

「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学びの推進事業」における「教科等の本質的な学びを踏まえたアクティブ・ラーニングの視点からの学習・指導方法の改善のための実践研究」

平成28年度委託事業完了報告書【実践地域】

番号	37	機関名	香川大学
----	----	-----	------

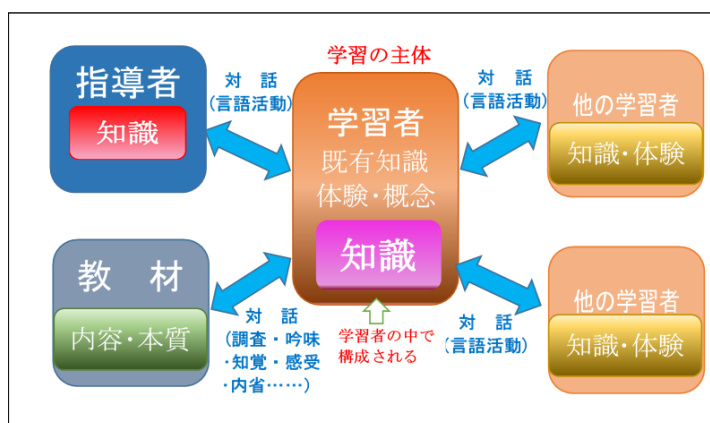
実践地域名	拠点校名	児童生徒数
香川県	香川大学教育学部附属坂出中学校	359

○ 研究の内容

1 本校の研究の経緯

本校は以前から「生涯学び続ける強い学習意欲を育成するにはどうすればよいか」についての研究を行ってきた。特に平成21年からは、「社会構成主義」の学習観に基づく「ものがたり」の授業を研究の核に据えて、具体的な教育実践を継続している。

「社会構成主義」の学習観では、知識は指導者から伝達されるものではなく、学習者自らが主体的に教材や他者と対話しながら構成していくものだと考える。すなわち、「主体的で対話的」に学ぶことが必須なのである。また、構成された知識は完成された物ではなく、対話を繰り返すことによって初期の理解から、より「深い」理解へと書き換えられていく。この過程で「なるほど、そうだったのか」「やっと分かった」といった感性的なゆらぎが学習者の中に作られる。これが学習意欲につながっていくと考えるのである。つまり、「深い学び」にならなければ「ものがたり」の授業が成立したとは言えない。



【社会構成主義の学習観】

以上のことから、本校の研究してきた「ものがたり」の授業は、必然的に「主体的・対話的で深い学び」にならざるを得ない。

すなわち「ものがたり」の授業は、必然的にアクティブ・ラーニングになると考え、今回の実践研究の委託事業に応募することとなった。

2 アクティブ・ラーニングの授業とはどのようなものか

アクティブ・ラーニングの条件として一般的に言われているのは、「主体的、対話的で深い学び」である。

「主体的な学び」とはどのようなものか。生徒が学びの主体となるということであろう。一方的に教え込まれるのではなく、自らが進んで学び取っていくような活動である。それなら、一人一人の生徒の学びはそれぞれが独自のものとなるはずである。となりの生徒と全く同じ活動や思考をしているのなら、それは主体的な学びとは言えない。受動的な学びになってしまう。

「対話的な学び」とはどのようなものか。授業の形態で考えてみる。教師の一方的な説明で進行する授業は、対話的とは言えない。また、教師と生徒との1対1の対話で進んでいく授業も、対話的な学びとは言えないであろう。そのような授業は現在一般的に行われているからである。それなら、対話的な学びとは、生徒同士が（もちろん教師がそこに加わっていてもかまわないが）対話しながら進んでいく授業となる。この対話は、授業のほんの一部で行われるのでは不十分である。授業の中心を占めるからこそ、あえて「対話的」と言えるはずである。

「深い学び」とはどのようなものか。「深い学び」と言う以上、「浅い学び」もなければならぬ。「浅い」「深い」とはどのような状況を指すのか。「深い学び」とは、「深い思考を伴った学び」であろう。「気づく」「読み取る」程度ではなく、「考え抜く」活動が必要である。そのためには時間が必要である。ちょっと考えて、答えを出し、すぐ次に進んでいくような活動では「深い学び」とは言えない。ある課題について考え抜き、その過程で様々な意見が変化していく、そのような学びのはずである。簡単に答えが出るような課題では、「深い学び」にはならない。

「主体的・対話的で深い学び」の条件をまとめる。

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">(1) 一人一人の生徒がそれぞれ個別の活動や思考で学びを進めること。(2) 生徒間の対話が中心となって学びを進めること。(3) 一つの課題に対して時間をかけ、深く考えながら学びを進めること。 |
|---|

一人一人の生徒がそれぞれ個別の活動や思考で学びを進めるというのは、一人一人がばらばらな活動をするということではない。「対話的」に学びを進めるには、それぞれが同じ課題について思考していなければならない。同じ課題について考えていても、個々の生徒が独自の思考や活動で解決することを前提にするということである。

3 「アクティブ・ラーニング」と「ものがたり」の授業の関連

上記(1)～(3)の「主体的・対話的で深い学び」、すなわちアクティブ・ラーニングの条件を満たすのが、本校が研究している「ものがたり」の授業だと考えている。

「ものがたり」とは「ナラティブ」の訳である。「ナラティブ」とは、語られた「物語」と「物語る」という行為そのものの両方を指す。そこで本校では「物語」と「物語り」の双方を含む「ナラティブ」の訳として「ものがたり」とひらがなで表記している。

近年、医療の現場では「ナラティブ・セラピー」が導入され、成果を上げている。これは自己の内面に問題を抱えた患者が、自らを「語る」ことによって新たな意味や価値に気づき、前向きに生活していこうとする「意欲」を喚起するものである。患者はもともと「病気がちで何ひとつやり遂げられない自分」といった負の「物語」を内面に持っている。これをドミナントストーリーとよぶ。ここから患者はセラピストに対し自らを語っていく。セラピストは患者が時系列にしたがって詳しく自分を語るよう対話によって促していく。その過程で、患者はドミナントストーリーでは語られていなかったいくつもの事実を思い出し、それによって自らの物語を再構成していく。そして、「調子のよいときには精一杯がんばって感謝された自分」のような新たな物語が生成される。これ

をオルタナティブストーリーと呼ぶ。この時、「ああ、そうだったのだ」「今ようやく気づいた」といった大きな感情の揺れが起こる。これが意欲に作用し、前向きな生活につながっていくのである。

ここで重要なのは、患者が問題の解決方法を教わったのではなく、自らを語ることによって新たな物語を生み出したことである。セラピストに「あなたの問題はこれこれ、それはこう考え直すといいよ」と教わったのでは感性的な変化は起こらない。自ら気づくからこそ感性に大きく働きかけるのであり、それが「ものがたり」の持つ力である。

そして、この力を学習に応用しようとするのが本校の研究である。

具体的な学習場面を想定する。

教室の生徒に対して、ある学習課題が与えられる。個々の生徒はその課題に対する答えを、自己の既有知識や経験をもとに作り出す。これがドミナントストーリーにあたる。続いて生徒は自らの考え（ストーリー）を他の生徒や教師に語る。また、他者の考えを聞く。

さらには自ら外部の資料に働きかけたり、教材に戻ったりしながら考えを深めていく。授業はこのような他者と、資料や教材と、そして自己内での対話を中心に進められる。さらに学習後には学びを振り返り「語り直す（書く）」活動を行う。これらの過程のどこかで、新たな考え（オルタナティブストーリー）が得られたとき、生徒は「なるほどそうだったのか」「やっと分かった」といった感性に響く大きな感動を感じ、それが「おもしろい」「もっとやりたい」といった意欲につながっていくのである。

「ものがたり」の授業では教師の活動は、正解や知識を教授することではない。「対話」の場をホールド（雰囲気や発言のルールを制御）し、生徒の意見を整理したり、東ねたり、気づかれずに流れていく意見に注意を促したりといった、ファシリテーターとしての立場に徹するのである。

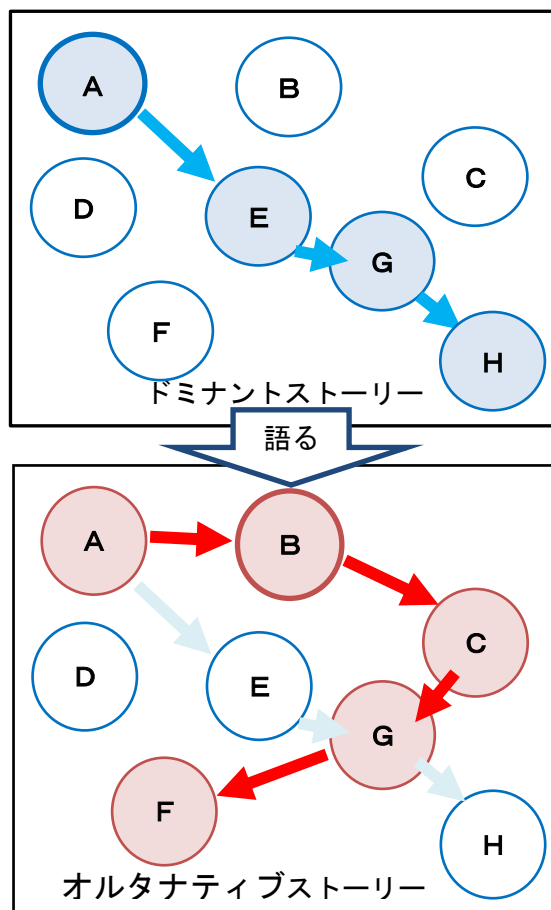
4 教科の授業におけるアクティブ・ラーニング

平成21年から継続している「ものがたり」の授業研究において、成功の鍵となるのは「対話」と「振り返り」であることが明確になっていた。また、生徒が主体的に学びに取り組み、有効な対話が生まれるためには「単元構成と問い」の吟味が必須であることも明らかになっていた。そのため、平成27年度から2年間、以下の3点に重点を置いて研究を進めてきた。

- (1) 個の文脈から新たな「ものがたり」が生まれる単元構成と問い（主体的な学び）
- (2) 生徒がクリティカルに聴くことと問うことができる教師のかかわり方（対話的な学び）
- (3) 生徒が他者の語りを聴いて語り直しができる教師の関わり方（深い学び）

- (1) 個の文脈から新たな「ものがたり」が生まれる単元構成と問い（主体的な学び）

個の文脈



個の文脈は複雑である。なぜなら、学習内容に関連する既有知識や経験、状況などが一人一人違っているからである。

例えば理科で、「光の全くない暗闇で、ものは見えるか」という課題があったとする。ここでいくつかの意見を出させた後、丁寧な説明をするのが従来型の授業である。この場合、生徒は一律で客観的な情報を注入されただけなので、知識として内化されず、テストが終われば忘れられてしまう。

そこで、時間はかかるが、単元を通して個の文脈（考え、経験、状況）を把握することが必要である。例えば、「金属だけは光源がなくても見える」と考える生徒がいる一方で、「暗闇でも目が慣れてくると全てのもものは見える」と考える生徒もいる。学習が進んでいくと「鏡は夜でも見えたと言うけれど、本当に光は全くなかったのか」と他者の意見に疑問を持ったり、「夜でも金属が光って見えたのは光があったからだ」と気づいたりする生徒もいる。多様な個の文脈を取り上げ、すり合わせる場を設けることで、一人一人の思考力が活用されることになる。その結果終末には「目が慣れてくるのは、月の光や星のわずかな光があったからだ」という自分なりの筋道だった考え方に到達する生徒も出てくる。この場合、知識は保持されやすく、次の授業や教室外の問題にも転移しやすい。

新たな「ものがたり」を生む単元構成

単元構成については、「ものがたり」の定義を踏まえ、以下の7つに視点を置いた。

- ①各教科を通して身につけさせる力（教科の本質的な意義）を踏まえる
- ②学習前の個の文脈（考えや経験、状況）を把握する
- ③学んだことが個の文脈へ関連づけられるよう構成する。
- ④新たな気づきや次絵の問いが生まれる題材を組み込む。
- ⑤題材に埋め込まれた文化・社会的、歴史的、生態的文脈に触れられるよう二構成する。
- ⑥語り直しができる場面を設定する。
- ⑦学習後の個の学びの文脈を把握し、単元を再構成する。

問い

「ものがたり」の授業の問いには条件がある。それは「全員が何らかの立場に立って考えることのできる」問いになっていることである。能力差のある生徒が、同じ問いで学習するのである。問いが難しすぎて、上位の生徒だけが思考していたり、逆に問いが易しすぎて上位の生徒はすぐに答えを出してしまったりするようでは、その都度、教師が介入することが必要になる。教師主導の学習となり、生徒の主體的な学びは成立しない。そのため、以下のような視点により問いづくりを行った。

- ①学習前の個の文脈を把握する。
- ②個の文脈を踏まえ、生徒がいずれかの立場（考え）を決められるようにする。
- ③生徒が効いたり問うたりする中で、教科の言葉で根拠や理由が述べられるようにする。
- ④教科の言葉で根拠や理由を述べる中で、考えをすり合わせ（吟味する 最適解に導く 合意形成をする）ができるようにする。
- ⑤学習後の個の学びの文脈を把握し、次時の問いづくりに活かす。

まず、個の文脈を把握し、生徒のつまずきと葛藤が起こる場面を分析する。また、生徒が問いに対していずれかの立場を決められるようにすることも欠かせない。たとえ学力の低い生徒でも、いずれかの立場（AかBか？など）を決めることができれば、学習に参加でき、「ものがたり」の生まれる可能性が出てくるからである。教師が手を引き、生徒に任せるための絶対条件である。

理科の例で言えば、「暗室で赤い光を青色の物体に当てると何色に見えるか」と問う。個の文脈を

把握していくと「赤、黒、紫」の三つの立場に収束できる。光の本質をもとに考えなければ正しい答えは出ない。しかし、いずれかの立場に立って考えることはできる。

問いの見通しが立ったら、教科の言葉で深い対話ができるかどうかを吟味する必要がある。例えば、「～を調べよう」や「～を考えよう」では視点が広すぎて対話が深まらない。また、問いに対して、多様な考えが出るのはよいが、理由や根拠もないまま「Aでもよい、Bでもよい」で、すり合わせをしないのは学びが深まらない。個の文脈を分析しながら問いづくりを考慮していく必要がある。

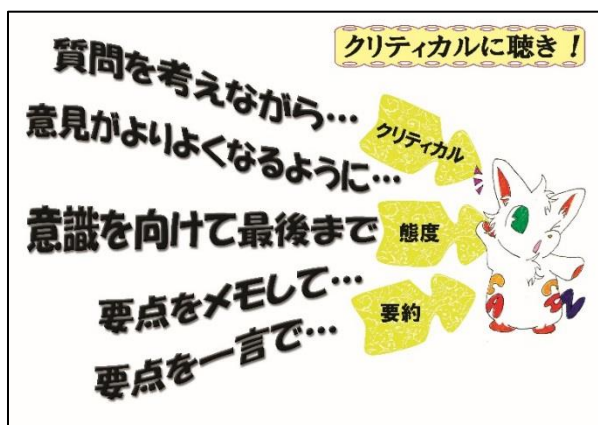
(2) 生徒がクリティカルに聴くことと問うことができる教師のかかわり方（対話的な学び）

個がそれぞれの考えを語ることで、相互に刺激し合い、自己の「ものがたり」を更新していく。ただ、この「語り合う」ことに課題が残っている。それは個々が自分の考えを語ることはできるが、他者の考えを「聴く」ことが不十分だということである。これは相手の言うことを聴き取ることそのものが、簡単なことではないからである。しかし「会話」ではなく「対話」として、他者の多様な考えを自己に取り込み、よりよくしていくためには「聴く」ことが重要である。

そこで、今回は「クリティカルに聴く」ということを全生徒に呼びかけていくことにした。クリティカルとは「批判的に」という意味がある。しかし、本校では、相手の意見を否定するのではなく、与えられた情報や知識を鵜呑みにせず、内容をよく吟味して聴くということである。相手の意見に意識を向け、メモをしたり、質問を考えたりするのである。

クリティカルに聴くことができたなら、「クリティカルに問うこと」も大切である。これも相手を否定するために問うのではなく、よりよい意見を引き出すために問うのである。聴き手は根拠について「なぜ？ どうして？」と尋ねたり、「例えば？」と具体を引き出そうとしたりする。その過程で語り手側にも新たな疑問や気づき生まれ、双方向の語り合いができるようになるはずである。

その実現のため、以下のようなスキルや方を考案して各教室に掲示したり、シールにして全員の机に貼らせたりしている。



(3) 生徒が他者の語りを聴いて語り直しができる教師の関わり方（深い学び）

「語る」と「話す」は基本的な言語活動を表す言葉でありながら、微妙な差異がある。「話す」には語や文を直接口に出す、という意味が強いのにに対し、「語る」は一定の筋道や起承転結のある言説を述べるという意味が強い。対話的な学びのためには「語る」ことが必要であり、授業の中に「語り」の場を組み込んでいくことが重要になる。

例えば、自己の考えを相手に分かってもらおうとする場合には、語るものが繰り返される。相手が「よく分からない」「納得がいかない」という反応をしたら、言葉を換え、論理や筋立てを変えて語り直すことになる。このようなやりとりの中で、相手の視点が自己の中に入っていき、語り直す

ということは、相手の視点に立って、自己を見直し、新たな自己を発見するということである。

また、語り直しには、語ることも同様に、書くことも重要である。なぜなら、書くことによって不確定だった思考がはっきりとしてくるからである。他者の言葉を自分の中に取り込み、自分の言葉として表出できたときに、自分自身の考えが明確になっていく。自分の思いや考えを書き残しておくことで、自己の学びを語り直すことになるのである。

したがって、教師が「あなたはどう思う？」とか、「相手に分かってもらえるように語れる？」等と問いかけながら、以下のような語り直しの場面で語らせたり書かせたりすることは、対話的で深い学びを導くための教師の重要な関わりであると考えている。

【語り直しの場面の例】

- 単元前や授業前の考えと単元語や授業後の考えを比較させる。
- 時間構造（過去、現在、未来）に沿って、自分がどのように学んできたか自己の学びを語る
- 課題を解決する過程で、他者と自分の考えを比較し、共通点、相違点、矛盾点をとらえ直す
- 他者の語りを聴いて、気づいた新たな見方や考え方を語る

【理科での一例】 学びの足跡

学習後に自分の語りを記入し、グループで語り合った後、他者の語りから、さらに新たな疑問や気づきが生まれたことを語り直せるよう関わっている。

8/26 ①【課題】 斜面を下る物体の速さはどんなグラフになるか。

【1人での予想と理由（科学的な根拠には線）】

速さ
時間

斜面を下るところがすべり、はじきは、ゆくりで、てんてん速く下る。このとき、規則的に速くなる。

ていぶんの直線ではなく、曲線になると思う。

【メモ：聴く・問うでハッとしたこと】

傾斜が急でないで、一定速度で下る。同じには、自転車で坂を下ると、てんてん速く下る。

【メモ：相手に（クリティカルに）問うこと】

速さに限度はあるのか？
加速度一定が、一定ではないか？

【まとめ：課題に対しての返答を根拠を示して自分の言葉でまとめると】

傾斜に関わらず、一定の割合で速さが増えていく。グラフは、比例のグラフになる。

⇒同じ斜面上では、斜面方向にかかるときの大きさが同じから、

【語り：学んだことが、様々なことと結びついて新たに気づいたこと】

今回の実験から、加速度は一定の割合であることがわかりました。この実験では、斜面で下ると、車が斜めの重さを変えたと、斜面方向にかかるときの大きさがどうなるかを調べてみました。

傾斜の角度と斜面方向にかかるときの大きさの関係もグラフにすると、比例のグラフになるのかもしれない。

でも、やはり、いくらでも速さが速くなるかは考えられなくて、いつかは限度があるのでは気がします。その辺り、実験してみたい。

【過去の自分の語り（課題）や友人の語りを聴いてさらに語り直したいこと】

空気抵抗のない斜面では、どうなるか。（友権）

宇宙は、重力がないので、斜面方向にかかると、無関係になる。それと、斜面を下るときの大きさは、どうなるか？

学習したことが様々なことが結びついて新たな疑問がわいてきている様子

友達の語りを聴いて再度、語り直している様子

5 総合学習におけるアクティブ・ラーニング

本校の総合学習「CAN」は、生徒の「主体的な学び」を最優先した学習である。生徒は1年間探究活動を行うが、何について探究するかは完全に自由である。教師は相談には乗るが指導はしない。どのように探究するかも全て生徒に任されている。したがって、探究は完了（完成）しないこともあるし、成功しないこともある。何よりも生徒の「主体的な学び」を重視しているからである。

しかし、失敗することを容認しているのではない。失敗をさせないための手立ては幾重にも講じており、その頭文字を集めたものが、「CAN」という名前である。

(1) クラスタ（Cluster）

探究はクラスタ（異学年小集団）によって進められる。1つのクラスタは各学年1名ずつ、3名で構成されている。これは「正統的周辺参加論」に基づいている。「正統的周辺参加」とは、学習の過程を表す言葉である。何らかのカリキュラムにしたがって「教えられるの」ではない。まず、集

団の一員として正式に認められて加入する(正統的参加)が、見習い(周辺)からスタートし、徐々に経験を積みながら、自ら学び取って力をつけ、最終的には中心となるという考え方である。

総合学習CANは1月にスタートする。1年生と2年生は、最初は一人で探究活動をしているが、探究課題や認知的個性にしたがって、2人のクラスターを作る。その後、4月に進級して3年生と2年生になった2人クラスターは、1年生1名を加えて3名の正式なクラスターとなり、探究が継続される。そして、11月文化祭で終了する。生徒は1年生からこのサイクルを3回繰り返すことになる。その間、見習いからスタートし、徐々に経験を積みながら、最後は研究の中心となるのである。

総合学習シャトル・CAN																
学年	冬休み・1月・2月			3・4・5月				6月	7・8・9月		10・11月					
	1人CAN (個人で課題設定)			2人CAN→3人CAN (課題再設定・クラスター編成)				探究スキル習得	探究活動・発信		発表・発信・振り返り					
新3年生	マインドマップで課題の種考案	ガイダンス&課題設定	3年から探究のアドバイス	課題の再設定	第1次編成(新2・3年がペア)	課題の再設定・探究方法の練り直し	1年へのプレゼン準備	第2次編成(2・3年と新入生が組む)	1年へプレゼン	クラスター完成・課題再設定・探究方法の練り直し	総合学習シャトル 教科学習における活用と総合的な学習の探究をつなぐ意味合いでの学習、探究に必要なスキルを習得・活用させ、探究シミュレーションを体験させる。	探究活動	CANの日計画	1日かけて校内で調査をしたり、外部や専門の方から情報を得たりする場 CANの日 各クラスターでの探究内容の本質の課題を質問中心に明確にしていく場 PT会議 ポスター発表を行い、互いに研究内容を聴いたり問うたりして評価し合う	文化祭での発表 プレ発表で評価された代表の数クラスターがステージで発表 プレ発表 プレ発表で評価された代表の数クラスターがステージで発表	研究成果集の作成
新2年生																

(2) アクションラーニング(Action learning)

探究中、当然、クラスターには多くの問題が生じる。それを解決するのがアクションラーニング会議である。各クラスターから抽出された生徒が集まり数名で会議を行う。このとき参加者全員が意見を言うのではなく質問のみを行う。それによって本人自身に「本当の問題の原因」を気づかせるのである。教師は司会者に徹し、答えを導き出すのではなく、質問や振り返りを促し、本人の気づきを大切にしながら会議を進めていく。これも、教わるのではなく、自ら気づくための手立てである。

(3) ナラティブ・アプローチ (Narrative approach)

ナラティブとは、「ものがたり」のことであり、自らの探究活動を語り直すことである。生徒は各自一冊のフィールドノートである「CAN LOG」を持っている。探究活動の全てをここに記録していく。毎時間、授業の終わりには振り返りを記入する。また、この記録をもとに探究の節目節目で「夏ものがたり」などのまとまった記録を書く。このことによって探究自体が失敗しても、それを反省し未来につながっていく学習となるのである。

○ 研究の成果

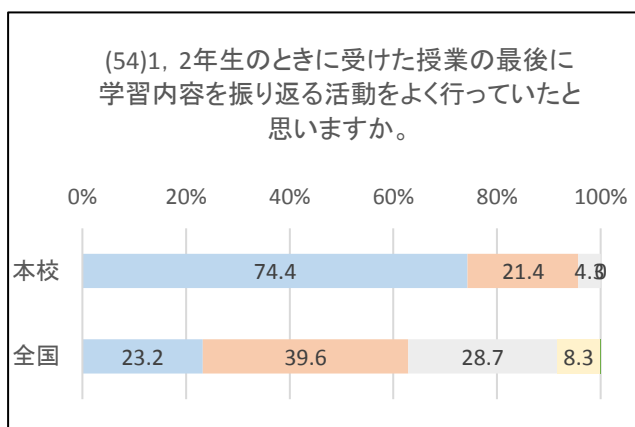
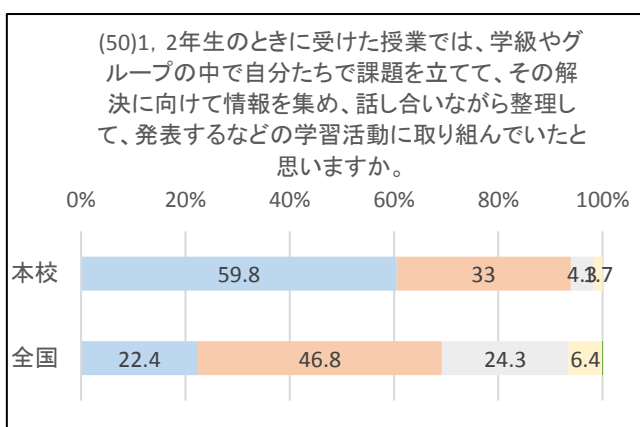
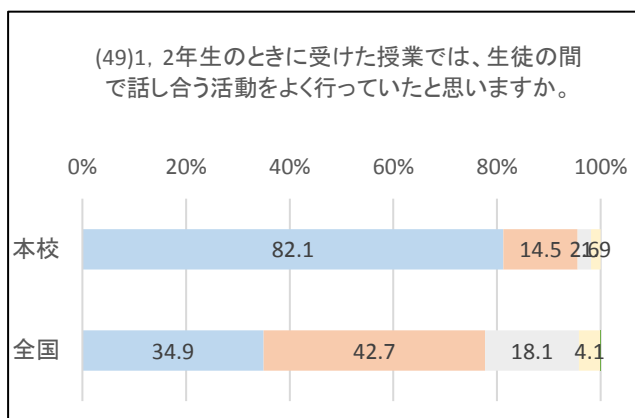
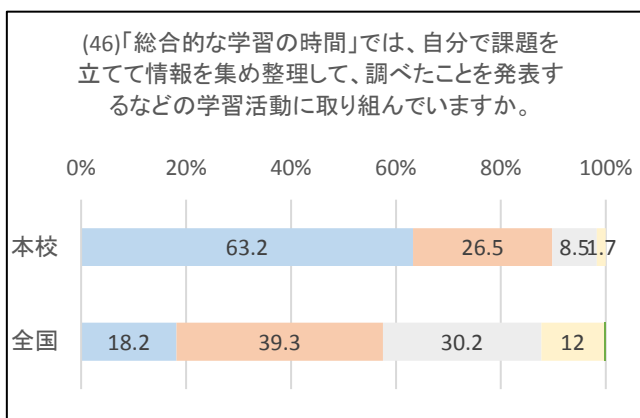
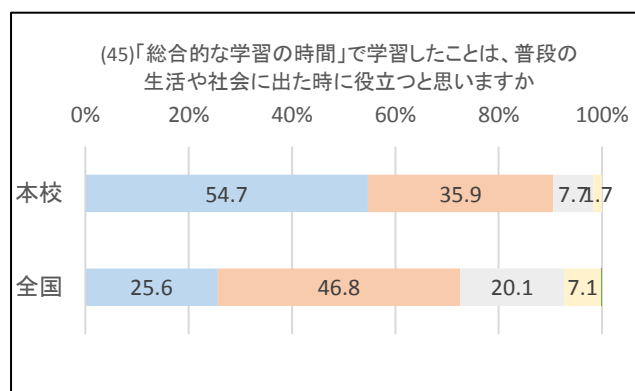
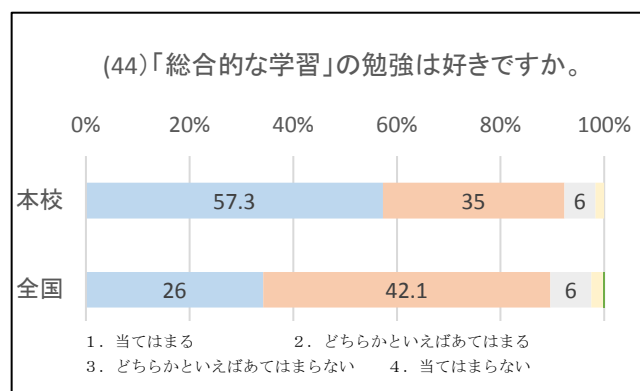
・研究全体の成果

1 平成28年度全国学力・学習状況調査 質問紙調査の結果より

「ものがたり」は生徒の内面に構成されるものであり、その評価は表出物(書かれたものや発言の記録)によって見取っている。ただ、この研究は7年間継続してきたため、平成28年度全国学力・学習状況調査の質問紙調査で、「主体的・対話的」な学びに関連する部分で顕著な成果が見られた。

本校は、質問紙調査の、国語、数学に関する質問を除く(1)～(60)までの質問のほとんどで、

「1. 当てはまる」が全国平均を上回っている。ただ、その割合は5ポイントから20ポイントほどが普通である。ところが下の6つの項目では、2倍から3倍という著しい差が生じている



(46)の結果は、総合学習CANが「生徒の主体性を最大限に重視している」学習であることを証明していると考えられる。そして(44)(45)の結果は、そのような学習について、生徒が好きで、かつ将来役に立つと強く感じていることが分かる。

また(49)では本校の「1. 当てはまる」が全国平均の「2. どちらかといえば当てはまる」を含めた結果を上回っており、対話的な学習が着実に進んできた証明だと考える。(50)は「主体的、対話的」な学習が日常的に行われてきたことを証明し、(54)は「深い学び」につながる「振り返り」が全教科で徹底して行われてきたことを証明していると考えられる。

以上のことから、本校では「主体的・対話的で深い学び」のための、学習活動が積み重ねられていることが証明されたと考える。

2 生徒の表出物（生徒の中に何が構成されたか）

「主体的・対話的で深い学び」のための学習活動は行われている。では、それがどのような結果を

生み出しているのか。既述のように「ものがたり」の授業は「生徒の内面に何が構成されたか」を重視する。それを見取るためには、生徒の表出物を見る必要がある。以下は、平成27年度の卒業生が本校での3年間の学びを振り返って書いた「ものがたり」の一部である。

私はこの中学校3年間の学びを振り返って、小学校の頃とは全く違う勉強をしてきたのだなあ、ということが一番始めに思いました。もちろん、小学校と中学校では習う内容も違うけれど、私はそういった「勉強」とは違う「勉強」をこの3年間で学べたと思います。

例えば授業では、先生は何度も「近くの人と対話する」機会を作ってくださいました。初めは何を話せばいいのだろう、と思っていたけれど、今ではクラス全体で話し合う前に、自分の考えをさらに広げることのできるいい機会だと思っています。将来、ただ正解だけを追い求める力だけではなく、その正解にたどり着くまでの説明をする力も必要になるということを授業で学ぶことができました。

それを受けて、シャトルやCANもありました。(中略)CANでは、自分で探究したいことを決め、それを探るということ自体が初めてだったので、とてもとまどいました。でも、テーマを探すことで、自分の周りにありながら今まで気にしたこともなかった疑問などにも気づくことができ、自分の世界を広げるよいきっかけにもなりました。3学年で作るクラスターでは、たくさんの意見交換が必要とされ、教科の授業でなかった実験方法などのどれを使うかを考えたり、今までの知識を活かしてMIを参考にして実験を試してみたり、といったことをしました。自分たちの力だけで、いったいどこまで行けるのだろう、というわくわくした気持ちが強かったです。また、他のクラスターのテーマや、実験結果を聴くのもとても楽しかったし、自分たちの探究もさらに深まりました。シャトルもCANも、自分で考えた行動を自由に取ることができました。これらが将来を見た勉強なんだなあ…と感じました。(中略)友達との学びの面でいえば、やっぱり「近くの人との対話」が強く印象に残っています。小学校のころはクラスで何人かが手を挙げて、正解が出たらそれで終わりだったのに、中学校では間違った考えだって、正解に対する反論だって、全てを聞いて、その上でクラスでの討論会を開き、正解の答えを証明する。とても難しいけれど、楽しかったです。ああ、こういう考えもあるんだ、あれ、これも正解なのかな？といった新たな考えや疑問も生まれだし、答えは決して一つではない、ということも学びました。(略)

(前略)附坂中の授業の進め方において、最大の強みは「対話」があることではないでしょうか。対話することでの利点は大きく分けると2つです。①自分たちの意見が授業を進行していくこと。きっと、他の学校は先生が生徒に課題を突きつけ、生徒が考えると、先生が最終的に答えを言うのでしょうか。でも、それでは先生と生徒の関係がとても一方的ではないでしょうか。私たちは、対話することで、自分以外の人のいろんな意見と出会い、そこから新たな疑問や課題を見つけ、さらにみんなで話し合い…。だから1つ1つの授業が私たちの意見交換によって、広がり・奥行きを自由自在に変えていたのだと思います。そして②他人の意見を聞くことで、本当の自分の考えを見つけることができること。もちろん自分と反対の意見を持つ人はたくさんいました。けれど、反対の立場の人との対話には、意見の同意なんて求められていないのです。相手の意見もきちんと聞き入れるからこそ、自分の考え方に刺激するところがあったのだと思います。このように「対話」には大きな力があると思います。確かに自分の意見がはっきりと定まらないときもありました。けれど、対話することで、自分が刺激されて考えをより深めることができましたし、改めて私は自分で自分の意見を確認することができました。「対話」は課題に対し自分なりの答えをだすときに、必ず手助けしてくれるのです。(後略)

わずか2人の例ではあるが、「ものがたり」の、そして「主体的・対話的で深い学び」の成果が読み取れる。短時間で効率的に正解にたどり着くことが大切なのではなく、主体的に学びに取り組み、

多くの人と対話を重ねることで、学びが深まっていくことを実感している。また、そのような学びこそが将来必要になることも理解している。

- ・取組の成果の普及

1 教育研究発表会

平成28年6月17日(金)に、教育研究発表会を実施した。応募時の年間計画には入っていたが、まだ採択の決定は降りていなかったため、大きく広報することはできなかった。しかし、研究の内容は本報告書で述べてきたものと同一である。また、研究紀要での記述及び全体会での説明で、本校の研究は「アクティブ・ラーニングに正対するものである」と明示した。当日は、県内外から約800名(指導者、支援の学生等も含む)の参加があった。特に、本校の研究発表会は、地元である坂出市、宇多津町、綾川町の各教育委員会及び中学校長会の後援を受けており、午後からは各市町の中学校の全職員が参加した。また、研究紀要は県内全中学校及び全国の附属中学校へ送付している。

2 校内研究授業の公開

上記教育研究発表会の反省を踏まえ、また9月末に正式の委託を受けたため、10月～2月に合計8回のアクティブ・ラーニングを主題とした校内研究授業を公開した。県内の高松市以西の全中学校に案内状を送付し、見学を受け付けた。その結果 名の参加を得た。

3 実践協議会

2月21日(火)に実践協議会を実施した。大学、学識経験者だけでなく、県内外への普及のため、県教育委員会義務教育課、全国附属学校PTA連合会理事等にも参加を求め、ご指導をいただいた。

○ 今後の課題

「主体的・対話的で深い学び」を実現するための学習活動については、一定のめどが立ったと考えている。研究発表会後の振り返りでは、「クリティカルに聴く・問う」ことが不十分であったのではないかと意見が出た。発言は多く出るが、相手の意見を十分に聴いていないため、話が十分に深まっていないのではないかとということである。この点については、さらに具体的な目標を定めた実践を行っていく必要がある。

評価については本年度、大きな課題が残った。もともと「ものがたり」の授業は、「生徒の内面に何が構成されたか」を見取ってきた。そのため、莫大な量の生徒の表出物を丹念に読み込み、またアドバイスを返す作業を続けてきた。一方、アクティブ・ラーニングでは、「何ができるようになったか」を客観的な評価規準で評価する、いわゆるパフォーマンス評価が必要とされる。

「ものがたり」の授業はアクティブ・ラーニングにならざるを得ないのだから、当然「できるようになった」ことは多々ある。ただ、「ものがたり」の評価には客観的な評価規準はふさわしくないため、過去、十分に検証されてこなかった。委託を受けてから十分な時間がなかったため、今年度末の段階でははっきりとした客観的な評価規準が示せていない。次年度は、このことについて研究実践を進めていきたい。

最後に、研究成果を広く普及するため、研究報告書及びホームページを工夫することも課題である。特に、ホームページには現在でも研究内容を載せているが、今後、指導案や授業映像等も含めた詳しい内容を、いかに分かりやすく構成するかを模索する必要があると考えている。