

高校教育におけるアクティブ・ラーニングの可能性

— 高大接続の観点から —

人文学部 教育・臨床心理学科 准教授 佐藤 仁
 人文学部 教育・臨床心理学科 講師 伊藤 亜希子
 教育開発支援機構 講師 橋場 論

1. 背景および目的

本稿の目的は、現在行われている高校教育のアクティブ・ラーニングと大学教育のアクティブ・ラーニングを比較することを通して、高大接続という観点から高校教育におけるアクティブ・ラーニングの可能性をどう広げることができるのかを検討することにある。

2015年8月26日に中央教育審議会教育課程部会教育課程企画特別部会（第7期）より示された『教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）』（以下、『論点整理』とする）において、次期学習指導要領（小学校：2020年度、中学校：2021年度、高校：2022年度の予定）の骨子が明らかとなった。これまで教師が教える内容や児童生徒が学ぶ内容を明記していた学習指導要領であるが、論点整理で示されたのは、「何ができるようになるのか」という育成すべき資質・能力を基盤に据えた学習指導要領のあり方である。いわゆる、「コンピテンシーに基づくカリキュラム」ⁱへの転換である。

『論点整理』では、そのコンピテンシーを意味する育成すべき資質・能力について学力の三要素を出発点として、三つの柱を提示した。それは、①何を知っているか、何ができるか（個別の知識・技能）、②知っていること・できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力等）、③どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びに向かう力、人間性等）である。これらの資質・能力を育成するために、何を学ぶのかという内容が次に示される。具体的には、小学校高学年での英語教科化や高校における「数理探求」「地理総合」「歴史総合」「公共」といった科目の新設等が挙げられている。最後に、これらをどのように学ぶのかという観点から、アクティブ・ラーニングが挙げられ、さらにそうした学

習をどう評価するのかという学習評価の充実が求められている。このように育成すべき資質・能力を中心にしたトータルなカリキュラム・デザインという方向性が、『論点整理』では打ち出されている。

また、『論点整理』を眺めてみると、育成すべき資質・能力が社会や職業的キャリアとの関連から強く述べられている点、高校教育において新しい科目を多く設置している点、大学教育で議論されていたアクティブ・ラーニングを盛り込む点等、高校教育改革をターゲットとした内容が並ぶ。中でも、高校の教員にとってみれば、学習指導要領を踏まえて何を教えるかという観点ではなく、生徒の資質・能力を育むために何をどう学ばせるかという観点から授業を構想するというポイントは、これまでの実践のあり方の転換を求めている。「日本の高校の授業の支配的なスタイルは旧態依然とした一斉授業」（佐藤 2013、13頁）と指摘される中で、アクティブ・ラーニングは授業改善策として必然的に注目が集まっているⁱⁱ。

以上を踏まえ、本稿では高校教育におけるアクティブ・ラーニングの可能性をどのように広げることができるかを検討する。その際、高大接続という観点を設定する。ここでいう高大接続は、大学入試やアドミッションではなく、大学教育との接続に特に焦点をあてる。すなわち、大学教育改革の一つとしてアクティブ・ラーニングが導入されている大学現場の動向や取組から、高校教育におけるアクティブ・ラーニングの可能性を逆照射することを試みる。まず、高校教育におけるアクティブ・ラーニングについて、その政策動向と現場での対応事例を整理し、現地点を確認する。次に、大学教育において議論されているアクティブ・ラーニングについて、その政策動向と研究動向を素描する。そして、筆者らが実践している大学教育におけるアクティブ・ラーニングの事例を紹介し、

ⁱ コンピテンシーに基づくカリキュラムについては、石井（2015a）が指摘するように、「思考の型はめによる学習活動の形式化・空洞化を呼び込む危険性」（9頁）がある一方で、「子どもたちの学習環境をトータルに構想する」（10頁）可能性も有している。

ⁱⁱ 例えば、高校教員向けのアクティブ・ラーニングに関する書籍の売れ行きが上がっているという指摘がある（読売新聞2015年12月4日朝刊）。

その内容を省察しながら分析する。最後に、それまでの議論をまとめる形で、高校教育における授業改善としてのアクティブ・ラーニングの可能性を考察していくⁱⁱⁱ。

なお、本稿においては、文部科学省の文書等で利用されている「アクティブ・ラーニング」という言葉を使用する。この点、溝上（2016）は自らの学術的定義に従って「アクティブラーニング」としているが、本稿は実践的な論文であり、文部科学省の定義に従いながら議論を進めることから、特に断りのないかぎり「アクティブ・ラーニング」とする。

2. 高校教育におけるアクティブ・ラーニングの現状

(1)政策動向

高校教育に対してアクティブ・ラーニングを求めたのは、上述してきた『論点整理』が初めてではない。具体的な言葉として高校教育への導入が求められたのは、2014年12月22日に出された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、大学入学選抜の一体的改革について（答申）』（以下、『高大接続答申』とする）においてである。この答申は、高大接続の中でも特に大学入試改革に焦点を当てた内容になっており、大学入試センター試験の廃止や、思考力・判断力・表現力等を中心とした大学入学希望者学力評価テストの導入などが提言されている。その背景の一つには、高校教育の現場が大学入試の内容に影響を受ける傾向があるゆえに、大学入試改革を通して高校教育及び大学教育のあり方を転換させようとする意図がある。また、複雑化していく社会の中では、単なる知識の適用ではなく、知識をベースにした自らの判断や思考、さらには他者との協働を通して新たな知を生み出すことが求められる。そうした資質・能力を高校及び大学において育成していくための高大接続のあり方を提言している。

『高大接続答申』では、高校におけるアクティブ・ラーニングは、わずかに触れられている程度である。それは、大学教育の文脈において、アクティブ・ラーニングの充実に向けた改善が図られつつあるという認識の下、そうした大学教育との接続のために高校にもアクティブ・ラーニングを求めるといえるものである。ここではアクティブ・ラーニングは、「学生が主体性を持って多様な人々と協力して問題を発見し解を見いだしていく能動的学修」（3頁）と定義されている。また、高大接続の議論に合わせる形での次期学習指導要領の改訂の中で、「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）としてアクティブ・ラーニングの充実を求めている。

前述した『論点整理』は、この『高大接続答申』の後に出版されている。ここでは、アクティブ・ラーニングを「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び」（17頁）と定義づけている。『高大接続答申』の定義と比較すると、やや広く意味をとることができよう。その理由の一つには、小・中学校における実践があると考えられる。というのも、小・中学校ではアクティブ・ラーニングの実践が積み重ねられているとの認識があるからである。そして、そうした実践で育てられた資質・能力を高校段階においてもさらに伸ばさせるためにも、高校教育でアクティブ・ラーニングを実践していく必要性が求められている。また、アクティブ・ラーニングが単なる指導方法ではなく、学習指導要領に基づいて教育課程を編成・実施・評価するというカリキュラム・マネジメントと同様に、学校全体の改善を促す鍵として位置づけられている。

『高大接続答申』の中で示された「高大接続改革実行プラン」が、2015年1月に文部科学大臣から公表されると、同年2月より高大接続システム改革会議が始動した。この会議では、『高大接続答申』の内容を実行する具体的方途やスケジュール等が議論され、2016年3月31日に『高大接続システム改革会議「最終報告」』が公表された。同報告では、『高大接続答申』で示された高校教育におけるアクティブ・ラーニングについて、アクティブ・ラーニングの視点からの学習・指導方法の抜本的充実を求める内容が盛り込まれている。具体的には、以下のように示されている。

「アクティブ・ラーニングの視点からの学習・指導方法の改善とは、「学力の3要素」に対応する資質・能力等を育むため、i 習得・活用・探究という学習プロセスの中で、問題発見・解決を念頭に置いた深い学びの過程が実現できているかどうか、ii 他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、対話的な学びの過程が実現できているかどうか、iii 子供たちが見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる、主体的な学びの過程が実現できているかどうかの視点に立って学習・指導方法を改善していくことである。教員一人一人が研究し工夫と実践を重ねていくことが重要であり、指導法を一定の型にはめ、教育の質の改善のための取組が、狭い意味での授業の方法や技術の改善に終始することのないように留意する必要がある」（高大接続システム会議 2016、8頁）

ⁱⁱⁱ 本稿は、3人による分担執筆である。1および4(1)は佐藤、4(2)は伊藤、3は橋場が担当し、2および5については、佐藤と伊藤が共同執筆している。なお、全体的な調整は全員で行っている。

ここで指摘しておきたいことは、『高大接続答申』ではアクティブ・ラーニングそのものの充実を求めることが主眼に置かれていたが、この報告では「アクティブ・ラーニングの視点からの学習・指導方法の改善」が求められている点である。この変化の意味は、二つの点が考えられよう。一つは、アクティブ・ラーニングを学習・指導方法の軸に位置づけようとするものである。育成すべき資質・能力を育てるには多様な学習が存在するだろうが、その軸はアクティブ・ラーニングであることが明確化されている。もう一つは、アクティブ・ラーニングの視点からの学習・指導方法というように、アクティブ・ラーニングそのものに含まれる意味が広がった点である。この二点からすれば、アクティブ・ラーニングは、一つの学習・指導方法という位置づけではなく、学習・指導全体に行きわたるコンセプトとして再定位されたと言えよう。この点、溝上（2016）が指摘するように、アクティブ・ラーニングを学習形態論で捉えるのではなく、学習概念、さらには学習論として捉えることが重要となってくる。

(2)アクティブ・ラーニングの実践の現地点

では、現在の高校において、どのようにアクティブ・ラーニングが展開されているのか。その一端を素描してみよう。

リクルート進学総研が2014年10月に全国の全日制高校（4,836校）の進路指導主事を対象に行った調査（高校の進路指導・キャリア教育に関する調査）によると、回答校（1,140校）の47%がアクティブ・ラーニングを含んだ授業改善を行っていると回答した（リクルート進学総研2015）。ただし、授業改善を実施する単位を見ると、教員個人で取り組んでいるケースが最も多くなっており、組織的な改善に至っているわけではないことがわかる。一方で、ベネッセが2013年11・12月に全国の高等学校長等を対象に行った調査では、校長（1,228名）に対して、今後の高校教育のあり方について聞いている（ベネッセ2014）。その中で、「高校でディスカッションやグループワークなど、講義以外の授業方法をもっと取り入れたほうがよい」という問いに対して、22.9%がそう思う、62.7%がまあそう思うと回答している。多くの高校においてアクティブ・ラーニングの必要性や重要性が認識されているものの、その組織的な運営・実施には至っていないという状況が読み取れる。『月刊高校教育』の2015年11月号では、「アクティブ・ラーニングは怖くない!？」という特集を組み、特に管理職に向けて、学校組織としてアクティブ・ラーニングにどう対応するかの論考が掲

載されている。授業改善としてのアクティブ・ラーニングの導入には、組織としてどう対応するのかという視点が欠かせないことがわかる。

とはいえ、教師個人レベルまたは学校レベルでアクティブ・ラーニングの充実に向けた取組をしている事例は少なくない。その背景の一つには、「言語活動の充実」という現行学習指導要領で示された指導方法がある。言語活動の充実について、現行学習指導要領では「各教科等の指導に当たっては、生徒の思考力、判断力、表現力等をはぐくむ観点から、基礎的・基本的な知識及び技能の活用を図る学習活動を重視するとともに、言語に対する関心や理解を深め、言語に関する能力の育成を図る上で必要な言語環境を整え、生徒の言語活動を充実すること」（文部科学省 2009、22頁）と示されている。また、2014年に文部科学省がまとめた『言語活動の充実に関する指導事例集【高等学校版】』では、各教科・領域にかかる74の実践事例を紹介している。その中で、思考力、判断力、表現力等の育成のための言語活動の具体的な内容として、以下の5つの点が挙げられている（文部科学省2014、5-6頁）。

- (1)体験から感じ取ったことを表現する
- (2)事実を正確に理解し伝達する
- (3)概念・法則・意図などを解釈し、説明したり活用したりする
- (4)情報を分析・評価し、論述する
- (5)課題について、構想を立て実践し、評価・改善する
- (6)互いの考えを伝え合い、自らの考えや集団の考えを発展させる

これらの点を確認すると、自らの考えを言語化すること、知識を活用し課題を発見・解決すること、他者との意見交換を行うこと、集団で議論をまとめていくこと、といったように、言語活動も課題の発見と解決に向けた主体的・協働的な学習・指導方法として機能させることができるわけである^{iv}。ただし、言語活動の充実については、言語を使った「活動」を授業の中にどう盛り込むかという点が注視されており、授業そのものの目標をどう設定し、生徒が主体的にどのような知識や能力を身につけるのかといった点での議論が不十分であると考えられる。また、そもそも高校教育では小・中学校での授業に比べ、言語活動があまり根づかなかったという指摘もある（石井 2015b）。

こうした状況の中で、アクティブ・ラーニングを充実させようとしている授業実践をいくつか確認しておこ

^{iv} アクティブ・ラーニングと言語活動の関係性について、溝上（2016）は、両者はほぼ同義語であるとし、言語活動を中核に据えてアクティブ・ラーニングを構想することの重要性を指摘している。ただし、両者がどのように関わるのかは、さらに検討が必要であるため、この点は稿を改めたい。

う。ベネッセが発行している『VIEW21』2015年10月号では、思考を活性化させる授業デザインをするためのツールとして、アクティブ・ラーニングを活用している実践事例を紹介している^v。例えば、三重県立桑名北高校の国語の事例では、『山月記』の単元において、その内容把握に多くの時間を割いた取組が紹介されている。内容把握のための活動として、グループで場面の順番を整理させたり、教師が作成した一問一答のプリントを個別に解かせた後にグループで共有したり、より高度な読解が必要となるワークシートについてはグループで取り組ませたりとグループ活動が行われている。また、内容把握が終われば、『山月記』の内容に沿う形で、「『人間らしさ、人間の心とは何か』を定義し、『人間らしいのは李徴か遠藤か』について結論を出す」といったグループでそれぞれの意見を出し合い共有する活動を行っている。また、三重県私立鈴鹿高校の数学の事例では、「学びの共同体」^{vi}をベースにしたグループで学び合う授業を展開している。授業では、その日の到達目標を黒板に書いて意欲を高め、演習課題を個別からグループ活動へと展開させ、グループで解法を考えさせている。また、より発展的な内容のプリントを用意することで、早く終わったグループへの対応も行っている。

河合塾の『Guideline』という高校向けの情報誌（2015年9月号）で紹介された同志社高校の世界史の授業では、歴史的思考力を高めることを目的にアクティブ・ラーニングを導入している^{vii}。使用する教材には、学校で配布される副教材だけではなく、大学でも活用されるような史料を活用し、アクティブ・ラーニングを通して取り組むquestionを示したプリントを作成している。このプリントをベースに、授業では十分な予習を求め、冒頭の15分でテーマに関する概要を説明する。その後、グループ学習を通して、プリント提示されたquestionに対する答えを意見交換しながらまとめていく。その際、グループの意見はホワイトボードに記入させ、最後に学級全体で共有している。こうした多様な歴史解釈を学ぶ仕掛けを盛り込ませている。

これらの実践は、多くの事例の一つであるために、一般化した議論はできない。ただし、高校教育では学習指導要領を踏まえた知識の習得が重要な目標となる。そのため、特に教科指導の枠においては、習得を念頭に据えたアクティブ・ラーニングの実践が展開されやすい。もちろん現実的には、知識の量が求められる大学入試システムの存在もある。アクティブ・ラーニングによって生徒の能動性をいかに高めながら、求められる知識の習得を促していけるかという高校実践の特徴の一端を垣間見

ることができる。

3. 大学教育におけるアクティブ・ラーニングの政策的・学術的位置づけ

(1)大学教育改革とアクティブ・ラーニングの推進

大学においてアクティブ・ラーニングが政策的に推進されてきたのは、高校での取り組みに先んじてのことである。そもそも、戦後の大学教育改革は、大学制度というマクロな対象から個別授業における教育内容や方法というミクロな対象へとその射程を拡大、ないし変移させてきた過程として表現できる。そのような改革過程において、シラバスの作成やティーチングアシスタントの配置、その他の授業改善に関する様々なツールの導入が促進されていったのは、主に2000年代から現在にかけてのことであった。そして、アクティブ・ラーニングの推進は、近年の改革動向の突端に位置づけられる。

それでは、教育内容や方法に関する改革のなかでも、なぜアクティブ・ラーニングの導入が近年重要視されているのか。松下（2015）においては、日本の大学教育におけるアクティブ・ラーニングが普及した要因として、2012年に示された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—』（以下、『質的転換答申』）の公表と、それを受けて2014年度に取り組みが開始された大学教育再生加速プログラムが挙げられている。そこで、それらの前後にみられる答申や提言（表1）を概観することで、アクティブ・ラーニング推進に関する政策の狙いを跡付けることとする。

表1 大学におけるアクティブ・ラーニングに関する主な答申・提言

年月日	概要
2008年3月25日	○中央教育審議会『学士課程教育の構築に向けて（審議まとめ）』
2012年8月28日	○中央教育審議会『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—（答申）』
2013年5月28日	○教育再生実行会議『これからの大学教育等の在り方について（第三次提言）』
2013年6月14日	○『第2期教育振興基本計画』（閣議決定）
2015年5月14日	○教育再生実行会議『これからの時代に求められる資質・能力と、それを培う教育、教師の在り方について（第七次提言）』

（注）筆者作成。

^v 本雑誌については、ベネッセのホームページ（<http://berd.benesse.jp/magazine/kou/booklet/?id=4717>, 2016/4/28）で公開されている。

^{vi} 教育学者である佐藤学が提唱する授業改革・学校改革論である。詳しくは、佐藤（2012）を参照されたい。

^{vii} 本雑誌については、河合塾のホームページ（<http://www.keinet.ne.jp/gl/2015.html>, 2016/4/28）で公開されている。

(2)アクティブ・ラーニングに対する緩やかな期待

アクティブ・ラーニングという用語が示された初期の政策文書として中央教育審議会『学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）』（以下、『審議まとめ』）が挙げられる。『審議まとめ』においては、「学習意欲や目的意識の希薄な学生」の存在に対して、主体的に学ぼうとする姿勢や態度を持たせることを企図し、「学生の主体的・能動的な学びを引き出す教授法（アクティブ・ラーニング）を重視」することが述べられている。その際、アクティブ・ラーニングは上記の狙いを達成するための様々な教授法の総称として用いられており、具体的には「学生参加型授業、協調・協同学習、課題解決・探求学習、PBL（Problem/Project Based Learning）」が例示されている。すなわち、『審議まとめ』におけるアクティブ・ラーニングとは、学生を動機付け、学びの主体とするための教授法として位置付けられている。

その後、アクティブ・ラーニングという用語は、答申として公表された『学士課程教育の構築に向けて』では削除されるものの、『質的転換答申』において再度現れることとなった。『質的転換答申』では、「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない」とされたうえで、「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いだ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」だと述べられている。さらに同答申においてはこうした教授法が学生の「認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る」ものであるとされている。

他方で、『質的転換答申』の用語集においては、アクティブ・ラーニングの具体的手法について言及されている。それによれば、アクティブ・ラーニングには「教室内でのグループディスカッションやディベート、グループワーク」なども含まれるという。

以上のような『質的転換答申』における記述が『審議まとめ』と異なるのは、次の三点においてである。まず、従来の大学教育が知識の伝達・注入を中心としているという問題認識を明示している点である。次に、学生の学習意欲を引き出す教授法として位置付けられていたアクティブ・ラーニングについて、従来の授業では身に付けることが困難であった汎用的能力を引き出す教授法としての役割を新たに与えている点である。最後に、『審議まとめ』において「学生参加型授業」として表現されていた授業方法について、いくつかの具体的例示を行っている点である。

(3)社会人として必要な能力を育成するアクティブ・ラーニング

中央教育審議会のようにアクティブ・ラーニングの狙いや手法について比較的広義に捉える立場がある一方で、比較的限定して捉える立場も存在している。例えば、2013年に示された教育再生実行会議の第三次提言『これからの大学教育等の在り方について』においては、「社会人基礎力」や「基礎的・汎用的能力」など「社会人として必要な能力を有する人材を育成する」ことを目的として、アクティブ・ラーニングの導入が謳われている。また、同提言において注目すべきなのは、アクティブ・ラーニングと「双方向的な授業展開など」が教育方法の転換の事例として並列的に掲げられている点である。すなわち、『質的転換答申』にみられたような、大学において伝統的に行われてきた一方的な授業からの脱却を図るための双方向的な授業をアクティブ・ラーニングとするような立場はとられていない。

双方向的な授業とアクティブ・ラーニングを弁別する表現は、『第2期教育振興基本計画』においてもみられる。『第2期教育振興基本計画』においては、第2部の「成果目標2（課題探求能力の修得）」として掲げられている「基本施策8 学生の主体的な学びの確立に向けた大学教育の質的転換」のなかで、「学生が主体的に問題を発見し、解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）や双方向の講義、演習、実験等の授業を中心とした教育への質的転換のための取組を促進する」と述べられている。アクティブ・ラーニングを「能動的学修」と対応させ、「双方向の講義、演習、実験等の授業」と区別していることが看取できる。

さらに、アクティブ・ラーニングの推進については、教育再生実行会議の第七次提言『これからの時代に求められる資質・能力と、それを培う教育、教師の在り方について』でも取り上げられている。同提言においては、これまで主に大学教育において用いられてきたアクティブ・ラーニングを「課題解決に向けた、主体的・協働的で能動的な学び」と表現したうえで、小学校から大学までを通じて行われるべきものとしている。

以上のように、社会から要請される諸能力の育成をアクティブ・ラーニングの役割と捉える立場からは、アクティブ・ラーニングは双方向という意味での学生参加型の授業にとどまることなく、様々な課題を取り扱い、それらの発見や解決に向けた諸活動として行われる必要があるとする認識が浮かび上がってくる。

(4)アクティブ・ラーニングに対する多様な理解と期待

以上で検討してきた答申や提言の内容を踏まえると、アクティブ・ラーニング推進の狙いや具体的な教授法について、次のようにまとめられる。

まず、アクティブ・ラーニング推進の狙いは、①一方

的な教授から脱却し、学習を動機付ける、②知識を定着させる、③知識以外の様々な能力を修得させる、という三点にまとめられよう。とりわけ、③については、上記で挙げた「基礎的汎用的な能力」や「社会人基礎力」以外にも、「課題解決能力」、「志」、「リーダーシップ」、「自己肯定感」、「感性」、「多様性を受容する力」など様々な能力が挙げられている。このように多岐にわたる狙いが含まれているということは、アクティブ・ラーニングに対する高い期待と同時に、現状の大学教育が抱える閉塞感や課題の大きさを示しているものといえよう。

次に、様々な狙いの存在と同様に、どのような教授法をアクティブ・ラーニングとするのかについては異なる見解が抽出された。中央教育審議会の答申や審議まとめにおいては、基本的には双方向的な教授法のすべてをアクティブ・ラーニングとして捉えていた。他方で、アクティブ・ラーニングが社会人基礎力や課題解決能力等、社会において必要とされる能力を身に付けることを狙いとしたものとする立場からは、課題探求・解決型の学習に限定してアクティブ・ラーニングを捉えていた。

(5)アクティブ・ラーニングに関する取り組みの現状と課題

それでは、アクティブ・ラーニングは各大学でどのように展開されているのだろうか。以下では、アクティブ・ラーニングを広義に捉えつつ、先行研究・調査から現状と課題を確認する。

やや古いデータとなるが、東京大学大学経営・政策研究センターが2007年に全国の大学生4万8,233名を対象として実施した調査（東京大学大学経営・政策研究センター 2007）によれば、「授業中に学生が意見や考えを述べる機会」について「よくあった」と「ある程度あった」と回答した学生を合計すると、全体の30.8%であった。また、「グループワークなど、学生が参加する機会」については37.6%、コメントを付した課題などの提出物の返却については25.9%の学生が肯定的な回答を行っている。すなわち、「学生参加型授業」ともいえるべき工夫のなされた授業について、3割前後の学生は自身が受講していると認識しているのである。

他方で、課題発見・解決型の授業はどの程度展開されているのであろうか。小島（2011）によれば、「学外での体験型学習（インターンシップ等）」が導入されている大学は全国で84.2%（必修：21.3%、選択：62.9%）にのぼる。また、「地域社会でフィールドワーク（実地調査等）」を行う科目については、54.4%（必修：11.0%、選択：43.4%）の大学が導入しているという。

以上の調査はいずれも、文部科学省が私立大学等改革総合支援事業や大学教育再生加速プログラムなどの補助金・競争的資金を用いた政策誘導によりアクティブ・ラーニングを推進する以前に実施された調査であ

る。また、文部科学省が全国の大学に対して実施した調査「大学における教育内容等の改革状況について」の結果を踏まえると、学部段階において、能動的学修（アクティブ・ラーニング）を効果的にカリキュラムに組み込むための検討を行っている大学数が2013年調査では62%（前年より7ポイント増）となっている（文部科学省 2015）。それゆえ、今後、アクティブ・ラーニングに関する各大学の取り組みは増々広がっていくことが予想される。

このようなアクティブ・ラーニングの普及に対して、いくつかの課題が指摘されている。まず、松下（2015）は、Wiggins & McTighe（2005）が述べる「指導における双子の過ち」を引き合いに出しつつ、アクティブ・ラーニングの課題を指摘する。すなわち、アクティブ・ラーニングが指導における「過ち」の一つである「網羅に焦点を合わせた指導」のアンチテーゼとして出現したものの、その振り子が「活動に焦点を合わせた指導」へと振れてしまったのではないかと疑問を呈している。両者のいずれに振り子が振れたとしても効果的な学習を生起させることはできない。

その際に重要な論点となるのは、アクティブ・ラーニングを教育課程全体に対して、どのように組み込むのかという問題である。例えば、学生が独力で課題発見・解決学習に取り組んでいくためには学習スキルや、場合によっては一定の知識を身に付けておくことが前提とされる。こうした前提を解決するためには、一授業科目で対応することは不可能な場合もあり、それゆえ教育課程全体の設計が必要となる（須長 2010；溝上 2007）。付言すれば、教育課程全体を設計する必要性は、学生の学習負担や教員の授業負担という観点からも導かれる（串本・小笠原 2015）。

最後に、学生の学習負担に関連して、アクティブ・ラーニングという学習スタイルを好まない学生に対して、どのように対応するのかという根本的な問題も存在する。例えば、ベネッセが2012年に実施した調査によれば、「あまり興味がなくても、単位を楽に取れる授業がよい」と考える学生が増加している（ベネッセ 2013）。学習への動機付けるための教授法としてのアクティブ・ラーニングが、むしろ、学生にとって忌避される学習形態であるとするならば、その闇雲な導入はむしろ逆効果にもなりかねない。

4. 大学教育におけるアクティブ・ラーニングの実践：福岡大学を事例に

ここでは、具体的な大学教育におけるアクティブ・ラーニングの実践として、筆者らの二つの実践を取り上げる。一つは、佐藤が担当している「教育学概論Ⅱ」であり、もう一つは伊藤が担当している「学習方法開発

論」である。両科目ともに、福岡大学人文学部教育・臨床心理学科の専門科目である。ゆえに、教育学という限定された学問領域でのアクティブ・ラーニングを展開した事例である。

(1) 「教育学概論Ⅰ」におけるアクティブ・ラーニング

①授業の概要

「教育学概論Ⅱ」は、教育・臨床心理学科の1年生の必修科目である。学生は、前期に「教育学概論Ⅰ」を学修している。しかし、教育・臨床心理学科が教員養成系の組織ではないため、全学の教職課程を履修している学生を除いては、1年次に触れる数少ない教育学に関係する科目である。また、2年次以降に臨床心理系の専門科目を履修していく学生にとって、教育学と臨床心理学の融合という本学科のコンセプトを現実化する上で、本科目は重要な位置づけとなる。そこで、本科目では多様な観点から研究される教育学を俯瞰できるように、教科書を使いながら、教育学に関する基礎的な知識及び見方を身につけることを目的としている。具体的にはシラバスにおいて、「教育学領域の多様性を理解し、その関係性を説明できる」、「教育問題の複雑性を踏まえて、その問題に対する自分の見方を説明できる」の二点を到達目標として設定している。授業計画は、教科書に沿う形で中心的な事項を構成し、それ以外に、自らの教育に対する見方を自覚したり、教育・臨床心理学科での教育学の学びを理解させたりする内容を加えている。なお、教科書は原監修、田中編（2011）を利用した。以下、2015年度の授業計画の概要である。

表2 2015年度「教育学概論Ⅱ」の授業計画概要

1. オリエンテーション
2. 「教育学概論Ⅰ」の復習
3. LPの科目にみる教育学の多様性
4. 自分の教育観を顕在化する
5～7. 教育人間学：「学校という空間」
8～10. 教育社会学：「教育システム」
11～13. 教育政策：「戦略的教育政策・改革と比較教育というアプローチ」
14～15. まとめ：現代の教育政策を斬る

(注) 筆者作成。

②本授業を行う上での教育方法上のポイント

「教育学概論Ⅱ」は必修科目のため、1年生全員に加えて前年度に単位を落とした学生を含め、毎年度110～120名程度が受講する。規模がやや大きいと講義中心型にならざるを得ないが、多様な教育学領域を理解するには多様な他者との意見交換が必要であると考へ、また1年生同士の交流を目的とした学科全体での教育という意味を含めて、グループ学習を中心に授

業を進めることにした。

具体的には、まず1回目の講義の時に、4～5人にグループに分け（2015年度は全部で27グループ）、そのグループで15回の授業を受けていくことを伝えた。グループ分けは、全員に配布するプリントに番号を振って、ランダムに行った。また、2回目以降は、グループのメンバーで集まって座らせ、ある程度グループの位置を固定させることで、筆者が授業全体をスムーズに進行し、グループ活動の様子を観察できるようにした。教科書の内容を議論する前に、グループ内での交流を深めるために、3つのグループワークを行った（第2回～第4回）。これらのグループワークは、基本的にグループ内で活動することや、グループのメンバーの考え方を共有することを目的とした。例えば、第3回の授業では、教育・臨床心理学科で開講されている教育学関係科目名を記した紙を配布し、それぞれのシラバスを読みながら、科目の類型化を行った。活動においては、科目名を短冊状に切りとらせ、大きな紙にそれらを配置させることで、視覚的に議論できる仕組みを整えた。

以上のような活動を経て、教科書の内容に関する議論を行った。授業では4つあるうちの3つの章を取り上げ、各章の各節を1回の授業で取り扱うようにした（計9回分：第5回～第13回）。進め方は、次の通りである。まず、事前学習である。講義が始まるまでに、全員が授業で扱う節を読んでくること、わからない単語や文章の意味をチェックしてくることを求めた。これにより、全員が一定の内容を把握している状態で授業を受けさせるようにした。実際の授業では、各節に対して1つのグループが「授業者」として割り当てられ、20分程度の時間を使って、その内容の授業を行わせた。どのグループが「授業者」になるかは、希望制をとらせた。ただし、授業をしたいグループといっても多くのグループが参加するとは考えられなかったため、授業を行ったグループには加点する旨を伝え、希望を募った。その結果、11グループが立候補し、抽選で9つのグループが授業をすることになった。抽選から漏れたグループを含め残りのグループについては、各節に対して2つのグループが「討論者」として割り当てられ、授業の内容に対して質問をするようにさせた。グループによる授業と質問を終えた後に、筆者が予め用意したワークシートを各グループに配布し、グループでそのワークシートを完成させる活動を行った。そのワークシートの内容をある程度チェックした上で、20分程度を利用して、筆者から講義形式で重要なポイントの説明を行った。最後に、授業の内容を含めて、個人で1枚ポートフォリオにその日に学んだことや感じたことを記入させるようにした。

なお、2015年度は希望グループが11グループあった

ため、抽選に漏れた2グループには第14回目にディベートを行わせた。多様な側面から教育政策を捉えるということを意図させ、「高校における生徒による教員評価」の是非を議論させた。

③アクティブ・ラーニングの活動

具体的な活動として、二つの点を以下取り上げて説明する。

●自らの教育観を相対化する活動

教育をめぐる議論は、自らの教育経験に基づいて「べき論」で行われる傾向がある、という指摘をよく耳にする。筆者自身、そのこと自体は否定しないし、そうした個別的な文脈に基づかれた教育経験は、教育を考える上で欠かせない軸と考える。しかし一方で、教育論議を行うのであれば、そうした教育経験を語る主体が、自らの経験の意味を自覚する必要があると考える。そうでなければ、お互いの話をし合うだけで終わってしまい、お互いの共通理解を深めることはできないだろう^Ⅷ。

そこで、自らの教育観を相対化する取組を行った。具体的な活動として、思考を深める2つのワークを行った。一つは、尾崎(2015)で示された表3のワークシートを使って、「良い教師」に関する説明を示し、自分はどちらが良いと感じるかを理由を含めて、個人で考えさせた。その後、グループでお互いの意見を交換させ、特に「なぜそう思うのか」という部分の共有を行った。この事例については、教師像ではなく、教師がもつ「子ども観」であることをワーク後に説明し、自分がどういう「子ども観」を有しているのかを考えさせるようにした。

もう一つは、「中学校で学ぶべきこと」として5つの事項を提示し、それに順位を付けるように考えさせた^Ⅸ。5つの項目とは、「日常生活が送れるぐらいの英語」、「他人に優しくすること」、「社会で働くことの重要性」、「地球規模で拡大する環境問題」、「二次方程式を解くこと」である。上記のワークと同様に、まず個人で理由を含めて考えさせた後に、グループでそれぞれの意見を共有させた。この事例については、知識を習得する場としての学校、人間形成の場としての学校といったように、自分の持つ「学校観」を表している点を最後に説明として加えた。

表3 「子ども観」を相対化する事例

<p>A先生： 「子どもってすごいよね！何でもどんどん吸収していく、すごい可能性を持っているよ。だから、子どもには大人が正しい形を教えてあげて、みんなが同じく立派になるように導いてあげないといけないよね」</p>
<p>B先生： 「子どもってすごいよね！子どもたちは自分の力で自分の好きな方向に伸びていく力を持っているんだよ。だから、大人は何も教えることなんか無い。むしろ、子どもの伸びたい方向や力を邪魔しないようにしないといけないよね」</p>

(注) 尾崎(2015)、71頁より筆者作成。

この活動では、手法や形態としてのアクティブ・ラーニングというよりは、能動的に思考を深めるアクティブ・ラーニングとして構想した。形式としては、いわゆる個別→グループ→全体という一般的な流れを守るものであるが、個別の思考を促すケースを具体的にさせることで意識を向けさせることができると考えられる。その結果、グループでの議論に対しても主体的に参加することできる。また、全体で共有する際にも、周りとの程度違うのか、というように自分の思考を相対化しやすい。それにより、自分がどういう考えをもっていたのかをより理解できるようにさせている。

●大講義でのグループ学習

教科書の内容を理解するために、本授業では一方的な講義ではなく、グループ学習を中心に据えた。その際、特に意識した点について、以下説明を加えたい。

一つめが、学生に発表ではなく、「授業」をしてもらった点である。教科書の内容をまとめて、学生が発表するという形式は、講義の大小に限らず、一般的である。しかし、筆者自身が前年度に教科書に沿って発表させた所、学生は教科書に書いてあることだけをレジュメにまとめ、淡々と話すだけであった。その結果、その内容を聞いている学生の集中力は続かず、発表した学生自身の理解も深まっていなかった。そこで、発表ではなく「授業をしてください」と要望した。その結果、一部のグループでは、他の学生の興味を惹かせるために、教科書には載っていない写真を示したり、自分の教育経験を事例に挙げながら概念を説明したり、工夫が見られた。つまり、「教材研究」をすることによって、発表した学生自身の理解が深まっただけでなく、聞いている学生も興味をもって聞くことができる

^Ⅷ 例えば苦野(2011)は、フッサールの現象学をひきながら、教育論議における共通理解を追究するにあたって、「私はなぜ、そしてどのようにこれを「よい」教育と感じてしまったのか、その「確信」成立の条件と構造を問うことができるはずであり、そしてそのような問いの立て方こそが、教育を問うための最も根本的な思考の始発点なのである」(23頁)と指摘している。

^Ⅸ 本ワークについては、F・コルトハーヘン著、武田監訳(2010)で紹介されている「レンガの壁」というワークを参考にした。「レンガの壁」のワークは、教育に関する目標や価値観の関係を教育実習生が整理するために行われている手法である。

ようになる。さらに、教員免許取得を希望する学生も少なからずいたため、そういう学生からは「教えることの難しさを感じた」といった感想が見られた。

二つめが、グループでワークシートに取り組ませた点である。ワークシートには、3つ程度の問いをこちらで準備した。その際、教科書に記された内容の確認と教科書で説明された概念の活用の二点を意識した問いを立てた。内容の確認については、文章の意味や用語の意味の理解を深めるために、例えば教科書に沿う形で「グローバル化による脱熟練化・脱文脈化が進展すると、なぜ人間の「関係性」が壊れるのだろうか」といった問いを設定した。概念の活用については、教科書および学生による授業で学んだ概念等を「使う」ために、例えば「デュルケームが説明する「社会化」の具体的な事例を挙げて、その事象を説明してください」や、「現在の社会において「所得格差による教育格差を是正する」ことによって、どんなことが起こると思いますか」といった問いを設定し、理解を深めるようにさせた。グループでは、前者にかかる問いについては、ある程度理解をしている学生が率先して議論を引っ張る形（教え合いに近い状態）になるが、後者については知識量ではなく、現実的な社会での応用をイメージすることが求められるため、グループ全体で意見を共有する姿が散見された。

三つめは、教科書を使ったグループ活動時に限らず、1枚ポートフォリオを使い、毎時間、振り返りをさせた点である。1枚ポートフォリオは、授業回数ごとにマスを区切ったシンプルなものである。それぞれの授業終了前の10分程度を使って、その日に学んで印象に残っていることやグループでの意見交換で印象に残っていることを書かせ、提出させた。特に、自分の今までの教育経験や既知を結び付けるように指導した。例えば、他の講義で学んだ理論や概念との関係性を感じた学生もいれば、ポートフォリオの中で「この概念は、こういう場面も説明できる」といった「使える」レベルの理解を深める学生も散見された。

④授業の振り返り

本授業では、多様な領域からなる教育学に関して、その多様性を理解するだけでなく、そうした多様な観点から教育を捉えることを目的に据えた。そのため、その多様性を理解するための活動が必要であるし、具体的な教育事象を捉える活動が必要となった。アクティブ・ラーニングは、一方的な知識伝達型の講義へのアンチテーゼとしても位置づけられるが、多くの論者が指摘するように「知識伝達」は学問を学ぶ上で重要である。それを「一方的に」行う程度をどう調整するのか、それが求められていると考えられる。特に、1年次の専門科目という位置づけ上、その後の学修に

おいて必要となる知識を全員が習得しておかなければならない。

ブルームの教育目標分類学（ブルーム・タキソノミー）をひくまでもなく、知識を理解するといっても、いくつかの階層が存在する。石井（2014）が説明するように、知識そのものを「知っている」、知識の意味が「わかる」、知識を現実的な世界で「使える」という「学力の質」があるならば、本授業は、「知っている」「わかる」を中心に据えながら、「使える」を目指したものである。つまり、一般的に講義型に陥りがちな「知っている」や「わかる」を目指す内容をできるかぎりアクティブ・ラーニングを通して能動的に学ばせようとした。

こうした意図や意識がありながら、授業実践ではいくつかの困難が生じた。一つは、「授業者」になるグループが限られるため、知識の習得という点からは差が生じてしまうことである。今後は、ジグソー学習等を活用しながら、全員が理解を深める形式も盛り込む必要がある。二つめは、多様な見方の範囲である。少なくとも、この授業で学んだ教育に対する多様な見方は、教科書の内容と筆者の見解を通したものである。これらさえも相対化できるような学びの深さが、今後の専門教育においては必要にある。そうした発展的な学習を促進できる仕掛けを構築していく必要がある。三つめは、1枚ポートフォリオの活用である。毎時の振り返りを言語化することで、授業での気づきを認識させることを意図していたが、15回通しての全体の振り返りをするには至らなかった。各学生が有していた教育経験に基づく教育観がどのように相対化され、どのように変容したのか、といった点についての全体での振り返りを行うことで、アクティブ・ラーニングとしての本授業での学びの成果を確認することができるだろう。

(2) 「学習方法開発論」におけるアクティブ・ラーニング

①授業の概要

「学習方法開発論」は、教育・臨床心理学科の3年次生以上を対象としている。今日の教育現場で学ぶ子どもたちは多様化しており、近年では、日本の学校で学ぶ外国につながる子どもたちの数も増加し、外国につながる子どもたちと日本の子どもたちが共に学ぶ姿も珍しくなくなっている地域もある。こうした学校現場の国際化・多文化化を受け、本授業では外国人児童生徒教育と国際理解教育の2つを柱に据え、以下の目標設定の下、授業を行っている。第一の目標は、外国につながる子どもたちが日本の学校で学ぶ際にどのような課題を抱えるのか、また受け入れた日本の学校はどのような点に留意すべきなのか、外国につながる子どもたちの学習・教育方法について基本的な知識を身

につけることである。第二の目標は、彼らと共に学ぶ日本の子どもたちの異文化理解を促す学習・教育方法に関する基本的理解を深めることである。2015年度の授業計画は次の通りである。

表4 2015年度「学習方法開発論」授業計画

1. オリエンテーション
2. 外国につながる子どもたちが増加する背景
3. 外国人児童生徒教育とは(1)外国人児童生徒の受け入れ
4. 外国人児童生徒教育とは(2)文化への配慮
5. 外国人児童生徒教育とは(3)ことばの教育
6. 外国人児童生徒教育とは(4)学力
7. 小括(1)外国人児童生徒教育の課題
8. これからの多文化社会を生きる子どもに求められる力
9. 国際理解教育とは(1)国際理解教育の変遷
10. 国際理解教育とは(2)実践の視点
11. 国際理解教育とは(3)平和教育
12. 国際理解教育とは(4)人権教育
13. 小括(2)国際理解教育の課題
14. 自分にとっての身近なグローバル化・多文化化の課題とは
15. 講義のまとめ

(注)筆者作成。

②本授業を行う上での教育方法上のポイント

外国人児童生徒教育は受講生の多くにとってなじみのあるものとは言いがたい。また、国際理解教育についても、「総合的な学習の時間」の中で何らかの形で学んできているはずと授業者が思っている、受講生にとっては自分のそうした小中高での学びが国際理解教育と結びついていなかったりもする。こうした状況を踏まえると、外国人児童生徒教育や国際理解教育が必要とされるようになった背景や考え方など基本的な知識については、どうしても講義形式で知識を伝達せざるを得ない側面がある。しかしながら、講義を受け身に聴いているだけでは、深い理解にはつながっていない。事前と事後の学びの深まりを受講生が感じられるようなグループワークを構成した。

具体的には、まず、外国人児童生徒が増加する背景と数的把握について講義を行った後、外国人児童生徒教育に関する基礎的知識がそれほどない状態でグループワークを行い、外国人児童生徒を受け入れた際の課題や必要な支援についてケースの検討をした。この段階では、受講生自身のそれまでの既有知識と経験、想像力を働かせて、課題と必要な支援を導き出している(第3回)。その後の授業で講義とグループディスカッションに取り組みながら、基本的知識に触れ(第4～

6回)、外国人児童生徒教育に関する小活として、再度、第3回と同じケースに触れ、既習事項と関連づけながらのグループワークを行った(第7回)。

国際理解教育について、2015年度は授業計画時には予定していなかったが、本学で開催されたアンネ・フランク・パネル展^xを活用し、参加型の授業を取り入れていった(第10～13回)。授業に備えて受講者は授業時間外にパネルをすべて見て、事前課題に取り組んだ。そして、授業者が共同実践研究として高校教員と実施した授業^{xi}を体験し、受講生が体験した授業を国際理解教育の平和教育や人権教育としての意味づけをしていった。受講生に体験させた参加型の授業では、座席から立ち、教室の空間を使って、動きを伴うものにした。

グループワーク、グループディスカッション、参加型授業の体験など、いずれの形においても、受講生が話したり、体験したりした内容の意味づけを授業の中で行い、自分の考え、体験と知識が結びつくように工夫した。

③アクティブ・ラーニングの活動

では、アクティブ・ラーニングの活動例として、一部を取り上げてみたい。

●バズ・グループを活用したアクティブ・ラーニング

まず、外国人児童生徒教育について事前・事後の学びを行う際のバズ・グループ^{xii}である。外国人児童生徒を受け入れた際の課題や必要な課題を検討するためにケースを5つ用意した。このケースの数は、グループの数に対応させている。ケースはあえて細かな情報を載せずに、受講生が自由に想像力を働かせ、意見を出せるように調整しているが、その後の授業で学ぶことになる外国人児童生徒が抱える4つの課題(適応、言語、学力、アイデンティティ)や授業で視聴するVTRの内容につながるケースを作成する。1グループ4人からなるように、グループ分けを行い、グループ毎に異なるケースを渡していく。グループ内で進行役、記録係を決め、グループ全員でケースを読み解いていく。そして、課題や必要となる支援を自由に出させ、グループ内でのディスカッションをまとめていく。4人程度のグループであるため、活動になかなか参加しない/できない学生はあまり出てこないが、机間指導をしながら、各グループのメンバーから発表者になれそうな受講生をチェックしておき、まとめに入る直前に進行係と記録係以外の受講生が発表者になるよう指示をする。そうすると、発表者になった受講者

^x アンネ・フランク・パネル展はオランダにある博物館「アンネ・フランク・ハウス」が巡回展用に作成しているものであり、日本向けのものは日本語と英語のバイリンガル表記となっている。2015年11月30日～12月12日まで、本学文系センター棟1階プラザ50で展示した。

^{xi} 詳細については、伊藤(2014)および伊藤・吉谷(2015)を参照のこと。

^{xii} バズ・グループについては、パークレイ他著、安永監訳(2009)に解説がある。

ケースの例

ケース1

・アハマドくんは、エジプトからお父さんの留学で家族みんなまで日本にやってきました。1年間、日本の保育園に通い、この4月に日本の公立小学校に入学しました。保育園に通っていたので、日本語は少しできますが、日本語に戸惑い、恥ずかしがることもあり、なかなか自分に自信が持てません。アハマドくんを受け入れるにあたって、どのような課題が生じると思いますか。

が自分の言葉で発表できるよう、グループディスカッションの内容を再度確認していくことになる。

グループ内でのまとめが終わると、全体共有を行う。スクリーンにそれぞれのケースを映し出し、発表者が前に出て、ケースの説明、グループ内のディスカッションで挙げた課題と必要な支援について発表を行う。発表が終わった後、4人の中で役割がなかった受講生に補足があれば、発表内容の補足をさせる。そして、他のグループから発表グループが扱ったケースやディスカッション内容に関する質問を自由に出す時間を取る。このようにして、他のグループが検討したケースとそれに関する議論を共有する。

このケースを検討するグループワークを外国人児童生徒教育に関する導入として位置づけ、外国人児童生徒を受け入れた際の課題についての具体的内容に入っていき。その際には、最初に扱ったこのケースのことを受講生に思い出させるために、ケースについても触れながら授業を行っていく。そうすると、受講生がグループワークの際に自分たちで検討できたこと／検討できなかったことを自ら学び、授業で得られた基礎的知識と結びつけ、それを新たな視点にケースを再検討することができるようになる。

このように授業を進め、小活において再び同じケースを用いて振り返りを行うことによって、絶えず、受講生が考えたことと授業内容の関連づけを求め、主体的な学びを促すようにしている。

●教室空間を活用したディスカッション

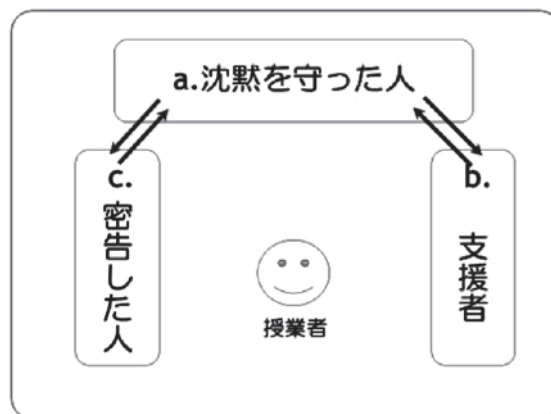
全体でのディスカッションを行う際に、教室の空間を活かした活動を行った。これは参加型のアクティビティで行われる「部屋の四隅」³⁾に類似するものである。本授業では、アンネ・フランク・パネル展の内容

を踏まえたディスカッションを行う際に取り入れた。まず、グループディスカッションでは、自分が一番印象に残ったパネルの紹介を行い、ウォームアップをした。次に、アンネ・フランクが生きていた当時のドイツ社会でどのような制限がユダヤ人に課されていたかを年表で確認し、自分にとって一番理不尽なものを選び、それについてグループでディスカッションを行った。これらの活動を通して、当時のドイツ社会やユダヤ人迫害に関する背景について確認し、全体でのディスカッションのための理解を深めていった。

全体のディスカッションに入る際に、既に確認したとおり、さまざまなユダヤ人迫害が進められていく中で、当時の法に従ってユダヤ人を密告する人もいれば、法に反してもアンネのようなユダヤ人を支援した人もおり、また一方で沈黙を守った人もいたことを説明し、自分であればどの立場に立つか、「a. 沈黙を守った人」、「b. 支援者」、「c. ユダヤ人を告発した人」の3つから選び、その理由をワークシートに書き出すよう指示をした。受講生がだいたい書き終えたところで、ワークシートと筆記具を持って起立させ、壁の両側に対面するよう「b. 支援者」、「c. ユダヤ人を告発した人」を選択した人、その間に「a. 沈黙を守った人」を選択した人が移動するように示し、一斉に移動した。

受講生の8割程度が、「a. 沈黙を守った人」に動き、数名が残りの「b. 支援者」、「c. 密告した人」に移動した。全員で誰がどの立場に立ったかを確認し、それぞれの立場でなぜその立場を選んだのか、理由を説明し合った。その後、それぞれの立場から、数名ずつ理由を全体に説明してもらった。そして、それぞれの立場の意見を聞いてみて、自分の意見が変わった

教室内の位置



³⁾「部屋の四隅」は、問いに対し、回答の選択肢を4つ用意し、どの回答がどの部屋の隅に行くかを指定して、参加者が自分の考える回答のところに移動するというものである。それぞれに集まった参加者同士でなぜその回答を選択したのか話をしながら交流したり、参加者が全体を見渡して、誰がどのような回答を持ったか、どの回答に参加者が集中しているかなどを理解したり、それぞれの回答について全体で共有したりすることのできる活動である。アイスブレイキングとして用いられることも多い。詳しくは、DEAR開発教育協会HP <http://www.dear.or.jp/activity/menu01.html>, 2016/4/28、むさしの参加型学習実践研究会（2005）を参照のこと。

人は、動いても構わないと指示を出すと、若干名が、「a. 沈黙を守った人」と「c. 密告した人」の「間」に、「a. 沈黙を守った人」と「b. 支援者」の「間」に立った。「間」に立った理由、つまり一つの立場に決められない理由を全員に説明してもらい、状況によっては一つの立場を選択することや自身が公正だと思うことを行動に移すことが難しいという揺らぎが生じることについて授業者から説明を加えた。

座席に座ったままのディスカッションではなく、立ち上がり、動きを伴って行ったことにより、全員がお互いを見渡せたり、1つの立場を決めることが難しい場合にその曖昧さを示す「立ち位置」を受講生が自分たちで創り出していったことに、教室空間を活用したディスカッションの利点を見いだせる。つまり、教室内でグループに分かれて座り、そこで代表者が全体に発表するよりも、全体が一つの半円を描くように立っていることから、互いが意見に対する反応を確認しやすく、意見表明もしやすかったようである。

グループでのディスカッションを行い、さらに動きを伴った全体でのディスカッションを行ったことで、受講生は他者のさまざまな意見を集中的に聞くことができた。ただし、それで終わってしまったのはさらなる思考を促すことができないので、他者のさまざまな意見に触れて自分がそこからさらにどのように考えるのか、授業の感想とともに自由に記述する課題を出し、内省を促した。また、ここで体験した授業は授業者が実際に高校生を対象に行ったものであることから、活動一つ一つの意図を説明し、授業づくりの考え方を次時で確認していった。

④授業の振り返り

本授業を行うにあたって、特に考えさせたい、理解させたい内容については、こちらから基礎的知識を提供する授業を行うのではなく、まずは受講生自身に考えさせる、体験させるということを第一にした。その後、講義を受けることにより、受講生は自分たちの考えたことの相違や体験の意味をより理解することにつながったのではないかと考える。

外国人児童生徒教育に関する基本的知識はほぼない状態で、自分たちなりにケースを検討した上で授業者の講義を聴くと、受講生が自分たちで検討できていた部分とそうでなかった部分を確認でき、基本的知識を提供した上で検討するのは異なる学びの印象付けができるのではないかと考える。これは、国際理解教育のところで取り上げたアンネ・フランクに関する学習でも同様のことが言える。授業づくりの意図を先に説

明し、それから授業を体験し、自分なりに解釈をしていくこともできる。しかしながら、それをしてしまうと一つ一つの活動の意味をすでに理解した上で体験授業に臨むことになるため、純粋な授業に対する反応を導き出しにくくなる。そのため、先に授業を体験し、その体験を持って授業づくりの意図を聞くほうが、国際理解教育としての平和教育や人権教育の授業づくりに強く関連づけられるだろうと考えられる。

ただし、こうしたやり方に課題がなかったわけではない。ケースの内容を調整しないとグループディスカッションが発展しなかったり、全体共有の際に他のグループが担当していたケースのほうが「簡単だった」など難易度で不満を見せたりする受講生もいた。また、アンネ・フランクを扱った際には、こちらが想定していた以上に背景知識が不十分な場合もあり、受講生の思い込みを崩せないことも生じた。

こうした課題を確認したのは、受講生に課していた1枚ポートフォリオ[※]の記述内容からである。溝上(2015)は「アクティブラーニング」を「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」と定義している(32頁)。この定義に沿って本授業で行った活動を位置づけると、「書く・話す・発表するなどの活動」は授業内のグループワーク、ディスカッション等であり、それを通して内化された知識・理解の深まり、つまり「認知プロセスの外化」は授業内での活動やワークシートの記述、さらに1枚ポートフォリオの作成となる。授業にアクティブ・ラーニングを取り入れると、授業時間内にじっくりと自身の思考を展開し、内容理解をする時間を十分に確保することが難しくなる。そのため、授業時間外の課題として、授業内容を踏まえて、自身の既有知識と学んだことの関連づけや疑問点などを自身でまとめるために1枚ポートフォリオを課した。これは当然のことながら、授業時間外の学習を促すためでもある。

アクティブ・ラーニングに取り組む時間は、受講生の立場からすると自身が活動している時間であるため、一方向的な講義を聴講するのに比べて、ある種の「苦痛」はなく、授業に参加しやすい。上述の「教室空間を活用したディスカッション」の授業の振り返りに、「座学の授業が多い中で立って発言をしたり、自由な意見を言う講義が久しぶりで新鮮でした」、「今日の授業は自分と同じ意見を持つ人や違う意見を持つ人たちの意見を聞くことができ、とても興味深かった。

[※]「1枚ポートフォリオ」としてはいるが、15回の授業における学びを厳格に1枚にまとめるのではなく、各自がそのフォーマットを使って自由に学びのふりかえりを行えるよう、記述量は制限していない。

今後もこういう機会がほしい」といった記述があり、受講生がアクティブ・ラーニングの活動時間を肯定的に捉えていることが分かる。ただし、アクティブ・ラーニングが単に「楽しい」活動で終わってしまっただけでは意味がない。アクティブ・ラーニングという方法を導入するのは、受講生が授業内容をより理解できるようにするためである。そのために、学生が積極的に活動に取り組む時間とその活動内容と知識・理解を深めるための時間を適切な形で設定し、授業を構成する必要がある。90分の授業の中で、受講生が活動を行うセッションと授業者が説明するセッションを適宜組み合わせることで、授業時間に緩急が生まれ、受講生の授業への集中も増していったように思われる。その一方で、どうしても講義中心にならざるを得ない内容を扱う回には、授業者の工夫が更に求められる。また、本授業では授業時間外に取り組む課題のほとんどが1枚ポートフォリオであったが、授業時間外の課題の設定も工夫する必要がある。さまざまな工夫を重ねてアクティブ・ラーニングを構成することで、知識の内化、内化された知識の外化を組み合わせ、受講生の学びを促進できると考える。

5. 考察

本稿では、高校教育におけるアクティブ・ラーニングと大学教育におけるアクティブ・ラーニング、それぞれについての政策動向および実践の特徴を検討してきた。最後に、高大接続という観点から、高校教育におけるアクティブ・ラーニングの可能性をどう広げていけるかを考察する。

高校教育のアクティブ・ラーニングは政策動向から見ると、図1に表される構造の中で成り立っている。高校教育におけるアクティブ・ラーニングは、小・中学校におけるアクティブ・ラーニングや言語活動の展開の継続性という観点から求められている一方で、大学教育にお

けるアクティブ・ラーニングの充実という状況への対応という観点からも求められている。そして、その大学教育のアクティブ・ラーニング自体、学習意欲向上や目的意識が希薄な学生への対応という観点から求められている一方で、社会人基礎力に代表されるような資質・能力を身につけさせるためにも求められている。

この状況を踏まえるならば、高大接続という観点から高校教育におけるアクティブ・ラーニングを検討する際には、大学におけるアクティブ・ラーニングが複数の文脈で求められている点を考慮することがまず必要不可欠である。それは、アクティブ・ラーニングを「何のために行うのか」という点を考えることである。

本稿で事例としてあげた「教育学概論Ⅱ」と「学習方法開発論」のアクティブ・ラーニングの実践は、両科目とも講義であるがゆえに、前者が教育学に関する知識を習得すること、後者は外国人児童生徒に対する授業づくりの知識やスキルの習得を主眼にしている。つまり、プロジェクトベースでの活動やインターンシップといった形態が主眼とする社会人基礎力や汎用的能力等の向上というよりは、大学で学ぶべき知識（学問としての知識）をいかに習得させるかという点での実践である。その意味では、高校教育の実践で見られるような知識習得型のアクティブ・ラーニングとの共通性はある。ただし、大学教育での知識の習得は、当然のことながら、何かしらの試験や知識量を問う場面のための習得ではない。特に社会科学系の場合、学問的な基礎知識を学んだ上で、その知を活用して現実社会を分析し、現実的な課題を解決する術を考えることになる。そのため、本稿の両実践ともに、グループワーク等の課題において現実的な場面を盛り込みながら、アクティブ・ラーニングを展開している。高校の知識習得を目的としたアクティブ・ラーニングであっても、知識の「活用」を視野に入れた学習を盛り込むことによって、より効果的に大学教育におけるアクティブ・ラーニングと接続することができよう。この点は、安彦（2016）も指摘しているように、高校教育に

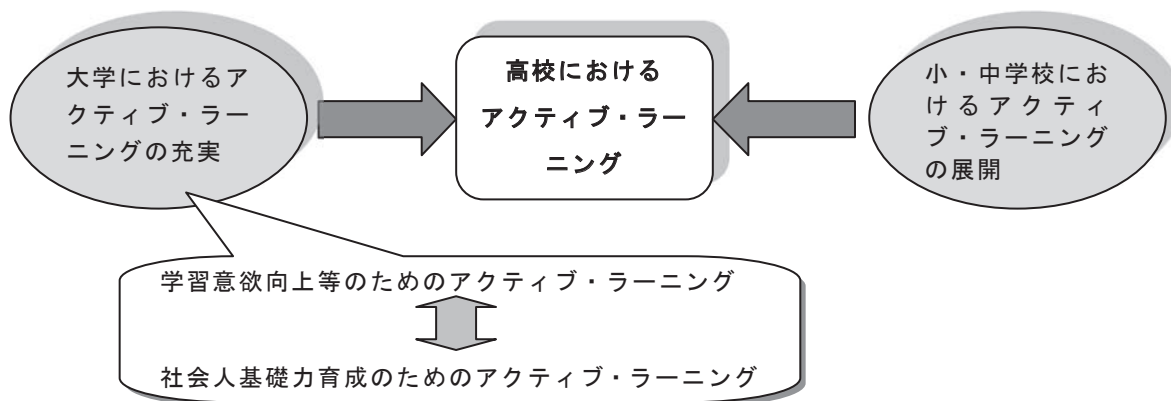


図1 高校教育におけるアクティブ・ラーニングの位置づけ
(注) 筆者作成。

においては明確に位置づけられていなかったことであり、高校のアクティブ・ラーニングの可能性を広げることのできるポイントになろう^v。

一方で、社会人基礎力や汎用的能力育成のためのアクティブ・ラーニングという観点からは、高校教育では教科だけではなく、総合的な学習の時間を含めた活動の充実が求められることになる。ただし、次期学習指導要領において示されている「育成すべき資質・能力」が社会との関連性から示されている点は、社会人基礎力や汎用的能力といった内容が小・中学校段階から意識されていることを示している。そうであるならば、高大接続という観点だけではなく、小・中学校でのアクティブ・ラーニングの継続性を意識する必要性も生じる。大学教育への対応というよりは、小・中学校で身に付けた資質・能力のさらなる向上という観点からも、社会人基礎力や汎用的能力の育成を目指す大学のアクティブ・ラーニングとの接続は確保されよう。これは、社会へとつながる連続的な教育のあり方という意味において、キャリア教育の観点からも指摘されうることである^{vi}。

本稿は、高校教育におけるアクティブ・ラーニングの可能性を論じたものであるが、当然のことながら、大学教育におけるアクティブ・ラーニングがア priori に存在するという議論では不十分であり、その前提をきちんと検討しなければならない。高大接続という観点から、大学教育におけるアクティブ・ラーニングはどうあるべきか。これが検討されることで、高大接続の観点からアクティブ・ラーニングのあり方を初めて問うことができるだろう。この点は、今後の課題としたい。

6. 参考文献

- ・安彦忠彦 (2016) 「習得から活用・探求へ」溝上慎一編『高等学校におけるアクティブラーニング：理論編』東信堂、62-93頁。
- ・石井英真 (2014) 「学力向上」篠原清昭編著『学校改善マネジメント：課題解決への実践的アプローチ』ミネルヴァ書房。
- ・石井英真 (2015a) 『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。
- ・石井英真 (2015b) 「『教育目標・内容』『学習・指導方法』『評価方法』の一体的な高校教育改革が進む」『Guideline』2015年9月号、18-22頁。
- ・伊藤亜希子 (2014) 「生徒の主体的参加を促す教育方法に関する一考察—高校の多文化クラスにおける授業の試みから—」東京学芸大学国際教育センター『国際教育評論』No.11、16-33頁。
- ・伊藤亜希子・吉谷武志 (2015) 「人権教育におけるアンネ・フランク巡回展の活用—日本における可能性と課題—」東京学芸大学国際教育センター『国際教育評論』No.12、35-47頁。
- ・エリザベス・バークレイ、パトリシア・クロス、クレア・メジャー著、安永悟監訳 (2009) 『協同学習の技法—大学教育の手引き—』ナカニシヤ出版。
- ・尾崎博美 (2015) 「『いい先生』とはどんな「先生」か? : 「教える—学ぶ」の相互作用を生み出す「教師」の可能性」井藤元編『ワークで学ぶ教育学』ナカニシヤ出版、67-80頁。
- ・串本剛・小笠原正明 (2013) 「アクティブ・ラーニング 学習成果を意識した教育方法の変革」濱名篤・川嶋太津夫・山田礼子・小笠原正明『大学改革を成功に導くキーワード30「大学冬の時代」を生き抜くために』、学事出版、160-163頁。
- ・小島佐恵子 (2011) 「第三章『Ⅲ. 教育プログラムの設計』」日本私立大学協会附置私学高等教育研究所『第二回 学士課程教育の改革状況と現状認識に関する調査報告書』22-35頁。
- ・佐藤学 (2012) 『学校を改革する—学びの共同体の構想と実践』岩波書店。
- ・佐藤学 (2013) 「高校改革の課題」佐藤学、和井田節子、草川剛人、浜崎美保編著『「学びの共同体」で変わる! 高校の授業』明治図書、2013年、10-21頁。
- ・鈴木達哉 (2016) 「キャリア教育の視点から見たアクティブラーニング」溝上慎一編『高等学校におけるアクティブラーニング：理論編』東信堂、94-108頁。
- ・須長一幸 (2010) 「アクティブ・ラーニングの諸理解と授業実践への課題—activeness 概念を中心に—」関西大学教育開発支援センター『関西大学高等教育研究』創刊号、1-10頁。
- ・東京大学大学経営・政策研究センター (2007) 「全国大学生調査」(http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/resource/kiso2008_01.pdf、2016/4/10)。
- ・苦野一徳 (2011) 『どのような教育が「よい」教育か』講談社。
- ・原聡介監修、田中智志編 (2011) 『教育学の基礎』一藝社。
- ・F・コルトハーヘン著、武田信子監訳 (2011) 『教師教育学：理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社。

^v 安彦 (2016) は、現行学習指導要領において、総合的な学習の時間の時間数が削減された背景として、これまで総合的な学習の時間で行われていた知識を活用する取組の一部を教科指導に盛り込むことを想定していると指摘している。また、石井 (2014) も、教科指導の中で知識を活用する力を身につける「教科する」授業の重要性を指摘している。

^{vi} 例えば、鈴木 (2016) は、トランジション (移行) の概念をアクティブ・ラーニングに盛り込むことで、それぞれの発達段階に必要な汎用的能力を育成できると指摘している。

- ・ベネッセ（2013）「第二回 大学生の学習・生活実態調査」（<http://berd.benesse.jp/koutou/research/detail.php?id=3159>、2016/4/10）
- ・ベネッセ（2014）「高大接続に関する調査」（<http://berd.benesse.jp/koutou/research/detail.php?id=4338>、2016/4/21）。
- ・松下佳代（2015）「序章 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『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。
- ・溝上慎一（2007）「アクティブ・ラーニング導入の実践的課題」名古屋大学高等教育研究センター『名古屋高等教育研究』第7号、269-287頁。
- ・溝上慎一（2015）「アクティブラーニング論から見たディープ・アクティブラーニング」松下佳代編著『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、31-51頁
- ・溝上慎一（2016）「高等学校に下りてきたアクティブラーニング」溝上慎一編『高等学校におけるアクティブラーニング：理論編』東信堂、42-61頁。
- ・むさしの参加型学習実践研究会（2005）『やってみよう参加型学習！日本語教室のための4つの手法～理念と実践～』スリーエーネットワーク。
- ・文部科学省（2009）『高等学校学習指導要領』東山書房。
- ・文部科学省（2014）『言語活動の充実に関する指導事例集【高等学校版】』（http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/gengo/1322283.htm、2016/4/22）。
- ・文部科学省（2015）「平成25年度の大学における教育内容等の改革状況について（概要）」（http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2015/10/21/1361916_1.pdf、2016/4/10）。
- ・リクルート進学総研（2015）『「2014年高校の進路指導・キャリア教育に関する調査」報告書』（http://souken.shingakunet.com/research/2014_shinro_report.pdf、2016/4/21）。
- ・Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design (Expanded 2nd ed.)*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.