

小学校社会科における「主体的・対話的で深い学び」に関する考察

—「アクティブ・ラーニング」の視点をどう理解するかを中心に—

鈴木 円

A Consideration of Subjective, Interactive, and Deep Learning
in Elementary School Social Studies from the Perspective of Active Learning

Madoka Suzuki

Abstract

In December 2016, the Central Council for Education produced a report detailing the revisions to be made in the next Course of Study Guidelines. The report insists on “subjective, interactive, and deep learning” by means of “active learning.”

In this paper, the author examines how subjective, interactive, and deep learning in elementary school social studies should be promoted in the next Course of Study Guidelines.

In Japan, “active learning” has a different meaning than that in the United States. In Japan, it implies that there will be no traditional lectures. However, elementary and secondary school classes in Japan have always been “active,” and therefore, purely passive, lecture-style classes have seldom existed. Thus, the author believes that subjective, interactive, and deep learning, in elementary and secondary education, do not entail a shift to active learning per se, but to competency-based learning methods rather than content-based ones. Therefore, under the next Course of Study Guidelines, teachers will need to prepare a two-dimensional table of learning contents and competency according to the students’ developmental stage. The author provides an example of such a table for elementary school social studies.

Key words: *subjective, interactive, and deep learning* (主体的・対話的で深い学び), *active learning* (アクティブ・ラーニング), *competency-based learning* (コンピテンシー・ベースの学習), *elementary school social studies* (小学校社会科), *the next Course of Study Guidelines* (新学習指導要領)

はじめに 一問題の所在と研究の目的一

中央教育審議会は学習指導要領の改訂に向けて、2016（平成28）年12月21日に「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（答申）」（以下、「答申」と略記）¹を公表した。そこでは、学習指導要領改訂の方向性として、学習指導要領の枠組みの見直しやカリキュラム・マネジメントの実現とならんで、「アクティブ・ラーニング」の視点からの「主体的・対話的で深い学び」の実現がめざされている。「アクティブ・ラーニング」については、2014（平成26）年11月20日の中央教育審議会に対する「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）」（以下、「諮問」と略記）²において、「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」「「アクティブ・ラーニング」等のプロセスを通じて

表れる子供たちの学習成果をどのような方法で把握し、評価していくことができるか」が問われ、「アクティブ・ラーニング」をどのように初等中等教育に適用していくかの具体的な方策の審議が求められていた。ところが答申では、「アクティブ・ラーニング」は学習プロセスや学習方法としてではなく「授業改善の視点」として位置付けられ、「アクティブ・ラーニング」の視点からの「主体的・対話的で深い学び」が新たに提唱されている。答申の「主体的・対話的で深い学び」は、諮問段階で想定されていた「アクティブ・ラーニング」の在り方そのものではない。諮問から答申に至る過程で、「アクティブ・ラーニング」概念の捉え方には揺れが生じている。新学習指導要領の実施を間近に控え、「アクティブ・ラーニング」の概念をどう捉えたらよいのか、そして、「アクティブ・ラーニング」と「主体的・対話的で深い学び」はどのように結びついているのかを明らかにすることは喫緊の課題である。そこで本稿では、そもそも「アクティブ・ラーニング」の概念とは何であったかをアメリカの高等教育における本来の意味合いまでさかのぼって明らかにし、その概念が我が国においてどのように受け止められたのかを吟味する。そのうえで、「アクティブ・ラーニング」の視点からの「主体的・対話的で深い学び」とはどのような学びであるべきなのかを考察する。そして、それらを踏まえて新小学校学習指導要領をもとに、これからの小学校社会科でどのような学習が推進されるべきなのかを具体的に考察する。以上が本稿の目的である。

1. アクティブ・ラーニングの概念

(1) アメリカにおけるアクティブ・ラーニング —Bonwell & Eisonの定義—

アクティブ・ラーニングという学習方法³は、もとはアメリカの高等教育において提唱されたものである。まず、アクティブ・ラーニングの概念を、アメリカの高等教育においてアクティブ・ラーニングの普及をすすめた Bonwell & Eison⁴の言説をもとに検討してみたい。かれらは、教育学の文献において、active learningの定義が厳密に決まっているわけではないとしながら、次のようにアクティブ・ラーニングの一般的特徴をあげている。

- Students are involved in more than listening.
- Less emphasis is placed on transmitting information and more on developing students' skills.
- Students are involved in higher-order thinking (analysis, synthesis, evaluation).
- Students are engaged in activities (e.g., reading, discussing, writing).
- Greater emphasis is placed on students' exploration of their own attitudes and values.⁵

この一般的特徴から、アクティブ・ラーニングにおいては、「授業を聞く」以上の授業への関わりを学生がしていることが前提となり、情報伝達よりも技能開発が重視され、高次の思考や活動、学生自身の態度や価値の探究ということが重要とされていることが分かる。とくに、engageないしinvolveがキーワードになっており、「関わりを持ち、巻き込まれている」というニュアンスの重要性が感じ取れる。かれらは、アクティブ・ラーニングを anything that “involves students in doing things and thinking about the things they are doing.”⁶と定義している。ここでいう doing と thinking がアクティブということの意味である。つまり、能動性を、活動に関与することと思考に関与することの両面から考えているのである。ここで注意すべきことは、かれらは必ずしもアクティブ・ラーニングを講義に対置させているわけではないということである。Bonwell & Eisonを詳細に読んでみ

ると、かれらは、アクティブ・ラーニングを大学の講義を成立させるための窮余の方策として考えているように見える。かれらがアクティブ・ラーニングを提唱するのは、アメリカにおける大学のユニバーサル化を受け、大学において従来の講義が成立しにくくなったことが背景にある。かれらは、講義を離れてアクティブ・ラーニングを行うように勧めているのではなく、講義における学習効果をあげるために、アクティブ・ラーニングを講義のなかに可能な範囲で取り入れてみるよう勧めている。そういう意味では、アクティブ・ラーニングは、伝統的な講義より優れた学習方法という位置付けではなく、講義の教育効果が危ぶまれる状況下で講義の教育効果をあげるために取り入れられた方法であると言える。この点には、注意が必要である。

(2) 我が国におけるアクティブ・ラーニング

一方、我が国におけるアクティブ・ラーニングはどのように位置付けられているであろうか。我が国において、アクティブ・ラーニングについて言及した公的な文書として、2012（平成24）年8月28日の中央教育審議会「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）」（以下、「質的転換答申」と略記）⁷があげられる。そこでは、学士課程教育の質的転換について、以下のように述べられている。

生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、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（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である。すなわち個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業への転換によって、学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めることが求められる。学生は主体的な学修の体験を重ねてこそ、生涯学び続ける力を修得できるのである。

ここでは、アクティブ・ラーニングは「能動的学修」という日本語で表現されており、「受動的な教育」「知識の伝達・注入を中心とした授業」と対置されている。そして、教員と学生の意思疎通、切磋琢磨、相互刺激等、対話による協働性が強調されている。さらに、学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出すための学習方法として、ディスカッションやディベート等に代表される双方向性が強調され、主体的な問題発見能力と問題解決能力の育成がめざされている。そして、このような主体的な学習体験が生涯学び続ける力の修得につながるとされている。

さらに質的転換答申に付属した「用語集」には、アクティブ・ラーニングが次のように定義されている。

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。

「用語集」の定義においては、アクティブ・ラーニングは「一方向的な講義形式」と対置されている。そして、アクティブ・ラーニングは能動的な学習によって、汎用的能力の育成を図るものとされている。ここで分かることは、先に検討した Bonwell & Eison の active learning と我が国におけるアクティブ・ラーニングではニュアンスが異なっているということである。Bonwell & Eison は講義の効果を高めるための active learning であるのに対し、我が国のアクティブ・ラーニングは、講義という形式に置き換えられる学習方法として提起されている。つまり、我が国では、アクティブ・ラーニングは、受動的、一方的な知識の伝達・注入を中心とした講義形式の授業が存在すると仮定したうえで、そのような講義形式の授業でない学習方法を意味する言葉となっている。そして、アクティブ・ラーニングにそのような講義形式の否定以上の方法論上の明確な意味付けは行われていない。講義は受動的・一方的な知識の伝達や注入であり、学習者は講義されたことを受動的・一方的に受け取っているという学習観を前提としていなければ、質的転換答申におけるアクティブ・ラーニングは成立しないのである。

次に、アクティブ・ラーニングの代表的な論者である溝上慎一の定義をみてみよう。かれは、アクティブ・ラーニングを以下のように定義する⁸。

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⁹。

溝上は、アクティブ・ラーニングを、「一方向的な知識伝達型講義」を「乗り越える」という言い方で慎重に言い表している。また、かれは、「「聴く」を操作的に「受動的学習」だと定義した¹⁰ とする。さらに「関与」という言葉を用いて、Bonwell & Eison における involve や engage の意味合いを定義に含め、「認知プロセスの外化」に重点を置いている。しかし、溝上は、「伝統的講義からの脱却¹¹」、「講義中心の授業を脱却する¹²」という表現や、「学習の浅いアプローチしか求めないような、すなわち伝統的な講義のようなもの¹³」という表現を使っていることから、知識伝達型講義あるいは伝統的講義を否定的に捉え、それらとアクティブ・ラーニングを対置している点で質的転換答申の考え方に近く、Bonwell & Eison の講義を補完するものとしてのアクティブ・ラーニングという考え方とは異質であると言える。

ここまでの考察で明らかになったことは、我が国におけるアクティブ・ラーニングとは、受動的、一方向的な知識伝達注入型の講義に対する批判あるいは否定の文脈で成り立っている表現だということである。それゆえ、我が国において、アクティブ・ラーニングが講義以外の学習方法、あるいは学習の型として捉えられ、外的活動としての能動性にのみ着目される傾向にあったのも必然と言えよう。このような動きに警鐘を鳴らしているのが、松下佳代である。松下は、高等教育におけるアクティブ・ラーニング¹⁴が必ずしも成功していないことに着目し、その原因を、アクティブ・ラーニングが「網羅に焦点を合わせた指導」に対するアンチテーゼとして登場し、「活動に焦点を合わせた指導」の方へ振れてしまった」ことに求め、アクティブ・ラーニングが「効果的な学習を生起させていない」としている¹⁵。また、松下は、「資質・能力の形成と結びついたアクティブ・ラーニングの政策的推進は、きわめて日本的な現象」であるとも指摘している¹⁶。

松下は、「深い学習」「深い理解」「深い関与」を理論的に明らかにし、「アクティブラーニングにお

ける能動性を、〈内的活動における能動性〉と〈外的活動における能動性〉に概念的に区別して分析し、外的活動における能動性だけでなく、内的活動における能動性も重視した学習を「ディープ・アクティブラーニング」とし、「アクティブラーニングとして提案されてきた理論や実践のうち、「深さ」の次元への配慮のあるものを抽出し、光をあてようと」する¹⁷。松下は、内的活動における能動性の軽視を問題視して「ディープ・アクティブラーニング」を主張しているが、この主張は、我が国におけるアクティブ・ラーニング論が伝統的講義の否定の文脈で語られることにより陥りやすい過ちを指摘しているものとみなすことができる。そして、松下の「ディープ・アクティブラーニング」の主張は、後にみる「深い学び」の在り方と密接に関わるものと考えることができる。

アクティブ・ラーニングという概念の捉え方がアメリカの高等教育と日本の高等教育とでは異なっており、そのずれにより生じやすい過ちに対する対策として内的活動における能動性に目を向けるべきことを主張する考え方もあることを踏まえたうえで、初等中等教育におけるアクティブ・ラーニングが中央教育審議会答申においてどのように扱われたかを検討する。

2. 「答申」のめざすもの: 「主体的・対話的で深い学び」

(1) 中教審答申の方向性

2020(平成32)年、小学校において新たな学習指導要領が全面実施となる。それに先駆けて、2016(平成28)年12月21日に「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(答申)」が発表された。

この答申は、2014(平成26)年11月20日の中央教育審議会に対する「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)」に答えたものである。諮問においては、OECDのキー・コンピテンシーの育成に関する取り組みや、国際バカロレア、ユネスコの持続可能な開発のための教育(ESD)の取り組みなどを新しい時代に必要となる資質・能力の育成の例として示し、「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」がそれらに共通しているとする。そのためには、「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」があったとしていた。この諮問によって、もともとは高等教育の場における議論であったアクティブ・ラーニングが初等中等教育の場に適用されることになった。諮問が、「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」「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」「「アクティブ・ラーニング」等のプロセスを通じて表れる子供たちの学習成果をどのような方法で把握し、評価していくことができるか」を問い、「アクティブ・ラーニング」をどのように初等中等教育に適用していくかの具体的な方策の審議を求めたことによって、アクティブ・ラーニングが学習指導要領改訂の目玉であるように考えられて、各種のアクティブ・ラーニング論が教育界をにぎわせたことは記憶に新しい。

ところが、我が国におけるアクティブ・ラーニング論は、ここまでの考察で明らかなように、伝統

的な講義を否定的に捉えることによって成立する我が国独特の議論であり、それをそのまま初等中等教育に応用するには無理があった。そもそも我が国の初等中等教育、とくに小学校段階においては、授業方法として高等教育のような講義形式の授業はほとんど存在せず、もともとアクティブな要素を持っていた。それゆえ、講義の否定の文脈でのアクティブ・ラーニングは宙に浮いた形とならざるを得ない。その結果、初等中等教育におけるアクティブ・ラーニング論は、もともとはアクティブ・ラーニング論とは独立して唱えられていた既存の児童中心主義的な学習方法論と重ね合わされて主張される傾向が強くなった。

このような状況下で発表された答申において、アクティブ・ラーニングは、「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）」という形で示され、「平成26年11月の諮問において提示された「アクティブ・ラーニング」については、子供たちの「主体的・対話的で深い学び」を実現するために共有すべき授業改善の視点として、その位置付けを明確にすることとした」とされた。さらに、アクティブ・ラーニングについて、「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級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」として、「全ての教科等における学習活動に関わるもの」とされた。そして、言語活動や課題解決的な学習、表現・鑑賞活動などの学習を「更に改善・充実させていくための視点」であるとしている。また、「深まりを欠くと表面的な活動に陥ってしまうといった失敗事例も報告されて」いるとして、「深い学び」の視点が重要であるとした。

このように、答申では、アクティブ・ラーニングを学習方法論として捉えるのではなく、教科学習全般に関わる視点という一種の学習理念として捉えている点で、これもまた我が国独特の考え方である。この我が国独自のアクティブ・ラーニングの視点から導き出されたのが、「主体的・対話的で深い学び」という概念である。

（2）「主体的・対話的で深い学び」の意味

次に、「主体的・対話的で深い学び」の意味を考察する。「主体的・対話的で深い学び」について、答申は以下のように述べる。「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であり、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」とし、「学校教育における質の高い学びを実現し、学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的（アクティブ）に学び続けるようにすることである」とする。そして、「主体的・対話的で深い学び」のそれぞれについて提言されている要素をまとめると次のようになる。

主体的な学び

- ・学ぶことに興味や関心を持つ
- ・自己のキャリア形成の方向性と関連付ける
- ・見通しを持って粘り強く取り組む
- ・自己の学習活動を振り返る

対話的な学び

- ・子供同士の協働を手掛りに考える
- ・教職員や地域の人との対話を手掛りに考える
- ・先哲の考え方を手掛りに考える
- ・上記を通して、自己の考えを広げ深める

深い学び

- ・習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科の特質に応じた「見方・考え方」を働かせる
- ・知識を相互に関連付けてより深く理解する
- ・情報を精査して考えを形成する
- ・問題を見いだして解決策を考える
- ・思いや考えを基に創造する

答申は、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の3つの視点が子供の学びの過程で一体として実現されるとする。それぞれについて、詳しくみていこう。

まず、「主体的な学び」において特徴的なのは、「主体的な学び」における主体性が、与えられた学習課題に対する主体性として捉えられていることである。これは、「学習者が学びの主体である」という場合の「主体」を意味するのではなく、与えられた学習課題に対して、意欲的・積極的に自らすすんで取り組む学習者の姿勢を指すものであると考えられる。すなわち、学習課題そのものを児童の視点から導き出そうとするのではなく、あくまでも学習指導要領にもとづいて定められた学習内容を学んでいく「主体性」が想定されていることである。その点では初期社会科の単元学習にみられた経験主義的な学習の在り方とは異なり、従来の系統学習の考え方を踏襲したものである。

次に、「対話的な学び」についてであるが、「対話的な学び」が、協働的な学びだけを指すのではなく、「先哲の考え方」すなわち書物との対話というすぐれて個別的な学習活動をも含んでいることに着目すべきである。このことから考えると、「対話的」とは、具体的な人と人との対話や協働を指すのではなく、DeSeCoのキー・コンピテンシー¹⁸における「相互作用的 (interactive)」に近い意味であり、さまざまな知識や情報を相互的に使いこなすことを意味していると考えられる。

また、「深い学び」については、理解や思考の在り方を示したものであり、松下が「ディープ・アクティブラーニング」の文脈で主張する内的活動における能動性を視野に入れたものと捉えることができる。しかし、「深い学び」は必ずしも学習方法としてのアクティブ・ラーニングを想定しているわけではない。

このように考えてみると、「主体的・対話的で深い学び」は、学習方法からみた場合、アクティブ・ラーニングという言葉から直ちに想定されるような外的活動における能動性を意図しているものではない。したがって、従来の初等教育で行われてきた教室での学びに大きな変更を迫るものではないように見える。しかしながら、学習内容の理解よりもむしろ「何ができるようになるか」すなわち、資質・能力の成長を意図したコンピテンシー・ベースの考え方は、これまでの学習内容重視の考えからの転換を迫るものであり、むしろその意味で抜本的な授業改革が望まれていると考えられる。

小学校社会科については、文部科学省初等中等教育局視学官の澤井陽介が、「小・中学校社会科では、これまでも「主体的な学び」「対話的な学び」の多様な蓄積があり、引き続きその充実を図って

いく必要がある。また、求められているのは、単に活動ではなく、「深い学び」にもつながることであり、課題（問題）解決的な学習活動を通して思考を活性化させることである¹⁹と述べており、これまでの在り方に抜本的な改革を図るものではないことを示しながら、学習活動を通じた思考の活性化という表現で、コンピテンシー・ベースの考え方をとっていることが分かる。さらに、「主体的・対話的で深い学び」の具体的な在り方は、発達の段階や子供の学習課題等に応じて様々である」としていることから、何らかの固定的な学習方法を提示しているわけではないことが分かる。小学校社会科における「主体的・対話的で深い学び」とは、従来の小学校社会科教育の延長上で、課題解決的な学習活動を通して思考を活性化することに焦点が置かれている。そのため、資質・能力を高めるために「どのように学ぶか」が重要になるのである。

3. 新小学校学習指導要領における社会科の学習

(1) 新小学校学習指導要領における「社会的な見方・考え方」

2017（平成29）年3月31日に新小学校学習指導要領（以下、「新要領」と略記）²⁰が発表された。「どのように学ぶか」を重視する考え方は、社会科の学習指導要領としては1955（昭和30）年版以来ということになる²¹。では、次に「どのように学ぶか」に着目して、新要領の前提となる課題を整理する。

これまで現行学習指導要領の課題として、「主体的に社会の形成に参画しようとする態度や、資料から読み取った情報を基にして社会的事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して表現する力の育成が不十分であること」、「社会的な見方や考え方については、その全体像が不明確であり、それを養うための具体策が定着するには至っていないこと」「課題を追究したり解決したりする活動を取り入れた授業が十分に行われていないこと」等が指摘されてきた²²。これらの課題を受けて、答申では、「社会的な見方・考え方」を以下のように整理した。

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

ここで、「社会的な見方・考え方」が①空間認識 ②時系列認識 ③比較 ④分類 ⑤総合 ⑥関連付けといった思考技能（thinking skills）として整理されていることに留意したい。思考技能（thinking skills）という概念は我が国ではあまり一般的ではないが、アメリカの初等教育では広く用いられる概念であり、思考技能（thinking skills）育成のための Graphic Organizers などの教材がさまざまに開発されている²³。我が国においても、「見方・考え方」を確実に児童に身に付けさせようとするれば、「社会的な見方・考え方」を技能として捉え、今後はその育成のための具体的な方策を考えていく必要がある。

(2) 新小学校学習指導要領の方向性

この「社会的な見方・考え方」を踏まえて、新要領の方向性について考察する。新要領では、社会科の目標として「公民としての資質・能力」をかかげ、その具体的な内容を「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」の三つの柱として整理している。社会科全体の目標及び学年目標について、これら三つの柱に従い、3項目ずつあげている点に加えて、内容についても、「学習の問題を追究・解決する活動を通して」と学習活動の在り方を規定したうえで、「知識・技

能」と「思考力・判断力・表現力等」にわけて記載している。

現行の学習指導要領と比較すると、目標面においても内容面においても、前述の三つの柱を重視した構成になっていることが特徴的である。反面、とくに内容面において、現行学習指導要領が内容を系統的に整理して示していたのに対し、内容そのものには大きな変化はないものの、それらを「知識・技能」と「思考力・判断力・表現力等」に分割してより詳細に示している。

次に新要領の第3学年 内容（1）を例に、具体的に考察する。

2 内容

(1) 身近な地域や市区町村（以下第2章第2節において「市」という。）の様子について、学習の問題を追究・解決する活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。

ア 次のような知識及び技能を身に付けること。

(ア) 身近な地域や自分たちの市の様子を大まかに理解すること。

(イ) 観察・調査したり地図などの資料で調べたりして、白地図などにまとめること。

イ 次のような思考力、判断力、表現力等を身に付けること。

(ア) 都道府県内における市の位置、市の地形や土地利用、交通の広がり、市役所など主な公共施設の場所と働き、古くから残る建造物の分布などに着目して、身近な地域や市の様子を捉え、場所による違いを考え、表現すること。

この内容の示し方をみると、「知識及び技能」において、ア(ア)が「知識」、ア(イ)が「技能」として整理されているようにみえる。そして、「知識」については「大まかに理解する」ことしか示されていないので、その具体的内容は、イ(ア)に示された内容のうち、市の位置・地形・土地利用・交通・公共施設の場所と働き・古くから残る建造物の分布、と考えられる。これらの概要を理解することがここで言われている「知識」の内容ということになるであろう。「技能」については、調べて白地図にまとめる技能ということになる。しかし、白地図にまとめることは、空間把握等の思考技能の育成、すなわち「思考力」を身に付ける学習活動である。このように、「知識及び技能」と「思考力、判断力、表現力等」が入れ子構造になっていることが、新要領の構成を分かりにくくしている。

このような構成になる原因は、「知識」「技能」「思考力」「判断力」「表現力」それぞれの概念規定が明確でないからではないかと推察できる。そこで、これらの概念規定を明らかにするために、例えば、以下のように整理する。

- ・知識: 事实的知識
- ・技能: 観察・調査技能及び資料活用技能
- ・思考力: 空間認識・時系列認識・比較・分類の技能
- ・判断力: 総合・関連付けによる概念的知識構成技能
- ・表現力: プレゼンテーションの技能

このように、知識以外のものは、すべて技能として位置付けることを提案したい。それにより、それぞれの技能を身に付けるために、Graphic Organizersなどの効果的な教材を活用することも視野に入れることができる。以上を踏まえ、新要領の内容は次のように整理することができる。

(1) 身近な地域や市区町村の様子について、学習の問題を追究・解決する活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。

ア 次のような知識及び技能を身に付けること。

(a) 知識

- ・都道府県内における市の地図上の位置
- ・市の地形（主な山，川，平野等）の地図上の位置と名称
- ・農地・工業地・商業地等の地図上の位置
- ・鉄道・道路等の交通網の地図上の位置と名称
- ・市役所など主な公共施設の地図上の位置と名称
- ・古くから残る建造物の地図上の位置と名称

(b) 技能

- ・観察技能（着眼点・記録の取り方等）
- ・調査技能（調査内容の吟味，インタビューの方法，資料の読み方等）
- ・地図の見方（方位・縮尺・地図記号の理解等）

イ 次のような思考力，判断力，表現力等を身に付けること。

(a) 思考力

- ・空間認識：市の地形・土地利用・交通・公共施設等の空間的な位置関係を把握する。
（白地図の作成による）
- ・時系列認識：古くから残る建造物等の建造年代を把握する。
（タイムライン（年表）の作成による）
- ・比較：場所による土地利用状況を比較する。
（ベン図等の作成による）
- ・分類：場所による土地利用状況を分類する。
（コンセプトマップ等の作成による）
- ・総合：上記分析から市の特徴を総合的に把握する。
- ・関連付け：異なるふたつ以上の事象の関連を把握する。

(b) 判断力

- ・(a)の内容から，身近な地域や市の様子に関する概念的知識を導き出す。
（概念図の作成や文章化による）

(c) 表現力

- ・(b)の内容の口頭発表の方法（話し方・資料の提示の仕方等）を身に付ける。

個々の学習課題に関して、指導計画立案のまえに上記のような項目整理をしておく必要がある。そのうえで、それぞれについて、どのような学習方法を用いて、上記の各項目に示された内容を身に付けさせるかという観点から指導計画を作成しなければならない。

(3) 「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」に着目した指導計画の必要性

学習活動は「学習の問題を追究・解決する活動」でなければならない。とりわけ「知識」については、その知識を学ぶ意義を教員自らがしっかりと把握していなければならない。そうすると、事実的知識を教師の判断において、児童が未来にわたって保持すべき基礎的知識と、そのときに触れるだけで忘れてもよい付随的知識に分類しておかなければならない。教師自身が知識を学ぶ意義を把握していることが、児童が知識を学ぶ意義を理解する前提となる。前述のように、思考力、判断力、表現力等は思考技能として整理可能であり、すべて技能に属する事柄であると捉えた方がよい。これらは児童が今後社会と関わっていくうえで転用可能な技能として身に付けられることが望ましい。

新要領にもとづく授業を構成するには、教師は学習内容以前に「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」という資質・能力の成長に着目した指導計画を作成しなければならない。これまで小学校社会科の教材研究の中心は、学習内容に関わる研究、教材の選定等にあり、学習内容にあわせて内容理解に効果的と思われる学習方法を選定していくのが一般的であり、学習方法が学習内容に先行することはなかった。しかし、今後は、学習内容の選定と同時、あるいはそれに先んじて、身に付けさせるべき資質・能力を考えていかなければならず、そのための学習方法を先に決めておかなければならない。すなわち、学習内容よりも学習方法を先行させる形で指導計画を立案しなければならないのである²⁴。

そのためには、学習内容の系統だけでなく、資質・能力の系統を児童の発達段階に応じて考えておく必要がある。しかし、新要領には、資質・能力の系統に関する言及がない²⁵。この点は、「どのように学ぶか」を重視した初期社会科の学習指導要領が、発達段階に対する細かな目配りをしていたのとは対照的である。新要領においては、資質・能力の系統づくりが各小学校のカリキュラム・マネジメントの大きな柱になると考えられる。そのために、学習内容の系統と資質・能力の両者の系統の二次元の表を作っておくことが有効である。児童にどのような能力や技能が身に付くのかを教師自身が意識しながら学習内容を扱うことが学習指導案作成の前提となる。

ことに、学習方法を選択するにあたっては、その学習がどのような能力や技能を身に付けさせるものであるのかを常に意識して選択されなければならない。とくに、内的活動における活動性を重視した深い学びを実現できるような方法の選択が必要である。主体的、対話的な学習方法であり、かつ、どのような資質・能力を伸ばすことのできる学習方法なのかを明示的に示しておく必要がある。そして、その学習方法が「何ができるようになるか」について、評価可能な材料を提供するものでなければならない。

そのような観点から考えた、新要領の第3学年 内容(1)について、学習内容及び育成すべき資質・能力とそれらを育成する学習方法を二次元の表に整理した例を〈表1〉に示す。〈表1〉は一例に過ぎないが、学習内容について、どのような学習方法でどのような資質・能力を育成するのかを細かく明示的に示しておくことが、新要領に従った授業構成としては必要となる。必ずしも外的な活動としてのアクティブ・ラーニングは必要とされていないが、動機付けから振り返りに至るまでの、児童の内的活動としてのアクティブな学びをどのように構成するかを常に問い直しながら授業を構成していかなければならないのである。

〈表1〉学習内容及び育成すべき資質・能力とそれらを育成する学習方法に関する二次元表

学習内容	育成すべき資質・能力と学習方法				
身近な地域や市区町村の様子	知識	技能	思考力	判断力	表現力
都道府県内における市の位置	都道府県内における市の地図上の位置を知る。	地図帳の目次構成と索引の使い方など、基本的な使い方を知る。	(空間認識) 地図帳で調べ、都道府県内における市の位置を確認し、白地図上に表す。		
市の地形や土地利用	市の地形(主な山、川、平野等)の地図上の位置と名称を知る。 農地・工業地・商業地等の地図上の位置を知る。	地図における地形の表現方法、地図の約束事(方位・縮尺等)を理解する。 フィールド・ワーク(地域探検)の仕方、とくに地域を観察するにあたっての留意点(メモの取り方・写真の撮り方等を含む)を知る。 グループ・ディスカッションについて、3~4人の小集団での話し合いの仕方を理解する。ここでは、いろいろな考え方があることを知り、それらに優劣をつけるのではなく、それぞれの考え方を尊重すべきことを学ぶ。	(空間認識) 地図帳で市の主な地形及び農地・工業地・商業地等の地図上の位置を確認して、白地図上に表すとともに、地域探検で得た知見を白地図上に表す。 (分類) どの地域がどのような用途に使われているかを分類して、白地図上に示す。 (比較) 土地利用の仕方の異なるふたつの地域を取り上げて、地形の共通点と相違点を調べ、ベン図に表す。	どの地域がどのような用途で用いられているのかを作成した白地図で確認しながら、どうして地域による違いが生れるのか、その理由を考え、概念図を作成し、文章化する。それをもとに、グループ・ディスカッション等で考えを深める。	グループごとに話し合ったことを発表する。発表の要点を、模造紙等に白地図を拡大して提示する(ICT活用も可)。
交通の広がり	鉄道・道路等の交通網の地図上の位置と名称を知る。	地図における交通網の表現方法を理解する。 フィールド・ワーク(地域探検)の仕方、とくに地域を観察するにあたっての留意点(メモの取り方・写真の撮り方等を含む)を理解する。	(空間認識) 地図で調べ、鉄道・道路等の交通網の地図上の位置と名称を確認し、白地図上に表すとともに、地域探検で得た知見を白地図上に表す。 (関連付け) 交通網の位置と地形や土地利用とを関連付けて白地図上に表す。	どの地域でどのような交通網が発達しているか、作成した白地図で確認しながら、地形や土地利用との関係を図示し、文章化する。それをもとに、グループ・ディスカッション等で考えを深める。	グループごとに話し合ったことを発表する。発表の要点を、模造紙等に白地図を拡大して提示する(ICT活用も可)。

<p>市役所など主な公共施設の場所と働き</p>	<p>市役所など主な公共施設の地図上の位置と名称を知る。</p>	<p>主な地図記号を理解する。</p> <p>インタビューの基本的な方法（インタビューの依頼の仕方、質問の構成、メモの取り方等を含む）を公共施設の方へのインタビューを通して理解する。</p> <p>グループ・ディスカッションについて、3～4人の小集団での話し合いの仕方を理解する。それぞれの考え方のよいところを取り入れて、グループとしての考えをまとめる方法を学ぶ。</p>	<p>（空間認識） 地図で調べ、市役所など主な公共施設の位置と名を確認し、白地図上に表す。</p> <p>（関連付け） インタビューの結果をもとに、どの公共施設がどのような機能を果たしており、自分たちの生活とどのように関わっているのかを関連付けて理解し、白地図その他に図解して表す。</p>	<p>どの公共施設がどのような機能を果たしており、自分たちの生活とどのように関わっているのかについて、公共施設の位置と重ね合わせて考えたことを図示し、文章化する。それをもとに、グループ・ディスカッション等で考えを深める。</p>	<p>グループごとに考えたことを発表する。発表の要点を、模造紙等に白地図を拡大して提示する。写真等の資料も加えて分かりやすく表現する（ICT活用も可）。</p>
<p>古くから残る建造物の分布</p>	<p>古くから残る建造物の地図上の位置と名称を知る。</p> <p>西暦での時代の表し方やおおまかな時代区分を知る。</p>	<p>フィールド・ワークやインタビューによって自分の疑問を解決することができる。</p>	<p>（空間認識） 地図で調べ、古くから残る建造物の地図上の位置と名を確認し、白地図上に表す。</p> <p>（時系列認識） 古くからある建造物がいつ建てられたものを調べ、タイムライン（年表）を作成する。</p> <p>（分類） どのような時代のどのような建造物が残されているのかを分類して図に示す。</p> <p>（関連付け） 古くから残る建造物とその土地の歴史を関連付けるとともに、その建造物が現在の生活とどのように関わりを持っているかについてもフィールド・ワーク等を通じて理解する。</p>	<p>なぜ、古い建造物が残されているのか、その理由を考えるとともに、その建造物が現在どのように利用されており、現在の生活とどのように関わっているのかについて考えたことを図示し、文章化する。さらに、グループ・ディスカッション等で考えを深める。</p>	<p>グループごとに考えたことを発表する。発表の要点を、模造紙等に白地図を拡大して提示する。写真や歴史資料等の資料も加えて分かりやすく表現する（ICT活用も可）。</p>

まとめと今後の課題

本論文では、まず、高等教育におけるアクティブ・ラーニングの概念に関する考察によって、我が国における「アクティブ・ラーニング」の概念がアメリカの Bonwell & Eison のそれと伝統的な講義に対する捉え方において異なっていることを示した。そのうえで、我が国の初等中等教育にアクティブ・ラーニングの考え方が導入されるに際して、答申において提唱された「主体的・対話的で深い学び」の概念を明らかにすることを試みた。そのなかで、「アクティブ・ラーニング」が内的活動としての能動性を重視する視点として捉えられ、その考え方が資質・能力の成長を重視するコンピテンシー・ベースの授業構成を要求していることが明らかとなった。それらを前提に新要領について考察し、今後の小学校社会科において、個々の教員が、どのような観点から指導計画を立案していくべきかを、具体的に提言した。そこで重要なことは、答申及び新要領においては、学習内容を系統的に取り扱いながら、そのなかで問題解決過程を資質・能力形成の手段として用いる授業が求められているということである。そのためには、学習内容の系統とあわせて、資質・能力の系統、すなわち、知識だけでなく、学習技能、思考力、判断力、表現力の発達段階に応じた系統を明らかにしたうえで、これらの資質・能力を育てるような指導計画を作成することが、カリキュラム・マネジメントとして求められている。とくに、小学校社会科では、これまで問題解決学習と系統学習を対置して論じることが多かったが、今後はそれらを止揚して、系統学習のもとでの資質・能力形成の手段としての問題解決学習の在り方を明らかにしていかなければならない。その具体的な在り方について明らかにすることが今後の課題である。

註

- 1 本稿における「答申」の引用はすべて、文部科学省（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等の改善及び必要な方策等について（答申）」〈http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm〉（検索日：2017年5月11日）からの引用である。
- 2 本稿における「諮問」の引用はすべて、文部科学省（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〉（検索日：2017年5月11日）からの引用である。
- 3 本来ならば、高等教育においては「学修」、初等中等教育においては「学習」と用語を分けるべきであるが、本稿では引用部分以外は「学習」に統一した。
- 4 Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. *Ashe-Eric Higher Education Reports*. ERIC Clearinghouse on Higher Education.
- 5 Ibid., p. 2.
- 6 Ibid., p. 2.
- 7 本稿における「質的転換答申」及びそれに付随する「用語集」の引用はすべて、文部科学省（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）」〈http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm〉（検索日：2017年5月11日）からの引用である。
- 8 溝上慎一は「アクティブラーニング」と中点なしに表すが、本稿では「アクティブ・ラーニング」に統一する。
- 9 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，7頁。

- 10 同書, 9 頁。
- 11 同書, 99 頁。
- 12 同書, 100 頁。
- 13 同書, 109 頁。
- 14 松下佳代も「アクティブラーニング」と中点なしに表すこともあるが、本稿では原文の引用以外は「アクティブ・ラーニング」に統一する。
- 15 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編著 (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, 5 頁。
- 16 松下佳代「資質・能力の形成とアクティブ・ラーニング—資質・能力の「3・3・1 モデル」の提案—」日本教育方法学会 (2016) 『アクティブ・ラーニングの教育方法的検討』図書文化, 25 頁。
- 17 松下佳代編著 (2015) 『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房, 11-19 頁。
- 18 DeSeCo (2005) *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*. Retrieved May 11, 2017, from <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf>
- 19 教育課程研究会 (2016) 『「アクティブ・ラーニング」を考える』東洋館, 166 頁。
- 20 本稿における「新要領」の引用はすべて、文部科学省 (2017) 「小学校学習指導要領」〈http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661_4_2.pdf〉 (検索日: 2017 年 5 月 12 日) からの引用である。
- 21 小学校社会科は初期社会科の段階において、問題解決学習のなかで能動的な学習方法を積極的に取り入れていた。文部省が自ら発行した文部省 (1950) 『小学校社会科学習指導法』において、今日のアクティブ・ラーニングに相当する学習方法が詳細に紹介されている。その後、学習指導要領が法的拘束力を持つようになると、学習内容は系統的に示され、学習方法に関する詳しい言及はなくなったが、小学校現場では児童の発達段階に応じて能動的に学ぶ学習方法を取り入れ続けてきた。
- 22 文部科学省初等中等教育局教育課程課「社会科における改訂の具体的な方向性」文部科学省教育課程課／幼児教育課編 (2017) 『初等教育資料』951 号 (2017 年 3 月号) 東洋館, 22-25 頁。
- 23 「思考技能」については、鈴木円 (2005) 「小学校社会科における「考える力」としての思考技能育成: グラフィック・オーガナイザーを活用した学習活動の提案」昭和女子大学『学苑』776 号, 68-82 頁, において明らかにした。
- 24 田上哲は、学習指導要領に学習方法が規定されることの問題点を指摘し、目的と手段の転倒が促進されることに懸念を示している。田上哲「教育方法的立脚点からみたアクティブ・ラーニング」日本教育方法学会 (2016) 『アクティブ・ラーニングの教育方法的検討』図書文化, 13 頁。
- 25 答申の別添資料 3-2 には、大まかな資質・能力の整理が行われている。

(すずき まどか 初等教育学科)