

第5章

小中学校の実践

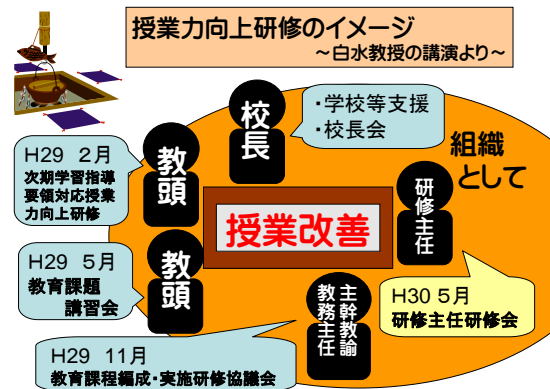


第5章 小中学校の実践

1 次期学習指導要領対応授業力向上研修

(1) 「いろり」に人が集まるように

小中学校を対象にした次期学習指導要領対応授業力向上研修（以下、「授業力向上研修」という。）は、3年間の計画で行っています（P20参照）。東京大学の白水始教授が平成29年2月の講演冒頭で示したように、「いろり」に段々と人が集まってくるイメージで進めています。平成29年2月は教頭を対象にした悉皆研修、同5月は教頭、同11月は主幹教諭・教務主任、平成30年5月



は研修主任を対象とし、各回が単発的な研修とならないよう3年間の研修をつなぐことで、各学校での授業改善が進むように配慮して構成しました。

この3年間にわたる研修は、新学習指導要領が完全実施される前に、学校現場の意識を喚起し、日々の授業改善につなげる目的で設定しました。国から示された「主体的・対話的で深い学び」について、平成28年度は参加者の理解、平成29年度は校内での伝達による普及、平成30年度は校内研修の充実を目標としています。

(2) 実感を伴った理解につながる研修を目指して

ア 平成29年2月研修

本研修を始めるにあたり、静岡県教育委員会の3所（義務教育課、教育事務所、総合教育センター）が役割を分担して取り組みました。義務教育課が国の動きを伝え、教育事務所が学校訪問の結果を踏まえた新学習指導要領への対応方針を伝え、総合教育センターが研究内容に基づいた授業力向上研修を実施し、それぞれの強みを生かして研修を組み立てました。

授業力向上研修では、白水教授による講義と演習を実施しました。学習指導要領の改訂に際し、これまでと変わらないことと変わったことが明確に示されたことで、各学校において今後大切にしなければならないことが明らかになりました。また、子どもが主体的に考えたいくなる単元構想という切り口から、現行の学習指導要領との違いや、授業改善の視点について具体的に説明されました。演習において実際の授業と同じ体験をすることで、子どもの視点から「主体的・対話的で深い学び」のイメージを参加者が明確にすることにつながりました。

イ 平成29年5月研修

静東地区は聖心女子大学の益川弘如教授、静西地区は静岡大学の河崎美保准教授による講義を受け、教頭が自校の実態に即した授業改善を進めるためのスライド資料を構成する演習を行いました。各校において伝達しやすくするために、

- ① 益川教授の講義スライド資料（せりふ付き）をカード化（図5-1）し、グラ

ンドデザインを基に、自校の実態に合わせて伝達できるようにする。

②講義内容の理解を深めるために、グループでの協議時間を設定する。

③グループ構成を中学校区とし、小小連携、小中接続を意識しながら縦軸と横軸の関係性を大切に取り組めるようにする。

④講義資料は、データで各校に配布する。という4点の工夫をしました。

また、教頭の多くが、前回の研修を受けていることを踏まえ、この研修は、教員の視点から研修を実施することを意識して構成しました。

益川教授からは、中教審答申を用いてより総則の要旨が伝わるような講義が行われました。

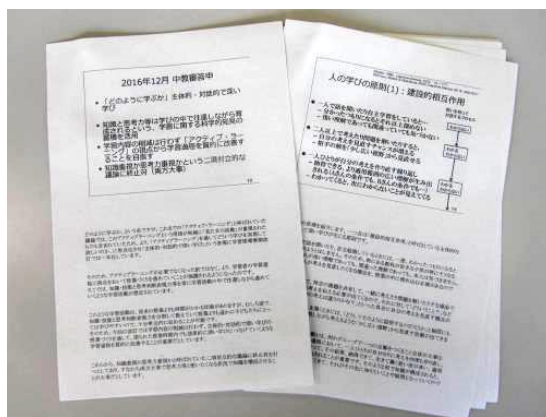


図5-1 益川教授講義スライド資料

ウ 平成29年11月研修

主幹教諭・教務主任対象の研修として、子ども一人ひとりを中心に置いたカリキュラム・マネジメントについて考えることのできる内容を設定しました。白水教授より日々の授業は学校教育目標につながっていくという「具象と抽象をつなぐ研修」が提示され、カリキュラム・マネジメントに向けた「深い学び」の実現につながる評価の在り方について考える場となりました。主幹教諭・教務主任が研修主任と連携して取り組む重要性を伝えることを意識しました。



演習では、主幹教諭・教務主任が参観した授業について、「振り返りシート」に記載された授業前後の子どものあらわれ（3人分）から、評価の視点を得るとともに、本時の目標と照らして、「深い学び」について考える演習を行いました（図5-2、シートの使用方法についてはP140参照）。白水教授より、「振り返りシート」が「あらわれ－評価－深い学び」の実現をつなぐものとして価値付けられ、振り返りの質が大切であることを改めて確認する場となりました。

また、評価をより効果的にするために、授業のデザインの段階から、本時における子どもの理解の深まりについて、教員が具体的なイメージ（期待する記述の要素）を明確にしていくことの重要性が示唆されました。

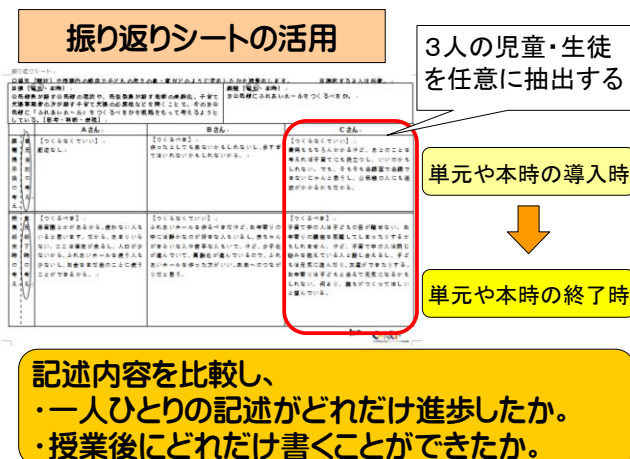


図5-2 「振り返りシート」を活用した演習



2 具体的な実践・取組

(1) 研究協力校（掛川市立大浜中学校）における授業改善

ア 「主体的・対話的で深い学び」←益川教授→「ICTの活用」

小中学校支援課では、課内で定期的に学習会を開催し、「主体的・対話的で深い学び」についての研究を進めるとともに、長期研修員と共同で小学校社会科、中学校保健体育科・特別の教科 道徳において、具体的な授業改善に関する研究を行ってきました。さらなる研究を推し進めるためには、長期研修員が所属する学校に加えて、研究協力校が必要になりました。

一方、掛川市立大浜中学校（以下、「大浜中」という。）は、掛川市教育委員会より「ICT活用」の研究指定を受け、益川教授を招へいして研究を進めていました。

総合教育センターの研究協力者であった益川教授の仲立ちにより、大浜中の授業改善については、小中学校支援課が関わることになり、大浜中が研究協力校になりました。



小中学校支援課としては、研究内容を教員や生徒のあらわれから具体的に検証することができ、一方、大浜中としては、ICTの視点だけでなく大浜中の研究主題である「対話的・協働的な学びあい」の視点から授業改善を行うことができました。

大浜中の教職員は、ICTと「主体的・対話的で深い学び」の両方の視点を踏まえて、スムーズに相談を行えるというメリットがありました。

イ 授業設計アイデアシートの活用 DVD収録

平成28年3月に作成されたリーフレットを受け、小中学校支援課では、リーフレットの授業設計診断を日常の授業改善に生かす「授業設計アイデアシート」（以下、「アイデアシート」という。）の作成に取り組んできました（図5-3①②③、シートの使用方法についてはP138参照）。

平成29年5月の授業力向上研修の参考資料として、各校に配布されたDVDデータを大浜中の指導案作成時に活用することを依頼しました。案1（図5-3①）の段階では、指導案作成後、同じ授業を見た教職員が、「今日の授業はどんな理由で子どもが主体的に活動できたのか。何が理由で子どもの思考が停滞してしまったのか」ということを、授業設計診断の4項目についてアイデアシートに記入してから分析することを主な活用方法としていました。

科目名	算数
本時の目標	基準量と割合を基に比較量を求めることを通して、基準量と割合の両方で比較量の大小が決まることを理解する。（知識・理解）
解決したい課題や問い (主発問・学習課題)	果汁の量はどちらの方が多いのか
学習の成果	解決したい課題や問い
果汁の割合が小さくても、ジュースの量が多いと、果汁の量が大きくなることもある。もとの量と割合の両方で、比べられる量の大小が決まることわかった。	2種類のジュースA、Bの割合だけを示した図を提示し、どちらの果汁が多いか予想させる。その後、ジュースの量を知らせる。
子供の案	子供の案
*改善案	*改善案
対話と思考	考えるための材料
図で考えた子、式で考えた子のアイデアを解釈し合う活動を行う。まずは、隣同士でお互いの考えを共有。その後、全体で。	ジュースの割合を示した図・A、Bのジュースの量・割合=比べられる量÷もとの量・百分率(%)は、もとの量に100としたときの比べられる量を表したものを
子供の案	子供の案
*改善案	*改善案

図5-3① 案1

授業設計アイデアシート (案2)	
単元名 (教科)	() ()
単元 (題材)・本時の目標	指導案を作成後に論理的に活用することもできますが、主体的・対話的で深い学びを実現させるための観点として指導案作成前に使用する方が、このシートの効果は高いと考えられています。
解決したい課題	
考えるための材料	対話と思考
	※この資料により、子どもがどのような対話・思考を行うと予想されるか。子どもの言葉で記入する ※対話の場・時間が確保されているか。 ※この対話によってどのような子どもの考えが期待できるか。
学習の成果	※単元 (題材)・本時の学習をとおして期待する子どもの姿 (記述) を子どもの言葉で記入する。 ※「これ分かったけど、新しい問いがでてきた」など、次の問いにつながるような思いにつながっているか。 ※こんな力を付けたいという発想 本時の目標との関連
評価規準	

図5-3② 案2

授業設計アイデアシート	
単元名 (学年・教科)	(年・)
評価規準	単元 (題材)・本時の目標
学習の成果	解決したい課題や問い (主発問・学習課題)
<次につながる問い>	
対話と思考	考えるための材料

図5-3③ 配布用DVD参考資料

しかし、研究を重ねるうちに、このアイデアシートは、授業後よりも指導案の作成前に活用した方が、より効果が高いことが分かりました。そこで、大浜中の教職員には、指導案の作成前に授業設計診断の4項目を意識できるように、アイデアシート (図5-3③) に授業の構想を書き込んだ上で、指導案にする方法 (図5-4) を提案しました。

授業の構想時の教員は、生徒の「主体的・対話的で深い学び」につながる授業設計診断の4項目を軸にしながら、短時間でアイデアシートを埋めていました。その際、大浜中の教員が意識したのは、学習指導要領解説の再確認と、身に付けさせたい力を押さえることで

す。アイデアシートを活用すると、授業設計診断の4項目が記載されることとなります。しかし、身に付けさせたい力を把握しないまま取り組むと、「活動あって学びなし」の状態になってしまいます。身に付けさせたい力をしっかりと「押さえる」ことが、このアイデアシートを活用する際も大切なことといえます。

アイデアシートを使った教員からは、

- 生徒の思考に沿った授業設計ができ、シートは有効であると感じる。
- シートを活用することで、見る視点や考える視点が明確になり、授業を考えやすかった。
- 書いてみると4項目が関連し合っていることが分かった。それにより、項目間を行き来しながら、修正することができた。

といった意見が寄せられました。

大浜中で行った指導案の検討の過程が図5-5①～④です。アイデアシートの活

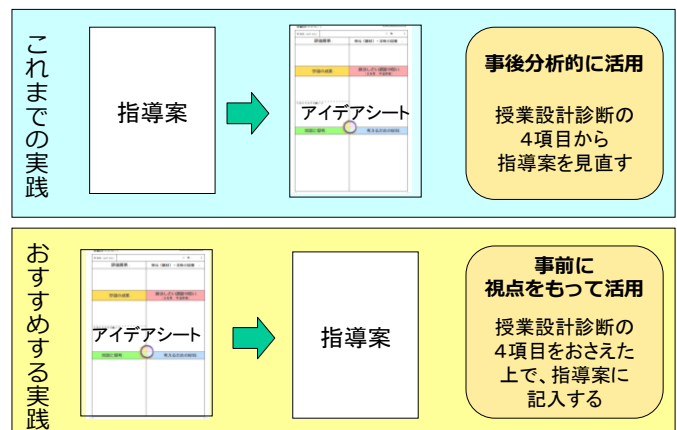


図5-4 「授業設計アイデアシート」の活用例

用により、②の段階から③・④と2度見直しを行いました。指導案の軸となる部分の変更が少ないことが分かります。アイデアシートでは、「主発問・学習課題」と「学習の成果」の項目が横に並んでいるため、それらのつながりが見やすくなっている効果だと捉えています。

授業設計アイデアシート		参考資料
単元名 (学年・教科)	ピカソの「ゲルニカ」を鑑賞しよう (3年・美術)	
評価規準	単元(題材)・本時の目標	
造形的なよさや美しさ、作者の心情や意図と工夫などを感じ取り、自分の考えを持って味わうことができたか。	ゲルニカの造形的なよさや美しさ、描かれた背景、作者の心情や意図と工夫、美術が社会に与える影響などについて総合的に批評し合う活動を通して、それらを感じ取り、自分の意見や考えを持って味わうことができる。【鑑賞の能力】	
学習の成果	解決したい課題や問い (主発問・学習課題)	
<ul style="list-style-type: none"> ゲルニカを通して伝えようとしたピカソ作者の心情を感じ取ることができる。 技術的に優れたピカソが、形を崩したり、色を使わなかったりして、想いをより強く伝えようとしたことを感じ取ることができる。 授業を通して西洋美術への関心を高める 	<ul style="list-style-type: none"> ゲルニカはなにを描いているのだろうか？ なぜ白黒なの？ ・なぜこんな形なの？ 	
<次につながる問い> ピカソの他の作品はどんな意図でどんな描き方をしたのだろう。 ピカソ以外の画家たちは、どんな描き方をしたのだろう。 ピカソのこと(人物や人生)をもっと詳しく知りたい。	なぜピカソはこんな描き方をしたのだろう	
対話と思考	考えるための材料	
<ul style="list-style-type: none"> 気持ち悪い ・不気味 ・幽霊みたい どうしてこんな描き方をしたのだろう ピカソの他の作品と比較してみよう 色のついたゲルニカと比較してみよう 何を描いたのを知りたい ピカソはどんな人物だったのを知りたい どんな気持ちで描いたのか どんなメッセージを込めたのだろう 戦争や弾圧への怒りを表した 普通に描くより形を崩してインパクトを与えたかった。 暗さや悲惨さを表すために色を無くした 	ゲルニカの映写画像 ゲルニカのコピー(グループ1つ) ゲルニカの習作(デッサンやスケッチ) <ul style="list-style-type: none"> ピカソの少年時代の作品 色のついたゲルニカ ピカソの人生・経歴 広島原爆を描いた絵画 ピカソの時代の世界の情勢 爆撃されたゲルニカの街の写真 (次時) ピカソが書き(言い)残した言葉 ゲルニカにまつわるピカソの言葉	

図5-5① アイデアシート

美術科授業案																
1 日時	平成29年11月16日(木)															
2 学級	3年〇組															
3 単元(題材)名	「ゲルニカ」は語る—時代や社会と美術—															
4 教材名	ピカソの「ゲルニカ」を鑑賞しよう(1/2)															
5 目標	「ゲルニカ」の造形的なよさや美しさ、描かれた背景、作者の心情や意図と工夫、美術が社会に与える影響などについて話し合う活動を通して、それらを感じ取り、自分の意見や考えを持って作品を味わうことができる。【鑑賞の能力】															
6 授業過程	<table border="1"> <thead> <tr> <th>時間</th> <th>生徒の思考と学習活動の流れ</th> <th>教師の支援★評価◎形態◎ICT</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>7</td> <td> ピカソの『ゲルニカ』を鑑賞しよう ・イメージと違う ・怖い ・不気味 ・僕にも掛けそう ○ピカソの他の作品を見てみよう ・若い頃はリアル ・多くの色を使って描いている なぜピカソはこのような描き方をしたのだろう </td> <td> ●教師の支援★評価◎形態◎ICT ○プロジェクターで実寸大で投影し実感が持てるようにする。 ・ピカソの過去の作品を見ることで、ゲルニカの描き方に疑問を持たせる。 ◎3〜4人グループで自由に話し、その後全体で出させる。(特に情報は与えない) </td> </tr> <tr> <td>8</td> <td> ○【ワークシート配布】 他の作品と比較してみよう。 Aグループ: 着色されたゲルニカと比較 Bグループ: ピカソの写実的な作品と比較 Cグループ: 日本の原爆の絵と比較 ○【ジグソー】 比較して気づいたことを別のグループ説明しよう Aグループ: 白黒の方が訴えたいことが伝わる。色がある方が残酷に感じた。 Bグループ: 崩して描いた方が強調される。迫力が違うと思う。 Cグループ: どちらもメッセージ性が強い。ピカソはあえて残酷にしている。 </td> <td> ●ワークシート配布 ・ゲルニカが爆撃を受けた様子を描いた絵であることを伝える。 ◎新たな3〜4人のグループを作り、話し合ったことを説明する。 </td> </tr> <tr> <td>10</td> <td> ○【クロストーク】 学習問題についてグループで話し合おう。 ・色がない方が戦争の悲惨さが伝わったから ・形を崩して、よりメッセージを伝えたいから。 </td> <td> ◎新たな3〜4人のグループを作り、話し合ったことを説明する。 ・ホワイトボードで話し合い、タブレットで撮影し、Xsyncで共有する。 </td> </tr> <tr> <td>8</td> <td> ○自分の言葉でまとめよう ・わざと形をくずし、色をなくした。 ・怒りを表現するために・・・ ・戦争の悲惨さを表現するために・・・ ・二度と戦争を繰り返してはいけないというメッセージを伝えるために・・・ </td> <td> ★造形的なよさや美しさ、作者の心情や意図と工夫などを感じ取り、自分の考えを持って味わうことができたか。【鑑賞の能力】(ワークシート) ●匿名の生徒に発表させる。 </td> </tr> </tbody> </table>	時間	生徒の思考と学習活動の流れ	教師の支援★評価◎形態◎ICT	7	ピカソの『ゲルニカ』を鑑賞しよう ・イメージと違う ・怖い ・不気味 ・僕にも掛けそう ○ピカソの他の作品を見てみよう ・若い頃はリアル ・多くの色を使って描いている なぜピカソはこのような描き方をしたのだろう	●教師の支援★評価◎形態◎ICT ○プロジェクターで実寸大で投影し実感が持てるようにする。 ・ピカソの過去の作品を見ることで、ゲルニカの描き方に疑問を持たせる。 ◎3〜4人グループで自由に話し、その後全体で出させる。(特に情報は与えない)	8	○【ワークシート配布】 他の作品と比較してみよう。 Aグループ: 着色されたゲルニカと比較 Bグループ: ピカソの写実的な作品と比較 Cグループ: 日本の原爆の絵と比較 ○【ジグソー】 比較して気づいたことを別のグループ説明しよう Aグループ: 白黒の方が訴えたいことが伝わる。色がある方が残酷に感じた。 Bグループ: 崩して描いた方が強調される。迫力が違うと思う。 Cグループ: どちらもメッセージ性が強い。ピカソはあえて残酷にしている。	●ワークシート配布 ・ゲルニカが爆撃を受けた様子を描いた絵であることを伝える。 ◎新たな3〜4人のグループを作り、話し合ったことを説明する。	10	○【クロストーク】 学習問題についてグループで話し合おう。 ・色がない方が戦争の悲惨さが伝わったから ・形を崩して、よりメッセージを伝えたいから。	◎新たな3〜4人のグループを作り、話し合ったことを説明する。 ・ホワイトボードで話し合い、タブレットで撮影し、Xsyncで共有する。	8	○自分の言葉でまとめよう ・わざと形をくずし、色をなくした。 ・怒りを表現するために・・・ ・戦争の悲惨さを表現するために・・・ ・二度と戦争を繰り返してはいけないというメッセージを伝えるために・・・	★造形的なよさや美しさ、作者の心情や意図と工夫などを感じ取り、自分の考えを持って味わうことができたか。【鑑賞の能力】(ワークシート) ●匿名の生徒に発表させる。
時間	生徒の思考と学習活動の流れ	教師の支援★評価◎形態◎ICT														
7	ピカソの『ゲルニカ』を鑑賞しよう ・イメージと違う ・怖い ・不気味 ・僕にも掛けそう ○ピカソの他の作品を見てみよう ・若い頃はリアル ・多くの色を使って描いている なぜピカソはこのような描き方をしたのだろう	●教師の支援★評価◎形態◎ICT ○プロジェクターで実寸大で投影し実感が持てるようにする。 ・ピカソの過去の作品を見ることで、ゲルニカの描き方に疑問を持たせる。 ◎3〜4人グループで自由に話し、その後全体で出させる。(特に情報は与えない)														
8	○【ワークシート配布】 他の作品と比較してみよう。 Aグループ: 着色されたゲルニカと比較 Bグループ: ピカソの写実的な作品と比較 Cグループ: 日本の原爆の絵と比較 ○【ジグソー】 比較して気づいたことを別のグループ説明しよう Aグループ: 白黒の方が訴えたいことが伝わる。色がある方が残酷に感じた。 Bグループ: 崩して描いた方が強調される。迫力が違うと思う。 Cグループ: どちらもメッセージ性が強い。ピカソはあえて残酷にしている。	●ワークシート配布 ・ゲルニカが爆撃を受けた様子を描いた絵であることを伝える。 ◎新たな3〜4人のグループを作り、話し合ったことを説明する。														
10	○【クロストーク】 学習問題についてグループで話し合おう。 ・色がない方が戦争の悲惨さが伝わったから ・形を崩して、よりメッセージを伝えたいから。	◎新たな3〜4人のグループを作り、話し合ったことを説明する。 ・ホワイトボードで話し合い、タブレットで撮影し、Xsyncで共有する。														
8	○自分の言葉でまとめよう ・わざと形をくずし、色をなくした。 ・怒りを表現するために・・・ ・戦争の悲惨さを表現するために・・・ ・二度と戦争を繰り返してはいけないというメッセージを伝えるために・・・	★造形的なよさや美しさ、作者の心情や意図と工夫などを感じ取り、自分の考えを持って味わうことができたか。【鑑賞の能力】(ワークシート) ●匿名の生徒に発表させる。														
7 ICTの効果的な活用	①プロジェクターを使ってゲルニカを実寸大で投影することで、本物を見ている感覚を持たせる。 ②グループの話し合いをホワイトボードを使って行い、それをタブレットで写真に撮り、Xsyncを使用して共有する。															

図5-5② アイデアシートを基に作成した指導案

美術科授業案																
1 日時	平成29年11月16日(木)															
2 学級	3年1組															
3 単元(題材)名	「ゲルニカ」は語る—時代や社会と美術—															
4 教材名	ピカソの「ゲルニカ」を鑑賞しよう(1/2)															
5 目標	「ゲルニカ」の造形的なよさや美しさ、描かれた背景、作者の心情や意図と工夫、美術が社会に与える影響などについて話し合う活動を通して、それらを感じ取り、自分の意見や考えを持って作品を味わうことができる。【鑑賞の能力】															
6 授業過程	<table border="1"> <thead> <tr> <th>時間</th> <th>生徒の思考と学習活動の流れ</th> <th>教師の支援★評価◎形態◎ICT</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>7</td> <td> ピカソの『ゲルニカ』を鑑賞しよう ・イメージと違う ・怖い ・不気味 ・僕にも掛けそう ○ピカソの他の作品を見てみよう ・若い頃はリアル ・多くの色を使って描いている なぜピカソはこのような描き方をしたのだろう </td> <td> ●教師の支援★評価◎形態◎ICT ○プロジェクターで実寸大で投影し実感が持てるようにする。 ●ピカソの過去の作品を見ることで、ゲルニカの描き方に疑問を持たせる。 ◎3〜4人グループで自由に話し、その後全体で出させる。(特に情報は与えない) </td> </tr> <tr> <td>8</td> <td> ○【ワークシート配布】 他の作品と比較してみよう。 Aグループ: 着色されたゲルニカと比較 Bグループ: ピカソの写実的な作品と比較 Cグループ: 日本の原爆の絵と比較 ○【ジグソー】 比較して気づいたことを別のグループ説明しよう Aグループ: 白黒の方が訴えたいことが伝わる。色がある方が残酷に感じた。 Bグループ: 崩して描いた方が強調される。迫力が違うと思う。 Cグループ: どちらもメッセージ性が強い。ピカソはあえて残酷にしている。 </td> <td> ●ワークシート配布 ・ゲルニカが爆撃を受けた様子を描いた絵であることを伝える。 ◎新たな3〜4人のグループを作り、話し合ったことを説明する。 </td> </tr> <tr> <td>10</td> <td> ○【クロストーク】 学習問題についてグループで話し合おう。 ・色がない方が戦争の悲惨さが伝わったから ・形を崩して、よりメッセージを伝えたいから。 </td> <td> ◎新たな3〜4人のグループを作り、話し合ったことを説明する。 ●ホワイトボードで話し合い、タブレットで撮影し、Xsyncで共有する。 </td> </tr> <tr> <td>8</td> <td> ○自分の言葉でまとめよう ・わざと形をくずし、色をなくした。 ・怒りを表現するために・・・ ・戦争の悲惨さを表現するために・・・ ・二度と戦争を繰り返してはいけないというメッセージを伝えるために・・・ </td> <td> ★造形的なよさや美しさ、作者の心情や意図と工夫などを感じ取り、自分の考えを持って味わうことができたか。【鑑賞の能力】(ワークシート) ●匿名の生徒に発表させる。 </td> </tr> </tbody> </table>	時間	生徒の思考と学習活動の流れ	教師の支援★評価◎形態◎ICT	7	ピカソの『ゲルニカ』を鑑賞しよう ・イメージと違う ・怖い ・不気味 ・僕にも掛けそう ○ピカソの他の作品を見てみよう ・若い頃はリアル ・多くの色を使って描いている なぜピカソはこのような描き方をしたのだろう	●教師の支援★評価◎形態◎ICT ○プロジェクターで実寸大で投影し実感が持てるようにする。 ●ピカソの過去の作品を見ることで、ゲルニカの描き方に疑問を持たせる。 ◎3〜4人グループで自由に話し、その後全体で出させる。(特に情報は与えない)	8	○【ワークシート配布】 他の作品と比較してみよう。 Aグループ: 着色されたゲルニカと比較 Bグループ: ピカソの写実的な作品と比較 Cグループ: 日本の原爆の絵と比較 ○【ジグソー】 比較して気づいたことを別のグループ説明しよう Aグループ: 白黒の方が訴えたいことが伝わる。色がある方が残酷に感じた。 Bグループ: 崩して描いた方が強調される。迫力が違うと思う。 Cグループ: どちらもメッセージ性が強い。ピカソはあえて残酷にしている。	●ワークシート配布 ・ゲルニカが爆撃を受けた様子を描いた絵であることを伝える。 ◎新たな3〜4人のグループを作り、話し合ったことを説明する。	10	○【クロストーク】 学習問題についてグループで話し合おう。 ・色がない方が戦争の悲惨さが伝わったから ・形を崩して、よりメッセージを伝えたいから。	◎新たな3〜4人のグループを作り、話し合ったことを説明する。 ●ホワイトボードで話し合い、タブレットで撮影し、Xsyncで共有する。	8	○自分の言葉でまとめよう ・わざと形をくずし、色をなくした。 ・怒りを表現するために・・・ ・戦争の悲惨さを表現するために・・・ ・二度と戦争を繰り返してはいけないというメッセージを伝えるために・・・	★造形的なよさや美しさ、作者の心情や意図と工夫などを感じ取り、自分の考えを持って味わうことができたか。【鑑賞の能力】(ワークシート) ●匿名の生徒に発表させる。
時間	生徒の思考と学習活動の流れ	教師の支援★評価◎形態◎ICT														
7	ピカソの『ゲルニカ』を鑑賞しよう ・イメージと違う ・怖い ・不気味 ・僕にも掛けそう ○ピカソの他の作品を見てみよう ・若い頃はリアル ・多くの色を使って描いている なぜピカソはこのような描き方をしたのだろう	●教師の支援★評価◎形態◎ICT ○プロジェクターで実寸大で投影し実感が持てるようにする。 ●ピカソの過去の作品を見ることで、ゲルニカの描き方に疑問を持たせる。 ◎3〜4人グループで自由に話し、その後全体で出させる。(特に情報は与えない)														
8	○【ワークシート配布】 他の作品と比較してみよう。 Aグループ: 着色されたゲルニカと比較 Bグループ: ピカソの写実的な作品と比較 Cグループ: 日本の原爆の絵と比較 ○【ジグソー】 比較して気づいたことを別のグループ説明しよう Aグループ: 白黒の方が訴えたいことが伝わる。色がある方が残酷に感じた。 Bグループ: 崩して描いた方が強調される。迫力が違うと思う。 Cグループ: どちらもメッセージ性が強い。ピカソはあえて残酷にしている。	●ワークシート配布 ・ゲルニカが爆撃を受けた様子を描いた絵であることを伝える。 ◎新たな3〜4人のグループを作り、話し合ったことを説明する。														
10	○【クロストーク】 学習問題についてグループで話し合おう。 ・色がない方が戦争の悲惨さが伝わったから ・形を崩して、よりメッセージを伝えたいから。	◎新たな3〜4人のグループを作り、話し合ったことを説明する。 ●ホワイトボードで話し合い、タブレットで撮影し、Xsyncで共有する。														
8	○自分の言葉でまとめよう ・わざと形をくずし、色をなくした。 ・怒りを表現するために・・・ ・戦争の悲惨さを表現するために・・・ ・二度と戦争を繰り返してはいけないというメッセージを伝えるために・・・	★造形的なよさや美しさ、作者の心情や意図と工夫などを感じ取り、自分の考えを持って味わうことができたか。【鑑賞の能力】(ワークシート) ●匿名の生徒に発表させる。														
7 ICTの効果的な活用	①プロジェクターを使ってゲルニカを実寸大で投影することで、本物を見ている感覚を持たせる。 ②グループの話し合いをホワイトボードを使って行い、それをタブレットで写真に撮り、Xsyncを使用して多様な考えを共有する。															

図5-5③ 修正した指導案

美術科授業案																
1 日時	平成29年11月16日(木)															
2 学級	3年1組															
3 単元(題材)名	「ゲルニカ」は語る—時代や社会と美術—															
4 教材名	ピカソの「ゲルニカ」を鑑賞しよう(1/2)															
5 目標	「ゲルニカ」の造形的なよさや美しさ、描かれた背景、作者の心情や意図と工夫、美術が社会に与える影響などについて話し合う活動を通して、それらを感じ取り、自分の意見や考えを持って作品を味わうことができる。【鑑賞の能力】															
6 授業過程	<table border="1"> <thead> <tr> <th>時間</th> <th>生徒の思考と学習活動の流れ</th> <th>教師の支援★評価◎形態◎ICT</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>7</td> <td> ピカソの『ゲルニカ』を鑑賞しよう ・イメージと違う ・怖い ・不気味 ・僕にも掛けそう ○ピカソの他の作品を見てみよう ・若い頃はリアル ・多くの色を使って描いている なぜピカソはこのような描き方をしたのだろう </td> <td> ●教師の支援★評価◎形態◎ICT ○プロジェクターで実寸大で投影し実感が持てるようにする。 ◎3〜4人グループで自由に話し、その後全体で出させる。(特に情報は与えない) </td> </tr> <tr> <td>10</td> <td> ○【ワークシート配布】 他の作品と比較してみよう。 Aグループ: 着色されたゲルニカと比較 Bグループ: ピカソの写実的な作品と比較 Cグループ: 日本の原爆の絵と比較 ○【ジグソー】 比較して気づいたことを別のグループ説明しよう Aグループ: 白黒の方が訴えたいことが伝わる。色がある方が残酷に感じた。 Bグループ: 崩して描いた方が強調される。迫力が違うと思う。 Cグループ: どちらもメッセージ性が強い。ピカソはあえて残酷にしている。 </td> <td> ●ワークシート配布 ・ゲルニカが爆撃を受けた様子を描いた絵であることを伝える。 ◎新たな3〜4人のグループを作り、話し合ったことを説明する。 </td> </tr> <tr> <td>12</td> <td> ○【クロストーク】 学習問題についてグループで話し合おう。 ・色がない方が戦争の悲惨さが伝わったから ・形を崩して、よりメッセージを伝えたいから。 </td> <td> ◎新たな3〜4人のグループを作り、話し合ったことを説明する。 ●ホワイトボードで話し合い、タブレットで撮影し、Xsyncで共有する。 </td> </tr> <tr> <td>8</td> <td> ○自分の言葉でまとめよう ・わざと形をくずし、色をなくした。 ・怒りを表現するために・・・ ・戦争の悲惨さを表現するために・・・ ・二度と戦争を繰り返してはいけないというメッセージを伝えるために・・・ </td> <td> ★造形的なよさや美しさ、作者の心情や意図と工夫などを感じ取り、自分の考えを持って味わうことができたか。【鑑賞の能力】(ワークシート) ●匿名の生徒に発表させる。 </td> </tr> </tbody> </table>	時間	生徒の思考と学習活動の流れ	教師の支援★評価◎形態◎ICT	7	ピカソの『ゲルニカ』を鑑賞しよう ・イメージと違う ・怖い ・不気味 ・僕にも掛けそう ○ピカソの他の作品を見てみよう ・若い頃はリアル ・多くの色を使って描いている なぜピカソはこのような描き方をしたのだろう	●教師の支援★評価◎形態◎ICT ○プロジェクターで実寸大で投影し実感が持てるようにする。 ◎3〜4人グループで自由に話し、その後全体で出させる。(特に情報は与えない)	10	○【ワークシート配布】 他の作品と比較してみよう。 Aグループ: 着色されたゲルニカと比較 Bグループ: ピカソの写実的な作品と比較 Cグループ: 日本の原爆の絵と比較 ○【ジグソー】 比較して気づいたことを別のグループ説明しよう Aグループ: 白黒の方が訴えたいことが伝わる。色がある方が残酷に感じた。 Bグループ: 崩して描いた方が強調される。迫力が違うと思う。 Cグループ: どちらもメッセージ性が強い。ピカソはあえて残酷にしている。	●ワークシート配布 ・ゲルニカが爆撃を受けた様子を描いた絵であることを伝える。 ◎新たな3〜4人のグループを作り、話し合ったことを説明する。	12	○【クロストーク】 学習問題についてグループで話し合おう。 ・色がない方が戦争の悲惨さが伝わったから ・形を崩して、よりメッセージを伝えたいから。	◎新たな3〜4人のグループを作り、話し合ったことを説明する。 ●ホワイトボードで話し合い、タブレットで撮影し、Xsyncで共有する。	8	○自分の言葉でまとめよう ・わざと形をくずし、色をなくした。 ・怒りを表現するために・・・ ・戦争の悲惨さを表現するために・・・ ・二度と戦争を繰り返してはいけないというメッセージを伝えるために・・・	★造形的なよさや美しさ、作者の心情や意図と工夫などを感じ取り、自分の考えを持って味わうことができたか。【鑑賞の能力】(ワークシート) ●匿名の生徒に発表させる。
時間	生徒の思考と学習活動の流れ	教師の支援★評価◎形態◎ICT														
7	ピカソの『ゲルニカ』を鑑賞しよう ・イメージと違う ・怖い ・不気味 ・僕にも掛けそう ○ピカソの他の作品を見てみよう ・若い頃はリアル ・多くの色を使って描いている なぜピカソはこのような描き方をしたのだろう	●教師の支援★評価◎形態◎ICT ○プロジェクターで実寸大で投影し実感が持てるようにする。 ◎3〜4人グループで自由に話し、その後全体で出させる。(特に情報は与えない)														
10	○【ワークシート配布】 他の作品と比較してみよう。 Aグループ: 着色されたゲルニカと比較 Bグループ: ピカソの写実的な作品と比較 Cグループ: 日本の原爆の絵と比較 ○【ジグソー】 比較して気づいたことを別のグループ説明しよう Aグループ: 白黒の方が訴えたいことが伝わる。色がある方が残酷に感じた。 Bグループ: 崩して描いた方が強調される。迫力が違うと思う。 Cグループ: どちらもメッセージ性が強い。ピカソはあえて残酷にしている。	●ワークシート配布 ・ゲルニカが爆撃を受けた様子を描いた絵であることを伝える。 ◎新たな3〜4人のグループを作り、話し合ったことを説明する。														
12	○【クロストーク】 学習問題についてグループで話し合おう。 ・色がない方が戦争の悲惨さが伝わったから ・形を崩して、よりメッセージを伝えたいから。	◎新たな3〜4人のグループを作り、話し合ったことを説明する。 ●ホワイトボードで話し合い、タブレットで撮影し、Xsyncで共有する。														
8	○自分の言葉でまとめよう ・わざと形をくずし、色をなくした。 ・怒りを表現するために・・・ ・戦争の悲惨さを表現するために・・・ ・二度と戦争を繰り返してはいけないというメッセージを伝えるために・・・	★造形的なよさや美しさ、作者の心情や意図と工夫などを感じ取り、自分の考えを持って味わうことができたか。【鑑賞の能力】(ワークシート) ●匿名の生徒に発表させる。														
7 ICTの効果的な活用	①プロジェクターを使ってゲルニカを実寸大で投影することで、本物を見ている感覚を持たせる。 ②グループの話し合いをホワイトボードを使って行い、それをタブレットで写真に撮り、Xsyncを使用して多様な考えを共有する。															

図5-5④ 研究会当日の指導案

ウ 大浜中生徒及び教員へのアンケート結果

大浜中は、学校評価として全生徒を対象に、全教科の取組状況についてアンケートを行っています。小中学校支援課では、大浜中の授業改善の状況について経年変化を調べるために、この既存の学校評価を活用して、現状を把握しました。

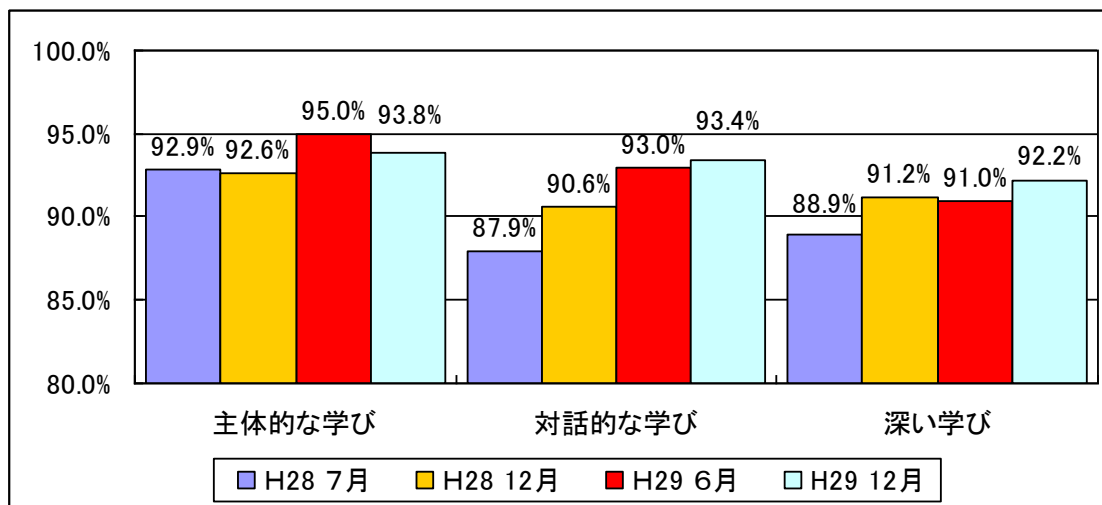


図5-6 大浜中学校 学校評価（生徒）アンケート結果

図5-6は、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」に関する項目について、生徒の実現状況をまとめたものです。研究を始めた平成28年度と比較すると、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」に関するいずれの数値も伸びています。大浜中の研修主題である「対話的・協働的な学びあい」の視点からの授業改善により、大浜中の生徒の意識が変容していることが分かります。

また、教員を対象に「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業設計診断について気付いたことや疑問に思ったことについて、生徒調査と同じ時期（平成29年6月・12月）に調査しました。

6月調査では、「対話的な学び」に関する記述が多く見られました。以前は教員が話しすぎてしまうために、生徒の対話時間が少なくなってしまう傾向があったようです。12月調査では、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」を単独で考えるのではなく、連動して捉えていくことを意識する記述が多く見られました。さらに、自身の実践を踏まえながら、学習課題の大切さや単元を見通した学びの重要性など、実感を伴った記述が見られました。

このようなアンケート結果から、大浜中において「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善が継続して行われていたことが分かります。

エ 自校での研修の実施にあたって DVD収録

アイデアシートは、指導案の作成前に活用する方が、効果が高いことが大浜中の実践により確かめられました。小中学校支援課では、このアイデアシートを日常の研修に生かしてほしいと考えています。指導案として記入しなくても、授業設計診断の4項目を意識することができ授業改善につながります。アイデアシートは、日々の授業において、「主体的・対話的で深い学び」の視点をもった授業を設計するための思考ツールとしても気軽に使えます。ぜひ活用してください。

(2) 長期研修員との共同研究

ア 運動有能感が高まる単元構想の工夫*

山田聡長期研修員は、中学校保健体育科の授業改善において「生涯にわたって運動に親しむ資質・能力を育てるために、主体的・協働的な学び（※平成28年度当初設定の研究であるため）を通して、運動有能感の高まりを感じることでできる単元を構想・授業実践をし、二極化の解消を図ること」を目的として、球技：ゴール型（サッカー）における研究を進めました。

先行研究を基に運動有能感の高まりに必要な3つの要素を、「身体的有能さの認知」（自分はできるという自信）、「統制感」（努力すればできるようになるという自信）、「受容感」（教師や仲間から認められているという自信）と押さえました。

運動技能に自信をもたせるためには、技能の上達に時間がかかるボール操作に重点を置くのではなく、短時間で効果が表れやすい「ボールを持たないときの動き」に重点を置くことで、学習する生徒が自分の技能に自信をもちやすい単元構想を工夫しました。

身体的有能さの認知を高めるという視点から、「フットサルのボールを使用する」「男女の技能差、体力差をなくすルールを設定する」など、道具やルールを工夫し、誰もが追究しやすい課題を設定することで、技能習得を実感できる学習を展開できることが明らかになりました（表5-1）。

表5-1 身体的有能さの認知を高める手立ての内容

手立て	理由	内容や効果
フットサルのボールを使用	ボールを止めやすい ヘディングの機会が少ない	トラップが容易なだけでなく、ボールが浮きにくいので、ロングキックやヘディングも減り、 技能差が減る
習得しやすい課題 （手→ミニゲーム→メインゲーム） ゴールを大きくする	10時間扱いの単元ではボール操作は向上しにくい	練習の最初は 手で行い 、まずは 動きのイメージをもつ ことを優先 得点機会を増やし 、喜びの経験を増やす
個人技能を相対的ではなく個人の伸びや学びで評価	技能面での差を無くし、学習の意欲につなげる	すごいシュートやドリブルよりも ボールのないときの動きを賞賛 自分たちの課題を自己評価
ドリル練習でメイン課題につながるものを行う	練習の成果が発揮しやすく成功体験が増える	本時の課題につながる練習を実施 「観る」がテーマなら判断を伴う練習
男女の技能差、体力差をなくすルールの工夫	男子が女子にパスを多く出し、触球が増える	女子の得点を3点 にしたり、 小学校から通じての初得点は5点 にしたりする 等
技能や経験の差をなくすルールの工夫	苦手な生徒も多くボールに関わることができ意欲が向上する	経験者は得点したら、次、味方が点を入れるまで 外で指示する役をする 等

統制感を高めるという視点からは、自分の技能や学びの成果をフィードバックしながら追究活動を行うことが有効であることが分かりました。これまでの授業実践では、試合を観た印象を基に他チームからアドバイスを受れたり、教員主導で作戦会議や話合いの場を設けたりして確認する場面が多く見られました。山田長期研修員の実践では、各班にiPadを貸し出し、常に練習や試合の様子を撮影し、確認できるようにしていました。iPadは撮影後すぐに再生することができ、撮影範囲が広く、コート全体を撮影することができるため、ボールを持たないときの生徒の様子も記録することができました。また、動きの印象や記憶に頼るこれまでの話合いと比べ、個人やチームの変容について映像を通して事実に基づいて話し合うことができ、ス

*山田（2016）『『課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び』に係る研究—運動有能感が高まる単元構想の工夫—』平成28年度 長期研修 研修報告書により作成。

課題 <u>ボール2つをいもを組む</u>			
1	反対も観て	はい	いいえ
2	両方	はい	いいえ
3	管見ながら上げて	はい	いいえ
4	ボール・ゴール・相手	はい	いいえ
5	おきらず	はい	いいえ

図5-7 生徒が記した「課題解決言葉掛けカード」

ロー再生や必要な場面のみを選択して繰り返し視聴することで、種目の特性や本質の理解につながりました。これらのことは、考えを深め合うための材料として大変有効でした。

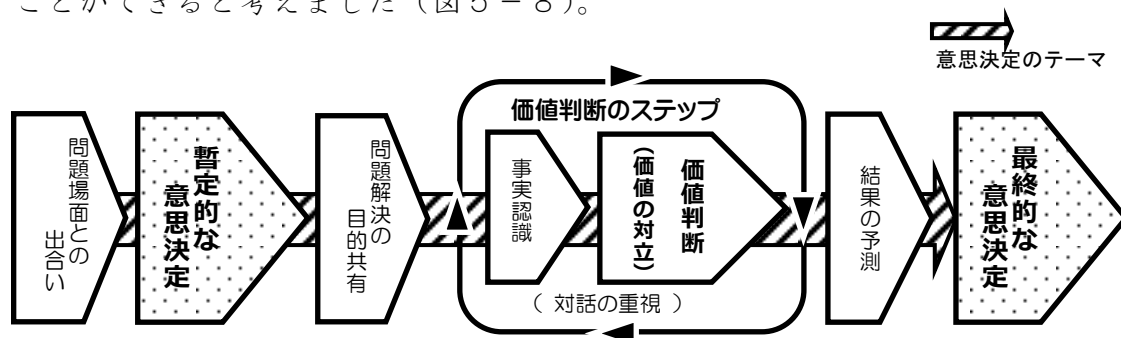
受容感を高めるという視点からは、「課題解決言葉掛けカード」(図5-7)を使った実践を行いました。これは、運動が苦手な生徒にとっては、チームメイトから「もっと動いて」と言われても、どう動いたらよいのかが分からないという実態を踏まえ、動きをイメージできる「言葉」を試合前に確認して動きやすくすることをねらいとしました。

生徒への調査や、生徒の授業記録などから分析した結果、本研究を通して、運動が苦手な生徒だけでなく、運動が得意な生徒にとっても運動の楽しさを味わえる単元構想になっており、主体的・協働的な学びを通して運動有能感が高まるとともに、運動習慣や体力の二極化の解消にもつながることが明らかになりました。

イ 意思決定を取り入れた授業づくり*

近藤聖広長期研修員は、「社会科は知識を覚えなくてはいけない」という児童の意識が強く存在していることに課題を感じ、小学校社会科の授業において、意思決定を効果的に取り入れた単元を開発し、「多面的に考えたり、公正に判断したりする態度や能力」と「よりよい社会の形成に参画しようとする態度」の育成を目指すことを目的に研究を行いました。

近藤長期研修員が考える意思決定とは、「自分ならどうするか」といった自己の行為に対して、根拠となる資料を基に、考えられる案の中から、より望ましいものを選択・決定することと捉えたものです。そして、その意思決定の場を取り入れた単元を構想しました。単元の中に意思決定のテーマを設定し、導入部と終末部に意思決定の場面を位置付けることで、児童が自らの思考の変容や深まりを実感できるようにするとともに、価値判断のステップを踏むことで、社会的な価値を根拠にして、問題解決策の是非の選択だけでなく、新たな解決策を構想しようとする態度を育むことができると考えました(図5-8)。



注) 小原氏の意思決定の定義、唐木氏のプロジェクト型の学習を参考に、近藤長期研修員作成。

図5-8 意思決定を取り入れた単元における学習過程(モデル)

※近藤(2016)『『課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び』に係る研究—意思決定を取り入れた授業づくり—』平成28年度 長期研修 研修報告書により作成。

意思決定を取り入れた単元として、第6学年「武士の世の始まり」(図5-9)と「私たちの暮らしと政治」(図5-10)の2つの単元を作成し、実践を行いました。その際、特に自分の考えに根拠をもって追究する児童の姿を期待し、授業設計診断の4項目「解決したい課題や問い」「考えるための材料」「対話と思考」「学習の成果」を意識しました。

また、単元を通して児童の名札マグネットを活用し、毎時間の各自の立場を可視化しました。貼る位置によって確信や迷いを表せるようにしたり、児童の微妙な考えの変化を保障したりするなど、各時間における個々の考えを大切にすることを配慮しました。さらに、考えの分布を共有できるようにすることで、友達の判断を踏まえながら対話ができるよう工夫しました。

次	時	学習課題	学習問題	研究との関わり
1 武士の世の中に変える役割が大きかったのは、 だれだろう	1	武士の世の中はどうやって始まったのだろう。	武士の世の中に変える役割が大きかったのはだれだろう。	平清盛、源頼朝、源義経の三人の人物の登場により、以後700年続く武士の世の中が始まる大きな時代の変わり目であることを意識付ける。 解決したい課題や問い
	2	三人(平清盛、源頼朝、源義経)のしたことを調べよう。	武士の世の中に変える役割があったといえるかな。	各自が一人の人物を担当して業績を調べ、小集団の中で「新しい武士の世の中に変えるきっかけとなったこと」「今までの貴族の世の中と変わらないこと」の両面から考える。 考えるための材料 対話と思考
	3	武士の世の中に変える役割が大きかったのはだれだろう。	役割の大きかった順にランキングするとどうなるかな。	調べたことを根拠に判断したり、友達の判断と比べたりして、武士の世の中に変える役割の大きい順に自分なりの根拠をもって人物をランキングする。 学習の成果
2 あなたが幕府のリーダーなら、どうする	4	元の皇帝は国書で何を言っているのだろう。	あなたが幕府のリーダーなら、どうする。	元の国書や国書を示した資料を読み取り、元の要求とその脅威に対して、日本を守るためにどうすべきか暫定的な意思決定をする。 解決したい課題や問い
	5	戦って「よかったこと」と「よくなかったこと」は何だろう。	自分の考えた対応をしたとき、どんな結果が予想できるかな。	調べた史実を基に、元寇が日本にもたらしたよかったこととよくなかったことを幕府の立場や武士の立場から整理してまとめる。 考えるための材料 対話と思考
	6	みんなの考えた対応とそこで予想される結果を出し合おう。	あなたが幕府のリーダーなら、どうする。	考えられる選択肢の中から、そう対応したときの結果を予想し、よりよいと考えられるものに最終的な意思決定をする。 学習の成果

図5-9 授業実践I「武士の世の始まり」単元計画

実践前、実践I終了後、実践II終了後の3回の意識調査を比較したところ、社会科学の学習に対する児童の意識が、「暗記」や「教えてもらう」という受動的なものから、「友達との意見交換」や「自分自身の意見をまとめる」といった主体的・協働的なものを重要視するよう変容しました。

また、授業の対話記録を分析すると、単元の中に意思決定のテーマを設定したことにより、児童同士が問題解決の目的を共有することになり、主体的に追究し、協働的な学びへと発展する対話を促進することにつながっていました。児童の記述からは、「けど」「だけど」といった逆接の接続詞を使った文が多く見られました。これは、自分の優先する意見が含んでいる問題点を受け止めたり、対立する意見の存

在を認めたりしながら、公正な判断をしようとする態度のあらわれといえます。自分の意思決定への確かな根拠をもつために価値判断のステップを繰り返すことにより、複数の資料から多面的に考えたり、自分とは異なる意見を受け止めて公正に判断したりする態度や能力の育成につながっていることが明らかになりました。

次	時	学習課題	学習問題	研究との関わり
1 B 公民館にふれあいホールをつくるべきか	1	少子高齢化にはどんな問題があるだろうか。	B.公民館にふれあいホールをつくるべきか。	人口減少、少子高齢化の推移を資料として提示し、本単元の大きな社会的背景を捉える。まちづくりに対する児童の願いを取り上げて、暫定的な意思決定をする。 解決したい課題や問い
	2	根拠をもって判断するためには、何が分かったらいいだろう。	どうやって調べたらいいだろう。	判断材料として必要なものを出し合う中で学習計画を立て、主体的な追究活動を見通す。対話と思考
	3	調べたことを報告しよう。	ゲストティーチャーに聞いて確かめたいことは何かな。	家庭や近所の聞き取り調査から調べたことを報告し合い、意思決定の根拠の材料とする。考えるための材料
	4	港公民館はどのようにしてできたのだろう。	これからの公民館には、どんな願いが集まるのかな。	公民館を見学し、館長から話を伺うことで、様々な利用状況を理解する。公民館の果たす役割とふれあいホールの設置意義を関連付けて判断する。考えるための材料
	5	民生委員の方はどんな願いをもっているだろう。	ふれあいホールができると、高齢者にはどんな影響があるかな。	港地域には一人暮らしの高齢者が多くいることや、公民館は高齢者の居場所としての機能を担っていることを知る。高齢者の視点をもって、ふれあいホールをつくることの影響を判断する。考えるための材料
	6	子育て支援事業者の方はどんな願いをもっているだろう。	ふれあいホールができると、子育てする親にはどんな影響があるかな。	現在行われている子育て支援の活動から、支援を必要としている親の存在や支援の大切さを認識する。ふれあいホールをつくることの子育て世代への効果を考えて判断する。考えるための材料
	7	友達の見解の根拠を確かめよう。	自分の意見にどんな根拠がもてたかな。	友達との意見交流を通して、協働的に意見の根拠をつくり上げる。最終的な意思決定に向けて自分の意見を整理する。 対話と思考
	8	B.公民館にふれあいホールをつくるべきか。	地域の願いや問題に対して、自分ができることは何かな。	これまでの学習で得た情報から公正に判断し、最終的な意思決定をする。学習したことを基に、よりよい地域社会のために自分ができることを考え、社会参画に向けた態度形成を行う。学習の成果

図5-10 授業実践Ⅱ「私たちの暮らしと政治」単元計画

ウ 自校での研修の実施にあたって

「主体的・協働的な学び」の研究を始めるにあたり、「主体的・協働的な学び」を基にした研究をするか、各教科等の課題を基にした研究をするかについて検討した結果、各教科等の課題を基にした研究を進めることにしました。

「主体的・対話的で深い学び」は、あくまでも授業改善の視点です。言語活動の充実を求めるあまり、言語活動を行うことが目的となってしまったことの繰り返しになりかねません。「主体的・対話的で深い学び」を行うことを目的とせず、各教科における育成したい資質・能力を意識しながら、日々の授業改善に取り組んでいきたいと思います。

3 成果と課題・展望

(1) 成果

次の2点が、成果として挙げられます。

- ①アイデアシートを開発し、その効果的な活用方法を確認できたこと。
- ②教科（中学校保健体育科・小学校社会科）における育成したい資質・能力を意識した授業改善の具体を提案できたこと。

(2) 課題・展望

ア 各教科等の特質に応じた資質・能力の育成の研究

平成28年度長期研修員の研究では、保健体育科における「生涯スポーツにつながる資質・能力の育成」、社会科における「多面的・多角的な見方による公民的資質を形成する態度や能力の育成」など、各教科等の特質に応じた資質・能力が示されています。平成29年度は、山村長期研修員による小学校社会科「社会的事象を『自分事』として捉え、『地域社会に関わろうとする態度』を育む単元の開発」の研究、堀内長期研修員による中学校特別の教科 道徳「生徒が問いを持ち続ける授業づくり」の研究が行われました。小中学校支援課では、今後も新学習指導要領において注目されている教科・領域等についての研究を行い、各教科等において「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善について得た成果を研修や総合教育センターのWebサイト等で紹介していきます。

イ 「深い学び」についての研究

平成29年11月に行われた授業力向上研修において、各校より提出いただいた振り返りシートと指導案について、小中学校支援課では、課内学習会を開き、各教科等における学びの深まりをどう捉えるかについて研究を進めているところです。

単元（本時）の始まりと単元（本時）の終末での子どもの記述を比較することで、学びの深まりを捉えやすくなることは確認できましたが、このシート単体では学びの過程を見る機能を有していないので、子どもの学びの深まりを評価するには、他の方法との併用が必要な場合もあることが分かってきました。

振り返りシートの効果的な活用方法・活用場面について今後も研究を進めます。

ウ 各学校における研修の日常化に向けて

小中学校における授業力向上研修は、平成30年5月に行われる研修主任を対象とした研修で終了します。本章冒頭で述べた「いろり」に集まる人は、校長や教頭、主幹教諭、教務主任、研修主任ではありません。各学校において日々の授業改善の意識を高めるために、多くの教員が「いろり」に集まっていたきたいと考えています。総合教育センターでは、研究した内容を踏まえて「主体的・対話的で深い学び」の視点から、具体的な授業改善を考える研修を立ち上げていく予定です。この研修により、「主体的・対話的で深い学び」の各教科における具体の姿を一緒に検討していきます。