

小学校社会科におけるアクティブ・ ラーニングの問題点 —中央教育審議会での議論から—

奥野 武志

はじめに

2014年11月、下村博文文部科学大臣が中央教育審議会に「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」と題する諮問を行い、「新しい時代にふさわしい学習指導要領等の在り方」についての審議を求めた。藤原誠文部科学省初等中等教育局長（当時）によれば、500名近い専門家の知見を結集して2016年8月26日の時点で約200回、400時間を超えて行われた分科会などの審議の結果がまとめられ¹、その後も検討を重ねて2016年12月に「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」と題する答申を中央教育審議会は出している。これを受けて文部科学省は2017年3月に小学校学習指導要領等を改訂している。

この新学習指導要領の柱の一つが「主体的・対話的で深い学び」をめざすいわゆる「アクティブ・ラーニング」の視点の導入である。この目指す理念について、新聞の社説は大旨肯定的である。ただし新聞の社説には、学習する内容の「量」を減らしてはいないので、「質」と「量」の二兎を追って大丈夫なのかという懸念を示すとともに、理念とは反対に現場の裁量が狭められ教育の「画一化」が進む恐れがあることを指摘する社説がみられる²。

また、従来も「生きる力」を育むための主体的・協同的な学びは、総合的な学習を中心に特に小中学校において実践されていたのであるが、今回の学習指導要領で導入された「主体的・対話的で深い学び」（アクティブ・ラーニング）はこれとどう異なるのか新学習指導要領で明快に説明されているとは言えない。

そこで本稿は、中央教育審議会の中でも議論の中核を担った教育課程企画特別部会におけるアクティブ・ラーニングに関する議論を分析することにより、従来の主体的・協同的な学びにはどのような問題点が意識されて答申に反映されたのか、そして逆にどのような問題点が答申に反映されな

かったのかを明らかにすることにより、新学習指導要領におけるアクティブ・ラーニングの課題を示すことを目指す。なお、分析の対象の中心は小学校社会科とする。小学校では従来も比較的協同的な授業が進められていたとされ、なかでも、社会科は問題解決的な授業実践の蓄積がある一方で、47都道府県の名称と位置などの「基礎的・基本的な知識、概念や技能の習得」に課題があるとされている³のである。

1. 教育課程企画特別部会で指摘されたアクティブ・ラーニングの問題点

文部科学大臣の諮問を受けて、中央教育審議会は初等中等教育分科会の教育課程部会に新たに教育課程企画特別部会を設置して、初等中等教育における学習指導要領のあり方についての検討を進めた。教育課程企画特別部会は2015年1月から2016年12月まで26回に及ぶ会議を開いて新学習指導要領の方向性について審議している。

このうち、特に小中学校で行われてきた従来の主体的・協同的な学びの問題点として指摘され、その後の中央教育審議会答申、新学習指導要領に大きな影響を与えた論点として(1)方法の形骸化への懸念、(2)発達段階考慮の必要性、の2点を指摘したい。

(1) 方法の形骸化への懸念

第1回の教育課程企画特別部会で、方法の形骸化への懸念についての口火を切ったのは油井大三郎委員(東京女子大学現代教養学部特任教授 肩書きは当時 以下同じ)の次の発言である。

何かの調査で日本の子供たちは将来に夢を持つ点で、外国と比べて夢を持つ比率が非常に低いということが言われているわけです。つまり、学びへの動機付けが極めて低い状態で幾ら「アクティブ・ラーニング」と言っても、テクニックばかりに走って、子供たち自身が本当に意欲的に学ぶことにつながっていかないという問題があると思います⁴

ここで油井委員は学びの動機付けが低い状態では、効果があがらないのではないかと指摘しているのだが、油井委員の発言を受けて奈須正裕委員(上智大学総合人間科学部教授)が以下のように発言している。

今、油井先生からお話のあったように、それが単なる手練手管、テクニックに陥っては本来の意味を果たさないのではないかと、これはとても大事だと思います。方法を事細かに、また、余りに具体的に明確に示し、これでしなさいと言ったら、よく分からないけれども文部科学省が言うからそのとおりにしましたということになし、方法に踏み込むという趣旨がかえって実質化していかない、形骸化しかねないという御指摘だと思います。

いろいろな論点があると思いますが、一つには、どうするのかという具体的な方法論の以前に、

なぜその方法が妥当化されるのか。つまり、それは、「そのように人は学ぶ」「そのように知識というものは成っている」ということの基盤が大事かと思います⁵

奈須委員は、油井委員の発言を敷衍して、アクティブ・ラーニングでどのようなことを目指すのかという背景の理解なしにただ方法だけ取り入れても形骸化して効果がないと指摘しているのだが、この指摘はその後の議論に大きな影響を与える。第1回の教育課程企画特別部会では、さらに牧田秀昭委員（福井県教育研究所調査研究部長）も「なるべく方法論にならないように、学校現場の先生方の自律性を発揮できるような形で議論が進められたらと思っています」⁶と発言し、その後の議論の方向性を決定づけた。新学習指導要領が目指すのは、特定の指導方法に現場を縛るのではなく、あくまで授業をよりよいものへと改善していくための方向性を示すことだというのが委員の共通認識となっていくのである。

(2) 発達段階考慮の必要性

第2回の教育課程企画特別部会で松川禮子委員（岐阜県教育委員会教育長）は以下のように発言した。

もう一つの論点は、発達段階についてでございます・本日、小中高と全ての校種で御発表があったわけですがけれども、私は率直に申し上げまして、アクティブ・ラーニング的な学びというのは、これまで総合的な学習の時間を導入した際もあったわけですが、これが奨励されますと、小学校の先生が一番積極的にやられるだろうとっております。小学校では教科担任ではなくて学級担任であって、全教科等を教えているということも、小学校で積極的に実施されるだろうと考える理由の一つです。

私は、一番、このアクティブ・ラーニングをやってほしいところは高校なのでありますが、高校はかなり難しかろうと思います。だからこそ、大学入試とセットで議論されようとしているわけですが、埼玉県教育委員会さんが高等学校でおやりになったというのは非常に勇気のあることであると思いますが、私どももそうですが、高校というのは大変多様でありまして、私は専門高校、総合学科の高校であれば大変やりやすいと思いますが、普通科の進学校、とりわけ、いわゆる有力進学校と言われる学校ではかなり抵抗があるというふうに思っております。

そういう意味では、アクティブ・ラーニングと、何を学ぶのかということがどういう関係なのかということと、それから発達段階で全ての段階で同じような重要度を持ってやるのかどうかというのが大きな論点ではないかと思いました⁷

松川委員は、総合的な学習の時間の導入時と同じように、アクティブ・ラーニング的な学びも小学校の先生が一番積極的にやるのではないかと、逆に高校でも特に進学校ではかなり抵抗があるので

はないかと指摘し、発達段階の全ての段階で同じような重要度を持ってやるべきなのかという問題提起をしているのである。

この第2回の教育課程企画特別部会では教育現場からのヒアリングが行われているが、「小・中9年間を見通した言語活動の充実について」という報告をした渋谷区立渋谷本町学園の樋口郁代統括校長は「主体的な学び」について質問を受けた際に以下のような発言をしている。

アクティブ・ラーニングはどんな学習内容でもよいのか、主体的な学びというところについての御質問であったかと思うのですが、主体的というのをどういうふうに捉えるかということだと思えるのです。本当にこの言葉の持っている主体性でしたら、先ほどの平川先生がおっしゃったようなところになると思うのですけれども、日本の子供としてこれだけは押さえないといけない学習の内容、でも今度はこういう力を伸ばしたいということが初めに来ると思うのですけれども、この力を伸ばすためにこういう内容を押さえましょうと言っているわけですから、そこについては全ての子供に私は力を付けなければならないと思うのです。ですから、そこでその主体というのをどういうふうに関わるか。例えば小学校1年生の子供に、あなたの好きなように、あなたの勝手なようにというのは主体というふうには思っておりません。小学校の小さな段階でしたら、「学びたいな、勉強したいな」と思うことをまず学習の主体と捉えますよとかいうところがあれば、私はこの主体的というのを少し大きく捉えていただければ、全ての学年において考えることは可能であるとは思いますが。

学年が下がれば下がるほど、基礎、基本をどう積み重ねていくかということが非常に重要で、それがなければ学びが面白いとは子供たちは思いません。中学生でもそうなのですけれども、そのところについてしっかりとした学びを重ねつつのアクティブ・ラーニングになっていたきたいなと思っております⁸。

ここで樋口統括校長は、「主体的な学び」の「主体的」に対する考え方を述べているのだが、どの発達段階でもその段階に応じた「主体的」な学びは可能であるとしている。ただし、ここでいう「主体的」とは小学校1年生であれば「学びたいな、勉強したいな」と思うことを意味し、決して好き勝手にやらせることではないとしている。学年が下がれば下がるほど、基礎、基本が大事だとする考え方は、次章で検討する市川伸一委員の示した「教えて考えさせる授業」につながるものであり、発達段階を考慮しながらその段階に応じた「深い学び」を目指すという点でこの後の議論の方向性を決定づけるものであった。

2. 「深い学び」を実現するための方策

アクティブ・ラーニングの定義は、2014年11月に文部科学大臣が諮問した時点では「主体的・協同的に学ぶ学習」であった。これが教育課程企画特別部会での議論を経て論点が整理されていく

中で「主体的・対話的で深い学び」という定義へと変化していくのであるが、この過程で教育課程企画特別部会で展開された議論のうち、その後の中央教育審議会答申と新学習指導要領に大きな影響を与えた論点として、(1) 育成する資質・能力と学習内容のつながりの重要性和 (2) 教育の意図性の重視の2点を指摘したい。

(1) 育成する資質・能力と学習内容のつながりの重要性—継続的な授業改善

第4回の教育課程企画特別部会で「資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究」と題してアクティブ・ラーニングの海外での先行事例を報告した高口努国立教育政策研究所・教育課程研究センター長は「深い学び」について以下のような発言をしている。

このアクティブ・ラーニングにつきましての先行事例から、22ページのところに飛ばさせていただきます。共通点ということでもとめさせていただきますけれども、まず1つ目として、資質・能力を育成する目標として意識しつつ、その種を子供から引き出して育てるという特徴があるということでございます。また、もう一つの特徴といたしまして、資質・能力は学習活動を媒介として、内容と結び付いて育成されているということでございます。この22ページの下の方にありますように、内容と資質・能力というもののどちらが欠けても深い学びが起きにくいということだと考えております。

今後の課題といたしまして、一人一人の学習者が何を学んだかというきめ細かな評価を基盤とした、継続的な授業改善。そして、授業改善を通して学び続け、学習観をよりよいものにするための教員のコミュニティ作りが挙げられるというふうに考えております。また、授業や単元の学習を超えて、これらの学習活動をうまく組み合わせながら、学習を生きる力へとつなげるような、教育課程全体の編成が課題になってくるものというふうに考えているところでございます⁹。

高口センター長は、アクティブ・ラーニングの海外での先行事例から、資質・能力を育成する目標として意識しつつ、その種を子供から引き出して育てているということと、資質・能力は学習活動を媒介として、内容と結び付いて育成されているという2点の特徴を指摘し、学習内容と資質・能力のどちらが欠けても深い学びが起きにくいとまとめているのである。さらに高口センター長は、今後の課題として、きめ細かな評価を基盤とした継続的な授業改善の必要性を指摘してもいるのである。

ここで指摘された、育成の目標とする資質・能力と学習活動とのつながりの重要性は、中央教育審議会答申の「育成を目指す資質・能力の三つの柱」として具体化されて新学習指導要領の特徴の一つとなっている。また、継続的な授業改善の必要性の指摘もこの後の議論の中で委員の共通認識として共有されていくのである。

(2) 教育の意図性の重視—教えて考えさせる授業

市川伸一委員（東京大学大学院教育学研究科教授）は、第5回の教育課程企画特別部会で、以下のように教師が明確な意図を持って実施する「教えて考えさせる授業」を提示している。

ただ、よく授業の主人公は子供であるという言葉があります。私もそう思います。しかし、特に習得の授業ではシナリオライターや監督まで子供ではないと私は思っています。指導案というシナリオを書くのは先生です。授業をマネージしていくのも先生です。その中で、子供が主人公として活躍する。それが習得の授業であらうと思います。その中に先ほどの受容学習に当たる部分、これが教師の説明、これが教えるです。次の能動的な表現に当たるところが理解確認。そして、その先の問題解決、討論に当たる部分が理解深化。そして、自己評価。ここできょう自分が学んだことは一体何だったのか、まだよく分からないことは何なのかということ振り返る。自分の言葉で表現するというのが自己評価です。授業の前の予習、授業の後の復習ということで習得を図っていくというのが教えて考えさせる授業です¹⁰。

この市川委員の提案の背景には、1990年代の小学校でみられた「協同的な学び」における「自力解決」の行き過ぎの反省がある。市川委員は第21回の教育課程企画特別部会で以下のように発言している。

今の流れで言うと、今回のアクティブ・ラーニングというのは高校を対象にした話であって、小・中学校はもう実現できているからいいというように受け止められると非常に困ると私は思っています。確かに高校の方は、形としてもアクティブ・ラーニングらしいものはほとんど入っていなかった。これは事実ですから、まず高校に対して最も訴えたいということはあると思います。

では、小・中学校ではどうかといいますと、私はやはり90年代の小学校が大きいと思います。一方的に先生が教えていくという形態から、もっと子供たちの協働的な学びを入れていくとか、自力解決、協働解決というようなことを入れていく。先生の方から、ただ知識を教え込んでいくのではないというのは、90年代の小学校から随分入っています。

ただ、そのときにやや行き過ぎもあって、教師の方から学力の低い子も含めて分かりやすく教えるとか、教材、教具や指導法を工夫しながら教えるというようなことがむしろ放棄されてしまって、何でも子供に自力発見させるというような行き過ぎも90年代にはあったと私は思っています。高校では、割と従来型の講義形式の授業が多かった。中学校では混在していると思います。今でもかなり混在しています。

ですから、そういう状況の中で、小・中学校ではアクティブ・ラーニングはもう実現されているからいいと、確かに実現されているところもあると思いますが、小学校、中学校のアク

ティブ・ラーニングもやはり点検していただきたい。その点検するときの視点が、主体的・対話的で深い学びになっているかどうか。いくら子供たちが活動しているとしても、先ほど先生おっしゃったように、ただ先生に言われたことを活動しているだけ、これは主体的とは言えないです。それから、子供たちがいろいろ発言して、対話的にやっているように見えても、深い学びに至っていないければ、きょうは何かいろいろ発言が出たけれども、例えば理解を伴った習得にも至っていないとか、広い活用にも至っていない。ましてや、何か問題意識が出てきて、次の自分なりの探究に結び付くようなことも起こっていないということであれば、一見、アクティブにやっているように見えますが、実はアクティブ・ラーニングの視点と言われる要件を満たしていないのではないか。うちの授業では、確かに子供たちが活発に活動しているけれども、この視点にあるような要件を満たしていると言えるかどうかという点から、小学校、中学校でも是非点検、改善をしていただけるといいと思います¹¹。

市川委員は、教師による「教育の意図性」を放棄してしまうような協同的な学びの「行き過ぎ」は、「深い学び」につながらないとして、すでにアクティブ・ラーニング的な授業を導入している小・中学校でも、高口努国立教育政策研究所・教育課程研究センター長が指摘したように「深い学び」に向けての継続した授業改善を行うことを求めているのである。

3. 中央教育審議会答申における小学校社会科の「主体的・対話的で深い学び」

2016年12月に中央教育審議会は「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」と題する答申を出した。これを受けて、文部科学省は2017年3月に小学校学習指導要領等を改定している。ここでは前章で検討したアクティブ・ラーニングをめぐる中央教育審議会の議論が小学校社会科に関する答申にどのように反映されているのか検討する。

(1) 社会的な見方・考え方の提示

中央教育審議会答申では「深い学び」を実現するため、社会科、地理歴史科、公民科に関して以下のように「社会的な見方・考え方」の定義と概要が提示された。

- 「社会的な見方・考え方」は、課題を追究したり解決したりする活動において、社会的事象等の意味や意義、特色や相互の関連を考察したり、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて構想したりする際の視点や方法であると考えられる。そこで、小学校社会科においては、「社会的事象を、位置や空間的な広がり、時期や時間の経過、事象や人々の相互関係などに着目して捉え、比較・分類したり総合したり、地域の人々や国民の生活と関連付けたりすること」を「社会的事象の見方・考え方」として整理し、中学校社会科、高

等学校地理歴史科、公民科においても、校種の段階や分野・科目の特質を踏まえた「見方・考え方」をそれぞれ整理することができる。その上で、「社会的な見方・考え方」をそれらの総称とした。

- こうした「社会的な見方・考え方」は、社会科、地理歴史科、公民科としての本質的な学びを促し、深い学びを実現するための思考力、判断力の育成はもとより、生きて働く知識の習得に不可欠であること、主体的に学習に取り組む態度や学習を通して涵養される自覚や愛情等にも作用することなどを踏まえると、資質・能力全体に関わるものであると考えられる¹²

ここで「社会的な見方・考え方」は小学校から高等学校に至るまで、すなわち社会科、地理歴史科、公民科を貫く「本質」的なものとされているのだが、これは、前章で指摘したアクティブ・ラーニングの形式に拘った「方法の形骸化」への懸念に対応しているといえることができる。小学校社会科において「深い学び」になっているかどうかを判断する基準として「社会的な見方・考え方」が示されたのである。

さらに、「社会的な見方・考え方」は社会科、地理歴史科、公民科で育成する資質・能力に対応しており、前章で指摘した育成する資質・能力と学習内容のつながりの重要性に対応しているといえる。

(2) 中学校社会科とのつながりの重視

さらに、中央教育審議会答申では教育内容の整理の視点として以下の2点が示されている。

- 視点の第一は、社会科における内容の枠組みや対象に関わる整理である。小学校社会科では、中学校社会科の分野別の構成とは異なり、社会的事象を総合的に捉える内容として構成されている。そのため教員は、指導している内容が社会科全体においてどのような位置付けにあるか、中学校社会科とどのようにつながるかといったことを意識しづらいという点が課題として指摘されている。そのことを踏まえ、小・中学校社会科の内容を、㉗地理的環境と人々の生活、㉘歴史と人々の生活、㉙現代社会の仕組みや働きと人々の生活という三つの枠組みに位置付ける。また、㉗、㉘は空間的な広がり念頭に地域、日本、世界と、㉙は社会的な事象について経済・産業、政治及び国際関係と、対象を区分する。
- 視点の第二は、「社会的な見方・考え方」に基づいた示し方の改善である。「社会的な見方・考え方」は社会的な事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し、それらを比較、関連付けなどして考察・構想し、特色や意味、理論などの概念等に関する知識を身に付けるために必要となるものである。これらのことを踏まえて、学習指導要領の内容について、例えば「社会

別添3-3

社会科，地理歴史科，公民科における思考力，判断力，表現力等の育成のイメージ

① 「社会的な見方・考え方」を用いて，社会的事象等の意味や意義，特色や相互の関連を考察する力

・社会的事象等の意味や意義，特色や相互の関連について，概念等を活用して多面的・多角的に考察できる	
・社会的事象の意味や意義，特色や相互の関連を多面的・多角的に考察できる	
・社会的事象の意味，特色や相互の関連を多角的に考察できる	

② 「社会的な見方・考え方」を用いて，社会に見られる課題を把握し，その解決に向けて構想する力

・社会に見られる複雑な課題を把握して，身に付けた判断基準を根拠に解決に向けて構想できる	
・社会に見られる課題を把握して，解決に向けて学習したことを基に複数の立場や意見を踏まえて選択・判断できる	
・社会に見られる課題を把握して，解決に向けて学習したことを基にして社会への関わり方を選択・判断できる	

③ 考察したこと，構想したことを説明する力

・適切な資料・内容や表現方法を選び，社会的事象等についての自分の考えを効果的に説明したり論述したりできる	
・主旨が明確になるように内容構成を考え，社会的事象についての自分の考えを論理的に説明できる	
・根拠や理由を明確にして，社会的事象についての自分の考えを論理的に説明できる	

④ 考察したこと，構想したことを基に議論する力

・合意形成や社会参画を視野に入れながら，社会的事象等について構想したことを，妥当性や効果，実現可能性などを指標にして議論できる	
・他者の主張を踏まえたり取り入れたりして，社会的事象についての自分の考えを再構成しながら議論できる	
・他者の主張につなげたり，立場や根拠を明確にしたりして，社会的事象についての自分の考えを主張できる	

*参考 学習の見通しを持ち追究の結果を評価する力

・追究の過程や結果を評価し，不十分な点を修正・改善することができる	
・追究の結果を振り返り，学んだことの成果等を自覚できる	
・学習問題（課題）を把握し，追究の見通しを持つことができる	

図1 社会科，地理歴史科，公民科における思考力，判断力，表現力等の育成のイメージ
「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）（中教審第197号）」別添資料

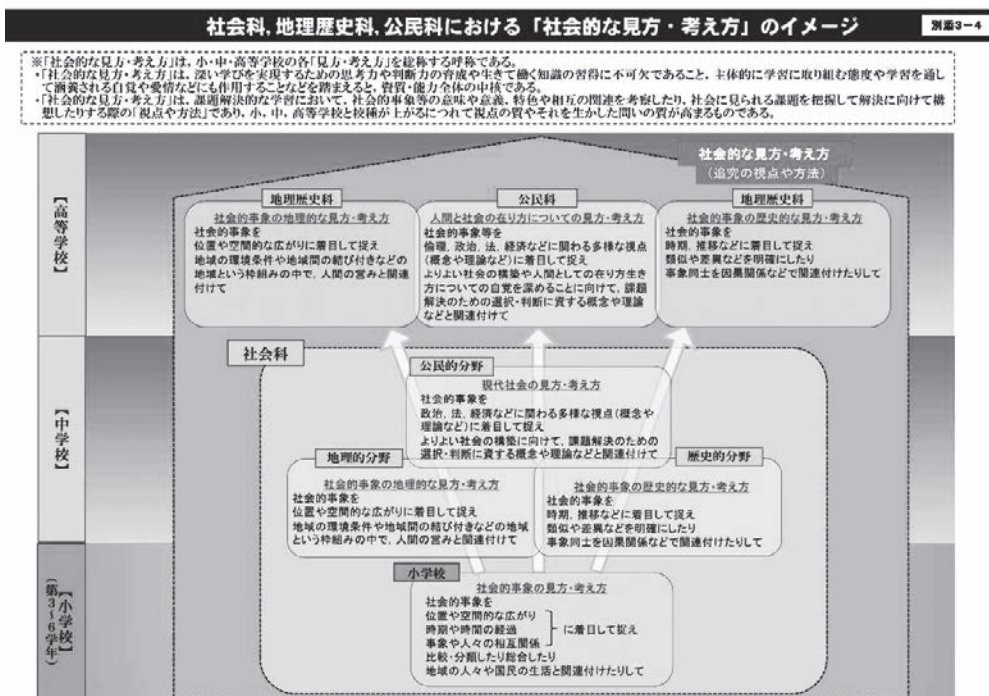


図2 社会科、地理歴史科、公民科における「社会的な見方・考え方」のイメージ
 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）（中教審第197号）」別添資料

「社会的な見方・考え方」と概念等に関する知識との関係などを示していくことが重要である¹³。

ここで示されている視点の第一は、前章で指摘した発達段階考慮の必要性に対応しているといえる。小学校社会科が中学校社会科とどのようにつながるのか意識しづらいとの指摘を受け、小・中学校社会科の内容を三つの枠組みに整理し直している。小学校と中学校、さらには高等学校まで見据えてそれぞれの発達段階に応じて「深い学び」をどのように実現していくかを示したものだといえよう。【図1】【図2】は中央教育審議会答申に付されたイメージ図である。

さらに視点の第二は、前章で指摘した育成する資質・能力と学習内容のつながりの重要性に対応しているといえる。小学校社会科においても社会科で育成する資質・能力に対応する「社会的な見方・考え方」と学習内容とのつながりを学習指導要領に明記するよう求めているからである。

(3) 教師の指導の必要性に関する記述

さらに中央教育審議会答申は「主体的・対話的な深い学び」について以下のように記している。

「主体的・対話的で深い学び」の実現

〔主体的な学び〕の視点)

- 主体的な学びについては、児童生徒が学習課題を把握しその解決への見通しを持つことが必要である。そのためには、単元等を通した学習過程の中で動機付けや方向付けを重視するとともに、学習内容・活動に応じた振り返りの場面を設定し、児童生徒の表現を促すようにすることなどが重要である。

〔対話的な学び〕の視点)

- 対話的な学びについては、例えば、実社会で働く人々が連携・協働して社会に見られる課題を解決している姿を調べたり、実社会の人々の話を聞いたりする活動の一層の充実が期待される。しかしながら、話し合いの指導が十分に行われずグループによる活動が優先し内容が深まらないといった課題が指摘される場所であり、深い学びとの関わりに留意し、その改善を図ることが求められる。
- また、主体的・対話的な学びの過程で、ICTを活用することも効果的である。

〔深い学び〕の視点)

- これらのことを踏まえるとともに、深い学びの実現のためには、「社会的な見方・考え方」を用いた考察、構想や、説明、議論等の学習活動が組み込まれた、課題を追究したり解決したりする活動が不可欠である。具体的には、教科・科目及び分野の特質に根ざした追究の視点と、それを生かした課題（問い）の設定、諸資料等を基にした多面的・多角的な考察、社会に見られる課題の解決に向けた広い視野からの構想（選択・判断）、論理的な説明、合意形成や社会参画を視野に入れながらの議論などを通し、主として用語・語句などを含めた個別の事実等に関する知識のみならず、主として社会的事象等の特色や意味、理論などを含めた社会の中で汎用的に使うことのできる概念等に関わる知識を獲得するように学習を設計することが求められる。このような観点から、例えば特に小・中学校における主権者教育の充実のため、モデル事業による指導法の改善や単元開発の実施、新しい教材の開発・活用など教育効果の高い指導上の工夫の普及などを図ることも重要である¹⁴。

ここで、注目したいのは「対話的な学び」で「話し合いの指導が十分に行われずグループによる活動が優先し内容が深まらないといった課題」が指摘されていることである。これは、前章で指摘した市川伸一委員による教育の意図性の重視に対応するものである。文部科学大臣が諮問した時点で「主体的・協働的に学ぶ学習」とされていたアクティブ・ラーニングの定義のうち、「協働的」を「対話的」と変更した背景には、特に1990年代の小学校でみられた活動のみで「深い学び」がともなわない「協働的」な学びに対する市川委員等の批判があったのである。

4. 残された問題点

前章で明らかにしたように、「主体的・対話的で深い学び」に関する中央教育審議会答申は、教育課程企画特別部会で指摘された主体的・協同的な学びの問題点に対応するものであった。しかし、教育課程企画特別部会で指摘されながらも答申にはあまり反映されていない問題点も存在する。ここでは、残された問題点として、児童生徒の意欲・学力の個人差の問題、評価の問題、教育環境の問題の3点を指摘したい。

(1) 児童生徒の意欲・学力の個人差の問題

第2回の教育課程企画特別部会でロバート・キャンベル委員（東京大学大学院総合文化研究科教授）は次のような指摘をしている。

一つは、日本の今の、特に中学校、高等学校の中では、一方では一人一人が自律的にどうやってこれからアクティブに学習をし、社会構成員として自らを育てていく、あるいは育て合っていくかということをこの委員会で大きな課題として私たちは今、考えていると思うのですけれども、学校の中では実際に一人一人の学生が、例えば成績によってランク付けされていたり、学級委員が成績によって決められていたりというような、ある競争的な原理の中で学級がある中で、本日紹介された幾つかの試み、アクティブ・ラーニングで、例えばジグソー法であっても、ほかの方法であっても、その中で協調は強くといいますか、協調し過ぎて、元々よくできる、テストの結果が非常によくできる人が結局引っ張って行って、そうではない、それほど意欲を示していない学生が、3人、4人の中で何となく示し合わせるまでもなく、受動的になってしまうのではないかということを、私はその現場を知らないものですが、想像します。そうすると一人一人の学習能力や意欲を向上させるのに、その中で結局、乗っかっていて、そのままスルーしていくというような学生をどういうふうに学びの意欲を向上させていくことができるかということを考えます。特にジグソー法というのは、私の知っている限り、60年代、70年代のアメリカで開発されていて、特に南部、人種統合の問題が起きたときに、もともと協調がない、協調性が非常に欠けているところをどうやってお互いを尊重し合って、相手にそれぞれ責任を持って教室の中で存在するかというためにあるものです。日本は、言い方は少し乱暴かもしれませんが、逆ですね。そこに協調圧力のようなものが既に働いているところで、その中で学力がついてきていない、あるいは意欲を自分で感じていない学生をどのようにその中でフルに参加できるようにしていくかという工夫が必要なのではないかというふうに想像しますが、学習指導要領の中ではそれをどういうふうに位置付けるかということが一つです¹⁵。

この児童生徒の意欲・学力の個人差については市川伸一委員も以下のように問題にしていた。

簡単に申し上げたいと思うのですが、二つ質問がありまして、一つは、今日、アクティブ・ラーニングというときに、総合的な学習の時間における探究的な学習というのが出てきて、これは小川委員からも御報告がありましたけれども、まさに総合的な学習の時間ができたときに狙っていた活動が展開されていると思うのですよね。ただ、実際に十数年たってみて、やはり最初に懸念された、本当にこれがいろいろな学校で全ての子供たちがうまくできるのかという点があった。大学で卒論もなかなか書けないという学生がたくさんいる中で、小学校3年生からこういうことができるにはどうすればいいか。むしろそういう個人差が大きな学校の中で、どうやってこれをできるように対応していくか。そこを今、むしろ聞きたいと思っています。

それから、普通の、むしろ習得的な授業の中でもこれをしようというので渋谷本町スタイル、これがあると思うのですが、やはり公立学校で一番先生方が困っているのは、生徒の間の学力差、個人差ではないかと思います。つまり、狙いを提示して、個人で考えましょう、出し合って学び合いましょう、最後にまとめるということで、なかなか普通の公立学校のクラスでは対応できないことがある。一方では、「今日の課題、狙い、これはもう知っているよ」と、先取り学習して知っている子がいる。一方では、既習事項も怪しくてなかなか、「そこから考えましょう、学び合いましょう」といっても、それについていけない子がいる。その中で教師がどういう役割を果たしていったらいいのかというような辺り、どうやって個人差に対応するかというのが、これ、探究でも習得でも共通して出てくる問題だと思っていますので、それを伺いたいと思いました¹⁶。

ここで指摘された児童・生徒の意欲・学力の個人差の問題はその後の議論で深められることがなかった。「主体的な学び」に関する議論は、学習過程の中での動機付けや学習の振り返りといった、教育の「方法」的な議論に収斂していったのである。

(2) 評価の問題

アクティブ・ラーニング的な学習を実践していく上で課題となるのは、それをどう評価するかである。これについて、第4回の教育課程企画特別部会で高木展郎委員（横浜国立大学教育人間科学部教授）が以下のように発言している。

次に、もう少しパフォーマンス評価等についてお話ししたいんですが、それは次回、小・中・高一貫した観点からということで話をしますが、今は、ちょっとだけ話しておきますと、小学校ではなかなか子供の数が多いので、パフォーマンス評価が難しい現状にあります。指導時数

も1人で1週間に28時間という指導時数を持っています。さらに、教科も8教科持っていますから、これはなかなか難しくなると思います。ですから、評価の観点と、それから資質・能力のところを、今回の指導要領では、これは全ての教科の中できちんと位置付けて、何をすべきかということをつかりやすく、明確に出していく。それが私の一番言いたいところでした¹⁷。

つまり、特に小学校の場合は指導時数と教科が多いので、アクティブ・ラーニングの評価方法として考えられるパフォーマンス評価の実施は難しいと問題提起をしているのである。なお、評価については、第8回の教育課程部会総則・評価特別部会で市川伸一委員が以下のようにペーパーテスト以外の評価の必要性を主張している。

もう一つなんですが、これは評価に関することなんですけれども、先ほど鈴木委員からも御指摘ありましたけれども、そういういろんな力というのを挙げて、こういうことを身に付けてくださいというのは確かに目的なんです、じゃあ、具体的にどうやって最終的にそれを評価するのか。今回、こういう資質・能力を育てることが挙がって、その一つの重要な方策としてアクティブ・ラーニングというのが出てきたわけですね。じゃあ、本当にアクティブ・ラーニングによって、そういう力、アクティブ・ラーニングだからこそ育てられる、一斉講義式の授業を聞いていただけでは育たないようなこういう力が育ちましたということはどうやって評価するのかという、その方法について、どれくらい打ち出していくのかということですね。この評価の話というのは、ついついこれまでですと、いきなり指導要録の話に飛んでしまって、日々の授業とか、あるいは学校でのもうちょっと大きな通知表に結びつくような評価、そこら辺にはあんまりずばりが入っていなかったような気がするんですね。ですから、指導要録と入試の話だけではなくて、日々の評価というのがどう改善の手だてがあるのかということはどこかに出していった方がいいかと思います。

この前、中学校部会がありまして、そこの中でもいろいろ議論が出たんですが、結局、どうやって評価したらいいのかというところで、中学校、高校では最終的には中間テスト、期末テストでは一定時間の間にどれだけ正確に問題が解けるかというペーパーテストによる評価になりがち、なっているところが実際ほとんど。それですと、アクティブ・ラーニングで目指していたようないろんな資質・能力というのが下手をすると飛んでしまう。子供にとっても、最終的にはペーパーテストなんだよねと。先生も最終的には評価をそこでせざるを得ないということになってしまうと、せっかく資質・能力とかアクティブ・ラーニングということを言いながら、そういうことがほとんど浸透しないことになってしまう。このあたりをどう書き込んでいくか。

私があるとき、個人的に申し上げたのは、日本の中学や高校では、例えばレポートによる評価

というのがなさ過ぎる。レポートなんて、中学生、高校生ではほとんど社会科や理科でもあんまり書いてない。それから、プレゼンテーションするとか、少人数で対話的に問題解決をするとか、そういうことが、大学では随分入ってきていると思いますが、大学も実はそういうことをきちんと評価しているかという、実はあんまりしてない、やっているけれども、あんまりそこはきちんと評価してないんですけれども、少なくともレポートくらいは評価している。そういう点を、入試には出ないからというのではなくて、入試には出ないからこそ、学校の中では評価していただきたいと思うのですが、このあたり、難しい問題ですけれども、是非、取り入れていただきたいなという気がします¹⁸。

市川委員が指摘するように、アクティブ・ラーニングを実施していくにはペーパーテスト以外の評価を行うことが不可欠であるが、高木委員が指摘した通り、特に小学校においては多忙が指摘されている教員にさらに負担を強いることにつながり、現実的には困難なことが予想されるが、この点についての議論もあまり行われなかったのである。

(3) 教育環境の問題

第2回の教育課程企画特別部会で、留学仲介会社を前職で経営していたという横浜市立中川西中学校の民間人校長平川理恵委員が以下のような発言をしている。

それから、主体性を阻むもののその2といたしまして、日本の子供たちで、授業が楽しみで楽しみでしようがないと、そのために学校に来ているのだというような子供が一体どれぐらいいるのかなと思っております。給食が楽しみだとか、友達に会いにくるとか、部活動が楽しみだとか、あるいは行かなければいけないからとか、こういうような生徒が比較的多いのではないかと。見学した欧米の学校では、学ぶこと自体が楽しいというふうな形で来ている子供が日本よりも多いように思いました。小学校の低学年などは、勉強が楽しいということで学校に行くのですけれども、高学年になったら、何となく、やらされ感というか、そういうように感じる場所が多くて、ここは何とかならないかなと感じております。欧米で見てきた学校と日本の学校の違いは何かというと、欧米は1クラス15人から25人でやっておりますが、日本は御承知おきのとおり、うちも610人生徒がおりますけれども、40人学級です。その中で1人でも2人でも大変な子がいますと、結局、そこに大変なパワーと時間が費やされてしまって、とにかく授業は大変です。個々の対応ということで言うと、そんな時間も実は先生方はないというのが現状です。これが現場からのつぶやきでございます¹⁹。

見学した欧米の学校は1クラス15人から25人であったのに、40人学級の日本の学校では個々の生徒への対応が困難という指摘をしているのである。これは、前述のアクティブ・ラーニングの

評価の問題ともかかわってくるが、学級定数問題は管轄外であるためか教育課程企画特別部会の議論の対象とはならなかった。ただし、第19回の教育課程企画特別部会で門川大作委員（京都市長）が以下のように念を押している。

最後に、学校現場、本当に多忙であります。学校をブラック企業にしてはならない。民間企業だったらブラック企業ではないか、元教育長として、反省も込めてそう思うんですけども、この状況の改善のためには、社会全体が学校を支援する、教職員を支援する、同時にいろいろな業務改善が必要であります。しかし、何よりも教職員の定数改善、ここで議論することではないのかもしれませんが、そのことなしに、この学習指導要領の改訂は成功しないのではないかなということを申し上げておきたいと思います²⁰。

門川委員は、教職員の定数改善なしに学習指導要領改訂の成功はないと断言したのであるが、結局定数改善はされないまま、学習指導要領の改訂が行われようとしているのである。

おわりに—小学校社会科におけるアクティブ・ラーニングの問題点

本稿は、主に中央教育審議会の教育課程企画特別部会におけるアクティブ・ラーニングに関する議論を分析することにより、委員の間で共通認識となった(1)方法の形骸化への懸念、(2)発達段階考慮の必要性というアクティブ・ラーニング的な学習の2つの問題点と、(1)育成する資質・能力と学習内容のつながりの重要性、(2)教育の意図性の重視という、「深い学び」を実現するための2つの方策が、新学習指導要領の方向を決定づけた中央教育審議会答申の内容に大きな影響を与えていることを明らかにした。小学校社会科に関しては、中央教育審議会答申の(1)社会的な見方・考え方の提示、(2)中学校社会科とのつながりの重視、(3)教師の指導の必要性に関する記述に、上記の問題点と方策の影響がみられるのである。

しかし、一方で、(1)児童生徒の意欲・学力の個人差の問題、(2)評価の問題、(3)教育環境の問題については議論が進まず、対策がとられていないことも明らかにした。特に(3)の学級定数などの環境整備の必要性については、「主体的・対話的で深い学び」を行うために不可欠な(2)の評価の問題とも密接に関わる重要な問題である。教育課程企画特別部会で現場からの悲鳴にも近い声があがりながら、結果として教育環境については目立った改善がなされない現状で「主体的・対話的で深い学び」を理想通りに実行するのは困難といえよう。現状でもその多忙性が指摘される教育現場の負担がさらに重くなるのが懸念される。

付記

本研究は早稲田大学特定課題研究助成費（課題番号2017S-048）の助成を受けたものである。

[注]

- 1 『中央教育審議会第108回(2016年9月21日)議事録』。文部科学省ホームページから引用。以下同じ。
- 2 「二兎を追う授業改革は可能か」『日本経済新聞』2017年2月15日,「学習指導要領 現場の創意を大切に」『朝日新聞』2017年2月15日,「新学習指導要領 がんじがらめは避けよ」『毎日新聞』2017年2月15日,「新学習指導要領 量と質,二兎を追えるか」『東京新聞』2017年2月15日など。
- 3 「小・中学校社会科教育に関する現状について」(『教育課程部会社会・地理歴史・公民ワーキンググループ第1回[2015年12月7日]配付資料』資料10)
- 4 『教育課程部会教育課程企画特別部会第1回(2015年1月29日)議事録』。
- 5 同上。
- 6 同上。
- 7 『教育課程部会教育課程企画特別部会第2回(2015年2月12日)議事録』。
- 8 同上。
- 9 『教育課程部会教育課程企画特別部会第4回(2015年3月26日)議事録』。
- 10 『教育課程部会教育課程企画特別部会第5回(2015年4月15日)議事録』。
- 11 『教育課程部会教育課程企画特別部会第21回(2016年10月6日)議事録』。
- 12 中央教育審議会「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)(中教審第197号)2017年12月21日。
- 13 同上。
- 14 同上。
- 15 前掲,『教育課程部会教育課程企画特別部会第2回議事録』。
- 16 同上。
- 17 前掲,『教育課程部会教育課程企画特別部会第4回議事録』。
- 18 『教育課程部会総則・評価特別部会第8回(2016年5月23日)議事録』。
- 19 前掲,『教育課程部会教育課程企画特別部会第2回議事録』。
- 20 『教育課程部会教育課程企画特別部会第19回(2016年8月1日)議事録』。