

アクティブ・ラーニング ～可能性を拓く技法・評価法の考え方～

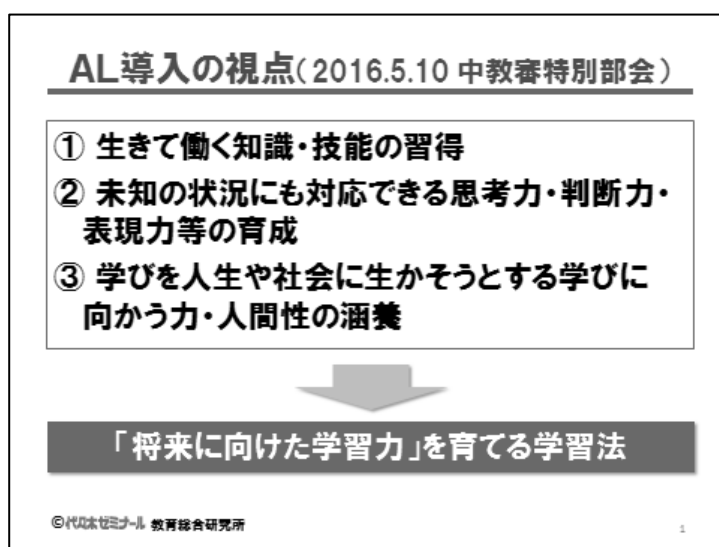
代々木ゼミナール 教育総合研究所

今回は「アクティブ・ラーニングとは何か」というテーマで、アクティブ・ラーニングが求められるようになってきた経緯と、アクティブ・ラーニングとはどのような考え方にもとづく学習法なのかについてご説明しました。今回は、その内容を受けて、アクティブ・ラーニングの技法や評価法について考えてみたいと思います。

今回は、①アクティブ・ラーニングとは、どのような学習を実現させるための学習法なのか（「目的」）、②その目的を果たすために適したアクティブ・ラーニングの技法や指導法とはどのようなものなのか（「方法」）、そして③そのような学習に大きな影響を及ぼすと考えられるアクティブ・ラーニングの評価法とはどのようなものか（「評価」「検証」）という、3つのテーマを扱います。

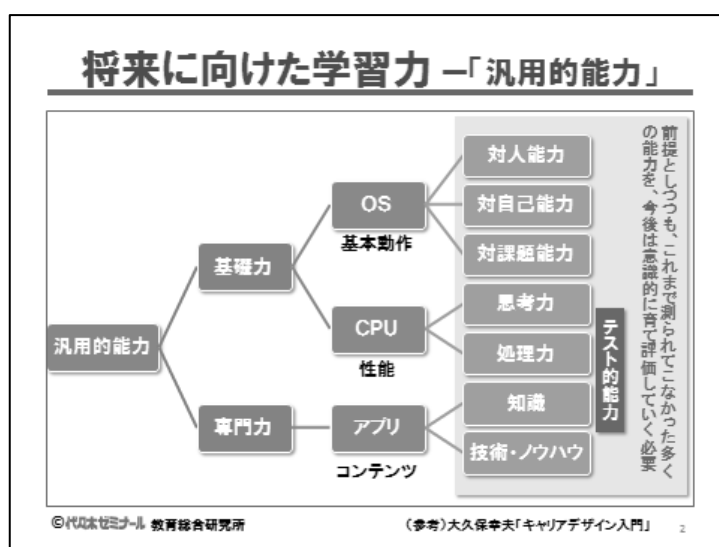
1. アクティブ・ラーニング(AL)が目指す学習とは

前回(「アクティブ・ラーニングとは何か」)もご説明したように、次期学習指導要領では、「今後必要となる資質・能力」を育てる有効な学習法としてアクティブ・ラーニングが位置づけられています。次期学習指導要領の内容を検討している中教審の教育課程企画特別部会は2016年5月にアクティブ・ラーニングを導入する視点として、従来のような「学習結果としての学力」だけではなく、今後は「生きる力」「未知への対応力」「主体的学習」といった3つの視点、いわば「将来に向けた学習力」を育てることが課題であり、そのための学習法としてアクティブ・ラーニングをあらためて位置づけています。



では、この「将来に向けた学習力」とは、具体的にどのような力のことなのでしょうか。この点についてはこれまでの議論においても様々な能力が例示されてきましたが、未だ確定的な能力像には至っていないというのが実情です。そこでここでは、これまでの議論の中でよく取り上げられた「汎用的能力」を例に、具体的な能力の要素を考えてみます。

図は汎用的能力に必要な要素を、コンピューターの構成になぞらえて示したものです。汎用的能力には様々な要素が含まれますが、「基礎力」と「専門力」に大別することができます。基礎力にはコンピューターの基本動作を司るOSに相当する能力やコンピューターの処理能力を規定するCPUに相当する能力が含まれます。また、専門力としては具体的なコンテンツを動かすアプリケーションに相当する能力が含まれます。これまでの教育では、主にこのうちの「コンテンツ」や「性能」に該当する要素、つまり知識や処理力、思考力などのいわゆる「テスト的能力」が主に測られていました。そこでは主に「出力のスピード」や「出力結果」が問題とされます。もちろんこれまでも、その他の能力要素についても望ましい教育の結果とは考えられていましたが、それらを意識的に育て、その成果を測ろうとすることはあまりありませんでした。しかし今後はこのような能力、図でいう「基本動作」や「より高次の性能」に関わる諸要素こそが重要な教育目標となり、このような能力を意識的に育て、また評価していくことが求められます。そしてアクティブ・ラーニングは、このような能力の育成に効果的な学習法と考えられています。



このような新たな能力の育成を目指すのが次期学習指導要領です。その基本方針をまとめた「論点整理」には、今後の日本の教育課題とそれを実現するための学習の性格として、次の4つの視点が示されています。

①知識や技能などのコンテンツの習得とともに、未知の事態に対応できる能力、すなわちリテラシーやコンピテンシーと呼ばれる型あるいは応用能力の習得がより重要となることから、これまで以上に「深い学習」を実現していく必要があるという視点。②今後「思考力」「判断力」「表現力」などが重視されますが、そのような能力はこれまでのような個人の力として学力をとらえ、その向上を目指す知識伝達型の学習で身につけることは難しいと思われます。むしろ、多様な考え方や価値観と出会う中で、生徒が個人の枠という限界を乗り越えていく「協働的な学習」、「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ます。このように、

今後は「関係の中で身につける力」として学力をとらえていくという視点。③学習のあり方がこのように変化するとき、学校の役割は「教育の提供」よりも「生徒の学習をどう創発できるか」という側面が重要となります。そこではなによりも、生徒自らが学びに向かう「主体(自発)的学習」が重視されるという視点。④学校教育の最終的な目的が「社会の中で何ができるようになるか」という観点から考えられる以上、学校で何を学ぶか、どう学ぶかという問いへの答えは、社会との関係のあり方でその意味や意義は変わってきます。したがってこれからの学校は学校内で完結する教育ではなく、社会に関心を抱き、社会に開かれた教育を目指す必要があり、「社会の課題を取り込み、世の中と結びついた学習」を実現していく必要があるという視点、です。

それでは、この4つの視点について、アクティブ・ラーニングはどのようなことができるのかを見ていきましょう。

今後の教育課題と学習の性格

①「知識・技能」<「型・応用能力」
(コンテンツ) (リテラシー・コンピテンシー)
⇒「深い学習」

②「個人力としての学力」<「関係力としての学力」
⇒「対話(協働)的学習」

③「教育の提供」<「学習の創発」
⇒「主体(自発)的学習」

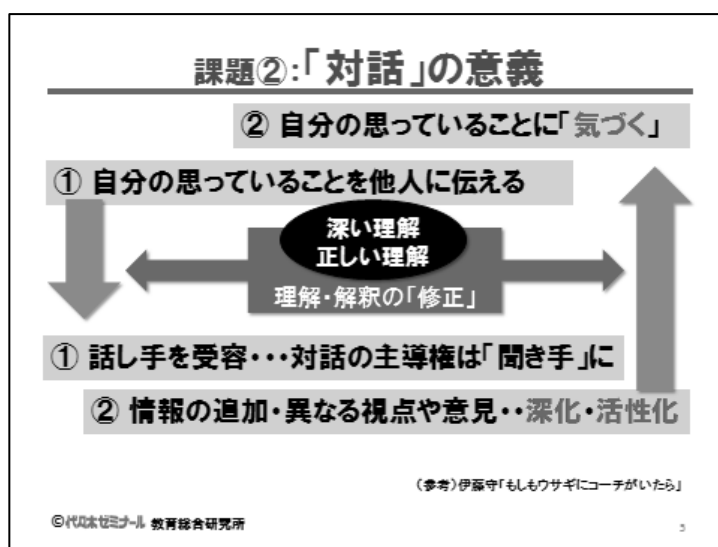
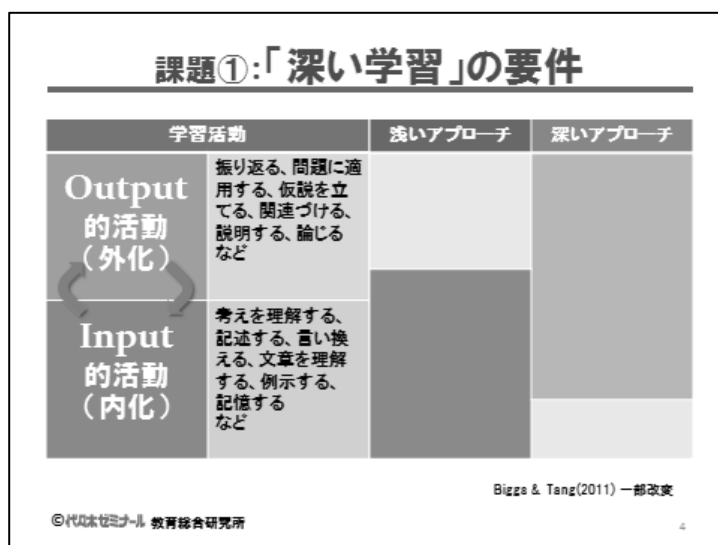
④「学校完結型」<「社会に開かれた教育課程」
⇒「社会を取り込み、世の中と結びついた学習」

©代々木ゼミナール 教育総合研究所(参考)中教審 教育課程企画特別部会「論点整理」(2015)3

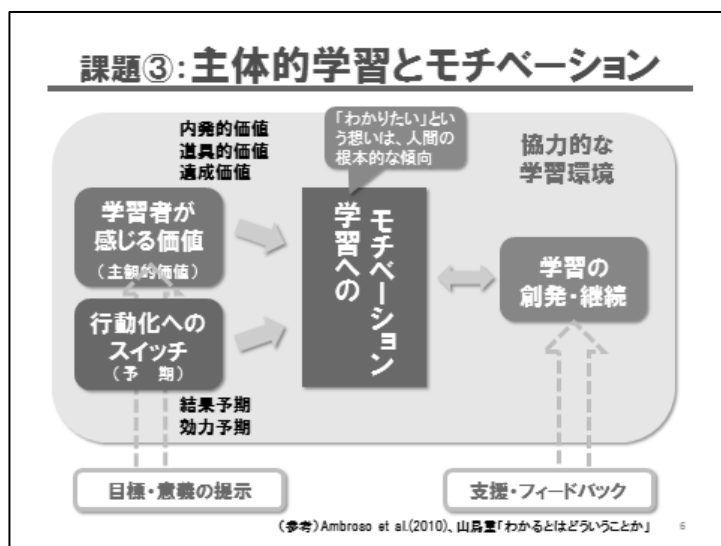
第一の課題は「未知への対応力を養う」ことで、そのためには「深い学習」が必要になるという視点です。授業の中では、「読んで理解する」「書いてまとめる」「話し合う」など様々な学習活動が行なわれますが、それらの学習活動は、新たな情報を自分の中に取り込むという「input 的な活動」と、取り込んだ情報を他に伝えたり、自分の理解と他者の理解をすり合わせたりする「output 的な活動」に分けてみることができます。もちろん、この2種類の学習活動はそれぞれ別個に行われるだけではなく相互に関連しながら活動するものですが、多くの学習理論が教えるように、学習内容を確かに定着させたり、より深めるためには、「output 的な活動」が重要な役割を果たします。アクティブ・ラーニングはこのような「output 的な活動」に大きな特徴をもった学習法であり、その充実によってより深い学習が可能になると期待されています。

第二の課題は思考力・判断力・表現力を高める上で「関係力として学力をとらえていく」ことで、ここでは「対話(協働)的学習」が必要になるという視点です。ものごとをより広く、より深く理解する際には、学習者間の「対話」は重要な役割を果たします。

対話は、まず話し手が自分の思っていることを相手に伝えるところから始まりますが、対話というのは聞き手が話し手の話を受け入れることで初めて成立するのであり、その意味で対話の本当の主導権は聞き手にあるともいえます。聞き手がいい加減な態度や消極的な姿勢でしか受け取らない対話は単なる情報伝達の域を出ることはなく、いつまでも経ってもその内容は深まることも、広がることもないでしょう。反対に、聞き手が話し手に対して真摯に耳を傾け、適切な質問を発したり新たな情報を加えたり、あるいは異なる見方や意見を示すことができれば、対話の内容は深まり、広がるでしょう。このように、聞き手の「聞き方」が対話の質を大きく左右します。真剣な対話を通じて、ときには話し手の方も自分の考えを修正したり、深めたりする必要性が生じてきます。このように対話は、話し手・聞き手双方が理解や解釈を修正しながら、より深い理解、正しい理解に近づいていく、その手助けとなることができます。また話し手はこのような対話の結果、自分が本当に言いたかったことの意味に気づくこともあります。アクティブ・ラーニングは対話的、協働的な学習法といわれるように対話的な活動が含まれているものが多く、この点でその効果が期待されています。



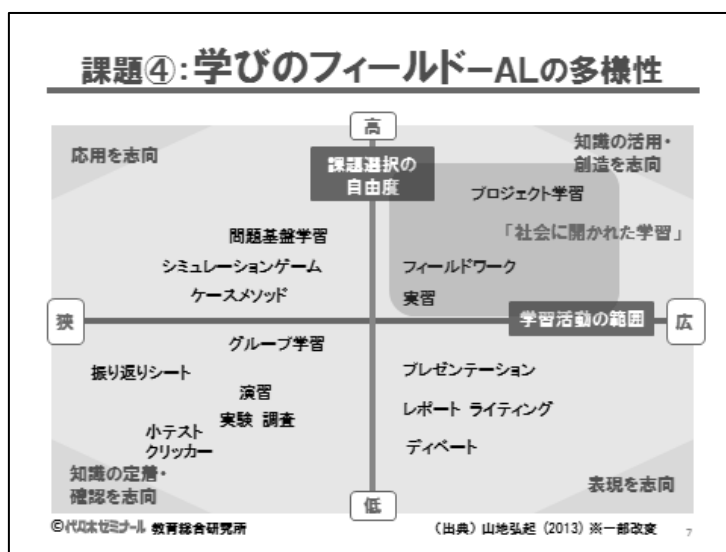
三つめの課題は「主体的学習」を育てることであり、そのためには学校は「学習の創発」を重視する必要があるという視点です。次期学習指導要領では、アクティブ・ラーニングは「手段」であると同時に「目的」でもあると位置づけていることについては、前回何度か触れたとおりです。つまり、これまでのように学習の成果だけでなく、主体的な学習の方法や習慣を身につけることも重要な教育目標となっています。ここで、学習が主体的に創発していくためには、学習者のモチベーションが重要となります。



モチベーションとは、元々人間がもつ「わかりたい」「できるようになりたい」という根本的な傾向に関わる心性ですが、予め学習内容や教育方法が決められている学校教育では個々の生徒の思いよりも全体の進捗が優先されるため、これまではどちらかといえば抑え込まれる結果になることが多かったといえます。しかし、主体的な学習の定着を今後の課題とするならば、学習にするモチベーションをいかに喚起し、継続させることができるかという点が指導のポイントになってきます。学習理論によると、モチベーションを呼び起こすためには、「学習に対する価値意識」と「行動化へのスイッチ」の2つが必要

となります。学習者が学習に対して感じる価値は「主観的価値」とも呼ばれ、学習することそのものに感じる「内発的な価値」、学習の達成や成果に対して感じる「達成価値」、得られた成果が他の課題の達成にも役立つと思われるときに感じる「道具的価値」などがあります。また行動化へのスイッチは「予期」と呼ばれ、よい結果が得られると予測できる「結果の予期」と、学習自体が順調に進むと予測できる「効力の予期」(自己効力感)の2つがあります。学習者が学習に対してより多様でより強い主観的価値を感じ、結果または学習自体の効力を予期することができるとき、学習に対するモチベーションは高まり、主体的な学習への契機となります。ここで、教員は明確な目標や意義を示すことで学習者の「主観的価値」や「予期」を覚醒させ、主体的に学習を開始させることが重要な役割となります。また一旦学習が始まれば、適切な支援やフィードバックで学習の継続を促すことがもうひとつの重要な役割となります。さらに、その学習は対話的、協働的な学習にしていく必要がありますから、学習を通じて学習者間に適切な感情の交流を図ることで教室を「協力的な学習環境」に保つことも大切となります。これらは、アクティブ・ラーニングにおける教員の重要な役割であって、その意味でアクティブ・ラーニングにおいて教員はこれまで以上に重要な存在になるといえるでしょう。

最後の課題は「社会に開かれた教育課程」を構築するため、学習自体も社会との関連性を高めていく必要があるという視点です。前回も取り上げたアクティブ・ラーニングの技法を2つの軸（「学習活動の範囲の広さ」と「学習課題を学習者が選択できる自由度の大きさ」の2軸）で分類したこの図にもあるように、アクティブ・ラーニングは教室や学校という枠を超えた学習を実現する可能性をもった、フィールドの多様性に特徴があります。特に、課題やその解決策を発見する学習に適した学習法といわれており、いまだ評価の定まらない社会の事象や多様な見方が可能な社会的価値を扱うのに有効な学習法と考えられている点に期待が寄せられています。



このようにアクティブ・ラーニングには、これまでの指導法では十分に対応できなかった質や性格の学習に関して効果が期待されています。あらためてアクティブ・ラーニングと従来の講義形式との大きな違いを整理してみると、①個人の学習という枠を超えた「大きな経験」ができることから、学習の成果も「個人の壁」を乗り越える契機となりうること、②対話型の学習を通じて、学習者が異なる意見や価値観を出し合う中で「相互作用」が生じ、自分とは異なる他者の存在（すなわち、多様性）に気づく契機となりうること、③対話や協働を通じて「感情の交流」が生まれ、それが異なる価値観に対する共感を呼び起こすことで、新たな形で共通性や集団を認識する力、つまり社会性やコミュニケーション力の育成につながるなど、などが指摘できます。ここから、アクティブ・ラーニングは自分を変えるだけの学習法ではなく、自分と他者、さらに両者の関係の在り方までも一体的に変革する、共に育つ＝共育という特徴をもつ学習法といえます。このように、アクティブ・ラーニングは人間関係力も育てられる学習法として期待されているのです。

自己⇔他者の「共育」を促すAL

- ①「大きな経験」が可能
⇒「個人の壁」を乗り越える契機に
 - ②「相互作用」が生まれる
⇒自己とは異なる「他者の認知」
 - ③「感情の交流」が生じる
⇒共感が「共通性(集団)の認識」に
- ※「自己」・「他者」・「関わり方」の一体的変革

(参考) 大久保幸夫「キャリアデザイン入門」

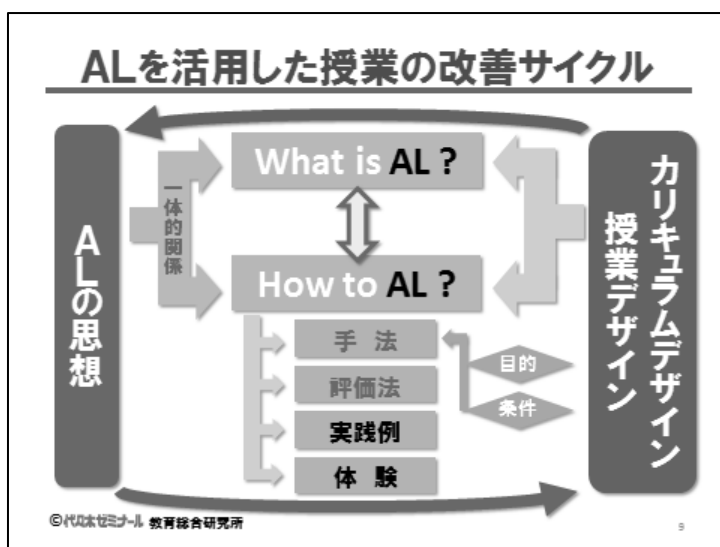
©代々木ゼミナール 教育総合研究所

8

2. アクティブ・ラーニング(AL)の技法…学習目標から考える

「未知の状況に対して、失敗を恐れず挑戦する学習力を育てる」ことが目標となるこれからの教育。その力は学校においても、そのような質の学びを経験することでしか身につかないというのが「アクティブ・ラーニングの思想」であり、その意味でも、アクティブ・ラーニングは手段であると同時に目的でもあります。このように、アクティブ・ラーニングとは単なる手段ではなく、それ自体が目標ともなる学習法であるという点に大きな特徴がありますので、アクティブ・ラーニングの技法について考える際にも、常に「ALとは何か＝その目的」と「ALをどのように活用するのか＝技法・手段」とを一体的に考えていくことが大切です。この点については、「論点整理」にも書かれているように、「次期指導要領が学習・指導方法について目指すのは、特定の型を普及させることではなく、学びへの積極的関与と深い理解を促すような指導や学習環境を設定する

こと」であり、「教員一人一人が、(子どもや教科等の実情に応じた)方法について研究を重ね、ふさわしい方法を選択し、工夫して実践できるようにすることが大切です。また、アクティブ・ラーニングは「ひとつの理想的なカリキュラムを作り上げることや予定調和的な学習を実践することではなく、個々のクラス、個々の生徒の現状から出発する学習法であるため、常に授業やカリキュラムを進化・改善を重ねていくこと」などが大切となります。つまり、アクティブ・ラーニングとは「永遠に完成しない学習法」あるいは、「不定形の学習法」といったものなのです。このような性格をもつアクティブ・ラーニングを実践していくためには、「どのような技法があるのか」という手法の理



解、活動に応じた評価法の採用、また実践例に学んだり、教員自らがアクティブ・ラーニングを体験することでその効果を実感することなどが必要となってきますが、その実践は常に「生徒の現状から出発」すべきものですから、他の例を単に模倣したり、再現したりするだけでは十分な効果を上げることはできません。その背景や考え方を学ぶ姿勢が重要です。本稿ではこのうち特に重要な要件である技法の理解を、「目的」と「条件」から適切な手法を選択するという観点から取り上げ、またこれに関係する評価法の考え方についても触れたいと思います。

最初に、多様なアクティブ・ラーニングの技法を選択する際の留意点をまとめておきましょう。第一に留意すべきことは、アクティブ・ラーニングを採用する目的、すなわち「何のためにアクティブ・ラーニングを採り入れるのか」という視点を見失わないことです。目的は「アクティブ・ラーニングを採用する」ことにあるのではなく、あくまで「生徒の思考を活性化する方法」としてアクティブ・ラーニングを選ぶことにあります。新しい技法への挑戦ということで、ともすれば型に目が向きがちになりますが、そもそもの目的からブレないことが大切です。第二に、ひとつの授業をすべてアクティブ・ラーニング型の学習活動で埋めようとするのではなく、その中でも特に重要となる学習活動、あるいは効果的と思われる学習活動にアクティブ・ラーニングを活用するという視点が現実的です。そのためには、アクティブ・ラーニングの様々な技法の特徴をよく理解して、「使いどころ」を絞り込むことが大切になります。第三に、現実的な条件をよく考慮して判断する必要があります。アクティブ・ラーニングを実践するということに意識が偏り過ぎるといついかなる条件でも強行してしまい、その結果中途半端な学習になってしまう可能性が高くなります。アクティブ・ラーニングは生徒に主導権を与える学習法ですから、実施条件を考える際にも、一定の余裕を織り込んでおくことが大切です。最後に、アクティブ・ラーニングのすべての技法が「どんな学習者にも有効」で、「誰でもができる」ものではないという点に気をつける必要があります。アクティブ・ラーニングは経験型の学習法ですから、生徒はそれまでにどのような学習を経験してきたのか、教員はどのような指導を実践してきたのかは技法を選ぶ際に重要なポイントになります。その意味で、生徒にとっても、また教員にとっても、それぞれ「向き、不向き」の学習法があります。これまでの学習経験や指導経験にもとづいて、効果が期待できる手法を選ぶことが大切です。

AL技法の選択

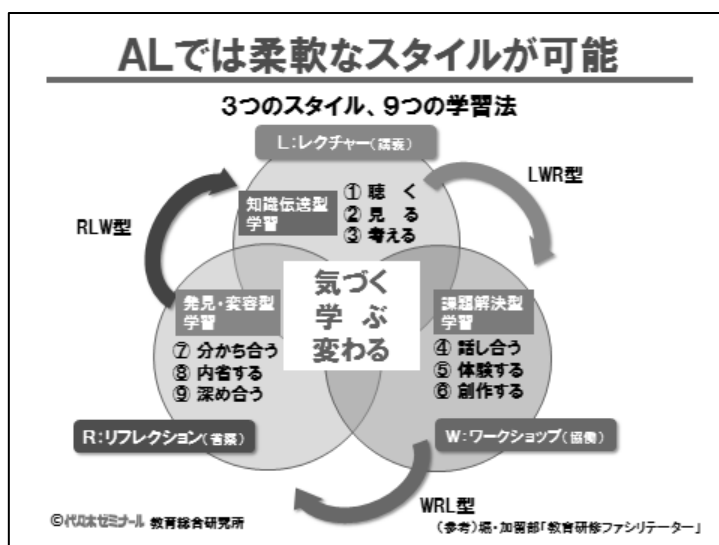
- ① AL採用の『目的』＝「生徒の思考を活性化する」＝からブレない。
- ② 授業における指導のポイントを明確にする。
⇒ AL技法の『使いどころ』を絞り込む(1校時すべてを「AL型指導」にする必要はない)
- ③ 「どんな活動」を「どれくらいの時間」で、「どのような教室環境」の中で行うのか。
⇒ 『実施条件』に応じた技法を選択する
- ④ 生徒・教師には『向き・不向き』がある。

© 代々木ゼミナール 教育総合研究所

10

このように、アクティブ・ラーニングの技法は学習の内容や目的に沿って選ぶ必要がありますが、一言に学習といっても、そこには様々な性質や目的の学習活動が含まれます。そこで、個々の学習活動の性格を3つの側面から分類してみたのが次の図です。一つ目のタイプは「知識伝達型の学習」で、これはいわゆる「レクチャー形式(L)」、すなわち講義形式を中心とした学習スタイルです。その中で行われる主な学習活動としては、「聴く」「見る」「考える」などがあります。アクティブ・ラーニングは学習者中心の学習法だから、これまでのように教師が教えてはいけないといった注意がよく強調されますが、少

なくとも初等・中等教育段階では初めて触れる学習内容も多く、何も教えずに済むというわけにはいきません。ただし教師が事前に教えるべきことは、学習者が学習を始めるために必要な内容や、学習の方向性を大きく逸脱しないために必要な知識などに限定することに留意すべきです。また、ひとつの学習のまとめの段階では体系的な知識の整理が必要になることなどはこれまでと変わりません。アクティブ・ラーニングで変わるのは、このように教えることの比重や役割が変わることです。二つ目のスタイルは「課題解決型の学習」で、いわゆる「ワークショップ形式(W)」、すなわち協働的な形式の学習です。ここでは、課題の解決法について「話し合う」「体験する」「創作する」などの活動が中心となります。そして三つ目が「発見・変容型の学習」で、いわゆる「リフレクション(R)」、すなわち省察と呼ばれる形式の学習です。ここでは、学習の成果を他の学習者と「分かち合う」ったり、自らに問いかける「内省」をしたり、さらに集団で「深め合」ったりする活動を通して、学習成果の内面化や深化が図られます。アクティブ・ラーニングではこの3種類のスタイル、9つの学習法が随意組み合わせられて行われ、学習者はその過程の中で「気づく」「学ぶ」「変わる」ことが期待されます。ここで注意したいのは、もちろん学習課題の性格にもよりますが、その展開の仕方は決まっていないということです。(L)⇒(W)⇒(R)という形が最も一般的な展開方法かもしれませんが、(W)⇒(R)⇒(L)という展開にすると、(W)や(R)で経験したことが最後の講義に対する生徒の関心度や集中度を高める効果が期待できますし、(R)⇒(L)⇒(W)とすれば最後のワークショップで生徒同士の深い共感を生み出す可能性も出てきます。このように、アクティブ・ラーニングは展開方法によっても異なる学習成果が得られるという点が重要です。この学習スタイルの柔軟性もアクティブ・ラーニングの特徴のひとつです。



アクティブ・ラーニングではこのように異なる性格の学習を組み合わせしていきますので、学習活動の目的や性格に合った学習グループのサイズを設定することも大切な観点となります。図の表は、学習の効果に応じたグループのサイズをまとめたものです。技法の選択の際には、このグループサイズの特徴も重要な条件となります。グループサイズを様々な展開していくことで、学習効果も変わってくるというのも、アクティブ・ラーニングの特徴です。

活動目的とグループサイズ		
活動	人数	主たる目的・効果
個人ワーク	1人	熟考・内省
ペアワーク	2～3人	意見交換・フィードバック
グループワーク	4～6人	相互作用(多様性)
全体ワーク	全員	共有・一体感

学習目標に応じて、サイズを展開する

(例)拡大型:「個人」⇒「ペア」⇒「グループ・全体」…様々な考えを統合する場合
縮小型:「全体」⇒「グループ」⇒「個人」…学習の成果を個人に適用する場合
共有型:「全体」⇒「グループ」⇒「全体」…参加性と共有性を高める場合

©代田ゼミナル 教育総合研究所 12

アクティブ・ラーニングの技法には多様なものがありますので技法の選択については迷うかもしれませんが、ここまで述べた観点、特に「何を目的とした活動か」という観点や、「どのような学習条件で行うか」といった観点から適した技法を選択することが重要です。先生方はこれから様々な技法に触れたり、実際に試してみることを通して各技法の特徴や条件を少しずつ学んでいただく必要がありますが、本稿では技法選択のためのひとつの整理法を例示して、アクティブ・ラーニングの技法をどう活用するかを考えるヒントとしたいと思います。

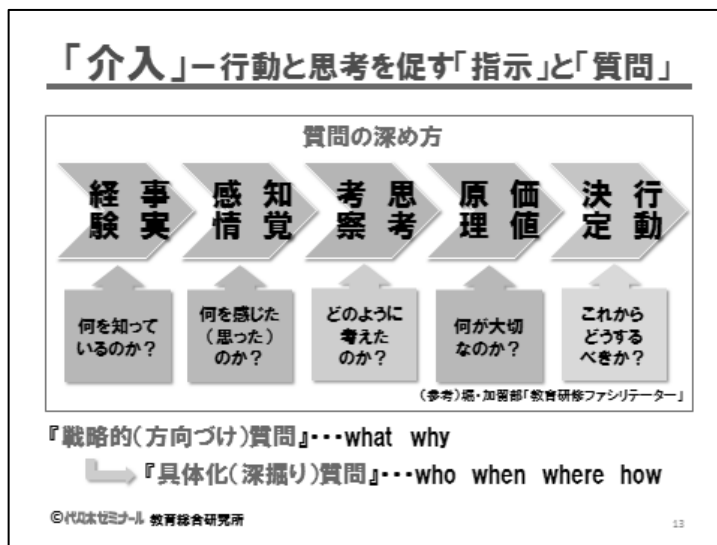
ある授業で何らかのアクティブ・ラーニングの技法を活用しようするとき、まず最初に見定めなければならないことは「何のために」「どのような学習活動」が必要かという視点です。

例えば、今年の大きな話題のひとつに「18歳投票権」がありましたが、これについて学習するときのことを考えてみましょう。この学習においては、民主主義や政治、国会、選挙制度などについての知識を学ぶとともに、「投票権を行使する意味」を考える必要があります。その過程の中で、人間には多様な考え方があって、それぞれの論拠を尊重しながら自ら判断する必要があることに気づかせることがこの学習の重要な目的であるとしましょう。この目的に対しては、「多様な考え方」が現実存在すること、つまり、生徒の現実としてクラスメートのA君とB君とでは意見が違うこと、あるいはC君と自分では考え方が違うことを認識することが必要ですが、最初からクラス全体に「どう考える？」と聞いてみても、思ったほど多様な意見は出てこないでしょう。それは前回の「アクティブ・ラーニングとは何か」でも指摘しましたが、従来の学校教育はどうしても「ひとつの正解を求める」という性格が強いため、生徒の側も「不正解」に対して過敏にならざるをえない、発言に慎重にならざるをえないという事情があるからです。したがって、突然クラス全体に向けて自分の意見を出せと言っても、生徒は本当のところはなかなか口に出さず、少なくとも「不正解」といわれないような物言いになってしまうのが関の山です。あるいは、今までそのテーマについてしっかり考えたことがなかったことがバレないように、当たり障りのない物言いになるだけでしょう。したがって、「各自の意見を出す」という目的に対して、この方法は適切とはいえないのです。意見を出し合うためには、まずは「自分の意見をもつ」ことが必要であり、さらに全体に向けて意見を述べるためには一定の「論拠固め」しておく必要があります。つまり、「最終的な目的」の前には、それにつながる「小さな目標」があり、その目標をひとつひとつクリアして初めて目標に達することができます。アクティブ・ラーニングにおいては、このように「大きな目的」を「小さな目標」に分解・再構成して「大きな目的」に到る構造を明らかにし、「小さな目標」、すなわち「個々の学習活動の目的」をクリアするのに適した技法をそれぞれ選択するという手順が重要になります。この例の場合でいえば、まずは個人ワークで各自の考えを書き出し、それをペアで交換する中で各自の論拠を確かめ合うといった段階から始めて、徐々に大きなグループで考え方を話し合うというプロセスが必要となるでしょう。さらに「多様性の承認」が重要ならば、学習のスタイルもまたひとつの意見に集約するための技法ではなく、多様性を促し、それを認め合うような技法やスタイルを選択すべきです。また、実際の授業では「配分できる時間」や「クラス人数」、「机の配置」や「使える道具類」などにも制限がありますので、この点も技法を選択する際に考慮しなければなりません。このようないくつかの重要な観点から主なアクティブ・ラーニング技法を整理したのが、下図の整理例です。（一部のみ抜粋しています）

学習活動	技法名	技法の特徴と方法の概要	クラス人数			グループサイズ			時間				道具		学習ステージ		事前学習		構成				
			10	20	40	個	ペア	グ ル ー プ	全 員	5	15	30	60	無	少	多	導 入	発 展	ま と め	要	不要	単純	複雑
説明する	ピア・ インストラクション	＜特徴＞生徒同士が教え合うことで、全体の理解度を高める技法。 ＜方法＞ある課題や問題についてグループ内で生徒同士が教え合うことで、自らの間違いに気づいたり、理解を深めていく。「教える」ことが理解の定着に最も効果があるという点を活かした技法。	10	20	40	個	ペア	グ ル ー プ	全 員	5	15	30	60	無	少	多	導 入	発 展	ま と め	要	不要	単純	複雑
	ペア・リーディング	＜特徴＞読解力、要約力、説明力を合わせて養成することができる。 ＜方法＞2種類の文庫を生徒が分組して読み、それぞれの内容を要約して相手に伝える。	10	20	40	個	ペア	グ ル ー プ	全 員	5	15	30	60	無	少	多	導 入	発 展	ま と め	要	不要	単純	複雑
	シンク・ペア・シェア	＜特徴＞自分一人の意見は述べにくくても、他者と共有した意見は述べやすい、思考力、表現力をバランスよく養う。 ＜方法＞「1人で考える」「ペアでお互いの考えを述べる」「全体で共有する」の順に活動を続けていく。	10	20	40	個	ペア	グ ル ー プ	全 員	5	15	30	60	無	少	多	導 入	発 展	ま と め	要	不要	単純	複雑
	ジグソー法	＜特徴＞グループの中で自分のみが「専門家」になるため、他のメンバーに教える責任が生じることで、学習への関与が高まる。 ＜方法＞学習内容を分割し、グループごとに学習する。次に各グループから一人ずつ出て新たなグループを構成し、そのグループ内で自分が担当した内容を「専門家」として他のメンバーに説明する。最後に元のグループに戻り、お互い自分が気づいたことを紹介し合い、学習内容を深める。	10	20	40	個	ペア	グ ル ー プ	全 員	5	15	30	60	無	少	多	導 入	発 展	ま と め	要	不要	単純	複雑

先生方もご自身の経験をもとに選択条件を考え、自分なりに技法の整理を試みてはいかがでしょうか。その整理の過程で「使える技法」が増えていくと思います。

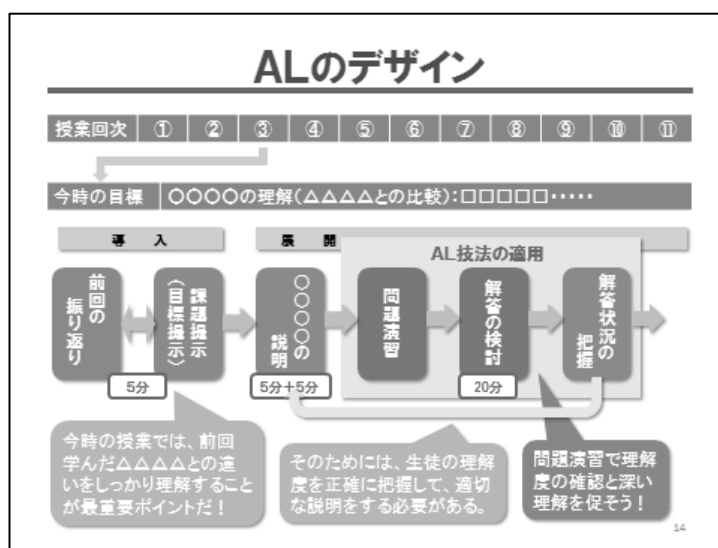
生徒のモチベーション、そして主体的な学習を重視するアクティブ・ラーニングにおいて、教員の役割は先ほども触れたようにモチベーションを高めたり、学習の継続を図ったりする「学習の支援者」となります。アクティブ・ラーニングでは教員による学習への関わりを「介入」と呼びますが、その際に重要となるのが「指示」と「質問」の的確さです。指示は「どのような活動をするのか」を示し、質問は「活動に方向を与えたり、修正したり」する働きがあります。学習者の主体性を重視するアクティブ・ラーニングでは教員による指示は最低限にとどめ、学習の方向づけは主に質問によってコントロールされます。特に質問には生徒の思考を方向づける様々な働きがあり、どのような質問をするかで生徒の思考の焦点は違ってきます。したがって教員が適切に質問を重ねていくことで、生徒の思考を徐々に問題の本質部分に近づけていくことができます。なお質問は、水平方向の広がり方をコントロールする「戦略的な質問」と、垂直方向に思考を深める「具体化質問」に大別することができます。教員はこの2種類の質問を駆使して、生徒の学習に適切なベクトルを与えることになりますので、この質問力は技法の理解とともにアクティブ・ラーニングにおける教員の重要な技量となります。



以上の点を考慮して、実際にアクティブ・ラーニングをデザインする場合を考えてみましょう。

各授業は年間の授業の流れ、いわゆる「シラバス」の中でその目標が位置づけられていて、教員はこの時間ごとの目標に向かって授業をデザインしていくことになります。いわゆる、「導入」⇒「展開」⇒「まとめ」の流れを考えるわけです。このとき、その目標を達成するためにはどのような学習活動を配置すべきか、またその活動が有効に機能する前提条件は何かを考えますが、その際に特に重要となる学習活動、あるいは従来思い通りの成果が得られなかった学習活動について、アクティブ・ラーニングの技法を活用することを考えてみるのがよい方法ではないでしょうか。例えば、授業で丁寧に説明し、

生徒の反応も悪くないのに問題を解かせてみると解けない生徒が多いといった場合、少人数のグループで互いの解答を検討し合う活動を加えることで、生徒は各自のつまずきに気づき、その原因をつかむ機会ができるでしょう。このような確認・修正作業は、講義形式では生徒各自に任せられることが多いのですが、グループ活動とすることでひとりひとりの理解が確実にチェックされることになり、学習の効果が促されます。教員はその経過や結果を観察することで、生徒の理解状況に応じた説明を補足したり、強化することもできますし、補足説明で学習成果を全体で共有することもできるはずです。そこで取り上げられることは間違いなく生徒の実情にもとづいた内容であり、講義形式の場合の予想・予測にもとづいた説明以上に、生徒の関心や必要性の高い内容になるはずです。このような分析にもとづいて、この学習活動をこの授業のポイントと位置づけ、次に可能な限り十分な時間が確保できるように全体の時間を調整していきます。



このような生徒の主体的な学習を支援するのが、教員の重要な役割となります。学習を支援する人を「ファシリテーター（支援者）」と呼びますが、生徒の主体的な学習を促す教員のスタンスに関して、5つの心がけが重要といわれています。

教員のスタンスーファシリテーターの心構え

- ①「元気」…学ぶ楽しさ、意義を感じている
- ②「我慢」…学びは学習者の内側から始まる
- ③「謙虚」
…主役は学習者。成果は学習者の協力次第
- ④「思いやり」
…思いつき・思い込み・思い上がりを排除
- ⑤「きちんとやる」…×「うまくやる」

（参考）堀・加賀部「教育研修ファシリテーター」

©代々木ゼミナール 教育総合研究所

13

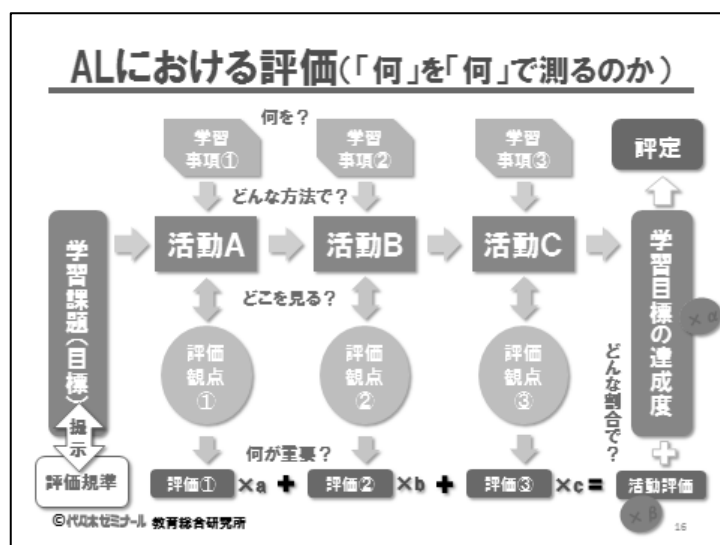
①「元気を示すこと」：ファシリテーターは学習者に学ぶ楽しさを感じさせ、それによって自発的な学習を促すことが役割になりますから、自分自身が学ぶ楽しさや意義を感じていなければ、楽しさや意義は伝わりません。学習に向かう気持ちを生徒にしっかり示すことが大切です。②「我慢すること」：学びは学習者の内側から生まれてこなければ、主体的なものにはなりません。ファシリテーターは、学習者が自ら学習に向かうように我慢強く働きかけなければなりません。③「謙虚な気持ちをもつこと」：アクティブ・ラーニングの主役はあくまで学習者であり、

学習の質が大事です。決して、教員が主役の舞台

ではありません。うまくいったらそれは学習者のお蔭と感謝し、うまくいかなければ自らの責任と考える謙虚さが必要になります。④「思いやりを忘れずに」：アクティブ・ラーニングは学習者中心の学習法ですから、ファシリテーターは常に学習者の状態に目を配り、学習者に寄り添う思いやりが必要です。その意味で柔軟な対応が特徴ですが、それはファシリテーターの思いつきや思い込み、思い上がりで学習者を混乱させる危険性と隣り合わせになっていることでもあります。⑤「きちんとやる」：学習者が主役となり、その学習の質が問われるアクティブ・ラーニングでは、「うまくできた」といった教員の満足度は二の次です。あくまで、学習者が何を学び、何を達成することができたかが重要です。したがって、教員は自分の思ったとおり「うまくやろう」と考えるのではなく、むしろ学習の支援者として、学習者がやるべき活動を「きちんとやる」ことに徹すべきです。

3. アクティブ・ラーニングの評価法について

ここまで、アクティブ・ラーニングの技法の選び方や進め方についての留意点をご説明してきましたが、アクティブ・ラーニングが必要とされる背景には教育目標が変わるという事情があることは冒頭にも述べたとおりです。学習の成果としての学力のみならず、学習力や学習習慣も身につけるといふ新しい教育目標が加わったわけですから、それを達成するための指導法・学習法であるアクティブ・ラーニングについても、その特徴に応じた新しい評価の方法を考えざるをえません。ただし現状（2016 年 8 月現在）においては、次期学習指導要領で「学習活動をどう評価するか」という問題に



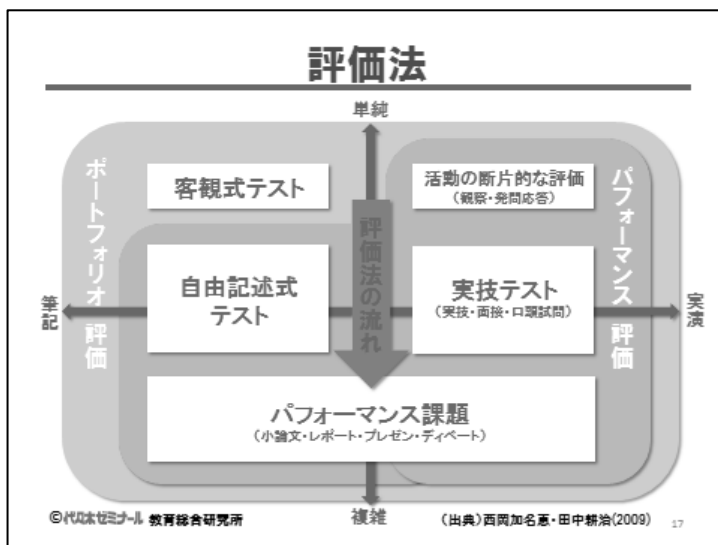
については、確かな指針と方法はまだ決まっています。「論点整理」の段階では、アクティブ・ラーニングの評価については「引き続き研究する」という表現にとどまっていますし、8 月 1 日に発表された中教審特別部会の「審議のまとめ案」でもこの点については具体化が進んでいません。したがってここでは次期指導要領の方針とは別に、アクティブ・ラーニングという学習法の特徴から、その評価方法について考えてみたいと思います。

一般に、評価とは、「何を」「何で」測るのかという問題としてとらえることができます。アクティブ・ラーニングでは様々な学習活動が想定されますが、「学習の成果」としての学力だけでなく、「学習」、さらに言えば「主体的・自主的な学習」そのものも学習の目標とされています。つまり、アクティブ・ラーニングにおける「何を測るのか」については、「学習活動」と「学習の成果」とをともに対象とすることになります。次に「何を測るのか」という観点です。これについては、再度授業のデザインの流れにもとづいて考えてみましょう。前述のように、授業は学習課題(目標)に沿って、「何を」という観点から学習内容がいくつかの学習事項に分解され、「どのような方法で」という観点からそれぞれに適した学習活動として再構成されます。その際に、それぞれの学習活動について、「どこを見るのか」という視点から評価観点が検討され、これにもとづいて各活動の評価を決定することができるようになります。ここで、ひとつの授業はひとつの目標に向かって構成されるものですから、各々の学習活動については最終目標の達成に対して異なる比重の重要性をもつはずで、(またその比重は、クラスの状況によっても異なってくるでしょう。)この「何が重要か」という観点から、最終目標に対する重要性の度合いの違いは各活動評価の重み(a,b,c,...)として評価に掛け合わされ、その評価を合計したものをひとつの授業に関する活動評価と考えることが可能です。一方、授業はシラバスに表現される連続した目標達成プロセスの集合体でもあるので、この観点からは各授業の目標に対する達成度が重要となります。個々の生徒の最終的な評価は、このように2つの観点からの評価、すなわち「学習活動評価」と「達成度評価」の和として考えられます。ここでも、「活動評価」と「達成度評価」を「どのような割合(α, β)で」加えるのかが問題となります。なお、アクティブ・ラーニングにおいては活動そのものも目標、すなわち評価の対象となりますので、授業の前に「目標」と「評価観点」を学習者に示し、「何をどのように学習していけばよいのか(どのように評価されるのか)」という評価規準を明らかにしておくことが学習を促す上で重要なポイントとなります。このように、アクティブ・ラーニングの評価法を考える際には数多くの「観点」を定めていく必要がありますが、この「観点」と「評価の比重」が次期学習指導要領でどのように扱われるのかわからないのが現在の問題です。これをどう考えていけばよいのが当面の課題となります。

この大きな問題については後ほどまた触れることとして、その前に具体的な「評価方法」としてどのようなものがあるのか見ていきましょう。

従来のように学習の成果として一定量の知識や技能が身についているかどうかを評価するだけであれば、ペーパーテストや簡単な実技試験で判断することができましたが、個々の学習活動の様子や一連の学習活動の質の向上をも評価対象とするならば、従来の方法では十分な評価が難しくなります。そこで現在、様々な評価法が候補として俎上に上がっています。

図は、従来のペーパーテストを含め、より幅広い学習活動をも評価する方法を大まかに分類したものです。横軸は、「実演的な評価法」か「筆記的な評価法」かの度合いを、また縦軸は比較的「単純な評価法」か「複雑な手続きや観点を必要とする評価法」かの度合いを、それぞれ表しています。左上のペーパーテスト形式以外にも様々な評価方法がありますが、それらは「パフォーマンス評価」として総称される方法です。この中でも学習活動を評価するためには、複雑度の高い「パフォーマンス課題を用いた評価法」をどう扱うのが問題になりそうです。なお、この「パフォーマンス評価」に従来の「客観式テスト」の結果も加え、その学習活動の発達プロセスを多面的に評価しようというのが「ポートフォリオ評価」です。



パフォーマンス評価の難しさは、「実演的な要素」も評価対象となる点にあります。実演的な要素の評価は、評価者の主観が介入しやすいため、客観性のある評価になりづらいという特徴があるためです。そこでいま検討されているのが、「ルーブリック」を用いた評価方法です。「ルーブリック」とは、ある学習目標（「タイトル」に示される）に対して、評価の対象とする具体的な知識やスキルを「観点」として示し、その習得度の違いを判定する数量的な「尺度」を設定することで、「…をどの程度…することができる」という形の文章でその達成度をいくつかの段階に分けて表記し、これにもとづいて評価する方法のことです。ここでは単に「正解」「不正解」を問題にするのではなく、「どれだけ深く」「どれだけ幅広く」理解しているのかという学習の質が問われます。このように「…することができる」という、いわゆる、can-doリスト形式で表記することで、評価者に左右されづらい客観性を保持しようという考え方です。確かにこのように「何を」「何で」測るのかを一覧で示すことで評価の客観性は向上しますが、この方法では評価は大まかな段階評価が限界であり、その活用法には自ずと限界があるといわざるをえません。

さて、先ほど保留した問題に戻しましょう。

パフォーマンス評価規準：ルーブリック				
客観テストで測ることが難しいパフォーマンス系（思考・判断、スキルなど）の評価法。レベルを数段階に分け、それぞれの達成度を判断する基準を文章で記述。学習者に予め「評価軸」を示しておき、「何が評価されることがらなのか」について情報を共有するねらいもある。				
尺度：学習の到達レベル				
観点…要求する知識・スキル	△△△△のためのルーブリック ←「タイトル」：何を測定しようとしているのか			
	レベル	非常に良い	良い	もう一歩
	観点①	…について、 …を3つ以上示し、 …できる。	…について、 …を2つ以上示し、 …ができる。	…について、 …を1つ以上示し、 …できる。
	観点②			

尺度を「何で」測るのか、また段階の違いを「どこで」判断するのか、「具体的に」表記することが大切。

©代々木ゼミナール 教育総合研究所 18

次期学習指導要領におけるアクティブ・ラーニングの評価方法の詳細については、現状不確定あるいは未定の要素が多く、今後示される予定の新しい「指導要録」や「調査表」がどのような形式となるのか、また大学入試でこのような要素がどこまで重視されるかによって、今後の評価法の動向が左右されることになると思われます。対外的な評価方法についてはこのように現状流動的ですが、一方で学校現場でアクティブ・ラーニングの導入を今からを進めていこうとするならば、評価方法の公表を待っている余裕はありません。それとは別に、今必要なのはアクティブ・ラーニングを学習活動として有効化するための評価の考え方です。そこで、アクティブ・ラーニングが目指す学習の目標を3つの側面から分類した次表を参考に、今からでも活用できそうな評価方法を考えてみたいと思います。

アクティブ・ラーニングでは、「認知的な領域」に関わる学習成果として「知識の理解や習得」が、「精神運動的領域」に関わる学習成果として「スキルの習得」が、また「情動的領域」に関わる学習成果として「態度や価値観の形成」が、それぞれ目標となります。それぞれの学習成果は表の下欄に示したような方法で測定することができますが、アクティブ・ラーニングで追加される評価領域として「スキル」や「態度・価値観」の評価が問題になります。ここで表にもあるように、この2つの領域に共通する評価

「総括的評価」&「形成的評価」			
学習の3つの目標と評価方法			
領域	認知的領域	精神運動的領域	情動的領域
対象	理解・習得	スキル	態度・価値観
プロセス	知識→理解→応用 →分析→総合 →評価	模倣→巧妙化 →精密化→分節化 →自然化	受容(注意)→反応(興味) →価値づけ(態度) →価値の組織化(人生哲学) →個性化(ライフスタイル)
評価方法	【知識・理解】 客観テスト 論述テスト 【思考・判断】 口頭試験 論文 レポート	【運動技能・操作技能】 実地試験 シミュレーション 観察 【コミュニケーション】 口頭試験 観察 相互評価	【態度】 実地試験 シミュレーション 観察 【意欲・関心】 レポート ポートフォリオ 相互評価 心理テスト
「総括的評価」 として 達成度測定に利用		「形成的評価」 として プロセス評価に利用	

方法として「観察」と「相互評価」という方法があります。アクティブ・ラーニングにおいては、教員は生徒の学習を支援する役割をもち、生徒の主体的な学習の進み具合を「観察」し、指示と質問によって適切な方向づけを行います。つまり、「観察」はアクティブ・ラーニングが成立する上で不可欠な条件となっており、評価のために改めて「観察」をするわけではありません。しかし、ひとりの教員がすべての生徒の学習の様子を深く観察することは物理的に不可能でしょう。そこで、文字通り学習に深くコミットしている生徒自身に評価に参加してもらう「相互評価」が意味をもってきます。教員は主に「学習の流れ」という面から「観察」を通して学習状況の評価し、学習を方向づけることに比重を置き、一人ひとりの「学習への関わり方や深さ」という面については主に生徒同士の「相互評価」によって自身や他の生徒の学習を評価するという方法が考えられます。そして、教員は「観察」と「相互評価」の結果を総合的に分析して、主に学習(指導)の改善に役立てていくという方法です。この考え方はいわゆる2種類の評価、つまり一連の学習の成果や達成度を測る「総括的な評価」と、それぞれの学習プロセスについて逐次的に評価し、学習にフィードバックするための「形成的な評価」に対応していて、当面の対応としてこの2種類の評価を使い分けていけばよいのではないかなという考え方です。

現行課程においては学習プロセスに関する細かな評価までを求められているわけではないので、生徒の対外的な評定は従来通り知識やスキルの定着を中心に「総括的な評価」を行い、アクティブ・ラーニングの学習プロセスについては生徒の評定に加えない「形成的な評価」を生徒と教員がそれぞれ習熟していく。つまり、「観察」にしろ、「相互評価」にしろ、最初からうまくできるわけではないので、生徒個人の成績評価には直接用いないという条件の下で経験を重ねながら、両者がともにこの評価方法に習熟していく、有効性を高める方法を磨いていくというのが、現状における最も現実的な方法ではないでしょうか。そもそも「形成的な評価」とは個人の成果を評価する方法ではなく、あくまでプロセスの精度を高める(＝形成的)ための評価法です。この評価の役割を「形成的」と定めるならば、ルーブリックの評価の限界(評価段階の粗さ)も大きな問題とはならないでしょう。

4. 最後に

アクティブ・ラーニングに関して、2回にわたってお話ししてきました。この2回のセミナーを通じてお伝えしたかったことは、これまでと同じ教育目標に対してより効率的な指導方法としてアクティブ・ラーニングが提案されているのではなく、また何か新しい定型的な授業法を採り入れることが目標なのではないということです。むしろ、アクティブ・ラーニングという視点から学びを見直すきっかけにしていけるのではないかと思います。具体的な学習成果とともに「将来に向けた学習力」を育てることが今後の大きな課題であり、そのためには新しい性格の学習が必要となっていて、そのための学習法としてアクティブ・ラーニングに期待が寄せられています。その意味で、アクティブ・ラーニングに挑戦することは生徒の力を伸ばすことを目指すと同時に、先生方の指導力の可能性を拓けるチャンスでもあるといえるでしょう。これまでの教育実践とは違った質の学習を実現したり、これまで十分な効果を上げられなかった学習指導を改善する機会にすることも可能ではないでしょうか。

そして、そのような役割が期待されているアクティブ・ラーニングを実践する上で重要となるのは、「何を」「何のために」「どういう方法で」指導するのかといった授業や教科を観る確かな目を養い、学習目標に適したアクティブ・ラーニングの技法を適切に選び取りながらカリキュラムや授業を柔軟にデザインする力を高めること、またアクティブ・ラーニングをコントロールする上で重要となる質問を発する力を身につけること、などです。

実はこれらの力は、これまでの授業改善でも中核的な要因だったのであり、授業改善に対する姿勢は今後も基本的に変化はありません。是非この観点からアクティブ・ラーニングに挑戦していただければと思います。



(本稿は、2016 年度「夏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。)