第 3 回全国大会

Japan Active Learners Society

日本アクティブ・ラーニング学会

大会テーマ：未来を切り拓く学びとアクティブ・ラーニング

予稿集

Ver.1.0

2019年 3月 10日（日）

神田外語大学

日本アクテイブ・ラーニング学会　第３回全国大会　予稿集目次

【リフレクション・評価】1-A

02 《**研究発表**》特別支援学校における ICT を活用したプロジェクト型学習の実践ー映像制作の授業にルーブリックとリフレクションを取り入れた試みー・・・海老沢穣（東京都立石神井特別支援学校）、山田高晃（東京都立石神井特別支援学校）

04 《**研究発表**》探究学習のためのパターン・ランゲージ」の研究開発について・・・山下雄生（（株）ベネッセコーポレーション）、杉山恵理（（株）ベネッセコーポレーション）、井庭崇（慶應義塾大学）

08 《**報告・提案**》学習意欲を引き出すパフォーマンス課題と定期考査における評価の試み・・・大廣光文（明徳学園相洋中高等学校）

【ICT・ジェネリックスキル】1-B

12 《**報告・提案**》小学 5 年生から高校 3 年生を対象とした医療・コンピュータセミナー・・・藤田伸輔（千葉大学予防医学センター）

14 《**報告・提案**》学生のジェネリックスキル育成を目指したアクティブ・ラーニング型キャリア科目の開発・・・後藤和也（山形県立米沢女子短期大学）

16《**報告・提案**》アクティブラーニング型授業によるジェネリックスキル育成の実践と報告・・・西美都子（京都大学）

【グローバル・SDGs】1-C

18 《**研究発表**》「中国と日本の中学校英語教科書の比較ー異文化理解とアクティブ・ラーニングを中心にー」・・・林傑暁（武蔵野大学大学院）、荒木貴之（武蔵野大学大学院）、櫻井千佳子（武蔵野大学大学院）

20 《**研究発表**》問題解決学習を中心とした AL 学習設計の意義と課題・・・井上泉（沖縄国際大学）

24 《**研究発表**》SDGs レンズで※※を見ること・・・村山史世（麻布大学）

【理論】2-A

26《**研究発表**》アクティブラーニングを促す見通しの検討　～自己調整学習の予見研究からの考察～・・・吉田英彰（花巻市立東和小学校・東北大学大学院教育学研究科博士課程後期）

28《**研究発表**》アクティブラーニングに利用できるインストラクショナルデザイン三大原理の紹介～ARCS 学習意欲の原理～・・・青木太郎（日本ＢＬＳ協会）

30《**研究発表**》K・J ガーゲンの社会構成主義から改めて「TOK とは何か」を考える・・・山本純慈（玉川大学文学部国語教育学科）

【ICT 活用】2-B

32《**研究発表**》ビデオ教材を使った数理科目の反転授業とアクティブ・ラーニングの実践・・・西誠（金沢工業大学）

34《**報告・提案**》学習者が主体的に学習指導要領解説等を読み解く手法に関する提案 - テキストマイニングを用いて -・・・松波紀幸（帝京大学）

36《**報告・提案**》遠隔会議システム Zoom」を利用した遠隔授業の実施とクラウド利用による「反転・復習・演習動画配信」の実践によるメリットと今後の課題・・・佐藤裕幸（学校法人石川義塾）、三堀将寛（株式会社デジタル・ナレッジ）

【地域連携】2-C

38《**研究発表**》郷土学習と短歌創作を組み合わせた小学生のアクティブ・ラーニング・・・勝俣文子（玉川大学／加藤学園暁秀中学校・高等学校）

40《**報告・提案**》アクティブ・ラーニングとしての着地型旅行商品の企画と実施 - 大学における実践的観光教育の取り組み -・・・崔瑛（静岡英和学院大学）、坂野真帆（静岡英和学院大学）

「チャレンジ教育部会」セッション

42 《**報告・提案**》自己表現と他者意識についての―考察ー「自己表現・評価トレーニング」の実践からー・・・米田敬子（文教大学生活科学研究所）、一円尚（開智日本橋学園中学校）、高橋真義（東日本国際大学）、内田喜巳男（開智日本橋学園中学校）

44 《**報告・提案**》日本語初級レベルからトレーニング―アクティブラーニングで日本語習得―・・・石川陽子（aileron）竹丸勇二（ヒューマンアカデミー日本語学校）、加藤礼菜（ヒューマンアカデミー日本語学校）

46《**研究発表**》SDGs に関する高校生向け教育プログラムの開発・・・杉原亨（関東学院大学）、本田卓也（関東学院大学）、望月翔太（関東学院大学)

48《**報告・提案**》アクティブ・ラーニングで学ぶべき知識のありかた・・・難波俊樹（東京富士大学）

50《**報告・提案**》続 . 続 . アクティブは愛。志高き実践こそチャレンジ部会の mission・・・鷲北貴史（東京経済大学他）

【研究発表】

特別支援学校における ICT を活用したプロジェクト型学習の実践
―映像制作の授業にルーブリックとリフレクションを取り入れた試み―

海老沢　穣　　山田　高晃
Yutaka EBISAWA　　Takaaki YAMADA
東京都立石神井特別支援学校
Tokyo Metropolitan Shakujii Special Needs Education School

知的障害特別支援学校中学部 1 年生の学習グループ５名の生徒を対象に，ICT を活用した映像制作に取り組んだ．まず，レゴブロックと iPad で制作したオリジナルの物語を発表する場面でルーブリックを取り入れ、発表の際に大切なポイントについて意識づけを行なった．その後，iPad，４K カメラ，ドローン等を用いた外部向け学校紹介映像の制作過程で，生徒自身が振り返りリフレクションを行った．撮影テーマへの意識を高め，作品のブラッシュアップを図ることができた．
キーワード：特別支援教育，プロジェクト型学習，ICT，ルーブリック，リフレクション

１．はじめに

プロジェクト型学習（Project-Based Learning）とは，「一定期間内に一定の目標を実現するために，自律的・主体的に学生が自ら発見した課題に取り組み，それを解決しようとチームで協働して取り組んでいく，創造的・社会的な学び」であるとされている（同志社大学 PBL 推進支援センター，2012）．特別支援学校でもプロジェクト型学習に取り組むことで，子どもたちが課題へのアイデアを出し合い，チームで協働して自律的・主体的に取り組んでいく学びを実現できるのではないかと考えた．その際，生徒の実態に合わせ，以下の４点を支援の工夫として取り入れた．すなわち，①子どもたちにとって身近な課題を設定すること，②シンプルな手順にすること，③繰り返しの要素を入れること，④視覚支援を活用することである．対象としたのは中学部１年の学習グループ５名の生徒である．

２．レゴブロックと iPad による物語作り

自分のアイデアと表現を生かしてアウトプットする学習を体験すること，完成した物語の発表でポイントを意識すること，振り返りで気づいた点について意見を出し合いブラッシュアップにつなげることを目的とし，レゴブロックと iPad を活用した物語作りに取り組んだ．レゴブロックは「ストーリースターター」（レゴエデュケーション）を使用し，「ロイロノート」で撮影したカードに文章を入力して物語を発展させ，「GarageBand」で BGM を制作し映像作品として完成させた．生徒たちはアイデアをアウトプットすることに少しずつ慣れていき，個性的な物語を作ることができた．

図１　物語の制作過程

次に物語を発表する活動に取り組み，発表の際に大切なポイントについてスライドで説明し，ルーブリックを提示した．発表の練習場面を一人一人撮影し，映像での振り返りを行った．映像を見ながら気づいた点を言語化できるよう，生徒に合わせたファシリテートを行なった．この振り返りの過程を毎回授業のまとめとして繰り返した．すると，気づいた点を少しずつ言語化できる生徒が増え，それにつれて発表のポイントも意識できるようになった．

表１　物語の発表についてのルーブリック

	C	B	A
挨拶	「よろしくお願いします。」「ありがとうございました。」を言うことができていない。	「よろしくお願いします。」「ありがとうございました。」のどちらかを言うことができている。	気持ちを込めた様子の「よろしくお願いします。」「ありがとうございました。」を言うことができている。
声の大きさ	聞きにくい、小さな声で発表している。	時々小さな声で発表している。	わかりやすいように大きな声で発表している。
見ているところ	聞いている人を全く見ないで発表している。	時々別のところを見ながら発表している。(5回以内)	聞いている人を見ながら堂々と発表している。
見せ方(時間)	物語の文章を正しく言えず、スライドを変えられない。	時々、物語の文章と違うことを言ったり、スライドを変えられなかったりすることがある。	物語の文章をはっきり言って、タイミングよくスライドを変えている。

単元の最終回に校長室で行なった発表では，各生徒がポイントを意識し，自分で進めながら発表をすることができた．

３．学校紹介映像の制作

子ども目線の学校紹介映像を作ってほしいという校内のニーズがあることを生徒に説明し，映像制作に取り組んだ．撮影対象や内容については生徒のアイデアを基にし，学校の玄関や各教室の撮影，教職員へのインタビュー撮影を行なった．映像制作には，iPad，４Ｋカメラ，ドローン等を活用した．iPad では「Clips」

図２　インタビュー撮影の様子

による撮影と動画編集，４Ｋ カメラではカメラ・インタビュアー，カチンコ，マイク等の係に分かれたインタビュー撮影，ドローンでは iPad を操作して「Tello」で校内を撮影する活動に取り組んだ。「Clips」による編集では絵文字やステッカーを活用しながら，アイデアを工夫した映像制作に取り組めた．インタビュー撮影では質問項目を考えたり，係を交替して分担したりする等，生徒たち自身が自律的・主体的に取り組む様子が見られるようになった．「Tello」では，校舎内の階段等を撮影する活動に意欲的に取り組んでいる。いずれの活動でも，撮影の際には対象を中央に入れて撮影すること，テーマに沿って紹介すること等のポイントを説明し，毎回撮影した映像の振り返りを行った．生徒自身が気づいて意見を出し合うことができるようになり，テーマを意識し作品のブラッシュアップにつなげることができた．

Julie A. Hatcher & Robert G. Bringle (1997) によれば，「リフレクション」とは「ある学習目標の観点から経験を意識的に考察すること」である．映像の振り返りの過程で，生徒たちは気づいた点を意識的に考察し，リフレクションを行って作品のブラッシュアップにつなげていたと考えられる．今後は，撮影した映像の編集過程でも生徒の意見やアイデアを生かしていき，完成した作品について校内でフィードバックをもらい，さらにリフレクション，ブラッシュアップを行っていきたいと考えている．

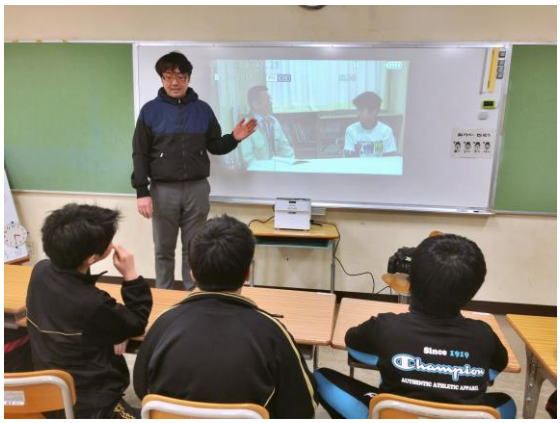


図３　振り返りの学習過程

（この実践は，パナソニック株式会社主催 KWN 映像制作支援プログラム及び公益財団法人日本教育科学研究所平成３０年度研究実践指定校の研究助成を受けて取り組んでいる.）

参考文献

同志社大学 PBL 推進支援センター (2012) 自律的学習意欲を引き出す ！ PBL Guidebook PBL 導入のための手引き.

Julie A. Hatcher & Robert G. Bringle (1997) Reflection: Bridging the Gap between Service and Learning. College Teaching, Vol.45/No.4, 153-158.

【研究発表】

「探究学習のためのパターン・ランゲージ」の研究開発について

山下雄生[*1]　杉山恵理[*1]　井庭崇[*2]
Yuki YAMASHITA[*1]　Eri SUGIYAMA[*1]　Takashi IBA[*2]
[*1]（株）ベネッセコーポレーション Benesse Corporation
[*2] 慶應義塾大学　Keio University

2022 年度からの高等学校の次期学習指導要領では，「探究」というキーワードが教育課程の中心に位置づけることが求められるとともに，2019 年度からは一部で先行実施が始まる．（株）ベネッセコーポレーション（以下，ベネッセ）では，慶應義塾大学総合政策学部の井庭崇氏の協力のもと「探究ＰＬカード 創造的な探究のためのパターン・ランゲージ」(以下，探究ＰＬカード）を研究開発した．パターン・ランゲージの手法を用いた探究のための教材について，①研究開発の背景と目的，②開発の流れ，③探究ＰＬカードの内容を報告する．
キーワード：探究，パターン・ランゲージ，振り返り，対話的な学び

１．背景と目的

2022 年度からの高等学校の次期学習指導要領では，「知識・技能」だけでなく，未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力」や，学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」を軸として，資質・能力を育成することを目指している．また「総合的な学習の時間」は「総合的な探究の時間」へ変更され，教育課程の中心に位置づけることが求められるとともに，2019 年度からは一部で先行実施も始まる．これを受けて，資質・能力を育成する方法として探究学習が注目され，各教科においても「〇〇探究」と名称がつく科目が複数創設される．

一方で，ベネッセが 2018 年に学校の先生向けに実施した『「総合的な学習の時間」の指導内容に関するアンケート』では，探究を推進するうえで，約半数の先生が「先生方の指導の目線合わせ・意識のバラつき」「指導・コンテンツ準備の負荷が大きい」ことを感じており，学校現場で探究学習を広めていくためには，さまざまな課題があることがわかった．

ベネッセは，2018 年に探究的な学びを支援するための新しい教材として，「探究ナビ」のプロトタイプを制作し，同教材のモニターを 2018 年度に進めてきた．その中で課題になってきたのが，「探究の振り返りをどう進めるか」であった．そこで，本研究開発においては，学校現場での経験則・秘訣を「パターン・ランゲージ」の方法で言語化することに取り組む井庭崇氏（株式会社クリエイティブシフト代表，慶應義塾大学総合政策学部教授）を監修及び制作協力として迎え，教材のモニターで課題となってきた「探究の振り返り」を効果的に進めるために，パターン・ランゲージの方法を活用し，「探究の実践知」を「探究のコツ」としてまとめた．

２．パターン・ランゲージとは

井庭（2016）によると，パターン・ランゲージは，建築家クリストファー・アレグザンダーが提唱した知識記述の方法である．よい町やよい建物に繰り返し現れる特徴を「パターン」と呼び，それを「ランゲージ」（言語）として表現し，共有することを考案．ある「状況」で生じる「問題」をどのように「解決」すればよいのかという実践的な知を記述することで，問題発見・問題解決を支援し，誰でも自分なりにデザイン・実践に取り組むことができるようにすることが目指されている．もともと建築の

分野で始まったパターン・ランゲージの制作・研究は，その後ソフトウェア開発や，創造活動一般を支援する方法として広がっているという（井庭，2016）.

パターン・ランゲージは，現在，教育や介護，プレゼンテーションなど様々な分野でその方法が活用されている．ベネッセでも，2016 年に『Active Learning Patterns for Teachers：アクティブ・ラーニングのためのパターン・ランゲージ《教師編》』を井庭氏とともに研究開発し，全国の小学校から大学まで約 300 の教育機関に配布している.

３．探究ＰＬカード開発の流れ（概略）

探究ＰＬカード開発の過程として,「マイニング･ダイアローグ」,「クラスタリング」,「構造化」について説明する.

３－１．マイニング・ダイアローグ

探究学習に取り組んだ実績があり，探究学習をうまく進めてきた生徒や，その生徒を指導した先生へのデプス・インタビューを行い，探究学習の際の，生徒の思考や行動などを抽出した．探究ＰＬカード制作において行ったマイニング・ダイアローグでは，11 人の生徒と 5 人の先生に協力いただいた.

３－２．クラスタリング

マインニング・ダイアローグで抽出したインタビュー内容から，優れた探究学習のために生徒がしている行動をすべて拾い出し，その行動の背景にある考え・状況の整理を行った．次に 1 つの行動を 1 つのパターンの種として記述し，828 枚のパターンの種とした．そのパターンの種をＫＪ法で分類していった（図１）．参加者が対話をしながら行動と意図や目指すところが近いもの同士を集め，抽象化した.

図１　パターンの種をＫＪ法で分類

３－３．構造化

クラスタリングをする中で，抽象化されたパターンの種の類似性や関連性を探しながら優れた探究学習の全体像を見つけ出していく工程．探究のプロセスや状況ごとにカテゴリー分けをした.

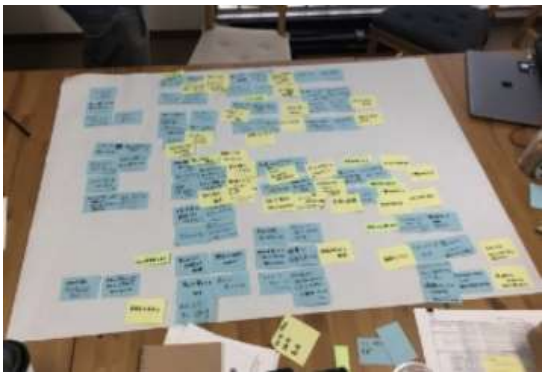


図２　パターンの類似性や関連性を探す

図３　探究プロセスごとのカテゴリー分け

表１　探究ＰＬカードのパターン名一覧

Core 探究を始める
1　自ら解き明かす
2　自分にとっての意義
3　一段上のチャレンジ

A 課題の設定
4　興味があること
5　心の動き
6　片隅に置いて過ごす
7　切り口の探索
8　自分なりのおもしろポイント
9　ナゾの発見
10 未知かどうか
11 無理がないか
12 何の役に立つか

B 情報の収集
13 まずは動く
14 仮説探偵
15 リアルに触れる
16 でどころチェック
17 周辺サーチ
18 オリジナルの情報

C 整理・分析
19 とにかく書き出す
20 方法の道具箱
21 ほかの人の目
22 仮説に対する分析
23 想定外の発見
24 次のサイクル

D まとめ・表現
25 自分を入れる
26 改善ダイアローグ
27 徹底的な仕上げ
28 発見の共有
29 相手に届く伝え方
30 惹き込む魅力

E 振り返り
31 成長の振り返り
32 振り返りテーブルトーク
33 未来へのことば

Team チームで取り組む
34 お互いの活躍ポイント
35 納得のステップ
36 多様な参加

４．探究ＰＬカードについて

４－１．探究ＰＬカードの概要

探究ＰＬカードはパターン・ランゲージの形で，探究の各プロセスで重要になるポイントを言語化し，36 の「パターン」（表１）に整理しているカード集である．パターンカードは①カテゴリー名 ②パターン名 ③状況 ④問題 ⑤解決策（図４）で構成されている．パターンは少し抽象的に示されており， 具体的な行動を指示するものではない．様々な状況・人に共通すること（事象の本質）を，取り出して記している．ある「状況」において，起こりやすい「問題」と，それを乗り越えるための「解決策」という３つのパーツ，その考え方を示す「パターン名」という構成で１枚の探究ＰＬカードになっている．

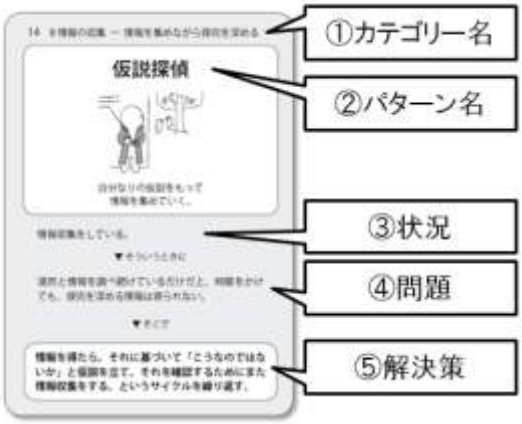


図４　探究ＰＬカードの見方

４－２．探究ＰＬカードの活用方法

探究学習の振り返りは，探究の中で行った出来事の振り返りが中心となりがちだが，実際には，「どんなことができるようになったのか」という自分自身の成長を振り返ることが重要である．ここでは，生徒が自身の成長を俯瞰できる「アセスメント」や生徒同士で知見を高め合う「対話のワークショップ」について紹介する．

４－２－１．アセスメント

探究学習を自分がどれくらい実践できているか，領域ごとにチェックするアセスメントとして活用できる．あくまで自己評価の結果のため，単純に他者との比較はできないが，個人内でのバランスや学校としての特徴を見ることができる（図５）．自分が実践できているポイント，できていないポイントを自分の中で振り返り，具体的な次の一歩を考えるサポートとなる．

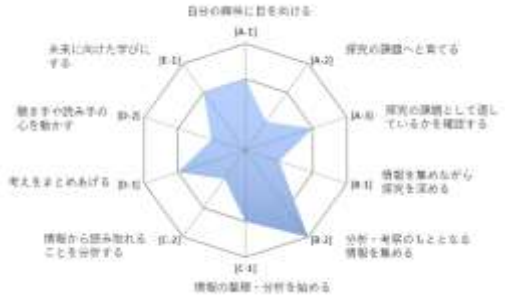


図５　アセスメントのレーダーチャート

４－２－２．対話のワークショップ

探究の振り返りをするための対話をする際に活用できる．自分が取り入れたいと思ったコツを実践しているほかの生徒から具体例を聞くことで，自分だったらこのコツをどう授業で実践するかをイメージしやすくなる．グループの中で実践している生徒がいなかったとしても，気になるコツについて自分のグループだったらどう実践できそうかを話し合うこともできる．

５．まとめ及び今後の展開

本研究開発では，探究学習の振り返りをより深いものにすることを目的に，探究のプロセスをパターン・ランゲージの形でまとめることが実現できた．現在，探究ＰＬカードは，いくつかの学校でモニター的に利用されている．探究ＰＬカードは，2019年度に発刊された高等学校向け教材「未来を拓く探究シリーズ　探究ナビ」に付属する教材になった．教材として，学校でより自由に活用できるように，様々な活用方法を考えていく必要がある．

また，今後は探究ＰＬカードを用いた振り返りが，資質・能力の育成にどのように寄与できるかについて，検証していく．

参考文献

Iba Takashi.Utsunomiya Yoshihiro. (2018). Pursuit of Pattern Languages for Societal Change. PURPLSOC: A comprehensive perspective of current pattern research and practice. Edition Donau-Universität Krems

ベネッセコーポレーション,クリエイティブシフト編（2016）『Active Learning Patterns for Teachers：アクティブ・ラーニングのためのパターン・ランゲージ《教師編》』,井庭崇監修,ベネッセコーポレーション

【報告・提案】

学習意欲を引き出すパフォーマンス課題と定期考査における評価の試み
—相洋高校２年生の日本史Ｂからの実践報告

大廣光文
Mitsufumi OHIRO
明徳学園相洋高校　SOYO High school

高等学校においても新学習指導要領が告示され，改訂の趣旨を理解した教育活動を行うことが求められている．とはいえ，高校生の学習への意欲を高め，主体的・対話的で深い学びを実現することは決して容易ではない．そこで，本報告では自らの担当する高等学校２年生の日本史Ｂにおいて実践したパフォーマンス課題とその定期考査における評価から，どのように学習意欲や，生徒の新たな可能性を引きだそうと試みたかについての報告を行う．
キーワード：主体的・対話的で深い学び，パフォーマンス課題，定期考査，学習意欲

１．はじめに

大学入試センターが，2012～14 年度に実施した『進学校，中堅校の学習時間についてパネル調査』によると，これまで学習意欲が低位にあると考えられてきたのは一般的に「進路多様校」であった．しかし，上記の調査から新たに分かってきたことは，「家庭での学習時間は進学中堅校においても決して長くはなく，定期考査さえも学習への誘因としては十分に働いていない」[1]という結果であった．

ではなぜ生徒たちは学習へと誘引されないのだろうか．もはや少なくない高校生が，定期考査へ向けての勉強でさえ，「学習」へのインセンティブとなり得てはいない．次期高等学校学習指導要領も告示され，「学びに向かう力・人間性」の育成が求められる中，高校生の学習意欲をどのようにして高め，家庭での学習時間を伸ばすことができるのだろうか．

そこで本研究では，学習意欲を引き出し，深い学びに向かう力を高めるパフォーマンス課題とそれをどのように定期考査の中でも出題し，評価を試みているのかについて，その一端を報告する．なお，本実践報告は，相洋高校２年特進クラス，日本史Ｂの選択受講者 41 名における試みである．

２．研究の目的

本研究では，高校生の学習意欲を引き出すためには，「どのような学びを目指してパフォーマンス課題を実施する必要があるのか」，また「定期考査を改善し，どのように評価をしていくことが生徒の新たな可能性を引き出すか」，についての報告を行う．

放課後，部活動や学校外の活動等に忙しく，また家庭に帰ると，様々な「誘惑」がある中，家庭での学習時間を伸ばしていくことは決して容易ではない．また，一問一答型の設問や正誤問題等の出題に留まるならば，大学進学を目指する生徒だけではなく，多様な進路を選択する生徒を定期考査のための学習へと誘引することは難しいだろう．

「学習評価の充実」が目指される中，これまでの自らの教育実践を振り返り，新しい評価のあり方を求めて改善していきたいと考えた．

３．学習評価の充実へ向けて

本稿で報告するクラスでは年度当初から，「学習評価の充実」を図ってきた．例えば，従来からのミニテストや定期考査，学期末につける評定の見直しだけではなく，レディネス調査や生徒自身の振り返り，そしてパフォーマンス

課題による評価等，多面的・総合的な生徒の学習に対する評価に力を入れてきた．

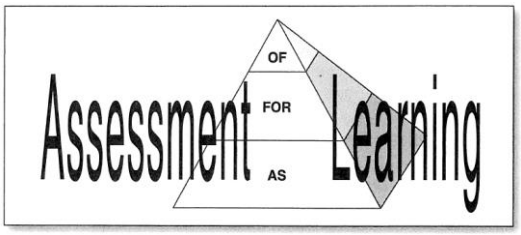


図 1 Earl のアセスメントピラミッド

出典 Earl(2013)『Assessment as Learning』，p.32.

図 1 は，Earl(以下，アールと表記)が著書『Assessment As Learning』の中で示したこれからの評価のあり方である．アールは，従来の評価は，“Assessment of Learning(学習評価)” あるいは “Assessment for Learning(学習のための評価)” を中心とするものであったが，これからの評価は，“Assessment as Learning(学びとしての評価)” が中心となるべきであると述べる[2]．“as” には「＝」に近い意味があり，学びは評価と本来的には密接に結びつき，土台となるべきものである．生田(2007)で指摘するように伝統芸能に携わり，高い技能を持つ職人世界の人々は絶えず「わざ」をメタ認知し，学びと評価を一体化させている[3]．

そもそも，学習目標は学習者である生徒自身の成長と変容のためのものであり，本来の評価者である彼(女)らへと，アセスメントを移行・移管していくことが求められている．こうしたことからも，いわゆる「真性の評価」へと舵を切っていくことが欠かせないだろう．

４．本年度の学習評価の取り組み

本年度，必ず行ってきた学習評価の取り組みとしては，単元ごとのレディネス調査と生徒自身による振り返りの徹底である．生徒の学習開始前の状態を把握し，その上で授業を構成することは，限られた時数の中で効率よく，効果的に学習を進める上で不可欠となる評価である．

また，定期考査終了後や単元の終了時に，学習を振り返ることは自己の成長をメタ認知し，積み残した課題と向き合い，その克服へ向けての成長を促す上で欠かせない．こうした取り組みを，粘り強く行うことで新年度当初淡泊であった振り返りのコメント内容も，徐々に自己と向き合い，次のステップへ向けての自己の成長を目指す心強い回答へと変容していった．「なぜ学ぶのか」「何を学びたいのか」「どんなスキルを身につけたいのか」など，振り返りを重ねるごとに，自己の成長へ向けてのベクトルを自分自身で導けるようになっていった．

とはいえ，生徒の成長と変容をいっそう促すためには，これまでどおりの教育実践だけではなく，「パフォーマンス課題や考査の改善を図っていく必要がある」と考えるようになった．

そこで，生徒が主体的に思考して学ぶスタイルを定着できるパフォーマンス課題とそれを評価することのできる定期考査の改善に取り組んだ．まずパフォーマンス課題としては，主に「トゥールミン・モデル(三角ロジック)」を使った思考演習と学習した内容の整理と定着を図るための「コンセプト・マッピング」に力を入れた．その際，次期学習指導要領において求められる「何ができるようになるか」「何を学ぶか」「どのように学ぶか」という 3 点を踏まえ，1 学期はトゥールミン・モデルを通じて思考スキルを高め，2，3 学期はコンセプト・マッピングに力を入れることで，課題に対してどのような方法で整理するかを生徒が協働して考え，理解を深めることをねらいとした．

例えば，右上の**図 2** は継続して実践してきたコンセプト・マップである．実践者自らが作成した「コンセプト・マッピングシート」を用いて，生徒たちが学んだ概念と概念との間を有意味な関係で結びつけ，命題へと導く．こうした概念地図の作成は，学んだ概念を整理したり理解したりするのに大変有効であった．

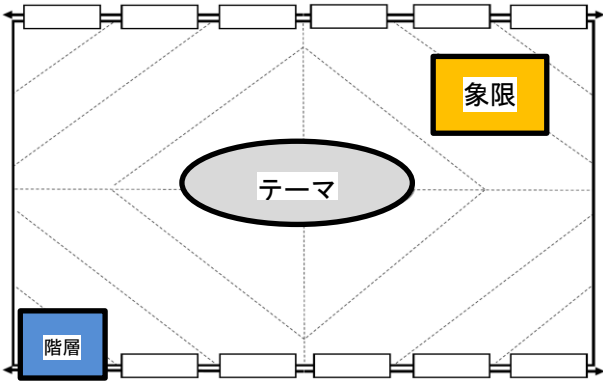


図 2 コンセプト・マッピングシート

そこで，本年度もまずは**図 2** のコンセプト・マッピングシートを用いて，個人ないし小集団で概念地図を作成できるように指導した．その上で，生徒たちの理解が進み，主体的に概念を整理し，有機的に結合できるようになったところで，黒板を用いて右上に**図 3** に示したクラス全体で小単元の概念整理を行う活動を新たに取り入れた．

学期初めに設定した小集団(4 人 1 組×10)を利用して，交互に小グループ単位で黒板の前に立ち，キーワードや結合語等を書き加えていく活動を展開した．「後鳥羽上皇の企てはなぜ失敗に終わったのか」という中心となる問いに対して，各グループに幾つかの異なる資料を配付し，それらを手がかりに協働してキーワードや結合語等を書き入れ，「納得解」を導くものだ．

中心となる問いに対するキーワードをグループで B4 の用紙にキーワードを書き，それを書き終わったグループから順に黒板へ任意に貼り付けていく．生徒の思考の深まりにより，適宜貼ってある用紙を移動させたり，キーワードにブランチ（枝）を加えたり，新たなキーワードを付け加えていく．また，必要に応じて説明・補足となる結合語も書き加えていく．活動の際，グループごとに黒板の前に立っていくことで，自信のない生徒は同じグループの生徒と相談したり，アドバイスを求めることもでき，協働して理解を深めることができていた．

図 3 黒板を使ったコンセプトマッピング

５．本年度の定期考査における評価の試み

「パフォーマンス課題を定期考査の中に取り入れるのは煩雑であり，主観を廃しきれない」という問題点は評価を考える上で欠かせない．だがその一方で，従来から用いられてきた一問一答型の設問や正誤問題，並べ替え等だけで，生徒の学習成果を適正に評価し，意欲を高めることにつなげられているのだろうか．

「正直なところ，この程度の問題なら勉強しなくても解ける」「50 分も試験時間はいらないし，すぐ解き終わるから終われば寝る」という生徒たちに対し，「設問数を増やす，定期考査が終わればすぐに忘れてしまうような些末な知識まで出題する」というのでは，生徒の学習意欲の高まりも，家庭学習も期待はできないだろう．

かつて中内(1976)は「テストは授業の流れから遊離し，…中略…もっぱら子どもを格づける」[4]と痛烈に批判したが，深い思考を求める次期指導要領が施行されるにあたり，今こそ中内の批判に応えるべきだと考え，次のページで示した設問を定期考査に出題するように改めた．

従来の私の定期考査では，(1)の設問だけに留まっていた．採点しやすく入試や模試でも出題されやすいということを専ら念頭に置いて出題してきた．しかし，「中学生が分かるように」という設問を新たに加えたところ，(2)の生徒の解答を導く生徒が現れた．文で書いて表現

【2018 年度 2 学期中間考査出題例と解答】

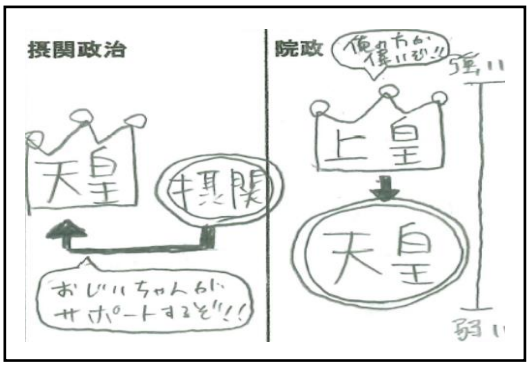
(1) 「治天の君」に関連して，院政と摂関政治は異なる政治形態だが，それはどのような点で異なっているか。その違いを，「補佐」と「上位」という語句を必ず用いて，80 字以内で説明しなさい。 その際，「摂関政治と院政との違いは,」に続けて解答し，文末は「という点。」で終わること。なお，「摂関政治と院政との違いは,」も字数に含め，句読点も 1 字として数えること。また，「補佐」と「上位」の下には下線を書き加えなさい。

【解答例】

摂関政治と院政の違いは，摂関政治は摂政・関白が天皇を<u>補佐</u>するものであったが，院政は天皇経験者が現天皇よりも，<u>上位</u>に立って政治の実権を握ったという点。

(2) 上で答えた内容を図や絵を使って，解答欄に**中学生**が分かるように工夫して書きなさい。

【生徒の解答例】



する設問だけでは，生徒の理解を適正に評価することが難しいと改めて痛感させられた．「技能・判断・表現」という評価の観点は，「文を書くこと」ばかりに目が行きがちとなる．

しかし，生徒の理解を多様な表現の方法で評価をしていくことが必要なのではないだろうか．なお，上記の「解」を表現した生徒はこの考査終了後に受けた仲間からの承認と賞賛を契機に，見違えるような学習姿勢へと変容した．これまでどおりの考査と評価であったならば，生徒の「可能性」を評価できなかっただろう．

６．終わりに

生徒の成長と変容を促すのが，本来あるべき学校での教育活動としての評価であろう．評定ばかりに目が行き，また考査も一問一答型が中心の出題に留まるならば，生徒の関心は「評定」だけに終始するだろう．アールが述べたように，学びとアセスメントは本来一体であり，絶えず自らの成長のために振り返ることで，自己を評価し，学びを再構成する営みこそが評価（アセスメント）であるはずだ．次年度も生徒の可能性を引き出す課題の提示と定期考査の改善を図っていきたい．

注

1) 2017 年 3 月，大正大学における第 2 回高大接続システム改革フォーラムでの濱中の講演で，結果を分析して述べていた．
2) Earl M.Lorna(2013) 『Assessment As Learning』，pp.28-33 を参照．
3) 生田久美子(2007)『「わざ」から知る』，p.85 を参照．
4) 中内敏夫(1976)『学力と評価の理論』，p.207．

参考文献

Earl M.Lorna(2013) Assessment As Learning : Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning, Corwin

生田久美子(2007)『「わざ」から知る』，東京大学出版会.初版は 1987

中内敏夫(1976)『増補　学力と評価の理論』，国土社

濱中淳子・山村滋(2015)「首都圏公立高校生の学習時間」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』，pp.98-101

文部科学省(2018)高等学校学習指導要領 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/07/11/1384661_6_1_2.pdf(閲覧日:2019 年 2 月 11 日)

【報告・提案】

小学5年生から高校3年生を対象とした医療・コンピュータセミナー

藤田伸輔[*1]
Shinsuke FUJITA[*1]
[*1] 千葉大学予防医学センター臨床疫学 Department of Clinical Design & Medicine, Center of Preventive Medicine, Chiba University

小学校5年生から高校3年生を対象とし，学年を超えた子供への医療とコンピュータに関するセミナーを開催した．平成30年8月と12月の2回を開催し，計33名の参加を得た．少子高齢社会の問題点について積極的に調べ，参加者同士が討論し，問題をコンピュータでどのように解決したいかを4名1組のグループワークですすめ，一人ずつ発表した．大学生はその考察の深さと適格性に驚き，その後の講義受講態度に変化が見られた．

キーワード：学年混合，医療，将来推計，コンピュータ教育

1．はじめに

わが国は世界でも最も速いスピードで少子高齢化社会が進行している．健康状態の向上と医療の進歩によって寿命が延びてきたことが主因であるが，少子化の影響を受けて若年層が減少し，全体としても人口減少が始まっていることが原因である．わが国の税制や福祉制度をはじめほとんどの社会制度は第二次大戦直後のピラミッド型の人口構成を前提としている．しかし2050年には「棺桶型」とも言われる高齢者が最も多く年齢が下がるほど人口が減る特異な形となる．すなわちわが国の社会制度はほとんどすべての分野で見直さないと経済的にも労働力の点からも破たんすると予測される．しかしほとんどの国民は事態の深刻さに気付かず昨日のまま生活している．現在10代の子供たちは2050年に40台となり社会の中核を担っているはずなので，彼らに将来推計の手法とその結果を教え，自分たちで考え，問題を解決していく生涯型のアクティブ・ラーニングを開始するように教育することが我々の責務である．

2．研究の目的

以下の教育目標を達成すること，さらに将来のことを考えて学び行動する習慣を受講生が身に着けることを研究目的とした．

教育目標：1）少子高齢社会の問題点把握，2050年の社会像（少子高齢社会の深刻化・労働と幸福・コンピュータの活用）とその対策
2）コンピュータの活用としてMicro:bitプログラミングを学ぶ（電気工作，変数の扱い・if節・ループなど基本骨格の活用）
3）グループワークを繰り返しプレゼンテーション力，交渉力を向上させる

3．セミナーの開催

千葉県教育委員会を通じて千葉県内の小中高等学校にセミナーの開催趣旨を記した申し込み用紙を配布し平成30年8月1日から3日と12月26・27日の2回にわたって開催した．8月のセミナーと12月のセミナーでは教育内容は同じであるが，12月は年末休暇のため図書館探検と大学探検を省略して開催日を1日減じた．

セミナーの授業40分単位とし，4人一組テーブルで実施した．プログラミングの時間を含めて各授業時間の少なくとも半分はグループで討論したり，互いに教えあったりして学習した．人口学と将来推計を1時間，高齢者と若者の比較を1時間，社会論を1時間，プログラミングとMicro:bit用電池ボックスの作成を6時間とし，プレゼンテーション大会の準備を2時間，プレゼ

ンテーション大会を 3 時間行った．

セミナーの最終日には「2050 年に向けて私はこうする」というセミナーの受講成果を発表するプレゼンテーション大会を開催し，保護者，学校教員，大学生の受講者を前に発表し，これらの聴衆からの質問や意見に答えた．

8 月のセミナーではこのほかに千葉大学図書館での学習を 1 時間，大学内探検を 1 時間，食事の食べ方とおやつの選び方についてのプレゼンテーションを各 1 時間設けた．

参加者の割合は異なるが，いずれも小学 5 年生から高校 2 年生までの参加を得た．セミナー途中での脱落者はなかった．

教育効果：

1) 講義およびグループ討論により理解が深まっていた．その成果を最終日のプレゼンテーションで確認できた．

2) 電気工作（電池ボックスの作成）は予定より 2 時間余分に要したが，全員達成することができた．＋極と－極の短絡で動作しないばかりか発熱することも体験できた．

3) 2 日目午前まで小学生と中学生が対立していたが，2 日目午後には討論が成立するようになり，3 日目には協力してプレゼンテーションをまとめることができた．

４．考察

少子高齢社会の問題を理解すること，その対策を考えることという目標を達成することができた．「2050 年に向けて私はこうする」では授業で提供したこと以外の情報を多く含めて，自分の目標を明確に述べていた．そのレベルは高く，大学生から「参考になった」という感想も聞かれた．授業以外の情報は各自が調べたことをグループ内で報告し討論した成果である．学年を広く対象としたため調査内容が異なっていたことが発表の広がりを生んだと推測される．グループ内では同じ情報をもとに討論し発表準備したため設定した課題は似ていたが，「私はこうする」という対策についてはすべて異なっていた．これは学習の主体性が維持されていることを示している．

電池ボックスはボール紙とアルミ箔で作成する単純なものであるが，ほとんどの受講生が＋極と－極のアルミ箔を接触させてしまいショートさせていた．キットではなく手作業で行う工作を経験させることが重要と思われる．

プログラミングではアルゴリズムを複数紹介し，その意味を考えさせた．また作成するプログラムはプロセスを追って写真でプログラムを紹介したテキストを用意したが，じゅぎょうではテキストと異なるアルゴリズムや変数の使い方によるプログラムを紹介し，授業とテキストの違いをグループで考える時間を設けてアクティブ・ラーニングとなるようにした．Micro:bit はブロックエディタで，Scratch よりもブロックが少なく，プログラミングに躊躇する受講生はなく，全員が課題プログラムを作成できた．課題に対して正解は一つと思い込んでいる受講生もいて，このような教育スタイルに混乱していたが，プログラミングに成功した際にはとても喜んでいた．

本セミナーの趣旨は生涯にわたって未来を考えることである．このためその成果を測定するには長期間を要するが，セミナー終了後 3 か月のアンケートでは「積極的に勉強するようになった」と報告する保護者が全受講生 36 名中 4 名いた．これは十分な成果だとは思われないので，平成 31 年度にはもう一度受講できる発展編も開催する．

【報告・提案】

学生のジェネリックスキル育成を目指したｱｸﾃｨﾌﾞ・ﾗｰﾆﾝｸﾞ型キャリア科目の開発

後藤和也*
Kazuya Goto*
*山形県立米沢女子短期大学 Yamagata Prefectural Yonezawa Women’s Junior College

本研究では、近年国内外で育成が求められているジェネリックスキルについて,筆者の担当するキャリア教育科目における育成を企図して行ったものである.当該科目開発の足掛かりとして,学生における現状を把握すべく PROG を用いてジェネリックスキルの測定を試みた結果,コンピテンシーについて平均値を下回る能力が散見されるとともに,特に「対人基礎力」の要素が相対的に不足している結果がうかがえたことから,当該能力の増進を企図したキャリア教育プログラムの開発が必要であるとの結論を得た.
キーワード：ジェネリックスキル，PROG，アクティブ・ラーニング，キャリア教育

１．はじめに

変化の激しい社会に対応し活躍するため,ジェネリックスキルの育成が求められている.我が国では経済産業省が「社会人基礎力」,文部科学省が「学士力」,中央教育審議会が「基礎的・汎用的能力」をそれぞれ提唱する他,日本経済団体連合会は社会人の資質として創造性,チャレンジ精神,行動力,責任感,論理的思考能力,コミュニケーション能力,忍耐力,協調性等を重視すると述べる.また,世界的にも OECD がキーコンピテンシーを提唱している.

一方,フリーターやニートの増加や新規採用者の早期離職等へ対処すべく,文部科学省・中央教育審議会（1999）は発達段階に応じたキャリア教育の展開を求め,教育課程の中にキャリア教育を位置付ける（中央教育審議会，2008）とともに,国は大学設置基準を改正し,大学・短期大学におけるキャリア教育の法制化を行った（文部科学省，2010）.多くの学生にとって最終学歴となる大学でキャリア教育を充実させることは社会の要請であり喫緊の課題と言えよう.

２．研究の目的

ジェネリックスキルを定量的に測定するテストの一つが PROG（Progress on Generic Skills）である.PROG ではリテラシー（実践的に問題を解決する力）とコンピテンシー（周囲の環境と良い関係を築く力）を測定することができる（学校法人河合塾・株式会社リアセック,2015）.

小泉（2018）によれば,学生の就職活動や就職満足度に影響を及ぼすのはコンピテンシーの構成要素である「対課題能力」であるという.また,就職後の早期離職については「セルフウェアネス」「ストレスコーピング」が影響を及ぼすと指摘している.

すなわち学生のキャリア形成上の第一歩である就職について満足度を高めるにはコンピテンシーの増進を図る必要がある他,その増減について測定する必要がある.

そこで本稿では,A 短期大学１年生における PROG の測定結果を概観しながら,2019 年度より開設するキャリア科目にてジェネリックスキルを増進させるための方策について考察することを目的とする.

３．PROG 実施結果の概要

調査対象は,A 短期大学における１年生のうち民間企業への就職を希望する学生９１名（国語国文学科 31 名,英語英文学科 19 名,日本史学科 7 名,社会情報学科 34 名）である.調査方法としては,民間企業への就職を希望する１年生を対象としたキャリアガイダンスにて希望者を募集する部分

調査とした.実施時期は 2018 年 11 月である.倫理的配慮として,回答データを匿名化した上でキャリア教育の充実に活かすとともに学術利用することへの同意を得ている.

PROG の結果によればリテラシーは総じて平均値を上回ったが,コンピテンシーは中分類項目で平均値を下回った要素が散見された（図１参照）.

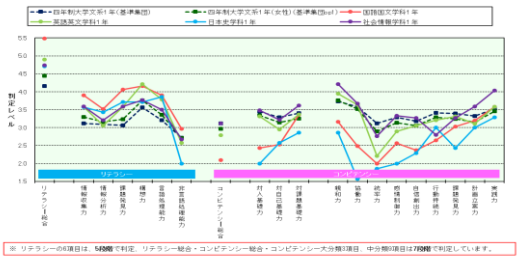


図１　リテラシー要素・コンピテンシー中分類要素の判定レベルに見る全体傾向
出所：PROG 結果から作図

さらに,コンピテンシーの中分類を構成する 37 の小分類について平均値と比較した結果,「対人基礎力」で５つ「対自己基礎力」で４つ「対課題基礎力」で３つ平均値を下回る要素が見られた（図２参照）.

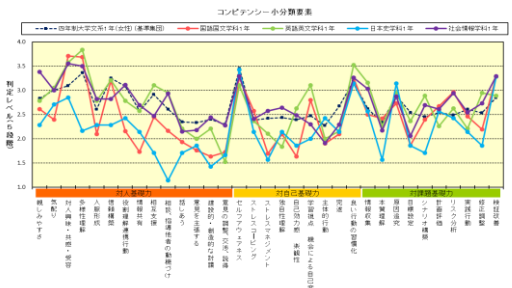


図１　コンピテンシー小分類構成要素判定レベルに見る全体傾向
出所：PROG 結果から作図

４．まとめと今後の課題

従来「真面目で大人しい」と評されている A 短期大学の学生であるが,本研究でその一端を可視化することができた.

PROG 結果を概観すれば不足しているコンピテンシーは相対的に「対人基礎力」に多く見られる（「相互支援」「話しあう」等）ことから,キャリア教育科目ではアクティブ・ラーニング的手法（グループワークや学生同士のディスカッションなど）を用いることで当該能力の向上を図りたい.

最後に課題について述べる.第 1 に本研究の対象が A 短期大学の 1 年生と極めて限定的であるため結果について安易な一般化はできない.第 2 に本研究は研究途上であり,今後研究を進めるにあたりキャリア教育科目の受講前後でジェネリックスキルを測定する等教育効果の可視化が望まれる.

参考文献

学校法人河合塾・株式会社リアセック（2015）PROG 白書 2015-大学生 10 万人のジェネリックスキルを初公開.学事出版

小泉京美（2018）アクティブラーニングの教育効果と就職内定の関係性についての考察-PROG を活用した分析-.人材育成学会第 16 回年次大会論文集 PP.231-234

中央教育審議会（2008）学士課程の再構築に向けて
DOI：http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm

文部科学省（2010）大学設置基準
DOI：http://www.kyoto-u.ac.jp/uni_int/kitei/reiki_honbun/w002RG00000949.html

文部科学省・中央教育審議会（1999）今後の初等中等教育と高等教育の接続の改善について
DOI：http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309737.htm

【報告・提案】

アクティブラーニング型授業によるジェネリックスキル育成の実践と報告

西美都子
Mitsuko NISHI
京都大学（非常勤講師） Kyoto University

本報告では，大学で学生が専門教育を受けるための基礎としても重要であると本報告者が考える，①人の意見に耳を傾けることができる，②自分の意見を人に伝えることができる，③お互いの意見を尊重しながら納得する解を見つけることができる，④主体的に物事に取り組むといった 4 つのスキルが半期と通年のアクティブラーニング型リーディング授業を通してどの程度伸びたのか、アンケート調査をもとに考察する.
キーワード：授業実践，ジェネリックスキル，アクティブラーニング型授業

１．はじめに

グローバル化が進み，技術革新が絶え間なく起こる知識基盤社会において，特定の職業に就くためのスキルだけでなく，どのような仕事に就いても汎用的に必要とされるスキル（ジェネリックスキル）が求められている．これは世界的な流れであり，「キー・コンピテンシー」や「21 世紀型スキル」等として研究が進められている．実際に，日本においても経済界などから大学でジェネリックスキルを身につけさせるよう要請されている．このスキルは仕事のために求められているスキルであるが，専門教育を受ける学生にとっても非常に重要なものであると本報告者は考える．そのため担当する 1，2 年次の授業を段階的・長期的なジェネリックスキル養成の一ステップと位置づけ，3，4 年次の専門教育，その後の社会生活へとスムーズな移行ができるよう心掛けている.

２．実践の目的

大学・社会生活に必要と考える 4 つの基本的なジェネリックスキル（①人の意見に耳を傾けることができる，②自分の意見を人に伝えることができる，③お互いの意見を尊重しながら納得する解を見つけることができる，④主体的に物事に取り組む）が 1,2 年生を対象とした半期と通年のアクティブラーニング型リーディング授業を通して，どのように変化するのか考察する.

３．実践概要

３－１．参加者

日本語を母語とする大学 1，2 年生
（半期：1 年生 2 クラス，2 年生 1 クラス $n = 67$）
（通年：1 年生 1 クラス，2 年生 2 クラス $n = 73$）

３－２．実践方法

週一回 90 分，毎回異なる複数名のグループ（約 4 人）を作り授業を行った．実際の手順としては，

①先回の授業までに学んだ単語の復習として Quizlet Live を行う
②班の中で自己紹介や 1 分間スピーチ，班内の役割を決める
③新出単語の導入
④個人で本文を読み，解答の根拠となる場所に線を引く
⑤個人で探した根拠を基にグループで解答を考える
⑥全体で答え合わせ
⑦不明な点等を確認し、個人でサマリーを作る
⑧その授業日に学んだことなどを振り返りシートに記入する

というものであった．また適時，単語テスト，Picture Drawing，Question Answering，サマリーを用いた Picture Drawing などを

実施した．

３－３．アンケート

アンケートは４つのスキル（①人の意見に耳を傾けることができる，②自分の意見を人に伝えることができる，③お互いの意見を尊重しながら納得する解を見つけることができる，④主体的に物事に取り組む）に対して「1：まったく思わない」「2：そう思わない」「3：ややそう思わない」「4：ややそう思う」「5：そう思う」「6：とてもそう思う」の６件法で回答を求めた．半期授業では受講前後（4 月，7 月），通年授業では前期の受講前後と後期受講後（4 月，7 月，1 月）にアンケートを実施した．なおアンケートに未回答がある学生は分析から除いた．

４．結果と考察

４－１．半期授業

受講前後の平均点の推移は図１に示す．t 検定による分析の結果，すべての平均値の差は統計的に有意であった．つまり授業を通じて焦点を当てた４つのスキルが高まった可能性がある．

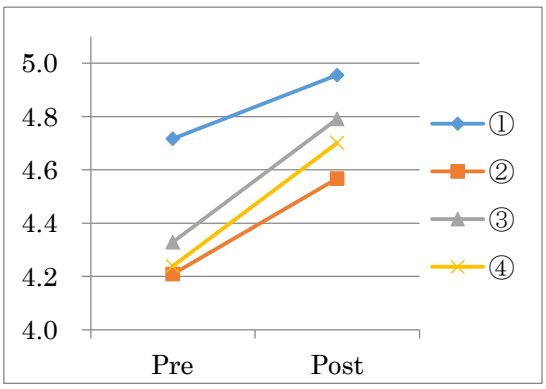


図１　半期授業アンケート結果平均点推移

４－２．通年授業

受講前，中間，受講後での平均点の推移は図２に示す．授業受講前，中間，受講後における平均値の差を分散分析により検討した．分析の結果，半期の授業と同様すべての項目が統計的に有意であった．

授業前と中間に関しては半期と同様に４つのスキルが伸びたと思われる．一方，受講前よりも伸びてはいるものの中間と受講後のアンケートでは「②自分の意見を人に伝えることができる」以外の平均値がわずかに小さくなっている．この要因として (1) 学生が自身の行動を以前より客観的に捉えられるようになり，選択肢に対する評価基準が変わったこと，(2) 彼らの成長段階に合わせた授業デザインが行えなかったことが考えられる．今後は学生の成長過程に合わせ，授業内で行うアクティビティの難易度を徐々に上げるなど工夫していきたい。

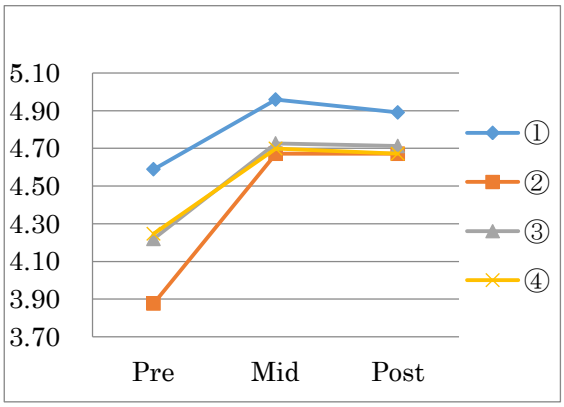


図２　通年業アンケート結果平均点推移

参考文献

成田秀夫 (2016)『アクティブラーニングをどう始めるか』東信堂.

溝上慎一 (2014)『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂.

【研究発表】

中国と日本の中学校英語教科書の比較
―異文化理解とアクティブ・ラーニングを中心に―

林傑暁　荒木貴之　櫻井千佳子

（武蔵野大学大学院）

日本の新しい学習指導要領では，アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善が示された．近年，中国の小・中学校の英語教育においても，アクティブ・ラーニングを活用した実践例が見られるようになってきた．グローバル化が進む現代社会では，多様な文化を理解し，共に生きる力を育成することが肝要である．そのため，学校教育においては，英語運用能力を高めるとともに，アクティブ・ラーニングを通した異文化理解能力の育成も求められよう．本研究では，中国及び日本の中学校において使用されている英語教科書において，アクティブ・ラーニングが活用されている学習についての比較検討を行った．分析の結果，（1）中国の英語教科書は日本の英語教科書より難易度も高く，英語運用能力の育成に主眼が置かれている．（2）日本の英語教科書では異文化理解能力を育成する観点から学習が特徴的に見られる，ということが明らかになった．

キーワード：アクティブ・ラーニング，英語教育，異文化理解，教科書，比較分析

１．研究の目的

中国と日本の英語教育における根本的な相違は，教科書を含む使用テキストの内容に関わることと，外国語教授法・学習法に関わることの２つに大別される．本研究では，中国と日本の中学校の英語教科書の記載内容に着目し，英語運用能力の育成に関わる内容を比較するとともに，国際公用語としての英語に着目し，英語教育の中で異文化理解能力を育成するための内容の有無についても検討することとした．

２．研究方法

中国および日本の英語教育研究者および実践者との協議の結果，本研究では，中国の英語教科書として「*Go for it*」（人教版）を、日本の英語教科書として「*Sunshine*」（開隆堂）を選び，中学校三年生の教科書の記載内容を比較検討することとした．

３．結果・考察

中国と日本の英語教科書を比較した結果，中国の英語教科書では「聞く」，「読む」，「話す」，「書く」といういわゆる英語４技能の育成を目的とした演習が徹底的に展開されていることが明らかとなった．これは，コミュニケーションの道具として英語を使い

こなせる人を育成するという中国の英語教育の位置づけの表したものである．それに対して，日本の英語教科書は，英語４技能の観点から比較すると，中国の英語教科書よりも難易度が低い．一方，日本の英語教科書では，例えばMy project など，異文化理解や自国の文化の発信に関する題材をテーマにして，主体的・対話的で深い学びに導こうとする内容や，国際平和に関する内容が特徴として見られた．

４．今後の課題

生徒が学びの主体となり，様々な場面で自発的に考え，仲間と意見を交換し，情報を共有しながら学びを深められるようデザインされた授業を行う「アクティブ・ラーニング」の実践が，中国と日本の両国で見られるようになってきている．

日本の英語教科書には，アクティブ・ラーニングを通して異文化を理解することを目指した学習内容が掲載されているが，中国の英語教科書にはそのような内容に関して十分な内容の掲載があるとはいえない．国際共通語としての英語の役割を考えたとき，多様な文化を理解し，共生していこうという態度を涵養することは学校教育における英語教育の主たる使命になるべきであり，それはアクティブ・ラーニングを通してこそ実践され得る．今後さらに，英語運用能力を基盤にした上で，異文化理解能力を育成するための指導方法のあり方について，検討していくことが求められる．

参考文献

アダチ徹子　ほか（2018）*Sunshine.* 開隆堂

大川光基（2018）異文化理解教育の可能性の検証　中学校英語教科書における文化題材から．第 59 回　中村英語教育賞入選論文.

小川隆夫・東仁美（2017）学習指導要領に見る外国語活動と外国語．小学校英語　はじめる教科，日新印刷株式会社

太田信雄（2008）諸外国から見た日本の英語教育．国府台経済研究　第 19 巻第１号，27-29

王明潔（2015）日本と中国における英語教育の特色と動向．教育科学論集，38

小泉仁（2017）新しい学習指導要領の方向性．光村図書出版社

劉道義　ほか（2011）*Go for it*　人民教育出版社

【研究発表】

問題解決学習を中心としたAL学習設計の意義と課題

井上泉[*1]
Izumi INOUE[*1]
[*1] 沖縄国際大学総合文化学部 College of Global and Regional Culture, Okinawa International University

日本での生活とは文化・言語的に著しく異なる体験を行えることが，留学の大きな意義の一つである．換言すれば，留学自体が，現実に起こりえるグローバルな諸問題に直面し、それらを適切に解決する、問題解決という行為であると考えられる．本研究では、実世界との結びつき，学習の主体性，協働性，深い学びを特性とする問題解決学習（PBL)が留学という新たな知識習得や問題解決力の養成においてどのような役割を担い得るのかを、沖縄国際大学の留学準備教科における学習設計及び実践事例を通して論じ、PBLの意義と課題について考察する．

キーワード：Problem-Based Learning，アクティブ・ラーニング，学習設計，留学，英語教育

１．はじめに

昨今，国を挙げて主体的な学習が推進されているが、グローバルな人材育成の必要性もその背景に存在する.特に留学は,異文化環境下での経験を通してグローバルな視野を育む意味で,重要な学習活動と言える.様々な未知の問題に直面する可能性が高いことから，問題解決力が留学の成果のカギを握るものとも考えられる.

ここでは,沖縄国際大学の留学事前準備教科（以下「同教科」）の設計・実施の核となった問題解決学習（Problem-Based Learning，以下「PBL」)の事例報告を通して，PBLの意義及び課題について論じる.

２．PBLの特徴と関連性

本研究の対象となる「外国語研究Ⅰ（英語圏)」は、2018年度に新規開講された教科であり,留学の事前準備を考案・提供する必要があった.この趣旨を踏まえ,同教科の目指す方向性を「留学中に直面する可能性が高い主要問題に対する知識とそれら問題への解決力を養成する」と定めた.問題解決力の育成を主眼とした学習においては,PBLが適しているという判断の下，学習設計と実施を進めることとした.

まずはPBLの特徴を整理すると，以下の諸点が挙げられる.

① 学習設定の真正性：取り組む状況・問題が実社会において現実的なもの（溝上，2017）であり，なおかつ複雑であり(SAVERY, 2009),これらの問題の解決に取り組むことで学習転移・応用が可能となる(JONASSEN,1997)

②主体的・協働的な学習：学習者が問題解決の主体的な行為者(トープ&セージ,2017)として協働的な新知識構築に取り組む(BARRET & MOORE,2011;SAVERY & DUFFY,1995)

③深い学び：構成的に知識を習得し（MARTON & SALJIO,1976），知識の内化・外化が促進される

これらの特徴を本事例に照らし合わせると,留学という状況はひとつの実社会であり,留学で生じる諸問題は異文化や言語を介在した複雑なものであることが少なくない.適切に問題を解決するのは他ならぬ留学生自身であり,問題にはその他の関係者も存在するという構図も想像に難くない.留学前に主体的かつ協働的に深く学ぶことで,留学時の問題解決をより効率的かつ効果的に行えることが期待されることから，PBLを中心とした学習設計・実施に意義が

あるものと考えた.

３．PBL を中心とした学習設計

３－１．学習目標

上述の方向性を踏まえ,まずは学習目標を下表 1 の通り設定した. A は同教科における学習の核となる学習目標を示しており,いずれも問題解決プロセスにおいて欠くべからざる要素である.さらに、A1 から 3 を下支えする学習活動の目標として, C の下位目標がいずれも必要だと判断した. 特に A3 は,学習した問題解決（内化）の留学中での応用（外化）を促進する意味で重要視した.さらに,期待される「学力」をも考慮するため, GAGNÉ ほか（2007）の学習成果の 5 分類を参照した. 結果として, 知的技能・認知的方略・態度にフォーカスした学習目標となった.

表 1. 学習目標と学習成果分類

A. 主要な学習目標	B. 学習成果の分類	C. 下位目標
1. 留学中に生じ得る主要問題を特定・分析できる	知的技能 認知的方略 言語情報 態度	① 知識・情報・スキルのうち、既有のものと新たに必要なものを区分できる ② 新たに必要な知識・情報・スキルを主体的に収集・習得できる ③ ピアと建設的な協働作業が行える ④ これまで習得した異言語文化理解に必要な知識・情報・スキルを適切に応用できる
2. 留学中に生じ得る主要問題に対する適切な解決策を講じることができる	知的技能 認知的方略 言語情報 態度	
3. 講じた解決策の妥当性を論理的に説明できる	知的技能 認知的方略	

３－２．学習内容

本教科には1学期間（15週間）,週1回90分の授業という時間的な制限が存在した.この前半を留学中の生活に関わる問題(住まい, 健康, 人間関係など)に,後半は留学中の学業に関わる問題（英語による講義の理解、ディスカッション、プレゼンなど）に焦点を当てることとした.基本的な授業構成[i]としては,BARROWS(1989)と KOSCHMANN ほか（1994)の PBL プロセスを参考に,下記の通り1つの PBL サイクルを3回の授業で行う形を採用した.

1回目[学習目標 A1]:問題提示→ 問題の理解・分析, 既知・未知の知識の整理

〈課外学習〉

2回目[学習目標 A1, 2]:新知識・情報のグループ内での共有,問題分析の完了,解決策探求の方向性及び各自の課題の明確化

〈課外学習〉

3回目[学習目標 A2,3]:グループとしての解決策の決定, クラス内での結果報告（解決策の正当化を含む）, クラス全体でのディスカッションおよびフィードバック

上記の各授業回に示されているように,3回 1 サイクルの学習で各学習目標を網羅するとともに,授業間に連続性をもたせることで,学習の振り返り及び深化を図れる学習設計に努めた.

３－３．評価方法

学習目標（及び下位目標)・学習方法を考慮に入れ,下記の評価方法を採用した.なお,カッコ内の記号は該当する学習目標(表 1 参照)を表したものである.

1) 問題解決の質的評価（1,2,3; ①②④）
   問題理解・分析,解決策,正当化を対象としルーブリックを用いた教員による評価.
2) グループプレゼンテーションの質的評価 （1,2,3; ①②③④）
   学習者の問題解決力に関する総括的評価. ルーブリックを用いて教員・ピアによるフィードバック.
3) 協働活動の評価（③）
   各サイクル終了後にオンラインのアンケートアプリを使用し,グループメンバー同士の評価を行う.
4) 内省ダイアリー（3; ①②④）
   既知・未知の知識・情報の整理,新規情報の収集法,留学・社会人生活における新情報およびその収集法の応用,反省点を内容として,各授業終了後に各自オンラインにて提出.

上記の評価設定の結果, PBL のプロセス・プロダクト,内省や協働活動など学習目

標を網羅した形での学習評価ができたと考える.

４．学習者からの反応

今回の学習経験に対し学習者がどのような反応を示したのかを把握するため, 学内共通の授業アンケートを用いた. 履修学生20名全員がこのアンケートに回答した.

アンケートの結果, (1) 留学前に問題解決を体験・学習することの重要性, (2) 学習内容の密度, (3) 授業内外の内省による理解の深化, (4) 学習の主体性及び協働性の観点から概ね肯定的な反応が得られた. 反面, 学習者が内省に不慣れであるためか, 内省の進め方に戸惑いもみられた.

５．まとめ

上述の学習設計・実施及び学習者からの反応を受けて, 下記のような意義と課題が考えられる.

まず, PBLに基づく学習の結果, 実世界における問題解決の重要性ならびにメカニズムに対する理解が得られたことが窺えた. これは問題解決のサイクルを繰り返し体験したこと,問題解決への取り組みに対するフィードバック, 内省を促す機会が与えられたことが主たる要因と考えられる.

次に,学びの「深さ」(松下, 2016) の促進が挙げられる. すなわち, 問題解決に必要な知識を習得し (内化) , 授業内の協働活動やプレゼンなどを通して応用する (外化) という内化・外化の連動が機能していた. ただし, 本事例は 1 学期間という短期間のものであり,同教科に後続する「外国語研究Ⅱ」も開講することから, より長いスパンで PBL が学びの深さに及ぼす影響について調査・考察する必要がある.

第三の意義は, PBL の特徴である学習の主体性・協働性である. 本事例においては, 学習者が学習 (あるいは問題解決) の主体者として PBL に他の学習者と共に協働的に取り組めたことは評価に値すると考える. これに加え,学習内容と学習者のニーズに高い関係性が存在した結果、学習へのモチベーションが向上した結果, このような学習姿勢が促進されたものと捉えられる. また, 問題の提示後, 学習者が主体的に問題に取り組まない限り, 解決策にはたどりつけないという PBL の特徴もその要因であったと考えられる.

本事例からみる課題についてであるが, 学習者の反応でも見られたように, PBLや内省に親和性の低いケースを考慮に入れ, PBL についてのガイダンス的な学習機会を教科内外で増やすことが挙げられる.

次に,本事例における学習者の反応は全学共通アンケート結果のみに基づくものであった. しかし,学習者の反応をさらに掘り下げて把握するため, 「学習者ビリーフ」(learner beliefs)の観点からの調査も必要だと考える. 「ビリーフ」とは原則的には, ある事柄に対する個人の判断指標 (PAJARES,1992) を指す概念であり, ビリーフ・行為間の高い関係性も指摘されている (例 MAXWELL ほか, 2001) . PBL に対する学習者ビリーフを理解することにより, 学習者により適した PBL の設計・実施を行うことができよう.

(本研究は, 平成30年度学内FD公募プロジェクトの助成を受けたものである.)

参考文献

BARRETT, T & MOORE, S. (2011). New Approaches to Problem-Based Learning: Revitalizing Your Practice in Higher Education. New York: Routledge.

GAGNÉ, F. (2007) Ten commandments for academic talent development, Gifted Child Quarterly, 51: 93-118.

JONASSEN, D. (1997). Instructional Design Models for Well-Structured and Ill-Structured Problem-Solving Learning Outcomes. ETR&D, 45 (1): 65-9.

MARTON, F., & SALJIO, R. (1976). On qualitative differences in learning: I—outcome and pro-cess. British Journal of Educational Psychology, 46(1): 4–

11.
MAXWELL, K., MCWILLIAM, R., HEMMETER, M., AULT, M., & SCHUSTER, J. (2001). Predictors of developmentally appropriate classroom practices in kindergarten through third grade. Early Childhood Research Quarterly, 16: 431-452.PAJARES, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up the messy construct. Review of Educational Research, 62(3): 307-332.
松下佳代（2016）ディープ・アクティブラーニング 勁草書房，東京
溝上慎一（2017）アクティブラーニングとしての PBL・探求的な学習の理論．溝上慎一・成田秀夫（編）アクティブラーニングとしての PBL と探求的な学習　東信堂，東京 5-23.
SAVERY, J. (2009). Problem-based approach to instruction. In Reigeluth, C. M., & Carr-Chellman, A.A.(Eds.), Instructional-design theories and models:Building a common knowledge base (Vol. 3). New York, NY: Routledge.
SAVERY, J., & DUFFY, T. (1995). Problem-based learning: An instructional model and its constructivist framework. Educational Technology, 35 (5): 31-38.

[i] 授業ごとの学習計画などの詳細については，発表時に配布する予定でおります。

【研究発表】

SDGs レンズで※※を見ること

村山史世[*1]
Fumiyo MURAYAMA[*1]
[*1]麻布大学　Azabu University

主体的な学びにおいて「持続可能な開発目標」いわゆる SDGs を題材にした授業実践が行われている．それらは SDGs の理解にとどまっていたり，自分たちや地域課題へ SDGs を当てはめているだけのものが多い．SDGs の自分事化には，自分たちや現実社会の課題が相互に関連し複雑な構造であることを把握する必要がある．このような観点から，本報告では「SDGs レンズで※※を見る」実践を紹介し，検討する．

キーワード：2030 アジェンダ・SDGs，自分事化，システム，ESD，PBL

１．はじめに

2015 年に国連サミットの成果文書である「我々の世界を変革する：　持続可能な開発のための 2030 アジェンダ（以下，2030 アジェンダ）」の中核をなす「持続可能な開発目標」，いわゆる SDGs は，グローバルな文脈のみならず，国や自治体の計画や政策，市民社会や地域コミュニティの持続可能な開発・発展，ビジネスや経営など，様々な文脈で取り上げられている．教育の現場においても SDGs は，教材として語られることが多い．

政策やビジネス，教育の現場で取り上げられることの多い SDGs であるが，その取り上げ方に注目すると，2030 アジェンダから SDGs を切り離したうえで，SDGs についても 17 のゴールを個別に抽出し，自分たちの興味関心や活動を当てはめているものが多数である．SDGs を 2030 アジェンダ全体の文脈において 17 のゴール・169 のターゲットの相互関連性を理解したうえで，自分たちの現在の状況を「多様な要素がつながった構造を持ち，環境に対応しながら，時間の経過とともに変化するシステム」と認識し，自分たちや世界のシステムを検証しながら変容させてゆく視点をもった実践は多いとは言えない．

教育の文脈においても SDGs をシステムととらえて，自分たちのシステムの変革するために活用する教育実践を志向するのが，本来の SDGs を活用した学びでの本来のあり方であろう．このような実践は例えば，持続可能性を志向した「持続可能な開発のための教育（ESD）」や現実の課題に基づいたプロジェクト学習（PBL = Problem & Project Based Learning）などで，自分たちのシステムを見直し，システムの変革を志向する教育実践である．

ESD や PBL の理論的・実践的蓄積をもとに，本稿では SDGs を活用して自分たちのシステムを変容させるための視点と教材を提案する．SDGs の自分事化は，ゴールやターゲットの当てはめにとどまらず，ゴールやターゲットが相互関連して持続可能性を志向するようなシステムとして理解する必要がある．そのような理解を促進するツールとして SDGs レンズを開発した．

２．SDGs おでんと SDGs レンズ

村山と相場（2018）は，SDGs を自分事化するツールとして SDGs おでんを開発した．このツールは，自分たちの現在のシステムを書き出し，一度ゴールへの当てはめを行ったうえで，ゴールの相互関連性に気付き，その上で自分たちのシステムを変革するためのビジョンを構成してみるためのワークシートである．SDGs おでんは，現状の見直しからビジョンづくりまで一連のワークショップでの活用を意図して開発された．

図１　SDGs おでん

しかしながら，ビジョンづくりの前に，自然や社会，自己や他者などが，SDGs の示す 17 のゴールがどのように相互関連しているかをまず認識することが，重要であると思い至り，SDGs レンズを開発した．

図２　SDGs レンズ

３．SDGs レンズで※※を見る教育実践

SDGs レンズは，ある現象の背景や経緯，ゴールに関する課題や資源の原因や結果などのつながりや関係性を，想像力で把握するためのツールである．物理的に課題があら有れるわけではなく，思考によって様々なつながりを考察するためのツールである．

まず，SDGs レンズはある事象と SDGs が示すゴールとのつながりが見える．次に，SDGs レンズは，その事象の背景やほかの事象とのつながりや，それに対応するゴール相互間のつながりやシステムの構造が見える．最後に，SDGs レンズを通してみている自分が，実は他者や自然，社会からも見返されていることを意識することで，自らを見ることで，責任ある行動を考える．

事例として，麻布大学で実施している相模原市と協定に基づいたまち美化活動である街アダプト制度をあげる．当初，学生はまち美化とごみの減量（SDGs11 まちづくりや 12 生産と消費）を意図していた．しかし，この活動を通して地域の商店街や自治会，子どもたち，CSR でごみ拾いを行っている企業に出会い，紐帯を獲得するようになった．（SDGs17 パートナーシップ）．この活動は ESD（SDGs4）であり，新たなガバナンス（SDGs16）の構築に向けた行動を促進する．

このように，SDGs レンズを通して，自分たちの活動と SDGs のゴールを，それぞれシステムとして参照しあい，持続可能性に向けて自分たちや社会のシステムを変革することを意識できるようになるだろう．

参考文献

村山史世（2018）現実の課題に基づいた学びとしての PBL，ESD と共生教育．共生科学 9：pp. 63-73

村山史世(2018)師弟同行型 PBL について －状況的学習と地域共創．関係性の教育学 17(1)：pp. 103-113

村山史世，相場史寛（2018）2030 アジェンダ・SDGs を自分事化するためのツールの開発．日本環境教育学会関東支部年報(12)：pp. 33-36

村山史世，滝口直樹（2018）自治体・地域づくりから見た 2030 アジェンダ・SDGs の可能性についての予備的考察．武蔵野大学環境研究所紀要（7)：pp. 73-88

村山史世（2017）ESD の教材としての自治体計画と 2030 アジェンダ・SDGs -地域課題を取り扱う主体的な学びのために-．日本環境教育学会 関東支部会年報(11)：pp. 29-34

【研究発表】

アクティブ・ラーニングを促す見通しの検討
～自己調整学習の予見研究からの考察～

吉田英彰
Hideaki YOSHIDA
花巻市立東和小学校 Towa Elementary School in Hanamaki
東北大学大学院 教育学研究科 博士課程後期
Tohoku University, Graduate School of Education, Doctoral Student

学習指導要領では，主体的・対話的で深い学びの実現に向けて，学習の見通しと振り返りが重要であるとしている．本研究では，自己調整学習の予見に関わる先行研究にあたり，どのような見通しが主体的・対話的で深い学びを実現するのか検討することを目的とする．自己調整学習と予見をキーワードに検索し，学会誌に掲載された研究論文を対象として分析を行った．学習の初期に行う予見の重要性が指摘され，目標を設定するためには，評価規準を参照する，他の考えや方法と比較する，短期的な目標と中期的な目標を立てるという方法が先行研究から示された．また，課題解決の方略計画を立てるためには，評価規準やポイントと比較して考える，課題の難易度や量から解決までの期間を考える，既有知識を活性化させる，方略を選択肢で選ばせるという方法が示された．自己調整学習の予見研究の知見が，学習の見通しを立てる際に役立つのではないか．

キーワード：見通し，自己調整学習，予見，評価

１．はじめに

主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善）を通して，児童に「生きる力」を育むことが求められており，授業改善における指導上の配慮事項として「児童が学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりする活動を，計画的に取り入れるように工夫すること」が示されている（文部科学省，2017）．しかし，学習指導要領には，どのような見通しを持てば主体的・対話的で深い学びにつながるのかについて詳しく示されていない．

伊藤(2009)によると，「生きる力」の考え方は，自己調整学習の理論と深い関わりを持つものであるという．自己調整学習は，教育目標の達成を目指して学習者がメタ認知を働かせ，動機づけながら，学習過程に積極的に関わる学習である(Zimmerman 1986)．自己調整学習のプロセスは，ジマーマンの３段階の循環モデル(図１)が最も広く知られている(Rubenstein, 2018)．

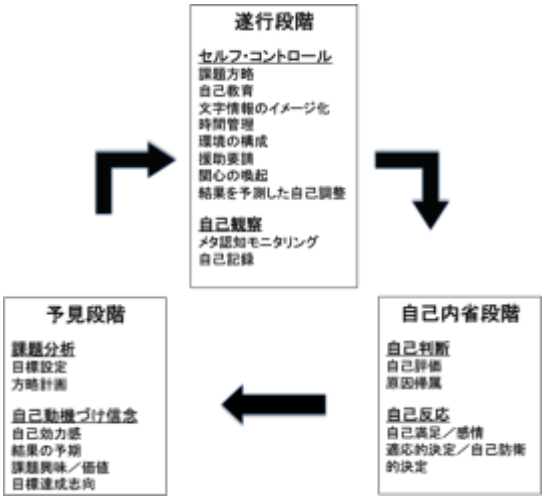


図１　メタ認知過程と動機づけの評価を統合した自己調整のサイクルモデル
（Zimmerman and　Moylan, 2009 を吉田訳）

最初は予見段階(forethought)であり，課題分析と動機づけの２つの要素で構成されている．課題分析は，学習に先立って目標を立てたりや課題達成のために方略を検討したりすることである．動機づけは，自己効力感や結果を予期したり，課題への興味

を確かめたりすることである．次は，自己コントロールと自己観察からなる遂行段階(performance)である．予見段階で立てた方略について実行した後どうか検討したり，課題に対して自分の学習がうまくいっているかどうかを観察したりして課題の遂行に生かしていく．最後は，自己内省の段階(self-reflection)で自己評価したり，成功や失敗の原因について検討したりすることにより，循環的に予見の段階につなげていく(Zimmerman & Moylan, 2009)．授業の初めに行う見通しは，自己調整学習の予見，遂行，自己内省の３段階モデルだと予見の段階に相当する学習活動であると考えてよいだろう．本邦では，自己調整学習の予見に焦点を当てて実証的に研究して報告した例は見当たらない．海外の先行研究を概観し，予見に関する知見を考察することで見通しに関わる示唆を得られるであろう．

２．研究の目的

本研究では，自己調整学習の予見に関わる先行研究にあたり，どのような見通しが主体的・対話的で深い学びを実現するのか検討することを目的とする．

３．研究の方法

文献検索は，日本語と英語による世界各国の学会誌に掲載された研究論文を対象とし，CiNii では「自己調整学習」と「予見」を含めたキーワードで検索を行った．ERIC では,「self-regulated」と「forethought」,「self-regulation」と「forethought」を含めたキーワードで検索を行った．キーワード検索の後，重複，会議録や研究論文以外を除外して 18 本の文献を抽出して分析を行った．

４．考察

自己調整の各段階のうち，初めの予見段階の重要性について言及した研究が多く見られた．

先行研究では，予見段階において目標を設定するために，評価規準を参照する，他の考えや方法と比較する，疑問点や知りたいことを問う，これまでの失敗の経験を振り返る，短期的な目標と中期的な目標を立てるという具体的な介入が行われていた．

課題解決の方略計画をたてるためには，評価規準やポイントと比較して考える，課題の難易度や量から解決までの期間を考える，既有知識を活性化させる，方略を選択肢で選ばせるという方法で介入が行われていた．

これらの介入の方法を学習者に応じて適用することが，明確な予見を持つことにつながると考えられ，主体的・対話的で深い学びの実現の一助となると考えられる．

自己効力感は，学習の成果に大きな影響を与えると言われており，予見段階で自己効力感を高める介入を考えていきたい。

参考文献

文部科学省(2017)「学習指導要領(平成 29 年告示)解説 総則編」

伊藤崇達(2009)『自己調整学習の成立過程 学習方略と動機づけの役割』北大路書房, 3.

Rubenstein, Callan, Ridgley(2017) Anchoring the creative process within a self-regulated learning framework: Inspiring assessment methods and future research. Educational psychological review, 30, 921-945.

Zimmerman (1986) Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? Contemporary Educational Psychology, 11, 307-313.

Zimmerman, Moylan(2009) Where metacognition and motivation intersect. Hacker, Dunlosky, Graesser(Ed.), Handbook of Metacognition in Education. Taylor & Francis, 299-315.

【研究発表】

アクティブラーニングに利用できるインストラクショナルデザイン三大原理の紹介～ARCS 学習意欲の原理～

青木太郎[*1]
Taro AOKI [*1]
[*1] 日本ＢＬＳ協会 Japan Basic Life Support Association

アクティブラーニングは本邦においては比較的新しい教育用語でありその教材設計にはまだ混乱が見られる．一方，学習の効果･効率･魅力を高める学際領域としてインストラクショナルデザイン（教授システム学）があり，学習者の学習意欲向上の方法論についても豊富な知見が蓄積されている．本論は，“車輪の再発明”を防ぐために，インストラクショナルデザイン（教授システム学）の領域で教材設計について多くの利用実績がある「ARCS 学習意欲モデル」の理論的背景と授業での利用方法を伝える．

キーワード：インストラクショナルデザイン，ARCS，教授システム，動機付けモデル

１．はじめに

アクティブラーニングは本邦においてはまだ歴史が浅い用語だが，アクティブラーニングの推進について文部科学省から通達(文部科学省 2012)．により，その推進が一気に進むこととなった．その結果，対象となる高等教育機関はもとより初等・中等教育機関もアクティブラーニングの推進に舵を取り始めているのが現在の本邦の状況であると言える．

このように，歴史が浅い故，当然のことながら学際領域としての体系はまだ未熟であり，現場の教員らが手探りの状態で現場実践を繰り返しているのが現状である．一方インストラクショナルデザイン（教授システム学）については，教育心理学，学習科学などの知見を応用した実学として第二次世界大戦を機に産まれ，現在成熟の域にある．本邦での普及においては熊本大学大学院に設置された教授システム学専攻が有名であり，修士課程・博士課程まで完備(熊本大学 2005)している．

本稿では，アクティブラーニングにおける授業設計をインストラクショナルデザイン（教授システム学）の三大標準技法の一つである「ARCS 学習意欲の原理」を紹介し．授業で実施する方法を説明する．

２．インストラクショナルデザインとは

インストラクショナルデザイン（教授システム学）とは，「教育活動の効果・効率・魅力を高めるための手法を集大成したモテデル・研究分野，またはそれらを応用して学習支援環境を実現するプロセスのこと」(Suzuki 2009)であると定義できる．インストラクショナルデザインは，学習者に効果があることを保証し，教員の手間を減らし，楽しくすることが目的であると言える．

過去 60 年以上の間に，インストラクショナルデザイン（教授システム学）には学習科学・教育心理学の根拠を基本としながら，多くの手法が開発されている．学習者の動機付けに注目した「ケラーの ARCS 動機付けモデル」(Keller 2010)，教材設計手法の大基本とも言える「メリルのインストラクショナルデザイン第一原理」(Merrill 2002)，熟達者の教授設計技法に大いなる一石を投じた「パリッシュの ID 美学の原理」(Parrish 2005)など，枚挙にいとまがない．鈴木ら(鈴木・根本 2011)はこれらをあわせ

て三つの第一原理と紹介している．

３．発表申し込みと原稿の送付

ここでは.「ケラーの ARCS 動機付けモデル」の紹介をする．ジョン・ケラーはフロリダ州立大学の教授時代に人が学習課題に魅力を持つようにするためにはどうすれば良いのかを研究し．Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction の４つにまとめた．これをまとめたものが表１である．

表１　ARCS 動機付けモデル

A	Attention 注意	面白そうだ
R	Relevance 関連性	やりがいがありそうだ
C	Confidence 自信	やれば出来そうだ
S	Satisfaction 満足	やって良かった

「注意」
授業の冒頭に「今日の授業は面白そうだな」「いつもと違うな」という要素を組み込むこと．集中力が高まる効果もある．

「関連性」
学習者が価値を認めていることとその学習内容に関連性があること．このとき学習者は意欲が出る．

「自信」
学習を開始する“前”にやればなんとか出来そうだなと思わせること．

「満足」
やってよかったと思えること．自分の努力が正当に評価されれば次の学習意欲に繋がりやすい．

自分の授業を振り返り改善案を考えるとき．その授業案にこれらの４つがどの程度含まれているかを考えると良い．

５．まとめ

アクティブラーニングはまだ新しい指導技法であるため．理論的基盤が比較的弱いと考えられる．すでに十分な知見が貯まっているインストラクショナルデザイン（教授システム学）の知見を積極的に使ってみてはどうだろうか．

参考文献

Merrill M David (2002). First principles of instruction. Educational technology research and development, **50**(3): 43-59

熊本大学（2005）．熊本大学大学院社会文化科学研究科教授システム学専攻 <http://www.gsis.kumamoto-u.ac.jp>

Parrish P (2005). Embracing the aesthetics of instructional design. Educational Technology, **45**(2): 16-25

Suzuki Katsuaki (2009). From competency list to curriculum implementation: A case study of Japan's first online Master's program for e-learning specialists training. International Journal on E-Learning, **8**(4): 469-478

Keller John M (2010). Challenges in learner motivation: A holistic, integrative model for research and design on learner motivation, pp.1-18

鈴木 克明，根本 淳子（2011）．教育設計についての 3 つの第一原理の誕生をめぐって．教育システム情報学会誌, **28**(2)

文部科学省（2012）．新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて（答申）参考資料４

【研究発表】

K・J ガーゲンの社会構成主義から改めて「TOK とは何か.」を考える.

山本純慈[*1]
JunjiYAMAMOTO[1]
[*1] 玉川大学 Tamagawa University

本発表は国際バカロレア教育における知の理論(TOK)のフレームワークをK・J ガーゲンの社会構成主義の実践を踏まえて比較することで「TOK とは何か.」を考え直すことを目的としている.TOK の実践と K・J ガーゲンの実践は私たちが知識を疑う方法を体系化しているという点が共通している.そのため,TOK のフレームワークをK・J ガーゲンの実践を用いて解釈することは有効であると結論付ける.この結論を踏まえて,筆者は TOK をフィロソフィプラクティスとして捉え直すことを提案する.

キーワード：国際バカロレア(IB),知の理論(TOK),社会構成主義,フィロソフィプラクティス

1．はじめに

国際バカロレア(以下 IB)が日本の一条校である加藤学園で始まってから 18 年目を迎える.しかし,IB はその理論の体系化が進んでおらず,新たに IB のコミュニティーに入るときには IB 機構が出したガイドが唯一の頼りとなっている.特に,TOK は Theory Of Knowledge の略であり,研究者からは認識論の授業であると誤解されていることも多い.

そこで,今回の発表では「TOK とは何か.」という疑問に対して聴講者がシンプルな答えを得られることを目的とする.そのために,本発表では,はじめに,IB の理論的基盤を説明する.次に,IB の思想を実現するための TOK のフレームワークと K・J ガーケンの社会構成主義の実践を対応させることで,TOK の構築の方法を説明する.最後に,改めて「TOK とは何か.」を考察する.

2. IB の理論的基盤

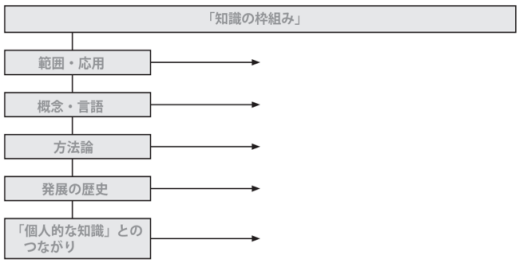
そもそも IB とは現在までの日本の教育課程と何が異なるのか.（キャロル・犬飼・ディクソン・森岡明美・井上志音・田原誠・山口えりか,2017)は IB や TOK のプログラムの教授法の基盤が構成主義であることを説明している.構成主義とは端的にいえば私たちが知識を想像したり,構築したりするときには異なる言語や行動によって「コード化」される.そして,それが多様な個人や文化の世界観をもたらすという考え方である(キャロル・犬飼・ディクソン・森岡明美・井上志音・田原誠・山口えりか,2017,p.).つまり,IB とは私たちが得ている知識は全て言語の影響を受けていることを意識することを重視する教育である.

3．TOK の実践を社会構成主義から捉える.

では,このような IB の思想を実現するための TOK とはどのように構築されているのか.今回の発表では構成主義を具体化した TOK を K・J ガーケンの社会構成主義の実践から整理することで「TOK とは何か.」を改めて考える.

TOK の実践は次のフレームワークによって体系化されている(国際バカロレア機構,2015,pp.18-43.).（図 1）

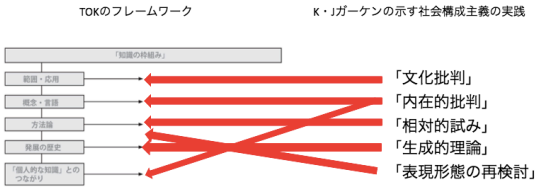
図 1 知識の枠組み



「出所：国際バカロレア機構,2015」

これをK・Jガーケンの実践と対応させたものが次の表である．（図2）

図2 TOKのフレームワークとK・Jガーケンの社会構成主義の実践の対応



「出所：筆者作成」

これを見ると，TOKのフレームワークは社会構成主義の実践と全て対応していることがわかる．

1番目に「範囲・応用」ではある知識が分類されている範囲やそれが応用できる範囲を自覚することで現在の学問分野の分類という文化を批判する社会構成主義の「文化批判」(Kenneth, J, Gergen, 1994, p. 73.)を発生させる．

2番目に「概念・言語」ではある知識が構築するのに用いられた最もその文化の常識とされやすい特定の学問文化が作り出す常識とされる概念を自覚する．それにより，ある学問が常識としていることを批判することを発生させる．つまり，「内在的批判」(Kenneth, J, Gergen, 1994, p. 179)が成立する．

3番目に「方法論」は「相対的試み」(Kenneth, J, Gergen, 1994, p. 75.)と対応する．ある学問が成立するための方法を理解することでその学問が一般に認められている理由を暴き出すことができる．さらに，ある学問の表現方法が検討されることでその表現方法の妥当性を問う「表現形態の再検討」(Kenneth, J, Gergen, 1994, p. 77.)と対応する．

4番目に「発展の歴史」は生成的理論と対応する．国際バカロレア機構は「発展の歴史」を考える例として「1912 年にスウェーデンで使われた歴史の教科書を考えてみると，今日の教科書とは歴史というものに対する考え方が相当異なっている．一方，1912 年に使われていた物理の教科書は，物理についての考え方という点ではほぼ同じであると見られる半面，内容そのものは異なっている可能性が高い」．(国際バカロレア機構，2015, p. 40.)という例を示している．これは，ある学問分野の発展を客体化することで現在の知識とは異なる矛盾を示し，その矛盾から現在の知識を捉え直す生成的理論(Kenneth, J, Gergen, 1994, p. 77.)に対応していると言える．

5番目に「『個人的な知識』とのつながり」は個人が知識を構築した方法に自覚的になることで個人が持つ常識を再検討する機能すなわち内在的批判と対応する．以上の理由から筆者は TOK のフレームワークの意味を捉えるにはK・Jガーケンの社会構成主義の理論が有効であると主張する．

4. 「TOKとは何か。」

ここまでの考察を踏まえると TOK とはフィロソフィプラクティスすなわち「智を愛することの実践」だと言える．TOKのフレームワークは私たちが常識として思考を停止させてしまう内容をあえて顕在化させて思考を促すように構築されている．しかし，TOKは何か特定の思考を絶対視しているのではなく，知識を疑う方法を体系化している．つまり，TOKはあくまでフィロソフィプラクティスの方法論の一形態であり，当たり前のことに疑問を持ちにくい時代においてフィロソフィを実現するための一つの理論的体系である．

参考文献

Kenneth, J, Gergen (1994) *Realities and Relationships-Soundings in Social Construction.* K・J・ガーゲン(永田素彦・深尾誠訳)(2005)『社会構成主義の理論と実践-関係性が現実をつくる』ナカニシヤ出版

キャロル・犬飼・ディクソン・森岡明美・井上志音・田原誠・山口えりか(2017)『「知の理論」をひもとく UNPACKING TOK』伊藤印刷(株)出版部

国際バカロレア機構(2015)『「知の理論」(TOK)指導の手引き』

【研究発表】

ビデオ教材を使った数理科目の反転授業とアクティブ・ラーニングの実践

西　誠[*1]
Makoto NISHI[*2]
[*1] 金沢工業大学 Kanazawa Institute of Technology

金沢工業大学では大学の初年次教育として「数理工統合科目」があり，その代表的な科目として工学部を対象とした「工学のための数理工」が設定されている．この「工学のための数理工」において反転授業を導入した．反転授業では，まず学生に如何に授業内容を予習させ理解させるか，そして授業ではどのようなアクティブ・ラーニング的要素を取り入れた授業を企画するか，そして授業実践のためにどのような教材を作って実践するかが極めて重要になる．本報告では，反転授業実施にあたって，どのような授業をデザインしたか，そして学生がどのような教材でどのような学習に取り組んだかを報告する．

キーワード：反転授業，アクティブ・ラーニング，振り返り，概念理解

1. 反転授業の導入と授業デザイン

金沢工業大学では大学の初年次教育として「数理工統合科目」があり，その代表的な科目として工学部を対象とした「工学のための数理工」が設定されている．この科目では単なる数学を学ぶだけでなく，数学と身近な問題や専門科目に関わるトピックを取り扱うことによって専門と数理の関連を意識することを目的としている．

この「工学のための数理工」において平成27年度に反転授業を導入した[1)]．

図１に反転授業の基本的流れを示す．反転授業では学生は配信された授業用のビデオを前もって学習し，演習課題に取り組む．なお，学生の事前学習による理解度については授業開始時に実施される確認テストで評価されることになる．

反転授業において実施される内容は事前学習をふまえた学習内容の深い理解，アクティブ・ラーニングによる知識の活用と探求が中心となる．そして，これらの学習の取り組みを振り返りながら，学習の深化を図る．

2. 反転授業のビデオ教材と振り返り学習

反転授業を行う場合，学生が事前に授業内容を理解しておく必要がある．そのため，授業の内容を 10 分～30 分程度のビデオコンテンツとして準備した．学生は学内の e-シラバスを通じて授業開始までに視聴し，授業に関する事前学習を行っておくことになる．このビデオ教材では講義だけでなく演習や小テストの解説など，学生の学習の見直しを促すためのビデオも準備した．

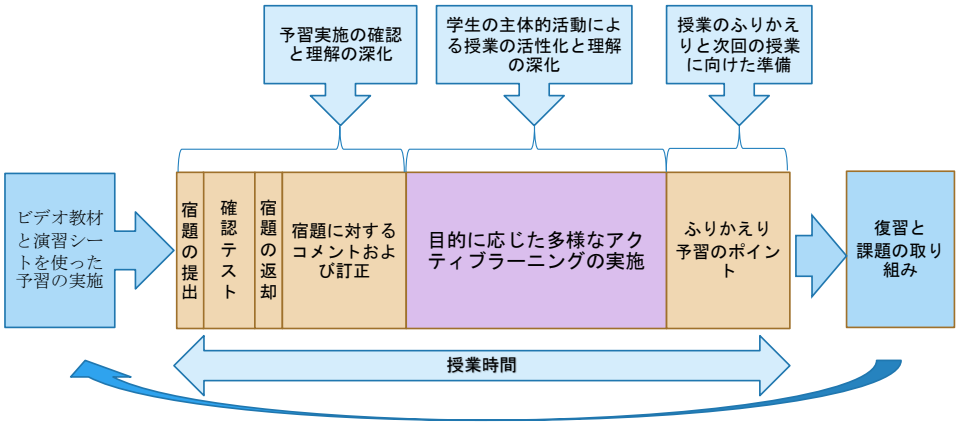


図１．反転授業スケジュール

さらに，授業の振り返りのために学生が授業において何を学習し，理解とスキルを得たかを e-シラバスを通じて記述し，学習の振りかえりを行うことができるようした．

3. アクティブ・ラーニングのための教材

反転授業の中では，学生の学習の活性化と理解の深化のために，目的に応じたアクティブ・ラーニングの授業教材を準備した．

1）計算力向上と理解の深化のための教材
学習した内容の理解を深めるとともに，計算力や応用力を高めるために用意した教材であり，学習項目の抽出と理解を図るための作問，解法の作成などを，個人，チームで実践した．

2）授業の学習内容の概念理解のための教材
問題の中で文脈を理解しながら，数学の基本的な概念を理解するための教材であり，パソコンの描画作成ソフト，クリッカーを使ったピア・インストラクションなどを実践した．

3）学習項目の活用と探求のための教材
数学的な知識を現実問題や専門に関連付けるによって数学がどのように活用されているかを理解するための教材を準備し，実践した．

上記の３種類の教材の中の学習項目の活用と探求を目指した，教材の１例を図３示す．

この教材では１階および２階の線形微分方程式の解法について反転授業の中で演習を交えて理解した上で，身近な運動現象をとらえて，現象をモデル化した上で微分方程式を用いて解析する手法について学習するものである．この学習においては学生に以下の課題が設定される．

課題
自ら興味を持った現象について，現象をモデル化し微分方程式を立てて，自ら設定した条件下において微分方程式を解析せよ．

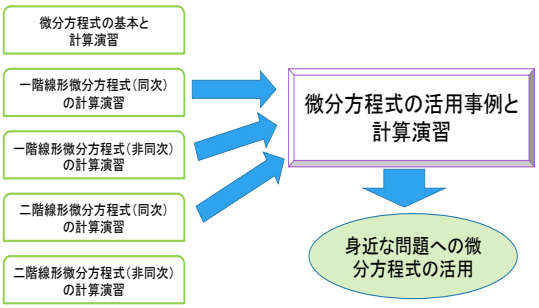


図 2. 微分方程式の授業計画と専門につながる課題

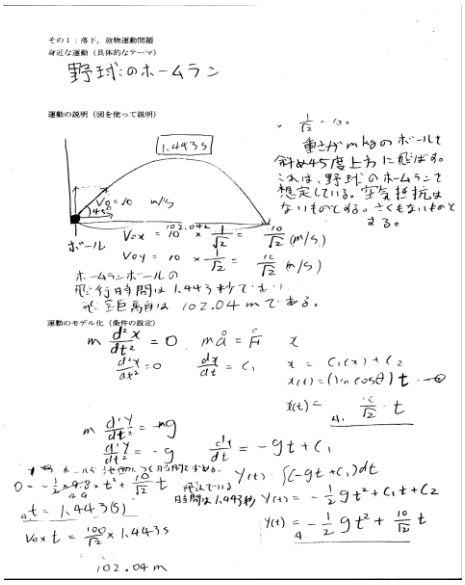


図３．学生の取り組みの例

この取り組みを行うことによって，学生は現実問題における数学や理科の必要性を感じることができたことがアンケート結果や振り返りから見て取れた．

3. まとめ

本報告では金沢工業大学の「工学のための数理工」において導入した，反転授業と授業の中で実践したアクティブ・ラーニング型の授業を実践するために作成した教材について紹介した．

参考文献

西　誠：専門と数理基礎を接続する教材の作成と実践，日本科学教育学会年会論文要旨集 pp. 38(2015)

【報告・提案】

学習者が主体的に学習指導要領解説等を読み解く手法に関する提案
−テキストマイニングを用いて−

松波紀幸[*1]
Noriyuki MATSUNAMI[*1]
[*1]帝京大学 Teikyo University

教職課程において，特に学習指導要領改訂時には，学生らはこれまでの学習内容を最新の資料に置換し学修を進めていく必要がある．しかしながら，入学時期により，旧資料で履修した科目を自ら新資料に置換しながら学修することは容易でない．そこで，松波(2018)のように，資料を音声化し，モバイルラーニングで学修を補完する方法がある．一方で，この方法では，新資料の深い読みにはつながらないことから，新旧の資料をテキストマイニングし，キーワードをもとに自ら学修を進める手法について提案する．

キーワード：教職課程，学習指導要領改訂，テキストマイニング，学修，補完

１．はじめに

筆者は松波(2018)において，特に学習指導要領改訂時に文部科学省から次々に出される新出の資料について，学生らがモバイルラーニングを通じて，学修を補完する方法について報告した．教職課程に在籍する学生は，課程外の学生と比較して，履修科目数等も増えることから，一般的に時間的な余裕が少ないと言われている．学生らは，このような中，入学時期により，修得した科目が必ずしも最新の資料で授業展開されているとは限らない．また，概ね10年ごとに改訂される学習指導要領について，学生時代に学修した内容では教員生活を全うできない．確かに，現職教員に対する教員免許講習も存在するが，より能動的に，将来教員となる学生らが，自らその資料の内容について深く読み込む手法について，学生時分から身に付けておくことは重要である．

２．提案の目的

そこで，本稿においては，一般的なICT環境で自ら最新の資料を深く読み込むことが可能となる手法を提案することとした．ここでは，資料を補完のために通読するだけでなく，学習者自らが視点を定め，その内容を深く理解することができるよう，手法の提案を行う．

３．方法

３－１．視点の作成方法について

３－１－１．テキストマイニングの手順

現在，文部科学省では，例えば「学習指導要領解説」のように，刊行資料をPDFデータで公開している．そこで，このデータからテキストを抽出し，以下の手順でテキストマイニングを実施する．

(1)PDFファイルをWordファイルなどに変換し，テキストを抽出する．
(2)抽出したテキストについて，不要な改行を削除等し整形する．
(3)旧資料テキスト及び新資料テキストをそれぞれ，テキストマイニングする．ここでは，例えばユーザーローカル テキストマイニングツール(https://textmining.userlocal.jp)による分析を実施する．
(4)新旧それぞれでテキストマイニングされたデータについて，csv ファイルで排出し，その内容を精査し，品詞毎にまとめた基礎資料を作成する．

３－１－２．基礎資料からの視点作り

(1)作成した基礎資料について，新資料及び旧資料それぞれに使用されているキーワードは棄却する．

(2)残りのキーワードについて，精査する．例えば，表記が平仮名から漢字に改められたものなどは，新旧共に使用されているキーワードとし前述同様に棄却する．

(3)最終的に残ったキーワードのうち，新資料のみに出現するキーワードについて，出現回数の多い順にソートする．

３－２．視点作成後の学修方法

ここでは，「小学校学習指導要領解説」を用いた例で記載する．旧資料「道徳編」が平成 20 年版，新資料「特別な教科道徳編」が平成 29 年版となる．表 1 は，平成 29 年版において，前述の 3-1 の作業を経て抽出されたキーワードの一部を抜粋したものである．

学習者は，このキーワードを視点として原著にあたる．例えば，「多角的」というキーワードについて平成 29 年版の原著を参照すると「多面的・多角的に考える」とある．これは，平成 20 年版において「多面的に考える」とされていたものである．改訂により記載内容の充実が図られたことが分かる．

一方で，「教科用図書」の場合は，特別な教科道徳と教科化されたことにより，教科書が作られたことから出現する単語である．よって，授業を構成する上ではあまり重要なキーワードとは言えない．

このように，先ず，学習者は表 1 のようなキーワードを視点として，それがどのような使われ方をしているか原著を参照する．

表 1　平成 29 年版抽出のキーワード

名詞	出現回数
多角的	51
困難	17
特別	14
周囲	9
過去	4
教科用図書	4

次に，前述の例で言えば，「多面的・多角的に考える」とはどのように考えることなのか，関連する資料等も参照しながら理解を深めていく．これにより，学習者は資料を通読する以上に内容を深く読み込むことができると考える．

４．まとめ

以上により，資料をテキストマイニングし，抽出したキーワードを視点として，原著を参照することで，通読する以上の学びを行うことが可能となると考えた．音声化教材は，約 8 割の学生がその有効性について肯定的な回答を行った(松波 2018)．一方で，通読だけでは深い理解につながらないという学生意見も見られた．また，学生によっては，さらに気になる単語について自ら調べ直すなどを行っていた．こうしたことから，さらなる足場かけとして本手法について提案したい．

今後は，本手法を用いた実践について実際に学生らとその効果について検証したい．

参考文献

文部科学省(2008)　小学校学習指導要領解説　道徳編　平成 20 年 6 月　http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2016/08/10/1282846_1.pdf（2018 年 12 月 31 日確認）

文部科学省(2017)　小学校学習指導要領解説　特別の教科　道徳編　平成29年7月 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/09/03/1387017_12_4.pdf（2018 年 12 月 31 日確認）

松波紀幸(2018) 教職課程における音声化教材を用いた実践事例．日本アクティブ・ラーニング学会全国大会第 2 回予稿集：pp.54-55

【報告・提案】

「遠隔会議システム Zoom」を利用した遠隔授業の実施とクラウド利用による「反転・復習・演習動画配信」の実践によるメリットと今後の課題

佐藤裕幸[*1]　　三堀将寛[*2]
Hiroyuki SATO[*1]　　Msahiro MITSUBORI[*2]
[*1] 学校法人石川高等学校・石川義塾中学校 Osaka International School of Kwansei Gakuin
[*2] 株式会社デジタル・ナレッジ Digital Knowledge Co.Ltd

Edtech 導入が叫ばれる今，学校の在り方も問われている．勤務校ではバス・鉄道等の交通機関利用通学者も多く，通学時間中の有効活用を求められている．また公欠・欠席による授業理解の遅れ等学習機会の見直しの必要性も感じている。そこで遠隔会議システム Zoom を活用し，これまでの授業と同等の効果が得られるかを検証し，クラウドを活用することで，予習や復習・演習をオンデマンド化し，「学びの場」の拡充を目指す．

キーワード：遠隔授業，クラウド，予復習，反転授業

１．はじめに

昨年度より「反転授業」を取り入れ，教科担任として担当している授業において，参加生徒の予習実施率 100％を目指し，１年間授業に取り組んできた．その成果ははっきりと表れ，毎回の授業における予習実施率がほぼ 100％を達成することができた．

しかし，その一方で定期考査や模擬試験でその成果が結果と結びついてきているかというとまだまだ課題も多く，結果に反映していないのが現状である．

そこで,その原因を探るべく生徒への聞き取り調査を実施したところ，以下の 2 点が課題として浮き彫りとなった．

第一に，授業内容が十分に理解できていないため，その後の復習や演習の際，疑問点を解決できる手段を十分に身につけていないということ．

第二に，欠席・公欠等で授業に参加できなかった際，それをリカバリーできる手段がなく，以降の授業理解に大きく影響が出ているということ．

この課題を解決するための手段として，新しい授業スタイルの構築の必要性を感じ，ICT の新たな活用方法を模索し,より良い学習環境の提供を目指すこととした．

２．授業デザイン構築のための考察

「反転授業」実施のために，動画作成はすでに取り入れており，生徒たちの間でも予習の際にわからない部分が生じた場合には動画を参考にする習慣はついているので，オンデマンド化されたものを自宅で視聴することは全く抵抗感がない．しかし，その一方で力が十分についていない生徒が自力で復習や問題演習をするにはまだ材料が足りないのも事実である．

さらに，授業を欠席した場合の遅れを取り戻す材料や教材が，友人のノートのみであるのが現状である．そこで,授業そのものを録画し，クラウドに保存・オンデマンド化を図ることを考えた．

また，感染等の防止のため登校が不可能な場合や，部活動などで遠征している際に空き時間に授業参加が可能な環境を用意し，これまで生じていた授業欠席による理解の遅れを解消する方法を検証する方法を模索することとした．

３．　授業デザイン

３－１．授業のための準備

準備物は以下の通り．

録画用 iPad（またはビデオカメラ），三脚，授業実施用 iPad

また，授業実施の際に使用しているアプリケーションソフトは以下の通り．

遠隔会議システム Zoom，ロイロノートスクール，Google Drive，Knowledge Deliver

３－２．授業実施の手順

授業実施の手順は以下の通り．

授業開始前，教室後方に三脚に取り付けた iPad を設置する．遠隔会議システム Zoom を起動．予め授業欠席者にはメールにて URL を送信しておく．授業開始と同時に，授業内容を録画開始．授業欠席者は Zoom により授業参加．（図１－１）授業内容は Zoom のホワイトボードを利用し，板書する．教室ではミラーリングによりプロジェクタースクリーンに投影する．授業欠席者は，Zoom を通じて板書内容を確認する．（図１－２）演習問題については，ロイロノートスクールを使用．iPad の機能“Split View”を使用し，Zoom とロイロノートスクールを２画面同時表示し，（図１－３）提出状況を確認する．授業終了時に録画を終了．録画内容は Google Drive に一時保存する．

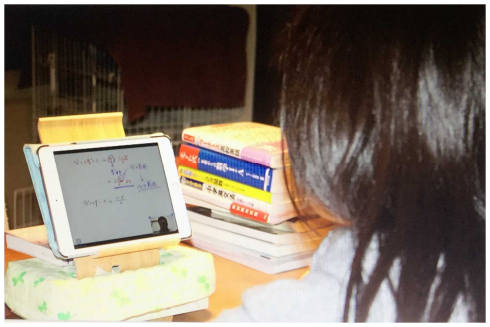
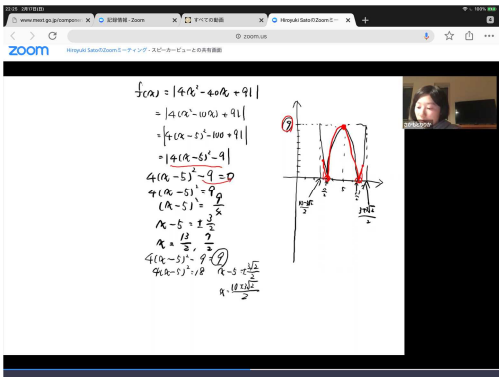


図１－１



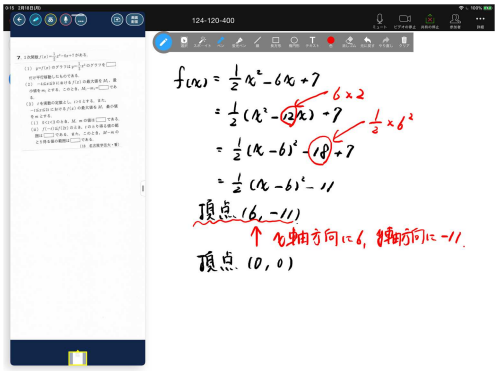


図１－３

３－３．授業後の作業

授業後，Google Drive に一時保存した映像を Knowledge Deliver に保存し，復習用教材として生徒は利用することが可能となる．

４．実践事例の効果と課題

まだデモ段階での利用のため，具体的な効果を数値評価はできないが，生徒からの評価としては，「いつどこでも授業に参加できるので，授業についていけない心配がなくなった」「授業を自宅でも見直すことができるので，復習しやすい」「授業を教室で受けているのとほとんど変わらない」など高い評価を受けている．

また，KnowledgeDeliver の機能を利用すれば，類題等の配信や学習進捗状況の管理，動画編集なども行うことができるため，生徒の学習内容を可視化することが可能となるなどのメリットが大きい．

一方で，実際に学校で授業を受けなくても同等の授業が遠隔会議システムで受けられることから，学校で受ける授業の意義やさらに学校の存在そのものの意義を問われるデメリットが発生する可能性は否定できない．

また，Zoom 使用による費用負担先や Knowledge Deliver の利用による負担増が今後の課題でもある．負担増以上の価値観の提供は，運営教員の手腕が問われる．

【研究発表】

郷土学習と短歌創作を組み合わせた小学生のアクティブ・ラーニング

勝俣文子[*1]
Fumiko KATSUMATA[*1]
[*1] 玉川大学 / 加藤学園暁秀中学校・高等学校
Tamagawa University / Katoh Gakuen Gyoshu Junior & Senior High School

静岡県沼津市において，今年度の民間支援まちづくりファンド事業と市内の公立小学校が地域学校協働活動を行い，社会教育の特別授業を試みているアクティブ・ラーニングの実践研究を発表する．沼津市内の社会科見学や郷土学習，国語の百人一首の授業など中学年の教科横断的な学びの集大成として，郷土の短歌を創作する特別授業を実施，それをファンド事業の「ぬまづの宝百選一首」と関連付けるというアクティブ・ラーニングの要素を活かした効果的でクリエイティブな地域学校協働活動の実践研究である．
キーワード：郷土学習，短歌創作，教科横断的な学び，社会教育，地域学校協働活動

１．はじめに

沼津市（2014）によれば，2006 年 3 月，同市は「言語教育特区」に認定され，同年 4 月より市内の全小中学校において「言語科」を実施している． 一方，同市では，2011 年に市民の投票などにより選定された「ぬまづの宝 100 選」という百宝辞典が教育機関を始め，広く配布されている．今年度，民間支援まちづくりファンド事業の一環で，市民プロジェクトにより沼津版百人一首を作成することが決定したことを受け，市内公立小学校の中学年を対象とした地域学校協働活動が行われることとなった．

２．研究の目的

本研究では，市民プロジェクトである沼津版百人一首の制作を基に，社会科の郷土学習と国語科の短歌創作を繋げたアクティブ・ラーニングの特別授業を行うことにより，子供たちの郷土に対する想いを育む機会を作り，それを同市言語科の目標に即して自分の言葉（短歌）で表現する力を身に付けることをねらいとした小学校における地域学校協働活動の実践を考察する．

小学校における俳句創作の実践報告や実践研究の論文は皆川（2017）をはじめ多く見受けられるが，短歌創作は植山（2011）が指摘しているように一般化するところまで至っておらず，研究論文もそれに比例して散見するに留まっている．したがって，郷土学習と組み合わせた本研究は，前例のない分野の開拓であり，同時に他の市町村における地域学校協働活動の参考になると考えられ，教科横断的な学びの視点と併せ，意義があるといえる．

３．実践研究の背景と内容

３－１．社会教育の重要性

地域における学校の社会教育は，学校教育及び家庭教育とは別の重要な側面を示しており，例えば文部科学省（2016）によれば，「地域全体で未来を担う子供たちの成長を支える仕組み」として，学校・家庭・社会教育（地域学校協働活動）を挙げながら，目標を共有した緩やかなネットワークの形成を描いている．

ぬまづの宝百選一首実行委員会（2018）によれば，同プロジェクトは「百宝事典ぬまづの宝 100 選」に掲載されている歴史・文化・自然・味覚等の 100 選を活かし，それを題材とした短歌を詠むことで，人・文化の活発な交流に繋げ，市内外に沼津愛（シビックプライド）を育むことを目的としていると述べられている．つまり，同プロジェクトは小学校において郷土学習を柱としながら，地域学校協働活動として

の社会教育を担う役割を果たしているといえよう．

３－２．授業内容と短歌創作

対象者は同市内公立小学校の２校の児童であり，１校は４年生の２クラス（合同，36 名），もう１校は３年生の３クラス（1 クラス平均 30 名）である．ほぼ全員が短歌創作の初心者であった．

内容は１コマ 50 分の授業枠を２コマ使用し，前半で同実行委員によるぬまづの宝 100 選の郷土学習を行い，後半で筆者による短歌創作の活動を行った．

後半の活動の特色は，単に身近なものを題材に創作活動を促すのではなく，郷土学習を活用しているということにある．また，既に国語の授業で小倉百人一首を学習していたり，学校での遊びに取り入れていたりと，百人一首かるたの基礎の上に短歌創作という言葉の自己表現を学ぶことになる．児童は次々と自分の創作作品の発表を行い，活動は盛り上がりを見せた．

図１　活動の様子（静岡新聞 HP より）

４．結果と考察

児童はどの回でも大半が主体的に参加しており，半数以上が完成させた短歌をワークシートに書き記していた．また，教師へのインタビューで，教師も一緒に参加することで児童のその後のフォローができ，結果，全員の児童が一首以上の短歌を創作できたと話してくれた．今回のような郷土学習と短歌創作を組み合わせた地域学校協働活動のアクティブ・ラーニングは，Society 5.0 に向けた確かなアイデンティティーの育成を意識するという点においても，郷土愛を育み，言葉による自己表現を磨く手段として有効であると考える．

今後の課題としては，児童同士の批評の力を高めることや，活動導入に対する各学校との連携，他の市町村への考案等が挙げられるため，更に実践と考察の機会を持ち，研究を進めていきたいと考えている．

参考文献

植山俊宏（2011）伝統的な言語文化の言語活動を考える：コーディネーター、及び短歌創作学習の視点から．国語科教育．70 巻，全国大学国語教育学会：pp.3-5

静岡新聞（2018）「ぬまづの宝 100 選」短歌に 沼津二小４年生が挑戦（2018/ 11/28）．http://www.at-s.com/news/article/education/571099.html（2019.1.22 確認）

沼津市（2014）言語教育による表現力・読解力育成事業．https://www.city.numazu.shizuoka.jp/kurashi/kyoiku/kyoiku/numazushi/kongo.htm（2019.2.7 確認）

ぬまづの宝百選一首実行委員会（2018）ぬまづの宝百選一首．https://numazu100.crayonsite.com/（2019.2.11 確認）

皆川直凡（2017）短詩型「俳句」の創作・鑑賞と 21 世紀の学びとの親和性．鳴門教育大学情報教育ジャーナル．No.14，鳴門教育大学情報基盤センター：pp.21-27

文部科学省（2016）学びを通じた地域づくりの推進に関する調査研究協力者会議（第１回）配布資料．http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shougai/035/shiryo/__icsFiles/afieldfile/2016/07/12/1374285_04.pdf(2019.2.11 確認)

【報告・提案】

アクティブ・ラーニングとしての着地型旅行商品の企画と実施
-大学における実践的観光教育の取り組み-

崔瑛[*1]　　坂野真帆[*2]
Young Choi[*1]　　Maho Sakano[*2]
[*1] 静岡英和学院大学　Shizuoka Eiwa Gakuin University
[*2]（株）そふと研究室　Soft Labo Co.ltd.

本稿は，静岡英和学院大学人間社会学科観光地域デザインメジャー専門教育科目である「観光産業特論Ⅰ・Ⅱ」の 2018 年度 1 年間の取り組みとして，静岡市と周辺地域をデスティネーションとする着地型旅行商品の企画・実施の概要，成果をまとめたものである．ツアーは学生の企画で構成し募集型企画旅行として 14 人の参加者を対象に 2018 年 12 月 15 日催行した．

キーワード：観光教育，着地型旅行商品，ツアー，ウエルビーイング，静岡市

１．はじめに

本稿は，2018 年度において，静岡英和学院大学の人間社会学科に所属し観光学を学ぶ学生を対象とした専門教育科目「観光産業特論Ⅰ・Ⅱ」における静岡市と周辺地域をデスティネーションとする着地型旅行商品の企画と実施，すなわち旅行会社の実務を経験する教育内容の実践に関する内容である．当該授業の教育目的は，地域貢献につながる観光の形を理解し，地域の現状と旅行者ニーズ把握の手法を学ぶこと，自ら旅行商品を企画・催行できる能力を身に付けることであり，学生が企画したツアーの一般向け募集・催行は，静岡市内の着地型旅行会社である（株）そふと研究室との連携によって実現できた．授業は通年で行い，教育内容は大学教員 1 名と旅行会社を経営する実務家教員 1 名の協議により構成した．

２．教育内容とツアーの企画と催行

2018 年 4 月に始まった前期（観光産業特論Ⅰ）授業の主な内容は，旅行商品の企画に関する理論と実務に関する講義，観光地視察と関係者インタビュー，グループ別ツアー企画書作成，商品化企画案選定である．

2018 年 7 月に 3 つのグループによる企画案発表会が開かれ，「英和生と行く静岡王道ツアー」，「梅ヶ島恋活ツアー」，「雑穀のイメージを変える！」をプレゼンテーションによって競い合い，学内教員 5 人と外部専門家 2 人によって講評を行った．評価基準は，企画意図の明確さ，ストーリー性，学生ならではの発想・アイデア，地域資源の活用，実現可能性，消費者へのアピール（商品としての魅力）とした．評価基準に照らし合わせ，集計した教員側の評価点数とコメントを学生に伝え，最終的には教員と外部評価員のコメントを活かしてブラッシュアップの企画内容をもとに，再度プレゼンテーションを行った．学生の投票によって商品化するツアー案として「英和生と行く静岡王道ツアー」を決定した．夏休み終了後の 9 月後半から後期授業（観光産業特論Ⅱ）をはじめ，前期の最後に決定した企画案のツアー内容を詳細に検討しながら，50 代以上の年齢層（市内外居住者）をターゲットとして想定した．ツアーの流れを基準に学生グループを分け，担当パートの現地視察を行った．各スポットでの移動やサービスをスムーズにするための詳細な内容設定及び具体化，アピールできる魅力ポイントの発掘について授業時間を使って議論を重ね，ツアー内容・PR 方法を決めた．この作業は予定より時間を要したが，「英和大生と行く！冬の静岡フォトスポット巡り」という商品名を確定し，12 月 15 日（土）

が催行日となった．当該ツアーのポイントは，大学生（留学生含む）との交流，静岡の絶景スポットを巡り参加者と学生が写真を撮り合うこととなり，三保松原・久能山東照宮・日本平を訪れたあと，大学キャンパスでの交流会とフォトコンテストを開催する内容となった．募集人数は 20 名（最少催行人数 15 名）で，旅行代金は 6,800 円とし，大学学園祭（11 月 10 日～）にてツアーの PR と参加者募集を開始した．学生らは旅行情報と申込書（チラシ）を手分けし，知り合いに参加を促すことや学内イベントと国際交流イベント等で配布することで参加者の募集活動を行った．

その他，メディアを通した情報発信として，静岡放送ラジオ IPPO 情報三枚おろし等の番組に，学生が出演（2018 年 11 月 30 日）しツアー内容を紹介しており，日本経済新聞（2018 年 12 月 6 日）・静岡新聞（2018 年 7 月 6 日，11 月 29 日）等のメディアにて，当該ツアー関連情報が複数回記事化されたことで，ツアー参加者の募集につながった．また，新聞等での掲載は，参加学生のモチベーションや責任感の向上にもポジティブな影響を与えた．最終的にツアー参加者は 14 名となり，想定した年齢層（50 代以上）が多く参加した．学生スタッフ 13 名と教員 2 名とともに，2018 年 12 月 15 日の朝 9 時静岡駅南口に集合しバスによる移動で各スポットを巡り，17 時に解散するという予定通りの行程で催行した．

図 1. ツアー参加者募集のチラシ

3．ツアー参加者と学生の意見

ツアー参加者は，メディアによるツアーの紹介，旅行会社の DM，知り合いからの誘いの 3 つの経路で当該ツアーのことを知り，参加を決めていた．参加者の 77%（10 名）が「期待した通りだった」と答え，平均 80.7 点（100 点基準）の評価をしていたが，学生の案内に対する準備不足や時間配分への考慮等に対する改善を求める意見が挙げられた．訪れた各スポットの歴史等，専門知識を担当学生スタッフが覚え解説する形で行ったが，ガイドとしての経験が十分ではなかったこと，また，参加者の誘導やスムーズな時間配分においてゆとりを持たせるための工夫が足りなかったことが浮き彫りになった．不足した点はあったものの，各スポットでの体験に対する参加者の満足度は高く，大学キャンパスでの交流会では留学生の出身国の茶・菓子やプレゼントを参加者にもてなしたことで，「会話を楽しめた」，「大学キャンパスに入ってよかった」等の意見が寄せられた．多くの参加者が本ツアーの魅力として「交流できたこと」を挙げていた．一方，教育を受けた学生の意見では，全教育プロセスを通して，難しかったこととして，「授業時間以外に時間を使って準備したこと」を多く挙げており，ツアー当日には，「時間とおりお客様を案内すること」，「お客様にやさしく話かけること」等を難しく感じていた．ツアー当日の経験から，「責任を感じた」，「チャレンジできた」等の前向きなコメントや「今回の経験を活かしたい」等の反省意見もあった．又，授業を受けて自分自信の変化や成長を感じたという感想を述べる学生が多かった．

4．おわりに

観光産業・商品への理解を高め，学生の成長を促すという当初の目的に沿った成果が得られ，今後の教育内容の構成や学生指導における課題を発見できた点で，今回の取り組みは意義のあるものと考えられる．

自己表現と他者意識についての一考察

ー「自己表現・評価トレーニング」の実践からー

米田敬子[*1]　一円　尚[*2]　高橋真義[*3]　内田喜巳男[*4]
Keiko YONEDA[*1]　Hisashi ICHIEN[*2]　Masayoshi TAKAHASHI[*3]　Kimio UCHIDA[*4]
[*1]文教大学生活科学研究所　Institute of Living Science Bunkyo University
[*2]開智日本橋学園中学校　Kaichi Nihonbashi Gakuen Junior High School
[*3]東日本国際大学　Higashi Nippon International University
[*4]開智日本橋学園中学校　Kaichi Nihonbashi Gakuen Junior High School

グローバル化が進み,先行き不透明な変化の激しい社会に対応できる能力として､「自己表現」と「他者意識」は個としての存在を示す基本の能力となる.「自己表現・評価トレーニング」は「自己表現」をすることで自信をつけ,「評価」アレルギーを払拭し，コミュニケーション力を高めるトレーニングである．本発表では，開智日本橋学園中学校１年生を対象として「自己表現・評価トレーニング」を実施し，発表原稿の作成,スピーチの予行練習,校正作業などの考えを伝える準備段階から，グループで発表するプロセスにおける「自己表現」と「他者意識」の認識の変化について検証する.
キーワード：　「自己表現」「他者意識」「自己表現・評価トレーニング」

１．はじめに

先行き不透明な変化の激しい社会に対応できる能力について，青山[1]は,「健やかな未来づくりには，人々が自ら主体となって問題を引き受け，他の人々とともに協働して，知識を基盤に新しい答えや価値を生み出す資質・能力が求められる」と述べている．多様な文化や価値観を持つ人々と交流するグローバル化社会では，個としての存在を示す「自己表現」と「他者意識」は必要である.

「自分を表現する」ことについて,磯貝[2]は「私たちは直接自分の体を使い,・・・感覚的経験から始まって,・・・感情体験を伴いながら周囲の世界についての認識を深めていく.周囲の世界とは,自然環境は当然のこと,人間的環境としての他人も含めての世界を意味する.・・・至極あたりまえの感覚や感情を伴う認識が発達して,同じようなことをしている他者の心情を共感することができるし,また思いやることもできる」と述べている.「好奇心を伸ばすには」,「仲間とのやりとり，話し合い，討論を通じて，他の人との考え方や視点が明らかになり，それによって好奇心が引き起こされる」「自分の意見を表明するのは，自分の考えをまとめ，自分では気づかない視点から物事をみることにも役立つ」としている.

「他者意識」について，工藤[4]は『子どもたちは，作文を書く際に,「他者意識」を持つことが少ないと思います．何を意識しているかというと，「担任に褒められること」「評価されること」あるいは「怒られないこと」です．もしこのような意識で書かれているとすれば，将来に向けた，文章を書き、考えを伝える能力が身に付けることにはつながりません』と指摘している.

本発表では，中等教育の生徒を対象とした「自己表現・評価トレーニング」の実践から,「自己表現」と「他者意識」について考察を試みる.

２.「自己表現・評価トレーニング」について

「自己表現・評価トレーニング」は,グループを編成し,テーマを設定,発表,評価,振り返りをおこなう.参加者全員が５つの役割を分担し,時間管理をしながら進行する.

初対面でもストレスが少なく，短時間でコミュニケーション力向上と相互理解を体感する．評価アレルギーも払拭できる．大学生や社会人においては，学びのモチベーション向上，仲間意識の醸成などコミュニケーション力を高めることによる成果を検証した.初年次トレーニングとしての有効性,「安全な学びの場」創りの効果も報告した.

３．中等教育現場での実践

３－１．開智日本橋学園中学校について

教育目標として,開智日本橋学園中学校にて培った学力を社会で大きく伸ばし,「平和で豊かな社会の実現に貢献するリーダー」となることを掲げている.

教育の特徴は「生徒が主体の能動学習」「プロジェクト学習」「キャリア教育」である．生徒が自ら調べ,考え,議論することで,生徒の主体的な学びを促す.生徒たち自身で考え見つけ出す「探求型」学習をおこなっている．これからの社会に必要な探究力,想像力,発進力,コミュニケーション力,人間力を養うことを目的とする中高一貫校である.

３－２．開智日本橋学園中学校での実施報告

開智日本橋学園中学校では,中学 1 年生と 2 年生,高校 1 年生と 2 年生を対象として 2 年にわたり 4 回実施している.

2016 年の中学 1 年生と 2 年生を対象とした調査では,褒められることで自信をつけ,グループワークで相互理解を促進，コミュニケーションの楽しさを実感したことにより学びの場を築く下地つくりに活用できると報告した.

2017 年の調査では，1年生に比較して2年生は,コミュニケーション力が高い生徒ほど,友達や仲間との学習が好き,多様な人との交流を望み,学校が好きな生徒ほど意欲を感じている傾向を相関係数から読み取った．開智日本橋学園中学校の授業でおこなわれている能動的な学習が「学びの絆」を強化していることを報告した.

３－３．　開智日本橋学園中学校での実施予定

３－３－１．１年生を対象として実施

「自己表現・評価トレーニング」簡略版を１年生を対象として,2019 年 2 月 20 日 13 時 20 分～15 時 10 分,ホールにて実施する．クラス内でグループメンバーを編成し,1 グループを 3～4 人とし 42 グループ編成する.

テーマは「好きなもの・こと」である．目的は自分に自信をつけるためにおこなう．2 分間の発表原稿は日本語は 400 字,英語は 150 字で作成させる.身近な人に聞いてもらい,内容を再度点検して,完成し,当日は原稿を見ることなく発表する.発表は 2 分間,評価は 2 分間,振り返りは 3 分間である.

３－３－２．アンケートについて

コミュニケーション力に特化したアンケート項目に今回は記述項目を加えた.「自己表現･評価トレーニング」実施前後に調査をおこなう.

アンケートの項目は,Q1「開智日本橋学園中学が好きである」,Q2「学校生活への意欲を感じる」,Q3「人の話を聞き理解しようとする」,Q４「笑顔でコミュニケーションをとることができる」,Q5「人をよく見てほめることができる」,Q6「いろいろな人と話や交流をしたい」,Q7「友達や仲間と考えたり調べたり発表するのは好き」,Q8「先生は頼りになる」,Q9「時間の感覚を持つことができる」,Q10「自分の可能性を信じている」,Q11「自分の役割を務めることができる」,Q12「自分に自信がある」の 12 項目である.「各設問の内容について,そのように思われるまたはあてはまる番号に〇をつけてください」とし,「1.全く思わない」「2.あまり思わない」「3.どちらともいえない」「4.ある程度思う」「5.思う」の回答は 5 件法とした.

記述式の事前の設問は「発表の内容をたくさんの人に伝えるために必要なことを書いてください」,事後は「発表の内容を人に伝えるために身につけたいことを書いてください」とした.この記述から,「自己表現・評価トレーニング」の実践を通して,「自己表現」と「他者意識」についての認識の違いを比較する.

４．まとめ

当日の発表において,「自己表現・評価トレーニング」実施前後のアンケート調査の分析をおこない,「自己表現」と「他者意識」についての考察を報告する.

引用・参考文献

１）青山庸（2018）生涯学習の視点から学校教育を問い直す.東洋館出版：p.45

２）磯貝芳郎（1992）上手な自己表現.有斐閣」：p.38，p.59

３）小川仁志 (2019) AI に勝てるのは哲学だけだ.祥伝社

４）工藤勇一（2018）学校の「当たり前」をやめた。.時事通信出版局：pp.55-58

日本語初級レベルからトレーニング
–アクティブラーニングで日本語習得–

石川陽子*1　竹丸勇二*2　加藤礼菜*2
Yoko ISHIKAWA *1　Yuji TAKEMARU*2　Reina KATOH*3
*1 株式会社 aileron　Aileron Corporation
*2 ヒューマンアカデミー日本語学校東京校　Human Academy Japanese Language School

筆者らは，留学生や外国籍の生活者等（以下,「学習者」と称す）に日本語を指導する日本語教師である．日本語を学ぶ学習者のニーズは年々多様化してきている．その中で，筆者らは，学習者がグローバル人材として活躍していくためには，日本語を理解する力だけでは足りないと考えた．進学や就職を希望する学習者にとって必要なことは，社会で自己実現が図れるようなコミュニケーション能力，社会人基礎力を持つことである．それらを身につける学びとして，日本語教育においてもアクティブラーニングを取り入れる必要がある．日本語学習が「アクティブラーニング」で進められるレベルは上級レベルの学習者であるが，筆者らは日本語力が初級レベルの段階からアクティブラーニングを取り入れた授業ができないかと考えた.「アクティブラーニングのトレーニング」と称して実践した内容について報告する．

キーワード：アクティブラーニング（以下,「AL」と称す），協働学習，
日本語学習者，自己実現

１．はじめに

学習者が日本語を学ぶニーズは多様化している．そこに共通していることは，それぞれ目的があって，日本語の習得を望んでいるということだ．筆者らは，日本語を学ぶ目的意識がはっきりしている来日直後の学習者にこそ AL が有効だと考えた．しかし，来日直後の学習者は，日本語がほとんど話せないことが多く，AL の授業をすぐに取り入れることはできなかった．そこで，AL のトレーニングとして，協働学習に重点を置いたクラス授業を，試行錯誤・悪戦苦闘しながら実践して来た．
まだ途中経過ではあるが，その方法とここまでの成果，今後の課題について伝えたい．

２．AL トレーニング実践内容の概要

２－１．対象とした学習者

日本に来て１ヶ月～3 ヶ月程度の学習者を対象とした．日本語の知識はＮ５～Ｎ４レベルのクラスで，クラスの人数は様々であるが１０名～２０名のクラス，国籍は中国・韓国・フィリピン・ミャンマー・フランス等，漢字圏と非漢字圏の学習者が混在するクラスを対象とした．

２－２．内容

２－２－１．日本語クラスの授業内容

クラス授業では，四技能の習得ができるように，発音・会話・文法・文字・聴解・読解・作文といった科目を１週間の中で全て扱うカリキュラムを組んでいる．それぞれの科目で，教師が教えるだけではなく，学習者同士が協働して課題の解決を進めていけるように，工夫しながら授業を行っている．

表１．初級クラス時間割例

	月	火	水	木	金
90 分	発音 文字 聴解 1	発音 文字 読解	発音 文字 聴解 2	発音 文字 聴解 1	発音 文字 作文
90 分	総合 （文法・会話・コミュニケーション力）				

２－２－２．AL トレーニング

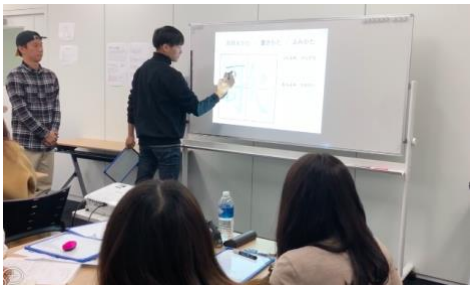
AL トレーニングはそれぞれの科目で行っ

たが，ここでは漢字学習の方法を紹介する．

授業中，学習者がグループで調べたことを発表する形式で進めていく．漢字について教師が何かを説明することはしない．教師からは，わからないことがあったらまず学習者間で相談すること，発表は日本語ですること，その際に上手くできなくても問題ない，ということを指示した．学習者の手順を以下に記載する．

(1) 学習者は，３人～４人のグループになり，その日に初めて勉強する漢字の中から，自分たちが調べたいと思うものを選ぶ．
(2) グループ毎に，漢字を覚えるためのイメージ・読み方・漢字を使った語彙の意味を，どのように説明するか考える．この際の言語は，日本語でなくとも可とした．１０分間の制限時間の中で，グループで発表準備を進める．
(3) グループ毎に発表する．この時，発表する学習者はその漢字を教える教師という役割を持っているため，自分たちが説明した漢字を聞き手の学習者が上手く書けているか，自分たちの日本語での説明が理解できているかを確認しながら進める．発表者は，自分たちの発表が終わったところで「質問はありますか」と，聞き手の学習者に確認する．ここで質問が出た場合はそれに答える．聞き手の学習者から「(質問は) ありません」という返事があれば発表は終わり，次のグループにバトンタッチする．

写真１．担当した漢字を発表する



２－３．効果

グループ活動は漢字圏と非漢字圏の学習者が同じグループで活動できるようにした．そうしたことで，漢字圏の学習者は，漢字だけ見ても意味理解が困難である非漢字圏の学習者の気持ちを理解し，お互い助け合い課題を解決しようとする姿勢が生まれた．どうすれば全員が間違えなく覚えられるのか，説明に必要な日本語や言い方をどうすればいいのか，グループでしっかりと話し合う様子が見られた．

活動を通して学習者間で信頼関係を構築し，文字以外の学習においても同じ姿勢で取り組むことができるようになっていった．

３．考察

筆者らは，学習者が日本に来たばかりで，日本語も初級レベルであることから，AL トレーニングをすることについて心配する思いもあった．だが，初級同士であるからこそ，互いを手伝おうとする姿勢が早期に生まれたように感じた．互いに相手を気遣うことができるようになったクラスでは，学習者間で良好な人間関係の構築ができており，クラス全体の学習意欲を向上させていた．AL のトレーニングと思って始めた実践だったが，初級レベルから社会人基礎力として必要なことが身につく効果もあったのではないかと考える．

４．課題

今回の実践から，日本語のレベルに関係なく AL を取り入れることができ，AL を取り入れることで，学習者の社会人基礎力の向上が期待できると感じた．

日本語学習の AL は，学習者が日本社会で自己実現を図るための準備である．進学先や就職先で，日本人と協働して活動できるようになるためには，日本人と外国人が共に学べる AL が実践できるのが望ましいのではないだろうか．どのように実践いくか，今後の課題としたい．

SDGsに関する高校生向け教育プログラムの開発

杉原亨 *1　　本田卓也 *2　　望月翔太 *3
Toru Sugihara*1　　Takuya HONDA*2　　Shota MOCHIZUKI*3
*1関東学院大学高等教育研究・開発センター Center for Research and Development of Higher Education, Kanto Gakuin University
*2*3関東学院大学教務課 The office of academic affairs, Kanto Gakuin University

国連は2015年に「持続可能な開発目標（Sustainable Development Goals：SDGs)」 掲げた．SDGsは「誰一人取り残さない（No one will be left behind)」という考え方に基づいて定められた目標である．本発表では，SDGsを題材として社会問題を「自分ごと」として捉えることを目的とした，高校生向けの教育プログラムの開発と試行プログラムの実証について報告を行う．プログラムは高校生向けを想定して50分で設定し，マインドマップやラウンドロビンなどアクティブ・ラーニングの手法を取り入れた．
キーワード：SDGs，教育プログラム，高校生，ワークショップ，自分ごと

１．研究の背景と目的

2015年9月に，国連サミットで，加盟国が全会一致で 2030 年に向けた国際社会全体の普遍的な目標として「我々の世界を変革する：持続可能な開発のための2030アジェンダ」を採択した．そして，アジェンダとして，エネルギー・健康・まちづくり・働き方・ジェンダーなどを対象にした17の目標と 169 のターゲットからなる「持続可能な開発目標（Sustainable Development Goals：SDGs)」を掲げた．SDGsは「誰一人取り残さない（No one will be left behind)」という考え方に基づいて定められた目標である．

教育分野では，学習指導要領で ESD（Education for Sustainable Development：持続可能な開発のための教育）の推進について明記しており，中央教育審議会では「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申)」にて，SDGs が目指す社会を視野に入れた提言をしている．また，教育現場では，私立中学でのSDGsに関わる入試問題の出題や，高校における教科科目と関連させた授業の展開（国語科でSDGsに取り組む：埼玉県立所沢北高等学校など）や総合的な学習の時間での取り組み（2019 年度より横須賀明光高校で実施予定)，大学（岡山大学，関東学院大学など）でのSDGsの教育・研究活動への積極的な関連づけの動きもみられる．SDGsに関わる教育プログラムの開発と展開の必要性は益々高まっており，SDGs を達成するためには，2030年に社会の主役になる生徒や学生に対しての教育活動をより活発にする必要があると考えられる．これらを踏まえて，本研究の目的を「SDGsの教育プログラムを通じて，生徒・学生の社会参画に関する意識・行動が醸成可能かを明らかにする」と定めた．

その上で，SDGsの社会的な意義と拡大を踏まえて，SDGsそのものの理解促進だけではなく，SDGsを通じて社会参画へのアクションを踏み出す生徒・学生を育成する必要があると考えた．そのために生徒・学生向けの「SDGsに関する教育プログラム」の研究開発の着想に至った．

具体的な開発の第一歩として，2018 年 4 月から SDGs に関心を持つ学内の教職員による研究開発チーム（筆者ら）で，「SDGsに関する高校生向け教育プログラムの開発」に着手した．

２．高校生向け教育プログラムの試行

2018年8月に学内の教職員向け勉強会

で SDGs に関する高校生向け教育プログラムを試行した（参加者は 8 名，内訳教員 2 名，職員 6 名）．時間は高校の授業にあわせて 50 分とし，プログラムのねらい（学習到達目標）は次のように設定した．

①社会問題に対して具体的にどのような領域・分野に興味関心があるのかを説明することができる．
②自分の興味関心ごとのある SDGs のゴールに対して，自分ごととして捉えることができる．

３．高校生向け教育プログラムの詳細

参加者は，冒頭で SDGs に関する基礎知識を神奈川県知事による SDGs の取り組みを紹介する動画や，レジュメに基づいた講義で SDGs に関する 17 のゴールを学んだ．次に，A3 サイズの用紙の「SDGs17Goal への興味・関心マップ」に，切り取った 17 のゴールを関心の程度（あまり関心ない・そこそこ関心ある・かなり関心ある）で配置した（図１）．その後，作成した興味・関心マップについて，4 人 1 組のグループで全員が発言する「ラウンドロビン」で内容を共有した（図２）．

図１　SDGs17Goal への興味・関心マップ

さらに，最も興味関心があるゴールを 3 つ選択し，それらを「SDGs 未来マップ」に貼った上で，自由にアイデアを文字や図で描く「マインドマップ」の手法を用いて，選んだ 3 つのゴールが 2030 年に全て達成されたと仮定してどのような社会であるかを黒字で記述した後に，そのために自分が出来ることについて赤字で記述した（図３）．その後，グループ内で描いたマップについてラウンドロビンで共有した．

図２　グループワークの様子

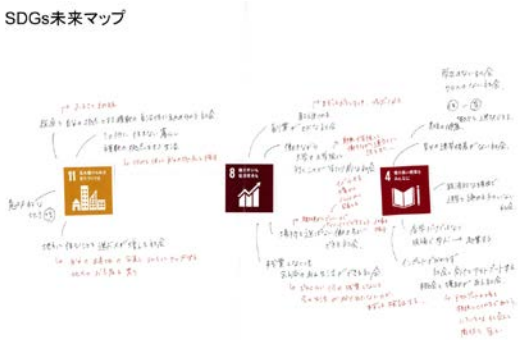


図３　SDGs 未来マップ（事例）

４．今後の展開

2019 年度には，私立高校 1 年生を対象に総合的な学習の時間にて SDGs の視点を踏まえた地域に関するプロジェクト学習を実施する．また，筆者（杉原）が担当する大学のキャリア教育科目にて，SDGs をテーマとした授業回を設けて，大学生向けの教育コンテンツを開発し実施する予定である．

参考文献

中央教育審議会，2018，2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）
JAPAN SDGs Action Platform, https://www. mofa. go. jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/index. html（2019 年 2 月 12 日アクセス）

アクティブ・ラーニングで学ぶべき知識のありかた

難波俊樹
Toshiki Nanba
東京富士大学（非） Tokyo Fuji University

アクティブ･ラーニングが普及するにつれ,「どのように学ぶか」の議論は活発化してきた．しかしそれは教育方法についての議論が中心である．筆者は学んでえられた知識が，どのような形（質）になっているのかに着目して，研究と実践を行っている．本発表を，日本語・国語教育の実践報告を通じて，知識の形（質）について考える場としたい．

キーワード：教科横断型学力，カリキュラムマネジメント，授業改善，知識

１．「知識」をめぐって

アクティブ・ラーニングと「知識・技能」をめぐって，様々な議論が続いている．「知識・技能のほうが重要」「基礎知識がないのにアクティブ・ラーニングはできない」などだ．

教育では，「知識・技能」は「見方・考え方」や「思考力」と異なった位置づけで使われることが多い．

「知識・技能」での「知識」はある事象について知っているか，適用できるかの記憶と再生，ブルームのタキソノミーでいうところの「理解」「応用」レベルでその知識が獲得できているかどうかということを指すのが一般的な解釈であると考えられる．

新学習指導要領の「生きて働く知識・技能の習得」をからは，その解釈では不適当であると考えられる．辞書や諸科学では「知識」とはさらに広義である．例えば広辞苑（第５版）では，「①あることがらについての知らせ②判断を下したり行動を起こしたりするために必要な，種々の媒体を介しての知識」とある．その意味では生きて働かない知識は知識と呼べなくもない．

アクティブ・ラーニング＝主体的･対話的で深い学びを通じてどのような形で知識が学ばれる必要があるかを，次項のように筆者は考察した．

１－２．知識の質

学ばれる必要があるかを，次項のように筆者は考察した．

【知識の質】

分類	内容
知識のかたちを変える（可塑性）	・成果を学んだ状況から別の状況に持ち出せること ・転移を自ら引き起こせること ・活用するときに必要に応じて作りかえができること
必要に応じて頭の中から知識を探す（逆引性）	・目的・文脈に合わせて知識が引き出せること ・どれが必要な知識か比較できること
他の知識と結びつく（結合性）	・知識と知識を関連づけられること ・他の知識と組み合わせて使えること
その知識を客観的にとらえなおす（再帰性）	・その知識を批判的，分析的，評価的にみること ・その知識を用いるメリット，デメリット，トレードオフ性を理解すること

２．実践

筆者はその考えに基づき，以下の３つの実践を行った．

①留学生対象の日本語教育
文系大学生を対象とした日本語や日本事情ついての授業

②大学生対象のコミュニケーション教育
理科系私立大学生を対象にした，コミュニケーションと国語力向上のための

授業

③高校生対象の「現代文」教育

私立高校の国立進学希望者クラスにおける，一般的な「現代文」を取り扱った教材を用いて実施した．

それぞれの授業実施上のポイントの一つが発問である．記憶と再生ではなく前述の「知識の質」を意識したものである．

例えば，文法事項で言えば，文法事項を学習したものが，writing に際して活用されないことは英語学習でも日本語学習でも指摘されている．文法を学習し，その確認テストができるということは順方向で記憶が再生できることを意味し，作文の場で活用できない理由の一つは目的に合わせて知識を引き出すという逆引きの活用ができないということになる．

そこで文法事項を学習させる際に，

そして，逆引きを意識して発問する．例えば,「～するとおりに」と「～するままに」の使い分けでそれぞれの説明をするだけではなく，どちらかを使う場合，どちらでも対して変わらない場合，などを実際の用例を使って説明し，使い分けさせ，理由を説明させる．それだけではなく,「～するのと同じ」など似たような表現を用いて，伝えたいことを，そのどちらかの表現を使ってでリライトさせる．

日本語作文の指導の際にも「文法の枠組みを教える中で作文を指導していく方法も重要であることを今回の調査は示唆」(原沢，2014）という．

３．分析

今年度の試みは，定量的なデータ取得は行わなかったが，この３つの実践の結果，知識の質の変化を感じた順は，③，②，①である．

その要因を考察すると，まず，グループ間の大きな違いに，抽象用語の理解度が考えられる．

①の留学生は，大学以前には日本語能力試験対策を中心とした学習を行っている．同試験では抽象事象よりも日常的な事象が中心となるため，学習者は抽象事象を表す日本語の知識に乏しい．

②の大学生は，私立理科系のため，現代文にあまり取り組んでこなかったのではないかと考えられる．進学対応にシフトしている高校では，受験に必要のない科目がおろそかにされる傾向がある．

③の高校生は，国立上位大学を意識したカリキュラムで教育されているので，比較的難しい評論文などに触れる機会が多いはずだ．出題される文も抽象度の高い記述が多いので，抽象語句にも触れる機会が多い．

このことから教授意図や説明が学習者に伝わりにくかったから，そのような実感につながったと考えている．

４．今後に向けて

今後，より質の高い知識を定着させていくには，学習者の抽象語句や抽象概念に対する理解を深めながら授業を行う必要があるのではないかと考えている．

参考文献

勝野頼彦（2013）社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原理，国立教育政策研究所

三宅なほみ（2013）変革的な「形成的」評価の提案．大学発教育支援コンソーシアム推進機構　資料:pp.28

中央教育審議会初等中等教育分科会（2016）配付資料.資料１ 新しい学習指導要領等が目指す姿.

難波俊樹（2017）深い学びを実現するための知識・技能と見方考え方．日本アクティブ・ラーニング学会（口頭発表）

原沢伊都夫（2014）日本語初中級学習者の作文指導．静岡大学国際交流センター紀要 第６号

続・続・アクティブラーニングは愛
志高き実践こそチャレンジ教育部会のmission

鷲北貴史[*1]
Takachika WASHIKITA[*1]
[*1] 東京経済大学　Tokyo Keizai University/他 others

最近の教育系の論文は,アカデミズムの名のもとに,データーを並べてそれらしき分析をしているものが多いと感じる．そこには学生の姿も,奮闘努力している教職員の姿も全く見えて来ないのだ．研究志向の査読者は二重丸を打つかもしれないが,私が査読者ならバツを打つだろう．教育系の論文・発表において,現場不在のアカデミズムに走る傾向が最近は目についてしまうのは私だけだろうか．なぜその方向に走るのか？そこにエビデンスなんぞ持ち込む必要があるのか．現場のmission・passion・actionこそが重要なのではないか？
「志」無き業績稼ぎは,本部会には不要である．この一年間,報告者が実践してきた成功も失敗も,凝縮して報告をしたい．そしてチャレンジ仲間とともに熱い時間を共有していきたい．
キーワード　志,愛,教師の矜持,学生教職員三輪車論,教員のマインドリセット,

１．はじめに

毎回同じ主張で申し訳無いが,再度言わせていただきたい．学会とはアカデミズムであるべきだという～べきだ論がますますはびこり,現場教員の実践報告がされにくい場と化している．大学全入時代を迎え,もっと大学教員が意識改革を行い,学生のモチベーションを引き出す教育手法の在り方を模索し,奮闘努力していく時代である．教育系の学会は,現場からの報告を共有する場あって欲しい.特にこの分科会は失敗の共有も含めた「本音で教育トークが出来る場」である.真義座長の「志」を「イズム」を実践していく安全な場で,現場の奮闘努力を共有して教育実践に還元していきたい.

２．@めげない同盟の結成と猛省

報告者自身,この一年間は大いなる気づきと反省と感激があった．昨年三月までは群馬県の某公立大学が自分のメイン現場だった．様々な実験的な授業を行い,学生の評価も高かったのだが,やりすぎた．大学側とトラブルがあり契約打切りとなってしまった.最初は落ち込んだが,真義座長を中心に「@めげない同盟」を結成し,自分の教育実践を省みる貴重なチャンスとなったのだ．それは,メイン現場に力を入れすぎて,他の現場はpassionに欠けていたのではないか？という猛省だった．自分では手を抜いていたつもりは無かったが,自分のマインドが学生に見透かされていたのでは無いか？今年度は全現場をさらなる全力で取り組む決意をし,１限講義の日は前泊をしてボルテージを上げて授業に臨んだ.「俺は,君たちにお詫びをする.どこかで俺は見下していた.今年度から気合いの教育をやる.上位の大学と同じレ

写真１　湘南工科大での授業風景

ベルの授業を行い,同じレベルの課題を要求し,同じレベルの試験を行います.これは俺が諸君をリスペクトしている証拠です.頑張ってついて来てください！」泣きを入れながら熱く語ってしまった. 学生の多くが「俺たちを認めてくれたのが嬉しい,頑張ってやっていく.」という反応だった. ともすると教員はどこかで学生のレベルを下に見て,学生レベルに合わせているつもりが,学生を無意識に見下している事はないだろうか？真義座長の桜美林大学での実践を,イズムを継ぐ者として試されている一年間と心に刻んで毎時間全力で取り組んでいった.

写真２ @めげない同盟

３. 教員の本気が学生を変える

毎時間リアクションペーパーを書かせても,最初は白紙に近いものが多かった.下位大学の学生ほど「書く」という作業をやってこなかった結果だろう.百人以上の履修者だったが,怒涛の添削,怒涛の説教,怒涛のメール攻撃により劇的な変化を遂げていった.昨年までは「こんなもんだろうから,彼らに合わせた課題を出そう.」という態度だった.家庭学習課題を毎週要求したが,九割の学生がしっかり取り組んで来た.報告では答案事例をパワポで提示するが,これがBF現場の学生答案か？と疑ってしまうくらいの結果を引き出せたのだ.一割の脱落者を生んでしまったが,頑張ってついてきてくれた学生には「自信」と「希望」を与える事が出来たのだ.教員が全力で目の前の学生に「愛」を持ってガチンコ勝負する事がまさに教師のmissionであると実感させられた.

写真３ JAXAの長谷川先生をお招きして「美しい物理実験」を行った

校歌絶唱,多彩なゲストによる実践知の講演,大喜利メソッドによるアクティブ演習などの具体的な取組も行ってきたが,今回一番伝えたい事は,教員の「愛」と「志」と「矜持」なのだ.

４.チャレンジ教育部会の使命と志

大学とはアカデミズムの場であり,大学教員は研究者だという考え方を再考する時代になっているのだ.また学会という場も,特に教育系の学会はより現場の声を拾っていく場であるべきだと鷲北は声を大にして再度主張したい.今後もこの分科会では,鷲北は教育実践の報告を続けていくつもりである.「始めに研究ありき」では無く,失敗事例も含んだ実践の蓄積のできる場として,本分科会を,現場で闘う多くの教職員の皆さまと熱い時間を共有していけるような場に育てていく決意をして本稿を締めくくります.

日本アクティブ・ラーニング学会では皆様のご入会をお待ちしております。

正会員（入会金 2,000 円、年会費 3,000 円）
学校の教職員、アクティブ・ラーニングやその周辺を研究対象とする研究者に入会をお勧めしています。

準会員（入会金 2,000 円、年会費 3,000 円）
当学会の活動やアクティブ・ラーニングに興味のある個人に入会をお勧めしています。（正会員にはいくつかの義務が生じますが、準会員にはありません。正会員は役員選任等の議決権がありますが、準会員にはありません。）

学生会員（入会金 1,000 円、年会費 1,000 円）
アクティブ・ラーニングを目指す教員志望者、研究対象とする研究者で、高等学校、専門学校、短期大学、大学、大学院の生徒・学生に入会をお勧めしています。

賛助会員（1 口年額 30,000 円）
メーカー、商社、ソフトハウス、出版社、教材会社、テスト実施団体、学習塾、予備校など、アクティブ・ラーニングの支援や実施をしている企業・団体・個人の方に入会をお勧めしています。

日本アクティブ・ラーニング学会　第 3 回全国大会　予稿集　Ver.1.0

発行所：日本アクティブ・ラーニング学会
101-0061 東京都千代田区三崎町 3-6-13 山京中央ビル 3F
一般社団法人日本教育基準協会　内
http://jals2030.net/

発行日：2019 年 3 月 5 日