

次期学習指導要領に向けた主体的・対話的で深い学びの視点における授業改善に関する研究

総合支援部小中学校支援課

研究の概要

「中央教育審議会教育課程企画特別部会論点整理（平成27年8月）」（以下、「論点整理」という。）において、「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善の必要性が示された。小中学校班（現：小中学校支援課）としては、「アクティブ・ラーニングとは何か、教えてほしい」という学校からの要望に応えられるよう研究に取り組んだ。平成28年度は、「論点整理」「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）」等を基に国の動向について理解すること、平成29年度は、「学習指導要領及び解説」等を基に、28年度までの研究の成果の検証と更なる理解に向けて、学習会を行った。

同時に、長期研修員との共同研究、5年経験者研修における実態把握、研究協力校での授業実践と検証を進めることで、研究と研修を一体的に行うことができた。

研究を通して、「授業設計アイデアシート」の効果的な活用方法や教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することができた。

今後は、本研究の成果である「授業設計アイデアシート」の更なる効果的な活用の仕方を考えること、各教科における「主体的・対話的で深い学び」の視点からの具体的な実践の検証を積み重ねることで、不断の授業改善の在り方について研究を進めていきたい。

キーワード：主体的・対話的で深い学び、授業設計アイデアシート、授業改善、リーフレット

目次

I	主題設定の理由	1
II	研究の目的	1
III	研究の内容及び方法	1
IV	研究の具体的内容	2
1	「主体的・対話的で深い学び」についての理解	2
(1)	学習会の定期的な実施	2
2	各教科における「主体的・対話的な深い学び」についての考察	2
(1)	担当する教科における「主体的・対話的で深い学び」について	2
(2)	長期研修員との共同研究	2
ア	小学校社会科－意思決定を取り入れた授業づくり－	3
イ	中学校保健体育科－運動有能感が高まる単元構想の工夫－	3
3	リーフレットの活用の促進	3
(1)	学校等支援研修について	3
(2)	5年経験者研修に参加した研修員の実態把握及び「主体的・対話的で深い学び」につながる研修の実施	4
4	「主体的・対話的で深い学び」についての更なる理解	7
(1)	学習会の継続実施	7
(2)	「振り返りシート」の検討	7
5	研究協力校における授業設計診断を活用した授業実践とその検証	8
(1)	「主体的・対話的で深い学び」←益川教授→「ICTの活用」	8
(2)	授業設計アイデアシートの活用	8
(3)	大浜中生徒及び教員へのアンケート結果	10
6	各教科における「主体的・対話的で深い学び」についての考察	12
(1)	長期研修員との共同研究	12
ア	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	12
イ	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－	13
V	研究のまとめ	13
1	研究から見てきたこと	13
(1)	課内における「主体的・対話的で深い学び」についての理解の深まり	13
(2)	思考ツールとしての「授業設計アイデアシート」の活用	13
(3)	各教科等の特質に応じた資質・能力の育成の研究	13
2	来年度からの方向性	13
(1)	研究成果の紹介	13
(2)	研究協力校(員)による実践的な研究及び新規希望研修の立ち上げ	14

I 主題設定の理由

学習指導要領改訂に向けた「中央教育審議会教育課程部会企画特別部会論点整理（平成27年8月）」（以下、「論点整理」という。）において、「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び」として「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善の必要性が示された。今日、グローバル化や情報化等が加速度的に進み、急速な社会変革が現実になる中で、何が重要かを主体的に考え、他者と協働しながら新たな価値の創造に挑むことが求められている。その後、「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）」（以下、「答申」という。）において、子どもたち一人一人の可能性を伸ばし、新しい時代に求められている資質・能力を確実に育てていくためには、「主体的・対話的で深い学び」を実現させることが必要であると示された。そこで、総合教育センターで作成した「アクティブ・ラーニングとカリキュラムマネジメント」（リーフレット）（以下、「リーフレット」という。）を活用するとともに、論点整理、答申、学習指導要領など国の動向を把握することを通して、今求められている「主体的・対話的で深い学び」の視点における授業改善の在り方について研究する。

II 研究の目的

次期学習指導要領改訂の理念及び「主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）」（以下、「主体的・対話的で深い学び」という。）について理解すること、各教科における「主体的・対話的で深い学び」を引き出す具体的な指導場面を研究すること、リーフレットを授業改善に生かすための方策を研究することを通して、一層の授業改善を図る。

III 研究の内容及び方法

＜平成28年度＞

1 「主体的・対話的で深い学び」についての理解

班学習会を設け、文献研究を含め理解を深める。班学習会では、論点整理及びリーフレットなどを基にして理解を深める。

2 各教科における「主体的・対話的で深い学び」についての考察

担当する教科において「主体的・対話的で深い学び」の捉え、具体的な指導場面などについて研究する。特に、小学校社会科、中学校保健体育科について、長期研修員と共同し、各所属校における授業実践に関して事前研修、授業参観、事後研修を行い、具体的な授業実践事例を研究する。

3 リーフレッツの活用の促進

学校や団体の要望に応じて学校等支援研修を行い、リーフレットの説明を行うとともに、授業設計診断を活用した授業改善の方法について実践的な理解を促進する。また、5年経験者研修（以下「5年研」という）を中心に「主体的・対話的で深い学び」につながる研修を実践する。

＜平成29年度＞

4 「主体的・対話的で深い学び」についての更なる理解

継続して学習会を設け、新学習指導要領及び解説より、各教科の見方・考え方による深い学びについて研究を深める。

5 研究協力校における授業設計診断を活用した授業実践とその検証

研究協力校における授業案作成、授業実践から検証を行い、成果と課題を明らかにする。また、教員・生徒を対象とした質問紙調査から、授業改善や授業参加に関する意識調査を行う。

6 各教科における「主体的・対話的で深い学び」についての考察

担当する教科において「主体的・対話的で深い学び」の捉え、具体的指導場面などについて研究する。特に、長期研修員と共同し、小学校社会科、中学校特別の教科 道徳について、各所属校における授業実践に関して事前研修、授業参観、事後研修を行い、具体的な授業実践事例を研究する。

IV 研究の具体的内容

1 「主体的・対話的で深い学び」についての理解

(1) 学習会の定期的な実施

指導主事自身が論点整理等の理解を深めるため、学習会を定期的実施した。班内で話し合うことで、「主体的・対話的で深い学び」についての理解を深めることにつながった。また、個々の指導主事が理解したこと、迷っていることなどを話し合うことで、指導主事自身が対話的な学習の効果を実感する場ともなった。

平成28年度は、学習会を16回実施した。小学校及び中学校等担当指導主事連絡協議会各部会で教科調査官より説明を受けたことについての報告、特別活動部会で紹介された実践を模擬授業として体験、授業設計診断の4項目に沿って授業を設計するためのシート「授業設計アイデアシート」の検討などを行った。

2 各教科における「主体的・対話的で深い学び」についての考察

(1) 担当する教科における「主体的・対話的で深い学び」について

小学校及び中学校等担当指導主事連絡協議会各部会で教科調査官より説明を受けたことについて、①現行学習指導要領の成果と課題、②育成すべき資質・能力を踏まえた教科等目標と評価の在り方、③資質・能力の育成に向けた教育内容の改善・充実、④学習・指導の改善・充実や教材の充実、⑤必要な条件整備などといった視点から報告し合った。教科等の特質に応じ育まれる見方・考え方や、育成すべき資質・能力など、共通してまとめられている項目がある一方で、平成28年6月の段階では、ワーキンググループが審議中でもあったため、教科によって説明できる内容に差があることを確認した。

その後、教育課程部会の配布資料や答申等、文部科学省から示される度に班内で情報の早期収集・共有化に努めるとともに、担当する教科における「主体的・対話的で深い学び」に関する情報について理解することを心掛けた。

(2) 長期研修員との共同研究

長期研修員と共同し、平成28年度は、近藤長期研修員による小学校社会科、山田長期研修員による中学校保健体育科について、各所属校における授業実践に関して事前研修、授業参観、事後研修を行い、具体的な授業実践事例を研究した。「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)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、「主体的・協働的な学び」

を行うことを目的とせず、教科の本質を意識した上で、「主体的・協働的な学び」の視点からの授業づくりについての研究を行った。その後、教育課程部会の資料において「各教科の見方・考え方が大切」ということが示され、研究の方向性が間違っていないことを確認した。平成28年度長期研修員の研究において、次のような成果が得られた。

ア 小学校社会科—意思決定を取り入れた授業づくり—※1

- (ア) 単元の中に意思決定のテーマを設定することが、児童同士に問題解決の目的を共有させ、追究を主体的にし、協働的な学びへと発展する対話を促進する。
- (イ) 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が、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を育成することに有効である。
- (ウ) 多面的・多角的な視点から、児童一人一人が自分なりに意思決定をすることは、社会にとってよりよいものを児童自身が構想（選択・判断）・決定することになり、社会に対する自らの在り方を考える態度を育成することに有効である。

イ 中学校保健体育科—運動有能感が高まる単元構想の工夫—※2

運動有能感の3因子（身体的有能さ、統制感、受容感）を高める単元構想と手立ての有効性が得られた。

- (ア) 身体的有能さの認知には、ルールや道具を工夫し、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が有効である。
- (イ) 統制感には、映像や資料を活用し、学習過程やその成果をフィードバックしながら追究することが有効である。
- (ウ) 受容感には、チームにおける課題の解決に向けた協働的な活動が、一人一人の存在感を生み出し、人間関係も構築される。
- (エ) 視点を押さえたICT機器の活用は、映像を通して具体的な根拠をもった追究を促し、3因子を全て高めることに有効である。

※詳しくは、「平成28年度 長期研修 研修報告書」を参照

3 リーフレットの活用の促進

(1) 学校等支援研修について

渡邊班長（現課長）を始めとして指導主事全員が、学校や団体の要望に応じて学校等支援研修を行い、リーフレットの説明を行うとともに、授業設計診断を活用した授業改善の方法について実践的な理解を促進するよう努めた。

論点整理等について班学習会で学習し、理解を深めたことを伝えるだけでなく、要望に応じて内容を更新しながら伝えることができた。支援研修は70団体を越え、実施した団体のアンケートからは、「授業設計診断の理解が深まった。研究協議や自分の授業に活用したいと思った」「アクティブ・ラーニングを身近に感じられるようになった」等、リーフレットを活用することに対して前向きな意見が多く寄せられた。

※1 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。

※2 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。

その一方で、「今ひとつ実践できるか不安。もう少し具体例を入れて話してほしかった」「アクティブ・ラーニングの授業実践を実際に見たい」等、具体的な例を基に理解を深めたいという意見も寄せられた。

学校や団体のニーズに応えるため、小中学校班で用意した指導案を基にした演習や、参観した授業を基にした演習を行うなど研修内容を改善し、リーフレットを具体的に活用する場面を設定することで研修員の理解が深められるよう心掛けた。

(2) 5年経験者研修に参加した研修員の実態把握及び「主体的・対話的で深い学び」につながる研修の実施

経年経験者研修においては、5年研を中心にアクティブ・ラーニング型の研修となるよう次の3点を意識して取り組んだ。

- ①子どもの具体的な姿を資料として提示することで、研修員に具体的な授業の場面をイメージしてもらうこと。
- ②自分の考えを明確にするために研修員同士が対話を行うこと。
- ③研修前の思いを記入し、同じ質問を研修後に記入することで自己の成長を自分で確認すること。

同時に研修員に対して、意識調査を2回実施することで、「主体的・対話的で深い学び」に対する理解度や、授業改善に向けた意識の変化を捉えることができた。

図1は、5年研の研修員が自身の授業を振り返って授業設計診断を行った結果（第1回：9月 第2回：各研修員の授業実践終了後）である。授業実践終了後、授業設計診断のexcellentや★★★★の割合が、どの項目も増加している。授業設計診断の4項目を意識して授業を行うことにより、授業改善への意識が高まった効果であると考えられる。

全教科を集計するとexcellentに近づく傾向が多く見られたが、自分の授業を真剣に考え直すことで、診断の数値（★）が下がってしまった研修員もいた。

班学習会において、研修員のアンケートの記述を「主体的な学びに関する記述」「対話的な学びに関する記述」「深い学びに関する記述」「その他（3つが一体的に記述されているもの、どこにも属さないもの）」に分類（表1）するとともに、その共有化を図った。

第1回調査における研修員の記述は、文部科学省や国立教育政策研究所の文書の文言を引用した記述や、「深い」「対話」「主体」という言葉から感じる印象に基づいた記述などが多く見られ

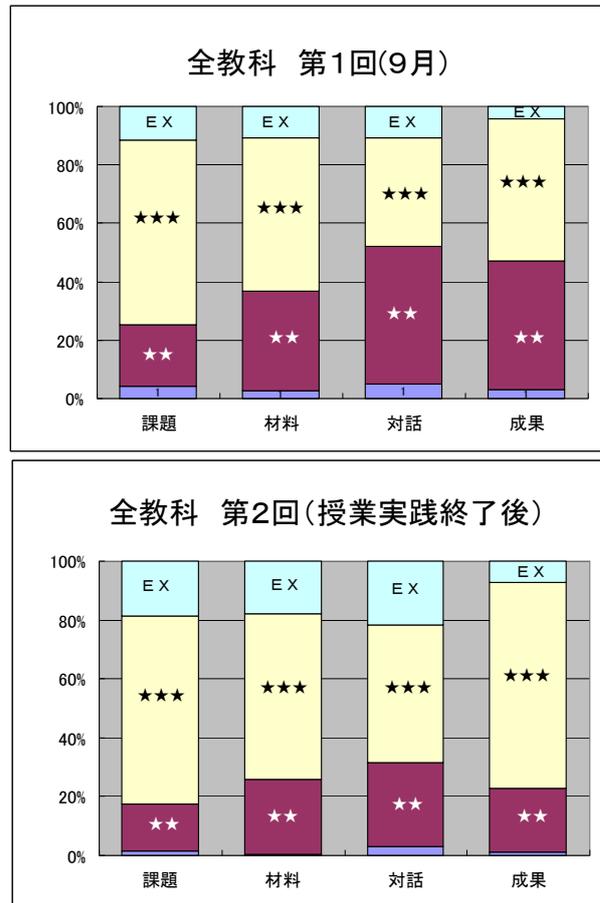


図1 5年研研修員による授業設計診断結果

表1 研修員へのアンケート 「主体的・対話的で深い学び」に関する記述出現数

第1回				293人
主体的な学び	対話的な学び	深い学び	その他	
149	195	151	101	

第2回				270人
主体的な学び	対話的な学び	深い学び	その他	
156	169	165	57	

た。一方、第2回調査では、実践した授業での子どもの様子や具体例、教師の手立てを記述するなど、自分が捉える「主体的・対話的で深い学び」を曖昧ながらも押さえようとしていることがうかがわれた。

また、第1回調査と比べると、第2回調査では、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の3つをつなげて考えている記述が増えた。研修員が「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業設計を意識することにより、どのような授業を目指したらよいのかという具体が明確になったと考えられる。以下、研修員の記述から、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」について具体的に考察する。

<主体的な学び>

学びから得たものを今後の生活や実社会において生かしていこうとする「主体的な学び」の姿について確認することができた。研修員の記述から、主体的な学びを実現する上で大切にしたい3つの視点が明確になった。

- ①子どもが単元について見通しをもっていること。
- ②授業の導入で意欲付けたり、学習問題を子どもの言葉から作っていったりすることを大切にするとともに、子どもが解決したい課題について、自由に取り組める環境が整っていること。
- ③振り返りが次の主体的な学びにつながるように、子ども理解をもとにした振り返りや単元構想を研究していく必要があること。

研修員の記述の中には、授業を振り返るだけでなく、身に付けたことを活用する場面の設定にまで目を向けたものもあった。対話の中で見つかる新たな課題、活用の中で出てくる新たな疑問、新たに芽生える子どもの思いなどを大切にしたい授業づくりを意識し始めていることが感じられた。

教科によっては、「主体的な学び」と育てたい資質・能力としての主体的な行動・主体性を区別して捉える必要があることを確認することができた。

<対話的な学び>

対話に関する記述は、第1回調査から、「主体的な学び」「深い学び」に関する記述と比べ、多く見られた(293人中195人)。これは、「対話＝言語活動の充実」とイメージしやすかったためと考えられる。しかし、研修員の記述を見ると、「対話的な学び」として求められている姿とは違った記述も多く見られた。研修員の気になる記述を基に、学習会で確認した一例を挙げる。

- ①「学力差が大きいため、学び合いではなく教え合いになっている場合が多い」
→「話す⇒聞く」という一方通行の情報伝達で終わっている。「どうして〇〇なの?」「これはどういうこと?」など、問い返せる主体的な聞き手を育てたい。
- ②「生徒同士の対話は、グループ活動になればできるようになってきたが、クラス全体になると、なかなか対話にならず、生徒の意見でつながる授業にならないことが多い」
→グループの対話で子どもは納得してしまい、クラス全体で話し合う意味を見い出していない。教師がグループ活動でどんな子どもの発言を期待し、クラス全体では、何を話し合おうとしているのか明確な意図をもって取り組みたい。
- ③「対話的な学びとはどのようなものか、日々疑問に思いながら授業を行っている。本校では、話し方と聞き方を指導することで、対話的な学びを目指しているが、現在本校で行っている

ことが、対話的な学びと言っているのか、不安になることがある」

→子どもに話し方と聞き方の型を指導することが、対話的な学びの実現につながるという考えからの記述だと思われる。教師が育たないと子どもも話したり聞いたりする力は育たない。教師が育つと子どもが育つという発想を忘れてはいけない。

これらのことから、「対話的な学び」の実現のためには、ただ対話させればよいというのではなく、話し合う目的が子どもたちにはっきり伝わっていること、子どもの思考が働くような内容であること、どのタイミングで対話の時間をとるか否か教師が明確な意図をもつことが大切であるということが分かった。

また、教科によっては、自分との対話（音や音楽・自分の作品・体との対話）、作曲家（楽譜等）作者（美術作品）との対話という捉えもあるという意見が学習会の中で出された。（※新学習指導要領の記述からも、学習会で考えた捉えでよいことが確認できた。）

「対話的な学び」に対する研修員の理解が深まったのは、5年研において、講義を一方向的に聴く形から、話の合間に研修員同士の対話を取り入れる形に変えたことで、研修員が対話の効果に気付いたためであり、その結果、授業でも子どもに対して対話し思考する時間を設けることにつながったと考えられる。

<深い学び>

第1回調査では、「深い学び」に関する記述は、「主体的な学び」「対話的な学び」に関する記述と比べて少なかった（293人中151人）。第2回調査においても「深い学び」についてどのように解釈しているか難しいと感じている記述が多かった。教科ごとに「深い学び」についての記述を比較しても、様々な捉え方で記入されていた。これは、研修員にとって「深い学び」に対する理解が定まっていない表れだと感じた。

また、研修員の記述からは、授業中の子どもの対話が、研修員にとって授業のねらいに迫る満足のいくものであった場合には深い学びが達成したと判断し、表面的な対話だったと捉えた場合には深い学びは達成できなかったというように、「対話的な学び」が「深い学び」の実現要因となっていることが感じられた。

研修員の記述から、「深い学び」を実現させる上で大切なことを4点にまとめることができた。

- ①「深い学び」ができた子どものイメージを教師がもっていること。
- ②子ども一人一人の学びを教師がしっかりと見取ること。
- ③学習中だけでなく、学習後にもつながるような単元計画が重要であること。
- ④課題や問いが大切であること。

<教室文化の醸成>

第2回調査において、「子どもが対話し、学びを深めるためには、対話できる土壌（クラス）ができていて、みんなが同じ方向に向かって話し合うことが必要だと思います。そのためのクラス作り、課題の提示の仕方、教師の出番、時間の確保…様々なことを考えた上で、成功できるものだと思います。エクセレントを目指して、日々精進していきたいです」という研修員の記述があった。この記述に見られるように、「アクティブ・ラーニングの視点からの授業設計診断」と併せて、「よりよい学級と社会を創る教室文化の診断」がもっと大切に語られる必要があると感じた。リーフレットには、アクティブ・ラーニングの積み重ねによって教室文化も醸成すると位置付けられているが、「対話をするためには、まずスキルを身に付けさせないとできない」とい

う研修員の感想も見られる。まずは、自分の学級の教室文化から見直していくという方向性も視点として必要である。それが、アクティブ・ラーニングの視点を単なる型としないための重要な認識であるように感じた。

4 「主体的・対話的で深い学び」についての更なる理解

(1) 学習会の継続実施

平成28年度に行った班学習会の成果を受け、平成29年度も継続して課学習会（組織改編により課となる。）を設定し、計画的に取り組んだ。まずは、新年度のスタートにあたり、リーフレットの共通理解を図った。続いて、新しく加わった指導主事の視点を取り入れながら授業設計アイデアシートの見直しを行った。

また、新教育課程説明会で教科調査官より説明を受けたことを基に、経年経験者研修参加の研修員に、各教科における学習指導要領改訂の要旨を伝えると共に、その成果を学習会で報告し合うなど14回の学習会を実施した。

(2) 「振り返りシート」の検討

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された振り返りシート（図2）と指導案について、課学習会を開き、各教科等における学びの深まりをどう捉えるのかについて分析・検討した。

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、振り返りの記述のみを

振り返りシート
 の形式（題材）や授業内の前後で子どもの考えの順・質がどのように変化してきたかを調査します。 受講する3人は任意
 日原（徳志）木村
 公民館員が話す公民館の現状や、民生委員が話す地域の高齢化。子育て支援事業者が話す子育て支援の必要性なども聞くことで、今の公民館に「未来ありか」を「もつ」べきかを構築もって考えようとしている。（思考・判断・表現）

	Aさん	Bさん	Cさん
振り返りシート	返事なし	つづいたとしても求んかもしれないし、多すぎて入れないかもしれないから。	費用ももちろんかかるけど、あとのことを考えれば、育てるに役立つし、いいかもしれない。でもそもそも公民館で会議できないから。知らない公民館の人にも迷惑がかかるから。
振り返りシート	保育園とかがあるから、使わない人いると思います。だから、あまりないから。これは建設が来るし、人口が少なければ、まればおしゃべりをする人も少ないし、おしゃべりも自分のことばかりで話せるから。	ふれあいホールをつくるべきだけど、お年寄りの中には膝が痛いのが好きな人もいるし、赤ちゃんがいる人や遊手な人もいて、けど、少子化が進んでいって高齢化が進んでいるので、ふれあいホールをつくる方がいい。お年寄りのついでに話せる。	子育て中の人は子どもの目が眩さない、お年寄りの話を聞いてもらえる場所もあればいい。けど、子育て中の人は同じ悩みを抱えている人とお話できるし、子どもは公民館に遊びに来た、話せるようになったら、お年寄りの話を聞くと話せるからいいかもしれない。けど、誰もかづつほしいと望んでいる。

出典：...

図2 振り返りシート

基に個々の学びの深まりを判断するよりも、前後を比較することで学びの深まりを捉えやすくなるという効果を確認することができた。

しかし、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たが、このシート単体では学びの過程を見取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た。

この振り返りシートの検討により、各教科における「深い学び」は、学習の結果を評価することよりも学習の過程に着目することが大切であると確認することができた。

答申に示された「主体的・対話的で深い学びの実現（「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善）について（イメージ）（図3）に示された「深い学び」の記述にも、学習の過程に着目する記述が述べられていることに改めて注目することとなった。

課学習会を通して、「子どもの学びを振り返ることが授業改善の視点になる」「1時間の授業における任意の3人の子どもの記述の前後比較から、授業について考察するツールの1つ」「評価の蓄積、評価の根拠にするとともに、次の授業を即時改善する形成的評価として活用する」など、

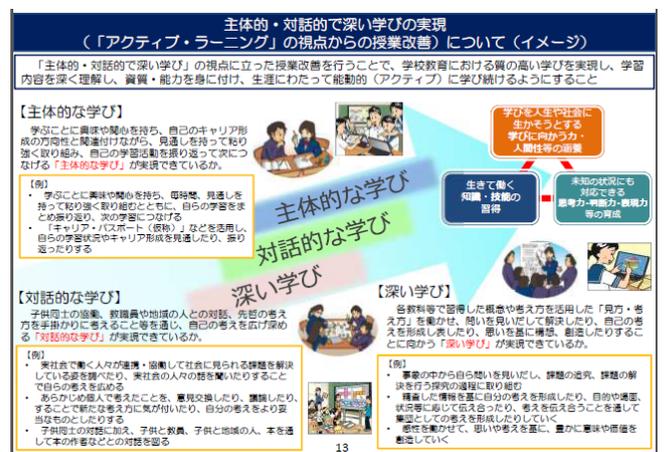


図3 答申補足資料

シートの具体的な活用方法が明確になった。今後は、「どのような場面で使用することがより効果的か」「単元で生かすためにはどのような工夫ができるか」等を考慮しながら、より学校において活用できる方法や形式について研究を深めていきたい。

5 研究協力校における授業設計診断を活用した授業実践とその検証

(1) 「主体的・対話的で深い学び」←益川教授→「ICTの活用」

掛川市立大浜中学校（以下、「大浜中」という）を研究協力校とし、小中学校支援課で進めている授業設計アイデアシートの活用方法についての研究協力を依頼した。大浜中は、掛川市教育委員会より「ICT活用」の研究指定を受け、聖心女子大学益川教授を招聘して研究を進めていた。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った。

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、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た。大浜中の教職員は、ICTと「主体的・対話的で深い学び」の視点を踏まえた上で、効果的なICTの活用を図ることができた。

(2) 授業設計アイデアシートの活用

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シートの作成に取り組んだ（図4-1、4-2、4-3）。

科目名	算数
単元名(教科)	()
単元(題材)・本時の目標	
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可能性がある。もとにする量と割合の両方で、比べられる量の大小が決まることがわかった。	・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。
子供の姿	子供の姿
*改善策	*改善策
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・割合を比べられる量・もとにする量・百分率(%)は、もとにする量を100としたときの比べられる量を表したものを
子供の姿	子供の姿
*改善策	*改善策

図4-1 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	
解決したい課題	指導案を作成後に診断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深めるための視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ています。
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。 ※「これがかかったけど、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。
評価規準	※こんな力を付けたいという規準 本時の目標との関連

図4-2 案2

授業設計アイデアシート	
単元名(学年・教科)	()
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)
対話と思考	考えるための材料

図4-3 配布用DVD参考資料

平成29年5月に行われた授業力向上研修の参考資料として、各校に配布した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た。案1（図4-1）の段階では、事後分析的な活用をイメージしており、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た。

しかし、研究を重ねるうちに、このシートは、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明らかになった。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、案2を経て作成した授業設計アイデアシート(図4-3)に授業の構想を書き込んだ上で、指導案にする方法(図5)を提案した。

授業構想時の教員は、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ることができた。また、学習指導要領解説を再確認して、身に付けさせたい力を押さえることを意識して取り組んだ。授業設計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になるが、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う。身に付けさせたい力をしっかりと「押さえる」ことが、この授業設計アイデアシートを活用する際に大切なことであることが確認された。

授業設計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つの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た。大浜中で行った指導案の検討の過程が図6-1から図6-4である。

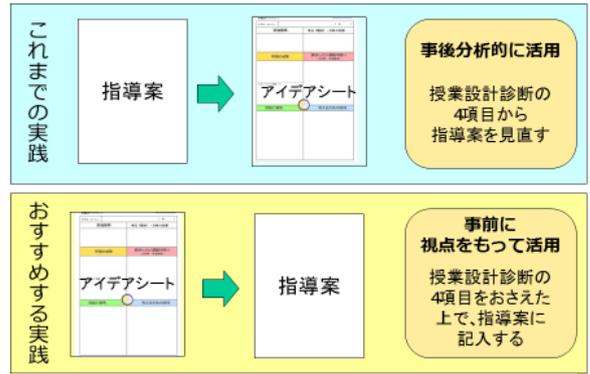


図5 「授業設計アイデアシート」の活用例

授業設計アイデアシート	
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。	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)
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。技術的に優れていたピカソが、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。	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か。 ・ピカソ以外の画家たちは、どんな描き方をしたのだろうか。 ・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か？
対話と思考	考えるための材料
・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か？ ↓ ・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 ・何を描いたのかわりたい ・ピカソはどんな人物だったのかわりたい ↓ ・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か？ ↓ ・戦争や弾圧への怒りを表した ・普通を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	ゲルニカの映画画像 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) ↓ ・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 ・広島の原爆を描いた絵画 ・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6-1 授業設計アイデアシート

美術科授業案	
1 日 時	平成29年11月16日(木)
2 学 級	3年組
3 単元(題材)名	「ゲルニカ」は語る一時代や社会と美術一
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味わうことができる。【鑑賞の能力】
6 授業過程	
時間	生徒の思考と学習活動の流れ
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・僕にも描けそう ○ピカソのその他の作品を見よう ・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か？
8	○グループで気づいたことをいろいろ出し合おう。 ・地獄の絵かな ・牛や馬 ・顔が崩れている ○【エキスパート】 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
8	○【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像に感じた。 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像にしている
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ると思ったから ・形を崩して、よりメッセージを伝えたかった。 ○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・・・ ・二度と戦争を起してはいけないというメッセージを伝えるために・・・
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・・・ ・二度と戦争を起してはいけないというメッセージを伝えるために・・・
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、パソコンを使用して共有する。	

図6-2 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】

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・僕にも描けそう ○ピカソのそ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	●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)
6	なぜピカソはこのような描き方をしたのだろう ○グループで気づいたことをいろいろ出し合おう。 ・地獄の絵かな・牛や馬・顔が崩れている	●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。
8	【エキスパート】 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	◎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。
8	【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ない	●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。
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 ・色が無い方が戦争の悲惨さが伝わったから ・形を崩して、よりメッセージ性を伝えたかった。	★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)
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・・・ ・二度と戦争を起してはいけないというメッセージを伝えるために・・・」	

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6-3 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批評し合う活動を通して、それを感じ取り、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】

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 ○気づいたことをいろいろ出し合おう。 ・地獄の絵かな・牛や馬・顔が崩れている ・ピカソのイメージと違う・不気味・僕にも描けそう	◎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	なぜピカソは、このような描き方をしたのだろう 【エキスパート】 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	●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。 ○タブレットに保存された資料を見ながら話し合う。 ●気づいたことは初めから記入し、撮影する。
10	【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ない。	●タブレットの画像や資料を使いながら説明する。 ◎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。 ・色が無い方が戦争の悲惨さが伝わったから。 ・形を崩して、よりメッセージ性を伝えたかった。	●初めから話し合う。 ○タブレットで撮影し、Xsyncで共有し、全体で話し合う。
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・・・ ・二度と戦争を起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) ●数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大きく投影することで、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6-4 研究会当日の指導案

授業設計アイデアシートの活用により、図6-2の段階から図6-3、図6-4と2度見直しを行ったが、指導案の軸となる部分の変更は、ほとんど行われなかった。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、そのつながりが見やすくなっている効果だと捉えている。

(3) 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る。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、現状を把握することにした。

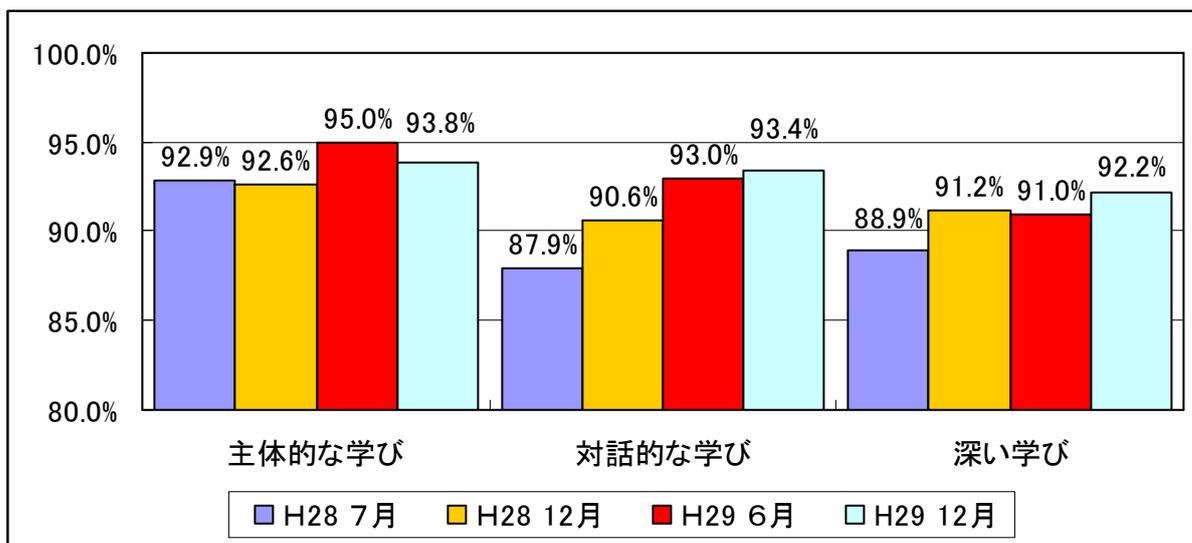


図7 大浜中学校 学校評価(生徒)アンケート結果

「もっと学びたい、もっとわかる(できる)ようになりたいと思うことができましたか?」「仲

間と共に思いや考えを伝え合ったり、表現し合ったりすることができましたか?」「仲間と共に自分の考えを深めることができましたか?」というアンケート項目を「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」についての生徒の意識と捉え、「あてはまる」「ややあてはまる」「ややあてはまらない」「あてはまらない」のうち「あてはまる」「ややあてはまる」の数値を合計したグラフが図7である。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た。大浜中の研修主題である「対話的・協働的な学びあい」に向けた「主体的・対話的で深い学び」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った。

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を、生徒調査と同じ時期（H29 6月・12月）に調査した。

6月調査では、「対話的な学び」に関する記述が多く見られた。「教員が話す量が多い」「生徒に教えてしまっている」などの記述から、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見られた。また、「何となく話し合いをさせていた」「話し合いの時間ばかり設定すればよいのか」などの記述から、対話の時間を設定していても、生徒が対話する必要感をもっていないために、学びが深まらないことを課題と感じていることも分かった。教員へのアンケートから生徒の対話を充実させたいという思いが感じられた。

12月調査では、「まず、問いをより良いものにすることで、主体的で対話的な学びを発生させることができる。しかし、主体性を高めて持続させ、対話を促進させるためには、考えるための材料の充実が不可欠である。この2つがバランスよく相互に関連しながらより良いものになったとき、充実した対話・協働活動が生まれると実感した」という記述に代表されるように、授業設計診断の4項目を切り離して考えるのではなく、連動して捉えていくことの大切さを意識する記述が多く見られた。

さらに、「明確な課題や問いを教師がしっかり用意することで、子どもに何を考えさせたいのか、そしてこの1時間でどのようなことを学んでほしいのかをしっかりとイメージしておくことが大切」という記述に見られるように、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た。

大浜中では、図8のように授業設計診断の4項目を「大浜中学びのスタイル」の中に位置付け、主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善を継続していた。特に、学習課題の大切さに関する実感を伴った記述が見られたのは、「解決したい課題や問い」の項目を踏まえ、「目的意識や必要感のある問い」「理由や根拠、条件を知りたくなる問い」「グループメンバーと一緒に解きたくなる問い」「何を検討すればいいか焦点化されている問い」というように、大浜中として目指す問いを設定し、全教職員で取り組んだ成果であると思われる。



図8 大浜中研究発表会リーフレット（一部）

大浜中教員の授業における診断結果を6月と12月で比較すると、授業設計診断の4項目の「考えるための材料」「対話と思考」において成果が見られた(図9)。

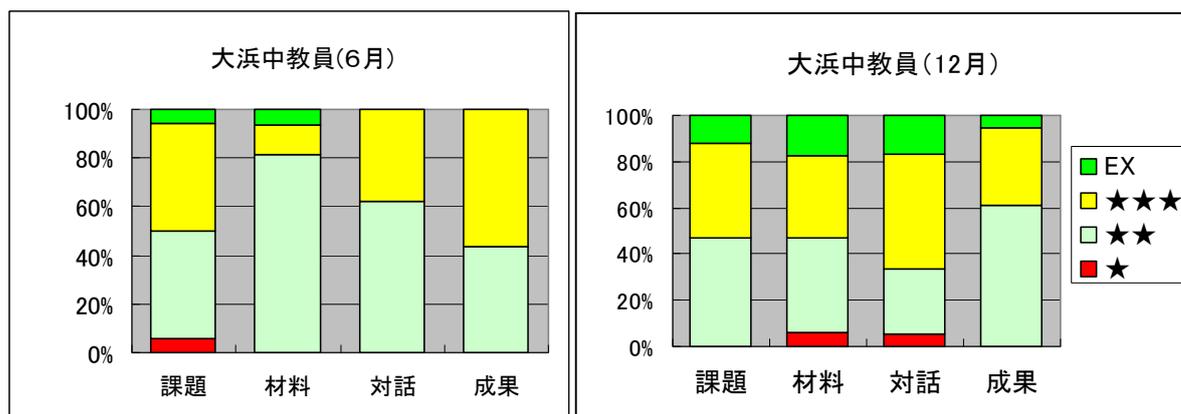


図9 大浜中学校 学校評価(教員)アンケート結果

「考えるための材料」「対話と思考」において大浜中教員の意識が顕著に変化した理由として、考えを深めたり、広げたりする関わり合いに向けて、学習形態をコの字型や小集団にする工夫や、ICTを活用して、生徒が複数の視点や立場から考えるための材料を提示する授業を行うことなどを日常的に意識して取り組んだ表れだと考えられる。

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図られていたことを立証できた。

6 各教科における「主体的・対話的で深い学び」についての考察

(1) 長期研修員との共同研究

担当する教科において「主体的・対話的で深い学び」の捉え、具体的指導場面などについて研究してきた。平成29年度は、長期研修員と共同し、山村長期研修員による小学校社会科、堀内長期研修員による中学校特別の教科 道徳について、各所属校における授業実践に関して事前研修、授業参観、事後研修を行い、具体的な授業実践事例を研究した。

ア 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—^{※3}

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学習課程を開発し、実践することにより、「主体的・対話的で深い学び」を実践し、「地域社会に関わろうとする態度」を育成することができた。

- (ア) 地域社会に貢献できるという児童の意識が高まるとともに、社会科の学習を好意的に捉えるようになった。
- (イ) 実社会で働く人や友達との対話的な学びを実現したことにより、地域社会に見られる切実な課題を把握し、解決への見通しをもった主体的な学びや自分を含めた地域の生活と関連付けて社会への関わり方を判断する深い学びの実現につながった。
- (ウ) 「地域社会に関わろうとする態度」を育成することに有効であり、実践化にまでつながることが確認できた。

^{※3} 山村(2017)『「主体的・対話的で深い学び」を実現する授業づくり—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—』平成29年度 長期研修 研修報告書により作成。

イ 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—^{※4}

特別の教科 道徳において、ファシリテーションの工夫による問いをもち続ける学習課程を開発し、実践したことにより、「主体的・対話的で深い学び」を実現し、生徒の道徳的な判断力、心情、実践意欲を育てることができた。

- (ア) 自分事として捉えることのできる発問を工夫することや、切り返しの発問をイメージしておくことで、生徒の切実で多様な考えを引き出すことにつながった。
- (イ) 思考の見える化を意識し、自分自身や他者と向き合える対話の場を設定することで、自分の考えの変化や他者との相違点が明確になり、自己のよりよい生き方について考えることにつながった。
- (ウ) 蓄積したポートフォリオによる一定期間ごとの振り返り授業を行うことで、自己の成長を感じることができるとともに、実生活における道徳の実践意欲を高めることにつながった。

※詳しくは、「平成29年度 長期研修 研修報告書」を参照

V 研究のまとめ

1 研究から見てきたこと

(1) 課内における「主体的・対話的で深い学び」についての理解の深まり

学習指導要領公示前からセンター作成のリーフレットを基に学習を進めたことで、「主体的・対話的で深い学び」についての理解を深めることができた。例えば、教科調査官による説明を聞く際には、課学習会で生じた疑問を解決できる聞き方に努め、内容まで理解することができた。課学習会や長期研修員との研究等を通して理解を深めることにつながり、その成果について5年研を中心とした経年経験者研修において還元することができた。また、課内での共通理解を基に、各指導主事が自身の担当教科を踏まえながら「主体的・対話的で深い学び」の具体について説明できるようになってきた。

(2) 思考ツールとしての「授業設計アイデアシート」の活用

「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善を行う際、「授業設計アイデアシート」が、事後研修における活用だけでなく、指導案作成のための思考ツールとして活用できることを確認できた。

(3) 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、保健体育における「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「意思決定を取り入れた学習過程による公民的資質を形成する態度や能力の育成」、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、各教科における資質・能力の育成、授業改善の具体が示された。

2 来年度からの方向性

(1) 研究成果の紹介

『主体的・対話的で深い学び』実現のためのサポートブック—静岡県総合教育センター研究

※4 堀内（2017）『主体的・対話的で深い学び』につながるファシリテーションの工夫—生徒が問いを持ち続ける授業づくり—平成29年度 長期研修 研修報告書により作成。

の軌跡一」が各学校に配布される。本研究で得られた成果・課題や展望などについて紹介していく予定である。特に大浜中の実践における「授業設計アイデアシート」の効果的な活用方法は、「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善に向けた効果的な実例だと確信している。「授業設計アイデアシート」を思考ツールとして活用できるよう、添付されたDVDデータの活用・周知に努めていきたい。

(2) 研究協力校(員)による実践的な研究及び新規希望研修の立ち上げ

平成30年度より「新学習指導要領に向けた教科固有の『見方・考え方』を働かせた『深い学び』の授業改善に関する研究」を始める。今後も課学習会において新学習指導要領及び解説から各教科の見方・考え方を働かせた深い学びについての理解を図るとともに、授業改善の具体について研究を深めていく。また、研究協力校(員)による授業実践に関して授業設計アイデアシートを活用した指導案作成・検討を行うと共に、授業参観、事後研修を行い、具体的な授業実践の事例を収集する予定である。

研究を基盤とした研修を行っていくことが、総合教育センターの役割だと感じている。そこで、平成30年度から新規希望研修として「授業設計診断を活用した『主体的・対話的で深い学び』の授業づくり」を行う実施することとした。この研修において、2年間の研究を基盤としながら平成30年度からの研究につなげ、参加する研修員に「『主体的・対話的で深い学び』の視点からの授業づくり」についての理解を深め、実践につなげてほしいと考える。

【参考文献】

- 1) 文部科学省『中央教育審議会教育課程特別部会論点整理』, 2015
- 2) 文部科学省『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)』, 2016
- 3) 文部科学省『小学校学習指導要領解説(各教科)編』, 2017
- 4) 文部科学省『中学校学習指導要領解説(各教科)編』, 2017
- 5) 国立教育政策研究所『国研ライブラリー 資質・能力[理論編]』, 東洋館出版社, 2016
- 6) 奈須正裕・江間史明『教科の本質から迫る コンピテンシー・ベースの授業づくり』, 図書文化社, 2015
- 7) 無藤隆 解説『無藤隆が徹底解説 学習指導要領改訂のキーワード』, 明示図書, 2017
- 8) 東京大学CoREF『自治体との連携による協調学習の授業づくりプロジェクト 平成28年度活動報告書 協調が生む学びの多様性 第7集一学びを見とり、学びを描く一』, 2017
- 9) 掛川市立大浜中学校「平成28・29年度 掛川市教育委員会指定『ICT活用』研究発表会資料」, 2017
- 10) 三宅なほみ、益川弘如ら『21世紀型スキル 学びと評価の新たなかたち』, 2014
- 11) 秋田喜代美『教師の言葉とコミュニケーション』, 教育開発研究所, 2010

【研究組織】

研究担当所員 総合教育センター総合支援部小中学校支援課(平成28年度は小中学校班)
課長 渡邊 衛(28・29年度)
主任指導主事 小島 育乃(28年度)
班長 山本ゆかり(28・29年度)
班長 佐藤 健(28・29年度) 主担当

指導主事 西澤 努 (28・29年度)
指導主事 才茂 一幸 (28年度)
指導主事 江越 弘道 (28・29年度)
指導主事 大谷加奈子 (28・29年度)
指導主事 岩本 昭恵 (29年度)
指導主事 長谷川浩子 (28年度)
指導主事 伊藤 亮 (29年度)
指導主事 大庭真由子 (29年度)
指導主事 室野 良寛 (28・29年度)
指導主事 樽林 正人 (28・29年度)
特任教官 稲森 錦二 (28・29年度)
長期研修員 山田 聡 (28年度)
長期研修員 近藤 聖広 (28年度)
長期研修員 堀内 剛 (29年度)
長期研修員 山村 明由 (29年度)