

國學院大學學術情報リポジトリ

The destination of active learning : connecting elementary and secondary education with higher education by collaborative learning

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2023-02-05 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: Saito, Tomoya メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.57529/00000140

アクティブ・ラーニングの行方

— 「協同的学び」による初等中等教育と高等教育の接続 —

齋藤智哉

一、主題の設定

本稿の主題は、高等教育におけるアクティブ・ラーニングが、初等中等教育の学習との連続性において構想されていることを示し、「協同的学び (collaborative learning)」によって両者の学びの在り方を接続させる道筋を示すことである。

高等教育におけるアクティブ・ラーニングは、平成二十四年八月に出された『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて』生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ

（答申）』（以下、質的転換答申）において、政策的な用語として初めて登場する。そして、平成二十六年十二月に出された『新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について』すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために（答申）』（以下、高大接続改革答申）では、以下のように記された。

大学教育についても、中央教育審議会答申等において、初等中等教育段階における「生きる力」の育成を踏まえ、「学士力」をはじめとする育成すべき力の在り方や、その

育成のための大学教育の質的転換について提言されてきており、学生が主体性を持って多様な人々と協力して問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（以下「アクティブ・ラーニング」という。）の充実などに向けた教育改善が図られつつある。

高大接続改革答申が高等教育に求めていることを理解するた
めに、冒頭の「大学教育についても…初等中等教育段階におけ
る『生きる力』の育成を踏まえ」の「踏まえ」に着目したい。
「踏まえ」の解釈次第で、高等教育の在り方そのものが大きく
変わってしまうからである。初等中等教育での取り組みが完
了した意味として「踏まえ」を捉え、高等教育で新たに「学士力」
等の育成を始めるという解釈が一般的かもしれない。しかし、
本答申が高大接続改革答申であることを鑑みれば、別の解釈、
すなわち、初等中等教育の改革の延長線上に今般の高等教育改
革が位置づけられていると捉える方が妥当だと考えられる。そ
れはもちろん、広い意味で、「学士力」等も「生きる力」に包
含されることを意味する。

高等教育の授業実践において、初等中等教育の実践とのつな
がりを明確に意識したものは少ないだろう。しかし、高大接続

改革答申では、高等教育と初等中等教育との連続性が明示され
ている。両者の連続性の意味を明確にするために、両者の連続
性を無視した場合に起こりうる問題を素描しておきたい。

現在の改革下において、高等教育関係者に初等中等教育の実
践への関心の低さがある場合、高等教育の授業実践にジレンマ
が生じることを問題として想定できる。例えば、高校までと
は異なる新たな学び方⇨受動から能動への転換」と銘打ってグ
ループ学習を行っても、教員の予想以上に学生たちがスムーズ
にグループワークを展開してしまうことはないだろうか。ある
いは、学生たちがグループで効率よく作業的に学修を続けてい
くことに対して、教員は学問の世界の奥深さや楽しさをどう扱
えばよいか困惑していないだろうか。その一方で、一定数の
学生たちが講義への欠席を繰り返し、バーンアウトし、退学し
てゆくさまを目の当たりにして、授業を何とかしなければと
いったジレンマを抱えている教員も少なくないはずである。熱
心な学生の学びを深めたい、しかし意欲が高まらない学生も何
とかなしたいというジレンマにこそ、現在の高等教育における教
育方法上の問題が集約されていると考えられる。このジレンマ
を解消する鍵は、初等中等教育が展開してきた「協同的学び」
の実践にある。なお、「協同的学び」は、平成二十六年の文部

科学大臣から中教審への諮問で、アクティブ・ラーニングの定義に採用されたグループ学習の在り方である。

佐藤学によれば、小学校は約一五〇〇校、中学校は約二〇〇〇校、高校は約三〇〇校が「協同的学び」の実践を行っている¹⁾。さらにグループ学習を広義に捉え、「総合的な学習の時間」の存在や「言語活動の充実」も含めれば、グループ学習の経験がある学生は大半を占めている。したがって、学生のグループ学習の経験を無視した実践は、高等教育におけるアクティブ・ラーニングの実践に空洞化をもたらす可能性がある。実践の空洞化を防ぐためにも、初等中等教育の教育方法や実践を知っておく必要があるだろう。

以上の現状認識にもとづいて、本稿は以下の構成で主題を明らかにする。次章では、高等教育におけるアクティブ・ラーニングの言説と中教審答申を整理する。第三章では、初等中等教育における中教審答申を整理し、高等教育の答申との関係の概要を示す。そして、佐藤学の分類に従って各グループ学習の概要を示し、最終的に、高等教育が「アクティブ・ラーニング」協同的学び」の最も高度な実践モデルを提示できることの可能性を示したい。しかし、本稿の主張は、決して、高等教育の優位性を示すものではない。「協同的学び」によって初等中等教育

と高等教育の授業実践が連続性を持つことで、子どもたちや学生たちの学びが一層深まることへの示唆を得たいと考えている。

二、高等教育におけるアクティブ・ラーニング

(一) 溝上慎一による「アクティブラーニング」の定義

日本の高等教育の実践分野において、アクティブ・ラーニングを積極的に展開してきた一人に、京都大学の溝上慎一がいる。溝上は、次のようにアクティブ・ラーニングを定義する。なお、溝上は active learning を連語とみなし、「アクティブラーニング」と表記している²⁾。したがって本稿では、溝上の用語の場合は括弧付きで「アクティブラーニング」と表記し、一般的な用語の場合は括弧無しでアクティブ・ラーニングと表記する。

一方向的な知識伝達型講義を聴くという(受動的)学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う³⁾。

溝上は「アクティブラーニング」の定義に広い意味を持たせることで、ゆるやかな「教授パラダイムから学習パラダイムへの転換」⁴を企図している。溝上の定義には特徴が二つある。一つ目は、学習という営みを、受動と能動という単純な二項対立的図式で捉えていることである。二つ目は、能動的学習を「あらゆる能動的学習」として、能動性に幅をもたせていることにある。

特に二つ目の特徴に関連することとして、「『アクティブラーニング』と『アクティブラーニング型授業』とを、概念的に分別することを提案」⁵していることに留意したい。この概念の区別は、講義型授業にこだわる保守的な教員に対する溝上の配慮であり、ゆるやかなパラダイム転換を図る工夫になっている。そして、「アクティブラーニング型授業」から「アクティブラーニング」への移行は、ポジショニング概念によって説明される。溝上は「ポジショニング (positioning)」を「あるモノ (事象や人も含む) の他のモノに対する相対的位置を採ることと定義」⁶する概念だとする。受動から能動へという移行を措定した上で、教員が受動側に位置して「コメントシートやミニッツペーパー、小テスト、授業評価アンケートなどを導入しての、学生のただ講義を聴くだけではない参加形態を実現しよう

とするもの」を「構図A」とする⁸。教員が「構図A」に「ポジショニング」できるようにすると、「やがて構図Bに移行していくことがある (もちろん、移行しないこともある)。構図Bでは、もはや受動的学習を乗り越えることは当たり前になっており、『能動的 (アクティブ)』学習のポイントが積極的に特定され」るとする⁹。

溝上の定義で最も重要なことは、「認知プロセスの外化」である。個人内の思考プロセスが言語を伴って可視化されなければ、学習として成立しないためだとする。溝上が「活動と認知プロセス/思考とは表裏一体の関係だからであり、ともにアクティブラーニングの重要な構成要素」¹⁰としていることから、重要なものとして理解できる。

しかし、松下佳代は、溝上の定義に対して「内化なき外化は盲目であり、外化なき内化は空虚である」¹¹と指摘している。この指摘は的を射っており、溝上が示す「認知プロセスの外化」は盲目的な外化の危険性を内包していることに注意しなくてはならない。一方で松下は、ボンウエルとアイソンの「学生にある物事を行わせ、行っている物事について考えさせること」というアクティブ・ラーニングの定義を受けて、「行為すること、行為についてリフレクションすることを通じて学ぶことが、ア

クティブラーニングだ」と敷衍している。¹² 松下は「内化と外化をどう組み合わせるかが課題」¹³ だとして、学習の「深さ」に焦点を当てた議論を展開し、「デイープ・アクティブラーニング」を構想する。¹⁴ 松下の指摘は、「外化なき内化」、すなわちリフレクション至上主義に陥らないことへの警鐘としても引き取るべきである。

以上を踏まえ、溝上の定義が抱える三つの問題点を指摘して、本節を終えることにしたい。一点目は受動か能動かという二項対立で議論を始めてしまったことである。教師主体の教授パラダイムから生徒主体の学習パラダイムへ、授業のパラダイム転換を図ろうとすることに異論は無い。しかし、受動と能動のいずれも、本来は学生個人の学習に対する構え（態度）に関することであるから、教師の問題にしてしまつては、学生の個人主義的な学習観からの脱却が難しい。調べ学習を例にすれば、個人で能動的に調べて学びを深めても、アクティブ・ラーニングになつてしまうからである。また、内化と外化という二項対立も、同様の問題を抱えていることを指摘しておきたい。パラダイムの転換を図るために必要なことは、個人学習から「協同的学び」へ¹⁵ といった学習の様式の転換であろう。

二点目は、定義上で方法の多様性を容認していることが、溝

上の配慮とは裏腹に、現場の混乱を生む可能性を高めていることである。保守的な教員に対する溝上の配慮には共感する。しかし、そのような配慮は実践レベルの運用面で示すべきであろう。むしろ、定義である以上、アクティブ・ラーニングの理念と方向性を示すべきであったと考えられる。

三点目は、アクティブ・ラーニングによって、いかなる学びが実現されるのかというヴィジョンが示されていないことである。この問題は二点目と関連する。ヴィジョンが示されていないと、方法や技術が先行してしまい、学習の内容と質が問われない可能性がある。能動性が過度に強調されると、戦後の新教育が陥った「はいまわる経験主義」¹⁶ と同様の失敗を繰り返すことになる。むしろ、溝上自身が、大学教育の学習は「公共圏の他者とのコミュニケーションへと向けられなければならない」¹⁷ と主張しているように、社会性の獲得を全面展開しても良かったのではないだろうか。

(二) 中央教育審議会が示す高等教育のアクティブ・ラーニング
日本の高等教育におけるアクティブ・ラーニングを考えるにあたって、中央教育審議会の答申（以下、中教審答申）は重要な指針となる。本節では、中央教育審議会が示すアクティブ・

ラーニングを、三つの答申（中間まとめ含む）を手がかりに読み解いていく。

高等教育において、政策用語としてのアクティブ・ラーニングは、平成二十四年八月の質的転換答申で初めて登場した。本答申には用語集が附属しているため、先行研究の多くは用語集を参照しているが、本稿では以下に示す答申本文を検討する。

生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒にあって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である。すなわち個々の学生の認知的、倫理的、社会的な能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやデイベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業への転換によって、学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めることが求められる。学生は主体的な学修の体験を重ねてこそ、生涯学び続ける

力を修得できるのである。

アクティブ・ラーニングを推進する目的が「知識の伝達・注入を中心とした授業」から「学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換」にあることは一読で了解できるので、むしろ「教員と学生が意思疎通を図りつつ：相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り」という部分に注目する必要がある。「教員と学生が意思疎通を図りつつ」が示すように、教員と学生のインタラクションを中心とした能動的学修が求められている。しかし、教員と学生のインタラクションを、安易に「ディスカッションやデイベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等」と結び付けてはならない。ここを安易に結び付けてしまうと、溝上のポジショニング概念のように、教員の学生に対する関わり方の変化にとどまる危険性がある。直前に「それを鍛える」とあるのだから、「それ」が指し示す「個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し」という部分を読み飛ばさないことが重要になる。なぜなら、アクティブ・ラーニングによって、学生の学びを深め（認知的能力）、学生に社会性（倫理的・社会的能力）を獲得させたいという高等教育のヴィジヨ

ンが示されているからである。

次に、平成二十六年十二月に出された高大接続改革答申を確認する。第一章の冒頭で確認したように、高大接続改革答申は、初等中等教育の取り組みを踏まえた高等学校と大学の授業改革を求めるものであった。本節では、質的転換答申と高大接続改革答申のアクティブ・ラーニングの説明を併記することで、より明確に特徴を浮かび上がらせたい。

【質的転換答申（平成二十四年八月）】

学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）

【高大接続改革答申（平成二十六年十二月）】

学生が主体性を持って多様な人々と協力して問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（以下「アクティブ・ラーニング」という。）

高大接続改革答申は、質的転換答申から一歩踏み込んだ転換を求めている。質的転換答申の段階では学生が個人で学修に取り組むことの余地が残されているが、高大接続改革答申では「多様な人々と協力して」という条件が付与された。個人の学

修から他者との関わりの中での学修へと、学修の様式自体のパラダイム転換が目指されているのである。

この高大接続改革答申は、「高大接続改革実行プラン」（平成二十七年一月）を経て、「高大接続システム改革会議」（平成二十七年二月）の設置により、具現化が着実に進んでいる。それは、平成二十七年九月の「高大接続システム改革会議」[中間まとめ]で示された現段階での基本方針を、高等学校、大学の順に以下で確認をする。

（高等学校は…引用者注）小中学校において実践が積み重ねられてきたグループ活動や探究的な学習等の学習・指導方法の工夫の延長上に、受け身の教育だけではなく課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）の視点からの学習・指導方法の抜本的充実を図るなど、学習・指導方法の改善を進めることが必要である。

大学教育においては、個別の大学は、大学入学以前に培った「学力の3要素」を基にその大学で学ぶ意欲を持つ多様な学生が、これからの時代に卒業生として国内外の新

しい社会で主体的に多様な人々と協力して生活をし、仕事をしていくことができるよう、個々の学生の主体性を更に引き出す多様な学びの場を創り、十分な能動的学修とそれを支える広く深い知識・技能を獲得できるようにする必要がある。

高大接続改革答申では、大学と高等学校の授業改革が同時に目指されている。初等中等教育段階において、高等学校の授業改革が最も遅れていることは周知だが、高等学校に対して「小中学校において実践が積み重ねられてきたグループ活動や探究的な学習等の学習・指導方法の工夫の延長上」としてのアクティブ・ラーニングが要求されている。さらに、大学教育では「大学入学以前に培った『学力の3要素』を基に、十分な能動的学修とそれを支える広く深い知識・技能を獲得できるようにする必要がある」とされ、平成十九年の学校教育法改正によって示された「学力の三要素」（「基礎的な知識及び技能」「これらを活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等の能力」「主体的に学習に取り組む態度」）が明示されていることにも留意したい。両者を合わせて読むことで、高等学校だけでなく大学の授業実践も、小中学校のグループ活動や探

究的な学習等の延長線上に位置づけられることが理解できるだろう。つまり、高等学校と大学はいずれも、「社会人基礎力」を身につけることだけでなく、初等教育段階以来の探究的な活動を基にした授業実践が求められているのである。

三、初等中等教育における

アクティブ・ラーニングと「協同的学び」

(一) 初等中等教育におけるアクティブ・ラーニング

初等中等教育では「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」（平成二十四年八月）の「1. 現状と課題 2. これからの教員に求められる資質能力」において、「学び続ける教員像」という新たな教師像が以下のように示された。

教職生活全体を通じて、実践的指導力等を高めるとともに、社会の急速な進展の中で、知識・技能の絶えざる刷新が必要であることから、教員が探究力を持ち、学び続ける存在であることが不可欠である（「学び続ける教員像」の確立）。

…中略…

(ii) 専門職としての高度な知識・技能

新たな学びを展開できる実践的指導力(基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため、知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習、協働的学びなどをデザインできる指導力)

本答申では、専門家を「教える専門家」から「学びの専門家」へ変更することが示されている。また、初めて「協働的学び」という言葉が用いられたという意味でも、エボック・メイキング的な答申になっている。なお、「きょうどうてき」の漢字表記は「協同的」と「協働的」の二種類があるが、collaborative と cooperative との対応関係は立場によって異なる。溝上は「cooperative learning」に「協同学習」を、collaborative learning に「協調学習」という漢字を充て、この議論(＝訳語の対応：引用者注)はしないことにする¹⁸⁾と述べている。他方で、佐藤は訳語の混乱の要因を「協力的学び (cooperative learning)」が教育心理学の関係者…によって「協同的学び」と翻訳されたために、この混乱が生じている。そのため心理学分野の研究者は、しばしば違いを明瞭にするために「協同的学び (collaborative

learning)」を「協働学習」、あるいは「協調学習」という訳語で表現してきた¹⁹⁾と説明している。本稿は教育方法学の立場で論じているため、collaborativeの意味で「協同的」を使用する。さて、「新たな学びを展開できる実践的指導力」として示された内容に注目すると、「生きる力」が提唱されて以来、数回の学習指導要領改訂等で、その都度示されてきた能力が並列されていることに気がつく。議論の出発点になる「生きる力」が初めて提唱された時の定義を、「中央教育審議会第一次答申パンフレット」(平成八年七月)で確認しておこう。

「生きる力」とは？

- ・ 自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する能力
- ・ 自らを律しつつ、他人と協調し、他人を思いやる心や感動する心など豊かな人間性とたくましく生きるための健康や体力

中央教育審議会では、これらの力を「生きる力」ととらえました。

「学力低下」を背景にした「基礎的・基本的な知識・技能の

習得」が含まれていないにせよ、当パンフレットには、現在の子どもたちが身につけるべき能力として示されているものの原型があると言えるだろう。このことを確認した上で、平成二十四年八月の答申で示された「専門職としての高度な知識・技能」を吟味したい。前半に示された「基礎的・基本的な知識・技能」「思考力・判断力・表現力」は、子どもが獲得すべき能力を表している。これらの能力を獲得するための具体的な学習方法として、後半に「知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習」が示されている。エンジニア教育の中核とされてきた、いわゆるPBL (project based learning) である。しかし、本答申以前に示された「課題探究型の学習」は、学習方法であって授業の様式ではないため、講義型の一斉授業に慣れ親しんだ多くの教師たちを困惑させ、様々な実践が個別に開発されてきた。このような現状を打開するために、「協働的学び」を「デザインできる指導力」という文言が新たに加えられたのである。つまり、具体的な授業の様式として、「協働的学び」が提示されたのである。また、「協働的学び」と同時に示された「デザイン」にも注目する必要がある。専門家像の転換を要求しているからである。科学的技術の合理的適用を実践原理とする技術的熟達者から、「行為の中の省察 (reflection in action)」を

実践的認識論とする反省的実践家への転換である。²⁰⁾
平成二十四年八月答申による大きな転換は、平成二十六年十一月に出された文部科学大臣から中教審への諮問によって、以下に示すとおり、より明確なものとなった。

必要な力を子供たちに育むためには、「何を教えるか」という知識の質や量の改善はもちろんのこと、「どのように学ぶか」という、学びの質や深まりを重視することが必要であり、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習 (いわゆる「アクティブ・ラーニング」) や、そのための指導の方法等を充実させていく必要があります。

平成二十四年の答申で「知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習、協働的学びなど」とされていた部分は、「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習 (いわゆる「アクティブ・ラーニング」) に一元化され、アクティブ・ラーニングは「主体的・協働的に学ぶ学習」として定義された。百花繚乱状態のアクティブ・ラーニングの方法の中から「協働的学び」が選択されたのである。なお、アクティブ・ラーニングの定義は、平成二十七年八月に出された答申の「中間まとめ」

においても同じである。

最後に、答申における初等中等教育と高等教育の連続性を示して、本節を閉じることにしたい。高等教育の答申では、平成二十四年八月の質的転換答申で初めてアクティブ・ラーニングが提示された。初等中等教育でも、同年同月の答申で「学び続ける教員像」とともに「協働的学び」が提示されている。その後、高等教育では、平成二十六年十二月に高大接続改革答申が出されるものの、アクティブ・ラーニングの定義は平成二十四年のものと変わっていない。しかし、ほぼ同時期の平成二十六年十一月に出された文科相の中教審への諮問で、初等中等教育におけるアクティブ・ラーニングは「主体的・協働的に学ぶ学習」だと示された。そして、初等中等教育の定義を引き受ける形で、平成二十七年九月の「高大接続改革会議『中間まとめ』」では、平成二十六年十一月の諮問と同様にアクティブ・ラーニングは「主体的・協働的に学ぶ学習」とされた。したがって、初等中等教育と高等教育の答申を合わせて読まない限り見えてこないが、答申上では、初等中等教育と高等教育の学びの様式は「主体的・協働的に学ぶ学習」に一元化されたことが理解できるのである。

(二) グループ学習の種類と「真正の学び (authentic learning)」

本節では、佐藤学のグループ学習の分類に従って各グループ学習の特徴を粗描し、その中で「協働的学び (collaborative learning)」の概略を提示する。そして、「真正の学び (authentic learning)」を鍵概念に、「協働的学び」による初等中等教育と高等教育の授業実践を接続させることの意義を示す。

本稿が全般的に佐藤に依拠する理由は、グループ学習の論者のなかで、佐藤だけが「学びの共同体 (learning community)」の構想の下で、「協働的学び」においていかなる学びを実現するのかというヴィジョンと哲学を提示しているからである。

なお、誤解されがちであるが、「学びの共同体」というのは授業の方法ではない。「学びの共同体」とは、「子どもたちが学び育ち合う学校であり、教師たちも教育の専門家として学び育ち合う学校であり、さらに保護者や市民も学校の改革に協力し参加して学び育ち合う学校」という、学校改革のヴィジョンである。また、「学びの共同体」の学校改革は、「公共性の哲学 (public philosophy)」と、民主主義 (democracy) の哲学と、卓越性 (excellence) の哲学²²⁾によって基礎づけられている。これらのヴィジョンと哲学を実現できる方法として、複数あるグループ学習の方法の中から「協働的学び」が選択されている。

とを確認しておきたい。

佐藤の分類に従えば、一般的にグループ学習は、①「小集団学習あるいは班学習 (collective learning)」、②「協力学習 (cooperative learning)」、③「協同学習あるいは協同的学び (collaborative learning)」の三つに分類される。⁽²³⁾

「小集団学習」という学習の形態は、集産主義 (collectivism) のイデオロギーと社会政策を背景として1930年代にソビエト連邦とアメリカと日本において成立した。各グループのリーダーの自主性を重んじ、分業と一致団結による学習を目的とする。学習単位はグループにあり、グループで一つの答えや理解を追求する。旧ソ連においては、ソフホーズ・コルホーズに代表されるスターリンの五カ年計画を背景とした「集団主義教育」として成立した。戦後日本の教育では、1960年代にマカレンコの理論が紹介され、「学習班」「生活班」といった形態で普及した班学習である。

「協力学習」は、クルト・レヴィンの心理学 (グループ・ダイナミクス) を継承した社会心理学者のジョンソン兄弟によって定式化された方法であり、協力によって生産性を向上させようとする理論である。ジョンソン兄弟は、「個人よりもグループ」「競争よりも協力関係」の方が生産性が向上するという仮

説に基づいて、「協力学習」を提唱した。「協力学習」も、「小集団学習」と同様に学習単位はグループにあり、グループで一つの答えや理解を追求する。なお、日本において「協力学習」は、「バズ学習」や「話し合い学習」「教え合い学習」として普及している。⁽²⁴⁾

「協同的学び」は、ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」を理論的基礎とするグループ学習であり、学習単位は他の二つとは異なり個人にある。「発達の最近接領域」とは、子どもが一人で解決できるレベル (現下の発達水準) と他者との協同や手助けによって達成できるレベル (明日の発達水準) とのあいだの領域であり、最も学びの可能性のある領域のことである。このことは、ヴィゴツキーの「あらゆる高次精神機能は子どもが発達において二回あらわれます。最初は集団的活動・社会的活動として、すなわち、精神間機能として、二回目には個人的活動として、子ども自身の思考内部の方法として、精神内機能としてあらわれます」という言葉が端的に説明している。⁽²⁵⁾

佐藤は、子どもたちが「発達の最近接領域」で学ぶためには、自力では解決できないが、友だちと知恵を出し合えば解けそうな少し難しめの「ジャンプの課題」が必要だと説く。また、友だちと協同するためには、個人的な好き嫌いの関係では乗り越

えられないことから、「聴き合う」ことによってお互いの存在を承認し合う「聴き合う関係」の構築が欠かせない。²⁵⁾ 「聴き合う関係」は、個人的な好き嫌いを越えて、少なくとも課題に取り組み問だけは言葉を交わしていく社会性を育むことにつながる。さらに、「ジャンプの課題」は、ただ難しければ良いというわけではない。課題に取り組み必然性がなければならぬ。その必然性とは、その教科を学ぶ意味ができる課題、すなわち「教科の本質」に即した課題であるかどうかにある。これは、教育学全体では「真正性 (authenticity)」の議論に含まれるが、教育方法学では「真正の学び (authentic learning)」として主題化されている。²⁶⁾ 例えば、初等中等教育において文学や歴史を学ぶ際に、初等中等教育に閉ざされた文学や歴史の学びは存在しないはずで、文学研究や歴史学研究に開かれている必要があるだろう。しかしながら、校務の増加による多忙化によって、教師たちの教材研究は指導書頼りであったり、既存の教材研究の参照に留まっていたりして、学問の本質に触れられないような課題（発問）づくりができないことも多い。

「協同的学び」において重要なことは、「聴き合う関係」による倫理的な相互承認と社会性の獲得、少し難しめな「ジャンプの課題」の設定、教科の本質に即した「真正の学び」の三点で

ある。

ここまでみてくると、初等中等教育と高等教育の授業実践を、「協同的学び」によって接続させることの積極的な意義が見えてくるのではないだろうか。教科の本質に即した「ジャンプの課題」の設定による「真正の学び」が両者を橋渡しする。「ジャンプの課題」が学問の本質に触れるものである以上、その最も高度な実践モデルは、高等教育の実践において示されるべきであり、高等教育の授業実践はアクティブ・ラーニングの名の下に社会的スキル獲得だけを指すべきではないということである。社会的スキルは、「協同的学び」を通して、「思考力・判断力・表現力」とともに獲得されるものだからである。

四、おわりに

— 「協同的学び」による高等教育の可能性 —

本稿では、高等教育のアクティブ・ラーニングは、初等中等教育段階の学習との連続性で捉えるべきことを明らかにしてきた。また、両者の接続は、「協同的 (協働的) 学び」という学びの様式と「真正の学び」によって可能になる。教科の本質に即した「真正の学び」を目指す「協同的学び」の授業は、大学

教員こそ、最も専門性を発揮できる授業の様式ではないだろうか。

アクティブ・ラーニングをめぐる座談会で、鈴木寛文部科学大臣補佐官は以下のように述べている

今、進行中の、OECDのPISA2015調査の課題は、コラボレイティブ・プロBLEM・ソルビングですが、そのプロBLEMは学級にも学校にも地域社会にもあるわけです。そういった、社会に実在する課題と向き合う時には、当然、主体性や協働性が伴いますし、それまでばらばらであった知識が関係づけられ、個別暫定解として文脈づけられていきます。そして、暫定解ですから不断にリフレクションしながら、リデザインしていくことが大事です。⁽²⁸⁾

初等中等教育を対象とした内容だが、鈴木が述べていることは、そのまま高等教育が現在求められていることに重なることが理解できるだろう。また、合田哲雄文部科学省初等中等教育局教育課程課長は、次期学習指導要領に関して「『教科の本質』は今回の改訂において学校段階を通じた重要なポイントです」⁽²⁹⁾と述べている。学生たちが初等中等教育段階で「教科の本質」

を踏まえた学習を経験してくるならば、高等教育で学問の本質をないがしろにした授業が行われることは、もはや想定できない。

しかしながら、この座談会にも参加していた佐藤は、「アクティブ・ラーニング」は、心理主義的な能力やスキルにおいて具現化され、この標語による授業改革は教え方の技術や方式として普及している」⁽³⁰⁾ことに危惧の念を抱いている。心理主義的あるいは教育工学的な教育方法が先行することへの懸念である。アクティブ・ラーニングを推進する上で重要なことは、「個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し」という学修（学習）のヴィジョンを絶えず大事にし、「協同的学び」によって「真正の学び」を実現する授業を構想していくことなのである。

注

(1) 佐藤学『学校を改革する 学びの共同体の構想と実践』岩波書店、2012年、2頁。また、小中学校における「協同的学び」の現状については、北田佳子「なぜ、いま『協同的な学び』が必要とされているのか―『知識経済』の限界を乗り越える力を育むために―」（『学校教育研究』30、2015年）を参照のこと。

(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、6―7頁参照。

- (3) 同右、7頁。
- (4) 同右、11頁。
- (5) 同右、14頁。
- (6) 同右、42頁。
- (7) 「ポジショニング」は人格心理学で用いられ始めた概念であるが、西山茂が指摘するように、溝上は「ポジショニング」を応用的に用いており、本来の意味とは異なっている（西山茂「『研究ノート』講義形式の授業と大学教育における学習への動機づけ」『九州国際大学経営経済論集 第16巻第2号』2010年）。
- (8) 溝上前掲書、42頁。
- (9) 同右、42―43頁。また、「図2―1ポジショニングで説明するアクティブラーニングの移行」（43頁）も参照のこと。
- (10) 同右、22頁。
- (11) 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編著『ティープ・アクティブラーニング 大学授業を深化させるために』勁草書房、2015年、9頁。
- (12) 同右、2頁。
- (13) 同右、9頁。
- (14) 松下は、「深さ」に関して、「『深い学習』『深い理解』『深い関与』という、互いに異なるが関連しあう『深さ』の系譜をふまえれば、アクティブラーニングにおける能動性を、〈内的活動における能動性〉と〈外的活動における能動性〉に概念的に区別」することの必要性を説いている（同右、18頁）。また、エリザベス・F・パークレーは、深い関与を促す3つの条件として「課題は適度にチャレンジングなものであること」「コミュニケーションの感覚」「学生がホリスティックに学べるように教えること」を挙げている（同右、83―86頁参照）。パークレーの指摘は、協同的学びを実践する上で示唆に富んでいる。
- (15) 個人の学びから協同的学びへの転換については、活動理論にもとづいて拡張的学習を展開するユーリア・エンゲストロームの議論を踏まえる必要がある。例えば『拡張による学習 活動理論からのアプローチ』（新曜社、1999年）を参照のこと。
- (16) 例えば、戦後新教育の経験主義教育の課題として、次のようなことが挙げられている。「戦後日本の新教育において普及した経験主義教育は、デューイのそれではなく、アメリカにおいて退化した反知性主義の経験主義教育であった。（中略）しかし、デューイが提示した知性的で探究的で社会的な『経験』の教育的意義は、けつして失われたわけではない」（日本教育方法学会編『現代教育方法事典』図書文化、2004年、33頁）。アクティブ・ラーニングが「反知性主義の経験主義教育」にならないために、われわれは過去の実践からも学ぶ必要があるだろう。
- (17) 溝上慎一「自己―他者の構図からみた越境の説明 アクティブラーニングの潮流に位置づけて」（富田英司・田島充士編著『大学教育 越境の説明をはぐくむ心理学』ナカニシヤ出版、2014年、229頁）
- (18) 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、90頁。
- (19) 佐藤学「学校を改革する 学びの共同体の構想と実践」岩波書店、2012年、31頁。
- (20) 反省的実践家に関しては、ドナルド・A・ショーン『省察的実践とは何か プロフェッショナルの行爲と思考』（風書房、2007年）を参照のこと。
- (21) 佐藤前掲書、17頁。
- (22) 同右。
- (23) 佐藤学「専門家としての教師 教師教育改革のグランドデザイン」岩波書店、2015年、106―108頁参照。

- (24) 「バズ学習」や「話し合い学習」は既知の知識の交流に留まり、「教え合い学習」は教える側と教わる側の役割が固定されやすいため、子どもや学生の学びが探究に向かいにくい。したがって、日常的な学習の中心的方法として採用するには、慎重な吟味が必要であることを指摘しておきたい。
- (25) ヴィゴツキー 『発達 の最近接領域』の理論—教授・学習過程における子どもの発達—三学出版、2003年、21—22頁。
- (26) 詳しくは、齋藤智哉「教室における身体」(臨床国語教育を学ぶ人のために)『世界思想社』、2007年、69—72頁)参照。
- (27) 「真正の学び」については、M.ランパート/秋田喜代美訳「真正の学びを創造する 数学がわかることと数学を教えること」(佐伯胖/藤田英典/佐藤学編『シリーズ学びと文化①学びへの誘い』東京大学出版会、1995年)や、新しいものでは、黒田友紀「真正の学びとラーニング・コミュニティを中心とする学校改革の検討」(『静岡大学教育学部研究報告(人文・社会・自然科学編)』第63号、2013年)、齋藤智哉「『協同的学び』における『真正の学び』の授業デザインと課題設定—社会化・地理歴史科の実践を事例として—」(『國學院大學教育学研究室紀要第50号』2016年)等を参照されたい。
- (28) 「特別座談会 合田哲雄×佐藤学×鈴木寛 アクティブ・ラーニングと学校教育の未来」『総合教育技術』2015年10月号、14頁。
- (29) 同右、15頁。
- (23) 佐藤学「学びの共同体の挑戦 連載第6回」『総合教育技術』2015年9月号、98頁。