

(様式2)

「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【拠点校】

番号	37	都道府県名	香川
----	----	-------	----

拠点校名	香川大学教育学部附属坂出中学校
------	-----------------

○ 拠点校として実施した研究内容

1. 学校における本事業への取組状況

(1) 取り組みの概要

まず「ものがたり」の授業がアクティブ・ラーニングにどうつながるのか、を明らかにするため、下記のように共通理解を図り、研究を進めた。

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、以下の3点に重点を置いて研究を進めることとした。

- (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）

また、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「主体的・対話的で深い学び」の条件を以下のようにまとめた。

- (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。

「ものがたり」を踏まえた授業の目標は、個々の生徒の感性的な変容と学習意欲の向上である。文科省が示している「主体的・対話的で深い学び」というアクティブ・ラーニングの視点は、「ものがたり」を踏まえた授業が成立する以下の条件と合致している。

- ・ 個々の生徒が学習の主体として他者や教材に関わること
- ・ 他者や教材との関わりは常に双方向の対話（聴く・問うなど）によって行われること
- ・ 対話と振り返りを繰り返すことで、より深い新たな「ものがたり」を生み出すこと

つまり、「ものがたり」を踏まえた授業は、必然的にアクティブ・ラーニングになるのだと考えている。「ものがたり」の授業が、教科等の本質的な学びを踏まえたアクティブ・ラーニングになるということを説明するために、図1のように視点を再整理し、28年11月から29年2月にかけて、授業

実践を行った。

	アクティブ・ラーニング	「ものがたり」の授業
主体的な学び	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づけながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自ら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。	①学習の主導権（主体）が生徒にあるか ②自ら、ひと、もの、ことに関わっていく活動になっているか ③自ら課題に向き合い、思考を巡らせ、挑戦しようとしているか
対話的な学び	子供同士の協働、教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、自らの考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか。	多様な個の文脈の中で ①クリティカルに聴き合い、問い合えているか ②対等な関係で語り合えているか ③生活の言葉や教科の（本質の）言葉で語り合えているか ※「生活の言葉」とは、「子どもなりの言葉」や「身近な、日常で使っている言葉」のこと
深い学び	各教科等で習得した知識や考え方を活用した、「見方・考え方」を働かせて、学習対象と深く関わり、問題を発見・解決したり、自己の考えを形成したり、思いを元に構想・創造したりする「深い学び」が実現できているか。	①自己を振り返り、語り直すことで、新たな自己に気づけているか ②教科の本質を踏まえ、実感を伴う深い理解となっているか ③意味付けしたり、価値を実感したりしながら、自分なりの新たな筋道を生み出せているか ④自己の中に新たな学びや考え方が生まれ、自分の言葉として表出されているか

図1 アクティブ・ラーニングの視点と「ものがたり」の視点との対応

授業討議の際の視点は、「ものがたり」の授業とアクティブ・ラーニングのつながりを明らかにするために以下の3点を設けた。

①「ものがたり」の授業の成立

「紡がせたい「ものがたり」がうまれるための単元構成と問いであったか？」

②指導案にある手立て（主体的・対話的・深い学び）の有効性

「生徒が活動で示した事実（発言・発表・つぶやき等の表現内容、他者に対しての関わり合い、表情や態度）から、有効であったか、有効でなかったか」

③教師の発言は適切であったのか？ その発言は必要だったのか？

また、研究授業における抽出生徒を、各教科で以下の例にそって2名を指定した。

- ・意欲の高い生徒や低い生徒（苦手な生徒や得意な生徒）
- ・技能の高い生徒や低い生徒
- ・本教材で（なら）個の「ものがたり」が成立しそうな生徒としそうでない生徒

参観者には、生徒の実態を以下のような視点をもって観察

したことを授業記録用紙（図2）にもとに、教師が分析し、気づいたことを語るようにした。

- ・学習前後の理解度の変容
- ・意欲が見られた場面、考えが変化したのはどの場面か
- ・他者とどんなかかわりがあったか
- ・個の文脈が書き換わる語り合いであったか
- ・課題に対するはじめの「ものがたり」（学習前の考え）はあったか？
- ・なぜ語れるのか？語れないのか？気づきがあるか？ないのか？
- ・生徒の変化のみでなく、なぜ、意味や価値を実感したか？しないか？

授業計画や進捗の授業に状況に応じて、生徒の実態を記載し、なぜ一貫性になったか解るようになります！

（ ）年（ ）組（ ）科

授業記録用紙

授業者（ ） 記録者（ ）

◆抽出生徒の本時までの文脈（実態）と願い（変容）

抽出A:

抽出B:

◆視点：授業者が見とりに要する点（参照：別紙指導案）

	生徒の実態	教師の手立て
開始時		
15:05		
15:10		
15:15		
15:20		
15:25		
15:30		
15:35		
15:40		
15:45		
15:50		
15:55		
終了後		

◆授業後の振り返り

例）学習内容の理解度、興味関心など

図2 授業記録用紙

(2) 理科・社会・総合的な学習における取り組み

《理科》

実践①

第3学年2組 理科学習指導略案及び観察メモ

指導者 鷺辺 章宏

1 単元（題材）名 科学技術と人間（遺伝子技術と私）

2 学 習 空 間 理科Ⅱ教室

3 本時までの単元構成と学習課題（中心発問）（本時1時間／全6時間）

時間	学習課題（中心発問）	学習内容（各時間のねらい）
1	あなたがsmithさんの立場におかれたら、新しい命をのぞむか	○遺伝子による疾患が、どのような仕組みで発症するのかを理解し、これまで学んだ遺伝の規則性を活用して、その病をもつ子どもが生まれる確率を求めることができる。 ○科学的な側面と多様な価値観をもつ他者との対話をふまえ、自分の考えを深めたり、意思決定したりすることができる
2 3	自分なら出生前診断を受けるか	○出生前診断の信頼性や益害を分析し、自分だったら出生前診断を受けるかどうか意見を決めることができる。 ○出生前診断を受けるかどうかについて、その益害をもとにしながら他者と考えを交流し、考えを深めるとともに、遺伝子技術の発達から科学技術では答えられない倫理をとまなうような新たな問題が生まれていることを理解する。
4 5	ゲノム編集技術はさらに進められるべきか	○近年開発されたゲノム編集技術のおおまかな仕組みを知り、その技術が持つ可能性と社会に与える影響について分析する。 ○科学技術と人間のあり方や、科学技術と生命倫理との問題について、自分の言葉で語り、考えを深める事ができる。
6	科学技術に関わるルール作りには誰が参加すべきか	○その技術によって影響を受けるものは誰かという視点から、自分たちも市民としてルール作りに関わっていこうとする姿勢を養うことができる。
課題	「遺伝子技術と私」をテーマに自己の学びをレポートにまとめよ	

4 単元で生まれる「ものがたり」の例

遺伝子解析や遺伝子操作技術は新聞やニュースで聞いたことはあるけれど、あまり興味がないし、自分には関係がないと思っていた。しかし、出生前診断などですでに利用されていることを知り、自分が生まれるときはどうだったのか、親となり子どもができたときに自分は診断を受けべきかどうかなど、その技術と自分とのかかわりについて考え始めた。自分としては、出生前診断は受けたいと思う。なぜなら、子どもが生まれる前に遺伝的疾患を持っているとすれば、事前にそれがわかっていれば、早めに対応できるという利点があるからだ。しかし、生まれる前に子どもの遺伝子を知ることで、出産をやめることもあると聞き、衝撃を受けた。遺伝子によって、人が命を選択することがあっていいのだろうか。科学技術が発達することで、科学では解決できない難しい問題が新たに生まれていることを改めて実感した。また、授業ではゲノム編集技術についても学習した。これによって、現在では簡単に多くの生物の遺伝子を人間が改変することができるようになってきているらしい。この技術の益害について議論するなかで、今まで治らなかった病気や食料の不足を解決できるかも知れないことや、議論やルール作りをすること無く、技術だけが一人歩きしてしまうと、取り返しのつかない事態を引き起こしかねないことに気づいた。この技術をどう扱うか、どうルール作りをすべきか。この技術によって私たちの生活も大きく変わる可能性がある。一部の科学者や政治家に任せるのではなく、普通の人も議論に参加して決める必要があると考えた。私もこれから関心を持ち、考え続けていく必要や責任があると感じた。

5 「ものがたり」とアクティブ・ラーニングのつながり

(1) 主体的な学びにつながる手立て

- ・ 遺伝病の子ども抱えた夫婦の物語を通しての「場面設定（生徒の文脈作り）」
- ・ 個の文脈を把握し、自分の立場を決めて考えることのできる「問い」の設定

(2) 対話的な学びにつながる手立て

- ・ 考えの同質・異質グループによる対話の「場の設定」
- ・ 科学的側面と感性的（倫理的）側面の両方を踏まえたうえでの意思決定の「場の設定」

(3) 深い学びにつながる手立て

- ・ 多様な価値観を含み、様々な側面から考えることができ、日常とつなげてものの新たな見方や考え方を生むことのできる「題材」や「単元構成」、「問い」の設定
- ・ 授業日記と単元後の課題による学習前後の自己の「振り返り」

●資質能力と教材の関係

(①知識・技能 ②思考力・判断力・表現力 ③学びに向かう力・人間性)

- ・ 遺伝の規則性を理解し、遺伝病をもった子の生まれる確率を求める。①
- ・ 結果を分析して解釈するなど、科学的に探究する力と科学的根拠をもとに表現する力。②
- ・ 科学的な見方や考え方、自然や科学技術に対する多面的なものの見方。②
- ・ 日常生活との関連、科学の必要性や有用性の認識。③
- ・ 科学的根拠に基づき、多面的、総合的に判断する態度。③
- ・ 科学に対する倫理的な態度。③

6 本時の学習の流れ

1 前時の学習課題を確認する。 (同質)	(観察メモ)
学習課題 あなたがスミスさんの立場におかれたら、新しい命を望むか	
2 班ごとに自分たちの意見を ホワイトボードにまとめる。 (同質)	
3 グループの代表者が自分た ちの意見を発表する。(同質) ア 新しい命をのぞむ イ のぞまない ウ その他	
4 相手の意見に対する疑問や 質問を含めて語りを書き、それ をもとに質疑応答する。(同質)	
5 対話の中で生まれた疑問を 科学的な側面から考える。(異 質)	
(1) なぜ親は遺伝病が発病し ないのに、子どもに発症した のか。 (2) この両親から子どもが遺 伝病をもって生まれる確率 はどのぐらいなのか。 (3) 25%は高いのか低いのか。 (4) 何%なら安心なのか。	 
6 科学の側面からどのような 解決策があるのかを考える。 (異質) (1) 個人で (2) 班で (3) 全体で	
7 これまでのことを踏まえて 自分の考えを語り直す。	

実践②

第1学年1組 理科学習指導略案及び観察メモ

指導者 若林 教裕

1 単元（題材）名 状態変化と温度の物語

2 学 習 空 間 理科Ⅰ教室

3 本時までの単元構成と学習課題（中心発問）（本時6時間／全6時間）

時間	学習課題（中心課題）	学習内容（各時間のねらい）
1	Q 液体のロウや水が固体に変化するとき、質量と体積は変化するか	○物質が状態変化するときには、体積は変化するが質量は変化しないことを理解する。
2	Q 物質が状態変化するとき、体積は変化するのに質量が変化しないのはなぜか	○物質が状態変化するとき、体積は変化するが質量が変化しない原因を物質の粒子の運動状態で理解する。
3・4	Q エタノールの沸騰する温度は、水の沸騰する温度と比べてどうか	○物質によって状態変化するときの温度が異なることを理解する。
5・6 (本時)	Q 高温の水に牛乳を数滴たらした様子は、低温の水と同じか違うか	○温度の違いは、物質の粒子の動きの違いであることを見出し、温度変化（熱）に関わる現象に対して新たな見方や考え方に気づき、自分なりの仮説を立てることができる。

4 単元または本時を通しての生徒の「ものがたり」の例

高温の水の方が低温の水より速く広がることは、なんとなく予想はしていたけど、今日の実験のように広がり方に大きな差があるとは思っていなかった。もし、温度が高い物質は粒子が激しく動いているなら、物質どうしをこすったり、ゆすったりしても温度が高くなるのだろうか。だったら、温度が高いものに触ったとき熱く感じるのも、温度が高い物質から物質の粒子の振動が伝わってきて自分の手がゆれるからなのかと思えてきた。身のまわりのすべてのものに温度があって、目には見えないけど、温度が変化するときには物質の振動が変化していると考えたら新たな見方ができおもしろい。

5 単元または本時での「ものがたり」とアクティブ・ラーニングのつながり

(1) 主体的な学びにつながる手立て

- ・ 個の文脈（考えや既習事項、生活経験）を把握した問いづくり

素朴概念調査により、生徒の事前の考えを把握し、課題に対して全員の生徒がいずれかの立場がとれる問いにする。例)「低温の水の様子から、高温の水にミルクを数滴たらしていくと、その様子は同じか違うか？」

- ・ 学習したことが転移できる問いづくり

学習したことが別の事例にあてはめて考えることができるか、授業の前半に新たな問いを投げ込み思考を深める。例)「固体の角砂糖なら高温と低温の水で、どのようなとけ方をするか」

- ・温度と粒子のふるまいを関係付けることができる観察場面の設定

温度によって粒子の動きが変化する現象を直接観察するのは困難であるが、その様子を捉えることができれば、温度と粒子の動きの関係性の概念獲得は大きい。そこで、教材開発により間接的ではあるが、次の場面設定が可能になったので導入する。場面) 牛乳と水のブラウン運動、高温と低温の水による角砂糖のとけ方の違い、高温と低温の水による牛乳の拡散の仕方の違い。

(2) 対話的な学びにつながる手立て

- ・抽出生徒によるパネルディスカッションの導入

パネラーに自分の考えを述べさせ、フロアーに質問させることで、生徒同士が主体になる対話の場面を設定する。その際、抽出生徒（パネラー）とフロアーのやりとりをさせることで、普段よりも課題に対する生徒の考えを焦点化した対話が展開できると考える。

- ・異なる考えの者同士での考察場面の設定

結果の確認後、異なる考えの者同士でグルーピングし、実験結果を踏まえて多様な視点から課題に対する自分なりの考えが語れるようにする。その際、予想だが結果と同じだった生徒には、予想が違った生徒には相手が納得するように根拠を踏まえて説明ができるようにする。

(3) 深い学びにつながる手立て

- ・学びの足跡を活用

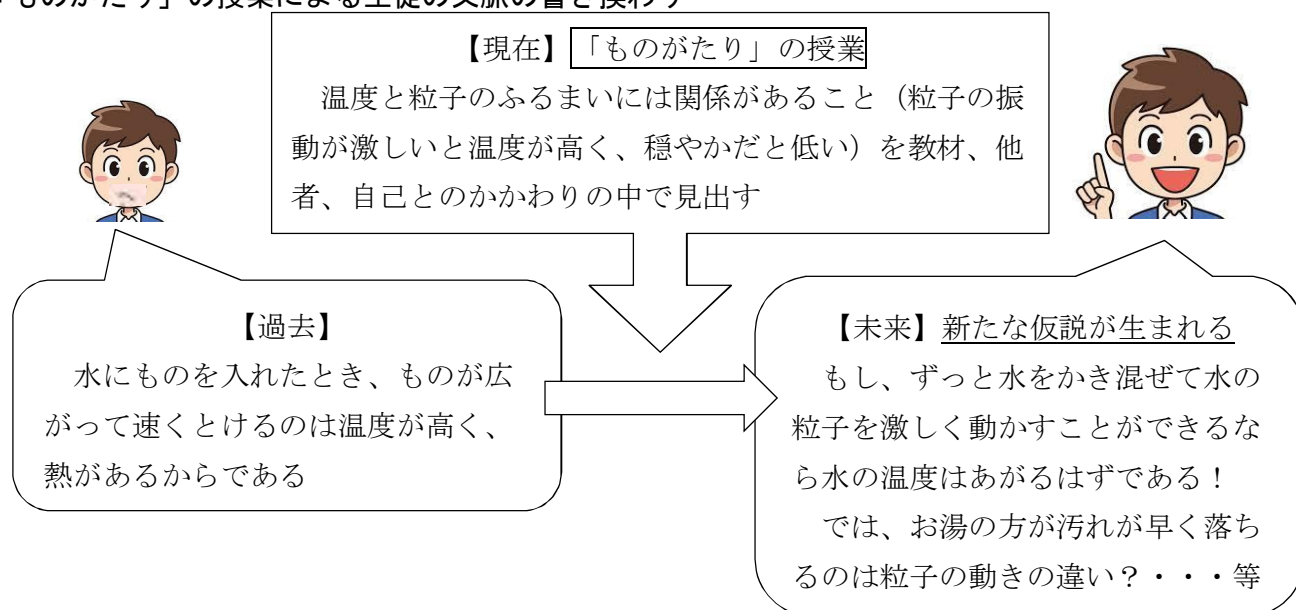
毎時間の学びから、疑問や気づきをメモしておくことで、自分の変容（書き換わり）を自覚させ自分なりの実感を伴う深い理解を経験させる。

- ・新たな仮説や気づきにつなげる

学習したことを踏まえて、自然事象に対して新たな仮説を設定したり、新たな気づきや疑問が生まれたりする場面を授業の終末や単元の終末に設ける。

<教師の願い>

「ものがたり」の授業による生徒の文脈の書き換わり

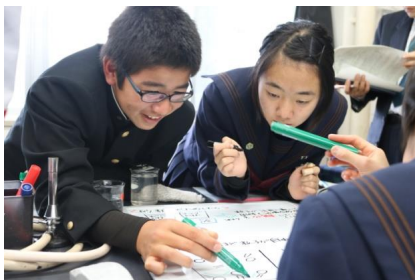
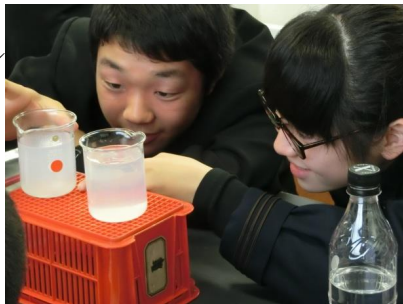


【資質・能力】

固体、液体、気体と姿が変わる物質のふるまいを、微視的な見方である物質を構成する粒子の

ふるまいの違いと捉え、自然への見方の変容を自覚したり、新たな仮説を立てたりする力を身に付ける。

6 本時の学習の流れ

(1) 前時の学習課題を確認する。	(観察メモ) 【見とって欲しい視点】 ・高温と低温の水への牛乳の広がり方の違いを粒子の動き方の違いと関連づけて理解し語れているかどうか ・身のまわりの温度に関する現象と粒子の動きを結びつけて新たな仮説や疑問（筋立て）に気づけているかどうか
学習課題 高温の水に牛乳を入れた様子は、低温のときと比べて同じか違うか	
(2) 抽出生徒が予想した（高温の水に入れた牛乳の様子）ことを聞いたり、質問したりする。 ＜抽出生徒の予想＞ ・下に落ちて広がる ・はじめから全体に広がる ・上に広がってから下に落ちる (3) 課題を検証する実験を行う。 (4) 同じ物質（水）であるのに温度が異なるだけで結果（牛乳が全体に素早く広がる）のようになる原因を考える。 (5) 固体の角砂糖を高温と低温の水に入れた場合のとけ方の違いについて考える。 (6) お湯の中に広がる牛乳のブラウン運動を観察し、粒子のふるまいを観察する。 (7) 本時の学びと身近な現象を結びつけ、新たな仮説を考える。	・前時に冷水の中に牛乳をたらしたときの様子は観察させておき、予想の際の根拠にさせる。 ・パネルか全体で予想を吟味する場を設け、根拠のある考えにしていく。  ・お湯に広がる牛乳の様子を繰り返し観察できるように実験セットを各班にわたす  ・液体での考え方を固体の場合にも転移できるように実験の場面を設定する ・実際に牛乳のブラウン運動を見せることで目に見えない粒子も運動していることを実感させる  ・互いに個人で語った仮説を聴き、班で新たな仮説を語り直す。

《社会科》

実践①

第 1 学年 2 組 社会科学学習指導略案及び観察メモ

指導者 大和田 俊

1 単元（題材）名 「日本」誕生の物語

2 学 習 空 間 情報検索ルーム

3 本時までの単元構成と学習課題（中心発問）（本時 5 時間／全 5 時間）

時間	学習課題（中心発問）	学習内容（各時間のねらい）
1	2050 年、超巨大国家となった中国。日本は現状のままではいられるか？ 現代的文脈	・ 近未来における中国の成長、脅威の実感 ・ 2024 年、中国が世界一の経済大国に (OECD、IMF による中期予測 (2014) より) ・ 2050 年の世界 GDP シェア ・ 近年の中国の現状変更行為と GDP 成長率
2	663 年の白村江の敗戦は、倭国にどのような影響を与えたか？ 歴史的文脈	・ 超大国「唐」の強さ → 律令にもとづく中央集権国家の必要性 ・ 倭国の軍事力減 ・ 九州、瀬戸内海に築かれた古代山城 → 唐軍の脅威と本土防衛の必要性（唐との緊張関係）
3	7 世紀の東アジアで倭国が独立を保つために何が必要か？ 社会的文脈	（国のしくみ） ○ 国を治める法＝律令 ○ 各地の豪族の支配下にある人民、土地の把握（戸籍の作成） ○ 役人の組織化（官僚制） （必要な施設） ○ 先進技術にもとづく防衛施設 ○ 国の中心としての「都」 ※これらの先進文化＝唐の文化 しかし、白村江で唐との交戦→唐から律令などの先進文化を学ぶことが困難
4	もし、このとき唐からの援軍要請があった場合、倭国の独立を守るために、要請を、断るか？受け入れるか？ 生態的文脈	・ 白村江の戦い後、高句麗を滅ぼした唐・新羅連合軍 ・ 同盟関係にあった新羅を属国化しようとする唐 ・ 属国化に反発した新羅→唐と戦争に ・ 倭国の平和の観点からは、地政学的に、「断る」・「受け入れる」いずれもリスクあり ・ 独立を守るために、自立優先か、文化優先か、に論点をしぼる
5 (本時)	倭国の独立を守るためには、自立優先か？文化優先か？ 他者の文脈	・ 自立優先か、文化優先かの選択のジレンマに気づかせ、激動の 7 世紀における倭国の選択が、独立国「日本」誕生に与えた影響を考える。 ・ 単元始めの問いを振り返り、独立国「日本」誕生を自己に引きつけて語り直し、歴史を学ぶ意味や価値を物語る。

4 単元または本時を通しての生徒の「ものがたり」の例

私の「日本」誕生物語

＜問い1 どのようにして「日本」は誕生したか＞ 思考・判断・表現力として評価

学習する前は、あまり考えたこともなかったけど、超大国「唐」の脅威と白村江の戦いの敗戦の中で、渡ってきた百済の人たちの協力や新羅との結びつきから、律令の制定や戸籍の作成、役人の組織化などを進めていき、超大国「唐」に飲みこまれない、日出づる方角にあるもう一つの独立した律令国家としての「日本」が誕生した。

※太線・・・出てきてほしい教科の言葉の例

＜問い2 今回の単元の学習（「日本」誕生の物語）から、現代「日本」に生きるあなたが、この歴史から学んだこと、考えたこと（自分の生活やこれまで他教科で学んだこと・現代日本の状況と結びついたこと）、意味、価値を感じたことを書いてください。＞

学習する前は、今この東アジアで日本が独立国として存在してきたことが当たり前であったが、今回の学習を通して、歴史上、常に日本の近くに存在していた巨大国家中国に対して、ただ強い者の言いなりになるだけではない、倭国および「日本」の長い間の外交努力があってこそその独立なのだと気づいた。また、これまで「日本」という国号の意味を考えたこともなかったけど、超大国「唐」の成立、白村江の敗戦など、かなり追い詰められた状況の中で、軍事力ではなく外交力で独立を達成した「独立宣言としての『日本』という意味合いがあったのではないか、と思い、古代の人々の祖国を思う気持ちに触れたような気がして、感動した。そういった古代の人々から続いてきた思いを受け止めて、これから将来、変化するかもしれない東アジアのパワーバランスの中で、「日本」を大切に考えていきたいと思った。

※二重線・・・教科に対する意味や価値の実感

※太線・・・（教科の目標）公民的資質・・・未来に向けた国家・社会の形成者としての態度

5 単元または本時での「ものがたり」とアクティブ・ラーニングとのつながり

（1）主体的な学びにつながる手立て

- ・現代的文脈を組み込んだ単元構成（教科提案 研究の目的①）

単元で扱う歴史的な事象が、現代（または近い将来）に生きる私たちにどうつながり、私たちにとってどのような意味や価値があるのかをより実感できるようにすることで生徒の主体性を高める。（例）2050年、超巨大国家となった中国。日本は現状のままでいられるか？

- ・仮定の問い（「もし・・・なら、」）を組み込み、不確実性を演出する単元構成

仮定の問いを単元構成に組み込むことで、過去の変わらない歴史的な事象に対する不確実性を演出し、その中で判断させることで生徒の主体性を引き出す。（例）もし、このとき唐からの援軍要請があった場合、倭国の独立を守るために、要請を、断るか？受け入れるか？

- ・「困難」「失敗」を組み込んだ授業展開

課題がはらんでいるジレンマに直面させ、簡単には解決できない困難さを経験させることで、冒険物語として、より本気で課題に取り組もうとする主体的な姿勢につなげる。（例）倭国の独立を守るためには、自立優先か？文化優先か？（両立できないジレンマ）

- ・個の文脈（授業ごとの生徒の考えや変容）を把握し、次時の学習課題や導入につなげる

子どもの言葉で前時を振り返ると同時に、次時の学習課題や導入につなげることで、授業に対する生徒の参加意識を高め、生徒の主体性を引き出す。（例）第2時：白村江の敗戦の敗因や唐との緊張の高まりに対する個の文脈の把握→第3時：唐との緊張が高まる中で、倭国が独立を保つために何が必要か？

(2) 対話的な学びにつながる手立て

- 異なる立場同士でジレンマを解決させる場面の設定（教科提案 研究の目的②）
それぞれの異なる立場同士が互いに対話せざるを得ない場面に追い込むことで、自己の主張だけでなく、「擦り合い」の起こる対話的な学びにつなげる。（例）白村江の敗戦後の倭国で自立と文化を両立させる方法を考える。
- 対話の論点を限定する教師の支援
生徒同士の対話の内容が拡散しないように、生徒の対話の内容から論点となる部分を取り上げ、対話をかみ合わせる。（例）唐からの援軍要請を、断るか？受け入れるか？→（論点）倭国の独立を守るためには、自立優先か？文化優先か？
- 発表者の発言を聴き手に返す教師のかかわり
発表者の発言に対して、教師が反応するのではなく、聴き手に返して反応させることで、対話的な学びにつなげる。

(3) 深い学びにつながる手立て

- 時代が変わっても通用する普遍的なテーマを設定した単元構成
生徒が学ぶ歴史的な事象が、現代に生きる自己にとってどのような価値があるのかをより実感させ、生徒の自己形成につながる深い学びにつなげる。（例）「日本」とは、どのような国か。
- 歴史的な事象によって、現代を相対化した語りの視点
現代におけるさまざまな社会的な事象の「当たり前」や「常識」を相対化させることで、生徒が生きている現代社会に対する理解を深め、生徒の自己形成につなげる。（例）東アジアで日本が独立できてきたことは「当たり前」ではないこと、等
- 未来社会への語りにつなげる「ものがたり」（教科提案 研究の目的③）
時間軸を意識させて自己の「ものがたり」（例）どのようにして「日本」は誕生したか。）を語り直させることで、自分にとっての学びの意味や価値を実感させる。また、時間軸を未来にまで広げ、未来社会についての語りを出させ、未来を共につくる社会的実践者としての公民的資質の育成につなげる。

【資質・能力】

<知識・技能> - 各時代の特色を踏まえた我が国の歴史（直接的な関わりや間接的な影響を及ぼす世界の歴史を含む）に関する理解 - 年表などの諸資料から、歴史に関する情報を効果的に収集する・読み取る・まとめる技能	- 日本の古代国家の成立の中で、 ○ 律令制や戸籍（中国にならった文化）の導入 ○ 豪族の連合体としての大和政権から天皇を中心とする中央集権国家への変容 ○ 大帝国「唐」の成立と東アジアにおける影響
<思考力・判断力・表現力等> - 歴史に関わる事象の意味や意義、特色や相互の関連を多面的・多角的に考察したり、歴史に見られる課題を把握し、複数の立場や意見を踏まえて選択・判断したりする力 - 趣旨が明確になるように内容構成を考え、自分の考えを論理的に説明したり、それを基に議論したりする力	- 白村江の敗戦後の倭国における、 ○ 親唐か、自立か、の複数の立場や意見から、 ○ それをふまえて、自分の考えを既習事項や資料にもとづいて論理的に説明したり、議論したりする
<学びに向かう力・人間性等> - 歴史上の諸事象や身近な地域の歴史、他民族の文化や生活に関する社会的な事象について主体的に調べ分かつようとして課題を意欲的に追究する態度 - 多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される自覚や愛情等	- 白村江の敗戦後の倭国の選択について、意欲的に教材や他者とのかかわり、学ぶことを通して、 ○ 「日本」とは、どのような国か。 ○ 東アジアで日本が独立できていること などに対する深い理解を通して、我が国の歴史に対する愛情や国民としての自覚につなげる。

5 本時の学習の流れ

学習課題 倭国の独立を守るためには、自立優先か？文化優先か？ (1)【全体】倭国の選択（断る）とその後の倭国の中央集権化を年表で知り、自立と文化の両立を達成していることを確認する。 (2)【4人班・異質】白村江の敗戦後の倭国で、自立と文化を両立させる方法を考える。 (3)【全体】資料を配布し、倭国はどのようにして自立と文化を両立できたのかを考察する。 (4)【全体】倭国から「日本」に変わった意味を確認し、単元を振り返って、本単元の学びを語り直す。	  

実践②

第3学年1組 社会科学習指導路案及び観察メモ

指導者 山城 貴彦

1 単元（題材）名 地方自治 ～駅前の町有地の活用を巡って～

2 学 習 空 間 3年1組教室

3 本時までの単元構成と学習課題（中心発問）（本時6時間／全6時間）

時間	学習課題（中心発問）	学習内容（・）各時間のねらい（○）
1	生活をしているなかで何か困ったことはありますか？	○地方公共団体の役割に対する認識を語らせる ・地方公共団体の仕事 ・道路も管理している地方公共団体が異なること
2	迷惑駐輪をなくす方法は？	○様々な方法を考えることで、地方公共団体のしくみについて知る ・地方公共団体によって異なるシステム 身近な坂出駅の自転車置き場を例に ・条例について
3	町有地をどのように活用すべきか？	○その地域への認識を深めるとともに、町有地の活用方法についての視点を明確にする ・住民自治の原則 ・地方財政について ・情報開示について 閉店間際のスーパーで、先生に声をかけてきたのは、知り合いの町職員の人でした。 Aさん「先生、見たで・・・何しよったんな？陶駅で。」 （しまった、誰にも見られていないと思っていたのに・・・） 先生 「いやー、授業のことで、駅周辺のことを少し調べていまして・・・。」 Aさん「そうなんや。実はな、駅の前の空き地があるやろ。あの空き地、私（建設課）の担当なんや。駅を利用している人にとって、有効に活用したいんやけど、先生ならどうするな？」 私は、綾川町があの土地をどのように活用していくかと尋ねられたのだ。
4	駅利用者のために、町有地をどのような形で活用すべきか？	○「効率や公正」の概念を活用することで、社会的な見方や考え方で社会的事象をみるようにさせる ・効率：幸福の最大化（最大多数の最大幸福） ・公正：最も不利な人々の最大の利益となるようにする（今回は社会的弱者）
5	？	・政策決定の難しさ ・仮の正解を作り続けるものが政治であるという認識
6 (本時)	駐輪場をつくるべきか？	

4 単元または本時で生まれる「ものがたり」の例

はじめは、身近な問題（段差によって自転車が運転しにくい等の困った事など）について考えると、見て見ぬふりや人任せにしたりしていたし、本当に地方公共団体は何も対策をとってないなと思っていた。

しかし、自分たちで生活もしたこともない町の所有地の活用法を考えていく中で、自分の地域に照らし合わせて考えることができた。そして、身近にある当たり前の社会資本が当たり前ではないことに気がついた。私たちが毎日通っている何気ない道路もいろいろな視点で考えられ、多くの工夫があるかな？そう考えると、今までは、段差のあるところばかり目を向けていたが、段差の無いところはもしかして、みんなの幸せを考えた上での、地方公共団体の取り組みの表れなのだろう。簡単に、町や市が何でも判断しているわけでは無いのだなと思った。

また、「効率（最大多数の最大幸福をもとめている）」や「公正（最も不利な人々の最大の利益となるようにする）」の視点で、土地の有効活用考えると、自分の中に社会的弱者への配慮のなさに気がつくと同時に、地方公共団体の仕事は、様々な視点から考えることが大切なんだと気がついた。

たった一つの町有地の活用であんなに苦労した（自分達の意見が却下されていく体験）のに、地域全体の利益を考えたものをつくることは本当にむずかしい。問題があってもすぐに答えは出ないが、地域の未来のために、自分達の手で、よりよくしていこうと一生懸命に考えることが大切であると思った。また、あらゆる可能性を考えて、物事を進めていくという事は社会に出ても必要になるスキルだと思うので、一種の社会勉強にもなった。

5 単元または本時での「ものがたり」とアクティブ・ラーニングのつながり

（１）主体的な学びにつながる手立て

- ・社会的ジレンマを組み込んだ単元構成

社会的ジレンマは現代社会を捉える枠組みの一つとして、自分の身に置き換えやすく、生徒の当事者性をもたせやすい。

- ・個の文脈を把握し、価値判断場面（価値観の違いをすりあわせる）を組み込んだ授業展開
- ・苦労や困難を組み込んだ目的志向の問い（例：〇〇するためにどうする？）の導入

（２）対話的な学びにつながる手立て

- ・異なる立場で対立をこえて合意形成させる場の設定
- ・発言者の発言の聞き手に返す教師の関わり

（３）深い学びにつながる手立て

- ・自分の中に様々な視点を獲得することのできる題材の選定
社会的な見方・考え方（「効率や公正」）で社会的事象を考察させる
- ・現実の難しさを知るところまでをセットにした単元構成
- ・自分たちの生活を振り返り、今後の生活へつなげる「ものがたり作文」

【資質能力（各教科の）の育成と教材の関係】

- ・社会問題を自立的客観的に分析し、その解決のあり方について論理的に考察することができる
- ・社会的ジレンマを考察する中で、社会科固有の「効率と公正」の見方や考え方を使いながら育むことは、他の社会的事象を捉える際に汎用することが可能になるとともに、よりよい社会の形成へ主体的に参画する子どもの育成につながる

6 本時の学習の流れ

(1) 前時の学習課題を確認する。

- ・ 陶駅利用者の確認
年齢層・交通手段

(観察メモ)

- ・ 「効率と公正」の視点から解決方法を考えることができているか？
- ・ 留保条件を考えながら対立した価値観を合意形成しようとしているか？

駅利用者のために、町有地をどのような形で活用すべきか？

(2) お互いの案に対して質問をする。【全体】

論点 駅を利用をするすべての人のためか

(3) 異なる立場で解決方法を考える。【4人組】

- ・ 効率：幸福の最大化（最大多数の最大幸福）
- ・ 公正：最も不利な人々の最大の利益となるようにする
(今回は社会的弱者)
- ・ 留保条件

(4) 町の計画図について考察する。【4人組】

- ・ 町は駐輪場にしていない

(5) 振り返りを行う。



《総合的な学習》

1 総合学習「CAN」の概要

グローバル化された現代社会では、知識があるだけでなく、「正解のない課題に、最適の解決策を見いだせる人材」が求められる(教育再生実行会議資料より)。そのような「グローバル人材」を育成するには総合学習の活用が必要である。総合学習の目的は「自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え主体的に判断し、よりよく問題を解決する(学習指導要領より)」ことだからである。

しかし、現在一般的に行われている総合学習のやり方では、この目的を達成できないと考える。なぜなら、一般的な総合学習は「自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え」させていないからである。どの学校でも、通常は教師が総合学習の枠組みを作り、資料や材料を準備し、指導や援助を行っている。このような「教師主導」の学習で、本当に「自ら」高度な思考や判断ができるようになるのか。

それに対する解答が本校の「総合学習CAN」である。「総合学習CAN」では、生徒が現実の生活の中から探究テーマを自由に選ぶ。1年間を通して探究を行うが、教師は直接指導しない。また成功や完成を絶対条件とはしていない。失敗に終わることもある。全ては生徒に任されている。この難易度の高い学習を、中学生ができるように保障するのが「CAN」のシステムである。

「CAN」のCはCluster(異学年小集団)である。全校生徒360人から、各学年1名ずつの3人が一つのクラスターを作り小集団で研究を進める。これは「正統的周辺参加」の考え方に基づいている。1年生で「見習い」として集団に参加し、学年が上がるにつれ重要な活動を担うようになり最終的には研究の中心となる。その過程で、「教わらなくても学ぶ」ことを期待している。

次のAはAction Learningである。探究活動が行き詰まったとき、教師はクラスターから1名ずつを指名して会議を行う。会議の参加者は、それぞれの問題点について共有し、様々な観点から質問を行う。それによって各自が「気づき」を得る。教師が教えるのではない。

最後のNはNarrative Approachである。「物語」として自らの活動を振り返るのである。生徒は全員「CANログ」と名付けたフィールドノートを持っている。活動ごとに必ず振り返りを記入する。探究活動が終わった後には、まとめのレポート「CAN物語」を書き1年間を振り返る。それによって、仮に探究活動が失敗に終わっても、生徒は「自ら課題を見つける」力を得る。これらの活動を卒業までに3回繰り返すのである。

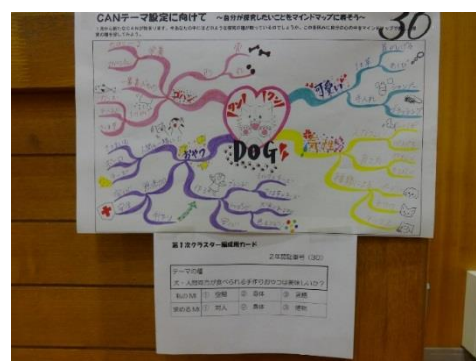
この総合学習「CAN」がスタートしてから5年目となり、カリキュラムも安定した。

2 具体的な実践

(1) 主体的な学びの実践例

① マインドマップの活用

1人CANにおいて、自分の探究課題を考える前に自分探しのためにマインドマップを利用したり、クラスターの相手を編成する際にマインドマップを参考にクラスターの相手を選んだり、編成材料として利用したりした。



② 自ら振り返り CANLOG にものがたりをつむぐ

「CAN秋物語」で自分の学びを語り直している例

〇〇先輩は聞いている人が飽きないように、いくつかのところで質問したりしていた。△△先輩は、

強弱をつけたり、わかりやすいように大きな声で説明したり、ハンバーガー店での自分の感想も入れたりしていた。□□先輩はまたぬきショットについて、聞いているぼくらに「分かる？」など確認したり、ゆっくり説明したりしていた。××先輩はハミングやリズムを整えるのを実際にやって見せてくれた。このように、説明のしかたも工夫することで聞く側の興味も変わるのではないかと思った。今年の1年目でCANがどのような流れか大体わかり、先輩との役割分担や協力、説明の仕方、発表内容のまとめ方もわかり、これからのCANでも調べと、結果を出す参考になった。2年生では3年生をサポートすると同時に、1年生として仲間になる人にアドバイスしたり、教えてあげたりしようと思う。CANは自由に調べ、これからの社会に活かせるものだというのを。（一部抜粋）

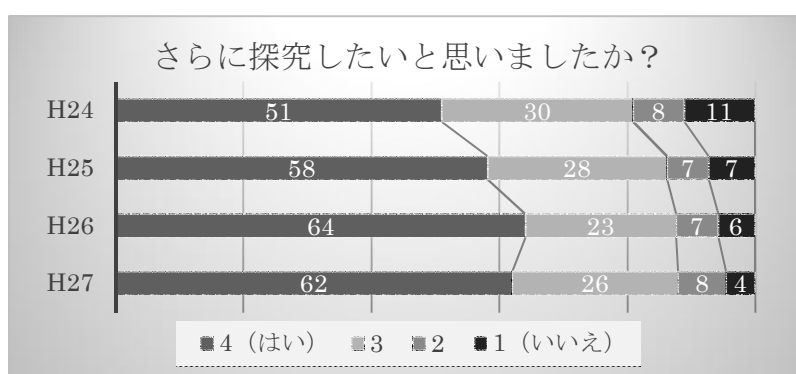
「CAN秋物語」で自分の学びを語り直している例

3年間のCANを振り返って、自分の追究する能力が上がっているように感じる。1年生の頃は先輩について行くことしかできず、調べ学習が目立っていたが、学年が上がるにつれて、本当に自分が知りたいことを、自ら行動し、比較し、考えることができるようになったと思う。後輩の皆さん、探究の途中で行き詰まることもあると思うけど、その壁を乗り越えればよい結果が待っていると思うのであきらめずにがんばってください。（一部抜粋）

③ 今後は自ら参考文献の先行研究や外部発信をさらに充実させていくこと

- 自分たちの疑問を率直に調べているが、先行研究の分析や参考文献の調査が十分に行われないうまま、探究に入ることが多い。その研究、探究に関することがいままでにどこまで明らかになっているのかを十分に調べた上で自分たちだけの独自の探究活動に入れるようにしたい。
- 自分たちの探究を自分で振り返る「ものがたり作文」や毎時間の振り返りは十分にできているが、外部へ発信していく活動はまだまだ乏しい。文化祭でのポスター発表や最終論文の作成などが、そのまま外部発信の増加につながるような探究のサイクルを確立していきたい。

④ 探究意欲のアンケート結果



（２）対話的な学びの実践例

①AL 会議（アクションラーニング会議）の実践

各クラスターでの探究活動を固定的なものとするのではなく、新入生への勧誘活動や中間発表会などで他のクラスターの活動を見たり、探究テーマに接点のあるクラスターを集め、研究内容についてAL 会議（アクションラーニング会議）を行う。このような意図的なはたらきかけを行うことにより、自分たちの研究を見つめ直す共同的な学びの実現をめざしている。まず、25 年度からは、探究のスタートである1人CANの時間に同学年や3年生とのAL 会議を設定したり、附中カフェやCA

Nランチを新しく設けたりした。教師のはたらきかけはもちろん、生徒やクラスター同士が刺激を与え合いながら有効に活動していけるように工夫している。

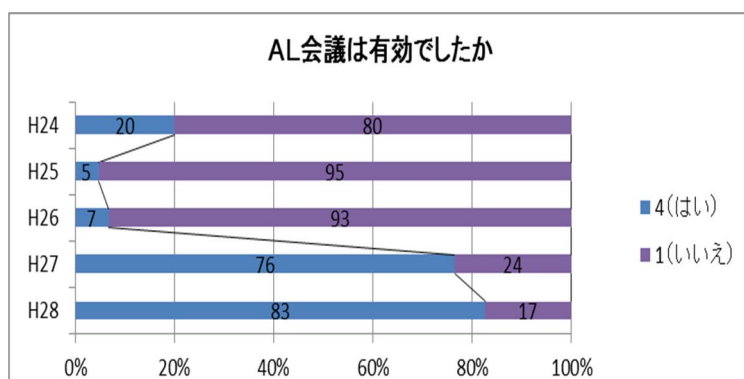
また、「問題点や困っていることをよりよく話し合えた」や「自分が知らなかった内容を掘り起こすことができた」など、平成27年度より重点的に取り組んできたAL会議（Action Learning 会議）の成果も大きかったことが伺える。

○AL会議（質問会議）

ここ2,3年、1人CANにおける同学年の話し合いやCANの活動を終えた3年生からのアドバイス程度にとどまっていたAL会議をもう一度従来の質問中心の会議に戻し、他のメンバーの課題に対し、参加者全員で質問して行く中で、「自分の中での本当の課題」に気づくことができるように設定した。

『AL会議（質問会議）の効果、メリット』

「意見会議」では問題の断定や一人ひとりが考えて、自分の解決策を提示、助言が受けいられるか不明であるのに対して、「AL会議（質問会議）」では答えを導き出すというより、チームとして一緒に考えながら、一歩ずつ進んでいく。声の大きな人や役割のある者が会議を独占しないで、質問によって問題の本質が深く掘り起こされ、全員が「本当の問題」に気づいていくことができる。

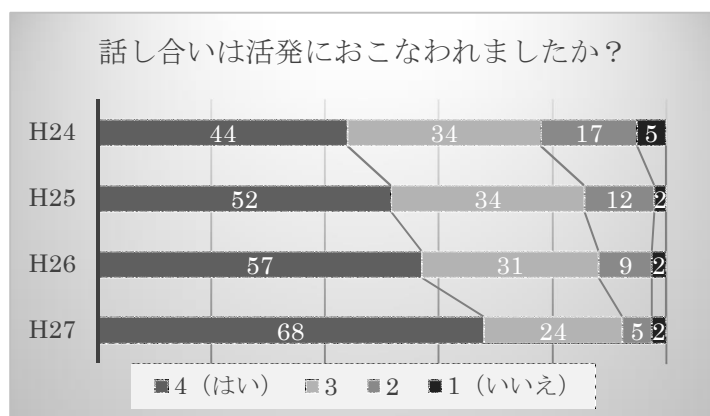


②クリティカルに聞く問う

- 文化祭やプレ発表などの発表の場において、聴く・問う活動に課題が残った。今後のCANでは、クラスター間で「なぜ?」「どんなデータから?」「もし～なら?」など、課題や探究方法などをよりよくするために互いにクリティカルに聴くことと問うことができる空間づくりを工夫していきたい。

○クリティカルシンキング（批判的思考）を鍛える場面の構築

過去の文化祭やプレ発表では、他のクラスターの発表を聞いてもメモをとる程度で、生徒同士の活発な質問や意見が飛び交う姿が少なかった。そこで質問や意見交換が活発に行えるように「クリティカルな質問方法の例」や、生徒が積極的に自分の課題について考え直し、課題の変遷を記入する「探究課題のあしあと」を作成した。



（３）深い学びの実践例

① CAN の目標

CANでは成功や成果、作品の完成や発表を最終目標としていない。失敗することも許される学習である。たと思えるような結果が得られなかったとしても、自己を振り返り、失敗の原因を探り、未来につながる自己物語が生成される。それこそが現実社会での問題解決に生きて働く力になると考える。また、私たちの生活の中で良きモデルを見つけ、それを「まねる」ことから学びが始まるように、目ざすべきモデルを示すことは探究活動を深めるのに有効である。

② 各賞の設定

賞を設定し、表彰を行うことで探究力と意欲の向上を目ざしている。

【優秀研究 CAN賞】（３～５クラスター程度）

次の①～⑤の観点に基づき、優れた探究活動が行えたクラスターを全体の研究から選ぶ。

- ①先行研究や実践をしっかりと調べられている。
- ②自分の研究するテーマや対象を具体的に絞りこめている。
- ③現場に行ったり、実験を行ったりなど、行動できている。
- ④客観的なデータを十分残せている。
- ⑤探究の結果明らかになった成果や課題といった結論がきちんと出せている。

【最優秀研究 青雲賞】（１クラスター）

その年度のなかでもっとも優れた探究活動をおこなえたクラスターに与える。CAN賞に選ばれた研究が、文化祭にてステージ発表を行い、生徒や教師、保護者による投票により、最も優れた研究を一つ選出する。

【CANLOG 賞】（５名程度）

次の①～④の観点に基づき、CANLOGを十分活用できた生徒に与える。

- ①日々の振り返りの記述がしっかり書けている。
- ②データや記録が細かく残せている。
- ③夏、秋の物語が内容・文量ともに優れている。
- ④時間外の探究が記録されている。

③ CAN の成果

３年間の総合学習CANでの学びを終えた３年生からは、「あなたにとってCANとは何ですか？」の質問に対して、以下のような記述が見られた。

- ・ 自分たちで１から始めて研究する中で、仲間の大切さ、向上心・追究力などを学べる学習
- ・ 自分が調べたいことを自分のちからで成し遂げる難しいけど楽しいこともあるもの
- ・ 「自分たちだけで答えを探究していく」ことを学ぶもの、自分の夢を叶える活動
- ・ 答えのない問題を多く抱えた未来を生き抜くために、如何にして解決に近づける力をつけるためのもの、生きる教科書

総合学習CANが、生徒自身が自己の「可能性」を見出していく学習になっているものとする。今後も学校の研究文化を象徴する「最高の学びの場」としてますますの進化をさせていく。

④ CANLOGをつかったナラティブ・アプローチ

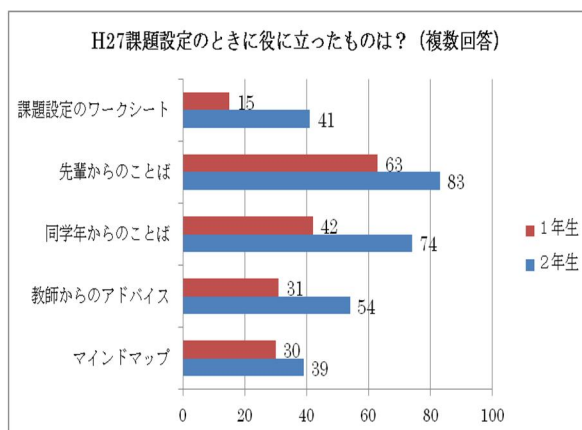
CANでの活動を振り返り、自分自身がどのように感じながら研究に取り組んできたか、自己の内面

を見つめ、自己を語る（ナラティブ・アプローチ）ための有効な手段として CANLOG を活用している。研究を振り返る「CANLOG」は自分だけの研究ノートである。秋には、CAN物語として自分の研究物語をまとめます。CANの日について、探究の総決算として物語を書く。

その過程で、自己とじっくり向き合い、過去と現在の自分を比べ、考え方の変化や成長に気づくことができる。

⑤ 課題設定へのかかわり

今まで、総合学習 CAN では自由に探究テーマが設定できる反面、中には長い時間をかけて探究活動を行う価値のあるテーマに設定できないクラスターもいくつか見られた。また、本校での経験が短い教員などから、行き詰まった生徒へのアドバイスや教員のかかわり方がよくわからないという意見があった。そこで本年は課題設定のコツというワークシートを作成し、生徒が探究課題（テーマ）を段階的に考えられるように工夫したり、教員やほかのクラスターが質問しやすい形式にしたりするなどの改善を試みた。その結果、教員と生徒の関わる場面が増加したり、自分たちの探究課題を見直したりして、よりよい課題に考え直そうとするクラスターが多く見られた。



課題設定における教師のかかわりの工夫

STEP 1 テーマの段階⇒例『再生可能エネルギー』



問いの形式にすると？



STEP 2 問いの段階 ⇒例『再生可能エネルギーはエネルギー問題を解決できるか？』



「問い」の対象や背景を問うと？



STEP 3 課題の段階 ⇒例『屋上に設置した自作の風力発電機で豆電球を最高何個まで点灯させられるか？』

⑥教師の関わり方マニュアル

教師の関わり方について、探究課題を考える際や新たな資料を配る際に、どのように生徒と接することができるか、マニュアル化して参考にしている。

教師の関わり、アドバイス例

「何を持って〇〇」を証明するの？効果があったとするの？
 「もっと対象をしばって考えると？」「この研究の対象は？」
 「例えば？」「〇〇というのを具体例をあげていうと？」
 「この研究は実現可能ですか？」※
 （※電車の利用者を増やすなど、中学生ができる範囲を超えた探究かもしれないが、今はとめずにさせる？）

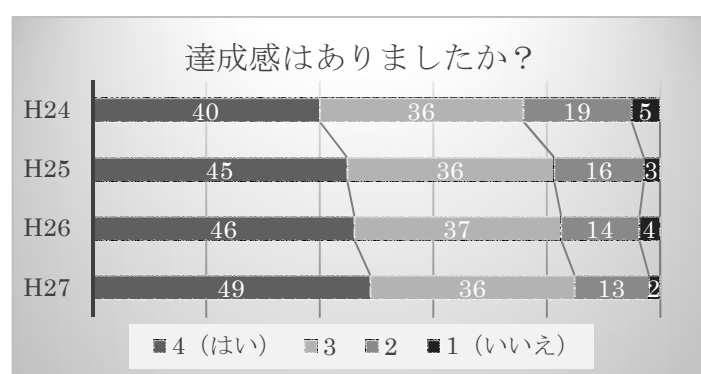
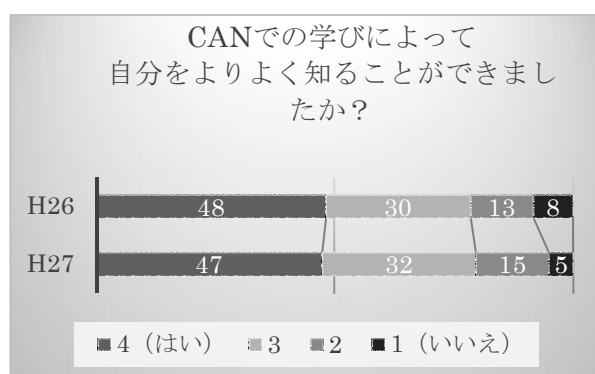
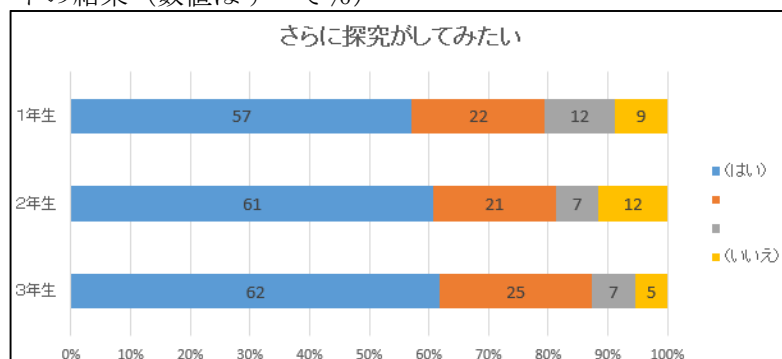


注意点

- ・探究の評価をする際に「結果がよかった」ことや「成功した」ことを評価するのではなく、「過程がよかった」探究を高く評価する。（失敗でも過程がいいものも評価する）

- ・ 賞をもらうための探究になってしまわず、素朴な疑問を探究課題にするのもよい、科学系が多く、文化系が減ってきた
(方言、小説づくり、坂出の歴史プラタモリ、ゆるキャラなど)
- ・ 教師の関わり方の指標や観点がわかるフォーマットやマニュアルのようなものがあるとよい。
- ・ 昼のテレビ放送が科学系にかたよらず文化系のものを

⑦CANアンケートの結果（数値はすべて％）



2. 主体的・対話的で深い学びについて

授業後の討議では、抽出生徒の実態から、「ものがたり」の授業として成立したかどうかをアクティブ・ラーニングの視点から、その原因を分析しながら教師自身のことばで全員が語るようにし、次の「ものがたり」の授業につながるように検討し、互いに研修を深めた。下記は、討議会で得られた成果（○）と改善点（●）の一部である。

（１）「主体的な学び」について

○抽出生徒の細やかな見とり

この子はこういう人間だから○○な願いをもって単元構成する

●学習課題は、何を考えさせたいか、意図がはっきりとしていたか

生徒に任せても大丈夫な課題であったか？

●特定の生徒を巻き込む手立てはあったのか？

●考えさせるのを飽きさせない授業とは

文脈の変容をどう見せるのか？

●生徒は自分から必要な情報を欲している状態だったか？

資料を要求する生徒はいたか？当事者性はあったか？ 切実性の弱さ

○問いの構造－視点の切り替えが必要／質的に深まる問いかけ

「I Think」対立構造しか生まない→対立を超える生き生きとした課題

「You think」「なぜ望まれていたのか？」

- コントロールしすぎていなかったか？→生徒に任せる課題になっていたか？

教師の位置、場をホールド、丸投げの仕方？絞って任せる（場面／条件／問題点など）

- 意図的にコントロールを外す状態を生み出せていたか？

（２）「対話的な学び」について

○同質から異質にするとき←ワールドカフェ方式

- グループでの対話は見られるが、全体・集団に広がらない
なぜ広がらないのか？

- 考察の場面…どうすれば深い対話が生まれるのか

- ・生徒の「なぜ」とつながる発言がほしい
- ・「日常生活と結びつけた仮説が展開されるべき」
- ・焦点化できている課題とできていない課題の差は？
どうすることが焦点化なのか？限定以外に何かあるのか
- ・土俵と論点の違い
土俵・・・その授業までにしておくこと、条件が同じ
論点・・・授業の中で
- ・聴いたり問うたりするために、共通の部分はあったのか？

- お互いの意見を否定できないといけないのではないか

議論の場（土俵）の共有はできていたか？

- 教師のスキル

- ・聴いている子への意識 ・聴いている子へ返す
→子供の教師への説明や発表の仕方の意識改革

- 個の文脈の見とり

生徒の文脈からの課題と教師の文脈からの食い違いと生徒の思考が途切れる

（３）「深い学び」について

○未来につながる振り返り…次への探究心が生まれるための振り返り

新たな仮説が生まれることは深い学びの現れである。

- 教科の「ものがたり」をはっきりとさせないと・・・ 評価もできない

（教師の中に評価規準はあるのか？）

論点の焦点化もできない

「ものがたりの授業」には「すりあい」「葛藤」が必要だが、この場面も作れない

○教科の本質をいかに明確にすることが大切

何をどう変化させたいのか？

- 学んだことをいかに生きることに結びつけるのか？

「生きる力」・・・A君にこんな力を持たせたい

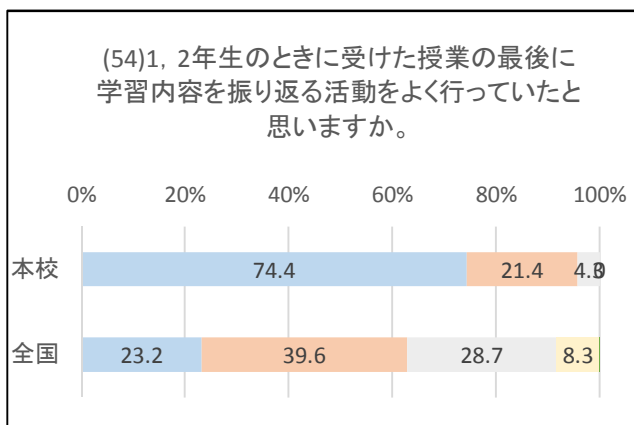
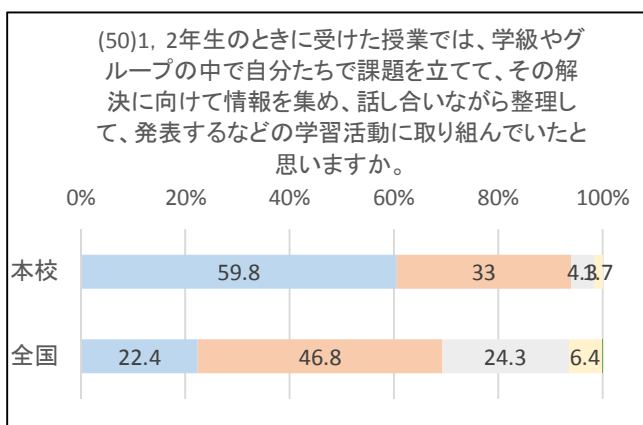
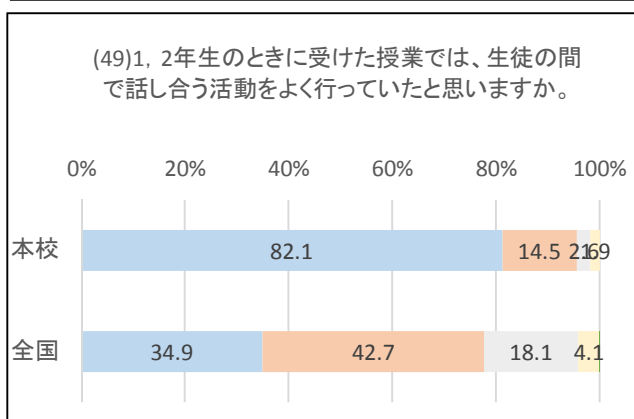
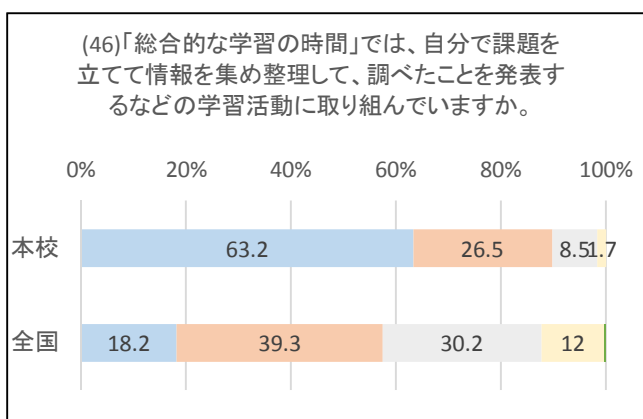
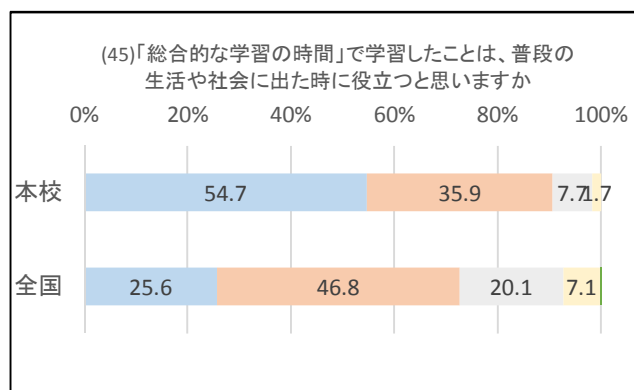
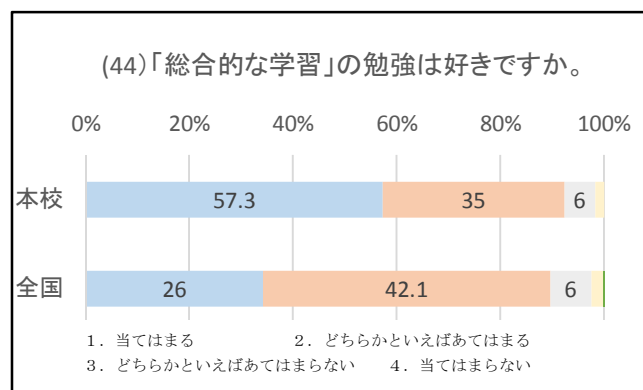
「深い学び」・・・教科の本質

3. 研究の成果の把握・検証

(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実行されて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える。

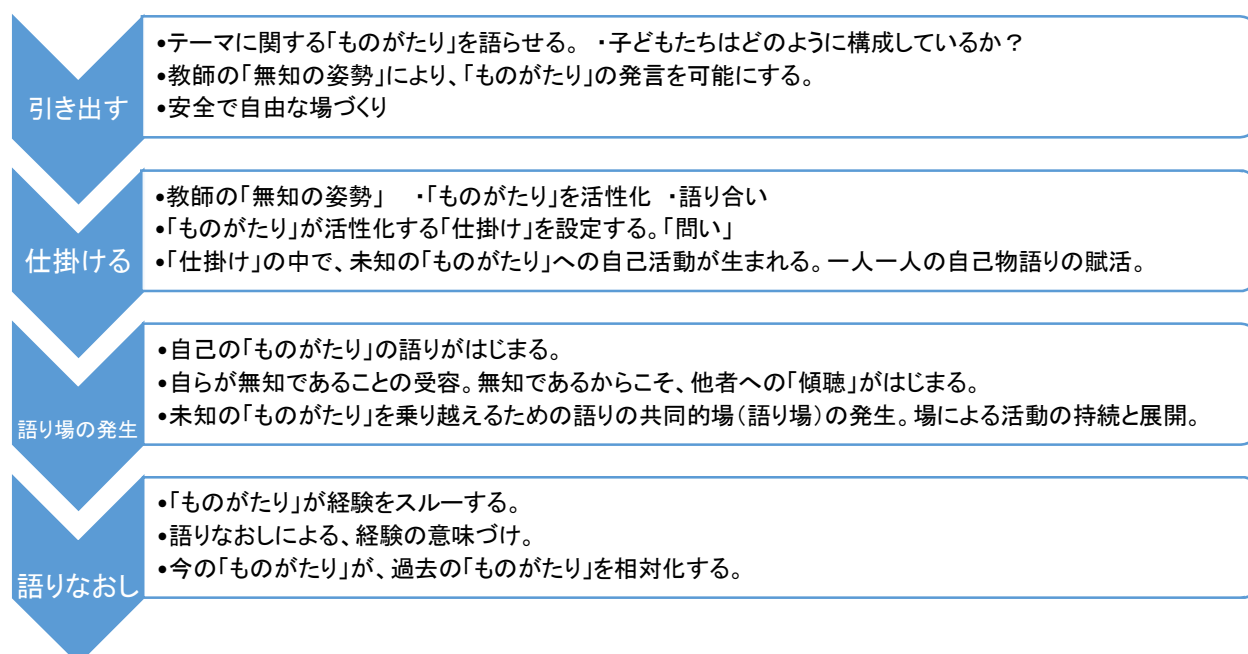
以上のことから、本校では「主体的・対話的で深い学び」のための、学習活動が積み重ねられていることが証明されたと考える。

また、附属学校の使命として、公立学校において大量採用されている若年教員に向けての公開研究授業を定期的実施し、アクティブ・ラーニングの視点からの学習・指導方法への取り組みを紹介することで、地域貢献に努めた。下記は、研究授業を公開し、参観した公立学校の先生の感想の一部である。

「アクティブ・ラーニング」についての話や指導を受けたことは多くあったが、理科でどのように進めるかイメージがつかないままだった。自分は「教員が話しすぎ」ということをよく指導いただくが、附属の先生の語りの量、質がとても参考になった。具体的なイメージがもて、とても有意義であった。

（２）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に必要なこと

得られた知見から、従来の授業を「ものがたり」の授業へと改善するための例を示す。



4. 今後の課題

実施した研究授業で明らかになった主な課題として以下のものがある。

（１）「学習課題・発問」について

- ・学習課題は、生徒に任せても大丈夫な課題であったか？
- ・コントロールしすぎていなかったか？→生徒に任せる課題になっていたか？

（２）「聴く・問う」について

- ・グループでの対話は見られるが、全体・集団に広がらない
- ・議論の場（土俵）の共有はできていたか？

とくに、（２）は平成２８年度全国学力・学習状況調査の質問項目（８）「友達と話し合うとき、友達の話や意見を最後まで聞くことができる」によれば、本校の肯定的な回と全国平均の差をみる

と、2ポイント本校が上回っているが、実際の授業における「グループでの対話は見られるが、全体・集団に広がらない」といった課題の原因がここにあると考えられる。

そこで、実施地域において設定した研究課題の下、以下のことを研究する。

(1) 主体的・対話的な深い学びを実現するための取組内容

①「ものがたり」を深めるための問いのあり方

授業実践を通して、「ものがたり」を深めるためには、単元の中に子ども主体の選択場面がある授業、自己決定のある授業を意識的に構想し、「苦労」「困難」「挫折」「失敗」を経験させることが必要であるとの考えに至った。そして、これまでの「立場の考えを明確にさせる問い」を継承しつつ、例えば「〇〇するために、どのような手段をとるか」など各教科の本質を踏まえた「目的志向の問い」により、「苦労」「困難」「挫折」「失敗」を経験させる場面づくりを模索していく。

②「応じる」ことのできる聴き手の育成

聴き手と語り手が一体となり「ものがたり」をうみだすためには、クリティカルに聴く、問うが必要である。しかし、このことは、非常に難しい。そのための土壌づくりとして、まず良い聴き手を育てる必要がある。下記は、拠点校としての育てたい良い聴き手の生徒像である。

- ・語り手を助け、「ものがたり」を引き出すことのできる生徒
- ・語り手を助ける中で、自分の「ものがたり」を語り直すことのできる生徒

よい聴き手は、「応じる」ことができる。聴き手が語り手に応じることは、語り手を助けるだけでなく、そこには、安心して発言できる空気を生み出し、みんなでわかろうとする雰囲気をつくりだす。どのようにすれば、「応じる」ことのできる聴き手を育成できるのか、学校全体で、聴き手を育てる文化の醸成をどのように図ればよいか、教師はどのように聴き手に関わればよいかなど、聴き手の育成を段階・計画的に取り組んでいきたい。

③個に焦点をあてた語り直しを重視した授業づくり

深い学びを実現するために、まず、一人の生徒の「ものがたり」をじっくり語らせる。その一人の「ものがたり」を傾聴させ、応じることで、その「ものがたり」の発展に協力させる。その過程において、生徒同士の「ものがたり」がどのように深まりあっていくのかを検証する。

(2) 「ものがたり」の授業をアクティブ・ラーニングとして客観的に評価するための取組内容

①「ものがたり」の授業を客観的に評価するための指標づくり

「ものがたり」の授業は、必然的に「主体的・対話的な深い学び」にならざるを得ない。それならば、「ものがたり」の授業を一種のパフォーマンス課題としてとらえ、客観的な評価規準を設ける。語り直した「ものがたり」を「何ができるようになったのか」としても評価することで、「ものがたり」の授業が「主体的・対話的な深い学び」になることを検証していきたい。