

A Perspective on Theoretical Challenges of Cooperative Learning : Toward the Immanent Case Analysis

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2018-01-31 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/4270

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



協力学習の理論的課題 一事例の内在的分析に向けて一

児童学部 非常勤講師 古市直樹

要旨

協力学習理論では学びの経験の具体性と学習者間の同一性（特に話の文脈の共有し合い）とが軽視されている。協力学習の方法を継承する「協調学習」の研究においても、コミュニケーションは当面の課題に即して理解され、当面の課題とは関係していないとみなされる場面や側面への関心が弱くなる。そこでは、学習者間の差異や同一性が研究者や教師の関心のみに基づいて認識され、学習者間の同一性（または差異と同一性との関係）の孕む問題点が度外視されてもいる。今後は、学習者間のどのような同一性、特に話の文脈のどのような共有し合いが、または学習者間の差異と同一性とのどのような関係が学びの促進に寄与するかを、小集団学習の場面において日常的に存在し生成している差異や同一性にも着目して検討しなければならない。例えば、学習者自身が学習者間の差異や同一性をどう認識しうるかについて考慮されなければならない。

キーワード：協力学習、協調学習、小集団学習、事例分析の枠組み

I 協力学習の流行

協力学習 (cooperative learning) は学習者間の多様性を重視した小集団学習の方法であり、社会心理学（特にクルト・レヴィン）を淵源としている。一方、協同学習 (collaborative learning) は、様々な定義されうるが¹、概してジョン・デューイやレフ・ヴィゴツキーの論考を基礎に置く。

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²。その理由のひとつとして、例えばデイヴィッド・マッカラ (David McCullough) が指摘するように、協同学習がレスポンスビリティとの親和性を有するのに対して協力学習はアカウンタビリティと親和性を有するということが挙げられる

(McCullough 2007)。協力学習理論には、競争主義に対抗して異質な者どうしの協力 (多文化共生) そのものを目的とするものも多く³ (e.g. Johnson & Johnson)、また、マニュアル本位・スキル本位のスタンスを有するものも多い⁴。そして、協力学習理論の殆どは、学習の評価を、小集団学習中の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よってではなく事前・事後の単純なテストによって行う⁵。

II 事例分析の枠組みとしての限界

レベッカ・オックスフォード (Rebecca Oxford) によれば、協力学習は、よく知られた一連の方法に

よって認知的・社会的スキルを高めることを目的とし、理論として明確に体系化されており、そこでは、学習活動が細かく規定されていて、小集団における社会的関係がアカウンタビリティ⁶に基づくものとして考えられており⁷、教師が学習者に学習の最中に直接的に働きかけることは重視されていない⁸ (Oxford 1997)。ティーチャー・プルーフなマニュアルによって確実に学習が成立すると考えられている。

協力学習の上記の特徴には、協力学習が協同学習に比ベスキルやマニュアルを重視していることや協力 (しかも研究者や教師が考える特定の理想的な協力のイメージ) の実現自体を目的としているということ⁹が表れている¹⁰⁻¹¹。小集団学習のスキルはコミュニケーションに関するスキル (e.g. 会話のターン・テイキングや傾聴等々の「ソーシャル・スキル」) であるから、端的には、協力の自己目的化こそが協力学習の主要な特徴であるともいえる。いずれにせよ、協力学習の理論では、学びの経験やコミュニケーションが、所定のスキルやマニュアルや協力概念に即してクリアカットに限定的に認識される¹²⁻¹³。

協力学習理論は、協力本位のスタンスとスキル本位・マニュアル本位のスタンスとにより、学びの経験の具体性と学習者間の同一性とを連関的に軽視せざるをえない。そのことについて以下で論じる。

II-1 協力本位のスタンスによる限界

協力の実現が目的となると当事者間の対立（協力していない状態）の存在が前提となる。また、対立概念そのものや対立の形式そのものは当事者間の差異であり、対立の原因は素朴には価値認識等の差異として考えられる。しかし実際には、対立の原因は当事者間の同一性や当事者間の差異と同一性との関係であるとも考えられる。観察者の認識と当事者自身のそのつどの思いとを区別し、対立を、あるいは当事者間の差異と同一性を、まずは当事者の自覚するものとして考察しなければならない。

異質な者どうしの関係においては、「ひとはひとで自分は自分、ひとそれぞれ」というようにに各々の個性をまず認めることができるとすれば、協力はむしろ実現されやすいともいえよう。異質な者どうしの協力こそが社会において多文化共生のために必要であるという認識によって協力学習理論ではまず学習者間の差異が強調されるが、仮に、異質な者どうしの協力の必要性が〈異質な者どうしの協力こそが困難である〉という前提に基づいて主張されているとすれば、そして、異質な者どうしの協力こそが実は容易であるとすれば、協力学習理論はマッチポンプのようであるともいえる。いずれにせよ、協力学習理論は、協力自体を重視し一般的な協力概念に基づいて当事者間の差異に着目するものであるが、当事者間の同一性や当事者間の差異と同一性との関係を考察しようとするものではない¹⁴。よって、協力の難しさの原因や、会話の進行の基盤や学びの契機を考察することには適していない。

多文化共生や協力のために学習者間の平等という同一性が重視されるともいえるが、研究者や教師が協力本位のスタンスにより特定の理想的な協力のイメージの実現を学習者に求めることによって単なる区別が差別に転化する可能性もある。協力学習ではよく役割分担が行われるが、予め役割を設定することや、設定した役割を変更しないことや、そもそも個人を所定の役割を担う者として認識しようとすることは、いったん生じた差別を確固たるものにし、ひいては学びを制限しうる¹⁵。協力学習理論に始まるジグソー法も役割分担であり、学習科学において協同学習（「協調学習」）に継承されている。いずれにせよ、協力本位のスタンスにより差別¹⁶と自己や他者やコミュニケーションについての認識の制約とが連関的に生じることは、学びや相互的なコミュニケーションを制約しうる。

II-2 スキル本位・マニュアル本位のスタンスによる限界

同様の問題は協力学習理論のスキル本位・マニュアル本位のスタンス¹⁷にも伴う。協力学習理論において提唱されるスキルは協力本位のスタンスに基づくものであり、概ねコミュニケーション・スキルであるが、協力本位のスタンスも、それに基づくスキル本位・マニュアル本位のスタンスも、そのつどの学びの経験の具体性を重視せず、各当事者の有する話の文脈やその共有し合い（という同一性）への関心を欠く。協力学習理論が教科や単元の内容を問わずに汎用性のあるスキルを提唱するものであることは、2009年の日本教育学会第68回大会におけるラウンドテーブル「学びにおける協同(collaboration)―『学びの共同体』の場合―」において問題となったが（註2参照）、そのつどの学びの経験の具体性が軽視されているという意味では、協力学習理論では話の文脈の共有し合いという学習者間の同一性にあまり関心が向けられないということにもなる。協力学習理論は協力本位のスタンスとスキル本位・マニュアル本位のスタンスにより学習者間の同一性に関する問題を度外視している。

様々な協力学習理論の中でも協力本位のスタンスを明確に有するものは限られている¹⁸という意味では、協力学習と協同学習との差異は、協力本位のスタンスの有無であるよりもスキル本位・マニュアル本位のスタンスの有無や知識概念の差異や学習概念の差異である。協力学習理論においても認知的発達への寄与は強調される。問題は、協力学習理論が学びの経験の具体性を重視していないということ、それゆえにスキル本位・マニュアル本位である（と共に協力本位でありうる）¹⁹ということにこそある²⁰。そのような性質ゆえに協力学習理論は、たとえ小集団の成員間における平等や状況の同一性を重視しても、話の文脈の共有し合いという、コミュニケーションの生成の精緻な分析によって明らかになる成員間の同一性については、相対的に軽視してきた。

III 「協調学習」としての協力学習

1990年代以降、ジグソー法等々の協力学習の方法は、学習科学において「協調学習」と称される協同学習にも受け継がれている。協同学習に関する思想は本稿では扱いきれない深遠な歴史と多様な系譜を有するが、今日流行している協同学習は、1990年代以降、特に21世紀に入って学習科学において盛んに

研究されてきたものであり、それが日本語において「協調学習」と称される。この「協調学習」の知識概念や学習概念についてはどのようにいえるか。

「協調学習」の研究は、オックスフォードによると、学習者の文化を変容させ学習者を知識コミュニティへともたすことを目的としており、多様な理論的枠組みを有しているが、学習活動をあまり事前に細かく規定するものではない。(元来の)協力学習では、ポジティブな相互依存 (interdependence)²¹と、アカウントビリティと、チームワークと、学習者個々人の役割と、予め細かく体系化された手続きや枠組みが重要になるが、「協調学習」では、「発達の最近接領域」や「認知的徒弟制」や「文化変容 (acculturation)」や「足場かけ」や「状況的な認知」や「反省的探究」が重要になる (Oxford 1997)。

この概説からもわかるように、「協調学習」は社会文化的な状況に着目する状況的認知論に基づいている。知識や学習が、一般的に社会的構成主義学習論と総称される諸理論に基づいて理解される。即ち、社会的関係性において構成されるものとして考えられる。(元来の)協力学習では知識の権威は子どもにとっては教師や研究者であり教師にとっても研究者にあるが、「協調学習」では、大小様々なコミュニティにおいてそのつど知識や知識の権威が評価され強化または刷新される (Bruffee 1995)²²。

21世紀に入ると、認知科学において学習科学がいつそう盛んになり、「協調学習」の研究は、学習環境の研究と連関して学習科学の中核的位置を占めてきた。2001年に大島純と丸野俊一は、元来の協力学習(彼らはそれを「共同学習」と称する)と「協調学習」とについて次のように述べている。

「2つの概念の大きな違いは、形態よりもその教授目標にあると考えるのが自然であろう。1980年代後半から認知科学を中心にわれわれの知識観について大きな変革が生じている。これに伴って、教育現場において目標とされる知識観、またその教授法の基礎となる学習観が変化しつつあり、それが『協調学習』として具現化されてきている。」(大島・丸野 2001 p. 80)

アン・ブラウン (Ann Brown) らの時代を経て学習科学において盛んに研究されるようになった協同学習である「協調学習」は、社会文化的文脈に焦点を合わせる状況的認知論に基づく知識概念や学習概念を有する。具体的には、メタ認知や、コーチングや、転移や、現実的問題との関連性(「意味のある」課題)

についての研究が蓄積されてきた。メタ認知という概念においては、学びや学びの経験が元来の協力学習理論の場合よりも高次のものとして考えられている。コーチングは学び方に関する学びを促す働きかけであり、自身や他者の学び方を対象化することを必要としており、メタ認知とも密接に関わっている。

それでは、前節で協力学習理論においては十分に考慮されていないと指摘した、学習者間の話の文脈の共有し合い(という同一性)は、「協調学習」の研究では十分に考慮されているといえるであろうか。話の文脈の共有し合いについて検討するには、コミュニケーションの生成過程の精緻な分析を行えなければならない。その点について「協調学習」の研究を考察しなければならない。

「協調学習」では教科や単元の内容はより重視される。評価方法も状況的認知論に基づいており、テストの結果だけでなく観察された小集団学習の事例そのものも重視され、当該事例における一連の発話内容が分析され、その結果に基づいて子どもの学習が解釈され評価される。スキル本位・マニュアル本位のスタンスはみられない。元来の協力学習理論に比べれば「協調学習」の研究では学びの経験への細やかな配慮(課題に即して規定されたものがある)が増しているといえる²³(三宅 2006; 高垣ら 2010; McCullough 2007 p. 94, 95)。学習科学が実践研究として中心に据えている「デザイン研究」という方法は、アン・ブラウン等によって1990年代以降に開発されたものであり教育的介入の新たな方法であるが、これも、三宅によれば次のようなものである。

「そこでは、これまでの研究成果を参考にしつつまず有効な実践を展開し実際に効果を上げてから、そのプロセスを詳細に分析して、得られた知見を理論構築と次の実践研究に適用する。先に成績を上げてみせ、すでに起きた複雑な相互作用の中にその要因を同定しよう、というわけである。このような手法が選択される理由は、学習が多くの要因の関わる多層的で相互作用的な過程であるからであり、同時に効果の上がない統制群条件を設定することに道義的な問題があるからでもある。この手法に対しては現在、この分野の先導的な学術誌の特集号などで方法論的な吟味が盛んに進められている……(中略)……。そこでは、研究の様式がいわゆる実験との比較の上で批判的に検討されるというよりも、学習者自身の知識変化をどう表象できるか、また現場で起きる複雑な相互作用をどう分析するかなど、認知科

学の成立当初からの問題が、新しい課題のもとで再検討されている。」(三宅 2006 p. 78)

更に、上記にある「効果」や「成績」の評価の方法についても、同論文で次のように述べられている。

「最終テストだけでは得られない評価情報を得ようとしている。その最も大きなものは、学習の場で起きている認知プロセス情報である。学習者が最初どんな考え方をしている、それがどういう働きかけによってどう変化したのか、特定の学習支援活動がいつ、どうやって、どんな学習成果に結びついたのか支援ツールのどのような機能がどんな種類の学習行動を引き起こしたのか、など、学習プロセスについての詳細なデータをもとに、学習理論そのものが見直され、次の学習実践をどう改善すれば良いのかが検討される。学習中に学習者が書いたもの、会話、支援ツールの使用履歴などがみな、そのまま学習のプロセスデータとして役に立つ。……(中略)……評価といってもやっていることは学生の認知活動についてのデータを集めてそれを解釈するという認知的な作業と同じことである。」

上記の三宅の説明からすると、「デザイン研究」は理論構築の基礎としてまず事象を精緻に理解しようとするものである。成果をあげた実践例を後で抽出して検討するのであり、しかもそこで成果は、テスト結果にだけでなく学習場面の事例そのものにも見出される²⁴。

そして更に、学習者間における話の文脈の共有し合いという同一性に「協調学習」研究なりの関心が向けられていることが表れている例として、アン・ブラウンの小集団学習法(相互教授法やジグソー法等)における役割のローテーション²⁵や、WISE

(Web-based Inquiry Science Environment, <http://wise.berkeley.edu/>)における固定ペアを単位とした小集団学習を挙げることできる。小集団内で全ての成員が一連の役割を経験したりペアを組んだ相手と暫く同じような経験をしたりするように仕向けるということは、当該の成員間における話の文脈の共有し合いについて「協調学習」の研究者が関心をもっているということの表れである。

しかしまだ、話の文脈の共有し合いという学習者間の同一性をいっそうつぶさに検討する余地はある。「協調学習」の研究では確かに授業観察が丹念に長期的に行われるが、その観察される授業は、研究者側から多少なりとも何らかの統制が加えられた授業、特に仮説実験授業である場合が多い。そのためもあ

って、個々の学習者にとっての現実、研究者(や教師)が独自の所定の枠組みからとらえた事象の一部としては考慮されても、そうした枠組みとはまず無関係に存在し独自に生成しているものとしては考慮されにくい。もし、研究者にとっての現実や研究者が認識する「学習者にとっての現実」と個々の学習者自身にとっての現実との差異を踏まえ、後者をも重視して両者の関係性としてコミュニケーションの生成過程を精緻に分析する視座を準備できれば、学習者間の話の文脈の共有し合いという同一性を検討できるであろう。この点において、「協調学習」研究におけるコミュニケーション分析には改善の余地がある。

「協調学習」研究におけるコミュニケーション分析の視座が研究者(や教師)独自のものに偏ってきたことの一因としては、既に言及したように、「協調学習」が仮説実験授業を通して研究されることが多い²⁶ということも挙げられる。そうした研究では、研究者や教師によって設定された当面の学習課題に即したコミュニケーション分析を行わざるをえない。「協調学習」の研究が教科や単元の内容を重視していることはむしろこの表れであるともいえる。課題(当面の課題)本位のスタンスゆえに、コミュニケーションは課題に即して理解され、課題とは関係していないとみなされる場面や側面への関心が弱くなる。課題本位のスタンスは元来の協力学習理論においてはスキル本位・マニュアル本位のスタンスであった。「協調学習」の研究では、スキル本位・マニュアル本位のスタンスは協力本位のスタンスと共に取り払われてきたが、なおも課題本位のスタンスが残っている²⁷。

結局、「協調学習」の研究において学習者間の差異や同一性として想定されるものは、研究者や教師が独自の関心に基づいて想定したものに限られやすい²⁸。小集団学習における役割のローテーションや、固定ペアを単位とした小集団学習という、成員構成や成員の役割に関する配慮は、成員間の差異や同一性として考えられるものが研究者や教師の考えるものに限定されているということの典型例である。成員各々の役割として考えられているのは、主に、予め研究者や教師が想定し準備した役割のみである。他にも、ジグソー法において小集団の成員間の差異や同一性として考えられるものは、概して、各成員がどの下位主題に精通するかという観点から把握されるもののみである。即ち、当該の研究者や教師が当

該の学習内容や学習内容の構造をどう認識するかに依拠しているものである。つまり、研究者や教師が独自の関心に基づいてとらえた同一性とは、先述の通り、特に、子どもに与えられた当面の学習課題に即してとらえられたものに限られる。そこでは、成員間の同一性の孕む問題点や、成員間の差異と同一性との関係の孕む問題点が度外視されてもいる。成員間の同一性や成員間の差異と同一性との関係が、漠然と、学びの促進に寄与するものとしてのみイメージされている。相互教授法の成功と、相互教授法を実施した小集団における成員間の同一性（差異と同一性との関係）との因果関係は実証的に解明されていない。

当事者間の同一性や当事者間の差異と同一性との関係は、普段からあらゆるコミュニケーションに内在している。相互教授法を実施する小集団学習場面に限らず、いかなる小集団学習場面においても成員間の同一性や成員間の差異と同一性との関係は存在している。したがって、当事者間のどのような同一性、特に話の文脈のどのような共有し合いが、あるいは、当事者間の差異と同一性とのどのような関係が学びの促進に寄与するかを、小集団学習の場面において日常的に存在している差異や同一性にも着目して検討しなければならない。研究者や教師が意図しようとしまいと当該場面において存在し生成しているような差異や同一性、例えば当該場面において当事者自身が当事者間の差異や同一性をどう認識しうるかについて考慮しなければならない。

註

¹ マッカラや今井もそのことを指摘している (McCullough 2007; Imai 2008)。

² このことは、2009年の日本教育学会第68回大会(於東京大学駒場キャンパス)におけるラウンドテーブル「学びにおける協同(collaboration) —『学びの共同体』の場合—」で議論された。同ラウンドテーブルの企画者は佐藤学と秋田喜代美、提案者は三宅なほみと杉江修治と佐藤学、指定討論者は藤村宣之、司会者は秋田喜代美であった。いずれも協力学習よりは協同学習を支持する研究者であるが、このことには、協力学習の研究が20世紀において盛んに行われた後に、その到達点と限界を踏まえて協同学習の実践的研究が盛んになった、という経緯が表れている。こうして学術的研究において協力学習はある意味で時代遅れとなったにもかかわらず、教育改革に

おいて実践例として多いのは協同学習よりも協力学習の方である。

但し、アン・ブラウン等以降の協同学習の実践や研究にも、協力学習の方法は継承されている。例えばアン・ブラウンは「グループ研究法(Group investigation)」とジグソー法とを組み合わせている(Brown & Campione 1994)。また、自己制御という概念が協力学習理論ではよく用いられる(例えばジョイスら(Joyce et al. 1992)や「グループ研究法(Group investigation)」(Sharan et al. 1984))が、これは、アン・ブラウン等以降の協同学習研究における、「メタ認知」の研究にも継承されている。更に、アン・ブラウンの初期の相互教授法の研究に代表されるように、協同学習研究には、スキル、特にコミュニケーション・スキルを重視している研究や、特定の理想的な協力のイメージを強調している研究もある。よって、協力学習と協同学習とを明確に区別することは困難である。

³ そのためか、協力学習の「学習成績への有効性を記述するメカニズムは、未だはっきりとはしていない」(大島・丸野 2001 p. 79)。

⁴ 協力学習のそのような協力本位のスタンスとスキル本位・マニュアル本位のスタンスは、例えば、元来のジグソー法(エリオット・アロンソンの考案したもの)にも表れている。

⁵ 例えばオックスフォードがそのことを指摘している(Oxford 1997 p. 443, 445)。

⁶ 小集団が対外的に有するアカウントビリティや、小集団内で成員各々が成員各々に対して有するアカウントビリティや、教師がテストによる学習評価に基づいて対外的に有するアカウントビリティ。

⁷ 協力学習がアカウントビリティに基づいているということはその他の諸文献でも明確に指摘されている。特にケネス・ブラフィ(Bruffee 1995)は、協同学習がアカウントビリティの軽視や無視につながるということも主張している。

⁸ 但し、1990年代前半までのアメリカの文献には、協力学習ではむしろ教師の働きかけが多いという見解もみられる(e.g. Bruffee 1995)。そのような見解は1990年代前半までの協同学習と協力学習との比較に基づいている。

1990年代前半までは、積極的に協同学習(collaborative learning)と称されていたものは主におとなの学習や大学の授業における学習として考えられていた。1990年代以降の協同学習研究では、

アン・ブラウンに代表されるように、状況的認知論に協力学習の方法を組み合わせる小学校や中学校や高校において実践的に研究を行う者が増えた。学習科学において「協調学習」と訳される今日の協同学習の研究は、直接には、1990年代におけるアン・ブラウン等々の協同学習研究に基づいている。

協力学習における教師の働きかけが多いという見解の根拠は、協力学習におけるスキル本位・マニュアル本位のスタンスにある。このスタンス自体を教師の働きかけの少なさの根拠とみなすこともできると思われるが、ブラフィは前掲書において、まず、協力学習ではスキルやマニュアルが重視されるから教師の働きかけが多いと考えている。そして協同学習では、学習者や教師の活動に関する規定が少なく弱いこと、それゆえに教師の働きかけが少ないこと、学習者が内在している混沌とした状況が重視されること、教師の役割はコーチング（学習者の学び方を対象化し、例えば学習者に以前の話題や問いに今の話題を関係づけさせることによって、学習者自身における学び方に関する学びを促すこと）であること、を指摘する。

⁹ 特定の理想的な協力のイメージの実現を学習者に強要しているともいえる。「チーム」間の競争を組織するロバート・スレイヴィン（Robert Slavin）の協力学習理論は各小集団にまず「チーム」としての団結を求める。

¹⁰ 失敗の意義が軽視されているともいえる。あるいは、学習者の自尊心そのものが重視されているともいえる。世界認識が自己認識と相関的に変化するとすれば、自尊心そのものの重視によって学びが妨げられることもあるといえよう。

¹¹ 協力学習理論のこのような性質は、例えば、教員研修におけるピア・コーチングの主唱者であり続けてきたブルース・ジョイス（Bruce Joyce）の論考にも顕著に表れている（e.g. Joyce et al. 1972, 1992, 2009）。

¹² 協同学習は協力学習に比べ、知識や認識の哲学に基づいており、そこには所定のスキルやマニュアルや協力概念はない。協同学習に比べ協力学習では学びの経験やコミュニケーションの具体性への関心が弱い。特に、教科や単元の内容の具体性への関心が弱いことは協力学習が社会心理学を基盤としていることと関連しているとも考えられる。マッカーは、協力学習理論において提唱されるスキルはどれも心理学的・社会的に基礎づけられたものであるとい

うが（McCullough 2007 p. 444）、そして提唱されるスキルは、教科や単元やひいては学習者の学年や年齢も問わない汎用性のある「反復可能な行動

（behavior）」として提唱されている。それは、オックスフォードが「活動（activity）」（「内容に規定されていると共に、何度も意義深く繰り返されえないもの」とは区別しているものである（Oxford 1997）。

しかし、社会心理学的な関心からは本来はコミュニケーション（としての学びの経験）の具体性への関心が強くてもおかしくない。協力学習よりも協同学習の方がコミュニケーションの具体性への関心が強いということの原因は、協力学習の基盤となる学問と協同学習のそれとが異なるということ自体にあるのではなく、学問全体の根本的な趨勢にあるのではないか。学習科学における協同学習の研究は、協力学習の流行の後で協力学習の理論を適宜継承しつつ盛んに行われるようになった。

¹³ 協力学習理論が特定の協力のイメージの実現を学習者に求めるせいか、オックスフォードは、協力学習理論では個別学習（個々の学習者がひとりで行う学習）を軽視しかねないと指摘している。学力の高い子どもが中等教育段階では個別学習を好むことや、協力学習が学力の高い子どもにおいて実際あまり有効でないことも指摘している（Oxford 1997）。勿論、テストという協力学習の評価法では〈満点以上〉の学力を把握できないが、個別学習の意義を考慮しなければならないということは確かであろう。協力学習理論では学習者は個々人として評価対象となりテストを受けるが、個人が単位となっているからこそ個人間の協力の実現が（アカウントビリティの概念に基づいて）自己目的化する。協力学習が好まれないからといって協同学習も好まれないとは限らないが、協同学習においても、必ずしも個別学習の意義が考慮されるわけではない。普遍的な社会的関係性の存在を踏まえつつも、学習者のそのつどの素朴な思いを重視し、学習にはどのような社会的関係性が有効であるかを検討しなければならない。

¹⁴ 協力学習理論が社会的関係の複雑な諸相よりも特定の理想的な協力のイメージを重視することの背景には次のような事情もある。協力学習理論では個人が単位となっており、能力や発達や学習が、まずは社会的関係を見捨てても理解できるものとして考えられている。そのことは、学習の評価の方法に、また、小集団内の社会的関係を個々の成員のアカウントビリティによって成立させようとすることに象徴

されている (e.g. Oxford 1997 p. 443)。

¹⁵ 必ずしも協力学習理論を支持しているとはいえない大島・丸野 (2001) も、協力学習理論に関する叙述において、「異なる子どもが異なる役割を担うことで、能力のレベルによる格差が解消され」としているが (大島・丸野 2001 p. 80)、ここでも、個々の「役割」の内容の差異が度外視されている。一方、協同学習では、役割間の対等性や同等性と役割間の (内容の) 同一性や役割の内容の安定性とが区別され、前者のみが協同の必要条件に含まれている (Oxford 1997)。

¹⁶ 研究者や教師と学習者とは、あるいは研究者と教師とが平等でないともいえる。このことにはスキル本位・マニュアル本位のスタンスも顕著に表れている。

¹⁷ 学習者や教師の思考と行為を簡単なスキルやマニュアルにのみ照らして理解しようとする態度や、学習者や教師にスキルやマニュアルの通りの思考や行為をさせようとする態度。

¹⁸ 但しマッカラによれば、協力学習理論においては、「生徒の情緒的 (affective) な態度 (outlook) におけるポジティブな変化」も協力的な議論に明確に結びつくと考えられている (McCullough 2007 p. 94)。協力的な議論に明確に結びつくものとして情緒的な態度における「ポジティブな変化」をとらえる者は誰か。教師や研究者であれば、協力学習理論全般に概ね協力本位のスタンスが通底しているということになる。学習者自身であれば、学習者の自尊心が協力の実現に寄与するものと考えられているということにもなる。そして、註において既に述べたように、学習者の自尊心は、程度の差こそあれいかなる協力学習理論においても重視されている。以上のことから、協力本位のスタンスが多くの協力学習理論に通底しているということが推察される。

¹⁹ 清水 (2004) は協力学習理論を幾つかに分類して丁寧に整理しているが、そこでも、協力学習理論が協力本位のスタンスやそれに伴うスキル本位・マニュアル本位のスタンスを有するという旨のことが述べられている。但しそこでは、アメリカで流行してきたスレイヴィンの理論やデイヴィッド・ジョンソン (David Johnson) とロジャー・ジョンソン (Roger Johnson) の理論が協力学習理論の代表として挙示されている。前者はスキル本位・マニュアル本位のスタンスを有する典型例、後者は協力本位のスタンスを有する典型例として挙げられている。

²⁰ 例えば、シュロモ・シャラン (Shlomo Sharan) らによるグループ研究法 (group investigation) の研究にもこの問題が表れている。シャランらの研究は、後述するアン・ブラウン以降の「メタ認知」に通ずる「自己制御」の概念を基盤としている。また、協力学習理論でありながら進歩主義教育思想やデュエイの思想に基づいている。しかし、コミュニケーションや社会的関係性 (協力学習理論では特に協力) と「自己学習制御」や学び方の対象化 (「自己学習制御」のために学習者が自身や他者の学び方を対象化すること) との差異や関係についての考察を欠いている。

²¹ 役割分担や、数の限られた道具の共有等 (Oxford 1997)。なお、互恵的關係においてこそ自立が可能であるという意味での interdependence の概念は協同学習に関する叙述においてもよくみられる (e.g. Bruffee 1995)。

²² ブラフィも同書で示唆しているように (Bruffee 1995 p. 18)、協力学習理論は、民主的な多文化共生を理念としていることからすると表面では権威主義をむしろ避けようとしているともいえる。しかしそうであるからこそ、協同学習のように権威を刷新することができない。即ち、既存の特定の知識を権威づけている構造 (contact zones) を根本的に変化させることができない。所与の権威、研究者や教師のもつ権威を再生産するのみである。

²³ 特に協力本位のスタンスは解消され、異議の表明や対立といった、さしあたりは「非協力的」ともみなされうるようなやりとりにも意義が見出されており、しかもそれは学びの促進にとっての意義である (e.g. Bruffee 1995)。

²⁴ よって、多様で豊富な観察記録の蓄積が重要とされる (三宅 2006)。

²⁵ 大島・丸野は、アン・ブラウンが小集団学習において役割のローテーションを想定していることの意図を、次のように説明している。

「学習者の担う問題解決ステップの役割は、決して固定的ではなく、すべての学習者がすべての役割を経験できるようにローテーションを繰り返すのである。この活動の中で、一つの役割を担いながら自らの技能を高め、さらに他者のとる役割を観察し、自らの役割との関連性を考えることによって、ステップ間の関係について学ぶことができるのである。このように、問題を解決していく能力を共同学習の形態を用いて『分かち持たれる認知』の観点から、

どのような教育実践が可能か〔ママ〕を Brown らのグループの研究は示している。」(大島・丸野 2001 p. 82)

大島・丸野は、cooperative learning を「共同学習」と称している。引用箇所内の「共同学習」とは、アン・ブラウンも、ジグソー法等の協力学習の方法を適宜利用した、ということの意味している。

²⁶ 特にアン・ブラウンの頃にはまだ、相互教授法についての最初の研究のように、実験室で行う研究も重視されており、学校の教室で行う仮説実験授業と実験室で行う研究との往還があった。

²⁷ 当面の特定の課題の達成を最優先する場合、学びの促進の意義（課題達成にとっての意義や長期的にみでの意義であれ）を考えるよりも、当面の課題を達成するための効率性向上の方法を考えるとすれば、そして、そのような方法が役割分担や役割遂行の方法であるとすれば、「協調学習」の研究も元来の協力学習理論と同様に協力本位のスタンスを孕んでいるといえるかもしれない。

²⁸ 例えば、WISE についての三宅による紹介（三宅 2008 p. 179）からは、WISE における、差異や同一性を明瞭化するための研究者や教師の作為を読み取ることができる。

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.

古市直樹 2016. コーチングの系譜と理念. 子ども研究(大阪樟蔭女子大学子ども研究所) 1, 27-34.

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.

Gömleksiz, 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*. 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., Kussell, P., Hertz-Lazarowitz, R., Bejarano, Y., Raviv, S., and Sharan, Y. 1984. *Cooperative Learning in the Classroom: Research in Desegregated Schools*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 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.
- Slush, 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

本論文は、日本学校教育学会第 27 回大会において行った口頭発表の内容に加筆修正をしたものである。