限の広がりのあるものにしていく必要があるだろう。“いつでも、どこでも、だれでも、どんなツールでも学習できる環境”を整備していくこと、そして子ども達の自立的な学びをこのプロジェクトで

アシリテートしたいと願っている。

[BBCoach の特徴]

- **参加は個人単位**で、3人程度のチームを作って共同活動を行います。
例えば、室蘭の中学生と、東京の高校生、鹿児島ホームスクーラーがチームを作って一つの作品作りを目指します。完全遠隔環境でのコンテンツ作成プロジェクトになります。
 - チームには**学習コーチ**がつきます。そして**コーチングサーバー**を用意します。
制作チームの運営がはかどるように、学習コーチと共に情報共有する為のサーバーを用意し、離れた場所の友達とのコラボレーションがスムーズにできるようにバックアップします。
 - **参加チームごとにWEBスペース**を提供します。
ホームページを作成し、世界中に向けて情報を発信することができます。**希望があれば参加者一人一人にメールアドレスも発行**できます。
 - **ストーリーミングサーバー**や**コミュニケーションサーバー**を用意します。
制作した動画系コンテンツを多くの人に見てもらうために、専用のサーバーを用意します。また、遠くに離れた仲間とテレビ会議やチャット、資料の共有ができます。
 - **プロフェッショナルな人達との接点**を設けます。
プロだったらこんな場合どうするのか、そんな疑問に答えてくれる人にも質問ができます。
- ★チームをサポートし、プロジェクトを完成に導くための学習コーチ（高校生も可）を養成します。
持っている技術を向上させるだけでなく、情報社会に参画する自覚を深める上でも、誰かのプロジェクトをサポートするという体験は貴重です。学習コーチのための講習を用意しているのはBBCoachの最大の特長でしょう。

[このセッションの趣旨]

BBCoachプロジェクトのキーワードは協働です。離れた場所に住むチームメイトととの協働、学習コーチとの協働、そしてプロジェクトに関わる全ての人たちとの協働、どれ一つ欠けてもその成果は激減してしまうでしょう。日本協同教育学会のみなさんにBBCoachプロジェクトを知っていただくと同時に、より良い協働を生み出すためのアイデアを一緒に考えて欲しいと思います。ITとは無縁と思う方にも理解していただけるようなプレゼンテーションを心がけます。そして、子ども達の豊かな学習環境の創造に向かって、新しい出会いと連帯の輪を広げたいと願っています。

教育における「協同」を問いなおす

蘭 千壽 (千葉大学教育学部)

清水 強志 (創価大学大学院)

高旗浩志 (島根大学教育学部)

学習や学習指導の理論・実践を社会化する試みは、決して新しいものではない。言うまでもなく、多くの協同学習論は、学習過程を集団過程と捉え、「集団づくり」を、「個の自律的な学習を確保する下位目標」と位置づけている。すなわち相互の信頼・尊敬・愛着に拠る人間関係が、全員参加と協力を促し、個の学習への動機づけや意欲を高めるとともに、学力（知識理解）の定着をも果たしうる、とする考え方である。ここでは、学級を構成する子どもたちの「個別性・異質性」こそが実践の核であり、そのうえに、学習指導を通していかなる「協同」を築きうるかが、教師にとって重要な仕事となる。

しかし現実には、学校の組織特性に起因する管理的統制を忠実にトレースした一斉指導等の授業が主流になりがちである。協同学習に対する教師の反応を見ても、その理念には共感しつつ、実際の運用に係っては「そのような協同ができるほどに子どもたちが成熟していない」「限られた時間内に一定の知識を伝えるうえでは、あまりにも効率が悪い」といった意見が見られる。ここから、単に協同学習の「方法論」が具体的な「ノウハウ」として教育実践の現場に伝え切れていない、あるいは教師たちが抱える現状に対して「響かない」といった実際的な問題以上に、「教育における協同」という概念が、そのような教育現実に耐えうるほどの理論として成熟していない、ないしは鍛え上げられていないという点を指摘できる。

そこで本フォーラムでは、「協同」の有効性が様々に実証されながら、教育実践の現実の中に未だ確固とした地位を築き得ていない現実の「なぜ」に対して、むしろ徹底した批判と検証を加えたいと思う。「協同」は良いことである。従って「協同学習」は有効な方法論である」と言うだけでは、単なるトートロジーになってしまうからである。

(文責：高旗)

【大会企画】

管理職が語る協同学習

コーディネーター（司会）小島幸男（元中京短期大学助教授）

パネラー（話題提供者）加地 健（犬山北小学校校長）

大関健道（野田市教育委員会指導主事）

一人の教師として、自らの理想とする教育実践を求め指導技能を磨いていく過程で協同学習に出会い、学び、実践し、生徒とともに成長していく教師は多いでしょう。では、その取り組みを同僚や上司（管理職）はどのように見ているのでしょうか。周囲と異なる実践をすれば、良くも悪くも比較されます。子どもが、クラスが良くなれば、隣のクラスの保護者は羨み、隣のクラスの担任にも同様の実践を求めるでしょう。一方で、学年の足並みが乱れることを管理職は嫌います。

良い実践ならば学校全体に広げたい。学校が善く変われば、その成果を管内に広げたい。一人の教師の成長が、そのクラスの子どもの学びに反映するのは当然として、その学校の教師集団が、そして管内の他の学校さえもが変わっていくかもしれません。協同学習がよきクラス作りに役立つとすれば、よきクラスの生成発展を見守る管理職はそれをどのように受け止めているのでしょうか。

協同学習研究の権威、ジョンソンは子どものために教師の出来る最大のことは教師同士の協同連帯である、といます。ジョンソンたちの協同学習研修では、校長や指導主事向けのコースも用意されています。一人の実践者としての協同の技能に加え、教師集団を協同に向けて束ねる指導者としての協同の技能を育成することの重要性を認識しています。

このミニシンポジウムでは、校長や指導主事という立場で協同学習を見守るお二人の先生をパネラー（話題提供者）に迎え、その本音の部分をお話いただきます。加地先生は今年度から現職ですが、それまでは犬山市教育委員会の責任者として教育改革を進めてきた方です。大関先生は野田市の学校教育改革に協同学習を軸として取り組んでおられます。また、コーディネーターを務める小島先生は、かつて地域一荒れているといわれた中学校の校長として、協同学習の実践を通して立て直した素晴らしい経験の持ち主です。小島先生のリードのもと、お二人のパネラーには日ごろ抱えている協同学習への期待や課題について、それぞれ10分程度お話いただき、その後は参加者も交えた意見交換の機会としたいと考えます。

【大会企画】

協同学習初心者のためのQ&A

杉江修治（中京大学）

協同学習あるいは協同教育といっても、技法のレベルにおいては確かに様々な指導方法があります。そして、とかく初心者は型どおりの実践を意識するあまり、自らの授業を堅苦しいものにしてしまいがちです。ですが、協同学習といっても何か特別なものではありません。その本質は、子どもたちに内在する教育力を信じ、子どもたち自身が互いに学び合い高まり合うためにその力を使う機会や活動を、日常の授業実践の中に組み入れていく様々な工夫や努力なのです。

日本協同教育学会では昨秋、ジェイコブス、パワー、イン著『先生のためのアイデアブック』を翻訳出版しました。この本では、協同学習の背後にある原則やそれらに基づく技法の解説とともに、協同学習を使い始めた先生方が抱く疑問を想定したQ&Aに多くの紙幅を割いています。実践の中で生まれる疑問を生産的に解消していくことが、協同学習の力量アップに不可欠だからです。ただ残念ながら、本の解説だけではじっくりこない場合もあるでしょう。そこでこのラウンドテーブルでは、実際の間答を通して、協同学習への挑戦を応援したいと考えます。45分という短い時間ですが、参加者同士の意見交換も含めた懇談的な質問会にしたいと思います。

英語の授業における協同学習技法の使用

Using Cooperative Learning Techniques in English Lessons

伏野久美子 (Kumiko Fushino, Temple University Japan)

木村春美 (Harumi Kimura, Temple University Japan)

[抄録Abstract]

このワークショップでは、協同教育の原理に基づいて、英語の授業の中で使える協同学習技法を紹介する。近年英語教育においてコミュニケーションが重視されるようになり、グループワークが使われるようになってきている。しかし、多くの教師はどうやって生徒に日本語を使わずに英語でインターアクションをさせるかという新たな問題に直面している。協同教育に関する本の中には協同学習技法がたくさん載っているが、英語に特化したものはほとんどない。従って、それらの技法をそのまま英語の授業で使おうとしても、うまくいかないことも多い。そこで、このワークショップでは、私たちが翻訳した「先生のためのアイデアブック」の中であげられている協同学習の原理に基づきながら、私たちが実際に自分の英語の授業で使い、効果があったと思われる様々な技法を紹介する。参加者は実際にこれらのアクティビティを体験し、その中で、協同学習理念を理解するとともに、自分の授業で使えるようなアイデアを得てほしい。また、英語の授業で協同学習を行う場合の注意点にも言及したい。なお、このワークショップは英語教師が対象のため、英語で行う。

In this workshop, we will demonstrate several cooperative learning techniques that are suitable for English classrooms. As communicative language teaching has gained momentum, English teachers have started to use group work in their classes. However, many of them seem to face a new problem, i.e., having their students interact with each other **in English**. Group work is said to increase opportunities to student-student communication; however many teachers know this does not always happen. Cooperative learning principles provide teachers with a lot of useful ideas to promote effective student-student interaction, and books on CL offer countless techniques which teachers can easily adapt to their classrooms. However, techniques that work in the EFL situation are seldom introduced in those books. Therefore, in this workshop, we will introduce the basic CL principles explained in Jacobs, Power, Loh "The Teacher's Sourcebook for Cooperative Learning" (2002), which we co-translated into Japanese while demonstrating CL activities. We introduce each CL principle one by one and demonstrate some of the techniques which we actually used in our English lessons and seemed to work well. Workshop participants are expected to join in the CL activities we will introduce and to actually experience them. This way, we hope they can gain some tips for applying CL techniques in their own English lessons. Finally, some cautions when we use CL group work in our English classrooms will be discussed. Since this workshop is intended for English teachers, the workshop will be conducted in English.

グループワーク・トレーニング入門講座

上石厚志（日本GWT研究所・日本GWT協会理事）

グループワーク・トレーニング（通称GWT）とは、ラボラトリー・トレーニングの一種です。

グループダイナミクス研究を淵源とするラボラトリーメソッドを社会教育や学校教育、企業研修などの領域に応用・展開したものです。人はグループをつくり、協力して様々な仕事や課題を遂行していきます。その際、メンバーの一人としてグループの課題達成に参画し、他のメンバーとの共働作業（グループワーク）を生産的に行うためには、それ相応の社会的技能や意識（考え方）が必要です。それは大人にとっても、子どもにとっても大切な力です。

GWTでは、グループで取り組む課題を通して、(1) 人との関わり方（たとえば、会話が噛み合う応答の仕方、相手を攻撃しない自己主張の仕方、他者を理解する仕方、他者との折り合いのつけ方、他者の価値観への気づきなど）を学び、(2) グループの課題達成に必要な機能的リーダーシップ（たとえば、異質の協力の仕方や集団機能としてのリーダーシップの担い方、それにふさわしい言葉のかけ方など）を学ぶことで、自立したひとりの社会人として、個人とグループの成長を支援する意識や技能を身につけることを目指します。

社会性が十分に育っていない子ども達が増えている今日、学校において特別活動の時間や総合的な学習の時間を使って、GWTを行う意義は大きいのです。私（上石）も所属していた日本学校GWT研究会では、小中学校向けのグループワーク・トレーニングに関するテキストを3冊出版してきました（遊戯社刊『学校グループワーク・トレーニング』、『協力すれば何かが変わる 続・学校GWT』、『学校グループワーク・トレーニング3』）。このワークショップでは、その中からいくつかを参加者に体験してもらいます。自らが体験することで、GWTの有効性を実感してください。午前・午後と通してのワークショップですが、午前または午後の部だけでもGWTの特徴を理解していただけるようにプログラムを工夫しています。どちらか一方だけでも参加体験してみてください。ただ、開始時間だけは厳守してお集まりください。

実践・LTD話し合い学習法

安永 悟（久留米大学）

本ワークショップではLTD学習法の基本的な考え方を理解した上で、新聞の社説を教材としてLTDを実践し、その具体的な方法を学びます。今回は新しい試みとしてLTDの簡易版を紹介し、授業への活用方法を検討します。

LTD学習法は、思考過程に基づく理想的で実践的な学習法であり、対話法です。学習仲間との対話を通して学びあう協同学習の一技法です。とくにテキストの読解に有効な学習法です。

この学習法の理論と方法はLTD過程プランに凝縮されています。過程プランは「導入、語いの理解、主張の理解、話題の理解、知識の統合、知識の適用、教材の評価、話し合いの評価」の8ステップで構成されています。各ステップの意味と方法を理解し、その手順に沿って学習を進めると、次の学習効果が期待されます。

- ① 学習教材の理解が深まり、記憶が促進される。
- ② 論理的思考能力が発達する。
- ③ 問題解決能力が向上する。
- ④ ディスカッション・スキルが向上する。
- ⑤ 対人関係スキルが発達し、仲間意識が向上する。
- ⑥ 効果的な学習法と教授法が身に付く。
- ⑦ 学習への動機づけが高まり、大学が好きになる。
- ⑧ 民主主義に必要な基本的態度が身に付く。

LTD学習法は学習教材の理解と記憶を促進するだけでなく、対人関係能力やコミュニケーション能力など現在社会が求めている幅広い能力の向上にも有効です。LTDを実践した多くの学生が、自分自身の変化に驚き、仲間の素晴らしさを再発見し、仲間と共に学ぶ喜びを実感しています。

LTD学習法は授業改善に効果的な学習法です。LTDを授業に導入することにより、学生が大きく変化・成長します。また、授業に直接導入しなくても、指導者がLTD学習法の理論と方法を熟知すれば、講義形式の授業も改善することができます。

最近では、小学4年生を対象とした実践報告もなされています。参加者の皆さんと一緒にLTDの可能性について考えてみたいと思います。

自ら学ぶ力を育てる協同学習の進め方

杉江修治（中京大学）

1 協同学習とは何か

グループ学習が協同学習ではありません。協同学習とは、学習集団全員が高まることをその集団のメンバー全員が目標にして学習することを言います。したがって、授業を組み立てる立場の教師から言えば、協同学習は手法ではなくて考え方なのです。

2 協同学習の効果

協同学習は明らかに児童生徒の習得を高めます。それはなぜなのでしょう。競争が有効だという考えは神話、信仰に過ぎないことを明らかにしましょう。

協同学習は豊かな同時学習を生み出します。同じ時間を費やしても、教師主導の受身学習に比べて成果の豊かさは明らかです。またこの同時学習の中身は民主社会の維持発展に寄与する資質の形成にも関連しています。

3 新しい学力と協同学習

新しい時代に要請される学力形成には協同学習が適切に貢献します。これまでの学校文化を振り返り、指導観、児童生徒観、集団観など、改めて捉え返しをする必要があるように思います。

<休憩>

4 協同学習の進め方

- (1) 学習課題の工夫
- (2) 役割の工夫
- (3) 個人思考と集団思考の組み合わせ
- (4) グループ編成の仕方（習熟度別指導も関連させて）
- (5) 1時間の流れの組み立て
- (6) 1単元の流れの組み立て
- (7) 評価の工夫

5 協同学習の事例

様々な教科、指導領域での協同学習の実践を具体的に紹介しましょう。協同学習は一貫性、統合性をもって実践されることによって大きな成果をもたらすことができます。

集団における情報共有の促進化方略(3)

甲原定房（山口県立大学生生活科学部）

安永 悟（久留米大学文学部）

長濱文与（久留米大学大学院心理学研究科）

吉山尚裕（大分県立芸術文化短期大学）

キーワード：協同、情報共有、隠れたプロフィール

〔目的〕

企業や自治体をはじめ、社会集団では、メンバーの討論を通して意思決定や課題解決を行うことが多い。しかし、メンバー間に情報が分散し、適切な選択肢を見出しにくい“隠れたプロフィール”事態では、情報交換が上手く行われず、正しい決定を導くことが困難になる（Stasser & Titus, 1985；吉山, 2001）。

本研究では、甲原・吉山・安永（2004）、安永・甲原・吉山（2005）の展開として、“隠れたプロフィール”事態を設定し、討論中の「情報の記録・参照方法」及びメンバーの「話し合い経験」が集団の課題解決に及ぼす効果を検討する。

〔方法〕

《被験者》大学生男女169名。

《話し合い経験》半期の講義（90分）のうち毎回15分程度、講義者の話をまず個人的にまとめ（個人思考）、続いて、それを手がかりに4人1組の話し合いを通してまとめる（集団思考）といった経験を積んだ被験者を「話し合い経験あり群」、そうした経験のない被験者を「話し合い経験なし群」とした。

《討論（解決）課題》架空の殺人事件に関して、話し合い（30分以内）を通して、被告の有罪・無罪を決定する。この課題は、各メンバーに与えた複数の情報を精緻に組み合わせることで被告のアリバイが成立し、無罪が判明するものである。

《記録媒体の操作》話し合い中、情報を記録・参照するための媒体を操作して、3つの条件を設定した。

「メモ有り条件」：情報を記録するためにメモを与えた。このメモは個人の記録用であり、互いに見せないように教示した。

「ホワイトボード（WB）条件」：上記の個人用メモに加えて、情報を互いに参照することを可能とするホワイトボードと人数分の筆記具を与えた。

「メモ無し条件」：情報を記録するためのメモを与えず、また、メモを取ることも禁じた。

《情報の分布》評決に使用した情報は26個。うちアリバイ成立に必要な情報は10個で、これらを組み合わせると被告の無罪が判明する。10個のうち、2個は4人に共有され、8個は4人に2個ずつ配分した。アリバイ成立に関係のない情報は16個あり、その内4個は4人に共有され、残りの12個は3個ずつ4人に配分した。メンバー個人の

ファイルを見るだけでは、被告のアリバイが立証できず、被告が有罪であるという予断を生むように情報ファイルを作成した。

《個人条件》全ての情報（26個）を提示し、個人で判断させた。

《pre test》話し合い前に、メンバー各自で情報ファイルを読み、その時点での有罪・無罪についての個人的判断を確率(%)で回答させた。

《post test》有罪・無罪への個人的判断及び実際には存在しない虚情報を含む21個の情報を提示し、話し合いでどの程度重視したか5段階尺度で回答させた。

〔結果と考察〕

集団決定（課題解決）の結果をFigure 1に示している。「有罪」、「アリバイ成立無罪」、「証拠不十分無罪」のカテゴリーに分け、 χ^2 検定を行ったところ、有意な差はみられなかった（ $\chi^2 = 14.93$, $df = 10$, ns ）。しかしながら、WB条件についてのみ、話し合い経験あり・なし群の比較を行ったところ、評決に違いがある傾向がみられた（ $\chi^2 = 3.24$, $df = 1$, $p < .08$ ）。Figure 1からは、ホワイトボードを使用すると、話し合い経験がある場合よりも、ない場合の方が正解である「アリバイ成立無罪」が出やすいことが読み取れる。

次に共有黒板であるホワイトボードを使用した条件において、被告のアリバイを構成する情報をどの程度重視したかについての回答を用いて、それぞれの情報がどのように結びついてきたか検討するために共分散構造分析を試みた。結果はFigure 2に示すとおりであり、話し合い経験のある群では、アリバイを構成する情報の結びつきは低く、最終的な有罪推定（個人の意見）への影響も低かった。ところが、話し合い経験のない群ではアリバイを構成する情報の結びつきがあり、最終的な有罪推定に負の関係性をもっている。つまり、話し合い経験がない群ではアリバイ情報が結びつき、これが無罪方向への個人的意見につながっていると言える。この結果は話し合い経験が必ずしも正解方向の情報の結びつきをもたらしていないことを示唆するものである。

以上の結果から、情報の記録・参照が可能な共有黒板としてのホワイトボードとメモの併用が、「正解」につながったのは話し合い経験がない被験者であり、話し合い経験のある被験者では、メモによる記録のみの方が成績は良好であることがわかる。全体に正解数が少ないという問題はあるが、話し合い経験が豊富にあるということが、情報を精緻に組み立てて正解を導き出す課題に肯定的な結果をもたらすわけではなかった。今後、どのような話し合い経験がメンバー相互の情報の共有につながるのか、どのような記録方略が情報共有を促進するのかについてさらに検討が必要である。

〔引用文献〕

- 甲原定房・吉山尚裕・安永悟 2004 集団における情報共有の促進化方略. 日本心理学会第68回大会発表論文集, 243.
- Stasser, G and Titus, W. 1985 Pooling of Unshared Information in Group Decision Making: Biased Information Sampling During Discussion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 1467-1478.
- 安永悟・甲原定房・吉山尚裕 2005 集団における情報共有の促進化方略(2). 協同と教育, 1, 80-83.

吉山尚裕 2001 集団意思決定に及ぼすインフォームド・マイノリティの影響. 日本グループ・ダイナミクス学会第49回大会発表論文集, 84-85.

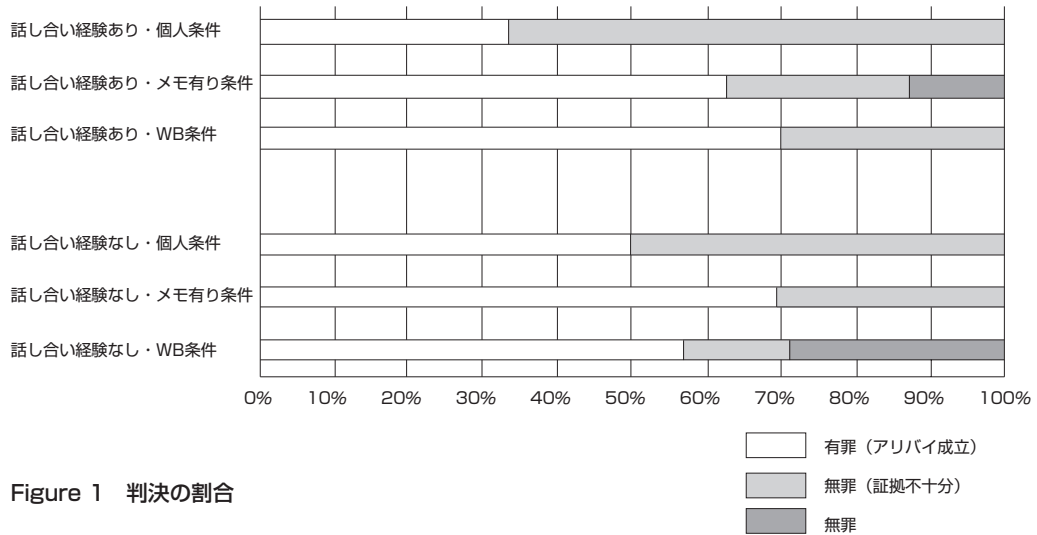


Figure 1 判決の割合

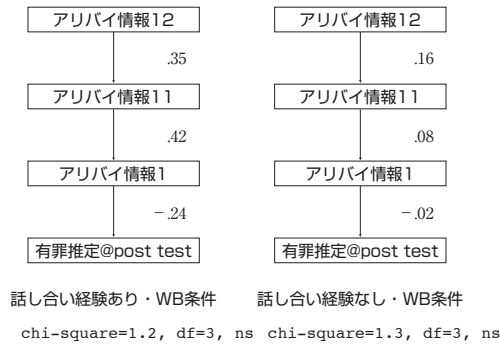


Figure 2 アリバイを構成する情報の重視度についての共分散構造分析

※ 図中の係数は標準化推定値である。また、誤差は省略している。

英語習熟度の異なる英語学習者同士の協同学習

—インターアクションのパターンと事後テストの関係から—

渡辺裕子（トロント大学オンタリオ教育研究所）

本稿は、第二言語の習熟度の異なる学習者同士が協同学習を行った際に、どのようなインターアクション(相互行為)のパターンが見られるか、また習熟度の違い及びインターアクションのパターンがどのようにグループメンバーの学習に影響を与えるかを調査したものである。

Swain (2000)によると、「協働対話」(collaborative dialogue)とは、問題解決 (problem-solving) の対話であり、知識構築 (knowledge-building) の対話である。先行研究においては、第二言語学習者同士の協力的な対話は、言語学習において重要な役割を果たすことが明らかにされている (Swain, Brooks & Tocalli-Beller, 2002) が、各グループのインターアクションは多様であり、すべてのグループが同じように協力し合って活動するわけではない。更に重要な点として、グループ分けの仕方によって、学習者の学習効果が違ってくるといふ報告がされている (e.g., Kowal & Swain, 1994, 1997; Leeser, 2004; Storch, 2001, 2002; Yule & Macdonald, 1990)。

学習者間のインターアクションに影響を与える要因として、先行研究では様々な要因が指摘されている。中でも、グループ間における学習者の習熟度の違いに関しては、第二言語のクラス内で習熟度の異なる学習者同士が協同学習する機会が多いにも関わらず、筆者の知るところあまり研究がなされていない。数少ない先行研究の中でも、学習者同士の第二言語の習熟度の違いは必ずしも学習効果に影響を及ぼさない (Storch, 2001) という調査結果がある一方で、極端な習熟度の違いは避けるべきだ (Kowal & Swain, 1997) という調査結果もあり、意見が分かれている。そこで本研究では、中級レベルの英語学習者が、自分より英語習熟度の高い学習者、及び英語習熟度の低い学習者とペアワークを行った際に、どのようなインターアクションのパターンが見られるのか、そしてこのような習熟度に差のある学習者同士のグループ分けは、学習者の学習効果にどのような影響を与えるのかを調査した。

本研究の参加者は、カナダの大学付属の英語プログラムに所属する12名の日本人学習者である。参加者はメイン参加者とサブ参加者とに分けられ、12名のうち、メイン参加者の4名は中級レベルの英語学習者であり、残りの8名は、初級レベル (4名) と上級レベル (4名) のサブ参加者である。本研究では、各メイン参加者に、初級レベルのサブ参加者1名、上級レベルのサブ参加者1名ずつとペアワークを行ってもらった。ペアワークは、三つの段階から成っており、第一段階では、各ペアに、二人で協力し合って一つの英文エッセイを書いてもらった。このペアで書かれたエッセイは、事前テストとして分析された。第一段階の後、英語の母語話者が、各ペアが書いたエッセイをリフォーミュレーション (Reformulation) した。リフォーミュレーションとは、母語話者が、第二言語学習者のエッセイを、学習者の意図を最大限汲み形で、より自然な表現に近いものとなるように直すことである (Cohen, 1983)。第二段階では、各ペアに、第一段階で書いたエッセイと、リ

フォーミュレーションされたエッセイとを両方渡し、二つのエッセイを比較してもらい、違いに対する「気付き」(noticing)を引き出した上で、その違いについて話し合ってもらった。第一段階と第二段階のペア活動は、テープ録音・ビデオ録画された。第三段階では、各ペアメンバーに、第一段階でペアで書いてもらったエッセイを渡し、今回は一人で書き直してもらった。この個人で書かれたエッセイは、事後テストとして分析された。

ペア活動を録音したもの、及び第一、第三段階で書いてもらったエッセイをデータとし、ペア活動については質的分析を、エッセイについては量的分析を行った。ペア活動のデータは、Storch (2002) のフレームワークを採用して、ペア間のインターアクションのパターンを分析した。Storchのフレームワークでは、支配/支配型 (dominant/dominant)、支配/受身型 (dominant/passive)、協力型 (collaborative)、熟達/見習い型 (expert/novice) という四つのペア・インターアクションのパターンが提示されている。事前テストは、リフォーミュレーションにおける各ペアのエッセイの訂正箇所数を、事後テストは、それら訂正箇所を正しく訂正した箇所数をスコアとして採用した。

分析の結果、ペア・インターアクションのパターンに関しては、英語熟達度の異なる八つのペアは、支配/受身型 (1ペア)、熟達/見習い型 (3ペア)、熟達/受身型 (1ペア)、協力型 (3ペア) と分類された。熟達/受身型は、Storchの研究では見られなかったパターンである。

また、事前テストの結果、平均して、メイン - 高ペア (メイン参加者と英語習熟度の高いパートナーのペア) が、メイン - 低ペア (メイン参加者と英語習熟度の低いパートナーのペア) より、リフォーミュレーションされた数が少なかった。これは、メイン - 高ペアのエッセイの方が、メイン - 低ペアのエッセイより正確だったことを示している。しかしながら、事後テストの結果では、メイン参加者は平均して、メイン - 低ペアのペア活動の後の方が、メイン - 高ペアのペア活動の後の方より高得点を得ていることがわかった。

この結果から、事後テストのスコアに関して、各ペアのインターアクションのパターンごとに再分析を行った。その結果、協力型のペアは、ペアパートナーの英語習熟度の高低に関わらず、両方のペアメンバーが高得点をあげていることがわかった。一方で、支配/受身、または熟達/受身型のペアは、ペアメンバー双方の得点が低いことがわかった。そして、熟達/見習い型においては、「熟達」のほうは高得点をあげているが、「見習い」は得点が低いという結果がでた。

このことから、グループにおける英語習熟度の違いは、必ずしも学習者の英語学習に影響を与えるわけではなく、むしろ、インターアクションのパターンの違いの方が、英語習熟度の違いよりも大きな要因なのではないかということがわかった。この結果は、第二言語学習だけでなく、様々なコンテキストにおける協同学習、とりわけ習熟度が異なる学習者同士の協同学習について理解する上で重要なものではないかと思われる。

参考文献

- Cohen, A. 1983 Reformulating compositions. *TESOL Newsletter*, 17/6, 1-5.
- Kowal, M., & Swain, M. 1994 Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness. *Language Awareness*, 3(2), p. 73-93.
- Kowal, M., & Swain, M. 1997 From semantic to syntactic processing: How can we pro-

- mote it in the immersion classroom? In K. Johnson & M. Swain (Eds.), *Immersion education: International perspectives* (pp. 284-309). Cambridge: Cambridge University Press.
- Leeser, M.J. 2004 Learner proficiency and focus on form during collaborative dialogue. *Language Teaching Research*, 8(1), 55-82.
- Storch, N. 2001 How collaborative is pair work? ESL tertiary students composing in pairs. *Language Teaching Research*, 5(1),29-53.
- Storch, N. 2002 Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning*, 52, 119-158.
- Swain, M. 2000 The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114).? Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M., Brooks, L., & Tocalli-Beller, A. 2002 Peer-peer dialogue as means of second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 171-185.
- Yule, G., & Macdonald, D. 1990 Resolving referential conflict in L2 interaction: The effect of proficiency and interactive role. *Language Learning*, 40, 539-556.

小学校英語活動におけるチームティーチング

—学級担任の授業参加とその役割—

細田由利 (神奈川大学)

デビッド・アリン (神奈川大学)

2002年より「総合的な学習の時間」が本格的に開始され、それ以来多くの公立小学校で英語活動が導入されてきた。現在では全国で90%以上の公立小学校がなんらかの形で英語活動を行っている(文部科学省、2005)。それらの学校の多くは学級担任と外国人指導助手のチームティーチングによる授業を行っている。日本では近年チームティーチングという言葉をよく耳にし、中学校や高校におけるチームティーチングについては様々な考察がされているが(Brown & Wada; Tajino & Walker, 1998; Wada & Cominos, 1994)、小学校におけるチームティーチングの研究はまだあまり進んでいない。更に、数少ない小学校でのチームティーチングについて記した論文も、実情を観察及び分析したものでなく、経験に基づいた意見をのべたものが多い(Murphy, Asaoka, & Sekiguchi, 満屋, 2003)。

本発表では、現在発表者が行っている全国の公立小学校における英会話活動の実情観察研究(文部科学省科学研究No.16520359)の一環として、学級担任、外国人指導助手、児童の英語活動授業における相互行為を検証し、特に学級担任の役割と相互行為への参加パターンについて考察する。今回の研究で分析されたデータは無作為抽出によって選択された全国公立小学校6校8クラスにおける英語活動の様子をビデオ録画及びオーディオ録音して収集されたものである。録音録画されたデータは会話分析の手法にしたがって詳細に渡って文字化され、分析された。会話分析は元来社会学の分野で始められたが(e.g., Sacks, 1963; Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974)、最近では第二言語教室の分析に頻繁に使用されるようになった手法である(e.g., He, 2004; Markee, 2000; 2004; Mori, 2002; Seedhouse, 2004)。分析の結果、学級担任の英語活動授業への参加のパターンには4種類あることがわかった。学級担任は(a)傍観者、(b)通訳、(c)生徒の一人、(d)教師の一人、として授業に参加していたのである。これは各学級担任が一授業中一貫して同じ参加パターンで授業参加していたということではない。各学級担任はある時は傍観者またある時は通訳といったように、一授業内でもその瞬間によって違った参加パターンを選んで授業参加していた。また、学級担任のそれぞれの授業参加パターンは教室内相互行為の軌道に様々なプラス及びマイナスの影響を与えていることがわかった。例えば、生徒がALTの英語を理解できずに困っていた場合には学級担任が通訳として授業参加することによってその問題を解決してALTの授業遂行を可能にしたが、生徒がALTの英語を理解しているにもかかわらず学級担任が通訳をした場合にはALTと生徒との自然な相互行為の流れを一時止めてしまう結果になっていた。

本発表の最後には、今回の研究結果をふまえて学級担任と外国人指導助手は今後どのようにチームティーチングを進めていくべきなのか、また今後どのように小学校の英語教員養成を進めていくべきなのかについて示唆する。

参考文献

- Browne, C., & Wada, M. 1998 Current issues in high school English teaching in Japan: An exploratory study. *Language, Culture and Curriculum 11* (1), 97-112.
- He, A. W. 2004 CA for SLA: Arguments from the Chinese language classroom. *Modern Language Journal, 88* (4), 568-582.
- Markee, N. 2000 *Conversation analysis*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum.
- Markee, N. 2004 Conversation analysis for second language acquisition. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp.355-374). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 満屋敏夫 (2003 「総合的な学習の時間における英語活動－ALTとのチームティーチングの視点から」『小学校の英語教育』金森強 (編) 教育出版、pp.112-120.
- Mori, J. 2002 Task design, plan, and development of talk-in-interaction: An analysis of a small group activity in a Japanese language classroom. *Applied Linguistics, 23*, 323-347.
- 文部科学省 (2005 『小学校英語活動実施状況調査結果概要 (平成16年度) 集計』 (www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/015/05071201/005/003.htm)
- Murphy, T., Asaoka, C., & Sekiguchi, M. 2004 Primary teachers co-learning English with their students. *The Language Teacher, 28* (2), 15-18.
- Sacks, H. 1963 Sociological description. *Berkeley Journal of Sociology, 8*, 1-16.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. 1974 A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language, 50*, 696-735.
- Seedhouse, P. 2004 *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- Tajino, A., & Walker, L. 1998 Perspectives on team teaching by students and teachers: Exploring foundations for team learning. *Language, Culture and Curriculum 11* (1), 113-131.
- Wada, M., & Cominos, A. 1994 *Studies in team teaching*. Tokyo: Kenkyusha.

協同と教育 第2号

2006年6月30日発行

発行 日本協同教育学会
〒839-8502
福岡県久留米市御井町1635
久留米大学文学部 安永悟研究室内
TEL 0942-43-4411 (ex. 393)
yasunaga-satoru@kurume-u.ac.jp

制作 (株)東京出版サービスセンター
定価 2,500円
