特集 15 年 11 月号

「生きて働く質の高い学力」を培うアクティブ・ラーニング

渡邉　久暢（福井県立若狭高等学校教諭）

何のためにアクティブ・ラーニングを行うのか？
～培うべき学力は何なのか？～

「アクティブ・ラーニングの具体的なやり方を見せて欲しい、教えて欲しい」このような依頼を頂くことが、最近増えた。高校教員対象研修会のタイトルには、「アクティブ・ラーニング」の文字が躍る。このような状況に筆者は少し違和感を感じている。なぜなら、「アクティブ・ラーニングと培うべき学力の関係性」が不明なまま、手法としてのアクティブ・ラーニングを取り入れようとする空気を感じるからだ。

私たちが授業を考える際には、まず生徒の状況をしっかり見とる。生徒がどのような知識を持ち、どのような能力に長けているのか、今後補完すべきものは何か。それらを把握した上で、どのような学力をその単元で育みたいのかを措定していく。授業の目標を明確にしてはじめて、どのような学習活動や授業手法が適切かを考えることが可能になるからだ。授業目標の明確化を抜きにして、手法としてのアクティブ・ラーニングを学んでも、それほど意味があるとは思えない。「どのような学力を育みたいのか？」まずはそれを問いかけていきたい。

それでは、高校の現場で我々教師が培うべき学力とはどのようなものなのか。それは「生きて働く質の高い学力」である。

我々高校教師は、各教科の授業を行うプロである。だからこそ、教科の本質に関わり、それゆえに教科や領域を超えて発揮される能力となり得る、その教科の知識や技能をベースとした質の高い学力を育てることが肝要である。

「鞍掛馬の稽古」ということばがある。乗馬の練習は、鞍掛馬（練習用の木馬）で行うだけでは不十分で、実際に馬に乗ってこそ初めて上達する。このことから、「どんなに豊富な知識や技能を持ち得ていても、実際に役に立たなければ何の価値もない」と伝える際に使う。授業を考えるについては、「鞍掛馬

の稽古」とならないようにしなければならない。

国語科・英語科・芸術科・体育科等の技能系教科においては、各分野における「質の高いパフォーマンスを生み出す力」を育てたい。現代文の授業（高校２年生対象、題材は夏目漱石『こころ』）を例に考えよう。生徒は、これまでの授業で獲得した小説読解に関する様々な知識や技能を駆使しながら読み進め、論文へと仕上げていく。（詳細は八田幸恵（2015）を参照）生徒の実際の論文を見てみよう。

「『よそよそしい頭文字』が象徴するものは何なのか。それは、「先生」の「K」に対する関わり方である。「先生」と「K」は幼馴染であり、「先生」は「K」のことを親友であると述べている（〈下〉二四）にも関わらず、二人の様子からはよそよそしさに近いものが感じられる。あまり言葉を交わさなかったり、互いの本心を探り合ったり。「私はしじゅう機会を捕える気でKを観察していながら」（〈下〉二九）とあるように、「先生」は「K」を「観察」していたのだ。このような、人との関わり方は、「K」以外の相手との間にも見ることができる。「奥さん」や「お嬢さん」を策略家ではないのかと疑ったり、それを見極めるために心の内で考えを巡らせたりしていた（〈下〉一五）。このような「先生」の行動は、信じていた身内に裏切られた過去を持つが故である。信じるべき相手でも疑い、相手を観察し、必要以上の苦しみを生んでしまう。」

本文の広範囲から証左となる記述を拾い上げた上で、「先生」の語りから浮き彫りになった「先生」自身の「物の見方・考え方」を見事に描き出している、質の高いパフォーマンスであると言えよう。

社会科・理科等の内容系教科ではどうだろうか。たとえば高校における「考える日本史」授業で知られる加藤公明は、「多くの確かな事実を踏まえ、論理的な思考を武器に、その歴史的真実を粘り強く追求する意欲と、あくまでも自分の頭（知識・体験・感性・思考パターン）を使って、個性に応じた歴史認識を作る能力」の育成を目指している。（加藤 1991）まさに「生きて働く質の高い学力」が目指されているといって良いだろう。理科で言えば「科学的に探究する能力」や「科学的な自然観に

基づき自然事象を捉える力」などを培うことが求められる。

「静かなアクティブ・ラーニング」も有効

だとすれば、「生きて働く質の高い学力」を培うためにはどうすれば良いのか。石井英真（2014）は、そのヒントとして、

「知識を活用したり創造したりする力は、そうした一般的な能力があると仮定し、その形式を訓練することによっては育ちません。それは、学習者の実力が試される、思考しコミュニケーションする必然性のある文脈に於いて、共同的で深い学習（真正の学習）に取り組む中でこそ育てられます。」

と述べる。考えたことを書いたり、他者と共に話しあったりする必然性のある文脈を授業の中で取り入れることによって、深い思考へ誘うことが、「生きて働く質の高い学力」につながることが指摘されている。まさに「アクティブ・ラーニング」の重要性が示されていると言えよう。

筆者自身も、生徒自身の考えや理解を言語化させ、それを他者と交流させる形式を取り入れることが多い。交流の方法としては、「ペアスピーチやグループ内での聴き合い」などのように口頭で行う場合もあれば、「自身の考えを記したノートを回覧し付箋を用いてコメントをつける」などのように文章で行う場合もある。その場合は、静かに黙々と交流を進める。

アクティブ・ラーニングというと、賑やかに活動している場面を想像しやすいが、「静かなアクティブ・ラーニング」も有効ではないか。他者とノートを静かに交流し合うことはもちろん、一人ひとりがテキストを静かに読み、その理解を文字化しながら考えを深めていく、これも「静かなアクティブ・ラーニング」。生徒が集中して真剣に考え、それを言語化する場面の設定が重要だ。

筆者が特に重要視しているのは、交流活動の後に設定している「個人で考える時間」である。活発に交流させた後ほど、他者と自分の考えの相違点を把握する時間を確保し、その上で、自身の考えや、理解をさらに深めさせる。これも「静かなアクティブ・ラーニング」であり、「生きて働く質の高い学力」を

培うにはきわめて有効に働く。

また、自らの活動や思考をふりかえることは、自身の思考パターンや理解の特性などを自覚化することにもつながる。生徒が自身の持つ知識や技能を状況に応じて使いこなすために、「ふりかえり」の時間を持つことが望まれる。生徒の書いた「単元のふりかえり」からその有効性を確認しよう。

「自分以外の人の意見を見たり聞いたりする機会が増えて、すごく刺激的になっていると思う。人の様々な視点を知ることができるし、自分の意見に責任を持つようになるので、文章を深く理解できるようになっていると思う。これからもそうやって向上していけたら良いと思う。　生徒Ａ」

「書いててわかっているつもりの所も、相手に言おうとすると分かってなくて難しく、話すときに自分の言葉に直しつつ読むのがまだできていないと思う。相手のを聞いていると、良い意見でメモしたいと思うことがあったけど、聞くのに精一杯でできなかったから、メモできたら良かった。理解を深めるには、話して、聞いてもらうことが大切で、独りよがりの考えにならないように、相手の意見を知って、もう一度考えるのも大事だと思うから、自分には、話し合いとノートの読み合い（&付箋メモ）も必要そうだと思った。　生徒Ｂ 」

２人の記述からは、「他者との交流が自身の理解や考えを深めることに有効である」と、彼ら自身が自覚していることがわかる。さらに、このような活動形態をとることを通して、学習への主体性が喚起されていることも見てとれる。

「アクティブ・ラーニング型」授業でこそ指導に活きる評価を

どのようなスタイルの授業を行うにしても言えることだが、特に「アクティブ・ラーニング型」授業においては、評価が重要になる。よく勘違いされることが多いため、ここで注意を促しておくが、「評価」と「評定」とは異なる。さらに言えば、評価とは、テスト等で生徒を値踏み・序列化することではない。田中耕治(2010)が、

「教育評価とは、子どもたちの学力実態を明らかにすることが

目的ではなくて、その実態を踏まえて子どもたちの学力を保障するための授業の改善や学習の援助を行うことが目的」
と述べるとおり、評価の目的は「『教師の指導』と『子どもたちの学習活動』の改善」にある。その意味で特に重要になるのは形成的評価と呼ばれる「学習プロセスにおける評価」だ。一定のまとまりのある時間の中で、生徒の中にどのような考えや理解の深まりが生じ、身についているかを見とることが重要なのである。

形成的評価を行うためには、生徒の学びの状態を可視化する必要がある。そこで最も有効に機能するのが「ノート」だ。生徒が授業中に書き進めた「思考の足跡」を見ることで、教師もその理解の深さを評価し、次の指導に活かすことができる。

教師が設定した「生きて働く質の高い学力の獲得」という目標の実現状況は、単元の終わりに評価しても「時すでに遅し」となってしまう。単元の過程において、生徒の学習成果を基に形成的評価を行い、指導を改善していくことが「活動あって学びなし」「這い回るアクティブ・ラーニング」と揶揄されないためにも必要である。

とはいえ、教師だけが評価や指導についてあれこれ考えるだけでは不十分だ。生徒自身が自己評価して、学習を自己調整していけるように導くこと、つまり、自己評価能力を育成し、生徒が自身の学習活動に責任を持って改善するよう、促すことが求められる。

	「問い」の設定	探究の過程と導かれた結論	ふりかえり
5	その「問い」が、多様な解釈の可能性を持つ、小説全体、あるいはあるテーマに関する重要な「問い」であることを理解した上で、その「問い」に決めた理由や、決定に至った過程をわかりやすく、論理的に述べている。	テキスト全体から、一見関係がなさそうではあるが実は「問い」の解決に関連するような叙述までも拾い上げ、整理し、可能性のある複数の仮説について検討した上で、説得力のある証拠を用いて結論を作り上げている。	論文作成を通して学び、考えたことだけではなく、ノートに記されている、それまでの他者や自分の考えを引用・参照・言及して「ふりかえり」を書いている。特に、学習過程において自らが視点を転換したり視野を広げたりしてきたこと、自分の思考を何度も問いなおしていること、そして自覚的に探究を進めてきたことが具体的にわかる記述になっている。
4	その「問い」が、多様な解釈の可能性を持つ、小説全体、あるいはあるテーマに関する重要な「問い」であることを理解した上で、その「問い」に決めた理由や、決定に至った過程を述べている。	テキスト全体から、「問い」の解決に関連する叙述を拾い上げ、整理し、可能性のある複数の仮説について検討した上で、説得力のある証拠を用いて結論を作り上げている。	論文作成を通して学び、考えたことだけではなく、ノートに記されている、それまでの他者や自分の考えを引用・参照・言及して具体的な「ふりかえり」を書いている。
3	その「問い」が、多様な解釈の可能性を持つ、小説全体、あるいはあるテーマに関する重要な「問い」であることを理解しているが、その「問い」に決めた理由や、決定に至った過程がわかりづらい。	テキスト全体から、「問い」の解決に関連する叙述を拾い上げ、整理し、可能性のある複数の仮説について検討しているが、説得力のある結論には至っていない。	論文作成を通して学び、考えたことだけではなく、ノートに記されている、それまでの他者や自分の考えを引用・参照・言及して「ふりかえり」を書こうとしている。
2	その「問い」は、小説全体、あるいはあるテーマに関する重要な「問い」とは認めがたい。	テキストの特定の部分から、「問い」の解決に関連する叙述を拾い上げ、整理し、可能性のある複数の仮説について検討しているが、説得力のある結論には至っていない。	ノートに記されている、それまでの他者や自分の考えを引用・参照・言及して「ふりかえり」を書いているが、論文作成を通して学び、考えたことに関する記述が少ない。または、その逆である。
1	「問い」として書かれているが、テキストを参照しなくても答えを出せる、または、参照しても答えを出すことができないような「問い」である。	「問い」の解決に関連する叙述をほとんど用いずに結論を作成している。	「ふりかえり」を書こうとしているが、全体的に量が少ない。

そこで筆者の場合は、右に示したような評価基準表をあらかじめ生徒に渡しておき、生徒自身がこの表に基づいた自己評価ができるような仕掛けを行っている。また、生徒自身に評価の基準を作らせるような取り組みも行う。生徒の自己評価能力を育成することが、生きて働く質の高い学力を培うためには、きわめて重要な意味を持つと考えるからだ。

先に例示した生徒Ａや生徒Ｂのふりかえりからは、生徒たちが確かな自信を持って主体的な学習者となっていることがわかる。まさに生徒たちが、自己評価の機会を重ねることを通して、生涯に渡って自律的に学び続ける「アクティブ・ラーナー」として育ち始めていると言えよう。

アクティブラーニング型授業の根源的な目標は、アクティブ・ラーナーを育てること。そのためには、まず学習目標、指導方法、評価のあり方を一体的に考えることが求められる。そして何より重要なのは、教師自身がアクティブ・ラーナーとして主体的に学び続けていくこと。私たちも、これまで以上にチャレンジしていきませんか？「生きて働く質の高い学力」を担当生徒に培うためにも。

【参考文献】

・加藤公明(1991)『わくわく論争！考える日本史授業 教室から〈暗記〉と〈正答〉が消えた』地歴社。
・石井英真(2015)『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 』日本標準ブックレット。
・八田幸恵(2015)『教室における読みのカリキュラム設計』日本標準。
・田中耕治(2010)『新しい「評価のあり方」を拓く―「目標に準拠した評価」のこれまでとこれから』日本標準ブックレット。