

研究ノート：

「総合的な学習の時間」におけるLTDの可能性

吉岡一志

(山口県立大学国際文化学部)

The Possibilities of LTD in "the Period for Integrated Studies"

YOSHIOKA Kazushi

(Faculty of Intercultural Studies, Yamaguchi Prefectural University)

要旨

本研究の目的は、「総合的な学習の時間」においてLearning Through Discussion(以下、LTD)の適合性を検討し、その応用可能性を模索することである。本稿ではアクティブラーニングの歴史的背景及びその学習理論を検討し、対話を通して学生が新しい知識を創造する環境を整えることの必要性を示し、そのうえで、LTDが学生の学びを押し進めることを確認した。さらに、学習指導要領に示された「知識・技能」の習得、「思考力・判断力・表現力等」の育成、「学びに向かう力・人間性等」の涵養の三つの柱に対してLTDがどの程度適合的かを検討し、その限界も指摘した。

1. はじめに

1996年の中教審答申「21世紀を展望した我が国の教育のあり方について」において「横断的・総合的な学習の推進」として示された「総合的な学習の時間」(以下、総合学習)は、1998年公示の学習指導要領で正式にカリキュラムに位置づけられた。学校現場では様々な試行錯誤が繰り返され、よりよい実践が模索されながらも、2008年公示の学習指導要領の「改訂の経緯」には、新興科目ゆえの混乱が記されている。

例えば、中学校指導要領では「小学校と中学校とで同様の学習活動を行うなど、学校種間の取組の重複も見られる」といった自由度の高さに起因するような課題、「補充学習のような専ら特定の教科の知識・技能の習得を図る教育が行われたり、運動会の準備などと混同された実践が行われたりしている例」といった総合学習の理念が浸透していないことによる課題が記されている。このように、生まれたばかりの科目を象徴するような混乱が文科省の目にもはっきりと捉えられていた。

しかしながら、この度の新学習指導要領では、総合学習が定着し、一定の成果を示し始めていること

が主張されている。例えば全国学力・学習状況調査、いわゆる「全国学力テスト」において、「総合的な学習の時間で探究のプロセスを意識した学習活動に取り組んでいる児童生徒ほど各教科の正答率が高い傾向にある」ことだけでなく、「探究的な学習活動に取り組んでいる児童生徒の割合が増えている」ことなどが示され、その定着の程度が教師や児童生徒の双方において安定的なものとなっていることがわかる⁽¹⁾。また、新学習指導要領ではOECDが実施する学習到達度調査(PISA)での好成績が強調され、そこに総合学習の効果が見出されている。このことは諸外国からも指摘され、評価されているのだという(村川他 2018)。

このように、総合学習は新設以来の試行錯誤を通して、現在では学力向上の観点からその存在意義が高らかにうたわれているのである。その一方で新学習指導要領には、総合学習の課題も示されている。一つは、総合学習が育成する資質・能力の具体化であり、この点は、他の教科と共有される課題である。もう一つは、探求プロセスにおける「整理・分析」、「まとめ・表現」の取組の不十分さである。前者は、新学習指導要領全般にかかわる問題であり、すべて

の教科等にわたって具体的な資質・能力が示されている。後者は他の教科等にも少なからずかかわる部分であるが、総合学習に特に固有の課題であり、その課題への対応が具体的に新学習指導要領に追記されることとなる。

後者の課題に関しては、学習指導要領解説に新たに「考えるための技法」が提示されている。ここで示されるのは「順序付ける」、「比較する」、「分類する」、「関連付ける」、「多面的に見る・多角的に見る」、「理由づける（原因や根拠を見付ける）」、「見通す（結果を予想する）」、「具体化する（個別化、分解する）」、「抽象化する（一般化する、統合する）」、「構造化する」の10種類の技法である。

これらの「考えるための技法」は探求プロセスにおいて、非常に有効なものである。しかしながら、当然、これらの技法の習得が総合学習の目的ではない。むしろ、こうした「考えるための技法」を一手段として、より高次の目標を達成することが望まれる。となれば、これらの技法がリスト化されるだけでは不十分である。すなわち、「考えるための技法」も経由しながら、「整理・分析」、「まとめ・表現」が一連の活動として総合学習に組み込まれている必要があるだろう。

これまでの総合学習の経緯を振り返ると、活動のモデル化が不可欠であると考えられる。2008年公示の学習指導要領に示された諸課題は、総合学習のモデルが確立していなかったために、生じた事態と考えられないだろうか。したがって、いったんそのモデルが立ち現れてくると、教師も児童生徒もそのモデルに適合しようとする志向が生まれ、その結果、そこに安定した授業運営が可能となったと考えられる。

そこで、本研究では、総合学習の課題となっている「整理・分析」、「まとめ・表現」を育成していくためのプログラムとして、近年高等教育において提案されるLearning Through Discussion（以下、LTD）を取り上げ、同学習プログラムの総合学習への展開可能性を学習理論の側面から検討する。このことを通して、LTDを総合学習のプログラムとしてモデル化していく足掛かりを得ることを目指す。

2. 新学習指導要領に見る総合学習の目的

新学習指導要領における「総合学習」では、他の教科等と同様、「第1目標」が「二つの要素で構成」される統一された記載の形式をとり、主文と具体的な資質・能力の内容が記述される⁽²⁾。こうした記載形式は、学習指導要領解説（以下、「解説」）によれば「生きる力」の具体化であり、教育課程全体が育成を目指す資質・能力を明確化しようとする

意図が見られる。したがって「第1目標」の下部にある(1)～(3)までの要素は、「何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）」、「理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成）」、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養）」という「三つの柱」に相当する。

表1にある主文では、旧指導要領と比べ「横断的・総合的な学習を行うことを通して」の文言の前に、「探求的な見方・考え方を働かせ」との文言が新たに付け加えられている。「解説」では「探求的な学習過程」を総合学習の本質と考えることがその理由とされている。「探求的な学習」とは「問題解決的な活動」を指すのであるが、この活動が複数の教科等を横断、総合することよりも上位に位置づけられるのである。すなわち、各教科等を横断することが探求的な見方・考え方を働かせるのではなく、反対に探求的な見方・考え方を働かせ、問題解決を行うにあたって、各教科等の横断が必然的に要請されるという関係にある。

表1 新学習指導要領（中学校）における「総合学習」の目標

<p>探求的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、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・能力を次のとおり育成することを目指す。</p> <p>(1) 探求的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探求的な学習のよさを理解できるようにする。</p> <p>(2) 実社会や実生活の中から問いを見だし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする。</p> <p>(3) 探求的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う。</p>
--

この「探求的な学習過程」は、①課題の設定、②情報収集、③整理・分析、④まとめ・表現から構成される。この過程が繰り返されることによって「探求的な見方・考え方を働かせ」ることができるようになっていき、このことが、「よりよく課題を解決」すること、そして「自己の生き方を考えていくための資質・能力」を育成すると理解できる。

次に、「三つの柱」を見てみよう。(1)の「生きて働く「知識・技能」の習得」で述べられている「課題の解決に必要な知識及び技能」は、「探求的な学習過程」での学び方と同一視されるものではな

い。「探求的な学習過程」を経てはじめて得られる知識・技能である。したがって探求課題に応じて様々なものとなる。

ただし、ここで獲得する知識は、「生きて働く知識」＝「概念」として形成されるべきものとされる。「解説」を見ると「教科書や資料集に整然と整理されているものを取り込んで獲得するものではなく、探求の過程を通して、自分自身で取捨・選択し、整理し、既にもっている知識や体験と結び付けながら、構造化し、身につけていくもの」とある。すなわち、特定の課題に対して活用できるまでに洗練された知識を言う。それゆえ、「既にもっている知識や体験と結び付けながら」とあるように、個人において多様な知識と統合されることが目指されている。

次に「未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成」に該当する(2)では、改めて、①課題の設定、②情報収集、③整理・分析、④まとめ・表現が強調されている。総合学習の本質として考えられている「探求的な学習過程」とは、まさにこのプロセスである。つまり、ここでの「思考力・判断力・表現力等」が(1)を達成させる前提となっていると言えよう。

最後に、(3)の「学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養」である。ここでは、「主体的・協同的に取り組むこと」と「積極的に社会に参画しようとする態度」の育成が明記される。「解説」ではなぜ「主体的・協同的」であることが必要なのかは十分には説明されていない。「なぜなら、それがよりよい課題の解決につながるから」という説明や、「他者との協同的に学習する態度を育てることが、求められているからでもある」というように、ある意味、問うまでもないといった自明性を帯びつつ、既定路線に沿っていることが否めない。総合学習のテキストにおいても、いかに「『主体的』になるように導く」(村川他2018)かについては議論されても、なぜ主体性が必要かはほとんど問われない。

しかし一方で「複雑な現代社会においては、いかなる問題についても、一人だけの力で何かを成し遂げることは困難である」からこそ、協同的に探究を進めることが求められるともいう。確かに、実社会においては、ある課題の解決のためにワーキンググループが設置されるなど、そこでは協同的に活動する状況がまず与えられ、その場においては少なくとも主体的であることが求められる。吉岡(2019)が指摘するように、社会との接続が新学習指導要領では強調されていることから見れば、職場での労働のあり方を想定したとき、こうした態度が求められるのであろう。このことは、複数人のチームにおけるふるまい方が問われるということではないだろうか。

つまり、協同的活動を円滑に進めるために、どのような貢献ができるかという点から主体性のあり方を位置づけることができるのではないだろうか。

以上、学習指導要領に基づいて、総合学習の目標を検討してきたことをまとめると次のようになる。第一に、①課題の設定、②情報収集、③整理・分析、④まとめ・表現から構成される「探究的な学習過程」が総合学習の本質であると見なされること。第二に「探究的な学習過程」を通して、多様な知識を結び付け、特定の課題に対して活用できるようにすること。第三に、他者と協働せざるを得ない時にいかなる貢献が必要かを模索すること。これら三つを踏まえた上で、LTDがいかに総合学習に適合的かを検討する。

3. 総合学習におけるアクティブラーニングの位置 (1) アクティブラーニングの定義

LTDとは、その名前の通り「話し合いを通じた学習」であり、アメリカの社会心理学者W.F.ヒルが1962年に開発を行った学習法である(安永2006)。いわゆるアクティブラーニングの技法の一つであるが、1962年という時代のアメリカでなぜ、こうした技法が開発されたのだろうか。その社会的背景から、アクティブラーニングの意義を検討してみたい。

まず、用語の定義についてであるが、新学習指導要領において「アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善」として、その用語が初めて用いられた。その定義を中教審答申によって見てみると、以下のように解説される。

教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学習者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的な能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。

ここから言えることは、教師が学習者に向かって一方的に話すという講義形式ではなく、「学修」に対して、学習者が能動的に参加する教授・学習法である。これだけであればactive learningを訳したこと以上の意味はくみ取り難いが、広範囲に及ぶ「汎用的能力」の育成が目指されていること、あるいは個別の学習法が列記されていることから、対話を中心とした学びであることが想定される。

一方で、溝上（2014）はアクティブラーニングについて普遍的な定義がしがたいものであることを指摘しながらも「一方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」（p.7）とする。

溝上（2014）の定義でも講義形式を一つの基準として設定している。当然「聴く」ことも能動的な行為ではあるが、講義形式を「乗り越える」べき批判対象として設定することで、学習者そのものへと視点が向けられる。それが「書く・話す・発表する」という活動を通じた「認知プロセスの外化」である。能動か受動かは目に見えず、他者から理解し得ない部分である。その点が「書く・話す・発表する」ことによって外化されることで、ひとまず「能動的」であることが理解されよう。

「認知プロセスの外化」を明記するところから見れば、溝上（2014）の定義の方が、中教審答申よりも多くの活動をアクティブラーニングとしてカテゴライズできる。例えば、教師が講義の途中に、質問を投げかけることも溝上（2014）がいうアクティブラーニングになるだろう。

こうした様々な定義があるなかでも、そもそも学習者の能動性が求められることはどの研究者においても共通する。つまり、アクティブラーニングはその名が示す通り、学生の能動性を発揮させることを目的としている。では、改めて、なぜ「能動性を発揮させること」が必要とされるに至ったのだろうか。

（2）アクティブラーニング誕生の背景

学習指導要領に「複雑な現代社会においては、いかなる問題についても、一人だけの力で何かを成し遂げることは困難である」とあるように、近年の「知識基盤社会」「予測が困難な時代」の到来が学習者の能動的な学びを必要とするという論理を立てる。しかし、溝上（2014）は高等教育研究者であるChickeringの1969年の著書“Education and Identity”において既に「教授パラダイムから学習パラダイムへの転換」の思想が提起されているという。

Chickering（1969）がこのような提案をしなければならなかった背景には、当時のアメリカにおける教員の役割が教育重視から研究重視へと変化していたことが挙げられよう（江原 1994, 金子 2007）。かつて「一人前の大人」を育成していた大学は「専門家」の育成に傾倒していったのである。そこでChickering（1969）は再び「一人前の大人」への教育を取り戻すために、感情のコントロールやアイデンティティの確立、対人関係などの涵養を目指して

「学習パラダイム」へと転換をはかるのである（溝上 2014）。

ここで見落とせない含意は、社会背景として「予測が困難な時代」と学びのあり方が無関係であったことである。そうではなく、「一人前の大人」としての人間形成が目指されていたことである。学校と社会の接続は後景化されていたのであり、あくまでも高等教育内部での教育の在り方が議論されていたに過ぎない。

「教授パラダイムから学習パラダイムへの転換」をもたらした注目すべきもう一つの要因は、当時のアメリカにおける高等教育のマス化である。近年も日本の高等教育で聞かれる「学生の多様化」の問題が、当時のアメリカにおいては既に生じていたのである。

すなわち、「教授パラダイムから学習パラダイムへの転換」において学習者の能動性が求められる背景には、能力や意欲の低い学生を何とか教育につなぎとめようという差し迫った問題意識があったのである。ヒルがLTDを開発した1962年のアメリカの大学においては「主体的に学べず、学習に対して受動的であり、学習の過程よりも結果を重視し、理解よりも記憶が中心の学習が主流を占めて」（安永 2006）いたのであった。

その点で、アクティブラーニングは社会の第一線で活躍するエリートの養成というよりも、学習意欲も高くない、いわゆる「勉強が苦手な子」に「学習させる」手段として考えることができる。話すことや書くこと、発表することなどは、学生を受動的なままにさせておくことを不可能にさせる。つまり、学生を「主体的」に「させる」のが、アクティブラーニングであったことが、その誕生の背景から理解できるのである。アクティブラーニングは、学生の能動性を強制させる戦略なのである。

（3）学習観の転換

以上のように、アクティブラーニングの歴史を紐解けば、その教育的意味は主体性を強調する現代の教育観とは逆行するもののようにも見える。その一方で、実際のところ、アクティブラーニングに対する現代日本の評価の中には、「ただおしゃべりをしているだけ」「知識の習得がおろそかになる」などの否定的な見方も少なくない。つまり、授業時間でのおしゃべりが強制されるだけの、実りのない取り組みが、アクティブラーニングという理解になるだろう。

しかしながら、少なくとも、アクティブラーニングに代表される対話の教育的な意味は、学習の捉え方によって大きく異なる。したがって総合学習における学びは、一定の学習観ではとらえきれない。

そこで、次に教育心理学における学習理論から、総合学習における学びの意味を検討しよう。

藤村（2012）は教育心理学の立場から学習を「さまざまな経験によって行動や心的構造に比較的永続的な変化が生ずること」と定義し、①外的に厳密に測定可能な行動、②行動の背景にある内的な心的構造、③行動や心的構造を規定する集団内の関係性のいずれかに注目するかによって3つの学習理論が併存するという。

①は「連合説」と呼ばれる行動主義的学習理論である。連合説はパブロフの古典的条件づけやスキナーのオペラント条件づけなどが当てはまる。これらは外的刺激が繰り返されることにより、行為（反応）がその刺激と結びついていくこと（連合の成立）が生じる。これらはある刺激が可視的な反応を結果としてもたすために厳密な測定が可能である。

次の②は、ケーラーによる「認知説」（認知主義的学習理論）である。ケーラーは高いところにつるされたバナナを、一定の時間経過後に、突如チンパンジーが近くにある箱を3つ重ねて取ることができたという事例を上げ、そこに認知構造の変化を見出した。つまり、連合説が想定するような繰り返しの刺激と反応の蓄積ではなく、洞察によって認知構造が変化し、無関係であったはずのバナナと箱が目標と手段に置き換えられたことが推測される。このことはバナナがとれたという可視的な変化ではなく、目には見えない心的構造の変化を学習と捉える学習理論である。

最後の③は「状況理論」（状況主義的学習理論）と呼ばれるものである。これは個人の変化ではなく、個人と集団の関係の変化、すなわち、集団が行う実践に対する個人の参加の仕方の変化を学習と捉えるのである。その代表例はレイブとウェンガーの正統的周辺参加論である。レイブとウェンガーは徒弟制を観察し、新参のところに周辺の業務（例えば、レストランでいうところの皿洗いなど）から始まり、徐々に専門性が高く、責任の重い業務に携わるようになるという共同体内での移行プロセスを学習と捉える。

以上を概観すると、アクティブラーニングにおける学習は②の認知説に最も近いと考えられよう。藤村（2012）は認知説に基づく学習法として「①課題の把握、②仮説の設定、③実験や観察による仮説の検証、④まとめ」から構成されるブルーナーの「発見学習」を上げている。中教審答申で列記された発見学習とは、認知説に基づく学習観に負っていることがうかがえる。ただし、③の状況理論も体験学習や調査学習の中にも見出すことができよう。グループで調査を行うなどの実践共同体の中で、子どもたちの地位は変化するためである。

もう一つ藤村（2012）が示唆するのは、「社会的構成主義」である。これは認知説から発展した立場とされ、状況理論とも起源を一にするという。藤村（2012）は社会構成主義を個人内の変化を前提とするものとして状況理論と区別しているが、必ずしもそうとは言えない。社会構成主義の理論を体系的に論じるガーゲン（2004）は、「個人主義的な自己」を徹底的に解体し、関係論的な自己像を提案する。そのうえで、我々の知識がいかに人と人との関係の中で構成されるものかを論じている。この社会構成主義における学習はどのようなものであろうか。直接的に学習について論じている場面ではないが、人びとの学習がいかに関係性の中に埋め込まれているかをよく示す事例をガーゲン（2004 p.55-56）から引いてみよう。

私はある夏、マーヴィンという名前の左官の手伝いをしました。マーヴィンは、怒りっぽく、口が悪いという短所もありましたが、仕事の面では大変有能でした。彼ははしごで屋根に上り、見事な手さばきで屋根に漆喰を塗りました。私の仕事は、水と漆喰を混ぜて、彼の細かい指示どおりに調合することでした。漆喰は、微妙な塗りなおしができるように、柔らかめでなければならぬ時と、輪郭をすばやく決められるように、固めでなければならぬ時がありました。彼は、作業の進み具合によって、「スコッシュ（skosh）」（「柔らかく！」）、あるいは「ドライアン（dry-un）」（「固めに！」）と叫びました。手伝い始めた頃は、もちろん、このような言葉は私にとって何の意味ももちませんでした。しかし、数日後には、彼が望んだ通りの調合ができるようになりました。こうして、「スコッシュ」や「ドライアン」という言葉は、私たちの生活形式の一部となったのです。

この例がまさに徒弟性の現場と類似しているという点だけでも社会構成主義が、状況理論と重なってくることが容易に想像できる。しかし、それだけではもちろんない。「スコッシュ」や「ドライアン」がマーヴィン（親方）とガーゲン（弟子）の対話を通して徐々に意味あるものとして機能するようになっていくのである。親方がマーヴィンでなければこれらの言葉が持つ意味も変わってくるのが考えられ、マーヴィンとガーゲンという二人の関係内での対話を通して初めて「スコッシュ」「ドライアン」を意味ある言葉にしていくのである。

社会構成主義における学習は、こうした関係性の生成プロセスに見出すことができる。つまり、複数の人々が対話を通して何らかの方向へと歩みを共に

するということである。親方によって理想的な「スコッシュ」「ドライアン」の塩梅が異なるように、決してこの関係の外部に普遍的な正解があるのではない。私たちは対話を通して、他者を理解し、理解され、相互の問題点に気づき、修正したり、促進していく。それが社会構成主義における学習だと言えよう。当然、そこに別の第三者が入ってくれば、問題点も、修正案も変わってくるのである。村川他（2018）の言葉を借りれば、ある関係の中での「『最適解』となる新たな知識を考え出すこと」（p.8）が目指されるのである。

この意味で、アクティブラーニングを「ただのおしゃべり」や「知識の習得」とは異なる学習観に基づいて理解する必要がある。アクティブラーニングにおける対話は、「既存の知識」の習得を目指すものではない。むしろ「おしゃべり」を通して新たな知識を生み出す方法として位置づけることが可能なのである。それゆえに、普遍的な真理に到達することを必ずしも目標とするのではなく、あくまでもそこにある関係における「最適解」を導き出すこと。これが、総合学習が目指す「探究的な学習過程」として理解することができる。

4 LTDの可能性

以上、アクティブラーニングを支える学習理論を検討し、総合学習において対話を持つ意味を整理した。それは、他者との関係の中で対話を通じて、新しい知識を生み出す方法の獲得であった。では、話し合いを通して新たな知識を生み出す方法として、LTDはいかに貢献できるかを次に検討したい。

LTDの概要としては、まず、学生は提示された課題文を読み、それを基にフォーマットが定められた予習ノートを作成して授業に臨むことになる。授業においては、その予習ノートをベースとして、テーマと時間が構造化されたディスカッションを行うことになる。したがって、予習ノートと授業のディスカッションのあり方が結びつくことになる。表2は授業時間におけるLTDの進行表である。表の内、St.2からSt.7までが予習ノートの内容となる。

安永（2006）は、ブルームのタキソノミーをLTDの理論的背景とし、St.1からSt.4を「低次の学習」、St.5からSt.8を「高次の学習」としている。「低次の学習」は記憶中心の学習である。St.2は課題文を読み、言葉の意味を辞書等で調べておくことが課せられる。また、St.3とSt.4はそれぞれ課題文の主張を的確に読み取り、その主張を支える根拠を抽出するワークである。したがって、課題文の内容を正確に読み取り、記憶することが求められる。それゆえに「収束的学習」とも呼ばれる。

表2 LTD進行表（ミーティング）

段階	ステップ	討論内容	配分時間
準備 理解	St.1 導入	雰囲気づくり	3分
	St.2 語彙の理解	言葉の定義と説明	3分
	St.3 主張の理解	全体的な主張の討論	6分
	St.4 話題の理解	話題の選定と討論	12分
関連づけ	St.5 知識の統合	他の知識との関連づけ	15分
	St.6 知識の適用	自己との関連づけ	12分
評価	St.7 課題の評価	学習課題の評価	3分
	St.8 活動の評価	学習活動の評価	6分
合計			60分

安永（2006）より作成

この「収束的学習」では語彙や読解力が直接的に問われる部分であり、指導要領で言うところの「知識・技能」に該当する部分である。課題文は教員の選考によるものであるため、どういった語彙を習得させるか、あるいはまた、ある問題についてどのような見解が提示されているのかを、教員は学習目標に応じてふさわしい課題文を選出することが必要となる。したがって、LTDでは、ディスカッションが「知識の習得をおろそかにする」と言った批判を回避することができよう。

もう一方の「高次の学習」は思考中心の学習である。St.5とSt.6では、「収束的学習」にあたる「知識・技能」の習得に基づいて、この知識がこれまで習得してきた知識や自身の日常的生活と直結する事柄といかなる関連を持つかを議論するワークである。St.7では、課題文の批評を行い、その問題点などを指摘する。これらの活動は、課題文から得た知識を、他の知識や自己との関連づけを行うことから、「拡散的学習」と呼ばれる。

「拡散的学習」では、課題文から得られた「知識・技能」を応用するステップとなるため、「知識・技能」を抽象的なレベルに留めることなく、実践場面での生きて働く「知識・技能」へと学びを深化させていくことになる。こうして習得した知識の応用はまさに「理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成に適合的である。安永（2006 p.22）が紹介する学生のコメントに「ここでは知識というものが、単なる机上の空論としてではなく、『生きた知識』として確実に自分自身の中に入ってくる」とあるように、「深い学び」への発展が見込まれるのである。

このようにLTDは、「何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）」、「理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成）」を構造的に含み込んでいると言えよ

う。学習者は予習の段階から、課題文で得られた知識をいかに活用させるかを模索して授業に臨み、授業のディスカッションを通して、他者の見解も取り入れながら、新たな知を創造していくことになる。

さらに、LTDでは、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養）」についても適格的である。「学びに向かう力・人間性等」の涵養についても、LTDの学習プログラムに組み込まれている。このことについては、まず安永（2006）に示されたLTDを行った学生の声を引用しよう。

わたしが一番面白いと感じた授業はLTD学習法の授業です。みんなじっくり話をして、効率のよい話し合いのやり方を試してみ、とても充実感がありました。今のところ、大学に入学して一番刺激のある授業です。これをやってみて、自分に自信ができました。普段あまり話さないようなまじめな話題を、初対面の人と話して、みんな大人だなと感じる反面、自分の考えを支持されたことがとても嬉しかったです（1年生）

以上の引用からわかる通り、他者を承認し、他者から承認されることがLTDの魅力となっていることがわかる。それは個々人の自信と結び付き、充実感が得られるのである。こうした観点は、ディスカッションの内容ではなく、ディスカッションという行為そのものに見出されるものである。「学びに向かう力・人間性等」は、このように、対話という形式により涵養されるのである。このため、「学びに向かう力・人間性等」の涵養については、LTDの形式についても見ていく必要がある。

まずはグループの人数の問題であるが、LTDでは5名ないし6名に設定される。この人数を下回ると多様な発言が出にくくなるとされる。また、これ以上の人数になるとフリーライダーが生じ、グループの凝集性が散漫になる。こうした適切な人数構成が、学びに向かわざるを得ない環境として準備されることとなる。

したがって、このグループの中に予習をしていない構成員がいると、議論に十分に参加できなくなるために、予習することについても、ある種の強制力を伴う。また、予習については、ディスカッションにおいて課題文や予習ノートを見ることを禁止されており、事前に十分な予習を行っていないければ、一層参加が難しくなる。

あるいはまた「私も同じ」として自身の見解を述べないことも禁止される。このことがディスカッ

ションへの集中を促進させる。なぜならば、前者の発言を受けて、例えば、自身の意見と類似していたとしても、そこで発せられる言葉は当然違いがあり、また、細部にわたって完全に一致することなどありえない。そのため、他者の発言を注意深く傾聴し、理解しなければ発言がしにくくなるのである。

さらには、ディスカッションでは厳密に時間が制限されており、その際リーダーやタイムキーパーが毎回設定される。ただし、ここでも、リーダーやタイムキーパーだけにマネジメントを委ねるのではなく、フォロアーも進行や時間を念頭に置くことが指示される。つまり、発言をしているフォロアーも自身の発言の時間を意識することが期待されるし、あるいは沈黙の時間にはリーダーでなくとも、話題を提供することが求められる。したがって、参加者全員が当事者として、自覚させられることになる。

こうした他者と共に学ぶことによる強制力が多岐にわたってLTDにはちりばめられている。すなわち、能動的であることが強制される仕組みがLTDには組み込まれており、学生たちは学びに向かわざるを得ないのである。

しかしながら、それは必ずしも外的な強制力とも言えない。上の学生の声からもわかる通り、ディスカッションに参加する構成員同士は、互いに承認する／されるの関係にあり、ディスカッションへの関与の度合いが高ければ、それに応じて相互に見返りが大きくなる。つまり、安永（2006）も指摘するように、「仲間との対話の素晴らしさを実感でき、予習が不十分なために乗っていけなかった自分を残念に思う」（p.42）がゆえに、予習への動機づけは内発的なものになるのである。

こうした参加者の態度を安永（2006）は「集団への貢献」という。したがって、そこには当然、個人の責任が問われることになる。個々が十分に予習し、ディスカッションで積極的になることが、「集団への貢献」となり、そのことが、更に個人の承認につながり、LTDを充実させていくのである。つまり、集団に貢献することが単に強制されるのではなく、例えば、そこにある種の強制力が働いたとしても、そこに魅力が見出され、自ら進んで責任を負い、集団への貢献に向かうようになるのである。

さらに、St.8の活動の評価が設けられていることも重要である。ここでは、課題文の批評ではなく、活動そのものの良し悪しが評価される。ディスカッションの中で沈黙が続いた要因、議論が活性化したターニングポイントとなるような発言、あるいは、予習をしていないにもかかわらず貢献度の高かった参加者への評価など、ほめるだけではなく、ディスカッションをより有意義にしていくための振り返りがここでは目指される。この際、個人を攻撃するこ

とが目的でなく、あくまでもディスカッションをさらに質の高いものにしていくことを目指していることが明示される必要がある。また、他者を思いやること、尊敬することなどの「対人的技能」の基本も示しておくことも必要である。

以上のことから、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養）」にもLTDが適格的であると言えるだろう。それは、集団への貢献である。これは確かに集団という強制力というネガティブな側面もあるだろう。

しかしながら、私たちは他者と共に生きている以上「他人との関係において相対的自律性は多少有しているが、決して絶対的全体的自律性を持つことはなく、事実上は一生涯にわたって終始他人に調子を合わせ、他人に頼り切り、他人に依存している存在である」（エリアス 1977 pp.51）。つまり、完全に主体的に、能動的に生きることは難しく、他者の出方に合わせて、自らのふるまいを制限しながら、よりよい落としどころを見付けていく必要がある。

アクティブラーニングが学ばない学生を強制的に学ばせるものとして開発されてきた歴史的背景を踏まえるならば、積極的に学ばざるを得ない環境を用意することは不可欠なことである。そうした環境の中で自身のできることを問い、集団に貢献することで、自身の社会的地位を認めてもらうということが、LTDを通して確認される生き方と言えるのではないだろうか。

5.本研究の課題

以上、本稿では、総合学習のモデルとしてアクティブラーニングの手法の一つであるLTDの可能性を検討してきた。新学習指導要領において目指される「総合学習」の目標にある三つの柱と、LTDの取組がいかに適格的かを論じた。

しかしながら、「総合学習」が抱える「整理・分析」、「まとめ・表現」の取組の不十分さについては、言及できなかった。ただし、これも工夫次第では解決できると考えられる。確かに多様な情報を自ら収集し、「整理・分析」することはLTDでは直接的には担えない。しかし、St.5は間接的にはあれ、過去に知り得た情報と新たにLTDで得られた知見と照らし合わせ吟味することで、「整理・分析」の一端を担うことができる。また、そもそもLTDのディスカッションでは数名の異なる見解を整理し、その異同や賛否を議論する点で分析的視点を活用することになる。ここにおいて、学習指導要領で示されている「考えるための技法」も有効になるだろう。

一方の「まとめ・表現」については、課題文を読

み、それを自身の言葉でまとめて、ノートを作るとともに、ディスカッション時には、的確に説明するということが行われる。しかし、それだけでは「まとめ・表現」で求められていることは十分に達成できない。

そこで「まとめ・表現」に関してはLTDとは別の活動と組み合わせる必要がある。例えば、筆者はLTDで読んできた課題文をもとに「ポップ」を作る活動を取り入れている。この活動では、各種課題文の中から最も魅力的だったものを一つ取り上げ、今までその文章を読んだことのない人を想定しながら、目を引くような絵や読んでみたいと思わせるような短いキャッチフレーズを含む「ポップ」の作成を行っている。

他にも例えば、これまでの読んだ課題文をすべて整理して、そこから何が見出せるかといったような課題を与え、プレゼンテーションを行うこともあり得るだろう。このように、「まとめ・表現」についてはLTDですべてを組み込むことは難しいが、工夫次第で十分に関連性のあるプログラムが組み立てられると考えられる。

最後に、別の観点からの課題にも言及しなければならない。一つは、LTDの使い勝手の良さからくる過重な負担である。本稿では「総合学習」での活用を想定したが、これまでの小学校などでの実践事例報告にもあるように、教科の中でもLTDは応用可能である。道徳や特別活動においても、有効な手法であろう。しかし、いくつもの教科等が同時にLTDを実践しようとした場合、学習者は膨大な予習時間を抱えることになり、LTD以外の学習時間を妨げてしまう可能性がある。大学はこの最たる典型であるが、中学や高校など他の教科の授業内容が十分に把握できない場合、複数の授業で同時にLTDが行われることになりかねないことがある。その点には十分に注意をする必要がある。

また、LTDは授業時間のほとんどが話し合いになる。そのため、コミュニケーションが苦手な学生はかなりの負担が強いられてしまうのである。「対話的」であることが、新学習指導要領の新機軸として打ち出されたものであるが、誰もが対話に魅力を感じるわけではない。吉岡（2019）が指摘するように「コミュニケーション能力」がない子どもたちが、新たな「落ちこぼれ」となる可能性は十分に想定しておかなければならないだろう。教師による一方の講義形式でこそ真価を発揮できる子どもたちが、対話的でないからとして、正當に評価されないということがあってはならない。アクティブラーニングを行うことによる学力格差の問題（小針 2018）も同様の観点から議論しておく必要があるだろう。

注

- (1) 国立教育政策研究所『平成二五年度全国学力・学習状況調査報告書クロス集計』
- (2) この二つの要素を指し示す具体的な語彙は定まっていないようであり、例えば、田村(2017)は前半を「大要素」、後半を「下位要素」と呼称している。

引用・参考文献

- Chickering, A. W. 1969 "Education and identity"
San Francisco: Jossey-Bass.
- 江原武一, 1994『現代アメリカの大学－ポスト大衆化を目指して』玉川大学出版部
- エリアス・ノルベルト, 1977『文明化の過程 上』法政大学出版局
- 藤村宣之, 2012「学習とは何か」田中耕治他『新しい時代の教育方法』有斐閣, pp.121-141
- ゲーゲン・ケネス, 2004『あなたへの社会構成主義』ナカニシヤ出版
- 金子元久, 2007『大学の教育力－何を教え、学ぶか』筑摩書房
- 小針誠, 2018『アクティブラーニング－学校教育の理想と現実』講談社。
- 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
- 村川雅弘他, 2018『総合的な学習の時間の指導法』日本文教出版
- 田村学, 2017『総合的な学習の時間』ぎょうせい
- 安永悟, 2006『実践・LTD話し合い学習法』ナカニシヤ出版
- 吉岡一志, 2019「中学校新学習指導要領から見た『総合的な学習の時間』の課題」『山口県立大学学術情報』(12), pp.91-96

