

# 教育の方法及び技術に関する基礎的研究

藤 勝 宣

## はじめに

本稿は、教育法規上の「教育の方法及び技術」に対応して開設される科目に関する基礎的研究である。この場合の「基礎的」というのは、教育の方法及び技術を成り立たせる土台を幅広く多角的な視点から考察しようと試みるということの意味している。とはいえ、視点を限定せずに考察を進めることは不可能である。そこで、今回は、現在、注目を浴びているアクティブラーニング<sup>1)</sup>の問題について考察したい。

## 1. 中央教育審議会答申（2012）におけるアクティブラーニングの位置づけ

周知のように、アクティブラーニングが注目されたのは、2012年の中央教育審議会の答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」においてであった。いわゆる「質的転換」答申といわれるこの答申において、アクティブラーニングは次のように位置づけられている。

「前述のとおり、我が国においては、急速に進展するグローバル化、少子高齢化による人口構造の変化、エネルギーや資源、食料等の供給問題、地域間の格差の広がりなどの問題が急速に浮上している中で、社会の仕組みが大き

く変容し、これまでの価値観が根本的に見直されつつある。このような状況は、今後長期にわたり持続するものと考えられる。このような時代に生き、社会に貢献していくには、想定外の事態に遭遇したときに、そこに存在する問題を発見し、それを解決するための道筋を見定める能力が求められる。

生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である。すなわち個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業への転換によって、学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めることが求められる。学生は主体的な学修の体験を重ねてこそ、生涯学び続ける力を修得できるのである。」<sup>2)</sup>

以上のことを整理するなら、アクティブラーニングに関しては、次のことが指摘できるであろう。

第一に、大学つまり高等教育レベルの話であり、そこでの授業の在り方の転換を求めている。つまり、大学における教育の方法及び技術の転換の問題なのである。

第二に、その転換は、従来の授業を「知識の伝達・注入を中心とした授業」<sup>3)</sup>と見なして批判し、来るべき授業を「教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニ

ング)」<sup>4)</sup>だと見なして高く評価している。

第三に、「能動的学修(アクティブ・ラーニング)」の実例としては、「個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業」<sup>5)</sup>が挙げられている。

第四に、こうした転換が必要な理由は「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない」<sup>6)</sup>からであり、「学生は主体的な学修の体験を重ねてこそ、生涯学び続ける力を修得できる」<sup>7)</sup>からである。さらに、このような力が必要である根拠は、現代(日本)社会の変容に求めることができ、「想定外の事態に遭遇したときに、そこに存在する問題を発見し、それを解決するための道筋を見定める能力が求められる」<sup>8)</sup>からである。

このように整理してみると、この中教審答申の「新たな未来を築くための大学教育の質的転換」というのは、文字通りの「転換」であり、従来の授業方法の鍛え直しや新たな授業方法の付加ではないことが分かる。つまり、「知識の伝達・注入を中心とした授業」という旧来の授業方法はやめて、すべて「能動的学修(アクティブ・ラーニング)」へ転換しなさいという趣旨なのである。その証拠に、大学の講義(これは多くの場合は100名を超えるような大人数の授業である)も「個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義」<sup>9)</sup>にしなさいと明確に記されている。従って、大学における「能動的学修(アクティブ・ラーニング)」への授業の転換は、従来型の講義の原則を維持しながら、その方法を洗練させなさいとか、従来の講義にアクティブラーニング型授業を加えなさいとか主張しているわけではない。その授業の転換は、大学の授業に対する全面的転換の要求であり、「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材」<sup>10)</sup>を育成するという目的のために大学のすべての授業の在り方を転

換せよという要求であって、この目的のために大学教育の方法及び技術を統一せよという要求に他ならない。

事実、この中教審答申と同時に出された「用語集」では、アクティブ・ラーニングは次のように規定されている。

#### 「【アクティブ・ラーニング】

教員による一方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。<sup>11)</sup>

これは、現実的には、大学の講義の否定である。もちろん、講義においてもミニッツペーパーを活用するなどという副次的な技法はあるが、それは今回の「質的転換」の本旨に沿ったものではないだろう。そのことは、現在の各大学の講義でミニッツペーパーを導入すれば「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材」<sup>12)</sup>を育成することができるかどうかを考えてみれば分かるだろう。また、現在の大学の講義で、発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習、グループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワークが実施できるかを考えてみればよいだろう。そのようなことは非現実的である。なぜなら、本来、講義というものは、知識の伝達・注入を中心とした一方的な授業形式だからである。これは「用語集」で、いみじくも、「教員による一方的な講義形式」<sup>13)</sup>と述べられている通りである。講義とは「教員による一方的な」ものなのである。だから、「教員による一方的な」授業をやめよということは、現実的には、大学において講義をやめよと主張していることを意味している。もちろん、講義といっても、ロー・スクールにおけるソクラテス・

メソッドや以前、注目を浴びたサンデルのハーバード白熱教室<sup>14)</sup>のような形式もある。しかし、あれは、高度に組織された学習システムを前提とした、高度な学力を持つ学生に対する極めて高度な技能を持つ教員がおこなう「講義」であり、一般の大学では非現実的なものである。あれは、講義のようであって、講義ではない。あたかも巨大な演習に等しい。

そもそも、講義とは、教師と学生との知識・技能の歴然とした差があることを前提としているのであり、その差がある以上、知識等の伝達は一方的であるのが当然であって、「教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく」<sup>15)</sup>などということは（少数の例外を除いて）起こるはずがない。講義では、教師の話を聴きながら、学生は教師の思考の軌跡を追体験し、それによってモノの考え方の型を習得するのであり、教師と学生の関係が、あたかも研究者同士のような対等な関係になり、「一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り」などということは、相当に高度な段階（少なくとも大学院レベル）でなければありえない。しかも、それも演習などの少人数教育の場における話であって、大教室での一般の大学の講義においては、かなり偏差値の高い大学においても到底考えられない。

ここで言いたいことは、大学での講義はそれとして一授業形式として認め、にもかかわらず、学生を置き去りにした教員の自己満足的な旧態依然たるパターンを改善するように求めるべきであったということである。つまり、講義をアクティブラーニング化するのではなく、教員による一方的な講義の方法及び技術を磨き上げるように要求するべきであったということである。同じ200人の講義でも、優れた授業方法及び技術を持つ教員とそうでない教員とでは雲泥の差がある。たしかに現在の大学では受講者に眠気を催させるような非常に退屈な講義が見受けられるが、しかし、それは講義という形式の責任というより、教師の教授能力が劣悪であるからだ。この場合、改善のポイントは、講義

方法をアクティブラーニング化するのではなく、受動的な学生に分かりやすい説明の方法をギリギリまで突き詰めることであると思う。それに、そもそも、アクティブラーニングの技法は、通常の講義の技法に比べて難度が高いのだから、低劣な講義しかできない教員にアクティブラーニング化された講義などできるはずがない。しかも、通常、講義は大人数であり、授業に熟達した教員でもアクティブラーニング化は非常に難しい。大学教員は、研究の方法及び技術についてある程度の手ほどきを受けているが、教育の方法及び技術については全く指導されていない。大学教員には教員免許状も必要であれば、教育実習も経験していないのだから、大学教員は、授業を行う教員としては素人である。そのような大学教員には、板書の仕方や発問の工夫、さらには配布資料やパワーポイントの作成法などをきちんと学ぶよう方向づけるべきであった。これは大学教員の講義能力をいかにして向上させるかという問題であって、講義そのものをアクティブラーニング化の方向へ引っ張ったのは、非現実的だし、問題の核心を隠蔽してしまう効果があったと思われる。

要するに、現実的には課題は2つあるのである。

一つ目は講義の課題であり、旧来の素人同然の講義の仕方を改善し、「教員による一方向的な講義形式」<sup>96)</sup>を保ちつつも、その方法及び技術を磨き上げることである。その場合、診断的評価や形成的評価を取り入れ、学生の理解度などをしっかりと教師が把握して、目の前の学生のレベルにあった適切な内容を適切な方法（パワーポイント、板書、発問等の洗練が必要）で教授することが重要である。授業中に伝達できる情報量に関しては、アクティブラーニング化された授業より講義の方が圧倒的に多く、また、学生たちの知のストックを均質化させる作用も講義に勝るものはないのだから、小学校・中学校・高等学校の教員の視点から見て、彼らが納得するような大学の講義の改革（講義における大学教員の説明力の向上）が求められている。

二つ目の課題は、大学においてアクティブラーニングをどのように導入し、推進していくべきかという課題である。先の中教審答申では、すべての授業を

「能動的学修(アクティブ・ラーニング)」化しようと企てていたが、これが無理であることは既に述べた。大学での授業は、形式上は、受動的学修である講義と能動的学修である演習に区別される。換言すれば、系統学習の授業と問題解決学習の授業に区分されるわけである。これを最初からごちゃまぜにして議論しても、話は混乱するばかりである。中教審答申のメンバーがアクティブラーニングという概念で何をイメージしていたかというのは、「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。」<sup>97)</sup>という表現から十分推定できる。彼らの主張するアクティブラーニングは、明らかに問題解決学習の授業である演習を基本にしている。となると、その必要条件は少人数教育であるということである。講義の達人がおこなう少数の例外を除けば、まともなアクティブラーニングは少人数教育でなければ実施は難しい。むろん、これは必要条件ではあるが十分条件ではないから、少人数教育だから必ずアクティブラーニングが成功するとは限らないが、少人数教育でなければ本来のアクティブラーニングは成立しえない。さらに、アクティブラーニングの急所は、インプットの問題をどう扱うかという点である。これをうまくやらないと、アクティブラーニングは「はいまわる経験主義」に墮する。この点は実は講義と演習のコラボレーションをどうするかという問題になるのだが、中教審答申では、アクティブラーニング全面化主義を採用しているために、この問題も隠蔽してしまっている。アクティブラーニングもどきではなく、「想定外の事態に遭遇したときに、そこに存在する問題を発見し、それを解決するための道筋を見定める能力」<sup>98)</sup>を育成するようなまともなアクティブラーニングが成立するためには、その前提として、十分な知識や情報、さらには思考枠組みと思考方法の学生へのインプットが不可欠である。

このように見てきたならば、アクティブラーニング型授業が、講義よりはるかに高度な技量を教員に要求することは明白である。講義では、眼前の学生の学力を見抜き、そのレベルに合わせた内容を説明するだけでよかった。もちろん

ん、すでに述べたように、現実の大学教員の多くは、小中高の教員に比して、おそろしく授業下手であり、授業でおこなっていることは教育ではなく研究をベースにしたモノログである。従って、講義における説明力をいかにブラッシュ・アップするかという問題は大きな問題として存在しているのだが、にもかかわらず、講義に必要な技量の習得は、アクティブラーニング型授業に必要な技量の習得に比べて様々な意味において容易である。アクティブラーニングの場合は、授業目標・内容・方法・評価の枠組みが講義とは大きく変わる。「学修者の能動的な学修への参加」<sup>19)</sup>の度合いが高まれば高まるほど、学習者の能力を的確に見抜かねばならず、それに失敗すると、アクティブラーニング活動も失敗する。学生に与えた課題が難しすぎると学生の活動がフリーズ(動作停止)するし、易しすぎると授業が予定時間より早く終わってしまう。アクティブラーニングとは、ある意味、教師による究極の学生のマネジメントなのだから、教師に要求される技量は極めて高くなる。また、教員は、基本的には授業の背景に退くため、授業がうまく流れるようにするために配布資料やワークシート等の作成が必須になるが、そのためには膨大な時間と手間がかかるのである。

## 2. 溝上慎一によるアクティブラーニングの定義をめぐって

さて、ここで「アクティブラーニングとは何か？」という問いをさらに考えるために、この研究の第一人者である溝上慎一の説明を見ておこう。溝上によれば、アクティブラーニングは次のように定義できる。

「一方向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。」<sup>20)</sup>

ここで分かるように溝上も、アクティブラーニングをまずもって従来の講義



形式の否定・克服という形で定義している。しかし、先の中教審答申に関して考察したように、このような「教授パラダイムから学習パラダイムへの転換」という図式は、教授パラダイムそのものの改革という方向性を隠蔽・矮小化してしまう。そのような図式で理解すると、議論は、教授パラダイムの典型である講義に、いかにして学習パラダイムの象徴であるアクティブラーニングの要素を取り入れるかという方向に流れかねない。しかし、「一方向的な知識伝達型講義」の改革は、アクティブラーニングの導入によって達成されるのではなく、まずは、質の高い「一方向的な知識伝達型講義」の実現を目指すことによって行われなくてはならないと考える。レベルの低い「一方向的な知識伝達型講義」にいくらアクティブラーニングを導入しても、学生は喜びかもしれないが、まともな授業にはならない。そして、繰り返しになるが、大学での講義の本質にはアクティブラーニングの本質とは反する要素が多分に含まれており、教師の話をきちんと聴くという「勉強」の側面は、教育には不可欠である。従って、「勉強から学びへ<sup>50)</sup>」というような転換によっては現在の問題は解決されない。喩えて言えば、教育の要諦は「叱るよりほめる」だと主張して、叱ることを忘れて、ただほめることに専心する教育を目指すようなものである。そのような教育が生み出すのは、叱られることに耐えられない脆くて弱々しい人間であり、常に叱られ続ける実社会では生きていけない人間（または、ほめられることによって肥大化した全能感を持つモンスター）であろう。

アクティブラーニングは、「一方向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」ことはできない。それは、「一方向的な知識伝達型講義」がアクティブラーニングを乗り越えることができないのと同じことである。系統学習は問題解決学習を乗り越えることはできないし、問題解決学習も系統学習を乗り越えることはできない。それぞれに長所があり、役割分担がある。この点、溝上自身も「講義はなくならない」という表現で講義の価値を認めているのだが、残念ながら、講義そのものの改革、講義の本質に根差した改革を提案することなく、講義へのアクティブラーニングの導入という方向で講義の

改革策を打ち出しているのは残念である<sup>23</sup>。このことは、おそらく、講義の価値を判定するのに、学習者の視点から行ったことに由来するのであろう。しかしながら、講義の価値の判定は、教育者の視点からなされなければならない。換言すると、ある系統学習の授業は、問題解決学習の授業の視点から評価されるべきではなく、他の系統学習的な授業との比較によって評価されるべきなのである。

とはいえ、溝上が、「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<sup>24</sup>」という形で、アクティブラーニングをアウトプットとの関係で規定したのは妥当だと考える。溝上自身の説明によれば「活動への関与と認知プロセスの外化の十分な協奏こそが、良いALを作るのだという含意を持たせている<sup>24</sup>」ということになるが、「活動への関与と認知プロセスの外化の十分な協奏<sup>25</sup>なるものが何を示しているのかは判然としなないけれども、アクティブラーニングが学習者のアウトプットと密接に関係しており、アウトプットのない授業はアクティブラーニングではないという視点は重要であろう。この点は脳科学などの裏付けが必要であろうが、いずれにせよ、学習者のアウトプットによって、学習者の理解の程度や知識活用が明らかになり、学習者自身の知識・技能の定着が進むということは経験的にも実感できることである。

また、溝上の次の指摘にも耳を傾けねばならない。

「ALには、問題解決学習やプロジェクト型学習などへの拡がりがあるものの、基本的には授業に書く・話す・発表する等の活動を取り入れて、講義一辺倒の授業から脱却することを目指すものである。とりわけ、学習を個人的なものから、他者や集団を組み込み、社会的なものへと拡張していく点は最大のポイントである。字面だけ見て、『アクティブ』な学習を理解しようとする者が多くいるが、これらの者は、講義一辺倒の授業からの脱却、学習を社会的なものへとするものの意義を外していることが多い。ALは操作的に

定義されている用語であって、それらの意義を外すと、個人がただ学習課題に積極的に関与するという、いわゆる『主体的な学習』と同義になってしまう。ALは、この意味での主体的な学習より、かなり文脈を限定した学習論である。」<sup>26)</sup>

たしかに溝上が言うように、アクティブラーニングを考える場合、「とりわけ、学習を個人的なものから、他者や集団を組み込み、社会的なものへと拡張していく点は最大のポイントである」<sup>27)</sup>。この点は、2つの理由がある。一つ目は、先の中教審答申が育成すべきものとして挙げた4つの要素のうちの一つに「人間としての自らの責務を果たし、他者に配慮しながらチームワークやリーダーシップを発揮して社会的責任を担いうる、倫理的、社会的能力<sup>28)</sup>があるからである。この「倫理的、社会的能力」は個人的学修や座学では養成できないものである。二つ目は、アクティブラーニングの妥当性を証明する理論的根拠として一般的に挙げられるのがヴィゴツキー以来の心理学理論だからである。特に有名な「発達最近接領域」理論は、アクティブラーニングにつながる協同学習の必要性の根拠として機能している<sup>29)</sup>。

以上のことをまとめるならば、アクティブラーニングの基本を考察する視点として、次のものが挙げられるであろう。

- (1)少人数教育
- (2)十分な知識や情報、さらには思考枠組み・思考方法の学生へのインプット
- (3)授業内容に関する学生自身によるアウトプット
- (4)他者や集団を組み込んだ協同学習形式
- (5)学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく問題解決学習方式

つまり、アクティブラーニングの基本とは、少人数による協同学習形式をと

り、学生への十分な知識や思考方法等のインプットを前提として、問題解決学習方式で必ず学生自身に授業内容に関するアウトプットをさせる授業であると要約できるように思われる。

なお、アクティブラーニングの導入・展開に連動して、上記の<sup>(2)</sup>の視点に留意しながら、非アクティブラーニングである講義そのものの改革、講義の本質に根差した改革が視点としてぜひとも付加されるべきであろう。繰り返しになるが、講義にアクティブラーニングの手法を導入したところで、講義そのものの改善にはならない。たとえば、講義にミニッツペーパーを導入する意義は、それによって講義の中に一部、アクティブラーニングが実現するからではなく、形成的評価により、講義の内容や方法を修正・改革する可能性が得られるからなのである。アクティブラーニング型授業は、本来の講義の役割を果たすことはできないのであり、アクティブラーニングの枠内で学生へのインプットを充実させようとする「深い」アクティブラーニングでも、知の教授に関しては質量ともに講義の代役はできない。この点を厳しく反省しなければ、大学の授業改革は、戦後新教育の問題解決学習の二の舞になり、著しい学力低下を招く危険性が非常に高いと予測できる。

とはいえ、授業の形式が、大きく講義と演習という形で二分されている高等教育においては、アクティブラーニングという薬の副作用は、ある程度で食い止めることができる可能性がある。ところが、初等・中等教育では、授業の形式が斉一的であるから、アクティブラーニング一色に染まった授業の副作用の問題は一層深刻になるであろう。

### 3 . 初等・中等教育におけるアクティブラーニング

初等・中等教育におけるアクティブラーニングに関しては、中央教育審議会の初等中等教育分科会における教育課程部会教育課程企画特別部会（第7期）

が公表した「教育課程企画特別部会論点整理」(平成27年8月26日)が考察の手がかりを与えてくれる。そこでは、アクティブラーニングについて、次のような「意義」が示されている。

### 「『アクティブ・ラーニング』の意義」

思考力・判断力・表現力等は、学習の中で、(2)①ii)に示したような思考・判断・表現が発揮される主体的・協働的な問題発見・解決の場面を経験することによって磨かれていく。身に付けた個別の知識や技能も、そうした学習経験の中で活用することにより定着し、既存の知識や技能と関連付けられ体系化されながら身に付いていき、ひいては生涯にわたり活用できるような物事の深い理解や方法の熟達に至ることが期待される。

また、こうした学びを推進するエンジンとなるのは、子供の学びに向かう力であり、これを引き出すためには、実社会や実生活に関連した課題などを通じて動機付けを行い、子供たちの学びへの興味と努力し続ける意志を喚起する必要がある。

このように、次期改訂が目指す育成すべき資質・能力を育むためには、学びの量とともに、質や深まりが重要であり、子供たちが『どのように学ぶか』についても光を当てる必要があるとの認識のもと、『課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び(いわゆる「アクティブ・ラーニング」)』について、これまでの議論等も踏まえつつ検討を重ねてきた。

昨年11月の諮問以降、学習指導要領等の改訂に関する議論において、こうした指導方法を焦点の一つとすることについては、注意すべき点も指摘されてきた。つまり、育成すべき資質・能力を総合的に育むという意味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いった懸念などである。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の指摘を踏まえての危惧と考えられる。<sup>30)</sup>

ここで言われている「(2)①ii)に示したような思考・判断・表現」とは、次の箇所である。

「ii)『知っていること・できることをどう使うか(思考力・判断力・表現力等)』

問題を発見し、その問題を定義し解決の方向性を決定し、解決方法を探して計画を立て、結果を予測しながら実行し、プロセスを振り返って次の問題発見・解決につなげていくこと(問題発見・解決)や、情報を他者と共有しながら、対話や議論を通じて互いの多様な考え方の共通点や相違点を理解し、相手の考えに共感したり多様な考えを統合したりして、協力しながら問題を解決していくこと(協働的問題解決)のために必要な思考力・判断力・表現力等である。

特に、問題発見・解決のプロセスの中で、以下のような思考・判断・表現を行うことができることが重要である。

- 問題発見・解決に必要な情報を収集・蓄積するとともに、既存の知識に加え、必要となる新たな知識・技能を獲得し、知識・技能を適切に組み合わせ、それらを活用しながら問題を解決していくために必要となる思考。
- 必要な情報を選択し、解決の方向性や方法を比較・選択し、結論を決定していくために必要な判断や意思決定。
- 伝える相手や状況に応じた表現。<sup>31)</sup>

つまり、「基礎的な知識及び技能」、「これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力」、「主体的に学習に取り組む態度」といういわゆる学力の三要素<sup>33</sup>（これは学校教育法の小学校の目標に係わるものである）を中等教育以降にも拡大しようということなのだろう。そして、アクティブラーニングは、もっぱら「思考力・判断力・表現力」に係わり、「協働的問題解決」によって遂行されるということになる<sup>33</sup>。

さて、ここで考えられる問題点を挙げてみよう。

まず第一に、「基礎的な知識及び技能」と「これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力」の関係が分からない。大学では、前者は講義、後者は演習の対象であるとも考えることもできるが、中等教育までは、その区分がない。従って、アクティブラーニングを推進すればするほど授業で取り扱う「知識及び技能」は「基礎的」なものになる。体系的・系統的な知識の教授とアクティブラーニングは両立しないのだから、アクティブラーニングを推進すると割り切るならば、学力低下（知識や教養の不足）が生じることは覚悟したうえで、「知識及び技能」の最低基準が明確に示されなければならないだろう。

第二に、アクティブラーニングにおける問題発見のレベル（というより、発見される問題のレベル）は、まさに学習者の「知識及び技能」によって制約されている。学習者が所有する「知識及び技能」が「基礎的」ならば、発見される問題も基礎的（はっきり言って低レベルの）ものになる。そもそも、問題解決学習に代表されるアクティブラーニングで最も難しいのは有意義な問題を発見することである。問題発見をするのが生徒である以上、そこで発見される問題は何よりもまず生徒の「知識及び技能」に基づく興味関心に依拠している。そして、その生徒の個人的な興味関心を一定レベルの公に認識されている社会問題に翻訳することは難しい。そして、その難しさは、小学校から中学校、高等学校と教育レベルが上がるにつれて、どんどん増していくことになる。従っ

て、結局のところ、アクティブラーニングで発見されるべき問題は黒子である教師が操作して設定することになるだろうが、その場合は、アクティブラーニングといっても、それは生徒の実感に基づかないワークになり、従来の勉強の延長になる可能性が高いと予想される。

第三に、生徒主体のアクティブラーニングを本格的に導入した場合、そのアクティブラーニングの対象範囲が広大になり、通常の教師では指導しきれなくなるという現象が起こるのであろう。生徒の日常的な興味関心を基盤とする問題解決学習から、教科の内容を中心とする問題探究学習にシフトしたとしても、各教科の内容をふまえた様々な問題を深く探究すること、そして、それを指導することは容易なことではない。教師には、教科書の内容をはるかに超える「知識及び技能」が要求されることになる。たとえば、高等学校の現代社会の教科書を繙いてみると、「ギリシャ思想」の項目ではソクラテス、プラトン、アリストテレスといった哲学者が登場するが<sup>34</sup>、それらの思想を本格的に探究するアクティブラーニングを指導できる教師がそうそういるとは思えない。教師が授業のストーリーを構成するならまだしも、教科書に係わるあらゆる内容を深いレベルで生徒から質問された場合、それに答え切れる教師は多くはないだろう。たとえば、同じく高等学校現代社会のある教科書では、「功利主義に対しては、修正を求める議論も多い。たとえば、現代アメリカの思想家ロールズは、最も恵まれない人々に配慮した財の公正な分配（公正としての正義）という考え方が功利主義に欠けていると批判し、現代の福祉政策を考える理論的なよりどころを与えた。」<sup>35</sup>という一文が出てくるが、これを手がかりとして考察を深める問題探究型のアクティブラーニングを自信をもって指導できる高校教師がどれほどいるであろうか。

第四に、アクティブラーニングがもっぱら「思考力・判断力・表現力」に係わることから分かるように、アクティブラーニングでは学習内容が不明瞭になりがちである。ありていに言えば、生徒は何を学んでいるか分からない状態に陥る危険性すら生じる。その結果、アクティブラーニングで欠落する「知識



及び技能」を自力で補充できる生徒とそうでない生徒との学力格差が増大するだろう。そこには塾や予備校の問題も絡んでくる。それに、そもそもアクティブラーニングという授業形式は、まともに実施しようと思ったら、生徒に大変、負荷をかける授業形式なのである。端的に言えば、学校での授業はアクティブラーニングという授業の流れの一部であって、授業外での生徒の努力を前提として成立している<sup>96</sup>。従って、内容が濃いアクティブラーニングを目指せば目指すほど、学校外での生徒の勉強時間や勉強内容が増える。この点においても、先ほど述べた自力で勉強できる生徒とできない生徒との学力格差は確実に広がるであろう。

第五に、比喩的な表現になるが、生徒はアクティブラーニングという「甘い飴」をなめることに慣れてしまうと、勉強という「苦い薬」を飲むことができなくなる。生徒に「主体的」に、しかも「対話的」に学ばせることは、たしかに生徒にとって楽しい経験であろう。しかし、生徒の学力がそれだけで伸びるとは思えない。アクティブラーニングに関しては「こうしたアクティブ・ラーニングの視点に基づく授業改善が行われ、学びが改善されることにより、子供たちは、各教科等の内容的な理解を深めながら、育成すべき資質・能力を身に付けていくことができる。こうした深い理解や資質・能力の獲得は、学ぶことの意義や社会との関係の実感につながり、学習に向かう子供たちの内発的な動機を高め、自己調整を行いながら生涯学びにつける力の獲得につながることになる。」<sup>97</sup>という見通しが出されているが、「学ぶことの意義や社会との関係の実感」と「自己調整を行いながら生涯学びにつける力の獲得」との間には深い溝があるように思われる。これに関しては、「深い学び」の問題が係わってくると思われるが、問題は、「主体的な学び」と「対話的な学び」の延長上に「深い学び」が想定されている点である<sup>98</sup>。「主体的な学び」や「対話的な学び」とは異なり、「深い学び」のためには「勉強」は必須である。野球に喩えて言うなら、アクティブラーニングに基づく学びとは、キャッチボールや素振り・走り込み等の基礎トレーニング抜きで、毎日、楽しく野球の試合をしながら野

球の技量を高めようとしているようなものである。だが、試合の土台になる基礎トレーニングという「勉強」抜きでは試合のレベルは高まらないであろう。というより、基礎トレーニングで鍛えられた高い技量を持つチームとそれを欠落させているチームとではそもそも試合にならないのではなからうか。

以上、不十分ながらアクティブラーニングに関する考察を試みた。この問題に関しては、公の議論の展開を踏まえながら、さらなる考察が必要であろう。

## 注

- (1) ここでは溝上慎一『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、2014年、6～7頁に倣って、「アクティブ・ラーニング」ではなく、「アクティブラーニング」と表記する。
- (2) 「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～(答申)」(以下、「質的転換答申」と略す)平成24年8月28日、中央教育審議会、9頁  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf)
- (3) 同上
- (4) 同上
- (5) 同上
- (6) 同上
- (7) 同上
- (8) 同上
- (9) 同上
- (10) 同上
- (11) 「用語集」平成24年8月28日、中央教育審議会、37頁  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf)
- (12) 「質的転換答申」9頁
- (13) 「用語集」37頁
- (14) マイケル・サンデル『ハーバード白熱教室講義録+東大特別授業 上・下』早

川書房、2012年

- (15) 「質的転換答申」9頁
- (16) 「用語集」37頁
- (17) 同上
- (18) 「質的転換答申」9頁
- (19) 「用語集」37頁
- (20) 溝上慎一、前掲書、7頁
- (21) 佐藤学『教育の方法』左右社、2010年、105-108頁。但し、佐藤は「模倣の様式」と「変容の様式」の統合が容易なことではないという点も認識している。この点は、佐藤、前掲書、第3章を参照のこと。
- (22) 溝上慎一、前掲書、12-13頁
- (23) 溝上、前掲書、7頁
- (24) 溝上慎一「大学から初等中等教育へと降りてきたアクティブ・ラーニング」、梶田叡一責任編集、人間教育研究協議会編『アクティブ・ラーニングとは何か』金子書房、2015年、7頁
- (25) 同上
- (26) 同上
- (27) 同上
- (28) 「質的転換答申」5頁
- (29) たとえば、佐藤前掲書第六章など。
- (30) 「教育課程企画特別部会論点整理」平成27年8月26日、中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会 教育課程企画特別部会、17頁
- (31) 同上「論点整理」、11頁
- (32) 同上「論点整理」、5頁
- (33) 同上「論点整理」、11頁
- (34) たとえば、東京書籍『現代社会』2013年、36-37頁
- (35) 同上書、44頁
- (36) だから、大学の場合は「学習」ではなく「学修」なのだが、高等学校までは授業時間数の計算が大学とは全く異なり、学校外の学習時間が算入されていない。この点も問題である。
- (37) 「アクティブ・ラーニングの視点と資質・能力の育成との関係について - 特に「深い学び」を実現する観点から - 」中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会 総則・評価特別部会、「総則・評価特別部会 資料1-1」2016年3月14日、1頁
- (38) 同上