

# 子どもの学びの自己調整を生み出す授業

## Bridging Teaching Practices and Self-regulated Learning

二宮 衆一

NINOMIYA Shuichi  
(和歌山大学教育学部)

中山 和幸

NAKAYAMA Kazuyuki  
(和歌山大学教育学部附属小学校)

久保 文人

KUBO Fumito  
(和歌山大学教育学部附属小学校)

西原 有香莉

NISHIHARA Yukari  
(和歌山大学教育学部附属小学校)

平井 千恵

HIRAI Chie  
(和歌山大学教育学部附属小学校)

中岡 正年

NAKAOKA Masatoshi  
(和歌山大学教育学部附属小学校)

2021年9月30日受理

### Abstract

The primary school attached to the Faculty of Education at Wakayama University has been conducting research on curriculum development and lesson study with the aim for development of “inquiry skills” and “reflectivity” since 2018. This paper introduces and discusses the research on “reflectivity” that has been undertaken since 2020 as part of this research, especially the research on self-regulated learning that has been undertaken since 2021 and its results. Through this, the paper will also clarify practical methods for the development and assessment of “the attitudes toward learning”.

#### 1. 「資質・能力」としての「探究力」と「省察性」の育成

2017年3月、次期学習指導要領が告示された。新しい学習指導要領では、教育目標として「資質・能力」の育成が位置づけられ、「何を教えるのか」だけでなく、それを通じて「何ができるようになるか」を重視する考え方が打ち出された。それは、内容ベースから資質・能力ベース、あるいはコンピテンシー・ベースのカリキュラムへの転換として解釈することができる。

こうした特徴を持つ学習指導要領の改訂を受け、和歌山大学教育学部附属小学校では、子どもたちに身に付けさせたい資質・能力を「探究力(各教科等の見方・考え方を働かせながら、目の前の未知の問題に対して、探究のプロセスをとって、解決に取り組む資質・能力)」と「省察性(各教科等の見方・考え方を働かせながら、自らの学びにおいて学びの方法や道筋を調整・改善したり、学びを意味付けたり、学んだことを自己の生活や行動につなげたりする自己効力感に支えられた資質・能力)」の2つと捉え、その育成に関する研究を2018年度より始めた。2018年度から2019年度にかけての研究では、「探究力」の育成に焦点をあて、教科横断的なカリキュラム・デザインによる授業改善に取り組んだ<sup>1</sup>。そして、2019年度からは、研究の焦点を「省察性」の育成に移し、授業改善を試みている。

奈須は「省察」を、自分が進めている学習が今どうなっているのかをもう一人の自分が正確にモニターし、時に立ち止まって、このままでいいのか、どうすればよくなるのかと問い直し、あるいはどんな意味や価値があるのかを振り返るといった、慎重で思慮深い俯瞰的思考を可能とする能力であるとしている<sup>2</sup>。こうした提起を受け、和歌山大学教育学部附属小学校では、省察性を「自分自身を俯瞰すること」「学びによってどのような力が身についたのかを自覚し、課題(問題)解決に生かすこと」を可能にする資質・能力であると捉えた。そして、学習において子どもがそのような俯瞰的思考を働かせる際に、教科等の見方・考え方が物事を俯瞰する視点や考え方となると考え、省察を教科等の見方・考え方と関連づけることが大切であると考えた。以上のことを踏まえ、省察性を次のように定義している。

各教科等の見方・考え方を働かせながら、自らの学びにおいて学びの方法や道筋を調整・改善したり、学びを意味付けたり、学んだことを自己の生活や行動につなげたりする自己効力感に支えられた資質・能力

この定義にもとづき、和歌山大学教育学部附属小学校では、「省察性」の育成の鍵になるのが、「自らの学びにお

いて学びの方法や道筋を調整・改善したり、学びを意味付けたり、学んだことを自己の生活や行動につなげたりする」こと、すなわち自らの学びの「自己調整」と捉えることにした。なぜなら、こうした自己調整ができることで、学習活動である探究の質を高めることができると同時に、探究の質が高まること、すなわち深い学習が可能となることで、学習に対する充足感が生まれ、自己効力感が高まると考えられるからである。本論文では、「省察性」の育成の鍵となる自己調整を子どもが行う場面を生み出す授業づくりに挑戦した和歌山大学教育学部附属小学校の試みを検討することを通して、授業の中で子どもたちに「自己調整」の力を育むための「しかけ」や働きかけについて明らかにする。

## 2. 自己調整としかけ

自己調整(self-regulation)や自己調整学習(self-regulated learning)という用語は、教育学や心理学の分野で、近年、注目されている概念である。これらの理論は、1960年代から70年代にかけて取り組まれてきた発達や学習における自己調整過程についての研究成果を統合する中で生まれてきた。その契機となったのは、1986年のアメリカ教育研究学会研究集会と1990年のアメリカ心理学会研究集会のシンポジウムと言われ、それまでのメタ認知に関する研究、動機づけの自己調整に関する研究、乳児や幼児の自己調整の発達に着目した研究などを統合し、自己調整学習に関する包括的な提案がなされる節目となった。これ以降、様々な自己調整学習の理論が提案されている<sup>3</sup>。

例えば、ジーマン(Zimmerman)による社会的認知モデルは、代表的な自己調整学習の理論である<sup>4</sup>。そこでは、自己調整を環境への適応過程と捉えるだけでなく、目標達成に向けて環境に働きかける能動的なプロセスと捉える。そのプロセスは自己調整のサイクルを形成し、学習前の準備にあたる「予見」、学習を実際に行なっている「遂行」、学習後の「自己内省」の3つの段階に分けられ、各段階で独自の分析や判断、モニタリング等が実施される。例えば、「予見」段階では学習課題がどのようなものかという分析と、その課題に対する自己効力感や興味・関心についての自己判断が行われる。

ウィンとハドウィン(Winne & Hadwin)は、自己調整学習を4つの段階に分け、提示している<sup>5</sup>。①学習課題を設定するために必要な「課題の明確化」、②明確になった課題にもとづき具体的な目標と計画をたてる「目標の設定と計画立案」、③設定された目標と考案された計画の「実行」、④実行の学習プロセスの中で試みられる「変更」である。ウィンとハドウィンによれば、各段階で、そのプロセスがどの程度上手く行われているのかがモニタリングされ、それにもとづき、プロセスがコントロールされる。これが自己調整である。

ジーマン、ウィンとハドウィンの自己調整学習の理論が示すように、自己調整の要となるのはモニタリングとコントロールのプロセスである。このプロセスを和歌山大学教育学部附属小学校では、自己調整学習理論に大きな影響を与えたバンデュラ(Bandura)の「自己観察」「自己判断」「自己反応」の3つの過程を拠り所にし、それらを「気付く」「決める」「動く」とそれぞれ再解釈し、2020年度には「気付く」「決める」「動く」場面を授業の中に意識的に創り出すことで、子どもたちの自己調整を促す授業実践を試みてきた(表1)<sup>6</sup>。

表1 3つの調整過程「気付く」「決める」「動く」

調整過程	趣 旨
気付く (自己観察)	・ 課題(問題)と自己の探究、自己と他者の考え、予想と結果等、様々なずれや共通点、未知の事象や見方・考え方に気付き、課題を再把握したり、新たな課題意識をもったり、予測したりすること。あるいは、そのような過程の中で、これまでの考えや概念を再構成し始めること。
決める (自己判断)	・ 課題(問題)解決に向けた判断や意思決定によって自分がすべきこの先の学習行動やその道筋を決めること。あるいは、新たな考えや概念を構成すること。
動く (自己反応)	・ 課題(問題)解決に向けて決めたことを実際に学習行動に生かすこと。 ・ 課題(問題)解決をとおして、新たに構成した考えや概念の意味付けをしたり、それらを自分の生活や行動につなげたりすること。

その結果、2020年度の授業実践の成果として、子どもの探究の質を高めることにつながる子どもたちの自己調整が生みだされたり、子どもたちの自己調整を促す教師の手立てや工夫についての知見がえられた。しかし、そのような指導の工夫にも関わらず、教師がめざした探究の質の高まりが具現化できないことも少なくなかった。特に、発問・指示による教師の直接的な手立てがある場合には、探究の質の高まりがみられるが、環境づくり・状況づくり等の間接的な手立てのみを行った場合には、探究の質の高まりがみられにくいという課題が残った。つまり、教師が直接的に自己調整を促す働きかけを行った場合には、子どもたちの中で自己調整が働く場面がみられたが、間接的な働きかけのような子どもたちには分かりにくい働きかけの場合には、自己調整が子どもたちの中に生まれな

かったと言える。

このように教師の手立ての有無が子どもの探究の質の高まりを左右するという結果から、学びの自己調整を生みだし、探究の質を高めていくためには、教師の働きかけがなくても、子ども自身が学びの自己調整を行い、探究の質を高めることができる必要があるのではないか。言い換えるならば、授業の中に自己調整を促すしかけを設定し、子どもたちに自己調整を促し、自己調整が生まれることを目指すだけでなく、そうした自己調整が生まれるプロセスの中で、どのように自己調整の力を子どもたちに養っていくのが、和歌山大学教育学部附属小学校での研究課題となったのである。そのため、2021年度は、2020年度の授業実践の試みを継承しつつ、授業の中で自己調整を生み出すだけでなく、そのプロセスの中で自己調整の力を育成する機会がどこにあり、どんな働きかけが必要なのかに着目し、授業実践を検討していくことになった。

### 3. 子どもたちの学びの自己調整を生み出す授業

子どもたち自身に自己調整の力を身につけさせるため、和歌山大学教育学部附属小学校では、2021年度に次のような2つの方策にもとづき、授業を試み、検討してきた。

- 【方策Ⅰ】子どもの自己調整の過程の始まりとなる「気付く」場面を生む「しかけ」を行い、効果を検証する。
- 【方策Ⅱ】子どもの調整行動の指導を行い、子どもに自己調整の態度や習慣を身に付けさせることで自己調整を行うことができるようにする。

【方策Ⅰ】は、2020年度に試みられてきた授業実践の継承である。2021年度は、自己調整過程の始まりとなる「気付く」場面を生む「しかけ」を教師が引き続き行い、「しかけ」によって生みだされる自己調整がどのようなものなのかを意識的に検討していくことが目指された。【方策Ⅱ】は、【方策Ⅰ】において引き起こされた子どもたちの自己調整をその場限りで終わらせず、自己調整の力として子どもたちに獲得させていくための指導のあり方を探ることである。目指されるのは、例えば、思考ツールを使って考えることを教師から働きかけ(直接的な「しかけ」)、自己調整を引き起こすことで、学習を深める子どもの姿ではなく、子どもたち自身から「じっくり考えてみたいので、思考ツールを使って考えてみたい」という自己調整活動への要求の姿が生まれることである。そうした子どもたちの姿が授業の中で生まれるためには、どのような教師からの働きかけが必要なのか、これが【方策Ⅱ】において課題となる。以下では、まず【方策Ⅰ】についての成果を概観し、その後【方策Ⅱ】についての成果を考察する。

#### (1)平井実践：4年生国語「ごんぎつね」

平井は、4年生の国語「ごんぎつね」の単元の終盤で「物語の続きを予想することで、場面の移り変わりと結び付けて人物の変容をとらえ、物語のおもしろみを味わうこと」をねらいとした授業に取り組んだ。そして、その授業の中で子どもたちの学習の自己調整を生み出すことを試みた。「ごんぎつね」では、最後の場面で視点がごんから兵十に変わり、兵十が火縄銃を取り落としたところで物語が終わる。授業の課題は、兵十が中心人物となり「兵十はこのあとどうするのだろうか」という物語の続きを考えることであった。この課題に対して子どもたちは、①「兵十は真っ青になった」②「近くにかけより、手当てをした」③「ごんにあやまった」④「泣いた」⑤「ごんのおはかを作って毎日おまいりした」⑥「村のみんなにごんはいいやつだと伝えて、みんなでごんをまいりした」とそれぞれの考えを出し合った。①から⑥の全ての考えが、物語全体の内容を捉え、兵十の気持ちを想像した続きになっている。考えを出し合った時点で「これもいいなあ」と友達の考えに納得し、自然と「協働」に移っていった。どの考えが物語の続きにふさわしいかを考える中で、兵十が償いをしたことには全員が納得していった。そして、どの償いが兵十の気持ちを表すものになっているのかについて話し合いが行われた。

しかし、どれか一つには決めることができず、話し合いは続いた。そこで、教師から「真っ青になって、あやまった」という考えについて問いかけ、兵十の行動の順番を意識させていった。その結果、子どもたちは兵十の行動の順番に目を向け、それぞれが考えた行

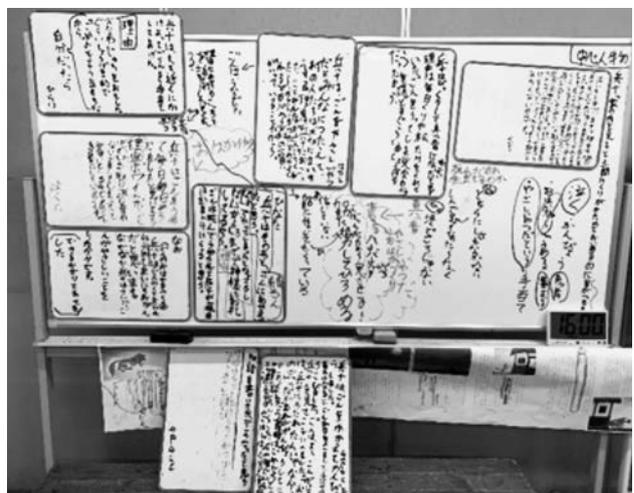


図1 小型ホワイトボードによる考えの提示

動をならべかえる活動へと進んでいった。その中で、手当てをしたなどという生死がどちらかに決まるような行動は、物語の叙述からは分からないという理由で省かれていった。最終的に「真っ青になり、ごんにあやまって村人にごんが優しいやつだと伝えて埋葬した」という考えを出し「マイナスの結末だったのにプラスに変わったね」と自分たちの話し合いで物語の捉え方が変わったことを実感していった。その後、教師から「物語の始めにあった『この話はわたしがむかし村の茂平さんに聞いた話である』につながっているね」と声かけをすると、「そうや、茂平の先祖の先祖から伝えられてきてわたしが聞いたんや!」「すっきりした!」などと物語の伏線に気付いていった。

この授業の中で平井が子どもたちの「気付き」を生む「しかけ」としたのは、子どもたち一人ひとりが考えた物語の続きを小型ホワイトボードに書いてもらい、それを掲示しながら、考えの発表の場を創っていったことであった(図1)。これは子どもたちの学びの自己調整を促すための間接的な働きかけと捉えられる。つまり、他の子どもが考えた物語の続きに出会う中で、「これもいいなあ」と友達考えに納得し、自然と学び合いが生まれていく。そうした学習の深まりをねらった「しかけ」であった。授業では、この「しかけ」が働き、全ての子どもたちが兵十が償いをしたことに納得し、どの償いが兵十の気持ちを表すものになっているのかについて話し合うことへと学習が発展していった。

さらに、後半では、教師から「真っ青になって、あやまった」という考えについて問いかけ、兵十の行動の順番を意識させている。この問いかけは、子どもたちの学びの自己調整を促すための直接的な働きかけとなっている。この教師の直接的な働きかけがきっかけとなり、子どもたちは兵十の行動の順番に目を向ける。この働きかけは、子どもたちの中に順番への「気付き」となり、それぞれが考えた兵十の行動の順番を並べ替えてみるという学習へと進み、最終的に「真っ青になり、ごんにあやまって村人にごんが優しいやつだと伝えて埋葬した」という考えに結実していった。平井からの直接的あるいは間接的な働きかけによって自己調整の出発点である「気付き」が子どもたちの中に生まれ、それを起点に学習が深化していったことがうかがえる。教師による「しかけ」によって生まれた「課題(問題)と自己の探究、自己と他者の考え、予想と結果等、様々なずれや共通点、未知の事象や見方・考え方」の気付きが「課題を再把握したり、新たな課題意識をもったり、予測したりすること」へとつながっていくことが、平井実践によって示唆されたのである。

## (2)中山実践：5・6年複式の総合的な学習の時間「わたしたちのくらしとSDGs」

中山は、5・6年複式学級の総合的な学習の時間「わたしたちのくらしとSDGs」の中で、子どもたちの学習の自己調整を生みだすことを試みた。子どもたちは、友ヶ島に絶えずごみが流れ着いている現状を問題だと考え、「友ヶ島をごみが流れ着かないような島にしたい」という願いをもって学習に取り組んでいた。一連の授業の中で、中山は「友ヶ島をごみが流れ着かない島にするために、今、自分(たち)がすべきこと」を子どもたちと共に考えていくために、座標軸を用い、2つの対立軸で子どもたちに話し合いをさせた。1つ目は、「今自分(たち)がすべきことは」、「自分(たち)が取り組みを進めることなのか、それとも協力を呼びかけて、みんなで協力して取り組みを進めることなのか」。2つ目は、「取り組みを進めるにあたって、『がまん』を続ける必要があるのか、それとも『楽しく』するべきなのか」である。子どもたちは2時間にわたって話し合いを続けた。この授業実践の中で中山が、子どもたちの学びの自己調整を生む「しかけ」としたのは、「座標軸を用いた個の考え(立場)の可視化」(図2)、「ICT機器を用いた個の考えの可視化」(図3)の2つであった。

授業の中でみられた子どもたちの学びの深まりは、2つあった。1つ目は、「協力を呼びかける前に、まずは自分たちが取り組みを進めることが大切である。そして、その自分たちの姿を見た人が自分から協力をしてくれるようにしましょう」と考えるようになったことである。このことは、自分たちの思いや考えが行動をとおして、「他者に伝える」ではなく、「他者に伝わる」であると子どもたちの中で概念化され、共有された。2つ目は、「がまん」は問題解決のために必要だけれど、「がまんばかりしていると続かない」という考えのもと、「はじめは『がまん』してやっていることも、やっているうちにたのしくなったり、やりがいが出てきたりする」のではないかと子どもたちが考えるようになったことである。このことは、「与えられる楽しさ」ではなく、「自らが心からたのしむ楽しさ」として言語

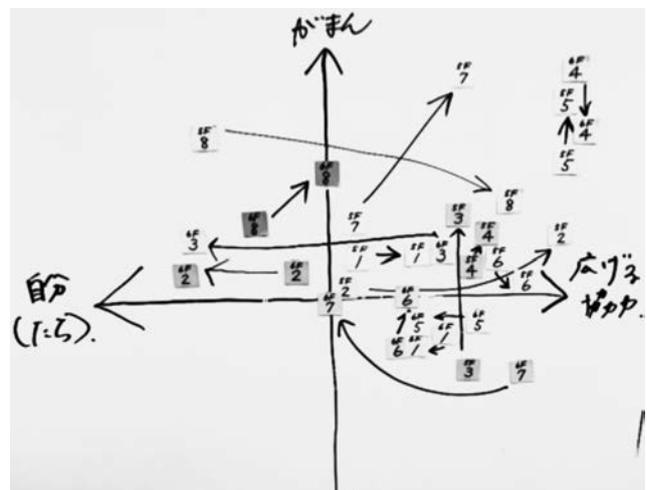


図2 座標軸を用いた個の考え(立場)の可視化

化され、共有された。

例えば、こうした学習の深まりは、次のような子どもたちの対話からみてとれる<sup>7)</sup>。

かいと がまんしやんとごみは減らんやん？

あやか なんで？

かいと がまんせずにごみをすてたら、ごみは減らんわけやし、海ごみとかも増えていくわけやから。あと、自分たちだけががまんするだけやったら、友ヶ島とかのごみは世界中から来るやんか。だから、広げていってみんなに協力してもらうことが大切やと思った。

あやか 自分は、がまんはやるべきやと思うけど、かいとみたいに極端にしなくていいと思って。なんでかって言ったら、楽しくやりながらできることもあるけど、がまんしないといけないこともあると思う。自分の身近なことができていないのに広げるって無理やろ？それに説得力ないし。だから、今は自分がしてできるようになったら、広げていったらいいと思う。

かいと 楽しくっていてもさあ、これって、2030年までに解決しやんと後戻りできないそういう問題なんよ。だから、軽々しく楽しくやってたら、もどれやんくなるかもしれん。

あやか がまんしてたら、やってる途中に限界が来るかもしれんやん。

かいと でも、そうしやな(2030までに間に合う)保障がないやん。

あやか ずっとがまんするん？自分は7割がまん、3割楽しくなんよ。

かいと でも、がまんしている間にいろいろ慣れてくると思うんよ。

あやか 自分も慣れていくはあると思って、はじめ苦なことでもやっているうちに楽しくなるってこともあると思うんよ。はじめがまんはいいと思うんやけど、そのがまんが全員もつかわからん。だから、楽しくやりながら、がまんするのがいいと思う。

かいとは、「がまんと楽しさ」の軸(縦軸)では「がまん」に。「自分と協力」の軸(横軸)では、「協力」に考えが寄っていたことから、ポイ捨てをしない、ごみを分別するなどの「がまん」をみんなで「協力」すれば、友ヶ島に流れ着くごみ問題が解消されていくと強く考えていた。しかし、「協力」よりは「自分たち」、「がまん」のし過ぎは持続可能ではないという考えのあやかと対話することで、「がまんのし過ぎはよくない」という考えに変わっていった。つまり、個の考えにズレがあることに「気づき」、それを起点に個々の考えが再構成され始めていったと考えられる。こうしたかいとの学びについて中山は、次のように考察している。

(かいとの変化は)、学習後の振り返りにかいと自身が、「自由選択学習の時に、あやかと話した時にがまんも大切けど、それだけだといつか(がまんの)限界が来てしまうという考えに納得した。」と書いていたことからもうかがえる。かいとは、自由選択学習において、「協力」より「自分たちがする」という考えをもっていたあやかとの対話を選択した。その結果、「自分と協力」という視点ではないが、「がまんと楽しさ」という視点で新たな気づきがあった。地球環境の「ポイントオブノーリターン(回帰不能点)」を強く意識するかいとだからこそ、「楽しく活動をやっている場合ではない、SDGsの目標となる2030までになんとか問題を解消したい。」「そのためには、がまんとみんなをいかなければ」と思っていたのだろう。しかし、あやかとの対話によって「我慢のし過ぎは、活動が続かないことにつながり、持続可能ではない」ことに気づき、考えを再構成したのではないかと考える。

子どもたちの学びの自己調整を生む「しかけ」として中山が用いた「座標軸を用いた個の考え(立場)の可視化」(図2)は、自分とは異なる考えを持つ子どもがいること、そして、それが誰なのかを示すリソースとなっている。中山学級では、授業の中で「自由選択学習」という学習方法が用いられている。これは「自分の目的に合わせて相手や人数を決めて学習する」方法である。子どもたちは、この「自由選択学習」の時間を利用して、自らの疑問や問題を解決するために教室を移動し、学びを進めていく。例えば、かいとは、この「自由選択学習」の時間に、「座標軸を用いた個の考え(立場)の可視化」によって示された子どもたちの名前の中から自分とは異なる考えを持つ子どもを探し、その考えをタブレットで確認し(「ICT機器を用いた個の考えの可視化」)、あやかとの対話を行なったのである(図3)。

ここには自分と他者との意見や考えのズレへの「気づき」が教師の間接的な「しかけ」によって促され、学びが深まっていく様子がみてとれる。と同時に、中山実践では、授業の中に設置された「自由選択学習」の中で、子ど



図3 ICT機器を用いた個の考えの可視化

子どもたち自身に自己調整の力が獲得されていけば、教師からの「しかけ」といった働きかけがなくても、自ら学習を進めていける可能性があることも示唆された。

#### 4. 自己調整の力の育成

平井、中山実践から示唆されるように、子どもたちの学びの自己調整は、「しかけ」のような教師側からの働きかけによって促されることは間違いない。しかし、それだけでは、子どもに自己調整の力を身につけさせることは必ずしもできない。子どもたちに自己調整の力を身につけさせるためには、子ども自らが進んで学びの自己調整行動を行う機会を保障すること、つまり学びの道筋を自分たちで決定していく機会と場を授業の中で保障していくことが大切となる。具体的には、中山実践の中で試みられた「自由選択学習」のような学習への子どもの参加を授業の中に実現していく必要があると言える。和歌山大学教育学部附属小学校での【方策II】(子どもの調整行動の指導を行い、子どもに自己調整の態度や習慣を身に付けさせることで自己調整を行うことができるようにする)は、この点を目指したものであった。

【方策II】に関して和歌山大学教育学部附属小学校では、表2のような「身につけさせたい調整行動」が、この間の研究の中で提起されてきた。例えば、自己調整のプロセスである「気付く」において、単に自分とは違う考え方に気づくだけでは、学びは深まらない可能性がある。他者と自分との考えの違いは、学習課題である目標との関連で、その違いが意識されてこそ、学びの深化につながる。つまり、学習の深化につながる自己調整が起こるためには、何のために学んでいるのかを意識する必要があることになる。そうした学習目標と関連した自己調整行動を表したものが、表2の行動なのである。

表2 身に付けさせたい調整行動

調整行動	説明
課題を把握する	何に向かって学習しているのか、目標を意識しながら学習を進める。
予測する	これまでの学習経験から、学習の道筋や答えの見通しをもつ。
照合・確認する	目標に照らし合わせて学習の道筋や答えの妥当性・信頼性をチェックし、確かめる。
振り返る	これまでの学習過程や結果の意義を実感したり、意味づけたりする。

こうした自己調整行動が学習可能であることは、自己調整学習の理論からも裏づけられている<sup>8)</sup>。そのため、和歌山大学教育学部附属小学校では、自己調整行動は学習可能であることを前提に、表3のような習得レベルを想定し、子どもの習得レベルに合わせて個別指導や集団に対する指導を行うことにした。習得レベル4の姿を目指し、子どもの調整行動の習得レベルを教師がみとり、働きかけを行っていく。その具体的な働きかけの例を示したのが、「指導の手立て(例)」(表4)である。

例えば、習得レベル1(知らないからできない状態)の子どもに対しても、目的、意味、方法などを子どもが理解できるように教える。そうすることで、習得レベル1(知らないからできない)の状態を抜け出し、子どもの調整行動の習得が促進されていく。習得レベル2(知っているけどできない状態)や習得レベル3(意識すればできる状態)



## 謝辞

本研究の一部は、JSPS科研費20K02484の助成を受けて行ったものである。

## 注

- 1 「探究力」の育成と教科横断的なカリキュラム・デザインの研究と研究成果については、二宮衆一、小谷祐二郎・中山和幸・久保文人・西原有香莉・湯浅明菜・北川真里菜(2020)『「資質・能力」を育成する教科横断的なカリキュラム・デザイン：和歌山大学教育学部附属小学校における実践的試みの検討を中心に』和歌山大学教育学部『和歌山大学教育学部紀要』70号、pp.89-96を参照。
- 2 奈須正裕(2017)『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版社、p.79。
- 3 自己調整学習研究会(2012)『自己調整学習：理論と実践の新たな展開へ』北大路書房。
- 4 同上書、p.74。
- 5 ジョン・ダンロスキー、ジャネット・メトカルフェ(著)、湯川良三、金城光、清水寛之(訳)(2010)『メタ認知 基礎と応用』北大路書房、pp.193-194。
- 6 三宮真智子(2018)『メタ認知で〈学ぶ力〉を高める』北大路書房、p.52。
- 7 以下の子どもの名前は仮名である。
- 8 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』北大路書房や自己調整学習研究会(2012)前掲書、ジョン・ダンロスキー、ジャネット・メトカルフェ(著)、湯川良三、金城光、清水寛之(訳)(2010)前掲書を参照。
- 9 田村学(2021)『学習評価』東洋館出版社、第5章参照。