

# 研 究 概 要

# Ⅰ はじめに

世界が直面した新型コロナウイルス感染症の感染拡大という危機は、我が国の社会の構造に対して大きな変化をもたらした。これまで常識と捉えられていたものが多く見直され、新たな生活様式が定着していく、いわゆる「ニューノーマル」時代を迎えるに至っている。現在の社会の急激な変化は、学校の役割や課題を再認識する機会ともなっている。

こうした中、中央教育審議会<sup>1)</sup>は2020年代を通じて実現を目指す学校教育を「令和の日本型学校教育」と銘打ち、答申としてまとめた。この内容は、「すべ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」の実現をねらいとして、コロナ禍以前から進められてきた近年の様々な教育改革を統合させたものとなっている。中教審によると、これからの学校教育においては、子どもがICTも活用しながら自ら学習を調整し、自立した学習者として学び続けていけるよう、「個に応じた指導」を更に充実していくことが必要であると同時に、教科等の特質に応じて「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体的に充実させ、子ども一人一人のよい点や可能性を生かして異なる考えを組み合わせ、よりよい学びを生み出していくようにすることが大切であるとしている。

生徒が自立した学習者となり、「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るためには、我々教員がこれまで以上に生徒個々の学びの状況を的確にとらえ、個や集団に対して過去との学びや互いの学びのつながりなどの自覚を促す質の高い支援を行うことが必要であると考え。しかしながら一般的な校内研究は、教師による何らかの一般化された手立てによって生徒の変容を目指すという、研究仮説に基づいた授業研究が行われることが多い。藤本<sup>2)</sup>は、このような研究仮説に基づいた授業研究は何らかのキーワードに関する定義論争が避けられず、授業を一般化して成果を求める授業研究はそれ自体必然的に当事者性を欠いたものになり、個別性・具体性・固有性の中で教師が自律的に授業の意味解釈を行うことは起こりがたいという弊害を指摘している。教師による「個に応じた指導」を充実させるためには、教師自身が生徒一人一人の多様な学びの様子を一層的に捉え、個あるいは集団に応じて深い学びに誘う関わりが求められる。そして、集団の中で個がよりよく育まれる授業を目指して日々授業を実践し、生徒の姿を通して授業省察し続ける教師の姿勢が必要であると考え。

3年目を迎える本校の今次研究は、日々の授業実践を謙虚に振り返り、本校がこれまで大切にしてきた「学び合い」の意義を踏まえつつ、学習集団の中で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。研究1年次は我々教員の願いを基に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、実践した。そして2年次は、生徒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、身に付けた方略を自覚的に用いることができるようになることを目指し、自己調整学習の論を参考としながら生徒の自己評価の機能としての振り返りや、教師による支援のあり方を考え、実践した。更にこれらの実践に対して、北海道教育大学・北海道教育大学教職大学院（以下、大学・教職大学院）と連携を取りながら、量的分析の手法と質的分析の手法の双方を組み合わせた分析・検証を行ってきた。特に質的分析の手法については、試験的な導入ではあったが、我々教員が集団の中における生徒一人一人の様子をよりの確に見取り、成長に関わる変容を捉えようとする姿勢にもつながったと感じている。近年の様々な教育改革など、学校教育を取り巻く様々な変化がある中であっても、生徒個々が将来にわたって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てほしいという今次研究の目的を根幹として、我々教員がすべきことを考え、浮き足立つことなく実践を続けていきたい。

## 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ける指針となっている。

〔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、喜びを持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、共に高まっていくとする学びの姿は、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」

本校研究において、「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ている。

#### 「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」を深める手段の一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ている。

#### 「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 今次研究の目的と研究1年次から見えてきたこと

今年度より中学校で全面实施となった学習指導要領では、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。

## 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な方法として、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 研究1年次から見えてきたこと

学習アンケートの結果【量的分析】からは、多くの項目が十分高い値を示しており、特に本校生徒の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）がこれまでよりやや向上するという成果が見られた。他方、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）は有意差のある低下が若干見られた。また、ワークシートの記述等の分析【質的分析】からは、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少ないものの、取組を継続する中で的確な記述が見られるようになってきたという成果も見られた。

これらの分析結果から、今次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ない、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。

## IV 研究 2 年次の歩み

### 1 研究 2 年次の研究目標

研究 1 年次の取組における分析・検証から、自らを更に向上市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。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<sup>3)</sup>の提唱する「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」(図 1) 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、「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」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 1) 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 1) の理論を参考とし、生徒による【振り返り（自己評価）】や図 1 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。

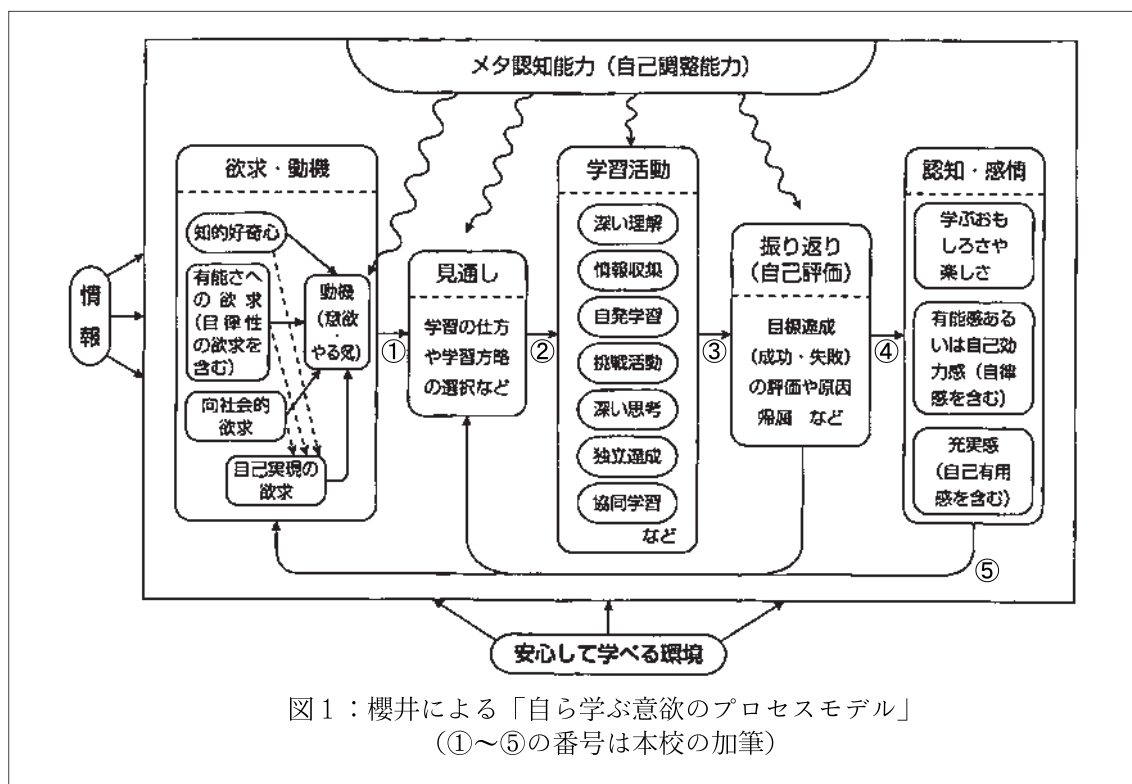


図1：櫻井による「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」  
(①～⑤の番号は本校の加筆)

① 学習アンケートの結果の比較【量的分析】

令和2年度の6月、および11月に、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、質的アプローチ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。

3 公開授業研究会以降の歩み

今年度は令和2年2月より続いている新型コロナウイルス感染症の感染拡大にともない、一斉休校や例年7月に実施している教育研究大会の中止を余儀なくされるなど、研究推進の上でも様々な影響があった。しかし研究の歩みを止めることなく、11月中旬から12月初旬にかけて各教科で公開授業を分散して

行う公開授業研究会を予定し、令和2年末まで研究2年次の取組を継続することとした。結果として、公開授業研究会そのものも授業の様子を編集した動画配信へ切り替えることとなったが、多くの方から申込みをいただき、アンケートにもご協力いただくことができた。以下は、アンケートの回答のうち、今後の研究推進の方向性に関連するものの一部である。

- 櫻井先生のプロセスモデルでは、見通しや振り返りが「方法」に対しての見通しと振り返りに限定されているように感じましたが、「結果」に対する見通しや振り返りは含まないのでしょうか。
- 「学びに向かう力はどうやったら伸ばせるだろう」とも考えます。今回はその手がかりがほんの少し見えたような気がします…結局は「興味をどれだけ引ける課題を提供できるか」だと思いました。個人的には「学びに向かう力の評価と伸ばし方」を勉強したかったです。

研究2年次では、どちらかという生徒の見通しや【振り返り（自己評価）】の対象は「方法」に対して向けられていた。また、自己調整学習の論を参考として生徒の【振り返り（自己評価）】や教師による【支援】のあり方を考え、実践してきたが、教師の【支援】のあり方として「評価」の仕方にも着目する必要性に気付かされるご意見だった。他にも今後の参考となる様々なご意見やご感想をいただき、我々の研究推進の励みとなった。感謝申し上げたい。

#### (1) 学習アンケートの分析・検証【量的分析】

日 時	2020年11月25日（水）
方 法	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 6月3, 4日、11月16日…全校生徒を対象に同内容の学習アンケートを行う。</li> <li>• 11月25日…量的分析・検証に関する意見交流</li> </ul> <p>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。</p>
内 容	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 第1学年の得点の減少は、学習の姿勢が受け身になりつつあることや、思うように学習成果が上がっていないことに対する不安があるのではないかな。</li> <li>• 第3学年は得点が大きく上昇しており、自己内の学習調整や、学習を支えるリソースの活用ができるようになってきている。</li> <li>• 学習方法の選択を促すような学習環境、振り返りとフィードバックにより自己内の成果を可視化することが重要になるのではないかな。</li> </ul>

研究1年次に引き続き、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、構成した。また、そ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22項目あり、研究1年次に見えてきた本校生徒の課題に関わるものとして、学習方略に関する項目（D群）、自己効力感に関する項目（E群）、特性的自己効力感に関する項目（E'群）に分けている。またD群は更にメタ認知的方略に関する項目（D1「柔軟的方略」、D2「プランニング方略」）、認知的・外的リソース方略に関する項目（D3「作業方略」、D4「友人リソース方略」、D5「認知的方略」）に細分化している。

図2は、6月と11月に実施したアンケート結果を比較した結果である。川俣准教授からは、基本的などの値も高い値を示しているため、項目ごとの増減を悲観する必要はないということや、発達段階として中学校では自己効力感が一度低下するという前提の下で、次のようなご意見をいただいた。ま



群		1年		2年		3年		論文データ
		6月	11月	6月	11月	6月	11月	
D1	柔軟的方略得点	3.43	3.13↘	3.24	3.21	3.17	3.34↗	2.62
D2	プランニング方略得点	3.50	3.08↘	3.24	3.15	3.22	3.25	2.61
D3	作業方略得点	2.82	2.79	2.95	3.01	2.94	3.05	2.59
D4	友人リソース方略得点	2.94	2.89	2.87	2.86	3.04	3.14	2.27
D5	認知的方略得点	3.32	3.20↘	3.24	3.21	3.20	3.30	2.28
D1+D2	メタ認知的方略得点	3.47	3.11↘	3.24	3.18	3.20	3.29↗	2.62
D3+D4+D5	認知的・外的リソース方略得点	3.02	2.97	3.02	3.03	3.07	3.16↗	2.38
E	自己効力感得点	3.59	3.48↘	3.45	3.41	3.39	3.38	3.54
E'	特性的自己効力感得点	2.59	2.59	2.57	2.55	2.56	2.62	2.57

※満点はすべて4点

※6月と比較して有意義のある増減がある場合は↗↘で示している

図2：今年度の学習アンケートの群別結果比較

第1学年の4項目の値に有意差のある減少が見られた結果は、学習の姿勢がやや受け身になりつつあることや、学習成果に対する不安によるものではないか、とのことだった。この学習成果に対する不安は、自分自身がどのような学習方法を選択し、その結果がどのように課題解決に結びついたかなどの実感が不足しているためであると考えられる。また第2学年はほとんど変化がないが、個別のアンケート項目で減少したものがあつた。そして、第3学年の3項目に有意差のある増加が見られた結果からは自己内の学習調整や、学習を支えるリソースの活用ができるようになるなど、学習者としての成長が見られる一方で、個別のアンケート項目の減少結果から、学習成果に対する不安も見える、とのことだった。

また、第1学年ではいったん減少し、第2学年では変化がなく、第3学年では上昇していることから、長期間にわたって取り組んできた本校研究の成果であるという見方もできるのではないかと、というご意見をいただいた。その上で今後の方向性として、学習方法の選択を促すような学習環境を今まで以上に構築し、その選択した結果がどうだったかを生徒自身が振り返り、教師がフィードバックすることで、生徒の積極性を高め、生徒の自己評価によって自己内の成果が可視化され自己効力感の低下を軽減できるのではないかと、というご示唆をいただいた。

また、川俣准教授からのご意見を踏まえて、この結果をどのように捉えるとよいか、全教員で意見交流を行った。まず、自己効力感の高まりには、見通しをもったり計画を立てたりするような授業の継続が必要であること、そして特に研究2年次で焦点を当てた生徒による【振り返り（自己評価）】と教師による【支援】のあり方を考えた取組は一定の成果があつたことを確認できた。また、全体的に結果が低下した第1学年については、メタ認知能力が高まってきたからこそ減少している項目がある可能性もあるのではないかと、という指摘もあつた。

## (2) 観察ノートを中心とした分析・検証の試み【質的分析】

日 時	2020年12月23日（水）
方 法	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学年ごとに数名の生徒を抽出し、12月までの間に各教員で「観察ノート」の記録をとる。</li> <li>・12月23日（水）に、これまで記録した「観察ノート」やキャリアパスポート、教科ごとのワークシートの記述等を基に、生徒の変容について分析・検証する。</li> </ul>
内 容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒の成長は長い期間の中で、一授業ではなく全教科で共通した取組を行うことや、授業外のような要因も相まって促されるものである。また、他者との関わりを通して自己決定をする経験を繰り返して自己実現に向かうことが重要である。</li> <li>・研究2年次の研究目標1の取組が、メタ認知能力の高まりや、自らの学びを俯瞰して理解力の高まりにつながるなどの成果につながった。</li> </ul>

令和元年度末、各学級から2名ほど抽出生徒を決定（現第1学年は令和2年6月に決定）して授業中の生徒の様子を「事実」と「解釈」に分けて記録する「観察ノート」を導入し、長い期間の中で少しずつ記録をとる試みを行った。そしてこれらの記録や「学びのシラバス」（本校のキャリアパスポートの一つ）、教科ごとのワークシートを基に抽出生徒の変容に関する意見交流を行った。意見交流の際は、教員を所属する学年ごとのグループに分け、各教員で記録を基に時期を含めた事実としての出来事を付箋に書き、時系列に並べた後で抽出生徒の現状について話し合う形式をとった。

この話し合いの内容は、研究2年次の取組の分析・検証としてはあくまで補助的な資料と捉えている。しかし全体的な傾向として、生徒の成長はやはりある程度長い期間を要し、一授業ではなく全教科で共通した取組を行うことや、授業外のような要因も相まって促されるものであり、他者との関わりを通して自己決定をする経験を繰り返して自己実現に向かうことが重要であることを再確認する結果となった。またその中で、生徒による【振り返り（自己評価）】や教師による【支援】のあり方を考え、実践を継続することで、メタ認知能力が高まり、自らの学びを俯瞰して理解力の高まりや自己効力感の向上につながるなど、前述の量的分析において研究成果として捉えた内容を後押しする結果も得られた。

## (3) 研究2年次の取組から見てきたことと今後の校内研究の進め方

日 時	2021年1月27日（水）、2月3日（水）、2月10日（水）、2月17日（水）
方 法	<ul style="list-style-type: none"> <li>・これまでの実践や分析・検証を振り返り、研究2年次の研究目標2に関連して生徒にどのような変容が見られたかをまとめたレポートを持ち寄って内容を交流する。</li> <li>・生徒の現状はどのように捉えられるかや、今後の校内研究の進め方をどうすればよいかについてグループ内で討議を行い、全体で共有する。</li> <li>・研究2年次から見てきたことを基に、今後の進め方について全体で確認する。</li> </ul>
内 容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「評価」のあり方を考えることを通して生徒の動機付けを図ることで、研究の目的の達成により迫れるのではないか。</li> <li>・生徒が自らの学びに対してよりの確に【振り返り（自己評価）】を行って課題解決に向かうことで、課題解決のための方略を身に付けたことの実感や、より自覚的に用いることができるようになることを目指して、教師の【支援】の一つである形成的評価としての見取りとフィードバックのあり方を模索し、実践する。</li> </ul>

公開授業研究会や先述の量的分析、質的分析に関する意見交流の後、研究2年次の実践を振り返ったレポートを各教員がまとめ、それらを持ち寄って研究2年次の成果や課題、そして今後の校内研究の進め方に関わって意見交流を行った。

教員ごとにまとめたレポートの内容を全体で交流した後、まずは生徒の現状について話し合いを行った。その際、生徒の現状は「長所」「課題」「求める姿」をそれぞれ色別に分けたカードを用いてグループごとに記述し、ホワイトボードにまとめた。

挙げられた「長所」については、以前よりも粘り強く考え、つまずきを恐れない生徒が増えてきたことや、研究2年次で特に全体で取り組んできた課題解決のための方略にこれまでよりも近づいてきたのではないかと、などの意見が出された。「課題」としては、振り返りはしているがまだ正しく自己評価できていないことや、見直しに対して修正する力がまだ弱いこと、そして「できた」という実感がなかなか自信につながっていないことなどが出された。そして「求める姿」として、現状を的確に自己評価してよりよく修正し、学びをつなげていけることなどが出された。なおこの取組は、同様のことを今次研究が始まる頃にも行った。しかし当時と比べて「長所」のカードが多く出されたことが特徴的であり、改めて今次研究の取組を継続したことによる成果を確認する機会にもなった。

また、今後の校内研究の進め方に関する意見では、各教員のレポートでも「評価」に関わる記述が多く見られ、具体的な取組として形成的アセスメントとしての「評価」について取り上げていくことが確認できた。すなわち、生徒が学びに対して【振り返り（自己評価）】をし、自己調整をしながら解決へ向かう過程において、生徒個々をより適切に「見取る」ための「評価」のあり方を考えることで、生徒の修正する力をより伸ばしていけるのではないかと、という捉え方である。また、教員側の「こうあってほしい」という願いと生徒としての「こうなりたい」という思いを重ね合わせる上で、どのように生徒の取組を「評価」し、どのようにフィードバックしていくかという視点は重要であるという意見もあった。

このような捉え方で「評価」のあり方についての研究を行っていくことが、課題解決のための方略をより自覚的に用いるようになることや、今次研究の目的に更に迫っていけるのではないかと、という意見が出された。そして、生徒が自らの学びに対してよりの確に【振り返り（自己評価）】を行いながら課題解決に向かうことで、課題解決のための方略を身に付けたことの実感や、より自覚的に用いることができるようになることを目指して、教師の【支援】の一つである形成的アセスメントとしての見取りとフィードバックのあり方を模索し、実践するという進め方を確認した。

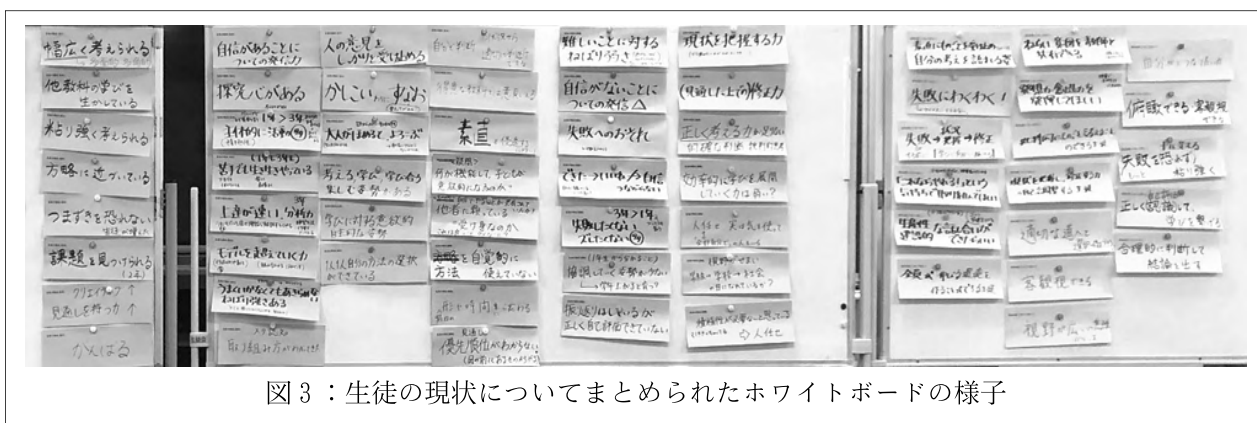


図3：生徒の現状についてまとめられたホワイトボードの様子

#### (4) 見取りとフィードバックに着目した授業実践

日 時	2021年2月17日（水）、2月26日（金）、3月3日（水）
方 法	<ul style="list-style-type: none"> <li>・骨子を基に、2月26日（金）に1名の教員による授業を行う。授業の様子をまとめた動画を3月3日（水）に全教員で視聴し、授業討議を行う。</li> <li>・授業討議については、Web会議サービスのチャット機能を用いて、全教員が授業を視聴しながら気付いたことを随時書き込み、書き込んだ内容を基に学年単位のグループで討議を行う。</li> </ul>
内 容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒が自己調整学習のプロセスの次の段階によりスムーズに移行するためには、授業者が授業の計画段階で生徒の達成に関わる見取りのポイントを定め、どのようにフィードバックするのかを構想しておく必要がある。</li> </ul>

前述の進め方を基に、2月26日（金）に1名の数学科教員による授業（第3学年 円周角の定理の利用）を行い、その動画を3月3日（水）に全教員で視聴しながら気付いたことについてチャット機能を用いて随時入力した。以下はその一部である。

- A：直接生徒に「理解している？」とは聞けないから、何がどうなることを見取って「理解」と見なせるのだろう。
- B：生徒が何を考えようとしているのかは、図形に書き込んでいる補助線などから見取っているのでしょうか。
- A：やはり授業者の中で、前もって「達成の度合い」のメーターがきちんと整理されてる必要があるなあ。
- C：この時点で考える内容を理解できている（取り組めている生徒は）はどれくらいいるのか？それを教師がどれくらいと把握できるかが大切ですね。
- D：ここまでは全員到達してほしい、ここからは思考力や判断力が問われるという感じですね。

このチャットの記録は、主に生徒個々の取組の様子に対する授業者の見取りについての教師側の書き込みである。教師のねらいをもった投げかけに対して、教師側が生徒のどのような状況から見取ろうとしているかや、見取るために必要となる事前の想定の大切さに関する言及が中心となっている。動画視聴のため、授業の様子の詳細まで知ることに限界があり、特に集団で解決へ向かう場面において、生徒個々にどのように関わっているかは聞き取りづらいという難しさがあった。しかしこの取組の中で、教員が日々の授業において日常的に、ともすれば教員の経験則から反射的に行っている見取りとフィードバックについて意識的に視聴することができた。その後の学年単位のグループ交流では、「ああ、なるほど」「わかりました」などの声が多かったのは授業者の促しの効果があったからではないか、という教師のフィードバックに関する意見が出された。「指導と評価の一体化」の視点から、生徒が自己調整学習のプロセスにおいて、よりスムーズに次の段階に移行するためには、授業者が授業の計画段階で生徒の達成に関わる見取りのポイントを定め、授業のねらいなどを踏まえた生徒の達成状況からどのようにフィードバックするのかを構想しておく必要があることが確認できた。

## 5 研究3年次の方向性について

研究2年次は、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、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、実践を継続してきた。研究目標2における分析・検証を通して、この取組によって一定の成果が見られた一方で、学習成果に対する不安が見えるなどの課題もあった。今後、この課題を克服するために、学習方法の選択を促すような学習環境を今まで以上に構築し、その選択した結果について生徒自身が振り返ることはもちろんだが、教師の形成的アセスメントとしての見取りやフィードバックも合わせて重要になることが見えてきた。

形成的アセスメントについて、北海道教育大学の渡辺理文准教授（理科教育専攻）によると、アセスメントを行うための規準には、「先決された規準」と「即時的な規準」があるとしている。そして、先決された規準のみでは子どもの学習状況を完全には把握できず、即時的な規準からのフィードバックによって、子どもは構築が目指されている知識を構築していくことができると述べている（図4）。つまり「即時的な規準」は、「先決された規準」に達するためのはしごのような役割を果たすものといえる。またフィードバックについて、Shute<sup>4)</sup>は「学習を改善する目的のために、彼または彼女の志向や行動を修正されるように意図された、学習者へ伝達される情報」と定義している。その上で、効果的なフィードバックは、「答えが正しいかどうかの単純な判断」としての「確認」と、「学習者を正答へ導く手がかりとなるもの」としての「精緻化」の2タイプがあるとしている。教師による働きかけとしての見取りとフィードバックに焦点を当てることは、生徒が自らの学びの文脈の中で課題解決に向かう際、櫻井氏の「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」における次のステップに更にスムーズに移行するための教師による【支援】のあり方を考え、今次研究の始まりにおける教員側の課題の解決にもつながるのではないだろうか。

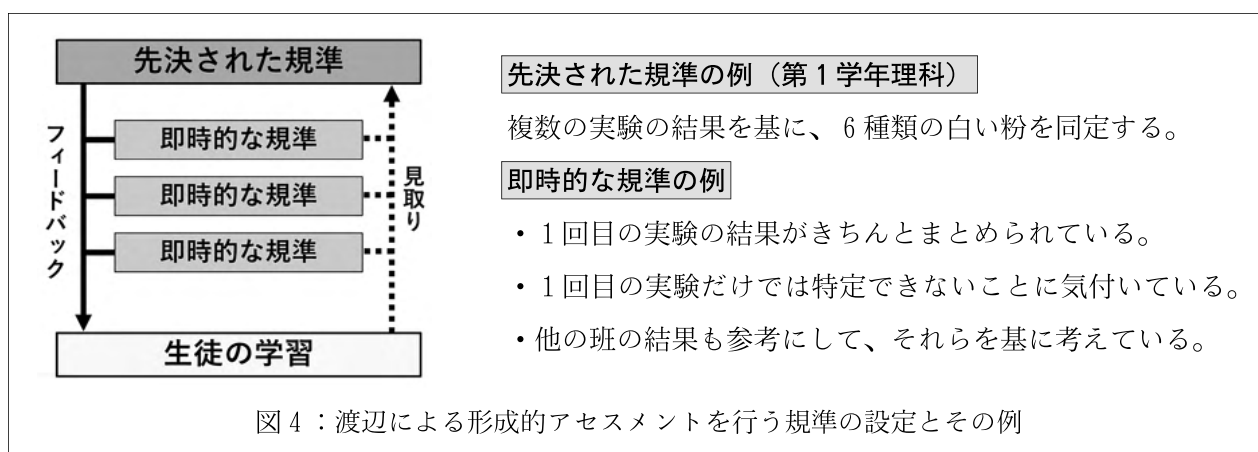


図4：渡辺による形成的アセスメントを行う規準の設定とその例

この見取りとフィードバックに関連して、本校では過去において、生徒が「学びの自立」に向かうよう、生徒自身が自らの学びを「捉え」、修正を図りながら新たな学びに自らを「促す」自己評価の機能を身に付けることを目指した研究実践が行われた。この研究の成果に基づいて、現在は学習案の中に、特に生徒が本時の目標の達成に向かうことができるかどうかの分岐点といえる場面で、教師が生徒個々の学びを「捉え」、解決に向かうことができるよう「促す」計画を位置づけており、研究主題が更新されても大切にされてきた経緯がある。しかし、生徒一人一人の多様な学びを見取り、個や集団に依拠して的確にフィードバックを行い、生徒の学習成果に対する不安を払拭させるためには、この教師の「捉え」「促す」という働きかけのあり方について再考する必要があると考える。

そこで研究3年次では、研究1年次における授業づくりの工夫や、自己調整学習の論を参考とした研

究2年次における特に授業における生徒自身の【振り返り（自己評価）】や教師の【支援】のあり方を考えた実践を継続する。その実践の中で、授業において生徒が集団との関わりの中で課題解決のための方略を身に付けたことを一層実感したり、自覚的に用いたりすることができるよう、教師による【支援】のあり方を見取りとフィードバックに焦点化し、そのあり方を探ることとした。

## V 研究3年次の研究目標および方法

### 1 研究3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。また研究2年次では、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、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】のあり方に着目して実践を行った。

研究2年次の取組における分析・検証から、一定の成果は得られたものの、依然として学習成果に対する不安が見られた。この学習成果に対する不安を払拭するためには、学習方法の選択を促すような学習環境を今まで以上に構築し、その選択した結果がどうだったかを生徒自身が振り返ることはもちろんだが、教師が生徒個々や集団の様子を見取り、より学習成果に対する実感を得ることにつながるようなフィードバックも重要になってくるということが見えてきた。そこで、これまで以上に生徒が課題解決のための方略を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できるようになることを目指し、教師による【支援】を見取りとフィードバックに焦点化してそのあり方について探ることとし、以下の研究目標を設定した。

**研究目標1**：授業において生徒がよりの確に【振り返り（自己評価）】を行いながら課題解決に向かうよう、教師の【支援】としての見取りとフィードバックのあり方を考え、実践する。

**研究目標2**：研究目標1における実践を継続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。

一般に、教師による見取りとフィードバックはいわば一体化した行為であり、1時間の授業の中で即時的に、しかも連続性をもって行われているものである。広く捉えると、教師の生徒に対するほぼ全ての働きかけが見取りとフィードバックに関連する行為ともいえる。そこで研究3年次では、教師の【支援】としての見取りとフィードバックを次のように捉えることとする。まず「見取り」は、生徒個々あるいは集団全体が課題解決に向かおうとする状況を、教師が櫻井氏の「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」を参考として観察・解釈する行為とする。したがって「見取り」を行うためには、プロセスモデルの各段階において教科等の特質を踏まえながら、どのような解決過程をたどる可能性があるか、どのような見方・考え方を働かせたり、課題解決のための方略を用いたりすることになるかといった想定を事前に行うことが必要となる。また「フィードバック」は、「見取り」を基に、課題解決のために生徒個々あるいは集団全体にとってのギャップを埋めるための教師の働きかけとする。

## 2 研究3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

研究2年次における自己調整学習の理論を参考とした生徒による【振り返り（自己評価）】に着目した授業の実践を継続しつつ、以下の方法で教師による【支援】の一つとしての見取りとフィードバックのあり方を考え、実践する。

- ①教科等の特質を踏まえ、生徒が課題解決に向かうための過程や見方・考え方、課題解決のための方略等を事前に想定した上で、見取りに基づいたねらいをもつフィードバックを行う。
- ②各教員の授業の様子を撮影し、教師がどのような見取りやフィードバックを行っているか分析することを通して授業省察を行う。

### (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、および秋頃に、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、および分散分析等を行う。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、各学年から2名程度抽出することとする。

## 引用文献・参考文献

- 1) 中央教育審議会答申『「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～』2021年
- 2) 藤本和久『授業研究の主体は誰か』p.25-45、鹿毛雅治、藤本和久編著『「授業研究」を創る～教師が学び合う学校を実現するために』、教育出版、2017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) Shute, V『Focus on formative feedback』、pp.153-189、「Review of Educational Research」Vol 78、2008年
  - ・北尾倫彦『「深い学び」の科学－精緻化、メタ認知、主体的な学び－』、図書文化社、2020年
  - ・Clarke, S『アクティブラーニングのための学習評価法－形成的アセスメントの実践的方法－』、関西大学出版部、2014年

- ・西塚孝平、有本昌弘『形成的アセスメント論におけるクライテリアの今日的意義－深い「ESD」の実現に向けて－』p.45-60、「ホリスティック教育/ケア研究」vol22、2019年
- ・北海道教育大学附属札幌中学校研究紀要第44集、1998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
- ・北海道教育大学附属札幌中学校研究紀要第66号、2020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
- ・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
- ・渡辺理文、黒田篤志、森本信也『形成的アセスメントにおけるフィードバック機能に関する研究』p.17-27、「横浜国立大学教育学会研究論集」vol 2、2015年