

令和 2 年 6 月 21 日現在

機関番号：31203

研究種目：研究活動スタート支援

研究期間：2018～2019

課題番号：18H05791・19K20983

研究課題名（和文）協働的な学習の効果を高める教育評価論の構築

研究課題名（英文）Construction of the Theory on Educative Assessment to Enhance the Effects of Collaborative Learning

研究代表者

福島 祐貴（Fukushima, Yuki）

盛岡大学・文学部・助教

研究者番号：10826100

交付決定額（研究期間全体）：（直接経費） 2,300,000円

研究成果の概要（和文）：協働的な学習を評価するという営みに関し、次の四点が示唆された。第一に、その教育実践における協働が何を意味するものなのか、何のための協働なのかを明らかにしておく必要がある。第二に、協働性は状況依存的に発揮されるため、一般的で汎用的な能力として捉えるべきではない。第三に、協働性は教師の指導の成果であるとは限らず、教育評価という理念のもとでは、評価の対象とすることは適切でない。第四に、協働性は、うまく協働しなければ生み出せないような成果を求めるようなパフォーマンス課題の中で、思考力・判断力・表現力などと一体的に捉えることが妥当である。

研究成果の学術的意義や社会的意義

2017年・2018年改訂学習指導要領が実施に移される中で、「主体的・対話的で深い学び」として、グループ学習や学習者同士の学び合いが広く実践されてきている。その中で、協働で行われる学習とその成果を評価するという、妥当性や公平性の点で複雑かつ困難な課題が学校現場に投げかけられている。本研究の成果は、そうした難題に向けて、協働的な学習に関する歴史的・理論的な知見をもとに解決策を示唆するものである。また同時に、従来個人の学習に焦点化してきた教育評価論と、教育評価の問題をあまり取り上げてこなかった協働的な学習の研究とを架橋し、両者の射程を広げるという学術的意義を有している。

研究成果の概要（英文）：The following four points have been suggested for the assessment of cooperative or collaborative learning. First, it is necessary to clarify what collaboration in the educational practice means and for what purpose it is. Second, collaborativeness should not be viewed as a general and generic ability, since it is demonstrated in a situation-dependent manner. Third, collaborativeness is not necessarily an outcome of teacher's instruction, and under the philosophy of educative evaluation, to assess it is not appropriate. Fourth, integrated with students' ability to think, make judgements, and express themselves, collaborativeness should be assessed within the context of a performance task that requires outcomes that cannot be produced without quality collaboration.

研究分野：教育方法学

キーワード：教育評価 協同学習 協働学習 協調学習 学習評価 グループ認知 パフォーマンス評価

1. 研究開始当初の背景

学習指導要領が改訂され、これからの社会に必要な汎用的能力（他者と協働して正解のない問題を探究する力など）を育てることが目指されている。そのために、「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）ととりわけ探究的な学習に協働で取り組むことが重要視されている。

ところが、そうした目標に照らして協働的な学習を評価するととなると、多くの実践的な課題に直面することになる。たとえば、グループの協働のプロセスを評価したいが、どうしても断片的になる。子どもによって役割が違うし、グループへの貢献の質・量も子どもによって異なるはずなのに、現実的には同じ基準で個々を評価することになる。個々の生徒の特徴を捉えた具体的なコメントをすべきなのに、グループでの取り組みが多いため、グループ単位での一括した評価になりがちである。グループの成果を評価する場合、それを個人の評価にどう結び付けなければならないのか。複数のグループを同時に見とるのは困難であり、どうしても生徒たちの自己評価に頼らないといけない場面が出てくるが、しかしあまりあてにならない。

教育方法学における教育評価論は、これまですべての子どもに学力を保障するための評価のあり方を探ってきたが、その主眼は個人の学力にあったと言える。一方、協働的な学習の研究も、研究の主眼が指導方法と学習形態の問題にあったため、教育評価のあり方については手薄であった。協働的な学習の評価を考えるためには、これら二つの研究領域を結び付ける必要がある。

グループでの協働の成果は、しばしば個々の学習成果の総和を超える。そのため、協働的な学習の評価にあたっては、協働における個人とグループの原理的關係を踏まえて、両者に対する評価をどう結びつけるべきかという原理的な問題に取り組む必要がある。そこで本研究では、協働的な学習の評価に関して、教育界に見通しをもたらすために、次の学術的「問い」を柱とする：協働的な学習に取り組む子どもたちを伸ばすためには、どのような教育評価が必要か？

2. 研究の目的

本研究の目的は、従来の教育評価論が有してきた個人志向のパラダイムを転換させ、協働的な学習を教育評価論の射程に入れるとともに、実践現場で検証しつつあるべき評価基準と方法を開発・発信することにある。そうした教育評価論を構築することで、協働的な学習はより効果的になり、教育評価を基盤とした新たな「主体的・対話的で深い学び」の展望が拓かれる。

3. 研究の方法

本研究では、具体的に次の2点に取り組む。

- (1) 協働的な学習を評価するという営みが持つ原理的な構造を解明し、満たすべき規準のあり方を明らかにする。まず、協働の鍵である間主観性の捉え方について、認識論的な議論を踏まえて検討する。その際、協調学習における間主観性を研究してきた Gerry Stahl 氏らの所論に注目する。そのうえで、国内外の協働的な学習に関する研究の蓄積から、今まで光を当てられてこなかった評価論の契機を掘り起こす。次に、教育評価論に焦点を移し、評価の妥当性・信頼性・公平性に関する議論を、協働的な学習の観点から検討する。
- (2) 協力校との連携および自らの教育実践において、の理論的検討を通して得られた知見やモデルを実践現場にて検証することで、協働的な学習に対する効果的な評価を実現するための評価基準と評価方法の方向性を明らかにする。これまで申請者が関わってきた学校や、申請者自身が所属機関で担当する授業の場も活用しながら、より実践的なモデルの構築を目指す。

4. 研究成果

Stahl 氏らの所論を検討した結果、協働的な学習における原理的な構造は、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結論づけることができる。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關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。

これに加え、国内外における協働的な学習の理論的・実践的展開を紐解くことと、協力校や自身の実践における観察・検証によって、協働的な学習を評価するという営みに関し、次の4点が示唆された。

- (1) 【協働の本質と目的】学習者による協働には、目的・目標として追求されたり学習の根底

に位置づいたりすることで学習という実践全体を方向づけ、支えるものと、何らかの認知的あるいは情動的な成果を生み出すための社会的な相互作用の在り方を特徴づけるものとの二種類がある。協働的な学習に関する代表的な学習指導モデルには、協同 (cooperation) を志向する協同学習 (cooperative learning) と、協調 (collaboration) に基づく協調学習 (collaborative learning) とがある。

協同学習の場合は、グループあるいは集団全体が協働的な文化・価値観を有するに至っているかが、学習の成否を分けることになる。協調学習の場合は、学習者の協調はあくまで (Vygotskian 的な意味での) 道具の一種として位置づけられるべきものであり、その協調の在り方は、学習成果の質の高さでもって見てとることができる類のものである。すなわち、同じく学習者が ともに学ぶ という学習形態であっても、その協働の在り方や位置づけ方が、学習指導モデルによって異なっている。したがって、協働的な学習を評価するにあたっては、協働性そのものを評価するにせよ、協働による成果を評価するにせよ、その協働が何を意味するものなのか (すなわち協働なのか協調なのか) 何のための協働なのかということを経験実践上明らかにしておくことが必要である。

(2)【協働の状況性】学習者による協働の在り方を評価することは、教育評価という理念のもとでは、形成的評価として実践の方向性を吟味する場面にとどめておくべきである。協同学習にせよ協調学習にせよ、学習過程における学習者同士の協働の在り方を評価し、それを成績評価の根拠として位置づけようとする実践的要求は少なくない。しかしながら協働の在り方あるいは協働性なるものは、協働的な学習の場面や状況、協働する相手といった要因に左右されがちであり、一般的で汎用的な能力として捉えるべきものではない。このことは、協同学習の一潮流において習得が目指される社会的スキルが、必然的に他者を伴わなければ機能しない類の技能であるという原則や、協調学習の一潮流において小グループを取り巻く物的環境をも実践の道具として捉えようとするグループ認知 (group cognition) の理論からも示唆される。

したがって、仮に特定の協働的な学習の場面において、学習者それぞれの個々の貢献を評価するために個別の評価基準を設定するとしても、あるいは統一的・一般的な評価基準を設定するとしても、評価の公平性を確保することはそもそも困難である。特定の協働的な学習の場面に置かれること自体が公平なものになりにくいためである。もしこの意味での公平性を確保しようとするならば、グループではなく学習集団全体を視野に入れた協働を積極的に位置づけることが求められる。

(3)【協働性と教育評価】学習の実践そのものが何らかの認知的成果を生み出そうとする実践であるならば、協働性は、教育実践において教師が明示的に指導をする (すなわち、教師の指導の成果である) 類の教育内容であるとは必ずしも言い切れない。社会的スキルに関する基礎的・専門的な力量や知識といった一部の例外を除けば、当該学習者の持ち前の性格であったり、偶然一緒のグループになった誰かによってこそ喚起された限定的あるいは状況的な情意であったりというような、いわゆる 入り口の情意 であるケースが多いためである。したがって、教育評価という理念のもとでは、協働性を評価の対象とすることは適切でない。

ただし、たとえばグループの取り組みが停滞していたり、集団内に何らかの社会的な葛藤あるいはコンフリクトが生じたりしていることが明らかとなった場合には、学習・活動の方向性を吟味し、よりよい実践を実現するために教師が介入し、解決の手立てを指導することが求められる。そのときにこそ、評価という営みが、実践の改善のための有効な手立てとして機能してくる (加えて、この際指導される協働性は教育評価の手がかりたりうる)。逆に言えば、それ以外の場面、とりわけ成績評価の場面においては、協働性だけを取り出して評価しようとするのは推奨されない。したがって観察や音声記録などを通して協働性の評価に努めることの意義は限定的である。

(4)【一体的な見取り】協働性が状況的な概念であり、特定の協働場面でしか見てとることができないものなのであれば、たとえばパフォーマンス評価として、協働しなければ生み出せないような成果を求めるような課題の中で、思考力・判断力・表現力などと一体的に捉えることが妥当である。つまり、そうしたパフォーマンス評価において、質の高いパフォーマンス (成果物、振る舞い) を生み出すためには、学習者たちがうまく協働して取り組まなければならないような構造を組み上げるということである。このような学習のもとでは、集団による目標達成と、個人による目標達成とが密接に結びつくことになる。

しかしながらこのような手立てを講じたとしても、従来ゼミやグループでの協働的な課題探究の評価において問題視されてきたように、個々の貢献をどのような評価基準で捉えていくのか、貢献度合いが異なるにもかかわらずグループで一括に評価してよいのか、協働性をも評価の手がかりになるのではないかという懸念は払拭されない。そのためには、何をこそ評価すべきなのかという評価の妥当性が成立するための基盤を確立することが前提として必要となる。

(1)から(3)までのことを念頭に置けば、個々の貢献や協働性を個別的な基準で評価することが必ずしも妥当であるとは限らない。これまでの協同学習研究の知見をもとに、個人個人に責任 (responsibility / accountability) を果たさせるための要件 (個々の最低限の貢献内容) を明らかにし、フリー・ライダーが生じる可能性を抑えておきさえすればよい場合が多い。

今後の課題としては、次の3点が考えられる。すなわち、学習集団における協働の在り方とその発展段階を追究し、カリキュラムとしての位置づけを検討すること；②③で「例外」として挙げたような、状況に制約されずに生起する類の協働性の実像を探ること；協働が必然的に要請される教育内容やパフォーマンス課題の特性・ポイントおよびその指導指針を明らかにすることである。

5. 主な発表論文等

〔雑誌論文〕 計5件（うち査読付論文 3件/うち国際共著 0件/うちオープンアクセス 3件）

1. 著者名 福島祐貴	4. 巻 29
2. 論文標題 「グループ認知」は「集団錯誤」か G. スタールの協調学習理論に対する概念的検討	5. 発行年 2019年
3. 雑誌名 比較文化研究	6. 最初と最後の頁 109-123
掲載論文のDOI（デジタルオブジェクト識別子） なし	査読の有無 無
オープンアクセス オープンアクセスではない、又はオープンアクセスが困難	国際共著 -

1. 著者名 福島祐貴	4. 巻 36
2. 論文標題 認知的徒弟制の協働学習研究上の位置づけに関する一考察 協働による方略の明確化と共同体の形成	5. 発行年 2019年
3. 雑誌名 盛岡大学紀要	6. 最初と最後の頁 103-115
掲載論文のDOI（デジタルオブジェクト識別子） なし	査読の有無 有
オープンアクセス オープンアクセスとしている（また、その予定である）	国際共著 -

1. 著者名 福島祐貴	4. 巻 37
2. 論文標題 協同学習にとって「技法」とは何か 初期協同学習研究の様相に基づく一考察	5. 発行年 2020年
3. 雑誌名 盛岡大学紀要	6. 最初と最後の頁 87-100
掲載論文のDOI（デジタルオブジェクト識別子） なし	査読の有無 有
オープンアクセス オープンアクセスとしている（また、その予定である）	国際共著 -

1. 著者名 福島祐貴	4. 巻 30
2. 論文標題 「ヴィゴツキー・ルネサンス」による「協調」概念の変容 「最近接発達領域」解釈に注目して	5. 発行年 2020年
3. 雑誌名 比較文化研究	6. 最初と最後の頁 57-72
掲載論文のDOI（デジタルオブジェクト識別子） なし	査読の有無 無
オープンアクセス オープンアクセスではない、又はオープンアクセスが困難	国際共著 -

1. 著者名 福島祐貴	4. 巻 16
2. 論文標題 協同学習と進歩主義教育の関係に関する一考察 米国において「協同学習」は何を意味してきたか	5. 発行年 2021年
3. 雑誌名 協同と教育	6. 最初と最後の頁 -
掲載論文のDOI (デジタルオブジェクト識別子) なし	査読の有無 有
オープンアクセス オープンアクセスとしている(また、その予定である)	国際共著 -

〔学会発表〕 計2件(うち招待講演 1件/うち国際学会 0件)

1. 発表者名 福島祐貴
2. 発表標題 1940-50年代アメリカにおける「協同学習」の展開 進歩主義教育運動とD. W. ジョンソンらの協同学習研究とをつなぐ
3. 学会等名 日本協同教育学会
4. 発表年 2019年

1. 発表者名 福島祐貴
2. 発表標題 「協働」が織り成す新しい学校教育の実践
3. 学会等名 日本教育事務学会東北ブロック地域研究集会(招待講演)
4. 発表年 2019年

〔図書〕 計1件

1. 著者名 田中耕治	4. 発行年 2020年
2. 出版社 ぎょうせい	5. 総ページ数 154
3. 書名 2019年改訂指導要録対応 シリーズ学びを変える新しい学習評価 理論・実践編3 評価と授業をつなぐ手法と実践	

〔産業財産権〕

〔その他〕

-

6. 研究組織

	氏名 (ローマ字氏名) (研究者番号)	所属研究機関・部局・職 (機関番号)	備考
--	---------------------------	-----------------------	----