

# 漸進的に展開するアクティブ・ラーニングの意義と効果 —「政治・経済」の授業から—

社会科（公民） 北 原 武

## 1. はじめに

中央教育審議会において次期学習指導要領改訂の基本方針について検討が重ねられ、平成27年8月に「教育課程企画特別部会論点整理」（以下「論点整理」という。）が公表された。そこでは、次期改訂が平成10年及び11年改訂の理念である「生きる力」の育成の方針を継続しつつも、これまでとは性格の大きく異なる改訂となることが示されている。

本稿では、次期改訂の基本的な考え方・骨格を示す論点整理の内容を俯瞰することで次期改訂の性格の本質的な部分を掴み、またそこで登場する平成24年以来議論が重ねられているアクティブ・ラーニングについて、その在り方と問題点を明らかにする。その後、アクティブ・ラーニングが抱える問題を克服する手法としての「漸進的に展開するアクティブ・ラーニング」について論じ、その効果を「政治・経済」の授業実践を通して報告する。

## 2. 「教育課程企画特別部会論点整理」とアクティブ・ラーニング

論点整理は、2030年の社会、そしてその先を見据えたうえで学校の意義を捉え直すことから始まっている。そしてその意義に基づき、社会に開かれた教育課程とそのため必要な3つの要素が示され、具体化するためには学習・指導方法や評価の在り方の改善が必要であると続いている。ただし、平成20年及び平成21年に行われた前回学習指導要領改訂による成果を受け継ぎ、引き続き充実を図るともあることから、次期改訂は全体的な流れとしてはこれまでの延長線上であることが分かる。ここでは、次期改訂が前回改訂と比べどのような性格を持つのかを明らかにしたうえで、アクティブ・ラーニングの在り方とその問題点について論じていく。

### 2.1. 論点整理が示す次期学習指導要領改訂の方向性

論点整理において次期改訂の性格を最も端的に表しているのは、「2. 新しい学習指導要領等が目指す姿」においてである。そこでは、次期改訂の視点として、「何ができるようになるのか」という観点から育成すべき資質・能力を整理すること、その「整理された資質・能力を育成するために「何を学ぶのか」という、必要な指導内容等を検討」すること、そして「その内容を「どのように学ぶか」という、子供たちの具体的な学びの姿を考えながら構成していく」ことの必要性が挙げられている。このことから、次期改訂が教師が何を教えるかに基づいた改訂ではなく、学習者が何を学び、どのように学び、何ができるようになるのかという、徹底して学習者側に立つ

た改訂であり、これまでの改訂の流れの延長線上ではあるものの、これまでとは視点を変えて再構成するという抜本的な改訂となることを意味している。

こうした改訂とする背景には、第一に、学校における学力に対する認識の実情がある。とりわけ高等学校では、学力が何を知っているかに留まりがちで、知っていることを活用して何ができるようになるのかまで発展せず、またそれゆえに汎用的能力の育成が不十分となっている現状がある。これまでの改訂がどちらかと言えば各教科等において何を教えるかを体系化するものであったことに加え、現行の大学入試の性質がそうした現状につながったと考えられる。そこで次期改訂を徹底して学習者側に立つものにし、さらには大学入試センター試験の廃止や、大学入学希望者学力評価テスト（仮）とアドミッションポリシーに基づく様々な評価方法（面接、集団討論、小論文、高校での学習・活動成果等）を組み合わせた、学力を多面的・総合的に捉える入試への転換を高大接続システム改革会議において議論することで、学校、とりわけ高等学校での学力の再認識を促すことを目指していると言えるだろう。第二に、世界各国がコンピテンシーベースの教育改革を行っていることがある。コンピテンシーとは、単なる知識や技能だけではなく、技能や態度を含む様々な心理的・社会的なリソースを活用して、特定の文脈の中で複雑な要求（課題）に対応することができる力とされ、現在の世界がグローバル化による社会の多様化、急速な情報化や技術革新による人間生活の質的变化に直面していること、また今後そうした変化が加速していくと考えられることから、何ができるようになるのかというコンピテンシーベースの教育改革の必要性を多くの国が重要視している。<sup>1</sup>日本ではこうした国際的な教育改革が本格化する以前から、「生きる力」という表現を用いた学習指導要領の改訂を行ってきた。「生きる力」の考え方はコンピテンシーと重なるものであるが、「生きる力」を構成する資質・能力の教育課程及び各教科等への浸透や具体化が十分でなく、一層の充実を図る必要性が生じていることが次期改訂の性格につながっていると考えられる。

## 2.2. アクティブ・ラーニングとは何か

このように、次期学習指導要領改訂ではこれまでと視点を変え徹底して学習者側に立つことを示した論点整理であるが、その中でもどのように学ぶかに関しては「「アクティブ・ラーニング」の意義」としてまとめられている。

そもそもアクティブ・ラーニングという言葉は平成24年8月の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～」(以下「答申」という。)において、「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」として登場している。学士課程教育の質的転換として登場したアクティブ・ラーニングが、初等中等教育が果たすべき役割を示すことを意図した論点整理にも用いられている点については、アクティブ・ラーニングが「初等中等教育や大学教育といった垣根を越え

て重要となる学習の本質を示すものである」<sup>2</sup>からであり、また国際的な教育手法の潮流からもアクティブ・ラーニングが今後の日本の初等中等教育においても重要な要素となっていくことは間違いないだろう。<sup>3</sup>

ただし、答申と論点整理では、アクティブ・ラーニングの説明に関して大きな違いがある。答申では「発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である」と極めて具体的な記載があるのに対し、論点整理では「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び(いわゆる「アクティブ・ラーニング」)<sup>4</sup>という表現に変わり、さらには「特定の型を普及させることではなく」、「具体的な学習プロセスは限りなく存在し得るもの」といった言葉が付与されている。こうした表現の違いは、アクティブ・ラーニングが特定の型であるとして議論が進んでいくことへの警戒感から、「学習活動の外形ではなく、授業において子供たちがアクティブ・ラーナー (Active Learner) になっているかどうか」<sup>5</sup>がアクティブ・ラーニングにおいて最も重要であるということを強調するがゆえだろう。実際、「これをすればアクティブ・ラーニング」というような、1つの手法を紹介する事例が数多く見受けられる現状を考えると、本来手段であった手法が目的化してしまう可能性は否定できず、そうした状況を踏まえアクティブ・ラーニングの説明が型を打ち消す表現になっていったと考えられる。

しかし、アクティブ・ラーニングが型ではないことが強調されすぎると、アクティブ・ラーニングを一定の型と捉えることと同様に、次期改訂の意義が失われかねない。なぜなら、従来のいわゆる知識伝達の授業の中でも、教師から伝達される知識を既習の情報と結び付け、自らの思考に基づきより高次の結論を導き出すことを主体的に行っている生徒、つまりアクティブ・ラーナーになっている生徒が存在したことは、おそらく多くの教師が感じており、そうした教師が答申から論点整理の表現の変化を受け、従来の知識伝達の授業も1つの解となりうるという考えを持ってしまう可能性が否定できないからである。

ここで見失ってはならないことは、前述したように、次期改訂は平成20年及び平成21年に行われた改訂の延長線上のものであり、引き続きその充実を図るものとしている点である。つまり、次期改訂は「生きる力」の育成を一層重視し、特に学力に関しては、習得・活用・探究という学習過程の中で、学級やグループで話し合い発表し合うなどの言語活動や、他者、社会、自然・環境と直接的に関わる体験活動等の充実を図ることを求めているのである。実際、論点整理「2.(2) 育成すべき資質・能力についての基本的な考え方」において、「他者に対して自分の考え方等を根拠とともに明確に説明しながら、対話や議論を通じて多様な相手の考えを理解したり自分の考え方を広げたりし、多様な人々と協働していくことができる人間」とある。他者との協働を基本とする言語活動や体験活動がデザインされていても学習者がアクティブ・ラーナーとならない授業が次期改訂の求めるアクティブ・ラーニングと言えない

のと同様に、アクティブ・ラーニングが型ではないとの理解から従来の知識伝達の授業の改善に留まった授業も次期改訂の求めるアクティブ・ラーニングとは言えないのである。次期改訂の求めるアクティブ・ラーニングとは、資質・能力の育成に向け学習者がアクティブ・ラーナーとなるよう、他者との協働を基本とする言語活動や体験活動がデザインされている授業と言えるのである。

### 2.3. アクティブ・ラーニングが抱える課題とその克服

アクティブ・ラーニングとは、資質・能力の育成に向け学習者がアクティブ・ラーナーとなるよう、他者との協働を基本とする言語活動や体験活動がデザインされている授業であることとした。しかし、こうしたアクティブ・ラーニングには克服しなければならない課題がある。

まず、何を学ぶのかに関する精選がなされていない点である。例えば、習得・活用・探究の学習過程の中の習得の授業をアクティブ・ラーニングとしてデザインするには、「基本的な内容を教師からわかりやすく教えて共通の知識基盤を持たせておくことが不可欠」<sup>6</sup>である。一方で、言語活動や体験活動には従来の知識伝達の授業よりも多くの時間が必要とされるため、そうした時間を確保するためには何を学ぶのかという学びのコンテンツを削る必要がある。しかし、何を削り何を残すのか、つまり共通の知識基盤の設定に関する方向性は論点整理では示されていない。

次に、何を学ぶのかと異なり、どのように学ぶか、つまり他者との協働を基本とする言語活動や体験活動に関しては、生徒自身による個別の学び直しが困難であるため、家庭環境や教育環境によって学力格差が進んでしまう可能性がある点である。「家庭、学校、塾など教育環境に恵まれた子は論理的に意見を述べる訓練がなされ、学習意欲が高まるでしょう。その一方で、教育環境が整わない中で育つ子は訓練の場が与えられず、手を挙げて発言することがままならない」<sup>7</sup>と危惧する声があるように、授業がアクティブ・ラーニングとしてデザインされることにより、思考力・判断力・表現力において格差が拡大してしまう可能性がある。

これらの課題を克服するためには、学びのコンテンツの精選、つまり資質・能力の育成につながるアクティブ・ラーニングとなるために必要な共通の知識基盤の設定を、各教師がこれまで以上に検討を重ね実行する必要がある。学ぶ内容の削減を危ぶむ声もあるが、「授業外に進んで机に向かう習慣のない学生を、主体的に授業外学習に向かうよう誘う効果もAL（アクティブ・ラーニング）に期待されている」<sup>8</sup>ことも念頭に置き、授業内での学びのコンテンツと授業外での学びのコンテンツを整理しつつ学習内容の精選を行うことが必要である。さらに、そうした何を学ぶかを単元ごとに検討することとは別に、どのように学ぶか、つまり他者との協働を基本とする言語活動や体験活動を、生徒自身による学び直しが困難であるという視点を持ったうえで授業としてデザインしていく必要がある。

### 3. 漸進的に展開するアクティブ・ラーニング

学び直しが困難であるという視点を持ったうえでの授業デザインとは、具体的にどういったものだろうか。ここでは、日本の生徒の言語活動や体験活動に対する現状及び学び直しの困難さを克服する授業デザインとして、漸進的に展開するアクティブ・ラーニングを考えていく。

#### 3.1. 漸進的に展開するアクティブ・ラーニングの必要性

他者との協働を基本とする言語活動や体験活動を組み込んだ授業の学習効果は、いったいどのくらいあると考えられるだろうか。平成25年度全国学力・学習状況調査によると、「友達の前で自分の考えや意見を発表することは得意ですか」という質問に肯定的に回答した児童・生徒は、小学校で49.5%、中学校で48.4%、「自分の行動や発言に自信を持っていますか」という質問に肯定的に回答した児童・生徒は、小学校で56.1%、中学校で49.8%となっている。また、ベネッセ教育総合研究所による教員を対象とした第6回学習指導基本調査（2016年8月～9月）では、「あなたは、受け持ちの児童・生徒に関して、自ら学び続ける力がどれくらい身についていると思いますか」という質問に対して、肯定的な回答の割合は、小学校で49.5%、中学校で41.1%、高等学校で31.8%となっている。これらの数値から、自身の考えを表現することや主体的に学ぶ姿勢に大きな課題があることが分かる。こうした状況下で言語活動や体験活動を授業に組み込んだとしても、積極的に授業に参加する生徒は限られ、またその一部の積極的な生徒にフリーライドする生徒が生じるため、全体としての学習効果は決して高くないものになると考えられる。

学び直しが困難な点に加え、学習効果が高くないものとなる可能性がある現状を踏まえると、アクティブ・ラーニングとして他者との協働を基本とする言語活動や体験活動という手法を組み込む場合、生徒が参加しやすいものから始め、かつ着実に成長を実感し、積み重ねていけるような漸進的な展開を授業としてデザインしていく必要があるだろう。協働的な学習の手法は、TPS（Think-Pair-Share）、RR（Round Robin）、PBL（Problem Based Learning、Project Based Learning）、TBL（Team Based Learning）、LTD（Learning Through Discussion）、反転学習（Flipped Learning）、ジグソー学習法（Jigsaw）など数多く存在するが、それらの性質を漸進性という観点から整理し、1つの単元の中ではなく、年間または複数年での展開をデザインする必要があるということである。ただし、こうした手法の導入は資質・能力の育成に向け学習者がアクティブ・ラーナーとなることが目的であり、手段であるこれら手法の導入を目的化するものではないことは前述した通りである。

#### 3.2. 漸進的に展開するアクティブ・ラーニングとは

アクティブ・ラーニングを漸進的に展開するとは具体的にどういうことか。それを明らかにするには、アクティブ・ラーニングの構成要素を手法の観点から考える必要

がある。

論点整理「1. (1) 新しい時代と社会に開かれた教育課程」での、「蓄積された知識を礎としながら、膨大な情報から何が重要かを主体的に判断し、自ら問いを立ててその解決を目指し、他者と協働しながら新たな価値を生み出していくこと」、「2. (2) 育成すべき資質・能力についての基本的な考え方」での「三要素」の中にある、「社会の中で自ら問いを立て、解決方法を探索して計画を実行し、問題を解決に導き新たな価値を創造していくとともに新たな問題の発見・解決につなげていくことのできる人間」という点から、目指すべきアクティブ・ラーニングの手法に PBL があると言える。<sup>9</sup> なぜなら、PBL は現実の世界が直面している具体的課題の解決策立案及びその実行というプロジェクトを通して学習していく手法であり、「学生の自己主導型の学習デザイン、教師のファシリテーションのもと、問題や問い、仮説などの立て方、問題解決に関する思考力や協働学習等の能力や態度を身につける」<sup>10</sup> 手法であるため、それはまさに論点整理が示す内容と一致するからである。

そこで、PBL の活動の構成を見てみると、例えば、カナダ・アルバータ州のモデルでは、「Planning」、「Retrieving」、「Processing」、「Creating」、「Sharing」、「Evaluating」という 6 要素全てに「Reflecting on the process」という要素が重なる構成となっている（図 3. 2. 1）。また、日本の高等学校における総合的な学習の時間のモデルでは、「課題の設定」、「情報の収集」、「整理・分析」、「まとめ・表現」という 4 要素が螺旋状で繰り返していくような構成となっている（図 3. 2. 2）。どのようなモデルで考えたとしても、活動のプロセスをそれぞれ実行難易度で細分化することが、漸進的に展開するアクティブ・ラーニングをデザインするためには必要である。

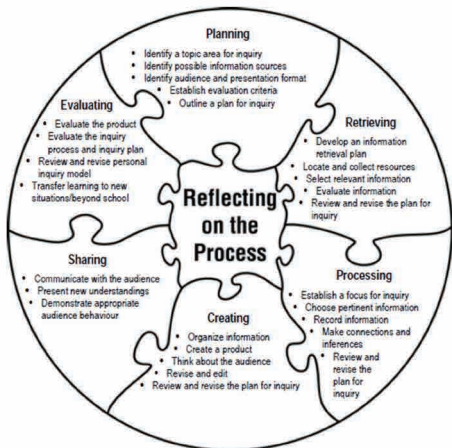


図 3. 2. 1 Inquiry-based Learning

(出典 <http://www.learnalberta.ca/content/kes/>)

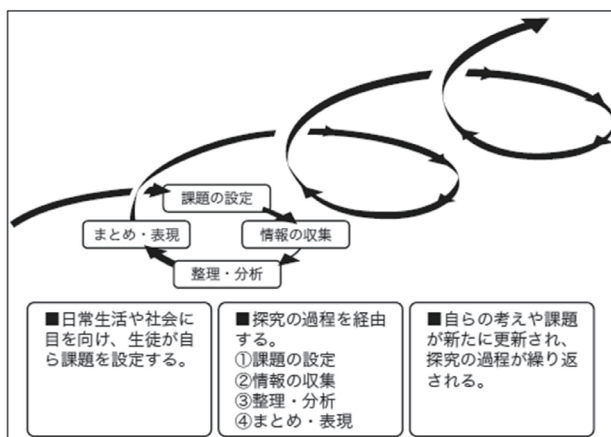


図 3. 2. 2 探究的な学習における生徒の姿

(出典 『高等学校学習指導要領解説 総合的な学習編』)

活動のプロセス以外にも PBL の構成要素がある。それは、協働的な活動の範囲である。課題解決に向けたディスカッション等を行うプロジェクトチームの人数がその代表例であるが、それ以外にもプロジェクト活動中に行うフィールドワークに関係する人数や場所、プロジェクトチームの探究成果をプレゼンテーションする際の聞き手の人数なども構成要素と言ってよいだろう。言語活動や体験活動を苦手とする生徒にとって、大人数の生徒間でのディスカッションや大人数を前にしてのプレゼンテーションといった広範囲な協働的な活動は、学習効果が薄いだけでなく、自己肯定感を失わせることにもなりかねない。このような場合、まずは少人数、例えば隣の生徒との協働的な活動から始め、その活動を振り返ったうえで、活動に関わる人数や活動の範囲を広げ、最終的に大人数でのディスカッションやクラス全体の前でのプレゼンテーションといった漸進的な展開をしていくことが必要である。もちろん、協働的な活動の範囲は教室内に留まるものではなく、学年、学校、地域、国内、国外と限りなく広範囲に広げることができる。とりわけ、地域以上の活動範囲になると、言語活動に加え体験活動もデザインしやすくなると考えられる。

これら PBL における活動のプロセスの細分化と協働的な活動の範囲を組み合わせることで、漸進的に展開するアクティブ・ラーニングをデザインすることができる。目の前の生徒の状況に応じ、さらに学び直しが困難であるとの視点に立ち、活動プロセスの難易度及び協働的な活動の範囲を設定し、そこから漸進的に展開していくよう年間または複数年においてアクティブ・ラーニングの授業をデザインすることで、学習効果を高め、思考力・判断力・表現力における格差の拡大を防ぐことができるだろう。ただし、こうした手法をデザインするだけでは次期学指導要領が目指すアクティブ・ラーニングとはならないことは前述した通りである。手法は資質・能力の育成に向け学習者をアクティブ・ラーナーとする手段であり、漸進的な手法のデザインが目的ではないからである。

#### 4. 漸進的に展開するアクティブ・ラーニングの授業実践とその効果

PBL のプロセスの細分化と協働的な活動の範囲を組み合わせることで、漸進的に展開するアクティブ・ラーニングの授業がデザインされるとした。ここでは、本校が取り組むアクティブ・ラーニングであるスーパーグローバルハイスクール（以下「SGH」という。）の概要を示し、その後 SGH の取り組みの中でも 1 年生必修「政治・経済」において試行した漸進的に展開するアクティブ・ラーニングの授業とその効果を報告する。

##### 4.1. 本校における PBL

平成 28 年 6 月にベネッセ教育総合研究所が実施した『VIEW21 高校版』読者モニターアンケート<sup>11</sup>では、「担当の教科・科目において探究学習を行っていますか」という

質問に対する「行っている」との回答は25%、「総合的な学習の時間で探究学習を行っていますか」という質問に対する「行っている」との回答は42%となっており、高等学校において探究学習の組織的な実践は十分に実現できていないことが分かる。そうした高等学校の現状の中、本校は平成26年度にSGH指定校となり、高校3年間における探究的な学習カリキュラムをデザインした。

SGHとは、「急速にグローバル化が加速する現状を踏まえ、社会課題に対する関心と深い教養に加え、コミュニケーション能力、問題解決力等の国際的素養を身に付け、将来、国際的に活躍できるグローバル・リーダーを高等学校段階から育成する」という文部科学省の事業である。本校では、グローバル女性人材として、自国の文化を含む多文化理解、共感力、協働精神を有し、国際社会の平和と持続可能な発展に寄与する意欲と能力を持つ人材の育成と、自律的に学び、考え、行動し続ける姿勢、チャレンジ精神の育成を目的として、「グローバル地理」、「持続可能な社会の探究Ⅰ・Ⅱ」、「教養教育」の教育課程の研究開発を行っている。その中でも2年次の「持続可能な社会の探究Ⅰ」は、解決すべきグローバルな課題を、生命と環境、経済と人権、文化と表現の3領域に分け、生徒自身が解決すべき課題を設定し、その課題の解決に向けて探究活動をしていくPBLとなっている(図4.1.1)。

そうした本校のSGHの取り組みにおいて特徴的な点は、年次進行していく探究的な学習を、文理問わない幅広い必修科目の履修を中心とした「教養教育」が支えている点である(表4.1.1)。そもそも、探究的な学習、本校で言えば「グローバル地理」や「持続可能な社会の探究Ⅰ・Ⅱ」の時間だけで汎用的能力を育成することは極めて難しく、そのため、あらゆる科目において汎用的能力を育てる活動が求められる。本校では「教養教育」に探究的な学習の研究開発の成果等が還元・応用され、その成果がさらに探究的な学習の質を向上させるという循環<sup>12</sup>を作り、1年次の各科目において2年次のPBLの要素を一定程度組み込んだ授業実践を目指している。なお、本校のSGHの取り組みでは、2年次の「持続可能な社会の探究Ⅰ」の活動を中心に、現代の諸課題に対する関心、課題を発見し解決する力、言語活用能力、論理的な思考力、プレゼンテーション能力、ICTを活用する能力という汎用的能力の育成を目指している。



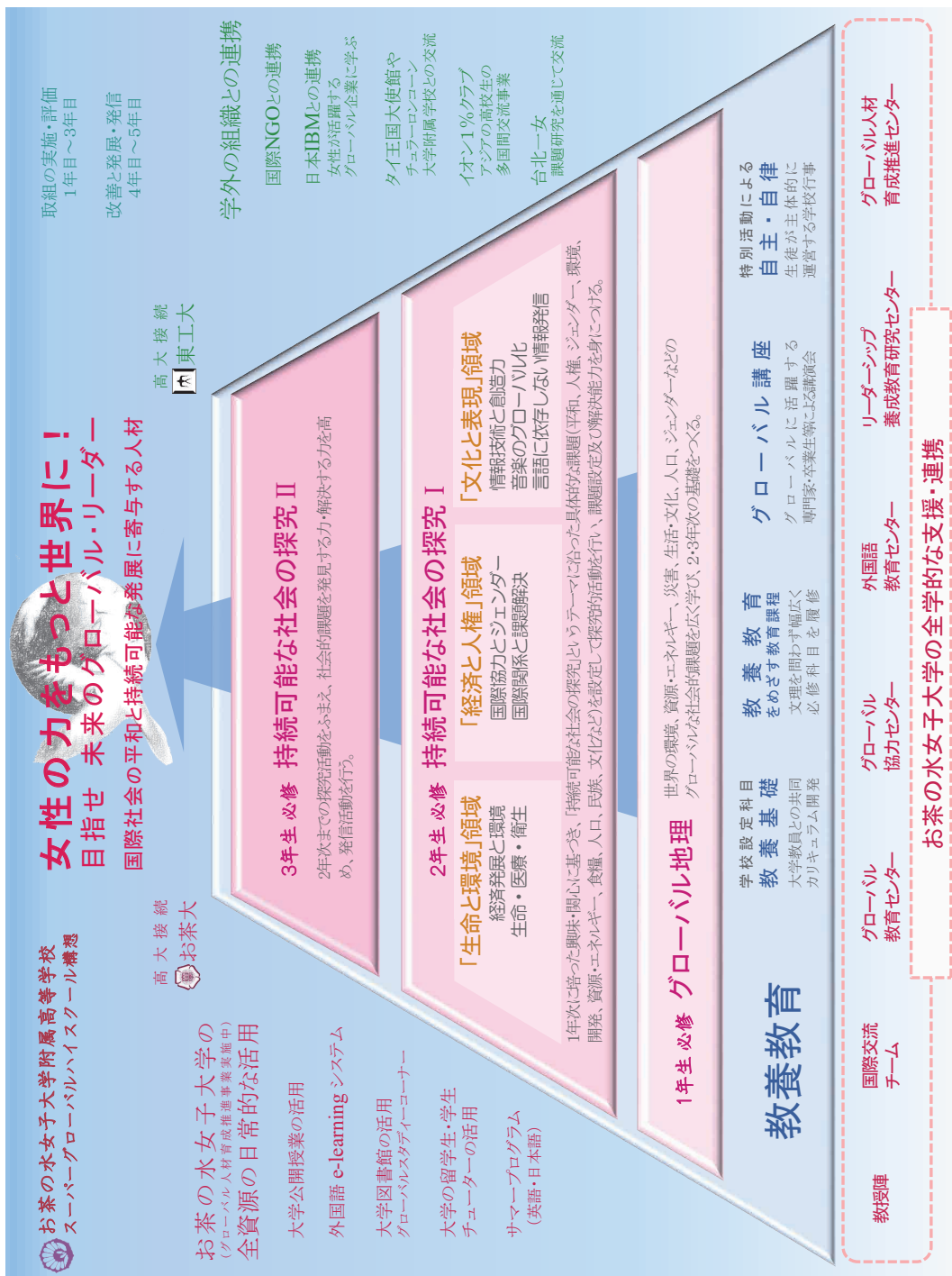


図4. 1. 1 お茶の水女子大学附属高等学校 SGH 概念図

(出典 お茶の水女子大学 HP <http://www.fz.ocha.ac.jp/fk/menu/sgh/outline.html>)

教科	科目	1年		2年		3年	
		必修	選択	必修	選択	必修	選択
国語	国語	4		2		2	
	現代語典			2			2
	総合文表A	2		2			2
地理史	日本史			2			4
	世界史			2			4
	地理	2					3
公民	政治	2				2	2
数学	数学	3		3			
	基礎	2		2			6
	発展	1		1			2
理科	物理			2			1
	化学			2			5
	生物			2			1
保健体育	体育	2		2		3	
	保健	1		1			
芸術	音楽	2		2			2
	美術	2		2			2
	書道	2		2			2
外国語	英語	4		4		2	
	基礎	1					2
	発展	1		1			2
家庭情報	社会	1		2		1	
総合的な学習の時間	探究	2					
	探究			2		1	
ホームルーム		1		1		1	
計		35		35		12	7~23

☆ヨ印は同時に授業を行うことを示す。  
☆教育・研究上の目的により、変更することがある。  
☆3年のカリキュラム表は予定である。

表4. 1. 1 平成28年度入学生用カリキュラム表

## 4. 2. 漸進的に展開するアクティブ・ラーニングの手法を用いた授業実践

1年生必修「政治・経済」（2単位）では、PBLの構成要素のうち活動のプロセスに関して、高等学校における総合的な学習の時間のモデルである「課題の設定」、「情報の収集」、「整理・分析」、「まとめ・表現」の4要素をそれぞれ実行難易度で細分化したもの（表4.2.1）と協働的な活動の範囲を組み合わせ、年間を通して漸進的に展開するアクティブ・ラーニングの授業をデザインし実践した。ここではその詳細を報告する。

	① 実行難易度 低	② 実行難易度 中	③ 実行難易度 高
A. 課題の設定	あらかじめ具体的な探究課題が設定してある。	あらかじめ設定された大まかな探究課題の中で、自らの探究課題を設定する。	自らの探究課題を設定する。
B. 情報の収集	あらかじめ一定の情報が与えられており、そこから必要な情報を選択する。	あらかじめ必要な情報が収集できるソースが伝えられており、そこから必要な情報を選択する。	自ら有効な情報ソースを探し、そこから必要な情報を収集する。
C. 整理・分析	思考ツールを用いてアイデアを整理する	思考ツールを用いて整理されたアイデアを分析し、再整理する。	思考ツールを用いて整理されたアイデアを分析し、再整理したものを、統計的手法を用いてさらに分析する。
D. まとめ・表現	自らの意見を伝える。他者の意見を聞く。	自らの意見を伝え、それに対する他者の意見を聞き、最終的な結論をまとめる。	自らの意見と他者の意見を交渉しながら調整し、双方にメリットのある1つの結論をまとめる、

表4.2.1 「政治・経済」におけるアクティブ・ラーニングの活動のプロセスの細分化

### 4. 2. 1. 「経済と政治のしくみ」と「ワールドトレジャーランド再建計画」

4月から7月の間は、後述する9月以降の課題解決セッションにおいて生徒の多面的なアプローチを可能にするため、経済と政治のしくみに関する単元を抜き出し、まとめて扱った。単元名と期間中におけるアクティブ・ラーニングの授業のデザインは表4.2.1.1の通りである。なお、単元名は全て平成28年度採用教科書『政治・経済』（東京書籍）を用いている。

高校1年生ということもあり、最初は実行難易度が低く、また協働的な活動の範囲も狭くデザインした。特に、活動のプロセス「C. 整理・分析」は、1学期後半に実施した「ワールドトレジャーランド再建計画」まで授業に組み込んでいない。その理由は、本授業で用いる思考ツールが、活用できるようになるために特別なトレーニングを必要としない生徒にとって平易なもの、具体的にはブレインストーミング、ロジックツ

リー、効果と難易度のポジションマップ<sup>13</sup>としており、いずれも一定程度広範な協働的な活動が必要となるからである。その結果、この間のアクティブ・ラーニングの手法としてはTPSが中心となっている。なお、表中の協働的な活動の範囲における「1人→36人」とは、1人が36人に対して活動を行ったことを示している。本授業においてはプレゼンテーションの活動範囲を示す際にこの表記を用いている。

単元名	プロセスの組み合わせ	協働的な活動の範囲	主な協働的な活動、言語活動・体験活動の手法
第2章1節 現代の資本主義経済	A-①、B-①、D-①	2人	TPS
第2章2節 現代経済のしくみ	A-①、B-①、D-①	2人	TPS
第2章5節 国民経済と国際経済	A-①、B-①、D-①	2人	TPS
第1章3節 日本の政治機構	A-①、B-①、D-①	2人	TPS
第1章4節 現代政治の特質と課題	A-①、B-①、D-①	2人	TPS
★ワールドトレジャーランド再建計画	A-①、B-①、D-①	4人 1人→36人	ディスカッション、 プレゼンテーション

表4.2.1.1 4月から7月のアクティブ・ラーニングのデザイン

※★は教科書の単元名ではなく副教材等の名称である

「ワールドトレジャーランド再建計画」は、9月以降の課題解決セッションの導入という位置づけで、協働的な活動の範囲を漸進的に広げて実施した。この教材は、日本証券業協会、日本取引所グループ、東京証券取引所、大阪取引所、名古屋証券取引所、札幌証券取引所、福岡証券取引所、投資信託協会、名証取引参加者協会が参加する証券知識普及プロジェクトが作成した教材「ケーザイへの3つのトビラ 経済探求の旅によう」の中の1つで、経済主体の1つである会社の役割・活動、株式会社の特色、企業の社会的責任、資金を調達する方法としての直接金融・間接金融、外国為替・金利などの動きが経済に与える影響等を、資料・情報に基づく思考・判断を通して理解させる教材である。この授業の構成を表4.2.1の表記で示すと、解決する課題をあらかじめ明示しているのがA-①、必要な資料を提供しているのがB-①、グループの代表者が質疑応答のないプレゼンテーションを行っているのがD-①となっている。協働的な活動の範囲に関しては、それまでの2人（TPS）から、4人（ディスカッション）に広がっている。また、プレゼンテーションは1人が36人に対して行った。プレゼンテーションに関しては、協働的な活動の範囲が急に広がり難易度が高いように見えるが、グループ代表者の決定方法から言語活動に積極的な生徒がプレゼンテーションをすることが予想され、その生徒にとっての難易度はそこまで高くないと考えた。授業内容及び活動の様子は以下の通りである。

<設定課題>

経営者としてワールドトレジャーランドを再建せよ～株式投資を考える～

<授業の構成>


1 学級 (40 人)、2 単位時間で実施。

<授業の進め方>

- ①本時に必要な既習事項の振り返り (株式会社の仕組み、企業の資金調達など)。
- ②各自が取締役となって、ワールドトレジャーランド事業報告書 (資料 4. 2. 1. 1) から現状を把握する。また、取締役会準備シートを用いて各自で再建にむけた事業計画を考える (写真 4. 2. 1. 1)。
- ③4 人 1 組のグループを作り、その 4 人で仮想取締役会をひらく。②で考えた各自の事業計画をグループで共有し、ディスカッションを通して 1 つの事業計画を選択し、修正をはかる (写真 4. 2. 1. 2、4. 2. 1. 3)。
- ④各グループ代表者が、③で選択・修正した事業計画をクラス全体の前でプレゼンテーションする (写真 4. 2. 1. 4)。聞き手は 9 グループの事業計画を 5 段階で評価し、それに応じて自身が持つ資金 1 億円のポートフォリオを作成する。

### ワールドトレジャーランド事業報告書

— 事業報告書を読み、会社の状況を把握しよう —



**ワールドトレジャーランドとは?**  
ワールドトレジャーランドは世を驚かす客を集める冒険型テーマパークです。5 つのエリアにはそれぞれのテーマに合わせた趣向を凝らしたアトラクションが設置され、訪れたお客様に道々ある大冒険を届けています。

**①会社概要**

社名	株式会社ワールドトレジャーランド
設立	1983 年 10 月 5 日
資本金	20 億円
事業内容	テーマパークの運営
事務所	東京都
従業員数	220 名
アルバイト	400 名
売上高	100 億円 (2012 年度)
配当実績	1 億円 (2012 年度)

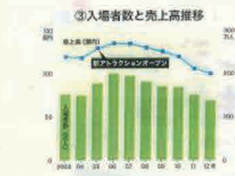
※数値は発行した年度から記載した内容

**②主な支出の内訳**

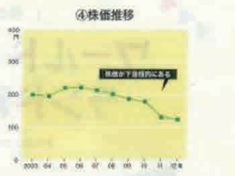
売上原価	5 億円
売上原価	20 億円
人件費	30 億円
設備やアトラクションの増設や修繕	20 億円
営業、管理部門、アルバイトなどの従業員を雇用するためのにかかると	20 億円
広告費	5 億円
テレビ CM、公共関係広告、インターネット広告、雑誌広告など	5 億円
その他経費・税金	5 億円

※毎年売上増減額: 5000 万円

**③入場者数と売上高推移**



**④株価推移**



**⑤地域別入場者数 (2003 年との比較)**

地域	2003 年	2012 年
関東	100	100
中部	50	50
関西	50	50
中国	50	50
四国	50	50
九州	50	50

**⑥入場者の声**

- 従業員で決死してから 20 分経たず持ちこたされた!! (20 代男性)
- 外国人が日本語がわからず困っていた!! (20 代男性)
- もう行った事がある事を誇りに!! (20 代女性)

**⑦年代別入場者割合**

10代	10%
20代	40%
30代	30%
40代	15%
50代	5%

**⑧認知度**

あなたはワールドトレジャーランドのアトラクション「ヒュウゴットの秘宝」を知っていますか?

知っている	90%
知らない	10%

**企業の社会的責任 (CSR) や社会貢献活動**

ワールドトレジャーランドは、お客様が楽しく過ごせる時間・空間を提供します。また、スタッフの働き方に配慮し働きやすい職場をつくることや、地球環境を考えたアトラクションの建設などを通じて社会に貢献し、健全な利益を追求します。

- ディスクロージャー: 経営陣や取締役
- コンプライアンス: 法令や社内規程の遵守
- 事業活動と環境問題: CO2削減や環境負荷の軽減
- 地域への取り組み: 地元企業との連携
- 災害対策: 防災訓練や防災意識の向上
- フィランソロジー: 社会貢献活動

CSR: Corporate Social Responsibility 企業が利益を追求するだけでなく、企業活動が環境や社会へ与える影響に責任ある行動をとること。ディスクロージャー: 利害関係者への情報公開。 (裁判官関係者はディスクロージャーともいう) コンプライアンス: 法令を守ることだけでなく、倫理的な観点にも配慮した事業の展開。ヒュウゴットの秘宝: 冒険型テーマパーク。 防災訓練: 地震、火災、水害など災害に対する対策。 防災やスポーツの展開。 フィランソロジー: ボランティア活動、教育機関や福祉団体への寄付などといった非営利の社会貢献活動のこと。

**③入場者数と売上高推移**

2004 年 10 月 5 日 (開業) から 2012 年までの推移。売上高は 100 億円、入場者数は 100 万人。

**④株価推移**

2003 年 10 月 5 日 (開業) から 2012 年までの推移。株価は 300 円から 150 円に下落。

**⑤地域別入場者数 (2003 年との比較)**

2003 年のデータと比較し、2012 年の入場者数が増えている地域は関東、中部、関西、中国、四国、九州である。

**⑥入場者の声**

従業員で決死してから 20 分経たず持ちこたされた!! (20 代男性)  
外国人が日本語がわからず困っていた!! (20 代男性)  
もう行った事がある事を誇りに!! (20 代女性)

**⑦年代別入場者割合**

10代: 10%、20代: 40%、30代: 30%、40代: 15%、50代: 5%

**⑧認知度**

あなたはワールドトレジャーランドのアトラクション「ヒュウゴットの秘宝」を知っていますか?  
知っている: 90%、知らない: 10%

**企業の社会的責任 (CSR) や社会貢献活動**

ワールドトレジャーランドは、お客様が楽しく過ごせる時間・空間を提供します。また、スタッフの働き方に配慮し働きやすい職場をつくることや、地球環境を考えたアトラクションの建設などを通じて社会に貢献し、健全な利益を追求します。

ディスクロージャー: 経営陣や取締役  
コンプライアンス: 法令や社内規程の遵守  
事業活動と環境問題: CO2削減や環境負荷の軽減  
地域への取り組み: 地元企業との連携  
災害対策: 防災訓練や防災意識の向上  
フィランソロジー: 社会貢献活動

CSR: Corporate Social Responsibility 企業が利益を追求するだけでなく、企業活動が環境や社会へ与える影響に責任ある行動をとること。ディスクロージャー: 利害関係者への情報公開。 (裁判官関係者はディスクロージャーともいう) コンプライアンス: 法令を守ることだけでなく、倫理的な観点にも配慮した事業の展開。ヒュウゴットの秘宝: 冒険型テーマパーク。 防災訓練: 地震、火災、水害など災害に対する対策。 防災やスポーツの展開。 フィランソロジー: ボランティア活動、教育機関や福祉団体への寄付などといった非営利の社会貢献活動のこと。

資料 4. 2. 1. 1 ワールドトレジャーランド事業報告書

(出典 証券知識普及プロジェクト『ケーザイへの 3 つのトビラ 経済探求の旅によう!』)



写真4.2.1.1 各自で事業計画を策定



写真4.2.1.2 グループ内で事業計画の選択・修正①



写真4.2.1.3 グループ内で事業計画の選択・修正②



写真4.2.1.4 代表者によるプレゼンテーション

#### 4.2.2. 課題解決セッション I

9月から12月にかけては、課題解決セッション Iとして農業・食料、社会保障と福祉、雇用と労働、司法制度改革、憲法改正といった日本が抱える諸課題に関する単元を扱った。各テーマで協働的な活動において重視する要素を変えているが、特に憲法改正を扱った際は2年次のPBLを想定した取り組みとしたため別途後述する。なお、具体的な単元に進む前に、課題解決を考える際に用いる思考ツールを紹介し、その思考ツールを活用できるよう簡単な例題演習を行う授業を実施した。単元名と9月から11月におけるアクティブ・ラーニングの授業のデザインは表4.2.2.1の通りである。

単元名	プロセスの組み合わせ	協働的な活動の範囲	主な協働的な活動、言語活動・体験活動の手法
★課題解決スキル～課題解決とは～	C-①②	4人	RR、ディスカッション
第2章4節 福祉社会と日本経済の課題 第3章1節 日本社会の諸課題	A-①、B-①、 C-②、D-②	4人 1人→4人	TPS、RR、ディスカッション、 プレゼンテーション
第1章3節 日本の政治機構	A-①、B-①、 C-②、D-②	4人 1人→4人	TPS、RR、ディスカッション、 プレゼンテーション

表4.2.2.1 9月から11月アクティブ・ラーニングのデザイン

課題解決セッションⅠでは、解決する課題の明示、その単元の概観の説明、課題解決に向けたグループディスカッション、ホワイトボードを用いたプレゼンテーションの4つで授業を構成した。プレゼンテーションは、設定課題ごとに異なる生徒が行うこととしたため全員が実施した。また、授業の最後には振り返りの時間を持ち、自己評価及び相互評価をディスカッションに関するルーブリックを用いながら行った。授業内容及び活動の様子は以下の通りである。また、設定課題に応じて協働的な活動において重視する要素を変えているため、それらもあわせて以下に示す。

#### <設定課題と協働的な活動において重視する要素>

日本の食料を確保せよ

…克服すべき最重要課題の発見

日本に最適な社会保障制度を構築せよ

…グループとしての立場をディスカッションにより選択

ワークシェアリング導入の可否を判断せよ

…グループとしての立場の決定及び反対の立場のグループの説得  
裁判員制度を継続すべきか判断せよ

…グループとしての立場の決定及び反対の立場のグループの説得

#### <授業の構成>

1 学級（40 人）、設定課題ごとに 2 単位時間で実施。

#### <授業の進め方>

- ①解決する課題と重視する項目を明示する。
- ②配布資料と講義を通して本時に必要な共通の知識基盤を持たせる。
- ③4 人 1 組のグループを作り、RR、ブレインストーミング、ディスカッションを行いながら課題解決に向けたロジックツリーを作る（写真 4.2.2.1、4.2.2.2）。
- ④明示された解決する課題に対するグループの結論及び理由等をホワイトボードにまとめ、グループの代表者 1 名がそのホワイトボードを持って他のグループにプレゼンテーションをしに行く（写真 4.2.2.3、4.2.2.4）。
- ⑤プレゼンテーションの聞き手は自分たちが導き出した意見と比較しながら、プレゼンテーションに対する疑問や質問を投げかける。その際、プレゼンテーションを行った生徒はその疑問や質問には原則として回答しない。
- ⑥投げかけられた疑問や質問を自分のグループに持ち帰り、それについてディスカッションを行うことで、多面的な思考を促す。
- ⑦リフレクションシート（資料 4.2.2.1）を用いて、自己評価及び相互評価を行いながら、本時を振り返る。



写真4.2.2.1 RR・ブレインストーミングの様子

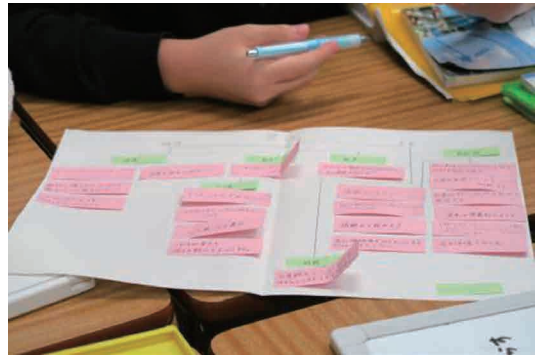


写真4.2.2.2 作成されたロジックツリー



写真4.2.2.3 プレゼンテーションの様子①



写真4.2.2.4 プレゼンテーションの様子②

1年生「政治・経済」課題解決セッション No. \_\_\_\_ 【リフレクションシート】 クラス: \_\_\_\_ 番号: \_\_\_\_ 名前: \_\_\_\_

◆評価

	3	2	1
雰囲気作り	以下の全てを行い、グループの雰囲気を支えた。 ①建設的なコミュニケーションを行い、メンバーの意見を大切に扱う。 ②肯定的な話し方や書き方、表情を用いる。 ③メンバーのディスカッションに対するモチベーションを上げる。	以下の2つを行い、グループの雰囲気を支えた。 ①建設的なコミュニケーションを行い、メンバーの意見を大切に扱う。 ②肯定的な話し方や書き方、表情を用いる。 ③メンバーのディスカッションに対するモチベーションを上げる。	以下の1つを行い、グループの雰囲気を支えた。 ①建設的なコミュニケーションを行い、メンバーの意見を大切に扱う。 ②肯定的な話し方や書き方、表情を用いる。 ③メンバーのディスカッションに対するモチベーションを上げる。
メンバーの参加の促進	誰かがディスカッションに参加していない時には、参加を促すとともに、他のメンバーの意見をディスカッションに取り入れることで、メンバーのディスカッションへの参加を促進することができた。	他のメンバーの意見をディスカッションに取り入れることで、メンバーのディスカッションへの参加を促進することができた。	発言の順番を回したり、他の意見を遮ることなく傾聴することで、メンバーのディスカッションへの参加を促進することができた。
ディスカッションへの真の貢献	メンバーの意見の良さを明確にし、他の観点からの意見を提案することで、ディスカッションの質を向上させることができた。	他者の考えを踏まえた他の観点からの意見を提案することで、ディスカッションの質を向上させることができた。	自分なりに他の観点からの意見を提案することで、ディスカッションの質を向上させることができた。

自己評価 【氏名: 】 雰囲気作り 【 】 メンバーの参加の促進 【 】 ディスカッションへの真の貢献 【 】

相互評価 【氏名: 】 雰囲気作り 【 】 メンバーの参加の促進 【 】 ディスカッションへの真の貢献 【 】

【氏名: 】 雰囲気作り 【 】 メンバーの参加の促進 【 】 ディスカッションへの真の貢献 【 】

【氏名: 】 雰囲気作り 【 】 メンバーの参加の促進 【 】 ディスカッションへの真の貢献 【 】

【氏名: 】 雰囲気作り 【 】 メンバーの参加の促進 【 】 ディスカッションへの真の貢献 【 】

◆今回のミッションに対する自分なりの結論を書いてください。

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

◆その他（意見、要望など自由に記入してください）

\_\_\_\_\_

資料4.2.2.1 リフレクションシート



11月から12月にかけては、憲法改正に関する単元を扱った。なお、このセッションでは2年次のPBLに向け、探究活動の進め方の全体像を把握することを重視したため、7つのステップからなる探究補助プリントを作成し提供した。単元名とこの期間におけるアクティブ・ラーニングの授業のデザインは表4.2.2.2の通りである。

単元名	プロセスの組み合わせ	協働的な活動の範囲	主な協働的な活動、言語活動・体験活動の手法
第1章2節 日本国憲法の基本原理	A-②、B-①、 C-②、D-②	4人 1人→4人	TPS、RR、ディスカッション、 プレゼンテーション

表4.2.2.2 11月から12月アクティブ・ラーニングのデザイン

憲法改正の議論において解決すべき課題を自ら設定するところから始めたため、授業の構成を表4.2.1の表記で示すと、これまでのA-①からA-②へと進んでいる。その他の要素はこれまでと同様の構成とした。授業内容及び活動の様子は以下の通りである。

<設定課題と協働的な活動において重視する要素>

日本国憲法改正の議論が抱える課題の克服

…協働的な探究活動の進め方の全体像を把握する

<授業の構成>

1学級（40人）、4単位時間で実施。

<授業の進め方>

- ① 大まかな課題を示すとともに、2年次のPBLを見据えた探究活動の進め方の全体像を把握することを重視するため、探究補助プリント（資料4.2.2.2）の流れに沿いながら具体的な課題の設定からその解決策立案までグループで行うことを伝える。
- ② 配布資料と講義を通して本時に必要な共通の知識基盤を持たせる。
- ③ 4人1組のグループを作り、憲法改正の議論において自分たちが重視する論点を、ブレインストーミング等を用いながらディスカッションし、決定する。
- ④③で決定した自分たちが重視する論点について、どのように探究するか考えるためロジックツリーを作成しながら論点の要素を整理し、作業分担と共有計画を考える。また、各自で分担内容に対する調査方法や調査計画を考え、調査を行い、共有計画に従って調査結果をグループで共有する。
- ⑤ 調査結果を共有したことで見えてきた課題の全体像を踏まえ、再度ディスカッションを行い課題解決の方法を仮決定する。
- ⑥⑤の結論に説得力があるのか、探究補助プリント（資料4.2.2.3）の流れに沿いながら自分たちの結論を検証する。
- ⑦以降は課題解決セッションI④～⑥と同様。

1年生 位相・結句 課題解決セッション No.4 簡易版の探究課題

クラス: \_\_\_ 番号: \_\_\_ 名前: \_\_\_\_\_

**探究STEP0: 課題の設定・定義**  
 探検したように「簡易版の探究課題」にはたくさんの障壁があります。そこで、まず自分たちが探検点として探検していくのか(＝自分たちの探究点なのか)を確認しましょう。

**STEP(1): フォーディスカッション**  
 ・全員自由発言をしましょう。この自由発言は、自分が疑問に考える課題があり、そして疑問だと考える理由のことです。  
 ※紙を用いてエディックシート、マインドマップなどを用いて整理しましょう。

**STEP(2): 調査**

**STEP(3): ディスカッション (探検の経路を考察)**  
 ・探検した経路とどのように考察するのかを考えましょう。そのために経路の整理をしましょう。  
 ※紙を用いてエディックシートを用いて整理しましょう。

**STEP(4): ロードマップ精査**  
 ・経路の整理をしたら、作業計画を作成しましょう。

要素	担当者

↓

持参品・タイミング

**探究STEP0: 基本情報の収集**  
 調査方法の整理を考察し、各自の担当の整理をしましょう。

調査計画	
調査内容	調査方法

**STEP(1): スレセテーション (資料整理を有する)**  
 ・スレセテーション・整理を済ませて、課題に対する全員の問題解決をしましょう。

M&V

**STEP(2): ディスカッション (課題の再精査)**  
 ・課題の全体を再確認し、再整理となる点について考えましょう。  
 ※紙を用いて整理をしましょう。

**探究STEP0: 経路(図)**  
 課題(経路)を整理し、再確認した経路に対して各自の経路を整理しましょう。

資料 4. 2. 2. 2 探究補助プリント (表)

**探究STEP0: 経路・整理**  
 自分たちの経路を整理を終わらせよう。検証(再考)しましょう。その際、解決策としての整理をたてられ、それを整理を終わります。

**STEP(1): ディスカッション (探検の経路を考察)**  
 ・どのように整理するのかを考えましょう。  
 ※紙を用いてエディックシートを用いて整理をしましょう。

**STEP(2): ロードマップ精査**  
 ・経路の整理をしたら、作業計画を作成しましょう。

要素	担当者

↓

持参品・タイミング

**STEP(3): ロードマップ精査**  
 調査方法の整理を考察し、各自の担当の整理をしましょう。

調査計画	
調査内容	調査方法

**STEP(1): スレセテーション (課題整理を有する)**  
 ・スレセテーション・整理を済ませて、課題に対する全員の問題解決をしましょう。

M&V

**STEP(2): ディスカッション (検証)**  
 ・自分たちの経路を整理をしましょう。

**探究STEP0: 成果発表**  
 自分たちの経路を整理をスレセテーションをしましょう。

資料 4. 2. 2. 3 探究補助プリント (裏)

### 4.2.3. 課題解決セッションⅡ

1月から2月にかけては、世界の諸課題に関する単元を扱った。貧困状態に置かれている国を各グループに1ヶ国ずつ割り当て、その国の代表者として世界に自国の貧困克服のための支援を求めるという設定をした。単元名とこの期間におけるアクティブ・ラーニングの授業のデザインは表4.2.3.1のとおりである。

単元名	プロセスの組み合わせ (表1の表記に基づく)	協働的な 活動の範囲	主な協働的な活動、 言語活動・体験活動の手法
第2章5節 国民経済と国際経済 第3章2節 国際社会の諸課題	A-②、B-②③、 C-③、D-②	4人 4人→36人	TPS、RR、ディスカッション、 プレゼンテーション

表4.2.3.1 1月から2月アクティブ・ラーニングのデザイン

課題解決セッションⅡでは、主な調査項目と必要な情報が収集できる日本語ソースと英語ソースの2つを明記した探究補助プリントを提供した。また、それ以外にもなるべく多くの情報を収集することを求めたため、授業の構成を表4.2.1の表記で示すと、これまでのB-①からB-②③へと進んでいる。さらに、情報の整理・分析の際には統計的手法（主に相関係数）を必ず用いることとしたため、これまでのC-②からC-③へと進んでいる。その他の要素は課題解決セッションⅠと同様の構成とした。また、協働的な活動の範囲に関しては、グループ全員でクラス全体の前でプレゼンテーションするとしたため、これまでの「1人→4人」から「4人→36人」と広がっている。授業内容及び活動の様子は以下の通りである。

#### <設定課題>

自国の貧困克服のための支援を求める

#### <授業の構成>

1学級（40人）、4単位時間で実施。

#### <授業の進め方>

- ①貧困状態に置かれた10ヶ国を4人1組のグループに1ヶ国ずつ割り当て、自国の貧困克服のための政策を立案し、必要な資金の支援を世界に求めるという課題を明示する。ただし、立案した政策の正当性を明らかにするため統計的手法を用いること、自国の主張を端的に示した「交渉ペーパー」を作成することを条件とする。
- ②配布資料と講義を通して本時に必要な共通の知識基盤を持たせる。
- ③課題解決セッションⅠの憲法改正の単元の際に行った探究活動の進め方を念頭に置きながら、探究補助プリントの項目及び情報ソースを参考にして探究活動を進める。情報の収集方法は自由とし、活動場所も教室、PC室、図書室のいずれでもよいこととする。（写真4.2.3.1、4.2.3.2、4.2.3.3）

- ④お茶の水女子大学 Moodle2016<sup>14</sup> を用いて「交渉ペーパー」をクラス全員が共有できるようにする。
- ⑤グループ全員でクラス全体の前でプレゼンテーションを行う。聞き手は i-pad で「交渉ペーパー」を見ながらプレゼンテーションを聞き、9ヶ国の政策に対して投資の必要性、妥当性、収益性の3つの観点で5段階評価し、それに応じて自身が持つ資金 100 万円のポートフォリオを作成する（写真 4.2.3.4、4.2.3.5、4.2.3.6）。
- ⑥⑤で作成したポートフォリオをグループで共有し、ディスカッションをしながらグループとしてのポートフォリオを作成する。
- ⑦本時の振り返りを行う。



写真 4.2.3.1 PC室での活動の様子



写真 4.2.3.2 図書室での活動の様子

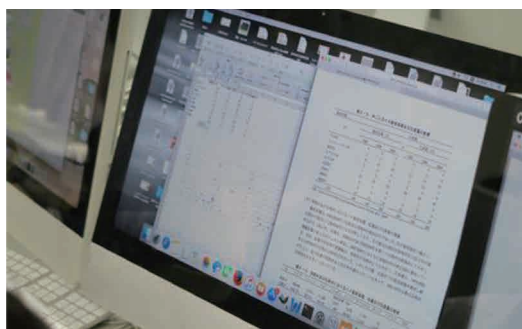


写真 4.2.3.3 統計的手法（主に相関係数）



写真 4.2.3.4 プレゼンテーションの様子



写真 4.2.3.5 Moodle上の「交渉ペーパー」

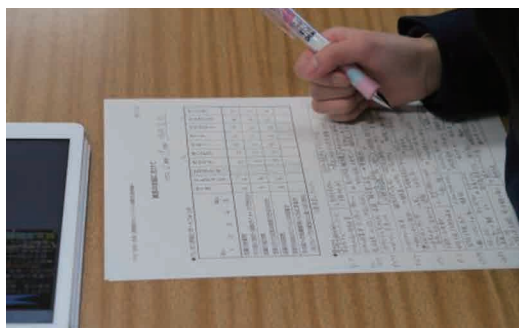


写真 4.2.3.6 評価及びポートフォリオの作成

#### 4.2.4. 効果検証

本授業の効果測定として、選択式と記述式のアンケート調査を実施した。調査内容は、選択式においては、2年次に実施するPBLへの接続を考え、協働的課題解決力の年間の変化を5段階で回答するものとした。なお、協働的課題解決力は、「グループ内の他者の考え方を理解できる力」、「グループの知識・経験・技能を豊かにすることに貢献する力」、「貢献の必要性や貢献の仕方を認識できる力」、「課題解決のための構造や解決へのロードマップを見出す力」、「協調して新しい力や理解を積み上げ、作り出す力」の5つの要素からなる力と生徒には説明している。また、本校のSGHの取り組みで目指している汎用的能力6要素（現代の諸課題に対する関心、課題を発見し解決する力、言語活用能力、論理的な思考力、プレゼンテーション能力、ICTを活用する能力）の授業後の変化を5段階で回答する調査も実施した。記述式アンケート調査においては、1年間の授業を振り返って、最も自分が成長した点やそれを感じた場面等を回答するものとした。

協働的課題解決力の年間の変化を示したものが以下の表4.2.4.1である。

	1	2	3	4	5
経済と政治のしくみ	6	33	52	23	2
ワールドトレジャーランド再建計画	1	11	46	53	5
課題解決セッションI		4	30	65	17
課題解決セッションII		2	24	66	24

(単位：人)

1. 全くない 2. あまりない 3. 普通 4. ややある 5. かなりある

表 4. 2. 4. 1

協働的課題解決力がややある・かなりあると回答した生徒数及び割合を見ていくと、経済と政治のしくみの授業後は25人(21.6%)となっていたが、ワールドトレジャーランド再建計画の授業後は58人(50.0%)、課題解決セッションIの授業後は82人(70.7%)、課題解決セッションIIの授業後は90人(77.6%)と漸進的に増加していることが分かる。また、同様に協働的課題解決力が全くない・あまりないと回答した生徒数及び割合を見ていくと、経済と政治のしくみの授業後は39人(33.6%)、ワールドトレジャーランド再建計画の授業後は12人(10.3%)、課題解決セッションIの授業後は4人(3.4%)、課題解決セッションIIの授業後は2人(1.7%)と漸進的に減少していることが分かる。このことから、本授業の結果、生徒の協働的課題解決力習得の認識が漸進的に向上していったことが分かる。

また、初期値と最終値を比較すると、初期値ではややある・かなりあると回答した割合が21.6%、全くない・あまりないと回答した割合が33.6%となっていたが、最終値では、ややある・かなりあると回答した割合が77.6%、全くない・あまりないと回答した割合が1.7%となっている。このことから、本授業の結果、協働的課題解決力

習得の認識に関して、生徒間の格差が縮小したことが分かる。

汎用的能力6要素の変化を示したものが以下の表4.2.4.2である。

		(単位:人)				
授業後	5		1	5	12	5
	4	3	11	38	16	1
	3	3	10	7		
	2		3			
	1					
		1	2	3	4	5
		授業前				
		現代の諸課題に対する関心				
		(単位:人)				
授業後	5			3	1	1
	4		10	29	7	
	3	3	39	13		
	2	2	6			
	1	1				
		1	2	3	4	5
		授業前				
		課題を発見し解決する力				
		(単位:人)				
授業後	5			2	1	1
	4		2	13	8	
	3		14	49		
	2		20	1		
	1	4				
		1	2	3	4	5
		授業前				
		言語活用能力				
		(単位:人)				
授業後	5			1	1	
	4		8	16	3	
	3	2	28	17	1	
	2	8	26			
	1	4				
		1	2	3	4	5
		授業前				
		論理的な思考力				
		(単位:人)				
授業後	5			3	4	
	4	1	7	21	17	
	3	7	18	17		
	2	6	11	2		
	1	1				
		1	2	3	4	5
		授業前				
		プレゼンテーション能力				
		(単位:人)				
授業後	5		1	1	4	1
	4	2	6	20	15	
	3	2	20	28		
	2	3	10		1	
	1	1				
		1	2	3	4	5
		授業前				
		ICTを活用する能力				

1. 全くない 2. あまりない 3. 普通 4. ややある 5. かなりある

表4.2.4.2

この結果から、6つの観点のうち、言語活用能力を除く5つにおいて、半数以上の生徒が自身の成長を感じ取っていることが分かる。とりわけ、課題を発見し解決する力が高まったとする生徒が87人(75.7%)、現代の諸課題への関心が高まったとする生徒が83人(72.2%)にのぼる点、加えて授業後、現代の諸課題への関心がややある・かなりあるとする生徒が92人(80.0%)となっており、本授業の結果、多くの生徒が汎用的能力が身についたと感じることができたことが分かる。

1年間の授業を振り返って、最も自分が成長した点やそれを感じた場面等を回答する記述式アンケートの主な回答は以下の表4.2.4.3に示す。

- a. 課題解決セッションⅡで、相関係数などをどのように使えば相手を説得させられるプレゼンができるかを考えたとき最も成長を感じた。
- b. グループの発表役として他のグループに出向いたとき、知識のない相手にどれだけ分かりやすく説明できるかと考え、説明力が上がった。
- c. 貧困の理由に合わせて散布図や克服後のビジョンまで考え、また自分たちで仮説をたてては崩れて、といったことを繰り返し、試行錯誤しながら論理的に思考していくことができた。また、「他国に投資してもらおう」という要素があったため、他国と差をつけられる内容を考え、少しでも見てもらえるように交渉ペーパーを工夫するなどした。とても大変だったが達成感を感じられた。
- d. 課題解決セッションで適切なデータを引用して根拠を明確にし、論理的な主張ができるようになった。
- e. 統計データなどを用いて、より説得力のある、より実現性の高い解決策を提示できるようになったと感じた。
- f. ニュースなどを見ているときに、前よりもなぜそのようなことが起こっているのか考えるようになり、またそれがある程度分かるようになった。
- g. テレビに出ているニュースや携帯のニュース欄で、政治などの分野にも興味を持つようになった。
- h. 労働問題や憲法改正などの課題解決セッションを経て、それに関連したニュースを見たときにも少し詳しく調べてみようかなと思うようになった。
- i. 社会の諸課題に対し、グループワークなどを通して意欲的に取り組もうと考えるようになった。
- j. これまでは流し見ていた政治的なニュースを自分たちの意見を持ちながら見るようになったとき。
- k. ニュースなどに敏感になり、記事に対し自分の考えを持つようになった。
- l. 普段のニュースや新聞を原因や課題を考えて見るできるようになった。
- m. ディスカッションをしているときに、自分の意見に根拠をもって伝えられるようになった。
- n. ディスカッションで、最初の頃はみんなの意見を聞いていただけだったけど、自分の意見も少しは言えるようになった。他の班の人たちのプレゼンを聞き、自分で理解して疑問に思ったことを質問することができるようになった。
- o. グループで話し合いをするとき、これまでは誰かの話に対してリアクションするだけだったのですが、積極的に話に加わるようになりました。自分の意見だったり反論だったり怖がらずに言えるようになったのは成長だと思います。
- p. 課題解決セッションⅠでは相手の話を聞くことが主で受け身になっていましたが、課題解決セッションⅡでは自分の意見をしっかり述べることができました。
- q. 仲間と協力して課題や問題を見つけ、それを解決するために何をすればいいのかを考えることができた。
- r. ルーブリック評価を使うこと知り、自分が良いと思ったことをまとめるのではなく、グループで協力して解決法を出していくことが大切だと分かったとき。
- s. グループでの探究学習のときに、協働作業になると自分はやらなくても誰かがやってくれるという考えが今まであったのですが、分担を決めることにより、グループの人と協力して探究学習ができるようになりました。

- t. 課題解決セッションⅠ・Ⅱで、別の人の意見も取り入れることで問題を多面的にとらえられるようになった。
- u. 課題に対して、予想・調べる・考える・解決策の提示を1サイクルとしてとらえ、割とスムーズに行えるようになったこと。
- v. 課題解決のためのグループワークでは、沢山の意見を知ることができたり、考えを深めることができたほか、グループで動くときにはどうすべきか等、探究の方法についての学びもあり成長できた。
- w. 教科書を読むだけでなく、その制度ができたのにはどんな背景があるのか、今世界でとられている対策は何かなど、自分なりに広げて調べていけた点。
- x. 中学の時は問題の解決法といっても1つぐらいしか思い浮かばず、その解決法によって生じる問題までは考えられなかった。しかし、この授業を通して、解決法によって生じる問題まで考えられるようになった。
- y. 課題解決セッションを通して、自分の考えと他の人考えを融合させたり、新たな考えを作り出したりして、受け身ではなく主体的に自分たちなりの考えをみんなで導き出すことができた。

表 4. 2. 4. 3

これらの回答から、本授業を通して、生徒が論理的・分析的・多面的に考え、表現することができるようになった (a、b、c、d、e、f、m、t、v、x)、自身の意見を表現することができるようになった (n、o、p)、協働的な活動ができるようになった (q、r、s、t、y)、興味・関心を持ち主体的な学びができるようになった (g、h、i、j、k、l、o、w、v、y)、探究学習の方法が身についた (u、v) と感じていることが分かる。これらの中でも、表現することができるようになったと感じている点と、主体的な学びができるようになったと感じている点は、本稿「3. 1. 漸進的に展開するアクティブ・ラーニングの必要性」で述べた他者との協働を基本とする言語活動や体験活動を組み込んだ授業を行うにあたっての課題を考えると、大きな成果と言えるだろう。

今後の課題としては、汎用的能力6要素の変化(表4.2.4.2)における論理的な思考力に関して、論理的な思考力が高まったとする生徒が64人(55.7%)となっている一方で、授業後も論理的な思考力が全くない・あまりないと回答した生徒が38人(33.0%)となっている点がある。ディスカッションの際、思考ツールを用いて論理的に思考することを促したが、特にロジックツリーがうまく作れないという生徒が多くいたことが理由の1つと考えられるため、課題解決セッションⅠの導入として実施した「課題解決スキル～課題解決とは～」の授業で扱う例題演習にさらなる工夫が必要だと考えている。また、各単元におけるロジックツリー作成時に教師が介入する際、協働的・主体的な学びを阻害せず、また促すだけでなく、学びにつながる介入の方法・内容について今後さらなる改善が必要だと感じている。加えて、言語活用能力に関して、言語活用能力が高まったとする生徒が32人(27.8%)に留まり、かつ授業後、言語活用能力が全くない・あまりないと回答した生徒が25人(21.7%)となっている点も本授業の課題と言える。ただし、言語活用能力とは本来日本語及び英語の活用能力



のことを指すが、ほとんどの生徒は英語の活用能力について回答しているようであり、そう考えると本授業が「政治・経済」の授業である以上、これ以上英語を扱う時間を増やすことは現実的に難しい。言語活用能力に関しては、海外研修の実施等、より協働的な活動の範囲が広がる2年次のPBLにおいて身につけられるようにするのがよいのではないかと考えている。

## 5. おわりに

本稿では、汎用的能力の育成が不十分である現状及びアクティブ・ラーニングが抱えるいくつかの課題を克服する手法として、PBLのプロセスの細分化と協働的な活動の範囲を組み合わせて授業をデザインする、漸進的に展開するアクティブ・ラーニングの意義と効果について論じてきた。「政治・経済」における授業実践の結果から、この手法が生徒の認識において、汎用的能力の育成、自身の考えを表現することや主体的に学ぶ姿勢、思考力・判断力・表現力における格差の縮小が実現されることが明らかになった。それはつまり、漸進的に展開するアクティブ・ラーニングが、論点整理で示された「他者に対して自分の考え方等を根拠とともに明確に説明しながら、対話や議論を通じて多様な相手の考えを理解したり自分の考え方を広げたりし、多様な人々と協働していくことができる人間」の育成に向けた効果的な手法の1つになりうるということである。ただし、アクティブ・ラーニングが抱える課題がこれで全て克服されたわけではない。何を学ぶのかに関する精選、つまり共通の知識基盤の設定に関しては、今回の「政治・経済」の実践だけでは論じることができないからである。また、資質・能力を、生徒の認識ではなく、客観的にどう評価するか<sup>15</sup>という点も課題として残っている。漸進的に展開するアクティブ・ラーニングを、資質・能力の育成に向け学習者がアクティブ・ラーナーとなることを目的として実践しつつ、授業内での学びのコンテンツと授業外での学びのコンテンツをどう整理し、どう評価するかを、今後の課題として取り組んでいきたい。

- 1 育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会（平成 26 年 3 月 31 日取りまとめ）では、アメリカを中心とした「21世紀型スキル」、英国の「キー・スキルと思考スキル」、オーストラリアの「汎用的能力」等が示されている。
- 2 合田哲雄「今、なぜ「アクティブ・ラーニング」か」、教育課程研究会編著『「アクティブ・ラーニング」を考える』、東洋館出版社、2016、p.27。
- 3 平成 28 年 12 月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の改善及び必要な方策について」第 7 章には、「「アクティブ・ラーニング」の視点の意義」としてその重要性が示されている。
- 4 平成 28 年 12 月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の改善及び必要な方策について」では、「主体的・対話的で深い学び」と表現されている。
- 5 合田哲雄「今、なぜ「アクティブ・ラーニング」か」、教育課程研究会編著『「アクティブ・ラーニング」を考える』、東洋館出版社、2016、p.34。
- 6 市川伸一「習得・活用・探究とアクティブ・ラーニング」、教育課程研究会編著『「アクティブ・ラーニング」を考える』、東洋館出版社、2016、p.89。
- 7 山口真由「私の「大学入試改革」論」、『サンデー毎日』、2017 年 3 月 26 日増大号、p.164。
- 8 関田一彦「アクティブラーニングを支えるグループ学習の工夫ー協同学習の視点から見える実践の留意点」、安永悟・関田一彦・水野正朗編『Active Learning 1 アクティブラーニングの技法・授業デザイン』、東信堂、2016、p.28。括弧内は筆者加筆。
- 9 平成 28 年 12 月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の改善及び必要な方策について」での、「地理探究」「日本史探究」「世界探究」「理数探究基礎」「理数探究」「総合的な探究の時間」は PBL の一種と考えられる。
- 10 溝上慎一「アクティブラーニングとしての PBL・探究的な学習の理論」、溝上慎一・成田秀夫編『Active Learning 2 アクティブラーニングとしての PBL・探究的な学習』、東信堂、2016、p.11。
- 11 ベネッセ教育総合研究所「生徒・教師・教科がつながる探究学習」、『VIEW21 高校版』、2016 年 10 月、p.2。
- 12 本校作成の平成 27 年度スーパーグローバルハイスクールに係る研究開発完了報告書参考資料 1 において、「教科の SGH 化」と表現している。
- 13 渡辺健介『世界一やさしい問題解決の授業』、ダイヤモンド社、2007、p.61-66。
- 14 Moodle とは Modular Object Oriented Dynamic Learning Enviroment の略。オープンソースの e-learning 用 LMS (Leaning Management System) としてオーストラリアの Martin Dougiamas 氏が

開発した。本校では大学に登録申請することで、誰でも授業に活用することができる。

- 15 本校では SGH の取り組みの一環として、思考スキルの客観評価のため、株式会社ベネッセ i-キャリアによる GPS-Academic を採用している。今後は「政治・経済」をはじめ、アクティブ・ラーニングの授業における評価方法の1つとして、この GPS-Academic の活用を検討している。

## 【引用・参考文献一覧】

- 安永悟・関田一彦・水野正朗編『Active Learning 1 アクティブラーニングの技法・授業デザイン』、東信堂、2016年。
- 溝上慎一・成田秀夫編『Active Learning 2 アクティブラーニングとしての PBL・探究的な学習』、東信堂、2016年。
- 松下佳代・石井英真編『Active Learning 3 アクティブラーニングの評価』、東信堂、2016年。
- 溝上慎一編『Active Learning 4 高等学校におけるアクティブラーニング 理論編』、東信堂、2016年。
- 溝上慎一編『Active Learning 5 高等学校におけるアクティブラーニング 事例編』、東信堂、2016年。
- 溝上慎一編『Active Learning 6 アクティブラーニングをどう始めるか』、東信堂、2016年。
- 小林昭文『アクティブラーニング入門—アクティブラーニングが授業と生徒を変える—』、産業能率大学出版部、2015年。
- 教育課程研究会編著『「アクティブ・ラーニング」を考える』、東洋館出版社、2016年。
- 松下佳代編著『〈新しい能力〉は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンピテンシー—』、ミネルヴァ書房、2013年。
- 中央教育審議会『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）』、2014年8月。
- 鈴木敏恵『課題解決力と論理的思考力が身につく プロジェクト学習の基本と手法』、教育出版、2015年。
- 文部科学省『高等学校学習指導要領』、2009年3月
- 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 公民編』、2010年6月。
- 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 総合的な学習編』、2010年6月。
- 山口真由「私の「大学入試改革」論」、『サンデー毎日』、2017年3月26日。
- 桑田てるみ『思考を深める探究学習 アクティブ・ラーニングの視点で活用する学校図書館』、全国学校図書館協議会、2016年。
- 教育課程部会『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）参考資料』、2015年4月。
- 渡辺健介『世界一やさしい問題解決の授業』、ダイヤモンド社、2007年。
- 小学館『総合教育技術3月号増刊 U-40 教育技術 vol. 3』、2017年2月。
- 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編著『ディープ・アクティブラーニング 大学授業を深化させるために』、勁草書房、2016年。
- P. グリフィン・B. マクゴー・E. ケア編『21世紀型スキル 学びと評価の新たなかたち』、北大路書房、2014年。
- C. ファデル・M. ビアリック・B. トリリング『21世紀の学習者と教育の4つの次元—知識、スキル、人間性、そしてメタ学習—』、北大路書房、2016年。
- ベネッセ教育総合研究所『VIEW21 高校版』、2016年10月。
- 齋藤嘉則『問題解決プロフェッショナル「思考と技術」』、ダイヤモンド社、2008年。
- 中央教育審議会『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）』、2016年12月。
- 教育課程企画特別部会『論点整理』、2015年8月。