

# 新しい学習指導要領の理念を踏まえた授業づくりに関する一考察

— 高等学校における主体的・対話的で深い学びの創造 (2) —

藤 原 絵 美



## 新しい学習指導要領の理念を踏まえた授業づくりに関する一考察 — 高等学校における主体的・対話的で深い学びの創造 (2) —

藤 原 絵 美

### 概要

「よりよい学校教育を通してよりよい社会を創る」という新しい学習指導要領の理念の実現に向けて、社会的構成主義の学びの理論の立場から、目指すべき主体的・対話的で深い学びの在り方について考察した。それを踏まえて、本校における書道、外国語（英語）、国語の授業実践を事例として取り上げ、学習指導と授業構成について検討したところ、「主体的・対話的で深い学びを引き出す授業づくりの5つの問い」を明らかにした。

キーワード：主体的・対話的で深い学び 新しい学習指導要領 資質・能力 授業研究 OJT

## 第 I 章 問題設定

### 1 本研究の目的

本研究の目的は、「よりよい学校教育を通してよりよい社会を創る」という新しい学習指導要領<sup>1)</sup>の理念の実現に向けて、高等学校における「主体的・対話的で深い学び」を創造するための授業づくりの在り方を明らかにすることである。

### 2 前号の論文で提案したこと

前号（『岡山朝日研究紀要』第 38 号）の拙論「高等学校における主体的・対話的で深い学びの創造 (1)」(藤原, 2017 年 3 月) では、学習指導要領の改訂に向けた答申（中央教育審議会, 2016 年 12 月 21 日）(以下、「中教審答申第 197 号」という。)を踏まえて、アクティブ・ラーニングをめぐる論点整理を行い、次の三点を提案した。

第一に、大学が目指している教育理念と、学習指導要領の改訂の方向性が同じであるということである。東京大学と京都大学のアドミッションポリシーを事例として取り上げて、分析・検討を行ったところ、既存の知識を関連づけて新たな知を創造する力と、自らを客観視しながら主体的に他者と協働する力の育成を目指す、という共通点を見いだすことができた。この学習指導観は、21 世紀の知識基盤社会において、新しい学習指導要領が目指すものと軌を一にする。学習指導要領の改訂の大きな特色として、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、大学での教育を通して、教育システム全体に関する改革が行われている重要性を示した。

第二に、アクティブ・ラーニングが提起したこととして、次の二点を整理した。

- ①主体的・対話的で深い学びは、新しい学びではない。これまでの授業実践を活かして、それに磨きをかけてための改善の視点を示したものである。講義形式の学びの場面を、軽視しているものではない。
- ②表面的な学習形態だけではなく、どのような資質・能力の育成を目指しているのかということに主眼を置きたい。学習の質を高めるために、単元や題材のまとまりの中で教員が教える場面と、生徒が対話的に思考する場面をどのように組み立てるか、という視点も大切にしたい。

第三に、主体的・対話的で深い学びの在り方を仮説としてモデル化<sup>2)</sup>したとともに、高等学校外国語（英語）科における学習活動の一例を提案した<sup>3)</sup>。

### 3 アクティブ・ラーニングをめぐる現状分析

#### (1) 児童生徒の学びの在り方を柱とした学習指導要領の改訂

学習指導要領改訂の大きな柱として、児童生徒の学びの在り方に着目した「主体的・対話的で深い学び」という概念が提唱された。その出発点になった「アクティブ・ラーニング」は、元々はアメリカの大学教育改革の文脈で概念化されたものである<sup>4)</sup>。それが日本の大学教育改革<sup>5)</sup>でも重要視されるようになり、学習指導要領改訂に向けた諮問（2014）以降は、初等中等教育の文脈の中でもその学びが注目されるようになった<sup>6)</sup>。

#### (2) 岡山県の初等中等教育の教員を対象とした意識調査・問題の所存

アクティブ・ラーニングという言葉が世間に広まり始めた当初、その概念は高校教員にとって捉えにくい部分があった。初等中等教育の教員を対象として、意識調査（2016年7～8月）を行ったところ、他校種の教員よりも高校教員は、「アクティブ・ラーニングを新しい学びであると考えており、その是非に関する葛藤や対立がある」という点が明らかになった<sup>7)</sup>。現在の学習形態との隔たりに対する違和感や、いわゆる「活動あって学びなし」という思考の外化を伴わない身体的な活動への危機感の表れであったと考えられる。問題の所在を整理すると、次の四点が挙げられる。

##### 《認識や意識に関する問題》

##### 問題①：高校教員が抱く素朴概念による困惑・不安

アクティブ・ラーニング（主体的・対話的で深い学び）の在り方や、その学びを引き出す学習指導についてイメージを抱きにくい。また、素朴概念（なぜ授業スタイルを変えなくてはいけないのか、今の授業内容に加えて活動を行うと時間が足りなくなる等）によって、困惑や不安が高まっている。

##### 問題②：新学習指導要領における新しい概念の多さ

「社会に開かれた教育課程」「資質・能力」「見方・考え方」や「カリキュラム・マネジメント」など、新学習指導要領では、新しく理解する必要がある概念が多く用いられている。新学習指導要領の全体像を理解することが重要であるが、そこに至るまでのハードルが高いと捉えた場合、理念や学力観・学習指導観などを置き去りにして、対症療法的に学習形態のみに特化して主体的・対話的で深い学びを考えようとする。教員が抱いている学力観や学習指導観等との隔たりが関係している場合もあると考えられる。

##### 《校内・外の協働的で組織的な仕組みの問題》

##### 問題③：校内・外における研修の機会及び有機的な結びつきの視点

高等学校には、学習指導に関して各教員の自己研鑽を尊重する文化があり<sup>8)</sup>、校外研修の機会を得た場合でも、その場限りの学びとなることが多い。自校での授業実践に生かして持続的に取り組むためには、協働的で組織的な授業研究<sup>9)</sup>を行う必要がある。

##### 問題④：教育活動の全体構想（グランドデザイン）に基づくカリキュラム・マネジメントの視点

各学校では、目指す生徒像の育成に向けて、学校経営目標に基づいて教育実践を行っている。しかし、校務分掌や学年団の側面からだけでなく、授業を通して生徒にどのような力を育成したいのか、そのためにどのような学習指導を行うのかをめぐる組織的な見通しが明らかでない場合がある。学習指導要領の改訂を好機として、学校組織として大切にしたい生徒像、資質・能力観や学習指導観などを明確化し、現状分析と課題認識に基づいた教育活動の全体構想（グランドデザイン）を可視化したうえで、教育活動を組織的・計画的に実施し、教育活動の質の向上を図るというカリキュラム・マネジメント<sup>10)</sup>の必要性が高まっている。

## 4 本稿の構成

本稿の構成は、次の通りである。第Ⅱ章において、中教審答申第 197 号と新しい学習指導要領の分析・検討及び理論研究の成果を踏まえて、目指すべき主体的・対話的で深い学びの在り方について考察を行う。第Ⅲ章では、事例研究や授業実践研究を踏まえて、主体的・対話的で深い学びを引き出す学習指導と授業構成について検討する（第Ⅲ章）。

## 第Ⅱ章 主体的・対話的で深い学びの在り方

### 1 研究の目的と方法

目指すべき主体的・対話的で深い学びの在り方を明らかにするために、理念、資質・能力の三つの柱、アクティブ・ラーニングの概念の精緻化という三つの視点から、新しい学習指導要領をめぐる分析・検討を行う。次に、主体的・対話的で深い学びに関する先行研究を分析・検討する。

### 2 新しい学習指導要領の理念 ―よりよい学校教育を通してよりよい社会を創る―

新しい学習指導要領の前文では、教育の理念について次のように述べてある。

教育課程を通して、これからの時代に求められる教育を実現していくためには、よりよい学校教育を通してよりよい社会を創るという理念を学校と社会とが共有し、それぞれの学校において、必要な教育内容をどのように学び、どのような資質・能力を身に付けられるようにするのかを明確にしながら、社会との連携・協働によりその実現を図っていくという、社会に開かれた教育課程の実現が重要となる。（中学校学習指導要領 前文, 2017, p.2）※下線は、筆者による。

#### 2030 年頃の社会の在り方

- ・「新しい知識・情報・技術が、社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す」という知識基盤社会
- ・情報化やグローバル化などが加速度的に進展する社会的変化
- ・第4次産業革命（進化した人工知能が様々な判断を行ったり、身近な物の働きがインターネット経由で最適化されたりする時代）

#### 「生きる力」\*の育成に向けた教育課程の課題

- ・子供たちが変化の激しい社会を生きるために必要な資質・能力とは何かを明確にすること
- ・教科等を学ぶ本質的な意義を大切にしつつ、教科等横断的な視点も持って育成を目指していくこと
- ・社会とのつながりを重視しながら学校の特色づくりを図っていくこと
- ・現実の社会との関わりの中で子供たち一人一人の豊かな学びを実現していくこと

※「生きる力」とは、「変化の激しいこれからの社会を生きていくために必要な資質・能力の総称」である。

#### 学校教育を通じて子供たちに育てたい姿

- ・社会的・職業的に自立した人間として、我が国や郷土が育んできた伝統や文化に立脚した広い視野を持ち、理想を実現しようとする高い志や意欲を持って、主体的に学びに向かい、必要な情報を判断し、自ら知識を深めて個性や能力を伸ばし、人生を切り拓いていくことができること。
- ・対話や議論を通じて、自分の考えを根拠とともに伝えるとともに、他者の考えを理解し、自分の考えを広げ深めたり、集団としての考えを発展させたり、他者への思いやりを持って多様な人々と協働したりしていくことができること。
- ・変化の激しい社会の中でも、感性を豊かに働かせながら、よりよい人生や社会の在り方を考え、試行錯誤しながら問題を発見・解決し、新たな価値を創造していくとともに、新たな問題の発見・解決につなげていくことができること。

#### 「社会に開かれた教育課程」 概要 ～よりよい学校教育を通してよりよい社会を創る～

- ・社会や世界の状況を幅広く視野に入れ、よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標を持ち、教育課程を介してその目標を社会と共有していくこと。
- ・これからの社会を創り出していく子供たちが、社会や世界に向き合い関わり合い、自らの人生を切り拓いていくために求められる資質・能力とは何かを、教育課程において明確化し育んでいくこと。
- ・教育課程の実施に当たって、地域の人的・物的資源を活用したり、放課後や土曜日等を活用した社会教育との連携を図ったりし、学校教育を学校内に閉じずに、その目指すところを社会と共有・連携しながら実現させること。

図表 1 「社会に開かれた教育課程」

※中教審答申第 197 号（p.9, p.13, pp.19-20）をもとに、筆者再構成

この理念が示された背景には、中教審答申第 197 号で整理された「社会に開かれた教育課程」の必要性をめぐる議論があった（図表 1：前頁）。予測困難で変化の激しい社会を切り拓いて、よりよい人生を生きるには、「生きる力」を育成する必要がある。そこで、「何ができるようになるか」という資質・能力<sup>11)</sup>の三つの柱を明確にして、「何を学ぶか」（教育内容）だけではなく、「どのように学ぶか」（方法）という学習指導要領改訂の方向性が示された。

### 3 育成を目指す資質・能力

#### （1）資質・能力の三つの柱

ここで本研究が着目するのは、学習指導要領改訂の議論の出発点が、育成を目指す資質・能力の明確化にあったという点である。中教審答申第 197 号では、学校教育法第 30 条第 2 項が定める学校教育において重視すべき三要素（いわゆる「学力の三要素」：「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「主体的に学習に取り組む態度」）を出発点として、育成を目指す資質・能力の三つの柱が示された（詳細については、図表 2：次頁）。

- ア) 「何を理解しているか、何ができるか」（生きて働く「知識・技能」の習得）
- イ) 「理解していること・できることをどう使うか」  
（未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成）
- ウ) 「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」  
（学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養）

この三つの柱（中教審答申第 197 号）を踏まえて、新しい学習指導要領では、生徒の発達の段階や特性等を踏まえながら、次の三点が偏りなく実現できるようにと示された。

- ア) 「知識及び技能が習得されるようにすること」
- イ) 「思考力・判断力・表現力等を育成すること」
- ウ) 「学びに向かう力、人間性等を涵養すること」

#### （2）資質・能力の三つの柱が提起すること

資質・能力の三つの柱が整理されたことによって、本研究では、①狭義の学力観を広げて今日的な「生きる力」<sup>12)</sup>の意義を明確化、②コンピテンシーとコンテンツをつなぐ「見方・考え方」の重要性、③どのように社会や世界と関わり、よりよい人生を送るかに向けた学びの志向性、という三点が提起されたことを指摘する。

なお、「見方・考え方」とは、『『どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか』というその教科等ならではの物事を捉える視点や考え方」、「各教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなすものであり、教科等の学習と社会をつなぐもの」<sup>13)</sup>（中学校学習指導要領解説 総則編, 2017, p.4）として、次のように位置づけられている。

「見方・考え方」は、新しい知識及び技能を既にもっている知識及び技能と結び付けながら社会の中で生きて働くものとして習得したり、思考力、判断力、表現力等を豊かなものとしたり、社会や世界にどのように関わるかの視座を形成したりするために重要なものであり、習得・活用・探究という学びの過程の中で働かせることを通じて、より質の高い深い学びにつなげることが重要である。（中学校学習指導要領解説 総則編, 2017, pp.77-78）



<p>①「何を理解しているか、何が できるか(生きて働く「知識・ 技能」の習得)」</p> <p>○各教科等において習得する知識 や技能であるが、個別の事實的 な知識のみを指すものではなく、 それらが相互に関連付けられ、 さらに社会の中で生きて働 く知識となるものを含むもので ある。</p> <p>○基礎的・基本的な知識を着実に 習得しながら、既存の知識と関 連付けたり組み合わせたりして いくことにより、学習内容(特 に主要な概念に関するもの)の 深い理解と、個別の知識の定着 を図るとともに、社会における 様々な場面で活用できる概念と していくことが重要である。</p> <p>○技能についても同様に、一定の 手順や段階を追って身に付く個 別の技能のみならず、獲得した 個別の技能が自分の経験や他の 技能と関連付けられ、変化する 状況や課題に応じて主体的に活 用できる技能として習熟・熟達 していくということが重要であ る。</p> <p>○資質・能力の三つの柱は相互に 関係し合いながら育成されるも のであり、資質・能力の育成は 知識の質や量に支えられている ことに留意が必要である<sup>14</sup>。</p>	<p>②「理解していること・できる ことをどう使うか(未知の状 況にも対応できる「思考力・ 判断力・表現力等」の育成)」</p> <p>○思考・判断・表現の過程には、 大きく分類して以下の三つが あると考えられる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・物事の中から問題を見だし、 その問題を定義し解決の方向 性を決定し、解決方法を探して 計画を立て、結果を予測しなが ら実行し、振り返って次の問題 発見・解決につなげていく過程</li> <li>・精査した情報を基に自分の考え を形成し、文章や発話によって 表現したり、目的や場面、状況 等に応じて互いの考えを適切に 伝え合い、多様な考えを理解し たり、集団としての考えを形成 したりしていく過程</li> <li>・思いや考えを基に構想し、意味 や価値を創造していく過程</li> </ul>	<p>③「どのように社会・世界と関 わり、よりよい人生を送るか (学びを人生や社会に生か そうとする「学びに向かう 力・人間性等」の涵養)」</p> <p>○前述の①及び②の資質・能力 を、どのような方向性で働かせ ていくかを決定付ける重要な 要素であり、以下のような情意 や態度等に関わるものが含ま れる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・主体的に学習に取り組む態度も 含めた学びに向かう力や、自己 の感情や行動を統制する能力、 自らの思考の過程等を客観的に 捉える力など、いわゆる「メタ 認知」に関するもの。</li> <li>・多様性を尊重する態度と互いの よさを生かして協働する力、持 続可能な社会づくりに向けた態 度、リーダーシップやチームワ ーク、感性、優しさや思いやり など、人間性等に関するもの。</li> </ul> <p>○こうした情意や態度等を育ん でいくためには、体験活動も含 め、社会や世界との関わりの中 で、学んだことの意義を実感で きるような学習活動を充実さ せていくことが重要となる。</p>
---	--	--

注：ともすれば、学ぶべき知識を系統的に整理した内容(コンテンツ)重視か、資質・能力(コンピテンシー)重視かという議論がなされがちであるが、これらは相互に関係し合うものであり、資質・能力の育成のためには知識の質や量も重要となる。

図表2 育成を目指す資質・能力 (出典) 中教審答申第197号(2016, pp.28-31) から抜粋  
※下線・太字は、筆者による。

## 4 目指すべき主体的・対話的で深い学びの在り方に関する一考察

### (1) 主体的・対話的で深い学びの必要性

「高等学校における教育が、小・中学校に比べ知識伝達型の授業にとどまりがちであることや、卒業後の学習や社会生活に必要な力の育成につながっていない」という現状分析が行われている<sup>14)</sup>。また、学校教育学を専門とする佐藤(1995)は、学びが個人主義的な枠組みに閉ざされていた点を指摘している(p.71)。このような学習においては、先ほど検討したような児童生徒に必要な資質・能力を育成することは困難である。それは、目指す学力観や学習指導観に隔たりがあるからである。

### (2) アクティブ・ラーニングの概念の精緻化

そこで、児童生徒に必要な資質・能力を育成するために着目されたアクティブ・ラーニングであるが、授業の技法や型に重きを置くような外的な活動の側面に注目が集まり、知識習得と活動を乖離させてしまう問題が生じた。それに対して、学びの深さや質の高さが改めて問われるようになり、新しい学習指導要領では、アクティブ・ラーニングの概念を精緻化させ、より適切で豊かな概念として「主体的・対話的で深い学び」<sup>15)</sup>の創出に至った(奈須, 2017, pp.143-145)(図表3)。

**第7章 どのように学ぶか—各教科等の指導計画の作成と実施、学習・指導の改善・充実—**  
**2. 「主体的・対話的で深い学び」を実現することの意義**  
**（「主体的・対話的で深い学び」とは何か）**

**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。**

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。

**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。**

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。

**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。教員はこれの中で、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。

○これら「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の三つの視点は、子供の学びの過程としては一体として実現されるものであり、また、それぞれ相互に影響し合うものでもあるが、学びの本質として重要な点を異なる側面から捉えたものであり、授業改善の視点としてはそれぞれ固有の視点であることに留意が必要である。単元や題材のまとまりの中で、子供たちの学びがこれら三つの視点を満たすものになっているか、それぞれの視点の内容と相互のバランスに配慮しながら学びの状況を把握し改善していくことが求められる。

**図表3 「主体的・対話的で深い学び」とは何か**

（出典）中教審答申第197号（2016, pp.49-50）

※太字と下線は、筆者による。

**（3）社会的構成主義の学びの理論**

新しい学習指導要領の分析・検討を踏まえて、本研究では、新学習指導要領の理論的背景に、社会的構成主義の学びの理論があることを指摘する。社会的構成主義はデューイやヴィゴツキーを出発点としており、「効率性と生産性を追求する行動主義の授業理論」からの転換（教えから学びへ）として、わが国でも1990年代頃から広まっている。社会的構成主義の立場によると、学びとは「意味と関わりを構成する実践」（佐藤, 1996, p.172）である。つまり、所与の情報を受動的・機械的に習得し、個人主義的な修練を行うのではなく、学びに向かう共同体の中で、教員や学習者、あるいは学習者同士の社会的な相互作用を通して意味を生成し、学びを深めていくのである。

新しい学習指導要領では、「知識及び技能を活用して課題を解決する」学習過程として、「目的や場面、状況等に応じて互いの考えを適切に伝え合い、多様な考えを理解したり、集団としての考えを形成したりしていく」ような、共に考えを創り上げていく学びが示されている（中学校学習指導要領解説 総則編, 2017, p.38）。つまり、生徒が主体的に授業に参画し、学んだ知識を自分たちで関連づけて構成するという、社会的構成主義に根差した学びの在り方が提起されたと言える。



#### (4) 目指すべき主体的・対話的で深い学びの在り方

##### ①「主体的・対話的で深い学び」(中教審答申第197号)の再定義

中教審答申197号における主体的・対話的で深い学びの定義(図表3)を出発点として、社会的構成主義の学びの理論の立場から、ボンウェルとアイソン(1991)、溝上(2014,2016)、石井(2015,2017)、エンゲストローム(1994,邦訳2010)<sup>10)</sup>らの理論研究を行った。これらを踏まえて本研究では、目指すべき主体的・対話的で深い学びの在り方を次のように提案する。

<p style="text-align: center;"><b>主体的な学び</b> —省察による学びの推進—</p> <p>既存の行為や思考の枠組みでは解決しにくい課題(学びの対象)に直面し、それを乗り越えようとする動機づけを出発点とするとともに、自己の学びの在り方に対して常に省察的に向き合い、建設的・批判的に検討して、次なる学びへとつなげようとする学び</p>
<p style="text-align: center;"><b>対話的な学び</b> —協働による学びの高まり—</p> <p>課題をめぐる協働的な学びに一人ひとりが参画し、共同体において社会的な相互作用を行うことによって、自らの行為や思考を相対的・客観的に捉え直すとともに、多面的な視点を得て、より豊かな知識の関連づけを行うなど、共同体としての学びの質を高めようとする学び</p>
<p style="text-align: center;"><b>深い学び</b> —探究による学びの拡張—</p> <p>「動機づけ」「探究」「省察」を核とする学びの過程を重層的・螺旋的に豊かに深めていく中で、各教科等の「見方・考え方」を働かせて、既存の知識と新たに得た知見を有機的に関連づけて、全体論的に対象世界を探究しようとし、学びを人生や社会・世界に生かそうとする志向性をもって、必要であれば共同体の在り方についても再構成しようとする学び</p>

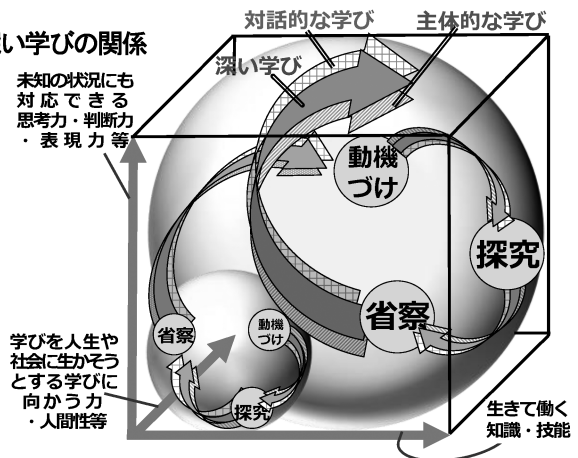
図表4 目指すべき主体的・対話的で深い学び(定義) ※筆者作成

##### ②資質・能力の三つの柱と主体的・対話的で深い学びの関係

育成を目指す資質・能力の三つの柱と、目指すべき主体的・対話的で深い学びの関係を図示したのが、図表5である。この図は、資質・能力の三つの柱をそれぞれの軸とした空間において、折り重なった主体的・対話的で深い学びが、「動機づけ」「探究」「省察」を核とする学びの過程を推進していく様を表している。学びの過程が球体的に拡張していくにつれて、資質・能力の三つの柱が相互に関連し合いながらバランスよく伸長していく。

探究的な学びが拡張すればするほど、獲得される知識・技能は断片的ではなく、有機的な結びつきのある「生きて働く知識・技能」となる。

また、知識・技能の内容と質が伴うからこそ、これまで乗り越えることができなかった課題に取り組むにあたって必要な「思考力・判断力・表現力等」がますます発揮される。さらに、教科等の「見方・考え方」を働かせて、学びと社会をつないで主体的・対話的で深く学ぶからこそ、自分の生き方・在り方を見つめ直すことができ、人生や社会を豊かにするという学びの意義を認識して、自ら学びを推進していこうとする「学びに向かう力」へとつながるのである。



図表5 目指すべき主体的・対話的で深い学びの在り方 ※筆者作成

### 第Ⅲ章 主体的・対話的で深い学びを引き出す学習指導・授業構成

#### 1 研究の目的と方法

第Ⅱ章で明らかにした目指すべき主体的・対話的で深い学びの在り方を踏まえて、第Ⅲ章では、そのような学びを引き出す学習指導・授業構成を明らかにする。事例研究を踏まえて仮説を生成し、本校における複数の教科の授業実践を事例として取り上げて仮説の検証を行い、主体的・対話的で深い学びを引き出す授業構成の精緻化を図る。

#### 2 事例研究

県内外の15校を超える小・中・高等学校を訪問して事例研究を重ねた。他校種、他教科等の児童生徒の学びの様子も考察することによって、教科等を越えた汎用的な視点から知見を得て、主体的・対話的で深い学びを引き出す授業構成の仮説を明らかにしたいと考えた。事例研究の中から、高校生の学習活動の一場面と意義を紹介する（図表6）。

教科等	学習活動の概要	学習活動の意義
現代社会	・教科書の目次を基に、現代社会の教科書で扱う主題をクラス全員で分担する。各自が担当した主題について新聞記事を選び、自分の解説を含めて発表・質疑応答を行う。	○あえて自分の課題意識を出発点とするのではなく、振り分けられた主題に向き合うことで、世の中に対する関心を広げる。 ○質疑応答を通して、共に学ぶクラスづくりを視野に入れている。
数学	・クラス全体で解決の糸口（方向性）を確認した後に、ペアになって、解決に至るまでを自分たちの言葉で説明し合う。	○思考を表現に置き換えることで、わかったつもりになっていたことが明示的になる。 ○他者に伝えるということを意識して説明することで、論理的な思考をしようとする。
地学基礎	・歩測に基づいて、地球の形状を科学する。	○事実と認識の違いから思考が揺さぶられる。
体育	・スタートダッシュの3種類の姿勢について学んだ後に、その姿勢やバトンの受け渡し等をチームで工夫する。単純に個人ごとの記録を合計したものと比較して、チームとしての記録をどれだけ縮めることができるかに挑戦する。	○教員が教える場面と、生徒たちが思考・判断する場面を組み合わせ、習得したことを生徒たちがチーム内で創意工夫しながら活用する。活動の前後でグループの変容を認識することが自己肯定感や達成感にもつながる。

図表6 【事例研究】高校生の学習活動の様子（一部）

#### 3 主体的・対話的で深い学びを引き出す授業構成の仮説

理論研究や事例研究を踏まえて、目指すべき主体的・対話的で深い学びを引き出す授業構成の仮説を、次のように生成した（図表7）。

観 点	仮 説	意 義
日常的な取組	仮説㉗ 他者と共に学びに向かう共同体づくり	○学びへの多様な参画の在り方を生かすとともに、他者と共によりよく生きるための学びに向かう共同体づくりを日常的に行う。
授業づくりの出発点	仮説㉘ 育成したい資質・能力、教材の本質を生かした課題	○学校の全体構想（グランドデザイン）に基づいて、資質・能力の三つの柱を踏まえた目標設定と、扱う教材（題材）の本質を踏まえた課題設定から授業づくりを始める。
学習指導の手立て	仮説㉙ 思考の揺さぶり	○素朴概念と目の前の現象、現状と目指したい姿など、ズレや隔たり、葛藤を認識させることで思考を揺さぶり、その課題を乗り越えたくさせる。
	仮説㉚ 明確な論点による必然性のある対話	○課題に迫る明確な論点を設定することによって、必然性のある対話を通して論理的・批判的な思考を促す。
	仮説㉛ クラスとしての学びの成果の共有	○共に学んだ成果をクラスで共有することを通して、多様な視点を生かして省察的に理解を深めるなど、学びに参画した意義や価値を分かち合う。
	仮説㉜ 自己変容の認識を促す振り返り	○学習活動を振り返って自己変容を認識することで、学びの手応えや新たな課題を発見し、次の学びへとつなげる。

図表7 主体的・対話的で深い学びを引き出す授業構成の仮説 ※筆者作成

## 4 仮説の検証

それでは、高等学校芸術（書道）科、外国語（英語）科、国語科における授業実践を事例として取り上げて、先述の仮説を検証しよう。

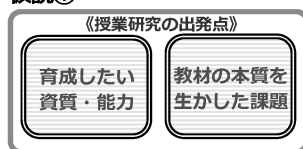
### 検証（１） 高等学校芸術科（書道） <高校１年生>

ーグループ鑑賞における対話的な学びから「見方・考え方」を育み、表現活動につなげる学習指導ー

#### ①授業研究の出発点

本単元の授業者である後神直子教諭は、『顔氏家廟碑』の臨書をめぐる個人観賞・グループ鑑賞の後に、臨書に取り組むという本単元の本質的な課題を通して、「筆の立体運動など、線に内包されている見えないものに目を向けるという視点と、鋭い分析力を養い、豊かな表現につなげる力」を育成したいと考えた。

#### 仮説①



#### ②学習指導の手立て ー明確な論点による必然性のある対話ー

##### 仮説②

明確な論点による  
必然性のある対話

ここで取り上げるのは、グループ鑑賞の場面である。後神教諭は、「特徴」「雰囲気・表情・思い浮かぶイメージ」「一言で表現」という三つの観点をめぐって、個人で行った鑑賞を発表し、相違点や共通点を比較しながら検討する、という学習活動を設定した。これは、仮説②「明確な論点による必然性のある対話」に基づくものであると考えられる。グループ鑑賞を通して、作品をめぐる自分の受け止め方が明確になり、作品の特徴がよく見えてくる（焦点化される）ようになる。それが、線に内包されている筆の動きや速度、作品から受け止められる感情など、作品と心を通わせる豊かな表現活動へとつながっていく、と授業者は考えたのだ。

#### ③生徒の学びの深まり

実際の授業の場面では、「どしっとしている」「圧を感じる」など、自分が感じたことを言葉にして、それを他者とともに意見交換する中で、自分の感じ方を相対化したり、同じ事実（作品の特徴）に着目しているのに、人によって異なる感じ方をする理由を考え、そこから筆の運びなどの表現の工夫につなげたりするなど、必然性のある対話が行われていた。「見方・考え方」は、教員から一方的に教え込まれたり、教科書に書いてある説明を読んだりするだけでは、内在化されるものではない。また、独りよがり鑑賞を行っても、表層的・局所的に捉えやすい部分だけを再現することになる。そうではなく、作品の特徴を出発点として、他者との相互作用から学びが引き出されたからこそ、「見方・考え方」を働かせた豊かな表現活動につながったと言える。

#### ④学習指導観 ー他者と共に学びに向かう共同体づくりー

##### 仮説③

《日常的な取組》  
他者と共に学びに向かう  
共同体づくり

本事例において、もう一点特筆すべきことは、授業者と個々の生徒が一对一という関係で、それぞれの生徒が個別に表現活動に取り組むのではなく、現行の学習指導要領で重視されている言語活動の充実を出発点として、学びに向かう共同体を構築しようという後神教諭の学習指導観である《仮説③》。そのような共同体の中で、高校１年生の時にこそ「感じる大切さ」を出発点とした学びを経験することで、高校生活を通して心を耕す場や、学びそのものに対する考え方を広げる空間を、自分たちの手で見いだして創っていけるようになって欲しいという授業者の願いが、まさに表れている授業実践であった。

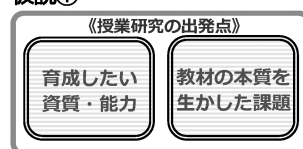
## 検証(2) 高等学校外国語科(英語)コミュニケーション英語Ⅲ <高校3年生>

ー筆者の主張を的確に理解したうえで、自分の意見を説得力をもって表現する力を引き出す学習指導ー

### ①授業研究の出発点 ◆育成したい資質・能力

ここでは、本校の OJT<sup>17</sup>プログラムの一環として、筆者が行った提案授業を取り上げる。生徒たちは読解教材の内容を的確に理解しようとするものの、筆者の主張に対して自分の意見を表現する力については伸びしろがある。他者との対話的な学びを通して、読み解いたことを踏まえて、説得力をもって自分の意見を英語で表現することができる資質・能力を育成したいと考えた。

#### 仮説①



### ◆教材の本質を生かした課題

そこで、「生徒の知的好奇心を刺激する話題であること」「分量と読解の難易度が適切であること」「筆者の主張に対する自分の意見を持ちやすく、それを英語で表現しようとする意欲がわく」という3つの視点を踏まえて“*A New Way of Remembering*”という読解教材を選んだ。この本文では、記録をめぐる技術革新の移り変わりを踏まえて、「この忘却に対する決定的な武器（見聞きしたことを全て外部記憶に記録し、脳内の記憶と一体化して利用可能になるという技術発展）によって、私たちの生活はよくなるのだろうか。」と述べてある。「本文の内容を整理して理解し、筆者の主張に対して、説得力をもって自分の意見と理由を英語で表現しよう。」という単元の目標を設定した。

### ②学習指導の手立て

#### 仮説④

クラスとしての  
学びの成果の共有

#### 仮説⑤

明確な論点による  
必然性のある対話

#### 仮説⑥

自己変容の認識を  
促す振り返り

学習指導の手立ての柱として、仮説⑤「明確な論点による必然性のある対話」・仮説④「クラスとしての学びの成果の共有」を踏まえて、「説得力をもって自分の意見を英語で表現するには、どのような手立てがあるか」という論点をめぐって、他のクラスメイトが書いたライティング作品をペアで比較・分析するという学習場面を設定した。

また、仮説⑥「自己変容の認識を促す振り返り」を踏まえて、単元の最初に生徒と共有するルーブリックに基づいて、1・2回目のライティング作品を比較させることで自己変容を認識し、学びの手応えを実感したり、学習のプロセスの省察を促したりすることができると考えた。

### ③生徒の学びの実際

第1時では筆者の主張と要点を的確に理解したうえで、ライティングに取り組ませたところ、大半の生徒が考えを整理しきれずに苦勞していた。そこで第2時では、前時に級友が書いた6つの作

	3	2	1
関心・意欲・態度	ペアとの積極的な話し合いに貢献して、英語で説得力のある文章を書くための手立てを複数見いだすことができた。	ペアとの話し合いに貢献して、英語で説得力のある文章を書く手立てを1点見つけようとした。	ペアとの話し合いに貢献せず、英語で説得力のある文章を書く手立てを見つけようとしなかった。
表現 《論理・構成》	筆者の主張を踏まえたうえで、説得力をもって自分の意見を述べている。	筆者の主張を理解したうえで、自分の意見を述べているが、説得力に欠ける。	筆者の主張や要点を理解し損ねていて、ライティングの主題から大きくずれている。

図表8 本単元の導入で提示したルーブリック（改訂版）

品を取り上げて、教材として提示した（資料①）。そして「筆者の主張や要点を適切に理解しているか」「説得力のある文章を英語で書くには、どのような手立てがあるか」という2つの論点をめぐって、ペアでライティング作品の比較・分析に取り組ませた。

#### ④生徒の学びの分析・評価 — 「仮説①：明確な論点による必然性のある対話」の検証—

本単元の学習指導を通じて生徒に目指す資質・能力が獲得されたかを明らかにするために、生徒の発話データとライティング作品を分析する。

まず、資料②に示す発話データでは、Bの生徒は最初、エッセイ④の主張について納得している。しかし、ペアの生徒と対話を行う中で、本文の内容と関連づけてエッセイ④を分析するようになり、「外部記憶の進歩によって、人々の考え方や脳の使い方に変化が生じた」という筆者の指摘を検討せずに、肯定的な側面のみを理由として取り上げている点に物足りなさを感じている。さらに、エッセイ⑤の分析を通して、具体例などの説明があると読み手は納得するということを見いだした。

次に、資料③は、ある生徒が書いたライティング作品の変容を示すものである。最初は明確な理由を示せていなかったが、2回目

は肯定的な側面を提示しながらも、「情報の蓄積と、経験や知識を関連づけることの違い」や、そのような思考を行うことによってこそ「人間性が養われるという点」など、複数の視点を比較したうえで、重層的に自分の意見を述べることができるようになっていく。

これらは、本単元の学習指導の手立てが有効であったことの証左である。

##### Essay ④

This decisive weapon could lead us to a better life, because there are many people who can't remember important things. This decisive weapon enables them to live easily however old they are and whatever problems they may have. So, this is essential for people.

##### Essay ⑤

This decisive weapon could not lead us to a better life, because it weakens human's internal memories. Although the gadgets are invented by humans, they are not a part of human's brains. They can weaken internal memories of humans.

#### 資料① 第2時に配付した生徒のライティング作品（一部）

生徒A：皆こんなに書いとん！すごいな。  
 生徒B：(エッセイ)④って、そうよな。  
 生徒A：何が？  
 生徒B：なんか分かりやすすくない？覚えんでいいって便利じゃない？  
 生徒A：……。でもさあ、internal memoriesの話とか、脳の使い方の話はどこにいったん？  
 生徒B：言われてみれば、そうよな。じゃあ、(エッセイ)⑤はちゃんとしとるな。  
 生徒A：Althoughの文って何が言いたいんだろう。  
 生徒B：あつ。ここ(1文目)と最後って、同じこと言ってない？  
 生徒A：ほんとだ。  
 生徒B：具体例とか、説明があるともっといいな。

#### 資料② ペアでの話し合い（資料①について）

##### 1回目

This decisive weapon could not lead us to a better life, because people will lose their own mind and humanity by the computer. The meaning of a better life is to send a life which\* (35 words)

(注：記述はここまで)

◆複数の視点を比較したうえで、自分の意見を主張

##### 2回目

This decisive weapon could not lead us to a better life, because people will lose their own mind and humanity by the development of memorization. It is true that we can remember many important things by the weapon, but the memorization isn't just remembering what is written or what is said. Memorizing is connected with our experience and knowledge, which is different from person to person. Moreover, these things form their humanity. (72 words)

#### 資料③ 1・2回目のライティング作品の変容



# 検証(3) 高等学校国語科 OJT チーム(現代文) <高校3年生>

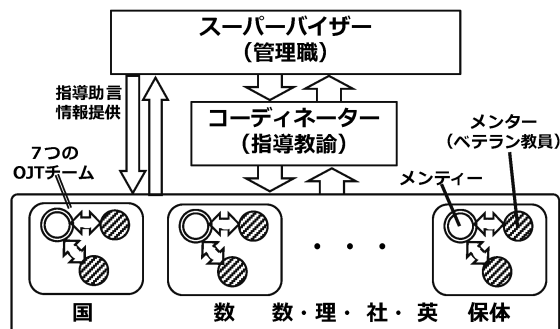
## 一作文を介した対話による深い学びを引き出す実践一

検証(3)として、三年団国語科 OJT チームによる授業実践を事例として取り上げる。授業実践を分析・検討する前に、まずは本校の OJT プログラムの概要を確認しよう。

## ①OJT プログラム

### ◆OJT チームの編成

2017 年の年度当初、管理職が2年目・3年目・5年経験者研修の教諭および常勤講師の7名をメンティーとして選出した。日常的な授業研究が行いやすいという利点から、同じ学年・同じ教科等の教員を中心として、各メンティーにつき2〜3名のメンターからなる6教科7つの OJT チームが編成された。



図表9 OJT プログラム(体制) ※指導教諭作成

### ◆OJT プログラムの特徴 一協働的で組織的な授業研究のプロセス一

従来の OJT と比較して、2017 年度から取り組む OJT プログラムには、次のような特徴がある。

第一に、コーディネーターとしての指導教諭の推進力である。従来から、相担任や、同じ教科等の教員をメンターとして行われてきた OJT だが、学力向上委員会の取組の中に OJT を位置づけたことで、これまで以上に指導教諭が率先して授業参観を通じた対話を行ったり、研修通信「OJT タイムズ」を発行したりするなど、OJT チーム間のつながりを意図しながら、職員室での教科等を越えた授業研究をめぐる対話の場の構築や、他の教員に対する情報発信を図っている。

第二に、省察を意識した協働的で組織的な授業研究のプロセスである。メンティーは年度当初に自己課題を設定して、学期末等にその振り返りを行った。その内容について、研修通信「OJT タイムズ」を通して校内で共有するだけではなく、実際にその課題に対してどのような学習指導の手立

OJT 研修 授業実践レポート記入例	
授業者(メンティー)	メンター
教科等	理科・化学 1年『化学基礎』『物質と気体の体積』
日時	⑩10/31(火) 6限 1年H組『化学基礎』(化学実験室) 協働 15:40~16:10(化学実験室) (同じ授業 10/30(月) 4限:1年E組, 6限:1年G組)
授業実践に関する自己課題	実験において教師による事前の説明が長すぎるため、生徒自身が考える時間がほとんどなくなることが多い。
本時の学習目標	○的確に実験操作を行い、実験結果を記録できる。【技能】 ○実験結果と既習事項を踏まえ、考察することができる。【思考・判断】
本時で工夫する点	できるだけ教師が発話せず、生徒が試行錯誤する時間を確保する。グループ内で互いに知恵を出し合いながら実験操作や考察を進める姿を期待している。
主な学習活動	実験『気体の分子量の測定』 (事前に実験の概要と実験操作について簡単に触れておく) 【導入】表示実験・実験の目的の共有 【展開】①実験操作の確認:個人→グループ内 ②実験の実施・記録、実験結果の共有 ③実験結果の考察 【まとめ】本時で分かったことを実験プリントに記入
【授業実践上の気づき】	【協議を通じた気づき】
○授業実践後、新たに気付いたこと、考えたことがあれば記入してください。	○他の教員との協議等を経て、新たに気付いたこと、考えたことがあれば記入してください。

研究協議の視点の例

- 本時の目標の到達度・見取り(どんな力が生徒に身に付いたか?)
- 本時の目標・展開・評価の妥当性
- 本時の工夫に対する効果 など

☆授業を参観された先生のコメント欄です。授業後の研究協議等でご活用ください。

資料④ 「授業実践レポート」の記入例(研修通信「OJT タイムズ」より) ※指導教諭作成



てを工夫しているのかをめぐって、メンターを中心とする他の教員と検討する機会として、公開授業を実施した。

公開授業にあたっては、「授業実践レポート」（資料④：前頁）を活用した。授業者は、課題（研究主題）を明確に設定し、学習指導の手立てをもって授業実践を行う。「授業実践レポート」を通して、それらを授業参観者と共有し、授業後の研究協議では、その有効性や改善をめぐり検討を協働的に行うという授業研究のプロセスを、組織的に促すことをねらいとした。

## ②国語科 OJT チームの取組

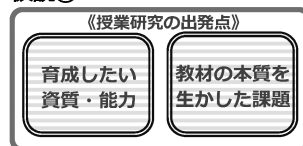
国語科では、第三学年を担当する4人（平田丞二教諭、橋本美未教諭、海本真理子教諭、中桐ゆかり教諭）がチームとして OJT に取り組んでいる。本稿では、評論文「いのちのかたち」（西谷修：第一学習社『高等学校 現代文 B』）の単元（5～6時間構成）を事例として取り上げる。筆者は、それぞれの先生の授業を参観しただけではなく、授業の間や放課後に行われる日常的な授業研究にも可能な限り参画した。その中で、主体的・対話的で深い学びを引き出す授業構成を生かして行われた授業実践を分析・検討する。

## ③授業研究の出発点

### ◆育成したい資質・能力

年度当初、メンティーである中桐教諭は「深い発問で生徒の考えを揺さぶる」という自己課題を設定した。そこで本 OJT チームでは、作文に苦手意識を抱いている生徒の実態と、中桐教諭の課題意識を踏まえて、「作文も活用した対話的な学びを通して、教材（対象世界）の深い読みを行い、それを自分の言葉で文章化できる資質・能力」を育成したいと考えた。

### 仮説①



### ◆教材の本質を生かした課題 ー単元観・学校の授業研究のテーマー

授業研究の出発点として、「育成したい資質・能力」とともに重要な要素が、「教材の本質を生かした課題」である。本教材では、英語の「ライフ」に対する「生命」という訳語を取り上げて、西洋的な抽象概念である「生命」と、一人ひとりの「いのち」（日本語の実感的表現）のニュアンスの違いを感じることができる日本人として、生命科学の進展について立ち止まって考える必要性を提起している。事実的な「知識の獲得と定着（知っている・できる）」の段階から、概念的な「知識の理解と洗練（わかる）」という段階（石井, 2015）へと読みを深めるのが本教材の醍醐味である。

### 仮説②

#### 思考の揺さぶり

国語科 OJT チームでは、問3『生命』の語で示されるものと『いのち』で言い表されるものとが、どうも微妙に違っているということを、日本語の話者は感じてしまう」とあるが、それはなぜか」などの6つの問いを設定し、それらをめぐる対話的な学びを通して、自分の思考を文章化するという課題に取り組ませることにした。これは、仮説②「思考の揺さぶり」をねらった課題設定であると考えられる。表層的な理解にとどまらず、発問によって生徒の思考を揺さぶり、筆者の主張の本質に迫ろうとする学びは、本校の授業研究のテーマである「知的好奇心を刺激する質の高い授業」の創造だと言えよう。

#### ④学習指導の手立て ―概念的理解に迫る必然性のある対話―

##### 仮説①

明確な論点による  
必然性のある対話

##### 仮説②

クラスとしての  
学びの成果の共有

国語科 OJT チームは、本単元の学習活動の中で、先に示した問3に迫るための議論が鍵になると考えた。そこで、「なぜ訳語が作られたのか」について、訳語に関する補足資料（柳父章の「翻訳語成立事情」の一節など）を踏まえて、各自が考えたことを記述し、さらに級友が書いた作文をめぐってグループで共通点と相違点に着目して比較・分析を行い、改めて自分が考えたことを作文にまとめるという学習活動を設定した。一人で考えただけではたどり着けない多様な切り口を踏まえて、西洋思想についての認識を深めることが、筆者の問題提起に対する理解と自分の考えを豊かにするうえで重要なのではないかと考えたのだ。

#### ⑤生徒の学びの分析・評価

平田教諭は、本単元をめぐる授業実践研究を論文として「作文を用いた対話による深い学びの試み ―高等学校三年生 教科現代文での評論文教材を用いた研究実践とその考察―」（2018）にまとめており、先の学習活動の場面について、資料⑤に示す二編の作文を取り上げて、次のような分析を行っている<sup>18）</sup>。

(a) の文章自体が鋭く本質に迫る内容だが、さらに (b) はそれを受けて、掘り下げた発展的な見解を述べている。これは一例だが、多様な考えや意見が作文に込められており、教科書の内容を深めるのはもちろんのこと、級友の考えも知ること、多角的で深みのある視点が養われた。

平田（2018）

これは、「なぜ訳語が作られたのか」という明確な論点をめぐって、必然性のある対話が行われたからこそこの学びであると言える。また、国語科 OJT チームでは、先述の学習場面だけではなく、板書やプリントを通して級友の記述に触れる場面を意識的に取り入れている。単元の最後に行った振り返りで、「自分より一歩二歩進んだ考えを持っている人ばかりで、衝撃と刺激を受けます。」「自分の意見とは違う見方や表現が見つかり知の幅を広げることができた。」という記述があったように、生徒もその効果を実感していることが分かる。平田教諭も、「多くの生徒が苦手意識を持っていた作文だが、級友の作文を目にし、それをもとにやり取りすることによって、作文のこつがつかめてきたと感じている生徒は多いようだ。単に作文するだけではなく、作文を通した対話によって、より主体的な取組がなされたことが書く力をつける上で大きかったと考えられる。」と分析していた。

#### ⑥国語科 OJT チームの変容

中桐教諭は、昨年度行った研究授業においても、対話的な学びを生かした深い学びの創造に挑戦していた。しかし欲を言えば、全員の生徒にとって対話を行うに値する発問設定になっていなかった点が課題であった。この課題を乗り越えるために、本単元の授業実践では、OJT チームとして「必然性のある対話」の場面を設定し、補助資料や級友の解釈（作文）を踏まえて、対話的な学びを通して多様な視点から思考を拡散、そして整理させ、自身の認識を深めるという対話的な学びをデザ

##### (a) : 「訳語がなぜ作られたか？」 についての作文

訳語には抽象度が高く目に見えないけれども存在するというようなものが多いが、近代になり目に見えないが我々に影響を及ぼすような存在にも目を向け始めるようになった。明治に入ると西洋の物・考えが積極的に取り入れられたため、そのような中で新たに生まれてきたのではないかな。

##### (b) : (a) を読んで別の生徒が考えたこと

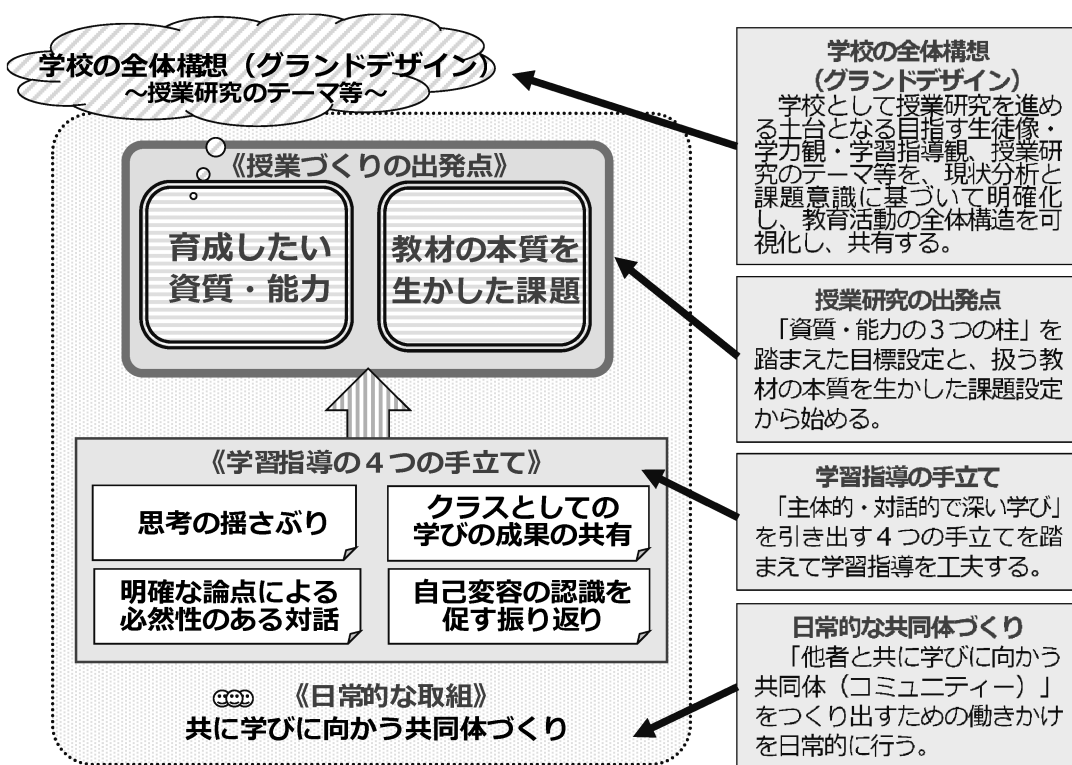
上記の意見は、自分の考えにも近いのかもしいないと思った。「目に見えないが我々に影響を及ぼす存在」というのは、西洋の言葉や文化のことだけでなく、日本を統治していくような政府やそれらによって様々に変化していく民衆自身でもあったように思う。その大きな存在にのみこまれるのではなく、受け入れつつも自分たちに合うように形を変えていったので、「日本人らしさ」も感じられるような、革新的な言葉が生まれてきたのだと思う。

資料⑤ 「いのちのかたち」 生徒の作文  
出典：平田（2018）

インした。これは、OJT チームとして授業研究を行った成果であると言えよう。なお、本単元の実践を整理して平田教諭が執筆された論文は、平成 29 年度教育研究論文（主催：公益財団法人日本教育公務員弘済会 岡山支部）個人部門において最優秀賞を受賞された。

## 5 成果

理論研究や、事例研究、授業実践研究を踏まえて、次に示す構造で学習指導をデザインし、授業研究を進めることが「主体的・対話的で深い学び」を創り出すのに効果的であることが明らかになった（図表 10）。



図表 10 主体的・対話的で深い学びを引き出す授業構成

本稿が明らかにした主体的・対話的で深い学びを引き出す授業構成は、学校の全体構想（グランドデザイン）や、生徒の実態、教科等の特性によってはそのまま活用することはできないだろう。しかし、次に示す5つの問いは、新しい学習指導要領の理念の実現に向けた高等学校における主体的・対話的で深い学びを引き出す授業づくりにおいて有効ではないだろうか。

### ー授業づくりの5つの問いー

- ・「学校の全体構想（グランドデザイン）」をどのように捉えているか。
- ・「育成したい資質・能力」と「教材の本質を生かした課題」は何か。
- ・資質・能力を育成するために、どのような「学習指導の手立て」を工夫するのか。
- ・学習指導の手立ては、「生徒の学習活動」において有効だったか。（生徒の学びの事実の分析）
- ・日常的な取組として、「共に学びに向かう共同体づくり」をどのように行っているか。

最後に、本研究が各高等学校における協働的で組織的な授業研究を促す一助になれば幸いである。

## おわりに

本稿は、岡山県政策課題研究員として、2016～2017 年度に岡山大学教職大学院に派遣された研究の成果のうち、主体的・対話的で深い学びを引き出す学習指導と授業構成に関する考察を整理したものである。

2016 年 4 月からの二年間は、「審議のまとめ」(2016 年 8 月)、そして高等学校学習指導要領が 2018 年度末に公示予定という、高等学校における学びの在り方をめぐる激動の日々であった。この間、中央教育審議会の議論でアクティブ・ラーニングの概念が徐々に精緻化されて、より適切で豊かな概念である「主体的・対話的で深い学び」が創出された。このような国の動向の根底にあるものをめぐって、岡山県教育庁高校教育課、岡山県総合教育センターや本校の先生方をはじめとして、校種や教科を超えた数多くの学校の先生方が、本研究の貴重な学びの場を与えてくださった。教室、職員室、校内研修、校外公開授業、個別の学校訪問、岡山県総合教育センターや次世代型教育推進センター等による研修会、高旗浩志教授主催の協同学習研究会、各学会（日本教育方法学会、日本カリキュラム学会、日本協同教育学会、日本生徒指導学会）、岡山大学教職大学院など、様々なフィールドで多様な切り口から、目指す学びの在り方について共に対話を重ねた日々は、筆者にとってすべてが試みであった。身体的な活動の活性化をイメージしてしまうために、アクティブ・ラーニングという言葉に違和感を抱く現場では、その言葉を使用しないこともあった。しかし、その言葉をやみくもに流布させたいわけではなかった。高校生にどのような資質・能力を育成したいのか、そのためにどのような学習指導が必要なのかをめぐって、様々な場に対話を行い、その輪郭を明らかにしたいと考えてきた。

研究を開始した当初は、「生徒にとってアクティブ・ラーニング（主体的・対話的で深い学び）とは何か」を出発点として考えていた。しかし、次第に学びの捉え方が広がっていくとともに、学習者の対象を生徒だけではなく、教員や学校、さらに学校を超えた共同体（コミュニティ）全体として考えるようになった。また、現任校で授業実践を重ねたり、様々な学校における取組を分析・検討したりする中で、生徒たちの主体的・対話的で深い学びを引き出すためには、教科を超えて協働的で組織的な授業研究に取り組むことが効果的であるということも明らかになってきた。学びとは、個の中で完結するものではなく、学びに向かう共同体の中で、対話を通して相互作用的に育まれる中でこそ深まっていくものである。それは、生徒にも教員にも同じであり、教員の学びにも「共に学びに向かう共同体」が必要である。

管理職でも指導教諭でもなく、十年経年者研修を終えたばかりの筆者にしかできないことがあったとすれば、指導や一方的な介入という形ではなく、協働的で組織的に授業研究を行う共同体の構築に向けて探究的に「共に学びたい」と提案し、その足場を示したことであろう。その背景には、行政や研究者の立場ではなく、高校教諭だからこそ見いだせる課題意識があった。そして、唯一絶対的な解決策をパッケージ的に提供するのではなく、「主体的・対話的で深い学びを引き出す授業づくりの 5 つの問い」(研究Ⅰ)と、「協働的で組織的な授業研究（校内研修）を促す 5 つの問い」(研究Ⅱ)を踏まえた提案を行うことが、それぞれの場における主体的・対話的で深い学びの創造につながると考え、二年間研究に邁進してきた。先にも述べたように、本稿は研究Ⅰを中心に、本研究の要点を整理したという位置づけにある。

教職大学院の修了が目の前に迫る中で、実は、今ようやくスタートラインに立ったような感覚を抱いている。これからも物事を表層的に捉えるのではなく、全体の中での位置づけや関連性はどうか、その課題意識は妥当なのか、何をを目指したいのか、学習指導をどのように捉えているのかなど、思考の枠組みを構造化して、前提を問い直し続けながら、共同体における実践を探

究していきたい。対症療法的ではなく、前提に立ち返って、目指す姿に向けて仮説を生成し、実践や理論との関連づけから明らかになった知見を更新・省察し続けるような共同体でありたい。このように考えるようになった。

教職大学院に入って学び直しをしていなければ、これだけ答申や学習指導要領、論文、自分自身に向かい合うことも、多くの人と出会えることも、学校や岡山県としての共同体概念を意識した学びの大切さを認識し、実践につなげようとすることもなかっただろう。自分たちの世界が、こんなにも広くて自由なのだという事も知らなかった。貴重な学びの機会をいただけて、様々なことがつながり、学びが拡張していくことに幸せを感じている。

最後に、岡山大学教職大学院への派遣に際して、岡山県教育庁高校教育課の皆様、管理職や指導教諭をはじめとして、研究の視点と助言、実践の場を与えてくださった本校の生徒の皆さん・先生方にお礼を申し上げます。そして、最後まで本研究に関わってくださった住野好久副学長、指導教員の今井康好教授、副指導教員の高旗浩志教授に、心からの感謝の意を申し上げます。

2018年1月末日

藤原 絵美

---

## 注

- 1) 「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）」（中教審答申第197号）（2016年12月21日）を踏まえて、「小学校学習指導要領」と「中学校学習指導要領」が2017年3月に公示された。本稿では、現行の学習指導要領と区別するために、これらの学習指導要領のことを「新学習指導要領」または「新しい学習指導要領」と称する。  
なお、高等学校学習指導要領は、2017年度内に公示予定である。よって本稿では、新学習指導要領の第一章総則の内容に関して、中学校学習指導要領（2017）に準じて論じる。
- 2) 前号の論文において、学習過程が螺旋的に深化するダイナミズムの中で、資質・能力の三つの柱である「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「学びに向かう力」が育まれる様を図示した。これを精緻化したのが、本稿で提案する「目指すべき主体的・対話的で深い学びの在り方」（図表5）である。
- 3) 岡山県総合教育センターは、2017年2月に高校教員向けのリーフレット「高等学校版 学校全体で進めるアクティブ・ラーニング ～生徒に主体的・対話的で深い学びを～」を発行した。筆者は、このリーフレットの開発研究に携わっており、前号の論文で示した学習活動は、このリーフレットで提案した学習活動の事例を、本校の実態を踏まえて一部改訂したものである。
- 4) アクティブ・ラーニングの概念は、1990年代にアメリカの大学教育の文脈で発達した。これは、教員による一方的な知識・伝達型の学習観を乗り越えようとして、教授行為中心から学習者の視点を重視する学習論である（例えば、溝上、2014を参照）。
- 5) 2010年初頭から始まる日本の大学教育改革においても、「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」（いわゆる「質的転換答申」）（中央教育審議会、2012年8月）や、「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」（いわゆる「高大接続答申」）（中央教育審議会、2014年11月）など、国からの後押しを受けてアクティブ・ラーニングが重要視されるようになった。このように、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、大学での教育を通して、一体的・一貫的な改革が行われている点は、学習指導要領改訂の特色の一つである（例えば、石井、2017, pp.10-13）。



- 6) 大学教育改革の流れを受けて、アクティブ・ラーニングが初等中等教育の文脈で注目されたのは、新学習指導要領に向けた諮問(2014)以降である。しかし、「教えから学びへ」という学習観の転換の重要性は、日本の初等中等教育では1990年代前半から既に提起されている(例えば、松下, 2016, p.6)。
- 7) 本研究では、岡山県内で開催されたアクティブ・ラーニングや新しい学習指導要領に関する4つの研修会・説明会等において、初等中等教育の教員(計242人:【内訳】小学校120人、中学校66人、高校56人)を対象として「アクティブ・ラーニングの視点による主体的・対話的で深い学びに関する意識調査」を実施した(2016年7月～8月)。質問項目は、木村充・山辺恵理子・中原淳「東京大学ー日本教育研究イノベーションセンター共同調査研究 高等学校におけるアクティブラーニングの視点に立った参加型授業に関する実態調査 2016」をもとに作成した。その結果、小学校教員、中学校教員、高校教員の順に「今さら取り上げるまでもなく、以前から取り組んできた学習である」と考えていることが分かった(小学校53.3%、中学校30.9%、高等学校35.1%)。また、「教員間で参加型授業の是非に関する葛藤や対立がある」と回答したのは、小学校教員と比べて中学校・高校教員の割合が多い(高等学校 $M=3.32 \cdot SD=1.064$  / 中学校 $M=3.23 \cdot SD=1.115$  / 小学校 $M=2.50 \cdot SD=1.066$ )、ということが明らかになった。
- 8) 例えば、佐藤(2015)は高等学校における授業研究に関して、次のように述べている。

高校の授業改革は、高校教師の専門家文化を変革することなしには達成できない。これまでの高校教師の専門家文化は、一言で言えば「不干渉」の個人主義であった。教室の授業において、高校教師は特権的地位を保持してきたと言ってよい。しかし、これからの高校教師は、教室の壁をくずし、自分自身の内側の壁もくずして、学校内に教師たちの専門家共同体を形成しなければならない。その鍵となるのが、研究授業であり、授業研究である。そして、学校内に「学びの専門家共同体 (professional learning community)」を形成しない限り、質の高い学びを創造する授業改革を達成することは不可能である。(佐藤, 2015, p.26)

- 9) 本研究では、授業研究とは「授業の改善に向けて、日々教員が学校現場で実践している授業実践を分析・研究の対象とし、最低限校内の同僚の教員たちが授業を互いに見合い、分析しあい、教育目標の検討までも射程範囲に入れて、教育内容や教材の吟味、学習指導方法、評価について協働で検討を行う過程全体のこと」であると捉えている。これは、日本教育方法学会(編)『日本の授業研究ーLesson Study in Japanー 授業研究の歴史と教師教育(上巻)』の第1章における豊田(2009)の定義を踏まえたものである。
- 10) 「カリキュラム・マネジメント」とは、「学校教育に関わる様々な取組を、教育課程を中心に据えながら組織的かつ計画的に実施し、教育活動の質の向上につなげていくこと」である(中学校学習指導要領解説 総則編, 2017, p.40)。
- 11) 「資質」という用語は、新教育基本法第一条(教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行わなければならない。)でも用いられている。一般的には、先天的なものであると受け止められることが多いが、中央教育審議会(2016)では、田中壮一郎監修「逐条解説改正教育基本法」(2007)を参照して、「教育は、先天的な資質を更に向上させることと、一定の資質を後天的に身に付けさせるという両方の観点をもつものである。」と解釈している。例えば、総合的な学習の時間の目標において、「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成する」とあるように、これまでの学習指導要領でも、「資質」と「能力」は一体のものとして用いられている(中教審答申第197号, p.14, 注42を参照)。
- 12) 「生きる力」とは、「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、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、たくましく生きるための健康や体力など」のことである(高等学校学習指導要領解説 総則編, 2009, p.3)。なお、「生きる力」



(文部科学省, 1996)、「人間力」(内閣府 経済財閥諮問会議, 2003)、「社会人基礎力」(経済産業省, 2006) など、狭義の学力観を広げた資質・能力の概念は、OECD-DeSeCo の「キー・コンピテンシー」や ACT21S の「21 世紀型スキル」など、海外でも数多く提言されており、世界的な教育の潮流であると言える (例えば、松下, 2010)。

- 13) 「見方・考え方」が、「教科等の学習と社会をつなぐ」(中学校学習指導要領解説 総則編, 2017, p.4) という点について、中教審答申第 197 号に次のように述べてある。

各教科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方が「見方・考え方」であり、各教科等の学習の中で働くだけではなく、大人になって生活していくに当たっても重要な働きをするものとなる。私たちが社会生活の中で、データを見ながら考えたり、アイデアを言葉で表現したりする時には、学校教育を通じて身に付けた「数学的な見方・考え方」や、「言葉による見方・考え方」が働いている。各教科等の学びの中で鍛えられた「見方・考え方」を働かせながら、世の中の様々な物事を理解し思考し、よりよい社会や自らの人生を創り出していると考えられる。

(中教審答申第 197 号, 2016, pp.33-34)

- 14) 中教審答申第 197 号 (2016) p.48 を参照。

- 15) 本研究では、アクティブ・ラーニングをめぐる議論の末に、その概念を精緻化した主体的・対話的で深い学びという概念が創出された経緯を尊重して、「アクティブ・ラーニング」と「主体的・対話的で深い学び」を基本的に区別して論じることとする。

- 16) エンゲストロームによる「学習のプロセス」は、中教審答申第 197 号の補足資料 (p.126) において、参考資料として用いられている。

- 17) OJT とは、On the Job Training (オン・ザ・ジョブ・トレーニング) の頭文字を取ったものである。仕事の現場で実際に経験を積みながら、先輩との関わりを通して気づきを得て、業務に必要な知識や技術の習得することを目的とした研修のことを指す。岡山県教育委員会では、「岡山県公立学校教員等人材育成基本方針」(2016 年 3 月) の一つとして、「チームによる校内研修の改革・充実」を掲げており、「若手教員と先輩教員が共に育つことができるような OJT システム (校内チーム制) を構築し、教員としてのあるべき姿やプロ意識等、仕事の進め方を学ぶとともに、指導技術の確実な伝承」をねらっている。

- 18) 平田丞二教諭によるこの論文は、平成 29 年度教育研究論文 (主催：公益財団法人日本教育公務員弘済会 岡山支部) 個人部門において、最優秀賞を受賞された。さらに、全国規模の「日教弘教育賞」(主催：公益財団法人日本教育公務員弘済会) への推薦論文として選出された。

## 主な文献

- 秋田喜代美 (2012). 『学びの心理学 授業をデザインする』 左右社.
- 安彦忠彦 (2016). 「習得から活用・探究へ」 溝上慎一 (編著) 『高等学校におけるアクティブラーニング 理論編 (アクティブラーニング・シリーズ 第4巻)』 東信堂. pp.62-93.
- 中央教育審議会「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)」 (2016 年 12 月 21 日)  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm) (参照日: 2016 年 12 月 27 日)
- Engeström, Y. (1994). *Training for change: New approach to instruction and learning in working life*. Paris: International Labour Office.
- エンゲストローム, Y. (2010). 『変革を生む研修のデザインー仕事を教える人への活動理論ー』 (松下佳代・三輪建二監訳) 鳳書房.
- 藤原絵美 (2017). 「高等学校における主体的・対話的で深い学びの創造」『岡山朝日研究紀要』第 38 号. pp.61-71.
- 石井英真 (2015). 『今求められる学力と学びとはーコンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影ー』 日本標準.
- 木村充・山辺恵理子・中原淳 (2015). 「東京大学ー日本教育研究イノベーションセンター共同調査研究 高等学校におけるアクティブラーニングの視点に立った参加型授業に関する実態調査: 第一次報告書」  
<http://manabilab.jp/wp/wp-content/uploads/2015/12/1streport.pdf> (参照日: 2017 年 12 月 4 日).
- 松下佳代 (2015). 「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター (編著) 『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. pp.1-27.
- 松下佳代 (2016). 「アクティブラーニングをどう評価するか」 松下佳代・石井英真 (編著) 『アクティブラーニングの評価 (アクティブラーニング・シリーズ 第3巻)』 東信堂. pp.3-25.
- 溝上慎一 (2016). 「高等学校に下りてきたアクティブラーニング」 溝上慎一 (編著) 『高等学校におけるアクティブラーニング 理論編 (アクティブラーニング・シリーズ 第4巻)』 東信堂. pp.42-61.
- 文部科学省 (2017). 「中学校学習指導要領総則編 解説」.
- 奈須正裕 (2017). 『「資質・能力」と学びのメカニズム』 東洋館出版社.
- 岡山県総合教育センター <作成協力: 岡山大学教職大学院> (2017). 「学校全体で進めるアクティブ・ラーニング ～生徒に主体的・対話的で深い学びを～」 岡山県総合教育センター.
- 佐藤学 (1996). 「現代学習論批判ー構成主義とその後ー」 堀尾輝久・須藤敏昭他 (編) 『講座学校 第5巻 学校の学び・人間の学び』 柏書房. pp.153-188.
- 佐藤学 (2010). 『教育の方法』 左右社.
- 佐藤学 (2015). 「高等学校の授業改革への道標」 佐藤学・浜崎美保・和井田節子・草川剛人 (編著) 『活動的で協同的な学びへー「学びの共同体」の実践 学びが開く! 高校の授業』 明治図書. pp.9-30.
- 豊田ひさき (2009). 「戦後新教育と授業研究の起源」 日本教育方法学会 (編) 『日本の授業研究ーLesson Study in Japanー 授業研究の歴史と教師教育 (上巻)』 学文社.
- 山住勝広 (2017). 『拡張する学校 協働学習の活動理論』 東京大学出版会.