

# アクティブ・ラーニングの概念と社会科授業改善の考察

川野 哲也

## Consideration of the concept “Active Learning” and improvement of Social Studies Lesson

Tetsuya KAWANO

### 1. はじめに

教育課程の基準である学習指導要領は10年おきに改訂が行われている。平成29年12月に行われた改訂は非常に大規模なものとなった。これまで教育目標と教育内容についての規定が殆どであったが、今回は教育方法を含め教育課程全体での体系化を目指しており、その中にアクティブ・ラーニングについての言及がある。現在、書店にはアクティブ・ラーニングについての数多くの関連本が並ぶ。教育関係の学会や教員向けの研修会においても、アクティブ・ラーニングはよく取り上げられるテーマとなっている。

アクティブ・ラーニングという言葉が使用されるようになったのは2000年代後半からで、当初は大学の授業改善においてであった。大学の授業といえば一方的な講義形式の授業が多く、FD研修会の浸透とともにアクティブ・ラーニングが重視されてきたのである。平成24年の中央教育審議会答申『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～』の際には、アクティブ・ラーニングは次のように定義された。

「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。」<sup>1)</sup>

高等教育において積極的に議論されてきたアクティブ・ラーニングを、初等中等教育においても実施することを求めたのが今回の学習指導要領の改訂である。この点で多くの論者は疑問に思うであろう。中学校や高校の場合は、受験を意識するため一方的な講義になってしまうということは有り得ることであるが、しかし小学校は、これまでもアクティブだったと言えるのではないか。アクティブ・ラーニングという新しい言葉を用いてはいるが、実際には体験学習やグループワークの機会を増やすということを指しているのではないか。これまでの教育のあり方のどこをどのように変えようとしているのか。

改訂に際しては文部科学省の中央教育審議会でかなりの時間と労力を使って審議された。一枚で分かるように図式化したり、イメージが出来るように要点が記述されたりしているが、それでも分かりにくい。それは、どこに新しさがあるのかが見えにくいからであろう。これまでの教育

のあり方と同じなのか、異なるのか。異なるとすればどこがどのように異なるか。書店にはアクティブ・ラーニングの関連本が並ぶが、そこに書かれてあることと、文部科学省が示しているアクティブ・ラーニングは同じか。文部科学省は、学習指導要領において「アクティブ・ラーニング」を「主体的・対話的で深い学び」と言い換えたが、それはたんなる和訳、同一のものを指すのだろうか。いくつかの優れた議論<sup>2)</sup>はあるが、全体的に見てアクティブ・ラーニングという議論の全体像は、曖昧なままである。

本論では、いささか試論的ではあるが、手にとることが出来るいくつかの資料をもとに、アクティブ・ラーニングをめぐる議論の全体像を整理してみたい。特に、中央教育審議会での審議過程を読み取ることで、現在の教育課程改革の意味について考察する。さらに社会科授業を構想することで、実際的な側面から課題を明らかにしてみたい。改革で示されているアクティブ・ラーニングの取組が最も分かりやすく展開するのが、社会科だと思われたためである。

## 2. アクティブ・ラーニングの理論

アクティブ・ラーニングの定義からすれば、それこそ殆どの授業理論や授業実践がアクティブ・ラーニングに含まれるであろう。これまで教師や研究者たちも様々な実践的な研究に取り組んできた。上田薫の問題解決学習、有田和正の授業、小西正雄の出力型授業、渡部淳の獲得型授業、佐藤学の「学びの共同体」論、反転学習、等、様々な理論や実践が提示されてきており、その全てが、深い学びと同時に、アクティブな学びを目指してきたと言ってよい<sup>3)</sup>。

本論では西川純と小林昭文の二人について焦点を当ててみたい。というのも、現在では顕著にアクティブ・ラーニングという名称を使用しているのは彼らであり、また彼らの議論は多くの教員に影響を与えてきていると考えられるためである。

西川純による『週イチでできる！アクティブ・ラーニングの始め方』<sup>4)</sup>を取り上げ、ここで提案されていることを整理してみる。授業は、①資料と課題を提示して指示を出すという段階、②子どもたちが相互に教え合いながら活動する段階、③終わった後での振り返り（評価）の段階という三つの段階を経る。当然ながら活動の時間②が圧倒的に長い。子どもに与える課題は、基本的にはこれまで自習課題としていたもの、あるいはテスト問題から作成した課題である。一般的にテストでは答えを求める課題が多いが、ここでは「なぜそのような答えになるのかを説明する」という形の課題にする。課題の難易度は、クラスのうち5人が10分程度で解ける程度のレベルである。というのも、その5人が残りの時間に他の子に教えていくからである。それゆえ学習課題は、時間内に全員が到達できるような基礎的なレベルということになる。活動に際しては特にグループを定めることなく、教室内を自由に移動することを奨励する。出来た子が出来ていない子に教え、さらに出来た後は他の子に教えていく。

このような学びが成立するためには冒頭の段階で十分に授業の趣旨を説明しておくことが必要となる。西川は「アクティブ・ラーニング開始のための語り」としている。学校は「いろいろな人と付き合い、その人たちの力を借りて、自分もわかり、できるようになる能力を学ぶところ」である。教師が教えてしまえば子どもたちが学び合うことをしなくなる。そのために教師は教えることを我慢する。「この授業では、絶対に1人も見捨ててはいけません」等と語る。活動が終

了し、その時点で全員が分かっていたらそれを喜ぶ。時間は厳守であり、延長はしないのである。もし何人かの子どもが理解していなかったとしても、その課題はそこまでで終了である。これは一見すると子どもを見捨てているかのようにも見えるが、決してそれを放置するわけではない。最後の振り返りの段階において重視するのは、今回の活動について真剣に取り組んだかどうかである。「君たちの行動は人として正しかっただろうか」と問いかけることである。何人かが到達しなければ「残念ながら全員達成ができませんでした。何かが足りなかった。」等と語りながら、空き時間での復習を促す。こうしたことが分かれば、次からは一人も見捨てないように努力するのであろう。子どもたちをやる気にさせるのは時間がかかるのである。

活動の時間において、教師は一斉指導や全体への解説はしない。苦手な子に声をかけたり、励ましたりするという仕事もしない。それは子どもたちに委ねていくのである。教師の仕事はむしろ集団としてうまく機能するかどうかに向けられる。例えば間違っただけの子を見かけた場合には「あれ～それでいいのかな～ このクラスにはそれが間違っていることを理解している人があるんだけど」とつぶやいたり、いい加減に取り組んでいる様子が見えたら「この授業では全員が本当にわかることを目指しているんだよ」と語ったりする。集団全体がクラスの子を見捨てないという理念に向かっているかどうかを問いかけながら活動を促していくのである。

次に小林昭文の『アクティブラーニング入門2』を取り上げる<sup>5)</sup>。ここでも大きな流れは固定的である。最初の15分間に教えるべき内容を短く簡潔に詰め込んで説明する。その後問題演習を35分間とり、確認テストと振り返りで15分間を取るというものである。同じパターンであることによって生徒はその授業の流れに合わせて取り組むようになるという。最初の説明は、短く、細かな説明を省略する形で行う。資料を配布し、自ら調べれば分かるようにする。丁寧に説明すればするほど生徒は理解しなくなってしまう。重要な箇所を省略するなど説明が不足気味になった際には、むしろ生徒は意欲的に調べていくという。問題演習で何を導き出すのかその目標を明示し、進行役などの役割分担、さらには時間制限を示す。問題演習の際には、途中で講義を入れたり、質問に答えたり、褒めたりしない。それらは、先生への依存を強め自主的な学びを阻害するためである。生徒たちは自らの意思で「困ったら助けを求め」「困っている友達に支援をしていく」方が楽しいと感じるようになるという。最後に確認テストを行う。採点方法は「おおむね合っていれば丸、間違えに気がいたら直してあげて丸、途中で終わっていたらそこまでが正しければ丸」となっており、最終的には全員が満点になるようにしている。学習態度についての振り返りをリフレクションカードに記入する。殆どの生徒が「Aさんが教えてくれたので私も満点取れた、ありがとう」という感謝の言葉になるという。

こうした授業がうまくいくためには授業開始前の態度目標が重要である。「科学者になる」「科学的対話力の向上」等の目標を授業開始前のスライドに表示し、「しゃべる、質問する、説明する、動く（席を立って立ち歩く）、チームで協力する、チームに貢献する」という目標を毎回提示するという。「科学者にとってはチームで協力し、みんなで話し合い、考えて問題を解決する力が重要なんです」等と声をかける。

西川純と小林昭文の議論をまとめてみよう。予め課題や資料を教卓等に設置し、制限時間を予告し、子どもたちの活動の時間を確保する。活動の間、教師は内容についての説明はしない。教

師の指導は個人に対してではなく集団全体に対して行い、学習内容に対してというよりも心構えなどの学習態度に対して行う。班やグループは固定せずに、自由な移動、つぶやきや相談を認める。理解の早い一部の子が他の子に教えるということを促す。内容は教科書レベルあるいは全員が確実に到達できるレベルであり、授業の終わりに全員が理解できたという形を作り上げる。「発表」(特定の子が全員に向けて発表する)という形式はとらずに、各自が理解できたかどうかを重視する。彼らの関心は、子ども一人ひとりの学びのプロセスというよりはむしろ、その学びを成立させるための環境や仕組みの方にあると言える。一人ひとりの学びが多様に動けるように、授業プロセスは大きな枠で固定化していると言ってもよい。時間や条件の枠を固定し、学びの態度についての一般的な説教を行うことによって、自由で意欲的な学習が可能になると彼らは考えている。

### 3. 文部科学省中央教育審議会での議論

平成26(2014)年11月20日、文部科学大臣(下村博文)は、中央教育審議会に対して諮問を行った<sup>6)</sup>。大臣の諮問を受け中央教育審議会、特に初等中等教育分科会内の教育課程部会、さらには教育課程企画特別部会において審議が行われた。企画特別部会が14回を終えた段階(平成27年8月)で、それまでの議論の成果が「教育課程企画特別部会 論点整理」(以下「論点整理」と表記する)として公表された<sup>7)</sup>。その後は、学校段階等別部会及び教科等別ワーキンググループで検討が進められ、その進捗状況を踏まえながらさらに企画特別部会で審議が続けられた。その審議の成果が、平成28年12月、中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」(以下「答申」と表記する)として発表された<sup>8)</sup>。パブリックコメントを経て、翌年3月に新しい学習指導要領(高校は平成30年3月に改訂の予定)が発表された。以下議事録を中心に検討する。なお議事録はwebサイトによる<sup>9)</sup>。引用が煩雑になってしまうため、教育課程部会を「課程」、教育課程企画特別部会を「企画」と表記し、開催回数を数字で示すことにした。引用に際しては一部文体を整えた箇所がある。

#### 1) 諮問の方向性

まずは諮問の内容を確認しておこう。諮問では、生産年齢人口の減少、グローバル化の進展や技術革新、社会構造や雇用環境の変化などの社会変化に対応することが示される。これまでも学校教育法30条2項に示された学力三要素をバランスよく育てることを目指して改革を行ってきた。しかしながら自分の考えを根拠や理由を示しながら述べることや自己肯定感や学習意欲、社会参画の意識が低いことなど、いくつかの課題があるという。それゆえ「基礎的な知識・技能を習得するとともに、実社会や実生活の中でそれらを活用しながら、自ら課題を発見し、その解決に向けて主体的・協働的に探究し、学びの成果等を表現し、更に実践に生かしていけるようにすることが重要」だと指摘する。ここでは「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」のことを「アクティブ・ラーニング」と呼ぶ。

さらに諮問では、教育目標・内容と学習・指導方法、学習評価の在り方を一体としてとらえる

学習指導要領の在り方を検討すること、これからの時代を生き抜くための資質・能力をどのように構造化するか、アクティブ・ラーニングの具体的な在り方についてどのように考えるかについて検討するように求めている。

この諮問には大きく二つの方向性が含まれているように思われる。一つは現行制度では不十分だった点を改善し、社会の変化に対応した新しい教育制度に改めるという点、一つはこれまでの教育制度の中に教育方法という点を入れ、整合性や一貫性等、一体としてとらえ直すという点である。新しいものを取り入れるのか、これまでのものをつなげるのか。この二つの方向性はある意味では矛盾したものとなっており、それが今回の改訂の方向性を複雑なものにしているように思われる。

## 2) 現行制度の範囲を越えるか

アクティブ・ラーニングにおいてまず議論になるのは、中学校や高等学校についてである。中学や高校で一方的な講義形式の授業が多いのはなぜであろうか。それは主として進学や受験を意識しているためであり、教科書を網羅的に覚えることが合格には欠かせないためである。アクティブ・ラーニングとは自ら調べたり、話し合ったりする活動である。アクティブ・ラーニングの実施には膨大な時間が必要となるため、現行の教育内容の「削減」ということが一つの論点として浮かび上がるのである。

審議では様々な意見が出された。歴史は暗記物だという思いが強く、なかなかそこから脱却できないということ〔企画1 油井委員〕、現在高等学校では多くの知識を教えることになっているため、アクティブ・ラーニング実施は難しいという意見〔課程 92 宮本委員〕、アクティブ・ラーニングの実施のためには、教科書が変わらなければならないという意見〔企画4 松川委員〕、アクティブ・ラーニングの実施に際しては時間がかかるのだけれども、学び方が身に付くことによって学習の速度が速くなるという見方〔企画6 奈須委員〕、教育内容の削減ではなく、科目数を大胆に減らし、統合化してはどうかという意見〔企画8 上田委員〕等、様々な意見が出されている。

企画特別部会における平川委員の指摘は興味深い。子どもの主体的な学びが重要だと言われているが、様々な理由で主体性が阻害されていると平川委員は指摘する。

「まず主体性を阻むものその1としまして、学習指導要領そのものです。こう言ってしまいますと元も子もないと申しますか、今このように議論しているにもかかわらず、大変失礼で勉強不足な言い方かもしれませんが、皆で同じことを、同じ時期に、同じペースで学ぶということ自体が主体性に結び付かないと私自身は思います。学ぶ内容に対して、例えば内容に系統性を持たせるという点において必要かもしれませんが、この学齢で皆が同じペースで学ぶということが主体的であるとはどう考えても無理があるように思います。」〔企画2 平川委員〕

なお平川委員は企画特別部会8回においても、「学習指導要領自体が、全国的に津々浦々統一するということが実はもうおかしいんじゃないか」と指摘している。

アクティブ・ラーニングは知識を網羅的に習得することよりも、知識技能を活用して、課題解決につなげるということの方に比重を置く。その際に、学習指導要領で示している教育内容を網羅的に正しく教えようとすれば、アクティブ・ラーニングの余地は減ってくるであろう。奈須委

員がこれまでの議論をまとめて次のように指摘する。

「今後どこかでは議論すべき必要があるんだろうと思うんですけども、そうなったときに、現行指導要領で盛られているような網羅的な指導内容知識の体系、その網羅的な知識の量を維持する必要があるのか、維持できなくなるのか、維持しなくてもいいのか、結局資質・能力の育成をするとか、アクティブ・ラーニングに持っていくというときには、やっぱり総量をどうするか、内容の総量は減らさざるを得ないという議論になるのか、ただ、これは10年指導要領に対して学力低下批判が起きたことそのものでもありますから、このことに対してどう挑むのか、総量を少し減らしたとしても、学力低下のそしりを受けたくないようなロジックが作れるのか、このあたり、あるいはこういう知識というのはやっぱり重要ですので、どんな意味でも。」〔企画12 奈須委員〕

論点整理の際には内容削減については触れられず、それ以降も議論が続けられた。アクティブ・ラーニング等を取り入れていく場合には、教科内容の精選や選択化によって余裕を持たせることが必要だという意見〔企画15 三浦委員〕、内容の縮減や構造化が必要だという意見〔企画15 奈須委員〕もある。

ここで文部科学大臣（馳浩）からのメッセージ「教育の強靱化に向けて」が発表された<sup>10)</sup>。ここには「『ゆとり教育』か『詰め込み教育』かといった、二項対立的な議論には戻らない。知識と思考力の双方をバランスよく、確実に育むという基本を踏襲し、学習内容の削減を行うことはしない」とある。このメッセージは、企画特別部会の第16回の最後に追加資料として配布された。内容を削減し、新しい時間を確保した上でそこでアクティブ・ラーニングを実施するのではなく、今までの授業を改善していくことで実施するということが示された。それ以降は、内容削減をしないという方向でまとめられていく。

その後、答申では「様々な資質・能力は、教科等の学習から離れて単独に育成されるものではなく、関連が深い教科等の内容事項と関連付けながら育まれるものであることや、資質・能力の育成には知識の質や量が重要であり、教科等の学習内容が資質・能力の育成を支えていることが明らかになってきている」とされ、「こうした考えに基づき、今回の改訂は、学びの質と量を重視するものであり、学習内容の削減を行うことは適当ではない」と示された（1部6章）。

アクティブ・ラーニングの実施のためには、時間的ゆとりが必要である。しかしながら教育内容の削減は行われず、現行の授業を改善していくということが示された。受験や進学のために膨大な量の知識を習得しなければならないという点については、完全に棚上げされたわけではない。現在は高大接続の中で議論が進んでいる。今回の学習指導要領改訂に合わせて新しい形での入学試験が行われることになっており、今後の進展によっては大きく変革することが期待される<sup>11)</sup>。

### 3) アクティブ・ラーニングは特定の型か

審議が始まった当初、高木委員が次のように述べた。

「講義一辺倒ではなくて、学習者が参加しながら能動的に学ぶということは非常に大事なことでありますので、指導方法は改善しなくてはいけないのですが、余りにその指導方法だけを明示化すると固定的な指導方法がまん延し、その前に子供の現状や実態があり、教育内容に併せて指導法が生まれてこなければならないはずなのに、例えば『ねばならない』という状況が現状とし

て出てきているわけです。特に指導主事の指導方法によって、この教科はこういう指導をしなければいけないというような固定的な指導方法が出てきてしまっている。ですから『アクティブ・ラーニング』というのは基本的には賛成で、指導方法を考えなければいけないのですが、まず、学習者ありきという観点を是非考えていかないと、固定的な学習指導方法によって非常に狭まった、偏った学習指導が行われているということに対して危惧しておりますので、しなやかな指導方法を考えていく必要があると考えております。』〔課程 90 高木委員〕

このような意見は多い。他にも、アクティブ・ラーニングの形だけに着目するべきではないという意見〔課程 92 福田委員〕、子どもたちに分かりやすく説明するということが依然として重要な方法であるにもかかわらず、それがやっつけにはいけないことだと誤解されているのではないかという意見〔企画 10 市川委員〕もある。大臣の諮問以来、全国の学校や教育委員会でアクティブ・ラーニングについての研究が行われているが、今までのやり方では不十分であるから新しい方法に変えるべきだ、というとらえ方がされているようである。その点について、それは間違いであり、これまでの教育方法でも優れた点を否定するべきではないという意見〔課程 94 荒瀬委員〕もある。

アクティブ・ラーニングという特定の型だけが奨励され、それ以外の方法が否定されるということに対して、多くの論者が危惧を抱いている。重要なことは授業形態ではなく、子どもがアクティブに学ぶかどうかだ、という議論が大勢を占めていく。こうした議論がそのまま、論点整理に含められることとなった。論点整理には次のような記述がある。

「昨年 11 月の諮問以降、学習指導要領等の改訂に関する議論において、こうした指導方法を焦点の一つとすることについては、注意すべき点も指摘されてきた。つまり、育成すべき資質・能力を総合的に育むという意義を踏まえた積極的な取組の重要性が指摘される一方で、指導法を一定の型にはめ、教育の質の改善のための取組が、狭い意味での授業の方法や技術の改善に終始するのではないかといった懸念などである。我が国の教育界は極めて真摯に教育技術の改善を模索する教員の意欲や姿勢に支えられていることは確かであるものの、これらの工夫や改善が、ともすると本来の目的を見失い、特定の学習や指導の『型』に拘泥する事態を招きかねないのではないかと指摘を踏まえての危惧と考えられる。」

その上で教師には「子供たちの変化等を踏まえつつ自ら指導方法を不断に見直し、改善していくことが求められる」と示されたのである。

この論点整理が出された後、審議では「アクティブ・ラーニングの視点」という言葉でまとめられることになった。答申では「特定の型を普及させることなく、後述のような視点に立って学び全体を改善し、子供の学びへの積極的関与と深い理解を促すような指導や学習環境を設定すること」だと示されている（1部7章）。視点とは「主体的・対話的で深い学び」である。かくして最終的な学習指導要領には「アクティブ・ラーニング」の名称は消え、「主体的・対話的で深い学び」と位置付けられたのである。文部科学省が示した「改訂のポイント」にも「小・中学校においては、これまでと全く異なる指導方法を導入しなければならないと浮足立つ必要はなく、これまでの教育実践の蓄積を若手教員にもしっかり引き継ぎつつ、授業を工夫・改善する必要」と記載されている。

#### 4) アクティブ・ラーニングとは課題解決か

大臣の諮問の中では、「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」(いわゆる「アクティブ・ラーニング」)とある。この点について「これまで総合的な学習の時間で大切にしてきた学びの姿だと思います」という声〔企画1小川委員〕もあった。

審議会の議論において、アクティブ・ラーニングが何を示すかについて、課題解決あるいは探究型の授業であるというとらえ方がなされていた。アクティブ・ラーニングというのが、基礎的な知識を理解する授業ではなく、知識や技能を活用する授業でもなく、困難で未解決な課題にいかにして対応するか、問題を解決するかということを議論する授業だと思われたのである。もしそうであるならば、小学校の基礎の段階において、アクティブ・ラーニングはなかなかうまくいかず、多くの知識や技能を習得したより学年の高い生徒によってのみ十分に展開できるということになるであろう。

ところが審議の中で、課題解決や探究学習だけに限定するものではないという意見が出された。アクティブ・ラーニングは知識の理解、習得から活用までどの段階でも用いることが出来るという意見〔課程92土井委員〕もある。アクティブ・ラーニングの中身は多様であり、発表、ペア活動、グループ活動などの能動的な活動が入っていればアクティブ・ラーニングだという広い定義と、レベルの高い問題解決学習、テーマを設定して探究する総合的な学習という定義もある〔課程92市川委員、課程94福田委員〕。

このようにアクティブ・ラーニングの定義そのものが大きく揺らいでいて分かりにくいことが明らかになってきたのである。本論の冒頭に示した文部科学省の定義は非常に広範囲な定義であるが、大臣の諮問は狭い定義だということになる。とりまとめの際には、このことをうまく整理することが求められた。論点整理においては、アクティブ・ラーニングは型ではなく視点だということになり、その視点として三つが挙げられた。

- i) 習得・活用・探究という学習プロセスの中で、問題発見・解決を念頭に置いた深い学びの過程が実現できているかどうか。
- ii) 他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、対話的な学びの過程が実現できているかどうか。
- iii) 子供たちが見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる、主体的な学びの過程が実現できているかどうか。

一見すると諮問での定義をそのまま整理したように見える。しかしまとまっていたものを分けたという点で、ここに重要な意味を読み取ることもできよう。すなわち課題解決という視点は、アクティブ・ラーニングの絶対条件ということではなく、いくつかある視点のうちの一つということになったのである。審議を重ねていく中で、アクティブ・ラーニングとは、課題解決という授業形態を指すのではなく、広い意味を含みながら、しかも遠くの地点の目指すべき姿だという位置付けへと変わっていくのである。

論点整理を発表した後、各部会、各ワーキンググループでの審議が始まった。審議が進むにつ



れて、「深い学び、対話的な学び、主体的な学び」と表記されるようになり、さらに平成 28 年の 7 月頃までには「主体的・対話的で深い学び」という形で表記されるようになった。問題解決、課題探究という項目は、最終的にはその力点を「深い学び」へと移していったのである。

「深い学び」とは何を指すのかについては「総則・評価特別部会」を中心として議論された<sup>12)</sup>。その鍵となるのは、各教科の特質に応じた「見方・考え方」である。「見方・考え方」とは、知識・技能を構造化したり、思考力・判断力・表現力を豊かにしたり、社会とのかかわり方を示すものとなる。以上のような様々な議論を含めて、答申では次のように整理された（1 部 7 章）。

- ① 学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているか。
- ② 子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか。
- ③ 習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているか。

整理しよう。文部科学大臣の諮問ではアクティブ・ラーニングを取り入れて、それを含めた教育課程全体のあり方を模索することが求められた。アクティブ・ラーニングを積極的に取り入れるならば、教育内容を削減し、知識偏重の体制から脱却しなければならないが、今回の改訂で内容削減は行われないことになった。アクティブ・ラーニングという言葉は多様な使われ方をされてきたが、審議を経る中で、問題解決や課題探究の学習だという具体的で狭義の位置付けではなく、広い意味を含みつつ抽象的な位置付けとして整理された。「問題解決」というキーワードから「深い学び」というキーワードへ。「協働」というキーワードから「対話」というキーワードへ。アクティブ・ラーニングという言葉が、实际的で具体的な授業のあり方を示す「型」から、理念的で抽象的な理想像を指す「視点」へと変わっていったのである。

高等教育で議論されてきたアクティブ・ラーニングには、教師の説明や指導を後退させるという点に新しさや特徴があったように思われる。しかし文部科学省の議論では、そうした点は極力触れずに、むしろ教師の指導のあり方を強調してきたと言えよう。学習指導要領に教育方法が記述されたという点では新しさを見出せるが、厳密には教育方法が記述されたというよりはむしろ、教育方法の理念が記述されたのである。理想的な学びの過程とは「主体的・対話的で深い学び」であるから、その学びに向けて授業改善せよ、ということが示されたのである。

#### 4. 社会科授業の改善

以上取り上げてきたことを、さらに具体的な形で提示したい。社会科の内容「鎌倉幕府」を取り上げて、「主体的・対話的で深い学び」に向けた改善のあり方を構想してみる。

現在使用されている社会科の教科書内容を確認しておこう<sup>13)</sup>。小学6年生の内容では、武士の登場と武士のくらし、源平合戦において源頼朝や義経が活躍したこと、源頼朝が征夷大將軍となり鎌倉に幕府を開いたこと、ご恩と奉公の関係によって東国を治めたことなどが書かれている。承久の乱や御成敗式目についても簡単な説明がある。さらに、元の大軍が攻めてきたこと、その際幕府軍は勝利したものの恩賞がもらえなかったこと、一所懸命という言葉の意味などが書かれている。中学校の内容では、上記の小学校の内容に加えて、奥州藤原氏、荘園の仕組み、院政、保元・平治の乱、守護と地頭、御恩と奉公、六波羅探題、執権政治などについて書かれてある。二毛作や定期市、金剛力士像や平家物語などの鎌倉文化、仏教の普及、蒙古襲来、鎌倉幕府の滅亡まで示されている。

廣嶋憲一郎が調べ学習を中心とした小6の授業プランを提案しており、おそらくこれが一般的な調べ学習の形であろうと思われる<sup>14)</sup>。教師がいくつかの課題を提示する。源平の戦いの様子、頼朝が幕府を開くまでの様子、武士の生活の様子、武士による政治の特徴、將軍と御家人はどのような関係かといった課題である。いずれも、どのような様子だったかという問いかけであり、子どもたちは教科書や資料集を読んでその答えを探し求めていく。「將軍と御家人がどのように結ばれていたか」という問いで、「御家人は、領地を守ってくれた頼朝のご恩に報いようと、奉公した」という答えに到達する。教科書や資料から読み取れる範囲の課題を設定していると言えるのである。

稲井智義が提示している授業プランは、もう少し異なる<sup>15)</sup>。稲井が考える課題は、頼朝に新しい社会づくりのアドバイスをしてみよう、頼朝は凱旋する義経をどのように迎えるべきか、鎌倉を守る武士たちはなぜ鎌倉に住まなかったのか、等について考えさせるような課題である。ここには、自分なりの答えを探していくという面白さがある。その一方この課題は、頼朝の置かれている「状況」を正しく理解することに向かう。子どもが頼朝へのアドバイスを推察しようとするれば、貴族や朝廷の影響を排除し、部下との強い主従関係を結ぶべきだというアドバイスに到達するであろう。それは実際の頼朝の行動と一致することになる。義経をどのように迎えるかという点を探究していけば、合戦の功労者でありながら鎌倉幕府の仕組みに入りきれずに排除された義経の姿が明らかとなる。稲井の授業もまた、教科書や資料から読み取れる範囲の課題を設定していると言えるのである。

こうした授業は、調べ学習としてはおそらく一般的である。調べ学習とは、基礎的な知識（あるいは歴史的状況）を正しく理解することに重点を置く学習である。グループでまとめたり、発表したり、教え合ったりする中でいわば知識を確実に習得していくのである。教科書を読めば分かる範囲であるからこそ、教師が後退したとしても、子どもたちは自分たちだけで取り組むことができるのである。子どもが意欲的に取り組んでいるとすれば、当然ながらこれは「アクティブ・ラーニング」である。しかしながら「アクティブ・ラーニング」を「主体的・対話的で深い学び」という言葉に言い換えていき、その視点に基づいて、改善に改善を重ねていくとすれば、そこにはまた違った形の授業が見えてくると思われる。「主体的・対話的で深い学び」を推し進めていった先の授業のあり方について、以下構想してみたい。

この議論に示唆的であったのは歴史家の近藤成一による『鎌倉幕府と朝廷』である<sup>16)</sup>。近藤

はその書の「はじめに」「おわりに」において、幕府が鎌倉という土地に置かれたことの意味について考察する。もし頼朝が日本全国を統治する政権を掌握するつもりであったならば、幕府を創設せずとも朝廷の主導権を握れば良かったはずである。実際にはそうはせずに、京都からはるかに離れた僻遠の地、狭小の地に幕府を置いた。そこに首都機能をもたせる意図があったとは考えられない。その後、天皇と朝廷は残り、その後も幕府を京都に移すことはなかった。北条氏あるいは得宗は事実上、幕府の最高権力であったが、朝廷から高い官位を得ようとはしなかった。朝廷の秩序は温存され、別の世界が出来てしまった。それゆえ朝廷と幕府は別物で並立するものだという意識が定着した。

近藤の『鎌倉幕府と朝廷』は、興味深い内容が続く。将軍よりも執権の方が重視されたのはなぜであろうか。将軍は御家人を保護する義務があったため土地争いの訴訟において、第三者として公平に出来ず、訴訟においてはむしろ執権の方が公平に判断できたという（第2章）。また鎌倉幕府がなぜ滅亡したのかという点について、これまで指摘されたようなモンゴル襲来と御家人の困窮という点は大きな原因ではないという。むしろ土地という遺産を相続する方法（分割相続）に根本的な矛盾があり、訴訟が多発したことから社会が混乱したこと、土地の管理をめぐる争いが増え、悪党という呼び方で排除したため社会が混乱したことなどが、滅亡の原因と考えられる。（第6章）

近藤が議論しているようなことは、歴史の学習においては重要な視点ではないだろうか。鎌倉幕府が成立して150年後には滅亡した。私たちは歴史的事実に慣れ親しんでいるため、それを当然のこととしてとらえがちであるが、改めて考えてみれば不思議である。なぜ鎌倉幕府は成立し、なぜ滅亡したのか。これらは歴史的事実の網羅的な把握ではなく、全体にかかわる大きな視点、その意味や解釈に関わる根源的な問いである。答申によれば、「深い学び」とは「問題を見いだし解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりする」ことである。それは、教科書記述を網羅して自然と得られるようなものではなく、むしろ簡単には結論が出ないような大きな問いに答えていくことだと思われるのである。

ここで「深い学び」となりうるための問い（学習課題）を、いくつか構想してみよう。「①頼朝はなぜ京都ではなく、鎌倉に幕府を開いたのか」「②将軍は御家人と関係を結んだことになっているが、なぜ御家人とだけ関係を結んだのか。貴族、御家人以外の武士と関係を結ばなかったのはなぜか」「③頼朝後の将軍は形式的なものとなり執権に権限が集まったが、それはなぜか。元寇で将軍が先頭に立たなかったのはなぜか」「④鎌倉文化が栄えたのはなぜか」「⑤鎌倉幕府が滅亡したのはなぜか」である。中学校であれば5つの問い全てが扱う内容となるが、小学6年生の内容に即して言えば、①と②あたりとなるであろう。これらは大きな問いである。教科書を読んでもこのような問いは書かれていない。またその答えも書かれていない。結論には到達しないかもしれないが、資料をもとに考え、もがき苦しみながら答えを求めるという経験は、有意義なものとなるはずである。

大きな問いに挑戦していくことで、興味関心を持ち、授業が終わってからも自ら取り組み続けたいと思うようになる。まさにこうしたことが「主体的な学び」となるであろう。答申によれば「主体的な学び」とは「学ぶことに興味や関心を持ち」「見通しを持って粘り強く取り組む」ことで

ある。上記のような大きな問いを子どもから提示するというよりは、教師から提示することになるであろう。しかしながら個々の歴史的事実の背後に大きな謎があり、その答えは必ずしも明確ではない。そんな時、子どもは歴史に深い感動を覚え、粘り強く答を探究していくと思われる。

子どもたちはこの探究の中でいくつかの仮説を出していく。例えば次のような形である。「①頼朝はなぜ京都ではなく、鎌倉に幕府を開いたのか」という問いに対しては、「京都が嫌いだった」「京都には平家の残党、貴族や朝廷がいるからやりにくかった」「鎌倉で生まれ育った北条氏にとっては鎌倉が住みやすい土地だった」「鎌倉を中心とする政権が不安定であったため鎌倉を離れることが出来なかった」「文化や権威、商業においては京の都は重要な位置を占めていると考え、京都の力を借りようと思った」等の答えが浮かび上がってくる。

「②将軍は御家人と関係を結んだことになっているが、なぜ御家人とだけ関係を結んだのか。貴族、御家人以外の武士と関係を結ばなかったのはなぜか」という問いに対しては、「自分の部下がかわいかった」「将軍は全ての国民を支配するつもりはなかった」「将軍は莫大な富を集めるつもりはなく、質素な生活をしていた」「御家人以外の武士は無視してもよいと思っていた」等の答えが浮かび上がってくる。

子どもの答えは曖昧で稚拙なものから、資料に基づいた精緻な仮説までさまざまである。当初自分が思いついた稚拙な意見が、より優れた他者の意見によって批判されたり、新たな知識の習得によって修正を余儀なくされたりするというプロセスは重要である。まさにこうしたことが「対話的な学び」となると思われる。答申によれば「対話的な学び」とは、教職員や地域の人、先哲などとの対話により「自己の考えを広げ深める」ことである。対話とは、たんなる子ども同士の会話や相談、支え合いではなく、見方・考え方あるいは仮説についての対話でなければならない。勿論その作業は子どもだけで達成出来るものではなく、教師の支援や指導が不可欠である。子どもの仮説を分かりやすい形で整理したり、他の仮説と比較させたり、新しい仮説を紹介したりするということが必要である。

対話の結果、いくつかの見方・考え方（あるいは概念と言っても良い）が明らかになる。例えば、鎌倉幕府は朝廷を全否定して成立したのではなかった。強さを示す武家と美しさを示す公家は両立可能だと考えられた。実質的な権限は幕府にあったが、全国的な権威は依然として朝廷の方にあった。頼朝は全国支配というよりはむしろ、武士の棟梁として御家人だけを束ねるという制限的な役割を目指していた。そのような見方・考え方である。このことは鎌倉幕府の滅亡、あるいは後の室町幕府や江戸幕府のあり方を考察することにもつながる。小6段階では、探究においておぼろげながら答えが見えてくる程度であり、それが中学段階では確信に至る。何か大きなものがぼんやりと、そして次第にはっきりと浮かび上がってくる。「主体的・対話的で深い学び」とは、いわば最終的にはこのような形に到達すると思われるのである。

「主体的・対話的で深い学び」を追求していけば、高度な学びの姿が見えてくる。謎やロマンがあり、創造性が必要な深い探究になればなるほど、そこには教師の指導が必要不可欠となる。教師は問いを設定して子どもの反応を待つ、仮説を整理して子どもの対話を待つ。場合によっては教師が補足説明を加える必要性も生じるであろう。学習内容が高度になればなるほど、当然その学習に追いつけない子が出てくるはずである。また教師が指導すればするほど、形式上、子ど

もたちは受け身の姿勢とならざるを得ない。教師はアクティブな学びを目指して声をかけているのだが、その途上において子どもは受け身である。これは、アクティブな学びと言えるのであろうか。逆に全ての子どもが主体的に学習するためには、全ての子どもが理解できるような教科書記述レベルにとどめておくことが重要となる。これはある種のジレンマである。

## 5. 考察

以上、アクティブ・ラーニングについて考察してきた。これまでの議論を整理しながら、教育課程改革の意味について考察したい。本論で明らかにしてきたことをまとめると次のようになる。

(図)

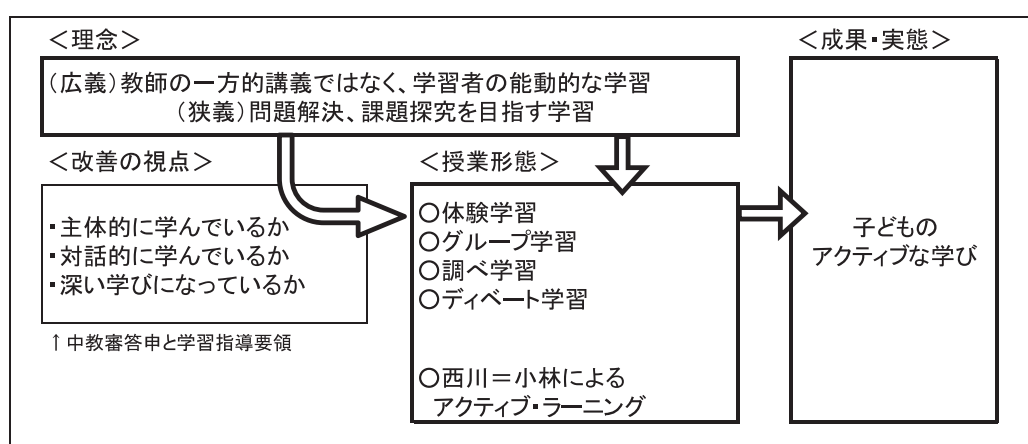


図 アクティブ・ラーニングの概念 (筆者作成)

私たちはアクティブ・ラーニングとひとことで呼ぶことが多いが、その概念は、かなり複雑なものなのである。教師の一方的な講義ではなく学習者の能動的な学習というのが理念としてあり、その中には問題解決や課題探究という理念もある。教育方法はかくあるべきという方法上の理念である。グループ学習やディベート学習などはそのための授業形態として想定される。西川純や小林昭文らによる取組みは授業形態の一つとして位置付けることが出来る。文部科学省はアクティブ・ラーニングを重視していると言われるが、これらの形態そのものを奨励しているわけではない。今回の教育改革は、全く新しい授業形態を導入するものではなく、これまでの個々の授業形態を認める一方、授業改善の視点「主体的・対話的で深い学び」を追加したのである。いわば理念の追加なのである。

文部科学省が提示している三つの視点と、西川純や小林昭文らのアクティブ・ラーニングは、少なくとも現時点では、やや離れているように思われた。彼らの授業方法は、子どもが教科書的な知識を確実に習得するというところに特化しているように思われる。分からないことを教え合うことで、全員が達成できることを目指す。その点では学習指導要領に記述された教育内容の網羅的理解には適している。しかし解決困難な大きな問題について取組み、対話によって考えを深めていき、授業が終わった後もなお興味を持って取り組むという学びは想定されていない。さらに

彼らの考えでは教師の位置が、独特である。子どもが能動的に学習するためには、教師が指導のあり方を後退させ、一定の時間と環境を確保するとともに、子どもの態度や心構えについては強く期待していく。彼らにとってアクティブ・ラーニングとは、自由空間のことであり、仕組みや環境のことである。その環境が保障された中で、一人ひとりが学びを確実にしていくという強い確信を持っている。そうした彼らの考え方は、これまでの教育のあり方を大きく変革するほどのインパクトを持っている。教師の指導を後退させて、子どもたちのアクティブな学びを実現しているという報告には説得力がある。しかしながら文部科学省は授業形態そのものに関心を示しておらず、彼らの議論の革新的な側面を取り入れようとはしなかった。

本論では社会科授業の改善を構想してみた。「主体的・対話的で深い学び」となりうるためには、意味や解釈を考えていくような大きな問いを掲げていくとよいと思われる。ここでは教師が、問いかけたり、議論を整理したり、補足説明を加えたりすることが重要である。それは子どものアクティブな学びの過程を実現するための指導である。教師が高い理想を抱けば抱くほど学習の難易度は上がり、教師は指導を重ねていくことになる。その結果、子どもは受身的になっていく。これはジレンマ的であるように思われる。教師がアクティブな学びを実現しようとすればするほど、子どもはアクティブさを失うかもしれないのである。

今回の改革において「主体的・対話的で深い学び」という視点が追加されたが、その教育方法上の理念を推し進めていけば、当然ながら画一的な教育内容とどこかで衝突するはずである。子どもが自分の興味関心の赴くままに学ぼうとすれば、あるいは、子どもが学習内容をよりいっそう深く学ぼうとすれば、学習指導要領に示されている教育内容から離れてしまう。「主体的・対話的で深い学び」に向けて授業を改善していけば、場合によっては学習指導要領の枠そのものと矛盾してしまうのかもしれないのである。

教育課程は様々な観点を含め巨大なものとなりつつある。教育目標、教育方法、教育内容は相互に関連付けられ、体系的に示されたように見える。しかしながら数多くの理念や視点を詰め込んだ形となってしまう、いくつかの矛盾さえも取り込んでしまったのではないだろうか。こうした議論を、他教科の事例や現場の状況を踏まえてさらに深めていくことが重要である。

#### <注及び参考文献>

- 1) 中央教育審議会答申『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～』平成24年8月。
- 2) 興味深い論考としていくつか挙げておく。住友剛「アクティブ・ラーニング論の今後の検討課題」『京都精華大学紀要』第49号、pp.156-172。藤川大祐「アクティブ・ラーニングとゲーミフィケーション」藤川大祐編『教育におけるゲーミフィケーションに関する実践的研究2』千葉大学大学院人文社会科学研究所研究プロジェクト報告書、第319集、2017年、pp.1-9。
- 3) 上田薫著『知られざる教育 抽象への抵抗』黎明書房、1958年（『上田薫著作集1』黎明書房、1992年）。有田和正著『子どもの生きる社会科授業の創造』明治図書、1982年。小西正雄著『提案する社会科—未来志向の教材開発』明治図書、1992年。佐藤学著『学びの挑戦 学び

- の共同体を創る』小学館、2006年。渡部淳、獲得型教育研究会編著『教育におけるドラマ技法の探究―「学びの体系化」にむけて』明石書店、2014年。芝池宗克、中西洋介共著『反転授業が変える教育の未来』明石書店、2014年。
- 4) 西川純著『週イチでできる！アクティブ・ラーニングの始め方』東洋館出版社、2016年。なお他にも『私は「学び合い」をこれで失敗し、これで乗り越えました。』（西川純編著、東洋館出版社、2017年）を参照した。
  - 5) 小林昭文著『アクティブラーニング入門2』産業能率大学出版部、2017年。なお小林は「アクティブ」と「ラーニング」の間に中黒（・）をつけない。
  - 6) 文部科学大臣諮問「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」（平成26年11月20日）なお諮問では他にも、英語教育、主権者教育、体力向上、インクルーシブ教育、カリキュラムマネジメントなどについて検討するように求めている。  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm)
  - 7) 『教育課程企画特別部会 論点整理』（平成27年8月26日）  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm)
  - 8) 中央教育審議会答申『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について』（平成28年12月21日）
  - 9) 文部科学省HP、中央教育審議会初等中等教育分科会（最終確認2018年1月10日）  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/index.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/index.htm)
  - 10) 「教育の強靱化に向けて」（文部科学大臣メッセージ）（平成28年5月10日）  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/28/05/1370648.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/05/1370648.htm)
  - 11) 高大接続システム改革会議『最終報告』（平成28年3月31日）
  - 12) 総則・評価特別部会で審議された内容は「総則・評価特別部会、小学校部会、中学校部会、高等学校部会の取りまとめに向けた論点（案）」にまとめられた。（平成28年6月21日総則・評価特別部会第9回配布資料）  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/061/siryu/attach/1373869.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/061/siryu/attach/1373869.htm)
  - 13) 東京書籍を参照とした。『新編新しい社会 6上』『新編新しい社会 歴史』なおこの教科書は平成20年度版の学習指導要領に準拠している。平成29年度の改訂に合わせて教科書記述は変わることが予想される。
  - 14) 廣嶋憲一郎「源頼朝と鎌倉幕府」安野功ほか『教師力向上ハンドブック 図解 社会科授業6年』東洋館出版、2005年、pp.28-37。
  - 15) 稲井智義「『源平の戦いや鎌倉幕府の始まり』を調べて、武家政治の始まりを考える実践」北俊夫・羽豆成二著『子どもが調べ考える社会科の授業と評価 6年』教育出版、2002年。pp.42-52。
  - 16) 近藤成一著『鎌倉幕府と朝廷』岩波書店、2016年。鎌倉幕府が滅亡した理由については、鎌倉幕府の本質そのものにかかわる奥の深いテーマである。細川重男の議論を参照。（細川重男著『鎌倉幕府の滅亡』吉川弘文館、2011年。）