

## アクティブラーニングがもたらしたのは授業改善の 推進か、それとも停滞か？

高倉, 維  
九州大学大学院人間環境学府教育システム専攻 : 修士課程

<https://doi.org/10.15017/4488118>

---

出版情報 : 九州大学教育社会学研究集録. 22, pp.19-27, 2021-09-29. Seminar of Educational Planning, Measurement, Evaluation, Department of Education, Graduate School of Human-Environment Studies, Kyushu University

バージョン :

権利関係 :

## アクティブ・ラーニングがもたらしたのは授業改善の推進か、それとも停滞か？

Has active learning brought class improvement or decline ?

高倉 維

### 1. 問題の所在—授業改善を進めるための方策が授業改善を滞らせている可能性—

平成29(2017)・30(2018)・31(2019)年の学習指導要領改訂により、教育現場の授業のあり方は変わろうとしている。授業に変化をもたらす要因の1つとしてアクティブ・ラーニングが挙げられる。小針(2018)は、この授業の変化について『『何を教わり、学んだのか』(知識・技能)のみならず、『何ができるようになったのか』(資質・能力)を基準としたもの』(小針, 2018, p. 32)と説明している。これは、最新の学習指導要領が教育現場に資質・能力の育成を強く求めるとともに、その育成のために従来の教育方法にアクティブ・ラーニングを組み込むことを奨励していることを意味すると考えられる。

そもそもアクティブ・ラーニングは当初、大学の授業改革ために提案されたもので、2012(平成24)年に示された、中央教育審議会の答申「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～」の中で、「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、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、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」(中央教育審議会, 2012, p. 9)と必要性を強調されたことが始まりである。その後、初等中等教育の中にもアクティブ・ラーニングが求められるようになり、

2014(平成26)年の「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)」において、「アクティブ・ラーニング」という言葉が登場し、「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』)」と説明されている。そして、2016(平成28)年、中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」の中で、アクティブ・ラーニングは、「主体的・対話的で深い学び」と表現を変えており、これまでは授業方法として捉えられていたアクティブ・ラーニングが、授業改善の視点として位置づけられることとなったのだ。

また、安彦(2017)は教員という仕事について、「教師はまず『教科の専門家』として雇われたのであり、(中略)『教科』の教育成果が上がらなければ、本来の教師としての仕事をしていることにはならないのである」(安彦, 2017, p. 36)と述べており、教員という職種における授業の重要さをうかがうことができる。そのため、多くの教員は日々の授業を少しでも良くしようと、研究授業の実施や板書計画の検討を繰り返すことで授業改善を常に行っている。ただし、授業とは教員の思うままに操ることは難しく、また正しい授業というものは存在しない。佐藤(1997)が「教職は『職業病的な不確実性』に支配されている。ある教室で効果的であったプログラムが、別の教室で有効に機能する保障はどこにもない」(佐藤, 1997, p. 96)と言及するように、常に教員はこの不確実性と戦い、不安の中、努力を積み上げていっているのである。

そのような状況の教育現場に対して、授業改善の

後押しとしての「アクティブ・ラーニング」、そして「主体的・対話的で深い学び」の視点の提供は、どのような影響をもたらしたのであろうか。その中でも特に、教育現場の混乱を回避し、資質・能力ベースの教育を進めていくために行われたアクティブ・ラーニングの位置づけの変更は、その意図とは裏腹に、教育現場に混乱を招き、授業改善が思うように進められない課題を生じさせていることはないだろうか。

## 2. 先行研究の状況－「手段が目的化する」原因は「アクティブ」という言葉の印象によるものだけか？－

そもそも、アクティブ・ラーニングの位置づけを変えた背景には、教育再生実行会議（2015）で指摘しているようにアクティブ・ラーニングの趣旨が教育現場等に適切に伝わらず、手段が目的化するなどの状況が生じると、現場が混乱し、逆効果になりかねないという懸念があったためである（教育再生実行会議，2015，p4）。同様の指摘は他の先行研究にもみられ、石井（2016）は資質・能力ベース教育の危険性として「教育課程論・教育内容論レベルでの問い直しがなされないままに、『いかに教えるのか』という授業方法レベルで形式的に対応がなされることが危惧される」と挙げている。また、田上（2016）は「アクティブ・ラーニングにおいても、それが子どもたちの学習に具体的にどのように影響をあたえるかということよりも、能動的学習をすることそのものが目的となってしまう」（田上，2016，p. 13）と指摘している。このように指摘されている、活動が先行してしまう問題の根拠はとても単純なものであり、小針（2018）は、「学校現場の授業実践に注目すると、『アクティブ』という言葉の印象や語感から、体験・活動中心の学習活動としてとらえられ、ひとたび『アクティブラーニング』という言葉が広まると、授業中に話し合いや討論、（中略）発言回数を評価する形式的な方法ばかりが注目されるようになりました」（小針，2018，p. 48）と説明している。そして、『活動あって学びなし』などと批判された文部科学省は、それを現場の誤解による『表層的な学び』であると火消しに追われ

ることになります」（小針，2018，p. 48）と続けている。このような背景から「アクティブ・ラーニング」は授業方法から「主体的・対話的で深い学び」と表現を変え、授業改善の視点と位置づけられるようになったのだ。ここで示されているように、「アクティブ」という言葉のイメージが先行することで、活動中心の学習活動と捉えられるようになったという事実は、もちろんあるだろうが、果たしてそのような単純な構造だけが、多くの「手段が目的化」することへの批判の原因なのだろうか疑問が残る。教育現場の中心である授業における問題だからこそ、実際の教育現場の状況を踏まえた原因も検討する必要があるのではないだろうか。

ここで再度確認するが、そもそもアクティブ・ラーニングを導入することになったきっかけは、最新の学習指導要領規改訂により強調されている児童生徒の資質・能力育成を支える側面が大きい。そのため、教育現場における資質・能力の育成過程の中に、アクティブ・ラーニング導入による「活動あって学びなし」と揶揄されるような問題が生じた原因があるのではないだろうか。亀倉（2016）は、アクティブ・ラーニングにおける問題点を教育現場からの視点で細かく分析し、教師と生徒の5つ要素から「失敗原因マダラ」という構造図を作成し、その失敗のメカニズムを示している。しかし、先ほど示したような資質・能力育成の観点からは検証しておらず、他にもそのような研究は管見の限り見当たらない。アクティブ・ラーニングの導入を発端した問題の原因が資質・能力育成の側面等、他にもあるとするならば、その原因追及なしには、文部科学省が危惧した授業の手段が目的化するなどの課題を解消することはできないことはもちろん、教育現場での授業改善がうまく進められず、滞ってしまう。

## 3. 本研究の課題－資質・能力育成に用いたアクティブ・ラーニングによる課題－

以上の先行研究の整理を踏まえた上で、本研究の課題として、児童生徒の資質・能力育成過程においてアクティブ・ラーニング（主体的・対話的で深い学び

の視点)の導入による「活動あって学びなし」と揶揄されるような問題が生じた原因がないか明らかにすることを設定する。具体的には、資質・能力育成に特化した主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善を実施している高校を研究対象とし、育成する資質・能力とそのための授業手法に関するデータから、実際に授業手法が体験、活動ベースになっているのかを確認する。また、活動ベースになっている原因について、これまで指摘されているような「アクティブ」という言葉のイメージの先行によるもの以外にあるか分析を行う。この検証から他の原因を抽出することで、アクティブ・ラーニングの導入とそれによる「手段が目的化する」等の批判の間に挟まれて、うまく授業改善が進められない教育現場の状況を少しは解消できると考える。

#### 4. 本研究の論証方法

本研究では、SSH 指定校である福岡県立高等学校普通科で実施された、授業改善の取組における授業データを用いて分析していく。分析の視点としては、高倉(2021)が示している各学校の資質・能力育成における課題が授業に及ぼす影響について検証していく。高倉(2021)は、全国のスーパーサイエンスハイスクール(以下 SSH)指定校を対象とした調査を行い、各学校における資質・能力育成や評価法についての課題、また、資質・能力を教師がどう認識しているかについて調査、分析している。また、国から金銭的援助を受けている SSH 指定校は、先進的に資質・能力の育成やその評価法の開発に取り組んでいる学校が多く、研究対象として適していると述べている。そこで示されている全国的な資質・能力育成の課題としては、各学校の教育目的・目標が地域の特性やその学校に通う児童生徒の状況に応じて設定されておらず、抽象的で認知されやすい資質・能力を基盤に目的が設定されている可能性が高いことが挙げられている(高倉, 2021, p. 98)。本研究の対象である高校では、授業改善の独自の取組として授業開発アンケート<sup>(1)</sup>を実施している。詳しい内容は「5. 本研究で扱う資料/データ」で示すが、授業開発アンケートと

は、授業実施前に教員がアンケートを作成し、授業終了時に生徒に対してアンケートを実施するというものである。そのアンケート上で、教員は授業で育成する資質・能力を選択し、そのための手立てと、到達目標(何をどうできたら資質・能力が身に付いたかを判断する基準)を文章で示すことになっている。また、研究対象校では、事前に自校で育成すべき生徒の資質・能力を上位概念と下位概念に分けて設定しており、上位概念に位置する資質・能力の方が下位概念に比べ、より包括的で抽象的な名称を用いて設定している。そのため、その抽象度に応じて、実施される授業で用いられる手法が、授業方法レベルの形式的な対応になっているかどうかを検証していく。授業方法レベルの形式的な対応をどのように判定するかについては、授業アンケートに示された授業の目的とそのための手段を確認する。目的達成のための手段の中に、教員の意図を介入させる余地があるかどうかによって判断することとする。具体的には図1のように判断する。なお集計、分析は筆者1名で行っている。

#### 5. 本研究で扱う資料/データ

授業開発アンケートは先述した通り、研究対象校における授業改善の取組の1つであり、主に資質・能力の育成を目的とした事業である。教員は授業で育成する資質・能力を選択し、そのための手立てと、到達目標(何をどうできたら資質・能力が身に付いたかを判断する基準)を文章で示し、アンケート用紙を作成する。授業開始時にアンケートを生徒に配付し、終了時に生徒に授業評価をしてもらい回収する。生徒が評価する授業評価項目は、「達成度」と「有効度」の2項目である。「達成度」は教師が示した達成目標についての自己評価で4段階評価(4 できた、3 ややできた、2 あまりできなかった、1 できなかった)、「有効度」は、授業で育成を狙った資質・能力について、授業内で実施した手立ての有効さを生徒が4段階で評価する(4 有効である、3 やや有効である、2 あまり有効ではない、1 有効ではない)。今回の分析では授業者が示した授業手立てのみ着目している。

また、分析に用いる授業開発アンケートのデータは、平成 29 (2017) 年度から令和元 (2019) 年までの 3 年間で対象校にて行われたものである。授業開発アンケートの対象者は管理職を除く全教員 41 名で、回

収率は平成 29 (2017) 年度が 51%、平成 30 (2018) 年度が 83%、令和元 (2019) 年度が 54% である。図 2 に理科物理で実施された授業開発アンケートの一例を示す。

○育成する資質・能力：「基礎知識」

(例 1) 授業の手段：古文における助動詞への理解(文法的意味や接続、識別の仕方など)を深めるため、教科書本文に使用されている助動詞について、グループで話し合いをさせる。

この手段を簡潔に示すと以下のようになる。

助動詞の理解を深める ため グループで話し合い  
(授業の目的) (その手段)

→手段である「グループでの話し合い」には、すべてのグループに同じ教員の意図を介入させることは難しいため、この手段は「授業方法レベルの形式的な対応である」と判断する。

(例 2) 授業の手段：公式の確認を行うために、授業開始 5 分間で、公式を使って解くことのできる小テストを行い、授業では例題等にその公式が使われている箇所を明確にし、覚えるだけでなく利用できる力を定着させる。

この手段を簡潔に示すと以下のようになる。

公式を利用する力の定着する ため 小テスト  
(授業の目的) (その手段)

→手段である「小テスト」は、教員が作成することで自身の意図を介入することが可能であるため、この手段は「授業方法レベルの形式的な対応ではない」と判断する。

図 1 授業方法レベルの形式的な対応か否かの判断

第1回 授業開発アンケート用紙

**Part①** 育成領域  ③探究力  論理的思考力

手だて 物理の各分野においてどのように考えていくのか、その過程を文章でまとめ、他の思考過程と比べることで、論理的に問題を思考し、解く力を育成する。

未来の創り手となるために必要な資質・能力

① 基礎知識

② 幅広い基礎力

③ 探究力

④ 人間力

⑤ 批判的思考力

⑥ 創造的思考力

⑦ 協働的思考力

基礎知識

言語スキル

数量スキル

情報処理スキル

実技スキル

課題発見能力

課題解決能力

論理的思考力

総合的表現力

感受性

共感性

コミュニケーション力

積極性

**Part②**

**A** 育成領域 論理的思考力

各物理現象について、順序立てて思考することができた。

④できた ③ややできた ②あまりできなかった ①できなかった

**B** 授業開発の手だてでは有効でしたか

④大変有効 ③有効 ②あまり有効ではない ①有効ではない

**C** Bの問においてそのように回答した理由があれば書いてください。

**Part③**

図 2 理科物理で実施した授業開発アンケート

研究対象校で育成を掲げる資質・能力は「実践的な力（対象校での名称）」として批判的思考力・創造的思考力・協働的思考力、「中核的な力」として課題発見能力・課題解決能力・論理的思考力・総合的表現力からなる「人間力」と、感受性・共感性・コミュニケーション力・積極性からなる「探究力」、「基礎的な力」として言語スキル・数量スキル・情報処理スキル・実技スキルからなる「幅広い基礎力」と「基礎知識」を設定している。資質・能力の関係性は、上位概念とし

て「実践的な力」、下位概念として「中核的な力」、そして「基礎的な力」となっている。

## 6. 分析結果

表1に資質・能力の概念ごとの実施数、表2から表4に「基礎的な力」、「中核的な力」、「実践的な力」それぞれの育成における授業開発アンケートで示された授業手立ての一覧を示す。

表1 授業開発アンケートの実施状況（平成29年度から令和元年度まで）

資質・能力	実施数	実施者数	実施教科（人）	同一実施者 <sup>(2)</sup> （人）
基礎的な力	31	27	国9,数9,英6,理5,地2	国2,英1,社1
中核的な力	40	35	国7,数4,英8,理10,地5,体4	理3,数1,地1
実践的な力	19	16	国2,数6,英3,理3,地3,体2	地1,数2,国1

表2 「基礎的な力」の育成における授業開発アンケートで示された授業手立て

No	資質・能力	授業での手立て
1	基礎知識	数列の基本的な公式を繰り返し確認し使うことにより、センター試験の問題が速く、正確に解けるようにする。
2	基礎知識	小テスト等の返却時に、生徒一人ひとりに声掛けをして、励ましアドバイスすることで、今後の基礎学力習得を確かなものにする。
3	基礎知識	生徒が、自主的・主体的に、定着していない基礎知識の明確化を行うために、Web上の問題集を活用する。
4	基礎知識	発生の過程の動画を視聴することと、プリントにより発生の過程を確認することを同一時間で行うことで、発生の過程に関する基礎知識の定着を図る。
5	基礎知識	古文における助動詞への理解(文法的意味や接続、識別の仕方など)を深めるため、教科書本文に使用されている助動詞について、グループで話し合いをさせる。
6	基礎知識	発問を多く取り入れ、生徒自らが答えられる授業づくりをする。
7	基礎知識	日々の添削課題を通して、基礎知識の確認を行い、自分に足りない知識や能力に気づき、その克服のために調べて解く、粘り強い姿勢を身につける。その姿勢を授業に活かし、向上心をもって授業に臨ませる。
8	基礎知識	生物基礎全体の復習と生物用語の定着を図るために、生物用語の小テストを授業の最初の5分間を使って継続的に実施する。
9	基礎知識	2学期末に学んだことを再確認するために映像を用いながらプリントにまとめ再確認する。
10	基礎知識	パワーポイントを活用し、板書する時間を減らし、問題演習に取り組む時間を確保する。
11	基礎知識	公式の確認を行うために、授業開始5分間で、公式を使って解くことのできる小テストを行い、授業では例題等にその公式が使われている箇所を明確にし、覚えるだけでなく利用できる力を定着させる。
12	言語スキル	物理現象を一度言語に直し、その後数式で表すことで、運動を数式で表すことがより理解でき、そして表現もできるようになる。
13	言語スキル	読解した文章を図式化して他者に説明する。
14	言語スキル	授業での発問について解答をグループで話し合い、まずは30字程度の簡潔な言葉をクラス全体で共有する。その後、同じ問題の解答を100字前後の文にまとめる作業を行い、記述力の育成を図る。
15	言語スキル	文章要約（文章の全体像を大きく捉える）の基盤をつかませるために、短い評論文を多読させ、内容の確認・整理を相互添削させる。
16	言語スキル	自分の意見や考えに説得力を持たせ、効果的に相手に伝える能力を養うために、英語プレゼンテーションを行う。
17	言語スキル	日本語訳を読むことによって、英文の構成を理解するのに役立てる。
18	言語スキル	文法指導の問題演習において、文法事項を他者に説明、解説することによって自身の文法力をより定着させる。

19	言語スキル	物語の結末のワンフレーズを抽出し、その表現についてワークシートを用いて分析することで物語全体の主題を読み取ることができる。
20	言語スキル	白文プリントに、教師の音読（書き下し文）をもとに訓点を附す活動を行うことで、訓点到慣れ、白文を正確に読めるようにする。
21	言語スキル	古文の内容読解を終わった後に、文法事項を一括して学習することによって、助動詞の意味などを文脈に沿って理解できるようにするとともに、敬語を体系的に理解できるようにする。
22	言語スキル	生徒全員で繰り返し(五回)漢文(白文)音読をすることで白文を読めるようにする。
23	言語スキル	評論読解において、精読前にキーワードや表記の特徴を確認させることで本文全体の構成や筆者の主張をとらえさせる。
24	言語スキル	和の記号「Σ」の読み方と意味を英語で学ぶ。
25	言語スキル	酵素に関する基礎実験を英語で行うことで、言語スキルを高める。実験を行う前に仮説を設定し、仮説の検証を英語、日本語で表現することで論理的に説明する能力を高める。
26	言語スキル	日常的な話題やディベート形式のスピーキング活動を通して英語で会話することに慣れさせ、コミュニケーション能力とともに相手の的確に内容を伝える力を育てる。
27	数量スキル	日々の添削課題に真剣に取り組み、弱点の克服に努める。
28	情報処理スキル	5分間テストを実施して相互で採点し合い、未解決問題について指摘し合うことによって、問題を上手く処理できるようになる。
29	情報処理スキル	小テストをし、相互で答え合わせし、解法のポイントを確認し合う。その結果、基礎知識の確認と条件の選択を考えさせる。
30	情報処理スキル	本文の内容に関する英語の問いに対して英語で答えることによって、本文の内容を理解する。
31	情報処理スキル	教科書本文の内容理解において、ペアで英文を読みながら与えられた表や図を完成させることで、話の流れや概要を掴む力を養う。

表3 「中核的な力」の育成における授業開発アンケートで示された授業手立て

No	資質・能力	授業での手立て
1	課題発見能力	地理的問題を考察させながら、現代における地球的規模の環境問題の原因とこれからの課題を発見する。
2	課題発見能力	環境・エネルギー問題への危機意識をもたせるために、それらの問題について各班で調べ学習をさせ発表させる。
3	課題発見能力	環境・エネルギー問題への危機意識をもたせるとともに、意欲的に英語表現能力を身に付けることを意識づけるため、EASの指導のもと、環境・エネルギー問題について各班で調べ学習をさせ、それを英語で発表させる。
4	課題発見能力	課題研究の場を設定し、計画を明確に示すことで見通しをもって生徒が発表原稿を作成できるようにした。
5	課題発見能力	イマージョン授業を活用し、イギリスのEU離脱の背景から、少子高齢社会を迎えた日本の外国人受け入れの在り方について考察する。
6	課題発見能力	課題研究を通じて、学んだ知識と実生活での健康課題に目を向けさせる。
7	課題発見能力	課題研究を通じて、学んだ知識と実生活での健康課題に目を向けさせる。
8	課題発見能力	発酵食品を選んで、その内容について調べて発表した後、その発酵食品のもつ課題を考え解決策を検討する。
9	課題解決能力	ペア活動によって他者の考えと自分の考えとを比較することで、課題を解決できるようにする。
10	課題解決能力	グループ学習・作業によって他者を観察しながら作業を進めることで、自己の課題を意識させる。また、互いに教え合える雰囲気の中で相互理解できるようにする。
11	課題解決能力	週課題や添削課題を通して、自分に足りない知識や能力に気づき、その克服のために調べて解く、粘り強い姿勢を身につける。その姿勢を授業に活かし、向上心をもって授業に臨ませる。
12	課題解決能力	授業で学んだことをもとに、資料や書籍を活用した調べ学習・発表を行わせ、学習内容を深めさせる。
13	論理的思考力	課題研究フレームシートを用いて文章の展開を構造化するとともに、対話的活動を取り入れながら論理性を評価（理解）させる。
14	論理的思考力	御成敗式目とその成立過程についての史料を読解することで、その内容と歴史的意義を考える。
15	論理的思考力	グループ学習によって互いの理解度を確認するとともに、自分の考えを相手に伝えることを通して相互の理解度を高める。
16	論理的思考力	豆テストで確認した知識をもとに板書した節末問題の解説を生徒自身が行う。
17	論理的思考力	これまで登って来た階段を振り返りながら次の一段を登る、という自覚を持つ。即ち、これまでの学習活動で得た力学分野における図の描き方や公式活用法を再現することや、前時ま

		でに学んだ本単元における基礎知識の活用を試みることに、という意識を持って本時の授業に臨む。
18	論理的思考力	分野ごとに思考の過程を文字におこして表現し、それを他と見比べることで、論理的に問題を解いていく思考力を育成する。
19	論理的思考力	ある社会問題について肯定側と否定側に分かれて討論をし、論理的に相手を説得させる力を育成する。
20	論理的思考力	本文と題材となった文章とを読み比べて、共通点と相違点を整理する。
21	論理的思考力	身近なモノの歴史について調査、発表することにより、それらに対する興味関心を高めるとともに、質疑応答を通じて歴史的思考力の涵養や深い学びを導く。
22	論理的思考力	血液の凝集に関する基本事項を学習し、それをを用いてヒトのABO式血液型において血液型決定の方法を考え発表することで、論理的思考力を高める。
23	論理的思考力	問題文を板書し、問題文の中から解答を導くためのキーワードや条件を答えさせる。既習の公式と結び付けて解答の方針を立てさせ、答えさせる。
24	論理的思考力	公式や法則の確認に演習問題を活用するのではなく、その単元についてどのように考えていくか演習を通して理解することで、演習問題について論理的に考えていくようにする。
25	論理的思考力	顕微鏡操作実験において、観察前に予想を立てその予想と結果の一致点、不一致点を根拠立てて説明することで論理的に説明する能力を育成する。
26	総合的表現力	小論文の表現活動において、学び合いの集団を形成し、読み手を意識したより良く伝わる表現への意識を高めるために、学習者相互の添削を行う。
27	総合的表現力	説明力養成シートを用いて、他者評価を活用しつつ、繰り返し記述することで、自己の言語構造を調整し、適切に表現する力を養う。
28	総合的表現力	英語に翻訳するという活動を行うことで和歌に込められた作者の思いや表現の特徴を自分なりにつかもうとするため、和歌に対する深い学びを可能とする。
29	総合的表現力	発表シートを用いて、他者の発表と自己評価をすることにより、表現する力を養う。
30	総合的表現力	教科内容に関連する新書を各自で選び、レポートにまとめたものを発表・意見交換する。
31	総合的表現力	本文の内容のキーワードとイメージをスクリーンに提示し、制限時間を設けて、ペアでリテリングと意見陳述を行う。
32	総合的表現力	グループで教科書の内容を自主的に調べ、その内容を英語でプレゼンテーションする。
33	感受性	自分自身が生物的存在であることを自覚したり、生命の神秘性に触れたりすることができるような実験を計画・実施する。
34	コミュニケーション力	発表後に時間を与え、質問を考えさせた。また、相互評価も行い、お互いの発表に対して質問を考えながら注意深く聞くように指導する。
35	コミュニケーション力	1分間スピーチ及び90秒トークを毎時間の初めに実施することで、自発的な英語のやり取りを持続させる能力の育成を目指す。
36	コミュニケーション力	各パートの終了時に発表活動を、フォーマットを与えながら行うことで、生徒が自らの意見を相手に積極的に発信する能力を養う。
37	コミュニケーション力	本文の問題演習において、グループで教え合う時間を設け、問題を説明する機会を与える。
38	積極性	各授業で、新出単語や文法を活用する言語使用場面をできるだけ多く設定し、ペアワークまたはグループワーク時に生徒がそれらを工夫しながら使用し、自分の気持ちを相手に伝える機会を設ける。
39	積極性	パートのリテリング活動を、図やイラストを用いて視覚化し、さらに段階を追って発表活動を行うことで内容を理解しながら伝達できるようにする。発表活動を班活動から全体活動にすることで、抵抗感を少なくして情報を相手に伝達できるようにする。
40	積極性	例題の解説を省き、自力で練習問題に取り組む時間を授業中にできるだけ多く確保する。

表4 「実践的な力」の育成における授業開発アンケートで示された授業手立て

No	資質・能力	授業での手立て
1	批判的思考力	登場人物の関係性を整理し、行動や心情の根拠を、説明する。
2	批判的思考力	歴史問題に関するディベートを行い、他者の意見を傾聴し、同時に自己の意見を主張できる力を養う。
3	批判的思考力	2班に分かれてディベートを行い、他者の意見を聞くことで、自分の意見との相違点を明確にさせて、相手を説得する力を養う。
4	批判的思考力	「面倒臭いがない社会」(新聞記事：評論)を活用し、社会にある面倒臭いものの意味を再吟味する(個人・班・全体)。
5	批判的思考力	生徒に演習問題を解かせ、それを板書させて説明させることによって、より深い理解と、自分の考えを分かりやすく相手に伝える能力や互いが他者の考えを批判的に聞く能力を育成する。



6	批判的思考力	学習した内容を復習するために、生徒が節末問題を板書したものを解説する。
7	批判的思考力	自分で板書した問題を解説する。わからないところを生徒相互で質問する。
8	批判的思考力	登場人物の心情を、主人公の視点から離れて、客観的に分析する。
9	批判的思考力	英文を所定の時間内に読み、その英文に関する英問英答や選択問題を解くことで、内容理解を深めるとともに、ペアワークを通して、様々な観点から内容を考察する。
10	創造的思考力	発問し、答える生徒を指名する前に、その発問の解答について周囲の生徒と協議させる（1学期より、日常の授業の中でほぼ毎回実施）。
11	創造的思考力	物理のシュミレーションソフトを用いて、力学分野の問題をアニメーションにして、問題演習の最初にその動画を見せることで、物体の複雑な運動も頭の中で造りだせるようにする。
12	創造的思考力	まず酵素に関する基礎実験を行い酵素に関する基礎知識の確認を行う。その後、酵素に処理（すりつぶす）を加えて実験する。その際、仮説を立て実験を行い、結果を検証・考察することで創造的思考力の育成を目指す（仮説と結果のずれから考えさせる）。
13	創造的思考力	長文読解において学んだ文法構文を実際に日常的な英会話の中で使うことによって、定着させる。
14	協働的思考力	選択制授業においてグループの課題が何なのかリーダーを中心に話し合う時間を与え、グループ毎に考えさせた。
15	協働的思考力	決められた範囲内で、パスやフェイントを用いながらチームでボールをキープするための方法に気付かせる。
16	協働的思考力	グループを作り、互いに教えあいながら問題演習を進める（2学期中間考査、および期末考査前の合計10時間程度）。
17	協働的思考力	発問し、答える生徒を指名する前に、その発問の解答について周囲の生徒と協議させる（1学期より、日常の授業の中でほぼ毎回実施）。
18	協働的思考力	問題解決の際に、状況に応じた小集団で互いの考えを比較することで、最適な解決策を導き出す力を身に付ける。
19	協働的思考力	英文の英問英答、True or False、要約をグループに分かれて話し合いながら行い、他のグループと競い合う。

※  : 授業方法レベルの形式的な対応

表2から4をみると、授業方法レベルの形式的な対応を取っている授業数は、「基礎的な力」は31の授業のうち、3の授業（9.68%）、「中核的な力」は40の授業のうち、20の授業（50%）、「実践的な力」は19の授業のうち、13の授業（68.4%）であった。また、資質・能力ごとの特徴としては、「基礎的な力」は普通の授業でも活用する手法であるプリントや小テストにひと手間加えたような手立てが多いことに対して、「中核的な力」では、課題研究型の授業や発表を主とした授業など、授業のスタイル事態に工夫を凝らしたものが多くなる。そして、「実践的な力」では、普通の授業形式の中に、協議やディベート等の生徒同士でのやり取りの時間を組み込むような手立てが多くなっている。

## 7. 結論—資質・能力育成の問題とアクティブ・ラーニングによる課題との関係性—

授業開発アンケートの分析結果をみると、先行研究が指摘するように授業手法が体験、活動ベースに

なっている状況を確認することができた、さらには、より抽象的な資質・能力を育成する場合に授業方法レベルの形式的な対応がなされているようである。

「実践的な力」である批判的思考力、創造的思考力、協働的思考力など、資質・能力が抽象的なものになるほど、それを育成するための指導法の焦点が定まらなくなり、結果として、いくつかの要素を包括的に育成できる、グループワーク等の活動ベースに行きついてしまう可能性が考えられる。因果関係までは言及できないが、より抽象的な資質・能力を育成する場合に授業手法が体験、活動ベースになりやすいとすれば、「アクティブ」という言葉のイメージの先行だけが原因ではなく、学習指導要領改訂により児童生徒の資質・能力育成が教育現場へ強調されることが原因である可能性も考えられる。高倉（2021）が示した、各学校の教育目的・目標が地域の特性やその学校に通う児童生徒の状況に応じて設定されておらず、抽象的で認知されやすい資質・能力を基盤に目的が設定されているという課題（高倉，2021，p. 98）を踏まえると、なおさらその可能性は高いのではない

だろうか。

また、グループワーク等の活動ベースの手法では、生徒への指導に教員が介入できる隙間が狭まり、教員の手から離れたところで授業が進んでいくことが多いため、例えそのような活動を通して、生徒が従来の授業より成長できたとしても、教員にはその実感はなく、用いた授業手法がどのように作用してその効果に到達できたのかを認識することはとても困難である。さらに、同じ授業手法を用いたとしても同様の効果を得ることができる保証はなく、授業内容と受講生徒、授業手法等が偶然的に組み合わせあって効果的に作用した可能性を含んでいる。そのため、教員にとっては得られるものが少なく、今までにも増して不確実性の高い活動的要素を中心とし、授業を構成することは、大学入試を控えた高校教育現場ではとても受け入れがたく、現実的ではないだろう。だからこそ、過剰な活動ベースの授業改善に教育現場が進むのではなく、より効果の見込める、主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善を自主的かつ意欲的に行っていくために、資質・能力育成との関係性についても検討する必要がある。

文部科学省が危惧した、アクティブ・ラーニングの「アクティブ」という言葉のイメージが先行することが原因で授業の手段が目的化するという問題は、また別の原因として、学習指導要領改訂により示された児童生徒の資質・能力育成を推進することに伴い、必然的に「手段が目的化する」という問題が生じてしまっている構造も考えられる。

<注>

1. 授業開発アンケートについては、事前にその趣旨や分析に用いることを管理職と教員に説明しており、該当学校長より書面にて同意を取得した。また、研究成果の公開についての許可も得ている。

2. 同一実施者とは、他の手立てを用いて2回目の授業アンケートを実施した教員の人数のことである。

<参考文献>

安彦忠彦, 2017, 『改訂版教育課程編成論 学校は何

を学ぶところか』放送大学教育振興会。

中央教育審議会, 2012, 「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～ (答申)」。

石井英真, 2016, 「資質・能力ベースのカリキュラムの危険性と可能性」『カリキュラム研究』25号, pp. 83-89.

亀倉正彦, 2016, 「アクティブラーニングの実質化に向けての課題と対応策：失敗分析からの学び」『リクルートカレッジマネジメント』34号2巻, pp. 52-55.

小針誠, 2018, 『アクティブラーニング 学校教育の理想と現実』講談社。

教育再生実行会議, 2015, 「これからの時代に求められる資質・能力と、それを培う教育、教師の在り方について (第七次提言)」。

文部科学省, 2014, 「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)」。

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo/0/toushin/1353440.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo/0/toushin/1353440.htm) (最終閲覧日: 2021年6月20日)

文部科学省, 2016, 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)」。

佐藤学, 1997, 『教師というアポリアー反省的实践へ』世織書房。

高倉維, 2021, 「高等学校において生徒の資質・能力は測れるのか?」『九州大学教育社会学研究集録』21号, pp. 83-102.

田上哲, 2016, 「教育方法学的立脚点からみたアクティブ・ラーニング」『アクティブ・ラーニングの教育方法学的検討』図書文化社, pp. 10-23.