

# 主体的・対話的で深い学びを実現する アクティブ・ラーニングを取り入れた授業

行動の変容を促す社会科の授業づくり

河合 哲郎<sup>\*1</sup>・美作 健悟

A teaching procedure based on “Active Learning” which enforces active, interactive and deep learning  
Practicing a Social Studies class in order to facilitate behavior modification of students

KAWAI Tetsurou<sup>\*1</sup>, MISAKU Kengo  
(Received December 21, 2018)

キーワード：アクティブ・ラーニング、行動の変容、資質・能力、見方・考え方、振り返り活動

## はじめに

筆者の研究は、高等学校での授業を変えていきたいという課題意識から始まっている。学部4年時の高等学校における教育実習において初めて教壇に立ち授業を実践する中で、子どもたちに分かりやすく学習内容を教えることの難しさを実感した。それと同時に、子どもたちが生き生きと学ぶ授業にするためには何が必要なのかを考えさせられた。

そこで、研究テーマとしたのが「アクティブ・ラーニング」である。学習指導要領の改訂に伴い、その目玉として取り上げられるようになった「アクティブ・ラーニング」を研究することによって、これからの時代に求められる生徒を育成することのできる教師に近づいていきたいと考えた。

また、高等学校にも「アクティブ・ラーニング」を取り入れることによって、小・中学校の教員が実践している「主体的・対話的で深い学び」を浸透させ、筆者自身が小・中学校・高等学校・大学の学びを繋げていく存在になりたいと考えた。

本論稿では、筆者の教職大学院での学びと学校実習での実践を総合し、見えてきたものをまとめている。また、高等学校での教員生活をスタートする前段階で持ち合わせている授業づくりの視点や教育観を述べたものでもある。本考察をもとに学究的な学びと授業実践の往還を継続していきたい。

## 1. 研究の背景

山口大学教職大学院での2年間、週2日の中学校への学校実習、1ヶ月間の高等学校への実習ボランティア、県内の公立中学校での研修訪問などを通して、様々な学校の実態を把握することができた。その中で、筆者が研究テーマとしているアクティブ・ラーニングは、どこまで浸透しているかという視点で授業参観や校内研修等に参加してきた。

中学校では、授業中に子どもに考えさせる時間を設けていたり、グループ活動を通して意見をまとめて発表したりする機会がしばしば見受けられ、アクティブ・ラーニングに対する理解やそれを実践していこうとする流れができていないのではないかと感じた。

また、小・中学校合同での研修会などもしばしば開かれており、子ども中心に授業を作り上げていこうとする小学校の教員からの刺激を受けているのではないかと思われた。

しかしながら、アクティブ・ラーニングの中身としてはまだ課題が残っているのではないかと考える。

\*1 山口県立柳井高等学校（平成29年度山口大学教育学研究科教職実践高度化専攻教育実践開発コース）

アクティブ・ラーニング＝活動を取り入れることというようなイメージが先行しており、子どもたちの話し合い活動等に時間を割き過ぎてしまい、まとまりのないまま授業が終わるというケースもしばしば見られた。このようなケースでは、いわゆる「活動あって学び無し」の状態になってしまうため、アクティブ・ラーニングとしての質を高めていくことがこれからの課題である。

一方、高等学校では、多くの学校において「大学入試」が念頭に置かれており、いかにスピードを上げて教科書を終わらせていくかを意識した授業が展開されていた。授業の中では、教師と生徒たちとのやりとりはあるものの、大きな学習課題を提示して生徒同士が協力し課題解決をしていくような授業はあまり見受けられなかった。高等学校における授業では、「アクティブ・ラーニングをやりたいたくても中身が多すぎてできない」という現場の声を聞くことが多かった。つまり、アクティブ・ラーニングを取り入れた授業を展開したいと考えているけれども、実践はなかなか難しいと感じている教員が多いということである。

若手教員として、高等学校においても実現可能なアクティブ・ラーニングの授業モデルを提示し、その「必要感」を浸透させていきたいと考えた。

## 2. 研究の理論的枠組み

アクティブ・ラーニングについて、溝上（2014）は次のように定義している。

一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う。

この定義の特徴は、「聴く」という活動を受動的な学びであるとはっきり定義し、それ以外の能動的な活動を取り入れることが「アクティブ・ラーニング」であるとしている点である。この背景には、大学での一方向的な知識伝達による講義形式の授業を打破していくねらいがあった。そのため、「アクティブ・ラーニング」の意味をできる限り広げて、授業の最後に感想を記入させるだけでも良いとしている点は特筆すべきことである。

一方で、次期学習指導要領では、予測不可能な未来に対応するため、今までの学習内容を「資質・能力」を基軸に再構築していく方向性を示している。つまり、「何を知っているか、何ができるか」だけでなく、「知っていること、できることをどう使うか」、そしてこれらの土台であり、目標でもある「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」といった資質・能力を各教科等における具体的な教育活動を通して育てていくことが求められている。

この「学びに向かう力・人間性等」を育むことを最終目的としていることを受け、筆者は「主体的・対話的で深い学び」を実現することは「子どもの行動を変容させることではないか」と考えるようになった。授業で身に付けた見方・考え方を日常生活において働かせることによって、子どもの行動が変容していくのではないか。そのためには、授業において教師から一方的に知識を伝達していただくだけでなく、子どもが気付いて学ぶことができる仕組みや、対話を通して新たな発見を生み出すことができるような授業づくりの工夫が必要になる。

そこで、本研究では、「主体的・対話的で深い学びを実現するアクティブ・ラーニングを取り入れた授業実践」をテーマとし、中学校・高等学校での授業実践を通して見えてきた課題を踏まえ、高等学校にも通用する「生徒の行動の変容を促す授業づくり」の要件を見いだしていくこととした。

研究を進めていく方策としては、授業を「導入・展開・終末」に分け、それぞれのパートで工夫できる点について具体的に述べていく。調査対象は、筆者の学校実習先の中学校及び実習ボランティアで訪問した高等学校と、教職大学院在学中の2年間で訪問したすべての小・中学校である。

## 3. 高等学校におけるアクティブ・ラーニングの現状と課題

当初、大学の授業を改善するといった視点から注目を集めるようになったアクティブ・ラーニングは、次期学習指導要領改訂に合わせるような形で小・中学校・高等学校へ降りてきた。これまでの教育現場の実態

からすると、アクティブ・ラーニングが最も求められているのは高等学校であろう。高等学校では「大学入試があるから」ということが、しばしば子ども主体の授業が進んでこない理由とされてきたが、高大接続改革の文脈の中で「センター試験の廃止」が示され、活用する力が無ければ解答できない試験へ転換することが決定している。つまり、日常の授業においても一方的な教え込みだけではなく、子どもが自ら考え、他者と協力して課題を解決していくような取り組みを継続的に行っていく必要がある。

また、高等学校においては、学習内容の量的な多さから、子どもに何を教えるべきかという視点から授業をつくっていく「教科論」の立場に立っている教員が多い。これは、授業後に子どもがどのような知識を獲得することができるかを中心に据えており、子どもの知識獲得の過程よりも教師がどのように説明したか、どのような順番で知識を伝達したかなどを重視している。

一方、小・中学校の現場では、子どもの知識獲得の過程に重点を置き、子ども自身に「気付かせる」ことや「疑問を持たせる」ことなど、「学び方」を中心に据えて授業改善等を行っている。いわゆる、「授業論」の視点から、子ども主体の学習方法について日常から吟味されていることが、小・中学校の現状であると言える。

この「教科論」と「授業論」の立場はどちらが良いと言うものではなく、どちらも必要なものである。ただし、「教科論」に偏ってしまうと子どもの実態を置き去りにしてしまい、学習意欲が低下してしまう危険や学ぶことの面白さに気付けないまま勉強が嫌いになっていくという可能性も考えられる。これとは逆に、「授業論」に偏ってしまうと、子どもが楽しく活動等を行っていても、授業が終わった後、学習内容に関わることを何も覚えていないという事態になりかねない。授業では、この両者の考え方を摺り合わせ、授業づくりを進めることが求められるのではないだろうか。

このように考えていくと、高等学校における課題としては「授業論」の視点からの授業改善が必要であると言える。生徒に「何を教えたか」だけではなく、「どのような資質・能力を身に付けたいのか」を授業のねらいに組み込んでいくことで、自ずと生徒の能動的な学びに繋がっていくはずである。すべての授業時間を「アクティブ・ラーニング」にしていくべきであるとは考えていないが、単元の中で一度は立ち止まって生徒に思考を巡らせる時間や、対話を通して見方・考え方を育成していく時間を設けていくことは必要であると考えられる。まずは、その第一歩として、授業づくりの視点を転換していくことが、高等学校の課題だと言える。

#### 4. 「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業構成

本章では、筆者が考えるアクティブ・ラーニングの実現に向けた授業モデルを提案し、授業の導入・展開・終末において必要な要素を整理していきたい。

実習校における2年間の授業実践や授業参観を通して、アクティブ・ラーニングを構成する「主体的」・「対話的」で「深い学び」は、図1のように、授業場面における「導入部」・「展開部」・「終末部」に当たるのではないかと考えるようになった。

導入部で、子どもの興味・関心を引き付け、主体的な学びの姿勢を引き出す。展開部では、子ども同士の対話や教師と生徒の対話、教材との対話などを通して、問いに対する子どもの考えを広げていく。終末部では、対話の中から生まれてきた多様な考えを、焦点化したり、教師から新たな投げかけをしたりすることを通して考えを深めていく。

このような授業展開を意識し、アクティブ・ラーニング型授業のモデルとすることで、どのような校種、教科の授業においても活用が可能なのではないかと考える。

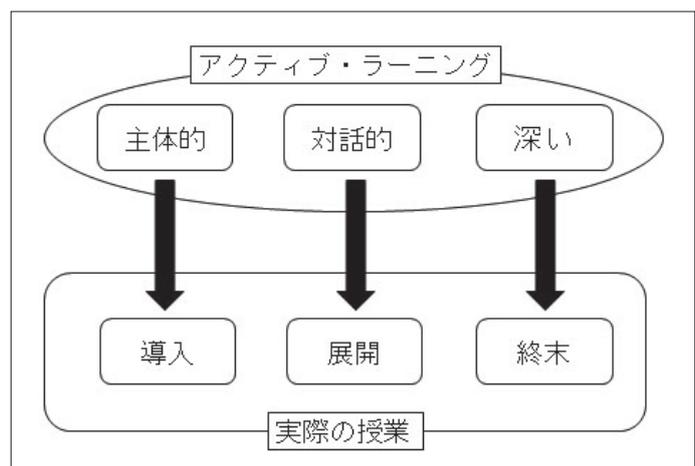


図1 アクティブ・ラーニングと授業展開

#### 4-1 主体的な学び

「主体的な学び」とは、子どもが学習に対して意欲的に取り組み、誰かに言われずとも「自ら学んでいく」姿勢を身に付けることである。子どもが、こうした学びへの姿勢を身に付けていくためには、授業における「学習課題の設定」が鍵になるのではないかと考えた。

子どもが、授業の中で向かい合う「学習課題」、つまり「問い」をいかに設定するかによってアクティブ・ラーニングの成否が決まってくる。これは、学校実習での授業実践を開始した当初から意識していたことであり、2年間の実践の中で学習課題の質にこだわるようになった。特に社会科では、「リアリティのある課題」を設定していくことが、子どもの「主体的な学び」を引き出すことに繋がると考える。

「リアリティのある学習課題」とは、「学習内容を踏まえつつ、子どもが身近に感じることができたり、解決の必要感にかられたりして、考えてみたくなる問い」という意味合いである。つまり、授業において子どもが「学習内容に関わるもので、やってみたい、面白そう、気になる」問いを設定していくことで、「アクティブ・ラーニング」の「アクティブ」が促されていくものだと考えている。

生徒にとって考えやすい問いを設定することで、子どもの興味・関心を引き付け、「主体的な学び」に繋いでいきたいのである。けれども、どのような問いが「リアリティのある学習課題」に当てはまるかについては、まだまだ考察の余地がある。「学習内容に関わっているか」どうか、「解決の必要感にかられ、考えてみたくなっているか」どうかを念頭に置いた、学習課題の設定をこれからも続けていきたい。

#### 4-2 対話的な学び

「対話的な学び」とは、子ども同士で対話や協働していく過程を通して、一人ひとりの思考が広がったり、深まっていったりすることである。筆者は、「対話的な学び」を実現するために、学校実習での授業実践において継続的に「ホワイトボード」を活用してきた。

ホワイトボードを活用し、対話の中身を深めていくために、次の5つの思考方法を提案したい(表1)。

表1 対話を深めるための思考方法

①比較する	意見を比べる手法。共通点や相違点を見つけていく際に有効。
②分類する	ラベリングにより意見を整理する手法。新たな発見に繋がる。
③関連付けする	意見の関連性を見つける手法。意見の価値付けに有効。
④序列化する	意見に優先順位を付ける手法。議論の焦点化に有効。
⑤構造化する	子どもの思考の流れを整理していく手法。クラスの意見を再構築していく上で有効。

表1の5つの思考方法は、ホワイトボード操作の順序でもある。

まずは、子どもたちが話し合い活動の結果、ホワイトボードに記載した意見を比較する(①)。比較することでそれぞれの意見の共通点や、相違点を明確にし、各班の意見の特徴が浮かび上がらせる。次に、各班の意見の特徴を分類する。分類した意見群にラベリングをすることで、各班の主張が整理されていく(②)。続いて行うことが、関連付けである。一見すると相反する意見同士でも関連性を見いだしていくことで、各班の意見に価値付けを行うことができる(③)。次に行うことが序列化である。③で行った関連付けによって、各班の繋がりを見いだすことができるので、今度はそれを序列化する。主要な要因とそうでない要因を順位付けしていくことで、事象の因果関係を子どもの言葉で説明することができる(④)。最後に、それまでの意見を構造化する。それまで子どもたちが考えてきた、優先順位や思考の流れを板書等で整理していき、クラス全体での意見を再構築していく(⑤)。

このように、①～⑤の順序で子どもたちの意見を整理していくと、子どもが考えた個別の意見の繋がりを可視化することができる。また、①～⑤の思考方法を子どもに投げかけ、子ども自身が自分たちの思考の流れを意識することで「対話的な学び」を深めていくことにも繋がるのではないかと考える。

①～⑤の思考方法のうち、どれが最も効果的に働くかについては、授業のねらいと授業内容によって変わってくるであろう。少なくとも、教師が子どもたちに「話し合いましょう」といった指示を出すのみよりは、思考過程を意図的に仕組み、ホワイトボードを活用して思考を整理し可視化していくことが、「対話的な学び」をより充実したものとするはずである。

## 5. 深い学びに向けて

本章では、筆者が学校実習での授業において「深い学び」を実現するために取り組んだ内容について述べる。

取り組んだ内容は、光る意見を見つけること【5-1】、適切な資料を提示すること【5-2】、ルーブリックを活用すること【5-3】、振り返り活動を充実させること【5-4】、の4点である。

### 5-1 光る意見を見つけること

「光る意見」とは、学習課題を解決する決め手となる既習事項を振り返るような意見や、体験・データに基づいた説得力のある意見のことを指す。発言した生徒の意見によって、周りの生徒の「見方・考え方」が深まるような意見を、ここでは「光る意見」と定義したい。

社会科でいう「見方・考え方」は、表2の通りである。

表2 社会科の「見方・考え方」

地理的な見方・考え方 (地理的分野)	社会的事象を、位置や空間的な広がりに着目して捉え、地域の環境条件や地域間の結びつきなどの地域という枠組みの中で、人間の営みと関連付けること。
歴史的な見方・考え方 (歴史的分野)	社会的事象を、時期、推移などに着目して捉え、類似や差異などを明確にしたり、事象同士を因果関係などで関連付けたりすること。
現代社会の見方・考え方 (公民的分野)	社会的事象を、政治、法、経済などに関わる多様な視点(概念など)に着目して捉え、よりよい社会の構築に向けて、課題解決のための選択・判断に資する概念や理論などと関連付けること。

(文部科学省「中学校学習指導要領(平成29年告示)解説社会編」をもとに、筆者作成)

生徒のこれまでの体験や知識に、表2の3つの「見方・考え方」からアプローチして、学習課題を解決する糸口を作り出そうとする意見こそ、生徒の中の「光る意見」であると言える。

生徒たちが、学習課題について議論をすると、自分の経験則だけで話を進めていくことがある。「自分は以前にこういうことがあったから」とか、「こういうことを言っている人がいたから」といった具合に、意見の根拠のほとんどが生徒自身の「経験」である。これは、決して悪いことではなく、むしろ当たり前のことである。しかしながら、そのような経験則だけに基づいた議論が進んでいくと、次第に「自分の経験が絶対的に正しい」ことを感情に任せて主張しあう「水掛け論」になりやすい。

そこで、議論の質を高めるためには、「光る意見」が必要になる。生徒の「光る意見」を教師がピックアップし教室全体に投げ返すことで、クラスでの議論のレベルが一段階上がるのではないかと考えた。

さらに、生徒一人ひとりがもっている、学習課題に関わる素朴な意見を事前アンケートとして集めて教師が把握しておくことで、授業中の議論を活発にさせる「光る意見」を引き出すことも可能になる。事前にアンケートができない場合においても、授業内での机間指導の際に「光る意見」を見つけておくことで、クラス全体での意見の共有を図ることができる。生徒の「光る意見」の発掘・発見によって議論を焦点化し、「深い学び」へと導いていきたい。

### 5-2 適切な資料を提示すること

生徒たちの議論が進んでくると、自らの経験だけでは説得力を高めることが難しくなり、議論が煮詰まってくることもある。議論が膠着状態に陥った場合、いくら議論の時間を延長しても学習課題の解決には至らない。

そこで、そのような状態になったところでは、教師が新たに適切な資料を追加提示していくことが、有効な打開策になるのではないかと考えた。

### 5-3 ルーブリックを活用すること

生徒たちに身に付けさせたい資質・能力を事前に教師が明確にして、その力を身に付けられるようにするための手立てを意図的・計画的に講じていくことが「深い学び」には不可欠である。その際、学習内容についての「知識・理解」や「思考力・判断力・表現力等」を評価する指標として「ルーブリック」の活用を提案したい。

「ルーブリック」とは、学習の到達度を測る評価基準のことであり、生徒の活動や表現物などをもとにどこまで生徒が到達しているかを見極めることができる。生徒が、ルーブリックに設定した評価基準の、どのレベルまで到達しているかによって、教師側も手立てを変えながら授業を展開していくことができる。

このように、「ルーブリック」は、生徒の学習活動の評価・改善だけでなく、教師の授業改善にも繋げることができる。

### 5-4 振り返り活動を充実させること

「深い学び」とは、生徒に「行動の変容」を迫ることである。しかしながら、【5-3】で述べたルーブリックの活用だけでは、生徒の行動の変容を見取ることはなかなか難しい。

そこで、「行動の変容」については、学習の「振り返り活動」が有効ではないかと考える。生徒が、授業を通して学んだことを、実生活において実践してみようとしたり、今までのものの見え方とは異なる視点で身の回りのものが見えたりするというような「行動の変容」を促すために、「自分事」での「振り返り活動」を充実させることが必要だと考えた。

高等学校では、生徒は卒業した後すぐに社会に出て行くこともある。したがって、何を身に付けたかだけでなく、身に付けたことが社会とどのように関わっていて、どう生かせるのかという「社会との結節点」を見いだす「振り返り活動」を積み重ねていきたい。

## 6. 主体的・対話的で深い学びを実現する授業実践

本章では、これまで述べてきたことの総合実践として、中学校3年生で行った公民的分野の経済単元「コンビニエンスストアの経営者になろう」という授業の概要、成果と課題について述べる。

### 6-1 授業の概要

本授業の主眼は、「コンビニエンスストアの立地条件に着目し、経営者として根拠を明らかにして出店候補地を選択する活動を通して、身近な経済活動を多面的・多角的にとらえることができる」とした。

生徒は、仮想の街の地図に記された5つの出店候補地（A～E）のうち、どこにコンビニエンスストアを立地することが最適であるかを考えていく。出店候補地それぞれの特徴は、表3の通りである。

表3 5つの出店候補地の特徴

A	駅の構内に立地している。
B	オフィス街に立地している。
C	学校が近くにある住宅街に立地している。
D	交通量の多い国道に面して立地している。隣に大型ショッピングセンター有り。
E	交差点の角地に立地している。近くに球技場などの施設有り。

生徒は、周辺施設の状況、交通量の状況、駅との距離、利用する客層、駐車場の有無等の多様な観点から、コンビニエンスストアの出店候補地として立地条件を満たす最適な場所を選択し、選択した理由について議論することになる。

さらに、筆者は「主体的な学び」としてのねらい及び手立て、「対話的な学び」としてのねらい及び手立て、「深い学び」としてのねらい及び手立てをそれぞれ設定し（表4）、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業が展開できるように構想した。

表4 「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けたねらい及び手立て

	主体的な学び	対話的な学び	深い学び
ねらい	コンビニエンスストアの立地場所には様々な条件があることに興味をもち、自分ならどこに出店するか、根拠をもって選択することができる。	選択した場所とその根拠について、友達との意見交換を通して多様な視点に触れることで、自分の中の見方・考え方が広がる。	立地条件整理表を作成する活動を通して見方・考え方が再構成され、日常生活においても商業施設に対する見方や考え方が変わる。
手立て	導入場面で、コンビニクイズを行い、生徒の興味・関心を高める。	同じ意見をもつ生徒でのグループ活動の後、クラス全体で討論を行う。	整理表を使って、最適な立地条件を明確にし、改めて立地候補地を選択させる。

## 6-2 成果

本授業の成果は、次の2点である。

- ① どの生徒も立地条件について真剣に考えており、「主体的な学び」が成立していたこと。
- ② 全体討論では全員が意見を述べたわけではないが、積極的にグループ活動に参加しており、「対話的な学び」が成立していたこと。

まず、①について述べる。本授業では、生徒たちに事前に地図を見せ、コンビニエンスストアを新たに出店するとしたらどの場所がよいと考えるかを選択するアンケートをとっておき、どの生徒がどの場所を選んでいるかを把握した。アンケートには、どの生徒も自分の意見とその根拠しっかりと記述しており、今回の学習内容に興味・関心をもって、主体的に取り組むことができたと考える。その要因としては、「コンビニエンスストア」という題材が生徒にとって身近で興味深かったこと、自分だったらどこに立地するかという「ゲーム性」があったことなどが挙げられる。授業後、生徒から「こういうのが（こんな学習が）好き」という声が上がっていたことから、もともと生徒の興味・関心が高い教材であったと考える。

次に、②について述べる。①でも述べたように、生徒はしっかりと自分の意見をもっており、自分の意見をグループでの話し合いの際に伝えることができていた。個人での思考時間を確保し自分の立場を明確にすることは、活発な対話に結びつくことが今回の実践から分かったことである。全体討論の場においても、他のグループの意見をしっかりと聞いて、さらに意見を述べるという意見交流ができていたので、「対話的な学び」も成立していたと考える。

## 6-3 課題

本授業の課題は、「主体的・対話的な学び」を「深い学び」に繋いでいくことができなかったことである。その要因としては、教師側に生徒の議論のレベルを引き上げる手立てがなかったことが挙げられる。

それでは、今回の授業終盤にどのような手立てが必要だったのか。それは、ホワイトボードの活用で示した対話を深めるための5つの思考方法（表1）に近いことであったのかもしれない。

今回の授業では、生徒の中で優先度の高い立地条件を議論させていった。その際、自分がコンビニエンスストアの利用客であったらと主観的に考えている生徒や、利用頻度の高い客の立場に立って客観的に捉えている生徒等、利用客の視点から考えている生徒が大半であった。生徒の日常生活では、コンビニエンスストアは利用する立場であるので、立地条件を利用客の視点から考えることは当然のことではある。けれども、経営者の立場からすると、売り上げを伸ばすために必要なことは「マーケティング」の視点である。このような、生徒には不足している実社会で用いられる視点を投げかけながら議論を焦点化していくことで、主体的・対話的な学びが「深い学び」へと繋がっていたのではないかと反省している。

今回の授業実践を通して、教師自身が「経済学」的な概念について十分に教材研究をしていく必要があると感じた。生徒に気付かせたい「見方・考え方」とは、その教科の「本質」に当たる部分であり、教科を貫く「原理・原則」になるのではないかと考える。教科の「本質」を教師が追究し、授業において生徒たちをそのレベルに引き上げることで、「見方・考え方」が深まり「行動の変容」に繋がるのではないだろうか。

今後も、生徒たちを「深い学び」に導くことができるように、生徒の実態を捉えつつ、教師自身の深い教材研究を積み重ねる努力をしていきたい。

## おわりに

教職大学院での学びを踏まえて、本論稿を執筆した。高等学校の教育現場で「アクティブ・ラーニング」を実践するためには何が必要なのかという疑問から、2年間、試行錯誤を繰り返しながら研究を進めてきたことは、教壇に立った今、筆者の支えとなっている。

本研究を進める中で最も大切だと感じたことは、子どもたちが学習を通じてたどり着くゴール像を明確に設定できるかどうかということである。本研究のテーマとした「主体的・対話的で深い学び」、いわゆる「アクティブ・ラーニング」のゴールは、おそらく「深い学び」である。「主体的・対話的な学び」を授業の中で繰り返していくうちに「深い学び」へと学習の質が高まっていき、それが再び「主体的・対話的な学び」へと循環していくことが望ましい「アクティブ・ラーニング」なのではないだろうか。そして、筆者はその「深い学び」を「行動の変容」と設定して、研究を進めてきた。言い換えると、子どもがどのような姿に変容するのか、どのような姿に変容することを期待するのかが教師に見えていなければならないということである。つまり、「アクティブ・ラーニング」が提唱される背景には、教師に授業の前と後で子どもの姿がどのように変容するのか、そして変容のために必要な手立ては何なのかを授業においてデザインする力が求められているのだと感じた。

今後は、授業をデザインする力を実践の中でさらに高めていきたい。教師が、子どもの考えたくなる問いを設定し、対話を通してその解決に向かっていくという授業を繰り返していくことで、子どもたちは学習に対する興味・関心をもつことや学びを深めていくことの面白さに気付くはずである。こうしたことが、最終的には学力の向上にも結びついていくのではないだろうか。子ども一人ひとりが、教科特有の「見方・考え方」を働かせ、世の中を見る目が変わり、行動が変容するような授業デザインができる教師を目指し、日々精進していきたい。

最後に、山口大学教職大学院在学中に第1指導教員として指導していただいた前原隆志教授（現防府市立右田中学校長）、第2指導教員の霜川正幸教授、第3指導教員の栗田克弘准教授、学校実習において指導していただいた山口市立湯田中学校の井原良校長、森王範之先生、徳田大輔先生、実習ボランティアで指導していただいた野田学園高等学校の牛見正彦校長、堀野真司先生、國本剛先生に深く感謝申し上げます。

## 付記

本論文の内容は、山口大学大学院教育学研究科教職実践高度化専攻の実践研究報告書に付加・修正を加えたものである。

## 引用・参考文献

河合哲郎：「主体的・対話的で深い学びを実現するアクティブ・ラーニングを取り入れた授業実践—行動の変容を促す中・高等学校における社会科の授業づくり—」，山口大学大学院教育学研究科教職実践高度化専攻実践研究報告書，2018。

田中博之：「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。

日本教育方法学会編：「アクティブ・ラーニングの教育方法的検討」，図書文化，2016。

溝上慎一：「アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換」，東信堂，p.7，2014。

文部科学省：「中学校学習指導要領（平成29年告示）解説社会編」，東洋館出版社，2018。