

自己調整スキルトレーニングを通じた自ら学ぶ児童の育成

高度学校教育実践専攻
教職実践力高度化コース
佐藤 義弘

実習責任教員 泰山 裕
実習指導教員 金児 正史

キーワード：自己調整学習，自ら学ぶ，家庭学習，総合的な学習の時間

I 主題設定の理由

1 「自ら学ぶ児童の育成」を目指す理由

私は置籍校の児童に「言われたことしかしない」という印象をもっていた。というのも児童は人から言われたことはきちんとできるが、自分で目標を立て、立てた目標に向かって努力することに課題が見られたからだ。

また文部科学省（2016）は育成を目指す資質能力として「主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力や、自己の感情や行動を統制する能力、自らの思考の過程等を客観的に捉える力など、いわゆる「メタ認知」に関するもの。（後略）」を挙げており、いわゆる自ら学ぶ力の育成が目指されているからだ。

2 自ら学ぶ姿についての定義づけ

教育心理学の分野では自ら学ぶことは自己調整学習の理論の中で説明されている。伊藤(2008)は自己調整学習を、「学習者が動機づけ、学習方略、メタ認知の3要素において自らの学習過程に能動的に関与していること」と定義し、「自ら学べる」学習者はこの三つの要素を備えている人だと考えている。またこうした自己調整学習の望ましい進み方は、「予見」「遂行コントロール」「自己省察」の3段階で構成される循環的なプロセスとして考えられており、いわゆる「PDS (Plan-Do-See)」サイクルを学習に応用したモデル」として整理されている。

3 学校アセスメントより

まず3～5年生を対象とし「目標や計画を立てる力」「ふり返りをして改善する力」と関連することを児童がどの程度行っているかを調査した（2015年3月、45名）。その結果、学習前の計画を立てる場面、学習後の学習をふり返る場面ともに課題がみられた。

また教職員を対象に2015年1月にワークショップ型の研修を行い、①児童が「自ら学ぶ力」としてどんな力を身に付けているか、②そうした力を教師は育てようと指導しているかの2点について検証した。その結果、教師は「計画を立てる力」や「学習の方法についての知識」に関して指導しているものの、児童はそれらを身に付けていない点が見られた。

そのため目標をもたせたり計画を立てさせたりする機会を保障するだけでなく、自己調整スキルを明らかにして、その習得を目指したスキルトレーニングを行うことが自ら学ぶ児童の育成に効果的であると考えた。

II 研究の実践

1 自己調整スキルの定義

自己調整学習研究会（2012）による自己調整学習の理論を踏まえ、学習過程の各段階で行うこととして「目標設定」「評価基準の作成」「学習の準備」「ふり返り」「学習の改善」の5つを取り上げた。また各段階で身につけさせたい力を自己調整スキルとし、表1のように設定した。

表1 自己調整スキル

段階	P	D	S
自己調整スキル	①学習に応じためあてを立てることができる ②めあての達成状況を確認する基準を定めることができる	③学習環境を整え、集中して学習に取り組めるよう準備をすることができる	④定めた基準に沿って正確にふり返りをすることができる ⑤学習を通して教訓を導き、次の学習に役立てることができる

2 仮説の設定

習得、活用場面に係る2つの仮説を設定した。

- ① 自己調整学習の過程を通じたスキルトレーニングを行えば、児童は学習時に自己調整することのよさを感じて、自己調整スキルを身に付けることができるだろう
- ② 自己調整スキルを活用すれば、児童は他の学習場面において自己調整しながら学習を進めることができるだろう

3 FW1の実践

(1) 目的

自己調整学習の過程をもとに設定した自己調整スキルトレーニングを行い、その効果をはかって、仮説1の検証を行う。

(2) 方法

家庭学習における自己調整スキルトレーニングとして「宿題プラス」と「マイスタ」の取組を開発した。どちらも課題を自ら設定し学習するもので、宿題プラスは宿題として出された課題の中で行い、マイスタは授業で学習したことを踏まえて行う。まずは宿題プラスから始め、マイスタへ移行した。どちらも週2回の間隔で、10回程度実施した。

(3) 評価

評価の内容と方法は表2のとおりである。

表2 評価の内容と方法

	評価内容	評価の方法
1	自己調整することのよさを味わうことができたか	事後アンケートの結果から、よさを味わっているかを判断する。
2	自己調整スキルを身につけることができたか	児童の学習の様子を観察し、スキルがどの程度習得されたかを測定する。

(4) 実践内容

①宿題プラス

児童は実施したほとんどの日で全員が提出し、宿題プラスに意欲的に取り組んでいた。しかし筆者が立てた計画に沿って学習する段階から、児童が計画を立てる段階に移行すると当初ほとんどの児童が客観的な評価基準が作成できなかった。そこで児童が立てた計画を基にして、児童と筆者が1対1で対面して点検する時間を設けた。その結果児童はめあてと評価基準が明確な計画がもて、自分に取り組みたい学習が明確になったようだった。

②マイスタ

児童はマイスタでも意欲的に学習に取り組んでいた。また宿題プラスとは違って、学習の目的や内容がさまざまであるマイスタの性質に対応させるために、学習方法に着目させた指導も併せて行った。しかし宿題プラスと同様にマイスタでも児童が自力で計画を立てることが難しいようであった。そこで直接児童と計画の確認をすることをやめ、それが必要な児童とのみ行うことで、児童が丁寧に計画を立てられるようにした。また何ができていないのかを実感させる手立てとして、不備がある点を付箋で指摘し、そこに注目させて考えさせるようにした。この結果、筆者との確認の時間が必要な児童は目に見えて少なくなった。

(5) 結果と考察

まず宿題プラスの取組では、多くの児童は自力で計画を立てることはできておらず、教師の支援が不可欠であった。しかし児童は自己調整スキルを習得しつつあり、取組に一定の効果があつたと考える。またマイスタの取組では児童は宿題プラスでの経験を踏まえ、自己調整スキルのうち①目標設定、②評価基準の作成、③学

習の準備、④ふり返りの4つのスキルを習得したと言える。一方でスキルの⑤学習の改善については、学習で気づいたことを次の時間の学習に役立てられておらず、PDSサイクルを回すには至らなかった。サイクルを回すためには学習で気づいたことを次の学習につなげる仕組みや、学習から気づきを引き出す習慣作りが必要であると考え。

4 FW2の実践

(1) 目的

児童が習得したスキルを活用して他の場面でも自己調整しながら学習を進められるかを検討し、その結果に基づいて仮説②の検証を行う。

(2) 方法

スキルの活用場面として、総合的な学習の時間を選び、①「計画を立てる」場面と②「立てた計画に沿って学習を進める」場面を重点的に扱った。FW2で目標とする姿は、「自己調整スキルを課題解決において活用できたときの姿」として整理した。

場面①においては、教師の支援なしで各自が学習を進めていくよう指示したとき、児童が課題解決に向けて学習の計画を立てることができるかを見取った。また場面②においては毎時間の学習を自己調整しながら進められるよう作成したワークシートを全ての時間で取り組ませ、授業の初めと終わりの時間に児童同士で計画の確認とふり返りを行わせた。

(3) 評価

評価の内容と方法は表3のとおりである。

表3 評価の内容と方法

評価内容	評価の方法
1 自己調整スキルを活用して計画を立てることができたか	FW1の自己調整スキルの④の定着レベルと計画を立てる場面において児童を観察した結果をクロス集計し、スキルがどの程度活用されたかを測定する。
2 自己調整スキルを活用して学習を進めることができたか	立てた計画に沿って学習を進める場面における児童の姿、シートの記述、事後アンケートの結果から、スキルがどの程度活用されたかを測定する。

(4) 実践内容

① 計画を立てる場面

どの学年の児童も当初は困惑していた。しかし4、6年生はいくつかの手立てがなければ計画を立てられなかったのに対し、5年生は準備物や予想時間を書き、見通しをもって学習を進めようとする姿が多く見られた。また評価基準を表4のように定めると、A～Cに該当する「自ら計画を立てることができた児童」は31名、Dに該当する「できなかった児童」は14名いた。そして自ら計画を立てることができた児童数を学年別にみると、6年生16名中12名、5年生14名中13名、4年生15名中6名であり、5、6年生は4年生よりも自ら計画を立てることができていた。

表4 評価基準

段階	評価基準
A	教師による支援がなくても、自ら計画を立てることができる
B	マイスタとの関連を示せば、自ら計画を立てることができる
C	マイスタの考え方を踏まえたワークシートを使えば、自ら計画を立てることができる
D	計画を立てることができない

② 立てた計画に沿って学習を進める場面

児童はワークシートを用いて学習の進捗状況をつかみ、PDSサイクルに沿って学習を進めていった。1回目から計画の修正をした児童もおり、状況に合わせて計画を変更していた。一方で記述に具体性がなく、何をするかが自分で言語化しにくい児童の場合、何を調べればいいのか分かっていなかったり、選んだ資料から必要な部分が見つけられなかったりした。

(5) 結果と考察

場面①においては、自己調整スキルと「自ら計画を立てられたか」の関連性を見た。その結果、児童42名中、スキルを習得し、自ら計画を立てられた児童が25名いた。このことから児童に自己調整スキルを習得させておくことは、学

習時に計画を立てることに効果的であることが示唆された。一方でスキルを習得しつつも、自ら計画を立てられなかった7名についてはスキルを総合の文脈で活用できたとは言えない。これはスキルを習得できたとしても、どの文脈でも有効であるわけではないことを示しており、スキルを活用するためには学習者が活用する文脈に習熟し、その文脈にスキルを対応させる必要があるのではないかと考える。

場面②においては、児童はPDSの各段階で力を発揮して学習を進めることができていた。また多くの児童が計画を修正したり変更したりすることができており、児童は一部PDSサイクルを回しながら、学習を進めることができていた。これはFW1の課題であったが、学習全体の見通しをもたせ、毎時間計画を確認させることで解消されたと言える。一方で授業中に気付いたことを次の学習で役立てることについては十分ではなく、前の学習の経験を受けてよりよく学習を行える児童はわずかであった。FW1と同様に授業で気づいたことを次の学習につなげる仕組みや、学習から気づきを引き出す習慣作りが必要であると考えられる。

5 研究のまとめ

(1) 仮説の検証

FW1の結果により、仮説1は支持されたとと言える。また仮説2はFW2の結果により、場面②においてはスキルを活用して学習を進められたと言える。一方で場面①においてはスキルを活用して学習を進められなかった児童もおり、スキルが活用できる条件については検証が必要である。

(2) 成果

①自己調整スキル指導上のポイント

まずスキル①目標設定、②評価基準の作成に

おいては「①することが焦点化されており、内容が具体的であるか」「②客観的に評価できるか」の2点がふまえられていることが重要である。その上で学習後には学習を点検し、設定した評価基準に照らしてどの程度学習が達成されたのかを振り返ることが重要である。

②児童が計画を立てて学習に臨むことの効果

児童が計画を立てて学習に臨むことについて、児童は肯定的に捉えており、そのよさを「何をやるかが分かる」「やる気がでる」と答えている。児童が学習の見通しをもち、やる気をもって学習できるようにするための手立てとして、学習時に児童が計画を立てる場を設けることが効果的であると考えられる。

(3) 課題と今後の展望

①自己調整スキルについて

自己調整学習の過程を分断し段階ごとにスキルを設定したため、一つ一つのスキルが習得されても、PDSサイクルを回す力を育てることにまではつながらなかった。そのためスキルを習得させる指導に終始せず、多様な場面でスキルを活用させることが重要であると考えられる。また自己調整スキルには汎用的な側面があると推測されるが、学習者が自己調整的にふるまうかはその文脈に依存しており、一つ一つの状況に影響される。固有のスキル習得を目指しつつ、状況に応じて活用できる機会を保障することが、能力の育成にとって重要であると考えられる。

②学級担任として

半数程度の児童は自己調整しながら学習することが習慣づいているわけではなく、依然として課題である。授業を要とし、めあての立て方に留意して、各自が振り返りをする時間を保障することが自ら学ぶ児童の育成につながると考えられる。