

特 高等学校
集
No.2

分解と再構成
～なぜ「小テストでアクティブ・
ラーニング」を行ったのか～



県立宝塚北高等学校
教諭 岩島 淳
いわたま あつし

1 はじめに

本校は校内委員会として、教科指導力向上委員会（以下「委員会」という）を設置している。委員会は、委員長、副委員長、国語科、地歴・公民科、数学科、理科、外国語科から1名ずつの計7名で構成されている。委員会の主な活動は、

- 1 学期に1回の授業研究会の開催
 - 2 大学入試問題の研究と報告
- である。

今回はその中でも「第2回授業研究会（2学期実施）」のテーマを「小テストでアクティブ・ラーニング」に決定するまでの細かな経緯を報告する。なぜそのようなテーマに落ち着いたのか、その過程を今一度「分解」し、「再構成」してみようと思うのである。

2 アクティブ・ラーニング型学習への教員の声

今年度1学期の終わりのことである。2学期の校内研究授業のテーマを「アクティブ・ラーニング型学習の実践」などとすればよいかと安直に思案していた。その時、アクティブ・ラーニング(型学習)の功罪について職員室で意見を交わす教員の声が入ってきた。その論調は次のようなものである。

今、高等学校教育改革の柱の一つに「アクティブ・ラーニングの視点からの学習・指導方法の改善」が設けられ、アクティブ・ラーニング型学習への移行を要請されている。その理念はたしかに首肯しうる。

しかし、単に活発に活動しているだけでは

学力の伸長は見られない。むしろ学力の低下がみられる。アクティブ・ラーニング型学習に真摯に取り組んだにもかかわらず、模擬試験の数値が下がってしまった。また肌感覚として思考力や判断力の伸長も感じられない。

実は、私自身も同じように感じることもあり、委員として、アクティブ・ラーニングを推奨していくはずの一員として、この先の進め方に苦慮していた。

そんな折、アクティブ・ラーニング型学習の提唱者として知られる溝上慎一教授（京都大学）から直にお話を聞く機会を得ることができた。夏季休業中のことである。

3 アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善のポイント

活動だけが強調されて学習が深まらないというアクティブ・ラーニング批判に対して、溝上先生は以下のようにご教授して下さいました。

- Q1 課題の質や難易度は適切だったか？
- Q2 課題に取り組む前の学習状況は？
- Q3 人任せの活動になっていなかったか？
- Q4 既有知識や資料などを精一杯駆使しての学習成果だったか？

以上のことを改善点として挙げることで、主体的・対話的で深い学びが実現され、結果として、資質・能力が向上したり、成績が上昇したりすることが期待される、とのことであつた。

また、「個」→「協働」→「個」の学習サイクルが効果的だが、最終的には先生からのまとめが必須である、「分解と再構成」が授業改

善のキーワードになる、との助言もいただいた。

なるほど、と合点してさっそく自校へ帰り、委員会のメンバーで、2学期の研究授業の共通テーマを考え始めることにした。

4 アクティブ・ラーニングのさまざまな形

しかし、すぐに大きな壁にぶつかることになる。

それは、「アクティブ・ラーニングをふまえた校内研究授業の共通テーマ」を決めるにあたって、授業展開にはいくつかの場面があるという事実が気がついたということである。

授業の展開には、「習得」―「活用」―「探究」の場面があるといわれる。「個」→「協働（アクティブ・ラーニング型学習）」→「個」のサイクルを働かせることが大切であるが、授業の場面が違えば、アクティブ・ラーニング型学習の手法も形態もおのずと変わるはずである。

たとえば、生徒にとって新規の知識や基礎基本の技能を「習得」させるときに有効なアクティブ・ラーニング型学習として、ペアワークがある。発問に対する答えをペアで確認させることだけでも効果がある。

しかし、既習の事柄を組み合わせたり相反させたりして「活用」することで、それまで単なる情報の羅列であった事柄を、体系的な知識へと展開させる場合には、単なるペアワークでは物足りない。その場合には、非連続に思える複数の事項・データ・資料をそれぞれ各班で分析し、最後に全体で統合するという活動（ジグソー法など）が効果的ではないだろうか。

また、多様な問立ての中から多様な解を導くという「探究」的な活動を通して、論理性や判断力を磨くためには、簡易なポスターセッションを行うことが有効だろう。聴衆との丁丁発止を経験することによって、現代社会を生き抜くための当意即妙の応を涵養してくれるかもしれない。

つまり、アクティブ・ラーニング（型学習）といっても授業の場面（「習得」「活用」「探究」）によってその用法と効果がまったく違うとい

う事実とそこではじめて気がついたのである。

このことは、アクティブ・ラーニングのヴァリエーションが多くなり、授業研究のテーマが統一されないということにつながっていく。

5 授業研究会のテーマの決定

もちろん、授業研究のテーマを「アクティブ・ラーニング」とだけ設定し、あとは各教科に自由に実践報告してもらうこともできた。もしかすると各教科担当はそれを望んでいたかもしれない。しかし委員会ではそのようには判断しなかった。

単なる「アクティブ・ラーニング」的な授業の実践報告では、その後の展開に乏しくなるのでは、と感じたからである。

共通の理論に基づいたアクティブ・ラーニング型学習を皆で実践してこそ、授業研究の値打ちがある。その実践が有効であるとされれば自然と広まり、本校教職員に授業文化として根付き、さらには学校知として継承されていく、と考えたのである。

とはいえ、先述のとおり、授業展開には、「習得」「活用」「探究」の3つの場面があり、それぞれにふさわしいアクティブ・ラーニング型学習がある。

そこで、委員会で相談し、今回は「習得」に特化して、「習得」の場面にふさわしいアクティブ・ラーニング型学習について授業研究をしてみようという取り決めた。9月中旬のことである。

6 授業研究テーマを「小テストでアクティブ・ラーニング」に

以上のような経緯から、「活用」・「探究」的なアクティブ・ラーニング型学習を研究する前に、どのように基礎基本事項を「習得」すれば定着につながるのかを考えることにした。

そこでまず「習得」に欠かせない「小テスト」に着目した。基礎事項の定着には復習が

必須なのは言うまでもなく、その場面でアクティブ・ラーニング型学習を取り入れてみてはどうか、と思ったからである。

なお、小テストに着目したのは森朋子教授（関西大学）のお話がきっかけである。講演会などでお聞きした森先生の「内化—外化」のお話を実施しようと思い至ったのである。

森先生のおっしゃる「内化」とは、授業開始後すぐにノートなどを見返して個人で前時の授業を振り返ることである。また「外化」とは、その後、隣の生徒同士で小テスト前の数分を共有し対話する、ということである。

この「内化—外化」を往還することで、生徒の「分かったつもり」が一旦ゆらぎ、最終的には「分かった！」につながる、というのが森先生の認知科学からの理論である。

繰り返すが、小テスト前に1～2分ほど前時のノートをじっくり見返し（内化）、その後、隣近所の生徒とその内容について2～3分ほど対話する（外化）という活動である。

合計しても3～5分ほどの短い時間であり、小さな試みである。だが、この小さな試みに、前時の内容を今一度編み直すことにより基礎事項の一層の定着を図ることができる、という効果を期待した。

7 「小テストでアクティブ・ラーニング」実施と感想

実際には8名の教員が、授業開始時に前時の学習内容の理解を確認する小テストを実施する際に個人確認—対話（内化—外化）のアクティブ・ラーニング活動を取り入れた。

さらに数日後、実践者で意見交換会を開き、実践後の感想や小テストにおける知見を話し合い、職員会議で詳細を報告した。今回は、以下に主な意見を挙げるにとどめておく。

(1) 「小テストでアクティブ・ラーニング」の効果

- ・直前に他者と話すことで事項が定着する。
- ・お互い教え合うような雰囲気ができる。
- ・前時の内容を全員が確認したうえで授業ができる。
- ・話すことでさらに本時への頭へ切り替わ

る。

(2) 小テスト作成のコツ

- ・易しく基本的な定番の問題とする。
- ・教員が意図する重要事項を出す。
- ・近年の入試問題で出題された事項を意図的に出題する。

(3) 「小テストでアクティブ・ラーニング」の改善策

- ・何を「外化」するのか、明確に指示する。
- ・休み時間に主体的にアクティブ・ラーニングができるように。
- ・復習のための反転動画があるとよい。



▲ 意見交換会の様子

8 今後の課題

小テスト時に「内化—外化」の往還を挿入することで「習得」が促進されるということが教員側の肌感覚で捉えられた。決して高度な実践研究とは言えないが、理論立てのある研究テーマを校内で共通して実践できた、ということは一歩前進である。

次年度は「活用」時における共通のアクティブ・ラーニング型学習を念頭にテーマを設定していこうと考えている。

