

# 自己決定を重視した 「子供による学びの自己調整と教師の指導性の在り方」

— メタ認知の向上を目指す「教師の指導性の在り方」の検証 —

令和7年度 神奈川県立総合教育センター  
長期研究員 吉田 幸紘(逗子市立逗子小学校)

## 【研究の概要】

昨今、学校教育における児童・生徒の実態は、多様化している。このような現状に対して、児童自身が主体的に学習を調整するという視点が重要視され、次期学習指導要領の検討事項の一つにも「子供による学びの自己調整と教師の指導性の在り方」が挙げられている。では、「子供による学びの自己調整」とはどのような姿を指し、それを促す「教師の指導性の在り方」とは、いかにあるべきなのだろうか。

本研究では、Zimmermanらの「自己調整学習」の理論を参考に、「子供による学びの自己調整」と「教師の指導性の在り方」を改めて定義した。その上で、学習プロセスを授業設計に適用し、児童の変容過程と教師による指導の効果を検証することを目的とした。

本検証実践の結果が、教育現場での授業実践における教師の視点と指導の引き出しを拡充する一助となれば幸いである。

児童・生徒の実態は多様化している

児童自身が学習を主体的に調整するという視点

次期学習指導要領への検討事項

「子供による学びの自己調整と教師の指導性の在り方」

自己調整学習

自律性支援的指導行動

児童

自己決定

計画

教師

自律性支援的指導行動

意識化・言語化・顕在化

自己内省

経験の蓄積

遂行または意思的制御

メタ認知的知識の深まり

自己調整学習の向上

## はじめに

『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)では、これからの社会で求められる資質・能力の育成を図るため、個別最適な学びと協働的な学びを一体的に充実させた「主体的・対話的で深い学び」を実現することの重要性が説かれている。ここでは、教師が個に応じた教育を行う視点に加え、児童自身が学習を主体的に調整するという視点が示されている(中央教育審議会 2021)。

この背景には、児童・生徒の実態が多様化している現状がある。筆者の所属校における児童の実態に関する教職員アンケートにおいても、児童の多様性への対応が課題の一つとして挙げられている。また、「自ら判断する力」や「自ら学ぶ力」といった児童自身が学びを調整する力についても課題が見られる。これらの力を児童に身に付けさせたいという教師の指導の意図はあるものの、児童の実態として定着するまでには至っていないことが見受けられる。このことから、個別最適な学びと協働的な学びを一体的に充実させた「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善が課題の一つであると言える。

こうした現状を踏まえ、次期学習指導要領を見据えた「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問)」においても、「子供による学びの自己調整と教師の指導性の在り方」が論点として挙げられており、今後の教育活動において児童の学びの自己調整に沿った教師の指導性の在り方をどのように捉え、実践していくかが重要になると考えられる(中央教育審議会 2024)。

以上の背景から、本研究では、児童による学びの自己調整と、それを実現するための具体的な教師の指導性の在り方を研究することを目的とする。

「子供による学びの自己調整」という言葉の意味の捉え方は一様でない為、本研究ではこれを Zimmerman が提唱する自己調整学習(Self-Regulated Learning)と定義する。Schunk によると、自己調整学習とは「学習目標の達成に向けて、自らの行動や思考を組織的に適用していくような学習」(Schunk 2006 p. 119)とされる。数々の先行研究や「令和7年度 全国学力・学習状況調査 報告書」では、自己調整学習に関する能力が学力と密接に関連していることが示されている。このことから、児童の自己調整学習の能力を育成することは、学力の向上を導く重要な要因になると考えられる。(文部科学省 2025)

自己調整学習において、自身の学習プロセスを客観的に把握し制御するメタ認知は中核的な役割を果たす。したがって、このメタ認知に焦点を当てることで、より効果的に自己調整学習の能力を育むことができると

考えた。なお、教師の指導性の在り方の具体的な定義については、「研究の内容4 教師の指導性の在り方」において後述する。

## 研究の目的

本研究は、児童のメタ認知を向上させることを目的に、自己調整学習の理論を適用した「教師の指導性の在り方」の有効性を検証する。

## 研究の内容

### 1 自己調整学習のサイクル

Zimmerman(2007 p. 2-6)によると、自己調整学習は「①計画」「②遂行または意思的制御」「③自己内省」の三つの主要な段階がある終わりのないサイクルであるとしている(図1)。

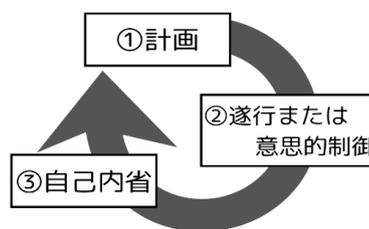


図1 自己調整学習のサイクル

これらの段階の中には、次に示すような複数の構成要素が存在する(表1)。

表1 自己調整学習のサイクル段階の構成要素

①計画	
○目標設定	○結果期待
○方略的プランニング	○課題価値/関心
○自己効力感	
②遂行または意思的制御	
○注意の集中	○自己モニタリング
○自分指導/イメージ	
③自己内省	
○自己評価	○自己反応
○帰属	○適応性

(Zimmerman(2007 p. 3)を基に作成)

この自己調整学習のサイクルを円滑に回すためには、学習者自身が自らの思考や方略について客観的に把握し、制御するメタ認知の働きが不可欠である。

以上のことから、児童の自己調整学習の力を向上させるためには、三つの主要な段階のサイクルを習慣化するとともに、サイクル全体を統括・制御するメタ認知の能力を高めていく必要があると考える。

### 2 メタ認知的知識への焦点化

Zimmerman(2006 p. 7)によると、Vygotsky 派の研究者は、多くの児童・生徒が小学校時代に自己調整学

習を発達させると考える一方で、自己調整学習に困難を抱える児童・生徒は、内面的に言語を使えないことが主な要因であると指摘している。内面的に言語を活用できなければ、自己調整学習の構成要素の一つであるメタ認知を効果的に働かせることは難しい。そのため、児童の思考の言語化を外側から促し、内面的な言語の発達を支援することを通じてメタ認知を育むことは有効であると考えられる。

三宮(2018 pp.14-23)は、メタ認知を「自分自身や他者が行う認知活動を意識化し、もう一段上から捉えること」と定義している。これは、認知についての知識である「メタ認知的知識」と、その知識を使って自分の認知をモニターしたりコントロールしたりする「メタ認知的活動」の二つの要素から構成される。

前者のメタ認知的知識は、「人間の認知特性についての知識」「方略についての知識」「課題についての知識」の三つに分類される。Nilson(2013)は、自己調整学習が困難な学生は、これらの知識をほとんど有していないことを指摘している。つまり、メタ認知的活動(モニタリング等)を行う前提として、まずその土台となる知識が不足していることが課題であるといえる。

以上のことから、本研究では、主にメタ認知的知識を深めることに焦点を当てることとした。本研究での指導目標として、メタ認知的知識を深めている児童の具体的な姿を次のように設定する(表2)。

表2 メタ認知的知識を深めている姿の設定

メタ認知的知識	深めている姿の設定
人間の認知特性についての知識	「〇〇をした方が覚えやすい」などの人間の認知に関する知識を得て、経験を蓄積している。
	自身の得手不得手を認識できている。もしくは、試行を通して把握しようとしている。さらに、試行を繰り返すことでその精度を上げている。
	「自分には〇〇の方法が有効である、有効でない」という視点をもって学習に取り組んでいる。(※有効の定義：得意、できる、やる気がでる、集中できる、効率がよい、覚えやすい等)
方略についての知識	解決方法の知識(精緻化や体制化、リハーサル等)を増やし、その特性を考えて自分なりに理解している。
	課題解決をするために必要な過程の見通しや、効率よく解決するための順序を考えている。
	学習や思考の振り返りをし、目的に対する解決方略の有効性を考えている。
課題についての知識	課題に取り組むときに気を付けることを考え(「すぐにできそうだから〇〇する」「難しい課題だから〇〇をする」等)、試行している。
	「この課題にはどのような方略を用いればよいか」を考え、試行を通して自分なりに理解している。

### 3 メタ認知的知識を深める自己決定の重要性

自己調整学習と深く関連し、自律的自己調整を中心

概念としているReeveら(2009 p. 183-199)による自己決定理論(Self-Determination Theory)の研究によれば、学習者が自らの行動を選択しているという感覚を持つことが自律性を生むとしている。加えて、教師による学習者への自律性のサポートが、学習者の自己調整学習に繋がることを示している。

上記の理論に基づき、本研究では児童による自己決定を重点に置く。具体的には、児童が「なぜその選択をしたのか」を内省するプロセスを組み込み、自身の学習を最適化するための方略に関するメタ認知的知識の深まりを図る。こうした選択の根拠を問う内省は、自己調整学習サイクルの「③自己内省」の質を高め、次の「①計画」段階の改善に繋がると考える。

### 4 教師の指導性の在り方

Zimmermanは、「最適な自己調整の形成は、自主的練習の豊富な機会を与える社会的支援的環境の中で、定着するようにみえるのである」(Zimmerman 2007 p.13)と述べている。このことから、教師は長期的な視野を持った教育目標を設定し、児童の自己調整学習の能力を涵養する意識を持つことが重要となる。

3で示した自己決定と内省の機会を保障し、児童のメタ認知的知識を深めるために、自己調整学習の実践研究を基盤とする指導行動を参考とする。Schunkら(2007)は、『自己調整学習の実践』の執筆者たちが最も使っている技法として、方略を教えること、練習、フィードバック、モニタリング、サポートとその取り下げ、自己内省の実行を挙げている。本研究の学習形態は、これらの効果的な指導行動を取り入れて計画する。

さらに児童が自己決定して試行錯誤し、メタ認知的知識を深めるためには、自律性を高める指導行動が重要となる。したがって、本研究では、Reeveら(2009 p.191)が示した「自律性支援的指導行動」と、それに対比される「制御的指導行動」の概念を参考に、具体的な教師の指導行動(表3・表4)を作成し、実践に組み込むこととする。

表3 本研究における教師の自律性支援的指導行動

自律性支援的指導行動	教師の指導の在り方
教師が児童の意見を聞くための時間を設けたり、児童が必要としていることについて教師が尋ねたりすること	児童の思いや考えを学級で共有し、それを生かした授業デザインをする(学習問題や学習課題の設定・学習計画等)。
	児童の新たな思いや考えを尋ねたり、見取ったりして学習問題の修正や学習課題の追加、学習計画の修正を加え、共有する。
	各振り返りシートで児童が意見を表現できるようにする。また、児童が各自で活動をしている際に、教師が必要に応じて児童に意見を問う。
個別活動の時間を設け	児童が目標や学び方を自己決定し、実

ること	行できる時間を授業中に確保する。
授業中に扱っている内容について、児童が話し合う時間を設けることや児童の話し合いを促進すること	単元末に、個別学習の成果を基に学習問題について話し合う時間を設定する。また、児童が自己決定した課題を共有し、意見の交流を促す。
児童のある行動や考え、感じ方を教師が言語化することを通して、メタ認知的知識の深まりを促すこと	児童の行動から見られる潜在意識の中のメタ認知的知識の要素(集中の仕方、方略の有効性、モデリング等)を見取り、言語化し、自己認識を促すように意味付けることでメタ認知的知識を深める。
児童の学習方法の改善や習得に関して、教師が前向きに捉え、効果的なフィードバックで認めること	授業中の教師の見取りや言葉掛け、自己内省の振り返りシートを通して効果的なフィードバックを行う。 ○効果的なフィードバックの視点 ・児童の挑戦や取組の意思を肯定的に捉えること。 ・メタ認知的知識を促すような助言(「〇〇が得意ですね」「あなたならできる」等)を行うこと。 ・うまくいったり、いかなかったりしたことから学ぶことができるように次時へ向かう視点を与えたり、新たなモデルを示したりする。
学び手の取組を肯定的に捉え、励ますこと	
ヒントを与えること	児童が学習につまずいたとき、進め方の提案や助言をすること。
児童の質問やコメント、提案などに対して応じること	援助要請を出すことへの抵抗感を減らすような声掛けを頻繁に行う。 児童の学習状況や実態に応じて、新たな視点や方向性を提案したり、児童の意見を柔軟に受け入れたりする。
児童の見方や経験を認める共感的な言葉を掛けること	児童の考え方や取組を否定せず、共感したり、視点を与えたりする。

表4 本研究における教師の制御的指導行動

制御的指導行動	教師の指導の在り方の具体
命令や指示を出すこと	「こういう風にやりなさい」「これをやりなさい」などの命令や指示を出すこと。
「～べき」と言うこと	「〇〇するべき」「しなければならない」「考えるべき」「感じるべき」など、実際に児童がそうしていないことに対して言うこと。
「正しい方法」を教えたり、示したりすること	児童自身が効果的な方法を発見する前に、教師にとっての効果的なやり方で教えたり、明示的にやって見せたりすること。
学習教材を独占すること	教師が、学習教材(資料、学習ツール等)を独占したり、使用に制限をかけたこと。
質問を制御すること	質問を受け付けられないような態度や環境をつくること。また、婉曲な指示をすること。

## 5 研究の仮説

本研究では、以上の考察に基づき、児童のメタ認知的知識を深める学習プロセスを以下のように想定する(図2)。

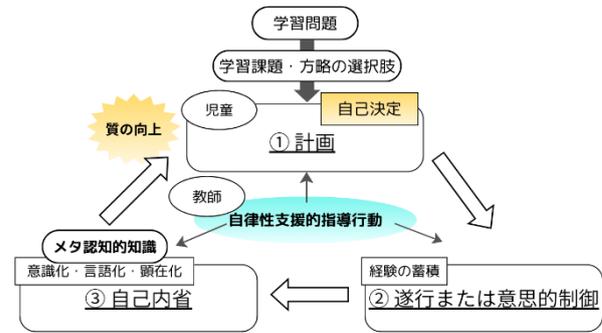


図2 メタ認知的知識を深める学習プロセス

### (1) 自己決定「①計画」

児童が授業内で選択できる場面をつくり、メタ認知的知識を基に目標や方略を自己決定する。

### (2) 経験の蓄積「②遂行または意思的制御」

児童が自己決定した目標や方略を個別活動の時間で実践し、経験をj得る。

### (3) メタ認知的知識の言語化・意識化・顕在化「③自己内省」

児童が観点に沿って本時の学習を振り返ったり、教師からのフィードバックを活用したりすることを通して、メタ認知的知識を言語化・意識化・顕在化する。

以上のプロセスを循環させることで、児童のメタ認知的知識が蓄積・更新され、深まっていくと考えられる。したがって、本研究では以下の仮説を設定し、検証を行う。

児童の自己決定の機会と自己内省を重視した「教師の指導性の在り方」は、児童のメタ認知的知識を深めることに効果的であろう。

## 6 検証の方法

検証授業を実施し、以下の方法で収集したデータを、メタ認知的知識を深めている児童の姿(表2)の観点で分析する。

- (1) メタ認知的知識の事前・事後自己評価アンケート
- (2) 個別活動の時間の自己内省(振り返りシート)
- (3) 事例分析
- (4) 検証授業後の授業アンケート

## 7 検証授業

### (1) 検証授業の概要

【期間】令和7年9月4日(木)～10月9日(木)

【対象】逗子市立逗子小学校

第4学年2クラス(61名)

【教科】社会科「健康なくらしとまちづくり」  
小単元2「水はどこから」(教育出版)

【授業者】筆者

### (2) 単元目標

○水を供給する仕組みについて、人々の生活との関連を踏まえて理解するとともに、調査活動、地図帳や各種の具体的資料を通して、必要な情報を調べまと

める技能を身に付けるようにする。

- 水を安定的に供給するための仕組みや人々の取組について、それらが果たす役割を考え、水をどのように使っていけばよいかについて選択・判断する力、考えたことや選択・判断したことを表現する力を養う。
- 水の供給や使い方について、主体的に学習の問題を解決しようとする態度や、学習したことを基に地域社会の一員として自分たちが協力できることを考えようとする態度を養う。

(3) 評価規準(表5)

表5 評価規準

知識・技能	<ul style="list-style-type: none"> <li>・水を供給する事業は、安全で安定的に供給できるよう進められていることや、地域の人々の健康な生活の維持と向上に役立っていることを理解している。</li> <li>・見学・調査したり地図などの資料で調べたりして、まとめている。</li> </ul>
思考・判断・表現	<ul style="list-style-type: none"> <li>・水の供給の仕組みや経路、県内外の人々の協力などに着目して、水の供給のための事業の様子を捉え、それらの事業が果たす役割を考え、表現している。</li> </ul>
主体的に学習に取り組む態度	<ul style="list-style-type: none"> <li>・水を供給する事業について、主体的に問題解決しようとしたり、よりよい社会を考え学習したことを社会生活に生かそうとしたりしている。</li> </ul>

(4) 単元計画(表6)

表6 単元計画(全13時間)

時	主な学習活動
1	○学習問題から学習計画を立てる。 ○メタ認知的知識の自己評価アンケートに取り組む。
2	○個別活動の時間の進め方を確認する。 ○モデリングから、方略を知る。
3	○個別活動の時間の内容や振り返りを共有する。
5	○個別活動の時間。
9	○次時への見通しを持つ。
10	○個別活動の時間で得た、学習問題についての知識や考えを共有する。
11	
12	○学習問題について、まとめる。(個人・全体) ○まとめたことを基に自分の考えを表現する。
13	○学習内容の振り返りを行う。 ○メタ認知的知識の自己評価アンケートに取り組む。

(5) 各授業時間での「教師の指導性の在り方」の適用  
ア 第1時

単元の導入として、教師が「日本と世界の水道事情」の情報を示した。これを基に、児童が日本の水道水に関する疑問や予想を出し合い、学習課題とした。これらを踏まえた学習問題を学級全体で設定し、解決に向かう見通しを立てた。

イ 第2時

問題を解決するために、児童が必要だと考えた内容を自己決定して学習することを伝えた。情報の共有や話し合いを促すために、教室内の掲示スペースを活用し、各児童が選択した学習課題をネームマグネットで可視

化できる環境を整えた(図3)。

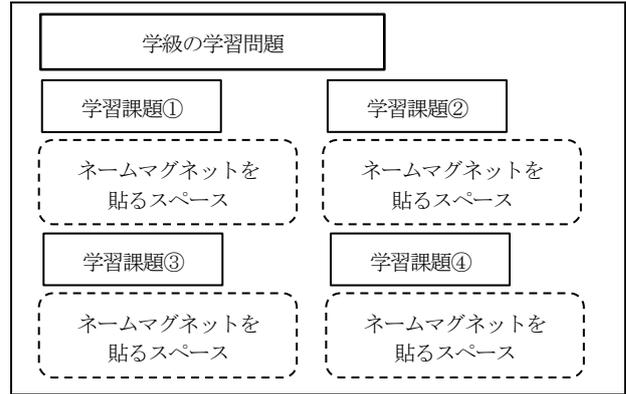


図3 教室内の掲示スペースの活用

次に、個別活動の時間で用いる既知の方略の確認と新たな方略をモデリングした(表7)。

表7 方略のモデリング

項目	内容
調べ方	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教科書</li> <li>・本</li> <li>・インターネット</li> <li>・インタビュー</li> <li>・現地調査</li> </ul>
取り組み方法	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一人で</li> <li>・複数人で</li> <li>・教師と</li> </ul>
理解したり、まとめたりする方法	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ノートの活用法 <ul style="list-style-type: none"> <li>・情報を自分の知識や経験と関連付ける</li> <li>・思考ツールを活用する</li> <li>・図やイメージ図を活用する</li> <li>・クイズの形式を用いる</li> <li>・ひたすら書き込む</li> </ul> </li> <li>○ICTの活用法 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ロイロノートやGoogle スライド等を用いる</li> </ul> </li> <li>○協働的な学びの活用法 <ul style="list-style-type: none"> <li>・他者に説明する</li> <li>・他者の考えに触れる</li> </ul> </li> </ul>
ピア・モデリング	<ul style="list-style-type: none"> <li>・仲間の学び方を観察する</li> <li>・仲間の学び方を参考にする</li> </ul>
援助要請	<ul style="list-style-type: none"> <li>・何をすればよいかわからないときには、誰かに相談する。</li> </ul>

ノートの活用法では、ピア・モデリングとして、本校卒業生数名のノートを例示した(図4)。

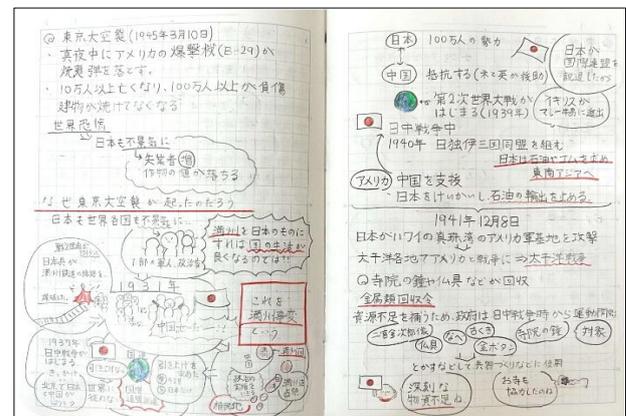


図4 ピア・モデリングとして示したノートの一例

これらの方略は、児童の実態に応じて、三宮(2018 pp. 71-161)の知見を基に設定したものであり、試行を通して方略の有用性を実感し、メタ認知的知識を蓄積

できるよう促した。その際、個別活動の時間の進め方に疑問が生じたり、異なる方略で進めたくなったりした場合の対応として、教師や仲間へ援助要請をすればよいことを確認した。これらの方略に関する資料は、児童一人ひとりのICT端末に配付し、いつでも確認できるようにした。

その後、メタ認知的知識の自己評価アンケートを実施し、児童が学習プロセス(計画・遂行・自己内省)に対する意識を持てるようにした(表8)。

①自分なりの目標を立てて、学習に取り組んでいますか。
②自分に合った学習方法を考えて、学習に取り組んでいますか。
③学習した内容について、分かった点やよく分からなかった点を振り返り、次の学習の目標を立てることができていますか。
④学習したやり方について、よくできた点やよくできなかった点を振り返り、次の学習につなげることができていますか。

**表8 メタ認知的知識の自己評価アンケートの項目**  
回答は、4段階での自己評価に加え、肯定的な回答に対して具体的な根拠や記述を求めた。

**ウ 第3時～第9時(個別学習の時間①～⑦)**

はじめに振り返りシートの使い方の説明を行った。プロスポーツ選手の自己内省を例に自己内省をすることの重要性を共有し、振り返りの観点を示した(表9)。

**表9 振り返りシートの観点**

①本時の自分の目標と到達度について
②選択した方略と有効性について
③この時間の学習の満足度について(10点満点)
④次時の目標について

記入には、児童間で共有できるGoogle スプレッドシートを用い、他者の記述を参考にすることで、自己内省の質を高められるよう配慮した。

個別活動の時間の毎時の導入5～10分間で、前時の児童の学習成果の共有や方略、振り返りの紹介(ピア・モデリング)を行い、終末の5分間を自己内省の時間として確保した。中間の時間は、児童が目標と方略を自己決定して学習を進めた。

児童は、浄水場の仕組みや水道水の管理に関わる人々等へのそれぞれの問いに対し、得た情報を精緻化(新しい知識を既知と結び付ける、イメージを膨らませる)したり、体制化(情報をグループ分けする、関係性を整理する)したりする等、自らの課題解決に有効な方略を試行しながら追究した。

教師は児童の学習状況を確認し、肯定的な価値付けをしたり、意図的に静観したり、モニタリングの視点を与えたりする等、自律性支援的指導行動(表3)を心掛け、児童のメタ認知的知識の深まりを目指した。特に自己調整学習のサイクルに困難が見られる児童(目標設定や方略選択、注意の集中等)に対しては、実態に応じて自律的に学習に取り組むことができるよう、個別にサポートを行った。それらの児童が自分の力で学習を進めている様子が見られた、もしくは、仲間からのフォローが見られた場合は、教師からのサポートを

取り下げた。

振り返りシートに対しては、教師が毎時間フィードバックを行い、肯定的な価値付け、言語化の促し・補助、問い返し、新たな視点を提示することを意識した。

**エ 第10時・第11時**

個別活動の時間で得た知識や考えを共有する時間を設けた。活動の目的は「他者に伝えることで、自分の知識や考えについて深める」と「他者の説明を聞き、自分のものと比べながら新たな知識や考えを取り入れ、再構成する」とことである。

共有の形式は、児童の意見を取り入れ、「全体発表」、「少人数にブース形式で発表」、「個人に発表」、「聞き手に専念して知識を得る」という四つの選択肢の中から児童が目的に応じて自己決定できるようにした。

**オ 第12時**

獲得した知識や考えを統合し、学習問題について、個人の考えをまとめ、学級全体での結論を導き出した。安全で安定した水を確保するための人々の工夫や努力について、児童が思ったことや考えたこと、これから大切にしたいことを整理し、共有する時間を設けた。

**カ 第13時**

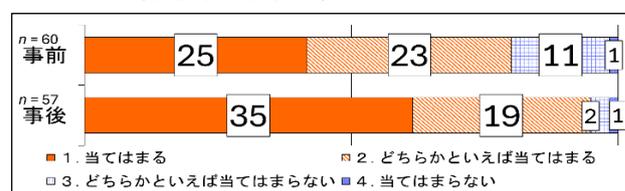
単元の総括として、水の供給事業の果たす役割を改めて考え、自分たちの生活にどう生かしていくかを児童一人ひとりがまとめた。加えて、メタ認知的知識の自己評価アンケート(表7)に再度取り組み、変容の自覚を促した。

**8 仮説検証の結果と考察**

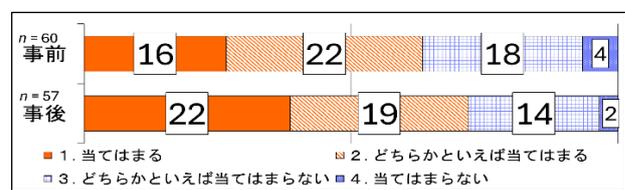
**(1) メタ認知的知識の事前・事後自己評価アンケート 肯定的な回答と否定的な回答の比較**



**図5 ①学習するときに、自分なりの目標を立てて取り組んでいますか。**



**図6 ②自分に合った学習方法を考えて、学習に取り組んでいますか。**



**図7 ③学習した内容について、分かった点やよく分**

からなかった点を振り返り、次の学習の目標を立てることができていますか。

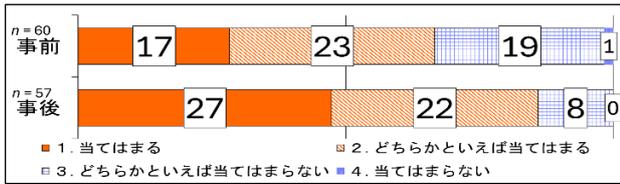


図8 ④学習したやり方について、よくできた点やよくできなかった点を振り返り、次の学習につなげることができていますか。

自己評価アンケートの結果、事後は事前と比較し、全項目において肯定的な回答(「当てはまる」「どちらかといえば当てはまる」)が増加した。

この数値の変化のみでメタ認知的知識が深まったとは断定できないが、本検証授業を通して児童がメタ認知的知識の視点をもって学習する意識が高まったといえる。特に、項目①と④の増加が目立ち、自己調整学習のサイクルを意識的に回せる児童が増加したと考えられる。

一方で、事前の肯定的な評価から、事後は否定的な評価(「どちらかといえば当てはまらない」「当てはまらない」)に変化した児童が6名確認された。一見すると、学習意欲や自己肯定感の低下とも捉えられるが、該当児童への聴取からは、自身の学習プロセスに対する具体的な回答が得られた(表10)。

表10 自己評価が下がった児童への聴取

児童の回答内容	分析
全部調べようと目標を立てたけど、大変でできなかった。	計画と実行のズレを自覚
詳しく書こうとしたら難しくなり、満足いくまとめにならなかった。	学習の質についての自己評価基準の高まり
振り返りはできたが、次の学習への接続が不十分であると感じた。	「①計画」への課題を認識
そこまで考えていなかったことに気付いた。	無自覚な学習への気付

これらの回答からは、児童が目標に対して実際はどうだったのかをモニタリングしようとする姿勢が見られる。自己評価の数値が下がった要因は、自己を評価する基準がより厳密になり、客観性が高まったためと推察できる。

このことから、否定的な自己評価をした児童が一概にメタ認知的知識が深まっていないと断言できず、深まったからこそ否定的な評価に至ったとも推察できる。逆説的に、肯定的な児童が、必ずしも正確に自己分析をできているとも限らない。このため、自己モニタリングを高めることが重要であると考察する。

### イ 肯定的な回答の言語化

アの自己評価アンケートで肯定的な回答をした児童に対し、理由や具体的な実践方法の言語化を求めたところ、事前と比較して言語化が可能となった児童の割合

が増加した(図9～図12)。

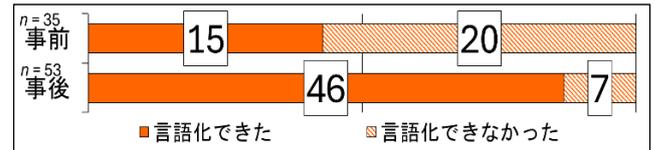


図9 アンケート①の肯定的な回答の言語化割合

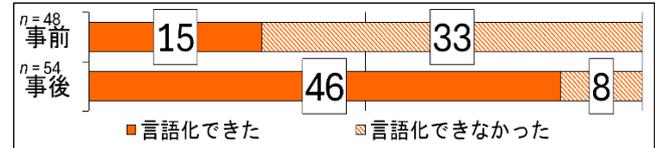


図10 アンケート②の肯定的な回答の言語化割合

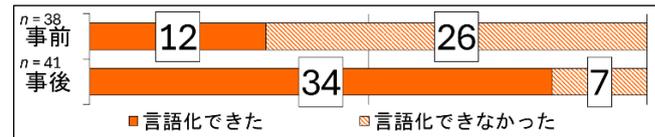


図11 アンケート③の肯定的な回答の言語化割合

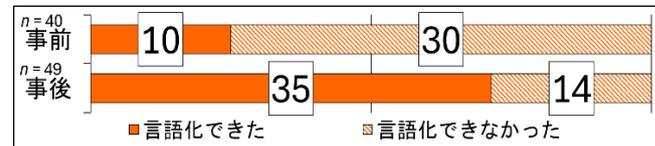


図12 アンケート④の肯定的な回答の言語化割合

この結果は、本検証授業を通して自身の学習行動についての認識を意識化・言語化・顕在化できたことを示しており、Vygotsky派の研究が指摘する内面的な言語が進展したと考えられる。このことから、表現できるようになったこと(外化の変容)は、メタ認知的知識が深まりつつあること(内化の発達)の表れであると推察する。

具体的な記述内容を抜粋し、質的な変容を分析した(表11)。

表11 児童の記述内容の変容(抜粋)

(原文の意味を変えない範囲で改編)

児童	時期	記述内容
児童A	事前	わからないことがあったときにかく。
	事後	何かがわからないときに、少しずつ達成できる簡単な目標を立てた。
児童B	事前	記入なし
	事後	初めは、友達とロイロでやっていたのですが、あとの方からは一人でノートにかくということに変えたら、たくさんノートにかけました。
児童C	事前	できなかったことを、次はこうならないように気をつけようと思う。
	事後	動画を見たときに分からない言葉があったから、次に学習で分からない言葉はインターネットを使って調べるという目標を立てた。
児童	事前	記入なし

D	事後	最初のころはだれかとやるだったけど、今はノートで取り組んで、次の単元でも最初からノートを使ってみようと思う。
---	----	--

児童Aは、「わからないとき」という困難を認識し、目標の細分化を適用しており、課題の難易度に応じて方略を調整する能力が向上したと考えられる。

児童Bは、協働学習のICTツール使用と、個人でのノート作成という方略を実践・モニターし、「たくさん書けた」という自己評価に基づいて、より効果的な方法に切り替えて学びを継続したことを言語化できている。方略に関する知識が深まったと推察する。

児童Cは、具体的な失敗の要因(動画で分からない言葉があった)を自覚し、それに対する具体的な解決方略(インターネットで調べる)を、次時の目標として設定したと述べている。このことから自分に関する知識と、方略についての知識が深まったと考える。

児童Dは、協働学習よりも個人でのノート学習が自分にとって有効であったと評価し、その方略を次の単元でも適用しようとしている。これは、経験を通して方略の有効性を理解し、異なる学習場面へと一般化させようとする思考の表れと考えられ、メタ認知的知識がより汎用的なものへ深まったと分析できる。

これらの児童の記述から、メタ認知的知識を活用して学習行動を選択・改善する力の素地が育まれたと推測する。しかしながら、全ての児童にこのような変容が表れたわけではないことも事実である。Zimmermanが自己調整学習の能力は涵養されるべきものであると示していることから、継続的な振り返りと教師からのフィードバックにより、児童A～Dのようなメタ認知的知識の深まりが他の児童にも広がっていくと推察する。

## (2) 個別活動の時間での自己内省(振り返りシート)

本項目では、個別活動の時間①～⑦の児童の振り返りシートの記述の変容を分析する。

### ア 振り返りシートの記入率

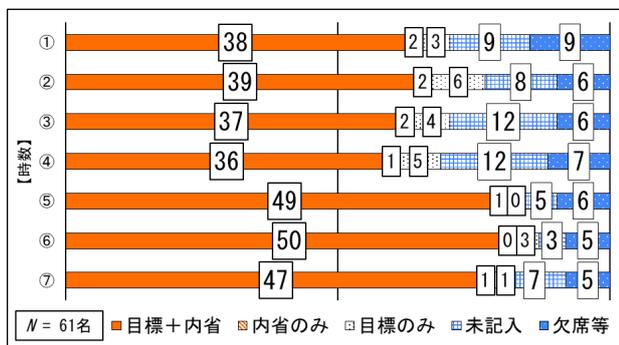


図13 振り返りシートの記入率

図13に示す通り、個別活動の時間①～④では未記入や目標のみの記述にとどまる児童が見られた。

個別活動の時間⑤に「どのようにすれば振り返りを記入できるか」というモニタリング指導を実施し、学級内の事例や児童に馴染みのある有名人の自己内省の例を示すモデリングを行った。その結果、記入率が向

上した。活動回数を重ねたことによる、慣れの影響も要因の一つとして考えられるが、個別活動の時間⑤を境に変化が見られることから、教師の指導行動が自己内省への意識を高める一つの要因になったと推察する。

一方で、全員が完全記入するまでには至らなかった。未記入であった児童に聞き取りを行ったところ、口頭では学習内容や課題について回答できる児童が複数いた。これは、「記述がない=内省が全く行われていない」わけではなく、問いかけがあれば内省を言語化できる素地を持っていることを示唆している。しかし、自発的な自己内省には至っていない状態であり、Zimmermanの自己調整学習の定義に照らせば、メタ認知的知識を深める段階に課題が残る。

また、記入しなかった理由として「面倒くさい」「時間がない」といった回答が一定数見られた。本検証授業では振り返りシートにICTツールを採用したが、タイピングに不慣れな児童にとっては、内省を阻害する要因となっていた可能性が高い。自己内省の記入率を高めるためには、ICTスキルの向上と並行して、手書きを併用するなど、手立ての柔軟性を確保する必要がある。

### イ メタ認知的知識の視点による自己内省の頻度

アにおいて、「目標+内省」と「内省のみ」の児童の振り返りの記述内容を抽出し、メタ認知的知識が深まっている姿の設定(表2)に基づいて分析した(図14)。

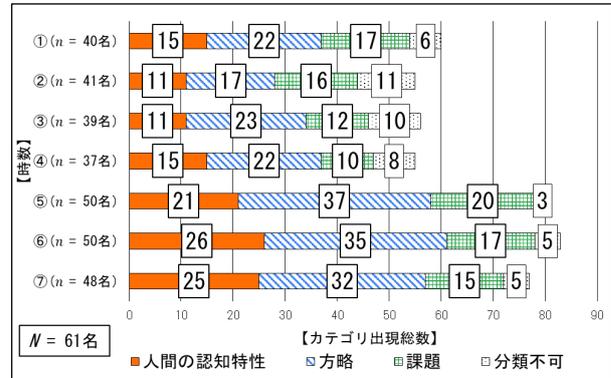


図14 メタ認知的知識の視点の変化

図14が示すように、個別活動の時間⑤のモデリング以降、各カテゴリの出現総数が増加した。

これは、教師が具体的な視点を再提示したことで、児童が何を考えて書けばよいか明確となり、表現しやすくなったためと考えられる。方略に関する記述が特に増加した背景には、個別のフィードバックにおいて「なぜその方法が良かったのか」を問う教師の働きかけも影響していると推察する。

本検証授業の学習段階では、教師のモデルを模倣した形式的な記述も含まれていると推測される。しかし、方略の有効性を言語化するという経験を繰り返したことは、メタ認知的知識を深めるプロセスとして一定の意義があったと考える。

### ウ 自己内省から見られるメタ認知的知識の深まり

イにおいて抽出した児童の自己内省の記入で見られたメタ認知的知識の深まりの段階を1～4に分類した(表12)。

表12 メタ認知的知識の深まりの段階

段階	内容	記述例
1	要因を認識できていない。	・自己採点のみ。 ・できた。完成した。
2	成功や失敗の要因の分析を、メタ認知的知識を基に認識している。	・～したから。 ・～だったから。
3	2段階に加え、学習状況に合わせて工夫したり、何かと比較したりして有効性を認識している。	・〇〇だったから、△△した。 ・前回より、〇〇で、よくできた。
4	自分なりのよい学習方法と認識され、汎用性があるものとなっている。	・〇〇と△△を組み合わせれば、効果的にできる。 ・自分にはこのやり方がよい。 ・他の教科でも使える。

次に、個別活動の時間毎の児童の変容を分析した(図15)。

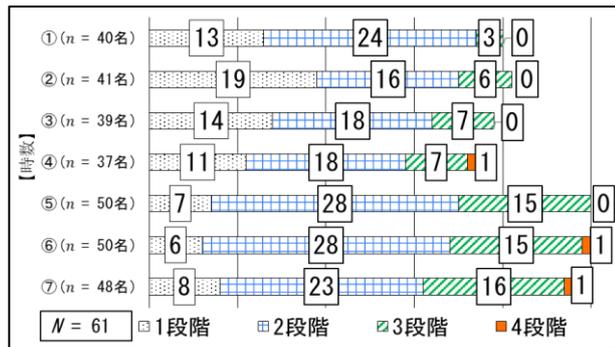


図15 メタ認知的知識の質的分析

図15に示す通り、この項目においても個別活動の時間⑤を境に2段階以上の記述が増加した。加えて、状況に合わせて行動を変容させる3段階が増加した。これらのメタ認知的知識の深まりは、活動への慣れによる影響も考えられるが、個別活動の時間⑤のモニタリング指導と全時間を通じた継続的なフィードバックが、事実の羅列から次への活かし方へと視点を引き上げる一助となったことが考えられる。

以下に、メタ認知的知識の深まりが見られた児童E(表13)と、児童F(表14)の記述内容を抜粋し、その要因を分析する。

表13 児童Eの自己内省の変容

(原文の意味を変えない範囲で改編)

時	振り返りの内容
①	動画だと、ノートにまとめるのは難しかったけど、実際の画像が出てきてわかりやすい。
④	インターネットだけを使って調べたら、その情報が本当に正しいのか疑ってしまってた。信用できる教科書の方が私には向いているかもしれない。
⑦	「動画を見ながら、わからない言葉や本当にそうなのかかわからないときは教科書やクロームブックで調べながらノー

トにまとめる。」というやり方が時間はかかるけど、一番私にとっては向いていることがわかった。他の学習でもこの方法を使ってみよう。

児童Eの変容の要因は、動画、インターネット、教科書といった異なる情報源を実際に活用し、そのメリット・デメリットを自分自身で比較・体感したプロセスにあると考えられる。個別活動の時間①④の段階での違和感を放置せず、個別活動の時間⑦で時間はかかるけれど確実な方法という自分なりの最適解を見出している点は、メタ認知的知識が経験を通して深まった姿と考えられる。また、「他の学習でも使ってみよう」という記述は、獲得した方略を特定の場面に留めず、汎用化しようとする意識の表れと評価できる。

児童Eは、教師からの問いかけ等のフィードバックを基に、前時の振り返り内容を修正・再考する様子が見られた。このことから、教師が児童の試行錯誤を肯定的に価値付けし、具体的な要因分析を促したことが契機となったと推察する。また、前時の自己内省を振り返り、修正するというプロセス自体が、メタ認知的知識を深める活動として有効であったことが考えられる。

表14 児童Fの自己内省の変容

(原文の意味を変えない範囲で改編)

時	振り返りの内容
①	昨日よりも進めた。選んだやり方は、全然うまくいかなかった。理由はわからない。
⑤	めっちゃ進んだ。頑張ったし、一人だと何やっていいかわからないから、友達とやったらうまくいった。
⑦	進まなかった。やるのがよくわかんなかったから。何をやっていいか聞けなかったから、うまくいかなかった。

教師は、児童Fのように失敗経験を記述した児童に対して、「失敗と認識できていることが素晴らしい」と肯定的にフィードバックをした。これにより、児童はできなかった自分や失敗を隠さずに直視できるようになったと推察される。実際、児童Fは当初、失敗の原因を「わからない」としていたが、個別活動の時間⑦では「聞けなかったから」と記述しており、失敗の要因を具体的に特定できるようになっている。この変容は、メタ認知的知識を獲得・活用するための土台が形成されつつあることを示唆している。

以上の分析から、児童EやFに見られたメタ認知的知識の深まりは、目標や方略を自己決定できる教師の指導性の在り方が、児童の試行錯誤を許容する場として機能したと考えられる。自分で決めた方法でうまくいかなかった時こそ、メタ認知を働かせる好機となる。その際、前述した教師によるモデリングやフィードバックは、児童が自身の経験から思考し、言語化するためのきっかけとして作用したと考えられる。

この検証授業で全ての児童のメタ認知的知識が深まったわけではない。しかし、適切な環境設定と教師の



このことから、教師のモニタリング指導は、児童に自分の理解度を確認するという視点と方略の有効性を認識させ、自己理解に関するメタ認知的知識の深まりを促したと考えられる。

この指導により、何人かの児童が学習方略を見直すことができたが、全ての児童がこの視点を持たたわけではない。自己モニタリングは、児童の実態に即した教師の支援がなければ、思考のポイントが分散してしまいやすい。そのため、教師が児童の実態に応じて「今は何を確認すべきか(本事例では、自身の理解度と目標設定)」を明確に焦点化して提示することが、児童の思考の分散を防ぎ、自己理解を促進させるために不可欠な要素であると考察する。

#### ウ 目標・方略設定のサポート

児童Hは、学習への焦点化に困難が見られ、個別活動の時間にも学習外の作業に取り組む様子が確認された。また、教師の問いかけへの応答も希薄な状態にあった。そこで、学習の見通しを持たせるサポートとして、選択式の学習メニューを個別に提示した(表16)。

表16 提示した学習メニュー

大きなめあて	
水が飲み水になるまでのしくみを調べよう。	
○調べること	
・水道水のでき方	・ダム(水をためるところ)
・じょう水場(水をきれいにするところ)	
○調べ方	
・教科書	・図書室の本
・インターネット(動画、ページ)	
○まとめ方	
・ノートを使う	・ロイロノートを使う

児童Hは、項目を選択した後、しばらく動き出さなかったが、教師は静観を保った。これは、制御的指導行動を避け、メニュー選択でやるべきことは本人の中で自己決定されており、動き出すタイミングを待つことが有効だと判断したためである。その結果、児童Hは活動を始め、モデリングで提示したクイズ形式を用いる方略を用いて情報をまとめ始めた。これに対して教師は、「この方略(学習メニュー)を活用して自己決定し、実行できたこと」を意味付け、児童の実践を肯定的にフィードバックした。

単元終了後の児童への聞き取りでは、児童Hから方略選択の意図や成功の要因に関する言語化の確認はできなかった。しかし、言語化に先立って自己決定して学習を進めるといった行動の変容が現れたことは、選択場面の保障が自己調整学習サイクルの初期段階として有効に機能したことを示している。今はまだ無自覚な実践であっても、教師による意味付けの蓄積が、将来的なメタ認知的知識の内面化につながると推測する。

#### エ 注意の集中が困難な児童へのサポート

一部の児童は、個別活動の時間に友人とふざけたり、違う活動に取り組んだりする姿が見られ、外的要因(友

人関係)や内的要因(目標意識の曖昧さ、メタ認知的知識の未熟さ)により、集中の維持に困難を抱えていた。教師が近づくとも学習物を取り出す様子から、教師の見守りがある中では集中できるが、自己調整学習という観点では受動的な状態と捉えられる。

当初、教師が彼らに集中できない要因を問いかけた際は、多くが自身の状態を言語化できず、自己モニタリングの困難さが明らかとなった。

そこで教師は、対話を通して要因を整理し、具体的な方略の選択肢を提示して試行を促した。その結果、一部の児童は振り返りの中で、自身の特性に合わせて学習環境を自己決定する方略の最適化を見せた(表17)。

表17 自己理解に基づく方略の最適化に関する記述

(原文の意味を変えない範囲で改編)

記述③	まずは友達とやって、合わなかったら一人でやる。
記述④	大勢でやるとうるさくて集中できないから、2~3人でやるとうまくいった。

これは、対話でのサポートにより、自分自身に関する知識が深まり、環境に合わせて自己決定する視点を獲得した成果と推察する。

一方で、要因を突き止められなかったり、方略の修正に気持ちが向かわなかったりして、個別活動の時間を有効に使えなかった児童も存在した(表18)。

表18 自己理解に留まると見られる記述

(原文の意味を変えない範囲で改編)

記述⑤	わからなかった。
記述⑥	ぜんぜん進まなかったと思っています。なぜかというところ、ふざけていたからです。

記述⑥のように「ふざけていた」ということを自覚できていても、「なぜふざけてしまうのか」や「どうすれば防げるか」への思考が深まらず、失敗経験で終わってしまった児童も存在する。

本検証では、児童自身の気づきを促す自律性支援的指導行動を重視したが、メタ認知的知識が未熟な児童には、このアプローチだけでは限界があることが明らかとなった。特に記述⑥のようなケースでは、単なる振り返りで終わらせず、その場で教師が介入し、成功体験へ導くフィードバックが必要であった。

このことから、メタ認知的知識が未熟な段階では、教師が一時的に選択肢を絞り込んだり、決定の過程を共有したりするなど、児童の実態に応じたサポートが不可欠であると考察する。

#### (4) 検証授業後の授業アンケート

##### ア 肯定的な感想から考えられる指導の効果

肯定的な感想からは、自己決定と方略の有効性が結びついている様子が読み取れる(表19)。

表19 肯定的な感想の抜粋と考察

(原文の意味を変えない範囲で改編)

	児童の肯定的な感想	要因の考察
①	本当はもっと黒板に向かって勉強	教師主導ではなく、自己

	強ずると思ったけど、一人ひとり自由に好きなことを調べられて、大きいめあてのまとめをみんなの知識でまとめたから、沢山の知識を覚えられたと思う。	決定できたことで、「沢山の知識を覚えられた」というメタ認知的知識の獲得に繋がった。
②	一人でやって集中してできた。	協働学習に限定されず、自身が集中しやすい学習環境を自己決定できたことで、方略の有効性が認識された。
③	とてもわかりやすかったです。まとめるときは色々説明してくれて、でも、調べるときは聞いたことを教えてくれたところが自分に合っていました。	児童の必要感に合った教師からの指導行動が提供されたことと認識されている。

記述①②では、方略を選択・実行した結果、学習がうまくいったことを児童自身が評価している。この「自己決定→試行→評価」の一連の経験が、「自分にはこのやり方が合っている」「自分で決めると覚えやすい」といった、自己や方略に関するメタ認知的知識の深まりを促進したと考えられる。

また、記述③からは、一斉指導と個別支援を使い分けた教師の指導が、児童の学習を促進させたと考えられる。これは、困った時に援助要請をするというメタ認知的知識が機能した成果とも考えられ、事前のモデリングの効果がうかがえる。

#### イ 否定的な感想から考えられる指導の課題

一方、否定的な感想からは、自己決定に伴う戸惑いや方略知識の不足が明らかになった(表20)。

表20 否定的な感想の抜粋と考察

(原文の意味を変えない範囲で改編)

	否定的な感想	要因の考察
①	難しかった。どうやって進めていけばいいかわからなかった。	目標設定や方略の知識が不足しており、教師の支援が足りずに困難を覚えた。
②	まとめなどの書き方がわからなかった。だけど、楽しかった。	情報を集めた後に構造化する方略や援助要請の指導が不十分であった。
③	やっていいのかなと、自信が持てなかった。	自律的な活動に対する不安が大きく、教師のサポートが不足していた。

記述①の「進め方がわからない」は「①計画」での見通しを持つ困難さを、記述②「まとめ方がわからない」は「②遂行」における方略知識の不足を示している。これらは、「難しい」「わからない」という自己モニタリングは機能しているものの、それを解決するための具体的な方略の知識が欠如していたことを意味する。

また、記述③に見られる不安感は、教師によるサポートの取り下げが、児童の実態よりも早急であったことを示唆している。

これらのことから、児童の円滑な自己決定を促すた

めには、事前に成功・失敗例を含む多様なモデリングを強化して方略の知識を増やすとともに、個別活動の時間においては個々の実態を見極め、サポートの量やタイミングを段階的に調整する指導の柔軟性が求められると考察する。

## 研究のまとめ

### 1 研究の成果と課題

検証授業の記録および児童の記述といった質的データの分析から、本研究での「教師の指導性の在り方」はメタ認知的知識を深める一助となり得ると考察する。特に、自己決定の場(個別活動の時間)の確保、自己内省とフィードバック、モデリング、試行の推奨、およびモニタリング指導といった教師の働きかけは、メタ認知的知識を深める上で重要な指導要素であると推察される。

しかしながら、本検証で得られた成果はメタ認知的知識の初期段階に留まっており、それが自己調整学習の能力として定着・昇華したとは言えない。Zimmermanが指摘するように、メタ認知的知識などを包括する自己調整学習の能力は長期的な経験と指導を通じて涵養されるものだからである。

以上のことから、現段階では仮説の完全な立証を明言するには及ばない。今後も、自己決定を重視した教師の指導性の在り方が、児童のメタ認知的知識の深まりに確かな効果があるのかを継続的に調査することを通して、その有効性を実証していく必要がある。

### 2 今後の展望

本研究では、次期学習指導要領の検討事項である「子供による学びの自己調整と教師の指導性の在り方」について、その一例として検証を行った。

「子供による学びの自己調整」は、一朝一夕に成し得るものではなく、教師にとっても難易度の高いテーマであると考えられる。しかし、これからの教育において、教師はこのテーマと真摯に向き合い、目の前の児童にとっての自己調整学習とはどうあるべきか、そのための指導はどうあるべきかを問い続け、実践を重ねていく必要がある。

当然ながら、本検証での「教師の指導性の在り方」が唯一の正解ではない。教科の特性や学習場面、児童の実態に応じて、自己調整学習の能力を育むための「教師の指導性の在り方」は多様に存在する。だからこそ、教師自身が多くの実践に触れて指導の引き出しを拡充し、児童が学習方略を自己決定するように、教師もまた、児童の実態に応じて最適な指導方略を自己決定していくことが重要である。教師自身が自らの学びを調整し続ける姿勢が、児童の自己調整学習を牽引する原動力となり得る。そうすることで、個別最適な学びと

協働的な学びを一体的に充実させた「主体的・対話的で深い学び」の実現へ向かうことができるのではないかと考える。

## おわりに

本検証実践の結果が、教育現場での授業実践における教師の視点と指導の引き出しを拡充する一助となれば幸いである。

最後に、本研究に多大なる御理解と御協力をいただいた逗子市立逗子小学校の児童および教職員の皆様、神奈川県立総合教育センター教育相談課の皆様、ならびに横浜国立大学の村上助教をはじめ、御指導・御助力をいただいた皆様に深く感謝申し上げます。

### [指導担当者]

松本 美穂<sup>1</sup> 福重 一樹<sup>1</sup> 上杉 孝之<sup>2</sup>

### 引用文献

- 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～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)」 p. 16-21  
[https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt\\_syoto02-000012321\\_2-4.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf) (令和7年11月17日取得)
- 中央教育審議会 2024 「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問のポイント: 詳細版)」 p. 12  
[https://www.mext.go.jp/content/20250327-mxt\\_kyoiku01-000039494\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20250327-mxt_kyoiku01-000039494_2.pdf) (令和7年11月17日取得)
- 文部科学省・国立教育政策研究所 2025 「令和7年度全国学力・学習状況調査の結果(概要)」 p. 52  
<https://www.nier.go.jp/25chousakekkahoukoku/report/data/25summary.pdf> (令和8年2月4日取得)
- 三宮真智子 2018 「メタ認知で<学ぶ力>を高める認知心理学が解き明かす効果的学習法」 北大路書房
- Barry J. Zimmerman 2006 「第1章 自己調整学習と学力の諸理論: 概観と分析」(バリー・J・ジーマン デイル・H・シャンク 編著/塚野州一 編訳 2006 『自己調整学習の理論』 北大路書房 p. 7)
- Barry J. Zimmerman 2007 「第1章 学習調整の自己成就サイクルを形成すること: 典型的指導モデルの分析」(デイル・H・シャンク バリー・J・ジーマン 編著/塚野州一 編訳 2007 『自己調

整学習の実践』 北大路書房)

- Dale H. Schunk 2006 「第4章 社会的認知理論と自己調整学習」(バリー・J・ジーマン デイル・H・シャンク 編著/塚野州一 編訳 2006 『自己調整学習の理論』 北大路書房)
- Dale H. Schunk, Barry J. Zimmerman 2007 「第11章 結論と展望: 学習への介入はどの方向をめざすべきか」(デイル・H・シャンク バリー・J・ジーマン 編著/塚野州一 編訳 2007 『自己調整学習の実践』 北大路書房 p. 229-230)
- Johnmarshall Reeve, Edward L. Deci, Richard M. Ryan, Hyungshim Jang 2009 「第9章 自律的自己調整の理解と促進-自己決定理論の観点から-」(デイル・H・シャンク バリー・J・ジーマン 編著/塚野州一 編訳 2009 『自己調整学習と動機づけ』 北大路書房)
- L・B・ニルソン / 美馬のゆり 伊藤崇達 監訳 2017 「学生を自己調整学習者に育てる—アクティブラーニングのその先へ—」 北大路書房 p. 2-5

### 参考文献

- 国立教育政策研究所教育課程研究センター 2020 「『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料【小学校 社会】」 東洋館出版社
- 文部科学省 2018 「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 社会編」 日本文教出版
- 大島純 千代西尾裕司 2019 「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
- 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 / 塚野州一 牧野美知子 訳 2008 『自己調整学習の指導』 北大路書房
- バリー・J・ジーマン デイル・H・シャンク 編著/塚野州一 監訳 2014 『自己調整学習ハンドブック』 北大路書房

# 社会科学学習指導案

所属校名 逗子市立逗子小学校

指導者 吉田 幸紘

1 検証期間 令和7年9月4日(木)～10月7日(火)

2 学年・組 第4学年1組 31名

第4学年4組 30名

3 単元名 「健康なくらしとまちづくり」 小単元2「水はどこから」(教育出版)

## 4 単元目標

○水を供給する仕組みについて、人々の生活との関連を踏まえて理解するとともに、調査活動、地図帳や各種の具体的資料を通して、必要な情報を調べまとめる技能を身に付けるようにする。

○水を安定的に供給するための仕組みや人々の取組について、それらが果たす役割を考え、水をどのように使っていけばよいかについて選択・判断する力、考えたことや選択・判断したことを表現する力を養う。

○水の供給や使い方について、主体的に学習の問題を解決しようとする態度や、学習したことを基に地域社会の一員として自分たちが協力できることを考えようとする態度を養う。

## 5 単元について

本単元で扱う「水を供給する事業」は、学習指導要領で次のように位置づけられている。

### 2 第4学年の内容

(2) 人々の健康や生活環境を支える事業について、学習の問題を追究・解決する活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。

ア 次のような知識及び技能を身に付けること。

(ア) 飲料水、電気、ガスを供給する事業は、安全で安定的に供給できるよう進められていることや、地域の人々の健康な生活の維持と向上に役立っていることを理解すること。

(イ) 見学・調査したり地図などの資料で調べたりして、まとめること。

イ 次のような思考力、判断力、表現力等を身に付けること。

(ア) 供給の仕組みや経路、県内外の人々の協力などに着目して、飲料水、電気、ガスの供給のための事業の様子を捉え、それらの事業が果たす役割を考え、表現すること。

この内容は、主として「現代社会の仕組みや働きと人々の生活」に区分されるものである。

3年生では、児童にとって身近な逗子市に焦点を当て、地域の人々の暮らしを支える地域の産業および消費生活の様相、地域の安全を守る働きを追究・解決する活動を通して、自分たちの生活が多くの人々の働きや社会の仕組みによって成り立っていることを学習している。4年生では、引き続き地域を主としながら学習範囲を神奈川県に広げ、水やごみの処理といった生活環境を支える働き、自然災害から地域の安全を守るための諸活動などを学習し、さらに視点を広げていく。これは、5年生でより複雑な産業と経済活動を理解することを通して、個々の産業の仕組みだけでなく、それらが互いに連携して私たちの生活や日本の経済全体を支えていることを学習する土台となる。

本単元では、児童が生活経験の中で直接的または間接的に得た水の供給や消費に関する知識を学級全体で共有し、概要をつかむことをはじめの学習段階とする。この活動を通して、児童は知識を広げ、想像力を働かせながら単元を見通せるような学習問題を設定する。その学習問題について、児童は「社会的事象の見

方・考え方」を働かせながら追究・解決する活動を通して、考えを広げたり深めたりする。

今回は、「自己決定を重視した『子供による学びの自己調整と教師の指導性の在り方』—メタ認知の向上を目指す『教師の指導性の在り方』の検証—」という研究テーマに沿って児童自らが学習の主体であると実感できるような環境をつくることを目指す。そのために、学習問題を解決するために必要な課題を、児童一人ひとりが自分の意思で選択できるようにする。また、個々の学習課題の設定だけでなく、方略を決める段階や情報を共有する段階、つなげたり深めたりする段階においても自己決定できる場面を設定する。これらに適した教師の指導性の在り方が伴うことで、児童自身が学習を自己調整しながら、よりよく学習問題を追究・解決することができると思えた。

## 6 児童の実態

本学年の児童は、学習活動に真面目に取り組み、「しっかりとやろう」という意欲をもっている。社会科の学習においても、学習課題を熱心に調べ、板書をノートに記録するなど、理解しようとしている姿が見られる。多くの児童が、その時間に学んだ内容の振り返りを通して、次の学習へ生かすことができている。また、学習に困難を感じたときに教師や仲間へ援助要請を出すことができている児童がほとんどである。ICTツールの使用に関しては、ロイロノートの編集方法やプレゼンテーション資料を作成する基礎ができている。

一方で、児童の基礎的な学力には差があり、自分の考えを表現することに課題を抱える児童もいる。学習の目標や課題を自分で設定することにも困難さが見られる。自分なりに学習の仕方を工夫できる児童は、まだ少ない。ノートのつくり方を例にすると、教師が示した形式を写している児童がほとんどである。思考ツールを用いた学習を経験しているが、必要に応じて自ら活用できる児童は少ないのが現状である。児童の発達段階も関連しているが、自分に合った解決方法を考えたり、試行したりすることに困難さが見られる。

メタ認知が発達しやすいのは10～12歳頃からであるとされており、9～10歳である4年生は、メタ認知が発達し始める時期と考えることができる。そこで本単元では、児童のメタ認知的知識の視点を持つことを重点に単元デザインを構築していく。メタ認知的知識は、メタ認知的活動(モニタリングやコントロール)や学習を自己調整する土台となる力である。児童が自らの力で目標設定をしたり、自分の得手不得手や課題の特性、様々な方略の効果について理解したり、目的に合わせて学習方法を工夫したりするなどの視点を持つこと意識して指導にあたる。

## 7 研究テーマと目指す児童像に向かうための手立て

### ☆研究のテーマ

**自己決定を重視した  
「子供による学びの自己調整と教師の指導性の在り方」  
— メタ認知の向上を目指す「教師の指導性の在り方」の検証 —**

### 本単元で目指す児童の姿

自己決定を通して主体的に学習に関わり、  
学び方や取り組み方などの知識や経験から、メタ認知的知識を深めている姿

### ○メタ認知的知識を深めている姿の設定

メタ認知的知識の項目	深めている姿の設定
人間の認知特性 についての知識	「〇〇をした方が覚えやすい」などの人間の認知に関する知識を得て、経験を蓄積している。
(自分自身に関する知識)	自身の得手不得手を認識できている。もしくは、試行を通して把握しようとしている。さらに、試行を繰り返すことでその精度を上げている。

	「自分には〇〇の方法が有効である、有効でない」という視点をもって学習に取り組んでいる。(※有効の定義：得意、集中できる、覚えやすい等)
方略についての知識	解決方法の知識(覚え方やまとめ方、調べ方、協働学習の用い方等)を増やし、その特性を考えて自分なりに理解している。
	課題解決をするために必要な過程や、効率よく解決するための順序を考えている。
	学習や思考の振り返りをし、目的に対する解決方略の有効性を考えている。
課題についての知識	課題に取り組むときに気を付けることを考え(「すぐにできそうだから〇〇する。」「難しい課題だから〇〇をする」等)、試行している。
	「この課題にはどういう方略を用いればよいか」を考え、試行を通して自分なりに理解している。

## ○目指す姿に向かう教師の手立て

### (1) モデリングを行う

課題解決に向かう取り組み方を知るために、過去の該当学年の児童や著名人、同じ学年の仲間等の取り組み方で、メタ認知的根拠が結びついているものをモデリングする。方略の知識を広げたり、真似を試みたりすることを通して新たな方略の知識や視点を得ることを目的とする。

#### 本単元で示す方略

- ①調べる方法(教科書・本・インターネット・インタビュー・現地調査等)
- ②取り組む方法(個別・協働、学習環境等)
- ③理解したり、まとめたりする方法(ノート・ICT活用・他者へ説明等)
- ④知識や考えを広げたり深めたり、表現したりする方法(表現成果物の作成、図で再整理する等)
- ⑤仲間の取り組み方を参考にする
- ⑥必要に応じて援助要請を出す

### (2) 児童が自己決定する場面(個別活動の時間・共有の時間)を設ける

個別活動の時間では、児童が選択した学習課題の解決に向け、新たな方略や既知の方略を自己決定して学習する時間を設ける。様々な方略を試行し、成功や失敗を通して、経験を蓄積することを目的とする。

共有の時間では、全体に発表、ブース形式で発表、数人または個人に発表、聞くことに専念するの4パターンから選択できるようにする。その際、表現や聞くことの方略的な効果や意味を確認してから実施する。

### (3) 自己調整学習のサイクルを用いる

自己調整学習は【「①計画」⇒「②遂行」⇒「③自己内省」】という、3つの段階をサイクルする学習プロセスである。成功体験や失敗体験のみで終わらせず、目標に対してどうだったのか、なぜうまくいったのか等、方略の効果を振り返り、次時や他教科、生活に繋げられるよう意識する。

### (4) 自律性支援的な指導行動を心掛け、制御的な指導行動を控える

児童の自律性を促し、自己決定したことから自分や方略等の知識について理解を深められるようにする。そのために、①の指導行動を心掛け、②の指導行動を極力控えるようにする。

①自律性支援的な指導行動の観点	
児童の意見を聞き、必要としていることを尋ねる。	個別活動の時間を設ける(自己決定と遂行の場)。
児童が話し合う時間を設け、話し合いを促進する。	児童の行動や考え方を教師が言語化し、価値付ける。
児童の学習方略の改善や習得を、教師が前向きに伝え、効果的なフィードバックを伝える。	児童の取り組み方を肯定的に捉え、励ます。
児童の質問や提案等に応じる。	児童の見方や経験を認める共感的な言葉を掛ける。

②制御的な指導行動の観点	
命令や指示を出す。	「～すべき」と言う。
「正しい方法」を教えたり、示したりする。	学習教材を独占する。
質問を制御する。	

## 8. 評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
<ul style="list-style-type: none"> <li>水を供給する事業は、安全で安定的に供給できるよう進められていることや、地域の人々の健康な生活の維持と向上に役立っていることを理解している。</li> <li>見学・調査したり地図などの資料で調べたりして、まとめている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>水の供給の仕組みや経路、県内外の人々の協力などに着目して、水の供給のための事業の様子を捉え、それらの事業が果たす役割を考え、表現している。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>人々の健康や生活環境を支える事業について、主体的に問題解決しようとしたり、よりよい社会を考え学習したことを社会生活に生かそうとしたりしている。</li> </ul>

## 9. 単元計画（全13時間）

時	○主な学習活動 ・予想される子どもの反応	☆評価 □指導上の留意点
①	<div style="border: 1px solid black; text-align: center; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <b>学習の見通しを立てよう</b> </div> <p>○日本と世界の水道事情を比較する。</p> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>水道水がそのまま安心して使える国は、日本を含め世界で約9～12カ国程度</li> <li>水道水が常時供給されない国もある。</li> </ul> </div> <p>○なぜ日本が水道水を安心して使えるのかを予想する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>日本は、水がきれいだから。</li> <li>日本は、水がたくさんあるから。</li> <li>施設がしっかりとしているから。</li> <li>自然が豊かだから。</li> <li>科学技術が発展しているから。</li> </ul> <p>○予想を学級で共有し、疑問（後の学習課題）に思ったことを出し合う。</p> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p><b>【予想される学習課題】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>各施設の機能に関する内容（どこで、どのようにきれいにしているのか等）</li> <li>水循環に関する内容（どのように水が来ているのか、使った水はどこへ行くのか等）</li> <li>水の有限性に関する内容（水はなくならないのか、水は一日どのくらい使っているのか等）</li> </ul> </div>	<p>□既知の内容やこれまでの生活経験を想起しながら予想できるようにする。</p> <p>□問い返しを通して、児童の考えを深掘りし、疑問を引き出していく。</p> <p>□児童から出なかった本単元の指導事項は、今後の活動の中で新たな疑問として出ることが予想されるため、教師からは提示しない。</p>

○共有した内容から本単元の学習問題を設定する。

□本指導案記載の学習問題の文言に拘らず、児童の言葉で学習問題を設定する。

**学習問題** 日本の水道水がよい理由を調査しよう

○次時の見通しをもつ。

②

**学習の進め方をかくにんしよう**

○個別活動の時間の基本的な学習の流れを確認する。

5分 ・はじめに ・個別目標を決める  
35分 ・個別活動の時間  
5分 ・振り返り ・終わりに

□個別活動に時間の流れを模造紙等へ書き出し、児童が常時確認できるようにする。

○学習計画を立てる。

(想定される時間配分)

③～⑨ 学習課題を調べ、知識を増やしたり、考えたり、共有したりする時間

⑩～⑫ 学習したことを広げたり、深めたりする

⑬ 学習問題について、改めて答えを出し、単元の振り返りをする

□配当時間を示し、児童の意見を集約しながら計画する。すぐに確認できるよう掲示物にする。

○方略のモデリング(指導案 p. 3 **本単元で示す方略**参照)から、方略の知識を得る。

□提示した資料をICTツールで配付し、児童が必要に応じて確認できるようにする。

○自己調整スキルの自己評価アンケートに取り組む。

【アンケート項目】

①学習するときに、自分なりの目標を立てて取り組んでいますか。

②自分に合った学習方法(ノートの作り方や調べ方、一人でやる、誰かとやるなど)を考えて、学習に取り組んでいますか。

③学習した内容について、分かった点やよく分からなかった点を振り返り、次の学習の目標を立てることができていますか。

④学習したやり方(ノートの使い方や調べ方、一人でやる、だれかとやるなど)について、よくできた点やよくできなかった点を振り返り、次の学習につなげることができていますか。

□児童が、本単元で意識することを明確に示す。

□肯定的な回答には児童ができる範囲で言語化を促し、メタ認知的知識として自覚できるように促す。

○個別活動の時間の振り返りシートの使い方を知る。

□Google スプレッドシートを用いた振り返りの使い方を示し、仲間の振り返りも参考にし

	<p>○学習課題の設定と方略選択の見通しを持つ。</p>	<p>てよいことを伝える。</p> <p>☆水の供給について、予想や学習の見通しをもって学習問題を追究・解決しようとしている。 【主体的に学習に取り組む態度】</p>
<p>③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; margin-bottom: 10px;"> <b>自分で目標とやり方を決めて、学習問題の解決へ向かおう</b> </div> <p>○児童の学習方略や振り返りを共有する。</p> <p>○本時の個別学習の目標を設定する。</p> <p>○児童が設定した学習課題の解決に向け、方略を自己決定して取り組む。(個別活動の時間)</p> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>&lt;学習項目&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・水道に係る施設や設備(浄水場、水源林、ダム、下水処理場、水道管、給水の仕組み等)の事業内容や工夫</li> <li>・水道に係る施設と人々の協力や連携</li> <li>・地域の人々の健康な生活の維持(水の使用量の確保や衛生面)の向上について</li> <li>・有限の資源としての観点(節水)</li> </ul> </div> <p>(○学習内容を全体で共有する。)</p> <p>○本時の活動を振り返り、次時の見通しをもつ。</p>	<p>□仲間の取り組み方をモデリング資料として示し、学習方略としての効果や有効性を確認できるようにする。</p> <p>□教師は自律性支援的な指導を心掛け、制御的な指導行動を極力避ける(指導案 p. 3～4 参照)。</p> <p>□誰が何に取り組んでいるかを共有できるように、ネームマグネットを用いた掲示板を作成する。</p> <p>□必要に応じて、情報共有や意見交流の場を設け、児童の話合いを促進する。</p> <p>□学習の進捗や教師の判断、児童の提案など、必要に応じて実施する。</p> <p>□振り返りを書くことが難しい児童に対しては、仲間の振り返りをモデリングしてよいことを伝える。</p> <p>☆見学・調査したり地図などの資料で調べたりして、まとめている。【知識・技能】</p> <p>☆供給の仕組みや経路、県内外の人々の協力などに着目して、水の供給のための事業の様子を捉え、それらの事業が果たす役割を考え、表現している。【思考・判断・表現】</p> <p>☆人々の健康や生活環境を支える事業について、主体的に学習を調整しながら問題を解決しようとしている。【主体的に学習に取り組む態度】</p>

⑩

⑪

学習したことを共有しよう

- 本時の学習の流れを確認する。
- 共有の仕方を選択する。
  - ・全体に伝える。
  - ・ブース形式で伝える。
  - ・個人に伝える。
  - ・話を聞き、情報を得ることに専念する。
- 情報や考えをを共有し、知識を増やす。
- 全体で情報のつながりをまとめる。
- 本時の活動を振り返り、次時の見通しをもつ。

- 共有をする目的と、話の聞き方についても併せて確認する。
- 伝える形式によって、よりよく情報が伝わり、情報を受け取りやすいように場の設定を工夫する。共有をする目的と、話の聞き方についても併せて確認する。
- 児童の成果物もしくは、まとめるきっかけとなる用語を一つ示し、児童の言葉でまとめていく。
- 全体でのまとめでは、個々の児童の学習の成果や価値が損なわれないよう、介入していく。
- ☆水を供給する事業は、安全で安定的に供給できるよう進められていることや、地域の人々の健康な生活の維持と向上に役立っていることを理解している。【知識・技能】
- ☆供給の仕組みや経路、県内外の人々の協力などに着目して、水の供給のための事業の様子を捉え、それらの事業が果たす役割を考え、表現している。【思考・判断・表現】

⑫

集めた情報から学習問題について、改めて考えてみよう

- 本時の学習の流れを確認する。
- 集めた情報を確認する。
- 学習したことを基に、学習問題に対する自分の考えを表現する。
  - ・水道は、たくさんの人が関わっているから、安全で安定した供給ができています。
  - ・高い技術力があるから、安心して水が使えるようになっています。
  - ・日本は水が豊かだけど、限りがあるから大切に使

- 本時までには学習したことを、自分の考えを支える根拠として示せるよう助言する。
- 表現するツールは児童が選択できるようにする。

	<p>わなくてはいけない。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・水を使った後の事業が大切だと感じた。</li> </ul> <p>○学習問題に対する自分の考えを共有し、学習問題について改めて考え、自分なりの結論を出す。</p> <p>○本時の活動を振り返り、次時の見通しをもつ。</p>	<p>□児童の実態に応じて、共有しやすい環境となるよう場の設定を工夫する。</p> <p>☆供給の仕組みや経路、県内外の人々の協力などに着目して、水の供給のための事業の様子を捉え、それらの事業が果たす役割を考え、表現している。【思考・判断・表現】</p> <p>☆人々の健康や生活環境を支える事業について、よりよい社会について考え学習したことを社会生活に生かそうとしたりしている。</p> <p>【主体的に学習に取り組む態度】</p>
--	---	---

⑬	<div data-bbox="331 786 1382 857" style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 5px;"> <b>学習を振り返ろう</b> </div> <p>○小単元の振り返りをする。</p> <div data-bbox="172 965 847 1137" style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> <p><b>振り返りの観点</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・今回の学習で身に付いた力</li> <li>・印象に残ったこと</li> <li>・これから大切にしていきたいこと</li> </ul> </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>・今回の学習で、○○ができるようになった。</li> <li>・○○のことを考えることができるようになった。</li> <li>・○○のやり方が自分には合っていると思ったから、次の学習でも使っていきたい。</li> <li>・○○したら、よく学べたと思うので他の教科でも生かしていきたい。</li> <li>・もっと他のやり方も試してみたいと思った。</li> <li>・○○さんのやり方がすごかったから、真似してみたいと思う。</li> <li>・○○の大切さがわかったので、生活の中で自分にできることをやっていきたい。</li> </ul> <p>○自己調整スキルの自己評価アンケートに再度取り組む。</p> <p>○授業アンケートに回答する。</p>	<p>□児童が自身の成長を実感したり、次の学習へ向かうにあたっての目標を設定したりできるようにする。</p> <p>□肯定的な回答に対して言語化を促し、メタ認知的知識として自覚できるよう促す。</p>
---	--	--

## はじめのアンケート

①学習をするときに、自分なりの目標をつくって取り組んでいますか。

当てはまる	どちらかといえば 当てはまる	どちらかといえば 当てはまらない	当てはまらない
1	2	3	4

例えば、どのようなときに、どのような目標をつくりましたか？

②自分に合った学習方法（ノートの作り方や調べ方、一人でやる、だれかとやるなど）を考えて、学習に取り組んでいますか。

当てはまる	どちらかといえば 当てはまる	どちらかといえば 当てはまらない	当てはまらない
1	2	3	4

例えば、どのようなときに、どのような学習方法でやっていますか？

③学習した内容について、わかった点やよくわからなかった点をふり返り、次の学習の目標をつくることができますか。

当てはまる	どちらかといえば 当てはまる	どちらかといえば 当てはまらない	当てはまらない
1	2	3	4

例えば、どのようなふり返りをしたときに、どのような目標をつくりましたか？

④学習方法（ノートの使い方や調べ方、一人でやる、だれかとやるなど）について、よくできた点やよくできななかった点をふり返り、次の学習につなげることができますか。

当てはまる	どちらかといえば 当てはまる	どちらかといえば 当てはまらない	当てはまらない
1	2	3	4

例えば、どのようなふり返りをしたときに、どのように次の学習へつなげましたか？

# 終わりのアンケート

①学習をするときに、自分なりの目標をつくって取り組んでいますか。

当てはまる  
1      2      3      4  
どちらかといえば  
当てはまる      どちらかといえば  
当てはまらない

例えば、どのようなときに、どのような目標をつくりましたか？

②自分に合った学習方法（ノートの作り方や調べ方、一人でやる、だれかとやるなど）を考えて、学習に取り組んでいますか。

当てはまる  
1      2      3      4  
どちらかといえば  
当てはまる      どちらかといえば  
当てはまらない

例えば、どのようなときに、どのような学習方法でやっていますか？

③学習した内容について、わかった点やよくわからなかった点をふり返り、次の学習の目標をつくることができますか。

当てはまる  
1      2      3      4  
どちらかといえば  
当てはまる      どちらかといえば  
当てはまらない

例えば、どのようなふり返りをしたときに、どのような目標をつくりましたか？

④学習方法（ノートの使い方や調べ方、一人でやる、だれかとやるなど）について、よくできた点やよくできなかった点をふり返り、次の学習につなげることができますか。

当てはまる  
1      2      3      4  
どちらかといえば  
当てはまる      どちらかといえば  
当てはまらない

例えば、どのようなふり返りをしたときに、どのように次の学習へつなげましたか？