

指導法としてのアクティブ・ラーニングをめぐる視座 —論点整理—

永作 稔

1. はじめに

文部科学省(2012)はアクティブ・ラーニングを「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修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」と説明している。さらに、「新しい学習指導要領が目指す姿」において、「次期改訂の視点は、子供たちが「何を知っているか」だけではなく、「知っていることを使ってどのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」ということであり、知識・技能、思考力・判断力・表現力等、学びに向かう力や人間性など情意・態度等に関わるものの全てを、いかに総合的に育てていくかということである」と説明し、このような育成すべき資質・能力を育むための指導方法がアクティブ・ラーニングであるとしている。

ただし、同じく文部科学省(2012)のなかで「育成すべき資質・能力を総合的に育むという意義を踏まえた積極的な取組の重要性が指摘される一方で、指導法を一定の型にはめ、教育の質の改善のための取組が、狭い意味での授業の方法や技術の改善に終始するのではないかと懸念」や「我が国の教育界は極めて真摯に教育技術の改善を模索する教員の意欲や姿勢に支えられていることは確かであるものの、これらの工夫や改善が、ともすると本来の目的を見失い、特定の学習や指導の「型」に拘泥する事態を招きかねないのではないかと指摘」も併記している。これは、アクティブ・ラーニングがあくまでも育成すべき資質・能力を育むための手段として有用であるものの、その型や方法論が重要なのではないということや新しい学習指導要領が目指す姿の本質をとらえて指導に当たること、つまり教員一人ひとりの教育との向き合い方がより重要になってくるという点について注意喚起していることも注目に値するだろう。

さて、このような動きのなかで教員養成課程においても「アクティブ・ラーニングを教える」ことだけに留まらず、「アクティブ・ラーニングで教えられる」教員の養成が喫緊の課題として要請されている。ここにおいて駿河台大学教職論集では第2号(前号)から第3号(今号)にわたって「教職課程教育におけるアクティブ・ラーニングについて考える」という特集を組んできた。ここには、学問間の垣根を越えた学際色豊かな論考になっているだけでなく、中学校における学校現場での実践など学問と実践の垣根をも越えた彩りと深みのある論考が集まったと考えている。

そこで、これらの見識を整理しつつさらに深め、また討論によって執筆者同士がアクティブに意見交換することで、改めてアクティブ・ラーニングについて深く学び考える機会として討論会を行い、特集としてまとめることとした。さらに、論点整理の視点として、以下の3点を設けた。

2. 論点1 「楽しい(面白い)学び」ではいけないのか

寄稿された論考を概観するなかで見えてくる論点のひとつは「生徒の主体性をどう捉まえるのか」ということである。関連して、「自律と他律の間の溝、ないしは連関、連鎖」、「主体と客体」、「教師からの指導が学びをどの程度主導するのかという程度」などのキーワード、キーフレーズが想起される。秋池(2016)は「ゲーム世代の子供にはゲーム感覚を刺激すれば、子供は「乗ってくる」などと考えるとするならば、アクティブ・ラーニングのための教育実践とは名ばかりで、自律への能力(汎用的能力)を培うどころか、依然として、子供は「誘惑術」によって操作される客体であり続けることになると言わなければならない。もしそうであるとすれば、操作される客体の“アクティブ・ラーニング”とは、一体、どのような性質の「学び」なのであろうか(p.61)」としている。一方で小川(2016)は、ベネッセ教育総合研究所(2016)を引用しつつ、各教科を「好き」と回答する生徒が明らかに増えていること、またそれはアクティブ・ラーニングの推進が寄与している可能性をつぎのように指摘する。「多くの学校で、AL(アクティブ・ラーニング)の実施を迫られ、教員は授業に工夫を凝らしている。それは、知識と理解の定着を目的とした一般的なALであり、隣同士の「学び合い」「教え合い」活動やグループで学び合う活動であって、生徒も「楽しい」「わかるようになった」「成績も向上している」と感じており、その点で成果をあげているといえる。その成果かどうかは不明だが、ベネッセ教育総合研究所『第5回学習基本調査報告書』(2015年)によれば、明らかにそれぞれの教科が「好き」だという割合を増やしている(p.30)」。さらには、鴻(2017)や油井(2017)などにも、アクティブ・ラーニングの実践を通して学生が楽しんだり、面白がったりしながら興味関心を示し学習している様子が報告されている。鴻(2017)はこれを「動機づけの重視」と表現している。

ところで、心理学では「動機づけ」は操作可能な変数であり、学習動機は学びの質と密接につながる重要な変数であることが知られている。動機づけを操作することは行動を生起し維持するために必要な手続きであり、これを外からの刺激(誘因:インセンティブ)によって引き起こされる場合を外発的動機づけと呼び、自らの内からわき出る(動因:ドライブ)に起因する動機を内発的動機づけと呼んでいる。つまり、「単位を取得するためには勉強してテストに合格しなければならないから」と学ぶことを手段的に位置づけている場合は外発的動機づけに導かれる学びであり、「面白いから」と学ぶこと自体を目的としている場合は内発的動機づけに導かれる学びであるとして区別されるのである。なお、秋池(2016)の論考は、その「面白い」という主観的感覚すらも教師によって主導された「誘因」とみなされるではないかとしていること、この論点の主体や客体をめぐる複雑な階層性が垣間見える。

以上をふまえて、論点のひとつ目は「楽しい(面白い)学びではいけないか?」とする。アクティブ・ラーニングは何を刺激し、何を得ようとしているのか。その過程をめぐって教育の在り方にまで踏み込んでみたい。

3. 論点2 アクティブ・ラーニングを機能させるための背景(土台)とは何か

中條(2016)は、日本の子どもたちが国際比較の中で相対的に弱いとされている「自分の考えを述べること」、「自己肯定感」、「学習意欲」、「社会参画の意識」といった点を克服していくための方策として、アクティブ・ラーニングはその中核的な学び手法として期待できることを説明している。しかし、アクティブ・ラーニングを十分に機能させるためには、日本社会の文化的背景の部分にも変えていくべきところがあることを指摘している。たとえば、子ど

もが「自分の考えや気持ちを述べること」を許容する文化の醸成である。とくに、「学校現場や家庭でいまだに「口答えをするな」「言い訳をするな」「つべこべ言うな」「黙って従え」など、とんでもない仕返しが待っている」と、子どもたちが意見したり、気持ちをアウトプットしたりする場面でそれを不適切であると押さえ込むような大人のかかわりがある現状を指摘している。子どもたちは大人とのこうした相互作用経験に基づいて、抑制されない情動表出や、能動的な姿勢を「言わない」「出さない」ことに利があることを学んでしまっている可能性がある。

また別の観点として、秋池 (2016) はアクティブ・ラーニングが「主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学習」になるためには、授業改革ではなく学校の構造改革が必要であり、それなしでは「教師の主体性と子供の主体性が直接出会える関係」が構築できないとして、教育制度の根幹に踏み込んで考える必要性を説いている。教師と児童生徒の関係構造に着目するという意味では、中條 (2016) の「日頃の生活指導を含めて子どもたちと教師の関係性を大切にすることによってアクティブ・ラーニングは活性化する」という指摘も示唆深い。

また春名 (2016) は入試制度改革と連動することを前提として、「アクティブ・ラーニング導入は教え込み型授業と決別するという中高校に於ける授業思想の変革に繋がる」と説く。つまり入試制度が変わることが、アクティブ・ラーニングがその本来的機能性を学校現場で発揮するための条件になることを指摘しているのである。同様に小川 (2016) も入試制度改革がアクティブ・ラーニングを機能させるための重要なキーとみなしている。

以上のように、アクティブ・ラーニングを機能させるためにはその背景や土台となりそうなさまざまな要因がありそうである。そこで、論点の二つ目は「アクティブ・ラーニングを機能させるための背景 (土台) とは何か」としたい。

4. 論点3 アクティブ・ラーニングの推進は危険か? ~手段ではなく目的的に用いることの危険性~

数多くの論者が、アクティブ・ラーニングをただ盲目的に行うことのリスクを指摘している (中條, 2016, 内田, 2016 など)。そこでは過去の教育史も顧みながら、アクティブ・ラーニングが単なる技術論になることで流行りの方法論として目的化してしまうことや、その危険性について論じている。つまり「アクティブ・ラーニングの絶対視をしてはいけない」という主張である。

たとえば内田 (2016) は、アクティブ・ラーニングと対になる概念と想定されるパッシブ・ラーニングの利点を紐解きながら、それぞれを相対的に評価して良さを活かす視座が欠かせないことを主張する。また、中條 (2016) は「従来の「暗記・再生型」(一斉学習)の授業から「思考・発信型」(アクティブ・ラーニング)の授業へのストレートな転換」ではなく、「フレキシブルな転換が授業をそして学びを深く、豊かにする」と論じる。そして、「これらの授業構成力は教員の意識転換と力量にかかってくる」と主張する。

このように何かを絶対視しがちである教育現場の実情を冷静に鑑みながら、それでも教師の意識転換と力量によってアクティブ・ラーニング自体を絶対化、目的化しないことが重要である。しかし、そうなりはしないかという危機感が複数の論者によって指摘されている。そこで、論点の三つ目は「アクティブ・ラーニングの推進は危険か? ~手段ではなく目的的に用いることの危険性~」とした。

5. 小括

以上のように、アクティブ・ラーニングをめぐる視座について、3つの論点に整理を行った。これに基づき、次項からは各論者間で意見交換を行いつつ、さらに論議を深めていきたい。

参考文献

- 秋池宏美 (2016) . 子供の“アクティブ・ラーニング”という教育思想の構想力 駿河台大学教職論集, 2, 55-62.
- ベネッセ教育総合研究所 (2015) . 第5回学習基本調査報告書 http://berd.benesse.jp/up_images/research/5kihonchousa_datebook2015_all.pdf (2017.09.13.アクセス)
- 鴻 浩介 (2017) . 社会科教育とアクティブ・ラーニング 駿河台大学教職論集, 3, 5.
- 中條克俊 (2016) . 社会科教育とアクティブ・ラーニング～ICT活用授業・グループ討論授業の実践とその自己分析～ 駿河台大学教職論集, 2, 1-20.
- 春名政弘 (2016) . アクティブ・ラーニングと社会科教育～地理学概論Ⅰ・Ⅱにおける実践報告とその課題～ 駿河台大学教職論集, 2, 63-72.
- 文部科学省 (2012) . 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～ 中央教育審議会答申
- 小川洋一 (2016) . 社会科教育とアクティブ・ラーニング～人文地理学での方法～ 駿河台大学教職論集, 2, 21-32.
- 内田文夫 (2016) . 学校現場におけるアクティブ・ラーニングと道德教育 駿河台大学教職論集, 2, 33-54.