

アクティブ・ラーニングにおける能力論とその源流

荒井眞一 勝谷友一 酒井義信

要約

アクティブ・ラーニングにおける理論的な基礎をなす事柄について考察した。いくつかの記述の検討の結果、アクティブ・ラーニングという語の意味するところは幅の広いものであり、定義づけも緩やかなものであった。アクティブ・ラーニングという語を検討するに当たって留意すべきは、この語の意味するところよりもむしろ、この語の背景にある能力にかんする論考であった。また、アクティブ・ラーニングという語が世に出る以前の1970年代後半より、これと同様な実践は民間教育団体などで行われていた。これら実践においても、実践を通してどのような能力(「学力」)が培われるべきかという議論がなされていた。

1. はじめに

本稿の目的はアクティブ・ラーニングにかかわる理論的な枠組みについて検討することにより、後の実践に向けての基礎的な足場を構築することにある。

文部科学省によれば、アクティブ・ラーニングは「教員による一方向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」と定義される。これは「発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習」等に加え「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」をその内容とするものであり¹、記述をみるに幅広い意味合いを有するものと感じられる。本稿においては以下2章1節においてアクティブ・ラーニングにかんする記述を検討し、この語の定義づけを試みる。

本稿においてはさらに、アクティブ・ラーニングが導入されるに至る社会的な経緯について考察することも試みたい。従来と異なる教育方法の導入に際しては、これによって培われるべき能力に対する考察が不可分と思われる。それゆえ本稿においては、いくつかの記述や調査結果をもとに、アクティブ・ラーニングにおいて求められる能力のあり方について検討する。

以上の記述を踏まえて、本稿3章においては、アクティブ・ラーニングと同様な意味及び内容をもつと思われる実践について、それら実践にかかわる能力論とともに概観する。

これら概観をふまえて本稿4章では、アクティブ・ラーニングという教育方法の持つ意味やその果たすべき機能について、2章および3章における記述を比較検討することにより、抽象化する理論的な枠組みの抽出を試みる。

2. アクティブ・ラーニングにかかわる諸問題

本章1節においてはまず、アクティブ・ラーニングの定義となる部分を文部科学省以外の記述も含めて検討する。続く2節においては、アクティブ・ラーニングによって培われるべき能力について、教育にかかわる範囲よりもやや幅を広げつつ、いくつかの記述を検討する。

2.1. アクティブ・ラーニングの定義

本稿冒頭で述べたように、アクティブ・ラーニングは文部科学省によって「教員による一方向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、幅の広い実践内容を含むものである。文部科学省によれば、学習者が能動的に学習することにより「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」ことが可能になるという²。

溝上慎一によれば、「アクティブ・ラーニング」とは「能動的な学習」のことで、「授業者が一方的に学生に知識伝達をする講義スタイルではなく、課題研究やPBL(プロジェクト・ベースド・ラーニング)、ディスカッション、プレゼンテーションなど、学生の能動的な学習を取り込んだ授業を総称する用語」である³。「能動的な学習」や「総称」という語をみるに、文部科学省による定義と同じく、アクティブ・ラーニングという語の意味するところは幅が広く、「能動的な学習」を「総称」する一般的な語と思われる。

¹ 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～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」(「用語集」2012.8.28)p.37

² 中央教育審議会前掲書1)p.37

³ 溝上慎一「大学のアクティブ・ラーニング」(河合塾編・著「河合塾ガイドライン」2010.11)p.44

4 溝上慎一「アクティブ・ラーニング導入の実践的課題」(『名古屋高等教育研究 第7号』2007)p.271

5 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～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」2012.8.28, p.5

6 中央教育審議会大学分科会「学士課程教育の構築に向けて(審議のまとめ)」2008.3.25, p.16

7 http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/kisoryoku_image.pdf

溝上による他の記述を検討したところ、2007年に溝上はアメリカの文献記述等を基にして、アクティブ・ラーニングを「学生の自らの思考を促す能動的な学習」と「ゆるやかに最広義で定義」している⁴。この「最広義」の定義が⁵、2017年現在においても一般的なものとして用いられていると思われる。

2.2. アクティブ・ラーニングをめぐる能力論

前節で述べた定義づけの一方で文部科学省は、アクティブ・ラーニングについて言及する文脈の中で以下のよ
うな記述を行っている⁶。

学士課程答申は「各専攻分野を通じて培う学士力」を、(アクティブ・ラーニングを実践する上での ― 荒井)
「参考指針」として提示した。

上記「学士力」とは、中央教育審議会大学分科会により示されたもので、右の図1のような内容を持つものである。前節において示した「課題研究やPBL(プロジェクト・ベースド・ラーニング)、ディスカッション、プレゼンテーションなど」や「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」に当てはめられる項目として、「II. 汎用的技術」中の「日本語と特定の外国語を用いて、読み、書き、聞き、話すことができる」とされる「① コミュニケーションスキル」、「ICTを用いて、多様な情報を収集・分析して適正に判断し、モラルに則って効果的に活用することができる」とされる「③ 情報リテラシー」、

I. 知識・理解	① 多文化・異文化に関する知識の理解 ② 人類文化、社会と自然に関する知識の理解
II. 汎用的技術	① コミュニケーションスキル ② 数量的スキル ③ 情報リテラシー ④ 論理的思考力 ⑤ 問題解決力
III. 態度・志向性	① 自己管理能力 ② チームワーク、リーダーシップ ③ 倫理観 ④ 市民としての社会的責任 ⑤ 生涯学習力
IV. 総合的な学習経験と創造的思考力	

図1 文部科学省による「学士力」(中央教育審議会大学分科会「学士課程教育の構築に向けて(審議のまとめ)」2008.3.25, p.16より抜粋)

「問題を見出し、解決に必要な情報を収集・分析・整理し、その問題を確実に解決できる」とされる「⑤ 問題解決力」などがあげられよう。また「III. 態度・志向性」からは、「他者と協調・協働して行動できる。また、他者に方向性を示し、目標の実現のために動員できる」とされる「② チームワーク、リーダーシップ」、「自己の良心と社会の規範やルールに従って行動できる」とされる「③ 倫理観」、「社会の一員としての意識を持ち、義務と権利を適正に行使しつつ、社会の発展のために積極的に関与できる」とされる「④ 市民としての社会的責任」などがあげられるだろう⁶。

一方で経済産業省からは、文部科学省による上記提起に若干先んじる形で、「社会人基礎力」なるものが提起されている。右の図2に示される「社会人基礎力」は、2006年に産学の有識者による委員会(座長：諏訪康雄法政大学大学院教授)にて「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」を右記3つの能力(12の能力要素)から成るものとして定義されたものである⁷。

右記「I. 前に踏み出す力(アクション)」における項目は、アクティブ・ラーニングにおける「能動的な学習」に通ずるものと感じられる。また、「II. 考え抜く力(シンキング)」における項目「① 課題発見力」は、「学士力」における「問題解決力」に通ずる。その他の項目においても、知識や理解といった事柄とは異なる内容が多く求められている。

日本経済団体連合会もまた、2011年に、アンケート調査の結果をもとに「企業から見た大学教育改革の課題」を提起している。複数回答の下で500社から集められた集計結果のうち、440社からの指摘により1位となった項目

I. 前に踏み出す力 (アクション)	① 主体性 ② 働きかけ力 ③ 実行力
II. 考え抜く力 (シンキング)	① 課題発見力 ② 計画力 ③ 創造力
III. チームで働く力 (チームワーク)	① 発信力 ② 傾聴力 ③ 柔軟性 ④ 状況把握力 ⑤ 規律性 ⑥ ストレスコントロール

図2 経済産業省による「社会人基礎力」(http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/kisoryoku_image.pdfより抜粋)

は「教育方法の改善(双方向型, 学生参加型, 体験型授業の実施)」であった⁸。これら「教育方法」の示すところはアクティブ・ラーニングに他ならず, このことからアクティブ・ラーニングの広がり背景には社会的な要請の存在を無視することはできないと言えるだろう。

8 日本経済団体連合会「産業界の求める人材像と大学教育への期待に関するアンケート結果(概要版)」2011, p.5

3. アクティブ・ラーニングの源流

本章においては, 1970年代に社会科教育でみられたアクティブ・ラーニングに相当する実践の方向性の提起と, そこにおいて交わされていた能力論及びそれらにかかわる論争の概要についての記述を検討する。この検討を通して, 実践の方向性を規定する能力というもののとらえ方にかんする一般性についての考察を試みたい。

3.1. 社会科教育実践史におけるアクティブ・ラーニング

1953年より刊行されている『歴史地理教育』という教育誌がある。これは民間教育団体の1つである歴史教育者協議会によって現在も刊行されている。この雑誌の中では, 社会科教育に関する多くの実践報告や理論的な提言がなされてきた。

1970年代末から1980年代にかけて, 『歴史地理教育』誌上では, 当時中学校教諭であった安井俊夫により「子どもが動く社会科」という実践の方向性に対する提言が, 実践とともに提起された。この提起の中で安井は, 彼の授業に対する考えを以下の記述でまとめている。

授業というのは, (中略), 子どもが何らかの活動ができるようにしくんでいかななくてはならない。つまり, 授業のなかのどこで, どのように子どもを動かすかということを考えていくべきだ⁹。

9 安井俊夫「子どもが動く社会科～三・一独立運動の授業～」(歴史教育者協議会編集・発行『歴史地理教育』1980.10増刊)p.29

安井によれば1時間の社会科授業の中で達成可能な活動は「①『知識』獲得のための活動。つまり『事実』を調べ, 把握していく活動」「②出てきた『事実』に対して, 『意見』をのべるという活動」の2つであり, 後者の活動が「自分なりのものをつかむ第一歩になる活動」である。さらに安井の記述を借りれば, 「子どもが語っているように, ①子どもは, 自分で何かを調べるのが好きであり, ②調べてわかるとおもしろくなる」という。

前章で述べた社会的な要請という文脈とは異なり, 安井の述べるところは, 子ども自身が活動に対する欲求を有している点に重きが置かれている。それゆえに「さらに, 調べてきたものが授業のなかできちんと生かされていくことが大切だ」ということになる¹⁰。

10 安井前掲書9)p.30

以上の記述をみるに現代のアクティブ・ラーニングに該当しうるものとも思われる安井実践ではあるが, 安井の示した「子どもが動く社会科」という実践の方向性に対して, 同じ歴史教育者協議会に属する岩田健により以下のような厳しい批判がなされている。

生徒たちは何をわからなければならぬか, 私たちは何を生徒たちにわからさねばならぬか, まさにその学習内容の質こそ第一義だと考え, その質とは, 最近の歴史科学が到達した内容と, 目前の子どものありように切り込んでいける内容とをふまえた系統性をもった教材だと考えている。

岩田の主張するところをまとめれば「教材の質から切り離されて方法だけが一人歩きすることに反対なのである」ということになる¹¹。教育内容における学問的な系統性や現代的な成果が確実に反映されぬままに方法のみが先走ることの危険性を指摘した主張といえるだろう。

11 岩田健「動く社会科」への疑問と私の授業。(歴史教育者協議会編集・発行『歴史地理教育』1980.12増刊)p.85

3.2. 1970年代における「学力」論争

前章で検討したアクティブ・ラーニングに関する議論の背景に目標とされるべき能力像が底流していたのと同じく, 前節で述べた安井や岩田による論争の背景にも目標とされるべき能力像が底流に存在した。その能力像の存在を示すものが, 1970年代後半以降における「学力」に関する論争である。

白井嘉一によれば, 上記「学力」論争が喚起された背景には, 以下のような「落ちこぼれ」問題とそれに関わる「学力」論争という社会的な状況が存在したという。

この時期(1970年代半ばに——荒井)に、かつての「学力低下」問題にも類似した問題状況が、いわゆる「受験・偏差値」体制の状況下で現出し、改めて「学力」のあり方・捉え方という内容如何の問題とその回復・向上のための方法論的問題が自覚化されて、その解決の方途が探られた¹²。

12 白井嘉一「II章 学力問題の展開と知識論」(『教育への挑戦2 カリキュラムをつくりかえる』梅原利夫編 国土社1995)pp.57-8

アクティブ・ラーニングの考察においては、次代を担うべき人材にふさわしい能力を検討する過程で求められるべき教育方法としてアクティブ・ラーニングが提起されていた。対して、教育方法としての「子どもが動く社会科」の基底において交わされた能力論の背景には「受験・偏差値」体制の状況下で現出した「落ちこぼれ」問題があったということになる。

問題状況そのものの内容は異なるが、アクティブ・ラーニングと「子どもが動く社会科」の双方に、社会的な問題状況に対する教育の局面からの「解決の方途」の模索がなされていたという点は共通するのではない。

上記「学力」論争には、議論の中核となった説が存在する。その説とは、右の図3において示される、中央に「態度」を含むことによって特徴づけされる学力に対する考え方である。広く「三層説」と呼ばれているこの考え方の提唱者である広岡亮蔵は、古くは1958年に、新教育運動にかかわる「基礎学力論争」における議論の経過を踏まえつつ、「基礎学力」を「諸生活に共通な基本的能力」と定義づけた¹³。この定義づけを踏まえ広岡は、以下の経過を経て「三層説」を唱えるに至った。

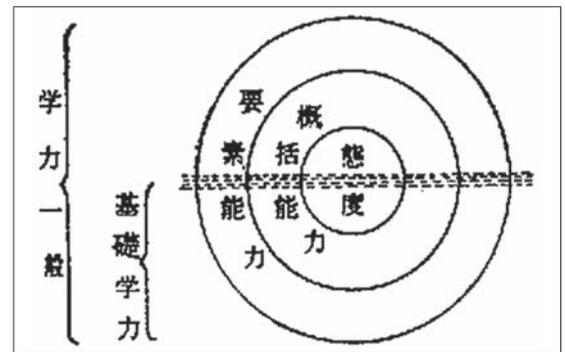


図3 広岡亮蔵による学力の「三層説」(『第五章 どんな学力を・どんな基礎学力を』現代学力大系1 学力と基礎学力 明治図書1958, p.112)

13 広岡亮蔵「第五章 どんな学力を・どんな基礎学力を」(『現代学力大系1 学力と基礎学力』明治図書1958)p.107

基礎学力運動は、新教育における態度主義の学力の不備から出発して、まず最初は外層の要素能力に行き、つぎに中層の概括能力に深まり、ついには出発点の内層たる態度能力に還帰した¹⁴。

14 広岡前掲書13)p.110

上記広岡による「三層説」について、態度が中核に据えられたことに対する批判を受けつつも、主に『歴史地理教育』誌上を議論の場として、1970年代後半以降、活発な意見交換が行われた。小嶋昭道によれば、「基礎的な社会認識を、育てることを中心的な課題とする教科」である社会科においては「学力研究においても、社会科学教育がかかえる複雑な問題をきりすててはならない」という¹⁵。それゆえに社会科教育実践においては、以下の記述にみられるように、アクティブ・ラーニングと同じ教育方法が不可欠になる。

15 小嶋昭道「社会科の学力研究の課題は何か」(歴史教育者協議会編集・発行『歴史地理教育』1978.8)p.56

社会科学教育によって生徒に獲得させようとする能力は、たんに学習によって理解・習得した「知識」だけでなく、それらの知識を獲得する過程でそれに結びつきそれによって規定される一定の内容をもった活動内容をふくむと考える¹⁶。

16 小嶋前掲書15)p.57

さらに、広岡の述べた態度と知識獲得のかかわりに関して小嶋は、以下のような記述によりまとめている。

得られた知識は高次の判断の基礎となり、知的な発達生活や行動の能力や態度にもつながる。こういう過程のなかにおいて、客観的科学的な知識を習得する過程自体が認識の過程であり、(後略)¹⁷

17 小嶋前掲書15)p.58

上記小嶋による説は、活動を通して得られた知識が知的な発達や人格形成の基礎ともなりうる認識形成の一助となるとの考えと理解されるだろう。

4. おわりに

以上本稿では、2章1節においてアクティブ・ラーニングの定義づけについて検討した。この検討の結果、ア

クティブ・ラーニングの定義は幅の広いものであることが確認された。しかし一方で、続く2章2節における検討の結果、アクティブ・ラーニングにはこれと分かちがたい形で培われるべき能力に関する議論が幅広くなされており、アクティブ・ラーニングの広がりには社会的な背景を有するものであるということが示唆された。

続く本稿3章1節では、現代のアクティブ・ラーニングに十分該当すると思われる「子どもが動く社会科」という実践についての内容検討を行った。この実践は1970年代末から80年代にかけて行われたもので、『歴史地理教育』誌上における実践報告を通して広く知られることとなった。この実践に関しては、歴史学等の研究成果が十分に反映されていないと思われる実践の方向性に対する厳しい批判がなされ、大きな論争に発展した。これら実践や論争の背景にあった事柄は、社会科における「学力」をどのようにとらえるかという、1970年代における教育問題に基盤を有する議論であった。これら「学力」をめぐる議論において中核をなしていたのが、中心に態度を含む「三層説」と呼ばれる考えであった。数ある教科の中でも、社会に対する認識の基礎形成を目指す社会科にあっては、一定の活動内容を含む実践を通して——態度を含む——社会に対する認識を深めることの必要性が不可分であるとの論も見られた。「三層説」を唱えた広岡によれば、「学力」に態度を含めるべきとの意見は戦後新教育においてすでにみられたものであり、結果として1970年代における社会科の議論に結実したものであるという。

本稿における仮説的な結論を述べるならば、アクティブ・ラーニングと軌を一にする実践は戦後より見られたものであった。ただし、それら実践には常にどのような能力を培うかという、教育においては根本的ともいえる検討や考察がなされていた。ただし、これら検討や考察の背景や内容は常に全く同じものではなく、現代のアクティブ・ラーニングにおいては、ICTの普及の下での幅広い人材養成が主たる眼目とされている。教育における国際化という点が不可分であるという点において、これ以前の実践とは背景は異なると思われる。