

アクティブ・ラーニングを实践するための理論的背景

— 動機づけ理論・学習理論・認知心理学・学級集団理論・教育評価 —

Theoretical Background to Practice Active Learning

— Motivational Theory, Learning Theory, Cognitive Psychology,
Classroom Group Theory and Educational Evaluation —

大須賀隆子 (帝京科学大学)

Takako OSUGA (Teikyo University of Science)

要約：アクティブ・ラーニングとは、子どもたちが社会と関わり合う教育プロセスを通して基礎的な知識・技能の習得をし、それらを実生活の中で活用しながら、自ら課題を発見し、その解決に向けて主体的・協働的に探究していく学習である。アクティブ・ラーニングを实现するための適切な指導方法を、学習理論・動機づけ理論・認知心理学・学級集団理論・教育評価の観点から概観した。その結果、内発的動機づけや自己決定感に基づいて開始する学習、コンピテンスやフローを感じながら取り組む学習、学習内容そのものを目標にする計画・遂行・自己省察という循環的過程をもつ自己制御学習が望ましいことが理解された。さらに、「基礎から積み上げる学び」と探究的な取り組みの過程で起きる「基礎に降りていく学び」が有機的に循環する授業や学校行事によって、自己教育力・思考力・表現力・興味・関心・意欲が育つことが理解された。学級崩壊を立て直す方法として有効なコミュニケーション教育は児童主導の相互信頼と相互啓発の学級集団へと発達することを可能とし、教師が書き言葉によって児童を成長に導く実践は評価と指導が一体化した形成的評価の動的なプロセスが埋め込まれており、前者はアクティブ・ラーニングを实现するための土台づくりとなり、後者は生涯学び続ける学習主体を育成する実践であることを明らかにした。

I. はじめに：アクティブ・ラーニングとは何か

2014年11月20日に学習指導要領改訂に向けて「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」が文部科学大臣から中央教育審議会に出された。その骨子は、未来社会の社会構造や職業のあり方が、生産年齢人口の減少・グローバル化・絶え間ない技術革新などによって大きく様変わりするだろうという予測のもと、そのように激変する未来社会にあっても現在のような個人と社会の豊かさを維持していくためには、個々人の多様性が原動力になって新たな価値を生み出していけるような、創造性と協働性を併せ持った人材の育成が求められると述べられている。そのためには、高い志と意欲を持ち、創造性と協働性を持って未来を切り開くことのできる人材育成を可能とする、教育の在り方が構築されなければならないと同諮問文は謳っている。

田村(2014, pp.2-3)は、元公立小学校教諭の経験をもち、現在は文部科学省初等中等教育局教育課程課教科調査官の立場から、その新し

い教育の在り方こそ「アクティブ・ラーニング」であり、それは同諮問文の根幹をなす主張であると述べている。

それでは、アクティブ・ラーニングとは何か。そもそも、アクティブ・ラーニングは大学教育改革の動きの中から出てきた。2012年8月の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～（答申）」からアクティブ・ラーニングの普及は始まっている。従来の一方向的な知識の伝達・注入に終始する講義中心の大学教育では、グローバル化し続け絶えず技術革新していく産業構造に伍していく人材は輩出できないとの自覚から、教員と学生が相互に刺激を与えながら、大学生自らが主体的に問題を発見し、問題となる現場で体験を積んだり調査をしたり、その体験や調査結果を持ち寄ってグループ・ディスカッションに取り組み、問題解決を図るといった能動的な学修のあり方、即ちアクティブ・ラーニングが提案されたのである。

そのアクティブ・ラーニングが初等中等教育に登場するのが、上記諮問文においてである。

初等中等教育におけるアクティブ・ラーニングは、それ自体が独立した「基礎的な知識・技能」の習得から始まるのではなく、「学ぶことと社会とのつながり」が意識された教育のなかから、子どもたちが現実に生活している社会と関わり合う教育プロセスを通して「基礎的な知識・技能」の習得が始まると同諮問文は述べている。さらに、習得された基礎的な知識や技能を「実社会や実生活の中で活用」しながら、社会との相互作用を通して「自ら課題を発見し、その解決に向けて主体的・協働的に探究」していくのである。その探究学習の「成果」等は発表（表現）していくのであるが、更に探究学習の成果を「実践」に生かしていくという展開が求められるのである。

アクティブ・ラーニングについてこのように書いてみると、初めて出会う教育のあり方ではないように思われる。以下に文部省（1998）が提唱した「総合的な学習の時間」についての目標を掲げてみる。

横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協働的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする。

田村（2014, pp. 2-3）は、総合的な学習の時間が教育課程に位置付けられた当初は「体験あって学びなし」と言われるような実践がなかったわけではないが、アクティブ・ラーニングに謳われている主体的・協働的・探究的な学習のあり方は総合的な学習で育成しようとした21世紀型学力である汎用能力と重なると説いている。

II. 動機づけ理論と学習理論

田村（2014, p.118）は、とりわけ子どもが自分で課題を見付けることの重要性について、「他者から与えられた課題では、真の意味での学習者が求める本気の学びが成立しない」と言い、子ども自身が問いを立て課題を設定することによって「大人の指示を受けなくても自主的に学習活動を展開し、教室や学校を離れ、日常生活の中で学びを連続していく」と述べ、それこそが「汎用的能力」の育成につながると主張している。

アクティブ・ラーニングが最も重要視してい

る力のひとつが、子どもの学ぶ意欲である。教育心理学では「学ぶ意欲」のことを「動機づけ」と言い、教育心理学理論の中でも重要な位置を占めている。田村が主張する汎用的能力の育成につながる、子ども自らが問いを立てて課題を設定していく学習とは、どのような心理的な意味や学習の構造をもっているのだろうか。

1. 「オリジン感覚」で自ら学ぶ

鹿毛（2007, pp.33-34）は、人間には2種類の意欲の状態があり、ひとつは我を忘れて活動に没頭している状態、もうひとつは「やらなければならない」という強迫観念や不安に駆り立てられているが却って活動に集中できない状態であると述べており、前者を「没頭モード」、後者を「イヤイヤモード」と名づけている。

この「没頭モード」を、心理学者のチクセントミハイ（Mihaly Csikszentmihalyi, 1990）は、「フロー（flow）」と名づけている。フローとは、「自然に気分が集中し、努力感を伴わずに活動に没頭できるような心理状態」であり、「当人の目標と現実とが調和し、活動はなめらかに進行して効率的」な状態を言う。フローは、「ある程度ハイレベルな挑戦感を感じつつ、自分自身がそれに対処する力をもっていると思っている場合に体験される」と言う。子ども自らが問いを立てて課題を設定していく学習に取り組む過程では、このフローに近い体験をしていることだろう。

一方、「イヤイヤモード」については、鹿毛は心理学者のド・シャーム（deCharms, R., 1976）を援用して説明している。ド・シャームは「やらされていると感じている心理状態」をポーン（Pawn）と呼び、その逆の「自ら進んでやっている心理状態」をオリジン（Origin）と呼んだ。ちなみにポーン（Pawn）とはチェスのコマのことであり、オリジン（Origin）とは、ド・シャームの著書を翻訳した佐伯（1980）によると「指し手」の謂いであり、自分自身が自分の行為を起こしているという自己決定感を意味している。

従って、「自ら学ぶ」とは「オリジン感覚」によって学習に取り組む姿を指している。それでは、「させる—させられる」という関係が前提になりがちな学校教育の中で、どのようにしてオリジン感覚を育むことができるのであろうか。鹿毛（2007, pp.40-43）は、教育とは他律（させる）から自律（する）を生み出すというパラドックスを抱えた実践であると言い、教師は「させる—させられる」という関係に敏感であることが重要であると述べている。行動が内発的に行わ

れている場合に報酬を与えると動機づけが損なわれることを実験によって示したデシ(Deci,1999, pp.46-47)も、オリジン感覚、つまり、「自己決定感」の重要性を指摘し、一方的に指示を出すよりは、本人の自己決定力を促す方が、本人の意欲だけでなく自覚や責任をも促すことになると述べている。

ただし、「自己決定」というスローガンをかざして「自己責任」を過度に強調するような教育のあり方は、「自ら学ぶ」ということを強制していることになりかねず、それは「イヤイヤモード」に転換してしまう危険をはらんでいると鹿毛は警鐘を鳴らす。そうならないためには、子ども自身が「没頭モード」で学んでいるかどうかを観察し見きわめる必要があると鹿毛(2007, pp.43-45)は指摘している。

2. 「自ら学ぶ意欲」の構造

鹿毛(2007, pp.15-19)は、人は「自ら学ぶ」時に何らかの「こだわり」をもっており、その「こだわり」が学ぶ意欲の源泉となり「学び」と「自分」を結びつける働きをすると述べている。従って、「自ら学ぶ意欲」を構成する要素は「こだわり」の違いに応じて4種類に分類することができるとしている。

第一は「内容こだわり型意欲」(鹿毛, 2007, p.16)である。例えば「蝶のことが知りたくて図鑑で調べる」、「もっと上手にピアノが弾きたくて時間を忘れて練習する」などの学習対象(「蝶」)や学習内容(「ピアノを上手に弾く」ための技能)が学ぶ意欲の源泉になる場合である。「内発的動機づけ(課題や活動そのものに対する興味や関心によって動機づけられている状態)」がこれに当たる。このような意欲が育っていくためには、わかるようになる、できるようになる過程で「コンピテンス competence (人が環境とかか

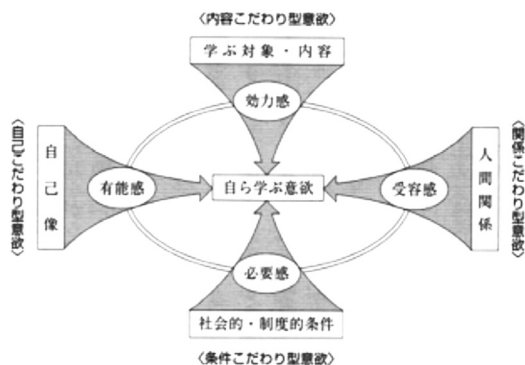
わりながら成長していく過程で生じる効力感)」(White,R.W.)を感じる必要がある。子ども自らが問いを立てて課題を設定していく学習は、まさに、この「内容こだわり型意欲」に支えられていると言える。

第二は「関係こだわり型意欲」(鹿毛, 2007, pp. 16-17)である。例えば「数学の先生が好きだから一生懸命勉強する」、「友だちが頑張っているから私も頑張ろう」など人間関係のなかから生じる学ぶ意欲である。このような意欲が育っていくためには、自らの個性が他者に受け入れられ、自分の成長が周囲によって支えられているという「受容感」を感じる必要がある。モデリングにより成立する学習は「観察学習」(Bandura,1977)であるが、この「関係こだわり型意欲」によって引き起こされる学習も「観察学習」のひとつのあり方と言える。

第三は「条件こだわり型意欲」(鹿毛, 2007, p.17)である。「社会的・制度的条件」にこだわりをもって学ぶ場合を指す。例えば、多くの子どもにとって「学校に通う」ということは大きな条件であり、テストを受ける、進学をする、就職をするなどが「社会的・制度的条件」である。卑近なところでは「〇〇高校に合格すればバイクを買ってもらえるので、一生懸命受験勉強する」というように、当人に示される外的報酬(「バイク」という条件)が意欲の源泉になる場合を指す。「社会的・制度的」な環境からの条件に応じて意欲が生じる、いわば「外発的動機づけ」がこれに該当する。この「条件こだわり型意欲」は、大枠は「道具的条件づけ」による学習(Skinner,1938)の考え方によって生じる意欲である。

第四は「自己こだわり型意欲」(鹿毛, 2007, p. 18)である。これは「自己像」にこだわりがあって学ぶ場合を指す。例えば「常に成績がトップの私」という自己像を維持するために試験勉強に励む、「人前で恥をかきたくないで密かに猛練習する」場合である。この意欲は「自分は無力な存在ではなく、何かをやり遂げるための有能さを持ち合わせているという自信を得たい」という欲求(有能さ competence) (Deci&Ryan)が育っている必要がある。「自己こだわり型意欲」によって開始した学習が、学習内容そのものを目標にすることによって計画・遂行・自己省察という循環的過程をもつ「自己制御学習」(Zimmerman,2004)に主体的に取り組むようになると学校における学習の成績が継続的に伸びていくだけではなく、生涯学び続け主体的に考

図1「自ら学ぶ意欲」の統合的構造



(鹿毛雅治『子どもの姿に学ぶ教師「学ぶ意欲」と「教育的瞬間」』, 2007, 教育出版)

える学習者に育つ可能性が開かれていくだろう。

鹿毛は、以上の4つの「こだわり」を源泉として生じる学ぶ意欲は、4種類の意欲の統合体として「自ら学ぶ意欲」を形成しているとして図1のように示している。鹿毛(2007, pp.22-23)は、そうした「一人ひとりのこだわりを見取ってそれを大切にし、子どもたちが効力感、受容感、必要感、有能感のすべてを実感できるような学習環境を積極的にデザインしていくこと」が教師の役割であり、「総合的な学習の時間」こそ、まさにそのための好機ではないかと述べている。

Ⅲ. 認知心理学からの提言：情報処理理論

1. 「総合的な学習の時間」と「学力低下論争」

「総合的な学習の時間」は2000年から段階的に始められた。それに先立つ1999年春ごろから「学力低下論争」がマスコミも巻き込んで展開された。

市川(2004, pp.19-20)は、この学力低下論争に対して自らの意見を述べるために学力を表1のように分類している。学力には「学んだ力としての学力」と「学ぶ力としての学力」があり、さらに、「学んだ力としての学力」の中には、ペーパーテストによって測りやすい力と、ペーパーテストでは測りにくい力があるとしている。

表1の右上に分類されている、読解力・論述力・討論力・批判的思考力・問題解決力・追究力が「学んだ力」のうちの「測りにくい(学)力」である。さらに、「学ぶ力としての学力」(表1右下)も「測りにくい(学)力」であり、自発的な学習意欲・知的好奇心・学習計画を立てる力・学習内容に合わせた学習方法を適用する力・集中力や持続力・理解したり質問したり答えたり教え合ったり話し合ったりしながら学んでいくコミュニケーション力などがそれに当る。

表1 学力のとらえ方

| | 測りやすい力 | 測りにくい力 |
|------|----------------|---|
| 学んだ力 | 知識 (狭義の) 技能 | 読解力、論述力 討論力、批判的思考力 問題解決力、追究力 |
| 学ぶ力 | | 学習意欲、知的好奇心 学習計画力、学習方法 集中力、持続力 (教わる、教え合う、学び合うときの) コミュニケーション力 |

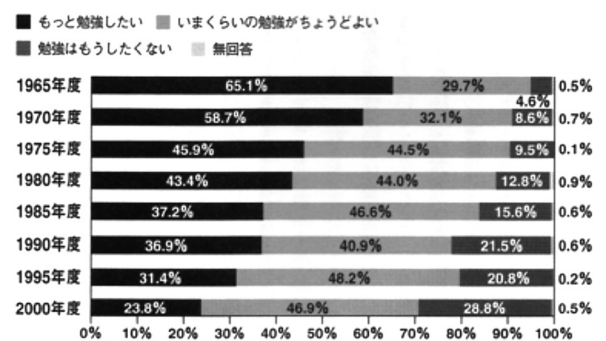
(市川伸一『学ぶ意欲とスキルを育てる』, 2004, 小学館)

表1の右側に位置付けられている「測りにくい(学)力」は、1989年改訂の学習指導要領や

1998年改訂の学習指導要領を貫く「新しい学力観」が提唱するところの学力である。知識の量よりも思考力や問題解決能力、コミュニケーション力を重視し、関心・意欲・態度を評価する学力観である。文部省は、学習内容や授業時間を減らした「ゆとり教育」の中で「測りにくい(学)力」を伸ばそうとした。

しかし、市川(2004, pp.21-24)が心配したのは、そうした文部省の意図とは裏腹に、むしろ表1の右側の学力こそが落ちているのではないかということであった。「とりわけ、『新しい学力観』の要であったはずの、関心・意欲・態度の低下は顕著です」と指摘している。その根拠として、神奈川県藤沢市の1965年から5年ごとに35年間実施している学習意識調査結果(図2)を示している。調査対象者は中学3年生で「もっと勉強したい」という生徒は35年の間に激減し、もう勉強はたくさんだ」という生徒は増えている。

図2 「もっと勉強したいと思う」に対する中学3年生の回答の変化 藤沢市で行われた学習意識調査から(市川伸一『学ぶ意欲とスキルを育てる』, 2004, 小学館)



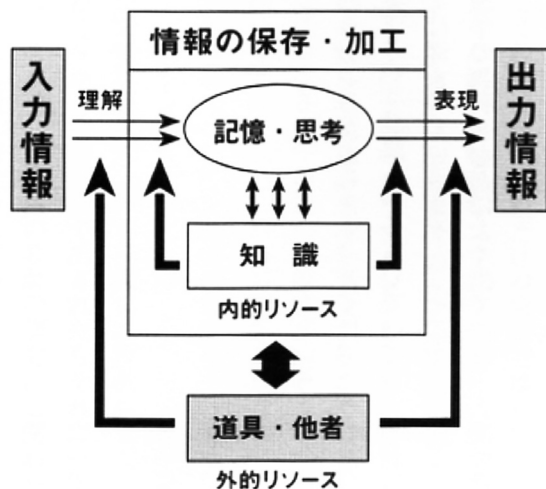
「ゆとり教育」によって知的好奇心をもって学ぶ意欲にあふれる子どもたちが育つことを目指した文部省であったが、むしろそうした測れない学力は低下しているのではないだろうかかと市川(2004, pp.21-24)は指摘している。

2. 学力の仕組み

従来の知識中心でなく、「新しい学力」である知的好奇心、思考力、コミュニケーション力、問題解決力などを伸ばそうと「ゆとり教育」の中で「総合的な学習の時間」が提唱されているのに、肝心な「新しい学力」が育っていないのはなぜだろうか。その間を解明するために、市川(2004, p.26)は、認知心理学から見た学力と知識の仕組みについて次の図3を使って説明している。私たち人間は耳や目から入ってくる情報を取り込んで記憶したり思考したりして、その結果を言葉や文章、図にして出力(表現)していく。こういう一連の情報処理活動をより強

力に総合的に行う力が学力であると認知心理学では捉えている。さらに、人間の情報処理活動は、頭の中にある知識（内的リソース）を使って、目や耳から入ってくる情報を理解する、解釈するというを行う。入力した情報を理解したり解釈する際に、既に頭の中に蓄えられた知識を使って理解したり解釈したりする。新たに蓄えた知識を出力する際にも、頭の中に蓄えられた知識（内的リソース）を使って、聞き手に合わせて、あるいは求められる内容に合わせて、表現していくのである（市川,2004,pp.25-27）。

図3 人間の情報処理モデル



（市川伸一『学ぶ意欲とスキルを育てる』,2004,小学館）

認知心理学では、知識の役割を重視しており、知識は学んだ結果の産物だけではなく、「学ぶ力」「考える力」としても機能すると捉えている。1990年前後に「新しい学力観」が言われ始めた頃、「これからの教育は、知識を蓄えさせることではない」、「知識はコンピューターの中にあるので、人間に大事なものは、知識を覚えることではなく考えることだ」との主張に、市川はかなり違和感を覚えたと言っている。頭の中に、日本語の知識、さまざまな常識、専門的な知識などが既にあるからこそ、入力された情報が即座に理解できるのであり、新しいアイデアを考えつくことができるのも、既にもっている知識をもとにして、それらを組み合わせて、新しいアイデアを出すわけなので、「知識というのは、ある程度頭の中に内蔵されていないと使いものになりません」と市川は説いている（市川,2004, pp.27-28）。

一方、市川は、従来の学校教育は遠い将来に備えて知識を蓄えることに専念させ、いかに正確に多くの知識を蓄えたかをテストすることに

終始したというところにやはり問題があったと指摘している。日常の人間の知的活動は、図3にあるように、道具や他者を外的リソースとして使いながら（ワープロや電子辞書を使いながら、人と相談しながら）問題を解決していくことが多い。例えば、会社などでチームを組んで新しい課題に臨む場合などである。ところが、従来の学校教育では、こうした道具を使って相談しながら問題を解くという場面が極めて少なかった。典型的なのがテスト場面である。道具は使わず、人とは相談せず、独力で解答することが当然のように求められた。今後は、学校教育も、日常生活における学習や問題解決場面との溝を埋めるような学習の在り方が「総合的な学習の時間」で行われることが望まれるが、「知識を大切にしながら、それを子どもにただ蓄えさせるのではなくて、どう活用させて学習活動を組み立てていくか、ということこそが、これからの授業で考えるべき問題になろうかと思う」と市川は述べている。（市川,2004, pp.29-30）。

3. 教えて考えさせる授業

市川（2004）によると、授業が分からない、授業がつまらないという時、2タイプがあると言う。ひとつは、子どもの興味・関心や理解度を無視して教師が一方的に知識を教え込んでいく場合であり、もうひとつが、「新しい学力観」が言われるようになってから見られる、ほとんど基本的な知識を子どもたちに与えないで、「自分で考えましょう。みんなで考えましょう」という授業であると言う。市川はこうした授業を「教えないで考えさせる」授業と名づけている。（市川,2004,p.81）

市川が、「教えないで考えさせる」小学3年生のわり算の導入授業をいくつか参観したところ、「12個のクッキーがあります。これを3人で分けます。1人分はいくつでしょう」と教師が言ったとたんに、半数以上の子どもたちが、ノートに「 $12 \div 3 = 4$ 」と書いたと言う。そうした子どもたちは既に塾で習ったり、親に教わったりしており、「こういう子にとっては、ここで、いくら先生が時間をとって、道具を使ったりして考えさせようとしても、もうほとんど考えようとしません」と市川は証言している。一方、学力の低い子どもたちにとっては、自分で考えてもなかなか分からない。つまり、この授業は問題解決学習になっていないのである。しかも、自分で、あるいは話し合いを通して「考え

させる」授業であるために、教師がじっくり丁寧に説明する時間が少なくなり、分からない子どもにとっては分からないことが解決しないまま時間だけが過ぎて行く辛い授業になるのである。市川は、「新しい学力観」に基づく「教えなさいで考えさせる」授業は、小学校ではリスクが大きいと指摘している。(市川, 2004, pp.81-87)

そこで、市川は、「教え込み」でもなく「教えなさいで考えさせる」のでもない「教えて考えさせる」授業を提案している。その授業では、新しい学習事項は教師の説明によって教えることから入り、教科書も積極的に使う。なぜならば、教師の説明を聞いても、教科書を読んでも「分からない」子どもが多くいるということを前提にしているからである。事実、「人に説明ができる」ということを「わかる」ことの目安にした場合、「予習や塾で先取り学習をしている子ども、説明させてみると」、「わかった気になっていることが多いのです」と市川は言う。導入で教科書を読むことによって、「むしろ、いろいろな疑問がわいてくる」と言う。受け身になるところか、「全部の数が23個とか25個とかだと、6の段にないのでどうするか」「 $9 \times 9 = 81$ を越える数だと九九が使えないのでどうするのか」といった発展的な疑問さえわいてくると自ら模擬授業を試みた時の経験をもとに指摘している。(市川, 2004, 95)

さらに、小学3年生のわり算の授業では、「12個のクッキーがあります。これを3人で分けます。1人分はいくつでしょう」と「今度は、12個のクッキーを1人につき3個配ります。何人に配れるでしょう」の違いを理解する学習内容がある。わり算に2つの意味があることの違いを深めるために、2つのわり算に名前をつけるという発展的な課題を入れる。ここで話し合いが展開して、さまざまなネーミングが飛び出す。この話し合いによって、子どもたちは「2つのタイプのわり算」の意味を強く意識することができるという。次に、それぞれの型に1つずつ問題を各自つくるという課題を出す。さらに、理解を深めるために、教科書にも出ている「テープ図の利用」に関連して、2つのわり算の違いを意識させる。(市川, 2004, pp.95-98)

市川は、最後に自己評価活動を入れるというのも「教えて考えさせる授業」で大切にしている点だと言う。即ち、「今日わかったことは何か」「まだよくわからないことは何か」、さらに「先生に質問したいことは何か」といった記述的な

ものだ。この自己評価で出てきた事柄は、次の授業につなげるための重要な内容で、多くの子どもがわかっていないところは改めて授業で説明をしたり、あるいはクラス全体で考えてみるという展開にもっていくと言う。(市川, 2004, pp.98-100)

IV. 学級崩壊を救い、アクティブ・ラーニングの土台をつくるコミュニケーション教育

1. 学級集団の発達を促す「ほめ言葉のシャワー」

NHK「プロフェッショナル 仕事の流儀」(2012年7月16日放送)に出演し学級崩壊を立て直す教師として注目された菊池省三(2015)は、2014年11月20日に出された「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問)」に書かれた日本の子どもたちについての現状認識についてとりわけ高く評価している。

菊池は、北九州市で33年間公立小学校の教諭を務めた。北九州市は、石炭や製鉄という日本の近代化を支えた基幹産業を中心に大いに繁栄し、その後、日本の産業構造の変化と連動しながら衰退していきつつある都市である。菊池は、時代が昭和から平成に変わった頃から、「子どもたちに大きな変化があったように思う」と述べ、「簡単に言えば、『打てば響く時代』が終わって、『一人ひとりに合った対応が必要な時代』になったということです」と述懐している。(菊池, 2015a, pp. 38-51)

菊池(2015a, p.33)は、1991年に初めて、「学級崩壊」クラスを小学校6年生になった時点で担任した際に「自己紹介のできない子どもに出会ったこと」が、彼の実践の方向を大きく変えていく契機となったと言う。しかも、彼が最後に勤務した小学校は、帰国子女や外国人児童の受け入れセンター校としての役割も担っていた。つまり、菊池は、同諮問文に示された、日本の児童の抱える問題状況である「判断の根拠や理由を示しながら自分の考えを述べること」ができない、「自己肯定感や学習意欲、社会参画の意識」が低い、「一人一人が互いの異なる背景を尊重できない」といった状況が学級崩壊を引き起こし、その真只中を20数年間立て直しの教育実践をしながら歩み続けてきたのである。だからこそ、菊池は、自らの学級崩壊を立て直すための教育観と方法こそ、同諮問文が提唱している「アクティブ・ラーニング」であり、「大いに期待している」、「いよいよチャンスがやってきた」と主張しているのである。(菊池, 2015a, pp.59-62)

33年間公立小学校の教諭をしながら担任学級を通して日本社会の変貌を実感し続けてきた菊池は、今こそ本気で日本の教育状況を変えなくてはならないと考えている。現在、文部科学省『「熟議」に基づく教育政策形成の在り方に関する懇談会」委員でもある菊池は、1989年以來の学習指導要領改訂から2014年の同諮問文に至るまで、文科省は「協同学習とか、体験型学習、参加型学習」の取り組みを提唱してきたが、日本の公立小学校は「本質的には変わらずに推移」してきている状況を菊池(2015a,p.180)は実感している。

しかし、20数年前から顕著になってきた学級崩壊を立て直し続けてきた菊池は、自身のオリジナル実践である「ほめ言葉のシャワー」を含むコミュニケーション教育こそアクティブ・ラーニングを成立させる土台となる方法論であると考えているのである。菊池(2015 a,p.74)は、これまで自らが教室で実践してきたことを端的に言うと、それは「言葉で人間を育てる」ということだと言い、次のように述べている。

多くの言葉を獲得して、書いたり話したりすることができるようになった子どもたちは、深い思考ができるようになります。思っていること、考えていることをより豊かに表現できるようになります。書くことによって、内面を振り返り、整理することができます。/そして、友達とより良い人間関係を築いたり、お互いの成長を促し合ったりすることができるようになります。

菊池(2015a,p.82)は、放っておくと、子どもたちは「シネ、バカ、消えろ、むかつく、関係ない……」といった粗暴な言葉を教室に蔓延させると言う。「ほめ言葉のシャワー」は、「一人ひとりの良いところを見付け合い、伝え合う活動」で次のような手順で行うと言う(菊池,2015a,p.80-82)。

＜「ほめ言葉のシャワー」の具体的な手順＞

- 年間四回(四巡)程度行う
- 毎日の帰りの会で行う
- ①毎回日めくりカレンダーを各自一枚ずつ描く
- ②その日のカレンダーを描いた子どもが教室の教壇に出る
- ③残り子どもと教師がその子の良いところを発表する
- ④発表は自由起立発表でシャワーのように行う
- ⑤全員の発表が終わったら前に出ていた子どもがお礼のスピーチを行う
- ⑥最後に教師がコメントを述べる

クラス全員の子どもたちが、ひとりの子ども

の良いところを言葉にして伝えるために、ほめ言葉が重ならないように注意深く人間観察し表現を練っていく努力をしよう。「ほめ言葉のシャワー」が成功するためには、教師側の「教え込む授業」から子ども同士の「学び合いの授業」観への転換が必要になると菊池は言う。「ほめ言葉のシャワー」が軌道に乗ってくると、子どもたちの様子が変わってきて、そのことによって授業の形態も変わっていくと言う。つまり、子ども同士の関係が良くなっていくので、ペアやグループでの学習を活発に行うことができるようになるのである。(菊池,2015a,p.82-83)

アクティブ・ラーニングの方法であり目標である協働的に問題解決する力が形成されるためには、その前提となる子ども同士の関係性が温かく肯定的なものでなくては成立しにくいだろう。そうした意味でも、「ほめ言葉のシャワー」を含むコミュニケーション教育はアクティブ・ラーニングを成立させる土台をつくると言えよう。

蘭・武市(1996)は、学級集団が発達してくると、「不安感から相互の信頼感へと変化」し、「教師主導から生徒主導へと変化」し、「相互啓発」のできる学級集団へと育てていくことを示しているが、「ほめ言葉のシャワー」を含むコミュニケーション教育は、そうした学級集団の発達を促す実践である言えよう。

2. 指導と評価の動的一体化

菊池の「言葉で人間を育てる」、もうひとつの代表的な実践は「成長ノート」である。「ほめ言葉のシャワー」でコミュニケーション力を育て、「成長ノート」で書く力を育てることを目指していると言う。この「成長ノート」は、無着成恭の『やまびこ学級』に代表される生活綴り方教育、単元学習における「生活からの学び」を中心とした指導、「言語技術」を中心とした指導などを融合させた作文指導だと彼は説明している。(菊池,2015a,p.85)

菊池は、「成長ノート」を通して、言葉の指導を行い、その指導を通して子どもたちを「社会に通用する人間に育てよう」として取り組んできたと言う。1年間で150ほどの「成長」に必要なテーマを菊池から子どもたちに与えて書かせ、教師がそれに「励まし」のコメントを書き入れる。1年間取り組むと、4～6冊ほどの成長ノートが手元に残ると言う。1年間「成長ノート」に書き続けた子どもの一人が卒業前に次のように書いている。(菊池,2015a,pp.87-88)

成長ノートのおかげで、今までとは違った自分を見つけることができました。新しい自分です。昔の自分は、自分の中に何も中心となるものがありませんでした。

アクティブ・ラーニングは、主体的に問題を発見し主体的な学び手になることを目指している。菊池の実践は、主体的な学び手の、その核となる子どもの「自己」を教師との関係性と言葉の力で育てていることが理解される。

この1年間の「成長ノート」の取り組みは、指導と評価が一体化した動的なプロセスであると言えよう(村上, 2006, pp.183-184)。教育評価には3種類あるが、この「成長ノート」に働いている教育評価は「形成的評価」である。教育プログラムの進行過程において、学習者がどの程度教育内容を理解しているのかを把握し、指導に活かすのが「形成的評価」である。150ほどの「成長」に必要なテーマについて児童が一つひとつ「成長ノート」に記入し、それを教師が読んで(評価)「励まし」のコメント(指導)を書き入れる。この評価と指導が一体化した日々の動的な過程のなかで、児童は成長を遂げていくのである。

V おわりに：アクティブ・ラーニングが学校教育を本質的に変えるために

本稿は、文科省が提言したアクティブ・ラーニングが今後の学校教育を本質的に変えていくために有効と思われる教育心理学理論として動機づけ理論・学習理論・認知心理学・学級集団理論・教育評価の観点から概観した。

アクティブ・ラーニングは、言葉こそ新しいが、1989年の学習指導要領改訂で提唱された「新しい学力観」、1999年の学習指導要領改訂時に盛り込まれた「総合的な学習の時間」の流れの中に必然のようにして提示された理念と方法でもある。文部科学省初等中等教育局教育課程課教科調査官の田村(2014)は、アクティブ・ラーニングに謳われている主体的・協働的・探究的な学習のあり方は、総合的な学習で育成しようとした21世紀型学力である汎用能力と重なると説いている。

「新しい学力観」から「総合的な学習の時間」導入の流れの中で「学力低下論争」が巻き起こった。その論争の中で、当時の文部省は、国際学力比較調査の結果、日本の子どもたちの学力は依然として世界のトップクラスであるが、「自ら学び、自ら考える力」である自己教育力、思考力、表現力などには問題があり、そうした力を伸ば

したいと説明した。「学力低下論争」に加わった認知心理学者の市川は、それ以上に深刻な現象として、文部省が「新しい学力観」や「総合的な学習の時間」で育てたいと考えた「興味・関心・意欲」こそが低下したのではないかと指摘した。(市川, 2004, p.18)

市川(2004, p.28)は、「新しい学力観」の中で「これからの教育は、知識を蓄えさせることではない。知識はコンピューターの中にある。人間に大事なものは、知識を覚えることではなく考えることだ」との主張にかなり違和感を覚えたと言う。なぜならば、ペーパーテストで測りやすい学力も測りにくい学力も、人間の知的活動を「情報処理モデル」でとらえると、ある程度の「知識」が頭の中に蓄積されていなければ形成されないからだ。

「情報処理モデル」から見ると、従来は教師が一方的に「教え込む授業」をするために授業がわからないという問題があったが、「新しい学力観」や「総合的な学習の時間」が普及していくなかで、基礎・基本の学習事項を子ども同士の話し合いによって発見させようとする「教えないで考えさせる」授業(教科書は出来るだけ使わない授業)によって、学習事項がわからない子どもたちの問題が新たに浮上してきていると市川は指摘した。そこで、「教えないで考えさせる」授業に対して、「教えて考えさせる」授業の提案を市川は行っている。それは、新しく基礎・基本の事項を学習する際には、教科書を積極的に使って、学習内容を理解する過程でしっかりと考える問いや理解を深める取り組みをする授業である。基礎・基本の事項を理解したうえで、発展的な取り組みを入れることによって探究的な学びが展開していくという授業である。この「教えて考えさせる」授業であれば、既に塾などで学習している子どもも実は「理解」が表面的であったことに気づき、理解力の乏しい子どもは教科書の理解から入り理解の定着を図る授業展開の中で「わかる」という実感をもつことができるのである。基礎・基本が授業の中でしっかりと「わかる」という経験の積み重ね(「基礎から積み上げる学習」)が、もっと学びたいという意欲につながると市川は述べている。(市川, 2004, 80-108)

そして、「総合的な学習の時間」は、これからの学校教育にあって重要な取り組みであるので、子どもたちが興味・関心を抱いた課題に向かって探究的に取り組んでいく過程で、必要に迫ら

れて基礎・基本の学習事項を学ぶという「基礎に降りていく学び」も重要なサイクルであると市川（2004,pp.54-57）は述べている。今後の学校教育は、「基礎から積み上げる学び」と、「総合的な学習の時間」に象徴されるような探究的な取り組みの過程で起きる「基礎に降りていく学び」が有機的に循環していく授業や学校行事が用意されることが大いに求められることであろう。この両方の学びのサイクルが循環することによって、「新しい学力観」や「総合的な学習の時間」の理念を継承するアクティブ・ラーニングは、測りやすい学力も測りにくい学力（自己教育力、思考力、表現力、興味・関心・意欲）も低下していく事態をくいとめることができるのではないだろうか。

元公立小学校教諭の菊池は、20数年前からアクティブ・ラーニングに取り組んできたので、その普及に大いに期待をしている。しかし、これまでも文科省は「協同学習とか、体験型学習、参加型学習」の取り組みを提唱してきたが、日本の公立小学校は「本質的には変わらずに推移」してきていると見ている（菊池、2015a,p.180）。アクティブ・ラーニングも同じ運命を辿るのだろうか。菊池は次のように警鐘を鳴らしている。

それなりの子どもたちが集まった付属小学校とか、落ち着いた地域の学校だったら、アクティブ・ラーニングを始めましょうと提案されれば、そこそこ成立すると思います。一方、公立小学校にはいろいろなお子さんがいます。発達障がいがあって特別な支援を要するお子さんがいます。格差社会や貧困社会を背景とした大きな問題を抱えているお子さんもいます。いじめもあります。何だかわからないけれど教師が「だめ、だめ」と言うからと諦めきっているお子さんもいます。学級の中は、誰一人として同じではありません。でこぼこでこぼこしています。ですから、「ほめ言葉のシャワー」をとおして、お互いに違いを認め合い、補い合っていくことが重要だと思うのです。何よりも土台づくりが大切なのです。（菊池、2015b,pp.171-172）

20数年前から学級崩壊を立て直し続けてきた菊池は、「言葉で人間を育てる」実践である「ほめ言葉のシャワー」を含むコミュニケーション教育こそアクティブ・ラーニングを成立させる土台となる方法論であると考えている。アクティブ・ラーニングの方法であり目標である協働的に問題解決する力が形成されるためには、その前提となる子ども同士の関係性が温かく肯定的なものでなくては成立しにくいだろう。そうした意味でも、「ほめ言葉のシャワー」を含むコミュ

ニケーション教育はアクティブ・ラーニングを成立させる土台をつくる活動であると言えよう。

菊池は、もうひとつの実践、「成長ノート」を通して、言葉の指導を行い、その指導を通して子どもたちを「社会に通用する人間に育てよう」と取り組んできたと言う。アクティブ・ラーニングは、主体的に問題を発見し主体的な学び手になることを目指している。「成長ノート」という実践は、主体的な学び手の、その核となる子どもの「自己」を教師との関係性と言葉の力で育てているとみることができる。

アクティブ・ラーニングが最も重要視している力のひとつが、子どもの自ら学ぶ意欲である。教育心理学者の鹿毛（2007）は、4つの「こだわり」（学ぶ対象・内容、人間関係、社会的・制度的条件、自己像）を源泉として生じる学ぶ意欲は、4種類の意欲の統合体として「自ら学ぶ意欲」を形成していると仮定している。そうした「一人ひとりのこだわりを見取ってそれを大切に、子どもたちが効力感、受容感、必要感、有能感のすべてを実感できるような学習環境を積極的にデザインしていくこと」が教師の役割であると言い、「総合的な学習の時間」こそ、まさにそのための好機ではないかと鹿毛は述べている。（鹿毛、2007,pp.15-23）

鹿毛のこの指摘から7年後の2014年にアクティブ・ラーニングが提唱され、実際にアクティブ・ラーニングが実施されるのが2020年である。アクティブ・ラーニングは、「総合的な学習の時間」のあり方よりラディカルである。子どもたちの生活それ自体から、子どもたちの生活が直接的につながっている社会そのものから学習がスタートするのである。しかも、子どもたちの学習と生活（社会）との往還が発表や実践によって循環していくのである。そうした流動的な学習環境は、鹿毛の「自ら学ぶ意欲」の統合的構造をより一層活性化させながら、豊かな感情や多様な関係性が生じていくものと予測される。教師はアクティブ・ラーニングに耐えうる学習内容や学習環境をデザインしつつ、子ども一人一人の効力感、受容感、必要感、有能感を見取りつつ、子ども同士のそれらが交錯する時空間を「調べ」つつという大役を果たしていかなければならない。そうした大役を果たせる教師を養成する養成校は、どういうアクティブな養成内容・養成環境を用意すればいいのだろうか。2014年「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」は養成校にこそ大

きな課題を課していると言えるだろう。

参考文献

- Bandura,A.(1977). *Social learning theory*. NJ:Prentice-Hall.
- ドシャーム,R. 著・佐伯 胖訳 (1980), 『やる気を育てる教室—内発的動機づけ理論』, 金子書房.
- チクセントミハイ, M. 著・今村浩明訳(1996), 『フロー体験喜びの現象学』, 世界思想社.
- Deci,E.L.,&Ryan,R.M.(1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. NY:Plenum Press.
- 市川伸一 (2004), 『学ぶ意欲とスキルを育てるいま求められる学力向上策』, 小学館.
- 鹿毛雅治 (2007), 『子どもの姿に学ぶ教師「学ぶ意欲」と「教育的瞬間」』, 教育出版.
- 荻谷剛彦 (2001), 『階層化日本と教育危機』, 有信堂.
- 菊地省三 (2015a), 『挑む 私が問う これからの教育観』, 中村堂.
- 菊池省三 (2015b), 「これからの教育観」, 本間正人・菊池省三共著, 『コミュニケーション力で未来を拓く これからの教育観を語る』, 中村堂.
- 文部省 (1998), 「総合的な学習の時間」入門
- デシ,E.L. & フラスト,R. 著・桜井茂男監訳(1999), 『人を伸ばす力 内発と自律のすすめ』, 新曜社.
- 文部科学省 (2012), 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～ (答申)」
- 文部科学省 (2014), 中央教育審議会諮問「初等中等教育における教育課程の機軸等のあり方について (諮問)」
- 岡部恒治・戸瀬信之・西村和雄編 (1999) 『分数のできない大学生－21世紀の日本が危ない』, 東洋経済新聞社.
- 岡本夏木・清水御代明・村井潤一監修 (1995), 『発達心理学辞典』, ミネルヴァ書房.
- 蘭 千壽・武市 進(1996)「第3章 教師の学級づくり」蘭 千壽・古城和敬編著『対人行動学研究シリーズ2 教師と教育集団の心理』, 誠信書房, pp.77-128.
- 田村学 (2015), 『授業を磨く』, 東洋館出版社.
- 和田秀樹 (1999), 『学力再建 わが子、そして日本の未来のために』, PHP 研究所.
- Zimmerman,B.J.(2004). Sociocultural influence and students' development of academic self-regulation:A social-cultural perspective. In D.M.McInerney &S.Van Etten(Eds.),*Big theories revisited*,Greenwich,Co:Information Age Publishing,pp.139-164.