

法政大学学術機関リポジトリ

HOSEI UNIVERSITY REPOSITORY

「協働学習」とは何か

著者	坂本 旬
出版者	法政大学キャリアデザイン学会
雑誌名	生涯学習とキャリアデザイン
巻	5
ページ	49-57
発行年	2008-02
URL	http://hdl.handle.net/10114/6703

「協働学習」とは何か

法政大学キャリアデザイン学部教授 坂本 旬

はじめに ～「協働」の概念と教育

最近、さまざまな分野で「協働」という言葉がよく聞かれる。英語ではコラボレーション (collaboration) である。英語の「collaboration」は「働く」を意味するラテン語の「laborara」に「ともに」を意味する接頭語「co」が加わったものであり、文字どおり「ともに働く」という意味である。この用語は特に芸術家や研究者による「共同作業」や「共同制作」を意味する用語としてしばしば使用される。最近では、異種企業による製品の共同開発を意味することもある。語源から見れば、「collaboration」は「協働」という訳語がもっとも適切であるといえる。

「協働」という用語がよく使われるようになったのはこの20年ほどであり、次章で触れるが、当初は決して「collaboration」の日本語訳として使われていたわけではない。しかし、90年代末以降は「協働」という用語をさまざまな分野で見ることができるようになると同時に「collaboration」の日本語訳としても理解されるようになってきた。学校図書館の世界でもスクール・ライブラリアンと教師との協働の重要性が指摘されているし、地方自治の分野でも行政とNPOや住民との協働を理念として掲げるところも増えつつある。

他方で、「協働学習 (collaborative learning)」という用語も少しずつであるが、広がりつつある。しかし、教育学の分野では、教育現場における「協働学習」の概念を明確に定義し、その意味が

十分検討されてきたとはいいがたい。「協働学習」とは何か、「協働学習」と「共同・協同学習 (cooperative learning)」は何が違うのだろうか。このような問題に対する答えは十分用意されていないのである。

今日、「協働学習」概念がもっとも数多く使用されているのは、教育工学や認知科学の分野であろう。後ほど改めて検討するが、教育工学では「協働学習」ではなく「協調学習」という訳語を使用する。しかし、この用語は日本語としてもこなれておらず、理解しにくいいため、教育工学や認知科学以外の分野ではほとんど知られていない。そのために、日本における「協働 (= 協調) 学習」をめぐる議論は特定の分野に限ったものとなっている。

それにもかかわらず教育学にとって、「協働学習」の意義は歴史的であり、学習の概念そのものを大きく変える可能性を持っている。「協働学習」は教育工学での議論が示唆するように、インターネット環境がもたらした新しい学習形態であるが、それが社会全体に大きな影響を与える技術的基礎であるがゆえに、筆者はその影響力は「教育工学」という世界にとどまらなないと考える。

本論文は、「協働」概念をめぐる議論に対して若干の整理を試みるとともに、教育学における「協働学習」の定義化を行うことを目的とする。まず最初に日本における「協働」概念を検討し、次にアメリカにおける「協働」概念の中核原理を検討する。そして最後に、教育工学における議論

を参考にしながら、教育学における「協働学習」の定義化を試みたい。

1. 日本における「協働」概念の形成

先に触れたように、日本の地方自治の世界では、90年代の初め頃から「協働」という用語が使われるようになった。もっとも早い時期に「協働」という概念を用いた森啓によれば、「協働」は決して「collaboration」の訳語ではなく、独自の概念だったと述べている。そして「協働」とは「自己革新した行政と市民による協力」とであると定義している。⁽¹⁾

筆者が委員長を務める東京都北区の市立図書館長の諮問会議である「図書館をともに考える会」では、これから図書館像として「協働型図書館」という理念を掲げている。ちなみに北区では職員向けに「北区協働ガイドライン～「区民とともに」を実践するために～」というパンフレットを作成し、職員の研修に活用されている。このガイドラインによると、「協働」とは「公益活動を行う区民と行政、あるいは、公益活動を行う団体同士が、それぞれの特長を生かしながら、お互いを対等のパートナーとして認め合い、より豊かなまちづくりに取り組むこと」である。⁽²⁾

この定義からは、異なった立場や組織にある人々が対等なパートナーとなること、そして一つの目標を共有することという二つの要素を見ることができ、興味深いのは、森の定義では「自己革新」に重点が置かれる一方で、後者の定義では「対等のパートナー」という言葉からわかるように明らかに英語の「collaboration」の意味が付加され、強調されていることである。(英語の「collaboration」の意味については次節で検討する。)

例えば、松下啓一は、パートナーシップと「協働」はほとんど同義であるにとらえつつ、パートナーシップは主体間関係に重きを置いた用語であり、「協働」は「対等な関係を基本としつつ共同事業を行うという行為・行動に着目した言葉」であり、「合作や共同行動といった言葉がこれに

あたり、英語ではコラボレーション (Collaboration) がより近いニュアンス」であると指摘している。⁽³⁾

このように、地方自治における「協働」は70年代の「参加」を中心とした理念が変わって、登場したパートナーシップを中軸にした理念である。「協働」とは、自治体職員と市民 (特にNPO) という、立場の異なる個人や組織が対等な立場で一つの目標を共有し、共同事業を行うことだといってもよいであろう。

一方、教育学の分野で「協働」概念がもっとも盛んに論じられたのは、学校経営の分野である。1990年代の半ばから「協働」をキーワードとする論文が数多く書かれている。もちろん、ここでいう「協働」とは学校現場における「協働」であるが、その多くが一つの学校の中での「協働」を意味しており、「とも働く (co-work)」とほとんど変わらない意味づけがなされていることが多い。

学校経営の分野で「協働」の概念を整理した論文の一つとして、藤原文雄の所論がある。藤原は高野桂一と吉本二郎の議論を紹介しながら、学校経営分野における「協働」概念の整理を試みている。藤原によると、高野桂一の「協働」は「(個々の) 教師の価値観・教育観の解放過程と組織化過程」であり、「『協働』のプロセスは教師たちの『協同学習』の過程」であるという。⁽⁴⁾

一方、吉本二郎は経営学の分野におけるリーダーシップ論の始祖として有名なバーナード (C. I. Barnard) に依拠しつつ、「協働」を「co-operation」として論じ、学校を「明確な目的の下で協働する人々の組織体」として定義したと藤原はまとめている。⁽⁵⁾

本論では学校経営学での議論に深入りする余裕はないが、少なくとも藤原の指摘によれば、学校経営学における「協働」は高野の議論にせよ、吉本の議論にせよ、「協同 (cooperation)」の概念に近いものだといえる。それは学校という一つの組織の中での「協働」を議論の中心にしていることが一つの理由であろう。しかし、アメリカの学校図書館界では一つの学校内でのスクール・ライ

ブラリアンと教師との「協働」の重要性が指摘されており、このことが十分条件となるわけではない。

いずれにせよ、学校経営における「協働」議論は「協働」というよりは、「協同」についての議論にとどまっているといえるのではないだろうか。

2. 「collaboration」としての「協働」

ではそもそも「協働」とは何であろうか。本論では「協働」と「collaboration」の訳語であるという前提に立つ。しかし、これまで見てきたように「collabopration」を「協働」と訳したのではなく、もともと行政と市民が協力し合うことを指し示す用語として「協働」という言葉が作られてきたことも理解しておく必要がある。つまり、「協働」も「collaboration」も独自の概念として作られ、あるいは自覚的に使われ、相互に対応しあう関係になっていったと考えるべきであろう。

そこで、次に英語としての「collaboration」の意味について検討してみよう。アメリカの企業や行政、教育などさまざまな場で読まれている『コラボレーション・ハンドブック』では、「協働 (collaboration)」とは、一般的には一つの目標に向かって人々が一緒に働くことだと認めながらも、「協同 (cooperation)」、「調停 (coordination)」と比較しつつ、「協働」を次のように解説している。

より持続性があり、普及力を持っているのが協働である。協働の担い手は、互いに別の組織に所属する人々に対して、共通の目標に向かって全力を傾ける一つの組織をもたらず。この関係には、あらゆるレベルで包括的な計画を立て、はっきり定められたコミュニケーション回路を用いることが必要である。協働組織は権威を持ち、リスクは協同や調停よりも大きい。なぜなら協働のパートナーはそれぞれ自分たちの資源力や評価を持ち寄っているからである。権力の一つの争点であり、不平等にもなりうる。パートナーは互いの資源力を維持あるいは

共同で確保し、その結果や成果を共有するのである。⁽⁶⁾

以上のような「協働」の性格付けに対して、「協同」は明確な目標や組織を持たない比較的短期間のインフォーマルな協力関係であり、お互いのリスクも少ない。また、「調停」は「協同」よりもフォーマルな関係であり、長期間にわたって特定の計画を遂行するために調整的な努力を行う関係である。「調停」には、計画や役割分担が必要であり、互いの組織がコミュニケーションを行うためのチャンネルが開かれていなければならない。それぞれの組織の権力はそれぞれに残されたままだが、リスクは増える。そのため権力は常に問題となる。いろいろな資源が参加者に開放されるとともに、成果も共有される。

以上のように、「協働」は「協同」や「調停」に比べてより長期にわたる関係であり、相互の緊張感が高く、それゆえにリスクも大きい。しかし大きな成果が期待される関係でもある。そして、このハンドブックでは「協働」は「参加する組織のそれぞれのアイデンティティを維持したまま、ともに働くためのもっとも強力な方法」⁽⁷⁾であると指摘している。

また、2006年に発行されたファシリテーターのためのハンドブック『協働文化の創造 (Creating a Culture of Collaboration)』によると、近年「協働」という用語がもてはやされるようになった理由として、「おそらく多様化し、相互依存的となり、複雑化した世界に適応しようとする方策の中で起こったプラグマティックな変化を反映たものであり、さらに協働の土台になっている価値観や思想、信条といったものへの支持を意味しているのではないか」⁽⁸⁾と述べられている。

さらに続けて、「collaboration」が第二次大戦中にナチスドイツへの「協調」という意味で使われた過去の事例を指摘しつつ、このハンドブックは「collaboration」の肯定的な側面に光を当てるものだという。しかし、他方でこれまでの「協働」についての研究を検討した結果、大きく対立する者

との協力を拒もうとする意識や複雑な社会的政治的制度的もとで協働する際のコスト、根の深い葛藤に関わっていく難しさ、相手を支配しようとしがちなりリーダーシップといったもののために、「協働」はうまく機能しないであろうし、また硬直した主義主張のもとでは、「協働」はまったく不可能になるだろうと指摘している。⁽⁹⁾

そして次にS・ハリスの言葉が引用される。「人間がお互いに真に未来に開かれた協働ができるようになる唯一の方法は、自ら進んで新しい事実によって自分の信条を変えようとする心を持つことである。」⁽¹⁰⁾

つまり、一般的に言えば、「collaboration」としての「協働」とは、自らが属する組織や文化の異なる他者と一つの目標に向けて互いにパートナーとしてともに働くことである。そのためには、さまざまな困難や葛藤を乗り越えて目標を実現しようとする強い意志、他者の正しい意見を受け入れる柔軟性、違いを乗り越えて理解し合うためのコミュニケーション能力が不可欠となる。このような理由によって、「協働」には常に挫折や失敗のリスクが伴うのである。

3. 「コンピュータ支援協調学習」の系譜

認知科学・教育学の世界では、最近「協調学習」という用語が数多く使われている。関連学会には「協調学習」をテーマにした複数の発表を必ず見ることができるほどであるが、教育学界以外ではほとんど見かけることがない。「協調学習」という用語が教育学全体に共有されていない理由の一つとして、用語のもつ意味の曖昧さをあげないわけにはいかない。

認知科学・教育学では「協調学習」は「collaborative learning」の日本語訳である。教育学界で「協調学習」という用語が普及しないのは、「協調」という言葉の語感に問題があると考えられる。本来、「協調」とは「国際協調」や「労資協調」という用例が示すように、第一義的には「利害の対立した双方がおだやかに相互間の問題を解決しようとすること」(『広辞苑』)という意

味であり、単なる協力ではなく「利害の調節」という意味合いが含まれる。(なお、一般的には「国際協調」の英訳語は「international coordination」であり、「労資協調」は「cooperation between capital and labor」が使われる。)

確かに「collaboration」を「協調」と訳す場合があるが、それは前節で紹介したように、第二次大戦中にナチスドイツに協力した立場や考え方を指し示す場合である。このような事情によって、筆者を含めほとんどの教育学研究者は「collaboration」を「協調」と訳すことに違和感を感じるのである。

ではなぜ、認知科学・教育学の世界では、適切な訳語とはいえない「協調学習」という用語が使われるようになったのであろうか。それは工学の世界で使用されていた「協調」という用語を教育学の世界に転用したという事情が背景にあると考えられる。教育学研究者がこの用語を好んで使用するの、もともと工学の用語として定着しているからである。

三宅なほみは、1997年に出版した『インターネットの子どもたち』の中で、認知科学で議論されている「協調問題解決過程」や「協調作業」に着目することの重要性を指摘した。ここで指摘されている「協調問題解決過程」の研究とは、特定の問題を解決するために集団成員間の相互作用の過程に焦点を当て、効果的な問題解決の社会的環境を明らかにしようとするものであるが、三宅は集団成員のお互いの思考のプロセスが互に見える形で共有されるならば、「インターネット上に作り出される世界が考える力や学ぶ力に結びつく道具にもなりうる」⁽¹¹⁾と述べ、インターネットを利用した協調的学習活動の可能性を示唆している。

他方で、このような認知科学の議論は、「分散協調問題解決」として、人工知能研究の領域で、人工的な知的エージェントが問題を解決するための相互過程を明らかにする問題として研究が進められており、このような分野では完全に工学系の議論となっている。しかし、この認知科学分野における「協調」という用語は、英語では「coope-

ration]であって「collaboration」ではない。

教育工学界でも学習における「協調作業」という意味で「協調学習」という用語が使用されるようになるが、この場合の「協調学習」は「CL (Cooperative Learning)」である。⁽¹²⁾ この時期の「協調学習」は、グループウェアなどを利用して集団的作業を支援することをめざした「協調作業」[CSCW (Computer Supported Cooperative Work)]の概念の学習への応用という側面が強かったのである。

CiNiiで「協調学習」を検索してみたところ、英語表記を付した論文として最も初期のものは飯田隆之と赤堀侃司による「協調学習を目的としたマルチメディアシステム」(1994年)⁽¹³⁾であった。この論文では「協調学習」は「cooperative learning」である。ところが、同時に「協調学習」の訳語としても「collaborative learning」が使われる。それは、「CSCL (Computer Supported Collaborative Learning)」の概念が教育工学界に導入されたことが大きな要因であろう。⁽¹⁴⁾

「CSCL」とは、遠く離れた学習者がCMC (Computer-Mediated Communication)、すなわちインターネットを介して相互に協力し合いながらすすめる学習形態である。CSCLの考え方が普及し始めてから、教育工学界では、「協調学習」は「CSCL」を意味する用語として使われるようになる。

当初は「cooperative learning」も「collaborative learning」も、ともに「協調学習」という訳語が使用されていたが、その背景にはもともと「協調」という用語の認知科学的・工学的理解が反映されており、当事者間では違和感なく用いられ続けたのだと考えられる。

しかし、すでに見てきたように語源をみれば、「collaborative learning」は「協働学習」と訳すべきである。⁽¹⁵⁾ つまり、教育工学では、「協働学習 (collaborative learning)」という概念についての検討が十分なされないまま、「協調学習 (CSCL)」という概念だけが一人歩きしていったのであろう。

ではそもそも「CSCL」とはいかなる学習なのであろうか。ポウラス (Paulus, T.M.) によると次のように説明される。CMCは「地理的に離れた学習者の間の相互交流をより高速に、より頻繁にさせた。そして遠隔教育においても小グループによるプロジェクトのような活動をますます普及させた。そしてこのような活動はしばしば『協働学習活動 (collaborative learning activities)』と呼ばれた」⁽¹⁶⁾ のである。つまり、「協働学習」とは、CMCを用いたプロジェクト型の小グループ学習活動であるということになる。

しかし、このような定義では、プロジェクト型の小グループ活動にCMCを用いれば自動的に「協働学習」になってしまいかねない。同時に、ポウラスはロッシュェル (Roschelle) とピア (Pea) の所論⁽¹⁷⁾ を用いながら、技術決定論者はオンライン・コミュニケーション・ツールなら何でも「コラボレーション・ツール」とラベルを貼って研究を進めてしまうため、「collaboration」概念が本来持っている意味を失ってしまう危険性があると指摘している。

このことはある種の技術決定論を反映しているといえるかもしれない。すなわちいまや学習者はより活発に相互交流できるようになったのだから、彼らは自動的にそうするという思いこみである。同じような思いこみから、参加者の相互交流を協働学習 (collaborative learning) と同じものとする仮定を立てることによって、ある種の相互交流の調査に、協働研究 (collaboration studies) というラベルを貼ってしまう傾向がある。⁽¹⁸⁾

ポウラスの指摘は日本の現状においても当てはまるのではないだろうか。教育工学系の学会に行けば、「協調学習」をタイトルにした報告のほとんどは「コラボレーション・ツール」と称する情報機器やソフトウェアの実証研究であり、教育理論の概念としての「collaboration」が議論される

ことがほとんどないのが実態であろう。

ではポウラスの論文では「協働学習」をどのように定義しているのだろうか。彼は学習活動における「協同 (cooperation)」と「協働 (collaboration)」の違いを明確化しようとする。まず、ヘンリ (Henri) とリゴルト (Rigault) の所論を参考に、協同作業を個々人に分担され、実行されるものと定義する。分業や業務の分割化、最終的な結果に対する個人の部分責任は「協同学習」を特徴づけるものであるという。つまり、「協同」という概念の背後に大量生産様式における分業システムを見ているのである。

一方、「協働」はそれとは対照的である。彼はロッセル (Roschelle) とティーズリイ (Teasley) の定義を引用する。「協働」とは「調整された同期活動であり、それは一つの問題に対して一つの考え方をくりだし、共有し、それを維持しようとする持続的な試みである。」⁽¹⁹⁾ また、続いてスクラッジ (Schrage) の定義も紹介する。彼によると「協働」とは、「共有された創造過程、すなわち二人またはそれ以上の人数の成員が、以前に持っていた、あるいは自分自身に持ち得ていたそれ以上の理解を作り出し、共有するために、お互いの補完的なスキルを用いて相互交流することである。協働はプロセス、成果または企画についての共通の意味を作り出す」⁽²⁰⁾ のである。

これらの所論をもとに、ポウラスは次のように述べている。「協働グループに形式的な役割は与えられない。論じられているように、協働はディスカッションを通じて多元的なもの見方が共有されるような個人の思考過程を自覚化させるがために、学習を進化させるのである。理念を見据えた学習に結びついた、意味の深い、持続的な対話は協働学習体験の鍵になるのである。」⁽²¹⁾

ポウラスの議論は「CSCL」の議論を技術決定論的な場から本来の教育学のアーリーへと連れ戻してくれるものであり、「CSCL」は決して単なるインターネットを介して相互に協力し合いながらすすめる学習形態のことではないといえる。問題は「協働学習」における「協働」概念そのものの

理解に関わっているのである。

よりわかりやすくするために、コンピュータによって支援されない「協働学習」を考えてみよう。「CSCL」はCMCを利用することによって、遠隔学習者間に「協働」を可能にした。しかし、ポウラスが指摘したように、「協働学習」は単なる遠隔グループ学習ではなく、異なる意見がぶつかり合うことを前提とした多元的なもの見方が共有される学習である。「協働」という概念が本来持っている意味を見失ってはいけないのである。

「協働学習」という概念にとって、CMCを学習に活用することが本質なのではない。ここでいう「協働学習」とは、異なる組織や地域、文化に属する複数の学習者が、対等なパートナーとして出会い、互いの違いや葛藤を乗り越え、互いの立場や価値観を尊重し、互いのスキルや資源を活用し、共有された一つの学習目標や課題の達成をめざすプロジェクト型の学習である。個人間で行う場合もあれば、小集団で行う場合もあるだろう。

遠隔学習者の「協働」はその一つの形態であるが、それがすべてではない。学校あるいは教室という組織を超えれば、学習者にとって協働すべき学習者となる可能性をもった他者はあまねく存在するのである。とりわけ、これまで異文化理解教育と呼ばれている分野では、まさに求められる一つの学習形態であるといえるだろう。

4. 「協同・共同学習」と「協働学習」

日本の教育学では、これまで「協働学習」という用語はほとんど使われていなかった。各種の教育学事典を見ても「協働学習」という用語を見ることはできない。しかし、協同学習については、数多くの理論や実践の歴史がある。

欧米では「バズ学習」(Phillips, 1948) や「ジグソー学習」(Aronson, 1975)、「協同学習 (cooperative learning)」(Johnson & Johnson, 1981) といった学習方法が有名であり、日本でも及川平治の「分団学習」(1912年) や小川太郎の「共同学習」(1954年)、そして1960年代になると相沢保治の「自主的協同学習」や末吉悌次・信川実の「自

発協同学習」が登場し、70年代には高旗正人の「自主協同学習」があげられる。

本論文ではこれらの中でもジョンソン兄弟(Johnson & Johnson)の「協同学習」理論を取り上げてみたい。彼らによれば「協同学習」は受動的で競争的な学習を主体的で協力を中心としたものに変える革新的な学習方法である。「競争から協同・共同へ」という思想は日本においても1980年代から教育運動の世界で盛んに主張されてきた理念であり、現代でもその価値は変わらない。そのような意味で、「協同学習」それ自体は今日の日本においても価値のある学習方法であるといえる。彼らは次のように述べている。

協同とは同じ目的のために複数の個人が事にあたることです。協同して行う活動においては、個々人は、自分にとっての利益であるとともに、グループの全員にとっても有益な結果を追い求めます。協同学習とは教育において小集団を活用するもので、学生が、自分と他者の学習を最大限に高めるために協同して学習します。考え方は単純です。教員の指示を受けた後、小グループに分かれた学生は、全員が完全に理解し達成するまで、課題を通して学習します。⁽²²⁾

ここでモデルになっているのはビジネス界における「自己管理チーム」である。彼らは「誰もがもっとも成績がよいかを見るために学生たちを序列化する象牙の塔を脱して、大学教員も近代的なチームを基礎にした協同的組織構造の世界に入っていくとき」であり、「大学卒業生のうちでもチームの一員として働くことができる者だけが、多くの近代的な企業に雇われることができる」⁽²³⁾と指摘する。

先の引用とあわせると、彼らの「協同学習」は大量生産様式を前提としたフォーディズムやテーラー主義ではなく、小集団による自己管理チームを最大限に活用する、いわゆるトヨタ主義的な労働組織を念頭に置いていることがわかる。つま

り、チームの一員である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のである。

すでに見てきたように「協働学習」はこのような「協同学習」とはまったく異なるものである。

「協働学習」とは、第一義的には学習活動に「協働」を用いる学習形態であり、二義的には「協働」するための能力や学習者間の「協働」関係の形成を志向する学習も含んでいると考えられる。ここではまず第一義的な意味での「協働学習」について考察しておこう。これまでの検討をふまえると「協働学習」は次のような学習であると考えられる。

第一に、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が前提となる。教室内に「他者」が存在する場合は教室の中での「協働学習」が可能になるが、多くの場合、教室外、さらには学校外の組織や地域、文化に目を向けることになるだろう。

第二に、学習者の高い自立性と対等なパートナーシップ、相互の信頼関係の構築である。一方が他方に依存したり、一方的に恩恵を与えるだけの関係では、「協働学習」は成立しない。また、互いに自立しており、対等であるということは、リーダーシップが絶えず問題となりうるということである。信頼関係があればパートナーシップとリーダーシップは両立しうるが、誤ったリーダーシップは不均衡な人間関係をもたらしてしまうだろう。

第三に、学習目標や課題、価値観および成果の共有である。「協働学習」はプロジェクト型の学習であり、参加する学習者同士を結びつけるのは、共有された学習目標や課題の達成への強い意思に他ならない。それは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。

第一義的な「協働学習」の成立にはこれら三つの要素が不可欠である。多様で異質な学習者が、

お互いの能力やスキル、地域や文化的な資源を共有し、対等なパートナーシップと信頼関係を構築することで、同質的な組織内学習ではとうてい不可能な高い学習目標や課題の達成が可能になり、新たな「学びの共同体」と「学びの文化」が作られるのである。

しかし、同時に失敗のリスクも内包していることも忘れてはならない。なぜならば、異質な他者との出会いが引き起こす結果は、学習活動をコーディネートする学習指導者にとっても未知なものであることが多いからである。このように見ると、「協働学習」とは「探究学習」の一形態であるということもできるだろう。

このように「協働学習」を定義すると、「協同学習」とは大きく性質の異なる学習方法であることがわかる。一見似たような概念であるが、その中身はまったくといってよいほど異質なのである。

小結 —なぜ「協働学習」なのか？

先に紹介したように、「協働学習」の実際のモデルとしては、異なる地域に居住する学習者による「協働」を学習活動として組織する「CSCL」がもっとも顕著な例としてあげられる。「CSCL」は同時間、同じ場所にいなくてもオンラインによる「協働」を可能にするという点を考慮すれば、必ずしも「遠隔教育」でなくてもよい。重要なのは、これまで指摘してきたように、オンライン・コミュニケーション・ツールを用いることではなく、「協働」を学習活動の中に実現していくことである。

では、今なぜ「協働学習」が求められるのだろうか。もちろん自治体やNPO、企業などさまざまな現場で「協働」という用語が注目を浴びていることがあげられる。その背景には、同質的組織による開発や企画よりも異質的組織による「協働」が、それによるリストを勘案してもより高い生産性を得ることが可能であるという理解が広まったからであろう。この意味での「協働」は「コラボ」という言葉で表現され、広く流通するにいたっている。

一方、教育工学分野で「CSCL」が急速に普及した背景には、オープンソース運動に代表されるCMCを介した協働型生産様式ともいべき「分散開発」の世界的拡大があると考えられる。オープンソース運動では、「すばらしいソフトウェアを作る」という目的とオープンソース運動そのものが持っている価値観を中心に形成されたコミュニティが重要な役目を果たしている。このようなオープンソース運動の存在が「CSCL」を現実的なものとしているのである。

しかし、オープンソース運動は一つの「協働」のあり方の現実性を示し、その高い生産性ゆえにCMCを介した「協働」の物質的な可能性を十二分に示唆しているといえるが、決して「CSCL」そのものではないし、モデルであるともいえない。なぜならオープンソース運動は「協働」を目的にしているのではなく、「協働」はあくまでも本来の目的を達成させるための手段に過ぎないからである。「協働学習」は学習課題達成の手段として「協働」を用いるのではない。「協働」そのものに「教育的価値」を見だし、教育活動に取り入れるべき学習方法である。

「協働学習」は多様な価値観や文化がしばしば対立し、葛藤する世界を変革するための一つの教育的方策として理解することができる。確かに「協働」は高い生産性を可能にするという点で、経済的価値を持ち、CMCを中心としたICTがそれを世界的に拡大することを可能にするという点で、技術的基礎を持っているといえるが、それを教育の現場に取り入れる意義は、何よりも「協働」の技術と思想が世界的な対立や葛藤の解決の手段として不可欠であるという現実によるものであり、そこに教育的価値があるからである。

注

(1) 森啓『「協働」の思想と体制』公人の友社 2003年 p.16.

森によれば、「協働」という用語は1983年刊の『行政の文化化—まちづくり21世紀に向けて』（学陽書房）が初出であるという。

- (2) 北区「北区協働ガイドライン～『区民とともに』を実践するために～」2006年10月
- (3) 松下啓一『新しい公共と自治体－自治体はなぜNPOとパートナーシップを組まなければいけないのか』信山社、2005年 p.37.
- (4) 藤原文雄「学校経営における『協働』理論の軌跡と課題 (1)－高野桂一の『協働』論の検討－」『東京大学大学院教育研究科教育行政学研究室紀要』第18号 1999年 p.113.
- (5) 藤原「学校経営における『協働』理論の軌跡と課題 (2)－バーナードの『協働体系』としての学校の検討－」、『東京大学大学院教育研究科教育行政学研究室紀要』第18号 1999年 p.125.
- (6) Winer, Michael and Ray, Karen, *Collaboration Handbook: Creating, Sustaining, and Enjoying the Journey*, Fieldstone Alliance, 2005, p.22.
- (7) 同上 p.23.
- (8) Schuman, S, *Creating a Culture of Collaboration -The International Association of Facilitators Handbook*, Sandy Schuman(ed.), Jossey-Bass A Wiley Imprint, 2006, p.xxiii.
- (9) *Ibid.* pp.xxiii-xxvi.
- (10) Harris, S. *The End of Faith: Religion, Terror, and the Future of Reason*, New York : Norton, 2005, p.48.
- (11) 三宅なほみ『インターネットの子どもたち』岩波書店 1997年 p.198.
- (12) たとえば次の文献では「分散型協調学習」を「Distributed Cooperative Learning」と訳している。稲葉晶子、伽場泰孝、岡本敏雄 「分散協調型作業/学習環境における知的議論支援」『電子情報通信学会論文誌. A, 基礎・境界』(Vol.J79-A, No.2) 電子情報通信学会 1996年 pp. 207-215.
- (13) 飯田隆之、赤堀侃司『電子情報通信学会技術研究報告. ET, 教育工学』(Vol.94, No.59) 1994年 電子情報通信学会 pp. 31-36.
- (14) たとえば、次の文献では「協調学習」は「collaborative learning」の訳語である。岡本 敏雄「協調学習環境 (CSCL) 構築と導入」『電子情報通信学会総合大会講演論文集』(Vol.1996年.情報・システム, No.1) 1996年 pp.389-390.
- (15) 「CSCL」の訳語として「協働学習」を使用している研究者や実践者も少なからず存在する。CiNiiで「協働学習」を検索すると、この用語を使用しているのは教育工学界から距離を置いた社会教育関係者や学校現場の教師であることがわかる。たとえば、以下のような論文である。
前川道博「ネットで協働学習できるってホントですか?－市民参加型ネット「かすみがうら*ネット」(特集 新しい発想から生まれた社会教育事業の工夫)』『社会教育』(Vol.58, No.4 通号 682) 2003年4月 全日本社会教育連合会 pp.24～29.
森慎之助「『総合的な学習の時間』におけるロボット教材を用いた協働学習の効果」『日本産業技術教育学会誌』(Vol.45, No.1) 2003年 pp. 23-30.
- (16) Paulus, Trena M, Collaboration or Cooperation? Analyzing Small Group Interactions in Educational Environments, *Computer-Suported Collaborative Learning in Higher Education*, Idea Group Publishing, 2005, p.102.
- (17) Roschell, J. & Pea, R., "Trajectories from today's WWW to a powerful educational infrastructure, *Educational Researcher*, June-July, 22-25, 1999, p.23.
- (18) Paulus, op.cit.
- (19) Roschelle, J. & Teasley, S, The construction of shared knowledge in collaborative problem-solving, In C.E,O'Malley(ed.), *Computer supported collaborative teaching*, 1995, p.70.
- (20) Schrage, M, *Shared minds: The new technologies of collaboration*. New York Random House, 1990, p.40.
- (21) Paulus, op. cit. p.103.
- (22) D.W.ジョンソン、R.T.ジョンソン、K.A.スミス『学生参加型の大学授業－協同学習への実践ガイド』岡田一彦訳 玉川大学出版会 2001年
原著 Johnson, David W, Johnson Roger T, Smith, Karl A, *Active Learning: Cooperation in the college classroom*, Interaction Book Co, 1991.
- (23) 同上 p.70.