

小学校の授業実践に基づく「アクティブ・ラーニング」論の検討

An Investigation of “Active Learning” Theory, Based on the Class Practice of Elementary School

岡崎 裕

OKAZAKI Yutaka

(和歌山大学大学院教育学研究科
教職開発専攻)

深澤 英雄

FUKAZAWA Hideo

(和歌山大学大学院教育学研究科
教職開発専攻)

受理日 平成 29 年 1 月 9 日

抄録：「アクティブ・ラーニング」は、「能動的学修」の英訳語として平成 24 年 8 月の中教審答申「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～」において公的に位置付けられ、当初は大学教育の方法論的改革の手立てとして論じられ始めたが、それ以降、初等中等学校における学習指導要領の改訂に向けた現行の中央教育審議会においても、その論議の中心的課題として位置付けられるようになった。次代の学習指導要領の中心概念のひとつとして次第に輪郭が明確になるなかで、学校教育関係者にとどまらず、もはや「アクティブ・ラーニング」は時代の言葉として一定の市民権を得ているように見える。今回私たちは、この「時の言葉」としてなるに至ったアクティブ・ラーニングについて、その本質、経緯、実相、そして可能性について、一定の批判的視点に立って検討する。ここにおいて主となるアプローチの手法は、特定の学校教育活動（授業）に立脚した実践分析に基づくものである。

キーワード：小学校社会科、アクティブ・ラーニング、授業実践分析

1. はじめに

平成 27 年 8 月の「教育課程企画特別部会における論点整理について」（以下「論点整理」）、および、平成 28 年 8 月には「次期学習指導要領改訂に向けたこれまでの審議のまとめ（素案）について」（以下「審議のまとめ」）、12 月には「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」（答申案）（以下、「答申案」）が出された。そこでは育成すべき資質・能力を「目的（何ができるようになるか）」、「内容（何を学ぶか）」、「方法（どのように学ぶか）」という 3 つの柱で整理している。

ここで示されている資質・能力は、「目標」であるとともに、「手段」であると捉えることができる。資質・能力は、究極的には「人生を主体的に切り拓く」ための「目標」であるけれども、一義的には、「個別の事実に関する知識」を獲得したり、「協同的な学習」を行ったりするための「手段」でもある。したがって、

ここに求められている学びとは、「手段」として「資質・能力」を使って知識の質を高め、概念形成などの「深い」理解を行うことにあるといえよう。そして、近年脚光を浴びている「アクティブ・ラーニング」もまた、「審議のまとめ」において、活動を通して「主体的・対話的で深い学び」を行うものとして位置付けられている。

本稿では、「資質・能力を使って活動を通して深まる」学習とは何か、具体的には、「どのような教育内容」を「どのような教育方法」で学習させることで深まるのかを、アクティブ・ラーニングの視点を通して小学校社会科歴史分野の実践事例をもとに検討するものである。

2. 答申案の示す小学校社会科の課題

「答申案」では、社会科等においては「社会的な見方や考え方を成長させること」に重点を置いてきたが、「社会的事象に関心を持って多面的・多角的に考察し、公正に判断する能力と態度を養う」ことには改善され

てきたが、「資料から読み取った情報を基にして社会的現象の特色や意味などについて比較したり関連付けたり多面的・多角的に考察したり表現する力の育成が不十分である」としている。

「社会的な見方や考え方」とは「社会的現象等を見たり考えたりする際の視点や方法」であり、「時間、空間、相互関係などの視点に着目して事実等に関する知識を習得」するに必要となるものとしている。先述のように「社会的な見方や考え方」は資質・能力であり、「目標」であると同時に「手段」であると言える。

「深い学びの実現」のためには、「社会的な見方や考え方をを用い、「教科・科目及び分野の特質に根ざした探究の視点と、それを生かした課題（問い）の設定」による「考察、構想や説明、議論」という学習活動が求められている。さらに、「教科・科目及び分野の特質」について、科目の見直し論議の中で「歴史総合」についての言及として、「歴史の学び方」という「概念」獲得について「歴史の大きな転換点に着目し、単元の基軸となる問いを設け、資料を活用しながら」行うべきものとされている。

こうした傾向を小学校歴史分野の授業実践に引き付けて考えると、「教育内容」としては、「歴史的な大きな転換点」に着目することが重要であり、「単元の基軸となる問い（探究的視点）」に取組むことで「概念」の学びに迫りうるものと解釈できる。

また、「教育方法」としては、「資料から情報を読み取り」、論拠を明らかにした「考察や議論」を通じて、より適応範囲が広い知識に高める活動であることが求められるのである。

3. 「アクティブ・ラーニング」について

3.1. 議論の発端

我が国における「アクティブ・ラーニング」に関する議論は、大学教育の質的転換を主な目的とした平成24年の文部科学省中央教育審議会答申に端緒を見る。そこにおける主要な論点は、大学学士課程における目的の明確化、方法の改善、内容の充実等々多岐にわたり、特にその方法論に関して、複雑化、多様化する現代社会に対応しうる学士課程修了者に期待される資質、すなわち「学士力」を確保する手だてとして、「アクティブ・ラーニング」への期待が示されたのであった。ここに言われる「アクティブ・ラーニング」とは、具体的には、ディスカッションやディベートといった双方向の授業、インターンシップ等の教室外学修プログラム等による主体的な学修を意味し、そうした学修過程を経ることで、生涯学び続け、主体的に考える力を身につけることができる、としたのである。

ただこの時点において、「アクティブ・ラーニング」なる言葉は、現在ほどにも一般化はしていなかったた

め、当該答申に付属の用語集の一部として、その定義が示されている。これによるとアクティブ・ラーニングとは次のようなものであるという。

教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、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。

ここに見られる概念的特徴としては、それは文字通り「能動的」なものであるということと、これを持って「汎用的」能力を身につけるといことである。そしてそのための方法として、具体的「学習」の類型が示されている。ここで注目すべきは、「学習」と「学修」が、意図的に別のものとして扱われていることである。大学学士課程における目標が汎用的能力たる「学士力」であるということが明確になった時点で、これを導くための（学修するための）方法として多様な学習法が列挙される。要するに、「学修」のための「学習」という構造である。ただ、答申本文中においては「能動的学修（アクティブ・ラーニング）」という記述もあり、やや混乱しているようにも見える。ただ、ここで一つ確実に言えることは、それが「学士力育成」を目的とした大学学士課程における教育（学修）のためにより適切な方法論として位置付けられているということであり、従って、ここにある目的合理性に沿って規定される包括的学修過程を持って「アクティブ・ラーニング」と称する、と解釈することができるのである。こうしたことから、ここに多く示された各々の（学習）方法をそれぞれ切り離し、すべてを「アクティブ・ラーニング」として概説してしまうことは適当ではなく、それはむしろ、ここにある主要な課題、すなわち「大学教育の質的転換」という一定の目的性を持って語るべき、包括的方法論であるといえることができる。こうした構造的関係性を見落とせば、「アクティブ・ラーニング」は、そこに並べられた個々の学習方法の総称で、これらはすべて「アクティブ・ラーニング」であり、これらを実践する人は皆「アクティブ・ラーニング」の実践者ということになってしまう。そのあたりの現状については、後述する深澤実践の分析を通じて検討することとする。

3.2. 初等・中等教育における「アクティブ・ラーニング」論

先の答申（大学教育の「質的転換答申」）から2年

ほど経た後、文部科学省は初等中等教育の次期学習指導要領への改訂に向けた教育課程の基準等の在り方について、中央教育審議会に対する諮問を行った。ここでは、高等教育における答申を受け、初等および中等教育において、「何を教えるか」という教育の「内容」と、「どのように学ぶか」という「手段」、ならびに「学びの質や深まり」といった「目標」論について、「アクティブ・ラーニング」というキーワードを軸として、次代の学校教育の方法論、評価論、教材論などを諮っている。本論の冒頭にも述べたように、「質的転換答申」からこの間、平成27年8月の「教育課程企画特別部会における論点整理について」、および、平成28年8月には「次期学習指導要領改訂に向けたこれまでの審議のまとめ（素案）について」によって、その解釈、並びに政策的方向性が明らかにされてきた。

全体としては、アクティブ・ラーニングについては、新カリキュラムの策定に向けた「目的（何ができるようになるか）」、「内容（何を学ぶか）」、「方法（どのように学ぶか）」というそれぞれの柱のうち、特にその方法論における鍵概念として位置付けられている。ただ「論点整理」や「審議のまとめ」では、それぞれにやや異なった解釈となっている。

先に出された「論点整理」の段階においては、アクティブ・ラーニングを「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び」と定義づけ、さらに、全国学力・学習状況調査における「活用」に関する問題（いわゆるB問題）を例として、ここに「深い学び」を関連付けるべき議論が存在することを記していた。これに対し、続く「審議のまとめ」では、アクティブ・ラーニングは「主体的・対話的で深い学び」として論議が統合されたうえで新たな定義がなされるとともに、それは新学習指導要領における教育方法の軸として位置付けられている。以下ここでは特に小学校教育の文脈において、その変遷と字句の変化から読み取りうる位置について検討する。

3.3. 小学校における教育実践とアクティブ・ラーニング

小学校の現場実践において、発見学習、問題解決学習、体験学習などは極めて一般的な教育方法である。当初の「質的転換答申」のみであれば、高等教育も初等中等学校の教育実践から学ぶべし、で話は完結するが、次期学習指導要領の改訂にあたり、以って「アクティブ・ラーニング」と呼ぶのならば、小学校では大昔からこれをすでに実践しているのに、何をいまさらということになる。そうした批判、あるいは提言に対して、ここでは先に示したような初期の行政文書における「アクティブ・ラーニング」論に構造的に見られた、目的性によって導かれる概念規定のあり様、を援用しながら解を探ってみる。

我が国における「教育」の目的論として、その活動が「人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われ」るべきものであることは、教育基本法の冒頭の記述により明らかである。学校教育もまた、そうした教育のあるべき姿を求め、さまざまな「学習」方法を駆使しながら児童生徒の「学修」を導くものである。実際に学校現場において取り組まれてきた無数の実践は、近代教育制度の中で脈々と生成・発展してきたものであり、実践の一つ一つが、それぞれの現場の実態に即した独自性と価値を持って取り組まれてきたものである。従って、今更ながらに、新規な概念軸を持ってそれらを評価すること自体、筋違いなことかもしれないが、そうした懸念を認識しつつ、次章において、深澤による実践を対象に、小学校社会科として現代的意義を「アクティブ・ラーニング」の視点から分析する。

4. 事例研究

4.1. 分析する実践事例

小学校6年社会科

大単元：「日本のあゆみ」

小単元：明治の新しい国づくり

実践者：深澤英雄

大単元：「日本のあゆみ」	
小単元：明治の新しい国づくり	
本時のねらい：黒船来航の絵図等を手がかりに、外国との関係や国内の動きについて関心をもち、黒船来航後の日本がどうなっていくかを予想することができる	
本時の展開：	
学習活動・予想される児童の反応	指導上の留意点 ○評価
<p>1、黒船来航の様子を伝える絵図のなかの陸側にいる人々と海側にいる人々の様子を見て、気づいたことを話し合う。</p> <p>陸側 ・刀や大砲、矢などの武器をもった人がいる。 ・旗を運んでいる人がいる</p> <p>海側 ・大きい黒い船が3隻あり、煙が出ている</p>	<p>・絵図をプリントにし陸側、海側の人々の様子について気づいたことを書き込ませる。 ・武士たちの表情や仕草から、慌てている様子を読み取ることができるようにする。 ・武器があることから、戦いに備えて人が集まっていることに気づくようにする。</p>
<p>2、黒船来航の概要を確認する</p> <p>○なぜ、ペリーは、大西洋周りで日本にきたのか ○沖繩、小笠原に寄港した理由は何か</p>	<p>・黒船は蒸気船であることや日本の船とは違ってはるかに大きいことを確認する。 ・ペリー艦隊の航路を活用して、黒船来航の概要を確認する。</p>
<p>3、アメリカ大統領の開国を求め手紙に対して幕府に意見を求められた大名、庶民の立場になつてどのように対応したらよいかを考える。</p> <p>・実際に寄せられた意見も紹介する</p>	<p>・手紙の内容を知って、どのような対応をしたのかを考えさせる。 ・グループで意見を出し合う ・教科書のグラフを活用する。</p>
<p>4、黒船が来航したことによって、日本がどう変わっていくかを予想する。</p>	<p>・「鎖国」をしていた日本にとって、黒船来航は大きな衝撃であることを確認する ・予想をすることで、今後の学習への意欲を高めるようにする。 ○【思】黒船来航の絵図等を手がかりに、学習問題を見出し、自分の考えを表現している。(発言分析・ノート記述)</p>
<p>板書：ペリーの来航は、江戸幕府にどのようなえいきょうをあたえたのだろうか</p>	

4.2. 分析の観点

事例研究にあたって、これが「どのような教育内容」

を「どのような教育方法」で学習させることで深まるのかを主題とし、実践の全体像を「アクティブ・ラーニング」視点から分析する。

「教育内容」の分析観点としては、「歴史的な大きな転換点か」、「単元の基軸になる問い（探究的視点）が設定されていたか」、また「教育方法」としては、「資料から情報を読み取る活動」や「論拠を明らかにした考察や議論」といった活動の設定の有効性という観点から分析する。

さらに、そこで獲得すべき「概念（適応範囲が広い知識）」を意識した全体構成であるのか、という観点から分析を行う。

4.3. 実践の分析

深澤は兵庫県の公立小学校において、一教諭として約40年間勤務した経験を持ち、その間の小学校における各教科の実践を、多くの実績をもって進めてきた。章の冒頭示した資料は、深澤によって行われた小学校社会科第6学年の歴史的領域における授業実践に関する指導案である。

深澤実践では、幕末期における「黒船の来航」というスタンダードな教材に対し、4つの段階に分けて授業を展開している。授業の導入部である「1」の段階では、まず写真（絵図）を示すことによって、子供達が学ぶにあたっての関心（レディネス）を導き、さらに「海側」「陸側」といった思考の軸（これは後半の展開につながる）を与えつつ、プレーンな状態を前提とした頭のウォーミングアップをさせ、見るべき歴史的・科学的視点を少しずつ子供達に開示する。続いて「2」の段階においては、史実としてのペリー艦隊の来訪について客観的な立場から確認させ、科学としての歴史観を導く手立てを講ずる。ここで、「1」の段階における「陸側」「海側」といったカテゴリーが生きてくる。さらにこの段階において重要なこととして、そうした歴史的、客観的、そして科学的事実については「確認する」のであって、ここに「話し合い」のような学習方法は用いられていないことに注目しておきたい。続く「3」の段階においては、ペリー提督が携えてきたアメリカ大統領からの親書を資料（情報）として提示し、これに対する自発的思考及び発言を促す。ここでは児童間の「話し合い」の形式が取られる。話し合いは、実際に起こり得たであろう、親書の扱いについて相談を受けた大名の立場と、そして、より子供達の現実感に近い「庶民」の立場を行き来しながら、史実と各位による見解などが順次紹介される。最後に「4」の段階に至り、子供達は黒船の来航によって大きく変わっていく近代日本の姿に思いを馳せ、それがやがて現代を生きる自分たち自身の姿に重なってゆくイメージを想像するのである。

ここで、先に示した「教育内容」としての分析観点、

「歴史的な大きな転換点か」、という観点について考えれば、黒船の来航が日本の歴史上「大きな転換点である」ということに異論はないであろう。また、「単元の基軸になる問い（探究的視点）が設定されていたか」という問いに関しては、歴史的な事象と子供達自身の現在の姿を直接につなぐ紐帯を明らかにすることで、歴史学習の本質である、歴史的な事実に即して現代に生きる市民（公民）としての資質を磨くことに成功している。

「教育方法」としては「資料から情報を読み取る活動」や「論拠を明らかにした考察や議論」といった活動が求められるが、深澤は授業の各段階で話し合いを促し、特に「3」の段階で物理的な「対話」の時間を確保することで「考察や議論」の機会を設けており、それは論点整理に見られた「協働」的学習プロセスも担保する。

獲得すべき「概念（適応範囲が広い知識）」を意識した全体構成であるのか、という観点について評価するならば、それは「3」から「4」にかけて見られるような、主体的思考と現実的価値を用意することで、子供達自身の生き方・考え方に揺さぶりをかける試みに見ることができる。歴史的客観性、あるいは科学性と、現実の（現代の）社会に対する子供たちの主体的意識が「単元の基軸になる問い（探究的視点）」につながっている。

実はこうした一連の授業プロセスを通して、深澤は「アクティブ・ラーニング」的な考え方に対しても、一定の答えを用意しようとしている。まず直接的に示されるのは、中教審による直近の定義、「主体的・対話的で深い学び」に対する回答である。「主体」性に関して深澤は、実践の「1」において、情報の手の内を明かすことなくビジュアルを活用することで、子供達のあいだの発想の広がりを促す。「対話」については、授業の各段階で話し合いの機会を用意することで物理的な「対話」の時間を確保する一方、論点整理に見られた「協働」的学習プロセスも担保する。そして、「3」から「4」にかけて見られるような、主体的思考と現実的価値（庶民の視点のような）を用意することで、子供達自身の生き方・考え方に揺さぶりをかける。これが深澤における「深い学び」への解釈である。

このように深澤実践においては、一連の授業マネジメントを通じた「学修」に向けた目的合理性が明確であり、これを持って小学校におけるアクティブ・ラーニングの一つの事例として位置付けることができる。そして、深澤実践の最大の特徴として、客観的、科学的な事実（知識）の扱いがある。深澤は「基礎的な知識はきちんと習得させる。習得した知識から自分の考えをもたせる。基礎的な知識がない上には発展はない」として、単なる「学習」方法としての話し合い活動と、人格的発展を導く「学修」方法としてのアクティブ・ラーニングを峻別する。学修において科学的知識は不

可欠なのである。ここに当面、小学校の授業実践における「アクティブ・ラーニング」論議への解答を見出すことができる。

ただ一方で、深澤自身はアクティブ・ラーニングをして「ただ体がアクティブ（しゃべっている・動いている）になるだけで、頭がアクティブにならない」というような実務面における課題や、「学校現場からの過度の期待と不安によって、「ゆとり」や「総合的な学習」の二の舞になる」懸念について語っている。これらの点については、これから登場する新たな公文書の記述にも注意を払いつつ、今後引き続き考察を続け

ることとしたい。

参考資料

- ・中央教育審議会「教育課程企画特別部会における論点整理について」平成27年8月
- ・中央教育審議会「次期学習指導要領改訂に向けたこれまでの審議のまとめ（素案）」平成28年8月
- ・中央教育審議会「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）」平成24年8月

