



教師の自己調整学習を促す校内研修についての研究： 自己調整の循環的段階モデルを用いて

メタデータ	言語: 出版者: 公開日: 2024-02-09 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 嶋田, 祐介, 橋本, 忠和, 鈴木, 淳 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/0002000111

教師の自己調整学習を促す校内研修についての研究

— 自己調整の循環的段階モデルを用いて —

嶋田 祐介・橋本 忠和*・鈴木 淳**

北海道北斗市立浜分小学校

*北海道教育大学函館校授業開発研究室

**北海道教育大学函館校教育臨床研究室

A Study on In-School Training to Promote Self-Regulated Learning for Teachers

— Using a Cyclic Model of Self-regulation —

SHIMADA Yusuke, HASHIMOTO Tadakazu* and SUZUKI Jun**

Hokkaido, Hokuto-city, Hamawake Elementary School

*Department of Education, Hakodate Campus, Hokkaido University of Education

**Educational clinical research, Hakodate Campus, Hokkaido University of Education

概 要

予測困難な時代が到来する中で教師には「現場の経験」を重視したスタイルの学びが必要とされ、強みを伸ばすことや教師一人一人の個別最適な学びが求められている。本研究ではその「教師の学び」を具現化するために、校内研修という視点からアプローチを行い、教師の自信に裏付けられた自律的な取組の後押しをする校内研修を構想するため、バリー・J・ジーマンらの「自己調整の循環的段階モデル」に着目し、それを「教師の学び」に組み込むこととした。加えて、教師の自己調整の学びを軸とした研修事例を教職大学院在学中に研究フィールドとした実習校において展開し、それらをジーマンらの学習評価観点を参照に分析し、成果・改善点を考察することを試みた。その結果、教師の授業づくりに対する意識が自己内省中心から予見中心へと変化するなど、「自己調整の循環的段階モデル」を校内研修に導入・展開することによる教師の主体的な授業改善への効果を見いだすことができた。

1 はじめに

中央教育審議会「『令和の日本型学校教育』を担う教師の在り方特別部会」では審議のまとめ(以下「審議のまとめ」と表記)において「自らの日々

の経験や他者から学ぶといった『現場の経験』を重視したスタイルの学びが高度な専門職に必要なものとして求められるようになってきている¹⁾と教師の学びの必要性を指摘している。さらに「全教員に共通に求められる基本的な知識技能という

レベルを超えて、新たな領域の専門性を身に付けるなど強みを伸ばすことが必要であり、教師一人一人の個別最適な学びが求められるようになってきている²⁾と、個々の教師に応じた強みとなる専門性を身につける最適な学びの機会を設けることも求めている。

加えて、平成29年改訂の学習指導要領が令和2年度から全面実施となった小学校の教育現場においては、教師の「よりよい授業をしたい」という潜在的な思いは高まっていると思われる。そこで本研究では、その思いや先の「教師の学び」の機会を具現化するために、校内研修という視点からアプローチを行うこととした。その際、新たな取組に目を向けるだけでなく、従前に取り組んできたことを再評価し、価値付け、ブラッシュアップを図るとともに、教師の自信に裏付けられた授業改善を大切にしたいと考えた。

その校内研修を構想する際には、発問・板書等の基本的な知識・技能の習得に加えて、教師一人一人が個別最適な学びを通して、その専門性を伸ばし、授業改善に繋げることに留意することにした。そこで本研究では児童の課題解決学習において「学習スキル」「自己効力感」を高めるために導入されているバリー・J・ジーママンらの「自己調整の循環的段階モデル」(以下、「自己調整モデル」と表記)に着目し(図1)、それを「教師の学び」に組み込むようにした。そして、教師の自己調整の学びを軸とした研修を展開し、その事例をジーママンらの学習評価観点を参照に分析し、成果・改善点を考察する実践的研究を進めた。

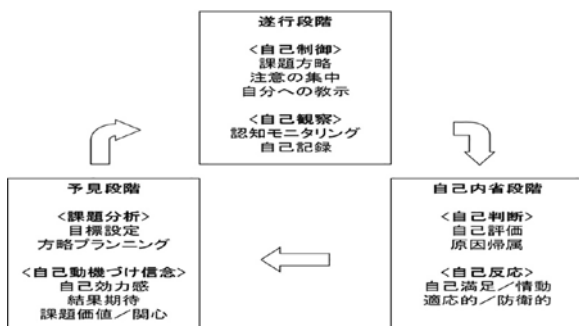


図1 自己調整の循環的段階モデル³⁾

2 「教師の学び」の場としての校内研修の役割

2-1 令和に求められる「教師の学び」とは

本研究では、これまで受け継がれてきた基本的な教授スキルに加えて、「主体的・対話的で深い学び」具現化への思いや自信に裏付けられた自律的で無理のない「教師の学び」を研修で展開することで授業改善を実現することを目指している。

2-2 「教師の学び」の具体的な姿

「教師の学び」の姿について、辻野けんまは、授業だけに専心できる状況にない学校現場の現状を踏まえつつ⁴⁾、「授業が教職専門性の中核としてはずせない。」⁵⁾と教師に求められる力量として「よりよい授業を形成する力」をその中核に位置付けている。確かに業務が多様で多忙な現状だが授業のエキスパートになる教職専門性が教師には求められている。そして村川雅弘は「一人ひとりの「授業力」向上のために授業研究は校内研修の核である」⁶⁾と授業力向上には校内研修が効果的であると指摘している。

では、どのようにその力量形成に臨めばよいのか、中央教育審議会は『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(以下、「答申」と表記)において急激に変化する社会に対応するためには子供だけではなく、教師も学び続けることが必要であるとして下記の、その学ぶ姿勢を示している。(下線筆者)

- ・技術の発達や新たなニーズなどの変化を前向きに受け止める。
- ・探求心をもちつつ自律的かつ継続的に新しい知識・技能を学び続ける。
- ・子供一人一人の学びを最大限に引き出す教師としての役割を果たそうとする。
- ・主体的な学びを支援する伴走者としての能力も備えている。⁷⁾

確かに、学びを引き出したり支援したりする姿勢が教師の授業づくりの軸であることは従前と変わらない。ただ、今後求められる教師の学ぶ姿勢は「探求心をもちつつ自律的かつ継続的に新しい

知識・技能を学び続ける」ことが、未知の教育的課題解決にとって重要になると考えられる。したがって「探求心」は教師の専門的技量を発揮させたり、自律的な学びを促したりする原動力になっていると思われる。故に「答申」が示すように校内研修で組織的に育成する必要があると考える。

2-3 校内研修の今日的意義とは

鹿毛雅治は、学校内の研修の中で校内研修に注目し、その意義を以下のように説明している。

「授業研究では、具体的な子どもの姿に焦点が当てられるとともに、一人ひとりのコミュニケーションを大切にされた継続的なアクション・リサーチを行うことになるため、(略)学校こそが最も適切な研究の場になる。」⁸

確かに鹿毛が指摘するように校内研修は授業研究を通して児童理解を進めることができると共に、協動的に取組みを促すと思われる。ただ前田菜摘や浅田匡は2020年の校内研修に関する調査⁹から次のような校内研修に否定的な意見が見受けられるとする。¹⁰ (調査文面より筆者抽出)

- ・研修が日常業務への負担をもたらす
- ・研究活動としての側面はあまり認識されていない
- ・自由な研究が行えないことや成果が見えない
- ・日常実践とのつながりの希薄さ

この様に校内研修は児童の自己調整学習育成を目指し、教師にも主体的・組織的な取組が求められるようになったにもかかわらず、学力向上だけを目的としたり、トップダウンによる制度化された受け身的な内容になったりする形式化・定型化された研修に陥る傾向にあり、それが上記のような校内研修へのネガティブなイメージを形成し、能動的な教師の取組を阻害していると考えられる。

2-4 「教師の学び」と校内研修との接点

「審議のまとめ」は、「教師の学び」の具現化に向けた方向性を、以下のように示している。

「学びに専念する時間を確保した一人一人の教師が、自らの専門職性を高めていく営みであると自覚しながら、誇りを持って主体的に研修に打ち込むことができるという姿の実現を目指していくこと」¹¹

即ち方向性として「専念する時間確保」や「専門職性を高める営みの自覚」「誇りを持ち主体的に打ち込む」が要素になるとと思われる。その要素

を秋田喜代美らが「授業力を向上させるために学校全体で力を入れたのは校内研修の充実」¹²としていることから、校内研修で授業力を向上させることが「教師の学び」であり、その学びが子供の「学び方を学ぶ」ことに通じ、「教師の学び」が子供の学びのロールモデルになるとと思われる。

そして校内研修には「誇りを持って主体的に研修に打ち込む」姿の育成に繋がる効果も期待できるとされる。これに関連して田村学は、「授業力」の向上は子供の成長・変容を促し、教師一人一人のウェルビーイング等に繋がるとして以下の校内研修の効果を指摘している。¹³ (下線筆者)

- ・校内研修は最終的に、先生方一人一人のウェルビーイングにつながる
- ・校内研修をすることで、教師の授力が向上すれば、結果的に子供の成長・変容につながる
- ・仕事をするうえで最も大事な「職に対する誇り」にもつながる
- ・子供の成長を実感することで、自分の仕事の社会的価値を実感し、やりがいを感じられる

先の秋田らの指摘にもあるように教師の「授業力」の向上は子供の成長・変容のモデルになることを田村も注視している。さらに彼は校内研修の効果として教師の資質・自覚・勤務意欲の向上に繋がるとしている。

ただ、学校現場における教師の仕事は多岐にわたり、授業づくりに専念することが難しい実情がある。例えば神山知子は研修に専念することを阻害する要因として「多忙感」を指摘している。¹⁴

2-5 校内研修の現状と改善点とは

多忙感等の阻害要因に関わらず、校内研修は学校現場において「教師の学び」の場としての役割や機能を果たしているのか、実習校教職員を対象とした以下のアンケート調査から、校内研修の現状を分析することを試みた。

○目的：「わかる」「できる」授業づくりに向け、

留意して取り組んでいる意識・取組の把握

○対象：北斗市立H小学校教職員29名

(学級担任23名、特別支援学級担任3名、専科教員1名、TT・個別指導教員2名)

○時期：令和4年6月8日～6月21日

表1 教職員アンケート

1. 担当学年 (兼任の先生は、授業を担当している学年すべて記入してください)	担当学年		
	低学年	中学年	高学年
2. 教職経験年数 (臨時職員も含む)	1~10年 11年~20年 21年以上		
3. 学校での授業づくりを進めるときに、あなたは以下のことについて、どれくらいあてはまりますか。(5あてはまる 4ややあてはまる 3どちらともいえない 2ややあてはまらない 1あてはまらない)			
1. 授業がうまくできなかったときは、その理由を振り返っている	5	4	3 2 1
2. 普段から授業づくりに関連することをメモしている	5	4	3 2 1
3. 授業づくりの時間が十分取れなかったときは、その理由を振り返っている	5	4	3 2 1
4. 同僚に質問できなかったときは、その理由を振り返っている	5	4	3 2 1
5. 授業が計画的にできたかどうか振り返っている	5	4	3 2 1
6. To Do リストを作成して、授業づくりの優先順位を決めて取り組んでいる	5	4	3 2 1
7. どうすればもっと効率的に授業づくりができるか考えて取り組んでいる	5	4	3 2 1
8. 指導方法を工夫するために、すでに知っていることと結びつけて取り組んでいる	5	4	3 2 1
9. 校内研修では、担当教員の伝えたいことは何か考えながら参加している	5	4	3 2 1
10. 参観の際、指導方法を理解するために、それに関わる自身の経験を思い出している	5	4	3 2 1
11. 集中して授業づくりに取り組める場所がある	5	4	3 2 1
12. 参観の際、指導方法を理解するために、メモを取っている	5	4	3 2 1
13. 授業で行った内容を、次の授業づくりに役立てるつもりでいる	5	4	3 2 1
14. 授業づくりをしていてわからないことがあったとき、同僚にたずねている	5	4	3 2 1
15. 同僚から、効率的な授業づくりの方法を覚えてもらう	5	4	3 2 1
16. 授業がうまくできないときは、その理由を同僚にたずねる	5	4	3 2 1
17. 授業時数や単元計画にあわせて、今日はどこまで進めるか決めている	5	4	3 2 1
18. 授業時数や単元計画から逆算して、授業の計画を立てている	5	4	3 2 1
19. 授業をするとき、授業展開のタイムスケジュールを決めている	5	4	3 2 1
20. 授業づくりに取り組む時間帯を決めている	5	4	3 2 1
21. 授業をしたあとに好きなことをし、気分転換を図る	5	4	3 2 1
22. 仕事とプライベートの比重を決めている	5	4	3 2 1
23. 授業をしたあとのご褒美を用意している	5	4	3 2 1
24. 授業が「うまくいったなあ」と感じ、満足感を得たときには、どのようなことに留意して取り組まれましたか。			

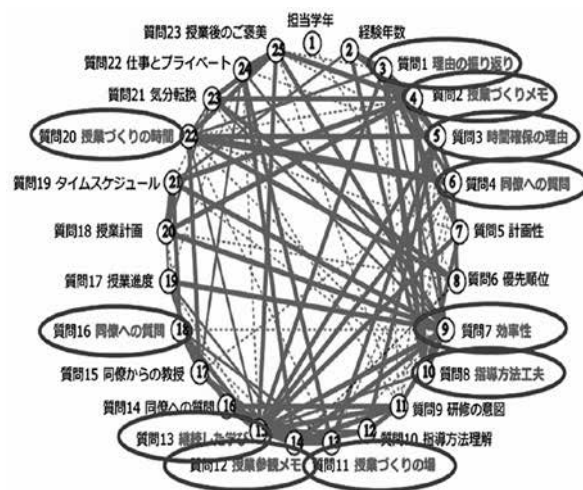


図2 各項目の相関関係のダイアグラム

○設問内容：設問を石川奈保子らが作成した「大学通信教育課程の社会人学生の自己調整学習方略尺度」¹⁵の次のカテゴリーで、実習校でのアンケートを分類した。

(番号は表1のアンケートの設問番号)

- ・「学習方法を振り返る」・・・1~7
- ・「学習を工夫する」・・・8~13
- ・「大学の友人にたずねる」・・・14~16
- ・「学習計画を立てる」・・・17~20
- ・「自分にご褒美を与える」・・・21~23

なお、分析では後に述べる自己調整モデルを参照に予見＝「学習計画を立てる」、遂行＝「学習を工夫する」、自己内省＝「学習方法を振り返る」を対象として抽出し、その順で分析を試みた¹⁶。

表2 設問毎の相関関係の内容

項目	設問内容	相関係数	要因
分析1	6. 同僚に質問できなかったときは、その理由を振り返っている	0.756	働き方改革の観点から長時間労働を是正する動きや、子育て世代が多く、家でも多忙であることを背景に、授業づくりに関して、取り組む時間帯を決めて効率的に行おうとしていることや、同僚に質問したりする組織的な研修時間がもてない場合は、個人でその自己分析・省察を行っている。
	22. 授業づくりに取り組む時間帯を決めている		
分析2	3. 授業がうまくできなかったときは、その理由を振り返っている	0.752	授業改善の手法の一つとして、授業がうまくできず、理由を振り返る＝省察の質は、すでに知っていること＝経験値に影響されているといえる。やはり、上記19の研修等で同僚にたずねる(対話)時間の確保が非常に重要になってくると思われる。
	10. 指導方法を工夫するために、すでに知っていることと結びつけて取り組んでいる		
分析3	3. 授業がうまくできなかったときは、その理由を振り返っている	0.736	この両者の関係から、次単元の授業計画の有効な立案に、特に自己反省点が多い授業のリフレクション＝省察の取組が大きな影響を与えていることが読み取れる。先にも指摘した振り返り＝「省察の質」を高めるためには、自分以外の反省会に参加する同僚の経験値が大きく影響すると思われる。
	7. 授業が計画的にできたかどうか振り返っている		

○「学習計画を立てる」(＝予見)

実習校では、日常的に授業計画を立て、それに基づいた丁寧な授業準備に取り組んでいることが、その達成感や満足感＝自信や誇りに繋がっていた。

一方で授業計画・準備をしているものの、実際は現場の多忙化から授業づくりに取り組む時間の確保が難しい現状があると思われた。

○「学習を工夫する」(＝遂行)

校内研修の意図を意識した統一的な視点だけでなく、個々の授業経験上で得た知識・技量を加味して、全教員が自分事として授業参観に臨んでいる。一方で職員室や教室以外に個人で研究できるスペースがなく、その背景には子育て世代が多く、家でも多忙であることと思われた。

○「学習方法を振り返る」(＝自己内省)

授業づくりや同僚への質問時間の確保の難しさや、個人的に研修に臨む場の確保が難しい状況がこのアンケートからも読み取れる。また、授業づくりの優先順位を決めることが難しい背景には、授業の完成形のイメージ＝目指す授業像が計画段階で明確に定まっておらず、授業づくりの計画を立てることが難しい現状があると思われた。

2-6 今日の校内研修の現状と改善点とは

前述の結果から強い関連がある質問項目を抽出し、その要因を分析すると、表2のようになる。

そして、図2のように各質問項目の関連性を可視化してみると、次の課題点と解決する方向性を見出し、整理することができた。

これを踏まえてジーマンは、自己調整学習を「メタ認知、動機づけ、行動の面で自己調整の機能を働かせながら学習を進めていくあり方」²¹と捉えている。これに伊藤崇達²²は次の様な要素を自己調整学習の要素に加えている（図4）。（下線筆者）

「心の内にあるメタ認知と動機づけを両輪として駆動させ、主体性を発揮して学習方略の実行をしていくイメージです。」²²

このように自己調整学習の成立には、メタ認知、動機づけ、学習方略の3つの要素が必要であり、特に学習者が主体性を発揮するためには、メタ認知と動機づけを関連させ、学習方略を実行することが重要であると思われる。以上を踏まえ、本研究では自己調整学習と以下のように捉える。

学習の見通しをもち、学習を展開していく中で自分の状態を客観的に捉え、自己効力感を動機として目標達成のために改善を繰り返す姿

この自己調整学習の捉え方に関連して、学習指導要領においても以下のように記述が見られる。

「学ぶことに（略）見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる『主体的な学び』が実現できているか」²³

この文面から、「主体的な学び」の実現には、学ぶ意欲や見通しをもつこと（=予見）、そして、自らの学習を振り返り、次につなげる（=自己内省）が必要であり、学習を調整して学ぶこと=自己調整学習が着目されていることが読み取れる。

そして、2-4において教師の資質向上が子供の教育の充実に直結し、その「教師の学び」が子供の学びのロールモデルになることの重要性を述べた。それを踏まえ本研究では、上記で述べた子供の自己調整学習の考え方を参照に「教師の自己調整学習」の概念を、以下のように意味付けしたい。

積極的に自身の授業づくりを省察し、明日の「よりよい授業」を目指す意欲をもちながら、新たな知識・技能を学び続けるための方略を実行していくこと

3-2 自己調整学習に期待される教育的効果

はじめに、ジーマンは、自己調整学習を構成する重要な要素として「目標への関与」「自己効力感」「自己調整学習方略」の3点を挙げ、以下のように説明している²⁴。

- ・学業上の目標達成に向け、自己調整学習方略が適用される
- ・その結果、遂行が向上すれば、自己効力感が高まる
- ・その自己効力感が動機づけとなり、さらに知識や技術の獲得をめざして、学習者は、自己調整学習方略を適用し続けようとする

上記の内容から自己調整学習は目標達成に向けて適切な学習方略を選択し、適用することにより、学び手の主体性が向上することが期待される。さらに学習の効果が得られれば、自己効力感が高まり、それを動機として、学習を充実させようとする「自律的な学び」が促されると考えられる。

そして、その結果として、うまく自己調整ができるようになると学業のパフォーマンスが向上すると思われる。

その向上する学習のパフォーマンスに関して、望月俊男は自己調整学習の実践ができてい学校成績優秀な学び手の特徴を指摘している²⁵。

その特徴を「教師」に置き換え、自己調整ができる教師の特徴をまとめると表3のようになった。

その内容を前項において触れた自己調整学習を構成する3側面（メタ認知、動機づけ、行動）と

表3 自己調整ができる子供・教師の特徴

自己調整学習の実践ができてい学校成績が優秀な学び手の特徴	うまく自己調整ができる教師の特徴
<ul style="list-style-type: none"> ・期日までに宿題を仕上げる ・他にやりたい興味のあることがあるときでも勉強すること ・学校で教科の授業に集中すること ・役に立つ授業内容をまとめたノートをつくること ・授業の課題に関する情報を採すのに図書館を利用すること ・効率的な学習計画を立てること ・学習に関する内容を効率よく整理すること ・授業や教科書で出てきた内容を覚えておくこと ・家庭で集中して学習できる環境を整えること ・学習に取り組めるように自らを動機づけること ・授業の話し合いに参加すること 	<ul style="list-style-type: none"> ・期日までに授業づくり（教材研究）を仕上げる ・他にやりたい興味のあることがあるときでも授業づくり（教材研究）に励むこと ・授業づくり（校内研修）に集中すること ・授業づくりの役に立つ内容をまとめたノートをつくること ・授業づくりの課題に関する情報を得るために同僚に質問すること ・効率的な授業計画を立てること ・授業づくりに関することを効率よく整理すること ・同僚との学び合い（校内研修）で出てきた内容を覚えておくこと ・家庭で集中して授業づくり（教材研究）ができる環境を整えること ・授業づくり（校内研修）に取り組めるように自らを動機づけること ・授業づくり（校内研修）の話し合いに参加すること

関連づけて整理すると次のように分類できた。

- ・ 計画性 (=メタ認知)
- ・ 意欲の向上 (=動機づけ・自己効力感)
- ・ 同僚性 (=動機づけ・批判的思考)
- ・ まとめる力 (=行動・学習方略)
- ・ 環境への働きかけ (=行動・環境整備)

この特徴から自己調整ができる教師には、自身の授業計画・実践を客観的に振り返ることや、学習を止めない自律的な学びの姿勢が身に付いていると思われる。このように教師の自己調整学習は、教師の主體的な学びを促し、自律的な学びを向上させる効果が期待できるとされる。

3-3 自己調整の循環的段階モデルの内容 (評価項目の作成)

ジーママンは自己調整学習のプロセスを、図1のような「自己調整モデル」として表現しており、「予見段階」「遂行段階」「自己内省段階」の3つの段階によって形成されるとしている。

ここでは、そのジーママンの研究を参照に自己調整モデルの各プロセスの内容が、教師の自己調整学習=研修において、どのように位置付けられるのか、その関係を整理して示す。

①「予見段階=学習活動に先行し、その学習活動を進めるように設計する」²⁶

この予見段階は課題分析と自己動機づけ信念の2つのカテゴリーがある(表4)。

②「遂行段階=学習活動の間に生じ、行為と自己モニタリングを向上させるように設計する」²⁷
遂行段階には自己制御と自己観察の2つの主要な階層がある(表5)。

③「自己内省段階=学習活動後に生じ結果に対する反応を最善の状態にするように設計する」²⁸
自己内省段階は自己判断と自己反応の2つの主要な階層に分けられる(表6)。

本研究では表4から6のA~Nは各プロセスにおける目指すべき「教師の学び」の具体的な姿と捉えている。故に、この姿は評価項目(ルーブリック)の内容として活用できると思われる。

以上のように自己調整モデルの各プロセスにおける内容を、教師の取組の視点で捉え直すことにより、「教師の学び」=日々の授業づくりや校内研修に内在する自己調整学習を構成する諸要素を価値付けることができた。さらに、3-2で述べ

表4 予見段階の内容と教師における取組

		内容	教師における取組
課題分析	A: 目標設定	学習者ごとに自分で立てた目標の有効性が異なり、能動的学習者が、より具体的、近時的、階層統合的、意欲的、などの目標を立てること。	教師ごとに自分で立てた授業づくりの目標の有効性が異なり、能動的教師が、より具体的、近時的、階層統合的、意欲的、などの目標を立てる。
	B: 方略プランニング	能動的学習者が、認知を助け、情動を制御し、運動の実行を命令することによって遂行を高める方略を選び、組み立てること。	能動的教師は、児童の認知(理解・スキルの習得等)を助け、情動を制御し、学習活動の実行を指示(指導)することによって遂行を高める方略を選び、組み立てる。
予見段階	C: 自己効力感	遂行の指定されたレベルに達するための能力への信念であり、能動的学習者は、受動的学習者よりも習得目標の達成についてより高い自己効力感を報告している。	自身の授業力のあるレベルまで向上させるための能力への信念であり、能動的教師は、受動的教師よりも授業力向上についてより高い自己効力感を有している。
	D: 結果期待	能動的学習者が希望する職業に達しているとするような、成績への強い期待を示していること。	能動的教師が理想とする教師像に近づいているとするような、授業力向上への強い期待を示していること。
	E: 課題価値/関心	課題や学習されるスキルの重要性や価値であり、課題が個人的に重要だと価値づけられると、課題が大きな目標関与を生じさせること。	授業づくりにおける課題や習得されるスキルの重要性や価値であり、課題が個人的に重要だと価値づけられると、課題が大きな目標関与を生じさせること。

表5 遂行段階の内容と教師における取組

		内容	教師における取組
自己制御	F: 課題方略	複合した課題を必須の部分にまで減らし、その部分を体系的遂行の順番に再編するための方法のこと。	複雑化した授業づくりに関する課題を明確化・焦点化し、それらに優先順位を付けて改善していく方法のこと。
	G: 注意の集中	集中を増強するためと、暗黙の過程や外的出来事を排除するために考えられた方法のこと。	授業づくりに集中するために、効率的に授業づくりに取り組みることができる場や時間を確保すること。
自己観察	H: 自分への教示	人の思考と行為を導く方法のこと。	自身の授業づくりを省察し、授業力向上に向けた取組を方向付ける思考や行動のこと。
	I: 認知モニタリング	自分のための過程目標と結果目標を立てた後で、能動的学習者たちが使う体系的な形態のこと。	授業づくりに関する過程目標(短期的な目標)と結果目標(長期的な目標)を立てた後で、能動的教師が使う体系的な形態のこと。
	J: 自己記録	自分の遂行のフィードバックの近時性、情報性、正確さ、価値を増すような、良い結果が認められる限在的行動の記録のこと。	自身の授業のフィードバックの近時性、情報性、正確さ、価値を増すような、良い結果が認められる授業における教師の行動(板書、指示、発問等)の記録のこと。

表6 自己内省段階の内容と教師における取組

		内容	教師における取組
自己判断	K: 自己評価	能動的学習者が、学習の遂行を自己モニターし、予見段階の目標と比べて、その結果を評価すること。	能動的教師が、授業の展開や進度を自己モニターし、授業計画段階で立てた目標と比べて、その結果を評価すること。
	L: 原因帰属	学習の取り組みの結果について、原因の意味を結果に帰属することであり、自己評価の基準と密接に結びついている。	授業がうまくできたかどうかについて、原因の意味を結果に帰属することであり、自己評価の基準と密接に結びついている。
自己反応	M: 自己満足/情動	遂行の満足と不満、それと結びついた情動の認知のことであり、能動的学習者は、習得目標に到達することで自己満足をする。このことは彼らが行為を方向づけ努力を続けることを助ける。	授業づくり(実践)に関する満足と不満、それと結びついた情動の認知のことであり、能動的教師は、授業力が向上することで自己満足をする。このことは教師の授業づくりを方向づけ、努力を続けることを助ける。
	N: 適応的/防衛的推論	人がその後の学習の間に自分の方法を改める必要があるかどうかについての結論のことであり、能動的学習者は、それをさらに効果的にするように方略を修正する。	教師が次の授業実践までに自分の指導方法を改める必要があるかどうかについての結論のことであり、能動的教師は、それをさらに効果的にするように方略を修正する。

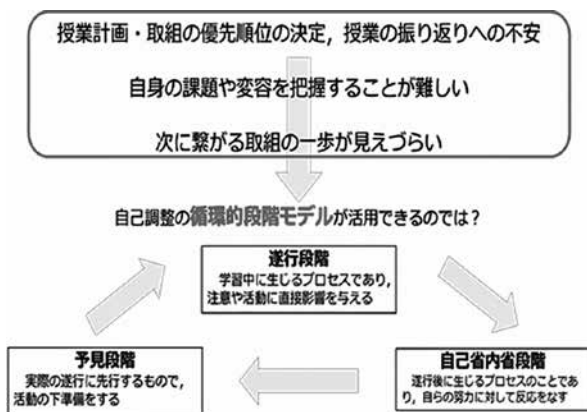


図5 自己調整モデルを活用する手立て

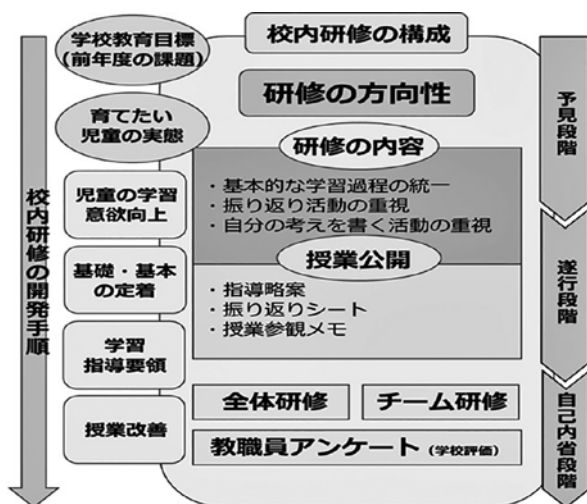


図6 校内研修の開発手順

た自己調整学習の教育的効果をより一層高めるためには、自己調整の各段階が循環的に関わっていることに着目する必要があると思われる。

これについて、塚野は次のように説明している。「これらの自己反応は、循環して予見段階過程に影響する。(略) それらの循環的相互依存性によって、自己調整過程は、それぞれの過程を自己維持するようになるし、それぞれの段階の信念は、次の段階で学習を促進したり逆に損なう道筋をつくるのである。」²⁹

この文面から自己調整モデルの各段階は相互に依存しながら循環的に関わっているが、そこには優位性がなく、どの段階からでも取組みを始めることができると読み取れる。

したがって、自己調整学習のプロセスを「教師の学び」の場である校内研修に導入し、その現状を自己調整学習の枠組みで振り返り、さらに改善

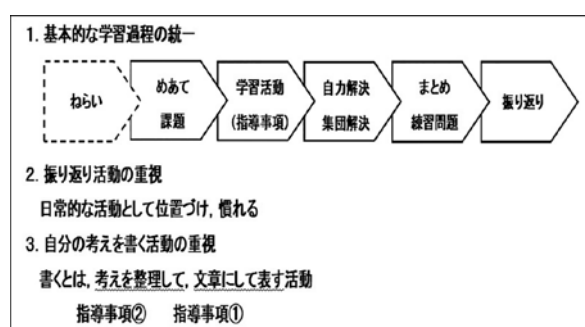


図7 実習校の授業づくりの流れとポイント

へと繋げる必要があると思われる。

加えて、本項においては、自己調整学習のプロセスを「教師の学び」の場である校内研修に導入し、さらに、導入の成果を見取るための各プロセスの内容を児童から教師へと置き換えている。上記でも示しているが、その内容は自己調整モデルを取り入れた授業づくりプロセスの中でのチェック項目として活用できると考えている。この点においても、自己調整モデルを活用することが、具体的な授業改善の視点(評価項目・ルーブリック)を示すことに繋がるとと思われる。

そこで、次節では教師の自己調整学習を促す校内研修を構想する方向性を示す。

4 自己調整学習型の校内研修の開発と評価法

図5のように実習校のアンケートから見出した課題を解決し、主体的・対話的で深い学びの授業づくりを推進するための手立てとして、自己調整学習を「教師の学び」に導入＝自己調整モデルを活用し、教師の自己調整学習を促す校内研修の在り方について構想する。

4-1 自己調整モデルを用いた校内研修開発

4-1-1 校内研修の開発手順の構造

実習校における校内研修の取組と「自己調整モデル」の各段階とを関連づけ、自己調整モデルを用いた校内研修の開発手順のプロセスを明確にしたのが、図6の「校内研修の開発手順」である。

そして自己調整学習型の校内研修の各プロセスを次のように想定した。

① 予見段階の取組

実習校では、研修の見通しをもつため年度始めの全体研修において重点教育目標や前年度実施の

全国学力・学習状況調査結果等を分析した目指す子供像を設定し、この具現化に向けた授業改善と校内研修の方向性が定められる。これを受け、「重点的に取り組むこと」が精選され、図（図7）で提示することで組織的な共通理解が図られる。

②遂行段階の取組

実習校では校内研修を自己課題解決の場とするために「1人1授業」の授業公開に努めている。その「授業計画シート（図11）」では、予見段階で定めた研究主題と、前述の「重点的に取り組むこと」が明記され、授業公開と校内研修との関連が意識付けられるようにし、また、その内容を精選することで取り組みやすくしている。

②自己内省段階の取組

振り返り＝省察段階に関し実習校では、指導略案を拡大印刷し、そこに気付いたことを付箋紙で貼り、それを根拠に協議している。さらに「振り返りシート」と「授業参観メモ」が活用されており、授業者は図8に示した『授業セブン・チェック』に記載された7つの視点から、参観者は図9に示した授業参観メモ『3つの気付き』への記入を通して、授業観察を行っている。加えて、年度末には教職員を対象にアンケートが実施され、その分析を通して、校内研修の成果と課題が明らかにされ、その改善点を明確にしている。

4-1-2 自身の過去事例の自己調整モデルによる分析（モデルを校内研修に導入する効果の抽出）

ここでは、筆者が校内研修で取り組んだ下記の内容の授業実践を「自己調整モデルの視点」で分析し、そのモデルを導入する効果を提示する。

- 日時：2021年12月8日（水）第3教時
- 児童：北斗市立H小学校 6年2組（37名）
- 教科・単元：理科『9 電気と私たちの暮らし』
- 本時のねらい：センサーを使ったプログラムをつくることができ、プログラミングと実際の生活を結び付けることができる。

この実践内容を表4から6の自己調整学習の各項目のA～Nの取組に当てはめると、以下のように分類できた。

- ①予見段階：指導案作成（A「目標設定」、B「方略プランニング」）
- ②遂行段階：授業展開（F「課題方略」）・授業記

R4 H小学校 授業セブン・チェック

月 日（ ）	教時	教科等	記入者
【研究主題】 自分の考えを生き生きと表現する子どもの育成 ～書くことを通して～ （基本的な学習過程の統一） （振返り活動の重視） （自分の考えを書く活動の重視）			
本時のねらい			
研究とのかわり	《基本後七学習過程の統一》 《振返り活動の重視》 《自分の考えを書く活動の重視》		
※学級や児童の実態に応じて例えば「振返りの活動を重視する」や「OOの活動を取り入れる」などの工夫を記入する。			
No.	項 目	チェック ◎・○・△	
1	前時の「振り返り」や既習事項を確認している。		
2	本時の「めあて」あるいは「課題」をわかりやすく示している。		
3	「めあて」や「課題」を解決するための見通しをもたせている。		
4	自力解決の機会を保障している。		
5	本時の「めあて」や「課題」に正対する「まとめ」を行っている。		
6	本時の「振り返り」において、学びの成果を実感させ、学んだことや 意欲・態度・態度等を次につなげられるよう視点を設けている。		
7	本時の「振り返り」について、本時のキーワードや学習用語を用いる 等の条件を設定して学びを振り返らせるなどの工夫をしている。		
	児童は本時の「ねらい」を達成している。		
《個人課題》			
《具体策》			
※成果と課題（改善点）について記入		（下記）	
《振り返り》 ※成果と課題（改善点）について記入			

図8 『授業セブン・チェック』

授業参観メモ

3つの気付き

お名前 _____ → _____ 先生

月 日（ ） …（教科）（単元）

3つ書かななくてもかまいません

図9 授業参観メモ『3つの気付き』

録（J「自己記録」）

- ③自己内省段階：事後協議（K「自己評価」、L「原因帰属」、M「自己満足／情動」、N「適応的／防衛的推論」）・授業振り返りシート（K「自己評価」、L「原因帰属」、M「自己満足／情動」、N「適応的／防衛的推論」）

続いて、自己内省段階における「授業振り返りシート」の次の枠に示す記述内容を分析した。

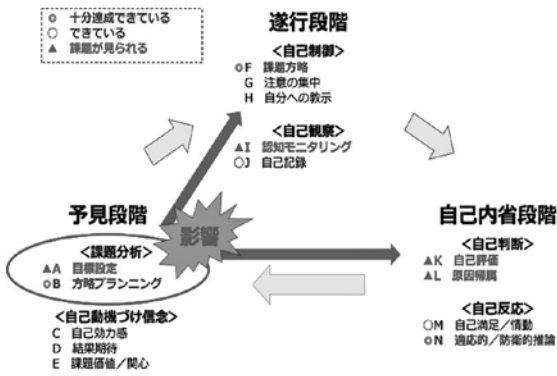


図10 自己調整モデルによる分析

- 時間配分を見直したい。同様にプログラミングでわかったことをノートに整理する場は設けることができたが、感想や振り返りを書くことができなかった。
- 評価やデジタル教科書の活用の仕方について研鑽を深めることが必要だと感じた。

この記述内容から振り返り（＝省察）の視点が「時間配分」（B「方略プランニング」）や「場の設定」（F「課題方略」）、そして「今後の見通し」（N「適応的／防衛的推論」）に関連づけられることが読み取れる。そこから、予見段階における目標設定（＝A「目標設定」）が不十分なため、それと関連のある「教師の学び」の姿（＝I「認知モニタリング」、K「自己評価」、L「原因帰属」）が見られないという課題も見出した（図10）。

そこで、この課題改善のため、次項の自己調整モデルを用いた「授業計画シート」を作成した。

4-1-3 校内研修の「授業計画シート」の作成

作成においては各教員が取り組んできたことを再評価し、価値付け、ブラッシュアップを図るため、実習校の指導略案を参照し、それと自己調整モデルの各要素と次の様に関連・価値付けた。

○予見段階との関連（図11ア）：単元の目標設定

（A「目標設定」）や目標を達成するための手立て（B「方略プランニング」）が記載され、単元を通じた授業づくりのイメージをもつことにより、よりよい授業ができるという確信（C「自己効力感」）や授業力向上に寄せる期待（D「結果期待」）をもつことができる。

○遂行段階との関連（図11イ）：発問や指導上の留意点（F「課題方略」）が記載され、本時を

図11 授業計画シート

展開する上で、必要な課題を明確化・焦点化することにより「よりよい授業」の方向付け（H「自分への教示」）や目標に正対した授業実践（I「認知モニタリング」）ができるようになる。

○自己内省段階との関連（図11ウ）：本時の目標

（K「自己評価」）や、振り返り＝省察の視点である「研究とのかわり」（L「原因帰属」）が記載され、振り返りの視点が明確化されることにより、授業づくりに関する満足感（M「自己満足／情動」）や、次の授業実践への工夫・改善（N「適応的／防衛的推論」）が促される。以上のような観点で作成した授業計画シートについては、次節において授業実践・検証を試みる。

続いて、次項では、自己調整学習の評価方法を用いた校内研修の評価法について示す。

4-2 自己調整学習型の校内研修の評価法

4-2-1 自己調整学習の評価方法とは

ジーママンらは、自己調整を評価する方法的手段について、以下の9点を挙げている³⁰。

- ・ 個人的出来事の毎日の記録
- ・ 援助要請の方法
- ・ 自己調整学習尺度としての自己効力
- ・ 動機づけ方略の質問紙
- ・ 発話思考のプロトコル
- ・ マイクロ分析測度
- ・ 量的/質的測度を扱う事例研究

- ・自己調整学習の習慣測定
- ・メタ分析のための統合的な測定

本研究では、校内研修において教師の従前までの取組の有用性を価値付け、その自信に裏付けられた自律的な取組の後押しをすることを目指している。そこで、教師の自己調整学習が自己効力感に及ぼす効果に着目した。ただ、ジーママンによる評価の項目数が多く、現場に活用するとすると、煩雑さのため授業チェック等で用いられない可能性も考えられる。そこで、前述の実習校において授業を総合評価するチェック項目と対応させる等の工夫をし、自己調整学習を位置付けた校内研修の評価法を見出していく。

4-2-2 自己調整学習型の校内研修の評価法とは

自己調整学習の進歩を強調する手段は、学習者に自分の進捗状況を定期的に評価させることであるとして、シャンクは以下のように説明している。

「自己評価は一種のセルフモニタリングなのである。向上を目にみえる形にすることでセルフモニタリングは自己効力感、動機づけ、自己調整活動、学習を持続させることができる」³¹

この文面からセルフモニタリング＝振り返りが自己効力感を向上させ、動機づけや自己調整にプラスの影響を与えることが読み取れる。したがって、「教師の学び」が育成される校内研修を評価するに当たっては、振り返り活動による自己評価を取り入れ、目指す授業づくりのために効果的な学習環境をつくり出しているという教師の自己効力感を向上させることが重要であると思われる。

4-2-3 自己調整学習を促す振り返りシートの作成

振り返りシートの有用性について、伊藤は、以下のように述べている。

「振り返りシートは現場で盛んになされている実践であるが、認知面だけでなく情意面にも着目し、あわせて自己調整学習方略の獲得を促す働きかけを繰り返すことで、さらに子どもの学習効果を高め、自律的な学習へとつなげていくような実践が必要といえる」³²

そこで、表7の矢印が示すように「実践振り返りシート」の作成において、実習校の『授業セブン・チェック』を教師の自己調整学習における目

表7 教師の自己調整学習の評価項目の関連性

段階	過程	項目	1	2	3	4	5	6	7
			前時の「振り返り」や既習事項を確認している。	本時の「めあて」は「課題」をわかりやすく示している。	「めあて」「課題」を解決するための見通しをもたせている。	自力解決を保障している。	本時の「めあて」や「課題」に正対する「まどめ」を行っている。	本時の「振り返り」において、学びの成果を実感させ、学んだことや意欲・問題意識等を次の振り返りにつなげられるよう視点を設けている。	本時の「振り返り」について、本時のキーワードや学習用語を用いる等の条件を設定して学びを振り返らせるなどの工夫をしている。
課題分析 予見	A 目標設定								
	B 方針プランニング								
	C 自己効力感	→							
	D 結果期待		→						
	E 課題価値/関心								
自己調整 進行	F 課題方略								
	G 注意の集中								
	H 自分への教示								
自己観察	I 認知モニタリング								
	J 自己記録								
自己評価	K 自己評価								
	L 原因帰属								
	M 自己満足/情動								
	N 適応的/防衛的推論								

指すべき「教師の学び」の姿と対応させ、価値付けた。そうすることで、教師の授業づくりにおける自己調整力の様相を読み取り、それを自己効力感の向上に繋げようと考えた。

この関係性から、振り返りシートの授業を振り返る＝評価する7つの視点は、教師の自己理解の取組を可視化する手立てになると考えられる。

5 実践事例の検証

5-1 実践事例の概要

ここでは自己調整の循環的段階モデルを活用した授業実践の概要について述べる。本実践は実習校の5年生を対象に「授業計画シート」「実践振り返りシート」を活用した授業実践である（図12）。

- 日時：2022年11月24日（木）第2教時
- 対象：北斗市立H小学校 5年3組（32名）
- 単元：道徳科『よみがえる五百年前の色彩』
- 本時のねらい：システィーナ礼拝堂の天井画や壁面の修復を成し遂げたコラルッチの思いを話し合うことを通して、美しいものに感動する心があることに気づき、それに感動したり畏敬の念をもったりすることができるようになる。

道徳内容項目		「実践振り返りシート」						
段階	授業の姿	TC記録	1	2	3	4	5	6
●	●	T: さあ、準備は終わりました。じゃあ、次に進んでいきますよ。じゃあ、プリントのその解を見て下さい。今日のめあて、もうね、書いていました。						
●	●	C: 「楽しさを感じる」ってどういうこと?						
●	●	T: 今日のめあて何て書いてあります?						
●	●	C: 「楽しさを感じる」ってどういうこと?						
●	●	T: あれ、めあてって何色で書いてましたっけ?						
●	●	C: 赤。赤です。						
●	●	T: さっき読んでくれた人もいますが、もう一度声を合わせて読みます。最後のハテナマーク読みの上手だったね、さっきね。読んでみましょう。いきます。さん、はい。						
●	●	C: 「楽しさを感じる」ってどういうこと?						
●	●	T: 上手ですね。						
●	●	なので、この2時間目が終わる10時5分ぐらいに、もう一回聞かされたとするじゃん。「ねえねえ、楽しさを感じるってどういうこと?」って聞かされたときに、何となくいいですから、自分なりの答えが書えたらいいね。						

図12 授業記録 (TC記録)

○「予見段階」との関連
・No. 1と課題分析 (B「方略プランニング」)
・No. 2と課題分析 (A「目標設定」)
・No. 3と自己動機づけ (D「結果期待」)
○「遂行段階」との関連
・No. 4と自己制御 (G「注意の集中」)
・No. 5と自己観察 (I「認知モニタリング」)
○「自己内省段階」との関連
・No. 6と自己判断 (K「自己評価」, L「原因帰属」)
・No. 7と自己反応 (M「自己満足/情動」)

図13 「実践振り返りシート」の視点

表8 「実践振り返りシート」との関連³³

	「実践振り返りシート」の視点						
	予見段階			遂行段階		自己内省段階	
	No.1	No.2	No.3	No.4	No.5	No.6	No.7
導入	0	2	1	1	0	0	
展開	0	0	0	2	0	0	
まとめ	0	0	0	0	1	2	
全体	0	2	1	3	1	2	

5-2 実践事例の分析 (成果と課題)

まず、前項で示した授業実践について、「教師の学び」の姿 (表4~6で示した各項目A~Nの教師の取組) のどれに当たるか指導教員と共に検討してみると、以下のように整理できた。

- ①予見段階：指導案作成 (A「目標設定」, B「方略プランニング」)
- ②遂行段階：授業展開 (F「課題方略」)
 - ・授業記録 (J「自己記録」)
- ③自己内省段階：授業振り返りシート (K「自己評価」, L「原因帰属」, M「自己満足/情動」, N「適応的/防衛的推論」)・授業の振り返り (K「自己評価」, L「原因帰属」, M「自己満足/情動」, N「適応的/防衛的推論」)

続いて、図12に示す授業記録 (TC記録) を参照し、教師と児童の発言・行動内容と「実践振り返りシート」における振り返りの視点 (図13) との関連を分析した。その結果は、表8の通りであり、本授業実践事例は、全ての視点から授業づくりが行われており、教師の自己調整学習において目指すべき「教師の学び」の姿を達成していると思われる。

さらに、前述の自己内省段階における「授業振り返りシート」の記述内容の分析を行った³⁴。

・指導略案、特に「2. 単元計画」の作成を通して、児童にどのような力を身に付けさせたいのか、見通しをもつことができた。
・授業時間を超過することなく、予定していた学習活動をすべて終えることができた。
・Googleフォームとテキストマイニングを使用し、児童の意見をまとめることができた。
・「考え、議論する道徳」という視点で振り返ると、児童の意見を交流する場 (時間) が不足していた。

上記の記述内容から、振り返り (省察) の視点が「見通し」 (A「目標設定」) や「時間配分」 (B「方略プランニング」), そして、「活動内容」 (F「課題方略」) であることが読み取れた。

そして、自己調整モデルの各プロセスを意識した授業づくりの成果として、予見段階において十分な時間をかけて授業の見通しをもつことができ、その結果、振り返りの視点が明確化=授業の成功 (失敗) 理由を自己調整モデルのどの段階に見出すかという意識付けがなされ (L「原因帰属」) になり、「授業振り返りシート」の記述内容にも

変化が見られたと考える(図14)。このことから、4-1-2において見出した「目標設定が不十分なため、それと関連のある『教師の学びの姿』がみられない」という課題が改善されていると思われる。

加えて、授業後に指導教員と振り返りを行った。以下は、その指摘を抽出したものである。

○「教材研究」= 予見段階

絵画・色彩をよみがえらせることを通して、本当によみがえらせたかったのは、ミケランジェロの願いであることを伝えてもよかった。

○「書くことと話すことのバランス」= 遂行段階

「考え、議論する道徳」という視点で振り返ると、児童の意見を交流する場(時間)が不足していた。テキストマイニングによってまとめられた意見をもとに交流できればよかった。

上記の「教材研究」に関する内容は、予見段階における取組(B「方略プランニング」)の改善を促すものであり、「書くことと話すことのバランス」に関する内容は、遂行段階における取組(F「課題方略」、G「注意の集中」)の改善を推進するものであった。このように、授業を振り返りに

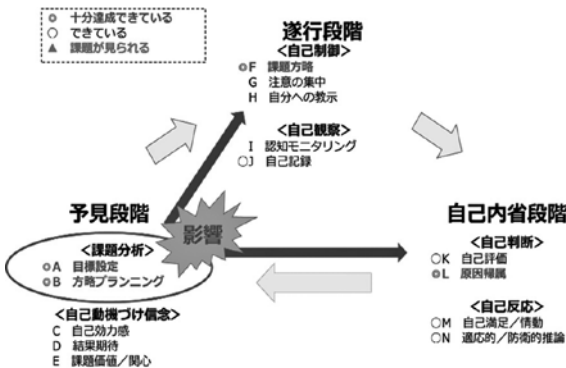


図14 自己調整モデルによる分析

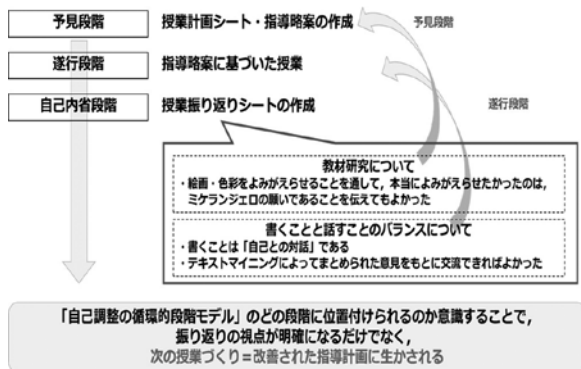


図15 授業実践の検証

において着目した点が、自己調整モデルのどの段階に位置付けられるのか意識することで、先に述べたように振り返りの視点が明確になるだけでなく、次の授業づくり=改善された授業計画に生かされると考えられる(図15)。

自身の実践事例分析を通して、本研究の目的である教師の自己調整学習の促進において、自己調整モデルを用いた授業づくりのプロセスは、それを行った教師にとって、有益なものとなっていた。この検証から自己調整モデルを校内研修に導入し、展開することは学校教員全体の主体的授業改善=自己調整学習型授業改善が実施でき、その有用性が期待できることを示していると考えられる。

6 今後の取組に向けて

6-1 実践事後の教職員アンケートから抽出した成果と改善点

ここでは授業実践後に実施したアンケート調査

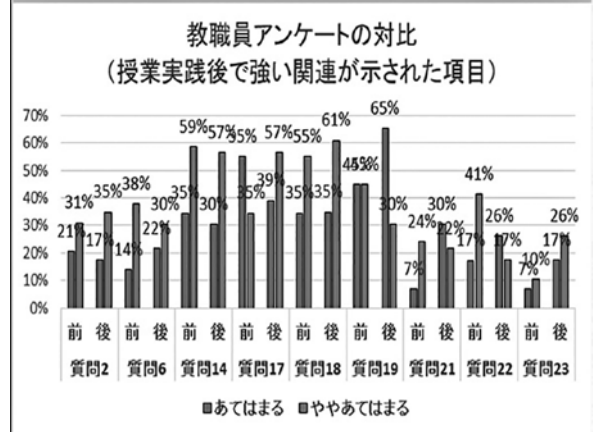
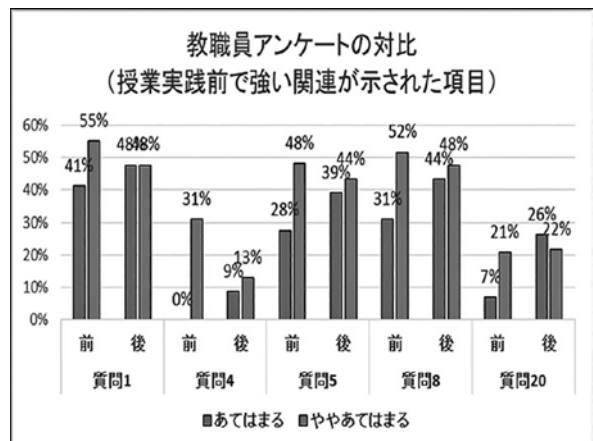


図16 教職員アンケート前後の対比

上図=事前・下図=事後

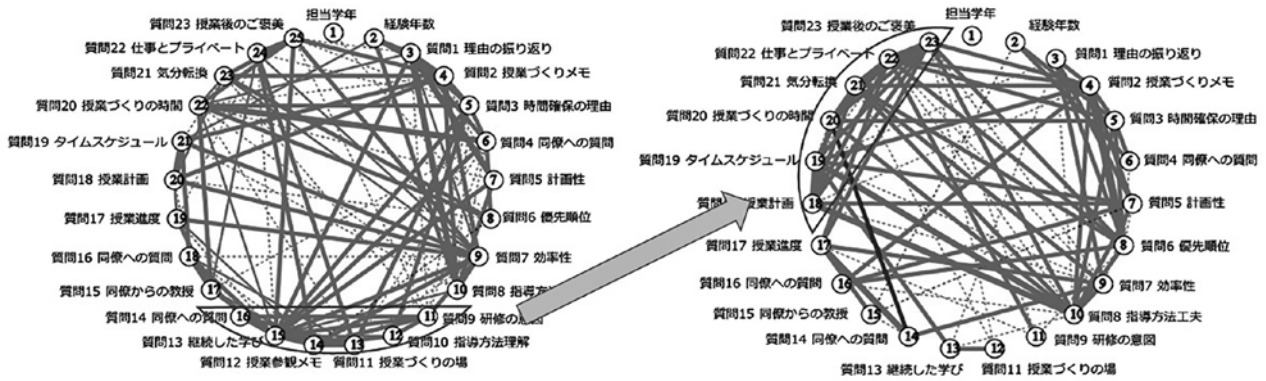


図17 左：授業実践前，右：後のダイアグラム

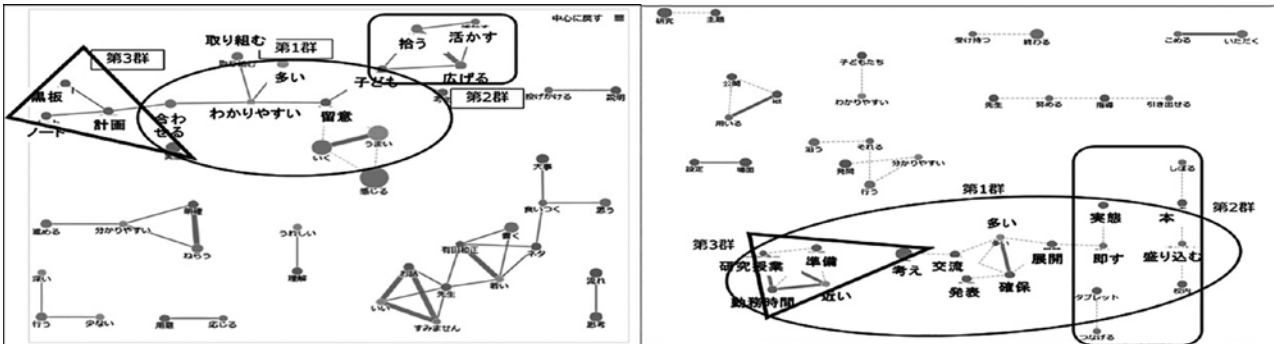


図18 左：授業実践前，右：後の共起ネットワーク図

から、教師が授業づくりに向けて留意して取り組んでいることについての変容を明らかにする。

まず、教職員への授業実践後のアンケートの概要と内容は、次の通りである。

- 目的：「わかる」、「できる」授業づくりに向け、留意して取り組んでいる意識・取組の把握
- 対象：北斗市立H小学校教職員23名（学級担任20名，専科2名，TT・個別指導教員1名）
- 時期：2022年7月13日～12月7日

続いて、アンケート項目（表1）のjs-STARによる相関関係分析を実施し、授業実践前に実施したアンケートと比較する。まず、アンケートにおいて、強い関連があると示された質問項目は表9の通りである。そして、授業実践後に増えた項目を概観し、抽出した項目を授業実践前後で対比した結果は、図16に示した通りである。すると教師が意識して授業づくりに取り組んでいるポイントが、自己内省段階＝省察から、予見段階＝授業準備・計画へと変化してきていることが見てとれる。

質問項目の対比をjs-STARで作成した相関関

係の結果（各項目の関係性）を可視化した下記のダイアグラムから（図17）、授業参観メモを指導方法の理解や授業改善に活用する自己内省中心の取組から授業づくりの時間を確保し、授業計画やタイムスケジュール等の授業の見通しをもつ予見中心の取組へと変化していることが読み取れる。

続いて、この教師の意識の変化に内在する要因を分析するために、テキストマイニングによる分を行った（図18）。その実践前後の図を概観すると、授業実践後は児童理解を起点とした授業づくりの取組に加えて、教材研究の視点、その第3群から

表9 設問間の顕著な相関関係

授業実践前	授業実践後
・質問1: 授業がうまくできなかったときは、その理由を振り返っている	・質問2: 普段から授業づくりに関連することをメモしている
・質問4: 同僚に質問できなかったときは、その理由を振り返っている	・質問6: To Doリストを作成して、授業づくりの優先順位を決めて取り組んでいる
・質問5: 授業が計画的にできたかどうか振り返っている	・質問14: 授業づくりをしていてわからないことがあったとき、同僚にたずねている
・質問8: 指導方法を工夫するために、すでに知っていることと結びつけて取り組んでいる	・質問17: 授業回数や単元計画にあわせて、今日はどこまで進めるか決めている
・質問20: 授業づくりに取り組む時間帯を決めている	・質問18: 授業回数や単元計画から逆算して、授業の計画を立てている
	・質問19: 授業をするとき、授業展開のタイムスケジュールを決めている
	・質問21: 授業をしたあとに好きなことをし、気分転換を図る
	・質問22: 仕事とプライベートの比重を決めている
	・質問23: 授業をしたあとのご褒美を用意している

実践の負荷を考慮しつつ、達成感の得られる授業計画作成への配慮＝協働的な校内研修の在り方を探り、実践してきた様子を読み取れる。

ただ、以上の結果を反転してみると、授業計画＝予見段階における多忙感等を背景とした授業計画や準備の負荷、同僚への質問・支援を依頼できる時間の確保等に関しては改善の余地が見出せた。

6-2 改善点の解決の方向性

前項で述べた改善点について、秋田の指摘する日本の校内研修の方向性の課題³⁵が参照になる。すなわち、できていない部分に着目し、それを修正する校内研修ではなく、よりよい授業づくりを認め合い、支え合って実現する校内研修が重要になってくると思われる。そして、このような取組は先に述べた自己効力感を高めることにも効果的であり、本研究の目的である教師の自信に裏付けられた自律的な取組、ひいては教師自身のウェルビーイングにも繋がるとと思われる。

秋田は、この支え合う組織の校内研修の取組を「効果的伝達モデル」「協働構築モデル」という2つのタイプで整理し次のように説明している。

『効果的伝達モデル』における学習のサイクルは、短期一本主義であり、指導案検討の過程や課題解決が重要になる。これに対して、『協働構築モデル』における学習サイクルは、長期一探索サイクルであり、省察と次のデザイン、課題の発見が重要になる。³⁶

すなわち、認め合い、支え合う校内研修の姿は「協働構築モデル」と共通していると考えられる。

そこで、その秋田が示す教師の学びの観点（「学びのビジョン」「教師の学習行為」「学習者—指導者の役割」「価値づけられる行為」³⁷）に基づいて、実習校の校内研修の取組の内容を位置付け、改善の方向性を示すと次のようになる。

○学びのビジョン：教師の自己調整学習において目指すべき「教師の学び」の姿や、4-1-3において作成した「授業計画シート」をもとに、教職員で共有する。

○教師の学習行為：授業づくりや授業実践の取組を自己調整モデルを参照に可視化し、同僚との対話＝学び合いを促す。

○学習者—指導者の役割：実習校においては「授業に立ち会った者全員が学習者」という状況が

達成されている。今後は、授業参観時のサポート等を充実させる必要がある。

○価値づけられる行為：「授業セブン・チェック」の取組を通して、授業づくりに関する省察が行われている。今後は、先に述べた目指すべき「教師の学び」の姿や「授業計画シート」を活用し、ブラッシュアップを図っていく。

6-3 自己調整学習型の校内研修を目指して

今後は、この自己調整モデルを校内研究に生かし、組織的に取り組むことで、日常の授業づくり＝「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善における教師の自律的な取組の後押しができるようにしたい。ただ、多忙感を背景にした研修時間の確保については、学校全体で取り組む案件であり、今後、学校経営の視点を管理職等から助言を得ながら学び、よりよい解決案を同僚や学校外の教員に示していきたい。

引用文献・註

- 1 中央教育審議会, 2021¹, 『『令和の日本型学校教育』を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて 審議まとめ』, 文部科学省, p.11
- 2 同上
- 3 バリー・J・ジーマー, 2009, 「目標設定—学習の自己調整の基本的能動的源—」, デイル・H・シャック, バリー・J・ジーマー, 『自己調整学習と動機づけ』, 北大路書房, p.232をもとに筆者作成
- 4 辻野けんま, 2012, 「教師の力量開発」, 篠原清昭, 『学校改善マネジメント—課題解決への実践的アプローチ—』, ミネルヴァ書房, p.235
- 5 上書, p.237
- 6 村川雅弘, 2016, 『ワークショップ型教員研修はじめての一步』, 教育開発研究所, p.14
- 7 中央教育審議会, 2021², 『『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)』, 文部科学省, p.22
- 8 鹿毛雅治, 2015, 「授業から学ぶ」, 秋田喜代美・佐藤学, 『新しい時代の教職入門 [改訂版]』, 有斐閣, p.67
- 9 前田菜摘, 浅田匡, 2020, 「小中学校教師は校内研修をどのように捉えているか—尺度項目ならびに比喩生成課題の回答から—」, 日本教育工学会論文誌43(4), 2017年8~10月にかけて関東圏内の公立小中学校6校(小学校3校, 中学校3校)の合計で120名(小学校57名, 中学校63名)からの回答。回答者教職経験年数は, 1

- ～5年目が32名、6～10年目が25名、11～15年目が5名、16～20年目が6名、21年目以上が50名（2023年1月8日取得）
- 10 上書, p.454
- 11 前掲書, 中央教育審議会, 2021, p.36
- 12 秋田喜代美・キャサリン・ルイス, 2008, 『授業の研究教師の学習レッススタディへのいざない』, 明石書店, pp.114-115
- 13 田村学, 2022, 「コロナ禍だからこそ、多忙でも、『校内研修』をしなければならない理由」, 『教職研修2022年5月号』, 教育開発研究所, p.20
- 14 神山知子, 1995, 「研修における教師の多忙感受容を促す要因に関する考察—校内研修の『日常性』と『非日常性』を手がかりとして—」, 日本教育経営学会紀要第37号, pp.115-116
- 15 中谷素之, 岡田涼, 犬塚美輪, 2021, 『子どもと大人の主体的・自律的な学びを支える実践—教師・指導者のための自己調整学習—』, 福村出版, p.194
- 16 アンケート項目について「js-STARXR+release 1.7.2」による相関分析を行った。また、記述についてAIテキストマイニングを用いて、テキストマイニングを行った。
- 17 AIテキストマイニングを用いて実習校の教職員29名のアンケート回答の記述から抽出された名詞、動詞、形容詞の種類のうち1回以上出現した43語を選択し、分析・作図。
- 18 バリー・J・ジーマン, セバスチアン・ボナー, ロバート・コーバック, 2008, 『自己調整学習の指導—学習スキルと自己効力感を高める—』, 北大路書房, はじめに
- 19 塚野州一, 2012, 「自己調整理論の概観」, 自己調整学習研究会, 『自己調整学習—理論と実践の新たな展開へ—』, 北大路書房, p.6
- 20 伊藤崇達, 2019, 「めあての提示や振り返りの工夫で、子どもが自ら学ぶ力を育む」, 『VIEW21教育委員会2019年度Vol.3』, ベネッセ教育総合研究所, p.22をもとに筆者作成
- 21 同上
- 22 伊藤崇達, 2012, 「自己調整方略とメタ認知」, 自己調整学習研究会, 『自己調整学習—理論と実践の新たな展開へ—』, 北大路書房, p.32
- 23 文部科学省, 2018, 『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編』, 東洋館出版社, p.77
- 24 伊藤崇達, 2009, 『自己調整学習の成立過程—学習方略と動機づけの役割—』, 北大路書房, p.17
- 25 望月俊男, 2019, 「自己調整学習」, 大島純, 千代西尾祐司, 『主体的・対話的で深い学びに導く学習科学ガイドブック』, 北大路書房, pp.57-58
- 26 バリー・J・ジーマン, 2009, 「目標設定—学習の自己調整の基本的能動的源—」, デイル・H・シャンク, バリー・J・ジーマン, 『自己調整学習と動機づけ』, 北大路書房, p.232
- 27 上書, p.235
- 28 上書, p.237
- 29 前掲書, 塚野, pp.17-18
- 30 B・J・ジーマン, D・H・シャンク, 2014, 『自己調整学習ハンドブック』, 北大路書房, p.7
- 31 D・H・シャンク, 2014, 「自己調整学習における自己効力感の評価」, B・J・ジーマン, D・H・シャンク, 『自己調整学習ハンドブック』, 北大路書房, p.222
- 32 前掲書, 伊藤, 2009, p.123
- 33 No.1は本事例が道徳科の授業実践のため該当なしとし, No.7は研究の目的を考慮し, 分析の対象外としている。
- 34 表7の自己調整モデルの各プロセスの下位項目と授業セブンチェックとの関連を考慮して, 事例を教職大学院の指導教官(橋本・鈴木)と共に事例を分析した。
- 35 織田泰幸, 2012, 「学校の組織開発」, 篠原清昭, 『学校改善マネジメント—課題解決への実践的アプローチ』, ミネルヴァ書房, p.228
- 36 同上
- 37 前掲書, 織田, p.229

(嶋田 祐介 北斗市立浜分小学校教諭)
 (橋本 忠和 函館校教授)
 (鈴木 淳 函館校教育臨床特任教授)