

自立した学習者の育成（1年次/3年計画）

～ 学びを深める授業の創造 ～

研究主任 森澤 貴之

1. はじめに

現代社会は、情報技術の飛躍的な進歩、グローバル化の深化、そして気候変動やパンデミックに象徴される予測不能な危機といった、複雑かつ不確実な変動の中にある。このような時代は「VUCA（Volatility：変動性、Uncertainty：不確実性、Complexity：複雑性、Ambiguity：曖昧性）の時代」と形容され、過去の知識や経験がそのまま通用しない状況が常態化している。未来の予測が困難な状況下では、単なる知識伝達型の教育だけでは不十分であり、生徒一人ひとりが変化に柔軟に対応し、自らの人生を切り拓いていくための新たな資質・能力を育むことが、教育における喫緊の課題となっている。

国際社会では、この変動期における教育のあり方を再定義する動きが加速している。例えば、OECDは「Education 2030」プロジェクトにおいて、予測不能な未来を生きる子どもたちが「ウェルビーイング」を享受し、より良い社会を創造するための資質・能力、特に「変革を起こす力（Transformative Competencies）」の育成を提唱している。これには、「新しい価値の創造」、「対立やジレンマへの対処」、そして「責任ある行動をとる」といった能力が含まれ、学習者が自律的に学び、社会とのつながりの中で成長する重要性が強調されている。

予測困難な社会を生きる子どもたちに必要とされる「ウェルビーイング」とは、身体的、精神的、社会的に良好な状態にあることを包括的に示す概念である。教育においては、生徒が学習を通じて自己肯定感を高め、他者との良好な関係を築き、社会の一員として貢献できるという感覚を持つことが重要となる。学びが「楽しい」と感じられること、自己の成長を実感できること、そして未来に希望を持てることなど、生徒の心身の健康と幸福に繋がる学びの実現を目指すことが求められている。

日本においても、こうした世界の潮流を強く意識した教育改革が進められている。内閣府が提唱する「Society 5.0」は、サイバー空間とフィジカル空間を高度に融合させた超スマート社会の実現を目指すものであり、このような社会を生きる人材には、多様な知識・情報を活用し、複雑な課題を解決する能力が求められるとされている。

この社会像を見据え、2017年には学習指導要領が改訂され、「何を学ぶか」だけでなく「どのように学ぶか」、「何ができるようになるか」という視点が重視されるようになった。「生きる力」をより具体化した「学力の3要素」（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）が明確に示され、特に「主体的な学び、対話的な学び、深い学び（アクティブ・ラーニング）」の実現が強く求められている。これは、学習者が自ら学びを深め、他者と協働しながら正解のない問いに対して自分なりの答えを導き出す力を育むことを意図している。

キャロル・S・ドゥエック（2016）が提唱する「マインドセット」の考え方も、自ら学びを深める生徒の育成において極めて重要である。「固定マインドセット」をもつ生徒は、自身の能力は固定的であると考え、困難を避ける傾向がある。一方、「成長マインドセット」をもつ生徒は、自身の能力は努力次第で伸びると信じ、困難を成長の機会と捉え、積極的に挑戦しようとする。生徒が困難を恐れず、学び続ける意欲をもてるよう、成長マインドセットを育む教育的アプローチについても考えていきたい。

2. 研究の背景

（1）昨年度までの附属4校園の共同研究について

山梨大学附属校園では、「個人の尊厳を重んじ、多様な文化や価値観を受け入れ、自ら課題を見いだし解決に努力する積極性、先見性、創造性に富んだ子ども」という育成を目指す生徒像を掲げている。そのような生徒を育成するために、『きりのほ』で育む「未来を拓く子ども～附属4校園の連携による『非認知能力』の育成～」の研究主題のもと、4校園が一丸となって共同研究に取り組んでいる。本校では、非認知能力のうち、とくにGRITに着目している。GRITとは、Guts（度胸、困難に立ち向かう勇氣）、Resilience（復元力、立ち直る力）、Initiative（自発性、自ら目標を設定し取り組む力）、Tenacity（執念、最後までやり遂げる力）の

頭文字をとった語で、「困難な目標への情熱と粘り強さ」を意味する。GRITには、「興味の一貫性」と「努力の粘り強さ」という2つの側面がある。「興味の一貫性」とは、興味があちこちせず、数か月あるいは数年にわたって自分にとっての重要目標から関心がぶれない傾向のことを指す。「努力の粘り強さ」とは、目標追求の中で困難や挫折に直面しても、あきらめずに粘り強く努力し続ける傾向のことを指す。GRITを育むことで、生徒は、学習内容に対する興味・関心をもち続けるとともに、自ら見出した課題に対して粘り強く努力し続けるようになると思う。

国立教育政策研究所発行の『学習評価の在り方ハンドブック』によると、主体的に学習に取り組む態度には、「粘り強く取り組む」側面と「自らの学習を調整する」側面がある。これはGRITをもった生徒の姿と一致するものである。

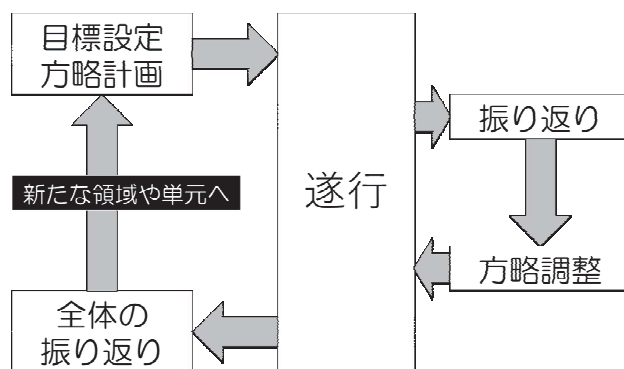
本校の全体研究の共同研究者である山梨大学田中健史朗准教授の助言を受けて、GRITを高めるための支援として、昨年度までの研究で重視した「自己調整学習を促す指導」と「モチベーションを高める指導」を引き続き実践したい。「自己調整学習を促す指導」についてはそれぞれの学習過程における「学習方略」をスキルとして伝えたり、共有したりして、身につけさせたい。「モチベーションを高める指導」については、自律性、有能さ、関係性、価値づけなどに着目した指導を行いたい。この指導は、「自己調整学習を促す指導」のもとに行われた学習活動を支えとするものとなる。

これらの支援は、観点別学習状況評価（ここでは「学習改善につなげる評価」を指す）のうち、主体的な学習に取り組む態度の評価において、A評価やB評価の生徒の主体的な学びをより推進するだけでなく、C評価の生徒に対する支援策としても有効であると思う。

（２）前研究について（R4～R6年）

前研究では、「新たな価値を創造する生徒の育成～『主体的な学び』のプロセスモデルを生かした実践を通して～」という研究主題、副主題で研究を行った。新たな価値を創造する生徒は、「創造性」を兼ね備えている。創造性を「自ら課題を見出し、その課題に関わる事象について自分なりに新たな意味や考え方を見出すことで解決する資質・能力」であると考えた。また、課題の解決によって、自分自身や周囲の人々の人生や社会全体をより豊かに、よくすることができる。これが「価値を創造すること」であると捉えた。

研究を進めるにあたり、R2～R3年研究で考案した「主体的な学びのプロセスモデル」を用いた授業実践について各教科で考えた。「主体的な学びのプロセスモデル」は、生徒自身が学びを進めるうえで用いるもので、これを生徒がスキルとして自由自在に用いることで「主体的な学び」が実現した姿を目指したものである。



主体的な学びのプロセスモデル

2025年2月に実施した「学びの調査」の結果から、成果と課題に関する部分を引用し、以下に示す。

成果

- ・文部科学省が掲げる主体的な学びに関連する変数であるメタ認知活動のなかでも、学習の見通しをもったり、自分をモニタリングしたりという自己調整学習ができるようになってきているという成果がみられました。これは附属中学校で継続的に取り組んできた「主体的な学びのプロセスモデル」を意識した授業改善の成果だと考えられます。
- ・生徒の学習動機づけについては、内発的な動機づけが高まりました。内発的な動機づけについては、これまでの3年間の研究でずっと改善の余地があると指摘されていた点です。この点が3年目にして向上したことは大きな成果であると考えられます。
- ・主体的な学びを引き出す授業実践を継続することで、生徒の学習への内発的な動機づけを高めたと言えます。東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所 共同研究プロジェクト「子どもの生活と学びに関する親子調査 2022」の調査でも、学習方略の工夫と学習動機づけには中程度の正の相関関係がみられています。さらに、学業成績とは学習時間よりも、学習方略や動機づけとの関連の方が強いことが示されています。つまり、この成果は学力向上にも寄与すると考えられます。

課題

- ・内的調整の動機づけが高まったことは大きな成果であると言えますが、同じ内的調整の項目でも「むずかしいことに挑戦することが楽しいから学習する」という得点には変化がみられませんでした。この動機づけに働きかける指導・支援は今後の課題と考えられます。

主体的な学びのプロセスモデルを意識した授業改善の成果が、生徒の学びの調査の結果にも表出したと考えられる。この成果を今年度からの研究でも引き継ぐと同時に、課題についても念頭に置いたうえで今年度からの研究を行っていきたい。

3. 生徒の実態

(1) NRTテストと全国学力学習状況調査

NRTテストの結果および全国学力学習状況調査の結果より、本校の生徒は全国平均と比べてどの項目も高い結果となっている。その中でも、育成すべき資質・能力である「思考力・判断力・表現力等」に関する問題の正答率が「知識及び技能」に比べて低い様子があることが明らかとなった。今年度からの研究で、「思考力・判断力・表現力等」の資質・能力の育成にアプローチすることも必要であると考えられる。

(2) 令和7年度学びの調査

生徒の学びについての実態を把握するために、本校全体研究の共同研究者である山梨大学の田中健史朗准教授（カウンセリング心理学）の協力を得て、令和7年5月21日にGoogleフォームで生徒アンケートを実施した。

学びの調査には、「① 動機づけ調整方略」（自ら学習のモチベーションを高める工夫をする力）、「② 課題価値」（学校での学びを価値づける力）、「③ 協同学習における学習行動」（協働的な学びの力）、「④ 学習におけるメタ認知活動」（自己調整学習する力）、「⑤ スクールエンゲージメント」（学校で学ぶことに対するウェルビーイング）、「⑥ 学業的自己効力感」（自己有用感）という6つの観点から調査した。調査内容については、研究の立ち上げということもあり広く行うことにした。具体的には、「メタ認知」や「スクールエンゲージメント」、「動機づけ」といったこれまで本校で調査をしてきた内容に加え、今年度より「協働的な学び」、「自己有用感」といった項目を新たに調査した。質問項目については、先行研究において学業成績や粘り強い学習と統計学上有意な関連が示された項目をピックアップし、本校独自の質問項目も新たに追加した。質問内容と学びの調査結果（分析含む）について以下に示す。

① 動機づけ方略

学びを進めるうえで、学習に対するモチベーションが必要である。そのモチベーションを自ら高める方法が「動機づけ調整方略」（伊藤・新藤，2003）である。そのなかでも、効果的であることが証明されている方略である「整理方略」、「想像方略」、「内容方略」、「社会的方略」の項目をピックアップして測定した。具体的な項目と結果は以下の通りである。

<整理方略>

1. 色のついたペンを使って、ノートをとったり、教科書に書きこみをする
2. ノートをきれいに、わかりやすくする
3. 部屋や机の上をかたづけて勉強する
4. ノートに絵やイラストを入れる

<想像方略>

5. 行きたい高校に受かった時のことを考える
6. 将来に自分自身のためになると考える
7. 前にテストなどでうまくいったことを思い出す

<めりはり方略>

8. 勉強するときは思いっきり勉強して、遊ぶときは思いっきり遊ぶ
9. 短時間に集中して勉強する
10. “ここまでやるぞ”と、量と時間を決めて勉強する

<内容方略>

11. 自分のよく知っていることや興味のあることと関係づけて勉強する
12. 身近なことに関係づけて勉強する
13. ゴロあわせをしたり、歌にあわせたりしておぼえる

<社会的方略>

14. 友だちと教え合ったり、問題を出し合ったりする
15. 友だちといっしょに勉強をする
16. 勉強のなやみを人に相談する

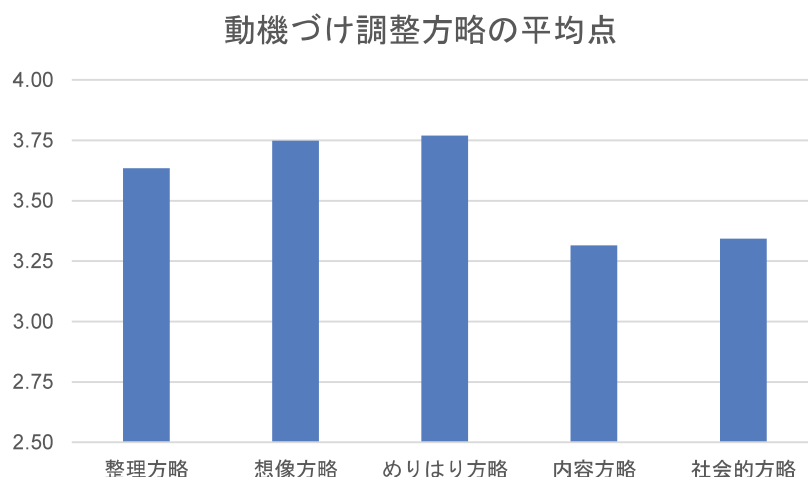


図1

動機づけ調整方略のなかでも、整理方略、想像方略、めりはり方略の得点は高くなっていた。一方、内容方略と社会的方略の得点が低くなっていた（図1）。動機づけ調整方略の各因子間に得点の差があるかを一要因分散分析によって分析したところ、主効果が認められた($F(4, 1600)=32.9, p<.001$)。また、Bonferroni法による多重比較を行った結果、内容方略と社会的方略が他の3つの方略よりも有意に得点が低いことが認められた。次ページに、内容方略と社会的方略の課題についてまとめる。

＜内容方略の課題＞

1.1. 自分のよく知っていることや興味のあることと関係づけて勉強する
401件の回答

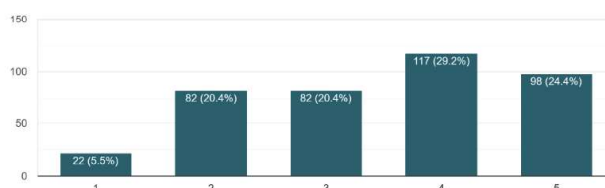


図2

1.2. 身近なことに関係づけて勉強する
401件の回答

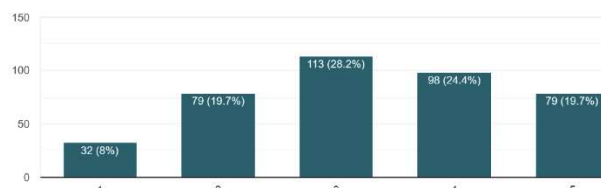


図3

25%以上の生徒が学習内容の関連づけに課題があるという結果が得られた（図2，図3）。これは、深い学びにも関係すると考えられる。深い学びの定義は、「知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かうこと」を採用している。

＜社会的方略の課題＞

1.5. 友だちといっしょに勉強をする
401件の回答

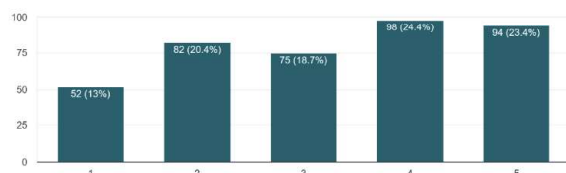


図4

1.6. 勉強のなやみを人に相談する
401件の回答

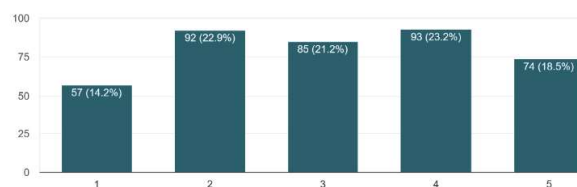


図5

自分自身で勉強する傾向が強く、他者と一緒に勉強したり、他者からアドバイスを受けたりという傾向が低い生徒が多い様子が明らかとなった（図4，図5）。このことは、他者と協働することが自己を高めることにつながるというマインドセット（構え）に課題が残っているとも考えられる。

② 課題価値

主体的な学びにおいては、学校での学習内容を自分の興味関心やキャリアと関連づけることが重要とされている。そのため、学校での学習内容に対してどのような課題価値を持っているのか測定した（解良・中谷，2014）。「実践的利用価値」、「制度的利用価値」、「興味価値」、「獲得価値」の4側面を測定した。具体的な項目と結果は以下の通りである。

＜実践的利用価値＞	
1. 学校の勉強の内容は、私の身の回りで役に立っていると思います	
2. 学校で勉強することで、身の回りのできごとや現象のしくみを理解する事ができると思います	
3. 学校の勉強の内容をよく知っていると、ふだんの生活の中で役に立つことがあると思います	
＜制度的利用価値＞	
4. 勉強することは、希望の進路を実現するために特に大事だと思います	
5. 勉強ができることは、就職するときに役に立つと思います	
6. 勉強は、高校入試で合格するために特に重要だと思います	
＜興味価値＞	
7. 学校の勉強の内容は、面白いと思います	
8. 学校の勉強は、楽しいと思います	
9. 学校で勉強する内容に、興味があると思います	
＜獲得価値＞	
10. 学校での学習内容を理解する事で、自分が成長できると思います	
11. 学校で勉強することで、「こんなふうになりたいな」といった「理想の自分」に近づくと感じます	
12. 学校で勉強する内容について詳しく知っている人は、かしこい人だと思います	

② 課題価値の結果

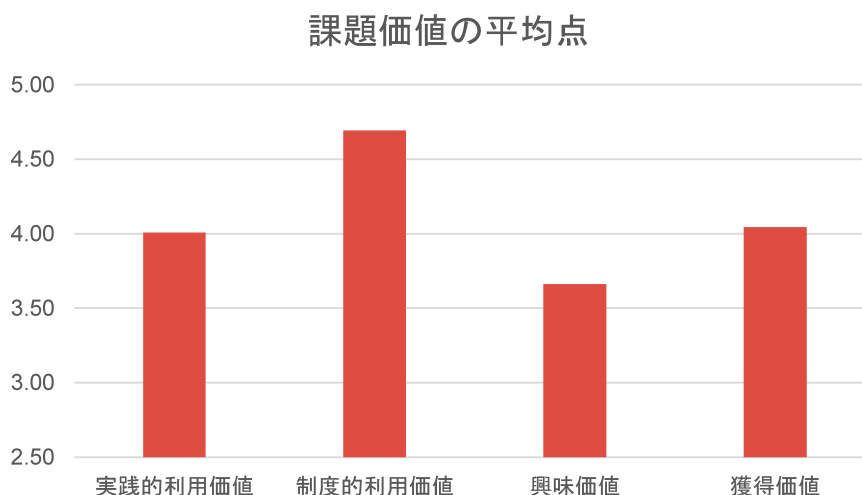


図6

結果をみると、「制度的利用価値」は高くなっているが、「興味価値」の関連づけに課題がみられる（図6）。受験を見据える生徒にとって仕方のないことかもしれないが、学習内容自体が楽しいと思えている生徒は、他の課題価値の因子と比較すると、相対的に低くなっている。ネガティブな回答をしている生徒はおおよそ15%程度である。

課題価値の各因子間に得点の差があるかを一要因分散分析によって分析したところ、主効果が認められた（ $F(3, 1200) = 190, p < .001$ ）。また、Bonferroni法による多重比較を行った結果、興味価値が他の3つの課題価値よりも有意に得点が低いことが認められた。

③ 協同学習における学習行動

協働的な学びで、どのような学習行動ができているのか検討するために、協同学習における学習行動を測定した（中西ら，2018）。「傾聴」、「意見表明」、「活動促進」の3観点を測定した。具体的な項目と結果は以下の通りである。

<傾聴>

1. 自分の考えと異なる意見に対して、積極的に理解しようとする
2. 積極的に意見を聴く
3. メンバーの考えに納得したり感心したら、率直に伝える

<意見表明>

4. 積極的に意見を言う
5. 自分の考えを言葉にする
6. メンバーの意見に対してコメントする

<活動促進>

7. 理解できていない/活動が滞っているメンバーに対して助言する。
8. 理解できていない/活動が滞っているメンバーに対して手を差し伸べる。
9. 率先して意見をまとめ、次の課題を考える。

③ 協同学習における学習行動の結果

協同学習における学習行動の平均点

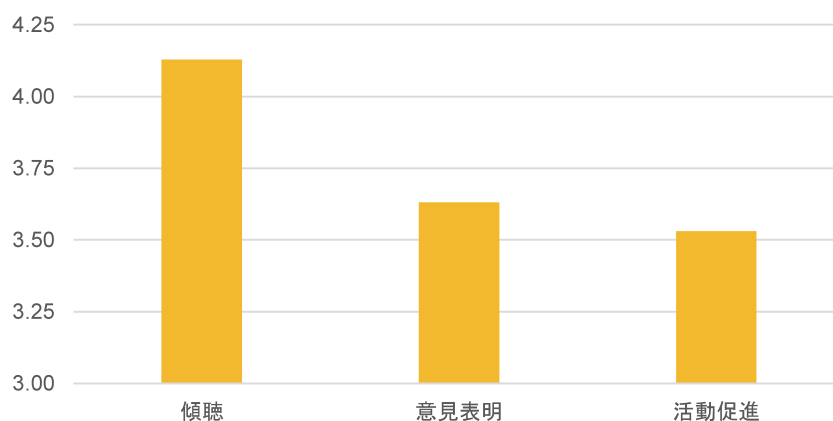


図7

図7の結果を見ると、「活動促進」の得点が低いことがわかる。協同学習の各因子間の得点に差があるかを一要因分散分析によって分析したところ、主効果が認められた($F(2, 800)=161, p<.001$)。Bonferroni法による多重比較を行った結果、意見表明と活動促進が傾聴よりも有意に得点が低いことが認められた。「活動促進」の各項目の結果を図8、図9、図10にそれぞれ示す。

7. 理解できていない/活動が滞っているメンバーに対して助言する
401件の回答

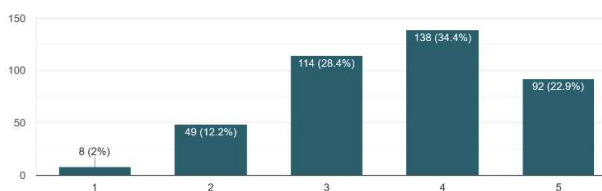


図8

8. 理解できていない/活動が滞っているメンバーに対して手を差し伸べる
401件の回答

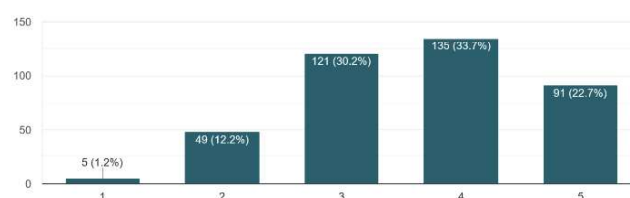


図9

結果をみると、協同学習において他者のサポートをするという意識に課題があると考えられる。自分が理解できれば良いではなく、理解できていない他者にとって自分は何ができるのかと考え行動することは、相対的に学習行動が能動的でない生徒にとって重要な周囲の行動だと考えられる。道徳教育の観点においても、この点は非常に重要な点になる。また、項目9に対してネガティブな回答をした生徒の

9. 率先して意見をまとめ、次の課題を考える。
401件の回答

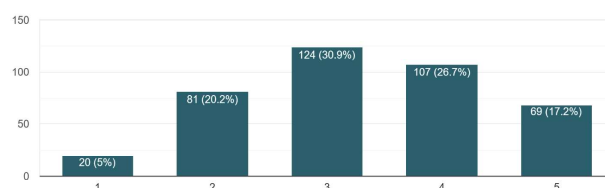


図10

割合は25%を超えている。グループのメンバーの意見を総合して、グループとしての問いを立てること（共創）はあまりできていない生徒が多いようすが見られる。

④ 学習におけるメタ認知活動

生徒が学習を進めるためには、自分自身の学習を調整しながら学習を進めることが求められる。これに関連する自己調整学習行動を測定した（市原・新井，2006）。具体的な項目と結果は以下の通りである。

④学習におけるメタ認知活動

1. 学習している時に、やっていることが正しくできているかどうかを確認めますか？
2. 学習を始める前に、これから何をどうやって学習するかを考えますか？
3. 学習する時は、どんな内容なのかを考えてから始めますか？
4. 学習する時は大切なところはどこかを考えながら学習しますか？
5. 学習する時は最初に計画を立ててから始めますか？
6. 学習する前に、これから何を学習しなければならないかについて考えますか？
7. 学習している時、たまに止まって、一度やったところを見直しますか？
8. 学習している時、自分がわからないところはどこかを見つけようとしますか？
9. 学習している時、やった内容を覚えているかどうかを確認めますか？
10. 学習をする時は、自分にあった目標を設定しますか？（本校独自に設定）
11. 学習する時は、自分なりの問い（問題意識）を立てますか？（本校独自に設定）

④ 学習におけるメタ認知活動の結果

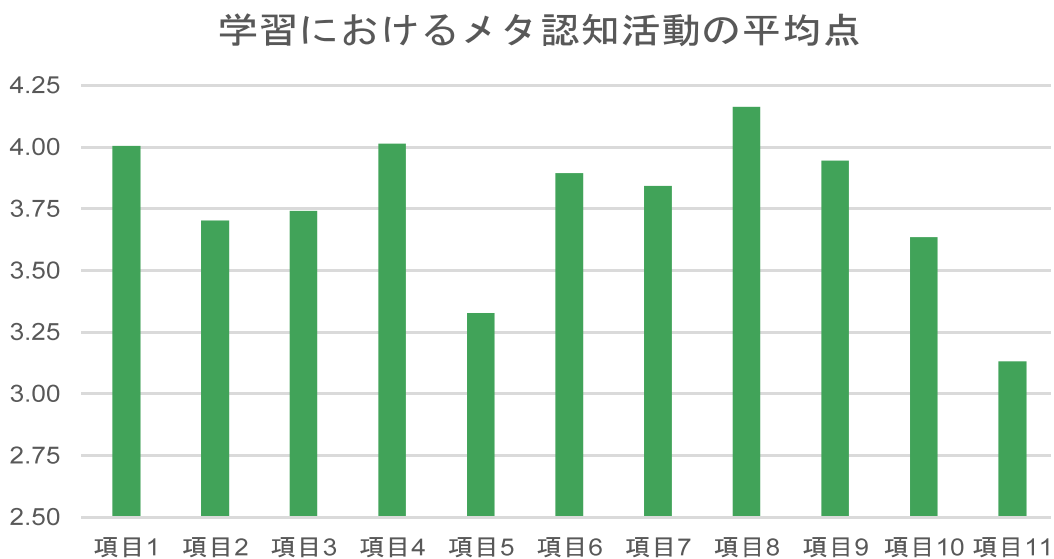


図11

図11の結果をみると、項目5「学習する時は最初に計画を立ててから始めますか」と項目11「学習する時は、自分なりの問い（問題意識）を立てますか」という項目の得点が低くなっている。

メタ認知活動の各項目間に得点差があるかを一要因分散分析によって分析したところ、主効果が認められた（ $F(10, 4000)=55.5, p<.001$ ）。Bonferroni法による多重比較を行った結果、項目5と項目11が他の項目よりも有意に得点が低いことが認められた。

このことから、計画を立ててから学習したり、自分なりの問いを立てたりしてから学習することに介入の余地があると考えられる。

⑤ スクールエンゲージメント

生徒のウェルビーイングが重要視されていることから、ウェルビーイングに関連するスクールエンゲージメントを測定した（藤原，2020）。「感情的」、「行動的」、「認知的」という3観点から検討した。具体的な項目と結果は以下の通りである。

＜感情的エンゲージメント＞

1. 私には学校に居場所がある
2. 友人や先生は私をサポートしてくれる
3. 私が学校に行くことを楽しみにしている
4. 学校に行くことを楽しみにしている
5. 学校生活は充実していて、1日があっという間に過ぎてしまう

＜行動的エンゲージメント＞

6. 学校の学習で成果を上げることは、将来の自分のためになると思う
7. 学校での様々な活動は重要だと思う
8. 学校での様々な活動で成功することは、私にとって重要である
9. 良い成績を取ることは私にとって重要である
10. 学校以外で大変な時でも、学校での活動には頑張っている

＜認知的エンゲージメント＞

11. 分からないことがあった時は、それを理解するために努力している
12. 自宅でも学習している
13. テストのための自分なりの学習方法を知っている
14. 学校で学んでいる事について、より多くの知識を得ようとしている
15. 新しいことを学ぶとき、これまでに学んだことと関連づけて理解しようとしている

⑤ スクールエンゲージメントの結果

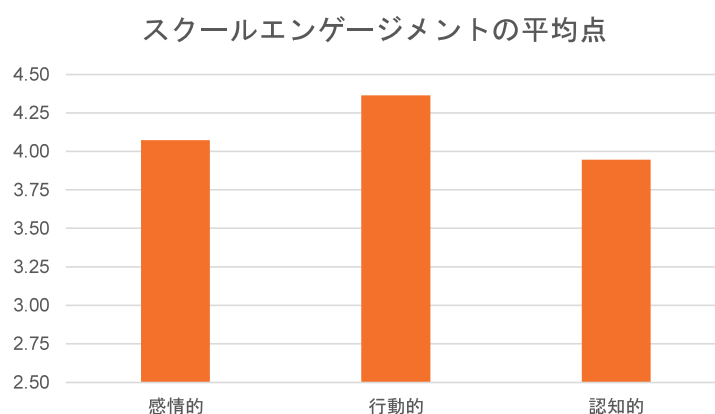


図12

図12の結果をみると、すべてのエンゲージメントが平均値4.0程度となっており、生徒は学校に対してウェルビーイングを感じていることがわかる。全体としては良い結果であるため、そのなかでウェルビーイングを感じられていない生徒を個別に分析することで、ハイリスク生徒のピックアップにつながる可能性がある。

⑥ 学業的自己効力感

自己有用感と関連した学業的自己効力感を測定した（森田ら，2017）。具体的な項目を右に示す。具体的な項目と結果は以下の通りである。

1. 授業で質問されたら、きちんと答えることができると思う
2. 適切な意見を言うことができると思う
3. 授業で教わった内容を身につけることができると思う
4. 授業の内容で、どこが重要なのかを的確に把握できると思う
5. 授業で教わった内容を、きちんと覚えていられると思う
6. 予習・復習をしっかりとやれると思う
7. 他の人よりも、勉強することに努力できると思う
8. 多くの人にはあまり理解できない内容でも、自分なら理解できると思う
9. 的確な質問をすることができると思う
10. 授業を集中して受けることができると思う
11. 他の人に質問されても、きちんと答えることができないと思う（逆転項目）
12. 授業の内容でわからないことがあっても、頑張れば理解できると思う
13. 他の人よりも優れた意見を言うことができないと思う（逆転項目）

⑥ 学業的自己効力感の結果

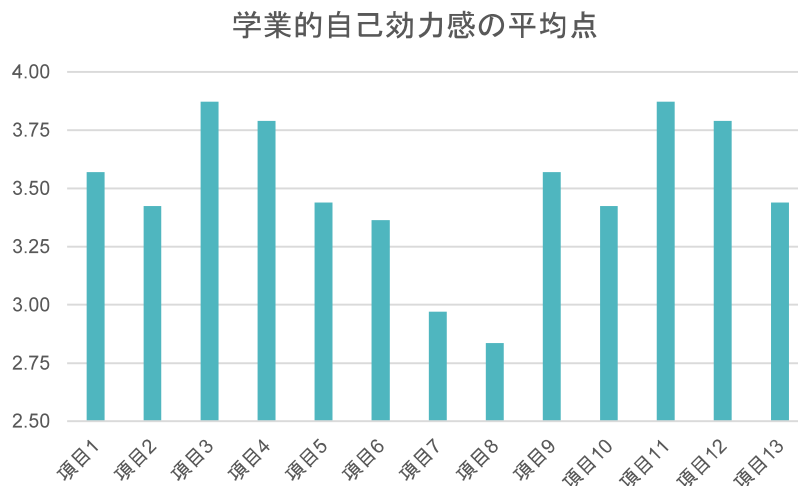


図13

各項目の平均点を図13に示す。なお、逆転項目については逆転処理済みである。この結果をみると、項目7「他の人よりも、勉強することに努力できると思う」、項目8「多くの人にはあまり理解できない内容でも、自分なら理解できると思う」の得点が低くなっていた。周りとの関わりの中での自己有用感を抱くことができていない生徒が多いことが明らかになった。

学業的自己効力感の各因子間に得点差があるかを一要因分散分析によって分析したところ、主効果が認められた ($F(12, 4800)=130, p<.001$)。また、Bonferroni法による多重比較を行った結果、項目7と項目8が他の項目よりも有意に得点が低いことが認められた。

項目7、項目8以外の他の項目の得点は高いことから、周りとの関わりの中かで自己有用感を抱けなければ、協働的な学びの中かで、自信をもつことができず、消極的・受動的な学習態度になりやすいことが懸念される。

学びの調査結果まとめ（田中准教授分析）

- ・全体として①～⑥の内容の得点は高かった。そのため、評価がCの生徒を取り残さない授業実践を考える方が全体的な底上げにつながるのではないかと考える。
- ・学習内容を自身の興味関心と関連づけることには介入の余地がありそうである。授業の導入で、生徒の興味関心と学習内容を関連づける工夫を意識することは有効である可能性が考えられる。
- ・他者と協働することが自己の学習を高めることにつながるというマインドセットをもてる機会があっても良いと考える。評価がCの生徒の活動が評価Aの生徒の学習にもつながる問いを設定するなどです。美術科のロゴデザインの授業実践はそれが実現されていたと個人的には考えている。
- ・これまでの研究の課題でもありましたが、学習内容自体への興味関心は相対的には低いようである。ネガティブな回答をしている生徒は15%程度いる。この生徒らに学習内容に興味関心をもってもらうにはどうすれば良いか考えることも意義があると思う。それぞれの教科教育に興味関心のある先生方が授業実践を考えると、どうしても評価Aの生徒を評価A+にする授業実践を構想したくなる。これ自体は悪いことではないが、なかなかその教科や単元に興味関心をもてない生徒をどうするかという議論は生じにくいところがある。しかし、全体の15%程度はいることを鑑みると、この生徒らに興味関心をもってもらい、それらの生徒の学習が評価Aの生徒にとっても有意義となる授業実践を考えることは意義があると思うし、これこそ本当の意味での協働的な学びであり、塾等とは異なる公教育の魅力であると個人的には考えている。
- ・協同学習においては、他者をサポートする意識が相対的には低いようである。自由進度学習の根幹である、みんな現状や能力、効果的な学習方法、動機づけが異なるのが当たり前であり、それぞれに合った学習プランを生徒同士の協力で高めていくことの重要性を理解するマインドセットや、それを理解できる仕掛け（問い）を検討する必要があるかもしれない。しかし、常に意識することは負担が大きいと思うので、それが実現できそうな単元で実施することが、その後の学習行動に影響すると思われる。
- ・グループのメンバーの意見から、新たなグループの問いを立てることは相対的にはできていないようである。

受験対策としては必要性を感じにくい問いですが、VUCA時代を生き抜くためには重要な資質・能力である。どちらが良いではなく、みんなが良いとなるにはという問いを検討することは、自身で考えた思考を越えた思考が求められるため、より深い学びとなりますし、グループのメンバーにとっても、それぞれの意見が尊重される形となると考える。

- ・昨年度までの研究で重点的に取り組んできた自己調整学習のなかでもできている部分とできていない部分の差がみられた。計画を立ててから学習したり、自分なりの問いを立てたりしてから学習したりすることに介入の余地がありそうであると考え。
- ・学校に対するウェルビーイングは全体として高いことがわかった。これは素晴らしいことだと思う。
- ・自己有用感については他者との関わりのなかでの自信が持つことができていないことが明らかになった。「みんなちがって、みんないい」（本当はこの考えの方が成績は向上する）というマインドセットよりも、競争的なマインドセットをもつ生徒が多いことが予想される。発達段階上、これは自然なことである。だからこそ、意識的に「みんなちがって、みんないい」というマインドセットへの介入があっても良いと思った。

（３）生徒アンケートの総括

生徒アンケートの結果について、以下に整理する。

明らかとなった課題	課題に関わる生徒の実態
「学習内容を自身の興味価値と関連」	適切な課題設定ができていない？ 学習内容同士の関連づけが弱い？
「他者とともに行う学び」	自分一人で進める学びで完結している？他者で行う学びに必然性が感じられていない？
「グループとして問いを立てる」	
「学習するときに計画を立てる」	学びの方略が自分のものになりきっていない？
「学習するときに自分なりの問いを立てる」	

明らかになった課題を解釈すると「適切な課題設定」、「他者と進める学び」、「学習計画や問いの設定の方略」の部分に介入の余地がありそうであると考えた。これらの解釈を総合すると、「前研究での成果である主体的な学びができるようになっている結果が得られた一方で、学びが自己完結してしまっていたり、学習内容同士の関連付けが十分でなかったりすることから『学びが深まりきっていない』のではないかと考えた。

４．研究主題・副主題

上記の生徒の実態とこれまでの附属の研究の流れを踏まえ、研究主題と副主題を以下のように設定した。

自立した学習者の育成 ～ 学びを深める授業の創造 ～

（１）自立した学習者（国と山梨県）

「自立した学習者」とは、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１月26日）で用いられている言葉である。答申内で以下のように「自立した学習者」について述べられている。

新型コロナウイルス感染症の感染拡大による臨時休業の長期化により、多様な子供一人一人が自立した学習者として学び続けていけるようになっているか、という点が改めて焦点化されたところであり、これからの学校教育においては、子供がICTも活用しながら自ら学習を調整しながら学んでいくことができるよう、「個に応じた指導」を充実することが必要である。

また、本答申のまとめに携わった中央教育審議会 第10期初等中等教育分科会長である荒瀬克己は、「自立した学習者」について、NEW EDUCATION EXPO 2025の基調講演において以下のように述べている。

生徒が自立した学習者として、将来のイメージをもち、高い学習意欲をもって学びに向かうことが求められる。その解釈については、答申内に書かれていないため、それぞれが自立した学習者について考え解釈をする必要がある。

また、令和６年度３月に策定された「山梨県教育振興基本計画」において、「子供主体の授業への教育観の転換」の施策項目に「自立した学習者の育成」が掲げられている。また、施策の概要として、「個別最適な学び、協働的な学びの一体的な充実」と「問題発見・解決能力の育成」の２点が掲げられている。

(2) 自立した学習者と資質・能力の育成について

「自立した学習者」を育成することは、現行の学習指導要領において示されている3つの資質・能力である「学びに向かう力・人間性」、「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力」を育成することにつながると思っている（図14）。

以上の内容を踏まえ、本校が考える自立した学習者のとらえを明確にしていきたい。

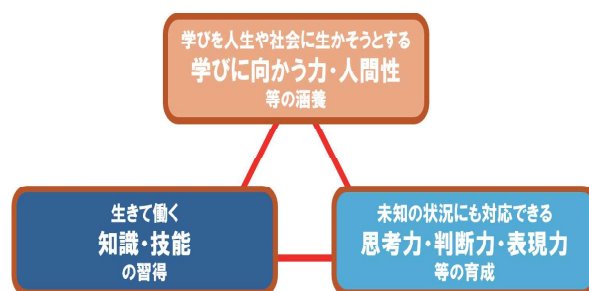


図14 現行の学習指導要領で育成を目指す資質・能力

(3) 自立した学習者（本校生徒）の捉え

生徒が「自立した学習者」という言葉を聞いてどうイメージするのかということを把握することは研究を進めるうえで必要なことであると考えた。そこで、令和7年6月6日にGoogleフォームでアンケートを行った。内容は、「生徒がイメージする自立した学習者」と「自立した学習者になるために必要だと考えること」の2点についてである。以下にアンケート結果とその分析を示す。

①あなたがイメージする「自立した学習者」とは、どのような学習者だと思いますか？教えてください。

生徒の解答結果をユーザーローカルAIテキストマイニングによる分析(<https://textmining.userlocal.jp/>)を行った。本解析は、解答の際に出現頻度が高い単語を複数選び出し、その値に応じた大きさを図示しています。単語の色は品詞の種類で異なり、青色が名詞、赤色が動詞、緑色が形容詞、灰色が感動詞を表している（図15）。

生徒がイメージする自立した学習者として多く上がった意見は、「自分で学習して自分で学ぶ人のこと」、「自分から積極的に学習する人のこと」、「自分で計画を立てて計画的に学習できる人」といった「自立＝自分一人で」ということが連想される内容が多く上がった。中には、「1人で学習するだけでなく協力する者」という意見もあり、「自立した学習者」のとらえは幅広いということが明らかとなった。



図15

②あなたが「自立した学習者」になるために、何が必要だと思いますか？教えてください。

生徒の解答結果をユーザーローカルAIテキストマイニングによる分析(<https://textmining.userlocal.jp/>)を行った。本解析は、解答の際に出現頻度が高い単語を複数選び出し、その値に応じた大きさを図示しています。単語の色は品詞の種類で異なり、青色が名詞、赤色が動詞、緑色が形容詞、灰色が感動詞を表している（図16）。自立した学習者になるために必要だと考えることとして多く上がった意見は、「計画を立てること」、「計画を立てて学習すること」、「自分で取り組むこと」、「予習や復習をすること」、「自分で勉強に向かう気持ち」といった「行動面」での要素や「心情面」での要素の内容が多く上がった。

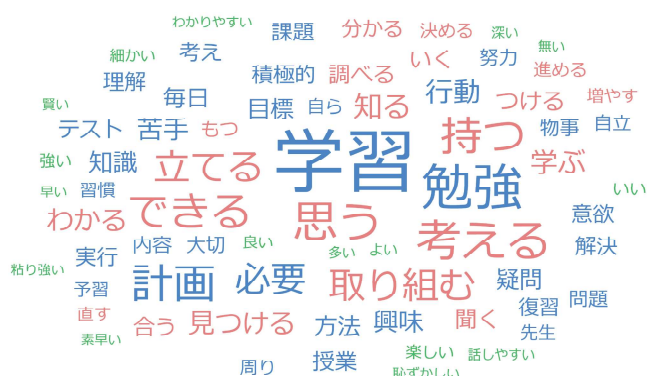


図16

(3) 自立した学習者（本校職員）の捉え

「自立した学習者」は、本校職員が育みたい生徒の学びの姿とも重なるものである。そこで、「先生ご自身が『理想』とする生徒の学びの姿を教えてください」という職員アンケートを令和7年6月6日にGoogle

（６）附属中学校が考える自立した学習者

一見すると「自立」とは、「自分一人で」という受け止めがされがちであるが、すべてのことを自分一人で行うことは難しい。自分一人で難しい部分を「他者」とのかかわりや助けを通して補い合うことで私たちは生きている。これは、学びの場面においても当てはまると考えられる。「自立」した学習者を育むうえで自分以外の他者と「相互」に支えあう、「補いあう」ことを切り離して考えることはきっとできない。他者と相互依存的な支えあいのネットワークを構築したうえで、生徒一人ひとりが学習の場面に応じて様々な最適な選択ができることを目指したい。以上の内容を踏まえ、本校が考える自立した学習者は以下の通りである。

**学びの場面において、自己選択・自己決定を繰り返し、
課題の解決に自ら進んで向かう者**

（７）学びを深める授業

「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指すことは、資質・能力の育成につながると考える。学びを深める授業を目指すために、附属中学校で行われている授業を「主体的・対話的で深い学び」の視点から捉えなおす必要があると考え、それぞれの視点から今の本校の授業に必要なだと考えた内容を以下の通り整理した。本校における授業の捉えなおしを行うことで、生徒が学びを深めることにつながり、資質・能力が育成された自立した学習者となると考える。

主体的な学び	対話的な学び	深い学び
・興味関心を高める工夫 ・学習計画	・他者とも進める学び ・考えを広げ、深める	・「問い」を立てる ・課題を設定する

自立した学習者の育成を目指すうえで、生徒の実態から学びを深める授業が必要であると考え。学びを深める授業を考えるうえで、「自己選択・自己決定」と「課題の解決に自ら進んで向かう」の２つの内容に注目したい。

「人間は生まれつき、成長し（有能感）、学び、他人と繋がり（関係性）、自分の人生を自分で決めたい（自律性）」という欲求を持っている。これらの基本的な欲求が満たされると、人は最もやる気が出て、心身ともに健康でいられる」という自己決定理論をエドワード・Ｌ・デシとリチャード・Ｍ・ライアンが提唱した。この理論をもとに学びを深める授業について考えていきたい。

「自己選択・自己決定」は、学びの場で「最適な選択」ができることを想定している。例えば、「自分で学びを進める選択」、「他者と進める学びを選択」、「どんなツールを使うかを選択」することが考えられる。

「課題の解決に自ら進んで向かう」は、学びの場で「課題を自分ごととしてとらえる」、「学習内容を関連付ける」、「問いをたてる」、「他者のサポートをする」ことが考えられる。

５．研究仮説

**学びを深める授業を各教科で考え、
実践することで、自立した学習者が育まれる**

６．研究内容

（１）１年次の研究について

１年次では、「学びを深める授業を実現するための手立て」を明らかにすることを目指す。そのための手立てとして、学びの「場」を整える工夫について考え、各教科での研究を進めていく。

（２）学びの「場」を整える工夫

学びの場を整えるということは、「学習者が効果的に学習できるような環境を作り出すこと」であると考えている。学びの場を整えることと具体的な工夫について表に示す。

学校における子どもと教師の学習・発達過程と、それを支える社会文化的環境について研究している東京大学一柳智紀（2024）は、「人々が何を学ぶかだけでなく、いかに学ぶか」ということが重要であると述べている。このことから、授業という「場」において、本校では表１の４つの側面について注目して研究を行っている。

く。中でも、4. 社会的相互作用（生徒同士の言葉を介したやりとりや教師と生徒のかかわりの中で学びが深まるための工夫）について中心的に考えていきたい。

表1 学びの「場」を整えるための4つの側面

学びの場を整えること		具体的工夫
1	心理的安全性	失敗を恐れない雰囲気づくり，意見を尊重する文化
2	物理的環境	教室環境を整える
3	教育的資源	多様なメディアの活用，専門家からの学び
4	社会的相互作用	ペアワークやグループ学習（生徒同士），多様な背景を持つ人々との交流 教師との対話

（3）研究計画案

1年次	2年次	3年次
・ 学びを深める授業を実現するための手立て	・ 学びを深める授業の学習評価	・ 1，2年次の成果と課題を整理 ・ 自立した学習者を育むための授業実践の在り方

7. 参考文献

- ・ 文部科学省『学習指導要領 総則 解説』東山書房，2018年
- ・ 白井俊『OECD EDUCATION 2030プロジェクトが描く教育の未来 エージェンシー，資質・能力とカリキュラム』ミネルヴァ書房 2020年
- ・ 内閣府 『第5期科学技術基本計画』2016年
- ・ アンジェラダックワース『GRIT やり抜く力 人生のあらゆる成功を決める「究極の能力」を身につける』ダイヤモンド社 2019年
- ・ 文部科学省 国立教育政策研究所『学習評価の在り方ハンドブック』2019年
- ・ キャロルSドゥエック『MIND SET マインドセット「やればできる！」の研究』草思社 2016年
- ・ 伊藤崇達，神藤貴昭 『自己効力感，不安，自己調整学習方略，学習の持続性に関する因果モデルの検証 認知的側面と動機づけの側面の自己調整学習方略に着目して』日本教育工学会論文誌／日本教育工学雑誌 27(4)，377・385,2003年
- ・ 解良優基・中谷素之 『認知された課題価値の教授と生徒の課題価値評定，および学習行動との関連』日本教育工学会論文誌38(1),061・071,2014年
- ・ 中西 良文・長濱 文与・下村 智子・守山紗弥加・奥田 久春・横矢 祥代・梅本 貴豊『協同学習における学習行動に及ぼす動機づけ・社会的スキルの影響 ―グループ間の違いに注目して―』三重大学教育学部研究紀要 第69巻 教育実践541-546,2018年
- ・ 市原学・新井邦二郎『数学学習場面における動機づけモデルの検討ーメタ認知の調整効果』教育心理学研究54,199-210,2006年
- ・ 藤原和政『中学生用スクールエンゲージメント尺度の作成』心理学研究 2020年
- ・ 森田愛子・福屋いずみ・船越咲『中学生のテスト不安および自己効力感と学習行動との関連』Japanese Journal of School Psychology, 17, 45・57,2017年
- ・ 都築学『自立って何だろう 社会と子どもたち』新日本出版社 2021年
- ・ 全米科学・工学・医学アカデミー『How People LearnⅡ人はいかに学ぶのか 授業を変える学習科学の新たな挑戦』北大路書房 2024年
- ・ あさのあつこ，池澤 夏樹，鎌田 浩毅，最相 葉月，斎藤 環，橘木 俊詔，田中 優，橋爪 大三郎，鷲田 清一『特別授業3.11君たちはどう生きるか』河出文庫 2021年
- ・ 秋田喜代美，一柳智紀，坂本篤史，濱田秀行著『これからの授業研究法入門～23のキーワードから考える～』東京図書 2025年
- ・ 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1月26日）