

単元学習とアクティブ・ラーニング

中村 至

抄録：「単元学習」は主に国語科の授業実践のなかで地道な歩みを続けてきた。時には系統学習論者の側からの批判を受けたり、詰め込み教育の推進者たちからの冷笑を浴びたり、個人プレーのままごとと学習との誇りを受けたこともあった。しかし、「アクティブ・ラーニング」との出会いによって正当に評価される地平を見出した。「単元学習」と「アクティブ・ラーニング」は多くの共通点がある。それは、①学習者主体主義を貫いていること、②能動的な参加型の学習の実践が前提であること、③学習者自身の関心を高め認識を深めることによる学習の新展開が期待できること、などである。しかし、課題も共有している。それは、①表面的なパフォーマンスに目を奪われて単なる経験主義に陥るおそれがあること、②目標の高さが実践の拡散に繋がり評価の曖昧さという罠にはまることがあること、③目標と実践と評価が一体のものとして学習者に可視的に提示されなくてはいけないこと、などである。

キーワード：単元学習、アクティブ・ラーニング、パフォーマンス評価、より深い認識

1. はじめに

平成 27 年 7 月 31 日と 8 月 1 日に開催された第 78 回国語教育全国大会は、「ことばの学び手が育つ国語教育の創造—豊かな言語生活を拓く国語単元学習の展開—」と題して、東京都文京区の文京シビックセンターと品川区立小中一貫校品川学園を会場に開催された。

そこで「豊かな言語生活を拓く国語単元学習」と題した基調提案として筑波大学の鳴島甫は、「3「豊かな言語生活を拓く」ための「話すこと、聞くこと」の充実を」の項で「平成 26 年 11 月 20 日に文部科学大臣より中央教育審議会に対して「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」の諮問がなされた。その中で「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」）や、そのための指導方法等を充実させていく必要がある」という指摘がなされた。これとて「言語生活の充実」の一環ではあるが、この場面での「主体的・協働的に学ぶ学習」にとって欠かせないのは「話すこと・聞くこと」の力である。主体性を保ちつつ、協力しながら何かを生み出していくためには「話し合う」力の向上が欠かせない。実社会や実生活の中では今後さらにその重要度をますであろう。「豊かな言語生活を拓く」ためにもこの領域の充実をなお一層図るべきである」と強調した。

それに続く「基調提案に基づく実践報告」は、先駆け的に実践される「アクティブ・ラーニング」の連続であった。一つめは立川市立新生小学校の井上陽童の「「二年三組手作り図書館へようこそ！」～説明的文章「さげが大きくなるまで」から始まる国語単元学習のダイナミックな展開～と題して、全 20 時間のうち国語の学習が 12 時間で、あと 8 時間のうち生活科が 5 時間、学級活動 1 時間、図工科 1 時間、全校集会 1 時間という総合的な展開の実践報告であった。その成果として「◎協働的学びが生まれる。」と報告した。二つめは長野県飯綱町立飯綱中学校の伊藤均が、「家族に恵まれない

人生を送った小林一茶は、実践校の地域出身の俳人である」ことを契機として「[伝統的な言語文化]の学びを通して自信を培う」と題して実践を報告した。そして、「この学びのゴールは、保護者、地域住民、報道関係者、識者等を招待して学年全体で「俳句フォーラム」を開催することである」とした。そして三つめは神戸大学附属中等教育学校の平松はるみが「生徒の言葉から生まれ成長する授業を目指して」と題して、高校一年生の「一年のまとめには、生徒たち自身が目指す学校をテーマとして、大人の前でプレゼンテーションを行った」という例と、高校二年生の「神戸の街全体を使って江戸時代の人々が行った「旗振り」(江戸時代には大阪の米相場が数時間後には江戸まで旗信号で伝えられたという：中村注)を再現する試みに発展した」ケースなどを報告した。

これらから強く印象づけられるのは、意識的に単元学習を深い認識で実践してきた単元学習授業者たちは、すでに「アクティブ・ラーニング」の導入を契機に小中高校の段階で盛んに取り組んでいるという側面がある。そこで本論考としては、「単元学習」と「アクティブ・ラーニング」がどのように位置づけられて実践されるべきなのかを追究することに意義を見出すのである。

2. 定義とその周辺

ここで「単元学習」と、「アクティブ・ラーニング」の定義を確認しながら、その背景となぜこの二つを重ね合わせて考察するのかということについて論を進めてみよう。

2.1 「単元学習」の定義と背景

現在は日本国語教育学会の中心的メンバーのひとりである桑原隆は、つぎのように述べる。「単元学習は、教師中心の解説型の授業とは対極に位置するものである。学習者中心の授業であり学習者の言語生活を基盤とする。学習者の潜在のおよび顕在的興味・関心を尊重し、それと社会的必要との調和的接点に単元学習は組織される」(『国語教育指導用語辞典、第四版』2009年、教育出版株式会社、p208)とする。

「単元学習」を取り上げると、避けて通ることができないのが国語教育の伝説的な存在である大村はまである。大村はまは戦後まもない昭和23年5月の「教員再教育指導者養成協議会」において、興水実の講演を経てルス・ストリックランドの『How to Build a Unit of Work』に接した。その時の感受を大村は「教材は生徒の経験の中に生かされて始めて教材となるのであるから教材観、生徒観、指導観が一つである」「めいめい一人一人をめいめい一段ずつ上げればよいのである。指導は生徒の成長の手助けなのである」という大村の「単元学習」の原点とも言うべき言葉をそのノートに記している。しかしまた大村はこうも述べている。「最初のスタートにおいて単元とは何かということを経験していないのです。簡単に言うために、ことばとして使いやすいので単元学習ということになるんですけれども、そういう名前呼びたいと思ったことは別にありません」(「私の国語単元学習」日本国語教育学会『国語教育研究』第65号、1977年、p11)大村はまさに偉大な国語教育実践者という所以である。

これらを俯瞰したうえで、笠井正信は次のように定義する。「単元学習の「単元」とは、学習者の興味や関心、必要に根ざす話題や題材(学習材)から、課題を発見し追究、解決していく学習活動(言語活動等)のひとまとまりを言う。昭和戦後期(1945年以降)に登場した日本の「単元学習」には、学習者中心の発想が根底に有る。その点、学問体系や科学的な体系を背景とする教科(教科書の知)を教える教科カリキュラムとは発想が異なる。児童生徒の経験や生活の視点からはじまる生活カリ

キュラム・経験カリキュラムの発想が「単元学習」を支えている。国語単元学習という場合、児童生徒の言語体験・言語生活において出会う様々な課題や問題に対してそれを追究し解決していく学習活動を通して国語力を培うことが目指される学習になる。」(『中学・高等学校国語科教育法研究』田近洵一・鳴島甫編著、2013年初版第1刷発行、東洋館出版社、p168)

2.2 「アクティブ・ラーニング」の公式的な定義と学術的な定義そして発展

2012(平成24)年8月28日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」の「4. 求められる学士課程教育の質的転換」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。」(『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)平成24年8月28日、中央教育審議会 p9)と指摘した。

そのうえで「用語集」の中で「【アクティブ・ラーニング】(p3, 4, 9) 教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。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。」(『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)平成24年、中央教育審議会「用語集」、p37)と公的に定義した。

これを学術的な観点から定義し直すのが溝上慎一である。溝上は京都大学高等教育研究開発センターのチームとの共著の中で次のように定義する。「アクティブラーニングは包括的な用語であり、どの専門分野の専門家・実践家にも納得してもらえるような定義をすることは不可能である。そのことを前提として、ここでは、アクティブラーニング(active learning)を、一方向的な知識伝達型講義を聴くという(受動的)学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなど活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う。と定義する」(『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』2015年、松下佳代編著、勁草書房発行、p31-32)としている。

ここに至って中央教育審議会や文部科学省が使用する「アクティブ・ラーニング」が「アクティブラーニング」とされていることに気づく。それは溝上が、おおまかに言って二つの思索と実践の段階を経て「ディープ・アクティブラーニング」の認識にたどり着くための必然的な過程でもある。その二つの段階を溝上の著作からの引用によってたどってみよう。

「アクティブラーニングの定義をはやくからおこなったことでよく知られるボンウェルとエイソン(Bonwell & Eison, 1991)は、著作“Active Learning”の冒頭において、「能動的(active)」を同定することの難しさについて述べている。ボンウェルらが挙げる、次のような伝統的な保守派教員からのアクティブラーニングに対する批判的コメントは、この用語を理解する上で重要なものである。

- (A) そもそも、受動的な学習なんてあるのか
- (B) しっかり講義を聴くことも能動的な学習ではないのか

ここでは、この2つの批判的コメントに応答するかたちで、ここでの定義の含意を述べていく。」(『ディープ・アクティブラーニング』 p32)

溝上はこの2つの批判コメントを学習者の「ポジショニング (positioning)」という力学概念を使って説明する。つまり授業者との相対的な位置関係によってその「能動的 (active)」な構図を明解に分析するのである。

もうひとつは、学習への深いアプローチと浅いアプローチへの分析である。日常の大学の講義などでもよく見かける情景である。

「ビッグス (Biggs, 2003) は、学習への深いアプローチ、浅いアプローチは、教授学習状況に依存するので、それを学生個人の学習スタイル (style) (cf. Pask, 1976) と混同してはならないと警鐘を鳴らす。たしかに、学生の深い・浅いアプローチを採る傾向や好みといったスタイルはあるだろう。しかし、授業実践においては、1人でも多くの学生が、深いアプローチを採るような教授学習状況を作り出すことが重要である。授業実践においては、この学生は深いスタイルだから OK とか、浅いスタイルだからダメだと類型していくのは、ナンセンスなことだということである。教授学習状況が、浅いアプローチしか求めないような、すなわち伝統的な講義のようなものであるなら、たとえ深いアプローチの学習スタイルを持つ学生でも、浅いアプローチを採らざるを得ないだろうし、戦略的なアクティブラーニング型授業であれば、浅いアプローチの学習スタイルを持つ学生でも、深いアプローチを採らざるを得ないであろう」(『ディープ・アクティブラーニング』 p47) とする。

これは十分に戦略的な文体である。日常の情景の中から普遍的な理論を導き出している。このように論じられると深いアプローチが、そして深い認識が当然のように価値の高いものとして我々に迫ってくる。そこから、溝上は「ディープ・アクティブラーニング」へと論を進めていく。

溝上は【まとめ】として、ディープ・アクティブラーニングへと深化する必然性を次のように説く。「学習への深い・浅いアプローチの特徴的な活動を「動詞」で示したビッグスとタンクの論にもとづけば、学習への浅いアプローチの問題点は、「振り返る」「離れた問題に適用する」「仮説を立てる」「原理を関連づける」といった動詞が示す、高次の認知機能を用いた活動が欠如していることにある。これらの動詞が示す活動のなかには、構図 B の戦略性の高いアクティブラーニング型授業でないと、十分に引き出せない活動が含まれており、ここではじめて、ディープラーニング (学習への深いアプローチ) だけでは表現しきれない、ディープ・アクティブラーニング (DAL) の必然性をつかみ取ることができると考えられた。」(『ディープ・アクティブラーニング』 p48-49) という結論を導くのである。

2.3 幼稚園・小学校・中学校・高等学校での「アクティブ・ラーニング」

文部科学省は次期の学習指導要領の改訂へ向けて、初等中等教育(幼稚園・小学校・中学校・高等学校)での「アクティブ・ラーニング (能動的な学習)」を強く推進する方向性を打ち出している。平成 26 年 11 月 20 日付の文部科学大臣から中央教育審議会への諮問の中では次の4箇所で直接言及している。

「そのために (新しい時代に: 中村注) 必要な力を子供たちに育むためには、「何を教えるか」という知識の質や量の改善はもちろんのこと、「どのように学ぶか」という、学びの質や深まりを重視することが必要であり、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」) や、そのための指導の方法等を充実させて行く必要があります」。「育成すべき資質・能力を子供たちに確実に育むための学習・指導方法はどうか。その際、特に、現行学習指導要領で示されている言語活動や探求的な学習活動、社会とのつながりをより意識した体験的な活動の

成果や、ITC を活用した指導の現状等を踏まえつつ、今後の「アクティブ・ラーニング」の具体的な在り方についてどのように考えるか、「育成すべき資質・能力を子供たちに確実に育む観点から、学習評価の在り方についてどのような改善が必要か。その際、特に、「アクティブ・ラーニング」等のプロセスを通じて表れる子供たちの学習成果をどのような方法で把握し、評価していくことができるか」、「アクティブ・ラーニング」などの新たな学習・指導方法や、このような新しい学びに対応した教材や評価手法の在り方についてどのように考えるか。また、そうした教材や評価手法のさらなる開発や普及を図るために、どのような支援が必要か」（以上4点とも『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）』26文科初第852号、平成26年11月20日、中央教育審議会へ、文部科学大臣）

このままでいくと次の学習指導要領は「アクティブ・ラーニング指導要領」と呼ばれかねないほどの「アクティブ・ラーニング」の強調である。ここにおいて大学から始まった「アクティブ・ラーニング」の波は、幼稚園・小学校・中学校・高等学校の岸辺までを洗う大きな波となる様相を呈している。

3. 実践上の課題

ではここで実践上の課題を、生徒主体が一人歩きをして単なる経験主義に陥ることがないこと、それを裏側で支える授業者の「教え」の意志の貫徹の意味と、その評価をどこまで可視化することができるか、という三つの観点から確認していこう。

3.1 「はいまわる経験主義」に陥ることのない仕組み

戦後の「単元学習」の実践の過程で、系統主義の側から強い批判が浴びせられたのが、学習者が活発に動き回る表面の動きに惑わされて内面的な学習が蓄積されないという側面である。いつの場合も出てくる批判であるが、これはあれかこれかという二者択一的な思考から離れられない発想である。

経験主義が浅薄で悪いのでもなく、系統主義が本質的で強いでもない。目指す学習においてその主題と時と場合とによってどちらかの方法をとったり、比率を変えたりすることで学習目標を達成することが重要なのは自明のことである。

何よりも大切なのは、学習者の主体を大切に、学ぶことに生き生きと取り組み、学ぶこと自体が生きることであり楽しいと感じられることである。先達の俊英な教育学者にして偉大な教育実践者鈴木秀一に尋ねたことがある。「先生、楽しい授業を追求することは正しくないのでしょうか」と。先生曰く「楽しくない授業よりも、楽しい授業の方が絶対にいいよ。もともと学ぶことは楽しいことなんだよ」。

この言を敷衍すると「楽しい授業は、楽しくない授業よりも絶対にいい」わけで、学習者の知的好奇心と知的高揚感のない授業はそれ自体が失敗でもある。これは授業者が常に感じ続けなければいけないことで、規律によって強制することでしか成り立たない授業は訓練であって学習とは別のものとなる。もちろん訓練の必要性も認識しながらである。

ここから、単なる「はいまわり」に陥ることのない授業構造のつくり方へと論を進める。そのために必要な枠組みは、まずひとりひとりの認識を内側にこもったものにせずに出させること。次にその自己の認識を前提としながら、それを他者との交流によって自己の理解を相対化し、認識を深めるという側面である。そして、それが新たな知識・情報・体験につながっていくという3段階の知的なステップ構造を用意するという戦略を常に胸に秘めていることである。そこにおいて学習者は、深い

認識に到達するという知的興奮を味わう事になるのである。ここで経験と系統の核融合が達成されるのである。

この点において「単元学習」実践者は、歴史的敗北を経験した上で立ち直ってきたという経験を糧にして、「アクティブ・ラーニング」に取り組む上で一日の長があるということが言えるのである。

3.2 実践と評価の可視化

実践と評価は表裏一体のものとして、公正に執り行われなくてはならない。1980年代末になって米国では従来の「標準テスト (standardized tests)」を漠然と信頼する体制を批判する動きの中で新しい評価のあり方が模索された。「真正の評価 (authentic assessment)」を提唱する、グラント・ウィギンズ (Grant P. Wiggins :1950-) の所論はその代表のひとつである。

我が国にあっても「総合的な学習の時間」の導入を契機にウィギンズの「真正の評価」の理論が目されることとなった。「真正の評価」論はその理論の必然的な発展として、「ポートフォリオ評価法 (portfolio assessment)」と、「パフォーマンス評価法 (performance assessment)」をもたらすこととなった。

いち早くその理論の整理と実践による積み重ねと検証に取り組んだ田中耕治は「パフォーマンス評価」を次のように定義する。

「『真正の評価』論に基づくパフォーマンス評価とは、子どもたちが知識を実際の世界にどの程度うまく活用させるのかをはかるものである。その際、客観テストがテスト用紙に書き込まれた既存の解答を選択させるという方式を採るのに対して、パフォーマンス評価は学び得たことを様々なメディアを使って表現させるという方式を採る。そのメディアとは、文字による表現だけでなく、図やグラフや絵という表現もあり、さらには実際に演出するという表現もある。このようなメディアを通じてのパフォーマンスによって、いわゆる「活用」の学力をはかろうとするものである。」(『パフォーマンス評価 思考力・判断力・表現力を育む授業づくり』田中耕治編著、2011年、ぎょうせい、p14)

また同書の中で、目標と授業と評価の関係とその可視化について石井英真は次のように立論する。「例えば、「身近な地域の特色や課題を、地域の調査を基に多面的・多角的に考察し、その過程や結果を適切に表現できる」という目標を立てたとしても、授業後にどのような子どもの表現が見られれば目標を達成できたといえるのかまで明確にイメージできているとは限らない。「それをどう評価するのか?」「子どもが何をどの程度できるようになればその授業は成功と言えるのか?」と問うてみることで、「思考力・判断力・表現力」といった「見えにくい学力」の中身も、具体的な子どもの姿のレベルで理解することができる。また、事前に評価方法を決めておくことで、子どもの学びの証拠を生み出すように教育活動を計画することもできる。こうして、いわば「目標と評価の一体化」からカリキュラム設計を考えることで、目標、授業、評価の間の一貫性を確保できるのである」(『パフォーマンス評価』、p19)

ここに至って目標と評価を明示して授業を設計することによって学習経験と指導の計画を立てることの、ウィギンズの提唱する「逆向き設計」論の意味が明瞭になるのである。

3.3 パフォーマンス評価と単元づくり

ここまで「パフォーマンス評価」について考察してくると、「単元づくり・授業づくり」まではもう一歩である。

田中耕治は次のように述べる。「パフォーマンス課題は、しばしば単元開始時に評価の観点や基準

と一緒に提示され、長い時間をかけて繰り返し取り組まれる。課題遂行に必要な素材は適宜提供されるし、教師や仲間からの援助も受けることができる。これらは、伝統的な評価、すなわち、評価の妥当性を確保するために、他者からの援助などを排除して行われる、一度きりの出たとこ勝負の評価とは対照的である。」(『パフォーマンス評価』, p31)

そしてまた、次のように付け加える。「このように、パフォーマンス課題は、評価課題であると同時に学習課題でもあるという二重性を帯びることになる。学習課題としての性格を強調すると、作品制作過程での教師の指導、子どもたち同士の共同を重視することになる」(『パフォーマンス評価』, p31)

さらにその評価のためには、「パフォーマンス評価においては、伝統的な客観テストのように、目標の達成・未達成(「知っている／知らない」「できる／できない」)の二分法で評価することは困難である。パフォーマンス課題では、子どもの反応に多様性と幅が生じるため、教師による質的で専門的な判断に頼らざるを得ない。よって、パフォーマンス評価では、主観的な評価にならないように、「ルーブリック」と呼ばれる、パフォーマンスの質(熟達度)を評価する評価指針を用いることが有効となる」(『パフォーマンス評価』, p27)とする。

ルーブリック(Rubric)の原義は「規定や説明書き」であるが、教育用語としては「学習到達度を示す評価基準を観点と尺度からなる表として示したものである」と一般的には理解されている。田中は次のように定義する。「ルーブリックとは、成功の度合いを示す数レベル程度の尺度と、それぞれの尺度に見られる認識や行為の質的特徴を示した記述語から成る評価基準表のことをいう」(『パフォーマンス評価』, p27)この論旨からして、単元学習と実践を共有できる性格が確認される。

4. まとめと課題

単元学習は主に国語科の授業実践の中で長く地道な歩みを続けてきた。時には系統学習論者の側からの批判を受けたり、詰め込み教育の推進者たちからの冷笑を受けたり、個人プレーのままごと学習との謗りを受けたこともあった。しかしここに至って、アクティブ・ラーニングとの遭遇によって正当に評価される地平に立った。

単元学習とアクティブ・ラーニングは多くの共通点がある。それは、学習者主体主義を貫いていること、能動的な参加型の学習の実践が前提であること、学習者自身の関心を高め認識を深めることによる学習の新展開が期待できる、などである。

しかし、課題も共有している。それは、表面的なパフォーマンスに目を奪われて単なる経験主義に陥るおそれがあること、目標の高さが実践の拡散に繋がり評価の曖昧さという罠にはまることがあること、目標と実践と評価が一体のものとして学習者に可視的に提示されなくてはいけないこと、などである。

もう賽は投げられた。学習者と共に授業者は歩を進めつつ、学習者が深い認識に到達することを目指して、授業改革に取り組まなくてはならないということである。

文献

笠井正信, 2013, 『中学・高等学校国語科教育法研究』田近洵一・鳴島甫編著, 東洋館出版社
桑原隆, 2009, 『国語教育指導用語辞典・第四版』教育出版株式会社

- 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター，2015，『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
- 溝上慎一，2014，『アクティブラーニングと授業学習パラダイムの転換』東信堂
- 田中耕治，2011，『パフォーマンス評価 思考力・判断力・表現力を育む授業づくり』ぎょうせい

The Unit Credit System and Active Learning

NAKAMURA Itaru

Abstract: The unit credit system and active learning share many things in common. They are both rooted in a learner-centered view of education, both presume active learning of the students, and both aim at a paradigm shift in learning by motivating learners, and by cultivating a deeper understanding of learners. The unit credit system and active learning also share many problems at the same time. Both share the danger of falling into mere empiricism by putting too much emphasis on glittering but shallow performances. Furthermore, because both aim high, there is a danger of giving too broad a range of assignments, leading to vague evaluations of students. The aim of educational practices needs to be presented to learners as a whole with how such practices will be implemented and how learners will be evaluated. This article argues that it is high time for teachers to reformulate their teaching practices, aiming to guide learners to a deeper cognition, side by side with learners.

Keywords: unit credit system, active learning, performances, deeper cognition