

I 研究の概要

1 子供の現状とこれからの学校教育

私たちは、グローバル化や情報化等による変化が加速度的に進むこれからの時代に向けてどのような子供たちを育てていけばよいのだろうか。

(1) 子供の現状

「18歳意識調査」^{*1}によると、「自分は他人から必要とされている」という項目に対して同意した若者の割合が6か国中最も低い一方で、「日々の生活で不安やゆううつを感じる」という項目に対して同意した若者の割合は最も高い。また、「学校で勉強する意味として重視してきたもの」は「特にない」と答えた若者の割合は突出して高い。日本の若者たちはアメリカ合衆国やインドなどの若者たちに比べると、自信をもてておらず、学びに意義を見いだせていないことが分かる。

また、本県の現状を見てみると、香川県学習状況調査^{*2}において「自分には、よいところがあると思いますか」という質問に肯定的に答えた子供は約71%であった。前年度に比べると約3%の向上が見られるが、小学校段階から自信をもちにくい子供の存在が読み取れる。自分のありのままを認めたり、認められたりした経験が少ないと考えられる。また、約73%の子供たちが「授業は楽しい」と感じているが「勉強は好きだ」と答えた子供は約52%であった。授業では様々な支援や友達との協働によって楽しんで学ぶことができるが、自分一人で勉強することには消極的である様子が見取れる。一方で、分からない問題があっても見方や考え方を変えながら諦めずに取り組む子供たちは、将来の夢や目標をもっている割合が高いという結果も明らかになっている。

このような調査結果から、楽しんで授業を受けていても、自らの学びに意義を見いだせないため、自分で学びを進めていくことに消極的な子供たちの存在が読み取れる。そのような子供たちが、自分のよさを認め、目標をもって自ら学びを進めていくことができるようにしていきたいと考えた。

(2) これからの学校教育

令和5年度の「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学校教育の在り方に関する特別部会」では、次のような意見が出されている。

- これからの子供たちは、人材流動性が高く、キャリアチェンジしながら人生100年の間働いていく必要がある時代を生きていかなければならない。学び続けていくためには、自分の学びに主体的に取り組む力（学びに向かう力）の育成が必要であり、狭義の学力の状況に一喜一憂している段階にはない。学校での学びの先にある10年、20年後の社会に子供たちが出ていくということを意識した教育を行うことが重要である。
 - 将来社会に出て働くということに対するイメージや職業観を、義務教育段階から子供たちが有することが必要ではないか。
 - 特に、学びに向かう力については、目指す姿をより具体化するとともに、教師の支援も得つつ、主体的な学びを実現するため、子供たちに学びを委ねることが大切であるということを、メッセージとして強く発信することが重要ではないか。
 - また、教師からの一方通行の授業で教えるという授業観に留まることなく、子供たちが主体的に学びを選択し、自立した学習者になれるよう、機会の確保や、学校における学びの先にある社会を意識した授業改善、必要なコンテンツは何かといったことを議論することが重要ではないか。
- （文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会、『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学校教育の在り方に関する特別部会（第4回）会議資料』、2023年より抜粋）

*1 日本財団、『18歳意識調査「第46回－国や社会に対する意識調査（6カ国調査）－」報告書』、2022年

*2 香川県教育センター、『令和5年度 香川県学習状況調査報告書』、2024年

このことから分かるように、将来の社会の一員を育てることを念頭に置き、子供たちと学習の目的を共有しながら日々の教育活動を行っていくことが大切である。また、そのためにも「学びに向かう力」を育成することが重要視されており、教師からの一方通行の授業ではない学びの機会を確保することが求められているのである。子供たちが将来に夢や目標をもちながら、自ら学びを進めるためには、学校においてそのような活動に取り組める機会を教師が設定する必要がある。

2 研究主題について

(1) これまでの研究の歩みと今後の課題

本校では、三年前、主体的に学び、他者と協働しながら、意欲的に自己を高め続ける子供の育成を目指し、非認知能力に焦点を当てて研究を進めていた。非認知能力は、多岐にわたるため、学校生活の様々な場面で発揮される力を選定し、大きく三つにまとめた。「相手の立場に立って他者と協働する力」、「目標の達成に向けて粘り強く取り組む力」、「感情をコントロールし、前向きに取り組む力」の三つである。これらの力を発揮させるために様々な場を設定し、発揮したことのよさを価値付ける、という働きかけを行うことで全校の9割以上の子供たちが「困ったときに、工夫して解決しようとしている」と自覚するようになり、授業中の課題に粘り強く取り組んだり、特別活動の中で主体的に活動したりする子供の姿が見られた。

一方で、「人から言われなくても、自分から進んで学習している」「失敗を恐れずに行動しようとしている」と自覚している子供は全校の8割であった。先述の学習状況調査の結果も合わせて考えると、授業においては課題解決に積極的に取り組むことができているが、自分だけで学びを進めていくことが難しい様子が読み取れる。PISA2022の結果^{*1}においては、「学校が再び休校になった場合に自律学習^{*2}を行う自信があるか、という質問に対する回答で、自信がないと回答した生徒が日本は非常に多かった」ことが分かり、「自律学習と自己効力感」指標は、37か国中34位であった。

そこで、これまでの研究の成果を踏まえつつ、各教科の特性を生かしながら、学習者が「学ぶこと」に意義を感じ、自ら学びを進めていくことができるようにする必要があると考えた。

また本校では、これまでの研究^{*3}においても対話に焦点を当てるなど他者との協働的な学びを促すことを大切にしてきた。この他者との協働的な学びは学習指導要領でも大切にされていることである。新型コロナウイルス感染症の流行による臨時休業の際には、子供たちにとって同学年や異学年の友達、園児や中高大学生、教員や保護者ボランティアなどの大人といった、多様な他者との関わりが大切であることを改めて実感した。この多様な他者との関わりを、よりよい学びにつなげていきたい。

上記のようなこれまでの取組及び今後の課題から、研究主題を次のように定めた。

多様な他者と共に、自ら学びを進める子供の育成（2年次）
～自己調整力を育てる学習の展開～

*1 国立教育政策研究所、OECD生徒の学習到達度調査2022年調査（PISA2022）のポイント、https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2022/01_point_2.pdf、（2023年1月6日）

*2 ここで言う自律学習とは「自力で学校の勉強をこなす」「自分で学校の勉強をする予定を立てる」「言われなくても学校の勉強にじっくり取り組む」「自分の学習の進み具合を評価する」などである。

*3 平成26年度教科別授業研究会要項及び平成27年度研究紀要参照

（２）目指す子供像

令和５年度より、目指す子供の具体像を次のように設定した。

自らの目標に向かい、問題を発見して、課題を設定し、諦めずに試行錯誤し、自らの学びを正確に捉え、今後の学習や生活に生かそうとする子供

上記の子供の姿は、多様な他者と共に学びを進めていく過程で見られる姿であると想定している。また、自ら学びを進めていくためには、自分なりの目標をもっている必要があると考える。

学習において何を目指して行動するか、すなわち個人のもつ目標は、学習のプロセスにおいて重要な意味をもつ。学習の自己調整において、個人がいかなる目標を設定し、その達成に向けて自らの行動を認知、評価し、遂行するかは、その過程や成果を大きく左右する。

（自己調整学習研究会編、『自己調整学習－理論と実践の新たな展開へ－』、2015年、61頁）

このことから分かるように、学習者である子供自身が目標をもっていることは、学習の成果に大きく関わってくる。このことは、先に述べた香川県学習状況調査の結果とも一致する。すなわち、子供たちが自分なりに目標をもって学びを進めることが重要であると言える。

また、どのような目標が望ましいかについて鹿毛雅治氏は以下のように述べている。

目標とパフォーマンスの関連に焦点を当て、特に産業・組織心理学の分野で発展してきた考え方が目標設定理論である。より困難で、より具体的な目標がモチベーションを高め、ひいてはパフォーマンスを向上させるという。（中略）困難度はチャレンジを意味し、やりがいに通じる。（中略）目標は具体的な方が当人の注意がそこに焦点化し、何をすべきかという見通しが明瞭になるため、実行の確実性が増すのである。（中略）目標コミットメントを促進する要因が、目標の価値と自己効力（「それができる」という自信：第４章３節）だという。このことから、いくらその目標に価値があるからと言って、やみくもに困難な目標にすることは逆効果であることも分かる。実行可能性に疑いが生じ、自己効力が低下するからである。

（鹿毛雅治、『モチベーションの心理学』、中公新書、2022年、92-94頁）

将来の夢や目標に向かって「この学習では〇〇が分かるように（できるように）なろう」という適度に困難で具体的な目標をもった子供たちは、学ぶことに積極的に向かっていく。

そのような目標をもっている子供は、教科等の学習の中で疑問を感じたりやりたいことを発見したりして、課題設定するだろう。そして、各教科の見方・考え方を働かせながら様々な方法で課題に取り組み続け、解決に向かって活動していく。その後、活動に取り組んだことによって課題を解決できたか、どこまで解決に近づけたかを自分なりに捉え、次の学びへとつないでいくのである。このような子供の姿は、各教科等の学習の中で具体的に見られるだろう^{*1}。

３ 研究副主題について

上記のような「多様な他者と共に、自ら学びを進める子供」を育てるためには、子供たちが自分から学んでいこうという意欲をもち、学びを進めていくことができる方法を身に付けられる授業づくりを行う必要がある。そのような授業においては、「自己調整力」を育てることが必要であると考え、研究副主題を「自己調整力を育てる学習の展開」とした。

*1 詳細は、本誌の各教科の目指す子供の姿を参照。

（１）自己調整力とは

本研究において、私たちが育てようとしている「自己調整力」は、学習の進め方を自ら調整していくために必要な力のことであり、１年生から６年生までの教育活動を通して育てていくものである。このような学習の重要性は学習指導要領においても言及されており、文部科学省初等中等教育局教育課程課からも以下のように示されている。

「学びに向かう力、人間性等」の育成は幼児期から成人までかけて徐々に進んでいくものですが、初期の試行錯誤段階を経て、様々な学びの進め方や思考ツールなどを知り、経験していくことが重要です。とりわけ小学校中学年以降、学習の目標や教材について理解し、計画を立て、見通しをもって学習し、その過程や達成状況を評価して次につなげるなど、学習の進め方を自ら調整していくことができるよう、発達の段階に配慮しながら指導することが大切です。

（文部科学省初等中等教育局教育課程課、『学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料』、2021年）

このことから分かるように、学びを自己調整することは「学びに向かう力、人間性等」に深く関わると考えられている。そして、「学びに向かう力、人間性等」は、学習指導要領で習得・育成が目指されている、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」といった「他の二つの柱をどのような方向性で働かせていくかを決定付ける重要な要素」^{*1}であるとされている。つまり、子供たち自身で自らの学びを調整することができるようにしていくことは、三つの資質・能力の育成にも深く関わると考えられるのである。小学校中学年以降は学習の進め方を自己調整できるよう支援していくと共に、低学年においては、様々な試行錯誤を行いながら学習を進めていく時間の保障が求められる。そのような時間の中で他者と共に学びを進めていくことで、学習の進め方を自ら調整していくことができるようになってくると考える。

また、岡田涼氏は、以下のように述べている。

自己調整学習に関して、これまで膨大な数の研究が行われてきた。ただし、それらの研究はそれぞれ異なる理論を背景としており、自己調整学習に関する全ての実証研究が依拠する単一の理論モデルがあるわけではない。他者に依存せず自律的に学習を進めていく過程や学習者像を捉えるのが自己調整学習という概念であり、そこにどのようなメカニズムを想定するかについては、いくつかの異なるモデルがある。（中略）Zimmerman(2001)は、自己調整学習の定義に関して、（１）学習の改善のために情報処理や方略を意図的に用いることを想定していること、（２）学習の過程におけるフィードバックループを想定していること、（３）自己調整的な情報処理や方略を用いようとする動機づけに言及していること、が理論モデルを超えた共通点であるとしている。つまり、意図的に方略を用いて学習に取り組み、その結果から学習過程を調整しようと動機づけられているのが自己調整学習であるという点については、理論モデル間で同意が得られていると言える。

（岡田涼、日本における自己調整学習とその関連領域における研究の動向と展望、2022年）

ここで述べられている「意図的に方略を用いて学習に取り組み、その結果から学習過程を調整しようと動機づけられている」姿は、本校が目指す「多様な他者と共に、自ら学びを進める子供」の姿に重なる。つまり、自己調整学習を進めることで目指す子供の姿に迫ることができる考えたのである。

そこで、本校では目指す子供の姿を具体化し、「意図的に方略を用いて学習に取り組み、その結果から学習過程を調整」するために必要な力を次の五つの「自己調整力」として設定した。

*1 文部科学省初等中等教育局教育課程課、『学習指導要領の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料』、2021年

表1 五つの自己調整力

学習過程の全場面に 関わる 二つの力	目標に向かう力	学びに意義を感じ、学んだことを生かして自らの目標を達成しようとする力
	他者と適切に関わる力	必要に応じて他者と関わり、多様な考えを受け入れる力
学習過程の特定の 場面に関 わる三つ の力	問題を発見して、 課題を設定する力	自分がやりたいことや知りたいことを見付け、今の自分に必要なことを考え、やるべきことを決める力
	諦めずに試行錯誤する力	多様な考え方で課題解決に取り組み、諦めずに最後までやり通す力
	自らの学びを正確に 捉える力	課題解決の過程を踏まえて、自分が分かった（できた）ことや、分かっていない（できていない）ことを表現する力

この五つの力は学習過程の全場面に関わるものと、特定の場面に関わるものの2種類に大別することができる。

学習過程の全場面に関わると考えられる力の一つは、「目標に向かう力」である。この力は、学ぶ価値を見いだした子供たちが、自らの目標を達成する意欲をもつために必要な力であると想定している。教科の学習内容に興味がある、自分にとって身近な教材である、できるようになりたいことがあるなどの学ぶ意義を学習者が感じることができるよう単元や題材構成が効果的であると考えられる。また、学習者である子供自身が「自分の学び方について自分が選んだり決めたりしながら、課題を解決していくことができる」といった感覚をもてるようにすることも大切である。

もう一つの力は「他者と適切に関わる力」である。学校教育は学級等の集団で行われる。そこに存在する多様な他者とは必ず関わることになるだろう。そこで、自分の考えを形成したり広げたりするために、友達と自由に交流したり、時には他者と関わらず一人でじっくり考えたりするなど、自分の必要に応じて他者と関わることで自分に合ったやり方で学びを進めていくのである。

これら二つの力は、授業の導入場面でも展開場面でも終末場面でも必要である。どの場面でも目標に向かって学びを進めていくことが大切であり、他者と適切に関わりながら学びを進めていくからである。

残りの三つの力は、課題解決に向かう学習過程の特定の場面に関わる力であると考えられる。例えば図1のように授業の導入場面で「問題を発見して、課題を設定する力」を発揮し、既習事項から感じる疑問や詳しく調べてみたいことの中から取り組むべきことを課題として設定していくだろう。また、展開場面には課題解決のために「諦めずに試行錯誤する力」が発揮され、学習課題を解決するために様々な解決方法を考え取り組んでいくだろう。そして、授業終末には「自らの学びを正確に捉える力」を発揮して、課題解決に対する成果と課題や目標の達成度を捉えていく。

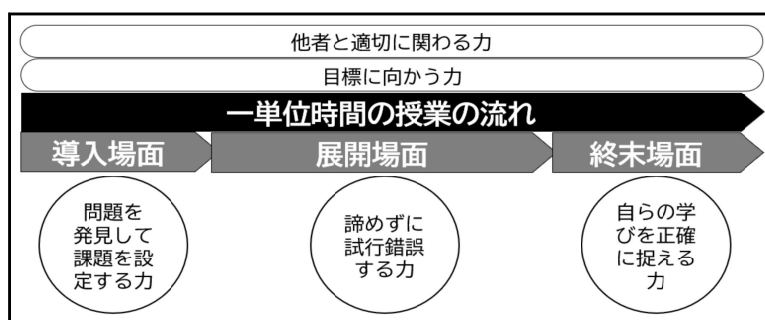


図1 一単位時間の授業と自己調整力の関係の一例

子供たちは、一時間の授業の中で自己調整力を発揮しながら、単元や題材を通して自らの学習を調整し、課題解決に向かっていくと考えられる。

そこで私たち教師は、子供たちが自己調整力を発揮することができるような手立てを行いつつ、学習を展開していく必要がある。

(2) 自己調整力を育てるために

①学習過程

自己調整力を発揮することができるような学習を展開していくために、単元や題材を通して、学習過程を場面ごとに区切って手立てを考えていく。

自己調整学習における循環モデルでは、「予見段階、遂行段階、内省段階」という三つの段階が想定されている^{*1}。これは、従来「導入」「展開」「終末」などと区切られてきたことや、OECDのラーニング・コンパスに示されているAARサイクル^{*2}に重なる。本校では一昨年度よりこのAARサイクルによって、学習過程を「見通し場面」「行動場面」「振り返り場面」の三つに分けて研究を深めてきた。本年度もこのAARサイクルによる三つの場면을意識しながら授業づくりを行っていく。そうすることでどの場面でどのような自己調整力を発揮させるのか、どのような手立てが適切であるかを考えやすくなるだろう。

また、このサイクルを子供と共有することで、子供たち自身が自分で学びを進めていく際の一助となるだろう。

②単元・題材構成と手立て

一単位時間の小さなAARサイクルは単元・題材の流れの中で何度も循環していく。また、捉える視点を変えれば、一単元・題材の学習を大きな一つのAARサイクルとして捉えることができる。手立てを考えていく際には、これらの大小のAARサイクルを意識する必要がある。

子供たちの自己調整力は、大きな一つのAARサイクルである単元・題材を通して育っていく。単元・題材の見通し場面においては、自己調整力が弱い子供もいるだろう。そこで、そのような子供に対しては、力を発揮する方法を分かりやすく教える必要がある。しかし、単元・題材の学習を通して、教示し続けていたのでは、子供たちの自己調整力は育ちにくいと考える。そこで、単元・題材の学習が進んでいく内に、教師は、教示から支援へと手立てを変化させていくのである。

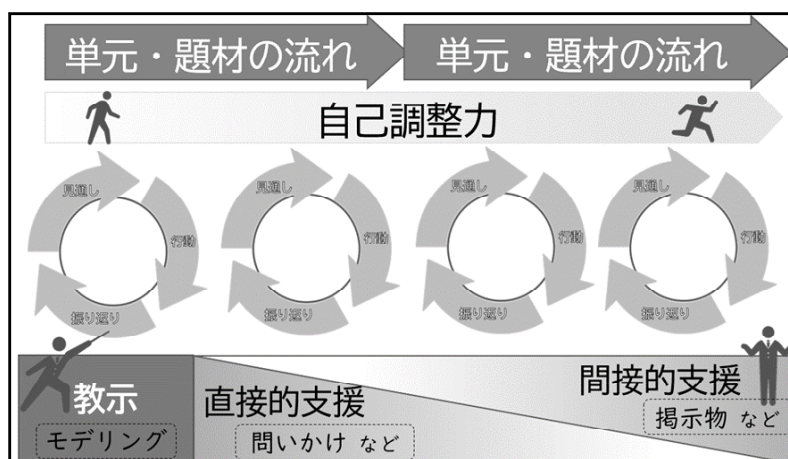


図2 単元・題材構成と自己調整力、手立ての関係

自己調整力を発揮する方法を学んだ子供たちには、「〇〇するためには、どうすればよかったかな」などと問いかけ、自己調整力を発揮できるよう直接的に支援していく。そして、自己調整力を発揮したことによる成果を明確に伝え、自己調整力を発揮する方法のよさを感じられるようにする。これらの支援によって方法のよさを感じた子供たちは、教師の直接的な支援がなくとも、掲示物によって気付かせるなどの間接的な支援でも自己調整力を発揮できるようになっていくだろう。

また、力によっては単元や題材の見通し場面であってもある程度育っている場合が考えられる。そのような場合には、単元・題材の見通し場面から間接的な支援を行い、子供たちが自己調整力を発揮できるよう促していけばよい。

*1 自己調整学習研究会編、『自己調整学習－理論と実践の新たな展開へ－』、北大路書房、2015年、13-20頁

*2 Anticipation-Action-Reflectionの頭文字をとったものであり、「見通し－行動－振り返り」と訳される。詳しくは本校『第103回教育研究発表会要項』を参照。

③実態把握及び検証

授業づくりを行う際には、子供たちの実態把握が欠かせない。目の前の子供たちが、どのような知識や技能を身に付けているのかなど、教科に関する実態把握をすることでどのような単元・題材構成にするかを考えていく必要がある。また、自己調整力を発揮できるよう支援するためにも、学級の実態を把握しておくことが必要である。これには、教師の観察によるものと質問紙調査によるものが考えられる。この実態把握によって、どのような自己調整力にどのような手立てを行うかを考えていく。

そして、授業実践後に再び実態把握を行う。これによって目指す子供の姿である「多様な他者と共に、自ら学びを進める子供」となっているかどうか、自己調整力が育ったかどうかを検証していく。目指す子供の姿に関しては、教科として目指す姿を設定し、それに基づいて単元・題材ごとに設定しておく。また、一単位時間の目標としても目指す子供の姿を設定しておき、それが実現したか否かを子供たちの発言や表現物等によって検証していく。

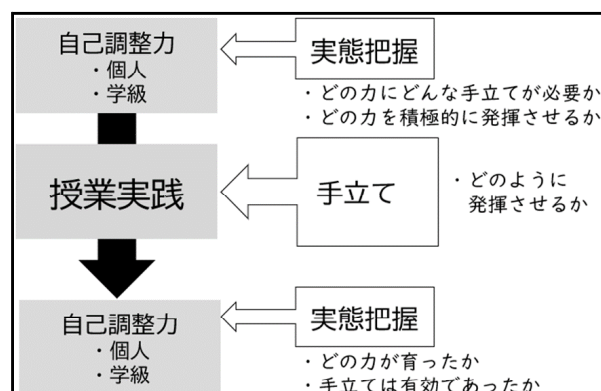


図3 実態把握及び検証の流れ

自己調整力は、教師の主観だけでは見取りきれない部分もあると考えられるため、質問紙調査も併せて実施する。授業づくりのために行った実態把握の質問紙調査を再び行うことで、どのような変化が見られるのかを明らかにし、単元・題材構成や手立てが有効であったかどうかを検証するのである。

4 これまでの取組と本年度研究の重点

(1) 1年次の研究

昨年度^{*1}は、質問紙を開発・実施することで、客観的視点も参考にしながら子供たちの自己調整力に関する実態を把握する方法を見いだした。そして、実態把握を基に、育てるべき自己調整力を焦点化して研究授業を行った。各教科等の学習内容も考慮しながら自己調整力を発揮する方法を様々な設定し、授業中に教示したり、直接的、間接的に支援したりすることで、子供たちが方法を使いながら学びを進めていくことができるようにしてきた。

また、子供たちが学ぶ意義を感じられるように、単元や題材の導入時に目標を共有することを計画の中に位置付けた。その際、その単元や題材を何時間で学習するのも共有することで、子供たちが学習の計画を立てやすくしてきた。そして、単元や題材を通した学びの中で、子供たちが「自らが学びの主体であること」を実感できるようにするべく、課題や解決方法、活動時間を選択できるようにしてきた。様々な試みによって子供たちの選択の幅が広がってきている。

(2) 本年度研究の重点

ここまですを踏まえ、以下のような研究の重点を設定し研究を進めていく。

研究の重点

- 学習過程の場面に合った、子供たちが自己調整力を発揮する方法を見いだす。
- 子供たちと学ぶ理由や価値を共有することができる単元や題材構成の在り方を探る。
- 子供たちが自己調整力を発揮する方法を使いやすくするために、各教科等の学習の中で教師が行う適切な手立ての在り方を見いだす。

*1 詳しくは本校ホームページ (<https://www.ed.kagawa-u.ac.jp/~sakasho/research-history.html>) 参照。

Ⅱ 研究の具体的方策

本章では、Ⅰ章で述べた「多様な他者と共に、自ら学びを進める子供」の姿を目指して、子供たちの自己調整力を育てる授業の実現に向けた具体的方策を述べる。

1 自己調整力を育てるために

自己調整学習を支えるものとして、動機付け、メタ認知、学習方略の三つの要素が重視されている^{*1}。子供たちの様々な学習活動において、目標に向けて意欲を高めて自ら活動に向かい、自身の学習過程全体を振り返りながら、適切な方法を選択して、「見通しー行動ー振り返り」のAARサイクルを回し続けていくといった自己調整学習を行う姿こそ、私たちが目指している子供の姿である。この過程において、五つの自己調整力（5頁参照）が発揮され、育っていくと考えている。

では、子供たちが自己調整力を発揮する授業をつくるにはどうすればよいだろうか。自己調整が行われるようになる過程において大切なことは以下のように述べられている。

自律的動機づけが不十分だと生徒はスキルを活用できない。大事なことは、教師が生徒に対して自律性をうながすこととスキルを教えることの両方に取り組むことである。教師は自己調整の指導が必要だと判断し教える。それは生徒からみると教師が強制していると感じる場面でもある。そこで、教師の指導は、生徒が強制されているのではなく自律的動機づけを育まれていると受け取れるものでなければならない。そうした指導は生徒のスキルの内面化をうながすものであり、それによって高い自己調整力が保持されることになる。この過程を、自己調整学習では、望ましい自己調整は、はじめは対人的なもので、しだいに自己指導的なものになるという。「教師と始め、終わりは自分で」、つまり対人的調整から自律的自己調整にいたるという過程である。このように外発的調整を内的な自己調整へと変換するために、生徒が自律性を維持しつつ、その自律性を教師やモデルからサポートされることが大切になるのである。

（自己調整学習研究会編集、『自己調整学習ー理論と実践の新たな展開へー』、北大路書房、2015年、8-9頁）

つまり、授業づくりとして大切なことは、子供の自律性を尊重し、自己調整しながら学ぶ環境を整え、だんだんと自分で学習を進めていけるように支えていくことである。そこで、まず、子供たちが本来もっている**自ら学ぼうとする意欲を大切にすること**について考えたい。次に、授業をつくる上で欠かせない子供の**実態把握**を基に、五つの自己調整力について、**自己調整力を学習過程の全場面に関わる力と、特定の場面に関わる力に分けて手立て**を考えたい。学習過程の全場面に関わる二つの力については、長期的な視点に立ち、その力を発揮しやすくすることを目指して、授業の土台となる**学級集団づくりと単元・題材構成の工夫**の二つの視点で考えていく。また、学習過程の特定の場面に関わる三つの力については、授業の中で**その力を発揮する方法を習得できるようにすること**を目指して手立てを考えていく。

2 自ら学ぼうとする意欲を大切にする

学習者は子供自身である。子供が自ら学びを進めるためには、自らの力で学ぼうとする意欲を大切にしたい。その具体的な方法として、**自ら学ぼうとする意欲を方向付けること**と、**自ら学ぼうとする意欲を阻害しないこと**について考えたい。

*1 岡田涼、日本における自己調整学習とその関連領域における研究の動向と展望ー学校教育に関する研究を中心にー、2022年

(1) 自ら学ぼうとする意欲を方向付ける

授業において、子供たちの学びに向かう意欲は様々な方向を向いている。そのため、あらかじめ子供たちと学ぶ目的や内容について共有して、目指す方向性を明らかにすることが重要である。例えば、「何のために学ぶのか」、「何のために教科の学習を行うのか」といった教科の学習を行う目標や単元・題材の目標を共有するのである。授業での達成意欲を高める目標の共有の仕方の詳細は後述する(13頁)。また、育成を目指す「自己調整力」についても各教科の授業や学級活動の時間に子供と共有する。その際、図4のような自己調整力シートを作成して提示し、分かりやすく共有できるようにしたい。以下に、その例を示す。

【共有の手順】

- ① 「自分で学びを進めるとどんなよいことがあるか」について話し合い、「自分で学びを進められるようになる」という目標を共有する。
- ② そのために、授業で「目当てを決める」「目当てを達成するために行動する」「今日の学びを見付ける」という三つの学習過程で学んでいることを確認する。
- ③ その学習過程の中で、どのような力が必要であるかを示すとともに、具体的な授業を想起できるようにしながら、その力の必要性や具体的な姿を子供たちと共有し、自己調整力シートにまとめる。

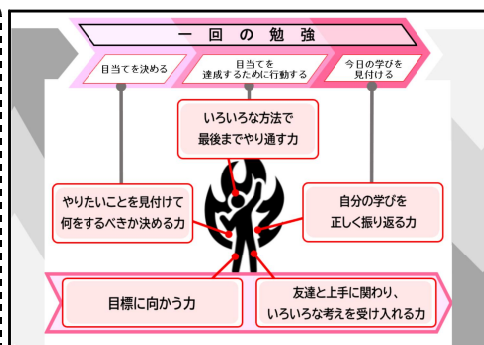


図4 自己調整力シートの一例

共有する際には、その力の必要性を子供たちと共有することが大切である。例えば、「どうして自分の学びを正しく振り返る力は必要なのかな」と問いかけ、子供の考えを尊重しながら「自分の成長を感じられる」「思い返すことで学んだことを忘れにくくなる」「失敗を次に生かして、よりよい自分になれる」「次にしたいことが見付かって、次の学習が楽しみになる」などといった振り返る力を身に付けることの意義を共通理解していくのである。

このようにして共有した自己調整力を子供が意識して授業に取り組めるようにするとともに、力を発揮している具体的な姿を繰り返し伝えることでその意識を高めることができるだろう。その際、自己調整力シートを掲示して、共有した自己調整力をいつでも確認できるようにしておくとその効果が高まると考えられる。

(2) 自ら学ぼうとする意欲を阻害しないこと

学ぼうとする意欲を授業の中で育成することを考えた際に、教師は、人的環境として大きな影響力をもつ。その教師が有する授業観は、子供の学ぼうとする意欲を高めることもあれば、阻害してしまうこともある。大切なことは、「子供が学ぶ主体である」という授業観をもつことである。このことについて、平野朝久氏は以下のように述べている。

これまでの多くの授業において、子どもの学習が学んだ者の論理にできるだけ近く進められるよう教師が誘導してきた。そして教師は、子どもが横道にそれたり、誤りや失敗をすることが極力少なくなるようにして、無駄ができるだけ少なく、できるだけ早く到達点に達するようにしてきた。それに対して私たちは、子どもが自分の学ぶ道筋を創り出すことを大事にするとともにその道筋が生かされ、発展すべく支援をする必要がある。したがって、誤りや失敗もあるべからざるものとしてというよりは次の学習の出発点として生かされることになる。また、子どもが紆余曲折したことは無駄ではなく、その子どもの理解の幅を広げたこととして評価されることになる。

(平野朝久、『はじめに子どもありき—教育実践の基本—』、東洋館出版社、2017年、81頁)

このように、授業においては、学習の主体である子供の思いを大切にしたい。教師が先導し、用意した一つのレールの上だけを子供が安全に通るような授業においては、子供が自己調整しながら学ぶことは難しく、自ら学ぼうとする意欲を損ねることにつながってしまう。私たちは、子供自身が目標をもち、様々な方法を試し、悩みながら、教師と共に前に進んでいく授業を目指している。このような授業観を基に行う教師の手立ては、自律性支援^{*1}とされている。具体的には、「子供がしたいと思っていることを尋ねる」「ある活動や考え方を押しつけるのではなく、なぜ有意義なのかを説明する」「子供の取組の改善や熟達について肯定的なフィードバックを与える」などといったことが挙げられる。岡田涼氏は、教師の自律性支援について以下のように述べている。

メタ回帰分析の結果から、学年が下であるほど自律性支援とRAI^{*2}およびエンゲージメントとの関連は強かった。そのため、教師の自律性支援は、特に小学校段階の児童の動機づけを促すうえで重要であるといえる。動機づけとの関連について、自律性支援が非動機づけと中程度の負の関連を示したことも重要な点である。非動機づけは、内発的にも外発的にも動機づけられておらず、学習行動が生じていない状態を指すものである（Ryan & Deci, 2017；Vallerand & Ratelle, 2002）。（中略）本研究において、教師の自律性支援が非動機づけと中程度の相関を示したことから、教師の支援によって児童・生徒の非動機づけの状態を改善し得る可能性が示唆されたといえる。（岡田涼、教師の自律性支援の効果に関するメタ分析、<https://kagawa-u.repo.nii.ac.jp/records/2139>、2018年）

このように、教師が自律性支援的な教師の関わりを意識することによって、自ら学ぼうとする意欲を阻害することなく、子供たちの動機付けを高めることにつながるのである。

3 教科に関する資質・能力及び自己調整力の実態把握

本研究では教科に関する資質・能力と五つの自己調整力について、**観察**と**質問紙**によって実態把握を行っている。

（１）観察

日常生活や授業において、子供たちが教科に関する資質・能力を発揮する様子や自己調整する様子を観察している。例えば、算数科の授業において、「諦めずに試行錯誤する力」を見取る際には、「一つの解き方で満足せず、他の解き方はないかと考えているか」「途中で考えるのをやめずに、最後まで取り組んでいるか」など、力を発揮した具体的な姿を想定し、子供の様子を観察している。

（２）教科に関する質問紙

教科の学習における子供たちの興味や既習事項の定着度、自己調整的な学習の取り組み方などを質問紙によって把握し、教材の内容や難易度、学習の進め方を設定している。

7、さんずうの もんだいをまちがえたときに、どんなことをかんがえますか？

じぶんは さんずうが にかてだ () つぎは まちがえないように ふくしゅうしよう

8、さんずうの じゅぎょうで できた(できなかった) りゅうを かんがえていますか？

かんがえている どちらかといえばかんがえている どちらかといえばかんがえていない かんがえていない

9、ながさの ながいほうに ○をつけましょう。

たて () よこ ()

図5 算数科の授業に関する質問紙の一部

*1 自律性支援とは、児童生徒の視点に立ち、児童生徒自身の選択や自発性を促すこと。（Deci、E. L. & Ryan、R. M.、The Support of Autonomy and the Control of Behavior、1987年）

*2 RAI (Relative Autonomy Index) とは、動機付けの自律性を捉える指標。

（３）自己調整力質問紙

自己調整力質問紙は、子供が自身の学習に対する考え方や取り組み方についてどのように捉えているのかを把握するために行っている。五つの自己調整力についての全21項目で、日頃の活動の様子を振り返って、図6のように4件法で行っている。全ての質問項目は、本校HPに掲載する予定である。

以上の結果を照らし合わせて、一人一人や学級の力を分析し、授業づくりに生かしている。また、授業づくりの土台となる学級づくりに関わる実態についても日常生活の様子を観察したり、子供たちの学校生活での満足度と意欲、学級集団の状態を調べる

質問紙であるhyper-QU^{*1}を用いたりして把握している。hyper-QUにおいては、学級の段階や個の実態を分析し、担任以外の教師とも情報交換をしながら、多面的な視点で手立てを検討している。

	当てはまらない	あまり当てはまらない	まあまあ当てはまる	当てはまる
①やりたいことや将来の夢がある。	1	2	3	4
②努力によって、自分の力を高めることができると考えている。	1	2	3	4
③学ぶことのよさを感じている。	1	2	3	4
④新しいことに挑戦しようとしている。	1	2	3	4
⑤自分が知りたいことは何かを見付けようとしている。	1	2	3	4

図6 自己調整力質問紙の一部

4 学習過程の全場面に関わる二つの力を育てるために

学習過程の全場面に関わる、「目標に向かう力」と「他者と適切に関わる力」を育てるために、それらの力を発揮する土台となる学級集団づくりを大切にしたい。また、「目標に向かう力」を発揮できるようにするためには、一単位時間における教師の手立てのみならず、単元・題材を通しての手立てが有効であると考えられる。そのため、「目標に向かう力」を発揮できるようにするための単元・題材構成の工夫についても考えたい。

（１）学級集団づくり

① 学級集団づくりの重要性

子供が自己調整力を発揮するための土台として、望ましい学級集団であることが求められる。自己調整力の発達と他者との関係については、以下のように述べられている。

社会的認知モデルでは、特にモデリングという観点から自己調整学習における他者の役割をとらえている。最初自己調整的に学習を進める力をもたない学習者は、他者が学習に取り組んでいるようすを観察することで、スキルや手続きを自分のものとして獲得していく。また、他者が成功しているようすを見ることで、自己効力感が高まり、学習に対する動機づけを維持することができる。学習場面における他者の存在は、学習者がスキルや手続きの獲得を通して自己調整能力を発達させ、自己効力感を高めるための資源として重要な役割をもっているのである。

（自己調整学習研究会編、『自己調整学習－理論と実践の新たな展開へー』、北大路書房、2012年、76頁）

つまり、自己調整力が育つには他者の存在が重要であり、互いに認め合える人間関係が必要であると考えられる。そのため、学級集団の状態は自己調整力の発達に大きく影響するだろう。

では、どのような学級集団であるとよいのだろうか。自律的に学ぶ学級集団について、河村茂雄氏は次のように述べている。

*1 河村茂雄、『学級集団づくりのゼロ段階 学級経営力を高めるQ-U式学級集団づくり入門』、図書文化社、2012年、22頁

これからの学級集団づくりは、安定度があり、かつ、児童生徒の多様性を前提に、相互に積極的に関わり合い、協働学習し合えるような、活性度も高い状態に向かうことが必要です。大事にしたいのは、各自の特性が尊重される柔軟なルール、対等に平等に素直に考えを言い合える雰囲気、高め合おうとする風土がある学級集団の状態です。

(中略) 安定度とは、学級内の児童生徒に一程度の規律(ルール)が共有され、親和的な人間関係(リレーション)が学級内に確立された度合いです。これが高いことによって、学級内の児童生徒の情緒は安定し、学級生活や学級活動、級友とのかかわりの意欲が喚起・維持されるのです。

活性度とは、個人の存在や考えが大事にされ、協働活動や協働学習で児童生徒同士が建設的に相互作用できる度合いです。

学級集団は、安定度と活性度のバランスで、特有の性質をもつのです。

(河村茂雄、『開かれた協働と学びが加速する教室』、図書文化社、2022年、35-36頁)

このような安定度と活性度が共に高い学級集団においては、自律的に学ぼうとする意欲が高まり、必要に応じて他者と安定的に関わりながら、自ら学びを進めていくことが予想される。以上のことから、このような学級集団をつくることで、「目標に向かう力」と「他者と適切に関わる力」が育まれると考える。

② 目指す学級集団をつくるための手立て

まず、安定度の確立を目指すことが重要である。そのために、日常生活や授業の中で、学級みんなが安心して過ごすことができるルールや関わり方を指導している。

また、週2回の朝の活動の時間に、学級の安定度を高める活動を行っている。この活動によって、対人関係を円滑に進めるための方法を認知、経験し、そのよさを実感できるようにするとともに、進んで協働的に学ぼうとする心情を育てている。例えば、「四つの窓」^{*1}という構成的グループエンカウンター¹の活動がある。四つの選択肢の中から自分に当てはまるものを選び、選んだ理由について話し合うことを通して、対話のルールや他者の話に耳を傾ける方法を学びながら、自分と違う考えをもつ人の存在に気づき、それを尊重する心情を育てていくのである。

このような活動を行う際には、子供が学んだ方法を自分で使っていけるようにするために、段階に応じた手立てを行うことを意識する。ルールや関わり方の定着ができていない段階においては、教示的に指導するが、定着度合いに合わせて、だんだんと子供たち自身がそれらの大切さを語ることを促すなど、直接的に支援したり、掲示物を使うなどして間接的に支援したりしていくのである。例えば、最初は「友達の話に対して反応を返す」等のよい聞き方や話し方について、モデルを示したり、できていることを価値付けたりして、丁寧に指導する。その後、他の活動を行う際に「話し合うときにはどんな聞き方をするとよかったかな」と適切な方法を想起させたり、「どうしてあいづちをうちながら聞いた方がいいの」などと問い、その方法のよさを確認したりする直接的な支援を行っていく。さらに、よい聞き方や話し方をいつでも確認できるようによい聞き方や話し方について言語化したものを掲示するなど、間接的に支援することで、教師が指示をしなくても、習得した方法を自分で用いて取り組むことができるようになると思う。

そして、安定度の高まりに合わせて、学級活動や学校行事、総合的な学習の時間等の協働活動の場で、自由度の高い活動を行えるようにすることで、学級の活性度を上げていく。安定度が低い状態においては、子供たちの自由度の高い活動を行っても、活動がうまく進まないなどと、自分たちで活動することのよさを感じにくい場合が起こると想定される。子供たちが自分たちの力で安心して活動を進めていけるようにすることを大切にしたい。

^{*1} 國分康孝、國分久子総編集、『構成的グループエンカウンター事典』、図書文化社、2004年、378-379頁

（２）単元・題材構成の工夫

① 目標の達成意欲を高める共有の工夫

単元・題材における目標を設定し、子供たちがその目標を達成したいという意欲を高めることは、その後の問題解決への動機付けを高め、学習意欲をもち続けることにつながると考える。本校で設定している単元・題材の目標とは、単元・題材のゴールとなる活動や単元・題材を通して解決していきたい問題である。以下の２点を意識して、子供たちが単元・題材の目標を達成する意欲を高められるように、主に単元・題材の見通し場面において、目標の共有の仕方を工夫している。

目標の達成意欲を高める共有を行う際のポイント

- ・ 目標に向かう興味を高めたり、目標に向かう必要性を感じたりできるようにする
- ・ 目標に向かう学習の見通しをもてるようにする

ア 目標に向かう興味を高めたり、目標に向かう必要性を感じたりできるようにする

以下に、子供が体験する場を設定して、目標に向かう興味を高められるようにした実践を示す。

第４学年 理科「温度が変わると体積も変わる ～物の体積と温度～」

二つの事象を提示し、自分でも実験できる場を設けた。蓋をしたへこんだアルミ缶にお湯をかけると缶の形が元に戻る現象に興味をもち、実際に試す中で「時間が経つと元に戻りにくくなったのはどうしてだろう。温度が関係しているのかな」などの問題意識を高め、単元を通して解決する問題を具体化しながら、単元の目標を共有した。

【教師の手立て】

- ① 見た目が同じだが、水の入っている量に違いがある二つのアルミ缶に熱湯をかけて、変化の違いを比べる演示実験を行う。
- ② 同様の実験を子供たちが行う場を設定する。
- ③ 発見した問題を「空気」「水」「金属」「熱」などのキーワードを基に板書に整理する。



【演示実験を試す】

⇒**目標**「空気・水・金属は、温度によって体積が変化するのだろうか」

以下に、他教科の学習で生まれた思いをつなぐとともに、現在の自分と理想の姿を比較できるようにし、目標に向かう必要性を感じられるようにした実践を示す。

第１学年 国語科「楽しくつないでお話名人 ～なにに見えるかな～」

生活科の「秋見つけ」の学習で生まれた「木の実などの見立て遊びでつくったものを友達に見せたい（知りたい）」という思いを基に国語科の言語活動を設定した。そして、単元の見通し場面で、前単元の学習で撮影した夏休みの思い出を友達と話す動画を見直す場を設定した。その上で、自分だけが一方的に話す様子と、教師と支援員が楽しく会話をつなぐ様子とを比較できるようにすることで、「自分が話しているだけでは面白くないな。先生たちみたいに楽しく話がつなげるようにしたい」という目標への必要性を感じられるようにして単元の目標を共有した。

【教師の手立て】

- ① 生活科の学習の際に抱いていた思いの表出を促し、言語活動（葉っぱや木の実が何に見えるか友達と楽しくお話しよう）を設定する。
- ② 友達と話す様子を撮影した動画を見る場を設定する。
- ③ 教師のモデルを示す。
- ④ 自身が話す様子と比較して気付いたことを共有する。



【自分が話す動画と教師のモデルの比較】

⇒**目標**「葉っぱや木の実が何に見えるか友達と楽しくお話するために、友達と楽しく話をつなぐコツを見付けよう」

これらの実践のように、目標の共有の仕方を工夫することで、いきいきと活動に取り組む姿が見られた。

イ 目標に向かう学習の見通しをもてるようにする

子供と相談しながら単元の目標に向かうために、何をどのような順番で学習していくとよいかを計画し、どのような時間配分で進めていくかを話し合っている。そのような場を設け、単元・題材の目標を具体的に示すことによって、子供は、より明確な見通しをもつことができるだろう。

図7は、先述した第1学年国語科の実践の際に作成した学習計画である。単元の目標の姿を教師のモデルとして示した後で、その目標の達成に向けて、どのような学習が必要かを子供たちと共有していった。

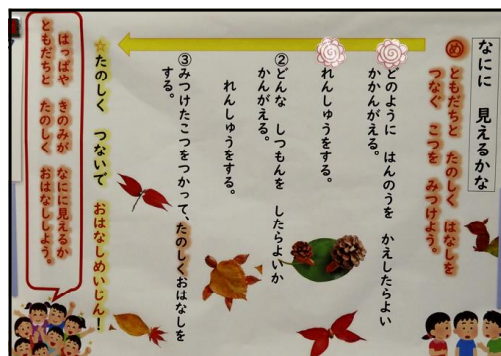


図7 学習計画

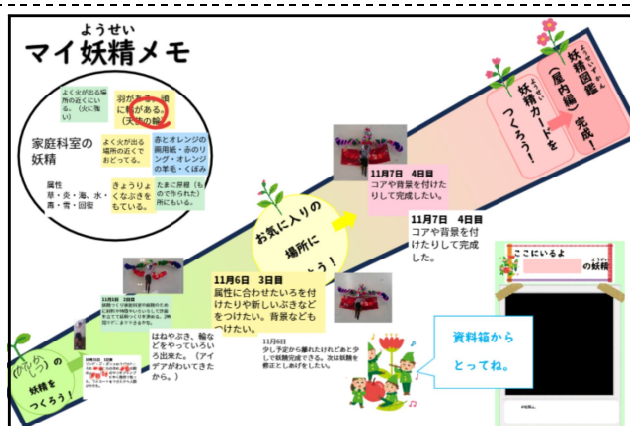
一方、単元・題材の計画を最初から最後まで全て具体的に決めてしまわないこともある。以下に、単元・題材全体の大まかな学習計画を基に、個人の課題を設定して、目標に向かう見通しをもてるようにした実践を示す。

第3学年 図画工作科「ここにいるよ 附坂小の妖精」

小さい自分の写真を妖精に見立て、その写真や場所を飾ることで、場所に合った妖精をつくり、「妖精図鑑を完成させる」ことを目標に学習を行った。

【教師の手立て】

- ① マイ妖精メモや教師の作品を例示して、目標に向けて、「〇〇室の妖精をつくろう」「お気に入りの場所にしよう」「妖精カードをつくろう」といった活動が必要であることを確かめる。
- ② 題材全体で5時間をかけて学習していくことを伝える。
- ③ 毎時間の見通し場面において、一人一台端末でマイ妖精メモに自分の課題を記入できるようにする。



【個人の課題を位置付けたマイ妖精メモ】

これらの実践では、目標に向けて自分が行うことの見通しをもてるようにするとともに、見通し場面のみならず、一単位時間の振り返り場面においても学習計画を活用して、花丸を付けたり、自分ができたことを位置付けたりできるようにした。学習計画を基に、学習の成果を明らかにすることで、目標にどれだけ近づいているかを自覚して、達成意欲をもち続けることにつながった。

② 子供が自ら選択して、学びを進める場を設定する

学習意欲をもち続けるためには、自らの意思で物事を決める場が効果的であるだろう。そのため、単元・題材計画の中で、子供たち自ら学習の課題や解決方法、学習時間を選択して、学びを進める時間を設定している。単元・題材内、もしくは、一単位時間内にどの程度自分で学びを進める時間を設定するのかは、子供の実態に応じて設定するようにしているが、少なくとも行動場面の多くの時間を子供たちに委ねることによって、自ら学びを進めたと子供たちが感じられるようにしている。その結果、子供たち自身も学びの主体が自分にあることを実感できるようになるだろう。

自ら選択して、学びを進める場を設定する際のポイント

- ・学習の目標を達成できる選択肢（課題や解決方法、活動時間）を設定する
- ・選択の妥当性を高められるようにする

ア 学習の目標を達成できる選択肢（課題や解決方法、活動時間）を設定する

子供が選ぶ選択肢によって、学習の成果が大きく異なり、学習の目標を達成できないことがあってはならない。そのため、どれを選んでも、学習の目標を達成できるものを選択肢として設定する必要がある。

以下に、子供の実態と教科の目標を基に、課題や解決方法の選択肢を吟味して設定した実践を示す。

第3学年 体育科「みんなの力で技をカッコよく ～器械運動（マット運動）～」

「技をカッコよくできるようにしたい」という単元の目標に向けて、「前転」「後転」「開脚後転」「側転」を取り上げ、それらの技となるポイント（順次接触、着手の位置、腕や足の曲げ伸ばし等）を設定し、子供が経験し、理解できるようにした。そして、その経験を基に、「足をしっかりと伸ばして側転をしたい」などと自分の課題を選択し、その課題に応じた練習の場で友達と技のできばえを伝え合いながら、解決することを目指した。



【開脚後転のポイントの共有】

【教師の手立て】

- ・課題として取り組む技を子供の実態と中学年の目標から設定し、その技に必要なポイントを精選して、経験できる場を設定する。

上記のような選択肢の設定によって、子供が適切な課題と解決方法を選択して取り組む様子が見られた。

イ 選択の妥当性を高められるようにする

目標達成につながる選択肢を用意しても、一人一人の課題や気質は異なるため、自分にとっては必要のないものを選んだり、解決に時間がかかったりするなどして、達成感を味わいにくい場合が考えられる。そこで、子供たちの選択の妥当性を高められるようにすることが必要である。

先述した第3学年体育科の実践では、単元前半に、単元を通して取り組む技やそれらのポイントを学習し、自分の動きについて動画を基に振り返ることができる時間を設定した。そして、単元後半には、学習した技の中から自分の課題として取り組みたい技のポイントを選択できるように単元を構成した。そうすることで、子供が選択肢について正しく理解できるようにし、選択の妥当性を高めることができた。また、子供が課題を選択する際には、課題選択の意図を問うたり、自分の動きを振り返るように助言したりして、個人に合った妥当な課題を設定できるようにした。

さらに、同じ活動の流れで進められる場を設定し、同様の選択を行える機会を保障することで、これまでの経験を生かして選択の妥当性を高められるようにすることも考えられる。以下に、同様の学び方ができる活動を単元の中で複数回位置付けた実践を示す。

第5学年理科「クラスみんなが楽しめるすり抜けゲームをつくろう ～ふりこのきまり～」

「振り子の何を変えれば、1往復する時間が変えられるのだろう」という単元の目標の解決に向けて、班ごとに調べたい条件（振り子の長さ、振れ幅、おもりの重さ）や実験方法を選択して課題設定した。その後、方法、実験、結果、考察にける時間を班ごとにシートに記録し、実験を行い、考察を深めていった。そして、振り返り場面において、取組の様子や見通し場面で立てた計画とのずれについて振り返る場を設けることで、今回の時間設定について振り返り、その反省を次の選択に生かしていく姿が見られた。また、授業中や授業後の教師の称賛や助言によっても選択の妥当性は高めることができる。

調べる条件							
5	10	15	20	25	30	35	40 45
計画	方法	実験	結果	考察	振り返り (個人・班)	振り返り (全体)	
学び方							
学び方				学び方リスト			
私たちが活動時間の計画を立てる				学び方リスト			
その理由は友達と協力してでたし表に表して詳しく書くことができたのでよくわかりました。				学び方リスト			
次に生かしたい点 少時間なかつたのでつぎはもう少し時間配分をしたいです。				学び方リスト			
次にしたいこと 次は、10g～30gでしたので次はおもりの重さで変えてみたいと思います。				学び方リスト			

【計画・達成シート】

【教師の手立て】

- ・選択して取り組む時間の前に、1往復する時間と関係がありそうな調べたい条件を話し合い、大まかな実験の方法について確かめる場を設定し、条件と実験方法の選択肢について正しく理解できるようにする。

- ・単元を通して、異なる課題（調べたい条件）について、同様の学習の進め方ができる場を複数回設定する。
- ・振り返りやすいシートを用意し、一人一台端末で共有する。
- ・計画する様子や子供が振り返って書いた記述に対して、称賛や助言を行う。

これらの実践のように、子供が自ら選択して、学びを進める時間においても教師の関わりは重要である。

5 学習過程の特定の場面に関わる三つの力を育てるために

学習過程の特定の場面に関わる三つの自己調整力を育てるために、授業の中でその力を発揮する方法を子供たちが習得することを目指している。方法を習得し、授業やそれ以外の場面においても方法を活用できるようになることで、自分で自己調整力を発揮できるようになると考えている。そのためには、**それぞれの力を発揮する方法を設定し、その方法を段階的に習得できるようにすることが有効である**と考えた。そこで、図8のよ

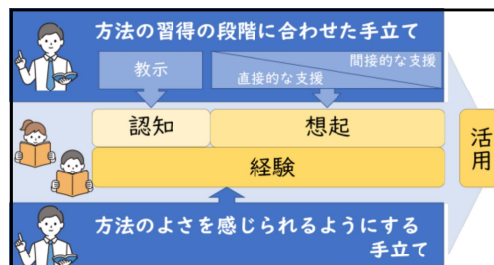


図8 方法の習得の段階と教師の手立て

うな習得の段階（認知、想起）を設定している。まずは、方法を知って使う認知の段階、次が教師の問いかけに答えたり、掲示物を見たりして、方法を想起して使う段階である。その際の教師の手立ては、基本的に子供の習得の段階に合わせて、教示から直接的な支援、間接的な支援へ移行していくことが大切である。それは、教示によって子供が方法を使うことを続けていたのでは、子供が自分で方法を使うことができないからである。だんだんと教師の手立てが間接的な支援になる中で、方法を習得した子供たちは、その方法を活用できるようになると考えている。しかし、間接的な支援を行っていても子供たちが方法を十分に使えていない様子が見られた際には、直接的な支援や教示へと手立ての仕方を変えたり、個別に手立ての仕方を変えたりしていくのである。子供の様子を観察し、手立ての仕方を柔軟に変えていけるようにしたい。

また、方法を経験していく過程においては、その**方法のよさを感じられるようにする手立て**が必要である。子供たちが方法を使う経験を保障して、成功体験を味わえるようにすることで、またその方法を使ってみようという思いを高め、方法を活用することができると考えている。

（1）自己調整力を発揮する方法

学習過程の特定の場面に関わる自己調整力について、それぞれの力ごとにその力を発揮する方法を設定している。昨年度の研究では、特に力や方法を限定することなく、その力を身に付けるためには何が大切かを考えながら様々な方法を設定し、それらの方法の習得を目指して実践を行い、自己調整力が育ったかどうかを検証した。各実践で見られた方法の文言をまとめたものを表2に示す。

表2 力ごとに方法をまとめた表

学習過程の特定の場面に関わる自己調整力	自己調整力を発揮する方法
問題を発見して、課題を設定する力	・明らかにしたことの見方や条件を変える ・既習との違いを明確にする ・学習のゴールと自分の現在地を確認し、すべきことを決める
諦めずに試行錯誤する力	・自分を取り組みやすいものから取り組む ・やったことがないものを探して取り組む ・既習や友達の考えを参考にして取り組む ・様々な場面を想定しながら取り組む
自らの学びを正確に捉える力	・友達の考えを参考にして振り返る ・学習前後について視点を基に振り返る（分かった・できたこと、分から

本年度は、表2の自己調整力を発揮する方法を教科や学習内容に応じた言葉に置き換えて実践を行い、他の単元・題材においても、子供がその方法を使っているときに力を発揮する姿が見られたかや、子供にとって使いやすい方法になっていたかを検証していく。(春実践の全実践を通して、三つの力が選定されることが望ましい。)

(2) 方法の習得を目指す自己調整力の選定及びその方法の設定

先述した方法は、学習過程の特定の場面に関わるものであるため、見通し、行動、振り返りの三つの場面、それぞれにおいて方法が使われることになる。自己調整力を発揮する方法を習得できていれば一単位時間内で三つの方法を扱うことができるだろう。しかし、そうではない場合には、教科としての内容と三つの自己調整力の方法の両方を考えなければならなくなる。そこで、子供の思考が煩雑になることを防ぎ、時間にゆとりをもって効率よく習得に向かうために、自己調整力の実態把握を基に、単元・題材ごとに方法の習得を目指す自己調整力を一つに選定するようにした。例えば、第2学年の算数科の「長さ」の実践では、事前の質問紙調査において、問題を発見して、課題を設定する力に関わる「自分が分かっていることは何で、まだ分かっていないことは何かを考えている」の質問項目の値が他の項目と比べて低く、教師の観察においても学級の実態として同様の傾向が見られた。そこで、問題を発見して、課題を設定する力を発揮する方法として、「分かっていることと、それと違うことを明らかにして、すべきことを決める」という方法の習得を目指すこととした。

ただし、この力を一つに選定することは、選定した以外の力について子供たちが自然と発揮していることを妨げようとするものではないことを留意しておきたい。

(3) 方法の習得の段階に合わせた手立て

① 認知の段階における手立て

この段階は、新しく方法を学ぶ段階である。丁寧に方法を教え、その方法を使う場面や目的を子供たちと確認して、確実に使えるようにすることを目指して教示する。

方法の認知を促す際のポイント

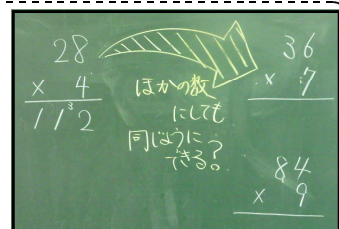
方法を使う具体的なモデルを示す

方法の使い方を教師が例示したり、方法を使っている子供に注目を促した上で、「～さんは、どのように考えて問題を見付けているかな」などと問うたりして方法を全体で確認して、方法を認知できるようにするのである。以下に、問題を発見して、課題を設定する方法を認知できるようにした実践を示す。

第3学年 算数科「一桁をかけるかけ算の筆算」

本単元で習得を目指した「問題を発見して、課題を設定する方法」

明らかにした問題場面の数値を変える



【教師の手立て】

- ① 解決できた二桁×一桁の筆算の問題について、「この筆算ができるなら、さ【方法を教示する板書の一部】らに考えてみたいことは何かな」と問い、例として「他の数にしても同じような筆算ができるのかな」という問題を発見する方法を示す(子供から同様の考えが出た場合は、それを取り上げる)。
- ② 「どのような問題が考えられそうかな」と問い、数人が数を変えた問題をつくる様子に注目できるようにし、問題を発見する方法の具体を示す。
- ③ 「分かった問題の数を変えると、新しくやってみたいこと(課題)が見付かるね」と方法を言語化する。
- ④ 数を変えてつくった問題を解決する場を設定する。

② 想起の段階における手立て

認知した方法を想起して使えるようにすることを目指して、支援を行う。最初は、「目当てを決めるときは、どうしたらよかったかな」などと問いかけたり、方法を使えるワークシートを活用できるようにしたりするという直接的な支援を行うが、だんだんとその支援を間接的なものにしていくことで、自分でその方法を使えるようになることを目指す。間接的な支援としては、掲示物等で方法を可視化し、子供が確認できるようにすることが考えられる。

方法の想起を促す際のポイント

- ・方法を可視化する
- ・だんだんと教師の支援を間接的なものへと変えていく

以下に、教師が言語化した方法を可視化して、諦めずに試行錯誤する方法の想起を促した実践を示す。

第1学年 音楽科「その場でつないで♪たんうんミュージック」

本題材で習得を目指した「諦めずに試行錯誤する方法」

『まだやったことがないやり方（音の出し方）を探して試す』

ペアで交互に2回ずつ（計16拍）リズムをつなぐ活動（「たんうんミュージック」）を通して、即興的な音楽づくりの面白さを感じられるようにした。本時は、より面白い音楽にするために、手以外の自分の体の一部分や身の回りの物を使って音色を工夫していった。

【教師の手立て】

- ① 「やってみようシート」に「まだやったことがないやり方を探して試してみる」という方法を示しておき、いつでも確認することができるようにする。
- ② 音遊びの活動後に、教師が「さっきした音楽（お腹を手でたたく）だけをしていたら面白くなるかな」と問い、「色々な音を探したり試したりしたらいい」という子供の発言を引き出す。



【やってみようシート】

以下に、自らの学びを正確に捉える方法を想起して使えるように、支援を間接的なものへと変えていった実践を示す。

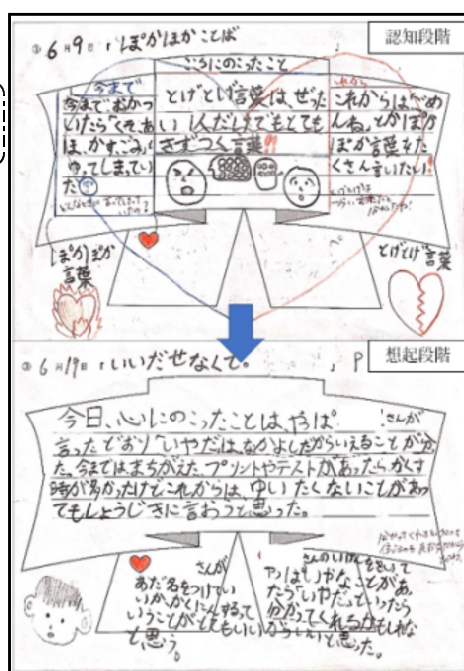
第3学年 道徳科「友達を大切にするために」

本単元で習得を目指した「自らの学びを正確に捉える方法」

他者と共に、心に残ったことを基にこれまでの自分を見つめる

【教師の手立て】

- ① 認知段階における振り返り場面では、振り返ったことの記述の例を基に、「心に残ったこと」「これまでの自分」「これからの自分」という三つの視点を示し、それらの視点ごとに区切られているワークシートを用いて、自分を見つめられるようにする。また、そこに書いたことを基に友達と話し合い、友達の考えを参考にしながら再度、自分の考えをまとめる時間を設定し、話し合いの仕方の例を示しながら教示する。
- ② 想起段階の直接的支援として、振り返る視点を問いかけ、明確にしたり、話し合いの仕方を問いかけたりして、友達と話し合ったことを基に再度、自分の考えをまとめることを確認する。また、間接的支援として、視点の記載はなく、区切られていないが、以



【段階ごとの違い】

前と同様の形式のワークシートを使って、自分を見つめられるようにする。

このような段階を意識した手立てを行うことで、その後、ワークシートがなくても視点を意識して自分を見つめてノートに記述し、話し合う姿が見られた。

なお、ここで想定している習得の段階は全体に対するものである。しかしながら、個によって段階に差が生じることも考えられるため、個別に手立てを行うことに留意したい。例えば、全体に対しては間接的な支援を行うが、それでは十分に想起ができていない子供がいた場合には、個別に丁寧に方法を確認し、方法を使うことができるようにするのである。上記実践では、ワークシートを個々の判断で使えるようにし、一人一人の段階に応じた手立てとなるようにした。

（４）方法のよさを感じられるようにする手立て

自己調整力を発揮する方法を習得するためには、その方法を経験する場が必要である。実際に経験し、そのよさを感じることで、今後もその方法を使うことにつながるだろう。

方法のよさを感じられるようにするポイント

- ・方法を使いやすくする教具の用意や場の設定を行う
- ・方法を使う様子や方法が有効であったことを価値付ける
- ・方法を使ったことを振り返ることができるようにする

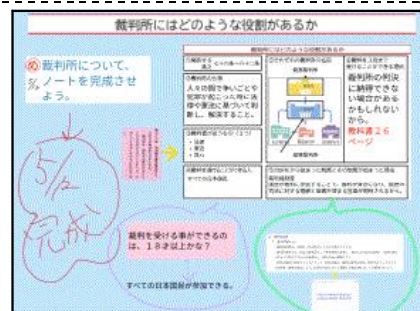
以下に、一人一台端末を使ってまとめた既習事項を参照しやすくするとともに、交流しやすい場を設定した上で、方法を使う様子を称賛したり、取り組んだ方法を振り返られるようにしたりすることで、諦めずに試行錯誤する方法のよさを感じられるようにした実践を示す。

第6学年 社会科「日本国憲法に基づく自分たちの生活」

本単元で習得を目指した「諦めずに試行錯誤する方法」

既習事項を手掛かりにしたり、友達の考えを参考にしたりする

本時の目標は、これまでに憲法について学習してきたことを基に、「飲食店への時短営業命令は憲法に違反しているかどうか」について自分の考えをもつことであった。単元を通して、大切だと感じた資料の一部を切り抜いて学習支援アプリ上で整理した「学びのスクラップブック」を基に「憲法に違反している（していない）」と思う根拠について、友達と話し合いながら、最後まで自分の考えをつくっていった。活動の様子について、教師は「いろいろな資料を基に考えているね」などと称賛し、方法のよさを感じられるようにした。そして、振り返り場面において、自分の取り組み方について振り返ることができるようにした。



【学びのスクラップブックの一部】

【教師の手立て：既習事項を手掛かりにしやすくする学びのスクラップブック】

- ① 調べる資料を準備する。
- ② スクラップブック作成のこつを教示する。
- ③ 提出されたものにコメントを書いて称賛したり、足りない情報を付け加えたりする。

【教師の手立て：友達の考えを参考にしやすくする交流の場の設定】

- ① 考えを学習支援アプリの共有機能を用いて、一覧にして共有する。
- ② 「相手の考えを受け入れる」などの交流する際の注意点の確認をする。
- ③ 「あの子のカードを見てごらん」などと、交流するとよいと思われる子供同士の協働を促す。

スクラップブックの作り方のこつ

- ① 関係のある資料はまとめておく
(キャプションをつけておくとGood！)
- ② 疑問は「**ピンク**」 わかったことは「**青**」
気付いたことは「**緑**」など
カードの色の意味を決めておく
- ③ スクショで大事なところを記録する。
(Shift+**■**+S同時押し)

【スクラップブック作成のこつ】

上記の実践では、ICTを効果的に用いて、既習事項を活用しやすくしたり、交流の意欲を高めたりした。

このように、方法のよさを感じられるようにする手立てを行ったり、そのよさについて教師が価値付けたりすることで、さらにその方法を使っていこうとする意欲を高め、活用に向かうことができるだろう。先述した自己調整力シートを用いて、「〇〇な方法を使ったから、(～) できたね」などと、方法と力、学習過程を結び付けて、価値付けを行うことも効果的であろう。今後も、自己調整力を発揮する方法を使いやすくするために有効な手立ての在り方を見出していきたい。

6 検証方法

本研究においては、目指す子供の姿が見られたか、子供たちが授業中に自己調整力を発揮する方法を使えていたか、その方法を使うよさを感じていたかを個の見取りシートと質問紙調査によって検証している。どちらも、授業者が自らの実践を振り返って、方法の妥当性や支援の有効性を探り、授業改善につなげるためのものであり、総括的評価に使うためのものではないことを留意しておきたい。

(1) 個の見取りシート

子供たちが授業中に自己調整力を発揮する方法を使えていたかどうかを、具体的な様相を見取ることで検証するものが個の見取りシート(図9)である。このシートにはあらかじめ自己調整力を発揮する方法を用いている様相を具体的に授業者が想定して明記しており、その姿と実際の様相を見取り担当者が比較できるようにしている。また、本単元・題材において、方法の活用を目指していない自己調整力についても、授業内で発揮している様相が見取れた際には、見取り担当者が記録して授業者に伝えることができるようにしている。

見取りの対象は6名の抽出児である。授業前の実態把握による、自己調整力と認知能力の高低を基に抽出することで、幅広い様相を見取れるようにしている。

具体的な行動として表出されにくい子供の様相や、より詳細に授業者が見取りたい様相などがある場合は、授業者が定めた口頭質問を行う。特に表出されにくい方法のよさの実感については口頭質問を行い、見取るようにしている。

授業討議においては、このシートを活用して、子供の姿から手立ての妥当性などを検討している。

(2) 質問紙調査

自己調整力の高まりを量的に分析するために、授業内外における行動に関する質問紙調査を学期ごとの年3回実施している。検証する際は、学年の傾向や、支援との関係といった視点で分析している。

また、研究授業実践の前後で、上記の質問紙調査で特に低かった質問項目を精選して調査することで、授業中の手立てによって自己調整力に変化があったかどうかを検証している。授業中に行った手立てに関する自己調整力の数値が高まった場合には、手立てが有効であったと言えるだろう。

このように、質問紙調査の結果を見ながら、これまでの手立ての効果を検証し、今後の参考にしている。

図9 個の見取りシート

（３）教師の自律性支援の振り返り

研究授業においては、教師の自律性支援がどのように行われていたかを参観者が図12の自律性支援チェックリスト^{*1}を基に見取り、授業者に伝えている。そうすることで、自分の教授行動について見直し、その後の教育活動に生かせるようにしている。

第○学年○組○科 全体的見取りシート		担当()先生
子供の自律性を促進する教授行動例		当てはまる項目に○
1	子供の発言をじっくり聞いている(聞くことに費やす時間が長い)	
2	子供がしたいと思っていることやその理由を尋ねている(教師の意図を押し付けることが少ない)	
3	子供が自身のやり方で取り組む時間を十分設けている	
4	子供の発言を促し、子供が話す時間が多く設定されている	
5	指示をするときに、理由まで伝えたり確認したりしている	
6	子供の取組の改善や熟達について、肯定的で効果的なフィードバックを伝えている	
7	子供の取組を後押しし、支え、励ます発言をしている	
8	子供がつまづいたときに、ヒントを与えている	
9	子供が発した質問や意見、提案に対して、きちんと応答している	
10	子供の視点や経験を図める共感的な発言をしている	
気付いた点		

図10 自律性支援チェックリスト

【参考文献】

- ・文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会、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学校教育の在り方に関する特別部会（第4回）会議資料、2023年4月26日
- ・日本財団、『18歳意識調査「第46回－国や社会に対する意識調査（6カ国調査）－」報告書』、2022年
- ・香川県教育センター、『令和4年度 香川県学習状況調査報告書』、2023年
- ・香川県教育センター、『令和5年度 香川県学習状況調査報告書』、2024年
- ・文部科学省初等中等教育局教育課程課、『学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料』、2023年3月
- ・文部科学省初等中等教育局教育課程課、『学習指導要領の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料』、2021年
- ・岡田涼、日本における自己調整学習とその関連領域における研究の動向と展望－学校教育に関する研究を中心に－、https://www.jstage.jst.go.jp/article/arepj/61/0/61_151/_pdf/-char/ja、2012年
- ・岡田涼、教師の自律性支援の効果に関するメタ分析、<https://kagawa-u.repo.nii.ac.jp/records/2139>、2018年
- ・鹿毛雅治、『モチベーションの心理学』、中公新書、2022年
- ・河村茂雄、『アクティブラーニングを成功させる学級づくり－「自ら学ぶ力」を着実に高める学習環境づくりとは』、誠信書房、2017年
- ・河村茂雄、『開かれた協働と学びが加速する教室』、図書文化社、2022年
- ・河村茂雄、『学級集団づくりのゼロ段階学級経営力を高める Q-U式学級集団づくり入門』、図書文化社、2012年
- ・木村明憲、『自己調整学習 主体的な学習者を育てる方法と実践』、明治図書出版、2023年
- ・木村明憲、『自己調整学習チェックリスト リストを用いた授業実践30』、さくら社、2024年
- ・國分康孝、國分久子総編集、『構成的グループエンカウンター事典』、図書文化社、2004年
- ・櫻井茂男、『学びの「エンゲージメント」－主体的に学習に取り組む態度の評価と育て方－』、図書文化社、2020年
- ・自己調整学習研究会編集、『自己調整学習－理論と実践の新たな展開へ－』、北大路書房、2015年
- ・Deci, E.L.&Ryan, R.M.、The Support of Autonomy and the Control of Behavior、Journal of Personality and Social Psychology、53、1024-1037、1987年
- ・平野朝久、『はじめに子どもありき－教育実践の基本－』、東洋館出版社、2017年

^{*1} 河村茂雄、『アクティブラーニングを成功させる学級づくり－「自ら学ぶ力」を着実に高める学習環境づくりとは』、誠信書房、2017年、112頁を基に本校で作成