

「主体的に学習に取り組む態度」の育成に焦点をあてた 授業改善に関する研究

総合支援部小中学校支援課

研究の概要

本研究の目的は、「主体的に学習に取り組む態度」の育成に焦点をあてた単元（題材）構想やその評価の在り方について研究することを通して、資質・能力の三つの柱をバランスよく育成することにつながる授業改善の知見を得ることである。

この目的に向け、研究協力校の校内研修の運営に参画し、教員の「主体的に学習に取り組む態度」に対する理解が深まるよう、研究協力校向けの参考動画（総論・全教科共通/各教科）やその他資料を作成・提供したほか、総合教育センター主催の夏季校内研修を実施した。さらに、「主体的に学習に取り組む態度」の育成に焦点をあてた、子供の具体的な姿を想定した単元（題材）構想と授業実践の検証を目的として、研究協力校の研究授業、事前・事後研修に参加し、授業改善の推進を図った。あわせて、研究協力校の教員と子供を対象とした意識調査を実施し、「主体的に学習に取り組む態度」に関する意識の変化を検証した。

本研究を通して、「主体的に学習に取り組む態度」の育成に焦点を当てた授業改善を推進するためには、まず教員が各教科・領域における「主体的に学習に取り組む態度」について、理解を深めることが重要であると再認識する結果となった。また、「主体的に学習に取り組む態度」を発揮している子供の具体的な姿を想定して単元（題材）を構想し、授業を展開することも大切である。そのために、本研究で作成した【単元（題材）構想メモ（汎用版）】【事後研修シート（汎用版）】【単元（題材）構想ガイド（汎用版）】といった補助資料の活用が有効である。これらの資料を活用しながら、単元（題材）での学びを他の単元や教科へつなげることで、さらに「主体的に学習に取り組む態度」に焦点を当てた授業改善が推進されていくと考える。

研究の成果を基に、資質・能力の三つの柱をバランスよく育成することにつながる授業改善につながる知見と資料を提供し、県内の学校に向けて成果を還元する。

キーワード：

主体的に学習に取り組む態度、学びに向かう力、人間性等、授業改善、単元構想



【単元(題材)構想ガイド】

目次

I	主題設定の理由	1
1	研究の背景	1
2	研究の目的	1
II	研究の仮説	2
III	研究の方法	2
1	校内研修への参画	2
2	研究協力校教員・児童の意識調査の実施	3
IV	研究の内容	4
1	1年次の実践（令和5年度）	4
(1)	実践	4
(2)	結果と考察	6
(3)	1年次のまとめと2年次への課題	8
(4)	2年次に向けた実践	8
2	2年次の実践（令和6年度）	11
(1)	実践	11
(2)	結果と考察	13
(3)	2年次のまとめと3年次への課題	16
(4)	3年次に向けた実践	18
3	3年次の実践（令和7年度）	19
(1)	実践	19
(2)	結果と考察	24
(3)	3年次のまとめ	27
V	研究のまとめ	27
1	3年間の成果と考察	27
2	3年間のまとめ	31
3	今後の展望	31

「主体的に学習に取り組む態度」の育成に焦点をあてた 授業改善に関する研究

総合支援部小中学校支援課

I 主題設定の理由

1 研究の背景

学習指導要領（平成 29 年告示）では、「生きる力」をより具体化し、教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力を、三つの柱で整理して示している。そのうち「学びに向かう力、人間性等」は、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」の二つの柱をどのような方向性で働かせていくかを決定付ける重要な要素であると示されている。

「学びに向かう力、人間性等」のうち観点別学習状況の評価を通じて見取ることができる部分である「主体的に学習に取り組む態度」は、「① 知識及び技能を獲得したり、思考力、判断力、表現力等を身に付けたりすることに向けた粘り強い取組を行おうとしている側面」（以下、「粘り強さ」と、「② ①の粘り強い取組を行う中で、自らの学習を調整しようとする側面」（以下、「自己調整）」という二つの側面を評価することが求められている。

しかしながら、「主体的に学習に取り組む態度」は、継続的な取組を通して表れる特質があることや、子供の学習の進め方が「知識及び技能」の習得や「思考力、判断力、表現力等」の育成につながるかどうかの判断が難しいといった点から、「主体的に学習に取り組む態度」の評価の重要性を理解しつつも、その見取りの難しさが課題として挙げられている。

「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供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～（答申）では、「教師が子供一人一人に応じた学習活動や学習課題に取り組む機会を提供することで、子供自身の学習が最適となるよう調整する『学習の個性化』も必要である」と示されている。このことから、子供が自分自身の目標や課題をもって学習を進めていくために、教師が「子供たちにどのような力が身に付いたか」という学習の成果を的確に捉え、主体的・対話的で深い学びの視点から授業改善を図る、指導と評価の一体化の充実が求められている。その際、教科の特性に応じた学習評価を基に改善・充実を図る PDCA サイクルを確立することが重要になる。

そこで、本研究では、「主体的に学習に取り組む態度」の育成に焦点をあて、指導と評価の一体化を図った単元（題材）構想を立案、実践することが、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の資質・能力をバランスよく育成することにつながる授業改善となるのではないかと考えた。磐田市立青城小学校に研究の協力を依頼し、同校における実践事例の分析を通して資質・能力の三つの柱をバランスよく育成することにつながる授業改善の知見を得ることを目的として、本研究主題を設定した。

2 研究の目的

「主体的に学習に取り組む態度」の育成に焦点をあてた単元（題材）構想やその評価の在り方について研究することを通して、資質・能力の三つの柱をバランスよく育成することにつながる授業改善の知見を得る。

II 研究の仮説

子供が主体的に学習に取り組む場面を明確に設定し、その姿を見取り、見取りから得られたものを子供に還元していけば、資質・能力の三つの柱をバランスよく育成する授業改善につながるだろう。

III 研究の方法

本研究は、研究協力校である磐田市立青城小学校において、令和5年度から令和7年度までの3年間で実施した。研究協力校の学校教育目標は「自ら学ぶたくましい子」、研究主題は「主体的に学ぶ子の育成」であり、本研究との趣旨を同じくするものである。総合教育センター小中学校支援課では「主体的に学習に取り組む態度」の育成に焦点を当て、単元（題材）構想、授業実践と見取り、評価と考察のサイクルの在り方を重点としながら、授業改善の在り方を検討した。研究の進め方は、3年間を通して、以下の1、2を中心に構成した。

1 校内研修への参画

研究協力校と連携しながら、次の研修を計画・実施した。

(1) 研究顧問による講義の実施

研究顧問である静岡大学教育学部村山功教授に、「主体的に学習に取り組む態度」に関連する事柄について、青城小学校での講義を依頼した。講義の内容には研究協力校の研究授業の内容も関連させた。

(2) 総合教育センターによる夏季校内研修の実施

研究協力校の要望に応えながら、総合教育センター職員による「主体的に学習に取り組む態度」に関連する講義や総合教育センター提供資料を用いて単元（題材）構想の改善に向けての演習等を実施した。

(3) 研究授業への参画

研究協力校の校内研修の中で実施される年3回の研究授業に際し、以下のような取組をした。

ア 研修推進委員会での事前研修へ参加、単元（題材）構想を含む指導案検討の中での指導・助言

イ 研究授業の参観、事後研修への参加、授業に関する指導・助言

ウ 研究授業に対しての価値付け

エ 以下の資料を用いた研究授業における児童の表れの調査・分析

- ・単元（題材）構想メモ
- ・授業記録（授業者・参観者の記録）
- ・児童観察記録
- ・事後研修シート
- ・授業後の授業者へのインタビュー など

分析の観点は以下のとおりである。

- ・「主体的に学習に取り組む態度」の二つの側面（粘り強さと自己調整）
- ・資質・能力の三つの柱（知識及び技能／思考力，判断力，表現力等／学びに向かう力，人間性等）の関係性
- ・単元内・単元間・教科間での学びの接続（価値付けの働き）

- ・子供の具体的な表れに基づく質的分析
- ・総合教育センター提供の資料の有効性 など

2 研究協力校教員・児童への意識調査の実施

研究の基盤となる教員・児童の意識を把握し、研究の方向性や改善すべき点、成果や課題を明確にするため、毎年度、研究協力校の全教員と児童を対象とした意識調査（図1）を実施した。

教員用 意識調査		児童用 意識調査	
①	単元を構想する際、教師が設定した課題ではなく、児童が自ら課題を設定する場面を考えている。	①	授業では、自分が知りたいことや考えたいことを、見つけるようにしていますか。
②	単元を構想する際、児童が課題に対して、自分で解決方法を考えるような場面を設定している。	②	授業では、課題に対して自分で解決方法を考えるようにしていますか。
③	単元を構想する際、児童が課題を解決する手段として、どのような解決方法を構想しているか。【選択+記述(その他)】	③	どのような方法で解決しようとしたか。あてはまる方法を、すべて選んでください。
選択肢	既習事項・教科書や本・インターネット・友だちに聞く・先生に聞く・その他()	選択肢	既習事項・教科書や本・インターネット・友だちに聞く・先生に聞く・その他()
④	単元を構想する際、児童が考えた解決方法を試す場面を設定している。	④	授業では、自分が考えた解決方法を試すようにしていますか。
⑤	単元を構想する際、児童が他者の考えを、自分の考えの参考にできるようにしている。	⑤	授業では、友だちの考えを自分の考えの参考にしていますか。
⑥	単元を構想する際、児童がわかったことやわからなかったことを意識できるような振り返りの場面を設定している。	⑥	授業でふり返りをする場面では、わかったことやわからなかったことについて、話したり書いたりするようにしていますか。
⑦	単元を通して学んだことを生かして、児童が自分で見いだした課題に取り組む発展的な学習を計画している。	⑦	
⑧	単元を構想する際、目標に達した児童が新たな解決方法を考えられるように構想している。	⑧	授業では、課題に対して答えが出ても、もっとよい方法がないか考えるようにしていますか。
⑨	単元を構想する際、目標に達していない児童が再度、解決方法を考えられるように構想している。	⑨	授業では、失敗してもあきらめずに挑戦しようとしていますか。
⑩	教科における「知識・技能」を、どのように評価していますか？【自由記述】	⑩	
⑪	教科における「思考・判断・表現」を、どのように評価していますか？【自由記述】	⑪	
⑫	教科における「主体的に学習に取り組む態度」を、どのように評価していますか？【自由記述】	⑫	
⑬	教科における「主体的に学習に取り組む態度」の評価を実施する際、難しいと感じていることは何ですか？【自由記述】	⑬	
⑭	教科における「主体的に学習に取り組む態度」を育むために大切だと思うことは何ですか？【自由記述】	⑭	
※令和5年度 教員用4月/児童用5月実施の内容。実施年度・時期に応じて内容の追加あり。			

調査内容は、「主体的に学習に取り組む態度」の二つの側面（粘り強さと自己調整）に関わる質問項目を軸とし、さらに授業改善の指針となる記述回答からは、教員の「主体的に学習に取り組む態度」の育成に対するの困難感や課題意識を収集した。毎年度実施した意識調査の結果を、肯定群の割合の推移、教職員の記述回答の内容などに基づき分析した。

IV 研究の内容

1 1年次の実践（令和5年度）

令和5年度は、本研究の初年度となるため、「主体的に学習に取り組む態度」の理解の促進と、研究体制の構築など、授業改善の方向性を探る基礎固めの1年であった。特に、国語科・算数科・生活科の3教科で研究授業を実施し、校内研修と研究顧問による講義を往還しながら、子供が「主体的に学習に取り組む態度」を発揮している学びの姿をどのように捉えるかについて共通理解を深めたことは、次年度以降の研究の基盤を形成する重要な成果となった。

(1) 実践

ア 校内研修への参画

(7) 研究顧問による講義の実施

研究顧問を招聘し、「主体的に学習に取り組む態度」の基本的な考え方及び評価について、「粘り強さ」「自己調整」の二つの側面の関係について共通理解を図るために、国語科の研究授業と関連付けて講義を実施した。本講義では、小学校国語科の学習場面を取り上げながら、以下の点が示された。

- ・評価の基本的な考え方
- ・学習指導要領の考え方
- ・「主体的に学習に取り組む態度」の評価方法

(4) 総合教育センターによる夏季校内研修の実施

8月の校内研修では、研究協力校から「主体的に学習に取り組む態度」について、より理解を深めたいとの要望を受け、総合教育センターによる『「主体的に学習に取り組む態度」の育成に焦点をあてた授業づくりについて』の講義・演習を実施した。講義では、「主体性」と「主体的に学習に取り組む態度」の違いや「主体的に学習に取り組む態度」を育むための授業づくりのポイントについて伝え、令和5年度前半の実践（国語科・算数科の研究授業、顧問講義）を基に、研究初年度として共有すべき基盤的内容について理解を深めた。

演習では、1学期の授業における子供の表れを、主に「粘り強さ」と「自己調整」の二つの側面で分類することを通して、学年間で「主体的に学習に取り組む態度」についての考えを共有した。

(4) 研究授業への参画

1年次は、以下の3教科において研究授業が実施された。研究授業は、事前研修、授業、事後研修の流れで行われた。

- ・国語科（単元名：「たんぼぼのちえずかん」を作り、ひみつをつたえよう）
（学年：2年生 実施時期：5月）
- ・算数科（単元名：分数どうしの割り算の意味や仕方を考えよう）
（学年：6年生 実施時期：6月）
- ・生活科（単元名：いきものとなかよし）
（学年：1年生 実施時期：9月）

a 事前研修（研究推進委員会と総合教育センター指導主事）

研究推進委員会では、授業者が作成した指導案を基に、以下の視点を中心に討

を行った（図2）。

- ・子供のどの姿を「主体的に学習に取り組む態度」と捉えるのか
- ・どの場面が「主体的に学習に取り組む態度」を発揮する機会となるか

3教科共に、学習指導要領を基に、育成を目指す資質・能力を確認し、どのような「主体的に学習に取り組む態度」を発揮している子供の具体的な姿が想定されるかを確認した。



図2 研究授業の事前研修の様子

b 事後研修（全教員と総合教育センター指導主事）

事後研修では、授業者の振り返りに加え、子供の「主体的に学習に取り組む態度」を発揮している姿をどう捉えるかという観点で協議が行われた。

イ 研究協力校教員・児童への意識調査

5月と12月に、教員・児童を対象として「主体的に学習に取り組む態度」に関する意識調査を実施した。令和5年度は研究初年度であったため、以下の2点を目的とした。

- ・子供がどのように学習へ向かっているかの現状を把握する
- ・教員が「主体的に学習に取り組む態度」をどのように理解しているかの実態を把握する

児童用意識調査では、「課題に対して自分で解決方法を考えるようにしているか」「自分で考えた解決方法を試すようにしているか」「失敗してもあきらめずに挑戦しようとしているか」といった、「粘り強さ」「自己調整」に関する項目を中心に回答を得た。

教員用意識調査では、児童用意識調査の項目に対応した単元構想、発展的な学習の設定、評価方法、「主体的に学習に取り組む態度」の評価の理解度等についての回答を得た。

また、12月の教員用意識調査では、児童用意識調査に対応した項目に加え、以下の資質・能力の三つの柱をバランスよく育成することに関する意識を調査した。

- ・単元を通して「主体的に学習に取り組む態度」が育めたと思う
- ・単元を通じた「主体的に学習に取り組む態度」の育成に向けた取組が「知識及び技能」の育成につながっていると思う
- ・単元を通じた「主体的に学習に取り組む態度」の育成に向けた取組が「思考力、判断力、表現力等」の育成につながっていると思う

(2) 結果と考察

ア 「主体的に学習に取り組む態度」の理解の進展

5月の教員用意識調査において、設問「『主体的に学習に取り組む態度』をどのように評価しているか」に対して、「先生の話をよく聞いて、やるべきことをやったり考えたりしている」「授業での態度、発表」といった回答が散見された。設問「『主体的に学習に取り組む態度』の評価を実施する際、難しいと感じていることは何か」に対しては、「主体的に学習に取り組む姿が具体的にイメージできていない」「以前の関心・意欲・態度との違い」といった記述が見られた。

また、夏季校内研修後の教員の振り返りの記述内容から、「主体的に学習に取り組む態度」に対する意識の変容が見られた（図3）。

- ・主体的に学ぶ子は、粘り強く取り組むだけでなく、自己調整も必要であること
- ・主体的な子供の姿をイメージして、本時の目標と結び付けていかなくてはいけないことを学んだ
- ・教師側の単元計画や準備が大切なことはもちろんだが、事前に子供たちの考えを理解しておくことが大切

図3 夏季校内研修後の教員の振り返りの記述回答

さらに、3回の研究授業から次のような子供の姿が見られた。

- ・課題を解決するために友達と意見を伝え合う姿
- ・友達の意見や活動結果を手掛かりに改めて考えようとする姿
- ・誤りに気付いて方法を修正しようとする姿
- ・よりよい答えがないか試行錯誤して試す姿

これらの行動は「主体的に学習に取り組む態度」の一端であると考えられる。国語科の授業では、「友達の意見を聞いて『思いついた』と発言したり、友達の意見を参考にじっくり考え直したりする」姿などが見られた。算数科の授業では、「子供が友達の計算方法を見て何度も自分のやり方を見直す」姿が複数見られ、「粘り強さ」と「自己調整」の二つの側面が同時に表れた姿であった。生活科の授業では「もっと試したいと粘り強く取り組んだり、どうしたら虫にとってすみやすくなるかグループで議論を交わす」姿などが見られた。教員の「主体的に学習に取り組む態度」についての理解が進んだことで、これらの子供の姿を、「主体的に学習に取り組む態度」を発揮している姿であると捉えられるようになっていったと推察される。

12月の教員用意識調査において、5月と同様の設問「『主体的に学習に取り組む態度』をどのように評価しているか」に対して、「友達の意見を聞きながら、試そうとしているか。いろいろな方法で考えようとしているか」「仲間の考えを認めたり、取り入れたりして助け合っているか」「進んで予想を立てたり、実験で確かめようとする姿」「取り組む姿勢。既習事項等を使い、自分でよりよいやり方等を考えながら、学びを調整しているか」などの回答が見られた。また、設問「『主体的に学習に取り組む態度』の評価を実施する際、難しいと感じていることは何か」に対しては、「ただ意欲的に取り組んでいる姿ではなく、課題と向き合いながら自ら解決しようとして実践しているかの違いが明確にならない場合、難しく感じる」「一見主体的に取り組んでいるように感じる人が多いので、どう主体的を捉えるのか考えてしま

う」「主体的という判断、評価に曖昧さがあるので基準を設けるのが難しい」などといった記述が多く見られ、悩みの質が変化していることが伺えた。

これらの結果から、1年次を通して「主体的に学習に取り組む態度」についての理解が進んだと考えられる。研究顧問や総合教育センターの講義、そしてそれらを生かした校内研修を通して、「主体的に学習に取り組む態度」の「粘り強さ」と「自己調整」の二つの側面に関わる理解が深まったことが、1年次の主要な成果である。12月の教員用意識調査において、「主体的に学習に取り組む態度」の評価を実施する際、難しいと感じていることを問う項目では、「教科によって、評価方法が違うこと」など、教科の視点からの記述回答が見られた（図4）。これらの記述は、「主体的に学習に取り組む態度」への理解の深まりに根ざしたものであると推察される。

- ・教科によって、評価方法がずいぶん違うこと。また、長いスパンで見取る必要がある
- ・評価の基準が自分の中でしっかりと整理できていない
- ・普段の個々の実態によって評価の基準も異なる
- ・ただ意欲的に取り組んでいる姿ではなく、課題と向き合いながら自ら解決しようと実践しているかの違いが明確にならない場合、難しく感じる

図4 教員用意識調査「『主体的に学習に取り組む態度』を評価する際、難しいと感じていることは何か」に対する記述回答

イ 教員用/児童用意識調査から見てきたもの

令和5年4月もしくは5月と12月の教員用と児童用の意識調査では、以下のよう
に肯定群（6：強肯定 5：肯定 4：弱肯定 3：弱否定 2：否定 1：強否定）の割合
が増加した（図5）。

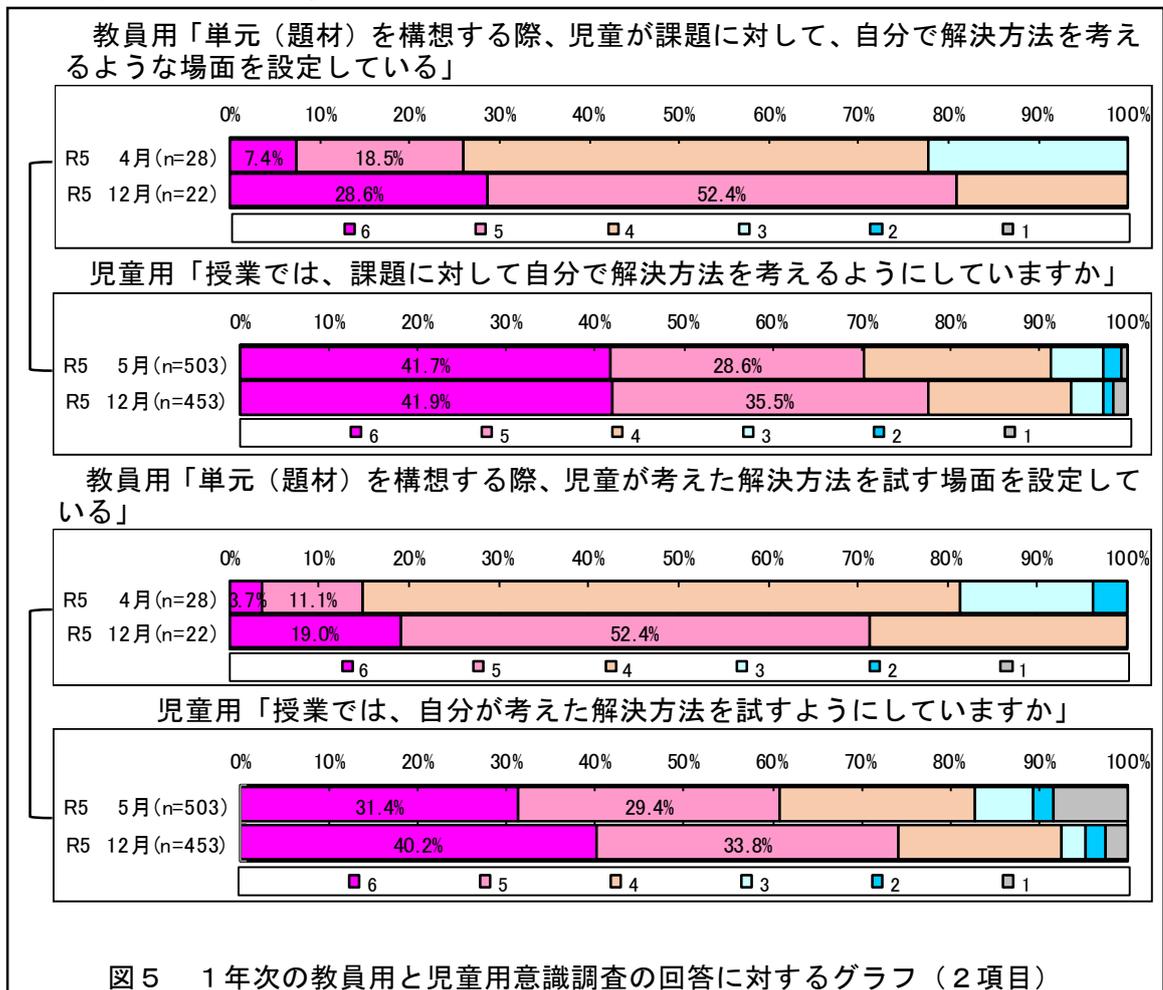


図5 1年次の教員用と児童用意識調査の回答に対するグラフ（2項目）

教員用は全ての項目、児童用は8項目中7項目で、肯定群の割合が増加した。これは研究顧問や総合教育センターの講義、校内研修等を通して、研究協力校の授業改善が進展したことを示すものであり、「粘り強さ」と「自己調整」を發揮する必然性のある学習場面が意図的に授業の中に取り入れられていったと考えられる。一方、児童用意識調査「課題に対して答えがなくても、もっとよい方法がないか考えるようにしている」「授業でふり返りをする場面では、わかったことやわからなかったことについて、話したり書いたりするようにしている」の肯定群の割合がやや低かった。令和6年度に向けての授業改善につながる材料だと考えられた。

(3) 1年次のまとめと2年次への課題

1年次の取組における最大の成果は、「主体的に学習に取り組む態度」に関する共通理解が図られたことである。研究顧問による講義や校内研修を通して、「学習の途中で立ち止まる」「考えを見直す」「もう一度試す」といった子供の行動が、「主体的に学習に取り組む態度」の育成につながる重要な表れであることが教員間で共有された。また、児童用意識調査において多くの項目で肯定群が増加したことは、1年次の実践が授業改善に結び付いていることを示している。

一方で、1年次の取組を通して、二つの課題が明確になった。

まず、教科ごとの「主体的に学習に取り組む態度」の姿が不明確である点である。「主体的に学習に取り組む態度」の理解は進んだものの、例えば算数科ではどのように自己調整する姿が期待されるのか、国語科では何をもって主体的に学習に取り組んだと言えるのかといった、教科特有の具体像までは十分に理解されていなかった。実際に、研究協力校の教員からも「教科によって、評価方法が異なること」が「主体的に学習に取り組む態度」を評価する上での難しさとして挙げられた。教科における「主体的に学習に取り組む態度」について理解を深めることで、「主体的に学習に取り組む態度」全体としての理解もさらに深まっていくと考えられた。

次に「主体的に学習に取り組む態度」と「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」の関係を整理し、子供の具体的な姿を想定した単元（題材）構想を行う必要があるということである。事後研修の中でも、「主体的に学習に取り組む態度」が「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」とどのように結び付いているのかが明確でないという教員の意見もあった。研究協力校では「主体的に学習に取り組む態度」だけを切り離して捉えようとする傾向にあり、その姿を想定したり見取ったりするのが難しいと感じる教員も多かった。そこで、改めて「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」との関係を整理しつつ、単元や題材において「主体的に学習に取り組む態度」を發揮している子供の具体的な姿を想定して授業を展開できるように支援をしていくことで、研究協力校の授業改善が進んでいくと考えられる。

ここまでの成果と課題を踏まえ、2年次となる令和6年度は、「研究協力校の教員が、各教科において粘り強く取り組む中で自らの学習を調整する子供の具体的な姿をイメージし、指導や評価の場面・方法等を単元内に適切に位置付けて授業改善を進めていく」こととした。

(4) 2年次に向けた実践

ア 教科における「主体的に学習に取り組む態度」に関する動画作成

1年次の校内研修や研究協議を通して、「主体的に学習に取り組む態度」に関する議論は活発化したものの、説明や資料に基づく抽象的な理解にとどまる傾向にあった。その結果、「具体的に、どのような子供の行動を『主体的に学習に取り組む態度』が発揮された姿と捉えればよいのか」「教科によって、その表れ方はどのように異なるのか」といった点について、教員間で疑問が残る結果となった。

この課題を解消するため、2年次に向けて、各教科における子供の学習場面に基にした動画資料を作成し、視覚的・具体的に「主体的に学習に取り組む態度」の表れを共有する取組を進めた（図6）。

動画作成にあたっては、次の点を意識した。

- ・「学びに向かう力，人間性等」を踏まえた単元や題材の目標設定の仕方
- ・「主体的に学習に取り組む態度」を含む単元や題材の評価規準作成の仕方
- ・「主体的に学習に取り組む態度」に焦点をあてた授業事例と指導のポイントなど

動画は総論・共通教科編に加え各教科別に制作し、国語科・算数科・生活科など、各教科の特性に応じて、自己調整している姿が分かるよう工夫した。例えば、算数科では解法を比べたり誤りに気付いて修正したりする姿、国語科では文章の読み取りを深めるために考えを行き来させる姿、生活科では活動の結果を踏まえて次の行動を考える姿などを取り上げた。

これらの動画を校内研修等で共有することで、研究協力校の教員が、教科において「このような姿が主体的な学びなのか」「自分はこれまで、こうした姿を見逃していなかったか」と、各教科における「主体的に学習に取り組む態度」の理解と、授業での見取りの在り方を振り返る契機を得ることができると考えた。

この取組は、令和6年度以降、教員が子供の姿を具体的にイメージしながら授業づくりを行うための重要な基盤となった。

1 動画②「各教科編」約6分～8分

3 事例

【動画の教科等】

- ・国語 ・社会 ・算数
- ・理科 ・生活 ・音楽
- ・図画工作 ・家庭
- ・体育(運動/保健)
- ・外国語/外国語活動
- ・生活単元学習

1人1授業の教科選択の参考に

単元(題材)構想や指導案作成の参考に

研究授業前に教員間の共通理解に

図6 動画「各教科編」活用資料より

イ 単元(題材)構想メモ、単元(題材)構想ガイド、事後研修シートの作成

1年次の研究を通して、もう一つの大きな課題として明らかになったのは、教員が単元や題材全体の中で、子供が「主体的に学習に取り組む態度」を発揮して

いる姿を十分に想定できていない点であった。

そこで、2年次に向けてのツールとして「単元（題材）構想メモ」（図7左）の素案を作成した。これは、単元（題材）の中のどの場面で子供が「主体的に学習に取り組む態度」を発揮するか、その具体的な姿を想定するためのメモ用紙である。想定される子供の姿と、それを実現するためにどのような手立てを講じていくかを記入できるようになっている。このメモを活用することで、子供の実態に応じた単元や題材のデザインが可能となる。

単元（題材）構想メモの作成にあたっては、次の点を重視した。

- ・単元や題材において育成を目指す資質・能力（三つの柱）を意識できること
- ・単元や題材で子供が「主体的に学習に取り組む態度」を発揮する場面を具体的に想定できること
- ・その実現のための手立てを想定できること

授業における子供の姿を具体的な行動として捉え、その手立てを事前に言語化することは、指導と評価の一体化を図る上でも欠かせないプロセスである。単元（題材）構想メモを活用することで、その一つ一つのプロセスを見直す契機となると考えた。

単元（題材）構想メモの活用にあたり、その使い方を含めて、単元や題材の構想の仕方を示した「単元（題材）構想」ガイドも併せて作成した（図7右）。同ガイドには、単元（題材）構想メモの活用方法を分かりやすく示し、「子供の具体的な発言やつぶやき、行動」を記入することや、その実現のための手立ての設定の際には、ガイドにある視点を参考にするように記載した。この視点は、教員用意識調査と同じ項目とし、整合性を図っている。

単元（題材）構想メモ		
単元（題材）で視覚者がねがう「主体的に学習に取り組む態度」を実現している子供の姿を具体的に考えてみましょう。		
具体的な子供の姿	実現のための手立て	評価方法

※学習指導案の「単元（題材）計画・本時」にそれぞれを位置付けて、単元（題材）を構想しましょう。

単元（題材）構想ガイド

STEP1 授業を行う教科の動機を視視し、教科における「主体的に学習に取り組む態度」のイメージをもつ。

STEP2 『主体的に学習に取り組む態度』の育成につながる単元（題材）構想メモを（以下「構想メモ」）に記入する。

STEP3 「構想メモ」を基に、単元（題材）計画を作成する。

※校内及びセンター指導主事に適宜相談

図7 単元（題材）構想メモ（R6版）と単元（題材）構想ガイド（R6版）

また、授業後の事後研修で活用できるよう「事後研修シート」（図8）を作成した。研究授業を参観する教員は、研究協力校が設定している参観の視点を基にしながら、単元（題材）構想メモで想定した「主体的に学習に取り組む態度」を発揮している子供の具体的な姿を見取り、付箋に記入する。その付箋を事後研修シートに貼りながら整理し、事後研修を子供の姿の共有から始めることで、指導や評価の場面・方法等について協議ができるようにした。また、「参観、協議を経て、これからの学習指導に生かしたいこと」についても協議することで、授業者への助言や、自身の授業改善につながれると考えた。

青城小学校 研究主題「主体的に学ぶ子の育成」		R6.05.15 6年算数科 【 】年部
視点1	目標や課題解決に向かって解決方法を取捨選択したり、試行錯誤したりしていたか	
視点2	学ぶ必然性を実感できるような話し合い活動（6年生テーマ）に対して、どんな成果や課題が見られたか	
主体的に学ぶ 子供の姿		
参観、協議を経て、 <u>これからの学習指導に生かしたいこと</u>		

図8 事後研修シート（R6版）

2 2年次の実践（令和6年度）

(1) 実践

ア 校内研修への参画

(7) 研究顧問による講義の実施

2年次の研究顧問による講義（図9）では、改めて「主体的に学習に取り組む態度」とは何かについて、具体的な学習場面を通して整理がなされた。子供が自分なりの見通しをもって活動に向かうことや、活動の結果を基に自分の考え方や方法を見直すこと、再度試してみる中でそれらの学び方そのものを更新していくことといったプロセスが、「主体的に学習に取り組む態度」の二つの側面と密接に関連していることも示された。教員は、子供の発言やノート、ワークシートなどの具体的な資料を基に「どの姿を『粘り強さ』を発揮している姿として捉えるか」「どの場面に『自己調整している姿』が表れているか」を全体で共有した。この過程を通して、1年次には単に「意欲的に活動している姿」あるいは「黙っている姿」として捉えていた場面の中に、実は自分の考え方や方法を調整しようとする姿が多く含まれていたことに気付いた。これにより、「主体的に学習に取り組む態度」の見取り方が深まった。研究顧問からは、どの教科においても、子供がどのように「学び方を学ぶか」という視点で授業を構想することの重要性が説かれた。そして、2年次の研究では、学び方を意識した単元構想が一層求められることが確認された。

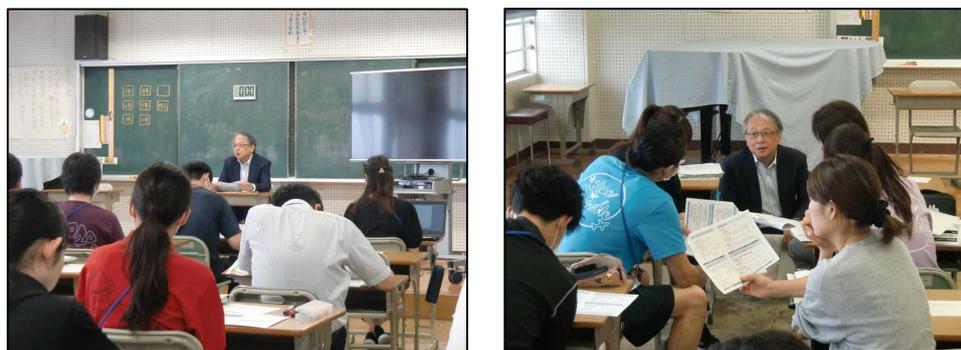


図9 2年次の研究顧問による講義の様子

(イ) 総合教育センターによる夏季校内研修の実施

夏季校内研修では、研究協力校の要望を受け、総合教育センターが「『主体的に学習に取り組む態度』を育むために」というテーマで講義を行った。講義では、5月の音楽科、6月の生活科での授業実践について、総合教育センター提供の動画や単元（題材）構想メモ、単元（題材）構想ガイド、事後研修シートを活用した、単元や題材における「主体的に学習に取り組む態度」を発揮している子供の具体的な姿の想定とその手立てについて振り返り、価値付けた。また、実践した手立てや子供の学びを別の単元（題材）や教科につなげていくことで、資質・能力の三つの柱をバランスよく育成することにもつながると助言した。

その後の分散会では、実際の研究授業で用いた単元（題材）構想メモや事後研修シートを手掛かりに、単元（題材）構想メモを用いながら、2学期以降に自身が行う授業について、

- ・単元や題材についての解釈・理解
- ・単元や題材における子供の具体的な姿の想定
- ・その姿を実現するための手立て

といった点を意識しながら、単元（題材）構想メモを個人で作成後、学年で共有する演習を行った。

講義・演習を通して単元（題材）構想メモを、単なる記録ではなく、授業改善の循環を支えるツールとして活用していくという共通理解が図られた。

(ウ) 研究授業への参画

a 動画、単元（題材）構想メモ、単元（題材）構想ガイドを活用した単元構想

2年次は、以下の3教科において研究授業が実施された。研究授業は、1年次と同様、事前研修、授業、事後研修の流れで行われた。

- ・音楽科（題材名：歌声をひびかせて心をつなげよう）
（学年：6年生 実施時期：5月）
- ・生活科（単元名：がっこうだいすき）
（学年：1年生 実施時期：6月）
- ・算数科（単元名：1けたをかけるかけ算）
（学年：3年生 実施時期：10月）

各研究授業の授業者は、各教科における「主体的に学習に取り組む態度」の特徴や指導・支援の例を紹介した動画「各教科編」を視聴して理解を深めた。

その後、単元（題材）構想メモに、「主体的に学習に取り組む態度」を発揮している子供の具体的な姿を想定、さらにその実現のための手立て（場面）、そして評価の方法を記入した。その際、単元（題材）構想ガイドも使用し、どのような場面を手立てとして位置付けたらよいかを参考にした。

b 事後研修シートを活用した協議

研究授業後には、授業で見取った子供の表れを共有しながら各学年で事後研修シートを活用して協議を行った。事後研修シートには、

- ・校内研修や学年テーマの視点について
- ・構想メモで想定した子供の姿と、実際に見られた姿の共通点・相違点

・子供の「主体的に学習に取り組む態度」が表れた具体的な場面
 などが、整理されていった。協議ではこのシートを手掛かりとしながら授業者と校
 内の教員が協議を行い、総合教育センターの指導主事も参加し助言をした。

イ 研究協力校教員・児童への意識調査

2年次も1年次に引き続き、研究協力校の教員および児童を対象とした意識調査を
 実施した。教員用は、2年次の研究のねらいに即した設問を一部追加した。これらの調
 査は、令和5年度と同一形式の項目を残すことで縦比較を可能にするとともに、令和6
 年度で新たに導入した単元(題材)構想メモや事後研修シートの効果を捉えられるよう、
 設問を整理して実施した。

(2) 結果と考察

ア 研究授業から見取った子供の表れ

音楽科では「録音した歌声を聴き、歌詞の情景と結び付けながら、音色について考え
 ようとしている」「他の班に聞いてもらう、歌い試す、録音を聴く等、解決方法を取捨
 選択しようとしていた」といった姿が、生活科では「タブレット端末で記録した画像を
 使って、探検で見付けたことや分かったことをたくさん友達に伝えようとしている」、
 算数科では「自分の班の売り上げを求めるために、既習事項を使って筆算の計算方法を
 考えようとしている」姿などが見られた。これらは、授業者が単元(構想)ガイドの中
 で示した「自分で解決方法を考える場面」「分かったことや分からなかったことを意識
 できるような振り返りの場面」などを想定したからこそ実現した姿だと考えられる。

このように、授業者が事前に想定した子供の具体的な姿と、授業で実際に見られた子
 供の姿を対応させながら見取ることで、単元(題材)構想と子供の学びとの結び付きが、
 具体的な記録として蓄積され、手立ての振り返りなどの授業改善へつながっていった。

イ 児童用意識調査から見える変容

2年次に実施した児童用意識調査(12月)を1年次(12月)と比較すると、「自分が
 知りたいことや考えたいことを、見つけるようにしている」(図10)「自分が考えた解
 決方法を試すようにしている」(図11)など、8項目中6項目において肯定群の割合が
 増加しており、研究を通じた子供の意識の変容が定量的に確認された。1年次の調査に
 おいて相対的に肯定群の割合の低かった「課題に対して答えが出て、もっとよい方法
 がないか考えるようにしている」「授業で振り返りをする場面では、わかったことやわ
 からなかったことについて、話したり書いたりするようにしている」の項目についても
 肯定群の割合が増加している。

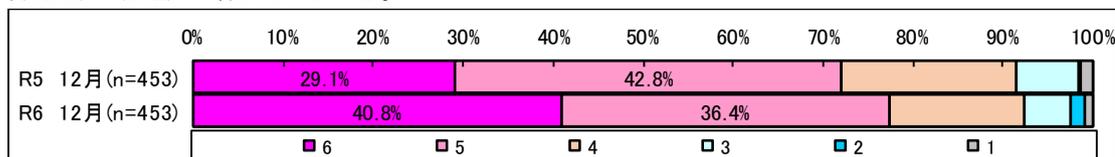


図10 児童用意識調査「授業では自分が知りたいことや考えたいことを、見つけるようにしていますか」に対する回答のグラフ

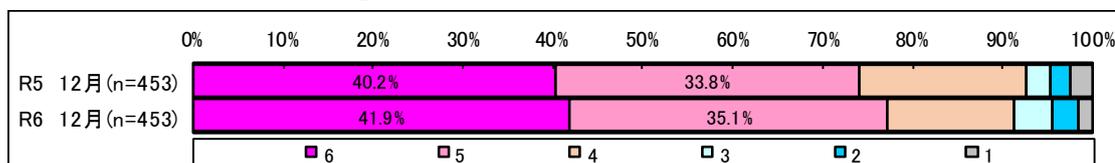


図11 児童用意識調査「授業では、自分が考えた解決方法を試すようにしていますか」に対する回答のグラフ

注目すべき点は、この変容が自分の学習を調整しながら取り組もうとする姿として表れている点である。研究授業や事後研修で記録された子供の具体的な姿を見ると、「友達の意見や結果を受けて、自分の考えを一度立ち止まって見直す」「うまくいかなかった方法をそのままにせず、別のやり方を試そうとする」「教員の指示を待つのではなく、次に何をすればよいかを自分で判断しようとする」といった行動が複数の教科で共通して見られた。これらの姿は、調査項目で問われている「粘り強さ」や「自己調整」が、実際の学習場面において行動として具現化してきていることを示していると考えられる。

したがって、児童用意識調査の肯定群の増加は、研究授業で見られた学習行動の変化と整合しており、2年次の取組が子供の「主体的に学習に取り組む態度」の育成に一定の成果をもたらしたと評価できる。

一方、肯定群増加の割合の幅を見てみると、最大で5%程度の伸びにとどまっている。また、「授業では、課題に対して自分で解決方法を考えるようにしていますか」「授業では、失敗してもあきらめずに挑戦しようとしていますか」の2項目については5%程度の減少となっている点が、令和7年度に向けての課題であると考えた。

ウ 「単元（題材）構想メモ」「動画」等の資料を活用した、子供の具体的な姿を想定した単元（題材）構想

教員用意識調査（5月・12月）の結果からは、2年次を通して、単元（題材）構想や評価に対する教員の意識が明確に変容していることが読み取れる。特に、単元構想に関する質問項目において肯定群の割合が増加しており、授業を「1時間単位」ではなく「単元を通した学び」として捉えようとする意識が浸透してきたことが示された。

また、1年次12月と2年次12月の教員用意識調査を比較すると、「単元（題材）を通して『主体的に学習に取り組む態度』が育ったと思う」という設問において、肯定群の割合が大きく増加している（図12）。これは2年次に導入・活用した動画各教科編、単元（題材）構想メモ（R6版）、単元（題材）構想ガイド（R6版）、事後研修シート（R6版）が、「主体的に学習に取り組む態度」のさらなる理解につながった結果であると考えられる。

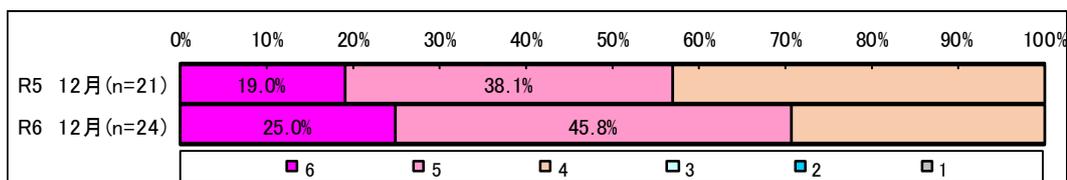


図12 教員用意識調査「単元を通して『主体的に学習に取り組む態度』が育めたと思う」に対する回答のグラフ

単元（題材）構想メモの記述からも、その変容は明確である。摘録したものを以下に示す。

- ・音楽科では、歌唱活動の中に「友達と聴き合い、表現を調整する姿」を明確に位置付け、録音や話し合いを通して歌い方を見直すプロセスが構想された。
- ・生活科では、子供が身近な学校生活を題材にしなが、気付きと試行錯誤を繰り返す学習過程が計画され、「もう一度試したくなる場面」を単元内に複数設けることが意識された（図13）。

- 算数科では、1けたをかけるかけ算の単元「売り上げはいくら？～かけ算の筆算を使って～」において、筆算の仕組みや意味を理解するだけでなく、自分の方法を説明し、誤りに気付いて修正する場面が単元内に組み込まれた。

 「主体的に学習に取り組む態度」の育成につながる 単元(題材)構想メモ 		・教科名(生活) ・学年(1年)
		・単元(題材)名(がっこうだいき)
単元(題材)で授業者がねらう「主体的に学習に取り組む態度」を發揮している子供の姿を具体的に考えてみましょう。		
具体的な子供の姿	実現のための手立て	評価方法
<ul style="list-style-type: none"> 学校の施設を知りたいという思いをもって探検するとともに、「また学校探検に行きたい！」という趣旨の発言をしている。〔主〕① 施設だけでなく、働く人(先生)についても知るために、先生にインタビューしようと考えながら「探検2に行きたい！」という趣旨の発言をしている。〔主〕① 探検2で学んだこと(施設・人・マナー等)を生かして、より詳しく知るための再インタビューの内容を考えながら「探検3に行きたい！」という趣旨の発言をしている。〔主〕① 探検1で分かったことをペアや学級全体に伝えようとするともに、「疑問や知りたいことを知りたい、新たな場所へ行きたい、もう一度行って詳しく調べたい」といった願いを探検2で叶えようとしている。〔主〕② 探検2で分かったことをペアや学級全体に伝えようとするともに、施設や先生と自分や友達のかかわりについて「その施設は何のためにあるのか」ということを考えながら「更なる疑問や知りたい」といった願いを探検3で叶えようとしている。〔主〕② 確認した「探検の約束(マナー等)」を守り、挨拶をしたり廊下を歩いたり私語を慎んだりしながら探検しようとしている。〔主〕③ 探検やその後の交流で学んだ学校の施設の利用の仕方やマナーに応じて、日常の学校生活を楽しく安全に生活しようとしている。〔主〕③ 	<ul style="list-style-type: none"> 探検するときの視点を明らかにする。 ★比較(幼稚園、1-1教室)★疑問、不思議に思うこと「よく見付けたね」と子どもが見付けたことを称揚する。 「〇〇室の先生の名前は聞いたかな？」と人に感心が向くような助言をする。 「何のため、誰のためにあるのかな？」と問いインタビューの内容を考えるきっかけをつくる。 『1年1組学校マップ』を作成(掲示)したり、活動の様子を画像で紹介したりしながら視覚的に分かりやすくする。 前時の振り返りで自分の疑問に対する予想を考えている児童を取上げたり、実際にそこに探検に行った児童を教師がつけたりする。 「よく分からない」という発言が子どもから出たら、分からないと言えたことを認め、分からないからこそもう一度探検にいくという雰囲気をつくる。 きまりやマナーを守っている子を見取り、称揚することを通じて、子どもが自らきまりやマナーを守ろうとする意欲を引き出す。 	<ul style="list-style-type: none"> 発言、活動の様子 発言、活動の様子 発言、ワークシート 発言、活動の様子、ワークシート 発言、活動の様子、ワークシート 発言、ワークシート、活動の様子
⇒学習指導案の「単元(題材)計画・本時」にそれぞれを位置付けて、単元(題材)を構想しましょう。		

図 13 2年次研究授業生活科の単元構想メモ

このように、単元(題材)構想メモは、子供の「主体的に学習に取り組む態度」を發揮しやすい場面をあらかじめ想定した上で、指導と評価の場面・方法を位置付けるための基盤として活用された。また、各教科における「主体的に学習に取り組む態度」を踏まえて作成された単元(題材)構想メモは、その教科における「主体的に学習に取り組む態度」について他の教員への理解を促す効果があり、授業を参観する際に見取りの視点や事後研修の協議の視点を明確にすることにもつながった。

夏季校内研修後の教員の感想には、「子供の『主体的に学習に取り組む態度』を發揮している姿を考えていくと、おのずと手立てが見えてくるし、新たな姿がうかんだりする」といった記述が見られたことから、「主体的に学習に取り組む態度」を發揮する子供の具体的な姿を想定して単元や題材を構想する重要性への理解が深まったと考えられる。また、研究授業後の総合教育センターによる授業者へのインタビューでは、単元(題材)構想メモについて、「子供の姿を想定してから指導計画を見直すようになった」「評価の視点が明確になり、授業後の振り返りがしやすくなった」など、見取りの質が変わったことを示す記述が確認されている(図14)。

また、『主体的に学習に取り組む態度』を發揮する姿を目指すために、知識及び技能、思考力、判断力、表現力等も付けてあげたい」といった記述も見られ、資質・能力の三つの柱のバランスのとれた育成へと視野が広がっていったと推察された。

- ・単元を構想する上で、新たな視点をもつことができた
- ・子供の具体的な姿をイメージすることにつながった
- ・指導計画を作ってから「単元(題材)構想メモ」で「主体的に学習に取り組む」子供の姿を想起することで、指導計画の確認ができた

図 14 研究授業の授業者へのインタビュー「単元(題材)構想メモ」についての感想

動画「各教科編」に関する感想には、「教科ごとの『主体的に学習に取り組む態度』を発揮している姿の違いが分かり、構想の視点が広がった」「『主体的に学習に取り組む態度』を、具体的な場面でイメージできるようになった」といった記述が多く見られた(図 15)。これらの結果から、2年次の取組は、教員が「主体的に学習に取り組む態度」を発揮している子供の具体的な姿を想定する、という視点で単元や題材を構想することを可能にし、授業改善を促したと考えられる。

- ・いくつかの教科の動画を見て、教科による「主体的に学習に取り組む態度」の違いが分かった
- ・「主体的に学習に取り組む態度」を発揮している子供の具体的な姿と場面が示されていて分かりやすかった
- ・支援が必要な子供の姿と、具体的な手立てまで示されていて参考になった

図 15 研究授業の授業者へのインタビュー「動画『各教科編』」についての感想

エ 研究授業・事後研修における変容 — 「印象」から「根拠」に基づく協議へ

2年次の研究授業では、音楽科・生活科・算数科の実践を通して、総合教育センター提供の動画、単元(題材)構想メモ、単元(題材)構想ガイド、事後研修シートが活用された。教員用意識調査(12月)において、「研究授業の事後研修で『事後研修シート』の活用は、『主体的に学習に取り組む態度』を視点とした授業改善につながったと思う」という設問では、肯定群が87.5%に達している。この数値は、事後研修シートが単なる記録用紙ではなく、「主体的に学習に取り組む態度」を軸とした授業改善を具体的に支えるツールとして機能し始めたことを示している。

総合教育センター提供資料活用の結果、事後研修における協議の質が、前年までと比べて大きく変化した。協議では、「どの場面を『粘り強く取り組んでいた』と見るか」「どのような学び方に『自分の学習を調整しようとする姿』が表れていたか」「単元(題材)構想メモのどの子供の姿が表れたか、逆に表れなかったか」「どんな手立てが有効だったか」「その理由は何か」といった点などについて議論が進められるなど、「よかった」「頑張っていた」といった印象的な振り返りから、学習過程や具体的な子供の姿に即した分析的な協議へと質的な転換が起こった(図 16)。



図 16 2年次音楽科の研究授業の事後研修シート

(3) 2年次のまとめと3年次への課題

2年次は、1年次で共有された「主体的に学習に取り組む態度」の基本的理解を基盤

に、各教科の単元（題材）構想と実践の中で、子供の「主体的に学習に取り組む態度」を発揮している姿とその実現のための手立てを想定、実践し、子供の表れを見取り、考察する段階であった。

特に、動画、単元（題材）構想メモおよび事後研修シートの導入は、教員の各教科における授業づくりや協議の在り方に大きな変化をもたらした。1年次までの研究授業の協議では、授業中に見られた子供の印象的な行動や発言が見られ、それらが学習過程のどの段階で生じたのか、また、どのような教員の手立てと結び付いていたのかを整理することが難しいという課題があった。しかし、2年次では、単元（題材）構想メモによって、単元や題材の構想段階から「単元を通した学習のプロセス」を可視化し、事後研修シートによって授業者の意図と子供の具体的な姿を対応させて整理したことで、授業改善の議論が印象や感想から、学習過程や子供の具体的な姿を踏まえた分析へと質的に転換した。このことは、音楽科、生活科、算数科のいずれの研究授業においても確認されている。

例えば、音楽科では、子供が歌唱活動の中で自分の表現を一度試し、友達の歌声や録音を手掛かりに歌い方を見直し、再度表現を工夫する姿が多く見られた。これらの行動は、単に活動に意欲的に取り組んでいる姿ではなく、自らの学習を調整しながら粘り強く取り組む姿として、単元（題材）構想メモ想定された学習過程と明確に対応していた。

生活科においては、身近な学校生活を題材とした活動の中で、子供が自分の気付きを一度整理し、友達の意見や新たな事実を受けて考えを更新し、さらに調べたり確かめたりしようとする姿が見られた。こうした姿は、1年次には「よく考えている」「活動が広がっている」と捉えられがちであったが、2年次では「調整の働きが生まれている場面」として価値付けられるようになった点に大きな進展がある。

算数科では、かけ算の筆算を扱う単元において、子供が自分の計算方法を説明する中で誤りに気付き、方法を修正したり、より分かりやすい説明に改善したりする姿が見られた。特に、「なぜその方法になるのか」を言語化する過程において、子供が自分の考えを見直す場面が多く確認され、調整の働きが学習の質を高めていることが明確になった。

これらの研究授業を通して、教員は「粘り強さ」と「自己調整」が別々に存在するのではなく、粘り強く取り組む中で調整が生まれ、調整することでさらに粘り強く取り組むという循環的な関係にあることを、子供の具体的な姿を通して理解するようになった。この点は、2年次12月の教員用意識調査において、単元構想や評価に関する項目で肯定的回答が増加した結果とも整合している。

また、動画を視聴したり、単元（題材）構想ガイドを活用したりすることによって、「主体的に学習に取り組む態度」は「知識及び技能」を獲得したり「思考力、判断力、表現力等」を身に付けたりすることに向けた粘り強い取組の中で、自らの学習を調整する姿を見取ることによる評価だということを、教員が理解を深めている様子も見られた。

結果として、2年次の取組を通して、研究協力校の教員の「主体的に学習に取り組む態度」に対する概念的理解がさらに深まったと考察される。

一方で、教員用意識調査の肯定群の増加に対し、児童用意識調査の肯定群の伸びは少なかったことから、さらなる授業改善を進め、子供の意識や実際の授業での表れにさらなる変容を促すことが今後の課題として明確になった。

また、2年次は、単元や題材内で育まれた学びを、他の単元（題材）や教科の学習へどのようにつなげて授業改善を進めていくかについて、まだ個々の理解の範囲にとどまっており、学校全体として浸透する段階には至っていなかった点が課題として挙げられた。加えて、教員が単元（題材）の学びを他の単元（題材）や教科等の学習に生かしながら、継続的に「主体的に学習に取り組む態度」を育成しようとする意識をもって授業改善を進めることや、課題の解決方法として様々な「学び方」を子供が身に付けられる場面を、これまで以上に意識して単元（題材）を構想していく必要があると考えられた。3年次の研究において、単元（題材）構想、実践、見取り、考察を教員個々の取組で終わらせるのではなく、学校全体で共有し、整理し、継続的な授業改善につなげていくことが重要である。

ここまでの成果と課題を踏まえ、3年次となる令和7年度は「研究協力校の教員が、自らの学習を調整しながら、粘り強く取り組む子供の具体的な姿を想定し、指導や評価の場面・方法を適切に位置付けた単元を構想するとともに、単元の学びを他の単元や教科等の学習に生かしながら、継続的に『主体的に学習に取り組む態度』を育成しようとする意識をもって授業改善を進めていく」こととした。

(4) 3年次に向けた実践

ア 単元（題材）構想メモ（R6版）、事後研修シート（R6版）の改善

2年次に導入した単元（題材）構想メモと事後研修シートは、「主体的に学習に取り組む態度」を発揮している子供の姿とその実現のための手立て（場面）を想定すること、そして授業でその想定した姿を見取り、省察していくために作成・提供された。3年次は、これらの資料をさらに効果的に活用して単元や題材をデザインするために、それぞれ個別に扱うのではなく、総合的に活用する中核的な資料として位置付け直すこととした。

まず、単元（題材）構想メモについては、本時で想定する子供の具体的な姿にマークをつけるように改善することで、授業を参観する際に、授業者以外が子供の表れを見取りやすくした。

事後研修シートは、他の単元や教科に学びを生かしていくという3年次の方向性を考慮し、2年次の「これからの学習指導に生かしたいこと」から、「これからの学習指導（他教科も含む）に生かしたいこと」とし、他の単元だけでなく他の教科へと視点を広げて活用できるように修正を加えた。これにより、事後研修が「授業を振り返る場」に加え「次の単元（題材）や他の教科につなげるための改善点を明確にする場」となり、その後の授業改善に向けての視点がより明確となることを期待した。

イ 単元（題材）構想ガイドの改善

研究協力校の3年次の研究の重点である、「PDCAサイクルを意識した授業改善」を踏まえ、単元（題材）構想ガイドの改善を行った。

2年次に提供した動画、単元（題材）構想メモや事後研修シートなどを、どのような視点で、どの段階で、どのように活用するかを明確にしつつ、PDCAサイクルを踏まえて整理して示すことができれば、様々な単元や教科での活用が期待でき、さらに授業改善が進むと考えた。そこで、3年次に向けては、これまで蓄積してきた実践を整理し、単元（題材）構想ガイド（R6版）を改善することとした。

2年次に提供した単元（題材）構想ガイド（R6版）は、単元や題材の構想段階までのガイドとなっていたが、3年次提供の単元（題材）構想ガイド（R7版）は、単元や題材を構想する段階（Plan）、授業を実践する段階/見取る段階（Do）、子供の表れから授業について省察する段階（Check）、得たものを次の単元や他教科に生かす段階（Action）と、PDCAサイクルを意識して単元や題材を構想する際のガイドである（図17）。動画や単元（題材）構想メモ、事後研修シートの「活用ガイド」としての役割に加え、単元や題材をどのようにデザインしていけばよいか、その手順を示す機能も併せもっている。ガイドの中では、その活用のポイントを示したり、「主体的に学習に取り組む態度」と「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」との関係を示すコメントを明示したり、各ステップの内容を例示したりして、具体的に活用するイメージが持てるように工夫した。

この単元（題材）構想ガイドは、3年次において、研究の成果を「点」ではなく「線」としてつなぎ、3年間の研究を結実させるための重要な基盤となるものである。

図17 単元（題材）構想ガイド（R7版）

3 3年次の実践（令和7年度）

(1) 実践

ア 校内研修への参画

(7) 研究顧問による講義の実施

3年次も研究顧問による講義の機会を継続して設定した（表1）。6月の音楽科の研究授業の事後研修の中で実施した講義では、これまでの研修で繰り返し扱ってきた「主体的に学習に取り組む態度」について、改めてその本質を問い直す機会となった。特に、「子供に委ねる」という視点に基づいて「主体的な学びとは何か」「教えることと委ねることをどのように捉えるべきか」といった根本的な問いが、具体的な授業場面や学習モデルを通して提示された。

講義の中で、「委ねる」という言葉の捉え直しが行われた。講義では、委ねることが「すべてを子供に任せること」や「教師が指導をせず見守るだけ」などと誤解されがちである点が指摘された。その上で、委ねるためには、「いつ、誰に、何を、どのよ

うに委ねるのかを教師が意図的に判断すること」が重要であり、教師の専門性が最も発揮される局面であると説明された。

さらに、講義では「教えることと委ねること」の関係についても整理が行われた。「教えることと委ねることは対立概念ではなく、学習の目的や段階によって重なり合いながら機能するものであること」や、「習得が求められる学習内容については、教師が意図的に教え、学びの基盤を保障する必要があること」が示された。一方で、その知識や技能をどのように使い、どのように意味付けていくかという探究的な段階では、子供に判断や選択を委ねることが不可欠であり、習得と探究、受容と発見のバランスを意識した授業構成こそが、主体的な学びを支える鍵であることも示唆された。

講義の終盤では、「主体的な学びに注目し過ぎることで、全体像を見失ってはならない」という注意喚起もなされた。すべての授業ですべての子供が同じように主体的に学ぶことは現実的ではなく、学習内容や発達段階に応じて、教える比重と委ねる比重を調整することが重要であるとされた。この視点は、3年次に作成・提供した「単元（題材）構想ガイド」におけるPDCAサイクルの考え方も重なり、単元や題材の中でどこを子供に委ね、どこで子供を支えるのかを構想段階で明確にする必要性を再確認する機会となった。

表1 研究顧問による3年間の講義のテーマ

実施年度	テーマ
令和5年度	主体的に学習に取り組む態度 -目標・指導・評価の一体化-
令和6年度	「主体的に学習に取り組む態度」を育てる単元（題材）構想について
令和7年度	子供に委ねる -主体的な学び手を育てる-

(イ) 総合教育センターによる夏季校内研修の実施

前半では、6月に実施された音楽科研究授業を題材に、総合教育センターによる「主体的に学習に取り組む態度」に焦点を当てた価値付けが行われた。音楽科の研究授業では、重要な要素を題材の始めから押さえつつ、子供が歌唱活動を通して、自分の表現を一度試し、友達の表現を聴き合い、その違いやよさに気付きながら、自分の歌い方を見直していく姿が多く見られた。指導主事からは、「知識及び技能を土台とした授業展開は他の題材や教科にも広げていくことができる」と価値付けを行った。

後半の演習では、前半の価値付けを踏まえ、各学年部に分かれて今後実施予定の単元や題材について、「単元（題材）構想ガイド」を活用しながら、「Plan」のSTEP 1、2について動画を改めて視聴したり、単元（題材）構想メモを作成したりしながら検討した（図18）。教員の感想からは、「子供の具体的な姿をイメージすることで、手立てが明確になった」「教える場面と委ねる場面を意識して単元を構想できた」「PDCAサイクルに沿って考えることで、授業改善の流れが整理された」といった記述が多く見られ、単元（題材）構想ガイドが、授業改善を循環させるための思考の枠組みとして機能し始めていることがうかがえた。



図 18 令和 7 年度夏季校内研修の様子

(ウ) 研究授業への参画

3 年次は、研究最終年次として、これまでの実践の蓄積を基に、「単元（題材）構想ガイド」を活用した授業づくりと、研究授業後の指導主事による価値付けを通して、教員の学びを他の単元や教科へと接続していく取組を重視した。以下の 3 教科において研究授業が実施された。

- ・音楽科（題材名：歌声のひびきを感じ取ろう）
（学年：4 年生 実施時期：6 月）
- ・算数科（単元名：分数のたし算とひき算）
（学年：5 年生 実施時期：10 月）
- ・国語科（単元名：お気に入りの自動車を紹介しよう）
（学年：1 年生 実施時期：11 月）

a 「単元（題材）構想ガイド」を活用した単元（題材）構想

音楽科では、4 年生を対象に、歌唱表現を中心とした題材において研究授業を実施した。題材では、「音楽を形づくっている要素」を押さえた上で、友達と聴き合いながら表現を調整していく学習過程を重視した。単元（題材）構想ガイドと単元（題材）構想メモを用いた構想段階では、まず、題材の目標と評価規準を設定した後、動画を参考にしつつ、題材を通して育成したい「主体的に学習に取り組む態度」を発揮している子供の具体的な姿を以下のように想定し、授業改善へとつなげていった。

- ・既習事項から学び方を選んで、曲に合う歌い方について話し合ったり歌ったりしようとしている姿
- ・自分の歌い方を一度で決めて終わるのではなく、聴き合いや録音を手掛かりに何度も試行錯誤する姿
- ・友達の表現を参考にしながら、自分の表現を見直そうとする姿

事後研修では、授業で見取った子供の姿を事後研修シートを使って教員間で共有した。授業者が「友達との聴き合いによる表現を修正する」姿を想定したことで、授業では「曲の山場に対して旋律の上がり下がりに着目し、上がっていく時に少し速く歌うと盛り上がり伝わりそう」などと考える子供の姿が見られ、本時でねらった「曲の特徴を捉えた表現を工夫し、どのように歌うかについて思いや意図をもとう（思考力、判断力、表現力等）」につながったことが共有された。また、事後研修シートの「これからの学習指導に生かしたいこと（他教科も含む）」については「思考の流れを事前に押さえておく」「学び方を学んでいくこと」「型が学び方の

入口になっている」といった意見が挙げられた。

指導主事による授業者への事後インタビューでは、「最初は教師が改善点を示したくなったが、構想ガイドを見返し、子供に委ねる場面だと判断して待ったことで、子供が自己調整する姿につながった」という振り返りが語られた。

算数科では、5年生を対象に、既習事項との関連を意識した研究授業を行った。単元（題材）構想ガイドを活用し、単元の目標や評価規準を設定後、単元内だけで完結するのではなく、これまでに学習してきた計算の仕方や考え方との関連、系統性が重視された。具体的には、「どの既習事項を手掛かりにすれば、子供が自分で考えを修正できるか」「どの場面で比較や振り返りを位置付けると調整が生まれるか」などが事前に整理され、授業実践へとつながっていった。

事後研修では、音楽科と同様、事後研修シートを用いて、単元（題材）構想メモを踏まえた子供の具体的な姿の共有と手立ての振り返りの時間をもった。授業者が「既習事項を基に自ら誤答を修正する」姿を想定したことで、授業において既習事項を使いながら何度も計算に取り組む子供の様子が見られ、計算技能の定着につながっていったと考えられる。また、「既習事項を活用する意識はあったが、用語の理解が出来ていない様子が見られた」といった、事前に想定していなかった子供の表れも見られ、他の単元や教科の授業改善へのヒントを共有していた。この用語理解の視点は、教科を横断した視点として、国語科の授業にも生かされていた。「これからの学習指導（他教科も含む）に生かしたいこと」の欄には「誤答からはじまる授業、導入」「知識がついていないと委ねることが難しい」「算数用語、子供の言葉とのバランス」「下学年の既習事項の活用」などの記述が見られた。

また、指導主事による授業者へのインタビューでは、「構想ガイドを活用したことで、単元を構想し始める段階で、子供の具体的な姿や評価について整理でき、単元を展開する軸ができた」という実感が語られている。

国語科では、1年生を対象に、説明的な文章を扱う単元で研究授業を実施した。この単元では、「お気に入りの自動車を紹介するという言語活動に向かって、重要な語や文を選び出すという学習過程」が重視された。

単元（題材）構想ガイド、単元（題材）構想メモを用いた単元構想（図 19）では、動画を参考に国語科における「主体的に学習に取り組む態度」を確認した後、教材の理解に丁寧に時間をかけながら目標と評価規準を設定した。単元（題材）構想メモには「クレーン車について書かれた段落を読み、キーワードとなる言葉を見付けながら『しごと』と『つくり』についてまとめようとしている」「クレーン車の『うで』と『あし』の違いや、『つり上げる』という言葉に着目して、『つくり』について自分なりに理解を深めようとしている」「自分が面白いと思った自動車について、本文から見付けたことや自分が考えたことを交えて友達に紹介しようとしている」などが、単元の中で想定される子供の具体的な姿として整理された。また、その実現のために「クレーン車の『しごと』と『つくり』の中から、キーワード（大事な言葉）は何かを見付けようと投げかけ、重要な語を選び出すことを意識できるようにする」「今までのワークシートの様式を活用し、3つのパターンのワークシートから選べるように用意する」といった、1年生の発達段階を踏まえた具体的な場面

が位置付けられ、授業へとつながっていった。

事後研修では、『つり上げる』を動作化したことで意味の理解につながった」「バラバラだった『うで』の理解が確認できてよかった」という意見の一方、単元や本時の目標に照らし、「もっと重要な語を抜き出せるとよい」といった意見も見られ、資質・能力の育成に照らした本質的な議論が交わされていた。これから生かしていきたいことについては、「子供の実態に応じたステップアップ」「言語化で自分の学びを振り返る」などが話題に上っていた。

指導主事による授業者へのインタビューでは、「単元（題材）構想メモを作ること、ワークシートのヒントが得られた」といった声が聞かれた。

「主体的に学習に取り組む態度」の育成につながる 単元（題材）構想メモ		・教科名（国語科）・学級（1年1組） ・単元/題材名（お気に入りの車を紹介しよう）
単元（題材）で授業者がねらう「主体的に学習に取り組む態度」を発揮している子供の姿を具体的に考えてみましょう。		
子供の具体的な姿（本時の姿⇒☆）	実現のための手立て	評価方法
<ul style="list-style-type: none"> 「じどうしゃぐらべ」にも問いや答えがあるのかを考え（見付け）ながら、本文を読もうとしている。 自分が面白い（すごい）と思った自動車（この単元ではバス・乗用車、トラック、クレーン車の3つの中から）を紹介するために、教科書に出てくる自動車の「しごと」と「つくり」について調べようとしている。 バス・乗用車の「しごと」と「つくり」を本文から見付けて、色を分けてそれぞれに線を引こうとしている。 友達に自分が見付けた「しごと」と「つくり」を伝えようとしている。 トラックの「しごと」と「つくり」を本文から見付けて、線を引いたり、学習シートにまとめようとしている。 友達に、自分が見付けた「しごと」と「つくり」について、見付けた理由を交えながら伝えようとしている。 ☆クレーン車について書かれた段落を読み、キーワードとなる言葉を見付けながら「しごと」と「つくり」についてまとめようとしている。 ☆クレーン車の「うで」と「あし」の違いや、「つり上げる」という言葉に着目して、「つくり」について自分なりに理解を深めようとしている。 教科書に出てきた自動車の「しごと」と「つくり」の関係（同じこと、ちがうこと）を整理しようとしている。 自分が面白いと思った自動車について、本文から見付けたことや自分が考えたことを交えて友達に紹介しようとしている。 	<ul style="list-style-type: none"> これまでに学習した説明文について振り返ったり、題名から思い浮かぶことを聞いたりする。 教師が範読する。本文を読んだ感想を聞きながら、自分が一番面白い（すごい）と思った自動車について、友達に伝えようという学習課題を提示する。 自動車の「しごと」に赤と「つくり」に青と違う箇所に色を分けて線を引くことを確認する。ペアで線を引いた箇所を確認できる時間を設ける。 大事な言葉のところが穴あきになって書き込みができるワークシートを用意する。 前時のように線を引いて確認する。また、線を引いたところから言葉を選んでまとめることができ、前回より穴あきのスペースが多いワークシートを用意する。 「しごと」と「つくり」をどのように見付けたのか、確認し、言い合う時間を設ける。 クレーン車の「しごと」と「つくり」の中から、キーワード（大事な言葉）は何かを見付けようとして、重要な語を選び出すことを意識できるようにする。今までのワークシートの様式を活用し、3つのパターンのワークシートから選べるように用意する。 意見を交流する場を設ける。 これまでの学習を振り返りながら、自分が紹介したい自動車を選ぶことができるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 学習シート 発言や行動 発言 学習シート（ノート） 発言、行動観察

⇒学習指導案の「単元（題材）計画・本時」にそれぞれを位置付けて、単元（題材）を構想しましょう。

図 19 3 年次研究授業国語科の単元構想メモ

b 研究授業の学びを他の単元や教科へつなげる指導主事の指導や助言、価値付け

3 年次は、研究授業後の協議における、指導主事による指導や助言、価値付けが重要な役割を果たした。価値付けでは、「この授業で見られた学びを、どのように次の単元や他教科に生かしていけるか」という視点が示された。

音楽科の事後研修では、音色や旋律などの「5つのポイント」をしっかりと押さえた授業を実践した教員の姿について、「音楽を形づくっている要素を基に歌い方について考えた子供は、きっと音楽科の他の題材、もっと言えば他の教科においても様々な要素に着目しながら思考していこう」と価値付けが行われた。

算数科では、子供が「系統的に学んできた内容を手掛かりに、自分で判断している姿」に着目して価値付けが行われ、今後の校内研修においても、縦のつながりを意識した授業実践への可能性を感じさせた。

国語科の事後研修では、「プリントがしっかりかけたよ」「おきにいのじどうしゃがきまってよかったよ」という子供の振り返りに着目し、意欲的なことと主体的なことは異なることに触れた。どの単元や教科においても、振り返りを基に、教員の指導改善や子供自身の学習改善につなげていくことの重要性が示された。

このような指導主事の価値付けにより、研究授業での学びは個別の実践にとど

まらず、学校全体で共有され、他の単元や教科へと接続する意識へとつながった。

イ 研究協力校教員・児童への意識調査

3年次においても、研究協力校の児童及び教員を対象とした意識調査を、これまでの研究との連続性を重視して実施した。教員用は、3年次の研究のねらいに即した設問を一部追加した。

(2) 結果と考察

ア 研究授業から見えた子供の表れ

音楽科では、録音を活用した自己評価や、ペア・全体での聴き合い活動が効果的に位置付けられた。授業記録や参観者の観察メモからは、「歌い直してみてもうだったか、楽譜を見返したり PC で確認したりしていた」「他の班の発表を聴き、自分のグループが意識したことと違う視点を得ようとしていた」などの姿が見られた。

算数科の児童観察記録や授業記録からは、下学年からの系統性に関連し「既習事項である単位分数に着目して課題に取り組んでいた」「誤った考えに気付いた際、教師にすぐ答えを求めるのではなく、ノートを見返したり、友達の考えと比較したりしながら、自分なりに修正しようとしていた」などの姿が見られた。

国語科では、学習過程を大切に言語活動に取り組む中で『『つり上げる』』に着目して、自分なりに解釈しようとしている」「キーワードとなる言葉を見付けながら『しごと』と『つくり』についてまとめようとしている」などの姿が見られた。

これは、研究顧問の講義で得られた示唆や、これまでの校内研修における実践の蓄積を踏まえながら、「子供に委ねるとはどういうことか」「『主体的に学習に取り組む態度』を育成するために、教師は何を構想し、何を子供に任せるのか」という問いを、教員が改めて自分自身の授業に引き寄せて考えることができた結果だと考察できる。

イ 単元構想ガイド (R7 版) の活用と PDCA サイクルの視点での単元 (題材) 構想

3年次は、研究最終年次として、これまでに作成・提供してきた「動画」「単元 (題材) 構想メモ」「事後研修シート」を、PDCA サイクルの視点で有機的に結び付けるための中核資料として、「単元 (題材) 構想ガイド (R7 版)」を位置付け、研究を進めた。この構想ガイドは、「Plan」の構想段階のみの視点で作成された単元 (題材) 構想ガイド (R6 版) とは異なり、単元や題材を構想する段階 (Plan)、授業を実践する段階/見取る段階 (Do)、子供の表れから授業について省察する段階 (Check)、得たものを他の単元や教科に生かす段階 (Action) といった、単元や題材全体のデザインに加え、そこでの学びを他の単元や教科へと広げていくことも期待するものである。

12月の教員用意識調査から、単元 (題材) 構想ガイドや2年次提供の資料を活用することで、「主体的に学習に取り組む態度」を視点とした授業改善につながっていると感じている教員の割合が極めて高く、その有効性を裏付ける結果となった (図 20、21)。

(7) 構想段階 (Plan)

音楽科・算数科・国語科の三つの研究授業において、単元 (題材) 構想ガイドを参照しながら、単元の目標・評価規準を確認の上、単元 (題材) 構想メモを用いて「主体的に学習に取り組む態度」を発揮している子供の具体的な姿とその実現のための手立てについて構想された。研究授業後の指導主事による授業者へのインタビューでは、「子供のゴールの姿が見えやすくなった」「構想初期段階で悩んでいた点 (評価・

子供の姿・単元の軸)が整理できた」「学年で話し合う際の共通言語になった」といった声が聞かれ、単元(題材)構想ガイドが個人の構想を支えるだけでなく、学年部での協働的な単元構想を促進したことが確認された。

(イ) 実践・見取り (Do)

授業実践では、単元(題材)構想メモで事前に授業での子供の具体的な姿を想定し、指導案で単元(題材)や本時についてさらに細かく構想することで、より見取りと支援がしやすくなったと考えられる。また、授業の参観者にとっても、単元(題材)構想メモを共有することで、どの場面で、どのような「主体的に学習に取り組む態度」が発揮される姿が現れることを想定していたのかを理解した上で授業を参観できるようになった。

(ウ) 省察 (Check)

事後研修では、「どの子供の、どの行動が、どの想定と結び付いているか」「想定通りに表れた点/想定とずれた点はどこか」「設定した手立ては有効だったか」といった視点を明確にし、根拠に基づいた省察が行われるようになった。また、「他の単元や教科に生かせそうなことは何か」という視点でも協議が行われ、参観した授業から得たものを、様々な単元や教科へと広げていく土台ができた。

(エ) 改善・接続 (Action)

3年次は、研究顧問の講義、指導主事による研究授業後の価値付けや授業者へのインタビューを通して、「学び方」「考え方」「見通しのもち方」といった、単元や教科を越えて応用可能な学習の成果が明確に整理された。単元(題材)構想ガイドの「Action」の視点があったことで、音楽科での「音楽を形づくっている要素に着目して試行錯誤する学び」、算数科での「既習事項を基に考え、別の方法で確かめる学び」、国語科での「言葉に着目し、意味を吟味しながら理解を深める学び」が、教科固有の活動を越えた共通の学習プロセスとして捉えられ、他教科・他単元への接続について、教員の意識が高まったことが確認できた。

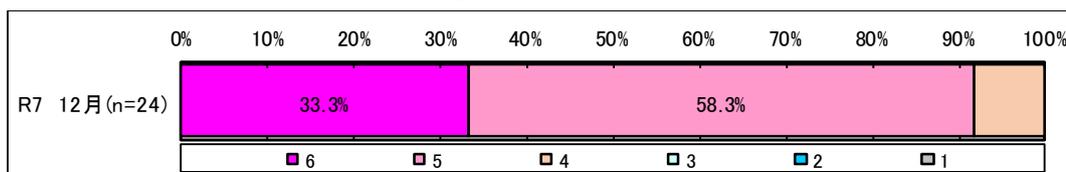


図20 教員用意識調査「『単元(題材)構想ガイド』や『単元(題材)構想メモ』を活用して単元を構想することや、研究授業の事後研修で『事後研修シート』を活用することは、『主体的に学習に取り組む態度』を視点とした授業改善につながったと思う」に対する回答のグラフ

- ・子供の具体的な姿を考えることができ、どのような活動を行えば、その姿を実現できるのか逆算して考えることができたから (構想メモ)
- ・視点をもって話し合いができたから (構想ガイド)
- ・型があることで、教員同士の話し合いがぶれなかった (構想ガイド)
- ・事後研修の論点を整理できて良かった (事後研修シート)

図21 教員用意識調査「『単元(題材)構想ガイド』や『単元(題材)構想メモ』を活用して単元を構想することや、研究授業の事後研修で『事後研修シート』を活用することは、『主体的に学習に取り組む態度』を視点とした授業改善につながったと思う」に対する記述回答

ウ 3年次の教員用・児童用意識調査から見える変容

3年次の教員用・児童用意識調査は、基本項目は1、2年次と同一で実施した。

1、2年次と比較することで3年間を通した変容を把握できるようにした。

教員用意識調査の2年次12月と3年次12月の結果を比較すると、単元（題材）構想についての質問項目の全てにおいて肯定群の割合が増加した。加えて、3年次12月の調査が全項目において過去最高の数値を示している。研究協力校の教員の、指導や評価の場面等をしっかりと位置付けて、単元（題材）を構想しようとする意識の高まりが見られた。2年次に提供した動画、単元（題材）構想メモ（R6版）、単元（題材）構想ガイド（R6版）、事後研修シート、そして3年次に提供した単元（題材）構想メモ（R7版）と単元（題材）構想ガイド（R7版）などの資料が、「主体的に学習に取り組む態度」に焦点をあてた単元（題材）構想につながり、教員の意識の高まりの要因となったと考えられる。

全校児童に実施した児童用意識調査では、2年次の12月、3年次の12月の肯定群の割合を比較すると、全項目で肯定群の割合の増加が見られた。加えて、3年次12月の調査における肯定群の割合は、全項目で過去最高の数値を示している。既述のように、教員の「主体的に学習に取り組む態度」に焦点をあてた授業改善への意識の高まりが、このような子供の意識の向上、そして授業での表れにつながっていると考えられる。

エ 他単元、他教科への応用、接続意識の高まり

夏季校内研修において、6月に実施された音楽科の研究授業に対する指導主事からの価値付けを受けて、「算数科でも、答えが出た後にもう一度考え直す場面を意図的に入れたい」「国語科で、友達の読みを手掛かりに自分の考えを更新する場面を大切にしたい」といった発言が複数の学年で見られ、一つの研究授業の学びが、他教科の単元構想へ波及している様子が確認された。この夏季校内研修で共有された視点は、その後の算数科・国語科の研究授業やその他の公開授業へと引き継がれ、資質・能力の三つの柱をバランスよく育成する授業改善を学校全体で進めていく基盤となったと考えられる。

10、11月の研究授業後に、「この単元もしくは題材を通して得た学びを、他の単元や教科にどう生かしたいか」を、各授業者にインタビューした。授業者からは

- ・絵を指す、ペアでマルをつけるといった「学び方」は他の教科でも使える
- ・自分の意見を説明する姿は他の教科でも生かせる
- ・学んだ知識を教師が押さえて、子供が解決に向かえるような展開
- ・子供が自分の言葉でアウトプットする姿
- ・子供が発展的課題を見つけられるような声かけ

など、他単元、他教科への応用を意識した回答が得られた。

さらに、教員用意識調査において「研究主題（主体的に学ぶ子の育成）を意識して取り組んだ単元（題材）を通して得たものを、他の単元（題材）や教科などの授業づくりに生かした、あるいは生かそうとした」について、91.3%の教員が肯定的に回答している（図22）。「主体的に学習に取り組む態度」に対する教員の教育観そのものが、教科の枠を越えて汎用化されていったと考えられる。



図 22 教員用意識調査「研究主題（主体的に学ぶ子の育成）を意識して取り組んだ単元（題材）を通して得たものを、他の単元（題材）や教科などの授業づくりに生かした、あるいは生かそうとした」に対する回答のグラフ

(3) 3年次のまとめ

研究の最終年次として、これまで見てきた令和7年度の各種調査や見取りの結果から、単元（題材）構想ガイド（R7版）を中心とした総合教育センター提供の資料活用は、PDCAサイクルを意識した授業改善を学校全体に浸透させる上で有効であったと考えられる。特に、3年次は「Action」にあたる他単元や他教科への応用、接続に対しての教員の意識が高まった。教員の意識の高まりに連動するように、子供の粘り強く取り組む中で自らの学習を調整しながら学ぶ意識が高まり、その姿は研究授業の見取りを通して確認された。

まとめると、3年次の成果は「研究協力校の教員が、単元（題材）構想ガイドなどの資料を活用し、PDCAサイクルを意識しながら、授業を構想・実践、見取り・省察・改善、応用することで、単元（題材）の学びを他の単元や教科等の学習に生かしながら、『主体的に学習に取り組む態度』を育成しようとする意識をもって授業改善を進めることができた」ことである。また、子供が授業における様々な場面で「主体的に学習に取り組む態度」を發揮しながら学習に取り組んでいたこと、そしてその意識が高まったこともまた大きな成果と言える。

一方で、教員用意識調査によると、3年次12月の「単元（題材）を通して『主体的に学習に取り組む態度』が育ったと思う」という設問に対し、肯定群の割合は、有意差はみられないものの、2年次の12月に比べ約4%ほど減少し、66.7%となった（図23）。先に示したように、教員用意識調査の共通項目での肯定群の割合は、全項目で過去最高の数値を記録している。これは、教員の「主体的に学習に取り組む態度」に対する理解が深まったことで、子供を見る目がより厳格かつ精緻になったため、安易に「主体的に学習に取り組む態度」が育成されたと判断しなくなったことを示していると考えられる。

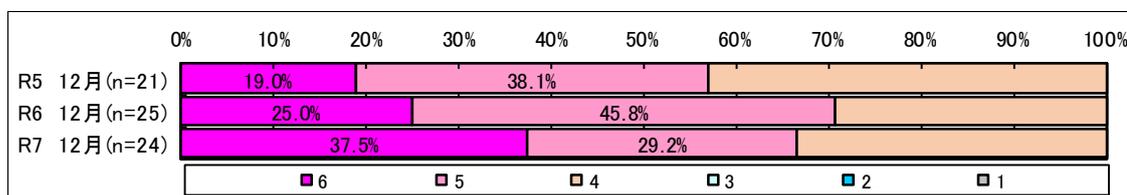


図 23 教員用意識調査「単元（題材）を通して『主体的に学習に取り組む態度』が育ったと思う」に対する回答のグラフ

V 研究のまとめ

1 3年間の成果と考察

教員用意識調査（令和5年4月・令和6年12月・令和7年12月）および児童用意識調査（令和5年5月・令和6年12月・令和7年12月）の結果を中心に3年間の研究について

て分析、考察する。いずれの項目においても、初回の令和5年4月もしくは5月と最終回の令和7年12月についてマン=ホイットニーのU検定（以下、U検定）を用いて比較を行った。

教員用意識調査については共通項目全てにおいて、3回連続して肯定群の割合が増加しており、特に令和5年4月から令和7年12月の伸びは顕著であった(図24)。また、U検定の結果、全ての項目において、統計的に有意な差が認められた。特に、「単元(題材)を構想する際、教師が設定した課題ではなく、児童が自らの課題を設定する場面を考えている」(図25)の項目では、肯定群の増加の割合が大きく、「単元(題材)を構想する際、児童が他者の考えを参考にできるようにしている」(図26)「単元(題材)を構想する際、児童が分かったことや分からなかったことを意識できるような振り返りの場面を設定している」(図27)などの他4項目についても大きな伸びが認められた。令和5年4月と令和7年の12月では教員の意識に明らかな差が認められた。

肯定群：(6件法で「6:あてはまる」「5:だいたいあてはまる」と回答した教員)の割合 (%)

単元(題材)構想についての質問項目	R5年4月の肯定群	R6年12月の肯定群	R7年12月の肯定群
児童が自らの課題を設定する場面を考えている R5.4月とR7.12月 p<.001	3.7	45.8	66.7
児童が課題に対して、自分で解決方法を考えるような場面を設定している p=0.0002	25.9	70.8	75.0
児童が考えた解決方法を試す場面を設定している p=0.0115	14.8	70.8	75.0
児童が他者の考えを、自分の考えの参考にできるようにしている p<.001	40.7	70.8	95.8
児童が分かったことや分からなかったことを意識できるような振り返りの場面を設定している p<.001	22.2	70.8	83.3
児童が自分で見いだした課題に取り組む発展的な学習を計画している p=0.0002	7.4	41.7	50.0
目標に達した児童が新たな解決方法を考えられるように構想している p<.001	7.4	50.0	62.5
目標に達していない児童が再度、解決方法を考えられるように構想している p=0.0001	7.4	45.8	62.5

図24 教員用意識調査3年間の肯定群の割合の推移

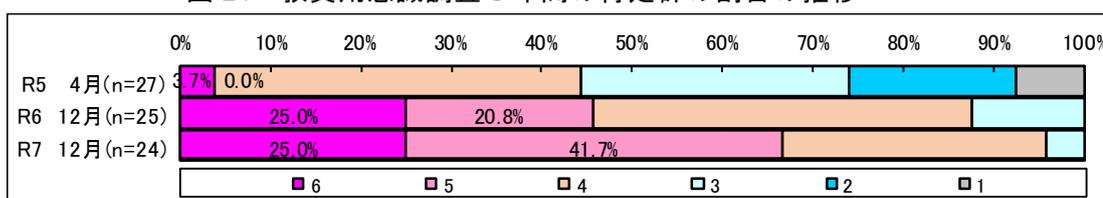


図25 教員用意識調査「単元(題材)を構想する際、教師が設定した課題ではなく、児童が自らの課題を設定する場面を考えている」に対する回答のグラフ



図26 教員用意識調査「単元(題材)を構想する際、児童が他者の考えを、自分の考えの参考にできるようにしている」に対する回答のグラフ

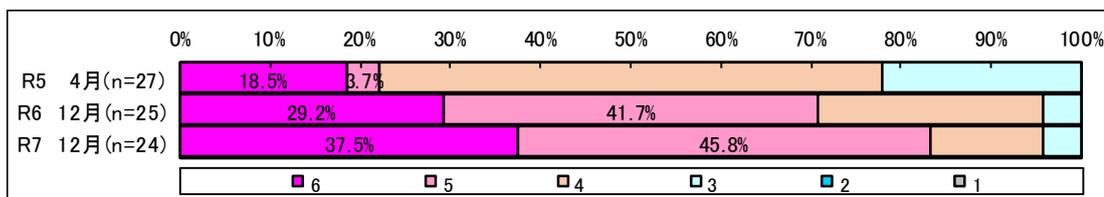


図 27 教員用意識調査「単元（題材）を構想する際、児童が分かったことや分からなかったことを意識できるような振り返りの場面を設定している」に対する回答のグラフ

また、「教科における『主体的に学習に取り組む態度』をどのように評価したか」に対しては以下のような回答を得た。

- ・ 目標や課題解決に向かって子供が学び方を自己選択・自己決定し、解決方法を試行錯誤していたか
- ・ 課題解決に向かって、既習事項を使いながら粘り強く取り組んでいるか
- ・ 「知識及び技能」を活用して「思考力、判断力、表現力等」を身に付けようとしているか
- ・ 楽譜を見て、既習事項や音楽用語を用いながら、その曲にふさわしい歌い方を考えようとしているか

上記の回答から、子供の姿をしっかりと見取り、評価していることが分かる。これらは全て「知識及び技能」の獲得、そして「思考力、判断力、表現力等」を身に付けようとすることに関連した評価である。これらの回答から、研究協力校の教員は「主体的に学習に取り組む態度」と「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」とのつながりを意識していることが分かる。

3年次の結果と考察でも触れたように、「研究協力校の研究主題（主体的に学ぶ子の育成）を意識して取り組んだ単元（題材）を通して得たものを、他の単元（題材）、教科などの授業づくりに生かした、あるいは生かそうとした」の項目に対しては、肯定群の割合が91.3%となった。自分の授業実践あるいは参観した授業から、「主体的に学習に取り組む態度」の育成に向けて、他の単元や教科へとその学びを広げていこうという意識の高まりや行動が見られた。「主体的に学習に取り組む態度」に対する教育観が汎用化されることで、様々な単元や教科においてさらに授業改善が進み、子供の学びに還元していくサイクルが浸透していったと考えられる。

『単元（題材）構想ガイド』や『単元（題材）構想メモ』を活用して単元や題材を構想することや、事後研修で『事後研修シート』を活用することは『主体的に学習に取り組む態度』を視点とした授業改善につながったと思う」に対して、肯定群の割合が91.6%と高く、総合教育センター提供の資料が、「主体的に学習に取り組む態度」の育成に焦点を当てた単元構想や題材構想、そして授業改善につながったという教員の手応えを感じることができ、本研究における取組の有効性を裏付けた。

以上の結果から、「主体的に学習に取り組む態度」に対する教員の理解の深まりと、その育成に焦点を当てた授業観が変容していることが示唆された。子供が主体的に学習に取り組む場面を単元内に位置付け、実践し、それを見取り、その見取りから得られたものを他単元や教科へと広げていく様子が確認でき、これらの結果は、仮説のとおり研究顧問や総合教育センターによる講義・演習や資料提供、そして何より研究授

業を中心とする校内研修を通じた継続的な取組が、教員の意識と行動に大きな影響を及ぼしてきた可能性を示している。

一方、児童用意識調査においても、教員用と同様、連続してすべての項目で肯定群が増加し、さらにU検定において有意な差が認められた(図 28)。一部の子供のみではなく、全体の学習意識が少しずつ底上げされている様子が見えてくる。その結果、先に示したような授業での子供の表れにつながっていったと考察できる。なお、増加の割合は教員用に比べて小さいが、これは、子供の回答はもともと高得点帯に集中しており、中央値が変化しにくい状況であったことも要因として考えられる。

肯定群(6件法で「6:あてはまる」「5:だいたいあてはまる」と回答した児童)の割合 (%)

質問項目	R5年5月の肯定群	R6年12月の肯定群	R7年12月の肯定群
授業では、自分の知りたいことや考えたいことを、見つけるようにしていますか R5.5月とR7.12月 p<.001	72.8	77.2	83.0
授業では、課題に対して自分で解決方法を考えるようにしていますか p<.001	70.3	74.4	86.3
授業では、自分が考えた解決方法を試すようにしていますか p<.001	60.8	77.0	83.4
授業では、友達の考えを自分の考えの参考にするようにしていますか p=0.0003	68.2	79.0	81.6
授業でふりかえりをする場面では、わかったことやわからなかったことについて、話したり書いたりするようにしていますか p<.001	60.4	72.4	76.7
授業では、課題に対して答えが出て、もっとよい方法がないか考えるようにしていますか p<.001	48.2	63.5	70.8
授業では、失敗してもあきらめずに挑戦しようとしていますか p=0.0011	72.3	76.0	82.9
自分から進んで授業に取り組んでいますか p<.001	68.9	80.1	85.3

図 28 児童用意識調査3年間の肯定群の推移

教員と児童の意識調査の結果から考察すると、研究協力校の教員が、年次を経るごとに「主体的に学習に取り組む態度」について理解を深め、授業構想や指導に対する意識の変化が生まれ、それとともに授業改善が進み、子供の学習への関わり方や態度の変容として段階的に表れていった可能性が示唆される。一方で、子供には小から中程度の変化が一貫して見られており、授業改善の効果が子供の学びに徐々に波及していると考えられる。

以上の結果と考察から、研究の仮説における「子供が主体的に学習に取り組む場面を明確に設定し、その姿を見取り、見取りから得られたものを子供に還元する」という点に対して一定の成果が確認できた。

また、教員用意識調査「単元(題材)を通じた『主体的に学習に取り組む態度』の育成に向けた取組が『知識及び技能』及び『思考力、判断力、表現力等』の育成につながっていると思う」という設問に対し、令和7年12月の肯定群の割合は「知識及び技能」とのつながりは87.5%、「思考力、判断力、表現力等」とのつながりは91.7%となった。研究協力校の教員が、総合教育センターと協働し、「学びに向かう力、人間性等」の観点別学習状況の評価を通じて見取ることができる部分である「主体的に学習に取り組む態度」育成に焦点を当てながら授業改善を進める中で、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」とのつながりの意識を深め、資質・能力の三つの柱をバラ

ンスよく育成する授業改善を進めるようになったこと、あるいはそのような意識をもったことが確認された。そして資質・能力の三つの柱のバランスのとれた授業改善、さらには授業での子供の表れにつながっていったと考察できる。

周知のとおり、学習指導要領では、資質・能力の三つの柱をバランスよく育成することが求められている。今後も、このような授業改善を継続的に進めていくことで、研究協力校において、資質・能力の三つの柱がさらにバランスよく育成されていくことが期待される。

2 3年間のまとめ

本研究の目的は『主体的に学習に取り組む態度』の育成に焦点をあてた単元（題材）構想やその評価の在り方について研究することを通して、資質・能力の三つの柱をバランスよく育成することにつながる授業改善の知見を得る」ことである。この目的の達成に向けて、総合教育センターは3年間、研究協力校である青城小学校と協働し、「主体的に学習に取り組む態度」の育成に焦点をあて、研究の仮説を「子供が主体的に学習に取り組む場面を明確に設定し、その姿を見取り、見取りから得られたものを子供に還元していけば、資質・能力の三つの柱をバランスよく育成する授業改善につながるだろう」とした。その仮説の検証のため、研究協力校の教員が、

- ①「主体的に学習に取り組む態度」について理解を深める
- ②各教科における自らの学習を調整しながら、粘り強く取り組む子供の具体的な姿をイメージし、指導や評価の場面・方法等を単元内に適切に位置付けて授業改善を進めていく
- ③単元の学びを他の単元や教科等の学習に生かしながら、継続的に「主体的に学習に取り組む態度」を育成しようとする意識をもって授業改善を進めていく

こととし、授業改善を図れるよう本研究を進めてきた。先に示した教員用・児童用意識調査の定量的なデータや研究授業を中心とした研修の様子とその振り返り・感想などの定性的なデータからも、研究の仮説に対して一定の成果が確認できた。よって、授業改善の知見を以下の通りまとめる。

- 知見① 「主体的に学習に取り組む態度」について理解を深める
- 知見② 各教科における自らの学習を調整しながら、粘り強く取り組む子供の具体的な姿をイメージし、指導や評価の場面・方法等を単元内に適切に位置付ける
- 知見③ 単元の学びを他の単元や教科等の学習に生かしながら、継続的に「主体的に学習に取り組む態度」を育成しようとする意識をもつ
- 以上の三点が資質・能力の三つの柱をバランスよく育成する授業改善につながる

3 今後の展望

3年次の教員用意識調査の中に「どんな姿が『主体的に学習に取り組む態度』なのか判断に困ることがある」という記述がある。先に示した知見①～③には必ずしも順序性はない。三つを必要に応じて行き来しながら活用することで、資質・能力の三つの柱を balan

スよく育成する授業改善が静岡県全域で進んでいくことが期待される。

教員用意識調査「単元（題材）を構想する際、児童が分かったことや分からなかったことを意識できるような振り返りの場面を設定している」の肯定群のみを取り出した結果(図 29)に着目してみる。各年次 2 回ずつ、計 6 回全ての結果を示す。1 年次の 4 月から 12 月にかけて大きな伸びを見せ、2 年次の 5 月にはまた割合が下がり、再度 12 月には大きな伸びを見せている。3 年次も同様に、最終的には高い肯定群の割合を示している。児童用意識調査「授業でふり返りをする場面では、わかったことやわからなかったことについて、話したり書いたりするようにしていますか」の肯定群のみの結果(図 30)も併せて示す。教員の意識は年次ごとに浮き沈みを繰り返しながら、その向上とともに授業改善が進み、それに対応するようにこのような子供の表れにつながっていったと考察される。

各校の校内研修においても、教員の取組に対する理解を深め、子供の具体的な姿をイメージして手立てを講じ、そこで得た学びを他の学びへと生かすサイクル(図 31)を繰り返すことで、授業改善が着実に進み、子供の資質・能力が育成されていくことが期待できる。本研究により、教員の意識は「浮き沈み」を伴う再構築を繰り返し、それが日常的な実践へと定着していくプロセスが明らかとなった。こうした目の前の実践の積み重ねが、学校全体の共通理解を育む土壌となり、研修や取組を持続的なものへと進化させていくと考えられる。

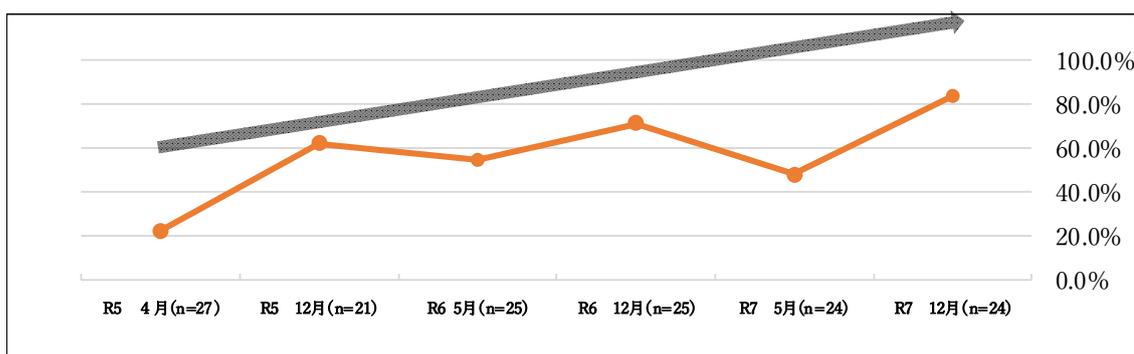


図 29 教員用意識調査「単元（題材）を構想する際、児童が分かったことや分からなかったことを意識できるような振り返りの場面を設定している」に対する回答のグラフ（全 6 回、肯定群のみ）

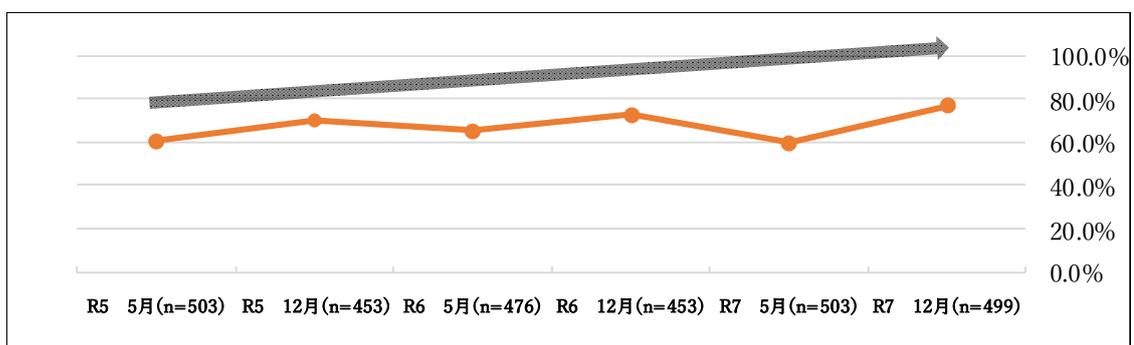


図 30 児童用意識調査「授業でふり返りをする場面では、わかったことやわからなかったことについて、話したり書いたりするようにしていますか」に対する回答のグラフ（全 6 回、肯定群のみ）

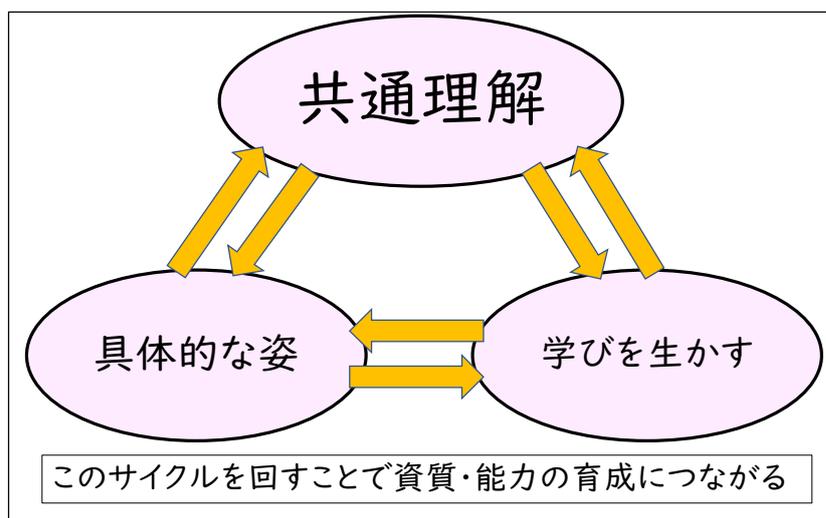


図 31 知見を校内研修へ応用するサイクルのイメージ

今後も研究協力校を含め、県内の教員が「この研究で得た知見を生かし継続的に『主体的に学習に取り組む態度』を育成しようとする意識をもって授業改善を進め、その成果を実感しながら、さらに授業改善を進めていくこと」を期待したい。そうすることで、さらに資質・能力の三つの柱をバランスよく育成することにつながっていくと考えられる。

【参考文献】

文部科学省 『小学校学習指導要領（平成29年度告示）解説 総則編』 2018
 国立教育政策研究所 『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 小学校国語』 2020

【研究組織】

研究顧問 静岡大学教育学部 教授 村山 功（令和5年度から令和7年度）
 研究協力校 磐田市立青城小学校（令和5年度から令和7年度）
 研究担当所員 総合支援部小中学校支援課 ●：主担当

氏名	職名	令和5年度	令和6年度	令和7年度
本杉 淳	参事兼課長	○	○	
山本 由香	参事兼課長			○
駒井 輝彦	1 班班長	○	○	
小林 幸子	1 班班長	○	○	○
栗田 祐子	教育主幹	○		
飯田 崇史	教育主査	○	○	
眞東 成至	教育主査	○	○	○
野上 寛之	教育主査		○	●
深谷 陽平	教育主幹			○
福井 隆介	教育主査			○
松本 和也	2 班班長	○		

小野 彰子	2 班班長	○	○	
加藤 祐子	2 班班長	●	○	○
池田 幸久	教育主査	○		
亀谷 和範	教育主査	○	●	
土屋 克彦	教育主査		○	○
稲葉 健	教育主査		○	○
村本 雄祐	教育主査			○
鈴木 南帆	教育主任			○