

多様な子どもの主体的な学びを支える授業づくりに向けた一考察
～「学びの主体的な調整」を促す授業デザイン～（1 年次）

島根県教育センター 浜田教育センター
研究・研修スタッフ 共同研究

片岡靖典 品川佳代 中村奈緒美 永安裕子 新屋 泉 廣瀬 隆 松田 淳 三好真希

目 次

【要旨】	1
1 研究の背景	1
(1) 不登校児童生徒の増加と多様な子どもへの対応への喫緊性	1
(2) 学校教育における「主体性が引き出されにくい」問題	1
2 研究の目的	2
3 研究の方法	2
(1) 1年次 多様な子どもの主体的な学びを支える授業づくりに向けた具体的方策の検討 及び成果物（試作）の作成	2
(2) 2年次 実践協力校での実践及び具体的方策や成果物（試作）の修正・改善	2
4 研究の内容	3
(1) 多様な子どもの主体的な学びについての整理	3
(2) アンケートによる意識・実態調査	7
(3) 県外視察による情報収集・整理	10
(4) 多様な子どもの主体的な学びを支える授業づくりに向けた具体的方策についての検討	12
5 今年度の成果	15
(1) 本研究が目指す授業の定義	15
(2) 現場の教師の現状の整理	16
(3) 成果物（試作）の作成	16
6 今後の課題	16
(1) 障害の「社会モデル」の視点による環境整備の具体化	16
(2) 「問い」の自分事化と内発的動機付けの工夫	17
(3) 「個別」と「協働」の循環による思考の再構築	17
(4) 成果物（試作）の検証・改善と授業づくりのためのさらなる成果物	18
【引用文献】	18
【参考文献】	19

多様な子どもの主体的な学びを支える授業づくりに向けた一考察 ～「学びの主体的な調整」を促す授業デザイン～（１年次）

島根県教育センター 浜田教育センター 研究・研修スタッフ 共同研究
片岡靖典 品川佳代 中村奈緒美 永安裕子 新屋 泉 廣瀬 隆 松田 淳 三好真希

【 要 旨 】

本研究は、全ての子どもが「できた・わかった・やってみたい」を実感できる学びの実現に向け、多様な子どもの主体的な学びを支える授業づくりの具体的方策を提案することを目的とする。本研究での調査の結果、子ども自身が学びをコントロールする「学びの主体的な調整」の指導に約 64%の教師が課題を感じている現状が明らかになった。そこで１年次は、先行研究の整理や県外視察を経て、現状の授業に選択肢を「ちょい足し」する成果物（試作）を作成した。具体的には、「方法・相手・課題・時間・場所」の５要素を子どもが自律的に選択できる授業デザインを定義し、一斉学習から自由進度学習を６段階のグラデーションでまとめている。今後の課題は、障害の「社会モデル」の視点による基礎的環境整備の具体化や、学校現場での実践を通じたより効果的な成果物の作成である。

【キーワード：多様性の包摂 障害の「社会モデル」 学びの主体的な調整
５つの要素（方法・相手・課題・時間・場所）】

１ 研究の背景

（１）不登校児童生徒の増加と多様な子どもへの対応の喫緊性

文部科学省（2024）は令和 6 年 12 月の『初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）』において、不登校児童生徒数の大幅な増加を指摘している。不登校の背景には、人間関係や生活リズムの乱れなど様々な要因があるものの、学校での学習へのつまずきや、集団での画一的な指導への適応困難も一因として指摘されている。また、奈須・伏木（2023）は、「一斉指導に象徴される伝統的な学校の在り方では、すでに子供の学習権・発達権の十全な保証は困難である」と述べている（p. iii）。全ての子どもにとって安心でき、個々の学習ニーズや特性に合った学びの場を提供することは、喫緊の課題であると言える。

（２）学校教育における「主体性が引き出されにくい」問題

同諮問において、文部科学省（2024）は学ぶ意義を十分に見いだせず、主体的に学びに向かうことができていない子どもが多くなっていることについても課題として挙げている。従来の授業形態は、教師が主導権を握り、全ての子どもに同じペース、同じ方法で学習内容を伝達することを基本としてきた。これにより、子どもたちは自己決定や自己調整の機会が乏しく、学習に対して受動的な態度を取らざるを得ない状況が生じている。そして、子どもの学習進度や理解度は多様であるため、このような画一的な指導は、結果として、

主体的な学びや学ぶ意欲を引き出しにくい環境を作り出していると指摘されている (p. 2)。そこで、学校教育の場において、多様な子どもの自己肯定感と主体性を育む授業への転換が強く求められている。

さらに、これらの課題に正面から向き合い、我が国の社会及び教育の積年の課題でもある正解主義や同調圧力への偏りからの脱却に繋げていく必要性も述べている。そうすることで、多様性を包摂し、一人一人の意欲を高め、可能性を開花させる教育が実現するとしている。

こうした方針は、島根県教育委員会 (2025a) が策定した『しまね教育振興ビジョン』においても、現代の教育課題として捉えられている。本ビジョンは、「すべての子どもが学びの主人公」を基本目標とし、子どもたちの主体性や多様性を尊重しながら、個性や能力を伸ばす教育の展開を目指している (p. 8)。特に、子ども自身が学ぶことの意味を理解し、主体的に学びに向かう力、問題を発見し定義する (問いを立てる) 力、自分の考えを自分らしく表現・発信する力等を、「学びの中核をなす学力」として重視している。この考え方は、島根県教育委員会 (2025b) が併せて示した『第2期しまねの学力育成推進プラン』においても、目標⑤「多様な子どもの主体的な学びを支える授業づくりの推進」として大きく反映されている。以上の施策は、従来の受動的な学びからの脱却、すなわち本研究が課題とする主体性が引き出されにくいという問題への直接的な対応と言える。

2 研究の目的

本研究は、これまでの指導の画一性がもたらす「正解主義」や「同調圧力」及び子どもの主体性の欠如という課題を踏まえ、全ての子どもが「できた・わかった・やってみたい」を実感できる学びの実現に向け、多様な子どもの主体的な学びを支える授業づくりの具体的な方法を探り、学校現場で実践できるよう具体的方策を提案することを目的とする。

3 研究の方法

(1) 1年次 多様な子どもの主体的な学びを支える授業づくりに向けた具体的方策の検討及び成果物 (試作) の作成

- ・ 国等の動向や先行研究から、「多様な子どもの主体的な学び」について整理する。
- ・ 島根県内の教職員を対象にしたアンケートにより、本研究にかかわることへの意識や実態について情報を収集・整理する。
- ・ 県外先進校の視察を行い、具体的な取組について情報を収集・整理する。
- ・ 得られた情報をもとに、多様な子どもの主体的な学びを支える授業づくりに向けた具体的方策について考察する。
- ・ 授業づくりに活用できる成果物 (試作) を作成する。

(2) 2年次 実践協力校での実践及び具体的方策や成果物 (試作) の修正・改善

- ・ 校内で研修を進めるための校内研修モデルを作成する。
- ・ 県内の学校を対象に、1年次に検討した具体的方策や成果物 (試作) を活用した授業実践を行ってもらう。
- ・ 授業実践を分析し、具体的方策や成果物 (試作) の改善を図る。

4 研究の内容

(1) 多様な子どもの主体的な学びについての整理

本研究では、この多様な子どもの主体的な学びを支える授業を実現するために、まず、国が目指す教育の方向性を定める公的な資料や先行研究から、目指していくべき授業について、本研究と関連する点について整理していく。それらをもとに、本研究における「多様な子どもの主体的な学び」が具体的にどのような状態を指すのかを明確に定義したい。

① 諮問（2024）及び論点整理（2025a）との関連

文部科学省（2017）は小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 総則編において、「主体的な学び」を「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付けながら、見通しをも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」と定義している（p. 77）。

さらに、前述したように文部科学省（2024）は、「多様な個性や特性、背景を有する子供たちを包摂する柔軟な教育課程の在り方」の検討を求めている。具体的には、「興味・関心や能力・特性に応じて子供が学びを自己調整し、教材や方法を選択できる指導計画や学習環境のデザインの重要性」を挙げ、新たな時代にふさわしい学びや教師の指導性の在り方について検討を促している（p. 3）。

そこで、前述の諮問を受けてまとめられた文部科学省（2025a）『教育課程企画特別部会 論点整理』（以下、『論点整理』）の中で、「学びに向かう力、人間性等」について、育成を目指す資質・能力の具体が理解しにくいという課題を受け、以下の 4 つの要素により整理された（図 1, p. 18）。

- ・ 初発の思考や行動を起こす力・好奇心
- ・ 学びの主体的な調整
- ・ 他者との対話や協働
- ・ 学びを方向付ける人間性

また、「主体的」について、デジタル大辞泉によると、「自分の意志・判断に基づいて行動するさま」と定義されている。確かに多くの実践者や教育学者は、主体的な学習について、学習者の自己調整、自己決定の必要性について述べている。例えば佐藤（2025）は、主体的ということについて、それぞれが経験則の中から漠然と捉えていることを指摘し、「主体的に学ぶとは、自分の意志で、判断し、行動している状態」とし、判断するとは「なにを、だれと、どのように学ぶか判断すること」と述べている（p. 36）。さらに溝上（2019）は、「主体的な学習」を「行為者（主体）が課題（客体）にすすんで働きかけて取り組まれる学習のこと」と定義した

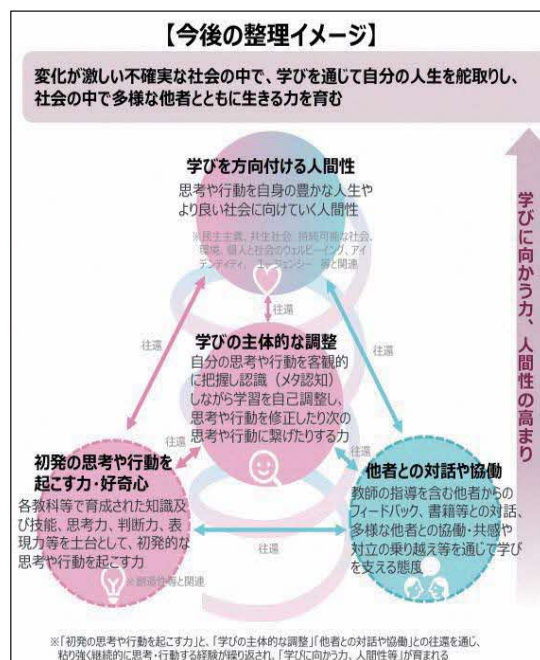


図1 今後の「学びに向かう力、人間性等」の整理イメージ

（文部科学省, 2025, p. 18）

上で、その性質を「主体的な学習スペクトラム」として、「(Ⅰ) 課題依存型」、「(Ⅱ) 自己調整型」、「(Ⅲ) 人生型」の3つに分類している(図2)。これを学習指導要領における「主体的な学び」にあてはめると、「(Ⅰ) 課題依存型」に留まるのではなく、「(Ⅱ) 自己調整型」、さらには「(Ⅲ) 人生型」の段階にまで至るような主体的な学びを求めていると考えられる。

以上のことから、『論点整理』で整理された「学びに向かう力、人間性等」についての4つの要素のうち、「自分の思考や行動を客観的に把握し認識(メタ認知)しながら学習を自己調整し、思考や行動を修正したり次の思考や行動に繋げたりする力」として定義された「学びの主体的な調整」を本研究での中核的な要素として捉えたい。

- また、『論点整理』では、多様な子どもへの対応として、次期学習指導要領に向けた検討の基盤となる考え方の1つとして、「多様性の包摂(equity)」という視点を挙げている(p.3)。この中で、通常の学級における合理的配慮の提供の充実の必要性が挙げられており、「多様性を包摂する学校教育の実現に向け、障害の「社会モデル」の考え方を踏まえて、多様な子供がいることを前提とした教室環境や授業づくりを進めることは基礎的環境整備として重要である」としている(p.92)。「学びの主体的な調整」を中核的な要素を前提としながらも、基礎的環境整備も大切にしなければならない視点といえる。
- ② 「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実」との関連

「学びの主体的な調整」をすべての子どもに実現するためには、指導の柔軟性が不可欠であると考え。この柔軟な指導の具体的なあり方として、以前から授業改善の視点として繰り返し挙げられている「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実」こそが鍵となる。

文部科学省(2021)『「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)および関連資料では、個別最適な学びを以下の2つの側面をもってその充実を求めている(p.17)。

指導の個別化：教師が支援の必要な子供により重点的な指導を行うことなどで効果的な指導を実現することや、子供一人一人の特性や学習進度、学習到達度等に応じ、指導方法・教材や学習時間等の柔軟な提供・設定を行うこと。

学習の個性化：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、子供自身が学習が最適となるよう調整すること。

この考え方は、平成29年改訂学習指導要領の「主体的・対話的で深い学び」という方

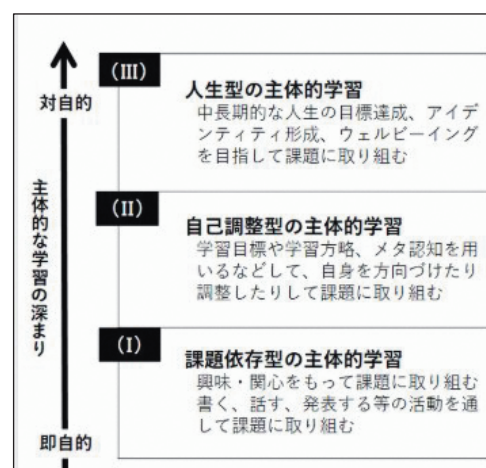


図2 主体的な学習スペクトラム
(溝上, 2019)

向性を受け継ぎつつ、多様性を包摂する時代に対応するための具体的な授業改善の視点として位置づけられたものである。この文部科学省の示す構造が本研究に大きくかわるのは、「学習の個性化」が、本研究の中核的要素である「学びの主体的な調整」がなされる場を保障する上で、大きな役割を果たすという点である。一方で、「協働的な学び」は多様な子どもの主体的な学びに無関係であるかと言えばそうではない。前述の『論点整理』の「『学びに向かう力、人間性等』についての今後のイメージ」でも整理されているように、むしろ、「他者との対話や協働」は「学びの主体的な調整」との循環の中で、より学びに向かう力を育み、主体的な学びを生み出していくと考えられる（p. 18）。

③ 『個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実のためのサポートマガジン みるみる』に見られる具体的な目指す授業像

文部科学省（2025b）が、「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実」という理念を実際の学校現場で具現化するための具体的な手立てとして示したのが、サポートマガジン『個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実のためのサポートマガジン みるみる』（以下、『みるみる』）である。この資料は、諮問の趣旨を踏まえ、個別最適な学びと協働的な学びを両輪とする授業の具体的なデザインを現場に示すことを目的として作成されたものである。

『みるみる』では、以下のように、1 単位時間の授業の中で、求められている全てを実現しようとするのではなく、単元という一定のまとまりの中で実現していくことが不可欠となると述べている（p. 16）。

例えば、子供たちが主体的に学ぶことができるよう、学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりして自身の学びや変容を自覚できる場面をどこに設定するか、対話によって自分の考えなどを広げたり深めたりする場面をどこに設定するか、子供が個々にじっくりと取り組んだり考えたりする場面と教師が教える場面をどのように設定するかといった観点で、単元を組み立てていくことが大切です。

また、本研究が焦点とする「学びの主体的な調整」が発揮される場とは、前述した個別最適な学びの二側面のうち、児童生徒が能動的に自己を調整する「学習の個性化」の機会を授業デザインの中で適切に保障することである。具体的には、「学習の個性化」は、子どもが自らの興味・関心や進路などに応じて、学びの目標、深め方、方法を自律的に選択・設定する側面であり、「学びの主体的な調整」を発揮させるための具体的な選択の機会を意味する。このことについて『みるみる』では以下の点を強調している（p. 13）。

「個別最適な学び」は、教師が個別の指導を提供するといったことだけでなく、**子供たちが主体的に学習を調整できる状況を教師が整えることで、子供自身がその実現を図っていくという視点も重要となってきます。**子供たちが主体的に学習を調整するためには、単に子供に任せるのではなく、**一人一人の子供が自ら学びに向かおうとしているか、様々な学習の方法を自ら使えるように身に付けているか、その学びを意味付け・価値付けできる振り返りの場を用意しているかなど**の視点に立つ

て、教師が学習環境を適切に整えていくことが大切です。(太字は引用者)

これは、教師の役割が教えることのみならず、環境をデザインすることへと移行していることを明確に示していると考えられる。

さらに重要なのは、個別最適な学びが「孤立した学び」に陥ることを避け、協働的な学びとの一体的な充実によって効果を発揮する点である。この一体化のプロセスでは、「個別」の時間で、学習の個性化を通じて自己調整を働かせ、考えを形成した後、「協働」の場で他者との対話を通じて多様な考えに触れ、自分の考えを深める。そして、この交流で得た新たな視点をもって「再び個別」に戻り、自己の学習を調整するという循環的なデザインが、主体性を深める鍵となる。教師は、この調整の循環を促すため、単元の目標から逆算し、多様な学習の手段や多様な難易度の課題など、学習活動を事前に設計し、子どもが自律的に選択できるような学習環境をデザインすることが求められる。

④ 本研究における「多様な子どもの主体的な学びを支える授業」の定義

上記した①～③での整理を踏まえた上で、本研究では、「多様な子どもの主体的な学びを支える授業」を以下のように定義する。

「多様な子どもの主体的な学びを支える授業」とは、
「多様な子どもにとって学びやすい環境が整えられた中で、子どもの『学びの主体的な調整』がなされ、個別と協働が循環する授業」である。

「多様な子どもが学びやすい環境が整えられた中」とは、困難さを子ども個人の特性の問題にするのではなく、「環境側」の課題として学習環境や授業デザインを整えた状態のことである。教師は「学習の個性化」が実現するよう、学習環境や授業デザインを整える必要がある。

「学びの主体的な調整」とは、子どもが自分の思考や行動を客観的に把握(メタ認知)し、それらを修正したり次の思考や行動に繋げたりしながら、自律的に学習をコントロールすることである。具体的には、子どもが自身の興味・関心や特性に応じて、学びの目標や方法を選択・決定する「学習の個性化」の場面において発揮される。

「個別と協働が循環する」とは、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を切り離すのではなく、互いに高め合う一連のプロセスとしてデザインすることである。個別の時間で自己調整しながら自分の考えを形成し、協働の場で他者との対話を通じて多様な視点に触れ、再び個別に戻って自らの学びを再構築するという循環こそが、主体性を深める鍵となる。なお、これらは明確に場面と切り分けられるのではなく、協働的な学びについては、教師による「意図的な協働」と、子どもに学びを委ねる中で自然発生的に生まれる「自然発生的な協働」があることも確認しておく。

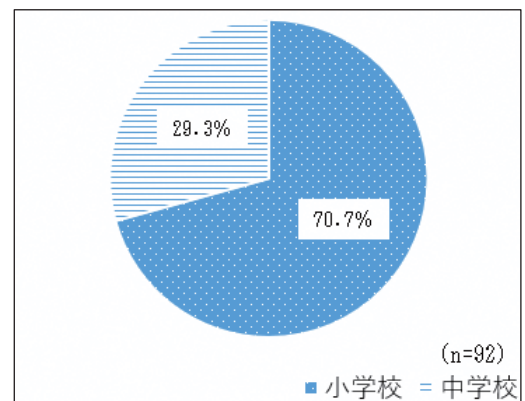


図3 アンケート回答者の校種別割合

(2) アンケートによる意識・実態調査

① 調査の概要と回答者について

本研究の目的である、多様な子どもたちの主体的な学びを支える授業づくりに向けた方策を明らかにするため、「授業づくりに関するアンケート」を実施した。本調査には計 92 件の回答が寄せられ、その内訳は図 3 に示すように小学校が 70.7%、中学校が 29.3%であった。回答者は、図 4 に示すように教職経験年数 1～5 年目の若手から 26 年目以降のベテランまで幅広く構成されており、経験年数に応じた意識の変容や傾向を多角的に分析することが可能なデータとなっている。また、主に指導している学級については、通常の学級が 80.4%と大半を占める一方で、特別支援学級（13.0%）や通級による指導、専科指導など、多様な教育ニーズに対応する立場からの回答も含まれている。この多様な属性をもつ教師からの回答は、学校現場における授業づくりの現状と課題を浮き彫りにするための重要な基盤となる。なお、アンケートは「以下の①～⑬のような授業改善について、ご自身の関心や取組としてあてはまるものをお答えください」として回答を求めた。調査項目については以下（表 1）の通りである。

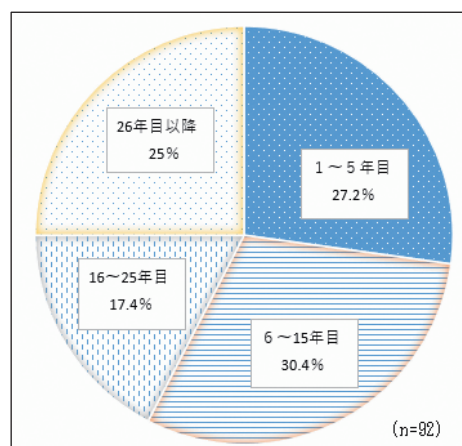


図 4 アンケート回答者の経験年数別の割合

表 1 アンケートの調査項目

①子どもが興味関心をもって自ら課題を設定する授業	3段階選択式 ・関心があり取り組んでいる。 ・関心はあるが、それほど取り組んでいない。 ・今はあまり関心がない。
②子どもが自分の意見や考えを表現する機会を設ける工夫	
③子ども同士が互いに協力し、対話しながら共通の課題や目標に取り組む学習	
④子どもの習熟度に合わせた課題の量や難易度の調整	
⑤多様な状況の子どもの興味関心に応じた支援や環境設定	
⑥子どもが学習の見通しや振り返りを行う時間の確保	
⑦個人の学びやグループの学び、学習内容の定着等の時間配分	
⑧情報を活用したり、考えをまとめ伝えたりする力の育成	
⑨子ども同士の対話が深まるような教師の声かけ（指示や語り）や効果的な仕組み	
⑩子どもが目標を決め、自分で学習を調整できるよう促す指導	
⑪対話を通じた子どもの学習状況の見取り方（学習状況の把握）	
⑫多様な考えを持つ子どもたちが互いに学び合えるような雰囲気づくり	
⑬子どもが安心して活動できる雰囲気づくり	
「主体的・対話的で深い学び」「個別最適な学び」「協働的な学び」などの視点から、現在取り組んでいることやこれから取り組んでみたいことについて	自由記述

② アンケート結果から示唆された強み：心理的安心感を基盤とした授業づくり

アンケートの結果から現在の学校現場における最大の強みとして浮かび上がったのは、学習の基盤となる安心感を醸成しようとする意識である。「関心があり取り組んでい

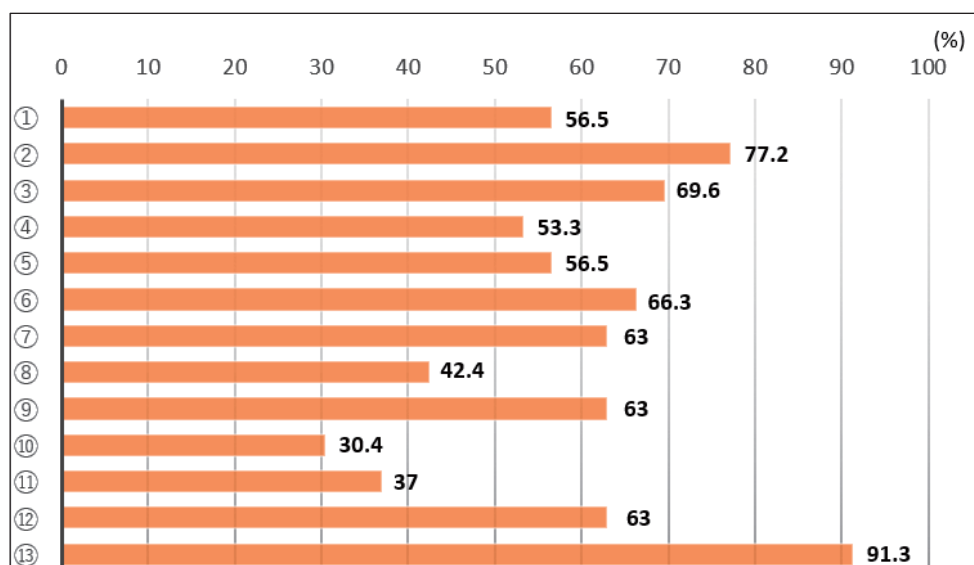


図5 質問項目ごとの「関心があり、取り組んでいる」の結果

る」と答えた割合が最も大きかった項目の1位は、「⑬子どもが安心して活動できる雰囲気づくり」であった。これは他と比べ 91.3%と圧倒的に高い数値となった（図5）。2位は「②子どもが自分の意見や考えを表現する機会を設ける工夫」の 77.2%、そして3位は「③子ども同士が互いに協力し、対話しながら共通の課題や目標に取り組む学習」の 69.6%である。この結果から、子ども一人一人が自己を表現し、他者と対話しながら学びを進めるために、まずは「安心感」を学びの土台に据えることを優先して取り組んでいることがわかる。

質問「⑬子どもが安心して活動できる雰囲気づくり」の回答結果を校種別に見ても、小学校では 93.8%、中学校では 85.1%とどちらでも意識して取り組まれていることがわかる。また、「関心があり取り組んでいる」と答えたアンケートの自由記述には、校種別に以下の回答があった。

小学校では、「ペア学習でノートを間に置き、指差しなどをして、説明できる力をつけさせたい」という回答があり、丁寧な足場かけが行われていることがわかる。加えて、「ペア学習や少人数グループでの活動を通じて、自分の思いや考えを広げられる場を設定している」や「子どもが自分を語るということ、その中で振り返り、他者とつながっていかうとする取組を考えていきたい」など、低学年から高学年までを見据え、スモールステップで物理的、心理的安心感を生み出そうとする様子もうかがえる。こうした学びのハードルを下げるアプローチは、主に担任が学級経営と授業づくりを統合的に行う小学校特有の強みと言える。

一方、中学校においては、学習内容の難易度が上がる中で、中学校特有の課題（学習への苦手意識や学力差）に対し、教科担任が授業づくりの中でできる心理的安心感の醸成を模索している。「課題解決に向けての対話を2～3人で行い、その後、全体で共有する」という回答からは、学習意欲が少しでも高まることを目的として、学習の困難さを「対話」という仕組みで乗り越えようとしている。また、「難易度別の課題を作成し、生徒が個々のレベルで達成感を感じられるよう工夫したい」からは教科担任の専門性を生

かし「自分ならできる」という自己効力感を教材の工夫によって支えようとしている。

このように、多様な子どもの学びを支えるために、学校現場では校種それぞれの強みを生かしながら、「安心感」を学びの土台に据えた授業実践を行っていることがわかった。

③ アンケートから見えた課題：自分で学習を調整できるよう促す指導の困難さ

アンケート調査からは、教師の関心は高いものの、実践が伴っていない「理想と現実のギャップ」も明確になった。「関心はあるが、それほど取り組んでいない」と答えた割合が最も大きかった項目は、「⑩子どもが目標を決め、自分で学習を調整できるよう促す指導」であり、59名（64.1%）がこの項目を課題として挙げている。その内訳からは、小学校、中学校ともにどの層でもこの項目を挙げていることが分かる（図6）。この結果は、教師が「子どもに学習を委ねたい」と思いつつも、その具体的な方法や見取りに苦慮している現状を示している。

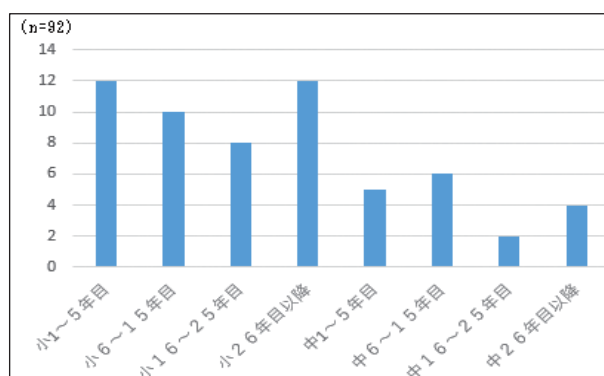


図6 質問⑩に対する「関心はあるが、それほど取り組んでいない」と回答した人数の内訳

さらに、自分で学習を調整できるよう促す指導の困難さは、自由記述からも読み取れる。「関心はあるがそれほど取り組んでいない」と回答した者の回答を分析すると、次の3点が見えてきた。

1点目は「個人差を考慮した方法の壁」である。子どもが自己調整を働かせ、自分で学習を進めるためにはどうしたらよいかという具体的な方法が分からないという悩みが共通して見られた。近年、自由進度学習や自己調整学習など、関連する実践の紹介は増えてきているが、これまでの授業づくりとは大きく変わった実践に見えてしまっているのではないかと想像する。日々の業務の多忙さから、関心はあるが情報収集が追い付かないという現実があるのではないかと考えられる。

2点目は「見取り・評価の壁」である。子ども一人一人がばらばらに活動に取り組んでいる際に、どこをどのように評価し、どのようなかかわりをすべきかが分からないという不安があると考えられる。小学校では「自分で進めさせると立ち止まってしまう子、遊んでしまう子への支援」や「低学年の発達段階でどこまで学習の調整をさせるべきなのか」という迷いがあり、中学校では「数学や英語といった積み上げ型教科で勝手に進ませることへの不安」など、子どもに委ねることへの躊躇が顕著に現れている。

3点目は「準備・時間の壁」である。個別のニーズに対応するための難易度別教材やプリントの準備が追いつかないことや、授業時間そのものの不足を訴える声があった。特に中学校では「教科の授業の進度や定期テストがあり、生徒に委ねる時間を捻出できない」といった、制度的な制約による時間の不足が大きな壁となっている。

今回のアンケート結果から、教師が授業を変化させていく必要感をもっていることがわかった。その意欲を実践につなげていくためにも、これまで築いてきた「子どもが安心して活動できる雰囲気づくり」を土台にし、「子どもが目標を決め、自分で学習を調整できる

よう促す指導」へと至るためのアプローチを研究していく。質問⑩について、「関心があり、取り組んでいる」者もいるので、その回答も実践につなげる際のヒントとしていく。

(3) 県外視察による情報収集・整理

① 鳥取市立若葉台小学校

鳥取市立若葉台小学校での参観を通して得られた、本研究への示唆を以下の3点に整理する。

ア 準備学習による問いの自分事化と自己調整の起点

同校で全学年において日常化されている、一人一台端末を用いた家庭学習「準備学習」は、児童が自ら「分からなさ」を見つけ出すことから学びが始まっている。授業の導入場面では、教師が児童の分からなさをICTを介して事前に把握した上で、児童一人一人の初発の思考や疑問を児童が出し合い、それらを児童が既習事項と照らし合わせながらクラス全体の「本時の問い」として練り上げるプロセスが取られていた。このアプローチにより、学習課題が児童にとって完全に自分事化されており、本研究が中核的要素として掲げる学びの主体的な調整を起こすための強力な起点となっていることが確認できた。

イ 「学習の個性化」を保障する自己決定の場とICT活用

「わかばスタイル」として確立された学習者主体の授業デザインでは、課題解決に向けて「一人で学ぶか、誰と学ぶか」といった学習形態や、使用する道具（デジタル教科書、図表、数図ブロック等）を児童自身が選択・決定する場面が保障されていた（図7）。教師は一方的な指導ではなく伴走者としての学習コーディネートに徹し、児童が自分に合った学び方を自律的に選べる環境を整えていた。そして、ICTを活用し、他者の考えを自由に参照できることで、児童が自分の現状を客観的に把握し、必要に応じて学び方を修正・調整するメタ認知的活動を支える重要な基盤となっていることが推測できる。

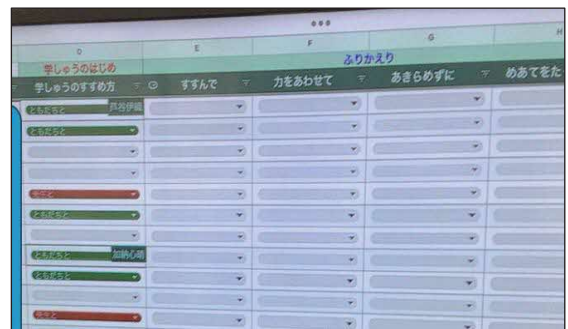


図7 めあて・ふりかえりシート

ウ 「個別」と「協働」の循環による思考の再構築

授業の中盤から終盤にかけて展開される自由交流や全体検討の場面では、児童が互いの「不完全な考え」を重ね合わせることで納得解を形成していく協働的な学びの姿が見られた（図8）。児童一人一人が自身の思考プロセスを言語化して語り、他者がそれを追体験する過程を経て、再び「個別」の学びに戻って自分の考えを再構築・調整するという循環的なデザインが、学びを深める鍵となっている。特に、クラウド型の表計算アプリ等



図8 考えを自由に交流するコーナー

を用いた振り返りの蓄積は、児童が自らの学びの変容を自覚し、次時の学習を主体的に調整するためのメタ認知的な支援として有効に機能しているように感じた。

② 廿日市市立宮園小学校

廿日市市立宮園小学校における「自由進度学習」の実践の参観を通して得られた、本研究への示唆を以下の3点に整理する。

ア 学習計画表による「見通し」と「自己決定」の保障

同校の自由進度学習の鍵となる学習計画表は、単元全体で学ぶべき内容が明確になっており、児童が見通しをもって学びを創っていくことができるためのガイドの役割を果たしている。児童はこの計画表に基づき、「何を、誰と、どのような順序で学ぶか」を自ら決定し、自分のペースで学習を進める。その際重要になるのが、児童がどのような視点で自己決定を行うかである。その指針となるのが各教室に掲示された掲示物である(図9)。学習計画表や掲示物も含めたこのような単元デザインが、「学びの主体的な調整」を引き出すために極めて重要であることが明らかになった。



図9 自立した学び手についての掲示物

イ 多様な学びを包摂する「環境デザイン」と教師の役割

同校では、教室のみならず廊下や空き教室までを「学習コーナー」や「チャレンジコーナー」として開放し、児童が自らの課題に合わせて最適な場所や道具を選択できる環境を整えていた(図10)。また、算数と理科など複数教科の単元を組み合わせることで、児童が個々の進度差を気にせず取り組めるようになっている点も特徴的である。学習の順序によっては、教えてもらうことが多い児童が教える側になる姿もみられるという利点もある。このような授業では、教師の役割は一斉指導から、机間指導や端末での状況把握を通じた個別の支援へと移行しており、これは本研究が目指す「子どもたちが主体的に学習を調整できる状況を教師が整える」という環境コーディネーターとしての教師像を表している。



図10 学習コーナー

ウ 「自分を育て みんなで伸びる」協働とメタ認知の循環

自由進度学習が孤立した学びにならないよう、同校では「自分を育てる(個別)」と「みんなで伸びる(協働)」を掛け合わせた独自のルーブリックを活用している(図11)。

児童は自律的な学習の中で、他者へのアドバイスや説明（アウトプット）を通じて自分の理解度を確認し、他者の視点を取り入れて再び自分の学びを調整していけるよう意識付けていた。

2校の視察を通じ、「学びの主体的な調整」を実現するためには、児童が自ら「調整」を始めるための内発的な動機付け（若葉台小学校の準備学習）と、その調整を具体的に実行するための選択肢と枠組み（宮園小学校の環境設定）という2つの視点があることがわかった。

若葉台小学校の実践から、自己調整の質は、授業が始まる前の「問いの自分事化」により高まるのではないかと考えられる。同校の「準備学習」は、単なる予習ではなく、児童が自らの既習事項とのズレや「分からなさ」を自覚する場として機能していた。これは、『論点整理』で示された「問いを立てる力」や「初発の好奇心」を確実に引き出す手立てであり、児童が「解決の見通し」をもって自律的に学びを調整し始めるための強力なエンジンとなっていると考える。

宮園小学校の実践は、児童の主体性を引き上げるための、教師による基礎的環境整備の重要性を改めて示している。同校の学習計画表や多様な学習コーナーは、児童に「何を、誰と、どの道具を使って学ぶか」という具体的かつ多様な選択肢を保障している。本研究における「学習の個性化」とは、単に児童を自由にさせることなく、教師が児童一人一人の特性や進度に応じた「指導の個別化」を前提としつつ、自律的な選択を可能にする枠組みを構築することであると再定義することができた。

（４）多様な子どもの主体的な学びを支える授業づくりに向けた具体的方策についての検討

① 成果物（試作）作成のねらい

前述の通り、子どもが目標を決め、自律的に学習を調整できるよう促す指導は、多くの教師がその重要性を認識しつつも、実践上の困難さを感じている重要課題である。アンケート結果からは、教師にとってこうした指導を行う上での心理的・技術的な壁があることも確認された。そこで、無理のない歩みを進めるために「どこに向かって、どのような一歩を踏み出すか」というステップを成果物（試作）にまとめた。現在の授業スタイルを起点とした「ちょい足し」による段階的な取組が、最終的に子どもの自走力を支える授業へと移行していくための一助となることを目的としている。

② 成果物（試作）の概要

ア 授業の型の分類

アンケート結果から、多くの教師が個別最適な学びの必要性を痛感し、取り組みたいという強い意欲を持ちながらも、具体的な方法論や準備の負担といった壁を前に「実践に踏み出せない」という切実な葛藤を抱えている現状が浮き彫りになった。

そこで、成果物（試作）では、まず教師が自身の現在の授業スタイルを客観的に把

「自分を育て みんなで伸びる」ルーブリック				
評価	S	A	B	C
今日の学び	Aに加えて、自分がアドバイスをした友だちが、学習内容を理解することができた。	Bに加えて、ペアの友だちや困っている友だちにアドバイスをすることができた。	自分の力で、または、先生や友だちに聞くなどして、学習内容を理解することができた。	分からないことがあったが、だれにも聞かず、学習内容を理解することができなかった。
	みんなで伸びる		自分を育て	

図 11 学び方のルーブリック

握できるよう、授業の型を「一斉指導①：しっかり伝える型」から「自由進度学習③：単元を自分で動かす型」に至る6段階のグラデーションで示した（図12）。

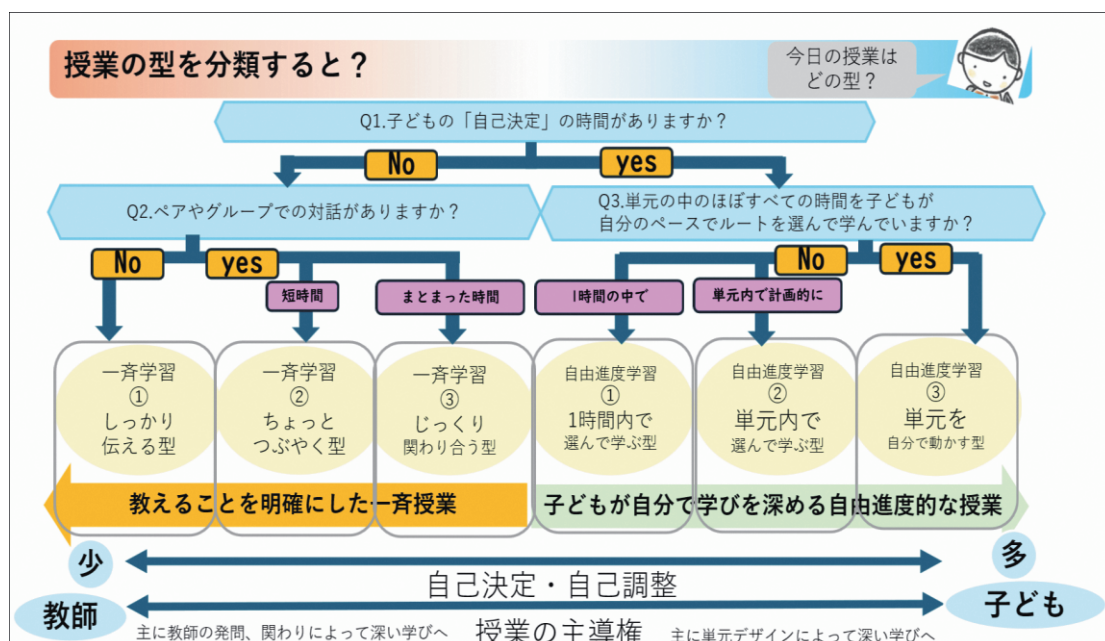


図12 授業の型の分類

- ・一斉学習①：しっかり伝える型
教師が主導し、全員が同じペースで講義を聞いたり課題に取り組んだりする従来型の授業。
- ・一斉学習②：ちょっとつぶやく型（短時間の対話）
基本は一斉のペースだが、教師が説明するだけでなく、授業の中に数分程度のペア・グループ対話を取り入れる授業。
- ・一斉学習③：じっくり関わり合う型（まとまった協働）
全員で同じテーマを扱うが、子ども同士のまとまったペア・グループワークが中心の授業。
- ・自由進度学習①：1時間内で選んで学ぶ型（1時間内に自己決定のある学習）
1単位時間の中で、教師が用意した選択肢から、子どもが自らの興味や定着度に合わせて学び方を選択する授業。
- ・自由進度学習②：単元内で選んで学ぶ型（単元内に自己決定のある学習）
単元というまとまりの中で、用意された複数のコース（複線型）等から、子どもが自らの興味や定着度に合わせて学び方を選択し、計画的に進める授業。
- ・自由進度学習③：単元を自分で動かす型（単元内完全自由進度学習）
単元全体の進め方、学び方、いつどうやって学びを確かめるか等を、子ども自身が計画して進める授業。

この6段階のグラデーションは、「一斉学習か、自由進度学習か」という極端な二者択一のイメージを解きほぐし、教師が抱く心理的・物理的なハードルを和らげ、「授業スタイルは、少しの取組の変化で変えられる」というメッセージを込めている。

イ 自己調整・自己決定を促すための5つの要素

子どもの主体的な学びを促すためには、課題に対して自らの学び方を選択する場面を、教師が意図的に設定することが大切である。そこで、現在の授業を大きく変えるのではなく、日々の実践に「ちょい足し」するだけで、子どもが自分で選べるようになる選択肢を5つの要素で整理した（図13）。5つの要素で示すことで、教師の具体的な実践へと導く手立てとした。

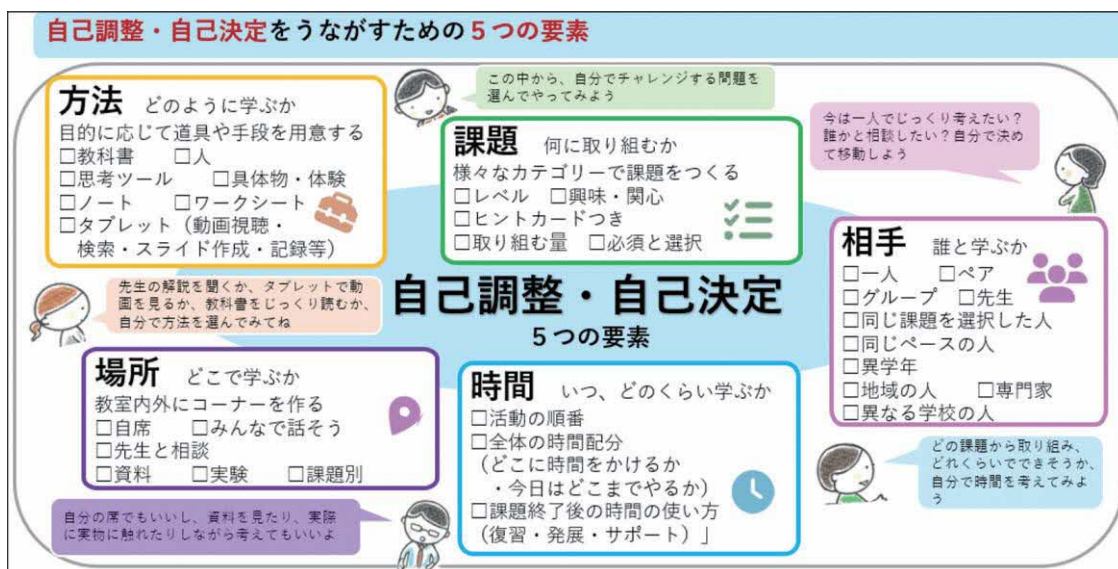


図13 自己調整・自己決定を促すための5つの要素

- ・方法（どのように学ぶか）：教科書、ICT、動画視聴、具体物、思考ツールなど、目的に応じて道具や手段を用意する。
- ・相手（誰と学ぶか）：一人、ペア、グループ、先生など、その時の学習状況に応じて相手を選択できるようにする。
- ・課題（何に取り組むか）：習熟度別、興味関心別、分量の調整など、様々なカテゴリーで課題に取り組めるようにする。
- ・時間（いつ、どのくらい学ぶか）：活動の順番や時間配分、課題終了後の時間の使い方等を子ども自身が決めることができるようにする。
- ・場所（どこで学ぶか）：自席だけでなく、協働スペースや資料コーナー等、教室内外に多様な学びの場を設ける。

ウ 学習者の自己調整を促す「振り返りのちょい足し」

本研究では、振り返りの時間を単なる感想で終わらせるのではなく、自分を客観的に見つめる「メタ認知の場」として位置づけた。そこで、子どもの自己調整を促すために行う声掛けのポイントを整理した（図14）。「今日の学び方は自分に合っていたか」「今日の学びを振り返った

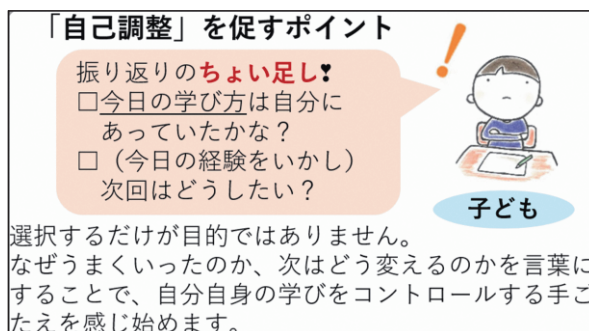


図14 「自己調整」を促すポイント

上で、次回はどうしたいか」と問いかけることで、子どもは自分の学びを自己調整していく。こうした経験を繰り返し、子ども自身が「自分で学びをコントロールできている」という手応えを感じることこそが、学びの原動力となる。また、子どもが学びを言語化することは、教師が子ども一人一人の学習状況を的確に見取ることを可能にする点においても意義をもつ。これは、教師がガイドから、子どもの変容を価値づける伴走者へと役割をシフトさせるための核となる方策である。

エ 教師の授業観を変える「意識のちょい足し」

教師がこれまでの実践を活かしつつ、ガイドから学びを支える伴走者へと無理なく転換するための「意識のちょい足し」を整理した（図 15）。日々の声掛けや見取りの意識を少し変えるというアプローチは、特別な準備を必要としないため、多忙な現場において持続可能な授業改善を実現するために大切な視点である。

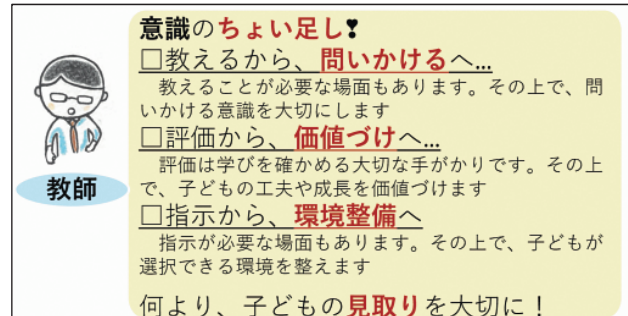


図 15 教師の意識のちょい足し

- ・「教える」から「問いかける」へ

必要な指導は行いつつ、子どもの思考を促す問いかけを重視する。

- ・「評価」から「価値づけ」へ

結果のみならず、子どもの工夫や変容を認め、価値づけることで主体性を育む。

- ・「指示」から「環境整備」へ

全てを指示するのではなく、子どもが自ら選択できる環境（選択肢）をデザインする。

オ ゴールまでの選択肢（例）

授業をイメージしやすいようにゴールまでの選択肢の例を示した（図 16）。小学校第4学年国語科「わたしのクラスの『生き物図かん』（新しい国語 四上：東京書籍）」を例に、「ゴールは同じ、ルートは自由」の合言葉で、子どもが5つの要素に基づき、自分で計画を立てて課題に取り組むための選択肢の例を示した。

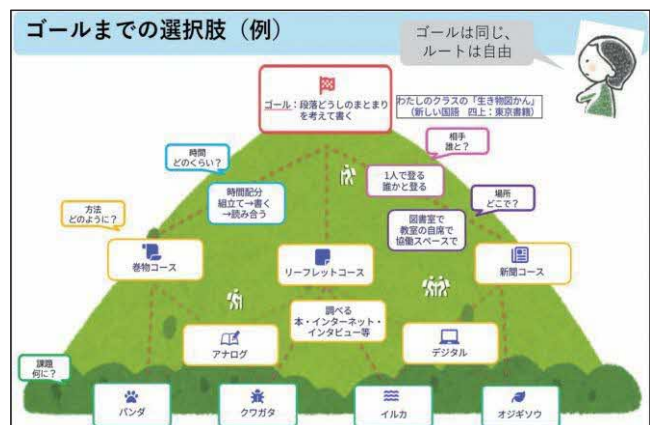


図 16 ゴールまでの選択肢

5 今年度の成果

本研究の1年次において、多様な子どもの主体的な学びを支える授業づくりに向けた具体的方策を検討した結果、以下の3点を成果として得ることができた。

（1）本研究が目指す授業の定義

国や島根県の動向を踏まえ、本研究において目指すべき、「多様な子どもの主体的な学び

を支える授業」を、「多様な子どもにとって学びやすい環境が整えられた中で、子どもの『学びの主体的な調整』がなされ、個別と協働が循環する授業」と定義した。具体的には、子どもの困難さを特性のせいにならず、授業デザインという環境側の課題として捉える障害の「社会モデル」の視点を大切にしたい。また、子どもが自律的に学習をコントロールする「学習の個性化」を中核に据え、自己調整しながら個別の時間、場で構築した考えを、協働の場での対話を通じて深め、再び個別に戻って学びを再構築するという「個別と協働の循環」の重要性を盛り込んだ。これにより、教師の役割を単なる知識の伝達から、子どもが主体的に学習を調整できる状況を整える学習環境のデザイナーへと再定義することができた。

（２）現場の教師の現状の整理

島根県内の教職員アンケート調査を通じ、授業改善に向けた強みと課題を可視化した。その結果、現場の大きな強みは「子どもが安心して活動できる雰囲気づくり（91.3%）」にあることが分かった。しかし、本研究の中核である「子どもが目標を決め、自分で学習を調整できるよう促す指導」については、教師の関心は極めて高いものの、約30%しか取り組めていないという最大の課題であることが浮き彫りになった。この「理想と現実のギャップ」を生む要因として、以下の「3つの壁」が特定された。第1に、自己調整を促すための具体的な指導手法やICT活用の悩みといった「方法の壁」、第2に、子どもに学びを委ねた際の支援の在り方や見取り・評価の難しさに起因する「見取り・評価の壁」、第3に、教材準備や授業時間の不足といった「準備・時間の壁」である。特に中学校では、進度やテストへの不安から子どもに学びを委ねることへの躊躇が顕著であり、教師が「子どもに学習の手綱を渡したい」と願いながらも、具体的な支援の方法に苦慮している現状が明確になった。

（３）成果物（試作）の作成

特定された課題を解決し、現場の心理的・物理的ハードルを下げるための具体的な指針を成果物（試作）としてまとめた。まず、一斉学習から自由進度学習までをグラデーションで捉えた「授業の型」を提示し、「授業スタイルは少しの取組の変化で変えられる」という道筋を示した。さらに、自己調整を促すための要素を「5つの要素（方法・相手・課題・時間・場所）」として整理し、現在の授業に「ちょい足し」して子どもが自律的に選択できる具体的な選択肢を提案した。あわせて、振り返りの時間を自分を客観的に見つめる「メタ認知の場」として位置づけ、教師が「指示」から「環境整備」へ、「教える」から「問いかける」へと役割をシフトさせるための声掛けや意識のポイントを明確にした。

6 今後の課題

本研究の1年次においては、「多様な子どもの主体的な学びを支える授業」を定義し、現場の実態を踏まえながら「成果物（試作）」を作成した。これらを踏まえ、2年次の実践と検証に向けた課題を以下の4点に整理する。

（１）障害の「社会モデル」の視点による環境整備の具体化

日本授業UD学会（2024）では、多様な子どもたちが楽しく学び合い「わかる・できる・探究する」ことを目指す通常学級における授業づくりとして、授業UDモデル Ver2.0を作成した（図17）。このモデルと本研究を照らし合わせた時、本研究の成果物（試作）は、授

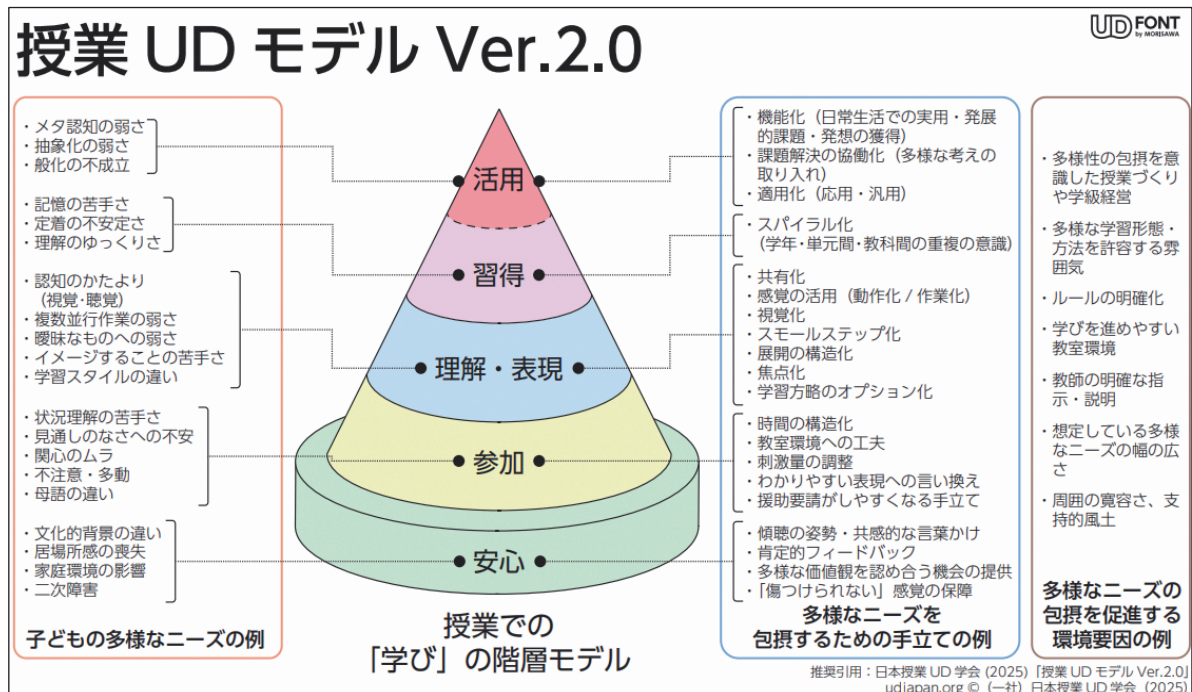


図 17 授業 UD モデル Ver2.0

業 UD モデル第 3 層の「理解・表現 (学びの調整)」に重きを置いているが、その土台となる「安心」や「参加」の階層を再検討する必要があることが明らかになった。アンケートでは 91.3% の教師が「安心して活動できる雰囲気づくり」を意識していた。しかし、授業をはじめ、多くの場面で画一的なペースや方法を強いているとしたら、それは子どもにとって本当に安心とは言えないかもしれない。

そこで、次年度は、単に「5 つの要素」を提示して選択を委ねるだけでなく、時間の構造化や視覚化、援助要請の仕組みといった、多様な子どもが自律的に学びのスタートラインに立つための「基礎的環境整備」を具体化するための提案についても考える必要がある。学習のつまづきを子どものせいとせず、環境を変えることで子どもが課題を乗り越えていけるという認識のもと、個々の特性に応じた環境デザインの必要性を提案していく。そして、教師の主観的な「雰囲気づくり」に留まらない、すべての子どもの「学習権」を保障する実効性のある「参加」の手立てを構築できる提案をしていきたい。

(2) 「問い」の自分事化と内発的動機付けの工夫

「学びの主体的な調整」を駆動させるためには、子どもが自ら「分からなさ」や「提示された事実と今自分が持っている認識とのずれ」などを自覚し、問いを自分事化するプロセスが不可欠である。視察校における「準備学習」などの事例を参考に、授業の導入において子どもの初発の好奇心を引き出し、自律的に学びを調整し始めるためのエンジンをどう設計するか、さらなる検討を要する。

(3) 「個別」と「協働」の循環による思考の再構築

本研究では「個別と協働の循環」を主体性を深める鍵としているが、実際の授業の流れの中で子どもがこの循環をどう自覚し、教師がどう意図的に仕掛けるかという点について、検討することができなかった。個別から協働を経て再び個別に戻り、自分の学びを調整さ

せるための具体的な手立てを、実践を通じて明らかにする必要がある。

（４）成果物（試作）の検証・改善と授業づくりのためのさらなる成果物

作成した成果物（試作）を県内の協力校で活用してもらい、その有効性を検証したり改良したりする必要がある。また、一部の教師の取組に留めず学校全体で推進できるよう、「校内研修モデル」についても考察を進めたい。さらに、授業者側からの視点だけではなく、学習者である子どものための手引きも必要と言えるかもしれない。そこも含めて実践しながら検討していきたい。

本研究は、すべての子どもが「できた・わかった・やってみたい」を実感できる学びの実現を目的としている。１年次は、その核となる「学びの主体的な調整」を促すための具体的な授業デザインを定義し、現場で実践しやすい「ちょい足し」の方策を整理することができた。今後は実践校の協力を得ながら、教師が「教える」側から「環境をデザインし、伴走する」側へと役割をシフトさせ、多様な子どもが主体的に学ぶための手立てをさらに深めていく必要がある。島根の学校現場において多様な子どもの主体的な学びが日常の風景となるよう、具体的かつ持続可能な提案を行っていききたい。

【引用文献】

佐藤千佳夫（2025） 今こそ「主体的な学び」を～子供の笑顔のために～ デザインエッグ株式会社

島根県教育委員会（2025a） しまね教育振興ビジョン

https://www.pref.shimane.lg.jp/education/kyoiku/iinkai/keikaku/vision21/index.data/01_vision.pdf

（参照 2026-02-11）

島根県教育委員会（2025b） 第2期しまねの学力育成推進プラン

https://www.pref.shimane.lg.jp/education/kyoiku/ikusei/ikusei/gakuryoku_plan.data/gakuryokuikuseisuisinpuranII.pdf （参照 2026-02-11）

小学館（2025） デジタル大辞泉（「主体的」の項）コトバンク

<https://kotobank.jp/word/%E4%B8%BB%E4%BD%93%E6%80%A7-77796> （参照 2025-11-12）

竹内謙彰（2024） 主体的な学びの探究 クリエイティブかもがわ

奈須正裕・伏木久始（2023） 「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実を目指して 北大路書房

日本授業UD学会（2025） 授業UD モデル Ver. 2.0

http://www.udjapan.org/Definition_Model.html （参照 2026-02-11）

溝上慎一（2019） 「(理論) 主体的な学習とはーそもそも論から『主体的・対話的で深い学び』までー」 溝上慎一教育論

[https://smizok.com/education/subpages/a00019\(agentic\).html](https://smizok.com/education/subpages/a00019(agentic).html) （参照 2026-02-11）

文部科学省（2017） 小学校学習指導要領解説 総則編

https://www.mext.go.jp/content/20230308-mxt_kyoiku02-100002607_001.pdf （参照 2025-11-11）

文部科学省（2021） 「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）

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00002.htm

(参照 2026-02-11)

文部科学省 (2024) 初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について (諮問)

https://www.mext.go.jp/content/20241226-mxt_kyoiku01-000039494_1.pdf (参照 2026-02-11)

文部科学省 (2025a) 教育課程特別部会 論点整理

https://www.mext.go.jp/content/20260129-mxt_kyoiku01-000045057_01.pdf (参照 2026-02-11)

文部科学省 (2025b) 個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実のためのサポートマガジン みるみる <https://www.mext.go.jp/content/000356850.pdf> (参照 2026-02-11)

文部科学省 (2025c) 令和6年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果 https://www.mext.go.jp/content/20260116-mxt_jidou02-100002753_1_3.pdf

(参照 2026-02-11)

【参考文献】

阿部利彦 (2019) 人的環境のユニバーサルデザイン 東洋館出版社

小貫悟・桂聖 (2014) 授業のユニバーサルデザイン入門 東洋館出版社

佐藤明彦 (2025) 日本の学校教育はどこに向かおうとしているのか 東洋館出版社

