

國學院大學學術情報リポジトリ

アクティブ・ラーニング論に言う「深さ」の問題：
英語教育の改善に向けて

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2023-02-05 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 高屋, 景一, Takaya, Keiichi メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.57529/00000367

アクティブ・ラーニング論に言う「深さ」の問題

— 英語教育の改善に向けて —

高屋景一

一、はじめに

平成二十九年三月公示の新学習指導要領^[1]には結局、「アクティブ・ラーニング」の文言そのものは入らなかったが、同概念の意味内容とされる「主体的・対話的で深い学び」は残された。本稿では、グローバル化に対応するため、コミュニケーション能力の育成ないしは「聞くこと」「読むこと」「話すこと」「書くこと」の四技能の総合的な育成を期待されている英語教育が、アクティブ・ラーニング論をどう受け止めるべきかという問題

を考察する。

アクティブ・ラーニングは元来、高等教育について言われた概念であり、これを小学校から大学にいたるすべての段階のあらゆる授業に敷衍することにはもとより無理がある。そこで、まず、アクティブ・ラーニング論の概念的・理論的・論理的な問題点を明らかにしたい。そして、近年我が国で言われるアクティブ・ラーニング論とは違う意味での学びの「深さ」を追求することが、英語教育の改善のために必要であると論じる。

二、アクティブ・ラーニング

アクティブ・ラーニングとは、もともと、大学における講義という授業形態が学生の主体的な学びを触発しそなっているという問題意識にもとづき、この問題を克服する手法として唱えられた^②。しかし、初等教育から高等教育までを一貫した教育課程と見なす方向性が打ち出されている今日の日本において、すでに言われて久しい「生きる力」の育成、すなわち旧来の「学力」以上の力の習得のために、小学校から大学にいたる全教育段階に適用されるべきものとされる。

(一) アクティブ・ラーニングの定義

アクティブ・ラーニングは、「総称的」のような条件がつくことが多いとはいえ、概して学習方法とされるが、より広く、理念ないし方向性のようなことを意味する場合もある。

この概念が明確に政策レベルで取りざたされるようになった平成二十四(二〇一二)年の中央教育審議会のいわゆる「質的転換」答申に付された「用語集」で、アクティブ・ラーニングは以下のように定義されている。

教員による一方向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^①。

同概念についてよく参照される溝上慎一は、中教審の定義を凝縮したような形で、以下のように定義する。

一方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^③。

中教審の場合も溝上の場合も、まずアクティブ・ラーニングは何でないかという消極的な定義が示されている。知識の伝達

を目的とする講義や説明は「一方(向)的」であるとして、バツサリと切り捨てられている。

溝上の言う「あらゆる」、そして中教審の言う「総称」によつて、どちらもこの概念を使う者が、根拠のないものではないにしても、良いと思う手法を何でもそこに詰め込めるような、広い定義となっている。^⑥ある解説者のように、「子どもを大人へと導く教育が実現できるなら、どんな方法でも大丈夫です」と言い、ほぼ無制限なまでに広義に取っている例もある。^⑦溝上も、「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」ものであれば、何でもアクティブ・ラーニングの手法と見なし得るとしているが、それは、「教授パラダイムから学習パラダイムへの転換を少しでも多くの教員に促す」ために、「はじめから高尚なアクティブラーニングを求める」のではなく、「学生が、ただ講義を聴くという状況を少しでも脱却するものなら、何だってよいと考え」たからだと記している。^⑧

その一方で溝上は、アクティブ・ラーニングが単に主体的に学ぶことを意味するのではなく、何か新たなまとまりのある「学術用語」であることを強調する。^⑨そのために、わざわざ「」を除いて「アクティブラーニング」と表記している。しかし、

あえて「学術用語」というかなり限定的な意味を持つ概念であるとするによつて、そこにもともと含意されている、例えば中教審の定義や溝上自身の著書で紹介されているような方法を用いなければアクティブ・ラーニングにあらずということにならないだろうか。実際、この両義的な扱いは、実践に携わる者をダブル・バインドの状態に置くメッセージ——どんな方法でもいい、でもこの方法でなくてはならない(もしくは、この方法であつてはならない)——を送っているように思われる。

(二) 認知過程の「外化」

溝上の定義に見られる「認知プロセスの外化」は、一般にはあまりなじみのない言葉だが、よく言及される点であるだけに、検討しておく必要がある。この言葉はアクティブ・ラーニング論に「深さ」の次元を加えることを提唱する松下佳代も鍵概念として言及している。また、松下を参照しつつ、学習指導要領改訂の過程でも中教審の議論に取り入れられた。^⑩しかし、ここに一つ問題が存在するように思われる。それは「認知プロセスの外化」をどのような理論的背景の下にとらえているかという問題である。

例えば中教審の資料では、「認知プロセスの外化」は、「問題

解決のために知識を使ったり、人に話したり書いたり発表した
りすること」と説明されている（この際の参考資料は松下の著
書である¹²⁾）。溝上も「書く・話す・発表するなどの活動」に関
与することで、本来頭の中で行われていて目には見えない認知
プロセスが外部に見えるようにするという、認知科学において
広く使われている意味で用いている。ただ教師の話の聞いたり
教科書を読んで知識を頭のため込むだけでは受動的な学習に
なってしまうので、ため込んだ（と思われる）ことを行動など
目に見える形で頭の外に出してみる、というくらいの意味であ
る。¹³⁾

一方、松下はフィンランドの認知科学者ユーリア・エンゲス
トロームの理論を参照して「外化」に言及している¹⁴⁾。したがっ
て、「外化」は単独ではなく、エンゲストロームの用いる他の
諸概念と並んで、ある一連の学習プロセスないしサイクルの一
部として言及されている。

エンゲストロームの理論において、確かに「外化」が意味す
るのは、学び手が一種の仮説として理解（内化）した知識を
具体的な問題に応用するプロセスないし手順である。しかし、
それは他のプロセスを含めた一連のサイクル（動機づけ、方向
づけ、内化、外化、批評、統制）の一面面として、自分の知識

や理解を省察し深めるために・行うものである¹⁵⁾。つまり、自分が
理解した（と思われる）ことを「外化」することで、自らの理
解の妥当性を検証するプロセスの一環であるという点が重要な
のである。仮説として抽象的に、また、一時的に理解したこと
を具体的な形にしてみることで、自らの理解や思考を反省的に
とらえなおし、それを修正していくという、いわば文章の推敲
や校正のようなプロセス、自分の思考を外側からとらえなおす
メタ認知的プロセスである。

松下は「内化」と「外化」が一对になっており、「内化」さ
れた知識は「外化」の活動を通じて再構築され、より深い理解
になっていくとしている。したがって、「外化」は、学習内容
を深く理解するための一環として、いわゆる「メタ認知」を行
うためのものだとして理解している¹⁶⁾。もっとも、彼女が用いる「遠
近法」の理解の例における「外化」への言及を見ると——遠
近法の視点から芸術作品を分析するとき、遠近法を道具として
用いるので、遠近法についての知識が深まる、と説明している
——、実際には、「外化」は具体的な問題に応用することで抽象
的な知識に具体的な肉付けがなされる程度に理解されてしまっ
可能性があるのだ¹⁷⁾。

他方、溝上や中教審は、「外化」だけを取り出して言及して

おり、松下のような視点で「外化」をとらえていない。少なくとも、彼らによる「認知プロセスの外化」への言及を読んだだけでは、このような視点は取り難い。したがって、おそらく溝上を念頭に置いて、「認知プロセスの外化」を学習活動のなかに正・当・に位置づけたことは「アクティブラーニング」の功績であるとしている松下の評価にも、疑問が残る。⁽¹⁸⁾

もっとも、溝上は自らのホームページの最近の記事で、「外化」と「内化」がペアとなつて往還を繰り返す必要に言及している。その限りにおいて「認知プロセスの外化」が、自分の思考を反省的にとらえるメタ的思考を行うプロセスの一環だと気づいているのかもしれない。⁽¹⁹⁾ただ、やはり「外化」を思考の「表現」「可視化」と説明するにとどまつており、そこには、目に見える形になったものを手掛かりに、学習者が自らの理解や知識を反省的・分析的に分析するという意味が込められているのか、疑問が残る。

(三) アクティブという言葉の分析

次に、アクティブ・ラーニング論の論理を整理しておきたい。今回の学習指導要領が出る直前、「アクティブ・ラーニング」という言葉がまだ残っていた段階の資料である、平成二十八年十二月の中央教育審議会答申を参照する。⁽²⁰⁾この段階では、「主

体的・対話的で深い学びの実現（「アクティブ・ラーニング」の視点）」と記されている。

まず、「アクティブ・ラーニング」論は、総じて以下のような二項対立的な論理で教育をとらえている点が目立つ。

学習	対	教授
主体的（能動的）	対	受動的
対話的	対	一方（二方向）的
深い学び	対	浅い学び

そこで、以下、それぞれの対立項について、少し詳しく検討する。

「学習」対「教授」

確かに、これまでの教育、特に中等・高等教育の授業は、教師が一方的に話し、学生・生徒はそれを聞き、ノートをとるだけという、受動的と呼ばれても仕方ない場合が多かった。このような授業においては、教師が「教えた」（説明した、板書した、課題を与えたなど）にもかかわらず、学生・生徒が「学んでいない」（記憶に定着していない、理解していないなど）

という批判は以前からある。これは、いわばセールスマンが、車を売するための行動をした(例えば、客に特定の車の購入を勧めた)ということをもって、誰も車を買っていないのに、「私は車を売った」と言い張るようなものである。そこで、教師がどういう行動をしたかではなく、学び手に注目し、彼らが果たして何かを学んでいるのか、学んでいるならば何を学んでいるのかと問うことで、教育活動の実効性を確認しようとするのは、妥当な視点の転換である。

しかし、学校で目指される学びは、教授する側の意図と無関係に起る学習ではない。生徒は特に誰かに教わらなくても何かを学ぶことはあるが、学校で発生すべき学習は、あくまで教える側が意図した内容の学習である(教える側が意図した以上のことを発展的に学んだり、意図した以外のことを付随的に学ぶ場合はあるにしても)。すると、学校での学習は、教授と無関係に発生する学習ではない。したがって、教授と学習を「パラダイムシフト」というような大げさな仕方で峻別してしまうことは、過剰な修辭である。⁽²¹⁾「教授」と見なされた教育方法が十把一絡げに否定されてしまう危険性を持つからである。

『主體的』『能動的』対『受動的』

「アクティブ」は「主體的」、「能動的」、「積極的」、「活動的」と訳せる。これらの語は概して互換的に使われるが、ニュアンスに多少違いのえられる場合もあり、その違いに我々は戸惑うのである。平成二十八年の答申では「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる『主體的な学び』」⁽²²⁾とされている。

「主體的」および「積極的」という言葉は、「そう決まっているからやる」、「嫌々やらされる」のではなく「自主的に、興味や関心や意欲を持ってやる」という態度を表す。これは学び続ける態度の育成を示唆することになり、単なる手法を超えたものとしての(例えば「視点」などと言われる)アクティブ・ラーニング理解につながる。

「能動的」ないし「活動的」と言うならば、ただ座って先生の話の聞いたり、教科書を読んだり、問題集に取り組むのではなく、身体を動かしたり何かに働きかけたりする学び方、つまり、「手法」「方法」としてのアクティブ・ラーニングにつながる。アクティブ・ラーニングの手法として推奨されてきた、プロジェクト型学習やディスカッションやプレゼンテーションな

どの活動が典型的である。反発や戸惑いが起きるのは、このような活動を取り入れることが必然的に授業の質を向上させる、進歩的な教育であるかのように言われ、これに対して講義等の伝統的な手法が必然的に学習者に受動的な態度を強い、生徒や生徒の主体性を奨励しないかのように言われる場合である（例えば溝上は上述の著書で、「アクティブラーニング」に対する批判や懸念を表明する者を繰り返し「保守的」と呼んでいる）。

荒瀬克己はアクティブ・ラーニングについて、授業の「方法」や「型」に注目する場合と、学びへの取り組み方の「質」に注目する場合とがあると整理している。⁽²⁴⁾ 前者は上記の能動性や活動への注目に該当し、後者は主体性や積極性に該当するだろう。このように、「アクティブ」という言葉の理解は大きく分けて二つあり、そのズレの問題の危険性を理解し、「方法」や「型」というレベルでの「アクティブ」に偏らないように工夫する必要がある。

「対話的」対「一方(向)的」

「対話的な学び」とは、「子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める」ことを意味する。⁽²⁵⁾ 教師の説明を生徒が

メモし記憶するという「一方(向)的な」教育方法への反省や批判が含意されており、ここにも、教授中心から学習中心へとシフトしようとする方向性が見て取れる。しかし、講義のような教育方法には、「先哲の考え方を手掛かりに考え」たり、「自己の考えを広げ深める」契機は含まれないのだろうか。

「対話的な学び」については、あとで「協働的学習」について考察するときに再び触れる。

「深い学び」対「浅い学び」

「深い学び」とは、「習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた『見方・考え方』を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう」ような学びのことである。⁽²⁶⁾

「学びの深さ」とくくるのが適当と思われることは以前から言われてきている。先に言及した「生きる力」しかり、また、「探究」という言葉が使用されていることなども、その表れと解釈して良い。学習指導要領全体のねらいとして、従来の学びは何らかの意味で浅いと判断し、これを深いものに転換しよう

とする意図はすでにあったと考えて問題はない。⁽²⁷⁾しかし、「アクティブ・ラーニング」の意味としては、「深さ」は付け加えである。

平成二十四年の「質的転換」答申では、本文でも「用語集」におけるアクティブ・ラーニングの解説でも、「深い学び」は言及されていない。その後、初等中等教育についてもアクティブ・ラーニングが言われるようになった頃、平成二十六年の文部科学大臣による中央教育審議会への諮問で「学びの質や深まり」ということが言われているが、これは「アクティブ・ラーニング」の意味内容としての言及とは違う。⁽²⁸⁾

そもそも、アクティブ・ラーニングは知的成長や認知的発達——どちらもある程度長い時間を要する——の観点から学びの「深さ」を見るものではない。ディスカッションやプレゼンテーションなど、一回の授業内でのような手法を取り入れて生徒を主体的に学習に関わらせるかという、学習の形態に重点がある。⁽²⁹⁾アクティブ・ラーニング論の言う学習への「深いアプローチ」と「浅いアプローチ」という区別において「深いアプローチ」は、個別の用語や事実を超えた意味を求めて学習することであり、そのために、仮説を立てたり、批判的に吟味したり、身近な問題に適用したりする活動を取り入れることを意

味する。⁽³⁰⁾このような学び方をカリキュラムそのものや一学期間ないし一年にわたる授業に一貫して取り入れるなど、ある程度長期的な学びに言及してはいるが、これは知識や理解の質にどのような変化が生まれるかということを問題にする観点とは異なる。この点は、後で述べる言語教育にとって特に重要である。

(四) 網羅主義の批判

学生や生徒を受け身にしてしまいう教育の元凶の一つは、網羅主義——いわゆる coverage を目指す教育——であり、アクティブ・ラーニングには、網羅主義に対するアンチテーゼという側面がある。今回の学習指導要領改定についても盛んに言われている、単なる知識ではなく「何ができるようになるか」を問うというスタンスには、一つにはこのような網羅主義的な授業を克服しようという意味がある。

網羅主義の授業には以下のような問題がある。

第一に、教科の基礎知識をまんべんなく教えようとする結果、生徒は教わった事柄を語彙のレベルで記憶するが、学んだ事柄の意味を掘り下げて習得していない。受験の影響の大きい中等教育に特に顕著に見られる問題である。

第二に、あらかじめ定められたことがらを授業計画に従って

教えるということは、教師が手際よく授業をこなしていく作業を必要とする。したがって、教師による解説や講義が授業の中心になり、生徒の学びは与えられる情報を聞き、記録し、記憶するという、受け身のものとなりがちである。

第三に、生徒同士の協働的学習を必要としたり奨励したりするものになりにくい。生徒は基本的には教師や教科書によって提示される知識と一人で向き合い、多くの場合、短答式ないし選択肢式のペーパーテストで学習成果が測定・評価されるので、個々人がどれだけ勉強（記憶）に努力を傾注したかということが評価され、競争原理が前面に出ることになる。

(五) 協働的な学び

ひととコミュニケーションをとりながら協働（協同）的に学ぶことは、アクティブ・ラーニングの主要なねらいの一つであり、日本の、特に中学校以降で従来行われてきた教育に大きく欠けていた学び方である。平成二十六年の文部科学大臣諮問において、アクティブ・ラーニングは「協働的な学び」として言及されているところに注目したい。この協働的な学びにこそアクティブ・ラーニングの要諦があり、個人的学びから協働的学びへの転換にこそ意義があると論じる者もある³¹⁾。

受験勉強に典型的に見られる学びや従来の学力志向の教育に対する新しい学びのモデルは、教材と個人で向き合う学びではなく、この二者に他人（教師、他の生徒）を交えた学びを重視する。そして、語学のようにコミュニケーション能力の育成を主要な目的とする領域において、このような転換は特に重要である。

ただし、ここでもやはり、一方の極から他方の極へ飛び移るような思考は避けたい。なぜなら、学びを深めることは、一人静かに行われる場合もあるからである³²⁾。

(六) まとめ

アクティブ・ラーニングは、もともとかなり限定的な概念であつたはずである。高等教育の授業方法であつたことに加え、発達論的な視点を持つていないことにも、その点はいかがえる。これがいつの間にか、あらゆる段階の学校のあらゆる領域に適用されるものとなり、その際に、二項対立的な論理を取ること、何が「アクティブ」であるかないかを、かなり恣意的に振り分けるようになってしまった。「アクティブ」を学生や生徒の「主体性」を引き出すことととらえれば、それはかなり広汎かつ妥当な問題であるが、彼らを「活動」させる手法がどんな

科目のどんな局面でもそれを引き出すとは限らない。むしろ、表面的な活動に現れない主体的な学びや深い学びを見落としてしまう可能性すらある。先に検討したような二項対立的な視点で授業を見ている限り、アクティブ・ラーニングとは、現在広く行われている（と多くの者が経験的に感じている）授業形態を批判するだけのスローガンの概念にとどまるのである。

教科や領域によって、生徒の主体性をどう取り入れれば教育効果が上がるかということにも違いがあろう。したがって、「主体的・対話的で深い学び」は大枠としてとらえ、アクティブ・ラーニングの手法とされている個々の指導方法や学習方法は、あくまで提案ないし仮説ととらえるべきである。これらを各教科やテーマについて、どのように適用するか、検討が必要となる。では、英語教育の場合はどうだろうか。

三、英語教育とアクティブ・ラーニング

グローバル化に対応する英語コミュニケーション能力の育成ということが言われるようになって久しい。そこには、文法や語彙や読解力など、英語コミュニケーション力の向上に直結しない（と思われるがちな）内容に重点が置かれてきたことへの不

満と、他の教科と同様に、単なる学力を超えた力の習得という方向性とは明らかに込められている。平成二十八年十二月の中教審答申も、「外国語を使って何ができるようにするか」を問うとしており、以下のような方針を掲げている。

外国語の学習においては、語彙や文法等の個別の知識がどれだけ身に付いたかに主眼が置かれるのではなく、児童生徒の学びの過程全体を通じて、知識・技能が、実際のコミュニケーションにおいて活用され、思考・判断・表現することを繰り返し、質・能力が相互に関係し合いながら育成されることが必要である⁽³³⁾。

しかし、われわれはここで、英語教育の方向性について冷静に考え直すべきである。確かに会話を中心としたコミュニケーション力不足の問題は注目を集めがちだが、問題は会話ではなく英語の総合的な力であるという指摘や、授業時間数などから考えても、学校でコミュニケーション力そのものを育成するのは無理だとの指摘もある⁽³⁴⁾。近年よく英語の「四技能」のバランスよい育成と言われるのだが、実は明らかに「話すこと」に重

点があるという指摘もある。⁽³⁵⁾ 実際、中教審答申でも、英語教育に関する「主體的な学びの視点」「対話的な学びの視点」「深い学びの視点」の全てについてコミュニケーションを行うことが強調され、そこに言うコミュニケーションとは、対話や議論等、口頭のコミュニケーションのことである。⁽³⁶⁾

そこで一つ、特に言語教育、それも初等中等教育から高等教育への連続という観点から考えた場合、学校における英語の授業が目指すべきこととして考察しておきたいのが学びの「深さ」である。しかもその深さには二つあり、毎回の授業や単元における学びの深まりを考えること——アクティブ・ラーニングはここに重点がある——も大切だが、言語の場合、かつて言われた螺旋型カリキュラムのように、同じ事柄に対する理解を発達段階に応じて深めていくという発達論に基づいた深さがありそうである。言語の習得は、知識の単なる量的拡大だけでなく、理解や運用の質的变化を伴うものだからである。

中教審答申では、児童の発達段階は様々な場面面で考慮に入れられている。また、外国語教育における「深い学び」にも言及がある。しかし、外国語教育における「深さ」が発達の観点を意味ないし含意するという指摘はなく、概して実際に用いることで、単なる机上の知識に終わらせないという程度にとどまっ

ている。⁽³⁸⁾ 各教育段階を通じた連続性や学びの深まりを言うのであれば、発達の観点を取り入れるべきではなからうか。

(一) コミュニケーション活動とアクティブ・ラーニング

コミュニケーション能力の育成を重視するということは、一見、今日言われているアクティブ・ラーニングや「何ができるか」という観点から学びをとらえる観点になじむ。この観点は、特に読解と文法に過剰に重点が置かれていたとされる英語教育を念頭に置いた場合、説得力がある。しかし、コミュニケーション能力は、いわゆるコミュニケーション活動を増やすだけで向上するものではなく、英語という言語の特性への理解、口頭にせよ文章にせよそこで交わされるメッセージを読み取るための技能や知識という基盤があつてこそ発揮される力である。実際のコミュニケーションはいわばスポーツの試合に相当し、言語の特性の理解や基礎知識・技能は普段の練習にあたる。基礎練習だけでは飽きてしまうだろうが、試合をしているだけでは最終的には上手にならないだろう。

単語の意味や用法一つをとってみても、辞書的な定義を超えて、実際の使用における意味の豊かさを経験する必要があるのだが、これは必ずしも会話を繰り返すだけで達成されるもので

はない。時間をかけて文脈と照らし合わせながら意味を読み取る作業の方が有効な場合もある。

コロケーションの問題を考えてみよう。コロケーションとは、自然な使用の中における単語同士の組み合わせである。

例えば日本語ではみそ汁のようなスープは「飲む」ものだが、英語では「食べる (eat soup)」ものである。また、「言い訳する」は「する」となっているが do excuse とは言わず、make/give an excuse と言う。「スープ」は soup、や「言い訳」は excuse のように一問一答式で覚えていると、実際のコミュニケーションで用いるときに母語 (日本語) のコロケーションが無意識のうちに邪魔をして、間違えてしまう。

「コミュニケーションを行う目的・場面・状況等」に応じて学ぶ (平成二十八年中教審答申) という方針のねらいは、一つはこういうところにあるはずである。しかし、このような問題は、会話の練習ではなかなか明らかにならない。あまり英語の達者でない者同士、特に言語や文化についての背景を共有する者同士で会話練習をした場合、意味の中心となる soup や excuse やえん入れば、drink でも do でも一応分かってしまうのである。日本人同士でも会話をして学ばべきとか、とにかく英語を実際に使うことに慣れすべきだという言い方がされ、そ

れには一理あるが、一方で、それでは間違いや不十分なところが特に意識されずに見過ごされてしまうということを知っておくべきである。これに対して、例えば紙に書くことの方が、自分や他人の英語を見直すきっかけになりやすい。

自分が無意識に前提としていること (母語のコロケーション) や、あいまいにしか分かっていること (外国語のコロケーション) に気づかせるような活動、言い換えると、あえて間違える経験が必要である。間違いを反省的にとらえることで自分の知識の不足を補ったり、より洗練された (高度な、複雑な、正確な) 知識を得ることに結びつく。さらに、このような学びにおいては、相応の知識を持った者による教授やコーチングが必要である。

(二) 英語教育における二項対立とリーディング

英語教育についてよく見られる二項対立的な論理は、「コミュニケーション (会話)」対「文法・訳読」であろう。英語学習における「アクティブ」は「コミュニケーション」と同義にとられがちである。

英語の「四技能」のうち、例えば「読むこと」は、簡単な文章をもとにディスカッションをする程度であれば「アクティブ」

ないし「コミュニケーション」な学びにうまくあてはまるが、文法的な文章に一人向き合い、味わい、解釈するようなリーディングは、そうとられない。しかし、解釈の違いが許容され、正解を一つにしほることのできない場合さえあるリーディングは、旧来の学力観からの転換をはかるにはちょうど良い学びのはずである。

言語とは様々な様相やレベルを持つ複雑な文化的構造物であり、母国語であれ外国語であれ、言語を学ぶことはそのような多様性やレベルを経験し、学ぶ、複雑なプロセスである。例えば文章の解釈の複雑さや深さを知る契機は、あまり「アクティブ」と見なされない学び方や、専門性や経験に裏打ちされて教師が行う解説を聞くことを必要とする。しかし、生徒が教師の話を「聞く」ような授業を「受動的」「一方（向）的」と見なすのであれば、このような学びは切り捨てられてしまう。

もともと、リーディングの教材や内容には変化が必要かもしれない。例えば学校英語の中心にこれまであったリーディングは、基本的に個人作業であった。しかし、これは協働作業であっても良い。むしろ、解釈や意見を比べる作業の方が読みは深まる可能性すらある。リーディングは、実施の仕方や教材を工夫すれば単なる会話の練習を補える。また、コミュニケーション

活動を取り入れた学びにもできる。

(三) 発達論の視点

カナダの教育学者キエラン・イーガンによれば、言語発達は、話し言葉から書き言葉（読み書き）、さらに書き言葉の高度な使用法である論理的・分析的言語へと進む⁽³⁹⁾。母語であれば概してこの順序で言語を習得し、それに伴って認知の枠組み（考え方、興味の対象など）も変化する。しかし学校英語は、母語である日本語の学習がある程度進んだ段階で開始される。また、日本社会は英語を日常的に必要としないため、英語の学習はいわゆる第二言語習得とも異なる。つまり、話し言葉や、さらに話し言葉以前の前言語的・身体的コミュニケーションを踏まえず、読み書き技能に依拠した形で入るのである。この飛ばされた部分を何らかの仕方で補うことに、英語を深く理解する一つの方向性があると思う。

この点に関して検討しておきたいのは、日本学術会議の報告『大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準言語・文学分野』（平成二十四年）である。ここでは、「言語・文学の学びの主要な対象は言語、文学、個別言語である」ことが言われ、「言語の基本的特徴と仕組みの理解」を基盤として

個別言語（例えば英語）が学ばれるべきことがうたわれている⁽⁴⁰⁾。しかしその一方で、「国際共通語としての英語」ということすなわち非母語話者同士で英語コミュニケーションを行うことが重視され、英語は「母語に根ざしているわけではないので、母語の習得過程を学習のモデルとして強調せず、英語母語話者の規範から自由になり、相互に『わかりやすい』(intelligibleな)英語を使うこと」、そのため、英語の学習において英米文化理解の負担を可能な限り軽減すべきことが提言されている⁽⁴¹⁾。

この報告書は、言語活動が広い文化的基盤に立つて行われることや、外国語によるコミュニケーションが単なる技能の問題ではなく、文化的な交流であることを指摘している点で評価できる（その意味で、例えば訳読の教育的意義などにも言及がある⁽⁴²⁾）。しかし、それでもイーガンの論に見られるような、言語習得の広い文化的・認知的基礎をとらえきれないように思う。

同報告書では言語の多様性ということで、いわゆる実用的な英語だけでなく、文学を含む広い文化的領域にも言及がなされているのだが、ここで言う文化は、文学作品等のかなり明らかに文化的領域しか見ていない。しかし、言語の多様性を学ぶということとは、これまであまり扱われなかった文化的領域（例え

ば演劇や漫画、さらに、いわゆる英米文化以外の文化的伝統）から教材を探せばいいという問題ではない。

ある言語を支える文化とはたいへん大きな問題であり、その文化の中で育ち、暮らす人間の認知的構造にまで及ぶ。例えば基本動詞の持つ多様な用法や、言語の根底にある人間の身体構造と結びついたメタファー的基礎、イメージ、韻やリズムのパターン、さらに、これらを通じた世界の認識の仕方、ものの見方なども含まれる。言語と一体としての文化や「言語の基本的特徴と仕組み」とは、このような側面も含むべきなのだが、日本の英語教育はこのような側面にほとんど注意を払ってこなかった⁽⁴³⁾。これらの多くは、母語話者であれば子どもの頃に習得する内容であり、英語を日常語としない日本では、このような諸側面を成長（発達）に応じて自然に習得することは難しい。しかしある程度は補わなければ、英語の深い理解は不可能である。確かに「母語の習得過程を学習のモデルとして強調せず」という点は重要だが、母語の習得過程に含まれる内容を、別の形で補う必要はある。

(四) 言語の特性への気づき

日本学術会議の報告書では「外国語の運用においては、通常

その運用にかなりの制約があるため、言語の存在を意識せざるを得ない⁽⁴⁶⁾」ということも述べられている。外国語学習の効用として、普段意識に上ることの少ない母語（日本語）の構造的な特性などに対する気づきを導くことが挙げられている。このような「気づき」は、先に論じた「メタ認知」に通じる重要な点だが、これは、外国語の学習そのものにとっても重要である。アクティブな、またはコミュニケーション外国語学習ということが、ただ体験する、俗な言い方をすれば、英語をシャワーのように浴びるということをもつば意味するのであれば、授業時間数の制限などを考えても、英語の効果的な習得は見込めない。比較や分析を通じて当該言語の特性（慣習、構造、論理、感性など）に気づく機会が、深い理解となり、結局は学習効率を高めるのである。

もちろん布村奈緒子が報告するように⁽⁴⁶⁾、英語オンリーで（Teaching English Through English: TETE）、文法の学習を文法の学習と意識させずに行うような方法も考えられて良い。むしろ積極的に考えるべきだろう。しかし、文法や訳読のような一見コミュニケーション活動とそぐわない内容の重要性自体を見落とすべきではない。

このような点をどう実際の授業に盛り込んでいくのかは、全

国一律に行うよう規定するのではなく、「それぞれの学修目的と現場の特質に応じて、さまざまな方法を組み合わせる多様な学びを経験する機会を与える」余地を積極的に確保すべきである⁽⁴⁷⁾。言い方を変えるならば、アクティブ・ラーニングを推奨するのであれば、生徒だけでなく、現場の教師を教育にアクティブにかかわらせる余地を組み込むべきである。

四、結論

学習指導要領から文言そのものは消えたものの、巷にやはり流布している「アクティブ・ラーニング」は、概念としての外延を広げすぎている一方で、何がそれに該当するかが、かなりの部分を占めるのは賢明ではない。したがって、このような概念を多用するのは賢明ではない。したがって、この語が今回の学習指導要領から見送られたのは妥当な判断である。

アクティブ・ラーニング論の最も非生産的な点は二項対立的な論理である。このような論理の英語教育の実践に即した表れは「コミュニケーション」対「文法・訳読」であろう。このような論理を取ると、伝統的に行われてきた方法にも見出し得る効果的な部分が全て「タライのお湯とともに赤子まで」捨て

られてしまうことになる。アクティブ・ラーニングの論法においてアクティブではないと片付けられてしまいがちな方法にも、生徒の主体性を引き出したり、英語の深い理解につながる側面がある。

会話の練習は、一見「アクティブ」な学びであり、コミュニケーション技能の習得という目的に直結している。しかし、長期的に英語運用の能力を高めるためには、英語に関する深い理解が必要であり、それは、英語の慣用、構造、論理、感性を分析的に理解する作業が不可欠である。そして、このような学びは必ずしもアクティブ・ラーニングが推奨するような活動によつてはなされないのである。

注

- (1) 文部科学省『学習指導要領「生きる力」』二〇一七(平成二十九)年
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1383986.htm
 (二〇一七年十一月二十日取得)
- (2) 例えは Bonwell, C.C., & Eison, J.A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No.1.
- (3) 一九九一(平成三)年の改正大学設置基準において、大学教育を述べるのにこれまで使われてこなかった「教育課程」という用語が使用さ

れたことに、これまで一種の断絶が前提されていた小学校から高校までの教育と大学教育とを一貫した教育課程としてとらえる視点が象徴的に見られる。寺崎昌男『大学教育の創造―歴史・システム・カリキュラム』、東信堂、一九九九年、42頁。

- (4) 中央教育審議会『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)』
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyoo0/toushin/1325047.htm (二〇一七年七月七日取得)
- (5) 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、二〇一四年、7頁。
- (6) このような広い定義の仕方は溝上に限られない。例えば以下を参照。羽入佐和子「変化の中で生きる社会的存在を育成する」、教育課程研究会(編)『「アクティブ・ラーニング」を考える』、東洋館出版社、二〇一六年、12―19頁。
- (7) 西川純「アクティブ・ラーニング実践のためのQ&A」、『英語教育』、二〇一六年八月号、大修館書店、10頁。
- (8) 溝上、前掲書、11頁。
- (9) 同、99頁。「以上のアクティブラーニングの説明は、言い換えれば、アクティブラーニングがアクティブなラーニングではなく、アクティブラーニングという一つの学術用語として機能していることを示唆するものである。もはや、『アクティブ(能動的)』の意味を辞書で拾う程度では理解されないものである。」
- (10) 同、第三章。
- (11) 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター(編)『ディープ・アクティブラーニング―大学授業を深化させるために』、勁草書房、二〇一五年。中央教育審議会初等中等教育分科会第100回配布資料1―2 論点整理補足資料4、188頁。

- http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/icsFiles/afieldfile/2015/11/17/1364305_004_1.pdf (二〇一七年十二月一日取得)
- (12) 中央教育審議会初等中等教育分科会、前掲資料、188頁。
- (13) 溝上、前掲書、13頁。
- (14) 松下、前掲書、序章。ユーリア・エンゲストローム『変革を生む研修のデザイン―仕事を教える人への活動理論』、松下佳代・三輪健二(監訳)、鳳書房、二〇一〇年。
- (15) エンゲストローム、前掲書、45頁。
- (16) 松下の著書や「外化」に直接言及するものではないが、平成二十八年答申にも自らの思考プロセスを客観的にとらえる力としての「メタ認知」は、育成されるべき力として言及されている(例えば30頁)。
- (17) 松下、前掲書、9頁。
- (18) 同、9頁。
- (19) 溝上慎一(二〇一七年一月十六日)「外化なしの学習は思考力育成を放棄しているに等しい―外化としてのアクティブラーニングの意義」ここではエンゲストロームが参照されているが、二〇一四年の著書の時点では参照されていない。
http://smizok.net/education/subpages/a00010(Al.gaika).html (二〇一七年十二月三日取得)
- (20) 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」、26頁。以下、「平成二十八年答申」と略して記す。
www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (二〇一八年一月二十五日取得)
- (21) 溝上、前掲書、11頁、第2章第1節。
- (22) 平成二十八年答申、49―50頁。
- (23) 溝上、前掲書、例えば7、11頁。
- (24) 荒瀬克己「個の教師だけではアクティブ・ラーニングは成功しない」教育課程研究会、前掲書、105頁。
- (25) 平成二十八年答申、50頁。
- (26) 同、50頁。
- (27) 大杉住子「『主体的・対話的で深い学び』とは何か」教育課程研究会、前掲書、46―48頁。
- (28) 平成二十六(二〇一四)年十一月、文部科学大臣による中央教育審議会への学習指導要領等改定に向けての諮問(「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」)には、以下のように書かれている。「『何を教えるか』という知識の質や量の改善はもちろんのこと、『どのように学ぶか』という、学びの質や深まりを重視することが必要であり、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習(いわゆる「アクティブ・ラーニング」)や、そのための指導の方法等を充実させていく必要があります。」ここでは、「学びの…深まり」は、「アクティブ・ラーニング」そのものの説明の一部にはまだなっていない。
- http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm (二〇一八年一月二十九日取得)
- (29) 溝上、前掲書、125頁。「アクティブラーニングは、一授業のなかでの話が基本である。」
- (30) 同、106―114頁、松下、前掲書、序章。
- (31) 齊藤智哉「アクティブ・ラーニングの行方 ―『共同的学び』による初等中等教育と高等教育の接続 ―」『國學院雑誌』第一一七巻第二号、二〇一六年、21―36頁。
- (32) Mary Warnock, *Schools of Thought*, London: Faber & Faber, 1977.

- (33) 平成二十八年答申、194頁。
pp.162-3.
- (34) 鳥飼玖美子『英語教育論争から考える』、みずす書房、二〇一六年、64—65頁。
- (35) 阿部公彦『史上最悪の英語政策…ウツだらけの「四技能」看板」、ひつじ書房、二〇一七年。
- (36) 平成二十八年答申、200頁。
- (37) ジェローム・ブルーナー『教育の過程』、鈴木祥蔵・佐藤三郎(訳)、岩波書店、一九八六年(ブルーナーによる原著は一九六〇年)。
- (38) 平成二十八年答申、200頁。
- (39) キエラン・イーガン『想像力を触発する教育——認知的道具を活かした授業づくり』、高屋景一・佐柳光代(訳)、北大路書房、二〇一〇年。
- (40) 日本学術会議『大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準 言語・文学分野』、二〇一二年。大学教育を対象とする報告だが、初等・中等教育の言語教育も視野に収めている。
<http://www.scij.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-h166-3.pdf#search=%27>『大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準+言語・文学分野』(二〇一二年) %27 (二〇一七年十一月二十日取得)
- (41) 日本学術会議、前出報告書、18頁。
- (42) 同、5頁。
- (43) 同、6頁。
- (44) ジョージ・レイコフ&マーク・ジョンソン『レトリックと人生』、渡部昇一・楠瀬淳三・下谷和幸(訳)、大修館書店、一九八六年。イーガン、前掲書。
- (45) 日本学術会議、前出報告書、4頁。
- (46) 布村奈緒子『テキスト不要の英語勉強法「使える英語」を身につけた人がやっていること』、KADOKAWA、二〇一七年。
- (47) 日本学術会議、前出報告書、19頁。