

## 研究レポート1 &lt;授業を中心とした中学生の学習意欲研究&gt;

## 学びの場の創造

～ 個性的成長と集団過程の  
充実が両立する学びの「場」～

奈須正裕 (国立教育研究所 教育方法研究室)

## 研究のポイント

教育に関する議論では個と集団を対立させがちだが、両者は決して排他的関係にない。個の個性的成長が集団過程の充実を生み出し、集団過程の充実が成員のさらなる個性的成長を支える。教室をそんな学びの「場」にするには、子どもたちが教室を「協同的目標構造」を持つ「場」と認知するよう、教室の学習環境を従来の「伝達型」から「個別型」へ、さらに「協同型」へと改革する必要がある。

## 研究を終えての感想

集団性は長く避けてきた問題だった。歴史やイデオロギーのからみもあり、どうも手がつかず先送りしてきた。しかし、学校という「場」の最大の特徴は集団で学ぶ点にある。調査では不十分な感じがしたので、あえて理論研究を基盤に、それを実践事例を通して吟味するというアプローチをとったが、結果的にはうまくいったと思う。少しでも授業づくりの参考になれば幸いである。

## 学校の集団性と個性の伸張

学びの「場」としての学校の最大の特徴は、その集団性にあるといわれる。これは、他者との関係性や「場」の空気を大切にあってよく日本人の精神風土と極めてよく調和する。かくして日本の学校は長らくの間、個人的成長も集団との関係性を大前提とするという、多分に集団依存的な学びの「場」としての様相を保ってきた。

しかし近年、西洋的な個人主義の考え方が市民権を得、学校教育においても個に応じた指導や個性化教育が叫ばれるようになり、独立した個人の個性的成長を第一優先とした学びの「場」へと学校を

改革する動きが盛んである。

このような個人主義的志向は子どもたちの学びの「場」にどのような影響を及ぼすのか。集団性は排斥されるべきものなのか。新たな個人と集団との均衡関係は可能なのか。本論では、個人の個性的成長と集団過程の充実が両立できる「場」の創造を目指す立場から、個人主義の時代における中学生の学習「意欲」のこれからの姿を、理論的考察と事例検討によって明らかにしていきたい。

## 「場」が持つ4つの目標構造

学びへの意欲や行動、他者との関係、さらには学習の質は、子ども

もたちがその学びの「場」をどのような目標を有するものと認知するかに全面的に依存する。子どもたちが持つ学びの「場」は、次の4つの目標構造のいずれかをとると考えられる。

## ① 個人的目標構造

全く個人的に展開される学習の進展が目標である。この目標構造は完全な個別学習形態や、到達度評価や個人内評価など非競争的な評価環境を持つ一斉指導において生じやすい。

一斉指導の場合には「場」自体は集団的なものであるが、目標の実現のためには、相互に関係を持

たず、各個人が全く孤立した状況で空間的「場」のみを共有していることが望ましい。いわば学習手段を形式的に共有しているだけであり、いくら見た目は集団であっても、そこに集団としての機能は一切ない。

「場」における個人の感情経験は内省的で淡々としたものである。自己への没入に伴う他者への無関心がその最大の要因であり、社会的感情はほとんど喚起されない。

この目標構造に特徴的な感情経験は、一切の対人相互作用のないところからくる孤独の味わいやリラックスである。もつとも、実際にはそのような徹底的に自己を深く内省する経験が、かえって他者への共感的理解や他者存在の意味の

感得をもたらすことも少なくない。個人的目標構造は、学校の学びの「場」では珍しいが、学校を離れて以後の学びの「場」としてはむしろ標準的なものであり、例えば職業的学習者である研究者は日常的に個人的目標構造の中にいる。したがって、学習は時に過程を重視した深い追究や主体にとっての意味を求める本来的なものとなりやすい。

### ② 競争的目標構造

競争関係にある他者に打ち勝つこと、ないしは他者と比べて有能であるという対人的自己イメージを維持し、さらに高揚することが目標である。この目標構造は、相

対評価のような競争的な評価環境を持つ一斉指導において生じやすい。

この目標構造の下では、学習の過程や主体にとっての意味といったことは一切関心事ではない。すべての意識は点数や順位といった学習の形式的結果に集中し、学習行動もそれへ向けて戦略的に調整、実行される。受験技術の習得や、極端にはカンニング等の不正行為のように、実質的な学習成立とは無関係に結果指標における優越が目指されることもある。

「場」における個人の感情経験はとげとげしく殺伐としたものである。他者への敵外心とその最大の要因であり、それと裏腹の孤立感や高い不安といった感情が特徴的

なものである。

### ③ 集団的目標構造

集団の維持と機能の拡大、所属集団の他集団に対するそれらの優越が目標である。この目標構造は、いわゆる集団主義的なあり方の下で生じやすく、班や学級対抗の行事活動、部活動などにおいて顕著である。全体の利益が個人の利益に優先され、集団の維持に抵触する個性的な成長は、時に抑制されかねない。

この目標構造の下では、学習の過程や個人にとっての意味といったことはさほど重要ではない。一切の関心は集団的な成果にあり、各個人の行動はそれを効率的に実

現すべく組織的、手段的に割り付けられるのが理想である。

「場」における個人の感情経験は熱狂的で、高じるとアナキーになる。強い一体感や興奮といった感情が特徴的だが、そこには自覚された責任主体としての個人はなく、表面的な連帯感を実質的な核をもたない不安定なもので、他者への関心も全く手段的で浅薄なものである。

### ④ 協同的目標構造

集団を構成するすべての個人の学習の進展が目標である。この目標構造は、いわゆる「ねりあげ」「もみあい」「聞き合い」などと呼ばれる、協同的問題解決を基調と

した集団学習事態において生じやすい。

個人が個性的な成長を遂げれば遂げるほど、人は自分とは異なる他者を必要とする。学習が個性的に進展し自分の考えなり意見が明確なものとなるほど、その妥当性を吟味するために、自分とは異なる立場や考えをもつ他者の意見が聞きたくなるものである。このような状況が集団の構成員すべてに成立すれば、構成員は相手の考えなり意見を相互に求めあっているという関係になる。そして、構成員同士の意見交換によって、一人ひとりが自分なりの追究をより深め、あるいは広げることができ、このように集団という場が、各個人により個性的な成長を互恵

的に支え合い、高め合う形態的手段として機能することがありうる。

この目標構造の下では、集団それ自体は手段であるが、そこにおける集団過程の充実が個人の個性の成長と相即的關係にあり、その限りにおいて重視される。対人関係は学習の進展において互恵的、相互促進的なものであり、個人主義的でありながら他者への関心も相互に目的である。

「場」における個人の感情経験は適度な高揚と心地よいおどろきに満ちている。連帯感はあるが、個人を拘束するものではなく、時にはその「場」から一定の距離をとることも可能である。個人の自由意志による「場」への参加という要素が、この目標構造にくつろ

ぎという感情を伴わせている一因である。

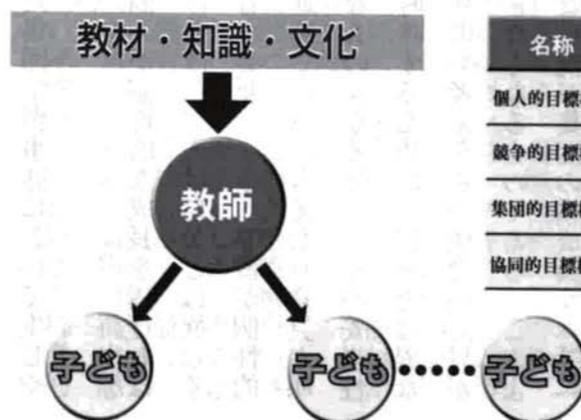
構成員の最大の関心は第1に学習の過程を楽しむことに、第2にその先により納得のいく暫定的結論を生み出すことにある。学びの一層の進展自体が目標である以上、過程こそが重要なのであり、結果は二の次である。それどころか、時には結果と呼ぶべき状態をそもそも求めていないような追究の姿さえみられるのが、この目標構造の大きな特徴である。

これら4つの目標構造の特徴は、図1-1のように整理することができる。以上の検討からもわかるように、個人の個性の成長と集団過程の充実が共栄的に両立するのは、子どもたちが教室を協同的目標構

図1-1 「場」もつ4つの目標構造の特質

名称	学習の特質	他者との関係	感情経験
個人的目標構造	過程重視 (結果重視)	無関心	孤独の味わい リラックス
競争的目標構造	結果重視	敵外心	孤立感・不安
集団的目標構造	結果重視	手段的関心	一体感・熱狂
協同的目標構造	過程重視	目的的関心	連帯感・くつろぎ

図1-2 伝達型学習環境



造をもつ学びの「場」と認知した場合に限られる。したがって実践的課題は、いかにして教室を協同的目標構造が生じやすい「場」とするかである。

### 学習環境の構造的改革

そのためには、教室の学習環境を構造的に改革する必要がある。

#### ① 伝達型学習環境

従来の教室では、教材・知識・文化などはすべて教師を介して天

下りの、一方的に子どもたちに供給、伝達される(図1-2参照)。子どもたち相互の関係も自発的なものではなく、やはり教師によって制御されたものである。

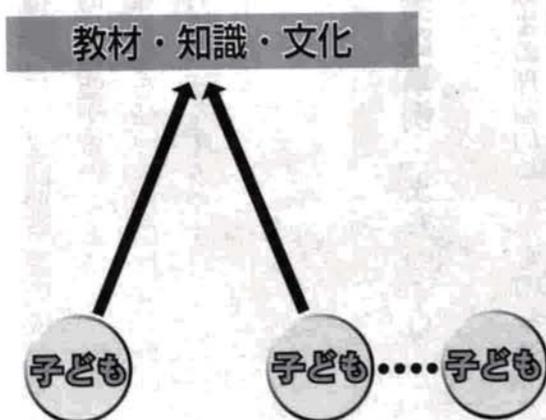
このような伝達型の学習環境は、特に明確な意図がなくとも、限られた教材やメディア、一人の教師、閉ざされた教室という伝統的な道具立てから必然的に生み出されるものであり、ある意味で避け難いものであった。伝達型学習環境は、競争のないしは集団的目標構造を生みやすい。

#### ② 個別型学習環境

いわゆる個に応じた指導の学習環境では、教師の存在が大きく撤

退し、各個人の学習に最適化された豊富な教材やメディア、個人が専有できる十分な空間、柔軟なスケジューリングが用意される。このような個別型学習環境の最大の特徴は、子どもたちが教材・知識・文化などに直接アクセスできることである(図1-3参照)。ただし、子どもたち相互の関係は特にはなく、

図1-3 個別型学習環境



目標構造としては個人的目標構造を生みやすい。

③ 協同型学習環境

子どもたちが教材・知識・文化などに直接アクセスできる点は個

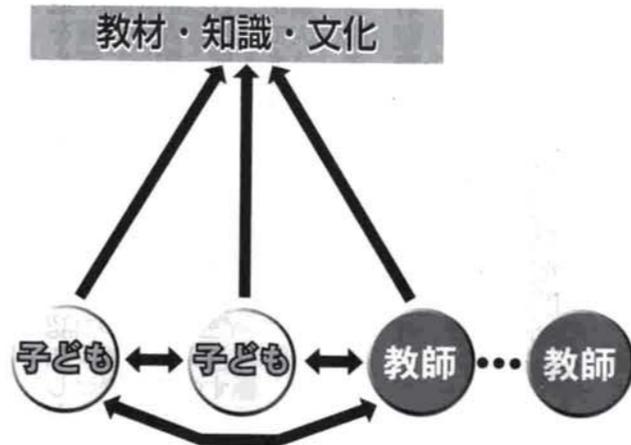


図1-4 協同型学習環境

別型と同様であるが、さらに一歩進めて、自発的、協同的な子ども同士の関係、教師との関係を想定すると、図1-4のような構造になる。このような協同型学習環境では、教師の位置は側面支援的なものであるが、時には子どもと同一の地平に立ち、教材・知識・文化をともに追究する。

このような学習環境は、豊富な教材やメディアの提供はもとより、柔軟な時間的、空間的保障、教授組織の拡張を当然のこととして必要とする。また、協同型学習環境は、先の個別型学習環境をサブ・システムとして要求する。まずは個人が存分に教材・知識・文化などに関わる環境が必要であり、その結果個人が一定の暫定的結論

を得た後に、協同型学習環境が実質的に機能するのである。このような特質を持つ学習環境は、協同的目標構造を生みやすい。

実践事例：「まちづくり」

以上の理論的検討から明らかのように、教室の学習環境を従来の伝達型から個別型へ、さらに協同型へと改革することで、子どもたちは教室を協同的目標構造を持つ学びの「場」と認知しやすくなるであろう。それは、例えばどのような景色の授業であろうか。1つの事例を挙げよう。

本単元2年生社会科「まちづく

り」は、学期中の11時間と夏期休業中の調査探検から構成されており、導入、調査探検（夏期休業中）、調査探検のパビリオン発表会、イベント、アフター・デイイベントといった流れで展開された。なお、授業は基本的に2名の教師によるTT体制で、また学習場所としては十分な広さと関連資料の豊富な図書室が活用された。

導入では、まず「まち」のイメージを自由に出し合い、さらに「まち」に何が欲しいかを話し合った。続く調査探検の課題は「まちは住みやすいか」について、各自の興味・関心に即して夏期休業中に調査探検を実施し、各自の考えを吟味することであった。担任は調査探検のやり方やレポートのまとめ

かたに関する手引きを配付し、企画書の作成、提出を求めた。子どもたちは自主的にグループを組織し、仮説とその理由、仮説検証のための調査探検の方法などを構想し、さらに担任とも相談しながら企画書をまとめていった。

夏期休業中、子どもたちは地域に飛び出して調査探検を実施した。街でインタビューした者、農家を尋ね歩いた者、市役所に通った者など多彩であり、9月にはこれらを持ち寄られ、相互交流の場としてのパビリオン発表会へと発展していく。

2度のパビリオン発表会は、各グループがパンフレット、写真、地図などを駆使して発表ブースを設置し、発表者と聞き手が交代し

あいながら相互に学び合うという形で実施された。子どもたちは仲

間の調査探検の成果を知ること、  
「まちづくり」という題材が持つ広がりや個々の問題の複雑さ、自分にはなかった新たな視点を多く獲得したようである。

この後、授業はパビリオン発表会によって拡散した個々人の関心を、全員による1つの問題の共有とその協同的問題解決によって集約する方向へと進む。

「まちづくり」についてみんなで考え合いたい課題を検討した結果、「多様な価値がぶつかりあう課題がよいのでは」という担任の助言もあって、「八千代中央駅前にデパートをつくるべきか」に決まる。

次に、この課題について討論する立場について話し合ったところ、賛成派住民、反対派住民、行政、農

民、高齢者・障害者の5つの立場にまとまっていった。子どもたちは、調査探検での体験やパビリオン発表会での学習成果を足場に、5極ダイアログへ向けてのそれぞれの立場と基本的な態度を模索する。

ダイアログ当日は、市の企画財政部から2人のゲストを招き、行政の助言者として子どもたちと同じ席についてもらった。ダイアログは全110分で、立論(各90秒)、作戦タイム(5分)、フリー討論1(15分)、作戦タイム(15分・休憩含む)、フリー討論2(20分)、作戦タイム(3分)、最終意見発表(各1分)と展開された。議論は地図や行政資料を駆使して展開され、時には激しく対立しあったが、最終意見発表の内容には自身の立場を主張しつ

つも異なる立場への共感的理解も含めた穏当なものが目立ち、「まちづくり」という課題の難しさの自覚と、しかしそれをみんなの理解と協力で乗り切っていこうとの決意をうかがわせるものとなっていた。

アフター・ダイアログでは、自分の価値観は変わったか、この学習を経てわかったこと、わからなかったことの個人的振り返りと、市へのまちづくり要望はがきの提出が求められ、単元は終結した。

この実践は、①「まちづくり」という一定の結論の出にくい、したがって過程重視になりやすい題材を、②実地の調査探検を出発点として、各自が極めて個人的な追究を深めていくと同時に、③全員

が問題を共有できる「駅前にデパートを建てるべきか」をテーマに5極ダイアログへと発展させ、活

発な対人相互作用を経ての協同的問題解決へと追い込むことで、さらに各自の個性的追究に磨きをかけ、④終結では市へのまちづくり要望はがきによって教室の学習を現実の社会実践へとつなげる、といった特徴をもつ。このように本実践は、個別型学習環境をサブシステムに、全体としては協同型学習環境として構成されており、子どもたちの学習の姿や発言、レポートなどからも、彼らが教室を協同的目標構造を持つ学びの「場」と見ていたことがうかがえた。