

原著論文 (Article)

未来に生きるための個性と協働を育てる学校教育

— 21世紀の「日本型学校教育」の行方を考える —

Cultivating Individuality and Collaboration for the 21st Century School Education

早川 操*

HAYAKAWA Misao*

キーワード：日本型学校教育，個別最適な学び，協働的な学び，発達の最近接領域，協働的知性

はじめに——21世紀の学校教育の行方

新しい学習指導要領に基づいた教育が，実施されている。2020年度に小学校，2021年度には中学校で実施され，2022年度には高校で新しい目標や方針に基づいた教育が導入される。今回の新たな学習指導要領の特徴は，21世紀社会に生き抜く力を児童生徒に育成することにあるといえる。そのために学校でどのような資質・能力を育てるのが提案されている。

この新しい教育目標や教育内容の提案は「社会に開かれた教育課程」と呼ばれる¹⁾。学校は，グローバル社会や地域社会と交流し協力しあいながら，社会と関わりをもつ教育内容や活動を展開することをめざす。それとともに，子どもたちには，急速に変化する超スマート社会に生き抜く力を学ぶことを提案する。その資質・能力は「知識・技能，考える力・判断力・表現力，学びに向かう力・人間性」を総合的に学ぶ教育活動の展開である。そのための教授・学習の方法としてアクティブ・ラーニングの活用を提案し，「主体的な学び，対話的（協働的）な学び，深い学び」の展開をめざす。これらの資質・能力は，21世紀の超スマート社会に生き抜くことができる能力であると提案されている。

このように，学校ではすべての子どもが生きるための資質・能力を身につけて，超スマート社会に生きる力を学ぶことをめざす。子どもたちは習得した知識や考える力を駆使して社会生活に関わり，他の人と協働して課題解決や社会状況の改善に取り組み，自立した市民として生きることの基礎を身につけていく。学校は変化する社会の動きをつかみとり対応するとともに，その変化の流れに参加して状況を変えていく主体となる児童生徒を育てることをめざす。社会に開かれた学校の使命は，そのような子どもの資質・能力を育てるための教育内容や活動を展開することになる。

2021年1月には，中央教育審議会の答申『令和の日本型学校教育の構築を目指して』において，昨年から取り組んで

いるコロナ感染対策の教訓を踏まえて，今後も貢献が期待できる指導方法や学習方法として「ICTの活用」が提案された²⁾。この答申は，「個別最適な学び」と「協働的な学び」を実現するためにICTが活用できる，という考えに立っている。学習指導要領で提案されている主体的・対話的で深い学びが，日本型学校教育ではこのような表現に言い換えられたといえよう。

中教審答申では，そのタイトルに「日本型学校教育」の構築をめざすと記載されているように，わが国の学校教育の特徴や優れた伝統として「個別最適な学び」と「協働的な学び」を掲げている。アフター・コロナの学校教育の時代には，「ギガスクール（Global and Innovation Gateway for All）」構想の推進によって，ICT教育が個別最適な教育と協働的な学びをさらに推進することが提案されている。

日本型学校教育の答申では，わが国は人口減少が予想され活力が衰退する社会であること，また学習意欲が低下する児童生徒が増加していることなどの懸念が指摘されているが，学校教育への期待はそれとは反対に膨らんでいる。先が読めない不確実な21世紀社会でも，どのようにして希望を持ち続けられる教育を展開し具体化するのかが，日本の学校に問われようとしている。

1. 学習指導要領の提案とこれまでの成果

(1) 社会に開かれた学校教育

新しい学習指導要領は「社会に開かれた教育課程」の実現を目指して，2018年に改訂された。現在，それぞれの学校段階において新たな提案が実施されつつある。21世紀社会に生きる子どもが学校で学ぶべき教育課程の特徴が，「社会に開かれた」ということばで表現されている。今回の学習指導要領の特徴は，第一に，「主体的な学び・対話的な学び・深い学び」という学習の方法を提案したことと，第二に，「資質・能力の3つの柱」と呼ぶ知識や能力を学校での教育課程

* 椋山女学園大学教育学部

2021年11月9日受付

の課題として明示したことである。児童生徒が学ぶ資質・能力は、英語でいう「コンピテンシー」と考えてよいであろう。

学校で教えられ学ぶ教育内容や活動が「社会に開かれている」というのは、学校教育の内容が社会の動きに影響を受けるという受動的な意味と同時に、学校で学ぶことが社会とつながり、社会に働きかけることができるものであるという積極的な意味もある。学校は社会の影響や支援を受けるとともに、生きる力を備えた子どもの教育を通じて社会に働きかける機能をさらに強化することが求められる。学校には社会とのインタラクション・連携・協働がさらに求められるのである。

学校が社会に組み込まれていること、両者がつながっていて互いに交流することは、まぎれもない事実である。学習指導要領は21世紀の新しい社会的要請をつかみとり、それを提案に反映させる。今回の改訂では、グローバル社会に対応し超スマート社会に備える学校の実現をめざすという目的でグローバル化やICTの活用を強調することによって、現在と近未来の社会的課題への取り組みを提案している。学校はこの提案の具体化のために、さまざまなリソースを活用する工夫が求められている。

(2) 主体的・対話的で深い学び

そのために提案するのが「主体的な学び・対話的な学び・深い学び」である³⁾。「主体的な学び」は、子どものそれぞれの個性や能力に応じた学習を促進することであり、個性的な課題への取り組みを経験することで自律的な生き方を育てる学習方法である。「対話的な学び」は、他者とのかわり・

話し合い・協力を通じて協働する姿勢や態度を学ぶ方法である。対話的な学びは「協働的な学び」とも呼ぶことができる。「深い学び」は、知識の構造やつながりを求めて探究し続ける総合的な学習方法である。

学習指導要領では、主体的・対話的・深い学びはアクティブ・ラーニングと同じ意味で使われている。それは、知識や思考力を知的な道具として活用し、多様な個人や集団と交流・協働し、自立した生き方を追求するための学習方法である。学校における今後の指導にあたっての課題は、主体的・対話的で深い学びを通じて育成される資質・能力を念頭において、具体的な学習活動を開発・展開することである。

(3) 知識・思考力・人間性——資質・能力の3つの柱

今回の改訂のもう一つの特徴は、子どもたちが学校で学ぶ資質・能力を明記したことである⁴⁾。今回提案された資質・能力の3つの柱である「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力」、「学びに向かう力・人間性」（以下、「知識・思考力・人間性」と略記）は、学校教育法の第30条2項に記載されている小学校教育の目標である3つの項目に対応している。それは「①知識・技能の習得、②思考力・判断力・表現力その他の能力を育み、③主体的に学習に取組む態度を養う」と記載されている。

これらの資質・能力は、学校での学習に求められるとともに、21世紀社会のさまざまな新たな課題に対応できる力といわれる。知識・技能は「生きて働く」ものであり、思考力・判断力・表現力は「未知の状況で活用する」ことができ、学びに向かう力・人間性は「自分の人生で生かすことができる」

表1. 個性的・協働的な探究学習を通じて習得する資質・能力

① 知識・技能			
社会に関する事実的知識と概念的知識			
② 思考力・判断力・表現力			
課題設定	情報収集	思考（整理分析）	表現（まとめ）
課題発見 仮説設定 計画的な検証	情報の収集 多角的分析	複雑な状況分析 多様な情報分析 比較や推理	論理的な説明 ふりかえりと再活用
③ 学びに向かう力と人間性			
探究と自己（個性）			
主体性：課題を見つけて主体的に探究に取り組む			
自己理解：自分の考えに基づいて計画的に探究に取り組む			
反省・ふりかえり：次の課題に取り組む姿勢			
探究と他者・社会（協働）			
協働性：協力して探究に取り組む			
他者理解：他者の考えを受け入れて探究に取り組む			
社会参加・社会貢献：社会の形成者として活動に参加する			
④ すべての学習の基礎となる資質・能力			
情報活用能力：コンピュータやネットワークを活用して、情報の収集・整理・発信をする			
言語能力：言語による分析・まとめ・表現、他者と協働して課題を解決する			
考えるための技法：比較・分類・関連づけ			

文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総合的な学習の時間編』平成29年7月より作成。

という特徴をもつとされる。

児童生徒は学校でのさまざまな個性的・協働的な探究学習を通じて、これらの資質・能力を身につける⁵⁾。3つの資質・能力は学校教育の成果であるとともに、日常生活状況で活用できる生きた知的道具（生きる力）となる。個性的な探究学習を通じて、児童生徒は、主体性・自己理解・反省力を育て、協働的な探究学習を通じて協働性・他者理解・社会参加を経験することで人間性の基盤を構築していく。21世紀の学校では、自分の人生を切り開くことと社会に貢献することのために活用できる知識や技能を学び、みずからの知的道具にすることが求められているといえよう。

(4) 引き継がれる学習指導要領改訂の成果

1950年代末から始まった学習指導要領改訂の歴史をふりかえると、それぞれの時代の要請を踏まえて目指すべき教育目標が提案されたことが読み取れる。それぞれの時期に改訂された提案は、社会の動きを反映した国の教育方針に基づいて実施された。提案のなかには予期しなかった結果が生じたこともあり、次の改訂までの間に提案が一部修正されたこともあった。2000年代初めの「ゆとり教育」路線から「確かな学力」路線への一部変更は、その一例である。

これまでの提案については、現在もその成果や遺産が引き継がれているものもある⁶⁾。戦後の「試案」段階であった昭和20年代の学習指導要領で提案された「経験主義的教育課程」は、21世紀においても再びその意義について検証されようとしている。当時実施された「問題解決学習」の取り組みから、われわれは21世紀の総合的な学習や探究学習に対してどのような示唆を学ぶことができるのか。その後に実施された「系統主義的教育課程」が提案した知識の体系的な学習や、1970年代の「教育の現代化」が提唱した発見学習や学問中心主義カリキュラムの遺産などは、発展的学習やSTEAM教育などにどのような示唆を与えてくれるのか。1980年代からの人間性の教育や自己教育力の教育などの取り組みが残した成果は、主体的な学びや対話的な学びにどのような示唆を与えてくれるであろうか。さらなる検討が期待される。

日本型学校教育の答申で、文部科学省は学校教育での具体的な学びの取り組みを推奨している。総合的な学習・探究学習、習熟度別学習・少人数学習、発展的学習に加えて、STEAM教育やICTの教育、特異な才能のある子どもの教育、学習障害や発達障害をもつ子どもの教育、外国人児童生徒の教育など、新たな教育への取り組みも提案されている。今回提案されている取り組みについても、これまでの学習指導要領の成果と反省がどのように生かされるのか、見守っていかなければならない。

2. 日本型学校教育の現状と行方

(1) 日本型教育——個性・協働・ICT

2021年1月の「日本型学校教育」の答申では、21世紀の日本にふさわしい社会を築くために、新しい学校教育の方向性が示されている。それは、世界の教育と比較評価して、優れた実践や成果を築きあげてきたことに対する文部科学省の自負と自信の表明ともいえる。

今回提案された日本型学校教育の焦点は、3つある。それは「個性・協働・ICT」である⁷⁾。「個性的な学びと協働的な学びを促進するためにICTを活用する」ということで、3つのキーワードが結びつけられている。昨年度からのコロナ感染防止のための教育対策として記憶に新しいのは、ギガスクール構想の実現を促進するために各学校にコンピュータ端末が配備されたことである。

文部科学省は、世界の国々の学校教育と比較して、わが国の教育の優れた伝統や取り組みに注目してきた。1980年代のレーガン政権下のアメリカでは、1984年に出版された『危機に立つ国家 (A Nation at Risk)』で、日本の学校教育を卓越した教育のモデルとして見習うべきだと提案した⁸⁾。アメリカの教育界は、当時の日本経済の躍進の原因を、優れた市民を生み出している学校教育に見出した。

21世紀になると、OECD参加国による国際学力調査PISA(国際学力評価: Programme for International Student Assessment) テストなどで、わが国の15歳の生徒の学力の高さが維持されてきたことが評価されている。2000年代初めには、ゆとり教育路線が続いた後のPISAテストで、日本の子どもの成績が悪化したことに対して「確かな学力」路線への方針修正が実施された。文科省の引き締め政策の実施は衝撃的であった。

(2) OECDによる日本の学校教育評価(2000-2018)

OECDの教育調査の結果を調べてみると、この10年間くらの日本の学校教育に対する評価は安定しているようである。わが国の学校教育について、いくつかの評価項目では課題が指摘されているが、多くの項目では安定した優れた評価を得ている。

わが国の生徒の学力評価について、2000年から2018年までのPISAテストの結果は、数学リテラシーでは参加国の中で1位から6位までの間で推移し、科学リテラシーでは1位から3位、読解力では1位から12位までの間で推移している⁹⁾。2018年は参加国の中で読解力が11位となったため、文科省は国語教育のあり方を含めて改善の方策を検討している。

2013年のOECD調査では、協働学習、個別学習、探究学習、ICT活用学習の順番で、学校で頻繁に活用され指導されていると報告されているが、それでも他の参加国の平均値より低

い¹⁰⁾。2016年の国立青少年教育振興機構による調査では、高校生が個人で何かを調べたりまとめたり発表する授業、グループで課題を決めて考えたり調べたりする授業、タブレット・電子黒板・パワーポイントなどを活用する授業は、米国・中国・韓国と比べて少ないことが報告されている¹¹⁾。

また、2015年のOECDの調査では、無断欠席、さぼり、遅刻が極めて少ないことが指摘されている¹²⁾。わが国の児童生徒は、学習に向かう誠実で勤勉な姿勢や態度が形成されているといえよう。誠実さや勤勉さという「非認知能力」が、認知能力の学習の支えになっていることが推察できる。この結果は、2018年の調査結果とも関連する。同調査によると、科学的リテラシーの評価では、生徒の家庭の経済的環境や教育環境の影響が少ないことが指摘されている。また、幼稚園・保育園に3年以上通った子どもの科学リテラシーの得点が高いことも評価されている¹³⁾。

2018年のOECD調査においては、小・中学校でのクラスの規律が正しいことや授業での良好な雰囲気があることが評価されている。具体的には、授業前に生徒が教室で静かに待つ、授業中教室は騒々しくない、授業の妨害をしない、良好な学習の雰囲気をつくらうとするなどである¹⁴⁾。評価のスコアを見ると、他の加盟国のスコアの2倍以上高く評価されている。

ただし、主体的・対話的で深い学びの観点からの授業改善やICT活用については、まだ十分ではないと指摘されている¹⁵⁾。探究学習、ICT活用、児童生徒の自己効力感や学習意欲を高めることに対する支援についても十分でなく、今後の課題である。自己効力感や学習意欲を高めることは、学習指導要領で提案されている資質・能力の3番目の柱である学びに向かう力や人間性を育てるという課題に当てはまる。これらの調査結果からも、日本型学校教育が取り組むべき課題のいくつかが指摘されているといえよう。

このOECDの調査結果と文部科学省の評価には、興味深い「ずれ」が見られる。文部科学省の評価では、個別学習、協働学習、探究学習、ICT活用学習はそれなりに実施され活用されているが、OECD参加国と比較するとさらなる活用と改善の余地があることが課題として残る。授業におけるICT活用はこれからの課題であることは理解できるが、個別学習、協働学習、探究学習はさらに発展・充実させることが期待される課題でもある。これらの学習が「日本型」として評価されるためには、より一層の展開が求められるであろう。

(3) 日本型学校教育の特徴と課題

1) 日本の学校教育の評価

日本の学校教育は平等で公正なシステムであり、教師も熱心に指導し、子どもも勤勉で誠実に学ぶ。その結果として、子どもの学力は、世界の国々の子どもと比較しても上位にランクされる。日本型学校教育の特徴として提案されている個

別最適な学びと協働的な学びは、これまで積み上げてきた伝統や成果でもあり、今後さらに普及・充実させることによって、子どもたちの資質・能力をさらに高める手段でもあると考えられているといえよう。

平成29年度全国学力・学習状況調査の結果を分析したお茶の水女子大学の研究によれば、日本では、「SES（社会経済的地位）の違いによる教育格差が小さいこと、日本の学校では生徒が学びの姿勢ができていて協力的で授業がすすみやすいこと、知識を学ぼうとする姿勢ができていること、教師も熱心でよく働くこと」が、学校教育環境を改善することに貢献していることが指摘されている¹⁶⁾。

OECDのTALIS2018の調査結果によれば、これまで指摘した日本型学校教育の評価について部分的に一致しないものもあることが理解できる。その調査結果によれば、わが国の学校教育の課題として、「生徒の個性や能力に応じた指導が少ないこと、ICTの活用が不十分なこと、子どもの自己効力感や自己肯定感を高める努力が少ないこと、教員の長時間労働」などが指摘されている¹⁷⁾。生徒の個性・能力に応じた指導が少ないという指摘（個別最適な学びが弱いこと）や、生徒の自己効力感・自己肯定感を高める努力が少ないという指摘（人間性の教育が弱いこと）は、日本型学校教育を改善するためのポイントであるといえる。

これらの課題はあるにしても、世界の国々の学校教育と比較した場合、わが国の学校教育には優れた実践と卓越した成果がみられることが報告されている。今後、日本型学校教育が個別学習や協働学習の実践において世界のモデルとなることをめざすのであれば、生徒の個性・能力に応じた指導を強化し、生徒の自己効力感・自己肯定感を高める努力や工夫に取り組まなければならない。個別学習・協働学習・ICT学習によって、自主的・主体的に課題に取り組む資質・能力を備えた児童生徒が育成されることが、これからの日本型学校教育の課題である。

2) 日本型学校教育の課題への対応

日本型学校教育の答申では、最近の学校教育をめぐる課題についても指摘されている。たとえば、正解主義や同調圧力から個性と協働の教育への移行、経済的困窮による相対的貧困がもたらす不利な教育条件の改善、いじめや不登校が増加していることへの対応、高校生や中学生の学習意欲の低下や学校生活への満足度の低下が見られることの改善、教師の長時間労働の解消、ICT活用をめぐる今後の取り組みの推進など、多岐にわたって課題の改善がとりあげられている。

これらの課題の改善に取り組むために、答申で提案されている二つの視点を指摘しておこう。

一つは、これからの学校教育でどのような工夫をすれば個性や多様性を受け入れ伸ばすことができるか、という課題である。さまざまな指導方法や学習方法の実践が工夫されて取り入れられ、知識・思考力・人間性を育成する具体的な取り

組みが推進されていく。その背後には、学校教育に対するより高度な学習や指導への期待がひそんでいる。個性的な学びや協働的な学びを重視することにより、学習意欲の回復や学校生活への期待についての改善も求められている。個別最適な学びが「孤立した学び」になることなく、また協働的な学びが「同調の圧力」で強制されることなく実施されなければならない。日本型学校教育は、21世紀の社会に生きる子どもたちに協働的・対話的で深い学びをどこまで促進できるであろうか。

もう一つは、日本の学校教育は能力主義と平等主義のバランスを保ち続けられるかという課題である。学校におけるコロナ感染対策で明らかになってきたことでもあるが、経済的に恵まれない家庭の子どもに対して、国がどこまで経済的支援や教育的支援をできるかということが課題として浮上してきた。21世紀社会を担う子どもたちすべてに、国がどのような教育支援をすることができるのかを具体的に示すことが求められている。学力と社会経済的条件との相関が高いことは、全国学力テスト結果の分析からも明らかである。経済資本や社会関係資本のギャップを国の支援で埋めることが、公正な学校教育を促進するための出発点となるであろう。

21世紀の学校では、子どもが能力主義の犠牲にならないための工夫が学校教育に求められている。子どもが安心して学校教育支援システムを経験できるようにすることが、国の役割となる。M.サンデルは世界に行き渡る能力主義（メリトクラシー）の正当化を批判し、現在の不平等な状態を正当化・当然視するための手段として能力主義が使われることを否定する。21世紀の社会では、能力主義の考え方そのものの正統性についての検討が求められている¹⁸⁾。

3. 日本型学校教育の二つの焦点——個別最適な学びと協働的な学び

令和の「日本型学校教育」構築の答申では、個に応じた教育と協働的な学びはこれまでの学校教育で培われてきた伝統であり強みであると提案されている。この伝統をさらに強化するために、多岐にわたってさまざまな取り組みの導入が提案されている。教育改善のためのICT活用、小学校における教科担任制の導入、高校での教科横断的な学習やSTEAM教育、特別支援教育の整備と拡大、外国人児童生徒の教育など提案が説明され、今後取り組むべき主要な課題が指摘されている。学習指導要領改訂と同時に提案された、小学校における外国語教育・英語教育、プログラミング思考の取り組み、考え、議論する道徳教育などの新たな試みについてはすでに取り組みが始まっている。

(1) 個別最適な学びと協働的な学びの関係性

これらのさまざまな提案は、個別最適な学びと協働的な学

びを推進するための支援策である。この日本型学校教育の答申によれば、個別最適な学びは、「指導の個別化」と「学習の個性化」からなるという¹⁹⁾。「指導」の個別化は「教師」の視点から整理した考えであり、「学習」の個性化は「学習者」の観点から整理した考えである。

「指導の個別化」は、多様な子ども一人ひとりに焦点を当てた「個に応じた指導」となり、「学習の個性化」は子どもの興味関心を踏まえて学習の定着を図り、理解の深まりや広がりをめざす「個別最適な学び」となる。ICTの活用も、自分で学び直し発展的な学びに取り組むことを支援することが期待できるため、指導事例を収集すると提案している²⁰⁾。この提案では、子ども一人ひとりに応じた指導と学習を追求する点に、日本型学校教育の特徴を見出そうとしている。

個別最適な学びを補うもう一つの学びが、「協働的な学び」である。個別最適な学びが自分一人だけの「孤立した学び」にならないように、「対話的な学び」で提案されているような友だち・地域社会の人々・専門家などの多様な他者と関わることで、21世紀社会に求められる資質・能力を育てようとして「協働的な学び」を提案する²¹⁾。この考えは学習指導要領で提案されている「対話的な学び」と同じ考え方に基づくものである。協働的な学びでは、多様な他者との関わり合いとともに、学校行事、異学年や他校の生徒との学びあい、ICT活用による遠隔地の専門家や海外との交流も提案されている。孤立した学びは、多様な人々との交流によって防ぐことができる、というのがこの答申の基本的な立場である。

さらに答申では、個別最適な学びと協働的な学びを「一体的に充実」させることによって、主体的・対話的で深い学びの実現に向けて授業改善につながると提案している²²⁾。答申のタイトルである「令和の日本型学校教育」のあるべき目標を、「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」であるとしている²³⁾。この答申では、特別支援教育や外国人児童生徒の教育も検討する対象としているので、日本型学校教育は子どもたちの個性と多様性を育てる「多様性と包摂」という課題の実現にも取り組むことをめざすといえよう。

(2) 個に応じた学び

答申では、日本の子どものテスト成績が良いことや、課外活動などで全人教育に取り組み優れた市民を育成していることが評価されている²⁴⁾。それと同時に、「正解主義や同調圧力の偏り」が存在することも指摘されている。日本の学校教育は一斉授業が特色であり、集団中心で個性が埋没する、という課題についても指摘されている。

答申では指摘されていないが、協働的な学びにも同様の同調圧力が潜んでいるかもしれない。1980年代のアメリカがモデルにしたのは、わが国の学校教育におけるテスト中心主義、正解主義・記憶主義、勤勉で均質的な労働力であった。

40年近くを経て、わが国の同調主義や正解主義は改善されるべき対象・課題となったようである。

今回提案されている日本型学校教育の取り組みは、主体的・対話的で深い学びを実現するための手段として考えられている。基本的には、基礎知識や技能の確実な習得を中心に、学習内容を獲得するためにさまざまな学習方法を活用することを提案する。具体的には、個別学習、グループ学習、繰り返し学習、習熟度別学習、生徒の興味関心に応じたテーマ課題、補充学習、発展的学習などを取り入れることを提案する。また、指導体制として、チーム・ティーチングのような教師間の協力の取り入れを提案している。教師には、基礎知識や技能の習得、思考力の育成、粘り強く学びに取り組む態度などの効果的な指導が求められる。これらの試みは、教師による「指導の個別化」と呼ばれる。

それに対して生徒が学ぶ資質・能力についても、「学習の個性化」として具体的に提案されている。それらは、「基本的な知識・技能、言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力」であり、学習の土台として学ぶことが提案されている²⁵⁾。生徒一人ひとりの興味・関心・キャリア形成の方向性に応じた総合的な学習や探究学習によって、「課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現」などの学習活動に取り組む機会を提供するとも提案されている。これらの学習活動や資質能力は、学習指導要領で総合的な学習・探究の「学習過程のイメージ」として記載されている能力と同じである。その意味では、学習者・生徒児童から見た個に応じた学習の個別最適な学びは、総合的な学習・探究のプロセスで育成され確認されるといってよいかもしれない。

総合的な学習の時間が学校に取り入れられてから、20年近くになる。この間、総合的な学習には21世紀の変化する社会に生きるための知識、考える力、学びに向かう力を育成することが期待されてきた。総合的な学習は、児童生徒が課題に取り組むためにみずから考えて、主体的に学ぶ「自律的探究」の方法を学ぶ習慣を育ててきた。学校では、学習意欲の低下を防いで、みずからの興味・関心を深めて、不確定な社会で生き抜くために自分の学びのスタイルを育てることが求められている。学校教育は、21世紀の社会に生き抜くことができる探究する人間を育てるために大きな転換を求められているといえよう。

答申では、次から次へとやってくる変化や変容への対応能力を学ぶための指導と学習が重視されている。テストのための知識と生きるための知識のつながりを重視し、学ぶことと生きることとのつながりを追求する。学校ではさまざまな課題学習に取り組む探究し続けることが、個別最適な学びとなることが提案されている。さまざまな課題学習に専念して身につけた資質・能力は、変化する新たな状況にも専心・没頭して対応できるという。探究学習を通じて興味・関心が広がることで、自分の興味と知識がつながる経験や自分が世界や他

者とつながる経験に取り組むことができる。生きる力は、個別最適な学びによって育成されることが期待されている。生きる力は、自分で考えて探究する方法であるといえよう。

(3) 協働的な学び——協働して越境する学習

日本型学校教育の答申では、協働的な学びによって子どもたちの異なる考え方を結合することで、よりよい学びが生まれることに注目する。子どもたちが同じ教室や学習状況でともに過ごすことで、異なる感性、多様な考え方、行動のスタイルの違いなどを対話や交流を通じて学ぶことができる。課題の解決に取り組む現実状況で、他の人たちと協働関係づくりを経験することは、将来の社会参加への準備となる。協働的な学びには、友達との話し合い、先生とのやりとり、地域の人々との会話などを通じて、自分の知識を広げ経験を深める「対話的な学び」が含まれる。協働的な学びには、対話的な学びも織り込まれている。

1) 探究の方法を身につける協働的な学び

協働的な学びの第一の特徴は、知識や技能の習得にはじまり、考える力や対人関係能力の学習まで広がる多面的な学習活動である。この学びは総合的な学習や課題解決学習と共通する、「課題発見と設定、情報収集、課題解決策の思考・分析・提案、結果の評価とまとめ」という学習過程を共有する。ここでは自分独自の探究スタイルを追求するとともに、他の生徒や教師の探究スタイルからも学ぶことになる。

協働的な学びは、多様で個性的な学びが出会う探究状況でもある。課題解決のために協力して知識を収集し、解決のためのアイデアを共同して見つけ、解決のために協力しあうことで想像力・共感力・行動力を鍛える。この学習過程では、互いのアイデアを比較分析し、練り上げたアイデアを行動で試して、その成果を生徒同士で検証し共有する。協働の過程では、探究能力とコミュニケーション能力が鍛えられる。探究の方法を鍛え、その成果を生徒同士で伝達・検討・共有する協働の学びの過程は、個性的な学習者を「協働探究者」へと育てる。

2) ずれやギャップを生かした協働的な学び

協働的な学びのもう一つの特徴は、個性的な学習者間の知識や考えの「ずれ」を活かすことで、より拡大された視点や複合的な見解が展開されることである²⁶⁾。協働的な学びでは、知識や課題の学習を通じて、さまざまな他者とつながる能力としての対人関係能力や社会性が鍛えられる。そこには、「ずれ」による学習や「ギャップ」を活用する学びの可能性がある。生徒や教師にはさまざまな感性・知識・行動のスタイルがあり、互いに交流することでそれぞれの違いを理解し、ギャップを埋めていく。協働的な学びは異種類の知識・アイデア・行動の交流であり、多様性や多義性を体験し、他者との間にある曖昧さ・相違点・差異を経験することで協働性や社会性が鍛えられ成長する。

協働的な学びでは、お互いの知識を大切にしながら、他の生徒との知識の違いや差異を理解し学んでいく。知識の理解において自分より先を行く友達から教えてもらい、逆に自分がよく理解している知識は友達に教える。教師による指導も基本的には同じであるが、教師と子ども間の知識のギャップは生徒同士の間のギャップよりも大きい。教師による個性的な指導を効果的にするためには、このギャップを埋めるためにステップ・バイ・ステップで論理的つながりを適切に説明・指導する能力が求められる。一人ひとりの知識の理解度に応じた指導をすることが、教師の指導力として求められる。

自分と他者との間の知識や思考力のギャップを生かす学びについては、ヴィゴツキーが「発達の最近接領域」(最近接発達の領域: zone of proximal development)として提案している²⁷⁾。発達の最近接領域とは、今日は他者の助けを借りてできたことも、明日には手が届くようになり、自分一人で行えるようになるような発達の領域のことである。子どもの現在の発達水準と、大人による指導や自分より優れた仲間との協働学習で学ぶ発達水準との間のへだたり・ギャップが、発達の最近接領域である。たとえば、8歳の子どもでも、大人や仲間の助けを借りれば9歳の子どもむけの課題を解くことができる。この9歳と8歳の発達・成熟の差を、発達の最近接領域と呼ぶ。

知識の理解では、教えられる知識と子どもの現在の知識との間にある差異・ずれを認識して、それを埋める指導が求められる。教える立場にある教師には、このような知識の段階的構造を理解して、スモール・ステップで高次の段階へと教えるスキルが求められる。教師がわかりやすく配慮・工夫した「足場をかける」ことで、生徒は手を伸ばせば届く高次の段階へと登ることができる。副担任、補助担任、チーム・ティーチングによる指導は、この発達の最近接領域の考えに基づいた学習方法が前提となっている。また、友達の知識とのギャップも「手がかり」を与えてもらうことで、より高い知識の水準に手が届くようになる。教師や仲間からの足場かけや手がかりによって、生徒は知識のギャップを埋めること

ができる。このように少しずつ高次の知的水準に向かって上昇していくことで、創造的探究や知的成長の基盤が形成される。

また、協働的な学びは、自分の知識の枠を超えて越境することの大切さを教えてくれる。協働の過程では、ギャップや差異を埋めることでつながろうとし、一体化しようとする努力がみられる。その過程では、意味を共有して一致した行動をすることの大切さを経験する。相互理解や行動の一致のために、コミュニケーション力が鍛えられる。ギャップや差異を埋めることが、コミュニケーションの役割であるのはいくまでもない。自分の枠を超えてより広い視野や深い知識を学ぶことで、意味や行動の世界が広がる。協働的な学びは、自分の知識の枠を超えて越境することによって意味や行動の世界を広げる知性的道具である。

3) 共同体に参加し形成するための協働的な学び

協働的な学びには、未来の共同体を創造する力を子どもたちが習得するという大きな課題がある。協働的な学びによって習得する「協働的知性」は、時代の変遷とともに、子どもの成長とともに変化する²⁸⁾。

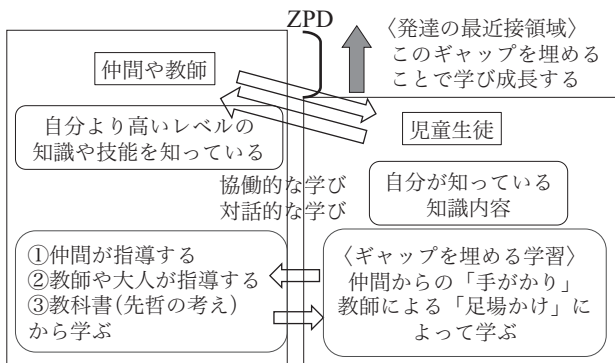
子どもたちは21世紀の変貌する社会が求める協働や協力に基づいて、新しい共同体や社会の構築に参加する。共同体の構成員になるためには、そこに参加して全体の一部分となる必要がある。協働的な学びで身につけた探究学習の方法を活用して共同体に貢献し、その重要な一部となる。新米メンバーとして出発して、いくつもの協働活動を通じて経験を積み重ね、仲間として承認され共同体の中心部分へと参加していく²⁹⁾。それは協働できるパートナーとして成長することであり、さらに協働し続けることで共同体を構築し創造する責任者として成長していくことでもある。協働的な学びで身につけた知識・思考力・対人関係能力などの人間性は、共同体の再構築や再創造のために活かされることになる。

21世紀の日本型学校教育によって、新たな共同体の構築や再構築に参加・関与できる人間をどれだけ多く育てることができるだろうか。子どもや若者が参加して構築・創造する共同体は、地域社会から、日本社会、グローバル社会へと広がっていく。子どもや若者が学ぶ知識は、学校段階が上がるにつれて、脱文脈化・構造化・高度化されるとともに、活用・応用の範囲が広がると考えられている。日本型の協働的な学びが生み出す「協働的知性」が、未知の社会でも活用されることを期待したい。

まとめ——日本型学校教育の行方

わが国の学校や大学がコロナ感染対策に取り組んでいる過程で、新しい学習指導要領で示された提案の追加修正が行われた。昨年度実施されたギガスクール構想の前倒しによって、日本型学校教育の構想が推進されようとしている。

図1. ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」から見た協働的な学び
 発達の最近接領域(ZPD: Zone of Proximal Development)は、
 少し努力して学べば手が届く発達が生じる領域



現在実施されようとしている学習指導要領の提案によって、教員も児童生徒もさらに多忙になる。今回の改訂では、学校教育を通じて児童生徒が学ぶことを求められている「資質・能力の3つの柱」を中心に、21世紀社会に生きるための教育活動の提案が実施されようとしている。高校教育のしめくりとして実施される大学入試での、記述式問題や英語の民間試験の中止決定が報告された。また、教員の長時間労働はOECDの調査によっても指摘されているが、教員の働き方改革の抜本的な解決の方向性はまだ示されていない。

そのような状況のなか、中教審の答申では日本型学校教育の特徴として「個別最適な学び」、「協働的な学び」、「ICTの活用」を3つの柱として新たな提案が示された。

この答申では、学習指導要領で記載されていなかった新しい具体的な提案もいくつか掲載されている。たとえば、小学校高学年での教科担任制の導入、高校におけるSTEAM教育の推進、特別支援教育の整備と充実、外国人児童生徒の教育への支援の充実、ICTの活用とオンライン教育の充実、などがその例である³⁰⁾。なかでも、「特別支援教育、外国人児童生徒の教育、ICTを活用した教育」については詳細にわたって検討されている。また、今後の学校教育充実のために、教員の養成・採用・研修や幼稚園から高等教育を含めた学校教育組織の接続に留意すべきことも追記されている。

新しい学習指導要領と日本型学校教育の提案からも理解できるように、学校教育改革に対する国の関与は、拡大することはあっても縮小することはない。特別支援教育や外国人児童生徒の教育には、国による整備・支援・補助が必要である。また、高い学力をもち学習に熱心な児童生徒を育てることや、社会経済的な格差が学校環境や生徒の学力に悪影響を及ぼさないことをめざすためには、国による財政支援が求められる。

学校が個別最適な学びや協働的な学びの場であるためには、安心できる居場所・ケアの場を提供する母体でなければならない。今回のコロナ感染対策によって明らかになったように、学校は安定した「学びの場」であるとともに、守られて安心して「生活することができる場」であることが求められる。

これまでの日本型学校教育を経験してきた児童生徒は、これからやってくる非連続で不確定なグローバル社会におけるさまざまな課題やイノベーションに果敢に取り組む個性的協働的探究者となることが期待されている。日本の子どもが新しい学習活動に挑戦できるためには、学校のどこかで安心できる居場所とケアしてくれる教師や仲間が必要である。21世紀の日本の学校が、子どもたちにとって安心して学び生活できる探究の空間であり続けることを期待したい。

註

1) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説

総則編』平成29年7月,2頁。https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2019/03/18/1387017_001.pdf（閲覧日：2021年11月23日）

2) 中央教育審議会『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3年1月26日,1-2頁。https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf（閲覧日：2021年11月23日）

3) 『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編』3-4頁。

4) 同書,7頁。

5) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総合的な学習の時間編』平成29年7月,9,18,80,81頁より作成。https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2019/03/18/1387017_013_1.pdf（閲覧日：2021年11月23日）

6) 早川操『わが国におけるデューイ探究学習の受容と変遷—20世紀の問題解決学習から21世紀の探究学習へ—』日本デューイ学会編『民主主義と教育の再創造』勁草書房,2020年,13-22頁。

7) 『令和の日本型学校教育の構築を目指して』2頁。

8) 橋爪貞雄訳『危機に立つ国家—日本教育への挑戦—』黎明書房,1984年,29頁。

9) 国立教育政策研究所「OECD生徒の学習到達度調査2018年度調査（PISA2018）のポイント」1頁。<https://www.mext.go.jp/content/000021454.pdf>（閲覧日：2021年11月30日）

10) 国立教育政策研究所「OECD国際教員指導環境調査（TALIS）2013年調査結果の要約」20-21頁。https://www.nier.go.jp/kokusai/talis/imgs/talis2013_summary.pdf（閲覧日：2021年11月30日）

11) 国立青少年教育振興機構「高校生の勉強と生活に関する意識調査報告書—日本・米国・中国・韓国の比較—」2017年,10頁。<http://www.niye.go.jp/kanri/upload/editor/114/File/58c635366f77f.pdf>（閲覧日：2021年11月30日）

12) 国立教育政策研究所「OECD国際教員指導環境調査（TALIS）2018報告書 Vol.2のポイント」2018年,14頁。https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/data/Others/_icsFiles/afiedfile/2020/20200323_mxt_kouhou02_1349189_vol2.pdf（閲覧日：2021年11月30日）

13) 国立教育政策研究所「OECD生徒の学習到達度調査—2015年調査国際結果の要約—」2016年,19頁。https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2015/03_result.pdf（閲覧日：2021年11月30日）

14) 国立教育政策研究所「OECD国際教員指導環境調査（TALIS）2018報告書—学び続ける教員と校長—のポイント」2頁。https://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afiedfile/2019/06/19/1418199_2.pdf（閲覧日：2021年

- 11月30日)
- 15) 同書, 7-8頁。
- 16) 国立大学法人お茶の水女子大学「平成29年度全国学力・学習状況調査を活用した専門的な課題分析に関する調査研究」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/130/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2018/06/27/1405482_9_2.pdf (閲覧日: 2021年11月30日)
- 17) 「OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2018報告書 Vol. 2のポイント」14頁。
- 18) M. サンデル著, 鬼澤忍訳『実力も運のうち 能力主義は正義か?』早川書房, 2021年, 323頁。
- 19) 『令和の日本型学校教育の構築を目指して』17頁。
- 20) 同書, 18頁。
- 21) 同書, 19頁。
- 22) 同書, 2頁。
- 23) 同書, 1頁。
- 24) 同書, 5-6頁。
- 25) 同書, 17頁。
- 26) 上田薫『ズレによる創造』黎明書房, 1973年, 121-137頁。
- 27) ヴィゴツキー著, 柴田義松訳『新訳版 思考と言語』新読書社, 2001年, 297-304頁; ヴィゴツキー著, 土井捷三・神谷栄司訳『発達の最近接領域の理論』三学出版, 2003年, 62-66頁; 中村和夫『ヴィゴツキー心理学』新読書社, 2004年, 9-11頁。中村和夫は, 訳語としては「最近接発達の領域」の方が「訳語としては理にかなっている」と提案している (同書, 10頁)。
- 28) 早川操『デューイの探究教育哲学』名古屋大学出版会, 1994年, 274-279頁。
- 29) J. レイブ・E. ウェンガー著, 佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』産業図書, 1993年, 1-2頁。
- 30) 『令和の日本型学校教育の構築を目指して』38-81頁。