

A Case of T-Shaped Small Group Conversation in Classroom : Pluralistic Relationship between Difference and Identity of the Students

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2016-12-20 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: FURUICHI, Naoki メールアドレス: 所属:
URL	https://osaka-shoin.repo.nii.ac.jp/records/4061

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



教室におけるT字型の小集団の会話

—子ども間の差異と同一性との多元的關係—

A Case of T-Shaped Small Group Conversation in Classroom: Pluralistic Relationship between Difference and Identity of the Students

児童学部 児童学科 非常勤講師
古市 直樹 Naoki FURUICHI

要旨：本稿では、中学3年生の教室における或る小集団の会話の事例を検討する。当該小集団はいわゆるT字型になっており、「虐待の連鎖」に関する会話が、身体や物や空間のありようと相関して生徒間の差異と同一性との多元的關係として生成していた。生徒間の差異だけではなく、生徒間の同一性や、生徒間の差異と同一性との關係をも問題にすることは、生徒間の協力や協調性を実現するための生徒指導の方法を考察する上でも重要であると考えられた。

また、当事者間の差異と同一性との多元的關係を精緻に分析するための理論的枠組みについても、前述のT字型の小集団における会話の事例を踏まえつつ考察した。そこからは、協力学習（cooperative learning）の理論的課題や、「協調学習」といわれる学習科学における協同学習（collaborative learning）の理論的課題についての示唆も得られた。

キーワード：T字型の小集団、教室会話、協力学習、協同学習

I 事例

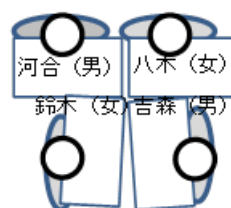
本稿では、中学3年生の教室における或る小集団の会話の事例を報告する。直前に社会科授業が行われていた。そこでは、「虐待はなぜ世代間で連鎖するのか」という主題が設定され、「社会的病理」としての「普通」や「常識」を批判する必要性が教師によって強調され、4人1組の小集団ごとに児童虐待についての議論が行われた。また、当該学級におけるその前の社会科授業では、性的虐待の描写を含むイギリスの或る映画作品についての議論が行われた。その議論の内容も、本稿で扱う小集団の会話において、生徒の関心によって偶然引き合いに出された。

当該小集団は図の通りT字型になっていた。T字型は、特に、小集団学習が頻繁に行われる学級でよくみられる。但し、教師の指示によってつくられるものではなく、机の向きの変更の手間を省くという子どもたちの工夫や、子ども間の日常の關係性に起因する。

以下、人物名と学級名は仮名である。当該小集団の4人の位置關係を示した上で、ビデオカメラの記録をもとに当該小集団の会話を記述する。

2011年11月10日 3年3組の教室における小集団の

会話



- ①吉森は机に肘をつき俯きつつ、独り言のように「そもそも子どもはかわいくない。きもい。『かわいい』とか言うとかっこつけ。ラブ&ピースみたいな。『子どもが大事』って連呼されると何も言い返せなくなる。虐待しないのは我慢してるだけ…」等と呟いている。
- ②鈴木が「でもかわいって思えばいいんでしょ。かわいくない時もあるけどかわいい時もあるって」と言う。
- ③吉森は「そう、無理やりにもかわいと思込めないとやってられない。思込みって大事だよ。忍耐だよ忍耐…」等と呟いている。
- ④鈴木は少々呆れた表情を浮かべつつ「思込みって…子どもをかわいって思える人はいっぱいいるよ。思込み云々じゃなくて」と言う。
- ⑤河合は吉森と鈴木の会話に参加し「かわいって思

える余裕が大事だよ。周りの環境とか」と吉森の方を見て言う。

⑥吉森は河合から目を背け俯きつつ「でもさ…」と呟き、暫くして「じゃあさ、妊娠中に自分の子どもが障害をもってると分かっててもその子を生むか？」と、鈴木の方を見て言う。

⑦鈴木は直ちに「あ～…障害をもってたらちょっとつらいよね」と言う。

⑧吉森は「きもいと思うかかわいいと思うか…多分紙一重だけど。多分。きもさとかわいさって同じかも…」等と呟いている。

⑨鈴木は「弱さとか未熟さとかいたらなさとか不完全さとかっていうのを愛でる心があるかどうかじゃない？」と言う。

⑩吉森はにっこりし「風流だね～」と言った後、「あれでしょ、子どもを愛でる日本文化っていうか、上方文化でしょ。お笑い文化でしょ。体育会系のノリ？でも体罰と称して後輩を虐待したりするしな…」等と呟いている。

⑪鈴木は笑いつつ「それ男子だけでしょ」と言う。

⑫吉森は少々おどけたように嫌味っぽく、鈴木の方を見て「女子の方がかわいいもんな～！」と言う。

⑬鈴木は「かわいさの基準が高くてしんどいけど。期待はずれだとすぐいじめられる」と、笑いつつも少し低いトーンで言う。

⑭吉森は「だから性的虐待なんて起こるのか～」と、前回の授業で自分がとったメモ(映画の登場人物の関係をまとめたもの)を指差しつつ言う。

⑮鈴木は吉森が指差した箇所を覗き込みつつ「ん？性的虐待ってなんだ？虐待とは違うんじゃない？」と言う。

⑯吉森は「愛と恋ってか性欲との違い？下心？若い人が親になるほどその違いがわからないとかっていうこと？我慢しなきゃ。忍耐だよ忍耐」とおどけて言う。

⑰2人の会話を黙って聴いていた河合は、鈴木同様吉森の指差す箇所を一瞥したが凝視はせず、「じゃあ我慢しやすい環境をつくるべき。周りの人に相談できるとか。閉ざされた家庭環境で育った人は、自分もそういう家庭環境をつくっちゃうんじゃないかな。そうしようとしていなくても。社会的再生産っていうか、まずは無意識的に…」と淡々と呟く。

⑱黙って聞いていた八木が「無意識っていうか、基準が変になっちゃってるんだよね。愛し方って難しいしよく分かんないし、だからとりあえず自分の親を『普通』って思うんだろうし、思いたいんだと思う」と言

う。

⑲吉森は「親を肯定したいっていうか、自分のちっちゃい時の思い出を肯定したがるんだと思う。あとは、自分の子がかわいがられることへの妬み？親としての恥ずかしさも？うーんよくわからん」と言う。

この事例における生徒間の多様性を、差異と同一性との関係として微視的に分析したい。会話の中で当事者間の差異と同一性との関係がどのように生成しているかは、〈差異は学びの契機であるが話の文脈の共有を困難にする〉〈同一性は話の文脈の共有を容易にするが学びの直接的契機ではない〉というよくいわれることを前提とすると重要な主題だからである。

吉森と鈴木、河合と八木は小集団をつくる前から既に会話していた。その時にはまだ前者2人と後者2人とは隣り合っていないため、前者2人と後者2人で別の話をしていたと考えられる。よって、4人での会話には2つの話の文脈が持ち込まれていたと考えられる。

事例では吉森と鈴木の会話が主流をなすが、特に後半では河合と八木も会話に加わる。河合と八木は、吉森と鈴木の場当たりので拡散しがちな会話を授業の主題に引き寄せようとするかのように淡々と発言する。

事前の会話の文脈に関しては、吉森と鈴木の間、河合と八木の方に同一性が生じ、前者2人と後者2人との間に差異が生じているといえる。更には、このことと相関して位置関係についても次のようにいえる。吉森と鈴木の視野には河合や八木は入りにくく、一方、河合と八木は、吉森と鈴木を視覚的に正面で捉えている。この点でも、前者2人の間、後者2人の間に同一性が生じ前者2人と後者2人との間に差異が生じているといえる。

事例の場面に移行してからも、吉森と鈴木は活発に会話している。吉森は途中の河合の発言(⑤)に回答しつつも河合の介入を避けるような態度をとった。河合の発言を聞いた後俯き、再び鈴木の方を見て話し出した(⑥)。以後も吉森は(少なくとも視線に限って言えば)主に鈴木に対して話していた。他方、その2人の会話を河合と八木は概ね黙って聞いていた(小集団をつくってから河合と八木との会話も途絶えていた)。よってこの点からも、吉森と鈴木の間、河合と八木の方に同一性が生じ前者2人と後者2人との間に差異が生じているといえる。

更には、位置関係との直接的な関係はないものの、鈴木と八木(女性であるという点で同じである2人)

は親の気持ちに寄り添おうとしているという点で同じであり、一方、吉森と河合（男性であるという点で同じである2人）は、より親から距離をおいて考えているという点で同じである。河合は親に感情移入するよりも客観的に親の周りの環境を問題にしようとしており（⑤⑱）、まして吉森は親を意地悪に突き放して捉えようとしている。よって、吉森は鈴木と八木を自身とは異なる立場をとる他者として認識していたと推察される。

では、以上のように考えられる4者間の同一性と差異はどのように関係しているのか。このことについて以下で分析したい。

吉森は自分のノートを指差し、鈴木はそのノートを覗き込んだ。前回の授業の内容に吉森と鈴木の間が向いたところで、吉森は再度「忍耐」「我慢」と言う（⑩）。吉森は事例の前半でも、親を突き放すように「忍耐だよ忍耐…」と言ったが（③）、その際には、その発言に対する鈴木への発言（④）を、河合が自分なりに補完して発言し会話に参加した（⑤）。同様に、河合は吉森の発言に「忍耐」云々という言葉が戻ってきたところで再び会話に参加しようとする（⑱）。

しかしその河合の発言は、直前の吉森と鈴木の会話の内容に応じようとしたものとはいえない。吉森のいう「忍耐」の意味は、虐待の我慢から性的虐待の我慢へと変わっていた。河合はそのことを考慮せず、とにかく虐待という今回の授業の主題に関する話へと導こうとしている。即ち河合は、授業の主題に直接関わる河合自身の関心を吉森と鈴木の会話に新たにもたすためのきっかけを待っていたと推察される。河合のその様子には、河合と吉森・鈴木との間で話の文脈が異なること、河合がその差異を踏まえて吉森と鈴木の会話に歩み寄ろうとしたのではないこと、が表れている。

確かに、河合は鈴木同様、吉森のノートを覗き込んだ（⑱）。そのため、吉森、鈴木、河合の間で共同注視（外見上の共同注意）は成立していたといえる。共同注視だけではない。河合は吉森と鈴木の会話を聴いてもいた（⑱）。河合は吉森や鈴木の意味世界を一応共有していたといえる。その意味で、吉森や鈴木と河合との間に話の文脈の共有という同一性を認められる。しかし、吉森や鈴木と河合との同一性は、吉森と鈴木との同一性とは異なる。河合の思考は吉森や鈴木の思考とは異なる文脈にあった。河合が鈴木とは異なり吉森のノートを一瞥するのみであったこと（⑱）にも表れているように、河合はあくまで自身の話の文脈に吉森と鈴木を引き込もうとしていた。吉森や鈴木の話の文

脈に歩み寄ろうとしたのではなかった。そのため、河合の側では特段学びが触発されることもなかった。

但し、上述のような吉森や鈴木と河合との差異によるずれ違いにもかかわらず、河合の2回の発言（⑤⑱）は各々、吉森の思考に影響を及ぼしている。河合の2回の発言各々の後、河合は多少考え込んでいる（⑥⑲）。確かに吉森は自身の主張や立場を変えようとしているわけではないが、少なくとも、（自身の主張や立場を補強するためにであれ）2回各々において吉森は新たな着想を得ている。

その際、吉森と河合を媒介したのが鈴木である。はじめの河合の発言（⑤）の直前には吉森の発言（③）に対する鈴木への発言（④）があり、河合は鈴木のその言葉を自分なりに補完しようとしていると推察される。そこでは河合は、鈴木との間で、更には鈴木と終始会話している吉森との間でも、共同注意を成立させているといえる。また、2回目の河合の発言（⑱）は鈴木と吉森の会話に対するもの、特に、鈴木への言葉（⑮）に回答した吉森の言葉（⑯）に対するものである。そしてその鈴木への言葉は、吉森のノートを覗き込んだ際に吉森との間に成立した共同注視をきっかけとしたものである（⑮）。いずれにせよ、吉森と鈴木との共同注意を介した同一性（話の文脈の共有）が、吉森（や鈴木）と河合との差異を媒介していた。

また更に、河合の発言に誘発された八木の発言（⑲）も重要である。その発言は、今度は八木が河合の発言を自分なりに補完しようとしたものとみなせるため、八木と河合との同一性（少なくとも、八木の認識するそれが表れた発言といえる。但しその八木の発言は、鈴木への（特に前半の）発言と同様、親の気持ちに寄り添おうとしたものである。その点では、八木と河合との会話が途絶えていたことも一因となって八木と河合との差異が生じていたといえる（会話が続けていた吉森と鈴木との関係に比べて相対的にそういえる）。こうして、河合と八木との同一性、および八木と鈴木との同一性が、河合と鈴木や吉森（話の文脈を鈴木と共有する）との差異を媒介していたといえる。

しかし、当事者間の差異と同一性との関係によって対立が生ずることもある。前半部の吉森と鈴木の会話には2人の意見の対立がみられる。2人は事前から話の文脈を共有しており、かつ小集団をつくってから2人で話し続けていた。その意味で2人の間に同一性がある。しかしそこにおいてこそ、親に対する2人の基本的立場の差異（突き放して捉えるか寄り添って考えるかという差異）が明らかになっているのであり、

互いに同じ話題について会話していると自覚しているからこそ、相手には譲れないものをもつようになった。

II 子ども間の差異と同一性と多元的關係

当事者間に同一性(利害関係をなす空間や場、主題、トポスの共有)があるからこそ対立は生じうる。しかし、当事者間の差異のみを重視し「ひとはひとで自分は自分、ひとそれぞれ」と割り切るのでは各自の学びが促進されない。会話において各自の学びは話の文脈の共有し合いと相乗的に促されるのであり、そのためには、対立する覚悟が必要な場合も多いのかもしれない。ともあれ今後は、誰がいつどのような状況においてどのように当事者間の差異と同一性を認識しているか、どのような思考とどのような思考とどのような思考……のどのような差異や同一性がどのような思考において認識され、更に、その思考とどのような思考とどのような思考……のどのような差異や同一性がどのような思考において認識され……しているか、というように精緻に事例を分析しなければならない。

差異や同一性そのものの複数性・相対性・多元性を上記のようにいれこのような超越論的重層性として理解することは、当事者自身が認識する(当事者間の差異や同一性)と当事者ではない者(「観察者」)が認識する(当事者間の差異や同一性)とを区別することや、話の文脈の共有(という同一性)と背景にある状況の同一性とを区別することにもつながる。本稿で扱った事例において、話の文脈の共有と状況の同一性とは異なる機能を有していた。文脈と状況とを区別して考えることには意義があるといえる。

「共同注意」という事実自体が複数性・相対性・多元性を超越論的重層性として有しているともいえよう。当事者が当事者各々の思考を対象化することは協調的な(偶然でない)「共同注意」の成立において不可欠であるが、各々の思考を各々がどう対象化するか把握されるためには、また、共同注視としての共同注意と文脈共有としての共同注意との関係が精緻に分析されるためにも、「共同注意」そのものの有する重層的な複数性・相対性・多元性が踏まえられねばならない。また、事例においてみられたように、共同注意はまず共同注視という共同行為として身体や物や空間(位置関係等)、周囲の環境を含意している。身体や環境そのものも、前述の重層性に内在している。日常を生活している人間の生活世界や素朴な認識を重視するならば、身体や環境はまずは素朴に実在として考えられ、その後でようやく相対化される。はじめから(認識によって

構成されたもの)として考えられたり超越論的主観性(現象学者への現象)に還元されたりするのではないので、やはり、いれこのような重層性の形象が考えられる。

III 小集団学習の理論に照らして

学習者間の多様性を重視する協力学習(cooperative learning)や協同学習(collaborative learning)の理論的課題についての示唆も得られよう¹。このことについて以下で簡単に論じる。

協力学習理論は1980年代までにひととおりに提起された。一方、概ね1990年代以降の、学習科学における協同学習(「協調学習」)の研究は、そのような協力学習理論を援用しつつも、学習内容に強い関心を向ける。この点では協力学習理論と対照的である。協力学習理論では、スキルの習得やマニュアルの実践と共に協力そのもの(研究者や教師が考える特定の理想的な協力のイメージ)の実現が主眼とされるからである。

上記のことからすると、学習科学において盛んに行われてきた今日の協同学習研究は、協力学習の理論的課題を克服しようとするものである。しかし、教育改革において流行してきたのは協力学習の方である。その原因として挙げられるのは、例えば、異質な者どうしの協力自体を目的とする協力学習が多文化共生の実現に寄与しうると考えられたこと(e.g. Johnson & Johnson)の他、協力学習がアカウンタビリティとの親和性をもつということ(McCullough 2008)等である。協力学習理論の殆どは、スキル本位・マニュアル本位のスタンスを有すると共に、学習の評価を小集団学習中の行為(会話や読み書きやそれらの最中の思考)における認識変化の分析にではなく事前・事後の単純なテストに基づいて行う。

よって、学習内容を重視する協同学習研究はまずは小集団学習中の行為における認識変化を精緻に分析するものでなければならない。普通教室における小集団学習中の行為とは、まずは会話という共同行為である。また、学習科学において協同学習の研究は状況的認知論等に基づいており物理的環境等の学習環境の研究と一体となっている。本稿では、T字型という身体や物や空間のありよう(状況)と相関する小集団の会話の事例を扱った。この事例に鑑みると、小集団学習中の会話の生成過程を学習者間の差異と同一性と多元的關係として精緻に分析することができよう。協力学習や協同学習では、学習者間の多様性が重視されるとは

いえ、差異と共に同一性までもが強調されたり、差異と同一性との関係が幾重にも考えられたり、その重層性の中で学習者のそのつどの素朴な思いが（リアルタイムで）追究されたりすることはない。

また、差異と共に同一性を学びの促進に寄与しうるものとしてあらためて強調すること、文脈の共有（という同一性）と状況の同一性とを区別することや共有自体の重層的な複数性・相対性・多元性を踏まえることは、協同学習（「協調学習」）の研究において考えられる「分散認知」（「分かちもたれる認知」）や「社会的分散認知」を精緻に分析するためにも必要となる。

Imai（2008）は次のように述べている。

「要するに、社会的構成主義の観点からは、相互作用は、メッセージや明確な知識の単なる伝達の機会ではなく、学習の可能性（potential）（即ち「発達の最近接領域」）をもたらすものである。学習の可能性（「発達の最近接領域」）においては、学習者の認知的発達、知識の共同構成（co-construction）、そして与えられた学習コミュニティへと参加する文化変容（acculturation）、が生ずる。」（p. 10）

協同学習研究における知識概念や学習概念は、上記のように考えられると、協力学習理論におけるそれらとは対照的な性質を有しているといえよう。協力学習では、権威づけられて伝達される所定の知識の習得が求められるが、協同学習では、当該小集団が知識の形成や知識の評価そのものを自律的に行うことが求められる。協同学習を重視し、コミュニケーションにおける知識の「伝達」だけではなく創造や生成の過程をも精緻に分析するためには、コミュニケーションや共有や共同行為そのものの重層的な複数性・相対性・多元性を踏まえつつその重層性の中で学習者のそのつどの素朴な思いを重視しなければならない。²

スカーダマリアら（2010）は、従来の協同学習研究の特徴を次のように指摘している。

「まず第一の問題点は、そこでいかに深い概念理解を学習者が獲得するにせよ、そのレベルは現在確立されている知識体系を越える可能性はない。第二に、儀礼化した実践活動は、それ自体を疑問視し改善していく実践を含んでいないのである。この2つの問題点は、21世紀の教育に必要な知識創造実践には欠かせない側面……であり、これらの問題点を適切に克服する術を議論できない点が学習者共同体実践の限界なのである。」（pp. 199-200）

「儀礼化した実践活動」とは、「認知的徒弟制」や「正統的周辺参加」といった、1990年代以降の協同学習研

究が依拠する理論や概念を示唆している。スカーダマリアらは、創造性を21世紀の教育に欠かせないものとした上で、協同学習の趣旨を徹底しようとしているといえる。1990年代以降の協同学習研究においてメタ認知やそのためのコーチングが重視されてきたのも、小集団学習を通じた知識の創造の可能性が重視されてきたからである。しかし実際には、従来の協同学習研究は、学習内容への関心を主に教科や単元や目標への関心に限定しており、教えられる何か（伝えられる何か）をそのまま学びとる（ならう、学習する）という他動詞としての学び概念にとらわれ、認識の変化全般、いわば自動詞としての普遍的な学びを十分に考慮できていなかった。その意味では、協同学習研究においても、学習における文脈や状況が十分に考慮されていなかった。メタ認知やコーチングは学習の方法知に関する概念であるが、協同学習研究の関心が所定の学び方の学びとりに集中し、〈学び方に関する学び〉の全てが十分に考慮されてはいなかった。

所定の学び方³の学びとりだけではない〈学び方に関する学び〉の全てを考慮し、創造性を学びによるものや学びそのものとしてだけでなく〈学び方に関する学び〉によるものや〈学び方に関する学び〉そのものとしても考え、伝承、継承、創造の重層的な関係性を精緻に分析すれば、創造性自体の重層的な複数性・相対性・多元性が理解されると共に、メタ認知やコーチングという概念が〈転移可能性の拡大〉として補完される。メタ認知やコーチングという概念は学習転移に関する言説においてよく用いられる。代表的な状況的認知論である「認知的徒弟制」論においては、伝統的な徒弟制においてよりも学習転移が重視される（スカーダマリアら 2010）。学習における文脈や状況の具体性が、特に、他の文脈や状況における行為（特に学習）への学習内容の応用や転移の可能性として重視される。三宅（2006）も、「コンテンツを特定しない（が特定の学習経験に依存した）学習能力」の獲得が重要であると主張する（p. 78）。このように、知識の汎用性と文脈や状況の具体性とは両立すると考えれば、協同学習において重視される学習内容とは、実際の学習における具体的な文脈や状況に根ざしたものとして、まずは教科や単元や目標にとらわれずに考察されうるものでなければならない。

註

¹cooperative learning と collaborative learning の邦訳は定

まっていないが、後者には、「協同学習」の他、「協働学習」や「協調学習」をあてることも多い。ブルーナー等に端を発する認知科学の伝統を継承し今日隆盛している学習科学においては、collaborative learningに「協調学習」をあてる場合が多い。本稿では cooperative learningに「協力学習」、collaborative learningに「協同学習」をあてる。

²コミュニケーションの最中に学習者がどのように学習者間の関係や同一性を自覚していくのかということを検討するためにも、学習者間の同一性、特に話の文脈の共有し合いを、学習者の自覚するものとして強調することが必要である。当該の小集団が、いわゆる「オーケストラのような共同体」ではなく、指揮者のいない即興的なジャズのような共同体として考えられる。コミュニケーションや共有や共同行為が、無数の〈学習者のそのつどの素朴な思い〉の重層的な関係性やその生成、例えば、〈或る時の或る学習者〉自身の思いとそれを認識している他の〈或る時の或る学習者〉の思いとの関係の生成として考えられる。

学習科学における協同学習研究の「デザイン研究」では、学習の評価は、テストにだけでなく実際の小集団学習の過程の観察と分析にも基づいて行われる。学習者たち自身の相互評価も行われる (e.g. 大島・丸野 2001 p. 81)。しかし、評価の枠組み自体を検討したり、評価者や観察者の存在が当該の学習過程にどう関わっていたかを考慮したりするためには、評価者や観察者の存在についての、あるいは評価や観察の枠組みについての自省的な考察が、学習過程における学習者のそのつどの認識や自覚を重視して行われる必要がある。この観点から、従来の「デザイン研究」にはそなわっていない。e.g. 三宅 2006; 高垣ら 2010, p. 179; スカーダマリアら 2010, p. 201 更には、学習者たちの構築する知識が当該の学習者間で有する有用性を考えることに関して、Bruffee 1995; McCullough 2008, p. 95

³なお、協力学習理論の場合は、所定の学び方とは、所定のコミュニケーション、所定の「(理想的な) 協力」である。あるいは、所定のスキルやマニュアル、特に、所定の「(理想的な) 協力」を実現するものとして考えられたスキルやマニュアルである。

引用・参考文献

Aronson, E. 1978. *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills.
Bransford, J., Brown, A., and Cocking, R. (Eds.) 2000. *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and*

School (Expanded Edition). National Academy Press.
Brown, A. 1997. Transforming Schools into Communities of Thinking and Learning about Serious Matters. In *American Psychologist*, 52(4), 399-413.
Brown, A. and Campione, J. 1994. Guided Discovery in a Community of Learners. In K. McGilly (Ed.) *Classroom Lessons: Investigating Cognitive Theory and Classroom Practice*. Cambridge, MA: MIT Press/ Bradford Books. 229-270.
——— 1996. Psychological Theory and the Design of Innovative Learning Environments: On Procedures, Principles, and Systems. In L. Schauble and R. Glaser (Eds.) *Innovations in Learning: New Environments for Education*. Mahwah, N. J.: L. Erlbaum Associates. 289-325.
Brown, J., Collins, A., and Duguid, P. 1989a. Situated Cognition and the Culture of Learning. In *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
——— 1989b. Debating the Situation: A Rejoinder to Palincsar and Wineburg. In *Educational Researcher*, 18(4), 10-12.
Bruffee, K. 1995. Sharing our Toys: Cooperative Learning versus Collaborative Learning. In *Change*, 27(1), 12-18.
Chesler, M. and Fox, R. 1966. *Role-Playing Methods in the Classroom*. Chicago: Science Research Associates, Inc.
Chin, C. and Osborne, J. 2010. Supporting Argumentation through Students' Questions: Case Studies in Science Classrooms. In *Journal of the Learning Sciences*, 19(2), 230-284.
Collins, A., Brown, J., and Newman, S. 1989. Cognitive Apprenticeship: Teaching the Craft of Reading, Writing and Mathematics. In L. Resnick (Ed.) *Knowing, Learning, and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*. Lawrence Erlbaum Associates. 453-494.
De Paz, T. 2001. The Effectiveness of the Jigsaw Cooperative Learning on Students' Achievement and Attitudes toward Science. In *Science Education International*, 12(4), 6-11.
Foyle, H., Lawrence, L., and Morehead, M. 1989. Interactive Learning: Creating an Environment for Cooperative Learning. Paper presented at the Annual Conference of the Association for Supervision and Curriculum Development. 44th, Orlando, FL, March 13, 1989.

- Ghaith, G. and El-Malak, M. 2004. Effect of Jigsaw II on Literal and Higher Order EFL Reading Comprehension. In *Educational Research and Evaluation*, 10(2), 105-115.
- Gömlüksiz, M. 2007. Effectiveness of Cooperative Learning (Jigsaw II) Method in Teaching English as a Foreign Language to Engineering Students (Case of Firat University, Turkey). In *European Journal of Engineering Education*, 32(5), 613-625.
- Goodsell, A., Maher, M., Tinto, V., Smith, B., and MacGregor, J. (Eds.) 1992. *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*. National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment, University Park, PA.
- Hedeen, T. 2003. The Reverse Jigsaw: A Process of Cooperative Learning and Discussion. In *Teaching Sociology*, 31(3), 325-332.
- Imai, Y. 2008. The Value of Cooperative and Collaborative Learning: Implications from Two Theoretical Perspectives. In *Lingua* (上智大学一般外国語教育センター), 19, 1-16.
- Johnson, D. and Johnson, R. 1974. Instructional Goal Structure: Cooperative, Competitive, or Individualistic. In *Review of Educational Research*, 44(2), 213-240.
- 1975. *Learning Together and Alone*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- 1981. Effects of Cooperative and Individualistic Learning Experiences on Interethnic Interaction. In *Journal of Educational Psychology*, 73(3), 444-449.
- Johnson, D., Johnson, R., and Holubec, E. 1984. *Circles of Learning: Cooperation in Classroom*. Interaction Book Co.
- Joyce, B., Calhoun, E., and Hopkins, D. 2009. *Models of Learning: Tools for Teaching* (3rd Ed.). The McGraw-Hill Companies.
- Joyce, B. and Weil, M. 1972. *Models of Teaching* (1st Ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Joyce, B., Weil, M., and Showers, B. 1992. *Models of Teaching* (4th Ed.). Allyn and Bacon.
- Kennedy, K. 2010. Issues on Transformation in the Ideas of Curriculum Reform, Textbooks and Teaching Practice: From Perspectives of Hong Kong. 東亞地區課程改革脈絡下課程轉化課題國際學術檢討會 配布資料. 139-156.
- 北田佳子 2009. 協同学習における異種混交グループの機能：成績・性別の多様な他者とのインタラクションに着目して. 学校教育研究 24, 112-125.
- Lave, J. 1997. The Culture of Acquisition and the Practice of Understanding. In D. Kirshner and J. Whitson (Eds.) *Situated Cognition: Social, Semantic, and Psychological Perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Lave, J., Murtaugh, M., and de la Rocha, O. 1984. The Dialectic of Arithmetic in Grocery Shopping. In B. Rogoff and J. Lave (Eds.) *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*. Harvard University Press.
- Lazarowitz, R. and Karsenty, G. 1990. Cooperative Learning and Students' Academic Achievement, Process Skills, Learning Environment and Self-Esteem in Tenth-Grade Biology Classroom. In S. Sharan (Ed.) *Cooperative Learning: Theory and Research*. New York: Praeger Publishers.
- Lorayne, H. and Lucas, J. 1966. *The Memory Book*. New York: Briarcliff Manor.
- McCullough, D. 2008. 学術的環境における協力的グループ討論. 論集 (神戸女学院大学) 54(2), 91-104.
- 三宅なほみ 1999. 協調作業による理解深化支援. 電子情報通信学会技術研究報告. ET, 教育工学 99(161), 25-30.
- 2002. 高度メディア社会のための協調的学習支援システム. 情報科学技術フォーラム学術系・企業系予稿集 2002, 18-19.
- 2005. 学習プロセスそのものの学習：メタ認知研究から学習科学へ. 日本認知科学学会冬のシンポジウム予行集, 136-137.
- 2006. 学習科学：協調的な実践科学と理論構築との互惠関係をめざして. 人工知能学会誌 21(1), 77-84.
- 2007. 教室での協調的な学習過程の分析から. 教育心理学年報 46, 34-35.
- 2008. 協調的な学習と AI. 人工知能学会誌 23(2), 174-183.
- Moskowitz, J., Malvin, J., Schaeffer, G., and Schaps, E. 1983. Evaluation of a Cooperative Learning Strategy. In *American Educational Research Journal*, 20(4), 687-696.
- 1985. Evaluation of Jigsaw, a Cooperative Learning Technique. In *Contemporary Educational*

- Psychology*, 10(2), 104-112.
- 大島純・丸野俊一 2001. 共同学習から協調学習へ：その教授効果の検討とCSCLシステムの役割. 静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 7, 77-91.
- 長田尚子・鈴木宏昭・三宅なほみ 2005. 大学の導入教育におけるblogを活用した協調学習の設計とその評価. 知能と情報 17(5), 525-535.
- Oxford, R. 1997. Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom. In *Modern Language Journal*, 81(4), 443-456.
- Palincsar, A. and Brown, A. 1984. Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. In *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Santos, M. and Lorenzo, M. 2005. Promoting Interculturality in Spain: Assessing the Use of the Jigsaw Classroom Method. In *Intercultural Education*, 16(3), 293-301.
- Scardamalia, M., Bereiter, C., 大島 純 2010. 知識創造実践のための「知識構築共同体」学習環境（特集 協調学習とネットワーク・コミュニティ）. 日本教育工学会論文誌 33(3), 197-208.
- Shaftel, F. and Shaftel, G. 1982. *Role Playing in the Curriculum*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Sharan, S. 1980. Cooperative Learning in Small Groups: Recent Methods and Effects on Achievement, Attitudes, and Ethnic Relations. In *Review of Educational Research*, 50(2), 241-271.
- Sharan, S. (Ed.) 1994. *Handbook of Cooperative Learning Methods*. Greenwood Press.
- Sharan, S. and Hertz-Lazarowitz, R. 1980. Academic Achievement of Elementary School Children in Small-Group versus Whole-Class Instruction. In *Journal of Experimental Education*, 48(2), 125-129.
- 1982. Effects of an Instructional Change Program on Teachers' Behavior, Attitudes, and Perceptions. In *The Journal of Applied Behavioral Science*, 18(2), 185-201.
- Sharan, S. and Shachar, H. 1988. *Language and Learning in the Cooperative Classroom*. New York: Springer.
- Sharan, Y. and Sharan, S. 1992. *Expanding Cooperative Learning through Group Investigation*. Teachers College Press.
- 清水誠 2004. 知の創造を図る協同的な教授学習システムおよび教師支援プログラムの開発. 平成13年度～平成15年度科学研究費補助金基盤研究(C)(2)研究成果報告書.
- 白水始・三宅なほみ・伊藤智哉 2010. 協調学習時に受け取る説明とその効果. 日本教育心理学会総会発表論文集 (52), 779.
- Slavin, R. 1990a. Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: A Best-Evidence Synthesis. In *Review of Educational Research*, 60(3), 471-499.
- 1990b. *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- 1991. Are Cooperative Learning and 'Untracking' Harmful to the Gifted? In *Educational Leadership*, 48(6), 68-70.
- Slavin, R., Madden, N., Karweit, N., Livermon, B., and Dolan, L. 1990. Success for All: First-Year Outcomes of a Comprehensive Plan for Reforming Urban Education. In *American Educational Research Journal*, 27(2), 255-278.
- Sligh, D. 2005. Assessment of the Use of the Jigsaw Method and Active Learning in Non-Majors, Introductory Biology. In *Bioscience: Journal of College Biology Teaching*, 31(4), 4-10.
- Souvignier, E. and Kronenberger, J. 2007. Cooperative Learning in Third Graders' Jigsaw Groups for Mathematics and Science with and without Questioning Training. In *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 755-771.
- 高垣マユミ・鹿毛雅治・白水始・山森光陽・吉田甫・小野瀬雅人 2010. 学習環境の教育心理学的アプローチ. 日本教育心理学会総会発表論文集 (52), 178-179.
- Thelen, H. 1954. *Dynamics of Groups at Work*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- 1960. *Education and the Human Quest*. Chicago: University of Chicago Press.

付記

本稿は、概ね、2012年9月29日に武庫川女子大学において開催された臨床教育人間学会第15回カンファレンスにおける発表原稿からの抜粋であるが、一部修正を行った。