

「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」～生徒が主役の授業のあり方～

盛岡市立上田中学校 校長 佐藤 進

1 主題設定の理由

(1) 生徒の実態から

全国学力・学習状況調査による質問紙や本校研究部による調査結果から、「失敗や間違いを恐れ、前へ踏み出すことができない。」(図1)、「自らの考えを発表することが得意な生徒と苦手な生徒が二極化傾向にある。」(図2)などの課題が浮き彫りになった。このことから、学びに向かう力の

- 1 あなたは学習に当たって、解決しなければならない問題を、自分でやろうとしていますか。
- 2 あなたは学習に当たって、難しい問題や作業に当たっても、自分でやり遂げようとしていますか。
- 3 難しいことでも、失敗を恐れずに挑戦していますか。

育成に着目し、能動的な学習を目指し、質の高い学びを実現するための方策について研究実践し、明らかにすることにした。

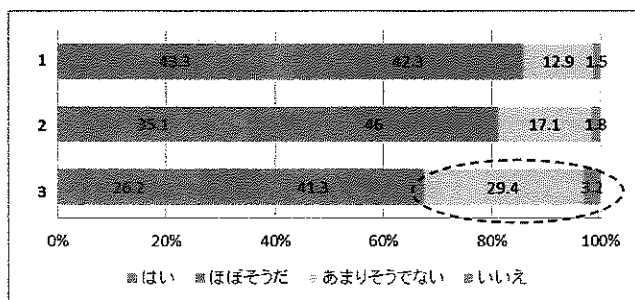


図1 本校研究部アンケートより

友達の前で自分の考えや意見を発表することは得意ですか。

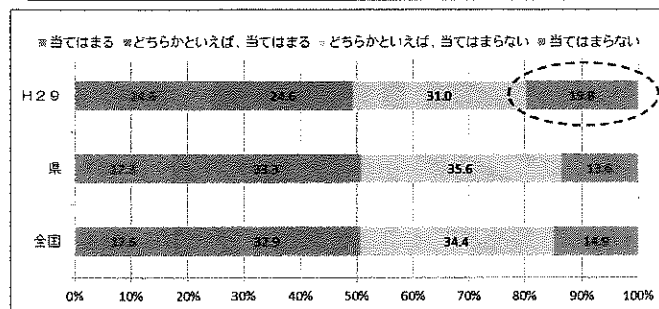


図2 H29年度全国学力・学習状況調査結果より

(2) これからの時代に求められる教育への対応

新学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善が指摘されており、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、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求めている。

副題にある「生徒が主役の授業」とは、生徒が主体的に学習課題や問題に取り組み、既存の知識や技能と結びつけたり思考を深めたりしながら授業を展開していくことを目指したものであり、教師主導の授業展開から生徒主体の能動的な授業展開へ改善するという思いを込めて設定したものである。

2 具体的実践内容

本校は、昭和50年度から「学習しつづける力を高めるための研究」を研究の柱にしなが、教育に対する時代の要請と生徒実態に応じて副題を設定しこれまで取り組んできた。

今次研究では、「生徒が主役の授業」をキーワードに、授業改善のあり方について効果的な実践について研究したものであり、「生徒が主役の授業」を実現するためには教師の意識を変えていくことが必要であり、教師主導の授業から脱却し、教え込むことから生徒個々の育ちを支援する授業の具体を明らかにするために「7つの視点」と授業の段階を「つかむー動機付けー」「つたえるー相互の思考が絡み合う対話ー」「つなげるー学びの自己内対話ー」の3つの構造で捉え、必然性をもった学習の中で手ごたえのある学びを目指して実践を積み重ねた。

教師が押さえるべき「7つの視点」

- 1 「生徒の中にある問いを引き出す」
- 2 「本時の達成目標の明確化・焦点化・具体化」
- 3 「既存の知識・生活経験と学習内容をつなぎ、洗練・統合する」
- 4 「正解を求める発問から、思考を促す発問へ」
- 5 「ファシリテーター（名脇役）に徹する」
- 6 「他人との比較ではなく、個人内ののびや努力を評価する」
- 7 「自分の学習過程やできたこと・できなかったことをモニターさせる」

手応えのある学びを目指した授業構造「つかむ」「つたえる」「つなげる」

「つかむ」……学ぶ価値や学ぶ意義を感じ、教科の本質に迫る学習課題を設定する段階

「つたえる」…相互の意見や主張の「ズレ」を認識させるように教師側が仕組み、深まりや広がりを用意的に仕組む段階

「つなげる」…自らの学びを見つめ直し、メタ認知させ、次時の学習に向かう意欲につなげる段階

研究主題
「学習しつづける力を高めるための研究」
—「生徒が主役の授業」のあり方—

「学習しつづける力」とは…

- (1) 高度な問題を自身の解決すべき課題として理解できる
- (2) 既習の知識や技能、経験からその解決方法が予想できる
- (3) その予想に基づき、思考操作ができる
- (4) 解決した問題について振り返り、その解決過程の振り返り・具体化ができる
- (5) さらに新たな課題設定ができる

この(1)～(5)が連続して達成されるものである。

学習しつづける力を高める

生徒が主役の授業

研究概要

●「自分ごと」として「できるよなり」でない一方で、思いこみや不安定なものは、最後までやり遂げられていない。

●生徒の力で自分の考えを表現することができるが、最終まで他の意見を聞くことができない。

●「自分には良いところがある」と言える割合が高い。

生徒の実態を受け、目前の授業は、かかわり合いながら全員が最終まで取り組みたいと思える授業に、そのことに喜びを感じる「生徒が主役の授業」とした。

●考えが深いある学習課題ではあるが、教師の中心としてしまっていることが多い。

●生徒と教師で分かち合うことが多く、授業を学習課題の十分でない。

●授業の最後は「自分語り」では、生徒の学びの力を生かしているが、自分の学びを積極的に見つめるまでには届いていない。

つかむ
—内面的動機付け—

学習の価値を認識し、学ぶ意義を感じ、教科の本質に迫る学習課題を設定する。

つたえる
—相互の思考が絡み合う対話—

疑問に思うこと（ステップ表示）解決方法を話し、自分の予想や考えを述べた上で相手の意見を傾いた上で新たな課題を解決した内容を解決過程を。

つなげる
—学びの自己内対話—

新しく獲得したものと既習のもの（知識・技能・態度・学力）を結びつけ、学習の意義を深めようとする。

生徒の中にある問いを引き出す

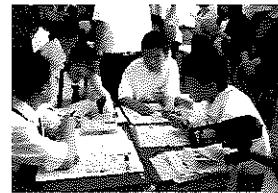
既習の知識・生活経験と学習内容を つなぐ

思考を促すための発問を吟味し、指示を必要最小限度に精選することにより、生徒個々の意見や相互のやりとりが活発化し、多面的・多角的な見方・考え方につながり、興味関心をもって積極的に思考する授業展開が見られるようになった。

自分の学習過程やできたこと・できなかったことをモニターさせる

全体構造図

第9期（平成29年度～31年度）研究
「生徒が主役の授業」のあり方



教育課程一般で学校公開研究会を実施（H30.7.6）

(1) 教師が押さえるべき「7つの視点」成果の一例

- ①「本時の達成目標の明確化・焦点化・具体化」
【数学】授業を終えた時にどのような力を身につけさせたいのかを具体的にイメージし、評価問題や評価場面、指導方法を吟味することで学習のねらいが焦点化され、生徒の主体的な活動場面をより多く設定することができた。
- ②「生徒の中にある問いを引き出す」
【美術】学ぶことに必然性を感じる課題を導入で提示することで、作品をより細部にわたって鑑賞しようとしたり、自らの作品を振り返りながら結びつけて学習を深めようとしたり、自立した学習が展開できるようになった。
- ③「既習の知識・生活経験と学習内容をつなぎ、洗練・統合する」
【国語】文章構成や表現方法、学習用語の基本を確実に押さえながら、その例外的な内容について意図的に紹介することにより、自らの力で課題を解決しようと主体的に取り組み、思考の広がりや深まりにつなげることができるようになった。
- ④「正解を求める発問から、思考を促す発問へ」
【社会】思考を促すための発問を吟味し、指示を必要最小限度に精選することにより、生徒個々の意見や相互のやりとりが活発化し、多面的・多角的な見方・考え方につながり、興味関心をもって積極的に思考する授業展開が見られるようになった。
- ⑤「ファシリテーター（名脇役）に徹する」
【理科】生徒自身の中にある不完全な考え方や表現を取り上げ、生徒の話し合いで解決する時間を設定することにより、教師の一方的な方向付けや価値付けを極力減らし、生徒相互の試行錯誤を生み出すことで、協同的な学習につなげることができた。

⑥「他人との比較ではなく、個人内ののびや努力を評価する」

【英語】スピーチの観点を示しながら相互評価を行う時間を設定し、向上している点、不足している点を指摘し合う時間を大切にすることで、自分の成長と共に仲間の成長に関与させ、学びの深まりや充実感につなげることができた。

⑦「自分の学習過程やできたこと・できなかったことをモニターさせる」

【音楽】オーケストラの演奏と合唱曲の共通点、相違点について比較聴取させた後、自分なりの考えを持たせた上で実際の歌唱や表現につなげる展開を構想することで、学習のねらいがより明確になり、まとめにおける自身の変容について自覚化することができた。

(2) 「つかむ」「つたえる」「つなげる」の成果の一例

	ねらい	成果の一例
つかむ	動機付け	【家庭】ネット販売トラブルの事案や件数、盛岡市の未成年者の被害金額などを提示し、数値の大きさから課題意識を引き出した。また、高校生になるとトラブルが急増していることから、未然に防ぐために今、学ぶことが大切だという必要感をもたせ、自分事として考えることができた。
つたえる	相互の思考が絡み合う対話	【社会】グループでの交流を図る際には、個人の考えや意見をもった状態で臨むようにしたことで、話し合いの土俵に全員が乗った状態で行えた。意見交流の中で気付いた関連性や事実をその場で追記させたことで、多面的・多角的に事象をみる思考が鍛えられ、様々な事象をまとめる技術も向上した。
つなげる	学びの自己内対話	【保健体育】次時の学習内容と関連付けて振り返りを行ったことにより、本時の学習がこれからの学習にどうつながるのかを理解した上で振り返りを行うことができた。本時の成果を今後の学習にどう生かせば良いのか考えることができた。

3 研究の成果

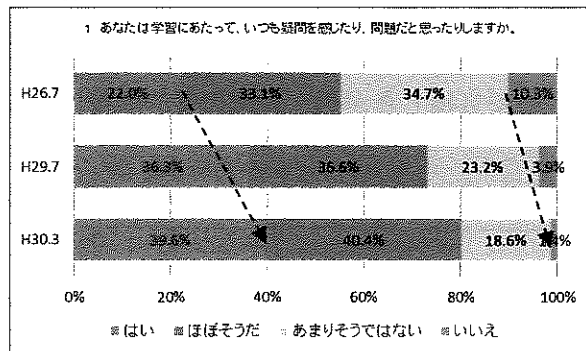


図1 研究部アンケートより

(1) 課題意識の向上

構造的な視点で授業改善を進めたことで、課題意識をもち、学習に取り組む生徒の割合が大きく向上した。また、学習に対して消極的な姿勢の生徒の割合が大きく減少した(図1)。

このことから「つかむ」場面で動機付けを強く意識した課題設定を行うことは、生徒の課題意識や問題意識を引き出すことに効果的に機能したと考えられる。

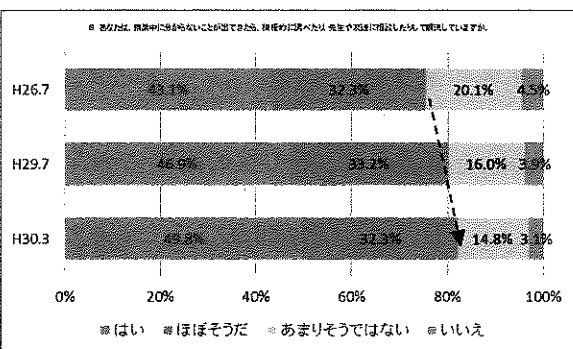


図2 研究部アンケートより

(2) 学びの姿勢の変化

「つたえる」部分で互いに自分の考えを伝え合い課題解決に向かう授業スタイルが浸透し、約8割を超える生徒が、課題解決のために積極的に調べ、生徒同士又は教師に相談するように変化している。

特に、学習に対して消極的な姿勢の生徒の改善につなげることができた(図2)。

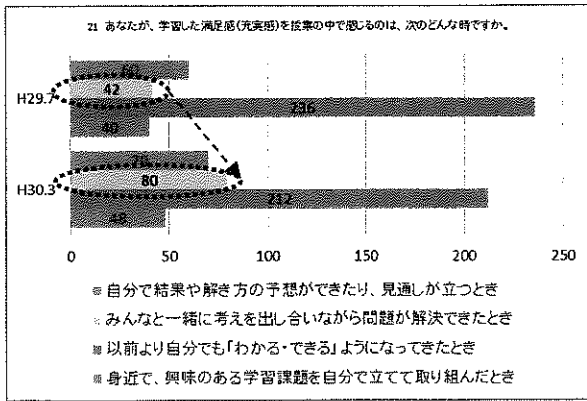


図3 研究部アンケートより

(3) 教師の授業に対する姿勢の変化

教師主導の「教える」から、生徒の能動的な「学び」につなげるための授業改善へと、ファシリテートする役割に徹しようとする姿勢を生み出すことができるようになってきた。その結果、生徒が互いの考えを出し合い、主体的に問題や課題を解決していく学習が身につき始めていることが実感できた。

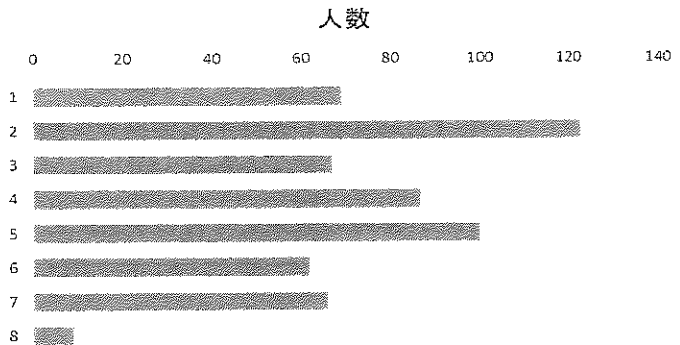
また、相互交流により問題解決ができたときに充実感を感じ、他者との連携の中で学習成果を構築することに、喜びを見出すことができるようになってきていることがグラフより読み取れる。(図3)

4 今後に向けて

研究の中間まとめとして7月に学校公開研究会を行ったものであるが、その際、参会者に対して「自分が授業を進める上で改善が必要だと感じている部分」についてアンケートを実施したところ、次のような調査結果となった。(N=208)

授業改善への設問

- 1 1本時の達成目標の明確化・焦点化・具体化
- 2 生徒の中にある問いを引き出す
- 3 既有的知識・生活経験と学習内容をつなぎ、洗練・統合する
- 4 正解を求める発問から、思考を促す発問へ
- 5 ファシリテーター(名脇役)に徹する
- 6 他人との比較ではなく、個人内ののびや努力を評価する
- 7 自分の学習過程やできたこと・できなかったことをモニターさせる
- 8 その他



「生徒の中にある問いを引き出す」「ファシリテーター(名脇役)に徹する」ことが難しいと感じている参会者が多く、能動的な学習ができる生徒の育成を目指しながら、授業の質的改善に試行錯誤している状況がうかがわれた。

これは、本校が進める授業改善と重ね合うものであることが分かった。

これまでの実践を振り返り、今後の課題を挙げる。

- (1) 「つかむ」の場面において、課題設定までの時間をいかに短縮し、「つたえる」場面での中心的な学習活動や「つなげる」の評価場面に多くの時間をかけられるよう、更なる授業改善を行っていく必要がある。
- (2) 生徒の相互作用による能動的な学習のためには、疑問なことをそのままにしない、「質問する力」を育成していくことが重要である。
- (3) 個人内の努力や変容について更に意識をさせながら、生徒の振り返りを行っていく必要がある。「できた・できない」「わかった・わからない」という単純な振り返りではなく、振り返りの視点を吟味し、自身の学習過程をモニタリングすることの有効性を実感させ、その後の活動につながるよう実践を深めていく必要がある。
- (4) 教える役割としての「ティーチャー」をしっかりと行いながら、能動的な学びを導き出すための「ファシリテーター」としての役割を調和させ、効果的に機能する教授方法について研究を進めていく。
- (5) 授業改善の成果を見取るための指標を明らかにし、客観的・継続的な研究として進めていくための方法について検討していく。



授業マイスター評価シート ver.4

生徒が主役の授業を実現するためのチェックシート

授業者名

教科

実施日時

順No	段階	項目	プロフィール	特徴
1	つかむ (内発的動機付け)	生徒は、この時間で何が出来るようになればよいか、何が分かればよいかをつかんでいる。	ゴールの見通し 0 3 7 10 	
2		課題が、自分にとってどのような意味(役に立つ、価値がある、楽しい)をもつのかを理解している。	課題の意味 0 3 7 10 	
3		学習プロセスを形態、活動内容、時間などで捉え、どのように学ぶのかを理解している。	プロセスの見通し 0 3 7 10 	
4	つたえる (相互の思考が絡み合う対話)	根拠をもとに自分の考えをまとめ、主体的に学習に取り組んでいる。	主体的な学び 0 3 7 10 	
5		自分の考えを発表したり、友達の考えを自分の考えと比較しながら聞いたりして、自分の考えを修正している。	思考の絡み合い 0 3 7 10 	
6		分からないことや納得いかないことを友達や先生に質問したりつぶやいたりしている。	ストップ発言 0 3 7 10 	
7		課題解決した内容を、理由や根拠とともに、一人一人がまとめている。	課題解決 0 3 7 10 	
8	つなげる (学びの自己対話)	自己評価・相互評価・評価問題等により、本時の学習の成果を見取ることができている。	評価問題 0 3 7 10 	
9		生徒は、できるようになったこと、疑問が残ったことなどなどについて、自分の言葉で説明できている。	内容の振り返り 0 3 7 10 	
10		自己の変容を意識し、達成感や有用感を自覚できるよう工夫されている。	自己の振り返り 0 3 7 10 	

総合評価

各項目の評価規準

項目No	段階	項目	レベル	教師の働きかけ	生徒の状況	
1	つかむ (内発的動機付け)	生徒は、この時間で何が出来るようになればよいか、何が分かればよいかをつかんでいる。	10	生徒の思考に沿って引き出している。	内容をつかみ、やる気を出している。	
			7	問答で引き出している。	聞かれたことには答えるが、大筋をつかめていない。	
			3	説明ですませている。	聞いてはいるが理解できていない。	
			0	つかませていない。	分からずにいる。	
		2	課題が、自分にとってどのような意味(役に立つ、価値がある、楽しい)をもつのかを理解している。	10	生徒の思考に沿って引き出している。	学ぶ意味や価値を見出し、やる気を出している。
				7	問答で引き出している。	聞かれたことには答えるが、大筋をつかめていない。
				3	説明ですませている。	聞いてはいるが理解できていない。
				0	理解させていない。	分からずにいる。
		3	学習プロセスを形態、活動内容、時間などで捉え、どのように学ぶのかを理解している。	10	生徒の思考に沿って引き出している。	どのように学ぶのかをつかみ、やる気を出している。
				7	問答で引き出している。	聞かれたことには答えるが、大筋をつかめていない。
				3	説明ですませている。	聞いてはいるが理解できていない。
				0	理解させていない。	分からずにいる。
4	根拠をもとに自分の考えをまとめ、主体的に学習に取り組んでいる。	10	生徒の思考の道筋や根拠になる事柄などを適切に提示している。	考える内容や過程を理解し、ある根拠をもとに自分の考えをまとめている。		
		7	生徒の思考の根拠になる事柄を提示している	考える内容を理解し、ある根拠をもとに自分の考えをまとめている。		
		3	何を根拠にするか説明していない	考えているが根拠がない。		
		0	何を考えるか理解させていない	何を考えればいいのかわからずにいる。		
5	自分の考えを発表したり、友達の考えを自分の考えと比較しながら聞いたりして、自分の考えを修正している。	10	発表を聴く視点を与えて発表させ、発言を整理しながら他の生徒の意見を引き出して広げている。	友達の発表の要点を捉え、自分の考えと比較しながら、自分の考えを深めたり、修正したりしている。		
		7	相手の発表を聴く視点を適切に与えている。	友達の発表の要点を捉え、自分の考えと比較している。		
		3	考えたり比較したりする視点を提示していない。	発表を聴いているが、自分の考えと比較したり、深めたりできずにいる。		
		0	何を視点として聴くか指示をしていない。	友達の考えの要点をつかめずにいる。		
6	分からないことや納得いかないことを友達や先生に質問したりつぶやいたりしている。	10	適度な抽象性と適度な新規性をもって働きかけている。	分からないことや納得いかないことに対して本質的な質問やつぶやきをしている。		
		7	問答で引き出している。	聞かれたことに対して答えたり、考えたりしている。		
		3	興味や関心を持たせられていない。	分からないことがあるが質問するまで至らない。		
		0	教師が答えをつぶやいている。	よく分かっていない。		
7	課題解決した内容を、理由や根拠とともに、一人一人がまとめている。	10	課題解決した内容について、理由や根拠を明らかにさせながら個人でまとめさせている。	課題解決した内容について、理由や根拠を明らかにしながら個人でまとめている。		
		7	課題解決した内容に沿って、問答で引き出しながらまとめさせている。	課題解決した内容に沿って、教師のとの問答をヒントにしながらまとめている。		
		3	課題解決した内容を説明している。	課題解決した内容について説明をまとめている。		
		0	まとめさせていない。	まとめられずにいる。		