

「主体的・対話的で深い学び」を実現するための効果的な学習指導の在り方
— 中学校第2学年社会科における「対話的な学び」から「深い学び」への接続を通して —

中島 蓮
教育方法開発コース

1 テーマ設定の理由

現在、多くの学校現場において「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善が進められている。その中でも「深い学び」への実現のためには、「対話的な学び」をいかに充実させられるかが重要になってくるのではないかと考える。しかし、「活動あって学びなし」の授業が危惧されるように、「対話的な学び」から「深い学び」へと接続していくためには、難しさもあることがわかる。実際、今までの筆者の経験を振り返っても、授業において子どもたち同士で話し合いをする場面を設けても、それによって考えが広がったり、深まったりするような効果的な「対話的な学び」になっていた。また、「深い学び」へと繋がっていたとは言い切れないと感じている。子どもたちの様子を見ても充実感を感じているような姿を見ることができず、教師としての力の無さを痛感した。

このような筆者自身が抱えている悩みや疑問を解明し、今後実際に教育現場に出た際に、子どもたちに豊かな学びを生み出し、予測不可能な未来を切り開いていけるような資質・能力を育てていけるようにしたいと考え、本研究テーマを設定した。また、筆者は中学校の社会科の教員として働くことを志望しているため、中学校の社会科における、「対話的な学び」から「深い学び」への接続を通して、効果的な学習指導の在り方について探っていきたいと考え、本副題を設定した。

本研究では、「対話的な学び」や「深い学び」がどのような学びであるのか考察をし、そして、「対話的な学び」から「深い学び」へと接続するための効果的な学習指導の在り方を検討していく。

2 基本的な考え方

(1) 「深い学び」とは

まず「深い学び」を「浅くない学び」と考えることで「深い学び」を捉える手がかりとしたい。「浅い学び」については、奈須正裕は「既有知識と一切関連付けることなく丸覚えしようとする学習」が「浅い学び」であると述べている¹⁾。また、溝上慎一は『「学習への浅いアプローチ (surface approach to learning)」とは、個別の用語や事実だけに着目して、課題にコミットすることなく、課題を仕上げようとする学習のことである。』と述べている²⁾。これらを踏まえると、「浅い学び」とは「何の目的意識や意味も感じないままに、丸暗記していくような学び」、「知識の関連付けが起きないような学び」であると捉えられる。したがって、「深い学び」を「浅くない学び」と捉えるならば、「自分なりに目的意識や意味を感じながら、知識や技能を獲得し、その知識を他の知識と結び付けたり、関連付けたりするような学び」であると考えられる。

また「深い学び」の訳語として「deep learning」が用いられることが多い。しかし、この言葉は「深層学習」と呼ばれる機械学習の一手法である「ディープラーニング」という言葉と重なる。このことについて、松下佳代は「“deep learning”という言葉はAIのディープラーニングブームにあ

やかろうとしたものではまったくない。心理学・教育学の世界では、すでに1970年代の半ばから、「deep approach to learning」（学習への深いアプローチ）という用語が使われており、それはやがて、短く縮めて「deep learning」とも呼ばれるようになった。」と解説している³⁾。ゆえに教育における「深い学び=deep learning」は、機械が行う「ディープラーニング」とは異なることがわかる。「deep learning」という概念で「深い学び」の在り方について検討してきたマイケル・フランらは「deep learning」の定義として、以下の表を挙げている⁴⁾。

<ul style="list-style-type: none"> ・より多く学び達成するという自分と他者の期待を高めるためのプロセスを提供すること。 ・<u>個性化と当事者性によって、学習への生徒の関与を深めること。</u> ・生徒を「現実世界」に関わらせること。現実世界には生徒自身の現実と文化的アイデンティティが投影されることが多く、これは異文化出身の生徒にとって特に重要になりうる。 ・宗教的なものであるかどうかを問わず、<u>大多数の住民が結びついている精神的価値に共感すること。</u> ・<u>探究を通じてスキル、知識、自信、自己効力感を身につけること。</u> ・学習者、その家族、属するコミュニティ、教師との関係を新たに築くこと。 ・<u>他者と関わって善いことをしたいという人間としての欲求を深めること。</u> 	(※下線部は筆者が加筆)
--	--------------

図1 フランらによる「deep learning」の定義

図1の下線部を踏まえて、松下は「＜学習活動や学習対象への深い関与によって、人間の深い部分（自信、自己効力感、精神的価値、欲求など）にまで影響を及ぼすような学習＞という意味で「ディープ」が使われていると考えられる。」と述べている⁵⁾。よって、フランらの理論から、「深い学び」とは、「自分ごとの学びが展開し、自分の内面の深い部分にまで影響を及ぼし、磨き上げられていくような学び」であると捉えることができる。そのためには、フランの言うように、多様なコンピテンシーを活用・発揮しながら、新たな資質・能力を身に付けたり、さらに伸ばしたりされるような学習プロセスを充実させることが求められると言えよう。そして、それらの活動を通して、「自分（たち）」にとっての「意味」や「価値」というものに結びつけるような学びこそが機械の学習にはない人間らしい「深さ」のある学びであると考えられる。

これまでの論を踏まえ、筆者の考える「深い学び」について以下に整理する。

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> ① 学習活動や対象について深く関与（自我関与・一生懸命に取り組む・思考する）する中で、自分なりに今までの経験や身に付けた知識・技能と新たに学ぶ知識・技能等を結びつけたりしながら思考するような学び。 ② 自分にとっての意味や価値についてまで影響を及ぼし、この後の学習や生活に生かされるような学び。 |
|--|

図2 筆者の考える「深い学び」

3 実践の概要

(1) 主題に迫るための手立て

ア. 深い学びへの手立て

① 単元を貫く学習課題の作成による、単元のまとまりを見通した学びのデザイン

「主体的・対話的で深い学び」を実現させるためには、単元や題材のまとまりを見通して授業をデザインすること、一貫した問いやストーリーを意識して授業をデザインすることが重要になるのではないかと考える。石井英真は「既存の知識・技能を統合して思考する必然性があり、子どもたちが取り組んでみようと思える学習課題を設定すること」が重要であると述べている⁶⁾。このよう

な考え方のもと、子どもたちの疑問をもとに、現状のもっている知識や経験では対処できないと思えるような課題を設定し、学びを展開することが重要であると考えた。ゆえに、単元のまとまりとして、一貫した学習課題を立てそのもとに問題の解決を図れるようなプロセスを創り出すために「単元を貫く学習課題」を設定し、そのもとに1時間1時間追究していけるような授業を構想した。

イ。「対話的な学び」から「深い学び」へと接続するような手立て

① 異なる考えが出るような習課題の設定（第7，第8時）

今回の授業実践では、第7時に「争いの少ない時代が長く続いた要因として、大名、百姓、外国、のどれに対する統制が効果的であったかをランク付けする」という授業を構想した。今まで学習してきた江戸幕府の政策の目的や結果を吟味し、ランキングでその理由を自分なりに考えることで、江戸幕府の政策に対するさらなる理解の深化や江戸時代前半への理解が期待できるのではと考えた。

また、第8時では「江戸時代の政策を評価してみよう。」という課題のもと、「あなたは、江戸幕府の政策に賛成か反対か」という活動を行った。このような課題を設定した意図は、江戸時代の前半に行われた政策を自分だったらどう評価をするのかを考えることで、より社会的事象を自分ごととして捉えることができるのではないかと考えたからである。歴史的な事象を自分なりに評価してみることで、「江戸幕府はこういう政策をしていたから安定した時代を創り出すことに成功した」ということを理解するだけでなく、「当時この政策の元で生活していた他の人々の立場だったら・・・」といった多角的な視点で歴史的な事象を捉えることができるのではないかと考えた。

4 実践の考察

（1）単元を貫く学習課題の設定による単元のまとまりを見通した学習展開と単元シートの活用

実践した2クラスとも、江戸時代が武士が覇権を握るようになってからの時代の中でそれまでの時代に比べて長く続いていること、争いが少なくなっていることに疑問をもったグループが多かったため、その疑問を活かして単元を貫く学習課題として設定した。その後の授業で予想を立てた後に、予想を基にしながらどのようなことを調べていけばよいのかをグループで話し合いながら学習計画を練り、授業を展開した。このような導入を行ったことで、学習課題に対する共通認識と、今後の授業がどのように展開されていくのかを意識しながら臨むことができたのではないかと考える。また、このように単元の初めに課題を設定し、単元のまとまりを見通した授業を行い、そのまとめを単元末に行うような授業展開を行ったことによって、多くの子どもたちが単元の最初の考えよりも、学んだ知識を関連付けて考えることができていた。

このような単元デザインを行ったことで、用語を個別的に覚えるような学習から脱却し、相互に関連付けながら「深い理解」へと繋がるような学びを展開することができたのではないかと考える。

（2）「対話的な学び」から「深い学び」への接続について

第7時の授業では、子どもによって多様なランク付けがなされたため関心をもって話を聞いている姿が見られた。自分なりにランキングを付け、なぜそのランクにしたのかを根拠として書き、説明しあうことで、単元を貫く学習課題について考えを書く際に、多くの子どもたちが具体的に学んだことを活かしながら、自分なりの考えを書くことができていた。

第8時の授業では、自分の価値観や経験と学習した知識とを結びつけながら参加することができるように心がけた。授業の中に賛成同士、反対同士で一度集まって作戦を練る時間を設けたことで、学習が苦手な子どもも自信をもって自分の意見を話したり、他の意見を聞いて考えを深めたりすることができていた。このことから、生活経験や自分の価値観なども踏まえながら考えられるような課題を用意することは「具体的な用語を使って説明をしなくてはいけない」という抵抗感を防ぐことができると感じた。また、自分なりに評価することでさらに歴史的事象に没入し、新たな視点に気づいたり、多様な価値観に触れることで考えがゆさぶられたりするのではないかと考えた。

以上のことから、「異なる考えが出るような学習課題の設定」、「知識だけでなく自分の経験や価値観も基にしながら考えられるような学習課題の設定」は「他者との対話」の必要性を生み、さらには積極的に意見を聞き合うことに繋がり、「深い学び」の接続へと向かうことができると考える。

5 成果と課題

まず、グループワークやペアワークなどの活動を、表面的な学びで終わらせないように考えて仕組むことができたことが成果として挙げられる。今までは、単に話し合いの場を設けたり、苦し紛れに話し合いをさせたりしてしまうことが多くあった。しかし、今回の研究では、「何のために話し合うのか」、「どの授業、どのタイミングで話し合う必要があるのか」などを深く考えながら単元をデザインすることができた。また、「対話的な学び」から「深い学び」へと接続していくためには、まず「対話」を行う必要性を感じるような学習課題を用意する必要があること。次に、「対話」を通して自分の考えが広がったり深まったりするためには、個人思考の時間をいかに取り、いかに充実させるかという点が大切になるということを学ぶことができた。特に社会科では、いかに「教材との対話」を深くできるかが重要であると考え。子どもたちが社会的事象に対する自分なりの考えを形成したり、思いや願いをもったりすることで切実性が増し、対話の活性化が促され、より「深い学び」への接続へと向かっていけると考える。

今回の実践の課題点として、学習が苦手な子どもに対して個別的な支援を充実させることができなかったことが挙げられる。一人一人の学びを大切にしながら、それぞれの学びを豊かにしていけるように努めていかなければならないと感じた。具体的には、単元課題に対する自分なりの考えを記述するとき、まだまだ事実的な知識を書き並べているだけで終わってしまっている子どもたちが見られた。そのような目の前の子どもたちの実態を瞬時に判断し、共通点や関連性などにも目を向けさせるような発問などの工夫を考えていかなければいけないと感じた。

今後も、自身の課題と真摯に向き合い、子どもたちの一人一人の学びを大切にしながら、「対話的な学び」を効果的に位置づけ、「深い学び」へと接続していけるような学習指導を展開していけるように、日々子ども理解と自己研鑽に励み、授業改善に努めていきたい。

注

¹⁾ 奈須正裕『資質・能力と学びのメカニズム』（東洋館出版社、2017年）、p.156。

²⁾ 溝上慎一「第1章【アクティブラーニングの現在】アクティブラーニング論から見たディープ・アクティブラーニング」、松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編『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、2015年）p.45。

³⁾ マイケル・フラン、ジョアン・クイン、ジョアン・マッキーチェン著、松下佳代監訳『教育のディープラーニング 世界に関わり世界を変える』（明石書店、2020年）、p.199。

⁴⁾ 同書、p.24。

⁵⁾ 同書、p.200。

⁶⁾ 石井英真『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、2015）、p.40。