

体育における「主体的・対話的で深い学び」に関する考察

岡野 昇*・青木 眞**

A Consideration of Subjective, Interactive, and Deep Learning in Physical Education

Noboru OKANO and Makoto AOKI

要 旨

本稿では、新学習指導要領の改正に伴う議論の中で、「アクティブ・ラーニング」から「主体的・対話的で深い学び」へと用語変更された背景に、どのような考え方が横たわっているかを検討すると同時に、体育における「主体的・対話的で深い学び」のあり方について考察することを主題とした。

その結果、「主体的・対話的で深い学び」とは、学びの方法論を超え、学習論の転換を視野に入れた「学び論」を基盤とした学習と学習指導が目指されていると考察された。また、「主体的・対話的で深い学び」の学習論は、社会主義構成的な学習論を系譜に持つ考え方であり、その具体的な記述は、約 20 年前に提出された佐藤学の「対話的学びの三位一体論」を土台にしていることが推察された。さらには、体育における「主体的・対話的で深い学び」の実現のためには、学びのまとまりをシンプルにとらえ、単元の課題を提示するという考え方が重要視されるが、この考え方は約 20 年前に青木眞が提出した「体育授業の単元の基本構想」と同様なものと考えられた。

キーワード：アクティブ・ラーニング、学び論、対話的学びの三位一体論、協同的学び、授業デザイン

1. はじめに

平成 29 年 3 月、新学習指導要領が告示された。今回の改正の大きなポイントとして、「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』の実現」が掲げられ、「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」が求められることになった。

当初、中央教育審議会の授業改善を巡る議論は、「アクティブ・ラーニング」の用語で展開されていたが、最終的に「学習指導要領」では「主体的・対話的で深い学び」という表記で統一されることになった。「学習指導要領解説」には、『「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善）」という形で、「アクティブ・ラーニング」の用語は残るものの、「学習指導要領」においてその用語が見当たらなくなるのは、大きな変化であると思われる。

そこで本稿では、この用語変更の背景にどのような考え方が横たわっているかを検討すると同時に、体育における「主体的・対話的で深い学び」のあり方について考察を行うことを主題とする。

2. 「主体的・対話的で深い学び」の登場

「アクティブ・ラーニング」の初出は、平成 24 年 8 月 28 日の中央教育審議会答申「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～（答申）」である。大学教育において、知識の伝達・注入を中心とした授業からの脱却を図り、学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を目指し、「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修（アクティブ・ラーニング）」として示された。

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修（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、

* 三重大大学教育学部

** 星槎大学非常勤講師

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。学生は主体的な学修の体験を重ねてこそ、生涯学び続ける力を修得できるのである。(下線筆者)
(平成 24 年 8 月 28 日「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～(答申)」p.9)

次いで、平成 26 年 11 月 20 日の中央教育審議会に対する下村博文文部科学大臣による諮問にて、「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習(いわゆる「アクティブ・ラーニング」)」として、学士課程のみならず初等中等教育においても示された。

そのために必要な力を子供たちに育むためには、「何を教えるか」という知識の質や量の改善はもちろんのこと、「どのように学ぶか」という、学びの質や深まりを重視することが必要であり、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習(いわゆる「アクティブ・ラーニング」)や、そのための指導の方法等を充実させていく必要があります。こうした学習・指導方法は、知識・技能を定着させる上でも、また、子供たちの学習意欲を高める上でも効果的であることが、これまでの実践の成果から指摘されています。(下線筆者)
(平成 26 年 11 月 20 日「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問)」)

そして、平成 27 年 8 月 26 日の中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程企画特別部会の「教育課程企画特別部会における論点整理について(報告)」において、「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び(いわゆる「アクティブ・ラーニング」)」と続くことになる。

(「アクティブ・ラーニング」の意義)

- 思考力・判断力・表現力等は、学習の中で、(2)①ii)に示したような思考・判断・表現が発揮される主体的・協働的な問題発見・解決の場面を経験することによって磨かれていく。身に付けた個別の知識や技能も、そうした学習経験の中で活用することにより定着し、既存の知識や技能と関連付けられ体系化されながら身に付いていき、ひいては生涯にわたり活用できるような物事の深い理解や方法の熟達に至ることが期待される。
- また、こうした学びを推進するエンジンとなるのは、子供の学びに向かう力であり、これを引き出すためには、実社会や実生活に関連した課題などを通じて動機付けを行い、子供たちの学びへの興味と努力し続ける意志を喚起する必要がある。

- このように、次期改訂が目指す育成すべき資質・能力を育むためには、学びの量とともに、質や深まりが重要であり、子供たちが「どのように学ぶか」についても光を当てる必要があるとの認識のもと、「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び(いわゆる「アクティブ・ラーニング」)」について、これまでの議論等も踏まえつつ検討を重ねてきた。

(下線筆者)

(平成 27 年 8 月 26 日「教育課程企画特別部会における論点整理について(報告)」p.17)

平成 24 年 8 月 28 日の中央教育審議会答申で用いられた「主体的」「能動的」及び「アクティブ・ラーニング」というキーワードが、平成 26 年 11 月 20 日の中央教育審議会文部科学大臣諮問以降では「主体的・協働的」及び「いわゆる『アクティブ・ラーニング』へ、微妙に変化はしているものの、基本的には学士教育や初等中等教育において、受動的で知識の伝達・注入を中心とした授業から離脱を図るために、「どのように学ぶか」という学びの方法論に光を当てようとしていることがうかがえる。

この流れが変わってきたのは、平成 28 年 8 月 26 日の中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会において取りまとめられた「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ(報告)」からである。ここで新たに登場したのが、「『主体的・対話的で深い学び』の実現(「アクティブ・ラーニング」の視点)」である。「『主体的・対話的で深い学び』、すなわち『アクティブ・ラーニング』の視点」というように、二つを同義語として位置づけようとしている。

また、「『どのように学ぶか』という学びの質が重要になる」や「『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」というように、これまでの方法論一辺倒の議論ではなくなっている。

③「主体的・対話的で深い学び」の実現(「アクティブ・ラーニング」の視点)

- 第三は、「主体的・対話的で深い学び」、すなわち「アクティブ・ラーニング」の視点からの学びをいかに実現するかである。子供たちが、学習内容を人生や社会の在り方と結びつけて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けたりすることができるようにするためには、子供たちが「どのように学ぶか」という学びの質が重要になる。(下線筆者)

(平成 28 年 8 月 26 日「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて(報告)」p.23)

（「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、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。（下線筆者）

（平成 28 年 8 月 26 日「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて（報告）」p.46）

この傾向はその後の平成 28 年 12 月 21 日の中央教育審議会「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）（中教審第 197 号）」でも同様であり、『「主体的・対話的で深い学び」の実現（「アクティブ・ラーニング」の視点）」により明確に示されることになる。

そして、平成 29 年 3 月 31 日の「学校教育法施行規則の一部を改正する省令の制定並びに幼稚園教育要領の全部を改正する告示、小学校学習指導要領の全部を改正する告示及び中学校学習指導要領の全部を改正する告示等の公示について（通知）」においては、「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』の実現」と記述され、ついには「アクティブ・ラーニング」という用語そのものが見当たらなくなる。

『何のために学ぶのか』という学習の意義を共有」という表記からは、学びの方法論から学びの本質論へと議論が移っていることがうかがえる。このことは、「これまでと全く異なる指導方法を導入しなければならないなどと浮足立つ必要はなく」という文章からも読み取ることができる。

（2）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」の実現

○「何ができるようになるか」を明確化

- ・ 子供たちに育む「生きる力」を資質・能力として具体化し、『何のために学ぶのか』という学習の意義を共有しながら、授業の創意工夫や教科書等の教材の改善を引き出し、各教科等の目標及び内容を、①知識及び技能、②思考力、判断力、表現力等、③学びに向かう力、人間性等の三つの柱で再整理したこと。

○主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善

- ・ 我が国のこれまでの教育実践の蓄積に基づく授業改善の活性化により、児童生徒の知識の理解の質の向上を図り、これからの時代に求められる資質・能力を育ていくことが重要であること。そのため、小・中学校におい

ては、これまでと全く異なる指導方法を導入しなければならないなどと浮足立つ必要はなく、これまでの教育実践の蓄積をしっかりと引き継ぎ、子供たちの実態や教科等の学習内容等に応じた指導の工夫改善を図ること。

- ・ 上記の資質・能力の三つの柱が、偏りなく実現されるよう、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら、子供たちの主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を行うこととしたこと。

（下線筆者）

（平成 29 年 3 月 31 日「学校教育法施行規則の一部を改正する省令の制定並びに幼稚園教育要領の全部を改正する告示、小学校学習指導要領の全部を改正する告示及び中学校学習指導要領の全部を改正する告示等の公示について（通知）」）

以上、新学習指導要領告示に至るまでの議論の推移を整理したものが図 1 である。キーワードにおいては、「主体的/能動的」から「主体的・協働的」へ、そして「主体的・対話的・深い」へと推移し、「アクティブ・ラーニング」の表記については、「アクティブ・ラーニング」から「いわゆる『アクティブ・ラーニング』」へ、そして『「アクティブ・ラーニング」の視点』を経緯し、最後は「アクティブ・ラーニング」という表記そのものが学習指導要領には見られなくなる。

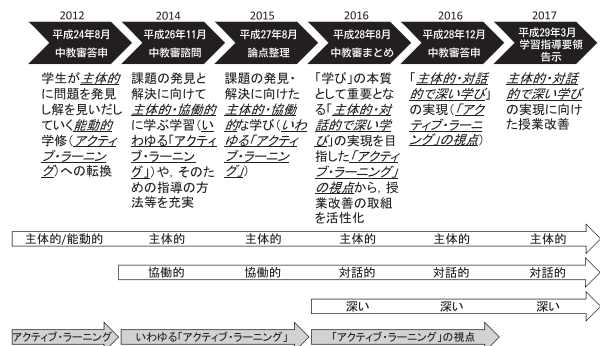


図 1 新学習指導要領告示に至るまでの議論の推移

議論の推移の転換点は、平成 28 年 8 月 26 日の「中央教育審議会審議まとめ」からである。それまで学習者や学習者相互が「どのように学ぶか」という方法論で先行されていた議論が、「何を学ぶか、学びとは何か」という学びの内容論や学びの本質論へと推移してきているからである。学校現場における「アクティブ・ラーニング」の解釈が、ディスカッションを行うためのグループ学習の導入やディベートを行うための「コの字」による机の配置など、単に授業形態のみを変えようとする動きへの警鐘と推察される。

このことは、「中央教育審議会審議まとめ」の中にも見られ、「主体的・対話的で深い学び」の実現（「アクティブ・ラーニング」の視点）は、「形式的に対話型を

取り入れた授業や特定の指導の型を目指した技術の改善にとどまるものではなく、子供たちそれぞれの興味や関心を基に、一人一人の個性に応じた多様で質の高い学びを引き出すことを意図するものであり、さらにはそれを通してどのような資質・能力を育むかという観点から、学習の在り方そのものの問い直しを目指すものである」(平成28年8月26日「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて(報告)」pp.23-24)との明記からもうかがい知ることができる。

つまり、「主体的・対話的で深い学び」とは、学びの方法論を超え、学習論の転換を視野に入れた「学習論」を基盤とした学習と学習指導が目指されていると解釈されよう。

3. 「主体的・対話的で深い学び」と「対話的学びの三位一体論」の学習論

一方、平成28年12月21日の中央教育審議会答申(pp.49-50)では、「学び」の本質として重要となる「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指す授業改善として、次の三つの視点が提示されている。

- 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。
- 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。
- 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。

この考え方は、およそ20年前に佐藤(1995)が提示した「対話的学びの三位一体論」を連想させるものである。佐藤は「学び」の活動を「意味と人の関係の編み直し」と定式化し、対象との対話、自己との対話、他者との対話の三つの対話的实践としてとらえている。「対象との対話」は主として③の視点の「深い学び」、「自己との対話」は主として①の視点の「主体的な学び」、「他者との対話」は主として②の視点の「対話的学び」と酷似している(図2)。

また、答申の中でこれら三つの視点は、「子供の学びの過程」としては一体として実現されるものであり、また、それぞれ相互に影響し合うものでもあるが、学び

の本質として重要な点を異なる側面から捉えたもの」(p.50)と述べられており、三つの視点の意味内容を重視すると同時に、それを三位一体として実現することが示されている点も酷似している。

中央教育審議会答申(平成28年12月21日) 対話的学びの三位一体論(佐藤, 1995)

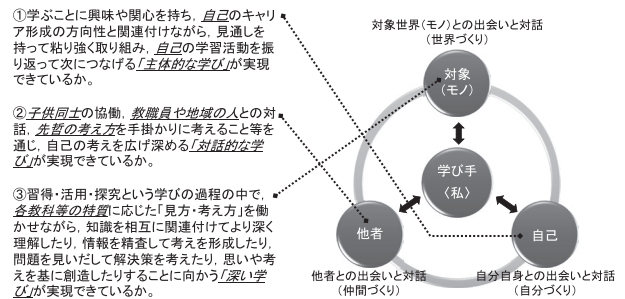


図2 「主体的・対話的で深い学び」と「対話的学びの三位一体論」

体育、保健体育における「主体的・対話的で深い学び」の実現についても、「三つの学びの過程をそれぞれ独立して取り上げるのではなく、相互に関連を図り、体育科、保健体育科で求められる学びを一層充実することが重要であると述べられている。また、これら三つの学びの過程は、順序性や階層性を示すものでないことに留意することが大切である」(p.191)と述べられており、三つの学びの視点(pp.191-192)は次のように示されている。

(「主体的な学び」の視点)

- ・「主体的な学び」は、運動の楽しさや健康の意義等を発見し、運動や健康についての興味や関心を高め、課題の解決に向けて粘り強く自ら取り組み、それを考察するとともに学習を振り返り、課題を修正したり新たな課題を設定したりする学びの過程と捉えられる。各種の運動の特性や魅力に触れたり、自他の健康の保持増進や回復を目指したりするための主体的な学習を重視するものである。

(「対話的な学び」の視点)

- ・「対話的な学び」は、運動や健康についての課題の解決に向けて、児童生徒が他者(書物等を含む)との対話を通して、自己の思考を広げ深めていく学びの過程と捉えられる。自他の運動や健康についての課題の解決を目指して、協働的な学習を重視するものである。

(「深い学び」の視点)

- ・「深い学び」は、自他の運動や健康についての課題を発見し、解決に向けて試行錯誤を重ねながら、思考を深め、よりよく解決する学びの過程と捉えられる。児童生徒の発達の段階に応じて、これらの深い学びの過程を繰り返すことにより、体育科、保健体育科の「見方・考え方」を豊かで確かなものとすることを重視するものである。

ここで立ち止まって考察したい点は二つある。「主体的・対話的で深い学び」と「対話的学びの三位一体論」において、一つは三位一体を強調する理由であり、もう一つはどのような学習論に転換しようとしているかである。

一つ目の三位一体を強調する理由については、グループ学習の解釈を手がかりとしながら考えてみたい。

佐藤（2012）によれば、日本で普及しているグループ学習とその理論的基礎は3種類あるという。第1に「班学習」であり、これは1930年代から1960年代にかけて普及した集団主義（collectivism＝集産主義）の伝統を持つ「集団学習」のタイプである。第2に「協力学習（Cooperative learning）」であり、アメリカや日本で最も普及している「話し合い」学習を中心とするもので、ジョンソンきょうだい（Johnson&Johnson）やスレイビン（Slavin）らの理論によるものである。第3に「協同的学び（collaborative learning）」であり、「聴き合う」関係を基盤とするものであり、ヴィゴツキー（Vygotsky）の発達の最近接領域やデューイ（Dewey）の民主主義と対話的コミュニケーションの理論を基礎とするものである。

佐藤学が提唱する「学びの共同体」研究会では、「協同的学び（collaborative learning）」が推奨されている。「協同的学び（collaborative learning）」と「協力学習（cooperative learning）」に共通していえることは、学び手と「他者」との相互交流の存在であるが、相違点は「協力学習（cooperative learning）」において学び手と「対象・自己」の相互交流が見えにくくなっている点である（図3）。

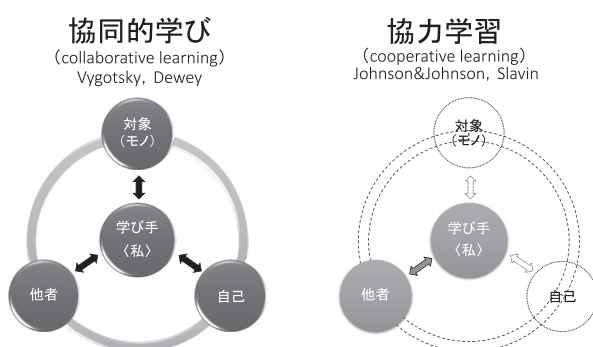


図3 「協同的学び」と「協力学習」

学校現場からは、小学校では「グループ学習を用いたアクティブ・ラーニングは既に取り組んでいる」、中学校では「一斉学習の中にグループ学習を導入した」という類の声をよく聞く。その結果、「小学校では学力の伸びに効果があまり感じられない」、中学校では「子どもの落ち着きは出てきたが、学力向上には結びつかない」という感想があがってくる。

このことは、学校現場では「協力学習（cooperative learning）」として、グループ学習に取り組んでいることが推察できる。「対象」と「自己」を喪失した「他者」とのかかわりに特化した「話し合い学習」は、クラスの雰囲気をよくするものではあっても、その教科でしか学ぶことができない真正な学び（authentic learning）を失うことにつながりかねない。テキストと活動の喪失からくる「対象」の疎外と、学ぶことの意味の喪失からくる「自己」の疎外は、結果として学力の停滞と自尊感情の低下につながるものと考えられる。

新学習指導要領の総則においても、特に「対象」の喪失につながらないように、「学習の対象となる物事」については、次のように留意することを求めている。

第3 教育課程の実施と学習評価

1 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善

各教科等の指導に当たっては、次の事項に配慮するものとする。

- (1) 第1の3の(1)から(3)までに示すことが偏りなく実現されるよう、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら、児童の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を行うこと。

特に各教科等において身に付けた知識及び技能を活用したり思考力・判断力、表現力等や学びに向かう力、人間性等を発揮させたりして、学習の対象となる物事を捉え思考することにより、各教科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方（以下「見方・考え方」という）が鍛えられていくことに留意し、児童が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過程を重視した学習の充実を図ること。（下線筆者）

文部科学省(2017)小学校学習指導要領 p.8

体育においても、特に「対象」の喪失については、「活動あって学習なし（学習内容の不在）」、「学習者の意欲を喚起する授業（行き過ぎた主体主義）」、「言語活動に傾倒した体育授業（運動量の減少）」、「仲間づくりとしての体育授業（体育の道徳化）」などという形で、これまでも問題視されてきている。

体育における「協力学習（cooperative learning）」と「協同的学び（collaborative learning）」の混同と混乱を生じさせないためにも、「主体的・対話的で深い学び」では三つの視点を一体としてとらえること、「対象・自己・他者との対話的学び」では三位一体としてとらえることが重要となり、子どもと教師の学びを「対象的実践の協同としての学び」として、再定義することが

肝要となろう。

さて、もう一つのどのような学習論に転換しようとしているかについて、議論を移したい。「主体的・対話的で深い学び」と「対話的学びの三位一体論」の二つの考え方の背景にある学習論について探してみたい。

広石 (2015) は、「学習とは、所与の知識の個人的獲得ではなく、学習者が他者とかかわりのある活動を通して、意味を構成していく社会的行為である」とする、社会的構成主義的な学習論から説明している。社会的構成主義とは、1920 年代半ばから 30 年代半ばにかけてソビエトで活躍した心理学者ヴィゴツキー (L.S.Vygotsky) とその共同研究者であったルリア (A.R.Luria) やレオンチェフ (A.N.Leontiev) らによって展開された「文化・歴史学派 (ヴィゴツキー学派)」を系譜に持つものである。彼らは、人間の精神発達を文化や歴史との不可分な関係のなかで生じる現象としてとらえる基本的な理論的枠組み (文化・歴史理論) を提唱し、その後の諸研究に極めて大きな影響を与え続けている (高木、2010)。

文化・歴史学派 (ヴィゴツキー学派) の考え方は、日本の学校現場においても影響を及ぼし、1990 年代に佐伯胖 (東京大学名誉教授) や佐藤学 (東京大学名誉教授・学習院大学教授) らによって「学び論」が提唱された。佐伯 (1995) は、学び (学習) を個人の頭の中での知識獲得過程と見るのではなく、文化的実践への関わりと見ることであり、その関わり方は、学習者の「その人らしさ」による共同体への参入であり、それ自体が協同的活動であることを意味する「参加」と見ることを提唱している。また、佐藤 (1995) は、先述した「学び」の活動を「意味と人の関係の編み直し」と定式化し、対象との対話、自己との対話、他者との対話の三つの対話的实践としてとらえ、「対話的学びの三位一体論」と名づけている。

このように、「主体的・対話的で深い学び」の学習論は、社会構成主義的な学習論を系譜に持つ考え方であり、その具体的な記述は、佐藤の「対話的学びの三位一体論」を土台にしていることが推察できる。二つの考え方が酷似している点は否めないものと思われるが、佐藤の「対話的学びの三位一体論」が登場してからおよそ四半世紀が過ぎ、ようやく日本の学校教育が「学び論」を基盤として動き出すことになる。

こうした従来の知識伝達・獲得で学習者に行動変容を求める行動主義的な学習論を脱し、「学び論」を基盤にするということは、学習者をアクティブにするというより、学び事態をアクティブにすることになろう。すなわち学習者と相互作用する環境をデザインすることによって、学習者の可能性を引き出す関係論的なパラダイムに立脚することが重要になってくるものと考えられる。

4. 「体育における対話的学び」の三位一体

「主体的・対話的で深い学び」を体育で実現するためには、授業の改善の具現化が求められることになり、それはつまるところ「対話的学びの三位一体論」を基盤とした体育のデザインの提出へとつながっていくことになるだろう。

ここでいうデザインとは、従来の「教える技術」を中心とする授業計画と評価の研究を意味するものとは異なる。「学びの専門家としての教師」モデルを想定した「学びのデザインとリフレクション」の研究のことである。それは「取り上げようとする学びとは何か」を明確にし、学びの「課題」をデザインし、「どこで学びが成立し、どこで学びがつまづいたのか」について、観察した事実をもとに語り合うリフレクションを中心とする授業研究への転換である。また、プランは授業前に決定されるが、デザインは授業過程においても構成されるため、デザインは極めてシンプルにしておき、授業過程の出来事に応じながら戻る場所として設定しておくことが大切になってくる。

このような学びのまとまりをシンプルにとらえ、単元の課題を提示するという考え方が、体育では約 20 年前に存在していた。青木 (1995) が提出した「体育授業の単元の基本構想」である。

青木 (1995) は、体育授業の単元の基本構想には、次の二つの視点が欠かせないとしている (表 1)。一つは、単元としての「まとまり」のあり方や本質をどうとらえるかという「内容構成」の視点であり、単元の「何か」と「何を」を把握する視点である。もう一つは、単元の展開における手続きのあり方やどのような性格の学習を組織するかという「展開構成」の視点であり、単元の「いかに」に関する骨子となる視点である。

表 1 単元の基本構想と単元計画の関係 (青木、1995, p. 148 をもとに一部加筆修正)

〔単元構想〕	〔単元計画〕
I. 内容構成	単元としての「まとまり」のあり方や基本をどう捉えるか (運動の特性…①一般的特性, ②子どもから見た特性)
II. 展開構成	単元の展開における手続きのあり方、あるいはどんな性格の学習にするか (学習のねらい, 学習の道筋, 学習と指導の展開)

この考え方は、単元の「まとまり」にこだわり、「まとまり」のとらえ方が明確でなければ、「展開構成」は構想できないというものである。これは、「運動の種目＝単元」という図式が当然のこととされ、運動の種目

を「いかに」進めるかに関心が集まり、運動の種目は「何か」を問わずに単元学習がスタートされることへの危惧からである。単元学習とは、経験や内容のまとまりを学習者の主体的な活動で学びとる学習の方式であり、戦前の断片的な動きの注入・伝達方式への反定立として考えられ展開されてきた経緯を持っている。

実際に「運動目的・内容論の体育（楽しい体育）」では、単元の「まとまり（内容構成）」を運動の機能的特性による分類から読み取り、「運動の機能的特性に触れる楽しさ」を第一義的な学習内容として考える授業づくりと実践が展開された。しかしながら、学習論とプレイ論が実体論的に運用されたがゆえに、体育授業論への方法的矮小化（学習内容の鋳型化、学習過程の形式化など）を招いた事実も見られ、単元構成の検討課題は学習論とプレイ論をどのように関係論的視点から解釈し直すかということに焦点づけられるようになった。

それ以降、関係論的な体育学習の基本的な単元の「まとまり」は、実体論的にではなく関係論的に把握されることになり、特性を身につけていく学習というより、特性を主題（テーマ）とする学習が目指され、ねらいは「できるようになること・わかるようになること」として設定されるのではなく、「探究してみたいこと・問題にしてみたいこと」として設定されるようになった。つまり、「ゴール学習（目標・達成）」として単元を組織するのではなく、「テーマ学習（主題・探究）」の観点からねらいを設定することが重視されるようになった。

5. おわりに

筆者らは、この青木（1995）の「体育授業の単元の基本構想」に依拠しながら、20年近くにわたる授業実践をとおして、佐藤が提示した「対話的学びの三位一体論」を拡張させ、「体育における対話的学び」の三位一体の考え方とそのデザインの手順を既に提出している（岡野・山本、2012）。詳細は発表済みのため、そ

ちらに譲るが、それぞれの関係は図4の通りであり、デザインの手順は次の通りである。

第1点目は、対象との対話（深い学びに相当）では、「運動の中心のおもしろさ（文化的な価値）」を設定することである。これは取り上げようとする運動とは「何か（概念）」にあたり、その運動の Authentic（真実な・本物の）なおもしろさを導き出し、単元の主題（テーマ）を設定することである。第2点目は、自己との対話（主体的な学びに相当）では、「わざ（身体技法）」の内容を設定することである。これは取り上げようとする運動の「何を（目的）」にあたり、その「運動の中心のおもしろさ（文化的な価値）」にふれる「運動の最小単位（身体経験）」を明確にすることである。そして、第3点目は、他者との対話（対話的な学びに相当）では、原則的に二つの課題を設定することである。一つ目の課題は「共有の学び」であり、「運動の中心のおもしろさ（文化的な価値）」を仲間と共有する営みである。二つ目の課題は「ジャンプの学び」であり、「運動の中心のおもしろさ（文化的な価値）」を仲間と共に深く探究する学びである。

本稿では、新学習指導要領の改正に伴う議論の中で、「アクティブ・ラーニング」から「主体的・対話的で深い学び」へと用語変更された背景に、どのような考え方が横たわっているかを検討すると同時に、体育における「主体的・対話的で深い学び」のあり方について考察することを主題としてきた。

その結果、「主体的・対話的で深い学び」とは、学びの方法論を超え、学習論の転換を視野に入れた「学び論」を基盤とした学習と学習指導が目指されていると考察された。また、「主体的・対話的で深い学び」の学習論は、社会構成主義的な学習論を系譜に持つ考え方であり、その具体的な記述は、約20年前に提出された佐藤学の「対話的学びの三位一体論」を土台にしていることが推察された。さらには、体育における「主体的・対話的で深い学び」の実現のためには、学びのまとまりをシンプルにとらえ、単元の課題を提示するという考え方が重要視されるが、この考え方は約20年前

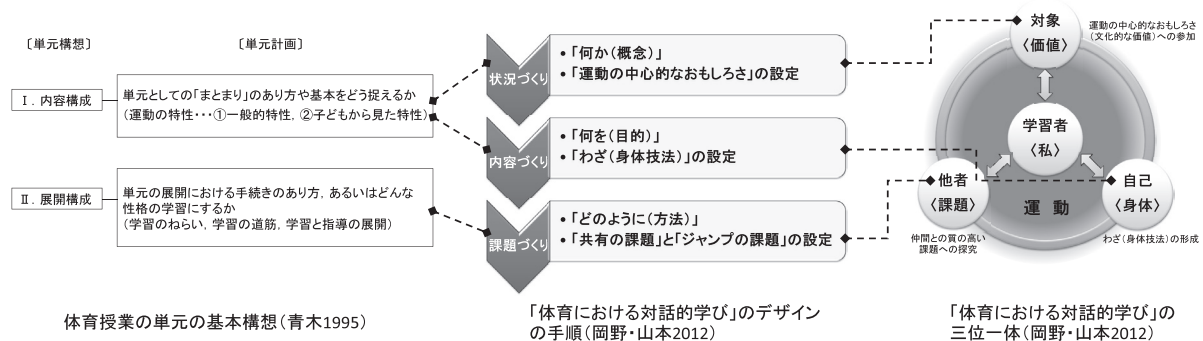


図4 「体育における対話的学び」の三位一体とデザインの手順

に青木眞が提出した「体育授業の単元の基本構想」と同様なものと考察された。

引用文献

- 青木 眞（1995）体育の年間計画．体育の単元計画．宇土正彦監修；阪田尚彦・高橋健夫・細江文利編集 学校体育授業事典．大修館書店，pp.139-149.
- 中央教育審議会（2012）平成 24 年 8 月 28 日「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～（答申）」。
- 中央教育審議会（2014）平成 26 年 11 月 20 日「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」。
- 中央教育審議会（2015）平成 27 年 8 月 26 日「教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）」。
- 中央教育審議会（2016）平成 28 年 8 月 26 日「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて（報告）」。
- 中央教育審議会（2016）平成 28 年 12 月 21 日「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）」。
- 広石英記（2015）ワークショップの学び論—社会構成主義からみた参加型学習の持つ意義—．日本教育方法学研究, 31 : 1-11.
- 文部科学省（2017）平成 29 年 3 月 31 日「学校教育法施行規則の一部を改正する省令の制定並びに幼稚園教育要領の全部を改正する告示、小学校学習指導要領の全部を改正する告示及び中学校学習指導要領の全部を改正する告示等の公示について（通知）」。
- 文部科学省（2017）小学校学習指導要領。
- 岡野 昇・山本裕二（2012）関係論的アプローチによる体育の授業デザイン．学校教育研究, 27 : 80-92.
- 佐伯 胖（1995）文化的実践への参加としての学習．佐伯胖ほか編 学びへの誘い．東京大学出版会，pp.1-48.
- 佐藤 学（1995）学びの対話的实践へ．佐伯胖ほか編 学びへの誘い．東京大学出版会，pp.49-91.
- 佐藤 学（2012）学校を改革する—学びの共同体の構想と実践．岩波書店，pp.31-34.
- 高木光太郎（2010）文化・歴史学派（ヴィゴツキー学派）の理論とその展開．佐伯胖監修・渡部信一編 「学び」の認知科学事典．大修館書店，pp.403-422.