

「主体的・対話的で深い学び」の
実現に向けた授業改善
【理論編】



平成30年3月
栃木県総合教育センター

はじめに

少子高齢化、情報化、グローバル化、人工知能の発達などの社会的変化は加速度を増し、将来を予測することが困難な時代になっています。子どもたちには、このように変化の激しい時代だからこそ、よりよい社会や幸福な人生の創り手となれるような資質・能力を身に付けることが求められています。

「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（平成 28 年 12 月 中央教育審議会）では、育成を目指す資質・能力を、①「何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）、②「理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成）」、③「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養）」の三つの柱に整理して示しています。そして、子どもたちが、学びの成果としてこれらの資質・能力を身に付けていくためには、「学びの過程において子供たちが、主体的に学ぶことの意味と自分の人生や社会の在り方を結び付けたり、多様な人との対話を通じて考えを広げたりしていることが重要である。また、単に知識を記憶する学びにとどまらず、身に付けた資質・能力が様々な課題の対応に生かせることを実感できるような、学びの深まりも重要になる。」とし、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を求めています。

小・中学校の新学習指導要領が平成 29（2017）年 3 月に公示され、各教科等の目標は、育成を目指す資質・能力の三つの柱に再整理されて示されました。そこに示された資質・能力を育成するに当たり必要となるのが、「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指した授業改善です。小・中学校においては、平成 30（2018）年度からの移行措置及びその後の全面实施を見据えて、高等学校においては、2022 年度からの年次進行による実施を見据えて、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善のための具体的な取組に着手したところかと思えます。

本冊子では、「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」のそれぞれの学びが実現できた子どもの姿の例と共に、国語科、社会科・地理歴史科・公民科、算数科・数学科、理科、外国語活動・外国語科（英語）の各教科等において、それらの姿につながる教師の手立ての例を示しました。「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の一助となるように、本冊子をぜひ御活用ください。

平成 30 年 3 月

栃木県総合教育センター所長
軽 部 幸 治

目 次

はじめに

第1章 「主体的・対話的で深い学び」の実現とは	1
1 「主体的・対話的で深い学び」が求められる背景	2
2 「主体的・対話的で深い学び」とは	8
コラム 「主体的・対話的で深い学び」の実現と学業指導①	11
3 「主体的・対話的で深い学び」が実現できた姿とは	12
コラム 「主体的・対話的で深い学び」の実現と学業指導②	20
第2章 「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて	21
1 国語科	22
2 社会科・地理歴史科・公民科	28
3 算数科・数学科	34
4 理科	40
5 外国語活動・外国語科(英語)	46
コラム 「主体的・対話的で深い学び」の実現と「思考のすべ」	52
コラム 「主体的・対話的で深い学び」の実現と言語活動	53
「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善チェックシート	54
参考文献	55

第1章

「主体的・対話的で深い学び」の 実現とは

「主体的・対話的で深い学び」が求められる背景や「主体的・対話的で深い学び」とはどのようなものなのかについて解説しています。また、授業改善の視点である「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」のそれぞれについて、それらが実現できた子どもの姿の例を紹介しています。

1

「主体的・対話的で深い学び」が求められる背景

2030年の社会を見据えて

平成 28（2016）年 12 月に、中央教育審議会から「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（以下、「中央教育審議会答申（平成 28 年 12 月）」と表す。）が出され、学習指導要領等改訂の方向性が示された。これを受け、平成 29（2017）年 3 月には、幼稚園及び小・中学校の新学習指導要領等が公示され、幼稚園においては平成 30（2018）年度から、小学校においては 2020 年度から、中学校においては 2021 年度から、新教育課程が全面実施となる。また、高等学校においても、2022 年度から年次進行で、新教育課程が実施される予定である。

この新学習指導要領等が子どもの学びを支える時期は、2020 年からその 10 年後の 2030 年頃までであり、2030 年やその先も見通した社会の姿を考えながら、今の子どもたちに向き合っていくことが重要となる。なお、中央教育審議会答申（平成 28 年 12 月）及び中学校の新学習指導要領解説総則編（平成 29 年 7 月）には、予想される社会的変化が次のように示されている。

- ・近年顕著となってきているのは、知識・情報・技術をめぐる変化の早さが加速度的となり、情報化やグローバル化といった社会的変化が、人間の予測を超えて進展するようになってきていることである。
- ・第 4 次産業革命ともいわれる、進化した人工知能が様々な判断を行ったり、身近な物の働きがインターネット経由で最適化されたりする時代の到来が、社会や生活を大きく変えていくとの予測がなされている。

中央教育審議会答申（平成 28 年 12 月）より

今の子供たちやこれから誕生する子供たちが、成人して社会で活躍する頃には、我が国は厳しい挑戦の時代を迎えていると予想される。生産年齢人口の減少、グローバル化の進展や絶え間ない技術革新等により、社会構造や雇用環境は大きく、また急速に変化しており、予測が困難な時代となっている。また、急激な少子高齢化が進む中で成熟社会を迎えた我が国にあっては、一人一人が持続可能な社会の担い手として、その多様性を原動力とし、質的な豊かさを伴った個人と社会の成長につながる新たな価値を生み出していくことが期待される。

中学校学習指導要領解説総則編（平成 29 年 7 月）より

少子高齢化、情報化、グローバル化、人工知能の発達などの社会的変化は加速度的となり、ますます先を予測することが困難となることが予想される。そのよ

うな社会の中で、子どもたち一人一人が、持続可能な社会の担い手として、個人や社会の成長のために必要な新たな価値を生み出していくことが求められていくのである。

ここがポイント

○2030年やその先も見通した社会の姿を見据えながら、今の子どもたちに向き合っていくことが重要。

○子どもたち一人一人が、個人や社会の成長のために、新たな価値を生み出していくことが求められていく。

「生きる力」の捉え直し

中央教育審議会答申（平成28年12月）には、加速度的に変化し、複雑で将来を予測することが困難になることが予想されるこれからの社会に生きる子どもたちに求められる力が、次のように例示されている。

解き方があらかじめ定まった問題を効率的に解いたり、定められた手続を効率的にこなしたりすることにとどまらず、直面する様々な変化を柔軟に受け止め、感性を豊かに働かせながら、どのような未来を創っていくのか、どのように社会や人生をよりよいものにしていくのかを考え、主体的に学び続けて自ら能力を引き出し、自分なりに試行錯誤したり、多様な他者と協働したりして、新たな価値を生み出していくために必要な力を身に付け、子供たち一人一人が、予測できない変化に受け身で対処するのではなく、主体的に向き合って関わり合い、その過程を通して、自らの可能性を發揮し、よりよい社会と幸福な人生の創り手となっていけるようにすることが重要である。

中央教育審議会答申（平成28年12月）より

これまでも学校では、現行学習指導要領の理念である「生きる力」の育成に向け、「確かな学力」、「豊かな心」、「健やかな体」の知・徳・体をバランスよく育てることに意を用いてきた。

「生きる力」

- ・基礎・基本を確実に身に付け、いかに社会が変化しようと、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力
- ・自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性
- ・たくましく生きるための健康や体力 など

中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」
（平成20年1月）より

例えば、学校教育目標や目指す児童・生徒像の設定、教育課程の編成と実施、日々の教育活動などを通して、変化の激しい社会を生きるために必要な「生きる力」の確かな育成を目指してきた。

先に示した、これからの社会に生きる子どもたちに求められる力と「生きる力」との関係性について、中央教育審議会答申（平成 28 年 12 月）には、次のように示されている。

こうした力は、これまでの学校教育で育まれてきたものとは異なる全く新しい力ということではない。学校教育が長年その育成を目指してきた、変化の激しい社会を生きるために必要な力である「生きる力」や、その中でこれまでも重視されてきた知・徳・体の育成ということの意義を、加速度的に変化する社会の文脈の中で改めて捉え直し、しっかりと発揮できるようにしていくことであると考えられる。

中央教育審議会答申（平成 28 年 12 月）より

つまり、加速度的に変化し、複雑で将来を予測することが困難となることが予想されるこれからの社会を生きるために必要な力として、「生きる力」を捉え直すことが必要になるのである。

ここがポイント

○加速度的に変化し、複雑で将来を予測することが困難となることが予想されるこれからの社会を生きるために必要な力として、「生きる力」を捉え直し、しっかりと発揮できるようにしていくことが肝要である。

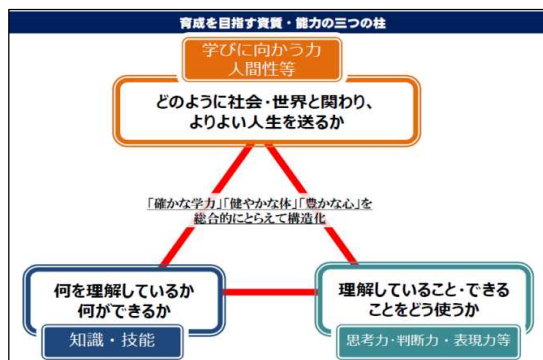
育成を目指す資質・能力の三つの柱

これからの社会を生きるために必要な力として「生きる力」を捉え直したとき、その「生きる力」の育成に必要な資質・能力とはどのようなものか。

中央教育審議会答申（平成 28 年 12 月）には、育成を目指す資質・能力の三つの柱として、次の 3 点が示されている。

- ①「何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）」
- ②「理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成）」
- ③「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養）」

中央教育審議会答申（平成 28 年 12 月）より



中央教育審議会答申補足資料（平成 28 年 12 月）より

次に、育成を目指す資質・能力の三つの柱それぞれについて、具体的な説明を、中央教育審議会答申（平成 28 年 12 月）より一部紹介する。

①何を理解しているか、何ができるか

- 各教科等において習得する知識や技能であるが、個別の事実に限らず、それらが相互に関連付けられ、さらに社会の中で生きて働く知識となるものを含むものである。
- 基礎的・基本的な知識を着実に習得しながら、既存の知識と関連付けたり組み合わせたりしていくことにより、学習内容（特に主要な概念に関するもの）の深い理解と、個別の知識の定着を図るとともに、社会における様々な場面で活用できる概念としていくことが重要となる。
- 技能についても同様に、一定の手順や段階を追って身に付く個別の技能のみならず、獲得した個別の技能が自分の経験や他の技能と関連付けられ、変化する状況や課題に応じて主体的に活用できる技能として習熟・熟達していくことが重要である。

②理解していること・できることをどう使うか

- 将来の予測が困難な社会の中でも、未来を切り拓いていくために必要な思考力・判断力・表現力等である。思考・判断・表現の過程には、大きく分類して以下の三つがあると考えられる。
 - ・物事の中から問題を見だし、その問題を定義し解決の方向性を決定し、解決方法を探して計画を立て、結果を予測しながら実行し、振り返って次の問題発見・解決につなげていく過程
 - ・精査した情報を基に自分の考えを形成し、文章や発話によって表現したり、目的や場面、状況等に応じて互いの考えを適切に伝え合い、多様な考えを理解したり、集団としての考えを形成したりしていく過程
 - ・思いや考えを基に構想し、意味や価値を創造していく過程

③どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか

- 前述の①及び②の資質・能力を、どのような方向性で働かせていくかを決定付ける重要な要素であり、以下のような情意や態度等に関わるものが含まれる。こうした情意や態度等を育てていくためには、体験活動も含め、社会や世界との関わりの中で、学んだことの意義を実感できるような学習活動を充実させていくことが重要となる。
 - ・主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力や、自己の感情や行動を統制する能力、自らの思考の過程等を客観的に捉える力など、いわゆる「メタ認知」に関するもの。一人一人が幸福な人生を自ら創り出していくためには、情意面や態度面について、自己の感情や行動を統制する力や、よりよい生活や人間関係を自主的に形成する態度等を育むことが求められる。こうした力は、将来における社会的な不適応を予防し保護要因を高め、社会を生き抜く力につながるという観点からも重要である。
 - ・多様性を尊重する態度と互いのよさを生かして協働する力、持続可能な社会づくりに向けた態度、リーダーシップやチームワーク、感性、優しさや思いやりなど、人間性等に関するもの。

中央教育審議会答申（平成 28 年 12 月）より

各学校では、資質・能力の三つの柱を、教育課程全体を通してバランスよく育成していくことが求められている。これら資質・能力の三つの柱は、「生きる力」の育成を支えるものである。

ここがポイント

- 教育課程全体を通して、資質・能力の三つの柱を育成していくことが求められている。
- 育成を目指す資質・能力の三つの柱は、「生きる力」の育成を支えるものである。

「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて

学校ではこれまでも、単元(題材)や授業の目標を達成するために、言語活動、観察・実験、問題解決的な学習などを効果的に取り入れることで、学校教育法第30条第2項に規定されている、いわゆる学力の三要素(「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」)をバランスよく育むための取組を充実させてきた。

では、今回新たに育成を目指す資質・能力の三つの柱が示されたことで、それらを育むための全く新しい指導方法等を取り入れる必要があるのだろうか。中学校の新学習指導要領解説総則編(平成29年7月)には、次のように示されている。

子供たちが、学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けることができるようにするためには、これまでの学校教育の蓄積を生かし、学習の質を一層高める授業改善の取組を活性化していくことが必要であり、我が国の優れた教育実践に見られる普遍的な視点である「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善(アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善)を推進することが求められる。

中学校学習指導要領解説総則編(平成29年7月)より

ここで述べられているのは、主に次の2点である。

- ・「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を行うこと。
- ・「主体的・対話的で深い学び」とは、我が国の優れた教育実践に見られる普遍的な視点であること。

また、次の点についても留意する必要がある。

児童生徒に求められる資質・能力を育成することを目指した授業改善の取組は、既に小・中学校を中心に多くの実践が積み重ねられており、特に義務教育段階はこれまで地道に取り組み蓄積されてきた実践を否定し、全く異なる指導方法を導入しなければならないと捉える必要はないこと。

中学校学習指導要領解説総則編(平成29年7月)より

つまり、学校に求められているのは、新しい指導方法等の導入ではない。義務教育段階においては、これまでの優れた教育実践の中に見られた「主体的・対話的で深い学び」の視点から改めて授業を見つめ直し、その実現に向けて授業を改善することが求められているのである。

なお、高等学校においても、これまでの優れた教育実践の中において、資質・能力の育成に資する取組が行われてきた。その一方で、次のような授業改善の必要性も指摘されている。

高等学校における教育が、小・中学校に比べ知識伝達型の授業にとどまりがちであることや、卒業後の学習や社会生活に必要な力の育成につながっていないことなどが指摘されている。
中央教育審議会答申（平成 28 年 12 月）より

また、大学教育についても、次のように質的転換を求めており、既に多くの大学で実践に取り組み始めている。

「主体性・多様性・協働性」を育成する観点からは、大学教育を、従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、学生が主体性を持って多様な人々と協力して問題を発見し解を見いだしていくアクティブ・ラーニングに転換し、特に、少人数のチームワーク、集団討論、反転授業、実のある留学や単なる職場体験に終わらないインターンシップ等の学外の学修プログラムなどの教育方法を実践する。

大学において育成すべき力を学生が確実に身に付けるためには、大学教育において「教員が何を教えるか」よりも「学生が何を身に付けたか」を重視し、学生の学修成果の把握・評価を推進することが必要である。

中央教育審議会「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について（答申）」（平成 26 年 12 月）より

大学教育も大きく変わろうとしている中、卒業後の学習や社会生活に必要な力を、生徒自らが主体的に身に付けるために、高等学校においても、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善が求められている。

ここがポイント

- 「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善が求められている。
- 「主体的・対話的で深い学び」とは、我が国の優れた教育実践に見られる普遍的な視点である。
- 学校に求められているのは、単なる新しい指導方法等の導入ではない。

2

「主体的・対話的で深い学び」とは

「主体的・対話的で深い学び」について、基本的な捉え方を確認する。

平成 26 年 11 月に、文部科学大臣は中央教育審議会に対して「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」（以下、「諮問（平成 26 年 11 月）」と表す。）を出した。その中で、次のように述べている。

……ある事柄に関する知識の伝達だけに偏らず、学ぶことと社会とのつながりをより意識した教育を行い、子供たちがそうした教育のプロセスを通じて、基礎的な知識・技能を習得するとともに、実社会や実生活の中でそれらを活用しながら、自ら課題を発見し、その解決に向けて主体的・協働的に探究し、学びの成果等を表現し、更に実践に生かしていけるようにすることが重要であるという視点です。

そのために必要な力を子供たちに育むためには、「何を教えるか」という知識の質や量の改善はもちろんのこと、「どのように学ぶか」という、学びの質や深まりを重視することが必要であり、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）や、そのための指導の方法等を充実させていく必要があります。こうした学習・指導方法は、知識・技能を定着させる上でも、また、子供たちの学習意欲を高める上でも効果的であることが、これまでの実践の成果から指摘されています。

諮問（平成 26 年 11 月）より

ここで示された「アクティブ・ラーニング」については、その後の議論の中で次のような懸念が指摘された。

○ 昨年 11 月の諮問以降、学習指導要領等の改訂に関する議論において、こうした指導方法を焦点の一つとすることについては、注意すべき点も指摘されてきた。つまり、育成すべき資質・能力を総合的に育むという意義を踏まえた積極的な取組の重要性が指摘される一方で、指導法を一定の型にはめ、教育の質の改善のための取組が、狭い意味での授業の方法や技術の改善に終始するのではないかといった懸念などである。我が国の教育界は極めて真摯に教育技術の改善を模索する教員の意欲や姿勢に支えられていることは確かであるものの、これらの工夫や改善が、ともすると本来の目的を見失い、特定の学習や指導の「型」に拘泥する事態を招きかねないのではないかと指摘を踏まえての危惧と考えられる。

中央教育審議会「論点整理」（平成 27 年 8 月）より

これらの議論を経て、中央教育審議会答申（平成 28 年 12 月）では、諮問（平成 26 年 11 月）が示した「アクティブ・ラーニング」については、次のように授業改善の視点と位置付けた。

平成 26 年 11 月の諮問において提示された「アクティブ・ラーニング」については、子供たちの「主体的・対話的で深い学び」を実現するために共有すべき授業改善の視点として、その位置付けを明確にすることとした。

中央教育審議会答申（平成 28 年 12 月）より

つまり、「アクティブ・ラーニング」については、一定の型として捉えるのではなく、「主体的・対話的で深い学び」を実現するための視点として捉えることが大切なのである。なお、中央教育審議会答申（平成 28 年 12 月）では、授業改善の視点として、以下の三つの視点が示されている。

「主体的な学び」の視点

「主体的な学び」について、中央教育審議会答申（平成 28 年 12 月）では、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」が実現できているか。

子供自身が興味を持って積極的に取り組むとともに、学習活動を自ら振り返り意味付けたり、身に付いた資質・能力を自覚したり、共有したりすることが重要である。

中央教育審議会答申（平成 28 年 12 月）より

ここがポイント ～「主体的な学び」の実現に向けて～

- 見通しをもって粘り強く学習に向かうことができるようにする。
- 学習の後に、それまでの学びを振り返って、次の学習につなげることができるようにする。

「対話的な学び」の視点

「対話的な学び」について、中央教育審議会答申（平成 28 年 12 月）では、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」が実現できているか。

身に付けた知識や技能を定着させるとともに、物事の多面的で深い理解に至るためには、多様な表現を通じて、教職員と子供や、子供同士が対話し、それによって思考を広げ深めていくことが求められる。

中央教育審議会答申（平成 28 年 12 月）より

ここがポイント ～「対話的な学び」の実現に向けて～

- 対話の相手は子どもだけでなく、教職員、地域の人、先哲など幅広いものである。
- 自分と他者の意見や考え方を比較したり、自分だけでは気付くことが難しい気付きを得たりしながら、考えを広げたり深めたりできるようにする。

「深い学び」の視点

「深い学び」について、中央教育審議会答申（平成 28 年 12 月）では、次のように示されている。

習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているか。

子供たちが、各教科等の学びの過程の中で、身に付けた資質・能力の三つの柱を活用・発揮しながら物事を捉え思考することを通じて、資質・能力がさらに伸ばされたり、新たな資質・能力が育まれたりしていくことが重要である。教員はこの中で、教える場面と、子供たちに思考・判断・表現させる場面を効果的に設計し関連させながら指導していくことが求められる。

中央教育審議会答申（平成 28 年 12 月）より

ここがポイント ～「深い学び」の実現に向けて～

- 各教科等の特質に応じた「見方・考え方」*を働かせるようにする。
- 教師が教える場面と子どもたちに思考・判断・表現させる場面を、効果的に設計し関連させながら指導していく。

これら「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」の三つの視点は、子どもの学びの過程としては一体として実現されるものである。例えば、対話的な学びを通して深い学びが実現したり、深い学びが主体的な学びにつながったりすることがあるだろう。しかしながら授業改善の視点としては、これら三つをそれぞれ固有の視点と捉えてよい。つまり、三つの視点を一体的に考えるのではなく、それぞれの視点から授業を捉えるようにする方が、授業改善の方向性を探りやすい。また、1 単位時間の中で三つの学びの実現を図るべきものでもない。単元や題材のまとまりの中で、子どもたちの学びがこれら三つの視点を満たすものになっているか、それぞれの視点の内容と相互のバランスに配慮しながら学びの状況を把握し改善していくことが肝要である。

*各教科等の特質に応じた「見方・考え方」

「見方・考え方」とは、習得・活用・探究という学びの過程において、「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」という、物事を捉える視点や考え方のことである。新しい知識及び技能を既習の知識及び技能と結び付けることで生きて働くものとして習得したり、思考力、判断力、表現力等を豊かなものとしたり、社会とどのように関わるかの視座を形成したりするために重要なものである。「見方・考え方」を働かせることで資質・能力が育まれ、それによって「見方・考え方」も豊かになるという相互の関係にある。

ここがポイント

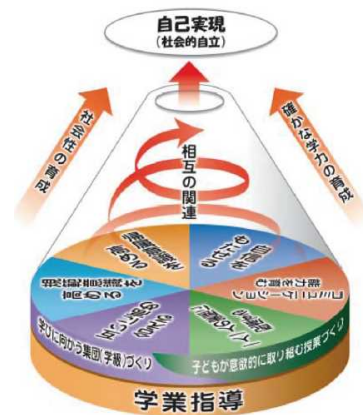
- 「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」はそれぞれ固有の授業改善の視点である。

「主体的・対話的で深い学び」の中でも、「対話的な学び」を実現させるためには、子ども同士の協働が欠かせません。そして、子ども同士の協働が円滑に進むには、学級（ホームルーム）集団の中に、よりよい人間関係が構築されていることが前提となります。本県が推進している学業指導は、そのような集団をつくるための重要な取組です。

右のイメージ図にもあるように、学業指導には、「学びに向かう集団づくり」と「子どもが意欲的に取り組む授業づくり」の二つの側面があります。

ここでは、その一つの側面である「学びに向かう集団づくり」と「対話的な学び」の関係性について考えます。

「学びに向かう集団づくり」には、下に示した三つの視点があり、「学業指導の充実に向けて」（平成24年3月 栃木県教育委員会）では、これらの視点について、次のように説明しています。



学業指導のイメージ図

【帰属意識が高い学級】

一人一人が学級に所属感や連帯感を感じる居心地のよい学級です。

【規範意識の高い学級】

集団生活や対人関係におけるルールが児童生徒に共有され、当たり前のこととして定着している学級です。

【互いに高め合える学級】

児童生徒に建設的な相互作用がある学級です。

つまり、「学びに向かう集団づくり」に取り組むことは、「対話的な学び」を実現するための鍵になるということが分かります。子ども同士が対話し、思考を広げ深めていくためには、自分の考えを安心して伝えたり、分からないところを教え合ったり、友達の考えに共感したり、異議を唱えたりすることが必要です。それを可能にするのは、信頼関係や相手への敬意、また、集団の一員としての所属感や連帯感等です。学業指導の「学びに向かう集団づくり」は、そのための基盤づくりと言えます。

3

「主体的・対話的で深い学び」が実現できた姿とは

当センターでは、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善をするに当たり、単元や題材などのまとまりの中で、授業改善の視点である「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」それぞれの学びが実現できた子どもの姿を想定し、それらの姿に結びつく手立てを検討し実践することが重要だと考えた。

そこで、独立行政法人教職員支援機構次世代型教育推進センター等の先行研究を参考にして、「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」の三つの視点ごとに、それぞれの学びが実現できた子どもの姿を考察した。

「主体的な学び」が実現できた子どもの姿

「主体的な学び」が実現できた子どもの姿の例を次に示す。

「主体的な学び」が実現できた子どもの姿の例

- ・ 興味や関心を高める
- ・ 見通しをもつ
- ・ 自分と結び付ける
- ・ 粘り強く取り組む
- ・ 振り返って次へつなげる

具体的には…

興味や関心を高める

知的な好奇心を高めている

疑問を感じている

感動している

問題を見いだしている



見通しをもつ

本時や単元のゴール（目標、ねらい、めあて）をつかんでいる

結果を予想したり、仮説を立てたりしている

問題を解決する方法を考えている

自分と結び付ける

生活と結び付けて考えている

社会と結び付けて考えている

自分の将来と結び付けて考えている

自分事として考えている



粘り強く取り組む

諦めずに取り組んでいる

うまくいかなかったときに別な解決策を見いだそうとしている

振り返って次へつなげる

本時や単元で学んだことを、言葉や図表で表現している

本時や単元の学び（活動や内容）の意味に気付いている

本時や単元で身に付けた力に気付いている

これまでの学びを基に、新たな見通しをもっている

「主体的な学び」が実現できた子どもの姿とは、子どもが活発に取り組んでいるという外見上の姿だけではない。疑問を感じたり、見通しをもって学びに向かったり、うまくいなくても粘り強く取り組んだり、学びの意味を自覚したりする姿は、外見上は積極的に学びに向かう姿に見えないかもしれないが、「主体的な学び」が実現できている姿と捉えてよい。

「対話的な学び」が実現できた子どもの姿

「対話的な学び」が実現できた子どもの姿の例を次に示す。

「対話的な学び」が実現できた子どもの姿の例

- ・ 互いの考えを比較する
- ・ 多様な情報を収集する
- ・ 思考を表現に置き換える
- ・ 多様な手段で説明する
- ・ 先哲の考え方を手掛かりとする
- ・ 共に考えを創り上げる
- ・ 協働して課題解決する
- ・ 教職員との対話を手掛かりとする

具体的には…

互いの考えを比較する

多様な考えの存在に気付いている

複数の考え方の共通点（相違点）に気付いている

自分の考えと他者の考えの共通点（相違点）に気付いている

他者の考えを基に、自分の考えを明確にしたり修正したりしている

他者の考えを基に、自分の考えの正当性（問題点）に気付いている

複数の意見から、適切なものを選択している

多様な情報を収集する

子ども同士の対話から情報を収集している

地域の人々や実社会で働く人々との対話から情報を収集している

複数の資料から情報を得ている

思考を表現に置き換える

自分の思いや考えを、言葉で表している

自分の思いや考えを、絵などに表している

自分の思いや考えを、数式などに表している

自分の思いや考えを、身体表現で表している

自分の思いや考えを、音などで表している



多様な手段で説明する

目的に応じた適切な手段を選択して説明している

効果的に伝えるための工夫をしている

先哲の考え方を手掛かりとする

先哲の作品や思想などから、自分の考えを広げたり深めたりしようとしている



共に考えを創り上げる

納得解や最適解を見いだしている

※納得解…自分が納得でき、なおかつ、周囲の他人を納得させられる解

最適解…現状から最適と考えられる解

方針や意思について、合意形成をしている

協働して課題解決する

課題を解決するために、一人一人が自分の考えを出し合って活動している

教職員との対話を手掛かりとする

教職員との対話を基に、新たな視点を見いだそうとしている

教職員との対話を基に、新たな方法を見いだそうとしている

「対話的な学び」が実現できた子どもの姿とは、子ども同士だけではなく、教職員、地域の人々、職業人、先哲など多様な他者との対話を通して現れるものである。その際、自分の思いや考えを伝えようとしたり、他者の意見や考え方に触れ、自分の考えを見直そうとしたりすることができるように、教師が手立てを講じることが重要である。

「深い学び」が実現できた子どもの姿

「深い学び」が実現できた子どもの姿の例を次に示す。

「深い学び」が実現できた子どもの姿の例

- ・ 思考して問い続ける
- ・ 知識・技能を習得する
- ・ 知識・技能を活用する
- ・ 自分の思いや考えと結び付ける
- ・ 知識・技能を概念化する
- ・ 自分の考えを形成する
- ・ 新たなものを創り上げる

具体的には…

思考して問い続ける

見いだした問題を解決するために考え続ける中で、新たな問いに気付いている

得られた結果について再考している

よりよい結果に近づけようとしている

別解を見いだそうとしている



知識・技能を習得する

意味を理解した上で知識を身に付けている

用途や目的に沿った適切な技能を身に付けている

知識・技能を活用する

既習事項と関連付けて考えている

既習事項と関連付けて理解している

既習事項と関連付けて作っている 試している 話し合っている

自分の思いや考えと結び付ける

読み取ったことと、自分の思いや考えを結び付けている

表現方法と、自分の思いや考えを結び付けている

調べて分かったことと、自分の思いや考えを結び付けている



知識・技能を概念化する

既習事項を本時の学習内容と関連付けて体系化し、より深く理解している



自分の考えを形成する

必要な情報を選択し、自分の考えを作り上げている

必要な情報を関連付けて、自分の考えを作り上げている

新たなものを創り上げる

感性や想像力を働かせ、新たなものを創造している

今までに身に付けたことを使って、新たなものを創造している

このように、「深い学び」が実現できた子どもの姿とは、頭や心の中の状況であるため、「主体的な学び」や「対話的な学び」に比べて捉えにくい。しかし、その姿を捉えることができなければ、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善は難しい。だからこそ、教師は「深い学び」が実現できた子どもの姿を捉えることができるよう、子どもを見る目を養っておく必要がある。

さて、ここまで、「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」の三つの視点ごとに、それぞれの学びが実現できた子どもの姿の例を示してきた。ここで留意が必要なのは、「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」それぞれが実現された姿が見られたとしても、単元や本時の目標が達成されているとは一概に言えないということである。言うまでもなく、授業で重要なのは単元（題材）や本時の目標を達成させることである。教師に求められるのは、目標を達成させるために必要な、「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」それぞれが実現できた子どもの姿をイメージし、その実現に結びつく手立てを取り入れた授業をデザインすることである。

次章では、ここで示した具体的な子どもの姿を、国語科、社会科・地理歴史科・公民科、算数科・数学科、理科、外国語活動・外国語科（英語）の各教科等の中で実現される姿の例として表現していくとともに、それらの姿につながる教師の手立ての例を紹介していく。

学業指導の一つの側面である「学びに向かう集団づくり」と「対話的な学び」の関係性については、本冊子 11 ページのコラム「『主体的・対話的で深い学び』の実現と学業指導①」で述べました。ここでは、学業指導のもう一つの側面である「子どもが意欲的に取り組む授業づくり」と「主体的な学び」及び「対話的な学び」の関係性について考えてみます。

「子どもが意欲的に取り組む授業づくり」には、下に示した三つの視点があり、「学業指導の充実に向けて」（平成 24 年 3 月 栃木県教育委員会）では、これらの視点について、次のように説明しています。

【自信をもたせる授業】

「できた」「分かった」という喜びや達成感が味わえる授業です。

【コミュニケーション能力をはぐくむ授業】

協同で学ぶ「学び合い」がある授業です。

【一人一人の実態に配慮した授業】

児童生徒の様々な能力や適性、特性に応じて、学習上の不応状態を予防する手立てが実践されている授業です。

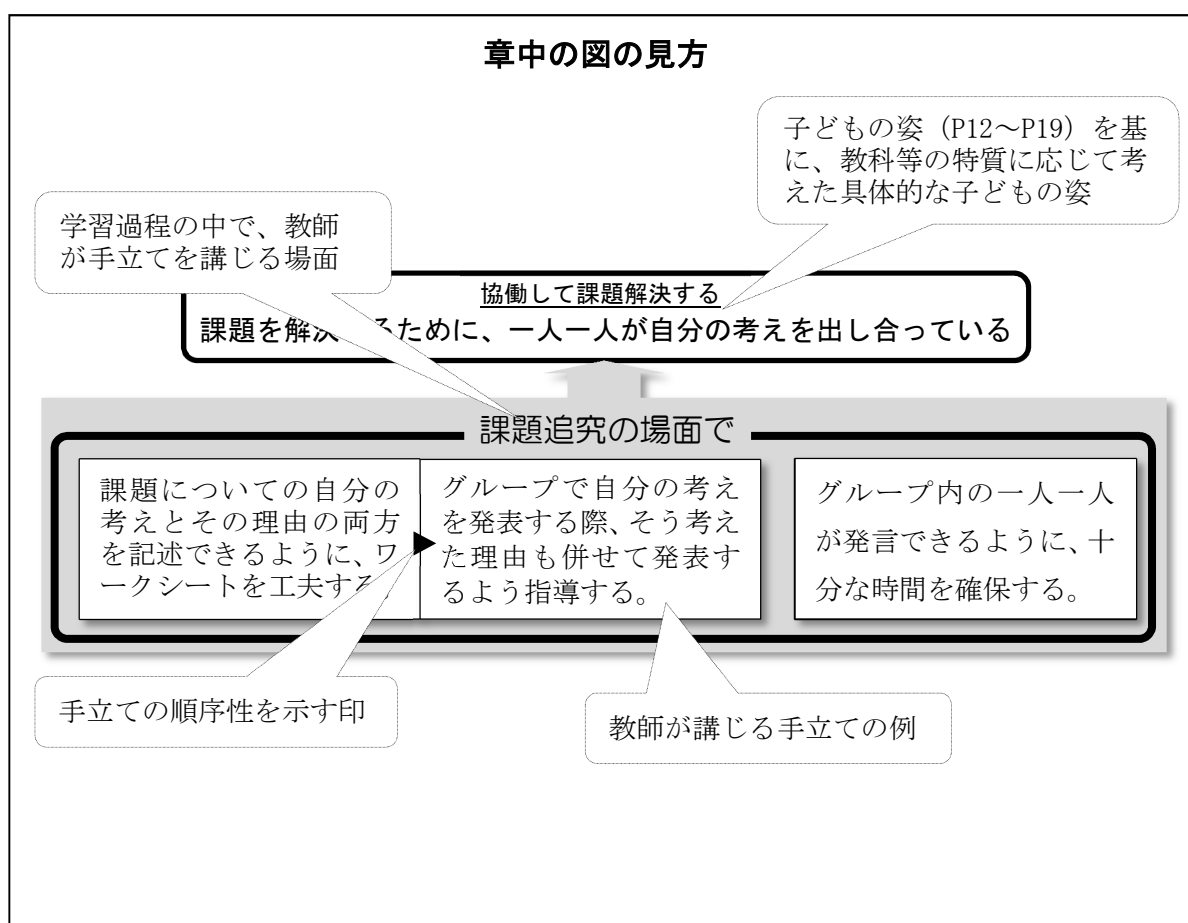
子どもに、「できた」「分かった」という喜びや達成感を味わわせるためには、ねらいをつかませたり予想や計画を立てさせたりして、見通しをもって学ばせるとともに、学習を振り返らせて、理解したことやできるようになったことなどを確認させることが必要になります。つまり、【自信をもたせる授業】を実践することは、「主体的な学び」の実現にもつながっていくのです。また、協同で学ぶ「学び合い」を成立させるためには、子ども同士や教職員と子どもの対話が不可欠です。それによって、子どもの思考は広がり深まっていきます。つまり、【コミュニケーション能力をはぐくむ授業】を実践することは、「対話的な学び」の実現にも結びついていくのです。

このように、学業指導の一つの側面である「子どもが意欲的に取り組む授業づくり」を進めていくことと、「主体的な学び」や「対話的な学び」を実現させることには深い関係性があり、最終的には「深い学び」の実現につながると考えられます。「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善のために、本冊子 11 ページのコラムで述べたことと併せて、本県がこれまで推進してきた学業指導を今後も充実させていきたいと思います。

第2章

「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて

国語科、社会科・地理歴史科・公民科、算数科・数学科、理科、外国語活動・外国語科（英語）の各教科等において、「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」のそれぞれが実現できた子どもの姿とその姿につながる教師の手立てを例示します。



1

国語科

国語科における学習過程の例

国語科の単元における学習過程を大きく捉えると、学習課題をつかむ、学習課題を追究する、自分の学習に対する考察をする（振り返り）といった流れが考えられる。国語科における学習過程を以下に示す。

【学習課題をつかむ】

- ・学習課題をつかみ、単元の見通しをもつ。

【学習課題を追究する】

- ・「認識から思考へ」、「思考から表現へ」という過程の中で、理解するための力や表現するための力を使いながら、学習課題を解決する。

A 話すこと・聞くこと

- 話題の設定、情報の収集、内容の検討
- 構成の検討、考えの形成、表現、共有（話すこと）
- 構造と内容の把握、精査・解釈、考えの形成、共有（聞くこと）
- 話合いの進め方の検討、考えの形成、共有（話し合うこと）

B 書くこと

- 題材の設定、情報の収集、内容の検討
- 構成の検討
- 考えの形成、記述
- 推敲
- 共有

C 読むこと

- 構造と内容の把握
- 精査・解釈
- 考えの形成
- 共有

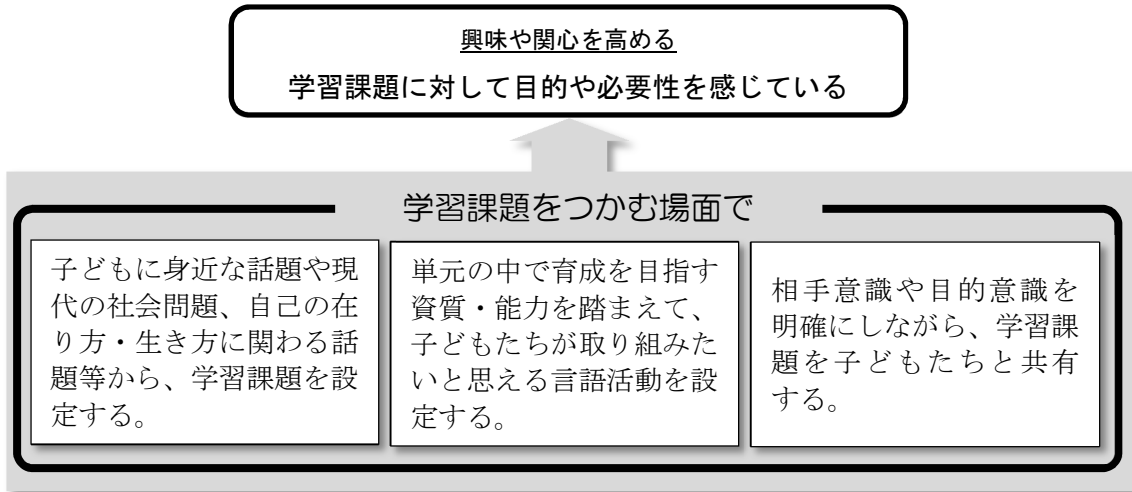
【自分の学習に対する考察をする（振り返り）】

- ・自分の学びを振り返る。
- ・次の学習活動にどう生かせるか考える。

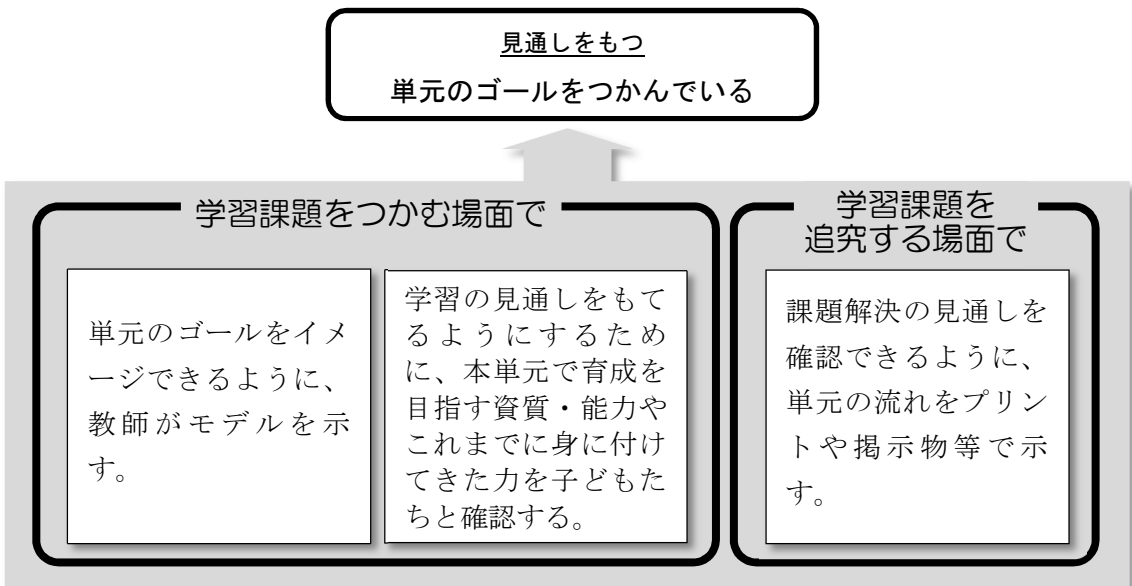
なお、一連の学習過程は、必ずしも一方向の流れではなく、指導のねらいに応じて、戻ったり繰り返したりする場合があることに留意する必要がある。以下、この学習過程に沿って、それぞれの学びの姿を実現するための教師の手立てを例示する。

「主体的な学び」を実現するために

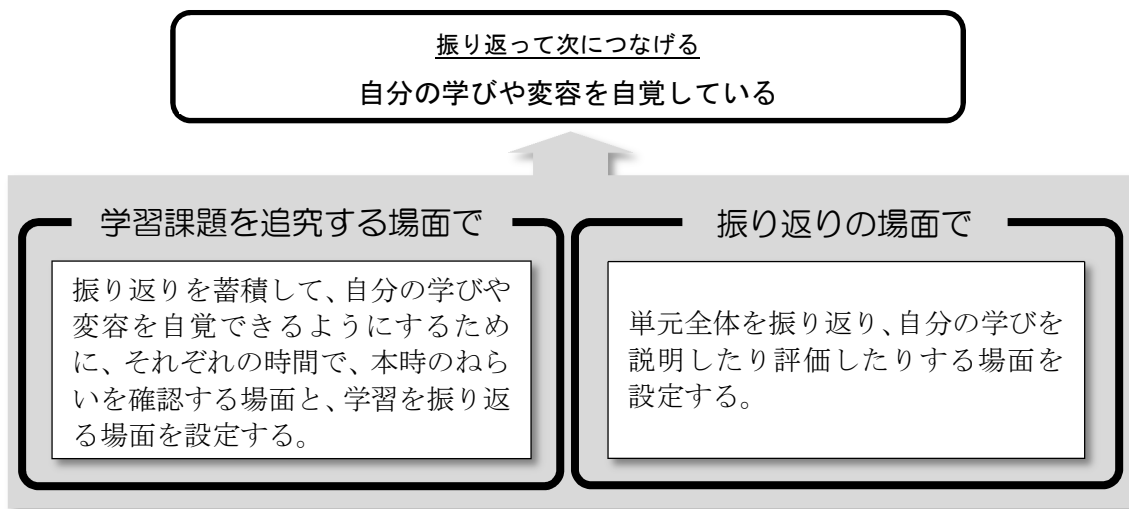
国語科において、「主体的な学び」を実現するためには、例えば次のような子どもの姿が見られるように、教師が手立てを講じる必要がある。



- ◆ 学習課題をつかむ場面では、子ども自身が目的や必要性を意識して取り組める学習となるように学習課題を設定すること、学ぶ意欲を高められるような子どもたちへの働きかけを工夫することが大切である。
- ◆ 高等学校段階の「書くこと」の単元では、「相手や目的に応じて題材を選び、効果的な表現を考えて学校祭の招待状を書く」といった学習課題が考えられる。



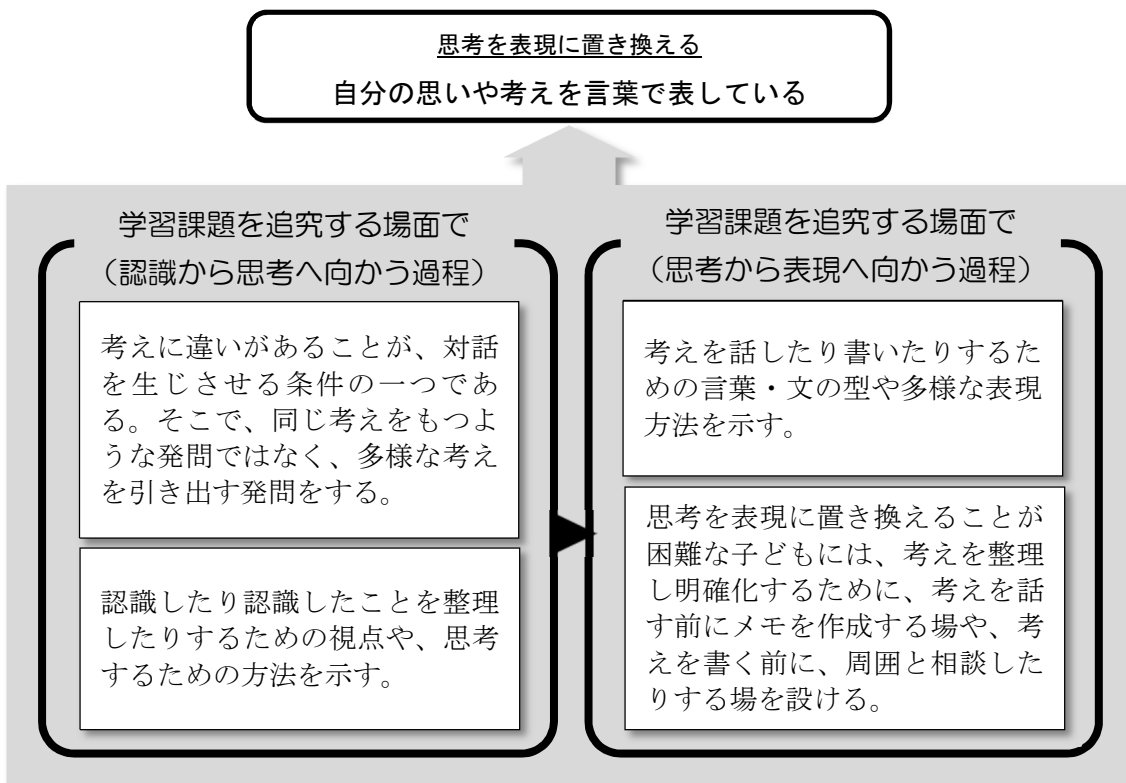
- ◆ 単元の終末に、子ども自身が自分の学びを自覚したり自分の学びの変容に気付いたりすることができるようにするためにも、単元の導入時に、単元のゴールや本単元で育成を目指す資質・能力を子どもたちに示すことが大切である。
- ◆ 単元の導入時だけではなく、単元を通して子どもたちが常に見通しを意識できるようにすることが、子どもの「主体的な学び」に結び付いていく。



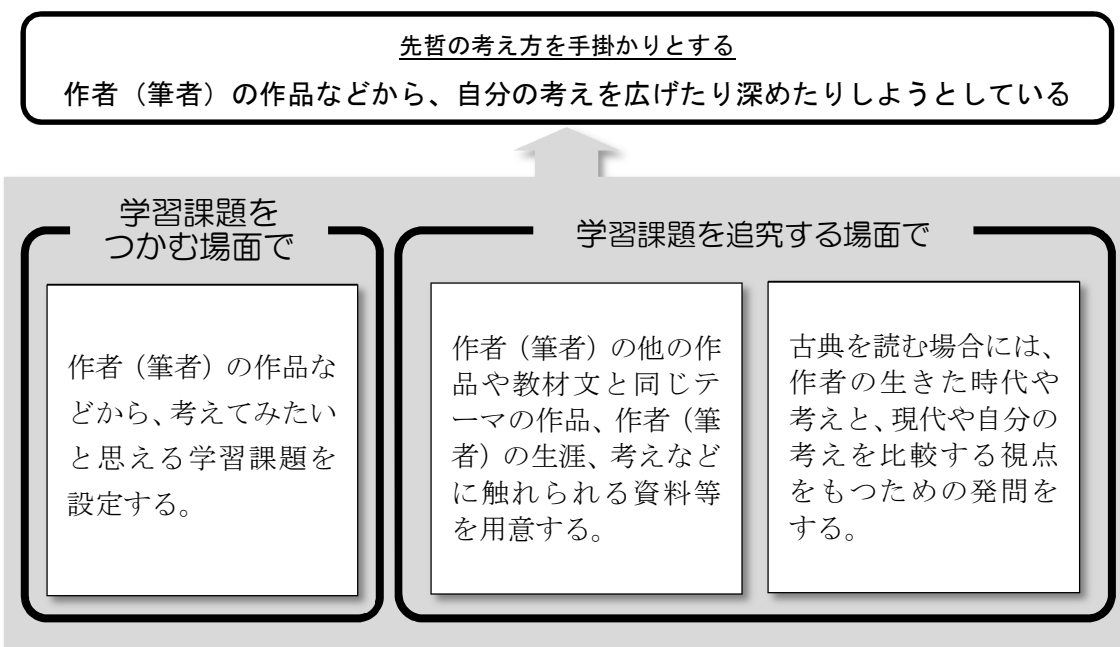
◆ 子どもたちが自分の学びや変容をメタ認知できるようにするために、自分の学びを説明したり評価したりする場面を設けることが必要である。

「対話的な学び」を実現するために

「対話的な学び」を実現するためには、まず、一人一人が自分の考えをもつことが大切である。国語科においては、例えば次のような子どもの姿が見られるように、教師が手立てを講じる必要がある。

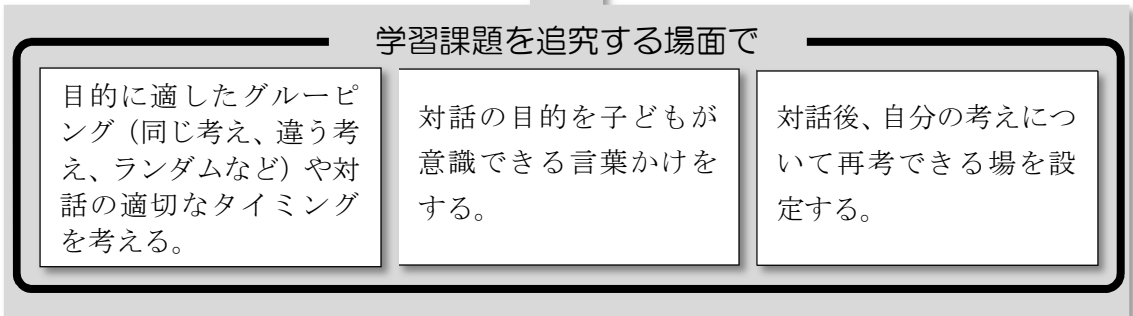


- ◆ 認識から思考へ向かう過程で
 - ・自分の考えをもつために、手掛かりとなる視点を示すことが有効である。例えば「読むこと」の単元では、「分かったこと」「感じたこと」「もっと知りたいこと」「疑問があること」といった視点を示すことが考えられる。
 - ・自分の考えをもつために、例えば「比較する」「選択する」「言葉を手掛かりにして考える」といった、思考するための方法を示したり、これまで身に付けてきた方法の中から自分で選択できるような問いかけをしたりすることが大切である。また、「これはどういう意味だろう。」「どうして作者（筆者）はそう思うのか。」「本当にそうだろうか。」「もし、～だとしたらどうなのだろう。」といった、「内容の検討」や「構造と内容の把握」をしていく際の問いかけの言葉を子どもに投げかけることも、自分の考えをもつための有効な手立てとなる。
- ◆ 思考から表現へ向かう過程で
 - ・思考を表現に置き換えるためには、語彙の量の多さや質の高さが必要である。そのためにも、日常的に語彙指導を充実させることが重要である。



- ◆ 「読むこと」の単元では、対話する相手として、先哲である作者（筆者）と向き合うことも考えられる。そのためには、先哲の作品などを手掛かりとして、子どもたちが考えてみたいと思える学習課題を設定することが大切である。また、学習課題を追究する場面では、資料等を十分に準備することが先哲との対話の手掛かりとなる。
- ◆ 古典を読む際には、自分の考えと比較するための視点を子どもたちが見いだすことができる発問をすることが大切である。例えば、「現代の社会や自分と同じこと・違うことは何か。」「文章に書かれていることを現代の社会や自分に置き換えてみたらどうだろうか。」といった発問が考えられる。

互いの考えを比較する
他者の考えを基に、自分の考えを明確にしたり修正したりしている

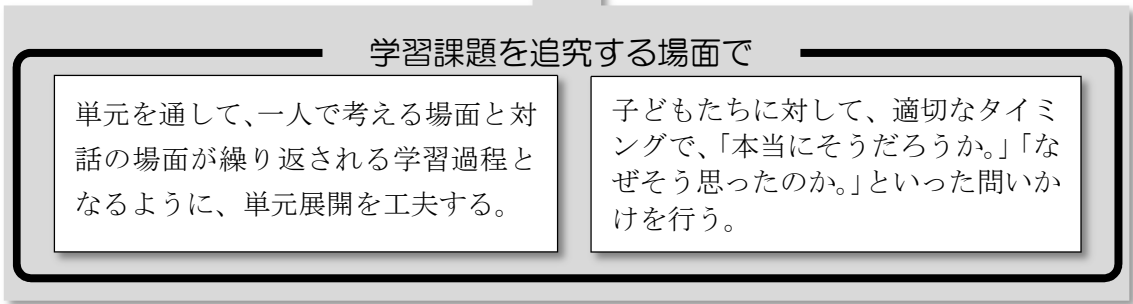


◆ 対話の目的として、比較するだけではなく、確認、助言、方法の共有、思いの分かち合いや考え方の認め合いといったことが考えられる。何の目的のために対話を行うのか、子どもたちが目的意識をもって対話を行えるようにすることが大切である。目的意識をもった対話は、対話後の再考の場で、自分の考えをより明確にしたり修正したりすることにも、有効に働く。

「深い学び」を実現するために

国語科において、「深い学び」を実現するためには、例えば次のような子どもの姿が見られるように、教師が手立てを講じる必要がある。

思考して問い続ける
自分の考えをより深いものにしようとしている



◆ 子どもたちが自分の考えをよりよいものに近づけていくためには、課題に対して、自分の考えをもつ→対話する→再考する→対話する→再考するというように、一人で考える場面と対話の場面が繰り返される学習過程となるよう、単元展開を工夫することが考えられる。

◆ 子どもたちが問い続けるためには、これまでの学習において読み取ったことや考えたことをすぐに確認したり、考えの手掛かりを選択したりできるように、ノートやファイル、掲示物等で蓄積することも大切である。

知識・技能を活用する
既習事項と関連付けて考えている

単元全体を通して

本単元と関連が深い既習事項については、単元や授業の導入時に確認する。

子どもが既習事項を活用できるように、適切な場面やタイミングで助言を行う。

- ◆ 「国語科の指導内容は、系統的・段階的に上の学年につながっていくとともに、螺旋的・反復的に繰り返しながら学習し、資質・能力の定着を図ることを基本としている。」（中学校学習指導要領解説国語編 平成 29 年 6 月）このことを踏まえ、課題解決に生かせる既習事項を想起し、それと結び付けて考える場面を意図的に設けることが大切である。
- ◆ 考える際に既習事項を活用していくことは、考える手掛かりになるとともに、既習事項の確実な定着、更には知識を体系化していくことにもつながっていく。そのためにも、適切な場面やタイミングで確認や助言をすることが大切である。

自分の考えを形成する

これまでの学習を手掛かりにして、自分の考えを作り上げている

学習課題を追究する場面で

本単元で理解したこと、考えたこと、表現したことなどをノートやワークシート等に累積し、それらと既存の知識や様々な体験などを手掛かりにし、思いや考えを広げたり深めたりできる学習活動を設定する。

学習のまとめとして、設定された言語活動において、最終的な自分の考えが表現できる学習活動を設定する。

- ◆ 国語科においては、「言葉による見方・考え方」を働かせ、言葉で理解したり表現したりしながら自分の思いや考えを広げ深める学習活動を設定することなどが、「深い学び」の実現に結び付いていくと考えられる。
- ◆ 「言葉による見方・考え方」とは、子どもたちが「学習の中で、対象と言葉、言葉と言葉との関係を、言葉の意味、働き、使い方等に注目して捉えたり問い直したりして、言葉への自覚を高めること」である。
- ◆ 「読むこと」の単元において自分の考えを形成するためには、子ども自身が本単元における自分の思考過程をたどりながら、文章をどのように読み解釈したのかを問い直し、理解し直したり表現し直したりする場面を設定することが大切である。
- ◆ 学習過程を通して、子どもたちは自分の考えを深めていく。その深まりは、単元に設定された言語活動に反映されていく。そのために、学習のまとめとして、これまでの学習を通して形成された自分の考えを、単元に設定された言語活動の中で表現できるようにすることが考えられる。それが単元のゴールであり、単元を構想する際には、重点化する指導事項を明確にした上で、ゴールにつなげるためにどのように単元展開していくかを考えることが必要となる。

2

社会科・地理歴史科・公民科

社会科・地理歴史科・公民科における学習過程の例

社会科・地理歴史科・公民科の学習過程には、主に、課題把握（つかむ）の場面、課題追究（調べる）の場面、課題解決（まとめる）の場面、振り返りの場面がある。それぞれの場面における学習活動の概要を以下に示す。

【課題把握（つかむ）の場面】

- ・ 社会的事象に出会い、気付きや疑問から課題をつかむ。
- ・ 課題についての予想や仮説を立てたり、調査方法や追究方法を吟味し学習計画を立てたりすることで、課題解決の見通しをもつ。

【課題追究（調べる）の場面】

- ・ 観察や調査、資料の活用、他者との情報交換などを通して、予想や仮説の検証に向けて調べる。
- ・ 課題について多面的・多角的に考え、社会的事象の意味や意義、特色や相互の関連について考察したり、将来の社会を構想したりする。

【課題解決（まとめる）の場面】

- ・ 考察したことや構想したことをまとめる。

【振り返りの場面】

- ・ 自分の調べ方や学び方、結果を振り返る。

「主体的な学び」を実現するために

社会科・地理歴史科・公民科において、「主体的な学び」を実現するためには、例えば次のような子どもの姿が見られるように、教師が手立てを講じることが必要である。

興味や関心を高める

「なぜ～なのだろう」、「どのように～なのだろう」などの課題を見いだしている

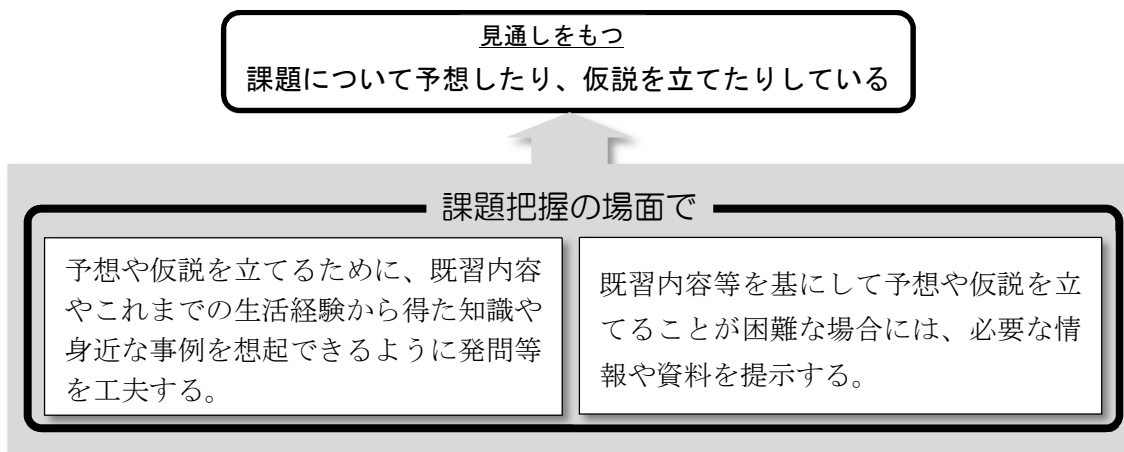
課題把握の場面で

疑問を感じるができるように、相反する事実に会う場面を設定する。

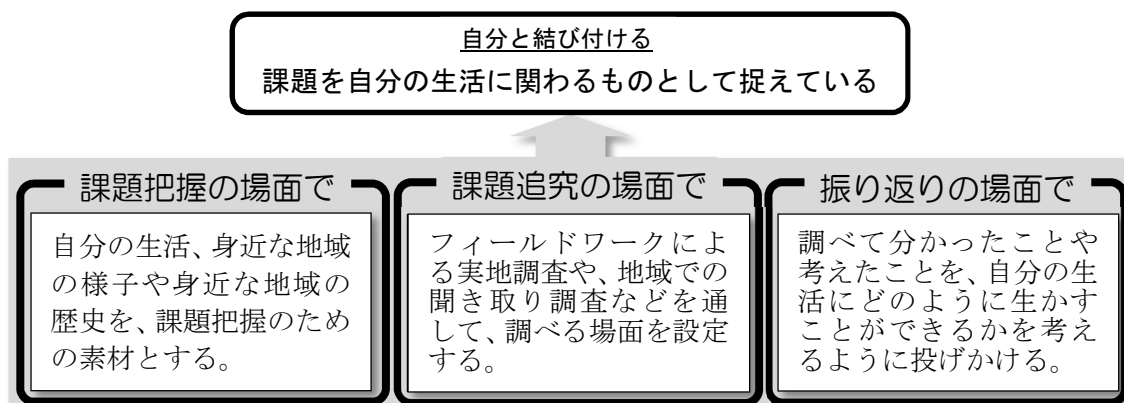
現在の知識の不完全さに気付くことができるように、当該事象について知っていることを確認する。

変化の特徴に気付くことができるように、グラフや表などの提示の仕方を工夫する。

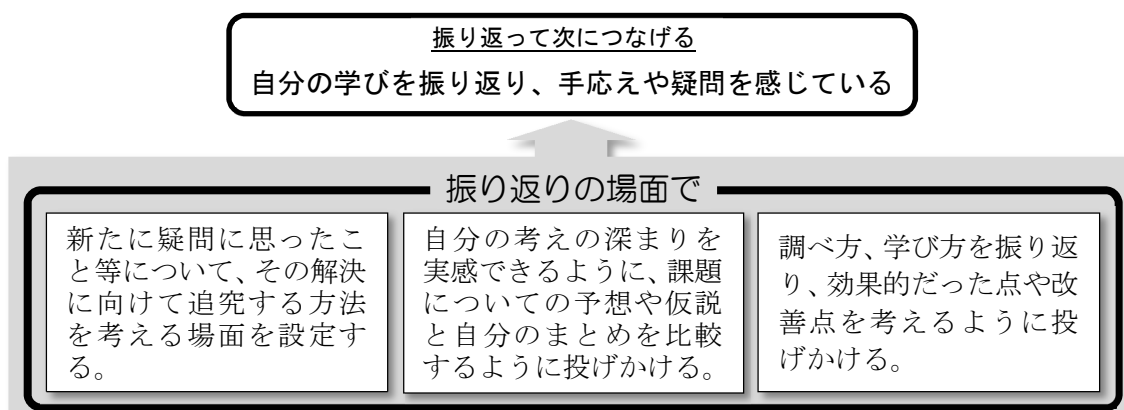
◆ 「相反する事実」として、例えば、米作りがさかんな地域にもかかわらず兼業農家や自給的農家が増えている事実や、第一次世界大戦の反省から不戦や国際協調の動きがあったにもかかわらず、第二次世界大戦が起きてしまった事実などが挙げられる。



◆ 課題をつかませた後、直ちに調べるのではなく、既習内容や生活経験、身近な事例等を基に、課題について予想させたり仮説を立てさせたりすることで、これからの学習に見通しをもたせることが大切である。その際、予想や仮説の理由を問うなどの働きかけが重要である。



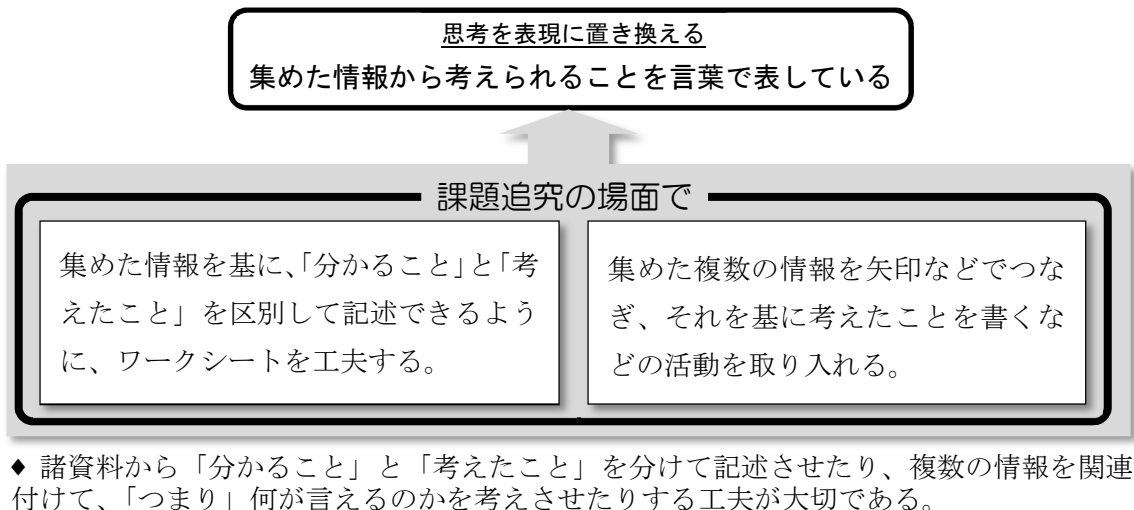
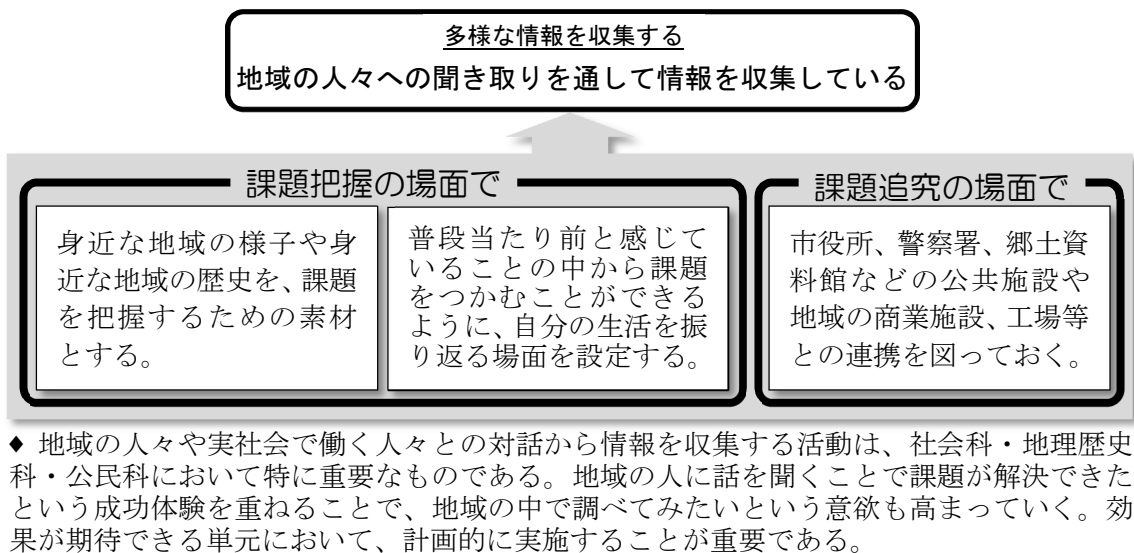
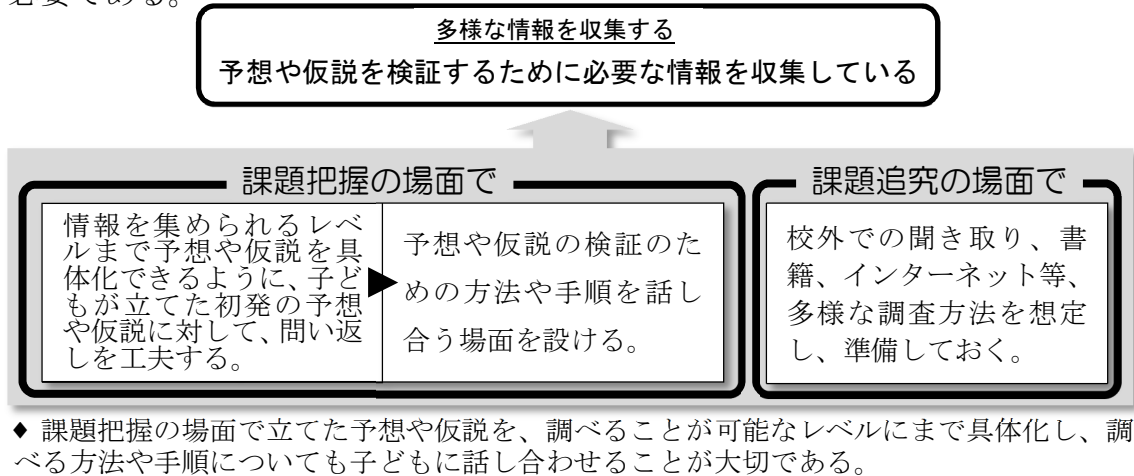
◆ 課題が自分の生活と深く関わるものであると認識させることは、「主体的な学び」を実現するために重要である。そのために、自分の生活や身近な地域の中から課題をつかませたり、地域に出向いて調べさせたりすることが考えられる。

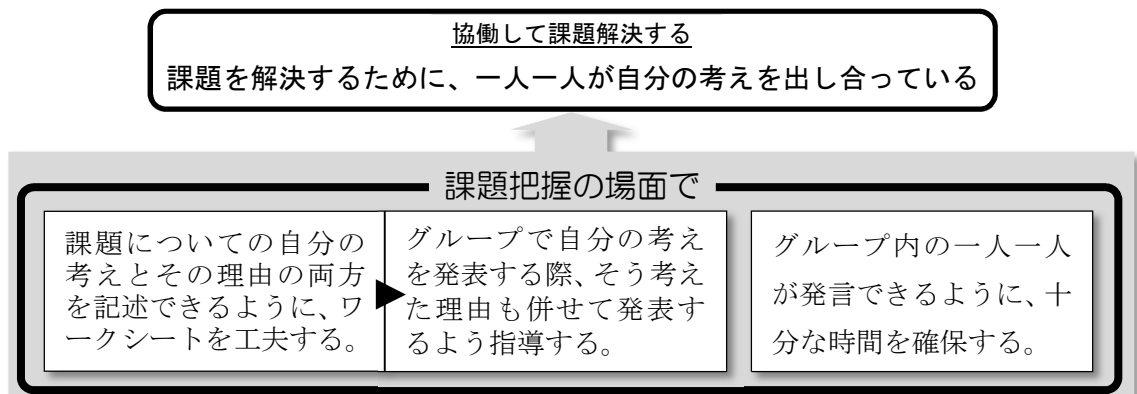


◆ 例えば、課題把握の場面で立てた予想や仮説と、課題解決の場面でまとめた自分の考えを比較することは、課題解決までの学習過程を振り返るとともに、考えの深まりを実感することにつながる。

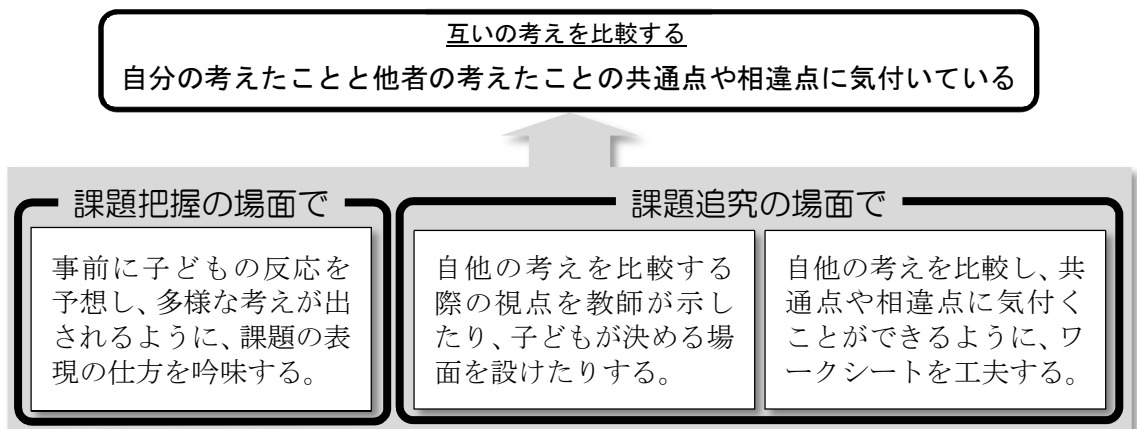
「対話的な学び」を実現するために

社会科・地理歴史科・公民科において、「対話的な学び」を実現するためには、例えば次のような子どもの姿が見られるように、教師が手立てを講じることが必要である。

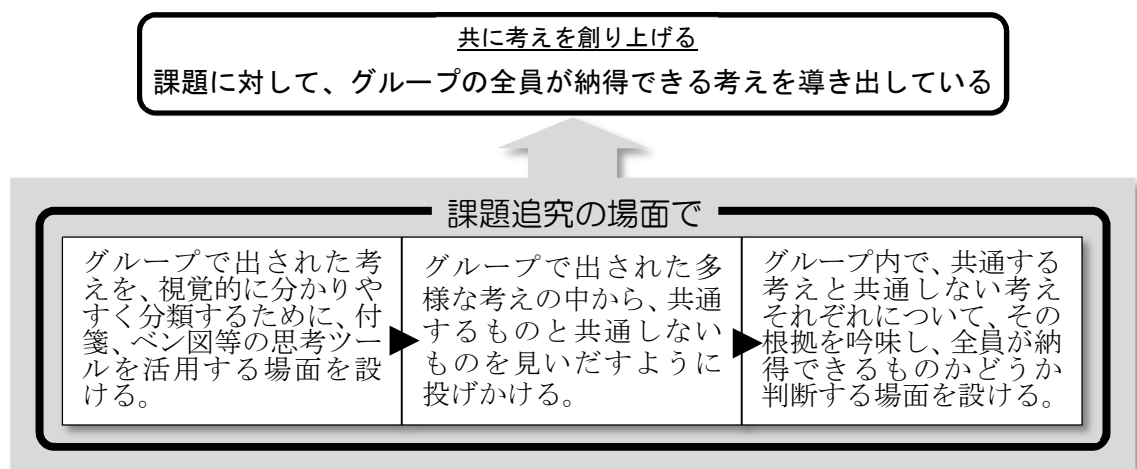




◆ 一人一人が自分の考えを発言できるように、話合いの前に自分の考えをしっかりとらせる必要がある。その際、ワークシートに自分の考えやその理由を書く欄を設け、記述状況を確認してから話合いに向かわせることが大切である。



◆ 互いの考えを比較させる前提として、多様な考えを引き出す課題を設定することが大切である。そのためには、事前に子どもの反応を予想し、課題の表現の仕方をよく吟味することが必要である。



「深い学び」を実現するために

社会科・地理歴史科・公民科において、「深い学び」を実現するためには、例えば次のような子どもの姿が見られるように、教師が手立てを講じる必要がある。

思考して問い続ける
課題について調べる過程の中で、新たな疑問を感じている

課題追究の場面で

予想や仮説に反する結果に対して疑問を感じさせるために、課題把握の場面で立てた予想や仮説を意識しながら追究するように投げかける。

課題について考察する活動の途中で、新たな視点からの資料を提示し、子どもの思考に揺さぶりをかける。

◆ 子どもが情報を集め、課題について考察する中で、教師が新たな視点からの資料を提示し、子どもの思考に揺さぶりをかけることは、思考の深まりにつながる。

思考して問い続ける
課題についてまとめた後に、新たな疑問を感じている

課題解決の場面で

課題についての自分の考えを書かせた後、新たな問いにつながる資料を提示することで、次の追究につなげる。

振り返りの場面で

新たに疑問に思ったこと等を出させ、その解決に向けて追究する方法を考える場面を設ける。

◆ 課題についての自分の考えを書かせた後、新たな問いにつながる資料を提示し、次の課題をつかませる。課題の解決が新たな問いを生むことで、思考して問い続ける子どもの姿につながる。

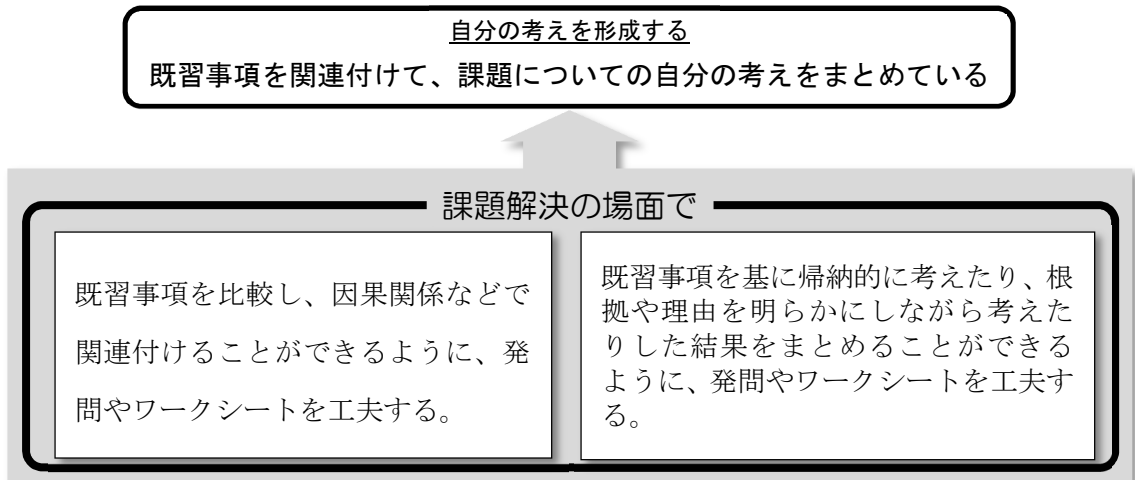
知識・技能を活用する
課題を解決するために、既習事項を関連付けて話し合っている

課題追究の場面で

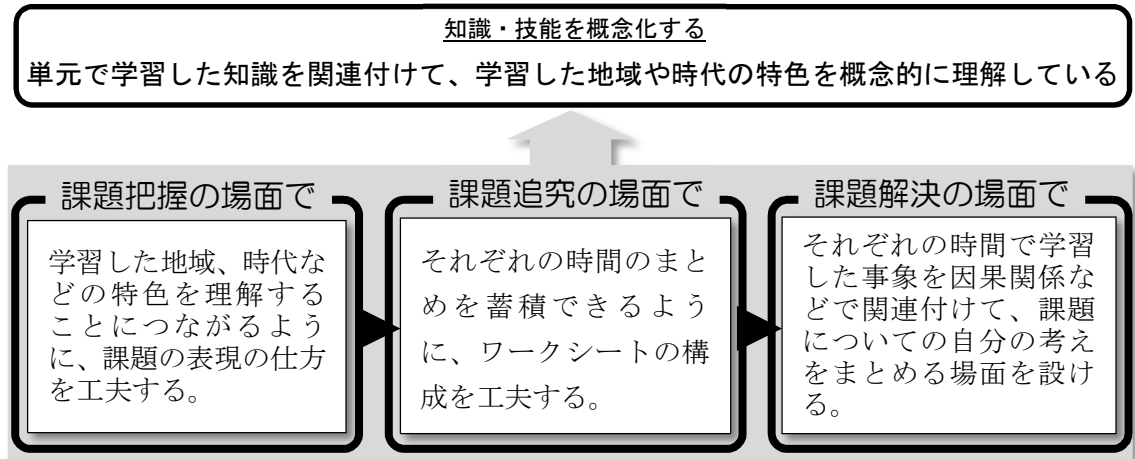
話合いの材料にするために、それぞれの時間の学習内容をまとめたものを子どもに示す。

話合いの材料にするために、それぞれの時間のまとめを蓄積することができるようにワークシートの構成を工夫する。

◆ それぞれの時間の学習内容をまとめたものを示す際、小・中学校段階では模造紙等を使用して掲示すること、高等学校段階ではプリント等を配付することなどが考えられる。
◆ 子どもがそれぞれの時間のまとめを蓄積するために、ポートフォリオを作成させることも有効である。



◆ 思考ツールの使用が効果的である。「比較」、「分類」、「関連付け」、「帰納的思考」や「理由付け」などに応じて、使用する思考ツールを選択する必要がある。なお、子どもが自ら思考ツールを選択し使用できるように育てていくことが肝要である。



◆ 単元で学習した知識を関連付けて、社会的事象についての特色を概念的に理解させるためには、単元の初めに単元を貫く課題をつかませることが大切である。その際、学習した地域、時代などの特色を理解することにつながるように、課題の表現の仕方を吟味する。最終的に「要するに、この地域は～の地域だ。」、「つまり、この時代は～の時代だ。」といった理解につながる単元を貫く課題を設定する。

◆ 単元を貫く課題は、例えば、「全国的に見て、各産業に占める中部地方の割合が高いのはなぜだろう。」、「二度と世界大戦を起こさないという不戦の決意をしたにもかかわらず、二度目の世界大戦が起きてしまったのはなぜだろう。」など、子どもの知的好奇心に訴える課題が望ましい。

◆ 知識を概念化する過程で、「社会的な見方・考え方」を意識させる。「社会的な見方・考え方」とは、「課題を追究したり解決したりする活動において、社会的事象の意味や意義、特色や相互の関連を考察したり、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて構想したりする際の視点や方法」である。「位置や空間的な広がり」、「時期、推移」、「政治、法、経済などに関わる様々な視点（概念や理論）」などの視点や、比較、分類、関連付け、総合などの方法を通して、様々な知識を結び付けて知識の概念化を図ることができるように、発問や資料提示の工夫等が求められる。

3

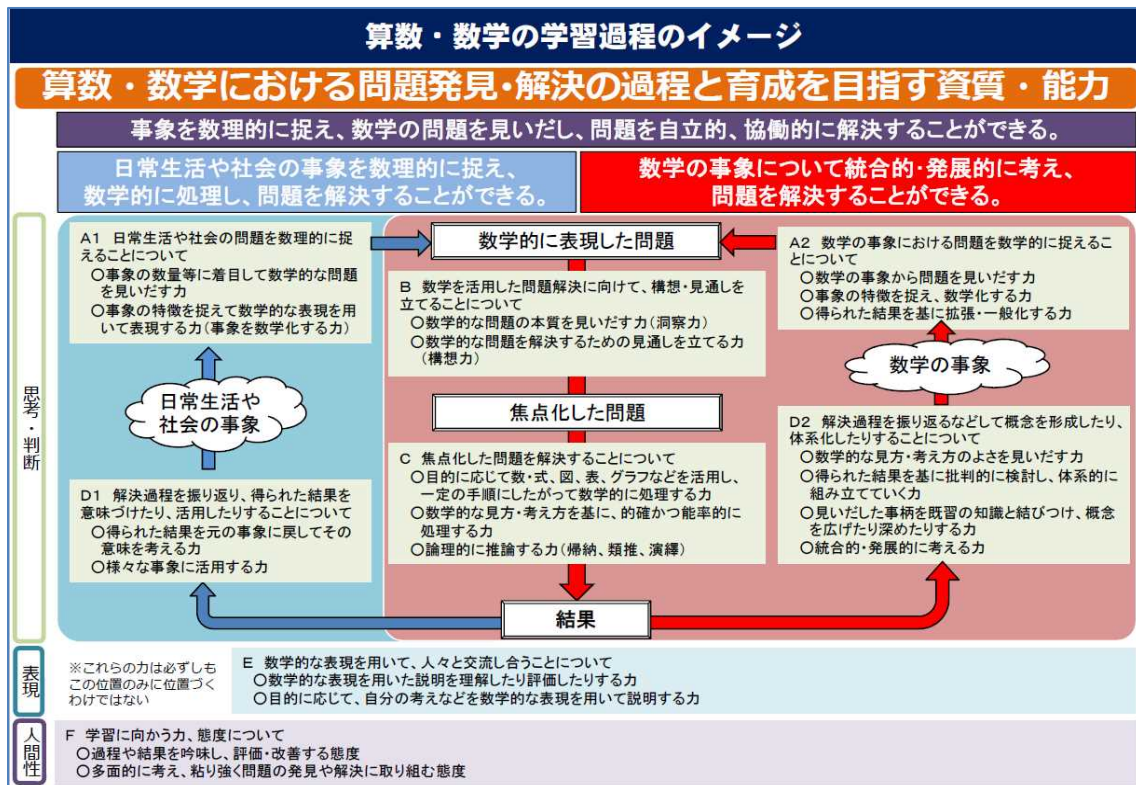
算数科・数学科

算数科・数学科における学習過程の例

算数科・数学科では、基礎的・基本的な知識及び技能を確実に身に付けたり、思考力、判断力、表現力等を高めたり、算数・数学を学ぶことの楽しさや意義を実感したりするために重要な役割を果たす数学的活動の充実が求められている。数学的活動の一般的な問題解決の過程の例を、以下に示す。

- ① 問題を理解する（問題を見いだす、問題を把握するなど）
- ② 見通しをもつ（結果を予想する、解決の方向を構想するなど）
- ③ 解決する
- ④ 解決の過程を振り返る

算数・数学の学習過程については、中央教育審議会答申（平成 28 年 12 月）で、下図のように示されている。この図は、「算数・数学における問題発見・解決の過程と育成を目指す資質・能力」を示している。図中の A、B、C、D が、上述した①から④に対応している。中学校学習指導要領解説数学編（平成 29 年 7 月）では、「実際の数学の学習過程では、このイメージ図の過程を意識しつつ、指導において必要な過程を遂行し、その結果、これらの過程全体を自立的、協働的に遂行できるようにすることが大切である」としている。



「主体的な学び」を実現するために

算数科・数学科において、「主体的な学び」を実現するためには、例えば次のような子どもの姿が見られるように、教師が手立てを講じることが必要である。

興味や関心を高める
自ら進んで問題や目的を把握しようとしている

問題を理解する場面で

日常生活や社会の事象の数学的な側面に着目できる問題を設定する。

数学の事象において、数量や図形及びそれらの関係などに着目し、一般的に成り立つ事柄を予想するように促す。

これまでの学習との共通点や違いに着目することができるように問いかける。

◆ 子どもが自ら問題を見いだすためには、一人一人の子どもにとって解決する必要性がある場面設定を工夫することが必要である。

見通しをもつ
結果を予想したり、問題を解決する方法を考えたりしている

見通しをもつ場面で

結果が大体どれくらいになるかについて考えるように問いかける。

既習の解法が使えるかどうかを考えるように問いかける。

既習の何を使ってどのように表したり処理したりする必要があるのかを、子ども自身が構想できる場を設ける。

◆ 子どもが数学的活動に主体的に取り組むことができるように、結果や解法の見通しをもたせる場を設定することが大切である。

粘り強く取り組む
一つの方法だけでなく、別の方法でも解決しようとしている

解決する場面で

言葉や数、式、図、表、グラフ等を使って、自分なりの表現で問題に取り組むように、机間指導しながら一人一人に助言する。

「他の方法で説明できないか。」と問い、子ども自身が多面的に考えることができる機会を与える。

子ども自身が「なぜ」を意識して問題に取り組むことができるように、教師が「なぜそうなるのか。」などの疑問を投げかける。

◆ よりよい方法を求めて試行錯誤したり手間のかかる方法で解いたりすることを通して、数学のよさは実感できるものである。そのためには、様々な解法で解くなど自分のもっている力を総動員して問題に挑戦させることが大切である。

振り返って次につなげる
 単元や本時での自分の学びを振り返り、できるようになったことや
 新たな疑問などを記述している

解決の過程を振り返る場面で

自分の解法のうまくいったことやいかなかったことに着目して振り返るように促す。

「他に分かることがないか。」「問題の条件を変えたらどうなるか。」などと問いかけて子どもに疑問をもたせ、新たな問題の発見を促す。

学んだことを確認するために、自分の力で適用問題を解く時間を確保する。

◆ 単元や本時での学びを自分の言葉で記述することだけでなく、学んだことができるようになったかどうかを確認するために、振り返る場面で適用問題を解くことも必要である。目標に沿った振り返りができるように、「目標－活動－振り返り」の一貫性を意識した授業展開を工夫することが大切である。

「対話的な学び」を実現するために

算数科・数学科において、「対話的な学び」を実現するためには、例えば次のような子どもの姿が見られるように、教師が手立てを講じる必要がある。

多様な手段で説明する
 自分の考えを、言葉や数、式、図、表、グラフといった数学的な表現を用いて、筋道を立てて説明している

解決する場面で

自分の考えを説明する方法を選択する場面を設ける。

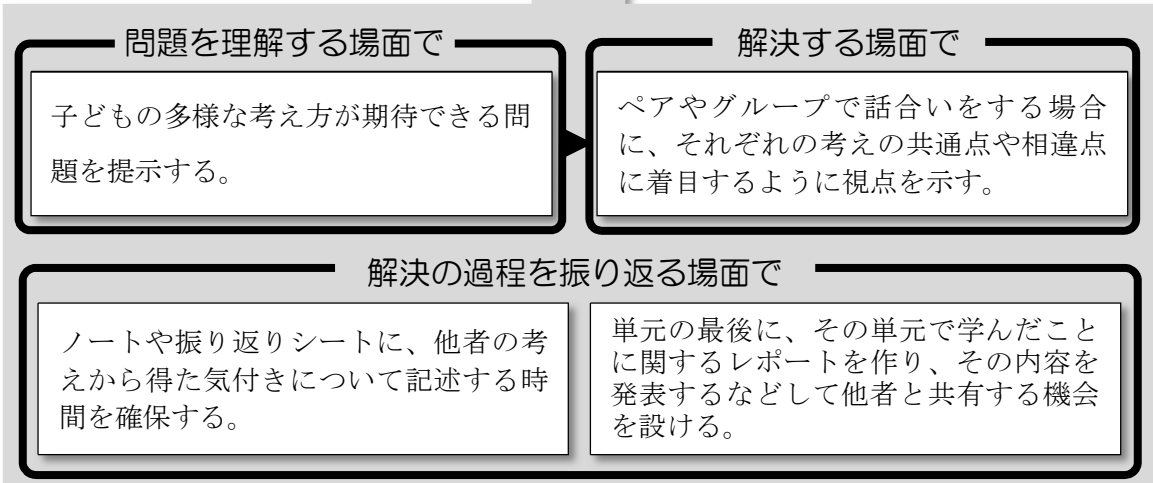
一つの方法だけでなく、他の方法でも自分の考えが正しいことを説明するように促す。

既習の方法を想起させるために、教科書やノートを見返すように助言したり、考え方の手掛かりとなる既習事項を教室に掲示したりする。

相手に伝わりやすい表現や、相手を説得できる表現の仕方を工夫するように助言する。

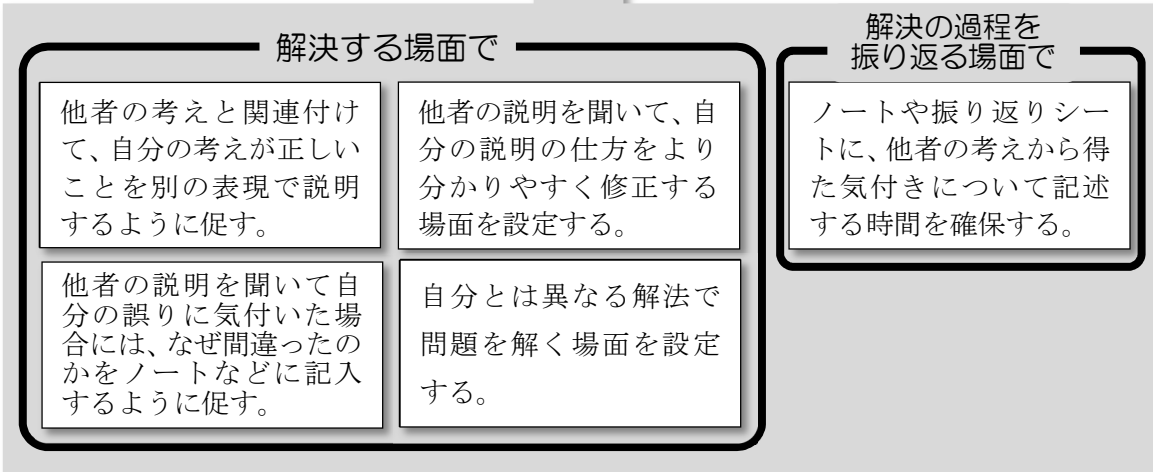
◆ 既習事項を使い試行錯誤しながら問題を解決していく過程において、まず自分の考えを数学的な表現を用いてかくことが大切である。さらに、それを相手に伝えるために表現を工夫して説明する活動を取り入れることで、よりよい表現ができるようになっていく。また、常に子どもに励ましや賞賛の声かけを行い、互いの考えを認め合う雰囲気づくりに努めることも大切である。

互いの考えを比較する
自分の考えと他者の考えの共通点や相違点に気付いている



◆ 複数の考えを比較して考える場面で重要なのは、どんな視点で比較するかである。共通点や相違点に着目して比較することで、それらの考え方の根本にある本質的な共通性に気付くことができるようになっていく。また、正答だけでなく誤答を基にして解法の妥当性を考えていくことも、「数学的な見方・考え方」を豊かにする上で有効である。子どもの誤答を取り上げにくい場合には、教師が誤答を示すことも考えられる。

互いの考えを比較する
他者の考えを基に、自分の考えを明確にしたり修正したりしている



◆ 自分の考えと他者の考えを比較することで、自分の考えの正しさや誤り、他者の考えのよさなどに気付くことができる。その気付きを子ども自身が自覚することができるように、ノートやワークシートに記入するように指導する。また、子どもが自分の考えを修正する場合には、前のものを消さずに思考の過程を残しておくように助言する。

◆ 子どもたちに説明させる際には、子どもの表現を補ったり、数学的な表現に言い換えたり、聞いている子どもに確認したり、数、式、図、表、グラフ等を相互に関連付けたりするなど教師のコーディネート力が必要になる。

共に考えを創り上げる
他者と協力して、よりよい解法を考えている

解決する場面で

解決に向かって、子ども同士が対話を通して試行錯誤することができるように見守る。

それぞれが出し合った解法を、「本当にそれでよいか。」と批判的に検討するように促す。

他者と共に、誰にでも分かりやすく簡潔かつ明確に表現する方法を考える場面を設定する。

それぞれが出し合った解法を、「速い」「簡単」「正確」「どんなときも」などの視点から、よりよい解法を考えるように促す。

◆ 算数科・数学科では、確立されている公式や定理などを覚えることに偏ることなく、そこに行き着く過程や、それがなぜ正しいのかを知ることが大切である。そのためには、教師があらかじめ解法の手掛かりを示すのではなく、子どもが他者との対話を通して方向性を見だし、問題に取り組むことができるような場面を設定することが必要である。

「深い学び」を実現するために

算数科・数学科において、「深い学び」を実現するためには、例えば次のような子どもの姿が見られるように、教師が手立てを講じる必要がある。

思考して問い続ける
学んだことから新たな問題を見だし、それを自立的、協働的に解決しようとしている

解決する場面で

問題の一部(数値や条件)を変えたらどうなるかを問う。

問題づくりや互いの問題を解き合う活動を取り入れる。

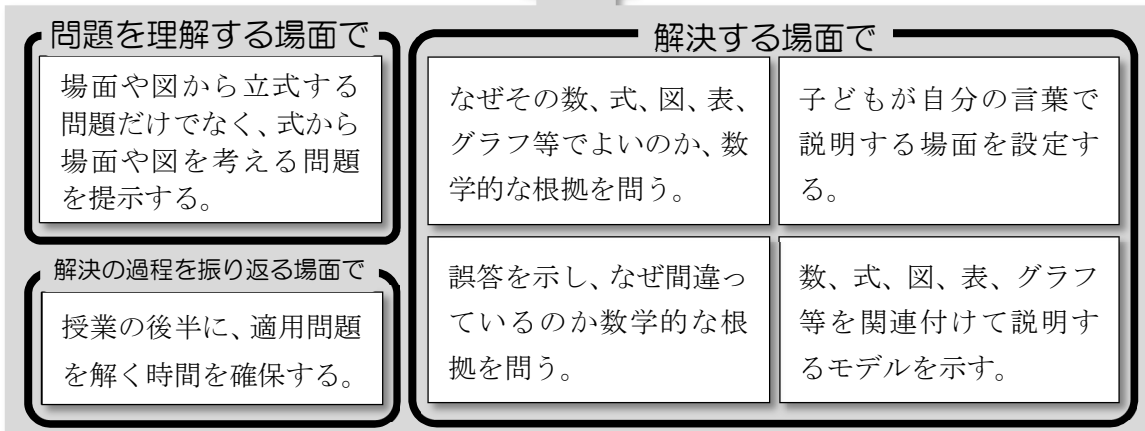
解決の過程を振り返る場面で

新たな疑問やさらに知りたいことなどを、ノートやワークシートに書くように促す。

子どもの気付きや疑問を、算数・数学の新たな問題につなげる。

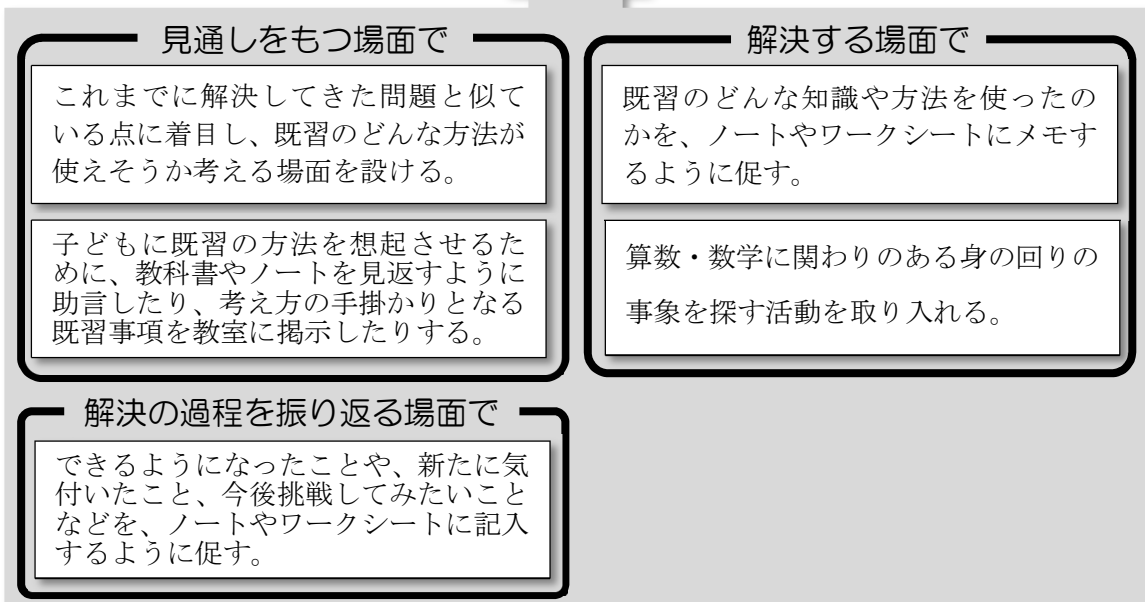
◆ 34 ページの算数・数学の学習過程のイメージ図に示されているように、子ども自身が問題を発見し、解決し、新たな問題を見出す過程を自立的、協働的に遂行できるようにすることが大切である。そのためには、教師が問いかけて、子どもから様々な考えや疑問などを引き出すことを意識して授業を行うことが必要である。また、子どもの気付きの範囲を広げるために、教師が算数・数学のよさや美しさなどについての情報を与えることも考えられる。

知識・技能を習得する
数、式、図、表、グラフ等が表している意味を理解している



◆ 「知識及び技能」には、概念的な理解や数学を活用して問題解決する方法の理解、数学的に表現・処理するための技能などが含まれる。子どもに、将来生きて働く知識・技能を身に付けさせるためには、結果のみを求めるのではなく、結果を得るまでの過程において、何が根拠となっているのかを考えさせることが必要である。単なる暗記ではなく、思考を伴った理解の重要性を念頭に置きながら、結果を導くまでの解法の妥当性について子どもに問いかける。

知識・技能を活用する
これまでに身に付けた知識・技能を様々な場面で活用している



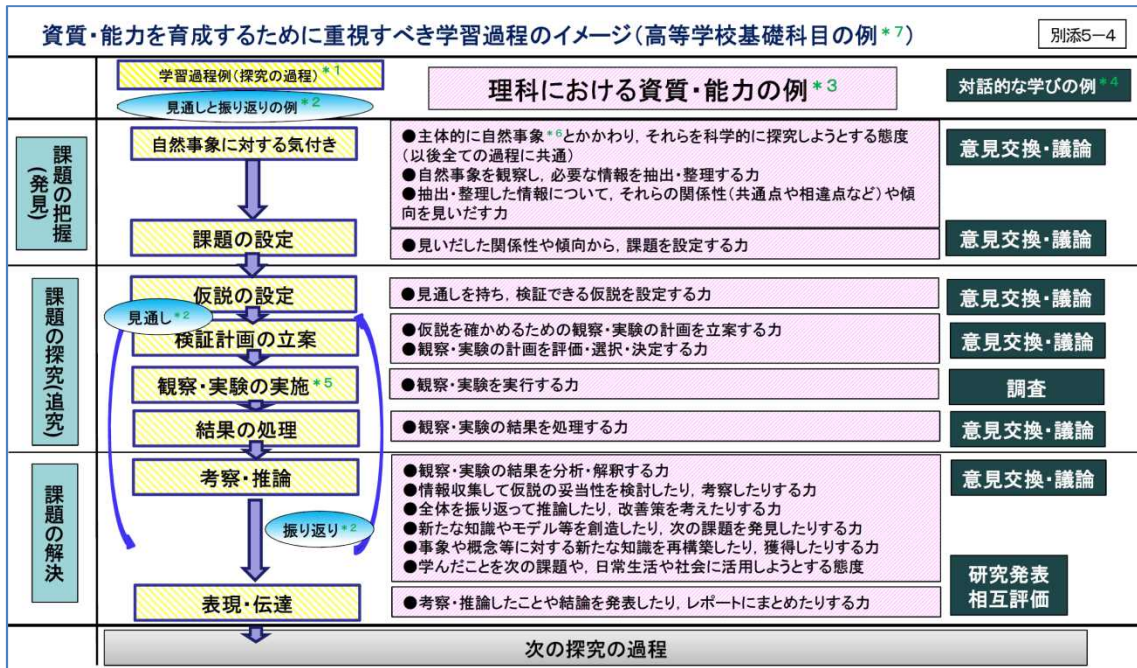
◆ 算数科・数学科では、思考することによって得た知識の積み重ねが重要となる。教師は、これまでの子どもの学習内容と新たに学ぶことなどをしっかり把握し、小・中・高の各学校段階のつながりを意識して授業を行うことが大切である。

◆ 「数学的な見方・考え方」を働かせることは、「深い学び」の実現につながる。「数学的な見方・考え方」は、中学校段階においては、「事象を、数量や図形及びそれらの関係などに着目して捉え、論理的、統一的・発展的に考えること」である。これは、数学的に考える資質・能力を支え、方向付けるものであり、数学の学習が創造的に行われるために欠かせないものである。

4 理科

理科における学習過程の例

学習指導要領改訂の方向性を示した中央教育審議会答申（平成 28 年 12 月）において、理科では「課題の把握（発見）、課題の探究（追究）、課題の解決という探究の過程を通じた学習活動を行い、それぞれの過程において、資質・能力が育成されるよう指導の改善を図ることが必要である。（別添 5－4 を参照）」とされている。



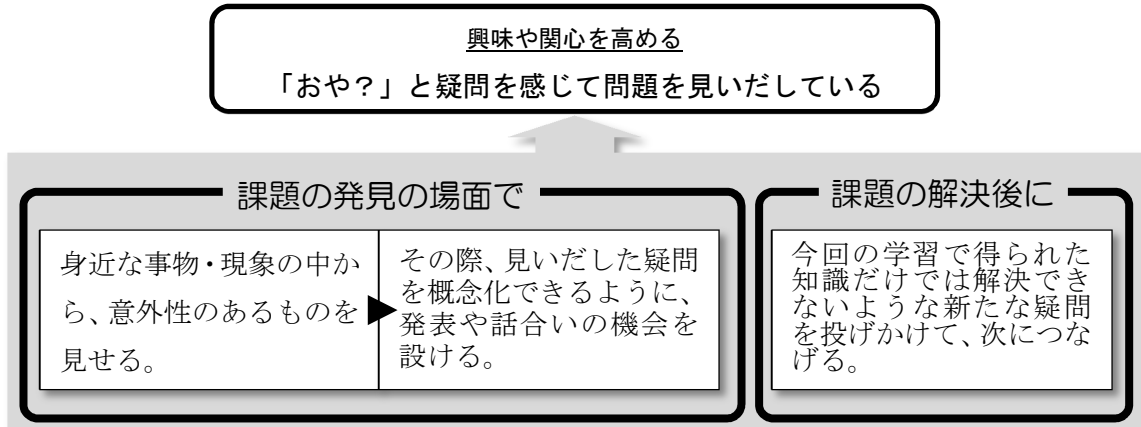
なお、上の図には次の注釈が付いていることに留意する必要がある。

- * 1 探究の過程は、必ずしも一方向の流れではない。また、授業では、その過程の一部を扱ってもよい。
- * 2 「見通し」と「振り返り」は、学習過程全体を通してのみならず、必要に応じて、それぞれの学習過程で行うことも重要である。
- * 3 全ての学習過程において、今までに身に付けた資質・能力や既習の知識・技能を活用する力が求められる。
- * 4 意見交換や議論の際には、あらかじめ個人で考えることが重要である。また、他者とのかかわりの中で自分の考えをより妥当なものにする力が求められる。
- * 5 単元内容や題材の関係で観察・実験が扱えない場合も、調査して論理的に検討を行うなど、探究の過程を経ることが重要である。
- * 6 自然事象には、日常生活に見られる事象も含まれる。
- * 7 小学校及び中学校においても、基本的には高等学校の例と同様の流れで学習過程を捉えることが必要である。

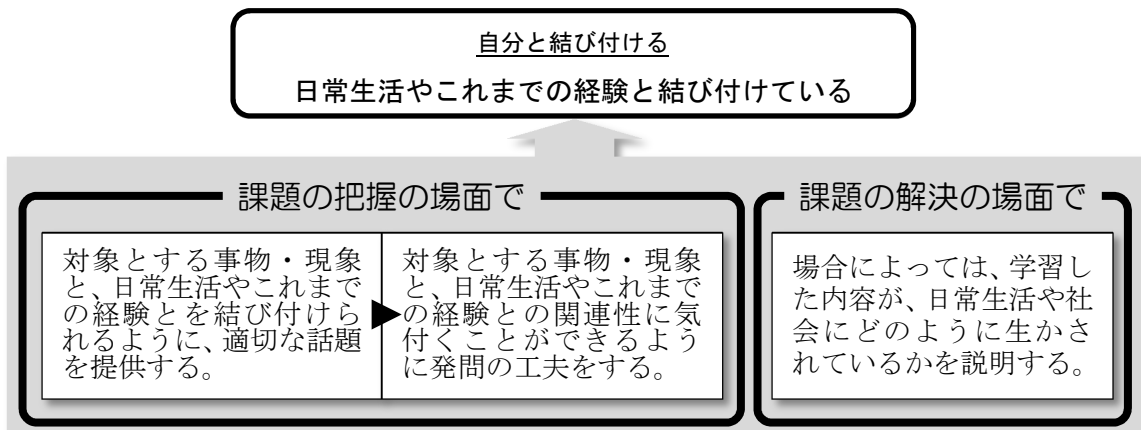
以下、この学習過程に沿って、視点ごとに教師の手立て等について述べる。

「主体的な学び」を実現するために

理科において、「主体的な学び」を実現するためには、例えば次のような子どもの姿が見られるように、教師が手立てを講じることが必要である。

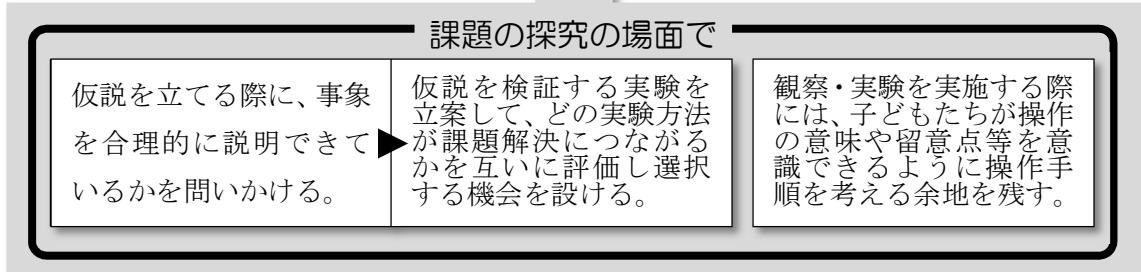


- ◆ 科学的な探究の過程において、興味・関心をもって問題を見いだすことは非常に大切である。見いだした疑問を外化する（言葉で伝える）ことで、見いだした疑問を単なる感覚的なもので終わらせるのではなく、きちんと概念化することができるようになる。また、疑問の外化には、個々の発見を全体で共有することができるという利点もある。
- ◆ 単元の終わりに「新たな疑問」を用意しておく、次につなげることができる。例えば、脊椎動物について学習した後で、「イカや昆虫の体のつくりはどうなっている？」と投げかけることによって、次の無脊椎動物につながるようにする。



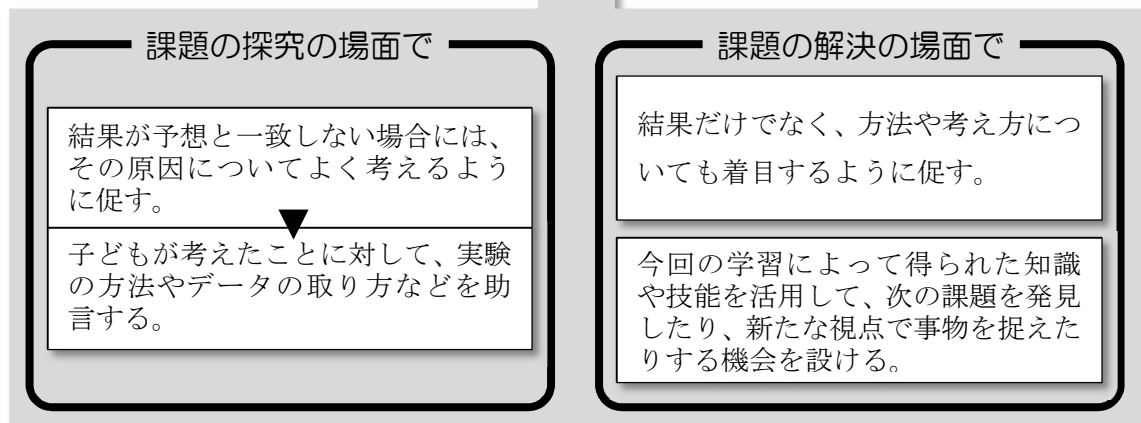
- ◆ 理科は、日頃の生活で見られる様々な事物・現象を学習の対象としている。しかし、中には、教科書の中の世界と実生活で経験する世界が結び付かず、理科の有用性や学ぶ意義を見いだせない子どもたちもいる。日頃から、理科の学習内容と実社会とを結び付けられるように、教師が様々な手立てを講じることが大切である。その際、まず話題提供から始めて、やがて子どもたちが自ら気付けるように教師はあえて話題提供をしないなどの工夫をしていくことで、段階的に「主体的な学び」の実現を図るようにする。
- ◆ 日常生活や社会との結び付きを考える上で、身の回りにある道具の仕組みや、身近な生物のからだの仕組みなどを考えさせることは有効である。
- ◆ 科学技術の高度化が進むにつれて、社会における科学の活用例については、子どもたちの力だけでは見いだせないケースもある。そのような場合には、教師が説明することで、子どもたちの「主体的な学び」に向かう態度を間接的に育成することも考えられる。

見通しをもつ
見通しをもって観察・実験を行っている



- ◆ 科学的な探究の過程において中心的な役割を担う「課題の探究（追究）」の場面では、見通しをもって活動することが重要になる。そのためには、まず、目標を明確にするとともに、仮説を立てたり、結果を予想したりする場面を設けることが大切である。
- ◆ 仮説を検証するための実験を立案させる際には、何を比較するのか、どのような条件制御をすればよいのかなどに着目させることが大切である。個々が立案した方法が、適切かどうかを互いに評価・選択させることで、見通しをもつようになる。
- ◆ 観察・実験を行う際には、手順書のとおり操作をさせるだけでなく、ときには操作手順や実験方法の改善策を考察できるような余地を残す工夫をすることも考えられる。
- ◆ 小学校段階では、子どもたちが仮説や予想を立てる上で必要となる知識や経験が十分でないことも考えられる。日頃から、様々な体験を通して知識や経験を積み重ねて、思考の材料を増やしていけるように支援をすることが大切である。

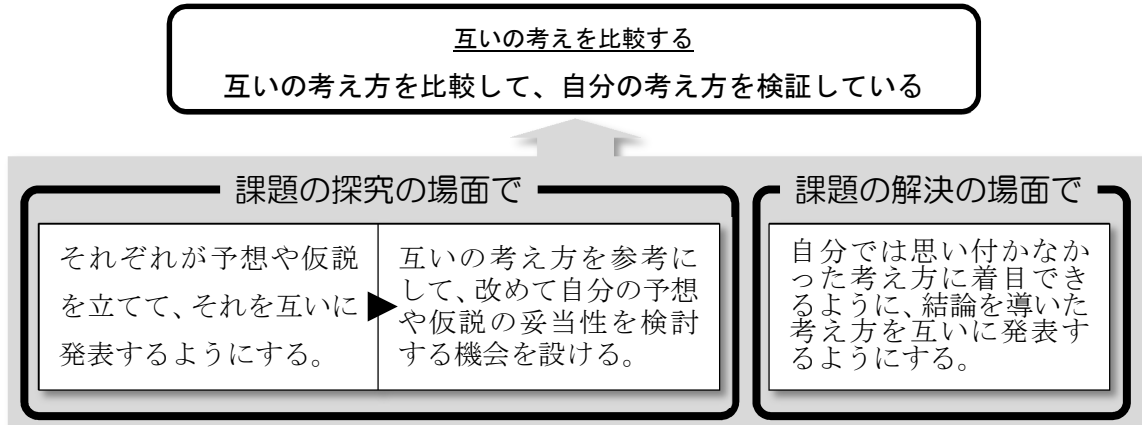
振り返って次につなげる
探究を振り返って、次の探究に生かしている



- ◆ 「見通し」と「振り返り」については、学習過程全体だけでなく様々な場面において行われることが望ましい。例えば、結果が予想と一致しないときに、その原因追究をしていく上での見通しや振り返りを行わせることが大切である。
- ◆ 学習過程全体を通した振り返りの場面では、結果だけにとらわれないようにすることが大切である。学習の過程を振り返る上では、ポートフォリオを作成することも有効である。
- ◆ 単元の終わりでは、学習した内容を活用する場面を設けることで、振り返りを促すことができる。例えば、小学校段階ではゴムの力の働きについて学習した後で、得られた知識や考え方を活用してゴムで動く車のレースをさせたり、そのレースのルールづくりをさせたりすることが考えられる。

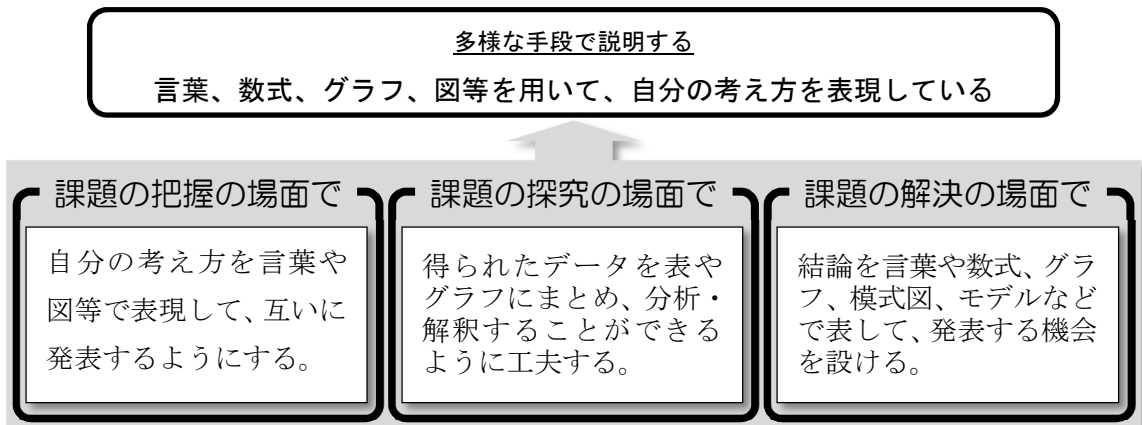
「対話的な学び」を実現するために

理科において、「対話的な学び」を実現するためには、例えば次のような子どもの姿が見られるように、教師が手立てを講じる必要がある。



◆ 意見交換や議論をする際は、あらかじめ個々が自分の意見をもってから、互いの意見を聞くようにすることが大切である。自分の意見と他者の意見を互いに比較しながら、自分の意見を再検討して、妥当性を高めていけるようにすることが重要である。

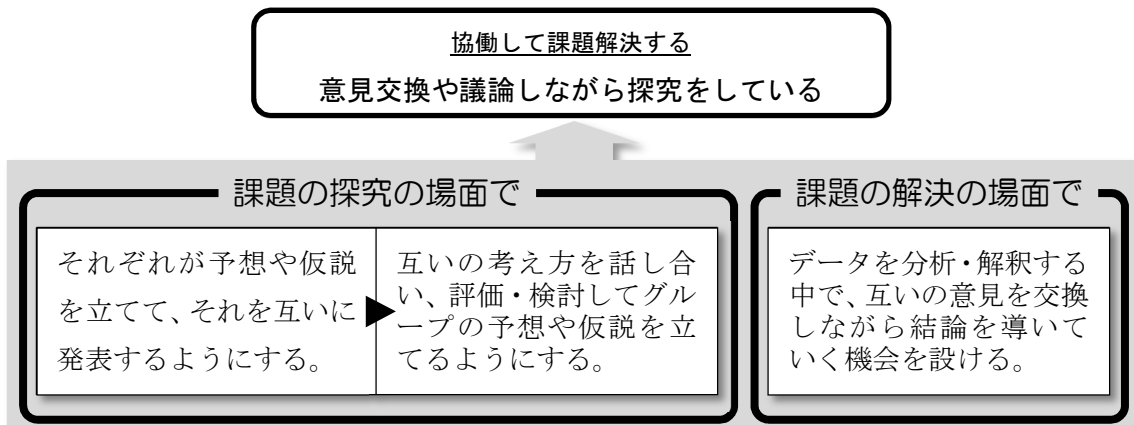
◆ 考え方を比較する際には、的を射た比較ができるように、必要に応じて比較の視点を与えることも考えられる。



◆ 理科の学習を通して習得する知識は、言葉や数式、グラフ、模式図、モデルなど様々な形で表現できて、はじめて活用することができる。日頃から様々な場面を通して、多様な手段で説明させる機会を設けて、子どもたちが、知識を活用するための基本的なスキルを身に付けることができるようにすることが大切である。

◆ 例えば、結果を分析するために表計算ソフトを用いたり、発表するためにプレゼンテーションソフトを用いたりするなど、場面に応じてICTを活用すると効果的である。

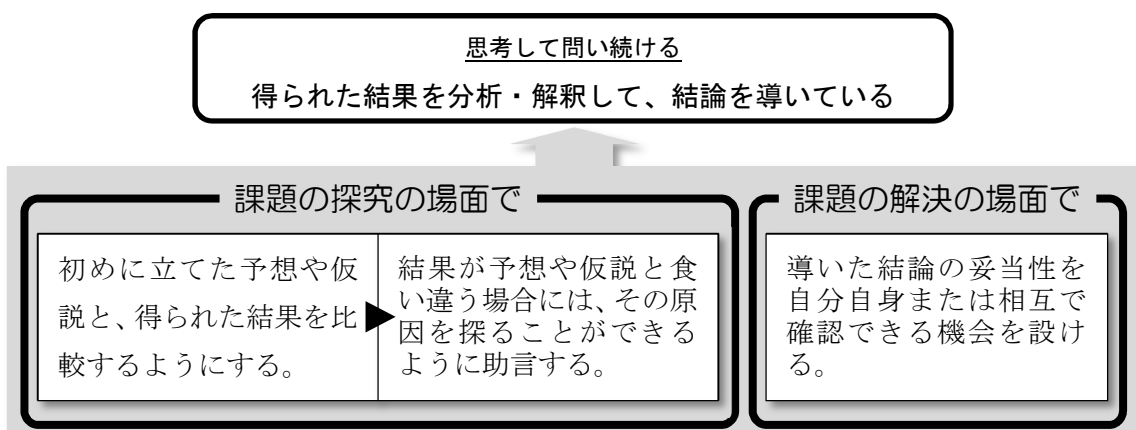
◆ グラフを描かせる際には、初めは軸や目盛りを振っておいたグラフ用紙を用意するのも有効であるが、発達の段階に応じて、軸の取り方や目盛りの振り方などを自ら考えて描くことができるように、あえて何も手を加えていない方眼紙を配付するなどの工夫も必要である。



- ◆ 個々が自分の意見を主張するだけでは、意見交換や議論をする効果が高くない。効果的な意見交換・議論するための手立てとして、互いの意見のよい点や矛盾する点などを評価しながら聞くようにしたり、それぞれの意見をまとめて一つの結論に導いたりする機会を設定することが大切である。
- ◆ 意見交換や議論をする場面では、模造紙に付箋を貼らせたり、小さなホワイトボードを用意したりすると、口頭だけの議論よりも深まりやすい。
- ◆ 話合いの際には、発達の段階に応じて適切なテーマを設定するようにする。例えば、小学校段階では比較して共通点や相違点を見いだすこと、中学校段階では予想や仮説を検証するための方法を立案すること、高等学校段階では誤差の範囲と測定値の妥当性について検討することなどが考えられる。

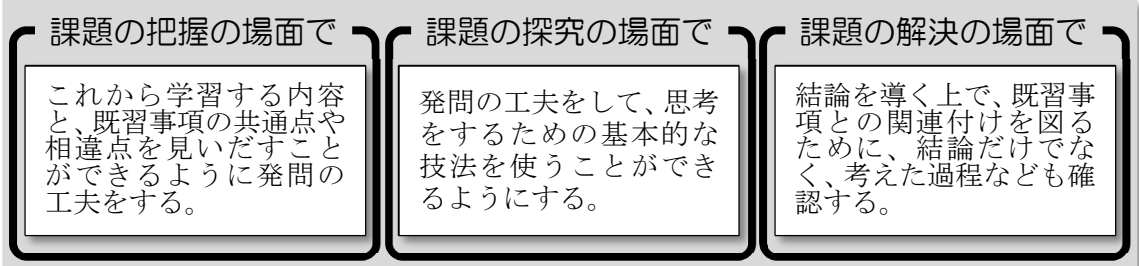
「深い学び」を実現するために

理科において、「深い学び」を実現するためには、例えば次のような子どもの姿が見られるように、教師が手立てを講じる必要がある。



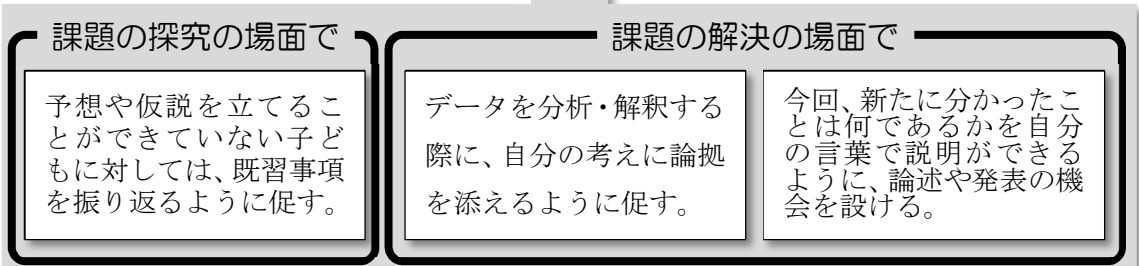
- ◆ 観察・実験を通して得られた結果を分析・解釈することは、探究の過程の中でも最も重要な部分である。しかしながら、せっかく観察・実験を実施しても、初めから結論を示して、表面的な検証に終わってしまうケースが散見される。結果の分析・解釈が十分になされるように、予想や仮説と得られた結果の比較や、結論の妥当性を確認する機会を設けることが大切である。

知識・技能を習得する
既習事項と関連付けて、知識・技能を身に付けている



- ◆ 知識や技能は、課題解決の場面で活用できるように体系的に習得することが重要である。そのためには、暗記型の学習をさせるのではなく、既習事項と関連付けさせたり、意図的に活用の場面を設定したりして、思考型の学習をさせる必要がある。
- ◆ 思考をさせる場合に、ただ「考えなさい」と指示しても何をどのように考えればよいのか分からない子どももいる。「思考ツール」を活用したり、「思考のすべ」のような思考するための基本的な技法を用いたりすることによって、日頃から思考することに慣れさせることも有効である。

自分の考えを形成する
既習事項や得られたデータを基に考えを作り上げている



- ◆ 自分の考えを作り上げるためには、まず、既習事項やデータの中から必要な情報を選択し、論理的に結び付けていくことが必要である。
- ◆ 自分の考えを形成する上で、何となく感覚的に考えをもつのではなく、自分の考えを言葉で説明できることが大切である。考えを言語化することで、曖昧な感覚ではなく明確な概念化を図ることができる。
- ◆ 考えを形成する過程で、「理科の見方・考え方」を働かせるようにする。「理科の見方・考え方」とは、中学校段階では、「自然の事物・現象を、質的・量的な関係や時間的・空間的な関係などの科学的な視点で捉え、比較したり、関係付けたりするなどの科学的に探究する方法を用いて考えること」である。これらを通して、様々な知識を結び付けて、科学的な概念を形成するようにさせていくことが大切である。

5

外国語活動・外国語科（英語）

外国語活動・外国語科（英語）における学習過程の例

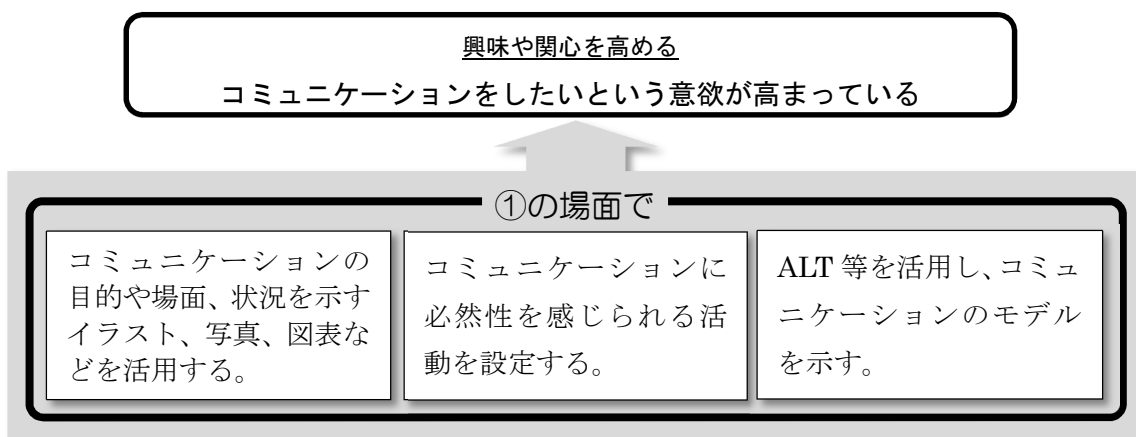
小学校学習指導要領解説外国語活動編及び外国語編、中学校学習指導要領解説外国語編（平成29年7月）において、外国語教育の学習過程は次のように示されている。

- ①設定されたコミュニケーションの目的や場面、状況等を理解する
- ②目的に応じて情報や意見などを発信するまでの方向性を決定し、コミュニケーションの見通しを立てる
- ③目的達成のため、具体的なコミュニケーションを行う
- ④言語面・内容面で自ら学習のまとめと振り返りを行う

ここでは、上記の①②③④の場面において、「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」それぞれが実現できた子どもの姿とその姿に結び付く教師の手立てを例示する。なお、図の下の◆には、小学校段階における手立て及び留意点も含まれている。

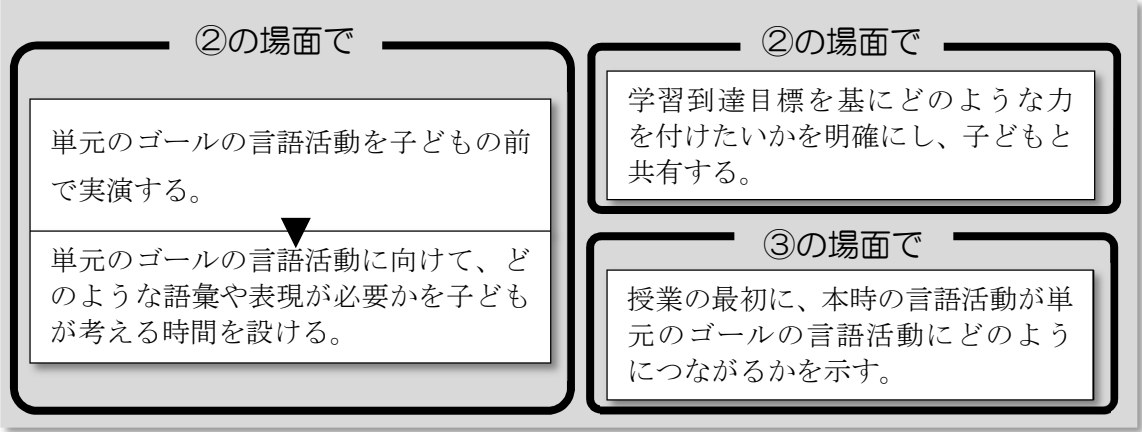
「主体的な学び」を実現するために

外国語活動・外国語科（英語）において、「主体的な学び」を実現するためには、例えば次のような子どもの姿が見られるように、教師が手立てを講じる必要がある。



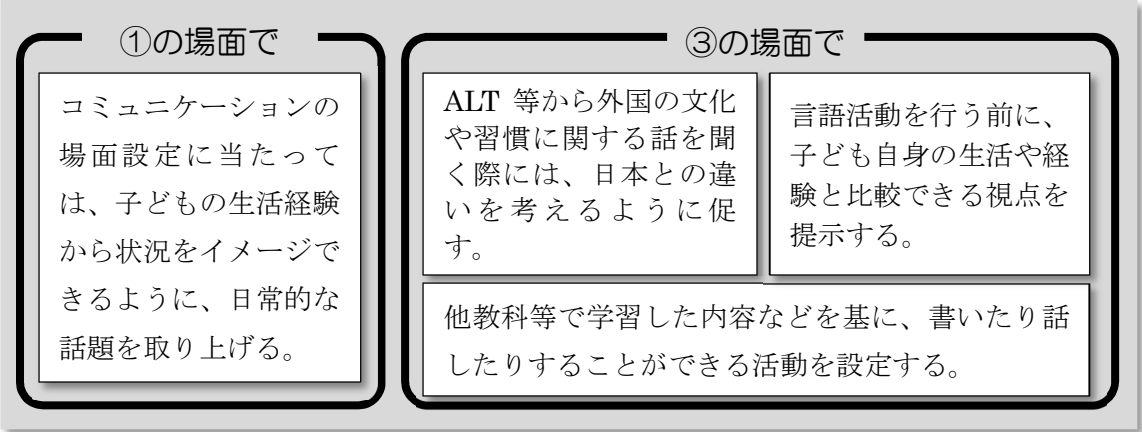
- ◆ イラスト、写真、図表を掲示する他に、ICT機器を活用することで、子どもの興味・関心を高めさせたり、目的や場面状況の理解を深めさせたりすることができる。
- ◆ 発達の段階に応じて、子どもが興味のある人物や題材を事前に把握し、それらを話題として取り上げることも効果的である。

見通しをもつ
単元のゴールの言語活動を理解し、それを意識しながら各時間の言語活動に取り組んでいる



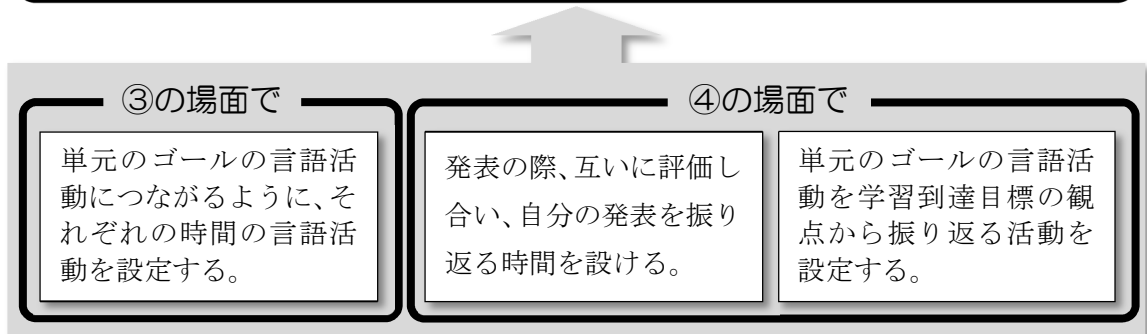
- ◆ どのような語彙や表現が必要かを考えさせる際には、必要に応じて子どもが考えやすくなるようにヒントを与える。
- ◆ 小学校段階では、子どもがどのような語彙や表現が必要かを考えることが困難な場合もあるため、単元の流れを掲示物で示しておくことで、必要な語彙や表現を想起させることも重要である。

自分と結び付ける
自分の生活や経験したことと結び付けている



- ◆ 言語活動の題材を取り上げる際には、他教科等でこれまで学んだことや現在学んでいることを積極的に活用することが大切である。例えば、小学校段階では、理科で学習した「昆虫」を題材として取り上げ、昆虫の体の部位の数を尋ねるコミュニケーション活動を行うことなどが考えられる。
- ◆ 場面設定に当たっては、例えば、公共施設、公共交通機関、商業施設におけるアナウンスなどを取り上げる。

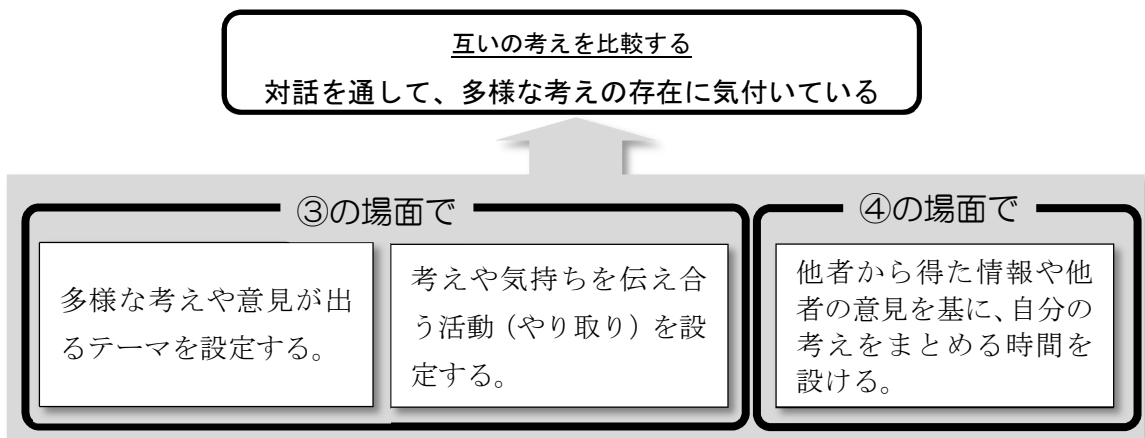
振り返って次につなげる
単元のゴールの言語活動を振り返って、できるようになったことを自覚したり、次にできるようになりたいことを考えたりしている



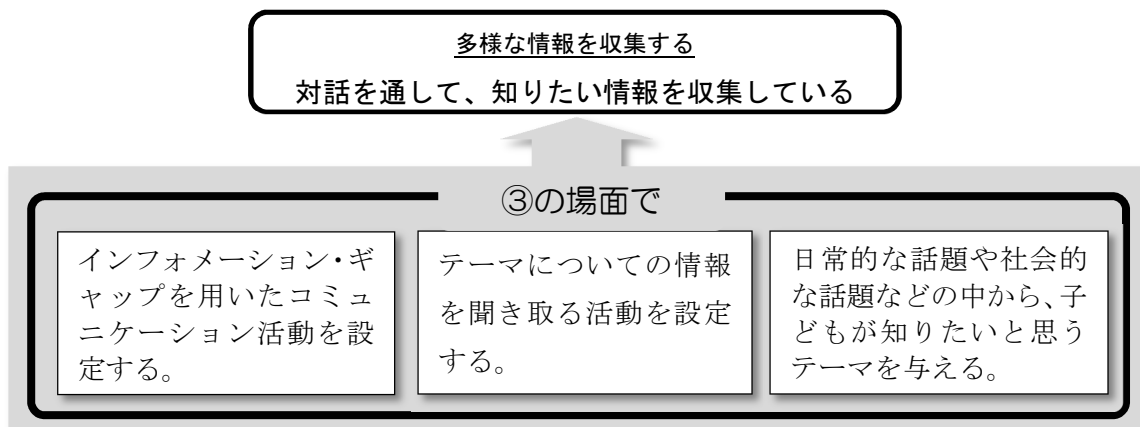
- ◆ 分かったことや新たに発見した気づきを教師と子どもで共有することで、次につなげることができる。
- ◆ ④の場面の最後に、発表の内容や構成、表現などについてよくできていた点を賞賛するとともに、具体的な助言を与えるなどして、子ども自身が新たな課題を把握できるようにすることが大切である。

「対話的な学び」を実現するために

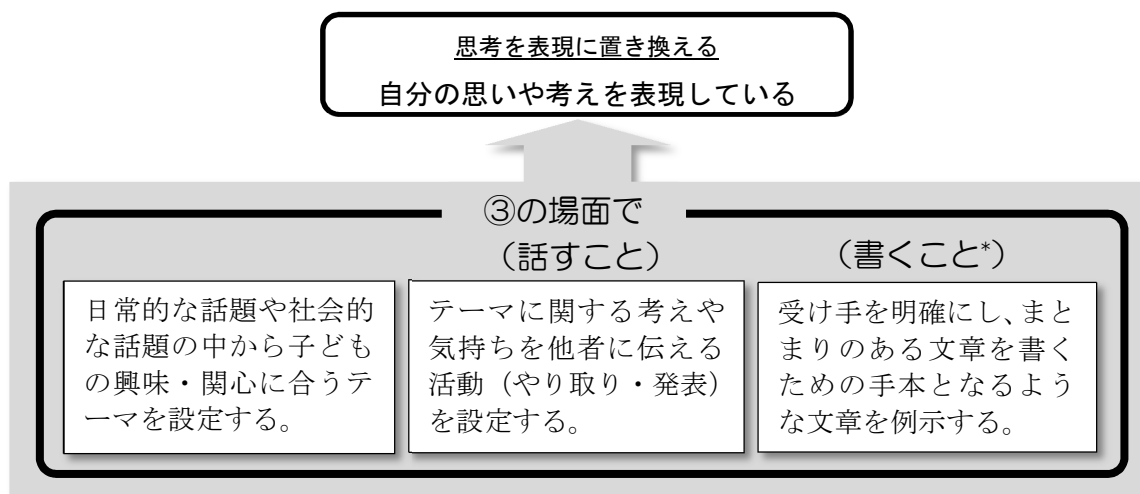
外国語活動・外国語科（英語）において、「対話的な学び」を実現するためには、例えば次のような子どもの姿が見られるように、教師が手立てを講じる必要がある。



- ◆ 他者との対話において、聞き手が相づちを打ったり自分の意見を付け加えたりすることで、話し手は聞き手に伝わっていることを実感したり、聞き手の意見を確認したりしながら話すことができる。
- ◆ ④の場面では、他者から得た情報や他者の意見を整理して自分の考えをまとめさせることが大切である。



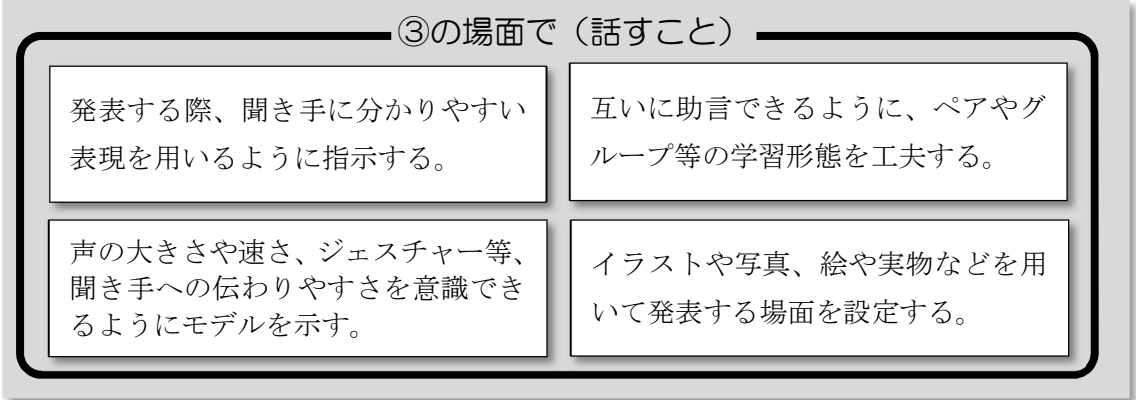
- ◆ インフォメーション・ギャップとは、話し手と聞き手の間にある情報の差のことである。小・中学校段階では、例えば、二人に一枚ずつ別々の絵を持たせて、互いに相手の絵が見えない状況をつくり、対話を通して情報交換を行うという活動がある。
- ◆ 子どもが会話をする際、多くの友達と話せるようにルールを決めておく。例えば、話す人数を決めておく、男女交互に質問するなどのルールが考えられる。
- ◆ テーマの難易度や子どもの実態に応じて、ペアやグループで一つのテーマについて情報収集を行うなど、学習形態を工夫する必要がある。
- ◆ 小学校段階においては、日常生活に関する身近で簡単な事柄の中からテーマを設定する。



- ◆ 小学校段階の「話すこと」では、日常生活に関する身近で簡単な事柄の中からテーマを設定する。
- ◆ 中・高等学校段階では、「話すこと [発表]」において、「内容を整理して話す」ことに加えて、「即興で話す」ことも求められる。
- ◆ 筋道が通った文章とするために、「導入ー本論ー結論」や「主題ー根拠や具体ー主題の言い換えや要約」など、文章構成にも留意する。
- ◆ 子どもに書かせる際、「話す活動→書く活動」の流れを大切にしながら取り組ませることが肝要である。

* 小学校外国語活動では、「書くこと」は扱わない。

多様な手段で説明する
聞き手に効果的に伝えるための工夫をしている

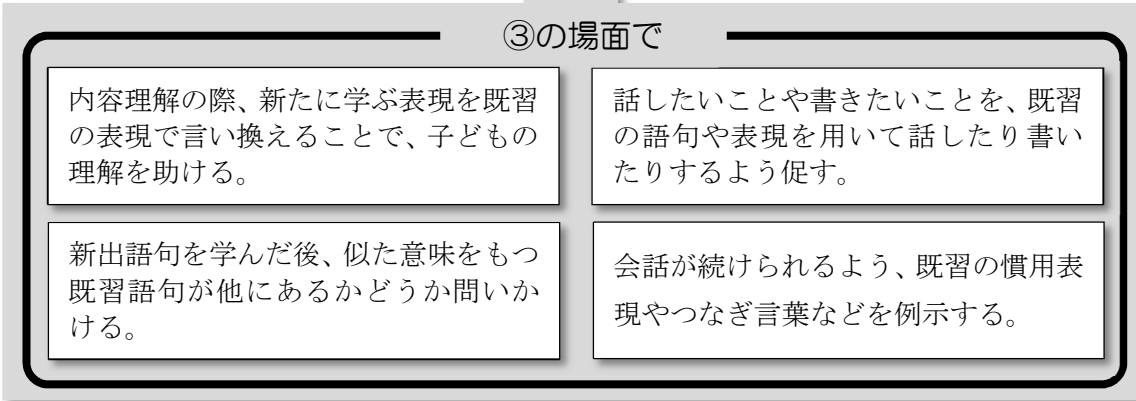


- ◆ 「話すこと」に関しては、「話すこと [やり取り]」と「話すこと [発表]」に分けられるが、それぞれのテーマについては、学校段階に応じて工夫する必要がある。
- ◆ 発表原稿を作成する際、辞書を活用して伝わりやすい表現を探すよう助言することも必要である。
- ◆ ペアやグループで発表の練習をする中で、分かりづらかった表現を確認させる。その後、聞き手に分かりやすい語句や表現を調べたり考えたりして発表内容を再構成させることも大切である。
- ◆ スピーチをする際は、聞き手とのコミュニケーションとするために、アイコンタクト、表情、姿勢、声量、聴衆への内容確認などに留意させる。

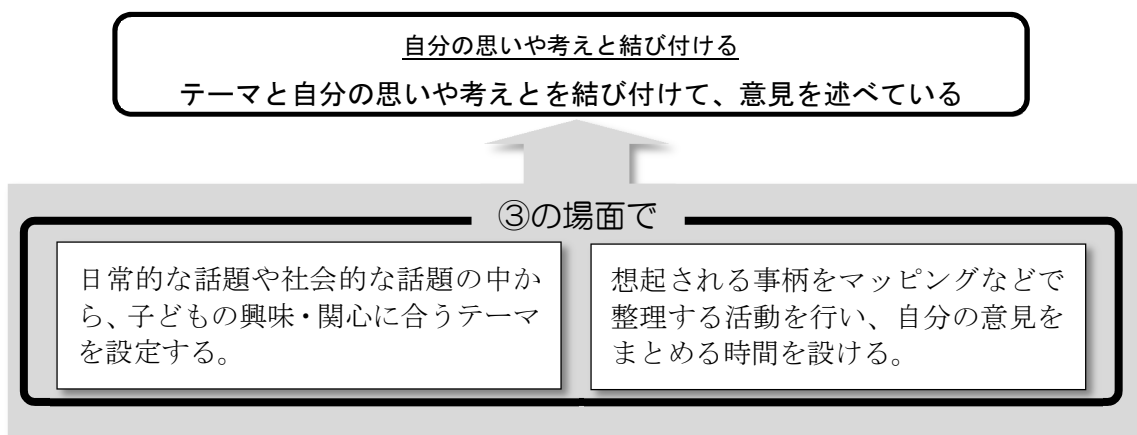
「深い学び」を実現するために

外国語活動・外国語科（英語）において、「深い学び」を実現するためには、例えば次のような子どもの姿が見られるように、教師が手立てを講じる必要がある。

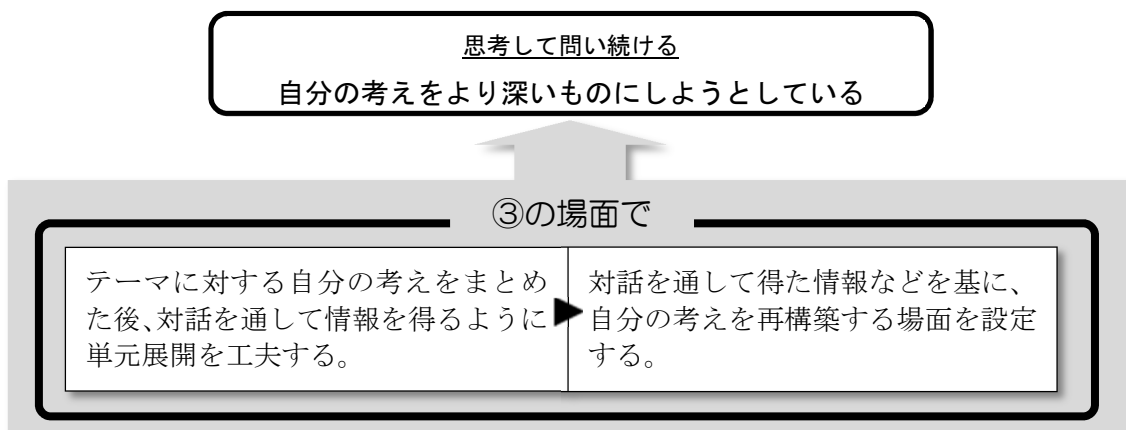
知識・技能を活用する
既習事項を使って表現や理解をしている



- ◆ 新出の語句や文法を学習する際、既習の語句や文法と結び付けて考える時間を確保することが効果的である。



- ◆ 自分の思いや考えをもてるテーマを、学校段階に応じて設定する必要がある。
- ◆ 自分の意見をまとめる際、マッピングに書かれた事柄の羅列にならないようにするために、つなぎ言葉を例示する必要がある。
- ◆ 小学校段階では、日常生活に関する身近で簡単な事柄の中からテーマを設定し、自分の思いや考えを話したり書いたりする場面を多く設定することが大切である。



- ◆ 子どもたちが自分の考えをよりよいものに近づけていくためには、テーマに対して、自分の考えをもつ→対話する→再考するというような学習過程となるように、単元展開を工夫することが考えられる。テーマによっては、再考した後、更に異なる相手と対話することで考えが深まる。
- ◆ 外国語活動・外国語科（英語）においては、「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方」を働かせることが「深い学び」の実現に結び付いていくと考えられる。
- ◆ 「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方」とは、「外国語で表現し合うため、外国語やその背景にある文化を、社会や世界、他者との関わりに着目して捉え、コミュニケーションを行う目的や場面、状況等に応じて、情報を整理しながら考えなどを形成し、再構築すること」である。

本冊子では、「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」が実現できた子どもの姿として、「お互いの考えを比較する」、「出された意見を分類する」、「集めた情報を関連付ける」、「根拠を明らかにしながら意見を述べる」等の姿を示しています。

これらの子どもの姿を実現するための手立てを本章で述べていますが、「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」が実現できた子どもの姿を別の視点から考えると、「課題解決的な学習過程で、子どもが自覚的に思考できるようになるための技法」を用いている姿とも言えます。当センターでは、平成26・27年度に実施した調査研究*で、この技法を「思考のすべ」と名付けました。ここでは、四つの「思考のすべ」について、以下のように紹介しています。

- 比較…ある視点に従って、複数の事象（情報）の共通点や相違点を明らかにすること
- 分類…ある視点に従って、複数の事象（情報）をグループ分けすること
- 関係付け…既習事項や経験と事象（情報）、または二つの事象（情報）どうしを結び付け、意味付けること
- 理由付け…考えや意見の根拠を明確にすること

従来から、学習過程の中で、これらのすべは使用されてきましたが、小・中学校の新学習指導要領において、国語科、社会科、算数・数学科、理科、総合的な学習の時間等で「比較」等の言葉が用いられています。この「思考のすべ」を使って子どもが思考していく場面を設定することと、「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」の実現に向けた授業改善との関連が、今回の調査研究から見えてきました。

この「思考のすべ」を、学習過程の中に取り入れる際の留意点を2点示します。1点目は、どのような課題を設定するかについて十分検討することです。すぐに解決できるような課題では、思考が活性化しないからです。2点目は、子どもが、課題を見だし見通しをもって追究したり、他者との対話によって考えを深めたり、情報を関連付けて考えを形成したりする際に有効と考えられる場合に取り入れることです。

*『思考力・判断力・表現力を育む授業づくり【理論編】【実践編】』（平成27年3月、平成28年3月 栃木県総合教育センター）

平成 20 年告示の学習指導要領では、児童生徒の思考力・判断力・表現力等を育む視点から、各教科等を通じた言語活動の充実が重視されました。以来学校では、やや話合いに偏る傾向があるものの、言語活動の取組が着実に行われています。全国学力・学習状況調査の学校質問紙調査の結果からは、「調査対象の学年の児童生徒に対して、前年度までに、学級やグループで話し合う活動を授業などで行いましたか」に対して、「よく行った」と回答した学校の割合が、小・中学校共に増えてきています。また、同調査の結果分析からは、言語活動の充実が児童生徒の学力の定着に寄与していることが示唆されているとの報告もされています。

さて、新学習指導要領解説では、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を進める上での留意点の一つとして、次の点が示されています。

各教科等において通常行われている学習活動（言語活動，観察・実験，問題解決的な学習など）の質を向上させることを主眼とするものであること。

「中学校学習指導要領解説総則編」（平成 29 年 7 月）より

ここからは、授業改善の方向性について、「言語活動」から「主体的・対話的で深い学び」に舵が切られたわけではないということが分かります。本冊子において示した、「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」それぞれが実現できた子どもの姿に結びつく手立ての例にも、多くの言語活動が含まれています。各学校においては、これまでの言語活動に対する取組を検証し、成果については引き続き行っていくとともに、課題については改善していくことが肝要です。検証の視点として、言語活動の目的を確認すること、言語活動を計画的に位置付けること、考えを書く活動と説明・話合いなどを相互に関連付けることなどが挙げられます。

なお、授業を改善する上では、言語活動以外にも様々なアプローチが考えられます。例えば、ICT活用も授業改善の有効な手段です。近年では、タブレットの普及によりICT活用の幅も広がりつつあります。「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を進めるために、タブレットをはじめとするICT機器を、単元や題材のどの場面でどのように活用することが有効かを検討することも大切です。

「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善

チェックシート

下の項目を参考にして、自分の単元づくりを振り返ってみましょう。

全ての教科等で

- 単元や題材の学習を通して、子どもにどのような力を身に付けさせたいかを考えていますか。
- 単元や題材のまとまりを意識して、指導計画を立てていますか。
- 子どもと単元の目標を共有しながら、単元のゴールのイメージをもたせていますか。
- 学習したことを振り返る機会を計画的に取り入れていますか。

- 他者と対話したり体験したりして学ぶ場は設定されていますか。
- 子どもに対話の目的を意識させていますか。
- 様々な考えを引き出すために、発問を工夫していますか。
- 子どもの思考を表現させるための工夫をしていますか。
- 子どもに自分の考えをもたせてから、対話をさせていますか。

- 教師が教える場面と子どもたちに思考・判断・表現させる場面を意図的に位置付け、関連させながら指導していますか。
- 各教科等における「見方・考え方」を働かせて自分の考えを形成する場面はありますか。
- 子どもが自分の考えを再考する場面はありますか。

教科等や題材の特質に応じて

- 子どもの気付きや疑問を生かして、課題をつかませていますか。
- 子どもが、課題について予想したり仮説を立てたりする場面はありますか。
- 子どもが立てた予想や仮説を基に、学習計画を立てさせていますか。
- 新たな課題への気付きを促していますか。

これらの項目に留意して、
単元づくりをしてみましょう！



◇ 参考文献

- ・独立行政法人教職員支援機構 次世代型教育推進センター 「資質・能力の育成を目指す主体的・対話的で深い学び 実現したい子供の姿」(平成 29 年)
http://www.nits.go.jp/jisedai/achievement/jirei/img/student_image_h29_6.pdf
- ・金子朝子 編著 「中学校 新学習指導要領の展開 外国語編」(平成 29 年) 明治図書
- ・吉田研作 編著 「小学校 新学習指導要領の展開 外国語編」(平成 29 年) 明治図書
- ・吉田研作 編著 「小学校 新学習指導要領の展開 外国語活動編」(平成 29 年) 明治図書
- ・香川県教育センター 「『主体的・対話的で深い学び』を実現する授業づくり アクティブ・ラーニング ノ ススメ in かがわ」(平成 29 年)
- ・直山木綿子 「外国語活動・外国語科における主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」『初等教育資料 平成 29 年 12 月号』 文部科学省
- ・菊池英慈 「国語科における主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」『初等教育資料 平成 29 年 11 月号』 文部科学省
- ・澤井陽介 「社会科における主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」『初等教育資料 平成 29 年 11 月号』 文部科学省
- ・清原洋一 他 「新学習指導要領における理科のポイント」『中等教育資料 平成 29 年 9 月号』 文部科学省
- ・高木まさき 「国語科における『主体的・対話的で深い学び』～関係性の発見, 創造, 言語化のプロセスとして～」『中等教育資料 平成 29 年 8 月号』 文部科学省
- ・後藤顕一 他 編著 「“ダメ事例” から授業が変わる! 小学校のアクティブ・ラーニング入門—資質・能力が育つ “主体的・対話的な深い学び” —」(平成 28 年) 文溪堂
- ・教育課程研究会 編著 「『アクティブ・ラーニング』を考える」(平成 28 年) 東洋館出版社
- ・奈良県立教育研究所 「『アクティブ・ラーニング』プランニングノート～『主体的・対話的で深い学び』のために～(平成 28 年度試作版)」
- ・片桐重男 「算数教育学概論 指導法・評価・事例編」(平成 26 年) 東洋館出版社

「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善【理論編】

発 行 平成 30 年 3 月
栃木県総合教育センター
〒320-0002 栃木県宇都宮市瓦谷町 1070
URL <http://www.tochigi-edu.ed.jp/center/>

問合せ先 研究調査部
TEL 028-665-7204
FAX 028-665-7303



本冊子は下の Web サイトでも御覧いただけます。

http://www.tochigi-edu.ed.jp/center/cyosa/cyosakenkyu/h29_jyugyokaizen/