

# 「主体的・対話的で深い学び」の視点での授業改善に関する調査・研究

教科教育室 清水 幸一 横田 義広 山本 孝江  
 都築 克征 真鍋 昌嗣 亀岡 修  
 牧 ゆかり 近藤 安美 加藤 伸弥  
 飛田 善広 西平 幸三 瀬裕子  
 越智 亮平 嶋家 健市 清水 裕士

## 【要約】

新学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を通して、児童生徒に生きる力を育むことが求められている。本年度は、授業改善に関するアンケート調査を実施し、取組の状況や課題の分析、考察を行った。調査結果から、主体的・対話的で深い学びを実現するための基礎的内容と実践的内容の情報提供をする等、校内研修の充実への支援が学校全体の授業改善につながると考えた。

【キーワード】 主体的・対話的で深い学び 授業改善 教科等指導力 校内研修の充実

## 1 研究の目的

新学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を通して、創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開する中で、児童生徒に生きる力を育むことが求められている。

教科教育室においても、以前から各種研修や出前講座等を通して、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の在り方を発信したり、教科横断型教材を開発したりしてきた。

本年度は、小学校で新学習指導要領による教育活動が始まり、中学校・高等学校においても、移行期間として新学習指導要領を踏まえた実践に取り組んでいることから、学校における授業改善の実態についてアンケート調査を行い、その結果を分析し、取組の状況や課題を明らかにした上で、より一層、学びの質を高める授業改善が図られるよう、支援の在り方を研究することとした。

なお、本年度の調査結果を踏まえて、次年度以降は、「主体的・対話的で深い学び」の視点での授業改善に向けて、学校への研修支援を行いたいと考えている。

## 2 研究の内容

### (1) 授業改善に関するアンケート調査の実施

#### ア 調査対象

基礎研修（初任者研修、フォローアップ研修、キャリアアップ研修Ⅰ・Ⅱ）及び出前講座（小学校のみ）の受講者を対象に調査を行った。その中で、有効回答数は572であった。これを教員

のキャリアステージ（経験年数別）で分類し、集計を行った（表1）。

表1 有効回答数の内訳

キャリアステージ 校種	基盤形成期 5年未満	資質・能力向上期 5～10年	資質・能力充実期 11～20年	資質・能力発展期 21年以上	計
小学校	124	78	46	53	301
中学校	50	39	28		117
高等学校	51	69	34		154
計	225	186	108	53	572

## イ 調査内容

授業改善に関する以下の三つの内容について調査した。

- 1 教科指導力を高める方法
- 2 授業改善の状況
- 3 授業改善上の課題

### (2) アンケート調査結果の分析及び考察

#### ア 教科指導力を高める方法

最初に、どのような方法で自分の教科指導力を高めているのかを尋ねた（表2）。

表2 授業改善に関するアンケート設問1

① あなたは、どのような方法で自分の教科指導力を高めていますか。ア～キの項目で当てはまるものに○を付けてください。【複数回答可】  
 また、「キ,その他」は、具体的にどのようなことか( )内に記入してください。

ア. 日々の教材研究    イ. 先輩や同僚から学ぶ    ウ. 校内研修    エ. 校外研修  
 オ. 本やインターネット等で情報収集    カ. 特に何もしていない  
 キ. その他 ( )

①-a ①で「カ. 特に何もしていない」と回答した人にお伺いします。その理由は何ですか。

中学校・高等学校は、「日々の教材研究」「先輩や同僚から学ぶ」「本やインターネット等で情報収集」の割合が高くなっている（図1）。放課後は補習や部活動の指導があるなど、組織で学ぶための時間確保が難しく、個々で教科指導力を高めていると推測される。また、校種が上がるごとに教科の専門性が高まり、全体共有が難しいことも要因の一つであると考えられる。その他の記述には、「大学の先生に連絡を取る」「他教科の免許を取得したり、外部試験を受けたりする」という方法があった。

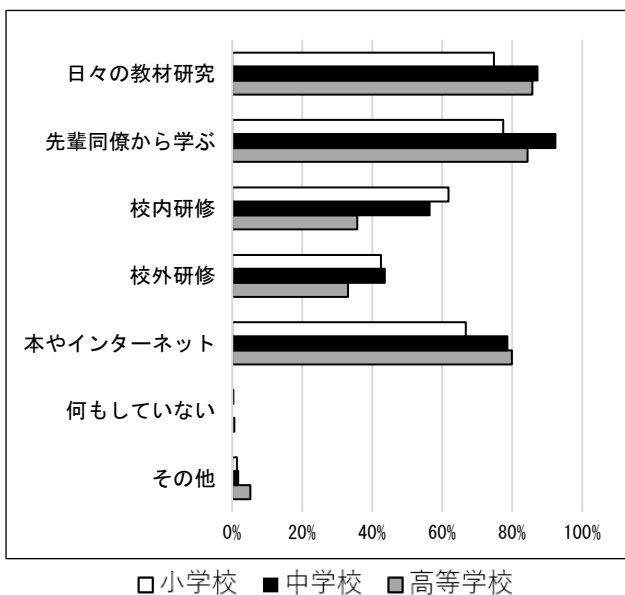


図1 教科指導力を高める方法（校種別）

### イ 授業改善の状況

学校での授業改善に対する意識や状況をつかむために、授業改善の取組に関する項目について、調査対象者が考える重要度と実行度を尋ねた（表3）。

表3 授業改善に関するアンケート設問2

② 授業改善の取組ア～セの重要度と実行度について、あなたが最も近いと思う□の一つずつチェックを付けてください。

	重要度				実行度			
	とても重要ではない	やや重要ではない	やや重要	とても重要	できていない	あまりできていない	十分にできている	できている
ア.学習指導要領についての理解	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
イ.めあてや目標の明確化の工夫	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
シ.思考ツールの活用	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ス.何でも言い合える学級やクラスの雰囲気づくり	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
セ.単元を通した言語活動の設定	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

授業改善の取組に関する項目は、「愛媛教育の底力ー授業改善のための10のチェックリストー」（愛媛県教育委員会 2012）をより具体的

に理解するために教科教育室が作成した、授業づくりに関するブックレット「分かる 考える 伸びる 授業づくりの基礎・基本」の内容に照らし合わせて作成し、質問項目を大きく三つの視点に分類した（表4）。

表4 授業改善の取組に関する項目

「ねらいを明確にした分かる授業づくり」の視点
<input type="checkbox"/> 学習指導要領についての理解
<input type="checkbox"/> めあてや目標の明確化の工夫
<input type="checkbox"/> 見通しを持たせる工夫
<input type="checkbox"/> 振り返りの充実
<input type="checkbox"/> 教科等を横断した教育課程の設定
「子ども主体の考える授業づくり」の視点
<input type="checkbox"/> ペア学習・グループ学習の実施と工夫
<input type="checkbox"/> 教材・教具の開発
<input type="checkbox"/> ICT機器活用の工夫
<input type="checkbox"/> 思考ツールの活用
<input type="checkbox"/> 何でも言い合える学級やクラスの雰囲気づくり
<input type="checkbox"/> 単元を通した言語活動の設定
「確かな見取りによる伸びる授業づくり」の視点
<input type="checkbox"/> 児童生徒の実態を踏まえた学習課題の設定
<input type="checkbox"/> 基礎的・基本的な事項の定着
<input type="checkbox"/> スモールステップでの課題解決学習の展開
<input type="checkbox"/> 評価の工夫

### (7) 主体的・対話的で深い学びを意識していない時の授業改善の取組

授業改善の取組の重要度について「とても重要だ」と回答した割合の高い上位5項目と、それらの項目に「十分できている」「だいたいできている」と回答している実行度の割合を経験年数別に比較した（表5）。

「ねらいを明確にした分かる授業づくり」の視点（以下「分かる授業の視点」という。）の「めあてや目標の明確化の工夫」は、重要であると捉えられている上に、どの経験年数においても、高い割合で実践されているということが見て取れる。同じように、「子ども主体の考える授業づくり」の視点（以下「考える授業の視点」という。）の「何でも言い合える学級やクラスの雰囲気づくり」や、「確かな見取りによる伸びる授業づくり」の視点（以下「伸びる授業の視点」という。）の「基礎的・基本的な事項の定着」も、どの経験年数でも実行度が70%以上と高い割合になっている。ただし、5年未

満の教員については、「見通しを持たせる工夫」と「児童生徒の実態を踏まえた学習課題の設定」の取組が不十分であると感じていることがうかがえる。

表5 重要度の高い上位5項目と実行度の割合(%)

重要度の高い項目		経験年数			
		5年未満	5～10年	11～20年	21年以上
分かる	めあてや目標の明確化の工夫	72.9	88.7	89.8	79.2
	見通しを持たせる工夫	49.3▲	74.7	75.0	81.1
考える	何でも言い合える学級やクラスの雰囲気づくり	70.2	83.3	85.2	79.2
伸びる	児童生徒の実態を踏まえた学習課題の設定	58.2▲	74.7	85.2	81.1
	基礎的・基本的な事項の定着	72.0	81.7	85.2	79.2

(イ) 主体的・対話的で深い学びを意識した時の授業改善の取組

(7)と同じ質問を、主体的・対話的で深い学びを意識して回答するように求め、(7)と同様に、重要度について「とても重要だ」と回答した割合の高い上位5項目と、それらの項目に「十分できている」「だいたいできている」と回答している実行度の割合を経験年数別に比較した(表6)。

主体的・対話的で深い学びを意識した時の重要度が高い上位5項目は、分かる授業の視点の「見通しを持たせる工夫」に代わって「学習指導要領についての理解」が入ったが、あとの4項目は意識しない時と同じであった。一番実行度の割合が高い項目は、「何でも言い合える学級やクラスの雰囲気づくり」で全ての経験年数において70%を超えていた。実行度が低かった「学習指導要領についての理解」は、コロナウイルス感染症の影響で研修が十分できていないことが予想され、まだ実践が始まったばかりで、十分理解しているとは言えないと感じている教員が多いと思われる。また、それ以外の4項目は、ほとんどの経験年数で実行度が70%以上と高い割合になっていることから、教員一人一人

が、主体的・対話的で深い学びの視点での授業改善の取組について高い意識を有していると推測される。

表6 主体的・対話的で深い学びを意識した時の重要度の高い上位5項目と実行度の割合(%)

重要度の高い項目		経験年数			
		5年未満	5～10年	11～20年	21年以上
分かる	めあてや目標の明確化の工夫	67.6	76.9	76.9	79.2
	学習指導要領についての理解	36.9▲	45.7▲	55.6▲	60.4▲
考える	何でも言い合える学級やクラスの雰囲気づくり	70.7	83.9	82.4	81.1
伸びる	児童生徒の実態を踏まえた学習課題の設定	52.4	74.7	74.1	75.5
	基礎的・基本的な事項の定着	64.9	76.9	75.9	73.6

(ウ) 主体的・対話的で深い学びを意識する前後の考え方の変化

重要度について、主体的・対話的で深い学びを意識する前と後で「とても重要だ」と回答した割合を図2～4に示し、分かる授業・考える授業・伸びる授業の視点別に比較した。

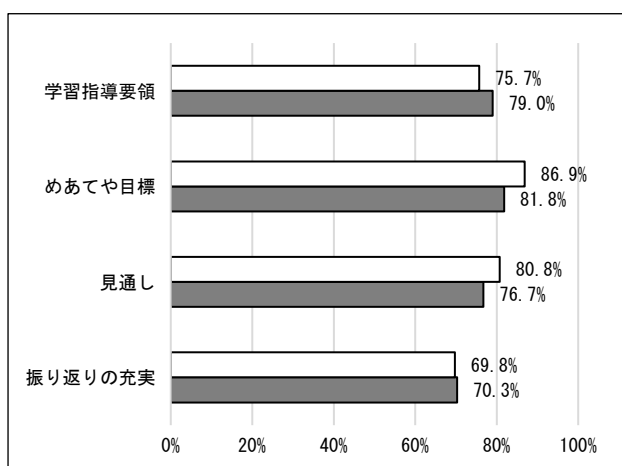
○ 分かる授業の視点(図2)

主体的・対話的で深い学びを意識する前後でわずかに重要度が上がった項目は「学習指導要領についての理解」「振り返りの充実」であった。主体的・対話的で深い学びの視点での授業改善を目指す上で、学習指導要領改訂の方向性を正しく理解することが重要であると考えていることが見て取れる。また、学習したことを文字や言語で振り返り、自分の考えと結び付けたり、振り返って次の学習につなげたりすることで、主体的・対話的で深い学びの実現につながると考えていると予想される。

「めあてや目標の明確化の工夫」「見通しを持たせる工夫」の項目は、主体的・対話的で深い学びを意識する前の方が重要度の割合が高いが、どの項目も、主体的・対話的で深い学びを意識するしないにかかわらず、重要度の割合は、ほぼ70%以上と高いことから、分かる授業の視

点の項目が、授業改善を進める上で重要なポイントであると考えられていることが分かる。

「めあてや目標の明確化の工夫」について、主体的・対話的で深い学びを意識した時の実行度で「十分できている」「だいたいできている」と回答した人の授業改善の実践内容の記述欄には、めあてや目標の提示の仕方や文末表現、設定の仕方等の工夫が図られている旨の具体的な取組が見られた。重要度そのものは変わらないが、「めあてや目標の設定の仕方を工夫することで、児童生徒主体でめあてを設定することができ、子どもたちの授業への取組が意欲的になった」という記述から、特に主体的・対話的で深い学びを意識して、分かる授業づくりを工夫していることがうかがえる。



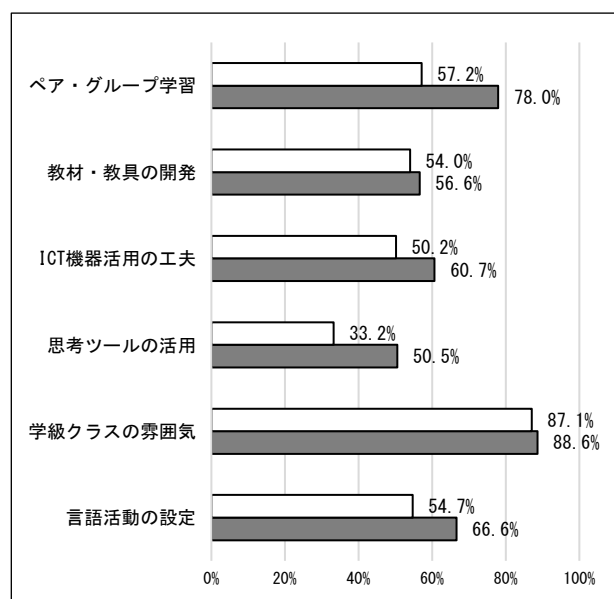
□意識する前 ■意識した後

図2 主体的・対話的で深い学びを意識する前後の重要度の変化（分かる授業の視点）

### ○ 考える授業の視点（図3）

主体的・対話的で深い学びを意識した時に、「とても重要だ」と回答した割合が、全ての項目において上昇している。重要度が大きく上昇した項目は、「ペア学習・グループ学習の実施と工夫」「思考ツールの活用」であり、「ICT機器活用の工夫」「単元を通した言語活動の設定」も10%以上上昇した。また、「思考ツールの活用」「教材教具の開発」「ICT機器の活用の工夫」は、主体的・対話的で深い学びを意識して答える前には、「重要でない」「あまり重要でない」と回答した割合が高かった項目である。このことから、これまで、教師主導で授業を進めていた教員も、主体的・対話的で深い学びを意識した場合、「子ども主体の考え

る授業」の重要性を感じており、学習内容等に応じたペアやグループでの協働的な活動や、情報の可視化・操作化などの思考を深めるツールの活用等が有効な方法であると考えていると思われる。それに対して、「何でも言い合える学級やクラスの雰囲気づくり」の項目は、意識する前後の差は小さいが、重要度が、最も高くなっている。これは、授業改善の取組において、児童生徒同士の間関係や教師と児童生徒の信頼関係を構築することが不可欠であると捉えているからであると考えられる。



□意識する前 ■意識した後

図3 主体的・対話的で深い学びを意識する前後の重要度の変化（考える授業の視点）

### ○ 伸びる授業の視点（図4）

ほとんどの項目で意識した後の重要度の割合が少し下がっているが、「基礎的・基本的な事項の定着」「児童生徒の実態を踏まえた学習課題の設定」は、意識する前後ともに重要度の割合が80%以上と高い。「基礎的・基本的な事項の定着」について、主体的・対話的で深い学びを意識した時の実行度で、「十分できている」「だいたいできている」と回答した人の記述欄には、「毎授業時間、ドリルタイムをつくる」「家庭学習を毎日確認する」「テスト勉強、テスト直しを確実にさせる」などの記述が見られた。また、「児童生徒の実態を踏まえた学習課題の設定」について、実行度で「十分できている」「だいたいできている」と回答した人の記述には、「理解度に応じたワークシートやピン

トカードを作成する」というものがあった。これらのように、既習事項を確実に習得させることによって、話し合うためのベースとなる知識・技能を身に付けさせる等、主体的・対話的で深い学びの視点での授業改善の意図が見られた。さらに、「児童生徒の実態を踏まえた学習課題の設定」について、実行度で「十分できている」「だいたいできている」と回答した人の実践内容に、「課題をいくつか設定して選択できるようにする」「生徒の身近な内容や時事問題を活用して考えさせるような課題を設定する」という記述があった。これらことから、「知識を相互に関連付けてより深く理解する」「情報を精査してじっくり答えを考える」「友達と一緒に解決する」というように、既習内容や経験と関連付けて児童生徒の思考を促進させることができる課題を工夫し、主体的・対話的で深い学びの視点での授業改善を実践していると推測される。

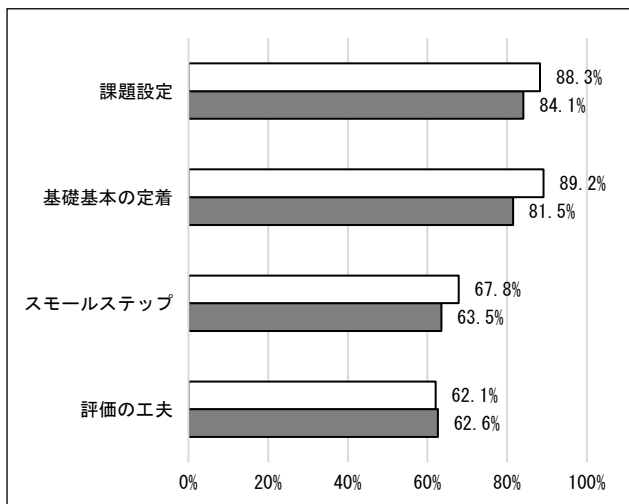


図4 主体的・対話的で深い学びを意識する前後の重要度の変化（伸びる授業の視点）

#### 主体的・対話的で深い学びを意識した時の重要度と実行度の比較

主体的・対話的で深い学びを意識した時の重要度と実行度を視点ごとに比較した。

#### 分かる授業の視点（図5）

「学習指導要領についての理解」「教科等を横断した教育課程の設定」の重要度と実行度の差が50%以上になっており、重要であると捉えているが、理解や実践につながっていないことがうかがえる。

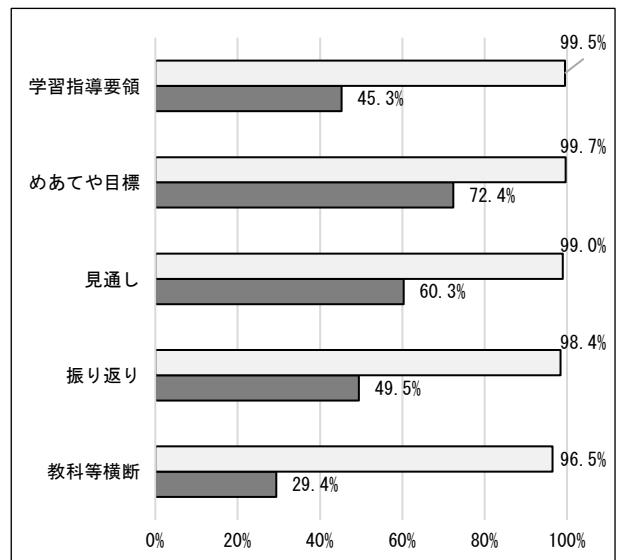


図5 主体的・対話的で深い学びを意識した時の重要度と実行度（分かる授業の視点）

#### 考える授業の視点（図6）

「ペア学習・グループ学習の実施と工夫」「教材・教具の開発」「思考ツールの活用」「単元を通した言語活動の設定」の重要度と実行度の差が50%以上であった。これらの項目は、主体的・対話的で深い学びを効果的に進めることができる手立てとして捉えられており、今後、積極的に活用される方法であると思われる。

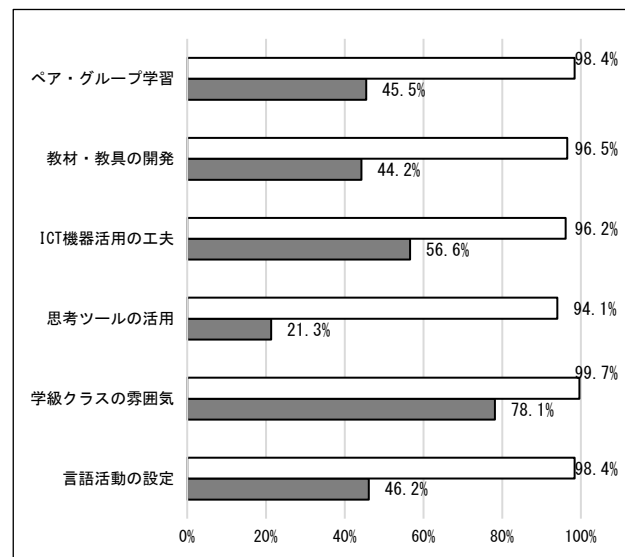


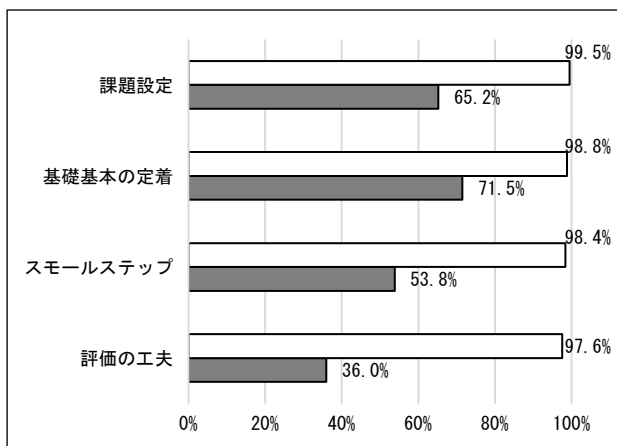
図6 主体的・対話的で深い学びを意識した時の重要度と実行度（考える授業の視点）

「ペア学習・グループ学習の実施と工夫」は、「主体的・対話的で深い学び」において、子ども同士の対話的な学びを促すための方法の一つ

として、有効であると捉えている教員が多いと考えられる。しかし、「新型コロナウイルス感染症の予防のため実施できない」という記述が目立っており、様々な制限がある中で実践する難しさが感じられた。

○ 伸びる授業の視点 (図7)

「評価の工夫」の重要度と実行度の差が50%以上であった。「評価の工夫」は、伸びる授業の視点の中で、唯一、主体的・対話的で深い学びを意識した時の方が重要度の割合がわずかに大きくなっている項目である (図4)。



□ とても重要だ・やや重要だ    ■ 十分にできている・だいたいできている

図7 主体的・対話的で深い学びを意識した時の重要度と実行度 (伸びる授業の視点)

ウ 授業改善上の課題

主体的・対話的で深い学びを意識した時の実行度で「できてない」「あまりできていない」と回答した人にその理由を尋ねた (表7)。

表7 授業改善に関するアンケート設問3-b

③-b ③の実行度で、「できていない」「あまりできていない」と回答した項目がある人にお伺いします。授業改善に取り組みなかつた (取り組みなかつた) のは、なぜですか。該当する項目について、当てはまる□にチェック☑を付けてください。【複数回答可】

	新学習指導要領の趣旨に沿っていない	主体的・対話的で深い学びが十分にできていない	教材研究等を行う時間的余裕が不足している	何から取り組めばよいのか分からない	現在の授業に必要性を感じていない	その他
ア. 学習指導要領についての理解	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
イ. わあてや目標の明確化の工夫	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ウ. 見直しを持たせる工夫	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
セ. 単元を通した言語活動の設定	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
リ. 教科等を横断した教育課程の設定	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
タ. ( )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

理由が「その他」の場合、具体的に記入してください。

主体的・対話的で深い学びを意識した時の重要度と実行度の差が大きい項目と実践できていない理由について、各視点から一項目ずつ、図8~10に示す。

(7) 教科等を横断した教育課程の設定

「教科等を横断した教育課程の設定」の具体的な実践内容は、次のとおりである (一部抜粋)。

- ・総合的な学習の時間と音楽の教科の題材を組み合わせたり、関わらせたりした。
- ・総合的な学習の時間に調べた内容について国語科でパネルディスカッションを行った。
- ・全教職員が教科等横断の視点を取り入れた学習指導案づくりを行った。
- ・教科等横断を意識した年間指導計画を作成した。
- ・学校行事と道徳科を関連させた。

実践できていない理由としては、「何から取り組めばよいのか分からず、後回しになっている」が、37.1%と最も多かった (図8)。教科担任制の中学校、高等学校では、「他教科の教員と話す機会が限られており、教科等横断について相談する時間的余裕がない」という理由を挙げている人もいた。このことから、組織で学ぶ機会が少ない場合、「教科等を横断した教育課程の設定」の実践が難しいことが推測される。

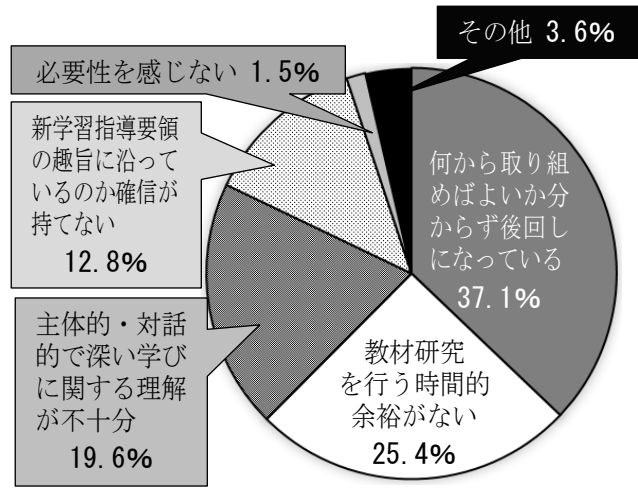


図8 教科等を横断した教育課程の設定ができない理由 (全体)

(イ) 思考ツールの活用

「思考ツールの活用」の具体的な実践内容は、

次のとおりである（一部抜粋）。

- ・ロイロノートを活用して意見を交流した。
- ・考えをスモールステップで書き込めるワークシートを活用した。
- ・クラゲチャートを使用して、鑑賞の授業を行った。
- ・思考マッピングやフローチャート等を活用した。
- ・構造的なワークシートを活用し、100字要約に取り組んだ。

それに対して、「思考ツールの活用」ができていない人の理由は、「何から取り組めばよいのか分からず、後回しになっている」という回答が一番多かった（図9）。また、「現在のところ必要がない」「低学年や特別支援学級の児童の実態から、思考ツールより他の方法で学ばせる方が、学習効果を期待できる」という記述もあった。思考ツールは、適切に取り入れると、思考が可視化でき、主体的・対話的で深い学びを実現するために効果的であることから、授業改善の手立てとして情報を提供できると考える。

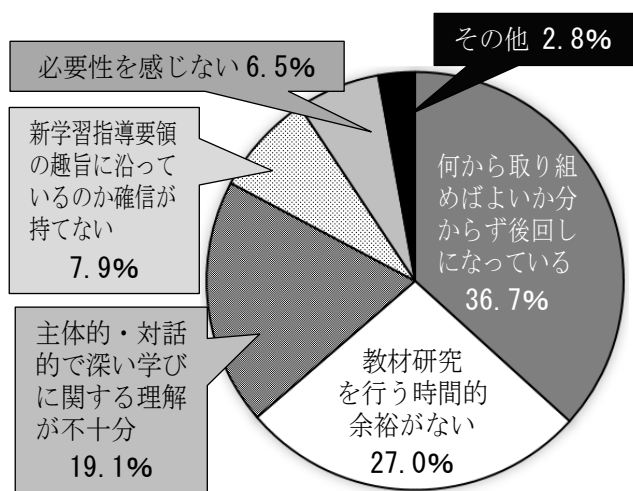


図9 思考ツールが活用できない理由（全体）

#### （ウ） 評価の工夫

「評価の工夫」の具体的な実践内容は、次のとおりである（一部抜粋）。

- ・ルーブリック評価を行った。
- ・週末に出す課題の取組状況を4段階に分けて評価するようにした。
- ・簡単なものから応用まで幅広く実施した。
- ・自己評価票に教員からの評価や評価基準を記載した。

- ・パフォーマンステストの内容、回数を工夫した。
- ・個人の達成度が分かるプリントを作成し、グループ内で評価し合えるようにした。
- ・学年部でどのような評価をするか話し合い、一貫した評価を行った。

できていない理由については、「何から取り組めばよいのか分からず後回しになっている」「主体的・対話的で深い学びの視点に関する理解が不十分である」という理由が多かった（図10）。

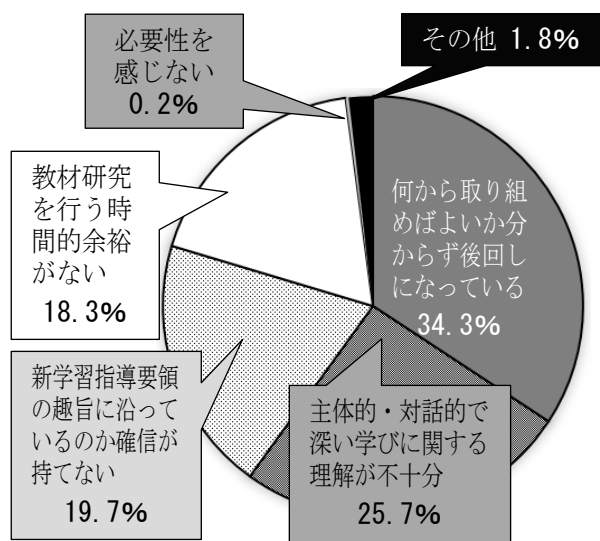


図10 評価の工夫ができない理由（全体）

「評価の工夫」が、主体的・対話的で深い学びを意識した時の重要度と実行度の差が大きい結果になった一因として、中学校、高等学校は、本年度、まだ新学習指導要領が完全実施されていないことが考えられる。また、「指導と評価の一体化が難しい」「評価の工夫について具体的な方法を知りたい」という記述があり、学校は、実践的な内容の情報提供を求めていると推測される。

### 3 研究のまとめと今後の課題

主体的・対話的で深い学びを意識する前後で重要度がほとんど変わらない主な項目は、「めあての明確化の工夫」「何でも言い合える学級やクラスの雰囲気づくり」「基礎的・基本的な事項の定着」「児童生徒の実態を踏まえた学習課題の設定」で、これらは、これまでの教科指導においても重視されてきた内容であった。このことから、授業改善の基本的な内容について、

新学習指導要領と照らし合わせて、主体的・対話的で深い学びに対応する形で示していく必要性を感じた。また、主体的・対話的で深い学びの視点で授業改善を考えた時、重要度と実行度の差が大きく、重要度より実行度が低い主な項目は、「教科等を横断した教育課程の設定」「思考ツールの活用」「評価の工夫」であった。これらの内容について、実践例等を示しながら具体的な情報提供をすることが求められていると言えよう。

今回の調査結果から、教員が自分自身の教科等指導力を個々に高めている割合が高く、組織で学ぶ機会が少ないという課題と、主体的・対話的で深い学びについての基礎的な内容と手立て等に関する実践的な内容について情報提供を求めているという実態が見えてきた。

中央教育審議会答申で、「主体的・対話的で深い学び」の視点での授業改善は、「これまで地道に取り組み蓄積されてきた実践を否定し、全く異なる指導方法を導入しなければならないと捉える必要はない」ということが示されている。それぞれの教員の授業実践の蓄積を伝え、共有することも、大量採用時代の教員の指導力の向上につながると考えられる。そこで、全ての教員が関わる校内研修に目を向け、次年度の研究の方向性を検討した。

校内研修において、主体的・対話的で深い学びについての基礎的・実践的内容や先輩教員の授業実践の蓄積を全教員が共有することが、組織としての授業改善につながると考えた。さらに、知識を得るだけではなく、学校全体の取組について協議したり、他の教員の実践等から新たな授業改善の方法を模索したりすることで、一人一人の教科等指導力が向上し、学校全体の授業改善につながると考える。

このような校内研修の充実を支援するために、研修動画の視聴と協議・演習で構成する主体的・対話的で深い学びの視点で授業改善を行うための研修パッケージを作成し、希望する学校に提供したいと考えた(表8)。研修パッケージの内容は、新学習指導要領と照らし合わせて「めあての明確化の工夫」「何でも言い合える学級やクラスの雰囲気づくり」「基礎的・基本的な事項の定着」「児童生徒の実態を踏まえた学習課題の設定」のような授業改善の取組を示

す基礎的内容の研修動画Aと、「教科等を横断した教育課程の設定」「思考ツールの活用」「評価の工夫」のような主体的・対話的で深い学びを実現するための具体的な手立て等を紹介する実践的内容の研修動画B、そして、主体的・対話的で深い学びの視点での授業改善について学びを深めるために協議や演習を行う進行案である。

表8 校内研修パッケージ(案)

<p><b>【研修動画A】</b> 主体的・対話的で深い学びについて理解を深める基礎的内容</p> <p><b>【研修動画B】</b> 主体的・対話的で深い学びを実現するための手立て等の実践的内容</p> <p><b>【協議・演習】</b> 教員が主体的に学び、考えを深め、実践につなげることができる協議・演習の進行案</p>
---

学校(組織)全体で、教員同士が学び合い、高め合い、校内研修が充実することによって、それぞれの教員が日々行う授業実践で、一人一人の子どもたちが主役の主体的・対話的で深い学びが実現できるのではないかと考えている。教員も子どもたちと同様に、主体的・対話的で深い研修を行い、学びの質を高める授業改善がより一層推進されるよう、支援の在り方の研究に取り組んでいきたい。

#### 主な参考文献

- 文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)』2017
- 文部科学省『中学校学習指導要領(平成29年告示)』2017
- 文部科学省『高等学校学習指導要領(平成30年告示)』2018
- 教職員支援機構「アクティブ・ラーニングに関する情報」<https://www.nits.go.jp/jiseidai/>(2020.8.4参照)
- 愛媛教育委員会 義務教育課「愛媛教育の底力」[https://ehime-c.esnet.ed.jp/gimu/sr/new\\_gimutop.html](https://ehime-c.esnet.ed.jp/gimu/sr/new_gimutop.html)(2020.4.10参照)
- 愛媛県総合教育センター「授業づくりの基礎・基本」[https://center.esnet.ed.jp/shiryoy\\_top/jugyokiso](https://center.esnet.ed.jp/shiryoy_top/jugyokiso)(2020.4.10参照)