

学びの構造転換の基本的な理論体系—学びの在り方をもう一度考え直す

1 背景と理論

(1) 授業改善の限界

学びの構造転換は、思うように減らないつまづきや学び残し、増える特別な教育ニーズ、いじめや不登校…といった多様化・複雑化＝難問化する教育課題について、根本的な解決を目指す取組である。
⇒これら難問の「根」を、「教師に指示されたとおり、みなが同じ内容を、みなが同じペースで、みなと同じ方法で学ぶ」という「教師主体」「一斉・一律」の授業に求めたことに始まりがある。
⇒これまでは、「授業改善」と称して、「同じようにできない子」がいれば「分ける」、時に「隔てる」ことをもって、より「細かく」「丁寧に」教えてきた。しかし、この方向性は、教師の労力を無限に増殖する。研究授業で「特別」な一時間や一単元をつくっても、「日常」化は難しい。
⇒さらに、授業外の補習、少人数習熟度別授業、特別支援教室、特別支援学級等を拡充していけば、そのために必要な人や場、予算も無限に増殖する。もちろんこれらの機会は十分に保障される必要があるが、「分ける」「隔てる」という方向性は社会を「分断」する側面を否めない。
⇒とすれば、これまでの授業改善の限界を踏まえ、その方向性を、根本的に変える必要がある。それが、学びの構造転換に取り組む理由（の一つ）である。

(2) 授業改善から学びの構造転換へ

学びの構造転換は、「みな違う」という人本来の性質から基本的な理論体系（考え方）を構築する。この性質にもかかわらず「みな同じ」を課せば、上述した難問が生じることは半ば必然と考える。
⇒そこで、「つまづき」「学び残し」は、「みなと同じ内容を、みなと同じペースで、みなと同じ方法で学ぶことが難しかった」と定義する。特別な教育ニーズも、「みなと同じ内容を、みなと同じペースで、みなと同じ方法で学ぶためにより一層の支援が必要」と捉え直す。
⇒とすれば、これまでの「みな同じ」を「みな違う」に“逆転”することで、「同じ内容でも、興味や関心に応じて自分のタイミングで学べたら」という仮説が立つ。タイミングまで同じでも、「自分の得意を生かし、苦手を補うような方法で学ぶことができた」という仮説が成立する。
⇒学びの構造転換は、ここから、つまり、「みな違うことを前提に、一人一人が自分で『選ぶ』『決める』」ことができる学びであつたら」という始発点から、学びの在り方をもう一度考え直す。
⇒その要点は、以下の三側面の転換である。これらは、眼前の授業がこれまでの「授業改善」の範囲にあるのか、これからの「学びの構造転換」の範囲にあるのかを判断する条件にもなる。「同じようにできない違いを分け隔て、より細かく丁寧に教える」「分属」と対比的に要約するなら、「越境」による「同じも違いも混ざり認め合い、委ねて支えて共に探究する」在り方への転換である。

転換の側面	これまで	これから
① 授業の主体	教師	学習者
② 学習の過程	一斉・一律	個別・多様
③ 教師の役割	あらかじめの教授	後追いの支援・共同探究

(3) 杉並区の小中一貫教育、学習指導要領との関係

学びの構造転換は、平成29年3月発刊の『すぎなみ9年カリキュラム（総合的な学び編）』において、杉並区が進めてきた「小中一貫教育」を継承する取組として提案されたことが初出である。
⇒約10年の小中一貫教育の取組で、校種、学校や地域の垣根を超えた人材の「生かし合い」＝〈協働〉が進み、その中で、学習指導要領が定める教科目標や学習内容の「つながり」＝〈系統性〉の理解が深まった。そこで、学びの構造転換は、上述の考えの下、生涯学習の視座に立ち、幼児教育を基礎とした義務教育9年間の学習方法の「つながり」＝〈連続性〉の確保を目指す。
⇒そして、同じく平成29年3月には、学習指導要領が改訂告示された。その基本的な考え方は、従来の「学習内容（何を学ぶか）」に重きを置く「コンテンツベースの学び」から、「資質・能力（何ができるようになるか）」に重きを置く「コンピテンシーベースの学び」への転換である。
⇒育成を目指す資質・能力は、その柱を、以下の三つに定めている。

① 生きて働く「知識・技能」の習得
② 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 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

⇒学びの構造転換の理論体系は、学習内容を通して資質・能力を育成するために必要な「学習方法（どのように学ぶか）」について、教師の手だてをつくり出すための考え方を提供する。

(4) 学びの構造転換の取組視点と基本的な学習過程

教師は、学びの構造転換を実現するために、学びを「個別化」「探究化」「協同化」し、三者の「融合」を図るための手だてを考える必要がある。これが、学びの構造転換の「取組視点」になる。

① 学びの個別化	学習者の自己選択の機会を最大化し、自己決定で学びを貫かせること
② 学びの探究化	もっと・より以上の成長を目指し、じっくりと学びに浸らせること
③ 学びの協同化	違いを認め、共に生き・生かし合いながら学びを進めさせること

⇒学習者は、何もかも自分で選んで決めて取り組むからこそ、もっと・より以上の成長を求めて探究に浸る。その過程で、自分だけでは乗り越えられない壁にぶつかるからこそ自ずと協同し、どんな時に、どんな人と、どのように協力すればよいかについても経験を積み重ねていく。
⇒よって、個別化・探究化・協同化を融合した「基本的な学習展開」は、「自分で選び決め、探究に浸り、協同して共に生き・生かし合う」となる。各教科等では、学習指導要領の基本的な考え方を踏まえ、これを具体化することが必要になる。それが、結果として、学習指導要領が示す「主体的・対話的で深い学び」、さらに、中央教育審議会が「令和の日本型学校教育」で示した「個別最適な学び（学びの個性化・指導の個別化）と協働的な学び」のよりよい実現につながるからである。
⇒加えて、個別化・探究化・協同化の融合の追究は学校生活全般にも広がり、「共生の感度を支えとした自立」を意味する「社会的自立」の構成要素として、以下の力を育む。すなわち、学びの構造転換は、「人生100年（ライフシフト）」や「計算機自然（デジタルネイチャー）」等、「多様な選択肢から自分の人生を選び取り、自分たちの社会を共に創る」これからの時代の要請に呼応する。

① 真の主体性	人生と社会の主体として、自ら行動を起こす意志
② 多様包摂性	違いを認め、共に生き・生かし合おうとする意志
③ 学び方	必要な時に、必要なことを、自ら学び身に付ける力

2 理論に基づく実践の具体化

(1) 理論的・方法的多様性の基礎付け

学びの構造転換の理論体系は、下図の「実践理論」、その基底となる「基本型」に位置付く。

⇒各教科等によって具体的な実践理論は異なるし、それを実践する「実践方法」は無数にある。

⇒学習者主体を追究すれば、学級や個人によって学習過程が多様になる。このとき、教師に必要なのは、固定的な展開に習熟することではなく、学習目標や学習者の学習状況に応じて手だての妥当性・有効性を自分で判断したり、新たな手だてを自分たちでつくり出したりすることである。

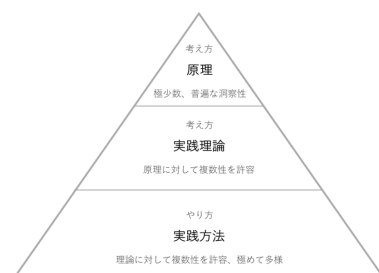


図 原理 - 理論 - 方法のピラミッド (考え方とやり方の階層関係)

(2) 教師の役割の基礎付け

教師は、学習者の「A 学びたい」を最大限に生かし、「B 教えたい・学んでほしい」と「C 学ばなければならない」を合わせた三者の調和を目指す。知識や技能、見方や考え方等は、学習者が強く解決を望む問いや課題の文脈で学んでこそ、その意味と価値が十分に認識されるからである。

⇒そのために、教師は、「あらかじめ」立てた計画どおりに「教授」を完遂するのではなく、「後追い」を基本姿勢に探究を「支援」したり、「共同探究」したりすることを重視する。下図のとおり、A∩B∩Cを追究するこの過程と表裏一体で「学習評価」を行うことに、教師の専門性がある。

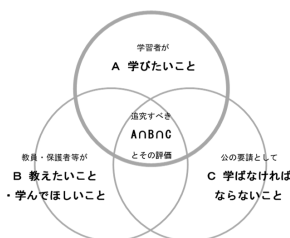


図 教師の役割 (学びたい・教えたい・学んでほしい・学ばなければならないの調和)

(3) 実践を具体化する3+1ステップと、各教科等における学習展開の基本形

学びの構造転換の理論体系に基づく実践の具体化に当たっては、以下の3+1ステップで進める。

⇒当該の単元や時においてコンテンツを通して育成を目指すコンピテンシー、その過程で働かせる教科等の特質に応じた見方・考え方を明らかにしたうえで、これらのステップを進める。

ステップ1	学習者の自己選択の機会を最大化し、自己決定で学びを貫かせる
ステップ2	教科等の特質に応じた見方・考え方が広く深く働く条件を整える
ステップ3	学習評価を個別化・多様化する
ステップ+1	環境構成の主体を委ね、支援者・共同探究者になる

⇒以上を踏まえ、各教科等における学習展開の基本形は、以下のように定めることができる。

⇒これらの展開では、多くの場合、学習者の学習成果が(指数関数的な)「後伸び」で現れることに留意する。例えば学習者が内発して協同し出すタイミングは、後伸びが始まる大きなサインである。⇒ただし、単元や時、学級、個人によって異なる展開があり得る。むしろ、そうあることが望ましい。

ア 国語科(読むこと)

文章を読んで直感した内容や表現に関する疑問(問い)から、自分なりに学習課題を建て、その解決のために、言葉による見方・考え方を働かせながら、自分たちなりの方法で探究する。

イ 社会科

社会的事実との地理的及び歴史的、並びに公的な出会いから、市民社会の世界大の広がりとなり一層の成熟に向け、自分なりの問いや課題を見いだす。その解決のために、社会的な見方・考え方を働かせながら、自分たちなりの方法で探究する。

ウ 算数科・数学科

日常生活や社会の事象及び数学的な事象、並びにそれらを数学化した問題や課題との出会いから、自分なりに問いを建て、その解決のために、数学的な見方・考え方を働かせながら、自分たちなりの方法で探究する。その過程で、数学がもつ実用・陶冶・文化等の意義を問い続ける。

エ 理科

自然の事物・現象やそれについての問題と出会うことで生まれた問いから、自分なりの予想や仮説を発想し、その検証のために、理科の見方・考え方を働かせながら、自分たちなりに計画した観察・実験方法で探究する。その過程で、科学や科学技術が自然や人間生活とどのように関わるかを問い続ける。

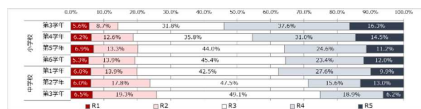
オ 外国語活動・外国語科

学習活動として展開するコミュニケーション(言語活動)を、実際の言語の「獲得過程」と「活用場面」に可能な限り近似させ、言語や文化の差異を超え他者と相互承認的な関係を築くための外国語について、自分なりの問いや課題を見いだす。その解決のために、外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせながら、自分たちなりの方法で探究する。

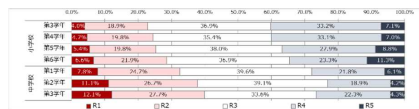
※学習展開の基本形に関する詳細は、教科等別の資料を参照のこと

3 参考資料

国語科



②算数・数学科



③理科



④外国語



図1 「学習指導要領の実現状況(学力段階R)」に関する調査結果(令和元年度)

R1: 学び残しが多い R2: 特定の内容でつまづきがある R3: おおむね定着が見られる
R4: 十分定着が見られる R5: 発展的な力が身に付いている

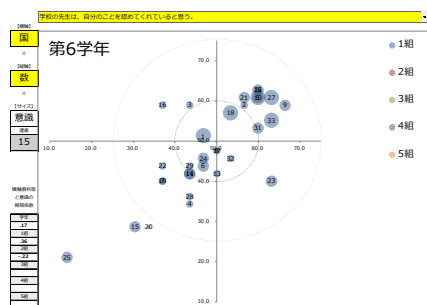
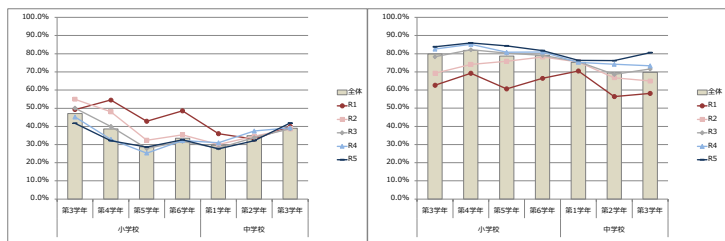
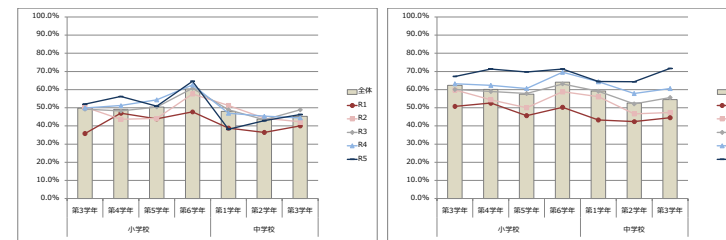


図2 「学校の先生は、自分のことを認めてくれていると思う」のクロスバブルチャート

1バブル = 1児童 横軸: 国語 (標準化得点) 縦軸: 算数 (標準化得点)



個別の学び「授業では、自分の得意な部分を伸ばしたり、苦手なところを少なくしたりできるように、一人で学んだり、先生が個別に教えてくれたりする時間がある」
自己効力感「自分は、努力すれば、大抵のことはできるようになると思う」



探究の学び「授業では、解決を目指す課題や学習計画を自分たちで考えて決め、協力しながら学習を進めることが多い」
学び方「新しいことを学んで身に付けようとするとき、自分で計画を立てて学習を進めることができる」

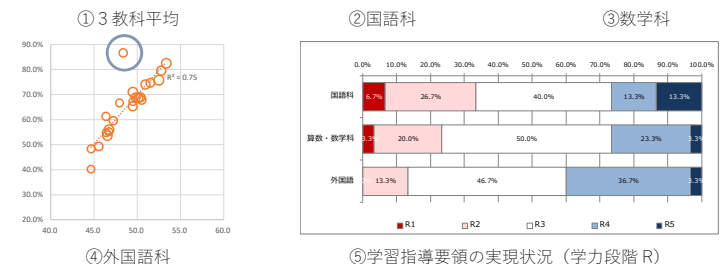
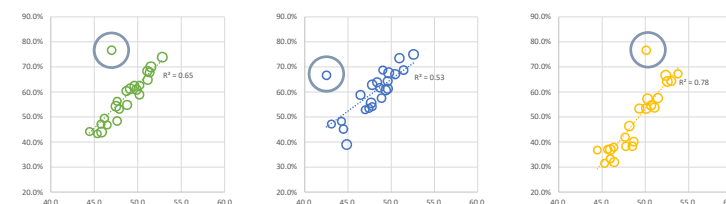
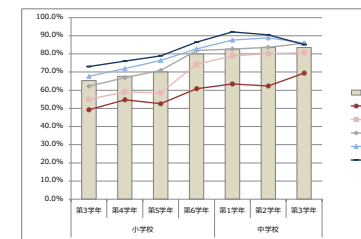


図5 「学びの共同体」に取り組んだ杉並区立S中学校の調査結果(平成28年度、中学校第2学年)

1バブル = 1中学校 横軸: 杉並区全体の平均正答率(標準化得点) 縦軸: R3以上の割合



協同の学び「授業では、ペアやグループで活動したり話し合ったりする時間がある」