

広島大学学術情報リポジトリ

Hiroshima University Institutional Repository

Title	COILの教育学的検討：協働学習（Collaborative Learning）に焦点を当てて
Author(s)	藪, 芝允; 須谷, 弥生
Citation	学習開発学研究, 14 : 113 - 122
Issue Date	2022-03-30
DOI	
Self DOI	10.15027/52288
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00052288
Right	Copyright (c) 2022 広島大学大学院人間社会科学研究科学習開発学領域
Relation	



COIL の教育学的検討

—協働学習 (Collaborative Learning) に焦点を当てて—

妻 芝允¹・須谷 弥生²
(2022年1月10日 受理)

A Pedagogical Study of Collaborative Online International Learning (COIL) —theoretical perspectives and practices—

Jiyun BAE and Yayoi SUTANI

Abstract: Focusing on “collaborative learning” in Collaborative Online International Learning (COIL), the purpose of this paper is to review COIL in terms of pedagogical and theoretical background of social constructivism to examine and enhance COIL practices critically. Social constructivism is one of the ideologies that brought a shift in learning theory that started cooperative and collaborative learning. Underlying theoretical perspectives of Saussure, Maruyama, Vygotsky, and Bruner were considered. Also, various examples of COIL practices were critically analyzed. To assure the quality of learning in terms of collaborative learning, following unique qualities of COIL have been examined and proposed: nature of its framework and peer group, pedagogical setup, quality of interactions, and new contextual backgrounds.

Key words: COIL, higher education, collaborative learning, cooperative learning, online education
キーワード: COIL, 高等教育, 協働学習, 協同学習, オンライン教育

1. はじめに

Collaborative Online International Learning (以後、COIL) のきっかけとなった実践は、2002年、ニューヨーク州立大学 (State University of New York、以後、SUNY) のジョン・ルビンの授業「Cross Cultural Video」であり、そこでは、SUNYの学生とベラルーシ欧州人文大学の教員、学生とを繋ぎ、インターネット上のコミュニケーションを通して映像作品の協働制作がなされた¹。オンラインで、異なる地域の複数の教育機関、複数の教員、学生を結び、授業において学生同士が協働のプロジェクトを達成するという強力な経験から、ルビンは「学習の新しいパラダイム」としてのCOILの可能性を見出したのである²。以後、2006年設立された、ルビンを長としたSUNYのCOILセンターは、COIL実践の体系的な整理、ネットワークの構築、研修やコンサルタントなどを主導的に行い、今日のCOILの実践と普及の拠点としての機能を果たしている。日本では、関西大学が2014年にSUNYのCOILセンターのグローバル・パートナー・ネットワークに加わり、関西大学の学生に豊富なCOIL授業を提供するとともに、日本国内のネットワーク構築にも力を入れている。

一方、COILを支える言説領域は、いくつか重なりあっている。すなわち、高等教育学や国際教育学における大学国際化論、教育学における情報通信技術の活用論、教育学における学習論や教授法などである。しかし、COILは、ある実践か

¹ 広島大学国際室

² 川崎医療福祉大学

ら始まり、今も個別多様な実践がすでに展開されているため、特定の言説領域に基礎づいているとは言い難い。それでも COIL を取り巻く教育学の理論的な背景を検討することは、より豊かな実践の方向性の示唆となる。協働学習は、教育方法学、教育心理学を基盤とした教育学的な観点から、その歴史、思想、実践、言説が批判的に検討され続けているため、COIL を協働学習の一つとして位置づけることで、そこで行われるはずの「共に学ぶ」ことの意味を再検討することができる。

本稿では、COIL の最も肝心な要素とされる³「協働 (collaboration)」に着目する。そして、協働学習に関する教育学の理論的背景を確認し、理論的な要点を抑えた上で、COIL 実践を批判的に検討し、その観点から豊かな COIL 実践のための方向性を提言することを目的とする。まずは、COIL 周辺の用語を整理することで、それが示す実践の範囲を明確にする。

2. COIL とその周辺概念

COIL とは、その名称が示している通り、情報通信技術を活用し、オンライン上で地理的に離れた異なる文化的な背景を持つ学生同士の交流と協働学習を促す教授法である。そのため、経験的・協働的な学生中心の授業を教員同士が共に構築し、指導する⁴。COIL は、しばしば、内なる国際化 (internationalization at home) やバーチャル・エクステンジ (virtual exchange、以降、VE) などの同義語と見なされている。まず、COIL にまつわる用語や諸名称を整理しておく必要がある。

大学国際化は、COIL が成立した基本的な背景である。教育における「国際化」を示す用語に関しては諸議論が続いているものの、世界的な経済、文化、社会的流れとしてはグローバル化 (globalization) が、グローバル化の波を受けた教育機関や教育的文脈における組織的な実践については、国際化 (internationalization) が用いられている⁵。ジェーン・ナイトは、大学国際化における国際化を「国家、文化間のグローバル次元を、高等教育の目的、機能、提供に統合するプロセス」と定義し、プロセスとしての国際化を強調している一方で、留学生の数、大学間協定の数、国際的な大学順位、ブランディングなど、内実を必ずしも伴わない数値的な国際化目標に対して懸念を示している⁶。

国際化を、「移動性」を超えた「考え方」として再定義しようとする流れ⁷によって、従来の大学国際化の形態にも変化が生じた。その主要なものの一つが「内なる国際化」であり、国内の多文化の資源 (主に、留学生) の活用に注目したものである。これには、自国内での異文化間の交流経験を通して、留学生や移民者に対する社会的認識の向上を図るとともに、自国内で異文化の学習経験を促すという、移動性に基づく留学よりも広範囲の目的があったのである。必然的にそこには、高等教育機関の正規・準正規カリキュラムの再構成が伴ってくる。「移動性を伴わない」「カリキュラムの再構成」という特徴に「情報通信技術」が加わった教育の形態が VE である。VE とは「教育者や専門家のファシリテーターの指導のもと、教育プログラムの一環として、学習者集団が他の文化的背景や地理的な場所にいるパートナーとオンラインで長期間にわたり異文化間交流や協働を行うことである⁸」と定義される。

COIL は VE の定義と重なるが、SUNY という特定の機関がその展開に深く介入している点、教授法として位置づけられている点において、VE の下位概念に位置づけられるといえる。COIL の核心は、教員間、学生間の有意義な交流を促進するところにある。有意義な交流とは、授業の中で探索しようとする思想や教材に新しい文脈の意味が加わること、そして、学生の異文化理解が向上することである⁹。次節以降では、協働学習を支える学習論の検討、及び、それに基づく COIL 実践報告の検討を通して、協働学習における「有意義な交流」が指していることを描いてみることにする。

3. 協働学習をめぐる教育学的諸理論

さて、本稿では「協働学習 (collaborative learning)」という用語を使ってきた。少人数のグループにおける相互作用を学びの中心とする教育実践は、英語では collaborative learning や cooperative learning、また、日本語では「協同学習」「協調学習」「共同学習」「協働学習」と、様々に呼ばれている。これら用語の厳密な区別は本稿の内容の範疇をこえるものであり、また、それら用語の厳密な区別や定義づけに関する批判的な検討も踏まえるべきであろう¹⁰。従って、以下、collaborative learning (以下、協働学習) や cooperative learning (以下、協同学習) を中心に要点を押さえることとする。

両者は共通点を持つ一方、異なる教育的文脈¹¹において発展してきた。注目すべき共通点は、個人の知識の社会的構成に

関するヴィゴツキー、デューイなどの諸理論、つまり社会的構成主義がそれらの出発点となっていることである。主な相違点は、両者を区別する要素としての「責任 (accountability)」「相互依存性 (interdependency)」である。協同学習の場合、学習者により多くの学習責任と相互依存性が期待される。そのため、授業の構成における指導者の権限が比較的大きく、初・中等教育の場面でより適切とされている。協働学習における責任と相互依存性は比較的低く、共通の目標を持ちながらも分担作業の形態をとるといことが見受けられる。

しかし、両者の厳密な区別や定義づけは単純にできるものではなく、学習の題材や目標に合わせて適切にそれぞれの要素を用いることが求められる。両者を過剰に区別すると、協同学習側から見れば、協働学習では個人の学びの保証ができず「協働」といながらも個人の独立性が際立つこと、その反対に指導者の権限が強く学習者の自由度が制限される、といった批判が出される。さらに、日本では、相互依存関係の度合いをめぐり、**cooperative learning** にあてる漢字表記に区分が生じ、単に人が集まっただけのグループ学習は「共同学習」で、互恵的な相互依存関係により目標が確かに共有されたグループ学習は「協同学習」とされ¹²、「共に学ぶ」ことと「協力しあう学び」の間の序列化が見受けられる。

このような両者の過剰な区別は、協同・協働学習の、いわゆる「形骸化」問題とも無関係ではない。少人数の学生が一緒に学習成果物を作り出せば協同・協働学習を行ったと考える形式的な還元が、形骸化した実践として現れている。COIL のような実践に対しても同様な指摘がなされている。つまり、異なる文化背景を持つ学生たちをオンライン上でつないでおけば、何となく、自動的に、何らかの交流を通して異文化に対する知識や対応能力が育まれるといった期待を抱いている一方で、実際には表面的なレベルでの取り組みしか行われぬ場合が多い、といった指摘である¹³。協同・協働学習の最大の狙いである学習者同士の相互作用がどういったものなのか理解されなければ、単に「4-5 人のグループが、あるトピックについて話し、調べ、その成果物を示せば協働学習」といった表面的な理解にとどまり、実践の形骸化へとつながるであろう。

学習者同士の相互作用を重視した学びとは何か、についてのヒントを、協同・協働学習の出発点でもある社会的構成主義の学習論に求めることができる。社会的構成主義は、認識論としての構成主義の延長線上で「人はどのように知るか」についての思想である。「人間の知は構成されるものである」といった構成主義の認識論を受け継ぎつつも、知識は、間主観的に、社会というコンテキストの中で成立するものであるというのが、社会的構成主義の基本的な考え方である。その中心的な論者の一人、教育心理学者のジェローム・ブルーナーは、知の構成についての認識の転換の必要性を強調する¹⁴。まず、知の構成主体としての精神 (mind) が固定的・不変的なものではなく「課題に対して適用される方法」であるという精神の概念の再定義、また、知的発達段階には高低の価値がつけられず、各レベルが固有の論理を有すること、最後に、知識の「生成性 (generativeness)」である。人は、「外との交換 (the exchange)」を「内なる変化 (an *in*change)」¹⁵にさせることで、学び、変化し、成長するのであり、この意味において「学び」は本質的に協働的であると言える。

社会的構成主義のこのような基本的な前提には共感ができても、それに直接的に基づく授業を構成するとすると、それは容易なものではないだろう。学びの主体である学習者は、昨日と同じ姿で今日も教室に座っているため、内的変化は捉えにくい。その上、授業で教えるべき内容があらかじめ決まっている場合が多いからだ。

そこで、学習者の相互作用を重視した学びの性質を明らかにするために、知の社会的構成において決定的な役割を果たしている言語に着目し、そのプロセスをより詳細に検討しようと試みる研究がある¹⁶。それは、言語哲学者の丸山圭三郎により解釈されたソシュールの言語論 (丸山ソシュール論) を参照している¹⁷。丸山はまず、それまで漠然と用いられていた「言葉」の概念そのものを見直したことにソシュール言語学の意義を見出している。一言で「言葉」といっても、そこには、言葉を生み出し・理解する能力 (ランゲージュ) と、多種多様な国語体 (ラング) と、実際になされる言行為 (パロール) とがある¹⁸。さらに、パロールには、ラングという一定のルールの基で発現する (パロール₁) と、ラングという制度そのものを作り変える機能 (パロール₂) がある。ラングとパロールのこのような関係には、互いが互いを作り、作り直されるといった相互依存関係にあり、言語は固定的・不変的なものではなく、社会的に構成され続ける動的なものとして理解される。

個人の学びのメカニズムを説明するためには、言語を使用する個人を想定する必要があり、ランゲージュ、ラング、パロールの三つの概念では不十分である。そこで「ラングの個人的写像」と「パロール₃」が想定できる。例えば、日本語、韓国語といった国語体としてラングは一人ひとりが所有しているが、それは一様なものではなく、個々人においては世界を分節化する異なる網の目のように現れる。私たちが何かを認識・理解することは、個人において構成されてきた言語や知の体系

による分節化である（食卓の上にある赤い球体は、分節化されてリンゴと認識される）。日本語話者は日本語というラング全体を知っているのではなく、その一部を学び、自分のものとしてラングの姿を写し取ったものを所有し、使用する。これを「ラングの個人的写像」と規定できる¹⁹。そして、私たちは既存の「ラングの個人的写像」を変容させることで、新しい事柄を学びとることができるのである。その変容は内部から自動更新されるのではなく、外部との相互作用によって生じるのであり、この変容を生じさせる相互作用が、パロール₃と規定できる²⁰。つまり、個人が築いてきた言語や知の体系（ラングの個人的写像）により、私たちは世界を認識し、理解しているのだが、この体系は固定的なものではない。むしろ、言語や知の体系の変容こそが学びであり、変容は自己・他者・対象との有意味な相互作用（パロール₃）を必要とする。

パロール₃の働きによるラングの個人的写像の生成と修正は、社会的構成主義の学習論の一つとして位置づけられるヴィゴツキーの理論うちの、発達の最近接領域の概念と関連づけられる。ヴィゴツキーは次のように述べる。

動物は、どんなに知恵のあるものでも、模倣あるいは学習によって自分の知的才能を発達させることはできない。…学習心理学全体にとっての中心的なモメントは、共同のなかで知的能力の高度の水準に高まる可能性、子どもができることからできないことへ模倣を通じて移行する可能性である。発達にとっての教授-学習のすべての意義はここに基礎をおく。これが、実をいえば、発達の最近接領域という概念の内容をなすのである。²¹

ヴィゴツキーの述べる模倣とは、単なる真似でも既にできる範囲のことを真似ることでもなく、できることから未だできないことへと向かうようになる可能性を導き出す模倣であり、その可能性の範囲が発達の最近接領域と呼ばれる。その際、模倣は有意味な相互作用として、個人の言語や知の体系に変容、つまり、学びをもたらすのである。ラングの個人的写像の形成・修正をもたらすもの、つまり、個人の言語や知の体系を変容させ、学びにつながる相互作用は、他者との関わり合うことにより活性化すると考えられる。特に学びの契機をもたらす相互作用の可能性は、身近で、模倣できそうなある程度、同質性を帯びた他者との間、しかしながら、自分自身の知の体系に変容をもたらす契機を触発するくらいの異質性をも持っている他者との間にあるだろう。そのため、学びの場としては、異なるラングの個人的写像を有するような多様性のある共同体が尊重されるべきである。例えば、比較的同質性の高い集団なら、同じ学年・学級内のグループ、比較的異質性の高い集団なら、異学年集団や、異なる文化的背景を持つ学習者集団などが挙げられる。このような学習集団において、やりとりを通して互いが有する言語・知の体系の違いに気づかされ、再編成することが、学びのための要点の一つとして考えられる。

また、このような学びは、項目やトピック単位に途切れた出来事より、連続した一種の「物語」として現れるといえよう。ブルーナーは「意味」を心理学の中心概念とし、人が意味を形成していく過程に注目し、そこにおける社会・文脈的コンテクストと物語を強調する。彼は幼児期の子どもが「意味」を形成していく発達過程を追っていく中で、人間の認知過程は物語を形成する仕方で行われることを見出した。ブルーナーは物語の主な構成要素として、主体性、時系列線形性、規範性を挙げる。つまり、私たちが何かを理解し、意味を形成していくことは、関連主体を想定し、あるストーリーにおいて連続性を与え、世の中の通念と照らし合わせながら行うのである。

私が明らかにしておきたかったのは、物語という表現形式で経験を表すわれわれの能力が、ただの子どもの遊びではなく、文化の中で営まれるわれわれの生活の大部分を支配する意味を形成する手段としてあるということである。その範囲は、寝る前の独り言から、法制度下での慎重に考慮した証言にまでわたる…ストーリーは、「現実」そのものを和らいだ現実にする。²²

ここで、協同・協働学習に立ち返って考えてみると、教師が一方的に説明する一斉教授に比べ、協同・協働学習では、原理的には学び（個人の知の体系に変容）が行われる可能性が高い。なぜなら、まず、多数の他者とのやりとりを通して複数の異なる知の体系同士の間相互作用が生じるからである。このような意味において、協同・協働学習は、知の構成にとって重要な学習方法としてしばしば取り上げられる。しかしながら、教師による一斉教授の重要性にも目を向ける必要がある。ラングの個人的写像は好き勝手に生成・再編成できるものではなく、基本的には社会や文化が共有・合意している言語・知

の体系（ラング）を前提としている。従って、その社会・文化内で体系立ったラングを提示する必要があり、それが学問体系から作られた教科、そして、教科の内容を理解している教師による教授である。

それゆえに、協同・協働学習における課題と場の設定に関する教師の役割も重要である。課題の設定において、教師は学習者が持つ言語・知の体系をある程度理解し、それに変容をもたらすきっかけとなる、できる領域からできない領域へと誘うことを視野に入れた課題を設定することが求められる。場の設定においては、学生間、教師・学生間、教材・学生間の、有意味で活発な相互作用を導くために、例えば、授業の初期の段階にアイスブレイク活動を導入したり、教材の難易度を段階的に調節したり、学生間の相互作用なしには解決できない課題を設定したりするなど、様々な方法や戦略が求められる。しかしながら、場や課題を設定すれば自動的に学習が促進されるとは限らない。教師は、学習者の中で生じている知の構成が促されるよう、適宜、必要な援助や、刺激となる問いやフィードバックを投げかけることが必要である。

社会的構成主義の学習論から考えてみれば、協同・協働学習において行われる学びは他者との相互作用を通して個人が持っている言語・知の体系を修正し、新たに生成するプロセスであることから、有意義な相互作用が鍵となる。この視点を念頭におきながら COIL 実践にみられる協同学習の具体例を取り上げ、そこで行われる学びについて批判的に検討する。

4. COIL 実践事例の在り方

表 1 は、COIL 実践事例の協働学習に焦点を当て、授業の目標、枠組み、主な課題、協働学習としての特徴をまとめたものである。これら事例を社会的構成主義の学習論から再検討し、以下の 5 点が明らかになる。

(1) 授業の枠組みの特徴

COIL 授業は、数週間から数ヶ月の期間がいくつかの活動で区切られている。活動には、アイスブレイク活動、講義、グループワーク（調査、討論、教え合い、分担作業、課題解決など）、発表、フィールドワークなどが含まれている。多くの COIL 授業が「アイスブレイク→グループワーク→最終課題の制作・発表」といった 3 段階からなる枠組みを採用している。これは、ルビンらが提示する COIL 授業のタスク・シークエンス²³や、SUNY の COIL モデル²⁴、欧州委員会の EVALUATE プロジェクト²⁵における授業の枠組みとも概ね一致している。

このように授業のフェーズを区分することにはいくつかの利点が考えられる。まず、授業期間という時間単位を活動内容や難易度により区切ること、授業全体が連続性を持つ物語として捉えられ、学びを促すと考えられる。つまり、学習者が学んだある題材は、文脈から離れて孤立した項目としての内容ではなく、他国の学生との初対面、話し合い、助け合い、緊張感、達成感など、全てからなる物語の一部として位置づけられるのである。また、学生の相互作用を段階的に導くことができ、学習集団における異質性や違和感、ごちなさや段階的に減らし、関係性を築くように誘うことができる。そのために重要な役割を果たすものが「アイスブレイク活動」である。アイスブレイク活動は、参加者に互いの社会的存在感（social presence）を認識させるために重要視され、比較的プライベートな題材が推奨されている²⁶。この段階は、COIL 学習集団の特性である、異質性と同質性の混在にも関連するのである。

(2) 学習集団の特徴

個人の知の体系の変容が模倣や相互作用の影響で引き起こされるとしたら、学習集団は、互いの模倣が行われるほどの同質性と同時に、既存の知の体系の規範性に影響を与えるほどの異質性を持つことが求められる。その意味で COIL での学習集団は、異質性と同質性の混在が目立つ集団である。多くの場合、参加者は異なる母語を使い、異なる地域・国で暮らし、異なる文化的背景を持っている。このような異質性は、自分自身が持っている知の体系の揺らぎを引き起こす相互作用が期待される。また、アイスブレイク活動など各授業の段階を経ることで、今度は同質性が目立つようになってくる。同年代で、大学生として似たような日常を送っていることがわかってくるのである。同質性を感じるようになれば、模倣や同感のような相互作用が引き起こされ、発達の最近接領域における学びにつながるのである。このようなことは、授業の内容外の部分（相手の発言態度、授業中の姿勢、相槌など）においても生じる。実践事例には、あえて異質性を強調する授業もいくつか見られる。例えば、表 1 の実践「イ」は看護と建築といった異なる専攻の学習者集団を設けることで、異質性をさらに際立たせた。また、実践「ロ」では、米国とメキシコが互いに対して持つステレオタイプを、あえて授業内で開示している。

表 1 COIL 実践事例における協働学習の内容

	参加大学「科目名」(参加者)	①授業の目標、②主な課題の内容、③授業の枠組み、④協働学習としての特徴
イ 27	A 米国、ニューヨーク州立大学ナッソー・コミュニティカレッジ「看護の基礎」(2016年32名、2017年33名) B メキシコ、サン・ルイス・ポトシ自治大学、住居学部「プロジェクト技術評価」(2016年26名、2017年8名)	①異文化間のコミュニケーション能力を向上し、他領域間の複合的な理解を深める。 ②ニューヨークのある地域に仮想の介護施設計画を作成。Bの学生は、建設の技術的・行政的側面を、Aの学生は、介護施設としての条件についての文献調査や要介護者へのインタビューを主に担当。 ③異なる分野の学生が同等にプロジェクトに寄与できるような課題、単元ごとと同期でのディスカッションと非同期での協働学習。 ④異文化の要素として「国」、「専門分野」の2要素を取り入れ、両専攻の学生が同等に寄与できるような課題と活動を設定している。
ロ 28	A 米国、リッチモンド大学「ビジネス文化」(8名) B メキシコ、モンテレイ工科大学「ビジネスコミュニケーション」(16名)	①ビジネス分野において受け入れられるべき文化的違いに対する理解を向上する。 ②道徳的ジレンマや両文化の差異を考慮した模擬ビジネス契約書の作成。 ③大きく3つの活動により構成。活動1は、混成のグループを作り自己紹介、活動2は、事前のステレオタイプに関する調査を含む同期ディスカッション、活動3は、非同期でのグループ・ワークを含む、同期での最終課題解決。 ④ステレオタイプに代表される互いの「相違点」について対話を行うことの難しさが現れた。「活動2」は思いのほか学生たちが躊躇し、教員が促す必要があった。この活動に関して感じたことを振り返り、レポートを作成している。
ハ 29	A 米国、ニューヨーク州立大学バップアロー校(1名) B 英国、マンチェスターメトロポリタン大学(1名) C 中国、北京服装学院(1名) D オーストラリア、RMIT大学(1名)	①持続可能な未来のためのアパレル産業の展望をよりよく理解し、その認識を地域に広める。 ②環境とアパレル産業に関する調査、討論、フィードバックを含め、各地域でこれらの理解を広める。 ③授業は、「事前準備」(フィードバック)「伝播」の段階。共通のホームページを作成し、各地域の学生、教員が調査内容を共有し、互いがフィードバックに先立ち学び、議論。18日間、各大学の地域へフィードバック。伝播の段階は、各大学が様々な形式(フォーラムの開催、ブログ、ポッドキャスト、カンファレンス、各種SNSなど)で、このプロジェクトで学んだことについての広報活動。コンテンツの閲覧数、フォロー数、参加者数やその反応により、本プロジェクトの反響を評価。 ④参加者は、ローカルのフィードバックの企画に携わり、ローカルに授業の知見を伝播する、といった明確な目標と使命を持つ。
ニ 30	A 米国、ニューヨーク州立大学フアッソン工科大学「アジア・アメリカンのアートとデザイン」(2016年25名、2017年25名) B メキシコ、カリバ大学(2016年35名、2017年18名)	①芸術・外食産業におけるアジア系移民者の貢献と向上戦略に関する理解を向上する。 ②芸術・外食産業のアジア系移民者の起業家についての調査・発表、その際、異文化の要素を分析し、企業の改善戦略を導出。 ③大きく3つの活動で構成。活動1は、グループ毎のアイスブレイク活動、活動2は、課題について、インタビューやフィードバックを含むグループでの調査、活動3は最終発表。 ④授業テーマのアジア系移民者起業家は、ニューヨークにその事例が集中し、焦点がニューヨークに向けられた。また、移民者に対する環境や経験そのものは両国の間で大きく異なる。「移民」を取り巻く地域的な差異や、現在の政治的状况に関心が拡大された。
ホ 31	A イスラエル、マネジメント・アカデミックスタディーズ大学 B クロアチア、ユライ・ドブリラ大学 C オーストラリア、ウイーン経営・コミュニケーション応用化学大学	①企業家能力、特に文化多様性に関する意識を向上し、国際的ネットワークを形成する能力を育む。 ②ビジネスモデルの作成・分析についての理論をもとに、協働的に模擬スタート・アップを実施。 ③1ヶ月間、伝統的な講義型の授業(4回)と、学生主導のワークショップ型授業「ハックソン(hackathon)」(3回)を交互に実施。各大学の学生たちが1回ずつハックソンを開催。第1回目のハックソンは、アイスブレイク活動や性格テスト、企業家像に関するビデオ制作。第2回は、トピックを選定、グループを組織、第3回目は、授業で学んだ理論を基盤にした課題に向けての作業。 ④この授業では、「グループワーク」に「ワークショップ開催」といったコンテンツを付与された。表面的には、ビジネスモデルという題材に関する一つの課題が設けられているが、学生がワークショップをホスティングするといった、形式面におけるもう一つの課題や実践的コンテンツが設定されている。
ヘ 32	A オーストラリア、タスマニア大学医学部(49名)	①医療教育における国際化、特に、国際保健に関する理解や、異文化理解能力を向上する。 ②インドネシアとオーストラリアにおける様々な国際保健の問題に関する調査・比較を行い、アプストラクトを作成。 ③グループワークに先立ち、コミュニケーションのツールやスキルのための講義や学習資料を配布。両大学の混成の8名のグループを

		構成し、テーマを選び、課題へ自習的に取組む。課題提出後、全体のセッションで、最も優れた課題を教員側が発表。 ④授業後のアンケートでAの学生からは授業への肯定的な評価が少なく、コミュニケーションが適度に取れず、技術的な問題からストレスを感じたという感想が目立つ。授業の構成の中、事前指導は、コミュニケーション方法やオンラインツールなど、いわゆる「ハブウツ」を教える内容で、学生が関係性を築く場が少なかった。課題そのものも、分担作業が主に行われたと考えられる。
ト	33	①多様な環境を設定することで、プロジェクト・マネージメントに欠かれない社会的、対人間、異文化間の対応能力を向上する。 ②外部クライアントから課されたプロジェクト課題(例えば、より豊かな経験のためのデイトン国際平和博物館のリモデリング)。 ③8週間の期間中、最初の6週間は互いの担当教員による講義(非同期型)を通して、プロジェクト課題のための必要な技術や知識を学ぶ。課題解決のグループワークは学生同士が自主的に、テレビ会議、SNS、メールなどを通して行い、進行状況を教員とクライアントに報告。最終報告書と口頭発表。 ④実際の企業がクライアントとして課題を課することで、教室と実世界の連結を図った。また、この授業にCOILを導入する理由、期待できる効果、予想される難点などを、開始前に学生に説明している。
チ	34	①バーチャル・エクステンションを通して、初期の教師教育における外国語能力、異文化理解能力、デジタル技術活用能力を向上させる。また、その交流における教育的介入の効果を検証する。 ②革新的なテクノロジーを活用した言語教育の授業法について学び、それに基づく指導案を開発。 ③6・7名の3大学混合のグループを構成し、6週間の間、各グループは一緒に3つの課題を解決。タスク1「情報交流タスク」は、自己紹介をし、グループ名やオンライン交流ルールを決める。タスク2「比較タスク」は、主な課題に関する各国の事情、意見、観点について話し合う。タスク3「協同タスク」は、協働で指導案を作成。 ④予測されなかった学生間の「葛藤」を教育的な介入が必要な事例として教室内で取り上げている。
リ	35	①3 各国におけるへき地医療の現状、社会・環境的状况に関する理解を深め、地方における看護の役割と責任を自覚する。また、COIL後のへき地医療現場への派遣・受入につなげ、異文化理解、グローバルリーダーシップ、へき地医療への理解の向上を促す。 ②へき地医療に関する論文の精読と討論、「へき地の健康格差」「住民のニーズ」などのテーマに関するグループでの調査発表・討論。 ③AとCは同期で5つのセッションを行い、Bは主に非同期で活動。まず、Bの学生が米国のへき地医療課題に関する発表・討論を録画。AとCがそれを視聴し、同期のセッションで、グループごとにBの発表内容に関する討論、発表のテーママの決定、発表準備、発表。Bはこの発表を視聴・フィードバックをし、AとCはこれをもとにリフレクション。 ④時差や言語の問題を考慮し、参加グループに異なる役割を与えている(Bは聴者・応答者、AとCが協働の相互作用)。
ス	36	①両国の戦争史についての共同比較研究を通して、学生たちの「平和」認識を深める。 ②「広島と第二次世界大戦」と「カンボジア内戦」について教え合い、新たな視点から両国の戦争史について比較研究を行う。 ③3か月の間、3つの課題を解決。課題1「アイヌブレイク活動」では、グループで自己紹介動画を作成・共有。課題2「比較と分析」では、各グループが自国の戦争史について講義動画を作成し共有。課題3「共同比較研究」では、混成のグループで、戦争史に関する視点(例えば「戦争の記憶をどう継承するか」など)を設定し、共同研究を実施。その成果の発表は、スタディツアーの際に実施。 ④個人が持っている歴史的認識と理解が主な題材であり、互いが寄与せずには達成できないような課題が設定されている。また、交流の期間が比較的長く、適切なツールの活用で、十分な相互作用を促している。
ル	37	①長期留学を終えた学生たちを対象に、問題発見・解決力を養成する(Bの学生は、これに加え日本語能力の向上、Cの企業側は、若い世代の車に対するニーズの把握)。 ②「未来の車のカチ」をブレインストーミングで提案し、発想力、一貫性、説得性を評価。 ③授業の枠組みは、3つの構成「企業による講義と質疑応答」「課題に向けての学生グループの協働の取り組み」「最終発表」。 ④参加した両大学の学生と企業が、各々の異なる目的を明確に持ちながら共通の課題に取り組む。

互いが持つステレオタイプについて話し合う、といったぎこちない活動、また、両国の間で認めるべき異質性を踏まえた最終課題が設定されている。また、実践「チ」では、イスラエルとスペインの学生の間で生じた誤解による葛藤を、あえて授業内に取り上げている。葛藤は、課題に関するアイデアを出し合う中で、互いが無視されているという感情から生じた。スペインの学生は、イスラエルの学生の発言を解釈する際に「イスラエルではあなたたちスペインとは違って、プロジェクトを重視する」といった異質性を際立たせる思い込みに至ったのである。この事件をむしろ学びのきっかけと捉えた教員は、それぞれの国の授業において、自分たちが相手に対して抱いていた暗黙の前提について批判的に省察、検討し、この葛藤の解決に向けてどうすべきかを授業内で取り上げ、お互いの学生がメールを通して解決策を実行できるように促した。

(3) 授業デザインにおける教師の仕掛け

教師の間の相互作用による授業デザインが、COIL における有意義な協働学習を導く鍵となる。特に、学習者が自分ごととしての学びに参加でき、活動や課題に同等に寄与できるようにさせる仕掛けが求められる。まず、COIL はその仕組みの特性上、ある程度、学習者の当事者意識が保証される。それは、異質性が高いと思われる集団同士が出会うため、互いが一種の「観客」のような役割をするからである。異質性の高い他者に、自分について、自分が知っていることについて伝えることは、同じ教室内の仲間に向けて行う時は緊張感や使命感の度合いが異なるはずである。それに加え、教師はさらなる仕掛けを設けることができよう。例えば、実践「ハ」、「ホ」において、学生たちは自主的にカンファレンスやワークショップを主催することが課されている。そこで明確な責任と任務が課されている。実践「ハ」は学んだことをローカルの人々に広めること、実践「ホ」は模擬起業という最終課題が設定されている。また、実践「ト」、「ル」では、第三者として企業を、それぞれクライアントと課題提案者として介入させることで、学生の当事者意識を高めている。

また、相互依存性の高い課題の設定という仕掛けによって、学生間の活発で有意義な相互作用を導くことができる。例えば実践「イ」では、学習者が看護と建設という異なる分野における知識や観点を発揮できるような同一課題（介護施設の建設）が課されている。また、実践「ヌ」では、同じ戦争史というカテゴリーにおいても互いが学ぶ機会が少ないであろう、広島とカンボジアのそれぞれの戦争史について、互いに講義し合っている。学習者が確実に課題に寄与できるような仕掛けが、課題やテーマの設定を通してなされているのである。一方、実践「ヘ」は、学生が関係性を築く場面が少なかった上に、課題そのものも与えられた論文についてのアブストラクトを作成することであった。英語を母語としない学生にとっては能力が発揮できる側面が少なく、単に分量を分けて進めるタイプの課題として相互依存性の高い課題とは言い難い。

(4) COIL における相互作用の特徴

COIL で行われる相互作用やコミュニケーションは、日常的なものとは異なる点はいくつかある。まず、コミュニケーションに時間差が生じる。これは、特に非同期型の活動でよく現れる。ある学生が投稿した発言が見られたり、読まれたりすることは即座ではなく、数時間から数日を要することになる。返信もそうである。このようなコミュニケーションにおける時間差は、COIL 活動の難点の一つでもあり、このことにストレスを感じる学生の感想も見られる。しかしながら、日常の会話を極端なスローモーションで行うといった観点から、省察を引き起こす可能性も考えられる。相手の反応を待つ間に自分の発言について振り返り、相手の反応を予測し、実際の反応を解釈・理解する一連のプロセスが時間をかけることで内観的に行われる。これは、日常の会話で自動的に行われるやりとりを、分析的に、意識的に行うきっかけとなる。

また、実生活とは離れたオンライン空間では、そこで使われる言語メディアの間接性と不確実性が増す。この場合、参加者にとって「模倣」は重要な戦略となる。例えば、実践「ロ」における米国とメキシコの互いのステレオタイプを、ほとんど初対面の人と話し合うというぎこちない時間は、教師によって打破された。教員が先に「メキシコ人はタコスばかり食べないし、アメリカ人はハンバーガーばかり食べるわけではない」といい、学生は、この発言により、どの程度のステレオタイプを開示しているのか、また、教員間の関係性がどれほど出来上がっていて自分たちもそれに乗っていいのかを察することができるだろう。その後は、学生も食べ物、伝統、外見など様々なステレオタイプについて意見を交わしている。この事例においてステレオタイプに関する込み入った議論に到達したとは言い難い。しかしながら、開示を避けてきた、あるいは無意識的に持っていた事柄、つまり、ステレオタイプを主題として対話を開始させることへの一歩を誘うといった意味で、COIL の相互作用における模倣の有効性を示唆する。

(5) 新しいコンテキストの付与

このような COIL の特徴が活かされることで、学生側は、自分がすでに持っている考え方、認識の仕方、また、授業で学んだ教材の内容を、新たなコンテキストに置いてみることになる。この経験は、自分の知の体系の変容、学びにつながる可能性が高い。例えば、実践「ニ」は「芸術・外食産業アジアの起業家」を共通テーマとしているが、参加大学の地域であるニューヨークとカンクンではその事情が随分と異なる。ニューヨークの学生は、街でそのような事例と数多く接するだけでなく、自分の家族がその当事者であったりもする。カンクンの学生は、街で移民者の起業家を見る機会が少なく、その地で生まれて暮らしていく人々が多い。「移民者」の捉え方がまるで別の言語のように異なるのである。この活動を通して、カンクンの学生は「移民者」を取り巻く複雑多様な事情というコンテキストを習得し、ニューヨークの学生は、移民者に対するニューヨークとは異なるコンテキストに接することになるのである。このように、同等と思われていた事象に対する、別のコンテキストの付与は、COIL で保持されるべき特徴である。

5. おわりに

本稿では、COIL という、情報通信技術を活用した国際的な協働学習の、特に「協働学習」といった点において検討してきた。協同・協働学習の主な思想的背景の社会的構成主義は、学習論に転換をもたらし、教授法にも影響を及ぼした。そして本稿では社会的構成主義における学びのプロセスを確認することで、COIL を実践する際に確保すべき観点を抑えた上で様々な実践例を分析的、批判的に取り上げた。今後の課題としては、個別の実践例における相互作用の発言や協働課題の内容の詳細を、より具体的に分析することで、個々人の学びへ影響を及ぼすダイナミズムを見ることが必要と考えられる。

COIL は、その形式よりも、その中で行われるはずの有意義な相互作用に焦点を当てるべきである。COIL という新たな教育実践は、テクノロジーの発展を背景に海外の大学生との協働が可能となった注目すべき実践形態であるが、その内実は、一つの学級の中でも行われ得ることもある。オンラインで容易に繋がることのできるからこそ、私たちは、新たな教育実践の大きく目立つ部分に目を向けてそれを賞賛するのではなく、「なぜ、その活動を他国の学生とともにするのか」といった基本的な事柄を実践の前に改めて問い直す必要がある。さもなければ、COIL よりも大学内の講義で完結した方が、より充実した学びを得ることができるといった事例が生まれてしまうことになるだろう。目新しさだけで食いつかず、COIL で展開できる学びを常に中心におく必要がある。

注・引用文献

- ¹ COIL Consulting 2020, Rubin, J. <<http://www.coilconsult.com/past-projects.html>> accessed 3 August 2021.
- ² Rubin, J. "Embedding collaborative online international learning (COIL) at higher education institutions." *Internationalisation of Higher Education*, 2, 2017, pp.27-44.
- ³ Guth, S. & Rubin, J. "How to get started with COIL." *Globally Networked Teaching in the Humanities: Theories and Practices*, edited by Moore, A.S. & Simon, S. Routledge, 2015, p.28.
- ⁴ SUNY COIL Center at The State University of New York Global Center. *Faculty Guide for Collaborative Online International Learning Course Development*.
- ⁵ Altbach, P. G. & Knight, J. "The internationalization of higher education: motivation and realities." *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 2015, pp.290-305.
- ⁶ Knight, J. "Internationalization: concept, complexities and challenges." *International Handbook of Higher Education Part one: Global themes and contemporary challenges*, edited by Forest, J.J.F. & Altbach, P.G. Springer, 2007, pp.207-227.
- ⁷ Paige, R. M. & Mestenhauser, J. "Internationalizing educational administration." *Educational Administration Quarterly*, 35(4), 1999, pp.500-517.
- ⁸ O'Dowd, R. "From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNI Collaboration in moving forward." *Journal of Virtual Exchange*, 1(1), 2018, p.5.
- ⁹ Rubin, J. & Guth, S. "Collaborative online international learning: an emerging format for internationalizing Curricula." *Globally Networked Teaching in the Humanities, op.cit.*, p.18.
- ¹⁰ Bruffee, K. A. "Sharing our toys: cooperative learning versus collaborative learning." *Change*, 27(1), 1995, pp.12-18. 友野清文「Cooperative learning と Collaborative learning」『学苑 総合教育センター・国際学科特集』907、2016

年、pp.1-16.

- 11 協同学習が現れたコンテキストは数学教育であり、そこから自然・社会科学、数学、工学と比較的多くの領域で展開されてきた。一方、協同学習が芽生えたコンテキストは主に言語教育であったのであり、そこから人文学、芸術分野を中心として実践・研究されている。Davidson, N. & Major, C.H. "Boundary crossings: cooperative learning, collaborative learning, and problem-based learning." *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3&4), 2014, pp.7-55.
- 12 関田一彦「協同学習のすすめー互いの学びを気遣い合う授業を目指して」『大学授業を活性化する方法』杉江修治、関田一彦、安永悟、三宅なほみ編著、玉川大学出版部、2004、p.58.
- 13 O'Dowd, R., Sauro, S., & Spector-Cohen, E. "The Role of Pedagogical Mentoring in Virtual Exchange." *TESOL Quarterly*, 54(1), 2020, pp.146-172.
- 14 ブルーナー、J. (田中一彦訳)『心を探してーブルーナー自伝』みすず書房、1993年、pp.296-297.
- 15 同書、p.282.
- 16 須谷弥生「社会的構成主義の学習論における言語と身体性についての教育学的研究」博士論文(広島大学)、2021年.
- 17 須谷弥生・樋口聡「協同学習の理論的基盤としての社会的構成主義についての一考察ー特に言語の問題に着目してー」『学習開発学研究』11、2018年、p.132.
- 18 丸山によると、ソシュールは、人間の普遍的な言語能力・抽象化能力・カテゴリー化の能力の諸活動をランゲージュ(langage)、個別共同体で用いられる多種多様な国語体をラング(langue)、特定の話し手により発話される具体的音声の連続をパロール(parole)と規定している。丸山圭三郎『ソシュールの思想』岩波書店、1981年、pp.79-88.
- 19 須谷・樋口、前掲論文、p.130.
- 20 同上.
- 21 ヴィゴツキー、L.S. (柴田義松訳)『新訳版 思考と言語』新読書社、2001年、p.301.
- 22 ブルーナー、J. (岡本夏木、仲渡一美、吉村啓子訳)『意味の復権(新装版)ーフォークサイコロジーに向けてー』ミネルヴァ書房、2016年、p.137.
- 23 Guth, S. & Rubin, J. *op. cit.*, p.38.
- 24 池田佳子『大学教育の国際化への対応』関西大学出版局、2019年、pp.66-69.
- 25 欧州連合の国際教育交流プログラム ERASMUS+では virtual exchange を導入しており、その影響や結果を評価するための政策実験の一つが EVALUATE (Evaluating and Upscaling Telecollaborative Teacher Education) プロジェクトである。そこで交流プログラムや授業の枠組みと評価項目などを提示している。The EVALUATE project, accessed 26 November 2021, <<https://sites.google.com/unileon.es/evaluate2019>>
- 26 Guth, S. & Rubin, J. *op. cit.*, pp.37-38.
- 27 Buckley, J. & Catano-Barrera, A.M. "Identification of the need for a nursing view/perspective in the construction of an assisted living facility in the United States: a case study from the COIL NCC-UASLP in Nursing and Construction." *2018 COIL Conference Proceedings*, SUNY COIL Conference, 16-17 March 2018.
- 28 Angel, M. & Hiller, G. "Two-way conversations on business management in the U.S. and Mexico." *Ibid.*
- 29 Boorady, L.M., Emerson, G., & Hall, N. "The connect project." *Ibid.*
- 30 Pyun, K. & Zozoaga, A.S.S. "Reflections on immigrant entrepreneurs in a COIL project student voices: perspectives on international learning through COIL." *Ibid.*
- 31 Steiner, V. "The potential of COIL in entrepreneurship education: global venture incubator as a joint initiative in COIL." *Ibid.*
- 32 Ambrose, M., et al., "Learning global health: a pilot study of an online collaborative intercultural peer group activity involving medical students in Australia and Indonesia." *BCM Medical Education*, 17(10), 2017, pp.1-11.
- 33 Appiah-Kubi, P. & Annan, E. "A review of a collaborative online international learning." *International Journal of Engineering Pedagogy*, 10(1), 2020, pp.109-124.
- 34 O'Dowd, R., Sauro, S., & Spector-Cohen, E., *op. cit.*
- 35 関西大学グローバル教育イノベーション推進機構 (IIGE)、2021年3月『I-PAPER』.
- 36 関西大学グローバル教育イノベーション推進機構 (IIGE)、2020年9月『I-PAPER』.
- 37 同書.