

子どもを主語にした学級づくりと授業づくりに関する一研究

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 片岡 靖典

目 次

【要旨】	1
1 研究の背景	1
2 研究の目的	2
3 研究の内容	2
(1) 研究協力校について	2
(2) 研究前質問紙調査について	2
① 質問項目	2
② アンケート結果	3
(3) 1学期の実践	7
① 指導主事としての伴走支援	7
② 授業の実際	8
(4) 2学期の実践	9
① 指導主事としての伴走支援	9
② 授業の実際	11
(5) 研修会、セミナー等での学びの還元	13
① 学習主体としての「責任」の自覚とガイダンス	13
② 「個別」と「協働」の戦略的な単元デザイン	13
③ 持続可能な実践を支える「チーム」の体制構築	14
(6) 3学期の実践	14
① 指導主事としての伴走支援	14
② 授業の実際	16
(7) 研究後質問紙調査について	18
① 質問項目	18
② アンケート結果	19
(8) 研究のまとめ	24
① 「学級活動」こそが、学びの土壌である	24
② 「管理」から「信頼」へ	24
③ 教師自身が「楽しむ」ことの重要性	24
④ 所属感・受容感の向上	24
【参考文献】	25

子どもを主語にした学級づくりと授業づくりに関する一研究

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 片岡 靖典

【 要 旨 】

本研究は、不登校児童生徒数が急増する中、すべての児童が自己存在感を感じられる「居場所」としての学級・授業づくりを構築することを目的とする。浜田教育事務所管内の小学校4校において、学級経営（生活）と教科指導（学習）を一体的に捉え、児童の自己決定を促す実践を通年で行い、その変容をアンケート及び記述分析等により検証した。その結果、学級活動で培われた心理的安全性が教科等の学習における主体的・協働的な態度を支えるという相乗効果が確認された。また、教師の指導観も「教師主導」から「支援」へと変容した。結論として、子どもの主体性を保障する授業改善こそが、児童の学級への所属感・受容感を高め、不登校の未然防止（一次予防）に資する有効なアプローチの一つであると考えられる。

【キーワード：不登校の未然防止 自己決定 心理的安全性 学級経営と授業の一体化】

1 研究の背景

現在、学校教育は大きな転換期にある。令和7年度10月に文部科学省が公表した「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」では、全国の小・中学校における不登校児童生徒数は約35万4千人と過去最多であり、10年前と比較して約2.9倍に急増している。島根県においても同様に高止まりの傾向にあり、喫緊の課題となっている。この背景には、児童生徒の特性や学習状況が著しく多様化する中で、一斉指導を中心としたこれまでの指導法だけでは、個々の子どもが抱える困難さや学びへの抵抗感を解消しきれないという状況がある。学校がすべての子どもにとって「安心できる居場所」であり、「学ぶ喜びを実感できる場」であるためには、子どもの実態に合わせて教育活動を再構築していくことが求められている。

こうした現状を打破する鍵として、本研究では「子どもを主語にする」教育の具現化を目指す。ここでいう「子どもを主語にする」とは、児童生徒が単に教師の指示に従う受動的な存在から脱却し、自らの学びの主導権を握る「主体的な学習者」へと変容することである。具体的には、個の局面において、学習の目的を理解した上で内容や方法を自ら選ぶ「自己選択・自己決定」、および状況に応じて学びを調整・改善する「自己調整」を重視する。また、集団の局面においては、対話を通じた「合意形成」や「意思決定」を図り、よりよい学級生活を共創する姿を指す。教師に言われるままに動くのではなく、子どもが目的を持って自分なりのやり方で学び、集団としても納得解を求めて実践していく姿こそが、目指すべき教育の在り方である。

しかし学校現場では、理念への理解はあっても具体的な手立てに苦慮する教員も多い。そこで本研究では、子どもを主語にした学級・授業づくりが、児童生徒の意識にどのような変容をもたらすかを明らかにする。児童を対象に「学校の楽しさ」や「話し合いへの意欲」、また「自ら

解決方法を決定する姿」などを指標としたアンケート調査を事前・事後に実施し、その変容を多面的に検証する。得られた成果は、各学校へ広く普及・還元したいと考える。本研究を通じ、一人ひとりの子どもが「学校が楽しい」「もっと学びたい」と実感できる学校教育の実現に寄与することを目指す。

2 研究の目的

学級活動を充実させた学級づくりと、個別最適な学びと協働的な学びを一体的に充実させた授業づくりによって、児童の学校へ行くことに対する意識の向上につながるかどうかを明らかにする。

3 研究の内容

(1) 研究協力校について

本研究の目的を達成するために特別活動に関心の高い学校や教員の中から研究協力校（学級）を選定した。また、もっと子どもたちに授業を委ねて子どもたち主体の授業をつくりたいと考えていること、そして授業や活動を視察に行きやすいこと、これらの条件を基にして、以下の表 1 に示す 4 つの学級に協力を依頼した。

表 1 研究協力校

A 小学校	2 年生	児童数 7 名
B 小学校	2 年生	児童数 30 名
C 小学校 (複式学級)	3 年生	児童数 4 名
	4 年生	児童数 5 名
D 小学校	4 年生	児童数 22 名

(2) 研究前質問紙調査について

① 質問項目

本研究の着手にあたり、協力していただく 4 学級の児童を対象に学校生活および学習に関する意識調査として表 2 を実施した。児童の意識実態と対比させる形で、協力学級の担任を対象に、学級経営および授業づくりに関する意識調査である表 3 を実施した。

表 2 児童を対象とした質問項目

(1-1) 学校に行くのは、楽しいか。	5 段階評価
(1-2) 1-1 の回答に対する理由	自由記述
(2-1) 勉強時間に話し合うことが好きか。	5 段階評価
(2-2) 2-1 の回答に対する理由	自由記述
(3-1) 学級活動の時間に話し合うことは好きか。	5 段階評価
(3-2) 3-1 の回答に対する理由	自由記述
(4) 学級生活をよりよくするために、学級活動（学級会）で話し合い、みんなの意見のよさを生かして解決方法を決めているか。	5 段階評価

(5) 学級活動での話し合いを生かして、今、自分が頑張ることを決めて取り組んでいるか。	5段階評価
(6-1) 学校で勉強することは好きか。	5段階評価
(6-2) 6-1の回答に対する理由	自由記述
(7) 何の勉強をするのが好きか。	教科等 自由選択
(8) 学校で勉強をしているときに、わからないことがあったらどうしているか。	複数選択式（自由記述あり）

表3 担任を対象とした質問項目

(1) 担当学級では、学級生活をよりよくするために学級会で話し合い、互いの意見のよさを生かして解決方法を決めているか。	5段階評価
(2) 担当学級では、子どもたちが話し合いを生かし、自分が努力すべきことを決めて取り組んでいるか。	5段階評価
(3) 学級活動を充実させること（計画的に行われる、学習過程や子どもたちの思いや意思が大切にされた学級活動）によって、子どもたちの学校に対する意識が向上すると思うか。	5段階評価
(4) 計画的に、学習過程を大切にして、子どもたちの合意形成したことや意思決定したことを実践して、学級活動をすることができているか。	5段階評価
(5) 個別最適な学びと協働的な学びを一体的に充実させた授業づくりによって、子どもたちの学校に対する意識が向上すると思うか。	5段階評価
(6) 個別最適な学びと協働的な学びを一体的に充実させた授業づくりができているか。	5段階評価
(7) これから「①学級活動の充実」「②個別最適な学びと協働的な学びを一体的に充実させた授業づくり」を実践していくうえで、心配なことや気になっていることはないか。	自由記述

② アンケート結果

ア A 小学校2年生

A 小学校2年生（7名）は、全児童が「学校に行くのは楽しい」と回答しており、その背景には「みんなと楽しく生活するのが楽しい」「友達と喋ったらおもしろくなる」といった記述からわかるように、他者との関わりを通じた情緒的な安心感がある。

学習面においては、わからないことがあった際の解決手段として、「教科書を読む（5名）」が最も多く、次いで「先生にきく（4名）」「調べる（4名）」と続いており、特定の手段に偏らず複数の方法・手段を活用しようとする傾向が確認された。これは自立的な学び手へと転換するための強固な土台と言える。また、学級活動についても

全員が「話し合いを通じて解決方法を決めている」「自分が頑張ることを決めて取り組んでいる」と最高評価の回答をしており、現状の自治的活動に対して高い達成感を抱いている。

以上の実態から、A 小学校の児童は、現在の集団としての状況や環境に高い満足度を示していることがわかる。今後は、この心理的安定を維持しつつ、さらに多様な学習方法を自ら選択・調整する能力や、目的（提案理由）に照らして集団の意見を高度に折り合わせる自治能力の育成を図っていくようにする。

イ B 小学校 2 年生

B 小学校 2 年生（30 名）のうち、学校生活を「楽しい（まあまあを含む）」と回答した児童は 19 名（63.3%）であった。一方で、8 名が「ふつう」と回答しており、その理由として「発表するのがちょっときらい」「きらいな勉強がある」といった、特定の活動に対する苦手意識や心理的負担が示されている。

学習における自己解決手段については、「先生にきく 22 名」が最多であり、次いで「教科書を読む 18 名」「友達にきく 13 名」となっている。教師への依存度が高い一方で、算数などで「まず教科書をみないとわからない」と自ら学習材を活用しようとする姿も一部で見られる。しかし、学習全般への意識では「テストがあまり好きではない」「あまり頭をつかいたくない」といった、評価や思考への負荷を回避したいとする傾向も表れている。

学級活動においては、話し合いを自分の努力目標に結びつけて取り組んでいる児童が 12 名（40%）となっており、活動をさらに自分事として捉えるための支援が求められている。以上の実態から、B 小学校の 2 年生においては、全体で進める学習活動の中で、発表やテストへの不安から、本来持っている主体性を十分に発揮できていない児童がいる可能性が伺えた。今後は、一人ひとりの進度に応じた「自己決定」を促し、安心して試行錯誤できる学びの環境を構築することで、児童がより前向きに学習に向かえるよう支援していく。

ウ C 小学校 3・4 年生

C 小学校 3・4 年生（9 名）は、学校生活に対して目立った不適応は見られないものの、学校に行くことについて「ふつう」と回答した児童が 6 名（66.7%）、「楽しい」が 1 名（11.1%）であった。また、2 名（22.2%）の児童からはやや慎重な回答も見られた。この結果から、児童は落ち着いて学校生活を送っているものの、さらなる充実感や「学校が楽しい」という積極的な肯定感を引き出す余地が大きいことが伺える。

学習における自己解決手段については、特筆すべきことに「友達にきく」を全員（9 名：100%）が選択しており、次いで「先生にきく（7 名：77.8%）」「教科書を読む（5 名：55.6%）」であった。「動画を見る」「調べる」といった自分で解決しようとする姿は 1 名に留まり、困った時には周囲の「人」に頼るという、他者への依存傾向が強く見られた。

さらに深刻な課題として、話し合いに対する強い抵抗感が確認された。勉強時間の話し合いについて、肯定的回答（「はい」「まあまあ」）は 3 名（33.3%）に過ぎず、5 名（55.6%）が明確に否定的（「あまり」「いいえ」）な回答を示している。自由記述には

「質問や発言が得意ではないからです」「(話合いになると) 静かになるから」といった、表出への苦手意識や沈黙への不安が伺える。

以上の実態から、C 小学校の児童は、対人関係への信頼は一定数あるものの、学習や自治の場面で「自分の考えを外に出すこと」に強い抵抗感や疲弊感を感じていることがわかる。今後は、一斉指導特有の発表へのプレッシャーを低減させることを第一とする。そのために、ICT 等を活用して一人でじっくり試行錯誤できる場を保障し、心理的な安心感を土台とした主体的な学び、自治の姿勢を育んでいくようにする。

エ D 小学校 4 年生

D 小学校 4 年生 (22 名) のうち、学校に行くのが「楽しい」と回答した児童は 17 名 (77.3%) と高く、集団全体として良好な適応状態にある。学習面においても、「勉強が好き」と回答した児童は 15 名 (68.2%) に達する。自由記述を分析すると、肯定的な理由として「頭が良くなるから」「成長するから」といった自分の力を伸ばそうとする前向きな言葉が多く見られた。一方で、否定的な回答 (「あまり～ない」「～ない」) を選択した児童からは、「めんどくさい」「勉強があまり好きではない」「分からないところもある」といった、学習内容の高度化・抽象化に伴う負担感や、学習に対する意欲が低いと感じられる記述がみられた。

わからないことがあった時の自己解決手段については、「友達にきく (20 名 : 91%)」や「先生にきく (14 名 : 63.6%)」が多くを占めた。「教科書を読む (10 名 : 45.5%)」といった手元の教材を用いた自己解決は見られるものの、「タブレットや図書資料で調べる (3 名 : 13.6%)」といった、さらに一步踏み込んで情報を自ら収集する手段の活用は極めて限定的である。この結果は、D 小学校の児童にとって「学び」が友人や教師との密接なコミュニケーションに依存していることを示す。自ら多様な手段を駆使して試行錯誤する「自己調整」の習慣は未成熟であり、解決の糸口を周囲の人間に強く求めている実態が明らかとなった。

学級会での話合いについて、肯定的回答 (「はい」「まあまあ」) は 57.7% である一方、26.9% の児童が明確に否定的な回答 (「あまり好きではない」「いいえ (きらい)」) を示している。自由記述からは、「みんなの意見や考えを知ることができる」「自分の意見を聴いてくれるから楽しい」といった対話の本質的な良さを感じる児童がいる一方で、「発表がこわいし、緊張する」「文句を言われそうで怖い」「なんて言えばいいのかわからない」といった、他者評価に対する強い不安が明らかとなった。また、「隣のひとと小さな声で『あれ嫌だよね』と言っている」という指摘があることは、子どもたちが周囲の顔色や否定的な反応を気にして、安心して自分の思いを出せない雰囲気が生まれている可能性を示している。

以上の実態から、D 小学校の児童は対人関係を基盤とした安心感の中で学んでいるが、学習・自治の両面において他者の反応への依存度が高く、自立的な判断や安心して自己を表出する段階には至っていない。今後は、タブレット端末等を活用して誰もが安心して間違えられる (試行錯誤できる) 環境を保障し、発表や対話に対する心理的なハードルを下げる必要がある。その上で、互いの考えを否定しない安全な関係性を築き、自ら学び、自分たちで答えを創り出せる子どもたち (自治的集団) へと育て

ていくことが重要である。

オ 共通した実態とアプローチについて

各校の事前調査を横断的に分析した結果、学校規模や発達段階を問わず共通した課題が明らかとなった。児童は教師や友人と極めて良好な関係を築いており、それが学校生活への高い適応感の基盤となっている。学習場面では、身近な教師や友人を主な手段として解決を図る姿が共通して見られるが、ICT や資料等を活用して自ら学びを調整することは未成熟な段階にある。

したがって本研究では、良好な人間関係による安心感を土台としつつ、環境設定を「教える場」から「選択し試行錯誤する場」へと変容させる。具体的には、学習方法の選択を児童に委ねることで「自己決定の場」を保障し、対話のルールや手順を明確化することで「心理的安全性」を高めることを重点項目とする。これにより、児童が学びと生活の主導権を自ら握る「自立した学習者」への転換を目指していく。

カ 担任を対象にしたアンケート結果

協力校の担任（4名）を対象に実施した事前アンケート（令和7年6月）の結果、児童を「主役」とする教育活動への高い意欲を抱きつつも、具体的な実践、特に「個別最適な学び」の具現化において大きな課題に直面している現状が浮き彫りとなった。

学級会での話し合いについて、「互いの意見の良さを生かして解決方法を決めている」と肯定的に回答した教員は2名（50%）に留まり、残る2名（50%）は「どちらともいえない」を選択している。さらに、話し合いの結果を受けて児童が「努力すべきことを決めて取り組んでいる」という問いに対しては、「はい（できている）」という回答は0名であった。回答の内訳は「まあまあ」が3名（75%）、「あまり取り組んでいない」が1名（25%）となっており、話し合いという「形式」は存在していても、それが児童の具体的な行動変容や「自分事化」にまで昇華されていない現状に、教員自身が苦慮している実態が伺える。

一方で、本研究が提案するアプローチへの期待は非常に大きい。「計画的な学級活動」が児童の意識を向上させるかという問いに対し、3名（75%）が「はい、思う」と強く肯定している。また、「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実」による授業づくりについても、全員（4名）が「はい（25%）」「まあまあ（75%）」と回答しており、これらの手法が児童の主体性や所属感・受容感を高める「突破口」になると、教員側は強く確信している。

しかし、実践の現在地については、授業づくりにおいて最も顕著な課題が表出した。

「計画的な学級活動」については75%が「あまり、できていません」と回答した。「個別最適な学び、協働的な学びの一体的な充実」については、全員（100%）が否定的な回答（どちらともいえない50%、あまりできていない25%、できていない25%）を選択している。これは、教員がその重要性を十分に認識し、理想の姿を描きながらも、具体的にどのような学習過程を構築し、児童にどのように手段や方法を選択させればよいのか、具体的な指導技術や環境構成について知識や経験が不足していることを示している。

以上の実態から、本研究のポイントは、教員が抱く「児童を主役にしたい」という

高い意欲を、いかに具体的な実践へとつなげられるかという支援の在り方にかかっている。特に、教員の多くが困難さを感じている「個別最適な学び」の実践に向けては、学習の進め方を分かりやすく整理し、ICT の活用方法や児童が自ら選択できる「学習の手がかり」の提示の仕方などを、具体的なかたちとして提案することが不可欠である。

教員が日々の授業や学級活動の変容を通じて、児童が生き生きと自立的に動き出す姿を実感できる実践体系を構築する。これにより、教員自身の指導観を「教え込み」から「子どもの学びを支える役割」へと自然な形でアップデートし「自立した学習者」の育成を確かなものにしていく必要がある。

(3) 1 学期の実践

① 指導主事としての伴走支援

1 学期は「教師・子ども双方の授業観の転換」をテーマに、それぞれの協力校において特別活動（学級活動）の充実と算数科の 1 単元について自由進度学習を試行した。これは、学級での「安心感と自己決定」を土台に、授業での「自律的な学び」を支えることを狙ったものである。

学級活動の充実のために、学級活動の年間指導計画について確認を行った。これについてはそれぞれの学級で作成されていたので、計画をもとにしながら学級活動を実施していくことを確認した。年間指導計画はあるが学校行事や他教科等と関連させた効果的な学級活動を実施するために、計画に変更が出ることもある。その際には、柔軟に変更していくことや変更した記録をもとに年度末に学級活動年間指導計画を見直すということについて共通理解を図った。

子ども主体となるよう個別最適な学びと協働的な学びを一体的に充実させた授業づくりについて、これまでの授業の良さを活かしつつ、子どもに主導権を委ねる新たな役割（ファシリテーター等）へのアップデートを図ることをねらい、図 1 などを使用したオンラインでのミニ講義を行った。

そして教師だけでなく、児童

にも授業に対する意識の転換が必要であることを図 2 を用いて伝え、そのことを担任の

①先生方の授業観、指導観の転換（パラダイムシフト）について

個別最適な学び、協働的な学びを一体的に充実させた授業づくりの実践していくうえで

一番大切なことは・・・

何を一番変えるのか・・・

それは

「授業は教師が教えるもの」という指導観をかえることです。



図 1 ミニ講義で使用したスライド資料 1

②子どもたちの授業観の転換について（単元導入時の説明）

先生方にはご自身の授業観・指導観について今一度見つめていただければと思います。

一方、先生方だけでなく、**子どもたちも授業観の見つめなおし、捉えなおしが必要**ではないかと考えます。

端的に表現すれば**「教えてもらう（教わる）→自ら学ぶ」への転換**です。授業とは受け身のものではなく、「自ら学ぶ」「自分で学びつかむ」「自分で獲得しに向かう」そういったイメージで子どもたちにも授業を捉えなおしてもらい必要があるのかもしれない。



どうしてそのような学びをするのか、子どもたちとしっかりと共有することが一番大切！

そのために先進校では掲示物によって、学びに対する高い意識が継続できるようにしたり、繰り返し学ぶ意義について説いたりしている。

※次ページを参考に、先生方にも子どもたちへしっかりと学ぶことの意義について説明していただきたいです。

図 2 ミニ講義で使用したスライド資料 2

先生の言葉で子どもたちに語ってほしいことを伝えた。自分で学び進めることがなぜ大切なのか、どういった担任の願いや思いがあるのか、そういったことを説明する言葉の例文などを示した。実際の単元計画に関しては、全ての学級担任が算数科での実施を希望した。そのため、それぞれの担任と子ども主体の授業となるようにどのような工夫ができるのかを話し合った。話し合いの中で、子ども主体の授業づくりとするために子どもが自分で自己選択・自己決定できる場を可能な限り設けることとした。実践した単元は、表4のとおりである。

表4 1学期に実践した単元について

A 小学校	2 年生	たし算とひき算
B 小学校	2 年生	たし算とひき算
C 小学校	3 年生	表とぼうグラフ
	4 年生	2 けたの数のわり算
D 小学校	4 年生	2 けたの数のわり算

児童が学びを自分で進めるためには、学習の見通しがもてたり進め方がわかったりできるシートが必要になる。その参考例(図3)を各担任に示し、それをもとにしながら子どもの実態に合わせて作り変えて活用していただいた。授業づくりに関して、子どもたちの実態をよく理解しているのは担任である。そのために授業の進め方等について提案はするが、最終的な判断は担任が行うことが自然である。そのことについては、年間を通じて大切な心構えとして伴走支援を行った。



表とぼうグラフ



この勉強で付きたい力

- ぼうグラフや表のとくちようがわかり、あらわしたりよみとったりすることができる。
- ぼうグラフや表をどのようにまとめているのかについて気を付けてよみとり、よみとったことからどのようなことがいえるのかをあらわすことができる。
- ぼうグラフや表をどのようにまとめればいいのか考え、あらわすことができる。

名前 ()

学習の進め方表① ★P79からP87まで、自分で学びを進めてみよう！
 ※教科書をじっくり読んだり、ヒント動画を見たりして、自分で進められる人はどんどん進めよう！
 ※友達といっしょに学び進めても(考えても)いいよ!もちろん、わからないところを先生に聞いてもOK

学習活動	かならずやる	ヒント	時間があつたらやる	ふりかえり
1 どんな乗り物がどれだけ通るか、すばやく記録する方法をやってみよう	P81 ▷2 P82 ▷1 ▷2 ▷3	 		今日の自分の学び方はどうでしたか？

図3 担任に示した学習シート例

② 授業の実際

ア 学級活動の実践

年間指導計画の確認を行ったこともあり、どの協力校でも1学期は学級活動が概ね計画通り実施された。学級活動(1)の実践として、A小学校では図4にあるように生活科の学習で育てたたくさんの野菜をどのように利用するのかという議題について話し合った。C小学校やD小学校では「1学期がんばったね会(お楽しみ会)」について話し合いをした。

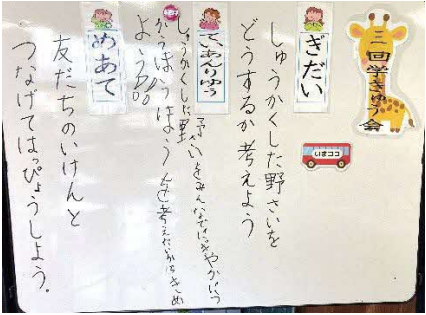


図4 実際の学級会の黒板

学級活動（３）の実践として、Ｂ小学校では運動会に向けた自分の目標設定と日々の振り返り、そして運動会後は保護者のコメントをもらうなどの協力を得ながら自身自身の成長に気付くことができるようにした実践があった。

イ 個別最適な学びと協働的な学びを一体的に充実させた授業実践

Ａ小学校とＢ小学校の２年生は「たし算とひき算」の単元で、自由進度学習を試みた。単元の全てではなく、一部様々な考え方に触れさせたいというねらいのもと、単元の後半には協働的な学びを含めた単元構成となった。たし算は、図５で示すように順調に進められたが、両校とも児童はひき算の筆算のやり方を正しく身に付けることに苦勞した。



図５ 自分で○付けを行う児童

Ｃ小学校３年生では、「表とぼうグラフ」の単元で、自由進度学習を試みた。ヒント動画を参考に、児童が自分のペースで学びを進めることができたとのことだった。独自の学習ペースやこだわりをもつ児童はとても意欲的に学習に取り組んだとのことだった。

Ｄ小学校４年生では、「２けたの数のわり算」の単元において、自由進度学習を試みた。これまで学級全員で学習していた一斉授業から、自分で学び進める授業への急転換は子どもたちへの負担が大きいと考えた担任は、「教師と一緒に学習を進める」ことも選択肢の一つとした。その結果、多くの児童が担任と一緒に学ぶことを選択し、結果的に算数科に対して自信のない児童が、従来の一斉授業のスタイルで学習することとなった。担任は、他のそれぞれの児童がどのように学びを進めているかを観察することができなかったようである。Ｃ小学校の４年生は同単元において自分で学びを進めてみたが、間違いが多く、最終的に一斉授業に戻したとのことだった。１学期の試行の成果と課題は以下のとおりである。

- | | |
|----|--|
| 成果 | ・子どもたちが自分のペースで問題に取り組んだり、アウトプット（表現）したりする時間を確保できた。これにより、一部の児童には「自ら学び進める」手応えが見られた。 |
| 課題 | ・学習規律が緩み、教室が混乱する場面が見られた。
・分からない時に「先生に聞く」以外の解決策（動画や掲示物や教科書等の利用）を自ら選び取ることに慣れていない。
・正しく理解できたかどうか、それをきちんと見取る必要がある。 |

（４）２学期の実践

① 指導主事としての伴走支援

夏休みに協力校の担任を浜田教育センターに集め、１学期の実践について振り返る機会をつくった。４人全員が集まることができたこと、また担当している学年が重なるところがあったことから、活発な意見交換や情報交換の機会となった。１学期の実践について協力校の担任から以下のような感想が出された。

【学級活動の充実について】

- ・学級会が時間内に終わらない。時間がかかる。特に、折り合いをつけるのが難しい。

【個別最適な学びと協働的な学びを一体的に充実させた授業について】

- ・「何でも OK」になってしまい、一部で学習規律の緩みが見られた。どこまでを教師が主導して、どこまでを子どもに委ねるか、よく考えておく必要がある。
- ・子どもが自分で学びを進めていくには、ある程度の土台となる力（学力）がないと難しいのではないかな。
- ・自分で学び進めていく授業では、教師も一つのツールではあるが、だれかにつきっきりだと他の児童の様子がわからなくなる。
- ・児童がまちがえたまま学びを進めてしまうと、あとで修正することが難しい。かえって、時数が多くなる。

これらの感想から、それぞれの担任は学級活動の充実や個別最適な学びと協働的な学びの一体的に充実させた授業づくりへの意欲や期待が高いものの、実践の難しさを感じているようであった。そこで、この場でも学級活動の授業づくりや、個別最適な学びと協働的な学びを一体的に充実させた授業づくりに関わる相談やミニ研修を行った。また、2学期の個別最適な学びと協働的な学びを一体的に充実させた授業づくりについて、単元構想をした。各担任が選んだ単元は表5のとおりである。

表5 2学期に実践した単元について

A 小学校	2 年生	三角形と四角形
B 小学校	2 年生	三角形と四角形
C 小学校	3 年生	重さ
	4 年生	整理の仕方
D 小学校	4 年生	整理の仕方

どのように学習を進めるのか、どのような場面で子どもに委ねることができそうか、同じ学年の担任同士で熱心に協議していた。指導主事が間に入らずとも話合いが深まっていく様子が見られ、担任の主体的な授業づくりへの参画する姿が見られた。授業者から出された悩みや意見に対して、以下のように助言を行った。

【学級活動の充実について】

- ・議題に対する意見案を「出し合う」場面は、ICT の活用等により学級会までに済ませておくことができる。意見案の理由から話合いがスタートできるので時間短縮につながる。
- ・提案理由がとても大切になる。提案理由ができるだけ具体であること、どのような課題があり、そのためにどうすることで、どのような姿（目指したい姿）になりたいのかをできるだけはっきりとさせ、それを学級全体で共有してから話合いを始める。
- ・折り合いをつけることには、ある程度の慣れや経験が必要である。限られた時間の中でできるだけ多くの意見や考えを取り入れながら合意形成を図ることが大事である。

時には、自分の意見を引き下げることも大事であることを伝え、その際には単に譲るのではなく、条件を付けて譲ることの大切さを学ぶことができるようにする。

【個別最適な学びと協働的な学びを一体的に充実させた授業について】

- ・「何をしてもいい」ではなく「友達の邪魔をしない」、「自分の学びに責任をもち、学習のゴールをだれもがめざす」という2点のみを絶対ルールとして設定すること。
- ・子どもの力の差が大きかったり、本単元までに身に付けていてほしい資質・能力がまだ身に付いていなかったりする状況の時もある。だからこそ、環境（解説動画、資料、掲示物等）によって、自分で学びを進めることができるようにしていくことが大切。
- ・自由進度学習は個人が自分で学びを進めていく学習方法であるので、授業者は子どもたちの学び方をしっかりと観て、見守りを含めて適切な関わりをしてほしい。
- ・子どもが間違えたまま学びを進めていることに気付くことができるように、しっかりと子どもの姿を観察してほしい。また、丸つけは基本的に個人で行うが、時にチェックポイントを設けて、内容が定着しているのか確認することが大切。
- ・正しい問題の解き方などが身に付いていないということは、子どもたちが授業者に対して「ここがつまづきやすい」と教えてくれている箇所である。子どもの教えを大切に、今後の授業づくりにいかしてほしい。

2学期の実践に対して指導主事より図6に示すようにフィードバックを行った。担任の授業の工夫が子どもたちの主体的な姿や意欲へつながったかどうかを検証し担任に返すようにした。このことにより、担任の自信やさらなる授業の工夫、算数科以外の授業における子どもに委ねる機会の増加につながった。

本時(算数)で見られた授業の工夫 ○ワークシートの工夫 ワークシートがあることで単元全体の見通しができる。なおかつ本時で何をやるのかわかる。 →自分で学びを進めることができる。 →見通しができるので、振り返りが充実できる。 ○柔軟な進め方ができる単元デザインと学び方の選択肢 →自分でどこまで進めようか学習の計画が立てられる。学び方を選ぶことができる。(自分で学ぶ、友だちと学ぶ、動画から学ぶ、教科書から学ぶ、等) ○教師の評価 →先生が授業中に、いろいろな児童の様子を見に行くことができる時間があつたのが、とても良かった。 →子ども一人一人のつまづきがわかりやすい。 こんな工夫ができる(できた)かも ★本時の主な学習(教科書の問題)が終わった後の、自分で学びを深める時間の選択肢を増やしてみようか。 (例)プリント タブレット問題 問題づくり ジャンプ課題(次の時間や次のレベル(学年)の問題) ★今回のようにやりやすい単元においては、2教科単元内自由進度学習ができるかもしれません。子どもたちの自分で学び進めようとする意識が高いですね。	【児童のつぶやき】 「こんなにいっぱいいたから、疲れたよ!」と嬉しそうにどこか誇らしそうにプリントを見せてくれたKさん。表情は充実感でいっぱいに見えた。 【児童への聞き取り】 Q:片岡の質問 A:Rさんの発言 Q「先生は<自分ですすめる>の時間を取ってくださっているよね。この時間はどう?好き?」 A「うん、好き。楽しい。」 Q「どんなところが楽しい?」 A「自分でどんどん進めてやるのが楽しい!」
--	---

図6 指導主事から担任へのフィードバック資料

② 授業の実践

ア 学級活動の実践

2学期も、各校において年間指導計画をもとに学級活動が概ね計画通り実施された。A小学校やB小学校の2年生は、生活科で「おもちゃづくり」の学習をした。自分たちの作ったおもちゃを使って、おもちゃフェスタを開催する際に、「誰に来てもらうのか」「どのような工夫をして楽しんでもらうのか」「役割分担はどうするのか」等につ

いて学級活動（１）での話し合いを行った。児童にとって、切実な話題であり、決まったことは誰もが意識したり守ったりして意欲的に取り組んだとのことだった。D 小学校では、図 7 のように提案理由をより具体化して、どのような姿を目指すのか共通理解を図ったうえで話し合いが行われた。それによって提案理由に合った意見が出されただけでなく、話し合いが進んでも終始子どもたちの発言は提案理由に沿ったものであった。また活動をどのように工夫して行うのかについても様々な意見が出された。1 学期に時間内に合意形成を図ることが難しかった C 小学校では、意見を「出し合う」ことを済ませた状況から学級会が行われた。意見を「くらべ合う」時間が充実し、時間内に合意を図ることにつながった。

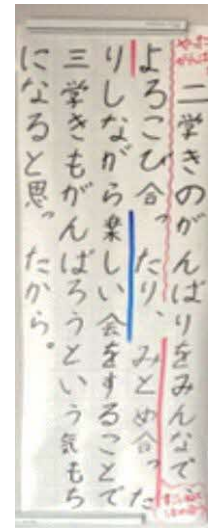


図 7 学級会の提案理由

イ 個別最適な学びと協働的な学びを一体的に充実させた授業実践

自由進度学習や自己選択を取り入れた授業が本格化した。1 学期の試行期に見られた教師への依存を減らすため、各校において学習環境の整備を軸とした環境構成に重点を置いた。A 小学校、B 小学校、C 小学校では単元のゴールと毎時の学習内容を可視化した「単元計画表」や、図 8 のように板書での「やること（授業の流れ）」の提示を徹底した。B 小学校の算数「三角形と四角形」では、板書に「必ずすること（共通課題）」と「選んでやること（自己選択）」が明示され、児童は教師の指示を待たずにノートを広げ、活動を開始した。授業の見通しをもてたことで児童の心理的安心感が高まった。B 小学校の児童が放った「自分でどんどん進めてやるのが楽しい！」という言葉は、指示待ちではない、学習の主導権を握ったことによる高い自己効力感を象徴している。

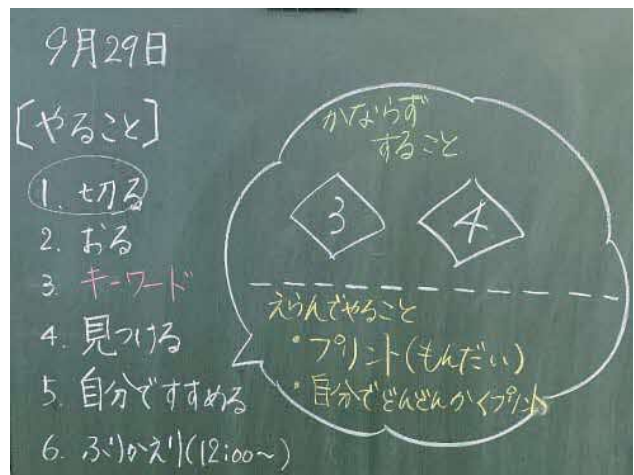


図 8 黒板に示されている授業の内容

C 小学校や D 小学校では、教科書以外にも「ヒント動画」「ICT 教材」「友達との相談」といったいろいろな学習を進めるための手がかりを配置した。D 小学校 4 年の算数「整理のしかた」では、授業開始 2 分で各自のペースでの学習がスタートした。一人で黙々と解く児童、図 9 のようにペアで「ヒント動画」を食い入るように見る児童、ホワイトボードを使って教え合う児童が混在した。特筆すべきは教師の全体指導なしに、1 時間で 2、3



図 9 ヒントとなる動画を見る児童

時間分の内容を学び進める児童が現れた点である。分からない時に「先生」以外の解決手段を自ら選ぶ「自己調整能力」が、着実に育まれている。

C 小学校では、図 10 で示すように自発的にノートの記事をタブレットで撮影し、クラウドに保存して振り返りに活用した児童がいた。単なる感想に留まらない、自己の学びをメタ認知する工夫が見られた。振り返りが次時の計画を修正するための材料へと進化している。教師は一律の指導から解放され、個別のつまずきに対し柔軟に対応やフィードバックを行う「伴走者」へと役割を転換させた。成果と課題を以下にまとめる。



図 10 ノート記録を撮影し、振り返りに活用しようとする児童

- | | |
|----|---|
| 成果 | ・算数科等の自由進度学習において、単元全体の見通しを持つことで、自ら「学びの計画」を立て、自分のペースで学習を進める姿が定着した。 |
| | ・ICT やヒントカードを自ら選択する児童が増えた。 |
| 課題 | ・学習進度の個人差が拡大する中で、早く終わった児童の発展的な学びの保障や、個々の理解度に応じた教師の適切な介入（見極めと声掛け）のタイミングが難しい。 |

（５）研修会、セミナー等での学びの還元

本研究の２学期実践をさらに深化させるため、令和 7 年 11 月 20 日に開催された廿日市市立宮園小学校での授業づくりセミナー、翌日に開催された東広島市立西条小学校での教育研究会に参加した。上智大学の奈須正裕教授による講演「次期学習指導要領が目指す学びとは」より得られた知見を各協力校へ還元した。特に「手法としての自由進度学習」を超え、「自立した学習者の育成」という本質的な目的に立ち返るための 3 つの観点を指導の柱に据えた。協力校への助言として、以下の 3 点を主に伝えた。

① 学習主体としての「責任」の自覚とガイダンス

個別最適な学びの実践において、児童が自律的に動くためには、単に方法を提示するだけでなく、自己の学びに対する「責任」を自覚させる必要があることを伝達した。単元導入時のガイダンスを重視し、「なぜこの学び方をするのか」「分からない時にどう動くかが、学習そのものである」というメッセージを繰り返し伝えるよう助言した。これにより、自由進度学習を単なる「個々の学び」ではなく、「自律的な学び」へとグレードアップさせることを狙った。

② 「個別」と「協働」の戦略的な単元デザイン

自由進度学習はあくまで「個別最適な学び」を実現する一手段であり、全ての学習内容を画一的に適用すべきではないという知見を共有した。自由進度学習における「ゆるやかな（偶発的な）協働」を認めつつ、一方で「全員で同じテーマを多角的に考える深

い協働」の時間を意図的に配置することを助言した。育みたい資質・能力に応じて、教師が授業のスタイルを戦略的に選択する「単元構想力」の重要性を強調した。

③ 持続可能な実践を支える「チーム」の体制構築

廿日市市立宮園小学校の先行事例に基づき、教師個人の負担感の軽減と授業の質の担保を両立させるための組織的なアプローチを提示した。自由進度学習に向けた教材研究や学習材の作成を一人で抱え込まず、学年チームや教科担当での共同開発を推奨した。また、教師自身が「どうすれば子どもが夢中になるか」という遊び心（クリエイティビティ）をもって環境構成に臨むことが、結果として児童の心理的安心感に繋がることを伝えた。

（６）３学期の実践

① 指導主事の伴走支援

３学期の実践に向けて、冬季休業期間に協力校の担任とオンライン打合せを行った。２学期の取組について担任と共に振り返りを行い児童の変容を確認するとともに、３学期の実践の打合せや確認を行った。全ての担任が、子どもに委ねることのメリットを感じているようであった。また、これまでの取組をさらにレベルアップさせるための３学期への課題点を挙げる担任の姿があった。子どもに委ねることのメリットを感じているからこそ、より充実させたいという担任の思いや意欲を感じた。以下に詳しく示す。

【学級活動の充実について】

- ・学級会の積み重ねは、子どもたちも担任もとても勉強になる。特にみんなで納得いく話し合いになるような合意形成を図ることについては、積み重ねがあることで時間内に上手にできるようになってきた。学級会の楽しさを子どもたちも担任自身も感じている。自分たちで決めたことを行うので、より楽しそうであり、輝いて見える。
- ・自分たちで決めたことや自分で選んだことに対しての実践は、モチベーションが高く、そして持続する。
- ・多くの児童が、自分で選んだことや決めたことに対して取り組むことに力を発揮する。

【個別最適な学びと協働的な学びを一体的に充実させた授業について】

- ・自分で決めて、自分で取り組むから楽しみながら取り組んでいることがよくわかる。特に算数は本当に楽しそうに取り組むことができていた。現在は、７人なのでこのような授業スタイルができるのかもしれない。（自分の目がよく届くため）学級の人数が多くなるとどうなるのか、関心をもっている。
- ・「終わらないと思っていたけど、できた！」など挑戦したり、自己調整したりすることにつながっている。また、そういったことが自己理解につながっている。
- ・児童が自分で、あるいは自分たちで選ぶことや決定すること、そういった姿から多くのことを気付かせてもらっている。教師として気付くことがたくさんある。
- ・算数のプリントなどにおいても、自分で選びとったプリント１枚を理解しようと頑張っている。自分で選ぶことって、こんなに大事なんだとこちらもその姿から学んでいる。

- ・ Q－Uの学習意欲の項目結果の数値があがった。もともと学習意欲は低い学級であったが、全体的に学習意欲の向上につながっている。
- ・算数の授業では「楽しい」という声が聞こえたり、「また自分で進めるかたちの授業ですか？」と聞いてきたりするなど、楽しみにしている様子がある。そうでないことを知ると、少しがっかりした様子もある。
- ・この授業スタイルをしていると、教師が進めることがほとんどなくなるため、教師は子どもたちを詳細に観ることができるといえる。教室をうろうろするので、子どもたちも遠慮なく声をかけてくれる。(声をかけやすい)
- ・アウトプット作業が多いので、多くの時間を集中して取り組んでいるようである。先生が喋っている授業では、勉強に向かいにくい。
- ・本当に理解ができているかどうかは、チェック（確認）する必要がある。押さえるべき点の確認は必要だと感じた。
- ・1学期には、いきなり自分で学習を進めることが難しいのではないかと感じ、一人もOK 友達とも OK 先生とも OK にしていた。それだと、結局教師の周りに子どもたちが集まることがあり、全ての子どもたちの様子を見るができなかった。その反省を受けて、2学期には教師は基本的には自分で（自分たちで）学習を進めるようにした。ある程度の時間を子どもに預けるのもよかった。子どもが自己調整力を発揮し学びを進める力を高めていると感じている。
- ・その教科を苦手としている児童に合わせて、教材の準備（プリント等の種類を選び、補助教材の準備等）をする必要がある。できるだけ選択肢が多くなるように準備したい。時間配分についても検討が必要で、「身に付けたい力を獲得するために、苦手な児童であってもこれだけの時間あれば学ぶことができる」というように誰もがクリアできる時間を設けたい。個人差が大きいからこそ、ある程度の時間を子どもたちに委ね、自分で自己調整を図りながら学びを進めることができるようにしていく必要がある。

3学期の指導主事の伴走においては、オンライン打合せに加え、指導主事が担任と共に具体的な教材準備を行った。これは、指導主事が参加した研修会やセミナー等において、教師が一人で教材研究を抱え込まず、チームで学習材を共有・作成することが推奨されていることに着目したものである。しかし、本研究の協力校のような小規模校においては、実質的に担任一人が全ての授業構想と教材準備を担わなければならない現状がある。特に3学期に扱う「立体図形」の単元は、児童の視覚的な理解を助けるための補助教材や、個々の進度に応じた選択肢の準備が大きな負担となる可能性がある。そこで、指導主事が担任のパートナーとして教材準備に参画することで、教師の業務負担を軽減するとともに、児童の深い学びと意欲を誘発する質の高い学習環境の構築を目指した。3学期の個別最適な学びと協働的な学びを一体的に充実させた授業づくりについて、各担任が選んだ単元は表6のとおりである。

表6 3学期に実践した単元について

A 小学校	2 年生	はこの形
B 小学校	2 年生	はこの形
C 小学校	3 年生	2 けたの数のかけ算
	4 年生	小数のわり算 立体
D 小学校	4 年生	小数のかけ算・わり算 立体

② 授業の実際

ア 学級活動の実際

学級活動における3学期の実践は、どの協力校においても「6年生を送る会」での卒業生に送るプレゼントや出し物を決めるといった学級活動(1)の計画があった。また、学校によっては3学期に学習成果発表会が計画されているところがありその成果発表会に向けた話合いであったり、10歳という節目の年に「二分の一成入式」を行うという総合的な学習と関連させた話合いであったり、それぞれの学校や学年において特色ある学級活動の計画がされていた。

イ 個別最適な学びと協働的な学びを一体的に充実させた授業実践

指導主事と担任が共同で教材準備を行ったことによって、教師の負担軽減だけでなく、児童の知的好奇心を刺激する学びの環境づくりができた。例えば、D小学校では「図11」のように、単元の全体像を示す学習シートを『学びのぼうけんマップ』と命名し、学習活動をステージごとに区分ける工夫をした。これは、児童自身がゲームの主人公として、課題をクリアするごとにレベルアップしていく感覚をもてるように意図したものである。シート内には「小数の正体を見破れ！」等といった冒険心をくすぐるキャッチコピーを配置し、さらに、習熟度に応じて「やってみようプリント」や「パワーアップコーナー」を自ら選択できる構造とした。このような遊び心のある教材デザインは、一斉指導下での



図11 工夫された単元の全体像を示す学習シート

「与えられた課題」を「自ら攻略すべきミッション」へと質的に転換させ、児童の主体的・能動的な学びを後押しすることにつながった。こういった取組が児童の主体的な学びにつながり、そして主体的な学びになったからこそ、1月の計算会(※学習内

容の定着を図るものであり、小数のかけ算の内容を中心としたテスト）では学級全員が 80 点以上という結果をもたらした。協力校である D 小学校の 4 年生担任は同学級を 2 年続けて担任しているが、はじめて学級の児童全員が教師の設定した合格点をクリアしたので、喜びをあらわにしていた。

立体図形の単元では、それぞれの学校で具体物の操作や作業ができるように学習環境の充実が図られた。「図 12」にあるように、A 小学校や B 小学校では学びの場のブースが設けられ、児童が楽しみながら学習を進める姿があったとのことだった。また「図 12」の児童の振返りの記述からも、理解できたことや楽しみながら学習を進めることができたことへの充実感が見られる。

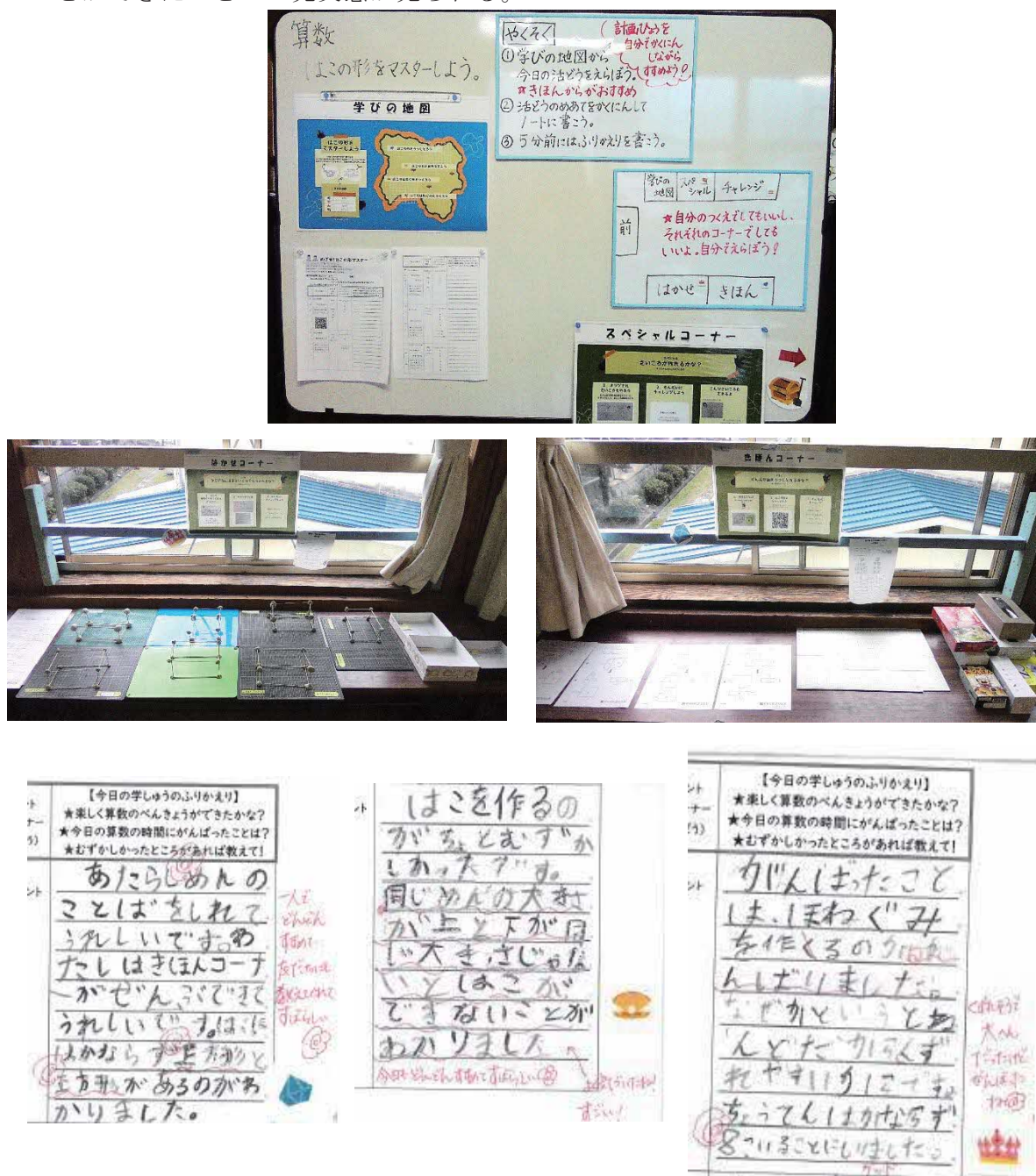


図 12 学び場のブースと児童の振り返りシート

(7) 研究後質問紙調査について

① 質問項目

6月に行った質問項目に加えて、本研究の実践が児童の意識の向上につながったかどうかをより明らかにするために、児童を対象にしたアンケートも担任を対象にしたアンケートも表7、表8の質問項目を追加して実施した。

表7 児童を対象とした追加質問項目

(9)学習するとき、タブレットや教科書、ヒントカード、ヒント動画など、自分にあったやり方を選んだり、自分でやりたいこと（プリント、タブレットドリル問題等）を選んだりして、進めることができたか。	5段階評価
(10)いつまでにどこまで学習を進めるのか、自分で計画を立てて学習できたか。	5段階評価
(11)友達と教え合ったり、考えを出し合ったりすることで、勉強がわかりやすくなったと思うか。	5段階評価
(12)自分たちで決めた活動（自分たちでやろうと決めて取り組んだ集会、係活動等）のために、進んで準備や役割に取り組むことができたか。	5段階評価
(13-1)学級会で話し合いをして、自分たちでやろうと決めて取り組んだ集会やイベント、係活動などをやってみたことで、このクラスがもっと好きになったか。	5段階評価
(13-2)13-1の回答に対する理由	自由記述
(14)自分で選んで進める勉強」や「自分たちで決める学級会」をやってみて、どう思ったか。またやりたいか。	自由記述

表8 担任を対象とした質問項目

※1学期のアンケート質問項目「(7)これから「①学級活動の充実」「②個別最適な学びと協働的な学びを一体的に充実させた授業づくり」を実践していくうえで、心配なことや気になっていることはないか。」については、研究後の質問項目に含めていない。

(7)本実践を通して、教師が「教える」ことよりも「環境を整える（学習を進める手がかりの準備や見守り）」ことに注力することで、児童が自ら動き出す姿を実感できたか。	5段階評価
(8)授業において、児童が学習の進め方や教材（動画、ヒントカード等）を「自分で選ぶ」場を設定したことは、児童の学習意欲や自律的な態度の向上に効果があったか。	5段階評価

(9) 学級活動において、事前に提案理由や活動の具体的なイメージを共有し、児童に見通しをもたせてから話し合わせたことは、合意形成の質を高める（納得して決める）ために有効だったか。	5段階評価
(10) 学級活動で培った「自分たちで決めて動く経験」や人間関係が、教科の学習（自分で学び進める学習）における「主体性」や「対話」に良い影響を与えていると感じるか。	5段階評価
(11) 「個別最適な学び」や「子ども主体の学級活動」を進めるにあたり、最も「難しさ」や「課題」を感じたのはどのような場面か。	自由記述
(12) 来年度以降も、このような「子どもに委ねる」実践を継続（または発展）していきたいか。また、その理由は何か。	自由記述

② アンケート結果

ア A 小学校2年生

研究前の段階において、児童は「学校が楽しい」と全員が肯定的に回答していた。しかし、その理由を見ると「勉強がわかるから」「友達と遊べるから」といった記述が主であり、これは教師が整えた学習環境や活動に対する「安心感」や「満足感」であったと言える。一方、研究後ではその「楽しさ」の中身が大きく変化している。学級活動に関する「自分たちで決めて動けたか」(12) および「クラスが好きになったか」(13-1) の双方で肯定的な回答が 100%に達し、その理由として「自分たちで決められたから」「みんなで話し合って決めたから」という言葉が多く見られた。この事実、学校生活における楽しさが、「用意された活動を楽しむ」段階から、「自分たちで決定し、創り上げる」段階へと、より深いものへ高まったことを示唆している。

学習面においても成果が見られた。一般に低学年では難しいと考えられる「学習方法の選択」(9) や「学習計画の立案」(10) について、対象児童全員 (100%) が「はい、できました」と回答している。学習のゴールや手順を可視化する手立てや、児童が自分に合った学び方を選択できる環境を整えるといった支援が行われ、これらが機能すれば、低学年であっても自らの学習をコントロールする自己調整が可能であることを実証するものである。

注目したいのは、これらの成果が別々に起きたのではなく、「学級での生活」と「教科の学習」が深く結びついて生まれた結果であるという点である。「友人と教え合うことで勉強が分かりやすくなったか」(11) に対し、全員が「はい」と答えている。しかし本来、自分の分からないところをさらけ出したり、友人に教えたりする行為は、「このクラスなら大丈夫」という安心感がなければ難しいものである。この (11) の結果を、学級活動 (13-1) の「クラスが好き」という高い評価と合わせて考えると、その理由が見えてくる。学級活動で「みんなで決める」経験を重ねたことで、クラスの

中に誰とでも話しやすい雰囲気やお互いを認め合う関係が育まれていたと言える。この「安心感」が土台にあったからこそ、教科の学習においても、失敗を恐れずに「分からない」と言えたり、自然に教え合ったりする姿につながったと考えられる。

イ B 小学校2年生

最も大きな成果は、学校生活に対する安心感の醸成である。研究前（6月）のアンケート（1）では、「学校へ行くのは楽しいか」という問いに対し、「あまり楽しくない」「楽しくない」と回答した児童が3名（10%）存在した。記述には「発表するのがちょっときらい」「きらいな勉強がある」といった、学習活動への苦手意識や抵抗感が見られた。しかし、研究後（2月）の結果においては、肯定的回答の割合こそ大きな変化はないものの、否定的な回答（楽しくない等）を選択した児童は皆無（0名）となった。

2学期から導入・本格化した「自分で学び方や場所を選ぶ」というスタイル（9）に対し、肯定的回答（「はい」「まあまあ」）は22名（73.3%）に達している。特に「はい（十分にできた）」と自信を持って回答した児童が12名（40%）存在することは、やはり低学年であっても、適切な環境と支援があれば、自ら学習方法を選択・調整できる可能性を示している。また、「友人と教え合うことで勉強が分かりやすくなったか」（11）に対しても、20名（66.7%）が肯定的に捉えており、個人の選択だけでなく、他者との協働も有効に機能していることが伺える。

学習面だけでなく、学級生活全体における「自己決定」の成果も注目できる。研究後アンケート（13-1）の「自分たちで決めた活動でクラスが好きになったか」という問いに対し、26名（86.7%）の児童が肯定的に回答している。記述には「みんなで協力できたから」「話し合っただけで楽しいことができたから」という言葉が並んでおり、教師主導ではなく、自分たちの力で活動を成し遂げた経験が、学級への所属感や愛着を深めていることが分かる。

研究前に見られた「発表や勉強への苦手意識」を持つ児童がゼロになった背景には、学習面（9）と生活面（13-1）の両輪で保障された「自分で選んでよい」「自分たちで決めてよい」という環境が大きく関係していると考えられる。従来の一斉指導に見られる受動的かつ画一的な学習活動が、自ら方法や内容を選択できるようになったことで、自分に合った学びへと質的に転換された。このことが、児童の心理的な負担を軽減し、学校生活全体の安心感につながったと推察される。つまり、他律的な学びから自律的な学びへの転換こそが2年生の発達段階においても学校生活の質を向上させ、不登校要因となり得る「学校への拒否感」を未然に防ぐ重要な鍵であることが示唆された。

ウ C 小学校3・4年生

実践前の最大の課題は、話し合いに対する強い抵抗感であった。肯定的な回答は3名（33.3%）に留まり、自由記述には「（話し合いになると）静かになるから」「質問や発言が得意ではない」といった、沈黙への恐怖や自己表出への強い抵抗感が見られた。しかし、本実践を経た研究後アンケート（13-2）において、かつて教室を覆っていた発言することへのためらいや重苦しい雰囲気は解消された。「みんなと協力してで

きたし、学級が明るくなった」「みんなで楽しくできた」という記述に象徴されるように、教室の空気そのものが大きく好転している。この背景には、本実践を通して、「みんなで決めて、みんなで創る」という成功体験を丁寧に積み重ねてきたことが大きく影響していると考えられる。研究実践前の沈黙やためらいは、決して誰かに強制されたものではなく、「どう振る舞えばよいか分からない」という戸惑いや経験不足による不安によるものだったと考えられる。学級活動等で「自分たちのことは自分たちで決める」という経験を共有する中で、互いの考えを知り認め合う機会が自然と増えていった。この「共に創る」営みの積み重ねこそが、教室を覆っていた不安を徐々に溶かし、心理的安全性が確保された明るく協働的な場への変容をもたらしたと推察される。

学習に向かう姿勢についても、その「質」の変化が確認された。研究前の学習場面（8）においては、困った際の解決手段として「先生や友達に聞く」が回答の100%を占め、まずは「自分で考えて解決しよう」とする回答は0%であった。このことから、研究実践前の段階では、自らの力で課題を解決しようとする意識が十分でなく安易に他者を頼る傾向にあったことが伺える。一方、本実践を経た研究後においては、児童の心の在り様に明確な変容が見られた。「自分たちで決めた活動のために進んで動けたか」（12）に対し、全員（100%）が肯定的な回答を示しており、これは児童の中に「主体的に取り組む姿勢」が確かに育っていることを裏付けている。この「主体性」という視点に立って、学習場面（11）の「友人と教え合うことで分かりやすくなった（約9割）」という結果を考えてみる。研究前と同じ「人に聞く」という行為であっても、そこに主体性があるか否かで、その意味は大きく異なる。それは、今の児童にとっての「教え合い」は、かつてのような「自力解決の断念（他者依存）」ではない。活動（12）を通して培われた「自分たちで解決する」という主体的な姿勢が学習場面にも発揮され、「よりよく学ぶための手段」として他者と関わる「協働」へとその質が高まったと言える。

これら一連の変容は、学校生活への満足感の劇的な改善にも結びついた。「学校に行くのは楽しいか」（1）に対し、研究前は「楽しい」の回答がわずか1名（11.1%）に留まっていたが、研究後では過半数（55.6%）が肯定的な評価へと転じている。さらに、「自分たちで決めた活動でクラスが好きになったか」（13-1）に対し、約9割（88.9%）が肯定的な評価をしている。この数値は、話し合いへの苦手意識の克服や、自分たちで決めた活動での成功体験が、児童の学校生活全体の充実感を高める大きな原動力となったことを強く示唆している。

エ D 小学校4年生

今回新たに追加した「自分に合った学習方法（教材や進め方）を選べたか」という問い（9）に対し、肯定的回答（「はい」「まあまあ」の合計）が85%に達した。これは、教師がICTやヒントカード等の多様な学習材を環境として整備したことにより、児童が自らの認知特性や理解度に応じて学習手段を選択する「自己調整」の姿が定着しつつあることを示している。一方で、「学習計画の立案」に関する項目（10）の肯定的回答は約6割に留まった。学習材の「選択」に関しては多くの児童が可能になったが、時間配分や学習ペースを自ら管理・調整するメタ認知の領域には依然として個人

差が見られる。

特に注目したのは、「友人と教え合ったり考えを出し合ったりすることで、勉強が分かりやすくなったか」という協働の有用感に関する項目（11）において、90%という極めて高い肯定的回答が得られた点である。一般に「個別最適な学び」の導入は、児童が個々の端末に向かい孤立する懸念が指摘される。しかし、本結果は、児童が他者との関わりを「学びを深めるための有効な手段」として肯定的に捉えていたことを示している。つまり本実践における「個」の学習は、決して孤独な営みではなく必要に応じて対話し、互いの知恵を借り合う「開かれた学び」として機能していたと言える。この事実は、児童の「役に立った」という実感（有用感）によって裏付けられている。

研究後の追加調査である「自分たちで決めた活動（学級会や係活動）のために進んで動けたか」（12）では 80%の児童が肯定的な回答をし、さらに「自分たちで決めた活動でクラスが好きになったか」（13-1）という問いでは 80%の児童が肯定的な評価を下している。その理由記述（13-2）を分析すると、「みんなで協力できたから」「みんなで話し合っただけで決めたことだから」といった合意形成への納得感や、「相手に喜んでもらえたから」といった他者への貢献（自己有用感）に関する記述が具体的に見られた。研究前段階での「楽しさ」が受動的なもの（遊びや行事等）であったのに対し、研究後では「自分たちで決めたことへの責任と納得」や「集団への貢献感」が所属感・受容感を支える主要因へと変容している。一連の実践結果から、特別活動における「合意形成」の経験が児童の所属感を高め、それがそのまま授業における心理的安全性や主体的な学びの基盤へと繋がっていくプロセスが確認できた。

以上の結果は、教師の役割転換が児童の変容を促したことを示唆している。（9）学習方法の選択や（12）主体的行動における高い数値は、教師が正解を教える指導から、選択肢を用意し、自己決定を支える指導へと転換したことの成果と言える。教師が前面に出るのではなく、学習環境や活動のプロセスを整える「黒子（ファシリテーター）」としての役割に徹したことが、結果として児童の「自ら選び、協働し、納得して動く」という自律的な姿を引き出したと結論づけられる。

オ 担任を対象にしたアンケート結果

児童の変容のみならず、実践を担った協力校の教師（4名）がどのような意識変容を遂げたかについて、研究前（6月）と研究後（2月）のアンケート回答の比較、および研究後に追加した検証項目（7～12）を通して考察する。

研究開始当初の6月において、教師たちは「児童の主体性を育てたい」という高い意識をもちながらも、それを具現化する手立てと時間が不足しており、大きな葛藤を抱えていた。研究前の段階で、「学級活動や授業づくりが、児童の意識向上につながるか」という趣旨の質問（3）（5）に対しては、全員が肯定的な回答を示しており、本実践の重要性は十分に認識されていた。しかし、その一方で、「計画的に、学習過程を大切に学級活動ができているか」（4）という問いに対しては、4名中3名（75%）が「あまりできていない」と回答した。ここに、研究前の課題が浮き彫りになっている。教師は重要性を理解しているものの、日々の多忙な業務や時間的制約に阻まれ、肝心の活動時間を確保し、計画的に実施することが物理的に困難な状況にあった。「や

りたいが、できない」という理想と現実のギャップこそが、教師の心理的な負担となっていたと推察される。

しかし、本実践を経た研究後（2月）の結果は、その課題が克服されたことを明確に示している。研究前に課題であった（4）学級活動の計画的な実施において、肯定的回答（「はい」「まあまあ」）が100%に達し、その半数（50%）が「はい（十分にできている）」と回答した。多忙な状況が変わらない中で、この劇的な改善は、本研究の手立てによって「実施する手順」が明確になったことに加え、何より「時間をかけてでも実施する価値がある」と教師自身が強く認識したことによる意識変容を意味する。児童が変容する姿を目の当たりにし、「子ども主体の活動」へと大きくシフトしたと言える。

研究後に追加した質問項目からは、教師が「学級経営と教科指導の往還」に確かな手応えを感じていることが読み取れる。「学級活動での合意形成や意思決定の経験が、教科等の学習に生かされているか」（Q10等）という問いに対し、全員が肯定的な回答を示した。これは、教師が「学級会で話し合う力」と「授業で学び合う力」、あるいは「係活動を自分事として行う姿勢」と「学習を自己調整する姿勢」の間に、明確な相互作用を見出したことを意味する。これらは決して独立したものではなく、自ら課題を見出し、解決に向けて主体的にアプローチするという「メタ認知能力」や「自律性」を共通の基盤としている。一方の深まりが他方の質を高めるという、双方向の相乗効果を生み出しており、この実感が教師の指導意欲を支える大きな要因となった。

アンケートの終盤（Q13 自由記述等）には、実践上の課題と、それを上回る教師の「主体的な学び」が記されている。自由記述には、「教材準備の時間の確保」や「低学年における ICT 機器活用の難しさ」といった、現場ならではの率直な課題感も挙げられた。個別最適な学びや自由進度学習の実践において、環境整備等の事前準備が負担となることは事実である。しかし、そうした困難がありながらも、すべての教員が来年度以降も本実践を「継続・発展させたい」と希望している。その理由として、「子どもたちのわくわく感が伝わってきた」「自分のペースで学ぶ心地よさを感じていた」といった児童の姿が挙げられている。特に注目したのは、ある教師の記述にある以下の言葉である。「わくわくを確かな学びにつなげるにはどうしたらいいかを考えるのも楽しかった」という記述は、本研究が児童だけでなく、担任にも「学び」をもたらしたことを象徴している。日々の指導において、目の前の子どもの反応を見取りながら「どうすればより良くなるか」を自ら考え、工夫していく。そのような実践の中にある「創造的な楽しさ」を実感できることが、結果として教師の専門性を磨き、働きがいを高める重要な要素となると考える。

研究前において実施すらままならない状況にあった担任たちが、研究後には「準備は大変だが、それでも続けたい」と語るまでに変容した。本研究を通して、それぞれの担任は「教え込む」スタイルから、「環境を整え、子どもの学びを支える」スタイルへと転換を図った。その過程で得られた「子どもが変わる」という実感こそが、担任自身の意識を変え、次の実践へと向かう原動力となっている。児童が学習を自己調整するように、担任もまた、自らの指導を自己調整し、より良い実践を創り上げていく。

この担任と児童の「相互作用的な成長」こそが、本研究がもたらした最大の成果である。

（８）研究のまとめ

本研究では、学級経営と教科指導を一体的に捉え、児童の主体性を育む実践的なアプローチを検証してきた。研究前（６月）と研究後（２月）の変容、そして協力校の教師たちの実践から導き出された結論は、以下の４点に集約される。

① 「学級活動」こそが、学びの土壌である

学級活動をおろそかにしてはならない。本研究の結果は、学級活動で培われた「心理的安全性」や「合意形成の経験」が、教科の学習における「主体的な学び」を支える土台であることを実証した。「忙しいから」と学級活動を縮小することは、結果として教科指導の質をも低下させる。逆に、遠回りに見えても、時間をかけて子どもたちの関係性を耕し、自分たちで決める経験を積ませることこそが、確かな学力への近道である。

② 「管理」から「信頼」へ

教師に必要なのは、子どもを管理する技術ではなく、子どもを「信じて任せる（委ねる）」勇氣である。研究当初、担任たちは「任せたら收拾がつかなくなるのでは…」という不安を抱えていた。しかし、勇氣をもって委ねた結果、子どもたちは担任の想定を超えて自律的に動き出した。子どもに任せる過程では、当然うまくいかないこともある。しかし、本実践を通して明らかになったのは、「教室に『失敗』という概念はない」という事実である。トラブルや停滞さえも、子どもたちが自分たちで乗り越えるための貴重な学びの素材となる。教師がその視点をもてるかどうか、子どもの自律を左右する。

③ 教師自身が「楽しむ」ことの重要性

何より強調したいのは、「子どもの笑顔をつくる教師こそ、一番楽しんで学級づくり・授業づくりをするべきである」という点である。アンケートの自由記述に見られた「考えるのが楽しかった」という教師の言葉は、本研究の最大の成果である。教師自身が、目の前の子どもと共に悩み、共に工夫し、そのプロセスを楽しむ姿こそが、子どもたちにとって最高の環境となる。

④ 所属感・受容感の向上

本研究の成果は、単に授業が楽しくなったという点に留まらない。子どもが「自分は大切にされている」「自分の居場所がある」と感じられる所属感や受容感を高めた点に本質的な価値がある。不登校の背景には学校への疎外感や無力感等があるが、本実践で得られた「自己決定」や「心理的安全性」の向上は、これらを解消する有効な手立てとなる。すなわち、本研究で提案したアプローチは、不登校を生み出さないための強固な「未然防止（一次予防）」の土壌づくりであると言える。

子どもを学校システムに適応させるのではなく、学校側が環境を柔軟に変化させ、多様な子どもたちの学びを保障するインクルーシブな環境へと転換していく必要がある。教育のICT化や多様化が進む現代において、環境整備や準備の負担は決して小さくない。しかし、「子どもを信じ、委ねる」という本質に立ち返れば、学校はもっとシンプルで、もっとワクワクする場所になるはずである。子どもが変われば、教師が変わる。教師が変われば、

学校が変わる。本研究が、多忙な日々の中で奮闘するすべての教師にとって、ふと立ち止まり、「子どもを信じてみよう」と一歩を踏み出す勇気となることを願い、まとめとする。

【参考文献】

- 佐々木潤（2024） 個別最適な学び×協働的な学び×ICT「超」入門 明治図書
- 島根県教育委員会（2024） 「令和6年度生徒指導上の諸課題に関する状況について」
<https://www.pref.shimane.lg.jp/education/kyoiku/anzen/ijime/mondaikoudouchosa.html>
- 文部科学省（2018） 小学校学習指導要領解説 算数編 日本文教出版
- 文部科学省（2018） 小学校学習指導要領解説 特別活動編 東洋館出版社
- 文部科学省/国立教育政策研究所教育課程研究センター（2019） みんなで、よりよい学級・学校生活をつくる特別活動（小学校編） 文溪堂
- 文部科学省（2025） 「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の概要」
https://www.mext.go.jp/content/20260116-mxt_jidou02-100002753_2_2.pdf（参照 2025-11-10）
- 横田富信(2024) 子どもの自己調整スキルを磨く—個別最適な学びと協働的な学びを根底から支える— 東洋館出版社

