実践研究

# 主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）の実態と今後の方向

中　野　真　琴　　柘　植　良　雄
石川県白山市立東明小学校　岐阜聖徳学園大学 教育学部

# The present state of initative, interactive learning and deep learning (active learning) and the way forward

Makoto Nakano, Yoshio Tsuge

キーワード：アクティブ･ラーニング　主体的・対話的で深い学び　言語活動の充実　学習指導案

## Ⅰ．はじめに

### １．学習指導要領改訂

新学習指導要領[1]の告示（平成 29 年３月 31 日）により、2030 年代を生きる子供達への指導のあり方が明確に示された。今回の学習指導要領の改訂は教育の目標論・学力論を大きく変えるものであり、これに基づいて各教科・各領域等の内容が整理され、目標の表記も「資質・能力の三本柱」を育むことを目指して大きく変わるものとなった。そして、「主体的・対話的で深い学び（いわゆるアクティブ・ラーニング）」という教育の方法論にあたるものがこれまで以上に示されたのも、今回の改訂の特徴である。また、中央教育審議会答申[2]（平成 28 年 12 月 21 日）や、答申をまとめるにあたり行われた各教科等別のワーキンググループでの審議の経過等が、ネット等でその都度目にすることができ、改訂に関わる相当量の資料が告示前から一般に周知されたことも今回の特徴と考えられる。

### ２．アクティブ・ラーニング（ＡＬ）について

新学習指導要領に向け、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」として、この言葉が最初に使われたのは、中央教育審議会答申「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～」[3]（平成 24 年８月 28 日）である。これは大学教育の「質的転換」が目的であるが、その後、「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）」[4]（平成 26 年 11 月 20 日）で、下村博文文部科学大臣から新たな学習･指導方法や新しい学びに対応した教材や評価手法が義務教育において諮問された。アクティブ・ラーニング（以後「ＡＬ」と記述する）は、学校現場における授業改善を意図した言葉であろうが、学習指導要領に「何を学ぶか」という学習内容に加え、「どのように学ぶか」という指導方法までを記載することは、これまでの学習指導要領には馴染みは薄く、この点においても今回の学習指導要領の改訂は大きな変革と言えよう。そして、これ以降、ＡＬに関わる数多くの書籍等が出版され世に出ているが、平成 28 年 12 月 21 日の中央教育審議会では、ＡＬは「主体的・対話的で深い学び」として文言を変えて答申されている。

### ３．卒論からの取り組み

中野（現石川県白山市立東明小学校教諭）は、大学３年次に岐阜県内の小・中学校で教育実習（平成 27 年９月～11 月）を経験した際に、実習先の各学校においてＡＬはすでにやっているという先生方の認識を強く感じた。また、この点は県内の他の実習協力校において教育実習を行った他の学生からも、同様の雰囲気があったことを確認している。そして、自身が教育実習で公開した授業（国語）においても、ペアやグループによる話合い活動を取り入れた授業展開を行い、これが新学習指導要領でいうところのＡＬだと考えていた。ところが、所属するゼミ等で「教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）」[5]（平成 27 年８月 26 日：教育課程企画特別部会）の資料等を目にし論議し合う中で、新

学習指導要領が意図する授業改善としてのＡＬとはどのようなものか、その真意を明確にしたいと考え、自身の卒論テーマとして研究することにした。また、卒論[6]は調査資料として岐阜県内で公表されている学習指導案（以下「指導案」と表記する）をもとに分析を行ったが、これに加え現在勤務する石川県内の小学校の実態も追調査し、研究をまとめようと考えた。

## Ⅱ．求められているアクティブ・ラーニング

### １．アクティブ・ラーニングの意義

「教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）」（平成 27 年 8 月 26 日：教育課程企画特別部会）では、“学習指導要領改訂の視点は、子供達が「何を知っているか」だけではなく、「知っていることを使ってどのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」ということであり、知識・技能、思考力・判断力・表現力等、学びに向かう力や人間性など情意・態度等に関わるものの全てを、いかに総合的に育んでいくかということである。（原文のまま）”と述べている。これは、新学習指導要領における育成したい「資質・能力の３本柱」を指している。そして、思考力・判断力・表現力等は、授業の中で思考・判断・表現が発揮される主体的・協働的な問題発見・解決の場面を経験することで磨かれ、知識・技能もそうした学習の中で活用されることで定着し、既存の知識・技能と関連付けられることで体系化されて身に付くと述べている。また、こうした学びを推進する子供の学びに向かう力は、実社会や実生活に関連した課題などで動機付けを行い、子供たちの学びへの興味と追究する意志の喚起が必要であるとも言っている。

新学習指導要領が目指す育成すべき資質・能力を育むためには、学びの量とともに、学びに質や深まりが重要であり、そのために「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び（いわゆるＡＬ）」が必要であるということである。

### ２．アクティブ・ラーニングの捉え方の問題点

論点整理では、育成すべき資質・能力を総合的に育む学習において、ＡＬの実施で次のような問題点を指摘している。それは、「教育の質の改善のための取組が、指導法を一定の型にはめ、狭い意味での授業の方法や技術の改善に終始してしまうのではないか。」という懸念である。

また、本学のＦＤ研修会[7]（平成 28 年３月、講師：松木健一福井大学教授（文科省教員養成部会臨時委員）によると、ＡＬは図１の授業過程（[発意]-[構想]-[構築]-[遂行]-[省察]）の中で、[発意]から[遂行]に至るすべての過程及び[省察]の過程で行われるべきではないかということであった。授業過程における[遂行]の場面とは、例えば理科では実験・観察、社会科では資料調査などにあたり、追究課題を個や小集団で解決を図り結果を求めるところである。つまり、ＡＬが求められる大切にしなければならないプロセスは、子供自身がどのような問題を発見し、既有の知識・技能を駆使して課題を解決しようとするか、そのためにどんな組織や段取りで取り組むか、また、追究の結果をどのように省察し新たな課題を生み出すかというところであり、決められた方法に沿って結果を求めるところではないということである。




図１　AL の位置（松木健一福井大学教授　講演資料改）

この考え方の背景には、知識基盤社会における現代日本の業務工程別人口の問題等が大きく関係しており、一般経済の業務工程（「課題・発想、企画・立案」-「構想・計画、段取り」-「実行・生産」-「公表・販売、宣伝・流通」）と、前述の授業過程（[発意]-[構想]-[構築]-[遂行]-[省察]）とを重ねて、児童生徒に育成したい資質・能力の議論が文科省の部会等でなされたということである。つまり、今後経済に

おいては、知識基盤社会であるが故に「実行・生産」以外の工程での人材育成がより重要であるということである。以上の考え方で、学校現場の授業展開を考えると、図１において[①発意]から[②構想]を経て、課題解決の段取りが決まる[③構築]までの過程は、教師側で予め用意されたものであり、子供の発想や考えが入る余地は少ない。したがって、例えば、本時の学習課題があたかも子供自らが生み出したように子供の発言を基に設定されるものの、それはすでに教師によって用意されたものであり子供の発言で学習課題が変わったという授業はほとんど見られない。これは、学校現場の日々の授業が教科書を中心に行われているためであろう。また、[①発意]や[②構想]、[③構築]の過程で、子供の発想を生かした授業が全く見られないわけではないが、これはカリキュラム開発を意図したような研究的な取組みであり、ごく限られた事例と考えられる。

そこで、実際に学校現場で行われているＡＬが授業のどの授業過程で見られるかを、指導案を調査・分析し明らかにしようと考えた。

## Ⅲ．これまでのアクティブ・ラーニングの実態

### １．実態調査にあたっての留意点

新学習指導要領で述べている「主体的・対話的で深い学び（いわゆるＡＬ）」は、「資質・能力の３本柱」育成のために「どのように学ぶか？」ということである。対話的な学びは、学習内容（コンテンツ）のみならず社会的なスキルの育成を目的としている。しかし、現学習指導要領における実践は、資質・能力の３本柱のうち「知識・技能」と「思考力・判断力・表現力」の育成に重点がかかっていると考えられる。それは、観点別評価項目の並び順は「関心・意欲・態度」、「思考・判断・表現」、「技能」、「知識・理解」という授業展開の順であり、ほとんどの指導案のまとめは学習内容（「知識・技能」）でまとめられていることからも推測できる。これは、現学習指導要領は学校教育法 30 条２項（学力の定義）に基づいた改訂であり、知識・理解の定着が改めて重要視されているからかもしれない。

以上、現行の学習指導要領と新学習指導要領との授業のねらいの違いを考慮したうえで、各教科、領域等の指導案の調査・分析を行った。

### ２．学習指導案の調査・分析

#### (1) 調査対象とした学習指導案

今回は、自らが教員を志望する小学校の実態を明らかにしようと考えた。各小学校で発表され、資料保存されている指導案はいろいろな種類がある。例えば、その学校の研究テーマの追究を意図した学年・全校研究会の指導案、研究発表会（公表会）の指導案、市町村・県教育委員会の学校訪問に向けて作成された指導案（略案）などである。この中で、いわゆる指導案（略案）といわれるものは、どれも「本時の目標」と「単元における本時の位置」、「およその学習段階と時間配当」、「主な学習活動」の表記はあったが、児童の学習形態や評価の視点等は記述が少なく、授業者の授業に対する工夫点やどこに力点をおいて授業を展開するかを明確に読み取ることはできなかった。そこで、調査の対象とした指導案[8)]は、次の条件が満たされているものとした。

それは、①単元の指導計画があり、本時の位置が明確なもの、②「本時の目標」や「本時の評価規準」が明確なもの、③「学習段階」の記述があるもの、④ 学習形態（教師の指導形態）や学習内容が読み取れるもの、⑤（形成的評価の視点や方法、時間配分等が読み取れるもの）である。以上の条件を満たした指導案を調査対象とした。また、調査対象は全教科・道徳、特別活動、総合的な学習の時間、外国語活動とした。

#### (2) 学習指導案に見られる学習「段階」の表記

調査した指導案の学習段階の表記を、前述の授業過程（[発意]-[構想]-[構築]-[遂行]-[省察]）にあてはめると、表１のようになった。学習段階で最も多くの種類の表記が見られたのは、[遂行]の 11 種類であり、次に[発意(課題設定)]の４種類、[省察]の３種類の順であった。ほとんどの指導案の表記は、「つかむ」-「やってみる」-「まとめる」の３段階であり、これが一般的な学習段階の表記と考えられる。

調査した指導案では、つかむ段階が課題設定（[発意]の過程）までを指す場合と、課題解決の見通しを立てたり調べる視点をもったりする[構想]の過程までを指す場合、課題解決の計画などの解決の道筋をもつ[構築]の過程までを指す場合の３種類があることが分かった。この中で最も多いのは、課題設定（[発意]の過程）までであった。つまり、学校現場においてはこのあたりが先生方によって様々であり、同じ学校内でも統一されていないことが分かった。課題設定[発意]の過程からやってみる[遂行]の過程に至るまでの学習活動は、例えば理科や算数では予想を立てたり、見通しを持ったりするなどの活動が位置付いているが、この部分を教師が指示をするか、あるいは子供自身に考えさせるかの違いによって、授業で身に付けたい力や子供の学習への取り組み姿勢も大きく違ってくるように思われる。この[発意]、[構想]、[構築]過程の力を付けていくことが、新学習指導要領で求められている。ＡＬは、これらの過程で意図的に活用されるべきものであろうと考えられる。

表１　学習指導案の「段階」の表記（調査：155 件）

| 発意（課題設定） | 構想 | 構築 | 遂行 | 省察 |
|---|---|---|---|---|
| つかむ・導入<br>気付く・願いをもつ | つかむ<br>考えをもつ | つかむ<br>計画 | やってみる・確かにする<br>見いだす・むかう・展開<br>高める・活動する・深める<br>追究する・調べ考える<br>さぐる | まとめる<br>評価<br>ふりかえる |

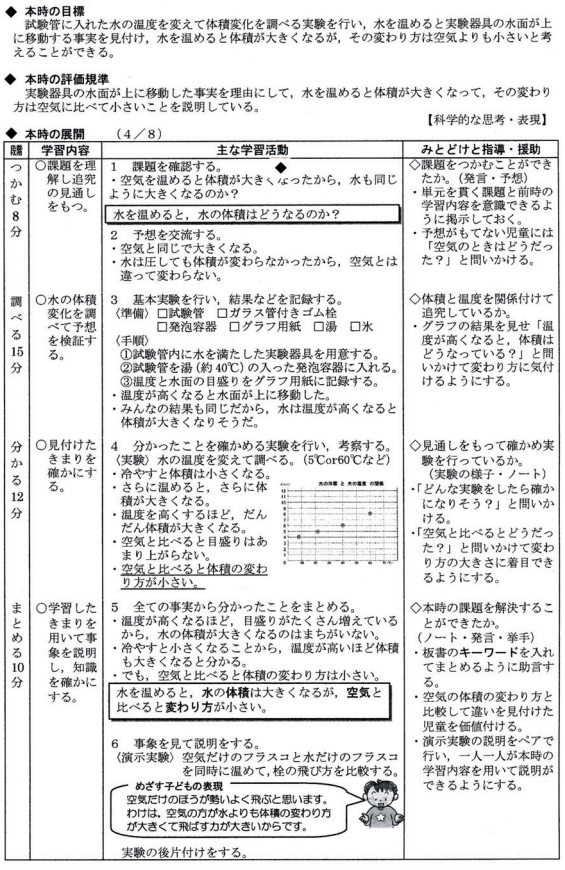
[遂行]の過程を示す表記は様々であり、最も数が多い。このことから、小学校の先生方は、授業の中で、ここに子供同士の話合いなど子供の活動の場を多く設定していると考えられる。それは、この[遂行]の過程に「確かにする」、「見いだす」、「調べ考える」といった子供達の活動内容に合わせた表示をしたり、「高める」のように教師側の子供達への願いを示した表記が指導案に見られたりすることからも推測できる。また、集団での活動はグループ学習がほとんどであるが、個→ペア→グループ→全体といった過程で、対話の集団が大きくなっていく様子も読み取ることができる。ただ、グループ活動は、生活グループ中心の「最初から決められた学習グループ」であり、その場で「任意のグループを組んで話合いをする」ような場合は数例しか見られなかった。これは、課題解決の段階において、その場でグループを組み直すことの難しさを示していると考えられる。これは、45 分間の授業時間において新たにグループを組み直す時間的な余裕がないことも理由の一つであろうが、小学校段階においては、特に日常の学級の人間関係や児童の発達段階といった理由がより大きく関係していると推察できる。以上のことから、指導案の段階の表記を見る限り、小学校において授業の中心は[遂行]の過程であり、ここで多くのＡＬが実施されているものと推測できる。

### (3) 各学習段階に見られるアクティブ・ラーニング

ここでは、指導案からどの学習段階でＡＬが中心的に行われているかの調査の仕方を示す。

45 分間の授業の中で、仲間と対話する活動場面は１カ所とは限らず、例えば全体発表の前に隣同士（ペア）で意見を確かめ合うとか、グループで意見をまとめるといったものはいくつか見られる。しかし、ここで調査するのは、本時の目標や評価規準に最も関わりのある学習活動の中で「ＡＬがどの学習段階で実施されているか」を探ることである。岐阜市立Ａ小学校の校内研究会での理科指導案（4 年生「物の体積と温度」）参考にして、その調査の仕方を示す。

図２に示す指導案では、仲間との対話的な活動（いわゆるＡＬ）は、つかむ段階（8 分：2. 予想の全体交


◆ 本時の目標
試験管に入れた水の温度を変えて体積変化を調べる実験を行い，水を温めると実験器具の水面が上に移動する事実を見付け，水を温めると体積が大きくなるが，その変わり方は空気よりも小さいと考えることができる。

◆ 本時の評価規準
実験器具の水面が上に移動した事実を理由にして，水を温めると体積が大きくなって，その変わり方は空気に比べて小さいことを説明している。
【科学的な思考・表現】

◆ 本時の展開　（4／8）

| 時間 | 学習内容 | 主な学習活動 | みとどけと指導・援助 |
|---|---|---|---|
| つかむ 8分 | ○課題を理解し追究の見通しをもつ。 | 1　課題を確認する。<br>・空気を温めると体積が大きくなったから，水も同じように大きくなるのか？<br>水を温めると，水の体積はどうなるのか？<br>2　予想を交流する。<br>・空気と同じで大きくなる。<br>・水は圧しても体積が変わらなかったから，空気とは違って変わらない。 | ◇課題をつかむことができたか。（発言・予想）<br>・単元を貫く課題と前時の学習内容を意識できるように掲示しておく。<br>・予想がもてない児童には「空気のときはどうだった？」と問いかける。 |
| 調べる 15分 | ○水の体積変化を調べて予想を検証する。 | 3　基本実験を行い，結果などを記録する。<br>〈準備〉□試験管　□ガラス管付きゴム栓<br>□発泡容器　□グラフ用紙　□湯　□水<br>〈手順〉<br>①試験管内に水を満たした実験器具を用意する。<br>②試験管を湯（約 40℃）の入った発泡容器に入れる。<br>③温度と水面の目盛りをグラフ用紙に記録する。<br>・温度が高くなると水面が上に移動した。<br>・みんなの結果も同じだから，水は温度が高くなると体積が大きくなりそうだ。 | ◇体積と温度を関係付けて追究しているか。<br>・グラフの結果を見せ「温度が高くなると，体積はどうなっている？」と問いかけて変わり方に気付けるようにする。 |
| 分かる 12分 | ○見付けたきまりを確かにする。 | 4　分かったことを確かめる実験を行い，考察する。<br>〈実験〉水の温度を変えて調べる。（5℃or60℃など）<br>・冷やすと体積は小さくなる。<br>・さらに温めると，さらに体積が大きくなる。<br>・温度を高くするほど，だんだん体積が大きくなる。<br>・空気と比べると目盛りはあまり上がらない。<br>・空気と比べると体積の変わり方が小さい。 | ◇見通しをもって確かめ実験を行っているか。<br>（実験の様子・ノート）<br>・「どんな実験をしたら確かになりそう？」と問いかける。<br>・「空気と比べるとどうだった？」と問いかけて変わり方の大きさに着目できるようにする。 |
| まとめる 10分 | ○学習したきまりを用いて事象を説明し，知識を確かにする。 | 5　全ての事実から分かったことをまとめる。<br>・温度が高くなるほど，目盛りがたくさん増えているから，水の体積が大きくなるのはまちがいない。<br>・冷やすと小さくなることから，温度が高いほど体積も大きくなると分かる。<br>・でも，空気と比べると体積の変わり方は小さい。<br>水を温めると，水の体積は大きくなるが，空気と比べると変わり方が小さい。<br>6　事象を見て説明をする。<br>〈演示実験〉空気だけのフラスコと水だけのフラスコを同時に温めて，栓の飛び方を比較する。<br>めざす子どもの表現<br>空気だけのほうが勢いよく飛ぶと思います。わけは，空気の方が水よりも体積の変わり方が大きくて飛ばす力が大きいからです。<br>実験の後片付けをする。 | ◇本時の課題を解決することができたか。<br>（ノート・発言・挙手）<br>・板書のキーワードを入れてまとめるように助言する。<br>・空気の体積の変わり方と比較して違いを見付けた児童を価値付ける。<br>・演示実験の説明をペアで行い，一人一人が本時の学習内容を用いて説明ができるようにする。 |

図２　学習指導案に見るALの位置

流)、調べる・分かる段階(27 分：3. グループ実験・4. グループ実験と考察)、まとめる段階(10 分：5. 全体発表・6. 演示実験の説明)と、すべての学習段階で見られる。ここでは、授業者はつかむ段階の中に、本時の学習課題と予想、解決のための具体的な実験の仕方の周知も入れていることが分かる。そして、本時の目標や時間配分から考えて、中心となるのは調べる・分かる段階（[遂行]の場面）であると考えられる。ここでＡＬを実施した意図は、「4. 分かったことを確かめる実験」で、調べる段階で明らかになった実験結果をもとにグループの話合いで結論を出すことと、自らのグループの考え方を確かめるために、さらに温度を上げたり逆に冷やしたりする「確かめの実験」を考えさせ実施させることであると考えられる。つまり、この部分が授業者が最も意図した学習活動と考えることができる。このように、一つ一つの指導案を調査・分析し、授業者の意図を考えながらＡＬが実施されている学習段階を明らかにしていったが、中心となる学習段階の決め方は次のようにまとめることができる。

中心となるアクティブ・ラーニング特定の視点

①「ペア」「グループ」「任意グループ」などの活動形態が明記されている
②「指導・援助」、「備考」欄等に、ペアやグループ活動への指導･援助が明記されている
③「言語活動の充実」等を意図して、具体的な活動内容が明記されている
④「思考･判断･表現」の形成的評価項目が記載され、活動時間の確保が分かる
⑤「本時の目標」の中に、学習者の対話的な活動場面等が明記されている

以上をＡＬが実施されている学習段階を特定する視点してとして指導案を分析した。その結果を一覧表にしたものが表２である。

これを見ると、道徳を除くすべての教科･領域でＡＬ（対話的な学び）が実施されている。道徳は 13 件の指導案を調査したが、ＡＬと考えられる実態は見られなかった。今後、道徳の授業は「議論する道徳」といったことが話題になっており、ＡＬという指導方法も実践されると思われる。今回調査した指導案の分析からは、ＡＬの位置の多くが[遂行]の過程であった。また、各教科のＡＬの特徴や指導案を見ての感想は次のようである。

**表２　教科別のアクティブ・ラーニング実施状況**

| | 発意（課題設定） | 構想 | 構築 | 遂行 | 省察 |
|---|---|---|---|---|---|
| 国　語 | | | | ○○○○○○○○○○○○ | ○ |
| 社　会 | | ○○○ | | ○○○○○○○○○○ | |
| 算　数 | | | | ○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○ | |
| 理　科 | | ○○○ | ○ | ○○○○○○○○○○ | ○○ |
| 図画工作 | ○○ | ○○ | | ○○○○ | ○ |
| 家庭科 | ○○ | | | ○○○○○ | ○○ |
| 音　楽 | ○ | | | ○○○○○○○○○○○ | ○○○○ |
| 体　育 | | | ○○○○ | ○○○○○○○○○○ | ○○○○○ |
| 生活科 | ○ | | | ○○○○○○ | ○ |
| 道　徳 | | | | | |
| 総合的な学習の時間 | | | | ○○○○ | ○ |
| 特別活動 | ○ | | | ○○○○ | |
| 外国語活動 | | | | ○○○○○○○ | |

**＜各教科の調査におけるＡＬの考察等＞**

**〔国語〕**‥‥15 件の指導案を見てみると、[遂行]の過程でのＡＬがほとんどである。自分の考えや思いを持ち、それを相手に伝えるという言語活動が行われている。ペアワークが多く、内容によってはグループワークもあった。具体的な授業では、自分のおすすめを紹介する活動で、「相手に伝わるように練習し、聞き手からのアドバイスを基により伝わるようにするために工夫し、再び練習する」という仲間との話合いと個人の取組みを上手く混合させた展開もあった。国語科の目標にあるように、「国語を適切に表現し」、「伝え合う力を高める」ためにＡＬが用いられていると感じた。また、ＡＬを取り入れることによって、指導内容の一つである「話すこと・聞くこと」の能力の育成が図られると考える。

**〔社会〕**‥‥社会は 13 件を調査した。本時の課題に対して各個人が予想する場面や、調べて分かったことをペアで交流し合ったり、クラス全体で交流し合ったりする場面にＡＬの活動が多く見られた。これは[構想]と[遂行]の過程でのＡＬである。学習内容は、教科書の内容をそのまま扱うのではなく、それぞれの地域の素材を教材化した指導案が多かった。しかし、本時の課題を資料の読み取りによって解決していく授業では、解決に必要な資料がすべて学習プリントや教室の掲示物等に整ってしまっており、これでは子供に資料を探し出す力は育成されないのではないかという疑問を感じた。

**〔算数〕**‥‥算数は多くの学校で研究がなされており、収集した指導案の数は一番多かった。その中で前述の条件に合った指導案の 20 件は、どの学校でも授業展開がよく似ており、問題に対して個人追究

を行い、その考えをペアで交流し全体交流（追究）をする流れがほとんどである。学年や内容によって多少異なるところはあるが、例えば２年生のかけ算の単元ではペアで言い合う活動をしたり、４年生の角度の単元では、正しく角度が書けるかをペアで確かめ合ったりして、ペアでの活動が多く見られる。これは[遂行]の過程でのＡＬである。また、少数ではあるが、問題に対する答えが「なぜそうなるのか？」という理由を、一問丸ごと１人が説明するペア交流も行われていた。このＡＬでは、算数の目標にある「表現する能力」を身に付けることができ、理由が説明できることで「進んで生活や学習に活用しようする態度」も育むことができると感じた。国語や算数は、どれも子供の言葉で本時の課題（話題）を生み出すような設定であるが、作られた課題は教師が前もって用意したものと全く同じであった。これは教科書に沿った授業展開をするためであろうと考えられる。

**〔理科〕**‥‥理科の 16 件の指導案でも、[遂行]の過程でのＡＬが多く見られた。理科は実験・観察が授業の中心として行われているため、実験・観察の結果をグループで考察し、交流するという流れがほとんどである。また、少数ではあるが[構想]の過程を特に大切にした授業で、ここでＡＬが見られた。課題や実験に対する予想を個人で考え、その予想をペアやグループで交流し合ったり、追究の見通しを持たせてから実験・観察に進むという流れである。このように予想を考え、交流するというＡＬでは、理科の目標にある「見通しを持って観察、実験などを行う」ことに重点を置いた授業と言える。しかし、実際の授業を参観すると、実験の仕方やその結果の交流の仕方までも、教師が前もって児童に指示する場合が多く、授業で活発な児童の姿が見られても児童に探究の力が身に付いているのかどうかは疑問が残るところである。

**〔図画工作〕**‥‥９件の指導案を分析した。図画工作ではものを作る授業が多いため、[発意(課題設定)]・[構想]の過程で、自分が何をつくりたいか、つくるために必要な材料は何かということを個人で考えペアで交流する取り組みや、[遂行]、[省察]の過程で、仲間のつくった作品で遊び、遊んだ感想を伝え合い、お互いの作品を認め合うペア交流やグループ交流などが行われている。これらのＡＬは、図画工作の内容Ｂ鑑賞(1)イにある「感じたことを話したり、友人の話を聞いたりするなどして、形や色、表し方の面白さ、材料の感じなどに気付くこと」ができると考える。また、自分の作品を友人から評価されることで、図画工作の目標にある「つくりだす喜びを味わう」ことにも繋がると感じた。

**〔家庭〕**‥‥９件の指導案を分析した。家庭科では実技が多く実技を行うにあたって、「これからどんなものを作りたいか」という、考えを交流したりする場面でのＡＬが多かった。例えば、５年生の単元「ごはんと味噌汁」で、朝食をよりおいしく作るための工夫を、家庭でのご飯の炊き方やみそ汁の作り方を調べ交流するＡＬが行われている。これらの交流は[発意（課題設定）]の過程で取り組まれている。また、[遂行]の過程で、課題に対して追究したことを交流したり、実技を行った後の[省察]の過程で感想を交流したりしている。家庭科ではグループ交流より全体での交流が多く見られた。

**〔音楽〕**‥‥16 件の指導案を見ると、音楽では歌を歌ったり楽器を使って演奏したりする授業が多く、本時の課題設定後の[遂行]の過程が時間的に長い。グループごとの練習の後、全体の前で発表するというパターンが多い。発表後の[省察]の過程では、発表の感想を交流し合い、感想を受けて最後に再度歌ったり演奏したりして終わるという授業が多かった。実技教科は実際にやってみる過程が時間的に長くなることは当然であり、この中に繰り返し[構想]、[構築]といった過程での活動が含まれるような学習展開がなされるとよいのではないかと考える。

**〔体育〕**‥‥体育では 19 件の指導案を見たが、どの授業でも３つの授業過程でＡＬが取り入れられていた。授業を進めていくための全体計画会やグループ計画会を[構築]の過程で行い、[遂行]の過程で仲間と声を掛け合いながらバディやグループごとに前半の練習をし、全体で中間交流会やゲームの実践、それらの反省を生かした後半の練習が行われている。[省察]の過程では発表会を行ったり、グループごとに反省会を行い、話し合ったことを全体で交流する流れである。体育科では、例えば、マット運動など能力別に課題を設定して行い、[省察]を入れて次の新たな課題に挑戦するという学習が組まれることから[構築]や[省察]の部分にＡＬが実施されている。ほとんどの学校がこのような流れで授業を進めている。仲間と声を掛け合いながら体を動かすことで、体を動かすことの楽しさが感じられ、小学校体育

の目標にある「生涯にわたって運動に親しむ資質や能力の基礎を育てる」ことに繋がると考える。

**〔生活科〕**‥‥生活科はどの学校でもやられているのだが、研究発表会等で生活科を授業公開する学校は非常に少ない。そのため、前述の調査・分析の条件が揃った指導案を探すのにかなりの時間を要した。８件の指導案では、[遂行]や[省察]の過程でのＡＬが主であった。学習活動に[発意]、[構想]、[構築]という明確な区別が付けにくいのは、活動（遊び）を通して様々な問題や課題を見つけるという低学年独特の授業展開だからであろう。ものづくりであれば、友達の作品で遊び感想を交流する活動が行われ、地域を対象とする活動であれば、課題に対してグループで考え交流したり、調べたことを発表したりなどＡＬによって気付きの深化が行われている。グループ交流で終了する授業は見られず、すべて全体交流をして終了していた。

**〔総合的な学習の時間〕**‥‥総合的な学習の時間は、学校ごとに取り上げる課題が大きく異なっており、学校ごとに特色がある。調査した５件の指導案からは、[遂行]の過程でＡＬが行われていた。グループごとに意見の交流をし、それを全体で交流するという流れが中心である。調査した学校では、同じ学年でテーマは統一されているが、クラスによって学習内容が異なっていた。授業内容を子ども達が考えて決めているのであれば、[構想]、[構築]の段階でのＡＬが行われているのではないかと推測できる。総合的な学習の時間の目標である、[横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、‥‥（中略）‥問題の解決や探究活動を主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする。」は、正にＡＬによってこそ目指すことができる力だと考える。

**〔特別活動〕**‥‥調査した５件の指導案は、学級活動（内容２：日常の生活や学習への適応及び健康安全）の授業である。ここでは、教師が中心となり望ましい人間関係の形成を図る適応指導であったが、自分たちで問題を考え仲間との交流により他者理解、自己理解が図られていた。これは、学級全体でのＡＬといえる。授業の展開の仕方においては、資料を基にこれまでの自分たちの様子を振り返り、交流して課題を明確にするやり方や、課題に対する解決の方法を自分たちで考え交流し、考えた取り組みを実際に実践してみるという様々な授業展開が見られた。つまり、学級活動は授業の展開の仕方で、[遂行]の過程だけでなく[発意]や[構想]や[構築]のどの過程においても、ＡＬを効果的に活用できるということである。

**〔外国語活動〕**‥‥英語学習を含めた７件の指導案を調査した。本時の課題（[発意]や[構想]、[構築]）は、すべてが教師から提示であった。外国語活動の目標は、「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う。」であるが、[遂行]の過程でゲームなどを取り入れながら任意のペアや生活グループでコミュニケーションを図っていく活動が中心であった。

## Ⅳ．研究の成果及びこれからのアクティブ・ラーニング

これからの世の中に生きていく子供達に必要な力は、自分の力で課題を見つけ、何をなすべきかを考え、必要な知識や技能は何かを考え判断し、課題解決のためにどんなチームで、どんな段取りで進めるかを考える力だと言われている。今回行った指導案の調査・分析から言えることは、小・中学校の学校現場ですでに実践されていると考えていたＡＬは、実は多くが[遂行]の過程を中心としたものであり、前述の[発意]や[構想]、[構築]及び[省察]の過程でのＡＬは極めて少ないということである。このあたりの学校現場の実態を、我々教師はよく理解し、新学習指導要領の学びの地図にある「どのように学ぶか」を改めて考えていく必要があると感じた。そして、教科書を中心に授業を展開している今の小・中学校で、[発意]や[構想]、[構築]の過程で養うべき力は、具体的にどうしたら身につくのかを考える必要がある。これらは、図２の指導案のように、[遂行]の段階の中であっても、児童が一つの実験結果を省察し次の実験内容を考えて実践するような学習展開を工夫することで身に付けることができるのではないかと考える。また、45 分という一単位時間に縛られることなく、児童の発達段階に応じて２単位時間を一つのまとまりとした時間割編成も、これからは学校全体で考えていく必要がある。そして、現行の学習指導要領の「言語活動の充実」が教科等を横断して取り組むいわゆるカリキュラム・マネージ

メントの考え方であったように、各教科等の関わりの中で指導内容に重点を置いた取り組みが必要であろう。また、ＡＬはあくまでも授業改善を意図したものであり、その「型」にこだわるものでないことを共通理解し、ＡＬを通してどのような力を身に付けるかなど、付けたい力とその評価の仕方を明確にしていく必要がある。この点は、これからの学校現場の大きな研究内容になると考えている。

## Ⅴ．おわりに

県内の各小学校で行われた研究発表会等の指導案をもとにアクティブ・ラーニングの実態を調査したが、[発意]、[構想]、[構築]の過程におけるＡＬは、教師個人の実践では実際はもっとやられているのではないかと考える。それは、調査した指導案が研究発表会等の授業公開を目的としたものであるため、ある程度の制約がかかっていることが考えられる。つまり、授業の参観者は授業が一単位時間で完結するものを求める傾向にあるため、公開される授業はどうしても（つかむ-やってみる-まとめる）といった一連の探究の過程を念頭においたものが提供されることが多い。特別な時間割において実施可能となるような授業は一般的でないという考え方からか、一単位時間を[発意]や[構想]の授業にするとか、課題解決の計画を立てる[構築]の授業とするようなものは、それぞれの先生方で実施されていても、なかなか公開されないというのが現実である。今後、ＡＬが指導方法の改善をねらいとして方向付けられたことを考え、これからの授業は児童の発達段階を考慮しつつ、教育課程をこれまでの 45 分という単位時間にとらわれることなく、柔軟に考え編制していくべきだと考える。そして、各学校現場ではその学校の実態を踏まえ、学校の教育目標達成に向けた自由な独自の取組が重要であると考える。そして、これは学校職員全体の取り組みとして研究的に行うことが必要であろう。

## 注・文献


１）文部科学省(2017.3.31)：学習指導要領告示　昭和 22 年学習指導要領（試案）以来、８回目の改訂

２）文部科学省(2016.12.21)：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（答申）」

３）文部科学省(2012.8.28)：中央教育審議会答申「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～」

４）文部科学省(2014.11.20)：「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）」

５）文部科学省(2015.8.26)：教育課程企画特別部会「教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）」

６）中野真琴(2017.3)：『「アクティブ･ラーニング」の実態と今後の方向性』（平成 28 年度 岐阜聖徳学園大学教育学部　柘植ゼミ卒業論文）

７）ＦＤ研修会資料(2016.3)：岐阜聖徳学園大学では、職員の資質向上、指導力向上を目的として毎年数回の研修会を実施している。平成 28 年３月は、「これからの学教教育を担う教員の資質能力の向上について」松木健一福井大学教授（文科省教員養成部会臨時委員）を講師に研修会が行われた。

８）調査の対象とした指導案　　次の資料を調査し、対象となる指導案を選択し分析した。
岐阜市立加納小学校『実践力のある子どもの育成』（平成 21、22、23、24、25 年度研究発表会研究紀要及び全校研究会のまとめ）、同長良東小学校（平成 25 年度研究要録）、同長良西小学校（平成 25 年度研究紀要・指導案集）、同長良小学校（平成 25 年度研究会指導案集）、石川県白山市立東明小学校（平成 24、25、26、27、28 年度研究紀要及び指導案集）等