

ディープ・アクティブラーニングと国語授業

松下 佳代

1. 「アクティブ・ラーニング」ブーム

「アクティブ・ラーニング」は今や時代を語るキーワードになった感がある。つい最近、一般雑誌でも、「大学入試改革とアクティブラーニング」（『AERA』2016年2月1日号）という特集が組まれた。

“active learning”は、1980年代にアメリカの大学教育が大衆化するなかで使われるようになった言葉である。日本でも、アクティブ・ラーニングはまず、大学教育において講義からの質的転換を促す考え方として取り入れられた（2012年8月の質的転換答申）。その後、2014年11月の次期学習指導要領への諮問や12月の高大接続答申などを通じて、初等中等教育でもこれからの学習・指導方法のあり方を示すものとして位置づけられるようになった。

「アクティブ・ラーニング」は、児童・生徒・学生の能動的な参加によって行われる学習を意味する総称的な言葉であり、その定義はさまざまだが、今のところ、「課題の発見と解決に向けた主体的・協働的な学習・指導方法」（高大接続答申）というのが、小学校から大学までの「一体的な改革」における定義となっている。同じ答申での拡張版「学力の三要素」の説明と照らし合わせてみれば、これがPISAショック以後の新しい学力を形成するための方法として捉えられていることは明らかだろう。

最近の「アクティブ・ラーニング」ブームの背景に、このような教育政策の推進があることは間違いない。だが、ブームというものは形骸化を引き起こしやすい。アクティブ・ラーニングも例外ではない。すでに教育現場では、形式だけのアクティブ・ラーニングが蔓延しつつあるように思われる。

本稿では、アクティブ・ラーニングの陥りやすい問題を挙げ、それを克服するための「ディープ・アクティブラーニング」を国語授業の事例とともに提案したい。

2. アクティブ・ラーニングが陥りやすい問題

このところ高校の「アクティブ・ラーニング型授業」を見せていただく機会が増えた。アクティブ・ラーニングを謳う授業は多くの場合、＜教師による簡単な説明・指示→個人での作業→ペアワーク→グループワーク→クラス全体での共有→個人での振り返り＞という形で行われる（も

もちろん、ステップの順番が入れ替わったり、あるステップが抜けて他のステップが加わったりすることもある。

だが、そうした授業でしばしば目にするのはこんな生徒たちの姿だ。〈ペアワークの時間、お互いに話をするともなく、時間がたつのを待っている〉、〈グループワークでは、活発な生徒はおしゃべりに走り、真面目な生徒は孤独に作業をしている〉、〈振り返りは、「面白かった」「だるかった」の一言だけ書いて、自己評価シートに適当に○をつける〉……。つまり、教師の意図とは裏腹に、授業が学習への能動的な参加を引き起こすものになっていないのである。

なぜ、このような状況に陥ってしまうのか。教師がアクティブ・ラーニング型授業をデザインする際に関心が向きやすいのは、次のような点である。

- ▶ **どんな授業形態にするか**（講義、発表、ディスカッション・ディベート、練習・演習など）
- ▶ **どんな集団様式をとるか**（個人、ペア、グループ、クラス全体など）
- ▶ **どんなツールを使うか**（ワークシート、ホワイトボード、付箋紙、iPadなど）、

だが、これらは、学習活動の外的側面に焦点化している。能動的な参加を引き起こすには、学習活動の外的側面だけでなく内的側面（どんな知識・技能を使い、どう考えているか）にも目を向ける必要があるのだ。

3. ディープ・アクティブラーニングの提案

アクティブ・ラーニングのこのような問題を浮き彫りにし、それを批判的に乗り越えていくために、私は「ディープ・アクティブラーニング」を提案したい。ディープ・アクティブラーニングとは一言でいえば、「生徒・学生が他者と関わりながら、対象世界を深く学び、自分のこれまでの知識や経験と結びつけると同時にこれからの人生につなげていけるような学習」のことである。学びを構成する3つの軸（対象世界との関係、他者との関係、自己との関係）に、深さの軸や時間軸（過去－現在－未来）を埋め込んだものである。

このような学習を生み出すのは容易ではない。ただし、ポイントをいくつか挙げることはできる。

▶ **どんな問題/課題を設定するか**

文科省のアクティブ・ラーニングの定義では「課題の発見と解決に向けた」となっているが、課題をすべて生徒に発見させる必要はない。むしろ、習得・活用の段階では、教科の重要な原理や方法論につながる「核となる課題」や「本質的な問い」を教師が与えるべきである。生徒はその

中で、学びを深めるよい課題とはどんなものかを知り、その後の自身による課題発見・設定にいかすことができる。

課題は、生徒が自分のこれまでの知識や経験をあてはめただけでは解決が難しい挑戦的な課題でなければならない（認知的コンフリクト）。また、生徒間で多様な解釈や解決が生じるようなものであることが望ましい（社会認知的コンフリクト）。一人では解決が難しいからこそ、協働的に取り組む意味があり、多様な解釈・解決がありうるからこそ、お互いに議論する価値が生まれるのである。

➤ どんな内容知・方法知を与えるか

生徒たちがコンフリクトを越えて課題の解決（正解ではなく最適解・納得解のこともある）に迫るには、自分の既有知識にはない内容知・方法知が道具として必要になる。教師はそれをどのようなタイミングで与えるかを考える必要がある。また、「与える」といっても、教師が直接説明するだけでなく、資料から読み取ったり、ある生徒のアイデアを共有したりする場合もある。

これらのポイントをふまえると、ディープ・アクティブラーニングの構造は図1のように描くことができよう。

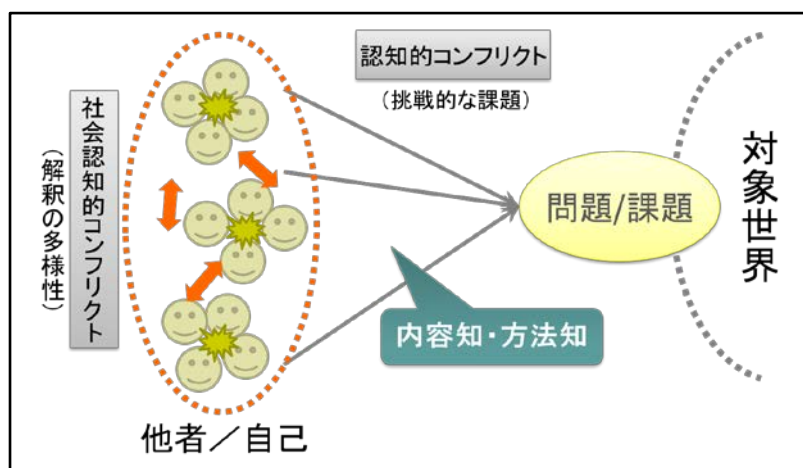


図1 ディープ・アクティブラーニングの構造

4. ディープ・アクティブラーニングを促す国語授業

では、このようなディープ・アクティブラーニングを促す国語授業とはどのようなものだろうか。ここでは、荻原伸さん（鳥取県立八頭高等学校）の「梓弓」（『伊勢物語』）の授業を紹介しよう（2015年9月実施）。

荻原さんは、平安時代の文章は和歌の力によって綴られていたという文学研究の知見を知り、それと同じように、生徒たちがテキストを地の文からでなく和歌から読み解いていく授業を作ろうと考えた。「梓弓」には男女の間でかわされる4首の歌が織り込まれており、生徒たちには、教材として、①で「順序を並べ替えた4首の和歌」、④で

「和歌を抜いた地の文」が配付された。学習活動は基本的に4人グループで進められ、以下のように展開した。

- ①自分に割り当てられた和歌を読む（個人作業）。
- ②4首を並べて、和歌の構造的な特徴をさぐる（教師は「寄物陳思」の構造について説明する）。また、意味的解釈を試みる。
- ③4首は男女の贈答であることを知り、どの歌が男性、どの歌が女性なのかを決める。
- ④「梓弓」の和歌を抜いた地の文を読む。辞書はひかずに、協働的に推論的解釈を行う。
- ⑤物語の空所に和歌を埋め、その上で、この物語の解釈がどのように変わるのか（地の文だけと比較して）を感じる。

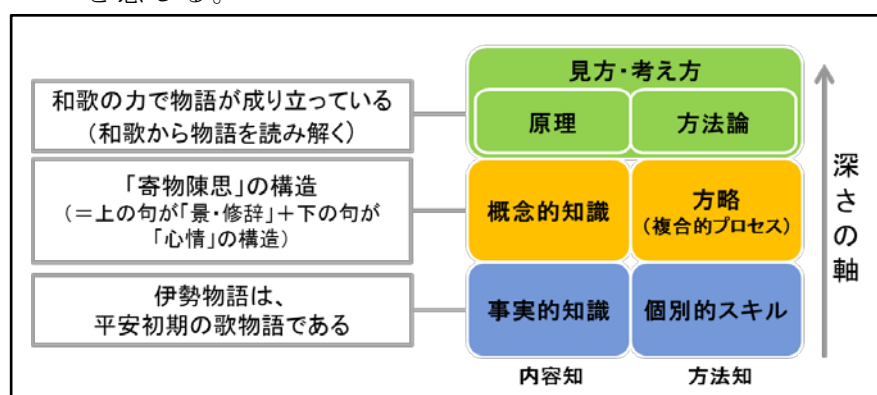


図2 「梓弓」の授業における深さの軸

この授業における対象世界は、平安時代の歌物語であり、その代表例としての『伊勢物語』である。教師が設定した課題は、歌だけで物語の流れを構成することであった。生徒は個人作業をふまえて協働的にこの課題に取り組むが、そこでは「寄物陳思」という和歌の構造的な特徴についての内容知が、和歌の解釈を助ける働きをする。生徒たちは、協働的に物語を読み解くなかで、他者との関係を編み直していくとともに、他者との読みや感じ方の違い・重なりを知ることで自己との関係も編み直していった。

*

*

日本の教育実践にはディープ・アクティブラーニングの豊かな蓄積がある。そのような蓄積をいかしながら、アクティブラーニングを自分たちのものにしていくこと。それが、国語教育にも求められているのではないだろうか。

文献

石井英真著 (2015).『今求められる学力と学びとは』日本標準./松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編 (2015).『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房.