

総

論

主体性の高まりをめざす課題学習

— 学びの往来を通して、

「自立した学習者」を育成する—（1年次）

研究部

I 主題・副題の設定の趣旨

I-1 本校の研究の歩み

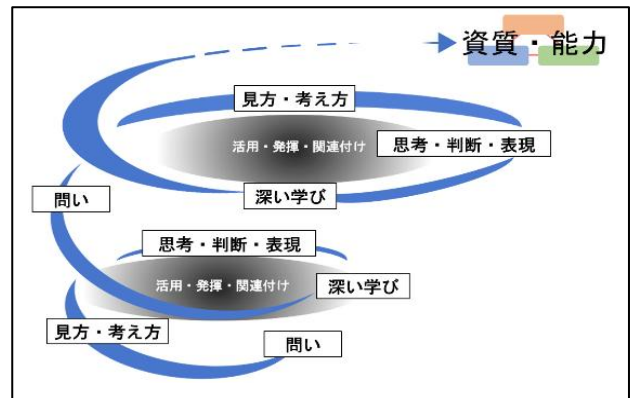
本校ではこれまで、主題として「主体性の高まりをめざす課題学習」を掲げ、単に学習内容を理解させて知識や技能の習得を促すだけではなく、課題を解決するための思考力等や、課題の解決に向けて主体的に学び続ける基礎としての態度の育成を求めて、研究・実践に取り組んできている。

「課題学習」とは「課題の把握に始まり、把握された課題に対して、生徒自身が解決に立ち向かう一連の活動」¹であり、「課題」とは、「学習のねらいを達成するために、その内容を分析して生徒の思考の場までおろした具体的なものであり、しかも学習の主体者としての生徒が、解決しなければならない自分の問題として受け止め、追究されるべきもの」²としてきている。また、この「課題学習」における基本的な学習過程を、「課題の設定・把握」⇒「課題の追究・解決」⇒「課題の定着・発展」という三段階³（これらはスパイラルに行われる）で捉えてきている。

以上のことを踏まえながら、令和2年度より5年間、副題として『「見方・考え方」を働かせ、『深い学び』を実現する授業づくり』を設定した。

本校では、各教科における学習過程を、「深い学び」と「見方・考え方」の観点から捉え直した。これまでの研究では、「問い」により思考が促されることで、既習の知識が別の場面（①本時・次時で、②別の単元・題材で、③実生活で、④将来にわたって）に関連付けられて活用・発揮され、「資質・能力」の育成につながるとしてきた。これに加え、様々な場面で生じる「問い」により教科等固有の「見方・考え方」が働き、思考が促されて知識が関連付けられることで「深い学び」が実現し、その繰り返しのよって「資質・能力」が育成されていくとの認識に至った。（〈図1〉）

〈図1〉本校が考える「資質・能力」育成の過程



昨年度までの研究を通して、教師自身が前副題の「教科の本質」をさらに深く「見方・考え方」として捉え、授業づくりを進めることができた。また、教科で生徒に身に付けさせたい「資質・能力」をゴールに設定することで、「深い学び」の姿を明確にし、それに至る過程を見取ったり、到達度を評価したりすることが可能になった。特に、端末を用いた見取りや学習履歴の蓄積、事前と事後による変容の把握、妥当性を担保するためのルーブリックを用いた評価等は、生徒の学びを具体的に捉える上で大きな進歩であった。一方で、「深い学び」に至るまでの過程やその状態は生徒それぞれであり、教師が想定する「深い学び」よりも多様であることが分かった。さらに、生徒が自身の学びを振り返り、自分自身が何をどのように学んだのか、それが教師の想定する「深い学び」に到達していたのかといった「メタ認知」に関する研究の余地が残った。これらの成果と課題を踏まえ、次なる研究の方向性を検討することになった。

I-2 副題設定の趣旨

前副題の『「見方・考え方」を働かせ、『深い学び』を実現する授業づくり』を通して、教師が「深い学び」の姿を

¹ 富山大学人間発達科学部附属中学校編著「主体性の高まりをめざして課題学習で学校をつくる」2009 梧桐書院 p12

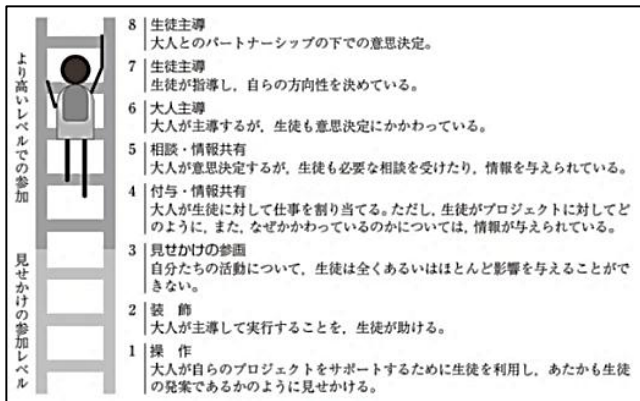
² 前掲書 p9

³ 前掲書 p14-15

明確にした授業を行うことで、生徒が「深い学び」に到達し、獲得させたい資質・能力が身に付くことが分かった。また、生徒の学びの様子を、端末を用いた見取りや学習履歴の蓄積、事前と事後による変容の捉え、妥当性を担保するためのルーブリックを用いた評価によって見取ることができたという成果を得ることができた。

しかし、生徒が教師からの「よい評価」を得るために、ルーブリックに則ってパフォーマンス課題に取り組んだり、自身の学びを行ったりすることは「主体的な学び」といえるのか、また、それは「個別最適な学び」といえるのか、という課題も明らかになった。これは本校の主題「主体性の高まり」とも関連が深い。白井(2025)はHartの「梯子モデル」を引用する形で、「主体性」に様々な段階があることを示す(〈図2〉)。

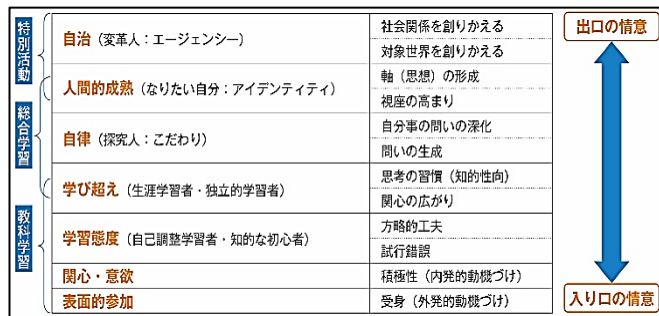
〈図2〉 Hartによる梯子モデル



※ここでの「主体性」は倫理や道徳に基づいていることが前提にある。

また、同様に石井(2020)は、Bloomのタキソノミーを基に、〈図3〉を提案する。「『主体性』は、学校カリキュラム全体で育まれていくものであり、教科学習で主に担える範囲を明確にしつつ、そこにおいて、より『出口の情意』にフォーカスしていくことが重要」と指摘し、教科の学習で見取ることができる「主体性」には限界があることを指摘する。

〈図3〉 主体性のタキソノミー



本校で「自立した学習者」とした背景には、大きく以下の三つの課題意識が挙げられる。

- ①本校生徒が前副題で取り組んだ「深い学び」について、自身の学びを意識できているのか、メタ認知をし

ているのか。

- ②本校では、主題は昭和41年度から変えておらず、副題を約5年ごとに社会の変化等に合わせて更新してきたが、副題が主題と合っていないのではないのか。
- ③本校では長らく「問い」についての研究を進めてきたが、主に「問い」は教師から与えられるものとなり、生徒の主体性の高まりに寄与しているのか。

これらの本校で見られる課題と、コロナ禍を経て明らかになった社会の課題、また、OECDが求める「エージェンシー」などを総合的に考慮し、新たな副題を設定した。

「自立した学習者」について、北(2024)は、次のように述べている。

「自立する」とはほかからの援助や支配を受けずに、自分の力だけで物事を判断したり身を立てたりすること。すなわち独り立ちすることだ。人生においては、生活面を始め、精神面や経済的な側面、さらに学習面の自立がある。(中略) 具体的には、次のような姿として捉えることができる。

- 日常生活の様々な事象に興味・関心をもち、解決すべき課題を見だし、自ら挑戦しようとする。
- 課題の挑戦や解決の方法を自ら考え、自らの学習展開に向かって見通しをもち、意欲を高めている。
- 計画にもとづいて、自力で課題を追究し解決する。必要な場合には自ら助言や援助を求めていく。
- 自らの学習やその成果に対して、自ら設定した規準で評価し、学習の達成感や成就感を味わう。併せて、今後の課題を意識している。

ここに示した具体像は将来の学習者像である。社会人として巣立つまでに、こうしたことが完全にできる子どもたちを育てたいという趣旨であるとしている。また、植阪(2024)は「自立した学習者であるためには、効果的な学び方(効果的な学習法略)が重要」とし、中谷(2024)は、「教師が一方的に子どもに教え込むのではなく、専科の教員が教えることでさらに学びを深められる機会を設けたり、また探究の時間を定期的に設定したりするなどさまざまな方法によって、子どもが主体的に考えられるような、『自立した学び』を実現することにあるといえる」とした上で、自己調整学習の必要性を説いている。

本校では、教師が考えた「自立した学習者」の姿を、図5の通りとした。そして、「自立した学習者」の育成に向けて、各教科で育成する資質・能力を身に付けさせるための手立てとして、「自己調整学習」を取り入れていくこととした。そのため、本校における「自立した学習者」とは必然的に、「自己調整学習が行うことができる生徒」である。

また、「自己調整学習」の定義は、Zimmerman(1989)に

よる「学習者が、メタ認知、動機付け、行動において、自分自身の学習過程に能動的に関与している」学習とした。つまり、教師をはじめとした他者から与えられる「問い」だけで学習を行うのではなく、自ら「問い」を立て、学習内容を自分事として捉えられる生徒を育成したいと考えている。

本校では、「主体的・対話的で深い学び」をめざしつつ、副題の前半部分である「学びの往来を通して」の視点に次の3点を取り入れることとした。

① 学習形態として個と協働の往来

令和答申に示された「個別最適な学びと協働的な学び」の一体的な充実をめざす学習指導の在り方によるものである。

② 教師と生徒の間の学びのイニシアティブの往来

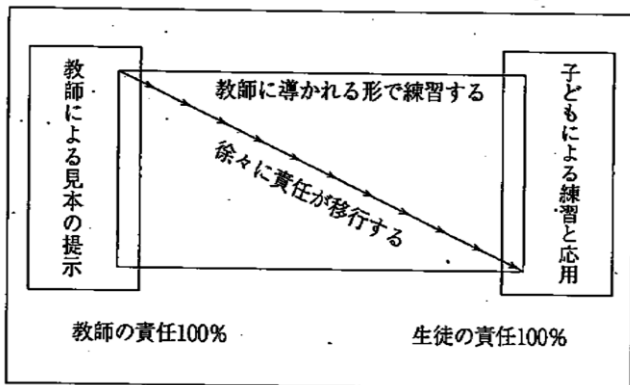
これは①の発展した形と捉えられる。Fisher (2018) は、「学びの責任」(本校では授業等の場面で生徒に示す際、責任を「イニシアティブ」と置き換えた)の移行を、焦点を絞った指導、教師がガイドする指導、協働学習、個別学習として〈図4〉に示している。生徒が自立的に学習を進められるよう、教師が段階的にサポートの度合いを調整していくことを意味する。

③ 生徒の省察や自己内対話における今の自分と過去の自分の往来

生徒が自身の学習を深く内省し、過去の経験や知識と現在の学びを結びつけることで、より深い理解とメタ認知を促すことをめざす。

上記①～③の「学びの往来」と自己調整学習の手法を合わせた授業実践を行うことで、「自立した学習者」の育成をめざしていくこととした。この研究を通じて、生徒が予測困難な社会を生き抜くための確かな力を身に付け、生涯にわたって学び続ける基盤を築けるよう、さらなる研究と実践に邁進していく。

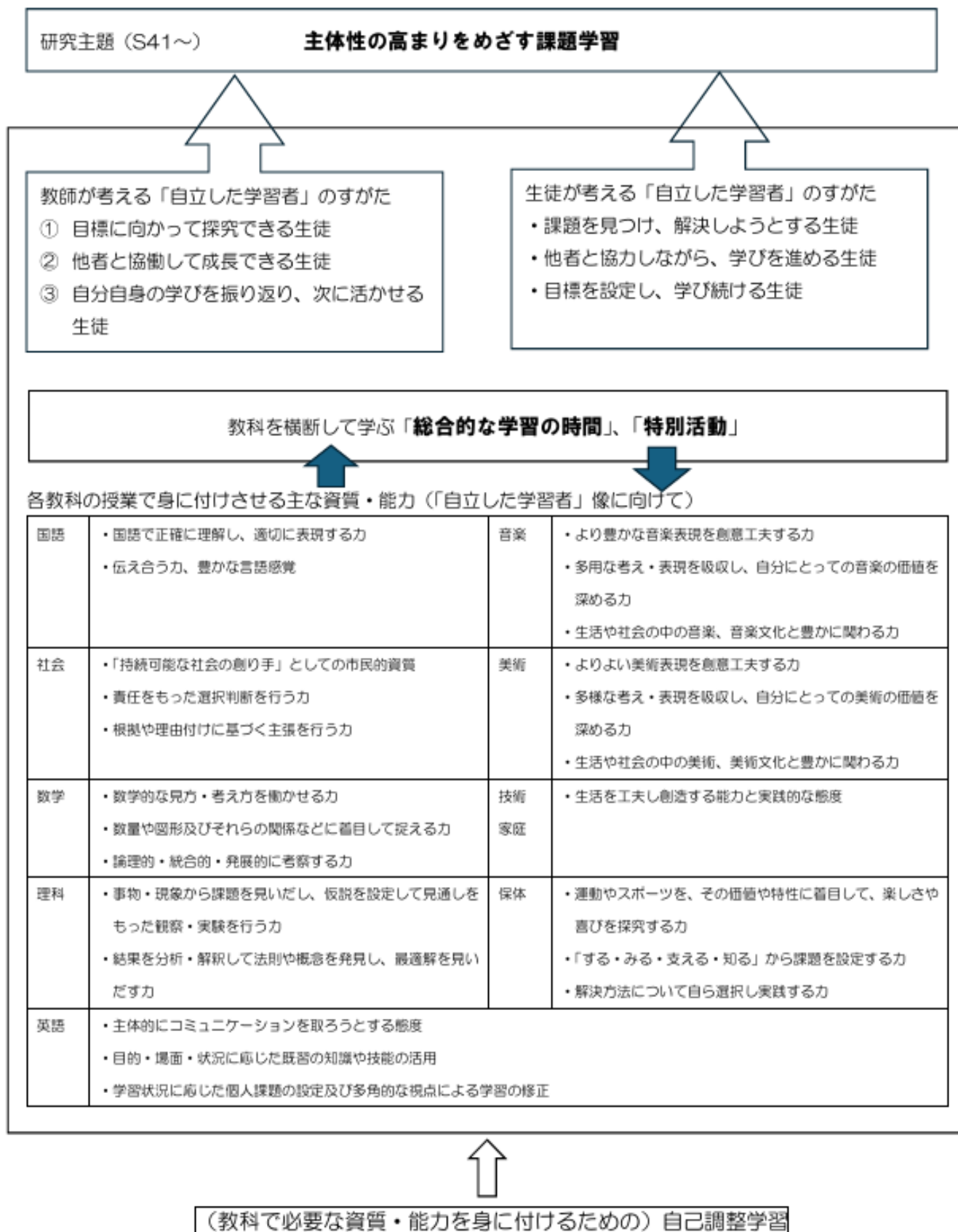
〈図4〉 学びの責任の移行モデル



【参考文献・引用文献】

- ・植阪友理「自立した学習者を育てる／自立的な学習者に求められる、『上手な頭の働かせ方』(学習方略)『指導と評価』2024年10月号(2024)図書文化社
- ・富山大学人間発達科学部附属中学校編『主体性の高まりをめざして課題学習で学校をつくる』(2009)梧桐書院、pp9-15
- ・田村学『深い学び』(2018)、東洋館出版社
- ・石井英真『授業づくりの深め方』(2020)ミネルヴァ書房
- ・白井俊『世界の教育はどこへ向かうのか-能力・探究・ウェルビーイング-』(2025)中公新書、pp88-97
- ・北俊夫「『自立した学習者』を育てる学校・授業のあり方」『指導と評価』2024年10月号(2024)図書文化社
- ・教育出版HP、石井英真「提言「子ども主語」の主体的な学びをデザインするために(2)」(2022年9月29日)、最終確認日2025年6月30日
- ・中谷素之「自立した学習者を育てる／自立的な学習者の育成のために、どこまで子どもにゆだねるか『自立』のために必要な支援・指導」『指導と評価』2024年10月号(2024)図書文化社
- ・奈須正裕・伏木久始編『「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実を目指して』(2024)北大路書房、pp1-21
- ・岡田涼・中谷素之・伊藤崇達・塚野州一編『自ら学び考える子どもを育てる教育の方法と技術』(2019)、北大路書房、pp1-6
- ・ダグラス・フィッシャー、ナンシー・フレイ(吉田新一郎訳)『「学びの責任」は誰にあるのか「責任の移行モデル」で授業が変わる』(2018)、新評論
- ・信州大学教育学部附属長野中学校令和6年度研究紀要「「キャリア×STEAM」の学習による新たな価値を創造できる資質・能力の育成(2年次)」(2024)

〈図5〉 本校がめざす「自立した学習者」育成の図



II 研究の構想

II-1 研究の重点

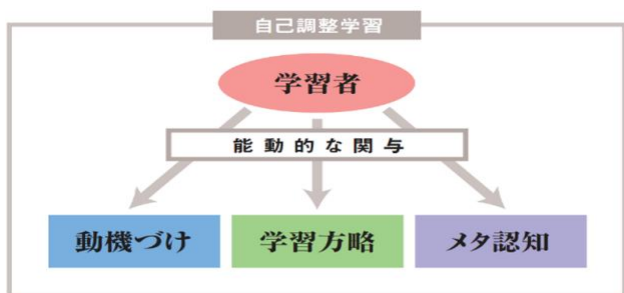
(1) 本校における「自立した学習者」像

〈図5〉は、「自立した学習者」を育成するための、研究の筋道を図式化したものである。そこに掲げる三つの生徒像こそ、生涯にわたって身に付けてほしい「教師が思う『自立した学習者の姿』」となる。生徒がこの姿に近付けるよう、教師は各教科で自己調整学習を意識しながら授業を行う。その中で生徒は必要な資質・能力を身に付けるとともに、教科の学びを結集させて総合的な学習の時間や特別活動に取り組み、力を伸ばしていくと考える。

(2) 研究の3ヵ年計画

教科に必要な資質・能力を身に付けるための自己調整学習(〈図6〉)に「メタ認知」「動機付け」「学習方略」の3点を設定し、1年次は「メタ認知」を研究の重点とし、「メタ認知」の定義を共通認識することから始めた。校内研修において小澤郁美先生(富山大学教育学部講師)を招聘し、「授業におけるメタ認知の育成」について講義していただいた。「自立した学習者」とは「自己調整学習ができる姿」と捉え、本校では生徒自身が「メタ認知能力を発揮し、自身の学びを振り返ることである」と定義することとした。

〈図6〉 J. Zimmermanによる自己調整学習の定義



また、「メタ認知能力」の育成に向けて、各教科ではどのように捉えているか三つの視点で議論した。

- ① 教師が考える「自立した学習者」の姿
- ② 各教科における「主体性」の捉え
- ③ 各教科における「自立した学習者」育成のための資質・能力の捉え

その具体的な姿を、理科と数学科での捉えを例として以下に示す。

理科 既習内容や日常生活の経験を基に仮説を設定し、その仮説を検証するための方法等を挙げる。その際に闇雲に取り組むのではなく、「科学的」であることや自分が働かせている「見方・考え方」を確認しながら前に進んでいる姿。

数学科 自ら課題を見付け、既習を基に数学的な見方・考え方を働かせながら課題を解決していこうとする姿。

これら二つの教科がめざす姿のように、各教科での自己調整学習を進めることによって生徒は生涯にわたって自ら課題を見付け、それに対する解決する方法を追究する力を養う。そして、各教科で得た学びを集約し、教科を横断する学びを深めることを実現するためにはどのような力を身に付けるべきなのか議論を深め、本校が今後の研究においてめざす具体的な「自立した学習者」像を次のように設定した。

目標に向かって探究できる生徒

「なぜそうなるのか」「どうすればよいのか」といった知的好奇心(「問い」)を大切に、自ら課題を発見できる生徒を指す。仮説を立てて終わりにするのではなく、多様な手段を用いて、粘り強く解決しようとすることで、より深く、質の高い学びを得ることができる。

他者と協働して成長できる生徒

自分の考えをもち、論理的に主張できる一方で、他者の意見や価値観も尊重し、柔軟に取り入れられる生徒を指す。他者との対話を通じて、自分の考えをさらに深めたり、新たな視点を発見したりすることで、よりよい課題解決をめざす。

自分自身の学びを振り返り、次に活かせる生徒

学習の過程や結果をメタ認知して、何がうまくいったか、何が課題かを分析できる生徒を指す。この振り返りを通じて、自分の得意・不得意を理解し、次の課題や目標、その解決方法を自分で決めることで、より効果的に成長し続けることができる。

(3) 研究部アンケートの実施

鈴木(2023)は、形成的評価が機能するための三つの条件を示している。それらの条件を満たし、生徒自身の形成的評価が機能するように学習を進めることで生徒がメタ認知能力を獲得し、自分の学習を自分でコントロールできることにつながると述べている。(〈図7〉)

〈図7〉 形成的評価が機能するための3条件

- ① 生徒が学習の目標について理解していること。
- ② 生徒が学習の目標と現在の自分の学習状況の乖離について知っていること。
- ③ 生徒が学習の目標と自分の学習状況の乖離を埋める方法を指導されること。

また、前副題についての研究の中で課題となっていたのが、生徒と教師の間でめざす姿に乖離があったことである。これまで本校では教師がどのような目的をもち、研究を進めているのかということについて生徒が知る機会

はあまり設けられていなかった。

そこで、初めてとなる取組として、「研究部集会」を行った。教師から生徒に対し、これから進める研究の内容や重点を説明する機会を設けたのである。その上で、教師と生徒それぞれが考える「自立した学習者」像にどれほどの乖離があるかを把握するため、生徒にアンケートを行った。これは、生徒が自分の姿をどう捉えているか、どういう姿になることを求めているかを明らかにすることで、より実態に合い、生徒のニーズを満たすような実践をめざしてのことである。アンケートの内容は〈図8〉に示す。

〈図8〉研究部アンケートの内容

研究部アンケート 令和7年10月実施（回答数443）				
あなたは、どんな力が付くと『自立した学習者』に近づくと感じますか。研究部集会の絵を添えて書いてください。（敬称ある人はすべて書いてください。）				
1 あなたは学校に来るのが楽しいですか？				
楽しい	どちらかといえば楽しい	どちらかといえば楽しくない	楽しくない	
2 私は毎時間の授業では1時間で何を学ぶかを整理している。				
ほとんど毎時間、どの教科でもしている	だいたい毎時間、教科によってはしている。	あまり意識していない時間、教科が多い。	全く意識していない時間、教科が多い。	そもそも、考えたことがない
3 私は授業が終わった後「何がわかったか」「何がわからなかったか」を確認している。				
ほとんど毎時間、どの教科でもしている	だいたい毎時間、教科によってはしている。	あまり確認していない時間、教科が多い。	全く確認していない時間、教科が多い。	そもそも、考えたことがない
4 私は課題やわからないことに出会ったとき、それを解決するための方法を考えることができる。				
あてはまる	ややあてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない	
5 あなたは、教科の授業で学んだことや方法を他の活動の場にも活かしていますか？次の中から当てはまるものを全て選んでください。				
総合的な学習の時間	生徒会（委員会活動）	学級活動（係活動）	部活動	学校行事
家庭生活	生かしていない	その他		
6 で選んだ活動について、最も印象に残っているエピソードを書いてください。（自由記述）				
7 あなたはなぜ学校で学ぶのだと思いますか。（自由記述）				

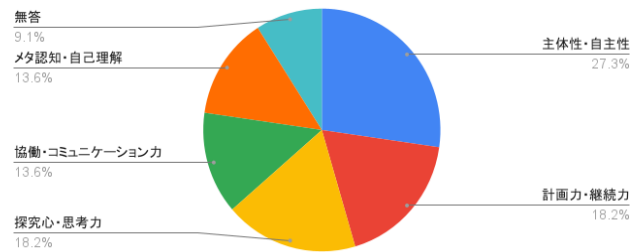
ここでは、副題に関連が強いと考えられる質問の回答について取り上げる。

「①あなたは、どんな力が付くと『自立した学習者』に近づくと感じますか。」の回答をキーワードに注目して分類したものが〈図9〉、その割合を示したものが〈図10〉である。

〈図9〉「①あなたはどんな力が付くと『自立した学習者』に近づくと感じますか」の回答。

項目	主な生徒の回答
主体性・自主性	自分から行動する／自分で考えて動く／言われなくても学ぶ
計画力・継続力	計画を立てて実行する／コツコツ努力を続ける／あきらめない姿勢
メタ認知・自己理解	自分の課題や得意・苦手を把握し、振り返って改善する
協働・コミュニケーション力	他人と協力・意見交換／相手を理解しながら学び合う
探究心・思考力	興味をもって深く調べる／課題解決・論理的思考を重視

〈図10〉図9の回答の割合



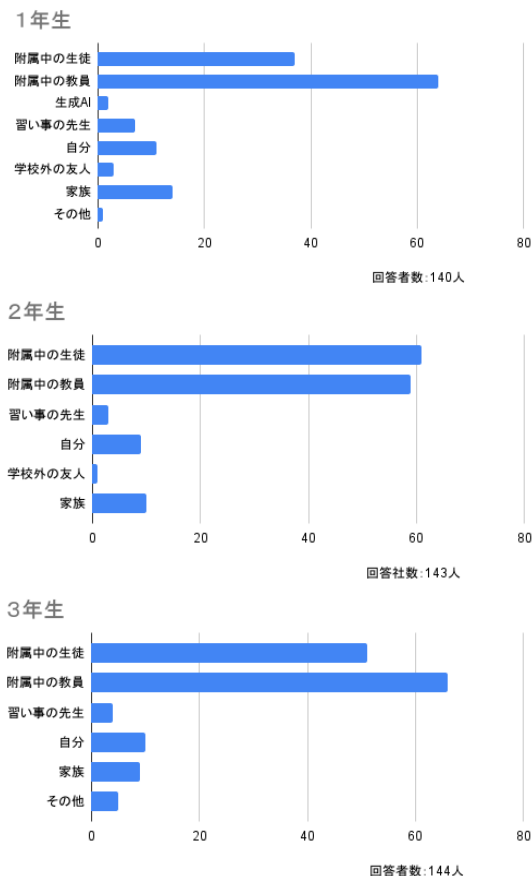
当然のことではあるが、「自立した学習者」に近づくためには、主体性・自主性をもって学習に取り組む必要性があると感じている生徒が最も多い結果となった。

「⑦あなたは誰から『学んでいる』と感じていますか」という質問は、生徒は誰との「学びの往来」を重要と考えているかを明らかにするためのものである。各学年の結果が次頁〈図11〉である。

全学年に共通して1、2位を占めた回答は「附属中の教員」と「附属中の生徒」の二つであった。学習塾はもとよりオンラインでの指導やAIを活用した学習等、様々な学び方が提案されている昨今だが、やはり学校が中学生の学びにもっとも影響をもつことは間違いない。ここで興味深いのは「附属中の生徒」を選ぶ2、3年生が1年生よりも多い点である。本校で取り組みを続けている課題学習は協働的な活動を伴うものが多い。それを体感している2、3年生にとって生徒同士での学びが価値のあるものになっているということは、これまでの取組の価値が裏付けられたといえるのではないだろうか。さらに、次年度以降、数値の変容に着目しながら「学びの往来」の方法を具体化する研究を進めていきたい。

アンケートを通して生徒が感じていることを把握することは今後の研究の方向性を検討するために非常に有意義であった。今後も継続して実施し、研究によって生徒の学びがどう変容するかを捉えること、生徒の実態を把握し、教師の取組が生徒にとっても価値のあるものにできるように活用していきたい。

〈図11〉「⑦あなたは誰から『学んでいる』と感じていますか」に対する学年別の回答



(4) 生徒意見交換会の実施

図9から、生徒たちは教師が想定しているよりも深く、多面的に学習についての考えをもっていること、そして生徒が自覚している「自立した学習者」の姿と教師が想定している姿に乖離があることが示唆された。そこで1～3年生の各3名に協力してもらい、実際に生徒が本校での学習に感じていることを座談会の形式で話し合わせた。この活動から、本校でめざす「自立した学習者」像を確定させることがねらいであった。

全体を通して浮き彫りになったのは、生徒たちが「他者との関わり」の中にこそ成長の契機を見出しているという事実であった。AI教材やオンライン学習などの個別ツールが普及する昨今だが、やはり学校における他者との相互作用が、生徒の学びの基盤となっていることが改めて確認できる結果となった。さらにここで興味深いのは、多くの生徒が「自立」と「孤立」が明確に違うものだと認識していたことである。座談会において生徒からは、「自立とは一人でやることではない」「他者を巻き込む力や相談する力が重要である」といった意見が多数挙がった。これは、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実が生徒たちにとって必要感のあるものとなっていることの証左といえるのではないだろうか。生徒にとっての「自立した学習者」とは、自分一人で完結するものでは

なく、他者と関わりながら自ら学びを創り出すものと考えていることがわかった。

学びの主体性に関する分析では、学年による顕著な変容が見られた。1年生では「教師や家族」を学びの源泉とする傾向が強いのにに対し、2、3年生では「友人からの刺激」へとその比重が移行している。本校が取り組んできた探究的な学習や、生徒会等の主体的活動を通して、生徒たちが互いの強みや個性を認め合い、切磋琢磨する関係性を構築してきた成果が裏付けられたといえる。特に2、3年生が「生徒同士での学び」に価値を見出している点は、協働的な学びの質的向上を示唆するものであり、非常に有意義な結果であった一方で、課題も明らかになった。

「学習計画」に関しては、「縛りになりやすい」「形式的な振り返りは実感を伴わない」といった切実な声が聞かれた。これは、教師側が良かれと思って提示してきた枠組みが、かえって生徒の主体的な試行錯誤を阻害している可能性を示唆している。生徒のニーズと教師の願いとの間でどのように指導していくべきかを見直す契機となった。アンケートや意見交換を通して生徒の生の声に耳を傾けることは、我々教師の指導観を問い直す上で非常に有意義であった。今回の意見交換では話題にできなかった部分も多くある。今後も生徒の声を直接聞く場を設定し、研究を生徒にとっても価値のあるものにしていきたい。

II-2 研究の進め方

副題「学びの往来を通して、『自立した学習者』を育成する」の下、令和7年度（1年次）はこれまでの研究成果に加え、自己調整学習の中の「メタ認知」に重点を置き、研究を進めた。

(1) 授業におけるメタ認知の育成

「自立した学習者」をめざすにあたり、その手立てとして「学びの往来」を副題に掲げている。その中で今年度は重点目標として「メタ認知能力の育成」について小澤郁美先生（富山大学教育学部講師）を招聘し、主に認知カウンセリングとメタ認知の視点からご教授いただいた。講義の中で、メタ認知の育成に関する主要な要素は「協同学習と観察学習」、「ものの見方・考え方の機能」、「メタ認知における思考プロセス」の三つであると示された。副題と関連の大きい部分を以下に示す。

1. 「協同学習と観察学習」

友人と協力して学習に取り組むことで、自己の認知プロセスを客観的に認識する能力が促進される。また、単独での学習が困難な場合においても、他者の模倣や教員からの新たな視点・思考様式の吸収を通じて、学習の遂行が可能となる。さらに、他者への説明を試みる過程で、自身

の理解不足に気付き、それを通じて理解を深めることが可能である。この際、下記に示す「メタ認知を促す問いかけ」の活用が有効であると考えられる。

〈図12〉メタ認知を促す問いかけ

導入	①自己診断	どこで分からないか、何が分からないかを生徒に説明させる。
	②診断的質問	生徒がどこまで分かっているかを試す質問をする。
展開	③図式的説明	言葉だけでなく、図表などを用いて説明させる。(言葉より分かりやすい)
	④比喩的説明	比喩を使って説明させる。(比喩を用いる際に誤解が生じる可能性がある。)
終末	⑤仮想的教示	分かったことを説明させる。説明できない場合、どの部分の理解度が不十分で説明できないかを気付かせることができる。
	⑥教訓帰納	自分が学んだことを明らかにする。教員は、なぜ始めは分からなかったのかを問い、学んだことや思考のプロセスを記録しながら意識化させる。

図12に示す問いを適切な場面で活用しながら生徒のメタ認知を促す。これらの問いを活用する場面として1学年社会科の授業を例にあげる。瑞龍寺と勝興寺の違いについて年代や宗派、時代背景など複数の視点に着目し、課題を多面的・多角的に考察し、根拠を明らかにして理由付けする活動を行った。説明活動後、教員から生徒に「学習課題を追究することを通して、学んだことやわかったことは何か」と問うことで、今後の歴史の学習に必要な視点や方法は何かを考えさせるとともに、生徒のメタ認知を促すことができた。それを教員が把握することで今後の指導に活かすことができる。

2. 「物の見方・考え方の機能」

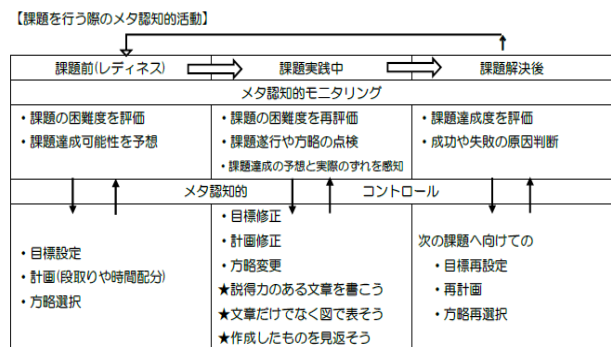
教科における論理的思考の過程において、物の見方や考え方を機能させること自体がメタ認知能力の涵養に寄与する。教員が、なぜこのような思考に至るのかを明示的に指導することは、学習者の理解を促進させる。しかし、教員の意図を生徒が一定程度理解していることが前提となる。生徒が主体的に取り組めるように、その有効性や将来的な関連性を示すことで、生徒の意欲を喚起させる教員の工夫が求められる。よって単元構成の段階で、どの学習方略を選択し、どのようなメタ認知能力を身に付けさせたいかを組み込む必要があることが分かった。また、生徒一人一人には「学習観」が存在する。「学習観」とは「学

習全般に対する考え方」を意味する。これには様々な種類がある。例えば、「勉強量重視志向」の生徒は、学習の成果はそこに費やした時間や取り組んだ問題数に比例していると考える傾向にある。「結果重視志向」の生徒は、答えさえ合っていればよいと考え、別の解き方は重要ではないと考える傾向がある。このように生徒の学習観は多種多様である。また、生徒が学習の中で自身をメタ認知し、どの学習方略を選択して学習を進めるかは学習観が大きく関わっている。よって年間・単元の中で身に付けさせたいメタ認知能力を指導計画の中に組み込むとともに、生徒一人一人の学習観を把握したうえで、適切な場面での学習方略や思考方法に関する明示的指導を行うことが大事である。

3. 「メタ認知における思考プロセス」

メタ認知を行う際、学習のあらゆる場面・段階で、メタ認知的モニタリングとメタ認知的コントロールを繰り返すことが理想である。図13はその思考プロセスを示したものである。

〈図13〉課題を行う際のメタ認知的活動



各段階における、促したいメタ認知的活動を教員が単元・授業構成の中に組み込む必要がある。また、このメタ認知と自己調整のサイクルを回しながら本校の定める『自立した学習者』像の育成に向けて身に付けさせたい資質・能力習得のための授業実践・研修を進めていくこととした。

(2) 全体研修会の充実

本校では全教員で一つの授業を参観し、その授業を基に主題の視点に立って協議を行う全体研修会を年に2回行っている。本年度は、7月に第3学年の国語科、11月に第3学年の数学科において行った。

11月の数学科の全体研修授業を例に挙げる。「求めている数量を見だし、解決する順序を決め、既習を用いてどのように求めればよいか考えることができる」という「自立した学習者」を育成するために、「三平方の定理」を題材として単元を構想した。「三平方の定理」は教科書に公式や計算方法は書かれており、それらを用いて演習

を行うことで直角三角形の斜辺の長さを求める技能を身に付けることができるが、ここではこの定理がどのように成り立っているかを問い、考えさせる。既習の図形の性質や関係を振り返りながら学習することによって、改めて図形の構成要素に着目することができ、図形に対する見方が一層豊かになる。このように「なぜそのように考えられるのか」を明示的に指導し、思考させることで新たな見方を獲得させたり、学習成果を上げたりすることができる。本時では、適切な場面での明示的指導を通して、各教科で生徒に身に付けさせたい資質・能力を養うことをねらいとした。事前研修会では、このねらいに対して、まず、「自立した学習者」の姿について意見が交わされた。解き方も大事だが、日常でどう生かすか、日常で生かせるからどのように求めることができるのか、など生徒が主体的に課題を見いだせる課題設定の方が、「メタ認知能力を育成する」につながるのではないかと議論になった。また、授業の視点としては、「定理の証明はいろいろあり、一例のほかにも、証明できないか」と投げかけることで過去の学びを振り返り、証明を考えることが、「自立した学習者」に近づく手立てになるのではないかと意見交換された。以上の議論から、「メタ認知能力を育成する」ために、生徒が主体的に学習課題の解決に向け、取り組んでいくための教員の手立てをどのような場面に設定するか工夫して授業を実践することにした。

Ⅲ 成果と課題

Ⅲ - 1 成果

前述したように、本校がめざす「自立した学習者」とは、各教科において必要な資質・能力を身に付けることを通して、本校の主体的に学習したり、他者との関わりを通して成長したりする姿としている(図5)。初年度は「学びの往来」「資質・能力」「自己調整学習」の関係性を図に整理し、教員・生徒と共通理解することができた点が最大の成果である。各教科の目標を達成するための自己調整学習を行う際は、生徒による生徒自身の学習のメタ認知が不可欠となる。

例えば国語科では、部活動で体験したことや感じたことについて作文させた。作文を通して伝えたい自分の感情をより適切に伝えるためにはどの語句を用いればよいかについて、全体⇔個、小グループ⇔個という形態を行き来することで自分の学習を調整することを促した。また、「なぜその語句を選ぶのか」という「問い」を重ねることで、生徒は自分が伝えたい感情をメタ認知して捉え直したり、その感情と語句がもつ意味との関係性を再考

したりしながら、より適切な語句を求めて自己調整しながら工夫して書くことができた。

このように、自己調整学習を行わせるためには教員による明示的な問いが効果的であることがわかった。

Ⅱ - 2 課題

各教科で共通している課題が見えてきた。それは、本校が定める「学びの往来の三つの手立て」の中で、「メタ認知」についてである。

一つ目は「生徒によるメタ認知の精度」である。例えば、社会科では富山県の国宝である瑞龍寺と勝興寺について、年代や宗派、時代背景などの複数の視点に着目し、共通点や違いを理解した上で、複数の歴史的な事象を相互に関連付けて、課題に対して多面的・多角的に考察し、根拠を明らかに理由付けして説明する活動を行った。生徒はルーブリックを基に、複数の視点に着目して瑞龍寺と勝興寺の違いについて説明する活動を行い、互いの意見や説明を共有しながら学びを深めていた。他者との対話の中からは知識を得たり、課題に対しての説明を修正したりして、よりよいものに更新するために粘り強く考え続ける様子が見られた。

一方、生徒の様子を観察すると、本時の課題への達成度や理解度は高いと回答している生徒が多く見受けられるが、教師の見取りとしては、分かったつもりになっていたり、他者の意見を聞くことで知識は得ているが、それを自分のものとして活用できていなかったりする生徒も見られた。つまり、生徒自身はよくできたと感じていても、客観的に見ると不十分である生徒が散見された。そこでメタ認知を促す方法やメタ認知の精度を上げるための手立てをさらに研究していく必要があると考える。教科担当のみで全生徒のメタ認知と自己調整学習を促すのは難しいため、他者との協働の中でお互いをモニターし合うことで、よりメタ認知能力を向上させたい。

二つ目は、「メタ認知を促すための方法の不足」である。現在、理科では「学びのあしあと」と称して、毎時間、単元の課題に基づいて学びの記録を残している。そこでは、「何が分かるようになって何が分からないのか、課題解決をするためにはどのような方法をとるのか」など自身の取組や習熟度を振り返っている。英語科や保健体育科では、ICT機器を活用し、自身の活動している映像を録画し、それを第三者の視点で見ること、取組の向上や深い学びにつなげる手立てとして日常的に行っている。保健体育科では、「第三者の視点で自らのプレイを捉えることで、適切な状況判断や行動の改善につながる」という効果も見られる。ICT機器を活用したメタ認知の方法は有効で

あるが、その方法はまだ研究の余地があると考えられる。来年度は、各教科でのメタ認知を促す活動を共有することで、「メタ認知の有効性を向上させるための手立て」や「ICT 機器を活用したメタ認知を促す方法の模索」について研究を進めたい。

また、「学びの往来の三つの手立て」の中の「学習形態」に関しても課題が残る。各教科では、場面に応じた学習形態の選択によって生徒の学びにどう影響するのかについて試行錯誤を繰り返し、実践を重ねてきた。また、問いの種類と学習形態の組み合わせが生徒の学習に影響することも分かった。現在は、各教科での研究に留まっている段階であり、来年度は各教科でその成果を共有し、「場面ごとに有効な学習形態」や「問いの種類と学習形態の関係性」を明らかにし、それらを手がかりに「問いの類型化」をしたい。

また、総合的な学習の時間を通してどのように「自立した学習者」を育成するのかについても模索する必要がある。各教科での研究の成果の共有を基に、教科横断的に行い、各教科で身に付けた資質・能力が統合して生かされるような総合的な学習の時間のカリキュラム作成にも着手したい。

【参考文献・引用文献】

- ・三宮真知子『メタ認知 あなたの頭はもっとよくなる』（2022）中公新書ラクレ、pp33-38
- ・鈴木秀幸「形成的評価への注目」『授業づくりネットワーク No. 43 子どもが主役の学習評価』（2023）学事出版、pp32-37
- ・バリー・J・ジーマーマン、デイル・H・シャンク編、（塚野州一編訳）『自己調整学習の理論』（2006）北大路書房