

学校教育実践学研究, 2017, 第23巻, 57-64頁

中学校・高等学校におけるアクティブ・ラーニングの 類型と実践的課題

吉田 成章・松田 充*・佐藤 雄一郎*

(2016年12月22日受理)

Types of Active Learning in High School and Junior High School

Nariakira YOSHIDA, Mitsuru MATSUDA and Yuichiro SATO

The current paper sought to analyze policy trend of Active Learning, to clarify the practical purpose and issues on Active Learning, and describe types of Active Learning in high school and junior high school. The types of Active Learning is analyzed from three perspectives of reforms including school curriculum, teaching method, and learning method. For the practice by Active Learning, it will be the key issue on which perspective is emphasized.

Key words : Active Learning, Curriculum, Teaching and Learning

研究の目的と対象・方法

本研究の目的は、アクティブ・ラーニングを巡る政策動向を整理し、アクティブ・ラーニングに求められている実践的意義と課題を検討した上で、中学校・高等学校におけるアクティブ・ラーニング実践の類型化とその実践的課題を明らかにすることである。

アクティブ・ラーニングの類型化にあたっては、中学校・高等学校において実践・構想されているアクティブ・ラーニングの実践を、学校カリキュラム改革・教授法改革・学習法改革という三つの視点から分析した。

以上の考察を踏まえて、アクティブ・ラーニングの実践的課題としては、三つの類型化の視点のどこに重点を置いて実践を構想するかが課題となることを指摘したい。

アクティブ・ラーニングを巡る政策動向

アクティブ・ラーニングは、すでに2012年8月28日中央教育審議会答申「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～」において、「能動的学修」として高等教育の文脈において提起される。すなわち、「従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意

思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見出していく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である。」(9頁)とされた。さらに同用語集の中では、「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、社会的な能力、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。」(用語集, 37頁)とされ、具体的な教育方法も提起された。

初等・中等教育において「アクティブ・ラーニング」が着目されるようになったきっかけは、なんとといっても2014年11月20日付けで出された文部科学大臣の諮問「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」であろう。この中では、「そのために必要な力(新しい時代を生きる上で必要な資質・能力—注：引用者)を子供たちに育むためには、『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

* 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期

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。」として「アクティブ・ラーニング」が公的な用語として初等・中等教育の文脈においても提起された。これをうけて 2015 年以降には、多くの「アクティブ・ラーニング」に関する著書や論文が刊行されることとなった。

この諮問を受けて 2015 年 8 月 26 日に教育課程企画特別部会が示した「教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）」では、「アクティブ・ラーニングの視点からの不断の授業改善」（32 頁）という視点が提起された。この捉え方は同年 12 月 21 日付けの中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」においても同様である（9 頁参照）。

さらに、大学教育改革・大学入試改革・高校教育改革を連動させながら進行してきている高大接続改革も、今時の「アクティブ・ラーニング」の導入に大きな影響を与えている。2015 年 12 月 22 日付けの中央教育審議会答申「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」では、いわゆる「学力の三要素を、社会で自立して活動していくために必要な力という観点から捉え直し…」（6 頁）と指摘され、初等教育と中等教育とを学校教育法第 30 条第 2 項の「学力の三要素」で貫くことが強調された上で、「課題の発見と解決に向けた主体的・協働的な学習・指導方法」（10 頁）の重要性が提起される。

2015 年 8 月の「論点整理」において示された、深い学び・対話的学び・主体的学びという「3 つの学び」（18 頁）は、2016 年 8 月 26 日中央教育審議会教育課程部会「次期学習指導要領に向けた審議のまとめ」においても踏襲され、「アクティブ・ラーニング」は「主体的・対話的で深い学び」として定義されている。授業改善の文脈においてこの「主体的・対話的で深い学び」の実現には、「学校教育における質の高い学びを実現し、学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的（アクティブ）に学び続けるようにすること」（46 頁）が期待されている。

この「主体的・対話的で深い学び」において強調されているのは、以下の三つの視点に立った授業改善である。三つの視点とはすなわち、「① 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『主体的な学び』が実現できているか。子供自身が興味を持って積極的に取り組むとともに、学習活動を自ら振り返り意味付けたり、身に付いた資質・能力を自覚したり、共有したりすることが重要である。② 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『対話的な学び』が実現できているか。身に付けた知識や技能を定着させるとともに、物事の多面的で深い理解に至るためには、多様な表現を通じて、教職員と子供や、子供同士が対話し、それによって思考を広げ深めていくことが求められる。③ 各教科等で習得した概念や考え方を活用した『見方・考え方』を働かせ、問いを見いだして解決したり、自己の考えを形成し表したり、思いを基に構想、創造したりすることに向かう『深い学び』が実現できているか。各教科等で習得した概念（知識）や考え方を実際に活用して、問題解決等に向けた探究を行う中で、資質・能力の三つの柱に示す力が総合的に活用・発揮される場面が設定されることが重要である。教員はの中で、教える場面と、子供たちに思考・判断・表現させる場면을効果的に設計し関連させながら指導していくことが求められる。」（46 頁）である。今時学習指導要領改訂の特質である、「育成すべき資質・能力」との関係が強調されている点、多面的で深い理解のための多様な表現を通じて思考を深めていくという点、各教科における「見方・考え方」を重視した「活用」・「探究」という点をそれぞれの強調点として指摘できる。こうした捉え方は、2016 年 12 月 21 日付けの中央教育審議会答申「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の改善及び必要な方策等について（答申）」においても踏襲されている。

以上の政策動向の整理から、高等教育を震源とした「アクティブ・ラーニング」は、授業改善の視点として「主体的・対話的で深い学び」という三つの学びのあり方として初等・中等教育において提起されてきていることがわかる。次に、「アクティブ・ラーニング」の震源であった高等教育における主要な論点を概観してみよう。

高等教育における「アクティブ・ラーニング」

アクティブ・ラーニングに関わって積極的に著

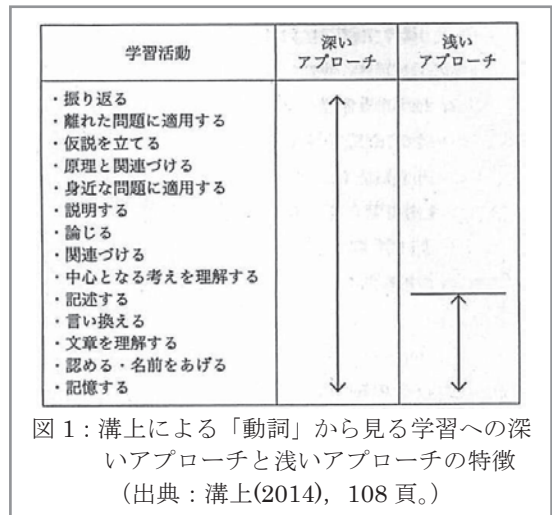
書の刊行や実践的提起をしてきている研究者の1人が溝上慎一氏である。彼は“active learning”を「能動的学習」と訳出してもいいと断った上で、新奇性を打ち出すために「アクティブラーニング」と訳出した述べ（溝上(2014), 6頁参照）、ひとまとまりの連語と見なし「アクティブ・ラーニング」ではなく「アクティブラーニング」と表記している（溝上(2014), 6頁参照）。その上で彼は、「アクティブラーニングは包括的な用語である。使い勝手のよさから、多くの研究者が、さほど細かな定義を気にすることなく、都合良く使用してきた用語だとも言える」（溝上(2014), 7頁）と指摘する。この指摘は、「アクティブ・ラーニング」を“umbrella word”だと指摘する大野栄三氏の論調とも符合する（大野(2016), 4頁参照）。すなわち、今日提起されている「アクティブ・ラーニング」は、教授方法でもあり学習方法であり、使い手によって定義を変える包括的な用語だといえる。

溝上氏は「アクティブラーニング」を次のように定義している。すなわち、「一方向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」（溝上(2014), 7頁）というものである。あくまで知識伝達型の講義は受動的な学習だと捉えられ、「認知プロセスの外化」がアクティブラーニングのポイントとして強調される。これは、高等教育における「教授パラダイムから学習パラダイムへの転換」を活動レベルで提起したものとして捉えることができる（溝上(2014), 9頁参照）。

溝上氏が提起するアクティブラーニングは、この学習パラダイムにおける学習者の活動レベルとして提起されている点が重要である。したがって彼は次のように指摘する。「アクティブラーニングは、厳密に言えば、学生の学習（learning）の一形態を表す概念であって、教員の教授（teaching）や授業・コースデザイン（instructional/course design）まで包括的に表す教授学習（teaching and learning）の概念ではない。したがって、アクティブラーニングは、たとえば『90分授業のなかで、45分講義をおこない、残りの45分アクティブラーニングを採り入れた授業をおこなう』などのように使用されるべきものである。筆者は、アクティブラーニングを採り入れた授業である場合、それを教授学習の概念として『アクティブラーニング型授業（active-learning-based instruction）』

と呼び、学習概念としてのアクティブラーニングとは区別することになっている」（溝上(2014), 14頁）。彼の理解に従えば、45分の講義と45分のグループ活動を中心とした展開といったような柔軟な講義構成が可能となる。

そもそも溝上氏が捉える学習概念としてのアクティブラーニングは、「学習への深いアプローチ」が中核にある。彼はそれを「動詞」の分類から整理している（図1参照）。すなわち、「記憶する」や「言い換える」といった浅いアプローチだけではなく、「仮説を立てる」や「身近な問題に適應する」といった「動詞」によって学習への深いアプローチのあり方を提起するのである。こうした「動詞」で学習活動を捉える発想は、ICEモデルのような他の構想ともオーバーラップしてくる。



こうした学習における「深さ」に着目して、「ディープ・アクティブラーニング」を提起するのが松下佳代氏である。彼女はまず「アクティブラーニングの一般的特徴」として、Bonwell/Eison(1991)の五つの定義を挙げながら、先述した溝上氏の「認知プロセスの外化」を六点目に追記して次のように示している（松下(2015), 1-3頁参照）。

- (a) 学生は、授業を聴く以上の関わりをしていること
- (b) 情報の伝達より学生のスキルの育成に重きが置かれていること
- (c) 学生は高次の思考（分析、総合、評価）に関わっていること
- (d) 学生は活動（例：読む、議論する、書く）に関与していること

(e) 学生は自分自身の態度や価値観を探究することに重きが置かれていること

(f) 認知プロセスの外化を伴うこと

この六点は、高等教育における「アクティブ・ラーニング」として今日最も一般的に参照される特徴だといってよいだろう。すなわち、ただ聴くだけの講義ではなく、学生が活動への関与を通して自己のスキルや価値観に関わる認知的プロセスを外化させながら学習を展開するというものである。

その上で松下氏は、深さの三つの系譜＝「深い学習」・「深い理解」・「深い関与」を重視しつつ（松下(2015), 11-18 頁参照）、「外的活動における能動性だけでなく内的活動における能動性も重視した学習」（松下(2015), 18 頁）としての「ディープ・アクティブラーニング」の重要性を提起する。ここには、「<外的活動における能動性>を重視するあまり、<内的活動における能動性>がなおざりになりがちなアクティブラーニング型授業に対する批判」（松下(2015), 19 頁）がこめられている。すなわち、グループ活動やディスカッションといった外的な活動の活発さはそのまま、学習者の認知レベルでの内的活発さを意味しないという牽制である。これは、「<講義を聴く>ということがそのまま<受動的>だと捉えてよいのか」という問題提起としても捉えることができるだろう。

さらに松下氏は、「資質・能力」論を背景に「3・3・1モデル」を提起し、資質・能力論と学力論との接点において初等・中等教育における「ディープ・アクティブラーニング」の重要性を指摘している（松下(2016b), 34-35 頁参照）。この「3・3・1モデル」は、OECDの「キー・コンピテンシー」や全米研究評議会（NRC）の「21世紀型コンピテンシー」の分析を踏まえて、「3次元構造：<知識 knowing—能力 doing—資質 being>」と「3軸構造：<対象世界との関係—他者との関係—自己との関係>」で座標軸を描き、その原点に「省察性」を位置づけたものである。

実践における「省察」に着目してアクティブ・ラーニングの意義を強調するのが土持ゲーリー法一氏である。彼は、「情報とアイデア」（講義で与えられる場合や文献を通して得る場合など）と「経験」（学生が何かを実行する場合で、より能動性を促す。「知的な行動」が重要）とならんで、「省察」（①主題に対する振り返り、②「学習プロセス」

についての振り返り）を取り上げ、これがアクティブ・ラーニングにも重要な視点となることを指摘する（土持(2015), 50 頁参照）。すなわち、学生が「メタ学習者」になることがねらいであり、「学生の関与」が重要となるというのである。この「省察的学習力」の育成のために土持氏が提案するのが、「ラーニング・ポートフォリオ」を書かせるという活動である（土持(2015), 58 頁参照）。高等教育、とりわけ教員養成の文脈で言えば、教職に関わる学びの履歴をポートフォリオとして蓄積し、教職実践演習といった全体を意味づける講義・演習において教職に関わる学習を「省察」的に振り返る活動は重要となってくるだろう。

「アクティブ・ラーニング」の類型化の試み

高等教育におけるアクティブ・ラーニングは、講義と演習とを関連づけるカリキュラム改革として構想されてきた側面がある一方で、「教授パラダイム」から「学習パラダイム」への転換という文脈が強調される側面もある。1990年代以降の「学び」論の系譜や学習科学の興隆とも合流しながら、「何を教えるか」から「何を学んだか」へと初等・中等・高等教育を転換する必要性が強調されている。それでは、実際に実践を構想していく場合に、どのような課題を見いだすことができるのだろうか。中学校・高等学校における「アクティブ・ラーニング」を類型化する前に、これまでの類型化の試みを取り上げてみよう。

まず溝上(2014)では、「講義型授業」と「アクティブラーニング型授業」とのタイプを分け、具体的な「手法・技法・形態」を類型化している（溝上(2014), 71 頁参照）。高等教育におけるこうした類型化の試みを参照する場合には、この溝上の類型化を整理した成田(2016)が示唆的である（成田(2016), 5 頁参照）。成田(2016)ではさらに、高等学校におけるアクティブラーニング型授業（ALBI）を、安彦忠彦による「習得—活用—探究」のモデルも引き合いに「知識習得モデル」・「知識活用モデル：活用Ⅰタイプ」・「活用Ⅱタイプ」・「探究モデル」に、大学におけるALBIを「一般的なアクティブラーニング科目」と「高次のアクティブラーニング科目」とに分けて類型化している（図2参照）。「習得—活用—探究」パラダイムと高校・大学とを重ねて整理する試みとして見るができる。

高等学校でのALBI	大学でのALBI
知識習得モデル ・教科の知識習得を目的とする ・生徒どうしの学び合いによる理解の最大化を目指す	一般的なアクティブラーニング科目 ・講義で伝達された知識を活用しながら知識の定着を目指す
知識活用モデル ・活用Ⅰタイプ：教科学習の中で学習した知識を同様の文脈の中で活用させる ・活用Ⅱタイプ：既習の知識を学習した文脈とは異なる文脈で活用させる	
探究モデル ・生徒自ら興味関心に基づいた問題について探究する	高次のアクティブラーニング科目 ・既習の知識を活用しながら、与えられた課題の解決を目指す(PBLなど) ・自ら定めた問題について探究する(卒論、卒研など)

図 2：高校と大学との比較類型
(出典：成田(2016), 60 頁。)

上記の溝上(2014, 71 頁)の類型をもとに、アクティブラーニング型授業の技法と戦略については、細尾(2016)によって概観しやすく整理されている。ここではこの整理を図 3 として取り上げたい。

図 3 では、受動的学習と能動的学習として四つのタイプに分類されており、「主導形態」や「技法・戦略」が具体的に整理されている。しかしながら、実際の講義・授業という教育方法の観点から見れば、「板書のしかた」を取り上げてみても、どのようなタイミングで、何を、どのような姿勢で、どのように取り上げるのかで、学習者に与える学習効果や何のために板書を用いるのかという意味は大きく異なってくるという側面は考慮されない。細尾(2016)が指摘するように、「学習者の自律性をいかに引き出すか」という意味で蓄積されてきた

タイプ	タイプ0	タイプ1	タイプ2	タイプ3
学習の形態	受動的学習	能動的学習	能動的学習	能動的学習
構図	—	受動的学習を乗り越えることに注力	能動的学習の積極的実施	能動的学習の積極的実施
主導形態	教員主導型	教員主導・講義中心型	教員主導・講義中心型	学生主導型
伝統的講義に対するアクティブ・ラーニング型授業としての戦略性	—	低	中～高	高
技法・戦略	<ul style="list-style-type: none"> ●話し方 ●板書のしかた ●パワーポイントのスライドの見せ方 ●実物やモデルによる提示 	<ul style="list-style-type: none"> ●コメントシート/ミニツペーパー ●小レポート/小テスト ●宿題(予習/演習問題/e-Learning など) ●クリッカー ●授業通信 	<ul style="list-style-type: none"> ●ディスカッション ●プレゼンテーション ●体験学習 	<ul style="list-style-type: none"> ●協同・協調学習 ●調べ学習 ●ディベート ●LTD 話し合い学習法 ●ピアインストラクション ●PBL ●チーム基盤学習 ●ケースメソッド

図 3：アクティブラーニング型授業の技法と戦略
(出典：細尾(2016), 190 頁。)

板書の技術のような教育方法学的知見は捨象されるくらいがあるといえる。

中学校・高等学校における「アクティブ・ラーニング」実践の類型化

これまで見てきた政策動向と高等教育における「アクティブ・ラーニング」の提起をもとに、中学校・高等学校における「アクティブ・ラーニング」実践を類型化してみたい。まず、これまでに提起されてきている実践は、それぞれが依拠する「アクティブ・ラーニング」の定義にしたがって次の三つに整理することができる。

まず、溝上(2014)の定義に依るもの(近いもの)としては、成田(2016)や松下(2015)が挙げられる。次に、文部科学省の定義に依るものとしては、小林(2015, 2016)や田村(2015), 西川(2015)などが挙げられる。最後に、自身の授業観・学習観に依るものとして、吉田(2013)や三宅(2016), 安永(2016), 水野(2016a,b)などが挙げられる。「アクティブ・ラーニング」をどのように定義するかから実践を構想する場合には、こうしたそれぞれが依拠する「アクティブ・ラーニング」観や授業観を明確にすることも意味があるだろう。

こうした「アクティブ・ラーニング」の定義や捉え方を前提として、ここでは「アクティブ・ラーニング」の実践の分析を通して、次の三つの分析視点を提起し、それぞれの実践を分類してみたい(表 1 参照)。すなわち、「学校・カリキュラム改革としてのアクティブ・ラーニング」、「教授法改革としてのアクティブ・ラーニング」、「学習法改革としてのアクティブ・ラーニング」である。「アクティブ・ラーニング」は、講義型と演習・実験型をどのように有機的に関係づけるかがカリキュラム論としては重要である。その意味で、「何を教え・学ぶのか」という学校全体のカリキュラム改革あるいは教科・科目におけるカリキュラム改革として「アクティブ・ラーニング」の実践が提起されているものを一つ目のカテゴリーとして取り上げた。次に、「いかに教えるのか」という教授法の観点から「アクティブ・ラーニング」の実践を構想・提起しているものを二つ目のカテゴリーとして提起した。最後に、「いかに学ぶのか」という学習法の観点から「アクティブ・ラーニング」の実践を行っているものを三つ目のカテゴリーとして提起した。これは、「何を」「いかに」教え・学ぶのかという教授学的・教育方法学的観点から、これまでに提起されてきている中学校・高等学校

表1：三つの視点から見たアクティブ・ラーニングの類型

学校・カリキュラム改革としてのアクティブ・ラーニング	<ul style="list-style-type: none"> ・庄原格致高等学校「パフォーマンス課題とルーブリックの開発」(吉田ほか(2016)) ・大野(2016) 高校物理 教科内容の提示(教科書)と授業の型 ・吉田(2013) 高校公民・地歴「調べ学習, 小論文 etc.」 ・鈴木(2016) クロスカリキュラム ・田中(2016) 高校英語 パフォーマンス評価 ・成田(2016) 河合塾 高大接続とカリキュラム改革・授業改善
教授法改革としてのアクティブ・ラーニング	<ul style="list-style-type: none"> ・小林(2015, 2016) 高校物理 授業プロセスと7つの習慣 ・田村(2015) 教師のイメージ力 探究のプロセスと思考ツール ・西川(2015) 高校国語 「学び合い」 ・斎藤(2016) 高校世界史 小さな・大きなアクティブラーニング型授業 ・森(2016) 反転授業 ①知識定着型 ②能力育成型
学習法改革としてのアクティブ・ラーニング	<ul style="list-style-type: none"> ・溝上(2014) ピアインストラクション ・三宅(2016) 協調学習 「知識構成型ジグソー法」 ・安永(2016) 協同学習 ・水野(2016a,2016b) 協同学習 学習課題(高校理科総合B)と「共同性の原理」

における「アクティブ・ラーニング」の実践を類型化する枠組みである。したがって、それぞれの実践がどのカテゴリーに分類されるのかということよりも、それぞれの実践が提起している教授学的・教育方法的意義を重視した類型である。なお、中学校・高等学校にとっても示唆的だと思われる高等教育における実践もあえてこの類型の中に取り上げている。

「学校・カリキュラム改革としてのアクティブ・ラーニング」においては、カリキュラム論的な視点から「アクティブ・ラーニング」の実践が提起されていると見るのが重要である。例えば、広島県立庄原格致高等学校の取り組みでは、「論理的思考力」の育成のために「パフォーマンス課題」と「ルーブリック」の開発実践が行われてきている。吉田ほか(2016)で取り上げた体育科のフットサルの授業では、生徒たちに示した「ルーブリック」が生徒たちによる提起によって改変され、体育の授業としての高まりが連動していくという実践的意義を見ることができている。あるいは、大野(2016)では、「active learning」向けに工夫がなされた教科書」が取り上げられ、web サイトへアクセスするためのQRコードが記載された教科書の具体例とともに、実践の上では教科書・教材を含めたカリキュラム論的視点の重要性が示唆される。

教科・科目レベルのカリキュラム改革として「アクティブ・ラーニング」実践を提起しているものとしては、例えば鈴木(2016)が挙げられる。鈴木は、「環境・グローバル化・情報化・少子高齢化・人権など現代的なテーマに即したスキル育成につ

ながる総合的な知識・技能の獲得」を目指して、『歴史』と『地理』で学んでいることとその両方を活用しないと解けないような問題を、地理選択者と歴史選択者を混ぜて解かせ「クロスカリキュラム」の授業実践を報告している(鈴木(2016), 85頁参照)。ここでは、子どもに身につけさせたい力を考えることが、教科の枠組みを越えた課題の開発や知識の活用を考える教師たち共同のカリキュラム開発を要求するものとして描かれている。

「教授法改革としてのアクティブ・ラーニング」においては、「アクティブ・ラーニング」の実践がどのような教授法の改革を迫るものとして提起されているかが重要である。例えば、高等学校の世界史において実践を行った斎藤(2016)が挙げられる。斎藤は、日常の授業を発問の内容に関わって生徒の思考を外化させる「小さなアクティブラーニング型授業」として構想するために、「問う主体」や「回答する方法」などの6つの視点から発問の分類を行っている。さらに日常の学習成果の結晶化に向けた「大きなアクティブラーニング型授業」を実施するために、「本質的な問い」とそれに紐づく「小さな問い」を設定した授業実践を報告している。ここでは、活動への参加と、認知プロセスの外化という特徴を持つアクティブラーニングにおいて、教師の発問が生徒にどのような思考を惹起させるものであるのかにより明確にされている。

「学習法改革としてのアクティブ・ラーニング」においては、「アクティブ・ラーニング」の実践がどのような学習法の改革を迫るものとして提

起されているかが重要である。例えば、三宅(2016)は「建設的相互作用を通して一人ひとりの児童生徒が自分の考えを深める」(三宅(2016), 7頁)ような学習を実現するために、①問いの確認と自分なりの答えを書く、②その問いによりよい答えを出すために必要な3つ程度の異なる部品資料をグループに分かれて検討する「エキスパート活動」、③異なる部品資料を担当した1名ずつが集まってグループを作り、問いに対する答えを作り上げる「ジグソー活動」、④「ジグソー活動」で出た答えを教室全体で交流し、異なる考えや表現から学ぶ「クロストーク」、⑤最後に各自が一人で問いに対する答えを書く、という5つのステップからなる「知識構成型ジグソー法」という学習法を提起している(三宅(2016), 9-12頁参照)。ここでは、問いに対する答えを導き出すための資料を分割することによって、一斉授業やグループ学習において起こりがちな「わかる」子主導の学習状況を転換し、多様な考えをもつ子どもたちの相互作用を通じた学習の深化を引き起こす仕掛けとしての学習法が提起されている。

こうしたこれまでの実践の類型化の試みから示唆されることは、それぞれの実践をどのように分類するかではない。そうではなくて、どの視点を重視して授業を構想するのかという点が重要である。実践的には、子どもたちの学習法を見直しながら、学校全体のカリキュラムを見直す必要に迫られることもあるであろうし、学校全体のカリキュラムを見直す中で、一人ひとりの教師の教授法や授業観が問い直されることもあるからである。

「アクティブ・ラーニング」の実践的課題

小学校や中学校での学習はすでに「アクティブ・ラーニング」で提起されているような課題意識のもとで展開されてきているという論調はもちろんその通りであるが、それでも、時間配分や情報提示のためのICTの活用、学習者に対する評価観の転換など、「アクティブ・ラーニング」は中学校・高等学校の授業づくりを捉え直す転機ともなり得る側面は多分にあるだろう。とりわけ問われるべきは活動上の活発さではなく、内容に関わる学習の質の深まりであり、その深まりを意味づける「評価」であろう。

「アクティブ・ラーニング」の「評価」に関して松下氏は、「学習の評価」と「学習のための評価」、さらに「学習としての評価」を取り上げている。『学習としての評価』とは、生徒・学生を自

己学習主体にするとともに学習経験としての意味を持つような評価のことである(松下(2016a), 22頁)とされ、学習者自身による学習の評価の意義が指摘される。この意味では、先述した庄原格致高等学校の実践のように、学習者自身がグループの改変と授業文化の創造に関わることの意味を、「アクティブ・ラーニング」の実践においても問うていく必要があるだろう。

他方で、「教師が何を評価するのか」という問題と関連して、そもそも教師の想定するアクティブ・ラーニングに素直に取り組む子どもはアクティブなのか。ここに具体的な実践の中でアクティブ・ラーニングを省察する鍵がある(田上(2016), 20頁)ことも指摘される。すなわち、生徒たち全員を同じように「アクティブ・ラーナー」に育てることを目標としてよいのかどうか、そもそも教師の設定した枠組みの中での能動性を「アクティブ」あるいは学習主体と捉えてよいのかという問題である。ここからは、「アクティブ・ラーニング」が提起される政策動向や実践動向の批判的応答の重要性が示唆される。

「そこで培われる『資質・能力』は、『社会の変化』に対応するというよりも、社会をととも批判的に創造しあう『資質・能力』になる(久田(2016), 51頁)という指摘は、社会や学校・教師が求める枠組みそのものの捉え直しと、学習者に対する人権意識にささえられた「まなざし」のあり方と授業観・学習観の捉え直しと、「アクティブ・ラーニング」の実践的課題としても指摘されることになると捉えてよいだろう。

引用文献

- ・ Bonwell, C.C./ Eison, J.A.(1991): *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No.1.
- ・ 大野栄三(2016)「高校の理数教育は”inactive learning”か」日本教育方法学会編『高等学校におけるアクティブ・ラーニングを問う』日本教育方法学会第19回研究集会報告書、4-13頁。
- ・ 小林昭文(2015)『アクティブラーニング入門ーアクティブラーニングが授業と生徒を変えるー』産業能率大学出版。
- ・ 小林昭文著、フランクリン・コヴィー・ジャパン監修(2016)『7つの習慣×アクティブラーニングー最強の学習習慣が生まれた』産業能率大学出版。

- ・斎藤信太郎(2016)「世界史におけるアクティブラーニング」溝上慎一監修, 溝上慎一編『アクティブラーニングシリーズ 5 高等学校におけるアクティブラーニング—事例編—』東信堂, 26-45 頁。
- ・鈴木映司(2016)『『世界史』『地理』クロスカリキュラムによるアクティブラーニングについての実践報告』溝上慎一監修, 溝上慎一編『アクティブラーニングシリーズ 5 高等学校におけるアクティブラーニング—事例編—』東信堂, 84-105 頁。
- ・田中容子(2016)「英語科におけるパフォーマンス評価」溝上慎一監修, 松下佳代・石井英真編『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, 69-93 頁。
- ・田上哲(2016)「教育方法学的立脚点からみたアクティブ・ラーニング」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, 10-23 頁。
- ・田村学(2015)『授業を磨く』東洋館。
- ・土持ゲーリー法一(2015)「アクティブラーニングを加速させる—ラーニング・ポートフォリオの省察的学習—」主体的学び研究所編『主体的学び第3号 特集 アクティブラーニングとポートフォリオ』東信堂, 48-75 頁。
- ・成田秀夫(2016)『アクティブラーニングシリーズ 6 アクティブラーニングをどう始めるか』東信堂。
- ・西川純(2015)『高校教師のためのアクティブ・ラーニング』東洋館出版。
- ・久田敏彦(2016)「アクティブ・ラーニングと学習集団研究」深澤広明・吉田成章責任編集『学習集団研究の現在 vol.1 いま求められる授業づくりの転換』溪水社, 42-52 頁。
- ・細尾萌子(2016)「アクティブ・ラーニングをめぐる研究動向」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, 188-200 頁。
- ・松下佳代(2015)「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編著『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, 1-27 頁。
- ・松下佳代(2016a)「アクティブラーニングをどう評価するか」溝上慎一監修, 松下佳代・石井英真編『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, 3-25 頁。
- ・松下佳代(2016b)「資質・能力の形成とアクティブ・ラーニング」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, 24-37 頁。
- ・水野正朗(2016a)「学びが深まるアクティブラーニングの授業展開—拡散／収束／深化を意識して—」溝上慎一監修, 安永悟・関田和彦・水野正朗編『アクティブラーニングシリーズ 1 アクティブラーニングの技法・授業デザイン』東信堂, 45-66 頁。
- ・水野正朗(2016b)「授業改革とアクティブ・ラーニング」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, 142-155 頁。
- ・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。
- ・三宅なほみ・東京大学 CoREF・河合塾編著(2016)『協調学習とは—対話を通して理解を深めるアクティブラーニング型授業—』北大路書房。
- ・森朋子(2016)「アクティブラーニングを深める反転授業」溝上慎一監修, 安永悟・関田和彦・水野正朗編『アクティブラーニングシリーズ 1 アクティブラーニングの技法・授業デザイン』東信堂, 88-109 頁。
- ・安永悟(2016)「協同学習による授業デザイン：構造化を意識して」溝上慎一監修, 安永悟・関田和彦・水野正朗編『アクティブラーニングシリーズ 1 アクティブラーニングの技法・授業デザイン』東信堂, 3-23 頁。
- ・吉田卓司(2013)『教育方法原論—アクティブ・ラーニングの実践研究』三学出版。
- ・吉田成章・松尾奈美・佐藤雄一郎(2016)『『論理的思考力及び表現力の育成』に向けたカリキュラム改革の意義と課題—『評価』のあり方に着目して—』広島県立庄原格致高等学校編『研究紀要—平成 27 年度文部科学省研究指定【論理的思考】実践報告書—』, 136-155 頁。