

指導法としてのアクティブ・ラーニングをめぐる視座 ―座談会―

秋池 宏美・鴻 浩介・春名 政弘・平野 和弘・永作 稔・
小川 洋一・中條 克俊・内田 文夫・吉住 香織・油井 恵

1. 「楽しい（面白い）学び」ではいけないか？

永作：ではこれより「指導法としてのアクティブ・ラーニングをめぐる視座」と題しまして、実際にアクティブ・ラーニングによる指導が行われている先生方に座談会というかたちでご議論いただきたいと思います。さて、まず論点1『楽しい（面白い）学びではいけないか』についてですが、先生方いかがでしょうか。

内田：授業を受ける児童生徒が何に対して「楽しい、面白い」と感じるかということ次第なのではないでしょうか。たとえば、富士登山でも五合目まで車で上ってから登山するのと一合目から登山するのでは達成感が違うはずです。同じように、何度も何度も練習して初めて逆上がりが出来たとき、毎日何時間もかけて練習して初めてバイエルやソルフェージュが弾けたとき、苦勞して解けた因数分解、何度も読み直して歌の意味が納得できた百人一首…。これに共通するのは、時間を掛け、苦勞してたどりついた者だけが知る喜びであって、それこそが本物の「楽しさ、おもしろさ」ではないかと考えます。

平野：私は楽しさを活動的という言葉に置き換えて考えたいと思います。楽しい（面白い）学び、の土台に「活動的に」が付いて回っている気がしています。文科省初等教育局教育課程担当の大杉住子氏は「深い学びについてはイメージがつかみにくいとの指摘もある。一方で、ALの視点については主体的、対話的だけを重視して深まりを欠いてしまうと『活動あって学びなし』の表面的な活動に陥ってしまうといった失敗例も報告されている」と述べALについての課題をこのように指摘しています。またこの対応策として同氏は「『深い学び』とは各教科等で習得した知識や考え方を活用して問いを見出して解決したり、自己の考えを形成し、表したり思いを基に構想想像したりすることに向かう学びのことである」と示唆しています。一方、保健体育科教育を専門とする田中新治郎氏は体育において「外見的には活動していても、それに伴って、頭が活動していない事態」があり、「ALというときのアクティブとはいったい何がアクティブなのか、そのアクティブさはラーニングの目的とつながったものなのかという問題」を提起し、深い思考があるかないか、が重要であると指摘しています。つまり、活動ありだけのアクティブさ、つまり、楽しさを追求したり、元気の良さを追及したりするだけでは、学びの本質に近づけないし、現場において、学びのアクティブさと、子ども同士の交流のアクティブさを取り違えて、まぜこぜにして、新しい学びの場を作る可能性が高いのではないかと危惧しています。

永作：なるほど、外見的に動きがあることをアクティブと見なすのではなく、頭のなかで活動的になっていないと「深い学び」にはつながらないということですね。

平野：そうですね。もうひとつ強調したいのは、静的なアクティブさという考え方もあるだろうということです。田中昌弥氏は「『アクティブで汎用的能力を持つ人間以外は生きられないという強迫的なメッセージが子どもたちに送られる』環境に子どもたちが置かれると、『繊細で感受性が豊かな子どもほど、声がでなくなり、闊達さをもって探究的活

動に向かうことができなくなる』さらに、このような子どもたちを抜きにした表面的には盛んなディスカッションや活動は、アクティブに振る舞える『強者』側の子どもたちの認識や能力をも偏りのあるものとする」と述べています。元気で、明るくて、他者とのコミュニケーションスキルにたけたものが、学びの再前線に向かう、といったイメージでしょうか。私は本当にそれがアクティブな学びの姿なのだろうかと思うわけです。孤独で、地道で、自ら切り開いていく学び。そんなイメージもあっていいのではないのでしょうか。

吉住：私は「面白さ」という観点から、平野先生と近似していることを考えています。大切なのは、学びを左右する「楽しさ」、「面白さ」の質への視点であり、そこをもっと掘り下げて考えていく必要があるのではないのでしょうか。ALに求められている「楽しさ」の質と、刹那的にただ「楽しい、面白い (amusing, funny, exciting)」ではなく、長期的な学びにつながる知的に「興味深い」「楽しさ、面白さ (interesting)」なのではないのでしょうか。つまり、「またやりたい」と学習者に思わせるような、次につながる＝長続きする楽しさ、です。生徒によって当然、その感じ方や思いは異なるはずですが。例えばある生徒はもっと深く知りたい、学びたいと思うかもしれないし、別の生徒は、何故なのか、その理由に興味はわくかもしれない。教師は、というと、生徒の様々な興味の芽に気づき、必要に応じて手助けやヒントで足場がけをしながら、「深い学び」に繋がるこのプロセスを支えていくことになるでしょう。この観点から考えると、ALでは、意欲ややる気、つまりは自律的学びを牽引できる「楽しさ」を追求することが大事なポイントだと考えています。それはまた、内田先生の論文で言及されている「激しく心を揺さぶられること」や、中條先生の論文にある「わかって楽しかった」にも通じる楽しさとも通じる部分だと考えています。

油井：最初は「課題だから」と調べていたことが、自分で調べていくうちにだんだん興味が湧いてきて、自分だったらどこに行き何を見たい、英語でなんて言うんだろう、などという学生の主体的な視点や自律的な学びという次のステップへの手がかりを感じることができると、ALを取り入れる意義を感じます。

永作：単に楽しいとその瞬間に感じるだけではなく、「興味深い面白さ」が含まれているからこそ自律的な学びや深い学びへとつながるといえることですね。これは心理学を専門とする私の立場からも非常に興味深いご指摘です。

鴻：私も同感です。ショートレポート (SR) にも書きましたが、私の担当する「哲学概論」をできる限り「自ら学び取る」授業にするために意識していることのひとつが「動機づけの重視」です。哲学の議論は抽象的で難解で、ともすれば実生活とかけ離れた絵空事、あるいは単なるよくできたパズルのようなものとして受け取られてしまう恐れがある。それをなんとか身近な問題として、しかも「面白い」問題として——この場合の「面白い」は「考えないではすまされない重大な知的探求の対象である」ということだと考えます——実感してもらうために、ニュース映像や新聞記事、映画といった題材を利用しています。そうして「面白さ」を感じることで主体的な学びの動機づけにつながっているからです。

小川：よくわかります。そのためには「そうだったのか!」と構造がわかることが大事なのではないのでしょうか。学びというのは本来、「楽しい」もので、出題された問題ができて

満足感を味わったとき、意外なことの知識を得たとき、物事の構造がわかり関連性や特異性を理解したとき、そして皆と話し合い、意見を交換して自分の意見が認められたときなどに楽しさを感じるように思います。特に高校生は「わかる・できるが楽しい」から、構造がわかり、知識を生かして問題解決の糸口を皆で考えて、解決方法を皆で話し合えば出し合うことができるようになったときに楽しいと感じている様子が観察できます。ところが、中学校や高等学校で、内容が増えてしかも高度になると、「授業がさっぱりわからない。勉強してもわかるようにならない」という子供が増えてきます。私の勤務した高校での経験でも、社会科ができずに苦手と思っている生徒は、暗記が苦手だからと言い切ることが多かったように思います。もちろん知識量が増えることに越したことはないですが、「目から鱗の構造的理解」ができるようになると、生徒は「楽しい、面白い」と言い、次はどんな内容なのかと期待するようになってきます。吉住先生のおっしゃるところの「つぎにつながる」楽しさが喚起されているのでしょうか。

そのためには、まず教師が筋立てして説明することが重要だと考えています。そのことにより「分かる」、「面白い」、「楽しい」と感じるようになっていく。意外にも生徒は黒板とチョークを使って文字を書き、図を描いて熱心に説明する教師の姿と話の内容に惹かれてこの時の印象が強く残っており、しかも評判がたいへん良く、全国的な学校調査でも評価が高いとされています。その知識を生かしてさらに「問題解決学習」に取り組み、全体として理解を促進するというのは、小・中・高校生に限らず、大学生も同じではないでしょうか。

春名：小川先生のご意見に近い意見を私も持っています。どういうことかということ、「楽しさ」をはじめから狙った授業をすることが大事なのではないだろうということです。たしかに「社会科が好き」と言う子ども達が中高共に増加しています。その要因を小川先生は論文のなかで「教員の指導とALの成果と推測される」と指摘しています。それは、秋池先生の論文で指摘されている「制度としての教育関係」が垂直的構成の中で育った子どもたちが新しい学び型に接し、その新鮮さを楽しさとして感じているとも考えられるわけです。自分の中学校での経験からしても、1年生の最後の授業アンケートで楽しかったことは、クラスで二つに分かれて話し合ったこと、自分たちで調べたこと(この年はグループによる校区調べとテーマを決めた日本の地域調べを実施)が多かったです。自分としては、中学一年生の感性に合わせて彼らが興味関心を抱かせる教材を多数用意してきたので、この結果は意外でした。しかし、子どもたちにとって自分たちが主体の学びにより楽しさを感じたのだらうと考えられるわけです。因みに、この年の生徒に4月と翌年3月に社会科は好きかというアンケートを実施したところ好きと回答した割合は、4月は30.1%、翌年3月には68.4%でした。このような事実は、前回の論集の中で小川先生が「自分とは異なる意見を持つ学生がいることを知る...他人に伝えることにより、自分の考えを整理したり、発展させたりする」ことから裏打ちできます。また別の大学の話しですが、担当している社会科教育法を受講している学生がカナダに短期留学してALを体験し、その有効性を実感したと話していました。ALは、授業のあり方を変える可能性を有していると言えます。それ故、導入期のALは子どもたちにとって新鮮でありそれが楽しさに繋がると考えます。それは楽しさを意図して教材を構成するのではなく、結果として楽しさを感じているということなのではないでしょうか。小川先生

が「構造的理解」があって楽しさが生まれるとお話されたように、私も始めから、楽しさを意図して授業を作ったり教材を構成したりするのは危険だと考えています。

中條：「わかる」が先か、「楽しい」が先か、どちらが先なのかはわかりませんが、私も「わかる」ということが「楽しい」ことにつながることはまちがいないと考えています。

子どもたちは、①教科書だけではなくさまざまな教材を通して何か新しい知識なり視点を獲得した時、②自分の考えと他人の考えの共通性または差異性がわかった時、③単なる暗記再生型の授業ではなく答えのない思考発信型の授業である時そして④作業の加わる体験学習の授業のときなどに、「楽しい授業だった」という感想を多く寄せてくれています。そして「子どもが動く」のではなく「教師が動く」つまり教師中心の講義型授業でも「楽しい授業だった」という感想は寄せられます。これは何を意味するかというと「教師中心」が悪いのではなく「知識注入」がまずいということではないかと考えられます。

今まで積み上げられてきた先人の授業実践のなかに優れた講義型授業そして今のアクティブ・ラーニングの手法はかなりあります。いずれも「たのしく」「学び(わかる)」実践です。

永作：ありがとうございます。「楽しい」の質や中身は何か、頭のなかが賦活され学びのモチベーションを促すような連関がみられるか、前後関係は別として「楽しい」と「理解(わかる)」がセットになっているかといった観点をお示しいただいたように思います。

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

永作：つづきまして、論点2の「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」について議論していきたいと思います。この論点が出て参りました流れとしては秋池先生の論考で教師と生徒の関係構造について言及されていて、指導法云々を議論する前に押さえておくところがあるのではないかとこの考えがあったからです。このあたりについて、秋池先生改めていかがでしょうか。

秋池：この視点の根幹は、「主体的で能動的な学び」をどのように捉えるのか、さらに、授業に限らず、学校全体において、子供の“アクティブ・ラーニング”を促進するための関係論的な根拠をどのように考えるのか、ということにあります。端的に言うと、教師と子供の関係を垂直的なタテの教育関係から傾斜的なナナメの教育関係に変えていくことができるのかどうかという点がアクティブ・ラーニングの成立に大きく関与すると考えています。

近代学校における教育関係は、大人と子供の非対称な関係性（成熟／未成熟）に基づいて垂直的に構成されてきましたし、これは現在も変わってはいないところです。相互行為としての教育関係において子供が主体的・能動的であり得るのは、制度としての教育関係と抵触しないか学校の教育秩序から逸脱しない限りであると言えます。つまり、学校という教育の場においては一定の枠組みや方向性なしには成立し得ないことがあり、その意味で子供の“アクティブ・ラーニング”はあらかじめ枠づけられ方向づけられているのではないかと考えられるわけです。このようなタテ関係においては「客体」つまり子供は、「主体」である大人に強く依存（従属）せざるを得ず、「客体」の自由の行使が制約され、その結果、教育効果が低くなるのではないかと考えています。これは

子供が大人の期待する方向性や枠組みを感じ取るにより、自由が制約され方向づけられた意見を誘発するという現象が起こる『装置』として機能してしまうことにつながるでしょう。したがって、アクティブ・ラーニングのための教育実践によって、子供から主体的な学びを引き出し、人格形成上の効果を発揮できるのは、傾斜的なナナメの教育関係においてではないかと考えるわけです。学校生活全体において子供が主体的で自主的な活動を行うことが尊重され、その結果について子供と教師が自由に語り合える機会を共有できていることが、子供の“アクティブ・ラーニング”の実質を規定すると考えています。

永作：ありがとうございます。「空気を読む」ということが「コミュニケーション能力」として、ともすると必要以上に尊重されている状況があるなかで、非常に示唆深い論点なのではないかと考えています。

中條：秋池先生のご意見を踏まえて、アクティブ・ラーニングを機能させるための背景・土台は大きく三つあるのではないかと考えています。

土台の一つめは日本社会のあり様です。まずはこのあり様を変えていくことです。土台の二つめは言論の自由です。この言論の自由を保障することです。そして、土台の三つめは、少人数学級です。早期の少人数学級の実現です。

一つめに関しては、日本社会の「和をもって尊し」とする雰囲気あるいは同調圧力の強い世間を変えていく必要があるということです。個人の意見を尊重し、発言の自由が認められる社会が土台です。これは一朝一夕では成し遂げられませんので、まずここはやはり学校教育現場の討論をとりいれたとりくみ(授業)にかかってくるでしょう。そのためには、秋池先生の論考にある教師と子どもとの関係性を「水平的関係(主体＝主体のヨコ関係)」に近づける必要性を感じていますが、いかがでしょうか。ただし、これは結構難しいとりくみではないかとも考えています。

二つめに関しては真の意味で言論の自由を保障することです。このことは子どもの権利条約の意見表明権の保障にかかってくると思います。これはつぎに議論する論点3「アクティブ・ラーニングの推進は危険か」にもかかわってきます。

三つめは、現行の中学校は40人学級(最大数)ですが、これを少人数学級(当面は35人学級、最終的には20～30人学級)へと早期に実現することです。これらの土台づくりは、もちろん学校だけではなく、家庭、地域社会そして日本社会全体の共感のもと行われる必要があると感じています。

小川：そうですね。それに加えて、教員数の確保など教員の負担軽減が伴わないとALの推進は難しいでしょうね。また、関係構造というお話がありましたが、子供同士の関係も「I'm O.K., You're O.K.」になっている必要があると思います。

永作：カウンセリング理論のひとつである交流分析の考え方ですね。

小川：はい。ALをやるためには教師生徒間の関係だけではなく、クラス内の協力的で前向きな雰囲気が必要なのではないかと考えています。

油井：西田(2004)¹⁾などでも指摘されていますが、日本文化人はコミュニケーションのあり方として、「自己開示」や「相互作用」が多くないと言われます。英語の場合、異文化を背景に持つ相手とコミュニケーションを行うことを想定することも多いのですが、日本文化人どうしの教室においても、どこまで自分の視点や情報を出すか、出せるか、とい

うところに関して自由な雰囲気確保するという事は、アクティブ・ラーニングを機能させる一つの条件となるのではないかと考えます。

春名：関連してきますが、中條先生は論考のなかでも「日本社会では『沈黙は金』が通り相場となって、自分の考えを主張する習慣は根付いていない。」と日本社会の伝統的構造的性質を自由な討論が成立しない背景を指摘していますよね。私もここが変わらないといけない点であると考えています。

そしてさらに、公立中学校固有の課題かもしれませんけれども、受験体制の影響を指摘したいと思います。中学校で3年間を通して討論授業に取り込んでくると、次第に子どもたちの参加意欲が低下してくるのを感じることがあります。内田先生の論考に「学力、体力は現在も含めて過去数十年、常に他と比較される状況下にあった。...道徳は、児童生徒の変容が見えない」とあるように、討論授業の成果は点数化が難しいという特質があります。これを無理矢理点数化しようものなら、教師は授業中チェックマシンにならざるを得ないのです。これでは授業の本道から外れてしまいます。子どもたちは学年が上がるにつれ、内申書が気になり、テストの点数に極端に神経質になってきます。私が力点をおいている参加型の授業はテストの点数に反映しないことから、子どもたちは私の授業を「生きていく上で役立つが、受験には役立たない」というようになります。それでも授業の形態は変えないのですけれども。

この課題を解決するためには、入試の改革が必須ではないでしょうか。ひいては、学力の概念を知識集約型から思考過程重視型に変える必要があります。学力に対する社会一般の理解がないと、ALが提起する授業の改善は不可能で、一時の流行に終わる危険が大きいだろうと考えています。かつて「新学力観」の提案があったときに、そこに提案されている授業や学力の本質的な部分に共感したのですが、学力について十分な社会的合意を得ようとする政策的なフォローがなかったため、「新学力観」は姿を消しました。そのとき「新学力観」に基づく授業に教育の可能性を見だし実践した教師は「二階に上げられ、梯子を外された」の感がありました。その二の舞になることを危惧しています。

内田：文科省、教育委員会、学校長の考え、方針もそれぞれあるでしょうが、最後は担任の裁量による多様な授業形態を認める深く、幅広い度量を見せてほしいですね。何が何でもアクティブ・ラーニングというのはどうかと思います。

永作：ありがとうございます。さまざまな背景がでてきました。中條先生からは秋池先生が指摘された点をさらに深めていただきながら、少人数学級の実現という点を、小川先生からは教員の負担軽減や子供たち同士の関係構造という点を挙げていただきました。また春名先生からは入試や学力概念を本質的に変えていかなければいけないのではないかという点を、内田先生からはいわゆる「上の意向」に従いすぎないことも大事であることをご指摘いただいたように思います。お先生方のご指摘のなかで少人数学級の実現や教員の負担軽減と評価、点数化の難しさというところには通底する課題があるように感じられました。

吉住：そうですね。確かに条件整備（労働環境や予算措置、クラス人数の問題他）、民主的校運営と創造性をはぐくむ学校文化の再構築など課題は山積ですね。そして今、永作先生が最後に言及された評価ですが、ALを考える上で、評価はとても重要な観点の1つ

であると考えています。もとより、学びの成果、AL の成果はすぐに目に見える形で、結果として表れるとは限りません。数値で示すのが難しいことも多いのではないのでしょうか。ですから、よくありがちな「AL 導入の結果、○○面で向上し、××%の伸びがあった。」、のような成果主義的発想に陥らないように警戒する必要があると思います。打開策になるかどうかは分かりませんが、AL の学習者に、多様な評価方法を提示することは重要だと考えています。形成評価、ピア評価、ポートフォリオを利用した自己評価などに期待したいです。これらの多面的な評価手法によって学習者が学びの過程を自ら振り返り、次の学びへの課題を見いだす成長過程を支援するためにも、今後評価の在り方を検討することが急務であり、またそこには学習者の視点を反映させる必要があると考えています。

小川：私立の一貫校や一部の小学校などですでに導入されている「ロイロノートスクールⁱⁱ」などのアプリとタブレットを利用して教師の質問に対して生徒が即時に教師に返したり、教師がコメントしたり、生徒個人やグループによる学習を発表して意見交換をしたりするという ICT 教育が一助になるかもしれませんね。これからの教職を望む学生は、このようなものを使う技量を身に付けることも必要になってくるだろうと考えています。

永作：いまおふたりが指摘された点は、教育心理学の立場から、また私の専門であるキャリア教育の立場からも非常に重要な示唆ではないかと考えています。キャリア教育ではまさに児童生徒同士の相互評価（ピア評価）やポートフォリオ評価がさかんに行われています。そして AL 推進の動きはキャリア教育の導入過程と歩みを同じくしているものでもあります。それでキャリア教育の取組が充実している学校は、小中高のどの学校段階でも子供たちの学習意欲が高いということを文部科学省が示しているのです。数値で申し上げると、2012 年の全国調査で「学習全般に対する意欲が向上してきている」と回答された割合が、キャリア教育の充実度の順に小学校では 9.7%、20.2%、45.1%、中学校では 21.4%、38.5%、55.1%、高等学校では 31.3%、45.6%、65.8%となっています。実に小学校では充実度が低いとされる学校と高いとされる学校では学習意欲に約 5 倍近くの差があるということになります。

もちろんこれを子供たち一人一人の評価、点数化にどう結びつけていくのかという具体については様々なハードルがあるわけですが、目指すべき方向性として AL と多面的評価を推進していくことは子供たちの主体性と学力を延ばし将来の社会的自立や自己実現につながる非常に重要な点だと考えています。

平野：私はその主体性というところが肝なのかなと考えています。永作先生の言うところのキャリア教育が目指す方向性と共通点があるのかもしれないと考えていますが、主体である子供たちにとっての教育とは何かというところを突っ込んで考えてみる必要があるのではないのでしょうか。京都橘大学の八木英二氏は、もともと教育実践論では、子どもは教育対象の主体であり、子どもの成長・発展が課題となるがゆえに発達段階ごとの子ども理解を求め「何よりも生活者としての人間主体の総体として個々の実践を位置づける」意義を問うています。

そんな課題が横たわる中、私は、保健教育を学ぶ場で、水俣病を教材に、彼らの主体を揺さぶろうと考えたわけです。「あなたならどうする」の問いかけです。生徒との対話でもあり、水俣病との対話でもあり、水俣病を通して世界とつながる対話でもありま

す。彼らの生活者としての主体を揺さぶりたい。そして揺さぶられる主体は、深い学びの中から生まれてくるだろうと考えました。そして揺さぶられる主体こそ、アクティブ・ラーニングを機能させる核となる、つまり深い学びへつながる糸口でもあると考えています。その授業では、「あなただったらどう考える、どう思う、どのように行動する」と常に問いかけていきます。それは直接指名して答えさせることもあるし、文章にして提出してもらうこともあったし、グループごとに答えを導き出すという場面もありました。ただし、その答えは必ず皆の前で公開し、皆の意見を聴きとる作業を繰り返していきました。患者の立場に自分を置いたり、チッソの幹部に自分を置き換えたり、熊本県知事になったりと、「自分なら」と言った問いに思考し、その答えを意見交流で深めていきながら、次の思考へ地平を上げていくことをもくろんでいました。

当然のことながら、どれもが答えは分かれます。そして、なぜその答えを導き出したか、どの事実を元に考えたか、何を無視したか、何を信用したかを、交流しながら、意見をまとめていくわけです。これはとりもなおさず水俣病の問題を自分に引き寄せながら、歴史を追体験していくことになります。そうすると彼らの考えがその後の動きにどうかかわるのかを検証していきながら、彼らは徐々に真剣に思考に入っていきます。自分の健康を守るために必用な「考える」作業に自然に入っていくのだろうと思います。「あなただったらどうする」の問いから彼らの一部は揺れ動き、その仕草や、顔つきから真剣な思考へ入っていったかに見える時が数多く見受けられます。「あなたが当時の熊本県知事だったら」「あなたが患者家族だったら」「あなたが・・・」との問いはその背景を考察し、事実を吟味し、それまでの経験、知識を総動員してなされることを願いつつ発します。そしてその先に彼らの主体が芽生える兆しが出現することを願っているのです。

永作：自分に引きつけて、自分だったどうするかを考えることによって、「主体」が浮き彫りになってくるわけですね。そのように「発問する」という点と、そのようなポテンシャルをもった教材を選ぶというところ、さらにはそれを促進するための舞台装置として「対話」が重要な役割を果たしているのではないかと感じました。

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～

中條：上意下達のアクティブ・ラーニングは避けた方がいいのかもしれませんが。「〇〇型でやりなさい」という画一的なアクティブ・ラーニングは「方法重視の無内容」に陥りやすいと思います。教室内でできるアクティブ・ラーニングとしては、意見交換—口頭討論または紙上討論のある授業をまずはめざしたらいかがでしょうか。その授業方法は授業者者に任せるのです。その際、教師は子どもを一個の人格を持つ主体として接することです。これは学校現場における子どもの意見表明権の保障につながります。

くりかえしますが、画一的なALは「すぐに役に立つがすぐに役に立たなくなる」と思います。ですから簡単なミニALから始めていくことが自分らしいアクティブ・ラーニングにつながるのではないのでしょうか。

平野：そうですね。私も同意見です。学校の教育計画全体のどこに、何を位置づけるのか、つまり学校ごとに加え続けるべき自主教育課程編成という作業を抜きにしての議論は空

論になってしまいます。AL をただの方法論として現場で受け入れても、形をなぞるだけに陥る、ということであり、学習指導要領の内容の質と量を維持したまま、このやり方を学習の中心に置かならば、一時のブームとして消え去ることになるでしょうね。

小川：同感です。ですので、まずは「教える講義型の授業」を柱に、そして「考える」ために効果的と思われる一般的なALや高次のALを教員が選択していければよいと思います。教師が子どもたちのことを最も身近に知っているのも、単元の構成や学習の場面等に応じた方法について考えて、ふさわしい方法を選択しながら、工夫して実践できるようにすることが重要ではないでしょうか。そして子どもたちが、「わかる・できる・楽しい」を実感でき、共に学び合うことができることがあればよいのだろうと考えています。書くことによって基礎力を高める、他人の意見を聞いて、自分の意見をまとめる。その場に効果的な一般的なALを導入しただけでも、子どもたちは楽しく学ぶことになるのではないかと思います。

ただし、そのためには、やる気を引き出す教師主導の学習と動きが見える子どもの活動する学習のバランスが重要です。子どもたちが主体的に学ぶためには、そのための十分な知識や情報をいかに分かりやすく教えるか、それは教師の教育力と普段の教材研究力にかかってきます。

鴻：教師主導の学習と生徒が活動する学習のバランスの重要性、という点については、私も講義の中で実感することがあります。たとえば生徒たちに論題を与えて自由に討論させると、たとえ一見議論が盛り上がっているように見えても、その実同じ論点の堂々巡りになっていたり、明らかな論理的誤謬を犯していたり、感情論に終止していたりして、実は議論が深まっていないということが往々にして生じます。生徒が自主的に議論・思考しつつ、かつ内容的にも前進するような学びを実現するためには、教師による論点の整理や気づかれていない問題点の指摘といった作業もバランスよく含まれている必要があると感じます。ここでのバランスとは単なる量の比率ということに留まらず、いつ・どのような順番でそれを行うか、そのタイミングが重要になってくるでしょう。また他方では、予め必要最低限の論理的思考力・議論力を生徒に習得させておくことが前提として必要となり、これは先程話題になった「アクティブ・ラーニングを機能させるための背景（土台）」に関わる重要な点だと思います。

内田：教育雑誌「総合教育技術 2017 2月号」で京都大学准教授の塩瀬隆之氏がつぎのように述べています。「研修や講演の場で、『ALが必要だと心の底から思っている人』に挙手を求めると、手が挙がるのは全体の2割くらい。『なんとなくやらなくちゃいけないのかなと思っている人』と聞くと、今度は7割くらいの手が挙がります。～中略～これは仕方がない側面もあります。ALというものが自分の中で腑に落ちていないのです。～中略～自分が納得できていないままでは、授業はうまくいきません。」同じく教育雑誌「小一教育技術 2016 8月号増刊」で植草学園大学名誉教授の野口芳宏氏ⁱⁱⁱは「～昭和33年に『道徳』が特設されて今日に至るが、特設によって子どもの道徳性が高まったとは聞かない。低学年の社会科と理科に代わって生活科ができたが、そのときから子どもの『体験』が豊かになった、ということも残念ながら聞いていない。『総合的な学習』の成果はどうなったのだろう。『ゆとりと充実』を標榜した時期に育った子どもの『学力低下』は問題になったが、これは『負の現象』である。中央教育審議会に選ばれ

る委員の方は、超一級の人材で、そこから発信される指針やビジョンは高尚、深淵である。だが、凡人が蠢く学校現場に、それらが花開き、実を結ぶということは殆ど無い。花も開かず、実も結ばないまま、次のビジョンが美しく語られる。文科省から県教委、市教委へと伝達されてくるのだが、おおかたは教室の入り口で止まってしまう。」長い引用で恐縮ですが、これが現場の本音であろうと思います。

ですから、過去の指針、ビジョンを検証し、誤っていたものは潔くその非を認め、その上で、新しいビジョンについて上意下達式にならず、また、現場も自ら考えることを放棄し、言われた通りにやれば良い、などと安易に考えずに、目の前の子どもの向上を第一義に考えるならば、1つのスタイル（型）としてのALを推進する価値はあると考えています。

永作：内田先生のご指摘は、動機づけという観点からも重要な示唆に富んでいるような気がしますね。吉住先生、このあたりいかがでしょうか。

吉住：ALは、真にアクティブに学びに向き合うことができるのであれば、「試験のため」「必修だから」学ぶ（＝外発的動機）から「楽しく」、「やりたい」から（＝内発的動機）学習するに、学び手を向かわせる可能性を秘めていると思っています。「させられている」自分から、「やりたい」自分へ、学習者の継続的な意欲ややる気（＝内発的動機）を、ALを通して高めることができる可能性です。この点で、動機を変化可能な連続体として捉え、環境や働きかけ、本人の関わり方次第でやる気や意欲もまた変化することに着目する自己決定理論（Deci & Ryan, 1985, 2017）^{iv)}は、示唆に富んでいる、と思います。

永作：私も非常に好んで使っている理論です。主体性とほぼ同意の自律性という概念をひとつの軸として、「やる気がしない」という無動機段階から、「しかたなくやる」他律的な外発的動機づけ、「大事だと思ってやる」自律的な外発的動機づけ、「楽しくてやる」内発的動機づけという可逆的な変化の流れが示されていますね。

吉住：はい。さらに自己決定理論では、やる気や意欲に大きく影響する動機づけの要因として、人間が生得的に有するとされる「自律性への欲求」、「有能さへの欲求」、「関係性への欲求」の3つの心理的欲求をあげています。自律性への欲求は、人に押しつけられるのではなく自分でやりたい、行動を自分で選択し決定したいという欲求、有能さへの欲求は自分が上達している、できている実感をもちたいという欲求、そして関係性への欲求は、周囲（教師、親、友人、社会）と関係を持ちたいという連帯の欲求、とされています。さきほどの内田先生のご指摘というのは、まさにここと関連しているように感じます。

永作：具体的にはどのあたりにそれを感じますか？

吉住：京都大学准教授の塩瀬隆之氏の発言は、ALに対して『必要だと心の底から思っている』人、つまりは内発的動機づけに支えられている人が全体の2割位、『なんとなくやらなくちゃいけないのかなと思っている』人、つまりまだ外発的動機づけに留まっている人が全体の7割であり、「自分が納得できていないままでは」授業はうまくいかず、それが現場の本音である、という指摘ですよね。まさに、動機づけとAL導入との関係が凝縮されている状況ではないかなと感じます。外から強要されたものに対しては、やはり意欲はわからないということですね。しかし、ALを導入する上で、本来もっとも active

であって欲しい現場教師の大半がアクティブになれない背景には、ここまでの議論で抽出されてきた多くの先生方が指摘する問題があり、ALの導入をnegative、もしくは消極的に捉えざるを得ない状況を産んでいるのは、何とも皮肉なことだなと考えています。

平野：そうですね。文部科学省審議官小松親次郎氏も「教育関係者、自らもアクティブ・ラーナーであることが求められている」と生徒・学生に伝える側こそその学びの変革を求めています。しかし現実にはいまの議論のとおりだと思います。「教師に対して世界でも稀有な長時間過密労働が強いられ、過剰なストレス状況が蔓延している」中で「そもそも教師が教育課程について『主体的・対話的で深い学び』が不可能な状態に置かれていて、どうして子どもに深い学びの指導が実現しうるのだろうか」と梅原利夫氏が述べているような現実が横たわっているのです。

しかし、それでもなお日本の教育を担う教育関係者は、「私たちの真つとうな教育実践をALという言葉を活用して発信していく柔軟さがあっても良いのではないかと考える。それは決して国の教育政策に取りこまれることではない。大切なことは国や財界が教育現場に新自由主義的な競争と格差を持ち込む中で、私たち教師が生徒一人ひとりの成長と発達を保障し、生徒が学びの主人公になる実践をオルタナティブで示すことにある」と小池由美子氏が述べているような姿勢で、子供たちの成長を促すという本質に立ち返ることの意義を確認するべきなのかもしれません。

認知科学を専攻する今井むつみ氏は「最近、至るところで『問題解決能力』『生きる力』『批判的思考』『主体的な学び』という言葉が飛び交っている。しかし、これらが具体的にどのようなことを意味し、どのような教育をしたらそれらの力が身につくのかということになると、コンセンサスにはほど遠い」と警鐘を発しています。「よい学び」を提唱する中で、この学びの実現のためには「まず一人ひとりが自分は何を目的にして学びたいのかを考え、その目的のために最もよい方法はと考え、それを実践し続ける『学びの探究人』であってほしい」と提案しています。私たちが模索するALは、かように、学びの探究人をひとりでも多く育て、広めるためのプロジェクトなのだと考えています。

永作：ありがとうございます。たくさんの方を議論し、吉住先生がお話しされていたように課題山積ではありますが、いま平野先生にまとめていただいたところがすべてなのかもしれないと感じています。先生方、座談会へご参加いただき、本当にありがとうございました。

i 西田司 2004. 『不確実性の論理 対人コミュニケーション学の視点』創元社

ii ロイロノートスクール <https://n.loilo.tv/ja/> (2017.9.13 参照)

iii 野口芳宏 2016. 本音・実感の「道徳」塾(第41回)皇統・皇室の授業を構想する(9) 今上天皇をどう教え、知らせるか(中) 総合教育技術, 71(7), 94-97.

iv Deci, E. L., & Ryan, R. M. 1985. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum. ; Deci, E. L., & Ryan, R. M. 2017. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness