

I 「主体的・対話的で深い学び」を教室で実現するために

岐阜聖徳学園大学 教育学部 教授

玉置 崇 / たまおき たかし

愛知県の小中学校教諭、教頭、校長、教育委員会指導主事・主査、教育事務所長を経て、2015年度から現職。文部科学省の各種事業委員なども歴任。『落語流 教えない授業のつくりかた』（共著）、『中学校数学授業 発問・言葉かけ大全』（単著）、『スクールリーダーの“刺さる”言葉』（単著）など著書多数。



1 ◆ 学習指導要領が廊下で止まっている

「学習指導要領が廊下で止まっている」

20年ほど前の学習指導要領改訂後に、この言葉を耳にした記憶がある。学校現場では、新たな学習指導要領の本質が理解されていないことをうまく表現していると感心した覚えがある。

さて、現学習指導要領の浸透度はどうだろうか。自分が関わっている学校や、私と同様にいくつかの学校で指導助言をされている方々から話を聞くと、浸透度には学校によってかなりの格差があると捉えている。コロナ禍であっても、学習指導要領の理解と実現に向けて校内研修を重ねた学校もあれば、コロナ禍を言い訳に学習指導要領を踏まえた授業改善研修や研究授業をまったくしなかった学校もある。

例えば、コロナ感染拡大が始まったときには、小学校ではちょうど新たな観点「主体的に学習に取り組む態度」で評価する時期であった。だが、次のように実態を話した校長がいる。

「新年度早々に新しい評価についての校内学習会を開こうと考えていました。しかし、コロナ感染拡大が始まって学習会より優先すべきことが多発したことはご存じのとおりです。今は仕方がないとあきらめ、そのうちに必ず！と思っているうちに1学期末になってしまいました。『評価の方法がよくわからない』という声もありましたが、教員はそれなりに評価をしたのです。保護者からの質問も苦情もありませんでしたので、実は、まだそのままになっているのです。」

あまりにも正直な発露に、どう言葉を返したらよいかわからないほどだった。もちろん、こうした学校はごく一部だと考えている。

しかし、少なからず理解に格差があることは否定できない。ここでは、玉置流の学習指導要領の解釈を述べながら、学校現場がこれなら取り組んでみようという気持ちになっていただけのように提言する。

2 ◆ 学習指導要領を教室で実現するために

学習指導要領で示された授業改善のためのキーワードは「主体的・対話的で深い学び」であることを知らない教員には、さすがに出会ったことはない。しかし、その具現化について意識したり、実践を重ねていたりするかと質問すると、なかなか明確な回答が返ってこない。こうした折に、私は、次のように助言している。

(1) 「主体的な学び」の捉え方

① 振り返りの大切さ

学習指導要領では「主体的な学び」は次のように示されている。

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」

私は、「子供に『主体的になりなさい』と言ったところで、そのようにはなりませんよね」と確認し、文言「主体的な学び」の前にある「自己の学習活動を振り返って」というフレーズに注目するように伝えている。「振り返り」をすることで主体的になると読み取ってほしいと補足している。

その上で、「振り返りをすると、なぜ主体的に学ぶことになるのか」を考えてもらっている。皆さんはどのようにお答えになるだろうか。

すでに「振り返り」に取り組まれている先生方は多い。また、「振り返り」の意義について、それなりに答えられる方も多い。しかし、それが主体性を育むことにつながるという意識は薄い。

私が心配するのは、子供に「振り返り」の意義を伝えているかどうかだ。授業の終末に形式的に書かせているのであれば、それは書かなくてはならないので書いているだけであり、子供自身が「振り返り」のよさを実感しているかは疑わしい。つまり主体性を育むどころではない状態なのだ。

助言をする際には、次のように「振り返り」の指示内容を例示している。

「はじめは難しいなあと思ったけど、最後は簡単に思った」「Aさんの考えがよかった」「もっと練習して早くできるようになりたい」「他の場合も調べてみたい」「どうしてそうなるか、まだもやもやしている」など、今日の授業で、心に浮かんだことを書いておこう。

つまり、「振り返り」＝「心に浮かんだこと」として、子供に伝えるように提案している。さらに、関わっているいくつかの実践校の知見から、「もやもやしていることを書こう」と指示すると、「振り返り」が豊かになったことを伝えている。

「もやもやしていること」を書くように推奨してから、子供の「振り返り」に目を通すのが楽しみになったという教員がいる。「もやもや」＝「すっきりしない」ということから、これを確かめてみたい、この場合はどうなのだろうかといった次の課題を書く子供が多くなったという。まさに振り返りを通して、子供の主体性を育てている事例だ。

② 自己選択の大切さ

もう一つ、主体性を育てるために、自己選択をする場面を

設定するべきだと話している。自己選択は、人に指示をされず、自分で決定する経験をする事だ。小さなことでよい。自分で物事を決める経験を重ねることで、子供の主体性は育まれる。

大人であれば、人生、誰しも自己選択の連続である。朝起きたときに、「この洋服を着なさい」という指示されている大人は、まずいない。その日の気温や予定を考えて、着る物を自己選択しているはずだ。仮にその日の気温が予想以上に高くなり、自分が選んだ服がその日にはふさわしくなかったと思っても、自己で選択したのだから、他人を責めることはできない。すべては自己責任になる。私は、学校教育の中でも、子供にこうした経験を積みせると、主体性が育まれると考えている。

自己選択の例として、次の問題と発問例を紹介する。

(小学校問題例)

- | | | |
|----------------------------|--------------------------|----------------------------|
| ① $0.3 \overline{)14.7}$ | ② $5.4 \overline{)3.78}$ | ③ $0.24 \overline{)3.84}$ |
| ④ $0.92 \overline{)4.048}$ | ⑤ $3.5 \overline{)63}$ | ⑥ $0.28 \overline{)64.4}$ |
| ⑦ $9.5 \overline{)2.66}$ | ⑧ $1.6 \overline{)6}$ | ⑨ $3.14 \overline{)23.55}$ |

令和2年度版『わくわく算数5』p.63

(中学校問題例)

次の方程式を解きなさい。

- | | |
|--------------------------------------|---|
| (1) $2(x+1) = x+3$ | (2) $3(x-8) = 9(4-x)$ |
| (3) $-3(2x-4) = 5(x-2)$ | (4) $80 - 30(x-5) = 110$ |
| (5) $0.1x = 0.4(x-2) - 0.2$ | (6) $\frac{1}{4}x - 1 = \frac{1}{2}x$ |
| (7) $\frac{3x-7}{5} = \frac{x+1}{2}$ | (8) $5 + \frac{3}{100}x = \frac{7}{100}x$ |

令和3年度版『未来へひろがる数学1』p.90

(発問例 小中学校共通)

「自分が間違えそうな問題からやりましょう。それを選んだ理由も言えるといいね」

さて、実際にこの発問を子供たちにしてみたところ、単に「この問題に取り組みなさい」と指示した場合と比較して、子供たちはより思考することがわかった。

例えば、小学校の問題では⑧を選んだ児童が数人いた。その理由は、「教師の指導（学級全体）で学んだわり算の問題と形が違うので間違えそう」「簡単に見えるけど一番難しそう」といったものだった。中学校問題では(7)を選んだ生徒が数人いた。分数が入っていることや、分母が違うので計算ミスをしやすかったと考えたとのことだった。

小学生も中学生も、「問題の型」を見ている。これは「自己選択させる発問効果」だと考えている。基本題との違いを意識できることはとても良いことで、さらに、解き方の違いをも意識しながら取り組むはずである。

(2) 「対話的な学び」の捉え方

学習指導要領では「対話的な学び」は次のように示されている。

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」

この「対話的な学び」の理解を深めてもらうために、私は、「この定義の中で、一番重要だと思うフレーズは何だと思いますか？」と問うことにしている。

子供がペアや4人で話し合えば、「対話的な学び」ができるという捉えでは認識が浅い。話し合いを通して、自己の考えを広げ深めない対話ではないと定義されていることに注目してほしい。

この定義を踏まえた上で、4人で話し合っているようすを観察していると、自分の考えを順に発表するだけで終わっていることが多い。これでは単なるミニミニ発表会で、「真の対話」とは言えない。

「真の対話」を生み出すには、「わからない」と気軽に発することができる空気が大切だと伝えている。そうした「心理的安全性が高い教室」であれば、自分の困りごとを躊躇なく伝えることができる。仲間に「ここがわからない」と伝えると、仲間がとことん教えてくれる学級こそ、「真の対話」が生まれるはずだ。



図1 わかりそうでわからないと言っている3人の生徒

私は、実際に研修等で子供たちが話し合っている動画を見せながら解説している(図1)。3人で話し合っているある動画では、一人の子供が「わかりそうでわからない」と仲間に伝えている。それを聞いた子供は「180度という答えは正しいと思うけど、なぜそうなるのか説明できない」と返している。そこにもう一人が「三角形の外角と内角の関係が使えるかもしれない」と話し出した。

このように、「わからない」という仲間に寄り添いながら、自分も自信がないことや、頭に浮かんだことを伝え合っている子供の話し合いを見て、「真の対話」をしようとしている彼らを微笑ましく感じた。このような場面を積み重ねることで、「真の対話」が生まれていくと考えたい。

ちなみに、佐藤学氏(東京大学名誉教授)が提唱している「学びの共同体」では、「わからないから教えて」ということから学びが始まると言っている。図2は、その重要点を示している。

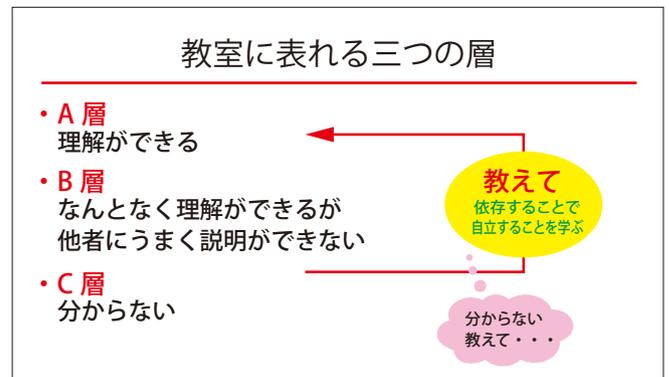


図2 教室に表れる三つの層

教室では、「A層=理解ができる / B層=なんとなく理解ができるが、他者にうまく説明できない / C層=わからない」という三つの層が表れる。望ましい学びは、C層の子供が「わからないから教えて」と素直に言えることが重要だと言っている。

よく理解ができるA層の子供をミニ先生にして、C層の子供に教えるように指示する教師がいる。この際の留意点は、C層の子供が「教えて」という気持ちになっているかどうかだ。教えてほしくない状態の子供に無理に教えては、「真の学び」は成立しない。

(2) 「深い学び」の捉え方

学習指導要領では「深い学び」は、次のように示されている。

各教科等で習得した概念や考え方を活用した「見方・考え方」を働かせ、問いを見だして解決したり、自己の考えを形成し表したり、思いを基に構想、創造したりすることに向かう「深い学び」

「深い学び」を実現するには、「見方・考え方」が働くことが重要であると読み取れる。この「見方・考え方」は、各教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなすもので、教科等の教育と社会をつなぐものであるとも示されている。

ちなみに「数学的な見方・考え方」は、「事象を数量や図形およびそれらの関係などに着目して捉え、論理的、統合的・発展的に考えること」とされている。

これに異論はないが、小学校においては、全教科（道徳科を除く）にわたって「見方・考え方」が示されており、教師がそれを全て理解して授業づくりをしていくのは難しい。

そこで私は、玉置流と称して「見方・考え方」を図3のように定義している。

見方・考え方は？

今日の授業で、
一生覚えておくの良いことから

図3 玉置流「見方・考え方」

「見方・考え方」は、前述のように「教科等の教育と社会をつなぐもの」と示されていることから、このように捉えてもよいと判断している。

具体例を示しておく。図4は、算数の教科書の「長さ」の単元の冒頭に示されている図である。ここでは、うさぎとりすの電話での会話を受け、「りすがつった魚のほうが長い」といってもよいですか」という投げかけがされている。

私は、この図を活用した授業を見たことがある。子供たちの発言内容は、「一生覚えておくの良いこと」ばかりで、小学2年生でもこうした発言ができるのだと感心した。

「うさぎさんのほうがりすさんよりこぶしが大きいから、そう言うのはいけない」

「うさぎさんとりすさんのこぶしの大きさが違うので、こぶしがいくつ分あると言っても、長さは比べられない」



図4 算数2年「長さ」単元の導入場面 令和2年度版『わくわく算数2上』p.34

「同じ大きさのおはじきを持ってきて、いくつ分あるかを言うといい」

小学2年生であるため、子供たちは同じようなことを何度も発言していたが、長さを比較するときは「単位を揃えなくてはいけない」と、子供なりに気付いていることがよくわかった。この「比較するときは単位を揃える」は、「一生覚えておくの良いこと」である。言い換えれば、この授業での子供たちは「見方・考え方」を十分に捉えていたわけで、「深い学び」に向かっていたと言っても過言ではない。

こうした説明をして、深い学びを実現するためには、まずは教師が「今日の授業で一生覚えておくの良いこと」をしっかりと意識しておくことが肝要だと伝えている。

3 関わらせていただいている学校からの学び

ここでは、「学習指導要領の理念」が教室に溶け込んでいる学校はどのような特長があるかを、関わらせていただいている学校から得た知見をもとに述べる。

(1) 管理職の授業研究への関わり

私は、管理職の授業研究への関わり具合によって、学習指導要領の浸透度が違うと感じている。

その一つが、管理職も授業をしっかりと観察して、その後の協議会にも一教員と同じ立場で参加して意見交流している学校である。

A校では、先生方の話し合いを聞いていても、実にフラットで、校長自身も「あの場面での教師の対応の是非はよくわからない」「主体性を大切にしたい展開だったと思うが、なるほど！ そういう見方もできますね」などと、授業検討そのものを楽しんでいる。A校では、授業について語り合うのが日常的で、教員間の垣根もないように感じる。だからこそ、学習指導要領の理念が教室でも感じられるのだと思う。

私が若い頃に経験した授業検討会では、会の最後、校長に「では、指導助言をお願いします」と依頼して、何かしらの言葉をもらう習わしがあった。心の中では、指導助言ができるなら授業が始まる前にすべきだと思っていた。管理職はより長い経験を持つことは理解していたが、授業づくりや検討においては同格であるべきだという考えは今も変わらない。だからこそ、上記のような検討会に魅力を感じる。

(2) 授業研究の体制改善を続けている

訪問するたびに授業研究の体制が工夫されており、感心する学校がある。

B校では、年度ごと、あるいは半期ごとに授業研究体制に変化がある。研究テーマに合わせて研究部を組織したり、育てたい教員を意識して研究推進に関わらせたりしている。

また、授業検討会の方法を固定せず、新しい授業を創る意識を高めようと、検討会そのものを改善し続けている学校もある。

C校では、今回の授業での検討テーマを明確にして、4人前後のグループで、30分間の協議時間を設定している。検討会の進行はそのグループ内の若手と決めていたり、検討は模造紙に書きながら行うことで、互いの気づきを明文化させたりしている。さらに、各グループでの検討内容を共有化するために「ワールドカフェ方式」をとり、グループに説明役を1名残して、他のメンバーは違うグループに移動して、そのグループでの話し合いを聞いた上で、最初のグループに戻ってさらに協議を重ねている。こうした方式は、教員間のコミュニケーションを増やし、互いの教育観・授業観を交流する機会を生んでいる。

ある教師が「先生は、あの場面ではまず書かせるのですね。私は書かせると時間がかかるので、発表させることを優先するのですけど…」と言えば、「書かせることで自分の考えが

はっきりすると思うのです。自分の考えがないままの子供は、話し合いの傍観者になりがちです。私はずっと前から書くことを重要視しています」などと、授業に対して自分が何を重要視しているかといったところまで話が及ぶからこそ、互いに認め合い高め合う風土が校内にできるのだ。

(3) 授業についての定期的な勉強会

校内で定期的に、自由参加による授業改善に向けての交流会を開催している学校がある。

D校では、授業づくりこそ重要と考え、月1、2回程度、部活動などの活動を止め、より良い授業を求めて話し合いをしている。強制参加をせず、有志による参加だが、定期開催ができてきているのは、それなりの参加者があるということだ。「『授業検討会』ではなく、『授業悩み事相談会』となりつつあります」と校長が苦笑していたが、校長自身がそこに参加していることも素晴らしい。この学校の教師から「プラス思考」が感じられるのは、こうした身近で気軽な勉強会があるからだと捉えている。

ここまで、学習指導要領の理念を学校現場に浸透させるための私なりの提言を行ってきたが、次項からは、学習指導要領を学校現場で具現化するためにさまざまな取り組みをしている愛知県岩倉市教育委員会と岐阜県岐阜市教育委員会の教育長より、具体的な実践例を紹介していただく。

また、次号では、小・中・高で精力的に授業改善等に取り組んでいる学校を紹介する。❖

参考・引用文献

- * 『小学校学習指導要領(平成29年告示)』文部科学省, 2017年3月
- * 『中学校学習指導要領(平成29年告示)』文部科学省, 2017年3月
- * 『わくわく算数』啓林館, 2020年2月10日
- * 『未来へひろがる数学』啓林館, 2021年2月10日