

「アクティブ」とはなにか？ —理論と実践—

福島 祥行、中條 健志、有田 豊、大山 大樹
FUKUSHIMA Yoshiyuki, 大阪市立大学, fukushim?lit.osaka-cu.ac.jp
CHUJO Takeshi, 東海大学, takeshijo?tsc.u-tokai.ac.jp
ARITA Yutaka, 立命館大学, arita410?fc.ritsumei.ac.jp
OYAMA Daiki, 大阪市立大学, daikioyama?gmail.com

1. アクティブの相互行為論的達成 (福島)

1.1. 「active = 積極的、活発」というイメージの流布

2016年12月21日に公表された文部科学省中央教育審議会「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)」(中教審第197号)は、「アクティブラーニングの視点の意義」を強調しつつも、一貫して「アクティブラーニング」ではなく「アクティブラーニングの視点」という書き方をとっている。その後、2017年2月14日に公表された幼小中の学習指導要領案では、「アクティブ・ラーニングという言葉が非常に多義的で、概念が成熟しておらず、法令には使えない」(時事ドットコム 2017/02/14)として、「アクティブラーニング」という語をもちいていない。しかしながら、「次期指導要領はアクティブラーニング」という見方はすでにひろまっており、たとえば、2016年12月16日放映のNHK(Eテレ)『ウワサの保護者会』は、「入試が変わる?授業が変わる?アクティブラーニングって何?」というタイトルのもと、アクティブラーニング(以下AL)の特集を組んだが、そこでは「海外ではアクティブに表現することが常に求められる」や「家庭生活をアクティブにすることが大事」という発言があった。これらの「アクティブ」は、あきらかに「積極的、活発」というイメージで語られている。また、中教審答申では「対話的な学び」の例として「本を通して本の作者などとの対話を図る」(中央教育審議会補足資料 2016:13)とあるにもかかわらず、「読書はALではないとされている」と思いこんでしまっているひとが、ランコントロールの会場でもみられた。本来すぐれた思想であるALが、このような誤解や無理解によって「一過性の流行」や「いずれは廃れるべきもの」とみなされることは、協働学習を研究・実践してきたわれわれにとって、きわめて遺憾な事態といわねばならない。そこで、あらためて「アクティブ」の理論的理解について論じ、以下の章において、実践報告をおこなう。

1.2. ALにかんする先行研究の定義と能動性の誘発

ALのよく知られる定義は、溝上(2017:7)の「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」である。また、溝上によりつつ松下(2015:9)は、「内化なき外化は盲目であり、外化なき内化は空虚である」と述べる。すなわち、ALとは「能動的」かつ「認知プロセスの外化」と「知識の内化」をともなった学習とかがえられ、この定義からは、学習者が「能動的に意見を述べる」よう

な教育—学習がALであるという論がみちびけよう。しかしながら、ロボット研究者である岡田美智男の、じぶんひとりではなにもできない「弱いロボット」が、周囲のひとびとの「能動的援助」をひきおこすという実験があきらかにするように(岡田 2012)、われわれの「能動性」とは、じつは《他者》(外界の環境をふくむ)との相互行為 interaction によって誘発されるのであり、「自分だけががんばって」発揮できるものではないのである。

1.3. 1人 active から inter-active へ

そもそも、「学習」は社会的な出来事であり(福島 2015)¹、この「社会化」(＝外化)のために、共に学習の場に参加する「共学習者」co-apprenant が要請される。この形態で、もっとも簡単なのはグループワーク形式の学習である。そこでは、学びのなかで創発された《知識》が、複数名の組織する活動のなかで、語り—語られる(それはときにプリント上の文字の形をとる)という行為により外化される。だが、そこでの「語り」の「能動性」は、自分ひとりによって発揮される、いわば「1人 active」ではなく、《他者》をふくめた外界との相互行為によってひきだされている。これがALの実態であり、「アクティブ」とは、他者をふくむ外界との相互行為によって惹起される状態、すなわち inter-active にほかならない。さらにいえば、他者(外界)の存在を前提とするなかで、その他者(外界)に身をゆだね、同時に他者(外界)からゆだねられる状態が「アクティブ」なのである²。



2. 参加を促す授業実践(中條)

本節では、「参加」をキーワードとして、「アクティブ」な授業のための筆者(中條)の実践例を紹介する。

ここでの「参加」とは、単に出席することでもなければ、必ずしも「楽しく」あるいは「仲良く」授業を受けることでもない。想定されているのは、学習者が課題とその解決法を自ら発見し、主体的に学び、他者に関心をもち、そのことによって自分自身の達成度や理解度を知らうとすることである。そして、これらの活動をフォローすることが教師の役割となる。

まず、他者とのかかわりを前提とした学習環境をつくり出すために、グループづくりを重視する。3~4人からなるグループのメンバーは、教師が各人にグループ番号(数字)を割りあてながらシャッフルし、毎回の授業の冒頭で無作為に決める。グループに分かれた後は、お互いの関係性を深めるために、話し合いを通じてリーダーを選出する。話し合いのテーマは「大学から一番遠くに住んでいる人」、「今朝一番早く起きた人」、「これまでに所持した携帯電話の台数が一番多い人」など、比較的答えの出しやすい日常的なものにする。そして、リーダーはその日のグループ活動を取り仕切り、疑問点や問題点の整理をおこなう。

次に、授業内で課されるタスクは、グループ内で分担して取り組まなければならないものを用意する。文法理解にかんすることであれば、前もって教師から説明することはせず、教科書の説明文についてグループ内で議論したり、模擬授業をおこなったりしながら、その場に必要情報を自分たちで集め、不明な点を明らかにするよう促す。

作文や日本語訳などの練習問題には個々に取り組むのではなく、分担して解答し、その後自分たちの解答をシェアしながら、グループ全体で「答え」を探る。

1 「自学/自習」においても「書籍」「他者化された自己」という《他者》との対話がある。

2 したがって、学習者を「アクティブ」ならしめるためには、協働性の担保が必要であり、協働 collaboration できる環境づくりが必要ということになる。

会話や発音練習についても、教師があらかじめ説明したやり方や発音のリピート練習をもとにおこなうのではなく、まず自分たちでその時に発話すべき内容とやりとりの方法および発音を考え、準備した上でおこなう。練習中はグループ内にはかならず「参加しない」メンバーをおき、自分たちが話している、あるいは発音している内容に問題が無いかを考える機会をつくる。

ここでの教師の役割とは何か。一見すると、学習活動を学生に丸投げしているようにもみえるが、決してそうではない。タスクへの取り組みをどの程度グループに委ねるかは、参加者間の関係性やその日の「ノリ」をみて、常に変えなければならない。教師はコンシーニュを出すのみで、後は学習者が自発的にタスクを分担し、それに組み込むのが理想ではあるが、それにいたるまでは、リーダー以外の役職を他のメンバーに与えたり、各メンバーの役割をあらかじめ教師が指定したりしながら、徐々に参加の度合いを高めていく。とくに年度の初めやさまざまな学部、学科の出身者からなるクラス、受講者の多いクラスでは、ある程度の制度的な縛りが必要となる場合がある。

「参加」を促す授業によって学習者はどのように変わっていったか。何よりも、教師に説明してもらって当然、という態度から、まず自分（たち）で考えるようになる。また、他人に教えることや、他人から教えられることを通じて、学習活動が個人的なものではありえないことを知り、グループでの学習活動の質が高まる。そして、自分自身が何を理解しているのかは、他者を通じてのみ認識できることを知る。

一方で、こうした授業では学習者の抵抗に遭遇することがある。とくに、毎回のグループづくりは反発を生むことがあるし、あるグループでの活動が「盛り上がらない」場合もある。しかしながら、クラスという社会においてそれらはある意味当然のことであり、「問題」とみなさないことが大切ではないだろうか。必ずしも「楽しく」ある必要はなく、あくまでもアクティブな、主体的な学びを念頭におきながら、授業を運営しなければならないと考えている。

3. 自律学習を促す授業実践（有田）

本節では、授業実践の例として、学習者の自律学習を促すものを挙げる。具体的には、授業中にグループでフランス語の動詞活用練習を行うというものである。敢えて他者とともに動詞活用練習を行う目的は2つあり、1つはフランス語の基礎知識の習得、もう1つは個々の学習者における自律学習の姿勢の形成である。グループメンバー間で協働することで、必然的に学習者同士の相互行為が発生し、さらにこれを繰り返す中で本練習形式が徐々に習慣化されるため、学習者たちが自律的に学ぶ姿勢が形成されていくのである。

以下、実際に授業中に行った動詞活用練習の流れを示し、本練習形式によって期待できる効果を挙げる。

- ① まず初めに、4人の学習者で1つのグループを作る。
- ② 教員が、活用練習の対象となる課題動詞を、教科書などからいくつか引用して提示する。
仮に、授業で *-er* 動詞を学ぶとすれば、*parler, chercher, écouter, habiter* など。
- ③ 学習者は、提示された動詞の活用を、自由な方法で一定時間内に記憶する。
- ④ もし教科書に動詞活用を読み上げる音声データが付属している場合、学習者が音を通して記憶できるよう、音声を教室内に流しておく。
- ⑤ 一定時間経過後、学習者全員にワークシートを配布（図1）、各学習者は所定の項目に「グループメンバーの名前（＝対戦者）」と「当該メンバーに活用させたい動詞」を課題動詞の中からランダムに選び、それぞれ記入する。
- ⑥ 各学習者はグループメンバーとワークシートを交換し、互いに相手から出題された動詞

の活用を記入する（図2）。活用の記入が済んだら再びワークシートを交換、8点満点で採点しあう。

- ⑦ 計3回の対戦を行い、3回分の獲得点数の合計を個人別に算出、獲得点数に基づくグループ内での順位を決める。

個人別 合計獲得点数	対戦者 A	対戦者 A の名前	
		parler	／8点
	対戦者 C	対戦者 B の名前	
	対戦者 B		
対戦者 C の名前		対戦者 B の名前	
écouter		habiter	
／8点		／8点	

図1 ワークシートの例

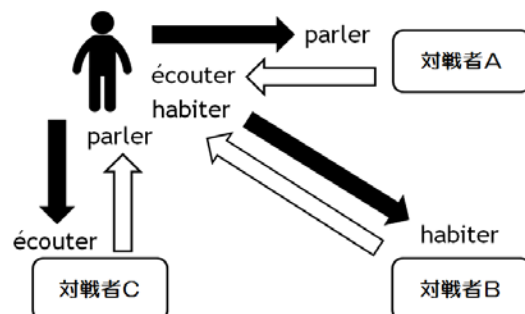


図2 互いに動詞の活用問題を出しあう

こうした対戦型の動詞活用練習に期待できる効果としては、次のものが挙げられる。フランス語を使った作文や会話などで必要となる動詞活用が習得できること、協働で学びあう中で、学習者同士が教えたり、教えられたりする互恵的な関係が構築されること、本形式の習慣化によって動詞活用練習に自ら取り組めるようになっていけること、である。

4. リフレクティブ・グループワークの実践（大山）

本節では、周辺的に関わる機会をあえて組み込んだグループワークのデザインを紹介する。これは、「発語せず、タスクに参加しなくてもよい」ことを肯定するものであり、従来の「アクティブ」観とは相容れない。しかし、観察から、学習者たちがこの機会を利用してリフレクションを行っていることが分かった。リフレクションは、ショーン（2007）が、プロフェッショナルの実践の分析からその重要性を指摘しているように、課題の達成の質を高めものである。即ち、周辺的に関わる機会は、グループワークにおける学びの質を高め得ると考えられる。

以下、実践の背景と具体的なデザイン案を示した後、観察された学びのありようを述べる。

4.1. 実践の背景

周辺的に関わる機会を組み込むアイデアは、2つの事例から導かれた。まず、学習者たちが、タスクの中で抱いた疑問を解決せずに、タスクを続けた事例である（大山 2014）。これは、タスクを進める中で、せっかく抱いた疑問が、学びの契機にならずに消えてしまう可能性を示していた。次に、グループワーク中、殆ど無発語だった学習者の行った質問が、他の学習者のリフレクションの契機になった事例である（大山 2017）。これは、周辺的に関わる機会が、他の学習者とは違う視点を生み出し、それがグループ全体の学びに貢献し得ることを示していた。以上の観察から、周辺的に関わる機会の設置が、個人とグループ全体のリフレクションを促す仕掛けとして機能し得ると考えるに至った。これが、本実践を「リフレクティブ・グループワーク」と呼ぶ所以である。

4.2. グループ形式でペアワーク

前項の考察を具体的に形にしたのが、「グループ形式でペアワーク」というデザインである（図3）。学習者たちを3人グループにしたうえで、ペアでのタスクを課し、1つのタスクが終わると、ペアを変える。即ち、タスクを行う機会と、周辺的に関わる機会を構造的に用意する。

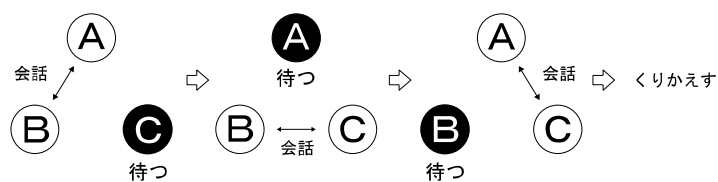


図3 「グループ形式でペアワーク」の活動の流れ

には内容・日時・場所が書かれている。断る役の学習者は、その誘いを適切に断る。そして、一連のやりとりが終わると、ペアを変え、タスクを続ける。周局的に関わる学習者（以下、周局的学習者）には、待機するようにとだけ指示を出した³。

4.3.3 種類のリフレクションのありよう

実践の結果、学習者たちが、周局的に関わる機会を利用して、3種類のリフレクションを行っていることが観察された。①他の学習者の会話を聞いて、②自分の順番を終えて、③自分の順番に備えて、である。以下、それぞれの概要を示す⁴。

まず、周局的学習者は、他の学習者の会話を聞いてリフレクションを行っていた。具体的には、他の学習者の会話を聞く中で、「実は」という言葉に反応し、プリントの内容を確認し始めた。プリントには、タスクに必要な表現がまとめられていた。即ち、他の学習者の会話の中の、理解できなかった言葉がきっかけとなり、リフレクションが開始された。

次に、周局的学習者は、自分の順番を終えて、リフレクションを行っていた。具体的には、タスク中は滑らかに発話していたが、タスクが終わるやいなや、プリントの内容を確認し始めた。即ち、タスクを行う中で抱いた疑問がきっかけとなり、リフレクションが開始された。

最後に、周局的学習者は、自分の順番に備えて、リフレクションを行っていた。具体的には、待機中にタスクカードを取り、その内容の確認と、プリントの内容を確認することによって、次の自分の順番で何を発話するのかをリハーサルしていた。即ち、次に自分の順番がまわってくるという状況がきっかけとなり、リフレクションが開始された。

以上の観察から、周局的に関わる機会は、学習者にリフレクションを促し得ると考えられる。

参考文献

- 大山大樹 (2014) 「日本語学習場面における学習者たちの「わからない言葉を調べない」ふるまいに対する積極的な評価——「学習者たちの学び合い」に関するエスノメソドロジ的研究——」 *Мовні і концептуальні картини світу*, 49 号: 132-136.
- 大山大樹 (2016) 「グループワークにおいて発言の順番を待っている学習者のふりかえりの実際——日本語会話クラスの相互行為分析から——」, *Мовні і концептуальні картини світу*, 58: 133-138.
- 大山大樹 (2017) 「グループワークにおける周局的聞き手の質問を起点とした省察の生成——フランス語初級クラスの相互行為分析から——」 『都市文化研究』 19: 15-26.
- 岡田美智男 (2012) 『弱いロボット』 医学書院.
- ショーン, D. A. (2007) 『省察的实践とは何か』 柳沢昌一・三輪建二 (監訳), 鳳書房.
- 福島祥行 (2015) 「協働学習における「学習者」の構築——フランス語初修者の相互行為分析から」 『人文研究』 66: 153-171.
- 松下佳代 (2015) 「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」, 松下編『ディープ・アクティブラーニング』 勁草書房.
- 溝上慎一 (2014) 『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.

3 なお、実践は、ウクライナの大学の日本語クラスで行った。フランス語教育でないのは、筆者（大山）の責任のもと学習環境をデザインできるのが、このクラスだったからである。

4 詳細な分析は、大山 (2016) を参照。