

小中学校の教育課程へのアクティブ・ラーニング導入における課題[†]

細川 和仁・浦野 弘*

秋田大学教育文化学部

本研究では、高等教育分野で推進されてきた「アクティブ・ラーニング」(AL)について取り上げ、現在、このアクティブ・ラーニングの概念を小中学校の教育課程に積極的に導入していこうという流れの中で、どのような点に留意する必要があるのかを検討した。この検討を進める上で、次の諸点について考察した。すなわち、ALに関連する筆者らのこれまでの教育実践を再検討すること、そして、ALの定義を問い直し、アクティブという概念が意味するところについて考察することである。それらをふまえ、小中学校の教育課程への導入の際に考慮すべきことを整理し、その中でも特に、教師の「学習観の転換」と学習評価の在り方は大きな課題であり、これを少しずつ変えていくことが、ALの導入に大きな影響を与えるであろうことを導き出した。

キーワード：教育課程、教育方法、アクティブ・ラーニング、学習観

1. はじめに

次期学習指導要領の改訂に向けた議論¹⁾の中で、アクティブ・ラーニング(以下、AL)の推進というテーマに大きな注目が集まっている。もともとALは、高等教育の分野における教育方法の改善の中から出てきた学習の考え方であり、それが高等教育において普及している流れの中で、初等・中等教育においてもその重要性がにわかに指摘されるようになっていく。

このような状況に関して本論文では、次の諸点について整理し、今後次の学習指導要領が実際に施行される段階において、ALを導入する際にはどのような課題があるのかを明らかにする。まずは、ALの概念が提唱された高等教育の分野に関して整理する。ALがどのような経緯から提唱されるに至ったのか、またそもそもの定義はどのようになっている

のか、さらにはALの推進が具体的にはどのような授業形態として普及しているのかについて検討する。検討の中では、筆者らが実際に大学授業として実践した内容の再検討も含める。

次に、高等教育における状況に対比する形で、初等中等教育においてALがどのように扱われているについて整理する。ここでは、初等中等教育でのALが高等教育におけるそれとは若干異なる扱いをされていることに言及し、また、その概念としての新しさがどのようなところにあるのか、例として、総合的な学習の時間の導入と対比させながら検討したい。また、ALの「アクティブ」という用語のとらえ方を狭めてしまわないことが重要であると考え、学校放送番組の視聴における「アクティブ」の概念を援用し、その重要性を検討する。

さらに、これらの議論をふまえ、初等中等教育の分野でALを推進していくという場合の課題を整理する。その中でも特に重要であると考えられるのは、教師の持つ「学習観の転換」である。ALに限らず、指導の枠組みに新たな要素が加わる事態に対して、教師が既に持っている教授-学習に対する考え方に関して問い直しを行い、枠組みを再構築する

2016年1月8日受理

[†]Problems and Considerations When We Develop Active Learning Approach to Curriculum Design in Primary and Secondary Education

*Kazuhiro HOSOKAWA and Hiroshi URANO, Faculty of Education and Human Studies, Akita University

必要がある。それは組織論でとりあげられる「ダブルループ・ラーニング」というスタンスも求められる。ALの推進は、単に新しい学習形態が導入されるということにとどまらず、その前提となる学習観の転換が必要であるという、外面的には見えにくい課題が横たわっていることを考察する。

2. 高等教育におけるアクティブ・ラーニング

(1) 高等教育における概念の広がり

高等教育の研究、実践においてALという用語が使われるようになったのは、それほど前のことではない。例えばCiNiiの論文検索によって、タイトルに「アクティブ・ラーニング」を用いている論文は約620件抽出されるが(2015年12月末現在)、最も古い論文は1997年のものである(「宮崎国際大学での教育随想：アクティブラーニングへの取り組み」, 宮崎国際大学『比較文化』3, pp.1-28)。

ALという概念自体は米国から導入されているものである。米国の状況を確認すると、高等教育においてALが求められるようになった背景には、教授学習パラダイムの転換があるとされている(溝上2014)。「教えるから学ぶへ」(from teaching to learning)というパラダイム転換が求められるようになった背景には、突き詰めれば、高等教育の大衆化がある。マーチン・トロウの高等教育の発達段階モデル(トロウ 1976)を持ち出すまでもなく、人々にとっての高等教育がエリート、マス、ユニバーサルと拡張していくにしたがって、大学に進学することそのものに対するとらえ方、すなわち、エリート段階では限られたごく少数の人々にとっての「特権」として捉えられていたのが、マス段階では多くの人々に開かれた「権利」として捉えられ、ユニバーサル段階ともなれば、進学すること自体が「義務」のように感じられてしまう、といった変化がもたらされる。トロウのモデルでは、そこで用いられる教育方法についても各段階によって異なると分析されている。学生数の少ないエリート段階においては、ゼミナール形式等の少人数の授業が行われるが、マス段階に拡大することで、より効率的な学習形態が求められる。

このような高等教育における教育方法の転換には、実践の現場における課題意識が背景にあったと考えられる。すなわち、これまでの教育方法では授業がうまくいかない、学生の学習が促されない、目

標に到達させることができない、といった状況が多くなってきたのではないかと推察される。

日本においては、2012年の中央教育審議会の答申²⁾に「アクティブ・ラーニング」という用語が用いられるようになってから、その概念に注目が集まるようになった。それまでは筆者も含めて、大学教員の間ではALという用語は知ってはいるものの、抵抗感を持つ人も少なくなかった。それは、ALというときの「アクティブ」とは、活発な、活動的な状態を表すと想像できるが、学生が「活発、活動的ではない学習」というものをどう考えれば良いのか。すなわち、学習が成立しているということは、身体の動きを伴うかどうかは別にして、それは活動的な状態だと言って良いのではないかと、といった発想である。ALの定義づけが浸透しない中で、ALという概念が気には掛かるが、どのようなことを指しているのかイメージしにくいという時期が一定期間あったと思われる。

(2) 概念の定義

このような新しい概念が導入されるときには、その定義づけが重要となる。教育学の分野ではしばしばカタカナの用語が使われるが、どのような点で新規性があるのかが不明確なままの場合もある。ALの概念の最初の定義としてしばしば引用されるのは、ボンウェルとエイソンの定義で、次のようなものである(Bonwell & Eison 1991)。ボンウェルらによれば、ALを「活動およびその活動についての思考に学生を巻き込む」とことと定義した上で、アクティブ・ラーニングの特徴を、次の5つにまとめている(溝上2014)。

- ・ 学生は聴く以上のことをおこなう。
- ・ 情報の伝達よりも学生の技能の発展のほうに力点が置かれる。
- ・ 学生は高次の思考を働かせる。
- ・ 学生は活動に従事する。
- ・ 学生自身の態度や価値の探求がより強調される。

またフィンクによる定義においては、ALを「受動的学習」と対比させ、「経験」と「省察」が重要であるとしている。フィンクの場合は、いかに意義ある学習経験(significant learning experiences)をさせるような授業デザインをするか、という点に重きが置かれており、その授業デザインの中で、ALの重要性が位置づけられている。溝上(2014)

によれば、上記の「経験」と「省察」のそれぞれについて、経験には「行動する」と「観察する」が含まれ、省察の方には「何を学習しているか、どのように学習しているか」「一人で行うのか、他者で行うのか」が含まれる。学習者自身が自らの学習を振り返り、それを今後の学習活動のデザインに生かす reflection の精神が重要視されている。

溝上 (2014) はこれらの定義をふまえた上で、日本の高等教育の文脈にあった形での定義を次のように定めた。

一方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。

この定義の特徴は、最後にある「認知プロセスの外化」という点である。認知プロセスの外化とは、「認知心理学の枠組みに基づく、「知覚・記憶・言語、思考(論理的/批判的/創造的思考、推論、判断、意思決定、問題解決など)といった心的表象としての情報処理プロセスを指す」(溝上 2014, p.10)としている。

これに関わって、鈴木 (2002) は、今後の教育において情報活用の実践力の育成が重要となることを述べる文脈の中で、大学における教育方法について言及している。それは、大学において、講義形式の授業が成立するのは、学生の側に情報活用の実践力が備わっていることが前提である、という主張である。講義形式の授業が学習として成立するためには、教師から発せられる様々な情報を、学生が選択したり、考察したりすることが必要となる。単純に考えても、板書されたものをただ書き写すだけでは、深い学びにはつながっていかない。その情報を取捨選択し、自分の体を一度くぐらせることによって、自分の知識としていく。講義形式の授業が成立するには、学生のこのような能力がある程度身につけていることが、学習として成立する要件だというのが、鈴木 (2002) の主張である。

講義の内容を書き写すのではなく、自分なりのまとめ方でノートをとることが、「認知プロセスの外化」(もっといえばアクティブ・ラーニング)に含まれるのかどうか、筆者らにはまだ判断がつかないが、人間の情報処理のプロセスを取り上げている点

は興味深い。

さらに、2012年の中央教育審議会の答申²⁾では、ALは次のように定義されている。

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・ワーク等によっても取り入れられる。

この定義づけの前提には、これまでの高等教育における教育方法上の問題が、「教員による一方向的な講義形式の教育」にあるという認識があることがうかがえる。「そうではないもの」として、ALが想定されている。学生の能動的な参加が重要であり、また、能動的な参加によって身に付けることが期待される能力が想定されている。これらの能力がいかん身に付いたかを判断することが、ALの大きな課題の一つになると考えられるが、その点については後述したい。

また、講義形式の授業と学生の情報活用能力の関係について述べたことと関わって、ALの推進が意味していることは、学生の学習を促す学習形態のことであるとともに、学習が成立するために学生が身に付けておくべき能力についてもよく考えなければならないということになる。すなわち、学習形態としてのALの導入が進んだとしても、そこから学生が何を身に付けるか、講義形式の授業に情報活用能力が求められるのと同様に、AL型の授業というものを想定するならば、どのような能力が前提として必要となるのかについても検討しなければならない。これも、AL推進の大きな課題の1つであろう。

3. 高等教育におけるAL実践の再検討

以上に見てきたとおり、高等教育におけるALという概念の浸透が近年進んでいるが、筆者らのこれまでの大学における授業経験を考えたとき、ALという用語は使っていないものの、同様の問題意識を持って実践の改善に取り組んできている。それらを再検討することで、授業実践へのALの導入にどのようなポイントがあるか探してみたい。

(1) 教養教育におけるゼミナール形式の授業

秋田大学では、教養教育の質の向上の一環として、平成18年度から「教養ゼミナール」という科目を新たに導入している。教養ゼミナールの授業は、「少数の学生が集まって研究し、文章表現、情報収集、プレゼンテーション、グループ討論、論文執筆等を行い、社会に出てからも必要なスキルを身に付けることを重視」（「秋田大学教養基礎教育学習ガイド」による）した科目として設定されている。前述の2012年の中央教育審議会の答申において、「教員による一方向的な講義形式」として想定されているのは、（実態がどうであるかはここでは検討しないとして）主に教養教育における授業に対する問題意識だと考えられる。もちろん専門教育は専門教育で、問題がないわけではもちろんないが、やり玉に挙げられているのは教養教育における大人数の講義形式の授業であることは推察できる。そういった、教養教育の改善という視点から、少人数の授業科目を、比較的低年次の教育課程に配当することが行われたわけである。秋田大学では「主題別科目」の一部として、選択科目となっているが、他大学には1年生の必修科目と位置づけ、必ず何らかのゼミナール形式の授業を受講するようになってきている例もある（例えば、北海道大学の「一般教育演習」）。

秋田大学における平成18年度の導入当初から、筆者も教養ゼミナールを担当し、教育文化学部以外の学生の受講も視野に入れた「教養ゼミナール：『授業』を考える」（その後、副題を変更し現在では「学びの評価と設計」となっている）を開講した。この教養ゼミナールでは、インストラクショナル・デザイン論や、学力・能力論の基礎を学ぶことを目指し、座学だけでなく、学生による制作活動、グループワーク、プレゼンテーション、レポート執筆と相互評価などを導入している（資料参照）。

この授業科目については、平成20年度に学外から視察を受け、報告書が作成されている³⁾。このときは、ALという用語も使われていたが、メインに用いられていたのは「学生主体型授業」という用語であり、その一例として参観してもらったものである。この報告書において、調査者が2名の受講学生（教育文化学部、工学資源学部各1名）に対してインタビューを行っており、両学生とも授業の感想として、「自分で調べる、考えてくることが多い授業である。」「人に説明することも多く、言葉遣いも身につく。」と述べている。

また、参観者は、この授業の参観を通じて、次のような点が参考になったとしている（下線は引用者）。

- ① 学生の活動を中心に構成し、かつ学生にその活動（発表、質疑応答）を任せていることが、学生の主体的な学習の意識と態度を生み出している。
- ② 適時、資料を配布し解説をおこなう、板書した内容をうまく残して次の概念とのつながりを見せるなどにより、授業にメリハリ、流れ、リズムができるとともに、学生の理解を支援する。
- ③ 「考える」時間、「読む」時間をしっかりと保証するとともに、考える視点、読む読み方などを何度も明示し伝え、学生のよりよい「考え」、「読み」を支援している。
- ④ グループ内、グループ間で学生同士の意見を交わさせることで、学生が相互に各自の考え・意見をブラッシュアップさせ合っている。
- ⑤ Moodle を用いて授業外学習をおこなわせることで、よりよい学習の支援をおこなっている。

これらの指摘を振り返ると、ALが目指すところと重なる部分が多いことに気づく。例えば、①の指摘は、講義を聞く以外の学生の活動に焦点を当てて授業展開を構成しているという指摘であり、また、そのことが学生の主体的な学習への意識、態度の形成に結びついているという指摘は示唆的である。また、筆者にとって、読む時間や考える時間をどう確保するののかというのは常に難しい課題であるが、学生に高次の思考を展開することを期待するならば、それ相応の時間を確保することが重要であると考えられる。⑤の指摘は、当時コース管理システムの一つであるMoodleを用いて、授業の振り返りや課題提出などに利用していたものである（細川、林、姫野、2010）。授業時間内に思考の時間を十分確保するとともに、授業時間外の時間も利用して、学習内容を深める機会を設けることも重要であると考えられる。

なおこの授業科目は、平成26年度「教養基礎教育学生からの授業評価が高い授業」に認定され、一定の評価を得ている。

(2) 教職課程における授業改善

筆者らは、教職課程の授業科目を担当する中での授業改善に取り組んでおり、その中でもALに関わる実践が見られる。

①教師と学生間のコミュニケーションを図る

ALの定義においては、学生が「高次の思考を働かせ」、「活動に従事する」とともに、「学生自身の態度や価値の探求がより強調される」とされており、それらを可能にするツールとして、教師と学生の間でのシャトルカードが実践されてきた。筆者らもこれに取り組み、教員からの一方向の情報提示にとどまりがちな大人数の授業において、学生とのコミュニケーションを図ることを目指して、全受講生との「大幅帳」のやりとりを行っている（南部，浦野2008）。その成果として、「大幅帳」のやりとりによって、受講生が学びの連続性を認識したこと、受講生の理解状態の把握に基づく授業内容の改善を行うことができたこと、さらにそれによって受講生の学習内容の理解が促進され、学習意欲にもつながったことが報告されている。さらには、そのような形の授業方法の改善が、教師と受講者間の信頼関係を生み、授業自体を教師と受講者が協働してつくりだしているという風土を醸成することができた、としている。加えて、教職課程の科目であることから、このような教師と受講者間の関係性の構築、風土の醸成などは、受講者が教職につくときのことをイメージし、どのような関係性、授業方法が望ましいのかについて振り返る機会を作っている。

このような大人数の授業における授業改善については、西之園・望月（2006）などの実践研究があり、ALという用語は用いていないものの、それまでの大学授業における課題をいかに克服するかという問題意識がある。

以上のように、教師と受講者間のコミュニケーションをいかに図るかという課題は、ALを成立させる上で一つの鍵を握るものであると考える。それは講義形式の授業においても考えるべき課題である。

②学生に「考えさせる」

学生に高次の思考をさせることが、ALの特徴の一つに挙げられているが、教師が「考えなさい」と指示すれば、学生に考えさせられるというものではない。授業デザインとしてどのような工夫をすることが有効であるのか、学生の大学授業の評価観点の分析から検討した（細川，2004）。この実践研究を通じて、「教育課程論」の授業において学生がどのような授業評価観点を持っているのかを抽出し、大学授業ならではのポイントと教職課程ならではのポイントを整理した。前者は、「考えるきっかけ」の

提供である。学生に考えさせることを実現するためには、何を考えさせるのか、何をどこまで考えることを求めるのかを明確化しておく必要がある。またそれに関わって、学生間の意見交流や発表などが、授業評価を左右する観点となっていることもわかった。

一方、教職課程の科目としては、受講者にとって「身近な問題」として考えさせることが重要なポイントであることを明らかにしている。教育学の場合、受講者の被教育体験といかに結びつけるか、その体験をいかに客観視できるかが、内容の豊かな理解へと結びつく。

4. 高等教育におけるAL実践が意味するもの：「深い理解」「深い関与」に関する検討

(1) 学習指導要領の改訂に向けた議論

前章で高等教育におけるアクティブ・ラーニングの進展について述べたが、この概念が初等中等教育に影響を及ぼすようになったのは、中教審の答申にALが用語として使われるようになったからである。しかしながら、そこで用いられているALは、高等教育分野におけるそれとは、若干定義の異なるものである。

まずその定義とは、次のようなものから読み取れる。新しい学習指導要領の改訂に向けた文部科学大臣の「諮問」の中では、次のようにアクティブ・ラーニングに関する言及がある。

「そのために必要な力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。こうした学習・指導方法は、知識・技能を定着させる上でも、また、子供たちの学習意欲を高める上でも効果的であることが、これまでの実践の成果から指摘されています。」

この諮問文からは、ALが、「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』）」と表現されており、高等教育において示されてきたALの定義とは若干趣を異にする。溝上（2014）の定義や2012年の中教審答申と比較してみても、それらには課題発見、解決と

いった表現や、協働性については触れられていない。当然そういった学習も含まれるが、定義として示されているわけではない。

つまり初等中等教育において重視しようとしているのは、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習である。このことは特段新しいことではない。例えば、1998年の学習指導要領の改訂において導入された「総合的な学習の時間」は、まさにこのようなねらいをもって導入されたものである。

現行の学習指導要領では、「総合的な学習の時間」の目標として、「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協働的に取り組む態度を育て、自己の生き方考えることができるようにする」となっている。答申において、「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」をあえて「いわゆるアクティブ・ラーニング」と表現しているが、総合的な学習の時間の目指すところと同じ方向であることは間違いないであろう。違った見方をすれば、「総合的な学習の時間」は導入後の「学力低下論」にあおられる形で批判的となり、現行の学習指導要領の改訂においては時間数を削減されるに至ったが、ALへの着目によって、むしろ今後重視されるべき学習スタイルとして、再び注目すべきなのかもしれない。

(2) ディープ・アクティブ・ラーニング

では、ALの実践を進めていこうとするときに、どのような点に注意を払わなければいけないのだろうか。前述の溝上(2014)の定義に見られるように、ALは「(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」であり、「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」ことがポイントであると言えるが、その一方でALが抱える課題というのもし示れつつある。例えば松下(2015)は、ALの抱える問題として3つの調査結果を挙げている。1つは、学生対象に実施した調査を通じて、AL型の授業科目が増えているにもかかわらず、学生の意識として「あまり興味がなくても、単位を楽に取れる授業がよい」と考える学生の割合が近年増えていること、学生生活も学生の自主性に任せられるより「大学の教員が指導・支援するほうがよい」と

考える学生が急増していることである。もう1つは、マサチューセッツ工科大学におけるAL型の授業に対して賛否両論があり、「アクティブだけれど気が散りやすい騒がしい教室より、熟練の教員に指導を受けアイデアを展開してもらいながら、自分で静かに思慮にふけることのできる環境の方が学びやすいという人もいる」という意見を紹介している。ALが万能ではないことをあらためて示している。3つめは、ALにおいても講義形式の授業で問題となってきた「学生の学びの質の格差」は改善されていないという見解である。

このようなALの課題を考える上で、松下(2015)は学びの「深さ」に関する検討を行っている。ここでは、深い学習、深い理解、深い関与という3つの系譜をたどりながら、ALが外的活動における能動性のみに焦点が当てられることに警鐘を鳴らしている。内的活動の能動性にも十分着目する必要がある。

(3) 深い学びのために：Active Viewingの実践から

上記のような「深い学び」の実現を考える際に参考になるものとして、Active Viewing(能動的視聴⁴⁾)という概念を取り上げたい(南部, 赤堀, 浦野, 2006)。この能動的視聴という概念は、米国における教育番組の制作と視聴に関わって提出された概念である。米国のボストン公共放送局において、教育番組を制作するに当たって能動的視聴を促進するような番組を制作している。では、ここでの能動的視聴とはどのような意味が含まれているのか。南部ら(2006)の分析によれば、元々メディアリテラシーの能力の育成においては、①メディアに対する批判的理解、②メディアへの能動的(Active)参加(利用、検索など)に関する教育、③メディアの制作能力の育成が重要であるとしている。このような視点に立てば、番組を能動的に視聴するということは、番組視聴においてCriticalな解釈をすることと類似している。つまり、Active ViewingはCritical Viewingと読み替えることができる、としている。ただし、就学前の子どもの場合はCriticalに番組を解釈するというより、視聴しながら活動するという側面が前面に出てくる。

この点は、ALを考える上でも重要な視点であると考えられる。つまり、ALの学習の特徴には、学生が高次の思考をするということが含まれているが、それはある側面でCritical Thinkingを含むと

いうことである。ALが外面的な能動性にとらわれすぎることなく、内面的な能動性にも着目すべきことと重ね合わせると、学習者の高次の思考にはCritical Thinkingも含んでいると考えるべきである。よって、教育課程にALを導入する際にも、そのようなCritical Thinkingの要素を取り入れることを一つのポイントとすべきであろう。

5. 初等中等教育のカリキュラムデザインへの示唆

(1) 前提とする学習観の問い直し

小中学校教育課程にALを導入していくことは、教育政策の一つの方向になっている。これまでの高等教育におけるALの推進の動向をふまえると、小中学校のカリキュラムデザインを検討する際には、次のような点に留意することが必要であると考えられる。

まず前提として、政策として用いられているALという概念は、高等教育と初等中等教育においてはズレがあることを理解する必要がある。既に指摘した通り、初等中等教育におけるALは拡張された概念であるといえる。

その上で、このALが推進される背景には、学習そのものに対する考え方の問い直し、すなわち学習観の転換が含まれていることをふまえる必要がある。ALを単なる学習形態として取り込むのではなく、ALが想定している学習とはどのようなものであるのかを問い直し、既に持っている学習観とどのような違いがあるのかを考え直すことが求められる。

そのような教師の側の学習観だけでなく、子どもの学習観の転換も重要である。子どもの学習観という側面を自覚するに至ったのは、前述の「教養ゼミナール」の視察報告の内容からであった。報告者は、授業参観を通じて今後検討すべきこととして次のような内容を取り上げていた⁵⁾。

それは「学生の活動が活発にならないことをどう考えるか、あるいはそれ自体をどう活かすか」という課題である。この指摘によれば、授業の中ではしばしば、学生からの質問が出ずに、意見交換が活性化しないことがある。その状況がなぜ「良くない」のかを考えさせることが、学習観、学習スタイルの転換につながる、としている。そもそも、「質問ができない」ことが「良くない」ことだと捉えるのは、そのような学習観、学習スタイルの前提があるから

であり、その前提そのものを問い直す必要がある。

この指摘は、ALというものを導入することそのものに対して、我々がもっておくべき姿勢を示していると考えられる。組織論におけるアージリスの「ダブルループ学習」がまさにこのようなスタンスだと言える。ALをはじめとして、新たな概念が教育の世界に持ち込まれることは、教師と学習者双方に、学習活動そのものを成り立たせている前提を問い直す機会を提供しているのかもしれない。

(2) 内的活動の能動性への着目

以上のような前提の問い直しをふまえた上で、ALが外的に捉えられる学習者の活動性、能動性だけを志向しているのではなく、「内的活動の能動性」を重視していることは、これまで見てきたとおりである。

では内的活動の能動性がわき起こる状況を、どのように担保するか。本稿のこれまでの指摘を整理すると、次のようにまとめられる。

- ①学習者が思考するための時間を十分に確保するとともに、思考するための視点を明示すること
- ②学習者が思考するためのきっかけの提示
- ③学習者の思考として「批判的思考」をするという視点を取り入れること
- ④学習者の思考の成果を評価する方法論を持つこと

特に④についてふれると、ALはあくまで手段であり、このような学習スタイルによって、学習者に身に付けさせたい能力とは何なのかを整理し、そのみとりをすることが重要である。そしてそれは、能力をどのように評価するかということと表裏の関係にある。つまり、学習者の評価をどのように行うのかが、学習者にどのような能力を身に付けさせたいのかを表していることになる。

ALの実践において、子どもたちに身に付けさせたい能力を明確化し、それはどのような評価によって測ることができるのか、子どものどのような姿が目指す望ましい姿だと言えるのか、予め整理しておくことがやはり重要になると言える。

(3) 学習を成立させる基盤の構築

最後に、ALを成立させる基盤として、児童、生徒、学生と教師の間の信頼関係を構築するためのコミュニケーションツールの重要性を指摘しておきたい。これはALが、学習者自身の態度や価値の探求ということと密接につながっていることにも関わっており、学習活動の中で価値の探求を進めるとすれ

ば、教師との信頼関係が構築されていることが前提になるといえよう。そのツールとして、いわゆる「大福帳」や「リフレクション・ノート」があるが、内的活動の能動性を確認するツールともなる。これらのツールを有効に活用し、学習者の内的活動の能動性を把握しつつ、相互理解を図っていくことが重要ではなからうか。

今後、初等中等教育においても「アクティブ・ラーニング」ということばに基づいた実践、研究が増えるものと考えられるが、この項で示した点に留意しながら、学習成果を把握していくことが今後の課題である。

註

1) 2014年11月の、文部科学大臣からの「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(諮問)」にも、「アクティブ・ラーニング」という語が用いられ、「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「『アクティブ・ラーニング』などの新たな学習・指導方法」といった表現が見られる。

2) 2012年8月の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～」。

3) 平成20年度・山形大学基盤教育改善充実特別事業報告書『教養教育 授業改善の研究と実践』、「第5章・学生主体型授業」において、杉原真晃氏(当時、山形大学高等教育研究企画センター)によって報告されている。

4) 引用元においては「行動的視聴」と訳されているが、Active Learningが能動的学習と訳されるのに合わせ、本稿でも「能動的視聴」として扱う。

5) 3)の報告書において、参観者が学生主体型、学生参加型の授業の課題について次のようにまとめている(下線は引用者)。

一方、本授業を参観することで自らが山形大学で実践している授業も含めて、学生参加型授業の持つ課題について、改めて考えることもできた。その課題とは「学生の活動が活発にならないことをどう考えるか、あるいはそれ自体をどう活かすか」についての次の3点である。

① 学生から質問が出ない理由にはいくつかの要素が絡み合っている。質問をおこなえるようになることは、主体的な学び、より深い学びにつな

がると考えられるため、質問をおこなえるようになることをいかに支援していくかが教員に問われる。

② 「質問ができない」という状況に学生を向き合わせるるとともに、その状況がどのように・なぜ「良くない」のか、考えさせることが、学習観、学習スタイルの転換につながるのではないだろうか。

③ 「質問ができない」ことは本当に「良くない」ことなのだろうか。あるいは、口頭でなくても、紙に書くスタイルなら質問するかもしれない。しかし、やはり口頭でその場で対面で質疑応答をおこなうことに意義があるのかもしれない。授業で「質問」を通して何を目指すのかによって価値観は異なるのであろうが、授業で目指しているわけでもないのに、口頭で「質問すること」が「良い」とされる文化が成立すれば、「質問ができない」ことが「ダメなやつ」を生み出し、学生の学習意欲の低下、劣等感の増大を生み出す恐れもある。(以下略)

参考文献

- Bonwell, C.C. & Eison, J.A. (1991) Active learning : Creating excitement in the classroom. ASHE-ERIC Higher Education Report (1)
- Fink, L.D. (2003) Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college course. Jossey-Bass.
- 細川和仁 (2004) 大学生の授業評価観点に関する事例研究－教職課程科目「教育課程論」を対象として－, 大阪大学大学院人間科学研究科紀要30, 144-157
- 細川和仁, 林 良雄, 姫野完治 (2010) CMSを活用した「教養ゼミナール」のデザインと受講者による評価, 秋田大学教養基礎教育研究年報 12, 49-56
- 松下佳代 (2015) 『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
- 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
- 西之園晴夫, 望月紫帆 (2006) 生涯学習社会における協調自律学習開発の基礎研究, 『教育学部論集』 17, 59-67
- 南部昌敏, 浦野 弘 (2008) 多人数を対象とした教

育メディア関連授業改善の試み－授業者と受講生の意思疎通を図るためのコミュニケーションカードの活用－, 『教育メディア研究』14(2), 23-32
トロウ, マーチン (天野郁夫・喜多村和之訳) (1976) 『高学歴社会の大学』 東京大学出版会
浦野 弘, 赤堀正宜, 南部昌敏 (2006) 米国放送局における活動的視聴 (Active Viewing) を促進する番組政策方針とその番組を活用した授業実践事例－WGBH制作の「Between the Lions」を例に－, 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要 28, 155-163

Summary

This paper will examine the points of attention when we develop Active Learning approach to curriculum or learning unit design in primary

and secondary education. We investigated about definitions of Active Learning Approach, and some practices what we did in higher education. Some points of curriculum design what we investigated from various practices as follows:

- 1) rebuilding the conception and view of learning what teachers and students have,
- 2) focusing internal learning activity of students,
- 3) building trust between students and teachers for Active Learning.

Key Words : curriculum, educational methods, active learning, views on learning

(Received January 8, 2016)

資料：平成27年度の「教養ゼミナール」シラバス（抜粋）

項目	内容
授業の目的	「独学を支援するツール」の作成や課題研究を通じて、学習の設計・評価の基本的な方法を身に付ける。
授業の到達目標	<ol style="list-style-type: none"> 1) 「独学を支援するツール」の作成を通じて、インストラクショナル・デザインの基礎的知識・技術を身につける。 2) 学びの設計や評価に関連する「問い」を立て、データや材料を収集・整理して、論理的に述べるができる。 3) 授業で取り扱う課題に関して、他の受講者と建設的な意見交換ができる。 4) 受け手を意識した発表、説明ができる。また、良い聞き手として他の受講者の説明を聞くことができる。 5) 授業を通じて得た知識・技能・経験に対して自分なりに意味づけできる。
カリキュラム上の位置付け	分野:教育工学 (75), 水準:基礎 (20) の主題別科目です。受講者は全学部、全学年を想定しています。
授業の概要	この授業では、学びの設計と評価について研究していきます。教育・学習の営みは、学校教育に限らず社会のあらゆる場面に存在します。知識や技術を伝える方法や、他者の学習を促進する技術について様々な研究が積み重ねられてきました。その研究をふまえ、教育・学習の営みを設計・評価する方法について、実際の作業を通じて考えていきます。また、学習の成果として表れる「学力」という概念についても考察しましょう。
授業の進行予定及び進め方	<ol style="list-style-type: none"> 1. オリエンテーション、アイスブレイキング (第1回) 2. しみ込み型の学びを考える <ul style="list-style-type: none"> ・しみ込み型と教え込み型 (第2回), 手習塾と学校教育システム (第3回) 3. 教材作成 <ol style="list-style-type: none"> 1) 教材づくりをイメージする (教材の企画) (第4回) 2) 教材の目標を設定する (目標の種類) (第5回) 3) 教材の構造化と工夫 (第6回) 4) 学習を促す戦略 (第7回) 5) 教材の形成的評価 (第8回) 4. 教育と学習の評価 <ul style="list-style-type: none"> ・教育評価の基礎: 指導要録, 通知表 (第9回), 形成的評価と総括的評価 (第10回) 5. 学力論・能力論 <ol style="list-style-type: none"> 1) 「新しい能力」とは (第11回), 2) 「学力」再考 (第12回) 3) 測定する学力, 「学力」を測るものさし (第13回) 4) スポーツ指導にみる学び (第14回) 6. 研究・発表, 授業のまとめ (第15回) <ul style="list-style-type: none"> ・研究の企画, 問題の設定, 発表・レポート作成
授業に関連するキーワード	学習 学力 教師 評価 インストラクショナル・デザイン
成績評価の方法	成績評価は100点を満点とし、次の4つの課題に配点します。(参考: クラスGPA H25年度 2.18) (1)小レポート (10点) ……文献を読んでレジメにまとめる。(到達目標 1, 4) (2)口頭発表 (30点) ……授業内容に関連するテーマについて、研究した内容を報告する。(到達目標 2, 5) (3)最終レポート (30点) ……口頭発表の内容を文章にまとめる。(到達目標 2) (4)リフレクション・ノート (30点) ……各回の授業終了時に記入し提出する。(到達目標 3)
教科書	『教材設計マニュアル』／鈴木克明／北大路書房／2002 教科書はあらかじめ入手し、授業開始時に持参してください。参考書は授業内容の理解を深めるのに役立ちます。
自由記述欄	学びの設計・評価に関連する文献の講読、受講者間での意見交換、図書館等でのリサーチを必要とするレポートの作成の3つの活動を中心に進めていきます。学部・学年に関わらず、「教える」「学ぶ」という営みに関心を持っている人の受講を期待します。