新学習指導要領の円滑な実施を支える「主体的・対話的で深い学び」実現のための授業改善とカリキュラム・マネジメントの研究

アクティブ・ラーニングプロジェクトチーム

研究の概要

本研究は、令和元年度から令和3年度までの3年間、前身研究(平成27年度から平成30年度まで)で進めてきた、新学習指導要領に対応した授業力の向上に資する研修プログラムの改善・充実及び研究報告資料(リーフレット)「アクティブ・ラーニングとカリキュラム・マネジメント」(平成28年、平成29年改訂)と研修支援冊子「『主体的・対話的で深い学び』実現のためのサポートブック」(平成30年)の有効性検証を踏まえ、継承・発展させたものである。

本研究で目指すのは、リーフレットで一体化して表現している「主体的・対話的で深い 学び」と「カリキュラム・マネジメント」とを両輪とした、子どもの資質・能力の育成で

ある。そのために、「よりよい授業づくり」「学習評価の充実」「授業研究(校内研修)文化の醸成・発展」を研究の柱として、研修(悉皆・希望)プログラムの改善・充実、研究協力校における研究、研究成果の授業づくり支援ツール(動画コンテンツ)への反映などに取り組んだ(別紙1)。



まず、各種研修の実施や研究協力校の取組を通して、授業研究(校内研修)の充実を支援し、そこでの実践事例の収集を進めた。サポートブックで紹介している授業分析の手法(授業前後理解比較法、学習過程可視化法)を基にして、校種や学校に応じたアレンジ版も開発した。授業分析手法の試行錯誤を通じて、個人、学校の両面から授業改善サイクル(授業設計と学習評価の往還)を回していく上で、授業者にとって子どもの学びの想定が思っていたより困難であり、かつ重要なポイントであることが分かった。また、子どもの学びを基に行う校内研修運営方法(①授業構想→②事前研修→③授業実践→④事後研修)や、子ども理解と支援、授業改善の手掛かりとなる「教室文化の診断」の有効活用について示唆を得た。さらに、これまでに蓄積した研究成果を、教員個人の研修及び校内研修で活用できる動画コンテンツを作成・提供することにより、学校に還元した。

これらの取組は、各学校の「カリキュラム・マネジメント」実現に向けた、授業改善サイクルの円滑な遂行による組織的な授業研究の推進を支援するものである。

キーワード: 主体的・対話的で深い学び、カリキュラム・マネジメント、授業設計、学習評価、子どもの学びの想定と見取り、授業改善サイクルの構築、授業研究(校内研修)文化の醸成と発展、教室文化の醸成

目 次

I		主題設定の理由・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	1
	1	1 研究の背景・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	····· 1
	2	2 研究の目的・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	1
П		研究の仮説・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	····· 2
II	[研究の方法・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	
	1	1 研究の進め方・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	
	2	2 検証の方法・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	3
I	7	研究の内容・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	4
	1	1 新学習指導要領対応授業改善推進サポート研修の策定・実施・・・・・・・・・・	
		(1) 高等学校・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	
		ア 3年間の計画と実施内容・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	
		イ 検証結果・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	5
		ウ 分析と考察・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	• • • • • 7
		(2) 特別支援学校・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	••••10
		ア 3年間の計画と実施内容・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	•••••10
		イ 検証結果・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	11
		ウ 分析と考察・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	12
	2	2 研究協力校における研究・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	16
		(1) 中学校	
		ア 取組内容・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	16
		イ 検証結果・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	17
		ウ 分析と考察・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	18
		(2) 高等学校	
		ア 取組内容・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	19
		イ 検証結果・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	20
		ウ 分析と考察・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	••••22
V	r	研究のまとめ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	•••••25
	1	1 研究の成果と課題・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	25
	2	2 今後の展望・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	•••••26
		【主な参考文献】・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	28
		【研究組織】・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	28

新学習指導要領の円滑な実施を支える「主体的・対話的で深い学び」実現のための授業改善とカリキュラム・マネジメントの研究

アクティブ・ラーニングプロジェクトチーム

I 主題設定の理由(研究の背景・目的)

1 研究の背景

平成29年3月に告示された学習指導要領は、令和2年度以降、各校種で実施年度を迎えた(高等学校は令和4年度から年次進行)。新学習指導要領が求めるのは、「主体的・対話的で深い学び」と「カリキュラム・マネジメント」を両輪とした、子どもの資質・能力の育成である。静岡県総合教育センター(以下、「センター」と言う。)は、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向け、告示に先立つ平成27年度から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)を出発点として、県内全ての公立学校に対して校種(小学校、中学校、高等学校、特別支援学校)に応じた研修「次期(新)学習指導要領対応授業力向上研修」(平成28年度~平成30年度)を策定・実施するため、「アクティブ・ラーニングプロジェクトチーム(通称:ALPT)」を組織し、各課・班を横断した全所体制で取り組んできた。平成27年度~平成30年度の研究では、改善・充実を図った授業力向上研修の成果と、研究報告資料(リーフレット)「アクティブ・ラーニングとカリキュラム・マネジメント」(平成28年発行、平成29年改訂)及び研修支援冊子「『主体的・対話的で深い学び』実現のためのサポートブック」(平成30年)の有効性を検証し、そこで明らかになった成果と課題を報告した。本稿では、平成27年度~平成30年度の流れを継承・発展させた、令和元年度から令和3年度までの3年間の取組を整理する。

2 研究の目的

研究の目的は「本県の全ての学校において、全ての教員が子どもの資質・能力の育成を目指す「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善に取り組むと同時に、組織の授業力向上を図るカリキュラム・マネジメントを推進する」ことであり、具体的には表1の5点に整理できる。

表1 研究の具体的な目的(別紙1に対応)

- ●「主体的・対話的で深い学び」の実現に向け、授業設計の段階で意識すべき要素を授業設計診断(別紙2)の4項目¹の視点から分析し、授業改善の要点についての知見を得る。
- ②「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた教員の授業力向上のために有効な研修内容を開発・ 提案する。
- ③「カリキュラム・マネジメント」の推進に向け、授業設計診断の4項目を活用した、組織の授業力向上を図る校内研修運営方法についての知見を得る。
- ④学校組織としての研修文化の醸成や授業力向上と、子どもの教室文化の醸成との関連性を明らかにする。
- ⑤本研究の成果を、センターの研修に生かす。

¹ センターが提案する「主体的・対話的で深い学び」実現に向けた授業設計診断の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」)

分析と考察の柱として、「よりよい授業づくり」「学習評価の充実」「授業研究(校内研修) 文化の醸成・発展」の3本を掲げている。子どもの資質・能力の育成に向けた授業設計と 学習評価の往還が、個々の授業者のみならず全ての教員により組織的に行われ、授業研究 (校内研修)が文化となって醸成・発展することを目指すものである。

Ⅱ 研究の仮説

子どもの資質・能力の育成に向けた授業設計と学習評価の往還が、全ての教員により組織的に行われることで、組織の授業力向上を図る「カリキュラム・マネジメント」を推進することができるという考えに基づき、以下の仮説を立てた。

- ・授業設計診断の活用が「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業づくりに有効である。
- ・「新学習指導要領対応授業改善サポート研修」における年間2回の集合研修及び校内授業実 践のセットが、授業設計診断の有用性認識と4項目の理解に効果がある。
- ・校内研修において、子どもの学びを想定する事前研修を行うことで、子どもの学習の過程 を可視化する事後研修が充実する。
- ・「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の意識が教室文化の醸成(学習集団づくり)に寄与する。

Ⅲ 研究の方法

1 研究の進め方

分析と考察の具体的な柱を次のように整理する。

(1) 研修(悉皆・希望) プログラムを実施し、企画・運営、改善・検証のサイクルを構築する。【目的**①**2】

研修(悉皆・希望)プログラムは、令和元年度に表2のように整備した。

種別	研修名	校種
悉皆	新学習指導要領対応授業改善推進サポート研修	高
心百	新学習指導要領対応授業改善推進サポート研修	特
	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	小中
	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	高
希望	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	特
	学習科学の考え方を生かした学びの計画・実践	小中高特
	「カリキュラム・マネジメント」理解へのファーストステップ	小中高特

表2 研修(悉皆・希望)プログラム

高等学校と特別支援学校の「新学習指導要領対応授業改善サポート研修」(以下、「サポート研修」と言う。)は、全ての学校から、校内で授業改善推進の中核となる教員が参加し、組織の授業力向上と「カリキュラム・マネジメント」の推進を目指して、年間2回実施した。一方、「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」は、希望する全ての教員に門戸を開き、各学校における授業改善推進者の裾野を広げることを目指した。「学習科学の考え方を生かした学びの計画・実践」は、リーフレット(別紙2)作成にあたり、その論拠とした学習科学の考え方を授業づくりに生かす研修として、静岡大学との共催で実施した。「『カリキュラム・マネジメント』理解へのファーストステップ」は、各学校における「カリキュラム・マネジメント」推進に必要な

基本的な知識等について理解を深め、具体的な手掛かりや手立てをつかむことを目的とした研修である。これら希望研修を通して、新学習指導要領が目指す「主体的・対話的で深い学び」と「カリキュラム・マネジメント」の実現について、具体的に学ぶことができるものとして整備した。

- (2) 研究協力校の協力を得て、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた、学校組織に おける授業改善サイクルの充実と、その要点の調査研究を行う。【目的**①③④**】
- (3) 教員の研修(個人・校内)向け動画コンテンツを作成・提供することにより、これまでに蓄積した研究成果を学校に還元する。【目的**②⑤**】

2 検証の方法

悉皆研修の研修員及び研究協力校の教員を対象に質問紙調査(別紙3、別紙4)を年2 回実施、検証した。全ての質問項目に対して回答しているデータのみを有効とし、悉皆研修と研究協力校の両方に回答している場合は、研究協力校の回答を除外した。また、全県立学校の全課程を毎年1回訪問する学校訪問(以下、「定期訪問」と言う。)においては、校長または教員を対象に聞き取り調査を実施し、研究の三つの柱それぞれの推進状況を把握した。評価計画を表3に、各質問項目の要点等を表4に示す。

表 3 評価計画

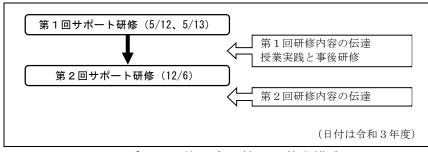
表 4 名	·質問項目	の要点等
-------	-------	------

番号	特支番	昏号	質問の要点	質問の意図								
1	特①	*	カリキュラム・マネジメント1	【所属校】学校として育成を目指す資質・能力の明確化								
2	特②	*	カリキュラム・マネジメント2	【所属校】学校として育成を目指す資質・能力の共有								
3	特③	*	カリキュラム・マネジメント3	【所属校】教科等における育成すべき資質・能力の具体化								
4	特④	*	カリキュラム・マネジメント4	資質・能力の育成を踏まえた単元構想								
(5)	特⑤	*	解決したい課題や問い1	課題(問い)を用意する姿勢								
6	特⑥		解決したい課題や問い2	課題(問い)の質(excellentへの意識)								
7	特⑦	*	学習評価1	評価の前提となる、子どもの学びの想定								
8	特⑧	*	考えるための材料 1	材料を用意する姿勢								
9	_		考えるための材料 2	材料の質(excellentへの意識)								
10	特⑨		対話と思考1	対話させる、思考させる条件整備								
(1)	特⑩		対話と思考2	対話させる、思考させる条件整備								
12	特⑪		対話と思考3	対話と思考の質(excellentへの意識)								
(13)	特⑫		学習の成果 1	自己の成長を把握させる姿勢								
14)	特(3)	*	学習の成果 2	成果の質(excellentへの意識)・4項目の総括								
15	特⑭		学習評価 2	子どもの学びを見取るための仕掛け								
16)	特①	*	学習評価3	授業改善サイクルへの意識								
17)	_		教室文化1	自他を尊重する学習環境づくり								
18	特16	*	教室文化 2	協働的に学ぶ学習集団づくり								
19	特⑪	*	校内研修文化1	【所属校】校内研修の風土								
20	特18	*	校内研修文化 2	【所属校】子ども主体の学習観の共有								
21)	特(19	*	授業設計診断1	授業設計診断の活用								
22	特20	*	授業設計診断 2	授業設計診断の有用性認識								
23	特②	*	授業改善サイクル	指導改善のための学習評価への理解と実感								

Ⅳ 研究の内容

1 新学習指導要領対応授業改善推進サポート研修の策定・実施

サポート研修(高・特)は、年2回の集合研修の間に、研修対象者が所属校で「主体的・ 対話的で深い学び」を意識した授業を実践するとともに、その授業について所属校で事後



研修を行うプログラムである。このプログラムを、 令和元年度から3年間実施した。その基本構造を図 1に、概要を表5に示す。

図1 サポート研修(高・特)の基本構造

表5 サポート研修(高・特)の概要

	高等学校	特別支援学校
目的	研修員の所属する学校の教職員が、子どもの資質・ の実現に向けた授業改善と、カリキュラム・マネジ 力の向上を図る。	・能力の育成を目指す「主体的・対話的で深い学び」 メント推進に取り組むことにより、授業力、組織運営
目標	①各教科における、資質・能力の育成を目指す「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善について理解する。 ②「カリキュラム・マネジメント」の理念を理解し、校内推進に向けた手掛かりをつかむ。 ③校内の教職員で協働し、組織的な授業改善及び「カリキュラム・マネジメント」を推進する意欲を高める。	①子どもの資質・能力の育成と障害種に応じた「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善について理解する。 ②「カリキュラム・マネジメント」の理念を理解し、校内推進に向けた手掛かりをつかむ。 ③校内で同僚と協働し、組織的な授業改善及び「カリキュラム・マネジメント」を推進する意欲を高める。
研修期間	年間2回(計3日)	年間2回(計2日)
対象者	ア 公立高等学校の管理職 イ 公立高等学校の教員で、今後「主体的・対話的 で深い学び」の実現に向け、校内推進の役割が期 待される者	校内で研修を推進、支援する立場にあり、校長が推 薦する者
講師	聖心女子大学現代教養学部 益川 弘如 教授 国立教育政策研究所 白水 始 総括研究官	元浜松学院大学 岩見 良憲 教授 聖心女子大学現代教養学部 益川 弘如 教授 国立教育政策研究所 白水 始 総括研究官

高等学校は第1回を2日開催とし、そのうち1日目のみ、管理職の理解と支援による校内研修推進体制の確立を目的として、管理職の参加も求めた。また、一部のプログラムを校種横断で実施することで、各校種における授業改善の推進に有益な交流が図られることを企図した。

(1) 高等学校

ア 3年間の計画と実施内容

サポート研修(高)の3年研修計画を別紙5に示す。全体の柱を「指導と評価の一体化」「組織的な授業研究」「管理職の理解と支援」とし、上段を授業者個人の改善サイクル(日々の授業改善につながる学習評価の充実)、中段を組織的な改善サイクル(学校全体で行う授業評価)、そして下段でそれらを管理職が支える構造とした。令和3年度のプログラムを表6に示す。研修対象者が「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた校内推進の中核となって「指導と評価の一体化」への理解を深め、組織的な授業改善サイクルを構築することで、資質・能力の育成を目指す「カリキュラム・マネジメント」の充実につなげるものである。

表6 令和3年度サポート研修(高)プログラム

【第1回】第1日	対者者
講義・演習「『主体的・対話的で深い学び』実現のための授業研究」【一部高・特合同】	アイ
演習 「学校全体で資質・能力の育成を目指すカリキュラム・マネジメント」	アイ
【第1回】第2日	対者者
演習 「指導と評価の一体化を目指す授業設計」(教科別)	イ
講義・演習「資質・能力の育成を目指した授業づくり」	イ
まとめと振り返り	イ
【第2回】	対者者
パネルディスカッション(代表者による実践報告)【高・特合同】	イ
ラウンドテーブル (成果と課題の共有) (教科別)	イ
まとめと振り返り	1

イ 検証結果

(7) 質問紙調査

サポート研修研修員を対象に、質問紙調査を第1回と第2回の直後に実施した。表7は、令和元年度と令和3年度各2回の質問紙調査において有意差が認められた質問項目の経年比較である。令和2年度は、新型コロナウイルス感染拡大の影響を受けて第2回のみの1回開催となり、質問紙調査も1回のみの回答であるため、経年比較の対象から除外した。

令和元年度調査では23項目中16項目で、令和3年度調査では23項目中14項目で有意差が認められた。このうち、令和元年度調査では有意差が認められなかったが、令和3年度調査では有意差が認められる質問項目は④⑥である。一方、令和元年度調査、令和3年度調査いずれにおいても有意差が認められた質問項目は⑦⑭⑤⑩② ②②である。

表7 質問紙調査の結果(令和元年度、令和3年度)(サポート研修(高))

質問項目番号と要点	調査回			R1	(n=0)	96)					R3	(n=0)	99)	3)							
質問項日番方と安点	調宜凹	1	2	3	4	5	6	p	1	2	3	4	5	6	р						
①カリマネ1	第1回	2	7	9	26	42	10	6 p 1 2 3 4 5 6 10 0 4 13 25 31 26 16 0 1 11 26 42 19 7 0 8 13 31 24 23 8 0 6 20 27 27 19 3 1 9 18 32 23 16 7 0 4 12 43 30 10 2 2 9 25 36 21 6 3 0 4 16 41 36 2 3 1 13 17 40 23 5 4 0 2 17 43 28 9 2 ** 0 10 25 34 25 5 6 ** 1 1 7 44 3													
① ガ グ マ 木 I	第2回	3	7	14	25	31	16		0	1	11	26	42	26 19 23 19 16 10 6 2 5 9 5 8 8 6 12 19 13 18 3 2 4 16 17							
②カリマネ2	第1回	3	11	15	30	30	7		0	8	13	31	24	23							
2) N Y Y Y Z	第2回	4	10	24	24	3 5 6 p 1 2 3 4 5 6 3 42 10 0 4 13 25 31 26 5 31 16 0 1 11 26 42 19 0 30 7 0 8 13 31 24 23 4 26 8 0 6 20 27 27 19 4 22 3 1 9 18 32 23 16 1 21 7 0 4 12 43 30 10 3 18 2 2 9 25 36 21 6 3 18 3 1 13 17 40 23 5 5 18 3 1 13 17 40 23 5 5 18 3 1 13 17 43 28 9 2 25 2 **<															
③カリマネ3	第1回	3	9	25	34	22	3		1	9	18	32	23	16							
③ ルリマイ3	第2回	6	14	17	31	21	7		0	4	12	43	30	10							
④カリマネ4	第1回	4	8	21	43	18	2		2	9	25	36	21	6	stasta						
4) カリマイ4	第2回	1	8	21	43	20	3		0	4	16	41	36	2	<u> </u>						
② 極力 1 た1、細胞の間、0	第1回	1	7	32	35	18	3		1	13	17	40	23	5	-11-						
⑥解決したい課題や問い2	第2回	1 2 3 4 5 6 p 1 2 3 4 5 6 2 7 9 26 42 10 0 4 13 25 31 26 3 7 14 25 31 16 0 1 11 26 42 19 3 11 15 30 30 7 0 8 13 31 24 23 4 10 24 24 26 8 0 6 20 27 27 19 3 9 25 34 22 3 1 9 18 32 23 16 6 14 17 31 21 7 0 4 12 43 30 10 4 8 21 43 18 2 2 9 25 36 21 6 1 8 21 43 20 3 0 4 16 41 <td>9</td> <td>**</td>	9	**																	
⑦学習評価1	第1回	0	6	31	32	25	2	slesle	0	10	25	34	25	5	stasta						
①子百許伽 I	第2回	0	4	12	46	28	6	<u></u>	1	1	7	16 41 36 2 17 40 23 5 17 43 28 9 25 34 25 5 7 44 38 8 30 38 19 5 20 38 31 8 27 39 12 8 13 43 29 6 29 32 19 8 18 48 22 6	**								
④学習の成果 2	第1回	4	9	29	37	16	1	slesle	1	6	30	38	19	5	stasta						
四子首の成未2	第2回	0	8	24	35	21	8	<u></u>	2	0	20	38	31	9 5 8 5 8 8 6 8	ক ক						
⑤学習評価 2	第2回 0 8 24 35 21 8 2 0 20 38 31 8 第1回 7 13 31 33 12 0 4 9 27 39 12 8	8	stasta																		
19子首許伽 2	第2回	1	7	22	40	19	7	<u></u>	1	7	13	43	25 31 26 26 42 19 31 24 23 27 27 19 32 23 16 43 30 10 36 21 6 41 36 2 40 23 5 43 28 9 34 25 5 44 38 8 38 19 5 38 31 8 39 12 8 43 29 6 32 19 8 48 22 6 38 26 12 21 31 19 33 34 13 26 34 18 38 4 3 57 14 2 38 26 4 31 37 16 23 26 17 **	ক ক							
⑥学習評価3	第2回 0 8 24 35 21 8 2 0 20 38 31 第1回 7 13 31 33 12 0 ** 4 9 27 39 12 第2回 1 7 22 40 19 7 1 7 13 43 29 第1回 4 13 24 41 12 2 ** 2 9 29 32 19	8	ale.																		
四子百許仙 3	第2回	0	7	25	42	16	6	<u></u>	1	4	18	48	22	6	Т						
¹⁹ 校内研修文化 1	第1回	9	15	24	28	17	3	14	3	7	13	38	26	12							
191次内切修文化 1	第2回	6	18	14	29	20	9	Α	2	11	15	21	31	19							
②校内研修文化 2	第1回	6	9	20	35	20	6		0	7	12	33	34	13							
劉权的如修文化 2	第2回	6	7	23	28	24	8		0	6	15	26	34	18							
②授業設計診断活用	第1回	25	20	27	20	3	1	**	11	22	21	38	4	3	**						
如 仅来取訂診例佔用	第2回	3	10	23	38	18	4	<u>ক</u> ক	0	11	15	57	14	2	ক ক						
②授業設計診断役立つ	第1回	16	13	7	30	25	5	**	8	10	13	38	26	4	**						
必収未取計的例は立ずり	第2回	3	3	8	34	37	11		0	5	10	31	37	16	**						
②授業改善サイクル	第1回	13	5	14	36	20	8	slesle	2	8	23	23	26	17	slesle						
匈奴未以書リイクル	第2回	5	2	10	27	40	12	**	0	2	13	33	33	18	**						
	•								•												

6件法 (1全く当てはまらない・・・6よく当てはまる) (Wilcoxonの符号付き順位検定、*p<.05 **p<.01)

なお、令和2年度研修員に対しては授業実践及び校内研修を必須としていないため、実践なし群と実践あり群があることが特徴である。研修実施に先立って調査した、所属校における授業実践、事前研修、事後研修それぞれの実施の有無(実践あり群と実践なし群)による、質問紙調査の回答の傾向をまとめた(表8)。授業実践、事前研修、事後研修いずれの有無においても有意または有意傾向が認められた質問項目は160202023であった。

表8 実践の有無に着目した2群比較(令和2年度)

質問項目番号と要点	実践	1	2	3	4	5	6	n	р	事前	1	2	3	4	5	6	n	р	事後	1	2	3	4	5	6	n	р
⑥学習評価3	あり	1	3	4	21	18	2	49	*	あり	1	1	1	6	9	1	19	+	あり	0	3	4	16	15	2	40	
四字首評価 3	なし	1	2	15	20	11	1	50	*	なし	1	4	18	35	20	2	80	ı	なし	2	2	15	25	14	1	59	*
②授業設計診断活用	あり	0	5	7	24	12	1	49	**	あり	0	1	3	8	6	1	19		あり	0	3	5	20	11	1	40	**
似 按耒取計 的 例 佔 用	なし	5	12	11	18	4	0	50		なし	5	16	15	34	10	0	80	**	なし	5	14	13	22	5	0	59	ጥጥ
②授業設計診断役立つ	あり	0	1	5	21	17	5	49	*	あり	0	1	1	6	8	3	19	*	あり	0	1	4	16	14	5	40	*
公 汉未取引 診例 仅 立 フ	なし	4	6	6	18	12	4	50	4	なし	4	6	10	33	21	6	80	4	なし	4	6	7	23	15	4	59	•
回長業改善サノカル	あり	0	0	4	12	21	12	49	**	あり	0	0	0	5	9	5	19	*	あり	0	0	3	10	18	9	40	*
△ 授業改善サイクル	なし	1	3	8	18	15	5	50	ተ ች	なし	1	3	12	25	27	12	80	*	なし	1	3	9	20	18	8	59	•

6件法 (1全く当てはまらない・・・6よく当てはまる) (Mann-WhitneyのU検定、†p<.10 *p<.05 **p<.01)

(イ) 聞き取り調査

定期訪問において、

表9 定期訪問における校長からの聞き取り事項

表9の項目について、各学校における

- ① 「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進状況
- ② 授業改善につながる学習評価の推進状況
- ③ 授業研究を促進する校内研修推進体制の整備状況
- 進捗状況(センター ④ 「カリキュラム・マネジメント」 実現のための取組と、その進捗状況

の研修・研究の

普及の程度)を把握するため、事前に質問事項を送付した上で、訪問当日に校長を対象に聴取した。テキストマイニングツールを用いて、キーワードの出現頻度や係り受け解析結果から多く見られる文例を抽出した上で、その傾向を考察し、表10にまとめた。

表10 定期訪問における校長からの聞き取り内容の傾向(令和元年度、令和3年度)

事項	令和元年度	令和3年度
1	成果	成果
	○校内研修の実施・充実により授業改善が進みつつあ	○授業改善推進サポート研修の研修員を中心に授業改
	る。	善を進めている。
	○研修課(研修主任)が熱心に取り組んでいる。	○年間3回の校内研修で、授業改善の意識はかなり高
	○プロジェクトチームの活用等、組織体制を工夫して	まっている。
	いる。	○管理職は授業設計診断4項目と照らし合わせて授業
	□○ICT機器を積極的に活用している。	参観を行っている。
	課題	○特別支援教育の理解を深めるための研修も実施して
	▲取組状況は校内で二極化している。	いる。
	▲経験年数の多い教員の意識変革が難しく、旧態依然	課題
	とした講義型の授業から脱却できない。	▲授業設計診断の内容については認識しているが、活
	▲生徒の主体的な学び(活動)を評価につなげること	用できていない。
	に難しさがある。	▲旧来型の指導を大切にしたい教員の教育観を転換さ
		せることの難しさを感じている。
2	成果	成果
	○生徒の実態に基づく評価・改善という意識が進みつ	□○1学期に各教科で観点別学習状況の評価の試行を行
	つある。	った。
	課題	○観点別学習状況の評価に関する校内研修を定期的に
	▲学習評価に対する教員の意識は低い。	実施している。
	▲授業改善への意識は低くないが、学習評価と結び付	○各教科において評価計画を作成した。
	ける教員が多いとは言えない。	○授業において生徒の振り返りを実践し、生徒の学習
	▲学習評価の充実に向けて組織として取り組んでいく	改善と教員の授業改善につなげている。
	ことは難しい。	

	▲観点別学習状況評価の充実とあわせてこれからの課題である。	課題 ▲研修主任を中心に進めているが、教科担当が一人のため進みは遅く感じる。 本再任用や非常勤の職員への周知が難しい。
3	成果	成果 ○公開授業週間、全体研修を実施している。 ○全日制の校内研修に定時制の教員も参加している。 課題 ▲教科横断的に授業改善に取り組む雰囲気の醸成が急務である。
(4)	成果 ○学校として身に付けさせたい資質・能力を焦点化した、あるいは検討している。 ○身に付けさせたい資質・能力に向かって全教員で取り組むようになった。 ○グランドデザインを作成した、あるいは検討している、あるいは作成したいと考えている。 課題 ▲教育課程編成という捉えにとどまっている。 ▲「カリキュラム・マネジメント」の理念が正しく理解されていない。	成果 ○教務主任、進路課長などを中心に、若手もベテランも一緒になって、分掌横断的に組織的に取り組んでいる。 ○高校3年間においての進路目標実現(生き方を含む)に向けた意識啓発ロードマップの作成に取り組んでいる。 ○「総合的な探究の時間」の在り方を中心に検討している。 ○職員室の日々の会話の中で、問題意識の共有は行われている。「カリキュラム・マネジメント」の視点をもち、学校経営計画の実現というレベルまで引き上げていきたい。

ウ 分析と考察

(7) よりよい授業づくり

令和元年度及び令和3年度の調査回間比較において、質問項目④⑥では令和3年度のみで有意差が認められた。令和3年度第1回では「指導と評価の一体化を目指した授業構想」を目標に、指導と評価の計画に関する講義や他教科研修員と生徒の学びのシミュレーションを実施したことが、成果として表れたものと示唆される。

令和2年度調査における実践なし群と実践あり群の比較において、授業実践、事前研修、事後研修いずれの有無においても、質問項目②②で有意差が見られたことから、サポート研修(高)研修員は、研修の一環で実施した実践によって、授業設計診断の認知度が上昇するとともに、活用の機会増加や有用性認識につながる傾向が強くなると考えられる。

表11 授業設計診断の活用や有用性実感が読み取れる記述の例(令和3年度質問紙調査より抜粋)

		第1回		第2回
②1上昇52	人/99	人中		
	回答	自由記述	回答	自由記述
教諭A	1	見たことがある程度だった。	6	授業づくりに悩んだ際に、自分一人で見直すことができる。
教諭B	1	使用したことがない。	4	毎時間ではないが、自身の授業評価として活用している。
教諭C	2	生徒の答えを想定しにくいため。	5	今年度意識的に取り組んでいる。
教諭D	2	特別な授業を除き活用していない。	4	教材が変わるときに利用している。
②2上昇52	人/99	人中		
	回答	自由記述	回答	自由記述
教諭E	1	まだ使用したことがない。	5	授業がどの程度で、どう生徒へと伝えられてい るかの尺度として有効である。
教諭F	2	使用したことはないが、これを用いて授業をした ら、役に立つと思うから。	6	「主体的・対話的で深い学び」を実現するため の重要な指針となり、役に立っている。
教諭G	2	診断の活用の仕方をあまり理解できていない。	5	対話を通して考えを深めさせるための手がかりとなるから。
教諭H	2	研修では見かけるものの、普段の授業に上手く活 用できていない。	5	授業づくりに何が求められているのかをイメー ジすることができた。

令和3年度調査における質問項目②②で、第2回回答の数値が第1回より上昇した研修員のうち、自由記述において、第1回で「活用の実態がない」「活用を想定して

いない」もしくは「授業設計診断の存在を知らない」と読み取ることができ、かつ第 2回で「活用の実態がある」「役に立つと感じている」「価値を見いだしている」こ とが読み取れるものを表11にまとめた。サポート研修の実施を通した授業設計診断の 活用が、授業力向上に向けた研修員個人の意識や取組の改善に、有効に働いたと考え られる。

表10-①でまとめた定期訪問における校長からの聞き取り内容からは、「主体的・ 対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善が、ツール(ICT機器)の活用などを 切り口にして、若手を中心に進みつつあり、校内の推進体制の整備にもつながってい る状況がうかがえる。ただし、授業設計診断の活用との関連性にはあまり言及されな い傾向がある。

サポート研修では、図1で示したように、2回の集合研修と、その間に所属校にお ける授業実践及び事後研修を行うことを必須としている。実践を伴うことによって、 授業設計診断の認知度が上昇するとともに、活用の機会増加や価値を認める意識につ ながる傾向が強くなる。このような取組によって、高等学校におけるよりよい授業づ くりの推進に一定の成果が認められるが、授業設計診断の活用については限定的であ る。授業設計診断を活用する機会の確保が課題となる。

(イ)学習評価の充実

質問紙調査において、学習評価の充実に関連する質問項目⑦旸⑯ሬのうち、⑯ሬは、 令和元年度及び令和3年度の調査回間比較、また令和2年度の実践なし群/あり群比 較いずれにおいても有意差が認められたことから、サポート研修(高)研修員は、研 修を通して授業改善サイクルへの意識を高めるとともに、 指導改善のための学習評価 への理解と実感をもつようになったことが推察された。

令和3年度調査における質問項目23の自由記述において、実践を通して、授業改善 サイクルの有用性が実感できたことが読み取れるものを表12にまとめた。サポート研 修の実施を通して授業改善サイクルの有効性を実感したことが、学習評価の充実に有 効に働いたと考えられる。

表12 授業改善サイクルの有用性を実感している記述の例(令和3年度調査より抜粋)

生徒の表れをみることで、自分の想定と生徒の実態に大きなずれがあることに気が付くことができ、そうした認識が次の授業づくりに活かされるため。

生徒の表れを振り返ることで発問や課題設定における問題点が明確になるため。

形成的評価を通じて生徒の理解度を把握し、授業を修正しながら進めることができるため。 どのような観点で評価をしたら良いか考えることを通して、生徒にどのような力を身に付けさせたいか考 えたり、実態を把握したりすることにつながり、自分自身の授業を振り返ることができるから。

表10-②でまとめた定期訪問における校長からの聞き取り内容からも、学習指導要 領実施を控え、観点別学習状況の評価の進め方に対する関心の高まりと同時に、学習 評価の充実への意識は徐々に高まりつつあることがうかがえる。 学習評価が日々の授 業改善と一体的に進めるものであることへの理解については温度差がある。指導と評 価の一体化の実施・推進には、なお課題が残る。

サポート研修では、授 業改善と学習評価は一体 のものと捉え、日々の授 業において、生徒の学習 の到達状況や、つまずき の状況などを随時把握す る「個々の授業者による 指導と評価の一体化」と、 校内研修等において、生



図2 「指導と評価の一体化」二つの側面

徒の学びの様子を分析・評価することで各授業の質的改善につなげる「学校全体で行う組織的な授業評価」の両面から、指導と評価の一体化を推進してきた(図2)。 いずれも、生徒の「学習の過程を把握すること」を大切にしている。

サポートブックでは、学習 過程を見える形で共有する ために、授業中の生徒の発話 や行動の記録を、二つの軸で 表現する授業分析方法(学習 過程可視化法)を提案した。 授業の流れを横軸、想定され る生徒の学びの深まりを縦 軸とし、授業のどの場面で 質・能力が発揮されたかを実 践後に可視化するためのシートを用いる。参観者は授業中

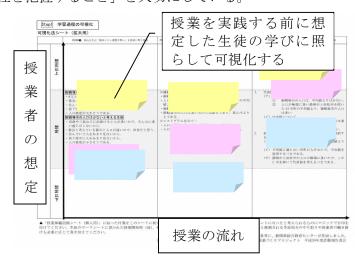


図3 学習過程可視化法(アレンジ版)

に、このシートを念頭に置いて観察し、ポイントとなる生徒の発話や行動を、付箋に記入する。生徒ごとに、付箋の色を変える。図3は、縦軸を「授業者の想定」にしているアレンジ版シートである。実践前に、「授業を実践する前に解決したい課題や問いに最初に出会ったとき」「解決したい課題や問いについて、考えるための材料を使いながら、対話と思考を通して考えを深めていく過程」「解決したい課題や問いに対する自分の考えをまとめるとき」それぞれについて、生徒がどのようなことを書くか、あるいは考えるかを、生徒の言葉で想定する。実践後に、想定以上だったのか、想定通りだったのか、想定通りにいかなかったのかを可視化する。アレンジ版は令和元年度からサポート研修(高)で導入した。このような取組は、高等学校における、予想される生徒の学びの姿から授業を構想するという点で、日々の授業改善につながる学習評価の充実に寄与したと考えられるが、研修の一環としての取組が日常的なものとして校内に定着することについては課題が残る。

(ウ) 授業研究(校内研修)文化の醸成

令和元年度及び令和3年度調査では、所属校の状況を聞いている質問項目①②③ ⑨②について有意差があるとは言えないことから、研修員自身の組織に及ぼす影響への自覚、組織を俯瞰する視点、参画する意識などを高めるには至っていない状況にあ ると考えられた。一方、令和元年度第2回と令和3年度第2回の比較においては、所属校の状況を聞いている質問項目①②③⑨②で有意差が認められた(表13)。質問紙調査の対象者が異なるため一概には言えないものの、所属校の「カリキュラム・マネジメント」や校内研修への意識が高まりつつあると示唆される。表10-③④でまとめた定期訪問における校長からの聞き取り内容からも、教科横断的な視点からの「カリキュラム・マネジメント」への理解促進と、組織的な授業研究の充実への気付きがうかがえる。

表13 所属校の「カリキュラム・マネジメント」や校内研修への意識の変容

質問項目番号と要点	グループ	1	2	3	4	5	6	n	р	
①カリマネ1	R1 第 2 回	3	7	14	25	31	16	96	*	
① カ り マ 木 1	R3 第 2 回	0	1	11	26	42	19	99	ጥ	
②カリマネ 2	R1 第 2 回	4	10	24	24	26	8	96	*	
277 Y A Z	R3 第 2 回	0	6	20	27	27	19	99	4	
③カリマネ3	R1 第 2 回	6	14	17	31	21	7	96	**	
⑤ カリマ ホ 5	R3 第 2 回	0	4	12	43	30	10	99		
19校内研修文化4	R1 第 2 回	6	18	14	29	20	9	96	**	
9次四州廖文化4	R3 第 2 回	2	11	15	21	31	19	99	ጥጥ	
②校内研修文化 5	R1 第 2 回	6	7	23	28	24	8	96	**	
@仅YY14川度又1L 5	R3 第 2 回	0	6	15	26	34	18	99	<u> </u>	

サポーキ研修で記学表をむて育成を自指す資質・能力や問努って、全教質で複業¹¹研究を進めていくことが、「カリキュラム・マネジメント」の推進につながるという考え方に基づき、授業研究(校内研修)文化の醸成を目指してきた。授業設計と学習評価の授業改善サイクルを、個々の授業者が行うことにとどまらず、学校全体で理念を共有することで組織的な授業研究(校内研修)が推進できるものとし、研修員の授業実践に対する事後研修を、校内の全教員で行うことを求めたものである。事後研修は、定期訪問との連動により、指導主事が支援する形で携わった。令和3年度までの間に、全ての学校が定期訪問連動型を一度は選択した。このような取組が、高等学校における授業研究(校内研修)文化の醸成に寄与したと考えられる。

(2) 特別支援学校

ア 3年間の計画と実施内容

サポート研修(特)の令和3年度研修プログラムを表14に示す。サポート研修(特)の全体の柱を「子どもの学びの姿からの授業改善」「組織的な授業改善の推進」としている。これは、研修対象者が自己の授業を分析的に捉え、授業改善の視点を得ること、さらには、研修対象者がそれぞれの立場から校内における授業改善を推進する取組を明確にすることを実現する研修構造である。各校の授業改善を推進する役割を担う研修対象者が、実践予定の指導案を授業設計診断の4項目で分析することで、「主体的・対話的で深い学び」実現への見通しを持つと同時に、校内の授業改善の推進につなげることを目指すプログラムとなっている。さらに、特別支援学校の専門性を高めるためにも、障害別グループによる学び合いを有効に活用し、各校の学習評価を充実させる取組や校内研修文化の醸成に係る協議を通して、組織的な授業改善サイクルの構築につなげるものである。

表14 令和3年度サポート研修(特)プログラム

【第1回】

講義・演習「「主体的・対話的で深い学び」実現のための授業研究」【一部高・特合同】

講義・演習「特別支援学校における「主体的・対話的で深い学び

~授業設計診断の4項目での指導案分析~」

講義・演習「特別支援学校におけるカリキュラム・マネジメント

~それぞれの立場からつながりを考える~」

講義 「特別支援学校における主体的・対話的で深い学びとカリキュラム・マネジメント」

【第2回】

パネルディスカッション(代表者による実践報告)【高・特合同】

演習 「主体的・対話的で深い学びからの実践分析」

講義・演習「特別支援学校におけるカリキュラム・マネジメント

~つながるための取組を考える~」

講義 「主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善とカリキュラム・マネジメントの充実のための 今後の方略について」

まとめと振り返り

イ 検証結果

(7) 質問紙調査

表15は、令和元年度と令和3年度各2回の質問紙調査において有意または有意傾向が認められた質問項目の経年比較である。令和2年度は、新型コロナウイルス感染拡大の影響を受けて第2回のみの1回開催となり、質問紙調査も1回のみの回答であるため、経年比較の対象から除外した。

令和元年度調査では21項目中7項目で、令和3年度調査では21項目中2項目で有意差が見られた。このうち、令和元年度調査では有意差が認められたが、令和3年度調査では有意差が認められなかった質問項目は特⑤⑥⑦⑤②である。一方、令和元年度調査、令和3年度調査いずれにおいても有意差が認められた質問項目は特⑩及び特②である。なお、各質問項目における質問の意図は表4に示したとおりである。

表15 質問紙調査の結果(令和元年度、令和3年度)(サポート研修(特))

所明帝口巫旦认而上	细术同			R1	(n=3	5)					R3	(n=3	33)		
質問項目番号と要点	調査回	1	2	3	4	5	6	p	1	2	3	4	5	6	p
特①カリマネ1	第1回	0	0	1	7	17	10		1	0	1	3	16	12	
村田ガリマ不工	第2回	1	0	4	20	10	0		0	0	1	8	16	8	
特②カリマネ2	第1回	0	0	4	9	16	6		0	2	2	8	13	8	
有色以りマネと	第2回	0	1	2	11	17	4		0	0	1	10	17	5	
特③カリマネ3	第1回	0	1	6	13	13	2		0	1	0	12	13	7	
有じ 双ケマネる	第2回	0	2	5	9	16	3		0	_1	3	11	15	3	
特④カリマネ4	第1回	0	0	4	11	17	3		0	0	1	12	13	7	
有低双クマネ4	第2回	0	0	1	14	15	5		0	0	0	10	17	6	
特⑤解決したい課題や問い1	第1回	0	0	4	13	15	3	*	0	0	1	9	18	5	
竹の岩で C/CV (水色で同V・I	第2回	0	0	2	10	19	4	~~	0	0	0	7	20	_6_	
特⑥解決したい課題や問い2	第1回	0	0	6	16	10	3	*	0	0	1	13	14	5	
THE PART CIEV TREE (IDIV - Z	第2回	0	0	2	12	17	4		0	0	0	11	19	3	
特⑦学習評価1	第1回	0	0	5	17	10	3	*	0	0	2	14	12	5	
700子自开侧 1	第2回	0	0	3	10	17	_5		0	0	0	8	22	3	
特⑧考えるための材料1	第1回	0	0	2	7	21	5		0	0	0	11	17	5	
10 与たるための何何 1	第2回	0	0	2	6	18	9		0	0	0	11	18	_4	
特⑨対話と思考1	第1回	0	0	4	16	13	2		0	0	2	10	15	6	
小のが出て120分1	第2回	0	0	1	13	17	_ 4		0	0	1	12	18	_2_	
特⑩対話と思考2	第1回	0	0	5	17	11	2		0	0	2	11	15	5	
和便利曲と心分と	第2回	0	0	3	14	14	4		0	0	1	18	12	_2_	
特⑪対話と思考3	第1回	0	1	8	14	10	2		0	0	4	14	13	2	
N 使为明 C 心 与 3	第2回	0	1	4	13	14	3		0	0	3	16	10	_4	
特⑪学習の成果1	第1回	0	0	5	11	15	4		0	0	1	14	13	5	
NUTEVIXXI	第2回	0	0	0	15	14	6		0	0	2	7	19	_5	
特⑬学習の成果 2	第1回	0	1	6	14	12	2		0	0	0	14	13	6	
刊907月70000000000000000000000000000000000	第2回	0	0	5	18	10	2		0	0	3	11	17	2	

特仰学習評価 2	第1回	0	2	8	13	12	0		0	1	3	14	13	2	
1101111111	第2回	0	1	6	15	12	1		0	0	2	18	12	1	
特⑤学習評価3	第1回	0	0	6	18	10	1	*	0	1	4	11	16	1	
400千月叶間 3	第2回	0	0	2	15	16	2	-n·	0	0	2	11	17	3	
特⑯教室文化2	第1回	0	0	4	10	17	4		0	0	0	13	16	4	
村圆教主义化2	第2回	0	0	1	11	16	7		0	0	0	14	13	6	
特⑪校内研修文化1	第1回	0	0	1	13	13	8		0	0	1	10	14	8	
村迎牧的如修文化1	第2回	0	0	2	6	17	10		0	0	1	9	15	8	
特®校内研修文化2	第1回	0	0	0	11	16	8		0	0	0	5	19	9	
村侧仅内如形义16.2	第2回	0	0	0	5	20	10		0	0	0	4	22	7	
特迎授業設計診断活用	第1回	3	4	15	9	4	0	**	2	2	7	14	6	2	**
村切汉未成計 砂附伯用	第2回	0	2	8	15	6	4	**	1	0	3	9	15	5	~~
特②授業設計診断役立つ	第1回	1	1	13	10	8	2	*	2	1	1	12	12	5	**
付例技术政司診例技立づ	第2回	0	0	7	12	13	3	~	0	0	0	9	18	6	**
特②授業改善サイクル	第1回	0	0	7	15	13	0	**	0	0	4	9	14	6	
付砂技未以告リイクル	第2回	0	0	2	7	21	5	ጥጥ	0	0	2	10	15	6	

6 件法(1全く当てはまらない・・・6よく当てはまる)(Wilcoxonの符号付き順位検定、*p<.05 **p<.01)

(イ) 聞き取り調査

各学校の「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の状況を把握するため、定期訪問において、授業設計診断の活用状況とあわせて授業改善における「成果」と「課題」について研修主任に聞き取りを行った。なお、令和2年度は、新型コロナウイルス感染拡大の影響を受け、定期訪問の実施が縮小され、聞き取り調査を十分に行うことができなかったため、経年比較の対象から除外した。

表16 定期訪問における研修主任からの聞き取り内容の傾向(令和元年度、令和3年度)

事項	令和元年度	令和3年度
成果	・授業設計診断の4項目は取り入れていないが、「どのように学ぶか」に着目した授業づくりに取り組んでいる。 ・今年度から学習過程可視化法を導入し、授業改善に取り組んでいる。 ・部分的に取り入れながら活用している。「学ぶ必然性」と「対話と思考」に焦点を当てて、深い学びの創出を図っている。 ・研修の中で「解決したい課題や問い」「対話場面の設定」「学習の成果」の質を上げることに力を入れている。	・単元計画及び想定した子どもの姿を引き出すための支援として授業設計診断の4項目を活用している。・単元カードに子どもの学びの想定を明記し、子どもの表れを見取り、記録として積み重ねている。・授業設計診断の4項目を指導案に取り入れている。子どもの思考に沿っているのか診断することで授業改善につなげている。・授業設計診断の4項目を取り入れたことで、具体的な授業展開をイメージすることができた。生徒の実態に応じた「考えるための材料」を工夫し、「対話と思考」の場面を意図的に設定できた。
課題	・学習過程可視化法を行ってはいるが、従来の事後研修会のような、指導方法や支援内容についての検討に話合いが終始してしまう。 ・良い表れが随所に見られるが、教員がそれを見取れていない。いかに想定し、見取れるか。生徒の学びの過程を見取る意識を持ちたい。	・思いや考えを言語化することが難しい児童生徒、障害の重い児童生徒の学びを想定することに課題を感じている。・各教科の見方・考え方を働かせ、「どのような学びを引き出したいのか」を明確にしておく必要がある。

ウ 分析と考察

(7) よりよい授業づくり(授業設計診断の活用)

令和元年度及び令和3年度の調査回間比較において、質問項目特®特®では両年度とも第1回と第2回の間に有意差が認められた。サポート研修では、第1回時に実践予定の授業案を分析し、第2回までに実践を行うように構成されている。第1回時の分析では、障害別にグループを編成し、授業設計診断の4項目をもとに、それぞれの授業における子どもの学びの姿を想定するシートを活用しながら、授業設計の具体化を図った。ここでの協議を踏まえ、研修員が所属校にて実践及び振り返りを行い、第2回時に実践報告及び授業設計診断の4項目の活用において大切な点を整理する演習を行った。この演習により、障害種に応じた「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の視点を研修員相互の実践をもとに深めることができた。このよう

に、分析と実践を往還した研修プログラムにより、授業設計診断の有用性を実感し、 認知度が上昇することで、活用の機会が増加する傾向が強くなると考えられる。

令和3年度調査における質問項目特®特®で、第2回での回答の数値が第1回より 上昇した研修員の記述を抜粋したものを表17に示した。これらの記述から、サポート 研修の一環とした実践での授業設計診断の活用を通して、具体的な子どもの学びの姿 の想定に基づいた授業づくりにつながっていることが推察される。

表17 授業設計診断の活用や有用性実感が読み取れる記述の例(令和3年度質問紙調査より抜粋)

		第1回		第2回
特⑪上昇				
研修員	回答	自由記述	回答	自由記述
教諭A	1	あまり活用してこなかったので、活用していきた い。	4	子どもが主体的に活動できる授業ができている のかを確認するときに活用している。
教諭B	3	実践としてはできている部分もあったが、より意識的に取り組みたい。	6	サポート研修を受け、実践として取り組んでいる。考え方、授業の構成の仕方等、一つの参考 にしている。
教諭C	3	生徒指導、学年運営などが重なり、時間を割くことが難しく、授業設計診断を活用しきれていない。	6	目的のない学びでは、生徒が座っているだけに なる傾向がある。好奇心をもって生徒が取り組 めば、輝く姿につながると考える。授業設計診 断を活用することで目的が果たせるので、活用 している。
教諭D	3	振り返りと改善について話し合っているが、まだ 活用機会は少ない。	5	授業後の振り返りと良かったところを次単元に 反映できるようにしている。
教諭E	4	紙面には記入していないが、授業前にTTで活動や 課題、支援等を確認し、見届け、成果を見取ろうと している。	5	第1回研修後から、子どもの思いや子どもの視点から授業を考えることができるようになった。
教諭F	4	毎回の授業、単元で実施できているわけではない。	5	「主体的・対話的で深い学び」を意識付けるための材料として、支援の在り方をチェックしている。
特20上昇	-17人/			
研修員	回答	自由記述	回答	自由記述
教諭G	2	活用したことはないが、活用すれば役立つだろうと思った。	5	今回の研修のように、授業研などで一つの授業 についてじっくり考える時には有効だと考え る。
教諭H	2	今後使うことで授業づくりに役立てたい。	5	実態を把握し、生徒が解決したい課題や問いを 提示することや、投げ掛けたときの生徒の反応 を想像し、必要な教材や関わり方を工夫するよ うになった。まだ、評価や見取りが適切にでき なかったり、次につなげるための教員間の共通 理解が少なかったりする。
教諭 I	3	授業を考える中で、授業設計診断の4項目が視点 になっていたが、もう少し意識して取り組んでい きたい。	5	教師のねらいから、生徒の思いや学びの過程を 考えるようになった。学びの過程がスムーズで なくても焦らずに、次の考える材料や対話を考 えられるようになった。
教諭J	4	視点を持つことの大切さという点については役立 っている。	5	どのような手立てが足りないのか、必要なのか を考える材料になっている。
教諭K	4	支援を検討する視点として大切にしている。	6	授業設計診断の4項目で整理することで、自分の授業を振り返ることができている。また、どのような思考を働かせながら目指す姿に迫れるかを想定して授業づくりを行っており、支援が充実したと感じている。

また、表16でまとめた定期訪問における研修主任からの聞き取りの内容からは、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善が、「子どもの学びの姿」を視点として推進されてきている状況がうかがえる。サポート研修や定期訪問で継続的に伝えてきた「子どもの学びの姿を想定し、見取る」ことが、各校の実情に応じた形で校内研修に反映されてきており、授業設計診断を活用しながらよりよい授業づくりにつなげている学校が増えてきている。

一方で、質問項目特®②が両年度において第1回と第2回の間に有意差がみられたことから、研修員が実践を通して得られた活用機会の増加や有用性の認識については、 年度で研修員が変わるとその効果の継続の困難性を示していると考えられる。授業設 計診断の活用やその有用性については、研修員が実践を通して得られた知見を、推進者として校内で伝達、助言していくことにより効果が高まることが期待される。

(イ) 学習評価の充実

質問紙調査では、学習評価の充実に関連する質問項目である特⑦⑮②において、令和元年度で第1回と第2回の回答の数値に有意差がみられた。質問項目特⑦は「評価の前提となる子どもの学びの想定」に関すること、特⑮は「授業改善サイクルへの意識」に関すること、特⑪は「指導改善のための学習評価についての理解と実感」に関する項目である。これらの項目に有意差が認められたことから、令和元年度の研修を経て、子どもの学びの姿の想定を基にした学習評価の意識が高まったことが推察される。研修で用いた学習過程可視化法に基づく「学びの想定シート」の活用により、授業全体の子どもの学びの姿を具体化することができ、その想定と実際の見取りの比較による確かな評価につながったと考えられる。

一方、令和3年度の質問紙調査では、第1回と第2回の間に有意差が認められなかった。しかし、効果がみられた令和元年度の第2回と令和3年度の第1回の数値が同様であることから、各校において一定の成果が維持されていることが推察される。その背景として、研修員の伝達講習の他、定期訪問における学習評価に関する講義、校内研修における学びの姿の想定と見取りの位置付け等が効果を示していることが考えられる。

表18には、令和3年度調査における質問項目特②の自由記述において、実践を通して、授業改善サイクルの有用性が実感できたことが読み取れるものを整理した。特に、特別支援学校の授業においては、ティーム・ティーチング(TT)での指導体制が多いため、評価規準の明確化や評価場面の共有が必要不可欠であることから、サポート研修における所属校での実践を通して、授業改善サイクルの有効性が実感できたのではないかと考えられる。

表18 授業改善サイクルの有用性を実感している記述の例(令和3年度調査より抜粋)

評価規準を明確にすることで、何をねらっているのか、どのような力を身に付けさせたいのか考えることができていると思う。

本校の研修においても、学習評価や授業評価を重点的に行っており、授業改善が行われてきているため。表れの見取りをするために教員間で評価規準を考え、生徒の学びを考えながら授業改善に生かすことができた。

受業(単元)前後の変容や、どのように学んだかを分析する際の視点として、授業改善サイクルをもって いると良いと感じた。

ただ表れを共有し合うだけではなく、目標に基づいた評価規準をもとに共有することで、授業改善につなげることができた。

学習評価を行う場面の設定については、教員間で共有し、評価に生かすことができていると感じる。より有効な学習評価方法を模索し続けていきたい。

教員も子どもも評価しやすい授業が、次につながる問いを生むと感じているので、改善につながっている。

(ウ) 授業研究(校内研修)文化の醸成

授業研究をはじめとする校内研修は、学部や教育課程が多岐に渡る特別支援学校では、教員の専門性を高める重要な役割を担っており、今後は一層の授業改善に向けた研修へと質を高めていく必要がある。全教員で授業改善に向けた研修を進めていくことが、「カリキュラム・マネジメント」の推進につながると考え、授業研究(校内研修)文化の一層の醸成を目指すことが求められる。

サポート研修第1回において、「特別支援学校のカリキュラム・マネジメント~そ

れぞれの立場からつながりを考える~」という講義・演習を行った。このプログラムでは、授業改善の推進に焦点をあて、「カリキュラム・マネジメント」の四つの側面(教科等横断的な視点、PDCAサイクル、人的物的資源の活用、個別の指導計画)から各校の授業改善の実施状況を俯瞰的に捉え、それぞれの立場で授業改善を推進する取組を考える演習を実施した。「カリキュラム・マネジメント」の四つの側面を捉えるキーワードを「つながり」として、具体的な取組を考え「授業改善を推進するためのつながりの一手」とした。表19に令和3年度の研修員の立場と「授業改善を推進するためのつながりの一手」の一部を抜粋したものを示した。

表19 令和3年度サポート研修におけるカリキュラム・マネジメント演習での研修員の記述(一部抜粋)

立場	授業改善を推進するための「つながりの一手」
学年主任	教科ごとに示された年間指導計画を学年としてまとめ、各教科等と単元のつながりを明示する。
学年主任	学年会で個別の指導計画(重点目標)についての進捗状況の確認と手立ての検討を単元ごと に行う。
研修主任	授業づくりのPDCAサイクルの確立を促す単元カードを作成する。
研修副主任	これからの社会で働く生徒を育てて行くための授業づくりのために、進路課との連携を進める。
研修課員	全学年で共通する単元や行事の評価、改善策を具体的に挙げ、教育課程の改善に生かす。
研修課員	学部・学年間のつながりや、生徒の学びの姿の積み重ねを整理し、校内で共有する。
研修課員	授業研究で学部混合での協議を実施し、それぞれの立場から子どもに必要な力を述べ合うようにする。
研修課員	活動や学習のねらいを可視化して、学部内で共有する機会を設定する。
自立活動課員	各学部の年間指導計画を共有する場を設け、学部を越えた授業を展開する。

これらの記述から、各校の授業改善の推進を担う研修員が、それぞれの立場で様々な取組を考えたことがうかがえる。ここに見られるように個人の取組だけではなく、 学年や学部、分掌の垣根を越えた学校全体につながる取組へと着手していることは、 大きな成果と捉えることができる。

令和元年度及び令和3年度調査では、校内研修文化の状況に関する質問項目特⑰⑱について、有意差がみられなかった。しかし、回答の分布をみると、4~6の肯定群への回答が9割を超えていることが分かる。このことから、特別支援学校がこれまで大切にしてきた校内研修の風土や子ども主体の学習観の共有などの授業研究文化が根付いているということが推察される。

「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善と「カリキュラム・マネジメント」の推進を両輪としたサポート研修の取組が、特別支援学校における授業研究 (校内研修) 文化の醸成に寄与したと推察される。

研究協力校における研究 2

(1) 中学校

焼津市立大井川中学校(以下、「大井川中」と言う。)では、平成30年度から令和2年 度の3年間、研究の具体的な目的(表1) **1**3に向けて取り組んだ。まず、「カリキュラ ム・マネジメント」の一環として、学校経営の構想を示す学校グランドデザインに、学 校教育目標の達成に向けて、学校全体として育成を目指す資質・能力として「思考力」 を設定し、教員間で共有した。校内研修構想図においても、学校教育目標とのつながり が明記されるとともに、「対話による思考力の育成」が研修の重点として掲げられた。校 内研修は、研究中心授業(年2回)の他にも、「年間を2期に分けた三人グループでの一 人一公開授業」や「学習評価についての研修(年3回)」などが行われた。

ア 取組内容

大井川中における、校内研修を中心とした組織的な授業改善サイクルのイメージを 次に示す。まず、授業設計の段階で、「何ができるようになるか」という資質・能力が 育成された生徒の姿をイメージし、そこに向かうための「問い」を検討する。次に、 実際の授業場面においては、「どのように学んでいるか」という、生徒が学んでいる過 程に着目して生徒の表れを見取る。特に、生徒が学んでいる中で「思考力を発揮して いるか(資質・能力の育成の過程で、生徒が思考力を発揮できているか)」に着目して いる。そして、授業後の生徒の学習を見取る場面においては、授業中に見取った生徒 の表れを、付箋などを使って可視化し、思考を分析・考察する学習過程可視化法を用 いることで、授業者が設定した「問い」の有効性について協議したり、再検討したり する。最後に協議から得られた成果と課題を、次の授業設計に生かしていく。

(ア) 指導案の工夫改善



図4 事後研修における協議等の記録

研究協力2年目(令和元年度)までの取組から、授業における生徒の実態や思考 の過程をイメージした授業構想の有効性が示唆 された。そこで、公開授業時における指導案の様 式(別紙6)を、「思考力の育成」「授業設計診断 の4項目」への意識が高まるように工夫した。そ の際、「生徒の実態や思考の流れ」を重視できるよ う「指導案の書き方の例」を示し、教員間で共通 理解を図った。また、別紙6のような指導案の様 式を用いない公開授業時においても、全教員が4 項目の一つである「解決したい課題や問い」を必 ず示すようにした。

(イ) 校内研修の工夫改善

令和2年度の校内研修は、「事前研修-研究中 心授業-事後研修」のサイクルを2回行った(6 月、10月)。事前研修では、教師が生徒役になって 模擬授業を実施した。事後研修では、学習過程可 視化法を取り入れ、個々の生徒の思考の流れ、学 びの過程を追い、付箋で貼り出しながら、検討す る方法を用いた。生徒の表れを根拠に、思考の分析や、分析したことを基に授業設計診断の4項目についての改善案を検討した。学習過程可視化法を用いることで、生徒の目線に立った分析・協議が進むことをねらった。協議の最後には、「これからの自分の授業に生かしたいこと」を共有することで、振り返りの質を高め、改善意欲へとつなげた。(別紙7)

事後研修の協議時に使用した学習過程可視化法シート(このシートには授業者が 想定した生徒の表れなどが記載されている)と、協議後に示されたホワイトボード の一部を図4に、2回の事後研修における協議の概要を表20に示す。

表20 事後研修における協議の概要

 6月

 ・生徒の表れを根拠に、生徒の実態を踏まえた協議

 ・

 が行わる。
 4.47円27 次はる

が行われ、生徒観を共有し、生徒理解を深める姿が見られた。

- ・「考えるための材料」についての協議や、対話活動 を促すための手法についての協議が中心となっ た。
- ・事前研修における生徒役だった教員自身の思考 と、当日の授業における生徒の表れとを比較しな がら協議する姿が見られた。
- ・協議は活発に行われ、資料の在り方や活用法、対 話活動を促すための工夫についての改善案が多く 出され、全員に共有されていた。

- 10月
- ・付箋で貼り出す際、「○○さんが~になったのは、 △△さんが~のように言って」など、生徒の表れ を根拠に思考を分析する発言や、観察生徒の思考 が他者との関わりによって変化する姿を捉える発 言が見られた。
- ・生徒の表れを根拠に、協議が「解決したい課題や 問い」「考えるための材料」に焦点化された。
- ・生徒にとっての課題のねじれや、本時の目標設定 への言及もあった。
- ・協議後の「自分の授業に生かせそうなこと」において、「解決したい課題や問い」についての話題が 多く見られた。

イ 検証結果

(7) 質問紙調査

令和2年度の質問紙調査について、第1回(5月)と第2回(12月)の比較で有意差が認められた質問項目を表21に示す。

表 21 令和 2 年度質問紙調査の結果 (大井川中) (n=35)

質問項目番号と要点	調査回	1	2	3	4	5	6	P	
⑤解決したい課題や問い1	第1回	0	0	6	13	12	4	- ste	
の件次したい 休憩で向い 1	第2回	0	0	4	4	24	3	**	
⑥解決したい課題や問い2	第1回	0	2	6	15	11	1	**	
の件次したV、休憩で同V・2	第2回	0	0	2	12	15	6	**	
⑦学習評価 1	第1回	0	1	6	15	12	1	*	
U子自計圖 I	第2回	0	0	1	17	15	2	Ψ.	

6件法(1全く当てはまらない・・・6よく当てはまる)(Wilcoxonの符号付き順位検定、*p<.05 **p<.01)

表 22 質問⑦との相関(大井川中)

質問項目番号と要点	相関係数	р
④カリマネ4	0. 659	**
⑭学習の成果 2	0.665	**
②授業設計診断活用	0.645	**

(Spearman の順位相関係数、*p<.05 **p<.01 (両側))

また、有意差が認められた質問項目のうち、質問項目⑦は、第2回調査において、他の質問項目との相関が最も多く見られた。表22には、質問項目⑦と強い相関が見られた質問項目を示す。

(イ) 校内研修における変容

事後研修において、生徒観を深める姿が見られた。10月の協議では、6月に比べ、学習過程可視化法を用いた研修運営がスムーズになったり、生徒の表れを根拠に「なぜそのような生徒の表れになったのか」と、生徒の思考や学びの過程を

分析し協議を進めたりする姿が見られるようになった。また、10月においては、「解決したい課題や問い」についての協議が行われ、全教員が4項目の一つである「解決したい課題や問い」に対する理解を深める機会となっていた。

(ウ) 研修主任への聞き取り調査

研修主任に聞き取り調査を行ったところ、「三人グループによる一人一公開授業において、自主的に事後研修を行っているグループが増え、指導案作成や公開授業での課題づくりに熱心に取り組んでいる姿が見られた」など、学校全体で校内研修に取り組む意欲の向上を感じている様子がうかがえた。研修主任は研修推進部会で周囲の意見を聞いて校内研修を進めたり、校内研修を終えての振り返りや訪問授業に向けた連絡などを紙面にまとめるだけではなく、口頭でも伝えたりした。

ウ 分析と考察

(7) 指導案の工夫による効果

大井川中で「生徒が思考力を発揮して学んでいく姿」を、教員が具体的にイメージして授業設計していくことができるよう、指導案が改善された。5月と12月において、質問項目⑦における有意差が見られたことから、授業における生徒の実態や思考の過程をイメージした授業構想への意識が高まったことが考えられる。

(イ) 授業改善サイクルの充実

研究協力を通した実践が、授業設計における「解決したい課題や問い」の改善に大きくつながった。さらに、質問項目⑦が示す「生徒の学習の成果を授業者がより具体的に想定すること」との強い相関があった質問項目は④⑭②であった。これらのことから、生徒の学習の成果を授業者がより具体的に想定しながら単元を構想すること、実際の授業に対しては、想定とのずれの要因を分析して授業設計診断を活用しながら4項目を改善することが、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善への第一歩となると考えられる。

なお、「学校組織における授業改善サイクルの充実」に関わる質問項目⑩②に有意 差が見られなかったことから、授業改善サイクルの日常化や自覚化は今後の課題で ある。質問紙の自由記述には、「日々の忙しさで授業と向き合う時間がない」など、 多忙感を訴える記述も見られた。校内研修計画も含めた多忙感の解消は、授業改善 サイクルの充実に向けた鍵になると考えられる。

(ウ) 校内研修運営

「生徒がどのように学んだか」に重点を置いた一貫性のある校内研修(表23)の 有効性が示された。

表23 生徒の学びに重点を置く校内研修

授業構想	「課題や問いに対する生徒の反応、対話や、答え」を具体的に想定する。
事前研修	授業構想時の想定と、模擬授業における生徒役の表れとのずれを確認し、その要因と (課題や問いなどの) 改善案を検討する。
授業実践	生徒一人に教師一人を観察者として配置し、生徒の表れを付箋に記録する。
事後研修	授業者の想定と、実際の授業における生徒の表れとを比較しながら専用のシートに貼り出す。
	生徒の表れや、それが授業者の想定とずれが生じた場合はその要因を分析・考察し、改善案等を検討する。

事前研修では、教員が生徒役となって授業に臨むことで、授業内容の共通理解を図ることができ、研究中心授業当日における参観の視点が明確になる。事後研修では、事前研修からの改良点を踏まえた協議が行われることで、より深い協議が可能になる。「授業者の想定と実際の生徒の表れとのずれ」を押さえ、そのずれの要因について分析し、協議していくことで、授業設計診断の4項目についての改善案の検討が進む。特に、生徒の表れを根拠に「なぜそのような生徒の表れになったのか」と、生徒の思考やその過程を分析し、推論することは、事後研修の協議を深める鍵であると考えられる。また、質問⑤⑥に有意差が見られたことから、大井川中においては研究中心授業の成果が「解決したい課題や問い」の改善へとつながった。

(2) 高等学校

令和元年度から3年度までの研究協力校と、研究の具体的な目的(表1) **1234**との対応を表24に示す。(以下、「御殿場高校」「浜名高校」「磐田農業高校」と言う。)

 学校名
 研究期間
 目的(表1)

 県立御殿場高等学校
 令和元年度(前研究からの継続)
 ①3

 県立浜名高等学校
 令和元年度(前研究からの継続)
 ①4

 県立磐田農業高等学校
 令和元年度へ令和3年度
 ①3

表24 研究協力校(高等学校)

ア 取組内容

研究の具体的な目的(表1)**134**に向けて、各学校の実態に応じたアプローチを模索し、校内研修の年間計画と連動しながら進めた。各学校の取組の特徴を表25に示す。

学校名	目的 ①③④ に向けた取組の特徴
御殿場高校	● 「解決したい課題や問い」に重点を置いた授業設計と事後研修の充実● 事前研修-授業実践-事後研修(学習評価)のサイクルの構築
浜名高校	■ 「学びのデザインシート」 ² 作成を通した授業設計診断の4項目への理解促進
磐田農業高校	● 「学習の成果」の想定による学習評価への理解促進● 少人数のユニットを活用したチーム研修を核にした校内研修の推進● 生徒向けアンケート実施による教室文化の醸成の検証

表25 各研究協力校における取組の特徴

御殿場高校は、実践前に、授業設計診断の4項目を意識した授業を設計した上で生徒の学びを想定し、実践後に、想定に基づいて学びの様子を分析し、再び授業設計診断の4項目に沿って検証するという授業改善サイクルの構築を目指して、「授業実践」と「事後研修(学習評価)」の往還に継続的に取り組んだ。令和元年度は、校内研修の年間計画の中にこのサイクルを2回位置付けた。そのうち2回目は、実践後の分析・検証を充実させるために、実践前の事前研修として、「解決したい課題や問い」の質的改善に協働的に取り組む自主研修を実施した。実践後には、「解決したい課題や問い」が適切であったかを検証したり、想定した「学習の成果」が表れたのかを生徒の記述から評価したりする事後研修を実施した。(図5)

² センターが開発した、授業設計診断の4項目を意識して授業を設計するためのシート。

【実践前】

■「解決したい課題や問い」の設定

Aさんはダイエットのために、朝食を毎日抜いている。一方でBさんは3食しっかり食べている。A さん(朝食欠食)とBさん(朝食摂取)ではどちらが糖尿病のリスクが高いか? ▲

【実践後】

■設定した「解決したい課題や問い」の妥当性を検 証する。

【実践前】

■授業者による「解決したい課題や問い」に対する「学習の成果」の想定

高血糖になる病気が糖尿病なので、朝食を抜けば、 その分血糖値が下がるから、糖尿病のリスクは低い はずだ。

【実践後】

■授業者の想定に照らして、生徒の記述を評価する。

(生徒の記述)

- ①朝食を取らないと低血糖になる。
- ②低血糖時に分泌されるのは「グルカゴン」
- ③その状態で昼食を摂取すると、「糖」と多量の「グルカゴン」の働きで血糖値が急上昇する。 この状態が続くことで糖尿病になるので、BさんよりAさんの方が糖尿病になりやすい。

図5 授業改善サイクル (御殿場高校) (例/生物基礎)

浜名高校では、授業設計診断の4項目の共通理解により、授業改善の視点を確かなものにすることを目的として、全教員が「学びのデザインシート」の作成と授業実践に取り組んだ。また、授業終了時に振り返りを記述させることで授業の質を高めることも意識した。

磐田農業高校では、学校教育目標の達成に向けて、学校全体で育成を目指す資質・能力を全教員で共有し、教科横断的な視点で生徒を育成していくことを確認した。そのため、組織的な授業研究を推進するための校内研修体制を整備し、少人数のユニットを活用したチーム研修を核にした校内研修の在り方を模索した。

また、リーフレット(別紙2)が扱う「主体的・対話的で深い学び」実現のために、「教室文化の診断」項目内容の有効性、項目を使用して自己評価することの重要性について検証した。「教室文化の診断」は、子どもの学びを深めるための教室文化について、他者と関わり合える環境が作られているか、学習自体に向かう姿勢はできているか、などの視点から教員自身が振り返る指標となるものとして作成されている。これを教員の振り返りだけでなく、生徒向けのアンケートとして実施することを通して、学級(学習集団)の様子をつかみ、生徒を理解し、支援の手立てを考えるなど、授業改善の手掛かりにできるという効果につながることを想定している。

イ 検証結果

(7) 質問紙調査

御殿場高校と浜名高校において令和元年度に実施した質問紙調査について、第1回と第2回の有意または有意傾向が認められた質問項目を表26に示す。それぞれ、23項目中2項目で有意または有意傾向が認められた。

磐田農業高校については、令和元年度から令和3年度までの各2回の質問紙調査において有意または有意傾向が認められた質問項目の経年比較を表27に示す。 令和元年度調査においては23項目中5項目で、令和2年度調査においては6項目で有意または有意傾向が認められた。令和3年度調査では、23項目中3項目で有 意または有意傾向が認められた。

表26 令和元年度質問紙調査の結果(御殿場高校、浜名高校)

学校名/n	質問項目番号と要点	調査回	1	2	3	4	5	6	р
御殿場高校 (n=44)		第1回	0	0	0	6	20	18	
	①カリマネ1	第2回	0	0	1	12	17	14	**
	④カリマネ4	第1回	0	2	7	16	16	3	+
	(4) <i>y</i>	第2回	0	1	6	15	15	7	Ī
	⑭学習の成果 2	第1回	1	2	16	16	13	2	*
浜名高校 (n=50)	哲子百の成末と	第2回	1	1	9	21	15	3	•
	②授業設計診断活用	第1回	9	13	17	10	1	0	
	创授来 放訂的例估用	第2回	5	8	19	18	0	0	*

6件法 (1全く当てはまらない・・・6よく当てはまる) (Wilcoxonの符号付き順位検定、†p<.10 *p<.05 **p<.01)

表27 質問紙調査の結果(磐田農業高校)

年度/n	質問項目番号と要点	調査回	1	2	3	4	5	6	р	
	⑤解決したい課題や問い1	第1回	0	1	7	18	6	0	*	
	の 解伏 したい 味風で同い 1	第2回	0	1	3	16	12	0	^ 	
	⑦学習評価 1	第1回	0	2	6	18	6	0	**	
令和元年度 (n=32)	①子目計[[[1]]]	第2回	0	1	2	16	11	2	71.71	
	⑩対話と思考1	第1回	1	1	12	14	4	0	†	
	優利間と心づ1	第2回	2	1	6	13	10	0	'	
	⑪対話と思考2	第1回	3	4	11	11	3	0	†	
	受力品と心 ラ 2	第2回	1	5	8	10	7	1	'	
	②授業設計診断活用	第1回	9	7	10	6	0	0	**	
	型及来放 们 秒 阿伯 / 1	第2回	4	7	11	7	3	0		
	①カリマネ1	第1回	0	0	1	8	12	15	†	
		第2回	0	0	0	10	20	6	I	
	⑪対話と思考 2	第1回	2	5	13	7	6	3	*	
	受力品と心 ラ 2	第2回	0	2	8	15	10	1		
	⑩対話と思考3	第1回	1	3	6	18	6) 1 * 2 *	+	
令和2年度	個内間と心内の	第2回	0	1	5	19	7		'	
(n=36)	⑤学習評価 2	第1回	1	1	9	14	11	0	*	
	一一一一	第2回	0	1	5	16	13	1		
	19校内研修文化1	第1回	0	4	6	14	11	1	*	
	の大門が多人に1	第2回	0	1	4	14	16	1		
	②授業改善サイクル	第1回	0	4	8	16	7	1	†	
-	8 次未以日 / 1 / / /	第2回	0	1	5	20	8	2		
	④カリマネ4	第1回	0	0	1	12	8	0	*	
令和3年度		第2回	0	1	6	8	6	0		
	⑦学習評価 1	第1回	0	0	2	11	8	0	*	
(n=21)		第2回	0	1	6	8	6	0	Ϋ́	
	(http://doi.org/10.1011/10.101	第1回	0	0	2	14	5	0	†	
	⑨材料 2	第2回	0	0	7	11	3	0	Ĭ	

6件法(1全く当てはまらない・・・6よく当てはまる)(Wilcoxonの符号付き順位検定、†p<.10 *p<.05 **p<.01)

(イ) 「教室文化の診断」を活用した生徒向けアンケート

アンケートは、令和元年7月、令和2年9月、令和3年11月に実施した。全8項目で、それぞれの項目について、3点満点(「いる」の3点から「いない」の0点まで)で回答する。8項目中、最初の3項目は「教室における安心感(教室における他者との関わり)」、続く4項目は「より良い学級を創る学びの態度(学習自体に向かう姿勢)」、最後の1項目が「学びあい支え合う仲間(学びあい支え合う学習集団)」に関連付けられている。表28は、令和元年から令和3年の結果(各項目への回答人数)をまとめたものである。

表28 「教室文化の診断」を活用した生徒向けアンケートの結果(磐田農業高校)

令	和		項目										
元年度		1	2	3	4	5	6	7	8				
	3	189	134	204	116	124	68	105	212				
回	2	280	289	289	334	288	245	300	287				
答	1	78	118	52	107	141	228	147	54				
	0	26	32	8	16	20	32	20	18				

令	令和 項目								
2年	F度	1	2	3	4	5	6	7	8
	3	207	168	258	135	149	93	129	242
回	2	269	274	274	322	288	250	307	266
答	1	87	117	42	107	130	209	131	57
	0	23	26	12	22	19	34	18	19

令	和				項	目			
3 年	F度	1	2	3	4	5	6	7	8
	3	214	166	273	151	153	87	143	285
回	2	257	256	257	313	270	250	307	241
答	1	88	132	35	99	137	220	114	41
	0	15	20	8	11	14	17	10	7

ウ 分析と考察

(7) 授業設計診断の4項目を意識した授業改善の推進

研究協力を通した実践が、授業設計診断の4項目の理解促進と、4項目を軸にした授業改善の推進につながった。磐田農業高校の令和元年度調査で質問項目⑤に有意差が見られたのは、授業設計診断の4項目の理解を促す校内研修において「解決したい課題や問い」を設定する演習を実施したこと、また、研修後の公開授業週間において、「解決したい課題や問い」を設定した実践を全教員が行ったことによると考えられる。また、令和元年度に質問項目⑩⑪、令和2年度に質問項目⑪⑫、令和3年度に質問項目⑨に有意傾向が見られたのは、校内研修や実践を通して授業設計診断の4項目の理解が深まり、授業づくりへの活用が進んでいることを示しているものと思われる。浜名高校の令和元年度調査では質問項目⑫に有意差が見られたことから、全教員で足並みを揃えて「学びのデザインシート」作成及び授業実践に取り組むことで、授業設計診断の理解度が上昇するとともに、活用の機会増加や有用性認識につながる傾向が強くなることがうかがえる。サポート研修の研修員と同様、実践の主体となって授業改善に取り組むことの効果が表れたものである。

次に、4項目のうち、授業改善サイクルの充実に向けた鍵になると考えられる要点を2点にまとめる。

・「解決したい課題や問い」に重点を置いた授業設計

御殿場高校が着目した「解決したい課題や問い」への意識の焦点化は、調査回 間比較において該当する質問項目の有意差には表れなかった。質問紙調査におけ る自由記述からは、「教員の授業に対するねらいを生徒に理解させ、生徒自身が自 らその課題に向かうようになる学習の質の変化は、校内の他教科の授業で効果が 見られ、専門教科の授業でも取り組みやすい」など、「解決したい課題や問い」を 吟味することが授業改善サイクルの構築に有効であることへの言及が見られる。 その一方で、「授業の質は高まるが、同時に授業準備に今まで以上に時間を割かな ければならなくなる」「研修で4項目を学んでいるので取り組みたいが、課題の設 定が容易にできない」など、重要性の認識はあっても日常的な実践につなげる余 裕がないこと、日常の授業の課題設定に慣れていないこと、取り組んだ結果とし て理解が深まり、求める要求も高くなったために、「解決したい課題や問い」の設 定に難しさを実感していることが分かる。

・「学習の成果」の想定による学習評価への理解促進

磐田農業高校における質問紙調査で有意差のみられた質問項目のうち、令和元 年度の⑦、及び令和2年度の⑮、令和3年度の④はいずれも、研修で扱った内容 につながる質問項目である。「④各教科等で児童生徒に育成すべき資質・能力を踏 まえて、単元の目標を設定し、単元を構想している。」、「⑦授業実施前の設計段階 において、課題(問い)に対する生徒の反応や対話、答えについて想定している。」、 「⑮生徒が課題(問い)に対する授業開始時と授業終了時の考えをまとめる機会 を設定している。|に有意差がみられたことから、学習評価への意識向上が読み取 れた。

御殿場高校は、前研究の段階から「学習の成果」に着目し、授業改善と学習評 価を一体的に進めるための研修を継続的に実施している。令和元年度調査の自由 記述では、授業改善サイクルの充実について自覚的である質の高い指摘がみられ る(表29)。継続的な研修の積み重ねにより、学習評価の充実による授業改善サイ クルの構築への意識が根付いている様子が読み取れる。

表29 授業改善サイクルの充実について自覚的な記述の例(令和元年度質問紙調査(御殿場高校)より抜粋)

自分の想定と異なる反応を生徒が示したときには、原因を分析したり、授業内容や方法を再検討したりし

生徒の学習の成果を向上させるためには、その時々の生徒に対応した質の高い授業の展開や授業改善が必

評価を意識することで授業内容や授業構成に工夫を加えるようになった

評価を工夫することで、授業設計が自然と変わってくると実感している

生徒の表れを把握することで、生徒の実態に応じ、かつ育成したい資質・能力につなげることができる。

なお、御殿場高校が取り組んだ「解決したい課題や問い」のブラッシュアップは、 「学習の成果」との関連性が高い。授業改善サイクルを充実させる鍵として、設定し た課題(問い)に対する「学習の成果」の想定と見取りを意識化した上で、さらに「解 決したい課題や問い」の設定の質的向上に取り組むことが効果的であると考えられる。

(イ) 校内研修運営

校内研修の年間計画と連動した、各学校の実態に応じたアプローチとして、次の ような校内研修運営の有効性がうかがえた。

・事前研修-授業実践-事後研修(学習評価)のサイクルの構築

前項で述べたとおり、御殿場高校が継続的に取り組んできた「授業実践」と「事後研修(学習評価)」の往還に加え、「事前研修」による「解決したい課題や問い」への意識の焦点化により、授業改善サイクルの充実が一層進んだ。御殿場高校における授業改善サイクルのプログラムは、校内研修年間計画の中に意図的に組み込まれたものである。なお、御殿場高校における校内研修の充実は、令和元年度調査において質問項目④に有意傾向がみられることからも分かるように、資質・能力の育成を目指す授業改善に対する理解がある程度進んだ状態を前提としたものである。

・少人数のユニットを活用したチーム研修を核にした校内研修の推進 磐田農業高校では令和2年度から教科・校務分掌等を横断した3~4人のユニットでのチーム研修を実施している。令和2年度調査で質問項目⑩に有意差が見られたのは、月1回の校内研修の実施や、少人数のユニットを活用した校内独自

のチーム研修等、校内研修の充実が教員に浸透していることが考えられる。

(ウ) 「授業改善への意識」と「教室文化の醸成」との関連

「教室文化の診断」を生徒向けアンケートとして実施することで、学習集団における教室文化の醸成の実態を把握することができた。質問紙調査の記述回答から、教員がアンケートの結果から教室文化の醸成を意識して授業設計を行い、他者との対話や協働する場面にも着目した授業改善を進めていく契機となったことがうかがえる。学習集団の実態を把握し、教室文化の醸成を意識することが授業改善を進める一助となり得ることを確認した。

V 研究のまとめ

1 研究の成果と課題

本研究は、令和元年度から令和3年度までの3年間、リーフレットで一体化して表現している「主体的・対話的で深い学び」と「カリキュラム・マネジメント」を両輪とした、子どもの資質・能力の育成を目指し、「よりよい授業づくり」「学習評価の充実」「授業研究(校内研修)文化の醸成・発展」を研究の柱として、研修(悉皆・希望)プログラムの改善・充実、研究協力校における研究に取り組んだ。これらの取組を通した、研究の成果と課題を、表1に掲げた五つの視点から整理する。

なお、授業づくり支援ツールとして作成した、教員の研修(個人・校内)向け動画コンテンツ³は、ここで整理した研究の成果を学校に還元したものである。

● 「主体的・対話的で深い学び」の実現に向け、授業設計の段階で意識すべき要素を授業 設計診断(別紙2)の4項目の視点から分析し、授業改善の要点についての知見を得る。

サポート研修(高・特)における質問紙調査の分析から、授業設計診断の活用が「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業づくりに有効であることが示された。また、研究協力校の実践から、4項目のうち、特に「解決したい課題や問い」「学習の成果」への意識化が、授業改善や学習評価の充実の核になることが示された。授業実施前の「学習の成果」の想定は、授業改善サイクルの充実に有効である。そのためには「解決したい課題や問い」において一層の質的改善に意識を向けることが今後の課題である。

② 「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた教員の授業力向上のために有効な研修内容を開発・提案する。

質問紙調査の分析から、サポート研修における年間2回の集合研修及び校内授業実践のセットが、高等学校及び特別支援学校における授業設計診断の有用性認識と4項目の理解に効果があることが示唆された。特に、教員一人一人が授業改善の主体となる仕掛けが、授業力の向上のために必須であり、また、子どもの学びの過程を可視化する授業分析の工夫が、自身の授業改善や授業の質を高めることにつながるものと考える。

小・中学校、高等学校及び特別支援学校における教科横断的な視点からの組織的な授業研究の充実は、学習指導要領の趣旨に沿ったものである。ただし中学校、高等学校では、教科の専門性がより求められる分、研究中心授業では、いわゆる教科の壁があることが多い。事前研修における模擬授業や、授業当日の生徒の姿を通して協議することで、その壁は一部取り除くことができるが、教科の本質に迫る協議(目標や「学習の成果」の妥当性の検討など)が難しい場面も見られる。学習指導要領(解説)を活用するなど、教科の本質やその根拠を共有することも必要であろう。また、教科を越えた全教員による授業研究と、各教科の専門性を担保するための教科別授業研究を校内でうまく結び付け、目的に応じて、最適な授業研究の規模や場面を工夫することが重要である。

⑤ 「カリキュラム・マネジメント」の推進に向け、授業設計診断の4項目を活用した、 組織の授業力向上を図る校内研修運営方法についての知見を得る。

研究協力校の実践から、子どもの学びを想定する事前研修を行うことで、子どもの学

 $^{^3}$ 「『主体的・対話的で深い学び』実現のためのマイクロコンテンツ集ー動画で学ぶ授業づくり」(令和 2 年、令和 3 年) センターWebサイトからアクセスして視聴できる。本稿では詳述しない。

習の過程を可視化する事後研修が一層充実することが分かった。事前研修一授業実践一事後研修を一つのサイクルとして校内研修に位置付けることが有効である。その際、授業者が子どもの表れを具体的に想定し、吟味しながら授業構想して授業を行い、子どもの表れを根拠に授業分析することが、授業改善サイクルを生み出すことにつながることが示唆された(P14)。学習者主体の校内研修の実施が、授業研究文化の醸成・発展や「カリキュラム・マネジメント」の意識浸透につながるものとなる。「解決したい課題や問い」の設定の重要性は高く、その改善が行われることには大きな価値がある。それも、「子どもがどのように学んだか」に重点を置いた一貫性のある校内研修運営が重要である。多忙な学校においては、校内研修を通して組織的な授業改善を充実させることが、教員個人の授業改善の推進を支えることにつながる。

なお、校内研修の回数、内容の充実と負担感・多忙感とのバランスを考慮した校内研修運営が組織的な授業改善サイクルを生み出す重要な鍵となる。今後は、「カリキュラム・マネジメント」の実現に向け、「学校で育成を目指す資質・能力」と校内研修とのつながりをより強固にした授業改善サイクルを生み出す工夫が必要となる。

学校組織としての研修文化の醸成や授業力向上と、子どもの教室文化の醸成との関連性を明らかにする。

「教室文化の診断」の生徒向けアンケート実施を通して、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の意識が教室文化の醸成(学習集団づくり)に寄与することが示唆された。リーフレット作成時の仮説は、教室文化の醸成を授業づくりの前提と捉えるのでなく、教員が「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指して授業改善を進めることによって、資質・能力が育成され、自然とその学習集団には教室文化が醸成されるというものであった。これによれば、教員の授業改善による子どもの「主体的・対話的で深い学び」の実現は、教室文化醸成の状況を確認することでその指標とすることも可能であると言える。

あることを表示している。 あることを表示している。 あることを表示している。 あることを表示している。

●2345に整理した成果と課題を踏まえながら研修(悉皆・希望)プログラムを実施し、企画・運営、改善・検証のサイクルを構築した。また、平成27年度から令和3年度までのALPT研究の蓄積と成果を基盤として、令和4年度より、校種横断による「主体的・対話的で深い学び」の実現のための授業改善と学習評価の充実に係る新規研修を策定する。このことにより、静岡県教員育成指標に示す資質・能力⁴のうち、「授業力」の向上に資する継続的な授業改善の研修を実施する。

2 今後の展望

令和3年1月に示された「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して(答申)」(中央教育審議会)では、在るべき教職員の姿を、子ども一人一人の学びを最大限に引き出し、主体的な学びを支援する伴走者であると指摘している。これまで進めてきた「子どもの学びの想定と見取り」を重視した授業改善サイクルの構築は、個に応じた指導を意識したとき、益々重要性を増す。

⁴ 教育的素養・総合的人間力・授業力・生徒指導力・教育業務遂行力・組織運営力

各学校の「カリキュラム・マネジメント」実現に向けて、授業改善サイクルの円滑な遂行により組織的な授業研究が推進されるためには、センターによる支援と、各学校におけるOJTとの往還により、重層的に教員研修を充実させる必要がある。その一環として、校内にとどまらず様々な情報を交換するための学校間・校種間の連携が必要になるであろう。研修の成果として醸成される授業改善の文化が、学校や学校間で持続可能な状態で維持されることが大切であり、そのために学び合い、高め合う教員集団としてのラーニング・コミュニティの形成が求められる。センターは、ラーニング・コミュニティ形成の実現に向け、具体的な支援を模索する必要がある。

【主な参考文献】(著者名50音順)

R.K.ソーヤー (編) 白水始、益川弘如他 (監訳)『学習科学ハンドブック 〈第1巻〉基礎/方法論』,北大路書房、2018

R.K.ソーヤー (編) 白水始、益川弘如他 (監訳)『学習科学ハンドブック 〈第2巻〉効果的な学びを促進する実践/共に学ぶ』

北大路書房, 2016

R.K.ソーヤー (編) 白水始、益川弘如他 (監訳)『学習科学ハンドブック 〈第3巻〉領域専門知識を学ぶ/学習科学研究を教室に持ち込む』 北大路書房, 2017

大島純、益川弘如、河﨑美保他『主体的・対話的で深い学びに導く学習科学ガイドブック』, 北大路書房, 2019

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

白水始『対話力-仲間との対話から学ぶ授業をデザインする!-』,東洋館出版社,2020

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30年度活動報告書 協調が生む学びの多様性 第9集-主体的・対話的で深い学びの質を支える授業研究-』, 2019

東京大学高大接続研究開発センター 『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 令和元年度活動報告書 協調が生む学 びの多様性 第10集-新しい10年に向けて-』、2020

東京大学高大接続研究開発センター 『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 令和2年度活動報告書 協調が生む学 びの多様性 第11集-学習科学とテクノロジが支える新しい学びの未来-』, 2021

三宅なほみ、益川弘如他『21世紀型スキル 学びと評価の新たなかたち』,北大路書房,2014

三宅なほみ、白水始他『協調学習とは-アクティブ・ラーニング型授業で目指すもの-』, 北大路書房, 2016

【研究組織】

研究顧問

聖心女子大学現代教養学部教育学科 教授 益川 弘如(主顧問)

国立教育政策研究所 総括研究官 白水 始 静岡大学大学院 准教授 河﨑 美保

研究担当所員

総合教育センター アクティブ・ラーニングプロジェクトチーム (ALPT) ◆…リーダー

氏名	職名	令和元年度	令和2年度	令和3年度
総括助言				
青嶋 幸弘	専門支援部長	0		
小林 香代子	専門支援部長	_	0	0
佐野 文子	総合支援部長	\circ	_	_
森谷 幹子	総合支援部長	_	0	0
小中学校支援課				
石川 和巳	教育主幹・班長(指導主事)	_	0	0
池谷 範子	教育主幹(指導主事)	\circ	_	_
前田 博勝	教育主幹(指導主事)	\circ		_
藤原 僚	教育主査(指導主事)	\circ	\circ	_
伊藤 亮	教育主査(指導主事)	\circ	_	_
松本 和也	教育主査(指導主事)	_	_	\circ
亀谷 和範	教育主査(指導主事)			0
高等学校支援課				
伊藤 直美	課長	♦	•	_
大野 達雄	課長	_	_	Ō
望月達彦	教育主幹(指導主事)	_	O	0
増田 雄介	教育主査(指導主事)	0	0	•
河原﨑 正晴	教育主査(指導主事)	O	_	_
山本 かほり	教育主査(指導主事)	0	_	_
中谷 哲司	教育主査(指導主事)	_	0	_
中嶋 康文	教育主査(指導主事)	_	0	0
佐野 博己	教育主査(指導主事)	_		<u> </u>
特別支援課	가 드 (사) * 구 士)			
松本 知栄子	班長 (指導主事)	_	_	\circ
小林 雅樹	教育主査(指導主事)	0	_	_
若松 唯晃	教育主査(指導主事)	0	0	\circ
青山 和幸	教育主査(指導主事)	_	0	_
研修課	山 E (
熊谷 仁	班長 (指導主事)	0	_	_
加藤一恵	教育主幹(指導主事)	0	0	0
田中裕子	教育主査(指導主事)	_	0	_
藤田 真由美 教育相談課	教育主査 (指導主事)			U
<u>教育怕談誄</u> 土屋 尚子	教育主査(指導主事)	0		
松下 裕哉	教育主査(指導主事)	_	0	_
村松義之	教育主査(指導主事)	_	<u> </u>	0
	教育土食(指导土争) (企画・ICT推進課)			<u> </u>
五 <u>年子自止回誅</u> 岡本 多佳子	班長 (指導主事)	0		
尚本 多住于 菅沼 伸隆	教育主幹(指導主事)	<u> </u>	_	0
百石 仲隆 須山 訓秀	教育主哲(指導主事)	0	_	_
須田 訓労 川﨑 きく恵	教育主査(指導主事)	_	0	_
川崎 さく思 上野 智子	教育主 <u>省(指導</u> 主事) 教育主査(指導主事)	_	0	_
上野 省十				U

本研究に際して、御指導、御助言いただいた諸先生方、御協力いただいた学校や研究協力員の皆様に心より御礼申し上げます。