

「教養」から見る初年次教育とアクティブ・ラーニング First-Year Education and Active Learning from the Perspective of “Bildung”

小室弘毅（関西大学人間健康学部）

要旨

新学習指導要領では「主体的・対話的で深い学び」が謳われ、今後はその学びを体験した学生が大学に入学してくる。大学の初年次教育もそれをふまえた対応が必要となることが予想される。本稿では、「教養」という語に着目し、それをかつての学生たちの中にあつた知と自らの生とを結びつける動機と力であり、大学内に雰囲気として存在していた知と生とを結びつける無言の圧力としての機能と理解する。その上で、「主体的・対話的で深い学び」を読み解くことで、対話＝協同の重要性を指摘し、アクティブ・ラーニングの導入において、学生同士の関係性構築が最重要の課題であることを示す。その課題に対応するため関西大学人間健康学部で行われている初年次教育の取り組みの事例を取り上げ、体験学習プログラムにより学生同士の協同性を高めることがリーディングやライティング等スタディスキル向上においても効果をもたらしていることを示す。

キーワード 教養、主体的・対話的で深い学び・体験学習、協同学習、アクティブ・ラーニング／“Bildung (Cultivation)”, "Proactive, Interactive, and Deep Learning", *Experiential learning, Collaborative learning, Active learning*

1. はじめに

戦後最大の教育改革と言われる 2017 年（高等学校においては 2018 年）に改訂された新学習指導要領では「主体的・対話的で深い学び」が謳われている。

この原型となったのが「アクティブ・ラーニング」である。アクティブ・ラーニングは、1980 年代アメリカの高等教育のなかに登場し、1990 年代に概念として定着した。日本では、まず大学教育改革の中で注目され、2012 年 8 月の中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて一生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」をきっかけに、教育改革の重要なキーワードとなっていった。その答申の用語集では、「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習への参加を取り入れた教授・学習法の総称」と定義され、発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習あるいは、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループワークなどがアクティブ・ラーニングの方法とされた。

アクティブ・ラーニングの定義はこれ以外にも広義狭義さまざまあり、またアクティブ・ラーニングを大学教育に普及していく戦略的なねらいといった実践的な理由からも定義がなされている。溝上（2015）はアクティブ・ラーニングを「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」と定義している。これなどは、何かを新たに学ぶのではなく、これまでの授業スタイルにちょっとアレンジを加えるだけでアクティブ・ラーニングになるという大学教員がすぐにも実践可能に思える定義であり、アクティブ・ラーニングを大学教育の現場に浸透させるための、戦略的な定義と言ってもいいだろう。

2014 年 11 月の文部科学大臣による中央教育審議会への諮問「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」によって、アクティブ・ラーニングは学習指導要領改訂の焦点の一つとなった。ここでは「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』）」と示された。そして2016年12月の『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）』において、「『主体的・対話的で深い学び』の実現（「アクティブ・ラーニング」の視点）が提起され、大学教育以前の教育において重要な課題となった。2014年11月の時点では、「協働的」とされていたものが「対話的」となり、さらに「深い」という形容詞が付加され、「主体的・対話的で深い学び」となったのである。協働が対話となり、深いという形容詞が付加されたことの意味は大きい。

あらためて、大学教育に目を向けてみると、大学教育において取り上げられていたアクティブ・ラーニングが、小・中・高等学校における「主体的・対話的で深い学び」へとつながり、さらには今後その学びを経験した学生が大学に入学してくるということである。初年次教育、そして大学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、そのことに留意する必要があるだろう。

2. 自己形成としての「教養」と初年次教育

2.1. 自己形成としての「教養」

かつての大学では、教養部で学び、あるいは一般教養科目を履修するという形で初年次の学びは形成されていた。授業は教授者中心であり、一方通行的な講義がほとんどであった。同時に、青年期のアイデンティティの揺れから来る「自分探しの自己形成的探求と知的な学問的探求とが密接に結びついた、単なる知識の享受とは異なる、学び手一人一人の生き方そのものを表す「教養」を追求することが大学生のあり方であるという暗黙の理解が、旧制高校のそしてその後身である大学教養部の時代には共有されてもいた。それゆえ、授業が講義中心であったとしても、学生たちの中には知と自らの生とを結びつける動機と力が存在し、単なる知識の享受とは異なる、学び手一人一人の生き方そのものの探求の機会を提供する場として大学教育が成立していた。この場合の「教

養」とは、いわゆる「パンキョー」と呼ばれるような知識を学ぶことではなく、英語の culture や education の翻訳語というよりもドイツ語の Bildung の翻訳語というニュアンスが強い。ドイツ語の Bildung は教養とも訳されるが、自己形成とも訳され、自己形成の結果とそのプロセスとを同時に示す動的な概念である。Bildungsroman は「教養小説」と訳されると同時に「自己形成小説」とも訳される。その訳し方の難しさを柏原(1977)は以下のように述べている。

教養というとすでに得られた教養を日本語では意味しがちだが、Bildungsroman の Bildung には Bildung に至る動的な過程が、結果としての Bildung と共に含まれ、その二つは同じような重みをもって意味されている。いや場合によっては前者の方が後者よりも強調されていると言っていい位かもしれない。しかし Bildung を教養と訳すと、どうしても結果としての Bildung の意味に限定されてしまう。だから Bildung に至る動的な過程を強調して訳すとすれば、むしろ自己形成小説とでも訳した方が良さそうであり、実際にその訳語も使われているが、そうすると今度は、自己形成の目標、結果としての Bildung の方が全く訳の中に出てこない(柏原 1977,60.)。

戦前期、そして戦後しばらくは教養とは自己形成を含意する言葉だった。しかし1949年の学制改革により、旧制高校的な教養は教養教育、一般教養となり、教養は、教えるもの、教えられるものとなった。それが時を経るにしたがい、「パンキョー」と呼ばれるようになり、その価値を減じていく。さらには1991年の「大綱化」により教養教育そのものが解体された。大学における自己形成・人格形成を目指す旧制高校的「教養」が軽視され、知的探求のみが追い求められるようになった結果、かつて大学全体を雰囲気として覆っていた知と生とを結びつける無言の圧力としての「教養」が緩やかに消えていき、「教養」は一般教養へ、

さらには「パンキョー」へと変貌していった。あるいは、自己形成的「教養」がその無言の圧力としての影響力をなくし、知識のみを問われる科目としての「パンキョー」へと変貌してしまった結果が教養部、一般教養の解体であったと言えるかもしれない。ともあれ、「教養」の消失は学生の知と生とを結びつける動機と力との消失につながり、大学での学びは高校までの「勉強」と何ら変わるところのないものとなっていった。

教養教育への再注目目は2002年の中央教育審議会答申「新しい時代における教養教育のあり方について」であり、2010年の日本学術会議提言「21世紀の教養と教養教育」である。しかし、この時点で教養はすでに自己形成への動機と力を持ったものでも、暗黙の圧力をもつものでもなく、専門的知識とは異なる新しい時代に対応した幅広い知識といった意味になっているのである。

2.2. 「教養」から見た初年次教育とアクティブ・ラーニング

上記のような流れにプラスして、大学ユニバーサル化の進行と、「学士力（文部科学省）」や「社会人基礎力（経済産業省）」、「21世紀型スキル（グリフィン・マクゴー・ケア、2014）」あるいは「ジェネリック・スキル」といったさまざまな新しい名称・概念による能力育成の要請といった背景の中で、多くの大学教育の現場において、教授者中心の教育から学習者中心の教育へと授業改革が行われてきた。時代が一巡りし、「教養」と似たような位置づけでやってきた初年次教育においては、教授者中心の講義ではなく、学習者中心のアクティブ・ラーニングが求められている。「教養」（教育）という視点から見たときに、初年次教育におけるアクティブ・ラーニングの導入は、失われてしまった学生たちの、知と生とを結びつける動機と力の取戻しであると考えられる。何のために学ぶのか、あるいは学んだことが自分自身の（人）生とどのように結びついているのか。多くの学生は学ぶことへの動機づけがないままに大学に進学してくる。知と生とを結びつける動機と力を持た

ない学生たちにとって、一方通行的な講義は退屈だけでなく、ほとんど無意味であろう。「教養」という形で知と生とを結びつける動機と力が存在していたため、一方通行的な講義でもかつての大学教育は成立していた。それが「教養」とともに失われてしまったため大学教育が成立しなくなり、そこであらためて大学で、今度は正課として教える必要が出てきたというわけである。問題は知識ではなく、知と生とを結びつける動機と力である。教授者中心の講義では到底教育不可能である。そこで登場したのがアクティブ・ラーニングと呼ばれる学習者中心の教育だと理解できるのである。

大学ユニバーサル化や入試の多様化による学生の多様化と学力格差の問題に対応するために注目され出した初年次教育は、レポートの書き方やノートテイクの技法、検索技術やプレゼンテーションの技法といった技術の教授を中心に行われている。河合塾の質問紙調査による「2015年度大学のアクティブラーニング調査報告書」においては、初年次教育に導入されているアクティブ・ラーニングの形態は、グループ学習、ディベート、フィールドワーク、プレゼンテーション、振り返り（内容理解）、振り返り（チーム・他者）、時間外学習の中で、ほとんどの学科系統で特にグループ学習とプレゼンテーションのポイントが高く、グループワークからプレゼンテーションという形式が初年次教育においては定着していることが示されている。これは2011年の同調査と比較しても変わらない傾向である。「スタディスキル」と呼ばれる技術を教授すると同時に、高校までの受動的な学びから能動的な学びへの態度変容が課題となる初年次教育、初年次ゼミにおいて、グループワークは両方の課題に対応するために最適の形態であると言えるだろう。そう考えると先の溝上の定義では広義すぎるだろう。いかにグループワークを大学教育に取り入れるのか、さらにはいかにグループワークを充実させるのかが課題となるのである。同調査では2015年度からは、振り返りの対象が内容理解と他者とのかかわりのどちらに向けられているのかにわけて調査しているが、総じて内容

理解のポイントが高く、チーム・他者に対しての振り返りのポイントは低い結果となっている。そこで重要となってくるのが協同（協働）学習と呼ばれる教育方法、教育原理である。

3. 協同（協働）学習とアクティブ・ラーニング

3.1. 「主体的・対話的な深い学び」

協同（協働）学習について見る前に、新学習指導要領で謳われている「主体的・対話的な深い学び」について丁寧に見ていくことにする。

従来の学習指導要領では各教科の内容に主眼が置かれてきたが、新学習指導要領では学び方そのものに焦点が当てられている。このことは、教育に携わる者に2つの転換を要請する。1つは、教えることから学ぶことへと教育の主体が変わる教育観の転換。もう1つは、個人から共同(協働・協同)へとという学び観の転換である。

教育を情報伝達であり、情報を定着化させるものと捉えるのであれば、子どもに勉強させればよい。その場合、教わることや勉強する（させられる）ことと学びとはほぼ同義となる。しかし、現在すでに教育は単なる情報伝達や情報の定着ではなく、学びも知識や情報を得ることではなく、教えるでも勉強させるでも学ばせるでもない、学びというものに携わることで、それが新学習指導要領で求められている教師のあり方なのである。それは、子どもの中に学びが起きるような体験を誘発することであり、そのような場をつくるということである。それゆえ、教師は子どもたちに対してファシリテーターという新しい役割を担うのである¹。

またこの「主体的・対話的な深い学び」とは、従来個人に帰属していた学びに対して、学びとは他者との対話の中に成立するものであるという、新しい学び観の登場として理解することができる。この前提に立たないと、アクティブ・ラーニングという教育手法は、効率よく情報内容を伝達するための単なる手段になってしまうだろう。アクティブ・ラーニングの導入は、新しい教育方法の導入であると同時に、教育全体の根幹となる学び観

の転換なのである。新学習指導要領は、単なる教育内容の更新でも、新しい教育方法の導入でもなく、教育の根幹となる学び観の転換であることから戦後最大の教育改革と呼ばれるのである。

3.2. 主体的な学び

2014年の中央教育審議会への諮問でも新学習指導要領でも変化のなかった用語が「主体的」である。ここでは、主体という語に含まれる「体」に着目して考えてみる。主体という語を英語にすると「subject」になる。そしてこれをあらためて日本語に置き換えてみると「主観」という語が出てくる。主体と主観。どちらも英語の subject の翻訳語だが、これに接尾辞の「的」をつけると少し様子が変わってくる。主体的と主観的。たとえば、「主体的に考える」と「主観的に考える」。あるいは、「主体的に理解する」と「主観的に理解する」。「主観的に」となったとたんに、「自分勝手」というような否定的な印象を受けることになる。一方の「主体的に」という表現にはそういった印象はなく、むしろ「自分がある」とか「自分もっている」というような肯定的な印象を受ける。学びにおいてもそうであろう。「主体的な学び」と「主観的な学び」。似ているようで全く印象が異なってくる。『広辞苑』(第六版)では、「主体」の項目においては以下のように記されている。

主観と同意味で、認識し、行為し、評価する我をさすが、主観を主として認識主観の意味に用いる傾向があるので、個性・実践性・身体性を強調するために、この訳語を用いるに至った。

もともとの訳語としては「主観」が当てられていたのだが、それでは「個性・実践性・身体性」が薄まってしまうので、それを強調するために「主体」が用いられるようになったというのである。実際、明治期の辞書『改訂増補 哲学字彙』を見てみると、subjectの意味は心、主観、題目、主意(論)となっており、主体の語は見られない。つまり

主体の語はあとから使用されるようになった訳語だと考えられる。

ここであらためてこの語に接尾辞の「的」をつけて英語と比較してみる。文部科学省のHPでは、「主体的・対話的で深い学び」の英訳は、「Proactive, Interactive, and Deep Learning」となっており、「主体的」は「proactive」とされている。「proactive」は「積極的」や「前向き」と訳される語である。しかし、これでは「主体的」という語の日本語が持つニュアンスをとらえきることができない。ここではもう少し日本語の「主体的」にこだわって考えていく。「主体的」という語を英語にしてみると「subjective」となるが、これは「主観的」と訳した方がよさそうなニュアンスがある。むしろ「independent(自主的な、独立した)」や「voluntary(自発的な)」といった用語の方がふさわしいようだが、それでも日本語のもつ「主体的」という語のニュアンスを十分には表現しきれてはいないように感じられる。そもそも「主体」という語自体漢語であり、英語・漢語・日本語のそれぞれのニュアンスが混ざり合って「主体的」という語は日本語独特のニュアンスを帯びるようになったと考えるのが妥当だろう。それが『広辞苑』(第六版)の「個性性・実践性・身体性」を強調ということの意味であろう。そして「主体的」の英訳には、そもそものアクティブ・ラーニングの「active」がある。能動的、積極的、活動的という意味のあるこの語から、主体的な学びは来ている。つまり、主体的な学びとは、自主的や自発的、あるいは能動的、積極的、活動的といったニュアンスももつものであり、また一方で個性性や実践性、身体性というニュアンスを帯びたものであると言えるだろう。ここでは、主体的という語のニュアンスには、個性性、そして身体性が含まれるということを確認しておく。「主体的・対話的な深い学び」とは、正解がない学びである。そこが従来の暗記型の勉強とは全く異なるところである。正解がないということが個性性に関係し、そしてそれは多様性へとつながる。身体性も同様に、問題とされるのは個々の身体である。他ならぬ私の身体

が問われるのである。正解がどこかにあってそれを覚えるということではなく、正解は私の身体との関係において決定されるのだというのが、この学びがもつ含意だと言えるだろう。

3.3. 対話的な学び

物理学者のD・ボームは、科学技術の発展にもかかわらず世界がよいものになっていかないのはコミュニケーションの問題だと考え、対話についての論考を著している。ボームは、対話とは議論や交渉、取引とは異なり、「新たなものを一緒に創造すること」だと以下のように述べている。

対話では、人が何かを言った場合、相手は最初の間が期待したものと、正確に同じ意味では反応しないのが普通だ。というより、話し手と聞き手双方の意味はただ似ているだけで、同一のものではない。だから、話しかけられた人が答えたとき、最初の話し手は、自分が言おうとしたことと、相手が理解したこととの間に差があると気づく。この差を考慮すれば、最初の話し手は、自分の意見と相手の意見の両方に関連する、何か新しいものを見つけ出せるかもしれない。そのようにして話が往復し、話している双方に共通の新しい内容が絶えず生まれていく。したがって対話では、話し手のどちらも、自分がすでに知っているアイデアや情報を共有しようとはしない。むしろ、二人の間が何かを協力して作ると言ったほうがいいだろう。つまり、新たなものを一緒に創造するということだ(ボーム 2007,38)。

すでに知っているアイデアや情報を他者に披露するのは対話ではなく、プレゼンテーションである。アクティブ・ラーニングにおけるグループワークにおいても、対話ではなくプレゼンテーションのしあいになっている場面をしばしば見かける。互いに知っている知識や情報を言い合うだけで、新たなものが全く創造されないまま会話が進んで

いく。しかし、対話がうまくいっているとき、私たちは自分でも思ってもみない話をすることがある。つい相手の表情や促しに乗せられて、あるいは場の雰囲気を押されて、口が滑るときがある。そしてその話を自分がしたあとで、自分はそんなことを考えていたんだと事後的に知ることになる。あるいは、まだ考えがうまくまとまっていないのだが、見切り発車的に話しはじめて、話しているうちに考えがまとまってくることもある。誰かに向かって話していると、当然そこには有形無形の反応がある。その反応に対して応答しながら話を進めていくと、まとまっていなかった考えがまとまっていきたり、自分でも思ってもみなかったようなアイデアが話している途中で浮かんできたりする。それこそがボームのいう対話なのである。先に対話がうまくいっているときには自分でも思ってもみないアイデアが出てくると述べたが、むしろ、自分でも思ってもみなかったアイデアや話が出てきたときに、それは対話となっていると言った方がいいだろう。

それでは、コミュニケーションが対話になっているとき、そのときの対話の主体はどこにあるのだろうか。自分でも思ってもみないようなアイデアは、そのときの聴き手がいなかったら出てこなかったものである。そういった意味ではそれは聴き手に引き出されたものであり、自分だけのものとは言えない。しかし、聴き手はそのアイデアを話し手から引き出そうとして聞いていたわけではない。そのアイデアは、「自分でも思ってもみない」とは言いながらも、まぎれもなく話している人が出したものであり、そういった意味では、やはりそれは話し手自身のものだと言えよう。こう考えると対話においては、アイデアや話は話し手にも聴き手にもどちらにも所属しないと考えた方がよさそうである。なぜならば、そのときその場でその人に向かって話していなければそのアイデアや話は出てこなかったからである。そして、そういった話し手にとっても聴き手にとっても新しいものが創造されるのが対話であるとするならば、対話における主体とは、話し手でも聴き手で

もなく、場そのものであると言えるだろう。コミュニケーションにおいて、話し手という主体も聴き手という主体もいったん解体されて、どちらとも言えなくなることによって、新しいものが創造される。場において「思わず」とか「つい」とかといった形で発言やアイデアが出てくる瞬間がある。それこそが新たなものが創造された瞬間であり、場が主体となった瞬間である。そして、その新たなものの創造こそが学びである。それを目指すのが対話的な学びなのだとと言えるだろう。

ボームは先の引用に続けて、「だが、そうしたコミュニケーションで新しいものが創造されるのは、人々が偏見を持たず、互いに影響を与えようとすることもなく、また、相手の話に自由に耳を傾けられる場合に限られる」と対話の難しさについて述べている。話し手と聴き手の構えのあり方が対話においては決定的に重要だというのである。コミュニケーションが、議論や交渉ではなく、新しいものが創造される対話になるためには、話し手も聴き手も偏見をもたず、また相手に影響を与えようとせず、自由に話し、聴くことのできるあり方と、そのような場がなければならない。対話(共同・協同・協働)的な学びを実現するために最も重要なことは、そのような場の創出なのである。

3.4. 対話の主体と深い学び

対話の主体が話し手でも聴き手でもなく場そのものだとするならば、主体的な学びと対話的な学びとはどのような関係にあるのだろうか。主体的とは、ある目標や目的に向かって自ら進んでいくといった「自主的」や「能動的」といったものとは異なったあり方である。主体的の場合、目標や目的すらも自らで判断して決めなければならない。実際には目標や目的すらよくわからないままに、それでもなんとなくこっちの方がよさそうだという手探りで進んでいくような状況でこそ、主体性は発揮される。自分で決めたものだとすると、目標が定まってしまったら、それは自主的、能動的に変わってしまう。そういった意味では、主体性とは、先の見えない状況の中で、それでも何とか前に進

んでいこうとし、前に進んでいった結果として、あとになってから発見される、事後的に見出されるものなのだとと言えるだろう。

そう考えると、これが対話の構造と非常に似通っていることが見えてくる。対話も、どうなるかわからない状況の中で、聴き手の反応やその場の空気に押されて、自分でも思ってもみないようなことは話し、その結果、自分が考えていたことが事後的に理解されるという構造をもつ。どちらも、それが対話的であったり主体的であったりするの、自分でも思ってもみない発言を「思わず」や「つい」してしまうという出来事が起こった後にそうであると知られるのである。そしてその自分でも思ってもみないということが新しいものの創造であり、それが「深い」と形容される事態である。知っている知識や情報のやりとり（浅い学び）ではなく、話し手も聴き手もどちらも知らないものや新しいことがその場から生み出される学びのあり方が「深い」学びと言われるものであるだろう。

つまり「主体的・対話的な深い学び」とは、つい、自分でも思ってもみない話をしてしまった自分こそが、主体的な学びの主体なのであり、その主体を立ち現れるようにしたのが対話であり、自分が思わずしてしまった話によって自分が何を考えていたのかを事後的に知るという深みをもつものなのだと考えることができるだろう。

3.5. 協同／協働／共同

上記のような、対話を生み出すための教育方法、教育原理が協同（協働）学習と呼ばれるものと言えるだろう。協同学習は cooperative learning の訳語とされるが、collaborative learning との対比においても、また日本語の共同・協同・協働、協調といった訳語の選択においても論者によって使用法が異なっている。関田・安永（2005）は、その整理を試み、cooperative learning を協同学習、cooperative learning を協調学習と collaborative learning と訳すことを提案し、それぞれを以下のように定義している。協同学習とは「協力して学びあうことで、学ぶ内容

の理解・習得を目指すと共に、協同の意義に気付き、協同の技能を磨き、協同の価値を学ぶ（内化する）ことが意図される教育活動」を指し、「①互恵的相互依存関係の成立」「②二重の個人責任の明確化」「③促進的相互交流の保障と顕在化」「④『協同』の体験的理解の促進」の4つの条件を満たすグループ学習のことであり、一方協調学習とは、「①プロジェクト（一過性のイベント）の形をとり、②メンバーの間で、相手の活動を参照して自分の行動を調整する仕組み（機会）があり、③プロジェクトの成果物に対して各自が何らかの貢献を期待され、④しばしばプロジェクトリーダーによって統率される学習活動であり、⑤質の高い成果物が求められる学習活動」であるとしている。そして、一般的なグループ学習である共同学習という包括概念の中に協調学習が含まれ、協調学習の中に協同学習が含まれると構造化している。ここでのポイントは、協同学習における「協同の意義に気付き、協同の技能を磨き、協同の価値を学ぶ（内化する）」であろう。結果や成果物ではなく、プロセスを、さらには協同そのものの価値を学ぶことを重視する学習が協同学習だとされるのである。逆に言えば、協同そのものの価値を学ぶことのない学習は共同学習や協調学習であっても協同学習ではないということである。

杉江（2011）は、グループダイナミクスの観点から、混同されがちなグループ学習と協同学習（cooperative learning）とを明確に区別し、協同学習はグループの活用法というような手法の理論ではなく、「教育の基本的な考え方を体系的に示す教育理論であり、教育の原理」であるとしている。学習は個人的な営みではなく社会的営みであり、「仲間と学びあい、教えあうことによって、学びは深まる」という学習観を協同学習は前提とするのである。その学習観が根底になれば、グループでの活動や学習は、グループ学習や共同学習であっても協同学習にはなりえないのである。杉江はドイチュ（1949）の定義にしたがって、「集団の仲間全員が高まることをメンバー全員の目標とする」ことを基礎においた実践すべてが協同学習で

あるとしている。ここでも重視されるのは結果や成果物ではなく、プロセスであり協同である。そして杉江は「学習集団のメンバー一人ひとり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」協同と、「学習集団の中でだれが一番化を目標にして競い合う」競争とを比較し、協同の方が幅広く豊かな学習効果が期待できると協同学習の意義を示している。

一方で「学びの共同体」運動の推進者の一人である秋田（2000）は、*cooperative learning* と *collaborative learning* とをそれぞれ「共同学習」と「協働学習」という訳語を当て、議論を展開している。「グループ内で何か課題を分担して作業を行う共同作業（*co-operation* 同じ対象に働きかける）」と、「グループとして何かを共有していく協働学習（*collaboration* 共に働く、耕す）」とを分け、「一つの課題解決や目標に向かって各自が分担し最終的に結果、作品を共有すること」が「共同」であり、「そこにいたる過程を共有し交流・探究することによって互恵的に学びあうこと」が「協働」であるとしている。秋田の場合、関田・安永や杉江とは逆に、プロセスや互恵的に学びあうことを重視するのは *collaborative learning* であり、それに「協働学習」という訳語を当てている。このように、論者によって、訳語の当て方も定義も異なる。しかし、用語や訳語はともかく、参加者が互恵的に学ぶという点、また単なるグループ学習とは異なるという点においてはどの論者も共通している。以下、混乱を避けるため、結果や成果物を重視するグループ学習を共同学習、互恵的に学びあうプロセスや協同の価値を学ぶことを重視するグループ学習を協同学習と標記することにする。

以上のように、理論として、また目標として語られつつも、現実の授業において互恵的な学び、協同学習が成立することはそんなに簡単なことではない。なぜならグループや共同という形式が問題なのではなく、学びや協同の質が問題となるからである。特に大学教育において、教員の意識は教える内容（初年次教育の場合、レポートの書き方やプレゼンテーションのスキルなど）に向きが

ちで、それを教えることが初年次教育の役割であるとの認識すらある状態では、たとえアクティブ・ラーニングやグループ学習を取り入れたとしても、協同への意識づけがないため、高校までのいわゆる班活動と変わらない共同学習が展開されるということになってしまうだろう。しかし、すべての初年次教育を担当する教員が協同学習のファシリテーターを担うことは現実的には難しい。にわか仕込みのファシリテーションでは、共同学習ではあっても協同学習にはなりえない。それでは学生たちの意識は高校までの班活動と変わらず、大学での新たな学びへと意識と態度を変容させることは到底かなわない。

また先に見たように、初年次教育においては、知と生とを結びつける動機と力をつけることが、レポートやプレゼンテーションの技法を身につける以上に重要となる。その際、かつての「教養」が雰囲気として無言の圧力として機能したように、他者との関係性が学びへの動機づけや意識と態度変容においては鍵となる。問題は、グループ形式の学習を取り入れることではなく、いかにして学生の学びのための協同性を構築するかにあるのである。このように考えると、初年次教育を担当する教員には、高度なファシリテーション能力が必要とされることになるのである。

このような問題に対応するため、関西大学人間健康学部では、初年次教育を体験学習プログラム（関大型 ELP）と連動させた取り組みを行っている。次にこの事例を検討していく。

4. 関西大学人間健康学部における初年次教育の取り組み

4.1. 体験学習プログラム

関西大学人間健康学部では 2010 年の学部開設当初から、新入生を対象に入学前教育やオリエンテーションキャンプ、「スタディスキルゼミ」の授業などを通して学部独自の初年次教育を行ってきた。2014 年 3 月に初めての卒業生を送り出し、2020 年度に 10 周年を迎えるが、その間にさまざまな課題が浮上した。たとえば、①スポーツ系学

生と福祉系学生の融合の問題、②新入生、特にスポーツ系学生の学びに対する意識変革、③スポーツ系学生の学びに対する苦手意識の払拭、④福祉系学生のコミュニケーション力向上、⑤入試の多様化による学部内の学力格差などが挙げられる。

このような課題に対応するために、2014年度のカリキュラム改正を機に、関西大学教育研究高度化促進費「プロジェクトアドベンチャーを基盤にした体験教育型研修プログラム開発」による研究活動の一環として新たな初年次教育構築の取り組みを行った。その象徴とも言うべきものが関大型体験学習プログラム(K-ELP)²である。具体的には、上記の課題に対応するため、人間健康学部の特徴の1つであるプロジェクトアドベンチャー(PA)施設を利用して、協同的な学びの基盤づくりを重視したカリキュラムを作成し、現在もそれを実行している。初年次教育科目である「スタディスキルゼミ」「導入演習」という春秋学期それぞれの科目を連動したものと構成し、春学期の「スタディスキルゼミ」においては、PA施設とPAの技法を利用して、コミュニケーションスキルを磨き、学生間の協同性を高める(=対話能力の醸成)ことをねらいとし、学生が体験的に、文字通り「身をもって」、協同の意義と技能と価値を学ぶことができるよう、構成されている。PAは、「フルバリューコントラクト」³「チャレンジバイチョイス」⁴「体験学習のサイクル」⁵を礎の哲学とし、グループのメンバーが互いにサポートしあいながら感情的にも身体的にも安全な環境を作り出し、その中で1人1人が自らの選択の意思をもって活動にチャレンジし、心と体と頭をフルに使って学ぶものである。ファシリテーターはPAJ(プロジェクトアドベンチャー・ジャパン)のファシリテーター・トレーニングを受けた専門の教員が中心になり担当している。春学期のスタディスキルゼミでPAをもとに、集中的に協同の意義と技能と価値を学ぶことによって、クラス内の学びへの雰囲気醸成される。さらに、その雰囲気が学習面でも継続し、学期間の連動性を高め、また学生の協同への意識を徹底するためにも、秋学期の導入演習に

においてもグループワーク等の協同学習が導入されている。一年を通して、「関係的な営みとしての学び」「他の科目との連動」「学生が自分自身の言葉で語ること」「フルバリューコントラクト」が重視され、学生たちに意識付けがなされている。

4.2. 導入演習におけるライティング指導

PAを土台にしたスタディスキルゼミを引き継いで、秋学期の導入演習においてはリーディング、ライティングスキルを協同的な学習形式で身につけるよう構成されている。導入演習では、1人の教員が1つのクラスを15回担当するのではなく、350名弱の新入生を20のクラスに分け、1クラス18名程度の少人数を10名の教員がライティング担当、リーディング担当に分かれ、各クラスを7回ずつ担当する。学生は1つの授業でそれぞれのクール担当の2人の教員と関わることになる。それにより、初年次学生に対して密な関わりを維持しながら、学生が必要とする多様なニーズに応えられる構成となっている。

ライティングクールにおいては、秋学期7回という限られたなかで、レポートの書き方を中心に指導され、最終課題として2000字程度のレポートが課される⁶。以下、具体的に筆者が担当したライティングクールの授業について見ていく。2019年度のライティングクールの共通課題は、レポート作成に関する基本的な作法・ルール徹底と、構成に対する意識付けであった。

導入演習は秋学期に設定されているため、最初の回では、すでに春学期にレポートを作成していることを踏まえ、レポートについてふりかえるグループワークからスタートした。これは、レポートを書くという行為と技術の意識化をねらったものであり、同時に他者の技法から学ぶことを意図したものである。3~4人1グループで、以下の質問についてグループディスカッションを行った。

- ①春学期に何本のレポートを書いたか?
- ②その科目名は?
- ③文字数はそれぞれどれくらいだったか?

- ④レポートのテーマは何だったか？
- ⑤レポートの作成にかけた時間は？
- ⑥レポート作成に当たって、1人で書いたか？それとも誰かに手伝ってもらったか？あるいは誰かと協力したか？
- ⑦レポートを作成した場所は？
- ⑧高校時代にレポートを書いた経験はあるか？
- ⑨レポートの書き方で参考にした本、サイトは？
- ⑩レポートはどこから書き出すか？
- ⑪レポートは手書きしてからPCに打ち込む？いきなりPCで書く？スマホからPC？
- ⑫レポートの書式（段落をかえたら1文字下げるなど）は意識したか？
- ⑬レポートを書き上げた後に読みかえたか？
- ⑭レポート作成にあたって困ったことは？
- ⑮レポート作成に当たって工夫したことは？

これらの問いをそれぞれのグループで話し、その後全体に向けてプレゼンテーションを行った。筆者は2019年度、4つのクラスを担当したが、それぞれのクラスにおいて、「⑮レポート作成に当たって困ったことは？」という問いに対して、資料の探し方や、単純に指定された文字数を書くことができないといった悩みも挙げられていたが、学生たちが挙げたものとして特に重要だと思われたものが、「テーマの設定の仕方、問いのたて方」であった。与えられたテーマに対して、何を書けばいいのか、どういった問いをたてたらいいのか、わからないというのである。これは、先に見た自主的／主体的の問題につながる。与えられた課題に対して、ただ調べて書くだけであるならば、それは自主的ではあっても主体的ではない。コピー、剽窃の問題が出てくるのは、それがレポートに対して自主的には取り組んではいるが、主体的には取り組んでいないからだと言えるだろう。

次の回では、「大学への不満」というテーマでのグループワークを行った。人間健康学部はサテライトキャンパスということもあり、また半年間大学生活を送り、大学というものを知り、それが入学前のイメージとずれていたりする場合もあるこ

とから、大学初年度の秋に学生たちが身近に感じるテーマ、また意見が出やすいグループワークのディスカッションテーマである。このテーマは、「大学」をどう捉えるのかという与えられたテーマの読み解きのスキルにつながる。大学という制度そのものや日本の大学という大きな問題から、自身が所属する学部に対する身近な不満までさまざまなレベルで不満を考えることが可能であり、実際グループワークにおいてもいくつものレベルで不満が出された。各グループでのディスカッション後に全体へのプレゼンテーションを行い、そこからどのような問いをたてるとよりよいレポートにつながっていくのかについて全員で考えた。

その後は、ベン図や座標軸、バタフライチャート、ピラミッドチャート、フィッシュボーンチャートなどシンキング・ツールを用い、自らの思考を図化することによって、整理し、レポートにおける構成力を身につけることをねらいとして、シンキング・ツールを使いこなすためのグループワークを行った。ツールを選び、そこからそれにふさわしいテーマを探り、逆にテーマの分析からそれにふさわしいツールを選ぶといったワークを行った。それをふまえて、筆者担当のライティングクールの課題は「授業で学んだシンキング・ツールを用いて、自分でテーマを設定し、それについて2000字以上で論じよ」という課題となった。各々書いてきたレポートは、グループで以下のような問いをもとに、相互に批評しあった。

- ①立てた問いは問う意味のある問いか？
- ②論証は妥当か？（説得力があるか？根拠が明確か？）
- ③引用、データは適切か？
- ④シンキング・ツールは効果的か？
- ⑤レポートの構造が明確になっているか？（段落・接続詞の使い方は妥当か？）
- ⑥結論（主張）は明確か？

相互批評により、レポートを修正し、最終回では、形式面のチェックシートの作成をグループワ

ークの課題とした。段落をかえたら1文字分下げるといった初歩的なことから、引用の仕方など各グループで話し合い、それを全体で共有することで、各クラスそれぞれのチェックシートを作成し、それにチェックを入れた上でレポートを提出することにした。

4.3. 効果と課題

春学期のスタディスキルゼミを、協同学習における協同性を高め、協同の質を向上させることに集中した体験学習プログラムに設定することにより、学生たちが互いに刺激しあうとともにサポートしあう良質な「学びの共同体」が形成され、フリーライダーの出現やグループワークの不活性化という事態が避けられている様子が見られる。また秋学期に導入演習を担当する教員も春学期にファシリテーションの専門家が学生たちの協同性を高めているため、学生たちの関係性が構築された中でライティングやリーディングの技法を教授でき、アクティブ・ラーニングを行うに当たっても高度なファシリテーション能力を要求されずに済み、教えるべき内容に集中することができ、スムーズな授業運営ができるようになっていけると考えられる。さらに、春秋学期の授業開始前と学期中に3回の担当教員打合せ会議をもち、担当教員同士で教育理念の共有、授業内容と学生の状況の確認が行われている。これにより学生の学習能力や態度、出席状況などを担当する複数の教員で把握し、各クールにおけるサポートの強化が図られていると言えるだろう。

一方で、体験学習プログラムがPAに特化することにより、春学期と秋学期の連動性が学生には見えにくいという課題も見られる。PAという身体を使った体験による関係性構築が、ライティングやリーディングという頭を使う、いわゆるスタディスキルとどう繋がっているのかが学生にはわかりにくいのである。身体的体験による協同（協働）性の構築と、ライティングやリーディングといった思考技術とをいかに連動させ、それをつなぐ学びにおける協同性の重要性をいかに学生に伝えて

いくかは今後も大きな課題となる。「主体的・対話的な深い学び」と大学教育とをつなぐ意味でも、初年次教育において学生の学びを個に閉じ込めるのではなく、協同的なものとして開いていき、かつそれを自覚化していくことは学習効果、意欲の向上において重要であると同時に、これからの課題でもあると言えるだろう。

5. おわりに

「教養」華やかかなりし頃、当時の大学生たちは読書を通して、異質な他者と出会い、自己と向き合い、知と生とをつなぎ、自己形成を図っていた。しかし情報化社会が進展するにつれて、読書という行為によって異質な他者と出会うことは難しくなっていく。それが「教養」の衰退であり形骸化であろう。本稿では、「主体的・対話的で深い学び」を「教養」という観点から見ることで、学びにおける協同の重要性と初年次教育におけるアクティブ・ラーニングの課題と、それに対応する事例として関西大学人間健康学部の取組を見てきた。

関西大学人間健康学部では、PAを利用した体験学習プログラムを展開し、学生たちが体験的に、文字通り「身をもって」異質な他者と出会う機会が提供され、学生たちが「自己と向き合い」、知と生とを結びつける動機と力を持つ大学生としての学びの「構え」をつくることが目指されている。他の学生との対話＝協同（協働）により、主体的な学びの「構え」が作られた時ようやく大学で得る知識は単なる情報ではなく、学生たちの人生に密接に関わる知識となる。「教養」から見た初年次教育の課題は、学生たちに異質な他者との出会いを提供し、「自己と向き合う」ことを通して、学生たちの学びの「構え」を作ることにあると言えるだろう。協同性の構築があつてこそアクティブ・ラーニングも内実が伴ったものになるのである。

関西大学人間健康学部では、体験的な学びによる学生のコミュニケーション能力向上を目指されている。しかしそれは、単にコミュニケーション能力向上のみが目指されているわけではない。学びの本質とは関係的な営みであり、それこそが学

生の学習能力と学習意欲の向上につながるものだと考えられているのである。

註

1 ファシリテーターとしての教師の役割に関しては、小室弘毅・齋藤智哉編『ワークで学ぶ教育の方法と技術』第5章並びに井藤元編『ワークで学ぶ教職概論』第17章を参照。

2 村川他(2018)を参照。

3 PAの礎となる哲学である「フルバリューコントラクト (Full Value Contract)」は、互いを尊重する環境をつくるため、すべての人、すべての発言には意味があるとする、すべての参加者の価値を尊重し合うという約束のこと。今ここにいて当事者意識を持つという意味の「ビー・ヒア (be here)」、身心の安心安全を最優先にするという「ビー・セーフ (be safe)」、自らが感じたことに対して素直になるという意味の「ビー・オネスト (be honest)」が重視される。

4 「チャレンジバイチョイス (Challenge By Choice)」は、プログラムへの参加は強制ではなく、常に挑戦への選択の自由が保証されているというもの。挑戦のレベルとその方法は、本人が決定する。自分が挑戦を選択しなかった場合でも、グループから外されるのではなく、グループの仲間間どのような方法で協力できるのかを考えることも選択のひとつである。

5 「体験学習サイクル (Experiential Learning Cycle)」①実際の体験、②ふりかえりを含む観察、③(抽象的な)概念化、④積極的な実験(適用)のプロセス。今の体験で、「何が起こったのか?何を感じたのか?」「そこから何を学べるのか?」「この体験を次にどう生かせるか?」といったことについて話し合う過程を通して、それぞれが体験の重要性に気づくだけでなく、実社会と関連付けることにより、体験から得られる学びをより深くしていく。

6 リーディングクールに関しては、森田・蒲生(2019)を参照。

参考文献

秋田喜代美(2000)『子どもをはぐくむ授業づくり』岩波書店。

Bohm,D,(1996).On Dialogue. Routledge. D・ボーム(2007)『ダイアローグー対立から共生へ、議論から対話へ』英治出版。

P.グリフィン・B.マクギー・E.ケア(2014)『21世紀型スキル: 学びと評価の新たなかたち』北大路書房

柏原兵三(1977)「ドイツ教養小説の系譜」しんせい会編『教養小説の展望と諸相』三修社。

河合塾「2015年度大学のアクティブラーニング調査報告書」

(https://www.kawaijuku.jp/jp/research/unv/pdf/2015_houkokusho.pdf) (2020年1月10日)

井上哲次郎(1884)『改訂増補 哲学字彙』東洋館書店。

小室弘毅(2017)「これからの教師の役割とは?—ファシリテーターとしての教師」井藤元編『ワークで学ぶ教職概論』ナカニシヤ出版,224-240.

小室弘毅(2019)「『主体的・対話的で深い学び』での教師の役割とは?—ファシリテーターとしての教師と学びの場づくり」小室弘毅・齋藤智哉編『ワークで学ぶ教育の方法と技術』ナカニシヤ出版,61-75.

溝上慎一(2015)『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。

村川治彦, 杉本厚夫, 三浦敏弘, 涌井忠昭, 小室弘毅, 灘英世, 安田忠典, 中川昌幸, 小野善生, 宮川治樹(2018)「実践知から生き方の探求へ: 関大型体験学習プログラム(K-ELP)の構築」『身体運動文化論攷』17,1-18.

森田亜矢子・蒲生諒太(2019)「情報通信技術(ICT)を活用したアクティブ・ラーニング授業—連鎖型の社会的学習を促す初年次教育—」『関西大学高等教育研究』10,21-36.

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, 10-17.

杉江修司(2011)『協同学習入門 基本の理解と51の工夫』ナカニシヤ出版。