

平成28・29年度 文部科学省研究委託

「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・指導方法の改善に関する実践研究」

「主体的・対話的で深い学び」のある授業

問いと単元構成 教科ごとの事例集



平成30年2月

香川大学教育学部附属坂出中学校

はじめに

本校は、平成28・29年度に、文部科学省より「アクティブ・ラーニング」についての研究委託を受けました。新学習指導要領からは「アクティブ・ラーニング」の文言は消えましたが、新たに「主体的・対話的で深い学び」であるととらえ直し、研究を行ってきました。

その結果、私たちは「主体的・対話的で深い学び」の実現には、**問い**と、それに基づく**単元構成**が重要であるとの結論に至りました。このリーフレットでは具体的な実践を公開するとともに、可能な限り「何ができるようになったか」についてのデータも示したつもりです。

ぜひ、この**問い**、**単元構成**で授業を実施していただき、その成果や問題点をお教えたいただけたらと思います。「やはりこの**問い**では無理がある」「意見がなかなか出ない」といった反応が、研究を更に進めていく力となります。本校ホームページ (<http://www.sch.ed.kagawa-u.ac.jp/>) 上に、返信フォームを掲載いたしますので、ぜひご意見をお願いいたします。

目次

「主体的・対話的で深い学び」 のある授業を創るために・・・1	美術・・・13
国語・・・3	保体・・・15
社会・・・5	技術・家庭（技術分野）・・・17
数学・・・7	技術・家庭（家庭分野）・・・19
理科・・・9	外国語・・・21
音楽・・・11	新たな授業へ挑戦しよう とする先生方へ・・・23

「主体的・対話的で深い学び」のある授業を創るために

「主体的・対話的で深い学び」とは、どのようなものでしょうか。そもそも「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」は、それぞれ独立したものなのでしょうか。それとも相互に関連して序列のあるものなのでしょうか。私たちは後者だと考えています。

「主体的・対話的で深い学び」最も大切なのは？

1

「主体的な学び」です。

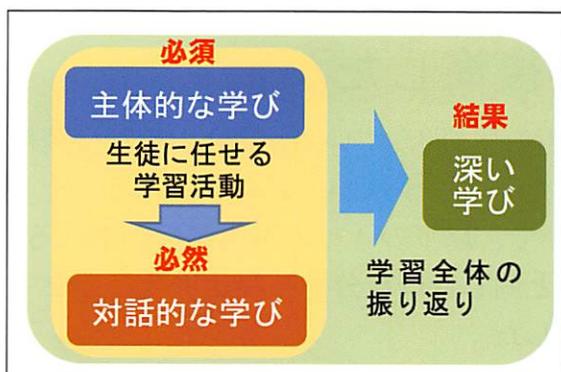
これが本校の研究の結論です。

「主体的な学び」が最も大切です。それは真正（ほんもの）の「主体的な学び」が全ての基礎であり、なおかつ最も実現しにくいものだからです。

「主体的に学ぶ」力は「主体的に学んだ」経験からしか身に付きません。水に入って泳がなければ泳げるようにならないのと同じです。



ところが教師はどうしても授業をコントロールしようとしてしまいます。授業時間や試験範囲が気になって、生徒に任せてしまう学習活動をやりきれない。しかし、それでは「主体的な学び」は実現できません。生徒は最後まで自分に判断を任されるから、主体的に考えるようになるのです。水に入っても、浮き輪をつけ教師に引っ張られては泳げるようにはなりません。「主体的な学び」のためには「生徒に任せる学習活動」が必須なのです。



この「生徒に任せる学習活動」によって「主体的な学び」が実現できたら、それは必然的に「対話的な学び」になります。なぜなら、教師が教えてくれない以上、生徒は自ら他者と関わり、対話によって意見交換をして答えを追究していくしかないからです。

真正の「主体的・対話的な学び」が実現したら、その先にあるのが「深い学び」です。授業で十分

【「主体的・対話的で深い学び」の概念図】
 には不十分です。音声も思考した内容もそのままなら消えてしまいます。学習全体を振り返り、学んだ内容を再構築することで、「なるほどそうだったのか」「やっと分かった」等の、感性にまで響く「深い学び」が実現できるのです。以上が本校の「主体的・対話的で深い学び」についての結論です。

「生徒に任せる学習活動」のために必要なのは？

2

問いとそれに基づく単元構成です。

「生徒に任せる学習活動」のためには1時間、1単元を貫く問いが必要です。一問一答形式の「小さな」問いでは、「生徒に任せる」のは不可能です。

● 全員が対話に参加できる問い

教室の生徒全員が対話に参加できる問いは、以下の条件を満たすことが必要です。

- 1 容易に答えが出ない(時間をかける価値のある)問いである
- 2 全員が何らかの立場を取れる(選択できる)問いである
- 3 教科の本質に即している問いである

教材ごとの具体的な発問は、各教科のページで提案いたします。

● 単元構成

「生徒に任せる学習活動」のためには、問いだけでは不十分です。どんなに問いが優れていても、生徒にそれを考える力や準備がなければ課題は解決できません。再び水泳に例えるなら、泳ぎ方は教え、練習させ、自力で何とかできるところまで準備させておく必要があります。いきなり海に突き落とすとしても溺れるだけです。「生徒に任せるために、何を準備させておくか」が単元構成です。これも各教科のページで提案いたします。

● 全員が対話に参加できる問い

「僕はチョウを潰したことを後悔したか」

この問いは、「僕はなぜチョウを潰したのか」を間接的に問うている。また、生徒は読解力の高低にかかわらず、「後悔した」「後悔しなかった」のいずれかの立場を取れる。そしてそれを追究する過程で、「なぜ潰したのか」について、以下の4つの理由が検討される。

- ①チョウと決別しようとした ②エーミールと同じ目に自分をあわせようとした
- ③衝動的にやってしまった ④人生に絶望した

どれが正しいか（どれは正しくないか）を検討するためには、文章表現を根拠にして話し合う活動が必須となる。課題追究の過程で、「対話は必然的に生じる」のである。

● 単元構成

時	主な学習活動または問い
1	・設定（時、場、人）を確認する。
2	・回想場面と現在で、人物の呼称の変化を知る。 ・回想場面を時間の経過で二つに分ける。
3	・「僕」の性格・性質のよく分かる表現を探す。
4	・「僕」と「エーミール」の人物像を対比する。
5	・後半部分を「時間」で四つに分け、要約する。
6	・「クライマックス（僕の気持ちや考えがガラッと変わるところ）はどこか」について考える。
7	
8	・「僕がエーミールに対して言いたかったことは何か」について考え、一文で書き、話し合う。
9	・「僕はチョウを潰したことを後悔したか」について考え、討論する。
10	・主題について考え、1文でまとめ話し合う。
11	・「学習記録文」を書く。

作品の構成が「後半部分のない額縁構造」であるため、設定の確認は絶対に必要である。「客＝僕」は必ず押さえる必要がある。

「なぜ潰したのか」を理解するためには、登場人物である「僕」と「エーミール」の人物形象を把握していなければならない。二人とも、生徒の常識からすれば異常な人物である。だから、ここを生徒の読みだけに任せていては、生徒は異常さに気づかず読み飛ばしてしまう。教師が介入して、二人の異常さを実感させなければならない。

また、クライマックスについて考えるのは、作品の中心となる事件を明確にするためである。

生徒は「僕が思いもかけず盗みをしてしまった」「隠そうとして大切なチョウを壊してしまった」などの分かりやすい事件に引きずられてしまう。しかし、それらの事件の後も、僕のチョウに対する気持ち（熱情）は変わっていない。エーミールとの対決の場面こそ、僕のチョウに対する熱情を根底から覆す、最大の事件であることを理解させる必要がある。そうでなければ、「なぜ潰したのか」の解釈が浅くなってしまふからである。

● 実際の授業では

（1）「主体的・対話的な学び」のある授業であったか

1年生、3学級（各学級40名）で授業を行った。第9時の討論では、どの学級も「後

悔した」「後悔しなかった」に意見が分かれた。例えば1組は12対27（1名欠席）であった。討論は机をコの字型にして対面させ、指名なしで行った。発言者数を以下に示す。

	1組	2組	3組	学年
発言者数	31人	22人	25人	78人
発言率	78%	55%	63%	65%

1時間の授業の中で、平均6割以上の生徒が、「主体的」に発言を行っている。自分の意見を事前に書かせた上で、席を自由にして意見交換させる。その後の討論では、自分の意志で起立して発言させている。複数の発言をする生徒もおり、実際の発言数は更に多い。十分に「主体的・対話的な学び」のある授業であったと考える。

(2) 「深い学び」のある授業であったか

古い作品でもあり、本文中には「僕」の気持ちの変化があらわには書かれていない。深く読むことが非常に難しい作品である。「僕」はぎりぎりまでチョウに対する熱情を捨てていない。しかし、チョウに対する態度において最も軽蔑するエーミールに、正にそのチョウへの熱情を否定されるという衝撃、しかもどんな言い訳もきかない自業自得の行為で自分を汚してしまったという事実と直面する。許しは得られず、チョウに対する純粋な熱情、つまり「少年の日の思い出」が、全て汚されてしまった。「僕」がこれから生きて行くには、汚れてしまった「少年の日の思い出」の象徴であるチョウの標本は全て潰さなければならぬ。だからこそ作品冒頭の額縁部分の「自分でその思い出を汚してしまった」という表現がある。授業の中だけで、ここまで読み取ることは難しいが、学習後に書いた評論文の記述を見ると、「深い学び」に近づいた授業であったのではないかと考える。

この物語には、僕の対役としてエーミールが登場している。最初のうちはエーミールの人格や性格が何となくつかめていなかった。しかし、問題の答えを考えることを重ねるとエーミールが対役として登場するのにふさわしいくらい僕とははっきりと性格が対照的なことが、じわじわと分かってきた。(生徒B)
エーミールは正義である。そして僕は悪なのだ。それはくつつがえせない事実だが、それでも何か分からない怒りにも似た感情を僕は感じたのだ。(中略)「そうか、そうか、つまり君はそんなやつなんだな」というエーミールの言葉は、僕の言い分を理解しようとしていない。最初から聞く気すらもないだろう。(生徒C)

【生徒の学習記録文(抜粋)】

● 何ができるようになったか

(1) 音読とその効果の自覚

授業中、毎時間音読を行い、題材終了までに2回通り全員が読んだ。また、家庭での音読を奨励したところ、音読回数は右の表のようになった。その効果についての、生徒の実感を示す。覚えるほどに音読を繰り返して、初めて分かることを自覚している。

組	1組	2組	3組	学年
音読回数	8.4回	8.0回	6.2回	7.6回

また、何回も何回も教科書を読み直した。それで、「もうこのページ覚えた」と思うような所も出てきた。しかし見慣れない一文や表現もいくつあつた。見落としている表現があると、登場人物の心情を勘違いしてしまう。

【生徒の学習記録文(抜粋)】

(2) 学習記録文

授業終了後、ノートの記事を元に400字詰め原稿用紙に学習記録文を書かせた。プロットは与えたが、内容は自由である。毎時間引用の指導を行ったため、引用符の使用率は100%であった。

組	1組	2組	3組	学年
平均枚数	8.4枚	7.8枚	8.6枚	8.2枚
振り返り評価	2.6点	2.8点	2.8点	2.7点
未完で提出	8人	7人	5人	20人

振り返りは3点満点、「自己の変容が意識できているか」「書くことの価値を認識しているか」の2点を指標として、両方あれば3点、どちらかあれば2点、どちらもなし1点、記述なし(未完成)0点で評価した。

提出までの期間が短かったので、未完で提出した生徒がいたのが反省点である。