

第3講 主体的・対話的な深い学びの実現

【学習到達目標】

- ・主体的・対話的な深い学びについて具体例を挙げて説明できる。
- ・アクティブ・ラーニングと主体的・対話的な深い学びについて説明できる。
- ・主体的・対話的な深い学びについて学習理論を示して説明できる。

1. 主体的・対話的な深い学びの実現

(1) 主体的・対話的な深い学びの視点

アクティブ・ラーニングについては、平成24年8月中央教育審議会の「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）」の中に、能動的学修（アクティブ・ラーニング）と括弧書きで記載されている。「能動」の対義語は「受動」であるため、大きなとらえとしては「受動的にならない学習」であるが、前述の諮問文では「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」とされている。一方で「アクティブ」という言葉から、活動性をイメージさせてしまい、授業中に児童生徒が活動する、ダイナミックに動きまわる、何か体験をたくさんさせなければならない、といった誤解を持たれる傾向がある。確かに体が活動的であるということも大事ではあるが、一番活性化してほしいのは児童生徒の頭の中「深い学び」である。

つまり、「児童生徒の思考が活性化し、深い学び」が授業の中で起きているかどうかが重要になる。

例えば活用の場面で「より積極的に自分の考えを他者に伝える」、習得の場面で「何のために習得するのか、自身にどのような成長があるかを自覚的に習得する」さらには「個別ではなく児童生徒同士で教え合う、教えてもらう」といった場面でも、児童生徒の思考は活性化している。このような学習の状況を授業場面の中に作っていくことがアクティブ・ラーニングにつながる。

そうすると、これまで国内で積極的に行われてきた授業改善の取り組みは、ま



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～

さにアクティブ・ラーニングであるといえる。特に小学校の先生方は熱心に取り組まれており、例えば問題解決的な学習や発見学習、体験活動やグループ・ディスカッション、ディベートなどさまざまにある。そういうものもアクティブ・ラーニングに含まれる。

しかし、小・中・高等学校、大学と校種が上がるにつれて、より受動的になる傾向がある。これからは、これらをすべての校種の教室で実施し、質的にも担保していくことが求められてくる。さらに、授業の質の向上には、これまで行われていなかつた新しい学習・指導方法を考えいくことも必要である。例えば知識構成型ジグソー法や思考ツールを使ったディスカッション、あるいはICTなどを積極的に授業に取り入れ、子供がよりアクティブに学ぶ授業を考えることも求められる。アクティブ・ラーニングについては、前述の答申では、「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。」と定義されている。

2. 主体的・対話的な深い学びと学力観

(1) 知識基盤社会と資質・能力

高度情報社会は新しい課題を世界にもたらし、新しい解を生み出せる人間を求める社会である。つまり、これからの中は、一部の専門家があらかじめ有する「正解」を適用するだけで解決できるものではなく、問題を共有する者が知識やアイデアを出し合い、不完全にせよ解を出して実行する。そして、その結果を見ながら解とゴールを見直すことが求められている。このような課題に対して、社会全体が応えようとしている表れが、知識基盤社会、コミュニティ基盤社会への転換と進展、ICTの利活用である。

知識基盤社会とは、新しい知識やアイデア、技術のイノベーションがほかの何よりも重視される社会である。そのイノベーションのために、他者とのコミュニケーションやコラボレーション（協働、協調）が重視され、それらが効果的・建設的に行えるように、人と人を繋ぐコミュニティやICTの役割に注目が集まっている。

つまり、現在決まった答えのないグローバルな課題に対して、大人も子供も含めた重層的なコミュニティの中で、ICTを駆使して一人ひとりが自分の考えや

ICT :
「Information
and
Communication
Technology」の
略称で、「情報通信
技術」の意。

知識を持ち寄り、交換して考えを深め、統合することで解を見出し、その先の課題を見据える社会へと、社会全体が転換しようとしている。ここでは、その情報社会とそれに応じて求められる資質や能力について考える。

(2) 目標分析

主体的・対話的な深い学びを実現するためには、学習目標の再定義が必要になってくる。その学習目標を再定義するためには、「目標分析」が必要になってくる。この「目標分析」とは、目標の構造をとらえることで、目標分析をできないと評価規準をつくるのは困難である。つまり、目標自体は平面的で、それだけでは構造はわからないが、目標を分析して全体の構造がわかると、評価規準を作成することができる。

目標の構造がわかるというのは、評価規準のなかで、重要度を決定することである。つまり、教材の目標分析とは、「この単元で何を、どのように教えたいか、いつ指導したいのか、どのような順序で教えるのか、どのような方法で教えるのか、そのためにどのような教材を利用するのか」を決定することといえる。

次に、「それを指導するために、何がいるのか」を考え、そしてそれらを分類する事が重要となる。このように、これを教えるためには何が必要かを考えことを、「目標の構造化」という。目標の構造化をすることにより、教材の流れが出てくる。抽象的な教科全体のことを「目標分析」、教材単元のことを「目標分類」と分けて考えると、「目標分類」によって構造とともに授業の流れがわかる。それぞれの学校や学級によって目標は変わらないが、目標の構造は、子供の実態によって変わる。子供の実態、教師の指導方法・指導力、学習環境など、そういうことを含めた授業研究がなされて初めて目標分析ができる。

(3) 教育目標の分類

日本で目標分析が行われるようになったのは、B.S.ブルーム（B.S.Bloom）の「教育目標の分類」の研究以降である。B.S.ブルームらが開発した手法は、教育目標を構造化し、マトリックス上に表現したものである。

具体的には、図3-1に示すように学習の「内容」を縦軸にとり、そこで目指される「学習行動(能力)」を横軸にすえたマトリックスを作成し、学習目標をその枠の中に割り付けていくという手法である。このうち、横軸に並べる学習行動(能力)については3つの領域、すなわち認知的領域、情意的領域、精神運動的領域が枠組みとして設定され、それぞれの領域においては目標に段階性があること

を意識しながら目標を割り付けていくことが目指された。B.S.ブルームによる提案が行われて以降、学習行動(能力)の段階性に関する研究が積み重ねられ、各教科で適用可能な形式へと発展していった。また、各国の教育の実情や文化・風土にあったタキソノミー(Taxonomy)を作ることが推奨され、日本の教育文化にあったタキソノミーづくりの試みも実際になされている(梶田,2002)。

この教育目標の分類学という目標分析の手法は、あいまいになりがちな授業の目標を明確化し、子供の学習の評価観点を明確化するという意義がある。また、教師にとっては、その授業の中で何を教えればよいのかが明確に意識化され、子供の学習評価を、印象論ではなく、明確な観点を持って行うことができるというメリットもある。さらに、教育目標の高度化の方向も示すこともでき、そのための授業改善の方法を探ることもできる。

例えば、深い学びに授業に改善することは、B.S.ブルームの「教育目標の分類」における認知的領域の「内容」を豊富に含むことであり、そのための授業内容や方法を改善することが必要となる。

評価 Evaluation		
統合 Synthesis	個性化 Characterization	自然化 Naturalization
分析 Analysis	組織化 Organization	分節化 Articulation
応用 Application	価値づけ Valuing	精密化 Precision
理解 Comprehension	反応 Responding	巧妙化 Manipulation
知識 Knowledge	受け入れ Receiving	模倣 Imitation
認知的領域	情意的領域	心的運動的領域

図 3-1 ブルームの教育目標の分類体系

(4) 学力観の変遷

児童生徒の学力が低下しているといった報道をよく耳にする。そもそも、学力とはどのようなものか。ここでは、まず学力について考えてみる。

授業を実施した場合に、学んだ内容が児童生徒にしっかりと身についているかどうか、最終的に評価しなければならない。その評価で測る対象が学力である。

学校ではどのような学力をつけるべきかを問う際に、その基本構造について合意形成していくことが有効である。ここでは柴田の提示している学力構造と相互

関係から考えてみる。（柴田 1994）

柴田(1994)は、学力を「学んだ力（基礎的知識・技能）」と「学ぶ力（自ら学ぶ力、学び方）」、そして「学ぼうとする力（学習意欲）」の3つの要素で構成されるとしている。「学んだ力」は学習の結果として身に着けた知識や技能を指し、それらを学ぶための必要な学び方、問題解決の方法を「学ぶ力」と表現している。さらに、それらを支える学習意欲を「学ぼうとする力」としている。その上で、特に「学ぶ力（学び方）」を中心とした学力構成の重要性を述べ、「学び方の論理的側面」としての基本的な思考様式（推論的思考様式、実験的思考様式等）と「学び方の技術的側面」としての実践的知識（辞書の使い方、発表の仕方、情報機器の使用法等）という方法を教育内容として系統的にきちんと位置付ける必要性を強調している。

学力は児童生徒が社会人になっても役に立つ力であってほしいものである。別の見方でいえば、社会が変化すれば、必要な学力も変化することを意味する。

国際的な学力調査 PISA を実施している OECD（経済協力開発機構）は、これから社会を知識基盤社会だとして、教育の成果と影響に関する情報への関心が高まり、「キー・コンピテンシー（主要能力）」の特定と分析に伴うコンセプトを各国共通にする必要性を強調した。そのために、OECD ではプログラム「コンピテンシーの定義と選択」（DeSeCo）をスタートし、その後「キー・コンピテンシー」の概念を提唱した。ここで、提唱された「コンピテンシー（能力）」とは、単なる知識や技能だけではなく、技能や態度を含む様々な心理的・社会的なリソースを活用して、特定の文脈の中で複雑な要求（課題）に対応することができる力としている。

つまり、「キー・コンピテンシー」とは、日常生活のあらゆる場面で必要なコンピテンシーをすべて列挙するのではなく、コンピテンシーの中で、特に、①人生の成功や社会の発展にとって有益、②さまざまな文脈の中でも重要な要求（課題）に対応するために必要、③特定の専門家ではなくすべての個人にとって重要、といった性質を持つとして選択されたものと定義できる。

今後、このような個人の能力開発に十分な投資を行うことが社会経済の持続可能な発展と世界的な生活水準の向上にとって唯一の戦略であるとしている。そこで、OECD（経済協力開発機構）は、12か国の中議論し「キー・コンピテンシー」として次の3つを提唱している。

- 社会・文化的、技術的道具を相互作用的に活用する力
- 自律的に行動する力
- 社会的に異質な集団で交流する力

一方、日本の学校では、学習指導要領に教育内容が規定されている。学習指導要領が目指す学力は、1998年以降「生きる力」が掲げられ、次の3つの力の育成が重要とされた。

- ①基礎・基本を確実に身に付け、いかに社会が変化しようと、自ら課題を見つける、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
- ②自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性
- ③たくましく生きるための健康や体力

さらに、幅広い学力を育成するためには、どんな要素から成り立っているかをさらに詳しく把握する必要がある。1989年（平成元年）の学習指導要領では、全ての教科は「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」などの4観点に分けられている（国語のみ5観点、それ以外の教科は4観点）。

教師はそれぞれの観点ごとに目標を設定し、学習者がその目標に対してどれだけ実現できたかを分析し、評価している。この評価方法は絶対評価で行われ、観点別評価とも言われている。学年末には、各必修教科、選択教科の観点別評価が、観点別学習状況として評定とともに指導要録にも記録されている。

- 関心・意欲・態度
- 思考・判断・表現
- 技能
- 知識・理解

ところが、2008年（平成20年）の学習指導要領では、学力について従来の4観点から次の3要素に再編された。特に、学校教育法第30条に、学力について次のように示された。

第三十条 小学校における教育は、前条に規定する目的を実現するために必要な程度において第二十一条各号に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。

○2 前項の場合においては、生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取



学校教育法

り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない。

ここで、第2項に示してある次の3項目を「学力の3要素」と呼んでいる。

○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

2020年には、GIGAスクールの実現により、児童生徒一人1台のタブレットPCが導入され、アクティブ・ラーニングなどの新しい学習の方法が導入されている。現在、学力観は大きな転換点を迎えていといえる。

(5) 新しい評価方法

21世紀型能力のような“新たな学び”には、“新たな評価方法”が必要である。学習結果の到達点を測る評価ではなく、学習の進み具合を捉え、次の段階に進むために今やっていることをどう変えたらよいか判断するための評価である。このような評価を学習の進行に合わせて行うためには、学習プロセスの記録を取り、分析・共有して次のステップを検討する強力なICT基盤が必要である。ICT基盤が強力であれば、教員はそのICT環境の維持や新しい評価方法に翻弄されることなく「新しい学びの構築」に集中することができる。

(6) パフォーマンス評価と変容的評価

「パフォーマンス評価」とは、「パフォーマンス課題」によって学力をパフォーマンスへと可視化し、学力を解釈する評価法である。パフォーマンス評価は、「パフォーマンス課題」に取り組ませることで、児童生徒の学力を「見える」ようにし、「ルーブリック」という評価基準を使って評価する。したがって、パフォーマンス課題は、評価したいと思う学力ができるだけ直接的に表れるものにする必要がある。

また、「パフォーマンス評価」の利点として、従来のテストでは見えにくい「思考力」「表現力」などを具体的な表れとして見られることが挙げられる。例えば、算数で、思考の過程を表現させる課題を出し、式や言葉、図、絵などさまざまな方法を用いてもよいとすれば、児童生徒は自分なりに考え、表現しようとする。パフォーマンス評価では一つとして同じ答案はなく、児童生徒の思考や表現は実際に多様だと実感できる。児童生徒の思考を理解するのに役立ち、児童生徒は「書く」経験を積むことができる。答案を発表し合えば、友だちの考え方への理解や、

個性の自覚にもつながる。しかし、「パフォーマンス評価」は有効な方法であるが、「思考力」「表現力」を丸ごと測れるわけではない。あくまでも一つの課題に対する結果とを考えることが重要である。「思考力」や「表現力」という力そのものを把握できる方法はないので、パフォーマンスから、その背後にある児童生徒の思考や表現の特徴を把握しようと努めることが大切である。

3. 主体的・対話的な深い学びと学習環境

(1) 授業改善の視点としての主体的・対話的な深い学び

前述のように、子供たちが成人して社会で活躍する頃には、生産年齢人口の減少、グローバル化の進展や絶え間ない技術革新等により、社会や職業の在り方そのものが大きく変化する可能性が指摘されている。

そうした厳しい挑戦の時代を乗り越えていくためには、伝統や文化に立脚しながら、他者と協働し価値の創造に挑み、未来を切り開いていく力が必要とされている。そのためには、学ぶことと社会とのつながりを意識し、「何を教えるか」という知識の質・量の改善に加え、「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とされている。

そこに向かた取組の視点として「アクティブ・ラーニングの視点からの不断の授業改善」が言われている。より具体的には、①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、②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、③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、情報を精査したりして考えを形成し、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、といった「3つの“新たな学び”」の視点が掲げられている。

このように質の高い深い学びを目指す中で、教員が、指導方法を工夫して必要な知識・技能を教授しながら、それに加えて、子供たちの思考を深め発言を促したり、気付いていない視点を提示したりするなど、学びに必要な指導の在り方を追究し、必要な学習環境を積極的に設定していくことが求められてきている。

ここでは、習得・活用・探究のプロセスにおいて、習得された知識・技能が思考・判断・表現において活用されるだけでなく、思考・判断・表現を経て知識・技能

が生きて働くものとして習得されたり、思考・判断・表現の中で知識・技能が更新されたりすることなども述べられている。このように「主体的・対話的で深い学び」に向けた授業改善を行うことで、学校教育における質の高い学びを実現し、子供たちが学習内容を深く理解し、期待されている資質・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が、求められている。

（2）主体的・対話的な深い学びを導く教育・学習環境としてのICT

前述のような授業の絶えざる改善を進めていくためには、一方で学習環境の改善及びその効果的な利用法にも目を向けていく必要がある。

例えば、対話的な学びと関わるグループワークでは、なかなか全員が参加する活動にならないという悩みがよく言われている。また活発に話し合ってはいるがそこに深まりが見られないなどの悩みが言われている。しかし目に見える活発な話し合いの姿は見せないが、人の意見をよく聞いてまた読んで自己の学びを構成していく潜在的対話的な学びをしている児童生徒も実際にいる場合がある。このような潜在的対話的な学びをしている児童生徒を生かし、一方で顕在的対話的な学びをリードし自信をもっている児童生徒により他の子の意見を丁寧に見てさらなる熟考を促していくために、ICTなどテクノロジーが有効となる。例えば、児童生徒のタブレットがネットワークにつながっていることで、顕在的に話し合わなくて、各自が考えていることが互いに見える。教員はこの機能を生かし、従来の机間指導で見取れなかった児童生徒の姿、埋もれがちな児童生徒のよい意見を取り上げたり、全員の意見を等しく見たりして、限られた授業時間的有效に使いながら議論を組むことも可能となる。もちろんそのための課題設定や発問の質が重要となるが、それぞれの児童生徒の学習スタイルや発達課題を考慮しながら、授業で教員が顕在的な対話と潜在的な対話を適切に組み立てることが、人の考えを参考にして自分の考えの検討をつけたり、新たな考えを創出したり、自分の考えを掘り下げたりすることを促す可能性を作る。発言が苦手な子にはこの取り組みを通じて話す機会を作り、自信を持たせ、一方で話し合いには参加しているがじっくり自分の考えを持つことが苦手な子には、熟考できる機会を作る。このようにICTなどのテクノロジーを、教育の原理と絡めて授業の絶えざる改善に向けて使うことが重要となる。また平成30年から実施されている学習指導要領で期待されている資質・能力の育成においては、その成長をいかに見取り、評価するのかが大きな課題となっている。その点に関しても、コンピュータを使うと難しいといわれている思考のプロセスを残せるようになる。

児童生徒の学びの履歴をもとに、授業の改善を考えることができ、長い目で見ると、単元レベルの授業の改善、学年単位レベル、さらには学校全体の教育課程レベルで授業改善を考えていく根拠資料として、その記録が有効となる。このように評価情報を収集し授業の改善につなげていく道具としてICTを用いていく、つまりアセスメントツールとしてICTの活用をより意識すると、「授業の絶えざる改善」をより効果的に進めることができ、さらに言えば、カリキュラム・マネジメントの取り組みにもつながっていく可能性がある。

（3）主体的・対話的な深い学びの授業デザイン

授業にアクティブ・ラーニングの視点を取り入れる際には、「ゴールの姿」と「方法・環境」の両方をしっかりとおさえておく必要がある。例えば、「方法・環境」しか見ていない場合は、アクティブ・ラーニングの「型」をなぞるだけとなり、どのような力が育つかという「ゴール」が分からない授業となってしまう。一方、「ゴールの姿」だけを設定しても、「方法・環境」が十分練られていないと、授業づくりが難しくなる。

これから授業のデザインは、教員がその授業で身につけさせたい教科の内容と資質・能力を子供の姿のアセスメント情報からより明確にし、学習の内容や方法を検討することがさらに重要となる。当然ながら「本単元に入るためには必要な前提となる力をこのクラスの子供がどれくらい持っているかを見定める。そしてこの単元や授業では、ここから入り、この資質・能力のこの部分を伸ばす」といったゴールを明確にすることは行われると思われる。しかし授業にアクティブ・ラーニングの視点を取り入れ、例えば「学ぶ力」や「学びに向かう力」等より意識して指導していくためには、そこに向けて、ここでは思考を広げたいとか、ここでは振り返りをさせたいなど、児童生徒の学びの姿をイメージしながら、ダイナミックな活動の流れのもつ効果を見定めていく小さな目標（学習活動やそれが持つ効果を見るチェックポイント）を設定する必要がある。

例えば、「問題解決・発見力」を子供に培っていく際の学習プロセスやそこでICTなどを生かした学習活動の組み合わせのバリエーションをイメージとして提供している。このように単元デザインを“学びの連続体”としてとらえ、入り口と出口の子供の姿を明確にし、そこで学びが確かに豊かになる学習活動の組み合わせを考え、どの場面でどのように学びの姿の成果を見るか（形成的評価につながるチェックポイント）を計画し、授業全体をデザインしていく目がより求められてくる。

(4) 主体的・対話的な深い学びの実現

一口にアクティブ・ラーニングといつても、いろいろなレベルがある。児童生徒に気づきを促したいのか、思考を深めさせたいのか、興味・関心を引き出して学びに向かわせたいのかなどによって、議論、探究、表現活動など、行うべき学習活動は異なる。またなかなか自ら学びに向かうことができない児童生徒たちには、自尊感情を高めることを意図した協働的な学びも考えられる。児童生徒の状況や目的に応じて、それに適した活動を取り入れることが重要である。

そして児童生徒が主体的になるために、先にも触れたが、ずっと問い合わせ続けられるような工夫が必要になる。課題の内容やレベルにより、児童生徒の思考は大きく左右される。例えば、とにかく多くのアイデアを出させたい場面では、児童生徒の気づきに任せて話し合わせるのもよい。一方、グループワークを通して思考を深めさせたい対話的深い学びの場面では、多様な考え方ができ、すぐには答えにたどり着けない深い課題が必要となる。この場合は、児童生徒の気づきだけに任せると浅い思考で終わってしまうことが多いため、教員が課題を設定することが必要となる。また児童生徒の思考は、児童生徒にとって面白い課題でないと活性化されないことに留意する必要がある。児童生徒自身が知りたい、解決したいと思うからこそ、そのために何を調べればよいのか、どうまとめるか伝わるのかなどを真剣に考えるようになる当事者意識をどう持たせるかが「学びに向かう力」を育てる上では重要となる。

また主体的で深い学びには、振り返りの支援が重要である。児童生徒が自分で学びを進めるためには、「学びに向かう力」が不可欠であり、振り返りの視点、いわゆるメタ認知の力が欠かせない。自分が今どういう状況にあるのかをモニタリングしたり、何が好きかなど自己認識をしたり、次に何をしたらよいのかを考えたりするなど、自分自身を振り返って高めていく仕組みが必要となる。自分にとって必要な学習を考え、次の一步を踏み出すことの繰り返しで、学びはつくれていくと考えられるからである。

不断の授業改善に向けて児童生徒の姿から学びをとらえる姿勢が重要となる。

【参考文献】

(1) 岐阜女子大学編：教材開発の基礎としてのインストラクショナルデザイン



教材開発の基礎としてのインストラクショナルデザイン

課題

1. 主体的・対話的な深い学びの視点について、具体例を挙げて説明しなさい。
2. 学力観の変遷について具体例を挙げて説明しなさい。
3. 主体的・対話的な深い学びを実現するための視点を説明しなさい。