

特集：アクティブ・ラーニング
～主体的・協働的な学びを求めて～
アクティブラーニングの授業計画における留意点

綾 牧 子

(文教大学教育研究所客員研究員)

Considerations in Development of Lesson Plans for Active Learning

AYA MAKIKO

(Guest Researcher of Institute of Education, Bunkyo University)

要 旨

アクティブラーニングの授業計画における留意点について、次の2点から考察した。第一に、授業計画を考えていく際の留意点である。アクティブラーニングの目指す学力観や知識の捉え方、学習者観を確認した。第二に、授業を実践していく際の留意点である。学習者個々への配慮が必要であるとともに、その困難性を乗り越えるためのアクティブラーニングであることを確認した。最後に、今後の課題として教育評価について言及した。

1. はじめに

(1)「アクティブラーニング」の捉え方

アクティブラーニングは、近年急速にその言葉が多く使われるようになった。中央教育審議会の答申を始め、教育関係の書籍や雑誌、新聞、学術論文などには、アクティブラーニングをテーマとしているものが多く見られる。アクティブラーニングは、教員からの一方的な知識の伝授といった一斉授業中心の教育方法に改善を求め、学習者の主体的・能動的・協働的な学びを促していくための教育方法である。アクティブラーニングの定義としては、次のふたつが主な定義として用いられている。

ひとつは、アクティブラーニングを先駆的に研究している溝上慎一の定義である。溝上は、アクティブラーニングを「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」¹⁾と定義している。

もうひとつは、中教審答申「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(平成24年8月28日)」の用語集での説明である。「アクティブ・ラーニング」について、「教員による一方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」とある。

上記ふたつの定義の共通点と相違点について、溝上は次のように説明している²⁾。共通点は「どちらも授業に書く・話す・発表するなどの活動を伴う学習形態を導入して、講義一辺倒の授業を脱却せよ、と主張している点」

で、「学習を個人的なものから他者や集団を組み込み、協働的なもの、社会的なものへと拡張していく点（＝学習の社会化）は、これまでの学習が個人の知識・技能の習得を中心としたものであったことをふまえて、最大のポイント」と述べられている。一方、相違点について、一点目はロジックの採り方の相違、二点目は定義や説明に見られる構成要素の相違と説明されている。質的転換答申では、「技能・態度（能力）を育てるためにアクティブ・ラーニングを導入せよ、というロジックの主張」であり、「構成要素は、活動への関与だけ」である。それに対し、溝上は「技能・態度（能力）の育成を含めたより広範な成長を実現するために、活動への関与と認知プロセスの外化を構成要素として」定義している点である。以上の溝上の説明の趣旨は、アクティブラーニングが「活動あって学びなし」と揶揄されるようなものではなく、また実際にアクティブラーニングが、形式的な実践に終わることのないよう注意を喚起したものと理解できる。ゆとり教育の二の舞とならないような議論と実践が期待される。

なお、本稿では、溝上の定義するアクティブラーニングを基本とし、特に引用した表記に基づかない限り「アクティブラーニング」と表記する。

（２）研究目的

本稿では、アクティブラーニングの留意点について、次の2点から考える。

第一に、授業計画（デザイン）考える際の留意点である。授業デザインのDesign（設計）、Development（開発）、Evaluation（評価）³を考えていく際、「学力観」や「知識」の捉え方は、教育観や授業観に大きな影響を与える。アクティブラーニングは成績向上や進学実績につながらないという「批判」が存在するのであれば、それらの捉え方の相違が根底にあると考えられる。

第二に、アクティブラーニングをImplementation（実施）していく際の留意点である。この点については、教員が抱える困難性という観点から検討したい。アクティブラーニングの重要性はわかっているが、実践するには様々な困難な点が立ち現れる。その要因を整理して確認しておきたい。

本稿は、以上の2つの視点について、筆者の今までの授業実践も併せて検討しながら、アクティブラーニングの授業計画、及び実践の留意点や今後の課題を明らかにすることを目的とする。なお、アクティブラーニングは、大学等の高等教育における授業改革から取り上げられるようになった言葉だが、次期学習指導要領改訂のキーワードともなっており、初等中等教育でも実施が期待されている。ただし、施策上の文脈の違いには留意しなければならない⁴。筆者は、保育者養成の専門学校（専修学校の専門課程）に勤務していることや、特に高等教育での教育経験が長いことから、高等教育での実践を念頭に論考を進めるが、保育の考え方や中等教育での実践も交えながら、アクティブラーニングの共通した留意点等を検討する。

2. 授業計画(デザイン)を考える際の留意点

（１）アクティブラーニングの目指す学力観

筆者が日々接している学生たちの中には、自分たちは「ゆとり世代だから」というセリフで、時間的なルーズさや学習への取り組みが芳しくない理由にする姿が見られる。もちろん、「ゆとり教育が学力低下につながった」という理解の仕方は、正しい捉え方ではない。ただし、将来「私たちはアクティブラーニング世代だから」と、自らの出来なさを正当化する学生が生まれないような配慮は充分にしなければならない。

筆者が現在勤務する保育者養成校で担当する「教育原理」では、ゆとり教育について正

しく理解していない学生が多いことから、次のような授業を実践している。まず「子どもに三角形の面積の求め方を、どのように教えるか」という問いを出し、個人で考えてから隣同士で考える（思考・ペア・シェア）。学生たちは「どうやって教えたら理解しやすいか？」を考え、たいてい「四角形を半分にすると三角形になる」といった説明の仕方を考える。そこで、筆者から、ふたつの教え方を提示する。ひとつは「公式を教えて、ドリルを多くこなすやり方」、もうひとつは「様々なヒントを出しながら、公式を子どもたち自身で発見できるようにするやり方」である。どちらが難しい教え方かを問うと「後者の教え方のほうが難しく時間がかかる」という応えが返ってくる。ゆとり教育の目指した教育は、後者の教え方を目指したものであって、その「時間がかかる」という意味での「ゆとり」であることを伝えると、学生たちは「ゆとりだから学習内容が削減されて学力低下につながった」という理解は誤解であることに気づく。そこから、人間にとっての「学び」の意味合い、それを支える「教える」の意味合い、そして子どもの成長を支える保育者の役割を考えていく。「ゆとり教育の本来の目的」を導入として、「保育者の役割を考え、明確にしていく」というねらいにつなげて、展開していく。

学習者が能動的・主体的に学んでいくことは、学校教育の共通した大きな課題であり、教育の歴史をみても、ゆとり教育と脱ゆとり教育の教育改革のように“学習者の主体的な学習”と“学力”の関係についての議論は繰り返されてきた。そのため、最近の「アクティブラーニング」が、これからの社会に必要な資質・能力を養う教育方法として脚光をあびる一方、いわゆる言葉の一人歩きや表面的な教育技術だけを取り入れることの危うさも多方面から様々な指摘されている。たとえば、平成27年8月に教育課程企画特別部会から出

された『論点整理』の中でも、学習指導要領等の改訂の議論において「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のではないかといった懸念」が出され、「これらの工夫や改善が、ともすると本来の目的を見失い、特定の学習や指導の『型』に拘泥する事態を招きかねない」と指摘があったことが述べられている⁵⁾。

また、アクティブラーニングが成績向上や進学実績につながらない、という批判に対して、溝上は「アクティブラーニングは、トランジション課題の解決のために、学習と成長パラダイムに基づいて主唱されている学習論なのであって、成績を上げるための、進学実績を上げるための学習論ではない」と述べている。そして、「アクティブラーニングを導入して学習が深まったり成績が上がったりするという実践報告がけっこうなされている」が、「それは生徒がアクティブラーニング以上の学習をおこなったから」、「あるいは、教師がそうなるように教授学習をデザインしたから」と説明されている。また、実際に「アクティブラーニングを入れても成績が上がらない」、「成績が上がったクラスと落ちたクラス、ともに見られる」という報告もあるとのことである。さらに、「テストの成績や進学実績だけで教育の成果が語られる教育観は、そろそろ終わりにしたい」と述べられている⁶⁾。溝上は、アクティブラーニングの議論は「学校から仕事・社会へのトランジション」の問題であることを強調し、「大学教育の社会的機能、その説明責任が問われている」と指摘する⁷⁾。これら溝上の主張は、アクティブラーニングが、何を目標しての学習方法なのかを改めて考えさせられる。アクティブラーニングの主眼は、成績向上ということよりも、社会人として必要な力を身に付けることを主眼としているとの考え方が重要なのである⁸⁾。

教員が、今までの教育実践を振り返り改善

を加えていこうとすると、あるいはこれからの教育実践の意義を明確にしていこうとすると、アクティブラーニングは、ひとつの示唆を与えてくれるものではある。ただし、一連の授業計画の中での位置づけを明確にした上で、自分の実践のどこに取り入れることが可能であるのかを、ねらいや評価と合わせて計画する必要がある。

(2) アクティブラーニングにおける「知識」の考え方

筆者が勤務する保育者養成校では、幼稚園や保育所での実習にむけた実習指導の授業がある。筆者の担当する1年次「教育実習指導」では、学生が順番に紙芝居の読み聞かせや手遊びの実践を行っている。紙芝居の読み聞かせには、紙芝居の読み方や持ち方、抜き方などに技術を要するので、授業回数を重ねるうちに、学生は上手な読み方や持ち方、抜き方を自然と理解する。たとえば、登場人物が多く登場する場合は、しっかりと声色を変えて読んでいくこと、棒読みにならないようにすること、ぐらぐらと揺れないようにしっかりと持つが、絵が隠れないように持つことなどである。また、あまり感情を込めすぎると、怖いストーリーの場合は、過度に怖がる子どももいるかもしれないし、読む速さも子どもの発達に応じて違ってくる。実際に実習に行くと「うちの園では、紙芝居や絵本は、感情を込めた読み方はしない。保育者の感情を子どもに押し付けることになるから」と指導を受け、そのような考え方もあるのだと学んでくる学生もいる。上手にできるようになるための「保育技術」は正解があるものではなく、幼稚園や保育所の保育方針や保育者の考え方によって多様である。そのため、この授業での紙芝居や手遊びの実践ねらいは、上手にできるようになるための「保育技術」の獲得ではなく、クラスメートの前で実践することによって度胸を付けることや、練習の大

切さを知ること、自分なりに上手な読み方とは何かを考えることなどである。そして、実習に臨むための基礎を培うことである。

アクティブラーニングは、社会構成主義の考え方に基づいている⁹⁾。社会構成主義とは、個人の認識は他者との相互作用によって社会的に構成される、知識が社会的にコミュニティの中で構築されるという考え方である。溝上が述べたように、学習が「個人の知識・技能の習得を中心としたもの」から「他者や集団を組み込み、協働的なもの、社会的なものへと拡張」された点は重要である⁹⁾。

「知識」の考え方については、「実質陶冶・内容知」と「形式陶冶・方法知」の2つがある。この2つの知識の構造を社会構成主義の考え方を基に絡み合わせていくことが重要であると考えられる。これからの社会において求められる力については、世界的にもキー・コンピテンシー、PISA型学力、21世紀型スキル、国際バカロレアにおける知識の概念¹⁰⁾など、多様な観点から提言されている。日本においても、21世紀型能力、社会人基礎力など、各界から提言され、整理されてきている。いづれにしても、現代社会とのつながりを踏まえて「知識」を捉えていくことにポイントがある。

(3) アクティブラーニングの子ども観（学習者観）

アクティブラーニングでは、協調学習などにおいてグループ学習の実践が多い。その際、教員がファシリテーターとしての役割をどう担うか、という点は難しい。教員の目を気にすることで学習者の発言や思考が制限されないよう、教員は可能な限り入らないというスタンスを取る場合もあるだろう。逆に、話し合いが活発化するよう、積極的に声をかけ、フィシリテートしていく必要がある場合もあるだろう。

社会構成主義に基づいて教育実践を考えた

場合、その教育方法は、学習者が授業へ主体的、能動的、協働的に参加することが根底となる。哲学者の西研は、「人間は、色々な人たちや書物と関わりながら、様々な仕方でも触発され、自分のなかに様々な視点を持つようになる。他者から触発されることで自分の意志と欲望が立ち上がってくることも多い。それが『主体的になる』ということ」¹¹⁾と述べている。「主体的」「能動的」「協働的」といったアクティブラーニングのキーワードは、この言葉に集約されていると考えて良いだろう。ただし、その捉え方には留意が必要である。

たとえば、汐見は、保育のグランドデザインを論じ合うときの子ども像について、「子どもの『ない』から出発するのではなく、『ある』から出発することが大事」であることを述べている¹²⁾。「子どもが本来もっている資質、性行、可能性が、本来あるのに発揮されてい『ない』という考え方ではなく、「子どもたちに豊かな本物の文化をぶつけていけば『ある』が活性化するはず」という考え方が大切であると説明されている。アクティブラーニングには、このような子ども観、学習者観が根底に必要なのではないかと考える。

また、入江はスーザンらの7つの学習原理¹³⁾について、「そこでの教員の立ち位置は、学習パラダイムによるポジションであり、学生はすでに能動的であることを前提として」¹⁴⁾いと述べており、アクティブラーニング型授業をデザインしていくにあたって授業の質をあげる知見が得られたとしている。

つまり、主体性・能動性が「求められる」のではなく、主体性・能動性を前提とした議論でなくてはならない。“主体的・能動的に学ぶために”、あるいは“モチベーションを高めるために”アクティブラーニングという手法を取り入れるという発想ではなく、本来人間が持っている「学ぶ力」を発揮しやすい環境を整えるためにアクティブラーニングという手法を取り入れる、との発想であるべ

きである。これは、学習者の学びや子どもの育ちを支える教員や保育者の視点として、非常に重要である。それを前提に、「教員のねらい」と「学習者の学びたいこと」をすり合わせていくところに、授業者の教育方法の工夫があり、教師の専門性と存在価値がある。アクティブラーニングは、そのためのツールとして語られるべきものであり、教員の立ち位置は、そこから見えてくる。

3. 教育を実践していく際の困難性

(1) 学習者個々への配慮

授業を実践していくときの一番困難な点は、「個々人の思想信条、生活、個人的なことについて、どこまで踏み込むか、踏み込めるのか」という学習者個々への配慮に関することだと考えている。

筆者の経験から3つほど例をあげていきたい。一つめは、筆者が大学を卒業して1年目、地元の中学校で社会科の教員をしていたとき、中国人の生徒がいるクラスを受け持ったことがあった。中学1年生の歴史の授業の中で、日中戦争を取り扱うときがあり、その部分をどう授業展開していけば良いのかが非常に悩ましかった記憶がある。結局は、表面的な説明だけに終わってしまったが、その時の中国人の生徒と他の生徒たちのやり取りにおける彼の苦々しい表情は、今でも記憶に残っている。

二つめは、ロールプレイで、トラウマになっていることがはからずも現れてしまう場面である。現在、勤務している保育者養成校において、保育者を目指す学生の中には、自身が児童養護施設で生活した経験を持っていたり、心理的・身体的虐待を受けた経験を持っていたりするなど、多様で困難な経験をしている学生も少なくない。保育関係の授業には、社会的養護関係を学ぶ科目も多く、自身の経験が客観化されていない場合、辛い経験が立ち現れてしまう。それも学びのプロセスの一

過程ではあるが、教員として、そのような学生がいる可能性のあることを認識として持っていなければならない。

三つめは、他人との相互作用を苦痛に感じる発達障害を持つ学生にとってのグループワークである。専門学校でも大学でも、近年「私は人見知りなので」、「コミ障です」と自己紹介をする学生も増えたが、単に他者とのコミュニケーションに慣れていないだけなのか、それとも発達障害なのか、判断するには知識と経験が必要である。もちろん、ただ講義を聞いているだけの授業のほうが「楽」で良いと考える学生も多いのは事実である。その場合、一度グループワークでの学習をしてみると、案外楽しさを知り、以後の授業で積極的な姿勢をみせる学生も多い。しかし、発達障害を持つ学生はそうではない。特に、平成28年4月に「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」が施行されてから、授業等での合理的配慮が求められるようになり、個々の学生へのよりきめ細やかな配慮が必要となった。授業が苦痛の場になってしまうことは避けなければならない。

亀倉は、アクティブラーニングの「して良い失敗」と「してはならない失敗」について言及している¹⁹⁾。「してはならない失敗」は、生徒や学内外関係者などを傷つけてしまう失敗という。「学生の成長にとって、そのときに接した教員のやり取りは時として何気なく発したささいな一言」が、「一生の傷になってしまうことがある」と述べられている。筆者にも、何気なく発した一言で信頼関係が揺らいだり、過度のプレッシャーを与えたりしてしまった苦い経験がある。教師の権力性を自覚し、できるかぎり個々の学生との細やかなやりとりが、アクティブラーニングの実践には必要だといえる。

著者は前論文¹⁶⁾で、自身の反省点として「教員が提供した素材をどこまで自分に引き付けて考えられたか」の「引き付けること」

について、それを授業のプロセスに入れてこなかったことをあげた。それは、授業が個々の学生への配慮を必要とするからこそ、授業計画に難しさを伴うからであった。亀倉も「これまでの古い時代の学校での学びは、『(教科書や先生から)与えられた知識を受動的に学ぶ、そしてそれらを世の中や自分自身のためにどのように活用するかは学生任せになっていた』のかもしれない」と述べている¹⁷⁾。アクティブラーニングでは、「自分のこととして引き付ける」ことを授業実践のプロセスとして考えることがひとつのポイントともいえるが、そこには自己開示しやすい学習の雰囲気と肯定的相互依存¹⁸⁾がなければならない。

(2) 教育実践の困難性を支えるアクティブラーニング

アクティブラーニング型授業の技法は、実に多様である。溝上は「その一つである協同学習だけをみても200以上あると言われる」¹⁹⁾と述べている。そもそも以前から、知識を伝達する型の授業を脱却するための学習理論は様々あり、授業実践も多様に取り組みされてきた。たとえば、正統的周辺参加論²⁰⁾や参画学習論²¹⁾などの学習理論、協調学習²²⁾を主としたグループワークなどがある。近年は、学校教育における哲学カフェの実践も見られる²³⁾。ここでは、アクティブラーニングにつながる3つの教育方法を取り上げ、それが教育実践の困難性を克服できるツールであることを検討したい。

①ビブリオバトル(知的書評合戦)

ビブリオバトルは、おすすめの本1冊を持ち寄って、本の魅力を紹介し合う書評ゲームである。ビブリオバトル発案者の谷口忠大は、人間とコミュニケーションするロボットについての研究を通して、「コミュニケーションする主体の自律性、適応性」を重要視しており、「主体自身が環境や他者と相互作用しな

がら、様々なことを学習していく」²⁴⁾と述べている。また、ビブリオバトルのキャッチコピーが「人を通して本を知る、本を通して人を知る」とあるように²⁵⁾、「『本を紹介する』という自然な活動の中で、発表者の人となり、個性、知識、背景などをコミュニティ内で共有していく機能がある」という。そして、「ビブリオバトルが作る場はちょっとした雰囲気包まれながらも、お互いが自分の内側をさらけ出すような、独特の雰囲気を持つ」²⁶⁾と谷口は述べている。ビブリオバトルの「他者との相互作用によって主体的に学習していく」という考え、そしてフォーマルな場をインフォーマルな雰囲気に変えていく力は、アクティブラーニングの困難性を乗り越えられる要素を持っていると考えられる。

著者は2016年8月19日に行われた文教大学の学生（平正人先生のゼミ学生／ビブロBU NKYO）と桜の聖母短期大学の学生（木川田朱美先生のゼミ学生）とのビブリオバトルに参加させていただき、その実際を見せていただくことができた。お互い初対面である学生たちが、緊張した中にも、本を紹介することで人柄が自然とにじみ出て、自分を無理のない形で表出できるメリットがあると感じた。また、その場にいる参加者全員が「投票」することで、その場への参加感が得られる。どのような立場、個性の学習者でも、自分の意志を表明できるチャンスが自然に設けられていることは、ビブリオバトルの大きな特徴であると考えられる。

②ワールド・カフェ

ワールド・カフェは、アニータ・ブラウン氏とデイビット・アイザックス氏によって1995年に提唱されたグループ学習である。知的資本に関する話し合いの場が予定されていたが、激しい雨が降り続けていて、参加者が予定の時間までに到着できないという状況で、偶然にも開発されたという²⁷⁾。4～5人の

グループには、テーブルクロスならぬ白い模造紙を敷き、メンバーは模造紙にメモをしながら話し合いをする。一定時間の話し合いの後、1人のホストを残して、他メンバーは他のグループに移動していく。メンバーの組み合わせを変えながら、何回か移動をして話し合いをし、最後はもとのグループに戻ってまとめの話し合いをする。「ワールド・カフェは、実生活に関する課題や重要な戦略的課題、建設的な関係をつくり出すことや協働学習、集合的な洞察などを促すためなどに、ダイアログを徹底的に行う目的で活用されると、特別な貢献ができます」²⁸⁾と説明されている。ワールド・カフェのメリットは、学習の場がカフェのようで、リラックスした雰囲気の中で自由に話ができるということである。また、グループメンバーの組み合わせを変えていくことによって、多くの他者の意見を聞くことができ、話の視点を広げることができる。そして、自分の考えを自然な形でまとめていくことができる。

筆者が初めてワールド・カフェを経験したのは、全国保育士養成協議会が開催する全国保育士養成セミナーの分科会（2012年9月）であった。近年は、このような研修会等でも多く用いられているようである。筆者の担当する授業でも、特に多様な意見の拡がりやねらいとする場合に取り入れて実践している²⁹⁾。ワールド・カフェの学習環境、自然な形で主体的に授業へ参加できる点で、アクティブラーニングの困難性を乗り越えられる要素を持つと考えられる。

③ジグソー法

ジグソー法は、協同学習や協調学習といわれる学習方法のひとつであり、1970年代に社会心理学者アロンソンが開発した学習法である³⁰⁾。専門性を高めるためのグループでエキスパート活動を行い、グループを再編成したジグソー活動でそれを発表し、最後にもう

一度もとのグループに戻って得た知識を深めるクロストーク活動を行う。もともとは、人種融合政策を推進するために生み出されたものであるという。ジグソー法のメリットは、エキスパート活動で話し合ったことをジグソー活動で発表する必要があるため、責任を持って活動に参加する必要性が生まれることである。筆者も、授業で何度かジグソー活動を取り入れたことがあるが、普段のグループ学習などではあまり積極的に意見を言わないような学生も、ジグソー活動では、積極的に話をする姿が見られた。自然と責任感と自覚が引き出されることにより、授業への主体的な参加感が高まるため、アクティブラーニングの困難性を乗り越える要素がある。

4. 今後の課題

～アクティブラーニングの教育評価

ここまで、アクティブラーニングの授業計画と教育実践の際の留意点について論述してきた。これを踏まえ、最後にまとめとして教育評価の在り方について考察したい。

筆者の勤務する保育者養成校では、実技的な科目には興味関心を持っているものの、一般教養科目や保育とのつながりが見えにくい授業には、興味関心を持ちにくい学生も多い。また、多くの科目を履修しなければならないことから、各授業の時間外の学修（課題）にも多くの時間を割かなければならない。必修科目がほとんどである専門学校の学生にとって、単位修得は直接卒業と結びつくため、評価方法や評価基準は大きな関心事である。教員としても、教員免許状や保育士資格など免許・資格取得のための科目となれば、客観性・信頼性・妥当性を踏まえた単位認定の線引きは難しく、配慮を要するところである。

このような現状において、アクティブラーニングを取り入れた教育実践のEvaluation（評価）の留意点は何か。

筆者は前論文³⁰⁾で、アクティブラーニング

を意識した授業実践の共通点のひとつとして、評価の在り方について言及し、「評価すること」自体を学習プロセスの一部としていることを述べた。アクティブラーニングの評価方法としてよく取り上げられるのは、パフォーマンス評価やポートフォリオ評価で、そのツールとしてルーブリックがよく用いられる³²⁾。この場合の評価の目的は、形成的評価による学生への適切なフィードバックや教員の授業改善である。アクティブラーニングでは、この形成的評価を取り入れることが重要視されている³³⁾。

しかし、前述したように学生の関心事や教員が一番気を使うのは、単位を認定する段階の総括的評価ではないだろうか。

「形成的評価」と「総括的評価」について、欧米では、時期や学力観ではなく、目的によってのみ区別すべきという議論が進行しており、そのため、形成的評価と総括的評価に代わり、「学習のための評価」と「学習の評価」という用語が頻繁に使われているという³⁴⁾。形成的評価（学習のための評価）は、学習支援や改善が目的とされるのに対し、総括的評価（学習の評価）は、学習支援や改善は目的とされず、入試の合格者選抜や資格付与などを判断するために用いられる客観的な評価情報を提供することを目的とする。また、形成的評価の評価基準は、目標に準拠した判断だけでは学習改善という目標を達成するには不十分で、「縦断的個人内評価」を伴う必要がある。一方、総括的評価は公平性や客観性が重視されるため、そこで求められる判断は共通基準のもとで目標に準拠したものとなる。

近年、欧米ではこのようにきわめて異なる性質を持つ両者の関係性、特に総括的評価が形成的評価に与える負の影響が認識されているという。日本のアクティブラーニングの失敗事例でも、「学生に学習タスクを与えた際、成績に関係ないと分かった瞬間やる気をなくした」という事例が取り上げられている³⁵⁾。

一方、たとえば幼稚園の「幼稚園幼児指導要録」の留意点には、「当該幼児の発達の実情から向上が著しいと思われるものを記入する。その際、他の幼児との比較や一定の基準に対する達成度についての評定によって捉えるものではないことに留意する」³⁶⁾とある。これは「相対評価」や「絶対評価」ではなく、「個人内評価」である。つまり、幼稚園では日頃の保育はもちろん、指導要録も形成的評価の要素を持つ。

今後課題となることは、アクティブラーニングでの授業実践で「形成的評価」（学習のための評価）を生かした形で、いかに「総括的評価」（学習の評価）を行っていくかということだと考えられる。「形成的評価」と「総括的評価」の捉え直しや、成績評価に当たっての関係性に関する研究が必要である。そうでなければ、工夫された様々なアクティブラーニングの教育実践も、「ゆとり教育」と同じ歴史を繰り返すことになってしまう。

【注・引用文献】

- 1) 溝上慎一『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、2014、p.7
- 2) 溝上慎一編『シリーズ第4巻 高等学校におけるアクティブラーニング：理論編』東信堂、2016、pp.29-32
- 3) R.M.ガニエ、W.W.ウェイジャー、K.C.ゴラス、L.M.ケラー著、鈴木克明、岩崎信監訳『インストラクショナルデザインの原理』北大路書房、2007、p.25-26では、授業デザインを考える際の基本プロセスとしてADDIEモデルを提示している。
- 4) 溝上編、前掲書『シリーズ第4巻 高等学校におけるアクティブラーニング：理論編』p.48で、溝上は、大学教育に関する質的転換答申の説明では「講義一辺倒の授業を脱却すること」が強調されてい

るが、初等中等教育の学習指導要領改訂の議論は、大学教育の議論とは違って「言語活動や学力の三要素、活用・習得・探求の学習プロセスなど、これまでの施策で扱ってきた重要な概念を文脈として含み込んで、定義・説明がなされている」と述べている。

- 5) 文部科学省教育課程企画特別部会『論点整理』平成27年8月26日、p.17
- 6) 溝上編、前掲書『シリーズ第4巻 高等学校におけるアクティブラーニング：理論編』pp.54-55
- 7) 同上、p.13
- 8) 小林昭文『アクティブラーニングを支えるカウンセリング 24の基本スキル』ほんの森出版、2016、p.21では、「授業の目的を単に『点数を上げること』ではなく、子どもたちの人間的な成長を目指し、社会人として必要な力を身につけさせることを意識しないと、表面的な授業開発になっていく」との懸念が述べられている。
- 9) 溝上、前掲書『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』p.80/ケネス・J. ガーゲン著、東村知子訳『あなたへの社会構成主義』ナカニシヤ出版、2004、pp.265-280
- 10) Wendy Heydorn and Susan Jesudason 著、Z会編集部編『TOK(知の理論)を解説する～教科を超えた知識の探求～』Z会、2016
- 11) 「教哲研（教育を哲学する研究会）ホームページ」の「第2回『問題解決学習』－その本質とは何か」より、哲学者の西研の発言。
<http://kyotetsuken.net/tedan2.htm>
(2016.9.17.取得)
- 12) 汐見稔幸、久保健太編著『保育のグランドデザインを描く－これからの保育の創造にむけて－』ミネルヴァ書房、2016、p.300

- 13) スーザンA.アンブローズ、マイケルW.ブリッジズ、ミケーレ ディピエトロ、マーシャC.ラベット、マリーK.ノーマン著、栗田佳代子訳『大学における「学びの場」づくりーよりよいティーチングのための7つの原理』玉川大学出版部、2014
- 14) 入江詩子「アクティブラーニング導入期における参加型学習の役割」『長崎ウエスレヤン大学地域総合研究所研究紀要』13巻1号、2015、p.33
- 15) 亀倉正彦『シリーズ第7巻 失敗事例から学ぶ大学でのアクティブラーニング』東信堂、2016、p.33
- 16) 綾牧子（拙著）「保育者養成課程における教育方法についてー『アクティブラーニング』をめぐる一考察」『文教大学教育研究所紀要』第24号、2015、pp.77-86
- 17) 亀倉、前掲書、pp.9-10
- 18) 安永悟、関田一彦、水野正朗編『シリーズ第1巻 アクティブラーニングの技法・授業デザイン』東信堂、2016、p.7
- 19) 溝上、前掲書『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』p.67
- 20) ジーン・レイヴ、エティエンヌ・ウェンガー著、佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習ー正統的周辺参加』産業図書、1993
- 21) 萩原元昭編『子どもの参画ー参画型地域活動支援の方法』学文社、2010、pp.112-115／五十嵐牧子（拙著）「生涯学習における『子どもと大人の参画学習』の理念について」『文教大学教育研究所紀要』第9号、2000、pp.95-102
- 22) 三宅ほなみ、東京大学CoREF、河合塾編著『協調学習とはー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ー』北大路書房、2016
- 23) 河野哲也『「こども哲学」で対話力と思考力を育てる』河出書房新社、2014
- 24) 谷口忠大『ビブリオバトルー本を知り人を知る書評ゲーム』文藝春秋、2013、p.108
- 25) 知的書評合戦 ビブリオバトル公式ウェブサイト <http://www.bibliobattle.jp/> (2016.9.17.取得)
- 26) 谷口、前掲書、pp.155-156
- 27) アニータ・ブラウン、デイビット・アイザックス、ワールド・カフェ・コミュニティ著、香取一昭、川口大輔訳『ワールド・カフェーカフェの会話が未来を創るー』ヒューマンバリュー、2007、p.16
- 28) 同上、p.7
- 29) 綾、前掲論文で実践事例を取り上げた。
- 30) 永田敬、林一雅編『アクティブラーニングのデザイン：東京大学の新しい教養教育』東京大学出版会、2016、pp.35-36
- 31) 綾、前掲論文
- 32) 松下佳代、石井英真編『シリーズ第3巻 アクティブラーニングの評価』東信堂、2016、pp.14-15／ダネル・スティーブンス、アントレア・レビ著、佐藤浩章監訳『大学教員のためのルーブリック評価入門』玉川大学出版部、2014
- 33) 中島英博『シリーズ大学の教授法1 授業設計』玉川大学出版部、2016、p.40／中井俊樹編著『シリーズ大学の教授法3 アクティブラーニング』玉川大学出版部、2015、pp.53-54／金大竜、堀裕嗣『アクティブ・ラーニング時代の教師像ー「さきがけ」と「しんがり」の教育論ー』小学館、2016、p.161
- 34) 西岡加名恵、石井英真、田中耕治編『新しい教育評価入門ー人を育てる評価のために』有斐閣、2015、pp.59-63
- 35) 中部地域大学グループ・東海Aチーム編『アクティブラーニング失敗事例ハンドブックー産業界ニーズ事業・成果報告ー』一粒書房、2014、pp.31-32
- 36) 文部科学省「幼稚園幼児指導要録の改善

について（通知）」平成21年1月28日

【参考文献】

- ・今井むつみ『学びとは何かー〈探求人〉になるために』岩波書店、2016
- ・勝野正章、庄井良信著『問いからはじめる教育学』有斐閣、2015
- ・教育課程研究会編『「アクティブ・ラーニング」を考える』東洋館出版、2016
- ・国立教育政策研究所編著『国研ライブラリー 資質・能力[理論編]』東洋館出版、2016
- ・下司晶、須川公央、関根宏朗編著『教員養成を問い直すー制度・実践・思想ー』東洋館出版社、2016
- ・高垣マユミ編著『授業デザインの最前線Ⅱ 理論と実践を創造する知のプロセス』北大路書房、2010
- ・成田秀夫『シリーズ第6巻 アクティブラーニングをどう始めるか』東信堂、2016
- ・西研『NHK100分で名著 ルソー「エミール」』NHK出版、2016
- ・日本高等教育開発協会、ベネッセ教育総合研究所編『大学生の主体的学びを促すカリキュラム・デザインーアクティブ・ラーニングの組織的展開にむけて』ナカニシヤ出版、2016
- ・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、2015
- ・溝上慎一、成田秀夫編『シリーズ第2巻 アクティブラーニングとしてのPBLと探求的な学習』東信堂、2016
- ・gacco (<http://gacco.org>) の講座「ga017 : インタラクティブ・ティーチング」

