

## 協同教育の中核としての協同学習

日本協同教育学会の協同学習ワークショップの特徴解説を中心に

関田 一彦

はじめに

本稿はDavidson, N., Mills, B. & Gills, R.が編集中の「Contemporary Global Perspectives on Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice」(Routledge出版)に寄稿した英文の下敷きである。海外の方に日本の協同学習の展開について、簡単に紹介することを意図して作文したものである。日本の読者には日本語で伝えた方が、趣旨がよく理解できると思われるので、資料として投稿する。なお、文中のワークショップの解説は、関田(2019)をもとにしている。

### 1 日本の協同学習

福嶋(2021)によると、進歩主義教育の影響を受けた1950年代までのアメリカの協同学習は、教師と生徒たちが一緒に授業の目標や方法を考えるカリキュラムへの参画を促す教育方法であったという。しかしながら、今日アメリカで一般に協同学習(cooperative learning)と呼ばれる学習活動は、1960年代後半からDavid Johnson、Elliot Aronson、Robert Slavinといった心理学者たちが、学習集団のダイナミズムを生産的にする方法として開発・提案・普及してきたものであるという。そして、50年代までと60年代以降の協同学習は別のものであり、直接のつながりは認めがたいという。

一方、日本の協同学習に発展は、アメリカのものとは多少異なるようである(杉江1999、水野2019)。日本では協同学習という用語が定義・流布される前から、特に戦後復興が本格化する1950年代後半から1960年代後半にかけて、生徒同士の協同的な小集団学習を重視する実践がさまざまに現れてきた(たとえば塩田・阿部1962、末吉・信川1965)。

日本の学校には事実上、落第・留年はない。一クラス35～40人近い生徒に対し一斉指導を行えば、落伍者が生じるのは当然かもしれない。にもかかわらず、入学年齢である6歳を迎える年の4月に小学1年生になり、そのまま12歳で中学1年生になる。学習達成度にかかわらず年齢に基づいて括られた子供たちは、たとえ学習内容が未

消化のままでもトコロテンが押し出されるように進級し、9年間の義務教育を終える。その一方で中学校から高校への進学に際しては選抜のための入学試験が行われ、学業成績を基準に高校は序列化されてきた。こうした高校受験、さらには大学受験という競争原理が働く学校システムの中で、一斉授業が常態の教室では学力差による階層分化が容易に生じる。この学力差を生じやすい学校現場でいかに落伍者の発生を防ぎ、民主社会の担い手を育てるか、その方途として協同的な学習集団作りが模索され、実践されてきた。こうした教育上の要請から導かれた学習活動が結果として、アメリカで今日、協同学習と呼ばれるものに類似したものになっていた、というのが実態に近いかもしれない。

日本の伝統的な協同学習は単なる学習指導法ではなく、小集団を使った学習指導・学級運営の指導原理であり、授業内の学習活動に止まらず、授業外の活動も含む学級の、さらには教育課程全体にわたる教育方法でもあった。そして、この考え方は今日まで続いている。ここでは代表的な2つのアプローチを簡単に紹介して、日本の伝統的な協同学習の特徴を述べる。

#### (1) 「全国個を生かし集団を育てる学習研究協議会」(通称、個集研)

個集研は広島大学の教育社会学者、末吉悌次、片岡徳雄らが中心になって1950年代末から発展してきた民間の教育団体である。以下は、「個の形成と集団の形成は相即不離の関係にある」という基本理念に立つこの団体が1983年に掲げた実践方針である(高旗2019参照)。特定の授業方法ではなく、学級風土・学校文化の変容・改善を視野にいれたアプローチを特徴とする。

- ① 一人一人の子どもも人格の尊重と個性を重視する。
- ② 集団の一致団結というよりは、集団内と集団間の協力、並びに個々の集団の個性を大事にする。
- ③ 集団規律を尊重するとともに、その創造と更新を大切にする。
- ④ 集団の中で、一部のエリートだけが活躍するのではなく、すべての子どもの可能性と指導性(リーダー性)の伸長が図られる。
- ⑤ 人間形成や集団形成における遊びの意義に注目し、学習における表現性、総合性、創造性を大切にする。
- ⑥ 授業に子どもが全員参加するために、とりわけ小集団学習を重視する。
- ⑦ 自らの自己表現、他との相互干渉・相互批判とともに、自らの内省と相手への思いやり・励ましを重視する。
- ⑧ 教育は、権力による強制や宣伝ではなく、教師と学習者、学習者相互の信頼の人間関係によって成立するものである。
- ⑨ それぞれの子どもと集団の心の中に、平和と人権尊重の基盤を築く。
- ⑩ 教師は、教師の人格的成長をこそ大前提とする。だから、以上の具体的目標が子

どもはもとより、教師自らのものとなるよう努力する。

これら10項目は特定の指導技法というより、教師として授業に臨む姿勢や教育に対する考え方を述べている。こうした考え方をどう実践に移すかを同僚たちと考えていくというのが個集研である。たとえば4番目に、集団の中ですべての子どもの可能性と指導性の伸長を図られるべきだと主張しているが、具体的には誰もが活躍できる機会を提供する一人一役を推奨し、教室風土を支持的なものにしていくことを提案している。また、6番目に小集団学習の重視が謳われているが、個集研では小集団学習は、学級という学習集団の開発を通じた人間形成を志向する、より大きな教育活動の手段とされている。協力して学ぶことを奨励し、同時に自身の学習に責任を持つ姿勢を育むための学習活動への指導上の工夫が、畢竟、協同学習の形に収束していく。

## (2) バズ学習研究会

バズ学習研究会は、名古屋大学の教育心理学者、塩田芳久を中心に1960年代から発展してきた民間研究団体である。バズ学習では次の3つを学習指導や授業づくり、学級経営の前提と考えてきた。

- ① 信頼に支えられた人間関係が教育の基盤である
- ② 学習指導の基本は学習者の学習への動機づけである
- ③ 学習指導では原理の一貫性と目標の統合性を図る必要がある

児童生徒は、自身の成長を仲間も教師も家庭も地域も願っているという確信がもてた時、もっとも学習に動機づけられる。したがって、学習集団のメンバー全員の成長が互いの喜びであるという目標のもとで学習することが肝要であり、その実践が協同学習である。その目標に向かって一人ひとりが学習する限り、一人で学ぼうと、クラス全体で学ぼうと、学習活動（授業）の形態は問わない。クラス全体が互いの学びに責任を持ち、貢献し合うためにペアやグループの活動は有効であるが、小集団活動に固執するものではない。むしろ協同を通じて一人ひとりの生徒が自立した学び手になっていく過程自体が重要であり、そうした過程を協同学習と考えている（杉江2019）。

この考えに立って、バズ学習では「単元見通し学習」を推奨してきた（塩田1989）。どの教科でも、通常は複数回の授業を重ねて一つのまとまった単元内容を理解・修得していく。一斉授業では、それを教師が教科書に沿いながら解説し、生徒は教師の指示に従って学習を進めていく。一方、単元見通し学習では、まずその単元の目標や意義、習得すべき項目、及び学習到達度の確認方法を教師が解説し、生徒たちが目標到達に向けた学習方法や学習計画を考える。一人で教科書を読んで理解の方が効率的なら個人学習の形態をとり教え合う。学び合う必要があれば小集団学習を行う。教師に補足説明を求めたいときは一斉授業の形となる。ここで強調されるのが、クラス全

員がその単元目標に到達するための方法を考え、協力し合う必要性である。

### (3) 補足：日本の教師文化の特徴

日本では1980年代に入り、多くの授業実践から効果があったとされる指示・指導を具体的に集め、複数の教師が各々の授業で追試を繰り返し、その指示・指導の効果を検証しようとする試みが広がった。異なる教員による異なる生徒に対する授業で等しく有効性が確認された指示・発問や指導方法を集め、その共通性からより普遍的な教育技術を抽出・生成しようとするこの取り組みを“法則化運動”と呼ぶ(向山1986)。それまでの伝統的な教師修行が名人の技を盗むことを美德とする、あえて言えば、優れた教育技術は職人的なものであったのに対し、多くの追試を重ね実証的に指導方法を定式化し、だれでも習得可能な技術にしようとしたことは多くの教師や教育学者に大きな衝撃を与えた。法則化運動によって個々の教師のPersonal Teaching Theoryを重視する日本の教師文化が揺さぶられたのは確かであろう。

後述するが、私はこの法則化の志向性は、協同学習におけるケーガン(Spencer Kagan)のストラクチャー・アプローチに通じるように思う。ケーガンは、協同学習に期待される効果が誰にでも得られるように、協同学習の指示・手順(これを彼はストラクチャーと呼ぶ)の定式化を試みている。ただし、法則化運動の中心的関心は一斉指導技術の開発であり、一斉学習が指向されていたと思われる。グループ学習の指導技術についても提案されているが、ケーガンのストラクチャーのような形に整理はされていない。

## 2 融合の試み

日本の伝統的な協同学習の実践家たちは、教師の授業実践を導く理念を重視し、操作的な指導手順の確立にはさほど積極的ではなかった。多くの実践事例を示し、その指導上の留意点を理論的に整理しているが(たとえば片岡1971,1975)、それを一般化した研修プログラムの開発までは踏み込んでいない。しかし、一人一人の教師の裁量が大きいほど、力量不足な教師による単なるグループ学習と変わらない協同学習もどきの実践も増えてしまう。そこで私は、実効ある小集団学習を可能にするために、2004年の協同教育学会(以下、JASCEと略す)の設立を機に、ケーガンとジョンソン(David Johnson)のアプローチをベースに、日本の教師向けに2つの研修プログラムを開発した。この章では、その特長を説明する。

### (1) 定義づけ

まず、なぜケーガンとジョンソンをベースとしたのかについて述べる。ケーガン(1992)は表1に示すように、協同学習の成立要件をPIESの4つに絞っている。彼は

授業内のグループ活動一つ一つをPIESの原則に照らし、その活動が協同学習と呼べるかどうか吟味する。これは、日本にはなかった小集団活動の要件整理である。ジョンソンら（Johnson, Johnson & Holbec, 1991）は授業全体を協同学習と捉え、協同学習の授業案作りを推奨する。この捉え方はPersonal Teaching Theoryを重視する日本の考え方と親和性が高い。それでも5つの要件を具体的に明示し、それらを満たすような授業づくりを求める（表1）。従来、日本で考えられてきた協同学習より具体的である。

そこで、個集研やバズ学習研究会の考え方と親和性のあるジョンソンの協同学習理論を介して、ケーガンのアプローチの強みを日本型の協同学習に組み込むことで、日本型の弱点を解消しようと考えた。具体的にはJASCEのワークショップでは協同学習に対するジョンソンとケーガンの定義を比べたあとで、日本の協同学習の捉え方と齟齬のないように整理したものをJASCEの挙げる要件として紹介している（表1）。

表1 ケーガン、ジョンソン、JASCEそれぞれの協同学習の成立要件

<p>ケーガンの要件</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) 肯定的相互依存が成立している (Positive Interdependence)</li> <li>2) 個人の責任が明確である (Individual Accountability)</li> <li>3) 参加の平等性が確保されている (Equal Participation)</li> <li>4) 活動の同時性が配慮されている (Simultaneous Interaction)</li> </ol>	<p>ジョンソンの要件</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) 互恵的な協力関係 (肯定的相互依存) がある</li> <li>2) グループの目標と個人の責任が明確である</li> <li>3) 活動に関する振り返り (改善手続き) の時間がある</li> <li>4) 小集団技能活用の奨励および技能訓練がある</li> <li>5) 対面しての活発な (課題に対する) 相互交流がある</li> </ol>
<p>JASCEの要件</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) 互恵的な協力関係が成立している</li> <li>2) 学習目標の達成とグループの成功に対する学習者自身の責任が明確になっている</li> <li>3) 促進的相互交流の機会が保障され、実際に相互交流が活発に行われている</li> <li>4) 「協同」の体験的理解が促進されている</li> </ol>	

JASCEでは、協同学習を協同教育の中核的指導法と位置付けている。「考え方としての協同学習」が目指す教育を協同教育と称することで、具体的な活動としての協同学習と分けようと意図したからである。この要件は、その趣旨に則ってつくっている。はじめの2要件はジョンソンやケーガンとほぼ同じである。3つ目の「促進的相互交流」というのは、真剣に聴き合う関わりは、たとえ目に見えるアウトプットが乏しくとも、必要な学びの一コマであり、そうした機会が保障されていることが重要である、という捉えである。ケーガンが「参加の平等性」に込めた願いを、学習者の側が促し合うような関わりを目指すことで達成しようと考えた。むしろそれは、実際の相互交流によって課題達成に向けて必要な双方向的なコミュニケーションであることが期待される。また、課題達成に向けて、クラス全員が関わりあって行く状態を目指すものであり、「活動の同時性」と相通じるものがある。4つ目は、「協同」という教育目標あるいは教育価値を達成するために機能しないのでは、協同学習とは呼べない

という、JASCE独自の主張である。特に、体験的理解の促進が意味するものは、ジョンソンの4つ目と5つ目の要件と重なっている。どのように言葉をかけ合い、どのように作業を分担し、どのように真剣にゴールを目指したのか、その取り組み方と成果を振り返り、共に学び共に成す難しさと楽しさを確かに感じあう機会が協同学習であってほしいと考えている。

## (2) ワークショップ

次にワークショップの概要を述べる。ワークショップは、ベーシックとアドバンスの2つの講座からなっており、どちらも2日間（11時間）を標準とする。協同学習を協同学習で学ぶ、というのがどちらの講座にも通底するコンセプトである。そして扱う内容もさることながら、協同学習に用いる技法の編成自体に、アメリカの協同学習を利用して、日本での協同学習を豊かにしようという願いを込めている。

### 1) ベーシック講座

ベーシック講座では、シンプルで協同学習の良さが生徒たちにも体験しやすい技法を選び、研修に参加した教師自身が生徒の立場でそれらの技法を体験することを通じて、①単なるグループ学習と協同学習の違いを理解し、②手順通りに用いれば必ず効果がある技法（ケーガンの協同学習ストラクチャー）をいくつか身につける、そして③協同学習を支える仕掛けについて気づき、それらを意識して授業を考えることができる、という3つを到達目標にしている。2日間で学んだことを実際の授業に用い、その効用と実践的課題を考えてもらうことで、次のステップ（アドバンス講座）に進む土台作りとしている。

講座全体としては上記のような意図をもって設計されているが、内容面ではジョンソンの、活動面ではケーガンの協同学習を基にしている。ただし、日本の現場を意識して、まず個人思考と集団思考の組み合わせを強調する。Think Pair Shareのように、アメリカの協同学習でも個人思考を前提とする技法が大半だが、個人思考のフェーズが技法（活動）自体に埋め込まれているため、ことさらに個人思考の重要性が語られることは少ない気がする。一方、バズ学習では個人思考の徹底が課題づくりや学習活動の流れで重要視されてきた。

ベーシック講座では、教員の指示によって生徒同士の関係が競争的になったり、協同的になったりすることに気づいてもらうワークを用意している。これはジョンソンのワークショップで用いられている課題を使っている。このワークを行った後、協同と競争について捉え方を整理する。この時、協同学習におけるライバルの捉え方について触れる。これは杉江の問題意識を反映している。彼は、協同学習は仲良し集団をつくるためではなく、一人ひとりの学習者が互いに真剣に高まり合うための学習集団をつくり、一人一人の学習者を強くしていくためにある、という主張を折あるごとに

繰り返している（杉江2011）。こうした協同学習の捉えを強調することで、表面的な協力あるいは一方的なお節介で済んでしまうグループ学習からの脱却を願ってのことである。

## 2) アドバンス講座

アドバンス講座では、単に技法としてではなく、考え方としての協同学習について理解を深めてもらうことを念頭に、内容を精選している。そこでは、アロンソンのジグソー法、ジョンソンの建設的討論法（Academic Controversy）を技法として取り上げている。どちらも、ベーシック講座で学んだ技法に比べ、活動手順が複雑で活動時間も長いものである。

ジグソー法では、エキスパートグループでの学習の良否が問われる。ホームグループにどのような学習成果を持ち帰るか、個人の責任が問われる。建設的討論法では、自らの主張を通じて自他の意見・考えの違いを明らかにし、より良い課題解決を目指す。自らの意見をどのように準備し、どのように表明し、どのように相手の意見を組み入れるか、全てに能動的な学習姿勢が求められる。ジグソー法にしる、建設的討論法にしる、仲間との協力を介して自身の学びを深めることが学習者自身の責任として問われる。同時に、互いの学習に貢献するように関わり、支援・応援することがグループの全構成員にも求められる。

日本の教師は、ともするといかにわかりやすく教えるかに拘るが、本来は学習者自身が負うべき学習の責任まで、教師が肩代わりせねばならないとった錯覚に陥っている方もいる。学習者自身が「学ばねば」という意欲を持つには、自身の責任を自覚する必要がある。協同学習はそうした自立した学び手を育てるためのアプローチである、という捉え方を受講者に深めてもらう。

アドバンス講座で扱う内容として、学習者の自立を助け促す視点として、評価基準の共有と協調の技能開発がある。これらは協同学習に限った話ではないが、自立した学習者あるいは主体的な学び手を育てることを目的として協同学習に取り組む以上、押さえておきたいポイントである。

## 3 最近の動向

1960年代から80年代にかけて発展した日本の協同学習ではあったが、80年代に入り、日本は校内暴力の激化など、学校の荒れが広がっていた。全国的に管理主義の風潮が高まり、学校現場は一斉指導と個別対応に軸足が移していく。それに伴い協同学習も含め、小集団を用いた授業実践は一時、停滞期に入っていく。

90年代に入ると伝統的な協同学習とはルーツの異なる協働的な学びあいが始まる。佐藤学（2012）が主導する学校共同体づくりのアプローチは学校改革を標榜し

たものだが、授業については、4人組の学び合い活動とクラス全体の協働的な学び合いを特徴とする。さらに2000年代には西川潤が主導する『学び合い』が台頭してくる(2000)。西川は、佐藤のアプローチとの差異化を意図して二重かっこの学び合いと表記している。クラス全体で学習目標を共有し、その達成に向けて有効な学習活動を児童生徒自らが考えて動くこのアプローチは、協同教育の実践例と考えられる。塩田(1989)が提唱した単元見通し学習を徹底し、一斉指導形態を極力排する教授法といえよう。

また今世紀に入り、日本では高校生の半数以上が大学に進学する中で18歳人口の減少が進み、大学入試が十分な選抜機能を果たさなくなってきた。結果として、十分な学力や有効な学習習慣を持たないまま進学してしまう者が目立ってくる。高校までの知識偏重・暗記中心の学習になれた大学生は、一方的な講義を当然のように受け容れ、主体的な課題解決や知的探求を避け、受動的な学習態度を変えことなく卒業し、社会人となる。その結果、社会が求める能動性や汎用的能力が不足した社員が増えていく。そうした社員を抱えた大企業を中心に、エンプロイアビリティを高めることが大学教育への要請となり、そのための教育方法としてアクティブラーニングが注目され始める(溝上、2014)。

さらに学習科学の発展に伴い、ICTを活用した学習における協働的な学びへの関心が高まってくる(文科省2012)。文部省が「子供たち同士が教え合い学び合う」状態を協働的な学び、すなわち協働学習と表示したこともあり、急速にアクティブラーニングの手法、アプローチの一つとして「協働学習」という表記への認知が広がった。昨年、文科省(2021)が打ち出した「令和の日本型学校教育」の中でも個別最適化の学びとともに協働的な学びが強調されている。

従来の協同学習研究では心的健康も含め、様々な面で協同学習の効果を検証してきた。中でも、伝統的な教師主導の授業に比べて学習効果の上から優位性が示されてきた。しかしながら、「令和の日本型学校教育」では、学習効率の最大化を視野に入れた学習の個別最適化を目指す文脈の中で、あたかもその補完として協働学習の拡充が要請されている。学習成果の認知的側面が強調されればされるほど、協同という人間の在り方、それ自体の意義が薄くなっていくように感じる。令和の日本型学校教育の先にあるものを考えた時、何のために個別最適な学びを追求するのか、そして協働的な学びの先に何を求めるのか、しっかり見据えた取り組みが協同学習の実践家には求められている。

#### 4 おわりに

繰り返し述べてきたが、日本の協同学習は単なる学習指導技法ではなく、授業内の学習活動に限らず、授業外の活動も含む学級の、さらには教育課程全体にわたる教育



方法であり、指導原理でもあった。日本では協同学習を単なるペアやグループでの学習ではなく、より大きな学習指導・生徒指導の文脈で捉えてきた。一方、協働学習と協同学習の違いが議論される中で（たとえば関田・安永2005）、私は「協同学習」ではなく、教育の指導理念あるいは教育の目的として「協同」を扱う立場を明らかにするために「協同教育」という言葉を使用することにした（関田2005）。

協同教育は相互に学びあい高まりあう学習活動／学級・学校生活を通じて、共に生きることのすばらしさと難しさを学び、その学びを糧に生きようとする価値観・人生観を学習者の内に養うことを目指す。そして、協同教育の中核である協同学習は、学びあうことで誰かの理解・成長に貢献できることに喜び、さらに明日に向かって高まりあおうとする意欲を生み出す。協同教育はそうした意欲の向上を通じて、自他共の成長に役立つことができるという有能感を育てる。

個別か一斉か、あるいは小集団か、といった形態ではなく、学習文化として協同が息づく教育実践が広まることを願って開発したワークショップである。2005年に私一人で始めたワークショップもすでに講師は20名を超え、彼らが講師を務めるワークショップに毎年数百名の教員が参加している。

## 5 参考文献（アルファベット順）

- 福嶋祐貴（2021）「協同学習と進歩主義教育の関係に関する一考察 米国における「協同学習」は何を意味してきたか」*協同と教育*, 16号, 41-56.
- Johnson, D., Johnson, R. & Holbec, E. (1991) *Circle of Learning* Interaction Book.
- Kagan, S. (1992) *Cooperative Learning* Kagan Publishing.
- 片岡徳雄（1971）『学習集団を創る－技術と理論』黎明書房.
- 片岡徳雄（1975）『小集団学習の機能別実践法』明治図書.
- 溝上慎一（2014）『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.
- 水野正朗（2019）「協同学習への教育方法学からのアプローチ」日本協同教育学会編『日本の協同学習』127-151 所収 ナカニシヤ出版.
- 文部科学省（2012）学びのイノベーション事業実証研究報告書：文部科学省（mext.go.jp）（検索日2021年12月18日）
- 文部科学省（2021）「令和の日本型学校教育」の構築を目指して ～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）「令和の日本型学校教育」の構築を目指して（答申）【本文】（mext.go.jp）（検索日2021年12月18日）
- 向山洋一（1986）『教師修行十年』明治図書.
- 西川純（2000）『学び合う教室 教師としての学習者、プロジェクターとしての教師の学習臨床学的分析』東洋館出版.

- 佐藤学（2012）『学校を改革する 学びの共同体の構想と実践』岩波書店.
- 塩田芳久（1989）『単元見通し学習』明治図書.
- 塩田芳久・阿部隆（1962）『バズ学習方式 落伍者をつくらぬ教育』黎明書房.
- 末吉悌次・信川実（1965）『自発協同学習』黎明書房.
- 杉江修治（1999）『バズ学習の研究』風間書房.
- 杉江修治（2011）『協同学習入門』ナカニシヤ出版.
- 杉江修治（2019）「バズ学習を源とする協同学習の理論的、実践的展開」日本協同教育学会編『日本の協同学習』3-23 所収 ナカニシヤ出版.
- 関田一彦（2005）「協同教育と協同学習」*協同と教育*, 1号, 32-35.
- 関田一彦（2019）「アメリカの協同学習理論の受容と融合」日本協同教育学会編『日本の協同学習』51-68 所収 ナカニシヤ出版.
- 関田一彦、安永悟（2005）「協同学習の定義と関連用語の整理」*協同と教育*, 1号,10-17.
- 高旗浩志（2019）「個集研と協同学習」日本協同教育学会編『日本の協同学習』26-48 所収 ナカニシヤ出版.

## **Cooperative learning as the core of cooperative education:**

### **Focusing on the feature explanation of the cooperative learning workshop of the Japan Association for the Study of Cooperation in Education**

**Kazuhiko Sekita**

This paper was originally written in English as a book chapter appearing in “Contemporary Global Perspectives on Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice” edited by Neil Davidson, Barbara Mills, and Robin Gills and published by Routledge Publishing in UK. For Japanese readers’ convenience I rewrite it in Japanese.

In this paper at first the development of cooperative learning in Japan is briefly explained. Particularly two major groups of Japanese cooperative learning, Association of Practitioners and Researchers on Teaching/Learning of Individual Learners for Building Citizenship and Buzz Learning Society are introduced. Secondly, the concept of developing the workshop conducted by Japan Association for the Study of Cooperation in Education is described. Lastly the significance of cooperative education is discussed to ensure the benefit of the new direction “Japanese-style schooling in Reiwa”.

