

研 究 概 要

Ⅰ はじめに

今次研究では、地域のモデル校としての存在意義の一層の発信を目指し、附属学校の使命を果たすべく、特に二つの点を重視して研究を推進してきた。

1点目は、「研修を基にした研究」という、校内研究のあり方そのものの模索である。学校教育の今日的課題である、教員の年齢構成の変化に伴い、先輩から後輩へ教育技術や経験が引き継がれていかないうのではないかという懸念は、本校も決して例外ではない。そのため今次研究の推進にあたり、北海道教育大学および北海道教育大学教職大学院（以下、大学・教職大学院）との連携を進め、講義をしていただいで研究推進の参考にしたり、ワークショップ形式の議論を取り入れたりしている。

また2点目は、「エビデンスに基づく教育研究」である。過去の本校研究においても、統計的手法に基づく学習アンケートの分析や、生徒が自身の理想の姿や期の目標を定期的に振り返る「学びのシラバス」の記述内容からの変容の見取りなどを行うことで、研究の成果や課題を捉えてきた。今次研究では、初年次に設定した研究目標2に大学・教職大学院との連携を基にした分析・検証を行うことを明記し、特に昨年度の7月25日に開催した教育研究大会以降、量的分析・質的分析双方の手法を取り入れながら検証を進めてきた。生徒の現状や変容をよりの確に見取った上で、研究目標を見直しながら研究推進を図ることがねらいである。

ところで中央教育審議会¹⁾は、AIやロボティクス、ビッグデータ、IoTといった技術の急速な発展に伴い、社会のあり方そのものが「非連続的」と言えるほど劇的に変わるSociety5.0時代において、教師に求められる役割や力として何点か挙げている。以下はそのうちの3点である。

- ・教科横断的な視点に立って児童生徒の資質・能力を育成する力
- ・子供たち一人一人に合った個別最適化された学びのあり方を構想する力
- ・教育学をはじめとする関連分野の学問研究から生み出される新たな成果を積極的に学び、それらを教育現場での実践に生かし、その成果や課題を踏まえつつ、さらなる改善・発展につなげていく力

予測不可能なほど複雑に、しかも速く変化していくといわれる未来社会を牽引することになる現在の児童・生徒を取り巻く環境は多様である。様々な環境で生きる児童・生徒は、一人一人がまた多様な存在であり、一人一人の能力、適性に合った「個別最適化された学び」が求められようとしている。この学びの実現にあたり、上記の3点は特に重要になると考える。

文部科学省が先導するGIGAスクール構想の実現に向け、本校でも今年度から入学者全員が学習者用端末を使用できるよう、ICT環境を整え始めている。これもまた、「個別最適化された学び」の実現に関連しており、中央教育審議会²⁾においても、これからの学びを支えるものとして触れられている。しかしICTの活用も、生徒の学びに対する意欲の喚起も、人である教員がなすことである。新たな取組が次々に導入される中であっても、我々は教育の「不易と流行」をしっかりと捉え、教員としての役割の本質を見失うことなく日々の教育活動を展開しなければならない。Society5.0時代に教師に求められる役割や力における上記の3点は、この教育の「流行」に触れながらも、しかし根幹においては「不易」に関わる欠かすことのできないものではないだろうか。今次研究で特に重視している「研修を基にした研究」および「エビデンスに基づく教育研究」は、上述した「不易と流行」の考え方と多に重なる。これらの取組を引き続き重視しながら、さらに生徒一人一人の学びの様子を的確に捉え、生徒の成長につなげたい。

II 本校の研究で大切にしたいこと

1 本校の教育目標と「共創の学校」

本校では、「清新・進取・斉正・親和」の四つの言葉を学校教育目標としている。生徒が学校教育目標に親しみをもって学校生活を送ることができるように設定され、本校の教育活動において日常的にこれらの言葉が取り上げられている。

〔附属札幌中学校のめあて〕

- ・清新－いつも生き生きと、心と体をはたらかせましょう
- ・進取－なにごとにも積極的に、自ら進んで取り組みましょう
- ・斉正－品位と正義を重んじ、けじめのある中学校生活を送りましょう
- ・親和－人々との交わりに喜びをもち、ともに向上することをめざしましょう

また、上記の学校教育目標を支えるものとして、以下のように定義された「共創の学校」という語がある。これは研究主題「共創の学校を求めて」（平成12年度～平成15年度）で定義されたものである。

子どもが生き生きと、喜びをもって学びの場に臨み「活動的で、協同的で、自己理解に基づいた学び」を中心に、自らの学びを創り上げる（学びの共創性）と同時に、子どもの「学び」にかかわる生徒、教師、保護者、地域・社会の人々が有機的につながり、「子どもの学びの姿」を中心に、学び合い、高まり合い、相互に機能していく（学びの共創体）ことのできる場としての学校。

研究紀要第46集より

ここで示されている、生徒が他者と積極的に関わり合い、自ら学びを創り上げ、ともに高まっていこうとする学びの姿は、現在も本校において大切に受け継がれている。

2 本校研究における「学び」と「学び合い」

これまで本校研究では、「学び」と「学び合い」を分けて定義している。「学び」は、子ども一人一人のもつ自由な発想によるものをはじめとして、学校教育にとどまるものではなく、社会におけるもの、つまりは生涯にわたっての行為と捉え、平成25年に以下のように再定義した。

「学びとは」

自らの成長の欲求に基づき、対象の本質を探り、自己に取り込み、さらなる成長を目指し続ける行為

また「学び合い」は、「学び」の過程において「学び」を深める手段の1つとして他者との関係性を重視したものであり、同じく平成25年に以下のように再定義した。

「学び合い」とは

自他の考えや価値観に影響を与える相互作用のある学びの過程

「学び合い」の成立に向かうための生徒の姿

【自分と他者をつなぐ】

学習課題や解決の方向性を共有している

【自分から他者へ】

自分の考えをもち、他者に表現している

【他者から自分へ】

他者からの表現を受け入れ、自分の考えを広げようとしている

ここで触れられているように、本校では学び手である生徒自身の主体性を大切に、生徒が自他の考えや価値観に影響を与え合う中で行われる「学び合い」を、教員だけでなく生徒自身も大切にしている。これらの定義については、今次研究においても研究の基盤になるものとして捉えていくこととする。

Ⅲ 今次研究の目的

来年度より中学校で全面実施となる学習指導要領では、各教科の特質に応じた見方・考え方を働かせて資質・能力を育成し、「生きる力」を育む先にあるものとして、「現在の生徒一人一人が将来の予測困難な社会に主体的に関わり、他者との協働を通して自ら切り拓き、未来の創り手となっていくこと」を目指している。本校生徒は本校が伝統的に大切にしている「学び合い」のよさを理解し、他者との協働によって解決に向かうことができる。他方、他者に頼ったり受け身になったりする姿が見られ、自ら率先して行動することに課題がある。その課題の解決に向かうことが、資質・能力をより豊かに育成し、将来においては未来の創り手となることができると考えた。そこで、各教科等の特質に応じた見方・考え方を働かせて資質・能力をより豊かに育成するとともに、自ら判断・行動し、未来の創り手となる個を育むことを目指すことを今次研究の目的とし、昨年度の4月から継続している。

自ら判断・行動し、未来の創り手となる個

生徒自身が将来にわたり、一人一人が考え判断し、自信をもって行動し、他者と協働しながら創造し続けようとする。

Ⅳ これまでの歩み

先述のように、今次研究では特にエビデンスに基づいた研究推進を重視している。そのため、昨年度の教育研究大会でも広く参会者から意見をいただき、いただいた意見も踏まえながら実践を積み重ねた上で生徒の変容に関する分析・検証を行い、研究目標を見直しながら研究を推進してきた。そこで今次研究では、分析・検証を行うまでの期間を「研究1年次」、その結果に基づいて設定された新たな研究目標によって実践する期間を「研究2年次」と呼ぶこととする。またこの呼び方については次年度以降も同様に捉えていく。

1 研究1年次の研究目標

研究1年次では学びに対する「主体性」に着目していくことが、資質・能力をより豊かに育成し、個を育むための方法の一つになり得るのではないかという実感から、今次研究の目的に迫るために、学びに対する「主体性」に着目し、以下の研究目標を設定した。

研究目標1：特に授業を通して個を育むことを目指して、生徒が主体性を発揮して課題解決に向かう授業のあり方を考え、実践する。

研究目標2：生徒が主体性を発揮する授業を継続して実践することによってどのような変容が見られたかを、大学・教職大学院との連携を基に分析・検証する。

2 研究1年次の研究方法

(1) 研究目標1の実現に向けた具体的方法

研究1年次において、学びに対する「主体性」に着目した授業で「教師が大切にしたいこと」として挙げられた意見を基に、生徒が「主体性」を発揮するための手立てを講じた。その際に講じた手立ては、以下の5点の工夫のいずれかを踏まえたものとした。その上で授業実践を行い、生徒がどのように「主体性」を発揮していたかを授業場面における生徒の姿やワークシートの記述等から検証した。

授業において、生徒が各教科等の特質に応じた見方・考え方を働かせるようにするとともに、以下の5点の工夫のいずれかを踏まえた手立てを講じ、実践することとする。

- ア 生徒が学習課題を自分事として捉えるための工夫【**学習課題**】
- イ 生徒が試行錯誤しながら学習課題を追究し続けるための工夫【**課題追究**】
- ウ 全体の支援および個に応じた支援のための工夫【**支援**】
- エ 個人が考えを深めるための他者との関わり方の工夫【**協働性**】
- オ 生徒が学びを的確に振り返るための工夫【**振り返り**】

なお、上述の研究目標1の実現に向けた具体的方法は、生徒が学びに対する「主体性」を発揮するための授業づくりの基本的方法として、今後も意識することとしている。

(2) 研究目標2の実現に向けた具体的方法

各教科・領域における授業を継続したことでどのように生徒が変容したかを捉えるため、以下の2点の方法で検証した。

① 学習アンケートの結果の比較

令和元年度の6月、および11月に同様の項目によるアンケートを実施し、その変容について分析する。そのための統計的手法として平均値、分散値、項目間の相関の算出、および分散分析を行う。分散分析において有意差が見られた場合、多重比較検定を行う。また考察にあたっては、北海道教育大学教職大学院の川俣智路准教授（臨床心理学）に協力いただく。

② 授業における生徒の見取り

主にワークシート等の記述を中心に、教科・領域の特質に応じて課題に取り組んだ内容や振り返り欄などの記述を記録し、変容を見取る。

3 教育研究大会以降の方向性の確認

日 時	2019年 8月20日（火）、9月 4日（水）
方 法	これまでの授業実践を中心とした振り返りをまとめたレポートを持ち寄り、成果や課題、および今後の校内研究の進め方について討議を行った。
内 容	<p>【主な成果】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・校内研究の進め方の発信や、地域のモデル校としての役割の発信につながった。 ・信頼性の確立された心理測定尺度に基づくアンケートで分析を行ったりするなど、エビデンスに基づいた研究となっていた。 <p>【主な課題】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・今次研究の始まりにおける課題（他者に頼ってしまい、受け身になっている姿や自ら率先して行動することに課題があること）の改善につながったのか検証されていない。 ・【支援】の捉え方が教員ごとに異なっている。 <p>【今後の進め方】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・12月頃までを目処に研究1年次の研究内容（研究目標1・2）を継続し、特に研究目標2で挙げた「個」の変容についての分析・検証を進める。分析・検証を進める中で、現状での成果や課題を明確にし、研究2年次の方向性を焦点化する。

昨年度の夏季休業後、約3か月の実践を振り返ったレポートを全教員で持ち寄り、教育研究大会までの成果や課題、今後の方向性について確認を行った。またその際には、教育研究大会に参会いただいた方からのアンケートも参考にさせていただいた。

挙げられた主な成果は以下の3点である。

- ・教員の世代間バランスの変化という全国共通の課題は、参会者のアンケートからも伺うことができ、校内研究の進め方の発信そのものの意義が確認できた。
- ・信頼性の確立された心理測定尺度に基づくアンケートで分析を行ったりするなど、エビデンスに基づいた研究となっていた。
- ・新学習指導要領で述べられている資質・能力のより豊かな育成を目指し、授業のあり方についての研究を進めたことが、地域のモデル校としての役割の一層の発信にもつながることが確認された。

次に、以下のような実践期間の短さに関わる課題が挙げられた。

- ・研究目標2として挙げた分析・検証はほとんど行われておらず、今次研究の始まりにおける課題（他者に頼ってしまい、受け身になっている姿や自ら率先して行動することに課題があること）の改善については検証されていない。
- ・我々教員の「個」に関する最初の課題意識が、本当に生徒の課題を正しく捉えたものなのかどうか検証すべきである。

また、教員間の研究内容の捉え方が十分に共有化されていないことも確認された。

- ・研究目標1における五つの工夫のうち、「ウ 全体の支援および個に応じた支援のための工夫【支援】」について、【支援】は広い捉え方ができるものである。また各教科で講じた【支援】に関する手立ての内容からも、【支援】の捉え方について十分に共有されていない。

これらを踏まえ、今後の方向性について確認を行った。まず、研究目標1については、実践期間の短さや分析・検証の不足を受けて、現在の研究目標を見直さず、12月頃まで実践を継続することになっ

た。そして研究目標2に関することとして、実践を継続する中で「個」にどのような変容が見られるか分析・検証を進め、現状での成果や課題を明確にし、研究2年次の方向性を焦点化することとした。また、この分析については、学習アンケートの結果を統計的手法に基づいて分析する方法【量的分析】と、日常における授業の様子やワークシート等の記述について分析する方法【質的分析】の両方の方法で行っていくことを確認した。

4 研究1年次の取組に関する分析・検証

(1) ワークシート等の記述面を中心とした分析・検証の試み【質的分析】

日時	2019年9月25日（水）、10月23日（水）、2020年1月22日（水）
方法	<ul style="list-style-type: none"> 9月25日…質的分析に関する学習会 実際の授業のワークシートや関連する資料を持ち寄り、生徒の変容の見取りに関するワークショップ形式によるグループ討議、および全体交流を行う。 10月23日…質的分析・検証に関する意見交流 再び教員ごとに行った実践に関する資料を持ち寄り、ワークショップ形式によるグループ討議や全体交流を通して生徒の変容に関する分析・検証を試みる。
内容	<p>【交流会の結果】</p> <ul style="list-style-type: none"> 「振り返り」欄の記述の分析は授業改善そのものにもつながる。 「振り返り」欄の記述から生徒のねらいの達成度が促えられる。 生徒一人一人の様子を捉え、個に適した「支援」について考えることが必要である。 交流会での知見を基に、教員ごとに質的分析を進めていく。

今次研究の始まりでは、ワークシート等の記述面を中心とした生徒の変容の分析を行う方法はまだ確立されていなかった。特にワークシートの構成や「振り返り」の欄の扱い方については、各教科による特質もあることから、特に共通点を設けていなかった。そこで我々は初めに、各教員が実際の授業で生徒が記述したワークシートなどの資料を持ち寄った。そして、生徒の記述から「個」の変容がどのように読み取れそうか、ワークショップ形式によるグループ討議を通して交流を行った。同時に交流を通して互いのワークシートに対する工夫も知ることができた。ここでは特に、「振り返り」欄の記述が感想にとどまらないよう記述の内容をある程度制限すべきかという話題や、生徒に認知面や情意面の何を具体的に振り返らせるのかといった話題、そして映像などを用いた発話分析も必要ではないかという話題が出た。また次の質的分析の機会に向けて、「振り返り」に特化して資料を集めようというグループもあった。その後、全体での交流から互いに得られた知見を参考にし、次の交流会までに各自で実践を進めることを確認した。

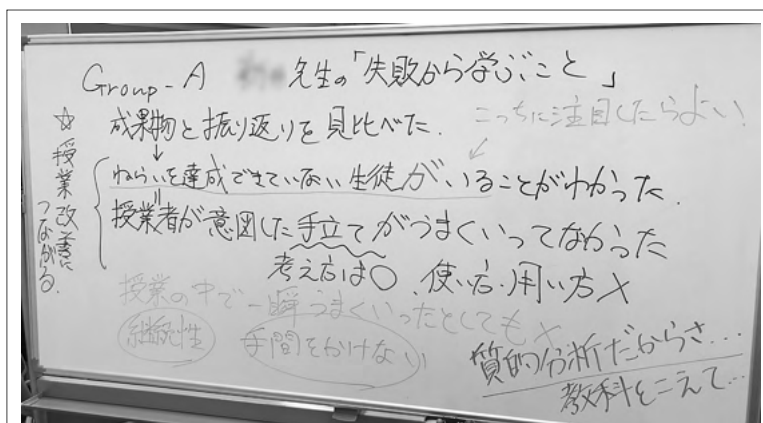


図1：記述の見取りと授業改善の関係について触れたグループ

次の交流会では、改めて生徒の実際の記述内容を基に、どのようなことが読み取れるか、グループ討議を行った。最初の交流会と比較して、特に「振り返り」欄の記述に着目するグループが増えた。

いくつかのグループで行われた交流内容は以下の通りである。その後、2回の交流会の内容を基に個別に取組を続けることを確認した。

- ・「振り返り」の欄に着目すると、ねらいを達成できていない生徒がいることが読み取れそうだ。授業者の手立てがどうだったか分析でき、授業改善にもつながるのではないか。
- ・「振り返り」の記述に具体性がないものは、教科内容に触れた記述になっていないことや、感想にとどまっていることが多く、授業で何を学習したかを理解できていないのではないか。
- ・ルブリックなどを参考にした文章以外の見取りも必要ではないか。

また、「主体性」を阻害する要因について交流したグループからは、自己肯定感の低下などが「主体性」を阻害する要因になり、課題の解決に向けた見通しがもてなかったり、適切に学びを振り返られなかったりすることにつながるのではないかという意見が挙がった。そして、生徒一人一人の様子を的確に捉え、個に適した「支援」について考える必要があるという指摘があった。

(2) 学習アンケートの分析・検証【量的分析】

日 時	2019年11月27日（水）、12月18日（水）
方 法	<ul style="list-style-type: none"> ・ 6月13日、11月6日…全校生徒を対象に同内容の学習アンケートを行う。 ・ 11月27日…量的分析に関する学習会 教職大学院の川俣准教授によるアンケート結果の分析の視点についての講義の後、生徒の変容に関してワークショップ形式によるグループ討議や全体交流を行う。 ・ 12月18日…量的分析・検証に関する意見交流 11月27日の講義および交流の内容を基に、ワークショップ形式によるグループ討議や全体交流を行い、生徒の変容に関する考えを深める。
内 容	<p>【アンケート結果から読み取れる課題部分】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 自分をさらに向上させたいという思いは強いのに、成長の実感が伴っていないという様子が見られ、それが方略志向と関連していると考えられる。 ・ 成長の実感につながる振り返りや、支援のあり方に注目する必要があるようだ。

学習アンケートは、研究論文等で信頼性が確認されている心理測定尺度をまとめた書籍から我々の研究に関連する内容を抜粋し、構成した。また、アンケートの構成や分析に関しては、教職大学院の川俣准教授にご協力いただいた。アンケート項目は全部で23項目あり、2018年8月以降の議論で出された我々の課題意識を基に、次頁のA群（課題志向）、B群（自己志向）、C群（共同志向）、D群（方略志向）、E群（自己効力感尺度）の五つの群、および前次研究におけるアンケート項目のうち、特に我々が課題と捉えた1項目に分かれている。

初めの学習会では、本校のアンケート結果を事前に川俣准教授に統計的処理をしていただき（詳細は図9（p.17）参照）、結果の見方や、結果から注目すべき部分について我々が説明を受けた。その後グループごとに、川俣准教授から示された注目すべき部分だけでなく、結果全体から読み取れることについて交流を行った。以下はいくつかのグループから出された意見である。

- ・ これまでのアンケートでも1年生の結果は必ず高くなっていたことや、B群が上昇しているのにE群が論文データ（公立校平均）より低く、上昇もしていない。また、D群は十分に高い値を示しているとはいえ、6月から11月にかけて有意差のある低下が見られる。

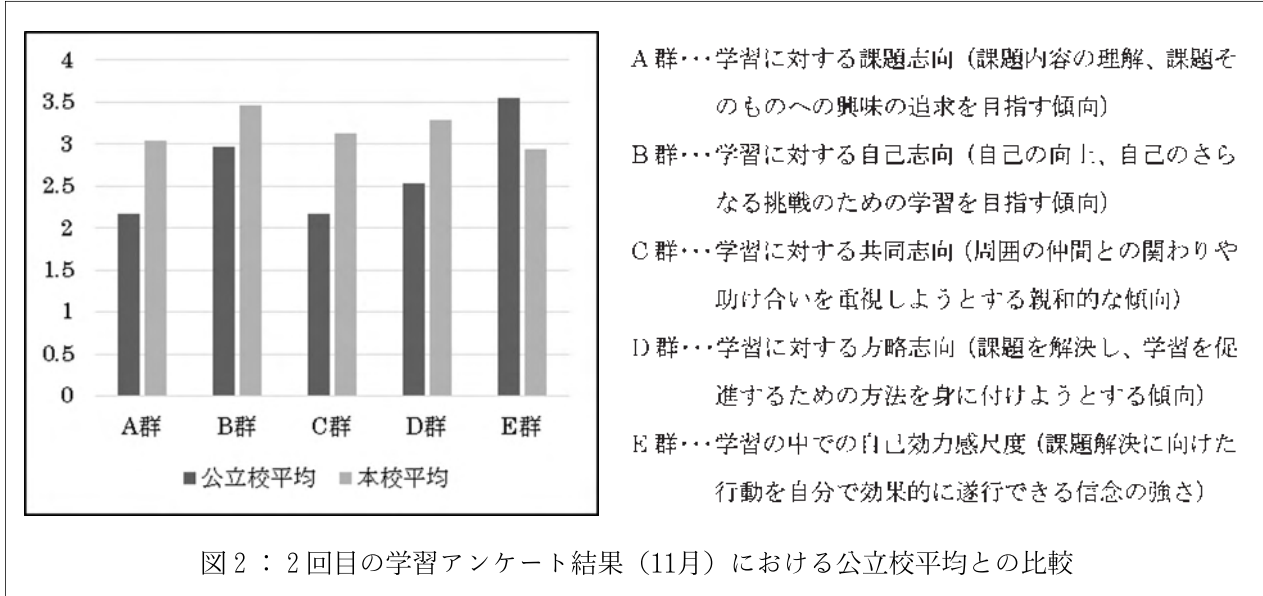


図2：2回目の学習アンケート結果（11月）における公立校平均との比較

・この結果に着目すると、生徒が自ら向上を目指したり粘り強く挑戦したりする意識は高まったものの、一人一人の達成感の実感までには至っていないと考えられる。生徒自身が成長を実感できる方策が必要ではないか。

意見共有の後、川俣准教授からは、すべての群に正の相関が見られることから、本校での問題意識に基づいてどこかに焦点を当てれば、他の群の結果も上がっていく可能性があること、そして全体的に高い数値を示しているのに悲観的になる要素がないことなどについて教えていただいた。

次の学習会では、学年ごとの各群の相関表も合わせながら、どのような分析ができるか改めてグループごとに交流を行った。最初の学習会と比較して、どのグループも交流内容がアンケート結果に基づいた、より具体的なものになる様子が伺えた。

また、多くのグループからある程度共通する課題を見いだすことができた。それは、

- ・自分をさらに向上させたいという思いは強いのに、課題解決の実感や成長の実感が伴っていない。そのことがD群やE群の結果と関連しているのではないか。

といったものである。これは、たとえ課題解決に必要な方法を身に付けているとしても、解決に向けてその方法をどのように用いるとよいか、すなわち課題解決のための方略が十分に身に付いておらず、身に付けたことを実感したり、自覚的に用いたりすることが難しいことを示していると考えられる。そしてこの本校生徒の現状を克服するために、自己効力感の向上や「振り返り」のあり方、さらに「支援」のあり方についての考えていく必要があるとの認識を共有した。また、分析・検証を行う際は様々な視点があることから、今後は注目すべき視点を絞る必要があるという意見も挙がった。

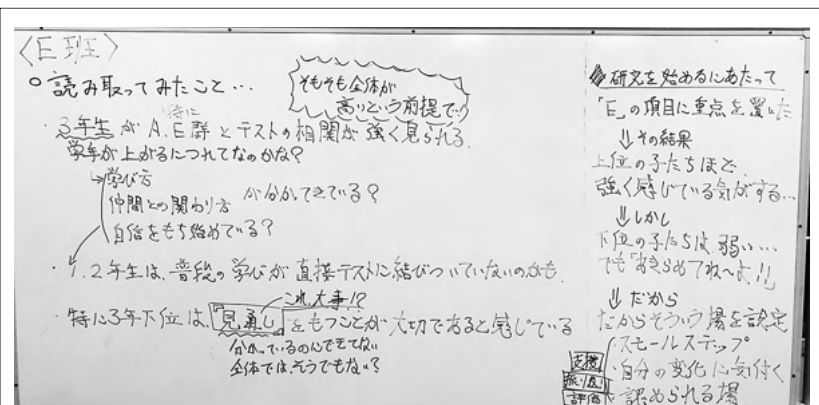


図3：「振り返り」や「支援」の必要性に触れたグループ

(3) 研究1年次の取組から見えてきたこと

日時	2020年1月10日（金）、1月22日（水）
方法	これまでの実践や分析・検証を振り返り、今次研究の始まりの段階における本校生徒の姿と現在の姿を比較し、どのような変容が見られたかグループ討議や全体交流を行う。
内容	<ul style="list-style-type: none"> 解決のための方略が身に付いていないことや、身に付いていることを自覚できていないために、既知の解決方法がどのように解決に寄与したのかという実感が乏しいのではないかと。 自己調整学習の理論を参考にしながら、特に「振り返り」や「支援」に着目すべきではないかと。

上述の学習会を通じた分析・検証を基に、研究目標2「生徒が主体性を発揮する授業を継続して実践することによってどのような変容が見られたか」について、12月まで各教員で個別に量的分析・質的分析を行った。そして個別に分析・検証の結果や今後の研究の方向性に関してレポートにまとめ、内容について交流を行った。

学習アンケート【量的分析】の主な結果は以下の通りである。

- ・多くの項目が十分高い値を示しており、生徒の自己志向が向上した。
- ・方略志向では有意差のある低下が若干見られた。
- ・自己効力感尺度が依然として論文データより低い。

またワークシートの記述等【質的分析】の主な結果は以下の通りである。

- ・教員ごとに試行錯誤しながら行った取組であり、共通する枠組み等もなかったため、どのような変容が見られたかに関する成果は少なかった。何らかの視点を決めるの必要性がありそうだ。
- ・自分自身の学びを振り返り、自分の考えをしっかりと振り返られる記述をする生徒はまだ多くないが、取組を継続していく中で、的確な記述が少しずつ見られるようになってきた。

分析結果や今後の研究の方向性に関する話題から、改めて教員の共通する認識が「生徒の学習意欲」に関連することが浮き彫りになってきた。それは、生徒が自ら解決しようという意欲があるものの、解決のための方略が身に付いていないことや、身に付いていることを自覚できていないという「自己効力感」に関する課題意識によるものである。また、この「自己効力感」に関する課題は、既知の解決方法がどのように解決に寄与したのかという実感が乏しいことにつながっているのではないかと。意見や、「自己効力感」の向上を目指して、自己調整学習の理論を参考に研究を行い、特に「振り返り」や「支援」に着目すべきであるという意見が多く上がった。

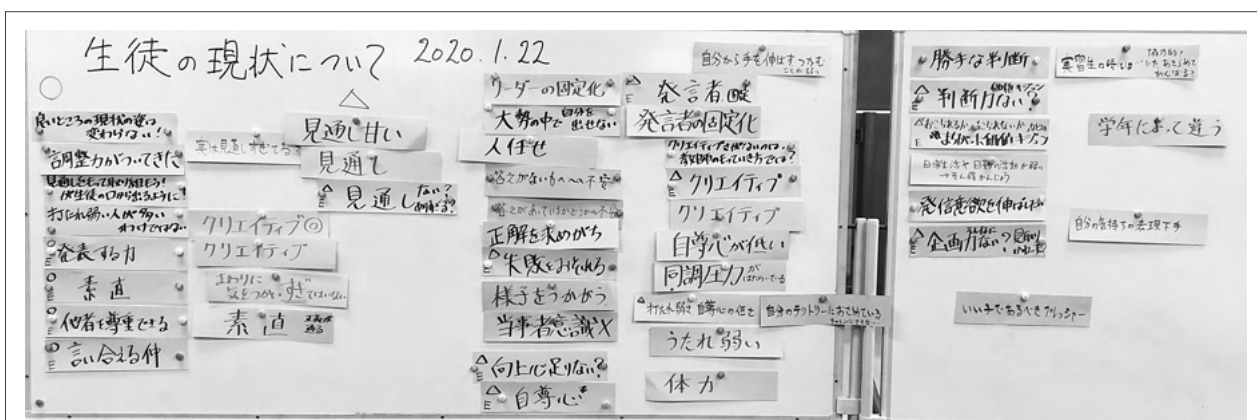


図4：今次研究の始まりの段階と現在の生徒の姿の比較に関するまとめ

また、今次研究の始まりにおける本校生徒の姿と現在の姿を改めて比較し、課題について変わってきたと思える点、変わっていないと思える点、そして新たに見えてきた課題について討議を行った。この討議は、これまで行った分析・検証の結果を踏まえながらも、我々が日々の授業や日々の関わりの中から実感していることを基に行った。今次研究の始まりと比べて「よいと感じる点は現在も変わらずよい」といえること、「見通しをもって取り組もうと自ら言える生徒が増えてきた」ことなどが挙げられた。一方で課題としては、依然として「他者に依存してしまう傾向がまだ多く見られる」ことである。この課題に関する討議からは、原因として「答えがないものへの不安」があり、正解を求めがちになったり失敗を恐れたりしてしまい、その結果として大勢の前で自分を発揮できず、発言者やリーダーの固定化につながっている生徒の姿があるのではないかという意見が上がった。

5 研究1年次におけるその他の取組

(1) 道徳科公開授業「道徳科学習会」に向けた取組

昨年度の11月22日、本校では参会者とともに「考え、議論する道徳」について学び合う趣旨の下、「道徳科学習会」を実施し、各学年で1学級ずつ公開授業を行った。授業の内容は以下の通りである。実施に向けては、授業構想の段階から当日に至るまで大学の山田真由美講師（教育哲学）に助言をいただいたり、本校ふじのめ学級の教員と合同検討会を実施し、意見をいただいたりした。また授業後の討議のスタイルは全学年で共通して、参会者と共に4人程度のグループを形成し、学習案の授業展開部分を拡大したものを囲みながら、



図5：拡大した学習案を囲んで議論する様子

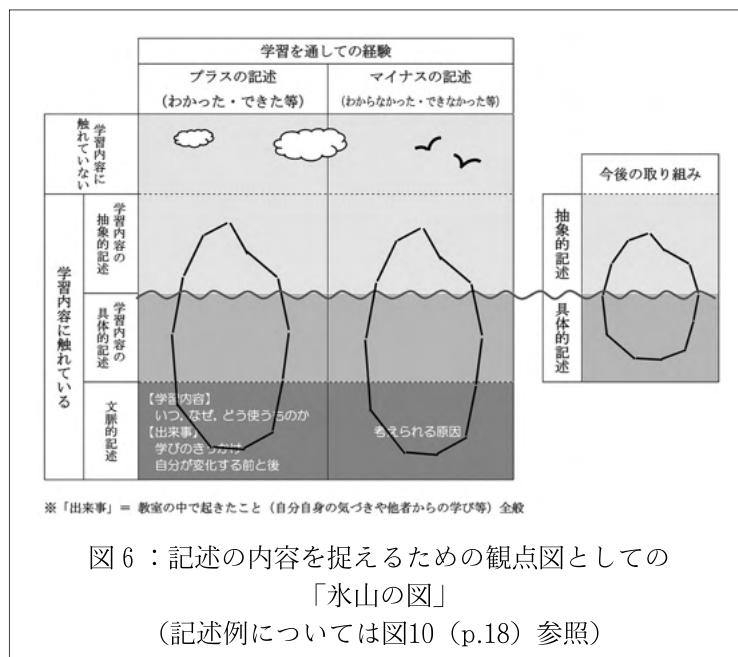
「考え、議論する道徳」の視点からよかった点や改善点などを付箋紙に書き込んで貼り、貼った内容を下にグループ討議をするものだった。

学年	主題名	内容項目	教材名
1年	いじめを許さない心	C-(11) 公正、公平、社会正義	いじめのない世界へ
2年	本当の豊かさとは	D-(21) 感動、畏敬の念	ほった。
3年	私とあなた	B-(9) 相互理解、寛容	それってハラスメント？

「道徳科学習会」の趣旨を踏まえ、今次研究に関連した明確な検証は行っていない。しかし、「考え、議論する道徳」の実現は、今次研究の内容と重なるところが多いと考えたことから、研究1年次の研究目標を意識しながら、全教員で授業づくりを行った。特に授業構想や授業後の研究討議において、「学びに対する主体性」の発揮のためには、課題をいかに自分事として捉えるか【学習課題・課題追究】や、他者との関わりを通して考えを深めるための教師の役割【支援・協働性】などについて考える必要があることなどの話題が上がった。

(2) 【質的分析】の手法に関する講義の開催

1月22日には、北海道教育大学の幸坂健太郎准教授（国語科教育学）から【質的分析】の一手法として、「振り返り」の分析に関して講義を行っていただいた。特に、「振り返り」等の記述の内容を捉えるための観点図として幸坂准教授が考案した「氷山の図」（図6）は、生徒がどのような「振り返り」をするのが望ましいかを把握する指標となるものである。幸坂准教授によると、望ましい記述はこの図における氷山の下部（文脈的記述）まで言及しているものであり、「振り返り」欄の形式の工夫や提示するタイミングによって、氷山のより下部に至ることができる。今後の【質的分析】を進める上で、我々にとって生徒が記述した内容についての分析に関する大きな示唆となった。



6 研究2年次の方向性について

研究1年次は、我々の日々の授業などの関わりから感じる課題意識に対して、「学びに対する主体性」に着目した授業のあり方の研究を通して課題の解決を試みた。そして課題解決に向けて実践を重ねることを通して来年度より中学校で全面実施となる学習指導要領に示される資質・能力をより豊かに育み、今次研究の目的である「自ら判断・行動し、未来の創り手となる個」の育成に迫ることを目指した。これまでの分析・検証を経て、研究の始まりにおける課題意識の一つは、特に生徒自身が解決のための方略を身に付けていなかったり、身に付けていることを自覚できていなかったりするために、既知の解決方法がどのように解決に寄与したかという実感をもつことができている、つまり「自己効力感」に関する課題によるものではないかという認識に至った。

図7は、櫻井茂男³⁾が提唱する「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」である。櫻井はこのモデルにおいて、子どもの自ら学ぶ意欲が発現する五つのプロセス（欲求・動機、見通し、学習活動、振り返り〈自己評価〉、認知・感情）と、そのプロセスに影響する三つの重要な要因（メタ認知能力〈自己調整能力〉、情報、安心して学べる環境）を配置した。櫻井は特に「自己調整学習で最終的に重要なのは効果的な学習活動」であるが、「その実現のために必要なのは、その前後に位置する『見通し』（予見）と『振り返り』（内省）の段階」であると指摘している。そして、もし学習活動がうまく終了しない場合であっても、「動機が修正されたり、見通しを修正して学習方略が変更されたりし、より適切な学習活動が実行される」ことになると述べている。つまりこの図における「振り返り（自己評価）」は、今日の学校教育において一般的に見られるような授業や単元の終末部における「振り返り」のみを指すのではなく、学習者がメタ認知能力を働かせ、自らの学びを調整しながら解決へ向かうようになるための自己評価の機能であるといえる。

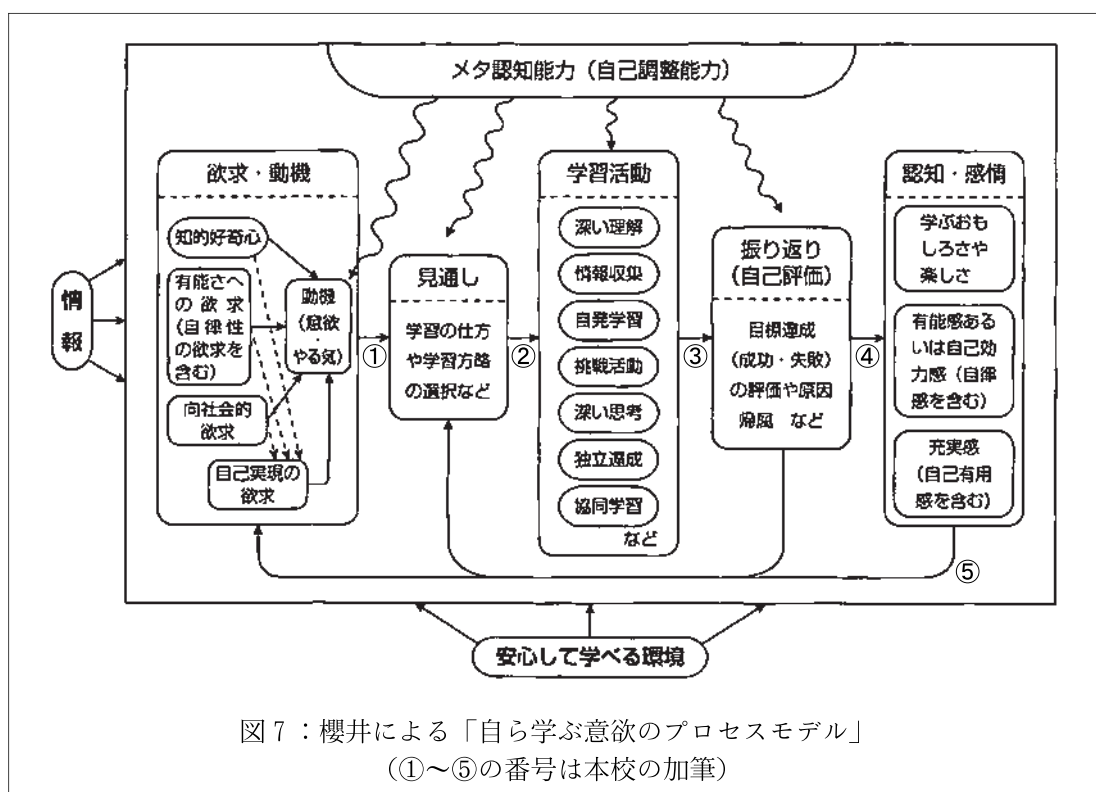


図7：櫻井による「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」
 (①～⑤の番号は本校の加筆)

また櫻井は、授業内容の理解や課題遂行（結果）に対する一定の基準での「振り返り（自己評価）」が、面白さや楽しさ、有能感（それに続く自己効力感）や充実感（自己有用感）が生じ、全体として自尊感情が高まることにつながり、課題遂行が成功しなくとも、あるいは課題遂行の過程であっても学ぶことの面白さや楽しさといった感情を得ることができると述べている。そしていわゆる成績下位群にある学習者は、自ら学ぶ意欲を支える学習価値が習得されず、適切な学習方略が使用されていないことから、学習方略の適切な使用の指導や、安心して学ぶ環境の用意も必要であると指摘している。

A. Banduraが提唱した自己効力感は、一般に「自分は～ができる」「自分は～することができそうだ」といった学習に対する動機づけの要素が強く、「見通し」の段階に大きく関わる感覚的な要素といえる。効果的な自己調整を行うためには、極めて高い自己効力感を必要とするわけではない⁵⁾。しかし、自己効力感の高まりには、生徒一人一人が課題解決のための方略を適切に身に付けるだけでなく、方略が身に付いていることを生徒自身が自覚し、自覚的に用いることができるようになる必要があると考える。そのためには、生徒自身が自らの学びに対して適宜「振り返り（自己評価）」を行い、学びを調整しながら解決に向かったり、何が解決に寄与したかを実感したりすることが重要になる。また、学びの過程に生じる生徒の困難に対する教師側の適切な支援が、課題遂行の成否に関わらず、生徒が課題解決のための方略をより自覚的に用いたり、解決課程を適切に振り返ったりすることにつながると考える。そこで研究2年次では、研究1年次の取組における授業づくりの工夫を継続しつつ、生徒が課題解決のための方略を適切に身に付けられるよう、自己調整学習の論を参考としながら、特に授業における生徒自身の【振り返り（自己評価）】や教師による【支援】のあり方について各教科で模索し実践することにした。

なお、実際の授業場面を想起したとき、この【支援】は様々な捉えが可能であり、広義の捉え方をすると、教師の関わり全般が【支援】に該当するともいえる。しかし今次研究においては、いわゆる「分からない生徒に対して教える」などの一般的な支援ではなく、特に図7におけるプロセスの各段階の移行の際に生じると予想される生徒の困難に対して、個々の生徒がスムーズに次の段階に移行できるような教師側による橋渡しとしての機能に焦点化する。

V 研究 2 年次の研究目標および方法

1 研究 2 年次の研究目標

今次研究では、特に各教科等の特質に応じた見方・考え方を働かせて資質・能力をより豊かに育成するとともに、自ら判断・行動し、未来の創り手となる個を育むことを目指すことを目的としている。そしてこの目的の実現のために、研究 1 年次では生徒の「学びに対する主体性」に着目し、生徒が主体性を発揮して課題解決に向かう授業のあり方を考え、実践を行った。

研究 1 年次の取組における分析・検証から、自らをさらに向上させたいという思いが強いにも関わらず、課題解決のための方略が身に付いていなかったり、身に付いていることを自覚できなかったりするため、既知の解決方法がどのように解決に寄与したかという実感をもつことができているという、「自己効力感」に関する課題が見られた。前述 (p.13) の通り、この課題の克服のためには、生徒一人一人が課題解決のための方略を適切に身に付けるだけでなく、方略が身に付いていることを生徒自身が自覚し、自覚的に用いることができるようになる必要があると考える。そこで研究 2 年次では、研究 1 年次の取組における授業づくりの工夫 (p.5) を継続しつつ、分析・検証を通して見えてきた上述の課題の克服を目指して、特に自己調整学習の理論を参考として【振り返り (自己評価)】や【支援】のあり方に着目し、以下の研究目標を設定した。

研究目標 1：生徒が課題解決のための方略を適切に身に付け、身に付いていることを実感したり、身に付けた方略を自覚的に用いたりすることができるよう、授業における生徒の【振り返り (自己評価)】や教師による【支援】のあり方を考え、実践する。

研究目標 2：授業において生徒の【振り返り (自己評価)】や教師による【支援】に関する取組を継続して実践することで見られる生徒の変容について、大学・教職大学院との連携を基に分析・検証する。

なお生徒の【振り返り (自己評価)】は、櫻井の提唱する「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」(図 7) に示すとおり、一般的な教育用語としての授業の終末部における「振り返り」のみを指すのではなく、学習者が自ら学びを調整しながら解決へ向かうようになるための「自己評価」の機能を指している。また教師による【支援】は、図 7 におけるプロセスの各段階の移行の際に生じると予想される生徒の困難に対して、個々の生徒がスムーズに次の段階に移行できるような教師側による橋渡しとしての機能を指している。

2 研究 2 年次の研究の方法

(1) 研究目標 1 の実現に向けた具体的方法

櫻井による「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」(図 7) を意識し、以下の方法によって解決のための方略を身に付けるだけでなく、方略が身に付いていることを実感したり、身に付けた方略を自覚的に用いたりすることができるような授業を継続して実践する。

櫻井による「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」(図 7) の理論を参考とし、生徒による【振り返り (自己評価)】や図 7 の①～⑤で示される各段階から次の段階への移行が適切に行われるような教師による【支援】のあり方を模索し、実践する。

(2) 研究目標 2 の実現に向けた具体的方法

主に各教科・領域における授業の継続によって見られる生徒の変容を捉えるため、以下の2点の方法で検証する。

① 学習アンケートの結果の比較【量的分析】

今年度の5月、および11月に、現在行っている学習アンケートを継続実施し、その変容について分析する。そのための統計的手法として平均値、分散値、項目間の相関の算出、および分散分析を行う。分散分析において有意差が見られた場合、多重比較検定を行う。また考察にあたっては、北海道教育大学教職大学院の川俣智路准教授に協力をいただく。

② 授業における生徒の見取り【質的分析】

生徒の変容を見取るための資料は、日常の授業の様子や生徒との日常的な関わり、そしてワークシート等の記述を対象とする。その際、日常の授業の様子については、事実やその事実に対する解釈・意見を記述した「観察ノート」をとり、ワークシート等の記述と合わせて一定期間ごとに生徒の変容に関する検証を行う。またこの【質的分析】の対象は全生徒とせず、各学級から2名（共通設定）、および教師ごとに数名（独自設定）抽出することとする。

なお【質的分析】に当たって、量的アプローチは多くのサンプルを一度に扱えるが現象理解は表面的なレベルにとどまり、質的分析は比較的少ない観察対象数しか一度に扱えないが現象理解が深くなる⁶⁾ことから、【質的分析】を進める際に数名の生徒を抽出することとした。【質的分析】は観察対象数が多いほど時間的制約によって困難が生じる。そこで教員間の討議を経て、各学年の現状や教科の特質を踏まえ、可能な範囲で生徒一人一人の状況を的確に見取れる人数を設定した。

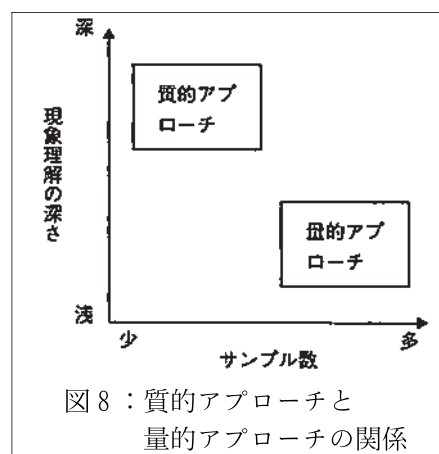


図8：質的分析と量的アプローチの関係

今次研究は、前次研究の成果や課題、日常の実践における生徒の姿などを教員全体で改めて振り返り、生徒の現状の課題点や求める姿を共有し、どのような授業実践ができるかを考えることから始まった。昨年度の研究会以降、我々は学習アンケートによる量的分析、ワークシート等の記述を中心とした質的分析について、大学・教職大学院と連携しながら進めてきた。その中で、現在の生徒は解決のための方略が身に付いていなかったり、身に付いていることを自覚できていなかったりするために、既知の解決方法がどのように解決に寄与したのかという実感が乏しいのではないかという課題が見えた。そしてその課題の解決のための方向性として、自己調整学習の理論を参考とした生徒自身の【振り返り（自己評価）】や教師による【支援】のあり方を考え、実践を行うこととした。

今次研究の目的である「自ら判断・行動し、未来の創り手となる個の育成」は、日々の授業実践を謙虚に振り返り、より生徒一人一人の学びの様子を見取り、生徒の成長につなげたいという我々の思いが根幹となって始まったものである。そのため、今次研究では一般的な校内研究のスタイルとして広く取り入れられている研究仮説を設定せず、量的分析の手法だけでなく、質的分析の手法もより具体的に、双方の分析方法のメリットを生かしながら進めている。特に質的分析の取組については日が浅く、大学・教職大学院と連携しながら、試行錯誤している段階である。本研究紀要や公開授業などの実践をご覧いただき、ご意見をいただくと幸いです。

引用・参考文献

- 1) 中央教育審議会答申『Society5.0時代に対応した教員養成を先導する教員養成フラッグシップ大学の在り方について（最終報告）』、2020年
- 2) 中央教育審議会答申『新しい時代の初等中等教育の在り方（論点取りまとめ）』 2019年
- 3) 櫻井茂男『自ら学ぶ子ども－4つの心理的欲求を生かして学習意欲をはぐくむ』 図書文化、2019年
- 4) 黒田祐二『動機づけと学習』 pp.148-168、堀洋道（監修）、吉田富二雄（編集）『心理測定尺度集Ⅱ－人間と社会のつながりをとらえる〈対人関係・価値観〉』、サイエンス社、2001年
- 5) Shunk, D. H. & Zimmerman, B. J.『自己調整学習の実践』北大路書房、1998年（塚野州一編訳、2007年）
- 6) 関口靖広『教育研究のための質的研究法講座』 北大路書房、2013年
 - ・ 櫻井茂男『自律的な学習意欲の心理学－自ら学ぶことは、こんなに素晴らしい』 誠信書房、2017年
 - ・ 北海道教育大学附属札幌中学校研究紀要第46集、2000年
 - ・ 北海道教育大学附属札幌中学校研究紀要第59集、2013年
 - ・ 北海道教育大学附属札幌中学校研究紀要第60集、2014年
 - ・ 北海道教育大学附属札幌中学校研究紀要第64集、2018年
 - ・ 北海道教育大学附属札幌中学校研究紀要第65号、2019年
 - ・ 堀洋道（監修）、山本真理子（編集）『心理測定尺度集Ⅰ－人間の内面を探る〈自己・個人内過程〉』サイエンス社、2001年
 - ・ 堀洋道（監修）、吉田富二雄（編集）『心理測定尺度集Ⅱ－人間と社会のつながりをとらえる〈対人関係・価値観〉』サイエンス社、2001年
 - ・ 堀洋道（監修）、松井豊（編集）『心理測定尺度集Ⅲ－心の健康をはかる〈適応・臨床〉』サイエンス社、2001年
 - ・ 堀洋道（監修）、櫻井茂男（編集）、松井豊（編集）『心理測定尺度集Ⅳ－子どもの発達を支える〈対人関係・適応〉』サイエンス社、2007年
 - ・ 堀洋道（監修）、吉田富二雄（編集）、宮本 聡介（編集）『心理測定尺度集Ⅴ－個人から社会へ〈自己・対人関係・価値観〉』サイエンス社、2011年

令和元年6月、11月に行った学習アンケートの結果

群No.	項目No.	文言	論文データ 平均	6月 平均	11月 平均	平均 有意差	6月 群間	11月 群間	群間 有意差	項目の 学年間有意差	群間の 学年間有意差
A	1	興味をもった内容を学習するときは、自分からもっと調べてみたいと思う。	2.94	3.68	3.67						
A	6	自分で解くよりも、ほかの人に聞いたり答えを見たりする。(R)	2.51	2.71	2.75		12.75	12.73			A 2年<1年
A	23	自分が知りたいと思うこと以外のことも勉強するのは楽しいと思う。	1.57	3.07	3.04						
A	18	一度解けた問題や課題であっても、興味のあるものならば、ほかの解決の仕方も見付けたいと思う。	2.71	3.31	3.27						
B	2	勉強しているときに大切なのは、自分のできないところをできるようにすることだと思う。	2.85	3.57	3.61					2年, 3年<1年	B 2年<1年
B	8	他の人ができてできなかった問題や課題が解ける(できる)ようになることがうれしい。	3.13	3.61	3.66		13.84	13.96		2年<1年	
B	15	以前できなかった問題や課題ほど、また解いて(取り組んで)みたいと思う。	2.89	3.28	3.37						
B	20	勉強しているときに、難しいものでも、他の人ができていてもできなくても、自分は挑戦したいと思う。	2.98	3.39	3.32						
C	3	問題が解けなくて困っている人に、授業時間以外でも教えてあげたいと思う。	1.53	3.25	3.25					2年<1年	C 2年, 3年<1年
C	10	難しい問題や課題であっても、周りの人と協力しあいなから挑戦したいと思う。	3.12	3.45	3.46					2年, 3年<1年	
C	16	成績に関係なければ、周りの人がみんなできている問題や課題と一緒に解く気にはなれない。(R)	2.42	2.78	2.83		12.93	12.98		2年, 3年<1年	
C	21	自分が解けた問題で、周りに解けない人がいるとき、協力してあげようと思う。	2.47	3.45	3.45					2年, 3年<1年	
D	4	学習を進めていく前に計画を立てて、これから何をどのように進めていくかを考える。	2.41	3.05	2.98						
D	17	学習を進めているときに、これまでに学習した内容を覚えているかどうかや関係があるかどうかを確かめる。	2.34	3.39	3.26	有意差あり	13.18	12.81	有意差あり		
D	12	学習を進めているときには、内容が理解できているかどうかを確かめながら学習する。	2.81	3.29	3.27					2年<3年	
D	22	学習の中で、分からないことがあったら友人にその解き方や考え方を聞く。	2.57	3.43	3.29	有意差あり					
E	5	不得意な教科でも、できるようにになりたいと思ひ、がんばれば得意になると思う。		3.31	3.26					2年, 3年<1年	
E	7	その気になれば、授業の内容はたいい理解できると思う。		3.54	3.46						
E	9	がんばって勉強すれば、成績はよくなると思う。		3.61	3.61		18.96	18.85			E 2年, 3年<1年
E	14	その気になっても、学校の勉強はなかなか分かるようにならないと思う。(R)	21.26	2.92	2.91						
E	19	学校の成績は、いくら努力しても良くならないと思う。(R)		2.91	2.87					2年<1年	
E	11	どんなに勉強しても、不得意な教科は得意にはなれないと思う。(R)		2.69	2.74					2年, 3年<1年	
F	13	仲間の学びに対して、自分の考えや発言が役立ったと思うことがある。	-	3.00	3.00						

A...学習に対する課題志向(課題内容の理解、課題そのものへの興味の追求を目指す傾向)
 B...学習に対する自己志向(自己の向上、自己の更なる挑戦のための学習を目指す傾向)
 C...学習に対する共同志向(周囲の仲間との関わりや助け合いを重視しようとする親和的な傾向)
 D...学習に対する方略志向(課題を解決し、学習を促進するための方法を身に付けようとする傾向)
 E...学習の中での自己効力感尺度(課題解決に向けた行動を自分で効果的に遂行できる信念の強さ)
 F...前次研究の学習アンケートにおいて、他と比べて結果が低かった項目(自主制作項目)

図9：学習アンケート項目および結果

		学習を通しての経験	
		プラスの記述 (わかった・できた等)	マイナスの記述 (わからなかった・できなかった等)
学習内容に 触れていない	抽象的記述	☁ ☁ ☁	☁ ☁ ☁
	学習内容に 触れている	抽象的記述	抽象的記述
	具体的記述	具体的記述	具体的記述
		【学習内容】 いつ、なぜ、どう使うのか	【出来事】 学びのきっかけ 自分が変化する前と後
			考えられる原因

今後の取り組み

抽象的記述

具体的記述

・よくわかった。
・今日の授業は楽しかった。

・心情理解は問題なくできた。
・そんな読み方があるんだ！とびっくりした。

・文学では登場人物の心情が景色に表れることがあるということがわかった。

(学習内容に具体的記述に加えて)
・文学で登場人物の心情がよくわからないときにこのやり方を使えば、心情が読み取れるようになるかもしれないと思った。
・風景の描写なんて今まで読み飛ばしていたけど、●●くんが風景に着目した意見を言ったのを聞いておどろいて、考え方が変わった。

※「出来事」＝ 教室の中で起きたこと（自分自身の気づきや他者からの学び等）全般

		学習を通しての経験	
		プラスの記述 (わかった・できた等)	マイナスの記述 (わからなかった・できなかった等)
学習内容に 触れていない	抽象的記述	☁ ☁ ☁	☁ ☁ ☁
	学習内容に 触れている	抽象的記述	抽象的記述
	具体的記述	具体的記述	具体的記述
		【学習内容】 いつ、なぜ、どう使うのか	【出来事】 学びのきっかけ 自分が変化する前と後
			考えられる原因

今後の取り組み

抽象的記述

具体的記述

・難しかった。
・思い通りにできなかった。

・文学の読み方がまだよくわからない。

・登場人物の心情が景色に表れるというのはわかったけど、景色はいろいろあるので、どの景色に表れるのかはまだよくわからない。

(学習内容に具体的記述に加えて)
・たぶん、この文章でしか勉強していないから、他の文章でどんな風景に心情が表れるのかわかっていないのだと思う。
・他で交流したときに、自分の疑問を他の班にぶつけて教えてもらうようにしたら良かった。

※「出来事」＝ 教室の中で起きたこと（自分自身の気づきや他者からの学び等）全般

		学習を通しての経験	
		プラスの記述 (わかった・できた等)	マイナスの記述 (わからなかった・できなかった等)
学習内容に 触れていない	抽象的記述	☁ ☁ ☁	☁ ☁ ☁
	学習内容に 触れている	抽象的記述	抽象的記述
	具体的記述	具体的記述	具体的記述
		【学習内容】 いつ、なぜ、どう使うのか	【出来事】 学びのきっかけ 自分が変化する前と後
			考えられる原因

今後の取り組み

抽象的記述

具体的記述

・これからもしっかり考えていきたい。
・今日学んだ読み方を意識して他の文章も読むようにしたい。

・人に関するところばかりではなく、風景が出てきたら立ち止まってみることが大事だと思う。
・これまで学んだ「●●」や「△△」という他の小説も、今日学んだ視点から読み直してみようと思う。

※「出来事」＝ 教室の中で起きたこと（自分自身の気づきや他者からの学び等）全般

図10：「氷山の図」と記述の例