

1 学習方略の活用を通して学びの自己調整を促す

2

3

4

5

6

7

8

9 (ここまでタイトル)

10

11 1. 学びの自己調整と学習方略（見出し 2 行）

12 学びの自己調整とは，児童生徒が学習の PDCA サイクルを回し，
13 自らの学習を改善していくプロセスを指す。専門的には，学習者が
14 目標達成のために，自身の認知，動機づけ，行動の側面において，
15 積極的，目標志向的に学習に関与することと定義される。

16 学習の PDCA サイクルを効果的に回すためには，学習の量のみならず，
17 学習の質をいかに高めるかが重要である。時間をかけて学習
18 したとしても，その学習の質が低く，丸暗記の作業でしかなければ，
19 時間が経てば忘れてしまうだろうし，学習したことを応用すること
20 も難しく，興味もわかない。したがって，児童生徒の学習に関する
21 自己調整を促すには，学習の質を高めることが不可欠となる。

22 教育心理学では，多くの研究を通じて，学習の質の基盤として学
23 習方略が重要であることが示されてきた。学習方略とは，「上手な学
24 習のコツ」のようなもので，学び上手な人は効果的な学習方略を活
25 用して学習を進めている（深谷，2016）。学習方略の例を以下に示す。

- 1 ・ 公式を単に丸暗記するのではなく、「なぜその公式が成り立つか」
- 2 という理由を考えて学習する（精緻化方略）。
- 3 ・ 教科書を読んで終わりにするのではなく、学んだことを説明する
- 4 ことで、本当に自分が「分かったか」を確認する（仮想的教示）。
- 5 ・ 問題をやりっぱなしにするのではなく、「なぜ間違えたか」をふ
- 6 り返りポイントを書き残す（教訓帰納）。
- 7 ・ 頭だけで考えるのではなく、図表を書いて手を動かしながら考え
- 8 る（外的リソース方略）。

9 学びの自己調整とは、学習の各過程の中で、このような効果的な
10 学習方略を活用することに他ならない。

11

12 2. 学習方略に課題を抱える児童生徒

13 本邦の児童生徒は、どの程度学習方略を身に付けることができ
14 いるだろうか。小学4年生から中学2年生までの児童生徒を対象と
15 した調査において、学習に関する悩みとして、「上手な勉強のやり方
16 が分からない」という選択肢を選択した児童生徒の比率は、小4で
17 39%、小5で39%、小6で42%、中1で57%、中2で53%であった
18 （ベネッセ教育総合研究所, 2015b)。およそ小学校では5人に2人、
19 中学校では半分と、少なくない児童生徒が、勉強のやり方が分から
20 ないと悩んでいること、特に、小学校から中学校への進学に伴い、
21 そうした悩みを持つ生徒が増えることが見て取れる。

22 では、児童生徒は、どのような学習方略を用いているのだろうか。
23 筆者の研究室では、学習に悩みを抱える児童生徒に対して、大学で
24 個別的な学習相談を行う実践活動を実施しているが、学習につまず
25 く児童生徒に共通してよく見られる学習方法は、内容の意味を十分

1 考えず、繰り返し読む・書く・解くというものである（心理学では、
2 リハーサル方略と呼ばれる）。リハーサルでも、もちろん勉強しない
3 より勉強の方がましであるが、前述したように、意味を考えな
4 い丸暗記は学習の効果は高くない。

5 また、リハーサルに偏った方略使用は、何も一部の児童生徒に限
6 られたものではない。ベネッセ教育総合研究所（2015a）は、中学2
7 年生に対して、「あなたの勉強の仕方を分類するとすれば、どんなタ
8 イプになると思いますか」という質問に、「できるだけ暗記しようと
9 する」、「できるだけ考えようとする」からいずれかを選択させた。
10 その結果、65.2%もの生徒が「できるだけ暗記しようとする」と回答
11 したという結果が示されている。以下では、こうした児童生徒の実
12 態に対して改善を図る具体的な方策を述べていく。

13

14 3. 学習方略への働きかけを通じて学びの自己調整を促す

15 (1) 学習方略を可視化させる

16 学習を上手に進める学習者の頭の中では、教科内容に関する知識
17 のみならず、学習方略に関する知識も活用されている。他者からは
18 見えないこれらの知識を可視化し、すべての児童生徒に「こうすれ
19 ば自分も分かる／できるようになる」という道筋を示し、学習の歩
20 みをサポートすることこそが、教室の学びとして求められている。

21 ところが、方略指導の大半（85%）は非明示的な指導で、明示的
22 な指導はほとんどなされてなかったという（Kistner et al., 2010）。
23 非明示的な指導とは、「何が分かっている、何が分かっているかを
24 整理しよう」など、方略の使用は促すものの、その活動が方略であ
25 ることを明示的に伝えない指導である。一方、明示的な指導では、

1 「こういう課題を解く際は、『何が分かっている、何が分かっている
2 いか』を整理しよう」など、方略の使用を促すのみならず、その活
3 動が自ら行うべき行動として示される。Kistnerらの研究では、明示
4 的指導こそが生徒の学業成績を高めたことも報告されており、その
5 重要性が示唆される。

6 (2) 学習方略の有効性を実感する機会を保障する

7 明示的な指導は重要であるが、明示的な指導「だけ」で学習者が
8 学習方略を自ら使いこなすようになるわけではない。学習方略使用
9 をさらに促すには、学習者自身が学習方略の有効性を実感する機会
10 が不可欠である。例えば、図表は、算数・数学の教科書で多用され
11 るため、授業で教師が図表を活用する場面は少なくない。しかし、
12 教師が図表を使っても、児童生徒一人ひとりが図表を使い、その有
13 効性を実感する機会が設けられていなければ、「図表は先生が書くも
14 ので、自分が書くものではない」という暗黙的な意識が生まれてし
15 まう。教師のみ、一部の児童生徒のみが図表を用いるのではなく、
16 すべての児童生徒が図表を活用する機会を保障したい。

17 また、学習者が「課題をうまく解決できない」という困り感を抱
18 いたときこそ、学習者に方略の有効性を実感させるよいチャンスと
19 なる。その意味では、学習者があえて困難を感じる課題を設定し、
20 方略の必要性を高めた上で、明示的な指導を行うことは、効果的な
21 方略指導の一つの工夫といえるだろう。例えば、筆者は、5年生の
22 「変わり方を調べよう(2)」(東京書籍)の内容をTTで指導した際、
23 教科書には問題の状況を表す図が示されていたところ、あえて授業
24 冒頭では図を示さず、文章だけだと状況がよく分からないことを確
25 認した上で、こうしたときは図を書くといくと指導したことがある。

1 活動や課題を工夫することで、各教科で学ぶ様々な方略の有効性を
2 児童生徒に実感させることができる。

3 (3) 学習方略を評価し、方略活用を促す

4 児童生徒が学習方略を活用しているかをみとり、その結果を児童
5 にフィードバックすることは、学習方略の意識化を促す上で有効で
6 ある。しかし、特に小学校では、総括的評価の一環として行われる
7 単元テストが、断片的知識を記憶しているかを問う設問に偏ってい
8 ることから、たとえ授業で学習方略をおおいに活用させていたとし
9 ても、単元テストにおいてその思考力を発揮する機会が設けられて
10 いないということもしばしば見られる。一例として、多くの算数の
11 テストでは、文章題のすぐに下に式と答えを記載する欄が設けられ、
12 図表を書くスペースが設けられていない。これでは、「図表をかく必
13 要はない」ことを暗黙裡に児童に伝えているようなものであろう。

14 ただ、小学校の大半の授業で学級担任制が採用されていることを
15 踏まえると、担任が担当する教科について自作テストを作成し、学
16 習方略の活用を評価することは現実的でない。そこで、筆者は、既
17 存の業者テストの一部を利用し、それをパフォーマンス評価として
18 実施することをおすすめしている。単元テストに際して、児童に一
19 枚の白紙をわたし、テストに含まれる文章題の一つを取り上げ、白
20 紙に考えたプロセスを記すよう求めるのである（この工夫は、滑澤
21 雅子教諭（当時、足立区立上沼田小学校）の実践を参考とした）。こ
22 うすれば、わざわざ自作テストを作成しなくても、児童の学習方略
23 の活用を評価することが可能となる。

24 筆者と共同で研究に取り組んだ砂賀由記子教諭（当時、館林市立
25 第一小学校）は、単元テストの際にテスト用紙とともにワークシー

1 トを配布し，そこに考えたことを書き込ませる算数の実践（5年生）
2 を行った。ワークシートには，「なぜその式になるのか，数直線，言
3 葉，式などを使って説明すること」，「考えを書けなくても減点はさ
4 れないが，説明が部分的に書けていれば加点されることがあること」
5 が記されていた。さらに，図表活用方略の使用を後押しするため，
6 単元テストの返却時には，説明の質を評価する以下のようなルーブ
7 リックを児童にも配布し，なぜ自分がその評価なのか，また評価を
8 あげるには何に気を付けるべきなのかを確認させた。

9 S：考え方が式や言葉，図表などできちんと書かれている。

10 A：式や答えは書かれているが，どう考えたかの説明が十分書か
11 れていない。

12 B：解答が間違っている。

13 C：無解答。

14 Cは無解答，Bは解答が間違っているという基準であるため，何か
15 しら書き込みをすればCからBに進めることとなる。このように，
16 頭だけで考えてあきらめるのではなく，手を動かして図表を書きこ
17 むことを促した結果，複数の単元を通して無解答の児童が減少した
18 一方，図などで説明する児童が増加したという（砂賀，2017）。

19 (4) 学習方略の質を高める

20 これまで学習方略の使用を促すことを中心に話を進めてきたが，
21 学習方略が真に学習成果につながるには，単に「使う」を超え，「的
22 確に使う」ことが必要である。筆者が学習相談を行う中でも，「図を
23 書いてみよう」「ポイントを残しておこう」「説明してみよう」と言
24 われても，効果的に図を利用できなかつたり，よいポイントを残せ
25 なかつたり，式と答えを言うだけの説明に留まってしまつたりする

1 児童生徒は少なくない。図をどのように使うか、どのようなポイン
2 トを残すべきか、よい説明とはどのようなものかといった、方略の
3 質を高める働きかけが求められる。

4 これまで述べてきた手だては、方略の質を高める上でも有効に働
5 くと考えられる。つまり、方略の質をあらわす基準を明示的に児童
6 生徒に示すとともに、具体的な教科の内容に即して活用させ、その
7 活用状況をふり返らせるのである。その際、教師あるいはクラスメ
8 イトが質の高い方略を使用している姿を、モデルとして示すことも
9 効果的だと思われる。方略を使用することはあくまでもファースト
10 ステップであり、一步目の先には、さらに質を高めるというステッ
11 プが存在する。形式的に方略を使用するのではなく、意味理解を達
12 成する手段として児童生徒が方略を活用できているかという方略の
13 質を、指導の視点として活かしたい。

14 (5) 学習方略の応用を促す

15 学習方略をはじめとする汎用的能力は、様々な教科や探究的な学
16 習で活用可能なものである。ところが、ある場面で学習した事柄を
17 他の場面で自ら活用すること（学習の転移）は、一般的には起きに
18 くいことが明らかにされている（奈須，2017）。よって、学んだ事柄
19 を自ら活かそうとする児童生徒の姿勢を涵養するには、以下のよう
20 な、学習方略を応用させる機会を創出することが必要である。

- 21 ・ある単元で学んだ方略を他の単元でも活用する。
- 22 ・ある教科で学んだ方略を他の教科でも活用する。
- 23 ・習得的な学習で学んだ方略を探究的な学習でも活用する。
- 24 ・学校で学んだ方略を家庭の学習でも活用する。

25 例えば、小学校国語では、漢字の構成として部首について学習す

1 るが、家庭学習で漢字ドリルに取り組む際、部首を意識しながら練
2 習に取り組む児童は、必ずしも多くない。また、単語を繰り返し見
3 る／書く／唱えるより、単語を構造的に理解する方が覚えやすいと
4 いう原則は、漢字の学習のみならず、英単語を覚える際にも活用可
5 能なものであるが（英単語の接頭辞・接尾辞に注目するなど）、学習
6 者はこうした方略の汎用性に気が付かないことが多い。教科や校種
7 などを横断する教師の指導が必要な所以である。

8 学びの自己調整が、育成すべき資質・能力として位置付けられた
9 ことを契機として、自己調整の基盤となる学習方略に対する指導が、
10 学校教育の中で今後ますます充実していくことを期待したい。

11

12 文献

13 ベネッセ教育総合研究所（2015a）. 「第5回学習基本調査」報告書
14 [2015]

15 ベネッセ教育総合研究所（2015b）. 小中学生の学びに関する調査報
16 告書（2015）資料編

17 Kistner, S. … & Klieme, E. (2010). Promotion of self-regulated
18 learning in classrooms. *Metacognition and Learning*, 5, 157-171.

19 深谷達史（2016）. 学力の分類と指導 自己調整学習研究会（監修）
20 自ら学び考える子どもを育てる教育の方法と技術（pp.7-22）北大
21 路書房

22 奈須正裕（2017）. 「資質・能力」と学びのメカニズム. 東洋館出版
23 社

24 砂賀由記子（2017）. 数学的な思考力・表現力を育てる算数科指導.
25 平成28年度群馬大学教職大学院課題研究報告書（未公刊）