

アクティブ・ラーニングの分析及び発展

—The Anatomy and the Development of the “Active Learning” —

星 汐 美
岩 間 秀 幸

序. 本文を書くにあたって (執筆者：岩間秀幸)

本論文は、一部実践報告の性格を有する。本学出身の谷田川雅基氏が立ち上げに参加した一般社団法人「ことば」の活動、「僕らの夏休み Project」がそれである。これは、自身も福島県出身である谷田川氏が、東日本大震災をきっかけとして側隠の情を以て参加した、子供たちのための団体である。

日本の教育は大変革しようとしている。それは、本文にあるように、内容知と方法知を両方同時に修得させようとするものである。文部科学省は、それを強く打ち出している。その要が「アクティブ・ラーニング」(主体的・対話的な深い学び)である。それを谷田川氏の実践の中に見る。本人に本学の授業で何度も講義してもらい、直接取材し、参考資料を得た。執筆協力者として、谷田川雅基氏にお礼申し上げたい。

論文の全体構成やアイディアは、岩間、星汐美、星冴美が徹底的に話し合い、中立的な「アクティブ・ラーニング論」が書けるように意見を出し合った。

序以外の本文章は、星汐美が書き、岩間が相当に手を入れて文章を完成したが、皆の主旨は一致している。

I. 「アクティブ・ラーニング」とは

1. 「アクティブ・ラーニング」の定義

近年の教育改革においてよく聞く言葉と言えば、「生きる力」「生き方・在り方」「ゆとり」などが挙げられる。今までの知識の量のみで良しとされてきた教育から、自ら学び考える、知識を活用できるようになることを目的とした教育へと変革してきたことが、これらの言葉から分かるだろう。

こうした教育改革を推進していくためには、文部科学省、教育委員会、学校・教師、保護者、世論、報道など、様々な立場の者がそれぞれに対応を考えていかなければならない。改革の本質への理解のない批評は、何の意味も為さず、むしろ妨げにしかならないことは、「ゆとり教育」と呼ばれる近年の社

会問題¹⁾で学んだことである。

「ゆとり教育」が提唱された頃から「生きる力」が教育方針として挙げられ、現行の学習指導要領の中心となっている。「生きる力」とは、知識のみを得る（内容知）だけではなく、知っていることを如何にして使うか（方法知）が問われるものとなっている。その力を養うためには、今までどおりの授業形態、いわゆる座学だけではとてもできない。座学は知識を得ることを目的とした授業形態だからである。方法知を得るためには、それを目的とした授業形態が必要である。そうした新たな授業形態として提唱されているのが、「アクティブ・ラーニング」である。

「アクティブ・ラーニング」という言葉は、近年マスメディアなどでも良く目にする。言葉自体は周知され始めているが、その実態はまだ良く知られてはいない。

「アクティブ・ラーニング」とは何か。まず、言葉の意味を理解するために、“アクティブ”と“ラーニング”をそれぞれ分解して考えてみる。アクティブ（Active）とは、「活動的、積極的、自発的」を意味する。ラーニング（Learning）とは、「学ぶこと、学問」を意味する。つまり「アクティブ・ラーニング」とは「活動的、積極的、自発的に学ぶこと」となるだろう。「自発的に学ぶこと」だと、自習と何も変わらない気がするが、そこに活動的や積極的と入ると、学問に対しての学生・生徒の主体性が出てくる。つまり、言葉の意味での「アクティブ・ラーニング」は、「学生・生徒自らが積極的に学びたいと思い、活動的に調べ、自発的に学ぶこと」となる。

また、ここで疑問となるのは何故ラーニング（Learning）なのか、ということである。学ぶことや学問を意味する単語は他にもある。例えば“Study”である。“Study”は「勉強する、研究、学問」という意味を持つ。こうして見ると、“Study”でも良いのではないか、と思う。だが、“Learning”と“Study”には大きな違いがある。“Learning”は、経験や教わったことから知識や技能を身につけることを意味する。“Study”は、勉強するという、知識や理解のための過程を意味する。つまり、“Learning”は身につけるという結果を重視し、“Study”はそのための努力、過程を意味しているのである。

ここで使われている単語が“Learning”なのは、「積極的に学びたいと思い、活動的に調べ、自発的に学ぶ」という技能を身につけるためであり、その過程の事を述べているわけではないためである。

では、文部科学省はどう定義しているのか。文部科学省ホームページ内の資料によれば、「アクティブ・ラーニング」とは、「学生にある物事を行わせ、行っている物事について考えられること」²⁾とある。また、同資料によれば、

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

1) 「ゆとり教育」は教育問題にとどまらず、社会全体として考えていかねばならない問題として、ここでは「社会問題」として扱うものとする。

2) 文部科学省 HP 教育課程企画特別部会 論点整理 補足資料 (5)

クティブ・ラーニングの方法である。

とある。簡単にまとめるならば、学生や生徒が自分の持っている知識を活用し、自分なりに考えをまとめたり、主体的で発展的な学習へと繋げたりできるようにするための授業形態、ということになるだろう。そのための手法として、学校外、教室内のそれぞれの学習例が出されている。なお、資料では“学修”と使われているが、“学修”とは一定の課程を学ぶことであり、知識や技能を学ぶことを意味する“学習”とは異なる。

この内容の一部は、近年の教育でも行われていることである。例えば体験学習は、小学校・中学校で行われる社会科見学で経験しているだろう。学校によってはディベート部という部活動が存在し、授業外ではあるが、ディベートを行ったことがある学生・生徒もいるだろう。

このように、「アクティブ・ラーニング」という言葉自体は新しいかもしれないが、内容としては今までも行われてきたことも含まれるのである。それを何故こうして明文化し、文部科学省が提示するようになったのか。それは、先にも触れたように、「ゆとり教育」に関わるところが大きい。

「ゆとり教育」の本質とは、「心理的で、個人単位で、時間的に余裕のある教育」³⁾である。ディベートやグループ・ディスカッションを行うためには、授業に時間的余裕がないとできない。また学生・生徒や教師に心理的余裕があり、相手の意見を受容できる寛容性がなければならない。こうした授業形態を実践するためには、「ゆとり教育」という基盤が重要だったわけである。

だが、2016年の5月に、当時の文部科学大臣が「脱ゆとり」を宣言した。「ゆとり教育」という基盤を失った「アクティブ・ラーニング」であるが、学生・生徒の主体的な学習能力の必要性自体が否定されたわけではなかった。むしろ、「ゆとり」でも「つめこみ」でもない新たな教育の核として、「アクティブ・ラーニング」が注目されるようになったのである。

2. 「アクティブ・ラーニング」の意義

「アクティブ・ラーニング」の意義について、文部科学省では次のようにまとめている⁴⁾。

- 思考力・判断力・表現力等は、学習の中で、(2) ① ii) 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。

※ (2) ① ii) は同資料の「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）」

3) 岩間・星 「ゆとり教育から見る今後の教育」(2016年)

4) 文部科学省 HP 教育課程企画特別部会 論点整理

を指す。

同資料では、まとめとして「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」とまとめられている。また、「アクティブ・ラーニング」を「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び」と定義している。

このように、「アクティブ・ラーニング」の意義は、学生・生徒が自ら学ぶための動機づけや、方法を身に付けさせることにあることが分かる。そのためにはもちろん学びの量、すなわち内容知も必要であり、それを活用するための方法知であることが分かるだろう。

また、「アクティブ・ラーニング」は生涯学習や変化が激しい現代社会に対応していくための、先を見据えた教育方法であると言える。資料内にもそれが明記されている。

このような「アクティブ・ラーニング」の意義から、東京都教育庁指導部高等学校教育指導課統括指導主事小林正人氏は、本学での教職の学生を対象に行われている特別講義（2016年度11月）の中で、特に社会科の授業における「アクティブ・ラーニング」の必要性について、「本質的な問い」を軸に「アクティブ・ラーニング」を用いて考察させ、知識を再構成し深い学びに導く」ことが「社会的な見方・考え方」に繋がると話していた。「アクティブ・ラーニング」を用いることが、知識を深化させることになり、その考え方をを用いることで、現代社会における様々な問題を考える力となると考えているのである。

また、その講義の中で、「ルール（世論）が変われば練習方法（授業内容）も変わる」と話していた。現在の世論として、生きる力や考える力が求められている今だからこそ、「アクティブ・ラーニング」が効果的な手法として脚光を浴びている。もし、世論がまた昔のように知識量を求め、「つめこみ」を求めるようになれば、座学が求められるようになるかもしれない。だが、「アクティブ・ラーニング」の本質的な必要性はいつの時代も変わる事は無く、その手法を変えていく必要がある。そこに柔軟に対応することができるかが、これからの教員に求められる素質であり、教職課程の中で考えるべきことなのだろう。

3. 「アクティブ・ラーニング」の内容

「アクティブ・ラーニング」の定義や意義をここまで見てきた。次は、「アクティブ・ラーニング」の具体的な手法を中心に見ていく。

文部科学省が定義している「アクティブ・ラーニング」によると、「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」が「有効なアクティブ・ラーニングの方法」と紹介されている⁵⁾。その他に、本学のセミナー資料⁶⁾に反転授業や、グループワーク・ディスカッションなどの手法も紹介されている。ここでは特に、

⁵⁾ 文部科学省 HP 教育課程企画特別部会 論点整理 補足資料 (5)

⁶⁾ 全学共通初年次教育科目「自主創造の基礎1」セミナー実施要項 (2015年)

本学で注目している反転授業について詳しく述べ、実際に「アクティブ・ラーニング」を行っている授業例についても触れていく。

まず、反転授業である。反転授業とは、講義を宿題としてオンラインで視聴させ、教室で演習を行う授業のことである。従来の授業形式である、教室で講義し、演習を宿題にする、というものを反転させたものである。教室での演習は、テストやディスカッション、プレゼンテーション、グループワークなどがある。これは、オンラインで配布された講義資料を視聴できる環境が、学生・生徒それぞれに整っていることが条件となっている。本学では、学部内の連絡システム（経済学部ではEcoLinkのこと）があり、そこで配布するのが一般的となっている。

これを行う意義としては、特に大学の講義において、予習行動が重要であることを学生に理解してもらおうということがある。つまり、高校までの従来の講義形式に慣れている学生たちに、自主的に学ぶ大学の講義形式について理解させ、講義への準備をしてもらうための授業、ということである。これまでもそのような講義形式の講義はあったが、これを初年次の基礎科目で行うことが重要なのである。講義資料を先に見ることが日常的に意識づけられ、二年度以降の講義に対する準備が習慣づけられるのである。これによって、授業への興味関心を高めることができるのではないかと考えられている。

反転授業とは、2007年にアメリカ・コロラド州の高校教諭が長期欠席者のために講義を動画にして配信し、視聴を宿題とするというアイデアを実現したものである。その後、2010年にミネソタ州のバイロン高校が教科書改訂用の費用を捻出できず、教師自らが短い動画教材の視聴を宿題とし、授業ではわからない部分を質問させるという形式の授業を実施した。それらを日本で紹介する際、2011年に東京大学の山内准教授が“反転授業”と訳したことで、この名が定着した。

反転授業は、そう呼ばれる前から似たような講義形態があった。ビデオやDVDの形式で授業を配信し、教科書や問題集などを解かせるような形式である。大手学習塾や専門学校などが用いていた方法である。筆者も高校時代にそのような形式の授業を受けたことがある。厳密には反転授業とは異なるが、映像での授業形式は過去にも存在していたのである。

ここまでは本学部の資料より、反転授業の形式についてみてきた。ここからは、実際に現場で行われている「アクティブ・ラーニング」の形式について述べていく。

「現場ですぐに使える アクティブラーニング実践」(小林昭文ら著、2015年)という本がある。これは、これまで実際に行われてきた「アクティブ・ラーニング」の実践報告をまとめたものである。ここでは「アクティブ・ラーニング」を人数や技法ごとに、特に教室で行えるものをまとめている⁷⁾。紹介されている技法は、話し合い型、教え合い型、問題解決型、図解技法型、文章作成型である。

まず、話し合い型である。与えられた課題に対し、すぐに話し合いに入る場合もあれば、一度一人で考えた後、一対一あるいは複数人のグループに共有する場合もある。ディベートやグループ・ディスカッションがここに含まれる。

⁷⁾ 小林昭文ら『アクティブラーニング実践』(2015年) P78-82 図表 4-6,4-9

次に、教え合い型である。個人が持ち寄った資料などを共有することや、解答を交換した相互採点、テスト問題を作り合うことなどが挙げられる。我々の授業においては、調べてきたことの発表などを実践的に行っている。

次に、問題解決型である。課題を与え、それを解決へと導く活動のことである。単純なグループ学習やワールドカフェのような複数グループでの活動、シミュレーションやケーススタディーを用いた活動などがある。ゼミナールもこの一種であるといえるだろう。

次に、図解技法型である。特に KJ 法が有名である。意見を分類・記入・整理するために、図表を用いるものである。個人ではなく、複数人で行うものである。

最後に、文章作成型である。その名の通り、自分が考えたことやグループで行ったことを明文化し、論文やレポートの形式にまとめることである。我々の授業においては、論文やレポートを書き、それを相互的に評価・提案・回答を返すということを行っている。

こうしてみると、今までの教育においても、「アクティブ・ラーニング」というものは行われてきたように思う。グループワークや軽度のディスカッション、作文や相互採点は、誰でも経験があるだろう。

「アクティブ・ラーニング」の定義の一つとして、「一方的な知識伝達型講義を聞くという（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」⁸⁾ というものがある。これは、ただの聞くだけの授業以外はすべて「アクティブ・ラーニング」と言える、ということである。つまり、誰もが「アクティブ・ラーニング」の経験があるのである。無理に新しいことをするわけではなく、今までのやり方に少し手を加えるだけでも良いのである。今までも「アクティブ・ラーニング」は行われており、その重要度が現代において増しているのである。

さまざまな例を見てきたが、全ての方式に共通して言えることがある。それは、どの「アクティブ・ラーニング」も「教える」ものではなく、「考える」ものであるということである。つまり、教師から教えられ学ぶわけではなく、学生が自ら行動し理解する、ということである。

授業の一般的な形式における教師の役割は、“Teaching”である。それに対し、「アクティブ・ラーニング」は、“Coaching”であると言えるだろう。“Teaching”とは、「教える・悟らせる」という意味である。つまり、知識的側面が大きい。対して、“Coaching”とは、「指導する」という意味である。こちらは技能的側面が大きい。

授業は“Teaching”のみならず、“Coaching”が必要である、ということである。どちらを重視するか、ではなく、どちらをも融合させた授業形態こそ、「アクティブ・ラーニング」に求められるものである。

⁸⁾ 小林昭文ら『アクティブラーニング入門』（2015年）P16

4. 「アクティブ・ラーニング」の目指すところ

「アクティブ・ラーニング」の定義は、前でも述べたように「学生にある物事を行わせ、行っている物事について考えられること」である。そこから考えるに、「アクティブ・ラーニング」が目指している目標は、「自ら考え行動できる学生を育てること」である。これは、文部科学省が提言している「キャリア教育」や「生涯学習」に繋がるところである。

「キャリア教育」とは、「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育（中央教育審議会「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）」（平成23年1月31日）」⁹⁾と定義されている。つまり、子ども・若者がキャリアを形成していくために必要な能力や態度の育成を目標とする教育的働きかけであり、そのために重要なことは、自らの力で生き方を選択していくことができるよう必要な能力や態度を身につけることなのである。これは、「ゆとり教育」の時にも言われていた「生きる力」にも関連付けられる。

つまり、「アクティブ・ラーニング」の目指すところは、自ら生き方・在り方を選択できる、自立した人間を育てることなのである。「キャリア教育」や「生きる力」はそれほど最近に登場した考え方ではない。これらの考え方は、「ゆとり教育」が唱えられた頃、かれこれ20年ほど前から存在しているものである。それを今までよりも早い段階から、学校内のあらゆるところ、授業内でも行おうというのが、「アクティブ・ラーニング」なのである。

II. 歴史に見る「アクティブ・ラーニング」

ここまで、「アクティブ・ラーニング」の定義や内容について詳しく見てきた。Ⅱ章では、これまでの歴史上で行われてきた「アクティブ・ラーニング」についてみていこうと思う。

1. 古代ギリシャ（ソクラテス）における「アクティブ・ラーニング」

ソクラテスの哲学において、知を教えるというのは「無知からの解放」であった。無知から解放するためには、まず、相手に自らの知の欠如を悟らせなければならない。自らが全ての事を知っているわけではない、知っていることはごく一部であることを気付かせるのだ。知の欠如を知る、ということは「無知を知る」ことであり、「無知（知らないこと）を知っていること」を「無知の知」と言った。ソクラテスは、様々な人々と対話をすることで、自らの知の欠如（無知）に気づき、知らないということを知っている、ということを確認した。

だが、人間というのは、自らの知の欠如というものには疎く、自らで認識することが難しいものだ。では、知の欠如を悟らせるためにはどうしたら良いのか。それが、ソクラテスの「〈徳〉とは何か」という問いであった。

⁹⁾ 文部科学省 HP キャリア教育とは何か

ソクラテスは、この「〈徳〉とは何か」という問いに関係が深い言葉も残している。それが「徳は知である」という言葉である。ソクラテスの哲学の中でも、“徳”と“知”の関わりは大変重要である。

「徳は知である」というのは、一言で表すのは難しい。それを分かりやすく表すとするならば、徳を「善く生きること」、知を「善悪を判断すること」、として考えると、「徳は知である」というのは、「善悪を見極め善く生きること（善悪を正しく判断すること）」¹⁰⁾となる。徳と知の関わりは深く、知のないところに徳はできず、徳のない知は悪となるのである。

善悪の判断というものを教えるためには、そこに知的吟味が無ければならない。ある事柄について、それが善いか悪いかを自らで考え、判断しなければならないのである。これは、誰かに答えを請うものでも、誰かが答えを押しつけるものでもない。自ら気付くということが大切なのである。それを気付かせるための問いが、「〈徳〉とは何か」であった。

ソクラテスは、紀元前という遠い昔から、問いの大切さについて気付いていたと言える。それは、教育というのは、善悪や既知の物事を教えることではなく、自ら考えさせるような（答えを導くような）良い問いを投げかけることが、相手の知に繋がるということである。

これは、遠い昔の話ではなく、現代の教育にも繋がることであり、「アクティブ・ラーニング」にとっても重要なことだろう。また、良い問いとは何か、ということを考えることが、これから現場で「アクティブ・ラーニング」をしていく未来の教師にとって、必要なことになるだろう。

2. 中国古典における「アクティブ・ラーニング」

中国の古典で有名な書物の一つに「論語」が挙げられるだろう。広辞苑によれば、「四書の一つ。孔子の言行、孔子と弟子・時人らとの問答、弟子たち同士の間答などを集録した書」のことである。当時の理想的な秩序や、道徳、政治や教育などについて語られており、現代においても通ずる普遍的な事柄もある。

もう一つ有名な書物というと、「老子」が挙げられる。これは、老子という中国の哲学者の思想をまとめたものである。著者も老子とされている。解説によれば、老子の哲学の根本は、「人間が本当の意味で生きるといことは、いったいどのようなことであるかが明らかになると教える」¹¹⁾ ことである。そのために

老子は、「“道” がいかなる実在であるかをさまざまな言葉で説明する」のである。

これが何故「アクティブ・ラーニング」と関係あるか、というと、老子は一つの物事を「さまざまな言葉で説明」しており、その正否、真意を判断するのは、読者自身であるからである。特に、老子は「詩的な表現で、あるいは象徴的・譬喩的な言葉で、もしくは逆説的・否定的な言い方でさまざまに説明する」のである。つまり、答えが一つではなく、与えられた言葉から自らで考え、その答えを導かなければならないのである。

¹⁰⁾ 岩間・星「ソクラテスから考える現代教育の問題」(2015年)

¹¹⁾ 福永光司『老子上』(1978年) P6

例として挙げるならば、「形なき形，声なき声」がある。これは、1項で挙げたソクラテスの「無知の知」と同様に、形容矛盾や撞着語法（Oxymoron）と呼ばれる技法である。形容矛盾は「名詞にそれが持つ性質と矛盾する意味をもつ形容詞を付すること」を言い、撞着語法は「前後が一致しないこと、つじつまが合わないこと」を言う。矛盾が生じている（問題がある）状態を解決（しよう）するのは、「アクティブ・ラーニング」における「問題解決能力を養う」ことになる。こうした問答法や著書は紀元前から存在し、教えとして重要視されてきたのである。

3. つめこみ教育時代における「個性化教育」

1980年代、単一的・画一的であった当時の学校教育に対して、それまでとは違う教育の在り方が提言された。それが、「個性化教育」¹²⁾であった。

それまでの教育は、全国共通であり、教育の最終目標を達成することが目的であった。そのため、児童・生徒・学生の一人ひとりに目を向けることは少なかった。また、地理的な要因や地域性など、その土地にあった教育などもあまりなかった。

そこから何故「個性化教育」というものが提言されるようになったのか。それは、それまでの教育方法においての問題（いじめや校内暴力など）が公になり、世論を騒がせるようになってきたためである。いじめや校内暴力の原因が、学校への学生・生徒の「つめこみ」、知識の「つめこみ」によるストレスであることは、これまでも言われてきたことである。また、産業界から、「個性のある人間を」「創造性のある人間を」という要求が出始めた¹³⁾。そういったことから、この頃からマスメディアも教育に関する話題を取り上げるようになり、国民全体の関心事になってきていた。そういった経緯から、新たな教育方法や教育目標を打ち出すことになったのである。

「個性化教育」では、その名の通り、個人の興味関心を育てることを目標とした。体験的学習などを通し、地域性による産業や地理的事象などを子どもたちに関心を持ってもらい、理解してもらうことで、世の中への興味へと繋げられるような教育が、保護者や産業界から求められていたのである。

こういった「個性化教育」までの経緯は、「ゆとり教育」や、今回の「アクティブ・ラーニング」を提言した時と酷似している。また、提言された内容は、「ゆとり教育」や「アクティブ・ラーニング」とあまり変わらないように思える。

また、当時の「現代教育科学」には、この「個性化教育」が何故実現しにくいのか、ということも述べられている。それは、「教師教育、教員養成に問題がある、ということになる。総体として、教育学、教育研究が未熟である、ということ」¹⁴⁾なのである。これは、本学紀要 82号 15) の「ゆとり教育から見る今後の教育」でも触れたところである。教師のみならず、人間というのは、自分が教えられた方法しか、

12) 『現代教育科学 1985年5月号』（1985年）

13) 有田和正『現代教育科学 1985年5月号』「教育技術の開発と個性化教育」（1985年） P88

14) 三枝孝弘『現代教育科学 1985年5月号』「体系・斉合への依拠」（1985年） P5

15) 岩間・星 「ゆとり教育から見る今後の教育」（2016年）

教え方を知らないのである。つまり、自分が教えられた方法以外で、子どもに教えることができないのである。

これは、当時の「個性化教育」の問題でも、近年の「ゆとり教育」の問題でも、これからの「アクティブ・ラーニング」の問題でもない。今まで解決していない、これから起こりうるあらゆる教育改革における重大な問題として、教育に関わる者全てが考えなければならない問題なのである。

4. 「ゆとりの時間」と「生活」と「総合的な学習の時間」

「アクティブ・ラーニング」の前身と言え、ば、「ゆとり教育」である。「ゆとり教育」の大きな目玉の一つだったのが、「総合的な学習の時間」だった。これは、学校や地域ごとの特色を活かし、各学校が創意工夫を凝らした独自の授業を行うことを目的としていた。

また、「総合的な学習の時間」の前身として行われていたのが「ゆとりの時間」だった。「ゆとりの時間」は、教育指導要領の昭和53年の改訂の際に登場した科目である。これが次の改訂（平成元年）で「生活」になり、その後「総合的な学習の時間」として受け継がれてきた。ただ、これらは大きな欠点があった。それが、「特色ある教育」「特色ある学校づくり」というところであった。

「ゆとりの時間」では、それまでの座学中心の知識を詰め込むだけの教育からの脱却を図っていた。そのため、地域性を踏まえた教育や体験学習などを、その学校ごとにオリジナリティーを求めている。しかし、実際には何をしたらよいのか分からない学校、教師が続出し、文部科学省や教育委員会に内容についてお伺いを立て、出された例によって「ゆとりの時間」を行った。結果として、全国共通の教育になったわけである。この間に、前述の「個性化教育」もしきりに言われていた。

それを変えるために始まったのが、「生活」であった。これは、お伺いを立てられないように、指導要領に「動物を飼ったり植物を育てたりして」という文言を載せた。これによって、全国の学校で一斉に、ウサギやニワトリの動物や、金魚やメダカなどの魚を飼ったり、アサガオやヘチマなどの植物を育てたりした。またしても全国共通の教育になったわけである。

それをまた打開するために始まったのが、「総合的な学習の時間」であった。これは、今まで以上に地域性や学校の特色を活かすように、教育指導要領の中でも詳しく述べられていた。

1. 豊かな人間性や社会性、国際社会に生きる日本人としての自覚の育成
2. 多くの知識を教え込む教育を転換し、子どもたちが自ら学び自ら考える力の育成
3. ゆとりある教育を展開し、基礎・基本の確実な定着と個性を生かす教育の充実
4. 各学校が創意工夫を生かした特色ある教育、特色ある学校づくり¹⁶⁾

それまでの教育改革や、社会情勢、経済状況などを踏まえて、これらの視点が重要とされていた。これらを細かく見ると

「1」では、バブル経済が崩壊したことにより、社会的、経済的に苦しい当時だったことや、グローバ

¹⁶⁾ 文部科学省 HP 新しい学習指導要領の主なポイント

ル化が進んでいることを反映した内容となっている。

2では、「教え込む教育を転換する」ことを重視している。教え込む教育、つまり、従来のつめこみ教育と呼ばれている教育からの転換である。また、自ら疑問を持ち解決する力、つめこみ教育では暗記するのみだった教育から転換することも求められている。

3では、2でもあったように、「ゆとりある」教育を重視していることが分かる。また、自ら学び自ら考えるためには、基礎基本の定着が必要だと述べられている。¹⁷⁾

4については、これまで述べたとおりであり、「総合的な学習の時間」が何を目的として始められたかが述べられている。実際の「総合的な学習の時間」が何をしていたかは、「ゆとり教育から見る今後の教育」で述べたとおりである。

これらは全て、「アクティブ・ラーニング」の先人のような存在である。「ゆとりの時間」も「生活」も「総合的な学習の時間」も、もともとは座学以外の知識を教えるだけの授業からの脱却を目指していたものだ。これらが上手くいかなかった原因は、学校や教師に創意工夫が足りていなかったためであろう。教えられた教育しか教えることができない、というのは、先に述べた。そこから脱却しようという意思や、新たな教育への寛容性・受容性が、当時の教育者に求められていたことだった。

前項と合わせて考えると、時代が変わるにつれて、教育に求められるものが単純な知識量ではなく、児童・生徒・学生一人一人という個人の生き方・在り方になってきたのである。それを後押ししているのは世論であるが、それを阻害しているのもまた世論である。

5. 「白熱教室」について

「白熱教室」という言葉を聞いたことがあるだろうか。これは、ハーバード大学のマイケル・サンデル教授が行っている「正義 (Justice)」を和訳したものである。講義内容は、政治や時事問題など、考えるための材料が毎回用意されており、それについて対話を通して全員で考えていくものである。ハーバード大学史上初めて一般公開された講義でもある。

この講義を有名にしたのは、2010年のテレビ放送（NHK 教育テレビ、4月4日から6月10日まで、全12回）である。タイトルは「ハーバード白熱教室」であった。この番組は、放送直後からSNS等で話題となった。その年の8月にサンデル教授は来日し、実際に日本でも「白熱教室」を行った。

「白熱教室」が大反響を呼んだ理由を、千葉大学法経学部の小林正弥教授は、以下の七点にまとめている¹⁸⁾。

1. ハーバード大学というネームバリュー
2. 大規模な教室での対話型講義という斬新さ
3. サンデル教授の講義法
4. 道徳的ジレンマ

¹⁷⁾ 岩間・星 「ゆとり教育から見る今後の教育」(2016年)

¹⁸⁾ 小林正弥『サンデル教授の対話術』(2011年) P8～P11

5. 日本人にとっての政治哲学という学問の新しさ
6. 提示される問題が、混迷した時事問題に対する重大な示唆
7. 左右の対立を越えている議論

1は外的要因であり、2から4は講義法、5から7は講義内容（主に政治哲学）である。

外的要因を詳しく見ていくと、ハーバード大学と言え、世界的に見ても有名な大学である。そのハーバード大学が、今まで明らかにしてこなかった講義内容を一般公開したことや、海外で講義を行ったことは、世界的に見ても注目度の高い事柄であった。また、日本で講義を行ったときは、東京大学であったことから、講義のレベルという点でも注目を集めたのだろう。

講義法を詳しく見ていくと、サンデル教授の講義は演出術（ドラマツルギー）に長けている。教室の雰囲気作り方によっては、発言の有無も変わってくる。それには質問の仕方、話し方などの細かな配慮が必要となる。小林氏は著書の中で、サンデル教授の講義を「演劇的な構成を持っている」¹⁹⁾と評している。また、サンデル教授自身を「アドリブで演技を行う舞台俳優」と評している。つまり、サンデル教授の舞台（演出）に、学生（聴衆）が引き込まれ、講義となるのである。

講義内容を詳しく見ていくと、主な内容が政治哲学や時事問題（経済・社会情勢など）になっている。これは、講義がただの学習ではなく、その先の人生を見据えたものであり、自らが生きていく社会の問題について向き合うための訓練という意味では大変有意義であろう。特に、昨今の日本社会において、「即戦力となる若者（学生）」という言葉が良く聞かれる。これは、自ら考え行動できる新入社員を求めていることであるが、そういった「即戦力」には、現状を把握する力や問題解決能力が必要不可欠である。それらを養うために、政治哲学や時事問題に触れ、それを対話形式の講義によって、様々な意見を交わしながら考えを深めていくことが重要となってくるのである。

もちろんサンデル教授の「白熱教室」には、批判的な意見もある。ここではその批判的な意見についても述べておく。

千葉大学名誉教授の宇佐美寛氏は、この「白熱教室」を「劣質な望ましからざる教育実践」²⁰⁾と評している。「対話の害」では、共著者である池田久美子教授が、サンデル教授の講義の形式や資料の活用方法、講義の進め方などに対し、疑問を投げかけている。著書において、宇佐美教授、池田教授の意見は大よそ同意見である。ここでは特に、資料の内容等には触れず、講義形式に関わるところについて触れていくことにする。

まず、サンデル教授と池田教授の講義方法の違いについて述べていく。なお、資料・題材は同じものである。

1. 口頭で語る／紙に書いて示す
2. 質問させない／質問させる
3. 考える時間を与えない／考える時間を十分に与える

19) 小林正弥『サンデル教授の対話術』（2011年）P152

20) 宇佐美寛、池田久美子『対話の害』（2015年）P7

4. 制約だらけ／自由だ²¹⁾

前者がサンデル教授の講義形式であり、後者が池田教授の講義形式である。これらの違いについて、池田教授はサンデル教授の講義形式の特徴を四点にまとめている。

1. 口頭でのやりとりに限定されている。文章を読み書きする方法は排除されている。
2. 学生には質問させない。質問する権利は氏だけに有る。学生には無い。
3. 学生に考える時間を与えない。答えるのを保留して考える自由は無い。すぐに答えるのを強いる。
4. 何を考え、何を考えないかの制約条件を氏が一方的に決める。制約の理由を知る権利も、制約の正当性を問う権利も、学生には無い。「問われたことだけに答えよ。」と要求しているだけである。²²⁾ これらを総合して池田教授は、サンデル教授の講義形式を「尋問」²³⁾ と評している。

一方ではマイケル・サンデル教授の講義形式の良い面を見てきた。また一方では悪い面を見てきた。それぞれの意見について精査し、自らの意見として落とし込むのは、読者自身である。我々はここでどちらが正しいか、という話をしているわけではない。あくまで「アクティブ・ラーニング」の一例として、講義形式を紹介したまでである。また、その善し悪しを判断したいわけではない。それぞれについてのメリット・デメリットは存在するものであり、それを単純に善いと悪いで判断することはできないためである。どういった方法が良いか、というのは、一人ひとりの価値観や能力に依存し判断されるものであり、強要されるべきものではないのである。

III. 各教育機関での「アクティブ・ラーニング」

Ⅱ章では、これまで行われてきた様々な「アクティブ・ラーニング」について見てきた。Ⅲ章では、それぞれの教育機関における「アクティブ・ラーニング」の方法や意義について述べていく。

1. 大学における「アクティブ・ラーニング」

「アクティブ・ラーニング」の定義については、Ⅰ章でも触れている。先でも引用した教育課程企画特別部会の資料²⁴⁾によれば、その内容は

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。

21) 宇佐美寛、池田久美子『対話の害』（2015年）P37～P49

22) 宇佐美寛、池田久美子『対話の害』（2015年）P37～P49

23) 宇佐美寛、池田久美子『対話の害』（2015年）P55

24) 文部科学省 HP 教育課程企画特別部会 論点整理 補足資料（5）

とある。ここで使われている“学修”というワードが鍵となる。“学修”というのは、“学修”とは一定の課程を学ぶことであり、知識や技能を学ぶことを意味する“学習”とは異なる、ということは、先に説明したとおりである。「学生が能動的に（自ら）一定の課程を修める」ための講義方法が「アクティブ・ラーニング」である、ということである。それによって「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」を育てたい、というのが、文部科学省の考えである。

また、もう一つの定義として「一方的な知識伝達型講義を聞くという（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」²⁵⁾ というものがあることも述べている。これらを総合的に判断するならば、「アクティブ・ラーニング」は、「聞く以外の授業」となるだろう。だが、ここで重要なのは、その「聞く以外」の行為に対し、学習者（学修者）の意欲・関心があるか、ということである。

「能動的」とは、広辞苑によれば、「自ら働きかけるさま」とされている。これを「アクティブ・ラーニング」の定義に応用するならば、「学修者が自ら働きかける学修（学習）」ということになるだろう。自ら働きかける、ということは、自発的に行おうという意欲が伴うはずである。「聞く以外」の学習であっても、それが教員によって指示されたもので、指示されたからやっている、というのでは、「アクティブ・ラーニング」とは言えないだろう。

それを踏まえたうえで、大学における「アクティブ・ラーニング」というのは、どうするのが良いのだろうか。

本来、大学というところは、その専門分野に対して興味・関心がある者が集まって研究をするところである。すなわち、勉強をするところではなく、自らがテーマを見つけ、自らで考え、時には仲間と議論し、意見を深めていくところだったのである。このような大学では、「アクティブ・ラーニング」と言わなくても、もともと「アクティブ・ラーニング」であり、わざわざ講義内容を変更することも新たな講義を考えることもないのである。

しかし、昨今の大学においては、それが難しくなっているのも事実である。進学率の上昇に伴い、学歴としての大学卒業を目指す学生や、就職までの猶予期間として進学した学生も増えてきている。必ずしも興味・関心がある学生が入学しているわけではないのである。そのような状況において、自らテーマを見つけて考えていくような能動的な講義というのは、難しくなってしまうのである。

これらの現状を理解したうえで、大学での「アクティブ・ラーニング」を目指すのであれば、必要なことは、「専門分野への基礎的な講義」と「興味・関心を引き出す講義」を行うことである。特に、これらの講義を入学時（初年次前期）に行うことが重要である。

昨今の学生は、学力によってランク付けされたものから、「自分が入学できる大学」を選んで受験する者も多い。入学することが目的であり、研究すること（勉強すること）が目的ではない。そのような

25) 小林昭文『アクティブラーニング入門』P16

学生たちに、いきなり専門的なことを話し、興味・関心を持たせようとしても、無理難題である。興味や関心というのは押し付けるものではない。誰しも経験があるだろうが、他人の趣味の話や延々と語られても、最初のうちは多少興味もあるものの、長くなればなるほど興味を失っていく。他人の話が自分の体験になった瞬間に、やっと興味を持てた、という経験がある者もいるだろう。これを大学に置き換えるならば、その話題（専門分野）が、自分に身近であることを理解し、それが体験する（実感する）ことで初めて興味が持てるようになる。自らが興味を持てる、自分たちに必要な話である、と早い段階学生に思わせることが、その後の大学生活においても、有意義に過ごすために必要なことなのである。

このような基礎的なことができて初めて、大学での「アクティブ・ラーニング」というものが成立する。大学での「アクティブ・ラーニング」は、こちらから教える必要はない。興味・関心さえあれば、指示されなくても自然と研究するようになるものである。学修者が自発的に勉強するようになる、つまり、能動的になるのである。

2. 高等学校における「アクティブ・ラーニング」

高等学校までに習った基礎知識さえあれば、自ら調べ、考えることはできるし、学生によっては興味ある分野への造詣を深めることも可能だ。それを遮っていることがあるとすれば、「生徒のゆとりのなさ」であろう。

近年の高等学校の授業が、大学に入るためのステップであり、受験対策になりがちであることは、これまで幾度となく述べられていることである。学校にいても勉強、家に帰っても勉強、塾に行っても勉強、と四六時中一年中勉強のことに支配される。自らの興味ある事柄について、調べたり考えたりする時間などはないに等しい。

こう言った理由から、高等学校における「アクティブ・ラーニング」として引がかかるところは、やはり大学入試、受験勉強だろう。だからと言って、高等学校において「アクティブ・ラーニング」ができないわけではない。実際に行ったという例も存在するし、自らが学ぼうとして選ぶ「選択授業」もその一つだと言えなくはない。「聞く以外」の授業を「アクティブ・ラーニング」とするならば、実技科目（音楽・体育・技術・家庭・美術等）も、「アクティブ・ラーニング」となるだろう（これは、小・中学校にも言えることである）。だが、大学での「アクティブ・ラーニング」でも述べたように、そこに自らの働きかけ、すなわち自発性がなければ、「アクティブ・ラーニング」としては不成立である。実技科目の「アクティブ・ラーニング」というものも、一つ考えるポイントとなるだろう。

高等学校における「アクティブ・ラーニング」は、実はそれほど難しいことではない。なぜなら、先程も述べたように、生徒には基本的な知識は備わっているし、調べるための術も知っているためである。しかも、近年のIT技術の進歩によって、知識や情報を得る術・機会は格段に増えた。自ら興味を持っていくらでも調べ、考えることができる時代になっているのである。その反面、生徒の自由な時間というものは減っている。これではせっかくの技術も宝の持ち腐れである。

このような状況を打破するためには、高等学校の授業の根本を変えていかねばならないだろう。その

ためには、大学の入試制度まで見直さなければならない。あくまで「アクティブ・ラーニング」は知識を問うものではなく、知識を得る手段、考える手段を得るものである。いかに自らが興味を持ち、調べ、考えることができるかを養うものである。最終目標は、受験や大学入学ではないのである。

こういったことを国の教育全体として取り入れるのであれば、現行の制度を見直し、生徒にゆとりを持たせるように取り計らわないといけない。そして、もっと生徒の生き方や在り方に重きを置いた目標を見いださねばならないだろう。

3. 中学校における「アクティブ・ラーニング」

中学校における「アクティブ・ラーニング」といえば、現行のもので言えば「総合的な学習の時間」がそれにあたる。もっとも、「総合的な学習の時間」の善し悪しについては、先の論文やⅡ章でも述べたとおりである。

中学校においても、高等学校と同じ問題が存在する。高校受験というのも、「アクティブ・ラーニング」の妨げの一つになっているのである。こちらも、高校受験のための中学校になっている節があり、生徒たちは学校でも勉強、家でも勉強、塾でも勉強になってしまいがちである。勉強漬けの窮屈な学校生活が、能動的な学習を阻害しており、生徒たちのやる気や意欲を減退させているのである。

また、中学校における問題として、思春期としての発達段階における考え方の変化や不安定性も挙げられる。中学生の頃の年齢の子どもは、物事を抽象的に考えることができるようになる。これは、算数と数学の大きな違いの一つを例にとって説明する。例えば、

「あめを二つ食べたなら、三つ残ってました。最初にあったあめはいくつでしょう」

という問題があったとする。これを小学校で教える際には

$$\cdot \square - 2 = 3$$

と、 \square を使って説明する。これに対し、中学校では

$$\cdot x - 2 = 3$$

と、 x を使って説明する。これは、 x というものが、変数（まだ分からない数字）を表わしていることを理解できる、つまり、その記号に対する意味を抽象的概念として理解できる年齢であるためである。小学校での \square は、空白であることを意味し、そこに何らかの数字が入るということを示す必要がある。思考が具体的なものから抽象的なものへと目が向くようになるのである。

中学校における「アクティブ・ラーニング」は、最初から生徒に全てを任せるわけにはいかない。テーマ設定や調べる・考えるポイント、調べる術や情報の取捨選択、まとめる方法などをアシストしていかなければならない。生徒一人ひとりを見ながら、柔軟に対応していくことが求められるのである。

4. 小学校における「アクティブ・ラーニング」

小学校においては、現在も体験学習や社会科見学などで、「アクティブ・ラーニング」が積極的に行われている。近年ではタブレットなどを取り入れたICT教育も盛んであり、教育内容の変化も著しい。

小学校における「アクティブ・ラーニング」で注意しなければならないのは、児童一人一人の興味・関心や考え方、周囲との関わりに配慮することである。小学生というのは、好奇心旺盛で様々なものに興味を示す時期である。そのため、その興味がいかに削がずに授業へと持っていけるか、が授業のポイントとなってくる。この授業は面白い、興味が持てると思えば、能動的に授業に取り組むようになる。苦手科目にもなりにくくなるだろう。

また、能動的に取り組むようになって、そこに対する知識が欠落していたのでは、調べようも考えようもない。そのため、基本的な知識を教えることを怠ってはいけない。「アクティブ・ラーニング」をするためには、最低限の知識が必要であることは、これまでの内容で理解できるだろう。特に、読む・書く・話す等の技術については、十分に教えていく必要があるだろう。

もう一つ留意しなければならないのは、「アクティブ・ラーニング」をただの「騒がしい授業」にしないことだ。自分の意見を言うことも大事だが、相手の意見を聞くということも大事であり、一つの勉強であることを理解してもらうことも重要なのである。

5. 留意点

どこの教育機関においても、「アクティブ・ラーニング」を行ううえで留意しなければならないことがある。それは、「アクティブ・ラーニング」の授業を理解し、実践できる教員の有無である。

この問題は、「ゆとり教育」やその前の時代からあるものである。「ゆとりの時間」や「生活」、「総合的な学習の時間」において、上から言われたことをそのまま行う創造性のない授業が溢れていたことは、先に述べたとおりである。創造的な授業を創造できる教員の欠如、というのは先史から学ばなければならないポイントである。

また、世論というものも注視しなければならない。我々は前論文で、世論と教育改革の関係を次のように述べた。

「日本の教育政策は、「つめこみ」と「ゆとり」を繰り返してきた。これほどまでに教育政策が「つめこみ」と「ゆとり」を繰り返すのは、何故なのか。その理由は、他でもない「世論」である。

社会学者の竹内洋氏は、雑誌のコラムで、「教育政策が「世論の風見鶏」になりやすい」²⁶⁾と述べている。世論の教育への批判が、教育の方向性を変えさせている、という側面を持っているのである。²⁷⁾

教育改革が世論によって左右されるというのは、今までの教育史においてもよくあったことであり、それが教育改革の妨げになっているという側面があるのもまた事実である。それに左右されずに、どれだけ「アクティブ・ラーニング」を、自分の行う授業を信じていられるかが、今後の成功の鍵となるだろう。

²⁶⁾ 竹内洋『新潮 45-「教育改革」はなぜいつも失敗するのか-』（新潮社、2016年6月号）

²⁷⁾ 岩間・星「ゆとり教育から見る今後の教育」（2016年）

IV. 学校外での「アクティブ・ラーニング」

1. 「僕らの夏休み Project」とは

大学生と地方の小学生の交流を図る事業がある。それが、「僕らの夏休み Project」だ。

「僕らの夏休み Project」は、東日本大震災をきっかけに活動を開始した。被災したことによって交流の機会が減った子どもたちに、大学生などの大人や、他地域の人たちと交流をしてもらうことを目的としている。これは子どもたちが交流を図るだけでなく、大学生たちも子どもたちと交流を図ることで、気付きや成長があることが重要となっている。大学生たちができる、大学生らしい活動、というのも、このプロジェクトの大きな目的の一つとなっている。

2011年に開始されたこのプロジェクトは、10年以上は活動を継続することを目標としている。これは短期間で結果が測れるものではなく、長期的に活動してこそ意味があることだからである。継続的に活動することで、地域との密接な関わりや、子どもたちとの関わりも深くなっていく。そのために、10年という長い期間を見て活動することとしているのである。

主に活動するのは、その名前にもあるように、夏休みと夏季長期休暇である。現在はこの夏季長期休暇を利用し、岩手県沿岸の小学校に行っている。それらの詳しい内容は、後述するものとする。

※ 以下、本文において、「僕らの夏休み Project」を「僕夏」と表記する。

2. プロジェクトの目的

「僕夏」の一番の目的は、災害や少子化、及び過疎化の影響により異世代間交流の機会が少ない子どもたちに対し、積極的な交流活動を行うことで、子どもたちの社会性や対人関係能力を育成し健全で心豊かな成長に寄与し、大学生となる頃、次世代の子どもたちとふれあえる社会を実現することである。きっかけこそ災害であるが、交流の機会が少ないという点においては少子化や過疎化が進む地域も同様である。こういった要因であれ、異世代間、異地域間での交流の機会の少なさ、というのは共通の問題なのである。

異世代間の交流というものがどうして必要なのか。それは、子どもは良くも悪くも周りの人間を、特に大人を手本とするためである。手本とする大人が少なければ、その少数の意見がその子どもの人格形成に関わってくる。その人数が多ければ、人格形成に厚み生まれる。また、尊敬できる人や憧れとできる人がいれば、自分もそうなりたいと思うことができ、キャリア形成にも関わってくる。子どもたちが自分の将来を自分で早くから決めることができれば、人生設計というもののしっかりでき、目的を持って勉強に取り組むこともできるのである。

異地域間の交流というものがどうして必要なのか。それは、それぞれの文化の違いを理解し、それぞれの文化に対して寛容になることができるからである。日本国内でも文化の違いというものは大きくある。その文化の違いに対して理解が深ければ、それぞれの国の文化の違いにも寛容になることができる。

グローバル社会の現代において、国際理解というものは非常に重要なことである。それを養うことができるという意味で、他の地域の出身の大学生と交流するということは、非常に有意義な体験となるだろう。

また、こうした交流を通して体験をすることで、それを自分の知識として得ることができる。それは、体験知として語り継ぐこともできるし、実践して見せることもできる。教科書を読んだり、人から聞いたりして得ただけの知識が、体験することによって、より深い知識として残るのである。百聞は一見にしかずというものである。

3. これまでの活動

(1) 活動内容

2011年に発足した「僕夏」は、今年で6年目となる。前述したように、大学生だからこそできる大学生らしい活動をしており、子どもたちに笑顔を届けている。参加している大学生は、1年目は30名だったが、現在では329名の学生が在籍している。大学も学年も違う大学生が所属している。大学も36大学に渡り、冊子も学生たちの協力を得て作成されている。その活動は広がり続けている。

交流しているのは、岩手県宮古市、山田町、釜石市の18の小学校の児童たちである。八月に小学校を訪れ、三日間で交流を図る。交流の内容は、レクリエーションや理科実験、夏休みの宿題、運動会など多岐に渡る。一緒に運動をする、遊ぶことももちろん大切なのだが、その中でも夏休みの宿題などの勉強も疎かにせず、文武両道で行っている。

レクリエーションを行う上で重要なこととして、遊びの5カ条というものがある。²⁸⁾

1. 大人も一緒に楽しむべし
2. お手本となるようにメリハリをつけるべし
3. + α での「学び」や「発見」を見つけるべし
4. 安全には十分に配慮して行うべし
5. 全員が参加できるように心を配るべし

こうして子どもたちの目線に立ち、最低限のルールを決めることで、全員が楽しく交流ができるのである。限られた時間での交流だからこそ、重要なことと言えるだろう。

1年間に三日間ではあるが、また来年も一緒に活動することを約束し、その約束を守ることで6年もの活動を成功させてきた。10年間続けていくための重要なポイントであると言えるだろう。

また、夏休みの三日間だけでなく、学習発表会などの学校行事へも参加している。三月には小学校の卒業式にも参列し、再会と門出を祝っている。

夏休みだけの関係に留めるのではなく、その先の学校行事などでも交流をすることで、さらに子どもたちとの関係を深めることができ、また来年の活動へと繋がっていく。そして、また次の夏休みに一緒に

²⁸⁾ 『僕らの夏休み Project 発行 KOTOBA vol.6』(2016年) P19

に交流することによって、長期的で未来のある活動を可能にしているのである。

(2) 大学生と子どもたちの変化

遊びの5カ条にもあるように、「僕夏」に参加する大学生や子どもたちには「学び」や「発見」を見つけることが課題となっている。それぞれどのようなことを学んだり発見したりしているのだろうか。大学生と子どもたち、それぞれについて述べていく。

i) 大学生

参加する大学生が常に意識しなければならないことが、子どもたちの手本となるということである。大人がいない環境での行動や、それに伴う責任感などが必要となってくる。年上が少ないという状況で、子どもたちの面倒をみる、という経験は日常でなかなかできるものではなく、貴重な体験となる。

三日間の交流の中で大学生が担う役割は、子どもたちのお兄ちゃんやお姉ちゃんとなることである。お兄ちゃん、お姉ちゃんになる、と言うと簡単に聞こえるかもしれないが、実のところ、そんなに簡単な話ではない。

どんな人なら自分の兄や姉になってほしいと思うだろうか。それは人それぞれだと思うが、面倒を見てくれる人だったり、引っ張っていつてくれる人だったりするだろう。では、どうやったらそんな人になれるのだろうか。そこが、大学生がこの「僕夏」に参加する上で、重要なことなのだ。

まず、大学生は夏休みの三日間で、レクリエーションや宿題などの交流をしていく中で、子どもたちと少しずつ絆を深めていく。そのためには、相手がどんなことをしてほしいのか、どうしたいのか、という相手の気持ちを理解しなくてはならない。つまり、相手の目線に立つことが大事なのである。

自分たちが小学生だった時のことを思い出してほしい。大人にどういうことをしてもらったら嬉しかったのか。どんなふうに遊んだら楽しかったのか。将来のため、大人になるまでの間に、小学生のうちにやっておけばよかったと思うことはないか。

では、今思ったことを、相手の欲求を満たすために、自分ならどういう行動を取るだろうか。それが、大学生が交流の三日間でまず考えることなのだ。この相手の目線に立つ、ということは言葉で説明するのは簡単だが、そう行動するとなると難しい。特に、子どもの目線に立って考える、ということは、年が離れれば離れるほど難しくなってくる。大学生でも十歳前後離れているのだ。これが大人だったら、さらに離れてしまう。そうなるより一層子どもの目線に立つということが難しくなるのである。これが普段から意識していれば、年を重ねても子どもの目線に立つことができるかもしれないが、そうでない人が、急に子どもの気持ちになれ、と言われてもできないだろう。まだ子どもたちと年齢の近いうちに子どもたちの気持ちを理解しようとする必要があるのだ。

相手の立場に立つ、というのは、子ども相手の時だけではない。同じ大学生同士でも相手の立場に立った行動、というものが必要になる。それは「僕夏」以外のところ、社会に出てからも必要になることであり、そういった様々な視点を考える、ということの必要性を、この体験を通して学ぶことができるの

である。

三日間の交流が終わると、子どもたちと再会することを約束する。前述したように、夏休み以外にも小学生との交流は続く。学校行事への参加も「僕夏」の重要な活動なのである。また、訪問できない時にも手紙等のやりとりを続け、交流を切らさないように心掛ける。それによって、子どもたちの兄、姉としての自覚とともに、長期的な交流の重要性を理解するのである。

この「僕夏」を経験することによって、大学での生活においても変化が現れる。子どもたちと交流をすることで、大学生のいない地域や交流の少ない地域の課題を感じ、自ら問題解決に向けて取り組むことを学ぶのである。そうして自ら問題解決に取り組むことによって、他の様々な社会問題などへの取り組む意欲に繋がっていく。遠いところの問題だと思っていたものが、自らに近い問題になるのである。つまり、当事者意識を育むことになるのである。

当事者意識とは、現代社会における様々な問題を、自らに関係ある問題として考え、自分なりの答えや考えを持つことである。これは、グローバル社会が進んだ現代人に必要な能力でありながら、ほとんどの人が未だに身につけることができていない能力の一つである。遠い国で起こった問題も、今や全く関係ないと言えなくなったこの時代において、国内の問題が無関係だとは言えない。「僕夏」では、他地域の問題も自らの問題として考える、その当事者意識の一步として、まず体験として学ぶことができるのである。

また、こうして問題解決能力が身につくことによって、自らの夢を叶えるために行動ができるようになる。大学卒業後の進路に向けて、自分が何をしなければならないのか、今何をすべきなのかを考えることができるようになる。そうすることで、大学生活が充実し、有意義な時間の使い方ができるようになるのである。就職へのモラトリアム期間と呼ばれている大学生活を、しっかりとした自分を知るため、目標へ向かって進むための生活へと変えることができるのである。

ii) 子どもたち

次に子どもたちが「僕夏」に参加することによってどのような変化が見られるかについて述べていきたいと思う。

大学生が子どもたちの目線に立って交流をすることによって、子どもたちは大学生とレクリエーションをしたり宿題をしたりすることが楽しくなってくる。楽しい、ということは、一つの行動の動機づけになるのである。

動機づけ、とは心理学において「何らかの行動に駆り立てられるプロセス」²⁹⁾のことを言う。動機には生命維持に関係する生理的動機と、社会生活に関係する社会的動機があり、今回関わってくるのは社会的動機である。

マレーの社会的動機³⁰⁾によれば、動機はいくつかの項目に分けられる。その中でも、楽しさを求める

29) 田之内『ガイド 社会心理学』（2006年）23p

30) 田之内『ガイド 社会心理学』（2006年）25p 表2-1

動機というのは、「遊戯動機」と呼ばれるものである。遊戯動機は楽しさや面白さを求める動機であり、緊張を和らげたり、ゲームなどを好んだりする。また、大学生と仲良くなりたい、と思うことは「親和動機」にあたる。これにより、大学生を兄や姉として慕ったり、手紙のやり取りが成立したりするのである。

こうした動機づけをすることによって、子どもたちは大学生との交流が楽しみになり、夏休み以降の学校行事や、来年の夏休みを楽しみにするのである。また、そうして大学生と会うことが、生活の中の一つのモチベーションとして位置づけられるのである。

夏休みの中の三日間とはいえ、大学生と交流することによって、子どもたちの将来の夢の幅が広がることも、「僕夏」の重要なポイントである。社会人に近い立場にいる大学生と交流することにより、子どもたちの思い描く将来に新たな可能性が生まれたり、新しい能力に気付くきっかけになったりする。それにより、将来就きたい職業や、なりたい自分というものに変化が生じたり、具体的な未来が見えるようになったりするのである。大学生が憧れの存在となり、その憧れの存在になりたいと思い、夢を持つこともできる。他地域、他世代間の交流があるからこそ、将来の可能性を広げることができるのである。

また、他人との交流、というものは、自分と違う意見を持つ人、自分と違う能力を持つ人との交流という側面がある。それにより、自分とは違う個人というものを認めることができるようになる。もっと簡単に言うならば、寛容になるのである。近年の社会問題は、ちょっとした諍いや自分勝手な意見（不寛容）から起こるものが多い。だが、こうして他地域、他世代の人と交流をすることによって、相手の意見や考えを知ったり認めたりできるようになるのである。

交流を深める、ということは、他人を知ることだけではなく、自分を知ることでもある。様々なレクリエーションや学習を通して、自分を含め、それぞれの人の得意なことと不得意なことが見えてくる。そうすることにより、自分ができることを率先して行い、できないことはできる人に任せるといふ、持ちつ持たれつの関係ができる。自分の得意なことで、周りを助けることができるのである。また、自分ができないことを認める、というのは自分の能力を良く知らないとできないことであり、とても勇気のいることである。だが、自分の弱さを認めることができ、周りと協力することができる、一人ではできないことも複数人集まれば助け合ってできるということを学ぶことができる。助け合う心、ということを学ぶことができるのである。

子どもたちに変化が生じるのは、「僕夏」の交流期間だけの話ではない。夏休み以降の子どもたちの生活にも変化が生じる。

「僕夏」で大学生と交流した後、子どもたちはそれぞれ自分たちの残りの宿題に取り組むことになる。夏休みの課題に対して熱心でなかった子どもも、大学生と交流した後は、しっかり取り組むようになるという。また、レクリエーションの中で体験したことや、大学生との交流の中で学んだ問題解決能力によって、自由研究にも熱心に取り組むようになる。自分たちでテーマを決め、どのように実験したり研究したりすれば良いか、自分たちで考えることができるようになるのだ。問題解決能力は、大学生だけ

でなく、子どもたちにも身につくのである。

変化が生じるのは子どもたちだけではない。「僕夏」で経験したことや体験したことは、保護者と話をするきっかけになり、それによって、家族内でのコミュニケーションを増やすことができる。ただし、家族内でのコミュニケーションを増やすためには、保護者も子どもたちとの会話を楽しんだり、一緒に話しあったりできなくてはならない。保護者の理解というものが必要になるのである。

また、様々な問題に自ら取り組む姿勢が身につくため、ニュースなどの時事問題にも興味を持ち、その問題について考えるようになる。大学生と同じように、当事者意識も身につくのである。

iii) 子どもたちの経年的成長

子どもたちが成長していくのは、もちろん一気にというわけではない。「僕夏」に参加してすぐに見える成長もあれば、子どもたちが年齢を重ねてから見えてくる成長もある。初期、中期、長期に分けて説明していく。

まず、初期の成長である。初期の成長としてまず見えてくるのは、学力の向上だろう。大学生に宿題や勉強を見てもらったことによって、子どもたちの学習への理解というものが深まる。これによって、教科の基礎的知識や技術の向上や、思考力や判断力、表現力の向上にも繋がる。学習に対する理解が深まれば、自らで学習しようという意欲も沸いてくる。宿題や予習などに自主的に取り組むようにもなり、そのために自らで学習計画を立てられるようになる。いつまでに何をしなければならぬのか、いつまでに何をするのか、ということ子どもたちが意識をして組み立て、それが習慣化することによって、中学、高校へ行っても安定的に学習ができるようになる。

初期の成長として、協調性やコミュニケーション能力の向上も見られる。様々な大学生と関わることによって、対話などのコミュニケーションの大切さを学ぶことができる。また、グループでの行動の中で、自分ができることやできないことなどを把握することができ、自分の良さを知ることができる。自分の良さを分かると、自分を大切にすることができるようになり、それが友達や周りの人を大切にすることができることへと繋がる。学習だけでなく、協調性の必要性を学ぶことができるのである。

次に中期的な成長である。学習への意欲が沸くと、学習のために学校へ行くようになる。不登校などもなくなり、授業へ真摯に向き合うようになる。授業態度も真面目になり、学級問題も減らすことができるだろう。

また、初期の成長として、自分の良さを理解できるとあった。これが発展してくると、自らの役割を理解することができ、また将来への希望ややりたいこと、夢などが見えてくる。将来の夢が見えてくると、そこに向けてどうしたら良いかを自分で考えることができるようになり、進路も自らで考え、そのために学習しようという意欲も生まれる。学習の大切さ、というものを、子どもたち自身が自分で学んでくれるのである。

子どもたちの長期的な成長、つまり大人になるにあたって、社会参加と自立という面においても大きな成長が見込める。

まず、社会参加という面だが、学習に真摯に取り組むことによって、社会問題や国際問題についても学ぶことになる。それを自らの問題として考えることで、身近な地域から積極的に社会に参加していく事ができる。特に、「僕夏」での経験が、被災地域や過疎地域などの問題を自らの問題として考える経験にもなり、それを礎に様々な社会問題にも目を向けることができるようになるのである。社会に興味を持つようになれば、若者が自ら選挙へ行くようになり、現代の問題として大きな投票率の低さも解消されるだろう。

また、自立という面では、子どものうちから自分がやりたいこと、やるべきことを見据えて行動し、夢に向かって前進してきたことで、進路選択や職業選択も自分で行う事ができるようになる。それにより、就職が安定し、生活も安定してくださう。若者の貧困や就労意欲の低下にも歯止めをかけることができるようになるかもしれない。

こうした夢の実現の途中には挫折や困難もあるだろうが、それをどうやって乗り越えていくか、という問題解決能力も前述したとおり身につけられる。だが、そういう時に相談に乗ってくれる、支援してくれる大人や先輩の存在も大きい。将来的にもそうした支援ができる、そういう繋がりがもてるという点において、「僕夏」への参加の意義は大きいだろう。こうして経年での成長を見ることにより、長期的な活動が必要であることも理解できる。

iv) まとめ

「僕夏」に参加することによって、大学生と子どもたちそれぞれの生活に様々な変化が生じる。それは大学生特有のものであったり、子どもたち特有のものであったり、共通するものであったり、多岐に渡っている。

共通するものとしては、特に問題解決能力と当事者意識、というものは特筆すべきところだろう。この二つは、特に現代社会に生きていく上で重要とされいながら、学校生活であまり教えられるものではない。「ゆとり教育」や「アクティブ・ラーニング」など、教育現場での問題解決能力を養う政策はあったが、当事者意識については教育現場でもあまり扱われていない。また、問題解決能力についても、自らやってみることができなければ、それはただの空論に終わってしまい、身につけることはできない。現代社会で必要とされる能力のはずなのに、それを学び、身につける場が欠如しているのである。

そういった問題に対して、一つの手段となり得るのがこの「僕夏」なのかもしれない。子どもや大学生のそれぞれの能力に合わせ、交流をすることで実体験から学んでいく。交流から相互的に、お互いに学ぶことができる場というものが、現代社会に求められる物なのではないだろうか。

4. 今後の活動

ここまでは今までの活動や、それによって見られた変化などについて述べてきた。ここからは、今後の活動について述べていきたいと思う。

どんなプロジェクトにも、長く続けていくために必要なことがある。それは、この活動を多くの人に

知ってもらい、後継者を作っていくことである。これはプロジェクトの大きさに関わらず、どこでも一度は直面する問題である。

今年で6年目になる「僕夏」は、最低でも10年以上続けることを目標としているが、現代の地域格差の観点から考えれば、その先も必要な活動となってくるだろう。だが、その活動には多くの人の理解と協力が必要となる。

まずは参加する大学生の募集である。大学数も増え、参加人数も増えているが、一方で初期に参加していた大学から新しい学生が来なくなっているのも実態である。安定して大学生に参加してもらうために、多くの大学生にこの活動を知ってもらい、一人でも多くの学生に興味を持ってもらい、参加してもらうことが必要である。

また、それに伴って、さらに多くの地域と交流を広げていく。被災地域や過疎地域というのは日本全国にあり、様々な地域へ交流に行くことを目標としている。多くの子どもたちと交流することで、他地域間の交流を増やし、それぞれの地域が抱えている問題についても考えるきっかけになれば良い。

長期で続けていくことによって、できるようになることもある。それが子どもたちの成長である。

「僕夏」に参加した子どもが、中学生や高校生になった時、今度は自分たちが地域の小学生と遊ぶ、小学生の兄、姉としての役割を担うことができるようになる。遊んでもらう側から、遊んであげる側へシフトするのだ。また、こうした子どもたちが、「僕夏」で大学生がやってきた時に、一緒に子どもたちのために活動できるようになる環境づくりも重要である。そのためには、継続的な交流が必要である。地域の子どもたちが成長し、さらに下の世代へと自らが交流する立場に回るまで、継続的に交流していくことが求められる。

さらに、「僕夏」に参加していた子どもたちが成長し、大学生になり、今度は自分たちが兄、姉という立場で他の地域へと交流に行くことができるようになる。そうすることで、自分たちが子どもの頃にしてもらったことを次の世代へと引き継いでいくことができる。また、自分たちが上の立場に回ることで、大学生の立場の大変さを感じることができる。そうすると、自分たちが子どもの時に来ていた大学生の気持ちを間接的に知ることができ、感謝などが生まれる。その立場になってみないと分からないこと、という物を理解することができるのである。これも当事者意識の一つと言っていいだろう。

こうしたことは、中学生や高校生のキャリア選択へと繋がっていく。前述したように、大学生に憧れを抱くことによって、その大学生と同じ道を進みたいと思う子どももいるだろう。また、様々な人と交流することで、こうした人と関わる仕事に就きたいと思う子どももいるだろう。そのために、行きたい大学を早くに決めることができるようになり、そのために行きたい高校も選べるようになる。自らの夢のために選んだ学校での勉強は、モチベーションにも違いが出てくるだろう。

長期に渡れば渡るほど、思っていたところと違うところでの効果なども出てくるし、また違ったところでの問題も出てくる。そういう時にプロジェクトを続けていくためには、参加している当事者の意思や、子どもたちの保護者や地域の人などの理解、そして、プロジェクトに関わる全ての人の想いが重要になってくる。自分たちだけでなく、将来の大学生や、将来の子どもたちのために、こうしたプロジェ

クトが長く続くためにどうしたら良いのか。それは、一人一人が考えていかなければならない問題なのである。

V. 学校内、学校外の教育の関わり

1. 家庭教育の重要性

教育というのは、学校だけで行われるものではない。学習塾や習い事もそうだが、家庭における教育というものの重要性は非常に高い。

子どもが信頼する最も身近な人間といえば、もちろん親だろう。その親の言動は、子どもの目には全て模範として写る。それは、意図したものでなくとも、子どもは親の言動が正しいと思って学習するのである。「カエルの子はカエル」であり、「あの親にしてこの子あり」ということである。「子は親を写す鏡」ともいう。それだけ家庭での過ごし方、というのは子どもの生き方に大きな影響を与え、学校生活にも反映されるのである。

家庭教育の重要性を今一度見直す必要があるのは、「教育の外部化」という問題があるからである。両親共働きの世帯が増えた昨今の日本において、家庭での教育というものは薄れてきたように見受けられる。前述した意図しない家庭教育は昔から変わらずあるが、意図した家庭教育（しつけや宿題など）はだいぶ減っている。そのかわり、学習塾に通う生徒・児童は増えているのである。

両親が共働きであるため、家に帰っても子どもだけ、という世帯は今や少なくない。昔は「鍵っこ」などと呼ばれていたが、今では子どもが鍵を持ち歩くことも当たり前になっている。宿題は家で一人で行うか、学習塾に行って先生に教えてもらってやる。親と子どもが一緒にいる時間が減り、宿題を見たり学校のことを話したりする機会が減り、学校のことや教育内容を知ることもし少ない。そして、勉強だけでなくしつけも含めた教育を学校や塾に任せるようになる。立派な「教育の外部化」の完成である。

こうした家庭は多くあるだろう。共働きでないと家計を保てない家庭も多く、やむを得ない事情もあることはわかる。だが、家庭教育（特に幼児期のしつけなど）を外外部化してしまうのは、はたして良いのだろうか。

ここで家庭教育のことを述べたのは、家庭教育が学校教育の基礎に当たるためであり、この家庭教育がしっかりしてこそ、学校教育が身に付くためである。家庭教育の基礎がなければ、学校教育にも支障をきたし、「アクティブ・ラーニング」どころではなくなってしまうのだ。本当に「アクティブ・ラーニング」を考えるのであれば、家庭教育の重要性、教育とまで言わなくても、親と子の関わり的重要性も考えなければならない。また、「アクティブ・ラーニング」は能動的に学ぶものだしつこく述べている。能動的に学ぶ際に、子どもは誰に相談をするのだろうか。まずは親に相談するだろう。その親に相談する機会がなかったら、子どもは能動的に学ぶ機会を一つ失うことになる。

「アクティブ・ラーニング」は政府が述べている教育機関で行われるものではなく、家庭教育にも関わりのあることなのである。

2. 地域社会との関わりの重要性

前述した「僕夏」が学生・生徒に与える影響は、「アクティブ・ラーニング」に通ずるところがある。また、求めている以上の成果も見られる。これによって、「アクティブ・ラーニング」の実践の例と、長期的な実践の必要性が分かるだろう。「アクティブ・ラーニング」を学校内・授業内での短期的な活動だとすれば、「僕夏」は学校外での長期的な活動となる。どちらかだけでなく、どちらも必要なものなのだ。

「アクティブ・ラーニング」にしる、「僕夏」にしる、こうした活動にはどうしても時間的・精神的な余裕が必要である。それこそが本来の「ゆとり教育」が求めていたものであり、今後の教育改革に必要なものではないだろうか。

「僕夏」という言葉は、交流をしている地域では、共通認識として存在している。この「僕夏」という共通の言葉を元に、コミュニティを形成する必要がある。これは、被災地域、過疎地域が「僕夏」という一つのプロジェクトをきっかけに、それぞれが手を取り合い、協力できるようなシステムを構築する必要がある。こうした情報交換のシステムがあれば、他の地域で同じような問題が起きても対処することができるようになり、また新たな地域が被災や過疎に悩まされるようになっても、手助けすることができるようになるからである。「僕夏」という子どもたちと大学生を繋ぐプロジェクトが、日本社会の問題へとシフトすることもできるのだ。地域交流という横の繋がりは、日本社会の活性化へと貢献するだろう。

横の繋がりも必要だが、もちろん縦の繋がりも必要である。それが、次世代へと引き継いでいく仕組みの構築である。前述したように、「僕夏」での交流を経験した子どもたちが、自分たちが中学生、高校生、大学生と成長していく過程で、小学生などの子どもたちと交流できるようになるまで、継続的に交流していくことが必要である。それには、それだけ長期的に継続的に交流できる大学生もいなければならぬし、その地域の理解もなくてはならない。また、地域にそういった子どもが遊ぶことができる場や機会の整備も必要である。大人が子どもたちのことを理解し、遊べる環境を整備し見守ることができるようになれば、「僕夏」はもっと広がりを見せるだろう。そのために、行政や教育機関などの協力が必要なのである。

こうした遊べる場の整備というのは、街づくりにおいても相乗効果をもたらす可能性がある。遊べる場がたくさんあったり、子ども同士の交流が盛んだったり、町の人が子どもたちを見守る環境が整っていたり、ということは、子育てをしやすいところでもあるだろう。子育てがしやすいところ、というのは、人が集まる可能性があるということである。親なら子育てをするために、子育てがしやすい環境を求めるだろう。「僕夏」によって、そういった環境が整えば、子育てのために人が集まってくるかもしれない。そうなれば、街づくりも盛んになるだろう。過疎地域の活性化にも繋がり、将来的には過疎地域からの脱却もはかれる可能性もある。また、子どもが集まれば、学校も活性化する。ディベートやグループ・ディスカッションを行えば、多くの意見を聞くこともでき、より多くの発見をすることができるだろう。

こうした子ども同士の交流や、「僕夏」での大学生との交流は、利他的な精神を養われ、子どもの頃から構築される。利他とは、「自らを犠牲にして他人に利益を与えること。他人の幸福を願うこと」³¹⁾である。つまり、見返りを求めない、ボランティア精神を養う、ということである。利益だけを追い求めることのない心豊かな子どもを育てよう、ということである。利益が第一となっている現代社会であるが、利益をめぐる事件は後を絶たない。そんな現代社会だからこそ、必要なことなのではないだろうか。

前述したように、学校での教育だけではできない部分というのは少なからず出てくる。そういった教育部分を、もっと子どもに近い立場から教えていけるのが、この「僕夏」ではないかと考える。「アクティブ・ラーニング」を駆使したとしても、授業内・学校内でできることも限られている。そのため、その学校、授業という枠を一步出たところでできることがあれば、より良い教育というものができないだろうか。学校は学校の教育を、「僕夏」では学校だけではできない教育部分を担うことができれば、子どもの成長にも繋がるのではないかと考えられる。例えば、「アクティブ・ラーニング」で身に付けた思考力や判断力を、実体験を通して活用することができる。学校での学びを、日常生活に昇華できる機会が「僕夏」にはあると考えられる。また、「アクティブ・ラーニング」によって、自ら学ぼうとする姿勢が養われていれば、「僕夏」での学びもより深いものとなり、それを学校生活に応用できるようになれば、より深く学ぶことができるようになるだろう。それが今求められている教育の新しい在り方なのではないだろうか。

VI. 授業の組み立て

ここまで「アクティブ・ラーニング」の定義や内容、実践報告や社会・家庭など学校外との関わり、長期的意義などについて述べてきた。次は、授業の組み立てをどうしたら良いのかについて述べていく。その際、授業は連続したものであることを前提とし、1授業だけのものではなく年間を通したものとして考えていく。

1. 導入

授業の始まり、特に新学期最初の授業ですることと言えばなんだろうか。ほとんどの人が、「自己紹介」と答えるだろう。もちろん「自己紹介」は大切である。自分が何者なのかを説明することは、内容以前の話である。話し手がどういった人物かを分かったうえで、聞き手は聞く姿勢を整えることができる。

このように自己紹介をすることを「アイスブレイク」という。「アイス(氷)」を「ブレイク(壊す)」する、つまり、氷のように固まった緊張をほぐす(溶かす)という意味を持つ言葉である。これは授業だけでなくディスカッションの場や、お見合いなどにも使われる。落語で言うところの「まくら」であったり、漫才における「つかみ」であったり、様々なところで見られる。意識してやれば効果的だが、意

³¹⁾ 新村出編『広辞苑 第五版』(1999年) P2794

識しなくてもやっていることでもある。

人間の第一印象は、ほんの一瞬で決まる。授業の始まりの、自己紹介の前の時点で、第一印象は決まっている。それを踏まえたうえでどのような「自己紹介（アイスブレイク）」ができるか、というのが一年間の授業の流れを決める重要なポイントとなる。

では、これを1授業にした時はどうするだろうか。まさか毎時間「自己紹介」をするわけではないだろう。

1授業として見た時、導入として基本的に推奨されているのは「前回の復習」である。前回どんなことを習ったか、そこからどんなことがあって今日の授業になるのか。そういった繋がりを話し、興味を引くことが導入の役割である。

別の方法もある。大学での授業で実際にあったことだが、ある教授は毎週、その週にあった出来事を話す。それは基本的に授業と関係のない話だが、それを面白いと思った人はその話を聞く。面白くないと思った者は周りの人と私語をしたり、携帯電話をいじったりしていた。だが、その教授はだいたいいつも15分で自分の話を終える。最初の2,3週でそれがわかると、学生たちは15分になると私語をやめ、携帯電話をしまい、授業の準備を整える。そうして教授は授業の本論へと入っていく。聞かなければいけない時間、というのを意識づけられれば、学生はその時間になれば、注意しなくても私語も携帯電話もやめるのである。それが授業開始の合図であり、そこまで準備を整えるようになるのである。

これは大学だから出来る方法、ではない。高等学校でも中学校でも、最初の2,3分で代用することもできる。授業への準備を整えさせること、これも導入の大事な役割である。

2. 展開

展開の中で注意すべきなのは、資料の使い方や読み解き方であろう。特に、教科書や資料、ノートの使い方である。

教科書は読めばわかる。その教科書をどのように使うか、が大切なのである。反転授業では、この読めばわかる教科書を先に読んでくことによって、授業時間に質問や疑問などを話し合うことができる。

教科書や資料、ノートの必要性について、池田教授が「対話の害」の中で次のように述べている。

「紙に書かれた文章なら、それが証拠になる。正確に読めたかどうか心配になったら、証拠を調べればよい。意見は証拠に基づいて述べる事ができる。」³²⁾

つまり、教科書や資料、ノートは、証拠を残すという意味で大変重要になる。証拠を残す、ということは、後に調べたり引用したりする際に、間違いを防ぐことになる。また、証拠があれば、自分の意見に対して自信を持てるようになるのである。

意見に自信を持てる、ということは、ディベートやグループ・ディスカッションをするうえでも重要である。証拠があり、自信がある意見というのは、発言しやすいものである。また、説得力も出てくる。

³²⁾ 宇佐美・池田『対話の害』（2015年）P38

こういった資料の読み解き方や、使い方は新年度の序盤にしっかり周知するべきであろう。身近な教科書や資料、ノートの読み解きができることで、自分で見つけた資料なども読み解くことができるようになるためである。教科書などは、資料を読み解く力を育てる基礎となる教本であるとも言えるだろう。

また、展開の中でディベートやグループ・ディスカッションをする際には、相手の意見に寛容であるということを徹底しなければならない。自分の意見と合わないからといって、一方的に批判したり、意見以外の（話し手の性格などの意見と関係のない）ところに批判を向けたりしてはいけない。批判ではなく反対意見を述べるべきである。誰が言っているかではなく、何を言っているかが大切なのである。

「アクティブ・ラーニング」はただの知識を教える授業ではなく、そこから人間関係やモラル、マナーなども学ぶことができる。そういった対人関係の在り方も、このディベートやグループ・ディスカッションには含まれているということに、教員は留意しなければならないのである。

3. まとめ

授業の最後にやることと言えば、その授業のまとめだろう。内容としては、今回の授業の重要なところの確認と、次回へのつながりが主である。また、この授業から得たことを、日常生活の中のどこに関わりがあるのか、どう活かしていくべきなのか、ということを考えさせるのも、一つの方法だろう。授業は学校内だけの、知識を覚えればよいものではなく、日常生活に昇華させていくものなのである。

ここまで述べたのは、1授業のまとめである。まとめという観点でいけば、年間の授業の総まとめもある。私はこのまとめに対し、教育実習の指導教諭からの言葉が、一番重要であると考えている。以下、その言葉である。

「授業を通して何を伝えるか、どう伝えるか。これはむずかしい問題です。実は自分も日々反省しております。しかし、この何を伝えるのが、自分という一教師の心です。」

授業を通して、年間を通して、何を生徒に伝えられるか、どう伝えられるか。それが、まとめの軸として重要なことではないだろうか。

VII. 「アクティブ・ラーニング」の発展と今後

教育に求められるものは、時代の流れと共に変化してきた。最初は「読み・書き・算盤」だけだったものが、今では社会や理科なども含め、多岐に渡る。高校や大学になればさらに細かく分類され、全ての知識を学生・生徒に求めるようになった。特に「つめこみ教育」と言われた世代においては、とにかく覚えることに重きが置かれ、生徒の学習度や精神面を考慮する余裕がなかった。それによる学級崩壊などの問題も表面化し、そこから脱却を図ろうとしたのが、「ゆとり教育」であった。だが、この「ゆとり教育」は「精神的に、個人単位で、時間的に余裕のある教育」を目標にしていながら、授業形態は変わらず座学ばかりで、授業内容と共に授業時間を減らしたことが、失敗と言われる最大の所以となった。更に、時代が進めば進むほど、新たな発見が次々と出てきて、授業で覚えなければならないことも

増えていった。その結果として、近年は「授業内容を減らしたつめこみ教育」³³⁾という「ゆとり」とも「つめこみ」とも取れない中途半端な教育が現場に溢れてしまったのである。

ちょうど「つめこみ教育」と言われていた頃に教育を受けた人たちの話を聞くと、今よりも規則も厳しくなく、体罰などがたくさんあったわけでもなく、授業時間に余裕があったように思われる。現代の教育のように、少しでもレベルの高い学校へ進学するために勉強をしている方が、まったくゆとりがないように感じられるのである。「ゆとり教育」とは、いったいなんだったのだろうか。

そういった現状を変えるために登場したのが、「アクティブ・ラーニング」なのである。受験対策のために詰め込んだ知識はすぐに忘れてしまうし、持っているだけの知識は持ち腐れるだけである。それに比べ、自ら興味を持って調べた事はいつになっても忘れないし、それが将来の役に立つこともある。好きこそ物の上手なれ、である。それならば、他人に無理やり覚えさせられるよりも、自ら調べるよう促し、そういった時間的、精神的余裕を個人に持たせた方が、良い教育となり得るのではないだろうか。そのための手段が、「アクティブ・ラーニング」なのである。

ただ、新しい手法を教育で取り入れる際には、注意も必要である。それは「ゆとり教育」が失敗と言われる所以に起因する。

行政として、文部科学省から教育委員会を通り、現場に伝わるまでに、弾力性を持たせた内容だった物が「～しなければならない」といったような強固な内容に変わってしまうという問題がある。これまでの経験に従うならば、授業内で比較的簡単に行う事ができるディベートやグループ・ディスカッションをすることのみが「アクティブ・ラーニング」となり、全国どこの学校においても同じことをするようになってしまうだろう。これは「総合的な学習の時間」という地域性や弾力性を持たせたはずの科目において、全国どこでも同じような内容に終始してしまった経験がある。これについては、文部科学省でも注意しているところである³⁴⁾。

学校や教師として、「アクティブ・ラーニング」という新たな授業の形に対してしっかりと理解がなければならない。大まかに授業に取り組むこともできるだろうが、それでは効果として薄くなってしまいうだろう。ディベートやグループ・ディスカッションを授業に組み込むためには、それに対するしっかりと知識や、そこで起こりうる問題などについても知っておかなければならない。

とはいえ、やったこともないものに対して、想像だけで授業を行え、というのも無理な話である。そのため、大学の教職課程や教員の研修会を含め、教師自身がディベートやグループ・ディスカッションに参加する機会を作らなければならないだろう。

公益社団法人私立大学情報教育協会の調査³⁵⁾によると、平成28年度の結果、大学では5割、短期大学では6割の教員が「アクティブ・ラーニング」を実施していると回答している。その目的は、「知識の定着と確認」が5割と最も多く、次いで「知識の活用・創造による課題探求」が3割となっている。

33) 岩間・星「ゆとり教育から見る今後の教育」(2016年)

34) 文部科学省 HP 教育課程企画特別部会 論点整理

35) 私立大学教員の授業改善白書 平成28年度の調査結果

このように、大学でも「アクティブ・ラーニング」に触れる機会は多くなっているとはいえ、まだ半分であることも事実である。教職課程のみならず、大学の全体の授業を通して、どのように授業の組み立てを考えていくか、どのような大学生活を送ることが教員を目指す学生にとって良いか、これからの教育の在り方として、注目したいところである。

家庭や世論として、教育政策、改革内容への無理解、教育現場への過度の負担が挙げられる。「アクティブ・ラーニング」は「ゆとり教育」同様に、成績という数字で測れるものではない。これは今後の「道徳教育の教科化」にも通ずるところがある。昔の教育は成績で測れるものが全てだったかもしれないが、今の教育及びこれからの教育においては、「生きる力」が推奨されており、数字で測れるものではない。したがって、「アクティブ・ラーニング」の成果を成績として求めてはいけなく、「生きる力」を推奨している現代の教育に対しても、成績という形で成果を求めるのは間違っているわけである。これは、各家庭だけでなく、報道の在り方も含めて社会全体として理解しなければいけないことである。

また、社会として協力しなければならないこともある。特に、体験学習や調査学習については、企業や地域の協力なしでは為し得ない学習である。ただ場所を提供するだけでなく、知識や技能について教えなければならない場合も出てくるだろう。そういう時に、どこまで協力してもらえるか、子どもたちの学習に大きく関わってくるだろう。そういう時は、学校の先生でなくても教師となり、そこで初めて教師という職業の一部が理解できるようになる。子どもたちだけでなく、社会の人や地域の人もそこで初めて気付くこともあるだろう。

相互的に気付く、理解する。これが、求めるべき「アクティブ・ラーニング」の形なのではないだろうか。

国の将来を支えるのは子どもたちである。その子どもたちのために、教育に関わる者だけでなく、一人の大人、人間として、それぞれ何ができるのか、これは個々人が考えるべき問題である。その問題を解決するためには、一人でできることもあれば、大人数でなければならないこともあるだろう。だが、覚えておかなければならないのは、その問題は自分に全く無関係ではないということである。そうして考えることが当事者意識であり、問題解決能力を養うことにもなる。それが文部科学省の目指す「生きる力」であり、それを養うためにはどうしなければならないか、ということ、現代の日本が抱える教育の問題として、日本全体で多方面から考えていかなければならないのではないだろうか。

参考文献

※ 執筆協力者として、共著者である星汐美の妹、星冨美氏（教育実践研究会会員）と、本学卒業生である谷田川雅基氏（「一般社団法人ことば」）から重大な示唆を頂いている。

文献

・書籍

- 宇佐美寛・池田久美子著『対話の害』 さくら社, 2015年
小林昭文ら著『現場ですぐに使える アクティブラーニング実践』 産業能率大学出版, 2015年
小林昭文ら著『アクティブラーニング入門』 産業能率大学出版, 2015年
小林正弥著『サンデル教授の対話術』 NHK出版, 2011年
田之内厚三編『ガイド 社会心理学』 北樹出版, 2006年
新村出編『広辞苑』第六版 岩波書店, 2008年
福永光司著『老子 上』 朝日文庫, 1978年

・冊子・論文

- 岩間秀幸・星汐美著「ゆとり教育から見る今後の教育」 日本大学経済学部紀要, 2016年
岩間秀幸・星汐美著「ソクラテスから考える現代教育の問題」 日本大学経済学部紀要, 2015年
『現代教育科学』 明治図書出版株式会社, 1985年
『私立大学教員の授業改善白書』 公益社団法人私立大学情報教育協会, 2017年
竹内洋『新潮 45-「教育改革」はなぜいつも失敗するのか-』 新潮社, 2016年6月号
『僕らの夏休み Project 発行 KOTOBA vol.6』 2016年

・会議資料

- 全学共通初年次教育科目「自主創造の基礎 1」セミナー実施要項 本学会議資料, 2015年12月12日

ホームページ

- 文部科学省 HP 教育課程企画特別部会 論点整理 補足資料 (5) 2017/9/8
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/09/24/1361110_2_5.pdf
文部科学省 HP 教育課程企画特別部会 論点整理 2017/9/8
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf
文部科学省 HP 新しい学習指導要領の主なポイント 2017/9/8
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320944.htm
文部科学省 HP キャリア教育とは何か 2017/9/8
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2011/06/16/1306818_04.pdf#search=%27E6%96%87%E9%83%A8%E7%A7%91%E5%AD%A6%E7%9C%81+%E3%82%AD%E3%83%A3%E3%83%AA%E3%82%A2%E6%95%99%E8%82%B2%27
教育インパクトツール 2017/5/2
http://www.impactmeasurement.jp/pdf/NAB_education_ver1.pdf
SROI 促進にむけて 2017/5/2
<http://www.nri.com/jp/opinion/region/2012/pdf/ck20120203.pdf>
SROI 導入事例から学ぶ 2017/5/2
<http://blog.livedoor.jp/uzak1803/archives/1010100632.html>
国立教育政策研究所 2017/5/2

<http://www.nier.go.jp/kaihatsu/zenkokugakuryoku.html>

岩手キャリア教育指針 2017/5/2

http://www.pref.iwate.jp/dbps_data/_material/_files/000/000/003/264/shishin.pdf

G7 倉敷教育大臣連合会 2017/5/2

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/other/detail/_icsFiles/afieldfile/2016/06/17/1370953_1_1.pdf

野村総研 2017/5/2

https://www.nri.com/jp/news/2015/151202_1.aspx