

「アクティブ・ラーニング」導入の背景と課題

—小学校国語科の授業を中心に—

山中 吾郎*

The Context and Problems in Introducing “Active Learning”

—With Focus on “Japanese Classes” in Elementary Schools—

Goro YAMANAKA

1. はじめに

現在、学習指導要領の次期改訂にむけた検討が中央教育審議会（以下「中教審」と略す）で行われている。既存の「教育課程部会」の下に新たに「教育課程企画特別部会」（以下「特別部会」と略す）を設置して改訂の基本的方向性を審議しており、そこに次期改訂が学習内容等の加除修正に留まらず、大幅な、あるいは質的な転換まで意図している姿勢が窺える。

特別部会では2015年1月から8月の間に14回の審議を実施し、その結果を同年8月26日に「教育課程企画特別部会 論点整理」（以下「論点整理」とする）として発表した。その後、各部会やワーキンググループの審議を経て、2016年度中に中教審としての答申を発表、新学習指導要領の告示が行われる予定である¹⁾。つまり学習指導要領の次期改訂にむけた今後の審議は「論点整理」をもとに行われるということであり、「論点整理」が中間報告的な性格を帯びているとも言える。

その「論点整理」では、次期改訂が目指す育成すべき「資質・能力」を育むためには、学びの量とともに、質や深まりが重要であり、子どもたちが「どのように学ぶか」についても光を当てる必要があるとし、「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）」を重視している（17頁）。

周知のとおり、アクティブラーニング（Active Learning）は大学の授業改革を目的として提案された概念であり、様々な学術的研究や実践も進んでいる（たとえば、溝上2014、松下2015など）。一方、文部科学省の政策文書にその用語が登場したのは「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）」（中教審2012）が最初である。同答申の「用語集」には「アクティブ・ラーニング」が以下のように定義されている。

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。(37頁)

さらに、学習指導要領改訂に向けた文部科学大臣から中教審への諮問文が2014年11月20日に発表され、「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」）や、そのための指導の方法等を充実させていく必要があります²⁾」と指摘するに至り、「アクティブ・ラーニング」が高等学校や小中学校における授業改善の手だて、それも重要な手だてとして注目されることになった。

本稿では、次期改訂の学習指導要領によって小中高等学校に導入されることになるであろう「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び」を「アクティブ・ラーニング」と呼ぶこととし、その背景や導入に際して危惧されることを、主に小学校国語科の授業を中心に述べていく。

2. 「アクティブ・ラーニング」導入の背景

(1) 「資質・能力」の育成を中心に据えた次期改訂

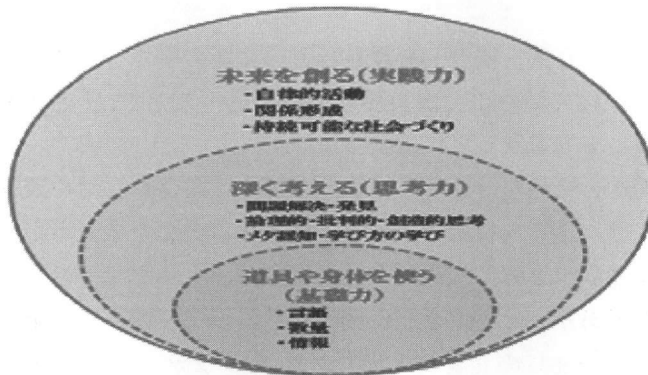
2008～2009年改訂の現行学習指導要領では「生きる力」³⁾の育成がより一層重視されたが、「論点整理」には「生きる力」に関する具体的な記述はほとんど登場しない。その代わりに「資質・能力の育成」「これからの時代に必要な資質・能力」というように、「資質・能力」という用語が頻出している。また、前出の文部科学大臣の諮問文（2014）には「これからの学習指導要領等については、必要な教育内容を系統的に示すのみならず、育成すべき資質・能力を子供たちに確実に育む観点から、そのために必要な学習・指導方法や、学習の成果を検証し指導改善を図るための学習評価を充実させていく観点が必要である」（傍線は引用者）とある。

高木（2016）が「これまで学校教育で求められてきた学力は、各教科に分けられている学問領域の内容の習得が主であった。それは、いわゆるコンテンツ（知識・技能）・ベースの学力観であった。しかし、これからの時代が求める学力として、コンピュータで行えるものと、人でしか行えない学力とが、明らかになろうとしている。そこで、次期学習指導要領においては、コンピテンシー（資質・能力）・ベースの学力への転換を図ろうとしている」と述べるように、日本の教育行政は「知識基盤社会」、グローバル化や

高度情報化が進む社会で必要とされる「資質・能力」を育てることを次期改訂の中心に据えたと言えるだろう。「論点整理」でも「これまでの学習指導要領は、知識や技能の内容に沿って教科等ごとには体系化されているが、今後はさらに、教育課程全体で子供にどういった力を育むのかという観点から、教科等を越えた視点を持ちつつ、それぞれの教科等を学ぶことによってどういった力が身に付き、それが教育課程全体の中でどのような意義を持つのかを整理し、教育課程の全体構造を明らかにしていくことが重要となってくる」(7頁)と、教科横断的、汎用的な能力の重視を謳っている。

たしかに海外に目を向けてみても、OECDの「キー・コンピテンシー」⁴⁾やアメリカの「21世紀型スキル」⁵⁾など、コンピテンシー・ベースの能力観が世界の潮流となっているという事実はある。また、「生きる力」は「キー・コンピテンシー」の考え方を先取りしたものであるという見方もあり(中教審2008)、国内では他にも「人間力」⁶⁾「社会人基礎力」⁷⁾「学士力」⁸⁾など、各界から様々な「資質・能力」が提言されてきている。さらに、国立教育政策研究所(以下「国研」と略す)が学習指導要領の次期改訂に向けて進めた「教育課程の編成に関する基礎的研究」(2009～2013)では、「21世紀型能力」が提示された(図1)。「21世紀型能力」(国研2015では「21世紀に求められる資質・能力の構造一例」)は、「資質・能力」の階層性をふまえ、「思考力」を中核にし、それを支える「基礎力」と、思考力の使い方を方向づける「実践力」の三層で構造化されている(国研2015)。これは「基礎的・基本的な知識・技能」「知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」という学力の三要素⁹⁾にも対応しており、次期改訂における「資質・能力」観の枠組みとなりそうなものである。

図1 21世紀に求められる資質・能力の構造一例(21世紀型能力)(国研2015から引用)



(2) 「資質・能力」と「アクティブ・ラーニング」

学習指導要領の次期改訂がコンピテンシー・ベースを志向したのになると「論点整理」が示唆しているということはわかった。では、なぜコンピテンシー・ベースだと「アクティブ・ラーニング」が必要であると主張するのだろうか。もう少し特別部会の「論点整理」の記述を見ていくことにする。

「論点整理」では「新しい学習指導要領等が目指すべき姿」として、「教育課程全体や各教科等の学びを通じて「何ができるようになるのか」という観点から、育成すべき資質・能力を整理する必要がある。その上で、整理された資質・能力を育成するために「何を学ぶのか」という、必要な指導内容等を検討し、その内容を「どのように学ぶのか」という、子供たちの具体的な学びの姿を考えながら構成していく必要がある」(7～8頁)と述べている。これを「論点整理」全体の論旨をふまえ、順序を変えて言い換えると次のようになる。すなわち、「アクティブ・ラーニング」などの問題発見・解決的で主体的・協働的な学習を通して(どのように学ぶのか)、各教科等の内容を学ぶことによって(何を学ぶのか)、これからの時代に必要な「資質・能力」を身につけることができる(何ができるようになるのか)。「アクティブ・ラーニング」は「資質・能力」の育成に適した学習・指導方法だと考えられているようである。

また「論点整理」では、育成すべき「資質・能力」を以下の「三つの柱」で整理している。

- i) 「何を知っているか、何ができるか(個別の知識・技能)」
 - ii) 「知っていること・できることをどう使うか(思考力・判断力・表現力等)」
 - iii) 「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びに向かう力、人間性等)」
- (10～11頁)

そして、これらの「資質・能力」を教科学習の文脈の中で、あるいは教科横断的に、バランスよく身につけていくことが必要であると述べた上で、「アクティブ・ラーニング」との関係についても言及している。

それは、自ら問題を発見し、他者と協働して解決に向けた対話や議論、実験や調査を行う学習の中でこそ、思考・判断・表現が必要となる場面を学習者が経験することができるというものである。思考力・判断力・表現力は、それが発揮される学習経験を経てこそ磨かれるものであり、そのような能動的な学習の中で個別の知識や技能も定着していく。つまり、i) や ii) の「資質・能力」は、「アクティブ・ラーニング」の中でこそ育成することができるというのが「論点整理」における主張である。そして、iii) については「i 及び ii の資質・能力を、どのような方向性で働かせていくかを決定付ける重要な要素」(11頁)であり、「主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力」「多様性を尊重する態度と互いによさを生かして協働する力」などが例としてあげられ

ている。このiii)についても主体的・協働的な学び、すなわち「アクティブ・ラーニング」によって育むことのできる「資質・能力」として捉えられている。

ここまで見てきたように、「アクティブ・ラーニング」導入の背景には、コンテンツ・ベースからコンピテンシー・ベースに転換しようとしている次期改訂の志向がある。学習内容を中心とするのではなく、「三つの柱」で整理されたような「資質・能力」を軸に教育課程を編成するのであれば、「アクティブ・ラーニング」が最も相性のよい学習・指導方法であると考えられていることが「論点整理」からは読みとれる。

(3) 「資質・能力」について考えることは未来について考えること

先に(1)で述べたように、国内外の各所から様々な「資質・能力」観が提起され、今や乱立気味である。石井(2015)が、「〇〇力」自体を直接的に教育・訓練しようとする傾向は、①思考の型はめによる学習活動の形式化・空洞化を呼び込む危険性をはらむ②教育に無限責任を負わせることにもなりかねないと指摘し、「資質・能力」の重視が、特定の個性や人柄を強制したり、日々の振る舞いすべてを評価・評定の対象にしたりすることにつながるなら、学校生活に不自由さや息苦しさをもたらしかねないと言うように、「資質・能力」の無制限の押しつけは学校現場に混乱を招いている。それ故に、「論点整理」で「資質・能力」が三つの柱で整理して示されたことは、少なくとも学校教育で育てる「資質・能力」の方向性が明示されたわけであり、事態の好転ととらえる向きもあるかもしれない。

しかし、ここで立ち止まって考えなければならないことは、そもそもコンテンツ・ベースからコンピテンシー・ベースの教育に舵を切ることが妥当な選択であるのか、仮に妥当であるとして、どのような「資質・能力」を育てることが子どもたちの豊かな人生に、また平和で民主的な社会の実現につながるかということである。たしかに「キー・コンピテンシー」や「21世紀型スキル」など、コンピテンシー・ベースの教育改革が世界の潮流であることは事実である。だからとって、それに追随すればよいというものでもない。

「キー・コンピテンシー」はOECD(経済協力開発機構)、「21世紀型スキル」のATC21Sはインテル、シスコシステムズ、マイクロソフトといったIT産業が関係しているためか、提起された「資質・能力」が経済的成功のための能力、将来の就業のための能力に偏っている感は否めない。その他の国内で提言されている「資質・能力」も、経済成長重視の社会に適応するためのものになっている傾向があり、それは「論点整理」にも当てはまる。

将来の変化を予測することが困難な時代を前に、子供たちには、現在と未来に向けて、自らの人生をどのように拓いていくことが求められているのか。また、自らの生涯を生き抜く力を培っていくことが問われる中、新しい時代を生きる子供たちに、学

校教育は何を準備しなければならないのか。

(「論点整理」1頁)

ここで問われているのは、変化が激しく生存さえ困難な未来を自力で生き抜く力＝サバイバルの力を育てる教育の在り方である。経済的な成功や就業のための能力、経済成長への寄与というのは、人間が生きていく上で必要な要素の一つではあるが決してすべてではない。教育の目的は「人格の完成」(教育基本法第1条)¹⁰⁾である。安彦(2014)が「主体(人格)」と「能力(学力)」との関係を考えて、「能力をどう使うかは主体が決める」という点で、「主体」の方が決定的に重要です。[中略]「主体＝主権者形成」としての「人格形成」を抜きにして、「能力(育成)本位」のみの教育を行うことは絶対に避けなければなりません」と述べているように、子どもたちに身につけさせたい「資質・能力」について考えるとすれば、どのような人間を育てるのかという本質的な問題を置き去りにすることはできない。

教科・領域で輪切りにするのではなく、教科横断的に汎用的な学力を育てるというコンピテンシー・ベースの発想で学習指導要領を改訂し、そのための学習・指導方法として「アクティブ・ラーニング」を導入しようというのが「論点整理」の主張である。しかし、そこで育てるべき「資質・能力」の内容については、さらに多くの人々の叡智を結集して考える必要があるのではないだろうか。なぜならば、子どもたちにどんな「資質・能力」を身につけさせたいかを考えるということは、すなわち私たちの社会の未来をどのようなものとして創造していくかを考えることに等しいからである。

(4) 学習・指導方法は誰が決めるのか

文部科学大臣の諮問文や特別部会の「論点整理」で導入が方向づけられた「アクティブ・ラーニング」であるが、そこではどのような具体的な授業の姿が想定されているのだろうか。

- 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。(18頁)

「論点整理」では、「アクティブ・ラーニング」が重要であることをふまえて、上記の三つの視点で子どもたちの学びを改善すべきであると示すのみで、具体的な手法や授業の事例は示していない。その理由として、①次期改訂が学習・指導方法についてめざすのは特定の型を普及させることではないこと②「資質・能力」を身につけ

るための学習プロセスは限りなく存在し、一人ひとりの教員がふさわしい方法を選択して実践することが重要であるということの二つを挙げている。指導事例集などを作成して指導の参考となる解説や事例を示すことは提案しているが、「こうした事例を示す際には、それにより指導が固定化されないような工夫が求められる」（19頁）と、特定の授業の型を押しつけることには抑制的である。

もともと教育課程とは学校の教育計画であり、その編成主体は各学校である。そして授業とは本来的に子どもたちと教師で創りあげるものである。その意味において、「論点整理」が学習・指導方法への介入に抑制的なのは当然のこととも言える。時の政権や財界¹¹⁾の要求が授業の方法にまでダイレクトに影響を与えることの方が特殊な状況なのである。「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」（2014）も、国が学習・指導方法を示すことについての「主な意見」として、「国はむしろ多様な指導方法・指導形態・指導技術を、解説書に、具体的な授業例とともに例示するとよい。学習指導要領に示すことは、これまでの大綱化の流れを受けるならば、教員の創意工夫を狭めるので望ましくない」（50頁）と述べている。

ただし、現行学習指導要領においても授業の方法や形態にまで踏みこんだ記述がないわけではない。たとえば「小学校学習指導要領」（2008）の国語では、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の各領域の指導内容とともに、言語活動例が示されている¹²⁾。5・6年生「読むこと」を例として挙げる。

C 読むこと

- (1) 読むことの能力を育てるため、次の事項について指導する。

ア～カ [省略]

- (2) (1) に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。

ア 伝記を読み、自分の生き方について考えること。

イ 自分の課題を解決するために、意見を述べた文章や解説の文章などを利用すること。

ウ 編集の仕方や記事の書き方に注意して新聞を読むこと。

エ 本を読んで推薦の文書を書くこと。

(25～26頁)

「例えば、次のような言語活動を通して」（傍線は引用者）とあるので、それほど強制力をもったものではないようにも思われるが、学習指導要領の記述に基づいて検定教科書が作成され、その教科書に沿って多くの学校では授業が行われるわけであるから、実際には言語活動例のとおり伝記を読んで生き方を考えたり、本の推薦文を書いたりする学習・指導方法が採られることになる。学習指導要領に具体的な学習・指導方法が示されると、本来なら教師の創意工夫に任されるはずの授業の方法や形態まで一定の枠

組みに縛られることになるのである。

次期改訂の学習指導要領に「アクティブ・ラーニング」が導入されるとしたら、具体的な授業の姿にどこまで踏みこんだ記述になるのか、注意して見ておかなければならない。

3. 「アクティブ・ラーニング」の導入で危惧されること

(1) 学校現場に押しつけられた「単元を貫く言語活動」

たとえ学習指導要領に具体的な記述がなくても、特定の授業の型が学校現場に押しつけられることがある。小学校国語科でいえば、それは2013年度から2015年度にかけて現場を席卷した「単元を貫く言語活動を位置づけた授業づくり」（以下「単元を貫く言語活動」とする）である。現行学習指導要領では「言語活動の充実」は強調されているものの、国語科の授業に特定の型を指示しているわけではない。ところが「単元を貫く言語活動」は、官製の研修会や教育委員会の訪問指導などを通じて、一定の強制力をもって各地の学校に広められていった。

「単元を貫く言語活動」とは、リーフレットづくりやペープサート（紙人形劇）、音読発表会、読書ボードづくりなどの「言語活動」を単元のゴールとして設定し、そのゴールに向けて第1次から第3次までの単元計画を構成することによって、子どもたちに目的的に学習に取り組ませ、「付けたい力」を確実に身につけさせることをねらった授業の方法である（水戸部2015aなど）。文学作品を場面ごとに区切って読み深めていくような従来の授業のあり方を否定し、「全文シート」や「全文掲示」¹³⁾を推奨していることも特徴である。教科書教材を読むだけでなく、同一作家や同一テーマなどの関連図書の「並行読書」も必ず行われる¹⁴⁾。

たとえば小学校4年生の教科書教材「白いほうし」の実践（水戸部ら2015）では、単元の指導目標が「ファンタジー作品のおもしろさを説明するために、場面の移り変わりに注意しながら、場面と場面を関連付け、登場人物の性格や気持ちの変化、情景などについて叙述をもとに想像して読んだり、おもしろさを伝える上で根拠となる叙述を引用したりすることができる」と設定され、「ふしぎのとびら」（扉型の仕掛けのある物語紹介リーフレット）をつくって交流する「言語活動」で単元が貫かれている。

単元の構想（次頁図2）からわかるように、導入、展開、発展のすべての授業場面に「ふしぎのとびら」づくりという「言語活動」が関わらせてある。「並行読書」も行われ、「全文シート」や「全文掲示」も活用された、典型的な「単元を貫く言語活動」の実践である。

図2 単元の構想「白いぼうし」（水戸部ら 2015 より引用、一部編集）

第1次	第2次	第3次
導入 <ul style="list-style-type: none"> ・「車のいろは空の色」シリーズの紹介を聞く。 ・「ふしぎのとびら」で選んだお話のおもしろさを説明するという課題を設定する。 ・教師の参考作品を基に単元計画を作成する。 ・自分が説明したい作品を選ぶ。 	展開 <ul style="list-style-type: none"> ・「ふしぎのとびら」をつくりながら、教科書教材「白いぼうし」を読む。 ・友達と交流しながら、自分の読みを明らかにしたり広げたりする。 	発展 <ul style="list-style-type: none"> ・「ふしぎのとびら」を使って互いの読みを交流する。 ・興味を持った他の作品を読み直す。
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">シリーズの並行読書</div>	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">↓</div> <div style="text-align: center;">↑</div> <div style="text-align: center;">↓</div> <div style="text-align: center;">↑</div> </div>	
	発展 <ul style="list-style-type: none"> ・「白いぼうし」の読みを自分が選んだ作品に生かし、同じ作品を読んだ友達と交流しながら「ふしぎのとびら」をつくる 	
		→

このような「単元を貫く言語活動」に対して、山中（2015）は「①手段を目的化する②読むことを軽視する③授業をパターン化する」という3点から批判を展開した。特に①に関して、「読むこと」よりも「作ること」や「発表すること」に重きが置かれ、本来は読む力を育むための手段であるはずの「言語活動」が目的化してしまっていることが、国語科の教科内容を空洞化してしまうという意味で大きな問題である。上記「白いぼうし」の実践も、全12時間のうち子どもたちが作品にじっくり向き合って読む時間はたったの1時間であり、それ以外は「ふしぎのとびら」を作るための拾い読みしかしていない。それこそが手段が目的化した、行き過ぎた活動主義と批判する所以である。

（2）手段が目的化することの危惧

では「アクティブ・ラーニング」の導入で、「単元を貫く言語活動」が広範な影響を与えている現状の小学校国語科教育はどのように変わっていくのだろうか。

水戸部（2015b）は「単元を貫く言語活動とは、当該単元で付けたい国語の能力を確実に子供たちに付けるために、子供たちの主体的な思考・判断が生かされる課題解決の過程となるよう、言語活動を、単元全体を通して一貫したものとして位置付けるものです。もうお分かりでしょう。国語科でアクティブ・ラーニングを具体化することは、単元を貫く言語活動を位置付けた授業づくりを一層推進することに他なりません」と述べている。まるで「単元を貫く言語活動」がそのまま「アクティブ・ラーニング」であるかのような発言である。

ところがその後、全国指導主事会議（2015.11.4）における「教育委員会・指導主事等へのお願い」と題された文部科学省からの配付資料では、「単元を貫く言語活動」と

いう特定の実践事例に偏ったこれまでの発信は特別部会の「論点整理」の主旨に反するとして、「今後、文部科学省が各教育委員会等に指導・助言等を行う際には、「単元を貫く言語活動」という用語及びそれに関連した「入れ子構造」「AB ワンセット方式」等の用語を使用しないこととする。[中略]これまで紹介してきた「並行読書」、「全文掲示・全文シート」、本の紹介リーフレット等の作品づくりなどの特定の手法に、各学校の授業が偏重することがないように説明に留意する必要がある」と、水戸部（2015b）に水を差すような見解が示されている。そのせいか、文部科学省の教科調査官である水戸部が講師を務めたという横浜市立並木中央小学校（2016）の実践事例報告には、それまでのように「入れ子構造」「AB ワンセット方式」といった独特の用語は使用されていない。

「アクティブ・ラーニングにつながる言語活動の授業展開」と題された横浜市立並木中央小学校（2016）の実践事例の一つを見てみよう。1年生の教科書教材「たぬきの糸車」の実践である。「おきにいりのむかしばなしをともだちにしようかいしよう」という単元名がつけられており、「身に付けたい力」は「物語の好きな場面において、登場人物の行動・会話を基に想像を広げて読む力」「物語を読み、自分の思いをもつ根拠となった大事な言葉や文を書き抜く力」とある。単元構成は図3のとおりである。

図3 単元構成「たぬきの糸車」（横浜市立並木中央小学校 2016 より引用、一部編集）

第1次	第2次	第3次
<ul style="list-style-type: none"> ・お気に入りの昔話の好きなどところを、お話玉手箱で、友達に紹介するための学習計画を立てる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「たぬきの糸車」の好きなところについて、場面の様子や登場人物の行動・会話を基に想像を広げて読む。 ・「たぬきの糸車」の読みを、自分が選んで読んでいる昔話の読みに生かす。 	<ul style="list-style-type: none"> ・お気に入りの昔話の好きなどところを、お話玉手箱で、友達に紹介する。 ・単元の学習全体の振り返りを行う。

「お話玉手箱」を作って友だちに紹介するという「言語活動」を軸に単元全体が構成されていることがわかる。前出の「白いぼうし」の単元の構想（図2）と比べると実によく似ている。ほとんど変わらないといってもよい単元構成である。これでは「単元を貫く言語活動」から「アクティブ・ラーニング」へ看板をかけ替えただけで、読むことを軽視した活動主義の本質は変わらないということになる。

「アクティブ・ラーニング」も「言語活動」も、それ自体は目的ではなく手段である。学習指導要領の次期改訂で一律に「アクティブ・ラーニング」が導入されたとしても、「アクティブ・ラーニング」を実践すること自体が目的となってしまうたら、活動主義との批判を免れることはできないだろう。

(3) 「アクティブ・ラーニング」で教科の本質を見失わないか

小学校国語科授業において、これが「アクティブ・ラーニング」であると自ら銘打った実践報告は、まだそれほど多く発表されているわけではないのだが、その中からもう一つとりあげる。上條（2015）に掲載されている、「作家インタビュー」という活動を取り入れた5年生「注文の多い料理店」の実践例である。

図4 単元計画「注文の多い料理店」（上條2015より引用、一部編集）

学習過程	時数	主な学習活動
教科書の学習	① ⑥	・「注文の多い料理店」を読みとり、「入口と出口のある物語のパターン」や「主人公の変化」、「ふしぎな世界を想像させる文章表現の工夫（オノマトペ・非現実の出来事）」を学ぶ。 ・「注文の多い料理店」で、宮沢賢治が読者に伝えたかった思いや願いを考える。
	⑦ ⑧	・物語に書き表したい、自分の思いや願いを考える。 ・「入口と出口のある物語のパターン」「主人公の変化」「ふしぎな世界」をまとめた構成メモを作成し、物語の構成を考える。
作家インタビュー	⑨ ⑩	・物語作品を書く。（400字以上800字以内）
	⑪ ⑫	・友だちの作品を読んで、インタビューしたいことをまとめて作家インタビューをする。 ・作家インタビューを通してわかったことをもとに、作品紹介をしてから作品を読み合い、単元をふり返る。

「作家インタビュー」とは、席が隣どうしの子どもたちが互いの創作した物語を読み合い、作家役とインタビュアー役になって、相手の物語に込められた思いや願いを聞き出すという活動である。この活動に関係する「資質・能力」は「表現力」と「コミュニケーション力」とされており、単元計画は図4のとおりである。教科書教材である「注文の多い料理店」を学習してから、物語創作と「作家インタビュー」の活動に取り組んでいるので、前項で述べた「単元を貫く言語活動」の影響は受けていないと言える。

では、この実践は「アクティブ・ラーニング」であると言えるのだろうか。「1. はじめに」で触れた「アクティブ・ラーニング」の定義は、「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び」であり、「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」であった。その定義に照らせば、子どもたちの興味・関心を引き出し、対話的に活動を仕組む「作家インタビュー」は「アクティブ・ラーニング」と言えなくもない。しかし、ここで問いたいのは「アクティブ・ラーニング」としての評価の前に、

この実践が国語科の授業、それも文学の授業として適切か否かということである。

この実践では①から⑥時までかけて、子どもたちがじっくりと作品に向き合っている。「単元を貫く言語活動」のような「拾い読み」ではないようだ。ところが、そこで最終的にめざされるのは、作者である宮沢賢治が伝えたかった思いや願いを考慮すること、つまり作者の意図の発見である。作者の意図を探すことに終始する文学の「読み」の授業は、読者論の立場から、すでに乗り越えられたのではなかったか。現在の研究水準では、「読み」の過程は読者とテキストの相互作用における意味の創造ととらえる。しかるに、この実践は、作品の意味は作者によって作品の中に組み込まれ、読者はそれを探すという「読み」観に立脚している。そのことが、「作家インタビュー」によって作者の意図を聞き出すという活動にも表れている。

宮沢賢治の「注文の多い料理店」は1970年代から教科書に掲載されている教材であり、子どもたちからの人気も高く、優れた実践報告は枚挙にいとまがない¹⁵⁾。それら優れた実践は、深い教材研究、作品研究に下支えされている。この作品をファンタジーとして見るならば、図4の単元計画のようにオノマトペを学ばせるだけでは不十分である。人物の設定、状況の設定、比喩や描写、文章の仕組み・仕掛けなど、ファンタジーの世界を成立させるための条件は、作品の隅々にまでちりばめられている。それを学ぶことが、文学作品の読み方を学ぶことにつながる。また、単元計画には「主人公の変化」とあるが、この作品に登場する二人の紳士はあまり変化していない。山猫に食われそうになって命からがら逃げ出したにもかかわらず、尊大で傲慢で見栄っ張りな人物像は変わっていない。狩りの獲物がなかったからと、帰りに山鳥を十円ほど買って行く行動にそれがよく表れている。決して自らの言動を反省的にふり返るような人物ではない。だからこそ「なぜ二人の紳士の紙くずのようになった顔は、二度と元に戻らなかったのか」という問いが、読者である子どもたちから起ちあがってくるのである。

さらに、この作品を学ぶのであれば、初読と再読の読者体験の違いについてはぜひ触れておきたいし、創作物語の書かせ方にも工夫が必要である。

さて、ここに述べてきたことは、先行実践の積み上げの中で明らかになってきた国語科に固有の学び、教科の本質としての学習内容である。

鶴田(2014)は国語科の内容について、教材固有の学習内容を「a教材内容」、教科の基礎となっている学問の体系を「b教科内容」として区別し、aやbを含んだ学びをふまえてこそ、教科の枠を超えた学び方やものの見方・考え方、人間やものごとの本質や価値といった「c教育内容」の学習が成立すると述べた。「アクティブ・ラーニング」が教科横断的で汎用的な思考力・判断力・表現力を育てることを目的とするものであるならば、「a教材内容」や「b教科内容」といった教科の本質としての学習内容が前提とならなければいけないということである。そのためには先行実践の検討も含めた深い教材研究が必要である。

「アクティブ・ラーニング」を導入する際、子どもたちが意欲的に取り組み、仲間と

協力して学ぶ活動をデザインすることのみに主眼がおかれると、教材研究は表層的なものになり、教科の本質を見失ってしまうことが危惧される。

(4) 「アクティブ・ラーニング」は過去の豊かな実践を継承できるか

「アクティブ・ラーニング」導入を推進する論者が、これまでの授業について述べる時、それを否定的に見る傾向がある。たとえば井上(2016)は「従来の授業の問題点」について次のようにまとめている(一部省略して引用)。

- ①知識・技能を理解し、記憶させることが最優先である。
- ②理解と記憶が中心である。
- ③教科書を済ませることを最優先し、学習者の実態を考慮していない。
- ④一人で、浅く表面をなでるように速く正解に至る。
- ⑤教師と学習者が一対一で学習している。
- ⑥全員の理解を待たず、一部の子どもの理解で進めてしまう。
- ⑦正解を一つ理解させる。複数解、最善解を認めない。
- ⑧教師の正解の理解や教師の知識に閉じ込める。
- ⑨知識・技能を多く与えることを重視する。
- ⑩知識の意義や生かし方や応用は触れない。汎用性が悪い。
- ⑪ラーニングスキルやシンキングスキルの指導を軽視している。

たしかに、上に列挙したものが望ましくない授業の要素と言える場合もあるだろう。「②理解と記憶が中心」「⑨知識・技能を多く与えることを重視」というのは、必ずしも問題点になるとは限らないが、そのような授業ばかりくり返すことは問題に違いない。それにしても、これらを「従来の授業の問題点」と一括りにしてよいものだろうか。これらは「従来」においても「問題点」として認識されてきたはずであり、その問題点を乗り越えるための授業が追求されてきてもいる。言うまでもなく、これまでの授業実践のすべてが上記のような問題点を含んでいたわけではない。今後も受け継ぎ、発展させていきたい豊かな実践もある。

先に2.(4)で述べたように、特別部会の「論点整理」は授業改善の視点として「深い学びの過程」「対話的な学びの過程」「主体的な学びの過程」の三つが実現できているかどうかということを挙げているが、子どもたちの「主体的な学び」を保障しながら「対話的な」学び合いや語り合いを設定し「深い学び」を実現する実践は、これまでも数多く残されてきている。特に日本の国語科教育においては、「児童言語研究会」(以下「児言研」と略す)、「文芸教育研究協議会」(以下「文芸研」と略す)、「日本文学教育連盟」「日本文学協会国語教育部会」「日本作文の会」「教育科学研究会国語部会」などの民間教育研究団体が優れた実践や研究成果を報告・提起してきた歴史がある。

児言研が提唱する「一読総合法」とは、単元の最初に作品を通読させず、「立ちどまり」（1単位時間に学習する教材文の範囲）ごとに作品と出会わせながら授業を進めていく学習・指導方法である。一読総合法を取り入れることによって、読者である子どもたちがことば一つひとつを深く吟味し、作品世界全体を主体的に描きあげることができるとともに、文学の読みの醍醐味が味わえ、学習意欲が持続するという。一読総合法は「ひとり読み」と「話し合い」を授業の基本過程としており、「ひとり読み」ではことば一つひとつの意味やはたらきをていねいにふまえ、表現に即した読みを進め、「話し合い」で読みの共同化を行う。子どもたちが主体となって各自の読みをもとに話し合うことで多角的かつ多様な学びが生み出され、読みを個に閉じこめず、学びを拓く授業が成立する（児言研 2006）。このような児言研の理論に基づいた実践は、「主体的な学び」「協働的な学び」の過程を具現化したものと言えるだろう。

文芸研は、教育を「自己と自己をとりまく世界を、よりよく変革する主体に子どもを育てる、革新的な営み」であるとし、そのために国語科では、ことばによって人間の真実やものごとの本質を認識・表現する力を育てることをめざすと主張している。ことば・表現や人間・ものごと（「認識の対象」）の本質・法則・真理・真実・価値・意味（「認識の内容」）をわかる（表現する）ためには「認識の方法」が必要であるとし、文芸研会長・西郷竹彦の「教育的認識論」に基づく「関連・系統指導演」を早くから提起している。「関連・系統指導演」には「比較」「順序」「理由・原因・根拠」「条件・仮定」「仮説・模式」「関連・相関」などの「認識の方法」（ものの見方・考え方）が系統的に示されており、それら「認識の方法」は他教科・他領域との関連指導が可能であると同時に、子どもたちの生きて働く力にもつながるとしている（文芸研 2005）。文芸研の「関連・系統指導演」は教科の枠を超えた汎用的な認識・表現力を示したものであり、それは「資質・能力」の概念に近いものでもある。

児言研や文芸研のような民間教育研究団体は国語科以外の教科でも、さらには特別活動や生活指導、学級集団づくりなどの様々な領域でも、個性的、先進的かつ刺激的な研究・実践を提案してきた。

文部科学大臣の諮問文や特別部会の「論点整理」によって「アクティブ・ラーニング」に注目が集まり、何か活動的な学習を行わなければならないような、何か新たな手法を取り入れなければならないような思い込みが醸成されつつある。しかし井上（2016）が指摘したような「問題点」を乗り越える実践上のヒントは、すでに過去の民間教育研究団体の研究に、豊富に蓄積されているのである¹⁶⁾。

水戸部（2015a）は、これまでの授業を①場面ごとに区切って詳細に読ませていくのは、木を見て森を見ないことになる②人物の気持ちを問う発問ばかりで、何人かの子は教師の意図どおりに解釈するが、他の子は授業の流れに乗れない③結果として、子どもの読書生活に生きて働く力がつかないと否定的に述べることによって、「単元を貫く言語活動」の優位を主張した。それにより、新しいことにこそ価値があるかのような錯覚が生

まれる。この度の「アクティブ・ラーニング」導入に際しても、同様の事態が生じようとしているのだ。

これまでの実践を切り捨てて「アクティブ・ラーニング」に転換するのではなく、過去の豊かな実践の成果を継承しつつ、時代や社会、子どもたちの現実の姿に合わせて発展させていくことが肝要である。「アクティブ・ラーニング」の導入によって、過去の優れた実践の積み上げが断ち切られるようなことがあってはならない。

4. おわりに

特別部会の「論点整理」の内容を読み解くことから「アクティブ・ラーニング」導入について考察してきた。学習指導要領の次期改訂は大幅な、そして質的転換を伴ったものになりそうである。大きな「教育改革」である。しかし学校現場には「改革疲れ」が広がっており、筆者もまたこの改革を歓迎する気にはなれない。コンテンツ・ベースからコンピテンシー・ベースへのカリキュラムの転換や「アクティブ・ラーニング」の導入が、国家・財界が必要とする「人材」を供給するための、より効率的な手段であるように思えてならないからである。様々な生活の背景を抱えて現在を生活している子どもたちの姿が見えてこないのだ。

改訂のスケジュールによれば、2016年度の内に新しい学習指導要領が告示されるという。それと並行して大学入試改革や教員養成・採用・研修の改革も進められようとしている。今後も中教審の審議の行方を注意深く見守っていきたい。

また、「アクティブ・ラーニング」の導入に関連して、ルーブリック（パフォーマンスの質を評価する評価基準表）に基づくパフォーマンス評価やポートフォリオ評価が注目されているが、本稿ではこれらについて言及することはできなかった。次期改訂に向けて次々と発表されるであろう「アクティブ・ラーニング」型の実践報告を国語科の本質的な学びとは何かという観点で検討していくこととあわせて、今後の研究課題とする。

【注】

- 1) 告示後は周知・移行期間、教科書の作成・検定・採択などの手続きを経て、2018年度から幼稚園教育要領、2020年度から小学校、2021年度から中学校、2022年度から高等学校の学習指導要領による教育課程が実施されることになる。
- 2) さらに諮問文では、審議を要請する事項の一つとして、「今後の「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。また、そうした学びを充実させていくため、学習指導要領等において学習・指導方法をどのように教育内容と関連付けて示していくべきか」ということを挙げている。
- 3) 中教審（1996）では、「生きる力」を「基礎・基本を確実に身に付け、いかに社会が変化しようとして、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力（確かな学力）」「自らを律しつつ、他人と共に協調し、他人を思

- いやる心や感動する心など（豊かな心）」「たくましく生きるための健康や体力（健やかな身体）」と定義している。
- 4) コンピテンシーの定義と選択プロジェクト (Definition and Selection of Competencies Project=DeSeCoプロジェクト・2003～) による。①社会に参画するために必要な手段を相互作用的に活用する能力②多様な社会グループにおける人間関係形成能力③自律的に行動する能力から成る。
 - 5) 21世紀型スキルの学びと評価プロジェクト (Assessment and Teaching of 21st Century Skills Project=ATC21S・2009～) による。「思考の方法」「働く方法」「働くためのツール」「世界の中で生きる」の4領域に分類された10スキルから成る。
 - 6) 内閣府の人間力戦略研究会 (2003) による。「知的・能力的要素」「社会・対人関係的要素」「自己制御的要素」から成る。
 - 7) 経済産業省の社会人基礎力に関する研究会 (2006) による。「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」から成る。
 - 8) 中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて(答申)」(2008) による。「知識、理解」「総合的な学習経験と創造的思考」「汎用的技能」「態度、志向性」から成る。
 - 9) 学校教育法第30条2項に示されている。
 - 10) 教育基本法第1条「教育は、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なければならない。」
 - 11) 日本経済団体連合会 (2013) 「世界を舞台に活躍できる人づくりのためにーグローバル人材の育成に向けたフォローアップ提言ー」の中で、グローバル人材に求められる基礎的な能力(主体性、コミュニケーション能力、課題解決能力等)の育成は初等中等教育段階から必要であるという意味のことが述べられている。また、経済同友会 (2015) 「これからの企業・社会が求める人材像と大学への期待～個人の資質能力を高め、組織を活かした競争力の向上～」は、「アクティブ・ラーニングの導入によるコミュニケーション能力の向上」「学生の能動的な学びによる学修時間の拡充」などを大学に求めている。
 - 12) 1998年版でも言語活動の例は示されていたが、各領域の「内容」とは別に立てられた「内容の取扱い」という項目としての記述であり、現行版より小さい扱いであった。現行版では言語活動例が「内容」項目に含まれており、格上げされ、強制力が増した感がある。
 - 13) 教材文全文を一目で見渡せるように1枚の紙にまとめて印刷したものを「全文シート」と呼び、それを子どもたちにもたせて授業することにより、作品全体を見通した重層的な読みが可能になるという。「全文シート」を拡大して前面黒板に掲示したものを「全文掲示」と呼んでいる。
 - 14) 教科書教材は学級のすべての子どもが学ぶため「共通学習材」と呼び、「並行読書」した中から個別に選んだ作品の学習と往復的にとりくませる。「共通学習材」と個別に選んだ作品を取り扱う順序や配列によって、授業の形態に「入れ子構造」「ABワンセット方式」といった名称を付している(水戸部ら2015)。
 - 15) 守田 (2010) に詳しい。
 - 16) 「アクティブ・ラーニング」導入を推進する立場の田村 (2015) も、「これまでの我が国における長き教育史に残る優れた教育実践、現在も行われている様々に豊かな教育実践こそがアクティブ・ラーニングと考えるべきである」と述べている。

【参考・引用文献】

- ・中央教育審議会 教育課程企画特別部会 (2015.8.26) 「教育課程企画特別部会 論点整理」
- ・溝上慎一 (2014) 【アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換】東信堂

- ・松下佳代（編著）（2015）『ディープ・アクティブラーニング 大学授業を深化させるために』勁草書房
- ・中央教育審議会（2012.8.28）「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）」
- ・文部科学大臣 諮問（2014.11.20）「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」
- ・中央教育審議会（1996.7.19）「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第1次答申）」
- ・高木展郎（編著）（2016）『「これからの時代に求められる資質・能力の育成」とは アクティブな学びを通して』東洋館出版
- ・中央教育審議会（2008.1.17）「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について（答申）」
- ・国立教育政策研究所（2015）「資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書1～使って育てて21世紀を生き抜くための資質・能力～」
- ・石井英真（2015）『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影—』日本標準ブックレットNo.14
- ・安彦忠彦（2014）『「コンピテンシー・ベース」を超える授業づくり 人格形成を見すえた能力育成をめざして』図書文化
- ・育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会（2014.4.4）「論点整理」
- ・文部科学省（2008）『小学校学習指導要領』
- ・水戸部修治（編著）（2015a）『単元を貫く言語活動を位置付けた文学の授業づくり その基礎・基本と代表教材実践事例』明治図書
- ・水戸部修治・浮田真弓・細川太輔（編著）（2015）『単元を貫く学習課題と言語活動 課題を解決する過程を重視した授業づくり』東洋館出版社
- ・山中吾郎（2015）「「単元を貫く言語活動」は国語科授業の「改善」につながるか～小学校文学教材の授業を中心に考える～」児童言語研究会・編『国語の授業』No.247子どもの未来社74-79
- ・水戸部修治（2015b）「アクティブ・ラーニングを具体化する単元を貫く言語活動」WEBマガジン「教育zine」（<http://www.meijitosh.co.jp/eduzine/tangengo/?id=20150037>）2015.1.16掲載
- ・横浜市立並木中央小学校（2016）『「単元を貫く言語活動」を位置付けた 小学校国語科アクティブ・ラーニングの授業パーフェクトガイド』明治図書
- ・上條晴夫（2015）『教科横断的な資質・能力を育てる アクティブ・ラーニング [小学校] 主体的・協働的に学ぶ授業プラン』図書文化
- ・守田庸一（2010）「宮沢賢治「注文の多い料理店」の授業実践史」浜本純逸・監『文学の授業づくりハンドブック 授業実践史をふまえて』第3巻 溪水社55-70
- ・鶴田清司・河野順子（編著）（2014）『論理的思考力・表現力を育てる 言語活動のデザイン 小学校編』明治図書
- ・井上一郎（2016）「アクティブ・ラーニングの視点から考えた年間指導計画例」『教育科学 国語教育』No.795明治図書34-41
- ・田村学（2015）『授業を磨く』東洋館出版社
- ・児童言語研究会（編）（2006）『今から始める 一読総合法』一光社
- ・文芸教育研究協議会（2005）西郷竹彦（監）『〈文芸研〉新国語教育事典』明治図書

（2016年3月24日受理）