

新学習指導要領における 主体的・対話的で深い学び

奈須正裕(上智大学)

主体的・対話的で深い学びの実現

- ▶ 「主体的・対話的で深い学び」の実現とは、特定の指導方法のことでも、学校教育における教員の意図性を否定することでもない。人間の生涯にわたって続く「学び」という営みの本質を捉えながら、教員が教えることにしっかりと関わり、子供たちに求められる資質・能力を育むために必要な学びの在り方を絶え間なく考え、授業の工夫・改善を重ねていくことである。

・・・中教審答申49頁

主体的・対話的で深い学びの実現の3つのポイント

- ①子供たちに求められる資質・能力を育むために必要な学びの在り方
・・・「資質・能力」育成を目標とした教育方法の刷新
- ②特定の指導方法のことではなく、学びの在り方を絶え間なく考え、
授業の工夫・改善を重ねていくこと
・・・「授業研究」を中心とした自律的・創造的な取り組み
- ③人間の生涯にわたって続く「学び」という営みの本質を捉える
・・・子供の「学習」と「知識」に関する事実に基づいて教育方法
を構想・実践する

主体的・対話的で深い学びによる資質・能力育成で大切にしたい3つの「学習」と「知識」に関する事実

1)すべての子供は生まれながらにして有能な学び手である

→①有意味学習(Meaningful Learning)

2)知識は社会的に構成される

:社会構成主義(Social Constructionism)

→②「対話的な学び」は形態・活動ではなく「知識観」の転換

3)学びは状況に埋め込まれている(貼り付いている)

:状況的学習論(Situated Learning)

→③オーセンティックな学習(Authentic Learning)

④明示的な指導(Explicit Instruction)

有意味学習：学びを子供にとって有意味にする

- ▶ 深い学び＝浅くない学び
- ▶ 浅い学び＝意味が発生しない学び（典型はドリル・丸暗記）
- ▶ 意味の発生とは？
- ▶ その子が所有する知識・経験と関連付く学習＝有意味学習
- ▶ 学習内容に関わって、子供が何らの知識も経験も持ち合わせていないものはない！……と考えましょう
- ▶ 「教える」とは、子供が既に所有しているインフォーマルな知識を、教科の見方・考え方に沿ったフォーマルな知識へと洗練させること
- ▶ cf. 割合、小数、長方形
- ▶ 小学校はゼロからのスタートではない
- ▶ 幼稚園・保育園の経験を教室に持ち込む

主体的・対話的で深い学びによる資質・能力育成で大切にしたい3つの「学習」と「知識」に関する事実

1)すべての子供は生まれながらにして有能な学び手である

→①有意味学習(Meaningful Learning)

2)知識は社会的に構成される

:社会構成主義(Social Constructionism)

→②「対話的な学び」は形態・活動ではなく「知識観」の転換

3)学びは状況に埋め込まれている(貼り付いている)

:状況的学習論(Situated Learning)

→③オーセンティックな学習(Authentic Learning)

④明示的な指導(Explicit Instruction)

スーホの白い馬： 仲間との対話・協働から知識を構成する学び

- ▶ 生活経験に依拠したインフォーマルな知識で大丈夫？
- ▶ 「『兄弟に言うように』なのに、どうしてそんなにやさしいの？」
- ▶ 「うちのお兄ちゃんはスーホみたいにやさしいよ。昨日だって、カステラの大きい方を私にくれたもん」
- ▶ 「うちのお兄ちゃんは普段はそうでもないけど、私が風邪を引いた時、とっても大事にしてくれたし、スーホが白馬にするみたいに、やさしく話してくれたよ。だからスーホだって、いつもいつもこの場面のようにやさしく話しかけるわけじゃないと思う」
- ▶ 厄介な場面と見るか、面白がって先に進むか？
- ▶ 「なるほど！ だったら証拠の文を探してみよう！」

- ▶ 「うちのお姉ちゃんは、カステラは先に大きい方を取っちゃうよ。やっぱり姉妹は下の方が損だと思う」
- ▶ 「兄弟は下の方が絶対に得だよ。喧嘩して叱られるのはいつも僕の方で、お母さんは『お兄ちゃんなんだから我慢しなさい』って言う」
- ▶ 「今のみんなの話を聞いててね。僕は、一度でいいから兄弟喧嘩がしてみたいって、そう思ったよ」
- ▶ 「兄弟に言う『ように』なんだから、スーホと白馬は本当の『兄弟』じゃないだなあって。なのにこんなに仲がいいのは、どういう気持ちなんだろう？ そのことをとっても知りたくなったよ」

多様な具体・特殊・個別で学びを深める

- ▶ 一人ひとりのインフォーマルな知識や経験は偏っており、時に誤っていても、それを仲間と共に多様に出し合い、吟味することで、抽象・一般・普遍に到達できる
- ▶ そうした仲間との対話・協働から社会的に構成された抽象・一般・普遍は、中身が詰まっており、豊かな文脈が伴い、カラフル→「活用」が効く、忘れない
- ▶ 中身が空っぽで、文脈のない、無色透明な知識は「活用」できないし、発展もしないし、定着も悪い
- ▶ むしろ、多様な情報が相互にネットワーキングした方が学びやすいし、学びも確かなものとなる
- ▶ わかりやすい授業は、時に忘れやすい授業でもある

主体的・対話的で深い学びによる資質・能力育成で大切にしたい3つの「学習」と「知識」に関する事実

1)すべての子供は生まれながらにして有能な学び手である

→①有意味学習(Meaningful Learning)

2)知識は社会的に構成される

:社会構成主義(Social Constructionism)

→②「対話的な学び」は形態・活動ではなく「知識観」の転換

3)学びは状況に埋め込まれている(貼り付いている)

:状況的学習論(Situated Learning)

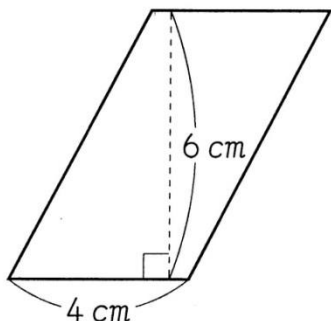
→③オーセンティックな学習(Authentic Learning)

④明示的な指導(Explicit Instruction)

全国学力・学習状況調査：A問題とB問題

次の図形の面積を求める式と答えを書きましょう。

(1) 平行四辺形



6年生算数のA問題(上)とB問題(右)
(平成19年度全国学力学習状況調査より)

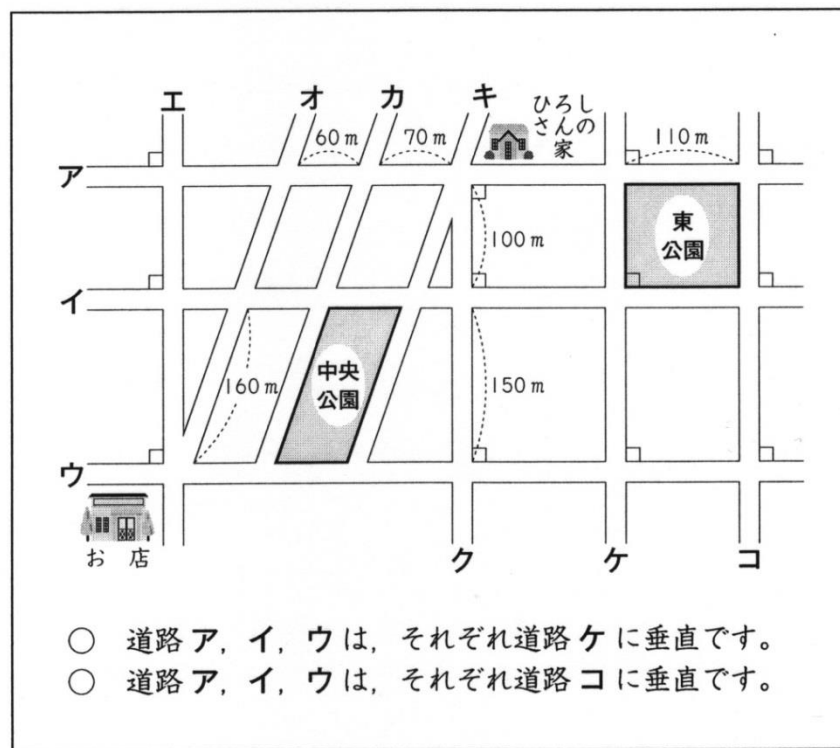
正答率：A問題 96%、B問題 18%

学習の転移は
簡単には生じない

(3) ひろしさんの家の近くに東公園があります。

東公園の面積と中央公園の面積では、どちらのほうが広いですか。

答えを書きましょう。また、そのわけを、言葉や式などを使って書きま
しょう。



オーセンティックな学習

- ▶ 学びは状況に埋め込まれている (Situating Learning)
- ▶ どんな文脈で学ぶかが、学び取られた知識の質を左右する
- ▶ 現実の社会に存在する**本物の実践**に可能な限り近づけて 学びをデザインする → 学ばれた知識も**本物**になる
- ▶ オーセンティック = 真正な、本物の
- ▶ オーセンティックではない (嘘くさい) 授業・評価
- ▶ 「60人乗りのバスがあります。140人を運ぶには何台のバスが必要ですか？」 に「2と1/3台」と答える子供
- ▶ 手続きではなく、意味の理解こそが学力
- ▶ 現実の世界と数理的処理の間の「変換」過程の重視

現実世界

問題状況

解決に対する
現実的評価

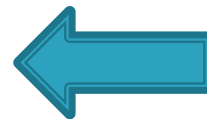


数理的处理

数理的表现



数理的解決



トマトの授業

- ▶ 2個入りと4個入りのトマト、どっちがお買い得か？
「4個入りの方が、1個あたりの値段が安いからお買い得」
- ▶ さらに4個入りのブランド・トマト、9個入りのミニトマト
「高いけどリコピンが1.5倍だから栄養ではかえってお得」
「ミニトマトは1個あたりが安いけど、物足りないからダメ」
「でも、お弁当にはミニトマトが便利だからお買い得」
「うちはお母さんと2人家族だから、4個だと余っちゃう。
うちとしては2個パックがむしろお買い得かも！」
- ▶ 数理の手続きき→数理の意味→数理のよさ・限界
- ▶ 「答えが出たところから算数の授業が始まる」

「科学する」理科

- ▶ オーセンティックな学習は「生活化」ではない
- ▶ 学習活動が展開される状況を「本物」にする
- ▶ 実験・観察のミスや失敗をどう扱うか
- ▶ 「本当はこうなります」は反科学的
- ▶ 「みなさんのデータがこうなんだから、この2つには何の関係もないということですね」
- ▶ その教科の「見方・考え方」を徹底する：教師が身体で示す
- ▶ 予定していた指導事項の消化は二の次と考える
- ▶ 一生涯残り市民生活を支えるのは「科学する」姿勢と能力
- ▶ 「科学する」姿勢と能力が身に付けば、長期的には内容も十分に消化できる

主体的・対話的で深い学びによる資質・能力育成で大切にしたい3つの「学習」と「知識」に関する事実

1)すべての子供は生まれながらにして有能な学び手である

→①有意味学習(Meaningful Learning)

2)知識は社会的に構成される

:社会構成主義(Social Constructionism)

→②「対話的な学び」は形態・活動ではなく「知識観」の転換

3)学びは状況に埋め込まれている(貼り付いている)

:状況的学習論(Situated Learning)

→③オーセンティックな学習(Authentic Learning)

④明示的な指導(Explicit Instruction)

明示的な指導：お道具箱の整理

- ▶ 「いろんなことをたくさん学んだ」で終わっていない？
- ▶ 様々に異なる状況・文脈で学んだことを時々整理してやると、子供の中で「道具化」して、先々自在に使えるようになる
- ▶ 構造や枠組みをしっかり教える欧米の教育
- ▶ 先に教えても、後で整理してもいい：2つのアプローチがある
- ▶ 説明文読解で使っている戦略はいくつある？
- ▶ 整理し、名前を付け、繰り返し使う
- ▶ さらに、学びが深いものになっていく＝熟達化が進むと起こること・・・

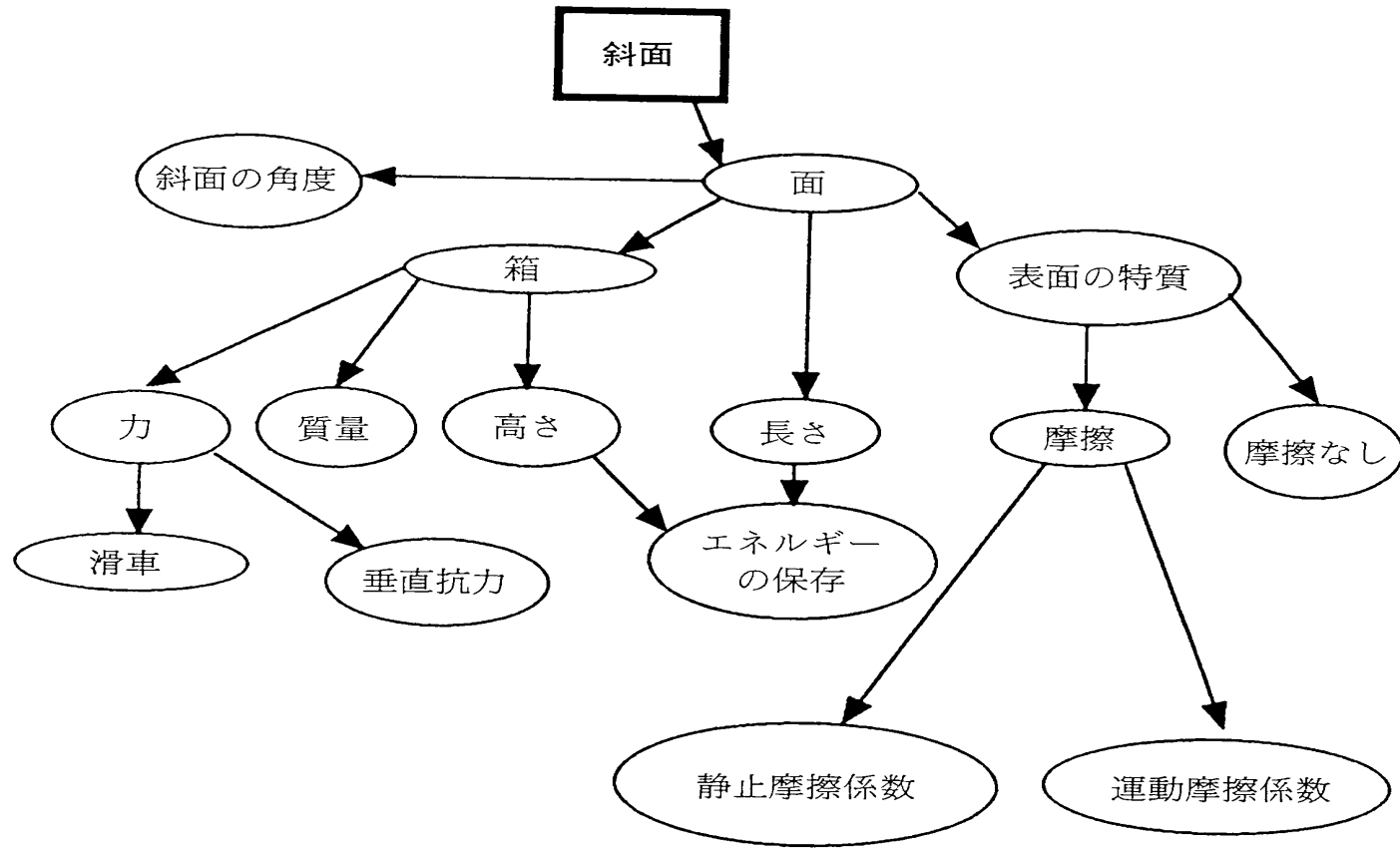


図1 初心者のスキーマ(知識構造)

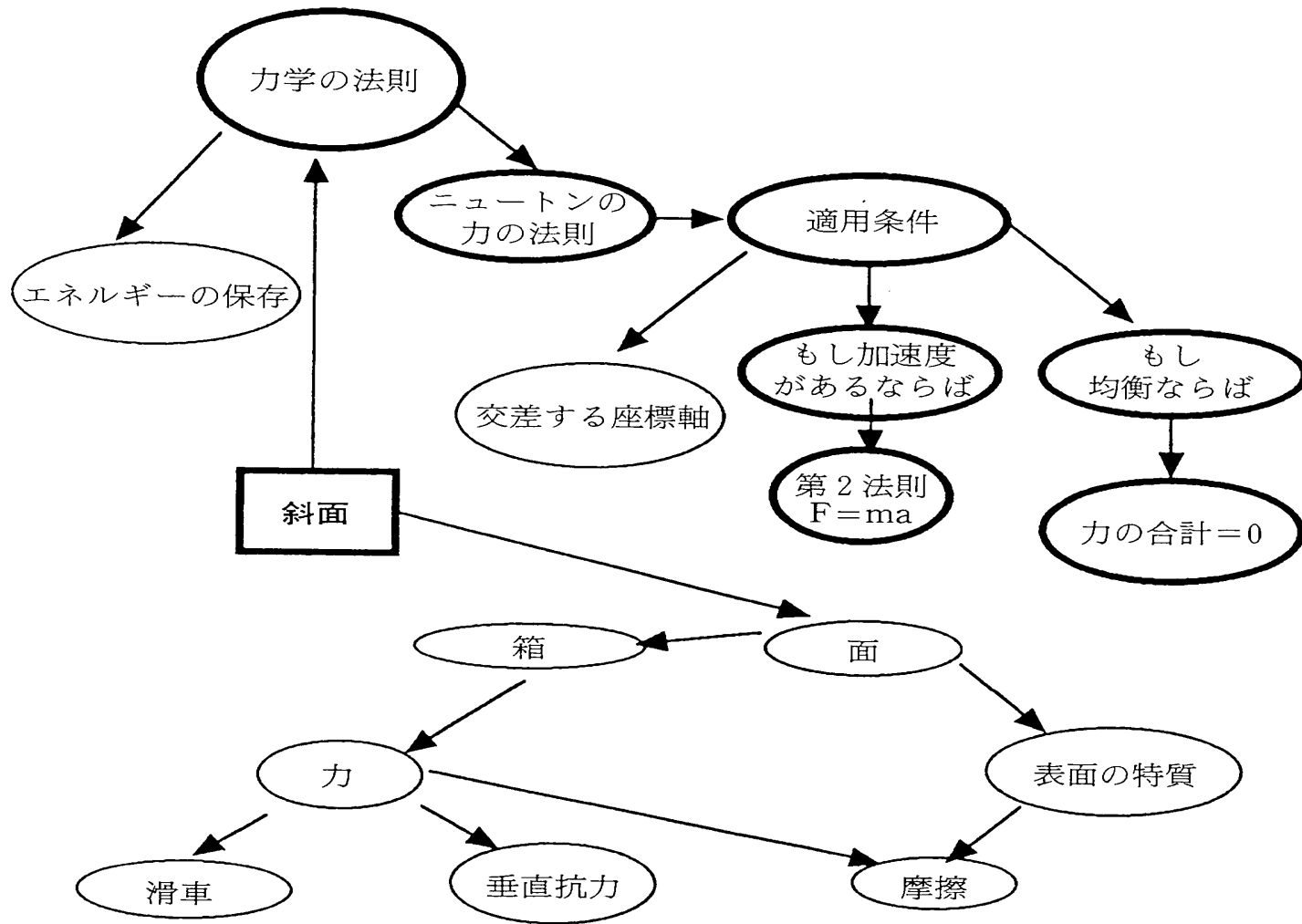


図2 熟達者のスキーマ(知識構造)

各教科等の本質に沿った知識の構造化

- ▶ 初心者と熟達者の比較: 知識の量は変わらなくても、知識の質(相互の関連づき方＝構造化の仕方)が異なる
- ▶ その領域ならではの「本質」に合致するように構造化されていく＝熟達化
- ▶ さらに深い学び＝各教科等の「本質」を大切にした学び

各教科等の特質に応じた「見方・考え方」

- ▶ 「見方・考え方」＝その教科等の本質
- ▶ 各教科等には「対象」と「方法」がある
- ▶ cf. 理科ではなぜ「輪廻転生」は扱わないか？
- ▶ その教科等ならではの認識・表現の「方法」
＝対象へのアプローチ
- ▶ 多くは、対象適合的な「方法」：その思考や表現の方法を採ることによって、対象について多くの意味あることを知る・成し遂げることができる
- ▶ ちなみに、英訳は a discipline-based epistemological approach
- ▶ 「見方・考え方」を「働かせる」→「鍛える」という独特な表現の意味
- ▶ 「見方・考え方」も、すでに子供はその萌芽を持っている

大造じいさんとカルガモ

- ▶ 「大造じいさんとガン」を生物学的に考察した子供
- ▶ ガンは草食性で、タニシは食べない
- ▶ ハヤブサは最大翼長120cmで、1.8kg以下の獲物を捕獲する
- ▶ ガンは最大翼長165cm、体重2kg以上にも達する
- ▶ ガンは、ハヤブサの餌としては大きすぎる
- ▶ ガンと似た水鳥でタニシを食べるという条件には雑食性のカモが該当
- ▶ ハヤブサが襲う可能性のある小型のカモというと、カルガモ！
- ▶ 「大造じいさんとガンで、一番読者の心に残るのは、ハヤブサとガン(残雪)の戦う場面でしょう。しかし、ハヤブサとガンが大きさに戦うわけがなく、きっと、大造じいさんはカルガモをガンと間違えたのでしょう」
- ▶ 担任:「よく調べましたね。〇〇くんらしい学びのつくり方です」

生物学的に言えばおかしい点もあるが、 文学的に読むとかなりおもしろい

- ▶ 「椋鳩十の書く話は生物学的に言えばおかしい点もあるが、文学的に読むと、かなりおもしろいです。どうしておもしろいかというと、椋鳩十はすぐれた文章力を持っているからです。椋鳩十の話はいきいきとしていて、命の輝きを感じられます。読者をぐいぐいと話へ引き込んでいく。僕もそんな文章が書きたいと思い、大造じいさんとガンを読んでもみると、面白いことに気が付きました。椋鳩十は、セリフに印象的な言葉をたくさん入れているのです。これは『片耳の大鹿』でもそうです。(中略) 明らかに椋鳩十の文章は他の文章と違います。椋鳩十と同じく動物ばかり書いているシートンとも違います。終わり方も印象的です。椋鳩十はセリフの用い方が特殊で、その特殊なところがいいんです」

「各教科等の特性に応じた」とは言うものの・・・

- ▶ 各教科等を超えるものもある
- ▶ cf. 図画工作科の造形あそび:レヴィ＝ ストロースの「野生の思考」(ブリコラージュ)
- ▶ 国語科・音楽科などでも同様の方法が使われている
- ▶ 国語科では、算数科や理科に近い方法と、「野生の思考」的な方法の両方を使っている:言葉を対象とする教科の特性
- ▶ 国語科:物語、説明文、韻文(詩・短歌・俳句等)の少なくとも大いに異なる3つの方法を言葉に対して使っている?
- ▶ 「見方・考え方」≡「方法」「対象に対するアプローチ」の視点で、改めて各教科等の内容を整理してみたい

どの教科等でも使っている方法もある・・

- ▶ 思考ツール、思考スキル等と言われる方法の多くは、どの教科等でも使っているし有効
- ▶ cf. 「比較」という方法を使わない学問はない
- ▶ 「どの教科で指導する？」と役割分担的に考えない
- ▶ 同じ「比較」「分類」「関連づけ」でも、各教科等の特質によって、その表れや実施上のポイントは異なってくる
- ▶ その教科ならではの「比較」「分類」の特徴をしっかりと押さえて指導し、なぜそうするのか、どんないいことがあるのかを、教科等横断的に子供が体得できるようにしたい
- ▶ 「教科等横断的な資質・能力」という考え方

教科等横断的な資質・能力（総則第2の2）

- ▶ (1) **学習の基盤となる資質・能力**：各学校においては、児童の発達の段階を考慮し、言語能力、情報活用能力（情報モラルを含む。）、問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質・能力を育成していくことができるよう、各教科等の特質を生かしつつ、**教科等横断的な視点から**教育課程の編成を図るものとする。
- ▶ (2) **現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力**：各学校においては、児童や学校及び地域の実態及び児童の発達の段階を考慮し、豊かな人生の実現や災害等を乗り越えて次代の社会を形成することに向けた現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力を、**教科等横断的な視点**で育成していくことができるよう、各学校の特色を生かした教育課程の編成を図るものとする。

カリキュラム・マネジメントの充実(総則第1の4)

- ▶ 4 各学校においては、児童や学校及び地域の実態を適切に把握し、教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと、教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと、教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくことなどを通して、教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくこと(以下「カリキュラム・マネジメント」という。)に努めるものとする。
- ▶ カリマネの3つの要素の第1番目

2つの「教科等横断的」

- ▶ 2つの「教科等横断的」
 - ①「内容」の教科等横断的な指導＝合科的・関連的な指導
 - ②思考や表現の方法を教科等横断的に見ていく
- ▶ 「言語活動の充実」として、最初に打ち出された考え方
- ▶ cf. 「議論」はいくつある？
- ▶ 理科の議論、社会科の議論、図工科の議論
- ▶ 教科等の特質に応じた「議論」の様相を明らかにする必要性
- ▶ さらに、それらを教科等横断的・俯瞰的に見ていくと・・・
- ▶ 最終的には、すべての教科等の「議論」を子供が俯瞰的に統合し、「道具化」して自在に使いこなせるようにしたい
- ▶ 「教科等横断的」だからこそ、各教科等の本質が重要

カリキュラム・オーバーロードという難問

- ▶ 今回「内容」の削減はなかった・・・「学力低下」批判への懸念
- ▶ 「内容」も「時数」も削減せず、「資質・能力」育成へと学力論を拡張し、さらに指導内容も増やした(外国語、プログラミング等)ので、カリキュラムが大幅に過積載(カリキュラム・オーバーロード)になっている
- ▶ さらに、STEAM(Science Technology Engineering Art and Mathematics)教育への対応が求められる・・・
- ▶ 「資質・能力」や「見方・考え方」が身に付けば、「内容」の習得速度が飛躍的に上がるので、原理的には何とかなる・・・奈良の学習法の実践

コンピテンシー・ベースで発想するカリキュラム研究

- ▶ 「内容」を通して「資質・能力」を育成する
- ▶ 「資質・能力」が身に付き、自在に駆使できれば、「内容」に関わる細かいことは、忘れてもいい！
- ▶ 大学入試も大きく変わっていく・・・
- ▶ 「内容」の位置付け
 - ①「習得」それ自体が内在的に価値がある
 - ②「資質・能力」育成に必要な十分なイグザンプル
- ▶ 資質・能力育成を考えると Less is more が一般的
- ▶ 増殖する「〇〇教育」を「資質・能力」で整理・統合できる？
- ▶ 将来的には、「内容」の削減が課題・・・削減原理の確立
- ▶ 原理もなく減らすと、「概念」が形成されず「学力低下」に
- ▶ コンピテンシー・ベースで各教科等の内容と構造を抜本的に見直す理論的・実践的研究を！