

アクティブ・ラーニングで形成する 資質・能力に関する一つの動向

北川 剛司

Takeshi Kitagawa

奈良教育大学大学院教育学研究科教職開発専攻

School of Professional Development in Education, Nara University of Education

1. はじめに

アクティブ・ラーニング（以下、AL）の必要性が叫ばれている。ALは直訳すれば「能動的な学習」もしくは「主体的な学び」となり、どの授業においても当然のこととして目指される単なる目標概念のように理解されることもある。そうした主体的な学びを授業において目指すことについては、まったく否定の余地はない。

しかし、このたびのALの提唱は、授業における「主体的な学び」の成立を目標的に掲げるためというより、資質・能力の形成のための具体的な教育方法としてなされている¹⁾。

特に1990年代以降に世界各国で教育目標として様々な能力²⁾が提唱されたという世界的な動向をうけて、わが国でも学力概念が再定義された。それが2007年の改正学校教育法（第30条第2項）のいわゆる「学力の三要素」³⁾や後の高大接続答申⁴⁾で学力の三層構造として描かれた資質・能力にあたる。

このように、1990年代以降を中心とする世界的な流れを受けて提案された資質・能力がわが国の学力概念として新たに位置づけられるようになっていく。すなわち、学校で育てる対象にこうした資質・能力が含まれるようになった。

近年の資質・能力に関する論議は松下（2010）において詳しい。また、学力論におけるこれら資質・能力の位置づけについては、石井（2010）において詳しい。また、その評価にかかわっては、最近の石井（2016）において、一つのあり方が示されている。本資料は、主としてこれらの論考を用いて、資質・能力に関する近年の動向について整理するものである。

2. 資質・能力の概念とその学力論上の位置づけ

2.1. 資質・能力とは何か

松下佳代は「1980年代以降、特に90年代に入っ

てから、多くの経済先進国で共通して教育目標に掲げられるようになった能力に関する諸概念」⁵⁾を「新しい能力」と総称した。そして、それらに共通する特徴について、「①認知的な能力から人格の深部にまでおよぶ人間の全体的な能力を含んでいること、②そうした能力を教育目標や評価対象として位置づけていること」⁶⁾であると整理した。同時に、それら「新しい能力」間にも違いがあることを示し、それらを一枚岩でとらえて批判することには慎重にならなければならないと考えている。「『ポスト近代型能力』⁷⁾として総括的に批判されてきた諸概念をあらためて精査し、それらの間の類似性と相違を明確にすることで、別の飼育・馴らし方を提案したい」⁸⁾とあるように、能力間の差異に目を向けることで、この「新しい能力」に関する議論を前に進めようとするのが松下である。

マクレランドやスペンサーらのコンピテンシー概念をルーツとする近年提唱されている多くの「ポスト近代型能力」について、その典型的概念は、「人間の能力の深部（深く柔らかな部分）に目を向け（垂直軸）、また、それを汎用的・脱文脈的ととらえている（水平軸）」⁹⁾というように整理される。量から質へという能力の深さに関する一次元の軸に加えて、文脈依存から脱文脈性へというもう一つの軸を加えた二次元モデルとなっている。

この二次元モデルをとおしてみたとき、近年の能力概念を世界的に牽引しているOECDのDeSeCoプログラムにおいて示されるコンピテンス概念が、多くの「ポスト近代型能力」に見られる典型的概念とは異なることに注目した松下は、DeSeCoのコンピテンス概念の特徴について次のことを挙げている。

第一に、DeSeCoのコンピテンス概念は「文脈の中で内的構造を結集して要求に応答する能力を指す」¹⁰⁾のであって、それは汎用的・脱文脈的な捉え方とは違うことである。DeSeCoのコンピテンスは

「ある特定の文脈における要求に対してそれらの要素を結集して応答する能力」¹¹⁾であり、能力を要素に還元しない捉え方という意味で「統合的アプローチ」とも呼ばれ、能力を要素に分解して組み合わせるという要素主義的アプローチとは明確に区別されるものという。また、それは「文脈依存性」をもった「文脈的アプローチ」と呼ばれ、どこまでも汎用的なメタレベルの性質をもつ「一般性」を能力において想定する「脱文脈的アプローチ」とは区別されるものという。

それゆえ、DeSeCoのコンピテンス概念は「内的な属性を直接、そうした評価や教育の対象としているわけではない」¹²⁾。「キー・コンピテンシーは、個人の内的な属性と文脈との『相互作用』の産物」¹³⁾なのであって、それは「関係の中で現出するものでありつつ、個人に所有されるものでもある。すなわち、関係論と所有論の交差する場所に現れる」¹⁴⁾ものとされる。

第二に、能力を獲得する目的においてDeSeCoのコンピテンス概念は独自性を持つことである。「何のための能力か」という問いを分析の視点とするアプローチとして用いたとき、わが国の就職基礎能力、社会人基礎力といったものも含めて、近年に提唱された「ポスト近代型能力」の典型的な概念は「あくまでも個人の人生編成に焦点づけられ」¹⁵⁾たものである。一方で、DeSeCoのキー・コンピテンシー概念は『『個人の人生の成功（クオリティ・オブ・ライフ）』と『うまく機能する社会』という両面から答え』¹⁶⁾るものであり、それについて「職業生活だけでなく市民生活や家庭生活も含む個人の人生やそれを支える経済的・政治的・文化的・生態学的な条件整備が視野におさめられている」¹⁷⁾と述べている。このように、DeSeCoのコンピテンス概念は、能力を発揮する範疇として職業生活を越えたより広い生活場面を想定していることが分かる。

以上でみたように、「ポスト近代型能力」として提唱されているさまざまな能力において、DeSeCoの能力概念がもつ独自性について述べた松下は、「DeSeCoの能力概念は、総花的で理想主義的ではあるが、理念的には、現在における一つの到達点を示しているといつてよいだろう」¹⁸⁾と述べている。ここでは、松下が前進させたこの能力に関するこれらの議論にもとづいて、資質・能力について明らかとなったことを次のように整理する。①資質・能力は文脈に依存したもののみならず、所有論のみでなく関係論も用いてとらえなければならないこと。②資質・能力は「個人としての成功」という意味を超えて、個人と社会の両側面を含みこんだ生活のなかでうまく発揮される能力として規定し直される必要があること。

2.2. 学力論と資質・能力

学校で形成する力（獲得を保障する力）については、従来、学力論において様々に論じられてきた。資質・能力と学力論はいかなる関係となるだろうか。そのためにまず石井英真による学力論議に関する整理を概観することから始めたい。

石井は、戦後のわが国における学力論議の動向を概観する中で1990年代以降に展開された「学び」論の展開が教育学研究の新たなパラダイムを切り拓く鍵概念になったことの意義を認めつつも、同時にその問題点を次のように指摘する。それは、目標と評価に関する問いが後景に退くこととなったこと、および、(科学的)知識の社会的・公共的性格に着目し、共通の知識内容をすべての子どもに教えていこうとする志向性も軽視されることとなったことである¹⁹⁾。この石井の問題意識は、このたびの資質・能力の育成をめぐる議論においても貫かれている。すなわち、学力保障の見地からこのたびの資質・能力の育成についても議論するという立場をとっている。

こうした立場のもと、石井は『『態度』の重要性を否定しなかった、中内敏夫の学力論を手掛かりとすることが有効だと考える』²⁰⁾として、中内敏夫の学力論を再評価している。1960年代当時、態度主義批判を背景とした「計測可能な能力を学力とみなす(すなわち、態度は学力とは別ものとして考える)」という学力概念規定が優勢になる中であって、態度を学力論に積極的に位置づけようとしたのが中内敏夫である。石井は中内を再評価する理由について次のように述べている。「これ(中内の学力論における強調点)は、学力概念、および、その背後にある教育的価値の社会・歴史的な性格を指摘し、近代学校教育の役割と限界に関する客観的把握に基づく学力研究の方法論を提起するものといえる一丸括弧内は筆者」²¹⁾。

一方で石井は中内の学力論の問題点について次のように述べている。「中内の学力規定と学力モデルは、学校で育てるべき＜新しい能力＞を限定的に把握する上で狭すぎる。特に、客体としての教育内容の伝達を軸に、頭の中の認識の変容から一元的に人格形成を対象化しようとする中内習熟説では、現実世界と切り結ぶ学習活動のプロセスを通じて、文化や身体的次元と深いかかわりをもって、認識内容と相互媒介的に形成される、認識方法(知的・社会的能力)は視野の外に置かれ、ゆえに、その一人歩きを制御する条件も導き出せない。」²²⁾。

このように、一元的な学力モデルでは視野の外に置かれてきた認識方法(知的・社会的能力)を、学力論において位置づけることを重視した石井は、参加論的学習論との結びつきにおいて、中内の学力論を再構成することを提案している。

「両者を統合する学力研究は、発達段階を考慮しながらも、基本的には、『教科する (do a subject)』学習の追求という方向性で、そして、ミクロな教室での実践とマクロな教育政策との接点である教育課程論の地平において展開すべきだと考える」²³⁾、さらには、『『教科する』学習に向けた学力論を、教育課程論の地平で問うということは、＜新しい能力＞を文化内容に即して捉え、その指導可能性と評価可能性を担保することにつながるだろう」²⁴⁾という叙述にあるように、あくまで個人による所有論の範疇で一元的にとらえられてきた従来の学力モデルの枠組みを乗り越えて、資質・能力を指導（評価）可能なものとみなす教育課程論の範中として位置づけた新たなモデルを構築することの必要性が提案されている²⁵⁾。

以上のことをふまえて、学力論と資質・能力に関して明らかとなったことを次のように整理する。①資質・能力は教科学力の発展上にあるわけではないこと（教科学力を基礎とし、資質・能力を応用とする一次元的な学力論ではないこと）。②資質・能力は、脱文脈的なものとしてとらえるのではなく、文化内容との接点の中で発揮される能力（認識方法＝知的・社会的能力）としてとらえ直す必要があること。それゆえに、③資質・能力は、個人による所有論を前提とする学力論を超えて、教育課程論の地平において教科学習を追求する形で位置づけ直される必要があること。かかわって、④資質・能力は、それ自体が独立して教育や評価の対象とはならないこと。

3. 資質・能力に関する評価

石井によって、ループリックを用いた能力評価の一つの実践の形が示されている²⁶⁾。京都大学の教職課程においてポートフォリオを導入するなかで、教職に関する職能を対象として、評価する取り組みを紹介している。教職に関する職能をループリック化し、それを用いて学生に自己評価させることで、職能を評価しようとする取り組みである。

京都大学の教職課程のポートフォリオにおいては、5つの柱（A. 教職に求められる教養、B. 生徒理解と人間関係構築力、C. 教科内容に関する知識・技能、D. 教科等の授業づくりの力量、E. 課題探求力²⁷⁾）が設定されたことが紹介されている。この5つの柱には6段階のループリックが一律に設定されている。例えば、「A. 教職に求められる教養」の最も高いレベル6には「単位習得した科目で得た知識をもとに、学校で起こる様々な事象についての的確に観察し、その知見を踏まえて、生徒の発達を効果的に促すような学級経営案を書くことができる」とある。以上のように、教職に関する資質・能力をルー

ブリックによってとらえようとする評価の取り組みが紹介されている。

これとかかわって、次のことを指摘できる。例えば「A. 教職に求められる教養」は広く多岐にわたる能力から成ると考えられるが、引用したループリックのレベル6において示されるのは、「学校で起こる事象に対する観察力」と「効果的な学級経営案を書ける」という二つの能力のみである。これについては、「京都大学の教職課程ポートフォリオでは、5つの柱それぞれに対応するまとまった活動や成果物を軸にループリックを設定することで、能力の全体性を損なわないようにしている」²⁸⁾と述べられていることから、実際に行なわれた活動や成果物に対応させてループリックが叙述されているために、「A. 教職に求められる教養」としてこの二つの能力に焦点化されているということが分かる。

つまり、この京都大学の取り組みを例として、資質・能力に関する評価について次のことが分かる。それは、資質・能力の全体をループリックによって評価しようとするのではなく、実際に行なわれた活動や成果物に対応させることができる資質・能力に限定して、それをループリック化して評価するという方法がとられていることである。既習の学習や活動内容とのかかわりの中において資質・能力をとらえようというこの立場は、単に所有論においてではなく、学習論、関係論において資質・能力をとらえようとする一例として見るができる。

4. おわりに

資質・能力について、得られた知見を再掲する。

①資質・能力は文脈に依存したものとみなすため、所有論のみでなく関係論も用いてとらえられなければならないこと。②資質・能力は「個人としての成功」という意味を超えて、個人と社会の両側面を含みこんだ生活のなかでうまく発揮される能力として規定し直される必要があること。③資質・能力は教科学力の発展上にあるわけではないこと（教科学力を基礎とし、資質・能力を応用とする一次元的な学力論ではないこと）。④資質・能力は、脱文脈的なものとしてとらえるのではなく、文化内容との接点の中で発揮される能力（認識方法＝知的・社会的能力）としてとらえ直す必要があること。それゆえに、⑤資質・能力は、個人による所有論を前提とする学力論を超えて、教育課程論の地平において教科学習を追求する形で位置づけ直される必要があること。かかわって、⑥資質・能力は、それ自体が独立して教育や評価の対象とはならないこと。

このような資質・能力の評価のあり方として、石井による京都大学の取り組みの例において、一つの形が示された。汎用的な資質・能力について叙述さ

れたルーブリックを用いて資質・能力を評価するのではなく、学習における活動や成果物に関連した資質・能力について叙述されたルーブリックを用いるというものである。これは、所有論を超えて、学習論、関係論において資質・能力を捉え直した資質・能力の評価のあり方に関する、一つの重要な提起といえよう。

一方で、ルーブリックを用いた資質・能力の評価のあり方については、次のことを課題として挙げることができる。それは、資質・能力に関するルーブリックで、解釈の余地をとまなう叙述が用いられると、改善のための情報をそうした評価から得ることは困難になるということである²⁹⁾。資質・能力の「評定」としては問題ないが、「評価」としてのあり方については、引き続き検討が求められよう。

註

- 1) 世界的なALの動向をふまえると、資質・能力の形成と結びついたALの政策的推進は、きわめて日本的な現象とされる(松下佳代(2016)「2 資質・能力の形成とアクティブ・ラーニング—資質・能力の『3・3・1モデル』の提案」日本教育方法学会編『教育方法45 アクティブ・ラーニングの教育方法学的検討』図書文化、25頁参照。)
- 2) 松下は、「1980年代以降、特に90年代に入ってから、多くの経済先進国で共通して教育目標に掲げられるようになった能力に関する諸概念」のことを指して「新しい能力」と総称している。(松下佳代編著(2010)『<新しい能力>は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンピテンシー—』ミネルヴァ書房、2頁。)
- 3) 2007年の「学力の三要素」は〈1〉基礎的な知識及び技能、〈2〉これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力、〈3〉主体的に学習に取り組む態度。
- 4) 中教審答申「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～」(2014)
- 5) 松下佳代(2010)前掲書、2頁。
- 6) 同上書、2-3頁。
- 7) 松下は、知識やスキルのなどの明示的な能力を扱う「近代型能力」に対して、近年の能力概念を「ポスト近代型能力」と名づけた本田由紀の枠組みを援用している。
- 8) 松下(2010)前掲書、6頁。
- 9) 同上書、16頁。
- 10) 同上書、21頁。
- 11) 同上書、29頁。
- 12) 同上書、21頁。
- 13) 同上。
- 14) 同上書、22頁。
- 15) 同上書、31頁。
- 16) 同上。
- 17) 同上。
- 18) 同上書、32頁。
- 19) 石井英真(2010)「学力論議の現在—ポスト近代社会における学力の論じ方」松下佳代編著『<新しい能力>は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンピテンシー—』ミネルヴァ書房、152頁。
- 20) 同上書、167頁。
- 21) 同上。
- 22) 同上書、170頁。
- 23) 同上書、171頁。
- 24) 同上。
- 25) 石井によるモデルが参考になる。(石井英真(2015)『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影—』日本標準、22頁。)
- 26) 石井英真(2016)「教員養成におけるポートフォリオ評価」松下佳代・石井英真編『水上慎一監修アクティブラーニング・シリーズ3 アクティブラーニングの評価』東信堂、44-68頁。
- 27) 同上書、56-57頁。
- 28) 同上書、65頁。
- 29) 例えば、本稿117頁でとりあげた京都大学のルーブリックを例にすると、「的確に」や「効果的に促す」という表現を用いてメタ的なレベルで資質・能力を叙述することが試みられているが、そうした叙述からはどういうものが的確なのか、どういうものが効果的なのかについてのフィードバックを得ようとするのは難しいだろう。