

Ongoing Agenda Concerning Active Learning Theory: Insights from Problem Solving learning in Theories of Social Studies Education

SUMITOMO Tsuyoshi

The introduction of the method known as active learning is being discussed amidst a series of ongoing educational reform measures in elementary, high school and university curricula. This study reviews recent research and practice in the field of active learning in relation to "*mondai-kaiketsu gakushū*" or problem-solving learning theories of social studies education with the aim of bringing to light new issues to be discussed for further research.

In recent discussions of active learning theory, emphasis has been placed on research and practice of "*manabiai*" (interactive group learning) through the exchange of opinions by children on a topic set by the teacher at the beginning of the class. This emphasis on interactive exchange between teacher and students, as well among students is said to encourage students' motivation to learn, and should be positively evaluated.

But in the earlier problem-solving learning approach to social studies education, close attention was also given to the question of children's 'keen motivation to learn' and theories and practices that might encourage children's participation in learning, from the stage of deciding the content to revisions in the curriculum.

Reconsidering such past developments in social studies education theory is necessary in further discussions of active learning theory, and will enable us to consider ways to motivate children to learn more deeply. Looking not only at learning methods, but also at the content of the learning curriculum, will become even more important in the future.

アクティブ・ラーニング論の今後の検討課題 ——問題解決学習に関する社会科教育論のふりかえりから 見えてくること——

住友 剛
SUMITOMO Tsuyoshi

はじめに——アクティブ・ラーニング論に対する私の違和感を出発点に

いま、書店の教育書コーナーには「アクティブ・ラーニング」（以後カッコは省略）という言葉がタイトルに入ったものが多々並んでいる。たとえば小林昭文『アクティブラーニング入門』（産業能率大学出版部、2015年）や、西川純『すぐわかる！できる！アクティブ・ラーニング』（学陽書房、2015年）、西川純『高校教師のためのアクティブ・ラーニング』（東洋館出版社、2015年）といった具合に、である。また、直接「アクティブ・ラーニング」という言葉はタイトルに掲げていないが、たとえば田村学『授業を磨く』（東洋館出版社、2015年）のように、中身を読むと「授業を磨く—アクティブ・ラーニングのすすめ—」という章を設けている文献もある。まさにいま、教育界ではアクティブ・ラーニングが流行りはじめているところである。

しかし、そもそもこのアクティブ・ラーニングとはいったい、なんなのか？

たとえば、上記の文献でよくアクティブ・ラーニングという用語の定義として用いられるのが、中央教育審議会（以後「中教審」と略）「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）」での定義である。具体的には、以下のとおりである。

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、社会的な能力、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¹。

私などはこの定義を見ただけで、「そもそも講義形式の授業はほんとうに『一方向的』で、

学修者の『能動的』な参加を促していないのか?」「汎用的能力とはそもそもいったいなんなのか?」等、いろんな疑問を抱く。

それこそ、たとえば元・宮城教育大学の学長で、小中学校などでの「授業行脚」で知られる林竹二は、かつて「子どもの発言は、授業参加の証拠ではない。まして、ふかい学習のおこなわれていることを示すものではない。むしろ沈黙こそが子どもがもっともふかく授業のなかに入り、もっとも深い学習が行われていることの証拠であることが多いのではないだろうか。授業は、発言の有無には、無関係に、ひとりひとりの子どもの内面において成立するものなのである」²と述べた。このような林竹二の授業論に沿って考えるならば、たとえば一見「双方向的」で子どもの発言が多く、教員と子どもとの会話が活発な授業であるからといって、ほんとうに深い学習が行われているとは限らない、ということになる。

では、この林竹二の授業論のような発想は、たとえば中教審の先述のアクティブ・ラーニングの定義を作った人にはあったのだろうか?あるいはアクティブ・ラーニング論など最近流行りの教育論のなかには、過去の教育学研究の成果等と照らし合わせつつ、さまざまな論点・課題を詰める作業が十分に行われないうまま、何らかの理由によって学校現場に浸透しているものが多々あるのではないか。

このような次第で、私は最近流行りの教育論に対しては、何かとまずは過去の教育学の研究成果と照らし合わせてみて、どのような論点や課題が十分に詰められていないままであるのか、一度「疑い」の目をもって見た上で議論をすすめた方がいいと考えている。もちろん、このような私の態度はきわめて保守的なものに見えるかもしれない。しかし、政府レベルの教育改革やこれを支える教育論のメリット・デメリットが十分に検討されていないのであれば、そのことで苦勞をすることになる子どもや学校現場の教職員、保護者、地方教育行政等々の関係者のことを思うと、やはりひとこと、私としては「落ち着いて再考することを求める」と言わざるをえないのである。

そこで、今後当分の間、過去の教育学、特に先述の教育実践研究の領域での議論と、昨今流行りの教育論とを照らし合わせてみて、どのような論点や課題が十分に詰められていないのかを検討する作業を行いたい。本稿はその第一歩として、まずは最近のアクティブ・ラーニング論を社会科教育における「問題解決学習」(以後カッコ省略)に関する議論・実践に照らし合わせてみることにする。ちなみに本稿で問題解決学習を取り上げるのは、社会科教育論、特に敗戦直後のいわゆる初期社会科の教育論において、この問題解決学習のあり方が積極的に論じられてきたことと、先述の中教審のアクティブ・ラーニングの定義にも問題解決学習という言葉が盛り込まれていること、この2点に注目してのことである。

本稿ではまず1において、アクティブ・ラーニング論流行の背景としての最近の教育改革の

動きを、主に中央教育審議会の答申などを参考に明らかにしておく。続いて2において、簡単にはあるが、問題解決学習に関して社会科教育論の領域で何が論じられてきたかを概観する。また、3では問題解決学習に関する議論が提起した諸課題をふまえると、最近のアクティブ・ラーニング論が検討すべき課題がどのように見えてくるのかについて、いくつかの文献を手がかりに整理し、まとめておくことにする。

もちろん本稿は、現時点での試論の域を出ないものである。また、今後、過去の教育実践研究の成果を深く学ぶにつれて、私の発想や課題意識も大きく変わり得るであろうことも、ここで先にお断りしておきたい。

1：教育改革のなかのアクティブ・ラーニング

先述のとおり、アクティブ・ラーニングという言葉は、2012年の中教審「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)」で具体的に定義されたものである。また、その後の中教審の議論を通じて、当初「大学教育の質的転換」のために導入されたアクティブ・ラーニングが、初等中等教育におけるカリキュラム改革にも持ち込まれ、次期学習指導要領改訂にも影響を及ぼそうとしている。実際、上記の答申では、「初等中等教育から高等教育にかけていかに能力を育むかという視点」に立って、次のようなことを述べている。

予測困難なこれからの時代をより良く生きるための人間像と、これからの我が国の社会像、及びそれらを実現し、維持し、向上させるために求められる能力を、初等中等教育から高等教育までの連携と役割分担によって育成するという視点である。国民一人一人の主体性と協調性が要請される成熟社会たるべき我が国の社会においては、単なる知識再生型に偏った学力、自立した主体的思考力を伴わない協調性、他者の痛みを感知しない人間性は通用性に乏しい³。

このような能力形成などを目的とした学習方法として、中教審はアクティブ・ラーニングに期待をしているようである。そこで以下、1では初等中等教育段階へのカリキュラム改革へのアクティブ・ラーニング導入の経過等について、社会科教育の領域における最近の中教審の議論を中心に整理しておきたい。

まず、先述のとおり、アクティブ・ラーニングは大学教育の質的転換だけでなく、今は高等学校以下の教育にも持ち込まれようとしている。たとえば中教審の「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について(答

申)」(2014年12月22日)では、次のように高等学校段階でのアクティブ・ラーニング導入についての言及がある。

高等学校教育については、生徒が、国家と社会の形成者となるための教養と行動規範を身に付けるとともに、自分の夢や目標を持って主体的に学ぶことのできる環境を整備する。そのために、高大接続改革と歩調を合わせて学習指導要領を抜本的に見直し、育成すべき資質・能力の観点からその構造、目標や内容を見直すとともに、課題の発見と解決に向けた主体的・協働的な学習・指導方法であるアクティブ・ラーニングへの飛躍的充実を図る。また、教育の質の確保・向上を図り、生徒の学習改善に役立てるため、新テスト「高等学校基礎学力テスト(仮称)」を導入する⁴。

このように大学教育や大学入試の改革などの「上から」の力が働くなかで、高等学校段階にもアクティブ・ラーニングが導入されようとしているのである。

次に、このような大学教育及び高大接続に関する改革動向を受ける形で、中教審初等中等教育分科会教育課程部会では現在、「2030年の社会」を想定しつつ次期学習指導要領改訂に向けての準備作業を行っている。ここでは、「次期改訂の視点は、子供たちが「何を知っているか」だけではなく、「知っていることを使ってどのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」ということであり、知識・技能、思考力・判断力・表現力等、学びに向かう力や人間性など情意・態度等に関わるものの全てを、いかに総合的に育てていくかということである」という趣旨に沿って、「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、子供たちが「どのように学ぶか」についても光を当てる必要があるとの認識のもと、「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」)」についての検討を重ねてきたという⁵。

そして小中学校の社会科や高等学校の地理歴史科・公民科の次期学習指導要領改訂においても、このような「上から」のアクティブ・ラーニング導入の動きは、確実に影響を及ぼしつつある。たとえば中教審初等中等教育分科会教育課程部会の社会・地理歴史・公民ワーキンググループでは現在「アクティブ・ラーニングの三つの視点を踏まえた、資質・能力の育成のために重視すべき社会・地理歴史・公民科の指導等の改善充実の在り方」についての検討を進めている。この「アクティブ・ラーニングの三つの視点」とは、具体的に次のことを指している。

- 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⁶。

このように大学教育及び大学入試の改革といった「上から」のアクティブ・ラーニング導入の流れは、高等学校から小中学校の段階にまでおりてきたとともに、最近では社会科・地理歴史科・公民科の今後のカリキュラム構成や学習活動のあり方にもその導入が検討されていることがわかる。ただし、このような性急なアクティブ・ラーニング導入の動きに対して、同じ中教審内部でもさまざまな批判や懸念、疑問等がある。そのことは、教育課程部会社会・地理歴史・公民ワーキンググループ内の高等学校地理歴史科・公民科の今後の検討課題の整理において、次のような意見からもわかる。

- 検討事項の2のアクティブラーニングについて、今回の改訂には、期待と不安がある。知識偏重から思考力・判断力・表現力の育成へ転換するという期待。現行の内容はそのまま新たに指導方法が増えることだけで負担が増すという不安。このあたりを現場にどのように示していくかが重要である。
- アクティブラーニングについて、生徒はかつてに比べて発表することや表現することはうまくなっている。小・中学校からの積み上げの成果が表れていると思う。ただし、いろいろな教科で同様の試みを重複させて、生徒がアップアップにならないようにしたい。知識とのバランスが必要。新聞、インターネット等の資料から情報を活用していく、情報リテラシーについても考えていきたい。
- アクティブラーニングをどう評価するかは課題である。公立の中高一貫校では、適性検査を実施しており、そこでは論理的に説明する力をみている。これは採点に時間がかかる。評価することをどのように取り入れていくかが課題となる。
- （歴史教育について＝住友注）学校では、アクティブラーニングに取り組もうとしているが、それが何なのかまだ分からない。全部の授業でやることは無理であるから、それ以外の授業をどのように組むかということや、知識をどこまでやって、どこまで身に付けさせたらよいのかということが課題となっている。どこまでを教えて思考力・判断力・表現力を伸ばすか。また、受験という問題もある。
- 歴史の教育をアクティブラーニングという形で指導するのは地理とは異なる困難さがある。中学校で身に付けた知識を更に広いタイム・スパンで捉えるというところの面白さがあるので、時代が明確になる語句を用いて、例えば、「大衆化」なら世界大戦の時代とか、「グローバル化」なら地球規模の課題の出現などとすることも考えられる。

- （地理教育について＝住友注）アクティブラーニングというとにかく生徒が動けばよいと捉えられがちだが、それは避けたい。
- 法教育という立場から模擬裁判、ロールプレイング等の活動を学校で行っている。活動をする学習、答えが一つに定まらないことについて考え解決していく学習に取り組んでいる。生徒は、自由に考え、活発に活動している。主体性が生まれ、社会参加につながる。課題解決的学習、アクティブラーニング等の方向性はよい⁷。

2：社会科教育における問題解決学習とは？

1で述べたとおり、現在、中教審の議論のレベルでは、大学教育から小中学校・高等学校の教育まで、社会科・地理歴史科・公民科を含む各教科の学習のなかに、アクティブ・ラーニングを積極的に導入する準備を着々と進めている。ただし、先に社会・地理歴史・公民ワーキンググループ内の意見を紹介したが、中教審の内部にあっても、「上から」学校現場におろそうとしているアクティブ・ラーニング導入の動きに対しては、必ずしも好意的な意見ばかりでもない。むしろ、社会・地理歴史・公民の各教科で扱う学習内容によってはアクティブ・ラーニングという方法を導入することが難しいことや、その学習の成果をどのように評価するかといった点で、その導入に慎重な意見もある。

では、なぜ社会・地理歴史・公民グループのなかでは、アクティブ・ラーニングの導入に慎重な意見が出てくるのか。それはまさに今のアクティブ・ラーニング論と同様に、敗戦直後の新教科・社会科が、かつて問題解決学習という形で「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び」に挑戦したからである。また、その社会科における問題解決学習に関する議論や実践のなかで、学校現場の教員や教育学研究者たちがさまざまな試行錯誤を行い、多様な課題に直面してきた経過もある。そこで2では、この敗戦直後の社会科（初期社会科）の問題解決学習をめぐる諸課題について、特に小学校社会科を例として取り上げて概観しておく。

（1）初期社会科における問題解決学習の位置づけ

まず、問題解決学習について、少し古いものであるが、『教育小辞典』（岩波書店、1982年）では次のように説明している。

問題法ともいう。この学習方法では、子どもに問題を課して、それを解決していく目的的な学習過程が主要な学習活動の在り方として考えられている。できるだけ実生活の場に近い問題設定を行なって、学習過程を組織していくことが、近代的な知性、科学的態度を育

てるために必要であるとする考え方にたっており、知識内容の一方向的押し付け、つめこみ授業と対立して考えられてきた。20世紀初頭からのアメリカの進歩主義教育運動の中では、こうした学習活動を重視する傾向が強かった。第2次大戦後のわが国の新教育のなかでも、このような学習活動への試みがみられた。そこでは、各教科ごとに問題解決のまとまりとしての単元を配列したり、また教科の枠をこえて問題単元を設定した総合的課程も考えられていた。しかし、そのような学習方法によっては、系統的な教育内容の習得が困難で、基礎学力の低下をまねくという批判が強くなり、1950年代なかば以降、伝統的な教科を尊重しながら、その系列の中で、できるだけ目的探究的な学習活動を展開させる努力が重視されてきた。重要なのは、知識内容の系統的学習を各教科の中で目的・意欲的に子どもにすすませると同時に、これら各教科で学習成果と結びつけながら、ときとしてひとつの総合的問題にとりくませていく学習である⁸。

この問題解決学習の理論にもとづく教育実践を積極的に行ったのが、敗戦後に設置された新しい教科・社会科である。たとえば1947年の学習指導要領社会科編（試案）は、小学校社会科の「指導方法の特色は、児童の直面している問題を中心にして、その解決への自発的活動を通じて、社会生活の理解及びその進展に寄与する態度能力を得させようとするところにある」⁹という観点から、次のように問題解決的な学習方法について述べる。

児童の生活の根底にひそんでいる問題は、常に児童によって意識されているとは限らない。なぜなら、児童の意識は極めて変化しやすく、その時々状況に支配されるから、その問題も継続的に追求されるのではなく、あるいはあらわれ、あるいは一時消えるのである。したがって教師はかゝる児童の特性をも考慮に入れ、問題を解決する活動を誘導して行かなくてはならない。であるから、小学校においては、特にその土地にふさわしい、児童たちの生活にぴったり合った、周到な学習指導計画を立てなければならない。その学年のはじめから終りまでの、児童たちの生活のうつり変わりにともなって、その時々、どのような問題があらわれてくるかということをよく考え、その問題を一步一步解決させるには、どのような学習活動をやらせたらよいかを考え、更にそうした学習活動を各学期、各月、各週にわりふって、その指導計画を立てなくてはならない。この計画が事情の変化に即応し得るように、いろいろの場合を考慮に入れて作る必要があることは、いうまでもない¹⁰。

なお、初期社会科は、「今度新しく設けられた社会科の任務は、青少年に社会生活を理解させ、その進展に力を致す態度や能力を養成することである。そして、そのために青少年の社

会的経験を、今までよりも、もっと豊かにもっと深いものに発展させて行こうとすることがたいせつなのである」¹¹ という課題意識の下に設けられた教科であることを、あらためてここで記しておく。

一方、この問題解決学習を中心とした初期社会科の学習指導要領づくりに携わり、後に「社会科の初志をつらぬく会」の理論的な指導者となった上田薫は、1990年代に入って、問題解決学習の意義を次のように説明している。

問題解決学習はたんなる学習形態、教育技術ではない。子どもも教師も人生を問題解決的に生きようとするところに、鍵がありエキスがあるのである。(中略) 問題解決学習の問題なるものは、いわゆる重要な社会問題ではなく、それぞれの子どもの生活にとって切実な問題である。学習の過程でそれらが発展し、やがて内容的にも価値ある問題が成り立っていく。その際学習は狭く深くはいつてひろがれとか、教材は固定化抽象化するなどかいうのは、子どもが常に主体として生きることを重視するとともに、応用しうる力の育成を重心として知的な力の発展を期待しているためである。人間の生はたえず未知なものと対決する運命を持つ。網羅的な知識や抽象的な公式だけに無考えに依存することは、自己の個性を殺して“普遍性”や“客観的価値”の幻影を盲信する等しい。そういう類の人は自分の生きた視野をもたないから、いくらレッテルを信用し成功を期待してみても、現実には空振り以上の問題解決はないのである¹²。

(2) 初期社会科の授業実践における問題解決学習の事例から

以上のことからわかるように、初期社会科における問題解決学習は、子どもの生活にとっての切実な問題を軸として、その諸問題への子どもの主体的な解決過程を軸に学習活動を構想し、指導計画などを立てていく側面を有していた。そして、このような形で問題解決学習を重視した初期社会科は、敗戦後の日本社会において、「青少年に社会生活を理解させ、その進展に力を致す態度や能力を養成する」という課題意識のもとに設けられたのである。いわば問題解決学習は、初期社会科においては、教員側の子ども理解の深化と、それに対応した子どもたちの学習内容・過程の検討をも含めた総合的なカリキュラム構想につながっていくものであったといえるのである。

それゆえ、たとえば初期社会科の実践例としてよく取り上げられるのが、埼玉県川口市の教員たちが研究者の支援を得ながらまとめた「川口プラン」(1947年)である。この川口プランでは、「教育内容がその学校の所在している土地の生活現実から構成されなければならないということは動かしえない教育の原則である」「教育内容を被教育者たる子供の生活から考える

にしても、それは決して、その土地が直面している生活課題と別に何か切り離された子供生活があるとは理解されない。「子供は土地の人々と協力し、土地の人々は学校を訪れて、青少年の学習に参加し、問題の解決に寄与するならば、それは望ましい教育の姿である」という考え方に立った¹³。そして川口プランの作成にあたっては、川口市の住民生活のありようを検討するための教員たちによる研究会が組織された。その結果をふまえて、たとえば当時の川口市の主要な産業・鋳物工場を軸に、生産・消費・交通通信・健康・保全・政治・教養娯楽・家庭などの諸課題を学ぶカリキュラム（学習課題表）を作成し、これにもとづく小中学校9年間の社会科教育の実践を構想した¹⁴。このように、初期社会科の実践では、子どもたちの生活を教員が見つめ、何が切実な学習課題かを検討し、学ぶべき内容と学習方法とが密接に結び付いたカリキュラム構想を創りあげていく事例がいくつか見られたのである。

このような傾向は当時の小中学校段階の社会科だけでなく、実は高等学校段階でも見られた。たとえば1948年に広島高等師範学校附属中・高等学校に赴任した藤井千之助は、中学校及び高等学校の「一般社会」、高等学校の「時事問題」の授業実践に取り組んだ。特に「時事問題」は当時、教科書もなく、それぞれの現場の工夫に任されていたという。このため藤井は「時事問題の学習指導に入る学年当初に、生徒たちから、自由に関心の強い問題を列挙させ、それらをすべて板書した。それらを生徒との討議のうちに分類整理した。そうして第1学期は主として政治的問題、第2学期は主として経済的問題、第3学期は主として社会・文化的問題に整理した。ここで『主として』といているのは、時事問題の性格上明確に、政治・経済・文化等に分けず、それぞれの相互関連も配慮したからである」¹⁵とのことであった。そして「藤井の実践では、授業全体が、生徒主体の調査・研究・発表学習として構成されている。生徒たちが、自分の希望するテーマを思い思いに出しあい、それらを教師が板書しながら分類し、順序だてて授業計画がつけられている。発表の際はガリ切りのレジュメを作成している。なかにはプロに依頼してカットイングしてもらったというきれいなプリントも混じっている。また、他科目の例であるが、鉄道のテーマを研究した生徒は東京まで調査に通ったとのことである。こうしたエピソードをみると、生徒たちは自分たちの選んだ問題にこだわりをもって追究し、その成果を発表していたことがわかる」¹⁶という。

前述のとおり学ぶ者の「能動性」や「主体的な参加」が最近のアクティブ・ラーニング論で重視されていることである。また、1で述べたとおり、大学教育の質的転換とそれをふまえた高大接続のあり方の見直しから、今日、アクティブ・ラーニングは高等学校段階までの教育にも導入されようとしている。ただ高等学校の初期社会科では、上述の藤井の実践のように、単に調査や発表などの学習方法面だけでなく、そもそも「時事問題」という科目で「何を学ぶのか？」を検討しカリキュラムを編成する次元から、学ぶ側の「主体的な参加」を行っていた事

例もある。アクティブ・ラーニングのあり方を今後論じるにあたっては、このことに留意しておく必要がある。

(3) 子どもの学習への切実さや「問題」意識をめぐって

その一方で初期社会科における問題解決学習の展開は、さまざまな形で教育方法論上の重要な課題を提起し、大きな論争を巻き起こした。その論争自体を詳細に取り上げて検討することはここでは紙幅の都合上避けたいが、一般的には、子どもの生活をふまえた「切実な問題」を中心とした問題解決学習と、科学的な知識の系統性を重視する系統学習か、という形式的な対立の図式でよく知られる¹⁷。ここではその「系統学習か、問題解決学習か」というよく知られる論点ではなくて、「そもそも問題解決学習という「問題」とは誰にとって切実な学習課題なのか？」という点に注目してみたい。この点が、次の3で述べるアクティブ・ラーニング論の今後の検討課題とつながると考えるからである。

たとえば問題解決学習をめぐる論争を1990年代にふりかえって、清水毅四郎は次のようにいう。ここで清水のいう前者・後者の2つの問題解決学習のちがいに留意が必要である。

教育内容を指導者側であらかじめ固定化することをせずに、子どもらの側で醸成されてきた「問題」を解決しようと展開していく学習と指導者側であらかじめ教育内容を固定し、その内容を「問題」のかたち構成しなおし、それを子どもらが「解決的手法」によって学習していくのとは、似て非なるものである。前者では、「問題」と「解決」が学習者において不可分のものとして成立してくる。後者においては、「問題」設定者と「解決」推進者は別である。本来、問題解決学習の社会科授業は前者であった。しかし一般に今日まで生き残った、過程（段階）論としての広義の問題解決学習は後者である¹⁸。

この清水毅四郎の指摘にもあるとおり、そもそも問題解決学習が題材として取り上げるその「問題」とはいったい、いかなるものなのか。また、教員が問題解決学習の課題として子どもたちに提示するひとつひとつの学習課題は、そもそも誰にとって学ぶべき切実な「問題」なのか？

たとえば、初期社会科の目指すところに戻り立ち返って社会科教育のあり方を検討してきた「社会科の初志をつらぬく会」は、「子どもたちの切実な問題解決を核心とする学習指導によってこそ、新しい社会を創造する力をもつ人間が育つのだ」¹⁹という基本的な考え方に立つ。ただその子どもたちの抱く学習課題への「切実さ」についても、複数の理解が成り立つ。たとえば、子どもたちに「飢えるアフリカ」という新聞記事を見せて内容について教員側が話したとときに、子どもがその問題に興味を示し、それについて学習し始めたような場合（認識

における切実性)と、子どもの生活のなかで直面する課題を徐々に掘り起こすことから芽生えるような切実さ(方法における切実性)のちがいなどである²⁰。

あるいは、「第1に、子どもがまだ問題を持っていない状態から問題を持つ状態への展開過程をどう考えるか。第2に、子どもの問題と社会的問題との関連性をどう考えるか。第3に、教材に内在する問題の構造はどういうものであり、それは問題解決学習においてどういう位置づけがなされるものか、あるいは子どもの問題とどうかかわりあうか²¹」ということも、社会科の初志をつらぬく会での問題解決学習をめぐる議論では検討課題として浮上している。というのも、実際に社会科の初志をつらぬく会としてさまざまな実践や議論を積み重ねていくなかで、たとえば子ども自身が何かを周囲の人々に訴えたいという切実な願いを持つとは限らない場合や、社会科で扱う学習内容(たとえば歴史教材)によっては子どもたちの切実な願いとつながりにくく、別の形で学習すべき何らかの「問題」を設定しなければならない場面もあると指摘されたからである。

このように、社会科における問題解決学習は当初、「それぞれの子どもの生活にとって切実な問題」を解決する過程を重視してきた。しかし実際に問題解決学習を重視した教育実践やこれに関する議論を進めるなかで、たとえば子どもたちがある学習課題に対して「切実さ」を抱いたり、あるいは何がしかの解決すべき「問題」があると認識するとは限らないケースにも直面してきたのが実情である。

3: アクティブ・ラーニング論の今後の検討課題

——子どもの学習への「参加」のあり方の問題を中心に

2では限られた範囲内であるが、初期社会科における問題解決学習の実践や議論と、そこで浮上してきた諸課題について述べてきた。ここであらためて最近のアクティブ・ラーニング論との関係に引き付けて、社会科における問題解決学習の実践や議論から見えてきた課題を私なりに整理すると、子どもたちの学習への「切実さ」の問題や、「問題解決学習」というときの「問題」をどのように考えるかなど、「学ぶ側の能動性や主体的な参加を、実際の学習内容・方法との関連においてどのように捉えるのか?」ということになる。別の言い方をすると、「主体的に学習活動に参加する子どもや、能動的に学ぶ子どものイメージを、アクティブ・ラーニング論の側はどのように考えているのか?」という課題である。

たとえば、「はじめに」で紹介した最近のアクティブ・ラーニング論関係の文献では、教室内で子どもたちの「学び合い」の意義を強調する実践例あるいは実践モデルが紹介されている。具体的にいうと、西川純『高校教師のためのアクティブ・ラーニング』(東洋館出版社、

2015年)には、高等学校地理歴史・公民科でのアクティブ・ラーニングの実践のあり方を検討した章(第8章)がある。この章は新潟県の公立高校教員が執筆しているものであるが、この内容を手がかりにして、最近のアクティブ・ラーニング論が想定している「学ぶ側の能動性や主体的な参加」のイメージについて検討しておきたい。

まず、この章の執筆者・関谷明典は、地理歴史科・公民科におけるアクティブ・ラーニング実践について、次のように述べる。

学校教育の大きな目標の一つは「平和で民主的な社会を形成する資質を備えた人格の持ち主の育成を行うこと」であり、これは人と話し合う中で物事を解決する力、民主主義的な力だと考えています。この目標を従来の講義を中心とする教授法で達成できないわけではありません。しかしアクティブ・ラーニングを用いて他者とかわり合いながら意見を交換したり、考えたりして学習を行うことが、より効率的に民主主義的な力を付けさせることができるのではないのでしょうか。

幸いにして地歴・公民科の授業内容には、自分一人で考えていても解決できないような課題が数多く用意されています。アクティブ・ラーニングを通して生徒が互いにかかわり合い、考えを導き出す努力をすることでよりすばらしい授業になると思います²²。

この引用からわかるのは、関谷明典のいうアクティブ・ラーニングは、たとえば子どもどうしの授業内での意見交換等のかかわりを重視するなど、どちらかという学習の「方法」の次元に力点を置くものである、ということである。実際、この引用部分のあとで関谷が自分の実践例を紹介しているが、それは「教員による『語り』(5分程度)」で授業目標や本日の課題の提示を行い、その後30～35分程度各自課題に取り組み(その間にグループで話し合ってもよい)、生徒による答えあわせ(5～10分)、本日の授業評価(5分以内)というものである²³。また、このような方法での授業の間、関谷は生徒どうしのかかわりを促すために、生徒のよい行動を「可視化」という²⁴。

このような関谷の用いる授業方法は、西川純が提示する「アクティブ・ラーニングの授業イメージ」に沿うものである。西川純はこれまで、「子ども同士で教え合い、学び合い、自発的に学習していく授業」としての「学び合い」を提案し、そのなかで「一人も見捨てないこと」を重視してきた²⁵。また、「学び合い」による「アクティブ・ラーニングの授業イメージ」は、具体的には「教師が課題を伝える(5分以内)」「『さあ、どうぞ』と促し、子どもが動く(約40分)」「成果をふりかえる(5分以内)」の3つの部分で構成される。この「どうぞ」と促したところで、最初は各自の課題に取り組んでいた子どもが他の子どもに教えたり、教わったり、グループをつくって交流したり・・・という動きを示して、全員がひとつの学習課題を達成で

きるように働きかけていくことになる。その「学び合い」授業のなかでは「わからないから教えて」と自分から動くことが奨励されている²⁶。ちなみに同様の「学び合い」を軸としたアクティブ・ラーニングは、小林昭文『アクティブラーニング入門』（産業能率大学出版部、2015年）でも、高等学校物理の授業実践例として提案されている。

もちろん、ここで関谷明典や西川純、あるいは小林昭文が想定しているような学習方法や、これによくなじむ子どもの姿というのは、「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」という中教審の定義からすると、特に問題があるわけではない。

また、たとえば小林昭文は、子どもたちが授業の中で自分の気持ちを見つめたり、感じていることを率直に発言したり、グループ内で共有できるための「安全安心の場づくりの重要性」を提案している²⁷。この点は、「わからないから教えて」と言える子どもたちの動きを先述のとおり西川純が重視していることなどと併せて考えると、とても興味深いものがある。なぜなら私自身、かつて道德教育・人権教育の実践づくりにかかわって、子どもの権利条約（児童の権利に関する条約）第12条にいう「意見表明権」の趣旨をふまえて、その学習の場において「自分の考えを表明する」「他者の意見を尊重し、受け止める」「自分のことばを大事にする」「相互作用的な子どもと教員との関係」などを重視すべきだと提案したこともあるからだ²⁸。

ただ、ここで今一度、2で紹介した初期社会科の教育実践やそれに関する議論をふりかえっていただきたい。たとえば当時の高等学校「時事問題」の実践のなかには、それぞれ、意見交換や発表といったレベルを越えて、そもそも授業ではどのような問題を取り上げて検討していくかというカリキュラムづくりの次元から、子ども側の主体的な参加を促してきた実践例があった。また、初期社会科の問題解決学習のこだわりは、そもそも何が子どもにとって学ぶべき「切実性」を持った「問題」であるのか、という点にあった。そして先述の清水毅四郎の指摘のように、問題解決学習をめぐる議論のなかでは、「子どもらの側で醸成されてきた「問題」を解決しようと展開していく学習」と「指導者側であらかじめ教育内容を固定し、その内容を「問題」のかたちに構成しなおし、それを子どもらが「解決的手法」によって学習していく」こととを区別する見方もあった。

以上の社会科における問題解決学習の実践や議論をふまえると、最近のアクティブ・ラーニング論は、学習内容やカリキュラムづくりの次元にまで子ども側の参加や主体性を反映させようというよりは、まずは教員の側が設定した学習課題の枠組みに対して、子ども側の主体的な学習活動を促すことや、あるいは教員側が「話し合い・学び合い」を軸とした授業構想を用意して、その枠組みに子どもたちを主体的に参加させることを促している側面が強い。そういう意味では、学習活動への子どもの「参加」のあり方について、一段と深い検討が行われなければ

ば、教員の準備した枠組みの範囲内での「見せかけだけ」の参加という疑問や批判が今後、出てくることも予想される。ちなみにおとなが用意した枠組みでの「見せかけだけ」の参加については、実は子どもの人権論や子ども支援論の領域で、子どもの権利条約の意見表明権（第12条）をどのように理解し、どのような「参加」実践を行うのかという観点から、さまざまな議論が行われてきたことも付記しておきたい²⁹。

もちろん先述のとおり、最近のアクティブ・ラーニング論に基づく実践によって、子どもたちが教室のなかで自分の思いを誰かに伝え、他の子どもや教員との関わりが促進される面はあって、そこには積極的に評価すべきである。ただ、より学習する側の能動性や主体的な参加を発揮させようと思うと、かつて問題解決学習をめぐって社会科教育が論じたり、実践してきたように、今後はアクティブ・ラーニング論は「学ぶ側の切実さ」にもう少しこだわり、学習内容やカリキュラムの面での子ども側の「参加」についても検討すべきではなからうか。その点で問題解決学習に関する社会科教育論など、かつて日本の教育学が積極的に議論・実践してきたことに、アクティブ・ラーニング論の側から積極的に学んでいくことも必要な作業といえるのである。

おわりに

文部科学省教科調査官であった田村学（2015年度からは文部科学省視学官に就任）は、著書『授業を磨く』（東洋館出版社、2015年）のなかで、「アクティブ・ラーニング」での子どもたちの学習課題の設定について、次のように言う。

子どもが自ら課題を設定することが、なぜ重要なのか。それは、他者から与えられた課題では、真の意味で学習者が求める本気の学びが成立しないからである。学びの当事者である子ども自身が、本気になって学ぶことでこそ、汎用的能力が育成される。

また、子どもは自らの問いを起点とした課題が設定されれば、大人の指示を受けなくても自主的に学習活動を展開し、教室や学校を離れ、日常生活の中で学びを連続していく³⁰。

ちなみに、田村は小学校生活科や「総合的学習の時間」の実践に関する研究者であるのだが、上記の田村のような学習課題への理解は、先述の西川純や小林昭文のアクティブ・ラーニング論での学習課題の設定のありようとはかなり異なっていると思うのは、私だけだろうか。むしろ田村の理解は、「子どもたちの切実さ」という観点からかつて問題解決学習に対して社会科教育論で検討されてきたことの方に、かなり近接してはじめているように思われる。このように今、同じように「アクティブ・ラーニング」を論じていても、それへの理解が、問題解決

学習について社会科教育論がかつて論じたことに近づいている者がいることに注目すべきであろう。

だとすれば今後、あえて積極的に過去の教育学の研究成果や実践例などに学ぶことによって、アクティブ・ラーニングが求められるような最近の教育改革の動向や、あるいはその動向に沿って流行しつつある教育論に対して批判的に対峙しつつ、よりよい教育実践を構築していくことが可能になるのではないか。したがって「はじめに」でも述べたとおり、試論として書き上げた本稿をふまえて、私は当分の間、あえて過去の教育学の研究成果、それも教科教育論や授業論・教育方法論、生活指導論、あるいは教育思想や教育哲学などの領域での成果に学びつつ、最近の教育改革の動向や、これに沿う形で流行している最近の教育論の内実を批判的に検討する作業を続けていくことにしたい。

注

- 1 中央教育審議会（以後「中教審と略」）「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）」（2012年8月28日）の「用語集」を参照。
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2012/10/04/1325048_3.pdf（2016年4月13日確認）
- 2 『林竹二著作集7 授業の成立』筑摩書房、1983年、p.163。ここでは詳細に述べないが、哲学者としてソクラテスの研究などにも取り組んだ林竹二の授業論のポイントは、子どものひとつひとつの発言内容を、さまざまな問答を通して吟味していくなど、発言の量的な面ではなく、質的な面へのこだわりにある。
- 3 中教審「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて（答申）本文1／2」（2012年8月28日）
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2012/10/04/1325048_1.pdf（2016年4月14日確認）
- 4 中教審「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について（答申）」（2014年12月22日）
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afiedfile/2015/01/14/1354191.pdf（2016年4月13日確認）
- 5 中教審初等中等教育分科会教育課程部会「資料1 教育課程企画特別部会 論点整理（案）」（2015年8月26日）
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/attach/1362063.htm（2016年

- 4月13日確認)
- 6 中教審初等中等教育分科会教育課程部会社会・地理歴史・公民ワーキンググループ「資料5 社会・地理歴史・公民ワーキンググループにおける検討事項」(2016年2月8日)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/071/siryo/_icsFiles/afldfile/2016/03/07/1367822_5.pdf (2016年4月13日確認)
 - 7 中教審初等中等教育分科会教育課程部会社会・地理歴史・公民ワーキンググループ「資料1 社会・地理歴史・公民ワーキンググループにおけるこれまでの主な意見(未定稿)」(2016年2月8日)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/071/siryo/attach/1367819.htm (2016年4月13日)
 - 8 『岩波教育小辞典』岩波書店、1982年、p.250.
 - 9 文部省「学習指導要領 社会科編(試案)第二章第二節」(1947(昭和22)年)
<https://www.nier.go.jp/guideline/s22ejs1/chap2.htm> (2016年4月14日確認)
 - 10 同上。
 - 11 文部省「学習指導要領社会科編(試案)第一章 序論」(1947年)
<https://www.nier.go.jp/guideline/s22ejs1/chap1.htm> (2016年4月14日確認)
 - 12 上田薫「社会科50年と今後の使命」社会科の初志をつらぬく会編『問題解決学習の継承と革新(21世紀社会科教育への提言1)』明治図書、1997年、p.43
 - 13 「川口プラン(抄)上田薫(編集代表)『社会科教育史資料3』東京法令、1976年、p.550～551
 - 14 同上、p.553～562を参照。
 - 15 黒澤英典・和井田清司・若菜俊文・宇田川宏『高校初期社会科の研究』学文社、1998年、p.92
 - 16 同上、p.93～94
 - 17 この問題解決学習をめぐる敗戦後日本の教育学での論争については、たとえば久木幸男・鈴木英一・今野喜清編『日本教育論争史録 第四巻現代編(下)』(第一法規、1980年)や、日本教育方法学会編『戦後教育方法研究を問い直す—日本教育方法学会30年の成果と課題—』(明治図書、1995年)などを参照。
 - 18 清水毅四郎「一 いま、なぜ問題解決学習なのか」前出『戦後教育方法研究を問い直す—日本教育方法学会30年の成果と課題—』p.127
 - 19 日比裕「初志の会の問題解決学習論の発展」前出『問題解決学習の継承と革新(21世紀社会科教育への提言1)』p.73
 - 20 同上、p.74～76を参照。
 - 21 同上、p.80を参照。
 - 22 関谷明典「地歴・公民科におけるアクティブ・ラーニングの実践」西川純『高校教師のためのア

クティブ・ラーニング』東洋館出版社、2015年、p.164

- 23 同上、p.168～173
- 24 同上、p.176
- 25 西川純『すぐわかる！できる！アクティブ・ラーニング』学陽書房、2015年、p.32～33を参照。
- 26 同上、p.40～41を参照。
- 27 小林昭文『アクティブラーニング入門』産業能率短期大学出版部、2015年、p.64～67を参照。
- 28 住友剛「私たちはどのような道德教育・人権教育を創っていくのか？」国民教育文化総合研究所 道德・人権教育研究委員会編『これからの道德教育・人権教育』（アドバンテージ・サーバー、2014年）を参照。
- 29 たとえば安部芳絵『子ども支援学研究の視座』（学文社、2010年）を参照。同書第2章「子ども参加支援理論の国際的展開と課題」では、ロジャー・ハートの「参加のはしご」論などを検討している。ちなみに同書第2章によると、ロジャー・ハートの「参加のはしご」論では、「おとなが意識的に自分の言いたいことを子どもに言わせる（あやつり）」などは、「子ども参加ではない」（非参加）だとしているとのことである（p.52～53参照）。なお、ロジャー・ハートの「参加」論については、ロジャー・ハート（IPA日本支部訳）『子どもの参画 コミュニティづくりと身近な環境ケアへの参画のための理論と実際』（萌文社、2000年）で論じられている。
- 30 田村学『授業を磨く』東洋館出版社、2015年、p.118