

米国における協働的な学習の理論的・実践的系譜
——「協同学習」および「協調学習」の成立と展開——

【要約】

本研究は、米国における協働的な学習の指導論の展開に焦点を合わせて研究したものである。本研究では、協働的な学習を次のように規定する。すなわち、主に学校教育において、学習者が他の学習者とグループを組み、その中で、あるいはグループとグループの間で言語的・非言語的なやりとりを交わしながら、そこで得られる肯定的な相互作用を学習に生かすという学習形態である。

協働的な学習は、複数の多様な学習者、あるいは彼らの構成する大小の集団が、それぞれ異なるステータス・役割・関係性などのもとにあるユニークな学習主体として、多彩な言語的・非言語的なインタラクションによって外的あるいは内的な対話に基づく実践を織り成していくという点で、複雑な構造を有している。そのため協働的な学習の実践は、それだけ多様な形でアプローチされることになる。実践の構造を成立させる多種多様な要因にそれぞれ異なる重みづけを加えることで、協働的な学習の実践は、多彩で豊かな様相を示すことになる。

代表的な協働的な学習の実践としては、代表的な二つの潮流、すなわち学習者がお互いに助け合い、励まし合うことで学習に取り組むことに主眼を置く協同学習 (cooperative learning) と、学習者がともに学習に取り組む中でお互いの認識を絡め合わせ、高め合っていくことを重視する協調学習 (collaborative learning) が知られている。協同学習は、米国の社会心理学者デイヴィッド・ジョンソン (David W. Johnson) が定式化したものとして知られている。一方の協調学習については、誰が提唱したのかはほとんど明らかにされておらず、ロシアの心理学者レフ・ヴィゴツキー (Lev S. Vygotsky) らの理論の影響を受けているということが指摘されているのみである。

協働的な学習を重視する現在の世界的な動向において、協同学習と協調学習、さらにはそれぞれの内部のアプローチの多様性に十分注意が払われてきたとは言にくい。協働的な学習は、実践の焦点と方法、あるいは理論と実践とが不協和を引き起こしてしまうことが往々にしてある。たとえば、子どもたちが話

し合いで多様な考えを練り上げていく場合、議論に不慣れなグループには教師が積極的に介入すべきであるにもかかわらず、主体性に期待するあまり放任を是とするモデルを適用するという事例が挙げられる。

こうした多様性への意識の不十分さを裏づけるものとして、実践においてはそもそも両者を区別する必要がないという主張がある。そのように両者を本質的に同一のものと捉えてしまうことは、結局のところ、教育目的・教育目標の如何にかかわらず、学習者たちが、協働していればそれでよいということになりはしないか。各アプローチの根底にある相違を踏まえなければ、それぞれの理論が持つ可能性を十分に生かすことはできないであろう。

斯様な事態を打開するために求められるのは、協働的な学習に関する理論・実践の多様性を検討し、それぞれの特性を整理することである。つまり、協働的な学習の理論的多様性を明らかにしたうえで、ある実践においてどのような協働が要請されるのかについて判断するための枠組みを構成することが求められていると言える。

ところが現状、協働的な学習の研究においては、内在する理論的多様性を構造的に捉え、その全体像を描こうとするものが少ない。協働的な学習に関する研究の主な関心は、協働的な学習がもたらす認知的・情意的な効果やそのメカニズムの実証にあるためである。そうした研究は、多様な理論の存在にはほとんど触れないか、単に留意する程度にとどめる傾向にある。

その傍ら、多様な理論・思想を分類しようとする研究も一部存在する。しかしながらそこで注目されるのは、グループの構成人数や役割分担の有無など、もっぱら学習形態の表面的な特徴であって、その根底にある思想、あるいは歴史的に展開する中で生じてきた論点であることはほとんどない。そのために、協同学習・協調学習としてどの論者の所論をサンプリングするかによって、両者の関係が先行研究間でまったく異なった評価を受けることもある。たとえば、両者の関係を包含関係として捉える先行研究の中には、協同学習が協調学習に包摂されるとするものもあれば、真逆のものもある。よって、協同学習と協調学習とを単一の観点から二分することには無理があり、多元的な類型論が求められることになる。

協同学習・協調学習の両者に対する多元的な類型論を示した先行研究として、

アンジェラ・オドネル (Angela M. O'Donnell) による分類表がある。オドネルの分類表は、両者が内包する理論的多様性を明らかにしつつ、教師の手引きとなることを企図した実践的にも有用なものとなっている点で、先行研究の到達点と見なすことができる。しかし、オドネルの採用した方法は共時的な比較に終始しており、通時的な検討が十分に行われていないこと、加えて協働的な学習の持つ集団性（集団の質の高まり、集団が集団として有する目標など）に関する視点が欠如していることという課題が見受けられる。

先行研究の抱えるこうした課題は、協働的な学習の指導論から思想性を切り落とし、技術主義や活動主義を呼び込むおそれがある。すなわち、教育内容や学習集団の内実を考慮せずに、とにかくグループで学習させればそれでよいという技術主義や、グループで学習していることが第一義だという活動主義的な自己目的化である。協働や集合的な現象が必ずしも好ましい成果を生み出すわけではないことを暗示する近年の社会的な諸問題に鑑みても、協働そのものが自己目的化することは望ましくない。そのために、協働的な学習に関する様々な理論の起源に遡って成立・展開過程を明らかにし、それらの間にある本質的な論点を整理することが求められる。

こうした課題意識のもと、本研究では、20世紀の米国における協働的な学習に関する研究に焦点化して探究を進めた。対象として米国を選んだ理由は二点ある。第一に、今日において展開している協同学習と協調学習は、直接的に見れば、主として米国の学界において成立したものと言えるからである。第二に、米国における協働的な学習の展開は、日本におけるそれに多大な影響を与えてきているからである。

本研究は学説史研究のアプローチをとった。明らかにすべき課題は次の三点であった。第一に、協働的な学習に関する諸潮流の成立過程である。すなわち、協同学習と協調学習およびその内部の諸潮流が、具体的に何をルーツとし、どのような歴史的過程を経て成立したのかという課題である。本研究では、鍵となる論者や文献を取り上げ、それらの人脈的・思想的な影響関係を分析することで、この課題に取り組んだ。

第二に、協働的な学習に関する諸潮流を代表する論者の所論の内実である。協同学習あるいは協調学習という用語によって自らの理論・実践を特徴づけて

いる論者が、具体的にどのような思想を展開してきたのかを個別に検討することで、それらの思想的位置づけを明らかにした。

第三に、協働的な学習に関する諸潮流を総括することによる理論的枠組みの構築である。本研究では、それぞれの潮流の類型、すなわちそれらが協働的な学習の本質に関わる論点をめぐってどのような系譜として整理されるのかを明らかにし、協働的な学習の理論と実践を捉えるための枠組みを描き出した。

協働的な学習の研究においては、まず 1970 年代半ば以降協同学習研究が発展したのち、1980 年代半ばを過ぎた頃から協調学習研究がそれを凌ぐ勢いで活発化していったと概観できる。したがって本研究は、第 I 部「協同学習の成立・展開過程：知識・スキルの習得を保障する方法の探究」（第 1～4 章）、第 II 部「協調学習の成立・展開過程：共同体における『文化』への参加と創造」（第 5～8 章）という二部構成をとった。

第 I 部では協同学習を取り上げて上記の検討を試みた。まず第 1 章「協同学習と進歩主義教育の関係」では、ジョンソンによる定式化よりも前に協同学習という語が用いられていたことを指摘し、その特徴を明らかにした。進歩主義教育では、「協同」概念が重要な役割を果たしていた。それは、共同体の成員を育てるための、子どもたちによる社会的・集団的な活動として実践されていた。中でもウィリアム・キルパトリック（William Kilpatrick）とヘレン・パークースト（Helen Parkhurst）のモデルが著名であるが、しかしこの両者には「協同」概念の位置づけや目標設定・計画立案のプロセスの捉え方に相違があった。このうちキルパトリックに強く影響を受けた全米教育方法協議会（National Conference on Educational Method）を前身とする指導監督・カリキュラム開発協会（Association for Supervision and Curriculum Development、以下 ASCD）が、1949 年に刊行した年報において、優れた実践の持つ特徴を示す概念の一つとして「協同学習」という語を初めて用いた。

しかしここでの「協同学習」は、子どもたち同士が協同で学習や活動に取り組む様子を示すものというよりは、教師と子どもによる目標や学習経験についての協同的な計画立案（cooperative planning）を強調する概念であった。この潮流は、1949 年版年報の執筆委員長の一人であるアリス・ミール（Alice Miel）を中心に 1950 年代以降も展開していくが、経済競争などの影響や ASCD 自体

の変化によって学校教育において競争的あるいは個別的な学習指導方法の影響が強まるにつれ、1950年代半ばを境に次第に後景に退いていくことになった。

第2章「D. W. ジョンソンによる協同学習の定式化」では、1970年代半ばにジョンソンが定式化した協同学習を取り上げ、その理論構成と現代に至るまでの展開を明らかにした。ジョンソンは、師のモートン・ドイッチュ（Morton Deutsch）の影響を受け、ゲシュタルト心理学とグループ・ダイナミクス研究を援用しながら、1950年代には教師－子どもの関係性に焦点化していた「協同」を、子ども同士を主な対象とするものとして位置づけ直し、定的相互依存（positive interdependence）、対面的促進的相互作用（face-to-face promotive interaction）、個人の責任（individual accountability / personal responsibility）、社会的スキルの適切な使用（appropriate use of social skills）、グループの改善手続き（group processing）を基本的構成要素とする協同学習の指導モデルを定式化した。

またジョンソンは、肯定的な人間関係に基づく学習のみならず、学習者間の軋轢や対立をいかに解消していくかという紛争解決（conflict resolution）の手立てについても理論化していた。この手立ては「建設的な論争（constructive controversy）」として描かれていた。「建設的な論争」に求められるスキルが、協同学習のための「社会的スキル」、とりわけ「醸成スキル（fermenting skill）」と連続的・一体的に捉えられることから、ジョンソンにおいてこれらのモデルが「社会的スキル」という柱によって一貫性を持っているということが明らかとなった。この「社会的スキル」を中軸とする協同学習理論は、今日の「21世紀型スキル（21st century skills）」に関する議論の中にも位置づけられている。

第3章「協同学習研究の広がり」と技法開発のアプローチ」では、「技法」の開発に取り組んだ様々な動向の内実を明らかにした。ジョンズ・ホプキンス大学研究グループの「生徒チーム学習（student team learning）」や、エリオット・アロンソン（Elliot Aronson）の「ジグソー法（Jigsaw method）」などに代表される、1970年代までに散発的に行われていた小集団学習研究が、イスラエルのシュロモ・シャラン（Shlomo Sharan）の呼びかけで、1979年に協同学習の名のもとに合流し、国際協同教育学会（International Association for the Study of Cooperation in Education）を成立させるに至った。

その中心には、協同学習の指導過程を構造化し、「技法」を開発する研究アプローチの展開があった。ジョンソンの協同学習は、抽象的な五つの概念に基づいていることもあり容易には実践できないという難点があったのに対し、「技法」によって構造化された指導過程を用いることで、教師が簡単に協同学習を実践できるとされた。中でも顕著なのが、「技法」を「ストラクチャー (structure)」と呼んだケーガン (Spencer Kagan) である。彼は、自ら「技法」の開発に取り組みつつ、それまでの小集団研究からも広く多様な「技法」を収集・整理し、教育内容に縛られない技法の利用と普及を推進した。ケーガンのアプローチは、「ストラクチャー」を複数組み合わせることによって授業が成立するというものであり、用いるべき「ストラクチャー」を選定するための指針として、のちに「多重知能 (multiple intelligence)」の理論に接近していった。

第4章「R. E. スレイヴィンの協同学習と学校改革」では、他の論者と同様に社会心理学的に協同学習にアプローチしつつも、独自の展開を見せたロバート・スレイヴィン (Robert E. Slavin) の理論を取り上げた。スレイヴィンは「生徒チーム学習」の研究に取り組んでいたジョンズ・ホプキンス大学の研究グループの一員となって以降、自らも「生徒チーム学習」の理論化とそれに基づく「技法」の開発に従事した。スレイヴィンによる「生徒チーム学習」は、チーム報酬 (team rewards)、個人の責任 (individual accountability)、成功への平等な機会 (equal opportunities for success) を必須条件とするものであった。

スレイヴィンは、社会的スキルよりも教科内容の習得を重視しており、この点について、ジョンソンとの論争的な意見交換を交わすことになった。スレイヴィンのアプローチは「カリキュラム・パッケージ・アプローチ」として捉えられ、特定の教科内容と密接に結びついた長期的な技法を開発するという特徴を持っていた。こうしたアプローチが、次第に学校レベルに展開していき、協同学習の理念に基づく学校改革プログラム「サクセス・フォー・オール (Success for All)」を生み出すに至った。これは、ドロップアウトや非行を未然に防ぐため、地域社会を巻き込んだ協力体制のもと、基礎的な読み書きの力の早期習得を保障しようとするものであった。

以上のように協同学習研究は、学習を通して社会的スキルの獲得を目指すのか、教科内容の習得を重視するのかという論点の違いが際立つ形で、1970年代

から 1990 年代前半にかけて多様に展開していた。一方で、1980 年代からはもうひとつの大きな潮流、すなわち第 II 部で取り上げた協調学習研究の展開が花開くこととなった。

その先駆けとなったのが英文学者ケネス・ブラフィー (Kenneth Bruffee) であった。第 5 章「K. A. ブラフィーによる文化再適応としての協調学習」では、1970 年代から 1980 年代の米国において展開された、ブラフィーの理論の内実とその成立過程を明らかにした。ブラフィーは、大学の英語教育に携わる中で、学生の文化的背景の多様さとそれによる指導の困難さに直面する。そこで開発されたのが、作文の相互批評を段階的に行わせることを通して、文化的影響のために作文に対して学生たちが抱えている否定的な感情を解消していく「ブルックリン・プラン (Brooklyn Plan)」であった。

「ブルックリン・プラン」をもとに、ブラフィーは、同時代の哲学者リチャード・ローティ (Richard Rorty) らの思想に触れることにより、自らの協調学習理論を精緻に構築していった。それによれば、高等教育を受ける学生たちは、既に生まれ育った環境、あるいはそれまで受けてきた権威主義的な教育の影響下で、一定の学習観を持つように文化適応 (acculturation) を遂げている。しかし、協調を通して知識の持っている権威性を崩していき、教師や教科などの権威的存在を背景に持たない基礎づけられていない知識 (nonfoundational knowledge) を、社会的に構成していくという学習に従事させれば、彼らは自分たちの新たな「知識共同体 (knowledge community)」に「文化再適応 (reacculturation)」を遂げていく。ブラフィーによる協調学習は、このような「文化再適応」の過程を指すものであった。

ブラフィーの協調学習理論は、のちの CSCL (Computer-Supported Collaborative Learning) の原型となったが、1980 年代以降の協調学習研究を牽引したのは、むしろ第 6 章「文化－歴史理論の拡張と『協調』の追求」で取り上げた、レフ・ヴィゴツキー (Lev S. Vygotsky) に由来する文化－歴史学派の潮流であった。文化心理学者マイケル・コール (Michael Cole) らが、1978 年にヴィゴツキーの論文集『社会の中の心』 (*Mind in Society*) を出版したことに始まる「ヴィゴツキー・ルネサンス」は、文化－歴史学派の発達理論、とりわけ「最近接発達領域 (zone of proximal development)」概念に対する様々な解釈を生み出した。

「最近接発達領域」において大人と子ども、あるいは子どもとより有能な子どもの関係性を指す原著の«сотрудничество»を、コールらが“collaboration”と訳したことで、ヴィゴツキーの「最近接発達領域」概念が協調学習を特徴づけるものとなった。

この「協調」概念は、「ヴィゴツキー・ルネサンス」以降、当初とは異なる関係性を指すものとして変質していくことになった。中でもトマセロ (Michael Tomasello) らは、学習者と先哲との「協調」という枠組みを作り出し、文化の伝達と創造を志向する協調学習理論を作り出した。また 1990 年代以降の CSCL 研究は、「最近接発達領域」を援用しつつ、必ずしも有能な子どもの存在を前提としない、フラットな子ども同士の関係性を「協調」に担わせた。

第 7 章「認知的徒弟制における協調学習の役割」では、1990 年前後の協調学習研究の展開にとって重要な役割を果たした認知的徒弟制 (cognitive apprenticeship) モデルを検討した。認知的徒弟制モデルの中に位置づけられた協調学習は、熟達者の実践に対する視点をともに作り上げていく点、実践に埋め込まれた形で協調が要求される点、方略を明確化・検討しあう点を特徴としていた。

認知的徒弟制モデルはジーン・レイヴ (Jean Lave) らの「正統的周辺参加 (legitimate peripheral participation)」論を原型としており、ヴィゴツキーの影響を受けながら、マグダリン・ランパート (Magdalene Lampert) やアラン・シェーンフェルド (Alan Schoenfeld) の実践、アン・ブラウン (Ann L. Brown) らの相互教授法 (reciprocal teaching)、カール・ベライター (Carl Bereiter) らの手続きファシリテーション法 (procedural facilitation) などの学習指導モデルをもとに、アラン・コリンズ (Allan M. Collins) やジョン・ブラウン (John S. Brown) らによって考案されたものである。また認知的徒弟制モデルは、その後の学習科学研究 (learning sciences) に影響を与えた。とりわけ、ブラウンらの学習者共同体 (community of learners) 論やベライターらの知識構築共同体 (knowledge-building community) 論のベースになっている。つまり認知的徒弟制は、1980 年代の協調学習研究を総括し、その後の展開の基盤を築く役割を果たしたと言える。

こうして、学習者の共同体による集合知の構築を志向するモデルが現れたこ

とにより、学習の主体は個人なのか集団なのかといった古典的な論点が再燃した。第8章「G. スタールによる『グループ認知』理論」では、CSCL 研究の国際ジャーナルの編集者を務めるスタール (Gerry Stahl) の所論に沿って、CSCL へと展開した協調学習研究における分析の焦点が個人から小グループへと移っていく過程を検討し、このことが黎明期社会心理学において論争を生んだ「集団心 (group mind)」の問題をどう乗り越えているのかを考察した。20 世紀初頭にウィリアム・マクドゥーガル (William McDougall) が提唱した、心性を有するひとつの実体として集団を捉える「集団心」概念は、集団とは個人の集合体であり、「集団心」も個人の心のまとまりに過ぎないとする「集団錯誤 (group fallacy)」批判にさらされ、黎明期社会心理学においてほとんど影響力を失っていた。

その後 1990 年代、CSCL 研究においてスタールが提唱した、協調学習の分析において学習者らのグループを分析単位と見なす「グループ認知 (group cognition)」のアイデアは、小集団を学習主体あるいは知識構築主体と見なす点で「集団心」の再来を思わせる。しかし、スタールの所論およびその着想に至る背景を検討することによって、「グループ認知」は、単に集団を主体と見なすのではなく、ミハイール・バフチン (Mikhail M. Bakhtin) の理論に基づき、個々のメンバーの貢献とその役割、さらにはそれらの結びつきや影響関係をもきめ細やかに分析していくことによって、「創発性 (emergence)」という集合的現象が生じるメカニズムを解明しようとする理論であるということが明らかとなった。この「創発性」は、知識構築・知識創造を追求する今日の協調学習の中心概念のひとつとして位置づけられる。

以上の検討の結果、先に掲げていた三つの課題については次のように言えよう。第一に、協働的な学習に関する諸系譜の成立過程についてである。まず、1970 年代の社会心理学研究において成立したとされる協同学習が、進歩主義教育の「協同」概念をルーツとして、既に 1940 年代に成立していたことが明らかとなった。しかしそれは、ミールとジョンソンの両者がコメントしているように、主に実践のどのプロセスを協同学習と見るかという点で決定的に異なっている。そのため、かつての「協同学習」と、現在の協同学習とを連続した系譜として捉えられるかどうかは疑わしい。現在の協同学習は、ゲシュタルト心理

学とグループ・ダイナミクスをルーツとするジョンソンの協同学習から展開してきたものに加え、1970年代までに見られた様々な小集団学習研究から展開してきている。特に、1970年代以降の主な潮流は、ジョンソンとスレイヴィンの理論的対立を分岐点として描き出された。前者は「社会的スキル」をもとに、学習者の協同と対立を効果的に生かす学習指導方法として展開していく一方で、後者は「技法」の及ぶ範囲を拡大していった結果、学校改革モデルを成立させるに至った。

一方で協調学習は、協同学習よりもやや遅れて、学習者に影響を与える文化の相互交渉を通じて共同体を形成していくための指導法として、プラグマティズムを背景に、ブラフィーによって成立したことが特定された。しかし影響力の大きさという点で言えば、むしろコールらによる再評価を通して成立した、ヴィゴツキー由来の理論的展開が顕著であった。CSCL 研究を含め、現在の協調学習の諸潮流は、ヴィゴツキー理論、なかんずく「最近接発達領域」概念をどのように解釈するかによって分岐しつつ、認知的徒弟制モデルをひとつの橋頭保として展開していったのであった。

第二の課題である、諸潮流を代表する論者の所論の内実については、協同学習ではスレイヴィン、協調学習ではブラフィーやスタールといった、これまでの研究においてあまり光を当てられてこなかった論者の理論および思想的位置づけを検討した。これにより、協働的な学習に関する研究の展開過程とそこに内在する思想性を描き出すことができた。

第三の課題である、諸潮流を総括することによる理論的枠組みの構築においては、上の二つの成果を踏まえ、次のような本質的な論点を浮き彫りにすることができた。すなわち、学習者の協働は手段か、目的か。達成すべきは所与の知識の習得か、社会的スキルの習得か、実践共同体における熟達と参加か、文化の創造か。学習の主体と見なされるのは個人か、共同体か、グループか。協同・協調する子どもたちに対する教師の立ち位置はどのようなものであるべきか（すなわち、実践を通じて指導性を維持するのか、学習者に権威を移譲するのか、教師と学習者の協働に変質していくのか）。文化と協同・協調をどう結びつけるか（すなわち、学習の背景か、資源か、道具か、対象か）。協働は実践の一部分において発揮されるのか、目標設定を含む全過程において発揮されるの

か。以上の論点は、先行研究が掲げてきたような、グループの人数や役割分担といった外形的な規準には解消されないものである。本研究による検討を通して、協働的な学習を支える分析視角を得ることができた。

以上、本研究によって、協働的な学習に関する研究の諸系譜の具体像、成立・展開過程、そしてそこに内在する論点が明確にされたと言える。従来、協働的な学習に関する研究は、協同学習あるいは協調学習として一括りにされてきた。またその系譜も、協同学習すなわちジョンソン、協調学習すなわちヴィゴツキーといった狭い捉え方がなされがちであった。しかし本研究が明示するように、協同学習であれ協調学習であれ、協働的な学習の指導論は決して一枚岩ではない。どのような形でも協働させていればそれでよいという技術主義や活動主義は、こうした結論から否定されることになる。これは、米国の教育研究における学習形態論について再考を促すものでもある。

また本研究の成果は、「主体的・対話的で深い学び」（いわゆるアクティブ・ラーニング）をひとつのキーワードとした、資質・能力の育成を目指す現在の日本の教育改革および研究・実践に対しても示唆を与える。「主体的・対話的で深い学び」というとき、学習の深さに一定の注意を払いつつも、グループでの話し合いや発表といった、目に見えやすく「アクティブ」な学習形態を実現することそれ自体を追求する、活動主義の傾向が見られる。それはまた、協働させていればその内実や方途は問わないといった、技術主義的な傾向をも呼び込むおそれがある。しかし、本研究で明らかとなったように、協働的な学習は学習形態論の範疇にとどまるものではなく、その本質において、教育目的・教育目標、知識観・学習観、学習環境、教育評価といった視角によって多角的に構造化されるものである。

このことから、次のような実践指針が提起される。すなわち、育成すべき資質・能力を目指した授業づくりは、現実のみならずヴァーチャルな環境における仮想的な協働も含めて構想される、望ましい協働というヴィジョンのもと、個人・共同体・小グループの間のダイナミックで多重性のある緊張関係に支えられた、指導と学習の実践によって達成されるのである。そこでの緊張関係を捉えるための手掛かりは、本研究が明らかにしてきた協働的な学習の諸論点にあると言える。

協働的な学習は、協働と学習とが相乗効果を発揮するという点に特徴があると考えられる。すなわち、学習者の（あるいは教師も含めた）協働の在り方や、それが作り出す個人と大小の集団との緊張関係が学習に肯定的な、時には否定的な影響を与えることになる。逆に、学習における成功体験やそれを通じた自己肯定感・自己効力感の高まりが、他者に対する理解や価値づけを促進し、結果的に質の高い協働が実現するということが起こりうる（もちろん逆に、否定的な効果を与えることもある）であろう。しかし表面的な学習形態上の特徴に焦点化したり、外形的な活発さ（アクティブさ）のみを追求したりすると、協働的な学習が本来持つそのような弁証法的な本質を覆い隠してしまうことになる。これまで協働的な学習の諸潮流が提示してきた本質的な論点に目を向けることで、協働的な学習の真価が発揮できるようになるものと期待される。