

協働的な学習に関する類型論の到達点と課題

—協同学習・協働学習に基づく実践の焦点化と評価のために—

福嶋 祐貴

0. はじめに

2017・2018年改訂学習指導要領において、育成すべき資質・能力を身に付けるために「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）の実現が求められている。そのために、子どもたちが協働的に学習を行うことが有効とされる。そこで現在、協同学習（cooperative learning）および協働学習（collaborative learning）に注目が集まっている。両者はともに、子どもたちの協働を生かした授業づくりの方法・理念である。これまで様々な研究者によって多様な理論・実践が蓄積されてきており、その内実は複雑な様相を呈している。

しかしながら、「主体的・対話的で深い学び」という規定は、そうした多様性・複雑性を覆い隠してしまう。「協働学習の方法が教師に推奨しているものの中には、実際のところ、協同学習が達成しようとしているものを阻害する傾向にあるものもあり、またその逆も言える」¹という主張が示唆するように、協働的な学習は、焦点がぶれ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²。そうすると、子どもたちは無為に無意味な時間を過ごすばかりか、結局「主体的・対話的で深い学び」を保障されないという不利益を被る。

こうした事態を打開するためには、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必要がある。言い換えれば、理論的にも実践的にも、協同学習と協働学習の間、あるいはその内実および背景をもとにした、協働的な学習の分類・類型（以下、類型論）を明らかにしなければならないということである。

同様の問題意識に立つ先行研究としては、友野清文によるものがある³。友野は、これまでなされてきた数々の類型論を取り上げ、「グループ学習の中に質的に異なる活動形態があることを自覚することで、それを選択したり組み合わせたりすることで、より豊かな学習が実現するのではないだろうか」⁴と結論づける。しかし次の二点で課題が残されている。第一に、友野自身は類型論を列挙するのみで、それぞれの類型論が持つ問題点や限界について検討していない。第二に、友野の挙げる類型論はいずれも協同学習と協働学習とを単純に二分したもの（以下、二分法）であり、それぞれの内部の対立に言及したものではない。協同学習ひとつをとってみても、協働するスキルを重視するか否か、評価するのが協働の成果か過程かなどの点で対立が見られる。類型論の実践的意義は、「豊かな学習」を「実現」させるだけではなく、協働の成果

として評価すべきものを明確にし、協働的な学習の評価という難題の解決につながるという点にもある。それは両者の内的多様性を踏まえたより精緻な類型論によってこそ実現するだろう。

そこで本稿では、協働的な学習の類型論に関する現状の到達点と課題を検討することを課題とする。そのために、従来中心的であった二分法の課題を明らかにしたうえで、協同学習研究が生み出し、近年協働学習にまで裾野を広げるに至った多元的な類型論を検討することを通して、類型論のあるべき姿を追求する。なお以下、引用などの場合を除き、協同学習を *cooperative learning* の訳、協働学習を *collaborative learning* の訳とし、訳語の違いについては取り上げない。

1. 協同学習／協働学習という二分法の検討

(1) 両者の共通基盤を認めつつ明確に区別する立場

実践のぶれを正しうる協働的な学習の類型を描くとなれば、大きくは協同学習と協働学習とをどう区別するかを考えることになる。友野の見解では、両者は「グループで協力しながら行う学習形態であり、知識を教師（外部）から与えられる実体としてではなく、相互の活動の中で作り上げていくものと見なす点で共通している」一方で、「学び考える内容、想定する学習者像、活動の組織、評価方法、教師の役割などの多くの点で」異なっている⁵。このように、両者に一定の共通性を認めつつ、いくつかの局面で相違点を見出す二分法が多く用いられる。

代表的なのは、ニューヨーク市立大学の英文学者ブラッフェ（Kenneth A. Bruffee）によるものである。ブラッフェは、1995年、高等教育分野の学術雑誌 *Change* において、本来は学校段階で使い分けられるべき協同学習と協働学習とが混同されてしまっている状況を打開すべく、両者の差異を検討している⁶。協同学習としてはジョンソンら（David W. Johnson & Roger T. Johnson）のモデルが、協働学習としてはそれまでにプラグマティズムに依拠して自らが理論化してきたモデルが論拠となっている。ブラッフェの二分法を要約すれば、表1のようになる。

ブラッフェの二分法における分類基準はいずれも知識の性質から説明されうる。ブラッフェによれば、知識には基礎的な（foundational）ものと非基礎的な（nonfoundational）ものがあり、

表1 ブラッフェによる協同学習と協働学習との区分⁷

協同学習		協働学習
初等教育～中等教育。	教育段階	中等教育～高等教育。
生徒たちが等しく全力でグループ活動に参加できるように、教師は子どもたちに数々の社会的役割を担わせる。	生徒の役割	社会的役割としては、記録係のみが設定される。それも教師が割り当てるのではなく、初めにグループ内で決める。生徒の説明責任は軽視される。
教師はグループに度々介入してくる。	教師の介入	生徒の手によって管理を進める。教師が介入してくるのは稀で、それも特定の場合に限られる。
教師は生徒たちのグループ過程（グループの成員の関係性など）を評価する。	評価	協働して学んだ内容をどれだけ書けるか、適用できるかを個別に評価する。
個人間の競争を排除しようとする。	競争	競争を排除することはない。グループの協働性はチームワークにあり、グループ間の競争が活用される。
扱う問題に「正解」があり、生徒はそれに向かって説明責任を持ちながら取り組んでいく。	課題の質	「正解」をめったに絶対視せず、むしろ課題に抵抗したり、教師に反抗したり、反対意見を口にしたたり、様々な観点を出示したりする。
教師はグループ過程を監督し、統制する。	教師の権威性	教師から生徒のグループに権威を譲り渡していく。

表2 ボドリによる協同学習と協働学習との区分⁸

区別の基準	協同学習	協働学習
交流、相互作用	構造化されている (相互依存の原理)	構造化されていない (知識の共通の配置、分配)
教師による統制	確かである (グループの観察)	稀薄である (子どもたちの自律)
子どもたちの責任	相互依存によって保証されている	曖昧である (各自の裁量に委ねられる)
子どもたちの間の 公平性	不可能である (グループの異質性)	起こりえない (グループの自由な組織)
子どもたちが持つ役割	専門化のリスク	細片化のリスク
学習の目的	様々な教育活動に縛られた基礎的な知識	基礎的ではない知識 批判的精神、推論、集団的発見

前者は「私たちの全員が賛意を示す、社会的に正当化された信念」を、後者は「[特定の] 共同体の言語を用いて [社会的に] 構成された知識」を指す⁹。基礎的な知識には、社会の全員によって正当化されているという意味である種の権威性 (authority) が付き纏っており、それを教える (生徒集団に分け与える) 教師にも権威を付与する。一方で、非基礎的な知識は、学習者による社会的構成を前提としており、教師に何らかの特権的立場を与えるということはない。

ブラッフェの所論をもとにした区分として、ボルドー第2大学のボドリ (Alain Baudrit) によるものがある。ボドリは、協同学習および協働学習の構造をより理解するためには区別が必要だとして、表2のような区分を挙げている。ボドリの論はブラッフェよりも12年新しいものであり、その間のヴィゴツキー学派や学習科学における研究成果を踏まえている。

フラナリー (James L. Flannery) も、1994年、ブラッフェと同様の問題意識から、協同学習に権威性を見出している。類型論としてはブラッフェよりも1年早い、その手掛かりとしているものは同じである。フラナリーによれば、協働学習は「伝統的な教室が持つ知識と権威性という方向性を維持するような指導体系を支持するために生徒の学習グループを利用する」点で、協働学習に対置される¹⁰。協働学習では、知識を構成する力 (power) を学習者に与える。

権威性以外の観点で両者を区分する例も多い。神戸大学附属中等教育学校は、2009年、協同学習の実践報告において、自校の思想的立ち位置を明確にすべく、ジョンソンらや語義をもとに相違点を述べた。同校によれば、協同は「全く異なった能力をもった個人が、共通の敵に向かって戦うというイメージ」であり、協調は「はじめのうちは個別の力を出して敵に立ち向かうものの、ボスキャラ的存在が現れると、全員が合体し、例えば巨大ロボットになって戦うというもの」である¹¹。つまり、両者は目標達成において個人を強調するか否かで区別される。

一方、協働学習の立場からの区分として、2008年に発表された坂本旬による論考がある。坂本は、協働学習は学習論として大きな可能性を持つにもかかわらず教育学的な検討や定義づけが十分になされていないとして、語義や認知科学・教育学の成果を参照し、ジョンソンらの協同学習との比較を通して協働学習の定義を試みている。坂本によれば、協同学習は小規模な自己管理チームを活用するもので、「学習者は一つの組織の同質的な役割を担うものとして期待されており、学習集団は与えられた学習課題をもっとも効率的に達成するために、リーダーを中心にチームワークを最大限に発揮することが求められる」¹²。一方で協働学習は、「他の組織や地域、異なる文化に属していたり、多様で異質な能力を持った他者との出会い」を前提とし、「学習者の高い自律性と対等なパートナーシップ、相互の信頼関係の構築」をもとに、「他者同

士の出会いから生まれる矛盾や葛藤を止揚し、新たな共同体と価値観を創造することにつながる」学習である¹³。ここでは、学習の目的と集団の質をどう規定するかが基準となっている。

その後、2015年に、藤井佑介が国内の類型論を参照しながら、グループの成員の相互依存性の強さに着目して区分を行っている。藤井によれば、「二つの概念の大きな違いは相互依存性の強弱、それに伴う組織規模、そして時間軸である」¹⁴。協同学習は相互依存性が高く、少人数からなる組織において分業しながら短いスパンでの目的達成を志向する。協働学習は、組織の成員がそれぞれ自分なりのアプローチをとって、長期的な目的達成を目指す。神戸大学附属中等教育学校の見方とは対照的である。ただし藤井の問題意識は、アクティブ・ラーニングの実践に向けて両者の共通基盤を明らかにすることにあり、相違点が軽視されている。

以上は一例であり、他にも同様の二分法は多く提案されている¹⁵。しかし、ここまでの例からも窺えるように、分類基準の根拠となる協同学習・協働学習の具体像が異なっており、一定の共通理解を求めることは現実的でない。事実、次に見るように両者を単純に二分するのではなく、一方が他方の特殊な姿であると捉えるという立場もしばしば見られるようになっている。

（２）両者の包含関係を強調する立場

高等教育研究者のカセオ（Joseph Cuseo）は、1992年という比較的早い時点で、ジョンソンらやスレイヴィン（Robert E. Slavin）が理論化してきた協同学習の効果を最大限発揮させるべく、協同学習の概念規定を明確にしている。カセオによれば、協同学習は「学生たちによる協働の、最も明確に操作的定義がなされており、かつ最も手続的に構造化された形式」である¹⁶。つまり、協同学習はより一般的な概念である協働学習に含まれるものと捉えられるのである。

両者の区別においてしばしば引用される関田一彦・安永悟の2005年の論考も、包含関係に着目している。彼らは日本協同教育学会誌の創刊号において、辞書や辞書や教育方法学・心理学・教育工学の事典を手掛かりに概念規定を試み、協同学習と協調学習を定義したうえで、三者を、「協同学習」＜「協調学習」＜「グループ学習・共同学習」という包含関係で捉えるに至っている¹⁷。関田・安永は、グループ学習・共同学習を、最も広義に「人々が集まりグループを形成し、何らかの学習活動と一緒に行う」ものとする¹⁸。そのうち、「①プロジェクト（一過性のイベント）の形をとり、②メンバーの間で、相手の活動を参照して自分の行動を調整する仕組み（機会）があり、③プロジェクトの成果物に対して各自が何らかの貢献を期待され、④しばしばプロジェクトリーダーによって統率される学習活動であり、⑤質の高い成果物が求められる学習活動」を協調学習と定義し、①互惠的相互依存関係の成立、②二重の個人責任の明確化、③促進的相互交流の保障と顕在化、④「協同」の体験的理解の促進を取り入れたものを協同学習としている¹⁹。語義的には協同のほうが協調より広義であるとはしつつも、協同学習が「協同」の体験的理解を取り入れ、学習のプロセスにも注目を促している点、および教育工学での使用状況から、「現実的」には「広義の協調学習の中に協同学習を含める」べきであるとする²⁰。ただし、彼らが別のところで、「両者を区別する明確な基準はなく、協調学習と協同学習を訳し違える必然性はない」と明記していることには注意したい²¹。

教育心理学者ウェブ（Noreen M. Webb）とパリンサー（Annemarie S. Palincsar）は、1996年刊の教育心理学のハンドブックにおいて、それまでの研究成果を総括する形で概念規定を行っ

ている。彼らは、協同学習を「一般に、個人主義的・競争的な学級組織とは対照的な、代替的な学級組織の方法」を指し²²、高度に構造化された教材や指導過程に沿って教師が手引きを行うものとしている。一方で協働学習を「グループの成員の間で思考を分散させる」事態とし、成員間での共有・相互交渉を通して多様な意味づけを間主観的に「収束」させることを本質と見なす²³。これに基づき、日本では秋田喜代美が2000年に区分を論じている。秋田は、co-operationを「共同作業」、collaborationを「協働学習」と訳したうえで、共同作業に比べて質の高い協働学習の意義を明らかにすべく、前者を「一つの課題解決や目標に向かって各自が分担し最終的に結果、作品を共有すること」、後者を「知の探究、表現、結果としての作品」を「共有」する「往還的」な「過程を共有し交流・探究することによって互恵的に学びあうこと」とする²⁴。

ウェブとパリンサー、および秋田は、関田・安永とは逆に、協働学習が協同学習を洗練したものと見ている。ウェブとパリンサーは、「ある形式の協同学習は協働がなくても生じうるが、協働学習は一般に協働を包摂するものと想定される」と述べ²⁵、秋田も彼らを引用して「なんらかの共同作業なしには協働学習はおこりえない。だが、協働はなくても共同は成り立つ」としており²⁶、ともに協働を協働の必要条件と見なしているということが分かる。関田・安永が互恵性を促進的相互交流（励まし合い・助け合い）と捉え、その過程の学習に主眼を置いているのに対し、ウェブらは互恵性を知の共同探究（学び合い）という意味で用い、「作品」を生み出すことを重視しているという点に意見が分かれる理由の一端があると考えられる。

認知科学研究では、1996年に、ブルーメンフェルド (Phyllis C. Blumenfeld)、マークス (Ronald W. Marx)、ソロウェイ (Elliot Soloway)、クレイチェック (Joseph Krajcik) が、ウェブとパリンサーを参照しながら、両者を区別している。彼らの問題意識は、グループでの学習のモデルが多様であるために、教師はそれぞれの限界を自覚しつつ明確な目的意識を持って実践すべきであるという点にある²⁷。彼らによれば、協働は「対話を通して共有の知識を作り上げること」が目的であり、協同学習とは異なり「クラス全体の中で、クラスにおける集団の間で、そして教室の外の人々や集団と」行われうる²⁸。また、集団で考えを共有することを目的とする以上、「相互依存に光が当てられ」、「確実に協働させるためにグループ報酬を用いたり、生徒たちを動機づけるためにグループ競争を用いたりすることにはあまり重点が置かれぬ」²⁹。集団に関する条件・規定が緩慢であるという点で、協同学習が協働学習よりも広い概念となる。

以上のように、両者の関係は包含関係としても捉えられてきた。しかし、協同学習が協働学習に包摂されるという見方もあれば、真逆のものもある。共通理解が図られず、関田・安永のように区別を棚上げすることにつながる可能性もある。よって、協同学習と協働学習とを単一の観点から二分することは類型論として明晰さを欠いており、実践的意義を問うには及ばない。

そうなると、ここで望まれるのは多元的な類型論である。つまり、複数の観点から下位カテゴリーを分析することが望ましい。そうした類型論の必要性は、協働学習に比べ発展の早かった協同学習の分野において自覚され、二つの異なる方向性で実現されてきた。

2. 協同学習研究者による多元的な類型論の提起

(1) ケーガンの「ストラクチャーの次元」

協同学習には、数多くの技法がある。技法とは、研究者の開発・実験・検証を通じてパッケ

表3 ケーガンによる「ストラクチャーの次元」³⁰

カテゴリー	項目
教育の哲学	「1. なぜ学ぶのか? (生徒の観点)」、「2. なぜ協同するのか? (生徒の観点)」、「3. 教育のゴール (教師の観点)」、「4. 生徒に対する教師の態度 [orientation]」、「5. 協同・学習・競争についての想定」
学習の性質	「6. 学習目標の情報源」、「7. 学習内容の情報源」、「8. 学習課題の複雑性」、「9. 学習情報源の多様性」、「10. 生徒たちの間での学習目標の差異化」、「11. チーム間での学習目標の差異化」、「12. 促される学習のタイプ」
協同の性質	「13. チーム内での課題構造」、「14. チーム間での課題構造」、「15. チーム内での報酬構造」、「16. チーム間での報酬構造」
生徒の役割とコミュニケーション	「17. チーム編成が含まれるか」、「18. 生徒のグループのタイプ」、「19. 生徒の役割のタイプ」、「20. 生徒のコミュニケーションのタイプ」、「21. 生徒間の地位の階層性」
教師の役割	「22. 教師の役割のタイプ」、「23. 教師－生徒間の地位の階層性」
評価 [Evaluation]	「24. 評価の情報源」、「25. 評価 [の手段]」

ージ化された指導方法のことであり、教師はそれに従って授業を行えば、協同学習を実践できるとされる。その中で、際立って多くの技法を開発・収集し、ワークショップを通じてその普及に努めているのが、ケーガン (Spencer Kagan) である。ケーガンは、技法を「ストラクチャー (structure)」と呼び、「生徒たちの間での社会的相互作用を組織する方法」と定義する³¹。ケーガンによれば、学習する内容に応じて「ストラクチャー」をいくつか取り出し、それらを組み合わせることによってこそ協同学習による授業が実践できるという³²。

ケーガンのアプローチでは学習内容と相性の良い「ストラクチャー」を選択することが要件となる。そのためには各「ストラクチャー」の特性を分類しておくことが実践的に有用である。そこでケーガンは、1985 年に「教室における協同学習ストラクチャーの次元 (Dimensions of Cooperative Learning Classroom Structures)」(以下、「ストラクチャーの次元」) を提示した³³。

「ストラクチャーの次元」は六つのカテゴリーからなり、それぞれにいくつかの下位項目が付いて、表3のように計25項目にわたる分類基準となっている。「ストラクチャーの次元」について、ケーガンは次のような実践的意義も述べている。すなわち「この分析は、テクニック間の類似点と相違点を指摘し、既存のテクニックを修正するやり方を示し、生み出されうる新たな面白いテクニックを提案してくれる。また、研究が答えなければならない多くの重要な問題を提起する」³⁴。「ストラクチャーの次元」は、実践の指針であるとともに、各項目を変数として実践者や研究者が独自の方法を編み出すためのヒントともなっているのである。

こうした点から、ケーガンの類型論は、協同学習の理論的なメカニズムというよりも実践手法の分類に特化したものであると言える。そのため、「ストラクチャーの次元」は、各技法が生み出された理論的・思想的背景や、協同学習の成功のメカニズムの理解には無頓着である。

(2) 協同学習のメカニズムに対する理論的観点による類型論

協同学習の効果は、研究者の主要な関心事の一つであり、様々な解釈・実証がなされている。協同学習が成果を生むメカニズムに対する理論的観点に応じて、類型論が提案されてきている。スレイヴィンによるものとジョンソン兄弟によるものとが代表的である。前者は1983年に、後者は1985年に協同学習研究をレビューする中で提起され、現在まで洗練され続けている。

スレイヴィンは、協同学習を理論的にどう捉えるかという理論的観点を四つ特定している。

動機づけ、社会的凝集性、認知的発達、認知的精緻化の四つがそれである³⁵。動機づけの観点とは、課題に対する動機づけを協同学習の真価とする見方である。この観点では、「グループのパフォーマンス（あるいは、個人のパフォーマンスの合計）をもとにグループに報酬を与える」³⁶。つまり、パフォーマンスに応じてグループに報酬を与えるようにすれば、協同で課題に取り組むよう動機づけることができるとする。

一方、社会的凝集性の観点では、グループの成員たちが一体となり、お互いに成功してほしいと望むことが、協同を動機づけるとされる。ここでは、成員たちが「グループのことを気に掛けるから」こそ助け合い、励まし合うと考えられている³⁷。

認知的発達の観点は、ピアジェ（Jean Piaget）やヴィゴツキー（Lev Vygotsky）の発達理論に基づいて協同学習を解釈する理論的立場である。ピアジェ理論で言う保存概念や、ヴィゴツキー理論で言う高次精神機能などが、子どもたちの相互交流を通して習得されるというように、重要な概念の習得を協同学習が促すという観点到に立っている。

最後に、認知的精緻化の観点は、学習者が新たな物事を学ぶ際、既有知識と結びつける中でその対象を認知的に再構築（精緻化）する必要があるとしたうえで、協同学習がその過程を促進すると考える立場である。この観点による技法は、ペアで説明し合う活動を重視している。

以上の四観点の意義は、技法に反映されることによって実践に生きるというだけではない。スレイヴィンは四観点を分類したうえで、「協同学習に対する主要な理論的アプローチの間の主な機能的関連」を図1のようにモデル化しており、技法を組織化することにも役立つ。

ジョンソンらも、同様の類型化とモデル化を行っている。ジョンソンらが理論的観点として挙げているのは、認知的発達の理論、社会的認知の理論、行動主義的学習論、社会的相互依存の理論の四つである³⁸。このうち、認知的発達の理論と行動主義的学習論はそれぞれスレイヴィンの分類における認知的発達の観点および動機づけの観点と一致している。社会的相互依存の理論は、「グループで目標が共有されていて、いずれの個人の成果も他の成員の行為の影響を受ける」という事態に対する理論であり³⁹、スレイヴィンの社会的凝集性の観点到に近い。

社会的認知の理論は、「望ましい結果を生み出す集団の力を成員が共通に信じていること」を協同と見なすものであり、「理念上、学習者は学習している題材を協力者に説明する際、それにとどまらず認知的に情報をリハーサルしたり再構築したりもする」という記述から、スレイヴ

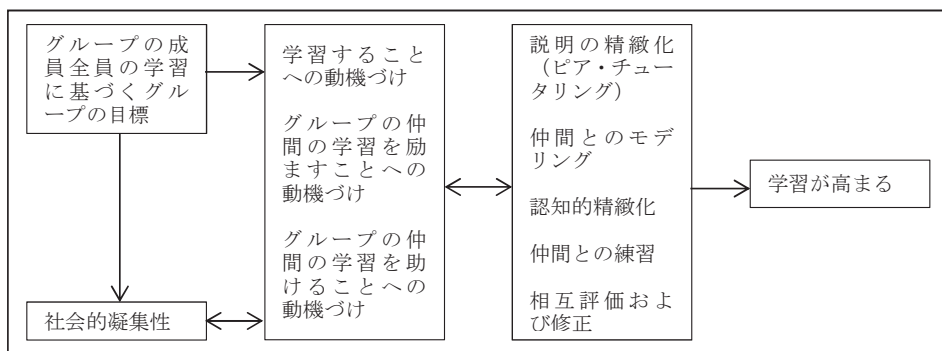


図1 スレイヴィンによる理論的諸観点の機能的関連モデル⁴⁰

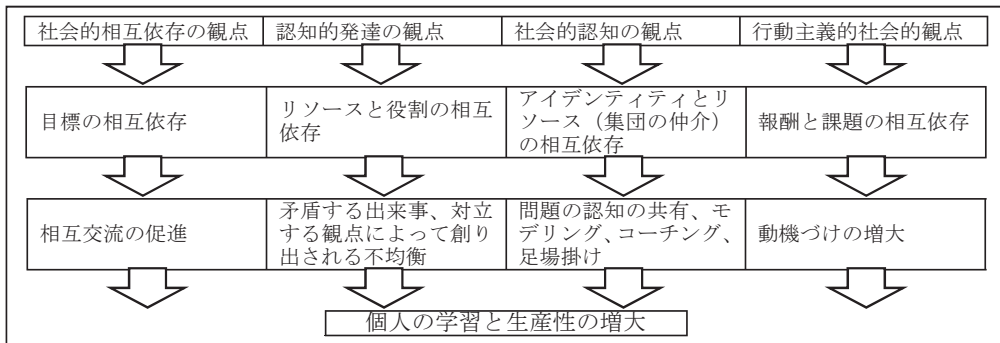


図2 ジョンソンによる協同学習の全体的理論枠組み⁴¹

インの認知的精緻化の観点とある程度重なる⁴²。ただし、レイヴ（Jean Lave）とウエンガー（Etienne Wenger）の状況学習論や、サッチマン（Lucy Suchman）の状況的認知の理論なども含んでおり、認知的精緻化の観点を拡張したものであるとも言える。

上記の四つの理論をもとにジョンソンらが作ったモデルは図2のとおりである。四つの理論がそれぞれ、ジョンソンらの理論の中心的概念である相互依存（interdependence）を通して学習効果の増大に寄与する過程を描き出すものである。

スレイヴィンとジョンソンらは、協同学習の統合的なメカニズムを描き出そうとしていた。分類対象の理論的背景や協同学習のメカニズムを論じる反面、ケーガンが志向していた実践的有用性、すなわち多様な変数を調整して技法を創り出すという点に関しては課題が残る。このように、協同学習研究者による多元的な類型論は、実践的有用性、理論的背景・メカニズムへの言及という点をすべて満たすものではないが、分類基準の明細さ、理論・実践との結びつきという点で、単純な二分法を乗り越えるための視座を提供してくれる。次章では、こうした視座のもとに協働学習を取り込んだ類型論を挙げ、その意義と課題を考察する。

3. 協働的な学習の類型論の到達点と課題

（1）オドネルによるピア・ラーニングの分類表

『教育心理学ハンドブック』初版（Macmillan 社）におけるウェブとパリンサーの提起から10年後に出版された第二版（Routledge 社）において、オドネル（Angela M. O'Donnell）が、表4に示す新たな類型論を提示した。この分類表は、元々1994年にオケリー（James O'Kelly）との共著⁴³で発表されたものを、その後の研究と政策の発展を考慮して改良したものである。

表のうち、社会文化的観点以外は、スレイヴィンと一致する。社会文化的観点とは、社会的・認知的な要素を兼ね備えるもので、様々な意味形成の活動への社会的参加を通して能力や集団におけるアイデンティティを培うことを重視する⁴⁴。知識構築環境 CSILE（Computer-Supported Intentional Learning Environments）や、ブラウン（Ann L. Brown）らの「学習者共同体（Communities of Learners）」が含まれており、1990年代半ば以降の学習科学の進展を考慮したことが窺える。

オドネルの分類表の特徴として、二点が指摘できる。第一に、「ピア・ラーニング（peer learning）」という総称を用い、その中で理論的観点を分類しているという点である。これにより、協同学

表4 オドネルによるピア・ラーニングの分類表⁴⁵

考慮すべきこと	理論的観点					
	社会行動的		社会文化的	認知的		
	動機づけ	社会的凝集性		精緻化	発達	
					ピアジェ派	ヴィゴツキー派
目標／インセンティブ	必要	不要	不要	不要	不要	不要
グループサイズ	大（4－6）	大（4－6）	大	小	小（2－4）	
グループの構成	異質	異質	異質	同質／異質	同質	異質
課題	リハーサル	リハーサル／統合	問題解決／探究	リハーサル／統合	説明	スキル
教師の役割	指導者	ファシリテーター	ファシリテーター	ファシリテーター	ファシリテーター	モデル／ガイド
潜在的な問題	報酬の利用 グループサイズ	社会的スキルの乏しさ 社会的手抜き 認知的手抜き	不平等な参加 周辺の参加	助けを与えることの乏しさ 不平等な参加	非活動的 認知的葛藤の不在	助けを与えることの乏しさ 十分な時間／会話の提供
制限的な問題	進歩による得点 簡単な課題 社会的凝集性	チーム編成 衝突解決の方略 グループ過程の話し合い	ある意味での共同体の構築 貢献の価値づけ	助けを与えることの直接的な指導・モデリング 相互作用の台本化	論争の構造化	助けを与えることの直接的な指導・モデリング

習と協働学習とを同列に扱いつつ、スレイヴィンらのように理論的観点を際立たせていると言える。「身に付けさせるべき知識やスキルは多様であり、同じ方略を用いることによって獲得されえない」し、「広く多様な課題や教室の要求の中で知識やスキルがいかに獲得されるかを説明しうるピア・ラーニングの理論的観点は単一ではない」という記述からも⁴⁶、オドネルが複数の理論的観点を分類・提示する必要性を感じていたことが分かる。

第二に、各理論的観点について「考慮すべきこと（Considerations）」が7点にわたって記述されていることである。オドネルが言うには、この7点は「ピア・ラーニングの方法を選択する際、教師の手引きとなるであろう重要な指針」である⁴⁷。したがって、同表はケーガンの「ストラクチャーの次元」と同じ機能を果たすと言える。

この二点から、オドネルの分類表は、前章で検討した二通りの類型論、すなわち実践上の指針をもとに技法そのものを分類したケーガンの「ストラクチャーの次元」と、協同学習のメカニズムを明らかにすることを目指して研究の理論的観点を分類したスレイヴィン、ジョンソンらの類型論とを組み合わせ、学習科学研究にまで言及することで協働学習をも含み込むに至ったものと見なせる。この意味で、オドネルの分類表は多元的な類型論の到達点と評価できる。

オドネルの問題意識は、「教師たちは、特定のタイプのピア・ラーニングを、ピア・ラーニングに関する理論的観点や指導の目標と結びつけなかったり、評価の問題を十分考慮しなかったりすることがあまりにも多い」ことにあった⁴⁸。NCLB法（No Child Left Behind Act）以降、ニーズが多様化する中で、あらゆる学校でグループ学習が強調されるようになった状況を考慮して、理論的かつ実践的な問題意識から、オドネルは分類表を作り出したというわけである。

（２）協働的な学習の理論的展開を踏まえた類型論の課題

最後に、オドネルの分類表に残された課題として、三点考察しておきたい。第一に、オドネルの分類表が捉える協働学習の範囲の問題である。2016年に出版された『教育心理学ハンドブック』の第三版の中で、自己調整的理論（regulatory theories）などの協働学習の新たな理論が明らかにされている⁴⁹。新たな観点を組み入れ、アップデートしていく必要がある。

しかしながらオドネルは、過去の理論も網羅してはいない。たとえばブラッフェは、「学生たちが、既に自らが所属している知識共同体の共有財産（common properties）とは異なるものを共有している知識共同体の成員になるのを助ける、文化再適応の過程」を協働学習として理論化した⁵⁰。ブラッフェの理論をオドネルの分類表に組み入れた場合、単に「グループの構成」を「異質」とするだけでは不十分であり、その集団内の「異質」性をどう実践に生かすかという視点が求められることになる。その意味で、枠組みを再検討する余地が残されている。

第二の課題として、オドネルの分類表は、基本的に個人が思考・分析の対象となっており、集団に関する規定に乏しい。つまり、かつてブラッフェやブルーメンフェルドらが、またその後坂本が言及したような集団に関する規定がなく、「サイズ」と「構成」という表面的な基準が示されているのみである。そのため、各観点による集団の捉え方、集団の質的な高まりの道筋とそれに対する教師の働きかけ、集団で共有される規範や権力関係といった集団論的な問題を考察するには課題がある。集団の質に関しては、たとえば近年、協働学習における集団の質の評価基準として「協働的な e ラーニングのタキソノミー」が提唱されている⁵¹。こうした新たなモデルも参照しつつ、集団の質に関わる視点を組み入れていくことが有効である。

第三に、集団が集団として有する目標という視点が欠けている。確かに「考慮すべきこと」の一部に「目標」が挙げられている。しかしいずれも個人レベルでの目標であり、集団に言及するものではない。たとえば、社会文化的観点に含まれる知識構築環境 CSILE では、知識構築に参加している成員たちが、集団として「最先端の知識」を創り出していくことが目標とされ、個人の目標は想定されないか、あるにしても集団の目標に従属するものと捉えられる⁵²。このことから、オドネルの分類表において社会文化的観点の「目標／インセンティブ」の欄が「不要」となっていることは妥当であると言える反面、集団にとっては少なくとも「目標」は「必要」である。知識構築における評価の問題は、集団の目標という点が重要な要因になる⁵³。他の観点も、成員が協同あるいは協働している事態にある以上、集団として何らかの目標が存在している。集団の目標と個人の目標との関係性に言及することが必要であると言える。

4. おわりに

本稿では、協働的な学習がその多様性・複雑性ゆえに実践の焦点をぶれさせ、子どもたちに不利益をもたらすという問題に対処するための手掛かりとして類型論に着目し、現状と課題を検討することでそのあるべき姿を探究してきた。現在まで最も多く見られる二分法による類型論は、明晰さや分類対象の不明確さという点で問題点を孕んでいる。こうした二分法の課題には、協同学習研究が提起している多元的な類型論が解決のヒントを与えてくれた。本稿では、それらをもとにオドネルが提起した類型論を多元的な類型論の現在における到達点と位置づけ、その実践的意義を明らかにするとともに、逆に二分法で取り上げられていたいくつかの観点が

見落とされていることを指摘し、今後どのような改善の方向性が考えられるかを考察した。

協同学習も協働学習も、これまで様々な理論的・実践的展開を重ねてきた概念である。両者の違いに言及するならば、社会的・歴史的な文脈を考慮に入れ、それぞれの研究史における展開過程に沿いつつ、境界設定を吟味しながら、その系譜と類型論を描き出すことが妥当である。本稿ののち、そのようにして協働的な学習に関わる本質的な論点を浮き彫りにすることを通して、両者の真骨頂を見極め、真価を発揮させるための示唆が得られるものと考えられる。

註

- ¹ Bruffee, K. A., “Sharing Our Toys: Cooperative Learning Versus Collaborative Learning,” *Change*, Vol.27, No.1, 1995, p.16.
- ² 中部地域大学グループ・東海 A チーム編『アクティブラーニング失敗事例ハンドブック～産業界ニーズ事業・成果報告～』一粒書房、2014 年、p.17。
- ³ 友野清文「Cooperative Learning と Collaborative Learning」昭和女子大学『学苑』第 907 号、2016 年、pp.1-16。
- ⁴ 同上論文、p.13。
- ⁵ 同上論文、p.11。なお、同論文においては協調学習と協働学習との異同は明示されていない。
- ⁶ Bruffee, *op. cit.*, p.12.
- ⁷ *Ibid.*, pp.16-18 より筆者作成。
- ⁸ Baudrit, A., “Apprentissage Coopératif / Apprentissage Collaboratif: d’un Comparatisme Conventionnel à un Comparatisme Critique,” *Les Sciences de l’Éducation: Pour l’Ère Nouvelle*, Vol.40, No.1, 2007, p.127 より訳出。
- ⁹ Bruffee, *op. cit.*, p.15
- ¹⁰ Flannery, J. L., “Teachers as Co-conspirator: Knowledge and Authority in Collaborative Learning,” Bosworth, K. & Hamilton, S. J. (Eds.), *Collaborative Learning: Underlying Processes and Effective Techniques*, San Francisco: Jossey-Bass, 1994, p.17.
- ¹¹ 神戸大学附属住吉中学校・神戸大学附属中等教育学校『生徒と創る協同学習：授業が変わる・学びが代わる』明治図書、2009 年、pp.22-23。
- ¹² 坂本旬『『協働学習』とは何か』法政大学キャリアデザイン学会『生涯学習とキャリアデザイン』第 5 号、2008 年、p.55。
- ¹³ 同上。
- ¹⁴ 藤井佑介「協同学習」『指導と評価』第 730 号、2015 年、p.19。
- ¹⁵ 友野、前掲論文、pp.4-11 を参照。
- ¹⁶ Cuseo, J., “Collaborative Learning and Cooperative Learning in Higher Education: A Proposed Taxonomy,” *Cooperative Learning and College Teaching*, Vol.2, No.2, 1992, p.3.
- ¹⁷ 関田一彦・安永悟「協同学習の定義と関連用語の整理」日本協同教育学会『協同と教育』第 1 号、2005 年、p.15。
- ¹⁸ 同上論文、p.14。
- ¹⁹ 同上論文、pp.13-14。
- ²⁰ 同上論文、p.14。
- ²¹ 安永悟「訳者まえがき」E. F. パークレイ・K. P. クロス・C. H. メジャー（安永悟監訳）『協同学習の技法：大学教育の手引き』ナカニシヤ出版、2009 年、p.iii。
- ²² Webb, N. M. & Palincsar, A. S., “Group Process in the Classroom,” Berliner, D. & Calfee, R. C. (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*, New York: Macmillan, 1996, p.848.
- ²³ *Ibid.*
- ²⁴ 秋田喜代美『子どもをはぐくむ授業づくり：知の創造へ』岩波書店、2000 年、p.76。
- ²⁵ Webb & Palincsar, *op. cit.*
- ²⁶ 秋田、前掲。

- ²⁷ Blumenfeld, P. C., Marx, R. W., Soloway, E., & Krajcik, J., "Learning with Peers: From Small Group Cooperation to Collaborative Communities," *Educational Researcher*, Vol.25, No.8, 1996, p.38.
- ²⁸ *Ibid.*, p.39.
- ²⁹ *Ibid.*
- ³⁰ Kagan, S., "Dimensions of Cooperative Classroom Structures," Slavin, R. E., Sharan, S., Kagan, S., Hertz-Lazarowitz, R., Webb, C., & Schmuck, R. (Eds.), *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*, New York, NY: Plenum, 1985, pp.76-80 をもとに筆者作成。
- ³¹ Kagan, S., "The Structural Approach to Cooperative Learning," *Educational Leadership*, Vol. 47, No.4, 1990, p.8.
- ³² *Ibid.*, p.12.
- ³³ Kagan, S., "Dimensions of Cooperative Classroom Structures," pp.76-80.
- ³⁴ *Ibid.*, p.90.
- ³⁵ Slavin, R. E., "Instruction Based on Cooperative Learning," Mayer, R. E. & Alexander, P. A. (Eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction*, New York: Routledge, 2011, p.345.
- ³⁶ *Ibid.*, p.347.
- ³⁷ *Ibid.*, p.349.
- ³⁸ Johnson, D. W. & Johnson, R. T., "Theoretical Approaches to Cooperative Learning," Gillies, R. M. (Ed.), *Collaborative Learning: Developments in Research and Practice*, New York: Nova, 2015, p.20.
- ³⁹ *Ibid.*, p.23.
- ⁴⁰ *Ibid.*, p.346 より訳出。このモデルの原形は Slavin, R. E., *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice (2nd ed.)*, Boston, MA: Allyn & Bacon, 1995, p.45 であるが、この時点でのスレイヴィンは社会的凝集性の観点を理論的観点にカウントしておらず、モデルにも位置づけていない。
- ⁴¹ Johnson, *op. cit.*, p.20.
- ⁴² *Ibid.*, p.21.
- ⁴³ O'Donnell, A. M. & O'Kelly, J., "Learning from Peers: Beyond the Rhetoric of Positive Results," *Educational Psychology Review*, Vol.6, 1994, p.327.
- ⁴⁴ O'Donnell, A. M., "The Role of Peers and Group Learning," Alexander, P. A. & Winne, P. H. (Eds.), *Handbook of Educational Psychology (2nd ed.)*, NY: Routledge, 2006, p.787. なお、表には記載されていないが、オドネルはバンデューラ (Albert Bandura) の社会的学習 (Social Learning) 理論や、コリンズ (Allan Collins) らの認知的徒弟制 (Cognitive Apprenticeship) を「社会的認知の理論」としてまとめ、説明に紙幅を割いている。
- ⁴⁵ *Ibid.*, p.782 より訳出。
- ⁴⁶ *Ibid.*, p.781.
- ⁴⁷ *Ibid.*
- ⁴⁸ *Ibid.*
- ⁴⁹ Hmelo-Silver, C. E. & Chinn, C. A., "Collaborative Learning," Corno, L. & Anderman, E. M. (Eds.), *Handbook of Educational Psychology (3rd ed.)*, New York: Routledge, 2016, p.349. この論文で、メロ＝シルバー (Cindy E. Hmelo-Silver) らは「区がぼやけている」協同学習と協働学習の二者を区別しようとするのは「奇異なこと」であるとしつつ、現在協働学習の名で研究されている四つの理論 (情報処理理論、社会文化的理論、自己調整的理論、知識構築・知識創造) の概要を示している。オドネルの分類表それ自体が直接再検討を受けたわけではない。
- ⁵⁰ Bruffee, K. A., *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge*, Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press, 1993, p.3.
- ⁵¹ Salmons, J. E., "Taxonomy of Collaborative E-Learning," Tomei, L. A. (Ed.), *Encyclopedia of Information Technology Curriculum Integration*, Hershey, PA: Information Science Reference, 2008, p.842.
- ⁵² M. スカーダマリア・C. ベライター (大島律子訳) 「知識構築と知識創造：理論、教授法、そしてテクノロジー」R. K. ソーヤー編著 (大島純他監訳) 『学習科学ハンドブック第二版第2巻』北大路書房、2016年、pp.132-133.
- ⁵³ 同上論文、p.131.

(日本学術振興会特別研究員 教育方法学講座 博士後期課程3回生)
(受稿 2017 年 8 月 31 日、改稿 2017 年 11 月 20 日、受理 2017 年 12 月 20 日)

協働的な学習に関する類型論の到達点と課題

—協同学習・協働学習に基づく実践の焦点化と評価のために—

福島 祐貴

本稿では、協同学習と協働学習とを分類するという類型論について、実践の焦点を定め、評価を行っていくという実践的課題を念頭に置きながら、その到達点と課題を検討する。まず、類型論として最も多く見られる単純な二分法が、明晰さに欠ける、あるいは分類対象が不明確であるという問題点を孕んでいることを示す。次に、主に協同学習研究者によって多元的な類型論が提唱されてきたことを示し、その意義と課題を検討する。最後に、そうした成果をもとにオドネル（Angela M. O'Donnell）が作り上げた分類表を到達点として位置づけ、その意義と改善の方向性を考察する。多様なニーズへの対応を問題意識とするオドネルによる類型論は、協働的な学習のメカニズムを説明する理論的観点としても、教師が実践を組み立てていくための手引きとしても有用なものである反面、枠組みの再検討、集団論および集団の目標という観点の欠如という課題が残されている。

Achievements and Challenges of Typology of Peer Learning: Assessment in Practices Based on Cooperative Learning and Collaborative Learning

FUKUSHIMA Yuki

This paper examines the achievements and challenges of classifying cooperative and collaborative learning, taking into account the practical problems for focused practice and assessment. First, this research demonstrates that the most frequent way that this type of learning is classified, by categorizing it into two groups, lacks clarity, or what it refers to is unclear. Next, it examines the major studies that have categorized cooperative learning into multiple groups and examines their significance and challenges. Finally, it evaluates the achievement of the classification matrix that Angela M. O'Donnell created based on previous efforts and considers its significance and implications for improvements. O'Donnell's matrix addresses diverse needs, and therefore, the typology she formulated is helpful both from a theoretical perspective that explains the mechanisms of peer learning and as a practical guide for teachers; however, some future problems exist with this framework, such as the need for reexamination of the framework and the necessity for taking into consideration its assumptions regarding the existence of certain group characteristics as well as their objectives and practices.

キーワード： 協同学習、協働学習、A. M. オドネル、ピア・ラーニング、集団（グループ）

Keywords: cooperative learning, collaborative learning, A. M. O'Donnell, peer learning, group