

高等学校における主体的・対話的で深い学びの実現に関する基礎的検討 —科目「体育」の授業改善へ向けて—

清水 将*

(2018年2月14日受理)

Sho SHIMIZU

A Basic Study on the Realization of Deep Active Learning in High School:
For improving lessons in physical education

I はじめに

わが国は、政治、経済、社会、文化をはじめとした構造的変化に直面しているといわれ、将来の予測が困難な時代を迎えつつある。現在の小学生は、大学卒業時には今は存在していない職業に就くであろうという予測がなされ、現在ある仕事の半数近くが人間の手から機械へと変わり、自動化されるといわれている。人工知能のディープラーニングによる急速な進化は、人間の精度をこえるパフォーマンスを示すようになり、人の仕事のあり方を問うようになりつつある。このような変化する社会に対応できる能力を持った人材の育成や学術研究の発展が高等教育に期待されるようになってきた。このような背景のもと、未来の社会を生き抜く力を身に付けるために、大学教育に対しても質的転換が求められ、平成24年8月28日の中教審答申「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～」では、課題解決型の能動的学習(アクティブ・ラーニング)という言葉で、学士課程教育の改善方法が示された。この答申の中では、生涯にわたって学びつづける力、主体的に考える力を持った人材は、受動的な教育の場で

は育成することができないとされ、「従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだして能動的学修(アクティブ・ラーニング)への転換が必要である」と述べられている。

また、平成26年12月22日の中教審答申「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」では、高校においても「課題の発見と解決に向けた主体的・協働的な学習・指導方法であるアクティブ・ラーニングへの飛躍的充実を図る」ことが述べられた。高大接続という観点だけでなく、わが国が直面する課題であるインターネットの普及による情報化社会や少子高齢化に伴う労働力の減少に対する海外からの労働者や世界中で問題となりつつある移民や難民の問題、持続可能な社会への課題等、高等教育だけでなく、初等・中等教育においても正解のない問題への答えを導き出す資質・能力を育成することが求められているのである。このような背景のもとで、学習指導要領においても育成を目指す資質・能力の3つの柱として、生きて働く知識・技能の習得、未

*岩手大学教育学部

知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力等の育成、学びを人生や社会において生かそうとする学びに向かう力・人間性の涵養が示された。これらの資質・能力を育むためには、先生の話聞いて理解するだけの一方的な授業ではなく、生徒による議論や教え合い、プレゼンテーションなどを活用したラーニングアウトカムを重視した能動的な授業の方法が求められるようになってきており、どのように学ぶかという観点から、主体的・対話的で深い学び（「アクティブ・ラーニング」）の学習過程の改善が求められている。現在では、アクティブという言葉が教育現場では活動的と捉えられ、身体を動かしながら学ぶ学習とされたり、特定の学習方法を指すものとする誤解が生じたことにより、平成29年3月に告示された学習指導要領においては、アクティブ・ラーニングではなく、知識の理解の質を高め資質・能力を育む「主体的・対話的で深い学び」という言葉でどのように学ぶかが捉えられるようになった。しかし、小学校・中学校に比較して高校では、通常の授業の中に主体的・対話的で深い学び（いわゆるアクティブ・ラーニング）の要素をどのように取り入れればいいのかを模索している状況である。本稿では、主体的・対話的で深い学びという概念を整理して、高等学校の教科保健体育の科目「体育」を対象として資質・能力を育成する授業のあり方を検討し、授業改善に役立つ知見を得ることを目的とする。

2. 主体的・協働的な学びから主体的・対話的で深い学びへ

アクティブ・ラーニングは当初「主体的・協働的な学び」として考えられていたが、現在では、「主体的・対話的で深い学び」として捉えられるようになった。協働的が対話的という言葉に置き換わったが、同様の概念は日本語においても共同、協同、協働などがあり、訳語においても cooperation や collaboration などがあてられている。協働は、比較的最近の概念であるため、そのニュアンスや意味するところは定まったものがあるわけではない。田村（2016）によれば、協働には異

なる力を合わせるイメージがあるのに対して、対話には言語による双方向的なコミュニケーションが存在し、学習のイメージに近いといわれている。対話は、児童・生徒によるペアやトリオの話合いを指すだけでなく、中教審の議論の中で「子供同士の協働、教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を等を通じ、自らの考えを広げ、深める」ものとされ、教科書をはじめとした既知の内容に学ぶことも含めた時間的な広がりが増えられている。加えて、社会に開かれた教育課程では、空間的にも広げて、あらゆる人に学ぶことが期待されている。すなわち、対話的な学びが求められるのは、双方向的に学ぶことによって時間的・空間的に学びを広げて、主体的に学ぶことや組織学習による個では達成できない知を得ることができるからだといえよう。

一方で深い学びとは、平成27年8月26日の教育課程企画特別部会における論点整理において、「習得・活用・探究という学習プロセスの中で、問題発見・解決を念頭に置いた深い学びの過程が実現できているかどうか」とあるとおり、新しい知識や技能の習得、習得した知識や技能を活用した問題解決に向けた探究活動において、教師が教える場面と児童・生徒に思考・判断・表現させる場面を計画的に指導していくことを前提として、実現される学びであると捉えることができる。深い学びとは、松下（2017）によれば、知識とスキルを結びつけることで他の状況でも活用できるようにすることであり、「学校を卒業した後生きていく支えになる力を、学校でどうやって育成するかという観点から『深い学び』は国際的にも注目」されているといわれている。松下（2015）によれば、深い学びは、「深い学習」、「深い理解」、「深い関与」の3つに整理される。深い学習とは、知識の再生産に終わるような浅いアプローチではなく、知識を経験と結びつける自分で理解するようなアプローチであるという。深い理解とは、事実的知識や個別のスキルではなく、転移可能な概念や複雑なプロセスにまで深められることによって、より高次の原理と一般化に至るとされている。永続

的理解とは、具体的な学習内容を忘れた後でも残る理解であり、児童・生徒に期待される深い理解である。深い関与とは、時間を忘れて没頭するような状態を指す。また、深い学びは必ずしも外的な活動ばかりではなく、内的にも高まる必要があることが指摘されている。

新学習指導要領は、コンテンツベースではなくコンピテンシーベースであるといわれ、これまでの「何を学ぶか」だけではなく、「何ができるようになるか」が問われるようになった。来たるべきこれからの社会では、正解を効率よく処理するような能力ではなく、自ら問いを立て、他人と協調しながら最適解や納得解を探す能力が求められると考えられる。このような能力を育成するには、内容だけでなく、その方法も見直すことが必要とされているからである。このような背景のもと、「どのように学ぶか」という問いに対して、「主体的・対話的で深い学び」が示されたのである。深い学びに至るには、知識と技能を結びつけることによって永続的な理解につなげていくことが大切であることは既に述べたが、田村（2017）によれば、身につけた知識・技能は、場面や状況に応じて選んだり、組み合わせて活用することが思考力・判断力・表現力と考えることができるという。深い学びを実現させるためには、身につけた知識・技能を発揮する学びの過程が準備されることが必要だということになる。むしろ、主体的・対話的で深い学びとは、方法論の話ではなく、これまでの知識習得をゴールとする教育観を活用・探求型の学びへと転換していく教育そのものの改革論とも考えられる。当然ながら授業は、知識・技能を活用し、表現するものへ変わっていく必要がある、そのためには、アウトカムをどのように評価すればよいのかが問われるようになることも想像に難くない。知識の暗記と再生ではない生徒の深い学びを適切に評価する方法の改善も求められているのである。

深い学びを評価の点から考えていくとすれば、生徒にどのような力を身につけさせるかを明確にして、教育課程、年間計画、単元計画、授業を考

えて行くことが重要となり、これらがカリキュラムマネジメントにつながることになる。目標の実現のためにどのような活動が必要となるかをデザインし、客観テストでは測れない学びを評価する方法を開発していくことが主体的・対話的で深い学びの実現につながっていくと考えられる。

3. 求められる新しい能力

学習指導要領の改訂に向けた議論においてアクティブ・ラーニングが取り上げられたことは、「どのように学ぶか」も重視する方向性の表れと考えることができる。現行学習指導要領における「言語活動の充実」がアクティブ・ラーニングを経て、主体的・対話的で深い学びへと進化したのである。アクティブ・ラーニングといわれる学び方は、小中学校では既に取り組みされてきたが、高校ではあまり浸透しなかったといわれているが、高大連携や入試改革とともに一体的に教育を変革し、次世代を生きる生徒を育てていこうとすることが目指されている。知識基盤社会といわれるこれからの社会で知識をもとに現実の世界をよりよく生きる資質・能力を育成するためには、高校教育においても、正解のない問題から納得解や最適解を導き出す経験をするのが大切だと考えられている。そのためには、教科でも真正の学習（authentic learning）を経験させて、社会とのつながりを実感しながら学ばせることが必要である。例えば、球技においてゲームに参加させなければ、必要とされる知識や技能を身につける目的を理解することはなく、学んだ知識や技能を活かすゲームがなければ活用する力も身につかない。将来において出会うであろう経験を授業の中で積まなければ、自ら思考・判断し、最適な解を見いだすことはできない。学んだことを現実と結びつけるような授業の構成が求められているのである。

コンピテンシーは、OECDのPISA調査などに求められたリテラシーを基にした現行学習指導要領の「知識・技能の活用」を発展させ、OECDの「キー・コンピテンシー」を参考に考えられたものである。教育の成果と影響に関する情報への

関心が世界的に高まり、「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が強調されるようになり、OECDのDeSeCoプロジェクト（コンピテンシーの定義と選択：その理論的・概念的基礎）によって2003年に最終報告がなされた。コンピテンシーとは、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されている。キー・コンピテンシーは、社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力（個人と社会との相互関係）、多様な社会グループにおける人間関係形成能力（自己と他者との相互関係）、自律的に行動する能力（個人の自律性と主体性）の3つの枠組みで示され、個人が深く考え、行動することの必要性が示されている。深く考えることには、目前の状況に対して特定の定式や方法を反復継続的に当てはまる力だけではなく、変化に対応する力、経験から学ぶ力、批判的な立場で考え、行動する力が含まれている。

学校教育における知識の活用について改めていくことが資質・能力の形成に結びついていくと考えられている。これまでの正しい答えがあるという教育観では、教師によって知識が伝達、注入されるものであったが、その場合には生徒は教師の見方にそって背後にある社会を眺めていたに過ぎない。問いを立て、答えのない問題を解決する力を育てるためには、現実の世界に生徒が関わり、解答を見いだすような環境を積極的に設定する必要があり、教師と生徒が授業を創り上げていくことによって学びが実現し、最適解をつくり出す体験となるのである。

石井（2012）によれば、学力・学習の質は、「知っている・できる」、「わかる」、「使える」の3層の構造をなしており、それぞれ必要とされる活動が異なるといわれている。知識の獲得と定着を意味する「知っている・できる」に対して、知識の意味理解と洗練を意味する「わかる」、知識の有意義な使用と創造を意味する「使える」は、より高

次の学習とされており、授業ではこれら高次の学習をすることによって深い学びへ導かれる。また、これらの学習を評価するには、知識の獲得や定着に関しては、客観テストが用いられるのに対して、知識の意味理解と洗練、知識の有意義な使用と創造には表現に基づく評価が用いられる。表現に基づく評価は、広義のパフォーマンス評価である。パフォーマンス評価とは、知識やスキルを応用・統合して使いこなすことを求め、思考する必然性のある課題を提示し、それに対して生み出されるパフォーマンス（レポートや論文、プレゼンテーション、作品、実技などのできばえ）を質的に評価する方法とされている。

4. 科目「体育」の授業改善

高校の授業は、社会につながる最終段階として生涯スポーツを実践する能力を身につけることがその大きな目的となっている。現行の学習指導要領においても、高校の科目「体育」の目標は、豊かなスポーツライフの実現であり、そのためには、社会におけるスポーツの実践を意図した授業づくりが行われる必要がある。岩田（1997）によれば、かつて体育においては、学習指導要領に示された学習内容を教材と捉えていた時期があり、素材と教材の区別は教材づくりの発展に貢献してきた。体育の場合には、教育内容の教材化と素材の教材化があり、教材そのものの開発だけでなく、階層的な教材の配列や単元構成なども授業改善の課題の1つになっている。

体育授業の特性として、高田典衛（1979）によって明らかにされたよい体育授業の4条件がある。高田によって提唱されたのは、動く楽しさ、できる楽しさ、わかる楽しさ、集う楽しさのそろった授業である。体育の授業においては、できることがその中心であるが、運動量の確保のための教師による授業マネジメントのうまさや集団で学ぶことによる楽しさを味わう学び方の指導の重要性もあり、よい授業が生徒にとって受け入れられ、なおかつ目標達成できている授業であることが基本的方向性である。

科目「体育」において主体的・対話的で深い学びを実現するためには、岡野（2017）によれば、佐藤（1995）が提示した「対話的学びの三位一体論」である対象との対話、自分との対話、自己との対話がまさに対話的学びと合致しているといわれている。教授・学習を構造とした旧来の授業から、学びの構造をつくるのが体育授業の課題であろう。体育授業の構造を教師が技術を教えることだけと捉えれば、教え込みの授業となり、多様性を保障した学びとなることはできない。

現代社会が多様性を認める社会に移行していくとすれば、文化や思想、宗教、習慣などというまでもなく、異性、異能力、異程度を含めた多様な人々と一緒に生活することになり、そのような多様な人々と適応していく能力が求められることになる。排他的な集団になるのではなく、どのような人とでも一緒にスポーツを楽しむことができるようにすることが授業の目的であり、深い学びの実現ということになる。高校における体育授業において男女別習が伝統的に行われてきたことを考えれば、共生の視点からも男女共習による実施が望まれており、その授業の方法論は技能面だけでなく、主体的・対話的で深い学びの実現の点からも求められている。

高校の科目「体育」に求められるのは、必ずしも競技種目を学ぶことではなく、生涯スポーツを実践するための基礎的な力であり、技能の有無を問わずに実践する力と考えられ、競技を経験させることが優先される必要はない。生涯スポーツを実践するにあたって、参加する競技者に応じたルールをつくる思考力・判断力・表現力や合意形成していく態度を身につけさせることが重要と考えられる。体育授業の経験は、いわば生活的な学びであり、その中で非認知的能力の醸成も期待されている。

科目「体育」には、身につけるべき学力があり、それらは学習指導要領において各観点で示されている。体育の学力は、知識・技能、思考力・判断力・表現力、主体的に学習する態度から構成され、これらをバランスよく育成することが求められてい

る。体育の授業では技能がその中心であることが否定されるものではないが、体育における見方・考え方を生かした思考力・判断力・表現力を育成する授業のあり方については、新学習指導要領における中心的課題となっており、思考力・判断力・表現力に焦点化した授業モデルを創ることも課題である。また、体育の特性のひとつでもある態度をどのように形成し、技能、思考力・判断力・表現力、態度の知識をモデルとして示すことも求められている。当然ながらこれらの観点について目標に準拠した評価を実施することも大きな課題である。現行の指導要録においては、観点別学習状況の評価を記録する欄がないため、高等学校においては観点別評価の導入がなされていないことも見受けられるが、新学習指導要領においては3つの資質・能力を育成するためには、評価においても充実を図る必要がある。これらの指導と評価の一体化は、とりもなおさず単元の構成へつながっており、カリキュラムマネジメントとして、年間計画や単元計画を学校行事や他教科との関連を図りながら、常に改善することが重要とされている。授業は、1時間で教えるものではなく、単元計画においても指導内容の明確化・焦点化を行い、工夫を重ねなければならない。

アクティブ・ラーニングのひとつの形態であるプロジェクトベースドラーニングとは、複雑な課題に対して生徒が問題解決や意思決定を行い、実際に制作したり、その解決策をプレゼンテーションし、そのようなプロジェクトに従事することによって学ぶ学習形態を指すといわれている。プロジェクト学習に期待されているのは、問題解決に向けて知識を統合し、プロジェクトチーム内での相互の活動の中で、他者から学ぶ思考を身につけたり、学習プロセスへ主体的・能動的に関わりとする態度を養うことである。高校においても、高大連携を見据えながら、総合的な学習の時間と連携し、科目「体育」においても、実社会に結びつけて課題解決を図ることが、主体的・対話的で深い学びにつながると考えられる。

対話的な学びの中心となる他者とのコミュニ

ケーションについては、これまでも言語活動の充実という点からその重要性が指摘されてきたが、話し合い活動が設定されるのに対して、その学び方は充分に取り扱われてきたとは言い難い。話し合い活動においては、生徒同士の中での一方的な伝達となっている場合も少なくない。できる生徒からできない生徒へという学習ではなく、それぞれ異なる技能の協調的な学びが行われるためには、できない生徒からボトムアップしていくタイプの学びも重要とされる。一方で代表的な協調学習とされるジグソー学習は、一般的には知識構成型ジグソー法として用いられており、ジグソー法の仕組みを利用して知識を構成し、理解を深めることを目的としている。体育の学習においてもジグソー法は用いられるが、要素主義では運動は必ずしも完成しないことから、常に有効な学習法とはいえない。しかし、ジグソー法の基本原理であるペアやトリオ、グループ活動の活性化やコミュニケーション力を高めていくという点からは有効であり、その目的を踏まえた授業の方略として用いることが重要と考えられる。

5. まとめと課題

これまでの学校教育では、各教科に固有な知識や技能である内容を習得することが最優先されてきたが、習得した知識・技能を活用して問題を解決していくことの方が重要と考えられるようになってきている。学校教育が身に付けさせたいと考える資質・能力は、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)、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)、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)の3つの柱に整理され、これらの資質・能力を育成するためには、どのように学ぶかが問われるようになり、その中で主体的・対話的で深い学びが求められるようになったのである。高校の科目「体育」においては、その授業

を体育の学力形成を基本として新たな視点である共生を踏まえた授業のあり方が望まれ、その実現を測るための評価方法の開発により、何ができるようになったかを実社会との関連で示していくことが課題とされていると考えられる。

これらの思考力・判断力・表現力などの認知スキルだけでなく、客観的なテストでは把握することが困難な非認知的スキルと言われるような日常生活で常識として大切にされるようなスキルを高めるために科目「体育」がどのような貢献をすることが可能であるのかについては、今後の課題として考えていきたい。

引用・参考文献

- 中央教育審議会答申(2012) 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～(平成24.8.28) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm (2018.2.14参照)
- 中央教育審議会答申(2014) 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(中教審第177号、平成26.12.22) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1354191.htm (2018.2.14参照)
- 岩田靖(1997) 教材づくり論の展開. 竹田清彦他編: 体育科教育学の探究. 大修館書店, pp.242-253.
- 教育課程企画特別部会(2015) 教育課程企画特別部会における論点整理について(報告)(平成27.8.26) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm (2018.2.14参照)
- 松下佳代(2015) 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.
- 松下佳代(2017) 「資質・能力」の総合的な育成をめざして「深い学び」に着目した教育改善を.

- Kawaijuku Guideline 2017.11. 河合塾, pp.28-31.
- 岡野昇 (2017) 「主体的・対話的で深い学び」を体育で実現するために. 体育科教育65(4), pp.38-41.
- 佐藤学 (1995) 学びの対話的实践. 佐伯胖他編: 学びへの誘い. 東京大学出版会, pp.49-91.
- 高田典衛 (1974) 体育授業の方法. 杏林新書.
- 田村学 (2016) 「対話的な学び」とは何か?. 教職研修2016(9). 教育開発研究所, pp.20-21.
- 田村学 (2017) 「深さ」を実現するためのキーワードは“つながる” 授業改善に加えて、「深い学び」を評価する教師力がポイントになる. Kawaijuku Guideline 2017.11. 河合塾, pp.32-34.

<付記>

本稿は、平成29年度岩手大学研究力強化支援経費による研究成果の一部である。