

D. W. ジョンソンの協同学習論の検討

— 「建設的な論争」に焦点を合わせて —

福島 祐貴

0. はじめに

近年、「言語活動」が重視される中で、子どもたちの対話や相互作用を生かした授業がしばしば実践されてきている。授業の中で子どもたちが討論やディベートを行い、認識を深め合ったり、創造的に問題を解決したりするという授業実践は、もはや珍しいものではなくっており、「アクティブ・ラーニング」や「反転授業」などの名に注目が集まっている。また、一方ではそうして討論を行うというよりはむしろ、子どもたちが相互に学び合い、助け合いながら、協力して学びに取り組んでいくことを重視する授業実践も多く行われている。

「言語活動」の名のもとに活発化するこうした二通りの授業は、相互作用を生かすという点では共通していても、一方では意見を戦わせて鍛えていく論争的な様相を呈し、他方では思いやりや励まし合いに支えられたケア的な様相を呈している点で、本質的に異なっている。片や競争的、片や協力的という、これらトレード・オフの関係にある両者は、果たして両立するものだろうか。後者が安心して学びに参加することのできる環境を創り出す一方で、前者が意見や主張のぶつかり合いを重んじるという状況は、一貫性を欠くきらいがある。

しかし、それらの間で二者択一に陥ることも問題である。協力の欠如が学習活動における疎外を生み、論争的な授業の欠如が対立する主張の止揚による創造的な問題解決という契機の見失いにつながる危険性があるということは、既にこれまでに指摘されてきている¹。いかにしてこれらを両立していくかということは、解決すべき課題と認識されよう。

この点に関しては、米国のジョンソン (David Wolcott Johnson) が旗振り役となって推進している協同学習 (cooperative learning) が示唆を与えてくれるものと思われる。協同学習とは、「生徒たちが自分の学習およびお互いの学習を最大化すべく一緒に活動するように、小グループを教育的に用いること」²であり、当時の競争が激化する社会に対し、協力して学習に取り組む方法として、1960年代末に提唱された。日本でも1980年代に紹介され、実践されてきている。

ジョンソンの理論では、一方で、「建設的な論争 (constructive controversy)」という、学業的な意見・主張のぶつかり合いを行わせる論争的な授業が射程に入れている。論争は、自分の主張を押し通すために相手を屈服させるというように、競争的になる可能性がある。すると、激しい論争と安心して学べる環境づくりとの両者を、ジョンソンは自らの理論の中で論じていることになる。「建設的な論争」の位置づけに焦点を合わせてジョンソンの協同学習論を検討することで、子どもたちの相互作用を生かす二通りの実践の両立に示唆が得られるだろう。

先行研究としては、ジョンソンによる協同学習が協同的な社会の実現に有効な方途であるということを実証したコーン（Alfie Kohn）³や、要求される力量の高さから現場においては十分にしか実践されていないことが多いということをフィールド調査により明らかにしたアンティルら（Laurence R. Antil et al.）⁴、米国における社会情勢との関係の中でその位置づけを示した杉江修治⁵によるものが代表的である。しかしこれらはいずれも助け合いや励まし合いといった協同の側面に焦点化したものであり、「建設的な論争」のような競争的な要素に関しては言及がほとんど、あるいはまったくなされていない。そのため、先述したような両立の課題に対する唆としては弱いと言わざるを得ない。「建設的な論争」がジョンソンの理論の中でどのような位置づけにあるのか、協同とどう結びつくのかということを明らかにする必要がある。

本稿ではまず、「建設的な論争」を見る前に、ジョンソンの協同学習論が何から生まれてきたのか、その淵源を明らかにする。続いて、ジョンソンの理論の特徴について、他の協同学習論者とのやりとりも参考にしながら検討を加える。最後に、「建設的な論争」が、協同学習とどのような関係に位置づけられるのかについて考察する。

なお、本稿においては、「協同学習論」という語を「協同学習」とは区別して用いている。指導の技法ないしそれを包括する考え方・理念であり、現場の教師の誰もが用いいうところの「協同学習」と、それに関する理論（学習論や集団論）や研究方法論であり、研究者がそれぞれ特有のものを有するところの「協同学習論」とは区別されて然るべきと考えられるからである。

1. ジョンソンの協同学習論の淵源

（1）社会的相互依存の理論

協同学習の理論的展開の淵源は「学習の社会的な側面、および協同的な民主的生活の中で生徒たちを教育することにおける学校の役割を強調したジョン・デューイの業績」⁶と、「クルト・レヴィンの業績と、それに続くロナルド・リピットやモートン・ドイッチュらグループ・ダイナミックスの学者たちによる業績」⁷とに見られるとされる。このうち特にレヴィン（Kurt Lewin）は、集団現象を実験的に研究するグループ・ダイナミックスの分野を切り拓いた⁸。それに影響を与えたのは、ヴェルトハイマー（Max Wertheimer）・ケーラー（Wolfgang Köhler）・コフカ（Kurt Koffka）の創り上げたゲシュタルト心理学であった。これは、要素還元主義的であった当時の構成主義心理学を批判し、全体は部分の総和以上のものであり、部分は全体に規定されると強調する心理学の一派である。

レヴィンによれば、心理学においては、集団の定義はしばしば成員の性別・人種・経済的地位・態度等の類似性に着目して行われてきた⁹。ところが、こうした定義には集団のパフォーマンスの持つダイナミズムが含意されないとして、レヴィンは、力動的全体（dynamic whole）として定義される集団の存在を指摘した¹⁰。そして、目標や敵対関係の共有・義理・一体感・経済的依存・愛・共生のような、ある成員の変化が他の成員の変化をも引き起こすという成員間の関係を、相互依存性（interdependence）と呼び、ここにグループの本質があると見なした¹¹。

このうち特に目標の相互依存性に着目し、「協同（cooperation）」と「競争（competition）」とについての実証研究を展開したのが、レヴィンの弟子ドイッチュ（Morton Deutsch）である。ドイッチュが活動した1940年代後半から1950年代にかけては、「冷戦による混乱と同時に、国

際間の相互的な依存関係が強まりはじめ」¹²、ユネスコの創設に象徴されるように、自ずと人々の協同に関する問題意識が刺激されていた時代であった。

ドイッチュは協同と競争とを目標概念として捉え、集団において、ある成員の目標達成が他の成員の目標達成に寄与するのが「協同」（あるいは積極的相互依存）、逆に他の成員の目標達成を妨げるのが「競争」（あるいは消極的相互依存）であると定義する¹³。そのうえで、協同には、目標達成に関して成員がコミュニケーションを好意的に評価したり、活動を分担し合ったり、他の成員に対し友好的になったりする効果があるということを明らかにした。

こうしたドイッチュの社会的相互依存に関する理論を、教室における授業に応用したのがジョンソンである。ジョンソンは、協同学習における社会的相互依存として「成果（outcome）」「手段（means）」「境界（boundary）」という三つのカテゴリーを明らかにしている¹⁴。第一に、「成果」の相互依存とは、成員が目標あるいは報酬に関して相互依存しているということである。第二に「手段」の相互依存とは、協同学習におけるリソースや役割や課題に関する相互依存を指す。第三に「境界」の相互依存は、ゲシュタルト心理学における「視覚的体制化（perceptual organization）」に関わるものであり、事物と事物の「間隙（discontinuity）」がもたらす「分離（segregation）」と「統一化（unifying）」のもと、誰と誰が相互依存をするのかを決めるものである¹⁵。具体的には成員間の類似性（同じ服の色など）、近接性（座席の近さなど）、経歴の共有などがこれに含まれ、グループのアイデンティティや集団意識といった側面を支えている¹⁶。

以上のような社会的相互依存の理論に基づいて、ジョンソンは後述する五つの基本的構成要素からなる協同学習を提唱した。次はジョンソンの「建設的な論争」の淵源を明らかにする。

（２）紛争解決に関わる研究

ドイッチュが「協同」や「競争」を理論的に規定したのは、紛争解決（resolution of conflict¹⁷）を論じるにあたってである。社会心理学の一分野である紛争解決の研究は、シェリフ（Muzafer Sherif）が開拓し、ドイッチュが方向づけ、推進力を発揮したとされる¹⁸。紛争解決は、第二次世界大戦、冷戦、ベトナム戦争などを問題意識として研究が始められたものであり、集団間の対立に焦点化されていたが、ドイッチュは個人間の対立にまで理論を応用した点に特徴がある。

ドイッチュは、「紛争の相互に破壊的な結末は紛争の競争過程から生じ、相互に建設的な結末は協力的過程から現われる、と考える方が実りがあるだろう」¹⁹と述べている。「競争」の状況下にある場合、紛争はエスカレートし、膨張・持続されることになる一方、「協同」の状況下にある場合は、お互いにとって利益が正当であり、満足のいくような解決策・妥協案が提示されることになる。このように、紛争解決が各集団あるいは各成員にとって破壊的なものになるか建設的なものになるかの鍵となる要因を、ドイッチュは「競争」「協同」に求めたのであった。

ドイッチュの弟子であるジョンソンも、紛争解決に関わる研究から出発している。ジョンソンは1966年、コロンビア大学において、社会心理学の分野で教育学博士（Ed. D.）を取得している。その際の学位論文のタイトルは“The Use of Role-reversal in Intergroup Competition”であり、同論文執筆のためのプロジェクトのスポンサーの一人がドイッチュであった。タイトルから読み取れる通り、同論文は役割転換（role-reversal）に関わるものである。役割転換とは、「議論における二人のうち一人、あるいは双方が、もう一人の視点を呈すること」²⁰である。ジョン

ソンはこの学位論文において、グループ間競争において役割転換が合意に向けた有効な手段であるということを示そうとした。その中で、役割転換は相互理解を高め、態度の変更をもたらすものの、公的な立場を変更することにはならず、お互いの立場が共存可能なものでない限り、グループの代表の間での協力を生み出すことはないという結論が得られている²¹。

この学位論文から、ジョンソンが紛争解決のための有効策として役割転換を取り上げており、紛争解決の先に「協同」を見据えていたことが分かる。すなわち、ジョンソンはコロンビア大学においてドイッチュの門下にいる時代から既に「協同」を志向していた。そして、コロンビア大学ティーチャーズ・カレッジという環境によって彼は実際の授業場面に接触し、協同学習論の提唱につながったと言える。それでは、社会的相互依存の理論と紛争解決の研究に起源を持つ協同学習の内実はいかなるものであったか。次章ではジョンソンの協同学習を概括する。

2. ジョンソンの提唱する協同学習

(1) ジョンソンの展望と理論の全体像

ジョンソンの研究は、子どもたちが差異を受け入れられるようにすることに主眼を置くものであるという。コーンが行ったインタビューにおいて、ジョンソンは、「[私たちがこの研究をしているのは] 成績を上げるためではありません。それが起こるならいいことですが、私たちはそれよりも差異の受容に関心があります」²²と答えている。そして、そうした差異に対する態度を身に付けさせることによって、「民主的な社会で暮らしていく心構えを持ち、より良い市民となり、生徒たちがそこで学ぶ思いやりのある共同体を創っていく」²³ことを目指す。また、近年では21世紀の世界を取り巻く四つの課題として「グローバルな相互依存」「民主社会の増加」「創造的な起業家精神」「対人関係の変化」を挙げており、その達成のためのスキルを身に付ける必要があるとしている²⁴。このように、ジョンソンは子どもたちを民主的な国際社会の中で生き、共同体を存続・繁栄させる市民に育てることを目論んでいる。

そのための指導方法として、ジョンソンは「協同学習」「建設的な論争」「統合的な交渉(integrative negotiations)」という三本柱を掲げている。これらは互いに独立した柱として記述されており、「協同学習」から順に指導を進めることが推奨される。その中で、五つの基本的構成要素を組み入れた協同学習を通して子どもたちにグループワークのための社会的スキルを、「建設的な論争」を通して学業的な論争に対処するためのスキルを、そして「統合的な交渉」を通して交渉・仲裁のスキルを身に付けるのである。ジョンソンの理論は、全体として、子どもたちが身に付けるべきスキルを特定し、厳密な順序性のもとに指導を進めていくものである。

(2) スレイヴィンとの論争

ジョンソンの特徴を浮き彫りにするため、米国中西部に拠点を置くジョンソンらと同様、米国東部を中心に活動を展開する協同学習論者スレイヴィン(Robert Edward Slavin)との論争を見てみよう。この論争は、1988年から1989年にかけて *Educational Leadership* 誌上で行われた²⁵。

この短い論争において論点となったのは主に二点である。第一に、実験の実施期間の問題として、四週未満のものは実践に関連性を持たないから外すべきだとするスレイヴィンに対し、ジョンソンは実験の方法論的質よりも実験期間を強調してしまうと、フィールドに害を及ぼし

てしようとした。第二に、学校での授業と関係のない課題を用いた実験を取り上げることにについて、スレイヴィンがやはりそうした実験は現実の授業に関連性を持たないとして退けようとする一方、ジョンソンはそうした課題も将来のことを考えれば重要な意味を持っているとする。

このうち第二の論点はジョンソンの理論の本質に関わるものである。ジョンソンが協同学習の有効性のエビデンスとして取り上げているものには、体育における泳ぎ方やゴルフのやり方、数学におけるブロックの操作や迷路を題材とした課題が含まれていた。スレイヴィンにとっては、これらは課題として不適格である。スレイヴィンの協同学習論は、概括すれば、チームとして報酬を得るために達成を目指すべき、各々が平等に成功の機会を有する目標があつて、それをチームのメンバーの全員が達成できるよう各人が責任を負いながら、お互いに学習を助け合うというものである²⁶。スレイヴィンが目標として想定していたのは学業的な教科内容の習得に限定されている²⁷。「課題はチームとして何かをするのではなく何かを学ぶことである」²⁸と述べているように、スレイヴィンにとっては、迷路やパズルの解法、泳ぎ方などといった、学業的でないものは課題にはなり得なかったのである。

それに対してジョンソンは、手続き的な学習（procedural learning）をも重視する。例えば水泳に関して、「生徒たちは水泳の本質を概念的に学ばなければならないだけでなく、それをパフォーマンスできるようにもならなければならない。大人の学習のほとんどは手続き的な本質のものである、学校で手続き的な学習を勉強しておくことは重要な事業である」²⁹とジョンソンは述べる。ここで言われている「パフォーマンス」とは、あくまで概念的学習に並置される、手続き的な学習の範疇にあるものである。ここで言っている「大人の学習」が何かは明言されていないが、学問とは無縁なものとして身体的学習を思わせるニュアンスがある。

ジョンソンの協同学習論の中で、この手続き的な学習がよく用いられるのは、社会的スキル（social skills）の習得においてである³⁰。ジョンソンの述べるスキル指導の方法は次の通りである。まず一連の行動のそれぞれについて細かいスキルを設定し、実際に使ってみる。続いてフィードバックを得、それをもとに失敗や誤りを取り除き、根気強く練習し、パフォーマンスの質を高める方法を熟考する。そうしてまた使ってみて、フィードバックを次に生かす。これを何度も繰り返し、過剰学習（overlearning）によってスキルの自動化を図るというものである。

このように、手続き的な学習を通じて社会的スキルの習得を目指すという点にジョンソンの特徴がある。先に引用した発言にも明らかなように、ジョンソンの目的は子どもたちの成績を上げることではない。この点で、教科の学習を重視するスレイヴィンのような論者とは異なっており、教科内容との関係を後景に追いやりつつも、社会的スキルの習得に重きを置いているのである。事実、スレイヴィンは自身の論において、社会的スキルに何ら重要な位置づけを与えていない。次節ではこのようなジョンソンの提唱する協同学習の理論を詳しく見てみよう。

（3）五つの基本的構成要素

ジョンソンによれば、協同学習を効果的に行っていくためには子どもたちをただグループに編成して学習を行わせるだけでは不十分であり、五つの基本的構成要素を実践に組み込まなければならない。それはすなわち、積極的相互依存（promotive interdependence）、対面的促進的相互作用（face-to-face promotive interaction）、個人の責任（individual accountability / personal re-

sponsibility)、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) である。これらは、ドイッチュの理論を拡張する中で仮定された「協同の効果を媒介する変数」である³¹。

第一に、積極的相互依存とは、「グループの皆がうまくいかない限り自分の成功もない」³²ということが了解された関係である。これによりグループが運命共同体となり、全員が好成績を上げられるよう奮闘し、目先の個人的な利益よりも長期的な協同の成果に価値を見出すようになり、グループとしてのアイデンティティを共有することで情動的な結びつきが強まる。

第二に、対面的促進的相互作用とは、「グループ目標に到達するために、ひとりひとりが仲間の課題達成への取り組みを励ましたり、促したりする」³³こと、すなわち膝を突き合わせた助け合い・励まし合いのことを言う。

第三に、個人の責任は、子どもたちが持つグループとしての責任と、子どもそれぞれの個人としての責任という二重性を持っている³⁴。これにより、グループの一体感が強まり、他の成員への無責任な「ただ乗り」が封じられ、与えられた役割を遂行しようと動機づけられる。

第四に、社会的スキルとは、「他の人々とうまくつき合う方法」³⁵である。ジョンソンらは、必要な社会的スキルを、表1に示す通り「形成」「機能」「定着」「醸成」に分類する。

表1 四つの社会的スキル³⁶

形成 (forming)	うまく機能する協同学習グループを作りあげるのに必要なもつとも基礎となる技能
機能 (functioning)	課題を成し遂げたり学習に効果的な関係をメンバー間に保つための、グループ活動の運営に必要な技能
定着 (formulating)	取り上げられた教材への理解を深めたり、より質の高い推論方略を使うように励ましたり、与えられた教材の習得や保持を最大限にするために必要な技能
醸成 (fermenting)	取り上げられた教材の再概念化、認識の対立 (認知的葛藤)、より多くの情報の検索、結論の背後にある原理に関しての話し合い、といったことを刺激する技能

第五に、グループの改善手続きとは、活動の締めくくりに行う振り返りを指す。これにより、グループに対する各成員の貢献が明らかとなり、次の活動の効果を高めることになる。

このうち、ジョンソンが最も重視しているのは社会的スキルの指導である。ジョンソンの理論では、五つの基本的構成要素を取り入れることで、協同学習が成立する。逆に言えば、子どもたちに社会的スキルが十分に身に付いていなければ、協同学習の効果は弱まることになる。その十分さの度合いについては、四種類のスキルがどのような順序で指導されるべきなのかということが関係する。ジョンソン曰く、「醸成」スキルは「最も複雑で、最も習得しにくい」³⁷。ジョンソンの記述に従えば、「形成」スキルでグループ活動を秩序だったものにし、「機能」スキルでグループ活動の効果と効率を保障し、「定着」スキルで各自が学習したことを整理して意見や解答が持てるようになった段階で初めて「醸成」スキルの発動する舞台が整うことになる。

ただし、注意しておきたいのは、こうした社会的スキルの指導順序は、通常、教科の論理による指導順序とは必ずしも一致しないということである。ジョンソンの論に則って教科指導の中で協同学習を実践していく場合、授業は社会的スキルの論理に則って構成されることになる。しかしその様相については、ジョンソンにおいては十分に明らかにされていない。

（４）三種類の協同学習形態

ジョンソンの協同学習は、三種類の形態を想定している。「フォーマルな協同学習」、「インフォーマルな協同学習」、「協同的なベース・グループ」の三種類がそれに当たる³⁸。

第一に、「フォーマルな協同学習」は、一回の授業から数週間にわたって継続されるものである。ここで生徒たちは、共有した学習目標を達成するために、問題解決や実験の実行、レポートの執筆などといった特定の課題を完遂する。かつては「メンバー固定型の協同学習グループ」とも呼ばれ³⁹、ある程度まとまった単元の中で活動を行っていく。これを用いれば、「どの授業でも、その課題や指示を競争的または個別的な形から協同的な形に装いを変えることができ」⁴⁰、残る二つの協同学習の基盤ができあがるという。

第二に、「インフォーマルな協同学習」は、数分から授業一回分に至るまで継続される一時的なグループを指す。「フォーマルな協同学習」とは異なり、こちらは授業の中に盛り込まれる短い話し合いなどのために用いられる、その場限りのアドホックなグループ（場合によってはペア）である。かつては「メンバー流動型の協同学習グループ」と呼ばれていた⁴¹。

第三に、「協同的なベース・グループ」は長期的に用いられるグループである。その継続期間は短くて半年、長くて卒業するまで数年間にわたるとされる。このグループは、授業の中で中心的に用いられるものというよりは、各人が安心して学習を継続し、成績を上げられるように定期的に集まる、支え合い・励まし合い・助け合いを目的としたものである。

以上三種類の協同学習グループは、ジョンソンによれば「教師の実践にゲシュタルトを形成する」⁴²とされる。それはすなわち、三つが組み合わせあって実践を形成するということである。具体的には、「ベース・グループ」が最初に集まり、「インフォーマルな協同学習」を用いた短いレクチャーが行われ、それに「フォーマルな協同学習」による授業が続き、授業の終わる頃になれば再び「インフォーマルな協同学習」による短いレクチャーによって確認や復習に取り組み、「ベース・グループ」で締めくくるといったようにである。

本章ではジョンソンの示す協同学習論の特徴をまとめた。次章では、以上のような協同学習論と「対立」とがどのような関係を持つものと想定されているのかについて検討する。

3. 「建設的な論争」と協同学習

（１）「知的な対立」と「利害の対立」

子どもたちの間で起きる対立には大きく二種類ある。一つは授業中、主に議論する場面に発生する、教材に対する解釈・理解の相違から生じる対立であり、今一つは子どもたちの学校生活の中で、価値観や相互の利害が衝突するときに生じる対立である。ジョンソンはこれらをそれぞれ、「知的な対立 (intellectual conflict)」、「利害の対立 (conflict of interests)」と呼んでおり、子どもたちがそれらの解決ないし仲裁の方法を学びとらなければならないとする⁴³。

「知的な対立」は、直接的に授業と関わりがある。これを解決するための手段が、「建設的な論争」（あるいは「アカデミックな論争」）である。ジョンソンは論争 (controversy) を、「ある人の考え、意見、情報、理論、結論が別の人のそれと相容れないときに生じ、その両者が合意に到達するよう探求する」⁴⁴ものと述べている。「理論」や「結論」についての不一致が問題とされていることから、学業的な内容に関わる対立であるということになる。そしてその解決は、

「新しい解決をまとめあげる（創造的に問題を解決する）」⁴⁵ために行う必要があるとされる。

「建設的な論争」の手続きを身に付けるための指導手順は次の通りとされる。まず題材となる問題に関して、四人メンバーからなるグループを二つに分け、賛成／反対の二つの立場に割り当てる。そして必要な情報を与え、最終的に質の高いレポートを執筆するという協同的な目標を強調する。その目標を達成するために、(1) 自分の割り当てられた立場を研究し、学習し、準備する、(2) 自分の立場が正しいという説得力のある事例を提示する、(3) 猛烈な不一致のある開かれた議論に参加する、(4) 見方を反転させ、反対の立場にとって最も良い事例を提示する、(5) 両側から得られた最も優れた推論を総合ないし統合し、その上で賛成する、(6) その経験から学べるように、その過程を振り返る、という六つの段階を子どもたちは学ぶ⁴⁶。

「建設的な論争」により、子どもたちは「より正確に情報を記憶し、学んだことを新しい状況に応用することができ、学習したことを覚えたり応用したりするために、より緻密でより高次の推論方略を利用し、習得した原理を幅広い状況へと一般化することができるようになる」⁴⁷とされる。さらに、「時間を無駄にしたり、学級の崩壊を引き起こしたりする恐れのある不一致を解決することについてより効率的になれる」⁴⁸ようにもなる。すなわち、学習をより質の高いものにするだけでなく、次の「利害の対立」を解決するための土壌を築く役割を果たす。

「利害の対立」は、「利得を最大化しようとするあるひとりの行動が、もうひとりの利得の最大化を妨げ、邪魔をし、干渉をする」⁴⁹状況を言う。その解決には二つの段階が設けられている。第一の段階は、交渉（negotiation）のスキルを身に付けることであり、次の手順を学ぶ必要がある。すなわち、「自分が望んでいることを表現する」、「自分がどのように感じているか表現する」、「自分の欲求や感情の理由を表現する」、「相手の視点に立ち、相手が何を望み、どのように感じているか、その背後にある理由は何なのか、について理解したことをまとめる」、「共通の利得を最大限にする、対立の最適な解決法を3つ考える」、「ひとつの案を選択して、互いに握手して同意を形で表す」という六つのステップからなる一通りの手順である⁵⁰。

次の段階は、「利害の対立」に対する仲裁（mediation）のスキルを身に付けることである。ここでいう仲裁は、双方に対して手助けを行う中立の立場にある子どもたちによるものであり、利害関係の外部にある教師や学校長といった第三者集団による強制力・拘束力を持った裁定（arbitration）とは区別される⁵¹。これには、「敵対関係を終結させる」、「論争の当事者を仲裁のプロセスに関わらせる」、「論争の当事者同士の交渉がうまくいくように手助けする」、「合意事項を定める」という四つのステップが設けられている。当事者同士で解決できないような対立に対しては、こうした仲裁の手続きが要求される。こうした「利害の対立」に関わる子どもたちのスキルの育成を目的とした指導手順は、ジョンソンによって Teaching Students To Be Peacemakers プログラムと名付けられており⁵²、紛争解決の社会心理学の分野において「協同」を視野に入れた代表的な実践プログラムとして開発・実行されたものである⁵³。

ジョンソンが自らの協同学習論の射程にこうした授業外の対立を入れているのは、彼の論が授業にとどまらず民主社会で生きていくためのスキルの習得を目指しているためである。「学校の中でいったん協同が構築されると、メンバー間の対立は避けることができない」⁵⁴と述べられているように、「利害の対立」は協同学習を実践するにあたって不可避免的に現れるものであると見なされている。協力的になっていくにつれて、互いが無関心ではあり得なくなり、それだ

けにいつそう共通の目標達成を最善にするための主張が多く抱かれるようになるためである。ただし、「いったん協同が構築されると」という文言にもあるように、協同学習を行うためのグループが十分に力量を身に付けてから取り扱われるべきものとされていることも事実である。

先に述べたとおり、「建設的な論争」は「利害の対立」の建設的解決のための土壌を築くものと見なされている。また、「利害の対立」は協同学習の力量を身に付けてからその解決の仕方を学ぶとされていた。そうすると、「建設的な論争」は協同学習に対してどのような位置づけになるのか。「利害の対立」が授業外の生活における対立を意味するものならば、授業内の「知的な対立」を扱う「建設的な論争」は、同じく授業で行われる協同学習とどういった関係にあるのか。本稿の締めくくりとして、次節では「建設的な論争」の位置づけを考察する。

（２）「建設的な論争」の位置づけ

「建設的な論争」の位置づけについて、ジョンソン自身は次のように明言している⁵⁵。

すべての生徒（そして教師）が対立を処理する同一の方法を学ぶ時、学校生活は過ごしやすいものとなる。それを実現するためには、次の３つの段階がある。

1. 協同的な文脈の基盤をクラスに創り出す
2. 生徒に建設的な論争のしかたを教える
3. 生徒に交渉による問題解決と仲間の対立の仲裁のしかたを教える

そして、「協同的な文脈の基盤をクラスに創り出す」ための「もっとも良い方法」は「協同学習の実践」であるとも明確に述べている⁵⁶。したがって、このジョンソンの記述に従えば、考察するまでもなく「協同学習」⇒「建設的な論争」⇒「交渉・仲裁」といった順序で指導が進められる。この先に、ジョンソンの描く民主的な社会を生きる子どもの姿が描かれるのである。

しかし、「建設的な論争」が協同学習とは全く別の段階に位置づくとは言い難い。五つの基本的構成要素には、社会的スキルが据えられている。四種類の社会的スキルのうち「醸成」スキルは、先に述べたとおり、人ではなく意見を批判する、違いを明確化する、根拠を尋ねる、結論を広げる、統合する、といったスキルを意味している。この「醸成」スキルの内容と、「建設的な論争」の手続きとを照らし合わせてみれば、大部分で重なり合っていることが分かる。

さらに言えば、五つの基本的構成要素はすべてが含まれてこそ協同学習を成立させることのであった。当然、「醸成」スキルを含めた社会的スキルを身に付けることも必要条件であるということになる。そうすると、「醸成」スキルを身に付ける過程での「建設的な論争」を、協同学習の外部に位置づけることには無理がある。つまり、「建設的な論争」は協同学習の一環として位置づけるべきであるということになろう。

また、「建設的な論争」は協同学習の単なる一部ではなく、その最終局面に位置づけられることは意識しておきたい。なぜならば、ジョンソンの挙げる社会的スキルには身に付けるべき順序が想定されているからである。それは「形成」⇒「機能」⇒「定着」⇒「醸成」という順序である。すなわち、「醸成」スキルは協同学習の実践では最後に身に付けられるものとして構想されている。したがって、「建設的な論争」は協同学習の中でも最後に取り組まれることになる。

「建設的な論争」を通じて、参加者が共通の合意に至るというのは、そうした目標に関して積極的相互依存の状態にあるということである。つまり、消極的相互依存の状態にある「競争」とは相容れない、別個の概念である。またその達成のために、自分のなすべき責任を果たさなければならない。「建設的な論争」が、「対立」を取り扱いながらも協同学習の一環であるというのは、ジョンソンの協同学習論が、社会的相互依存の理論だけでなく、紛争解決に関わる研究の中でも「協同」を志向していたことを踏まえれば、一貫した理論構成であると言える。

だがそれは、あくまで「建設的な論争」が協同学習の築いた土壌の上に成立するという条件下でのことである。「参加者が相互協力関係に気づき、共通の関心が長続きすることを認識し、互いの幸せに労力を傾注しようとする時、対立は建設的に解決される」⁵⁷のであり、子どもたちの間に「協同」が成り立っていない場合、論争を行っても目的を認識できなかったり、活動主義に陥ったりする可能性があるばかりか、「競争」の様相を呈し、ドイッチュの言う「破壊的結末」に至ることもあり得る。「建設的な論争」が、協同学習の最終段階とも言うべき位置づけにあるというジョンソンの理論構成は、当然の産物ではなく軽視できるものではないだろう。

4. おわりに

本稿では、「建設的な論争」の位置づけに焦点を合わせてジョンソンの協同学習論を検討した。最初にジョンソンの協同学習論が社会的相互依存と紛争解決という二つの研究から得られたものであることを明らかにした。次にスレイヴィンとの論争の検討を通して、ジョンソンの協同学習論の中心が社会的スキルにあることを示した。最後に二つの「対立」の解決のための方途のうち、「交渉・仲裁」が描く理念を通じて協同学習とつながっていることと、「醸成」スキルの位置づけから「建設的な論争」が協同学習の中に含まれることを明らかにした。ジョンソンの協同学習論を構成する三本柱は、互いに独立したものというよりも、「協同学習（『定着』スキルまで）」⇒「協同学習（『建設的な論争』による『醸成』スキルの指導）」⇒「交渉・仲裁」という厳密な指導順序のもと、一部重なり合いながら結びついているということになる。

近年よく見られる論争やディスカッションに基づく学習活動は、仮に子どもたちが活発に参加したとしても、活動主義に陥っていることが間々ある。そのとき、「協同」のムードを創り出してから、子どもたちの社会的スキルを顧みる中で「建設的な論争」に取り組み、さらに授業外の「交渉・仲裁」に移るというジョンソンの協同学習論は、一定の示唆を与えてくれる。

また、日米における学級存在の違いを踏まえただけで、次のような示唆も指摘することができる。日本における授業論の蓄積を垣間見てみると、日本においては、授業における集団づくりという名のもと、教科指導固有の論理を妨げない形での学級づくりという課題が追究されてきた⁵⁸。本稿で検討したジョンソンの協同学習論は、そうした課題に関して、授業づくりの中で子どもたちに社会的スキルを身に付けさせるという点、および「協同」から「交渉・仲裁」に至るスキル指導の系統性を明らかにしているという点で示唆的である。

ただし、いくつか検討すべき課題は残されている。本稿で明らかにした協同学習の進むべき順序に則る場合、論争やディスカッションが必然的に要求される教科内容は、そうでない教科内容に比べて後ろに位置づけられる必要がある。協同学習によってカリキュラムがいかに影響を受け、変容を見せるのかという問題は、本稿では立ち入ることができなかった。

またジョンソンにおいて、社会的スキルは、手続き的な学習によって身に付くとされている。いかにしてそのスキルの学習を、教科の学習活動の中で必然的なものとして盛り込めるのか、スキルの指導は教科内容の指導とどう結びつくのか。これらについては今後の課題としたい。

5. 註

- ¹ 例えば、大西忠治『学習集団実践論』明治図書、1978年など。
- ² Johnson, D. W. & Johnson, R. T., "Cooperative Learning and Conflict Resolution: Essential 21st Century Skills," Bellanca, J. & Brandt, R. (Eds.), *21st Century Skills: Rethinking How Students Learn*, Bloomington, IN: Solution Tree Press, 2010, p.202.
- ³ A. コーン（山本啓・真水康樹訳）『競争社会を超えて：ノー・コンテストの時代』法政大学出版局、1994年。
- ⁴ Antil, L. R., Jenkins, J. R., Wayne, S. K., & Vadasy, P. F., "Cooperative Learning: Prevalence, Conceptualizations, and the Relation Between Research and Practice," *American Educational Research Journal*, Vol.35, No.3, 1998, pp.419-454.
- ⁵ 杉江修治『バズ学習の研究：協同原理に基づく学習指導の理論と実践』風間書房、1999年。
- ⁶ Schmuck, R., "Learning to Cooperate, Cooperating to Learn," Slavin, R., Sharan, S., Kagan, S., Lazarowitz, R. H., Webb, C., & Schmuck, R. (Eds.), *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*, New York, NY: Plenum, 1985, p.2.
- ⁷ *Ibid.*
- ⁸ 南博「グループ（実験小集団）の行動」『体系社会心理学』光文社、1957年、p.308。
- ⁹ Lewin, K., "Field Theory and Experiment in Social Psychology: Concepts and Methods," *American Journal of Sociology*, Vol.44, No.6, 1939, p.885.
- ¹⁰ *Ibid.*, p.886.
- ¹¹ *Ibid.*, p.887.
- ¹² 杉江、前掲書、p.37。
- ¹³ Deutsch, M., "A Theory of Co-operation and Competition," *Human Relations*, No.2, 1949, pp.131-132.
- ¹⁴ Johnson, D. W. & Johnson, R. T., "An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning," *Educational Researcher*, Vol.38, No.5, 2009, p.367.
- ¹⁵ K. コフカ（鈴木正彌監訳）『ゲシュタルト心理学の原理』福村出版、1988年、p.241。
- ¹⁶ M. ドイッチ（杉田千鶴子訳）『紛争解決の心理学』ミネルヴァ書房、1995年、p.60。
- ¹⁷ conflict は文脈に応じて「紛争」「衝突」「葛藤」「対立」などと様々に訳され得る。また resolution of conflict は conflict resolution と書かれる。附註箇所では前掲『紛争解決の心理学』とその原著のタイトル *The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes* に基づいた。
- ¹⁸ Pruitt, D. G., "A history of social conflict and negotiation research," Kruglanski, A. W. & Stroebe, W. (Eds.), *Handbook of the History of Social Psychology*, New York, NY: Psychology Press, 2012, p.432.
- ¹⁹ ドイッチ、前掲書、p.30。
- ²⁰ Johnson, D. W., "The Use of Role-reversal in Intergroup Competition," unpublished doctoral dissertation, New York, NY: Columbia University, 1966, p.11.
- ²¹ *Ibid.*, pp.101-103.
- ²² Kohn, A., "It's Hard to Get Left Out of a Pair," *Psychology Today*, Vol.21, No.10, 1987, p.54.
- ²³ D. W. ジョンソン・R. T. ジョンソン・E. J. ホルベック（石田裕久・梅原巳代子訳）『学習の輪：学び合いの協同教育入門』二瓶社、2010年、p.203。以下『改訂新版学習の輪』と略す。
- ²⁴ Johnson, D. W. & Johnson, R. T., "Cooperative Learning and Conflict Resolution: Essential 21st Century Skills," Bellanca, J. & Brandt, R. (Eds.), *21st Century Skills: Rethinking How Students Learn*, Bloomington, IN: Solution Tree Press, 2010, pp.201-218.
- ²⁵ 具体的には、次の三つの文献において行われた。① Slavin, R. E., "Cooperative Learning and Student Achievement," *Educational Leadership*, Vol.46, No.2, ProQuest Research Library, 1988, pp.31-33. ② Johnson, D. W. & Johnson, R. T., "Toward a Cooperative Effort: A Response to Slavin," *Educational Leadership*, Vol.46, No.7, ProQuest Research Library, 1989, pp.80-81. ③ Slavin, R. E.,

“Slavin Replies,” *Educational Leadership*, Vol.46, No.7, ProQuest Research Library, 1989, p.81.

²⁶ Slavin, R. E., *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice (2nd ed.)*, Boston, MA: Allyn & Bacon, 1995, p.5.

²⁷ *Ibid.*, p.2.

²⁸ *Ibid.*, p.5. 傍点は原文において斜体。

²⁹ Johnson, D. W. & Johnson, R. T., “Toward a Cooperative Effort: A Response to Slavin,” *Educational Leadership*, Vol.46, No.7, ProQuest Research Library, 1989, p.81.

³⁰ Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J., *Cooperation in the Classroom [Revised]*, Edina, MN: Interaction Book Company, 1991, p.5:15.

³¹ Johnson, D. W. & Johnson, R. T., “An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning,” *Educational Researcher*, Vol.38, No.5, 2009, p.366.

³² 『改訂新版学習の輪』 p.14。

³³ 同上書、p.117。

³⁴ 同上書、p.115。

³⁵ 同上書、p.125。

³⁶ 同上書、p.127 より筆者作成。

³⁷ Johnson, Johnson, & Holubec, *op. cit.*, p.5:14.

³⁸ 『改訂新版学習の輪』 pp.17-19。

³⁹ D. W. ジョンソン・R. T. ジョンソン・E. J. ホルベック（杉江修治・石田裕久・伊藤康児・伊藤篤訳）『学習の輪：アメリカの協同学習入門』二瓶社、1998 年、p.161。

⁴⁰ 同上。

⁴¹ 同上。

⁴² Johnson, D. W. & Johnson, R. T., “An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning,” *Educational Researcher*, Vol.38, No.5, 2009, p.374.

⁴³ 「知的な対立」については『改訂新版学習の輪』、p.19。「利害の対立」については同書、p.168。なお、同邦訳書では conflict of interests を「興味の対立」と訳しているが、挙げられている具体例が「2 人の間の個人的欲求、要望、価値観、目標の対立」に当たるものであり（p.173）、双方の「目標」達成の消極的相互依存を考慮しても、それは「興味」の問題に終始するものではない。また、対立解決の建設性の規準が、「共通の利得を最大限にする」ことに求められている（p.175）ことから、本稿では conflict of interests を「利害の対立」と訳すことにした。

⁴⁴ Johnson & Johnson, “Cooperative Learning and Conflict Resolution: Essential 21st Century Skills,” p.203.

⁴⁵ 『改訂新版学習の輪』 p.170。

⁴⁶ Johnson & Johnson, “Cooperative Learning and Conflict Resolution,” p.204.

⁴⁷ 『改訂新版学習の輪』 p.172。

⁴⁸ Johnson & Johnson, “Cooperative Learning and Conflict Resolution,” p.203.

⁴⁹ 『改訂新版学習の輪』 p.168。

⁵⁰ 同上書、pp.174-175。

⁵¹ 同上書、p.175。

⁵² Johnson, D. W. & Johnson, R. T., “Implementing the ‘Teaching Students To Be Peacemakers Program,’” *Theory into Practice*, Vol.43, No.1, Taylor & Francis, 2004, p.69.

⁵³ Pruitt, *op. cit.*, p.445.

⁵⁴ 『改訂新版学習の輪』 p.167。

⁵⁵ 同上書、p.169。

⁵⁶ 同上。

⁵⁷ 同上書、p.169。

⁵⁸ 例えば、吉本均『訓育的教授の理論』明治図書、1974 年や、大西忠治『学習集団の基礎理論』明治図書、1967 年など。

（教育方法学講座 博士後期課程 1 年生）

（受稿 2015 年 9 月 1 日、改稿 2015 年 11 月 4 日、受理 2015 年 12 月 24 日）

D. W. ジョンソンの協同学習論の検討

—「建設的な論争」に焦点を合わせて—

福島 祐貴

D. W. ジョンソンの協同学習論は、子どもたちに民主社会を生きるためのスキルを身に付けさせることを目指し、「協同学習」「建設的な論争」「統合的な交渉」を指導方法の三本柱として立てるものである。本稿ではこれらの三本柱の関係を検討する。社会心理学における社会的相互依存の理論だけでなく、紛争解決に関わる研究をも淵源とするジョンソンの理論は、非学業的な社会的スキルの習得に重点を置くものである。ジョンソンは「形成」「機能」「定着」「醸成」の四種類の社会的スキルを挙げており、このうち「醸成」は、「建設的な論争」のためのスキルと言える。また、ジョンソンのいう「対立」は「知的な対立」と「利害の対立」からなり、前者は「建設的な論争」によって解決される。以上から、ジョンソンの論において、「建設的な論争」は「協同学習」の中に位置づき、厳密な順序性のもとに三本柱の有機的関連を生み出していることが明らかとなる。

Johnson's Cooperative Learning Theory: Focusing on the Position of "Constructive Controversy"

FUKUSHIMA Yuki

Johnson aims to have children acquire the skills required to live in a democracy, proposing "cooperative learning," "constructive controversy," and "integrative negotiations" as three methods to do so. This paper examines the relationships among them. Johnson began from a study of conflict resolution as well as social independence theory, and have placed emphasis on having children acquire non-academic social skills. Johnson mentions four social skills: "forming," "functioning," "formulating," and "fermenting" skills. Among these, "fermenting" skills are those for "constructive controversy." In his theory, "conflict" is comprised of "intellectual conflict" and "conflict of interests," and the former of which is resolved by "constructive controversy." Therefore, in Johnson's theory, "constructive controversy" could be considered as a component of "cooperative learning" and produce the symbiotic relationships among the three methods under rigid alignment.

キーワード： D. W. ジョンソン、協同学習、建設的な論争、対立、社会的スキル

Keywords: D. W. Johnson, cooperative learning, constructive controversy, conflict, social skills