

深い学びを促すカリキュラムの研究

― 共通言語活動を位置付けた学習プロセスを取り入れた指導計画の作成を通して ―

熊野町立熊野中学校 森島 登紀子

研究の要約

本研究は、深い学びを促すためのカリキュラム研究について考察したものである。文献研究から、本研究における「深い学び」を「実生活から課題を設定し、各教科の特質に応じて育まれる『見方や考え方』を働かせ、思考・判断・表現し、最善解を創り出し課題に適用させることを通して、『見方や考え方』を更に成長させながら資質・能力の育成につなげる学び」とした。この学びを促すために、ねらいと学習プロセスへの位置付けが教科共通である共通言語活動として対話を取り入れた指導計画を作成した。教科共通で行うことで、生徒はどの教科でも深い学びが促されるとともに、教員の授業改善が進むと考えた。その有用性を検証するために、国語科と技術・家庭科（技術分野）で授業を行い、成果と課題を把握することができた。

キーワード：深い学び 共通言語活動 対話 学習プロセス

I 研究の基本的な考え方

1 深い学びについて

(1) 深い学びが求められる背景

中央教育審議会教育課程企画特別部会資料1（平成28年）では、新しい時代に必要な育成すべき資質・能力として、「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」の三つの柱が提言されている。また、このような資質・能力を子供たちに育むために、主体的・対話的で深い学びの三つの視点に立って、学習過程の改善をしていくことが提言されている⁽¹⁾。中央教育審議会総則・評価特別部会資料3-1（平成28年、以下「資料3-1」とする。）では、この三つの視点のうち、「主体的な学び」「対話的な学び」については、その趣旨が理解しやすく改善が図りやすいのに対して、「深い学び」についてはイメージがつかみにくいと指摘されている。深まりを欠くと表面的な活動に陥ってしまうといった失敗事例も報告されており、「深い学び」の視点は極めて重要であると述べられている⁽²⁾。

(2) 深い学びとは

「資料3-1」では、「深い学び」とは「習得・活用・探究の見通しの中で、教科等の特質に応じた見

方・考え方を働かせて思考・判断・表現し、学習内容の深い理解や資質・能力の育成、学習への動機付け等につなげる」学びであると述べられている⁽²⁾。また、松下佳代・石井英真（2016）は、現実世界（生活）と学問世界（科学）との間のダイナミックな往復のある学習が、知識のわかり直しや総合化を促し、学びの深さにつながりうると述べている⁽³⁾。このことは、実生活や実社会から課題を設定し、教科の学習内容を用いて最善解を創り出し、課題に適用させる学習が有効であることを示していると考ええる。

これらのことから本研究では、深い学びを、実生活から課題を設定し、各教科の特質に応じて育まれる「見方や考え方」を働かせ、思考・判断・表現し、最善解を創り出し課題に適用させることを通して、「見方や考え方」を更に成長させながら資質・能力の育成につなげる学びとする。

2 深い学びの現状と課題及び研究の動機

(1) 所属校の現状分析

平成27年度広島県「基礎・基本」定着状況調査における生徒質問紙調査【生活と学習に関する調査】のうちの、深い学びにつながる、説明することや批判的に評価することに関する質問項目の結果を次頁表1に示す。

所属校と広島県（公立）の肯定的回答の割合を比

表1 平成27年度広島県「基礎・基本」定着状況調査 生徒
質問紙調査結果

質問紙調査項目	肯定的回答(%)	
	所属校	広島県
(20)授業では、自分の考えとその理由を明らかにして、相手に分かりやすく伝えるように発表を工夫している。	85.5	56.4
(25)授業では、友だちと話し合うなどして、自分の考えを深めたり、広げたりしている。	89.2	74.2

較すると、所属校生徒は、自分の考えと根拠を分かりやすく工夫して説明することや、他者との対話を通して自分の考えを批判的に評価することに対する意識が高いことがうかがえる。

次に、平成27年度全国学力・学習状況調査における、理科の平均正答率と深い学びに係る設問²(3)の正答率の結果を表2に示す。

表2 平成27年度全国学力・学習状況調査 集計結果

	設問の概要	出題の趣旨	正答率(%)	
			所属校	全国
理 ² (3)	湿った空気が斜面に沿って上昇してできる雲について、その成因を説明した他者の考えを検討して、誤っているところを改善する。	他者の考察を検討して改善し、水の状態変化と関連付けて雲の成因を正しく説明することができる。	6.5	15.0
理科の平均正答率			55.1	53.0

所属校と全国の平均正答率を比較すると、全国とほぼ同水準である。一方、「説明する」という趣旨の設問では、全国の平均正答率を8.5ポイント下回っている。この結果から、「他者の考察を検討・改善し、説明する」という学習活動において、与えられた情報を統合的に捉えて表現したり、資料などの根拠に基づいて、自らの考えや他者の考えに対して多面的、総合的に思考して、検討し改善したりすることに課題があるといえる。

これらの結果は生徒の意識と学力に差がある実態を示しており、現在行っている説明することや批判的に評価することの指導を、深い学びを促す視点で改善する必要があることが分かった。このことについて、中央教育審議会総則・評価特別部会資料2-1（平成28年）では、言語活動を不断の授業改善の重要な要素として捉え、深い学び等を支える中核的な学習活動として位置付けることが提言されている⁽⁴⁾。

(2) 言語活動の充実に関する課題

教育課程企画特別部会資料6（平成27年）では、言語活動の充実が児童生徒の学力の定着に寄与しているとの成果が示されている一方で、言語活動につ

いて、行うこと自体が目的となっていることや、明確な意図をもった位置付けがされておらず画一的な指導方法になっていることについても指摘されている⁽⁵⁾。石井英真（2015）は、言語活動の充実について危惧されることとして、各教科固有の考える力を形式的な能力に矮小化してしまうことや、技能教科において、言語活動が身体的・技術的・芸術的活動を豊かにしていくことと結び付いていないことを挙げている⁽⁶⁾。

所属校では、育成したい資質・能力として「論理的な思考力と表現力」を設定し、言語活動に取り組んでいる。所属校においても、教科横断的な言語活動の取組では、発表や話し合いの方法、ノートの手取り方といった言語技能の育成や、問題解決の過程の型として言語活動を画一的に取り入れることに重点が置かれており、生徒の資質・能力の育成を図る観点から、言語活動を教科の学習プロセスに効果的に位置付けるよう改善を図る必要がある。

(3) 研究の動機

これらのことから、教育課程全体において資質・能力を育成するために、深い学びを支える中核的な学習活動として言語活動を学習プロセスに効果的に位置付けることが課題であると捉え、この課題を克服するために本研究を行うこととした。

3 深い学びを促すことについて

(1) 深い学びを促す要素

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（平成27年、以下「論点整理」とする。）補足資料では、深い学びを促すための学習プロセスの例を、次頁図1のように示している⁽⁷⁾。

動機付けについて、「論点整理」では「子供の学びに向かう力を刺激するためには、実社会や実生活に関わる主題に関する学習を積極的に取り入れていくことが重要である」¹⁾と述べられている。また石井(2015)は、「既存の知識・技能を総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課題を設定すること」²⁾が重要であるとし、その方法の一つとして、思考する必然性を欠いた不自然な問題ではなく、実際に生活や社会で直面するような状況に即して問題場面を設定する方法が考えられると述べている⁽⁸⁾。さらに図1では、学習の動機付けとなる状況は、学習者が、これまでの既存の知識や経験では目の前の問題に対処できないという事態に直面することだとしている。これらのことから、深い学びを促すための動機付けとなる課題の設

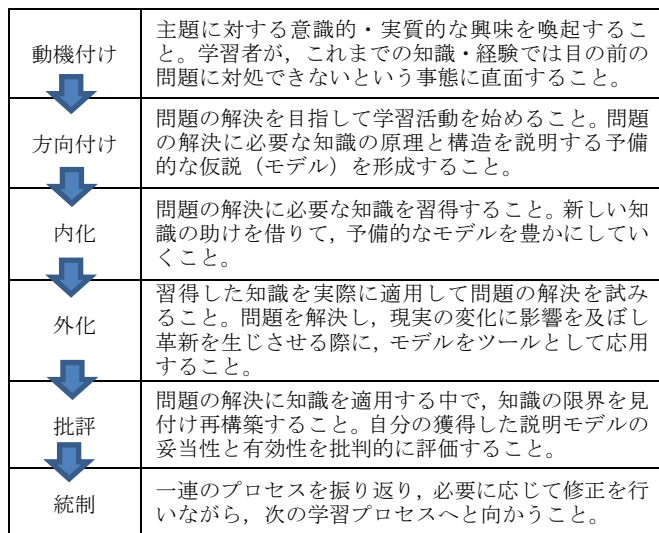


図1 深い学びを促すための学習プロセスの例

定のポイントは三つあると考える。一つ目は、実生活や実社会から見いだしたものであること、二つ目は、既存の知識を総合して思考する必然性があり、その時点での既存の知識では対処できないという事態に直面させることである。三つ目は、設定した時点で、解決の見通し、つまり予備的なモデル（素朴概念からつくった仮説）がもてる課題であることである。

松下佳代（2015）は、図1における学習プロセスの内化と外化の組み合わせを重視し、「内化と外化の関係は、内化から外化へという一方向的なものではない。いったん内化された知識は、問題解決のために使ったり人に話したり書いたりするなどの外化の活動を通じて再構築され、より深い理解になっていく。（内化が深まる）」³⁾と述べている。また、図1の学習プロセスでは、習得した知識を適用して課題の解決を試みる中で、モデルの限界を見つけ、モデルを批判的に評価して再構築する「批評」が位置付けられている。さらに石井(2015)は、他者とともに意見や解法を生み出す創発的なコミュニケーションを促すことが、深い学びにつながると述べている⁹⁾。

これらのことから、本研究での深い学びを促す要素を表3に示す。

(2) 本研究における学習プロセス

図1の学習プロセスを基に、表3の要素を取り入れた本研究における深い学びを促す学習プロセスを、「動機付け→内化→外化→再構築」とする。本研究では、表3より、動機付けとなる課題の条件に予備的なモデルがもてることから、図1の「動機付け」と「方向付け」を統合し、「動機付

表3 深い学びを促す三つの要素

要素	内 容
① 動機付けとなる課題	○実社会や実生活から見いだした課題であること。 ○既存の知識を総合して思考する必然性があるが、その時点での既存の知識では対処できない課題であること。 ○設定した時点で、解決の見通し（予備的なモデル）がもてる課題であること。
② 知識の習得とモデルの再構築	○課題の解決に必要な知識を習得し、予備的なモデルを豊かにしていくこと。 ○モデルの限界を見つけ、モデルを批判的に評価して、次の学習の課題を解決する予備的なモデルへと再構築していく学習活動になっていること。
③ 創発的なコミュニケーション	○他者と多様な意見を出し合い、最善解を創り出す言語活動が行われていること。

け」とする。「動機付け」でもった予備的なモデルを豊かにしていくために、知識を習得していくことを「内化」とし、「内化」によって豊かにしたモデルを用いて、課題の解決を試みることを「外化」とする。「外化」によって発見したモデルの不十分さを補うため、モデルを批判的に評価したり、再構築したりする際、プロセス全体を振り返ることが必要となることから図1の「批評」と「統制」を統合して「再構築」とする。

学習プロセスには、「創発的なコミュニケーション」を引き起こす言語活動を取り入れる必要がある。

4 言語活動のねらい及び活動を位置付けた学習プロセスについて

(1) 言語活動のねらい

「論点整理」では、言語活動の今後の方向性として、各教科等の教育目標を実現するため、見通しを立て、主体的に課題の発見・解決に取り組み、振り返るといった学習の過程において、言語活動を効果的に位置付け、そのねらいを明確にすることが示されている¹⁰⁾。石井（2015）は、言語活動が適正に位置付けられるなら、言葉で思考しコミュニケーションする活動は、各教科の学習活動を豊かで質の高いものにすると述べている¹¹⁾。

「資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書1」（平成27年、以下「報告書」とする。）では、「人は、自分の考えが他人から同意を得られなかったり、他人の考えと違っていたりすると、他人に分かってもらおうとして視野を広げ、理解を深める。」⁴⁾と述べられている。さらに、「自ら考え、考えを表現し、他人と話し合って、自分も社会も良い方向に導く判断ができる学習経験」を繰り返すことで、創造的な課題発見・解決能力を身に

付け、同時に教科等の内容の理解も深め、ものの見方や考え方を獲得していくと述べられている⁽¹²⁾。

そこで本研究における言語活動のねらいを、「課題の解決に向けて、モデルを他者と比較、吟味する中で、モデルの限界を見付け、モデルの再構築を促す」こととする。本研究の学習プロセスにおいては、モデルの限界を見付け、モデルの再構築を促す「再構築」で実施する。また、予備的なモデルを出し合い、自らの予備的なモデルの限界を見付けることで、その後の学習への動機付けとするために、「動機付け」でも行う。この言語活動を「共通言語活動」として、教科共通で実施していく。

(2) 共通言語活動で行う言語活動

共通言語活動では、モデルを他者と比較、吟味し、再構築していく「創発的なコミュニケーション」が求められる。多田孝志(2009)は、多様な他者とのかわり合い、新たな知恵や価値、解決策などを共に創り出していくことを目的とする言語活動として、対話を挙げている⁽¹³⁾。「報告書」では、自分たちの考えを交換し、作り換えて、新しい考えを生み出すことに、対話が向いていると述べられている⁽¹⁴⁾。また、対話はどの教科においてもその効果を発揮できると考える。このことから、「創発的なコミュニケーション」を促し、共通言語活動のねらいに迫るためには、対話が有効であると考え。そこで本研究では、共通言語活動として対話を行うこととする。

(3) 共通言語活動として対話を位置付けた学習プロセスと知識構造の変化

Hay,Wells,&kinchin (2008) は、深い学習の評価にコンセプトマップを用いることを提案した。図2は Hayらが作成した、コンセプトマップから学びの質を同定するための模式図である⁽¹⁵⁾。

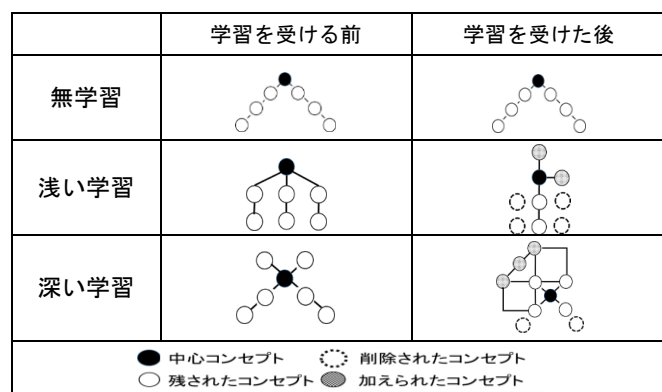


図2 学びの質を同定するための模式図

松下(2015)によると、Hayらは、「コンセプトを消したり、書き足したりといった変化はあるもの

の、新しいリンクがなかったり、書き足されたコンセプトがもともともっていた知識構造にリンクされなかったりする」場合を「浅い学習」, 「新しいコンセプトがもともとの知識構造をもとに書き足されたり、新たなリンクが足されたりする」場合を、「深い学習」と呼んでいる⁽¹⁶⁾。本研究での深い学びは、生徒の知識構造が「深い学習」が行われた後のものに変化することをねらいとする。また、知識構造の変化を可視化し、評価に生かすために、知識構造のモデルとして、コンセプトマップを用いることとする。対話を位置付けた学習プロセスと知識構造の変化のイメージを図3に示す。

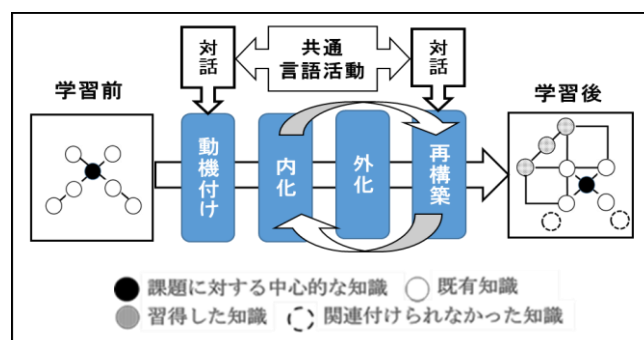


図3 対話を位置付けた学習プロセスと知識構造の変化のイメージ

5 共通言語活動として対話を位置付けた学習プロセスを教科横断的に行うカリキュラムの工夫及び意義について

対話を位置付けた学習プロセスを教科横断的に行うために校内研修を実施し、図3を示しながら、教科横断的に対話を位置付けることの有用性を周知することとする。有用性を検証するために、言語活動の基盤である国語科において、単元を通して対話を位置付けた学習プロセスを取り入れた指導計画を作成し、検証授業を行う。言語活動の課題があると石井が指摘した技能教科のうち、技術・家庭科(技術分野)において対話を取り入れた授業を実施する。授業後に成果と課題を明らかにし、改善した対話を全教科で実施する。

どの教科でも共通言語活動として対話を実施することで、生徒は対話の目的に対する理解が深まり、学習活動に見通しをもちやすくなる。そのことにより、効果的に授業内容の本質に迫ることができるようになる。また、教員は、対話を効果的に実施していくために、授業構成や進め方の改善が進むと考える。

Ⅱ 研究の仮説及び検証の視点と方法

研究の仮説及び検証の視点と方法を、表4に示す。

表4 研究の仮説及び検証の視点と方法

研究の仮説	
共通言語活動として対話を位置付けた学習プロセスを取り入れた指導計画を基に指導を行えば、深い学びが促されるであろう。	
検証の視点	検証の方法
①深い学びが促されていたか。	<ul style="list-style-type: none"> ・コンセプトマップ ・課題シート ・事前・事後意識調査
②対話を位置付けた学習プロセスは、深い学びを促すことに有効であったか。	

Ⅲ 共通言語活動として対話を位置付けた学習プロセスを取り入れた指導計画について

1 検証授業（国語科）の内容と指導計画

- 期 間 平成28年6月28日～平成28年7月1日
- 対 象 所属校第3学年（3学級79人）
- 単元名 詩「レモン哀歌」
- 深い学びに至った生徒の姿

表現技法や象徴的な語句、行動や情景描写等から、作者の心情を読み取り解釈したことを根拠として、自分の考えを形成することができる。

- 指導計画（全4時間）

学習プロセス	時	学習内容	共通言語活動
動機付け	一	<ul style="list-style-type: none"> ・学習の見通しを立てる。 ・『智恵子抄』から詩四編を読み、光太郎と智恵子の半生に触れる。 ・「レモン哀歌」を読み、設定された課題について考え、課題シートに記入する。 	[対話] 課題に対する自分の考えを出し合い、解決法を探る。
内化	二	<ul style="list-style-type: none"> ・「明るい感じ」を象徴する表現を読み取る。 	
外化	三	<ul style="list-style-type: none"> ・班で課題について考えたことを発表する準備をする。 ・班で課題について考えたことをジグソーで発表し、協議する。 	[対話] 課題に対する自分の考えを他者と比較し、グループで練る。
再構築	四	<ul style="list-style-type: none"> ・課題について考え、課題シートに記入する。 	

2 検証授業の結果分析と考察

(1) 深い学びが促されていたか

本研究では、深い学びが促されていたかを見取るために、コンセプトマップと課題シートを記入させる。コンセプトマップと課題シートの両方で、学びが深まっていると判断する基準を満たした場合に、深い学びが促されたと判断することとする。

ア コンセプトマップから

本授業では、単元を貫く中心テーマとして「詩の味わい方」を設定した。生徒が学習したことが授業とは異なる場面でも活用することができるかを見取るために、単元前では「レモン哀歌」、単元後では「月夜の浜辺」において、中心テーマを変更せずに、コンセプトマップを作成させた。表5は、松下・田

口真奈(2015)のコンセプトマップ評価用ルーブリック⁽¹⁷⁾を元に作成した、単元前後の2枚のコンセプトマップを比較して分析するルーブリックである。

表5 コンセプトマップ評価用ルーブリック

観点	観点の趣旨	学びが深まっていると判断する基準
コンセプトの理解	授業に関連したコンセプトの理解が深まっているか。	各授業で扱われたコンセプトを適切に用いている。
コンセプトの創出	授業間に関連付けるために、新たなコンセプトを書き足しているか。	授業間に関連付けるために創り出した独自の効果的なコンセプトがある。
リンクの構造	適切に結んだコンセプト間のリンクを書き足しているか。	適切なリンクが書き足されている。
中心テーマとの関連性	中心テーマと授業内容を関連付けているか。	授業内容を中心テーマと関連付け、その関連性をコンセプトマップで表現している。

図4は、単元の前後で作成したコンセプトマップである。

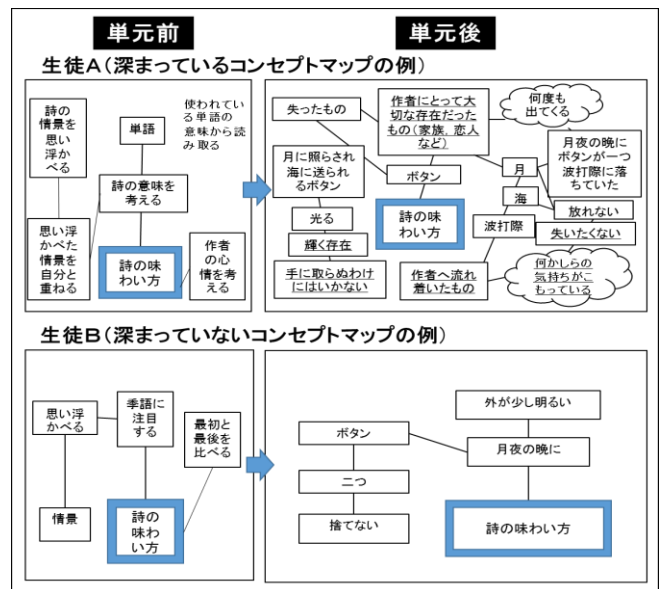


図4 コンセプトマップ

生徒Aの単元後のコンセプトマップは、「何度も出てくる」表現や、明暗をイメージさせる言葉「光る」という、授業で扱ったコンセプトを適切に用いている。単元前の「作者の心情を考える」を、単元後では「ボタン」が象徴していることに着目し、「手に取らぬわけにはいかない」「失いたくない」という独自のコンセプトを書き足し、リンクさせ、作者の心情に迫っていることが分かる。授業で扱っていない作品でも、多様な着眼点で作者の心情を読み取っていることから、表5のすべての基準を満たしていると判断することができる。

一方、生徒Bの単元後のコンセプトマップは、「ボタン」や「月夜の晩」といった何度も繰り返される

言葉に着目するという授業で扱ったコンセプトの書き足し、「季語に着目する」というテーマに関連しないコンセプトの削除といったマップの変化がみられる。しかし独自に創出したコンセプトやリンクの書き足しはなく、浅い学びに留まっていると判断することができる。

対象生徒のコンセプトマップを表5のルーブリックによって分析した結果を、表6に示す。

表6 ルーブリックによるコンセプトマップの分析				
	理解	創出	構造	関連性
深まっている	95.1%	89.0%	93.9%	95.1%
全ての基準を満たしている	86.1%			

イ 課題シートから

課題シートは、動機付けとなる課題の解を記入させるワークシートである。単元の前で同じ課題についての解を記入させることで、学びの深まりを見取る。本授業では、動機付けとなる課題として「詩の『明るさ』を、多様な着眼点から根拠を明らかにして説明する。」という課題に取り組ませた。この課題について、深い学びが促されているかを見取る基準を「①着眼点に、本質に迫った変化がある。」
「②作者の明るく表現した意図や心情の捉えに、本質に迫った変化がある。」とする。

表7は、深い学びが促されたと判断する生徒Cの記述を示したものである。

表7 動機付けとなる課題シートの記述		
	単元前	単元後
生徒C	「青く澄んだ眼」や「かすかに笑ふ」	レモンの「トパアズ色の香気」「すずしく光るレモン」の描写から、温かみのあるほのぼのした感じや、輝くようなキラキラした明るさが感じられた。この二つの明るさから作者は、智恵子が亡くなって悲しい思いもあるけれど、作者の心の中で智恵子は、今まで以上にずっと強く輝くように作者と生き続けていることを表現したかったのだと思った。
		【学習を振り返って、考えがどのように変わったか】 レモンや智恵子の描写、題名から、様々な思いを感じ取れた。明るく描いたのは意味のないことではなくて、作者の願いがしっかり込められているのだと感動した。

生徒Cの単元前の記述では、着眼点として「青く澄んだ眼」「かすかに笑ふ」を挙げたのみで、「明るさ」について説明する記述はない。単元後の記述では、「トパアズ色の香気」や「すずしく光るレモン」といったレモンの描写に着目し、その描写から受ける「温かみのあるほのぼのした感じ」や「輝くようなキラキラした明るさ」という印象を根拠として、亡くなった智恵子について「作者の心の中で智恵子は、今まで以上にずっと強く輝くように作者と生き続けていることを表現したかった」という作者

の表現の意図や心情を記述している。
表8は、単元の前後での課題シートの記述を分析した結果である。

表8 課題シート 記述の分析	
①着眼点に、本質に迫った変化がある。	86.1%
②作者の明るく表現した意図や心情の捉えに、本質に迫った変化がある。	97.5%
①、②の基準を満たしている。	83.1%

ウ コンセプトマップと課題シートの結果から
表9は、コンセプトマップと課題シートのそれぞれの結果をクロス集計したものである。

		コンセプトマップ	
		満たしている	満たしていない
課題シート	満たしている	72.9%	10.2%
	満たしていない	13.2%	3.7%

本授業では、コンセプトマップと課題シートの両方の基準を満たしている72.9%の生徒が、深い学びが促されたと判断する。コンセプトマップの基準は満たしていないが、課題シートの記述は基準を満たしている10.2%の生徒は、本授業の目標には到達しているが、習得した知識が詩の味わい方として定着しなかったと考える。課題シートの記述の基準は満たしていないが、コンセプトマップは満たしている13.2%の生徒は、習得した知識や新しいリンクが加わる等の知識構造は変化したが、自分の考えを形成し表現するという本授業の目標到達には至らなかったと考える。

(2) 共通言語活動として対話を位置付けた学習プロセスは、深い学びを促すことに有効であったか

対話を行った「動機付け」と「再構築」の有効性を意識調査で検証するとともに、対話を位置付けた学習プロセスの有効性を、学習後の振り返りの記述を基に検証する。

ア 「動機付け」の有効性

本授業で設定した動機付けとなる課題を示す⁽¹⁸⁾。

高村光太郎の詩「レモン哀歌」を読んだ後、岡本さんの班は感想を交流しました。
岡本：この詩は、愛する妻の臨終のときを回想して書かれた詩よね。作者はこの詩を書くとき、妻の死を思い出して、どんな気持ちなのかな。悲しいはずなのに、不思議と明るい感じが伝わってくる。作者は悲しくないのかな。
川本：生前の智恵子について書かれた他の詩を読むと、作者はとても妻を愛していたことが分かるから悲しかったはずだと思う。でも、僕もこの詩から明るい感じが伝わってくる。どうして、作者は悲しいはずなのに、明るさを感じさせる表現をしたのかな。
橋本：題名にも出てくる「レモン」や、作者から見た智恵子の描写に着目して読むと、もっと作者の気持ちに近付けられるかもしれないね。
《課題》橋本さんの意見を参考に、この詩の「明るい感じ」について、着眼点と根拠を明らかにして説明しなさい。

図5は、事前・事後意識調査の「動機付け」に関する結果である。

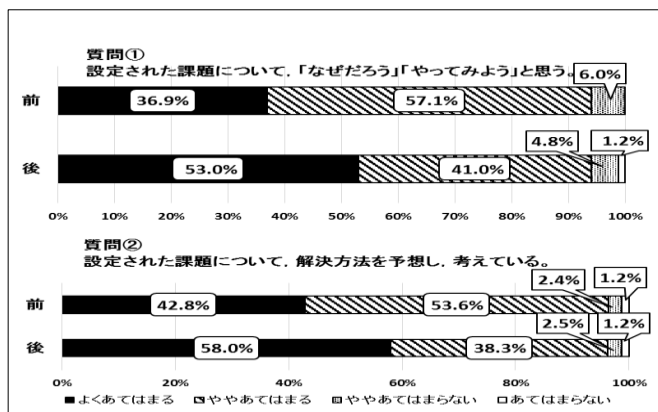


図5 「動機付け」に関する意識調査の結果

質問①に肯定的な評価をした生徒は、前後とも94.0%であり、変化は見られなかったが、「よくあてはまる」と答えた生徒が事後では16.1ポイント増加した。また、質問②も同様に、15.2ポイント増加した。否定的な評価をした生徒の割合は、質問①、②ともに大きな変化は見られなかった。

これらの数値の変化から、実社会や実生活から見いだした課題を設定することや、動機付けの場面で対話を行うことは、既存の知識を出し合ったり、解決法を探ったりする上で、動機付けや方向付けに有効であったと考える。

イ 「再構築」の有効性

図6は、事前・事後意識調査の、「再構築」に関する結果である。

質問③に肯定的な評価をした生徒は、1.4ポイント減少したが、「よくあてはまる」と答えた生徒は13.9ポイント増加した。この結果から、対話を繰り返すことで自分の考えがより明確で強固なものとなり、分かりやすく伝えることにつながったと考える。質問④と質問⑤に関しては、肯定的な評価をした生徒は、それぞれ27.6ポイント、19.8ポイント減少した。質問④の結果から、既習事項を使って考える必要性のある指導計画や、既存の知識を生徒自身に振り返らせる指導が必要であると考え。質問⑤の結果の要因として、対話の目的を理解させる指導が十分ではなかったと考える。課題シートの「自分とは違う考えに、すごいなあと思った。」「自分とは違う見方があるのだと分かった。」という記述から、対話を通して、自分とは違う着眼点や考えに気づき、共感したり違いを整理したりすることはできたが、

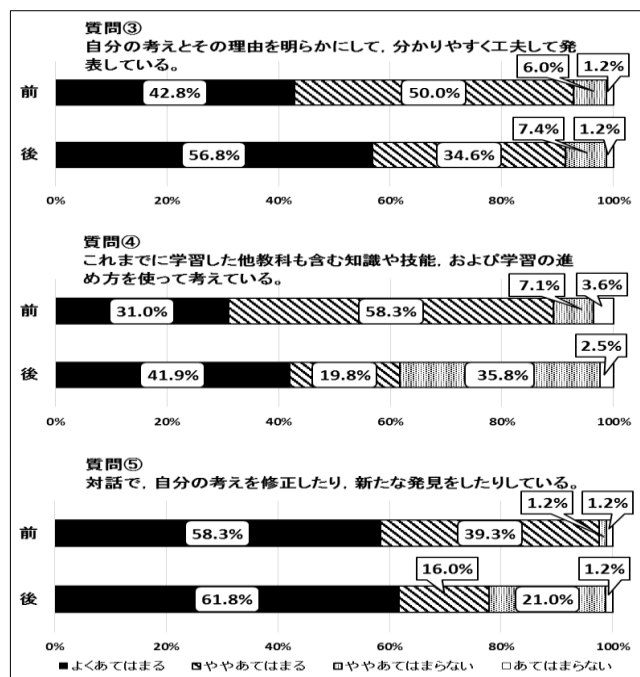


図6 「再構築」に関する意識調査の結果

新たに自分の考えを形成したり修正したりするまでには至らなかったと考える。

ウ 共通言語活動として対話を位置付けた学習プロセスの有効性

毎時間の授業後に行った学習の振り返りでは、「智恵子の描写しか気にしてなかったけれど、対話を通してレモンからも『明るさ』が読み取れることが分かった。」「自分にはない考えも友だちから聞いて、より理解を深めることができた。」等の記述があった。振り返りの記述と質問⑤のいずれかで、対話について肯定的な評価をした生徒は88.8%であった。この結果から、対話を位置付けた学習プロセスは深い学びを促すことに有効であったと考える。

3 共通言語活動として対話を位置付けた学習プロセスを教科横断的に行う取組の検証

国語科と技術・家庭科（技術分野）で検証授業を行い、授業者からは「教科共通の目的をもった言語活動を授業に取り入れることで、生徒が取り組みやすい。」「コンセプトマップを前後に作成させることで、生徒の既存の知識がどのように結び付き定着しているかを見取ることができ、授業改善につながる。また、生徒自身の自己評価にもつなげることができる。」という意見があった。

検証授業後に実施した教員アンケートでは、「深い学びを促すために、対話を位置付けた学習プロセ

スは有効である。」という質問に対して、全回答者が肯定的な評価をした。また、「今後、対話を位置付けた学習プロセスを取り入れて指導計画を立ててみようと思う。」という質問に対しては、83.3%の回答者が肯定的な評価をした。肯定的な評価の代表的な意見として、「理科等においても、仮説や考察など自分の考えを深めていく場面が多くあり、深い学びを促すためには有効だと考えられる。」「教科だけではなく、道徳において、考えを深める場面や言葉の裏側にある価値観に気付かせる場面などでの活用も考えられる。」という意見があった。

IV 研究のまとめ

1 研究の成果

学力調査等の結果から明らかになった深い学びにおける所属校の課題について、深い学びを促す学習プロセスに、ねらいを明確にした対話を位置付けた指導計画を作成し、授業を行うことで対話を位置付けた学習プロセスを取り入れた指導計画の有用性を検証することができた。また、対話を位置付けた学習プロセスを取り入れた指導計画による授業改善の在り方について、検証授業を基に所属校の教職員に周知することで、各教科で深い学びを促す指導を行うための第一歩を踏み出すことができた。

2 研究の課題

本研究では、深い学びが促されたことを検証するためにコンセプトマップを評価するループリックを作成したが、より適切に評価するために、教科横断的に活用できる評価の基準を研究していく必要がある。また、本研究のカリキュラムが、道徳などの他領域でも活用できるかについて研究していきたい。

【注】

- (1) 中央教育審議会（平成28年）：「教育課程企画特別部会資料1」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/icsFiles/afildfile/2016/07/08/1373901_1.pdf
- (2) 中央教育審議会（平成28年）：「総則・評価特別部会資料3-1」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/attach/1374151.htm
- (3) 松下佳代，石井英真（2016）：『アクティブラーニングの評価』東信堂p. 9
- (4) 中央教育審議会（平成28年）：「総則・評価特別部会資料2-1」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/061/siryo/_icsFiles/afildfile/2016/03/03/1367713_2_1.pdf

- (5) 文部科学省（平成27年）：「教育課程企画特別部会資料6」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/attach/1358722.htm
- (6) 石井英真（2015）：『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影—』日本標準p. 46
- (7) 文部科学省（平成27年）：「教育課程企画特別部会『論点整理』補足資料」p. 192 http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afildfile/2015/09/24/1361110_2_4.pdf
- (8) 石井英真（2015）：前掲書(6)p. 40
- (9) 石井英真（2015）：「アクティブ・ラーニングをどう捉えるか—『教科する』授業をめざして—」学校図書株式会社広報誌TEADA
- (10) 中央教育審議会（平成27年）：前掲書(7)p. 15 http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afildfile/2015/12/11/1361110.pdf
- (11) 石井英真（2015）：前掲書(6)p. 46
- (12) 国立教育政策研究所（平成27年）：『資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書1～使って育てて21世紀を生き抜くための資質・能力～』p. 85 http://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h27/2-1_all.pdf
- (13) 多田孝志（2009）：『共に創る対話力』教育出版pp. 3-9
- (14) 国立教育政策研究所（平成27年）：前掲書(12)p. 91
- (15) Hay,D.,Wells,H., & kinchin,I.（2008）：Quantitative and quantitative measures of student learning at university level. Higher Education, 56(2)p. 225
- (16) 松下佳代（2015）：『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房p. 168
- (17) 田口真奈・松下佳代（2015）：前掲書(16)第6章「コンセプトマップを使った深い学習」勁草書房p. 181
- (18) 有田勝秋：『言語活動を支える論理的思考力・表現力の育成』第4章（3）「文学的文章の読みの指導における思考力・判断力・表現力の育成—三角ロジックを用いた授業の効果と指導について—」溪水社pp. 114-115

【引用文献】

- 1) 中央教育審議会（平成27年）：前掲書(7)p. 17
- 2) 石井英真（2015）：前掲書(6)p. 40
- 3) 松下佳代（2015）：前掲書(16)p. 9
- 4) 国立教育政策研究所（平成27年）：前掲書(12)p. 85

【参考文献】

- 国立教育政策研究所（平成27年）：『平成27年度全国学力・学習状況調査報告書 中学校理科』
- 広島県教育委員会（平成27年）：『平成27年度広島県学力調査報告書』