

島根の子どもの資質・能力を育む授業づくり
～授業づくりのポイントを踏まえた単元構想のあり方～（2年次）

島根県教育センター
企画・研修スタッフ 共同研究

目 次

【要旨】	1
1 研究の背景	1
2 研究の目的	2
(1) 2023 年度～2025 年度の研究の目的	2
(2) 2024 年度（2 年次）の研究の目的	2
3 研究の計画	2
(1) 2024 年度（2 年次）の研究	2
(2) 2025 年度（3 年次）の研究	2
4 研究の実際	2
(1) 2023 年度研究の分析と検証	2
(2) 「指導と評価」に関する先行研究	5
(3) 単元構想のポイント	7
(4) 単元構想シートの作成	10
(5) 単元構想シートの改善	13
5 研究の成果と課題	19
(1) 研究の成果	19
(2) 研究の課題と次年度に向けて	19
【補足資料】「子どもの思考過程を大切にするための単元構想シート」	20
【引用文献】	21
【参考資料】	21

島根の子どもの資質・能力を育む授業づくり ～授業づくりのポイントを踏まえた単元構想のあり方～（2年次）

島根県教育センター 企画・研修スタッフ 共同研究

【 要 旨 】

本研究は、一人一人の子どもの資質・能力を育むために、指導と評価の一体化を図った単元構想のあり方を整理し、授業者が単元構想する際の指針となるものを提案することを目的とした。

そのために2年次は、前年度の研究の成果と課題を踏まえ、指導と評価のあり方を検討した。また、先行研究の整理、ワークショップ等を通して、「指導と評価の一体化」を図った単元構想をする上で4つのポイントを見いだした。

- 【1】単元の目標を具体的に設定し、単元の終わりの子どもの姿をイメージしたものとする。
- 【2】評価に軽重をつけて、評価計画を立てる。形成的評価を設定し、指導改善に生かす。
- 【3】形成的評価は、抽出や直感（直観）でよいことを意識し、見取りを大事にする。
- 【4】単元計画を適宜見直す上で、単元の目標と評価規準に整合性をもたせる。

そして、4つポイントを踏まえた上で単元構想シート（案）を作成し、研究協力者の意見を反映させながら改善を図った。その結果、「子どもの思考過程を大切にするための単元構想シート」をまとめることができた。

【キーワード：指導と評価の一体化 子どもの実態 形成的評価 見取り】

1 研究の背景

令和5年度に実施された全国学力・学習状況調査において、島根県内の子どもの正答率は、中学校国語を除いて全国平均を下回った。また、多くの教科で高正答率者が全国と比較して少ない傾向が明らかになった。

そして、「授業に関して困っていること」について、島根県内の一部の学校において聞き取りを行ったところ、99件のうち23件が「子どもの学力差」に関するものであった。一部の学校における聞き取りではあったが、この他の学校においても同様に学級集団における「子どもの学力差」があると推察され、このことが授業を構想する際の教師の困り感につながっていることが考えられる。

これらの実態から下位層の子どもの学力（資質・能力）を伸ばしながら、上位層の子どもの学力（資質・能力）も伸ばすことが本県の課題と捉え、教師が一人一人の子どもの資質・能力を育む授業を改善する際の参考となる、指導と評価の一体化を図った単元構想のあり方を提案できないかと考え、本研究を設定した。

なお、上記の学力・学習状況調査において、小学校算数では全ての領域で、中学校では「データの活用」を除く全ての領域で全国平均を下回ったことを踏まえ、今年度は理数系科目を中心に研究を進めていく。

2 研究の目的

(1) 2023 年度～2025 年度の研究の目的

本研究では、一人一人の子どもの資質・能力を育むために、「指導と評価の一体化」を図った単元構想のあり方を整理し、授業者が単元構想する際の指針となるものを提案することを目的とする。

(2) 2024 年度（2 年次）の研究の目的

2023 年度の研究の成果と課題を踏まえたうえで、指導と評価のあり方を整理するとともに、単元構想を視覚化できる資料の基盤を作成する。

3 研究の計画

(1) 2024 年度（2 年次）の研究

- ①2023 年度研究の成果と課題を整理する。
- ②指導と評価に関する先行研究の分析と「指導と評価の一体化」を意識した単元づくりのポイントを整理する。
- ③上記②の内容を踏まえた、単元構想シート（案）の検討と作成を行う。
- ④上記③で作成した単元構想シート（案）の改善点を洗い出し、分析と修正を行う。

(2) 2025 年度（3 年次）の研究

- ①2024 年度の研究で作成した単元構想シート（改善案）を活用し、研究協力者の授業実践を支援する。
- ②研究協力者の授業実践や協議等によって得られた情報を基に、単元構想シート（改善案）の加筆修正を行う。その際、学習者の変容（資質・能力）や授業者の変容（単元構想の取り組みやすさ、授業づくりの際の着眼点）に着目し、改善を図る。
- ③②で作成した単元構想シートの活用方法について提案する。

4 研究の実際

(1) 2023 年度研究の分析と検証

①資質・能力の明確化と学習者をイメージした学習活動の設定

「指導と評価の計画」及び「本時の展開」を構想する上で大切にしたいポイントについて整理、分類をした。そして、単元や授業を構想する上では、以下のような重点があることを見いだした。なお、詳細については、2023 年度の紀要を参照いただきたい。

ア「指導と評価の計画」において大切にしたい重点

- 学習指導要領解説を読み解き、育みたい子どもの資質・能力を明確にする。
- 資質・能力を明確にすることで、子どもをどのように見取り、見取りから得た評価をどのように授業改善に生かしていくのかを整理する。
- 子どもが資質・能力を発揮している具体的な姿をイメージして学習活動を設定する。

イ「本時の展開」において大切にしたいポイントから見いだした重点

- 「本時の目標（ねらい）」と「指導と評価の計画」との整合性を図る。

○指導と評価の一体化を図るための具体的な手立てを構想すること。

○指導と評価の一体化を図るための具体的な支援を準備すること。

②授業実践から見てきた成果と課題

①で述べた、「指導と評価の計画」及び「本時の展開」を構成するうえでの重点を踏まえて、研究協力校に実践してもらった。その成果と課題について述べる。

研究協力校	：	出雲市立A中学校
教科等	：	数学
実践学年	：	第3学年
単元名	：	「文字を使って説明しよう」(多項式)

「指導と評価の計画」及び「本時の展開」を構成するうえでの重点に基づいて、授業者本人が設定した次の2つのポイントで授業実践を行った。

<ポイント A>

単元の導入で単元を貫く課題を設定して授業を行う。以後、それを単元全体で意識しながら授業を行う。

<ポイント B>

毎時間の振り返りを意識した授業を、単元を通して行う。

(a) 授業者が分析したポイント A における成果と課題

ゴールを明らかにして授業を進めることによって、子どもが目標をもって授業に取り組むようになった。そして、単元を見通して学習することで、導入で扱った題材が文字を使って簡単に説明できることに子ども自身が気づき、文字式や公式のよさを実感することができた。

また、授業者は、式の展開や因数分解を確実に習得することが文字を使って説明できるようになることにつながっていくことを、子ども自身に意識させながら授業を進めることができた。

課題としては、単元計画を検討する時間を生み出すことがあげられる。今回のようなポイントを考慮して授業を実施するためには、単元に入る前に、単元目標を設定し、子どもの状況や学級の実態等を考慮した単元計画を作成するとともに、単元を貫く適切な課題を設定する必要がある。単元構想を練るためには十分な時間が必要であるが、学校現場ではその時間を生み出すのが大変であるというのが課題であるといえる。

(b) 授業者が分析したポイント B における成果と課題

授業者の視点から見ると、子どもが1時間ごとに振り返りを書く時間を設けることで、子どものつまずきや理解度を図ることができ、次時の指導に生かすことができた。また、授業者が子どもの振り返りを紹介することもでき、子どもの学びに良い影響があった。具体的には、その時間に分かったことや分からなかったことが明らかになる中で、子ども自身が自分の得意なことや苦手なことを自覚し、家庭学習など自ら進ん

で学ぶ姿勢につながった。

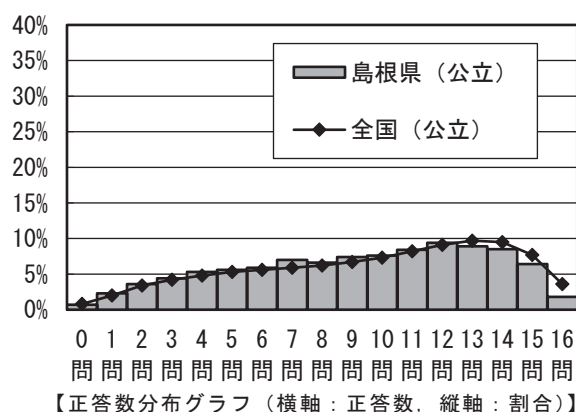
しかし、子どもへよりよいフィードバックをしようと考えたとき、毎時間の振り返りを見て、コメントを返すことに時間がかかった。また、子どもが振り返りを書く時間を確保することの難しさも課題である。

③「指導と評価の一体化」を図る手立てと支援

2023年度の研究やそれに基づいた授業実践から、単元や内容のまとまりで子どもの資質・能力を育むことを授業者が意識すること、そして、それを「指導と評価」の視点で具体化することの大切さがわかった。また、1時間1時間の授業は独立するものではなく、単元（題材）や内容のまとまりの中で各時間を関連付けながら目標（ねらい）を設定し、そのための手立てや支援を想定しておくことが重要であることがわかった。

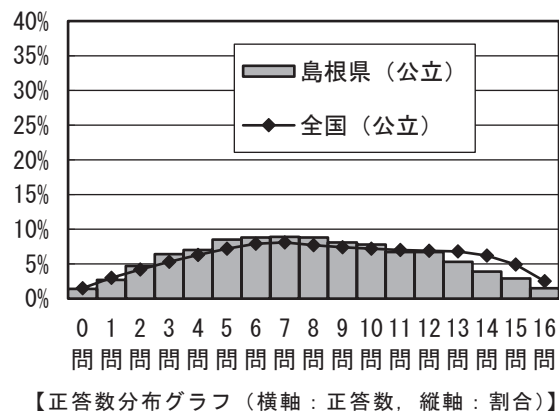
その実現のためには、子どもの実態を捉え、目標、手立てや支援を子どもの目線で想定していくことが大切だと考える。しかし、実際は授業者が授業進度を優先し、子どもの興味関心を高めることが十分にできないことや、子どもの思考を深めきれないまま授業を進めることはないだろうか。

図1・2は、全国学力・学習状況調査の中学校数学における島根県公立学校の正答数分布のグラフと四分位数をまとめたものである。これらの資料を比較すると、本県の生徒は、令和元年度から令和6年度にかけて上位層が少なくなっていることが分かる。特に、それぞれの調査年の第3四分位数を見ると、本県の生徒は11.0問と全国平均よりも低い。このことから、年々学力の二極化が進んでいるというより、理解をすることが難しい子どもの割合が相対的に増えているという点と、理解している子どもを伸ばしきれていない点が課題として考えられる。しかし、教師側はその現状を学力差の拡大と捉え、どの部分に焦点をあてて単元構成を考えていけばよいのか戸惑いがあるのではないかと考える。



	島根県 （公立）	全国 （公立）
△ 第3四分位	13.0 問	13.0 問
◇ 第2四分位	10.0 問	10.0 問
▽ 第1四分位	6.0 問	6.0 問

図1 令和元年中学校 数学



	島根県 （公立）	全国 （公立）
△ 第3四分位	11.0 問	12.0 問
◇ 第2四分位	8.0 問	8.0 問
▽ 第1四分位	5.0 問	5.0 問

図2 令和6年中学校 数学

出典：「平成31年度（令和元年度）全国学力・学習状況調査結果概況 島根県」

「令和6年度 全国学力・学習状況調査結果概況 島根県」

このことから、教師が単元（題材）や内容のまとまりで子どもの資質・能力を育むことの意識を土台として、子どもの実態や変化に一層焦点をおいて単元構想していくことが重要であることがみえてきた。そのためには、「指導と評価の一体化」を図る上でのポイントや評価をする上で大切な視点を明確にすることが必要であると考え。

（２）「指導と評価」に関する先行研究

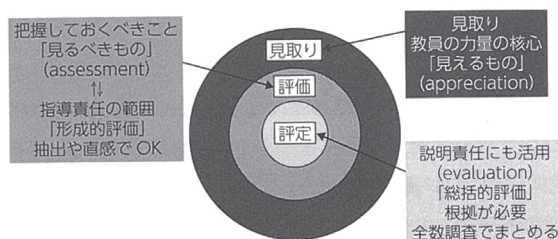
子どもの実態や変容を大切にする単元構成を考える上で、「指導と評価の一体化」を図ることは重要である。そして、効果的に一体化を図るためにも、「指導と評価」とは何かを明確にし、評価を考えていくうえでのポイントを焦点化することが大切である。そこで、いくつかの先行研究を参考にした。

①学習評価について

澤井（2022）は、現在の評価制度について〈単元もしくは本時の「目標」に沿って、教師が考えた評価規準を基に子どもの学習状況を把握し、その満足状況を教師が判断することであると述べている。評価は目標に準拠するので、〈目の前の子どもたちの学習状況を見据えて適切な目標を設定し〉、〈そのうえで評価規準に照らして子どもの学習状況を的確に把握〉する。また、〈子どもの学習状況に関わるたくさんの情報の中から「何をどう選択・判断するか」といった指針となるものが評価規準や評価材料であり、根幹になるのが目標だという構造で考えるとよい〉とも述べおり、評価をする上で、目標の設定が重要であることを述べている。

次に、評価の具体については、〈教師目線の単元を子ども目線の単元につくりかえる〉ことを提案している。子ども目線に変換するために必要なこととして〈①単元を見通せる大きな課題を設定し、子どもが学習の目的を自覚しながら学べるようにする。②子どもが思考や理解を深めていく順序を考える〉と述べている。こうすることで、〈子どもにとっての学習の目的が明らかになり、学習する「内容」に必然性が生まれ〉、教師目線で、〈「分かるべき内容」だったものが〉、子ども目線になると〈「調べる、考える、表現してまとめる内容」に〉変わっていく。さらに、子ども目線の単元に変換することで〈どのような資質・能力を子どもに育てようとしているのか、教師がはっきり自覚できるように〉なると述べている。

石井（2023）は、〈「評価」という言葉には「見取り」「評価」「評定」の三つの意味が混在〉していることを指摘し、〈それらを整理することで「評価疲れ」を避けることができ〉るとし、「見取り」「評価」「評定」を図3のように表している。



見取り、評価、評定の違い（石井，2021）

図 3

出典「中学校・高等学校 授業が変わる学習評価深化論」図書文化（2023）

まず、「見取り」については、〈些細な仕草からその日の生徒の心理状況を感じ取ったり授業中の生徒のかすかなつぶやきをキャッチしたり、教師は授業を進めながらいろいろなことが自ずと「見える」し、見ようとして〉いると説明し、「見取り」は〈教員の力量の核心〉であるとしている。

次に「評価」について、形成的評価は〈途中段階で学習状況を確認して「評価」を指導や学びの改善に生かす〉こと、総括的評価は〈十分に育てた上で最終的にどれだけの力が付いたかを試す〉こと、評定は〈認定・選抜・対外的証明のために総括的に「評価」した情報の一部を用いて実施する〉ものと説明している。

そして「見取り」と「評価」「評定」とを混同したまま「指導と評価の一体化」を捉えてしまうと、教師が客観性を求めて必要以上に記録したり、データや学習状況の点検に追われたりして負担が生じることを指摘し、負担軽減のためには形成的評価と総括的評価を区別して使いこなし、〈「記録に残す評価」のタイミングを焦点化・重点化すること〉が大切であると述べている。

②形成的な評価について

石井（2023）は、形成的評価と総括的評価について、形成的評価は〈抽出〉や〈直感（直観）〉でよく、〈客観的に厳密に把握することよりも、生徒を伸ばすことに全力集中すること〉が重要であり、一人一人についての全数調査は「評定」のために〈証拠や客観性〉が重要となる総括的評価で初めて行うものだと整理している。

また、澤井（2022）は、目標に沿って評価と指導を重ねることの重要性を述べ、そのためにも、〈目標を分析し、いくつかの要素に細かく分けて評価規準として設定し、その評価規準をもとにして子どもの学習状況を把握して「指導に生かす」こと〉が大切であるとまとめている。そして、「指導に生かす」方法として、〈①授業における目標を実現して子どもの資質・能力の育成を目指す、すなわち学力を高めるために生かすという側面、②その前提として、子どもの学習状況を把握したら教師の指導改善に生かすという側面〉があると述べている。①は、〈その場で「助言する」「褒める」など、子どもに直接働きかける〉もので、②は〈多くの子どもの理解が不十分だと感じられたら次の時間で補充的な指導をする〉、〈育成が不十分だと感じられた資質・能力があれば次の単元で補う〉など教師自身の授業改善、指導改善につなげる例が挙げられている。形成的評価の段階では、評価規準を細かく考えながら授業に臨む必要はなく、授業のねらい（目標）を頭に入れて子どもの前に立てば評価できると述べている。

③評価を行ううえでの見取りについて

田村（2022 a）は、〈現行の学習指導要領は、見とりにくい資質・能力の育成を大事にしたいというところもあるだけに、それをいかに見とれるかという先生の力が問われて〉いると述べている。そして、見えにくい資質・能力を見取るために3つの軸を挙げている。

1つ目は〈「時間軸」で継続的に見とるということ〉である。〈子供の姿をある程度の時間を通して、継続的につながりのあるものとして見とっていくことによって、見えに

くいものが見えてくるということ〉が挙げられる。2つ目は『空間軸』で多面的に見取るということである。〈ひとつの授業の中でひとりの子どもが表出する多様な言動をつなげて見とっていくということ〉が挙げられる。そして、3つ目として「規準の軸」があることで目の前の子どもの姿を判断でき、「時間軸」や「空間軸」による見取りも的確なものになっていくと述べている。

この3つの軸に沿って、授業者が子どもの学びを見取る力を身に付けるために田村氏が提案していることが、子供の学びをおもしろがり、ていねいに事実を書き取っていくということである。田村（2022b）では、そのために〈「できた」「できない」、「到達した」「到達しない」という○×目線〉で見ず、言葉選びや手の動きや指の動かし方など子どもによって異なるものに気づき、小さな変化を楽しんでいくことが大事だと述べている。そうすることで、授業をすること、評価をすることが楽しくなるだろうとも述べている。

④目標と評価の関連について

石井（2023）は、記録に残す評価（総括的評価）のタイミングを焦点化・重点化することは、〈目標の焦点化・重点化〉を意味し、〈評価の難しさのほとんどは目標が明確化されていないことに起因〉するので、〈「指導と評価の一体化」の前に「目標と評価の一体化」をこそ意識すべき〉であると述べている。〈この内容を習得させたい、こういう力を育てたいといった「ねらい」や「ねがい」をもって、生徒たちに働きかけたならば、それが達せられたかどうかという点に自ずと意識が向〉き、〈評価的思考は、日々の教育の営みには内在していて、目標を明確にもっていれば自ずと評価は付いてきているもの〉だと述べている。

また、子どもが「見える」ということについて、次のように言及している。〈教師としての成長の中核は、教科の内容についての正しい理解や深い教養があるだけでなく、それぞれの内容を学ぶ際に生徒たちがどう思考し、どこでどうつまづくかの予測やイメージが具体的で確かなものになっていくこと〉、つまり〈生徒が「見える」ようになること〉であり、〈評価という営みは、まさに生徒理解や生徒を見る目の確かさにかかわるもの〉である。したがって、〈日々の授業において「目標と評価の一体化」を意識することは、計画段階で生徒の学びや授業の展開が「見える」ためのイメージトレーニング〉であると述べており、「目標と評価」が一体となっているからこそ、適切な子どもの見取りができることを示唆している。

（3）単元構想のポイント

①スタッフによるワークショップからの気づき

「指導と評価の一体化」を図っている授業を構想するために大切なことを焦点化するために、スタッフ内でワークショップを行った。

ワークショップの流れは次頁のとおりである。

＜ワークショップの流れ＞

- 【1】『指導と評価の一体化』が図れている授業」を中心テーマに置き、イメージしたことを書き出し、イメージマップを作成する。
- 【2】作成したイメージマップを整理し、ポイントになるであろう項目をまとめる。また、項目ごとの関連性を図式化する。
- 【3】イメージマップで表出した項目をピラミッドランキングで構造化する。

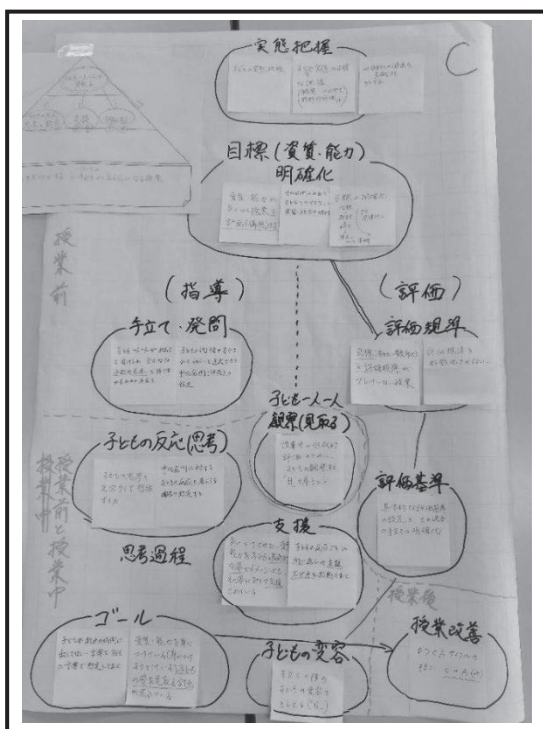


図4 ワークショップで作成したイメージマップ

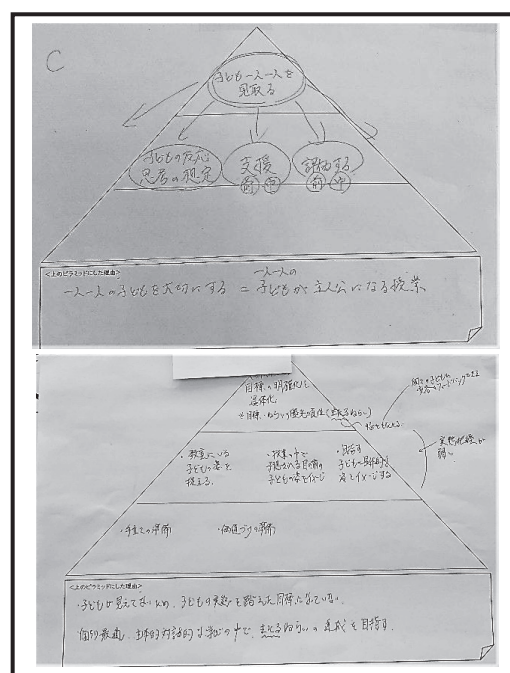


図5 ワークショップで作成した
ピラミッドランキング

ワークショップで作成したイメージマップの例を図4に示しているが、スタッフの中から、「目標の明確化」、「子ども一人一人を見取る」、「実態の把握」、「支援」などのキーワードが挙がった。また、これらのキーワードは独立しているのではなく、それぞれがつながって授業を構成することの気付きがあった。

また、作成したイメージマップに基づいて、特に焦点を当てたいキーワードはどのようなことなのかをピラミッドランキングで整理をしていった。作成したピラミッドランキングの1つを図5に示している。

その結果、特に焦点を当てたい2つのポイントが挙がった。1つ目は、「子ども一人一人を見取ること」である。その理由として、適切な見取りが、子どもの実態にあった支援につながり、適切な評価につながるということがあげられた。また、見取りを土台に、子どもの反応や思考の流れを想定することで、学習者を主体とした単元構想になるということも理由としてあがった。2つ目は、「目標の明確化・具体化」である。その理由として、目標を明確にすることで、学習者の学びの幅を授業者が寛容に受け止めることができ、より子どもの主体的な学びにつながるのではないかとということがあげられた。

そして、ワークショップの中で、実際の学校現場では子どもの多様性が増し、子どもの

実態を捉えることが難しくなるとともに、個々の授業者によって子どもの捉え方の質に差があることや時間的な制約で授業構想をじっくり考える時間を確保することが難しくなっていることについて話題となった。

② 先行研究からの気づき

(2) の先行研究から、子どもの実態や変化に焦点をおいた単元構想をつくる上でポイントになる部分を以下にまとめる。

まずは、適切な目標の設定である。ここでいう「適切」とは、目の前の子どもの学習状況や実態に応じて設定されているかどうかである。目標に従って、評価規準を設定し、子どもの学習状況を把握していくことを考えると、まずは、目標の設定が大切である。また、目標は具体的な子どもの姿をイメージした目標がよいといえる。その理由としては、授業者が子どもにどのような資質・能力を育みたいと考えているのかをはっきりと自覚できるからである。子どもの姿でゴールを計画しているので、日々の子どもの姿からゴールの姿とのギャップを見取ることができ、適切な手立てや支援につながると考えられる。また、そのような目標から生み出される学習課題は、子ども自身が学習の目的を自覚しながら学べるようになることにつながり、主体的な学びを生み出すきっかけになると考える。

次に、評価の軽重である。石井(2023)は、評価という言葉に含まれる3つの意味(「見取り」、「評価(形成的評価と総括的評価)」、「評定」)が曖昧で、授業者が評価疲れを起こしていることを指摘した。授業者が、3つの意味を意識して、効果的に区別することが、子どもへのよりよい手立てや支援につながると考える。特に、形成的評価と総括的評価を区別することは大切で、記録に残す評価のタイミングを焦点化・重点化しながら単元構想することが重要である。

また、形成的評価と総括的評価について、形成的評価は、抽出や直感(直観)でよく、客観的に厳密に把握することよりも子どもを伸ばすことに集中していくという視点を大切にしたい。客観的かつ厳密に子どもの実態を把握しようとする、子どものつぶやきや仕草から見て取れる心理状況を感じることは難しい。子どもを見取る上では、「時間軸」や「空間軸」を意識し、授業者が子どもの小さな変化に気付けるようにすることで、感覚的な評価を授業づくりに生かすことができると考える。

③ 単元構想のポイント

前項①・②を踏まえて、教師が一人一人の子どもの資質・能力を育むための単元を構想する上でのポイントを以下にまとめる。

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">【1】単元の目標を具体的に設定する。その際には、単元の終わりの子どもの姿をイメージし設定する。【2】評価に軽重をつけて、評価計画を立てる。特に、形成的評価を単元の中で適切に設定することで、授業者の指導改善に生かせるようにする。【3】形成的評価は、抽出や直感(直観)でよいことを授業者が意識し、子どものつぶやきや仕草など小さな変化に気づくための見取りを大事にできるようにする。また、形成的評価を単元計画の変更に生かす。【4】単元計画を適宜見直す上で、単元の目標と評価規準に整合性をもたせる。 |
|---|

(4) 単元構想シートの作成

①チームミーティングでの経緯

「指導と評価の一体化が図られている授業」を意識した単元構想を行う上でのポイントを踏まえると、子どもの適切な実態把握と形成的評価を授業改善に生かすこと、子どもがもつ「問い」を中心とした授業展開を構想することが大切であると考え。また、上記の2つに付随し、以下の点も大切にしたいポイントとして挙げた。

＜ポイントとして挙げた大切にしたい要素＞

- 単元を貫く問いなど、単元の軸の設定
- 手立ての準備
- 評価の計画
- 子どもの思考の想定

これらのポイントをもとに、単元構想シート作成グループにおいて、以下のような協議を行った。

まず、「単元構想シート」作成の目的を以下のように定めた。

「指導と評価の一体化」を図る上で重要な要素は、「子どもの実態把握」と「子どもがもつ問いを中心とした単元構想」であるとする、授業者がそれらについての具体的なイメージを明確にできる必要がある。さらには、実際の子どもの学習状況に応じて問いの再設定が可能であること、また研究授業等の特別な機会のみならず普段使いとして活用できることを兼ね備えた単元構想シートを作成する。

さらに、作成に向けた考え方を以下のように整理した。

◇授業における子どもの反応を予測、記録できるものにする。

- ⇒「単元構想シート」は、単元を構想する上での土台となるものであり、単元を通した子どもの反応の想定や学習後の変化に関する記録は欠かすことができない。
- ⇒日記のように、先生がその日の授業を振り返り、ぺらぺらとめくりながら、子どもの反応や疑問、うまくいったことやいかなかったことを書き込み、初めに立てた単元計画、子どもの「問い」を再考していくような普段使いのシートのイメージを大切にす。

◇子どもの「問い」から単元を組み立てる。

- ⇒「問い」を立てられるかどうかは、子どもの実態を授業者がつかめているかに基づいている。また、「問い」は評価につながるものであることから、「問い」を設定することは、育てたい資質・能力を明確にすることに直結する。

これらの基本的な考え方をもとに第1案を作成したのち、単元構想シート作成グループにおいて協議し、以下のように改善すべき点を確認し、第2案を作成した。

◇初任者研修における初任者の様子から

⇒単元終了後の子どもの姿を明確にすることに課題があると感じた。したがって、授業者が、「めざす具体的な子どもの姿」を想定することを意識できるように、構想シートの1ページ目に記入できるよう工夫する。

◇子どもの実態把握から、子どもの思考の流れを明確にイメージする

⇒おおまかな構想を1ページ目にまとめることができるシートとし、授業者がいつでも単元構想の原点に立ち戻ることができるものにする。

②単元構想シート（案）の特徴

前項①の経緯を踏まえ、単元構想シートには以下の特徴がある。

1つ目は、「単元を貫く問い」について記載できるようにした。単元を通して子どもにもたせたい問いを記載する。そうすることで、単元を通して捉えていきたい学習課題や学習活動が明確になる。また、子どもは学びの見通しを持つことができるようになる。

2つ目は、「単元を通して身に付けさせたい資質・能力」について記載できるようにした。単元を通してどのような資質・能力を伸ばしていきたいか明確にすることで、授業者の指導の方向性や評価の視点がブレなくなる。あわせて、「単元を貫く問い」との整合性を図ることにもなるので、両方を検討しながら、適切な問いを立てることができるようになる。

3つ目に、「子どもの実態」について記載できるようにした。子どもが属する群を授業者が捉え、子どもの実態を記載する。そうすることで、それぞれの子どもの実態を踏まえた授業構想ができるようになる。

4つ目に、「各時間の構想」について記載できるようにした。「子どもがもつであろう問い」を想定し、授業を子ども目線の授業にしていく。そして、「変更」の枠には、「子どもがもった新たな問い」として、子どもの実態に応じて変更が生じた「問い」について記載する。この変更が、授業者の形成的な評価を促し、より子どもの実態に即した授業改善につなげることができるようになる。

また、「子どもがもつであろう問い」対し、「A（B、C）がもつであろう問いに対する考え」の枠には、それぞれの群の子どもがどのような答えをもつかを想定した内容を記載する。そして、「A、（B、C）が必要とするであろう支援」の枠には、それぞれの群の子どもへの具体的な支援を記載することで、より子どもの実態を踏まえた単元構想ができるようになると考えられる。なお、単元終了後に、実際の子どもの姿を記入する欄を設ける。これによって単元始めの子どもの実態との比較ができる。

5つ目に、「単元終了後の学習を深める手立てや支援」について記載できるようにした。今後の生活場面や学習と本単元の学習がどのようにつながっていくか、カリキュラム・マネジメントの視点から記載する。そのような工夫により、「学びに向かう力、人間性等」の育成につなげることができるようになると思う。

次頁に、図6「単元構想シート（案）」を掲載する。

子どもの思考過程を大切にするための単元構想シート

学年・組	領域	単元・題材名

本質的な問い	
単元を貫く問い	
単元を通して身に付けさせたい資質・能力	
単元終了後に目指す具体的な子どもの姿	

子どもの実態

A (十分満足できると判断される子ども)	B (概ね満足できると判断される子ども)	C (支援を要する子ども)

おおまかな構想

暮らしの中の題材(ストーリー)から教科的思考へ
考えられる発問(問い)・例示・子どもたちの反応

各時間の構想

時間	子どもがもつてあろう問い		
①			
	A がもつてあろう問いに対する考え	B がもつてあろう問いに対する考え	C がもつてあろう問いに対する考え
	A が必要とするであろう支援	B が必要とするであろう支援	C が必要とするであろう支援
	【支援】	【支援】	【支援】
	【場面】	【場面】	【場面】
1 時間を終えた教師の振り返り			
成果		改善すべき点(次時へのつながり)	

時間	子どもがもつてあろう問い		
②			
変更	子どもがもった新たな問い		
	A がもつてあろう問いに対する考え	B がもつてあろう問いに対する考え	C がもつてあろう問いに対する考え
	A が必要とするであろう支援	B が必要とするであろう支援	C が必要とするであろう支援
	【支援】	【支援】	【支援】
	【場面】	【場面】	【場面】
1 時間を終えた教師の振り返り			
成果		改善すべき点(次時へのつながり)	

時間	子どもがもつてあろう問い		
③			
変更	子どもがもった新たな問い		
	A がもつてあろう問いに対する考え	B がもつてあろう問いに対する考え	C がもつてあろう問いに対する考え
	A が必要とするであろう支援	B が必要とするであろう支援	C が必要とするであろう支援
	【支援】	【支援】	【支援】
	【場面】	【場面】	【場面】
1 時間を終えた教師の振り返り			
成果		改善すべき点(次時へのつながり)	

単元終了後の実際の子ども姿

A の実際 (十分満足できると判断される子ども)	B の実際 (概ね満足できると判断される子ども)	C の実際 (支援を要する子ども)

単元終了後の学習を深める手立てや支援

--

時間	子どもがもつてあろう問い		
④			
変更	子どもがもった新たな問い		
	A がもつてあろう問いに対する考え	B がもつてあろう問いに対する考え	C がもつてあろう問いに対する考え
	A が必要とするであろう支援	B が必要とするであろう支援	C が必要とするであろう支援
	【支援】	【支援】	【支援】
	【場面】	【場面】	【場面】
1 時間を終えた教師の振り返り			
成果		改善すべき点(次時へのつながり)	

図6 単元構想シート(案)

(5) 単元構想シートの改善

① 研究協力者への依頼

単元構想シート作成グループにおいて作成した「単元構想シート（案）」の改善を図るために、授業実践研究グループでは研究協力者に協力を得て改善に向けての取組を進めた。研究協力者は、表 1 に示す 4 名である。

表 1 研究協力者

所属校	研究協力者（授業実践者）	教科
出雲市立 A 小学校	教職経験 11 年目の教諭	算数
出雲市立 B 中学校	教職経験 12 年目の教諭	数学
松江市立 C 中学校	教職経験 6 年目の教諭	理科
島根県立 D 高等学校	教職経験 8 年目の教諭	理科

② 改善に向けた研究の流れ

具体的な研究の進め方は、表 2 に示す①～⑤のとおりである。

表 2 改善を図るための流れ

	時期	内容
①	9 月中旬	- 単元構想シート（案）を研究協力者に渡す - 単元構想シート（案）作成の意図、使い方等の説明
②	9 月中旬～	研究協力者が、単元構想シート（案）を活用して、単元を構想する
③	9 月末～	- 研究協力者が、単元構想に基づいて授業実践を行う - 研究協力者が、単元構想シート（案）について「効果的な箇所」、「改善が必要な箇所」をまとめる
④	11 月末～	研究協力者から「効果的な箇所」、「改善が必要な箇所」を聞き取る
⑤	12 月～	- 研究協力者から聞き取った「効果的な箇所」、「改善が必要な箇所」について分析する - 分析結果を単元構想シート作成グループと共有し、単元構想シートの改善を進める

- ① 9 月中旬に単元構想シート（案）を研究協力者に渡し、次のとおり作成の意図及び使い方等について説明した。なお、本シートはすべてを記載するものではなく、授業者が単元構想に必要と思われる枠に記入することを伝えた。

単元構想シート（案）作成の意図

子どもの思考過程を大切にしながら授業者が単元を構想できるようにするため

使い方等の説明

- ・＜本質的な問い＞とは、常に授業者が指導の背景にもつ問いである。
- ・＜単元を貫く問い＞とは、単元を通して授業者と子どもが共有する問いである。
- ・＜子どもの実態＞は、学習到達度の段階別における子どもの実態の見立てである。
- ・＜暮らしの中の題材（ストーリー）から教科的思考へ＞は、扱う題材が授業や単元にどうつながるかという視点であり、本題材が教科的思考へどのようにつながっていくのかという授業者の見立てを記入する。
- ・＜単元終了後の学習を深める視点＞とは、教科等を超えた学習のつながりを子どもが意識できるようにするためのカリキュラム・マネジメントの視点、あるいは子どもが日々の生活場面を通して学習を深められるようにする視点である。本単元終了後に子どもが生活にどのように結び付けていくのかという授業者の意図でもある。

- ② ①の後、研究協力者が単元構想シート（案）を活用して単元を構想した。
- ③ 研究協力者が、②で構想した単元計画に基づいて授業実践を行った。その際、単元構想シート（案）について「効果的な箇所」、「改善が必要な箇所」を記録に残すようにした。
- ④ 単元の授業が終わった11月末頃に、研究協力者から「効果的な箇所」、「改善が必要な箇所」を聞き取った。
- ⑤ 研究協力者から聞き取った「効果的な箇所」、「改善が必要な箇所」について分析した。また、聞き取った内容や分析した結果を単元構想シート作成グループと共有し、単元構想シートの改善を進めた。

②単元構想シート（案）の活用

前述した②において、研究協力者は単元構想シート（案）に図7・8のように記入した。なお、紙面の都合上、4名の研究協力者のうち松江市立C中学校1名が記入した単元構想シート（案）の一部を掲載する。

①に述べたように使い方等の説明では、本シートは全てを記載するものではなく、授業者が単元を構想する際、必要と思われる枠に記入するものであることを伝えた。しかし、単元の授業後に受け取った単元構想シートには、ほぼすべての枠が埋められていた。このことは、他の3名についても同様であった。

子どもの思考過程を大切にするための単元構想シート（例：中学校・理科）

学年・組	領域	単元・題材名
2 年 1 組	地学分野	第 1 章 気象観測

本質的な問い	気象観測に必要な知識・技能を習得し、観測から得られた気象データの記録の仕方を身に付けている。
単元を貫く問い	データの記録及び考察について理解を深める。
単元を通して身に付けさせたい資質・能力	気象観測に必要な知識や技能。 データの記録や考察を行う能力。
単元終了後に目指す具体的な子どもの姿	気象観測を身近な観測であることを受け止め、意欲的に気象について観測や興味をもって学習に取り組む態度を養う。

子どもの実態

A (十分満足できると判断される子ども)	B (概ね満足できると判断される子ども)	C (支援を要する子ども)
気象観測に必要な知識・技能を習得するとともに、得られた気象データを正しく記録し考察を進めることができる。	気象観測に必要な知識・技能を理解するとともに、得られた気象データを正しく記録することができる。	気象観測に必要な知識・技能を理解しようと努めるとともに、得られた気象データを記録することができる。

おおまかな構想

暮らしの中の題材（ストーリー）から教科的思考へ
天気予想から気象観測、気象予報士へとつなげていく。 気温、湿度など身近な場所で気象観測をすることで気象観測に抵抗感をなくす。 得られたデータをもとに考察することでデータ解析の大切さを学習する。
考えられる発問（問い）・例示・子どもたちの反応
気象予報士試験の合格率はなぜ低いのか。 天気予想はなぜ外れることがあるのか。 学校でも気象観測をする場所が異なれば得られるデータには違いがあり、この違いがなぜ発生するのか。

図 7

各時間の構想

時間	子どもがもつであろう問い		
①	気象要素とは何だろうか。		
	A がもつであろう問いに対する考え	B がもつであろう問いに対する考え	C がもつであろう問いに対する考え
	気象に関わる知識を十分に理解する。	気象に関わる知識を理解する。	気象に関わる知識を理解しようと努力している。
	A が必要とするであろう支援	B が必要とするであろう支援	C が必要とするであろう支援
	【支援】	【支援】 たくさんの気象要素が出てくるなかで一つ一つを理解していくように助言する。	【支援】 身近な気温や湿度がどのように測定されているのか学習する。
	【場面】	【場面】 生徒の発言・質問から。 机間巡視。	【場面】 生徒の発言・質問から。 机間巡視。
	1 時間を終えた教師の振り返り		
	成果 気象要素について項目が多いが、身近な気温や湿度がどのように測定されているのか知ることができた。	改善すべき点（次時へのつながり） 気象要素を詰めこみすぎて、1 時間ではすべて終われなかった。	

時間	子どもがもつであろう問い		
②	気象観測をしてみよう。		
変更	子どもがもった新たな問い		
	学校で気象観測をして何がわかるのだろうか。		
	A がもつであろう問いに対する考え	B がもつであろう問いに対する考え	C がもつであろう問いに対する考え
	気象観測に必要な知識を使い、実験道具を正しく使うことができている。	気象観測に必要な道具を正しく使うことができている。	気象観測を協力して行うよう指導する。
	A が必要とするであろう支援	B が必要とするであろう支援	C が必要とするであろう支援
	【支援】 前時の内容を確認させる。	【支援】 前時の内容を確認させる。 実験器具を正しく使うよう指導する。	【支援】 前時の内容を確認させる。 実験器具を正しく使うよう指導する。 班で協力するように助言する。
	【場面】 生徒の発言・質問から。 気象観測を行ってる場面にて。	【場面】 生徒の発言・質問から。 気象観測を行ってる場面にて。	【場面】 生徒の発言・質問から。 気象観測を行ってる場面にて。
	1 時間を終えた教師の振り返り		
	成果 楽しく気象観測をすることができた。	改善すべき点（次時へのつながり） データを記録することが不十分な班が目立った。	

図 8

③研究協力者からの聞き取り

前述した④において、研究協力者から単元構想シートについて「効果的であった点」及び「改善が必要な点」を聞き取った。聞き取った内容は、次のとおりである。

ア 効果的であった点

(ア) 単元構想

- ・単元全体に見通しを持つことができた。
- ・漠然とイメージしていた授業を文字化することで整理することができた。
- ・単元の実施前に各項目を記入することで、大まかな単元構想ができ、授業に役立った。
- ・学習到達度の段階において、A、B、Cの子どもがどのような学びをするのかということを考えることができ、授業展開を考えやすかった。
- ・単元の中でも、課題解決型の学習時にはとても効果的だと思う。
- ・すぐに使える。

(イ) 子どもの具体的な姿と見取り

- ・単元を通して身に付けさせたい資質・能力及び単元終了後に目指す具体的な子どもの姿を授業前に考えることで、授業における子どもの姿を具体的に想像することができた。
- ・単元構想シートを作成することで、授業の目標を明確にすることができた。このことで、授業中に子どもの発言などを聞き、その時点で目標にたどり着けていない子どもがいることに気づくことができた。
- ・学び、思考の流れを追いやすかった。特に学習到達度の段階がCの子どもをしっかり追うことができたのがとてもよかった。
- ・単元終了後に目指す子どもの姿を具体的に考えることができ、そのことが授業における子どもの見取りにつながった。

(ウ) 意図的な支援

- ・授業の実施前にA、B、Cの評価基準を持つことで、実際の授業で子どもに対して意図的な支援を行うことができた。
- ・A、B、Cの子どもの実態を事前に考え、意識して支援を考えることができた点はとても効果的だった。事前に具体的な支援を考えることができた。
- ・学習後の子どもの姿と見取りを考えたことで、授業前にそれぞれの段階の子どもへの具体的な支援ができた。

(エ) 授業改善

- ・単元を貫く課題を設定でき、それを意識した授業を授業者も子どももできた。
- ・単元構想シートを作成することで指導のポイントがはっきりし、子どもの思考を大切に授業を行うことができるようになった。
- ・「暮らしの中の題材（ストーリー）から教科的思考へ」を記入することで、単元の学習が生活とどのように結びついているかを考えることができた。
- ・指導のポイントが明確になることでより良い授業の構想、実践につながった。
- ・進度の早いクラスをベースに単元構想シートを作成した。授業前に作成しておく

ことで、他のクラスの授業を改善することができた。授業をどのように展開するかを試行錯誤できたのは単元構想シートのおかげである。

- ・一度作成すれば、次年度以降に授業を行う際の参考にすることができる。年度を超えて授業改善を進めることができる。
- ・授業を振り返ることができ、授業者の授業改善につながる。

イ 改善が必要な点

(ア)「本質的な問い」と「単元を貫く問い」

- ・「本質的な問い」と「単元を貫く問い」の違いが判らず困った。

(イ) 記入箇所の多さと要する時間

- ・どの項目も大切な項目であると思うが、日常的に使うには記入する箇所が多いと感じた。記入するのが大変なときがあった。
- ・記入するところが多かった。全部をしっかりと記入していたら、大変な労力と時間が必要になる。
- ・考えを文章にすることが苦手であり、単元構想シートを作成しようとするれば、現在よりも多くの時間が必要になる。
- ・使用者が単元構想するとき、必要に応じてメモ程度で済ませたり詳しく書いたりするようにするとよい。

(ウ) 想定する子どもの姿と学習評価

- ・A、B、Cの子どものそれぞれ代表一人を考えたが、Aの子どもとBの子どもについてはAの子どものくくり、Bの子どものくくりで考えた方が考えやすい。Cの子どもについては、一人一人見ていくのでもよい。
- ・各時間におけるそれぞれの段階の子どもに対する評価の場面をうまく活用できなかった。毎回、同じ場面になるので、すべてコピー&ペーストで入力してしまった。

(エ) 記入欄の項目名

- ・「暮らしの中の題材から教科的思考へ」「考えられる発問、子どもたちの反応」と言われると難しく感じてしまう。
- ・普段から日常生活と学習内容のつながりや発問に対する子どもたちの反応を想定した授業をしているが、改めて記入しようとするとうまく文章にできない。

なお、研究協力者から聞き取った上記の内容を単元構想シート作成グループと共有し、単元構想シートの改善を進めた。

5 研究の成果と課題

(1) 研究の成果

前年度の研究を基盤として、子どもの実態や変容に着目した「単元構想シート（案）」（補足資料）を作成することができた。特徴としては、形成的な評価を意識できるように、シートを加筆・修正できるようになっている点である。また、問いの作り方も「子どもがもつであろう問い」とすることで、子どもの具体的な姿を想定した単元構想ができることも特徴である。

実際、研究協力者からも、そのシートを活用することで、単元を見通すことが容易になったことや子どもの見取りや支援の仕方の意識が高まったという声もあり、より子どもの実態にあった単元を構想するための一助になったと考える。

また、評価の軽重についても整理することができた。まずは、評価という言葉に含まれる3つの意味（「見取り」、「評価」、「評定」）を意識すること。次に、効果的に使い分けることがよりよい手立てや支援につながることを研究協力者からの実践からも見てとることができた。特に、「見取り」を丁寧にしていくことが重要であることがわかった。

(2) 研究の課題と次年度に向けて

今年度の研究を踏まえて、単元構想シートを広く活用できる形にするためには、大きく2つの課題があると考ええる。

まずは、単元構想シートの汎用性である。今年度は、理数教科を中心に授業実践が行われた。上述のように一定の成果はあったと考えるが、その他の教科において活用できるかを検証することができてない。特に、技能系の教科においては、単元を題材として捉え、「単元を貫く問い」を「解決する課題」として設定することがある。その教科で育成する資質・能力を考えていくと、教科の特性を踏まえた構想シートの作成が必要であると考ええる。

次に、単元構想シートの作成に関しての負担感の軽減である。シートを作成することで単元を見通した構想を練ることができるが、記入欄が多く、授業者にとって聞き慣れない表現が散見するため、記入しづらい部分がある。より多くの実践からシートの精緻化が必要だと考える。

そして、これらの課題を克服しながら単元構想シートを授業者が活用しやすいように整えていく必要がある。さらに、子どもの資質・能力の向上に着目して単元構想シートの妥当性を検証していくことが必要だと考える。

【補足資料】「子どもの思考過程を大切にするための単元構想シート」

学年・組	領域	単元名

本質的な問い

単元を貫く問い

単元を通して身につけさせたい資質・能力

単元終了後に目指す具体的な子どもの姿

子どもの実態

A	B	C

おおまかな構想

暮らしの中の題材（ストーリー）から教科的思考へ
考えられる発問（問い）・例示・子どもたちの反応

各時間の構想

時間	子どもがもつてあろう問い		
①			
	Aがもつてあろう問いに対する答え	Bがもつてあろう問いに対する答え	Cがもつてあろう問いに対する答え
	Aが必要とするであろう支援 【支援】	Bが必要とするであろう支援 【支援】	Cが必要とするであろう支援 【支援】
	【場面】	【場面】	【場面】
	1時間を終えた教師の振り返り		
	成果	改善すべき点（次時へのつながり）	

時間	子どもがもつてあろう問い		
②			
	Aがもつてあろう問いに対する答え	Bがもつてあろう問いに対する答え	Cがもつてあろう問いに対する答え
	Aが必要とするであろう支援 【支援】	Bが必要とするであろう支援 【支援】	Cが必要とするであろう支援 【支援】
	【場面】	【場面】	【場面】
	1時間を終えた教師の振り返り		
	成果	改善すべき点（次時へのつながり）	

時間	子どもがもつてあろう問い		
③			
変更	子どもがもつた新たな問い		
③			
	Aがもつてあろう問いに対する答え	Bがもつてあろう問いに対する答え	Cがもつてあろう問いに対する答え
	Aが必要とするであろう支援 【支援】	Bが必要とするであろう支援 【支援】	Cが必要とするであろう支援 【支援】
	【場面】	【場面】	【場面】
	1時間を終えた教師の振り返り		
	成果	改善すべき点（次時へのつながり）	

時間	子どもがもつてあろう問い		
④			
	Aがもつてあろう問いに対する答え	Bがもつてあろう問いに対する答え	Cがもつてあろう問いに対する答え
	Aが必要とするであろう支援 【支援】	Bが必要とするであろう支援 【支援】	Cが必要とするであろう支援 【支援】
	【場面】	【場面】	【場面】
	1時間を終えた教師の振り返り		
	成果	改善すべき点（次時へのつながり）	

単元終了後の実際の子ども姿

Aの実態	Bの実態	Cの実態

単元終了後の学習を深める視点

--

研究同人

令和6年度島根県教育センター企画・研修スタッフ

深田剛生、秋月広美、石川大介、柏井陽子、河野雅子、庄司俊朗、須山健太、妹尾俊介、仙田浩志、園山裕之、高橋隆子、原一夫、松原典生、松本洋和、三浦雄一郎、森本久美子、山崎敦史

【引用文献】

- ・石井英真（2023）：『中学校・高等学校 授業が変わる 学習評価深化論』．図書文化社，pp. 10～21、pp. 60～61、P. 133
- ・国立教育政策研究所：『平成31年度（令和元年度）全国学力・学習状況調査結果概況 島根県』
<https://www.nier.go.jp/19chousakekkahoukoku/factsheet/19prefecture-City/html>
(2025. 2. 18 確認)
- ・国立教育政策研究所：『令和6年度 全国学力・学習状況調査結果概況 島根県』
<https://www.nier.go.jp/24chousakekkahoukoku/factsheet/prefecture-City.html>
(2025. 2. 18 確認)
- ・澤井陽介（2022）：『できる評価・続けられる評価』．東洋館出版，pp. 17～18、pp. 23～24、P. 31、pp. 110～116
- ・田村学（2022a）：『みんなの教育技術』『田村学流「単元づくり・授業づくり」＃18』．小学校教員のための教育情報メディア by 小学館，<http://kyoiku.sho.jp>（2024. 7. 17 確認）
- ・田村学（2022b）：『みんなの教育技術』『田村学流「単元づくり・授業づくり」＃19』．小学校教員のための教育情報メディア by 小学館，<http://kyoiku.sho.jp>（2024. 7. 17 確認）

【参考文献】

- ・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（小学校編）』，2020．
- ・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（中学校編）』，2020．
- ・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（高等学校編）』，2021．
- ・島根県委員会：『R5 全国学力調査結果概要』
- ・田村学：『深い学び』．東洋館出版社，2018．
- ・田村学：『学習評価』．東洋館出版社，2021．
- ・広島県教育委員会：『ホットライン教育広島』，「単元構想シート（例）」（2024. 7. 10 確認）
<https://www.pref.hiroshima.lg.jp/site/kyouiku12/>
- ・文部科学省：『小学校学習指導要領（平成29年告示）』
- ・文部科学省：『中学校学習指導要領（平成29年告示）』
- ・文部科学省：『高等学校学習指導要領（平成30年告示）』

