

アクティブ・ラーニングによる児童の学習方略の実際

—小学校の漢字学習を事例として—

教育デザインコース 心理学領域

菅井 篤

教育学研究科

有元 典文

問題と目的

児童生徒にとっての、学校の授業という日常は多くの部分が教師の話に耳を傾け、板書をノートに取り、教科書や問題集を見ながら課題を解いて、挙手をして回答を發表することから成り立つ。そこでは、何らかの外的な学習基準に達するまでに必要とされる練習回数や、到達度をめぐって、教授法と評価法の議論が常に行われている。このように、学校での学習は、個人を単位とした特定の外的な基準への到達過程として描き出されてきた(茂呂, 2001)。それは、児童生徒一人ひとりの持つ多様な能力を、個人単位で測ることを意味している。

しかし、教室での学習には、教師と児童生徒らの複数の学習者が存在する。ゆえに、学校での学習方略は個人の実践とならない。菅井・有元(2015)は、学校を学習者個人の実践の場ではなく、「集会的達成の場」(有元・岡部, 2013)であると捉えた。菅井らは、小学校3年生の授業を観察し、教師による一方的な知識伝達型授業に比べ、他者との繋がりを基にした児童同士の教え合い活動による学習方略の方が、児童の知識獲得に効果があることを示した。そこで菅井らは、学校での学習を、集会的な活動を通じた実践の場であるとし、学校での学びは学習者個人の能力に焦点化することよりも、実践の成立のために、学習参加者相互の言語活動や支援が自然と生起する場が求められていることを報告した。菅井らは、多様な能力を持った他者との学び合いが協働(collaboration)であるとし、そのような学び合いを可能にする文化の生成が協働学習であるという。

さらに、菅井(2015)は、このような学校での学び合う学習方略について、小学校3年生の授業での教え合い活動による協働学習導入時の教師と児童のやりとりを観察し、学習は授業のみならず継続的行為であると報告した。教師の教示によって文化的に価値づけられた学習方略への誘致が、学習者のパフォーマンスを導く。菅井は、教師と児童のパフォーマンスが学び合いを可能に

する文化を生産する行為であることを例に、過去にデザインされた文化が、集会的に文化を再生産するという、実践と活動の学習パラダイムが、学校に内在することを明らかにしている。

これらのことから、協働学習とは教師による一方的な講義形式の指導とは異なり、学習者同士が学び合うための学習環境を互いに創り合う能動的な学習であると言える。このような学習について、文部科学省(2012)は「アクティブ・ラーニング」と位置づけている。アクティブ・ラーニングとは、能動的な学習への参加を取り入れた学習方略であり、教室内のグループ活動での学習の有効性が強調されている。そして、文部科学省(2013)では、高等教育における授業改善のための成果指標として、「アクティブ・ラーニング」を掲げている。このような、講義形式の指導から能動的な学習へのパラダイムシフト(岩崎・山本, 2012)を受けて、学校での授業の在り方は、今日もダイナミックに姿を変えることが求められている。

一方で、アクティブ・ラーニングが、包括的な概念であることも指摘されている(溝上, 2007)。実際にそれは「参加型学習」「協調/協働学習」「課題解決/探求学習」「能動的学習」「PBL(Problem/Project Based Learning)」などと、扱う力点の違いによってさまざまに呼ばれており、その導入についての課題は、高等教育だけに限られないのが現状である。我が国の初等教育におけるグループ活動の少なさが指摘しており(友野, 2013; 岩野, 2015)、初等教育での学びの姿勢として、今後アクティブ・ラーニングがより定着していくことが予想される。

以上のことから、本研究では、菅井・有元を参考に、教え合い活動を初等教育におけるアクティブ・ラーニングであると捉える。そして本研究では、アクティブ・ラーニングをグループ活動による集会的学習を通じた教え合い実践であると捉え、これまで検討されてこなかった初

等教育におけるアクティブ・ラーニングでの児童の学習方略の検討を行う。

このような教え合い活動を通じたアクティブ・ラーニングは、一連の学習の中で、他者との相互行為として描き出されていく。そして、このような授業デザインは、学習者の多様な能力を資源として、子供と教師、あるいは子供同士がともに学び合う場を創り合うことを可能にする。Holzman(2008)は、このような個人ではないアンサンブルの学習の場において、自分でない人物を背伸びしてパフォーマンスすることで、自分を創造する活動が発達であるという。つまり、発達とは、できないことを発見することだけではなく、パフォーマンスによって、それができる、ということ相互行為を通じて発見することであるといえる。

ヴィゴツキー(2001)は、学習者は、学習集団の中で活動を相互行為として他者と共有しており、ある学習対象に集合的に目を向けるという実践から、新たな学習が達成されていると捉えた。ヴィゴツキーは、ある課題を与えられた学習者が、独力でそれができなくても、他者の助けを借りてその課題をでき得ようになることが学習実践であるとし、つまり、その問題解決の状況が集合的であるならば、学習者の発達は学習者個人の能力で決定されるものではなく、集合的学習実践においてその可能性は広がり得ると主張する。そして、ヴィゴツキーはこのような活動を通して得られる学習者の認知能力を思考の「自覚性」および「随意性」の獲得と呼んだ。ここでいう自覚(self awareness)とは、自分の能力や価値について自分自身が理解することではなく、学んだ言葉の意味を別の言葉によって定義をしたり、他の言葉との体系的な関係を論理的に説明したりできることである。また、随意(voluntary control)とは、このような自覚を通し、自らの思考活動を言葉によって自由に支配し制御できるようになることを意味する。この思考の自覚性と随意性によって学習者は、既知の事柄の意味を、制限なく使用できるようになり、これは思考内容を、他者に的確に伝えたり、学習者自らが思考内容を整理したりする能力の獲得を意味する。そしてヴィゴツキーは、非自覚的な思考からこの自覚的な思考へと至る成長を発達と捉えた。

初等教育におけるアクティブ・ラーニングが、他者とのグループ活動における集合的学習を通じた教え合い実践であるならば、アクティブ・ラーニングにおけるヴィゴツキーの示す「自覚性」とは、教師などの他者から学

んだことがらを、児童が自分なりの言葉を用いて論理的に説明できるようになることから始まり得ると考えられる。さらに「随意性」とは、そのような論理的な説明から、児童による言葉での学習環境の転換を経て、学習者同士が自由に発話することであると考えられる。そして、そのような対話により児童は思考内容を的確に他者へ伝えることができる環境を学習者同士が創り合うことができるようになることが予想される。このように、アクティブ・ラーニングにおいて、それぞれの思考内容を発話する学習方略は、自らの能力とは異なった能力を持つ他者との学び合いをも可能にすると考えられる。

そこで本研究では、アクティブ・ラーニングによる児童の実践と活動を、具体的な授業実践から探り、ヴィゴツキーの示す思考の自覚化と随意化の観点から、アクティブ・ラーニングでの児童の学習方略について検討することを目的とする。具体的には、アクティブ・ラーニングが持つと想定される学習者の自由な発話による学習実践について、児童の知識獲得との比較を行い、自覚化および随意化によって児童個人の学習方略が変わってもその効果があるのかという点について検討を行う。

なお、授業実践を探るに伴い、学習者の一人としてアクティブ・ラーニングを導入している教師(第一著者)の小学校を、研究フィールドとして選定した。

方法

1. フィールドの概要

(1) 学校の概要

本研究では、菅井・有元(2015)と同様、「教え合い活動」によるアクティブ・ラーニングを取り上げた。アクティブ・ラーニングの調査フィールドとして取り上げることにしたのは、横浜市内にある幼稚園から高校までの一貫教育制の私立小学校である。対象となったフィールドでは、初等教育と中等教育において、アクティブ・ラーニング型授業を導入しており、他の教育実践でも使用される、子供同士の発話による対話を促すグループ活動による学習を採用している。そのため、アクティブ・ラーニングによる児童の学習方略を検討する教育実践案の代表事例の一つに成り得ると判断されたからである。

対象となった小学校では、1学年と2学年で学級担任制を取り入れ、学級担任が全教科を担当している。3学年と4学年は、学級担任制に加えて、教科担任制を取り入れている。さらに5学年と6学年では、学級担任

制と教科担任制に加え、国語と算数と英語の教科にて、習熟度別指導を実施している。

クラス替えは2年に一度の間隔で行なわれ、学級担任と教科担任は各年で入れ替わる。2年ごとのクラス替えのため、1学年と3学年と5学年では、新たな学習集団による学級文化の生成が始まる。2学年と4学年と6学年への進級へは、クラス替えがないため、前学年での児童間の学級文化が引き継がれる。しかし、学級担任と教科担任ともに教師のみが毎年、入れ替わるため、新学年のスタート時には、全ての学年において前学年の全く同じ文化が引き継がれるわけではなく、新たな教師を含めた新しい学級文化の生成が始まる。加えて、5学年と6学年では、習熟度別指導が該当教科にて実施されるため、特定の教科のみによる学習集団内の文化が、そこには在ることになる。

(2)アクティブ・ラーニングの概要

菅井・有元(2015)の分析を参考に、小学3年生の国語の授業の漢字学習を対象とした。授業者は、学級担任と国語の教科担任をしている教師(第一著者)であった。

3学年のスタート時より、毎週、一斉指導での漢字学習を実施した。教師が口頭で発した単語を、児童が聞き取り、漢字にて書き取りを行うという授業内容である。教師が読み上げるのは児童らがまだ学習していない新出漢字が含まれた言葉の10単語であり、児童が正しく書き取れたかどうかの答え合わせを、児童が、個人あるいはグループ活動を通して採点するという学習内容であった。そして、学習実施後の翌週に、知識獲得を測るための漢字の書き取りテストを行った。書き取りテストは20問出題され、前週に授業で教師が読み上げた新出漢字が含まれる単語が出題された。音読みと訓読みで、それぞれ同一漢字を2問出題した。音読みと訓読みを含めて読み方が3通り以上ある漢字については、音読みと訓読みのそれぞれが出題されるような教師が任意に選んだ2通りを出題した。そして、1問5点の100点満点でテストの採点を行った。

2014年4月からの学習では、漢字書き取り課題の後の課題の答え合わせについて、教師の板書と児童らへの一方的な説明のみによる講義形式による知識伝達型学習を行なった。その際、児童は教師の説明を聞きながら板書された正答と児童が書き取った漢字とを見比べ、課題の採点を行なった。答え合わせにおける児童の対話はな

く、漢字の書き取り課題の採点は、児童それぞれ個人で行なわれた。同年11月より、答え合わせにおいて、班単位でのグループ活動による教え合い活動を導入した。答え合わせでは、教師からの知識の伝達ではなく、児童ら相互の教え合い活動により採点を行うように教師が教示した。さらに、漢字の板書とその説明を児童が望んだときのみ実施するよう教師の対応を変えた。

児童らの教え合いを促すため、教師はアクティブ・ラーニングの導入時に、答え合わせを児童個人の独力ではなく、他者へ教えたり他者から教わったりするよう、自分ではない他者へ働きかけるような学習をするよう児童らへ声をかけた。具体的には「わからない子はわかっている子へ、わかっている子はわからない子へ」と相互に「教えー教わる」他者との教え合いを基にしたグループ活動により行うよう教示した。これらのグループ活動の導入により、授業は教師からの知識伝達による受動的な個人の実践の場ではなくなり、児童らの能動的な学びを可能にする集合的学習の場となったと言える。このように、グループ活動を取り入れ、授業型式を児童らの教え合う実践が行われるアクティブ・ラーニングに変更した。

以降、毎週行われた漢字書き取り課題に対する答え合わせは教師主導の知識伝達型学習ではなくなり、児童らが集合的に実践するアクティブ・ラーニングとなった。

2. 調査方法

本研究では、漢字学習の授業場面の事例検討を行った。漢字学習の授業場面の事例として、授業内で教師より与えられた漢字書き取り課題の答え合わせの場面を選定し、比較検討を行なった。

2014年11月のアクティブ・ラーニング導入以降、教え合う文化が十分に定着したと考えられる2015年1月の漢字学習の授業を対象とした。対象学級の在籍児童は40名であった。授業では、漢字書き取り課題の答え合わせを、給食や清掃活動など学校生活を共にする班単位での、教え合いにより行うよう、教師からの教示があった。その後の児童らの教え合いによるアクティブ・ラーニングをビデオカメラ1台で撮影し、フィールドノートによる記録を行った。

撮影の際は、学習の単位となる班活動に焦点を当てた。撮影の対象となったのは児童6名の班であり、班での男女比が学級の男女比と差が少ない男子4名と女子2名のグループであった。

また、対象となった授業の翌週、知識獲得を測るための漢字の書き取りテストを行った。テストの範囲は、対象となった授業内で実施された、漢字書き取り課題で出題された漢字であった。合計 20 問出題され、1 問 5 点の 100 点満点のテストであり、その得点を比較対象とした。

なお、データの取り扱いに関しては、学内の研究推進委員会で検討し、個人情報に留意して、本研究を実施した。

3. 分析手続き

分析には、フィールドノートと映像記録により得られたデータを使用した。記録したビデオデータより、発話内容の逐語録を作成した。その後、児童個人が特定できない条件で作成した逐語録から、児童の各発話内容を分類し、カテゴリを作成した。

また、翌週行なわれた漢字書き取りテストの得点を、

児童の発話との比較対象とし、検討を行なった。

結果

1. 協働学習の発話分析

アクティブ・ラーニングによる児童の発話を、「他児に対しての発話」と「自分に対しての発話」と「教師に対しての発話」との 3 カテゴリに発話対象の観点から分類した。それぞれの発話カテゴリと、その発話例を表 1 に示した。

また、児童の発話数をカテゴリごとにカウントし、表 2 にまとめた。児童の名前については、アクティブ・ラーニング開始時から登場順に児童 A, B, C…と表記した。次に、児童それぞれの総発話数に対する各カテゴリの発話数が占める割合を図 1 に示した。さらに、各カテゴリの総発話数に対する児童それぞれの発話数が占める割合を図 2 に示した。

以下、カテゴリについて考察する。

表 1 発話カテゴリごとの児童の発話例

カテゴリ	発話例
他児に対しての発話	「なんきょく」は、みんな合っている？
自分に対しての発話	(自身の答案を見つめながら)ちょっと訳わからない。 (他児への応対ではなく、後に他児の応対もないもの。)
教師に対しての発話	先生、「たいしょう」ってどっちが当たっていますか？

表 2 児童の発話の実数

	児童 A	児童 B	児童 C	児童 D	児童 E	児童 F	カテゴリ別 総発話数
他児に対しての発話	38	50	19	8	12	3	130
自分に対しての発話	2	4	10	3	1	1	21
教師に対しての発話	0	2	0	0	0	0	2
児童別総発話数	40	56	29	11	13	4	153

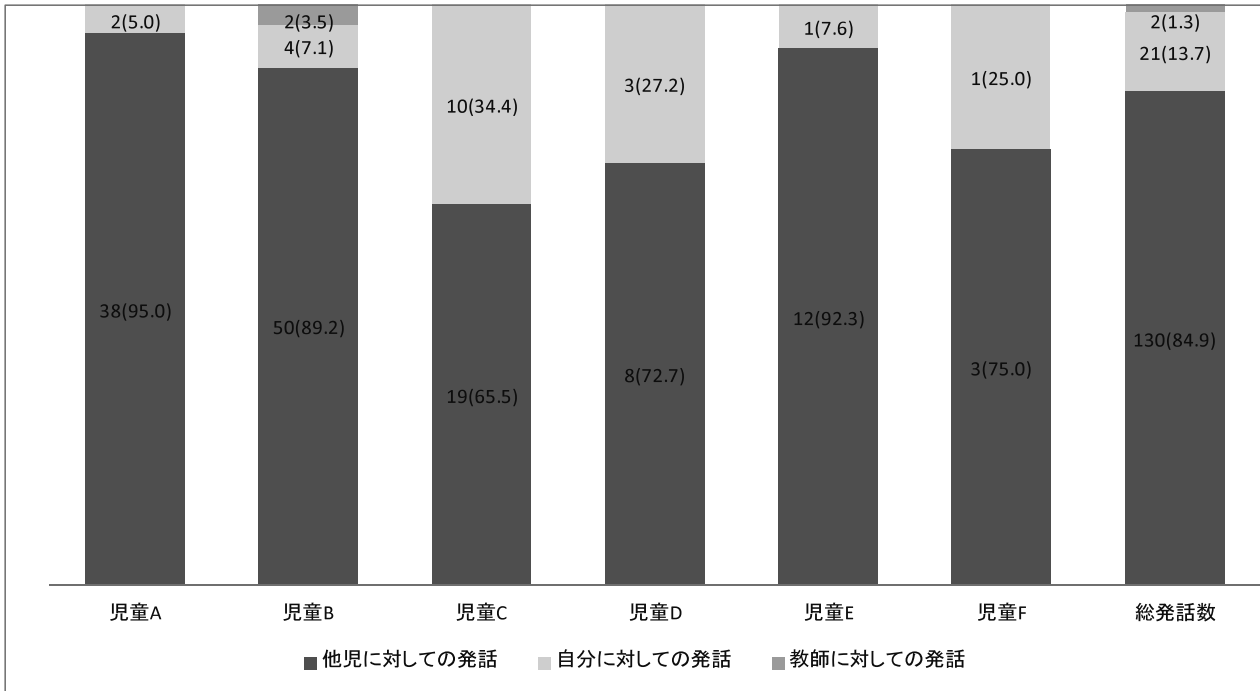


図1 児童それぞれの総発話数に対する各カテゴリの発話数が占める割合（）内は%

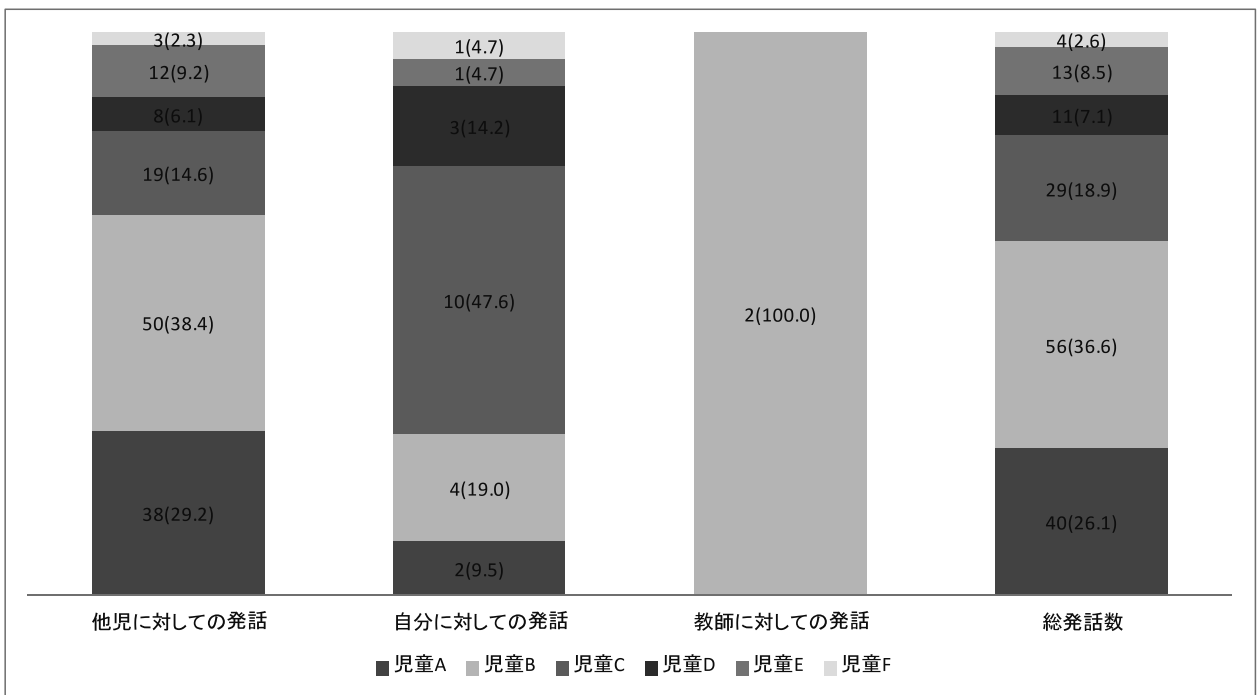


図2 各カテゴリの総発話数に対する児童それぞれの発話数が占める割合（）内は%

(1)他児に対する発話

このカテゴリの発話は、総発話数の84.9%を占めており、他のカテゴリに比べ、最も多く見られた。それぞれの児童の発話数も、最も多く見られた。高い割合の児童は95.0%であり、低い割合の児童は65.5%であった。

また、このカテゴリの総発話数に対する児童それぞれの発話数が占める割合について、最も発話数が多かった児童が占める割合は38.4%であり、最も発話数が少なかった児童が占める割合は2.3%であった。

さらに8割以上の発話を、3名の児童による発話が、占めていることが確認できる。

このカテゴリの発話は、その対象が自分ではない他者であることから、教師が児童に教示した他者との教え合いを基盤とした学習方略が可視化されたと判断される。学習が、子供個人で行われているものではなく、他者への働きかけを基とした、学習者同士の絡み合いにより構成されていることがわかる。そして、児童によって、学習における他者への働きかけの割合に大きく差があることが示された。

(2)自分に対する発話

このカテゴリの発話は、総発話数の13.7%を占めており、低い割合であった。児童それぞれの総発話数に対する各カテゴリの発話数が占める割合では、最も高い児童の割合をみると34.4%であった。また、低い割合の児童をみると、5.0%であった。

また、このカテゴリの総発話数に対する児童それぞれの発話数が占める割合について、最も発話数が多かった児童が占める割合は47.6%であり、最も発話数が少なかった児童が占める割合は4.7%であった。

このカテゴリも8割以上の発話が、3名の児童による発話で、占められていることが確認できる。

他者との教え合いを前提としたアクティブ・ラーニングであるが、その学習の中で、他者への働きかけを意図しない発話を3割以上している児童がいた。その一方で、その発話の割合が1割に満たない児童も見られた。

このカテゴリの発話は、その対象が他者ではないことから、教師が児童に教示した他者との教え合い活動ではなく、それとは異なる学習方略が可視化されていると判断される。「他児に対する発話」カテゴリとして、教え合う活動が児童の発話により確認されたが、児童によっては、学習方略として、学習者同士の絡み合いのみならず、児童自身に目を向けた学習実践が新たに創られたことがわかる。しかし、児童によって、児童自身に目を向けた学習を実践する割合にも、大きく差があることが示された。

(3)教師に対する発話

このカテゴリの総発話数の割合は、他のカテゴリに比べて極めて低い1.3%となった。また、このカテゴリに分類される発話をした児童は、1名のみであった。

このカテゴリの発話も、その対象が児童同士でないことから、教師が児童に教示した他者との教え合い活動ではなく、それとは異なる学習方略が可視化されていると判断される。教師が教示した児童同士の教え合い活動が、主な学習方略であったが、必要に応じて、教師の支援を求めた児童がいたことが確認でき、教師も集合的学習に含まれ、学習方略として、教師を含めた活動が創られたことがわかる。

表3 児童それぞれの総発話数に対する各カテゴリの発話数が占める割合とテスト得点との相関

	他児に対する発話	自分に対する発話	教師に対する発話
テスト得点	.197	-.208	.171
			**p<.01 *p<.05

表4 各カテゴリの総発話数に対する児童それぞれの発話数が占める割合とテスト得点との相関

	他児に対する発話	自分に対する発話	教師に対する発話	児童別総発話数
テスト得点	.417	.392	.171	.460
				**p<.01 *p<.05

2. 発話とテスト得点の相関

アクティブ・ラーニング時の、児童それぞれの総発話数に対する各カテゴリの発話数が占める割合と、学習の翌週行なわれた知識獲得を測るための漢字の書き取りテストの得点の相関関係を検討した。Pearson の相関係数を算出した結果を表 3 に示した。

児童それぞれの総発話数に対する各カテゴリの発話数が占める割合と、テスト得点の間に有意な相関は認められなかった。

次に、各カテゴリの総発話数に対する児童それぞれの相関関係を検討した。Pearson の相関係数を算出した結果を表 4 に示した。

各カテゴリの総発話数に対する児童それぞれの発話数が占める割合と、テスト得点の間に有意な相関は認められなかった。

これらの結果から、児童それぞれがアクティブ・ラーニングにおいて異なる学習方略を選択しても、知識獲得の側面には影響がみられないことが示され、教師により教示された「教え合う」という学習方略とそうでない学習方略の、知識獲得における等質性が示唆された。

考察

1. 本研究の結論

本研究の目的は、アクティブ・ラーニングが持つと想定される自由な発話による学習実践について、児童の知識獲得と比較を行ない、自覚化および随意化によって児童個人の学習方略が変わってもその効果があるのかという点について、具体的な授業実践から探り、検討することであった。授業が、ヴィゴツキーの示す思考の「自覚性」と「随意性」を獲得する学習環境となるためには、児童が、学習することがらを自分なりの言葉を用いて論理的に説明できるようになることが望ましい。加えて、このような自覚化を通じて、思考内容を的確に他者へ伝えることができる環境を相互に創り合うようになることが望ましい。教え合い活動の授業場面では、教師の教示した「教え—教わる」という集合的学習への導きに対して、児童が自分なりの言葉で、教示された学習方略を転換することが自覚化であると考えられる。そして、児童らによって転換された学習方略を、教師あるいは児童らが共に受容し、さらに、自分なりの新たな学習方略を相互に創造し合えるようになることが、随意化であると考えられる。このような集合的な実践を前提とした学習に参加

できるような学習環境デザインが、アクティブ・ラーニングには期待される。

対象となった漢字学習の授業場面では、教師が児童へ教示した他者との教え合いを意図した発話が、最も多く見られた。「教え—教わる」という集合的学習が、アクティブ・ラーニングの基盤となっていることが、ここからわかる。一方で、教師が教示していない児童の学習方略もそこでは確認された。それは、教え合い活動が教師の教示に制限されることなく、児童の学習方略が多岐にわたって転換されていたからであると考えられる。しかし、そのような教師が教示した、教え合うという他者への働きかけを意図した学習方略と、そうでない学習方略の、児童の知識獲得を測るテスト得点での差異は確認されなかった。これらのことから、教師が児童に教示した学習方略と、教師の教示を資源として児童が新たに転換した学習方略との知識獲得における効果の等質性が示唆され、いずれの学習方略においても、知識獲得の面ではその効果に差がないことが明らかになった。したがって、アクティブ・ラーニングによる学習の本質は、ある特定の学習方略の遂行を段階的に測ることで可視化されないということが言える。

菅井・有元が報告したように、教え合い活動が児童の知識獲得を効果的に促すのであれば、教え合い活動における児童の学習方略は教師の教示した学習方略に限られるわけではない。本研究から明らかになったように、ここでは教師の教示が基となり、児童が自分なりの言葉を用いて新たに学習方略を転換していた。そして、そのような多岐にわたる学習方略を、他者との繋がりを基盤として、個人ではなく他者と実践し合っていた。教え合い活動によるアクティブ・ラーニングの児童の発話が、一見自由な発話であるように思われたが、実際はそうではなく教師の教示により児童が学習方略を学び、自分なりの言葉で新たな活動に変化させたことと、その学習方略を制限なく児童が実践し合ったことから、ここでいう集合的学習での児童の学習方略の転換が、ヴィゴツキーの示す自覚化であろうと捉えられ、転換された学習方略の実践のし合いが、随意化であると考えられる。そしてこのような学習方略の自覚化と随意化が、学校的環境での児童の発達をもたらすことが考えられる。

加えて、アクティブ・ラーニングを教科的な観点から考えると、授業での学習方略の自覚化と随意化による児童の発達の特性は、知識獲得を測るテスト得点により可

視化されないことから、アクティブ・ラーニングによる児童の実践と活動を、知識獲得の一面から評価するには注意が必要となると思われる。アクティブ・ラーニングの評価は、児童のパフォーマンスの特質の記述により構成されることがふさわしいと考えられる。

これらのことから、学校での学習は、他者と繋がることを意図した発話という相互行為のみで編成されているのではなく、学習者が教室文化を資源として、特定の行為のみならず効果的な学習方略を選択することによって編成されていると言える。そのような教室文化を資源として創られる学習者のパフォーマンスは、極めて効果的な学習方略となり得るが、それを、ある特定の視点のみから査定した場合、学習者のパフォーマンスは十分に可視化されないことが明らかになった。

以上のことから、他者の不在を前提としない学校的環境における学習方略の自覚化と随意化を目指すアクティブ・ラーニングは、個人の能力にのみに焦点を当てることは望ましくない。学習方略の自覚化と随意化は、他者との繋がりを前提とした教室文化から創造される。それは、広く異なる意見を持つ他者に対し、考えを的確に伝え、加えて、対応しなければならないような、相互行為を行うための、自らの思考を柔軟かつ論理的に制御するものであると捉えられる。このような相互行為を可能にすることは、学習方略の自覚化と随意化を効果的に導くであろう。

そのように考えると、アクティブ・ラーニングによる学習は、学習集団という人々との繋がりを出発点とした現実的学習実践であると捉えることができる。学習者は、教室文化を、自覚化に伴って内的あるいは外的に転換し、さらに随意化と共に社会的に再構築する行為によって学習環境を創造する。そのような、学習者と現実的環境の関係性から、アクティブ・ラーニングの性格が描き出されると言える。それが、集合的学習によるアクティブ・ラーニングに組み込まれた、学習環境を転換する行為であり、新たな教室文化の創造なのである。転換し、創造していく活動こそが、学習における学習者のパフォーマンスとなると考えられる。

このような転換と創造の文化の醸成の過程を経るにつれ、学習方略は、いわばより分散化され、教室場面にふさわしい学習方略へと姿を変える。アクティブ・ラーニングは、学習者の学習方略の自覚化と随意化が目指される学習環境デザインであるから、学習者がある一定の学

習基準に到達するための固定化された教育的ツールとして捉えられることは望ましくない。アクティブ・ラーニングとは、人との繋がりを出発点とした学習であるため、大きな意味で、学習と発達の一助となる環境デザインなのではないであろうか。

2. 今後の課題

学習者の、転換と創造により、学校での学習は構造化される。それは、人と繋がることが、学習方略の自覚化と随意化を導き、個人ができる以上のことが可能になる集合的学習の場となる。菅井が報告したように、授業が、社会文化的空間における持続する活動であるなら、学習者は集合的に達成してもよい。アクティブ・ラーニングとは、この繋がりに参加することから始まる。

繋がりに参加することで、学習者は学習方略を学習する。そこでの学習は、即今の学習者自身でありながら、新しいパフォーマンスもこなす二つの活動となる。それは学習者が、学習したことを資源として、学習者自身を展開していくプロセスとなる。そのような即興的活動は、全ての実践そのものが即座に可視化されるわけではない。学校が知識獲得のために組織化された学習環境であるならば、その展開のプロセスを即座に観察することは難しい。

本研究では、アクティブ・ラーニングによる児童の学習方略に関して、学習者の知識獲得の観点からの分析により、検討を行ってきた。しかし、このような学習を生じさせた要因の一つであると考えられる、学習者間の教え合い活動の質的な側面に着目した分析はなされていない。加えて、本研究の対象となった児童の人数は少なく、本研究の結果を一般化するには注意が必要となる。このような学習の質的な側面と、児童の人数を増やして検討することが今後の課題である。

また、アクティブ・ラーニングでの児童の実践と活動は、多岐にわたる学習方略が展開されるプロセスとなる。そのため、知識獲得の到達度を測る学力テストのように、単一の能力を間接的に測定するための、正答が一義的に定まる評価は最適ではない。学習者あるいは学習集団の流転と生成を前提とし、社会実践と結びつくような複合的なアセスメントに関する提案を今後行ってが必要になると思われる。

引用文献

- 有元典文・岡部大介 (2013). 【増補版】デザインド・リアリティー集会的達成の心理学 北樹出版
- Holzman, L. (2008). *Vygotsky at Work and Play*, Routledge
- 岩野雅子 (2015). 学生の主体的な学びを促進する授業マネジメントに向けて—普通教室で行うアクティブラーニング 山口県立大学学術情報, 8
- 岩崎千晶・山本敏幸 (2012). アクティブ・ラーニングを支える Course Management System 《CEAS》を主軸とした ICT 活用による授業デザイン—教職科目・初年次教育科目を事例に— 関西大学 IT 教育センター年報, 3
- 溝上慎一 (2007). アクティブ・ラーニング導入の実践的課題 名古屋高等教育研究, 7, 269-287.
- 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～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申)
[http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm)
- chukyo0/toushin/1325047.htm
- 文部科学省 (2013). 教育振興基本計画
http://www.mext.go.jp/a_menu/keikaku/detail/1336379.htm
- 茂呂雄二 (2001). 実践のエスノグラフィ (状況論的アプローチ) 金子書房
- 菅井 篤 (2015). 協働学習の導入における授業デザインの可能性—小学3年生の漢字学習の実践から— 横浜国立大学教育学会第3回大会発表要綱収録 横浜国立大学教育学会事務局
- 菅井 篤・有元典文 (2015). 共同による学習環境デザインの実際 (3)—協働学習が児童の知識獲得に及ぼす効果：小学3年生の漢字学習の実践から— 日本教育心理学総会発表論文集, 57, 680.
- 友野伸一郎 (2013). 「深い学び」につながる「アクティブラーニング」とは キャリアガイダンス, 45
- ヴィゴツキー, L. S. (柴田義松訳) (2001). 思考と言語, 新読書社