

(独立行政法人教員研修センター委嘱事業)

教員の資質向上のための研修プログラム開発事業

実施報告書

プログラム名	アクティブ・ラーニング型授業デザインスキル養成プログラム
プログラムの特徴	<p>八王子市教育委員会が平成28年度に導入した「アクティブ・ラーニング推進校」(以下、AL推進校)制度に選定された八王子市内小学校計5校(内訳:国語科推進校3校、算数科推進校2校)に所属する教員チーム(以下、AL推進チーム)は、創価大学教職大学院が夏期に開講した「アクティブ・ラーニング型授業デザインスキル養成講座(前期)」を受講し、アクティブ・ラーニング(以下、AL)の理論について学び、AL型授業のデザインスキルの基礎を習得した。その後、AL推進チームは、それぞれの所属AL推進校において、ALの全校的な広がりをねらいとする校内研修、またAL型研究授業を実践・公開した。この間、創価大学教職大学院教員チームは、指導案検討から研究授業、研究協議会まで、一貫してAL推進チームと関わった。また冬期には、「AL型授業デザインスキル養成講座(後期)」を開講し、AL型授業の評価について理解を深めた。更に、AL推進チームは、AL型研究授業の実践模様及び本プログラムの一連の過程で発生した学びについて、八王子市内小学校・中学校教員を初めとする200名超の参加者のもと開催された「AL型授業デザインスキル養成プログラム 平成28年度最終成果報告会」の席上、チーム・プレゼンテーション形式にてその成果を広く地域社会に公表した。また、ALの理論と実践をまとめた冊子『教室にアクティブ・ラーニングがやって来た!—八王子市アクティブ・ラーニング推進校の取り組み』を刊行し、東京都下及び相模原市内の全小学校へ配布した。</p>

平成29年3月

機関名：創価大学教職大学院 連携先：八王子市教育委員会

プログラムの全体概要



I 開発の目的・方法・組織

1. 開発の背景と目的

次期学習指導要領改訂の柱の一つとなるアクティブ・ラーニング（以下、AL）について、大学院レベルの高度な研修プログラムの開発・推進による現場教員のALの教授学習論に基づいた授業デザインスキルの育成が求められている。ALについては、現場ではまだまだ言葉ばかりが先行し、必ずしも理論と実践の融合が図られてはいない。この理論と実践の往還を成し遂げるのは、それを標榜する教職大学院の責務でもあり、教員の「養成・採用・研修」の一体化が進展する今後において、その改革のコア機関となる教職大学院と地域の教育委員会が連携・協働し、新しい教員養成・教師教育また二者間の連携の在り方をともに見据えながら、学校現場に資する教員研修モデルを開発することの意義は非常に大きいと言えよう。そこで創価大学教職大学院と八王子市教育委員会は、従来からの教員研修事業における連携¹を更に発展させ、八王子市内の小学校におけるALの普及・推進を志向する先進的な研修プログラムを開発・実行し、その成果を地域社会のみならず全国に提示することで、理論と実践が融合したALの普及に寄与したいと考えるに至った。

「AL型授業デザインスキル養成プログラム」への参加にあたっては、八王子市が平成28年度に導入したAL推進校への公募が条件となった。平成28年度のAL推進校には、下記の計5校（国語科推進校3校、算数科推進校2校）が選定された。

<国語科推進校>

八王子市立横山第二小学校

八王子市立上川口小学校

八王子市立松枝小学校

<算数科指定校>

八王子市立由井第一小学校

八王子市立南大沢小学校

各AL推進校の研究部あるいは教科部に属する教職経験5～15年の教員で構成するAL推進チーム（1校あたり5名程度）は、下記のように3つのフェーズに展開された研修プログラムを受講した。ここでは、それぞれのフェーズの概要と目的を簡潔に述べる（後に詳述）。

○第1フェーズ（7～8月）：「AL型授業デザインスキル養成講座（前期）」

第1フェーズでは、ALの理論と多様な学習形態（協同学習）を学ぶ必修1科目（計3時間）を受講し、更には、国語科推進校、算数科推進校に分かれ、選択2科目（計6時間）を受講した。

¹ 平成27年4月に八王子市が中核市に移行したことに伴い、教員研修の事務権限が東京都から移譲され、八王子市独自の研修の実施が可能となった。そこで、八王子市教育委員会は、教員の教科指導力の向上を狙いとする「指導力パワーアップ研修」を企画し、創価大学教職大学院との連携・協働のもと、平成27年8月に「指導力パワーアップ研修」計10講座を創価大学キャンパスにおいて展開した。この研修は平成28年度も継続し、本プログラムとのタイアップにより、「アクティブ・ラーニング型授業デザインスキル養成プログラム」を含む形で、計10講座を展開した。

ここでは、「AL型授業デザインスキル」の習得を目標とした。本プログラムが依拠するALの理論については、本プログラムの成果として刊行した冊子『教室にアクティブ・ラーニングがやって来た！—八王子市アクティブ・ラーニング推進校の取り組み』²の理論編（6～19頁）に掲載したので参照されたい。

○第2フェーズ（9～12月）：「AL型研究授業・校内研修」

第1フェーズを修了した各AL推進校の教員チームは、所属AL推進校において、AL型研究授業を実践・公開した。この間、創価大学教職大学院チームは、事前協議（指導案検討）から研究授業、研究協議会まで一貫したサポート体制を敷いた。AL推進校によって、研究授業の頻度は異なるが、例えば、算数科推進校である八王子市立由井第一小学校では、学年別に計5回の研究授業を実施した。また各校のAL推進チームは、所属校におけるALの全校的な広がりをねらいとする校内研修を展開することで、（AL推進チームに属さない）他の教員のAL型授業デザイン理論の理解促進にあたった

○第3フェーズ（1～2月）：「AL型授業デザインスキル養成講座（後期）」「最終成果報告会」

「AL型授業デザインスキル養成講座（後期）」にあつては、チーム学校として学び続ける教員チームのためのAL型授業の自律改善の在り方について討議し、更には、国語科推進校、算数科推進校に分かれ、それぞれの科目におけるALの評価についての理解を深めた。その後、第2フェーズでのAL型研究授業の実践模様及び本プログラムに参加しての総括的な学びについて、「AL型授業デザインスキル養成プログラム 平成28年度最終成果報告会」（平成29年2月23日開催）の席上、チーム・プレゼンテーション形式にて地域社会に広く公表した³。

上述のような3段階の構造的なフェーズを本プログラム参加者に体験させることにより、①AL型授業を主体的に設計・実践できるスキルの習得を図るばかりではなく、②AL型授業の考え方及び展開の仕方を、他の教員にも教授できるファシリテーションスキルの習得を目指し、更には、③自らの教育活動を自立的・協働的に改善できるようリフレクシオンスキルの習得をも目標に据えた。こうした①②③を合わせた総合的な「教師の教育力」の向上は、「児童の学び」の変容を促し、児童の「思考力・判断力・表現力」「自立・協働・創造」の資質・能力の育成への架橋となるものと考えた。

2. 開発の方法

まず本プログラムの特徴として、

- ① 3段階のフェーズ制を敷いた通年の取り組みであること
- ② （従来の研修に散見されがちな一過性の、また知識伝達を中心とする）コンテンツベースではなく、現場教員が自立的・協働的にアクティブ・ラーニング型授業をデザインし、そ

² 本冊子については、東京都下及び相模原市内の全小学校に配付された。また、近日中に創価大学教職大学院HP（<http://kyoshoku.soka.ac.jp/>）において全文公開予定である。

³ 「最終成果報告会」の告知媒体（<http://www.soka.ac.jp/news/information/2017/01/17352/>）及び当日の様子（<http://www.soka.ac.jp/news/information/2017/03/17591/>）については、それぞれのWEBサイトをご参照されたい。

それぞれの学校において全校的な取り組みへと昇華させるための資質・能力の育成を目指すコンピテンシーベースの研修であること（2頁参照）

- ③ 学校現場を拠点とし、教職大学院教員チームが事前協議（指導案検討）から研究授業、研究協議会まで一貫したサポートにあたったこと
- ④ 理論（の提示）と実践（による検証）の往還を志向したプログラムであること。
- ⑤ しかし、その理論は（一地点に滞留することなく）実践の反復と検証により再生成されるものであることを学校・教育委員会・教職大学院の三者が共有すること。すなわち、教職大学院が一方的に理論を提示するのではなく、ともに理論を再構築していくとの協働意識を共有すること

等が挙げられる。本プログラムの設計・開発にあたっては、これらの特徴を生かすことを心掛けた。特に、本プログラムの開発における工夫・留意点として、一度の、あるいは一過性の研修形態ではない通年の取り組みとしてのフェーズ制を敷いたことを挙げたい。第一のフェーズにおいて理論の定着を試み、第二のフェーズにおいてその理論に基づいた授業デザインを促し、研究授業を実施する。更には、各AL推進校でのALの普及を志向する校内研修を設定することにより、全校的な取り組みへと昇華させる。ALによる協働的な授業改善のサイクルが「チーム学校」をより堅実なものにする。更に、第三のフェーズにおいて、学校・教育委員会・教職大学院が一堂に会し、実践の振り返りを行い、上述のような理論の再生成に向けた討議の場を設けた。また、それを「最終成果報告会」という形式を利用し、地域社会に公開したばかりか、冊子にまとめ上げ、東京都下及び相模原市の全小学校に送付した。そこには、本プログラムの取り組みの結晶、またALの理論と実践の往還の姿が提示されている。

3. 開発の組織

本プログラムは、創価大学教職大学院、八王子市教育委員会より以下のメンバーが参画し、設計・開発が行われた。

No	所属・職名	氏名	担当・役割	備考
1	八王子市教育委員会	中村東洋治	教育委員会側責任者・教員研修プログラム開発・評価	学校教育部指導課長
2	八王子市教育委員会	斉藤郁央	教員研修プログラム開発・評価	学校教育部統括指導主事
3	八王子市教育委員会	秋本友美	教員研修プログラム開発・評価、 教職大学院との連絡	学校教育部指導課指導主事
4	創価大学教職大学院	長崎伸仁	教職大学院側責任者、教員研修プログラム開発・導入(国語担当)・ 評価	専任教員、教授
5	創価大学教職大学院	石丸憲一	教員研修プログラム開発・導入(国語担当)・評価	専任教員、教授
6	創価大学教職大学院	鈴木詞雄	教員研修プログラム開発・導入(算数担当)・評価	専任教員、准教授
7	創価大学教職大学院	三津村正和	事務全般、教育委員会との連絡、	専任教員、専任講師

8	創価大学教職大学院	鈴木将史	教員研修プログラム開発・導入(アクティブ・ラーニング理論担当)・評価	兼任教員、教育学部長・教授
9	創価大学教職大学院	関田一彦	教員研修プログラム開発・導入(算数担当)・評価 教員研修プログラム開発・導入(アクティブ・ラーニング理論担当)・評価	兼任教員、教育学部教授

II 開発の実際とその成果

1-1. プログラム全体の概要

「プログラムの全体概要」（2頁）で示したように、本プログラムは、3段階のフェーズにより構成されている。更に、その3段階のフェーズの前後に、【事前準備】と【事後報告】を用意した。下記にそれらを、順を追って概説する。

○事前準備期間（平成28年6～7月）

まず、本プログラムの事前準備期間においては、平成28年度「八王子市AL推進校」を募るチラシ(兼申込書)を作成し、市内小学校（計70校）へ送付した。また、小学校長会（平成28年5月12日開催）において、創価大学教職大学院チームが本プログラムの概要を説明した。その後、応募申請の受付・受理をおこない、受付終了後は、創価大学教職大学院と八王子教育委員会の協働協議のもと、平成28年度AL推進校を選定した。なお平成28年度は、小学校に校種を限定し、また国語科、算数科の2教科に絞り、「八王子市AL推進校」を計5校とした。決定通知が各推進校へ送付され、下記の事前説明会、事前訪問の開催に至った。

なお、独立行政法人教員研修センターより本プログラム開発への採択通知を受けたのが平成28年4月28日であったため、それ迄（採択の可否が分かる迄）は、本件を公にすることはできなかった。すなわち、「八王子市AL推進校」の公募受付が平成28年度明けとなった。八王子市内の小学校（計70校）の多くは、既に年度前に、次年度の年間講師の招聘や研究課題を決定していたので、もっと早期（年度が明ける前）に本プログラムのことを知り得たかったという意見が多数出た。しかし、それでもなお、多くの小学校より公募申請があり、本プログラムへの期待が現れた結果となった。

【事前説明会】

日時：平成28年6月30日（木）15時～16時20分

場所：八王子市教育センター（東京都八王子市散田町2-37-1）

内容：「AL推進校」各校の管理職者および教員チーム、八王子市教育委員会チーム、創価大学教職大学院チームが一堂に会し、お互いの顔合わせ、また、プログラムの目標、年間スケジュール等について確認した。

【事前訪問】

期間：平成28年7月1日～7月31日の間

場所：各「AL推進校」

内容：創価大学教職大学院チームが、各「AL推進校」を順次訪問し、各校の教員チームと今後の具体的な流れについて協議した。

○第1フェーズ（平成28年8月）

第1フェーズにおいては、夏期休暇中を利用し、以下のように創価大学キャンパスにおいて、「A

L型授業デザイン養成講座（前期）」を開講した。計5科目（1科目あたり2単位）が開講され、第1フェーズの修了要件は、計6単位以上の履修に設定した。科目受講の前には、再度、本プログラムの目的や過程を理解するためのオリエンテーションを設定した。

【オリエンテーション】

日時：平成28年8月1日（月）11時～12時30分
場所：創価大学（東京都八王子市丹木町1-236）教育学部棟（3階）B304教室
内容：各「AL推進校」教員チーム、八王子市教育委員会チーム、創価大学教職大学院チームが集まり、第1フェーズの開始に伴い、再度、プログラムの目的や流れを確認した。

【アクティブ・ラーニング型授業デザインスキル養成講座（前期）】

日時：下記参照	
場所：創価大学 教育学部棟（3階）B304教室	
必修	<p>科目名：「アクティブ・ラーニングの理論と多様な学習形態」</p> <p>参加者：計80名（内訳：各AL推進校の教員チーム25名を中心に、八王子市内小学校・中学校教員55名）</p> <p>講師：関田一彦（創価大学教育学部・教職大学院兼担）、三津村正和（創価大学教職大学院）</p> <p>日時：平成28年8月1日（月） 13時30分～16時30分</p> <p>内容：講義と演習のハイブリッド学習形式を採用しながら、アクティブ・ラーニングの理論と多様な学習形態（協同学習等）について体験的に学んだ。</p>
選択	<p>※算数指定校は（1）を、国語指定校は（2）を選択</p> <p>（1）科目名：「アクティブ・ラーニングでつくる算数の授業（低中・高学年）」</p> <p>参加者：計80名（上記同様）</p> <p>講師：鈴木将史（創価大学教育学部・教職大学院兼担）、鈴木詞雄（創価大学教職大学院）</p> <p>日時：平成28年8月2日（火） 9時30分～12時30分／13時30分～16時30分</p> <p>内容：講義と演習さらには模擬授業等の学習形式を採用しながら、小学校低・中学年と高学年の算数の授業におけるアクティブ・ラーニング型授業の作り方について学んだ。</p> <p>（2）科目名：「アクティブ・ラーニングでつくる国語の授業（説明文・文学）」</p> <p>参加者：計80名（上記同様）</p> <p>講師：長崎伸仁・石丸憲一（創価大学教職大学院）</p> <p>日時：平成28年8月4日（木） 9時30分～12時30分／13時30分～16時30分</p> <p>内容：講義と演習さらには模擬授業等の学習形式を採用しながら、説明文（全学年）と文学（全学年）の授業におけるアクティブ・ラーニング型授業の作り方について学んだ。</p>

○第2フェーズ（平成28年9月～12月）

第2フェーズにおいては、本プログラムへの参加者によるAL型研究授業が全ての推進校において実践・公開された。また、各所属校におけるALの全校的な拡がりをねらいとする校内研修を実施した。創価大学教職大学院チームは、頻繁にAL推進校を訪問。指導案検討から事後の研究協議会まで一貫したサポートを心掛け、両者のラポールの構築に努めた。各推進校における研究授業の概要については、後に詳説するので、ここでは日時の紹介に留める。

【校内研修】

期間：平成28年9月～12月の間 場所：各「AL推進校」 対象：20名（内訳：各「AL推進校」教員チーム（3～5名）×5校）に「校内研修」参加者が加わった。
内容：「AL推進校」教員チームが中心となり、各校におけるアクティブ・ラーニングの普及をねらいとする「校内研修」を企画・実施した。創価大学教職大学院チームがアドバイザーとして参加、「AL推進校」教員チームをサポートした。 ＜国語指定校＞ 八王子市立上川口小学校：9月1日（木）、9月2日（金）、9月6日（火） 八王子市立松枝小学校：8月26日（金）、10月24日（月） 八王子市立横山第二小学校：7月21日（木） ＜算数指定校＞ 八王子市立由井第一小学校：8月26日（金） 八王子市立南大沢小学校：9月30日（金）

【研究授業】

期間：平成28年9月～12月の間 場所：各「AL推進校」 対象：20名（内訳：各「AL推進校」教員チーム（3～5名）×5校）に「研究授業」参観者が加わった。
内容：事前研究協議また指導案検討に至るまで、創価大学教職大学院チームが一貫してサポートに加わった。なお、「研究授業」は、各「AL推進校」において、期間中に1回以上、実施するものとした。 ＜国語指定校＞ 八王子市立上川口小学校：11月30日（水） 八王子市立松枝小学校：11月18日（金）、12月9日（金） 八王子市立横山第二小学校：9月30日（金）、11月4日（金）、11月11日（金）、12月6日（火） ＜算数指定校＞ 八王子市立由井第一小学校：9月16日（金）、10月21日（金）、10月25日（火）、11月18日（金）、12月5日（月）

八王子市立南大沢小学校：10月21日（金）、11月4日（金）、12月2日（金）、1月13日（金）

○第3フェーズ（平成28年12月～平成29年2月）

第3フェーズは、「AL型授業デザインスキル養成講座（後期）」「最終成果報告会（地域公開プレゼンテーション）」の2つからなる。「AL型授業デザインスキル養成講座（後期）」では、第2フェーズ全体の振り返りとともにAL型授業の自律改善を可能とするためのリフレクションスキルの習得を目標に据えた。また、第2フェーズでの研究授業の模様や各AL推進校でのAL普及の取り組みについて、チーム・プレゼンテーション形式にて広く地域社会に公表した。

【アクティブ・ラーニング型授業デザインスキル養成講座（後期）】

日時：平成28年12月26日（月）13時30分～16時30分

場所：創価大学 教育学部棟（3階）B304教室

科目名：「アクティブ・ラーニングの評価：学び続ける教師のためのリフレクション」

講師：長崎伸仁・石丸憲一・鈴木詞雄・三津村正和

内容：講義と演習のハイブリッド学習形式を採用しながら、アクティブ・ラーニング型授業の評価について学び、また、各「AL推進校」教員チーム一人ひとりが自らの教育実践を振り返り、「学び続ける教師」としての素養を獲得することを目指した。さらには、第3フェーズの「最終成果報告（地域公開プレゼンテーション）」の発表の仕方および事後の「冊子化」における実践報告の記述の仕方等についても確認した。

【最終成果報告会】

日時：平成29年2月23日（木）13時～16時

場所：創価大学大教室棟（2階）S202教室

内容：各「AL推進校」からの最終成果報告（パワーポイントプレゼンテーション）及びパネルディスカッション。本研修プログラム関係者以外にも広く地域の学校関係者を招待した。

○事後（平成29年3月）

本プログラムの事後報告としては、教員研修センターへの「最終成果報告書」の作成・提出を行うとともに、本プログラムの一連の過程を冊子としてまとめ、公立小学校（東京都：計1,292校、八王子市の近接地域として相模原市：計72校）および教育委員会（東京都：62、相模原市：1）へ配布した。冊子については、上述の通り、近日中に全文、WEB上において公開する予定である。

【冊子化】

日時：平成29年3月31日

内容：創価大学教職大学院チーム編集のもと、冊子『教室にアクティブ・ラーニングがやって来た！—八王子市アクティブ・ラーニング推進校の取り組み』を刊行した。

1-2. プログラム全体の成果

本プログラムは、次期学習指導要領を見据えたALに特化した大学院レベルの高度な教員研修プログラムである。本プログラム参加者のAL型授業のデザインスキルや所属AL推進校における全校的なALの普及にあたってのファシリテーションスキルの獲得といった一次的な成果に留まらず、全国の学校におけるALの推進を図る上での一つのモデルケースの提示に繋がったものと考えている。特に、ALを理論的に解明し、その理論を基にしたAL型研究授業を行うことで、理論と実践の融合したAL型授業デザインの在り方を再確認することができた。

また、本プログラムの一連の過程を冊子化し、東京都の全公立小学校（1,292校）と八王子市に近接する相模原市の全小学校（72校）に配付したが、これは、教職大学院と教育委員会との新たな地域密着・現場志向の連携・協働のかたちの提示のみならず、今後の「養成・採用・研修」の一体改革を見据えた学校・教育委員会・教職大学院の三者協働のモデルの提示にも繋がったのではないかと考えている。

本プログラムのメインパートは、第2フェーズのAL推進校を拠点とした実践的研修（事前協議、指導案検討から研究授業の実践、研究協議会における討議までの一連の過程）である。この第2フェーズの実際、成果、課題については、後述する。

1-3. プログラムの評価

本プログラムの評価については、「評価のための評価」に陥ることなく、本プログラムが現場教員にとっていかなる点において有益であったのか、実際にどのような資質・能力の育成に繋がったのかを明確にすることが重要である。また本プログラムがいかなる点において子どもの学び、また学校の変容に連動したのかを検証してこそ真正の評価となろう。

本プログラムにおいては、従来型評価の定番である五件法のような定量調査ではなく、本プログラムの参加者の言説（ディスコース）を直接に取得することにより、より参加者のエミクな視点に基づいた評価を目指した。以下では、本プログラムの目的に関わる代表的な質問に対する参加者の返答を提示する。なお、記述式の回答とインタビュー形式での回答が混淆していることはご容赦願いたい。

平成29年度において、これらの言説を質的に解析し、創価大学教職大学院教員チームの教員がそれぞれ所属する学術団体が主催する年次研究大会における口頭発表、また論文というかたちで広く公表する予定である。なお既に、（中間報告となったが）「日本教職大学院協会」主催の研究大会（平成28年12月17日開催、於：早稲田大学）において、創価大学教職大学院2名、八王子市教育委員会2名の計4名により、本プログラムの成果・課題等に関する口頭発表が行われた。今後は、より研究的な視点から本プログラムを振り返り、平成29年度以降のAL推進校制度の改善に役立てていきたい。

本プログラムは、通年の取り組みとして、平成28年12月26日の養成講座（後期）、平成29年2月23日の「最終成果報告会」、平成29年3月度の冊子の編集・刊行等、平成28年度末ぎりぎりまでプログラムが進行していた。従って、通年の取り組みを総括的に振り返り、またそれを記述的に整理するには、余りにも時間がなかった。通年の取り組みとしたことの意義は大きかった半面、少ない人数からなる運営側には、プログラム全体を俯瞰的、総括的に振り返り、また十分な省察を行う時間が足らなかったことも事実である。

今回の「アクティブ・ラーニング型授業デザインスキル養成プログラム」の目的の一つ「アクティブ・ラーニングの授業をデザインするスキルを先生方に身につけていただく」について、先生方にどのようなスキルが身についたと考えるか。（また、これから身につけていかなければならないスキルとしてどのようなものがあるかと考えるか。）

①アクティブ・ラーニングの本質に根差した授業をデザインする力

- アクティブ・ラーニングの本質を意識して授業を組み立てる力が付いたと思います。例えば話し合う場面であれば、活動そのものよりも、相手の話しをよく聞き、そこから何かを感じ取る、新たな気づきがある、ということが大切なのであって、どうすれば子供たちが、よく聞いて、考えを深められるようになるのか、という本質的な部分を常に意識できるようになりました。
- 小学校では様々な教科で昔からアクティブ・ラーニングは行われていた。しかし、限りある時間の中で教えることが多く、多くの時間は教師主導型になりがちになってしまうところがある。ALを取り入れることにより、全員参加の主体的な深い学びができる時間が増えると考え。また、友達の意見を尊重する態度を身に着けるよい機会ともなる。ALを活用した授業改善を積み重ね、学力向上につながればと考える
- アクティブ・ラーニングがどのようなものかを理解することができた。授業を進めていく中で、効果的にアクティブ・ラーニングを取り入れていく必要性を実感できた。アクティブ・ラーニングの手法について。フェイス・パートナーやショルダー・パートナーといった概念や、ラウンド・ロビン、シンク・ペア・シェアなどの手法を学ぶことができた。児童の学習意欲・関心を高めるためにもアクティブ・ラーニングが活用できることが理解できた。
- 学びの過程を重視して指導計画を立て、指導をするようになった。安易にグループ学習やペア学習をさせるのではなく、その活動の中で、子供たちがどのように学び、そしてどのような力を身に付けることができるのかを考えて指導計画を立てたり、学習課題を設定したりするようになった。
- 知識や技能、思考力、判断力、表現力等、学びに向かう力・人間性等を総合的に考えて指導計画を立てる。また、ただグループやペア学習を入れるのではなく、子供たちにどのような力を付けさせたいかという明確な考えのもとに単元計画を立て、1時間1時間の学習課題を設定し、授業を行うことができるようになった。

②アクティブ・ラーニング型授業における課題設定の力

- アクティブ・ラーニングを活発に進めるための課題を精選する必要性について理解できた。アクティブ・ラーニングを活発にするために、児童の意欲を喚起する適度な難易度の課題設定が必要であり、そのための教材研究の方法を学ぶことができた。また、あくまで教科の学習であり、アクティブ・ラーニングのための学習ではないので教科としてのねらいを見失ってはならないこと、様々な形態での表現活動の成立を意識しすぎると本時のねらい自体を見失ってしまう可能性があるため、留意しなければならないと認識した。

③交流の質を高める教師のコーディネート力：

- 学習課題の工夫をしてきたが、より深く学ぶためには、さらに交流の大切さを感じる。児童のどの言葉を拾い、つなげ、個人として考えをさらに深めさせるか、また学級としても高め合えるような話し合いのコーディネート力が教員側に必要。そのためには、教員が、子供たちに身

に付けさせたい資質や能力をしっかりと意識してコーディネートしていかなければならない。また、子供が仲間と共に学ぶ楽しさを味わえるような指導を積み重ねていくと、子供たち同士で話し合い、高め合えるようになる。つまり主体的に学べるようになってくる。

アクティブ・ラーニングを実際に行ってみて、成果と課題が浮き彫りになってきたと思うが、アクティブ・ラーニングを進めていくことで学校は変わると思うか。変わるとすればどう変わると思うか。

①協働観の変容

- 私の学校では、ALをやったのが1年生から4年生までだったんですね。夏のあとに1番最初にやったのが1年生のALの研究授業で、その後、4年生、2年生、3年生だったんですけど、1年生って一番何もできない状態、なかなか書くのも話すのも4年生とかと比べてなかなかできない状態だけど、その上でうちの学校として、ALの最初だからどうやってやったらいいかをすごく学年間でも、低学年でのブロック間でも一杯話し合うことができ、それを話し合っ作って行く中で、「じゃあ、2年生はここまでできるようにするね」とかっていう学年を通して発達の段階に応じたちょっとずつの話しをすることはできました。1年生はまだ書くことのほうがまだ難しいので、ペアでの会話だったりとかを入れていって、そうすると「4年生で今度はグループでできるよね」とかっていうALの研究授業を作りながら、学校としてどうやってやっていくかっていうのがだんだん決まっていっていったのかなと思います。研究授業をやると、だいたい一緒に先生たちで作っていくので、研究授業をやっただけで授業の研究をできるんですけど、ALにしたことによって、「1年生はここまでだね」とかっていうのも一杯話すことができたかなと思います。
- 本校は全て単学級とあって、一クラスずつしかないので、なので学年間の協力というのがないところなので、研究推進としてAグループ、Bグループありまして、その各グループで学年を超え、専科とか特別支援学級の先生も入って、それぞれの立場でどのようにしていったら子供たちの学びが得られるかということが互いに考察でき、またその考察したことを本時の授業の中で生かすことができたのではないかなと思っています。またグループの先生には大変お世話になり、夜10時近くまで付き合ってくるといこともありましたので、協働というかチームワークというのもあったのではないかなと思います。

②授業観の変容

- まず授業観なんですけど、AL国語でやらせて頂いたんですけど、様々ありますが、全ては発問だなと思わせて頂いて、最初に何を子供たちに提示するかで90%以上決まってくるなと思ったので、ALにしても、子どもたちに何をやらせるのかというところに、一番僕らも準備をして、やっていくことが大事だなと思わせて頂きました。子供観というところに関しては、これをやるまでというか、いろいろ指導を頂くまで、特に自分のクラスで能力というのがある程度わかるじゃないですか？この子供たちはこのくらいはできるけど、これは難しいなっていう、なのでこれをやらせて頂いて感じたのは、意外と子どもたちというのは、こっちがこれは厳しいかなと思ってることでも、頑張っついて来てくれるし、それを提示することで子どもたちも今まで以上に自分の思考を深めたりだとか、考えようしたりとか、友達と協力したりというところが出てくるなというのがあったので、あまり子供たちにこれくらいだろうっていうよ

うな考え方をすると、逆に子供たちにとっては損をするんだなって、だからちょっと難しそう
なことでも積極的に挑戦させてあげるところは大事だなと思わせて頂きました。それも
含めての教育観というところなんですけど、自分が新しいことを知った分だけ、自分が子ども
たちにこれはやらせてみたいなのが増えた分だけ、一回一回の授業が楽しみになるとい
うか、早く次の国語をやりたいとか、こっちがわくわくしちゃうみたいなのがあったの
で、こっちの準備によって子供たちにどれだけ楽しい授業ができるか、そして自分も楽しめる
かというところは変わったかなと思わせて頂きました。

③児童の（学びの）変容

- 「話し合い活動」を挿入することで、児童の学習の理解は進むと考える。それと共に、友達の
考えを聞くことだけで、自らも理解できたと捉える児童も出てくると思われる。聞いて理解し
たことを自分なりの方法で表現することで理解が本物になる。また、深まる。一人一人が何ら
かの方法で表現する時間を確保することが必要である。さらに、知識の活用や反復が、授業で
得た知識を定着させるために必要である。このことは、今後の課題になると考えている。「活動
の思い出」でなく「学習」として、長期記憶にどの程度残すことができるのかが問われていく
と考える。
- 一つは児童が変わると思います。自分の思いや考えを言葉に出すことに慣れてくる。また、友
達と一緒に考えたり、アドバイスをもらったり、逆にアドバイスしたりすることで、自信が付
き、苦手強化に対しても興味関心が高まる。そのように、プラスの方向へ変わっていくのでは
ないかと思います。もう一つは、教師も変わると思います。主体的に学ぶ有効な手立てはなに
か、どこで対話的な活動を取り入れられるか、深い学びをどう実現するか、これまで以上に授
業づくりへの意識が高まり、スキルもアップするでしょう。児童も教師も良い方向に変わり、
そして学校もよくなる。そこを目指して、アクティブ・ラーニングを継続していきたいです。
- 子供の学ぶ姿勢が変わっていく。今年度、アクティブ・ラーニングを実践してみて、まず、自
分の考えをもつことができるようになり、普段なかなか発言できない子が発言したり、友達
の考えを聞いて、考えを深めたりする姿が見られた。そして、これについてみんなで考えてみた
い、最後に音読劇をしてみたいなど、子供たちが自ら学ぶ姿も見られた。

2. アクティブ・ラーニング推進校（国語科推進校）実践概要：具体的な実践、成果、課題

2-1. 国語科推進校による実践とその成果と課題

国語科はもともと表現教科であり、AL に最も近い教科であると言えるだろう。話したり書いたりといった他教科ではALの手立てとされる技能が国語科では身につけさせようとする指導内容にもなっているのである。その一方で、国語科、とりわけ読むことの学習については、一つの正解に絞れることが少なく、教師も子供も学習に対して手応えや満足感を感じにくいとされている。

このことは、授業実施時における教師と子供たちだけでの問題でなく、研修のための授業研究においても言えることである。一般的な授業研究では、振り返りをし反省点を上げ、「こうすればよかった」という声はたくさん挙げられるが、決定的な「次の一手」を示すことはなかなか難しい。「子供たちはよく頑張ったたくさん意見を出してくれたけれど、私（教師）がもう少しまく舵取りをしてあげられたらもっと深く読み取りができたと思います」というような反省の言葉が語られることが多いのが現状である。

このような現状をふまえ、今回の研修開発プログラムの国語チームでは、大学教員が授業だけを見て結果論を述べるのではなく、計画段階から参画し、教材研究や指導案検討を共にすることにより、授業ではある程度のレベルまで到達することができ、教師も子供たちも達成感を味わう授業研究とすることができるような取り組みをしてきた。また、授業後の協議会でも、レベルの高い話し合いがなされ、「次の一手」がより具体的に示されるようになった。やりにくい国語の授業研究も、以外とスムーズに進めることを、研修を通して先生方に感じ取っていただけたであろうし、実際のところ、前の授業研究での成果や課題が次の授業研究に引き継がれ、発展的に扱われたり課題克服の手だてが加えられたりということも多く見られた。

授業研究においてもPDCAサイクルが機能することが、目に見える授業改善に結びつくと言えるが、「学校に応じた」というところが機能しないと、PDCAサイクルを標榜した研修開発プログラムとしては機能しない。今回の国語チームの取り組みは、上川口小学校、松枝小学校、横山第二小学校の3校を推進校として行われたが、3校の規模や児童の実態、教師の取り組み状況等はそれぞれで、全く同じ考え方、方法というものは通用しない。それぞれの実態や求めに応じて、研修内容の展開を変えていく必要がある。実際に、上川口小学校、松枝小学校の2校は学習課題の質にこだわったALの追究がされたが、学校規模の違いにより少しずつ方法を変えて行われていたし、また、横山第二小学校では学習課題と学習活動のマッチングにこだわった追究がされた。

3校がそれぞれ異なった展開で研修を進め、互いの取り組み状況の違いを確認し合うことにより、ALの展開の仕方が多様でよいことにも気づき、それぞれの研修に誇りをもって取り組めたことと思う。以下に、3校の実践の様子を示す。

2-2-1. 八王子市立上川口小学校での取り組み

(1) 学校の実態とAL型授業導入の考え方

上川口小学校は、全校児童58名という小規模校であり、授業中には、どの児童にも発言する機会があるにもかかわらず、発言や発表の場になると、恥ずかしがったり、自信がなかったりする姿を見せる児童が多いという児童の実態がある。そこで、考えを、判断の根拠や理由を示しながら自分の言葉で伝

えたり、相手の立場に立って聞いたり、話し合ったりする活動を通して、互いに高め合える児童を育成したいと考えた。さらに、今後、急速に変化する社会の中でも、自分の考えをもち、自信をもって表現し、自分らしく生きていく力を身に付けさせたいと考え、平成 27 年度、28 年度の 2 年間にわたり、研究主題を「自分の考えをもち、生き生きと表現する児童の育成～伝え合う活動を通して～」と設定し研究を進めてきた。

研究主題に迫るために、①言語スキル向上のための手だてを講じる、②考えを高め合うための手だてを講じる、という二つの手だてを設定した。この手だて②の中に、「学習課題の工夫」があり、児童が深く考えられる学習課題を設定することによって、思考の活性化が図れると考えた。この手だてが、まさにアクティブ・ラーニングの考えに合致するものであると考えた。

具体的には、質の高い学習課題（判断でしかける発問）を設定することによって、児童は判断の根拠や理由をもつことができると考えた。それをペアやグループ、全体で伝え合う活動（交流）を取り入れることによって、様々な考えに触れ、考えを広げたり、深めたりすることができる。そして、最終的に自分の考えをまとめる。このような流れで授業を展開することによって、児童が自分の考えに自信をもち、生き生きと表現することができるようになると考えた。

（2）取り組みの全体像

期 日	取り組み	内 容
6 月 27 日	授業研究（第5学年）	教材名「千年の釘にいどむ」
10 月 4 日	授業研究（第6学年）	教材名「やまなし」
10 月 5 日	授業研究（第3学年）	教材名「ちいちゃんのかげおくり」
10 月 14 日	授業研究（第4学年）	教材名「ごんぎつね」
11 月 15 日	授業研究（第1学年）	教材名「じどう車くらべ」
11 月 30 日	授業研究（第2学年）	教材名「どうぶつ園のじゅうい」

（3）AL 型授業の実践例

単元名：「どうぶつ園のじゅうい」（光村図書）

学級：第 2 学年 1 組（工藤由里子教諭）

①本単元での AL

本教材は、獣医の仕事がいくつか紹介されており、その一つ一つの仕事を取り上げて授業を展開すると、単調な授業になりやすく、児童の思考も深まりにくいいため、「判断のしかけ」による学習課題の設定と、シンク・ペア・シェアで授業を展開する。まず、判断のしかけによる学習課題の設定については、順序、類別、確認、優劣を問う発問をすることで、児童が立場を明確にし、その根拠や理由となることを考える。そこに、1 問 1 答形式の授業では得られない深い学びが生まれる。

さらに、シンク・ペア・シェアを取り入れる。ペアで交流する際には、一人が一方向的に話すのではなく、聞き手も意見を述べられるような話型を示す。また、交流する相手は、黒板に貼ってあるネームプレートをもとに、自分が意見を聞いてみたい人を児童自身が見つかる。自分の考えに自信がもてるように、同じ立場の人と交流したり、考えを広げるために違う立場の人と交流したりするなど、児童の主體的な学びの場となるようにする。

授業の流れの多くは、個の読み→ ペアでの交流→ 全体での交流→ 個のまとめとなるように進めていく。交流活動によって、様々な考えに触れた後で、再度自分の考えをまとめることによって、児童の読みをさらに深めることができる。

AL を取り入れた授業を進める上で欠かせない質の高い学習課題を次のように設定した。

【第一次 第2時】

「どうぶつ園のじゅうい」という題名を「どうぶつ園のじゅういの〇〇な1日」と書き替える活動を行うことによって、獣医はどんな仕事をしているのか、どんなふうに住んでいるのかということに視点を絞って読ませ、第二次につなげていく。

【第二次 第1時】

バラバラになっている教材文を並べ替えるという学習課題（順序を問う）を設定し、時間や事柄の順序に気づき、並べ替えた理由を考えられるようにする。

【第二次 第3時】

「獣医の仕事を二つに分けるとすると？」と、学習課題（類別を問う）を設定することによって、獣医が日常的に行っている仕事と、突発的に起こる仕事の2種類あることに気づけるようにする。

【第二次 第4時】

「お風呂に入ることは、獣医の仕事か？」という学習課題（確証を問う）を設定することによって、前後の文章だけではなく、教材文全体を読み、獣医の仕事とは何かということを考えさせたい。教材文の冒頭に、「わたしのしごとは、どうぶつたちが元気にさせるようにすることです。」という一文がある。この文章を根拠に課題を解決できるようにする。

【第二次 第5時（本時）】

「獣医の仕事の中で、1番すごいと思った仕事は何か？」という学習課題（優劣を問う）を設定することによって、獣医の仕事に対する姿勢や仕事への努力や工夫をしているということに気づけるようにする。

【第三次 第1・2時】

教師の「ある日の1日」の写真は何枚か見ながら、時間的順序のまとまりを考えて紹介文を書く活動を行う。いろいろな写真の中で、どれが「先生の仕事」に当たるのか、また、どのような順番で紹介したらよいかを判断しながら書くことで、第二次で学習したことの活用を図る。

②AL を通した「深い学び」

本単元におけるALとして、まず、学習課題を工夫することにより、児童が自分の立場をはっきりさせ、その理由を教材文全体から深く考えられるようにした。また、シンク・ペア・シェアを取り入れることによって、考えを広げたり、深めたりできるようにした。

第二次第5時では、「お風呂に入ること」は、獣医の仕事かどうかという学習課題で授業を展開した。意見は二つに分かれたが、シンク・ペア・シェアで交流することにより、自分の考えに自信をもち、全体の交流では進んで発言する姿や違う考えの人を説得するように発言する姿が見られた。これは、自分の考えを全体で交流する前のペアでの交流で、交流する相手を児童自身で自由に選ばせたことによる効果だと考える。

第二次第6時(本時)では、「獣医の仕事の中で、1番すごい仕事は何か」という学習課題で授業を行った。その中で、全員が突発的に起こる仕事を選び、毎日行う見回りや日記を書くという仕事を選ぶ児童はいなかった。児童によると、毎日行う仕事は慣れているからという理由から選ばなかったようである。それよりも、突発的に起こる出来事について、獣医の判断や対処の仕方がすごさを決めるポイントになっていることが分かった。本時では、児童がいくつかの仕事を比較し、自分なりに根拠や理由のある考えをもつことができた。さらに、シンク・ペア・シェアで交流することにより、同じ仕事を選んでも、その理由が違うことに気づいたり、他の仕事を選んだ理由も納得できると受け入れたりする姿も見られた。

第三次の書く活動でも進んで取り組む姿が見られ、第二次を生かして時間的順序も考えながら文章を書くことができた。

学習課題を工夫し、シンク・ペア・シェアを取り入れたことで、深い学びを導き、児童自ら学ぼうという生き生きとした姿を生み出すことにつながったと感じている。

2-2-2. 八王子市立松枝小学校での取り組み

(1) 学校の実態とAL型授業導入の考え方

松枝小学校では、今年度より国語科の説明的文章の学習指導の研究を開始した。本研究を選んだ理由は、児童の実態や教師の課題が挙げられる。第一は児童の学力調査の結果から特に国語科の「読み取る力」に課題があり、改善の方策を図る必要があるからである。

第二は、教師自身がさらに国語科の指導力を高めたいとの声が多かったことも挙げられる。教師は、すべての児童の学力を伸ばそうと日々、授業に臨んでいる。しかし、手を挙げた子供だけを指名して授業を進めたり、児童のスピードではなく、教師の心地よいスピードで分かったつもりで授業を進めてしまったりするケースが時として見受けられる。また、説明文の指導では、①知識・情報を読むこと、②論理を読むこと、③筆者を読むこと、が大切であるといわれているが、指導の意識が教え込みに傾き、例えば、1年生は比較、2年生は順序、3年生は要点、4年生は段落相互の関係等々の形式にこだわり、楽しさのない授業に陥りやすい。

このような実態等をふまえ松枝小学校では、研究主題を「読みたい」「知りたい」「伝えたい」と感じる児童の育成～読み取る力を養う指導の工夫～として研究を進めている。その中で、創価大学教職大学院と協力して、授業改善を実現するためにALを取り入れたいことを考えた。

取り組みとしては、まず児童に判断させるしかけづくりを意識していくところから始めた。判断をするためには、読み込まなければ判断はできないので、そのような状況を意図的に作り出すようにした。言い換えれば疑問意識を湧かせる、しかも判断が分かれそうな良質な学習課題を設定し、それに対して、選んだり、ランキングをつけたり、点数を付けたり等の判断をさせることで、自分の考えを持たせやすくするようにしてきた。

今回の取り組みでは、児童が初めに「個の読み」として筆者のものの見方や主張を読み、自分の考え(筆者への評価)を可視化し、次に「場での交流」としてペアや集団での意見を交流し、最後に「個のまとめ」として自分の考えを再検討し可視化できるように計画するようにした。また、話し合い活動が形式的にならないように、例えば、ペア学習やグループ学習では、何のために行うのか、そのよさを指導した上で活動に入るよう心がけた。

友達同士の交流を通して、初めの自分の考えの再検討をすることは、深く考えることであり、友達
 の考えの変容も聞きたくなる。そして、AL の学習活動は、他者の意見も受け入れる社会性の素地も育ま
 れると考え、実践を進めた。

(2) 取り組みの全体像

期 日	取り組み	内 容
8 月 26 日	校内研修（夏季パワー アップ研修会）	ワークショップ「説明文を読み取る力をつける」 （「すがたをかえる大豆」等の教材を通して） 講師：長崎伸仁
11 月 18 日	授業研究（第6 学年）	教材名「『鳥獣戯画』を読む」

(3) AL型授業の実践例

単元名：『鳥獣戯画』を読む（光村図書）

学級：第6 学年1 組（江上憲一郎教諭）

①本単元での AL

児童が説明文を楽しく読み、かつ「読み」の能力を身につける授業をするために、教師は（ア）子供
 が自ら学ぶ読みのめあてづくり、（イ）説明文を正しく読む能力を高める交流、（ウ）言語活動の充実を
 図る読みの指導の三つのポイントを、今一度意識する必要があると考えた。この三つのポイントは AL
 へのポイントとも言える。換言すれば、（ア）は個の読み（筆者との対話）を通して、学習課題に対して
 選択したり考えたりして、自己決定の可視化をする。（イ）は場での交流（他者との交流）、1 対 1、小
 集団、集団での AL を通して読む力をつけていく。（ウ）充実という点で個のまとめ（自己との対話）を
 行うことになる。初めの考えに対して自己決定の再検討をし、深く考え、再度、自己決定の可視化をし
 ていく。自分の考えの変容、友達の変容を認め合うことで、社会性も育まれると考えたのである。

説明文という教材の特性に関しては、筆者の主張に目を向けた授業づくりを心がけた。文章中に筆者
 の主観や筆者その人が現れ、筆者の考えが読み手である児童に伝えられる。筆者と児童の経験値が違え
 ば、ものの見方も違ってくる。そこで、この差異を活用することで、新たな説明文の読みの可能性を見
 出せると考え、上記の（ア）（イ）（ウ）のポイントと要素を重ね合わせ、授業づくりを具体化した。

（ア）は筆者の考えに対して、自分なりに納得した点数を付けさせるという「判断」のしかけをつく
 る。そこには楽しさがある反面、点数をつけた理由を自分なりに考えなければならない。これが、自分
 の読みの動機づけとなり、めあてにつながっていくと考えた。

（イ）の友達との交流では、意見を交わすごとに、文章から離れない自分なりの理由がより一層必要
 と感じるだろう。また、相手の意見を確認するために、「鳥獣戯画」をさらに読みこもうとするようにな
 る。この繰り返しにより、読む能力を高めていくと考えた。

（ウ）については、交流について振り返り、再考させ、自分にもどす時間を確保するようにした。自
 分の考えを今一度、広めたり深めたりし、可視化することで自分や友達の変容の違いや変容を見ることが
 でき、多面的・多角的なものを見方につながると考えた。

単元におけるALの構成は以下の通りである。

【第一次 「見ると読むの違いを考える①」「交流活動」】

導入の第1時は、「鳥獣戯画」の絵を見せ、題名に着目させる。筆者は『鳥獣戯画』を読む」と示している。見ることと読むこととの違いをグループで意見交換し、紹介し合う。

【第二次 「判断のしかけ→筆者を評価する②」「交流活動」】

第2段落から第3段落まで、筆者のものの見方（解釈・評価）や主張に対して、納得度の評価をする。根拠と理由を考え、自分の意見を可視化する。意見交流を行う。

第4段落から第7段落まで、筆者のものの見方（解釈・評価）や主張に対して、納得度の評価をする。根拠と理由を考え、自分の意見を可視化する。意見交流を行う。（本時）

【第三次 「自己決定の再検討」】

単元全体を通して学び、自分の意見を再検討し、可視化する。

②ALを通した「深い学び」

本単元では『鳥獣戯画』を読む」の筆者である高畑勲氏の主張に、どの程度納得できるかというところにスポットライトを当てて進めていった。

本時の授業では、「納得メーター」と題して、筆者の主張への納得度を10点満点の中で点数にして表させた。その際自分の点数の所にネームプレートを貼り、可視化を図った。児童は自分が点数をつけた根拠となる理由を書くのだが、筆者の主張として最も納得できるものと、最も納得できないものを一つずつ挙げ、その根拠とした。グループでの話し合いは発表に終わる活動にならないよう、班のメンバー（4～5人）の中での、最も納得できる筆者の主張と、最も納得できない筆者の主張を話し合わせ、一つに絞らせた。当然ながら、意見が一致する班などはなく、互いに意見の相違点がありながらも、その中で納得のできる主張を皆で考え、選ぶことによって主体的な対話学習を進める手立てとした。ある班では、筆者の主張に納得できるが3人、納得できないが1名であったが、その1名の納得できない理由を聞いたところ、他のメンバーの考えが変わってしまったという班もあり、他者の意見に触れることで、自分の意見をもう一度見直す学習になっていた。

その後、全体交流を進めて、授業の最後に再度個人で「納得メーター」をつけさせた。班での交流、全体での交流を経て自分では考えられなかった理由にも触れたことで、当初の納得度から変化した児童はネームプレートを右から左に移し、思考の変化が見えるようにした。逆に自分の理由が確固たるものになったので、点数が変化しなかった児童もいた。

この実践では「納得メーター」をつけるという活動によって、児童の意欲が喚起されたこと、どの児童も自分の意見をもって学習できたことから主体的で対話的な学習を進めた結果深い学習につながる授業ができたという成果につながったと言えるだろう。

一方で班や全体での交流が多いことから時間のマネジメントに課題が残った。今後も話し合い活動の経験をより積みせると共に、更に質の高い交流ができるようになっていきたい。

2-2-3. 八王子市立横山第二小学校での取り組み

(1) 学校の実態とAL型授業導入の考え方

横山第二小学校では、平成27年度から国語科で研究に取り組み、研究主題を「伝え合う力を育てる

学習指導の工夫」と設定した。研究を進めるにあたり、授業が教師主導で知識の習得中心になりがちではないかという課題が見えてきた。そこで、児童が主体的に問題を発見し、解答を見出していくALへの転換が必要であると考えた。そのために、教師側の視点を「教授する」のではなく、児童中心の考え方に転換し、「学習する」という児童の視点に立ち、何を学んでいるかが重要であるとして研究を進めてきた。

「伝え合う力」を育成するために、副主題を27年度の「国語科における言語活動の充実を通して」から、28年度は「国語科における音読活動の充実を通して」とした。その理由として、音読活動の充実を起点とし、「音読する」、「音読を聞いてもらう」という児童が自信をもって取り組むことができる活動から、さらに自分なりの工夫を加えて朗読するという次のステップへとつなげていくことを考えた。

次に児童が楽しく主体的に取り組める課題を設定し、自分の「考えをもつ」(シンク)、「考えを伝え合う」(ペア・グループ)、「考えを深める」(シェア)という三つの学習の場を意図的計画的に位置付けた。教師の問いに対し、自分の意見を持ち、ペアやグループでの協働的な読み取りを中心に学習を進めた。これにより児童が相手を意識し、相手の考え方を理解することによって自分の考えが再構築され、深めていくようになった。

さらに活動を進めるにあたって、評価の仕方についての課題が挙がった。児童の考えが深まっていくためには、毎時間の評価を基にして次の指導に役立てていく必要性に気づいた。指導と評価の一体化は本研究のALにおいても重要な研究内容であると考え、創価大学大学院と協力して、ルーブリック評価を取り入れた研究授業を行った。1時間ごとに観点を設定し「わかる」「つなぐ」「生かす」それぞれのレベルで評価できるようにした。単元全体の評価規準を基に、1時間ごとの具体的な評価の内容を事前に設定することにより、児童一人一人の「協働的な学びの質」を位置付け、「学びの深さ」を見取ることができた。

(2) 取り組みの全体像

期 日	取 り 組 み	内 容
7月21日	事前研修会	講演「アクティブ・ラーニングの基本的な捉え、国語科におけるアクティブ・ラーニングの進め方」講師：石丸憲一
9月30日	授業研究（第1学年）	教材名「くじらぐも」
10月26日	授業研究（第3学年）	教材名「三年とうげ」
11月4日	授業研究（第4学年）	教材名「ごんぎつね」
11月11日	授業研究（第2学年）	教材名「お手紙」

(3) AL型授業の実践例

単元名：「お手紙」（光村図書）

実践学級：第2学年1組（黒尾昌子教諭）

①本単元でのAL

前述したように、がまくんとかえるくんの気持ちの変容とその中で普遍的に変わらない「いつでも一

緒」にいてくれるかえるくんの存在を捉えることに主眼を置いた。そのため、はじめから物語全体をつかませる発問を繰り返した。その中で、一次、二次、三次のそれぞれでアクティブ・ラーニングを取り入れ、仲間との交流を通して、物語を読み深め、根拠をもって意見を言えるように工夫した。交流の手段は、普段から取り入れているペアでの交流を中心に、相手の意見をしっかり聞き、自分の意見と比べて判断するようにした。

【第一次 第2時】

ペア活動を通した人物像の把握：まず、それぞれの登場人物に関する情報を箇条書きで書き出し、「○ながまくん」「○○なかえるくん」という文型で表現させる。それを基に教室内でまず「がまくん同士」、続いて「かえるくん同士」で自由にペアを複数回作り、意見交流をする。ペア交流のたびに、「いいな」、「なるほど」と思ったら青鉛筆で友達の意見を書き込ませる。最後に全体の場で、友達の意見でよいと思う意見をいくつか発表する。

【第二次 第1・2時】

ペア活動を通した最初の場面の人物像の把握：「ふたりとも、かなしい気分で、げんかんの前にこしを下ろしてい」たがまくん、かえるくんのそれぞれの心情を吹き出しに書き、「がまくん同士」、「かえるくん同士」で自由にペアを複数回作り、意見交流をする。その後、友達との交流を参考に自分の意見と比較して、「がまくん」、「かえるくん」の心情をログライン（一文要約）に書き、前述のようにペアで意見交流をする。

【第二次 第5・6時（本時）】

ペア活動とログラインによる思考の深化：「だって、ぼくが、きみにお手紙出したんだもの」、「きみが」の心情を吹き出しに書き、第5時では「かえるくん同士」、第6時では「がまくん同士」自由にペアを複数回作り、意見交流をする。ペア交流のたびに、「いいな」「なるほど」と思ったら、青鉛筆で友達の意見を書き込ませる。その後、交流により自分の意見と比較して、「かえるくん」、「がまくん」の心情をログラインに表現させる。さらにペアで意見交流し、自分の考えを広げ、深める。

【第二次 第7・8時】

ペア活動を通した最後の場面の人物像の把握：「ふたりとも、とてもしあわせな気持ちで、そこにすわっていました」のところのがまくん、かえるくんのそれぞれの心情を最初の場面と比較して書き、交流する。（第二次1・2時と同様のやりかた）

【第三次第1・2時】

音読による表現と交流：「きみが。」の速さ・高さ・大きさを比較して、どの読み方がいいか、その根拠・理由を話す。互いに音読を評価し合う。

②ALを通した「深い学び」

本時の授業では、お手紙を出したことを聞いたがまくんの心情を『吹き出し』に書き、交流後、さらにログラインにまとめる中で、「シンク・ペア・シェア」を2回繰り返した。

自力で考える吹き出しでの「シンク」時には、すべての児童が、「きみが。」のがまくんの気持ちを考え、書くことができた。ただし、「ほしかった手紙を出したことを聞いてうれしかった」、「ばからしいことというなよなんて言ってごめんね」など、直接的な叙述を根拠に挙げる児童がほとんどであり、物語全体の中で、がまくんは、何に対して心が動き、嬉しくなったのかを考える児童は少なかった。なお、児

童が考える際には、前時までのワークシートや教室の掲示を参考に、前時までを振り返り、考える児童が多かった。

次に、個の考えを友達に伝える「ペア」での対話では、どの児童も自信をもって自分の考えを伝えたり、興味をもって友達の考えを聞いたりすることができた。「ペア」交流を行う時には、「いいな」、「なるほど」と感じたら、その意見を青鉛筆で書き込ませたり、また、自分の考えと「同じだ」、「似ている」と思ったら、サイドラインを引かせたりした。この活動により、より主体的に対話するようになった。

全体交流では、「どうして書いてくれたの?」「手紙をもらったのは、はじめてだ」「やっぱり友達だ」「わざわざ書いてくれてありがとう」「やったあ」「まさか!」「ええ、そうなの」「びっくり!」などの意見が出た。それに対して、他の児童からは、「同じです」「いい意見だね」などの声が聞かれた。全体交流で、児童の考えが広まっていったと考えられる。

児童がこのあとのログラインに書いたものは、全体交流の意見を参考に、吹き出しより深まったものが増えていた。吹き出しでは「うれしい」、「ありがとう」という意見が大半で、「びっくりした」という考えは20名中2名だけだったが、ログラインでは約半数に増えた。これは、全体交流やログライン後のペア交流による深まりによるものと考えられる。

終末段階の音読では、がまくんの「きみが。」の読みとして、「ありがとうの気持ちで読みます」、「びっくりした気持ちで読みます」などのように事前に言わせてから、全体の前で音読するようにした。「～の気持ちで音読する」と踏まえて音読することで、聞き手も主体的に聞くことができ、「そういうふうに聞こえたよ」、「上手だったよ」など児童の中で、友達の音読の深まりを感じ取っているように見えた。

2-3. まとめと振り返り

本研修プログラムは、AL を積極的に取り入れた授業研究を行った先生方の授業力の向上を目指すことに加え、さらに AL 型授業の研修のノウハウを学校、地域に広めていくことを目指すものである。後者に対する今回の国語チームの取り組みの特長として、評価を想定した授業づくりが挙げられる。各学校の授業研究では、指導案作成と並行して評価のためのルーブリック作成を行っていた。ルーブリックを作成することは、忙しい中であって労力を要する大変なことではあるが、作成することにより評価しようとする姿勢だけでなく実際の評価も自然に、また合理的に行えるようになる。今回は国語科、特に読解の深さを評価するために開発した評価の物差しである「わかる」、「つなぐ」、「生かす」という3段階のものを使用した。下記の表は、その一例である。

表：本時のALの評価（ルーブリック）*上川口小学校のもの

観点 \ レベル	わかる	つなぐ	生かす
獣医の仕事の中で、1番すごいと思った仕事について、自分の考えをまとめる。	教科書に書いてある言葉を抜き出して、獣医のすごさを書いている。	他の児童との意見交流を通して、自分の言葉で獣医のすごさを書いている。	獣医の仕事に対する努力や工夫に触れながら、獣医のすごさを自分の言葉で書いている。
1番すごい獣医の仕事について、動物の	教科書に書いてある言葉を抜き出して、書い	教科書の内容をもとに、自分の言葉で書	獣医の仕事の大きさ、努力、工夫に触れ

立場で吹き出しに記入する。	ている。	いている。	ながら書いている。 また、獣医に対する感謝の気持ちを盛り込んだ内容で書いている。
シンク・ペア・シェアを行う。	根拠のある自分の考えを伝え、友達の考えを聞いている。	自分の考えとの違いを見つけようとしながら聞いている。	自分の考えも交えながら、相手の考えに対して感想や意見を述べている。

授業研究の授業者の教師の一人が、授業後のまとめで次のように語っている。

評価を設定するにあたり、教材研究を今まで以上に十分に行う必要があることがわかった。教師の発問によって児童の考えの方向性が大きく変わることから、活動と評価の整合性を考えながら行う必要がある。1時間の評価を次の授業へつなげることが重要であり、この評価の方法を検討していくことが、児童の考えが深まる手立てといえるのではないかと考えた。

改めて言うまでもないことではあるが、評価にしっかり取り組むことで、深い学びになっているかを測ること＝授業評価もできるのである。AL型授業を取り入れることが授業の活性化を促すことは間違いないことであろうが、いちばんの問題は、それが継続され、惰性化しないような努力がされることである。

今回の国語科での研修開発プログラムの取り組みは、「深さ」が求められているAL型授業に対して、いかに評価をするかというところまで迫ることができたということを考えれば、授業研究を中心とした校内研修をPDCAサイクルに乗せるものとする取り組みとなったと言い換えることができる。積極的な評価によって様々な課題も見えてきたが、それらも当然PDCAサイクルの流れの中で今後解決されていくだろう。

3. アクティブ・ラーニング推進校（算数科推進校）実践概要：具体的な実践、成果、課題

3-1. 算数科における「アクティブ・ラーニング型授業」

創価大学教職大学院と八王子市教育委員会の連携・協働では、溝上慎一（2014）¹⁾と松下佳代（2015）²⁾の理論をベースに、中央教育審議会（2016）³⁾の「主体的・対話的で深い学び」をキーワードとして「アクティブ・ラーニング」を捉えている。

中央教育審議会（2016）³⁾は『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）』の「第7章 どのように学ぶか—各教科の指導計画の作成と実施、学習・指導の改善・充実—」の「2. 「主体的・対話的で深い学び」を実現することの意義（「主体的・対話的で深い学び」とは何か）」の中で、次のように述べている。

○（前略）「主体的・対話的で深い学び」の実現とは、以下の視点に立った授業改善を行うことで、学校教育における質の高い学びを実現し、学習内容を深く理解し、資質能力を身に付け、生涯にわたって能動的（アクティブ）に学び続けるようにすることである。

- ①学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連づけながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているか。
- ②子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか。
- ③習得・活用・探求という学びの過程の中で、各教科の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連づけてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているか。

○これら「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の三つの視点は、子供の学びの過程としては一体として実現されるものであり、また、それぞれ相互に影響し合うものでもあるが、学びの本質として重要な点を異なる側面から捉えたものであり、授業改善の視点としてはそれぞれ固有の視点であることに留意が必要である。単元や題材のまとまりの中で、子供たちの学びがこれら三つの視点を満たすものになっているか、それぞれの視点の内容と相互のバランスに配慮しながら学びの状況を把握し改善していくことが求められる。

これらの視点に立って、算数科の授業を問い直してみると、今まで理想としてきた問題解決型授業のよさを残しつつ、協働（および協同）学習のよさをどのように取り入れるかが、大きなポイントと言える。

3-2. 算数科における「研修プログラム」の実施内容

「アクティブ・ラーニング型授業デザインスキル」をAL推進校の教員が身に付けるためには、一方向的なプログラムであってはならない。知識や方法を知ったAL推進校の教員が、所属校の子供たちに合わせて取捨選択あるいは創造して、各校にふさわしい「アクティブ・ラーニング型授業」を創り上げることに意味がある。そうすることで、各教員に「アクティブ・ラーニング型授業デザインスキル」が身に付き、学び続ける教員として授業改善をし続けることができると考えた。ここでは、算数科に関わる部分を紹介する。

<事前（平成 28 年 6～7 月）>

【事前説明会】 平成 28 年 6 月 30 日(木) 八王子市教育センター
内容：AL 推進校チーム、八王子市教委チーム、創価大学チームが一堂に会し、お互いの顔合わせ、また、プログラムの目標、年間スケジュール等について確認した。
【事前訪問】 平成 28 年 7 月 7 日～14 日 各 AL 推進校
内容：創価大学チームが各 AL 推進校を訪問し、今後の具体的な流れについて協議した。

<第 1 フェーズ（平成 28 年 8 月）>

【オリエンテーション】 平成 28 年 8 月 1 日(月) 創価大学
内容：AL 推進校チーム、八王子市教委チーム、創価大学チームが集まり、第 1 フェーズの開始に伴い、再度プログラムの目的や流れを確認した。
【アクティブ・ラーニング型授業デザインスキル養成講座（前期）】 平成 28 年 8 月 1 日～4 日 創価大学
必修 科目名：「アクティブ・ラーニングの理論と多様な学習形態」 講師：関田一彦・三津村正和 内容：講義と演習の学習形式を採用しながら、アクティブ・ラーニングの理論と多様な学習形態（協同学習等）について体験的に学んだ。
選択 科目名：「アクティブ・ラーニングでつくる算数の授業(低中・高学年)」 講師：鈴木将史・鈴木詞雄 内容：講義と演習、模擬授業等の学習形式を採用しながら、低中・高学年の算数の授業におけるアクティブ・ラーニング型授業の作り方について学んだ。

<第 2 フェーズ（平成 28 年 9 月～平成 29 年 1 月）>

【校内研修】 平成 28 年 8 月～9 月 各 AL 推進校
内容：AL 推進校チームが中心となり、各校におけるアクティブ・ラーニングの普及をねらいとする「校内研修」を企画・実施した。創価大学チームがアドバイザーとして参加、サポートした。
【研究授業】 平成 28 年 9 月～平成 29 年 1 月 各 AL 推進校
内容：指導案検討会や研究協議会等に創価大学チームが一貫して加わった。研究授業は各 AL 推進校において 1 回以上実施するものとした。 〈算数〉由井第一小学校 4 回、南大沢小学校 3 回

<第 3 フェーズ（平成 28 年 12 月～平成 29 年 2 月）>

【アクティブ・ラーニング型授業デザインスキル養成講座（後期）】 平成 28 年 12 月 26 日(月) 創価大学
科目名：「アクティブ・ラーニングの評価：学び続ける教師のためのリフレクション」 講師：長崎伸仁・石丸憲一・鈴木将史・鈴木詞雄・三津村正和 内容：講義と演習の学習形式を採用しながら、アクティブ・ラーニング型授業の評価について学んだ。 AL 推進校チーム 1 人 1 人が教育実践を振り返り、学び続ける教師としての素養を獲得した。

【成果報告会】 平成 29 年 2 月 23 日(木) 創価大学

内容：各 AL 推進校からの成果報告（パワーポイントプレゼンテーション）とディスカッションを行った。本研修プログラム関係者以外にも広く地域の学校関係者を招待した。

<事後（平成 29 年 3 月）>

【冊子化】 平成 29 年 3 月 31 日まで

内容：創価大学チーム編集のもと、冊子『教室に「アクティブ・ラーニング」がやってきた！－八王子市 AL 推進校の取り組み－』を刊行し、東京都の全小学校に配付する。

第 1 フェーズの必修科目「アクティブ・ラーニングの理論と多様な学習形態」では、溝上慎一（2014）¹⁾ が提唱する学術的な「アクティブ・ラーニング」の定義を AL 推進校の教員に伝え、協同学習の多様な学習形態を体験的に学んでもらった。それを受けて、選択科目「アクティブ・ラーニングでつくる算数の授業」では、算数科の学習の中で有効に働くであろう協同学習の手法「シンク・ペア・シェア」、「ラウンド・ロビン」、「ジグソー」などを中心に取り上げた。具体的な教材を例に、「主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）」という視点で、4 人グループで授業案を考えるという活動も行った。

第 2 フェーズでは、AL 推進校である八王子市立由井第一小学校と八王子市立南大沢小学校において研修や研究授業を行い、各 AL 推進校における「アクティブ・ラーニング型授業」を考えた。各 AL 推進校で採用されたり考えられたりした「アクティブ・ラーニング型授業」の共通のポイントは次の通りである。

3-3. 算数科における「アクティブ・ラーニング型授業」のポイント

「主体的な学び」を実現するために、課題や問題を実生活に関わるものにししたり、算数的活動を充実させたりするようにした。

「対話的な学び」を実現するために、協同学習の考え方を取り入れ、「シンク・ペア・シェア」、「ラウンド・ロビン」を中心にペアやグループの話し合いを取り入れた。「シンク・ペア・シェア」は、問題解決場面においてまずは 1 人で考え、お互いの考えを対話によって共有するという方法である。算数科においては 1 人で考えるという時間もとても大切な学びの時間であると考え、必ず 1 人で考える時間を確保した。「ラウンド・ロビン」は話し合う際に 1 人が話す量や質を均等にするという方法である。この方法もできる限り取り入れ、時間についてはタイマーを使って子供たちに意識させた。

「深い学び」を実現するために、志水廣（2016）⁴⁾ が提唱する 2 つのしかけの考え方を取り入れた。これは、2 段階の課題（しかけ）を授業に取り入れることで、子供たちの思考が深まるように課題を工夫することである。最初の課題や問題の条件を変更することにより、子供たちの思考に深まりが見られるようになると思った。2 つ目の課題が子供たちの新たなモチベーションにもなり、「主体的な学び」にも大きな影響を与えると考えた。

また、教員の基本的な授業技術のレベルを上げるために、志水廣、鈴木詞雄（2011）⁵⁾ の「○付け法」や「意味付け復唱法」を取り入れた。子供の考えを部分肯定することや子供の言葉で授業を創ることに役立ったと考える。

以上のようなポイントを共通でもちながら、各 AL 推進校の実態に合わせた方法を考えた。2 校がそ

れぞれ独自の方法で研究を進め、互いの取り組み状況の違いを確認し合うことにより、ALの展開の仕方が多様でよいことに気付き、それぞれの方法に自信をもって取り組むことができた。以下に、2校の実践の様子を示す。

3-4-1. 八王子市立由井第一小学校での取り組み

(1) 本校におけるALの取り組み

算数少人数指導の中でどのようにアクティブ・ラーニングを取り入れるのがより効果的なのかを考えながら、実際に少人数指導を行っている第3学年から第6学年までの4学年を中心に検証を重ねた。

【平成28年度 校内研究授業一覧】

期日	学年	単元名
9月16日(金)	第3学年	「大きい数のしくみ」
10月25日(火)	第4学年	「広さを調べよう」
11月18日(金)	第5学年	「単位量あたりの大きさ」
12月5日(月)	第6学年	「順序よく整理して調べよう」
1月20日(金)	第1学年	「おおきい かず」

(2) AL型授業の実践

単元名：「単位量あたりの大きさ」(東京書籍)

実施場所：第5学年1・2・3組・YUIルーム 男子43名 女子46名 計89名

授業者：神野潤・相内順・阿部沙江子・長谷部大・小林照子

本時：8/13

①ねらい

発展コース…畑の面積、種の個数が異なる混み具合を比べることができる。

習熟コース…面積、人数が異なる場合の混み具合の比べ方を理解し、比べることができる。

基礎コース…面積、人数が異なる場合の混み具合の比べ方を理解し、比べることができる。

②展開

	発展コース	習熟コース(2クラス)	基礎コース
問題	種をまきすぎた畑はどちらでしょう。	比べづらい混み具合の比べ方を考えよう。	どちらが混んでいるか、その比べ方を考えよう。
1 問題把握	畑A 20㎡に28個、畑B 12㎡に20個、種をまいたのですが、誤ってまきすぎた畑があります。それはA、B、どちらの畑でしょうか。	コートA 60㎡に9人、コートB 50㎡に8人います。どちらのコートが混んでいるのでしょうか。	A:新聞紙1枚の上に、8人が立つ。 B:新聞紙1枚の上に、4人が立つ。 A:新聞紙1枚の上に、6人が立つ。 B:新聞紙2枚の上に、6人が立つ。

2 見通し	前時の学習内容（面積か種の個数がそろっていれば簡単に比べられる）を振り返る。	面積も人数も違う2つの映像を観てどちらが混んでいるかを考える。	板書した模式図をもとに、どちらが混んでいるかを考える。
3 自力解決	<p>どんな方法で比べたらよいか考え、ホワイトボードにかく。</p> <p>C 面積を公倍数の60にそろえて比べる。</p> <p>C 種の個数を公倍数の140にそろえて比べる。</p> <p>C 畑1㎡あたりの個数で比べる。</p> <p>C 種1個あたりの面積で比べる。</p>	<p>どんな方法で比べたらよいか考え、ホワイトボードにかく。</p> <p>C 面積を50と60の公倍数の300にそろえて比べる。</p> <p>C 1㎡あたりの人数で比べる。</p> <p>C 1人あたりの面積で比べる。</p>	
4 集団思考	<ul style="list-style-type: none"> ・ペアで自分の考えを交流する。 ・3～4人組になり、最初のペアの相手の考えを他の人に紹介する。 ・考えを全体で共有し、多様な比べ方があることを認識する。 ・どのやり方がいつでも簡単に使えて調べやすいかを考える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・3～4人の小集団で考えを比較・検討し、分類する。 ・考えを全体で共有し、多様な比べ方があることを認識する。 ・どの考えがより考えやすいか検討する。 	<p>混み具合を感覚的にとらえるために、子供がABに分かれて実際に紙上に立ってみる。</p> <p>C 広さが同じ時は人数が多い方が混んでいる。</p> <p>C 人数が同じ時は広さが狭い方が混んでいる。</p>
5 適用	<p>種のまきすぎを解決するには、BからAに種をいくつ移せばよいですか。</p> <p>C種の合計48個を、面積の合計32㎡で割ると、1㎡あたりの個数が1.5個と分かるので、Aは1.5×20、Bは1.5×12をすると、ならしたあとのそれぞれの個数が求められる。</p>	<p>畑A 20㎡に28個、畑B 12㎡に20個、種をまいたのですが、誤ってまきすぎた畑があります。それはA、B、どちらの畑でしょうか。</p> <p>C 畑1㎡あたりの個数で比べる。</p> <p>C 種1個あたりの面積で比べる。</p>	<p>A：新聞紙0.5枚の上に、2人が立つ。</p> <p>B：新聞紙1枚の上に、4人が立つ。</p> <p>B：新聞紙1枚の上に、4人が立つ。</p> <p>C：新聞紙1.5枚の上に、8人が立つ。</p> <p>新聞紙1枚と1.5枚の大きさの紙をそれぞれ4等分、8等分し、1人分の広さを比べる。</p>

6 まとめ	混み具合を調べるには、1あたりでそろえる方法が、いつでも簡単に使えて便利である。	混み具合を調べるには、1あたりでそろえる方法が、いつでも簡単に使えて便利である。	人数も広さも違う時には、1人あたりの広さで比べ、それが小さい方が混んでいる。
----------	--	--	--

(3) ALを通した「主体的で対話的な学び」

発展コースでは、これまでの学校生活など、自身の体験と結びつけて考えやすい「種まき」という題材を問題にすることで、はっきりとしたイメージをもって課題に向き合うことができ、全子供が意欲的で主体的に学習に向かうことができた。集団思考の場面では、必ず全員に発言の機会を与えるようにした。ホワイトボードに考えをまとめ、言葉で表現することで、思考が整理され、そして理解が深まることにつながった。また、自分の考えを友達に表現するのはもちろんのこと、聞いた友達の考えを紹介する機会を設けることで、より一層集中して友達の考えを聞くようになり、グループ活動時の手抜きを抑えられた。



習熟コース(2クラス)では、課題に即した身近な映像(本校校庭で本校教員がコートに立っている)を掲示することで、課題に対する興味・関心を高め、より主体的な学習姿勢を生み出すことができた。集団思考の場面では、司会者と発表者が順番で事前に決まっていたため、役割がはっきりし、全員が主体的に参加することができた。そして話し合いもスムーズ進めることができた。また、ホワイトボードを活用したことで思考が整理され、さらに教師が机間指導中に色付きマグネットで考えを整理したことで、グループ内での思考の共有がより円滑に進められた。

基礎コースでは、実際に課題の場面と同じ状況を体験することで、自分の感覚として混み具合をつかむことができた。少人数クラスでないと、普段なかなか発言することのないような子供も生き生きと学習活動に取り組み、自分の考えを述べるなど、課題解決に向けての意欲的な学習に結び付いた。また、体を動かすことで「楽しい」という感覚を喚起し、主体的な学びにつながった。実際に紙を切る活動では、「広さ÷人数=△」の△に相当する言葉が「1人あたりの広さ」であることを、子供が自分たちの言葉で導き出すことができた。

(4) ALを通した「深い学び」

【子供に思考・判断・表現させる場面 ～発展コースより～】

自力解決の場面では、机間指導で全員の状況を把握しながら、考えが合っているところまで○をつけ、肯定的な声かけをする「○付け法」を行った。これを行うことで、次の集団思考の段階で、自信をもって自分の考えを表現できるようになった。このように安心して活動に参加できる環境を整えることが、自分の考えを友達の考えと比べる精神的な余裕と、主体的な学習姿勢を生み、各自のより深い学びにつながっていった。

集団思考の場面は、自分の考えを友達に表現することで、改めて自分の考えを捉え直し、自らの学び

を深めるよい機会となった。本校ではホワイトボードを活用した授業を3年間重ねたことで、自分の考えをまとめて、式や図、表、言葉などを使って表現する力が伸びてきており、深い学びを目指す上で有効なツールとなっている。

小集団での意見交流の後、全体に向けて考えを発表する。ここでは、自分の考えを発表することにとどまらず、グループ交流で聞いた友達の意見を本人に代わり発表する、という活動も取り入れた。友達の考えの概要を理解し、自分で噛み砕き、自分の言葉に置き換えないといけないので、なかなか大変なことではあるが、他人の思考から、自分では気付かなかった新たな考え方を自分のものとしていく上で効果的なアプローチとなった。

子供の表現した考え方を生かしながらまとめていくことで、自らの学びが仲間の役に立ち、そして仲間の学びが自分の役に立つ、という意識の醸成につながる。自分たちで協力しながら課題を解決しているという実感が増すとともに、他者の考えから気付き、吸収し、思考が広がり、深まる手助けとなった。

適用問題では、本時の課題の延長上で考えられる発展的な問題を設定することを心掛けた。既習事項を活用する段階で、思考をもう一段階深めることを意識的に求め、仕掛けることで、子供のやる気を引き出し、主体的に活動する姿が多くみられるようになった。そして、より深い学びにつなげることができた。

3-4-2. 八王子市立南大沢小学校での取り組み

(1) 本校におけるALの取り組み

2つの研究グループを作り、6年生の「速さ」2年生の「かけ算」の単元で指導案を作成し、研究授業を行うとともに、全教員が学期毎に1時間ずつAL、協働的問題解決学習を盛り込んだ授業の公開(OJT)を行った。

【研究授業一覧】

期日	学年	単元名
10月21日(金)	第6学年	「順序よく整理して調べよう」
12月13日(火)	第2学年	「かけ算(2) 九九をつくろう」

(2) AL型授業の実践

単元名:「かけ算(2) 九九をつくろう」(東京書籍)

実施場所:第2学年1組 男子13名 女子7名 計20名

授業者:小田倉則子

本時:15/15

①ねらい

- ・生活場面から作った乗法の問題を既習のかけ算九九を活用し、解くことができる。
- ・生活場面から、ひとつ分の数、いくつ分、全部の数を見付け出し、それをもとに作った問題を発表することができる。

②展開

	学習活動 (T…教師の発問)(C…予想される子供の反応)	支支援 評評価
導入 (つかむ)	<p>1 かけ算九九の歌を歌う。</p> <p>2 既習事項の確認をする。 フラッシュカードでかけ算九九の確認をする。</p> <p>3 本時の学習内容の確認をする。 T パーティの絵を見せて問題づくりをすることを知らせる。 「楽しいパーティをするために、それぞれかけ算を使って、必要な物を揃えましょう。」</p> <p style="text-align: center;">かけざんをつかって、楽しいパーティのじゅんぴをしよう。</p> <p>やり方の確認</p> <p>(1) 買い物をする物を知る。</p> <p>(2) かけ算で必要な数(量)を求める。</p> <p>(3) 1人ずつ他のグループに行って発表する。</p>	<p>支 式に□が含まれるフラッシュカードを使用し、習熟させる。</p> <p>支 現実味のある具体物を提示し、問題解決への意欲を高めるとともに、どのような学習をするのか関心をもたせる。</p> <p>しを説明する。</p>
展開 (取り組む・考える)	<p>4 ワークシートを選び、自分でワークシートを見て、場面に合う式をたて□の数を求め、問題文作りをする。 C ひとつ分の数×□=全部の数の式。</p> <p>5 1人ずつ自分の考えをグループに伝え、みんなでひとつの問題文をつくる。 T 自分の考えを友達に伝えましょう。 C かけられる数の九九で言うと…。 T 1つ分の数(被乗数)、いくつつ分(乗数)、全部の数(積)の言葉を使って説明しましょう。 T みんなの考えを基に問題文を作りましょう。 C 今分かっているのは、1つ分の数と全部の数。だから、問題文にすると、○○が△個入った物があります。全員分で△個必要です。何セット買ってくればいいですか。</p> <p>6 グループの4人が、1人ずつ別のグループに行き、自分たちが作った問題を発表する。 〈発表する人〉作った問題を発表する。 〈聞く人〉発表を聞いて、問題を解く。 〈発表する人〉答えの確かめをする。 全てのグループが順番に行う。</p>	<p>支 つまづいている子供に以下のように対応する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・フラッシュカードを示す。 ・九九表を渡す。 <p>評 互いに意見を言いながら、3つの量を入れて問題に合った式を考えることができる。</p> <p>評 3つの量を意識した問題作りができる。</p> <p>支 1人で発表ができるよう、グループで文章を読み合わせて確認させる。</p> <p>評 意見を交換し、問題文を作ることができる。</p> <p>支 立式できなかった子供に対して、分かっている数の求め方など具体的に指示を出し、理解を促す。</p>

まとめ	7 学習したこと、分かったことをまとめる。 C かけ算では、どこを□にしても、答えは簡単にだせる。	評 本時の学習を文章でまとめることができる。
-----	--	------------------------

(3) ALを通した「主体的で対話的な学び」

本時では、子供の学習意欲を高めるために、「パーティの準備をしよう」と題し、具体物を用意し身近な物として捉えやすくして、これまでの経験を活かせるようにしたり、課題プリントを子供に選ばせたりして、子供が学習の意欲をもてるような課題を設定した。この実践により、課題に興味を持ち、課題解決のために意欲的に活動する子供の様子が多く見られた。

自力解決の場面では、ワークシートの乗法から分かっていることを3つの数の数量(ひとつ分の数、いくつ分、全部の数)を見付け出し立式する。式をもとに求めたい数を明確にした上で、問題作りに挑戦した。その後、グループ内で「シンク・ペア・シェア」「ラウンド・ロビン」を中心にペアやグループの話し合いを導入した。「対話的な学び」をすることにより、1人では課題解決が困難な子供たちも、友達の考えを取り入れたり、共有することで自信をもち、モチベーションを上げて学ぶことができていた。一斉授業では見られなかった子供が活躍する姿や学習に不安のある子供が生き生きと学習に臨む姿を見ることができた。

ALのジグソー法的手法と特派員の方法を取り入れることで、グループごとに違う課題に取り組ませたり、他のグループに問題を出し、丸付けまで1人1人が責任をもって活動したりすることができていた。これらの活動を通して、子供はグループ討議に慣れ、全員が司会を務める力を付けることができた。また、回数を重ねることで、他者の意見に耳を傾け、より良いものを生み出そうと考えを深めたり、相手に理解してもらうために発表の仕方を自ら工夫したりできる子供が増えてきた。これらの実践により「伝わる」、「伝えられる」、「学び合える」を子供が実感し、授業の最後まで自信をもち、生き生きと取り組むことができた。実際、子供はそれぞれのグループに発表する時、全員が笑顔で問題文を読みあげていた姿が印象的だった。



(4) ALを通した「深い学び」

<課題提示の工夫による関心の喚起>

・子供の関心を喚起し、主体的な学びを誘引するために、より現実味のある課題提示を心掛けた授業を続けてきた。課題に対応した具体物を提示することで子供は意欲をもつことができた。また、様々な場の設定を行ったが、継続させ習慣化させてきた。子供の興味・関心を喚起しきれない場もあったが、提示された課題に個々が主体的に解決に向けて取り組み、自力解決に至らなくても、話し合いの起点であるショルダーパートナーとの話し合いで、自分に取り組んできたことを示すことができるようになった。多くはショルダーパートナーとの話し合いで、学習のつまづきを解決させ、自分の意見をもってグループでの話し合いに臨むことができた。

<話し合いによる学習の成立>

- ・ショルダーパートナー、フェイスパートナー、グループなど少人数での話し合い活動が、個の考えを深めたり、発展させたりすることになった。1人では、考えがうまくまとめられない子供でも、友だちの意見を聞くことで、自分の考えを明確にできたり、意見を述べたりすることができるようになっていった。
- ・ジグソー法的手法を用い、自らが担当する問題を選び、個人→ショルダーパートナー→グループでの発表→各グループへ班の代表として発表、という形をとった授業を行ってきた。自分が発表しないと授業が成立しない場面を設定することで、低学年であっても課題に対して自分が関わらないと学習が成立しないことを認識し、1人1人が自己有用感を感じながら学習活動に取り組む姿が見られた。主体的に対話や話し合いや発表を繰り返すことで、対話や発表の場での話形が形作られ、対話・話し合い・発表の仕方が各自理解でき、様々な授業で子供同士の課題に対する話し合いが成立するようになった。内容によっては、「伝え合えること」「学び合えること」に自信をもつ子供も多くなっている。

<話し合いの過程での考え方の深まり>

- ・個人→ショルダーパートナー→グループ→全体、という段階を踏む授業展開を時間の許す限り行うことにより、子供は話し合いや意見交換の中で自分の考えを固めたり、再構築したり、納得した時には考えを改めたりしながら、自分の意見に自信をもって発表に臨めるようになった。問題文作りの活動では、それぞれの子供の良いところを合わせグループとしての問題文を作成することができた。
- ・算数科として、子供の習熟度に適した難易度を考慮して課題設定し授業を進めた。素早く課題解決できた子供は、友達に積極的に意見を伝え、じっくり考えている子供は友達の意見を聞き、理解を深めていた。難易度としては高い課題をグループで考えることで解決することができた。この成果については、授業のねらいをもとに、多くの子供が教師の意図した「分かったこと」、「確かになったこと」を書くことができていたことから判断できた。

3-5. まとめ

由井第一小学校では、授業の立案は少人数指導担当教員と学年担当教員が中心となり、研究協議会では4コースに対応した4グループに分かれて協議を重ねた。少人数で協議会を行うことにより、ファシリテーション能力の育成にも役立っていた。

南大沢小学校では、教員全体をAグループ・Bグループに分け、Aグループが指導案を考えた場合はBグループが批判的に見て研究協議を行い、Bグループが指導案を考えた場合はAグループが批判的に見て研究協議を行った。批判的に見られる前提で授業を考えており、深い教材研究が行われていた。

今回、算数科における「アクティブ・ラーニング型授業」のポイントをある程度明確にし、どのような「研修プログラム」を実施すれば、教員の資質向上につながるかのモデルを示すことができたと考える。ただし、このプログラムの開発には創価大学教職大学院と八王子市教育委員会の連携・協働が不可欠であった。「理論と実践の往還」を目指す教職大学院の教員と子供たちを実際に指導するAL推進校の教員が同じベクトルで考え、実践できたことが大きな成果につながったと考える。そこには、八王子市教育委員会の力強いサポートがあったことは言うまでもない。

最後に、AL推進校の管理職の教員の言葉で締めくくりにする。

「アクティブ・ラーニング型授業」は子供を置き去りにしない授業である。全ての子供たちに外化する場面を保証しながら学ばせることで、一斉授業の中では見られなかった笑顔を見ることができた。ただし、教員の力量が問われ、教員によって大きな差が出る授業でもある。」

「アクティブ・ラーニング型授業」には、完成形はないように思われる。三つの視点をもって目の前の子供たちのために授業改善し続ける教員が、「アクティブ・ラーニング型授業デザインスキル」をもった教員になると考える。

【引用・参考文献】

- 1) 溝上慎一 (2014). 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』. 東信堂
- 2) 松下佳代 (2015). 『ディープ・アクティブラーニング』. 勁草書房
- 3) 中央教育審議会 (2016). 『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)』. 文部科学省 HP
- 4) 志水廣 (2016). 『2つの「しかけ」でうまくいく！算数授業のアクティブ・ラーニング』. 明治図書
- 5) 志水廣、鈴木詞雄、算数・数学授業力アップ研究会 (2011). 『志水メソッドを生かした算数・数学の授業プラン』 .fornext

Ⅲ 連携による研修についての考察

1. 連携の意義

冒頭でも述べたように、教育委員会・学校・教職大学院が連携・協働することの意義を問うことは、今後の教育改革を鑑みると非常に重要であり、その連携・協働モデルの提示も、本プログラムの底流に秘められた願いであると言ってよい。そして、この願いは、教職大学院と教育委員会によって、本プログラムの「平成28年度 教員の資質向上のための研修プログラム開発」事業への応募にあたって確認された。

更には、ALを単なる「流行」で終わらせないためにも、教育委員会・学校・教職大学院は、真摯にALの推進に取り組む必要がある。そのためには、教職大学院は「座して待つ」のではなく、積極的に教育委員会、学校と連携を図り、現場に依拠した理論構築と実践の往還を果たさなければならない。その意味では、本プログラムの教職大学院側担当教員は、第2フェーズにおいて研究授業の前の指導案検討、事前研究協議から一貫して現場のサポートに入り、また研究授業の終了後の協議会等を通して、授業改善への道筋を現場教員との対話の中から見出そうと努めた。まさに本プログラムは、従来の研修に散見されがちな「一方向的な知識注入型」ではなく、現場教員の資質能力の向上に最大の眼目を置いた教職大学院・教育委員会・学校の三位一体になっての取り組みに他ならない。そこにこそ、真の意味での理論と実践の融合が果たされ、生きた理論が生成されるものと考えている。

2. 連携の軌跡

年間を通した、また複層的な研修形態であるので、二者間の連携は非常に密に行われた。下記に掲載した14度に及ぶface-to-faceの協議に留まらず、日常的なメール、電話でのやり取りを心掛けた。その数は計り知れない。また平成28年4月には、ともに教員研修センターで開催されたアクティブ・ラーニングに関する全国会議（2泊3日）に参加し、まさに同じ釜の飯を食べながら、昼夜を分かたず連携・協働の在り方についての協議を行ったことは、その後の二者間の関係性に非常に肯定的な影響を与えた。教員研修センターは、毎年、このような企画を行っているので、その場を是非、教職大学院・教育委員会の連携・協働のスタート地点にして頂きたい。そして、創価大学教職大学院と八王子市教育委員会が成し遂げた深い連携が全国に広がることを期待している。また、普段の二者間の協議会を単調な形式ばったものにするのではなく、例えば、ランチバッグミーティング（米国のブラウンバッグミーティングに由来）とするなど、お互いに胸襟を開き、ラポールに依拠したぎっくばらんな関係性の構築を目指した。この二者間の互恵的で相互成長的な関係性は、学校・教育委員会・教職大学院の三者協働への礎となるものと考えている。

	時期	内容
事前	① 5月9日	採択通知を受け、今後の流れについて確認した。
	② 5月12日	八王子市小学校長会(教育センター)にて、「AL推進校」制度の告知を行った。
	③ 5月24日	「AL推進校」募集締切り(5月23日)を受け、「AL推進校」の選定及び「AL推進校」事前説明会の準備確認、「アクティブ・ラーニング型授業デザインスキル養成講座(前期)」の準備確認に関する協議を行った。
「事前説明会」日時：平成28年6月30日(木)／場所：八王子市教育センター		

「事前訪問」期間：平成28年7月1日～7月31日／場所：各「AL推進校」	
第1フェーズ	アクティブ・ラーニング型授業デザインスキル養成講座（前期） 日時：平成28年8月1日(月)、2日(火)、4日(木) 場所：創価大学
	④ 8月1日 「アクティブ・ラーニング型授業デザインスキル養成講座（前期）」の中間改善協議を行った。
	⑤ 8月18日 「アクティブ・ラーニング型授業デザインスキル養成講座（前期）」の総括的協議を行った。
第2フェーズ	⑥ 9月29日 「研究授業」「校内研修」の準備確認に関する協議を行った。
	⑦ 10月7日 「研究授業」「校内研修」の中間協議を行った。
「研究授業」「校内研修」期間：平成28年9月～12月／場所：各「AL推進校」	
第3フェーズ	⑧ 12月17日 「アクティブ・ラーニング型授業デザインスキル養成講座（後期）」の準備確認に関する協議を行った。
	アクティブ・ラーニング型授業デザインスキル養成講座（後期） 日時：平成28年12月26日(月)／場所：創価大学
	⑨ 12月26日 「アクティブ・ラーニング型授業デザインスキル養成講座（後期）」の総括的協議を行った。
	⑩ 1月12日 「最終成果報告会(地域公開プレゼンテーション)」の準備確認に関する協議①を行った。
	⑪ 1月25日 「最終成果報告会(地域公開プレゼンテーション)」の準備確認に関する協議②を行った。
	⑫ 2月21日 「最終成果報告会(地域公開プレゼンテーション)」の準備確認に関する協議③を行った。
	最終成果報告会（地域公開プレゼンテーション） 日時：平成29年2月23日 13時～16時 場所：創価大学大教室棟S202教室
	⑬ 2月23日 「最終成果報告会(地域公開プレゼンテーション)」の総括的協議及び「冊子」の準備確認に関する協議を行った。
	⑭ 3月22日 平成29年度の二者間の連携の在り方及びAL推進校制度の継続に関する協議を行った。

3. 連携の利点

第1フェーズの養成講座(前期)、また第3フェーズの養成講座(後期)は、平日の開催にも関わらず、各AL推進校のAL推進チームの先生方に多数ご参集頂くことができた。これは、先生方の情熱とともに、八王子市教育委員会の取り計らいにより、それらへの参加が出張扱いとなったことも大きい。

4. 開発後の連携・協働

本プログラムの完遂により、理論と実践の往還を具現化できる力のある教員の養成を目指す教職大学院と八王子市教育委員会は、更に強固な連携関係を構築することができ、次期学習指導要領改訂の柱の一つであるALに基づいた授業を展開できる現場教員の教育力の向上に寄与することができたと考えている。また、教職大学院と教育委員会との新たな関係性の構築を全国に発信することができたことの意義も大きい。

本プログラムの今後については、二者間においてその継続が確認された。平成29年度は、校種（中学校含む）と教科（道徳含む）を拡張する予定である。

IV その他

[キーワード] アクティブ・ラーニング、授業デザイン、小学校国語科、小学校算数科

[人数規模] D. 51 名以上
(但し、各AL推進校のAL推進チームに属する教員とともに、AL推進チームが行った校内研修に参加した教員数も含む)

[研修日数 (回数)] D. 11 日以上

【問い合わせ先】

創価大学教職大学院

住所：東京都八王子市丹木町 1-236

電話：042-691-9494 (教職大学院事務室代表)

ホームページ：<http://kyoshoku.soka.ac.jp/>

担当者：三津村正和 (mitumura@soka.ac.jp)