

高等学校におけるアクティブラーニングの視点に立った
参加型授業に関する実態調査 2016

第三次報告書

木村 充, 小山田 建太, 伊勢坊 綾, 村松 灯, 田中 智輝,
山辺 恵理子, 町支 大祐, 渡邊 優子, 中原 淳

2017年8月9日

東京大学 大学総合教育研究センター 中原淳研究室

日本教育研究イノベーションセンター

マナビラボ・プロジェクト宣言

東京大学 大学総合教育研究センター 中原淳研究室と日本教育研究イノベーションセンターは、日本全国の高校で授業をなさっている先生方が、その授業をさらに「インタラクティブ」に、さらに「知的にわくわく」したものにしてお手伝いをさせていただきたいと願い、「マナビラボ」プロジェクトを立ち上げました。

マナビラボ・プロジェクトでは、主に、下記の3つの活動にラボメンバー一同で従事しています。

1. 日本全国の高校のアクティブラーニングの実態を「見える化」するべく、モニタリング調査を行わせていただくこと
2. アクティブラーニングの視点に立った高校の先進的な授業実践事例を収集し、多くの人々に知っていただく機会をつくりだすこと
3. それらを Web、書籍、報告書などのメディアを用いて世に広く問い、アクティブ・ラーナーの育成に貢献すること

なお、マナビラボ立ち上げに際して、私たちは、下記の5つの信念を持っています。この5つの信念は、私たちが私たちがたれる由縁であり、「マナビラボ・プロジェクト宣言」と形容してもよいものです。

本報告をしたためにあたり、この宣言に立ち返ることをもって、私たちは自らのアイデンティティを確認します。

私たちの1つ目の信念は、アクティブラーニングを「新しいもの」とは「みなさない」という信念です。

活動を始めてからというもの、高校の先生方にも様々ヒアリングなどもさせていただきましたが、強く感じたのはアクティブラーニングという言葉に対する強い拒否感、あるいはやらされ感でした。多くの先生方が思っているのは「確かに新しいけれど、今までだってあったよね」というものです。

マナビラボでは、多くの心ある先生方がお取り組みになってきたアクティブラーニング的な授業を「再発見」し、多くの人々により知って頂くお手伝いをさせていただこうと思っております。

私たちは、アクティブラーニングを「新しいもの」とはみなしません。それは心ある教員の方々が、これまでも追求してきたものであり、かつ、今後の社会を生き抜く人材にとって重要な学習機会であると考えます。

2つ目の信念は、「私たちはパブリックをめざす」というものです。

昨今、巷では、アクティブラーニングが大きな流行とも言える状況になっているわけですが、それを「商業化」のチャンスとみなす人も少なくありません。海外で仕入れた「洋風の手法」を日本に適用し、それをもって現場を塗り替えることを企図するものもあります。

あるいは、これまで特定の手法で教育運動を主導してきた教育業界の運動主が、自らの運動に「アクティブラーニング」という新たなコーティングを施して、自分の教育運動を普及させたり、再活性化さ

せたりしようとしているのを見て取れます。アクティブラーニングで「一旗揚げよう」という人もいないわけではありません。

私たちは、プロジェクトメンバーの誰一人として、アクティブラーニングの「専門の研究者」ではありません。マナビラボ・プロジェクトのメンバーは、人材開発研究をしている人、哲学研究をしている人など、多岐にわたります。

それぞれの立場から、新たな学びが高校に必要だと感じ、自らの研究のかたわら、この仕事をしています。私たちは、よりパブリックな立場から、アクティブラーニングを元気にするお手伝いをしたいと思います。

私たちは、これからを生き抜く子どもたち、そして、そうした子どもたちと日々相對する先生方のために、パブリックな活動に従事します。

3つ目の信念は、これからの学びを考えるときの姿勢です。

これからの学びのあり方を議論する際には、教育機関だけを取り出して考えるのではなく、社会と教育機関とのつながりを考えて取り組むべきであると、私たちは信じています。

例えば、高校を変えていかなければならないというのは、大学入試、その先の大学での教育、さらにその先の社会と、トータルに考えていく必要があります。そして、そこでの移行を円滑に進めていくということを目的にする必要があります。

つまり、高校をひとりぼっちにしないということです。

私たちは、志ある高校の授業を、社会につなぐお手伝いをさせていただきます。社会の心ある人々は、教育現場で日々格闘なさっている先生方と、適切なかたちで出会い、願わくば協力をしたいと思っています。これまで、多くの教育運動は「教育の世界」の独自性を主張するあまり、「教育」と「教育以外」の世界の「境界」を強固にし、固定化してきました。私たちは、そうした視点を一切とりません。教育のあり方を、社会や仕事のあり方と接続して考えます。

4つ目の信念は、私たちは「見える化」にこだわるということです。

例えば、教育制度の決め方がいわゆる審議会・協議会方式になっていることに代表されるように、教育改革談義・議論というのは、どうしても印象論・理念論で進んでしまっています。私は、今あるものが「見える化」していないのに、それを適切に「変えること」はできないと思います。

「イメージ」できないものは「マネージ」できません。またイメージできないものは「達成」すらできないのです。なぜなら、「達成したかどうか」もわからないからです。

生産的な議論を起こしていくのは、数字であり事例です。私たちは、アクティブラーニングにまつわる数字や事例を「見える化」するお手伝いをします。

私たちは、印象論や理念論で教育や学習を語りません。しっかりとしたエビデンスに基づき、物事を語る姿勢を持ちます。

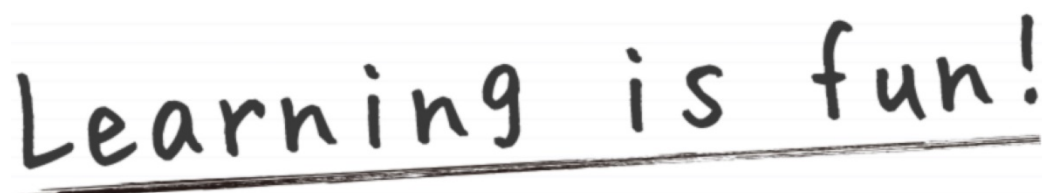
最後の5つ目は、私たちは「対話の素材」を現場の先生方に提供したいということです。

「現場を変えうる力」を持っているのは、私たちではありません。現場を本当に変えうる力を持っていらっしゃるの、日々現場に立っておられる先生方の献身的な努力です。しかし、これまでの教育運動は、現場で日々相對している人々を「エンパワーメント」するどころか、意欲を減退する方向で行われてきました。

私たちは「無力」です。

私たちに為しえるのは、現場の改善や日々の実践に邁進しておられる先生方が、日々の実践を振り返ったり、新たな物事を構想していくときに必要になる対話の素材を提供することです。

本報告書の発表、および本プロジェクトをすすめるにあたり、以上の事柄を、私たちは宣言いたします。



Learning is fun!

マナビラボ・プロジェクトを代表して
中原 淳（東京大学・准教授）

はじめに

本報告書シリーズは、東京大学 大学総合教育研究センター 中原淳研究室 と 一般財団法人日本教育研究イノベーションセンター が、2016年7月から9月にかけて共同研究として実施した「高等学校におけるアクティブラーニングの視点に立った参加型授業に関する実態調査2016」(以下、本調査)の調査概要および集計結果をまとめたものである。本調査では、アクティブラーニングと同義で「参加型学習」という言葉を用いている。

本研究プロジェクトでは、高等学校におけるアクティブラーニングの現状と変化、その要因を質問紙調査の方法で把握することを目的に、「高等学校におけるアクティブラーニングの視点に立った参加型授業に関する実態調査」という縦断調査を実施している。本調査は、その一連の調査の2年目に当たるものである。1年目の調査は、普通科またはそれに準ずる学科、および総合学科を設置する全国の高等学校3,893校を対象に実施し、62.0%に当たる2,414校から回答をいただいた。2年目の調査は、1年目の調査回答校を対象に実施し、2015年度からの変化とその要因の把握を試みる。

本報告書は、2016年度の調査結果の一部を速報値としてとりまとめたものである。まだ分析の途中ではあるが、一部であってもできる限り早く結果を報告することを重視した。分析が進み次第、順次結果を公開する予定である。最終的な報告と本速報値がわずかにずれる可能性があり、その場合は最終報告書のデータを利用いただきたい。

本調査が可能となったのは、ご多忙な中で、本調査の趣旨を理解し、回答をお寄せくださった全国の高等学校の先生方の熱意とご協力による。この場をかりて、心から厚く感謝を申し上げたい。また、このたびの調査の趣旨をご理解いただき、さまざまな支援をいただいた一般財団法人日本教育研究イノベーションセンターの皆様にご心より感謝する。本当にありがとうございました。

多くの方々のご理解とご協力の賜物である本調査の結果が、今後の高等学校におけるアクティブラーニングの在り方を考える際の基礎資料として各方面で活用され、高等学校の学びの活性化や改善に寄与することを願う。

2017年8月9日

研究プロジェクトメンバー全員を代表して

東京大学大学総合教育研究センター 中原淳研究室
准教授 中原淳 (研究代表者)

第三次報告書について

本報告書は、「高等学校におけるアクティブラーニングの視点に立った参加型授業に関する実態調査 2016」（以下、本調査）の調査概要および集計結果を暫定的にまとめたものである。

第一次報告書は、2016年時点での全国の高等学校のアクティブラーニングの視点に立った参加型授業の実施状況の変化とその要因を把握するため、高等学校における参加型授業の教科別の実施率、参加型授業実施のねらいや悩みの変化、アクティブラーニング推進に向けた教科主任の働きかけなどについて、教科主任調査のデータを概観したものであった。第二次報告書は、各教科（国語、地歴・公民、数学、理科、外国語）で実施されている参加型授業の具体的な内容を把握することために、教員調査のデータを分析したものであった。

第三次報告書は、教員調査のデータ分析結果の更なる報告に加え、2015年度調査と2016年度調査のデータを結合し、その変化を分析した結果を報告するものである。

最終的な報告は、2017年12月には最終報告書としてまとめる予定である。最終的な報告と本速報値がわずかにずれる可能性があるが、最終的な値については最終報告書のデータを利用いただきたい。

第一次報告書及び第二次報告書は、特設サイト「未来を育てるマナビラボ：ひとはもともとアクティブ・ラーナー」内のページ（URL: <http://manabilab.jp/wp/wp-content/uploads/2017/01/1streport.pdf>, <http://manabilab.jp/wp/wp-content/uploads/2017/04/2ndreport.pdf>）から閲覧可能である。こちらも合わせてご覧いただきたい。

調査結果の掲載・引用について

本報告書に掲載されている図版や調査結果の掲載や引用をご希望される場合には、ご自由に引用・転載していただいて構いません。また、引用・転載にあたっては、事前にご連絡をいただく必要はありませんが、必ず以下の【出典記載例】に則って、出典をご明記ください。

【出典記載例】

木村充, 小山田建太, 伊勢坊綾, 田中智輝, 村松灯, 山辺恵理子, 町支大祐, 渡邊優子, 中原淳 (2017). 東京大学ー日本教育研究イノベーションセンター共同調査研究 高等学校におけるアクティブラーニングの視点に立った参加型授業に関する実態調査 2016: 第三次報告書. <http://manabilab.jp/wp/wp-content/uploads/2017/08/3rdreport.pdf>

目 次

マナビラボ・プロジェクト宣言	1
はじめに	4
第三次報告書について	5
調査結果の掲載・引用について	5
1. 調査の概要	7
1. 調査の概要	7
1.1. 調査名称	7
1.2. 調査の目的	7
1.3. 調査の方法	7
1.4. 調査時期	7
1.5. 調査対象	7
1.6. 回収数	7
1.7. 調査項目	8
2. 調査の目的	8
3. 調査の実施主体	9
4. 調査の対象	9
5. 調査の方法	9
6. 調査票の構成と内容	9
7. 回収率	10
2. 調査の結果	13
1. 各教科の実践事例	13
1.1. 国語科の事例	13
1.2. 地歴・公民科の事例	17
1.3. 数学科の事例	21
1.4. 理科の事例	25
1.5. 外国語科の事例	29
2. 効果のある参加型学習の活動	32
3. 生徒の進路先による学校タイプとの関連	34
3.1. 生徒の進路先による学校タイプの分類	34
3.2. 学校タイプによる参加型学習実施率の違い	34
3.3. 学校タイプによる教科主任の働きかけの違い	35

4.	2015年度から2016年度の間に参加型学習に取り組むようになった教科の特徴	36
4.1.	カリキュラム・マネジメント	36
4.2.	学習環境の整備	37

1. 調査の概要

本章では、調査の目的や方法など、調査の概要について説明する。

1. 調査の概要

1.1. 調査名称

高等学校におけるアクティブラーニングの視点に立った参加型授業に関する実態調査 2016 ^(注1)

1.2. 調査の目的

高等学校におけるアクティブラーニングの視点に立った参加型授業の実態の把握

1.3. 調査の方法

郵送法による質問紙調査

1.4. 調査時期

2016年7月～9月

1.5. 調査対象

普通科またはそれに準ずる学科、および総合学科を設置する全国の高等学校のうち、2015年度に実施した「高等学校における参加型学習に関する実態調査」に回答した学校（計 2,414 校）に所属する以下の教員に対して調査を実施。

- ・教科主任調査：各教科（国語、地歴・公民、数学、理科、外国語）の教科主任
- ・教員調査：各教科でアクティブラーニングの視点に立った参加型授業を実施している教員

1.6. 回収数

回答学校数 1,794 校 （対象校数 2,414 校、回収率 74.3%）

・教科主任調査	8,680 票	（配布数 12,070 票 ^(注2) 、回収率 71.9%）
・ 国語	1,749 票	（配布数 2,414 票、回収率 72.5%）
・ 地歴・公民	1,718 票	（配布数 2,414 票、回収率 71.2%）
・ 数学	1,751 票	（配布数 2,414 票、回収率 72.5%）
・ 理科	1,727 票	（配布数 2,414 票、回収率 71.5%）
・ 外国語	1,735 票	（配布数 2,414 票、回収率 71.9%）
・教員調査	7,328 票	（配布数 12,070 票 ^(注3) 、回収率 60.7%）
・ 国語	1,575 票	（配布数 2,414 票、回収率 65.2%）
・ 地歴・公民	1,456 票	（配布数 2,414 票、回収率 60.3%）
・ 数学	1,315 票	（配布数 2,414 票、回収率 54.5%）
・ 理科	1,442 票	（配布数 2,414 票、回収率 59.7%）
・ 外国語	1,540 票	（配布数 2,414 票、回収率 63.8%）

（注1）調査票では「高等学校における参加型学習に関する実態調査」と表記。

（注2）各学校に5部（国語、地歴・公民、数学、理科、外国語）配布。各教科の教科主任が回答。

（注3）各学校に5部（国語、地歴・公民、数学、理科、外国語）配布。各教科でアクティブラーニングの視点に立った参加型授業に積極的に取り組んでいる教員1名が回答。

1.7. 調査項目

・教科主任調査

教科での参加型学習の実施状況、科目別参加型学習の実施率、教科主任としての働きかけ、昨年からの効果の変化、昨年からの悩みの変化 など

・教員調査

参加型授業を実施した科目、学年、分野・テーマ、学習活動、授業の流れ、振り返りの活動、タイミング、頻度、使用教材、効果、効果判断の根拠 など

2. 調査の目的

「高等学校におけるアクティブラーニングの視点に立った参加型授業に関する実態調査」は、1) 現在、未曾有のスピードで進行する大学改革—とりわけ円滑な高大接続を実現するための基礎資料として、現在の高校の教育実態を「大学」が学ぶこと、2) 学習指導要領の改訂をにらんで、現在進んでいる高等学校におけるアクティブラーニングの現状を可視化し、高等学校の関係者の方々に利用していただくことを目的に、東京大学 大学総合教育研究センター 中原淳研究室 と 日本教育研究イノベーションセンター が共同で実施する縦断調査である。

大学改革の議論において、ここ数年、高大接続の重要性が指摘されている。変化の激しい現代社会を「生き抜く」若手層を育成するために、それぞれ個別に存在していた「高校の教育」と「大学の教育」を円滑に接続し、かつ総合的な思考力を見抜く大学入学者選抜を実現することが、社会的に要請されている。本調査は、こうした社会的背景に鑑み、高校の教育のリアルな実態を明らかにし、そこから大学が多くのことを学ぶために企図された。

一方、2014年11月に発表された中央教育審議会諮問「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」をきっかけに、全国の高等学校においてアクティブラーニングの視点を取り入れた授業への取り組みが普及しはじめている。この諮問は、新しい時代にふさわしい学習指導要領等の在り方について、育成すべき資質・能力をふまえた教育目標・内容の改善、アクティブラーニングの充実、学習評価の改善などを掲げたものである。新しい学習指導要領では、課題解決能力や主体的学習態度が重視されており、このような知識・技能、態度を身につけるためには、一方的に教師の講義を聴くだけの授業ではなく、生徒による議論や学び合い、発表などを組み込むなど、教育内容・方法の改善が不可欠である。一方、高校の教育の実態に関しては、それを正確に把握する手段がこれまで存在していなかった。本調査は、こうした社会的背景を後景とし、高校の教育改革、大学の教育改革、ひいては大学の選抜手法の改革に資する基礎的資料として、社会の多くの関係者に利用されることを願い、実施されたものである。

1年目となる2015年度の調査では、普通科またはそれに準ずる学科、および総合学科を設置する全国の高等学校3,893校を対象に実施し、62.0%に当たる2,414校から回答をいただき、2015年度における全国の高等学校におけるアクティブラーニングの実態把握を行った。2年目となる2016年度の調査では、1) 各教科におけるアクティブラーニングの実態をより詳細に把握すること、2) 2015年から1年間の参加型学習の実践状況の変化を把握すること、3) 参加型授業を促進する組織的要因を把握すること、を主な目的としている。より詳細には、1) 各高等学校の各教科において、アクティブラーニングの視点に立った参加型授業がどのように実施されているかを詳細に把握すること、2) 各高等学校の各教科において、2015年から2016年にかけてアクティブラーニングの視点に立った参加型授業の実践状況にどのような変化があり、かつどのような課題が生じているかを把握すること、3) 各高等学校にお

いて、各教科主任の教員が、アクティブラーニングの促進をめざして教科の中でどのような行動をとり、かつ管理職に対してどのような上方影響力を行使しているかを把握すること、4) 各高等学校において、アクティブラーニングを促進する組織文化的要因を把握すること、を目的に、調査票の設計等を行った。

3. 調査の実施主体

本調査の実施主体は、東京大学 大学総合教育研究センター 中原淳研究室 と 日本教育研究イノベーションセンター である。調査の方法、調査票の内容の検討などは、両者の協議によって行われた。

4. 調査の対象

本調査の対象は、2015年度に実施した「高等学校における参加型学習に関する実態調査」に回答した全国の高等学校（計2,414校）である。「高等学校におけるアクティブラーニングの視点に立った参加型授業に関する実態調査2015」の調査対象は、調査票配布時（2015年7月）に普通科またはそれに準ずる学科、および総合学科を設置する全国の高等学校（計3,893校）であった。

本調査では、一方的な知識伝達型の講義を聴くだけという受動的な学習を乗り越える意味でのアクティブラーニングに焦点を当てるため、実技や演習等の授業に力を入れてきたと考えられる実業学校は、対象から除外した。また、同様の理由で、6教科（国語、地歴・公民、数学、理科、外国語）以外の保健体育・芸術・家庭等の教科は対象から除外した。

5. 調査の方法

以上の手続きによって選定された調査対象の高等学校に対して、調査票を郵送した。本調査では、教科ごとの参加型授業への取り組み、参加型授業に取り組んでいる教員のより具体的な取り組みの状況という2つの視点から実態を把握するため、教科ごとの調査票の中に、教科主任調査と教員調査の2種類の調査を織り込んだ。2016年7月1日に、調査票5部に加え、依頼状、返送用封筒を同封し、各高等学校に発送した。

回収作業は、2016年7月1日の調査開始から、調査票回収の最終締切り期限となった2016年9月16日まで継続された。

6. 調査票の構成と内容

調査票の基本的構成と内容は以下の通りである。

○教科主任調査：

教科主任着任時期、教科での現在の参加型学習の実施状況、科目別参加型学習の実施率、教科での今後の参加型学習の実施状況、教科主任としての働きかけ、教科主任としての管理職への働きかけ、効果の変化、悩みの変化、組織文化、校内・校外研修、ICT導入・活用状況 など

○教員調査：

参加型授業を実施した科目、学年、分野・テーマ、学習活動、授業の流れ、振り返りの活動、タイミング、頻度、使用教材、効果、効果判断の根拠 など

高等学校において広まりつつある「アクティブラーニング」という語は、人によって様々なイメージで捉えられていたり、特定の「授業の型」のようなイメージを持たれていたりすることが想定される。本調査では、そのイメージによって回答が偏ることを避けるため、各学校に調査を依頼するに当たり、調査票中ではアクティブラーニングという語の代わりに「参加型学習」という語を用いた。また、アクティブラーニングまたは参加型学習という語について、現在のところ統一された定義があるわけではなく、回答者によって思い浮かべるものが異なると考えられるため、本調査では参加型学習の定義として図1のような定義を示した。

本報告書では、このような参加型学習の視点を取り入れた授業のことを「アクティブラーニングの視点に立った参加型授業」または単に「参加型授業」という語を用いて表現することとした。従って、本報告書で「アクティブラーニング」または「アクティブラーニングの視点に立った参加型授業」という言葉を用いた場合、調査票では「参加型学習」という言葉を用いていたことになる。

本調査では、教員による一方的な講義形式や思考を伴わない体験のみの教育とは異なり、学習者の能動的な学習への参加と思考を促す教授・学習法を総称して「参加型学習」と呼ぶこととします。

具体的には、以下の表に挙げたような手法を取り入れた学習を「参加型学習」と定義します。そして、これらの手法を取り入れた「参加型学習」を、全授業のうち1回でも実施した授業を調査の対象とします。

<u>意見発表・交換型</u> ： 議論や発表を通して、意見を交換・整理する形態	例えば ディベート、話し合い（ディスカッション）、 プレゼンテーション、ブレインストーミング など
<u>理解深化型</u> ： 自分の思考を客観的に振り返り、理解を深める形態	例えば 協調学習、学び合い、ふりかえり（リフレクション）、 自己による学習評価、作文 など
<u>課題解決型</u> ： 課題に対して解決策を提案、または実行する形態	例えば 課題解決型学習、ケーススタディ、探究・調べ学習、 プロジェクト型学習 など

※講義を一方的に聞くだけの授業は、「参加型学習」には含みません。

※教科書の音読や輪読、挙手、一問一答式の発問に対する回答、プリントや問題集の解答、実験・実習・実技、見学、教材の視聴など、生徒が何らかの活動を行うものでも、生徒の思考が活性化しない場合には、本調査での「参加型学習」には含みません。

ただし、「意見発表・交換型」「理解深化型」「課題解決型」等の思考の活性化を伴うプロセスを含むものであれば、本調査での「参加型学習」に含めるものとします。

図1 参加型学習の定義

7. 回収率

本調査の対象となる高等学校は、普通科またはそれに準ずる学科、および総合学科を設置する全国の高等学校のうち、2015年度に実施した「高等学校における参加型学習に関する実態調査」に回答した高等学校（計2,414校）である。すべて白紙であった調査票や重複して返送された調査票を除いた有効調査票数を整理した結果、有効な調査票を返送した高等学校の数は1,794校であった。教科主任調査・教員調査の教科別の配布数、回収数、回収率を表1に示した。また、都道府県別・設置者別の配布数、回収数、回収率を表2、表3に示した。

表1 教科別調査票配布・回収状況

項目		配布数	回収数	回収率
教科主任	国語	2,414	1,749	72.5%
	地歴・公民	2,414	1,718	71.2%
	数学	2,414	1,751	72.5%
	理科	2,414	1,727	71.5%
	外国語	2,414	1,735	71.9%
	合計	12,070	8,680	71.9%
教員	国語	2,414	1,575	65.2%
	地歴・公民	2,414	1,456	60.3%
	数学	2,414	1,315	54.5%
	理科	2,414	1,442	59.7%
	外国語	2,414	1,540	63.8%
	合計	12,070	7,328	60.7%

表2 都道府県別調査票配布・回収状況

都道府県	配布数	教科主任					教員					合計	回収率
		国語	地歴・公民	数学	理科	外国語	国語	地歴・公民	数学	理科	外国語		
北海道	162	113	108	111	109	108	102	89	85	97	94	114	70.4%
青森県	39	32	32	32	31	32	29	26	27	26	24	32	82.1%
岩手県	44	33	33	34	33	33	30	29	28	29	28	34	77.3%
宮城県	53	36	35	35	33	35	34	29	27	30	30	37	69.8%
秋田県	33	25	26	26	25	25	25	26	22	22	23	26	78.8%
山形県	28	24	24	23	24	23	23	23	18	21	22	24	85.7%
福島県	43	38	38	38	39	37	36	28	24	29	32	40	93.0%
茨城県	63	50	47	49	50	47	40	39	34	39	42	50	79.4%
栃木県	44	41	41	41	40	41	39	33	29	33	33	41	93.2%
群馬県	49	36	38	35	36	37	36	36	31	32	35	38	77.6%
埼玉県	97	66	63	67	65	66	55	52	43	48	56	68	70.1%
千葉県	103	71	70	71	70	72	62	67	40	54	64	72	69.9%
山梨県	28	20	20	20	20	20	19	18	19	20	20	20	71.4%
東京都	174	112	114	115	109	116	109	100	76	90	100	121	69.5%
神奈川県	111	74	74	76	75	73	67	64	65	63	70	77	69.4%
新潟県	52	38	37	37	37	37	32	23	26	27	27	38	73.1%
富山県	28	24	23	24	22	24	20	22	18	20	24	24	85.7%
石川県	25	20	19	21	21	21	20	18	20	20	20	21	84.0%
福井県	17	14	13	14	14	13	13	11	12	12	12	14	82.4%
長野県	65	44	45	45	44	44	41	33	28	33	42	47	72.3%
静岡県	84	65	65	65	63	65	60	60	54	60	58	65	77.4%
愛知県	122	89	86	91	90	90	72	73	69	72	84	92	75.4%
岐阜県	42	29	28	29	29	28	27	26	21	23	27	30	71.4%
三重県	38	32	30	33	32	32	28	25	27	30	29	33	86.8%
滋賀県	30	21	20	19	20	21	20	18	12	18	21	21	70.0%
京都府	50	32	30	33	32	33	28	25	20	26	29	33	66.0%
大阪府	111	71	70	70	70	71	62	50	44	55	60	72	64.9%
兵庫県	100	69	66	69	67	67	60	56	43	55	58	71	71.0%
奈良県	24	16	16	16	15	15	15	13	11	13	11	16	66.7%
和歌山県	13	10	10	10	10	9	9	9	8	7	8	10	76.9%
鳥取県	15	13	13	13	13	13	12	11	11	12	12	13	86.7%
島根県	20	17	17	17	17	16	16	17	16	16	14	17	85.0%
岡山県	36	26	25	26	25	25	23	20	21	21	22	27	75.0%
広島県	67	46	44	46	46	47	44	39	41	40	44	47	70.1%
山口県	32	25	25	25	25	25	22	19	15	20	23	25	78.1%
徳島県	17	12	13	11	12	12	11	11	9	12	11	13	76.5%
香川県	16	13	14	14	14	14	10	11	10	11	12	14	87.5%
愛媛県	32	25	24	25	24	24	24	21	20	22	22	25	78.1%
高知県	23	19	19	19	18	19	18	17	11	15	15	19	82.6%
福岡県	82	61	62	61	61	61	58	53	55	53	54	62	75.6%
佐賀県	18	12	13	13	13	13	7	8	10	10	12	13	72.2%
長崎県	35	23	23	23	23	23	20	18	16	18	19	23	65.7%
熊本県	27	22	21	23	21	22	19	18	21	17	18	23	85.2%
大分県	28	20	19	19	19	20	19	17	17	14	19	20	71.4%
宮崎県	21	16	15	16	16	15	13	11	15	13	14	16	76.2%
鹿児島県	42	31	28	29	31	29	24	24	25	25	25	32	76.2%
沖縄県	31	23	22	22	24	22	22	20	21	19	21	24	77.4%
合計	2,414	1,749	1,718	1,751	1,727	1,735	1,575	1,456	1,315	1,442	1,540	1,794	74.3%

表3 学校設置者別調査票配布・回収状況

設置者	配布数	教科主任					教員					合計	回収率
		国語	地歴・公民	数学	理科	外国語	国語	地歴・公民	数学	理科	外国語		
国立	9	7	6	8	8	7	7	6	7	7	7	8	88.9%
都道府県立	1,676	1,229	1,204	1,226	1,213	1,218	1,124	1,063	951	1,056	1,101	1,256	74.9%
その他公立	81	60	58	58	59	58	57	50	43	55	55	61	75.3%
私立	648	453	450	459	447	452	387	337	314	324	377	469	72.4%
合計	2,414	1,749	1,718	1,751	1,727	1,735	1,575	1,456	1,315	1,442	1,540	1,794	74.3%

74.3%という回収率は、昨年度と同様に、学校を対象とする調査の回収率としては際立って高い数字と言える。回答学校数は1,794校、回答者数はのべ16,021名と、高等学校におけるアクティブラーニングに関する縦断調査としては前例のない非常に大規模なものであり、多くの方々のご協力によりこのような調査を実施できたことは、大きな成果であった。

一方で、2015年・2016年と2年連続で調査票に回答した学校は、アクティブラーニングへの関心が高いなど、何らかの偏りがあると考えられる。回答数は多いとはいえ、結果を解釈する際には、一定のバイアスを伴う可能性があることに、慎重に配慮することが求められるだろう。

2. 調査の結果

1. 各教科の実践事例

各教科の実践事例について報告する。本調査では、各教科においてどのような参加型学習を実施しているか調査した。まず、各教科の教科主任に、各教科において参加型学習に力を入れて取り組んでいる教員を1人思い浮かべてもらった。次に、その教員に、自身が実施している参加型学習を取り入れた授業の中で、最も「うまくいった」と判断できる単元を1つ思い浮かべてもらった。そして、その単元について、「どのようなテーマ、流れで参加型学習を実施したのか」「生徒のふりかえりのためにどのような工夫をしているか」を尋ねた。その回答から各教科での典型的実践事例を抽出した。なお、以下の各教科における事例をまとめた表内の記述は、回答者の意図を尊重するため、明らかな誤字脱字の場合、学校名や学校所在地の特定を避ける場合等を除いて、基本的に原文ママとしている。

1.1. 国語科の事例

国語科の特徴としては、昨年度の調査結果と同様、古典や現代文（小説など）の作品を脚本化したり続編を執筆したりといった、生徒自身の創作活動につながる事例が多い点が挙げられる。

また、作品をより深く読解するために、①小説や古典のなかで用いられた表現、描写、形象等に着目し、テクニストに即して作品の主題を考察する活動、②作品が制作された当時の時代背景（文化や政治の動向、歴史的イベントなど）や、古典に取材した作品の場合にはオリジナルとの差異などに着目し、テクニストが成立した文脈や背景から作品の主題を考察する活動が見られた。

さらに、国語科では、参加型学習が実践される単元・内容に一定の傾向が見受けられる。例えば、現代文では『羅生門』や『こころ』といった小説を扱う単元が、古典では『伊勢物語』（「東下り」）や『平家物語』（「木曾の最期」）を扱う単元が、多く挙げられていた。こうした傾向も、昨年度の調査結果に見られた傾向と一致している。

科目名	学年	テーマや流れ	ふりかえりのための工夫
国語総合 (現代文)	1	芥川「羅生門」テキストと小説の素材となった今昔物語集のテキストを比較させ、違いを挙げさせた。そしてそれをグループで共有し、分析する中で、芥川が何を描きかけたのか議論させた。議論の内容やグループごとの結論は発表させてクラスで共有した。	活動の前に目標を明確に提示するようにしている。
国語総合 (現代文)	1	村上春樹の『青が消える』の範読後、この作品を映画化するにあたって「登場人物のキヤスティング」「映画のテーマ・コンセプト」「映画ボスター」といったものをグループで作品を表現に着目しながら読みこみながら、デイスカッションを通して作成。最後にそれぞれのグループが制作発表記者会見という形で発表。評価。	シンクポート用紙 (原文ママ) という形で、「授業への取り組み度」「授業の満足度」「授業の感想・発見・疑問」を記入させる。
国語総合 (現代文)	1	芥川龍之介「羅生門」の全文を読み、「下人の行為を善悪どちらでとらえるか」を6グループに分けて話し合わせた。※各グループ(下人、老婆、弁護、検察、下人の主人、髪を抜かれた女の霊)裁判形式で発表、討論。	各時間で、必ずその授業で到達したい目標や、ねらいを最初に明示している。
国語総合 (現代文)	1	『羅生門』を読解した後、芥川の年譜・時代背景を図書館の資料を使って調べ学習。その後、『羅生門』の続編を書き、グループで発表し合う。グループ代表作を選び、クラス全体で発表する。	その単元のねらいがどれ位理解できたか、4段階で振り返る。
国語総合 (現代文)	1	夏目漱石『夢十夜』の第一夜を読ませ、個人で疑問点を挙げてからそれを5名程度のグループで共有し、発表させた。その中からさらにクラス全体で3つの疑問を設定し、これについて毎回の授業で答えを見いだすための読解を行った。読解はペアでの意見交換や個人がまとめた記述を見せ合うなどの活動をとおして生徒が主体的に進めていった。	ほかの生徒の考えに多く触れさせたり、複数人と意見交換をしてコメントをつけさせたりして、自己を客観視できるようにしている。他者の考え方や価値観をふまえて、自分の学びの姿勢や成果を見つめるよう意識させている。
国語総合 (現代文)	1	三浦哲郎『とんかつ』の内容をグループで確認、発表させ、とんかつはこの小説においてどういうはたらきをしているのか話し合い発表させ全体の発表を一つにまとめさせた。	内容をとらえた上で自分の意見を考えたり、発表させるようにしている。恣意的に読むことのないように指示している。
国語総合 (現代文)	1	内田樹「ことばとは何か」における、「言葉の微妙な差異」について、「美しい」「かわいい」「いじらしい」「上品だ」の含む「微妙な差異」について、グループで調べ、分析をさせてから、電子黒板を使って図画してプレゼンテーションさせ、疑問点などをデイスカッションさせる。	単元後に、授業後の感想を書かせる。

科目名	学年	テーマや流れ	ふりかえりのための工夫
国語総合 (古典)	1	『伊勢物語』の「東下り」の段の語釈を行い、口語訳をさせた上で、「男」にとつてこの旅がどのようなものであったと言えるかについて考察させた。先ず、個人の考えを文章に書かせたところ、地理上の移動の点から考察した者と、和歌の内容から考察した者とに分かれていたので、さらに各2グループに分けて発表パネルを作らせた。	学習目標の明確化(段階ごとに項立てする)。
国語総合 (古典)	1	「木曾の最期」をペラで音読しながら、あらすじをとり、登場人物1人をえらんで現代語で日記をかく。その中で最も中心的な心情を表す語を選び、現古辞典を用いて古語で表現し、三角ロジックを活用して主張(今日のひとこと)、論拠(今日のできごと)、理由付け(今日の日記より)を発表し、相互評価する。	<ul style="list-style-type: none"> ・途中で相互評価で自己の考えを修正する機会を設ける。 ・観点(目標に即した)は1〜4段階で評価+自由記述をあわせて記入する。
国語総合 (古典)	1	木曾義仲の最期の場面での、義仲と家臣らの心情の変化を追ひ、本文を基本としながら、ドラマのような簡単な脚本を考えさせ4名で分担。音声だけで仕上げで発表させた(計3時間分)。	友人らと解釈の確認と、他者の意見との比較を必ずさせる。
現代文A・B	2	夏目漱石『こころ』の全文を読んだ後、「なぜKは自殺したのか」について、本文・他作品・漱石の講演を、比較検討しながら、グループで討議した。また、その後、学習後の感想を書き、相互評価を行った。	単元に入った時に、初見の感想を書かせ、単元の終わりに書いた学習後の感想と比較させる。
現代文A・B	2	事前に『こころ』の文庫本を一人一冊購入させ、自宅で読ませた。その上で「私」が「K」に逆襲し、「K」が自殺するに至るまでの中で、両者の心情がどう移り変わったかについて、毎回グループで議論させ、記述させた。最終的には、個人で作品全体に関するレポートを作成させた。	ワークシートやリフレクションシートに毎回生徒の「気づき」を記入させ、教員とやりとりをしている。
現代文A・B	3	安部公房『醜』を学習し、「嫌になるほど自由だった」という言葉に注目してそれまでの表現をふまえて「自由」ということについて考え、個人の意見をまとめる。その後グループに分かれてデインスカッションさせ、グループとしての意見を発表し相互に評価する。	ふりかえりシートを準備、それぞれの項目について4段階で評価する。
古典A・B	2	「和歌とラゾソングの詞の読み比べ/ポスターツアー」というテーマで、和歌と現代歌謡曲の共通点を探した。グループごとに図書館やiPadを用いた調べ学習を行い、ポスターツアーを実施した。	毎時間、学んだことや感じたことなどの学習記録を記入させて、変化をたどることができるようにした。

科目名	学年	テーマや流れ	ふりかえりのための工夫
古典A・B	2	枕草子の「すさまじきもの」の中に書かれている網代や紅梅の衣などを調べることから、平安時代の食文化や服装などのテーマを班ごとに設定し、それを調べたことを発表させる。	調べたことを基に、その内容のテスト問題を作るという個人作業を行った。
古典A・B	2	かざしの姫君を題材とし、自分がこの文章で読解問題を作るなら、どのような問題にするか。また、その模範解答はどうなるか。実際に東北大学で出題された問題と比較し、東北大の出題意図を考える。	どうして設問の箇所をそこにしたのかを考える時間を与えた。
古典A・B	3	方丈記の冒頭文にあるような思想・価値観を抱くに至った筆者の、人生や政治、社会背景を調べさせた。特に災害についても読ませ、筆者の年表にも記述して、それぞれの事象に対して、筆者になりきって「つぶやき(ツイート)」を貼る(符セン)作業を協同してした。その後、日本人の人生観、災害にあった際のふるまい方を資料でよみ取り日本人の考え方、価値観、自然への対し方が現代にも受けつがれていることを理解させた。	どんな力がついたか、何がわかったか、できたかを感じて書かせているのみ。
国語表現	2	「ピエリオバトルをやってみよう!」というテーマで、本の選択から、紹介、投票などピエリオバトルに関わる一連の活動すべてを授業内で計画的に実施した。	単元のはじめに設定した自己目標を、単元終了後に振り返り、自己の成長について評価する。
国語表現	3	新聞から社会問題を探し出し、それについて書かれた記事を基にして、意見文を作成するとともに、発表(プレゼンテーション)をし、評価し合う活動を行った。	話し手(発表者)の態度、声の大きさ、発表内容のわかりやすさについて評価させ、自分の発表と比較し改善を図るよう指示した。他者の発表内容に興味を持ち、意見を言うよう指示した。
国語表現	3	よりよいスピーチを目指して、素材を天声人語から探り、テーマ(意見)を見つけて、調べ考えさせる。スピーチの仕方をスティーブ・ジョブズの「Stay Hungry, Stay Foolish」を見て、特徴を捉え、指摘し合って、効果的なスピーチの仕方を演習し、批評し合う。個人で発表したものを互いに評価し合う。録画したものを自ら見て自己評価する。	評価シートの工夫。録画して見せる。自由に意見を言える雰囲気づくり。

1.2. 地歴・公民科の事例

地歴・公民科については、特に教科横断的・科目横断的な授業に着目して抽出した。

地歴・公民科の特徴としては、時事問題や論争的な社会問題を教材に取り上げ、政治や経済、文化などの諸領域にわたる学習活動がなされている点が挙げられる。科目横断的な授業に関しては、特定の国や地域に着目して軸としつつ、地理・歴史（日本史、世界史）および地理・公民の内容をそれぞれ組み合わせた学習活動が展開されていた。また、教科横断的な授業としては、国語科（古典）と日本史の内容を組み合わせ実践が見られた（1事例）。

地歴・公民科における参加型学習の具体的な学習方法は多岐にわたっており、調べ学習、模擬裁判や模擬投票などのロールプレイ、ジグソー法などの協同学習、デイスカッションやプレゼンテーション、レポートの作成などがあった。

科目名	学年	テーマや流れ	ふりかえりための工夫
世界史A・B	1	近世ヨーロッパ世界の展開(ヨーロッパ諸国の海外進出)の単元で、18世紀のイギリスの画家リチャード・コリンズスの作品《紅茶を飲む三人家族》から、イギリスの喫茶文化と奴隷貿易と近代分業システムについて考えるもので、絵に登場するさまざまなモノの原料の輸入元がどこかを、地図や資料から探らせた(グループで)。ワークシートに書かせる形式で、その後グループで結果を発表させた。2回の授業で実施した。	
世界史A・B	1	世界史Aの授業において、現在の発展途上国が経済的に歪んだ状況になっている原因について、帝国主義の概念を導入として考えさせ、グループ発表をさせた。フュアトレーなど現代的な問題まで関連づけさせる調べ学習、発表を4回の授業で実施した。	
世界史A・B	2	イスラームについて学んだ上→(毎時間テーマ設定し、主体的な学習を行うこととしている。)現代の社会において、どのような影響があるか考えさせる。今回は“習慣”に着目し、グローバル化が進む世の中で、地元で観光してもらうためにハラルなどに注意してコースを決め、どうしてそのような場所を選びどんなことに気をつけたか単元の最後にプレゼンさせた。	・リフレクションシートの記入 ・OPPシート活用
世界史A・B	2	イギリス産業革命における社会問題の発生について、(1)各自、資料(都市人口の推移・労働者平均寿命等のグラフ)を確認、想像される当時の都市の様子を発表。その後、(2)実際の都市環境・児童労働等の資料(絵)を確認し、(1)で気がつかなかった状況を発表。	

科目名	学年	テーマや流れ	ふりかえりのための工夫
世界史A・B	2	「ナチスの政権獲得を通じて選挙の意味を考える」というテーマの中に複数のキーワードを挙げる。それを4～5名で構成されたグループ内で分担し、1人が1つのテーマについて調べる。次の時間にグループ内で発表を行う。その後、授業プリントを用いて、このことについて講義を行った。	
世界史A・B	2	『日本書紀』と『隋書』の比較をジグソー法で実施した。(ある出来事について、見方が変われば書き方も変わること気づかせる。)1時間の授業内で発表までを終えた。	
日本史A・B	2	藤原道長と藤原伊周との関係について、実際の歴史と『大鏡』に収録されている「弓争い」という物語の内容とを比較・関連させて、当時の貴族社会の概要をつかませた。日本史と古典との2科目の内容を組み合わせた、教科横断的な授業である。	個人で授業のまとめをさせたあと、グループで確認、発表させた。
日本史A・B	3	サンフランシスコ平和条約をふまえて、北方領土問題をどう解決するべきかグループ協議を行い、代表者に発表させ、どのグループの案が最も説得力があるかを選ばせた。	
日本史A・B	3	平和学習、地域の高齢者との交流会を開催。戦争体験者からの聞きとりを行った。その後、学校の戦前、戦中の記録や写真資料、NHKアーカイブスの映像資料を利用し、レポートを作成。	生徒個々の作成した感想文やレポートから、論点や課題となる事項をピックアップして、全体で共有できるようにしている。
地理A・B	2	日本の農業の現状についてグループで調べる。その後、「TPP大筋合意」の新聞記事を活用し、日本の農業の今後について、グループで考える。各グループで発表し、他グループの考えを共有する。	特に工夫というわけではないが、「ふりかえり」のための時間は静かにさせ、1コマの授業をゆっくりに思い出せるようにしている。
地理A・B	3	新聞記事から本県における「人口問題」を考える。(1)新聞記事A又はBを読む【A:5/5付 子ども減少、B:5/12付 高校再編】(2)左右の席で意見を出し合う(3)6人の班になり、AとBの意見交換(4)新聞記事Cを読みABとの関連を探る【C:5/23付 本県出生数減】(5)班の中で考えをシェアし、各自プリントに記載しまとめる。(6)班の代表が発表する。(7)「日本の人口問題」・「世界の人口問題」の問題演習を行う(8)問題演習でも班内で考えをシェアする。 ※新聞記事を読んで意見交換した方法を問題演習に置き換えることで、自分の考えを外化させる。	振り返りシート(アンケート)を用意し、生徒自身に記入させ、生徒各自に自己評価をもらう。 ※振り返りシートについては、授業の開始時に説明していき、授業内での成長を促すようにする。

科目名	学年	テーマや流れ	ふりかえりのための工夫
地理A・B	3	再生可能エネルギーを含む日本の発電形態について、教科書等を用いて個人でメモリット・デメリットを整理させた後、15年後の日本の発電について予想し、グラフを作成した。作成したグラフをグループで検証し、結果をグループごとに発表させた。(2時間)	授業の内容に関する小テストとリフレクションを実施している。
現代社会	1	「主権者教育」(1)主権とは何か(社会契約説をベースに、対立と合意、信託の方法について)(2)出前授業(消費者問題をテーマに法教育の視点から)(3)模擬選挙準備(選手広報の検討グループワーク発表)(4)模擬選挙(弁護士による立合演説。質疑応答)(5)投票行動について、身近な大人と話すレポート課題(6)YAHOO!アイデアソン出前授業(身近な問題を政策課題にするグラフ作成グループワーク)	毎時間、終了際、又は次回冒頭に授業内容を振り返るテーマを課し、2人組で起立、じゃんけん(先に話す者を決める)相互に授業内容の確認、深化を図る。口頭でなく、ノートにレポートで書く場合は回収して評価、次回、優秀作品の提示。
現代社会	1	沖縄の基地問題について、賛成派/反対派に分けグループワークでアイスカッションさせ、意見をワークシートにまとめ、グループの意見をポスターボードに書かせ発表させた。	授業の最初での振り返りや定期テストの記述部分での確認を行った。
現代社会	1	事前に裁判員制度について授業した上で、こちらが用意した台本を使って模擬裁判をさせた。裁判に参加する者(裁判官、被告人、検察官など)と裁判員よりの傍聴人における、演出を観た上でグループごとに議論させ、発表させた。有罪・無罪、有罪の場合の罪の内容と罰の内容について議論→発表→アイスカッションをさせた。その内容を記録し、最後にアンケートを実施した。	自分が出してきた答えが全てと思わず、たくさんの意見や感想があることを知らせ、印象に残らせる。
現代社会	1	途上国問題について、第一に「貿易ゲーム」の活動を通して国際貿易の構造について考察させた。その後、国連諸機関が公表しているデータを用いながら、途上国がかかえる問題とその解決策について、グループ(6人程度)毎に考察させた。	
現代社会	1	主存権における「最低限度の生活」基準について生徒同士で意見を共有した上で、国が保障すべき事について、意見を出し合った。	本時の内容についてペアで問答を行うことで、復習の機会を与えた。
現代社会	1	脳死状態にある子どもからの臓器移植について、2つのケースの親の意見を読んでそれぞれ個人で感想をまとめさせた。次に移植に賛成・反対どちらの立場を選ぶか個人で判断させ、次いで、4人グループの中で話し合っ、グループとして賛成・反対どちらかに決定させ、最後にその判断を発表させた。	

科目名	学年	テーマや流れ	ふりかえりのための工夫
現代社会	3	生徒4～5名でグループを5つ程つくり、架空の政党をたてて公約と党首をたて、公開討論会を実施。3つの共通公約と1つの独自公約をかかげ、それについて党首が訴える。市民団体などのグループもつくり、各党首へ質問を行う。討論会終了後、どの政党を支持するか模擬投票を実施した。公約についてはより説得力を持たせるため、各グループが関連事項を調べ独自色を出す。市民団体グループは各政党の訴えに対して反対質問を考えておく。	ふりかえりのための工夫
政治経済	3	新聞(社)各紙の意見や立場が多様であることを気づかせる目的の授業。安全保障関連法の成立を報じた新聞3紙(社説、意見記事)を各グループに1紙割り当て、記事を読みながらワークシートの問題に答えさせる。次に1つのグループに3紙の記事を読んだ生徒が1人以上入るようにして、3～4人のグループに組み替える。第1のグループでの活動を報告した上で、各新聞社が採る立場を考えさせ2～3のグループに発表させる。	グループのなかでの報告や議論と、他グループの発表をもとに、最後は本時のテーマに対する生徒個人の意見を考察させ、必要に応じて発表させる。

1.3. 数学科の事例

数学科における参加型学習の事例については、三角比、二次関数、二次曲線、確率、統計といった単元で、とりわけ多くなされていることがわかった。

また昨年の調査結果と同様、数学科では、学習進度の比較的速い生徒から、比較的遅い生徒や理解が不十分な生徒への支援を参加型学習の事例として挙げているものが多く見られた。その他に、生徒が他の生徒と協調しながら多様な解法を見出す活動と、数学的知識が日常生活に応用されていることに気づいたり、生徒自身が数学的知識を日常生活の特定の場面に応用してみるという、二つの学習活動に大別することができる点も、昨年と同様の傾向といえる。

具体的な方法としては、解法に関するグループディスカッションや協調学習（前述の支援や学び合いの活動を含む）、プレゼンテーションなどが取り入れられている。また、日常生活との結びつきを意識した実践では、課題解決型の学習活動が多かった。

科目名	学年	テーマや流れ	ふりかえりのための工夫
数学 I	1	黒板を用いて15分ほど学習内容を説明する。その後、3人1組のグループで練習問題を解きながら教え合いをし、教員は巡回しながら各グループの活動に助言が必要であれば加わるが、基本はグループ内で教え合う。最後の10分で黒板を用いてグループ内の解決できなかった問題の解説や今日の授業の要点を確認し、残り5分で各自のふり取りを行い、今日の授業の何がわかって何がわからないか授業プリントに記入して終了する。この流れを毎回くりかえしている。	1つは表にし、自分の意見が言えたか、手を動かしたか、頭を働かせたかななどを数項目作り、3つの評価に分けて○をつけさせて記入。もう1つは具体的に何がわかって何がわからなかったかを具体的に記入させる方法。
数学 I	1	気象庁のWebサイトからある都市の8月の最高気温・最低気温データをDL。それぞれの分散-標準偏差・相関係数を求め散布図をかき、データの傾向をとらえる。そこから、気候にあわせた服装を考えさせる。	
数学 I	1	「データでスポーツをしよう」をテーマに、新聞やネットの記事を読ませ、感想をグループで共有する。扱うデータやグラフ作成ソフトの説明をする。その後グループでデータを分析し、その結果をパワーポイントでまとめ、中間発表させる。さらに各グループの発表も踏まえ、自分たちのオリジナルチームづくりを行い、強豪スペインに勝つチームづくりをどのように行い、意志決定していったかを数学的な指標をつかって説明する最終プレゼンをした。(全8時間)	ワークシートに各グループの発表を採点する欄をつけた。

科目名	学年	テーマや流れ	ふりかえりのための工夫
数学 I	1	必要なデータを提示し、三角比の定理を用いて校舎の高さをグループで求める。実際の図面を持参し、答えを確認する。	
数学 I	1	図形の面積の最大値を2次関数で考える内容であり、4人のグループでさまざまな図形の面積を検討しあい、最も面積が大きくなる図形を考えていく活動をした。円と四角形、三角形を検討した。	
数学 I	1	プロジェクトを用いて、15分程度学習内容説明、その後、グループ(5~6人)を作らせ、練習問題に取り組ませる。(議論や教え合い)解答解説もプロジェクトを用いて実施するが、生徒に、黒板で解説させることもある。授業終了7~8分前に確認テストを実施。	確認テストを毎時間実施。出題範囲を明確に指示している。
数学 I	1	黒板に直角三角形を1つ板書し、辺と角の大きさについて「言えること」を4~5人グループ内で出し合い、10分後にクラス全体で各グループから1つずつ発表させ、異なるものが出つくすまで出させ、それぞれが「言える」か?を再び各グループで考えさせ、全体で発表させる。	各自で今日のまとめを書く程度。
数学 I	1	たすきがけによる因数分解の方法を身につけることを目標に、全員に演習プリントを配る。その間に、教師は黒板に生徒全員の名前を書く。解き終わった者は、挙手で知らせ教師が採点する。全問正解で合格とし、合格者は黒板の名前を消す。合格者が3人になったところで、教師はもう解答を示さないこととし、この3名の合格者がミニティーチャーとして教える側にまわる。そこから合格者を増やしていき黒板から名前の消えた者は教師側にまわる仕組みで全員の名前が黒板から消えることを目指す。	定期的にノートに解き方のポイントや工夫したことを、まとめとして記入させている。
数学 I	1	プリントで問題を提示(4題)し、4人1組のグループで話し合い。グループを指名し、代表者が全員に向けて発表する。最後にワークシートで授業の振り返りを行う。	ワークシートを準備している。各項目に(1)~(4)(理解できた~理解できなかった)を設けて、○をする形式。
数学 II	1	問題を提起(座標平面上の3点を頂点とする三角形の面積をたくさんの方法で求めよ)→個別で考える→グループで意見を出し合い整理する→グループを組みかえて、自分の班の意見を教え合う。→個別で自分の好きな方法をまとめて感想を記入する。	他のグループの発表を聞いた上で、もう一度自分たちのグループで出した意見をふりかえりまとめるワークシートを作成した。

科目名	学年	テーマや流れ	ふりかえりのための工夫
数学Ⅱ	2	コンセプトマップの作成手順を示した後に、「数と式」分野で思いつく式や定理を各グループで出し合い、それをマップにまとめることで、統合的な考え方の育成を図った。また作成したマップを各自で(各グループで)確認し、他の生徒に発表をさせた。	ペアワークを導入し、ポイントを記述させる。
数学Ⅱ	2	4～6人グループを作る。プリントを配布して注意事項を説明し、1時間を使ってグループでテストを作成させる。(ある程度の枠組みはこちらで提示する)その次の授業にて、他グループが作成したテストを個人で取り組み、テスト作成をしたグループが採点をずる。	2人1組になり、時間を区切ってその時間に学んだこと、気づいたことを話させる。
数学Ⅱ	2	模試の問題をテーマにして、「自分で取り組む時間」10分→「グループで話す時間」10分→「できたグループのメンバーが他のグループに派遣される」10分。	小テストプリントの裏に、ふり返りシートをつくり、いくつかの評価項目を見つける。
数学Ⅱ	2	円の単元で2次曲線の一般的な式を説明。その後、放物線、円、楕円、双曲線について紹介し、それらを切り口にもつような図形を考えさせる。(グループを作り、紙、ハサミ、テープを配り実際に作らせる)最後に教員が答を発表し実演する。	
数学Ⅲ	2	直方体の積み木を沢山準備し、4名程のグループで「一段ずらし積み木」の実験をさせる。その後、上に乗せる積み木のズレをもとの積み木の1/2、1/4とずらしていき各班に式を予測させ、極限の知識につなげた。	授業を受ける前と後の「before after」の項目を必ず取り入れる工夫をしている。
数学Ⅲ	2	長さ1のひもを題材として、問題をつくらせる。その後4人1組のグループで大学入試問題に似せたものとして完成させ、グループごとに発表させる。生徒が作った問題をアレンジして、課題の設定を教員が行う。その問題を生徒に解かせ、異なる解法のものを発表させる。再び、4人1組のグループをつくり、発表された解法を比較し、良いと思う解法について、理由もつけて発表させる。	1時間の全体像がつかめるようなことを意識した上で、一番大事な核となる部分を生徒に発見させる。

科目名	学年	テーマや流れ	ふりかえりのための工夫
数学A	1	3つのゲームを提示する(300Pを支払い、トランプ、サイコロ、玉を用いたゲームに参加)その後3つのゲーム各々に主催者を2名ずつあててダイバートをさせる。残った生徒はどれに参加すると得かを予想し、主催者のダイバートをみたうえで、参加するゲームを決定。実際にゲームに参加したあと、数学的に得なのはどれかをグループごとに話しあい、まとめ、発表、そして感想を記入。	予想と結果をふまえたうえで、計算上得だったのはどれかを考え、発表、意見交流をさせた。
数学A	1	1つの例、他にも同様に行う→さいころを投げるときAという事象とBという事象のどちらが起こりやすいかをまず直感で考えさせ、実施にさいころを50回ほどふって記録する。その後確率を計算して求めてみて、違いを確かめる。その後全員(40名)の記録をまとめると、計算とほぼ同じ結果になることを教える。	何をふり返るか説明する(なぜ結果がちがうのか)など
数学A	3	前時に、樹形図を使えば解ける東大(19)の問題を解説する。問題をとらえるためのストラテジイ(エキスパートA.C)、問題の考え方(エキスパートB)を用意。A.Cの難易度をさげ、Bをあげた。A.Cがさきにした時点でジグソー活動へ移行。残ったエキスパートをA.Cを含めた全員で議論できるようにした。	(1)ふりかえる対象を言語化。生徒同士で検討できるようにする。また、内容に対する思考力訓練を事前に組んでおく。(2)ふりかえるために必要なストラテジイをあらかじめ確実に教えておく。(3)考える時に、前のストラテジイで解けたことを確認しておけば、その考え方で、自分達の思考できる範囲で検証していく。おかしいことに気付いて、ふりかえるようにした。(4)ふりかえりを全員でできるように、ヒントとなるエキスパートBを残してジグソー活動に移った。
数学活用	2	アメリカの教科書の問題を解く。日本との違いを話し合う。年度末には、研究成果をポスター発表またはプレゼンテーションする。	課題研究の自己評価シートがある。

1.4. 理科の事例

理科では、他の科目と共通する点として、地域や生活に結びついたテーマ（例えば、地震をはじめとする災害、食品添加物、学校近くの川での生物調査など）や、環境問題等の論争的な社会問題を扱う際に参加型学習が導入されていることが挙げられる。他方で、理科ならではの特徴としては実験（中和滴定、電気分解、炎色反応等）を学習の軸に据えるというものがあり、参加型の学習活動を通して、実験の計画・実施・考察を行う授業が多く見られた。具体的な方法としては、実験のほか、協調学習や調べ学習、レポートの作成、デイスカッションやプレゼンテーションなどを挙げることができる。

科目名	学年	テーマや流れ	ふりかえりのための工夫
科学と人間生活	2	地球の構造の単元において、地震動の要因を学んだ。その後災害に対する対策のテーマで、どのように防災に取り組むことができるかの調べ学習を行った。ハザードマップを作成し、各々の考えを発表し合った。計3回	互いの考えなどを、確認し合い、自分となぜ違う考えがあるのか、他者から自分を振り返り、気づきがあるようにし向ける。
科学と人間生活	不明	普段口にする食品に含まれる添加物を調べ、全員のデータをまとめる。次にそれぞれの添加物の利用法を実験室で紹介し実際に味わってもらう。次の時間までに、それらの添加物の問題点と良さを整理し、グループの代表者が発表した。	自分達のやり方で良かったかどうかを点検できるような工夫(項目)を入れ、客観的な見方を求めた。
物理基礎	1	等加速度直線運動について、前半に教員より講義(10～15分)。その後、4人1組のグループになり、課題に取り組ませる。グループ活動では、基本的に縛りなく(立ち歩き、隣のグループに聞いてもOK、教えあう、調べるのもOK)「班全員が課題を解ける」ことを目標に活動する。(25分)、小テスト(5分)ふりかえり(5分)	具体的な成果を文章化させるようにしている。わかったこととわからなかったことを明確化させている。
物理基礎	2	音波の単元にて、音及び音の原因は耳で聴くだけでなく目でも観えるということを、実験及び音声可視化ソフトを用いて体験させた。実験に先立ち、「音は空気振動で伝播」ということを、生徒各自で証明・確認する方法を自由討議(個人・グループ)させ、その中から実験方法を選択させ実施した。授業は、音という共通テーマのもとに、音楽授業のクラスと物理基礎授業のクラスとの合体授業(コラボレッスン)であった。特に、音声(各人・各楽器)の相違が波形の相違であることを理解させるために、生徒・教師一体となって授業進捗した。	

科目名	学年	テーマや流れ	ふりかえりのための工夫
物理	2	慣性力で、学校にあるエレベーターで加速度を測定した。グループで、撮影・計時・ベル・グラフ化の担当を決め、v-t グラフ、a-t グラフを作成した。	実験で使用したプリントと同じもので、問題演習に取り組み、実験のふりかえりと知識の定着を図った。
物理	3	波と音との単元で、音による波形と音の高低をイメージさせるために、受講生徒3名で実験をさせた。コンピュータ上でソフトを動かして、波形と高低の変化を視覚的にとらえてみた。その後、実験のふり返りと問題演習を行い、生徒どうしで答え合わせや考え方の確認をした。これを1回の授業で実施した。	生徒たちにある程度任せること、生徒どうしがある程度自由な発想でできるようにした。
化学基礎	1	化学基礎のまとめとして、未知の水溶液A～Gを酸・塩基の性質や、炎色反応を用いて特定する実験を行った。1回目は実験計画、2回目が実験、3回目がまとめと発表という流れで実施した。	
化学基礎	2	食酢に含まれる酢酸の物質量を、中和滴定により求める。3～4人のグループで実験を行い、求めさせた。検証は、用いた食酢のラベルに記載されているので確認させた。実験を通して、普段から口に入っている食品に含まれる「酸」を実感し、ラベルの記載事項から得られる情報を確認できた。	周りのグループとの情報交換や、問題演習により、実験内容をふり返る。
化学基礎	2	ハゼの実からいかに多くのロウが抽出できるかを競う実験を行なった。まず、ハゼ・ロウなどについて図書館で調べ、班ごとに発表させた。さらに抽出法について実験書などで調べ、班ごとに実験の方法を検討させた。温度や抽出溶媒の種類、抽出の回数などの異なる班で最も多量にロウが抽出できる条件を搜した。収量を比べ、どの組合せが最適だったか話し合わせて終了した。	
化学	1	中和滴定実験で、pHの変化のしかた、並びに、中和点を確かめるためにグループ毎に実験させた。その上で、pHの変化を目の当たりにするとともに、中和点付近のpHの急激な変化を滴定量から濃度を求めさせた。この時、グループにより結果が異なった原因についてデイスカッションさせた。	実験レポートの見直し、演習

科目名	学年	テーマや流れ	ふりかえりのための工夫
化学	2	<ul style="list-style-type: none"> ・グループごとに未知の水溶液を電気分解し、生成物の色や検出反応から水溶液を識別する。(水溶液は6種のうちのいずれかという設定) ・3種の金属イオンが含まれる未知の水溶液に試薬を加え、沈殿・ろ過をくり返す。沈殿物の色などから含まれている金属イオンを特定する。 	実験レポートにふりかえる部分を設定
生物基礎	1	生物の多様性について、生物の定義を考えさせた上で、生物の分類について個人で意見を出してもらい、それぞれの解答について、生徒どうしで、何を基準に分類したのかをデイスカッションさせた。	その授業のポイントをできた、できなかったで5~1の間で達成度を考えさせ評価する。
生物基礎	1	「DNAの複製はどのように行われなければならないか」「DNAが遺伝子であることを証明するには、どのような方法をとればよいか」を考えさせる。過去の研究者の実験を示し、なぜその操作を行ったのか、結果からどのようなことが分かるか、どのような結果が予想されるかなどをデイスカッションさせた。	授業終了時に、1時間で学んだことを文章表記させる。授業のスタートは前時の復習から、大学入試問題の「～について…字以内でまとめなさい」のような問題を活用することもある。
生物基礎	2	DNAを抽出する材料を各グループで設定し、実際に実験をさせた。結果等をレポートにまとめ、授業内で発表(プレゼンテーション)させた。	
生物基礎	2	世界のバイオームをまとめた資料を活用し、各バイオームの特徴をまとめさせ、エキスパート班とした。次にジグソー班にて、他のグループのエキスパートの話を聞き、バイオームの特徴を共有する。その後、日本の各地の特徴をもとに、バイオームを活用する。	班で積極的に活動した人を挙げる他者評価と、自身の取り組みを数字5段階と、感想を書くことで自己評価させた。
生物	3	バイオテクノロジーについて理解させる為、個人又はグループで調べ学習とプレゼンを行わせた。遺伝子組換えなどのバイオテクノロジーについて、インターネットや図書を用いて調べ、新聞としてまとめさせた(1時間と宿題)。これをプレゼンする事で、知識の共有を行った(1時間)。	発表1つ1つに感想や疑問を書かせた。又、教師側がプレゼンを評価し、講師もつけて配布した。作成した新聞は、しばらく生物室に掲示した。
生物	3	学校近くの川で生物調査を行い、その生物の名前を調べた。さらに川の周辺を調査し、歴史を調べるなどもした。全体での屋外調査、グループ単位で調べ学習、発表会等を行った。	

科目名	学年	テーマや流れ	ふりかえりのための工夫
地学基礎	2	ホットスポットで形成された火山島や海山の地形図を分析し、(グループで資料分析を行う。)プレゼントの移動方向を推定させた。この時、考え方をグループで検討させ、代表者に発表させ、クラスで討論した。	ワークシートを作成し、本時の流れがふりかえりやすいようにした。
地学基礎	2	環境問題全般について講義をおこなって(1回)後、各自で、オゾン層破壊についての問題を調べ、まとめ、自分にできることについてレポートを書かせた(1回)。その後、1班4~5人のグループになり、班として1つにまとめさせた(1~2回)。その際私たちにできること、日本人としてできることなど広がりをもたせた。班での発表の準備(1回)をさせ、発表(2回)した。発表時には、他の班の発表を評価させた。	TED(日本のスーパープレゼンテーション)のアル・ゴアによる、プレゼン(気候危機の回避 15の提言)を見せ、再度、環境問題にどのような取り組みができるか、よいプレゼンの工夫、など考える時間をもった。
不明	不明	金属の比熱の測定をグループごとに実験させた。金属の種類は分からない状態で、実験結果と文献を照らし合わせて、金属を特定させた。授業展開の中で、比熱とは何かをしっかりと考えさせ、身近な所で使われている金属とその用途を説明することで比熱に対するイメージをつくらせた。その上で、演習問題を個人で取り組み、代表者に解説させ、全員で答え合わせをした。	実験プリントに、感想欄をつくりしっかりと書かせている。また授業評価アンケートも実施している。

1.5. 外国語科の事例

外国語科では、単に外国語に関する知識や能力の習得・向上を目指すだけでなく、外国語の学習を通して、日本の慣習や文化を発信したり、他国あるいは他文化を理解することをねらいとした参加型学習の事例が多く見られた。また、論争的な社会問題や国際問題が教材として取り上げられていることは、他教科（とりわけ、地歴・公民科や理科など）で挙げられた事例と共通している。

具体的な方法としては、調べ学習やレポートの作成、ジグソー法などの協調学習、デイスカッションやデイベート、プレゼンテーションなどがある。

学習主体の人数に着目すると、外国語科の特徴として、個人やグループでの学習活動とともに、他教科に比べてペアでの学習活動も多く取り入れられていることが分かる。

科目名	学年	テーマや流れ	ふりかえりのための工夫
コミュニケーション 英語基礎	1	川柳のテーマを決め日本語で作り英訳し、一人ずつ発表し、評価し、ふりかえる。	評価の高かったものを表彰し、自分とのがいをきわ立たせることにより、より深くふり返る。
コミュニケーション 英語 I	1	オバマ大統領のノーベル賞受賞について賛成か反対かをペア・グループで話し合わせ、その理由を英文で答えさせる。(文中からも探せる)オバマ大統領の核兵器廃絶の演説の原文を読ませ、それについてグループで話し合う。その後、そのテーマについて自分の意見とその理由をレポートにして提出。	なるべく活動の中でペア・グループで話し合う時間を取るようにしている。
コミュニケーション 英語 I	1	2 度の原爆を生きのびた山口さんの話をもとに、リテリング、サマリライティングをやらせて、最後に山口さんとトーク番組に招いてキヤスターとやりとりさせるというロールプレイングをさせた。	リテリングをふりかえり活動として機能させている。
コミュニケーション 英語 I	1	(1) フォッションに関する英文を読み、いろいろな表現を習得させた。(2) 流行しているファッションに関する写真を複数用意し、一枚選ばせた。(3) 選んだ理由、なぜ流行しているのかなどをスピーチさせた。(4) スピーチについて質疑応答し、相互評価させた。	ネガティブなふりかえりはしないように伝えています。
コミュニケーション 英語 I	1	サッカーの各国代表のユニフォームは、国旗に基づいたものが多いというレッスンを読ませた後、日本のユニフォームはどうかについて考えさせた。その後、知識構成型ジグソー法を用いて、「なぜ日本のユニフォームは青なのか?」についての文章を3つどれかを各自に配り、エキスパート活動を行った後にジグソー活動、クロストークを行った。	各グループが口頭でプレゼンを行った後、振り返りとして、同じ内容を書いて再現させた。プレゼンでは fluency に重きを置かせたが、振り返りでは accuracy に重きを置いた。

科目名	学年	テーマや流れ	ふりかえりのための工夫
コミュニケーション Ⅰ 英語Ⅰ	1	「外国人に紹介する日本文化」というテーマで一人2つのレポートを作成。それをもとに原稿作成させグループ内で発表。さらに良いものを選んで全体で発表させ、評価させた。	その授業時で何をつかみ、何ができるようになったかを必ず書かせて自分の授業改善につなげている。
コミュニケーション Ⅰ 英語Ⅰ	1	新種の言語を創造し、その説明を考え、グループ内で発表し合う。発表を聞き、表にまとめる。	具体的項目を挙げて、ふりかえりの時間を取る。
コミュニケーション Ⅰ 英語Ⅰ	1	JICAの教師海外研修で行ってきた「タンザニアの暮らし」をテーマに、タンザニアの人々や学校について英文の教材を作成し、子ども達に日本とタンザニアの違いについて考えさせ、タンザニアに必要な支援は何か考えさせ、発表をさせた。	グループの中でどのくらい貢献できたか、また学びあい、教えあいをすることで気づいた事は何か考えさせた。
コミュニケーション Ⅰ 英語Ⅰ	1	「学校の中のユニバーサルデザイン」をテーマに、グループごとに、校内でiPadを用いて撮影してきたものを、プロジェクトで大きく映し出し、発表させた。これまでに習った英語表現を使って、事前に原稿を作成させた。また、評価シートを用いた(自己、他己)。これらを3回の授業で実施した。	OPPを使用し自らの学びの流れを、生徒へ可視化。
コミュニケーション Ⅰ 英語Ⅰ	1	「制服を学校で禁止する」をテーマに、これまで習った表現を使って、個人で、グループで意見を出し、代表者をたんにさくした後、グループで肯定・否定に分かれて英語のダイアクトを行なう。グループごとに前で発表させる。	evaluation sheet を用いて、生徒同士の発表を数値化して点数をつけさせる。
コミュニケーション Ⅱ 英語Ⅱ	2	「持続可能な社会」をテーマに、グループごとに持続可能な社会の実現に向けて取り組みんでいる企業や個人をリサーチさせて、パワーポイントでプレゼンさせた。またALTとその他の生徒からプレゼンの内容について質問をもらい、それに対して回答させた。	ワークシートに自己評価をさせるためのルーブリックを載せている。自己評価をしているかどうかどうかも評価している。
コミュニケーション Ⅱ 英語Ⅱ	2	「医療ロボットは必要かどうか」をテーマにこれまでに習った英語表現を使って、グループごとにダイアクトの原稿を作成させた上で、ダイアクトを行った。その際には両方のグループが賛成・反対の両方の意見を考え、お互いにどのような意見が出るかを考えさせた。	活動に対してのふりかえりを評価シートを用いて実施。そして、ダイアクトを行った後、実際にテーマに対してどのような意見を持っているかを英語でまとめさせた(ライティング)。
コミュニケーション Ⅱ 英語Ⅱ	2	Pictogramをテーマにこれまで習った内容や表現を使って各目のPictogramを作成させ、それを紹介するプレゼンテーションを行った。生徒がPictogramの色・形状を発表した後、classがPictogramの意味する事(タイトル)を当てる。ALTが発表者に質問する。	リアクションシートを作成して活用。

科目名	学年	テーマや流れ	ふりかえりのための工夫
コミュニケーション Ⅱ	2	“Wrapping (包装)”について、日本の包装と日本以外の国の包装ではどんな違いがあるか、など単元の内容についてグループで話し合わせ、リーダーが意見をまとめ、全体に発表した。加えて、文法の項目(S+V+O+C)を使って自分の考えを英作文した。	自己評価、他のグループ評価をさせたプリントのチェック。
コミュニケーション Ⅲ	3	「絶滅危惧言語」をテーマに(1)言語が消滅することの意味、(2)外国語を学ぶ意味について自分やグループの意見を出すことを活動の軸においた。(導入)英語を日本の公用語にすべきかダイアベート(主題)内容理解→グループごとに文法英訳等の発表(まとめ)「外国語」「公用語」のいずれかで自由英作文。	目標設定、個人評価、ふりかえりシート。
英語表現Ⅰ	1	「This is my hero」をテーマに、プレゼンテーションの表現を使って、写真を見せながらの Show and Tell を行った。あらかじめ発表原稿を作成し、覚えてきて、4人ずつのグループになって、発表した。聞いている生徒は、発表に対して英語でコメントを行った。	生徒が自分の学習の取組でよかった点や、力がついたと思う点など、肯定感を高めるような質問を必ず1つは入れるようにしている。また、生徒のコメントを教科通信で紹介するようにしている。
英語表現Ⅰ	2	「Be a Tour Conductor」というテーマで、グループで自分たちが、行ってみたい国、紹介したい国を選び、その国についての情報をまとめる。グループで紹介したい国が重ならないように注意し、4グループ(4つの国)で発表を行った。評価に関してはルーブリック方式にし簡単に生徒が自己評価できるようにした。	教師側からの評価シートと自己評価シートは同じ。お互いにルーブリック形式の評価シートを用いて評価した。
英語表現Ⅱ	3	社会的問題を表現した写真をもとに個人で調べ学習をして3分間のプレゼンテーションをつくる。テーマの異なる3人ずつでのグループプレゼンの練習とQAやdiscussionをした後に手直しして全体でのプレゼン Peerevaluation。後にエッセイと感想の英作文。	ルーブリックを利用した評価活動と、ふりかえりの英作文。
英語会話	3	「医者と病人」という設定で、体の症状を家族に訴え、病院に行き、医師に詳しく症状を伝えるロールプレイを生徒にグループで考えさせ、演じさせた。	ロールプレイをビデオに撮影し、別のグループのロールプレイと、自分のグループのロールプレイをお互いに見せ合った。自分での振り返りや、友人からのフィードバックをもとに、次回発表がどうすればより良いものになるか、疑問点や質問等も含めて「振り返りシート」に記入させた。
英語会話	3	これまでに習った英語表現を使って、グループごとで、模造紙に「学校紹介」というテーマで発表(プレゼンテーション)を行った。5回ほどの授業で実施した。	お互いに評価し合う活動。

2. 効果のある参加型学習の活動

教員調査において、うまくいった単元で実施された学習活動の種類について尋ねた。15種類の学習活動について、単元内での実施の有無を尋ね、その実施主体について「生徒3名以上のグループ」「生徒2名」「生徒個人」のいずれかを選択してもらった。

実施された学習活動として多く挙げられたのは、「生徒があるテーマについて問題演習や課題解決に取り組む活動」(69.0%)、「生徒が発表する活動(プレゼンテーション)」(68.3%)、「生徒同士の議論や話し合い(ディスカッション)」(67.7%)などであった。

これらの学習活動について、どのような学習活動にどのように取り組むと効果が高いのかを検討するため、実施主体による参加型学習の効果の違いを調べた。具体的には、15種類の学習活動について、「生徒3名以上のグループ」「生徒2名」「生徒個人」で実施した場合の効果(参加型学習の効果について尋ねた25項目の加算平均)の平均値を比較した。その結果、全体として3名以上のグループで取り組んでいる単元ほど効果を実感しており、そのなかでも「(生徒3名以上のグループで)生徒が学習について客観的にふりかえる活動」(M=3.787)、「(生徒3名以上のグループで)生徒が学習について評価・採点する活動」(M=3.776)など、グループで学びを客観的に認知する活動について効果を実感していることがわかった。

表4 単元で実施された学習活動とその主体

項目	実施の主体						実施しなかった		有効回答 度数	無効回答 度数	無回答 度数	合計 度数
	生徒3名以上の グループ		生徒2名		生徒個人		度数	%				
	度数	%	度数	%	度数	%						
生徒が課題を発見したり、設定したりする活動	1,966	29.4	248	3.7	1,040	15.5	3,441	51.4	6,695	17	765	7,477
生徒があるテーマについて図書館やコンピュータを利用したり、聞き取り調査をしたりして調べる活動	978	14.5	100	1.5	862	12.8	4,806	71.2	6,746	11	720	7,477
データを整理・分析する活動	1,699	25.2	230	3.4	994	14.7	3,824	56.7	6,747	18	712	7,477
生徒が自分の意見を小論文やレポートなどにまとめる活動	1,348	20.0	159	2.4	2,165	32.1	3,082	45.6	6,754	23	700	7,477
生徒があるテーマについて問題演習や課題解決に取り組む活動	3,113	45.6	409	6.0	1,191	17.4	2,115	31.0	6,828	23	626	7,477
生徒が実験(実験室などでの)や観察をする活動	979	14.5	133	2.0	197	2.9	5,428	80.6	6,737	10	730	7,477
生徒が役割を演じ、体験する活動(ロールプレイング)	690	10.3	361	5.4	147	2.2	5,528	82.2	6,726	8	743	7,477
生徒が学校外の施設を見学する活動	263	3.9	19	0.3	99	1.5	6,302	94.3	6,683	11	783	7,477
生徒が発表する活動(プレゼンテーション)	3,080	44.9	372	5.4	1,228	17.9	2,175	31.7	6,855	28	594	7,477
生徒同士が討論する活動(ディベート)	1,576	23.3	206	3.1	133	2.0	4,838	71.6	6,753	9	715	7,477
生徒同士の議論や話し合い(ディスカッション)	3,922	57.1	490	7.1	239	3.5	2,215	32.3	6,866	19	592	7,477
生徒同士で意見を出し合う活動(ブレインストーミング)	3,598	52.7	521	7.6	372	5.4	2,335	34.2	6,826	15	636	7,477
生徒が教壇にたつて生徒の前で解説講義をする活動	1,378	20.3	146	2.2	835	12.3	4,417	65.2	6,776	13	688	7,477
生徒が学習について評価・採点する活動	1,144	16.9	234	3.5	1,382	20.4	4,013	59.2	6,773	12	692	7,477
生徒が学習について客観的にふりかえる活動	1,141	16.8	173	2.6	2,041	30.1	3,417	50.5	6,772	9	696	7,477

(注) 1. 教員調査の結果による。

2. 最もうまくいったと思われる単元で実施された学習活動について、「生徒3名以上のグループ」「生徒2名」「生徒個人」「実施しなかった」の選択肢から、あてはまるものを1つ選んでもらう形式で尋ねた(単一選択)。

表5 単元で実施された学習活動とその主体による効果の実感の違い

項目	実施の主体						実施しなかった	
	生徒3名以上のグループ		生徒2名		生徒個人			
	度数	効果の 平均値	度数	効果の 平均値	度数	効果の 平均値	度数	効果の 平均値
生徒が課題を発見したり、設定したりする活動	1,174	3.747	151	3.652	588	3.644	1,540	3.467
生徒があるテーマについて図書館やコンピュータを利用したり、聞き取り調査をしたりして調べる活動	620	3.755	69	3.614	493	3.704	2,284	3.532
データを整理・分析する活動	996	3.729	137	3.575	554	3.648	1,793	3.513
生徒が自分の意見を小論文やレポートなどにまとめる活動	807	3.749	105	3.654	1,192	3.643	1,380	3.470
生徒があるテーマについて問題演習や課題解決に取り組む活動	1,602	3.679	205	3.600	664	3.603	1,033	3.469
生徒が実験（実験室などでの）や観察をする活動	521	3.629	69	3.567	109	3.589	2,768	3.591
生徒が役割を演じ、体験する活動（ロールプレイング）	421	3.771	204	3.609	86	3.582	2,750	3.571
生徒が学校外の施設を見学する活動	182	3.757	14	3.629	73	3.665	3,169	3.587
生徒が発表する活動（プレゼンテーション）	1,680	3.692	205	3.551	659	3.599	990	3.451
生徒同士が討論する活動（ディベート）	933	3.742	130	3.666	88	3.652	2,320	3.539
生徒同士の議論や話し合い（ディスカッション）	2,058	3.683	252	3.612	140	3.553	1,085	3.448
生徒同士で意見を出し合う活動（ブレインストーミング）	1,879	3.685	253	3.635	206	3.596	1,168	3.453
生徒が教壇にたって生徒の前で解説講義をする活動	791	3.740	87	3.634	445	3.648	2,167	3.538
生徒が学習について評価・採点する活動	701	3.776	135	3.632	697	3.653	1,949	3.516
生徒が学習について客観的にふりかえる活動	697	3.787	113	3.640	1,043	3.659	1,633	3.480

(注) 1. 教員調査の結果による。

2. 最もうまくいったと思われる単元で実施された学習活動の効果について、参加型学習の効果について尋ねた25項目の加算平均を算出した。効果の値域は1~5。

3. 生徒の進路先による学校タイプとの関連

3.1. 生徒の進路先による学校タイプの分類

生徒の進路先の割合についてクラスタ分析を行い、学校を4つのタイプに分類した。各タイプの進路先の割合の平均を図示したものが図2である。各タイプの生徒の進路先の特徴から、それぞれ「難関進学校」「中堅進学校」「中堅校」「進路多様校」と命名した。

難関進学校とは、四年制大学への進学が多いが、難関大学受験を目指す進学準備も多い学校である。中堅進学校とは、四年制大学進学が約4分の3を占め、かつ短期大学、専修・各種学校への進学を含めると約9割となる学校である。中堅校とは、四年制大学、短期大学への進学が約半数で、専修・各種学校、就職も約半数である学校である。進路多様校とは、就職が約半数を占める学校である。

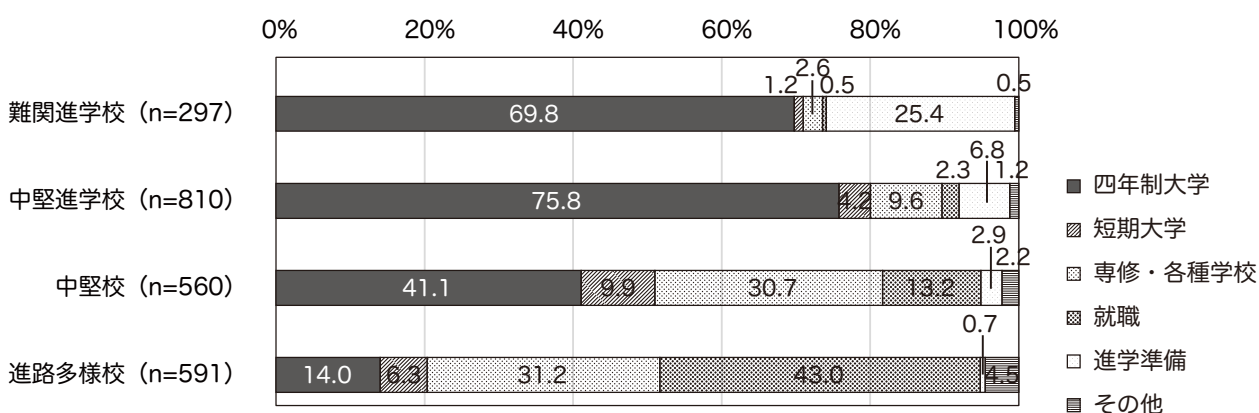


図2 生徒の進路先による学校タイプとその内訳

(注) 1. 学校タイプは2015年度校長調査による。

3.2. 学校タイプによる参加型学習実施率の違い

学校タイプによって参加型学習への取り組み方が異なるかどうか検討した。その結果、学校タイプによって参加型学習の実施率は有意に異なっていた ($\chi^2(3)=19.270, p<.001$)。調整済み標準化残差より、「難関進学校」「中堅進学校」「進路多様校」での実施率が48.8%~50.9%であるのに比して、中堅校のみ44.0%と実施率がやや低いことがわかった。ただし、中堅校では、「ここ数年で取り組むことを検討している」学校も36.3%と他の学校タイプより多く、これから参加型学習の実施が増えていく学校タイプであると考えられる。

表6 学校タイプによる参加型学習への取り組み方の違い

項目	難関進学校		中堅進学校		中堅校		進路多様校		合計	
	度数	%	度数	%	度数	%	度数	%	度数	%
今後取り組む見込みはない	31	3.1	75	2.7	74	3.8	78	4.0	258	3.3
ここ数年間で取り組む予定はない	145	14.4	340	12.1	271	13.8	248	12.6	1,004	13.0
ここ数年間で取り組むことを検討している	290	28.8	919	32.8	713	36.3	643	32.8	2,565	33.2
ここ数年間で取り組む具体的な計画が進行中である	29	2.9	77	2.8	43	2.2	36	1.8	185	2.4
すでに取り組んでいるが、今後は縮小していく予定である	3	0.3	6	0.2	4	0.2	9	0.5	22	0.3
すでに取り組んでおり、今後も維持していく予定である	274	27.2	690	24.7	477	24.3	535	27.3	1,976	25.5
すでに取り組んでおり、今後はより充実させていく予定である	236	23.4	692	24.7	384	19.5	414	21.1	1,726	22.3
すでに取り組んでいる	513	50.9	1,388	49.6	865	44.0	958	48.8	3,724	48.1
有効回答数	1,008	100.0	2,799	100.0	1,966	100.0	1,963	100.0	7,736	100.0

- (注) 1. 参加型学習への取り組み方は教科主任調査の結果、学校タイプは2015年度校長調査による。
 2. 「すでに取り組んでいる」と回答した割合の合計を実施率としている。

3.3. 学校タイプによる教科主任の働きかけの違い

学校タイプにより、参加型学習推進に向けた教科主任の働きかけが異なるかどうかを検討した。学校タイプごとの教科主任の働きかけの分散分析の結果、いずれの働きかけにおいても有意な差が見られた (AL方針の明確化 : $F(3, 1281)=5.076, p<.01$; ALへの動機づけ : $F(3, 1262)=7.271, p<.001$; 教科でのチームづくり : $F(3, 1268)=5.149, p<.01$; ALの質の点検 : $F(3, 1275)=10.012, p<.001$; 学習機会の支援 : $F(3, 1274)=4.571, p<.01$; 役職を越えた教師間コミュニケーション : $F(3, 1281)=5.754, p<.01$)。

差の効果量を見ると「ALへの動機づけ」($\eta^2=.017$)、「ALの質の点検」($\eta^2=.023$)の差が上位2つであり、多重比較の結果、「ALへの動機づけ」において中堅進学校が中堅校よりも高く、「ALの質の点検」で進路多様校が、難関進学校、中堅進学校、中堅校よりも高かった。

表7 学校タイプによる教科主任の働きかけの違い

項目	難関進学校			中堅進学校			中堅校			進路多様校		
	度数	平均値	標準偏差	度数	平均値	標準偏差	度数	平均値	標準偏差	度数	平均値	標準偏差
AL方針の明確化	196	2.52	1.050	587	2.60	1.074	243	2.29	1.006	256	2.48	1.032
ALへの動機づけ	193	3.50	0.891	579	3.65	0.838	237	3.35	0.921	254	3.52	0.866
教科でのチームづくり	193	3.70	0.737	580	3.79	0.726	241	3.58	0.835	255	3.64	0.760
ALの質の点検	194	2.65	0.838	584	2.76	0.867	243	2.60	0.859	255	2.98	0.819
学習機会の支援	194	2.84	0.896	583	2.93	0.899	243	2.70	0.886	255	2.74	0.918
教員同士の授業実践の公開	195	3.91	1.064	587	3.96	1.119	245	3.84	1.176	256	3.63	1.220

- (注) 1. 教科主任調査の結果による。

4. 2015年度から2016年度の間に参加型学習に取り組むようになった教科の特徴

本調査は縦断的調査であり、2015年度調査では全国の高等学校3,893校から2,414校、11,486名の教科主任の回答があり、2016年度は回答校2,414校に調査し1,794校、8,680名の教科主任から回答があった。ここでは、2015年度調査時点から2016年度調査時点にかけての参加型学習への取り組み方の変化について検討する。

2015年度調査時点で参加型学習に取り組んでいなかったが、1年後の2016年度調査時点で参加型学習に取り組むようになった教科の特徴について、取り組むようになった教科とそうでない教科にはどのような違いがあるか、t検定やカイ二乗検定によって検討した。

4.1. カリキュラム・マネジメント

分析の結果、いくつかの変数において有意な差が見られたが、ここでは有意な変数が多かった学校全体におけるカリキュラム・マネジメント（教育課程の編成、実施、評価、改善）、教科におけるカリキュラム・マネジメント（指導計画や教育内容の設計、実施、評価、改善）の変数群について、結果を報告する。

t検定の結果、カリキュラム・マネジメントの変数群については、学校全体では「教育課程を評価・改善する取り組み」「各教員が自分の授業を評価・改善する仕組み」「評価・改善に向けての一致協力」「校長による働きかけ」において5%水準で有意であった(学校教育目標の意識: $t(4277)=-1.550$, n. s.; 教育課程を評価・改善する取り組み: $t(4273)=-2.780$, $p<0.01$; 各教員が自分の授業を評価・改善する仕組み: $t(4290)=-5.038$, $p<0.001$; 評価・改善に向けての一致協力: $t(4284)=-3.470$, $p<0.001$; 校長による働きかけ: $t(4289)=-2.370$, $p<0.05$)。

また、教科では、「学校教育目標の意識」「教育課程を評価・改善する取り組み」「各教員が自分の授業を評価・改善する仕組み」「評価・改善に向けての一致協力」「校長による働きかけ」において5%水準で有意であった(学校教育目標の意識: $t(4343)=-2.043$, $p<0.05$; 教育課程を評価・改善する取り組み: $t(4321)=-5.773$, $p<0.001$; 各教員が自分の授業を評価・改善する仕組み: $t(4336)=-5.632$, $p<0.001$; 評価・改善に向けての一致協力: $t(4328)=-3.644$, $p<0.001$; 校長による働きかけ: $t(4339)=-2.896$, $p<0.01$)。

すなわち、教科におけるカリキュラム・マネジメントだけでなく、学校全体でカリキュラム・マネジメントできているかどうか、教科での参加型学習の実施と関連していた。したがって、教科だけでなく学校全体でカリキュラム・マネジメントに取り組むことも同様に重要であると考えられる。

表8 学校全体におけるカリキュラム・マネジメントと実施の変化

学校全体でのカリキュラム・マネジメント	実施の変化	度数	平均値	標準偏差
学校教育目標の意識	無→無	2,774	4.17	0.602
	無→有	1,505	4.20	0.600
教育課程を評価 改善する取り組み	無→無	2,772	2.82	0.772
	無→有	1,503	2.89	0.793
各教員が自分の授業を評価 改善する仕組み	無→無	2,779	3.97	0.844
	無→有	1,513	4.11	0.809
評価 改善に向けての一致協力	無→無	2,778	3.74	0.622
	無→有	1,508	3.81	0.629
校長による働きかけ	無→無	2,779	4.50	0.600
	無→有	1,512	4.55	0.589

(注) 1. 2015年度校長調査の結果及び2016年度の教科主任調査の結果による。有意確率はt検定による。

表9 教科におけるカリキュラム・マネジメントと実施の変化

教科でのカリキュラム・マネジメント	実施の変化	度数	平均値	標準偏差
学校教育目標の意識	無→無	2,814	3.92	0.751
	無→有	1,531	3.96	0.718
教育課程を評価 改善する取り組み	無→無	2,800	3.03	0.775
	無→有	1,523	3.17	0.741
各教員が自分の授業を評価 改善する仕組み	無→無	2,805	3.67	0.850
	無→有	1,533	3.82	0.811
評価 改善に向けての一致協力	無→無	2,802	3.56	0.737
	無→有	1,528	3.65	0.707
校長による働きかけ	無→無	2,810	3.95	0.888
	無→有	1,531	4.03	0.823

(注) 1. 2015年度及び2016年度の教科主任調査の結果による。有意確率はt検定による。

4.2. 学習環境の整備

2015年度調査の結果から、参加型学習実施上の悩みとして、「施設・設備が足りない」という悩みを抱えていることがわかった。そこで、学校での施設・設備の整備状況と、2015年度から2016年度の1年間で参加型学習を実施するようになったかどうかということの間にどのような関係があるかを検討するため、実施の変化によるICT等学習環境の整備状況の違いをt検定によって比較した。

分析の結果、ICT等学習環境の整備状況については、すべての変数において有意な差は見られなかった ($t(4105)=-0.441$, n. s.; $t(3558)=-0.517$, n. s.; $t(4037)=-0.124$, n. s.; $t(3751)=-0.517$, n. s.; $t(4074)=-1.075$, n. s.; $t(3790)=1.485$, n. s.; $t(3642)=0.645$, n. s.; $t(3811)=0.443$, n. s.)。この結果から、実施の変化と学習環境の整備状況との間にはあまり関連がないことがわかった。すなわち、2015年時点でのICT等の施設・設備の台数は、2016年時点で参加型学習に取り組むようになるかどうかにかかわらず、施設・設備の台数が多いからといって参加型学習に取り組むようになるわけではないということである。

表 10 学習環境の整備状況と実施の変化

学習環境の整備状況	実施の変化	度数	平均値	標準偏差
コンピュータ(生徒用)	無→無	2,679	84.06	104.795
	無→有	1,428	85.63	115.387
うちタブレット型コンピュータ	無→無	2,288	13.72	103.716
	無→有	1,272	15.62	108.280
うちインターネットに接続されたコンピュータ	無→無	2,631	77.99	102.811
	無→有	1,408	78.42	108.723
実物投影機(書画カメラ)	無→無	2,422	2.50	4.949
	無→有	1,331	2.59	4.874
プロジェクタ	無→無	2,657	9.13	9.813
	無→有	1,419	9.48	9.612
電子黒板	無→無	2,455	1.97	5.829
	無→有	1,337	1.68	5.143
グループ学習室	無→無	2,353	1.58	2.635
	無→有	1,291	1.52	2.763
デジタル教科書	無→無	2,458	0.07	0.252
	無→有	1,355	0.06	0.245

(注) 1. 2015年度校長調査の結果及び2016年度の教科主任調査の結果による。

2017年8月9日 発行

高等学校におけるアクティブラーニングの視点に立った
参加型授業に関する実態調査 2016
第三次報告書

編集・発行 東京大学 大学総合教育研究センター 中原淳研究室
〒113-0033 東京都文京区本郷 7-3-1