

(理論) 教授パラダイムから学習パラダイムへの転換

※本ページは「(理論) アクティブラーニング論の背景」の一部を取り出し、最新版としてまとめたものです。

要点

- ・ 教授パラダイムは「教員主導 (teacher-centered)」、学習パラダイムは「生徒主導 (student-centered)」であることを特徴とする。教授パラダイムは「教員から生徒へ」「知識は教員から伝達されるもの」を特徴とし、学習パラダイムは、「学習は生徒中心」「学習を生み出すこと」「知識は構成され、創造され、獲得されるもの」を特徴とする。
- ・ 学習パラダイムによって教授パラダイムは否定されていない。学習パラダイムは教授パラダイムを基礎として、教授学習活動を豊かに拡張・発展させるものである。
- ・ 文科省施策では、高等教育の学士課程答申 (2008年)、初等中等教育の新学習指導要領の改訂に向けた中教審答申 (2016年) で、教授パラダイムから学習パラダイムへの転換が「何を教えるか」よりも「何ができるようになるか」と表現し謳われている。

はじめに

今日の学校教育改革の大きな特徴は、教授パラダイムから学習パラダイムへの転換に基づいている。アクティブラーニングや主体的・対話的で深い学び、資質・能力の育成、学力の三要素、習得・活用・探究など、すべてはこの流れに乗るものと言っても過言ではない。

この転換のポイントは、学校や教員が何を教えるかではなくて、生徒が何を学びどのように成長するかを指標として、言い換えれば、「生徒の学びと成長 (student learning and development)」の観点から教育改善や戦略的發展を行うことにある。世界的なスローガンである「教える (teaching) から学ぶ (learning) へ」(cf. Barr & Tagg, 1995; Tagg, 2003) はこの流れに乗るものであり、P. ラムズデンの有名な著書“Learning to Teach in Higher Education” (Ramsden, 2003) のなかでの次のような文言、「本書の基本的な考え方は、大学教員は学生の学びを学ぶことによって教授法を改善することができるということである」(p.6) も、この流れに乗るものと言える。

第1節 教授・学習パラダイムとは

学習パラダイム (learning paradigm) は、教授パラダイム (teaching paradigm) との対比で理解されるものである。

最大限簡潔に言えば、教授パラダイムは「教員主導 (teacher-centered)」、学習パラダイムは「生徒主導 (student-centered)」であることを特徴とする。教授パラダイムにおける典型的な授業形態は教員から生徒への一方通行的な講義であり、**図表 1** に示すように「教員から生徒へ」「知識は教員から伝達されるもの」を特徴とする。しかしながら、ここではもっと広くとって、教員が設定する学習目標に向かって行われるあらゆる教授学習の活動とする。

それに対して学習パラダイムは、「学習は生徒中心」「学習を生み出すこと」「知識は構成され、創造され、獲得されるもの」を特徴とする、生徒自身の観点で取り組まれる学習を指す。

図表1 教授パラダイムと学習パラダイムの特徴

教授パラダイム	学習パラダイム
教員から生徒へ	学習は生徒中心
知識は教員から伝達されるもの	学習を生み出すこと
	知識は構成され、創造され、獲得されるもの

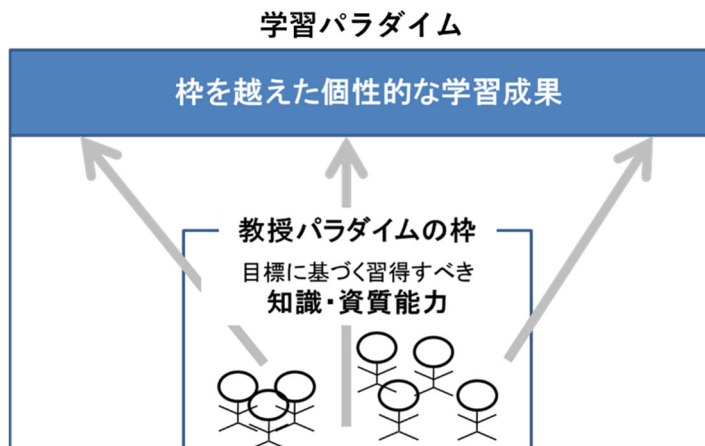
*Barr & Tagg (1995) をふまえて筆者が作成。

ベイン (Bain, 2004) は、教員が教室で行うことそれ自体が重要なのではない (=教授パラダイム)、生徒がいかに考え、活動し、感じるか、そこに教員がどのような働きかけや手助けをすることができるかが重要である (=学習パラダイム)、と両パラダイムを対比させている。ビッグスら (Biggs & Tang, 2011) も、教員が何をするかではない、生徒が何を学ぶかが重要だと述べる。さらに、アンブローズら (Ambrose et al., 2010) は、学習パラダイムにおける学習は、プロダクト (product) ではなく (=教授パラダイム)、プロセス (process) なのだ、変化 (change) なのだ、と述べる。

第2節 学習パラダイムによって教授パラダイムは否定されていない

学習パラダイムは教授パラダイムに相対する概念として提示されたものであるが、提唱者の一人である J. タグ (Tagg, 2003) 自身が述べるように、両パラダイムは決して二項対立の関係にあるものではない。教授パラダイムに基づき、教員主導で生徒に知識を伝達する講義の時間はあってよく、その時間は学習パラダイムによって否定されるものではない。タグが「学習パラダイムは活動の場を拡げ、教授パラダイムを越えたところに私たちを移動させるのである」と述べるように、学習パラダイムは教授パラダイムを基礎として、教授学習活動を豊かに拡張・発展させるものである。その特徴を示したのが**図表2**である。

学習パラダイムは、教授パラダイムを含み込み、基礎としつつ (全生徒が卒へ到達)、それを越えて生徒個々人の個性的な学習成果を求めるものなのである。



図表2 教授パラダイムに基づき、その枠を越えるところに学習パラダイムに基づく個性的な学習成果の空間がある

*溝上 (2020)、図表 31 (p.154) を改訂

第3節 文科省施策との対応

高等教育において2008年に出された中教審・学士課程答申(注1)では、教授パラダイムから学習パラダイムへの転換は、「何を教えるか」よりも「何ができるようになるか」と表現し謳われている。各大学が自らの教育理念と生徒の成長を実現する学習の場として、学士課程を充実させることを強く求めたものであった(山田, 2009)。

初等中等教育で出された、新学習指導要領の改訂に向けた2016年の中教審答申(注2)においても、「何を教えるか」よりも「何ができるようになるか」という表現のもと、教授パラダイムから学習パラダイムへの転換が謳われている。

なお、2018年に高等教育で出されたグランドデザイン答申(注3)では、「何を教えたか」から「何を学び、身に付けることができるのか」へと文言が一部修正されている。

(注1) 中央教育審議会『学士課程教育の構築に向けて(答申)』(2008年12月24日)

(注2) 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)』(2016年12月21日)

(注3) 中央教育審議会『2040年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申)』(2018年11月26日)

文献

Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching* (Foreword by Richard E. Mayer). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 12-25.

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. 4th ed. Berkshire:

The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

溝上慎一 (2020). 社会に生きる個性—自己と他者・拡張的パーソナリティ・エージェンシー—
東信堂

Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. Second edition. London:
RoutledgeFalmer.

Tagg, J. (2003). *The learning paradigm college*. Bolton, Massachusetts: Anker.

山田礼子 (2009). 学生の情緒的側面の充実と教育成果—CSS と JCSS 結果分析から— 大学論
集 (広島大学高等教育研究開発センター), 40, 181-198.

(お断り) 厳密には、学校種によって「(大) 学生」「生徒」「児童」といった呼称の使い分けが
なされるべきであるが、内容によっては小学校と高等学校、ひいては大学も含めて同時に議論す
るような箇所もあり、表現が難しい。本ウェブサイトでは、原則「生徒」と表現し、内容によっ
て「児童生徒」「生徒学生」「学生」等と表現することとする。読者の所属する学校種に応じてう
まく読み取ってほしい。