

個別最適な学びと協働的な学びを効果的に組み合わせた社会科授業

— 児童自らが学びを進めるための ICT 機器活用を目指して—

北田 幹人

金沢大学大学院教職実践研究科 学習デザインコース

【概要】本研究の目的は、小学校高学年社会科において、ICT 機器を主体的に活用した個別最適な学びと協働的な学びが、自己効力感を高め、自ら学び、自ら考える力の育成につながるのかを明らかにすることである。この目標を達成するために、まず調べる内容や方法を、児童に自己選択・自己決定させ、個に応じた学びを進められるようにした。次に、各自が調べてきた情報や事実について必要感を持って協働的な学びが行えるように ICT 機器の活用や発問・課題の工夫を行った。こうした「個別最適な学びと協働的な学びの必要感のある往還」に加え、メタ認知力を育成する学習方略を単元の中で、繰り返し継続的に行い、この授業デザインが自己効力感と主体的な学びにつながったかを児童のふり返りから調べた。その結果、個別最適な学びから協働的な学びを経て、自己の学びについてメタ認知を働かせて、ふり返るという流れの中で、児童が自己効力感を高め、学習意欲がどのように変容するかを見取ることができた。

I 問題と目的

1. 問題

(1) 研究の背景

小学校高学年における社会科の授業では、教師による指導事項の網羅的な教授が中心となり、児童の知識や経験を生かして「思考・判断・表現する力」を育てる授業とはなかなかない現状がある。知識・理解は学力の一要素であるが、社会科は、テストで良い点を取るために言葉や意味を覚える、暗記科目という意識が多くの子供の中で強い。ただ、その意識を取り除こうとして、教師が授業の中で思考・判断を伴う話し合い活動を行うと、前提となる知識が不足し、主体的に参加できない児童が生まれ、学習への自己効力感が低下していくのではないかと感じている。

こうした状況を改善し、児童が主体的な学びを進めていくためには、「なぜ」「どうやって」といった問いを児童自らがもち、問いについて調べ、自分の考えを持つということが

大切になってくる。しかし、令和5年石川県基礎学力調査分析の中で、「教科書に出ていないことや、もっとくわしいことを勉強すること」が好きと答えた本学級の児童は25%であった。また、「社会が好き」という肯定的な評価をした児童が33%であり、高い数字ではない。「自らの問いをもち、解決していこうとする姿勢」が弱いと考えている。

筆者は社会科授業を通し、「自らの問いをもち、解決していこうとする姿勢」を育てていくことで、自己効力感を高めていきたいと考えている。

(2) 問題の所在

新学習指導要領に記載されている「社会科の見方・考え方」を児童が働かせる授業を目指すにあたり、知識獲得型の授業ではなく、「よりよい社会を考え、主体的に問題解決をしようとする態度」と「多面的な思考や理解を通して」社会を考える力を育てる授業が重要であると考えている。そのためには、自らが調

べたい、考えたいという動機づけが重要となる。目指す授業のためには、自ら調べたい、考えたいという「内発的動機づけ」と「自己効力感」が大きく関わってくると考える。

「内発的動機づけとは、新しいことやチャレンジを求めたり、探索したり、学んだりすることを通して自分の能力を高めようとする生来的な傾向性に基づいて生起する現象であり、われわれの認知的、社会的な発達にとって不可欠な動機づけ要因として位置づけられると同時に、人生の楽しみやバイタリティーの主な源泉となる意欲のあり方の総称だといえるだろう」(Ryan&Deci, 2000b)と言われるように学習意欲の根底となるものである。

また、鹿毛(2013)は「自己効力(self-efficacy)とは、特定のパフォーマンスを達成するために求められる一連の行動を計画し、遂行できるかという点に関する自分の能力についての判断」(Bandura1986)を指す。還元するなら「〇〇という行動をできるという見通し(自信)」「人はこのような自信が強ければ強いほど、その行動に対して努力する」(中略)「特定の課題ができるという自信が努力の意識を高め、効果的な学習方略の活用(例えば、努力のマネジメントや維持)を促進することを通して学習意欲や学習成果を高める可能性があるという。一方、学習方略を教えることによって自己効力が高まることも明らかにされている。」と自己効力と学習方略の関係についても述べている。

筆者は、社会科授業において、自ら学ぶ姿勢と自己効力感を育むために、個別最適な学びと協働的な学びの往還が関わってくると考えている。ICT 機器の活用は、学習方略の一つとして、この学びの往還を効果的に進めるために大切な要素となると考えている。

2. 本研究の理論的枠組み

(1) 自己選択・自己決定を生かした個別最適な学びの工夫

本研究を行うにあたり、個別最適な学びを学習の中に取り入れる。導入段階では、一斉指導から入り、社会的事象との出会わせ方、発問、資料の工夫などにより、それぞれの児童が「調べたい」「考えたい」という思いをもてるようにする。児童は自分の思いを大切にしながら、教師と共に学習課題を作っていく。

全体としての大きな流れはあるものの、課題解決に向けての取り組みを複線化する。北(2000)は「学習の複線化」とは、「子供一人ひとりの多様な思いや願いに柔軟に答えられるよう、学習を構成する学習問題や教材、学習方法、学習活動、学習環境それぞれにおいて、教師が複数のメニューを用意したり、子供自身が自らの学習計画を立てる場をつくらしたりするなどして、子供の多様な学び方に対応できるようにすることである」とした。児童の願いに沿った探究的な学びを大切にすることで自ら学ぶことの楽しさや必要感を生み出していく。また、考えの根拠となる事実の獲得を教師からの知識注入だけではなく、授業での調べ学習を通して自分たちで見つけ出し、自ら獲得させることで、自己効力感を高めることを目指す。

(2) 必要感のある協働的な学びの工夫

個別に課題について調べていくだけでなく、知識や事実を生かして互いに意見を交流する場を作り出すことにより、児童が「協働的な学び」への必要感をもてるようにする。友達の意見を取り入れることで、自分の考えを多面的に捉え、補強したり、考え直したりしていくことができる。一人ではできなかった児童も、協働的な学びにより、自分にもできたという自己効力感を高めることができる。

また、「協働」に二つのあり方を設定する。グループや全体で直接意見を交わし、交流する「熱い協働」、自分の書いたものや成果物を交流し、自らのペースで学びを深める「静かな協働」である。学級の実態に応じて、バランスを考えてこの二つを取り入れていくこと

で、自己効力感を高め、主体的に学習に取り組む姿を作り出していきたい。

（3）個別最適な学びと協働的な学びの往還による自己効力感の育成

この個別最適な学びと協働的な学びを、児童が必要に応じて取り入れていくことを「往還」とする。自分が課題解決に向けて必要だと思う学びのスタイルを選択・決定していく中で、主体的に学ぶ児童を育てていきたい。

最初は、偏った考えを持つ子もいるだろうが、学び方の必要感を持たせるために様々な場面を設定し、継続して指導していく。また、授業の終わりに学習をふり返ることでメタ認知の力を育成する。自己調整的な学びが進んでいくにつれて、「どうやったらできるか」という方略を獲得し、自己効力感を高めていくことを目指していく。メタ認知については福谷、皆川（2021）は「対話と振り返りを重みづけた学習活動は、公民としての資質・能力の育成（文部科学省 2017）が求められている社会科を学ぶこと本来の楽しさや学ぶ意義の感得と、対話やメタ認知を含む学習方略の習得を促進し、学習内容が理解できないことに対する不安や学習方法がわからないことを恥ずかしいと思うような感情を低減させると考えられる。」と述べており、自己効力感を高めるために有効な手段となると考えている。

3. 本研究における ICT 機器を活用するねらい

また、「個別最適な学びと協働的な学びの往還」を実現するために、ICT 機器は大変効果的な手段となりうるのではないかと考える。ICT 機器と自己効力感の関係について、伊藤（2004）は「PC 活用方略は、内発的調整方略だけでなく、自己効力感とも関連が認められた。学業に対してできそうだと見通しをもっているものほど、PC の積極的な活用によって学習の効率化を図っているといえるだろう」と述べている。

個別最適な学びを進めるためには、各自に合った学習方略やスキル、情報収集方法が必要である。ICT 機器を活用することで、課題解決に向けて、学習の効率化やスピードアップを図ることができる。一人一台端末を利用し、必要なアプリを選択、活用することで、児童の自己効力感を高めていくことができると考えている。

4. 自己効力感を高める社会科授業のモデル

児童の「学びたい」という思いを大切にしたい授業の複線化、ICT 機器の活用等を効果的に組み合わせ、自己効力感を育てるために以下のような授業モデルを提案する。

- ①自分事にする導入・発問の工夫を行い、児童自らの問いが生まれる導入を行う。授業によっては、価値観のゆさぶりや自己選択を行う場面も設定する。
- ②その疑問を解決するための調べ学習を行わせ、ICT を活用する場面を作る。
- ③調べた事実を基に、ICT 機器を使ったり、グループで対話したりするなど協働的な学びの場面を作り、課題の解決に向けて学習の交流を行う。
- ④自らの学びをふり返り、学習について俯瞰して認知させる。（メタ認知）

相川（2023）「図 5 追及場面に「学習の複線化」を組み入れた授業モデル図」

澤井（2022）「図 1 学習過程の新たな例」、「図 4 社会科における「問いの深まり」の例」参照

このような授業形態をモデルとし、教師による知識注入型の授業ではなく、自ら知識を獲得し、学びを進めていけるようにしていく。その際に、「主体的に ICT 機器を活用すること」により、個別最適な学び、協働的な学びの二つの視点から、その有効性を検証していく。

5. 本研究の目的

「小学校高学年社会科において、ICT 機器を主体的に活用した個別最適な学びと協働的な学びが、自ら学び、自ら考える力の育成につながるのかを明らかにする。」

II 調査対象・分析方法

1. 調査対象と分析方法

(1) 石川県公立小学校6年24名

本学級の児童は、学習に意欲的に取り組む子が多いが、全国学力調査の質問紙調査などの結果を見ると、特定教科への苦手意識が見られる児童が多い。

その一方、ICT 機器に学習を使用することには、前向きな児童が多い。タイピングには不自由がなく、グループワークでも、プレゼンソフトや共有ソフトを積極的に活用できている。4月からの社会科授業の中でも、ふり返りをマイクロソフト社の forms で書くことに抵抗なく取り組んでいる。また、児童はノートと同じようにタブレット端末を使っており、必要に応じて紙媒体と併用している。ICT に苦手意識をもつ子も、教科書や資料集を自己選択しながら学びを進めることができるようになってきている。

(2) 分析方法

先ほど提示したモデルで複数の単元の授業を継続して行い、それぞれの単元での抽出児童のふり返りを分析し、それを基に自己効力感の変容を検証する。

抽出児童については、学習意欲下位層、中間層、社会科意欲下位で成績上位層の3児を主軸に分析を行う。自己効力感の変容の分析を児童のふり返りから行うため、メタ認知能力が育ってきている小学校高学年での実践を行う。

児童のふり返りから質的分析を行うために、キーワードを5段階に分けて子供の思考を追っていく。

- ①「わかった」「わからない」＝知識・理解の定着について
- ②「できた」＝メタ認知、自己効力感の変化について
- ③「思った」「考えた」＝自分の考え、意見について
- ④「もっと」「～したい」「自分の課題」「具体的調査対象」＝自ら学びに向かう態度や学習意欲
- ⑤「わからない（新たな疑問・変化）」＝疑問の深まり

これらの言葉の回数等を選択式の部分も含め、どのような授業の流れの中で出てきたのか、逆に「できない」「無回答」などがどのような授業の中で生まれたのかを分析していく。

〈図1 Microsoft formsによるふり返り〉

III. 実践経過と分析

1. 実践1「子育て支援の願いを実現する政治」

(1) 抽出児童の実態と一覧

A児：学習意欲下位層。学習に前向きであるが、社会科では根拠に基づかない、感情的な意見が多い。気分が乗らないと学習意欲が大きく低下する。資料の読み取りに課題があり、問いと答えが結びつかないことがある。

B児：中間層。大変まじめな児童であり、こつこつと努力する。社会科では資料や

文章の読み取り間違いが多く、知識・理解の定着は平均程度である。わからないことは友だちと相談できる。

C児：社会科意欲下位で成績上位層、授業の中の発言は少ないが、まじめに学習に取り組む児童である。知識・理解の定着は進んでおり、自分でじっくりと考えることができる。友達との交流も必要に応じて行っている。

実践1は6時間扱いの単元である。まず、自己効力感の変容をみとるためのキーワードを抽出し、ふり返りを一覧表で表す。

A児	B児	C児
【2時】身近な暮らしの中の「政治」について考え、計画を立てることができた。		
○まあまあできた	◎できた	○まあまあできた
【3時】市民センター館長さんの話を聞いて小松市の政治について考えられた。		
◎できた	◎できた	◎できた
【4時】市役所の方の話を聞いて、子育て政策について考えることができた。		
◎できた	◎できた	◎できた
単元全体（5回）でのキーワードの回数		
① 4回	① 1回	① 5回
② 3回	② 4回	② 5回
③④ 3回	③④ 4回	③④ 3回
⑤ 0回	⑤ 0回	⑤ 0回

〈図2〉実践1における自己効力感に関する言葉の抽出表

ここでは、A児とB児についてふり返りをさらに詳しく分析し、自己効力感の変容に迫っていく。

（2）自己効力感の変容

A児は学習計画を立てる1時では、自分に身近な場所だからこそ、生活経験と結びつけて、市民センターについて知っていること、調べたいことを書くことができている。

2時では、政治について、インターネットを活用し調べ学習を自分で行い、「わかった」と知識が増えたことを実感している。

3時で実際に市民センター館長の話を聞く中で、市民センターへの理解を深めている。

4時には、小松市役所の子ども環境課の方へのインタビューの後「わかった」という言葉だけでなく「やっぱり…だった」と自分の考えと事実を確認し、思考を深めている。4時までを終えて、ふり返りの中で「まあまあできた」から「できた」という言葉に変化している。

5時では、「小松市の税金は私たちのために使われているのかな」というねらいで、調べた事実をもとに、話し合う授業を行った。本時の交流や話し合いに関して、A児はふり返りの中で、「町のことや町づくりに疑問に思った」「自分の考えを深めることができた」という記述をしている。学習の中では、子育て政策の話を中心に学習を進めていたが、A児の興味が広がってきたことがわかる。

6時における、小松市の政治に対する自分の考えをまとめる時間には、友達と相談しながら自分の考えをまとめていた。単元後のふり返りの中で、「友達の話聞いて、自分の考えを深めたり、確認したりできる」と感じており、「人の考えも、自分の考えも取り入れて会話をしたり、文章を書いたりできるようになった。」と記述していた。自分の考えだけでなく、他の意見と比較、総合しながらよりよい考えにしていこうと取り組んでいた。

B児は学習計画を立てる1時から、市民センターについて、多くの知っている事実を挙げ、「市民センターについて調べていきたい」と前向きな記述をしていた。

3時には実際に、市民センターの館長の話を聞いて、「このまま小松市民センターに来る人が急激に減ると、市民センターがなくなってしまうかもしれないので、市民センターの人に協力したい」と自分の考えを書いている。

4時には小松市役所の子ども環境課の方へのインタビューの後「わかった」という理解を示す言葉だけでなく、市役所と市民センタ

一の活動を「くわしく知りたい」とさらなる情報を求めている。ゲストティチャーに話を聞く中で、自己効力感、学習意欲が高く維持されていることがわかる。

5時の話し合い活動を中心にした授業の後には「できた」という言葉を3回使ってふり返りを書いている。さらに、単元の最後のふり返りでは、「友達の話を聞いて、自分の考えを深めたり、確認したりできる」と感じている。このことから、話し合い活動、熱い協働を通して、自分の考えを深めることができ、友達と交流する活動に対して、できるようになったという自己効力感を高めていることが分かる。B児は、自身の課題についても言及でき、社会科で身に付けたい力を「自分一人で調べ学習を進めること」ととらえていた。

(3) 授業の分析

A児、B児ともに自己効力感に変化を及ぼしたと考えられる授業について分析を行っていく。本単元では、3、4時と5時が二人の考えの変容に大きく関与したと考えている。以下分析を授業ごとで行っていく。

【3時】「児童センターの所長さんにインタビューして、さらに調べよう」（5月17日）

3時の授業ではオンラインで、市民センターの館長からお話を伺った。地域教材の活用による授業は、打ち合わせ等も含め準備に時間がかかるがICTの活用により、効率的に行うことができた。オンラインで行うことで準備時間が短縮され、子ども達が集中し、目を輝やかせて話を聞く場を作ることができた。

館長の話聞いて、「この税金の使い方はいい」と児童が反応し、自分の考えにつなげていた。知識と経験を結びつけやすい地域教材は大変効果があるといえる。今回の学びは一斉指導ではなく、それぞれに違う疑問を持って進められたものである。答えや感想が多岐にわたることで、協働的な学びの必要感と自己効力感の高まりにつながっていったと考え

られる。個別最適な学びへの効果は十分にあると感じられた。

【4時】「市役所は児童センターとどのように関わっているのだろう」（5月24日）

4時の授業は、小松市役所子育て環境課の方をゲストティチャーに招いてインタビューを行った。児童センターと政治の関わり、小松市の子育て政策と税金、予算のこと、仕事への思いなどを語ってもらった。児童は話を聞きながら、児童の中にはさらなる疑問が生まれてきたようで、それらを加え、質問をしていた。そして、館長と環境課の方の話を聞いたうえで、「小松市の子育ての取組についてどう思うか」という課題を投げかけ、次時に話し合うという見通しを持たせ、授業の後半で課題に対する自分の考えを書かせた。

これまでの学習で、課題を自分事とし、考えをきちんと持つことができたという実感、自己効力感が高まっているからこそ、答えのない問いにも前向きに取り組んでいた。

【5時】「小松市の税金は私たちのために使われているといえるのかな」（5月26日）

「小松市の子育ての取組についてどう思うか」という前時からの課題を受け、学習を行った。子育てにかかわる行政の方の意見や取組、願いを聞き、自分の考えを持って授業には臨めた。小松市の取組を点数化すること、その根拠をもたせることで学習の個別化を図り、話し合うときの必要感を作り出そうとした。

一人一人の課題意識を自分事としてしっかりと持つことで、個別最適な学びを進めることができ、自己効力感も高まった。交流の幅は狭いものの、他者の疑問や考えを知ること、意見を深め、まとめることができた部分もある。5時のふり返りで、A児の「みんなと協力して学ぶ学習で、自分の考えを深めることができた」B児の「みんなで何点かを話し合うときに解決しようとする行動に参加できた。いろいろな人の意見を聞いてなるほどと思ったから」というふり返りからも自己効力

感に一定の効果があったといえる。

小松市の政策について、自分の考えを持つ

より良い小松市にするには、街づくりを力を入れる。なぜなら、道にゴミがいっぱい落ちてるところがあるし、そのゴミを拾う人もいないから空気がきたなくなるのでは？とおもったからです。また、■■■■さんの意見を聞いて街づくりをよくしたら小松市に住む人が増えて観光客も増えたら、小松市の人気も上がるし、人手不足もなくなると思ったからです。

〈図3〉A児の作成したまとめ

私は街づくりなどのどこに手助けしてほしいと思う。なぜなら街の整備ができてないところもあるしもっと街づくりをよくしたら小松市に住む人が増えし観光客も増えると思うから。■■■■のゴミが落ちてると拾ったりしないからどんだんゴミが増えていて市がきたなくなると思うから。

〈図4〉B児の作成したまとめ

図3、図4のまとめについて、A児とB児は実際の授業で交流をしており、考えの共有化がされていることがわかる。また、両者はふり返りの中で「友達の話聞いて、自分の考えを深めたり、確認したりできる」と感じている。

児童のふり返りを見ると、半分程度の児童が交流で考えが深まったと書いている。しかし、授業者から見ると、協働的な学びに関してはグループワークの活用がうまく進められなかったと感じている。その理由としては、二つが考えられる。一つ目は、本授業では、子供たちの選択の幅が限られており、交流する必要性が少なかった点である。二つ目は、人間関係の問題である。自分の考えを自由に交流し合える雰囲気が作れていなかった点が挙げられる。

協働的な学びに関しては、必要感のある学びの場の設定、ICT機器をどのように活用するかなど再考をする機会となった。

2. 実践2「天皇中心の国づくり」

(1) 抽出児童の実態と一覧

本実践は歴史単元となるが、抽出児童、抽出方法については、実践1と同様とする。

A児	B児	C児
自分一人で調べ学習が進められる		
できた 6/6	できた 6/6	できた 5/6

いろいろな方法で調べることができる		
できた 6/6	できた 6/6	できた 4/6

全体で話し合うときは自分の意見をもって取り組めた		
できた 6/6	できなかった	できた 1/6

時	A児	B児	C児
わからないときは友達と相談して取り組めた			
1	できた		
2	できた		
3	できた		
4	できた		できた
5	できた		
全	できた	できた	できた

時	A児	B児	C児
友達の話聞いて考えを深めたり、確認したりできた			
1	できた		できた
2	できた		できた
3	できた		できた
4	できた	できた	できた
5	できた		できた
全	できた	できた	できた

A児	B児	C児
単元全体（6回）でのキーワードの回数		
①2回	①5回	①5回
②8回	②9回	②4回
③0回	③0回	③3回
④5回	④4回	④3回
⑤1回	⑤1回	⑤1回

〈図5〉実践2における自己効力感に関する言葉の抽出表

ここでは、協働的な学びについてB児とC児についてふり返りをさらに詳しく分析し、

自己効力感の変容に迫っていく。

(2) 自己効力感の変容

B児は、歴史の学習では、事前学習をしていないため、予備知識についてはほとんどなかった。しかし、第1時のふり返りの中で「児童用タブレット端末（以降、学習用端末と標記）で歴史上の人物がどんなことをしたか調べられる」と書いており、「調べ学習によって、必要な知識を身に付けることができる」と自己効力感を高めていると考えられる。

B児は前単元までの学習方略を生かして、社会科の学習の中で、知識獲得のための調べる方法が複数身につけており、教科書、資料集、インターネット、NHK 動画など自己選択をしながら必要な情報や知識を集めていくことができた。調べて得た知識が具体的な言葉として出てきている。個別の学びに関する部分では、「自分一人で調べることができる」「いろいろな方法で調べることができる」という視点ではすべて「できる」と答えている。

個別最適な学びを続ける中で、自己効力感に良い影響を与えていると考えられる。

さらに、3時には、「簡単にまとめて、覚える」という言葉を書いている。歴史学習の中で毎回膨大な知識が入ってきており、整理することが必要だと児童は判断している。自らの学びをメタ認知する中で、調べ学習の中から知識が必要であると感じ、知識獲得に前向きに取り組んでいる。

この児童は単元終末のふり返りで個別最適な学びと協働的な学びの大切さについて記述している。政治単元では、「自分一人で調べ学習を進めること」を目標の一つとしていたが、単元末のふり返りには、「調べ学習の時に自分の意見を深めたり、友達の話聞いて、もっと自分の意見をふかめることができた(原文)」と記述しており、友達との協働を進める中で「できる」ようになったと感じている。

ただ、「全体の場で自分の意見をいうことができる」という項目では、「できなかった」と

一貫している。「言えたときもあったけど、言えないことが多かった」と書いており、自信がなく自分の意見をなかなか言えないことを自覚していた。この児童は項目ごとでの丁寧なふり返りをしていく中で、メタ認知の力が高まり、「できなかった自分」を見つめることができていた。そこから、次の自分の目標をつかみ、自己効力感を高めることにもつなげていると考えられる。

C児については、6時間の単元の中で「一人で調べる」ことができたというふり返りの中で5回書いている。本児は、社会科の歴史学習の中で、調べる方法が身につけており、教科書、資料集、インターネット、NHK 動画など自己選択をしながら必要な情報や知識を集めていくことができた。そして、「友達との話を聞いて考えを深めたり確認したりできた」という項目は毎回できたという答えている。第1時、2時、4時のふり返りの中で「…ということ聞いて確かに…だと思った。」という表現を用いており、自分の調べた事実や考えだけでなく、友達の意見を取り入れることでさらに納得できるように自分の考えを深めていると考えられる。最初に調べた知識をもとに、本時の課題やめあてに向かって考えたり、話したりして考えを深めていく姿が見られ、個別最適な学びと協働的な学びの往還が見られた。

また、毎時間のふり返りの中で、授業で出てきた具体的な知識を書くことが増えてきた。単元末のふり返りの中でも、「日本の憲法や縄文時代のことを覚えたい」「歴史で習う人物をたくさん覚えたい」と書いており、C児が新しい知識を身に付けたときに、「わかった」と自己効力感を高めると考察できる記述も見られた。知識定着が学習の目的の大きな要素であると推察できる。「わからないときには友達に…と聞くことができた」という記述も見られ、学び合いが有効だと感じ、学習方法の一つとして選択していたといえる。

C児と他の児童を比較して、異なった部分

がある。それは、キーワードの③にあたる部分である（表4の中の下線部分）。C児は「私は天皇中心の世の中ができて、米を運ぶのをさぼる人がいなかったのかという意見を聞いてなるほどと思った」というように、事実をもとに自身の考えや友達の意見を具体的に書いている。学習を通して、事実を知るだけでなく、協働的な学びをもとにした思考が加わっていることが確認できる。「一人で調べる」ことを活かして「友達と考えを深める」ことが思考の深まりにつながっている。

（3）授業の分析

B児、C児ともに自己効力感に変化を及ぼしたと考えられる授業（4時、6時）について分析を行う。

【4時】「聖武天皇はどうやって大仏を完成させたのだろうか。」（6月30日）

本授業において「各自が調べ学習に必要な情報を見つけることができているか」「その情報をもとに協働の学びができているか」という点を授業者はポイントとした。特に「熱い協働」を生むために提示した発問が「人々は、大仏づくりに喜んで参加したのだろうか」であった。この質問に対して、児童は自分なりの考えを持っていたが「いやいやだったと思う」という意見が大半であった。教師が「大仏づくりに給料が出た」「銅や金などを寄付した人が多くいた」「たくさんの方が開眼法要に参加した」という反論のための根拠となる事実を提示しても意見を変えない児童が多かった。

児童が「いやいやだったと思う」という意見を持ったのには、二つの理由が考えられる。一つ目は、「現代の自分の感覚・経験で判断したこと」二つ目は「税の重さで民衆が苦しんでいたという事実」である。本時ではいつもは話さない児童も自分の意見を言う姿が見られた。「人々は喜んで大仏づくりに参加したのか」という発問は、答えが複数になる問いであり、自分以外がどのような考えを持ってい

るかを知りたいという思いを強めていったのではないかと考えられる。そのため、児童に話し合う必要感が高まったと予想できる。ただ、話し合いに参加しようとしないう児童も一定数いるという課題もある。今後も、話し合う必要感をもてる課題を提示し、このような学習方法をとることで自分の学びにつながるという効力感を高めていく必要がある。

グループワークの時に、児童自らICTを使う場面もあったが、協働に対する意識の高まり「熱い協働」にはつながったとは言えない。授業の中では、各自の意見を並べで書いただけに留まり、考えの変容や深まりがなかった。協働的な学びへの必要感や有用感は一朝夕で身に付くものではない。ICT活用だけでなく、クラスの間関係などの生徒指導上の問題も関わってくる。本研究の目的に迫るためには生徒指導も考慮に入れる必要があると考える。

【6時】6時では「協働的な学びを進めるための必要感」を高めること、「協働的な学びの後、児童が自ら学びを進めるための手立て」を考え、授業を行った。

一つ目の「協働的な学びを進めるための必要感」では、自己決定・自己選択を行いながら調べ学習を授業に位置付けた。調べたことを持ち寄り、話し合う必要感を生むために、この時代の主な人物である聖徳太子、中大兄皇子、中臣鎌足、聖武天皇、行基、鑑真といった人物の中から、この時代で「大きな変化をもたらした人」を決めるという課題を出した。意図的に選択肢を与えることで、調べ学習や考えに多様性が生まれ、「他の児童の考えを知りたい」という必要感につながることができた。本時のふり返りで、抽出児童3名共に、「友達の話を聞いて考えを深めたり、確認したりできた」等と記述していることから、そのことがわかる。

天皇中心の国づくりのために働いた人について考えよう

1位 中大兄皇子
なぜなら、中臣鎌足と一緒に蘇我入鹿を殺して、中大兄皇子が天皇になり、税金がはじめて本格的に始まったから

2位 聖武天皇
なぜなら、大きな大仏を作ったり、東大寺なども作ったから

2位 鑑真
なぜなら、6度目でやっと日本に来ることができて、日本に仏教を広めていったから

〈図6〉C児交流前のまとめ

1位 中大兄皇子
なぜなら、中臣鎌足と一緒に蘇我入鹿を倒し、自分が天皇になり、本格的に税金が始まったから。

2位 聖徳太子
なぜなら、「冠位十二階や十七条の憲法を作ったり国家体制を整え天皇による中央主権を進めた」という意見に納得したからです。

3位 鑑真
なぜなら、「仏教を正しくかいてきて、日本に行くために命がけて来てくれて、日本の仏教の発展に力をつくしたから」という意見に納得したからです。

〈図7〉C児交流後のまとめ

図6、図7の下線部（筆者追記）を見てもわかるように、C児は授業後に意見の変容が見られる。次時にまとめを書き直して2位が聖武天皇から聖徳太子に変わっており、3位の鑑真の理由も詳しくなっている。二つともに「～という意見に納得したからです。」という表現がされている。他の児童からの意見で考えが変容したことは協働的な学びによる成果と言える。

二つ目の「協働的な学びの後の児童が自ら学びを進めるための手立て」としてICT機器を活用する場面の意図的に設定し、「意見を交流する」「学習をまとめる」時間で活用してきた。6時のように協働的な学びの後に、意見交換の中での考えやそこで得た知識を入れてまとめ直しを行ったが、上記の考えの変容を見ても知識の深まりを実感し、自分の考えを持つことができていると言えるのではないかな。

B児、C児ともに、個別最適な学びを取り入れていくことで、「わからない」とときには様々な方法を選択して、解決に向けて学習しようとしていた。このような自分たちで解決

する経験を積み重ねることで自己効力感につながったと考えられる。

協働的な学びの部分では、「奈良時代に一番影響を与えたのはだれか」という課題を考える際にICTを活用した交流を行った。今回の実践では、ICTの効果と課題が見られた。効果としては、「静かな協働」が自然と行われたところである。情報を各自のペースで読みながら、自分の意見と比べることができていた。その後の調べ直しやまとめにも意見を取り入れている児童が見られた。ただ、使うアプリに対する児童の習熟が足りなかったことが課題としてあげられる。以上のような強み弱みがみられたことで、次の実践の時には改善を加え、主体的な学びを作りたいと考えた。

〈図8〉ICT活用による協働的な学び

4. 実践3「武士の世の中へ」

(1) 抽出児童の実態と一覧

本実践においても、抽出児童、抽出方法については、実践1、2と同様とする。ただ、C児が5、6時に新型コロナウイルス感染のため、出席停止となり、授業に参加できなかったため、情報が未記入である。

A児	B児	C児
自分一人で調べ学習が進められる		
できた6/6	できた6/6	できた3/4

いろいろな方法で調べることができる		
できた6/6	できた6/6	できた4/4

時	A児	B児	C児
わからないときは友達と相談して取り組めた			
1	できた		できた
2	できた	できた	
3	できた	できた	できた
4	できた	できた	できた
5	できた	できた	
全	できた	できた	

時	A児	B児	C児
友達の話聞いて考えを深めたり、確認したりできた			
1	できた	できた	
2	できた	できた	
3	できた	できた	
4			
5	できた	できた	
全	できた	できた	

全体で話し合うときは自分の意見をもって取り組めた		
できた 5/6	できなかった	できなかった

A児	B児	C児(4回分)
単元全体(6回)でのキーワードの回数		
①3回	①1回	①4回
②3回	②10回	②3回
③3回	③0回	③0回
④1回	④1回	④1回
⑤0回	⑤0回	⑤0回

〈図9〉実践3における自己効力感に関する言葉の抽出表

(2) 自己効力感の変容

本単元での実践については、抽出3児童ともに、それぞれに特徴や変化があった。今単元の授業の中で、自己効力感が低下したと考えられる場面があった。まず、A児とC児について自己効力感が低下したと思われる部分を見ていく。

A児は今までの単元では、自己評価を下げたことがなかったが、本単元では「友達の話聞いて考えを深めたり、確認したりできる」

という質問で2度自己評価を下げている。3時間目には、「自分の考えをもって学び合いができたか」という質問にも無回答であった。また、ふり返りの記述を読むと、「知りたい」や「思った」と言ったキーワード③④に関するものが見られ、一見、肯定的な評価に思えるが、「源頼朝がリーダーにふさわしいと思った」「頼朝のほうみんなのためを思ってルール作りをしたから」といった学習で得た知識に対する「事実への思い」がほとんどであり、「できた」という自己効力感に関わる記述は「調べることができた」という部分だけとなっていた。単元のふり返りの中でも、「わからないことを自分で調べることが大切だ」と書くに止まっている。事実を調べることで疑問を解決できてはいるが、それを活用する学び合いに対する自己効力感が低下しているものと考えられる。

次に、C児については1時間目の導入の段階で調べたいことや疑問が「あまりない」と答えている。その後の2、4時間目では「話し合いや学び合いがうまくできなかった」「できなかった」と記述している。一方、ふり返りの中では、「領地」「平清盛」「源頼朝」「源義経」「北条家」といった授業のキーワードを使って自分一人で調べたことは書いていた。このことから学習の中で知識を得ることはできているが、それが学び合いの中で得られたものではなく、調べ学習の中で獲得したものと考えられる。「友達の話聞いて考えを深めたり、確認したりできた」という質問にも、一度も「できた」と答えていない。以上からA児、C児は課題に対する調べ学習で「知識を得た」という自己効力感が高まっているが、学び合いによる自己効力感が低下したと考えられる。

一方、B児のふり返りを見ると、自己効力感が高まったと考えられる記述が多い。実際、2時から6時までの授業において、ねらいに応じてキーワード②である「自己効力感」に

関わる「まとめることができた」「知ることができた」という記述が多く見られ、学びへの肯定的な評価がみられた。ただ、学習計画を立てる際の「調べたい、考えたいと思うことはあるか」という質問に対し、B児は無回答であった。

ここまでの記述から、B児、C児は、導入段階で自らの疑問や考えを持っていないことがわかる。それは、導入の授業で、学びの必要感の低さが学習に対する自己効力感の低下を招いたのではないかと考えられる。また、A児を見ると、知識理解をねらいとする場面、調べたら答えが出る問いでは、学び合いによる必要感がなく、「みんなでできた」という自己効力感が下がっていったと考えられる。

同じ授業で学んでいた児童でも様々な場面で自己効力感の変容が見られた。これは、これまでの学び方の差、児童一人一人の考えや経験、興味などが違うことが影響しているとも考えられるが、次に、授業の分析を通して、導入での自己効力感の低下、授業の中での自己効力感の変容の個人差について原因を考えていきたい。

(3) 授業の分析

本単元では、1時と4時、6時の授業内容や展開が自己効力感に影響を与えたと考え、この3時間について分析を行っていく。

【1時】「武士はなぜ命がけで戦う生活を送っていたのだろうか」(9月6日)

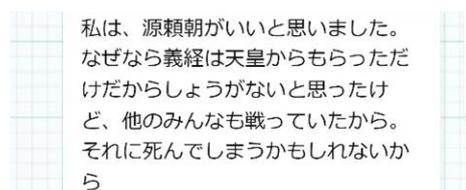
本時は、地域教材を活用し、児童の学びを自分事にするために「金沢市堅田遺跡」を導入の教材として取り上げた。金沢市埋蔵文化センター調査員のインタビュー動画や発掘資料、映像資料を用意し、興味のあるもの、必要なものを児童自らが選びながら、金沢の武士について調べられるようにした。

この授業の中では、児童は今までの学び方を用い、自分で資料を選び、調べ学習を進めていったが、資料の多様さにより、情報過多

に陥り、調べる時間が足りなかった。多様な資料がありすぎるがゆえに、自分に合った課題をゆっくりと考えることができず、一人一人が学習課題を持てるほど集中できなかったと考えられる。また、実践1の時とは違い、地域教材と言っても、自分事になるほどの親近感が持てなかったことも自己効力感の低下を招いた原因として考えられる。B児、C児のふり返りの中でも調べたいこと、考えたいことが「あまりない」「無回答」であったことからそれが伺える。やはり、導入での課題の持たせ方が自己効力感に大きな影響を与えると考えられる。

【3時】「源頼朝と源義経はどちらがリーダーとしてふさわしいのだろうか」(9月12日)

本時は頼朝と義経を比較し、自分なりの根拠を持って話し合うことをねらいとして行った。まずは、源平の戦いにおいて、義経の活躍を調べたが、抽出3児童ともに、自分で調べることができ、効力感を高め、義経について、どのような人物であるかをある程度理解できていた。そしてそれを、頼朝の良さと比べて「どちらが源氏のリーダーとしてふさわしいか」を考えさせた。思考を深めるため「腰越状」という資料を提示し、その場面で「自分が御家人ならどちらについていくか」と発問し、考えさせた。本時では、3児童ともICTを使い「静かな協働」交流していた。A児、B児については「新しい考えを知ることができた」「頼朝のほうがリーダーにふさわしい」と学び合いによって自分の考えを深め、自己効力感に変容が見られた。しかし、C児は義経に対する知識は持てたものの、考えの変容が少なく、学び合いの中で考えが深まっていなかったと推察できる。



私は、源頼朝がいいと思いました。
なぜなら義経は天皇からもらった
けど、他のみんなも戦っていたから。
それに死んでしまうかもしれないから

〈図10〉C児の交流後の考え

個別の学びで、知識を自分で獲得できている、効力感が高まる児童、高まらない児童という、差が生まれていることが分かった。

【6時】「武士の世の中が作られた中で、一番のヒーローは誰だと思うか」（9月16日）

本時は、人物を比較し、鎌倉時代に活躍した人物を自分なりの根拠を持って説明し、交流することをねらいとしている。この学習を終えたA児は協働的な学びをすることで「いろんな人の意見が知れる」「いろんな考えが持てた」と記述している。授業中、交流場面ではグループで積極的に意見交換をしており、「他の人の考えを知りたい」と前向きに活動をしていた。A児は、このような「熱い協働」だけでなく、他の児童の考えを知るためにICTを活用する「静かな協働」も学習の最後に取り入れており、必要に応じた学習の往還を行う姿が見られた。

B児は友達との交流は積極的に行うものの、自分の考えを全体で発表することはできなかった。ただ、「学習用端末の利用は効果的である」とふり返りで書いており、自分にあつた「協働」を選択し、学習を自ら進めることができていた。「考えの交流ができた」「自分の意見以上に考えが深まる」と記述していることから、方法や学び方を選択することで自己効力感を高めながら学習を進めることができたと考えられる。



〈図 11〉 静かな協働のための ICT 活用

IV 考察

1. 学習を通しての自己効力感に変容を与える要素について

今回の実践を通して、児童の学びの姿から個別最適な学び、協働的な学びと自己効力感の関わりについて考察する。

(1) 自己選択・自己決定を生かした個別最適な学びが生む自己効力感

本実践の中、特に実践3から個別最適な学びの視点で見えていくと、学習への必要感を高めずに、いきなり個人に任せ、自由を与えることで、児童は自己効力感を低下させた。実践1、2のように単元の導入部分での「見通し」を持ち、課題を「自分事」とすることが学習に対する自己効力感に大きな影響を与えると考えられる。また、A児の1時のふり返りの記述の中で「自分から考えたい」という言葉が毎回書かれていることから、導入での学習が、内発的動機づけにもつながっていると推察される。学習方法を自由進捗学習まで進めなくても、導入部分の工夫を行うことで、自己効力感に大きな変化があった。

また、学習課題をしっかりとつかみ、児童が調べたいこと、考えたいことを自己選択・自己決定することは、児童の自己効力感を向上させている。ただ、その効力感を維持していくためには「調べて知識を獲得する」ということも必要である。抽出児童のふり返りからも「自分で調査し、獲得する」という方法を繰り返していく中で、「調べたら自分で答えを見つけられる」「いろんな方法で調べることができる」という記述が増え、効力感が高まっているのが分かった。児童が自己決定した課題や自分に合った方法で調べ学習を進めていくことで、「自分で知識を獲得できた」という自己効力感にもつながっていったと考えられる。

(2) 協働的な学びに対する必要感

自己効力感の変容と協働的な学びの場面の関係を見ていく上で、児童が協働についてその必要感を実感することは欠かせない要素であるが、今回の実践の中で見られた二つの点に注目して考察していく。

一つ目は「一人では解決できない、教えてほしい」という切実感から生じる協働的な学びへの必要感である。思考・判断・表現の育成をねらう場面だけでなく、知識の習得や理解を高める場面で、「一人ではできないけど、解答を知りたい」という気持ちが生まれると、自然発生的にこの学び合いが行われることがあった。テスト前にも、自ら相談する姿が見られ、知識を確認し、教え合う姿が見られた。

二つ目は、「他の人の考えを知りたい、一緒に考えたい」という考えを深めようとする必要感である。社会科の学習における自己効力感の変容には、この二つ目の必要感がより大きく関わっていると考えている。というのは、実践2で、「奈良時代における大きな変化をもたらした人を決める」という問いの時に、A児B児C児3者ともに見られた必要感だからである。個別の学びから事実をつかみ、自らの考えを持つときに、協働への必要感、効力感が高いと「他の人の考えを知りたい」という気持ちにつながる。これまでの人間関係や経験も影響を与えるが、学習を通して、さらに友達との協働的な学びへの必要感が高まっていく。このような協働の学びを通して「自分の課題が解決した」「意見がより深まった」と感じることで、自己効力感の高まりにつながっていくと考えられる。

ただ、この点については集団の状況や能力差等により、異なる結果となることも考えられる。

(3) 個別最適な学びと協働的な学びの往還による自己効力感の育成

児童一人ひとりが、個別最適な学びを活かして学習方略を獲得し、自分で知識を獲得できるようになる力、「他の人と一緒に考えたい」という協働的な学びへの必要感という二つが高まってきた結果、教師の発問の工夫や資料の提示が意図的に働き、児童が個別最適な学びと協働的な学びの往還をしていく場面生み出すことができた。しかし、全員が同じよう

に疑問を感じ、同じペースで学習を進められるわけでない。そこに児童の差が生まれるが、教師がこの差を受け入れることにより、学びの往還を生み出すことにつながり、自己効力感の変容にとって大事なポイントとなると考えている。

社会科の授業では、全員を同じ目標に到達させるため、教師によって「事実や情報等を与えて」個人の差を埋めようとする場面がある。しかし、与えることだけでなく、児童ができていない状態を自覚して自己調整的な学びを行うこと、ふり返りを通して、今の自分にできること、できないことをはっきりさせることが学習の目標の到達にとって大切なのではないかと考える。

対話やメタ認知を含む、学習方略の習得を促進することは、学習内容が理解できないことに対する不安や学習方法がわからないことを恥ずかしいと思うような感情を低減させる。実践の中でも、自分で調べて知識を得て、みんなで考えて解決できるという形態を往還させることで、学習方略が身に付き、自己効力感に変容を与えることができた。

今回は「熱い協働」「静かな協働」の二つの協働を取り入れて授業を構成したが、熱い協働は、学びの必要感があっても、人間関係や学力レベルの差により、話し合いがうまくいかず、自己効力感が下がる場面があった。そこに、「熱い協働」だけでなく、「静かな協働」を行うという選択肢があることで、今まで「同じレベルの話し合い」に参加できなかった児童も授業に参加し続けることができた。特に、A児においては、自分の考えをリライトするときに、じっくりと他の児童の考えを読み直しており、自己効力感を高めながら、自分のペースで学習を進めることができた。個別の学びと同様に協働的な学びでも協働スタイルの選択という要素を取り入れることで児童の学習意欲の向上につながると考えられる。

(4) ICT 機器の活用による個別最適な学びと協働的な学びの効果について

今回の実践では、様々な場面で学習用端末を活用してきた。個別最適な学びと協働的な学びという二つの面から、自己効力感を育むために効果のあった点を述べていきたい。

まずは、個別最適な学びに関して、学習用端末を使うことで、「インターネットによる情報収集」だけでなく、「スクリーンショットをとる」、「文をコピーする」などができるようになり、「まとめる」「リライトする」ことが容易になった。書くことに苦手意識を持つA児も、インターネットで調べた事実や写真を画面上で並べたり、比較したりして必要な情報を精査することができた。調べ学習を「ただ写すこと」「まとめること」を目的とするのではなく、意見交流の根拠とすることで、「知識を使って再思考する」ことができていた。児童が必要に応じて機器を活用することで、「自分でできる」という効力感を高め、課題解決に向けて、学習の効率化や学びの困難さを抱える児童を助けることができたと言える。

「協働的な学び」に関しても実践2、実践3で示した通り、学びの共有場面で静かな交流を行い効果的に活用することができた。学習用端末を利用し、必要なアプリを選択、活用することで、「友達と学ぶことで考えを深めることができる」という児童の自己効力感を高めていくことができた。

ただ、これらはいくまでも学びを支える道具・システムである。今回の研究では、自己効力感とICTの関わりには、大きな影響があることが見出せた。今後の活用により、大きな可能性があることを忘れないようにしたい。

V 終わりに

今回の実践を通して、自己効力感を高めるために、個別最適な学びと協働的な学びを用いることは、個人差はありながらも、有効であると実感した。しかし、教師が二つの学び

のスタイルを意識して授業をし、児童の自己効力感を高めたとしても、現状では、テストでよい点をとれたという事実、評価も自己効力感に影響を与えていた。今回の実践の中でも、対象クラスで市販のテストを用いたが、テストの点を見て、自己効力感を下げってしまうケースも見られた。この状況を改善するためには時間を要するが、知識に偏ることなく、自分の考えを持って課題に取り組めたことを教師が適切に評価していくことが大切であると感じた。

また、教材を自分事として児童が捉えられるように、教師が知識を教え込むスタイルを崩し、児童が自ら課題について調べ、解決していくスタイルを採用すること、協働的な学びに対する児童への必要感、効力感を高められる学習を取り入れることの重要性を今回の実践を通して改めて感じたところである。

今回の実践の最後に、児童にアンケートをとった。「社会の勉強ができるようになった」という質問に対し、「できるようになった」12人、「まあまあできるようになった」11人(23人中)といった結果になった。アンケート項目は同じではないが、6年スタート時は「社会が好き」が8人であったことから考えれば、「できる」と自己効力感を高めた児童が増えたことは良い結果につながったと言える。

このアンケートの記述部分において、A児は「社会の学習でどんなことができるようになったか」という質問に対し「できるようになった。わからなかったら、すぐに調べて、自分に理解できることもできたし、友達と交流することもできたから(原文)」と理由を述べている。それに対し、B児は同じ質問に対し、「まあまあできた。みんなの前で発表することができなかったから、できるようにしたいと思ったから(原文)」とできないことを認知し、今後も努力したいということを書いている。

自己効力感を高めることで、自分を認めら

れる子、自分の課題に向き合う子等、それぞれメタ認知を働かせながら、よりよい学びに向けて、学習方略を選択できるようになってきた。今回の実践では、さらに、一步踏み込んで、社会科の見方・考え方を育むことができるかという面までは、検証・考察はできなかったが、今後も子供の学習意欲を高めることを続けながら、学ぶ力を育成していきたい。

引用文献・参考文献

- 1) 相川保敏 (2023) 「学習の個性化」を踏まえた小学校社会科単元学習づくりの条件-子供自身が「選択」していく授業を目指して-, 相山女学園大学教育学部紀要 16 巻, 1 号, 77-90.
- 2) 福谷泰斗、皆川直凡 (2021) 自己調整学習の理論に基づく振り返り活動が中学生の学習動機づけに与える影響 応用教育心理学研究第 38 巻, 第 2 号 47-60.
- 3) 堀内聰 (1997) 内発的動機づけと外発的動機づけ, 授業研究 21, 12 月号, 473, 15-16.
- 4) 板垣英一 (2008) 社会に主体的に参画する力を育む社会科授業の展開 福井大学教育実践研究.
- 5) 伊藤崇達 (2004) ICT を活用した自己調整学習方略と動機づけ, 動機づけ予測因, 学業成績との関連, 神戸常盤短期大学紀要, 第 26 号, 9-13.
- 6) 伊藤崇達 (2017) 学習の自己調整, 共調整, 社会的に共有された調整と自律的動機づけの連続体との関係, 京都教育大学教育実践研究紀要第 17 号, 169-177.
- 7) 伊藤崇達・神藤貴昭 (2003) 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的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.
- 8) 粕谷昌良 (2022) 「個別最適な学び」と「協働的な学び」で見方考え方を育成する社会科教育 59 (2), 44-47.
- 9) 鹿毛雅治 (2013) 学習意欲の理論 動機づけの教育心理学, 三水舎.
- 10) 北俊夫 (2000) 社会科の責任-21 世紀を拓く授業論-, 東洋館出版.
- 11) 奈須正裕 (2022) 個別最適な学びの足場を組む, 教育開発研究所.
- 12) Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- 13) 桜井茂男, 高野清純 (1985) 内発的-外発的動機づけ測定尺度の開発, 筑波大学心理学研究, 7 号, 43-54.
- 14) 澤井陽介 (2022) 問いの深まりを意図した単元構成を 社会科教育 59(5)4-7
- 15) 小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 社会編, 文部科学省, 日本文教出版 17-24.
- 16) 田中健史朗・進藤秀俊 (2022) 中学生の主体的な学びを引き出す授業実践: 自己調整学習に着目して 山梨大学教育学部紀要 第 33 号.
- 17) 中央教育審議会 (2021) 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して~すべ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.
- 18) 梅本貴豊, 伊藤崇達 (2016) 自己効力感, 内発的価値, 感情的エンゲージメントの関連-交差遅延パネルモデルによる検証- 日本教育工学論文誌 40, 75-84.