教育総研発　B-004 号

授業改善における主要課題

代々木ゼミナールでは、授業改善に取り組む学校現場を支援するサービスのひとつとして、代ゼミの講師が学校現場に赴き、先生方と一緒に校内研究授業に参加して、授業に関する問題点の洗い出しとアドバイスを行う支援業務を行っています。これまでの取り組みの中で、400 例近い分析レポートが蓄積されています。

今回はこのデータをもとに、プロ講師の目を通して現場の授業で頻繁に観測される問題点を整理し、その改善に向けた着眼点についてご説明します。

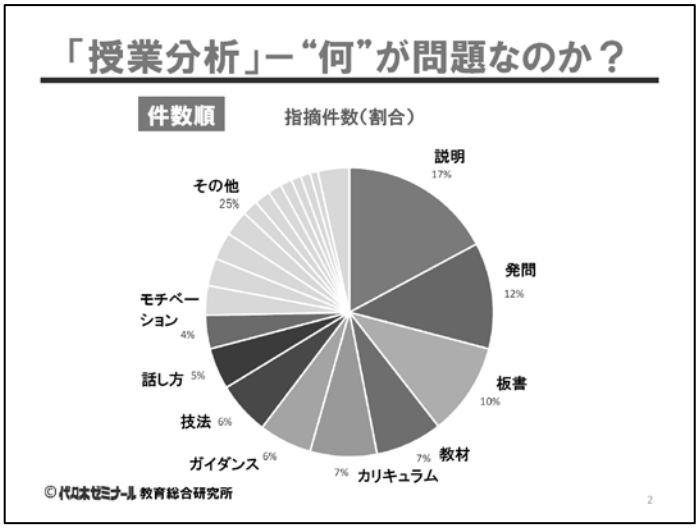
© 2017 YOYOGI SEMINAR Education Research Institute, All Rights Reserved

1. 授業の「何」が問題となっているのか？

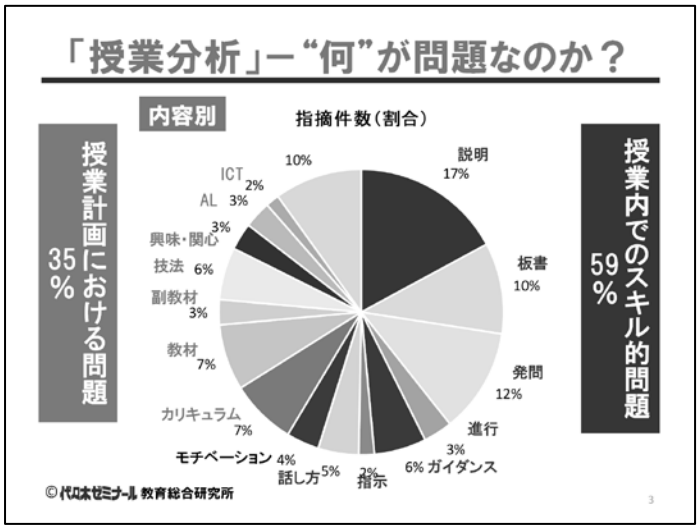
代ゼミ講師による数多くの指摘事項を分析するにあたって、まず「授業の何が問題なのか」という視点で分類した結果が右のグラフです。

このグラフは指摘件数の多い順に表示されていて、全体の3%以下の割合を占める事項については「その他」としてまとめています。

件数順に見ていきますと、最も多かったのは「説明」で全体の 17%となっています。以下、「発問」が12%、「板書」が 10%、「教材」および「カリキュラム」が 7%と続き、「モチベーション」4%まで続いています。



この結果について、項目の関連性が高いものを集約してみたのが、次のグラフです。ここでは、全体の 90%に関して大きく2つの問題点の集まりに集約できます。

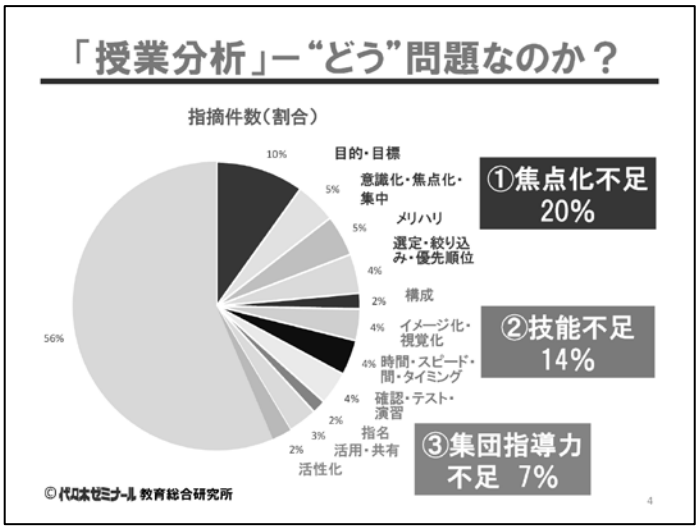


円グラフの右側、「発問」から「モチベーション」までの項目のグループは、主に「個々の授業の中で見られる授業スキルにかかわる問題」の一群です。一方、円グラフの左側、「モチベーション」から「ICT」までの項目のグループは、1回1回の授業というよりも連続する授業をどのように組み立てるのかという「授業計画にかかわる問題」の一群と考えられます。なお、両者の間にある「モチベーション」については、双方にかかわる問題と言えます。

このように集約してみますと、個々の授業内におけるスキルの問題が全体の約 60%を占め、もう一方の授業計画にかかわる問題が 35%となっていますので、授業にかかわるスキルの方により問題があるように見えますが、この授業分析は 1 コマあるいは 2 コマの授業について分析した結果であり、当然個々の授業の進め方にかかわる問題点が多くなるはずです。この事情を考えますと、授業計画に関する問題もかなりの比重を占めていると考えられます。

2. 授業が「どう」問題なのか？

次に、同じデータの指摘内容を詳細に分析し、「どう問題なのか」という視点から集約してみたのが、次のグラフです。



問題点が授業の中でどのような形の現象として表れてくるのかという視点でみると、そこに表れてくる形は非常に多岐にわたります。そのうち、件数が多いものだけ集約してみますと、図のように大きく3つのものが「不足している」ことがその原因になっていると思われます。

図で、「目的・目標」から「選定・絞り込み・優先順位」までの項目は、「授業や説明の焦点が絞り切れていない」ことから生じる症状群です。次に、「構成」から「確認・テスト・演習」までの項目は、「授業の様々な局面で必要となるスキルが不足している」ことから生じる症状群です。そして「指名」から「活性化」までの項目は、「クラスという集団を対象に学習指導する際に必要となるスキルの不足」が原因である症状群です。

このように分類してみますと、個々の授業スキルや集団指導スキル以上に、授業や説明でポイントを明確にできていないことが原因で生じている問題が多いことにお気づきだと思います。

今回は、この3つの視点、「焦点化不足」「技能不足」「集団指導力不足」という3つの視点から、授業でどのような問題が生じているのか、それはどうして生じるのか、そして今後改善していく上でポイントとなる点について、お話ししていきたいと思います。

3.《視点1》 焦点化不足

まず、授業改善の最初の視点「焦点化の不足」です。

焦点化が十分にできていないと、授業において以下のような様々な症状が表れてきます。

「教員の説明は非常に丁寧にされているにもかかわらず、肝心の生徒の応用力や得点力が伸びない」

「丁寧に教えようと説明が多くなることで生徒は教員の説明に頼り切りとなってしまい、自ら考えようとしない受け身の授業になってしまう」

「ポイントがはっきりしないため、教員の説明が聞いている生徒にとっては平坦なものに思われ、その授業で伝えるべき重要な内容が生徒に伝わらない」

「授業の内容としては一通り揃っているが、『今日はこれ』といった売りのない授業」、これを授業分析した代ゼミ講師は、「どこにでもある幕の内弁当だが、おいしい幕の内弁当ではない」と評しています。

「思考のプロセスがなおざりにされ、結論だけを伝える授業となっているため、授業に参加している生徒にとっては自ら考えることもないまま、教員の板書や説明をそのままノートに写してそれを覚えること以外にすることがない授業になってしまう」

「できるだけ多くのことを教えようとするためか、予定の内容を時間内で終えることだけが優先され、授業の本来の目標である生徒の理解がどの程度できているのかを確かめる余裕がなくなっている」

それでは、このような症状を引き起こさない「焦点の絞れた学習指導」を実現するためには、どのようなことが重要なのでしょうか。

授業の中では様々な学習指導が行われますが、その中でも最も比重が大きいのは教員による説明です。今回の分析結果を集計してみますと、説明を中心とした学習指導で焦点化を高めるためには5つのポイントに配慮することが重要であることがわかります。

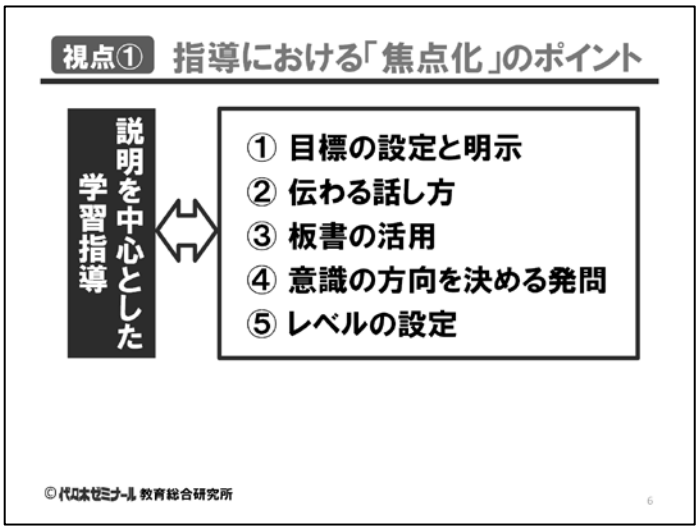
①目標を明確に定め、それをしっかり生徒に伝えていくこと

②説明の際には、伝わる話し方を意識する必要があること

③口頭の説明とは違う機能をもつ板書の役割を理解し、活用すること

④生徒自身に考えてもらうためには、生徒の意識をその問題に向ける必要があります。その際に、生徒の意識の方向をコントロールするのが発問です。この発問の役割と使い方を理解して、使いこなすこと

⑤クラス指導においては、授業のレベルをどれくらいに設定するのかは常に教員が頭を悩ます問題です。このレベル設定をどうするのか

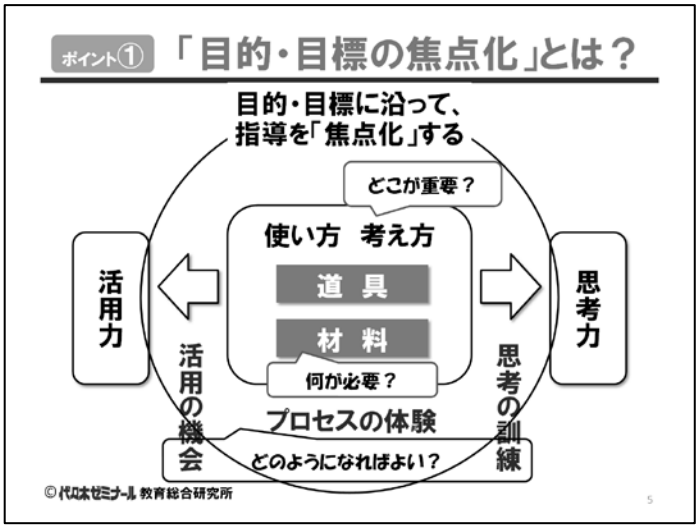


ここからは、この5つのポイントについて、順に考えていきます。

《視点1－①　目標の設定と明示》

第1のポイントは「目的・目標の設定と明示」です。

説明を中心とした学習指導においては、生徒が必要とする「道具」や「材料」、そしてその「使い方」や「考え方」といったものを提供して、生徒に思考や問題解決のプロセスを体験させますが、そのようなプロセスを設計するときには、「どんな道具や材料が必要なのか？」という問いが、また「考えたり、試させたりするときにどんなことが重要となるのか？」という問いが教員の中で発せられるはずです。



さらに、生徒が体験したプロセスを自分自身で活用できる力に高めるためには「活用の機会」を適切に用意する必要があり、またプロセスで体験した思考を自分自身の思考力に変換するためには「思考訓練」を積み重ねる必要があります。授業の設計においては、ここで学習の結果として「生徒がどのようになればいいのか？」という問いが生じてくるでしょう。

授業の組み立てを考えるときに、これらの問いを強く意識しながら、教員の視線や論理からではなく、生徒の実情から考え、判断をしていくことが、「目的・目標に沿った焦点化」ということの意味です。そこでは、常に最終目的や授業ごとの目標に沿って、具体的にどのような学習をさせるかを考えることが重要です。

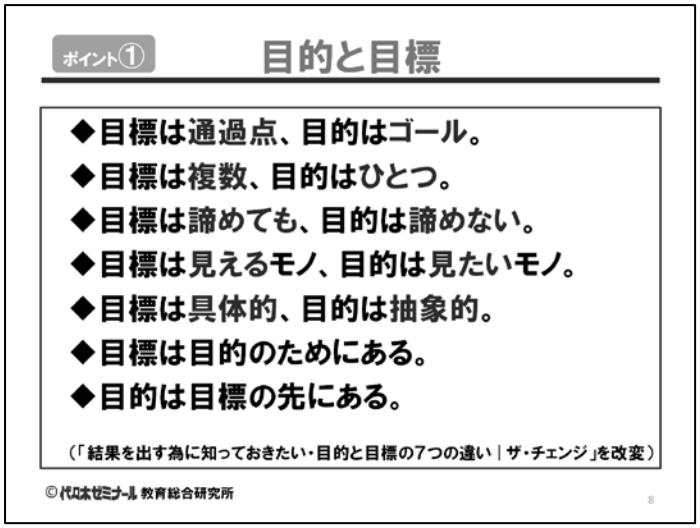
これが、焦点化の1つ目のポイントである、「目標の設定と明示」に関係してきます。

ここで、よく似た言葉である「目的」と「目標」について、定義をしておきたいと思います。

「目的」と「目標」は時に同じような意味合いで使われることがありますが、教育法規などをご覧になるとおわかりの通り、まず「目的」があって、その目的を実現するために達成すべきものとして「目標」が位置づけられています。

次ページの図は、ビジネスの世界で、「目的」と「目標」の違いや性格を説明した一例です。

先ほどもお話ししたように、「目標」は「目的」のために定められるものです。したがって、



「目的」は最終のゴールであり、「目標」はその通過点と位置づけられます。

ゴールである「目的」はただひとつだけ存在するものですが、通過点である「目標」は複数あってもいいものです。

また、通過点は当面の仮のゴールとも言えますので、必ずしもそれにこだわる必要はありません。事情によっては「目標」は途中で変更しても構いませんが、最終目標である「目的」は変えるわけにはいきません。

当面のゴールである「目標」は実際に見えるものでなければ役に立ちませんが、「目的」は遠くにあって最後には見たいものと言えます。

したがって、「目標」は具体的であり、「目的」はどちらかと言えば抽象的なものになります。

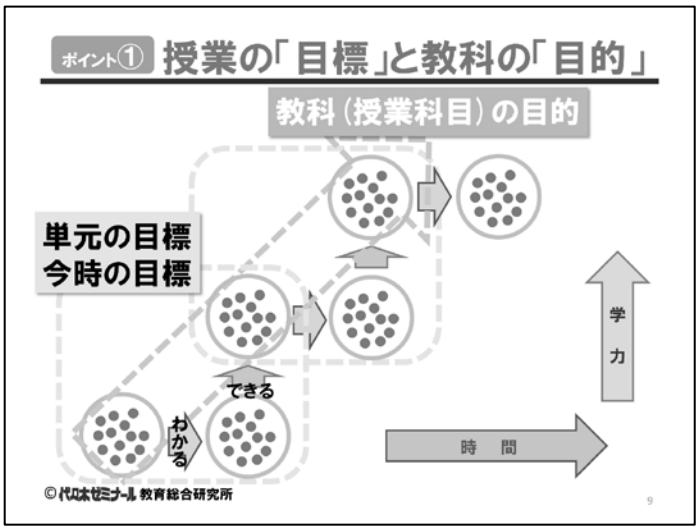
このように、「目標」は「目的」のために存在し、「目的」は「目標」の先にあるものです。

「目的」と「目標」のこのような性格を学習指導にあてはめてみると、次図のような関係として理解できます。

クラスという集団に対する学習指導においては、指導する時間の経過とともに生徒の学力の上昇が目指されるわけですが、授業の中で生徒は「わかる」と「できる」の体験を通じて少しずつ学力を高めていきます。1時間1時間の授業では、具体的な「今時の目標」が定められ、また数時間から十数時間の単位で「単元の目標」が定められます。このような極めて具体的な目標をもった授業が継続的に続けられる先に、「教科あるいはこの授業科目の目的」、つまり、この授業で学んだ結果、どのような生徒になってほしいかという抽象的な像があるはずです。

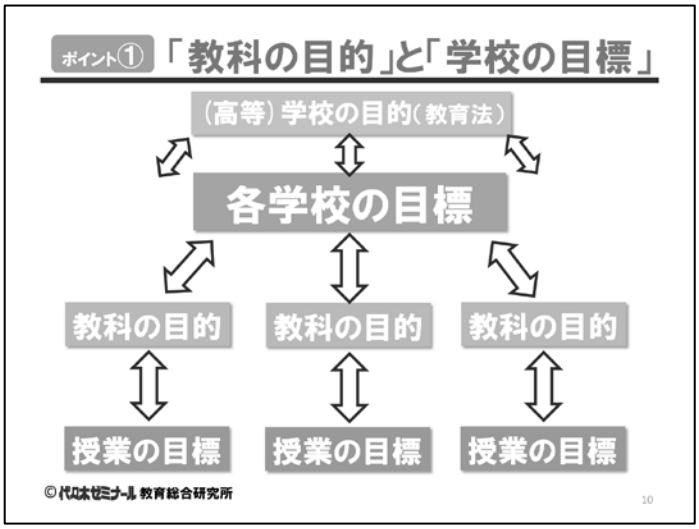
先ほどもお話ししたように、「目標」はできるだけ具体的であること。また、小さな単位の「目標」といえども、「最終目的」を実現するためにあるということを常に強く意識することが大切です。さらに生徒を各時間の学習に集中させるため、また学習の見通しを与えることで迷子にしないためにも、「今時の目標」や「単元の目標」をできるだけ具体的に設定し、生徒に対しても明確に示しておくことが、教員・生徒の双方にとって焦点のはっきりした授業とするためには、極めて大切です。

目標を生徒にわかりやすく示すことは、もうひとつ別の面で重要です。それは、学習に対するモチベーションを高める上で不可欠な条件であるということです。「何をどれだけ学べばよいのか」が生徒に具体的に示されると、生徒は各自の学習の達成度を判断することができるようになります。この条件のもとで初めて目標レベルに達したという判断が可能で、その判断が達成感を生み出し、それがさらなる学習へのエネルギーとなっていくのです。



ここで、「教科あるいは授業科目の目的」は教科・授業ごとに別々に設定するのではなく、様々な教科の学習や課外活動などを通じて実現が図られる「学校として目指す目標」と関連づけられて設定されていることが重要です。言うまでもなく、生徒はひとつの人格として存在しているのであって、教科の数だけ分裂して存在することはできないからです。

各教員が担当する「授業の目標」、あるいは教科の「学年目標」などを意識している例は比較的多く見られますが、授業改善に取り組んでいる学校であっても、全学年を通じた「教科の目的」となると個々の「授業の目標」との関連性が急激に薄れる傾向があります。さらに、「各教科の目的」と「学校の目標」との関連性となると、ほとんどが形式的なものになっているのが現実ではないでしょうか。この点については、もちろん学年や教科としての言い分もあるのでしょうが、肝心の生徒がそれによって混乱してしまうのは本末転倒です。

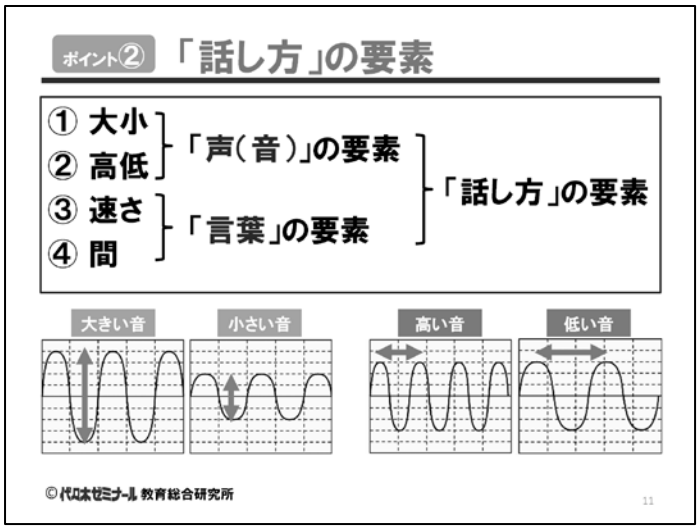


学習効果が伸び悩む学校では、教員間や教科間で異なる指針や指示がされることで生徒が混乱している様子が、授業アンケートなどを通して観察されます。目的や目標の焦点化が個々の教員、個々の授業の範囲でとどまっていては、十分な効果は期待できません。授業改善が行き詰っている学校については、授業の目標や目的を意識すること、さらにそれが学校全体の目標とどうつながっていくのかという点について見直してみることをお勧めします。

《視点1―②　伝わる話し方》

焦点化の2つめのポイントは、「伝わる話し方」です。

話が伝わるためには、「内容が明確であること」、「説明が論理的で飛躍がないこと」、「段階的な説明となるようにレディネスに配慮すること」などの内容的な条件がありますが、これについては、さきほどのポイント①から導かれることがらです。これらの条件とともに、教員の話が生徒に伝わるためには、物理的な側面である「話し方」も考える必要があります。



物理的な面から見た「話し方」の違いは、「声、つまり音の要素」と「言葉の要素」の2つの組み合わせによって生じます。

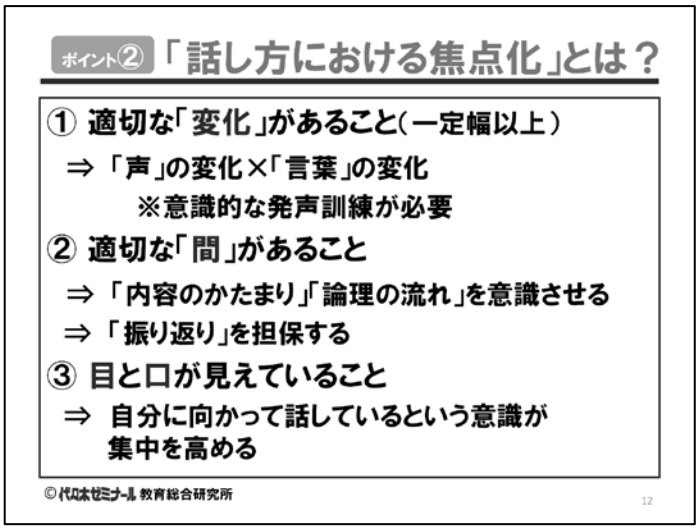
人は声をまず「音」の一種として認識します。音の「大きさ」は音のグラフで言うと、波形の振幅の大小によって変化し、「高低」は波の周波数の多い・少ないによって変化します。大きさと高低は別物であること、つまり音には2つの要素があることをまずしっかり意識する必要があります。

次に、その声に言葉をどのように乗せるかによって、「話しの速さ」と「間の取り方」に違いが生まれます。つまり、音の一種である声をベース要素として、その声にどのように言葉を乗せるかによって、話し方は千変万化します。

話が「伝わる」ためには、聞く人が話に注意を向ける必要がありますが、その注意を喚起するのが刺激、この場合は音の刺激です。刺激というものは最初は強く感じても、同じ強さの刺激が続くと、あまり感じなくなる性質があります。これは、声の場合も同じです。したがって、授業では大きな声で話した方が生徒によく伝わるといった言説がよくされますが、声の大きさが変わらなければ、たとえ大きな声であっても刺激の効果としては徐々に小さくなっていきます。これは、「話し方」の他の要素についても言えます。同じ高さの声で話す場合、同じ速さで話す場合、同じテンポで話す場合も、刺激としての効果は時間とともに小さく感じられるようになっていきます。いわゆる、「単調な話し方」になってしまうのです。

このような性質を前提に、「話し方における焦点化」について考えてみます。

「話し方」において「焦点化」するとは、聞いてほしい重要な説明（つまり、「焦点化された内容やポイント」）に、生徒の注意を集中させる話し方をすることです。この際、生徒の注意を喚起するために大切なポイントのひとつめは、大きな声、高い声、ゆっくりした話し方といった定型的な話し方ではなく、話し方に適度な変化があるかどうかという点です。生徒に新たな刺激と感じられるだけの落差をもった変化を話し方に付けられるかどうかです。ときには、あえて小さな声で話すことで、逆に生徒の注意をひきつけることも可能です。



そのとき役立つのが、「声の変化」、つまり声の大きさや高さの変化と、「言葉の変化」、特にスピードの変化を組み合わせることで、多様な表現が可能になるということです。ただしそのためには、このように話し方、特に声の大小や高低を自在に変えることができる、いわば発声の基礎体力をしっかり鍛えておく必要があります。

舞台俳優が、ビルの屋上や野外で発声訓練をよくしていることはご存知だと思います。彼らは単に大きな声を出す練習をしているのではなく、大きな声が必要な場面では大きな声が、小さな声が必要な場面では小さくてもしっかり伝わる声が、いつでも思い通りに出せるように、発声の基礎体力を鍛えているのです。声の大きさや高さについて不安を感じている先生方も、自分の声は変えられないと思わずに、このような意識的な練習をされることをお勧めします。

効果的な話し方の第二のポイントは、話の中に適切な「間」があることです。

授業の説明では複数の内容が含まれることが多いと思いますが、ダラダラと続く話し方では、その内容の区切りがわかりづらくなってしまいます。また、論理的な説明では内容のつながり方が重要ですが、「間」のない話ではどうつながっていくのかはっきりせず、聞き手は論理の流れに乗ることができなくなってしまいます。ですから、口頭での説明の時も、頭の中に内容のかたまりや論理の流れを描くようにして話すことで、どこで内容が変わるのか、あるいは論理がどうつながっていくのかを、「間」を使って意識的に表現することが大切です。

「間」にはもうひとつ大切な役割があります。

授業では、生徒にとって新しい知識や考え方を説明するわけですが、それを生徒が理解するためには説明内容を随時振り返って自分の理解のあり方を確認し、納得する必要があります。「間」はそのための時間でもあります。予定内容を消化することだけに気を奪われて十分に間をとらない授業では、教員は一生懸命ノルマを果たそうとするのですが、肝心の生徒はそれを受け取る余裕もないまま、置いてけぼりの状態になってしまいます。

特に授業の中で重要な部分を説明するときや、説明を聞く生徒の反応がイマイチに思えるときなどは、教員が一方的に説明を重ねるのではなく、逆に意識的に「間」をとり、生徒が自らの理解のあり様を振り返る時間を確保した方が、授業効果が高くなることがあります。

生徒の集中度を高める上でもうひとつ大切なことは、教員の説明が自分自身に向かって話されているという意識を生徒に持たせられるかどうかという点です。黒板に向かって話している時間が長い授業や、教科書からなかなか目を上げない授業ではそのような意識が持てず、教員の話は生徒に届きません。説明するときは、教員の姿勢は生徒に向かって開

かれた状態になっていること、また教員の目と口が生徒から見える状態になっていることが、そのような意識を感じさせる条件です。

プレゼンの3要素として、「3つの V」をあげることがあります。3つの V とは、Voice（声）、Verbal（言葉）、そして Visual（見た目・姿勢）のことですが、伝わりやすさに関しては、話し手がどのような姿勢で話すか、つまり、聞き手に対する気持ちや熱意をどのように表現するのかという要素も重要になります。

《視点1－③　板書の活用》

「焦点化」の3つめのポイントは、「板書」です。

「板書」は、教員の口頭による説明を補助するためにあると思われている向きもありますが、それがすべてではありません。

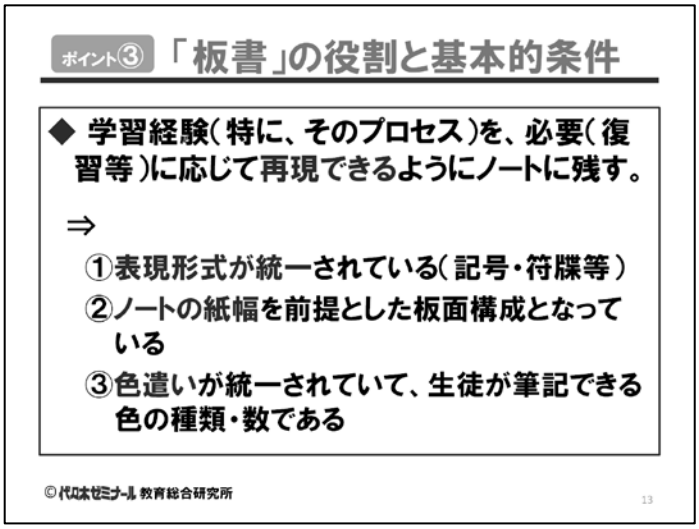
授業とは、先ほども触れましたが、「学習プロセスを体験する」場です。生徒は授業で新しい知識やスキルを得るだけでなく、その知識やスキルの意味、使い方を授業を通して体験的に学び、それを自ら再現することで自分自身のものにしていくわけですが、この再体験は多くの場合生徒の自主的な取り組みに任せられます。いわゆる、復習や演習といった機会です。「板書」は授業の場では生徒の理解を助けるものですが、生徒が理解を内面化し、自身の能力に組み入れるために必要な復習や演習の際には、学習プロセスを再現するための不可欠な手引きとなるものです。生徒ができるようになるためには、板書のこの役割こそが重要だと言えます。

このような重要な役割をもつ「板書」だからこそ、注意しなければならない基本的な条件があります。

①まず、「板書」は生徒のノートに継続的に残されていくものですから、統一性のある表現となっていないと、後から見返す生徒が混乱します。特に板書で多用する記号や先生ごとの符牒などは、常に同じ意味合いで使うようにすることが大切です。

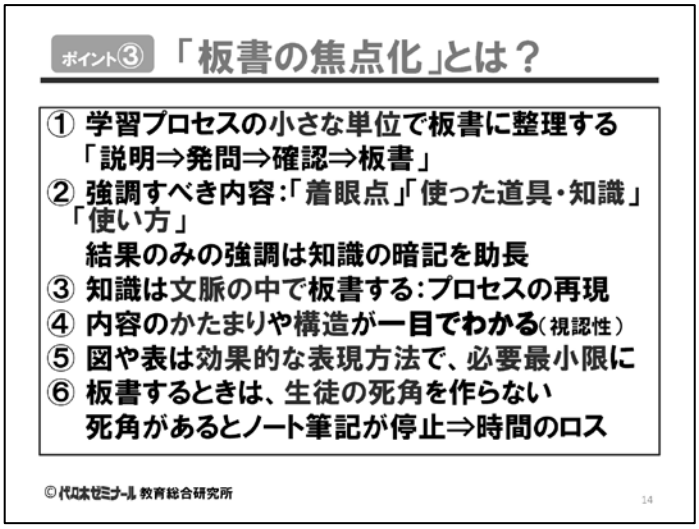
②「板書」は教員の意図を表現した板面構成になっているはずです。ところが、その板書が転記されるノートの仕様、つまり1ページや見開きの大きさに転記することが難しい構成や分量になっていたら、生徒は自分勝手に分解して転記することになり、ノートに残るものは教員の意図とは別物になってしまいます。

③「板書」は視覚的な情報を表現するものですから、「色」も重要な情報となります。この色の使い方にも注意が必要です。一つには、記号などと同様、色の使い方に統一性があることです。また、それは生徒のノートに再現されるものですから、生徒が持っている筆記具で表記できる色数や色の種類でなければ役に立ちません。



このような「板書」の基本的条件を満たした上で、「板書を焦点化する」ために必要なポイントをまとめてみます。

「板書を焦点化する」とは、教員が伝えたいことが板書に表現されていること、そしてその伝えたいことが生徒に明確に伝わる板書になっていることです。そのためには、



①まず、「板書」と「説明」の時間を基本的に分けることです。板書をノートしながら新しい内容の説明を聞き、理解することは生徒にとって極めて難しい作業となりますから、説明を聞くときはノートさせず、聞くことに専念させる方が確実です。しかし、生徒は教員の板書を同時にノートしたがるものですから、それを回避する意味でも、学習の小さな単位ごとに「説明⇒発問⇒確認⇒板書」という基本形で内容をまとめながら授業を進めることで、各作業への集中を高めることができます。

②③授業内容をすべて板書することはできません。また、先ほど基本条件で触れたように、「板書」は生徒の再体験の時の手引きとなるものですから、手引きとして有効なものでなければなりません。その観点から次の②と③のポイントが導かれます。つまり、復習や演習の際に特に必要となる「着眼点」「使った道具や知識」「使い方」を中心にまとめてあること。また、知識は理解のプロセスを再現できるように、論理的あるいは経時的な文脈の中で示されていること、です。箇条書きの板書はたくさんの情報を書くことができ、授業のときにもわかったように思えるのですが、後々ノートを見返したときには、「何がどうつながっているのか」がさっぱりわからないものです。

④ 板書は口頭による説明とは異なり、目で見てわかりやすいものでなければ効果は少なくなってしまいます。「内容の区切り」「内容のまとまりを示す囲み」「論理的な分類を示すインデント」「記号等を使った関係性の表記」、そして「意味を持った色遣い」などが効果的です。

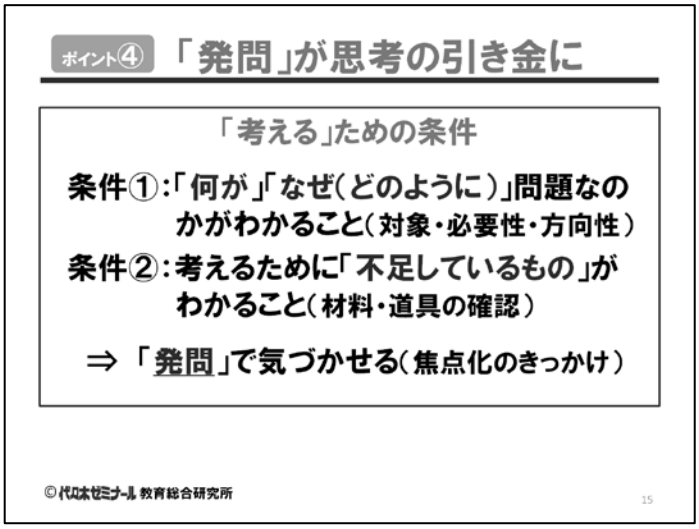
⑤ 視認性の高い板書の中でも、文字情報にくらべてはるかに視認性が高いのが「図」や「表」です。適切に使えば、文字通り「一目瞭然」、伝えたいことがストレートに伝わります。しかし、過ぎたるはなお及ばざるがごとし。図や表を多用すると、今度は「焦点」がぼやけていきます。ポイントを明確に表現するためには、理解するのに最も効果的な図や表を選ぶことと、その数を必要最低限に絞り込むことが大切です。

⑥ 内容への集中ということではありませんが、授業そのものへの集中度を下げないための工夫として、板書するときに生徒の死角とならないように板書することも大切です。板書するとき教員が死角となってしまうと、教員が動くまで生徒はすることがなくなり、その結果板書をノートに写し終えるまでに余分な時間が必要となります。授業全体の密度、集中度を下げないための工夫です。

《視点1―④　意識の方向を決める発問》

「焦点化」の4つめのポイントは、「発問」です。

生徒が自ら考え始めるためには、そもそも「何のために考えなければならないのか」という、生徒の無言の疑問に応える必要があります。つまり、考える必要性や積極的な意味を理解させることです。具体的には「何が問題なのか」を明確にするとともに、「なぜ、どのように問題なのか」を生徒にわかりやすく理解させる努力が必要です。また、生徒の思考が継続するためには、その問題をどのように考えていけばよいのか、その方向に誘導する必要があります。



次に、考えるためには、考えるための材料が必要です。このとき大切なことは、生徒が考えるためには「何が必要になるのか」、言葉を換えて言えば「何が足らないのか」を生徒自身に認識させる必要があるということです。「足りない」という意識のないまま新しい知識を与えても、生徒はその知識の意味合いや必要性を十分に理解できないからです。

このように、教員は生徒が自ら考え始めるように「きっかけ」と「材料や道具」を与えるのですが、いずれの場合も思考のスイッチとなるのは「生徒の気づき」であり、生徒の意識をその部分に焦点化する必要があります。この「気づき」を引き出すのが、「発問」の重要な役割です。

「発問」とよく似た言葉として「質問」という言葉がありますが、文科省の資料*では、両者の違いをこのように説明しています。

「質問」は、教科書や資料などの本文をみればすぐわかる内容を聞くものであるのに対して、「発問」は生徒が思考したり、認識したりしなければ答えられない内容を聞くものを指します。「探させる問い」と「考えさせる問い」との違いとも言えます。したがって、「発問」は生徒の思考を発動させるきっかけとなることから、生徒の思考を「ゆさぶる発問」と言われたりもします。

このような「思考をゆさぶる発問」に必要な条件として、次の各点が示されています。

1. 何を聞いているのかが、生徒にとって明確でなければなりません。これは当然のことのように思われますが、実際の授業では生徒がどう答えてよいのか迷うような発問も多く見られます。それこそ、「何を答えたらいいのか」が「焦点化」された発問でなければ、生徒の思考の方向はバラバラになるだけです。
2. 発問は、簡潔であること。これも大切な条件です。発問が長くなると、その言葉のどこの部分に対して答えたらよいのかがわかりづらくなり、時に生徒は頓珍漢な回答をしてしまうことがあります。
3. 平易な言葉で聞く。生徒が慣れていない抽象的な用語や言い回しなどを用いると、生徒はその言葉を理解するだけで精一杯になり、肝心の発問のポイントに集中できなくなります。
4. 授業の進行方向を左右するような重要な発問については、事前の準備段階でどのように聞くのかまでしっかり固めておくことが大切です。ちょっとした言葉の使い方のぶれで、授業の進行が停滞したり、変な方向に行ってしまわないように、十分検討しておく必要があります。ただし、ここでご注意いただきたいのは、発問の順番やプロセスを事前に用意した

とおりに固定するという意味ではないことです。それでは予定調和的な授業になってしまいます。ここで固めておくべきことは、学習のこのプロセスでは生徒にどの方向で考えてほしいのかを明確にして、生徒の意識をその方向に向けるためには「どのような発問が最適か？」という観点から、発問のタイミングと具体的な問いの言葉を事前に決めておくということです。

ここにあげた定義は補習校向けのアドバイスですのでより基本的なレベルで示されていますが、どのような学校であれ、発問の基本的な条件は同じです。

＊文部科学省編「補習授業校教師のためのワンポイントアドバイス集」

《視点1―⑤　レベルの設定》

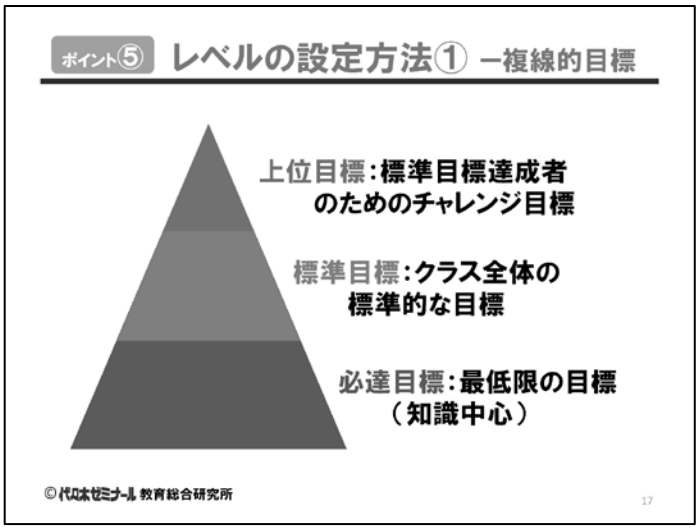
「焦点化」の最後のポイントは、「レベルの設定」です。つまり、授業のレベルをどこに絞り込むかという「焦点化」の問題です。集団指導では、このレベルの問題が非常に大きいのではないかと思います。

生徒の多様化が進み、学校や教育内容の多様化が進んでいる現在、ひとつの教室の中にも非常に多様な生徒が混在する結果となっています。しかし学校は「集団指導」を基本とするところですから、クラスや学年、あるいは学校全体をひとつの対象として扱わなければならないことが多くあります。授業もその例です。集団としてどう指導するのかについては後半でも触れますので、ここでは簡単に「レベルの問題」をどう考えたらよいのかという点に絞ってお話ししたいと思います。

結論から申し上げますと、クラスをひとつだけのレベルで考えることには無理があると思います。しかし、それでは授業をどのレベルで組み立てたらよいのかわからなくなり、授業ができないとおっしゃる先生もおいででしょう。そこで、「目標」と「説明」の2つの面で考えてみます。

まず、「授業目標」の設定をする際のレベルについてです。

先生方が授業案を作られるときは、「このクラスのレベルは大体これくらい」という前提の下に、教案を作られると思います。そのときのレベルの設定をひとつではなく、複数設定する方法です。この方法では、クラス全体の標準的なレベルとして想定する「標準目標」を中心にして、標準目標の達成が難しく思われる生徒に対しては最低限の知識だけでも確保させる「必達目標」を、もう一方で標準目標では物足りないと思われる生徒のためには「上位目標」をと、都合3つのレベルを設定します。

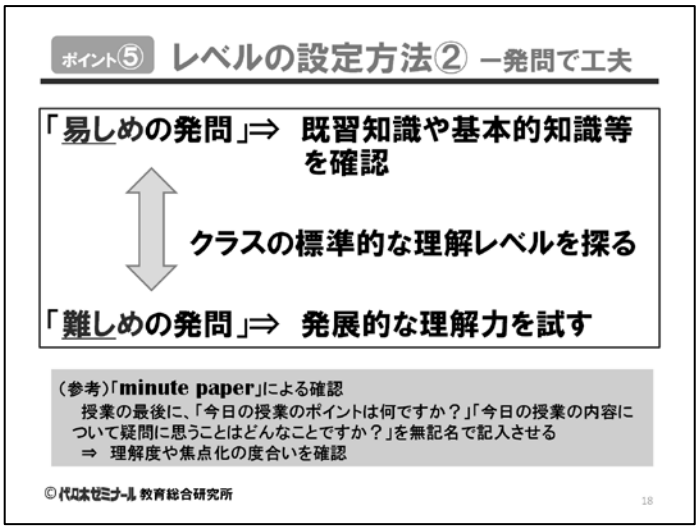


このように複線的に目標を設定して生徒にその意味合いを含めて示すことで、生徒は単に「できた、できない」という結果判断だけではなく、それぞれ自分の達成の度合いを確認することができます。また、あとどれくらい頑張ればよいかもおおまかに理解することができます。このようにすることで、形は集団指導であっても、個々の生徒にとっては自分のレベルを意識した学習が可能になります。

教員の側もレベル設定の幅が広がることで、ひとつのレベルの設定に悩むことが少なくなるはずです。

レベル設定の2つめの視点は、「説明のレベル」の設定方法です。これは先生方も意識せずに実践されていることが多いかもしれません。授業の進行上重要な発問については、事前に固めておくことは先ほど申し上げましたが、その際に発問のレベルを複数用意しておく方法です。

つまり、まずは「易しめの発問」でクラス全体の基本的な理解度、すなわち、既に学習した知識や単元の基本的知識の定着度を確認します。これはできるだけクラス全体に問いかける形が望ましいでしょう。この確認ができたら、次は「難しめの発問」によって、どれくらいの生徒が発展的な理解ができるかを探ります。こちらはどちらかと言えば、中・上位の生徒を中心に確認していきます。この2種類の発問を使い分け、随時クラス全体の標準的な理解レベルを探りながら、実際の説明レベルを調整するという方法です。



なお、ここにあげたレベル設定の2つの方法は、今後導入の拡大が期待されているアクティブ・ラーニングを実践する際にも役立つ考え方です。アクティブ・ラーニングは事前に教員が準備したシナリオどおりに進めるのではなく、実際に生徒がどのような考え方をするのか、どのような疑問をもつのか、それを引き出しながら、その意識の流れに沿った授業展開を行う柔軟性が必要となります。そこでは、複数の可能性を常に意識して授業に臨むことが大切です。

以上、第1の視点である「焦点化」に関して、5つのポイントから改善の着眼点をご説明しました。

なお、授業が実際にどれくらい焦点化できているかを確認する方法として、minute paper、つまり簡単な記入式アンケートで調べる方法がありますので、ご紹介しておきます。

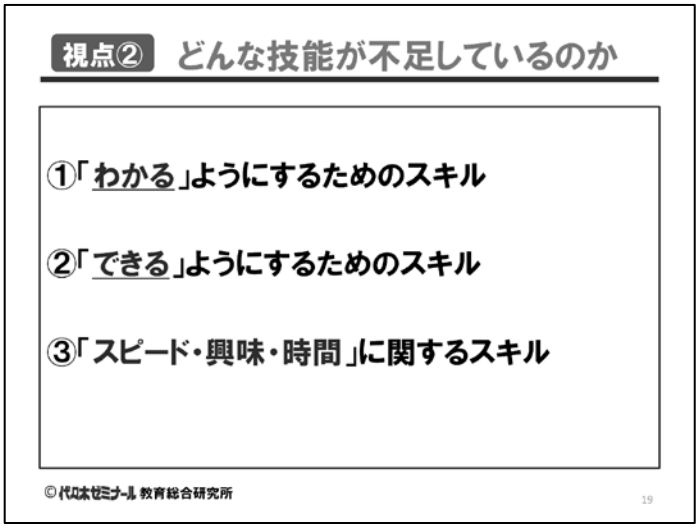
4.《視点2》 授業スキルの不足

授業改善の2つめの視点は「技能不足」です。

では、具体的にどのような技能に不足が見られるのかと言いますと、大きく3つに分類できます。

第1のスキルは、「生徒がわかるようにするためのスキル」であり、第2のスキルは「生徒をできるようにするためにスキル」です。そして第3のスキルが授業のテンポや展開に関わる「スピードや興味、時間に関するスキル」です。

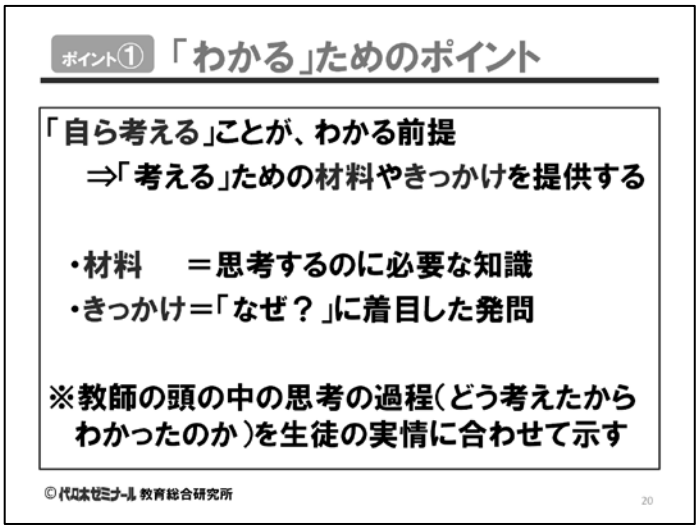
以下、この3つのスキルについて考えていきます。



《視点2―① 「わかる」ようにするためのスキル》

まず第1のスキル、「わかる」ようにするためのスキルについてです。

生徒が「本当にわかる」ためには、教員が知識やスキルを提供するだけでは十分ではありません。よく言われることですが、「わかる」とは「分ける」ことに通じます。つまり、分類できる状態になることを指します。それまで学んできたことと新しく学ぶことを比較・対照させ、それぞれ何が違うのか、どうして違うのかといった点について生徒自身が納得する必要があります。このように生徒自身が比較したり、対照したりしながら、それまでに作り上げてきた「知の構造」あるいは「知のネットワーク」に新たな情報を加えたり、新たな知見にもとづいて情報を組み替えたりするプロセスが「学ぶ」ということに他なりません。



したがって、このようなプロセスにおいて欠くことができないのが「生徒が自ら考える」という作業です。とはいえ、何もないところから思考は始まりません。教員は生徒が自ら考えることができるように、考えるための「材料」、つまり新しい知識とそれまでに学んだ知識を必要に応じて示す必要があります。

しかし、「材料」を提供するだけでは生徒の思考はまだ始まりません。なぜなら、生徒はそれだけでは「考えなければならない必要性」も感じられず、また「どのように考えればよいのかという方向性」もわからないからです。この必要性と方向性を意識させ、考え始めるきっかけとなるのが「発問」であることは、1つ目の視点「焦点化」の中でもご説明した通りです。発問については、次の3つめの視点でも整理しますが、ここでは特に「なぜ？」という発問で、必要性や方向性に生徒の注意を向ける働きかけが重要です。「なぜ？」という発問は、「何が？」という発問とともに、思考の局面を大きく変える力をもった「戦略的な発問」と言われます。この発問によって、「どうして考える必要があるのか」「どのように考えていく必要があるのか」について、生徒の「気づき」を引き出していきます。

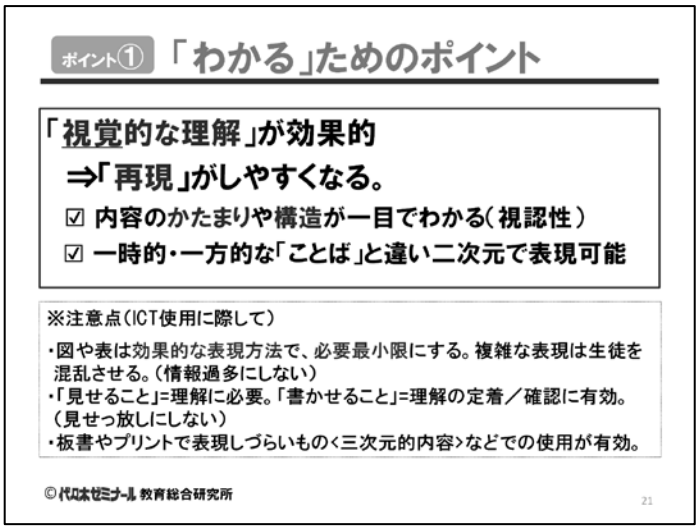
また、教員は生徒がどのように考えていけばよいのかを示す際には、自らがどのように考えたかを基に、その道筋を示すことが多いと思いますが、その際にも常に生徒の実情に沿って考える必要があります。いかに「これが正しい考え方」と強調しても、その考えの道筋が生徒のそれと大きくかけ離れているようでは、生徒の納得に結びつかないからです。そんな時は回り道に見えるかもしれませんが、「もしかしたら、こう考えるかもしれないけど、この考え方の問題点はこういう理由で、どこそこにある。だからここでは見方を変えてこう考えてみると、うまくいくんだ」といった、試行錯誤を織り込んだ示し方が有効です。

生徒を、納得をともなった理解に導く際には、「視覚的な理解」が有効です。

言葉による説明は時間の経過とともに消失する1次元的な伝達方法であるのに対して、視覚をともなった説明は説明内容をかたまりや構造としてとらえることができ、また一定時間内容がとどまることから視覚的な記憶として定着させることができます。この視覚的な理解と記憶の定着という特徴が、生徒が後で思い返す際に再現性を高めます。

なお、この視覚性に関連して、最近盛んに推奨されている ICT を活用した授業について若干の注意点をあげておきます。

まず第一に、視覚的な情報の提示は効果的ですが、1画面内あるいはひとつの説明の中であまりに多くの情報を盛り込んでしまうと、刺激の場合と同様、一つ一つの情報の価値が下がってしまいます。視覚的な効果を高めるためにも、提供する視覚情報を最小限に絞り込むことが大切です。



第二に、「見せる」ことは理解する上で有効ですが、理解したことがそのまま定着するわけではありません。正確に定着するためには、生徒自身が理解した内容を再現できるかどうかが重要であり、その意味で「見せる」だけではなく、重要な部分は生徒自身に「書かせる」ことを通じて再現性を高めるようにする必要があります。

第三に、視覚化ということで、従来板書していた内容やプリントで提供していた内容を ICT 機器で映し出しているだけといった事例も少なくないようです。これは生徒の理解を高めるための ICT の活用とはいえず、むしろ教員の労力を軽減するための ICT 利用でしかありません。ICT の本当の効果は、従来の板書やプリントでは難しかった情報の提示、たとえば三次元で示すとか、時間の経過とともに変化する様子を示すといったところにこそあります。

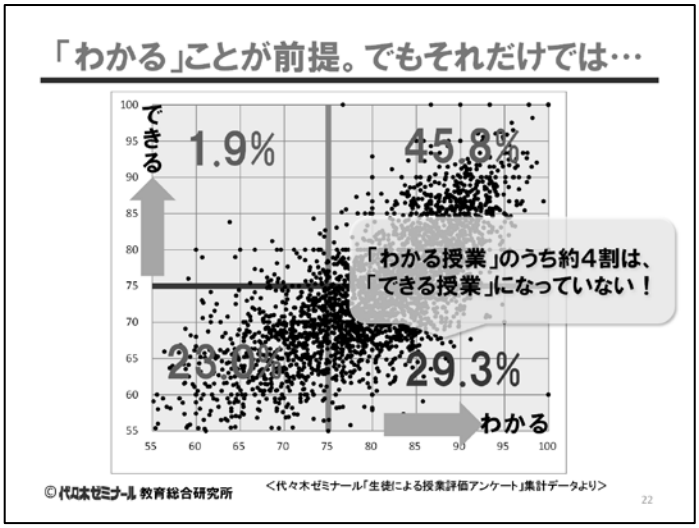
このように、ICT の活用にあたっては、「何を」「どのように」「どれくらい」使うのが適当なのかという判断が重要になります。

学習指導においては、生徒が「わかる」ことがすべての基本となりますが、「わかる」だけでは自分や社会を変える実行力にはなりません。「わかる」が本来の意味での学力に育つためには、次に「できる」というステップを踏む必要があります。

下の図は、当研究所が実施した「授業評価アンケート」の集計結果から、約 4,000 件のデータを抽出したものです。

この図は、アンケートの質問項目のうち、横軸に「理解」、縦軸に「学習効果」の授業ごとの評価得点をとった、2軸による散布図です。1つのドットが、1つの授業の評価位置を示しています。

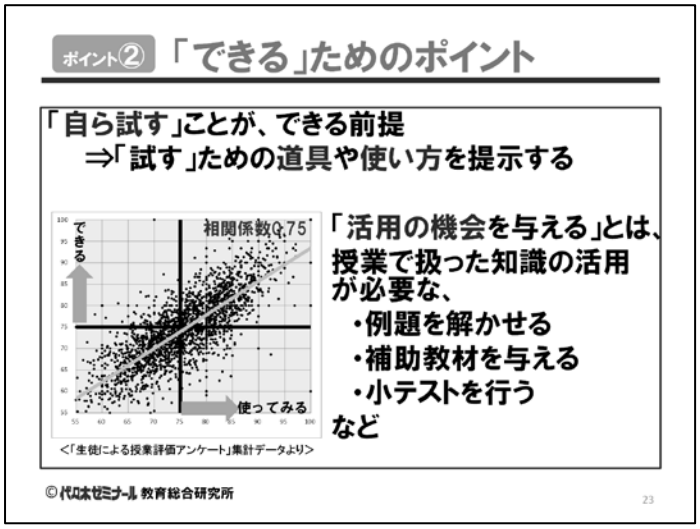
図によると、「わかる」の評価が目標レベルとなる 75 ポイントを下回った授業で「できる」の評価が目標レベルを超えた授業は全体の 1.9%しかありません。(左上の象限) やはり、「わからない」授業では「できる」ようにはならないということです。一方、「わかる」の評価が目標レベルを超えながら、「できる」の評価が目標レベルを下回った授業は全体の 29.3%もあります。(右下の象限) つまり、「わかる」授業(図の右半分)のうち、約4割の授業では「できる」がともなっていない現実があります。



《視点2―② 「できる」ようにするためのスキル》

それでは、「わかる」から「できる」へとステップを進めていくためには、どのようなスキルが必要になるのでしょうか。これが2つめのスキルです。

「できる」とは、生徒が理解した内容を自分の力で再現したり、学んだ内容を別の設定に応用したりできる状態のことです。このように「自らできる」ようになるためには、「自らやってみる」というステップを欠くことはできません。そして、「自ら試す」ためには、生徒は「何を」「どう」使ったらよいのかわからなければなりません。したがって、教員は生徒に新たに学んだことがどう使えるのか、つまり「道具の使いどころ」と「使い方」を提示して、生徒自ら試してみるように促す必要があります。



このように、「使ってみる」ことと「できるようになる」こととの間に強い相関があることは、ここに示した授業アンケート結果の散布図でも明らかで、両者の相関係数は 0.75 となっています。

「使ってみる」、すなわち「活用の機会」を授業の中に作ることが「できる」ようになるための条件であり、具体的には学んだ内容を活用できる「例題を解かせる」、応用を含んだ活用を試す「補助教材」を与える、生徒と教員が「できる」かどうかを確認する「小テストを行う」などの方法が考えられますが、このような機会を授業の中にしっかり位置づけることが大切です。

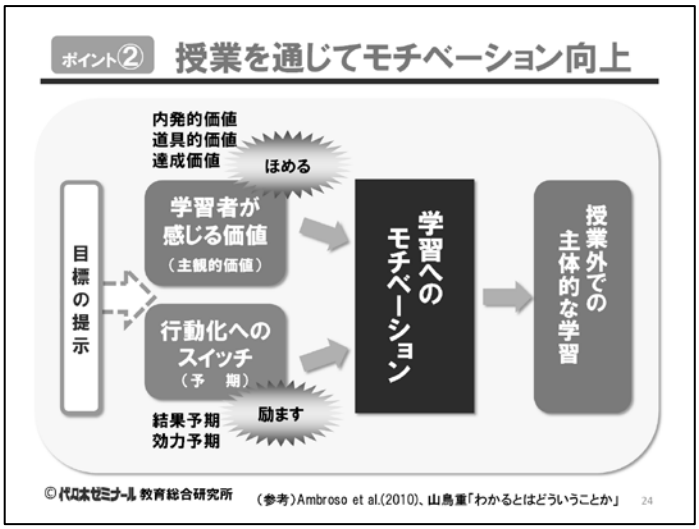
しかし、限られた時間数の授業の中で十分な量の活用演習を行うことは、現実的に難しいでしょう。したがって、「活用の量」については、生徒の自習に頼らざるをえない面もあります。ところが、ご存知のように、現実の高校生の自習時間は極めて少なくなっています。この矛盾した現状を改善するためには、生徒自らが自習に向かうようなモチベーションをいかに高めるがポイントとなります。

モチベーションについては、以前別のレポートでも取り上げました。その際に用いた図を少し手直ししたのが、次の図です。

生徒が自ら主体的な学習（自習）に向かうためには、「学習に対するモチベーション」を高めておかなければなりません。学習理論によると、モチベーションを高めるためには、「学習に対する価値意識」と「行動化へのスイッチ」の2つが必要となります。学習者が感じる価値は「主観的価値」と呼ばれ、学ぶことその自体が大切だと感じる「内発的な価値」、学習目標を達成することで感じる「達成価値」、また学んだことが将来入試など他の何かの役に立つと思われる「道具的価値」などがあります。また行動化へのスイッチは「予期」と呼ばれ、学習がよい結果に結びつくだろうと思われる「結果の予期」と、自分は学習をうまく続けることができるだろうと思われる「効力の予期」の2つがあります。学習者が学習に対してこれらのう

ち何らかの「主観的価値」を感じ、結果または学習自体の効力を「予期」することができるとき、学習に対するモチベーションは高まり、主体的な学習への契機となります。

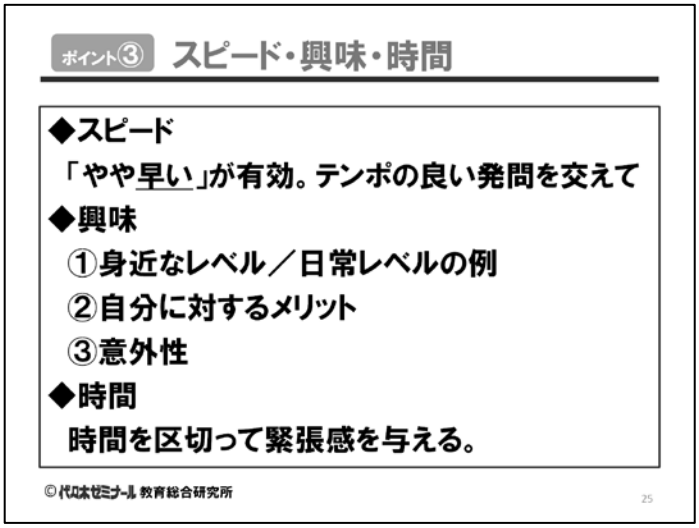
したがって、学習量を生徒の自習に頼らざるを得ない教員は、日頃の授業の中で学習の目標や意義を生徒にわかりやすく示すことで生徒の「主観的価値」や「予期」を覚醒し、モチベーションにつなげることが重要です。特に、目標をできるだけ具体的な形で示し生徒が各自の達成度を測りやすくすることで、達成感を感じやすくなるように工夫したり、学習の結果がもたらすであろう好ましい姿を示すことでゴールすることへの意欲や見通しを促す工夫などが重要です。また日頃の授業の中でも、何らかの主体的価値を示した生徒を「ほめる」ことで、また生徒が何らかの予期を感じられるように「励ます」ことでモチベーションを確かなものに育てておくことが大切になるでしょう。



《視点2―③ 「スピード・興味・時間」に関するスキル》

3つめのスキルは、授業のテンポや展開をコントロールする「スピードや興味、時間に関するスキル」です。

スピードについては、わかりやすくという思いから、ともすれば「ゆっくり」話すのがよいと思われがちですが、授業アンケートの結果を見ますと「やや早め」のスピードの方が聞くことに集中できるようです。声の説明でも触れましたが、話すスピードも受け取る側からすると一種の刺激に違いありません。それゆえ、一定の負荷や変化がある方が刺激としての効果、つまり学習効果が高いといえます。スピードに一定の負荷があるからこそ、聞く方も意識して聞かなければならない、話に集中しなくてはならない、という気持ちになります。



また、説明は生徒が自ら考え、理解するために行われるのですから、生徒が聞く立場にとどまっているようでは十分ではありません。教員は「君ならどう思う？」とか、「こういう見方もあるね」といった発問を説明の中にテンポよく加えて、生徒の思考を促したり、視野を広げてみたりするきっかけを作ることが大切です。

授業を組み立てるときに、どのように生徒の興味をかきたて、授業にひきこむかと考えられると思います。興味は物事に集中したり、より深くかかわるきっかけとなるものですから、授業において重要なポイントのひとつです。

ここで、興味に関連して一点付言しておきます。多くの先生は「生徒が興味を持てないから、できるようにならないんだ」と思いがちですが、授業アンケートの要因相関分析からは、「できるようにならないから、興味が持てない」という関係の方が強いことがわかっています。つまり、日頃の授業が生徒にとって「できるようにならない授業」だと思われているから、生徒は興味を示さないのだということです。逆に言えば、日頃から「できる授業」を実践していることが興味を引き出す条件だということです。2つめのスキルとして「できるようにするスキル」を取り上げましたので、このスキルを活用して興味を感じられる授業の土台を作っておくことが前提条件となります。

その上で、生徒の興味を喚起する方法としては、導入部分では生徒が実感をともなって考えることができる「身近な例」や「日常的な例」を用いたり、対象により近づきやすくするためにそれが「自分にこんなメリットを及ぼすこと」なんだといった提示の仕方を工夫したり、あるいは、疑問やひっかかりを思考のきっかけとする「意外な例」などを活用する方法などがあります。

時間は、授業をする際に最も苦労するポイントではないでしょうか。特に、生徒が本当にわかるまで、じっくり時間をとって授業を進めたいと思うのは教員に共通する欲求です。

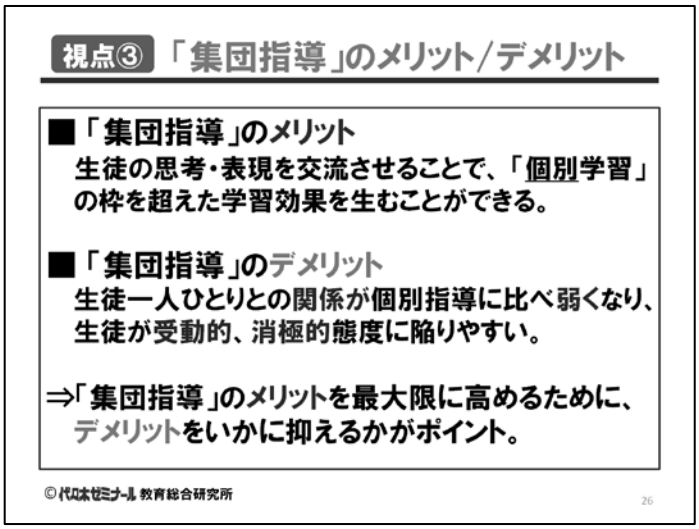
このジレンマを緩和するヒントは、「人は制限されないとなかなか本気にならない」という特性です。日本の会議の弊害として「時間ばかりかかって、一向に結論が出ない」という点が挙げられますが、これなどはまさにこの特性が表れた例です。この弊害を解決する方法として、例えば「一回の会議は30分以内とし、その都度必ず結論を出す」という方法が提唱されています。実際に試してみるとわかりますが、ひとつの議題について30分以上会議を続けても内容にはほとんど進展がないものです。

授業でもこの考え方を応用することができます。「じっくり考える」と「時間をかける」は必ずしも同じことではありません。むしろ時間をかけることで思考が散漫になってしまったり、結論の方向を見失ってしまうことの方が多いものです。「5分でがんばってみよう」「2題あるけど3分でやってみよう」などと指示することで、生徒の思考を集中させたり、集中すべき時間を示すことで思考を継続させる効果があります。またこのように短時間で生徒自身に結論を出させることは、授業の展開を生徒に意識させ、自分の思考過程を振り返らせる効果もあります。このように時間をうまくコントロールできれば、時間の短さは授業にテンポを与え、また生徒が主体的に関わる契機とすることも可能です。

5.《視点3》 集団指導スキルの不足

授業改善の3番目の視点は、「集団指導スキルの不足」です。

通常、授業は相当数の生徒を対象に「集団指導」として行われますが、この「集団」を対象とすることから指導上のメリットとデメリットが生じます。



集団指導に対してはどうしてもデメリットが先行しがちです。「集団指導」では、教員と個々の生徒との関係は個別指導に比べると弱くならざるをえません。ともすれば、生徒は集団の中に埋没したり、自ら隠れようとすることで、生徒が受動的になったり、消極的になったりする傾向があります。

その一方で、メリットとしては、集団の中で学習をさせることで、個人で学習するときにはできなかった効果があります。既にご説明したように、学習では「わかる」ことと「できる」ことが必要です。そして、この「わかる」「できる」では、「自ら」考え、試してみることが重要になりますが、それが個人の範囲にとどまると思考の幅も試し方も限られたものになります。この学習の幅の狭さを補い、学習に広がりと深さをもたらしてくれるのが、「集団学習」に他なりません。

このように、「集団指導」にはデメリットだけではなく、なにより個別指導では得ることが難しい大きなメリットもあるわけですから、「集団指導のスキル」で最も重要となるのはデメリットをできるだけ小さくして、メリットを最大限高めるという点です。

《視点3―①　関係性の強化》

「集団指導」の最大の難点は、教員と個々の生徒との関係性が希薄にならざるを得ない点にありますから、スキルとしては両者の関係性を高める方法が最初のポイントとなります。

両者の関係性を高めるには、教員から生徒への働きかけを強化するだけでは十分ではありません。関係性は両者がそれぞれの役割を果たすことで強くすることができるものです。まず、教員から生徒への働きかけとしては、生徒一人一人を集団の中に埋没させない工夫が必要です。つまり、一人ひとりの生徒が今行われている学習に参加しているという意識を持たせるため、教員は生徒に学習に対する緊張感を持たせる必要があります。その方法としては、「指名」「発表」「評価」などを通じて、できるだけ多くの生徒を学習と関係づけることです。

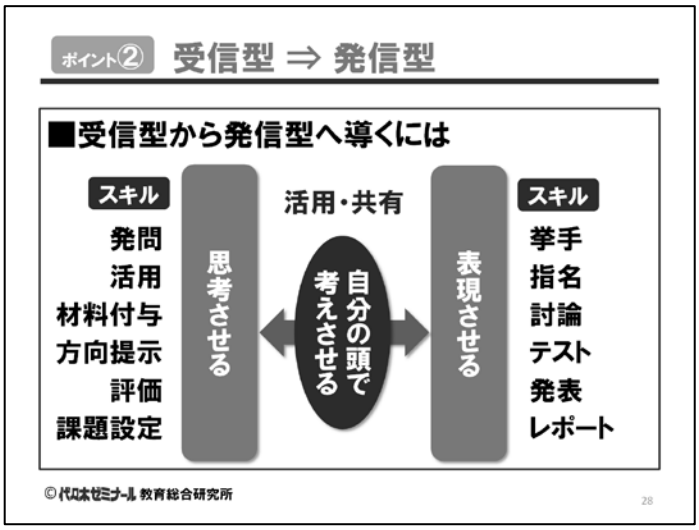
また、生徒が授業を進める教員に対して果たすべき役割としては、今進められている学習に関心を持ち、それを示すことです。興味や関心を喚起する方法については既に触れたように、発問で思考の対象を絞ったり、思考の方向性を誘導したりする方法や、具体化で距離感を縮める方法、そして意外性を感じさせることで対象に注目させる方法などがあります。

とはいえ、このような教員からの働きかけや誘いも、そのままでは指名された生徒や自ら活動を起こす生徒の範囲にとどまりがちです。したがって、その学習活動をクラス全体に広げるためには、教員はもうひとつ「活用と共有」を図るスキルを身につける必要があります。

《視点3―② 「受動的」から「能動的」に変える》

2つめのポイントは、集団の中で「受動的」になりがちな生徒を「能動的」に変えるスキルです。

授業において生徒を「受信型」から「発信型」に変えるには、「自ら考えさせる」「自ら表現させる」必要がありますが、「思考させる」ためのスキルとしては、「発問」により思考を促す、説明した知識を「活用させる」、考えるための「材料を与える」、どのように考えていけばよいのか「その方向を示す」、考えた結果を客観化するために「評価する」、どのようなことを考えるべきか「課題を設定する」ことで示す、などのスキルがあります。



また、「表現させる」ためのスキルとしては、自ら表現の意思を表す「挙手」、教員の側から表現を促す「指名」、集団の中で各自の考えを表現する「討論」、生徒各自が学んだ内容を振りかえったり応用したりしてみる「テスト」、集団に向かって各自の思考の経過や結果を表現する「発表」、あるいはそれを文章に表現する「レポート」といった方法があります。

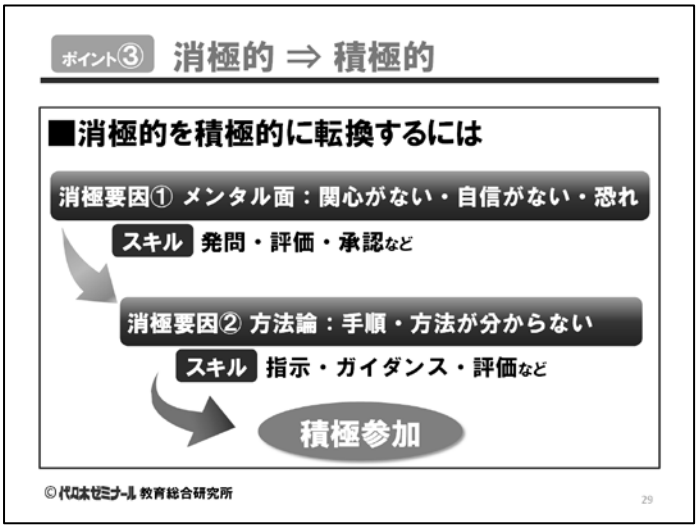
いずれも教員の働きかけによって生徒に自分の頭で考えさせることがその基本にありますが、ここでも、その際に集団の学びを全体で活用・共有することが生徒を発信型に変える重要なきっかけとなるとともに、集団で学ぶ大きなメリットをもたらす条件になります。

このような方法を用いて、教員は生徒の主体的な学習を促しますが、そこではもう一点重要な条件があります。それは「消極的」になりがちな生徒を「積極的」にするために必要な条件です。

《視点3―③ 「消極的」から「積極的」に変える》

生徒が「消極的」になりがちな要因を考えてみますと、第一の要因として「メンタルな要因」があります。

教員から示された課題や説明された内容について関心を持てないとき、生徒は積極的に考えたり、学習に関わったりすることが難しくなります。また、自分の意見や考え方に自信が持てないとき、あるいはそれが間違いかもしれないと思われるとき、生徒は主体的な表現を避けたり、思考をさらに発展させることが難しくなります。したがって教員は、課題や学習に生徒が積極的に向き合えるような環境づくりに心がける必要があります。



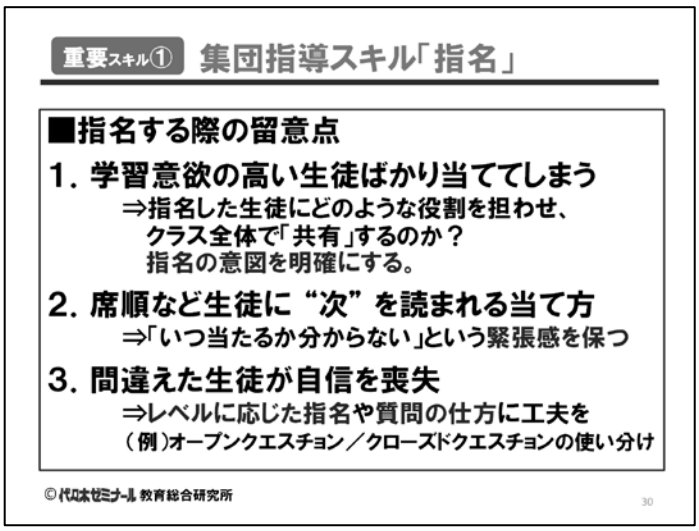
具体的なスキルとしては、既に述べた興味・関心を引き出す「発問」を工夫したり、生徒の様々な考え方や意見を単に「正解・不正解」という軸から評価するのではなく、それを集団の思考の広がりの中に位置づけたり、優れた点と不十分な点の双方を指摘したりするといった方法で、それぞれの回答を集団の学習にとって意味あるものとして評価し、承認してやることで、生徒が自信を高め、失敗の恐怖にとらわれないようにすることが大切です。「自分が生かされる」「安心して答えられる」環境なしに、生徒の積極性は育ちません。

生徒が消極的になる理由は、このようなメンタルな要因ばかりではありません。より具体的な理由として、生徒が方法論を持っていないため、積極的な行動に移れない場合も多く見られます。つまり、教員の求めに対して、その解決のための手順や方法が事前に与えられていないため、動き出せない場合です。教員は、精神的に生徒を支えるだけでなく、どのように進めればよいのかという具体的で明確な指示や道具の使い方のガイダンス、また求める水準を事前に示す評価方法などによって、生徒がどこから、どのように、どこまで進めばよいのかを明らかにして、生徒の行動開始を容易にする必要があります。

《集団指導の重要スキル①　指名》

ここまで、集団指導のデメリットを小さくすることでメリットを最大化するためのポイントとスキルについてご説明してきましたが、その中で繰り返し登場するスキルがいくつかありました。ここでは、この「集団指導における重要スキル」について、もう少し考えてみたいと思います。

集団指導の重要スキルの1つ目は、「指名」のスキルです。



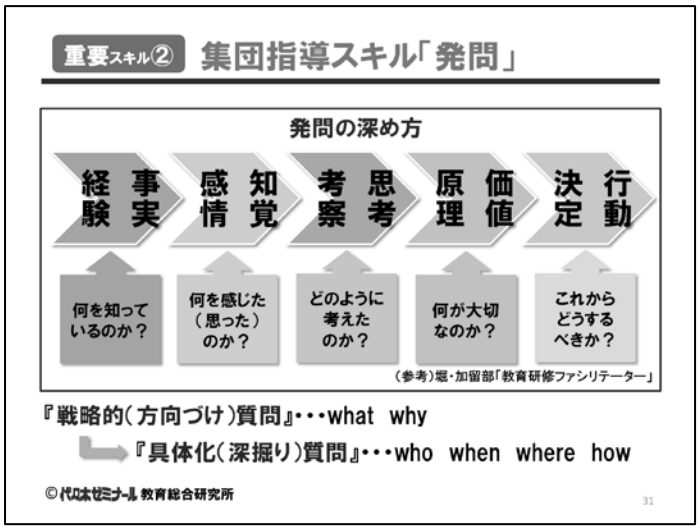
指名は、授業を展開する上で生徒の主体的な参加を促す手段として用いられますが、教員が予め計画していた授業展開を優先してしまうと、本来の効果を発揮しません。例えば、生徒が頓珍漢な回答をしたり、回答できずに沈黙が続いたりして予定通りの時間で予定通りの展開に持ち込むことが難しいと感じたときなどに、ともすれば正答が期待できる生徒や積極的に回答してもらえそうな学習意欲の高い生徒ばかりを指名してしまうことがあります。その気持ちはよくわかりますが、指名はこれまで見てきたように「正答を」「効率よく」引き出すために行われるのではなく、むしろ消極的になりがちな生徒を積極的に授業に参加させるために用いられる方法です。したがって、前項でも触れたように、どうして生徒は消極的になってしまうのかを考え、積極的になれる環境作りに努めるのが教員の役割です。どのような回答であっても、クラスという集団で学習する際に一定の役割を与えることができるはずです。まずは、「何を」「どう」答えてほしいのかをわかりやすく伝えることで、何らかの回答を引き出し、それをクラス全体で共有する姿勢が求められます。

また、指名は集団に対して緊張感を喚起する効果もありますが、席の順番に指名するなど予め予想できる順番で指名すると、指名される可能性のない生徒にはかえって学習から離脱するきっかけを与えることになり、逆効果となってしまいます。いつ指名されるかわからないという緊張感を感じさせることも重要なスキルです。

指名によって「促し」、かつ「緊張感を与える」という一見相反する働きかけをすることが、指名の難しさでもあります。例えば、折角回答した生徒が、それが教員が期待していなかった回答であったためにほとんど無視されたり、間違いと判定されてしまうだけの扱いを受けると、回答した生徒は自信を失い、積極的な参加に慎重になってしまうことがあります。それを避けるためには、発問内容のレベルをいくつか用意しておいて生徒のレベルに応じて指名したり、それぞれの生徒が答えやすい質問の仕方を工夫するなどの配慮が必要です。習熟度の高い生徒に対してはあえて「それは何」といった、一から考えなければ答えられない「オープンクエスチョン」で聞いたり、理解度にやや不安のある生徒に対しては同じことを聞くにしても「それはA、それともB」といった回答に予め制限を設けた「クローズドクエスチョン」で答えやすくするなど、適宜質問の仕方を使い分けることが有効です。

《集団指導の重要スキル②　発問》

集団指導の重要スキル、2つめは「発問」です。



教員は「指示」と「発問」を介して、生徒の学習を方向づけます。このうち、「指示」は「どんな活動をどう進めていけばよいか」を具体的に生徒に示すことで、「発問」は活動に方向を与えたり、方向を修正するために教員が発する意図的な問い掛けです。

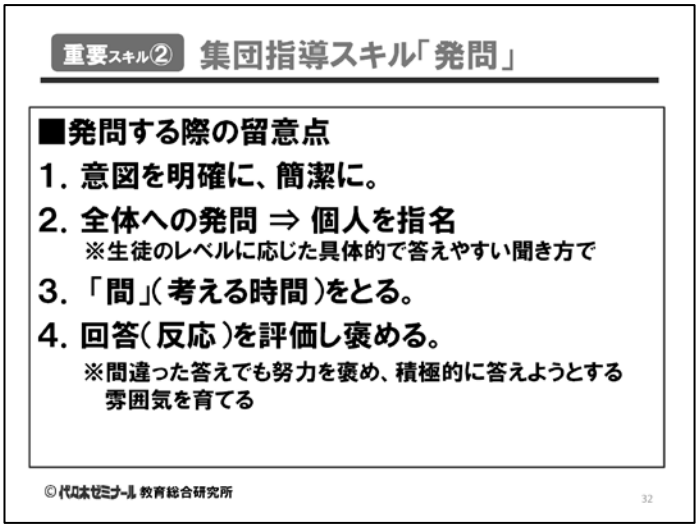
あるテーマについて生徒に思考をさせるとき、「何に注目すべきか」「どう思ったのか」「そこではどのようなことが大切なのか」「さらにどう考えていけばよいのか」などについて、生徒の思考過程に沿って適切な発問をぶつけることで、集団の学習に方向を与えることができます。

発問スキルの重要性については、別稿でもアクティブ・ラーニングの重要技法として取り上げましたが、生徒の主体的な学習をコントロールする上で重要なスキルです。

思考には、「考える順番」があります。発問もその流れに沿った深め方が必要です。発問による思考の方向づけには視野を水平方向に広げる「戦略的質問」とある事項について垂直方向に深堀りする「具体化質問」があります。教員はこの2種類の質問をタイムリーに発しながら、集団の学習に確かな方向づけをするスキルを高めることが重要になります。

このように、主体的な学習を促す上で「発問」は重要なスキルとなりますが、効果的に活用するために留意すべきポイントがあります。既に前半で触れたことも多くありますが、あらためて発問のポイントとしてまとめてみます。

まず発問は、「生徒に何を求めているのか」、また「なぜそれを考える必要があるのか」といった点が生徒に明確に伝わらなければ、生徒の思考は始まらなかったり、始まっても意図した方向に進まなかったりします。教員は、それまでの学習がどのように進んできたのか、今どの地点にいるのか、次に考えなければならないのはどのようなことかなどを生徒に確認させながら、次に取り組むべき課題を明確に把握できるように示すことが大切です。そしてその発問はできるだけ簡潔なものが望ましいでしょう。複雑な言い回しや、焦点がつかみづらい質問は、それ自体を理解することに注意が奪われてしまいます。



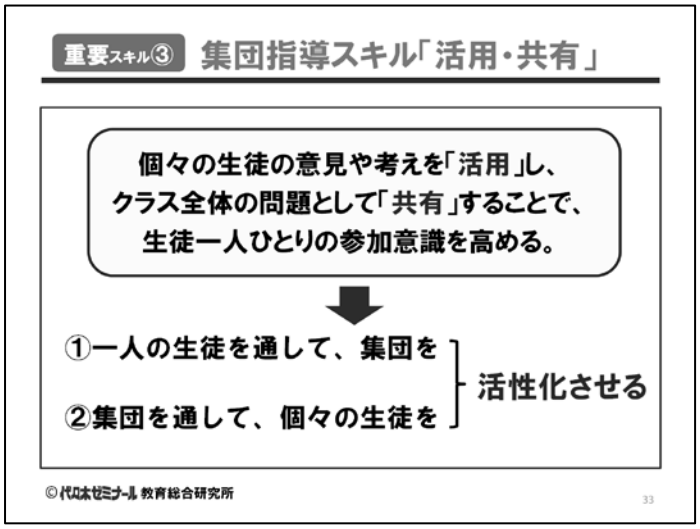
集団指導においては、共有の意識を常に持っていることが大切です。発問も、まずはクラス全体に発せられるべきです。全体で質問を共有したのちに、個々の生徒を指名するなどして思考の結果を引き出し、それをまたクラス全体で共有するというプロセスに進むこと。また個々の生徒を指名する際には、その生徒の理解度や習熟度に応じて質問の仕方を工夫することについては、既にご説明したとおりです。

教員の発問に対して間髪いれずに生徒の回答が返ってくる。そんなテンポのよい授業は教員の理想でしょうが、現実にはなかなかそのような授業はできません。特に相当な個人差がある集団を相手に授業をする際には、待つことも大切です。どのような発問であっても、それについて考える時間は必要ですから、教員は「間」を意識しなければなりません。どれくらいの間が必要かは、質問の難しさやクラスの状況にもよりますので、一概に決めることはできません。教員は発問に対する生徒の反応を見ながら、必要と思われるときにはヒントを与えながら生徒の思考を支えることで、生徒の主体的な思考を促すための発問とすることができます。

繰り返しになりますが、発問は正解だけを求めるものではありません。生徒の思考を発動し、あるときは生徒の思考を拡散し、またあるときは生徒の思考を収束するきっかけとして発問するのです。したがって、「正解だけが求められている」という意識が生徒に強くあると発言に慎重になり、間違った回答を恐れるようになります。生徒の主体的で積極的な思考を促そうとするならば、間違った回答こそ教員は大切にしなければなりません。「間違ったからもうだめだ」ではなく、「どこに問題があるのか」「正しく考えるためにはどうすればよいのか」が生徒にわかるようなコメントや、考えた努力が認められる評価によって、積極性が育つ雰囲気を作っていくことが大切です。

《集団指導の重要スキル③活用・共有》

さて、集団指導においては生徒個人と集団との関係性が常に問題となってきますが、これは単に個人を集団の中でいかに生かしていくかという問題ではありません。集団指導においては、個人の意見や考えを取り上げそれを集団の中で活用するとともに、それをクラス全体で共有することで生徒一人一人の参加意識を高めていく必要がありますが、それは2つの意味で活性化することです。



まずひとつは、一人の生徒の意見や考えをクラス全体の学習の中に位置づけることで、集団を学習する組織として活性化することです。そしてさらに、集団を活性化することで学習する組織に仕立てていくことで、その集団の力を活用して生徒一人一人を活性化することです。

このように、活用と共有を通じて個人と集団の双方を活性化させることで、個人指導では不可能な幅広い、深い学習を実現しようとするのが集団指導です。したがって、集団指導は、集団で指導せざるを得ないという物理的制限を内に抱えながらも、個人を超える豊かな学びを目指すという意味で、アクティブ・ラーニングでも不可欠な要件となっています。

今回は当研究所が実施してきた研究授業支援サービスのデータをもとに、「授業改善の主要課題」というテーマで、実際の授業でよく見られる問題点の分析と改善への視点についてお話しました。具体的な個々のスキルの説明ということではなく、生徒により、授業により、柔軟に対応していくことが求められる授業力においては、スキルの本質的な理解や使いどころの判断力こそが重要となります。今回はこの観点から、授業における重要スキルの整理を試みました。今後の授業改善に向けてひとつの指針としていただけたなら、幸いです。

（本稿は、2017 年 7,8 月に実施された「夏期教員研修セミナー」『概説講義』の内容を再構成したものです。）