

令和4年度(2022年度) 小学校国語科指導力向上プロジェクト研究

## 小学校国語科における「確かな学力」の向上を目指す、 「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実

－「主体的に学習に取り組む態度」の評価を基にした継続的な授業改善を通して－

### 内容の要約

本研究では、小学校国語科において、「主体的に学習に取り組む態度」の評価を基にした継続的な授業改善に取り組んだ。

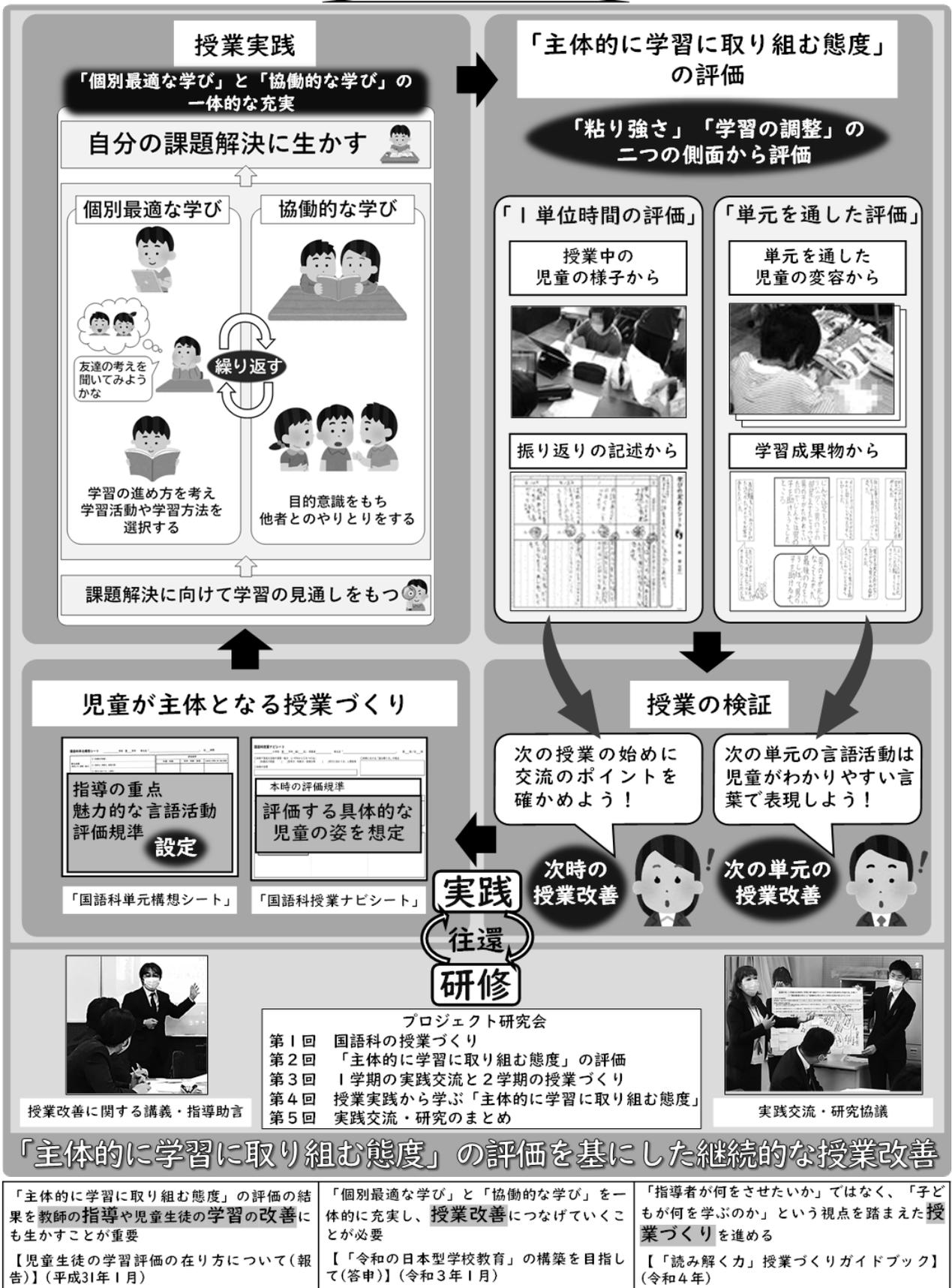
指導者は、授業づくりにおいて、魅力的な言語活動を設定するなどの指導の手立てを講じ、「主体的に学習に取り組む態度」の1単位時間の評価や単元を通じた評価を行い、継続的な授業改善につなげた。そのことにより、児童が主体となる授業が実現し、「個別最適な学び」と「協働的な学び」が一体的に充実することで、国語科で目指す資質・能力の育成が図られ、児童の「確かな学力」の向上につながった。

### キーワード

「主体的に学習に取り組む態度」の評価 継続的な授業改善 1単位時間の評価  
単元を通じた評価 「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実

目		次	
I	主題設定の理由	(1)	VI 研究の内容とその成果 (6)
II	研究の目標	(1)	1 研修と実践の往還 (6)
III	研究の仮説	(1)	2 「主体的に学習に取り組む態度」の 評価を基にした継続的な授業改善 の実際 (6)
IV	研究についての基本的な考え方	(2)	3 児童が主体となる授業づくりの 実際 (9)
1	「主体的に学習に取り組む態度」の 評価を基にした継続的な授業改善	(2)	4 「個別最適な学び」と「協働的な学 び」の一体的な充実を図る授業の実 際 (10)
2	児童が主体となる授業づくり	(3)	5 児童と指導者の変容 (12)
3	「個別最適な学び」と「協働的な学 び」の一体的な充実	(4)	VII 研究のまとめと今後の課題 (14)
4	研修と実践の往還	(4)	1 研究のまとめ (14)
5	「確かな学力」の向上についての検 証	(5)	2 今後の課題 (14)
V	研究の進め方	(5)	文 献
1	研究の方法	(5)	
2	研究の経過	(5)	

# 小学校国語科における「確かな学力」の向上



## 「主体的に学習に取り組む態度」の評価を基にした継続的な授業改善

「主体的に学習に取り組む態度」の評価の結果を教師の指導や児童生徒の学習の改善にも生かすことが重要

【児童生徒の学習評価の在り方について(報告)】(平成31年1月)

「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体的に充実し、授業改善につなげていくことが必要

【「令和の日本型学校教育」の構築を目指して(答申)】(令和3年1月)

「指導者が何をさせたいか」ではなく、「子どもが何を学ぶのか」という視点を踏まえた授業づくりを進める

【「読み解く力」授業づくりガイドブック】(令和4年)

## 小学校国語科指導力向上プロジェクト研究

# 小学校国語科における「確かな学力」の向上を目指す、 「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実 －「主体的に学習に取り組む態度」の評価を基にした継続的な授業改善を通して－

## I 主 題 設 定 の 理 由

中央教育審議会「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して(答申)」(令和3年1月)(以下、令和3年答申という。)において、「『個別最適な学び』と『協働的な学び』を一体的に充実し、『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善につなげていくことが必要である」<sup>1)</sup>と述べられている。

本県では平成31年度から「主体的・対話的で深い学び」の実現につながる「読み解く力」の視点を踏まえた授業づくりを推進しており、当センターでも平成31年度から読み解く力プロジェクト研究を3年間進めてきた。3年間の研究から、「指導者が何をさせたいか」ではなく、「子どもが何を学ぶのか」という児童が主体となる授業づくりをすることで、各教科等で目指す資質・能力の確かな育成につながることが明らかになった。しかしながら、本県が目指す子ども一人ひとりの学ぶ力の高まりや「確かな学力」の向上へとつなげていくためには、児童生徒が主体となる授業づくりを継続的に行う必要があるという課題が残った。

一方、中央教育審議会「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」(平成31年1月)では、「『主体的・対話的で深い学び』の視点からの授業改善を通して各教科等における資質・能力を確実に育成する上で、学習評価は重要な役割を担っている」<sup>2)</sup>と述べられている。さらに、「主体的に学習に取り組む態度」の評価については、「知識及び技能を習得させたり、思考力、判断力、表現力等を育成したりする場面に関わって、行うものであり、その評価の結果を、知識及び技能の習得や思考力、判断力、表現力等の育成に関わる教師の指導や児童生徒の学習の改善にも生かすことによりバランスのとれた資質・能力の育成を図るという視点が重要である」<sup>2)</sup>と述べられている。

そこで本研究では、プロジェクト研究会における研修と実践校での実践を往還させ、小学校国語科において、「主体的に学習に取り組む態度」の評価を基にした継続的な授業改善を行う。そのことにより、児童が主体となる授業が実現し、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実が図られることで、「確かな学力」の向上を目指すことができると考え、本主題を設定した。

## II 研 究 の 目 標

研修と実践の往還により、小学校国語科において、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実を図り、「確かな学力」の向上を目指す。

## III 研 究 の 仮 説

研究委員は、研修と実践の往還により、「主体的に学習に取り組む態度」の評価を基にした継続的な授業改善に取り組む。そのことにより、児童が主体となる授業が実現し、「個別最適な学び」と「協働的な学び」が一体的に充実することで、国語科で目指す資質・能力の育成が図られ、児童の「確かな学力」の向上につながるだろう。

#### IV 研究についての基本的な考え方

### 1 「主体的に学習に取り組む態度」の評価を基にした継続的な授業改善

#### (1) 「主体的に学習に取り組む態度」の評価

「『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料 小学校 国語」(令和2年3月国立教育政策研究所)において、「『主体的に学習に取り組む態度』の評価に際しては、単に継続的な行動や積極的な発言を行うなど、性格や行動面の傾向を評価するというのではなく、各教科等の『主体的に学習に取り組む態度』に係る評価の観点の趣旨に照らして、知識及び技能を習得したり、思考力、判断力、表現力等を身に付けたりするために、自らの学習状況を把握し、学習の進め方について試行錯誤するなど自らの学習を調整しながら、学ぼうとしているかどうかという意図的な側面を評価することが重要である」<sup>3)</sup>と述べられている。また、「『主体的に学習に取り組む態度』の評価については、①知識及び技能を獲得したり、思考力、判断力、表現力等を身に付けたりすることに向けた粘り強い取組を行おうとする側面と、②①の粘り強い取組を行う中で、自らの学習を調整しようとする側面、という二つの側面から評価することが求められる」<sup>3)</sup>と示されている。さらに、図1の評価のイメージが示され、「①②の姿は実際の教科等の学びの中では別々ではなく相互に関わり合いながら立ち現れるものと考えられる。例えば、自らの学習を全く調整しようせず粘り強く取り組み続ける姿や、粘り強さが全くない中で自らの学習を調整する姿は一般的でない」<sup>3)</sup>とされる。

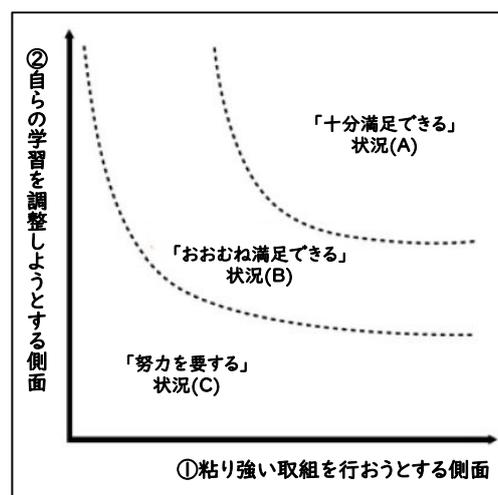


図1 「主体的に学習に取り組む態度」の評価のイメージ図

本研究では、上記の考え方に基づいて、児童の「主体的に学習に取り組む態度」の評価を行い、授業改善につなげる。

#### (2) 継続的な授業改善に向けた評価

本研究では、「主体的に学習に取り組む態度」の評価について、1単位時間の評価と単元終了時に単元を通した評価を行う。その評価の結果を、当該単元内の指導に生かすだけでなく、次の単元につなげることで継続的な授業改善が図られると考える。

##### ア 1単位時間の評価

指導者は評価の計画に基づき、授業中の児童の様子や振り返りの記述から、「主体的に学習に取り組む態度」について、1単位時間の評価を行う。その評価を、次時の授業の進め方に活用したり、児童が粘り強さを発揮し、学習の調整を行うことができるようにフィードバックをしたりする。そのことで、当該単元内の授業改善につなげる。

##### イ 単元を通した評価

指導者は単元終了後に、1単位時間の評価や、それに基づいた指導者のフィードバックから生まれた児童の学びの姿の変容、学習成果物等を踏まえ、「主体的に学習に取り組む態度」について単元を通した評価を行う。その評価を基にして、当該単元の成果と課題を見いだし、次の単元構想に生かす。

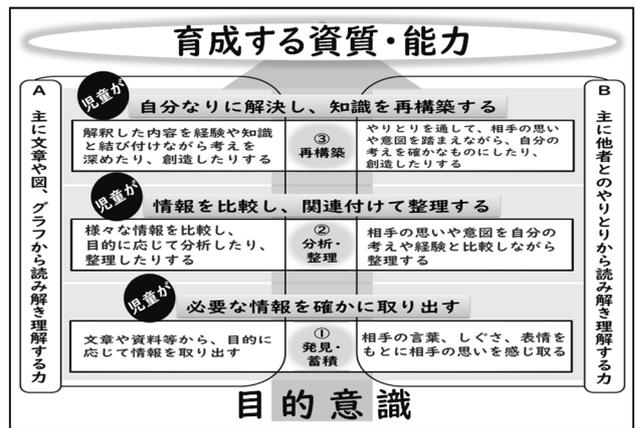
## 2 児童が主体となる授業づくり

### (1) 「読み解く力」の視点を踏まえた授業づくり

本県が推進する「読み解く力」の視点を踏まえた授業づくりにおいては、図2に整理されているように児童が目的意識をもって学習活動に取り組むことが重要である。

自分にとって必要な情報を発見・蓄積し、他者との対話を通して情報を分析・整理することで知識を再構築することへつなげ、各教科等で目指す資質・能力を育成することが求められている。

本研究においては、「読み解く力」の視点を踏まえて児童の学びの姿を想定し、児童が主体となる授業の実現につなげる。



『「読み解く力」授業づくりガイドブック(滋賀県総合教育センター)』を参考に作成

図2 本研究における「読み解く力」の視点を踏まえた授業づくりのイメージ図

### (2) 児童が主体となる授業に向けた単元構想

#### ア 重点を置く指導事項の明確化

単元を構想する際、指導者は「国語科単元構想シート」(図3)を用いる。まず、小学校学習指導要領(平成29年告示)(以下、学習指導要領という。)に示されている児童が身に付けることができるよう指導する事項(以下、指導事項という。)を基に、〔知識及び技能〕〔思考力、判断力、表現力等〕〔学びに向かう力、人間性等〕のそれぞれについて単元目標を設定する。また、指導事項の中から、重点を置く指導事項(以下、指導の重点という。)を明確にしておく。この指導の重点を踏まえ、言語活動と「主体的に学習に取り組む態度」の評価規準を設定する。次に、単元の流れを考えて評価の計画を立てたり、「読み解く力」の視点を踏まえた児童の学びの姿を想定したりする。そして、想定した児童の学びの姿につながるよう、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の両面から指導の手立てを考える。

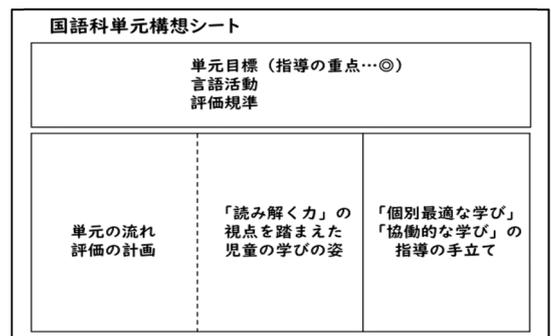


図3 「国語科単元構想シート」

このように指導の重点を明確化し、児童の姿を想定しながら単元を構想することで、児童が主体となる授業の実現につなげる。

#### イ 魅力的な言語活動の設定

学習指導要領では、小学校国語科の目標として、言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を育成することを目指すことと示されている。このことから、指導事項を指導する際には、言語活動を設定する必要がある。しかしながら、言語活動が児童にとって魅力的でない場合、児童が目的意識をもって学習に取り組むことは難しく、児童が主体となる授業の実現にはつながらないと考えられる。

そこで本研究では、児童にとって魅力的な言語活動となるように工夫を行う。例えば、単元導入時に、言語活動の目的や相手を、児童にとってわかりやすい言葉を用いて表現することなどが考えられる。そのことで、児童は目的意識や相手意識を明確にし、「取り組んでみたい」という意欲や「できるようになりたい」という意思をもつことができ、児童が主体となる授業の実現に

つながると考える。

(3) 「主体的に学習に取り組む態度」を評価する1単位時間の授業の構想

指導者は、「主体的に学習に取り組む態度」の評価を行う1単位時間の授業について、「国語科授業ナビシート」(図4)を用いて構想する。まず、「国語科単元構想シート」を基に本時の指導事項と「読み解く力」の視点を記入し、本時の目標を設定する。次に、「主体的に学習に取り組む態度」を評価する際の児童の姿を、評価規準を基に想定する。児童が粘り強さを発揮し、学習の調整を行う姿を具体的に想定することで、実際の評価場面において、適切に評価できると考える。また、具体的に想定した児童の姿を基に、本時の展開を計画する。そのことで指導者は、授業において、児童が学習方法を選択し、目的意識をもって他者とのやりとりに臨めるようにするなどの指導の手立てを考えることができる。

このように評価する際の児童の姿を想定し、授業の展開を計画することで、児童が主体となる授業の実現につなげる。

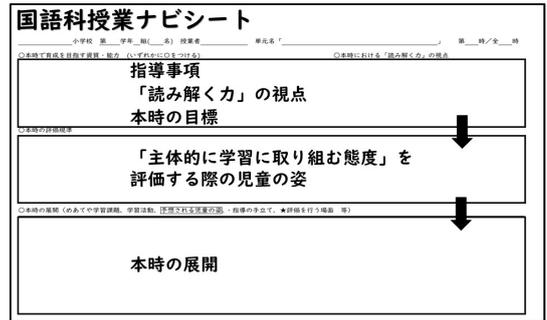


図4 「国語科授業ナビシート」

3 「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実

令和3年答申では、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実について、「授業の中で『個別最適な学び』の成果を『協働的な学び』に生かし、更にその成果を『個別最適な学び』に還元するなど、『個別最適な学び』と『協働的な学び』を一体的に充実し、『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善につなげていくことが必要である」<sup>1)</sup>と述べられている。

これを踏まえて、本研究においては、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実について、児童が課題解決に向けて学習の見通しをもち、学習の進め方を考えたり、学習活動や学習方法を選択したりして学習を調整し、主体的に取り組む中で、目的意識をもって他者との交流や話し合いなどのやりとりに粘り強く行い、自分の課題解決に生かすことに重点を置いて進めることとする(図5)。

児童が主体となる授業において、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の両面から指導の手立てを講じ、一体的な充実を図ることで、「確かな学力」の向上につなげる。



図5 本研究における「『個別最適な学び』と『協働的な学び』の一体的な充実」の重点

4 研修と実践の往還

研究委員は、研究始期のプロジェクト研究会において、トータルアドバイザーの講義、研究に対する共通理解、研究委員同士の協議を通して、「主体的に学習に取り組む態度」の評価を基にした授業改善の方法について学ぶ。そして、実践校において、研修で学んだことを生かし、児童が主体となる授業を実践する。実践後のプロジェクト研究会において、実践の成果や課題を検証し、さらなる授業

改善につなげる。このような、研修と実践の往還を繰り返し、「主体的に学習に取り組む態度」の評価を基にした継続的な授業改善を行う。

## 5 「確かな学力」の向上についての検証

「確かな学力」の向上については、文部科学省ホームページ掲載資料(図6)に基づき、児童の学びの姿の変容を分析し、検証する。

**【確かな学力】とは ▶** 知識や技能はもちろんのこと、これに加えて、学ぶ意欲や自分で課題を見付け、自ら学び、主体的に判断し、行動し、よりよく問題解決する資質や能力等まで含めたもの

図6 「確かな学力」とは(文部科学省ホームページ掲載資料)

研究の始期と終期に、児童と指導者を対象として当センターが作成する質問紙調査を行う。結果の比較や研究委員が作成した「国語科単元構想シート」「国語科授業ナビシート」等の記述、授業実践の様子から、「主体的に学習に取り組む態度」や「個別最適な学び」「協働的な学び」について、児童と指導者の意識の変容を捉える。

さらに、「学びの足あとシート」<sup>1)</sup>や学習に用いたワークシートの記述、学習に取り組む様子等から児童の学びの姿の変容を捉え、指導者が行った評価や学習成果物等と合わせて、児童に国語科で目指す資質・能力が育成されたかを分析する。

さらに、「学びの足あとシート」<sup>1)</sup>や学習に用いたワークシートの記述、学習に取り組む様子等から児童の学びの姿の変容を捉え、指導者が行った評価や学習成果物等と合わせて、児童に国語科で目指す資質・能力が育成されたかを分析する。

これらを総合的に捉え、「主体的に学習に取り組む態度」の評価を基にした継続的な授業改善を通して、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実が図られ、児童の「確かな学力」の向上につながったかどうかを検証する。

## V 研究の進め方

### 1 研究の方法

- (1) 研究委員等と研究の方向性や内容の共通理解を図る。
- (2) 年間5回のプロジェクト研究会を行い、「主体的に学習に取り組む態度」の評価を基にした継続的な授業改善についての協議や演習等を行う。
- (3) 研究委員は、プロジェクト研究会での研修と実践校における実践を往還することで、「主体的に学習に取り組む態度」の評価を基にした継続的な授業改善を推進する。
- (4) 「主体的に学習に取り組む態度」の評価を基にした授業改善と、児童が主体となる授業づくりや児童の「確かな学力」の向上とのつながりを分析し、研究の成果と課題を検証する。
- (5) 授業改善のポイントや実践事例、シート類等をまとめたパンフレットを作成し、配付する。

### 2 研究の経過

4月	研究構想、研究推進計画の立案	9月～10月	授業実践②
5月～10月	実践校での実践	10月	第4回プロジェクト研究会 (研究委員の公開授業、協議、講義等)
5月	第1回プロジェクト研究会 (研究の方向性、講義、今後の計画等)		研究成果物の作成開始
6月	児童質問紙調査および指導者質問紙調査 (始期)の実施と分析	10月～11月	児童質問紙調査および指導者質問紙調査 (終期)の実施と分析
	第2回プロジェクト研究会 (単元構想についての協議、講義等)	11月	第5回プロジェクト研究会 (研究のまとめ、講義等)
6～7月	授業実践①	11月～12月	研究論文原稿執筆
8月	第3回プロジェクト研究会 (1学期の実践交流、授業実践②に向けた協議、講義、2学期の単元構想等)	1月	研究発表準備
		2月	研究発表大会
		3月	研究のまとめ

<sup>1)</sup> 当センターの平成31年度研究成果物で、児童が単元の学習を通して、毎時間の振り返りに用いるワークシートである。このワークシートを用いることで、児童は自身の学習状況を捉え、目的意識と見通しをもって学習に臨むことができる。

## VI 研究の内容とその成果

### 1 研修と実践の往還

本研究の目標である「主体的に学習に取り組む態度」の評価を基に、「個別最適な学び」と「協働的な学び」が一体的に充実する継続的な授業改善を行えるよう、プロジェクト研究会を図7のとおり計画・実施し、研修と実践の往還を繰り返した。

研修	実践
<p>第1回プロジェクト研究会(5月16日：総合教育センター)                      児童が主体となる姿から考える国語科の授業づくり                      本研究の概要説明を行い、主題設定の理由、研究の目標と方法について共通理解を図った。「読み解く力」の視点を踏まえた小学校国語科の授業づくりについて講義を受けた。</p>	<p>「国語科単元構想シート」を活用した授業づくり                      1学期の授業実践について「国語科単元構想シート」を用いて、授業づくりを行った。指導事項を明確にし、魅力的な言語活動を設定した。</p>
<p>第2回プロジェクト研究会(6月14日：総合教育センター)                      「主体的に学習に取り組む態度」の評価と「国語科授業ナビシート」を活用した授業づくり                      「小学校国語科における『主体的に学習に取り組む態度』の評価のあり方」の講義を受けた。その後、研究委員が作成した「国語科単元構想シート」を基に、評価する具体的な児童の姿を想定する演習に取り組んだ。最後に「国語科授業ナビシート」を用い、「主体的に学習に取り組む態度」の評価を行う1単位時間の授業構想を行った。</p>	<p>児童が主体となる授業実践①                      研究委員が作成した「国語科単元構想シート」「国語科授業ナビシート」を基に授業実践①を行った。センター所員が「主体的に学習に取り組む態度」を重点的に評価する1単位時間の授業を参観した後、授業に対する成果を振り返り、研究委員の授業改善につなげた。</p>
<p>第3回プロジェクト研究会(8月1日：総合教育センター)                      1学期の実践交流と2学期に向けた授業づくり                      1学期の授業実践動画を視聴し、児童が主体となる授業のあり方について協議を行った。その後、「児童が主体となる授業の実現に向けた効果的なICT機器の活用」についての講義を受けた。最後に、2学期の授業実践に向けた授業づくりを行った。</p>	<p>授業実践②に向けた「国語科単元構想シート」「国語科授業ナビシート」、言語活動のモデルの作成                      1学期の授業実践の評価とこれまでのプロジェクト研究会での学びを生かし、授業実践②の授業づくりを行った。改めて児童が主体となるための魅力的な言語活動について考え、ICT機器を活用した言語活動のモデル作成を通して教材研究を行った。</p>
<p>児童が主体となる授業実践②                      実践校において、児童が主体となる授業実践を行った。その後、児童の学習の様子を通して「主体的に学習に取り組む態度」の評価のあり方と授業実践を検証した。</p>	
<p>第4回プロジェクト研究会(10月14日：実践校)                      授業実践から学ぶ児童の「主体的に学習に取り組む態度」                      実践校の授業実践を参観し、「主体的に学習に取り組む態度」の評価と協議を実施した。その後、「児童が主体となるための指導者のコーディネート力」の講義を受け、児童が主体となる授業づくりについての共通理解を深めた。</p>	
<p>第5回プロジェクト研究会(11月2日：総合教育センター)                      研究の振り返りとまとめ                      2学期の授業実践動画を視聴し、実践校で広めたい児童が主体となる姿、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の手立てについて協議を行った。「授業改善を『確かな学力』の向上につなげるために」についての講義を受け、「主体的に学習に取り組む態度」の評価を基にした継続的な授業改善の方法を改めて確認した。</p>	<p>年間の振り返り、まとめ                      1年間の実践を振り返り、「主体的に学習に取り組む態度」の評価を基にした継続的な授業改善について成果と課題をまとめ、さらなる「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実に向けて、今後の実践につなげた。</p>

図7 本研究における研修と実践の往還

研究委員は、プロジェクト研究会での研修と実践校での実践を通して「主体的に学習に取り組む態度」の評価を基にした継続的な授業改善の方法について見いだした(表1)。

表1 「主体的に学習に取り組む態度」の評価を基にした継続的な授業改善の方法

改善の観点	改善の方法
単元構想	<ul style="list-style-type: none"> <li>○年度末の児童の姿を見通して実践するために、当該単元における指導の重点を明らかにし、児童にとって魅力的な言語活動を設定する。</li> <li>○「主体的に学習に取り組む態度」を評価するために、児童の主体的な学びの実現に向けた指導を工夫する。</li> <li>○単元構想の際には、個に応じたきめ細かな手立てを工夫する。</li> <li>○児童が教科の本質的なねらいに迫ることの楽しさや、学ぶ価値、必然性を実感できるような学習課題を設定し、児童にとって必然性のある学習活動を設定する。</li> </ul>
粘り強さ	<ul style="list-style-type: none"> <li>○粘り強さを評価するためには、児童が粘り強さを発揮できる場面を具体的に構想する。</li> <li>○児童一人ひとりにとって粘り強く学習に取り組み、最適な学びが充実するように、学習活動や学習方法等の柔軟な設定を行う。</li> </ul>
学習の調整	<ul style="list-style-type: none"> <li>○児童が見通しをもって学習に取り組むことができるよう、学習計画や既習事項を掲示し、学習を可視化する。</li> <li>○交流や話し合いなどのやりとりに臨む際には、「並行読書マトリックス」やICT機器等を活用し、目的に応じた交流相手を選択できるようにする。</li> <li>○ICT機器を活用して、やりとりのモデル動画を座席配置や対話の口調に配慮しながら作成し、児童に示す。必要に応じて児童が繰り返し見直せるよう、1人1台端末でデータを共有する。</li> </ul>

### 2 「主体的に学習に取り組む態度」の評価を基にした継続的な授業改善の実際

#### (1) 一斉授業からの転換

研究委員である指導者Aは、プロジェクト研究会を通して、「主体的に学習に取り組む態度」の評価を基にした授業改善を進めるためには、児童が主体となる授業の中で、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実に向けた指導の手立てを講じることが重要だと学んだ。そして、

指導者Aはこれまでの授業実践を振り返り、児童が見通しをもてる場面を設定して、児童が主体となる授業を実現し、児童一人ひとりの学びを見取りたいと考えた。

そこで、指導者主体の一斉授業から転換することを強く意識し、1学期の授業実践(教材名「一つの花」光村図書4年上)では、児童が見通しをもてる場面を意図的に設定することから取り組み始めた(表2)。具体的には、並行読書マトリックス(図8)を活用し、児童自ら交流相手を選べるようにした。また、選んだ相手と想像したことについて交流する時間と、その交流を踏まえ、考えをより一層確かなものにするために個の学習に戻る時間の区切りを児童に委ねることで、児童が見通しをもち、学習の調整を行えるようにした。

指導者主体の一斉授業では、交流の時間が十分ではなく、考えを明確にできなかった児童や、交流の時間が十分すぎて、時間を持て余してしまう児童がいたが、指導者Aは、こうした実践によって、それらの児童が少なくなったことを実感した。また、国語科の学習が苦手な児童も、授業開始前に交流相手を選ぶ姿が見られるようになるなど(図9)、他者の考えにふれることの楽しさを感じ、協働して課題を解決することの面白さを味わうことができる授業となった。

指導者Aは、「主体的に学習に取り組む態度」の評価を基に授業を構想したことによって、評価する具体的な児童の姿を明確にすることができた。児童が主体となって学習に取り組む時間を十分に確保することで、児童一人ひとりの学びを見取り、評価することができた。

表2 指導者Aによる1学期の「国語科単元構想シート」「国語科授業ナビシート」の一部

教材名	「一つの花(光村図書4年上)」
単元名	平和っていいね！伝えよう、戦争のドキッ
単元の流れ	【第一次】 ・学習の見直しをもつ 【第二次】 ・物語の大まかな内容を捉え、感想や不思議に思ったことから学習課題を見つける ・ドキッとした場面とその理由が書かれている部分を見つけ交流する★ ・おすすめの本(並行読書材)の大まかな内容を確かめる ・おすすめの本のドキッとした場面とその理由が書かれている部分を見つけ、交流する★ 【第三次】 ・おすすめの本のドキッとした場面をリーフレットにまとめ、おすすめの本を紹介し合う
「主体的に学習に取り組む態度」の評価を重点的に行う1単位時間の具体的な児童の姿	◎教科書教材での学習を生かし、紹介したい本を何度も読み返したり友達とのやりとりを繰り返したりして、ドキッとした場面とその理由について自分の考えを見直したり、友達に伝えようとしていたりしている ○教科書教材での学習を生かし、紹介したい本を何度も読み返したり友達とやりとりしたりして、ドキッとした場面とその理由について考えようとしている △紹介したい本を読み返したり、友達とやりとりしたりして、ドキッとした場面とその理由について考えようとしている

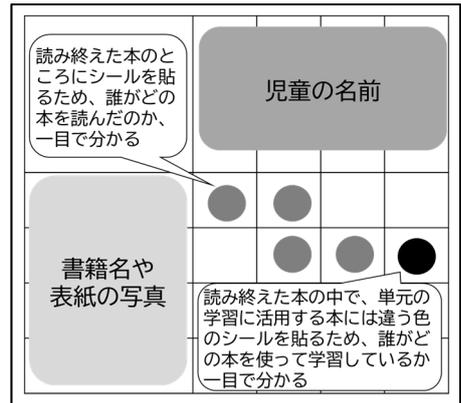


図8 並行読書マトリックスの活用方法の例



図9 授業開始前に交流相手を選ぶ児童

(2) 「粘り強さ」と「学習の調整」を意識した授業改善

1学期の授業実践における児童の評価を基に、指導者Aは、当該単元の成果と課題を見いだした。成果は、児童が見通しをもつことにより、自ら学ぼうという意思をもち、学習の調整をしながら活動できるようになったことであり、課題は、目的をもって粘り強く他者と交流することが難しい児童が見られたことだった。これらを基に、改めて「粘り強さ」と「学習の調整」の二つの側面を意識して授業づくりを行う重要性を実感した。そこで、2学期の授業実践では「児童が困っていることやアドバイスが欲しいことを自覚して交流し、何らかの解決の糸口が見つかるまで、粘り強く学習に取り組めるような手立てを講じたい」と、より一層、児童が主体となる授業を実現したいと考えた。

そこで、2学期の授業実践(教材名「ごんぎつね」光村図書4年下)(表3)では、児童が教科書教材や並行読書材を読み、気になるところや疑問に感じたところをもち、読書座談会に臨めるような単元の流れを考えたい。

表3 指導者Aによる2学期の「国語科単元構想シート」の一部

単元名	話そう・聞こう・感じよう！ブックミーティング
単元の流れ	【第一次】 ・ブックトークを聞き、新美南吉について知る 【第二次】 ・「ごんぎつね」を読み、気になるところや疑問に感じたところを見つけ、自分の考えを整理する ・ブックミーティング(第1回、第2回読書座談会)を行い、物語を読んで考えたことを話し合う★ 【第三次】 ・並行読書材を読み、お気に入りの1冊を決める ・物語の中から気になるところや疑問点を見つけ、自分の考えを整理する ・ブックミーティング(第3回、第4回読書座談会)を行い、物語を読んで考えたことを話し合う★
特筆すべき指導の手立て	・振り返りシートを活用し、本時の学習の振り返りと次時の課題を書けるようにする ・学習計画、学習の足あとを掲示し、児童が必要に応じて振り返ることができるようにする

指導者Aは、当該單元における「主体的に学習に取り組む態度」の評価を重点的に行う時間を全12時間中12時間目に設定した。「粘り強さ」と「学習の調整」の二つの側面で評価を行うために、「学習の見通しをもって読んで考えたことを話し合い、一人ひとりの感じ方などに違いがあることに積極的に気付こうとしている」を評価規準とした(図10)。併せて、評価する具体的な児童の姿として、「粘り強さ」の側面では、繰り返し自分の意見と他者の意見を比べ、一人ひとりの感じ方などに違いがあることに気付こうとしているところを評価することにした。「学習の調整」の側面では、読んで考えたことを話し合うために、一人で考える時間や、考えを交流する時間を使い分けるなどして学習の見通しをもつところを評価することにした。

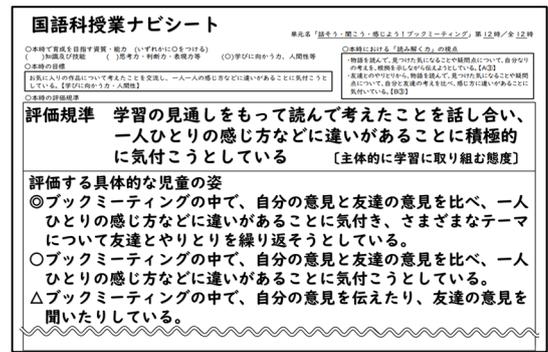


図10 指導者Aによる2学期の「国語科授業ナビシート」(一部抜粋)

「主体的に学習に取り組む態度」の評価を重点的に行う時間に至るまでに、指導者Aは、教科書教材を活用した第1回読書座談会の様子や児童の振り返りの記述から、それまでの学習でできるようになったことと、もう少し努力が必要なことを整理し、第2回読書座談会で児童と共有することにした。第2回読書座談会では、自分の考えを他者に伝えるだけでなく、「考えを伝え、友達の考えと比べることで、互いの考えのいいところを見つけ、自分の考えのレベルアップを図る」というポイントをフィードバックした(図11)。その結果、児童は第2回の読書座談会以降では、自分の考えと他者の考えを比べ、一人ひとりの感じ方の違いに気付こうとする粘り強さを発揮する姿が見られた。

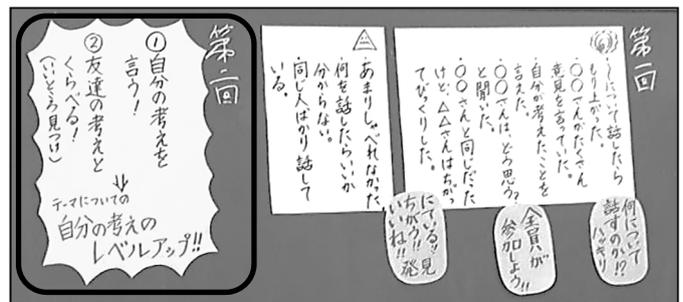


図11 児童の振り返りを通して見いだした読書座談会のポイント(枠線は筆者)

その後の並行読書材を活用した第3回読書座談会では、文章を基にした話し合いが難しい児童が見られた。そこで、「主体的に学習に取り組む態度」の評価を重点的に行う第4回読書座談会の際に、1学期の学習を想起する時間を設定し「並行読書材の文章を基に、自分が想像したことを伝え合うこと」の重要性について児童と確認することで、学習の改善を図った。その結果、普段、国語科の学習を苦手とする児童が、「考えタイムをとろうか」と自分の考えを整理する時間を交流相手に提案して学習の調整を行ったり、並行読書材の文章を基に粘り強く自分の考えを伝え合ったりする姿が見られた(図12)。

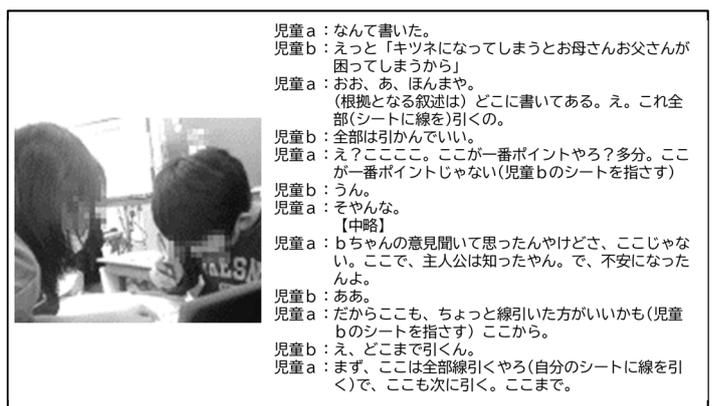


図12 並行読書材の文章を基に自分の考えを伝え合う児童の様子とやりとりの発話記録

### (3) 「主体的に学習に取り組む態度」の評価を基にした継続的な授業改善の効果

指導者Aが「主体的に学習に取り組む態度」の評価規準と評価する具体的な児童の姿を基にした継続的な授業改善を行ったことで、児童が、一人ひとりの感じ方などの違いに積極的に気付こうとする粘り強さが見られるようになった。また、考えを交流するだけでなく、意図的に自分の考え

を整理する時間や、「友達の考えのいいところ」を見つけたときには、自らメモをとる時間をつくることなど、学習の調整を行う姿が見られるようになった。これらのことによって、「主体的に学習に取り組む態度」の評価を基にした継続的な授業改善を行うことができ、児童が主体となる授業が実現した。

### 3 児童が主体となる授業づくりの実際

#### (1) 指導の重点の明確化

研究委員である指導者Bは、プロジェクト研究会を通して、「読み解く力」の視点を踏まえた授業づくりを進めることが重要だと改めて学んだ。そこで、1学期の授業実践を振り返り、二つの課題を見いだした。一つ目は、「読み解く力」の視点を踏まえた授業づくりで重要となる、児童が目的意識をもつための工夫が十分ではなかったことだった。二つ目は、自分の考えを再構築することが難しい児童に対する手立てが十分ではなかったことだった。二つの課題を踏まえ、指導者Bは、2学期の授業実践において「ビーバーの大工事(東京書籍2年下)」を教材として取り上げ、授業改善に取り組んだ。

本教材は、ビーバーが敵に襲われない安全な巣を作るために、木を切り倒したり水の中に潜って作業したりして、ダムを作り上げる過程が書かれている説明的な文章である。この教材は、ビーバーの体の特徴や生態の例がいくつも紹介されおり、児童にとって重要な語や文を選び出しやすい教材である。このことから、指導者Bは〔思考力、判断力、表現力等〕の「文章の中の重要な語や文を考えて選び出している」を指導の重点として設定した。教科書教材での学習を、並行読書材での学習に生かせるような単元を構想し、児童が主体となる授業の実現を目指した(表4)。

表4 指導者Bによる2学期の「国語科単元構想シート」の一部

教材名	「ビーバーの大工事(東京書籍2年下)」
単元名	どうぶつの「すごい」を伝えよう
単元の流れ	【第一次】 ・学習のゴールを確かめ、学習の見通しをもつ★ 【第二次】 ・教材文を読み、ビーバーの「すごい」を見つけ、整理する★ ・友達にビーバーの「すごい」を伝える★ 【第三次】 ・自分の好きな動物の本(並行読書材)を選び、動物の「すごい」を見つける★ ・自分の好きな動物の「すごい」を紹介し、伝えたいことをまとめる★ ・自分の好きな動物について調べたことを、お家の人に伝える★
★印は、児童が主体となって学習に取り組んだ時間	
当該単元における「主体的に学習に取り組む態度」の評価規準	進んで文章の中から伝えたい語や文を選び、学習の見通しをもって自分の好きな動物について調べ、お家の人に紹介しようとしている
特筆すべき指導の手立て	自分の興味・関心に合わせて、複数の動物の「すごい」を見つけ、その中から一番伝えたいことを整理して伝えられるように付箋を活用する

#### (2) 魅力的な言語活動の設定

指導者Bは、「文章の中の重要な語や文を考えて選び出している」ということを児童に示す際、「すごい」という言葉を使うことに決め、言語活動を「お家の人に動物の『すごい』を伝える」と設定した。「すごい」は、児童が着目した「重要な語や文」にあたり、児童にとってわかりやすい言葉であると考えたためだ。さらに、児童一人ひとりにとって、「すごい」という言葉の捉えは様々であると想定できたため、児童とのやりとりを通して、「文章から自分が知らないと思ったこと」と定義付けた。また、言語活動をより一層魅力的なものにするためには、「すごい」を伝える相手を明確に設定することが望ましいと考えた。そこで、第2学年の児童にとって身近な存在である「お家の人」に設定することで相手意識をもって学習に取り組めるようにした。

指導者Bが設定した「お家の人に動物の『すごい』を伝えよう」という言語活動は、児童が目的意識や相手意識を明確にし、「取り組んでみたい」という意欲や「できるようになりたい」という意思をもつことができる魅力的なものとなった。児童は目的意識をもって並行読書材を読み、自ら、知らないと思ったことを文章から選び出す姿が見られた。

#### (3) 考えを再構築するための交流の手立て

当該単元の第8時において、指導者Bは、児童が学びを調整しながら粘り強く取り組むことで、自分の好きな動物の「すごい」をはっきりさせることができるように、学習活動や学習方法を選択

できる時間を設定した。まず他者と交流したいと考えた児童cは、一人目との交流で、並行読書材で見つけたアザラシの赤ちゃんの「すごい」ところについて、人間の成長過程と比較しながら話していた(図13)。その後、児童cは、相手をかえて、粘り強く交流を繰り返した。

【交流の前半】	
児童c	: cがすごいと思ったものは、アザラシの赤ちゃんがすごいと思った。
児童d	: その理由は。
児童c	: 一緒に読んで。ここからここまで。(本を指さす) せいの。
児童c・d	: (文章を読む)赤ちゃんがお母さんと一緒にいることができるのは、たった2週間。その間に赤ちゃんは、急いで大きくなって泳ぎを覚えなくてはならないのです。
児童c	: このところのすごいところは、赤ちゃんがお母さんとたったの2週間しかいられないことがすごいなあと思った。で、その間に赤ちゃんは急いで大きくなって泳ぎを覚えなくてはならないのがすごいなあと思った。だって人間はたったの2週間じゃなくて、何でもかんでも時間をかけていっぱい勉強してなのに、アザラシはたったの2週間で覚えられるのがすごいなあと思った。

図13 一人目との交流における児童cの発話記録(下線は筆者)

児童cは数人と交流を繰り返すと、「すごい」と思った理由の言葉の中に、「急いで大きくなって泳ぎを覚えなくてはならないのって知らなかったから(中略)すごいんだなあって思った」と説明するようになった。本単元における「すごい」とは、「文章から自分が知らないと思ったこと」と定義付けていたため、複数の相手と交流を繰り返す中で、児童cが「すごい」と感じたところの理由を再構築できたと考える(図14)。他の児童も学習活動や学習方法を選択し、自分の考えを再構築するために、主体的に学習に取り組む姿が多く見られた。

【交流の後半】	
児童c	: cはアザラシの赤ちゃんがすごいと思った。
児童e	: アザラシの赤ちゃんの何がすごいと思ったの。
児童c	: 一緒に読んで
児童c・e	: (文章を読む)赤ちゃんがお母さんと一緒にいることができるのは、たった2週間。その間に赤ちゃんは、急いで大きくなって泳ぎを覚えなくてはならないのです。
児童e	: え、赤ちゃんが2週間の間に泳げなあかんのは何でなん。
児童c	: それはわからないけど、たったの2週間で、1か月もないうちに、たったの2週間でもう離れ離れになるけど、その間に、急いで大きくなって泳ぎを覚えなくてはならないのって知らなかったから、アザラシの赤ちゃんってこんなにすごいんだなあって思った。

図14 数人との交流を繰り返して理由を再構築する児童cの発話記録(下線は筆者)

#### (4) 児童が主体となる授業づくりの効果

指導者Bは、「児童は、交流を繰り返すことで、自分の考えが明確になり、課題解決に向かうことができるようになるということを実感している。今後の学習においても児童が主体となる授業づくりを通して、児童がもてる力を引き出していきたい」と児童が主体となる授業づくりの成果を実感した。児童にとって魅力的な言語活動を設定し、交流の目的を児童が自覚することで、児童は目的意識や相手意識を明確にもち、児童が主体となる授業が実現できた。

### 4 「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実を図る授業の実践

#### (1) 「個別最適な学び」と「協働的な学び」の重要性への気付き

研究委員が本研究で学んだことを実践校で広める中で、実践校の教員である指導者Cは、1学期の授業を振り返り、児童が学習活動や学習方法を選択し、学習の調整を行うためには、「個別最適な学び」のための指導の手立てを講じることが重要だと考えた。また、児童が目的意識をもって他者とのやりとりに粘り強く取り組むためには、「協働的な学び」のための指導の手立てを講じることが必要だと考えた。そこで2学期の実践では、児童が主体となる授業において、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実を図るために、学習活動や学習方法、交流の相手を柔軟に選択できるようにした。

#### (2) 「個別最適な学び」のための指導の手立て

2学期の授業実践(教材名「ごんぎつね」光村図書4年下)(表5)では、児童に示す言語活動のモデルとなる「じーんカード」を作成した(p.11の図15)。作成したモデルでは、物語を読んで一番心に残った出来事と、その前後の出来事について書く部分と、それぞれの出来事にお

表5 指導者Cによる2学期の「国語科単元構想シート」の一部

教材名	「ごんぎつね(光村図書4年下)」
単元名	お話の「じーん」としたところをしようかしよう
指導の重点	登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わり結び付けて具体的に想像することができる C(1)エ
単元で取り上げる言語活動	お話を読んでじーんとしたところを、登場人物の気持ちの変化に注目して「じーんカード」にまとめ、紹介する
当該単元における「主体的に学習に取り組む態度」の評価規準	進んで、登場人物の気持ちの変化について場面の移り変わりと結び付けて想像し、考えたことを友達に伝えようとしている
特筆すべき指導の手立て	目的に応じて、交流相手を選択することができるように、1人1台端末を活用する

る登場人物の気持ちを想像して書く部分で構成した。指導者Cは、「個別最適な学び」のための指導の手立てとして、児童の思考に合わせてカードの配置を自由に選択できるように、台紙として使用する画用紙に、それぞれの部分を貼り合わせることでカードが完成できるようにした。そのことで児童は、物語を読んで感じたことや考えたことを一定の型にはめることなく自分にとって最適な形でまとめることが可能となった。その他にも指導者Cは、学習計画を常に児童の視界に入るところに掲示しておくことや、既習の内容を生かすため、教科書教材で作成した児童の「じーんカード」を教科書の全文とともに教室に掲示するなど、児童が学習の調整を行うための手立てを意図的に講じた。これらの中で児童は、「個別最適な学び」を行うことができた。

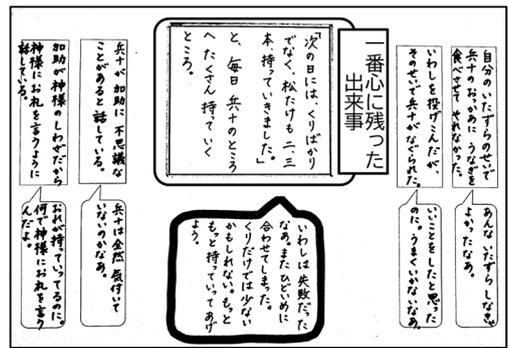


図15 指導者Cが作成した「じーんカード」(枠線は筆者)

(3) 「協働的な学び」のための指導の手立て

指導者Cは、学習活動や学習方法を選択し、「協働的な学び」に向かう手立てとして、授業支援アプリロイロノートスクール(以下、ロイロノートという。)を活用した。ロイロノートでは、授業の始めに児童一人ひとりの学習状況を3色のカードを使って表し(表6)、学級全員で共有できるようにした(図16)。この手立ての結果、ある児童は、自分の考えに自信をもつために、考えが明確になっている児童を選んで交流し、ある児童は、自分の考えを明確にするために、同じ学習状況の児童を選んで交流するなど、目的に応じた交流相手を選択することが可能になった。

表6 学習状況の分類

カードの色	学習の状況
赤	・自分の考えが明確になっていない ・考えをまとめるうえで疑問があり、解決したいことがある
黄	・考えはまとまりつつあるが自信がない ・もう少し考えを広げたり深めたい
青	・自分の考えがまとまっている ・自分の意見を友達に伝えて、考えをまとめるきっかけにしたい

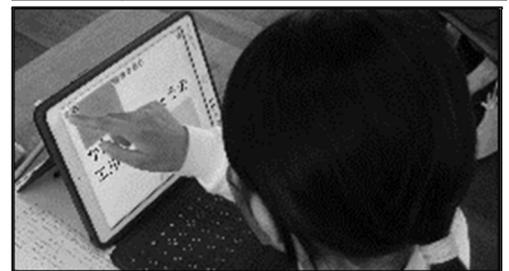


図16 学習状況を送信する児童

交流を終えた児童は、再び自分の席に戻り、明確にしたことを、「じーんカード」に書きまとめるなど、個別に学ぶ姿が見られた。また、自分の考えをまとめながらも、疑問に感じたところがあると、同じ本を読んでいる児童のところに行って考えを確認したり、並行読書材の登場人物の気持ちの変化について、互いが納得するまで話し合ったりするなど、粘り強く協働的に学ぶ姿も見られた(図17)。



図17 学習状況に合わせて個別に学んだり、協働的に学んだりする児童

(4) 「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実を図る授業の効果

当該単元では学習活動や学習方法、交流の相手を柔軟に選択できるよう、指導の手立てを講じていたため、児童は、それぞれの学習状況に合わせて、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を繰り返すことができた。

「じーんカード」をまとめる段階において、物語を読んで一番心に残った出来事が、並行読書材の中盤にある児童は、その前後の出来事のつながりをまとめ、終盤にある児童は、物語前半の出来事とのつながりをまとめるなどし



図18 心に残った出来事が物語の終盤にある児童fが作成した「じーんカード」

て、カードの配置を工夫していた(p. 11の図18)。

このように、指導者Cは、児童それぞれが自分の課題解決に向かえるように「個別最適な学び」と「協働的な学び」の両面から指導の手立てを講じ、一体的な充実を図った。その結果、国語科で目指す資質・能力の育成が図られ、「確かな学力」の向上につなげることができた。

## 5 児童と指導者の変容

### (1) 児童質問紙調査の結果

研究の始期と終期に児童を対象に実施した児童質問紙調査の結果を比較した(図19)。「主体的に学習に取り組む態度」に関わり、「粘り強さ」を観点とした項目では、「当てはまる」と回答した児童の割合が33%から61%に増加している。「学習の調整」を観点とした項目では、「当てはまる」と回答した児童の割合が20%から43%に増加している。このことから、児童が主体的に学習に取り組めるようになったことを自覚しているといえる。

さらに、「『個別最適な学び』と『協働的な学び』の一体的な充実」に関わり、「個別最適な学び」を観点とした項目では、「当てはまる」と回答した児童の割合が44%から63%に増加している。「協働的な学び」を観点とした項目では、「当てはまる」と回答した児童の割合が48%から70%に増加している。このことから、児童は自ら適切な学習方法を選択し、他者と協働して学ぶことができた実感していることが分かる。

これらの結果は、指導者による継続的な授業改善により、「個別最適な学び」と「協働的な学び」が一体的に充実し、児童が主体的に学習に取り組むようになったためだと考えられる。

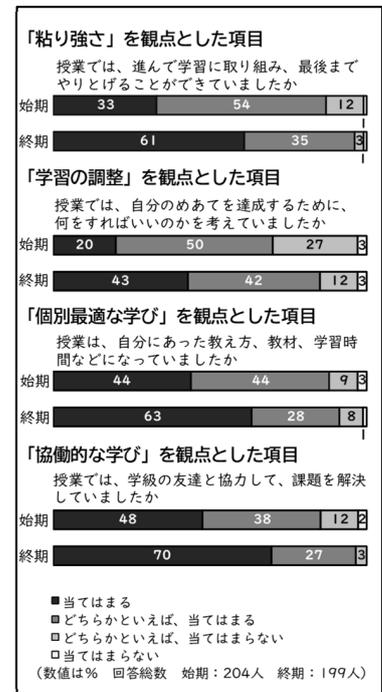


図19 児童質問紙調査の結果の比較

### (2) 指導者質問紙調査とプロジェクト研究会の振り返りから

研究終期に実施した指導者質問紙調査の記述式の回答から、「主体的に学習に取り組む態度」や「個別最適な学び」「協働的な学び」について、児童の変容を実感している指導者の様子がうかがえた(図20)。

また、第5回のプロジェクト研究会では、研究委員自身が感じる授業の変容について振り返った(図21)。研究委員は、児童が主体となる授業を実現するためには、児童が学習の見通しをもつことや、学習方法を選ぶこと、他者とのやりとりを通して自分の課題解決に生かすことが重要だと実感していることが分かった。

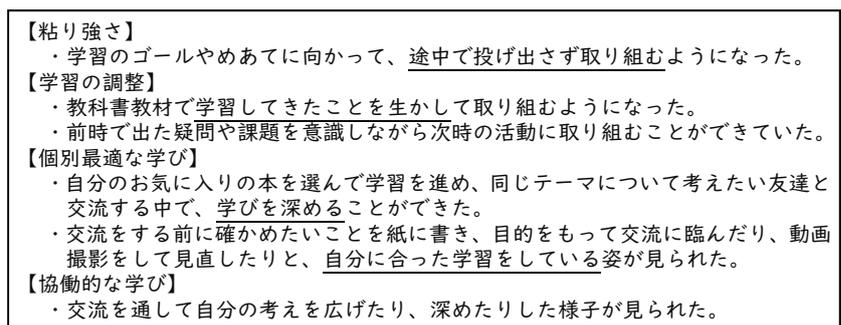


図20 指導者が感じる児童の変容(一部)(下線は筆者)

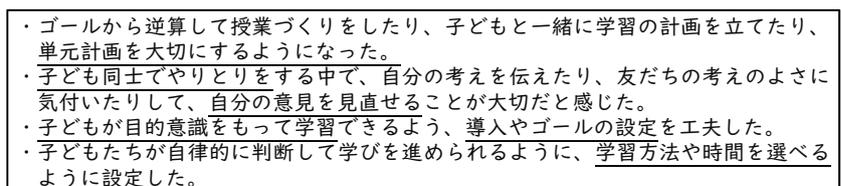


図21 研究委員が感じる自身の授業の変容(一部)(下線は筆者)

(3) 「確かな学力」の向上について

「学びの足あとシート」や学習に用いたワークシートの記述、学習に取り組む様子等から児童の学びの姿を捉え、指導者が行った評価や学習成果物等と合わせることで、国語科で目指す資質・能力の育成と「確かな学力」の向上とのつながりを検証した。

ア 2学期の授業実践における「主体的に学習に取り組む態度」の評価

指導者は、2学期の授業実践における「主体的に学習に取り組む態度」について、重点的に行う1単位時間の評価と、単元を通じた評価を行った。学習計画や既習事項を掲示し、学習を可視化したり、言語活動のモデルを作成したりするなど、児童が主体となる授業を実現するための工夫を繰り返した。その結果、児童は見通しをもつことで粘り強く学習に取り組み、学習活動や学習方法を選択するなどして学習の調整を行う姿が見られるようになった。このような児童の姿から、指導者は「主体的に学習に取り組む態度」について、1単位時間の評価も、単元を通じた評価も、「おおむね満足できる」状況(B)以上であると評価した。

イ 児童gの学び

指導者Bの学級の児童gが、1学期と2学期のそれぞれの単元で記述した「学びの足あとシート」を基に検証した(表7)。1学期の振り返りを見ると、「アドバイスをもらって、『あっ、そっか』って思えるようになりたい」と記述していた。2学期の振り返りでは、「みんなの『すごい』ところをすごいと思った。自分の『すごい』もみんなに伝わるようになって、『いいね』っていつてくれたらうれしい」と記述しており、他者との交流を通して、自分の学びを調整しようとする主体的な様子がより一層感じられる。実際の授業においても、児童gは、納得するまで自分の考えと向き合い、自分の考えが伝わるようにしたいという目的をもって他者と交流し、自分の考えを明確にしている姿が見られた。

また、児童gの学習成果物(図22)を見ても、第1学年および第2学年のC 読むこと(1)ウの「文章の中の重要な語や文を考えて選び出している」という国語科で目指す資質・能力が育成できたことが分かる。指導者Bに当該単元における児童gの「思考・判断・表現」の評価について尋ねたところ、「おおむね満足できる」状況(B)であるとのことであった。

このような児童gの学びの姿が見られたのは、2学期の授業実践において指導者Bが講じた、児童が学習状況に応じて、学習活動や学習方法を選択するための「個別最適な学び」の手立てや、目的をもち、他者とのやりとりに臨むための「協働的な学び」の手立てが要因として考えられる。他の児童も児童gと同様に、授業の中で、「個別最適な学び」や「協働的な学び」を行い、課題解決に生かす姿が見られるようになった。

このように、「主体的に学習に取り組む態度」の評価を基にした継続的な授業改善を行うことで、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実が図られ、「確かな学力」の向上につなげることができた。

表7 児童gにおける「学びの足あとシート」の振り返りの比較(下線は筆者)

	交流に関する振り返りの記述
1学期	「こういうものがいいんじゃない」ってアドバイスをもらって、「あっ、そっか」って思えるようになりたい。
2学期	自分もみんなの「すごい」ところをすごいと思った。自分の「すごい」もみんなに伝わるようになって、「いいね」っていつてくれたらうれしい。



図22 児童gの学習成果物(一部)(枠線は筆者)

## Ⅶ 研究のまとめと今後の課題

### 1 研究のまとめ

- (1) 指導者が「主体的に学習に取り組む態度」の評価を基にした継続的な授業改善を行うことで、児童は粘り強さを発揮し、学習の調整を行うことができるようになり、児童が主体となる授業が実現した。
- (2) 児童が主体となる授業を実現するために、指導者が児童にとってわかりやすい言葉を使って、魅力的な言語活動を設定し、児童と共有することで、児童は目的意識や相手意識を明確にもつことができた。
- (3) 授業改善を通して、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実を図ることで、「確かな学力」の向上につながった。

### 2 今後の課題

- (1) 年度末に目指す児童の姿を明確にし、年間を見通した指導の計画と意図的な指導の蓄積を進める必要がある。
- (2) 「確かな学力」のさらなる向上につなげるために、組織的に「主体的に学習に取り組む態度」の評価を基にした授業改善の重要性について共通理解し、継続的な授業改善に取り組む必要がある。

## 文 献

- 1) 文部科学省中央教育審議会「『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)」、令和3年(2021年)
  - 2) 文部科学省中央教育審議会「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」、平成31年(2019年)
  - 3) 文部科学省 国立教育政策研究所教育課程研究センター「『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料 小学校 国語」、令和2年(2020年)
- 滋賀県総合教育センター「『読み解く力』授業づくりガイドブック」、令和4年(2022年)
- 滋賀県総合教育センター「『読み解く力』の育成に重点を置いた、全ての児童生徒が学びを実感できる授業づくりⅢ」、令和4年(2022年)

#### トータルアドバイザー

京都女子大学発達教育学部教授 水戸部修治

#### 専門委員

滋賀県教育委員会事務局幼小中教育課指導主事 井関 香織

#### 研究委員

愛荘町立秦荘東小学校主幹教諭 海外万希子

東近江市立愛東北小学校教諭 米倉 健一

米原市立坂田小学校教諭 松永 由衣

野洲市立中主小学校教諭 林 佳子

長浜市立びわ南小学校教諭 武田 圭右