

「主体的・対話的で深い学び（STF）」の現状と課題（1）  
— 「子供の視点に立つ」という観点でみた総合的な学習と STF —

久我周夫・與久田 巖

The Current Status and Issues of “Proactive, Interactive, and Deep Learning”  
(STF) (1)  
— Comprehensive Study and STF from the “Children’s Perspective” —

Kaneo KUGA, Iwao YOKUDA

Abstract

The Course of Study was recently revised. The conventional style has been to take adults’ perspective, focusing on the acquisition of desirable knowledge and skills by subject area. However, there were proper discussions this time on how to teach the specific skills necessary for developing the innate capacities and abilities of children. The committees for the subjects and other areas based their deliberations of the contents on such a shared understanding. To start with, taking the “children’s perspective” was groundbreaking.

It is often said that “the teacher is the child’s most important and best learning material.” A teacher feels that they want to help the children in their care. Consequently, they are always involved with the children and seek to improve themselves through training. However, no matter how well-developed a system may be, it is the teachers who ultimately implement it. Using the “children’s perspective” has big potential in the Period for Integrated Study. However, the way it is currently implemented in schools is far from optimal. Simply setting up the system and then leaving the rest to the teachers is not taking the “children’s perspective” in a true sense.

This paper re-evaluates the Period for Integrated Study by taking the “children’s perspective” and examines its current state and issues by considering whether the “children’s perspective” is truly being implemented. I also discuss the possibilities and challenges associated with “independent, dialogical, and deep learning.”

Keywords: Proactive, interactive, and deep learning 主体的・対話的で深い学び,  
Period for integrated studys 総合的な学習の時間, Course of study 学習指導要領,  
Competency 「資質・能力」, Curriculum management カリキュラム・マネジメント

## 1. はじめに

子供たちが学校で生き生きと過ごし、クラスや友達が好き、授業が面白い。これは全ての教員の願いであり、様々な問題を抱えながら、教員たちはそれらの実現のために日々、子供たちと向き合っている。特に授業については、日本の実践的伝統であり、国際的にも高い評価を受けている「授業研究」(校内研修)等々、各学校等で様々な取り組みがなされている。教員たちは、子供たちの「わかった」という声に強いやりがいを感じ、子供たちとの何気ない会話ややりとりを楽しさを感じている。しかし一方で授業準備に時間が取れず、学習指導に不安を抱えたりする姿や子供と向き合う時間が少ないこと、コミュニケーションがうまく行かずに悩んだりする姿も報告されている。<sup>(1) (2)</sup> そこには、子供たちを目の前にして、やりがいや自分の成長を感じつつも、どうすれば子供の意欲を引き出すような授業、自分の納得のいく授業ができるだろうかと考えこみ、常に試行錯誤を繰り返す教員たちの姿が明らかにされている。

1998年に告示された学習指導要領では「生きる力」という新しい考え方と共に「総合的な学習の時間」が創設された。中央教育審議会(以下中教審)第一次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」(1996年7月)はこう述べている。

「『生きる力』は単に過去の知識を記憶しているということではなく、初めて遭遇するような場面でも自分で課題を見つけ、自ら考え、自ら問題を解決していく資質や能力である。これからの情報化の進展に伴ってますます必要になる。あふれる情報の中から、自分に本当に必要な情報を選択し、主体的に自らの考えを築き上げていく力などは、この『生きる力』の重要な要素である。」<sup>(3)</sup>

総合的な学習の時間はその「生きる力」を育むための中核的な位置づけを担う領域であり「自ら学び、自ら考える力を育成するこ

と」を中心のねらいとする。そのために知的好奇心や探究心、論理的な思考力や表現力の育成を重視しながら体験的な学習や問題解決的な学習を充実するということである。何よりも自分たちの好きなことができる。これなら「自分は勉強ができないから」とあきらめ、自信をなくした子供たちを引きつけられるかも知れない。まだ本格実施に至らない時期から、おもしろそうだと考えたたくさんの学校や研究会で多くの実践がなされていった。<sup>(4)</sup> (30-33頁)

さて、今回、2017年告示の改訂学習指導要領(以下、新学習指導要領)はこの総合的な学習の時間の登場に匹敵する大きな転換があった。その特徴は「学習する子供の視点に立つ」というところにある。中教審「教育課程企画特別部会における論点整理について」(2015年8月)はこう述べている。

「指導すべき個別の内容事項の検討に入る前に、まずは学習する子供の視点に立ち、教育課程全体や各教科等の学びを通じて『何ができるようになるのか』という観点から、育成すべき資質・能力を整理する必要がある。その上で、整理された資質・能力を育成するために『何を学ぶのか』という、必要な指導内容等を検討し、その内容を『どのように学ぶのか』という、子供たちの具体的な学びの姿を考えながら構成していく必要がある」<sup>(5)</sup> (7-8頁) ※アンダーラインは筆者による

この「教育課程企画特別部会」というのは今回新たに設置された。そこでは、新しい学習指導要領が運用の最終局面を迎える2030年の社会と、その社会に生きる子供たち、そしてさらにその先の社会を主体として創造していく子供たちに対してどのような資質・能力の育成を目指すのかについて検討がなされた。その様な新指導要領の重要な枠組みが話し合われたあとで、教科等の部会は10ヶ月遅れて立ち上げられた。

従来は教える大人の視点から、教科ごとに

身につけさせたい知識・技能をピックアップするというスタイルだった。しかし今回は、まず、将来の子供たちにとって必要な資質・能力を育成するための具体的な学びの姿をしっかりと話し合うことに時間をかけた。その共通理解の上に立って、教科等の部会でその内容を検討していった。まず、学習する「子供の視点に立つ」ということ、このことは画期的なことである。

振り返ってみれば、総合的な学習の時間についても「教える」から「自ら学ぶ」という子供の視点に立った試みだったのである。また、今回の改訂において「主体的・対話的で深い学び」（以下 STF）の実現に向けた授業改善の在り方については、総合的な学習の時間は大きな意味を持つ。総合的な学習の時間は探究の過程の中で、実社会や実生活と関わりのある学びに主体的に取り組んだり、異なる多様な他者との対話を通じて考えを広めたり深めたりする学びを実現することがねらいである。そこにはすでに「主体的な学び」「対話的な学び」そして「深い学び」は探究の過程の中に存在しているのである。

本稿は新学習指導要領の改訂の大きなポイントである「資質・能力」の育成に着目しながら STF の可能性と課題を検討していくものである。また、同時に「子供の視点に立つ」という観点から総合的な学習の時間と STF をとらえ直し、本当の意味で「子供の視点に立つ」ものになっているのかについて検討していきたい。

## 2. 新学習指導要領の改訂について

今回の改訂については、先に見た「子供の視点に立つ」という姿勢の他に、育成を目指す資質・能力の明確化、各学校におけるカリキュラム・マネジメントの推進や STF の実現に向けた授業改善の推進等が注目される。<sup>(6)</sup> (2-5 頁)

### 2-1 育成を目指す資質・能力の明確化（知識の体系から資質・能力の体系へ）

「生きる力」をより具体化し、教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力を「生きて働く『知識・技能』、「未知の状況にも対応できる『思考力・判断力・表現力等』」、「学びに向かう力・人間性等」の3つの柱に整理している。これは、新しい学習指導要領の目指すべき方向性を示したものである。子供たちの学びの成果として「何を知っているか」ではなく、「何ができるようになるか」「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」そのために「どのように学ぶのか」を一層重視する必要がある。

### 2-2 各学校におけるカリキュラム・マネジメントの推進

村川（2018）は、カリキュラム・マネジメントの推進は学校を変える契機になりうると次のように述べている。「学業的に厳しい学校や、生徒指導が大変な学校が大きく変わったというケースをいくつも見てきた。それらの学校は、カリキュラム・マネジメントによって改革を果たしたといえる。」次はその一例である。

事例（「主体的・対話的で深い学び」とカリキュラム・マネジメント 23-24 頁）

この学校は、かつて授業公開どころか日々の授業も困難な学校だった。

この学校が大改革を行う。まず、子供に学習技能を身に付けさせる。子供が自ら学ぶためのガイドブックを作成する。発言のときに使うことばや順序、相互指名の仕方など学習のルールを徹底させ、自分たちで授業を進められる技術を身に付けていく。それは対話的で協働的な学習のスタイルであり、今で言う「アクティブ・ラーニング」となっていた。授業では、誰でも安心して発表ができる、聞いてく

れる、ちゃんと話し合える。こうした学習の基盤は、大変重要なことである。

子供が学ぶためのガイドブックは、この学校がどのような授業をするのかということ、分かりやすい形で子供たちに伝えるものであり、子供自身が授業を創っていくことにつながっている。一方で、教師たちはというと、子供と関わる時間と授業研究の時間を確保し、それ以外の研修はできるだけ短くしたり、研修もどんどん削減した。その代わりに、授業研究は徹底させる。ワークショップ型の研修を行い、授業の中の子供の動きに対して、自分はどうか考えているかを伝え、それをきちっと検証した上で、話し合う。こういったことを繰り返すうちに若い教師たちも伸びていく。(中略)

授業研究をしていく中で授業づくりが教師全員の課題となっていく。こうした研修を積み重ねていくと、授業研究が、授業者だけに焦点をあてたものにとどまらない。授業者自身が自分の研究授業を踏まえて、学校全体の今の取り組みの成果と課題、改善策を明らかにすることが、今日の私の役目だということを実感できるようになる。授業研究を通して学校全体の取り組みの見直しを図っていくという発想であり、これが、カリキュラム・マネジメントの一つの姿である。※筆者要約

「新学習指導要領では資質・能力の育成が求められている。従って、子供の実態をどれだけ捉えられるかが大事である。取り組むべき課題を具体化し、共有化し、具現化することが求められている。

そして子供の実態を踏まえて目標を設定する。この目標を実現するために教育課程を編成し実施するが、やりっ放しで終わらせてはいけない。常に見直しをかけていくことが大

事であり、これを教科横断的・組織的にやっていくのである。このことを自覚的に教職員が協働して行っていくということがポイントである。」<sup>(7)</sup> (23-24頁)

こう考えてみるとカリキュラムマネジメントというのは、既に生活科や総合的な学習の時間で経験してきたことである。そして学習の基盤となる資質・能力、また現代的な諸課題に対応した資質・能力を育成するためには、教科横断的な学習を充実することや「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善が求められる。これらは、まさに総合的な学習の時間が創設されて以来、目指してきたことであり、学びの方向性である。

### 2-3 「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進

次に資質・能力の育成を目指す「主体的・対話的で深い学び」では、授業改善の方法として、アクティブ・ラーニングの視点に立った改善が求められている。そこで大切にすべきことは、知識・技能、思考力・判断力・表現力等、学びに向かう力や人間性など情意・態度等に関わるものの全てを、いかに総合的に育んでいくかということである。そのためには、学びの過程において子供たちが、主体的に学ぶことの意味と自分の人生や社会の在り方を結び付けたり、多様な人との対話を通じて考えを広げたりしていることが重要である。また、単に知識を記憶する学びにとどまらず、身に付けた資質・能力が様々な課題の対応に生かせることを実感できるような、学びの深まりも重要になる。

### 3. 「主体的・対話的で深い学び」とは何か

本稿でSTFとしている「対話的・主体的で深い学び」とは何か。STFにつながる論議として「習得・活用・探究」という学びの過程やアクティブ・ラーニングなどがあげられるがそれらについて明らかにしていきたい。

### 3-1 「習得・活用・探究」について

中教審答申（2008年1月）において「習得・活用・探究」という考え方が示された。<sup>(7)</sup>（24-26頁）これらは、「基礎的・基本的な知識・技能」及び「思考力・判断力・表現力」を子供に身に付けさせるためのものである。この「習得・活用・探究」を横浜国立大学教育人間科学部附属横浜中学校編「習得・活用・探究の授業をつくる」では、次のようにまとめている。<sup>(9)</sup>（19-21頁）

#### (1) 「習得」の意味するもの

「習得」とは、基礎的・基本的な知識・技能の習得を図ることとなる。学習した内容のみを習得するというのではない。

学習したことを学習者がうまく使いこなせる（活用できる）ようになって初めて習得したことになる。（活用との関連）

#### (2) 「活用」の意味するもの

「活用」とは、知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等の育成を図ることになる。これは、学習者一人ひとりが、既習の学習内容としての知識・技能を自分のものにして使えるようになるということである。観察・実験をしてその結果をもとにレポートを作成する、文章や資料を読んだ上で知識や経験に照らして自分の考えをまとめて論述するといったそれぞれの教科の知識・技能を「活用」する学習活動を行うといったことである。

一人ひとりの学習者が「習得」を行うことのみにとどまるのではなく「活用」することができるようになる学力が実社会・実生活で求められている。

#### (3) 「探究」の意味するもの

「探究」とは、学習意欲（を持続させる）のことである。「探究」の学習プロセスでは、主体的に学習に取り組む態度を養うことが重要である。総合的な学習の時間等における教科等を横断した問題解決的な学習や「探究」活動へと発展させる。

自分がわかっていることは何か、わからないことは何かを学習者自身が把握しながら課題を解決しようとすることに意味がある。メディアからの情報を鵜呑みにせず自分の目で確かめてみる、多くの証拠を調べる、理由を考えて行動を決定する、事実と意見を区別する、自分のことばでまとめる等自分の目で確かめてみる。「探究」は一人ひとりが独自のテーマを持つ研究者になることを意味している。

誰かに与えられたことをただ「やらされている」ような勉強から、自ら課題を設定してリサーチを進め、テーマを掘り下げていく事を大切にするとということである。

### 3-2 アクティブ・ラーニングの論議

新学習指導要領の改訂に向けて、文部科学大臣から中教審へ諮問がなされた2014年頃から、多くの学校で、「アクティブ・ラーニング」を先取りする実践が行われるようになった。

アクティブ・ラーニングについて中教審は次のように答申（2016年12月）している。

「教育方法に関するこれまでの議論においても、子供たちが主体的に学ぶことや、学級やグループの中で協働的に学ぶことの重要性は指摘されてきており、多くの実践も積み重ねられてきた。特に小・中学校では、全国学力・学習状況調査において、主として『活用』に関する問題（いわゆるB問題）が出題され、関係者の意識改革や授業改善に大きな影響を与えたことなどもあり、多くの関係者による実践が重ねられてきている。『アクティブ・ラーニング』を重視する流れは、こうした優れた実践を踏まえた成果である。」<sup>(10)</sup>（47-48頁）

また、「学びの質の重要性と『アクティブ・ラーニング』の視点の意義」の中でSTFにつながる文言を目にすることができる。「学びの過程において子供たちが、主体的に学ぶことの意味と自分の人生や社会の在り方を結び付けたり（主体的な学び）、多様な人との

対話を通じて考えを広げたりしていること（対話的な学び）が重要である。また、単に知識を記憶する学びにとどまらず、身に付けた資質・能力が様々な課題の対応に生かせることを実感できるような、学びの深まり（深い学び）も重要になる。」<sup>(10)</sup> ※（ ）は筆者による

しかし、「一方で、こうした工夫や改善の意義について十分に理解されないと、例えば、学習活動を子供の自主性のみ委ね、学習成果につながらない『活動あって学びなし』と批判される授業に陥ったり、特定の教育方法にこだわるあまり、指導の型をなぞるだけで意味のある学びにつながらない授業になってしまったりという恐れも指摘されている。」<sup>(10)</sup> とアクティブ・ラーニングという言葉が一人歩きしている現状についての危惧も明らかにしている。

アクティブ・ラーニングという言葉については、奈須（2018）も述べているようにその始まりは大学教育改革である。この根拠は中教審答申（2012年8月）「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」の次の部分である。「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。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いく能動的学習（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である。すなわち個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業への転換によって、学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めることが求められる。」<sup>(11)</sup>（9頁）

奈須（2018）は、「受講者全員が顔を合わ

せるのは週一回からせいぜい二回が原則の大学の授業と、毎日教室で生活を共にしながら学ぶ小学校とでは、おのずから授業の工夫の在り方もすっかり違って来るはず。そして実際、二年間の論議を経て、『アクティブ・ラーニング』は、『主体的・対話的で深い学び』へと再概念化されていく」この点について「平成26年11月の諮問において提示された『アクティブ・ラーニング』については、子供たちの『主体的・対話的で深い学び』を実現するために共有すべき授業改善の視点として、その位置付けを明確にすることとした」<sup>(12)</sup>（142-145頁）と説明している。そして「アクティブ・ラーニングという表現を足場に『主体的・対話的で深い学び』という、より適切で豊かな概念の創出に成功した」としている。

では、「より適切で豊かな概念」である「主体的・対話的で深い学び」とは具体的にどのような学びなのか。中教審答申（平成28年12月）には「『主体的・対話的で深い学び』の実現とは、以下の視点に立った授業改善を行うことで、学校教育における質の高い学びを実現し、学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的（アクティブ）に学び続けるようにすることである。」<sup>(10)</sup>（49-50頁）とあるが、それらについて詳しく見ていきたい。

### 3-3 「主体的な学び」とは

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。

中教審答申（平成28年12月）49-50頁

「主体的な学び」とは、「自身の興味関心に基づいて課題を設定すること」「課題を解決するために見通しを持って粘り強く取り組むこと」「学習活動のふり返しをすること」を重視する学びであるということがいえる。田村（2018）は、「見通し」についてはプロセスイメージとゴールイメージを鮮明に描くことをあげ「実際の学習活動を展開していく際には、到達点やそこへの道筋があることにより、学習者は前向きになり自ら学んでいく。併せて、見通しがあることによって、学びが連続し、情報としての知識や技能がつながり、関連付いていくことも期待できる。」としている。

また、「ふり返し」の場面には大きく三つの意味があるとしている。「一つは、学習内容を確認するふり返し。二つは、学習内容を現在や過去の学習と関連付けたり、一般化したりするふり返し、三つが学習内容を自らとつなげ自己変容を自覚するふり返しである。」<sup>(13)</sup>（18-21 頁）

既習の事柄や自分の経験と関連付けたり、自己変容に気付くことは、学びの価値を実感し、手応えをつかめることである。「主体的な学び」をつきつめることは、まさに自分の人生や社会の在り方に迫る学びと言える。

### 3-4 対話的な学び

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。

中教審答申（平成 28 年 12 月）50 頁

「対話的な学び」とは異なる多様な人との

対話や協働による学び合いを通して、身につけた知識や技能を定着させ、他者と力を合わせて問題の解決をはかる学びである。田村（2018）は、このような異なる多様な他者との対話には次の3つの価値が考えられるという。

1. 子供は身に付けた知識や技能を使って相手に説明し話すことでつながりのある構造化された知識や情報へと変容させていく。
2. 多様な情報が他者から供給されることで、構造化は、一層質的に高まるものと考えられる。
3. 他者と共に新たな知を想像する場を生み出すとともに、課題解決に向けた行動化も期待できる。

「子供は、自分自身のもっている知識や情報、他者のもっている知識や情報、それ以外の外部リソースによる知識や情報を比べたり、関連付けたりして処理して構成していく。その結果として、新しい考えを生成する。」<sup>(13)</sup>（21-23 頁）と述べている。

多様な人との対話、先哲の考え方を手がかりに考える事を通じて子供は自分の考えを広げると共に「対話的な学び」は学習のプロセスを質的に高める。問題の解決場面においては、自分一人で行うのではなく、多くの人の参加による協働で解決に向かって取り組んでいくことが大切になる。ここで注意すべきは「共同」あるいは「協働」という言葉ではなく「対話的」という表現を使ったことである。ただみんなと一緒に活動するだけでは必ずしも深い学びとはならないからである。

### 3-5 深い学び

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。

中教審答申（平成28年12月）50頁

「深い学び」の実現のためには、身に付けた知識や技能を活用・発揮して、相互に関連付けたり組み合わせられたりして構造化されることが大切になる。また、身に付けた資質・能力が様々な課題の対応に生かせることを実感できるような、学びの深まりが重要になる。

田村（2018）は、「深い学び」の実現に向けて知識が構造化する四つのイメージを示し、このことこそが、資質・能力の三つの柱を確かに実現していくものと考えられているとしている。

- ① 宣言的な知識がつながるタイプ（知識）
- ② 手続き的な知識がつながるタイプ（技能）
- ③ 知識が場面とつながるタイプ（「思考力・判断力・表現力等」）
- ④ 知識が目的や価値、手応えとつながるタイプ（学びに向かう力・人間性等）<sup>(13)</sup>（28-64頁）

「深い学び」のキーワードはつなぎ、結びつけ、関連付けることである。そのことを村川（2018）は「具体的には、教科等で身につけた知識や技能、『見方や考え方』あるいは自己の体験を意識に活用して学習することが重要だ」<sup>(14)</sup>（28頁）と述べている。

#### 4. 「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた総合的な学習の時間の現状と課題

新学習指導要領では総合的な学習の時間は引き続き、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習の時間とすると同時に、探究的な学習や協働的な学習とすることが重要であるとしている。特に、探究的な学習の過程を総合的な学習の時間の本質と捉え「探究的な見方・考え方を働かせる」を目標の冒頭に置

いている。総合的な学習の時間における学習では問題解決的な活動が発展的に繰り返されていくが、これを探求的な学習と呼び、①（課題の設定）日常生活や社会に目を向けた時に湧き上がってくる疑問や関心に基づいて、自ら課題を見付け学習を実現するため、②（情報の収集）そこにある具体的な問題について情報を収集し、③（整理・分析）その情報を整理・分析したり、知識や技能に結び付けたり、考えを出し合ったりしながら問題の解決に取り組み、④（まとめ・表現）明らかになった考えや意見などをまとめ・表現し、そこからまた新たな課題を見付け、更なる問題の解決を始めるといった学習活動を発展的に繰り返していく。「探究的な学習における児童の学習の姿」として一連の学習過程を示している。要するに探究的な学習とは物事の本質を探って見極めようとする一連の知的営みのことである。<sup>(15)</sup>（5頁）

改訂の要点として、目標の改善点は、「教科等横断的なカリキュラム・マネジメントの軸となるよう、各学校が総合的な学習の時間の目標を設定するに当たっては、各学校における教育目標を踏まえて設定することを示した」<sup>(15)</sup>（6頁）と新指導要領を貫く「社会に開かれた教育課程」との関連を示している。

また、全国学力・学習状況調査の結果等を分析し、「総合的な学習の時間で探究のプロセスを意識した学習活動に取り組んでいる児童・生徒ほど各教科の正答率が高い傾向にあること、探究的な学習活動に取り組んでいる児童生徒の割合が増えていることなどが明らかになっている。また、総合的な学習の時間の役割はOECDが実施する生徒の学習到達度調査（PISA）における好成績につながったことのみならず、学習の姿勢の改善に大きく貢献するものとしてOECDをはじめ国際的に高く評価されている。」と述べている<sup>(15)</sup>（5-6頁）。

しかし、「中教審 生活・総合的な学習の時間グループ」の報告<sup>(16)</sup>では課題として「一



部の学校（特に中学校・高等学校）において、『ねらいや育てたい力が不明確で、児童生徒自身が、何のために活動を行い、何を学んだか自覚できていない。』『補充学習のような専ら教科の知識・技能の習得を図る教育が行われたり、学校行事と混同された実践が行われたりしている。』といった事例が見られる。」と報告している。

また、久我（2017）は学生に対する総合的な学習の時間のアンケート調査をしている。調査は記述を中心として、内容が判然としないものについては聞き取りも併せて行った。また、分析にあたっては、「総合的な学習の時間」の本来の目的を理解した取り組みを経験しているグループとそれ以外に分けながら進めた。分析の結果、次の知見を得た。

(1) 総合的な学習の時間が、探求的・協働的な学習の取り組みとはならず、停滞した状態であること (2) 総合的な学習の時間の取り組みが小学校と中学校・高校とで内容や質の差が大きいこと。特に小学校と、中学校・高校とではその差が非常に大きいこと。中学校、高校の「なかった（したことがない）」という回答が10～23.3%あるということも注目に値する。(3) 探求的な学習を経験することで総合的な学習の時間に対する満足度が変わってくる。今回の調査で興味深かったのは、本来の目的を理解した取り組みを経験しているグループとそうでないと思われるグループの総合的な学習の時間に対する満足度の違いである。探求的・協働的な学習の取り組みを経験することで「学び」の質が変わるという可能性を感じることができた。子供たちが自ら課題を見つけ、自ら考え、周りと協働しながら課題を解決していく探求的な学習を経験することで、学習に対する姿勢が変わってくるということである。(4) (24-28頁)

今回のSTFもまた、総合的な学習の時間と同様に「子供の視点に立った」学びを創り出そうというものである。しかし、総合的な

学習の時間は一方では大きな成果を出しながら、停滞したままのところもある。これらの取り組みが、かけ声だけに終わってしまっただけは何もならない。次にSTFの現状と課題について検討してみたい。

## 5. STFの現状と課題

奥久田他（2019）は、小学校の教員に対するアンケート調査をしている。ここではSTFを授業に取り入れる際の「困難や課題や不安」について取り上げた。

ちなみにSTFの効果については「考えを表現する力」「考えを深める思考力」「他者と学ぶ楽しさ」等が挙げられている。これらはSTFの現状と可能性を示唆している。詳しくは「『主体的・対話的で深い学び（STF）」の現状と課題（2）」をみていただきたい。

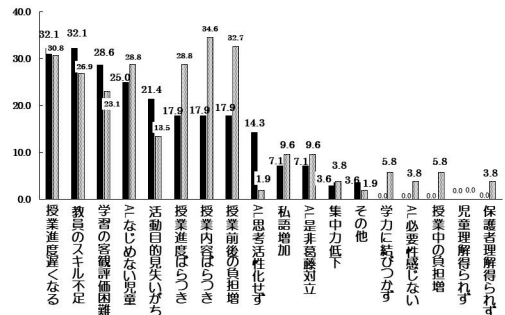


図1. STFに取り組む際の困難や課題や不安

校内研修等で取り組んでいる学校の教員 ■ 特に校内研修等で取り組んでいない学校の教員 ▨ として比較した。

両者であまり差がなかったのは、「授業進度が遅くなる」(32.1:30.8)、「教員のスキル不足」(32.1:26.9)、「学習の客観的評価が困難」(28.6:23.1)、「馴染めない児童」(25.0:28.8)の順である（数字の前者は■：後者は▨を表している）。

それに対して、「授業内容のばらつき」(17:34.6)、「授業前後の負担増」(17:32.7)、「授業進度のばらつき」(17:28.8)については、

「特に校内研修等で取り組んでいない学校の教員」が圧倒的に多い。これはSTFに取り組む上での課題や困難というよりは、学校として組織的に取り組んでいないことの不安が大きいと考えられる。<sup>(17)</sup> (27-28頁)

これらのことと同時に考えられるのは、総合的な学習の時間がそうであったように、教員の側が新しい考え方を消化しきれていないことも原因である。STFは教育方法であり、今までも総合的な学習の時間等で経験のあることである。しかし新指導要領は「知識の体系」から「資質・能力」の体系へ、つまり「何を知っているか」から「何ができるようになるか」の大きな転換を果たしている。このこと自体が理解されていないのである。そこにはそもそもやる気がなかったり、誤解や都合のよい思い込み等がある。木村(2017)は「平成29年3月に新学習指導要領(以下、新指導要領)の公示以降は、『主体的な学び』『対話的な学び』を学習過程に取り入れた実践が始まった。これらは移行期に見る試行的な実践である。しかし、その中には、本来目指すものとは、似て非なる学習過程であったり、深い学びが見失われているのではないかと懸念する内容であったりするものがある。『アクティブ・ラーニング』は、本格的な導入を前にして早くも形骸化が危惧される状況である。」<sup>(18)</sup> (159頁)と述べている。

このグラフで「特に校内研修等で取り組んでいない教員」グループの上位3項目は、全て教師側の都合である。もちろん教師側の都合全てを否定するものではないが、どこかで「子供の視点に立つ」という観点とつながっていなければ意味はない。その点両者であまり差が無かった4項目については課題ではあるものの、「授業進度が遅くなる」などは、カリキュラム・マネジメントの範疇であり、改善を前提に考えれば「子供の視点に立つ」可能性は大いにある。このグラフからは課題として次の3点が読み取れる。

一つは、戸惑う教員と馴染めない児童である。奈須(2017)は、学校は子供にどんな力を育むべきなのかそんな問いから始まって、新指導要領は、知識の体系から資質・能力の体系へと進化を遂げたという<sup>(12)</sup> (22-26頁)。このことは、教育が子供の中にある「生まれ持った資質や能力」を越えられるという宣言でもある。

今や学力のグローバルスタンダードでは、すでに「何を知っているか」という領域ごとに区分された知識の体系ではなく、知識や技能を自在に活用して「何ができるか」、「どのような問題解決を現に成し遂げるか」という汎用的な資質・能力の体系となっている。これは、資質・能力は教育によって変えられるという立場であり、才能や能力は遺伝によって大半が決まるので、いくら努力しても限界があると言う教育観とは一線を画する立場である。人間の思考様式を研究する心理学者のキャロル・ドウェック(2016)は20年以上の膨大な調査を基に「優れた教師はみな、才能や知能は必ず伸びると信じており、学びのプロセスを大切にすると述べている<sup>(19)</sup> (301頁)。こうしてみると馴染めないのは児童ではなく、実は教員の方なのである。

二つ目は、チームとしての学校と指導の標準化、三つ目は学校、教育委員会、国レベルでの支援体制である。

これらのことは校長のリーダーシップのもと、チームとして組織的に機能する学校づくりを推進することが重要である。例えば、指導の標準化は若い教員にとっても授業を行う場合の手がかりとなる。指導の標準化には村川(2018)の「学びのインフラ」などがある。「子供一人ひとりが安心して自己の思いや考えを述べ合い、受け入れ合い、認め合い、繋げ合える受容的な関係づくり(安心して発表ができる、聞いてくれる、ちゃんと話し合える)や学習規律、学習技能の定着に学校をあげて取り組み定着させていくことが求められ

る。」<sup>(14)</sup> (38頁)

この「学校をあげて取り組む」ということが大切である。STFを推進しそれが効果を上げるためには、その取り組みを教員個人のみにも担わせてしまわないということが肝要である。

## 6. 終わりに

新学習指導要領は、育成を目指す資質・能力として「何を知っているか、何ができるか」「知っていること・できることをどう使うか」「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」の3点に整理している。そしてそれらを育むために必要な学びの在り方が「主体的・対話的で深い学び（STF）」である。STFを実現することの意義について中教審は次のように答申（2016年12月）している。「『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。」<sup>(10)</sup> (49頁)

では、具体的に何をどのようにすればよいのか。奈須（2017）は、「子供の視点に立つ」ということに関わってこう述べている。

「すべての子供は生まれながらにして自ら進んで環境に関わり、環境との相互作用を通して『学び』を実現する能力を有している。そして、乳幼児期から『学び』という営みを旺盛に展開しており、就学時にはすでにインフォーマルな知識とか素朴概念と呼ばれる膨大な知識を所有している。

三角形の積木を2つ合わせれば四角形になることや、円柱形の積み木の丸い方ではダメだけれど、平らな方ならいくつも積み上げられることを知っていたりする。そういった事実を無視して『手はお膝、お口チャック』と

いった行動規範をしつけ、その極めて受動的な状況下で『この形をさんかく、こちらの形をしかくといいます』などと教えたりするので、子供たちはかえってうまく学べなくなってしまう。」そして「子供たちが持っている、いい線はいつているが不正確であったり断片的である知識を、洗練させたり統合させていけるよう、教師が意図性や指導性を効果的に発揮することが併せて必要である。」<sup>(12)</sup> (149-151頁)

STFの現状と課題を考えたときにまず改革されなければならないのは教員の意識である。総合的な学習の時間がそうであったように、教員の側が新しい考え方を消化しきれていないことが大きな問題なのである。意識していないと、教員の頭の中にある授業の潜在的なイメージは、自分たちが子供のころに受けた教育方法であり、それを基に授業を構成する傾向にある。同時に、教員たちは子供たちの「わかった」という声に強いやりがいを感じ、授業についての様々な工夫をしながら試行錯誤を繰り返しているという現実もある。「5. STFの現状と課題」ですで見えてきたが、これらのことを解決するにはその取り組みを教員個人のみにも担わせるのではなく、校長のリーダーシップのもとチームとして組織的に機能する学校づくりを推進することが重要である。

学校教育が本当の意味で「学習する子供の視点に立つ」ためには、今後、学校や国・教育委員会が、どのような体制や実効のある支援ができるのか、また各教員が意識の変革を果たし、どのように取り組むかが重要な鍵になってくる。

## 引用・参考文献

- (1) ベネッセ教育総合研究所「第6回学習指導基本調査 DATA BOOK（小学校・中学校版）」2016.
- (2) リクルートマネジメントソリューション

- ズ「『教員意識調査』『保護者意識調査』報告書：抜粋版（平成18年度文部科学省委嘱調査）」、2007. 中央教育審議会「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」1996.
- (3) 文部省中央教育審議会「21世紀を展望した我が国の教育のあり方について（第一次答申）」（第1部（3）今後における教育の在り方の基本的な方向）1996.
- (4) 久我周夫「総合的な学習の時間の課題と検討—授業を受けてきた側の調査から見えてきたもの—」大阪夕陽丘学園短期大学紀要, 60, 2017, pp.23-35.
- (5) 中央教育審議会「教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）」2015, pp.7-8.
- (6) 文部科学省「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編」東洋館出版社, 2017, pp.2-5.
- (7) 村川雅弘「『主体的・対話的で深い学び』とカリキュラム・マネジメント」新教育課程ライブラリII vol.11, 2017, pp.20-25.
- (8) 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）（平成20年1月17日）」2008, pp.24-26.
- (9) 横浜国立大学教育人間科学部附属横浜中学校編「習得・活用・探究の授業をつくる」, 三省堂, 2008, pp.19-21.
- (10) 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）」（平成28年12月21日）2016, pp.47-48, 49-50.
- (11) 中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて（答申）」（平成24年8月28日）2012, p.9.
- (12) 奈須正裕「『資質・能力』と学びのメカニズム」, 東洋館出版社, 2017, pp.142-145, 49-50, 22-26, 149-151.
- (13) 田村学「深い学び」, 東洋館出版社, 2018, pp.18-24, 21-23, 28-64.
- (14) 村川雅弘「学力向上・授業改善・学校改革 カリマネ100の処方」, 教育開発権研究所, 2018, p.38.
- (15) 文部科学省「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総合的な学習の時間編」, 東洋館出版社, 2017, p.1-17.
- (16) 中央教育審議会「平成27年11月16日教育課程部会「生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ資料9-2」2015.  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/064/siryu/\\_icsFiles/afieldfile/2015/11/25/1364627\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/064/siryu/_icsFiles/afieldfile/2015/11/25/1364627_2.pdf)
- (17) 與久田巖・久我周夫「主体的・対話的で深い学び（STF）」の可能性と課題（2）大阪夕陽丘学園短期大学紀要 62, 2019, pp.23-32.
- (18) 木村光男「『主体的・対話的で深い学び』の本質：総合的な学習の時間を通して」常葉大学教育学部紀要 38, 2017, p.159.
- (19) キャロル・S・ドウェック「マインドセット『やればできる!』の研究」2016, p.301.
- (20) 打越正貴「総合的な学習時間の効果的な指導法に関する一考察」教育科学（茨城大学教育学部紀要）68, 2019, pp.583.
- (21) 渋谷典一「総合的な学習の時間における主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」初等教育資料 961, 2017, pp.32-37.
- (22) 多賀秀紀「中等教育段階における『主体的・対話的で深い学び』の実現を目指した総合的な学習の時間の実践研究：音や音楽の存在に着目した学習を通して」教育システム研究（奈良女子大学教育システム研究開発センター）13, 2018, pp.315-327.