

アクティブ・ラーニングとは何か ～その「真の意味」を探る～

代々木ゼミナール 教育総合研究所

「アクティブ・ラーニング熱」の陰に…

アクティブ・ラーニングと言いますと、いま様々なところで盛んに話題に上る、先生方にとってはいわば最も「旬」のテーマではないでしょうか。学校関係者とお話ししていると、必ず一度はこのアクティブ・ラーニングという言葉が出てくるほど今ホットな話題ですし、恐らくこれから重要なテーマであるに違いないと思います。

ただ、これだけのブームになりますと、当然のようにその一方で色々な問題も出てきます。その最たるものが、アクティブ・ラーニングにまつわる誤解と混乱ではないでしょうか。

そこで本稿では、どちらかと言えば「How to」の面が先行しがちなこのテーマについて、あえて「What is」という面から整理を試みて、重要な問題だからこそ、基本的な部分をしっかり確認しておきたいと思います。

1. アクティブ・ラーニングが課題となった経緯

アクティブ・ラーニングが日本の公の場で取り上げられるようになったのは、まず大学教育に関してでした。

中教審の大学教育の改革に関する答申（2012年8月）では、これからの大学の使命は、「これまでのように既に存在する正解に少しでも早く到達するといった能力」ではなく、「正解のない問題に対しても粘り強くその答えを見出していくとする様々な能力」―これは「学士力」とも言われる能力の集合ですが―を高めることであり、その中でも特に「自ら学び続ける力」とか、「主体性」といったものが重

要になるのですが、そのような能力や姿勢を育てるためには、従来のような「知識伝達型の教育方法」では不十分で、学生自身が主体的に学ぶ経験を通してしかそのような能力は身につかないという考え方から、「学生の主体的な学びの形」として「能動的学修」¹、つまりアクティブ・ラーニングに転換していく必要があるとしています。

大学教育で強調された「アクティブ・ラーニング」は、時を置かず、初等中等教育においても重要なテーマとして取り上げられました。

大学に関する答申が出てからわずか1年ほど後となる2013年11月、初等中等教育の次の学習指導要領を作成するにあたって、中教審に対してその方針をどうすべきかという諮問がなされました。その諮問の中では、大学答申と同じ状況判断から、初等中等教育においてもこれからは、「何を教えるか」という知識の質や量の改善とともに、「どのように学ぶか」という学びの質や深まりを重視していく必要があるという認識が示され、その流れの中で「アクティブ・ラーニング」の言葉が繰り返し登場しています。

アクティブ・ラーニング重視の流れは、これにとどまりません。2015年12月に出された教員の資質に関する中教審の答申の中でも、「アクティブ・ラーニングの視点から授業を改善する能力」が今後教員にとって非常に重要な要件として位置づけられています。

いま、アクティブ・ラーニングが熱い！

●「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」

（中教審答申 2012.8.28）

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）への転換が必要である。

●「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」

（中教審諮問 2013.11.20）

必要な力を…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、…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」

（中教審答申 2015.12）

教科等を越えたカリキュラム・マネジメントのために必要な力、アクティブ・ラーニングの視点から学習・指導方法を改善していくために必要な力、学習評価の改善に必要な力などを備えた、いわば学びの専門家…

© 代々ゼミナール 教育総合研究所

¹ 「学修」という言葉には、授業以外に学生が自ら学習する「自習」も含めた学び全体を示す意味合いがあります。

このように、日本のほとんどすべての教育段階で「アクティブ・ラーニング」が課題とされ、またそこで教える教員には「アクティブ・ラーニング」を実現する能力が期待されているというのが今日の状況です。

2. アクティブ・ラーニングとは何か

さて、このように盛んに使われるようになったアクティブ・ラーニングという用語ですが、それではアクティブ・ラーニングとは、一体どのようなものなのでしょう。

アクティブ・ラーニングとは何か？

- 当然のように使われている「アクティブ・ラーニング」の用語・・・その定義は？
- 「一意的な定義」はない ⇒ 混乱の原因①
暫定的な定義：生徒をactiveにすることを目的とした教授法・学習法
- 使われている文脈により、様々な意味・役割を担わされている ⇒ 混乱の原因②

©代々ゼミナール 教育総合研究所

これだけ重要で、欠くことができないものとして扱われているアクティブ・ラーニングという概念ですが、残念ながらことと言いますか、不思議なことと言いますか、確定的なひとつの定義というものは現状ありません。これは日本だけの事情ではなく、言わば本家ともいべきアメリカにおいても、実にたくさんの定義が存在しています。

実は一義的には決められないというところに、アクティブ・ラーニングの一つの特徴があり、それについてはまた後程詳しく触れますが、このことがアクティブ・ラーニングに関して昨今生じている混乱のひとつの原因となっています。ここでは暫定的に、「生徒を active にすることを目的とした教授法・学習法」と定義しておきましょう。

もうひとつ、アクティブ・ラーニングにまつわる混乱の原因となっているのが、定義がいろいろ存在するのと同じように、アクティブ・ラーニングという言葉が同じ人でも使われる文脈によって様々な意味を与えられ、また異なる役割を与えられているという現状です。まるで、トランプのジョーカーのように、一人で何役もできるかのように扱われるアクティブ・ラーニング。ですから、このジョーカーに騙されないためにも、私たちはまずアクティブ・ラーニングというものの正体、具体的にはその効果と限界に十分注意していかなければなりません。

3. 誤解の3パターン

このような原因から様々な誤解が生じてきているわけですが、それらの誤解は次の3つのパターンに整理できると思います。

第一のパターンは、「アクティブ」という言葉のイメージに引きずられて、「パッシブ」、つまり受け身ではない学習法であればよいと考えてしまうことから生じる誤解です。とにかく生徒をアクティブに動かすという気持ちだけが先行して、様々な活動を生徒に指示し、絶え間なく生徒を動かすといった事例です。

そのような活動でも、確かに一見生徒は活発に授業に参加しているように見えますが、ここで注意しなければならないのは、授業に対して生徒はどのような関わり方をしているのか、ということです。こ

の観点をなおざりにしてしまつと、ある研究者が「はい回るだけのアクティブ・ラーニング」と名付けたような状況に陥ってしまいます。

授業と生徒との関わり方については、3つの観点から分析する必要があります。

第一の観点は、授業に対して生徒が関わっているかどうか、「関わり方の有無」という観点です。

第二の観点は、その「関わり

方の質」です。やむを得ず授業には出ているものの、教師が要求することに対しては最低限のレベルだけ対応してその場を切り抜けようとする生徒から、課題を自らの問題としてとらえ、積極的にその解決を図ろうとする生徒まで、生徒の関わり方には様々なレベルがあります。

そして、三つめの観点が、「活動量」です。実は先にアクティブ・ラーニングの暫定的な定義として、「生徒を active にすることを目的とした教授法・学習法」という定義を示しましたが、アクティブ・ラーニングにおける「アクティブ」には、この「関わり方の質」と「活動量」の2つの側面があります。さらに言えば、主体的な関わり方である「アクティブな思考や探求の活動量」をどれだけ増やすことができるのかという点こそが重要です。つまり、「活動の質」が前提であつて、その上で「活動の量」が問題となるという順序を間違えないことが大切です。

アクティブ・ラーニングの誤解

●「アクティブ」⇔「パッシブ」のイメージにもとづく誤解・・・「見た目の活動量」を優先

⇒ ①学習への関わり方の有無 ②関わり方 ③活動量

●「ラーニング」⇔「ティーチング」のイメージにもとづく誤解・・・「達成目標なき授業」

⇒ ①主体性(内発的) ②当事者意識(外発的) ③自律性

●「手段」⇔「目的」のイメージにもとづく誤解・・・「手法」偏重

⇒ ①目的と手段の一体性 ②カリキュラムマネジメント

参考:須長一幸「アクティブ・ラーニングの諸理解と授業実践への課題」

©代々木ゼミナール 教育総合研究所

誤解の二つ目のパターンは、「ラーニング」という言葉に関わる誤解です。アクティブ・ラーニングでは、生徒が自分自身で学びとることが重要だという思いから、教師が教えることを回避し、生徒に任せ過ぎる間違いです。

先ほどの定義にもあるように、アクティブ・ラーニングとは「学習法」であるとともに「教授法」でもあります。授業には到達すべき目標が必要ですし、授業をすべて生徒主体の学習だけで終わらせることはできません。それでは「達成目標なき授業」となってしまう、もはや学校教育とは言えないものになってしまいます。

ここで大切なことは、ひとつの授業目標を達成するためには、教師の「ティーチング」と生徒の「ラーニング」のバランスを適切に図ることが条件になるという認識です。

アクティブ・ラーニングが目指すもののひとつは「主体的で継続的な学習習慣の定着」ですが、この習慣を定着させるためには、「学習に対するモチベーション」を高め、維持することが不可欠な条件となります。ここで、このモチベーションの源泉としては、一つには生徒の内面から生じてくる学習動機としての「主体性」、二つめとして生徒の外側から学習に誘導する動機となる「責任感」や「当事者意識」——つまり学習という行為やその内容が他人事ではなく、何より自分自身の生き方に直接関わってくるという意識——、この内側からと外側からの動機づけが必要です。また、その学習が一時的なものにとどまらず、継続的に続くようになるためには、自ら学習を計画し実行する「自律性」というものが必要となります。

このうち、「主体性」は生徒の「ラーニング」によってある程度高めることが可能かもしれませんが、「当事者意識」や「自律性」といったものは教師が意図的に学習に関わっていくこと、必要に応じてその方向を修正することなしには発現しないものです。アクティブ・ラーニングにおける教師の重要な役割のひとつがここにあります。

誤解の三つ目のパターンは、「手段」と「目的」を二者択一的な関係でとらえてしまうことから生じる誤解のパターンです。

アクティブ・ラーニングが話題になった当初、先生方の中には、「早くアクティブ・ラーニングの手法を身につけなければ」と考え、いち早く「アクティブ・ラーニング講座」などを受講された方もいらっしゃるのではないかと思います。このように、ともすればアクティブ・ラーニングをこれまでもあった様々な授業手法のひとつとしてのみ理解する傾向があります。しかし、詳しくはまた後ほど触れますが、アクティブ・ラーニングとは単に新しい授業手法にとどまる概念ではなく、「目的」と「手段」を一体的にとらえる、手段であると同時にそれ自身が目的でもあるというところに大きな特徴があり、その観点からカリキュラムを改善していく、つまりカリキュラムマネジメントが重要となるという考え方で、これは現在検討されている次の学習指導要領でも重要な柱のひとつになっています。

4. 次期学習指導要領の方向性

次期の学習指導要領の話が出ましたので、ここでその方向性を簡単に確認しておきましょう²。

ほぼ10年ごとに見直しがされてきた学習指導要領ですが、早ければ2020年度に小学校から順次実施される予定の次期学習指導要領については現在、中教審の中に設置されている「教育課程部会」で検討されています。

今回の改訂にあたっては、「何を」「どれくらい」教えたらよいかという具体的な検討をする前に、世界や日本が大きな変化の時代、例えば「第4の産業革命」といった変化が予測されているわけですが、そのような転換期を迎える今日において、これからの社会ではどのような力が必要になるのかを予測し、その力を身につけるためには学校でどのような教育をしていったらよいか、つまり、「どのような知識や能力」

を「どのように教育する」のが効果的かという観点から学校教育全体の方向性を先に考える必要がある、ということで、「教育課程部会」のさらに下に「教育課程企画特別部会」という臨時的な検討会を設け、その検討した基本方針案を『論点整理』という形で2015年8月に公表しました。

この特別部会における検討では、新しい時代にふさわしい能力は現在の学習指導要領で示されている「学力の三要素」から構成される「確かな学力」と同一であり、その流れを継承しつつも、現状十分に効果が見られない部分—特に高校教育や大学教育が課題とされています—を改善することで、現行の指導要領を「実質化する」ことを基本的なスタンスとしました。そして、見直しの視点として「3本の柱」というものが示されています。

「第一の柱」は、学校教育の目標、教育内容とその学習・指導方法、そして学習に大きな影響を及ぼす学習評価のあり方を別々にではなく、一体的にとらえてあるべき姿を考えるというものです。この中で、主体性があり社会参画の意識の高い「生きる力」をもった人間を育てるためには、「深い学習」を継続的に経験する必要があり、その有効な方法としてアクティブ・ラーニングが強調されています。ここで、アクティブ・ラーニングについても、目標、内容、方法を一体としてとらえていく視点が示されています。

「次期学習指導要領」の考え方

『3本の柱』：現行要領を継承し、実質化するために

① 教育目標、内容と学習・指導方法、学習評価の在り方を一体としてとらえる。

⇒「アクティブ・ラーニング」「構造化」「多様な評価」

② 具体的な教科・内容として、「グローバル対応」（英語4技能）や「18歳成人年齢の引き下げ」（シチズンシップ教育）を重視。

③ 指導要領の理念実践力として、「カリキュラムのマネジメント力」を重視。

©代々木ゼミナール 教育総合研究所

参考：教育課程企画特別部会「論点整理」（2015.8）

² 次期学習指導要領の方向性や内容については、2016年4月現在のもの。

また、ひとりひとりの子どもがどのように力をつけていくのかという観点から、各教科と教育課程全体の関係性に目を向け、教育課程全体を構造としてとらえていく「構造化」の重要性が指摘されています。

さらに、学習・指導のあり方自体が大きく変わる以上、それに大きな影響を及ぼす「評価」の仕方も抜本的に変えていく必要があります。そこで、これまでのような試験の点数で表される学習の最終成果に基づく「定着度判定中心の評価」のあり方から、学習過程をも評価の対象にするなど、「多様な評価」に変えていく必要が説かれています。

見直しの「第二の柱」は、新しい指導要領の具体的な内容に関する部分で、現在も課題としている「グローバル化」に対応できる能力の向上―例えば英語の「4技能」重視などが該当します―、あるいは2016年から実施される「選挙権年齢の引き下げ」など、世界的な潮流である「18歳成人年齢」への動きを支える市民教育、シチズンシップ教育などへの対応を考えるというものです。

そして「第三の柱」が、指導要領というものはこういった内容をただ単に書き込めばよいというものではなく、それらの教育理念を現場でどのように実践していけるかが大切だ、という考え方から、多様な教育現場に応じてそのような理念を現実化するスキルとして、学校や教師に対して「カリキュラムのマネジメント能力」が求められ、また教育行政はそれをどのように支援していけるかを考える、というものです。

このような考え方にもとづく次の学習指導要領は、現在各学校段階別に、また各教科別に具体的な内容をまとめる段階に入っていて、2016年度中には答申として示される予定です。そして、移行するための準備期間を考えますと、実際の学習指導要領は答申からあまり間を置かずに公表されると思われます。つまり、1～2年後くらいには新しい学習指導要領が世に出て、先生方はすぐにも準備を始める必要があるということです。

5. 教育課程の「構造化」

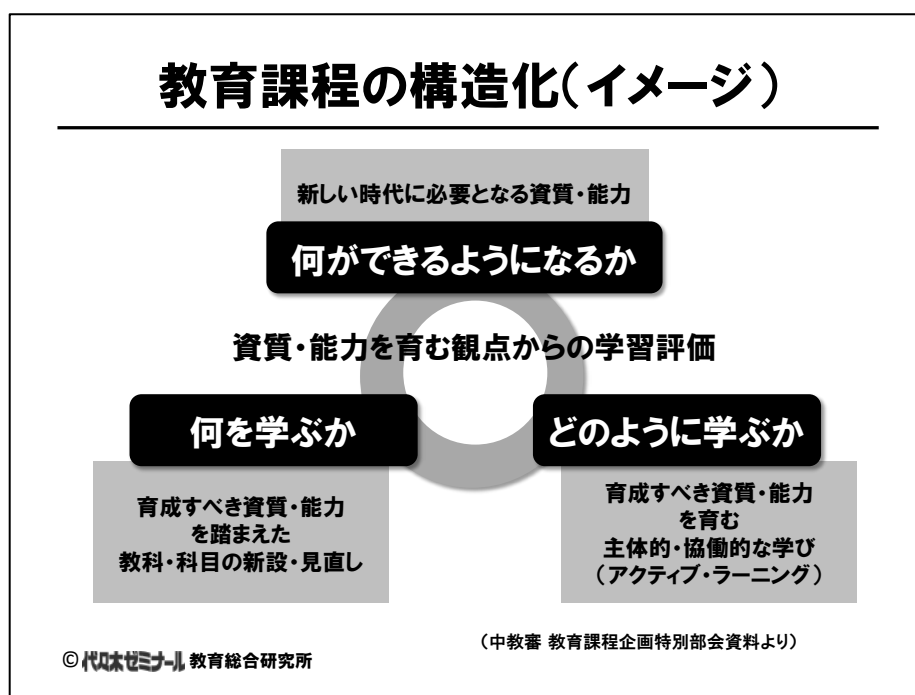
アクティブ・ラーニング同様、次期の指導要領でポイントとなるのが「構造化」と「カリキュラムマネジメント」という考え方です。そこで、この2つについても、整理しておきましょう。

以下に示したスライドは、特別部会の資料に「構造化のイメージ」として掲載されている図です。繰り返しになりますが、次期学習指導要領においてはまず「何ができるようになるか」、つまりこれからの時代で必要となる資質や能力を見据え、それに対して学校教育が果たすべき役割、つまり学校教育において育成すべき資質や能力を見定めた上で、教科や科目を見直したり、必要があれば新たに設置します。

高校を例にとれば、現在の「現代社会」という科目に変わって「公共」という科目であるとか、「日本史」と「世界史」を統合した「歴史総合」という科目、「地理A」を改変して「地理総合」という科目などを新設することや、国語については全面的な科目再編が検討されています。

これだけでも結構大きな変更になりますが、このような変更は従来の指導要領改訂でもありました。しかし、今回の改訂で変わるのは内容や科目構成だけではありません。

新しい指導要領ではさらに、その内容をどのように学んでいくのか、先生方から見れば、どのように指導するのが有効なのか、という部分にまで踏み込む必要がある、というのが今までにない新しい視点です。



次期学習指導要領では、このように「何を」だけでなく、「どう」の部分にまで踏み込むことで、教育成果としての資質や能力だけでなく、「主体的で協働的な学び」そのものも身につけていく必要があることが強調されています。そしてその方法として、アクティブ・ラーニングが示されているのです。

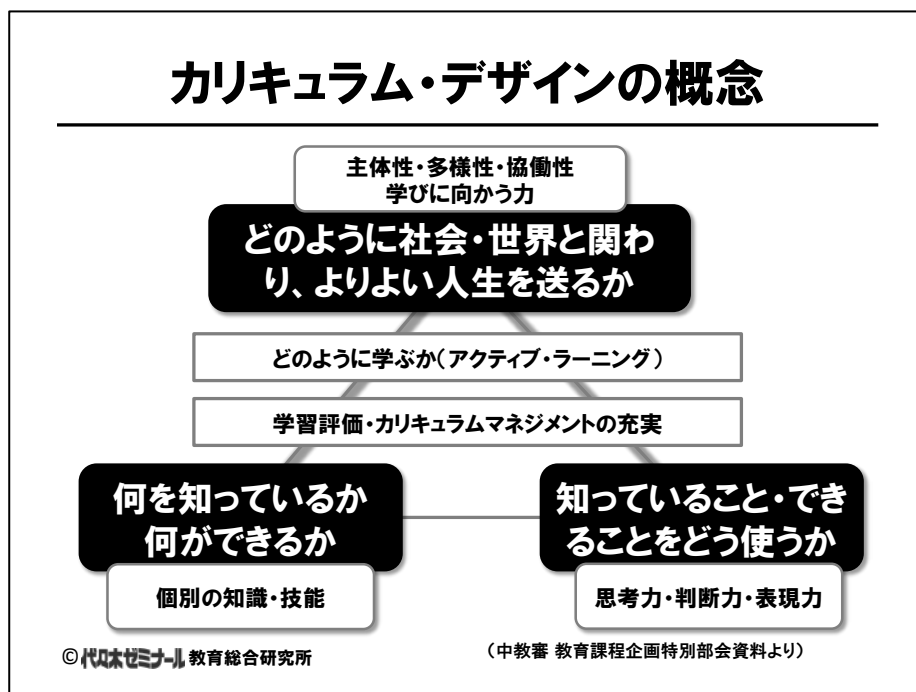
しかし、「構造化」の考え方はこれで終わりではありません。これだけでは各要素がばらばらに並んでいるに過ぎず、構造とはいえないからです。「構造化」するためには各要素が何らかの結びつきをもつ必要があり、この各要素を結び付けるものこそが「評価」です。

学習者が何をどれくらい、またどのように学ぶかは、それがどのように評価されるのかによって大きく違ってきます。端的に言うならば、学校ではある能力が大切だといくら言われても、卒業後の就職や進学においてその評価がほとんど顧みられないようでは、学習者の学習意欲が高まるはずはありません。あるいは、個々の学習プロセスにおいても同じようなことが言えます。教師が生徒に向かって「どんどん、意見を言って」と発言を促しても、その学習が結局はひとつの正解を求めるようなものであったならば、生徒たちは評価される「正解」の部分にだけこだわり、発言に慎重にならざるをえません。このような指導は見た目こそ「主体的」ですが、実態は生徒同士を「牽制的な関係」に置く、どちらかと言うと「生徒の発言を阻害する」ような指導でしかありません。

このように、目標、教育内容、学習方法を評価で結び付けることで目指す効果を実質化できるというのが、「構造化」の考え方です。

6. 「カリキュラムマネジメント」とはどのようなことか

各学校で、あるいは各教科で、具体的にカリキュラムをどう組み立てるかを考えるときは、今後育成すべき資質・能力の「三つの柱」という観点から考えていきます。（この「三つの柱」は、次期学習指導要領を考えるときの、見直しのための「三本の柱」とは別物です。）



まず、「何を知っているのか」「何ができるのか」というコンテンツの観点から、具体的な教育内容の検討を行います。これが「第一の柱」です。

併せて、ここで習得される知識やスキルはただ単に「知っている」「できる」だけでは「生きる力」にはならないわけで、それをさらに「どう使うのか」という活用能力にまで高めていく必要があります。

これが「第二の柱」になります。具体的には、個々の知識や技能に加えて、「思考力」「判断力」「表現力」の育成などが重要になってきます。

さらにそれは、「子どもが将来どのように社会や世界と関わって、各自のよりよい人生を送ることができるのか」という観点から検討する必要があります。これが「第三の柱」です。そこでは、学校で学んだことが「主体性」「多様性」「協働性」、また「自ら学びに向かう力」といったより高次の能力にまで高められることが重要で、そうなる初めて「生きる力」となります。

そしてここで、個々の知識や技能を活用力をともなった「生きる力」に変える学びの形が、「アクティブ・ラーニング」と位置付けられます。

各学校、あるいは各教科ではそれぞれの実情にそって、生徒が主体的に考え、判断し、表現していくという活用力を高めていくカリキュラムや評価法を構想し、デザインしていく必要があります。それを「カリキュラムマネジメント」と呼びます。

ここに示された「目標」「教育内容や能力」、そして「学習・指導方法」は相互に関連しあうものであって、常に指導の成果を確認しながら、よりよい教育に改善し続けることが期待されています。またこのような改善行動は、学校全体として子どもをどう育てるかが問題となりますので、時には教科の枠を超えて取り組む必要もあり、その意味で改善は個々の授業レベルにとどまらず、教科単位での教育課程

の改善、さらには学校全体での教育課程の改善までを含むことになります。それは必然的に教育活動や組織運営など学校全体のあり方までを改善していかなければならないことになりますし、学校本来の役割である「教育活動」により多くの時間を割くためには、学校外の様々なスタッフ、たとえばカウンセラーであるとか、ソーシャルワーカーなどの専門職の力も積極的に活用していく必要が出てきます。これが、「チーム学校」と言われる考え方です。

このように、教育の目標を子どもと社会との関係の中で見据え、学校の活動をカリキュラム・マネジメントという継続的な改善行動として捉えていくと、学校は常に社会に開かれたものでなければなりません。ここで、「社会に開かれた教育課程」という概念が強調されます。

カリキュラムマネジメントをこのような内容をもった概念とするならば、これまではどちらかといえば一部の管理職的な教員が中心になって行っていた、「学校行事の配置」に重きをおいた各学校におけるカリキュラム編成とは全く性格の違うものになってきます。

7. アクティブ・ラーニングに期待される効果

ここまで、アクティブ・ラーニングがどのような経緯で今日課題となってきたか、また、次期の学習指導要領でアクティブ・ラーニングはどのような位置づけとなっているか、について説明してきました。ここからは、「それでは、どうして今アクティブ・ラーニングが必要なのか」という観点から、アクティブ・ラーニングの効果や影響について考えていきたいと思います。

どうしてアクティブラーニングなのか？

- 「深い学習」の実践：各教科で育まれた力を実社会で活用できる汎用的な能力に高める（教科の枠を超えた視点の必要）
- 思考力・判断力・表現力：それが必要とされる主体的・協働的な場面を経験することで磨かれる
- 「OECD Education 2030」プロジェクトが背景に？
- 新テスト「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」に、「合教科・科目型問題」「総合問題」？

©代々ゼミナール 教育総合研究所

ここまでの説明でご理解いただいたと思いますが、これからの教育においては学校で学んだことを実社会、とりわけ変化の激しいこれからの世界で生き抜くための汎用的な力、つまり「生きる力」にまで高めて送り出すことが学校教育の目標となります。そのためには、学校の各段階や各教科の枠を超えて、相互の関係性を見据えた教育課程をデザインし、常に教育活動を改善させていくことが必要とされます。

ここで目標となる汎用的な能力は、学習の量だけではなく、何より学習の質、すなわち「深い学習」が継続的に繰り返される中でしか伸ばすことができません。「深い学習」を促すとされるアクティブ・ラーニングが今求められている第一の理由が、ここにあります。

第二に、この汎用的な能力の具体的な要素として、特に「思考力」「判断力」「表現力」が重視されますが、そのような能力は知識伝達型の学習で身につけることは難しく、より「主体的」で、また生徒個人の枠という限界を乗り越える契機となる「協働的な学習」、あるいは「対話的な学習」とも言われるアクティブ・ラーニングが効果的と考えられる点にあります。ここでは、従来クラス指導の障害要因であった「個人差」は、逆に多様性を活かす上でのメリットとなります。つまり、「個人力としての学力」から「関係力としての学力」へと視点が変わります。

話は少々横道にそれますが、今日本において、アクティブ・ラーニングが特に重視されるようになった背景のひとつとして、日本が現在 OECD と共同して進めている「OECD Education 2030」というプロジェクトの存在があるのではないかと思います。

これは、2030年代の世界では「どのような資質・能力が必要となるか」、「その資質・能力を高めるためにはどのような学習モデルが有効なのか」、「能力を高める上で効果的な評価方法はどのようなものか」などのテーマについて、OECDと日本政府が議論を通じて考えていこうというもので、その中でアクティブ・ラーニングはこれから必要とされる資質・能力を育成する有力な学習モデルの候補と位置付けられています。

日本の教育はこれまで、どちらかと言うと「キャッチ・アップ型」の、「追いつけ、追い越せ」には非常に優れていますが、「自ら創造し、世界に発信していく」ことは苦手だというイメージが国の内外にあるわけですが、日本政府、とりわけ文科省はこのプロジェクトを通じて、教育において世界を先導する役割を果たしたいと考えているのではないのでしょうか。

さて、話の筋を元に戻しましょう。次の学習指導要領が1～2年のうちに公示されるというお話をしましたが、もう一点、アクティブ・ラーニングが先生方にとって、それほど先の問題ではないという現実的な問題にも触れておきましょう。

現在中教審において検討されている「新テスト」のうち、早ければ2020年から現在の「大学入試センター試験」に代わって実施される予定の「大学入学希望者評価テスト」では、これまでにない出題形式として「合教科・科目型問題」や「総合問題」などの出題も検討されています³。よく似た感じの2つのタイプですが、文科省の説明ではこのようになっています。

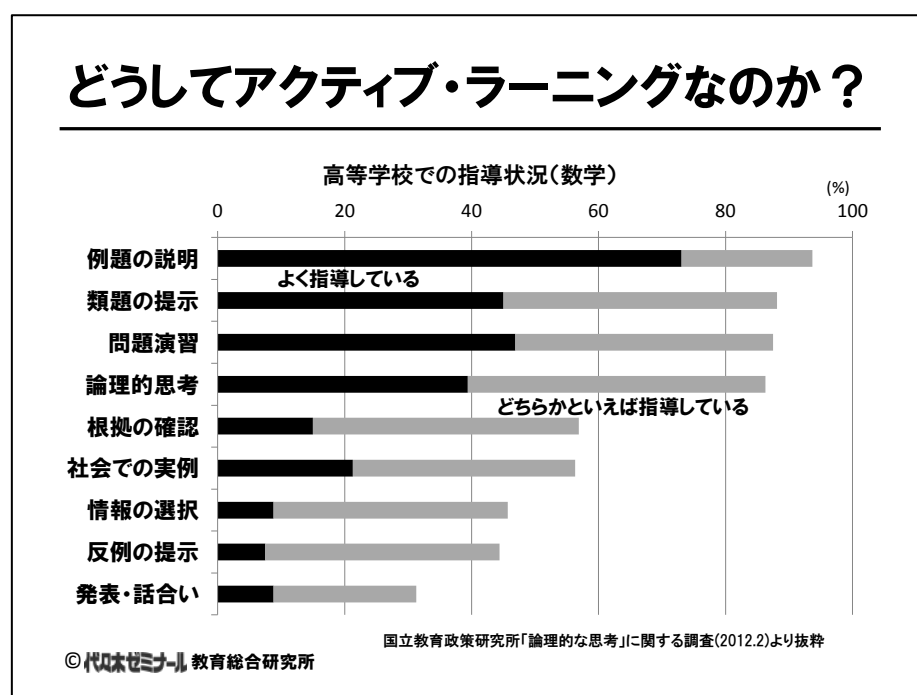
「合教科・科目型問題」とは「複数の教科、科目にまたがった内容や、総合した内容を出題する」、いわば複数教科・科目にわたる現在と同じような教科型問題であるのに対して、「総合問題」は「様々な学習の成果として習得される、資料読解力、言語運用能力、推論・分析力、数的処理能力等の能力を測定することを主眼とするもの」、つまり特定の教科的な知識ではなく、より高次の能力と言われる活用力を測る問題とされています。

「新テスト」については、出題形式や実施時期、回数など、まだまだ議論の煮詰まっていないことも多いのですが、もしこのような新しいタイプの問題が先々本当に出題されるようになれば、高校においても従来のような教科縦割りの指導のみでは対応できなくなることは明らかです。教科を超えた、より実践的な学習を積み重ねていかなければ、生徒たちの進路実現を支えることができなくなります。時期は未定ですが、近い将来新しい形のテストが始まるとなれば、その準備は早々に始めなければなりません。ここに、アクティブ・ラーニングや総合的な学習の現実的な必要性の一端があります。

³ 2016年3月の高大接続システム改革会議『最終報告』では、「大学入学希望者評価テスト」での「合教科・科目型問題」や「総合問題」の出題は当面見送られることになったが、改善の最終目標のひとつであることに変わりはない。

8. 教育現場の指導状況

先に、アクティブ・ラーニングの定義には幅広いものがあるという話をしましたが、今でも既にアクティブ・ラーニング的な指導をしているという先生方も数多くいらっしゃると思います。では、高校の授業ではどのような指導が行われているのでしょうか。



ご覧の図は、2012年に国立教育政策研究所が実施した指導状況に関する調査結果の一部です。

ここには、高校の数学の授業の中で、具体的に生徒にどのような学習をさせているか、そのうち割合の多い指導内容と逆に割合の少ない指導内容を抜粋しています。

グラフのうち「濃い部分」はよく指導しているものの割合、「薄い部分」がどちら

かといえば指導しているものの割合を示しています。この両方の割合の合計が、指導している割合と理解してよいと思います。

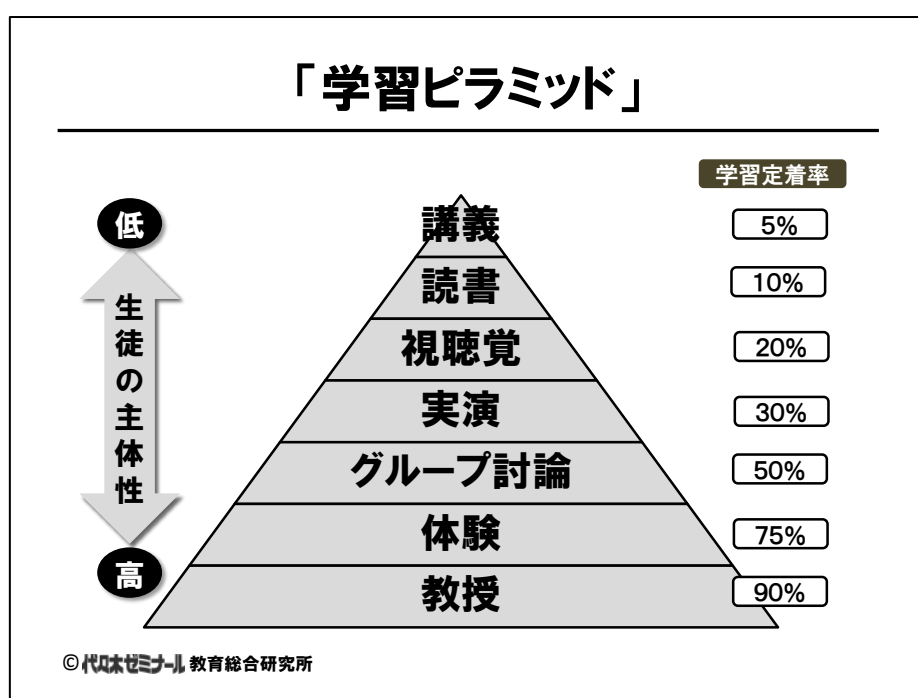
図の上の方が指導割合の高いもので、順に、「例題を丁寧に説明する」「よく似た類題について考えさせる」「できるだけ多くの問題を演習させる」「論理的に考えることの大切さを説く」などの指導はかなり高い割合になっています。

一方、図の下の方、「生徒に発表させたり、話し合いをさせる」とか、「反例を示すことが必要な場面を準備する」、「複数の情報を示して、その中から適切な情報を選択させる」「授業で扱ったことが実社会でどのように活用されているのかを例を挙げて説明する」、そして「判断の根拠を示させる」などの指導はあまりされていないようです。

もちろん、これは数学の授業についてであって、すべての教科が同じではないでしょう。どのような指導に比重を置くかは教科により随分違ってくると思われます。それでも、数学や理科などの理系科目を含めて、今後は知識を「知っている」とか「正解がわかる」だけでは不十分であり、生徒が自ら知識を構造化する経験を通して知識を発見したり、それを使ってみることが大切だということになってきますと、この図の下の方にあるような、生徒自身に見つけさせる、判断させるといった学習指導が重要になってきますので、従来比重を置いていた上の方の指導とバランスをとっていく必要があります。

ここでご注意いただきたいのは、これまでのような「知識」や「技能」の重要性がなくなるわけではない、という点です。これからも「知識」や「技能」は重要なものですが、ただ、ひとつには「知識」や「技能」の寿命がこれからは短くなる（「陳腐化」）ので、「今ある知識や技能」を絶対的なものとして見ることはできなるという意味で、もうひとつには、それゆえ「知識や技能の量」ではなく、その質を問う姿勢と有効に活用する能力が相対的に重要になるという意味で、知識や技能の重要性が変化することです。したがって、今後も一定量の知識を学び、記憶していく必要はあるわけですが、この学び方や覚え方も変えていく必要がある、という認識がアクティブ・ラーニングの考え方の根底にはあります。

例えば、学習の定着率について、次図は学習理論でよく登場する「学習ピラミッド」です。



人が何かものを学ぶときには、色々な学び方があるわけですが、どのような学び方をしたときに、どれくらいその内容が定着するのかを表した図です。

従来の授業で中心となっていた教師による説明、つまり「講義」によって伝えられるよりも、生徒同士がグループで話し合って結論として到達したことや、自ら体験したこと、あるいは生徒が他の生徒に教える、「教授」した

ときの方が、学習した内容の定着率をはるかに優れているということを表しています。

これまではどちらかと言うと、生徒の外側にある知識や技能などを「いかに効率的に伝達するか、移すか」という視点で教育法が考えられてきたわけですが、知識の定着法についても、今後は「生徒にとって意味のある知識や技能をいかに学ばせるか」という視点が重要になってきます。そのためには「生徒の中で、自ら知識や技能を見出す体験をさせる」という学習が必要となってくる、という考え方です。

ここでも、蛇足ながらご注意をひとつ。この図の右側に出ている「定着率」の数値は、必ずしも科学的な裏付けをもった数値ではないのではないか、という見方があります。そもそもこんなにきれいな数値になること自体、少々不思議ですね。ですから、この数値はあくまで目安ということでご理解いただいた方がよいと思います。

このようにアクティブ・ラーニングを考えますと、アクティブ・ラーニングというものが提起している問題の広がりや奥深さにお気づきになったと思います。それは、単に「新しい教育方法」などではなく、教育の捉え方そのものを一変させるような問題提起につながっていくということです。すなわち、教育の視点を「teaching」から「learning」に変えていくという提案なのです。

この視点の転換、つまり「パラダイムの転換」によって、教育というものがどう変わっていくのかを対比的にまとめたのが次の表です。

ここではまず、学校の使命は、現在の「教育の提供」から学習者自身の「学習を創発」することになります。

学校の評価は、これまでのように提供する「教育のクオリティー」によってではなく、学習者がどれくらい質の高い学習を経験できるかという「学習のクオリティー」によって判断されることになります。

パラダイムの転換が前提

●「Teaching」から「Learning」へ

	教育パラダイム	学習パラダイム
学校の使命・目的	教育の提供	学習の創発
成功の判断基準	教育のクオリティ	学習のクオリティ
教育／学習成果の位置づけ	受けた授業数の関数	知識とスキルの関数
学習理論	知識取得の外在性／ 教員による伝達	知識創造の内在性／ 生徒による構築・獲得
教員の役割	知識伝達専門家	学習環境の デザイナー

参考:Barr & Tagg (1995)

(c.f.)「新たな学校文化」(「論点整理」)

©代々木ゼミナール 教育総合研究所

学校の成果は、どれだけたくさん生徒に授業を提供したかという「授業の量の関数」としてではなく、指導を通じて生徒がどのような質の知識とスキルを身につけることができたかという「学習の質の関数」で表されることになります。

また学習のプロセスは、生徒の外側にある完成した「知識を教員が生徒に移す」という見方から、知識はどのように生み出されていくのかを、生徒たちが自ら持つ断片的な知識を構造に組み立てていくことを通して、「体験的に学んでいく」ことに重きが置かれます。

そうすると、教師の役割も知識を効率的に「伝達する専門家」から、生徒が質の高い学習を実現・継続していくための学習環境を整える、いわば「学習のデザイナー」としての役割が重要となってきます。

このようなアクティブ・ラーニングが有効な方法として機能するためには、これまでとは違った教育観や学校観、このことを中教審の「特別部会」がまとめた『論点整理』では「新たな学校文化」と呼んでいます。そういった「価値観の転換」が前提になります。

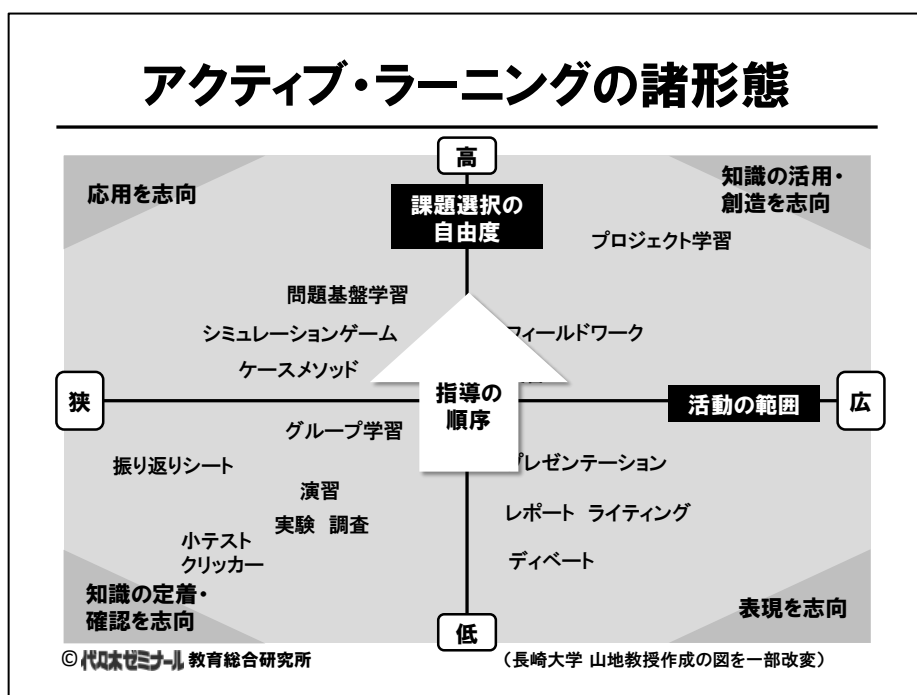
このように学校教育に大きな変化を及ぼす可能性のある今回の学習指導要領改訂のことを、日本の学校教育の「第三の転換点（改革）」と呼ぶ人もいます。つまり、明治の初めに「学制」が發布され近代教育が始まったときが「第一の転換点（改革）」、次に敗戦にともなう「戦後教育」の開始が「第二の転換点（改革）」、そして今回の改訂が「第三の転換点（改革）」ということになります。「第一」から「第二」までの期間が約 70 年ですが、奇しくも「第二」から「第三」までも約 70 年となるのは、何かの因縁なのでしょうか。

もちろん、このような大きな広がりをもった問題提起ですから、これが広く国民の理解を得られなければ次の学習指導要領も実効性を欠くものになってしまいます。この点は今後の大きな課題です。また、現場に立つ先生方にとっても切実な課題となりますので、これからの中教審の議論にも注目しながら、それぞれ研究を進めていかなければならないテーマです。

9. アクティブ・ラーニングの特徴

ここまで、主に「アクティブ・ラーニングとは何か」という視点から、アクティブ・ラーニングの概念や、理念といった側面を中心に説明してきました。概念や理念ということになりますと、どうしても一般的で抽象的な内容にならざるをえません。かといって、こればかりに具象的な技術論に入ってしまうと、ここまでお話ししてきたようなアクティブ・ラーニングの本質を見失ってしまいます。具体的な技法や運用については、また別の機会に取り上げることにして、ここではその概論的な部分のみ、簡単に触れておきたいと思います。

先生方がアクティブ・ラーニングを捉えづらいと感じられる一つの原因に、「どんな学習法がアクティブ・ラーニングなのかよくわからない」という疑問があるのではないのでしょうか。実際、アクティブ・ラーニングの具体的な技法としては様々なものがありますし、またこれからも多くの方法が開発され、提案されていくでしょう。そこで、ここではアクティブ・ラーニングの諸形態を分類することで、それぞれの技法の特徴と活用法を理解する方法をご紹介します。



左図は、長崎大学の山地教授が分類した方法を一部改変して図にまとめたものです。

アクティブ・ラーニングの諸形態、例えば「ディベート」ですとか「フィールドワーク」「グループ学習」、あるいは「問題基盤学習」（これはPBLと言われる学習法ですが）、といった学習法をお聞きになったことがあると思いますが、これらの諸形態は2つの軸、すなわち「学習課題を選択する自由度が生徒にどの程度与えられているのか」という軸と、「学習活動の範囲がどの程度の広がりをもっているのか」という軸によって分類してみることができます。

この2つを軸にとる意味は、アクティブ・ラーニングは生徒の「主体性」と「体験性」に大きな特徴があるため、学習のスタートである課題の設定が教師寄りなのか、生徒寄りなのかで学習の意味が違ってきます。また、「生きる力」を育てることが最終目標になるわけですから、学校という場にとどまる学習なのか、より広く実生活や社会にかかわる場での学習なのかという点は重要です。

アクティブ・ラーニングの具体的な技法としてよく知られている一部の学習法をこの座標面に配置してみますと、前図のようになります。

この座標面は4つの象限に分かれます。

右上のグループは、「現実の場面で知識を活用してみたり、現実を分析する中で知識を見つけ出していく」ことを目標とする学習法です。左上のグループは、「生徒の関心の高いテーマにそって、知識の応用を試してみる」学習法です。また右下のグループは、「予め設定されたテーマについて、色々な表現法を工夫してみる」学習法、そして左下のグループは、「学習したことを具体的な知識として定着させたり、その定着度を確認する」ための学習法、これが現在の授業に一番近い性格の指導法ということができます。

したがって、同じアクティブ・ラーニングといってもこれだけ性格の異なる方法があり、その学習で何をめざすかによって最適なものを選ばなければならないというのが本当であって、「これが最もよいアクティブ・ラーニングの方法だ」といったものがあるわけではないのです。

また、実際にアクティブ・ラーニングを実践する場合は、先生方もでしょうけれど、なにより学習の主体となるべき生徒の方がこの学習法に慣れていないということも考えて、最初は教師が主導的に課題を選択する方法から始めて、次第に生徒自身に課題を見つけさせる方法へと指導を変えていくのが、現実的と思われます。

10. アクティブ・ラーニング導入上の課題

このようにこれからの指導で非常に重要となるアクティブ・ラーニングですが、実際に教育現場に導入しようとするとは簡単ではありません。日本では大学教育での導入がやや先行しており、これまでの導入状況を調査した資料がありますので、これを参考に導入上の課題を整理してみましょう。

まず、導入してみた結果として失敗だったと判断される現象にはどのようなものがあるのか。実際には様々な現象が報告されていますが、ここでは主に授業運営の面から3つの問題を取り上げてみたいと思います。

第一の問題は、生徒の学習成果が思ったほど上がらない、つまり、学習のパフォーマンスが低下してしまうという現象です。

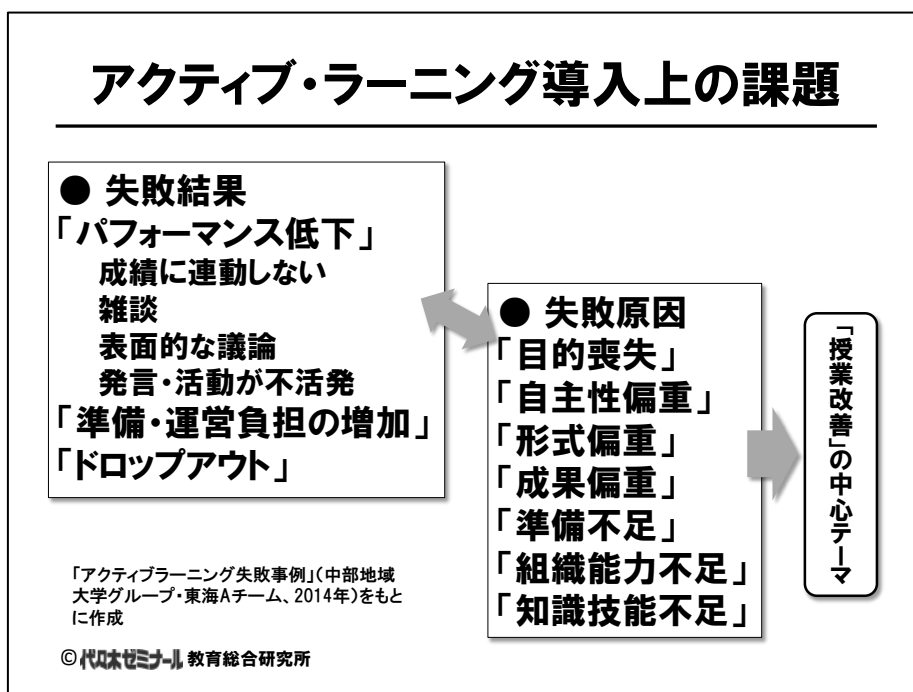
具体的には、成績が学習に連動しない、授業中の雑談が増える、表面的な議論に終始する、あるいは肝心の発言・活動が不活発になってしまふ、などの現象です。

第二の問題は、先生方も不安に思われていることだと思いますが、授業のための準備や授業自体を運営するために多大な負担が生じるという問題です。

そして三つめの問題として、この授業形式に適応できずにドロップアウトしてしまう生徒が出てくることです。

これら三つの問題は、まさに授業として成立するかどうかのギリギリのラインであり、先生方にとっても看過できない現象でしょう。

では、このような失敗現象はどうして生じてきたのか。その原因についても、このレポートでは触れています。主な原因としては、「授業の目的が明確ではない、あるいは次第に失われていったこと」「生徒の主体性ばかりを優先したこと」「アクティブという形式にばかり気を取られてしまったこと」「これまでと同じ教育結果を期待したこと」「授業の準備が十分ではなかったこと」「教員に求められる学習の組織能力（ファシリテーション能力ともいいます）が不足していたこと」、そして「教員側にアクティブ・ラーニングについて知識や技能が不足していたこと」などが挙げられています。



こう見てきますと、こんなに課題の多いアクティブ・ラーニングなんて自分にできるのかと思われる先生もいらっしゃるかもしれません。しかし、この「失敗原因」をよくご覧ください。実はここに挙げられているポイントは、かねてから私どもが「授業改善のポイント」としてご説明してきたものとほぼ同じなのです。つまり、方法論としては「アクティブ・ラーニング」のことですが、実際にそれを実現するプロセスは従来の授業の改善と基本的には同じだということです。

この関係をご理解いただいた先生方は、「もうアクティブ・ラーニングなんてできない」とは言われな
いと思います。それは、「授業の改善なんてできない」と言うことと同じだからです。

11. 目指すところは変わらない

次図は、私どもがこれまで授業改善において特に重要と申し上げてきたポイントの関係性を示した図です。

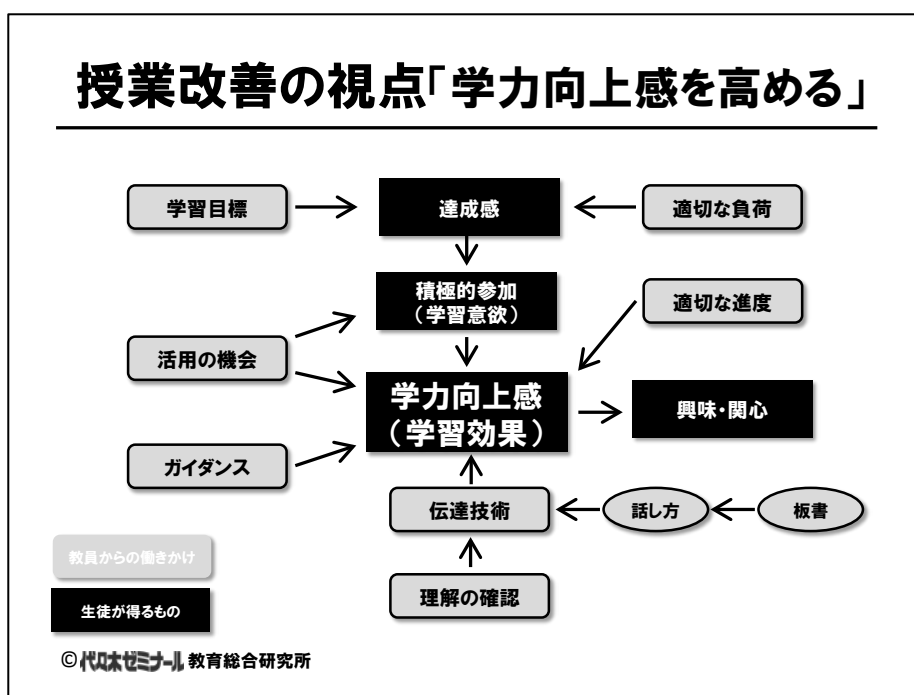
この図にもあるように、授業改善においては「生徒は何を得るのか」という観点—図では濃い部分—から、生徒が「達成感を感じ」、それが「授業に対する積極的な参加姿勢」につながり、その結果として「学力向上感を得る」、そしてそれが生徒の「新たな興味・関心を呼び起こす」、という流れを重視しています。

この流れを確かにするのが、教師による生徒への働きかけであり、「学習の目標を明確にする」、「学んだことを実際に活用する機会を用意する」、「学び方や活用法について適切なガイダンスを随時加えていく」ことなどが重要となります。今回のアクティブ・ラーニングも基本的には同じ考え方に立ったものであり、従来の授業改善の流れに大きな変更はないということです。そして、このようなカリキュラムマネジメントを進めるときに重要となるのが、教科・科目の本質を見抜く力ではないでしょうか。この本質を追求する努力が、教育内容の構造化を可能にして、カリキュラムのマネジメントを前進させるからです。

その意味で、様々な授業法研修の活用についても、単に表面的な手法やテクニックを学ぶことではなく、その手法やテクニックをとる必然性、つまり「観方」や「考え方」を一緒に検討するところにこそ意味があると思います。このような観点から研修を利用していただければ、それこそ先生方の人数分だけ違った「主体的な学び」が生まれてくるのではないかと思います。

以上、今回は、「What is アクティブ・ラーニング」の観点から、アクティブ・ラーニングの整理と理解を試みてみました。

本稿で先生方に一番ご理解いただきたかったことは、「アクティブ・ラーニング」というものには完成形などなく、またその言葉の本来の意味から言っても、ある一定の形にはめるようなものではなく、生徒の状況やそれぞれの教育の目標にそって常に効果を検証し、工夫していく姿勢を表す概念だということ



とです。ですから、「自分もみんなと同じ程度にはアクティブ・ラーニングができるようにならなければ…」といったキャッチ・アップ意識からは一刻も早く抜け出し、これまでの指導実践をもとに先生自身のアクティブ・ラーニングを創っていくという気持ちが必要なのではないでしょうか。



(本稿は、2016 年度「春期教員研修セミナー」の『概説講義』の内容を再構成したものです。)