



東京大学大学総合教育研究センター教授
国立教育政策研究所フェロー

白水 始

しろうず はじめ*2000年から中京大学情報科学部助手、情報理工学部准教授を務め、2012年度より国立教育政策研究所総括研究官に異動。2016年度より協調学習に基づく授業づくりと教材・子ども理解を全国の先生方と共にを行う東京大学大学発教育支援コンソーシアム推進機構(CoREF)の機構長を務める。「キー・コンピテンシー」の改訂版を考える「OECD Education 2030」の一員。今後の教育のための授業法、評価、ICT活用、教師支援を一体的に進める。

話題のアクティブ・ラーニング 授業はどう変わっていくのか？

二〇二〇年からの実施をにらみながら議論が進められている次期学習指導要領。そこでは「アクティブ・ラーニング」が大きなテーマになっています。アクティブ・ラーニングによって授業はどう変わるのか、教師はどう取り組むべきなのか、白水先生をお招きして、お話をうかがいました。



日本人間教育学会会長・
学校法人聖ウルスラ学院理事長・
学校法人松徳学院理事長・奈良学園大学学長

梶田 叡一

かじた えいち*松江市に生まれ、米子市で育つ。京都大学文学部哲学科(心理学専攻)卒業。文学博士。国立教育研究所主任研究官、大阪大学教授、京都大学教授、京都ノートルダム女子大学学長、兵庫教育大学学長などを歴任。この間、中央教育審議会副会長、教育課程部会長なども務める。著書に「和魂ルネッサンス」「内面性の人間教育を」(ERP)、「人間教育のために」「教師・学校・実践研究」(金子書房)、「不干斎ハビアン思想」(創元社)など多数。

アクティブ・ラーニング
——
「知っている」だけでは
通用しない時代に

梶田 一九九〇年代に入る頃からアメリカの高等教育の世界で、アクティブ・ラーニングということが言われるようになりました。ITの急速な発達やグローバル化の進行によって、「これが当たり前」「これが本当」といった、「正しい知識」「正しい考え方」を知っているだけでは通用せず、自分なりに捉え直し、課題解決に活用し、何か自分なりに創り出す、といった能動的主体的な知的能力をつけることが重要だ、と言われるようになりました。そこで、PBL(プロジェクト・ベースド・ラーニング)などのアクティブ・ラーニングが注目されるようになったわけです。

二〇二〇年からの実施が見込まれている次期学習指導要領でも、「アクティブ・ラーニング」という言葉は使われないまでも、その考え方は取り入れていきたい、ということ議論が進められていますね。

白水 おっしゃる通り、一人ひとりが、自分で判断して、自分で動かなければならぬというニーズがここまで高まった時代はなかったと思います。それがアクテ

イブ・ラーニングに結びついているわけ
です。

アクティブ・ラーニングと同じようなことは、大正新教育、あるいは戦後新教育でも注目されたのですが、いまひとつ定着しませんでした。そういったこともあって、「今度こそ……」という機運が高まっているように感じています。

梶田 確かに、今言われているアクティブ・ラーニングを指すという動きは、日本の教育の中で今回が初めてというわけではありません。ただ、以前は、習得・活用・探究のうち、「習得」をおろそかにして、問題解決や課題解決ばかりが強調され、浮わつたものになってしまいました。それが、アクティブ・ラーニング的な取り組みが定着しなかった原因ではないかと感じています。

これからのアクティブ・ラーニングは習得も含めた土台づくりをしつかり行った上での「能動的」にしないといけないでしょうね。

白水 アクティブ・ラーニングが話題になるときに、「問題解決の意欲や能力が大切なんだ」「いや、そんなことでは知識が身につかない」といった具合に、ともすると二項対立のように受け取られることもあったように思います。本来のアクティブ・ラーニングは、習得、活用、

探究を一体的に捉えることのできるものだと思います。

例えば、知識を習得するときに、ただ教えられたことをそのまま覚えるのではなく、子どもたちが少し話し合ってみるとか、自分たちで考えてみるということを行ったほうが確実に習得できる——といったことがあるのではないのでしょうか。

梶田 その通りですね。二項対立とおっしゃいましたが、実際、過去にはそのようなこともありました。

戦後新教育の時期に、いったん子どもたちの主体的、能動的な取り組みを重視する、今というアクティブ・ラーニングと同様の取り組みが始められました。しかしその時期に全国的な学力調査を行ったところ、特に理数系の学力が戦時中よりも落ちていたことがわかったんです。これは大変だ、原因は何だ……となり、一気に系統学習へと大きく舵がきられました。今から考えてみれば、主体的、能動的な取り組みだけに問題があったわけではないかもしれないし、そもそも主体的、能動的な学習というものの本質がきちんと実現できていなかった、ということも考えられるわけです。例えば先ほど申し上げたような「習得」も大切にすることが

ブ・ラーニングとは真逆のように感じる方もいるかもしれませんが、そうではありません。むしろ、アクティブ・ラーニングだからこそ、先生方の「指導」が大切になる場合があるのです。

例えば、「物が燃える」とはどういうことか」ということを学習するときに、子どもたちの観察や話し合いに任せてしまおうとどうなるか。

ろうそくが燃えているところなどをよく見ていると、パチパチと炎から何か飛び出しているように見えることがあるんですね。そこで子どもたちは「物が燃える」ということは、何かが内側から飛び出すことだ」と考えてしまうことがあります。

もちろんこれは科学的な事実としては間違っています。燃焼は酸化ですから、飛び出すのとは逆に、空気中の酸素を取り込んで結びついているわけです。

無条件に子どもたちの主体性、能動性に任せてしまったときに陥りがちな落とし穴もあるわけです。天動説と地動説などもそうでしょう。そういうときに、「あなたたち



主体性、能動性に任せてしまったときに陥りがちな落とし穴もあるわけです。(梶田)

アクティブ・ラーニングは、登山に見立てるとよくわかります。(白水)

うな取り組みです。
ところが当時は、「養あづかに懲おこりてなますをふく」のたとえのように、とにかく主体的、能動的な取り組みが悪者にされて、極端に流れを変え過ぎてしまったように、私は感じています。

アクティブ・ラーニング
——
アクティブ・ラーニングこそ
先生方の「指導」が重要

梶田 本当のアクティブ・ラーニングでは、習得、活用、探究のいずれをも大切にしながら進んでいくべきです。このとき、特に探究は、「海図なき航路」といわれることがあるくらいで、新しい何かをクリエイトしていく、見つけていくことになるわけですが、着地点が見えないまま進んでいかなければならないこととなります。学問諸分野の成果をきちんと踏まえ、着地点のはっきりした習得とは、まったく異なるわけですね。だからひとことで「習得、活用、探究を一体的に」といっても、簡単ではない部分があります。

白水 私は、「知識・技能」のうち、とにかく覚えてしまふ必要のある事柄、例えば「ゲームのルール」に当たるような知識はどれで、それを使うことによつ

が登っている様子や、どの道を歩いているのかを見て、頂上に行けない道を選んでしまっているときや、遭難しかかっているときには必要な手助けをしてあげる。それが指導です。ただ、適切な指導をするためには、先生自身がその山のことをきちんと知っていなければなりません。

山頂に立つて周囲を見渡すと、近くにあるもつと高い山も見えます。それがさらに上の学年や、中学校で学ぶことになる内容です。それを見て、どんな山なのか、あの山にも登ってみたい……という子どもたちの思いに添えてあげ、そのためには、教科の系統的なつながりについで知識も必要です。

子どもたちの主体性、能動性に任せるところこそ、教師は答えをある程度心にもって授業に入り、子どもの多様な表現を許して、子どもの理解を大切にしながら、次につなげていく……。これが、アクティブ・ラーニングの目指す一つの姿なのではないでしょうか。

梶田 正にそうです。だからアクティブ・ラーニングは「教師がかかわらない学習方法」というイメージがあるかもしれないけれど、実は指導者である教師の力量にかかっている部分が大い

てしっかりと理解すべき概念的な知識とはどういったものか——といったこと

を、もう少し整理できていくといいのではないかと感じています。

梶田 そうですね。ここでは、先生方の「指導」の意味をもう一度考えてみる必要があると思います。アクティブ・ラーニングだから子どもたちに考えさせ、話し合わせればいいのかというと、決してそれだけのことではないのです。「指導」というと子どもたちを指図通りに動かすというイメージがあり、アクティ



アクティブ・ラーニング
——
話し合った結果だからといって
結論が正しいとは限らない

白水 先ほどの燃焼の仕組みの話と関連したことなのですが、ときどき、「科学者ってどうやって考えを変えてきたんだろう」と思うときがあるんです。ろうそくが燃えているのを見て、「燃焼とは何か飛び出すことだ」と考えていたのが、やがて、「そうではなくて、空気中の酸素と結びついているんだ」と気づいたわけですが、どのようなプロセスを経て、「飛び出す」という考えから「結びつく」という考えに変わったのかということ

です。

おそらく、科学者同士であれこれ議論しているうちに、理論化してみようとする。ところが「飛び出す」では説明できない現象もある。あるとき「何かと結びついているのではないか」という考え方が生まれ、検証してみると、なるほどその通りだ……といったことがあったのではないかと思います。こういった事例をたくさん集めてモデル化することによって、子どもたちの観察結果や思いつきを、対話を通してどうやって正しい方向の理論化に結びつけていくかというところに役立つのではないのでしょうか。

梶田 それがいちばん大切なところだ
と思います。「学び合い」というのは大
切なことです。一緒に話し合ったから
といって、必ずしも正しい答えや皆が納
得できる答えを導き出せるとは限らな
いわけです。

私は「体験の経験化が大切だ」と言っ
ています。「経験化」とは、自分で得た
印象や観察事実、自分が思ったこと
などを、言語化、構造化し、自分
なりにまとめていくことです。それ
があつて初めて、違う発想の人、違
う着眼をした人、違うモデル化を
した人との話し合いを始めること
ができるのです。

この「経験化」をしないで話し合
い活動を行っても、互いに思いつき
を交換するだけで終わってしま
います。かつて「バズ学習」といつ
とにかくガヤガヤ言っているのがい
い……といわれた時期もありまし
た。しかし、やはり一人ひとりが主
体的に体験を経験化する、自分の
実感のある種のモデル化していく
力がついた上で話し合いをしない
と、なかなか結果に結びつかない
と思います。

これを現場できちんと受け止め
て、授業に生かしてほしいですね。

アクティブ・ラーニング
——
心理学的な面からの
確認も必要

白水 アクティブ・ラーニングを生かし
ていくためには、教育学と心理学の分
野をうまく融合させることも必要な
と思っています。



授業になつているか——といったこと
を、心理学的な面から確認していくこ
とも大切なのではないのでしょうか。

そういうことについて外側からの指
導を受け入れていくことも現場では大
事ですね。先生方で話し合っているさ
えすればいいものが絶対出てくるとい
う思い込みに陥つてしまわないようにし
たいものです。子どもたちが話し合っ
ていばいいものが出てくる、といった落
し穴と同じことですからね。

白水 実践的な授業改善と心理学的
な一般理論とが融合していけたらす
くいいな……という気がします。一般理
論として先生が「子どもの学びはこう
なっているんだ」と教わる。それを授業
に活用して子どもたちがアクティブに
話し合う。その会話の中から、今日の授
業はどうだったのか、実際にうまくいっ
たのかといったことを捉えられる……こ
んな形で授業改善のサイクルを行って
いくということですね。

アクティブ・ラーニング
——
アクティブ・ラーニングで
授業づくりを楽しんでほしい

梶田 今日のお話の中で、本当の意味
でのアクティブ・ラーニングとはどうい

うものか、実際にアクティブ・ラーニ
ングを取り入れていくためにはどうい
つた取り組みが必要なのか、というこ
とが見えてきたように思います。実際
は、「アクティブ・ラーニング」という
言葉は学習指導要領の中には出てこ
ないですが、子どもたちの主体的、能
動的な学習を、習得にも活用にも探究
にも生かしていくということがより一
層求められていくことは確かです。そ
で、そういったことを踏まえて、小学
校の世界へのメッセージをお願いでき
ますか。

白水 お伝えしたいことは本当に一つ
だと思っています。授業をうまく使っ
ても子どもたちが学ぶ場をうまくデザ
インしてあげると、子どもたちの頭が動き
出すのがわかります。これが主体的、能
動的な学習、つまりアクティブ・ラー
ングを取り入れていくということの理
由であるわけです。

現場の先生方には、その、子どもたち
の頭が動き出す場面を見ながら、「あ
あ、次の授業はこうして欲しい」と授
業をデザインすることを楽しんでいただ
きたいなと思います。

授業には「正解」はありません。「こ
う教えないといけない」「こう教え
てほしい」といった「答え」はないの

先生方に、授業をデザインするのを楽しんでいただきたいのです。(白水)

「経験化」をしないで話し合ったのでは、思い付きの交換で終わってしまいます。(梶田)

教育学のほうの「こういうことを教
えたい」ということの精緻化の世界と、
心理学のほうの「子どものわかり
方」などの、認知プロセスの世界の融
合です。

梶田 正にその通りだと思います。今、
次の学習指導要領に向けては、アクテ
ィブ・ラーニングと共に、「カリキュラム・
マネジメント」がポイントとして挙げら
れています。日本では、何を授業で扱う
のかという内容の構成だけがカリキュ
ラムだと思われているくらいがありま
す。しかし、どう教えるか、それによ
ってどんな力がつくのかといったことを
含めて、カリキュラムなのです。

例えば、問いの出し方、その問いに
対してどういう教材をもってきて、どう
いう活動をやっていくかといったこと
も、小学校の1、2年生と、5、6年生とでは
全く違います。理由は簡単なことで、認
知的能力の発達レベルが違うからです。
小学校1、2年生だと抽象的な思考が
使えませんから、どこから具体的な手
掛かりをもってきてさせるかというこ
とが非常に大切になります。一方、5、6
年生になると、かなり抽象思考がで
きようになります。抽象概念をそのま
ま問いに使うこともできるし、教材に
使うこともできます。逆にいうと、5、

6年生では、あまり具体の細かいこと
ばかりやらせすぎると……。

白水 飽きちゃう。

梶田 そうなんです。そういうこと
は、現場の先生方はもちろんご存じの
はずですが、ただ、頭ではわかっている
だけども、実際の授業づくりになる
と、ときどき、気づかないうちに自分
が納得するかどうかにとらわれてしま
つて、低学年なのに抽象的な問いの
出し方になってしまったりしがちな
ります。

もちろん先生方もそういったことが
ないよう、普段から注意されているで
しょうし、現場の先生同士で確認し合
ったりもされていると思います。

ただ、先ほど「子どもたちの話し合
いだけだと、落とし穴に落ちているに
気づかないことがある」と言いましたが、
同じことが先生たちにもいえると思
います。同じ視点からでは見えにくい
と、気づきにくいことがあるのです。

ですから、ときどき外部から指導者
が入られて、チェックしてもらって機
会をつくるというのは、とても意味のある
ことだと思います。5、6年生は抽象思
考を使えるといつても、中学生や高校
生の抽象思考とは当然違います。そう
いうことも含めて、発達段階に見合

です。ですから「私はこう考えたので、
今日の授業はこう試した。やってみ
たらこうだったので、次の授業はこう
したい」と、授業をデザインすること
を楽しんでいただくといいのではない
でしょうか。

自分の授業の説明がちゃんとできる
という先生になっていくのを目指し、他
の先生や研究者とディスカッション
すると、実りが豊かになっていくん
じゃないかと思えます。

そしてもう一つ。こういった先生方の
授業づくりそのものが、実はアクテ
ィブ・ラーニングのサイクルそのもの
で、このサイクルを子どもたちにも体
験させてあげていただければと思
います。

アクティブ・ラーニングというと、「結
局教師は何もやらなくていいんでしょ
う」という誤解がある一方で、「何か特別
なこと、レベルの高いことを子ども
に要求する」と思っている方もいら
っしゃるようです。しかし、先生の
一方的な話を聞いて覚えるというよ
うな「習得のときはずっと座学」の
スタイルのほうが、子どもたちにと
ってはよっぽど高度なことを求
めていると思えます。仲間と話し
合いながら学習を進めていくほ
うが、実は子どもにとってすごく
自然で、楽な学び方なんです。この
学ぶ力を引き出すことが、皆
さんにもできるんですというこ
とを知っていただければと思
います。

カジタは
カンジタ!

授業づくりを
楽しむことが
大切では
ないでしょうか

アクティブ・ラーニングは、子どもたちの主
体性、能動性を生かそうという学習活動です。
ですから、子ども一人ひとりによって、また、ク
ラス、学校、地域によって具体的方法も変わ
ってくるものです。

しかしその一方で、何もかも「みんな違っ
て、みんないい」と言ってしまうわけにはいき
ません。やはり共通して押さえておくべきポ
イントもあるわけです。

アクティブ・ラーニングを十分に追究し
つ「習得」や「系統性」といったことも踏
まえた授業を行っていくことは、現場の先生
方にとって必ずしも簡単なことではないと思
います。しかしここが腕の見せどころ、とも
言えるのではないのでしょうか。白水さん
もおっしゃるように、そういった授業づく
りを楽しむことも大切だと感じました。