

新学習指導要領における「主体的・対話的で深い学び」とは何か ー中央教育審議会の審議過程の分析を通してー

The Characteristics of “Active Learning” in the new National Courses of Study Policy: Analyzing the Discussion Process of the Central Council on Education

中島 夏子*

Natsuko NAKAJIMA*

Abstract

The purpose of this study is to examine the characteristics of “Active Learning” which is one of the important policies of the new national courses of study. The study reviewed the discussion process of the Central Council of Education and the preceding policies and the outcomes of active learning in undergraduate education. The results show that new “active learning” policy of primary/secondary have the following 4 characteristics: it does not represent a particular ways of teaching/learning; it is based on academic teaching/learning mechanisms; it covers broadly from inquiry-based learning to daily discussions and group activities; its term “active learning” has been used concretely and carefully. The study concludes that these characteristics have prevented it to confuse teachers with the definition and to be introduced in a uniform way. At the same time, however, these characteristics have made it very difficult to understand and not easy to realize for most teachers, although the success relies heavily on their understanding and the daily practice. Therefore, the author suggests to develop better training and learning opportunities for them.

1. はじめに

新学習指導要領の方針を示した中央教育審議会（以後、中教審）の答申「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の改善及び必要な方策等について」（以後、答申）^{【1】}が2016年12月に出された。同答申に基づき、その年度末には幼稚園から中学校の、その翌年には高等学校の学習指導要領が改訂された。この新学習指導要領の改訂のポイントは、①「何ができるようになるか」の明確化、②「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善、③各学校におけるカリキュラム・マネジメントの確立等である。続く2017年度、2018年度は、これらの方針を学校現場に周知・徹底するために、文科省、各都道府県の教育委員会、各学校等によって教員研修や講演会が盛んに行われ、関連する書籍も数

多く出版されている。特に「主体的・対話的で深い学び」やアクティブ・ラーニングについては、非常に多くの書籍が出版されている。

それにも関わらず、2018年夏に上記のテーマで免許状更新講習と認定講習を担当した際に、多くの現職教員からは、これらに対する根本的な質問や誤解が多く聞かれた。例えば、「主体的・対話的で深い学びとは何か」、「アクティブ・ラーニングと何が違うのか」というものから、「教員対象の研修会では、特に新しい方法を取り入れる必要はなく、今のままで良いと言われたがそれで良いのか」といった質問である。また、授業内で話し合いをさせていることをもって「主体的・対話的で深い学び」をしていると言う教員がいた一方で、同じような授業をしていながら、現在の勤務先では「主体的・対話的で深い学び」を実施するのは難しいと言う教員もいた。

いずれも、そもそも「主体的・対話的で深い学び」とは何かという共通認識がないことによるものであるが、なぜ幼稚園では全面実施、小中学校では先行実施されている2018年度の段階において

2018年11月28日受理

*教職課程センター 准教授

て、このような事態が生じているのだろうか。その理由として考えられるのは、この「主体的・対話的で深い学び」が、後述するように、多義的で抽象的である上に、教育課程全体の中での位置づけを考えなければ理解できないものだからである。それに加えて、2014年の諮問の段階では「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」）」となっていたものが、学習指導要領では「主体的・対話的で深い学び」となったことも、その違いを巡って混乱を生じさせている。

そこで本稿では、この「主体的・対話的で深い学び」とは何かを、中教審の答申並びにその審議過程の分析を通して明らかにする。特に、諮問の段階では、新学習指導要領の目玉ともされていた「アクティブ・ラーニング」が「主体的・対話的で深い学び」となった背景に注目することで、その特質と課題を明らかにすることを目的とする。

本稿に関連する主要な先行研究として、西岡加名恵（2017）「日米におけるアクティブ・ラーニング論の成立と展開」がある【2】。同論文は米国におけるアクティブ・ラーニングについての議論と日本における政策や理論の動向とを比較することで、アクティブ・ラーニングをめぐる論点を整理したものである。同論文は、高等教育での導入期から中教審の答申が出されるまでを対象とし、どのようにアクティブ・ラーニングが「主体的・対話的で深い学び」へと変容したのかについて概観している。

本稿では、この論文を踏まえ、大学におけるアクティブ・ラーニングがどのような経緯で新学習指導要領における「主体的・対話的で深い学び」へと変わったのかを、より具体的な審議過程を分析することによって、「主体的・対話的で深い学び」とは何かを明らかにしたい。

2. 主体的・対話的で深い学びとは何か

2016年の中教審答申は「主体的・対話的で深い学び」の実現について次のように説明している（答申 2016: 49）（下線は筆者）。

「主体的・対話的で深い学び」の実現とは、特定の指導方法のことも、学校教育における教員の意図性を否定することでもない。人間の生涯にわたって続く「学び」という営みの本質を捉えながら、教員が教えることにしっかりと関わり、子供たちに求められる資質・能力を育むために必要な学びの在り方を絶え間なく考え、授業の工夫・改善を重ねていくことである。

そして、この「主体的・対話的で深い学び」を実現するために、アクティブ・ラーニングの視点からの日々の授業改善が必要であるとしている。アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善については、次のように説明している（中教審 2016: 26）（下線は筆者）。

形式的に対話型を取り入れた授業や特定の指導の型を目指した技術の改善にとどまるものではなく、子供たちそれぞれの興味や関心を基に、一人一人の個性に応じた多様で質の高い学びを引き出すことを意図するものであり、さらに、それを通してどのような資質・能力を育むかという観点から、学習の在り方そのものの問い直しを目指すものである。

いずれの説明も次の3つの要素から成り立っている。まず1つ目は、特定の指導法の形式な導入ではないということである。下線（ ）を引いた部分に該当するが、「主体的・対話的で深い学び」の実現とは、特定の指導方法のことも、学校教育における教員の意図性を否定することでもない」とあるとか、「形式的に対話型を取り入れた授業や特定の指導の型を目指した技術の改善にとどまるものではなく」と書かれているように、特定の指導の型で教える事や、児童・生徒に自由に学ばせれば良いと受け止められる事を警戒している。

2つ目は、質の高い「学び」の本質を捉えた授業をすることである。波線（~~~~~）を引いた部分がそれに該当するが、「学び」という営みの本質を捉えるもの、「多様で質の高い学びを引き出すことを意図するもの」というように、学びの本質的な在り方を追求したものであるということである。

3つ目は、資質・能力を育むための学びを実現する授業をすることである。点線（.....）がそれに該当するが、「子供たちに求められる資質・能力を育むために必要な学びの在り方」、「それを通してどのような資質・能力を育むか」というように、教授学習の指導の在り方と、資質・能力との対応関係が重要であることである。

次に、主体的な学び、対話的な学び、深い学びがそれぞれ答申にどのように説明されているのかをみていく（中教審答申 2016: 49-50）。

<主体的な学び>

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。

子供自身が興味を持って積極的に取り組むとともに、学習活動を自ら振り返り意味付けたり、身に付いた資質・能力を自覚したり、共有したりすることが重要である。

＜対話的な学び＞

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。

身に付けた知識や技能を定着させるとともに、物事の多面的で深い理解に至るためには、多様な表現を通じて、教職員と子供や、子供同士が対話し、それによって思考を広げ深めていくことが求められる。

＜深い学び＞

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。

子供たちが、各教科等の学びの過程の中で、身に付けた資質・能力の三つの柱を活用・発揮しながら物事を捉え思考することを通じて、資質・能力がさらに伸ばされたり、新たな資質・能力が育まれたりしていくことが重要である。教員はこの中で、教える場面と、子供たちに思考・判断・表現させる場면을効果的に設計し関連させながら指導していくことが求められる。

それぞれを簡潔に説明するならば、主体的な学びは学ぶことに興味や関心を持ちながら学ぶ事、対話的な学びは他者との対話を通して学ぶこと、深い学びは深く理解し、思考をして学ぶことである。全体的な特徴と同様に、具体的な指導方法というよりは、教授学習のあり方や授業改善の視点を示したものとなっており、3つの視点がそれぞれ相互に影響し合いながら、資質・能力を育成していくものとして考えられている。また、児童・生徒の活動や行動だけではなく、高次かつ複雑な思考の在り方を重視している。それが最も表れているのが深い学びであるが、主体的な学びや対話的な学びにおいても同様に、活動や行動と高次で複雑な思考がセットになっている。例えば、主体的な学びであれば、ただ学ぶことに興味や関心を持つだけではなく、「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」つことや「自己の学習活動を振り返って次につなげる」ことを含

めている。また、対話的な学びも、協働することや対話することだけではなく、それを通して「自己の考えを広げ深める」ことも含まれている。

以上が答申の本文から読み取ることのできる「主体的・対話的で深い学び」とは何かということであるが、やはりこれだけでは何を意味しているのかが不明瞭である。例えば、なぜアクティブ・ラーニングではなく「主体的・対話的で深い学び」なのか、なぜ特定の指導法ではなく授業改善の視点なのか、質の高い「学び」とは何か、資質・能力と「主体的・対話的で深い学び」とはどのような関係にあるのか、といった疑問が生じてくる。そこで、3章では中教審の審議過程においてどのような意見が出されたのか、4章では先行してアクティブ・ラーニングを実施した大学での展開過程とそれが答申にどのような影響を与えたのかについてそれぞれ明らかにしていく。

3. 中教審の審議過程におけるアクティブ・ラーニングの変容

(1) 諮問

2014年11月20日に「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（諮問）」（以後、諮問）【3】が文部科学大臣より出された。そこには、「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」）」を充実させていく必要があるとの記述されている。具体的には次のように記されている（下線は筆者）。

新しい時代に必要な資質・能力の育成に関連して、これまでも、例えば、OECDが提唱するキー・コンピテンシーの育成に関する取組や、論理的思考力や表現力、探究心等を備えた人間育成を目指す国際バカロレアのカリキュラム、ユネスコが提唱する持続可能な開発のための教育（ESD）などの取組が実施されています。さらに、未曾有（みぞう）の大災害となった東日本大震災における困難を克服する中で、様々な現実的課題と関わりながら、被災地の復興と安全で安心な地域づくりを図るとともに、日本の未来を考えていこうとする新しい教育の取組も芽生えています。

これらの取組に共通しているのは、ある事柄に関する知識の伝達だけに偏らず、学ぶことと社会とのつながりをより意識した教育を行い、子供たちがそうした教育のプロセスを通じて、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であるという視点です。

そのために必要な力を子供たちに育むためには、「何を教えるか」という知識の質や量の改善はもちろんのこと、「どのように学ぶか」という、学びの質や深まりを重視することが必要であり、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。こうした学習・指導方法は、知識・技能を定着させる上でも、また、子供たちの学習意欲を高める上でも効果的であることが、これまでの実践の成果から指摘されています。

この諮問は、OECDのキーコンピテンシー等の資質・能力の育成の視点からの教育が必要であり、基礎的な知識の習得だけではなく、それを実生活や実社会で活用しながら、「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」していく必要があると説いている。そして、それに必要な力をつけるためには、「何を教えるか」だけではなく、「どのように学ぶか」についても重視することが必要であり、そのための指導の方法の一つとして、「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」）」を挙げている。このように、アクティブ・ラーニングという教育方法に関する記述が織り込まれた事は、大きなインパクトをもって受け止められた。なぜならば、国の教育課程の基準を定めている学習指導要領は、これまで教育内容を定めてはきたものの、教育方法については現場の教員に任されていたからである。

このように、育成すべき資質・能力をまず設定し、それを身に付けるための教育内容と方法を考えるという教育課程編成のプロセスが取られたのは今回が初めてのことである。これによって、新学習指導要領は、子供たちに求められる資質・能力（何ができるようになるか）を明示し、それを育成するための内容（何を学ぶか）と方法（どのように学ぶのか）が対応するように教育課程を編成し、指導をしていくことを目指していることによるものである。そのため、どのように学ぶのかという教育方法についても、それ単独で考えるものではなく、この教育課程全体の中での、特に教育目標に相当する目指される資質・能力をいかに実現するのかという観点から考えなければならなかった。

この新たな方針に対応するため、教育課程企画特別部会という、育成を目指す資質・能力との関係から教育課程の在り方を審議する部会が設置され、2015年1月から2016年12月まで計26回の審議が行われた。そこでの議論の多くが、アク

ティブ・ラーニングに関する議論に費やされたが、その中でアクティブ・ラーニングの在り方に影響を与えた意見を4つに分けて、委員達の代表的な意見とともに紹介する【4】。

(2) 意見①特定の指導の型の形式的導入としない

1つ目は、特定の指導の型を形式的に導入することの懸念である。委員からは次のような発言があった。

【油井大三郎（東京女子大学現代教養学部特任教授）】

（前略）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。

【奈須 正裕（上智大学総合人間科学部教授）】

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り、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。

【渡瀬 恵一（玉川学園学園教学部長）】

奈須先生から、その方法や学び方をこの学習指導要領の中で示していくことについてお話がございましたけれども、もちろん、方法を示すと、それだけに振り回されて、それをやればよいとなる危険性がありますので、そこは気を付けなくてはいけないと思います。

ここで指摘されているのは、その後の答申にも書かれているように、指導法を焦点の一つとすることについて「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」といった懸念（中教審答申 2016: 49）である。それよりも、日々の授業の工夫や改善を行うことが重要であると主張した。

(3) 意見②学習のメカニズムに基づいて考える

2つ目は、学習のメカニズム等の学術的な知見に基づいて考えることである。これは奈須委員が中心になって意見を出している。第1回目の会議

において、今後どのように議論を進めていくのかということについて、以下のように述べている。

【奈須 正裕（上智大学総合人間科学部教授）】

現行の学習指導要領は、昭和 33 年の改訂のときに基本的な形ができているかと思います。33 年改訂以降、基本的に各教科の示し方は、教科の目標、そして学年の目標、そして内容という形になっているかと思います。それは、やはり何を教え、何を学ぶか。つまり、何かを教え、何かを学んでいれば、ほぼ自動的にその知識を使って人間はよりよく生きていくのだという人間観、あるいは学習観、知識観に立ったものだろうと思います。

しかし、心理学や学習科学がその後進歩して、そういうことは余りないのだと。ある知識を持っても、それが巧みに使われて的確な問題解決に行くまでにはかなり大きなギャップがある。だから、山ほどの知識を個々ばらばらに教えておいても、それでは十分ではない。これは、70 年代以降、明らかになってきたことですので、その昭和 33 年の学習指導要領にそれが入っていなくても、それは不思議のないこと、無理のないことだろうと思いますけれども、ただ、そのままで基本的には現在まで来てしまった。「言語活動」とか「算数的活動」といった示し方がもちろん入ってきていて、随分、部分的には改革は進んでいますけれども、大枠は 33 年の構造のままで来ている。

これを今回どうするのか、示し方そのものを構造的に変える議論をするのか、そこまではせずに、もう少し下のレベルで議論をしていくのか、これは一つ、この部会で議論すべきことなのかと思います。

（中略）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。欧米のカリキュラム研究や開発の現状などを伺いますと、一つの共通基盤として、学習や知識についての科学的な理論をカリキュラム開発の共通基盤にして進めているということをよく聞きます。

つまり、例えば先ほどの、知識を持っても、それはなかなか使われない。これは学習の「転移」という問題ですが、転移はなかなか起こらない。そして、どうすれば転移が起こるのかといった学習のメカニズムに関する心理学や学習科学を基盤にした共通的な理解の下に、何を教えるのかという議論をしていくことは、欧米では常識的になっていると伺いますけれども、日本も遅ればせながらそういうことが必要な時期に突入しているのかと。

また、そうすることによって、方法が単なる手練手管、型ではなくて、一つの原理としてこの国の全体に周知することができるだろうし、それとの関係でどのような知識を構造的にカリキュラムに組み込むのか。これが要るとか、これが要らないとかという議論だけではなくて、なぜそれらを入れることが資質・能力の育成、その教科の本質、油井先生が先ほどおっしゃったような、「なぜこれを学ぶと自分にとっていいことがあるのか」の意味の形成に貢献するような示し方、ある種の知識の構造のようなことを、学習や知識のメカニズムとの関係で議論する。

奈須委員は、それまでの学習指導要領が、知識を教えれば、ほぼ自動的にその知識を使うことができるという認知主義の学習観に基づいていることをまず指摘している。そして、その後の心理学や学習科学の研究の発展によって、知識は個々の学習者によって構成される構成主義の学習観が主流となる中で、その学習観に基づいてカリキュラムの開発をすべきではないかという主張をしている。具体的には、どのように知識は転移し、高次の思考につながっていくのかという学習のメカニズムの中で、アクティブ・ラーニング等の方法も考えるべきであるという主張である。この点については、奈須の著書『資質・能力と学びのメカニズム』に詳しい【5】。

(4) 意見③アクティブ・ラーニングを広義に捉える

3 つ目は、アクティブ・ラーニングを広義に捉える事である。諮問の段階では、「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」を「いわゆるアクティブ・ラーニング」と称していたが、それは具体的にどのような活動を含むものであるのかが不明瞭であった。この定義を含めて、アクティブ・ラーニングをどのように定義し、そこに何を含めるのかが議論となった。

第 1 回目の会議においては、大杉教育課程企画室長によって、現行の学習指導要領の次のような活動もアクティブ・ラーニングに関連するものとして紹介されている【6】。

- ・基礎的・基本的な知識及び技能の活用を図る学習活動
- ・言語活動
- ・体験的な学習
- ・問題解決的な学習
- ・自主的、自発的な学習
- ・学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりする活動

- ・コンピューターなどの情報手段に慣れ親しみ基本的な情報モラルを身に付け、適切に活用できるようにするための学習活動
- ・読書活動

それ以外にも国語科と理科における言語活動、ペア学習・グループ学習のジグソー法、タブレット PC や電子黒板を使った ICT の活用例などが紹介された。問題は、これらはどのように概念整理することができ、新学習指導要領では何を推進していくのかということであった。

第9回の審議では、教育学者の市川伸一によって、アクティブ・ラーニングの狭義と広義についてそれぞれ次のように説明されている。

【市川伸一（東京大学大学院教育学研究科教授）】

きょう、アクティブラーニングということと関係してちょっと気になったことがあります。アクティブラーニングの定義というのは、本当に広いものからかなり狭い厳しいものまであります。この厳しい定義、これはまさに探究的な学習そのもののなんですね。自分でテーマを設定して、それを主体的、能動的に追究していくというふうなものと、アクティブラーニングをそのように相当厳しく定義してしまいますと、イコール探究学習だと、イコール総合の時間にやるものだ、教科は関係ないというふうに高校では思われてしまわれるおそれがある。

アクティブラーニングというのは、確かに厳しく定義した探究学習というものはもちろんアクティブラーニングなんですけれども、それだけではなくて、ふだんの教科の習得の授業の中でもアクティブラーニングはあると私は思っています。これは少しアクティブラーニングを広く定義しての話になります。教科の習得の授業の中でも、一方的な講義だけではなくて、学生たちが能動的に問題解決をしたり、そこに協働が入ったり、発表したり、討論をしたりというのを普通の習得の学習の中でもむしろやっていただきたい。

市川は、狭義のアクティブ・ラーニングは探究的な学習のことであるため、そのように定義をすると総合的な学習の時間とするものと受け止められるおそれがあると指摘し、能動的に問題解決したり、協働したり、発表したり、討論をしたりといった活動を含めた広義のアクティブ・ラーニングを様々な教科の中で実施していくべきだと主張している。このような指摘は、以下の通り、答申にもそのまま反映されている（中教審答申2016: 50-51）。

「アクティブ・ラーニング」については、総合的な学習の時間における地域課題の解決や、特別活動における学生生活の諸問題の解決など、地域や他者に対して具体的に働きかけたり、対話したりして身近な問題を解決することを指すものと理解されることも見受けられるが、そうした学びだけを指すものではない。

例えば国語や各教科における言語活動や、社会科において課題を追究し解決する活動、理科において観察・実験を通じて課題を探究する学習、体育における運動課題を解決する学習、美術における表現や鑑賞の活動など、全ての教科等における学習活動に関わるものであり、これまでも充実が図られてきたこうした学習を、更に改善・充実させていくための視点であることに留意が必要である。

(5) 意見④「アクティブ・ラーニング」という用語を慎重に使用する

アクティブ・ラーニングはその定義の曖昧さから、この用語をどのように使えばよいのか、委員の間に戸惑いが見られた。例えば、第1回目の会議では、知識構成型ジグソー法という協調学習に取り組む三宅なほみ委員（東京大学・大学総合教育研究センター特任教授）は、「「アクティブ・ラーニング」と呼ばれるもの」と呼んでいる。また、牧田秀昭委員（福井県教育研究所調査研究部長）も、「今もいろいろな意味で「アクティブ・ラーニング」のようなものが授業で行われています。」（傍点は筆者）と発言している。

また、そもそも「アクティブ・ラーニング」という用語そのものを使うことに対する疑義も委員の中から出されている。例えば、民間出身の校長である平川理恵委員（横浜市立中川西中学校長）は第9回目の会議で次のように発言している。

（前略）アクティブラーニングと呼んでいますけれども、アクティブラーニングって一体なんでしょうか。これ、和製英語ですか。ちょっと恥ずかしいなと思っております。私も海外の留学斡旋会社を経営していたり、海外の学校を500校ほど行ってきましたけれども、アクティブラーニングなんて言わないですよ。パッシブに対してアクティブというふうなことで、グローバルな観点から見ても、アクティブラーニングって、これ、日本で通じるけれども、外国で通じないというのはちょっと恥ずかしいように思っております。

実際には、西岡（2017）が指摘するように、ア

クティブ・ラーニングはアメリカの高等教育から広がったものなので、平川委員の指摘は正しいとはいえないが、審議の1/3が経過した段階でも委員の間でアクティブ・ラーニングとは何かについての共通の見解が得られていないことや、それゆえにこの用語を使う事についての懸念があることが分かる。

(6) 論点整理と審議のまとめ

第12回の会議では、2節から5節で紹介した委員らの意見を踏まえ、「論点整理のイメージ（たたき台）（案）」が出された。そこで求められたのは、特定の型の形式的導入とならず、学習のメカニズムに基づいた本質的な「学び」につながるものであり、広義にアクティブ・ラーニングを捉えた概念であった。また、「アクティブ・ラーニング」という用語そのものの使用についても慎重になることが求められた。

まとめについて説明した大杉教育課程企画室長は、「特定の型を普及させることなく、下記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であり、それを教員一人一人が工夫して実践できるようにすることである」と説明し、以下の3つを示した（下線は筆者）【7】。

1. 習得・活用・探究という学習プロセスのなかで、問題発見・解決を念頭に置きつつ、深い学びの過程が実現できているかどうか
2. 他者との協働や外界の情報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
3. 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

ここでは、アクティブ・ラーニングは特定の指導の型ではなく、授業改善の「視点」とであると捉えられており、広義のアクティブ・ラーニングを整理する概念として「深い学び」、「対話的な学び」、「主体的な学び」の3つの視点が提示された。そして、それぞれの視点が、学習のメカニズムを踏まえて、活動と思考の変容とがセットになった定義となった。

このたたき台は、委員の間でも好意的に受け止められ、2016年8月に出された「次期学習指導要領等に向けたこれまでの議論のまとめ（報告）」【8】でも、「主体的・対話的で深い学びの実現（「アクティブ・ラーニング」の視点）」として出されることになった。

その後、委員の間でもその定義を巡って混乱を生じさせていたアクティブ・ラーニングという多義的な用語は、パブリック・コメントにおいても同様の指摘があったことから、学習指導要領にはアクティブ・ラーニングという用語を記載することは見送られ、「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」という文言のみが使用されることになった。もっとも、アクティブ・ラーニングという用語は、諮問で使われた段階において既に別の表現に変えることが検討されていたという。諮問は過去に法令や政策文書で使われた言葉を用いる必要があるのだが、初等中等教育でそれに該当する用語がなかったため、次善の策として、大学政策で使われていたアクティブ・ラーニングという用語が使われたとのことである（奈須2017: 143-144）。

4. 大学におけるアクティブ・ラーニングの展開

(1) 大学教育政策におけるアクティブ・ラーニングの定義

3章では、新学習指導要領に向けた諮問から答申に至るまでのアクティブ・ラーニングの変容について明らかにしてきたが、アクティブ・ラーニングは元は大学の教育政策の中で使用されていたものである。そこで、本章では大学におけるアクティブ・ラーニングがどのように定義され、実施される中で、どのような課題が生じたのかを明らかにする。そして、それが初等・中等教育の審議にどのような影響を与えたのかについて明らかにする。

アクティブ・ラーニングが大学の教育政策の中で初めて使われたのは2008年3月25日の中教審大学分科会制度・教育部会の「学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）」【9】である。このまとめには、そこで使われた用語の解説がついており、アクティブ・ラーニングは次のように説明されている【10】。

伝統的な教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学習者の能動的な学習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ぶことによって、後で学んだ情報を思い出しやすい、あるいは異なる文脈でもその情報を使いこなしやすいという理由から用いられる教授法。発見学習、問題解決学習、経験学習、調査学習などが含まれるが、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・ワークなどを行うことでも取り入れられる。

この2008年の審議のまとめでは、大学の授業

に多く見られた「一方向的な講義形式の教育」という、学生にとっては受動的な学習からの転換を図り、学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法の総称がアクティブ・ラーニングであると定義されている。そしてそれによって、学んだ情報を思い出したり、異なる文脈においても使いこなしやすいという思考レベルでの変容が期待されることにも言及されている。そして最後に、発見学習、問題解決学習等の学習法、グループ・ディスカッション、ディベート、グループワーク等の授業形態が例として挙げられている。

その後、2012 年の中教審答申「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～」(以後、質的転換答申)【11】では、次のようにアクティブ・ラーニングを定義し、位置づけている【12】。

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。

2008 年の定義と比べると、認知力、倫理力、社会的能力等の汎用的能力の育成のために必要なものと位置づけられている点異なるが、全体的な定義としては変わっていない。なお、答申の本文では、アクティブ・ラーニングは、「学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修」であるとも説明されている(質的転換答申 2012: 9)。

(2) 大学におけるアクティブ・ラーニングの展開

アクティブ・ラーニングは質的転換答申を契機として全国の大学に広がり、それ以降はアクティブ・ラーニングを導入することは当然の状況にある。実践レベルでも多くの試行錯誤が行われ、それらは多くの書籍や報告書、学会発表や講演、FD(ファカルティ・ディベロップメント)研修等を通して広がっていった。溝上(2014)によると、日本のアクティブ・ラーニングに関する論文数(Web of Science、CiNii Articles)は、1990 年代から増加(121 件)し、2000 年代には 3 倍近くに増加(359 件)した【13】。その多くが、成功した事例を紹介するものであったが、中には中部地域大学グループ・A チームによる『アクティブラーニ

ング失敗事例ハンドブック』【14】のように、失敗した事例を集め、その原因はどこにあるのかを究明した興味深い報告書もあった。

このようにアクティブ・ラーニングに関する実践や研究が進む中で、アクティブ・ラーニングとはそもそも何なのかという定義についての議論が活発になった。この時期の大学教員のアクティブ・ラーニングをめぐる混乱について、京都大学高等教育研究開発推進センター准教授の溝上慎一は、その著書の中で次のように述べている(溝上 2014: ii)。

これだけアクティブラーニングが普及しつつも、大学教育改革の関係者や現場の教員に依然として混乱を招いているのは、「アクティブラーニングとはそもそも何なのか」という概念定義であり、その定義と教授学習の技法やデザインとの理論的関連である。例えば、「アクティブラーニングは主体的な学びと同義なのか」「協働学習や PBL(Problem-Based Learning)は、アクティブラーニングなのか」「学生の内発的な興味・関心を引き出そうと、講義をあれこれ工夫しているが、それでアクティブラーニングの授業をやっていると言えるのか」など。政府や中教審から押しつけられるアクティブラーニングという用語と、これまで教育現場や研究の関心から発展してきた専門的な学術用語(協同学習や PBL など)との関連に、多くの大学教育改革の関係者、現場の教員は頭を悩ませているのである。これらは理論の問題である。だから、アクティブラーニング型授業の実際は、誰が見ても、さほど驚くほどのものではなく、要は、学生に授業外学習をさせたり、グループ学習やディスカッション、プレゼンテーションをさせたりするだけのものである。何ら目新しいものはない。それでなぜこうも、アクティブラーニング、アクティブラーニングと叫ばれるのか、みな、よく分からなくなっている。

これは、大学教員として少しでもアクティブ・ラーニングに関わる機会のあった者であれば、同意するところだろう。このような混乱は未だ収まっているとはいえないが、その克服に向けた概念整理などの研究も進められた。例えば、大学教育学会の 2013 年度の課題研究集会(2013 年 11 月 30 日、12 月 1 日)では、質的転換答申を受けて、アクティブ・ラーニングの是非を問うシンポジウムが開催されている(大学教育学会、第 36 巻第 1 号)。そこでは、飯吉透(京都大学)によって、今行われているアクティブ・ラーニングが建前的であって実質が伴っていないと批判されている【15】。また、山田礼子(同志社大学)によってア

クティブ・ラーニングが問題基盤型学習（Problem Based Learning）だけではなく正課内外における学生の主体的な学びにつなげるための手法を包摂する、広義の概念であると整理されている【16】。

このように研究が進められる中で、溝上はその著書『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』の中で、アクティブ・ラーニングに関する研究や実践の整理を行い、アクティブラーニングを次のように定義した（溝上 2014:7）。

一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う。

また、同じく京都大学高等教育研究開発推進センター教授の松下佳代らは、学習の形態ばかりが強調されるアクティブ・ラーニングに警鐘を鳴らし、大学教育において求められるのは、単なるアクティブ・ラーニングではなく、学習への深いアプローチも兼ね備えた「ディープ・アクティブラーニング」であるべきだと提案した【17】。

いずれも学習のプロセスに注目し、活動と思考の変容をセットにして捉える中で、アクティブ・ラーニングを位置づける必要性を主張するものである。

（3）初等・中等教育の審議に与えた影響

初等・中等教育の学習指導要領の改訂に向けた審議は、大学においてアクティブ・ラーニングが政策的に推進され、一般的になる一方で、その定義や実施方法をめぐって混乱が起きていた時期と重なる。そのため、そこでの課題や知見に大きな影響を受けている。委員たちのアクティブ・ラーニングという用語への戸惑いやその形式的導入への警戒、狭義ではなく広義にアクティブ・ラーニングを捉えることの重要性の主張などは、いずれも大学の教職員でもある委員たちの日々の実感から派生したものでもあっただろうと推察される。

また、大学での実践や研究の知見も審議の中で紹介されることになった。第2回の会議（平成27年2月12日）では、第1回目の委員達からのアクティブ・ラーニングに関する指摘に対して、前述の松下らの著書を引用して、次のように説明をしている（下線は筆者）。長いが、その際に提示された資料とともに引用する。

【大杉教育課程企画室長】

「アクティブ・ラーニング」につきまして、「テ

クニックではなく学ぶ意欲につながるようにすべき」、「手練手管にならないよう、なぜその方法が妥当なのか考えることが必要」、また、「学習のメカニズムに関する様々な知見を共有して議論を進めるべき」といった御意見を頂きましたことを踏まえまして、特に「アクティブ・ラーニング」が進んでおります高等教育における知見なども踏まえまして追加をさせていただいたものでございます。

（中略）資料7の27ページのスライドになりますけれども、まず、「アクティブ・ラーニング」の一般的特徴としてどのような点が挙げられるのか、これにつきましては、例えば「学生が聞く以上の関わりをしていること」、「スキルの育成に重きが置かれていること」、「学生が高次の思考（分析、総合、評価）に関わっていること」などが挙げられております。一方で参考としてございますけれども、指導における過ちとして、内容面、知識面の網羅に焦点を合わせた指導も過ちであるという一方で、活動面のみに合わせた指導も過ちであるというような指摘がされているところでございます。

また、スライド28はそれに関連いたしましてですが、大学における取組におきまして「アクティブ・ラーニング」の失敗事例というのを調査した結果の中から、失敗原因というものを分析したものでございます。少し分かりにくくなっておりますけれども、「アクティブ・ラーニング」失敗原因ということで三重の円がございますけれども、グレーの円の外側に、例えば自主性の偏重、とにかく自由にやらせるということによる失敗、又は成果の偏重、とにかくアクティブ・ラーニングをやりさえすればいいのだというようなところによる失敗、また、形式偏重、とにかくプレゼンをやらせればいいのだということによる失敗というものも挙げられております。また一方で、少し左下の方になりますけれども、知識・技能不足ということで、活動面にばかり光を当てる余り、議論が浅薄になってしまうというような失敗事例も報告されているところでございます。

こうしたことを踏まえますと、スライドの29になりますけれども、学習プロセス、動機付け、報告付け、内化、外化、批評、統制となっておりますけれども、簡単に申し上げれば、内化という知識の習得、それから外化という習得した知識を適用して解決を試みるといった、こういったことをしっかり踏まえたプロセス、言い換えれば、スライドの30にありますような、単に知識の記憶ということだけではないのですが、それも含めた学習の深いアプローチというのが必要になってくるのではないかと報告がされているところ

ろでございます。

報告の中で挙げられたスライドの27から30は参考資料として論文の末尾に掲載した【18】。引用されたのは、前述の松下と溝上の研究である。これらは、そのまま答申の補助資料としても使われているので、アクティブ・ラーニングを説明する学術的な説明として用いられていると考えてよいだろう。大杉教育課程企画室長の報告は、下線部分にもあるように、アクティブ・ラーニングが進んでいる高等教育における知見などを紹介するものであった。特に、活動面だけではなく、学習内容との両立が重要であり、記憶するといった浅いアプローチだけではなく、他の問題に適用したり、振り返るといった深いアプローチができるようになることが重要であるという指摘は、その後の「深い学び」という、これまでの高等教育におけるアクティブ・ラーニングの展開の中では、あまり注目されていなかった視点であり、初等・中等教育における「主体的・対話的で深い学び」という概念形成に貢献した。

5. まとめと考察

アクティブ・ラーニングは、大学教育の政策で重視された事から注目された概念である。2008年の大学教育におけるアクティブ・ラーニングは（答申には最終的には記載されなかったが）、一方向的な講義形式の授業へのアンチテーゼとして学習者の能動的な学習を促すものと定義されていた。2012年の質的転換答申では、「学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修」とも定義された。この答申におけるアクティブ・ラーニングは、汎用的能力の育成のために必要なものとして位置づけられている点が注目される。2014年の初等・中等教育の学習指導要領の諮問では、「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」が「いわゆるアクティブ・ラーニング」とされた。定義だけではなく、それが資質・能力を育成するために必要であると位置づけられている点も質的転換答申と類似している。

先行して政策に移された大学で注目されたのは、定義そのものよりも、その後に例示されていた発見学習、問題解決学習、経験学習、グループ・ディスカッションやグループ・ワーク等の具体的な教育方法であった。おそらく定義が抽象的であったため、それとともに例示されたものを手がかりにして研究や実践を展開していくしかなかったということだろう。また、その実施状況が大学の評価指標の一つとなると、アクティブ・ラーニ

ングを実施しているということが分かりやすく証明できることが重要となり、特定の授業形態や方法への依存に拍車がかかることになった。その結果、『アクティブラーニング失敗事例ハンドブック』にあるような、形式偏重の実践や教員の関与が不適当であったり、知識が不十分のまま議論をしたために「活動あって学びなし」となってしまった実践も生まれた。このような状況に対して、研究者の中には、学習のメカニズムに基づき、高次かつ複雑な思考の変容につながるような実質的なアクティブ・ラーニングを提唱する者も出てきた。

2014年の諮問を受けて行われた教育課程企画特別部会における審議は、上記のような大学でのアクティブ・ラーニングに関する実践と研究が展開される中で行われ、その影響を強く受けることになった。その結果、特定の指導の型の形式的導入ではなく実質的な「学び」とすること、高次の思考の変容を含めた学習メカニズムの観点から考えること、狭義ではなく広義の定義で捉えることで日常的に実施すること等が志向されることになった。また、最終的には、多義的なアクティブ・ラーニングという言葉を避けることにもなった。その結果が、2016年の学習指導要領答申の「主体的・対話的で深い学び」である。これは、特定の指導の型を示すものではないが、それを通してどのような資質・能力を育むかという観点から考えられるべきものであり、高次かつ複雑な思考の在り方に変容をもたらす質の高い学びを実現するための授業改善の視点である。

大学でのアクティブ・ラーニングの失敗を踏まえたことによって、「政府や中教審から押しつけられるアクティブ・ラーニングという用語と、これまで教育現場や研究の関心から発展してきた専門的な学術用語との関連に」多くの教員が悩まされるという大学での混乱は、初等・中等教育では避けることができた。また、「主体的・対話的で深い学び」という3つの視点を示した事によって、授業改善の指針を明確にしながらも、現場の教員の裁量も担保することによって、学びの本質を捉えた授業をすることが期待されている。

その一方で懸念されるのが、「結局、何をすれば良いのか分からない」という教員が少なからずいるのではないかという事である。冒頭で紹介した現職教員の声がその一例である。彼らは非常に真面目で熱心な教員であったが、彼らが経験したような、答申の概要を説明した1、2時間程度の研修だけでは、「主体的・対話的で深い学び」とは何かを理解することは難しいだろうと思われる。（これは、同様の講演会や研修会に参加をした私の感想でもある。）なぜならば、「主体的・対

「対話的で深い学び」は非常に難解な概念だからである。まず、学習のメカニズムといった学術的知見を踏まえているため、心理学や学習科学の領域に関する知識を必要としている。また、新学習指導要領の特徴でもある育成すべき資質・能力と関連付けられているので、教育課程を全体的に俯瞰できなければならない。その上、これらは、教授学習の在り方のパラダイムの転換を伴う大きな変化の中に位置づけられるものである。このように難解な事柄を理解するためには具体例があると良いのだが、特定の指導法の形式的な導入とならないようにと、具体的な例が挙げられていない【19】。そのため、理解する上での分かりやすい足がかりもなく、表面的で安直な理解を許さないものとなっている。

「主体的・対話的で深い学び」の成否は、個々の教員の授業での工夫や改善にかかっているため、個々の教員がこの難解な概念を理解し、その授業の中で実現することできるようにするための方策が、今後の全面実施に向けて十分に取られる必要がある。この課題は、今後、教科書や指導書が作られていく中で改善されていくものと期待するが、その難解さを考えると容易ではないだろう。奇しくも、その成立過程の審議の中で奈須が指摘するように、「ある知識を持っていたとしても、それが巧みに使われて的確な問題解決に行くまでにはかなり大きなギャップがある」のだ。そのギャップを埋めるためにも、教員を対象とした研修は必要であるし、教員養成課程においても教育をしていく必要がある。問題はそこで「主体的・対話的で深い学び」をどのように理解させるかである。このことから、本稿の隠された目的として、こうした研修で何をどのように伝えれば効果的に理解させることができるのかを考えるとということがあった。現段階での仮説としては、本稿にある通り、中教審の審議過程や大学でのアクティブ・ラーニング政策とその課題を踏まえながら、答申を解説していくことが最も効果的なのではないかと考えているが、その検証については今後の課題とする。

参 考 文 献

- [1] 中教審（2016）「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の改善及び必要な方策等について」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf
- [2] 西岡加名恵（2017）「日米におけるアクティブ・ラーニング論の成立と展開」日本教育学会『教育学研究』第84巻、第4号。
- [3] 文部科学大臣（2014）「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（諮問）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm
- [4] 中教審教育課程部会教育課程企画特別部会議事要旨・議事録・配付資料
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/giji_list/index.htm
- [5] 奈須正裕（2017）『資質・能力と学びのメカニズム』東洋館。
- [6] 第1回配付資料「資料2 教育目標・内容と学習・指導方法、学習評価の在り方に関する補足資料」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siry/_icsFiles/afieldfile/2015/02/18/1354855_02.pdf
- [7] 第12回配付資料「資料1 教育課程企画特別部会論点整理のイメージ（たたき台）（案）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siry/attach/1361530.htm
- [8] 中教審教育課程部会「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて（報告）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/1377051.htm
- [9] 中教審大学分科会制度・教育部会（2008）「学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/05/13/1212958_001.pdf
- [10] 中教審大学分科会制度・教育部会（2008）「学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）」用語解説、p.54.
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/05/13/1212958_002.pdf
- [11] 中教審（2012）「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）」、p.9.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm
- [12] 教審（2012）「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）」用語集、p.37.
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf
- [13] 溝上慎一（2014）『アクティブラーニングと教授学修パラダイムの転換』東信堂、p.4.
- [14] 中部地域大学グループ・Aチーム（2014）『アクティブラーニング失敗事例ハンドブック』
<https://www.nucba.ac.jp/archives/151/201507/ALshippaiJireiHandBook.pdf>
- [15] 飯吉透「アクティブラーニングの是非を巡って―教育文化の視点から―」大学教育学会『大学教育学会誌』第36巻第1号、pp.26-31.
- [16] 山田礼子「アクティブ・ラーニングを通じての学生の学びとそれを支える環境」大学教育学会『大学教育学会誌』第36巻第1号、pp.32-40.
- [17] 松下佳代編（2015）『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房。
- [18] 第2回配付資料「教育目標・内容と学習・指導方法、学習評価の在り方に関する補足資料 ver.2」pp.27-30.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siry/_icsFiles/afieldfile/2015/03/24/1355105_07.pdf
- [19] 正確には、中教審（2016）の補足資料13ページ「主体的・対話的で深い学びの実現（アクティブ・ラーニング）の視点からの授業改善について（イメージ）」（http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/20/1380902_4_1_1.pdf）に「主体的学び」「対話的学び」「深い学び」の例が挙げられているのに加えて、学習指導要領の「指導計画の作成と内容の取り扱い」の欄にそれぞれの科目に応じた方針が書かれているが、一般的／抽象的な記述に留まる。
（ウェブサイトの情報は全て2017.09.20取得）

