

K. A. ブラッフェによる協働学習の理論と実践

—「文化再適応」としての協働学習と「ブルックリン・プラン」の検討—

福島 祐貴

0. はじめに

本稿では、アメリカの協働学習論者ブラッフェ (Kenneth Allen Bruffee¹) の理論・実践の特質を検討する。実践は、彼がニューヨーク市立大学ブルックリン校 (Brooklyn College of the City College of New York) で開発した「ブルックリン・プラン (Brooklyn Plan)」を取り上げる。

次期学習指導要領改訂に向けた議論の中で、資質・能力を育む指導方法としてアクティブ・ラーニングが注目され、学習者が協働的に学ぶことも重視されつつある。その関連で、アクティブ・ラーニングの近接概念として、アメリカを中心に研究・開発が進められてきた協同学習 (cooperative learning) や協働学習 (collaborative learning) が取り上げられている²。

協同学習は、ゲシュタルト心理学に端を発し、グループ・ダイナミックスの研究が確立する中で生まれた。ジョンソン (David W. Johnson) は、1960年代以降、社会的スキルを中核に据えた協同学習論を研究・開発してきた。彼に前後して、スレイヴィン (Robert E. Slavin) やケーガン (Spencer Kagan)、アロンソン (Elliot Aronson)、コーエン (Elizabeth Cohen) らが、その展開に寄与してきた。彼らの多くは、ドイッチュ (Morton Deutsch)、フェスティンガー (Leon Festinger)、オールポート (Gordon W. Allport) といった社会心理学者のもとで学んでいた。つまりこれまで多くの先行研究が示しているように、協同学習は、社会心理学に依拠している³。

一方の協働学習に関しては、2013年までの協働学習論を総括した『協働学習のハンドブック』 (Hmelo-Silver, C. E. et al. (eds.), *The International Handbook of Collaborative Learning*, New York, NY: Routledge, 2013、以下『ハンドブック』) において、認知心理学と発達心理学を中心に研究が進められてきたとまとめられている⁴。1970年代末に、「認知革命」以降の情報処理アプローチへのアンチテーゼとして文化心理学 (cultural psychology) が出現したこと、1978年にコール (Michael Cole) らによってヴィゴツキー (Lev S. Vygotsky) の論文集が出版され、「ヴィゴツキー・ルネサンス」が勃興したこと、1979年にノーマン (Donald Norman) が認知科学における社会的相互作用に着目した研究を促したことなどにより、ブラウン (John S. Brown)、コリンズ (Allan M. Collins)、ロゴフ (Barbara Rogoff) らによる文化心理学の系譜、ブラウン (Ann L. Brown)、パリンサー (Annemarie S. Palincsar)、スカードマリア (Marlene Scardamalia)、ベライター (Carl Bereiter) らの認知科学の系譜が生まれ、今日まで展開してきている。

本稿で取り上げるブラッフェは、高等教育の中で実践を模索する中で、それをベースに、自らの協働学習論を鍛え上げてきた人物である。理論に学ぶこともあるが、後述するように、理

論的に構成された何らかのモデルを援用するのではなく、自らの実践を意味づけ、あるいは実践における問題を解決するための糸口として利用してきた。またその理論も、心理学というより哲学である。「ブルックリン・プラン」が1978年に総括されてからは、実践からやや距離を置き、オークショット (Michael Oakshott) の「会話 (conversation)」概念、ローティ (Richard Rorty) の基礎づけ主義 (foundationalism) 批判などの考えを取り入れ⁵、自らの論を補強していく。以降は理論的な論考が中心であり⁶、彼はプラグマティズムを継承する論者であると位置づけられているが⁷、彼のベースはあくまで1970年代までの実践における知見である。

しかしながら、ブラッフェは、『ハンドブック』において全く言及されておらず、協働学習論の展開史において正当に位置づけられているとは言い難い。「協調学習 [協働学習] のもっとも熱心な支持者」⁸と評され、協同学習と協働学習との違いに関する議論ではしばしば取り上げられており⁹、協働学習論の代表的論者とも言える人物であるにもかかわらず、『ハンドブック』が彼を取り上げていないのは、『ハンドブック』の描く学説史が、心理学史的な性格を色濃く持っていることの証左である。こうなると、協働学習論そのものが、心理学に解消されてしまい、その実践とは専ら心理学の理論の適用に過ぎず、理論と実践の関係という点において心理学理論に絶対的優位性を認めることになる。また、そのように心理学一辺倒に学説史を描くと、対象領域の限定に伴って目標論および指導過程論の偏りを生んでしまう危険性がある。

したがって、ブラッフェの協働学習論は、心理学の絶対的優位性を認める『ハンドブック』のスタンスに一石を投じる可能性がある。本稿ではまず、ブラッフェの挙げる協働学習論の概要を示し、次にそれがいかに編み出され、実践されてきたのかを明らかにする。その際に検討対象とするのは「ブルックリン・プラン」と呼ばれるチューター養成プログラム、中でも1978年に彼が自らの実践を総括した時点でのものを取り上げる¹⁰。これにより、心理学ベースで論じられてきた従来の協働学習論を問い直すことを目指す。なお本稿では、邦文からの引用を例外としつつ、訳語として collaborative learning に一貫して「協働学習」を当てるものとする。

1. ブラッフェの協働学習論の構成要素

(1) 「文化再適応」としての学習

ブラッフェは協働学習を、「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、文化再適応の過程である」¹¹と定義している。ここでの「知識共同体 (knowledge community)」とは、「特徴的な『言語』を用いて自分たちを構成している、似た関心と目標を持った人々の集まり」¹²を指している。これはクーン (Thomas Kuhn) の言う、知識やパラダイムを共有した集団として科学者のコミュニティを捉える見方に着想を得ているとされている。このことは、「共有財産 (common property)」を暗に「知識」としており、クーンの知識観、すなわち「知識とは、ある集団が共有しているものであり、それ以外の何物でもない」¹³という観点に通じていることから窺える。

上記の協働学習の定義の中では、「文化再適応 (reacculturation)」が中心的なキーワードである。これは「ある文化から別の文化へとメンバーシップを切り替えること」¹⁴と定義される。ここでいう「文化」は、それぞれの定義を照らし合わせてみれば、「知識共同体」と言い換えて

よいだろう。つまり、知識や価値観、パラダイム、規範など、成員たちによって共有されているものが異なる文化あるいは共同体の間を移るということである。「再適応」とされているのは、通常の「文化適応 (acculturation)」を、ある文化ないし共同体の中で生活する中で自分の価値観などが形成されていく過程として、別の文化・共同体へと移ったときに、その過程をもう一度たどることになるということを示しているためである。この「文化再適応」は、単純に今までの文化を放棄して全く新しい文化を取り入れるという形式から、言語・価値観・知識・モラルなどについて文化間で交渉し合うという形式まで様々に想定されている。

ただし、より正確には、ブラッフェにおいて「文化再適応」の過程とされているのは、「協働学習」ではなく「学習」一般である¹⁵。「文化」というものの自体が人々の協働の産物であるとするような広い見方は別として、「文化再適応」自体は協働性を含意していない。しかしながら、「人々がともに働くことによって文化再適応をするということこそが、唯一達成できることであると思われる」¹⁶ともされているように、学習者たちが協働で取り組むことが「文化再適応」を成し遂げるにあたって最も効果的で、必要とされているのである。

したがって、「文化再適応」としての学習は、学習者たちがグループを組んで協働で取り組むべきものだということになる。その際、従来の文化から新たな文化へと移行する間のグループのことを、ブラッフェは「過渡期の集団 (transition group)」と呼んでいる¹⁷。こうした着想の背景には、レヴィン (Kurt Lewin) がグループ・ダイナミクス研究の一環として実施した、コミュニティの食習慣の文化的変容の実験がある¹⁸。

(2) 知識の「権威」と「社会的構成」

ブラッフェの協働学習を構成するもう一つの観念は、知識それ自体の持つ「権威 (authority)」である。知識の「権威」とは、私たちが信念において、信頼のおける、正当化されている、「真実」である、権威があつて信じるべきであるものとして知識を捉えることを指している¹⁹。これはすなわち、ある知識が認知的な実体 (entity) としてあつて、その真実性を疑うことが基本的に想定されていないような知識の状態を指す。こうした知識観に立てば、「権威」あるものとして存在する知識を、そのまま受け取って頭に入れることが学習となる。これは例えば「書類整理棚」のメタファーでもって心を対象化し、その内容物に過ぎないものとして知識を捉えるという見方に通じるところがあると言えるだろう²⁰。

重要なのは、知識の「権威」が、それを教える教員、さらには大学にも「権威」を持たせるということである。なぜなら、知識が疑うべくもない真実として地位を確立しているとする、それを教える (伝達する) 教員に対して懐疑になることも許されないからである。教員や大学が伝達する内容や方法に疑念を抱くことは、そのまま知識の持つ真実性をも疑うことになる。このことは、教師が例えば学生に「自由 (freedom)」や「自制 (discipline)」を「与える (give)」というスタンスをとる限りは協働学習にはなりきれないということを示唆している²¹。

ブラッフェはこれに対し、「相互依存の技 (craft of interdependence)」によって「権威」を学生の側に委譲させ、知識を「社会的構成 (social construction)」による産物として捉えるための学生たちのグループの影響力に着目する。「協働学習は、学習が人と人の中で生じるものであつて、人と物との間で生じるものではないということを想定している」²²とされており、伝統的

な知識観のように「権威」あるものとして見るのではなく、学習者同士が関わり合う中で社会的に構成されるものとして知識を考えるとという知識観が、ブラッフェの協働学習を支えている。言うまでもなくこれは社会的構成主義の学習観の影響下にある。ブラッフェがクーンの主張に触れたことは既に述べた通りであるが、他にも、ローティやギアツ（Clifford Geertz）らの考え方にも根拠を求めている²³。また、ブラッフェは、「権威」を持つものと、「権威」を持たず社会的に構成されるものとをそれぞれ、ローティによる基礎づけ主義批判を意識しながら、「基礎的（foundational）」なもの、「非基礎的（non-foundational）」なものと言っている²⁴。

「相互依存の技」とは、例えば産業やビジネスなど、協働することが規範となっているような環境において働いていく際に必要とされる技能である²⁵。相互依存とは、お互いに欠けてはならない関係にあることを意味するものであり、協働学習においては、学習を「社会的構成」によって行うためのグループが有している。この「技」は、「権威」を教師ではなく「文化再適応」の「過渡期の集団」に持たせることから始め、最終的にはもっと大きな、大学において学問を「共有」し、学生たちが加わろうとしている「知識共同体」に「権威」を移していくことによって涵養されるという²⁶。「権威」を持たせるということはすなわち、「権威」を持つものに対して信頼感を覚えるということになる。学習者にとって信頼のおける共同体の中で学習や仕事を行っていくことで、「相互依存の技」が鍛えられていくというわけである。

最後に注目しておきたいのは、ブラッフェの協働学習論が学習を「人と物の間」ではなく「人と人との間」で行われるものと見ていること、および、通常教員が持っている「権威」を「知識共同体」に委譲することを基本的な過程としていることである。これは学習を学習者同士の間の対話に限定して捉えるものであり、対象世界や文化そのものとの対話を視野に入れていない。したがって、ブラッフェの協働学習論において、「文化」とは、あくまで学習者たちの価値観を支える存在であり、学習の対象として存在しているわけではないということになる。

では、以上のようなブラッフェの理論はどのような実践をヒントに構築されたのであろうか。

2. 「ブルックリン・プラン」の背景とその内実に関わる検討

（1）「ライティング・クライシス」とブラッフェらの模索

ブラッフェがアシスタント・プロフェッサーとして教壇に立ち始めた頃、ニューヨーク市立大学は「オープン・アドミッション制度（open admission）」の導入（1970年）によって変化を余儀なくされていた。この制度は、一定の条件を満たした学生に、学力を問わずに入学を認めるものである。実質的に、市内のハイスクールのほとんど全員に入学を認める制度であった²⁷。

「オープン・アドミッション制度」によってもたらされた問題には、学力格差の拡大、学生たちの持つ文化的背景の多様化や、大学内の階層分化などがあった²⁸。つまり、従来通りの学力層の学生に加え、制度導入前には入学を認められなかったような学生たちまでもが入学してくるようになったために、多様な学力層の学生が同じ大学の中に混在するという状況になっていた。ブラッフェによれば、「オープン・アドミッションにおいて、2万人ほどの新入学生の多くが、大学で必要とされる読み書きと計算の基本的な技能を欠いてニューヨーク市立大学に入学してきた」²⁹という。とりわけ、キャンパス内で20から25の言語が話されていたり、家族との同居やハイスクール時代の友人関係の維持によって価値観が大学入学以前から全く変わっ

ていなかったりといった事態³⁰に見られるような文化的背景の多様さが、学生たちの英語運用能力の格差をもたらし、「ライティング・クライシス (writing crisis)」と呼ばれる事態に陥っていた。これはすなわち、特に英語の4技能のうち書く力、つまりライティングにおいて困難をきたす学生が多く、講義等でレポートの執筆を求めることも満足にできないという事態を指す。

「ライティング・クライシス」への対処を第一に求められたのは、英語を教える教員であった。ブラッフェは元々英文学研究に従事しており³¹、ブルックリン校において英語を教えていた。そのような状況にあり、ブラッフェは「ライティング・クライシス」の打破という問題に取り組むことになった。当初は能力差に応じて回復的 (remedial) な指導や発展的 (advanced) な指導を密に行っていた。しかしそれは、研究生活が破綻してしまうほどの多忙をもたらした³²。

そこでブラッフェは、他のキャンパスの英語教員とともに、共通の問題意識のもとで会合を開き、情報交換を行って問題解決に向かおうとした。その際、議論を焦点化すべく文献を一冊取り決め、その内容について語り合う、いわば読書会の形式もとることになっていた³³。ブラッフェはこの会合で様々な知見を取り入れ、自らの実践の改善に寄与させたと言えるだろう。

例えば、セネット (Richard Sennett) らの『クラスの中の隠れた傷』(*The Hidden Injuries of Class*) や、フレイレ (Paulo Freire) の『被抑圧者の教育学』(*Pedagogy of the Oppressed*) が挙げられている³⁴。ブラッフェらは、セネットらの描いたクラスの状況や、フレイレの「被抑圧 (oppressed)」という用語の意味について議論する中で、「文化再適応」という概念を得たほか、自分たちの直面している学生たちが、ある意味で教員・大学の「権威」によって「被抑圧」的な事態にあるということを理解し始めたのである。またブラッフェは、そのように協働で学び合う自分たちの姿を「知識共同体」として見、改善策の「社会的構成」を見始めていたともいう³⁵。

さらにブラッフェは、コロンビア大学大学院を訪れてソーシャル・グループ・ワークの理論を学び、学生たちをグループに編成するための示唆を得た。また、ブルックリン校の哲学科の同僚から、知識とは何かについて学ぶことを勧められ、結果として知識論、および知識の「社会的構成」に関する知見を得た。「協働学習」という名は、この段階に至って学習の社会的過程に着目したことから付けられたものであり、その元となったのはイギリスの教育者メイソン (Edwin Mason) が中等教育を改善するために「学習者がグループの中でともに動くことの学習を継続的に経験することを本質とする」³⁶ものとして用いた“collaborative learning”である³⁷。

こうして「ライティング・クライシス」の解決に取り組む中で、ブラッフェは、自らの書く力に悩みを持つ学生たちのために、1973年、「ライティング・センター (Writing Center)」を発足させ、ライティング能力の伸長に取り組んだ。具体的には、学生が自主的にセンターに足を運び、そこで課題を与えられ、チュータリング (個別指導) を受けるという形式であった。これはまず、専門的なチューターがスタッフとなる形で出発した。しかし当初は期待通りの成果を残せなかった。センターにチューターを配置し、質の高いチュータリングを提供しようとしていたものの、学生が進んで受講しに行きたいとは思うものではなかったのである³⁸。

そこでブラッフェは、同僚たちとの会合の中で得た知見にもヒントを得ながら方針を切り替え、「ピア・チュータリング」をプランの中核に据えることとした³⁹。それはすなわち、専門家ではなく、指導を受ける者 (tutee) と同等の立場にある仲間 (peer) によるチュータリングである。ブラッフェによればこれも協働学習の一形態である⁴⁰。これが効果を上げるためには、

チューターとなる学生がチュータリングの力量を備えておくことが有効である。彼が選択したのは、チューターの候補となる学生たち⁴¹がお互いのレポートを交換して検討し合うという形であった。これが、「ブルックリン・プラン」として取り上げられるプロジェクトである。

(2)「ブルックリン・プラン」の学習過程

「ブルックリン・プラン」の目的は、学生自身のライティングに資するものというよりも、チューターとしての視点・能力および自尊心を向上させることを志向するものであった。具体的には、学生たちに「分析的・評価的判断 (analytic and evaluative judgment)」と、それを言語を使って表現することとを身に付けさせようとしていた⁴²。「分析的・評価的判断」とは、「世界と自己とを区別したり、データから推論を引き出したり、適切な基準によって適切な参照枠の中で推論を検討したり、他人にとって効果的で有用な方法で結論をまとめて説明したりするうえで用いる思考過程」⁴³である。これは、累進的な (progressive) まとまりをもつ課題に協働で取り組むことによって獲得が目指される。課題は、自分が検討する仲間の作文に対してコメントを加える程度によって4段階に区分されている⁴⁴。授業期間の前半は Paper #1 (第1段階の課題。以下同様) と Paper #2 に、後半は Paper #3 と Paper #4 に取り組むことになる。

まず Paper #1 と Paper #2 は、学生たちが自分で選んだテーマに関する短いレポートである。この二つに対しては、特段込み入った表現などを用いようとする必要はなく、ただアカデミックで論争的・説明的な散文形式であることだけが求められる。レポートが書けたら、学生たちは、クラスの中でそれぞれ自分の作品を声に出して読み合うようにする。これによって、メンバーそれぞれの知的関心をクラスで共有し、クラスにまとまりを生み出すことになる。

全員がレポートを読み終わったら、学生たちには「相互批評シート (peer-critique-sheet)」が二枚配布される。続いて、この二枚を自分のレポートの最前面に留める。「相互批評シート」は、書き手以外の学生がそのレポートを読んで批評を書くためのものである。一つのレポートにつき二枚留め付けられるということは、すなわち、書き手一人に対して読み手が二人つくということである。そのため、シートを留めたレポートはクラスの中で二度交換される。まず一人が批評を書き込み、次の会合においてもう一度交換して、別の一人がもう一枚のシートに批評を書き込むのである。こうして、レポートの執筆、一人目のシートへの記入、二人目の記入という三段階ののち、教員がそれを集め、レポートと二枚のシートにコメントを付ける。

Paper #1 と Paper #2 はともに上記の三段階を踏むことになるが、両者の間には、「相互批評シート」に書き込むべき批評の着眼点に関する差異がある。まず Paper #1 の場合、読み手が書くよう求められるのは、レポートの中で書き手が何を言っているかである。つまり、Paper #1 での「批評」は、内容の良し悪しを指摘したり改善案を提起したりするという意味ではなく、ただ単に読み手がそのレポートの主張をどう読み取ったかを書き表すことを言うのである。

その後、Paper #2 に移ると、読み手はシートに記入するためのいくつかの基本的な評価規準 (まとまり、一貫性、組織性、発展性、文体の明瞭さ、技法) を与えられる。そのうえで、読み手が「相互批評シート」に書き込むことになるのは、そのレポートをどう改善することができるとかに関するコメントである。つまり Paper #2 における「批評」が意味するのは、改善案をいくつかの基本的な規準に照らして評価してみて、そのレポートをよりよくするためにはどう

すればよいかを提案するということである。Paper #1 でも Paper #2 でも、読み手が書いたシートは最終的に書き手のもとに戻され、書き手はそこからフィードバックを受けることとなる。

タームの後半に取り組みられる Paper #3 と Paper #4 においては、学生たちはより本格的で複雑な相互批評に取り組む。Paper #1 および Paper #2 では、読み手の評価の主眼は書き手の書き方やテクニックに置かれており、書き手が主張している内容それ自体には触れないようにしていた。それに対して Paper #3 と Paper #4 では、レポートの内容をも批評の対象とすることになる。

Paper #3 では、レポートの内容に関して議論が行われる。読み手は、書き手が表明している立場に賛成するか反対するか選んでよい。そのうえで内容を議論しつつ、書き手がレポートの中で展開している主張が妥当かどうか、すなわち書き手の主張は、選択した立場において最もなされうる (possible) ものであったかを「批評」する。さらに Paper #3 では二枚の「相互評価シート」に加え、二人の批評が終わったあとでその批評をもとに自分のレポートを再評価したり、批評そのものを評価したりする「著者のページ (author's page)」も添付されることになる。

最後の Paper #4 では、Paper #3 よりも複雑かつ困難な着眼点が与えられる。それは相互批評それ自体に対するメタレベルでの批評である。Paper #3 と同様、添付されるシートは三枚であり、一枚目の「相互批評シート」は Paper #3 と同様であるが、二枚目に「著者のページ」が付くことになる。つまり最初に批評する読み手は一人であり、それに対して Paper #3 の三枚目と同じく自分のレポートを再評価したり、批評それ自体を評価したりする。最後の三枚目は、先ほどとは別の読み手が記入する。三枚目に記すべき内容は、レポートに対してだけでなく、一人目が行った批評およびそれに対する書き手の返答についても、必要なら仲裁しつつ批評を行う。つまり、三枚目は、書き手と、自分以外の読み手とのやりとりの過程について批評を書き入れるものなのである。こうして分析的・評価的判断の能力が、メタレベルでの検討の力量とともに形成・内面化されるというわけである。

「ブルックリン・プラン」はこのような4段階で実践された。最後に、これがブラッフェの協働学習論とどのようにリンクしていて、学生にどう生きていると評価できるのかを検討する。

3. 「ブルックリン・プラン」と協働学習論の結びつき

(1) 「文化再適応」のための4段階の課題

既に見たように、ブラッフェにとって「学習」とは「文化再適応」を指していた。すなわち、学生たちが大学入学までに適応してきた文化を交わせ合い、新たな文化に適応していくという営みが「学習」なのであった。この過程が欠けてしまうと、学生はそれまで馴染んでいた文化の価値観に固執してしまい、大学での学習に困難をきたしかねないというのであった。

「ブルックリン・プラン」においては、この「文化再適応」は Paper #1 から Paper #4 に至るまでの実践の4段階構成によって配慮されている。4段階で与えられる「批評」の課題は、学生たちが適切な相互批評を行っていくうえでの手引きとして機能している。相手の作品や主張に対してコメントをするということが適切に行われるような文化とは縁遠く、相互批評に不慣れな学生がいることは想定されうる。むしろこれは確率論的な見方に過ぎないが、当時「オープン・アドミッション制度」を採用したことを考慮すれば、相互批評が十分にできない学生がいると考えるのはもっともだろう。

相互批評をさせることがライティング能力を向上させるからと言って、相互批評を苦手とする学生に、課題による手引きがないまま相互批評に取り組ませた場合の問題点について、ブラッフェは次のように述べている⁴⁵。すなわち、相互批評の要求に対して、学生たちは普通、書き手の作品にコメントを付けるにしてもよほど温和で無難な言葉しか用いたいと思わない。書き手への遠慮がある。それでも、例えば言葉を選ばずに思ったままにコメントするようにさせるなどして、強引に学生たちの遠慮を打ち破ってしまうと、今度は、不愉快で攻撃的な非難になってしまうことがしばしばであるというわけである。これでは書き手にとって有用なフィードバックにはならないばかりか、批評を行う者が得るものもほとんどなくなってしまう。特に「分析的・評価的判断」の能力の涵養などからは程遠い結果になる。

そこで、相互批評とは無縁な文化に適応していた学生たちを、慎重な手引きを与えることによって、相互批評が抵抗なく行える文化へと再適応させていくのが「ブルックリン・プラン」である。具体的には、導入となる Paper #1 と Paper #2 で相手の作品の良し悪しは判断せずにとどまっていたことが指摘できる。このような導入は、相互批評に対する抵抗感を和らげる効果を持っていると言えるだろう。

それ以上に、協働性という視点で見ると、Paper #1 からは、既に述べたように互いの知的関心を共有することによる集団形成の効果が見込まれる。また、読み手の解釈と自分の意図とのずれを認識することも目論まれている。Paper #2 に関しては、ブラッフェは「学生たちが判断や評価を攻撃や非難と見なすのではなく、道具、すなわち他の人々が自分の作品をよりよくするための手助けをする、そして自分で自分の作品をよりよくするために手助けしてくれる方法として見なすよう励まされる」⁴⁶と述べている。他の学生から受け取るコメントが、決して有害なものではなく、自分のライティング能力の向上にとって有用であるということを、Paper #2 を通して実感できるようになっている。Paper #1 と Paper #2 ののち、Paper #3 における本格的な相互批評に、学生たちは無理なく取り組むことができるという配慮がなされている。

（２）教員から学生たちへの「権威」の委譲

ブラッフェの協働学習論のうち、知識を「社会的構成」によって得られるものと見なす考え方も、「ブルックリン・プラン」に表れている。それは第一に、レポートに対するチュータリングを、相互批評ないしピア・チュータリングの形式にした点に見られる。「ブルックリン・プラン」では、当初チューターに専門的訓練を受けたスタッフを据えており、その結果ライティング・センターを利用する学生がほとんどいなかったという背景があった。その理由は明らかにされていないが、その問題を打開するためにブラッフェが同僚たちと議論を重ねる中で「権威」の問題に辿り着いたという事実から、専門的なチューターによるコメントには「権威」が伴っており、学生がそうした権威関係に足を踏み入れることに抵抗を感じていたということは推論できる。実際に、権威関係の伴わない「社会的に真に同等」⁴⁷な学生同士によるピア・チュータリングに方針を転換した結果、「ブルックリン・プラン」は軌道に乗り始めたのである。

また Paper #2 以降で獲得が期待される価値観や判断能力も、決して教員やチューターから直接教えられるわけではないことは、「ブルックリン・プラン」の歩みを見れば容易に窺える。つまり、「権威」を有するチューターではなく、仲間とのピア・チュータリングを通して、相互

批評に関する価値観や、分析的・評価的判断の能力を社会的に構成していくのである。

例えば、「ブルックリン・プラン」を経て、実際に「ライティング・センター」においてピア・チュータリングに従事するようになった学生は、次のように述べている⁴⁸。

私は自分がチュータリングをした、災害のようにディテールを避けていたある学生のことを思い出します。彼は、[中略] *In Search of Self* という本についてのレポートを書いていました。この小論文を書く間、その学生は一般化しませんでした。彼は本のディテールがあまりにつまらなく、自分の小論文に無関係であるということを心配していました。しかし私たちは一緒にその本を深く掘り下げ、しっかりとした支柱のために必要なディテールを引き出しました。この小論文に取り組むことから私たちは二人とも、その本を楽しいものにしているのはそうした「つまらない」ディテールであるということを実感しました。

作品におけるディテールに着目するという方略は、学生と対等なステータスにあるこのチューターとの協働的な取り組みを通して「社会的構成」によって得たと読み取ることができる。以上より、ブラッフェの協働学習論が主張する要素は、「ブルックリン・プラン」に組み込まれており、心理学理論を学習場面に適用して得られた知見ではない。実際に目の前の学生のニーズに応えるプログラムを模索する中で、彼は「ブルックリン・プラン」に至ったと言える。

(3) 「ブルックリン・プラン」とピア・チュータリングの力量形成

最後に、「ブルックリン・プラン」で学生がどのようにピア・チュータリングの力量を伸ばしたのかについても触れておきたい。まず、先に引用した学生は、次のように続けている⁴⁹。

私がその経験から学んだのは、ディテールの重要性だけではありません。私はもっと価値のあることも学びました。私は学習の実際の「過程」を学んだのです。[中略] 学習は、大きな精神的苦痛を伴う罰のような作業です。その過程は、それを教えることによって学んできたものを自分で実際に応用しない限り、決して本当には学ばれないものです。

この学生は、ピア・チュータリングの中で、ライティングの学習がどのような過程を経て進むものであるのかを学んだと述べている。協働で実践してみることで実感を持って学び方を学ぶこととなったのである。ただしこれは、あくまでチュータリングを行った側の学生のことであり、受けた側が、先のディテールの重要性を超えてここまで至ったかどうかは読み取れない。

また次の学生は、「ブルックリン・プラン」および「ライティング・センター」におけるピア・チュータリングがチューターの自尊心をも高めることを示唆している⁵⁰。

私のクラスメイトの一人が、自分の教師に会うためにライティング・センターに来ました。彼はそこで、私がチューターの役割を演じているのを見ました。次の日、クラスで彼は、自分の英語のペーパーについて私にアドバイスを求めてきました。私は彼が私にアドバイスを求めてきたのがうれしかったのです。彼が私の意見に価値を置いてくれているという

事実に、私は幸せな気持ちになりました。私がこれまで他人にされるのがずっと嫌だったこと、すなわちただ作品を評価するだけで、それをより良くするための手助けをしないということを、他の人に行っていると実感したのは、私は不幸せな気分になりました。

他人に助けを求められ、それに答えることで、相手の学習の改善につなげることができるという自己効力感を得ることで、この学生の自尊心には積極的な影響がもたらされたのであった。それと同時に、自分のこれまでの行いについても反省を加えている節がある。

以上の自己評価からは、「文化再適応」も見とることができる。一人目は元々学習を「精神的苦痛」を伴う「罰」として捉える文化にあったのが、ライティングの指導を通して、学習とは実践を通して行うものだという文化に「再適応」した。受ける側の学生にしても、ディテールへの着目に関して同様に「再適応」している。二人目は、「評価」が単なる評定に終わる文化にあったのが、「評価」とは改善に資するものであるという文化へと「再適応」したと読み取れる。既にそうした文化にあり、「評価」によって改善を求めた学生との接触が契機となったと言える。「学生たちの作品は彼らがピア・チューターから助けを得たときに改善される傾向にあったし、チューターは自分が助けた学生から、そしてチュータリングの活動それ自体から学んだ」⁵¹というブラッフェの評価は、これらのような「文化再適応」を端的にまとめている。

以上のことから、「ブルックリン・プラン」が、ブラッフェの協働学習論とリンクしており、学生の自己評価からもその理論の目論見が果たされているということが見てとれる。

4. おわりに

本稿では、ブラッフェによる協働学習の理論と実践について検討を行った。彼は、多様なバックグラウンドを持つ学生に英語のライティングを教える中で、直面した問題を解決するヒントを理論に求めつつ、「文化再適応」や「権威」「社会的構成」などの概念を体系化しながら、協働学習論を構成した。その実践とは、学生にピア・チュータリングのための力量を形成する「ブルックリン・プラン」であった。したがって彼の協働学習論は、自身の理論的・実践的模索から到達したものであると結論づけることができる。それは決して、『ハンドブック』のように、心理学理論を実践に対して優位に置き、実践に適用するという志向性を持たない。このことは、協働学習論の展開を心理学史から解放し、対象化する手がかりが、ブラッフェに求められるということを示している。彼の協働学習論は、本稿で触れた1978年の時点では、ある意味で実践現場で草の根として形成されてきたものであるとすることができる。なお、1980年代以降の展開を見れば、確かにプラグマティズムの系譜にあると見なすこともできるだろう。

残された課題として、まず、本稿では、「ブルックリン・プラン」が学習観や自尊心に及ぼす効果については示せた一方で、資料的制約から、教員による評価の実態や、ライティング能力の向上そのものは検討できなかった。ブラッフェも認めているように、「ブルックリン・プラン」の効果はインフォーマルにしか評価されておらず⁵²、実際に学生の作品を見つめる必要がある。

次に、「ライティング・センター」が、学生たちの「うまく書けるようになりたい」という思いを前提としていることによる限界である。つまりそれは学生の自主性を前提としており⁵³、出発点において動機づけにつまずく授業には応用できない可能性があるということである。

最後に、ブラッフェの言う「社会的構成」が、どのような系譜に位置づくのかということに関する検討である。彼がローティを参照していることには触れたが、彼をプラグマティズムの系譜としてより明確に位置づけるためには、ローティら「ネオ・プラグマティズム」との関係、デューイら「古典的プラグマティズム」と関連づけつつさらに検討する必要がある。

註

¹ 1934 年生まれ。ニューヨーク市立大学ブルックリン校において、英文学の教授と、奨学金プログラム (Scholars Program) および優等課程 (Honors Academy) 理事とを務める。ウェズリアン大学を卒業後、ノースウェスタン大学で Ph.D. を取得 (英文学)、ニューメキシコ大学、ノースウェスタン大学、バージニア大学、コロンビア大学、クーパー・ユニオン、ペンシルバニア大学で教鞭をとる。1979 年から 1982 年まで、FIPSE (Fund for the Improvement of Postsecondary Education) 基金によるピア・チュータリングと協働学習の機関の理事を務める。1991 年から 1994 年まで、ブルックリン校にて「ブルックルンディアン教授 (Broeklundian Professorship)」の号を授かり、1991 年から 1992 年には、ウルフ研究所 (Wolfe Institute) のファカルティ・フェローとなった。アメリカ大学協会 (the Association of American Universities) の機関誌 *Liberal Education* の編集委員なども務めた (“Kenneth Bruffee: Brief Biography,” [http://academic.brooklyn.cuny.edu/english/bruffee/bruffee_cv.html] 2016 年 12 月 1 日最終確認)。

² 溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂、2014 年、p.88。

³ 例えば、Johnson, D. W. & Johnson, R. T., *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning* (3rd ed.), Englewood, NJ: Prentice Hall, 1991; Slavin, R. E., “Instruction Based on Cooperative Learning,” Mayer, R. E. & Alexander, R. A. (Eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction*, New York, NY: Routledge, 2011, pp.344-360; 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 年など。

⁴ O'Donnell, A. & Hmelo-Silver, C. E., “Introduction: What Is Collaborative Learning?: An Overview,” Hmelo-Silver, C. E., Chinn, C. A., Chan, C. K. K., & O'Donnell, A. (eds.), *The International Handbook of Collaborative Learning*, New York, NY: Routledge, 2013, p.5.

⁵ Bruffee, K. A., “Liberal Education and The Social Justification of Belief,” *Liberal Education*, Vol.68, No.2, 1982, p.103.

⁶ Bruffee, K. A., “Sharing Our Toys: Cooperative Learning Versus Collaborative Learning,” *Change*, Vol.27, No.1, 1995, pp.12-18 では、哲学的に協同学習と協働学習との線引きを試みている。

⁷ Holt, M. D., “Collaborative Learning from 1911-1986: A Socio-Historical Analysis,” unpublished doctoral dissertation, the University of Texas, 1988.

⁸ E. バークレイ・P. クロス・C. 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.5。

⁹ 例えば、E. バークレイ他、前掲書；溝上、前掲書；友野清文「Cooperative learning と Collaborative learning」昭和女子大学『學苑』第 907 号、2016 年、pp.1-16；Panitz, T., “Collaborative Versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning,”

[http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm] (2016 年 12 月 1 日最終確認)。

¹⁰ これ以降も「ブルックリン・プラン」は継続されて現在に至るが、その名で呼ばれることはほとんどなくなり、単に「ライティング・センター」の取り組みとして位置づけられている。

¹¹ Bruffee, K. A., *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge*, Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press, 1993, p.3.

¹² *Ibid.*, p.223.

¹³ Kuhn, T. S., *The Structure of Scientific Revolutions* (2nd ed.), Chicago, IL: University of Chicago Press, 1970, p.210.

¹⁴ Bruffee, *op. cit.*, p.225.

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ *Ibid.*, p.20.

¹⁷ *Ibid.*

- ¹⁸ Lewin, K. & Grabbe, P., "Conduct, Knowledge, and Acceptance of New Values," *Journal of Social Issues*, Vol.1, 1945, pp.53-64.
- ¹⁹ Bruffee, *op. cit.*, p.221.
- ²⁰ Bereiter, C. & Scardamalia, M., "Beyond Bloom's Taxonomy: Rethinking Knowledge for the Knowledge Age," Fullan, M. (ed.), *Fundamental Change*, Netherlands: Springer, 2005, p.11.
- ²¹ Bruffee, K. A., "Collaborative Learning: Some Practical Models," *College English*, Vol.34, No.5, 1973, p.637.
- ²² Bruffee, *Collaborative Learning*, p.9.
- ²³ Bruffee, K. A., "Social Construction, Language, and the Authority of Knowledge: A Bibliographical Essay," *College English*, Vol.48, No.8, 1986, pp.774-775.
- ²⁴ Bruffee, *Collaborative Learning*, p.3.
- ²⁵ *Ibid.*, p.1.
- ²⁶ *Ibid.*, p.4.
- ²⁷ 田中智志「ニューヨーク市立大学群（CUNY）における『オープン・アドミSSION』の事例分析：二重のパラドックス」『教育学研究』第55巻第2号、1988年、p.154.
- ²⁸ 同上論文、p.160.
- ²⁹ Bruffee, *op. cit.*, p.15.
- ³⁰ Bruffee, K. A., "The Brooklyn Plan: Attaining Intellectual Growth through Peer-Group Tutoring," *Liberal Education*, Vol.64, No.4, 1978, p.452.
- ³¹ Bruffee, K. A., "Satan and the Sublime: The Meaning of the Romantic Hero," unpublished doctoral dissertation, Northwestern University, 1964.
- ³² Bruffee, *Collaborative Learning*, pp.15-16.
- ³³ *Ibid.*, p.16.
- ³⁴ *Ibid.*, pp.16-18.
- ³⁵ *Ibid.*, p.21.
- ³⁶ Mason, E., *Collaborative Learning*, London: Ward Lock Educational, 1970, p.32.
- ³⁷ Bruffee, K. A., *A Short Course in Writing: Practical Rhetoric for Teaching Composition through Collaborative Learning* (3rd ed.), Boston, MA: Little, Brown and Company, 1985, p.337. ブラッフェによれば、メイソンが初めて協働学習の語を定義した（Bruffee, "The Brooklyn Plan," p.465）。
- ³⁸ Bruffee, "The Brooklyn Plan," p.450.
- ³⁹ *Ibid.*
- ⁴⁰ Bruffee, K. A., "Peer Tutoring and the 'Conversation of Mankind,'" Murphy, C. & Law, J. (Eds.), *Landmark Essays on Writing Centers*, New York: Routledge, 1995, p.87. 初出1984年。
- ⁴¹ 新入生のライティング（freshman writing）などにおいて、チューターとなるに相応しい学生を教師が指名する形式がとられていた（Bruffee, K. A., "Staffing and Operating Peer-Tutoring Writing Centers," Kasden, L. N. & Hoeber, D. R. (Eds.), *Basic Writing: Essays for Teachers, Researchers, and Administrators*, Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1980, p.145）。
- ⁴² Bruffee, "The Brooklyn Plan," p.450.
- ⁴³ *Ibid.*
- ⁴⁴ 以下、2.（2）のPaper #1 から Paper #4 までの記述は、*Ibid.*, pp.456-460 および Bruffee, "Staffing and Operating Peer-Tutoring Writing Centers," pp.146-148 に基づく。
- ⁴⁵ *Ibid.*, p.455.
- ⁴⁶ *Ibid.*, p.458.
- ⁴⁷ *Ibid.*, p.463.
- ⁴⁸ *Ibid.*, p.461.
- ⁴⁹ *Ibid.*, p.462.
- ⁵⁰ *Ibid.*, p.463.
- ⁵¹ Bruffee, "Peer Tutoring and the 'Conversation of Mankind,'" p.87.
- ⁵² Bruffee, "Staffing and Operating Peer-Tutoring Writing Centers," p.142.
- ⁵³ Kail, H. & Trimbur, J., "The Politics of Peer Tutoring," *WPA: Writing Program Administration*, Vol.11, No.1-2, 1987, p.5.

（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2回生）

（受稿2016年9月9日、改稿2016年12月2日、受理2016年12月26日）

K. A. ブラッフェによる協働学習の理論と実践

—「文化再適応」としての協働学習と「ブルックリン・プラン」の検討—

福島 祐貴

本稿では、K. A. ブラッフェによる協働学習 (collaborative learning) の理論と実践の内実を明らかにする。まず、理論に焦点化し、ブラッフェが「文化再適応」や「権威」「社会的構成」といった考えを体系化しながら、学習における協働が必然的に要求されるような理論を構成しようとしていたということを述べた。その理論は彼の実践をもとにしたものであり、学生のライティング能力に資するピア・チュータリングの力量を伸ばすことを目指して開発されたプログラムである「ブルックリン・プラン」に具体化されている。これは、学生たちに「分析的・評価的判断」の能力を身に付けさせることを目指して、「相互批評シート」を介したピア・チュータリングの形式をとりながら、学習者にとって協働学習のための手引きとして機能する課題に従事させるプログラムである。学生たちの自己評価によれば、これらは学習観や自尊心に関する「文化再適応」や「社会的構成」を実感させていた。以上から、彼の協働学習論が、実践的模索を通してブラッフェが到達したものであるという意味で独自性を持つと言える。

K. A. Bruffee's Theory and Practice on Collaborative Learning: an Examination of Collaborative Learning as “Reacculturation” and “Brooklyn Plan”

FUKUSHIMA Yuki

This article examines how K. A. Bruffee's theory and practice on collaborative learning are constituted. Focusing on this theory, it discusses his efforts to establish a theoretical framework that calls for collaboration in learning systematizing such ideas as “reacculturation,” “authority,” and “social construction.” This theory is constructed through his practice and embodied in the Brooklyn Plan, a program developed for students' competence for peer tutoring which improves their writing skills. The program provides students with and engages them in some tasks that function as practical guidance for collaborative learning, helping them acquire the “analytic and evaluative judgment” skill and taking a form of peer tutoring through “peer-critique-sheet.” According to students' self assessments, these made them aware of “reacculturation” and “social construction” with regard to their view of learning and their self-esteem. Thus it is apparent that he reached what he calls collaborative learning through trial and error in practice, which makes his theory unique.

キーワード： K. A. ブラッフェ、協働学習、協同学習、ピア・チュータリング、高等教育

Keywords: K. A. Bruffee, collaborative learning, cooperative learning, peer tutoring, higher education

