

総合的な学習の時間から総合的な探究の時間へ
—探究という行為の本義について—

板倉 栄一郎

From The Comprehensive Learning Time to The Comprehensive Quest Time
— On the meaning of the act as Quest —

Eiichiro Itakura

総合的な学習の時間から総合的な探究の時間へ —探究という行為の本義について—

板倉 栄一郎*

From The Comprehensive Learning Time to The Comprehensive
Quest Time

—On the meaning of the act as Quest—

Eiichiro Itakura*

Received November 5, 2018

Accepted November 13, 2018

Abstract

In this paper, in order to foster the independence of Japanese middle and high school students who are considered low self-affirmation internationally, it is important to make them experience self-utility. And in future education in Japan, we should pay attention to self-utility again. Self-usefulness imparts one stone to the traditional Japanese way of education emphasizing emotional aspects, and discussed the Jigsaw method as having the possibility to realize it. Regarding the Jigsaw law, attention should be paid to the aspect of "cooperation as skills", and it has the possibility of casting a single stone in the Japanese education that has emphasized the conventional emotional aspects.

はじめに

高等学校の次期学習指導要領において、総合的な学習の時間が、それまでの名称から「総合的な探究の時間」へと変更される。次期学習指導要領における総合的な探究の時間の目標と現行の学習指導要領における総合的な学習の時間の目標を比較すると、冒頭に「探究の見方・考え方」が置かれ、その後に「横断的・総合的な学習」と続くことから、この2点が共通点であることがわかる。一方で、相違点を比較すると、

(現行)「よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を育成することを旨とする」

*経済経営学部 Faculty of Economics and Management

(次期)「自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題を発見し解決していくための資質・能力を育成することを目指す」

とあり若干、言葉のニュアンスが異なることがわかるが、この相違について『中等教育資料』¹には、小・中学校との関わりで以下のように示されている。

…小・中学校においては、各教科間の特質に応じた「見方・考え方」を総合的に働かせながら、自ら問いを見だし探究することのできる力を育成し、探究的な学習が自己の生き方に関わるものであることに気付くようにすることを目指している。

(傍・波線は筆者)

このように、総合的な探究の時間では、小・中学校における取り組みの成果が基盤となって、キャリア形成と関連付けながら探究的な学習が進められることになる。

さて本稿では、副題に「探究という行為の本義について」と記したが、この点について最初に述べておきたい。

探究の本義は、筆者なりに解釈すると、「自ら問いを見だし」という言葉に端的に示されているように主体性と対をなすものであり、自ら設定した課題に“のめりこむ”ことである。しかしながら、主体性は、従来の教え込む学習指導では学習者が受け身となることから育成が難しいとされており、その改善案としてアクティブラーニングをはじめとした様々な提言がなされている。本稿も学習活動における主体性の育成について、ささやかながら私見を開陳するものであるが、本稿を進めるに当たり幾つか疑問に思うところもあるので、その点を明らかにしながら順次、考察を加えていきたい。

具体的には、第一章で、総合的な学習の時間における学校間の接続について、日本の中・高校生の実態を踏まえながら、自己の在り方生き方という観点から考察する。次いで第二章では、日本の中・高校生学習活動における主体性の育成に関して、自己肯定感と自己有用感という観点から考察する。そして第三章では、主体性を育成する学びの手法について、ジグソー法を取り上げてその可能性について論じたい。

第1章 総合的な学習の時間における学校間の接続について

第1節 小・中・高等学校間の体系的要素

本章では、総合的な学習の時間における小―中―高等学校間の接続について考察し、問題点や課題を指摘したい。

平成28年12月21日の「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」(以下、「答申」とする)によると、高等学校における総合的な学習の時間の更なる充実という視点が掲げられており、その背景には、「小・中学校の取組の成果の上に高等学校にふさわしい実践が十分展開されているとは言えない」という状況²がある。事実、高等学校における総合的な学習の時間が進路指導や学校行事の準備に充てられたりしているという報告もされており、その実態を“探究”という文言を視覚化することで改善を促すというねらいもあることは容易に推測できる。

また、その状況を踏まえた上で、高等学校の総合的な学習の時間の位置付けについて、「答申」の概要には以下のように記されている。

「高等学校の総合的な学習の時間を、小・中学校の成果を踏まえつつ、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、生涯にわたって探究する能力を育むための総仕上げとして位置付ける。」(傍線は筆者)

要するに、小・中学校での総合的な学習の時間の“総仕上げ”として位置付けられ、総合的な学習の時間が学校段階による学習の要素を含んだものとしての系統化を試みたものであると言える。そして高校生は、この総仕上げを基礎にして生涯にわたって探究する能力を発揮していくことになる。

ここで学校間における段階的な要素について、もう少し具体的に見ておきたい。

「答申」には、「現行学習指導要領の成果と課題を踏まえた総合的な学習の時間の目標の在り方」という項目があり、総合的な学習の時間の更なる充実が期待されることとして、①資質・能力についての視点、②探究のプロセスに関する視点、③高等学校における更なる充実という視点、の3つが掲げられている。この中で①を取り上げて考察をする。

①については答申の別添資料に、「総合的な学習の時間において育成を目指す資質・能力の整理」という項目があり、これには「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」の3つの領域が学校段階別にまとめられている。このうち「知識・技能」は、小・中学校では「探究的な学習のよさ」が高等学校では「探究することの意義や価値の理解」と改められている以外は特段の違いはない。また、「思考力・判断力・表現力」については、小・中学校での違いはない。要するに、義務教育段階では、探究的な学習のよさと探究的な学習を通して身に付ける課題を見いだし解決する力を養うことに主眼があるということである。

学校段階別での違いが明らかなのは、「学びに向かう力・人間力等」である。各学校段階の目標を吟味すると「学びに向かう力」とは結局、生きる力の育成につながるということも十分に推察できるが、この点について、各学校段階での目標設定に対して若干、疑問に思うところがあるので、次節で考察することで、その疑問を明らかにしたい。

第2節 総合的な探究の時間と高等学校における道徳教育

下の表は、「答申」別紙資料の「学びに向かう力・人間性等」を整理したものである。

<表1>

高等学校	主	主体的に探究することの経験の蓄積を信念や自信、自己肯定感につなげ、さらに高次の課題に取り組もうとする態度を育てる。
	共	協同的(協働的)に探究することの経験の蓄積を自己有用感や社会貢献の意識へつなげ、よりよい社会の実現に努めようとする態度を育てる。
中学校	主	主体的な探究活動の経験を自己の成長と結び付け、次の課題へ積極的に取り組もうとする態度を育てる。
	共	協同的(協働的)な探究活動の経験を社会の形成者としての自覚へつなげ、積極的に社会参画しようとする態度を育てる。
小学校	主	主体的な探究活動の経験を自信につなげ、次の課題へ進んで取り組もうとする態度を育てる。
	共	協同的(協働的)な探究活動の経験を実社会・実生活への興味・関心へつなげ、進んで地域の活動に参加しようとする態度を育てる。

(主:主体的、共:共同(協働)的を表す)

学校段階別での書き出しが、それぞれ「主体的」と「共同（協働）的」と同じ書き出しであることから、「学びに向かう力・人間性等」は、主体性と共同性（協働性：以下、本稿では「答申」に従い、「共同性」に統一する）の2点の育成にねらいがあることがわかる。これをさらにキーワードをもとに整理すると、それぞれの育成すべき目標の段階的な特性が見えてくる。

<表 2 >

	小学校	中学校	高等学校
主体性	自信／進んで	自己の成長／ 積極的	信念・自信／ 自己肯定感⇒ 高次の課題へ
共同 (協働)性	実社会・実生活への 興味・関心／ 地域の活動	社会の形成者とし ての自覚／ 社会参画	自己有用感／社会貢献の意識 ⇒ よりよい社会の実現に努める態度

さて、この「学びに向かう力・人間性」は、「特別の教科 道徳」（以下、「道徳科」と記す）と密接な関係にあることは言うまでもない。例えば、2017年3月に告示された『中学校学習指導要領』の総合的な学習の時間・第三・指導計画の作成と内容の取扱い（1－（7））には、

第1章総則の第1の2の（2）に示す道徳教育の目標に基づき、道徳科などとの関連を考慮しながら、第3章・特別の教科道徳の第2に示す内容について、総合的な学習の時間の特徴に応じて適切な指導をすること。

と記載されている。高等学校における道徳教育については、「答申」の中の道徳教育の一節に「学校全体で人間としての在り方生き方に関する教育を進める」と記載されていることから、総合的な探究の時間と道徳教育との関係性が確認できる。

ここで今一度、確認しておきたいのが、現在の高等学校での自己の（ないしは人間としての）在り方生き方に関する学習の実態についてである。次期学習指導要領では、道徳教育は現行の学習指導要領と同様、学校の教育活動全体を通して実施するという事になっている。この点をもう少し掘り下げて見ていくと、2018年7月に文部科学省から刊行された『高等学校学習指導要領解説・総合的な探究の時間編』には、「自己の在り方生き方と一体的で不可分な課題を自ら発見し、解決していくような学び」とあり、課題を解決することで自己の生き方を考えていく現行の学習指導要領とは、意味合いが異なる。自己の在り方生き方と課題との距離が近くなった感があり、それは同時に道徳教育との距離感が一層、近くなったことを窺わせる。しかしながら、この点について、若干の不安を抱くのは筆者だけではない。

そもそも高等学校には道徳の授業が存在しないということもさることながら、高等学校における各科目の内容は、それぞれが専門科目であるが故に学習内容が中学校と比較して増加し難易度も高くなるので、おのずと基本的な知識を習得・理解させることに重点が置かれる。このことに関連して、現行の大学入試制度は、知識の定着度や理解力を試す試験が依然として重視されているのが実態であって、人間としての在り方生き方からの出題は少ない。これは、「現代社会」が必修科目ではあるものの、「現代社会」に占める「人間としての在り方生き方」に関する項目は、全体の約10%程度であることとも関係する。さら

に、人間としての在り方生き方を深く学ぶことのできる「倫理」に関しては依然として選択科目であり、その選択率について、例えば2014年度の大学入試センター試験の公民科の延べ受験者数（追・再試験含む）は、204,223人（H25：201,528人）であるのに対して、そのうち「倫理」受験者数は26,046人（H25：30,757人）、科目選択率は12.8%（H25：15.3%）で、2013度と比較して約4,700人減少し、科目選択率は2.5%低下している。数字的に言うならば、高等学校で人間としての在り方生き方を深く学ぶ機会があるのは約10人に1人という計算になる。要するに、実態として、高等学校での人間として（あるいは自己）の在り方生き方を学ぶ機会が圧倒的に少ないのである。

さらに道徳教育との関連で言うならば、1997年に日本社会を震撼させた神戸児童生徒連続殺傷事件、そしてそれ以後の相次ぐ未成年者による事件は、その動機がおよそ大人からは理解することが難しく、「心の闇」と表現された。こうした未成年者による一連の事件が引き金になって、心の教育を中心とした道徳教育の充実が各方面で論じられてきたのだが、高等学校における道徳教育は、筆者の知る限り、規範意識の育成や進路指導の観点からの授業実践研究が大勢を占め、心の教育や人間（自己）の在り方生き方を正面から深く考えさせる授業実践が少ないという実態がある³。

これらの現状を踏まえると、総合的な探究の時間は、特別活動と共に高等学校における道徳教育を実践するもっともよい学習の機会として位置付けられることになるであろう。それは、これまで見てきたように、次期学習指導要領の目標にも「自己の在り方生き方を考えさせながら」と表記されていることからわかる。

これらの点を確認した上で、改めて前節の疑問に立ち返りたい。筆者が疑問点としてあげたいのは、自己肯定感と自己有用感との関係性についてである。自己肯定感と自己有用感とは主体性や共同性とそれぞれどのように関わるのだろうか。

第2章 自己肯定感と自己有用感について

第1節 探究と主体性

前掲〈表2〉の高等学校の領域を確認して欲しいのだが、〈表2〉には自己肯定感と自己有用感という語句があり、自己肯定感は主体性に、自己有用感は共同性に、それぞれ対応している。

この自己肯定感と自己有用感について、国立教育政策研究所が2015年3月に『生徒指導リーフ「自尊感情」？それとも、「自己有用感」？』と題したリーフレットを発行している。ここで本稿の理解を円滑に進めるために、リーフレットを参考に、改めて自己肯定感と自己有用感の意味を確認しておきたい。

- 自己肯定感：「自尊感情」とほぼ同じ意味合いで用いられる。自己に対して肯定的な評価を抱いている状態を指す。
- 自己有用感：人の役に立った、人に感謝された、人から認められた、など、自分と他者（集団や社会）との関係を自他共に肯定的に受け入れる状態を指す。

同リーフレットによると、自己有用感は「他人の役に立った、他人に喜んでもらった、…等、相手の存在なしには生まれてこない点で、「自尊感情」や「自己肯定感」等の語とは異なる」と説明されており⁴、自己有用感を「社会性を育成する基礎」として位置付けている。さらに同リーフレットには、

- ・本の児童生徒の場合には、他者からの評価が大きく影響する。
- ・「褒めて（自信を持たせて）育てる」という発想よりも、「認められて（自信をもって）育つ」という発想の方が、子供の自信が持続しやすい。
- ・他者の存在を前提としない自己評価は、社会性に結び付くとは限らない。
- ・「自己有用感」に裏付けられた「自尊感情」が大切。

の4点が朱書きで記載されており、とても興味深い。

このリーフレットは、生徒指導・進路指導研究センターが編集したものであり、前節で確認した「答申」の概要の中に「自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら…」と記載されていることから、進路指導という点でも本稿との関係性は深く、資料としての価値が認められる。そこでこれらを本稿の文脈に沿って読み替えるならば、

■「共同性」（＝自己有用感）に裏付けられた「主体性」（＝自己肯定感）が大切である。

と表現することが可能である。

加えて、上記朱書きの2番目にある「褒めて（自信を持たせて）育てる」という発想よりも「認められて（自信をもって）育つ」という発想の方が、子供の自信が持続しやすい⁵という記載内容に従うならば、<表2>の主体性にある「自信、積極的、信念」の語句は、自己肯定感につながると考えるよりは、むしろ自己有用感につながると考える方が適切である。

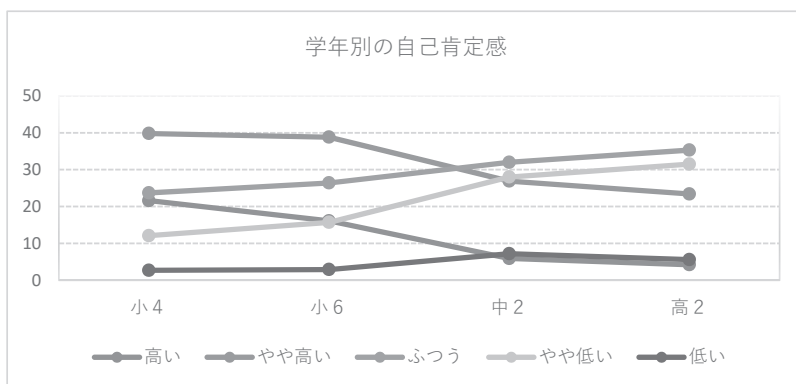
そして、このリーフレットにある記載内容は、日本の若者の満足感（幸福感）という側面から確認することができる。

例えば、大石繁宏は、協調性と幸福感との関係について、日本人は他人に認められたいという意識が強いと推測し、その根拠として、内田由紀子のアメリカと日本における社会的支援と人生の満足度との相関についての見解を参考にしている。それは、アメリカでは社会的支援は自尊心を高めるという点で人生の満足度に影響を及ぼすが、日本の場合のそれは自尊心を高めるから人生の満足度に影響を与えるのではなく、誰か自分を理解し支えてくれる人がいる、また自分の存在意義を生み出してくれる人が存在するという点で、人生の満足度を高めているようである、というものである⁶。

大石が示した日本人の満足感に対する見解と先に確認したリーフレットの間には、自己有用感について共通した理解がなされている。すなわち、『生徒指導リーフ』にも明記されているように、日本の中・高校生の自己肯定感を高めるためには、自己有用感（共同性）に裏付けられた自尊感情・自己肯定感（主体性）が重要なのであり、<表2>のように「主体性－自己肯定感」・「共同性－自己有用感」と安易に分類することは望ましくないのである。自己有用感、主体性と共同性（社会性）の両方を育成するものとして位置付けられなければならないのであって、筆者は、日本の中・高校生の主体性を育成する一つの手段として、自己有用感－自己有用感に支えられた総合的な探究の時間の構築－を目指すべきであると考えているのである。

さて、自己有用感をこのように位置付けた場合、次の問題が出てくる。

前掲<表1>を見ると、高等学校の領域に自己肯定感と自己有用感の語句は、表現を見る限り、それらは「探究することの経験の蓄積」という語句と関連付けて表記されている。しかしながら、下のグラフを見ればわかるように、日本の子どもたちは学年が進むにつれて自己肯定感が低くなるという調査結果が報告されている。



*平成26年(独)国立青少年教育振興機構の調査結果を参考に筆者が修正した

(調査対象: 小4・6、中2、高2)

この調査結果と先に確認した自己肯定感と自己有用感との関係と併せ考えると、探究にとって不可欠な能動的・積極的・主体的態度、すなわち主体性の育成は、総合的な探究の時間では育成することが難しいと判断せざるを得ず、何かしらの改善が必要であると考え。とりわけ、先に確認したように総合的な探究の時間が小・中学校の総合的な学習の時間の“総仕上げ”として位置付けられている以上、探究の知識・技能、思考力・判断力・表現力等の育成を重視するあまり、肝心な学びに向かう力・人間性等を軽んじてしまうようでは、自己の(あるいは人間としての)在り方生き方、さらには満足感を実感するまでには到らず、まさに、探究が画餅に帰すことになるであろう。探究に向かう人間的態度の基本となるのは、学びに向かう力、すなわち主体性であり、繰り返すまでもないことであるが、主体性と探求行為は一体なのである。

第2節 日本の教育システムと社会性

前節では、人間としての在り方生き方を高校生に考えさせる上で、総合的な探求の時間が特別活動と同様に貴重な学習時間であるということ、日本人の中・高校生の場合、自己有用感に裏付けられた自己肯定感の育成、すなわち主体性の育成を重視すべきであると論じた。探究に不可欠なのは主体性であるということを改めて強調しておきたい。そして筆者は、知識や技能、思考力・判断力・表現力の育成に重点を置くあまりに探究心の醸成に必要な自己肯定感(=主体性)の育成を軽視してしまうと、総合的な探究の時間が“探究の時間”として成立しなくなるということを危惧するのである。

繰り返しになるが、日本人の中・高校生の場合、自己有用感(=共同性)に裏付けられた自己肯定感(=主体性)が大切であり、そのことからすると、総合的な探究の時間を成立させる第一条件として、小・中学校段階での総合的な学習の時間を含めた学習の在り方と共同性の育成について検討しておかなければならない。

欧米(特にアメリカ)と日本の学校との比較を通して日本の学校の特徴とその変化を論じた恒吉僚子は、社会性(=共同性、協働性。以下、本章では恒吉の文意を考慮し、「社会性」と記す)という側面から日本の学校の光と影を照射している⁷。欧米との比較によって日本の学校の特徴が相対化されることから、本節では恒吉の見解に従って稿を進めたい。なお本節では、本稿の目的上、欧米の学校の具体的な特徴には触れない。

恒吉によると、日本の教育は正式なカリキュラムの中で、社会性の育成に力を入れているのが特徴であり、国際的にも評価されているという⁸。具体的には、日直、班活動や当番、係、清掃活動などを通して対人関係能力を育成するように学校生活の中に散りばめられているというのである。そして恒吉は、それを「“絆”の教育」とし、日本の(小)集団における教育活動は、単に、緩やかな枠組みのもとで協調性を期待しているのではなく、意図的に集団性、共同性、社会性を方向づけている、と特徴づけている⁹。その上で、より多くの児童生徒が集団の後押しを想定した「自発的」同調を身に付け、そのことが日本の共同体が機能する前提となっている、と述べる¹⁰。実際、2011年3月11日に起きた東日本大震災という未曾有の事態に直面したにもかかわらず秩序意識を失わなかった被災地の方々の態度が、諸外国から“絆”(kizuna)として称賛されたことは、数年を経てなお、我々の記憶に残っている。

一方で、「集団の統制から逃れるすきのない怖さをも伴っている」ことを「影の部分」として恒吉は述べる。この「影の部分」に関しては、「いじめ」を挙げておきたい。

いじめ発生のメカニズムを秩序という点から考察した内藤朝雄は、学校を「学校共同体主義イデオロギー」と表現し、現行の教育制度は、「狭い生活空間に人々を強制収容したうえで、さまざまな「かかわりあい」を強制する」と論じる¹¹。そして学校については、「ここるところの交わりによって、たがいのありとあらゆる気分やふるまいが、たがいの生の深い部分にまで沁み合う聖なる共同体である」とも論じる¹²。恒吉も記すように、影の部分については、「“自発的な同調”の論理」や「思いやり」・「共感能力」など、情意(心理的)側面からの視点で論が形成されており¹³、これは内藤もほぼ同様である。また、学級の空間を「優しい関係」と言い表した土井隆義のいじめに関する見解も同様である¹⁴。三者の見解は、いずれも情意的あるいは心理的側面に重点を置いた見解であり、首肯すべき点が多い。しかしながらこれらの論は、学級という空間(雰囲気)自体が最早、機能しなくなっているのではないかということをはっきりと明らかにしたのが、学習機能や学習方法、学習活動と学級との関連については深くは踏み込んでおらず、むしろ学級という空間(雰囲気)の機能不全を前提としているので、その文脈上、学習機能や学習方法、学習活動も機能不全に陥ってしまっているということが自明の解になっているようにも読み取れる。もし、学習が学習行為として成立しているとするならば、内藤や土井の説が成り立つか否かは検討する余地があるであろうし、その前提として、従来の教え込む授業方法や情や絆を優先したグループ活動や道徳の授業の在り方などについても検討する必要があると考えるのである。この点については、次章で考察することにしたい。

さて、恒吉は、日本においても近年、社会性の危機が取り上げられていることを警告する。個性化や個別化が社会に受け入れられ(受け入れざるを得ない)、対人関係が希薄化した状態、そしてそれが社会性の危機につながるとして、この点も「影の部分」と言い表している¹⁵。

ただ、この「影の部分」については、そもそも恒吉が明らかにしたように、日本の学校(幼稚園・保育園も含む)自体が、社会性を意識させるカリキュラム構造となっていることは先に見てきた通りである。事実、日本の社会性が希薄になってきた一家族の個性化・個別化との対応—ことの危機は1980年代から指摘されてきたことでありながらも、先に見た東日本大震災や、記憶に新しいところでは2018年1月12日に起こった新潟県三条市のJR信越線のトラブルが起きた際の乗客約430人の相互に助け合う態度などがマスコミで大々的に取り上げられ、絶賛されたという事実もある。さらに、本稿で個々に挙げることは控えるが、絆や円滑な人間関係の構築をねらいとした授業実践報告が数多くなされている。やや楽観的かもしれないが、“道徳教育の危機”が叫ばれ、文部科学省がその改善に向けて本格的に動き出した2000年初頭を機に、教師個々に道徳教育に対する意識が芽生

え、その教育効果が徐々に表れてきたのではないかと推察する。当然、そこには社会性を児童生徒に意識させる日本の教育カリキュラムの構造が根底にあることは言うまでもない。

加えて、恒吉の言う社会性とは社会への“適応”を意味しているが¹⁶、この点については、門脇厚司が「社会力」という言葉を用いて「人が人とつながって、社会をつくっていく力」の育成を新しい学びの構想し、それまでの今ある社会に適応する能力を社会性として、前者と後者を区別している¹⁷。この適応について、門脇の意見を参考に私見を述べておくと、今ある集団や社会に適応する（させる）ことを優先的に考えることよりも、「結果として”所属する集団や社会に適応する”ことの方が重要であり、その一端を次章で論じる予定である。

また、シチズンシップ教育（市民性教育）をはじめとした理念や構想・方法が近年、アクティブラーニングに関連して紹介されているが、要するに、それらは、門脇が提唱する学びの構想も含め、社会への適応能力よりも主体性をもった児童生徒個々が他者と共同（協働）しながら社会をつくっていく態度の育成に重点が置かれているというのが特徴である。そしてそれは当然、感情や絆を前提とした情意的（心理的）側面を重視した学校共同体に対する考え方とは一線を画すものである。次章では、情意的（心理的）側面とは別に、自己有用感を用いた「学びの手法」という観点から、ジグソー法について取り上げ、考察したい。

第3章 ジグソー法—自己有用感を用いた学びの手法について—

第1節 ジグソー法の可能性

ジグソー法は、アメリカの社会心理学者である E. アロンソンによって 1971 年に考案された協同的な学習方法である。筆者は、筆者が勤務する大学での初年次教育でジグソー法を実践しているが、ジグソー法という学習活動は、本稿で論じてきた自己有用感を学習者に与える可能性、つまり主体的な学習を実現する可能性があり、それは、次節の副題にもあるように、「技能としての協同」という側面が効果的であるということである。

「技能としての共同」は、前章で取り上げた情意的側面の負の部分乗り越え、「技能習得者」としての学習者の立場の明確化とそれに対する自覚、さらに「技能習得者」としての各人が所属するグループ内での自己有用感にまで到達し、結果として自信（自尊感情）、すなわち主体性を高める可能性を秘めているということを、改めて強調しておきたい。

しかしながら、今まで述べてきたことは、あくまでも筆者の授業実践者としての体験に基づいた感触であり、授業を体験した何人かの学生の感想を通じて、ジグソー法の可能性を述べたに過ぎない¹⁸。また、ジグソー法が近年、クローズアップされてきたという経緯があることから、その成果や研究上の位置づけについては、まだ定まってははいない。筆者自身もジグソー法を実践してまだ日が浅く、まだ手探り状態であることなどから、本章では、友野清文が著した『ジグソー法を考える—協同・共感・責任への学び—』¹⁹に導かれながら、その可能性を示唆したい。

第2節 ジグソー法とその効果—技能としての協同—

友野の著書では、E. アロンソンの考案したジグソー法は、何度かの修正が加えられた結果、幾つかのパターンが存在するとして、それらを紹介している。現在、日本で紹介されているジグソー法の主流は「知識構成型ジグソー法」と呼ばれ、これは大学発教育支援コ

ンソーシウム (CoREF) により、2011 年に提唱された手法であるという²⁰。また、氏の著書では、E. アロンソンの著作を通して、ジグソー法成立の背景とそれが目指しているものが何か、について検討されている。本章では、氏が明らかにした E. アロンソンの教育的思想の背景に焦点を当てながら、ジグソー法の可能性について示唆したい。なお、ジグソー法各々のパターンには拘らずに、一括して「ジグソー法」と表記して考察の対象とすることを予め、お断りしておきたい。

まず、ジグソー法誕生の背景を見ておきたい。

当時のアメリカの人種差別という深刻な問題が関係する。1954 年のブラウン判決は、アメリカの人種差別撤廃運動史上、画期的な判決であったが、その実態は、偏見がむしろ増大し、マイノリティの子どもたちの自尊心や成績は向上しなかった。テキサス州の副教育長から相談を受けた E. アロンソンが、学校現場に足を運んで気が付いたのは、学級が非常に競争的な場であり、生徒たちが教師から認めてもらったり、褒められたりすることを競い合っているということであった。そしてその競争に負けるのはマイノリティの子どもたちであると決まっていたのである。このような現実直面した E. アロンソンは、「競争的な教室を協同的な教室に変える」ことを狙いとした。

また E. アロンソンは、1999 年 4 月にコロラド州で起きたコロンバイン高校での事件についても言及しているが、要するに、友野の言葉を借りれば「学校の文化・雰囲気は協同的なものに変えていくことが必要であり、そのためにジグソー法が有効である」ということである。

次に、ジグソー法の構想や学習効果について、友野の著書を参考に、以下のように整理してみた²¹。

- I) 学習の過程 (学び方) から学び取ることがある。
- II) 授業の構造化が必要である。
 - i) 「相互依存」が起こるように構造化されている。
 - ii) その構造は課題の専門化 (個別化) である。
⇒課題の専門化 (個別化) によって必然的に「相互依存」が起こり、お互いが情報提供者として接し合うように構造化されている。
- III) 構造化された「相互依存」により生徒の協同関係が生まれる。
 - ・自尊心や共感力も高まる。

この中でジグソー法の最大の特徴は、氏も著書で述べているように「課題の専門化」(個別化: II - ii) である。この点について、同著には、「自分の担当部分について学び、説明できることが、他のグループメンバーへの責任となる。しかし、これは、「自己責任」ではなく、「エキスパートグループ」での活動によって支援されるのである」と記されている²³。さらに協同学習を「エキスパート活動」と「ジグソー活動」に分けた点に独自性があり²⁴、筆者もエキスパート活動には、実践者としてある程度の手応えを感じている。まさしく自己有用感を学習者に与える手法であり、情意的側面や適応を乗り越える「技能としての協同」なのである。

実際に、授業を実践した筆者の感触として、「課題の専門化」(個別化) は相互依存 (協同関係) をもたらし、「エキスパート活動」においては、自身が「エキスパートである」という意味での所属するグループに対する自尊心と責任感、そして自身のエキスパート活動が、自身が所属するグループに役立ち、そのことで満足感や充実感を得ていることが見て取れた。また、エキスパートから自らが所属するグループに報告する際も、「エキスパート同士が集まる会議で話し合われた結果である」という裏付けがあると思しく、臆すること

なく発表をしている姿も見られた。

一方で、ジグソー法はその構造上、近年、議論されている公共哲学の観点を持ち合わせていることも見逃せない。公共哲学では、公共性は、その担い手について、国家が独占するという立場をとるよりも、市民や中間団体の役割を重視するという立場から議論が進められている²⁵。ジグソー法の構造は、個人が小グループに属し(あるいは二人ペアを組み)、小グループ同士が集まって一つのグループを形成する。その意味では、エキスパート活動は小グループ、すなわち市民や中間団体に相当するわけである。ここにジグソー法を体験する上での別の効果が認められる。

なお、筆者の指導体験は、先に述べたように大学の初年次教育でのものであるが、ジグソー法は高等学校や中学校、さらには小学校(高学年)でも活用事例がネット等で確認できる。またジグソー法は当然、「横断的・総合的な学習」の特徴をもつ総合的な探究の時間にも、より有効的に活用できる。例えば、一つの社会的な出来事に対して、見解の異なる新聞をはじめとした各メディアの論説をエキスパートグループ毎に分担して活動を展開させたり、その出来事の経緯を時系列毎にグループ分けをし、エキスパート活動を展開させたりすることで、学習の広がりや深化が期待できる。

おわりに

本稿では、国際的に見て自己肯定感が低いとされる日本の中・高校生の主体性を育成する方法の一つとして、共同体において自己有用感を体験させることが重要であり、自己有用感に裏付けられることで自己肯定感、すなわち主体性を育成することに繋がる、ということ、高等学校における総合的な学習の時間から総合的な探究の時間への名称の変更という文脈の中で論じてきた。社会性の育成が教育カリキュラムに位置付けられている日本の教育制度は、他者に役立つ、あるいは認められることで自己有用感を得、それが自己肯定感、さらには主体性にまで繋がるという点で、自己有用感という言葉は、日本の教育制度の特色の一つともなり得るであろう。その意味では、教育現場は改めて、自己有用感という言葉を重視すべきである。

この自己有用感、情意的側面が優先されて論じられてきたいじめ問題に関する研究や適応を前提とした絆でのつながりから生じる問題などを乗り越えるものとしての可能性を秘めている。そして、それを学習方法という観点から具現するものとして取り上げて論じたのがジグソー法であり、いわゆる「技能としての協同」である。

ジグソー法の可能性については、筆者も実践したばかりであり、その有効性や学習活動の効果的な在り方については、これからの実践に基づく研究の深化を待つばかりであるが、今後の課題としたい。

注

- 1 『中等教育資料』平成30年7月号、「総合的な探究の時間の改善・充実に向けて(14)」66頁。(渋谷一典氏執筆)
- 2 236頁。
- 3 例えば、日本道德教育学会の過去10年の自由研究発表を見ても、高等学校における道德授業の実践を取り上げたものは確認できるもので、6例に過ぎない。参考までに、実践事例研究報告という点で目を引くのは、“絆”を題材としたものや共感的理解人間関係の構築、といったものである。

- 4 2頁。
- 5 1頁。
- 6 大石繁宏著『幸福を科学するー心理学からわかったことー』、新曜社、2009年6月。34-35頁。169頁。
- 7 恒吉僚子著『子どもたちの三つの危機ー国際比較から見る日本の模索ー』、勁草書房、2008年8月。
- 8 恒吉前掲著、30頁。
- 9 恒吉前掲著、135頁。
- 10 恒吉前掲著、139頁。しかしながら恒吉は、こうした前提条件が崩れつつあることも、同時に指摘している。
- 11 内藤朝雄著『いじめの構造ーなぜ人が怪物になるかー』、講談社現代新書1984、2009年3月。165頁。
- 12 内藤前掲著、168頁。
- 13 恒吉前掲著、147頁。
- 14 土井隆義著『友だち地獄ー「空気を読む時代」のサバイバルー』、ちくま新書710、2008年3月。
- 15 恒吉前掲著、「第Ⅱ部 社会性の「危機」」参照。
- 16 恒吉前掲著、29頁。恒吉は、共存関係を強調するために、「共同性」を「共生性」と呼び、それを、意識的に多様な人々が平等に共生できるような社会を想定した時に必要とされる適応能力であると定義づける。
- 17 『社会力を育てるー新しい「学び」の構想ー』、岩波新書1246、2010年5月。
- 18 筆者は、筆者が勤務する大学で初めてジグソー法を実践した。「知識構成型ジグソー法」と呼ばれるものであり、大学1年生(31名)が対象で3本の論文(A,B,C)を読みこなすというものであった。5グループ(6人で構成)に分けて、2人がペアになって1本の論文を担当した。各グループの代表がA,B,C各々のグループに集まり、論文から読み取れる内容を発表し合い、その後、自らが所属するグループに戻って報告をするというものであった。議論するところまでは到達しなかったが、程よい緊張感とエキスパートとしての責任感が見て取れた。体験を重ねてジグソー法に慣れることで、議論にまで到達する可能性が十分にあると感じた次第である。
- 19 丸善プラネット刊。2016年11月。なお、本章では、友野氏の著書に従い、「協同」という表記を用いることをお断りしておきたい。
- 20 友野著。9-13頁。
- 21 友野著。16-19頁。
- 22 友野著。18頁。
- 23 友野著。19頁。
- 24 友野著。19頁。
- 25 小川仁志著『道徳を疑え！ー自分の頭で考えるための哲学講義ー』、NHK出版初421、2013年12月。194頁。同様に、前出内藤は、同著(註11、252頁)で「中間集団全体主義」という概念を提出している。なお、友野氏は、エキスパート活動と公共哲学との関係については触れておられなかったので指摘しておきたい。