

# 指導力向上に関する研究 I

## I 研究 主 題

### 子どもが主体的に学ぶ授業の創造をめざして —守山式授業ベーシックステップ「めたふ」の実践—

## II 主 題 設 定 の 理 由

2021年1月の中央審議会答申では、「令和の日本型学校教育」の構築を目指して、全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現に向けた方策が提言された。

社会の在り方が劇的に変わる「Society5.0」の時代の到来とともに、新型コロナウイルスの感染拡大など、先行き不透明な「予測困難な時代」になっている今、子どもたちに育むべき資質・能力として、一人ひとりの児童生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが求められている。

これらの資質・能力を育むためには、新学習指導要領の着実な実施が重要であると明記されており、その新学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」を実現し、学びの動機づけや幅広い資質・能力の育成に向けた効果的な取組を展開するとともに、個々の家庭の経済事情等に左右されることなく、子どもたちに必要な力を育むことが求められている。また、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体的に充実し、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善こそ、子どもたちの資質・能力の育成につながると示され、「何を知っているか、何ができるか」（個別の知識・技能）、「知っていること・できることをどう使うか」（思考力・判断力・表現力等）、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」（学びに向かう力、人間性等）という3つの資質・能力を育むためには、教師が一方向的に教える授業ではなく、子どもの「主体的・対話的で深い学び」を実現する授業改善、指導力向上が重要な課題とされている。

令和3年度の守山市における全国学力・学習調査の児童生徒質問紙において、「5年生（中学1、2年生）までに受けた授業では、課題の解決に向けて、自分で考え、自分から取り組んでいましたか」という質問に対し、明確に肯定した児童生徒の割合は、小学校では1.6ポイント、中学校では4.6ポイント全国平均を下回る結果であった。このことから、「学習課題をつかみ、主体的に学習に取り組む児童生徒の割合が低い」ということが課題として挙げられるが、これを言い換えると、「子どもたちが主体的に学習に取り組めるような課題（問題）の提示が十分になされていたのか？」ということが、我々に問われているといえるのではないだろうか。

また、「5年生（1.2年生）までに受けた授業では、各教科などで学んだことを生かしながら、自分の考えをまとめたり、思いや考えをもとに新しいものを作り出したりする活動を行っていましたか」という質問についても、肯定的な回答をした児童生徒は、小学校では2.6ポイント、中学校では2.3ポイント全国平均を下回る結果であった。これも言い換えると、「既習の学びを総動員して、課題を解決するような“考えさせる授業”であったか？」また、「振り返り」で「自分の学びを自覚できるような授業であったか？」が、我々に問われているといえるが、それが十分であったとは評価できない。

この課題を解決するためには、学んだことを過去の学習や他の教科と結び付けて考えさせたり、身近な生活と関連付けて考えさせたりして、子どもたちが学びの価値や楽しさを実感できよう工夫が必要となってくる。今日の授業で何が身に付いたのかが実感できる授業スタイルが、学力を支える大きな要因となることから、授業の見直しを持たせるための「めあて・学習課題」等の提示や「振り返り」の活動を入れることが重要となってくるが、授業の中で児童生徒が自分の考えをもつ時間を確保し、その考えを友だちと共有する場を

設定したり、児童生徒が課題（問題）を自分事として捉えながら問題解決型の授業を展開したりするなどの授業改善は、決して個の力量によって行われるものではなく、学校全体、市全体での共通理解のもと、チームとして取り組んでいく必要がある。

守山市教育委員会では、令和3年度より「単元のゴール・授業のゴールから考える授業改善の指針」として、授業づくりのポイントとなる「めあて」「探究・追究」「振り返り」の頭文字を取り、「めたふ」を合言葉にした「守山式授業ベーシックステップ」を示すとともにその推進を図ってきたが、この「めたふ」を合言葉にした授業改善を「チーム守山」として、市内の教員が一丸となって取り組んでいくことこそ、子どもたちの自立、子どもたちの笑顔につながるものであると考える。

そこで、子どもが「考えなくなる」めあての設定、学びの推進につながるような「見通しをもたせる工夫」、自分の学びの足あとや本時で見つけた見方・考え方のよさ見つけ直す「振り返り」などを意識した授業づくりを実践するとともに、その実践をまとめたハンドブックを作成、配布することにより、子どもが主体的に学ぶ授業づくりを推進するとともに、授業改善および指導力向上の一助とする。

### Ⅲ 研究の目標

子どもたちが主体的に学ぶに向かうための課題（問題）解決型授業スタイルを大切にしたい指導の工夫を図るとともに、その実践をまとめ、広く周知することにより、授業改善および指導力向上につなげる。

### Ⅳ 研究の仮説

課題（問題）解決型授業のスタイルを大切にしたい指導の工夫を図ることで、子どもが主体的に学習に向かい、学びの実感をもてるだろう。

### Ⅴ 研究についての基本的な考え方

本研究では、課題（問題）解決型の授業スタイルを大切にしたい指導の工夫を図り、子どもの主体的な学びにつなげる。

#### Ⅰ 課題解決型とは

右の図は、単元等の授業構想について、特に課題解決型の授業を想定して描かれたものである（図1）。

新学習指導要領の大きなメッセージの一つは「単元等の授業改善」といわれているように、「単元や題材などの内容や時間のまとまり」をとおして実現を目指すことが求められていることから、「木を見て森を見ず」とならないよう、全体のまとまりを考えることが求められる。

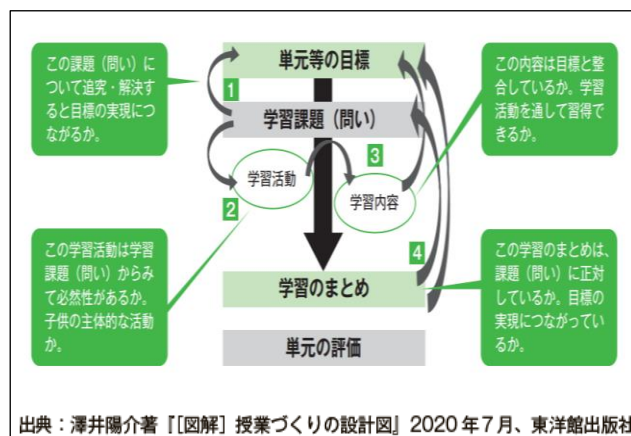


図1 単元の授業構想に係る課題解決型授業図

#### (1) 学習課題（問い）と目標の関係

例えば、「～を考え～を理解できるようにする」という目標であれば、そのこと（考える・理解する）につながる学習課題（問い）であるかどうかを吟味することが大切であり、「単元等の目標を実現するような学習課題（問い）の設計」が必要となる。単元等の目標は、3つの資質・能力の柱「知識および理解」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力・人間性等」を踏

まえ、それらを織り交ぜながら描かれることが想定される。その場合にも、単元等の学習展開中の毎時間の学習課題（問い）や活動をとおして、最終的にどのように単元等の目標を全て実現するかを設計していく必要がある。

【例】・小6国語「笑うから楽しい」「時間と心の時間」（説明文）

「主張と事例の関係を捉えて読み、その見方を生かして自分の考え方を表そう」

## （２） 学習課題（問い）と学習活動の関係

学習課題（問い）と学習活動の関係を考えることは、主体的・対話的な学びにとって重要となる。なぜなら、「その学習活動には学習展開の必然性があるか、子どもが見通しをもち、その気になっているか」を考えることにつながるからだ。教師の都合で唐突に「～しよう」「～しなさい」などと、学習活動が指定される場面があるが、その場合、「なぜ～するのか」（前提）、「具体的にはどうやって～するのか」（方法）について、子どもが具体的な予想を持つことが大切になる。そうでなければ、教師が示した学習活動は届いても、学習課題は子どもに届かない。子どもが学習課題をしっかりと把握し、その解決に向けて追究する意欲が高まるように意識することが重要となる。言うなれば、「教師のさせたいことと、子どものやりたいことが一致する授業の実現」である。

## （３） 学習内容と学習活動、目標の関係

学習内容は教師が一方向的に教え込んでも、子どもの身に付くものではない。学習課題（問い）をつかんで、その解決に向けて追究する過程や結果で身に付くものであるからこそ「習得」といえる。特に、三つの資質・能力の柱に沿った目標の内、「知識及び技能」と「習得」とは深い関係がある。知識は学習活動を通して「理解する」という頭の働きを通して身に付くものであり、技能は学習活動を通して（繰り返し）「使う」ことで身に付き、習熟していくものだからである。したがって、どんな学習活動を行うとどんな学習内容が子どもに身に付くかを考えるとともに、目標から学習内容を定めて、この学習活動で身に付くのかと確かめてみるのが大切となる。

## （４） 学習のまとめと学習課題、目標の設定

単元等の学習課題（問い）があって学習のまとめがないと、「これまで（○時間）かけて何を学んできたのか」自覚するチャンスを子どもから奪うことになる。学習のまとめもあわせて単元等を構想しておくことが大切である。その際、学習課題（問い）に正対しているかどうかを確かめる。また、学習のまとめは、子どもたちの表現で行われうることが望まれる。その表現の多くは、単元等の目標を実現している状況と考えられるため、その実現状況を評価するには、子どもの表現内容が評価資料（材料）として必要となるからである。

# ２ ゴールから考える授業改善とは

## （１） ゴールから考える

どんな言葉で理解したことを表現してほしいか、どんなことができるようになって、どんな思いをもって単元等を終えてほしいかなど、単元等全体の学びのゴールをどのようにイメージするかを考える。例えば、「○○は～であることがわかった」「～だと感じた。これからは私は～したい。」「～ができるようになった。今後は～家でも挑戦してみたい。」など、単元の目標と似ているが、ここでは、あくまでも子どもの現実的な姿、子どもの具体的な表現を想定する。

## （２） 単元等の学習方向を描く学習課題、（問い）を考える

単元等の学習課題（問い）を考える際には、あらかじめ考えたゴールをめざすようにする。この点は、単元等の目標との関係を考えながら単元等の学習課題（問い）を設計するという先に述べた（１）の主旨と同様である。学習課題（問い）は、実は、子どもに届きにくいものであり、特に、教師が自分の都合（理論）で一方

的に提示した場合には届きにくいものである。そこで、学習課題（問い）について、理解したかどうか尋ねたり、予想を引き出したり、例を提示したりするなど、話し合うことが大切となる。

【例】・第一次情報（社会的事象との出会い）から子どもたちの気づきや疑問を十分に引き出す。

・疑問に対する子どもたちの予想を生かしながら単元の学習課題（問い）や学習計画をたてる。

### （3） 子どもたちが見通しをもって学ぶ学習展開を考える

学習課題（問い）に関係する疑問や予想をもった子どもたちは、その解決に向けた追究活動に真剣に向きあう。それが単元の「学習計画」につながるが、単に子どもの考えだけでつくるものではなく、教師が意図をもって考えた指導計画に沿うことが前提となり、教師が一方向的に進め子どもが学習の見通しをもてないままであると、いつまでたっても子どもたちの学びは主体的にならない。

毎時間の学習課題（問い）を計画し、子どもたちの予想や見通しに近づけながら単元等の学習を進めることが大切となる。その際、子どもたちに計画を知らせることも効果的となる。

### （4） 教師の意図的な指導で目標の実現に迫る

単元等の目標の実現は子どもの見通し（疑問や予想）だけではかなうものではない。なぜなら、単元等の目標には、教科等の目標を踏まえた教師の意図が強く反映されるからである。そこで、必要になるのが、教師による意図的な課題（問い）の提示である。あらためて意味を考えさせたり、学習したことのまとめや考察を促したり、新しい課題に着目させて学んだことを活用させたりするといった単元のまとめにつながる課題（問い）が必要となる。教科ごとの「深い学び」は、教師の意図によって導くことが必要となるのである。

【例】・小6国語「笑うから楽しい」「時間と心の時間」（説明文）

まとめにつながる問い「筆者はなぜ、4つも事例を挙げて説明したのだろう」

## 3 課題（問題）解決型の一時間の授業とは

### （1） 授業のはじめには「（新しい）情報」と出会う

どんな授業等でも、授業のはじめ（導入）には、何なんらかの情報との出会いがある。それが「子どもの知らない情報」であったり、「知っている情報」（これまでの学習したことの振り返り）であったりするが、その情報について話し合うことで、興味・関心が湧いたり課題が見えたりすることから、子どもが「考えなくなる」「解決したくなる」ような教師による意図的な情報提示の工夫が重要となる。

### （2） エンジンが温まったら本時の学習課題（問い）を設定する

学習課題（問い）は、子どもたちがその気になった時に「なるほどね。では、〇〇を調べて（考えて）みようか」などと提示するのがポイントとなる。子どもたちの追究に向けたエンジンが温まっている状態での提示により、追及する方向が描かれれば、子どもたちはそこに乗ってくる。その際、重視するのが、子どもたちの予想である。予想には、思い付きに近い感覚的なもの、学習や生活の経験などを基にした根拠のあるもの、「こうしたらどうか」等と見通しのある仮設に近いもの等様々なレベルがあるが、いずれも子どもたちがその気になって学ぶための大事にしたい反応である。

### （3） 学習課題（問い）に立ち返って学習をまとめる

学習のまとめは、学習課題（問い）に正対していることが必要となる。

「～しよう」という活用誘導型の場合、「～しよう」の下には、子どもたち一人ひとりの「どうすればできるか」「どんなふうにするか」といった具体的な課題（問い）がぶら下がっているから、学習のまとめは、振り返りに近いものになるが、一人ひとりが自分の具体的な課題（問い）の解決状況等を振り返ってまとめるとよい。「～しよう」という学習課題だからといって、「～しました」では、活動あって学びなしになってしまうこともある。

#### (4) 学び取ったことを振り返る

「学習のまとめ」と「振り返り」は、いったん分けて捉えておくことが大切となる。学習のまとめは、学習課題（問い）に対するまとめ、振り返りは、自分なりにこだわりをもったり、引っかかったり、心が動いたりしたことなど、「自分(私)が今日の授業で何を学び取ったか」という学習後に残ったものであり、次のようにいくつかの内容が表現される。

- ・自分の成長  
(予想したことと結果としてわかったこととの差から自分の成長を感じて表現するもの)
- ・学習活動への感想  
(話し合ったり体験したりしたことについて自分が感じたことや考えたこと、友だちの意見への共感などを表現するもの)
- ・一時間の学習課題(問い)を超えた、単元等の学習課題(問い)への気づき  
(運動にはこういうよさがあることがわかった。音楽はこんなふうに人を楽しませると感じたなど、教科等が求める姿を表現するもの)
- ・次の学習への意欲  
(今日の授業ではわからなかったこと、次に調べたくなったり、もっと知りたくなったりなど表現するもの)
- ・これからの生活や行動への意志表明  
(学んだことをもとに、これからの自分はこうしていきたい、もっと知りたい、こんなふうに生活改善をしたなど、未来に向けて表現するもの)

授業の「振り返り」は、何のために行うのか。その理由の一つとして「メタ認知を育てるため」であるといわれている。メタ認知とは「自分の思考や行動を客観的に把握し、認識する力」を指し、「自分ができるようになったことを実感して、それを客観的に理解して、他でも応用ができる、活用できる力になったと認知する」ことである。「メタ認知」が発達すると、自分の苦手なことや得意なことがわかったり、どのような勉強方法が自分に合っているかがわかったりして、学力も向上するといわれている。

子どもたちは、学びの過程で様々な経験をしているが、自分が何を体験したのか、どんな時にどう感じたのか意識にのぼることなく、言語化されずに終わってしまうことが多い。そこで、振り返りを行うことで、今までぼんやりしていた経験を、自分のものにすることができるのである。自分にとってどんな意味や価値があったのかを考え、整理整頓していくことで、「自分は何をどのように学んだか」学びを自分にとって価値のあるものとして腑に落とすことができるのである。これは単に、学習内容を効率的に定着させるためだけでなく、自分なりの学び方を知ることで、今まで見出すことのなかった新しい自分の発見につながるのであるが、それは、まさに「メタ認知」を促すことにつながっている。

文科省は、「メタ認知は、未来を生きる子どもたちに必要な資質・能力である」としているが、振り返りを通して、子ども自身が学びの状況を俯瞰し、自覚することで、また、次の学びの「見通し」につながり、そして「自力解決」へと進む力につながると考える。

#### 4 守山市授業ベーシックステップとは

次の図は、「単元のゴール、授業のゴールから考える授業改善の指針」として、授業づくりのポイントとなる「めあて」「探究・追究」「振り返り」の頭文字を取り、「めたふ」を合言葉にした守山式授業ベーシックステップの図である(図2)。

「めあて」では、まず、本時のねらいに対して子どもたちがどんな言葉で理解したことを表現してほしいか、どんな思いをもって授業を終えてほしいか等、子どもの具体的なゴールの姿や振り返りにおける表現を想定する。それを実現するための「探求・追究」活動と「めあて」を設定する教師側の授業設計の合言葉が「ふため」であり、これが「単元のゴールをイメージした授業づくり」となる。さらに、教師が一方向的に課題を提

示るのではなく、本時に何がわかればよいのか、何ができるよ  
うになればよいのかを明確にし、「どのように?」「なぜ?」と  
いった子どもたちにとって問いのある「めあて」にするとともに、  
子どもが、探求・追及したくなる学習課題を設定する。

「たんきゅう・つきゅう（探究・追究）」には、「自分で考  
える（自力解決）」「仲間と考える（学び合い）」「まとめる」  
活動が含まれている。

課題（問題）に対して、自分の考えを持ったり、自力解決した  
りする活動を行ってから、仲間と考える時間を設けることで、課  
題解決の道筋を見つける。仲間と考える（学び合い）の際には、  
話し合う視点を明確にするとともに、教師が、「子どもの意見を掘り下げたいところに着目させる」「既習内  
容等を想起させる」「見取りを生かして意図的指名を行う」「新たな視点を示す」などの介入をすることで、  
深い学びに導く。

教師は、子どものどの意見をどの場面で取り入れるのか考えながら見取りを行うことで、子どもの学び深まり  
違いが表れることから、学習計画を立てる段階において、授業の中で子どもの考えを見取るのか、家庭学  
習で事前に持たせた考えを見取るのかを計画し、授業の流れに生かす。

「まとめ」では、本時のめあてに正対する答えや結論となるまとめにする。その際、教師が一方的にまとめ  
るのではなく、子どもたちと一緒にまとめを作る場を持つ。

「振り返り」では、学んだことを過去の学習や他の教科と結びつけて考えさせたり、身近な生活を関係づけ  
て考えさせたりし、子どもたちが学びの価値や楽しさを実感させる。単なる感想にならないように、振り返り  
の視点を提示する。

子どもたちの学習は、「め⇒た⇒ふ」の流れで行うが、教師の授業づくりは、「授業のゴール」からの授業  
改善となることから「ふ⇒た⇒め」の流れで行う。

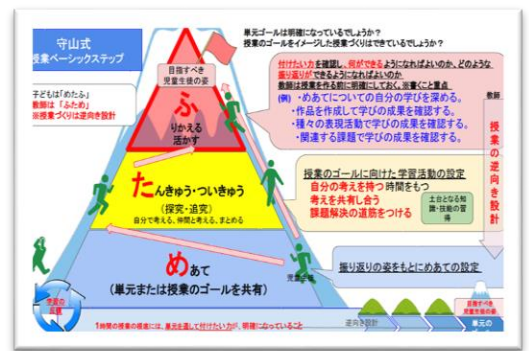


図2 めたふの図

## VI 研究の進め方

### 1 研究の方法

- (1) 市内小学校から推薦された小学校教諭3名を研究協力員とし、指導講師1名、教育研究所員3名（算数  
科・理科・社会科）、学校教育課員1名（計8名）で、研究協力員会を組織する。
- (2) 滋賀短期大学 久米 央也 教授を指導講師として迎え、研究推進にあたっての指導助言を得る。
- (3) 研究協力員等の実践をまとめた『授業づくりにドブック』を作成し、市内小学校に配布する。

### 2 研究の経過

月・日	取組内容	学校訪問等
2022年 4月～6月	研究構想の策定	<ul style="list-style-type: none"> <li>・研究主題</li> <li>・研究推進計画の立案</li> <li>・指導講師、研究協力員の依頼と委嘱</li> <li>・指導講師による指導助言</li> </ul>
6月13日	第1回研究協力委員会	<ul style="list-style-type: none"> <li>・研究組織の確立</li> <li>・研究概要 (主題、内容、具体的な取組等)の説明</li> <li>・指導講師による指導助言</li> </ul>
6月21日～	ハンドブック企画立案 実践記録、動画編集	<ul style="list-style-type: none"> <li>・指定校学校訪問</li> </ul>



7月	授業についてのアンケートの実施と回収 実践記録、動画編集 ハンドブック原稿作成開始	・指定校学校訪問 ・アンケート集計、分析
8月	授業についてのアンケートの結果報告 今後の取組確認	・指定校学校訪問
9月～11月	実践記録、動画編集 今後の方向性等確認	・指定校学校訪問 ・指導講師による指導助言
12月 2023年1月	授業についてのアンケートの実施と回収 ハンドブック原稿完成	・指定校学校訪問 ・アンケート集計、分析 ・指導講師による指導助言
1月23日	第2回研究協力員会	・指導講師による指導助言 ・研究の振り返り ・ハンドブック原稿確認 ・研究発表大会について
2月	児童事後アンケートおよび 研究についての振り返りの実施と回収	
2月15日	研究発表大会 児童事後アンケート等の報告	・研究の取組内容および成果と課題の発表
2月下旬	ハンドブック校正 ハンドブック掲載動画および写真に関する 許諾依頼	・指導講師による指導助言 ・研究協力員による内容確認 ・関係小中学校長およびその保護者
3月22日	ハンドブック原稿入稿	
3月29日	ハンドブック印刷製本完成	・市内小学校配布準備
4月	校長会にて配布案内	・校園長会で案内

## Ⅶ 研究の内容とその成果等

### 1 主体的な学びに導く単元計画

各教科の内容の系統性を把握し、身に付けさせたい資質・能力を明確にした単元計画を構想する。

### 2 考えを広げ、深める「探究・追究」等の時間

(1) 子どもが「考えたくなる」学習課題（問い）の設定および提示をする。

- ・教材との出会わせ方を工夫する。
- ・教師が一方向的に提示するのではなく、子どもと一緒にめあてをつくる。
- ・スローガンの「～しよう（Let's型）」もいいが「How、What、Which」の探求型を意識する。
- ・何がわかればよいのか、何ができたらよいのかを端的に示す。

(2) 学びのスタートラインをそろえるための見通しをもたせる工夫を行う。

(3) 課題設定⇒見通し⇒自力解決⇒学び合い⇒まとめ・振り返りの流れて行く。

### 3 メタ認知を促す振り返りの活動

- ・振り返りの視点を提示する。
- ・授業の中で共有したり、教師が適切に価値付けたりする。
- ・振り返りを支援するため、1時間の過程が分かる板書をしたり、学習コーナーに単元の学びが見える掲示をしたりする。

#### 4 授業についてのアンケート等の実施

・7月上旬、12月下旬に「授業についてのアンケート」を行い、児童生徒の変容を見取る。

- ①ふだんの授業では、授業の目標（めあて・ねらい）を意識して学習に取り組んでいると思う。  
 ②ふだんの授業では、学級の友だちとの間で話し合う活動に進んで取り組んでいると思う。  
 ③ふだんの授業では、学級の友だちと間で話し合う活動を通じて、自分の考えを深めたり、広げたりすることができていると思う。  
当てはまる どちらかといえば当てはまる どちらかといえば当てはまらない 当てはまらない

・2月上旬に、研究協力員の担当教科における「児童事後アンケート」を行い、児童の実態を見取る。

- ①算数（理科・社会）の授業は楽しい。  
当てはまる どちらかといえば当てはまる どちらかといえば当てはまらない 当てはまらない  
 ②①で「当てはまる」もしくは「どちらかといえば当てはまる」にを入れた人にききます。  
 どんな授業が楽しかったですか。（自由に書いてください）

・2月上旬、研究協力員を対象に「研究についての振り返り」を行い、成果と課題を探る。

・本件研究の取組（教材との出会いの工夫、見通しの工夫、振り返りの工夫等）を振り返って、子どもの姿についてよかったこと等を記入ください。

#### 5 成果と課題

成果として、研究協力員が関わる学級の児童を対象に実施した「授業についてのアンケート」において、「普段の授業では、授業の目標（めあて・ねらい）を意識して、学習に取り組んでいると思う」という質問に対し、「当てはまる」と明確に肯定した児童の割合がこの一年で大きく上昇するとともに、学級全体の97%の子どもが、肯定的な回答を示した（図3）。

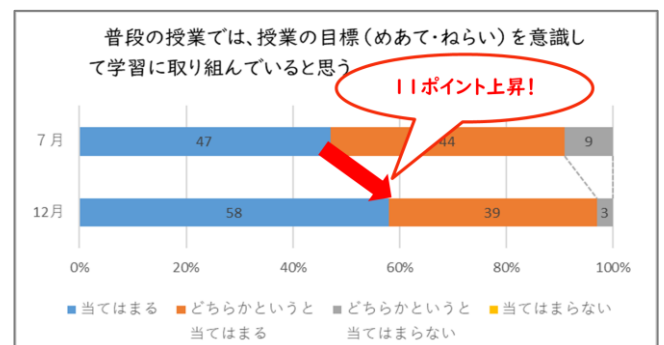
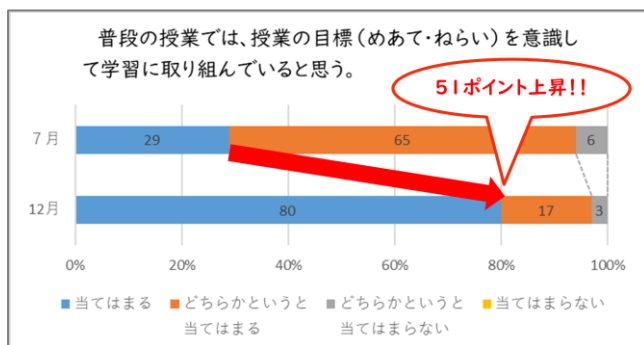


図3 7月と12月に実施した「授業についてのアンケート」の結果

また、2月に実施した「児童事後アンケート」では、およそ90%の児童が、「授業が楽しい」との肯定的な回答を示し（図4）、「どんな授業が楽しかったですか」という質問に対して、「考えることが多い授業が楽しかった」や「自分の振り返りを見て、先生が丸をしてくれたのが楽しかった。」などの記述がみられたが、まさに、「考えさせる授業」、「学びを自覚させる授業」の実践であったといえる。

さらに、6年生のある児童は、社会科の授業の振り返りにおいて「6年生の社会はむずかしいし、分かるかな?」と思っていたけど、授業を受けてみると、以外に楽しいし面白くて、不安より楽しさの方が勝ちました。これから、自主勉をしたり授業をしっかりと受けたりしてがんばろうと思います。」と、書き記した（図5）。



このような子どもの姿から、子どもが「やりたい」と願うことを「自分の力で進めるような機会」を与え続けられれば、「主体的な学び」につながると実感した。

一方、研究協力員による「研究の振り返り」では、「子どもたちが、自信をもって課題に向かう姿が見られた。」や「子どもたちのつぶやきが増え、それをもとに授業を構成することもできるようになった。」等、子どもの成長に対する実感が綴られるとともに、「子どもたちがつぶやく言葉に耳を傾け、内容を精査し、共有するという“ファシリテーションカ”が教師に必要であると感じた」とあり、これからの教師のあるべき役割も見えてきた。

そして、本研究を通して実感したことを課題として2つ挙げる。

1つ目は「どんな授業にするのか?」、事前に「構想」や「計画」を練ることの重要性である。

授業は、「料理」のようなものであると思う。おいしい料理を作るためには、レシピを確認したり、下ごしらえをしたりするのと同じように、いい授業をつくるためには、単元終わりの子どもの姿をイメージしたり、めざす資質・能力を確認したりすることが重要であり、それがあってこそ、子どもの主体的な学びにつながると感じた。

2つ目は、授業を見せ合う中での学び合い、いわゆる「授業研究」を行うことの重要性である。

この研究でたくさんの方の授業と出会い、いろいろな先生と共に授業を語り合うことを通して、自分だけでは気付けなかった教師の働きかけや授業展開の工夫等、自分自身の視点をアップデートすることができたと思う。

同じ授業を見て、あれこれ話すことは、いい授業のイメージづくりを促進することにつながると感じた。

## 6 研究成果物として

本研究をまとめた「授業づくり実践ハンドブック」を作成した(図6)。

本ハンドブックには、「めたふ」に関する実践例を多数掲載しており、QRコードを使って、「いつでも」「何度でも」授業動画を視聴できるようになっている。授業について語り合いながら、子どもの心を動かす授業を創造していきたい。

全ては、子どもたちの笑顔と幸せのために・・・。

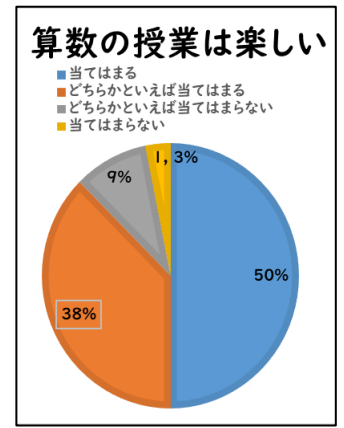
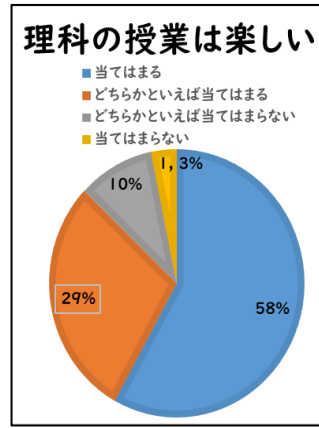


図4 1月に実施した「児童事後アンケート」の結果

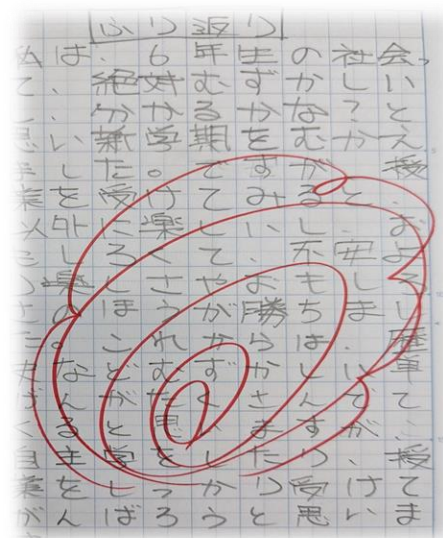


図5 研究後期の児童による振り返り



図6 実践ハンドブックの表紙

## 【引用・参考文献】

- 1) 岡山県総合教育センター 学習指導案の形式 (例)  
<https://www.pref.okayama.jp/uploaded/attachment/316951.pdf>
- 2) 久米 央也 算数科における主体的な学びの研究—幼児教育との学びの連続性を活かして—第 43 号滋賀短期大学研究紀要 (2018)
- 3) 久米 央也 (2022~2023) 算数授業を考える情報誌『算数が楽しい』第 1 号~第 54 号
- 4) 久米 央也 (2017) 子どもの将来の幸せと授業改善 主体的対話的で深い学びはなぜ今必要なのか=算数授業を通して=「初等教育みずうみ」第 146 号滋賀大学教育学部附属小学校
- 5) 小松教育事務所 (2014) 授業改善資料⑧学び合を深めるグループ学習  
<https://www.pref.ishikawa.lg.jp/kyoiku/komatsu/h27newpages/documents/jugyokaisenn8.pdf>
- 6) 澤井 陽介 (2020) 『図解授業づくりの設計図』東洋館出版社
- 7) 栃木県総合教育センター (2018) 「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善【理論編】  
[http://www.tochigiedu.ed.jp/center/cyosa/cyosakenkyu/h30\\_jyugyokaizen/pdf/h29\\_jyugyokaizen\\_all.pdf](http://www.tochigiedu.ed.jp/center/cyosa/cyosakenkyu/h30_jyugyokaizen/pdf/h29_jyugyokaizen_all.pdf)
- 8) 鳥取県教育委員会 (2019) 元気いっぱい園・学校づくりのポイント集Ⅱ~子どもたちの学びの更なる充実をめざして~授業づくり編  
[https://www.pref.tottori.lg.jp/secure/1160314/tsuika03\\_jugyou.pdf](https://www.pref.tottori.lg.jp/secure/1160314/tsuika03_jugyou.pdf)
- 9) 福島県教育庁県北教育事務所(2019)主体的・対話的で深い学びの実現に向けて  
<https://www.pref.fukushima.lg.jp/uploaded/attachment/437354.pdf>
- 10) 細水 保宏 (2017) 『算数の本質に迫る『アクティブラーニング』新算数教育研究会編著東洋館出版社
- 11) 守山市教育委員会 (2021) 令和 3 年度学ぶ力向上に係る ICT 利活用研究会実施報告書
- 12) 守山市教育研究所 (2022) 『ユニバーサルデザインの考えを取り入れた学級づくり・授業づくり実践ハンドブック』博善社印刷
- 13) 文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 総則』東洋館出版社
- 14) 文部科学省平成 29 年度小・中学校新教育課程説明会 (中央説明会) における文部科学省説明資料  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/newcs/\\_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/newcs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf)
- 15) 文部科学省 国立教育政策研究所 (2020) 学習指導要領を理解するためのヒント  
<https://www.pref.oita.jp/uploaded/attachment/2083587.pdf>

指導講師	久米 央也	〔滋賀短期大学 教授〕	
研究協力員	小西 敦	〔守山小学校〕	堀 道雄 〔河西小学校〕
	金田 泰秀	〔速野小学校〕	
教育研究所	折木 公美	松井 俊也	脇阪 久徳
担当所員	中道 裕恵		