令和７・８年度　静岡県教育委員会指定

「未来を切り拓く人材の育成と社会を生き抜く力を育む教育の実現」
に向けた授業づくり、学級づくり調査研究事業

調査研究テーマ
「個別最適な環境の中で協働的に学ぶ授業づくり
～子供を主語にした単元デザイン～」

研究報告書






令和８年 12 月１日（火）

富士市立青葉台小学校

静岡県教育委員会
「未来を切り拓く人材の育成と社会を生き抜く力を育む教育の実現」
に向けた授業づくり、学級づくり調査研究事業

令和７年度・令和８年度 研究報告

富士市立青葉台小学校

１　指定校としての取組内容

(1) 目指す子供像

子供が社会人となり働き出すであろう 2040 年は、人口減少と高齢化のため労働力不足が深刻化するといわれている。また、急速な技術革新により生成ＡＩをはじめとするデジタル技術の飛躍的な進展の結果、社会と経済の方向性が大きく変わることが予想されている。

そのような未来を切り拓いていく子供には、「自己選択・自己決定・自己調整」をしながら、行動することが必要となってくる。「子供が見通しをもって自分に合った学びや学び方を選択・決定し、その過程や達成状況を振り返り、自ら学びを進めていく力」「よりよい社会をつくるため、多様な人々とともに考え、課題解決に向けて行動を起こしていく力」を高めていくことが、急激な変化による予測困難な社会を生き抜く力を育むことなり、豊かで幸せな人生を送ることにつながると考え、目指す子供像を**「多様な人と関わり合いながら、自分から学びを進めていく子」**とした。

本校の学校経営理念は「はじめに子どもありき」である。どの子供も、できるようになりたい・分かるようになりたいという思いをもっているという肯定的な子供観を基に、全ての教育活動で子供を支えている。このことは、目指す子供像の実現に向けた基盤となっている。

(2) 調査研究テーマについて

「個別最適な環境の中で協働的に学ぶ授業づくり
～子供を主語にした単元デザイン～」

安心して学べる居場所があり、やってみたい・学びたいと思える環境が整っていれば、子供は本来もっている「学びたい」「できるようになりたい」「分かるようになりたい」という思いを素直に表出し、自ら動き出し、学び続けていく。

子供を主語にし、個別最適な学びができる環境の中で、協働的な学びが実現する単元をデザインすることによって、主体的・対話的で深い学びにつながり、私たちの目指す子供像に通じると考え、本調査研究テーマを設定した。なお、私たちの考える「子供を主語にした単元デザイン」とは、「子供の思いや問い、考えと教材の価値をつむいでいく、子供を主語にした単元構想」である。

「子供を主語にした単元デザイン」を構想する上で大切にしていることは、以下の５つである。

・「はじめに子どもありき」の観を貫く

子供を肯定的に捉えて信頼する。どの子も「できるようになりたい。」「分かるようになりたい。」と思ってやまない、けなげな「一人の人」という観を基に単元をデザインする。

・単元全体で資質・能力を育成し、深い学びを目指す

本時主義から脱却し、単元全体を通して、子供が教科の見方・考え方を働かせながら追究し、資質・能力を高めていけるようにする。

・学習の基盤となる資質・能力を育成する

自立して学んでいくために、言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質・能力を、低学年から育成していく。

・カリキュラムマネジメントを働かせる

教科横断的、日常生活とのつながりを意識する。さらには、子供たちの未来とどう関連していくかという広い視野で単元をデザインする。

・学習環境の設定を工夫する

子供の学びを支える学習環境（場や掲示、クラウドアプリ）を、意図的に設定する。

2　調査研究における取組

(1) ユニバーサルデザインの視点に立った学びの見通しがもてる環境づくり

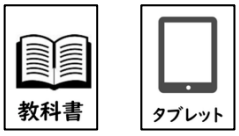
本校は、多くの子供が特別支援学級や通級指導教室への在籍、あるいは通常学級において個別の支援を必要としている。多様な背景や認知特性、学習上の困り感を抱える子供も、誰一人取り残すことなく一人一人の資質・能力を育成するためには、全校でのユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくりが不可欠である。特に、口頭のみの指示を理解することが苦手な子供にとって、「今日、何ができたらゴールなのか」「今、何をしているのか」「次に何をするのか」という１時間の授業や単元全体の見通しがもてないことは、大きな不安や学習の停滞につながる。そこで、どの子供も自立的に学習を進められる基盤を整えるため、ユニバーサルデザインの視点に基づいた学習環境の整備に取り組むこととした。

全校共通の手立ての１つとして、山梨大学三井一希准教授の研究開発（2017）に基づく「学習アイコン」を導入し、全ての授業において継続的に活用した。

「学習アイコン」とは、授業の流れや学習活動、教師の指示を視覚的・直感的に認識できるよう、絵と文字で示されたピクトグラム表示ツールである。黒板に「今日のゴール（行動目標）」「今日のメニュー（過程・時間配分）」「今日のポイント（教科の見方・考え方）」「学習形態」「ツール」などのアイコンを掲示し、子供と共有する。

授業冒頭で、授業の過程や形態等を学習アイコンで提示することにより、１時間の全体像を把握し、取り組む活動の意味や次に行う活動を確認しながら学習に臨むことができる環境を構築した。

【本校で活用している学習アイコンと本校での意味】

学習アイコン	意味	学習アイコン	意味
	本時の課題に対して、何をすることが課題解決につながるのか、行動目標を示す。		本時はどのような学習活動を行うのか示す。
	本時で働かせたい教科の見方・考え方を子供にも伝わる言葉で示す。		どのようなツールを使って学習するのか指示・提案をする。
	自力で解決する、誰かと協働して解決するなどの学び方を提案する。		学習活動の指示・提案をする。

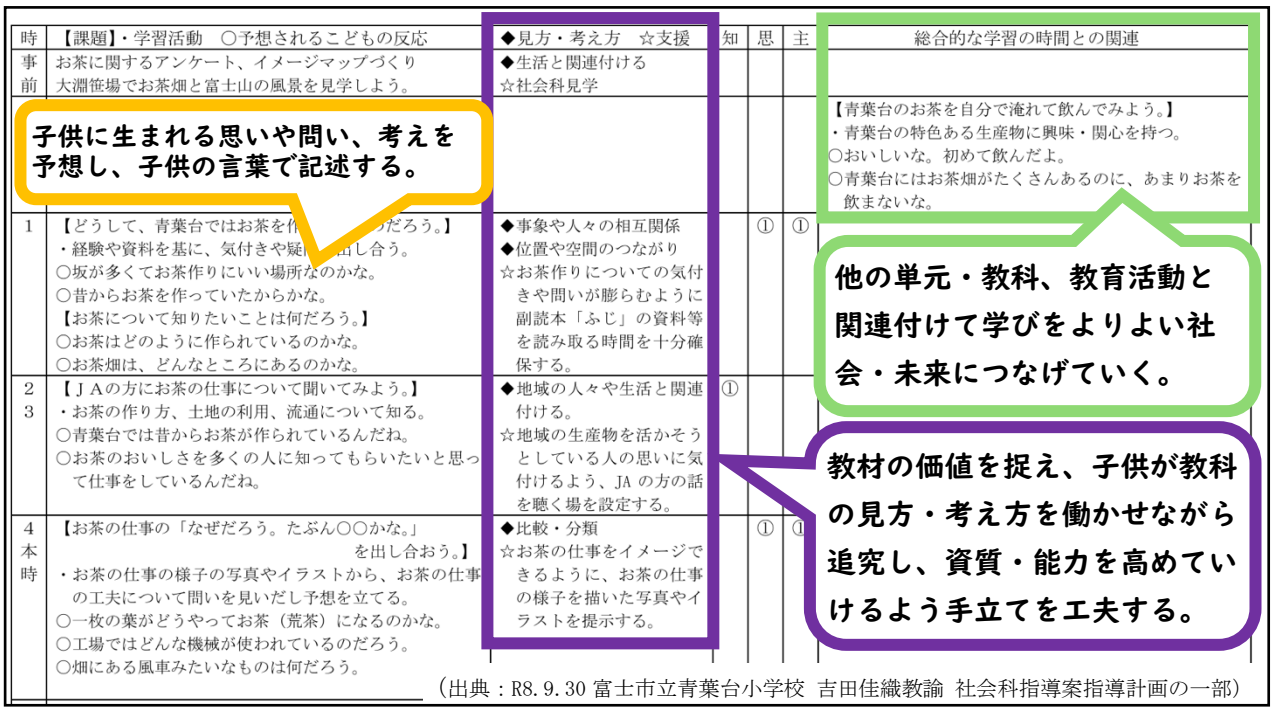
出典：三井一希（2017）学習の見通しを持たせる「学習アイコン」の開発と評価.
日本教育工学会論文誌 41（Suppl.）, 057-060, 2017

当初「学習アイコン」は、配慮が必要な子供を含めた全員が安心して学習に向かうための手立てであった。しかし実践を進める中で、この取組が、個別最適な学びと協働的な学びを一体的に進めるために重要な役割を果たすことが見えてきた。「行動目標」や「学び方の選択肢」などを可視化したことで、子供に委ねる時間や過程が大きく変わった。「誰と学ぶか」「何を使って学ぶか」を学習アイコンで提示することにより、子供は学習のペースを調整し、学び方を選択することで、自立して学ぶことができるようになっていった。

(2) 子供の自走と学び合いを支える見取りと仕掛け

「学習アイコン」を活用することにより、自走する姿が多く見られるようになった。研究当初、子供自身が見通しをもって、自立的に学ぶ姿を「自走」と定義付けていた。しかし、標準学力調査の結果(R７．４月実施)は、「思考・判断・表現」に課題が見られ、正答数分布が二極化であった。そのため、学び方の形式に注力するだけでは、子供が教科の資質・能力を十分に身に付けられないと分析した。

そこで、教科の資質・能力をどのように身に付けていくかという学びの本質に立ち返ることにした。そして、「学びたい」「できるようになりたい」「分かるようになりたい」という思いを素直に表出しながら、子供自らが見通しをもって学び続けることにより、教科の資質・能力を身に付けていくと考え、「自走」の定義を更新した。そのため、子供の「やりたい」「解決したい」という思いや「分からない」「どうしてだろう」という問い、考えを教材の価値とつむぎ、子供自らが選択・決定・調整できる単元を構想することとした。



時	【課題】・学習活動　○予想されるこどもの反応	◆見方・考え方　☆支援	知	思	主	総合的な学習の時間との関連
事前	お茶に関するアンケート、イメージマップづくり 大淵笹場でお茶畑と富士山の風景を見学しよう。	◆生活と関連付ける ☆社会科見学				
						【青葉台のお茶を自分で淹れて飲んでみよう。】 ・青葉台の特色ある生産物に興味・関心を持つ。 ○おいしいな。初めて飲んだよ。 ○青葉台にはお茶畑がたくさんあるのに、あまりお茶を飲まないな。
1	【どうして、青葉台ではお茶を作…だろう。】 ・経験や資料を基に、気付きや疑…出し合う。 ○坂が多くてお茶作りにいい場所なのかな。 ○昔からお茶を作っていたからかな。 【お茶について知りたいことは何だろう。】 ○お茶はどのように作られているのかな。 ○お茶畑は、どんなところにあるのかな。	◆事象や人々の相互関係 ◆位置や空間のつながり ☆お茶作りについての気付きや問いが膨らむように副読本「ふじ」の資料等を読み取る時間を十分確保する。		①	①	
2 3	【ＪＡの方にお茶の仕事について聞いてみよう。】 ・お茶の作り方、土地の利用、流通について知る。 ○青葉台では昔からお茶が作られているんだね。 ○お茶のおいしさを多くの人に知ってもらいたいと思って仕事をしているんだね。	◆地域の人々や生活と関連付ける。 ☆地域の生産物を活かそうとしている人の思いに気付けるよう、JA の方の話を聴く場を設定する。	①			
4 本 時	【お茶の仕事の「なぜだろう。たぶん○○かな。」を出し合おう。】 ・お茶の仕事の様子の写真やイラストから、お茶の仕事の工夫について問いを見いだし予想を立てる。 ○一枚の葉がどうやってお茶（荒茶）になるのかな。 ○工場ではどんな機械が使われているのだろう。 ○畑にある風車みたいなものは何だろう。	◆比較・分類 ☆お茶の仕事をイメージできるように、お茶の仕事の様子を描いた写真やイラストを提示する。		①	①	

（出典：R8. 9. 30 富士市立青葉台小学校　吉田佳織教諭　社会科指導案指導計画の一部）

本校の「子供を主語にした単元デザイン」は、子供の実態や学び方の傾向をつかむことから始まる。日々の授業実践において、子供を見取り、学級全体の学びや学び方とともに、その子はどのような学び方を好んでいるか、どのような困り感を抱くことが多いかなどを捉える。その上で、目の前の子供に合った材や課題を設定し、子供に生まれる思いや問い、教科の見方・考え方を働かせて学ぶ姿や思考の変容を予想していく。子供の具体的な学びの姿を思い描くことで、それを支える教師の手立てや仕掛けが自ずと具体化する。子供の思いや学びを見取り、単元デザインを柔軟に変更することも大切な手立てと考えている。

(3) 情報活用能力の育成・読書センターとしての学校図書館

情報活用能力育成のために、日々の各教科の授業において情報収集・活用を繰り返し行ってきた。例えば、社会科の授業等において、教科書や各種資料を読み込み、問題を発見したり、課題解決に必要な情報を見つけ、解決したりしてきた。

また、クラウドアプリを活用し、自分の考えを表出したり、自分の学びを客観的に振り返ったりする中で、手書きと文字入力を場面に応じて使い分けることができるようになるとともに、タイピングなどの基本的な操作技術が自然と身に付いていった。



様々な資料を読み取り
問いを生み出す姿



日々の授業実践の様子

なかでも、発達段階に応じた体系的な情報スキルの育成を学校司書とともに学校図書館を活用し進めてきた。低学年は、本の題名や絵、分類や目次を手掛かりに、目的に合う情報を探す素地を培った。中学年では、目次や索引の活用（日本十進分類法）を進めるとともに、後述の「メディアカード」を用いた出典の明確化や、社会科の学習を中心とした情報の比較・分類の経験を重ねてきた。高学年では、複数の情報源（書籍・インターネット・新聞等）の比較・精査、因果関係（原因と結果）の構造化、正しい情報検索の理解と情報モラルを高めてきた。

この実践を推進するために、年間レファレンス表に基づき、各単元の学習課題に合わせた書籍資料を集めた、各学年用のブックトラックを教室近くに常時設置した。その結果、１人１台端末によるインターネット検索の即時性と紙媒体がもつ信頼性の高い情報を往還・比較する環境が整った。さらに、インターネット情報のコピー＆ペーストの危険性を伝えるとともに、情報の信頼性を確かめるため、媒体ごとに色分けされた「メディアカード（本＝ピンク、新聞＝紫、パンフレット＝水色、ネット＝オレンジ）」を導入した。子供は、カードに記録する際、サイト名や著者名、ページ数などの出典情報を書きためることで、複数の情報源から確かな根拠を選び出すことができるようになった。



学校図書館に置かれているメディアカード



各学年のブックトラック

(4) 安心して学べる学級、学校づくり「スクールワイドＰＢＳ」「静岡県版ＳＥＬ」

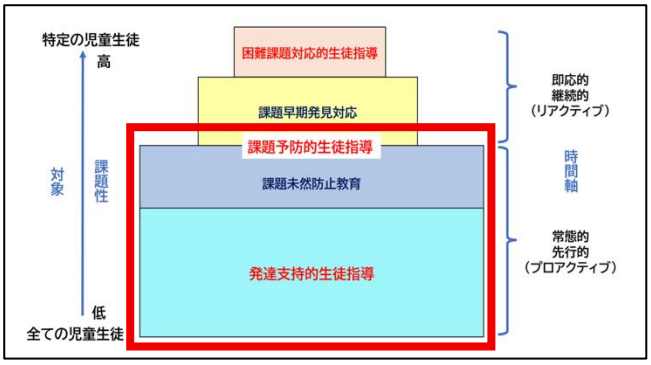
目指す子供像を実現するためには、子供一人一人が、どんなことがあっても、「大切にされている安心感」を感じられる心理的安全性に満ちた学級・学校環境が不可欠である。しかし、個別の支援を必要とする子供が集団生活に戸惑うことが多く、教職員はその子の支え方に悩んでいた。そこで、スクールワイドＰＢＳに全校体制で取り組むことにした。

> スクールワイドＰＢＳ（School-Wide Positive Behavior Support：学校全体によるポジティブな行動支援）とは、児童生徒が示す問題行動に対し、それを罰するのではなく、「望ましい行動を育てる」という発想の基、学校の実情や課題等を踏まえて場面ごとに行動目標を設定し、学校全体で全ての児童生徒を対象に取り組む組織的アプローチである。
>
> （出典：文部科学省 2023 特別支援教育の視点を踏まえた学校経営構築研究開発事業）

全教職員が「できていないこと」への指導から、行動目標に対して「できていること」「できるようになったこと」を価値付ける関わりへ転換し、日常の努力や成長を即座に認め、肯定的な声を掛け続けた。それと同時に、児童会活動としても、子供自らが実践・承認してきたことにより、安心感と自己承認感が高まることにつながった。

さらに、スクールワイドＰＢＳと静岡県教育委員会が推進する「静岡県版ＳＥＬ（ソーシャル・エモーショナル・ラーニング）」の実践を体系的に組み合わせて展開している。静岡県版ＳＥＬとは、自己理解や他者理解を深め、健全な社会生活を送るために必要な社会情動的スキル（非認知能力）を育む教育的アプローチである。「自己理解・他者理解（自分も相手も大切に）」「ここちよい人間関係（自分も相手もここちよく）」「セルフマネジメント（自分のなりたい姿に）」の３つの柱に即したプログラムを学級活動等で実践している。

実践を通して、スクールワイドＰＢＳと静岡県版ＳＥＬの高い親和性・相乗効果が見いだされた。両者はともに「生徒指導提要」（図１）が示す重層的支援構造において、全ての子供を対象に未然防止と発達を促す「発達支持的生徒指導・課題予防的生徒指導（第１層・第２層）」が根底の理念にある。



（図１：文部科学省 2022「生徒指導提要」）

スクールワイドＰＢＳが学校全体に肯定的な行動目標と承認の風土（外側の安心な環境・枠組み）を醸成するのに対し、静岡県版ＳＥＬは子供自身が自分の感情や行動をマネジメントし、他者と良好な関係を築く力（内側の社会情動的スキル）を育む。全校組織での環境整備（スクールワイドＰＢＳ）と個の社会情動的スキルの育成（静岡県版ＳＥＬ）が一体となって機能することで、子供が素直な思いや問い、考えを周囲に安心して表出できる心理的な風土を醸成することができた。

3　結果と考察

(1) 分析方法

客観的指標と具体的な子供の姿から成果を検証する。

ア　客観的指標による結果と考察

① 学校評価アンケート、全国学力・学習状況調査

子供、保護者、教員を対象とし、授業や教育活動全般に対する意識調査を令和７年７月、12 月、令和８年７月に実施した。調査は全て４件法で行い、「4:そう思う、3:少しそう思う、2:あまりそう思わない、1:そう思わない」とした。調査期間においての意識の向上が見られる項目と研究の取組を併せて分析する。６年生においては、令和７年度全国学力・学習状況調査（文部科学省 2025）の結果を分析する。

② 標準学力調査

２年生から５年生を対象とし、「標準学力調査（東京書籍）」を行った。調査は、国語、算数のテストを令和７年４月、11 月、令和８年４月に実施した。調査期間においての学力の向上と研究の取組を併せて分析する。

③ 総合質問紙調査　i-check

２年生から６年生を対象とし、「i-check（東京書籍）」を令和７年６月、令和８年６月に実施した。

> i-check とは、国語や算数などのテストで測る「目に見える学力（認知能力）」とは異なり、児童・生徒の自己肯定感や人間関係、学級への安心感、生活・学習習慣といった「目に見えにくい心理面や行動面（非認知能力）」を数値化・可視化するための調査である。
>
> i-check で調査する４つの主要カテゴリー
>
> 自　己　認　識：家族・友だち・先生のささえ、自己肯定感、他者からの評価など
> 社　　会　　性：規範意識、思いやり、発信力、対話・話し合い、社会参画 など
> 学　級　環　境：学級の絆、いじめのサイン、対人ストレス など
> 生活・学習習慣：基本的生活習慣、学習習慣、学習意欲 など
>
> 全国平均を「50.0」とした相対評価で、全国水準と比較した強みや課題を把握する。

イ　具体的な子供の姿の事実と分析

数値データだけでは捉えきれない子供の思考の深まりや学びに向かう姿の変容を捉えるため、抽出児を設定し、行動・発言・つぶやき・記述・仲間との関わり・表情・しぐさ・目線等を単元を通して観察・記録する。子供の事実から、その子に生まれた思いや問い、思考の深まりや変容、学びに向かう姿の変容等とその要因を紐解き、分析する。

(2) 客観的指標による結果と考察

２年間の実践の成果を、「学校評価アンケート」「全国学力・学習状況調査」「標準学力調査」「総合質問紙調査　i-check」の４つの客観的指標を研究の取組と併せて分析した。

ア　学校評価アンケート、全国学力・学習状況調査

授業が分かる

	Ｒ７前期肯定	Ｒ８前期肯定
児童	９２．７％	**９３．６％**
教職員	９３．８％	８８．９％

友達と関わり合いながら授業をすることが楽しい

	Ｒ７前期肯定	Ｒ８前期肯定
児童	９０．０％	**９１．５％**
教職員	１００．０％	９６．３％

友達に自分の思いや考えを伝えられている

	Ｒ７後期「そう思う」回答率	Ｒ８前期「そう思う」回答率
児童	４１．１％	**４９．４％**

友達と関わる中で、自分の考えを深めたり、広めたりしている。

	Ｒ７後期「そう思う」回答率	Ｒ８前期「そう思う」回答率
児童	３８．１％	**４８．３％**

【考察】

〇子供の授業に対する満足度が高い。　〇子供が協働的に学ぶよさを実感している。

子供を主語にした単元デザインを構想するとともに、子供から生まれた問いや困り感、ズレを見取り、必要に応じて学級全体で共有してきたことにより、子供が「考えたい」「伝えたい」「聴きたい」「訊きたい」などの思いに向かって、自然と協働的な学びを楽しむ姿が生まれた。また、令和７年度全国学力・学習状況調査質問調査において、以下の結果であった。

５年生までに受けた授業で、ＰＣ・タブレットなどのＩＣＴ機器を、どの程度使用しましたか

	ほぼ毎日（**1日に複数の授業で**）	ほぼ毎日（**1日1回くらいの授業で**）
本校	**８４．４％**	７．８％
全国	２４．７％	２２．２％

ＰＣ・タブレットなどのＩＣＴ機器を活用すると友達と考えを共有したり、比べやすくなる

	とてもそう思う	そう思う
本校	**５９．７％**	２９．９％
全国	４２．１％	４２．５％

子供は、自分や自分たちの考えを深めたり、更新したりするための手段として、デジタル学習基盤での学びが自分自身に適していると実感していることがうかがえる。

イ　標準学力調査、総合質問紙調査　i-check

全学年の結果を見ると、各領域において着実な伸びが見られた。特に顕著な成果が見られた領域について取り上げる。

国語科「話すこと・聞くこと」

対象学年	比較時期	結果
現３年生	Ｒ７ 11月 → Ｒ８ ４月	＋１１．４pt
現４年生	Ｒ７ 11月 → Ｒ８ ４月	＋２０．５pt
現５年生	Ｒ７ 11月 → Ｒ８ ４月	＋３．９pt
現６年生	Ｒ７ ４月 → Ｒ７ 11月	＋１５．５pt

【考察】

○国語科「話すこと・聞くこと」の領域の資質・能力が高まった。

話す、聞くという活動は、自分の考えを周囲に開示する行為であり、間違えることへの心理的抵抗があると活発な活動にはつながりにくい。スクールワイドＰＢＳの取組により、全校で肯定的な見取りや認め合う活動を行ってきた。その結果、学級の心理的安全性が高まり、「間違えても否定されない」という安心感が影響していると考えられる。「総合質問紙調査　i-check」の結果でも、心理的安全性がうかがえる因子において高い数値が見られる。また、上の学年ほど、標準スコア（全国平均）を超える傾向にある。特に６年生では、８項目の因子（友だちのささえ、学級の絆、対話・話し合い、発信力、他者からの評価、家族のささえ、充実感と向上心、規範意識）で標準スコアを上回る結果となった。

研究初期は、クラウドアプリ上での文字入力による思考の可視化や整理を中心に取り組んできた。これにより、自分の考えを文章や図表で構造化する素地は養われたものの、「文字入力によるまとめにとどまり、自分の言葉で対話し、表現、発信する機会が相対的に不足している」という課題が生まれた。そこで、文字で整理した思考を基盤としつつ、音声でのアウトプットの機会を単元の中に意図的に組み込んだ。これも、「話すこと・聞くこと」の資質・能力が高まった要因の一つと考えられる。

学習指導要領において「言語能力」とは、単に言葉を知っていることや日常会話ができることではない。教科書や教師の説明、様々な資料等から新たな知識を得たり、事象を観察して必要な情報を取り出したり、自分の考えをまとめたり、他者の思いを受け止めながら自分の思いを伝えたり、学級で目的を共有して協働したりすることができる能力とされている。

本校の授業実践においては、１人１台端末を活用し、クラウドアプリ上で自分の考えを文章や図表を用いて整理・構造化する取組を重ねてきた。そして、学級全体でその思考のプロセスを「常時共有・他者参照」できる環境を整えた上で、実際の「声（音声アウトプット）」を通して相手と自分の思いや考えを共有し、自分の考えを見直したり、考えを深めたりする場面を意図的に組み込んだ。文字による思考の整理と、音声を伴う対話を増やした単元デザインが、学習指導要領の求める「言語能力」を育んだと考えられる。

国語科「情報の取り扱い方に関する事項」

対象学年	比較時期	結果
現３年生	Ｒ７ 11月 → Ｒ８ ４月	－１８．２pt
現４年生	Ｒ７ 11月 → Ｒ８ ４月	**＋４９．２pt**
現５年生	Ｒ７ 11月 → Ｒ８ ４月	**＋１１．２pt**

【考察】

○国語科「情報の取り扱い方に関する事項」の領域の資質・能力が高まった。

数値の伸びは、「子供を主語にした単元デザイン」において大切にしてきた５つのことの１つである「学習の基盤となる資質・能力を育成する」取組の成果であると考える。学習の基盤となる資質・能力については、小学校学習指導要領総則において、「児童の発達の段階を考慮し，言語能力，情報活用能力（情報モラルを含む。），問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質・能力を育成していくことができるよう，各教科等の特質を生かし，教科等横断的な視点から教育課程の編成を図るものとする」と定められている。（文部科学省 2017）

「子供を主語にした単元デザイン」で示したように、広い視野で単元を捉え、教科の資質・能力を育成することと同時に、言語能力、情報活用能力の育成が、「情報の扱い方に関する事項」の数値の向上となった。

算数科「思考・判断・表現」

対象学年	比較時期	結果
現３年生	Ｒ７ 11月 → Ｒ８ ４月	**＋１１．４pt**
現４年生	Ｒ７ 11月 → Ｒ８ ４月	**＋３２．９pt**
現５年生	Ｒ７ 11月 → Ｒ８ ４月	－１．９pt

【考察】

○算数科「思考・判断・表現」の領域の資質・能力が高まった。

算数科の思考・判断・表現は、子供が数学的な見方・考え方を働かせながら試行錯誤し、問いや課題に対する考えをつくることや、図・表・式・操作等を関連付けながら事象を多面的に捉えることで育まれる。また、学級の納得解や最適解を得るためには、互いに考えを伝え合う中で、それぞれの考えを吟味し、自分の考えを深めたり、更新したりすることも大切である。

学習指導要領において「問題発見・解決能力」は、各教科等のそれぞれの分野における問題の発見・解決に必要な力と示されている。これは、物事の中から問題を見いだして定義し、解決の方向性や方法を探って計画を立て、結果を予測しながら実行し、振り返って次の問題発見・解決につなげていく過程を重視した「深い学び」を通じて育まれるものである。

本校の算数科の学習では、「今日は、○○が分かったね。次の時間はどうする？」と教師が投げ掛け、子供が課題を発展させる場面や、「分かってきた」という学びの実感を得た子供に次の学習内容を委ねる場面を多く設定しており、これらが前述の「問題発見」と関わっている。

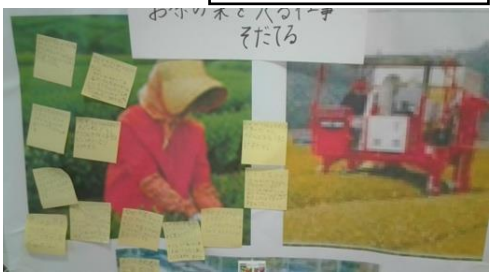
(3) 具体的な子供の姿の事実と分析

※文中の**太字**は、子供に生まれた思いや問い、困り感を表している。

【３年　社会科　はたらく人とわたしたちのくらし　農家の仕事】

３年社会科指導案

子供は、前時までに、大淵笹場のお茶畑を見学するとともに、青葉台地区でお茶を作っている理由を考えたり、ＪＡの方からお茶の仕事についての話を聞いたりしてきた。本時では、「お茶の生産」「加工」「販売」の写真を基に、全体で知っていることを伝え合った後、それぞれがお茶の仕事についての自分の問いを生み出し、予想を立てていった。Ｙさんは、全体共有（全体共有は、授業会場の前のホワイトボートに貼ってある写真の近くに子供たちが集まり行った）が終わり席に戻った後、すぐにもう一度前に行った。お茶の生産→加工→販売の順で写真を見た後、再びお茶の生産の写真の場所に戻り、葉を摘む行程をじっくり見ていた。席に戻ると、「**なぜお茶を手でつんでいるのだろう？**」という問いを付箋に書いた。さらに、手元にあった作業ごよみを見ながら、「**なぜ、いろいろな時期にお茶を収穫しているのだろう？**」、加工の写真を見ながら、「**なぜお茶をつくる行程が多いのかな？**」という問いを書いていった。その後、教師が自分の問いの中から一枚選ぶように伝えると、３つの問いの中から、「なぜ、いろいろな時期にお茶を収穫しているのだろう？」を選んだ。この問いは、約２週間前にＪＡの方から話を聞いた後のＹさんの振り返りに書かれていた「**次はお茶の葉のつくり方を知りたい**」という思いと重なる。本時の最初からその思いをもっていたとすると、約２週間もち続けていたと考えることもできる。



多くの子供の問いが貼られた写真
（出典：令和８年度版ふじ小学校社会科副読本）



Ｙさんの問いが貼られた作業ごよみの写真
（出典：令和８年度版ふじ小学校社会科副読本）

このようなＹさんの姿は、４月から日々の授業において、子供の思いや問いを大切にしたり価値付けたりしてきたこと、前単元「スーパーマーケット」の学びでもイラストやちらしから問いをつくったり予想を立てたりした等、社会科と総合的な学習の時間とで、役割を整理しながら、教科横断的に単元をデザインしたことにより生まれたと考えられる。

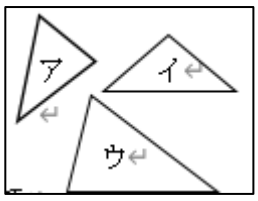
また、Ｙさんは、前単元のスーパーマーケットの学びにおいて、「お店の人がちらしをつくるのは？」という問いに対して、「お店の商品を分かるようにするため。」「安くしてたくさん買ってもらうため。」とお店の視点で考えをつくっていた。次時、お客さんの視点でちらしを見ると、「安く買える。」「行ったことがないお店のことや場所を知ることができる。」「見たことのない商品、欲しい商品のことを知ることができる。」「買いたいものを見付けられる。」とちらしは、お客さんにとってよいところがたくさんあることに気付いていった。さらに売り場の工夫を学ぶ中で、カットされた野菜に注目し、「全部は食べ切れなくても、カットしてあれば食べ切れる。」「ちょっとしか食べられない人に買ってもらえるかもしれないから。」と、カット野菜のよさとつなげながら対象とするお客さんにも目を向けることができた。

Ｙさんは前単元の学びの中で、「お店」→「お客さん」→「対象とするお客さん」と考えをつくる視点を広げていった。だからこそ、本時で、「なぜ、いろいろな時期にお茶を収穫しているのだろう？」という自分の問いに対して、「いろんな時期のお茶を飲ませてあげたいから」という農家の視

点ではなく、「いろんな時期のお茶を飲ませてあげたい人がいるから」と対象とするお客さんの視点で予想を立てていったのだろう。

このような単元を越えたＹさんの学びは、「スーパーマーケット」や「農家の仕事」の単元において、子供が社会科の見方・考え方を働かせる単元デザインを構想したことで生まれたと考えることができる。

【５年　算数科　図形の角】



５年算数科指導案

第①時、ア・イを組み合わせるとウになるような三角形を提示し、「３つの角の和が一番大きい三角形はどれ？」と投げ掛けると、最初どれも変わらないと考えていたＭさんは、分度器で角度を測り、それぞれの三角形の合計を求める中で、イが一番大きくなると考えを変えた。すると、三角形を操作できるように、はさみで切って、仲間と相談しながら**アイウの三角形を重ねたり、アイウの三角形の角をつなげたりしてみたが、明確な証拠（考え）を残すことができなかった。**

第②時、Ｍさんを含めた多くの子が感じていた「**三角形に切った紙をどのように使ったらいいのだろう？**」という困り感を全体で共有し、どのような操作ができそうか尋ねると、「折る」「切る」というアイデアが出た。Ｍさんは、その中で折る操作を選び、三角形の模型の頂点が重なるように折ったり、隣同士の辺が重なるように折ったりしていたが、**考えをつくるための折り方ができず困り感を感じていた。**授業の途中、クラウドアプリに提出された仲間の折り方を見ると、「ハッ」となにかに気付いた顔をし、試行錯誤しながら底辺に３つの角が集まる折り方を考えていき、三角形の内角の和が 180° であることを見いだしていった。



Ｍさんが対角線を引き直している写真

第③時、前時までの追究を振り返り、三角形の３つの角の和が 180° になることを確認すると、子供は「四角形」へと課題を発展させていった。Ｍさんは、前時試していた**「折る」操作で証拠を残そうと、四角形に切った紙を折っていったが、うまく角を集めることができなかった。**すると、新しい紙を使い、四角形の対角線に線を引き始めた。始め２本の対角線に線を引いていたが、教師が「なんかたくさんの形に分かれちゃったね。」と伝えると、対角線を１本消し始めた。しばらくすると、それまで仲間とともに学んでいたＭさんが自分の席に戻り、２つの三角形に分ける１本の対角線を引き直していた。四角形の模型を対角線で切ったタイミングで、教師が、「四角形を三角形に切ったんだね。」と声を掛けると、「三角形に分けると、１つが 180° って分かっているから２つで 360° 。」と四角形の内角の和の求め方を説明することができた。



第④時の始め、第③時の仲間の追究の足跡を見ながら「いいな、なるほど」を探す中で、今まで自分がやっていなかった「角を切って集める」方法を選んだ。その理由として、「たし算を使って、式に表して、ちゃんと形の勉強で勉強したことを使っていてすごいと思ったからです。」と残していた。そして、ブーメラン型の四角形の内角の和を求める際、図形を切らずに線をひいて求めていた。教師が「なんで今日は切らなかったの？」と尋ねると、「切っても、線をひいても同じことだから。」と

証拠の残し方を変えたことを説明していた。全体の場面で、分度器で求めた子が減った理由を伝え合う中で、Mさんは、「『三角形は180°』を使えば求められるから。」とみんなに伝えていた。

（第⑤時）対角線を１本引き三角形と四角形に分けたり、対角線を２本引き３つの三角形に分けたりしながら、五角形の内角の和を求めていた。

（第⑥時）対角線を引きながら三角形、四角形、五角形に分けながら六角形の内角の和を求めていた。

（第⑧時）今までの内角の和の求め方を振り返り、自分にとって分かりやすい方法は、「線を引く」方法と選んでいた。

Mさんは、全ての学習において自分の見通しをもちながら図形に働きかけていた。しかし、第①時「三角形に切った紙を重ねたり、つなげたりすれば内角の和を求められるのではないか」、第②時「頂点が重なるように折ったり、辺が重なるように折ったりすれば内角の和を求められるのではないか」、第③時「折って角を集めれば四角形の内角の和を求められるのではないか」という自分なりの見通しを基に試行錯誤しても、解決できない困り感が生まれたため、向かい方を模索していった。その際、仲間から得た見通しや教師の関わり、自分なりの見通しを試すことのできる十分な時間と材が、解決につながる見通しをもつきっかけとなり、演繹的に多角形の内角の和を見いだすことにつながっていった。そこには、既習を基に考えをつくるよさへの気付きや理解がMさんの算数の学びの基盤としてあったことも要因として挙げられる。

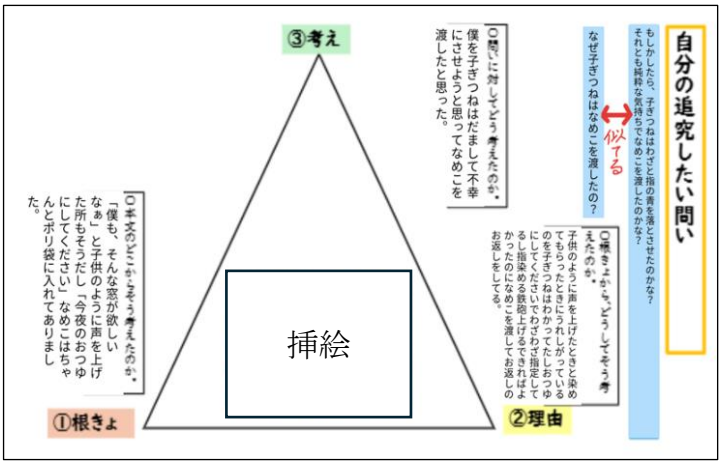
このようなMさんの学びは、教師が単元をデザインする際、ゴールの姿を具体的にイメージし、子供にどんな困り感が生まれるのか、どのように解決していくかを予想するとともに、授業の中で、目の前の子供の困り感を見取り、「全体で共有する」「個別に関わる」「子供同士をつなぐ」等からその子の学びや能力、学び方、集団の状況に合った適切な支援の方法を選択したことによって生まれたと考えられる。併せて、１時間で追究したことをクラウドアプリにまとめる時間を設定したこと、教師が必要だと感じたタイミングで解決の見通し（分度器で測る、切って集める、折る、敷き詰める、線を引く、表から予想する）を全体で吟味する（よい方法かどうか判断する）時間を設定したことが、Mさんの本単元の学びにつながっていったと考えられる。さらに、仲間の追究のよさを見付ける時間を設定したことも、Mさんの演繹的に内角の和を見いだす考え方が広まるきっかけとなった。Mさんは、「自分が考えた方法がみんなにいい方法と思ってもらえた。」（次時以降の学びの中で）「みんなが私の方法で考えてくれている。」という思いにつながり、自分で考えた、線を引く考え方に自信をもって学び続けるMさんの姿につながったと考えることもできる。

【６年　国語科　物語の魅力を解き明かそう（きつねの窓）】

第④時、自分で追究課題を決め、問いを解決する際、Ｓさんは、初発の感想「**なぜ子ぎつねは鉄砲を欲しがったのだろう？**」を追究課題として設定し、５つの文を根拠として「きっと母ぎつねを殺された復讐のために、鉄砲が欲しいのだ」と考えを作っていった。そして、同じ問いを選んでいる仲間と３人で対話する中で、「鉄砲を取り上げる＝復讐心」と「おみやげになめこを渡した」ことを結び付け、「**なぜ、なめこをおみやげに渡したのか？**」という問いが生まれ、互いの考えを伝え合っていった。教師が、「ききょうの花がたくさん咲いているからききょうの花を渡してもいいものだけどね。」と伝えると、「確かに。なめこである必要性はあったのか。そこに意図があったのではないか。」と考えを深めていった。しかし、**納得解は得ることはできなかった。**そこで教師がＳさんたちの問いを全体で共有するとともに、教師と子供とで第⑤時の課題を決定した。「**なめこを渡したのは、純粋にお礼の気持ちからなのか。それとも、指を洗わせるためにわざとなめこを渡したのか。**」という問いに、Ｓさんは、「指を染めさせる→お礼に鉄砲をもらうという流れで完結しているのに、お礼のお礼で、また、子ぎつ

６年国語科指導案

ねがなめこを渡していることが腑に落ちない。」と考えていた。また、「『今夜のおつゆにしてください。』というセリフから、水を使わせたかったのでは。」という考えももっていた。それを仲間に伝えると、「ぼくも、それはわざとな感じがする。子ぎつねに復讐心があると思う。」「なめこではなく、ききょうの花を渡していれば、その後、ぼくは何度も窓を作れたと思うから、復讐の気持ちはあると思う。」と考えが深まっていった。そこで、教師が、「じゃあ、結局子ぎつねは、ぼくに幸せになってほしかったの？それとも不幸せになってほしかったの？ぼくが、窓に共感してくれたときはうれしくてたまらないという思いだったけれど、それは演技だったの？」と伝えた。すると、３人とも、「いや、窓を見せたときにぼくが喜んでくれて、うれしかったという気持ちにうそはないと思うけれど、母ぎつねを鉄砲で奪われたことは、それ以上に辛いことだったと思うよ。だって、ずっと窓を子ぎつねは見てるんだもん。」と考えを伝えていた。最終的に、Ｓさんは「ぼくをだまして、不幸にさせるためになめこを渡したんだ。」という考えをつくった。



Ｓさんが追究したクラウドアプリ上の足跡

第⑥時「僕は不幸せだと思ったんですが、理由は、まず子ぎつねには復讐心があるから鉄砲をぼくから取り上げた訳だし、ベースにその気持ちがあると思う。『なめこをおつゆにして』と指定しているところに意図を感じるし、『一度しか見せないこと＝不幸』だと思う。だって、ぼくはもう一度窓を作りたくて、杉林をさまようくらいだから。」と発表した。しかし、幸せを願っていると考えたＲさんが、「逆に一度しか見せないことが幸せだと思う。何回も見ると、子ぎつねみたいに過去のものにとらわれてしまうから、一度だけということには意味があると思う。鉄砲を欲しがったことも、自分と同じ思いを他の人にしてほしくないという思いもあるのではないか。」と発言すると、「ああ～」と納得したくないが、納得してしまったという思いが声に表れていた。

このようなＳさんの学びは、教師が課題を提示するのではなく、子供が個人課題を決めて追究していく単元デザインを構想したこと、第②・③時に、個人課題を追究する上で共通の土台となる子ぎつねとぼくの気持ちの変化を全体で考えていったこと、互いの追究している問いを確認できるようにするとともに、学び方を自分で選択できるようにしたこと、子供の学びを見取り、その子やその子たちの学びの深まりに必要で適切な関わりや投げ掛けをするとともに、単元デザインにはなかった子供の問いを取り上げ、全体で共有したことで生まれたと考えられる。本単元を通して、Ｓさんは、自分ごととして問いに向かって物語を分析し、自分のペースで学ぶ中で、他者の様々な考え方に出合い、考えを広げ、深めていった。

4　まとめ

３つの実践の子供の学びの姿を通して、「子供の思いや問い、考えと教材の価値をつむいでいく、子供を主語にした単元構想」をしていく価値を感じることができた。さらに、生み出した問いや困り感を解決していく子供を支えるための以下のような教師の手立ても見いだすことができた。

○単元をデザインする際、子供にどのような思い、問い、困り感が生まれるのか、どのように解決していくかを複線的に予想すること。
○日々の授業において、子供の思いや問い、困り感を大切にしたり価値付けたりすること。
○自分や自分たちの問いや困り感に向かって、子供が自分に合った学び方を選択しながら学べる環境を設定するとともに、予想や考えをつくるための十分な時間や材を確保すること。
○目の前の子供の問いや困り感を見取り、「全体で共有する」「個別に関わる」「子供同士をつなぐ」等の中からその子の学びや能力、学び方、集団の状況にあった適切な支援の方法を選択すること。
○目の前の子供の学びを見取り、構想した単元デザインを柔軟に変更すること。

さらに、

本研究で得られた成果は、学習指導要領総則に「学習の基盤となる資質・能力」として示されている「言語能力」「情報活用能力」「問題発見・解決能力」が、子供たちの中に育まれてきたことと捉えている。

学習指導要領総則では、「各学校においては，児童の発達の段階を考慮し，言語能力，情報活用能力（情報モラルを含む。），問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質・能力を育成していくことができるよう，各教科等の特質を生かし，教科等横断的な視点から教育課程の編成を図るものとする。」とされている。**本校が目指した「未来を切り拓く人材の育成」と「社会を生き抜く力」とは、「学習の基盤となる資質・能力」だったといえる。**

5　おわりに

本研究は、調査研究事業のテーマである「未来を切り拓く人材の育成と社会を生き抜く力を育む教育の実現」に向けた授業づくり、学級づくりに向け、「個別最適な環境の中で協働的に学ぶ授業づくり～子供を主語にした単元デザイン～」を掲げて取り組んできた。

本校の実践で大切にしてきたことに、低学年段階における発達段階に応じた丁寧な学びの土台づくりがある。本校は、20 園を超える多様な幼稚園・保育園・こども園等から入学してくる。そのため、「富士市の架け橋プログラム～園小を滑らかにつなぐ～」（こども未来部保育幼稚園課　教育委員会学校教育課 2026）や「Spring プロジェクト」(静岡県幼児教育センター2025)の趣旨を踏まえた幼小接続の推進に取り組んできた。低学年においては、「集団でともに学ぶ楽しさ」や「誰かに喜んでもらえる嬉しさ」という協働する楽しさを蓄積することが不可欠である。学校探検で「来年度の１年生が迷わないための地図を園に送りたい」、秋の実ランドで「園の弟・妹や先生を招待してお祭りをしたい」等、子供の素直な思いや相手意識を起点とした子供を主語にした単元デザインを心掛けた。園での多様な体験を持ち寄り、「どうしたらできるか」を仲間と考える経験、「おはようタイム」での学年全体の話し合い、話せない子のための「意見ボックス」の活用等を通して、「みんなで学ぶ安心感」と「探究の素地」を育んできた。１年生からの豊かな集団体験という基盤があってこそ、中・高学年における個別最適学びと協働的な学びの一体的な充実へつながる。

「未来を切り拓く人材の育成」や「社会を生き抜く力」というテーマを受け、研究当初目指していたのは、コロナ禍においても「学びを止めない」「誰一人取り残さない」教育を推進する中で培ってきた「情報活用能力」を強みとした、子供自身が見通しをもって、自立的に学ぶことだった。そこから、教師が各教科の「見方・考え方」の理解を深めるとともに、「はじめに子どもありき」という子供観を磨くことで、子供の素直な問いや思い、考えと教科の価値をつむぐ「子供が主語の単元デザイン」に昇華していった。

今後、急速な技術革新により生成ＡＩをはじめとするデジタル技術が飛躍的に発展・普及していく社会を見据えたとき、本校の考える「子供を主語にした単元デザイン」は、さらなる深化が求められる。探究的な学びのプロセスにおいて、「情報の収集や整理・分析、まとめ・表現」は、ＡＩが極めて得意とする領域である。デジタル技術やＡＩの活用により、効率的に学ぶ「ファストな学び」が可能となっていく。だからこそ必要になるのが、人間にしかできない「問題発見能力」にほかならない。疑問をもつこと、違和感を抱くこと自体が、人間だからこその営みである。さらに、授業の中で生まれた問いは、全て学校の中だけですぐに解決されなければならないわけではない。教科の資質・能力を身に付けるための課題解決は不可欠であるが、あえてすぐに答えを出さず、不確実なものや未解決の問いをじっくりと考え続ける「スローな学び」の時間も重要である。子供の学びを教科や学校という限られた枠組みの中に閉じ込めてしまうのではなく、自分が抱いた問いを学校の外へ、そして将来へともち続け、生涯にわたって探究し続ける姿勢が、「自らの人生を舵取りする力」につながる。

これからも本校の教職員は、「はじめに子どもありき」の観を磨きながら、学習の基盤である「言語能力」「情報活用能力」「問題発見・解決能力」を育み、自ら問いを立てて未来を切り拓き、社会を生き抜く子供たちの学びに伴走し続けていく。

ご指導をいただいた方々

山梨大学教育学部　　准教授　三井　一希　様
静岡大学教育学部　　准教授　塩田　真吾　様
常葉大学保育学部　　准教授　赤塚　めぐみ　様
横浜国立大学教育学部　准教授　後藤　隆章　様
静岡県教育委員会義務教育課の皆様
静東教育事務所地域支援課の皆様
富士市教育委員会学校教育課の皆様



本研究に携わった教職員

＜令和８年度＞　　◎研修主任　○学びつくり部

【 校 長 】田中　敦子　　【 教 頭 】中村　公彦　　【教務主任】久保田　崇之

【 １ 年 部 】
○関　美帆・齋藤　順菜・古塩　千乃

【 ２ 年 部 】
荻原　君地・○遠藤　広大・山田　けい子

【 ３ 年 部 】
佐野　真紘・塚本　健太・○吉田　佳織

【 ４ 年 部 】
千葉　かおり・望月　麗心・◎岡村　篤

【 ５ 年 部 】
宮﨑　七菜子・別府込　和奏・○赤堀　克敏

【 ６ 年 部 】
野中　敦史・鈴木　崚冴・○福井　紗也香

【 支 援 級 】
○後藤　理恵・中村　智充・遠山　康恵

【級 外 部 】
中野　智巳・筒井　愛子・金森　真季

【通級担当】　【初任者指導担当】　【養護教諭】
落合　いづみ　　渡邉　良秀　　小坂　友香

【 事 務 室 】
玄　裕子・髙橋　春美・渡邉　絵美・小林　祐美

【学校司書】　【ＣＳＤ】
鈴木　由紀　　松上　百合子

【非常勤講師】
門田　有紀子・佐野　未央・榎本　佳織

【 給 食 室 】
柴田　葉月・稲垣　香織・北嶋　恭子
宮本　久美子・保科　歌音・長峰　富子
菊池　香苗

【支援員等】
臼井　晃子・来住　紗依・増田　陽子・森　香里
鈴木　尚子・山岸　尊子・宮島　由佳
遠藤　香苗・大橋　五月

＜令和７年度＞　○学びつくり部

【 教 頭 】米田　一也
【 教 諭 】髙畑　信行・中丸　和洋・今村　盛美・小野　知澄・田中　雅人・○木内　悠妃
　　秋山　栄奈・○稲葉　真莉子・佐藤　静香・岸山　莉子・瀧　直子
【 事 務 室 】小泉　知菜美・長沢　恭野　　【学校司書】有松　みほ
【 給 食 室 】増田　真希・土本　玲奈
【支援員等】佐藤　妙子・榎本　佳織