

特集：アクティブ・ラーニング  
～主体的・協働的な学びを求めて～

アクティブ・ラーニングにおける問題点と改善策

池田進一（文教大学教育学部）

Problems in Active Learning and Solutions to them

IKEDA SHINICHI

(Faculty of Education, Bunkyo University)

要旨

アクティブ・ラーニングにおける定義や内容に関して、主に心理学的な知見に基づいて諸問題点を指摘したうえで、教育実習生による小学校での研究授業を材料にして、その諸問題点に対する改善策を検討することを通して、アクティブ・ラーニングのあり方を提案する。

1 アクティブ・ラーニングの定義と内容

大学でのアクティブ・ラーニングに関して、中教審答申（2013年8月）では、その定義として、「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」と位置づけている。さらに、その内容として、「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」ことをあげたうえで、「発見学習、問題解決学習、体験、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」と提言している。

また、小学校から高校までのアクティブ・ラーニングに関して、中教審教育課程特別部会による次期学習指導要領への「論点整理」（2015年8月）では、その定義として、「課題の発見と解決に向けた主体的・協働的な学び」と位置づけ、その内容として、「深い学びの過程」、「対話的な学びの過程」、「主体的な学びの過程」をあげている。

2 アクティブ・ラーニングの定義と内容における問題点

以下では、上記のアクティブ・ラーニングの定義と内容において、「能動的な学修」や「主体的な学び」という能動性、「汎用的能力」や「深い学び」という汎用性、および、「グループワーク」や「協働的な学び」という相互作用性に関して、それぞれの問題点を整理する。

2.1 アクティブ・ラーニングにおける能動性に関する問題点

上述した定義と内容において、学習者の能動性に関しては強調されているが、学習者の受動性に関しては否定されているようにさえみえる。しかし、以下に論じるように、心理学的な諸知見に基づくと、能動的な学習の効用は、受動的な学習（receptive learning: 受容学習）を前提として、あるいは、場合によっては受容学習の場合と同等に捉える必要があると考える。

2.1.1 学習における能動性と受動性に関する心理学研究

学習理論に関わる心理学研究の歴史におい

ては、20世紀前半以降にB.F. Skinnerらが条件づけの実験などをもとにした連合説において外発的動機づけを強調したことに対する批判として、20世紀中葉以降に主に認知心理学のなかで、知的好奇心、能動性、概念的葛藤などの用語とともに内発的動機づけが重視されるようになった。とりわけ、Bruner (1961) によって提案された発見学習という方法の意義は、冷戦下における1957年のスプートニク・ショックが契機となり、1959年のウッズホール会議などでアメリカの教育のあり方が検討された結論として、その一つの方向性を学習者の能動性を重視する教育を標榜することに向けた点にある。そうした発見学習に相対して、Ausubel (1963) は、実験的な証拠を示すことによって、受容学習にも優れて有用性のあることを含意する先行オーガナイザー (advanced organizer: AO) という理論を提案した。要するに、発見学習理論では学習者の能動性を、AO理論では学習者の受動性を、それぞれ強調したのである。

これら2つの理論は、表1に示すように、有意味学習、機械的学習、受容学習、発見学習を組み合わせた4つの学習方法のなかに位置づけられる。ここで、有意味学習とは、学習者の既有知識と関連づけて、新しい情報をとりいれ、それが既有知識のなかの一部に位置づけられる過程をさす。また、機械的学習とは、連合説に基づき、刺激と反応の連合を反復することによって学習される過程をさす。

### 2.1.2 発見学習理論の概要

Bruner (1961) は、発見学習理論を提案するなかで、とりわけ、教材の構造、真の理解の基礎としての学習者の能動性、および、帰納的な推理を強調した。ここでの構造とは、基本的な諸概念の関係などの学習するうえでの必須の情報をさし、とりわけ、ダイアグラムや一連の公理・公式などとして提示されるときに、学習者にとってより有意味になり、帰納的に問題解決がなされる可能性が高まり、

表1 4種類の学習方法

#### ① 有意味受容学習

論理的に体制化された教材が最終的な形式 (finished form) で提示され、学習者が演繹することによって既有知識に関連づける学習をさす。

例1 学習目標をあらかじめ与えること。

例2 AOを提示すること。

#### ② 機械的受容学習

何らかの種類の教材が最終的な形式で提示され、学習者はその意味を考慮せずに機械的に記憶する学習をさす。

例1 掛け算の九九を丸暗記すること。

例2 平仮名の読み書きを丸暗記すること。

#### ③ 有意味発見学習

学習者が自ら帰納的に問題解決に達して、それを既有知識に関連づける学習をさす。

例1 人や鯨の場合を材料にして、哺乳類の特性を帰納的に発見した後に、すでに知っている魚類の特性と関連づけること。

#### ④ 機械的発見学習

学習者が自ら帰納的に問題解決に達するが、その内容を機械的に記憶する学習をさす。

例1 人や鯨の場合を材料にして、哺乳類の特性を帰納的に発見した後に、その内容を丸暗記すること。

その理解が促進されうると捉えた。

Woolfolk (2007) は、有意味発見学習と同義のものとしての純粋な (pure) 発見学習と、教育者が何らかの方向づけをおこなう先導的な (guided) 発見学習とに分類したうえで、諸先行研究を整理した結果として、前者の方法は就学前児から小学校低学年で有効な場合が多く、後者の方法は小学校高学年から中・高校生で有効な場合が多かったと報告している。ここでの先導的な発見学習とは、たとえば、教師が、教材に関して、綿密に観察をさ

せたり、仮説をたてさせたり、解決案を帰納的に検証させることをさす。この結果において留意すべきことは、Brunerは発見学習における能動性を強調したにもかかわらず、発達が進むにつれて、教育者の関与が増加する場合に、つまり、学習者の能動性が相対的に弱くなる場合に、より強い効果が見いだされた点である。

### 2.1.3 AO理論の概要

AO理論では、学習の有意味化の方法を、学習者の活動に求めるのではなく、学習者の外にある知識と認知構造との間の限定された過程内にあると捉えて、そこでの有意味性の基準は、教材となる知識自体の特性に依拠すると主張する。すなわち、認知構造における諸変数の操作可能性は、学習されるべき知識が科学の水準において、一単元としてどの程度まで体系的かつ階層的な演繹性を与えられているかによる。したがって、その知識の構造が、学習者の既有知識に関係づけられ、より下層の諸知識を必然的に、かつ、非恣意的に導く（演繹する）ならば、そうした上層構造をオーガナイザーとすることができるとみなす。

Woolfolk (2007)によれば、AOに関する諸先行研究を整理すると、以下の2つの条件に適合する場合に、学習される材料が、学習者にとって未知で複雑であるほどに学習はより促進されたという。第1の条件は、AOを理解しやすいようにしたことであり、これは、たとえば、AOに関して、容易に理解できるように書き換えたり、ダイアグラムなどで図示する方法をさす。第2は、AOは学習材料より高水準の一般性・抽象性・包括性をもたねばならない (Ausubel, 1963) というAOのための要件を満たしていることであった。ここで留意すべきことは、発見学習とAOにおける教材の難易度を比較すると、後者の場合の方が高いことが多いにもかかわらず、学習者の能動性に関しては、後者の場合の方が

弱いことが多い点である。この点は、難易度のより高い教材を理解するためには、有意味受容学習による方がより効果的な場合がありうることを示唆していると考ええる。

### 2.1.4 アクティブ・ラーニングにおける能動性の分類

松下 (2015) は、アクティブ・ラーニングにおける能動性を、図1のように、「内的活動における能動性」と「外的活動における能動性」のそれぞれの高低をもとに4つに分類している。前者の能動性は知的に活発な学習に、後者の能動性は身体的に活発な学習に、それぞれ相応するという。図1において、Dは外的活動も内的活動も不活発に終始している学習で、たとえば「網羅に焦点をあわせた指導」をさす。また、Cは外的活動が活発であるが内的活動は不活発な学習で、たとえば「活動に焦点をあわせた指導」をさす。さらに、AとBは内的活動が活発な学習をさし、とりわけ、外的活動も活発なAを最も重視してディープ・アクティブ・ラーニングと呼んでいる。図1において、前述した純粋な発見学習は、外的活動は活発であり、自ら課題解決をするという点で内的活動も活発であるからAに位置づけられることが多く、先導的な発見学習は、外的活動は活発であるが、自ら課題解決をする程度は純粋な発見学習の場合より弱くなるからAのみならずCに位置づけられることもある。

	内的活動	
外的活動	D	B
	C	A

図1 アクティブ・ラーニングにおける能動性の分類

(注) 松下 (2015) から引用

ただし、図1に関して、次の2つの問題点を指摘できる。第1は、内的活動と外的活動の相関がない場合にのみ2つの活動の軸は直交して表すことができるが、2つの活動間の相関係数は明示されていない点である。第2は、それぞれの軸上のすべての値は、一次的に連続しているにもかかわらず、独立した4つ象限のいずれかに位置するように表されている点である。

一方、AOによる学習は、演繹をする必要があるという点で内的活動が活発な学習になりうるから、受動性をもとにして学習が生じつつ、次第に能動性の高い学習になる可能性があるという点でBに位置づけられる場合がありうる。したがって、AOによる学習に代表される有意味受容学習をアクティブ・ラーニングの枠組みのなかでそのあり方を検討することは意義があると考ええる。

## 2.2 アクティブ・ラーニングにおける汎用性に関する問題点

汎用性は、日常生活のなかで直接に有用か否かという点に基づくと多様性のあることは明らかである。したがって、その多様性の内容を検討したうえでアクティブ・ラーニングのあり方を論じる必要があると考ええる。そこで、以下ではこの汎用性に関して、教育学で従来から論議されてきた実質陶冶と形式陶冶という観点から整理する。

### 2.2.1 実質陶冶と形式陶冶

形式陶冶とは、一定の教材の学習を通して、それを手段として記憶や思考などの一般的諸能力を重視するものであり、ヨーロッパの学校教育で採用されることが相対的に多かった。一方、実質陶冶と、具体的な知識や技能の習得を肝要と捉えて、すぐに役立つ文化内容や教科を教えることを重視するもので、アメリカの学校教育で採用されることが相対的に多かった。

日本においては、20世紀後半以降は実質陶冶を重視する教育政策が採用されてきた傾

向が強い。そうした教育政策の例としては、1990年代以降に、小学校での生活科や小学校と中学校での総合的な学習の時間が相次いで導入されたことや、2010年度から実施された高等学校学習指導要領では、キャリア教育をより推進することを義務づけたことがあげられる。

### 2.2.2 汎用性に基づく実質陶冶の分類

以下では、汎用性という観点に基づいて、強い実質陶冶、中程度の実質陶冶、および弱い実質陶冶という便宜的な分類に即して、それぞれの特性と具体例を示す。

強い実質陶冶の特性としては、日常生活ですぐに役立つことや、習得しない場合に何らかの支障が生じる可能性が高いことを指摘できる。具体的には、小学校での加減乗除の計算や、アクティブ・ラーニングに関連する例として、2017年度から用いられる高校教科書「社会と情報」(数研出版)において、情報モラル教育に関わってインターネット上に中傷や批判を大量に書き込まれる「炎上」について考えさせる教材があげられる(2016年4月8日 日本経済新聞 朝刊)。

中程度の実質陶冶の特性としては、日常生活ですぐに役立つとは限らないことや、習得しない場合に何らかの支障が将来に生じる可能性があることを指摘できる。具体的には、小学校高学年での国語科における『竹取物語』、『徒然草』、『平家物語』などの古典教材があげられる。すなわち、これらに関する学習は、語彙の知識、語感の練磨、歴史への関心などの点で将来の学習に寄与しうると考える。

弱い実質陶冶の特性としては、日常生活ですぐに役立つ可能性は低いこと、習得しない場合に何らかの支障が生じる可能性は低いこと、および、思考力や論理力の育成につながりうることを指摘できる。具体的には、アクティブ・ラーニングに関連する例として、以下の2つがあげられる。第1は、2017年度から用いられる高校教科書「現代社会」(帝国

書院)において、「オリンピックの経済効果」に関して、インフラの整備によって、「新たな需要や雇用を生むので、景気がよくなる傾向にある」という立場と、これに相反する「閉会後はその反動で景気が後退する」という立場とを提示して、生徒同士で討論させるという教材である(2016年3月19日 朝日新聞 朝刊)。第2は、中学校や高校での司法教育や経済教育を授業で扱うための試みである。たとえば、青山学院大学では、主に中学校と高校の教員向けに、生徒に対して授業のなかで様々な役割を演じさせながら主体的に学ばせるアクティブ・ラーニングができるようになることを目的として、経済教育に関する指導法講座を開いている。その講座では、たとえば、生徒役の教員に漁師を演じさせて、漁業資源を枯渇させずに、生産者も消費者も最大の利益を得るための方法を考えさせるという(2016年3月21日 日本経済新聞 朝刊)。

要するに、汎用性の観点に基づく、実質陶冶の程度が弱くなるほどに、つまり、形式陶冶に近くなるほどに、学習者の当該の年齢は高くなり、当該の学習内容も複雑になることがみてとれる。

### 3 アクティブ・ラーニングにおける相互作用性に関する問題点

「2 アクティブ・ラーニングの定義と内容」で示したように、中教審答申などにおいては、相互作用性における具体的な内容には言及していない。そこで、以下では、相互作用性に関わって、発達の最近接領域理論などの心理学的な諸知見を整理して、アクティブ・ラーニングに適用する具体的な方法を検討する。

#### 3.1 相互作用性に関する心理学的な知見

Schaffer (2006) は、学校教育のなかでの学習場面での相互作用性の効果に関する心理学的な要因として、児童・生徒の対面場面での相互作用、児童・生徒の相互の支援や説明

やフィードバック、児童・生徒の相互の尊重の感覚、教員による適切で臨機応変な教授行動という4つをあげている。

上記の第4の要因に関連して、市川(2004)は、問題解決的な学習を「教えて考えさせる授業」と「教えずに考えさせる授業」に分類して、前者の展開方法として、教員からの説明、児童間・生徒間の教えあい、発展課題の提示、および、自己評価という手順を採用することによって、より効果的になりうると主張している。また、後者の問題点として、学力の低い児童・生徒は、自力の解決ができてくいや討論にも参加できにくいことの結果として、基礎・基本を習得できない場合が多く生じうることを指摘している。

さらに、Schaffer (2006) は、協働学習と学習の動機づけに関する一般的な知見として以下の2つを指摘している。第1は、他者との相互作用性をとることは、学習の動機づけを高める場合が多く、そうした相互作用性には、協働的な方法と、競争的な方法があり、とりわけ低い能力の児童・生徒には協働的な方法が適している場合が多いことである。第2は、構造化された教材や教育方法のもとでの協働学習は学習の動機づけを高める場合が多いことである。

#### 3.2 発達の最近接領域理論の概要

L.S. Vygotsky (1896-1934) は、学習や思考は社会構造によって構成されるとみなすことを前提として、発達の最近接領域理論を提案した。発達の最近接領域とは、子どもの当該の時点の発達に最も近接した次期の発達領域をさす。この理論では、子どもの発達は子ども一人の過程ではなく、他者(主に教員)との協働の過程とみなす。また、子どもの発達は他者との協働の結果として、他者のもつ専門性を自分のなかに内化することであるとみなす。

Schaffer (2006) によると、上記の発達の最近接領域理論に対しては以下の3つの批判

がなされてきたという。

第1は、学習が生じる正確な過程を特定していないことであり、これは、発達の最近接領域では、発達に関わる多面的な現象に関して単次元の概念を用いることへの批判である。すなわち、この理論では、日常生活における様々な学習が含む多様な過程を明確化しないから、たとえば、教員が採用すべき教育の指針を与えないということである。

第2は、個人内の発達の特性を考慮しないことである。すなわち、この理論では、たとえば、2歳でも12歳でも同様に作用すると捉える結果として、大人と子どもの役割は固定され、それぞれの新たな動機づけや新たな能力の獲得は考慮されないことになる。

第3は、子どもにおける学習スタイルや動機づけや情緒的特性などの個人差を考慮しないことである。

上述した3つの批判に対して、Wood, Bruner, & Ross (1976) は「足場かけ」(scaffolding) という理論を提案した。この理論では、何らかの領域で、ある子どもより熟達した他者が、その子どもの水準での遂行に関する援助の量と種類に適合させることによって学習を円滑に進めることができるとみなす。具体的には、子ども同士が当該の学習に関して教えあうことや、ある子どもの活動の遂行を他者が援助することを通して、その子どもが当該の学習や活動を次第に自力でできるようになるとみなす。要するに、この理論では、発達の最近接領域理論に基づいて、発達における相互作用性と学習の能動性が焦点化されたのである。

### 3.3 アクティブ・ラーニングにおける相互作用性に関する私案

上述した「3.1 相互作用性に関する心理学的な知見」と「3.2 発達の最近接領域理論の概要」に基づいて、アクティブ・ラーニングにおける相互作用性が円滑に機能する方法に関する私案を表2に示す。

表2 アクティブ・ラーニングにおける相互作用性に関する私案

- 
- |                                                  |
|--------------------------------------------------|
| 1 導入の内容を教師が説明した場合                                |
| (1) グループつくる場合には、できる限り、各グループのなかで児童間に知識の差があるようにする。 |
| (2) 各グループのなかで教えあうことを強調したうえで、感想や質問をまとめさせる。        |
| (3) 各グループの感想や質問を発表させる。                           |
| (4) その感想や質問を、グループの間で議論をさせる。                      |
| (5) その議論を教員が統括する。                                |
- 
- |                                           |
|-------------------------------------------|
| 2 導入の内容をグループごとに調べさせた場合                    |
| (1) 各グループに調べさせた内容を発表させる。                  |
| (2) その内容に誤りがあれば、教員は即座に正す。                 |
| (3) 各グループのなかで教えあうことを強調したうえで、感想や質問をまとめさせる。 |
| (4) 各グループの感想や質問を発表させる。                    |
| (5) その感想や質問を、グループの間で議論をさせる。               |
| (6) その議論を教員が統括する。                         |
- 

## 4 実習生による研究授業の概要

本研究授業は、表3に示すように、本学教育学部4年生の実習生が2013年6月に埼玉県内の公立小学校でおこなったものであり、筆者は教育実習の指導者として実際に参観した。

## 5 研究授業に対する評価と改善策

### 5.1 能動性に関する評価と改善策

#### 5.1.1 発見学習の観点からの評価

本研究授業では、たとえば、「エーサー」から「赤い」という特性を発見させて、「まとめ」に展開させた点に基づくと、先導的な発見学習という教授方法が採用されたとみなすことができる。したがって、以下では、発見学習において強調される教材の構造、学習者の能動性、および、帰納的な推理の3つの点から評価する。



たことと、話しあいの過程で教師が、「足場かけ」として適切な情報などを与えなかったことが主な原因となっており、内的活動は不活発であったと考える。

さらに、帰納的な推理に関しては、表3からわかるように、「まとめ」に至るまでの上位概念を学習者に帰納させなかった点で不十分であったと考える。

### 5.1.2 発見学習の観点からの改善策

#### 5.1.2.1 教材の構造

2枚の写真間の内容の関連性が弱いという教材の構造に関しては、首里城と関連の深い適切な教材がない場合には、学習指導要領においても重視される文化遺産・世界遺産として首里城のみについて、図2と次の「4.1.2.2 学習者の能動性と帰納的な推理」に示すように、下位の概念から上位の概念に至る階層的な知識の体系を帰納させるように提示できることが必須である。

#### 5.1.2.2 学習者の能動性と帰納的な推理

エーサーに関する基本的な知識としては、17世紀に東北地方の出身の僧が琉球で浄土宗を布教して念仏が広まったことや、エーサーの語源は念仏歌に挟まれる囃子のなかの「エーサー、エーサー」に由来することがあげられる。ただし、エーサーをもとにして、重要な上位概念を帰納することはきわめて困難であるから、この教材は適切ではないと考える。また、首里城に関して基本的な知識としては、15世紀に首里城を拠点にして琉球王国が成立したことや、琉球王国、沖縄藩、沖縄県は中国の明(1368-1644)、清(1644-1912)とかつて交易をしていたことがあげられる。

また、上位概念を帰納させるための「足場かけ」の例としては、首里城に関する児童の「赤い」という発話に対する場合には以下の6つがあげられる。

第1は、首里城の建築様式は、その城壁の朱色やその瓦の淡紅色も含めて、明や清などの皇帝の城としての紫禁城(図2)に酷似し

ていることである。第2は、中国では古代から朱色は太陽信仰の象徴であったことである。第3は、太陽信仰は古代から世界各地に認められることである。たとえば、マヤ文明における世界遺産のコパン遺跡のほとんどの石像彫刻は太陽神を象徴する朱色で染められていることや、ホンジュラスの国鳥のコンコウインコは太陽神の化身として崇められていることがあげられる。第4は、沖縄の紅型は、琉球王国では、王族や芸能者が身につけた赤色を基調にしたハレの衣装であったことである。第5は、沖縄の古歌における「天をどよもす太陽よ」という一節は太陽信仰を示すとみなされることである。第6は、「きよら」という日本語の語源は「日の出をたたえる」ということである。

上述したように、教材に関する基本的な知識をあらかじめ共有させることと、話しあいの過程などにおいて、「足場かけ」を適宜におこなうことによって、外的活動も内的活動もより活発になりうると考える。



図2 紫禁城

## 5.2 アクティブ・ラーニングにおける汎用性からみた評価と改善策

本研究授業では、「国土の自然などの様子について特色を理解する」ために、沖縄に関してエーサーと首里城が教材として選定された。しかし、沖縄の自然などの特色を考えさせる汎用性に関して、エーサーの場合には、きわめて限定的であることは明らかであるの



に対して、首里城の場合には、「5.2.1 能動性からみた評価」で述べた点で、中程度の実質陶冶に相応する。しかし、本研究授業は、表3からわかるように、知識の体系を教授できなかつたことが主因となつて、汎用性を育成することが困難な結果になつたと考える。

ただし、首里城の場合に関して特に留意すべきことは、表4に示すように、6年生と中学校での社会科で主に扱われる歴史や政治に関する教育に関連させようという点で、汎用性のきわめて強い効果、すなわち形式陶冶に匹敵する効果をも期待できることである。この点を重視する改善策としては、首里城に関わつて、沖縄を中心とした日本の歴史の重要な諸社会的事象のいくつかを、「児童の発達の段階」(表4の1(1))に応じて、容易に理解できるようにして提示することによって、より下位の諸社会的事象の意味を演繹させるという方法をとることがあげられる。換言すれば、「2.1.1 学習における能動性と受動性に関する心理学研究」などで論じたAO理論に代表される有意味受容学習を援用することは、アクティブ・ラーニングにおいて汎用性を育成するための一つの契機になりうると考える。

### 5.3 アクティブ・ラーニングにおける相互作用性からみた評価と改善策

本研究授業は、前述した「導入の内容を教師が説明した場合」に相応するので、以下では、表2の1(1)から1(5)に即して評価する。

1(1)に関しては、各グループのなかで児童間に知識の差を画然と分けるのは容易ではない場合が多いが、本研究授業では全く考慮されていなかった。1(2)に関しては、「教えあう」ことは全く強調されずに、感想や質問をまとめさせることに終始していた。1(3)に関しては、いくつかの感想は発表されたが、質問は一切なされなかつた。1(4)に関しては、この活動は全くなされなかつた。

表4 現行の学習指導要領からの抜粋

- 
- 1 小6の日本の歴史に関する学習
    - (1)「中学校以降の歴史学習との関連を図り、児童の発達の段階を踏まえて指導するようにする必要がある」
    - (2)「国際社会で主体的に生きていくための必要な資質や能力の基礎を培うこと」
  - 2 小6の日本の政治に関する学習
    - (1)「日常生活の中でみられる政治の働きについて具体的に理解できるようにする」
    - (2)「日本国憲法に基づいて戦後一貫して平和な国際社会の実現を目指して」
- 

1(5)に関しては、表5からわかるように、「展開」では児童の発言に対して教員による十分なフィードバックはなされなかつた。また、「まとめ」における実習生の文言は沖縄以外の学習でも適用できるものであり、「展開」から「まとめ」への論理的なつながりに乏しかったという点で、少なくとも内的活動に関する統括はほとんどなされていなかった。要するに、本研究授業は、形式においてはグループ学習という相互作用性を採用していたが、外的活動も内的活動も不活発に終始したと考える。

改善策としては、「3.3 アクティブ・ラーニングにおける相互作用性に関する私案」における「1 導入の内容を教師が説明した場合」を基本として、「5.1.2.2 学習者の能動性と帰納的な推理」で述べたように、適切な「足場かけ」をすることがあげられる。

## 6 今後の課題

池田(2004)は、教員の仕事を困難にさせている諸事象を、児童・生徒における要因と教員における要因とに分類して、後者の要因に関する具体例として、多忙感、ストレス、

指導力不足などをあげた。これらの事象に対して、文科省は、たとえば、初任者研修の強化、教員免許更新制度の導入などの教育政策を講じてきたが、現状では十分な成果をあげていない(2016年5月12日 朝日新聞 朝刊)。こうした現状のなかで、本稿で論じたアクティブ・ラーニングの定義と内容に関する諸問題点が改善されない場合には、教員の仕事はより困難になることや、児童・生徒の学力が向上しない事態が生じることが予測される。したがって、たとえば、財源の確保や教員採用試験の方法の改善などの諸施策を実施することによって、教員の仕事を困難にさせている各要因の程度を軽減させることが第1の課題であると考えられる。

志水(2008)は、12の公立の小・中・高校における教育実践を分析した結果として、顕著な成果をあげた場合の要件として、第1に教師や児童・生徒の社会性の高さを、第2に学校外からの支援の多さを、それぞれ指摘している。

上記の第1の要件は、本稿で論じたグループワーク等の相互作用性に関わる種々の方法が効果をもつための前提条件であるにもかかわらず、中教審答申等によるアクティブ・ラーニングの定義や内容においては、あたかも既に十分に備わっているかのようにみなされている。特に青年における社会性の低下が報告されている(たとえば、正高, 2006)ことに基づく、教員や児童・生徒の社会性を育成するための諸方策を並行して講じることが第2の課題であると考えられる。

上記の第2の要件は、中教審答申等によるアクティブ・ラーニングの定義や内容においては全く言及されていない。しかしながら、

志水(2008)が報告した教育実践においては、前述した発達最近接領域理論に基づくと、保護者や専門性をもつ地域の人々の支援の結果として、児童・生徒がそうした専門性を内化しえた場合があったと解釈できる。したがって、たとえば、コミュニティ・スクールの是非を含めて、学校外からの様々な支援に関する適切な諸制度をつくることが第3の課題であると考えられる。

#### 引用文献

- 志水宏吉 2008 公立学校の底力 筑摩書房
- Ausubel, D.P. 1963 The psychology of meaningful verbal learning. Grune & Stratton.
- Bruner, J. S. 1961 The process of education. Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. 1976 The role of tutoring in problem solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17, 89-100.
- 池田進一 2004 現職教員の再教育：大学院における研修の意義 文教大学教育研究所紀要, 13, 11-16.
- 正高信男 2006 他人を許せないサル：IT空間につながれた現代人 中央公論新社
- 市川伸一 2004 学ぶ意欲とスキルを育てる 金子書房
- 松下佳代 2015 ディープ・アクティブ・ラーニング 勁草書房
- Schaffer, H. R. 2006 Key concepts in developmental psychology. Sage
- Woolfolk, A. 2007 Educational psychology. 10th ed. Pearson.