特集論文【主体的・対話的で深い学び】

主体的・対話的で深い学びを実践するための論点
多様な教育実践を参照して

徳永　俊太
（京都教育大学）

１．はじめに

2016 年 12 月に出された中央教育審議会答申「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」[1]において，これからの学校教育における学びのあり方として「主体的・対話的で深い学び」（アクティブ・ラーニング）が提起された。中教審の答申が出される前から，アクティブ・ラーニングは次期学習指導要領のキー・ワードとして取り上げられ，先行的な実践が様々に試みられた。教育学や教育方法学の分野においてもアクティブ・ラーニングは研究テーマとして取り上げられた。その中で提起されてきたのは，アクティブ・ラーニングを全く新しい学習と捉えるのではなく，これまで教育学の知見や教育実践と結び付けて捉える発想である。本論文もこの立場にたち，答申の文言と様々な教育学の知見や教育実践を結びつけ，主体的・対話的で深い学びを実践していく際にどのようなこと考えていくべきなのかを明らかにする。特に，学びの具体的な姿を示している様々な教育実践を日本に限定せず取り上げていきたい。なお中教審答申がアクティブ・ラーニングではなく主体的・対話的で深い学びという言葉を主に使っているという理由，アクティブ・ラーニングは非常に広義に捉えられてしまうという理由から，本論文では主体的・対話的で深い学びという言葉に統一する。

本論に入る前に，中教審答申が示す「主体的・対話的で深い学び」像を示しておきたい。この言葉は答申の各所で使用され，特に「第１部第７章　どのように学ぶか　―各教科等の指導計画の作成と実施，学習・指導の改善・充実―」で詳しく述べられている。その具体的な内容は以下のとおりである。①が主体的な学び，②が対話的な学び，そして③が深い学びの視点で，その後の文章は各視点に対する留意事項と言えるだろう。

○ 「主体的・対話的で深い学び」の具体的な内容については，以下のように整理することができる。

「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。

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。

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。

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。

子供たちが，各教科等の学びの過程の中で，身に付けた資質・能力の三つの柱を活用・発揮しながら物事を捉え思考することを通じて，資質・能力がさらに伸ばされたり，新たな資質・能力が育まれたりしていくことが重要である。教員はこの中で，教える場面と，子供たちに思考・判断・表現させる場面を効果的に設計し関連させながら指導していくことが求められる。

最初に押さえておかなければならないのは，この学びがどのような目的で行われるのかということである。引用した文章の冒頭に示されている通り，その目的は資質・能力の育成にある。また改訂の方向性を示した次頁の図にもそのことが示されている。

さらに付け加えるのであれば,「生涯に渡って学び続ける」という文言も重要である。これは「第 1 部第 2 章　2030 年の社会と子供たちの未来」に書かれている未来社会の予想を合わせて理解すると分かりやすい。この章では未来は予測困難な状況になり，その状況を生き抜いていくために，主体的に学んでいくことの重要性が指摘されている。つまり，これからの未来を生き抜く子どもたちにとって，図で示された資質・能力を身につけるだけではなく，社会に出た後も社会の変化に対応していくために主体的・対話的で深い学びを行なっていくことが求められている。つまり，主体的・対話的で深い学びは資質・能力を育成するための手段であるとともに，学びを行うことそれ自体も目的となっているのである。

目的以外の点に着目すると,「主体的・対話的で深い学び」という言葉は,「主体的な学び」,「対話的な学び」,「深い学び」というように，それぞれの視点からも捉えられるということである。本論文でも,「対話的な学びとは何か？」というように問いを立てて論を進めていくが,三つの視点を統合して捉えることも意識しておきたい。



図１　答申の概要に示された学習指導要領改訂の方向性[2]

２．答申の定義の捉え直し

答申の定義を解釈して実践につなげていくために，まずはまとめの図に示された二つの言葉に着目したい。一つ目は資質・能力にある「できる」という言葉，二つ目は「主体的な」という言葉である。それぞれ体育科教育の知見と社会科教育の知見を援用して論点を提示したい。

図 1 を見ると，教育内容として「何を学ぶか」，その学習として「どのように学ぶか」が問われ，それを踏まえて「何ができるようになるか」，すなわちどのような資質・能力を育成するのかが問われている。このように「何ができるようになるか」と問われると，教育目標を「○○ができるようになる」と設定したくなる。しかし，このように教育目標を設定すると，観察可能なものだけに教育目標を限定してしまう恐れがある。そこで，「できる」の意味を，体育の授業研究，特に運動文化の伝達を体育の目的として研究を進めている学校体育研究同志会（以下，同志会）の研究者・実践者の論を参考にしながら再考していきたい。[3]

同志会の会長を勤めた中村敏雄は 1983 年に出版した『体育実践の見かた・考えかた』[4]において，体育は「できる」ことと「わかる」ことの関係が複雑な教科であり，子どもの状態としてこの関係を見ると，次の四つに類型化できるとした。すなわち，①できるが，わかっていない，②できるし，わかってもいる，③できないが，わかっている，④できないし，わかって

もいない，の四つである。

中村は，体育の授業では「①できるが，わかっていない」子どもが多数と捉え，そうした子どもたちを実践のターゲットとしている。中村のバレーボールの授業では，変化球サーブを打てるだけではなく，その仕組みが分かった上で変化球サーブが打てることが目指されている。できるという視点とわかるという視点から教育目標を重層化していくと，「①できるが，わかっていない」子どもと「③できないが，わかっている」子どもが協同的に学ぶ道も開かれてくる。この中村の実践のように，同志会の実践には「わかる」という視点を取り入れることによって子どもの学びをより豊かにしていく実践が多数ある。

答申を受けて「何ができるようになるか」ということが過度に意識されるようになれば，他教科においても「できるが，わかっていない」子どもが出てくる可能性がある。同志会の実践が示すように，教育目標を「わかる」という視点から捉え直していく必要があるだろう。捉え直しは対話的な学びや深い学びにつながる可能性を持つし，学びが単なる活動に終わってしまわないためにも重要な行為である。

次に「主体的な」という言葉である。ここで注目したいのは「主体的」ではなく，「な」の部分であり，同じように対話的「な」，深「い」の部分にも当てはまる。教育という行為に携わるものであれば，主体的・対話的で深い学びという文言自体に反対はしないだろう。しかし，学びの始まった時点において学びの行うものが常に主体的であり，対話的であり，深い学びをしているとは想定できないであろう。集団での学びを想定するのであれば，そのような学びを行えるものがいたとしても，集団全員がそのような状態にあるとは考えにくい。さらに言うと，学力保障の観点から，そして質の高い学びにつなげるという観点から，教師が子どもに対して積極的に働きかけることが必要だという主張もあるだろう。

この問題に示唆を与えてくれるのが，社会科教育における論争の一つである切実性論争である。第二次世界大戦直後における社会科では，問題解決学習が導入された。この問題解決学習では，問題を自分たちで設定することが重要視され，それは自分たちの生活にとって切実な問題でなければならないとされた。切実性論争は，この問題における切実性をキー・ワードにして行われたもので，日本社会科教育学会による『社会科教育事典』によれば，社会科の初志をつらぬく会（以下初志の会）に所属する有田和正の実践「道の変化とくらしの変化」（小学校第3学年）の実践に対する評価を中心に議論がなされた。その経過は以下のとおりである。[5]

1982年に有田が初志の会の大会においてこの実践を発表した際には，初志の会が重要視してきた子どもにとっての切実性がないのではないかという批判が寄せられた。有田は教材開発によって子どもの追究を生み出すことを重視した授業を展開していた。自分の授業では切実な問題を扱っていないのではないかという批判に対して，有田は東京の子どもたちにとって解決しなければならないような切実な問題を設定することは難しいという旨の反論をしている。

この論争では，『社会科教育事典』でも指摘されているように，谷川彰英による論点の整理[6]が行われた。谷川は有田を批判する立場を＜切実である＞派とし，教材の工夫などによって切実

な問題を発見する有田の立場は＜切実になる＞派であるという整理を行った。谷川は＜切実である＞派の初期社会科の考えが，今日の高度に発達した社会においてどの程度まで妥当性を持つのか」という問題意識から，＜切実になる＞派を支持している。[7]

この「である」と「になる」という枠組みを主体的・対話的で深い学びに当てはめてみると，「主体的である学び」，「対話的である学び」，「深い学び」と「主体的になる学び」，「対話的になる学び」，「深くなる学び」となる。そして，後者のようにとらえる方が，この節の冒頭で述べたような課題にも答えやすいし，教師が学びに対してどう援助していくのかもイメージしやすくなる。

ただし，「になる」の立場にたって主体的・対話的で深い学びを目指していこうとすると，一時間の授業だけで子どもが劇的に変わることは考えにくいので，学びを単元レベル以上で考えていく必要がある。学びの期間がより長期になるのであれば，教師が子どもの学びを援助するという視点だけではなく，学校が子どもの学びを援助する視点が必要になってくる。

３．学びにおける教師と子どもの関係

上述した点を意識しつつ，次に主体的・対話的で深い学びはどのように展開するのか，そしてそれが学習者にどのような変化をもたらすのかについて，これまで行われてきた教育実践をヒントにしながら考えていきたい。主体的・対話的で深い学びという言葉を聞いた時，筆者が想起したのは，ブラジルの教育学者であるパウロ・フレイレ(Paulo Freire)による識字教育の実践である。彼の著作『被抑圧者の教育学』[8]ではフレイレの学びに対する考え方が示されている。日本で出版されている翻訳本には，翻訳者による解説が付属しており，識字教育の具体的な内容を知ることができる。合わせて見ていきたい。

フレイレは自身の考え方を明示するために，銀行型教育と課題提起教育という対立軸を設定した。銀行型教育の特徴は次のように表現される。

> 教育はこうして，預金行為となる。そこでは，生徒が金庫で教師が預金者である。教師は，交流 communication のかわりにコミュニケ communiqués を発し，預金をする。生徒はそれを辛抱づよく受け入れ，暗気し，復唱する。[9]

「教師が預金者」という部分が肝要であり，このような教育において生徒は主体的な学びを展開することはない。それに対置される課題提起教育は，上述の定義にある交流を行う教育になる。その中では「生徒であると同時に教師であるような生徒と，教師であると同時に生徒であるような教師」が登場し，その対話によって「人間は，世界の中に，世界とともにあり，そしてそこで自分自身を発見する方法を，批判的に知覚する能力を発展させる」ことを目的とするのである。[10]

ではフレイレのいうような課題提起教育はどのように展開されるのだろうか。日本語版の解説[11]では，農民に対する識字教育の場面が紹介されている。フレイレの識字教育は，アルファベットを習って，綴りを習ってというようには進まない。文字を習うために集まった農民たちの中で使われる言葉，例えば「スラム」という言葉が取り上げられ，その言葉が自分たちの生活とどのようにつながり，そして自分たちがそれをどのように捉えられているのか，そして自分たちの置かれている状況がどのようなものなのかが徹底的に議論される。スラムの綴りFAVELAが登場するのは，その議論が煮詰まった後であり，結果として議論の内容ともに学習者の中に残ることになる。

この様なフレイレの実践とともに私たちが知らなければならないのは，フレイレのその後である。農村での識字率の向上に大きな成果を上げたにも関わらず，フレイレは投獄され，その後チリに亡命を余儀なくされた。解説で紹介されている「世界を変えるために，おれは読み書きを学ぼうと思う」というある農民の言葉が示すように，社会を批判的に読み取り，社会を変革しようとする教育が当時の軍事政権によって危険視されたからである。

学校教育の中でフレイレが行ったような真に主体的・対話的で深い学びを追求することができたならば，それは学校という一つの社会に何らかの変革をもたらすものになるだろう。それは事前予想可能なものではなく，学校の価値観を揺さぶるものになるであろうし，時には教師に大きな変革を迫るものになるであろう。その変革を受け入れる余地を持って教育を行うことができるかどうか，そしてフレイレのいう「教師であると同時に生徒であるような教師」が存在するのかどうかが重要になる。教師がどれほど生徒であるのかという問いは，主体的・対話的で深い学びの質を問う際に重要な基準となるはずだ。

4．対話における必然性

次に対話的な学びという視点に注目してみたい。まず何と対話するのかということが疑問として浮かび上がる。最初に述べた定義には「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」とある。この言葉は，佐藤学による学びに三位一体を参考にすると分かりやすい。佐藤は以下のように述べる。

「学び」は，モノ（教材，あるいは対象世界）と対話し，他者の考えや意見と対話し，自分自身の考えや意見と対話する実践である。「学び」は，その意味で，認知的（文化的）実践であるとともに対人的（社会的）実践であり，同時に自己のあり方を探求する実存的（倫理的）実践である。「世界づくり」と「仲間づくり」と「自分探し」の三位一体論として，私は，「学び」の実践を定義している。[12]

佐藤の考えを取り入れれば，子ども同士のやりとりだけではなく，課題意識を明確にしなが

ら資料を読んだり，自分の考え方を見つめ直したりすることも対話的な学びとなる。

では，学びの中で行われる対話はどのような質を持つものなのだろうか。それを考えるために，高校の地理歴史科教師である加藤公明による討論型の日本史の授業[13]，その中でも特に有名な「加曽利の犬の謎を追え」の授業を見てみよう。

この授業は日本史の最初の単元で行われる。加藤によって高等学校の近くにある加曽利貝塚から見つかった動物の骨の写真が示され，それが犬の骨であることが確認された後，「犬だけが，この写真のように死んだままの完全な遺体で出土する。一体なぜだ」という質問が加藤からなされる。個人で理由を考えた後，それぞれの意見が食用犬，猟犬，野犬，番犬，犬神，ペットにまとめられ，それぞれの説を支持するものがグループを作り，各グループで自分たちの説を証明するための根拠探しが始まる。その後，各グループがそれぞれの説を発表し，また別のグループに対して反論を行いながら議論を進めていく。教師は議論の整理を行いながら，バラバラな犬の死体も出土しているといった子どもの疑問に対する情報提供を行ったりする。以下は，加藤の解説を交えたやりとりの一部分である。

ここで問題になっているのは論理性である。いくら自分が正しいと思っても，論理的にきちんと説明できなければ，多くの人の支持を得ることはできないことを，生徒たちは身をもって知ってゆくのである。

S　犬は最初はみな野犬で，人々は捕まえては食べていた。そういう犬の死体はバラバラになった。しかし子犬は食べずに猟犬に訓練した。こちらは猟犬として使ったので，死んでも食べられず完全な遺体で残った。

三班の猟犬説の解釈である。有効な解釈が出せずにいる番犬説やペット説に比べて，論理的で説得力をもっていることが，クラス全体の雰囲気から感じられた。しかし，猟犬説へは次のような批判が出された。

S　この写真の犬は，どう見ても全長三〇～四〇センチぐらいで，小型犬だ。これじゃ，とても熊や猪なんかと戦って勝てるわけがない。猟犬ならもっと大型犬のはずだ。[14]

このような自由討論を経て，最後に支持投票を行ってもっとも説得力を持った説を決めるというのが，授業の流れである。

加藤の実践のユニークな点は各説の是非が討論によって決められる点である。根拠の薄い説は説得力がないものとして退けられ，確かな根拠を持つ説は説得力を持っているものとして支持される。そこには教師による一方的な断定は存在しない。

ここで重要となるのは，なぜ討論を行うのか，この論文のテーマに引き付ければなぜ対話を行う必要があるのかということである。この点について，教科日本史の親学問である歴史学の知見を参考に考えてみたい。歴史学者の小田中直樹は現代の歴史学の歴史的な経緯を踏まえた上で，「歴史学は，『わたし』ではなく，『わたしたち』にとっての科学ですから，そこで必要に

なるのは,『各々にとって』『正しい』認識ではなく,『みんなのあいだで』『正しいにちがいないという評価が共有されている認識』」であるという見解を示している。さらに「史料批判などによって『コミュニケーショナルに正しい認識』に至り，さらにそこから『より正しい解釈』に至ること，これが歴史学の営み」であるとも述べている。[15]

小田中が歴史学の営みとして提示した過程は，加藤の授業実践と重なり合う。加藤の実践の優れた点は,「より正しい解釈」に至る過程に必要な対話を授業に組み込んでいることにあるのだ。もちろん，すべての授業でこのような討論を行うわけには行かない。しかし，歴史学の知識がどのような過程を経て生み出されるのか，そして人と対話することがその過程にどのような意味を持つのかを認識しておくことは大切なことだろう。加藤の実践と小田中の提起を踏まえると，各教科の親学問において対話がどのような意味を持つのかを考察することが，より良い対話的な学びを実現する際に重要であると言える。

５．世界を見つめ直す深さ

最後に深い学びということに関して，考えていきたい。主体的な学び，対話的な学びに対して，深い学びは,ややイメージしにくいのではないだろうか。前述したように「深くなる学び」と捉えると，授業が進むにつれて学びが深まると捉えることができ，少しイメージがしやすくなる。さらに具体的にイメージを持つために，答申の「知識を相互に関連付けてより深く理解したり」という部分と,「思いや考えを基に創造したりすることに向かう」という部分に着目してみたい。この両者を実現した実践として，高等学校の数学教師仲本正夫による実践を取り上げたい。実践は『新・学力への挑戦』[16]に載っているものを取り上げる。

本の第一部に「『数学大嫌い』からの旅立ち」というタイトルが付けられていることからも分かる通り，仲本が指導する子どもたちは数学に対して嫌悪感を持っている。そうした子どもたちを教育していく上で，仲本は自身の教育観を次のように述べる。

今，数学嫌いがますます増えているが，それには大きな原因がある。

それは,「なぜ数学を学ぶのか」ということに答えず，いつか役にたつことがあるかもしれないということで，無味乾燥な公式を覚えさせ，数字を当てはめる練習をする操作主義的数学がはびこっているからである。そうではなくて，数学は，自分が生きているこの現実の世界を読み解く新しいメガネになる，だから，生きていくのに役に立つし，そういう新しいメガネをみんなで手に入れていく数学は，とても楽しくて，愉快で，面白いということを知ってほしいと思うからである。そうすれば，数学は，誰でも好きになれる。新しい世界を発見し，新しい自分が発見できる。[17]

操作主義的な数学という指摘は前述したフレイレの銀行型教育にも通じるものがある。それに対して仲本は新しいメガネによって新しい世界，新しい自分を発見する数学教育を想定して

いる。その実践の一つとして「変化をとらえる強力なメガネ―微分・積分・その本質は分析総合」[18] を見てみる。

「びっくりしたの一言だ。だってまっすぐなんだもん。うそみたい！」，これは一円玉の半分を黒く塗り，150 倍顕微鏡で塗ってある部分と塗っていない部分の境目を見た子どもの感想である。どのように見えるのかという，その境目は直線に見える。これは，曲線は無限の直線の集まりであるという微分を直感的に理解させるためのものである。仲本はこの理解を地球の平面に感じることにつなげた子どもや積分の理解につなげた子どもがいたことを紹介している。正に「深くなる」学びが行われている。この場面は授業の初期の段階であり，この後も微分と積分の概念を使って様々なものを見直していく授業が展開される。

仲本実践のように世界を見つめるためのメガネを手に入れ，深くなる学びを実現している授業は他にもある。和歌山県南部の中学校体育教師であった佐々木賢太郎は，運動と生徒の作文を通して，自分の体への理解や生活状況への理解を深めていく実践を行なった。[19]例えば，以下の綴方「マッサージ」(一部抜粋)は，マッサージの方法を習った後に，子どもが自分の体の変化を通して百姓というものを考察している。

僕等みたいな農村の百姓は，常にアキレス腱とか下肢の筋肉，腰，腕，手など百姓の大事なところを，もっと強くしていきたい。

体が疲労している時は，やっぱりこのマッサージがよいと思う。なぜなら，体の筋肉を柔らかくするからである。特に，農村のように筋肉労働をしているところでは，その疲労がどのように回復するかをも学びたい。

学校から帰って水汲みをしたが，その時は肩から下にかけて重みが加わり，筋肉が引き締まって固くなっている。これを何年も何年も繰り返していくとどういう体になるものであろうか。それに農村でも僕の家などは収入がよくないので，その心配も手伝って，よけいに体が硬くなるんじゃないかとも思ってみたりします。[20]

仲本や佐々木の実践では新たなメガネを手に入れて，自分が知っているものを見つめ直していく学びが展開されている。実は答申にも「見方・考え方」という文言で表現をされているのだが，この文言では両者の実践にあるような何かを見つめ直すという姿を想定しにくい。情報が氾濫している現代社会においては，学んだことを用いて何か見つめ直していく学びも深くなる学びとして考えたい。

６．イタリアの歴史教育研究からの示唆

ここで趣を変えて，筆者が研究しているイタリアの歴史教育[21]を手掛かりにしながら，主体的・対話的で深い学びついて考えてみたい。

イタリアにおいて歴史教育研究が盛んになったのは，1980 年前後である。1970 年代は労働

運動や学生運動などによってイタリア社会の変革が叫ばれた時期であり，またテロが横行するなど社会に不安が渦巻く時期でもあった。言うならば社会の先行きが不透明であり，不安定な時代だったのである。

こうした社会の情勢を受けて，政治史をなぞるような歴史教育が批判され，代わりに自分たちで歴史の意味を考え，自ら探究を行う歴史教育のあり方が提起された。フレイレの言葉を借りれば，子どもに預金を強いるような教育は社会の変革につながらないからである。

この提起において特徴的なのは，改革すべき対象が後期中等教育段階における高等学校の歴史教育にされた点である。イタリアの後期中等教育段階には様々な種類の学校があり，高校卒業資格をとって大学進学を目指す高等学校はその一つに過ぎない。研究の一般性を求めるのであれば，義務教育である小学校や中学校が対象になってもおかしくはないだろう。

この選定の理由を考えてみると，教師と子どもが協同するということに歴史教育の目的が置かれていたことに行きつく。教師と子どもはともに歴史を探究していく共同研究者とみなされており，学校だけではなく，学校の外でも歴史を探究していくことが求められている。さらに，これからの社会を変革していくために，ともに学ぶことで教師と子どもの世代間ギャップを克服することもねらわれていた。教師と子どもによって生み出された知識は自分たちの社会の現状認識となり，そしてこれからの社会を構想する手がかりとなる。このような協同的な学びは小学生や中学生にはやや難しいだろう。

学校は何かを伝える場ではなく，何かを生み出す場所として想定され，学校の中に何かを生み出すための学びを行える場所を設置することの重要性も説かれた。この場所はラボラトーリオ(laboratorio：実験室)と名前が付けられ，歴史を探究する歴史教育の理論には学習形態と学習場所の二つの意味を込めてラボラトーリオという呼称が使われるようになった。学びを行うための場を設置するという考え方は，主体的・対話的で深い学びを考える際にも重要な視点となるだろう。

しかし，1990年ごろからラボラトーリオ理論に基づいた授業が普及するにつれ，その質が問われるようになり，歴史を探究するための前提が問われるようになった。その前提を問う過程で教育目標の設定が行われ，その教育目標を達成するためにどのような指導が必要なのかが研究されるようになった。歴史を探究する学びが公教育の中にも位置付けられるようになったこともこの研究を後押しした。結果，ラボラトーリオに基づく授業も教育目標と学習の関係で捉えられるようになり，初期の提起が持っていた社会を変革していくような視点を失い，マニュアル化，固定化するようになっていくのである。

ここに一つのジレンマがある。学びという部分に着目するだけでは，すべての子どもに結果を保障することはできない。しかし，結果を保障しようとし過ぎると，学びは固定化してしまい，本来持っていた何かを生み出したり，社会を変革したりするといった要素が希薄になってしまう。

現在の歴史教育研究はこの問題を再び自覚するようになってきた。なぜならばEUの統合と

それに伴う矛盾，そしてイタリア語を母語としない生徒の増加によってこれまでの社会像は転換を迫られ，多様な人々とこれからの社会を構想していかなければならなくなったからである。前述した小田中の言葉を借りれば，教科書に載っている歴史を覚えるのではなく，多様な人々に承認される「コミュニケーショナルに正しい認識」を生み出す歴史教育がいまのイタリアでは求められているのである。それに伴い，学ぶ意味それ自体を考察していた最初期の研究が見直されている。

7．おわりに

本論文では，これまで蓄積されてきた教育学の知見や教育実践を参考にしながら，主体的・対話的で深い学びを実践していく際にどのようなことを考えていくべきなのかを考察してきた。

まず答申の図を体育科教育と社会科教育の知見を用いて考察した。私たちが留意しておくべき点は二つある。一つ目は，教育目標を設定する際に「できる」という視点だけではなく，「わかる」という視点をふくみこんで重層的に考えることである。これは対話的な学びを促すことにもつながる。二つ目は，主体的な学び，対話的な学び，深い学びを一時間の授業だけで考えるのではなく，より長いスパンで考える必要性である。そのためには，主体的になる学び，対話的になる学び，深くなる学びと捉え直す方がよいだろう。

次にフレイレの識字教育の実践を参考にして，どのような学びが主体的・対話的で深い学びなのかを考察した。そこで想定されているのは，自分を見つめ直し，世界を変革する力をつけていく学びである。その際には，教師と子どもは対等の関係になり，ともに学びを進めていく存在となる。教師がどれだけ生徒であるのかは，学びの質を考える上で重要な基準となるだろう。

続いて加藤公明の授業を参照しながら，対話の意味について考察をした。対話的な学びをよりよいものにしていくための方法としては，教科の親学問の理論を参照し，親学問にとって対話することにどのような意味があるのかを考察することが有効である。

さらに深く学びをどのように考えるべきなのかについて述べた。仲本と佐々木の実践に学べば，新しいメガネを獲得し，様々なものを見つめ直していく学びも深い学びとして捉えることができよう。

最後にイタリアの歴史教育研究を紹介し，教育目標を精選するだけではなく，学びの意味を考えなければ，学びが硬直化する危険性があることを指摘した。なぜイタリアを紹介したのかというと，初期の研究の後に訪れた硬直化の時代は，主体的・対話的で深い学びがもたらす一つの悪い未来を示していると考えたからである。イタリアの歴史教育研究者たちが再び学びの意味を問い直した始めたことにならい，私たちも主体的・対話的で深い学びを行う意義を問い続けなければならない。

注

[1] http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf（2017年3月30日確認）
[2] 答申ではなく，答申の概要より引用。
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/12/27/1380902_1.pdf（2017年3月30日確認）
[3] 拙稿「教育目標の明確化による授業改善」『指導と評価』2017年1月号，pp.33-35により詳しく論述。
[4] 中村敏雄『体育実践の見かた・考え方』大修館書店，1983年。
[5] 日本社会科教育学会編『社会科教育事典』ぎょうせい，2000年，pp.46-47。
[6] 谷川彰英「社会科にとって“教材の切実性”とは何か−切実さの中身と必要性を検討する−」『教育科学社会科教育』1985年7月号，pp.5-24。
[7] ただし，谷川は有田の実践を全面的に評価しているわけではなく，いくつかの問題点を指摘している。
[8] パウロ・フレイレ，小沢有作・楠原彰・柿沢秀雄・伊藤周訳『被抑圧者の教育学』亜紀書房，1979年。
[9] ただし，谷川は有田の実践を全面的に評価しているわけではなく，いくつかの問題点を指摘している。
[10] 同上書，第二章「銀行型教育と課題提起教育」pp.63-92。
[11] 解説は同上書，pp.255-305。
[12] 佐藤学『学びの身体技法』太郎次郎社，1997年，p.91。
[13] 加藤公明『考える日本史の授業2−絵画でビデオで大論争！−』地歴社，1995年。
[14] 同上書，p.19。
[15] 小田中直樹『歴史学ってなんだ？』PHP研究所，2004年，pp.80-81。
[16] 仲本正夫『新・学力への挑戦−数学で新しい世界と自分が見えてくる−』かもがわ出版，2005年。
[17] 同上書，p.31。
[18] 同上書，pp.138-174。
[19] 佐々木賢太郎『新版体育の子−生活体育をめざして−』新評論，1971年。
[20] 同上書，p.44。
[21] 拙著『イタリアの歴史教育理論−歴史教育と歴史学を結ぶ探究−』法律文化社，2014年。