

## I. 教科主題・基調提案

### アクティブ・ラーニング型英語授業の開発

#### －英語を使って○○できる生徒を育てる－

2016年8月1日に発表された「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ(素案)のポイント」(中央教育審議会教育課程企画特別部会)では、「改訂の基本方針」として、

- ・何を学ぶか
- ・どのように学ぶか
- ・何ができるようになるか

の3つの視点から学習指導要領を改善するとしている。このうち、学校教育の目標である「何ができるようになるか」については、

- ①生きて働く「知識・技能」の習得
- ②未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成
- ③学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性」の涵養

の3点を挙げており、これについては従来の方針と違いはない。

また、「将来の予測が難しい社会の中でも、伝統や文化に立脚した広い視野を持ち、志高く未来を創り出していくために必要な資質・能力を子供たち一人一人に確実に育む学校教育」の実現が企図されており、「何を学ぶか」は「資質・能力」と規定されている。このことについて、同部会の「論点整理」では次のように述べられている。

・・・解き方があらかじめ定まった問題を効率的に解ける力を育むだけでは不十分である。これからの子供たちには、社会の加速度的な変化の中でも、社会的・職業的に自立した人間として、伝統や文化に立脚し、高い志と意欲を持って、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が求められる。

すなわち、既存の問題を解決するだけでなく、未知の問題に対して柔軟に対応していく力の育成が求められている。そして、そのような力を育成するために「どのように学ぶか」という方法論としてアクティブ・ラーニングが位置づけられている。アクティブ・ラーニングについてはさまざまな論者がさまざまな定義を掲げているが、学校教育においては、2012年中教審による、いわゆる「質的転換」答申のものを公式の定義となるだろう。同答申「用語集」は次の定義を掲げている。

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。発見的学習、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。

そして、次期学習指導要領下での学習指導については、このアクティブ・ラーニングの考え方のもと、「主体的・対話的で深い学び」の実現が求められている。

さて、以上のような理論体系を踏まえると、外国語（英語）科におけるアクティブ・ラーニング実践に伴う課題が明らかになる。外国語（英語）教育においては、CLTの考え方が普及して以来、学習者自身が主体的・能動的に参加する言語活動を主軸に据えた授業実践が広く実践されてきた。また、外国語（英語）そのものがグローバル化に対応する汎用的能力であるとも言える。そのため、「外国語（英語）教育では既にアクティブ・ラーニングが常道である」といった主旨の言説も聞かれる。しかしながら、従前の英語授業のあり方がそのまま「主体的・対話的で深い学び」として、未知の問題を他者と協働して解決していく資質・能力の育成を実現できていたかという疑問が残る。外国語（英語）という教科内容そのものが持つ汎用性・有用性に胡坐をかかず、外国語（英語）の教授・学習を通じて、新しい時代に必要となる資質・能力の育成が実現できるよう授業改善に取り組む必要がある。

本校では、以上のような課題意識のもと、学ぶ内容だけでなく学び方そのものにも焦点を当てた授業の開発に取り組んでいる。教育研究大会においては、中学校・高等学校とも「主体的・対話的で深い学び」を実現し、その結果として、英語を用いて問題解決ができる力の育成を目指した授業実践を提案する。参加者には、外形的なアクティブさだけでなく、そこで生起している学びそのもののアクティブさに着目され、忌憚のないご教示・ご叱正をいただきたい。

## 基調提案

「アクティブ・ラーニング」については、2012年の中央教育審議会による、いわゆる「質的転換」答申において、次のように定義されている。

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。発見的学習、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。

中学校・高等学校外国語科における授業実践との関連では、着目すべき点が2つあると考えられる。1つは、「総称」とあるように、ここでは「アクティブ・ラーニング」の意味を狭く限定することなく、とにかく旧来型の講義一辺倒の授業を脱することが要請されていることである。具体的な学習活動の例示の中に「グループ・ディスカッション」「ディベート」「グループ・ワーク」のように、従来の中高英語教育ですでに多くの実践が蓄積されている学習活動が含まれており、この点だけ見れば新奇性はない。「アクティブ・ラーニング」がもともと高等教育の文脈で提唱されており、上記答申も高等教育を念頭に置いたものであることを考えれば、これは当然のこととも言える。

一方、「汎用的能力の育成」が謳われている点は従来と異なる。高等教育で意図している「汎用的能力」とは、多分に産業界からの要請に影響されている概念であるが、それをそのまま中等教育に適用して良いかは検討を要する。特に外国語科に関しては、外国語の技能そのものが汎用性を持つものであり、教科固有の内容としての外国語の技能を育てることが、すなわち汎用的能力の育成に寄与するのか、あるいは、外国語の教授学習を通じて、さらに別の汎用的能力の育成が期待されているのかが判然としない。実践に当たる者が、その区別を明確にして実践の開発を進めなければ、英語教育における「アクティブ・ラーニング」は、理論的にも実践的にも混乱を来すと思われる。

この点については、中等教育段階に降りてきた議論を注視する必要がある。2016年に明らかにされた中教審教育課程部会企画特別部会による「審議のまとめ」では、「改訂の基本方針」として、「何を

学ぶか」「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」という3つの観点を示している。

まず、学校教育の目標たる「何ができるようになるか」については、基本的には従来の「学力の三要素」を堅持しつつ、「社会で自立して活動していくために必要な力」という観点から捉えなおして、次のように掲げられている。

- ①生きて働く「知識・技能」の習得
- ②未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成
- ③学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性」の涵養

次に、指導・学習内容としての「何を学ぶか」については、「資質・能力」という概念が新たに掲げられた。「資質・能力」について、2015年の中教審教育課程部会企画特別部会による「論点整理」では次のように述べられている。

教育の場において、解き方があらかじめ定まった問題を効率的に解ける力を育むだけでは不十分である。社会の加速度的な変化の中でも、社会的・職業的に自立した人間として、伝統や文化に立脚し、高い志と意欲を持って、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ができるよう、そのために必要な資質・能力を身に付けることが重要である。

この「資質・能力」の「三つの柱」は、上掲①～③の「学力の三要素」であるとされている。ここで着目すべきは、「自ら問いを立て」「他者と協働しながら」というように、問題解決の過程・方法までが視野に収められている点である。定形的な知識・技能を習得し、解法の分かっている問題に適用するという「静的」な能力観ではなく、非定形でしばしば解法の分からない、あるいは解くことが可能であるかすら不明な問題に柔軟に挑む「動的」な能力観が採用されていると言える。

ただし、この能力観は、かつて総合的な学習の時間が導入された際の「内容知」と「方法知」の二分法に留まっていたことに注意が必要である。「資質・能力」は、その動的な性質から方法知に近い概念ではあるけれども、内容知と独立したものでもない。すなわち、ある方法を用いてある内容を学習するのだが、その学習を通じて、その特定の内容を学習するのに適した方法が習得されたり洗練されたりし、さらに、その習得・洗練された方法を用いて、また新たな内容を学習する、というように、方法知と内容知の間に密接不可分な関係が想定されているのが「資質・能力」論の特徴である。これを外国語学習に当てはめると、汎用的・通教科的な学び方を外国語学習に適用するだけでなく、外国語学習向けに「カスタマイズ」された学び方を習得し活用する、ということである。

そして、そのような「資質・能力」論をもとに、実際にどのような学習活動を仕組んでいくかというのが「どのように学ぶか」という観点である。ここが、「アクティブ・ラーニング」と最も強く関連付けられている部分であり、上掲「審議のまとめ」では、「主体的・対話的で深い学び」というキー・コンセプトでその重要性が説かれている。「主体的」「対話的」「深い」については、次のように説明されている。

- ① 学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているか。
- ② 子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか。
- ③ 各教科等で習得した概念や考え方を活用した「見方・考え方」を働かせ、問いを見いだして解決したり、自己の考えを形成し表したり、思いを基に構想、創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているか。

「主体的」「対話的」については、そのような学習が成立しているかが学習活動の外形から比較的確

認しやすいもので、また、比較的通教科的な要素の強いものと言える。一方、「深い」については、生徒の内面に関わることであり、外形的には確認しにくく、しかも外国語科という教科に特化した、領域固有性の高い要素であると言える。

この、後者については、上記引用に「見方・考え方」という新しい用語が示されている。「見方・考え方」とは、各教科固有の「認識論」のことである。すなわち、アクティブ・ラーニングの「内容知」の側面で、その教科では物事をどのように捉え考えるか、ということを示している。外国語科については以下のような「見方・考え方」が示されている。

外国語で表現し伝え合うため、外国語やその背景にある文化を、社会や世界、他者との関わりに着目して捉え、コミュニケーションを行う目的・場面・状況等に応じて、情報や自分の考えなどを形成、整理、再構築すること

言い換えれば、外国語の使用や習得を自己目的化することなく、外国語を実際のコミュニケーション手段として活用しながら、いわば真正の精神活動を営むことが、外国語科の教育に求められているということであろう。

以上が、現今、中学校・高等学校の外国語科に求められているアクティブ・ラーニングの考え方であるが、現状では、中高現場で必ずしも適正に理解されているとは言えない。たとえば、次のような「素朴な誤解」が表明されることがある。

- ①「アクティブではないラーニングなどありえないのでは？」
- ②「外的表出がなくとも、学習者が内的にアクティブであればアクティブ・ラーニングと言えるのでは？」
- ③「英語科ではもともとアクティブ・ラーニングをやっているのだから、今まで通りでよいのでは？」

まず、①については、「アクティブ」という語の理解が問題になる。英語で考えると、**active** の対義語には、**inactive** と **passive** の 2 つが考えられる。**active learning** の対立概念として、**inactive learning** 「不活発な学習」としては偶発学習 (**incidental learning**) がある。また、**passive learning** 「受動的な学習」としては講義型授業がある。つまり、「アクティブでないラーニング」は存在しえるものであり、「生徒は学習しているからアクティブである」とは言えない。

②については、理論研究としてそのように定義することは自由だが、少なくとも現今求められている「アクティブ・ラーニング」は冒頭の中教審答申による定義に基づくものであり、その枠組みの中での実践に対しては、新たな定義を提案しても意味がない。現在議論の俎上にある「アクティブ・ラーニング」とは、一般名詞ではなく、特定の定義を持つ専門用語として理解すべきである。

③**inactive learning** の対立概念としての **active learning** 「活発な学習」については、確かにその通りである。しかし、**passive learning** の対立概念としての **active learning** 「能動的な学習」については、必ずしもそうとは言えない。たとえば、教員がすべてをお膳立てした言語活動に取り組む場面を想像すると、生徒が元気よく活動をしていれば、その意味では **active** であるが、活動自体は与えられたものをこなしているだけなので、その意味では **passive** である。したがって、従来の英語授業にもアクティブ・ラーニングの要素は確かにあったが、だからといって、従来の授業を継続すれば、それがそのままアクティブ・ラーニングになる、というわけではないという認識を持つべきであろう。

では、アクティブ・ラーニングの考え方を取り入れた英語授業とは、どのようなものであろうか。具体論は本日の公開授業に譲り、ここでは、アクティブ・ラーニングの考え方を取り入れた英語授業を正しく構想し理解するための概念整理を試みる。

英語授業とアクティブ・ラーニングの関係を整理して理解するには、かつての **learner autonomy** 「学習者の自律性」をめぐる議論が、ほぼ同型の議論として参考になると思われる。**Benson & Voller (1997)** では、**learner autonomy** について次のような対立軸が示されている。

① a) autonomy for language learning 「言語学習のための自律性」

b) language learning for autonomy 「自律性のための言語学習」

② a) individual responsibility 「学習者個人の責任」

b) freedom from external control 「外的制御からの自由」

まず、①は、外国語の習得に効果的だから学習者は自律的になるのが良いのか、学習者が自律的になるための手段として外国語学習を用いるのか、という対立である。アクティブ・ラーニングの議論に当てはめると、英語力を高めるためにアクティブ・ラーニングを取り入れるのか、アクティブ・ラーニングができるようになる、つまり汎用的技能を高めるための一手段が英語学習であるのか、という対立軸である。高等教育におけるアクティブ・ラーニング論を素直に受け継ぐならば、後者の「目的としてのアクティブ・ラーニング」論が優勢になるだろう。しかしながら、上述の学習指導要領改訂への議論を見れば、やはり各教科固有の学力を伸ばすことも視野に収められており、「手段としてのアクティブ・ラーニング」という色彩が強いようにも理解できる。「アクティブ・ラーニングだから良い」のか、「英語力が伸びるから良い」のか、その2つを峻別しておかなければ、実践を構想し、また理解する際に混乱を来すであろう。

ただし、「資質・能力」論のところでは整理したように、「アクティブ・ラーニング」を通じて生徒が身につけるのは、方法知でもあり内容知でもある、という点に注意が必要である。つまり、1つの学習活動を仕組む際、指導者の意識としては、アクティブ・ラーニングを目的として捉えるのか手段として捉えるのかは、いちおう区別しておいた方がよいが、実際のところは、方法知と内容知を往還するのであるから、結局は「二兎を追う」学習になるであろう、ということである。

②の対立軸は、「学習者の自律性」という言葉によって何を意味するかの違いである。**individual responsibility**とは、「教師が望む学習行動を、教師から指示されなくとも実行する」という意味での「自律性」である。したがって、ここで言う「自律性」には、一定の「正解」が存在すると言える。それに対し、**freedom from external control**とは、いつ、何を、どれだけ、どのように学習するかを、学習者自身が決定していくという意味での「自律性」である。ここでは、学習のありようは学習者自身に任されており、学習者の数だけ「解」が存在すると言える。

ただし、この2つについては、実際は対立軸というよりは、前者から後者へと漸次的に移行していくものであるとも考えられる。すなわち、入門期・初学者のうちは指導者に手引きをしてもらいながら「学び方」そのものを学んでいき、学習が進むにつれ、徐々にその手引きが少なくなって、学習者自身がさまざまなことを自己決定していく、という考え方である。

この考え方をアクティブ・ラーニングに当てはめると、次のようなことになるであろう。すなわち、最初のうちは、ある程度の「型」として学習活動を仕組み、生徒を上述の「活発だけれども受動的」な学習活動や、限定された範囲で能動性を発揮するような学習に従事させる。しかし、学習が進むにつれて「学びの主権」を生徒に漸次的に移譲し、最終的には生徒自身が「能動的な」学習者になっていく。このようなモデルが構想できる。

この概念整理を本日の公開授業に当てはめると、次のように言える。対立軸①に関しては、中学校の授業も高校の授業も、上述のように、結局は両方を目指すものであったと言える。すなわち、主体的・対話的な学習活動を通じて、英語力を高めようとすると同時に、主体的・対話的な学習活動を成立させるような力も高めようとしていた。

対立軸②に関しては、中学校の方は、教員がしっかりと敷いたルールの上を生徒が勢いよく走っている、という授業であったので、「活発で受動的」な学習であったと言える。一方、高校の方は、生徒同士での教えあいであったが、教員からの支援がほぼない状態での活動であったため、何を、どれだけ、どのように教えるかは、すべて生徒の裁量に任されていた。すなわち、かなりの程度「学びの主権」が生徒に預けられていた。ここには、学年を追って、徐々に生徒の「自律性」あるいは「アクテ

ィブ・ラーニング力」が高まって行っている様子が表れていたと言えよう。

以上、本校英語科でのアクティブ・ラーニングを志向した実践について、その理論的背景を整理した。この整理を念頭において、この後の研究協議で建設的な議論をお願いしたい。

## II. 研究協議の記録

### 1. 1限公開授業について

授業後の協議会では、教師の役割と、学習の深化とは何を意味するのか、評価をどのように行うかが質問にあがった。

教えあう授業という形態で、生徒はアンケートに見られるように、教えることが自分の学習を深めることを実感できたようである。さらに授業中での様子を見ると、教えている最中にグループ内で活発に質問をやりとりする姿が観察された。一斉授業の中では、遠慮しがちな質問も、少人数で同じクラスの仲間同士という気楽さがもたらしたものであり、これまでに筆者が当該クラスで経験したことのない活発さであった。しかし、アンケートにあるように、生徒同士の教えあいでは、取りこぼすことがあることに対する不安があるのは事実である。授業後の協議会でもまた、前記のような活発なやり取りがある一方で、グループによっては、ただ単に教える側が一方的に教え、聞く側はひたすら言われている内容を記述しているだけという姿も見られたという指摘があった。

指摘のあったように理解の度合いを図る方法と、教える側に対する評価方法を設けることが必要と思われる。さらに、教えるという行為が教えっ放しにならないよう、教える側の何らかの反省・次への改善について考慮する機会を設けることが、指導上必要である。

更に、教えるということについては、今回生徒任せになっているという点が課題として挙げられる。どのような観点で、教材を教えるのかが明確にすることが求められる。例えば、語法1つ教えるにしても、単純に「これは分詞構文です」「これは関係代名詞です」という結果の伝達するのではなく、そもそもなぜそのように考えられるのかを説明できなければ、今後知識を応用できないといえる。

### 2. 2限公開授業について

質疑応答の大きな柱は以下の2つに絞られた。1つは今回の研究授業の題目である「深い学び」が授業の中で達成できていたのかということ。もう1つは言語の使用場面設定に臨場感が欠けていたのではないかという指摘である。

まず、「深い学び」が今回の授業で達成できたかという点については、本授業では達成できていないといわざるを得ない。授業が時間内に収まらず、本時予定の最後の活動である「生徒による活動の振り返り作業」に時間を当てられなかったからである。主な理由は授業見学者が生徒の活動を見るために教室内にあふれ、授業者による十分な机間巡視ができなかったことにある。授業者の指示を聞き逃したグループを早期に発見できず、一部の活動を延長したため、振り返り活動に時間を割くことができなかった。このことに関しては見学者の中からも「もう少し会場設営の工夫が必要である」という意見をいただいた。

しかしながら、次の時間に行った振り返り活動の中で、文法的な側面での気づきに加え、既習事項を踏まえた表現における気づき、英文の構成、読み手を意識した英文の作成などさまざまなレベルでの気づきが見られた(上記「授業後のまとめ」参照)。そういった意味では各生徒のレベルに応じた「深い学び」がある程度は達成できたのではなかろうか。

次に活動の場面設定についてであるが、具体的には生徒達が旅行の企画を提案する外国人(スミス一家)が架空の外国人であるように感じられたこと、そうであった場合、より身近な存在である人物(担当教員の友人やALTの先生の親など)を設定するほうが好ましいのではないかという意見である。これはもっともな意見であり、当初授業者もそのような授業案を計画していた。また、訪れる場所の選択肢も日本各地の世界遺産ではなく、広島観光地を念頭におき授業案を作成していた。しかしながら、ジグソー活動が上手く成立するために必要な条件を満たすことができず(具体的には、話し合いに発展し、意見が割れるような魅力を持つ観光地を4つ設定出来なかった)、本授業で扱った日本の世界遺産という案に落ち着いた。また、それと平行して、知り合いの外国人であれば広島を訪れ

ないのは不自然であるという壁にも突き当たった。そこで、とある外国人に、日本の世界遺産への旅を薦める企画案を作成するかたちとなった。

その他、「異なった情報をもとに生徒達が自分たちの意見を組み立てる作業は面白そうである」、「実際に英語を使用した活動として面白いので本校でもやってみたいと思う」などの意見もあった。