

フィンランドの教育の体現による 学びの意欲向上

-教育困難校におけるイノベーション教育の成功事例-

梅田 眞司

正会員 Social Design Laboratory (〒251-0047 神奈川県藤沢市辻堂3-2-57)
s-umeda@office-solutions.jp

本稿は、いわゆる教育困難校における、学習者の学びの意欲向上活動の実践報告である。研究の目的は、フィンランドの教育のあり方をクラスに体現することにより、日本の教育現場においてもその教育のあり方が学習者の学習意欲の向上や脱落者の防止に有効であるかを模索することであった。クラスを生徒たちが今まで経験してきたであろう行動主義的学習概念から、社会構成主義的学習概念へリデザインしていくために、まずクラスが安全な場であることを生徒たちへ周知した。その上で、ナラティブな対話を出発点に、簡単なグループワークを実施するにつれ、学びの共同体が形成されていった。次にイノベーション教育プログラムを実施し、最終的に一部の測定項目においていわゆる進学校の生徒たちの出すアウトプットと遜色のない結果が認められた、この一連の活動を通して、生徒たちの学習意欲の向上が認められた。脱落者防止に寄与する結果が得られた。

Key Words : *social constructivism, learning community, Finland, innovation education, active learning, narrative*

1. 問題と目的

(1) 教育困難校での学習者主体の学び場の必要性

現在、世界的にも学習者の主体的な学びと協働学習が重視されている。たとえば、OECDが定めている3つの「キー・コンピテンシー」：1.社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力（個人と社会との相互関係）2.多様な社会グループにおける人間関係形成能力（自己と他者との相互関係）3.自律的に行動する能力（個人の自律性と主体性）¹⁾があり、日本においては、2017年3月に新学習指導要領が文部科学省より交付されたが、主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）が重視されていることが見てとれる。

教育の現場では、主体的であり協働的な学びの場づくりがこれまでも取り組まれてきている。たとえば集団でのグループ・ワークによる学びのひとつであるグループ・アプローチをみると、生徒が安心できる学級づくりや対人スキルの向上を目指したグループ・ワーク²⁾、ソーシャルスキル・トレーニング³⁾やPCA⁴⁾など多様な取り組みが挙げられる。

しかし、これらの取組みの中で高校生を対象とした研究は少なく、特に教育困難校の生徒を対象とした実践となると殆ど存在しない。これは、教育困難校におけるグループアプローチの難しさを表している証左といえよう。筆者も身をもって体験したが、教育困難校においては、グループ・ワークを実施して効果を上げる以前に、その前段階であるグループ・ワークを成立させること自体が困難である。生徒たちは、担当教師に注目できず、指示が伝わらず、理解できず、結局はまとまりのつかない状態になるためである。しかし、たとえ教育困難校であっても、教師は学級集団を対象にしながら授業や生徒指導を行っており、グループアプローチを欠かすことはできない。

一方、そのような状況におかれている教育困難校において、脱落者を生じさせないために、教師は生徒にとっての学習資源であることに自覚的になり、生徒の状況に応じた学習動機づけを刺激し続けることが必要⁵⁾であるとの結果も示されている。

(2) 研究目的

本研究では、学習者主体の学びの場の形成をめざすフ

フィンランド共和国（以後フィンランド）の教育のあり方を、筆者が担当している教育困難校のクラスで体験することにより、日本の教育現場においてもその教育のあり方が学習意欲の向上に有効であるかを確認することを主目的としつつ、脱落者の状況やイノベーション教育を実施した結果について報告をするものである。

(3) フィンランドの教育

a) フィンランドの教育の目的

フィンランドの国家戦略の一端を担う、NIS(National Innovations System)。それは、社会福祉国家でありながらも、新自由主義経済価値観がはびこるグローバル市場において存在感を発揮しつつビジネスを成功させ、国家として生き残っていくことを目的としていた⁶⁷⁾。OECD生徒の学習到達度調査(PISA)の良好な結果により、フィンランドの教育のあり方が、日本ならず世界で注目を浴びて久しい。その教育システムは、NISの戦術的位置づけとしてデザインされたものであり、彼の国の教育目標は、世界市場で勝ち抜けるイノベティブ人材の育成といえよう。フィンランドの教育の特徴はすでに多くの先行研究がなされており、研究結果およびその結果を活かした書籍も一般に広く認知されているため一般的な特徴は本稿では詳しくは触れない。

筆者は、フィンランド現地におけるフィールドワークや調査等により、その教育システムは図-1に示すようにユーザー中心および参加型デザイン駆動を中心に据えた制度と、社会構成主義的な学習概念を基底とした、学習者の学びへのモチベーションを醸成し駆動させつづける教育現場との相乗効果によって創出されているとの結論に至った⁸⁾。

b) デザイン駆動

フィンランド政府がイノベーション政策の一環として取り組んで来て来ているもののひとつとして、ユーザードリブン・イノベーションが挙げられる⁹⁾。これはユーザーが中心となり、ユーザー自身が製品やシステムのデザインに参画し、イノベーションを創出するための一連の行為である。スタンフォード大学 d.schoolやデザインコンサルティングファームIDEOなどの実績により世界中のビジネス業界で認知が進んでいるデザイン思考といったユーザー中心デザイン行為は、デザイナーがモノやコトを利用するユーザーの観察から洞察を得て、その当事者の潜在的な問題を線形思考と非線形思考の統合的発想をもって解決をはかるというイノベーション創出のあり方であるが、北欧地域で積極的に活用されているものは、ユーザー中心デザインに加え、さらにユーザー自身が問題解決に参画、イノベーションを創出していくという参加型デザインである。フィンランドではそのソーシャル・イノベーションのあり方を「特許のないイノベーション」¹¹⁾と表現されている。フィンランドの教育システムにおいてもユーザー中心デザインおよび参加型デザインで駆動されている。児童を中心に据え、学習者の観察を通して言語化できない部分も含めて問題解決をはかるという学びの場のデザインがなされている。これは、児童を中心にすすめる教育としつつも、結局は教育制度に児童たちを添わせてしまっている日本の教育の現状とは本質的に異なる。つまりフィンランドの教育は、建前と実践の軸が見事に一致している。また、教育システム自体に目を向けてみると、参加型デザイン駆動による地方自治体と学校や教師への分権化の姿が見えてくる。

フィンランド政府は、1994年の総合学校の国家的な教育改革によって、カリキュラムの計画と評価は地方自治体と学校に権限委譲された。教育省は「総合学校のカリキュラムの基礎」という113ページの小冊子を作成し、新しいカリキュラムの哲学、そして学校教科の意義と主要なコンテンツの特徴を示し、多様な教科に充てられる授業時間の枠組みを定義した。カリキュラムの新しい哲学は以下のとおりである。「研究成果によれば、カリキュラムのデザインへの教師個人が関与することは、学校内部の生活における実質的な変化にとって重要な前提となる。教師は、他人がデザインしたカリキュラムであれば身近に感じるができず、その実施にも深く関与しない」¹¹⁾カリキュラム開発の一部として、自己評価は学校の中で行われている。「学校の自己評価は、カリキュラムの意識的な開発の一部であった。学校の目的を意識することは、生産的な学校をつくるために必要な方法である」¹²⁾これらの恩恵は、国による中央集権的管理にかかるコストの低減という経済面だけではなく、教育関係者がより主体的に関わるようになること、そこから多様な教育の

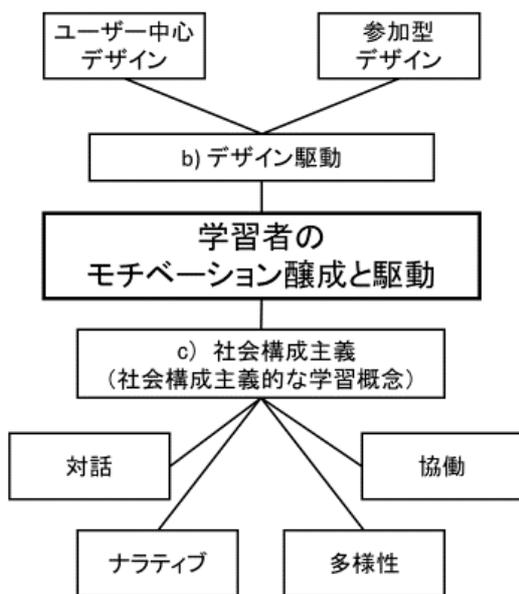


図-1 フィンランドの教育のあり方を形成する要素

あり方が協働を通して創発されていく可能性を持ったことである。深い専門知識を有しつつ多様性に富んだ専門集団は、価値の高いイノベーションのブレイクスルーが起こせることが示されている¹³⁾が、このことからフィンランドの教育システムはイノベティブである。

c) 社会構成主義的な学習概念

フィンランド国家教育委員会みずから彼らの教育の成功要因のひとつとして社会構成主義的な学習概念(Socio-constructivist learning conception)を公的に挙げている¹⁴⁾。「社会構成主義的な学習概念」は非常に高度な概念といえるが、どの教育者にも共通に理解され通用する社会が実現されているということは、教育界や保護者にかなり高いレベルの理念的的一致が生み出されているということになる。

社会構成主義的においては、学習者の主観的物語であるナラティブが知識としてみなされるが、そのナラティブが学習者同士相互に敬意をもって対話が紡がれるからこそ、自分自身の興味を出発点に学びを進めることができる。また、教員であってもひとりの学習者として位置付けられる。もちろん教師は科学に立脚した知識をもってクラスに臨んでいるが、持っている知識は相対化されるため、教員は学習者との対話を通してクラスを真理探究への旅へといざなうことが求められる。これはクラス内が画一的な価値観ではなく、多様な価値観の存在を認め合いながら協働を通して学びの場が形成されて行っていることを示している。しばしば日本のメディアでフィンランドの教育が特集されると、彼らが教育現場で多用する“Miksi?”(なぜ?)という問いかけが紹介されるが、こういった背景があるからである。

モチベーション(動機づけ)は、行動を始発させ、目標に向かって維持・調整する過程・機能と定義される¹⁵⁾。また、モチベーションは大きく内発的動機づけと外発的動機づけに分けられる。内発的動機づけとは、何かに対する興味を満足させるため、もしくは達成感を得るために、自己目的的に行動をしている状態をさす。一方、外発的動機づけとは、活動すること自体も目的であるが、それ以上に報酬に重点が置かれている場合の動機づけを指す¹⁶⁾。フィンランドの教育を観察していると、シンプルに学習当事者(児童、教員)のモチベーションを醸成し、それを継続駆動をさせ続けるデザインがなされていることが強みであることがわかる。学習者それぞれの内発的動機づけから始まり構成されるナラティブを常に対話を通して受け留めあい、協働を通して学びあい続けるからである。そして教育システム全体にも言えることであり、学校と教員、学校間、学校と自治体、自治体・学校と国家教育委員会、自治体・学校と政府の間でもそれは一般的に実践されている。

2. 方法

(1) A校の概要と介入前の状況

本研究の対象校A校は、男女共学の全日制私立高等学校であり、1学年4クラス計12クラスで構成されている。男女共学であるものの、在籍生徒数の殆どを女子が占めている状況である。本研究を実施した学年の場合、入学制に占める中学時代30日以上欠席を有する不登校経験者の割合は約40%であり、年度により多少のばらつきはあるが、3年間での中途退学者数は24%程度である。概ね100名前後が入学し、卒業率は約70%。卒業後の進路は、就職が約70%、フリーター・無職が約30%である。

A校において、教員は生徒たちの様々な問題行動への対応に追われ、授業自体が成り立たないことがある。このような状況下の教室は落ち着いた学習環境とは言えず、非社会的問題を抱える不適応傾向生徒にとっては不安の高まる要因ともなっていた。また、問題行動的生徒にも非問題行動的生徒にも共通して、人との適度なコミュニケーションスキル不足がみられ、学校はその教育の必要性も感じてはいたが、手が回らない状況におかれているようであった。そんななか、A校企画部からこの現状を打破するきっかけを求めたイノベーション教育プログラムの実施について打診が来た。イノベーション教育は、革新的で社会に大きなインパクトを与える製品・サービス・ビジネスモデル・社会システム等を生み出す力を養う¹⁷⁾ための教育であり、高度なメタ認知能力を要する教育でもある。そもそもイノベーション教育を実施するにあたってのグループワークが成立しないであろうと考え一旦は断った。しかしフィンランドの教育のあり方を改めて振り返って見たところ、モチベーションの醸成と駆動、そしてイノベーション教育との親和性が高い点を思い出し、また教育困難校での脱落者の発生を防ぐための継続的な学習動機づけに対してフィンランドの教育のあり方が有効なのではないかという問いから、A校でフィンランドの教育のあり方を体現しつつイノベーション教育を実践していくこととした。

(2) 対象生徒と介入時期

イノベーション教育の実施は第2学年2クラス50名が対象となった。これは特に生徒が選別をされてクラスが組成されたわけではなく、他の2クラスは同時に計画されていた別のカリキュラムを実施している。本研究対象となった生徒たちはそのうちの1クラスであり、25名(男子4名、女子21名)。もう一方のクラスは25名(男子5名、女子20名)。世界的企業でのデザインプロジェクト担当経験があり、大学教員にも就いているA氏が新たにA校の

教員として就任し担当をした。フィンランドの教育のあり方の体現を目指したの筆者のクラスのみであり、A教員が担当するクラスは、行動主義的な学習概念を基底とした授業を実施した。期間は、201x年4月より翌年3月までの1年間である。

(3) 倫理的配慮

本プログラムを実施する上で、筆者が担当するクラスの学習当事者には、このプログラムは互いに主体的に学びあっていくものであり、この授業を受けることも、受けないことも自由であることを説明した。授業毎にアンケート提出することを依頼し、個人情報保護に努めるとともに、その提出有無によって不利益を得られない、成績にも影響しないことを説明し、提出をもって同意とした。

(4) 実践の方法

年間授業デザインを図-2のとおり大まかに3つのフェーズに分けた。第1期は、学びの場の土台作りに専念する期間。第2期は、対話に加えイノベーション教育プログラムを取り入れ始める期間。第3期は、イノベーション教育を通常稼働させる期間である。

<p>第1期: 学びの場づくり (授業1~12)</p>
<p>第2期: イノベーション教育への助走 (授業13~24)</p>
<p>第3期: イノベーション教育の実践 (授業25~28)</p>

図-2 年間授業デザイン

第1期は、4月から7月までの3か月間で12回の授業を行った。期間内を3つのパートに分け、初回の4回は遊びをベースに生徒たちにやりたいことを提案させてレクリエーションゲームを実施した。次の5回はアイスブレイクをまず行っただけで、生徒たちの対話を通して自律的に

構成された5人1組のチームをつくり、自分たちの興味があることを中心に対話を進めさせた。最後の3回パートは、いよいよ具体的なテーマをみなで提示しあったうえで問題解決を志向した対話を行った。第2期は、9月中旬から12月中旬までの3か月間で12回の授業を行った。期間内を4つのパートに分け、各パートの初回に問題解決すべきテーマを自分たちのナラティブな対話のなかから決めさせたうえで、残りの3回の授業を使ってイノベーション教育を簡易的なかたちで実践させた。第3期は、1月中旬から2月下旬までの約2か月間で4回の授業を行った。この期はパートを分けず、4回の授業を通貫してイノベーション教育授業を行った。イノベーション教育は様々な方法論があり、東京大学i.school、慶應義塾大学大学院システム・デザイン・マネジメント研究科(慶應SDM)などをはじめとした教育研究機関でも日々研究と実践がなされているが、筆者が本研究で用いたものは、主に多様な視点・視野・視座を学び得るための対話、要素間の関係性を論理的に可視化するためのシステム思考、協働によって対象の潜在的問題を発見し非線形的発想と試行錯誤による問題解決をはかるデザイン思考、そしてそれらを統合したシステムデザインアプローチを用いた。

効果測定方法として、出席率、出席者における授業への参加率、学習意欲度、イノベーション教育のアウトプット結果を項目に用いた。

図-1に示したフィンランドの教育のあり方を体現する授業を進めるにあたって、筆者も含めクラスで学ぶ者へ守ってほしいルールを設定した。ルールはひとつ。「この学ぶ場に敬意をもつこと」。このルール自体も命令ではなく、今後皆で対話し合い違うルールに変えることもできるという旨の説明を行っただけで提案してみたところ、生徒たちより同意を得られたので、筆者のクラスのルールとして採用された。このルールさえ守られているのであれば、他は何をしても良いこととし、携帯電話をいじっても、漫画を読んでも、授業に関係ない会話をしても、そして授業にさえ参加するかも自分たちで判断して決めてよいということも説明した。また、筆者は教員であってもこのクラスでは皆と共に学びあう同じ仲間であること、すべての決定事項は対話で行い命令はしないこと、宿題、課題であっても筆者からのひとつの提案でしかなく、納得ができれば任意で取り組めばよいとした。これは生徒たちがこのクラスが安全な場であることを理解して、対話を通して学ぶということ、協働を通して学びあうということ、自尊他尊と自由の相互承認の涵養が進めば、自ずと学びあうことへの敬意を示し、場の形成に参画してくれるとの狙いがあったため設定をした。また上記涵養を進めるために、授業ごとに本ルールについて確認をし合った。

2. 結果

本プログラムを通して、学習者の学習意欲の向上が確認できた。以下に、得られたデータを確認していく。なお、出席率以外の項目については、A教員の同意を得られなかったためデータを得られていない。今後データを入手次第あらためて結果に反映をしていくこととする。

生徒の客観的な学習意欲について調査した。項目は「2つのクラスの出席率変化」(図-3)「筆者クラス出席者のワークへの参加率変化」(図-4)で、それぞれ全体数に対しての授業の出席者数の割合と、出席した生徒のうち授業に参加した者の数の割合を算出した。出席率は、年間を通して数値の変化はみられるものの、当初想定していた以上の出席率を得られた。これは、行動主義的学習概念で授業を行っていたA教員が担当していたクラスと比較しても明らかに高い数値であった。その差は年間を通しては23.3%、第1期は26.6%、第2期は15.7%、第3期は36.0%であった(表-1)。出席者のグループ・ワークへの参加率変化については、授業開始から4回目の授業までは参加率は一時的に下降したものの、以後は年間を通して上昇がみられ、最終的には参加率100%を示し続けた。

次に、生徒の主観的な学習意欲度について調査した。項目は「この学校に通いたいか」、「このクラスで学びたいか」(図-5)、「学ぶことが楽しいか」(図-6)であり、出席した生徒に、それぞれ10段階評価でアンケートに回答をしてもらい得られた数値の平均値を算出した。「この学校に通いたいか」については、局地的に増減がみられるものの、年間を通してみると大きな増減はみられなかった。「このクラスで学びたいか」については、初回授業から4回目までは一時的に下落がみられたものの、以降、年間を通して増加の傾向がみられた。「学ぶことは楽しいか」については、年間を通して増加傾向がみられた。

脱落者を、5回連続以上授業不出席かつ年度の最後まで出席しなかった者(A群)と中途退学者(B群)とすると、筆者クラスでは、A群は1名、B群は1名であった(クラス生徒数の8%)。一方、A教員クラスではA群は6名、B群は3名であった(クラス生徒数の36%)。

イノベーション教育にふれる授業は、初回授業から実施するのは困難と判断し、10回目の授業から実施した。生徒たちの対話を通して自律的に構成された5人1組のチームをつくった。アウトプットについては、質を計る項目は「視座」「多様性」「非線形的発想」を設定した。「視座」は、木を見て森を見るような構造的なアプローチの具合を、「多様性」は、課題に対して多様な視点をもって臨んだ具合を、「非線形的発想」は、帰納的思考に捕らわれず創造性あるアイデア発想を行った具合を、

それぞれ筆者の定性的評価を以て100ポイント満点で計った。「視座」については、俯瞰的なものの見方と一定の知見が求められることから、イノベーション教育授業開始初回(年度通算10回目授業)から4度に渡って5ポイントという低い数値を示した。その後は低調ながらも、年間を通して数値の上昇がみられた。「多様性」については、多様な視点から物事を見ることに慣れていないためか、視座までは低い数値ではないものの低調な数値の滑り出しであった。こちらも視座と同様に、年間を通して回を重ねるごとに数値の上昇がみられた。「非線形的発想」については、他の二項目と同様に低い数値での滑り出しであったが、イノベーション教育授業開始8回目(年度通算17回目授業)から以降、年間を通して大きく数値を伸ばし続けた。図-8に参考として、一定期間筆者によるイノベーション教育を受けた(デザイナー職除く)「デザイナー職」「大学生」「高校生(進学校)」「40~50歳代サラリーマン平均」のプロットを掲示するが、年度の終わりには「高校生(進学校)」のアウトプット数値に肉薄する結果を示している。

表-1 生徒の出席率

期間	筆者クラス A教員クラス		a-b(%)
	出席率a(%)	出席率b(%)	
全期間	87.9	64.6	23.3
第1期(4~7月) 12回	85.3	58.7	26.6
第2期(9~12月) 12回	89.0	73.3	15.7
第3期(1~2月) 4回	92.0	56.0	36.0

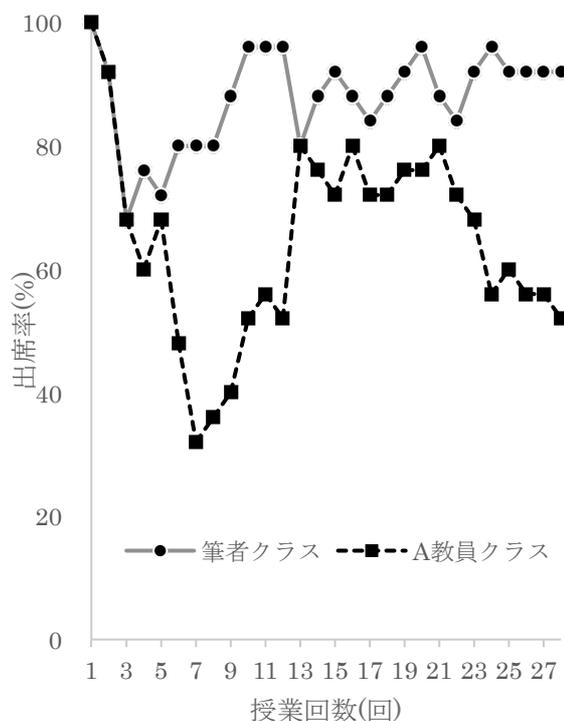


図-3 2つのクラスの出席率変化

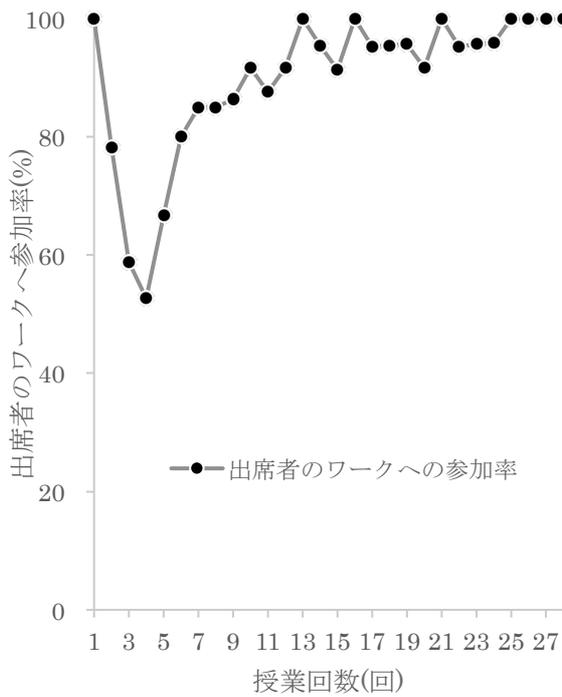


図4 筆者クラス 出席者のワーク参加率変化

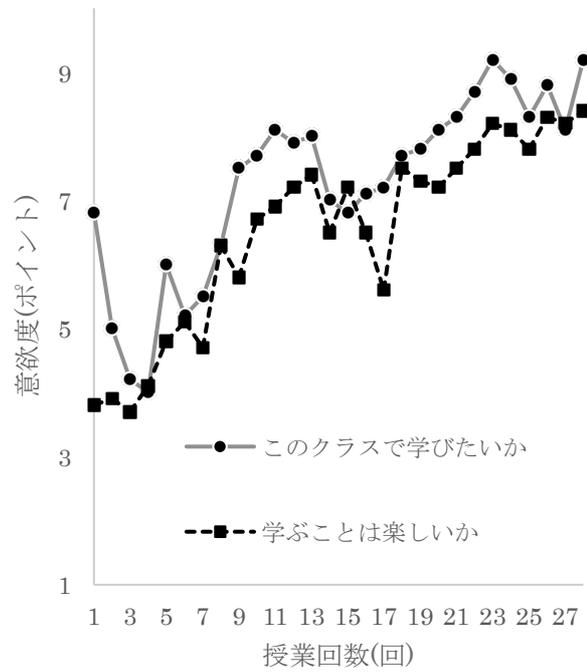


図-6 筆者クラス生徒の意欲度変化2

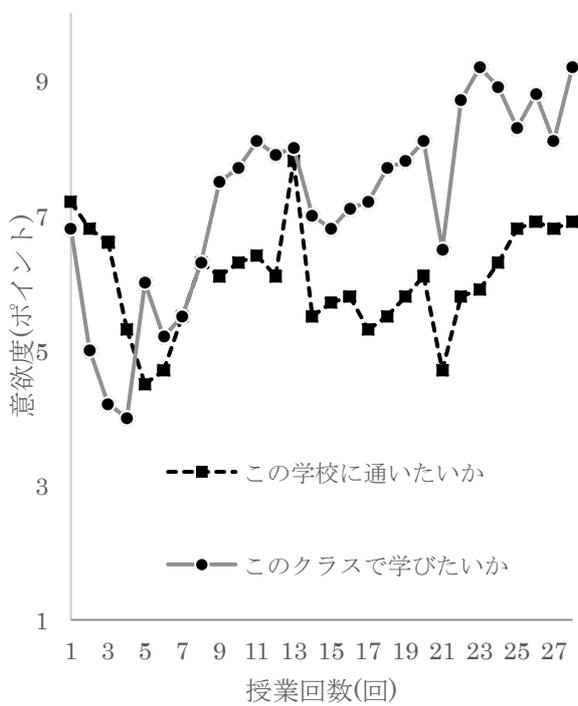


図-5 筆者クラス生徒の意欲度変化1

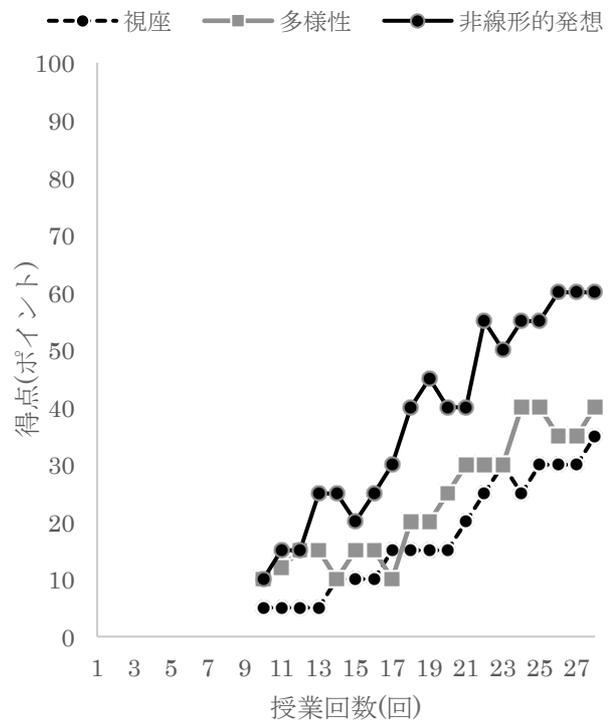


図-7 筆者クラスイノベーション教育結果1

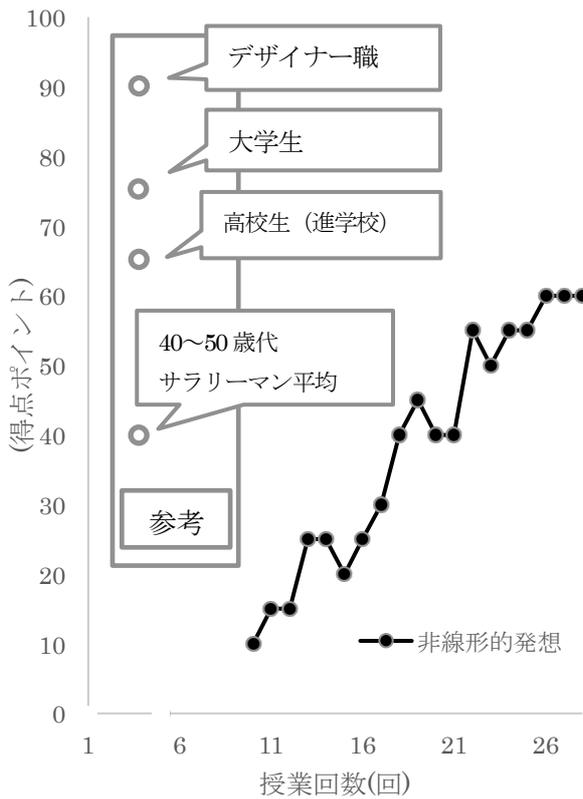


図-8 筆者クラスイノベーション教育結果2

3. 考察

教育困難校でのイノベーション教育の稼働実現は困難の極めた。高いメタ認知能力が求められることもそうだが、グループ・ワークを実施して効果を上げる以前に、その前段階であるグループ・ワークを成立させること自体が困難であるためである。実際に、従来の行動主義的学習概念の延長での授業を実施したA教員のクラスでは、学級崩壊に近い状況に陥った。図-3の出席率を見ると筆者クラスと相対的に低い数値を出しつつもイノベーション教育授業の進行が行えているようにみえるが、8回目の授業以降は教務課が介入し、生徒たちを半ば強制的に授業に参加させ、監視員も配置させていた。また不特定の欠席者が多すぎたために複数週にまたぐグループワークを実施することも困難な状況に陥っていた。そのため毎回単独完結構成で授業デザインを行わなくてはならなくなった。授業開始15回以降に至っては、読書感想文や作文を書かせたりといったものはイノベーション教育と表現するには厳しい内容へ変遷していった。対して、筆者クラスは第一期はイノベーション教育を進める上での下準備的な内容であるものの、第二期以降は十分にその範疇を担う内容を授業にて稼働することができた。第三期に至っては、同年齢帯のいわゆる進学校で実施するグループワークとほぼ変わらない内容で進めることができた。図-7

で示す通り各項目の数値の上昇を見るに教育困難校であっても、内発的動機づけを起点とし、継続的な学習動機づけのプロセスを踏めば、イノベーション教育の効果は十分に認められると言えるだろう。また年間授業デザイン通り年度最後の授業まで稼働できたことも併せて、教育困難校におけるイノベーション教育の成功事例のひとつとして数えられるに値すると筆者は自負している。なお非線形的発想の結果については、注目に値する上昇率と結果を残している(図-8)が、こちらについては、どのような要素が学習者の能力上昇に寄与するのか今後の研究の課題としたい。

教育困難校における脱落者の予防については、筆者クラスはA群1名B群1名でクラス生徒数の8%、比較対象であるA教員クラスはA群6名B群3名でクラス生徒数の36%、A校における学年の3年間での転退出者数は24%程度であることから効果も認められた。また両クラスの生徒の出席率の差、筆者クラスの生徒の学習意欲向上変化とあわせて判断をすると、教育困難校において脱落者を生じさせないために、教師は生徒にとっての学習資源であることに自覚的になり、生徒の状況に応じた学習動機づけを刺激し続けることが必要⁹⁾とする深谷・丸山(2011)らの研究を補強する結果を得られたと言えよう。なお、筆者クラスのA群のうち1名は妊娠出産にかかる長期休みである。グループ・ワーク時にクラスの中心的役割を果たし、授業時間以外に読んでいる書籍(例えば、リンダグラットン(2012)『ワーク・シフト』、プレジデント社)についての対話を筆者に求めてくるような特に学習意欲が高い生徒であった。B群1名については、家庭の経済的な都合によるやむを得ない中途退学であり、教員としての限界と関与責任のあり方について考えさせられた。

本稿では、生徒の学習意欲向上を指し示すため効果測定を数値にて示したが、実際に1年間にわたり教壇に立ち続け、生徒たちを観察し、共に学んだ者として、数値以上にフィンランドの教育のあり方の可能性を全身で感じた。学習者のナラティブな対話から始まる知への探究協働、ユーザー中心デザインと参加型デザインによって形づくられる教育システムを通じて、学習者の内発的動機づけによるモチベーションの醸成と継続的なモチベーション駆動への取り組みの実現。これは単なるメソッドなどではなく、哲学であり本質である。彼らはこの「特許のないイノベーション」を教育システムだけではなく、社会システム全般にもこの哲学を取り入れており、一般市民レベルでの実践を行っている。

魅力的な彼らのオープン・イノベーションを日本でも実践していきたいところではあるが、解決すべき課題が山積しており実行には困難を伴うであろう。教育領域に特化して言及をすると、教員の再教育問題が挙げられる。教員は、行動主義的学習概念の教育を優秀な成績で修め

てきた、言わばパッシブ・ラーナーの勝者である。その殆どは、アクティブ・ラーニングで学んできた経験がない。アクティブ・ラーニングの本質を学び理解する前に、制度として実践を求められるという歪みのなかでクラスに臨まなければならない。筆者が認知している事例の中では、90分間の集団研修を終えただけでアクティブ・ラーニング型授業への移行を教員へ求めている学校もあった。筆者は普段から日本におけるアクティブ・ラーニング授業の観察機会を得られることが多い。素晴らしい学びの場に出逢った時の感動は言葉に言い表すことはできない程である。しかしながら、同時に奇妙な現象に対して查たる思いに駆られることも少なくない。疑似アクティブ・ラーニング現象と称すれば良いのだろうか。そこにはアクティブ・ラーニングをパッシブ・ラーニングの文脈で捉え教授している教員と、アクティブ・ラーナーを演じている健気なパッシブ・ラーナー（生徒）の共犯関係が見て取れる。実際に筆者が本研究で行った授業をそのような教員が倣い再現をしようとしても、同じような結果を出せるかは疑わしい。「手法」として捉えしまう恐れがあるからだ。それだけでは、学習者へのモチベーション醸成と継続したモチベーション駆動する学び場づくりの実現は夢物語と消えてしまうであろう。教育困難校でのグループ・ワーク、例えばソーシャルスキル・トレーニング(SST)などの導入にあたって、そもそもグループ・ワーク自体が成り立たないといった失敗事例報告を耳にするが、グループ・ワークをする以前に学びの場の形成に失敗、もしくは不完全形成をしていると筆者は考える。これはパッシブ・ラーニングの文脈でアクティブ・ラーニングを切り取って理解し導入をしいるためであろう。教員は、生徒のナラティブを軽視して自分の都合を押し付けてはならない。対話的であるべきである。そして、同調圧力や命令といった外発的動機づけによる集団行動とナラティブの対話によって紡がれるような内発的動機づけによる協働の違いにも気が付くべきである。

生徒、教員、保護者といった関わる者全員で学習者主体の学び場をデザインし、学習者が自律的に学び続け自立を涵養していく彼の国の教育のあり方を日本で実践するためには、教師のみならず保護者にあっても社会構成主義的な学習概念の深い理解が必要であり、そこがスタートラインと言える。実現にあたっては教員個人の資質に委ねるといった精神論と運頼みとするのではなく、国として戦略的に教員養成の教育デザインと教員の再教育デザインを為していく必要があるだろう。

参考文献

- [1] OECD (2005) “THE DEFINITION AND SELECTION OF KEY COMPETENCIES Executive Summary”.
- [2] 國分康孝・片野智治 (2001) 『構成的グループ・エンカウンター の原理と進め方ーリーダーのためのガイド』 誠信書房.
- [3] 相川充・佐藤正二 (2006) 『実践! ソーシャルスキル教育 中学校一対人関係能力を育てる授業の最前線』 図書文化社.
- [4] 鎌田道彦・本山智敬・村山正治 (2004) 『学校現場における PCA Group 基本的視点の提案 非構成法・構成法にとらわれないアプローチ』 心理臨床学研究, 22(4), p.429-440.
- [5] 深谷佳子・丸山広人 (2011) 『教育困難校における卒業者と中途退学者の比較研究』.
- [6] 矢田龍生・矢田晶紀 (2006) 『ザ・フィンランドシステム』
- [7] Miettinen Reijo (2010) 『フィンランドの国会のバージョンシステム』, 森勇治訳, 新評論.
- [8] 梅田 眞司 (2015) 「フィンランドを支えるイノベーション・システムとその働き方とは」 (株)NTT データ 横浜塾 2 月度 シンポジウム講演発表資料 p.94) , [online] <https://www.dropbox.com/sh/4fn8aa5625pxg0/AAD8V9gSmakb3OoLNpp1ht98a?dl=0> (参照 2015-3-31) .
- [9] Ministry of Employment and the Economy Innovation (2010), “Demand and User-driven Innovation Policy” p.19.
- [10] タイパレ・イルッカ編 (2008) 『フィンランドのソーシャル・イノベーション フィンランドを世界に導いた 100 の社会改革』, 山田眞知子訳, 公人の友社.
- [11] Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994) “The Foundations of the Curriculum of the Finnish comprehensive school 1994”, Helsinki Opetushallitus. P.9.
- [12] Ibid. p.23.
- [13] Lee Fleming (2004) “Perfecting Cross-Pollination”, Harvard Business Review, pp.22-24.
- [14] Finnish National Board of Education. “Background for Finnish PISA success” <http://www.oph.fi/english/pageLast.asp?path=447,488,36263,36268> (参照 2005.5.15) (現在リンク切れのため、次に写しを掲示している URL を示す) http://www.educatorsforimmersion.org/LI_pdf/Background_for_Finnish_PISA_success.pdf (参照 2017-6-25)
- [15] 岡市廣成, 鈴木直人編 (2006) 『心理学概論』. ナカニシヤ出版.
- [16] 上淵寿編 (2004) 『動機づけ研究の最前線』, 北大路書房.
- [17] 慶應義塾大学大学院システムデザイン・マネジメント研究科 (2014) 「イノベーション教育学会 第 2 回年次大会開催のお知らせ」, <<http://lab.sdm.keio.ac.jp/idc/innovation/index.html>> (参照 2017-6-25).

(? 受付)

IMPROVE MOTIVATION OF LEARNING BY EMBODYING FINNISH EDUCATION

- SUCCESS CASE OF INNOVATION EDUCATION
AT DIFFICULT SCHOOLS IN EDUCATION -

Shinji Steve Umeda

This paper is a practical report of motivation improvement activities of learners' learning in difficult schools in education. The aim of the research is to seek out how the way of education is effective for learners' willingness to learn and prevention of dropouts in Japanese education sites by embodying the way of education in Finland in class met. In order to redesign the class to Socio-constructivist learning conception education view from the viewpoint of traditional education that students may have experienced until now, we informed the students that the class is a safe place. Then, as a simple group work was carried out with a narrative dialogue as a starting point, a learning community was formed. Next, the Innovation Education Program was implemented and adequate results were recognized. Through this series of activities, the motivation for students' learning was recognized. Suggestions contributing to the prevention of dropouts were also obtained.