

## 〈特別寄稿〉

# 中学校における深い学びの在り方と これからの授業改善の方向



早稲田大学教職大学院  
教授 田中 博之

3年近く続いたコロナ禍もようやく落ち着き始め、学校での教育活動が平常に戻ってきた。新しい学習指導要領が目指している授業改善の指針である「主体的・対話的で深い学び」の実現が、ようやく各学校での実践研究のテーマになっている。

休校や学年閉鎖がある中での「教科書を終えるための一斉指導」や「感染予防のための対話活動の制約」「理由や根拠を粘り強く考えない浅い学び」から脱却して、新しい学習指導要領の改訂の趣旨を生かした取組の創意工夫が今こそ求められている。

その意味で、2023年度は実質的に「新学習指導要領元年」といいよい。研究指定校などでは、すでに「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実」という新しいテーマに移行しつつあるが、「主体的・対話的で深い学び」の深い解釈に基づく授業実践の在り方を改めて考えることも大切なのではないだろうか。そのための具体的な授業づくりの方向性を検討してみたい。

## 1 「深い学び」の定義をとらえ直す

まず、「深い学び」とは何なのか、その定義を中央教育審議会答申という原点に戻って今一度確認しておきたい。

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。教員はこの中で、教える場面と、子供たちに思考・判断・表現させる場面を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。

(中央教育審議会答申、2016、pp.50)

ここで大切にされているのは、次の5点である。

- ① 習得・活用・探究という学びの過程で、「深い学び」を実現すること
- ② 児童生徒が「見方・考え方」を働かせること
- ③ 4つの学びのタイプ（知識の関連付け、考えの形成、問題の発見と解決、創造）を行うこと
- ④ 資質・能力の三つの柱を活用・発揮して思考すること
- ⑤ 教える場面と思考・判断・表現させる場面を関連させて指導すること

この中で、①については「学びの深さ」によって生徒たちの学習の姿を、基礎・基本の学びから生徒主体の課題解決的な学習までのバランスを大切にしている点で評価できる。④と⑤についても、多様な資質・能力のバランスの取れた育成、そして、意図的・計画的な指導と主体的な学習のバランスの取れた授業デザインと教育的配慮の在り方を示したものとして大切な視点である。

しかし、新しく提案された「見方・考え方」については、文部科学省から教科・領域別の具体的な教え方や学び方が示されていないことや、答申の別紙1で示された「見方・考え方」のイメージの例示があまりにも抽象的で、小学生や中学生の発達段階を無視したものであることから、いまだにほとんどの学校や教育委員会では納得感のある理解も授業の工夫もほとんどなされていないという現状である。

さらに、③についても、これらの4つのタイプの学習活動は一見すると「深い学び」として捉えられそうであるが、よく考えるとそれぞれ浅い思いつきレベルでも取り組むことができるものであることから、これだけで「深い学び」を保障することはできない。

つまり、新しい学習指導要領が提案する「深い学び」は、政策的なスローガンとしては成立しているが、実際の学校の授業場面では、「これが本当に深い学びだ！」と納得できる形では具体化されていないのである。このままでは、改訂の趣旨が絵に描いた餅になってしまう。

## 2 アクティブ・ラーニングの5つの誤解を解く

2016年末の中央教育審議会答申が出るまでの過程では、周知の通り、現在の「主体的・対話的で深い学び」ではなく、「アクティブ・ラーニング」というアメリカの大学の授業改善の用語が使われていた。しかし、最終答申では、「アクティブ・ラーニング」がなくなり、改訂の柱に「深い学び」を入れた。そうした判断をした理由の一つは、「アクティブ・ラーニング」をめぐる誤解を解きたいという意図があったと推測される。

中央教育審議会答申が出るまでの間に、アクティブ・ラーニングの特徴について次のような5つの誤解があった。

- ・ 講義式授業以外のすべての学習方法はなんでもアクティブ・ラーニングである
- ・ アクティブ・ラーニングを実施する利点は、生徒が寝なくなることである
- ・ アクティブ・ラーニングの特徴は、子どもたちが教室中を歩き回ることである
- ・ アクティブ・ラーニングのねらいは、受験問題集を解いて進学実績をあげることである。
- ・ アクティブ・ラーニングとは、対話型を入れた授業のことである。

このような5つの特徴は、どれも中央教育審議会答申や新学習指導要領には書かれていないが、教育学関連の複数の識者が、公にされた論考の中で強く主張していたものである。「アクティブ」と「ラーニング」の間の中黒点のあるなしを問わず、この5つの特徴をもつ学習を実施してしまうと、「浅い学び」になることを危惧したと考えられる。

### 3 「見方・考え方」をめぐる疑問点を整理する

「主体的・対話的で深い学び」という3つの学びの姿の中で、「主体的な学び」と「対話的な学び」はかなりよく理解できるが、「深い学び」については、なかなか具体的な授業や指導場面・学習場面のイメージをもちにくいという評価が、前節で述べたようにほぼ学校や教育委員会のレベルでは定着しているといえるだろう。

そのわかりにくさには、文部科学省による「深い学び」の定義の中にある用語と関わって、次のような3つのタイプがある。

1つめは、「見方・考え方」とは何だろうか、という疑問である。これまで、算数・数学科ではこの用語をすでに使っていたが、他教科等ではわかりにくさがぬぐえない。これは、各教科の特質をふまえた理解の仕方や認識の仕方を示しているため、高度すぎて理解しにくいだけでなく、文部科学省から具体的な定義や参考例が出ていないのでわかりにくいのである。

2つめは、「見方・考え方」を働かせる場面である、「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」は、これだけで学びの深さが保障されるわけではないことである。

さらに、3つめとして、「『見方・考え方』を働かせながら」という表現が入っているが、「働かせる」ためには、すでに生徒たちが「習得・定着」していることが前提である。しかし、「見方・考え方」は小学生や中学生にとってはとても高度な認識レベルの思考操作であるため、実際の授業場面では、生徒にとってそれを主体的・対話的に「働かせる」ことはできないのではないかという疑問が生まれてくる。

こうした3つの疑問は、全国で筆者が訪問したどの学校や教育委員会の指導主事からも聞かれている。これは、何とかしなければ学習指導要領の改訂の趣旨が生かされないまま終わってしまう。

### 4 「深い学びの技法」を提案する

そこで筆者は、以上の疑問や問題点を解決するべく、フィンランドで提唱されている「学び方を学ぶ (Learning how to learn)」という考え方を参考にして、授業中に生徒が実際に学んで活用できる「深い学びの技法」を15個提案し、具体的な授業事例とともに詳しく解説している (田中、2017)。

具体的には、「深い学びの技法」とは、学んだ知識を活用して課題や目標を設定する、視点・

観点・論点を設定して思考や表現をする、複数の資料や観察結果の比較から結論を導く、視点の転換や逆思考をして考える、学んだ知識や技能を活用して思考や表現をする、友だちと練り合いや練り上げをする、原因や因果関係、関連性を探る、理由や根拠を示して論理的に説明する、既製の資料や作品を批判的に吟味検討する、学んだことを生かして次の新しい課題を作る、などである。

言葉づかいはやや難しいが、各教科・領域で学期に一つの重点単元を設定し、その中で「深い学びの技法」を3つから4つ選んで組み合わせて実施することを提案したい。こうした深い学びの技法を活用した深い学びが生まれるような授業づくりをめざして校内研究授業を推進して欲しい。

それでは、次にいくつかの「深い学びの技法」を紹介し、その特徴について解説してみたい。

### 技法1 既有知識を活用して思考や表現をする

「深い学び」では、既習の基礎的・基本的な知識・技能を活用して問題解決をしたり、創作表現をしたり、実技実習を行ったりする。既習の知識・技能を活用せずに、0から考えて勘や思いつきで課題を解決するのではない。

どのような知識も先哲たちが先行研究をしっかりとふまえて、それに積み上げる形で新しい研究をして連綿として蓄積してきたものである。したがって、「深い学び」で生徒を研究者に見立てて、知識を再発見したり再構成したりする能動的な活動をさせるときには、ただ結果として教科書に書かれた答えとしての知識を毎回新たに教えて覚えさせるのではなく、生徒が既存の知識・技能を活用してできる限り自分たちで規則性や法則、原因や因果関係を発見させることが望ましい。

### 技法2 複数の資料や実験・観察結果の比較から結論を導く

中央教育審議会答申や新学習指導要領の総則の解説などに、「読解力」がすべての学習の基盤となる資質・能力（教科等横断的な資質・能力）として提唱されるようになったのは、明らかに2000年から始まった、OECDのPISA調査（読解力）で日本の子どもたちの成績がよくなかったからである。

PISA型読解力の特色の一つは、複数の資料や実験・観察結果をもとにそれらを比較して、共通点や相違点、関連性を検討してしっかりとした結論を出すことである。ここで、「複数の」というところがポイントになっていて、21世紀社会では一つの資料を精読して判断を下すだけでなく、複数の資料やデータに基づいて判断をする時代なのである。

そこで授業においては、教科書教材だけを精読するのではなく、関連教材を比べ読みすることで共通点と相違点を深く読み取ることや、既習の資料の内容と新たに実施した実験や観察のデータを比較して結論を導くことなどが考えられる。

### 技法3 友だちと練り合いや練り上げをする

「主体的・対話的で深い学び」の真骨頂ともいえる学習活動は、この技法にあげた「友だちと練り合いや練り上げをする」ことである。たんに初発の感想や考えをもつだけでなく、下書きの文章をそのまま清書するのでもなく、ペアやグループでの対話を通して、考えや作品、パフォーマンスを練り上げていくことが、「深い学び」になる。

練り合いと練り上げによる「深い学び」によってこそ、一人ひとりの学びも協働的な学びも修正と改善を通してよりよいものに生まれ変わる。社会で活躍する専門家、例えば作家や研究者は推敲や校正を通して文章を書き換えるし、スポーツ選手は練習と試合で技を磨く。したがって、中学生も、修正力や改善力を身につけておくことが必要である。

### 技法4 視点の転換や逆思考をして考える

自然現象や社会事象、そして人間の心情などは、複雑で多面性を持つものであることから、その特徴を詳しく知るためには、視点を変えてみたり、異なる方法をいろいろと試してみたり、逆の方向から考えてみるとうまくいくことがある。

例えば、光には粒子という性質と波という性質の両方をあわせもっていることがわかっているし、織田信長の業績は天下統一であるという反面で堺や京都の商人からすると過大な税金を取られ焼き討ちにあうという被支配の歴史でもある。

このように、視点を変えたり逆から見たりすると、思ってもいない真実が明らかになったり、興味深い事実やドラマが浮かび上がってくるものが少なくない。したがって学校教育ではそのために必要な思考の柔軟性や可塑性を育てる「深い学び」が大切になる。

### 技法5 異なる多様な考えを比較して考える

同じ問題を解くときにも、異なる多様な解決方法がある。同じ社会事象を見ても人によって価値観の違いから異なる意見が存在する。それぞれの方法や意見を並列しておくだけでなく、比較思考によってそれぞれのよさや問題点をしっかりと検討し自分の考えた解決方法や意見をより強固なものへと高めていくことが大切である。たとえば、レポートを書く授業では友だちの多様な意見を比較しながら、それぞれの特徴やメリットとデメリットを主体的・対話的に検討して、自分の意見を深めることができる。その際に、ワークシートで意見の違いを対比させるレイアウトの工夫をしたり、観点を明確にして比較検討したり、反対意見に対する反論を用意させたりすることが大切である。

### 技法6 理由や根拠を示して論理的に説明する

「深い学び」では、思いつきでなんとなく考えたことを話すのではなく、理由や根拠を資料やデータを引用しながらわかりやすく説明することが大切である。論理的で科学的な説明をする力を、「深い学び」で育てる資質・能力にしたい。

## 技法7 既製の資料や作品を批判的に吟味検討する

既製の資料や作品の正しさや根拠をそのまま受け取るのではなく、他の資料やデータにあたって批判的に検討することも大切である。

これについてよく行われているのは、いわゆるメディアリテラシーの授業である。新聞の社説やテレビ報道番組、TVコマーシャルや新聞広告を比較して読んだり視聴したりしながら、それぞれの立場や特徴を浮き上がらせ、それについての批評を書いたり、批評的なスピーチをする。メディア時代に生きる私たちが、メディアからの情報を鵜呑みにせず、自分の判断力で正確に深く読み解く力を身につけることが大切になっている。

フィンランドでは、授業で使う資料に意図的な細工をしてわざと誤情報を組み入れておいて、それを指摘させるといった授業があるほどである。

## 技法8 原因や因果関係、関連性を探る

次の「深い学び」の技法は、自然現象や社会事象などの表面的な特徴だけでなく、その原因や因果関係、他の現象や事象との関連性について探ることである。その中でも特に、中学校の社会科は暗記教科になりやすく、社会事象の現象面の背後にある原因や因果関係、他の事象との関連性を生徒が発見する授業がなかなか行われにくい状況がある。

そこで、学習課題には「なぜ？」を取り入れて原因や因果関係を考えさせたり、「どのような関係性があるか探ってみよう」という課題を設定して複数の資料を関連づけて考えさせたりしてみることが大切である。

その際には、原因や因果関係などを考える活動は難しいため、資料を読み解く視点をヒントとして与えたり、資料を比較すると原因が発見できるほどのやさしい資料を選んだりするなどの工夫や配慮が必要になる。そして生徒が発見したことはグループ間で発表して教え合いをうながすようにするわけである。なお必要に応じて最終的には短い講義をして知識の定着を図っても構わないが、ワークシートを工夫することにより生徒同士の教え合いでしっかりと知識を身につける習慣を付けることも大切である。

## 技法9 視点・観点・論点を明確にして思考や表現をする

これは、すべての技法と関連しているが、生徒が思考・判断・表現をするときには、ただ漫然と考えたり対話したりするのではなく、視点・観点・論点を明確にして焦点化した思考や表現をすることが大切である。

このことによって、思考や表現が改善されやすくなり、より「深い学び」が生まれる。生徒が使う視点・観点・論点は、可視化して見やすくするとともに、それを活用した課題解決をうながすことが大切である。

なお、現在では、「深い学びの技法」を20個に増やしている。参考文献にあげた、『アクティブ・

ラーニング「深い学び」実践の手引き』（教育開発研究所、2017年）の書籍の関連ウェブサイトから一覧表のファイルをダウンロードしていただければ幸いです。

以上のような「深い学びの技法」を3つか4つ組み合わせて、授業で生徒に活用してもらうことで、「深い学び」を実現して、生徒に探究的な資質・能力を育てることに繋げていきたい。そのための研究授業を充実していくことを、心から期待したい。

#### **【参考文献】**

田中博之著『フィンランド・メソッドの学力革命』明治図書出版、2008年

田中博之著『学級力が育つワークショップ学習のすすめ』金子書房、2010年

田中博之著『アクティブ・ラーニング「深い学び」実践の手引き』教育開発研究所、2017年

田中博之著『「主体的・対話的で深い学び」学習評価の手引き』教育開発研究所、2020年

田中博之著『高等学校 探究授業の創り方』学事出版、2021年