

自己調整方略の活用による自由進度学習の充実について

—小学校国語科の授業実践—

教育学研究科 教育実践創成専攻 教育実践開発コース 教師力育成分野 向山 紀子

1. 研究の背景

令和3年1月の中央教育審議会答申『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」では、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体的に充実させることにより、「主体的・対話的で深い学び」の実現を図る必要性が示されている。このような教育的要請を背景に、近年、児童一人一人の学習進度や理解状況に応じて学習を進めることができる自由進度学習が再評価されている。自由進度学習は、学習者が自ら学習の計画を立て、課題に取り組む順序や方法を選択しながら学習を進めることができる点に特徴があり、個別最適な学びを実現しやすい授業形態であるとされている。

中谷他(2024)は、「子ども自身が学びを自己調整できるようになることは、主体的な学びの実現を考える上で欠かせない。自己調整学習とは、学習者が自ら学習の計画や見通しを立て、方略的に学習を進め、その結果を振り返りながら次の学びへとつなげていく一連の過程である。しかし、こうした自己調整学習の過程を、学校教育の中でどのように位置づけ、授業や指導、支援の場面において具体化していくかについては、なお検討の余地が残されている」と述べている。

筆者が、勤務する山梨県内公立小学校において自由進度学習を実践した際には、友達の答えを写すだけで学びが完結してしまう、交流活動が学習内容の理解につながらないなど、学習内容が十分に定着しないまま授業が終了してしまうといった児童側の課題が見られた。さらに、自由進度学習の指導形態や具体的な指導方法が教育課程上に明確に位置づけられていないことから、学習目標の達成が困難になるという教師側の課題も明らかとなった。これらのことから、自由進度学習を単に学習形態として導入するだけでは、主体的な学びや個別最適な学びが必ずしも実現されるとは限らない。

以上のことから、自由進度学習を効果的に機能させ、主体的な学びを実現するためには、学校教育において自己調整学習を行うこと、さらには教師の指導や支援の具体的実践研究が不可欠であると考えた。

2. 自己調整学習について（先行研究より）

自己調整学習とは、学習者が学習の目標を設定し、学習の進め方を計画・実行・振り返りながら、自らの学習を主体的に調整していく学習過程を指す。アメリカの心理学者 B. ジーマーマンは、自己調整学習を「予見」「遂行」「自己省察」の三段階からなる循環的過程としており、学習の質を高める上で重要な理論的枠組みを示している (Zimmerman, 2014) (図 1)。また、木村(2023)は、これらの学習過程を日本の授業で親しみのある「見通す」「実行する」「振り返る」に置き換えて示している (図 2)。

自己調整学習は、教師による意図的かつ継続的な支援を通して行われる。木村(2024)は、「教師が児童生徒の実態に合わせ、適切な場面でこれらの方略を指導したり支援したりすることにより、学習者は自ら方略を用いて学ぶことができる」と、46の手立てを自己調整方略として示している。

そこで本研究では、小学校国語科授業において自己調整方略を取り入れた自由進度学習を実践し、教師の指導や支援によって児童の自己調整力がどのように変容するのかを明らかにすることで、自由進度学習の質を高める方策について検討する。

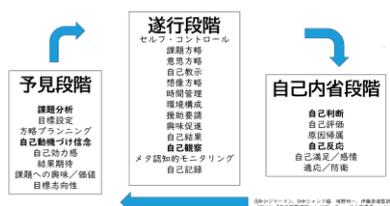


図1 自己調整学習の段階と下位プロセス
(ジーマン、シャンク編, 2014)



図2 自己調整学習における循環プロセス
(木村, 2023 をもとに筆者作成)

3. 研究の目的と方法

3-1. 研究目的

本研究の目的は、小学校国語科において自己調整方略を活用した自由進度学習を実践し、その過程における教師の指導や支援が児童の自己調整力にどのような影響を与えるのかを明らかにすることである。

特に、自己調整学習の理論に基づき、「見通す」「実行する」「振り返る」(図2)という学習過程を授業内に位置付け、思考ツールや振り返りシート等を用いた方略指導を行う。児童の自己調整スキルの変容が、自由進度学習における学習の質、すなわち学習内容の理解の深まりにどのようなつながるのかを検討する。これにより、自由進度学習における、児童の主体的な学びを支えるための具体的な指導や支援のあり方を示す。

3-2. 研究方法

本研究は、小学校国語科における授業実践の記録、児童の成果物、ならびに自己調整スキルに関するアンケート調査を組み合わせることで検討を行った。分析の対象を以下の二つとした。

- ・ 単元終了後に提出された児童の成果物 (文章・ワークシート・振り返りシート)
- ・ 自己調整スキルに関する事前・事後アンケート調査

アンケート調査では、自己調整方略の活用状況や学習に対する意識の変化を把握するため、文部科学省・国立教育政策研究所 (2024) の調査を参考にして、4件法による質問項目を設定し、単元開始前と終了後に実施した。

分析にあたっては、アンケート結果の量的変化に加え、授業中のワークシートなどの成果物の内容を質的に検討した。特に、自己調整方略の活用程度と成果物の完成度との関連に着目し、自由進度学習の質の変化について考察を行った。

4. 研究の内容

4-1. 研究対象と授業概要

本研究の対象は、山梨県内公立小学校6年生1学級21名である。国語科単元『鳥獣戯画』を読む』における本授業実践は、全10時間で構成し、「読むこと」5時間、「書くこと」5時間の学習として行った。「読むこと」の学習では、教材文の叙述や表現に着目しながら内容を読み取り、日本文化の特徴や魅力について理解を深めた。こうした読みの学習を通して得た視点や気づきが、その後の表現活動に生かされるよう、「書くこと」の学習と関連付けて単元を構成した。

単元の最終課題として、児童が自ら興味をもった日本文化の魅力について、複数の資料を基に文章で表現する活動を設定した。「書くこと」の学習では、5時間を通して単元内自由進度学習を導入し、児童が学習の進度や方法を自ら選択しながら取り組めるようにした。資料収集、文章構成の検討、下書き、推敲といった過程において、児童一人一人が自身の課題に応じて学習を進めた。

4-2. 自由進度学習の導入

本単元では、「書くこと」5時間の学習に単元内自由進度学習を導入し、児童が自身の理解度や関心に応じて学習を進められるようにした。学習の進め方や活動順序について一定の選択の幅を設けることで、児童が主体的に学習計画を立て、学習を進めることを可能にした。

一方で、自由進度学習が単なる「自由な活動」に終わらないよう、学習の目的や到達点を明確にし、教師が学習過程を適切に支援するよう計画した。

4-3. 自己調整学習の導入と具体的手立て

本研究では、自己調整学習の「見通す」「実行する」「振り返る」の段階に対応させて、自己調整方略(木村, 2024a)を導入した。

(1) 「見通す」段階における方略

「見通す」フェーズでは、課題の内容や学習の見通しをもたせるための方略を導入し、イメージマップやベン図などの思考ツールを活用した。木村(2024)は「見通す」フェーズの自己調整方略を1~16まで挙げているが、このうちの「方略4. 課題を身近なこと、知っていることと結びつける」「方略10. 目標を達成すると、どんな能力が高まるか考える」「方略12. 学習の最後に作り出せるもの、理解できること、身に付けることができることを予想する」「方略15. 時間配分を決める」に対応するワークシートを作成した。これにより、児童が課題を分析し、自分が取り組む内容や目標を明確にすることができるよう支援した(図3, 図4, 図5, 図6, 図7)。

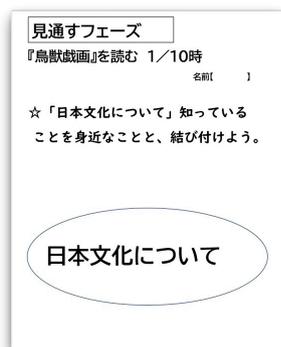


図3 方略4 ワークシート

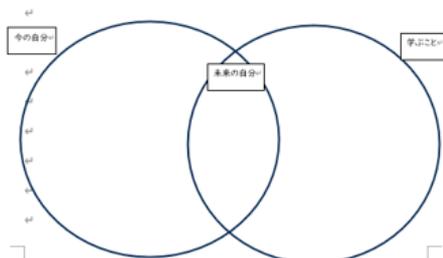


図4 方略10 ワークシート

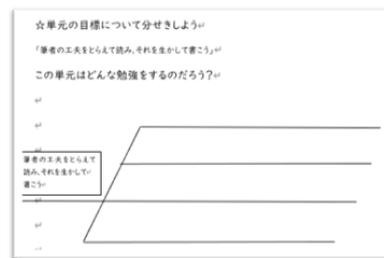


図5 方略12 ワークシート

単元名『鳥獣戯画』を読む	
【単元目標】	
【自分の目標】 (大きい目標を達成するための目標)	
【この単元でつきたい力】 (大きい目標)	

図6 方略4・10・12を活用しての
単元目標設定表

【個人学習 (6~9時間) 学習活動】	時間配分	40分×4時間=160分	時間配分
1. 題材を決める。		5. 文章の構成を考える	
2. 単元の自分の目標・つきたい力を修正		6. 文章を書く	
3. 情報収集		7. 文章を読み返し、直す	
4. 情報整理		8. 友達、先生に読んでもらう	

図7 方略15 ワークシート

(2) 「実行する」段階における方略

「実行する」フェーズでは、情報収集・整理、学習の進捗確認といった方略を導入した。木村(2024)は「実行する」フェーズの自己調整方略を17~42まで挙げているが、このうちの「方略19. 情報を収集する」「方略22. 情報を構造化し、考えをつくる」「方略30. 自分に質問するようにして、学習の進捗を確認したり、内容の理解を深めたりする」「方略33. 学習活動を調整する」に対応するワークシートを作成した。児童は必要に応じて資料を選択し、思考ツールを用いて情報を整理しながら学習を進めた(図8, 図9)。

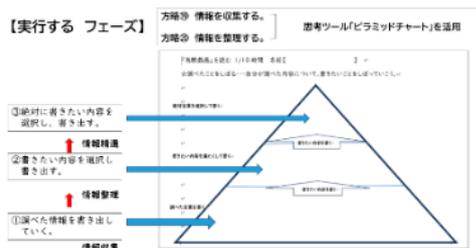


図8 方略19・22 ワークシート

✓	タスク
<input type="checkbox"/>	①伝えたいことを、具体的に書いているか。
<input checked="" type="checkbox"/>	②伝えたいことを、理解してもらえる構成になっているか。
<input type="checkbox"/>	③事実と、感想や意見を区別しているか。
<input type="checkbox"/>	④引用のしかたや、文と文とのつながりは、適切か。
<input type="checkbox"/>	⑤漢字、文字の間違えはないか。
<input type="checkbox"/>	⑥句読点「、」「。」はあるか。

図9 方略30・33 ワークシート

(3) 「振り返る」段階における方略

「振り返る」フェーズでは、振り返りシートを用いて自己評価を行い学習の成果や課題を言語化した。

木村 (2024) は「振り返る」フェーズの自己調整方略を 43~46 まで挙げおり、「方略 43. 取り組んだ学習の成果と課題を考え、自己評価する」「方略 44. 評価結果の原因や理由を考える」「方略 45. 自らの学習結果に納得した上で、その後の学習に活かせることを考える」「方略 46. 次の学習に活かすことを考える」に対応するワークシートを作成した。これにより、児童が自らの学習を客観的に捉え、次の学習に生かす視点をもつことができるよう支援した (図 10, 図 11)。

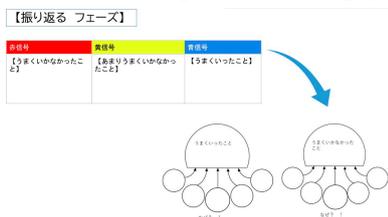


図10 方略43 ワークシート

時間	今日のめあて	今日の目標	今日の学習スタイル	今日の達成度	今日の学習の振り返り
1 時		S	全員で学習	S	
2 時		S	全員で学習	S	
3 時		S	個人学習	S	

図11 方略43・44・45・46 毎時間使用した振り返りシート

5. 授業実践とそれに伴うデータ等の結果

5-1. 児童の自己調整方略使用回数

単元内における自己調整方略の使用回数について、児童 21 名を対象に集計した結果、児童一人当たりの方略使用回数の平均は 11.9 回であった。単元内における自己調整方略の使用回数を分布として捉えると (図 12), 平均値 (11.9 回) を中心に一様に分布しているのではなく、使用回数が多い児童と少ない児童に分かれる傾向が見られた。特に、20 回以上の方略使用が見られた児童が複数存在する一方で、5 回未満にとどまる児童も一定数見られ、自己調整方略の活用には大きな個人差があることが明らかとなった。このことから、平均値のみでは捉えきれない児童一人一人の学習過程の違いが存在していると考えられる。

個別に見ると、最も方略使用回数が多かったのは児童 D が 33 回であり、次いで児童 G が 28 回と高い値を示した。一方、方略使用回数が最も少なかったのは児童 F・児童 K・児童 L で 2 回と低い値であった。

そこで分析に当たっては、自己調整方略の活用が顕著に多い事例と少ない事例を挙げ、それぞれの自由進度学習における自己調整力の変容を探る。特に、自己調整方略の活用が学級で 2 番目に多く見られた児童 G は、学習課題を意識しながら資料を選択し、必要な情報を取捨選択して文章を構成していた。また、文章作成の過程において、内容や表現を見直し、修正を加える姿が多く見られた。また 5-3. で後述する事後アンケートにおいても、学習の見直しや振り返りについての項目の回答が、事前アンケートと比較して大きく増加した。

一方、自己調整方略の活用が少ない児童 K は、課題の理解や情報整理に困難を示す場面が見られた。しかし、教師が授業を進めるのではなく、児童それぞれが学習を進める自由進度学習の特性を生かして、

教師が個別に関わることで学習を継続し、最終的に児童は課題となる文章を完成させることができた。両者は、自由進度学習における自己調整力の変容を探る上で、代表性をもつと判断し、次項では、事後アンケートにおいて数値が大きく増加し、学級内で上位の方略使用回数を示した児童 G と、方略使用回数が 2 回と平均値より大幅に少なかった児童 K の学習過程に着目し、具体的な学びの様相を分析する。

5-2. 成果物の分析結果

児童 G は、単元内における自己調整方略の使用回数が 28 回と、学級内で 2 番目に多かった児童である。学習の「見通す」フェーズから方略を活用し、課題のテーマを「茶道」として設定した上で学習を進めた結果、計画に基づいて学習が進められ、作品の完成が確認された。(図 13, 図 14)。さらに、「方略 15. 時間配分を決める」を用いた際も、自分が苦手と意識している文章の構成を考える学習活動においては、多めに時間を設定するなど方略活用が行われていた(図 15)。

「実行する」フェーズの資料収集の場面では、複数の資料を比較しながら必要な情報を取捨選択し、思考ツールを用いて内容を整理し、自分の考えと関連させる様子が確認された(図 16)。さらに、文章作成の過程では、書き進めながら内容や表現について文章チェック表を用いて見直し、修正を加える姿が見られた(図 17)。特に、「伝えたいことが相手に分かるか」という視点で文章を読み返し、語句や構成を調整するなど、自らの学習を確認・調整するための方略を活用していた。

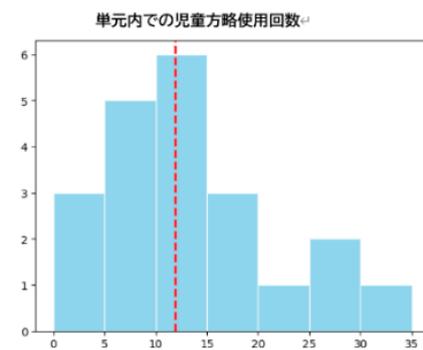


図 12 学級内での方略使用回数の分布

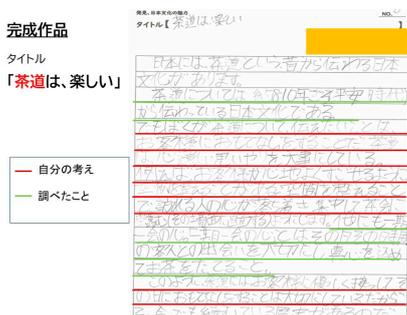


図 13 児童 G の完成作品

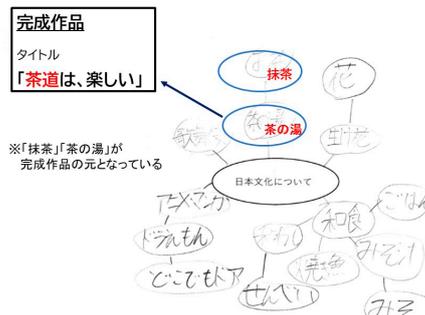


図 14 児童 G 方略 4 ワークシート

【個人学習 (6~9時間) 学習活動】	時間配分	40分×4時間=160分	時間配分
1. 題材を決める。	10分	5. 文章の構成を考える	15分
2. 単元の自分の目標・つきたい力を修正	5分	6. 文章を書く	40分
3. 情報収集	20分	7. 文章を読み返し、直す	25分
4. 情報整理	20分	8. 友達、先生に読んでもらう	25分

図 15 児童 G 方略 15 ワークシート

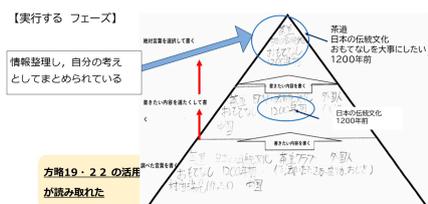


図 16 児童 G 方略 19・20 ワークシート



図 17 児童 G 方略 33 ワークシート

「振り返る」フェーズで用いた振り返りシートには、「最初に立てた計画をもとに書き進めたことで、課題を順調に進めることができた」「この単元で自ら学ぶ力をつけることができ、自由進度学習は自分に

向いている」といった記述が見られ、自らの学習過程を客観的に捉え、次の学習に生かそうとする姿勢がうかがえた。

一方、児童 K は、単元内における自己調整方略の使用回数が2回と、平均値より大幅に少ない児童であった。「見通す」フェーズでは、課題の捉え方や学習の進め方が明確ではなく、資料をどのように活用すればよいか迷う様子が見られた。「実行する」フェーズの文章作成時は、集めた情報をそのまま書き写そうとする傾向があり、内容の整理や構成を意識する場面はなかった。しかし、教師が個別に関わり、思考ツールの使い方や文章構成の視点を提示することで、少しずつ自分の考えを言語化する姿が見られるようになり、教師の支援のもと作品を完成させることができた (図 18)。

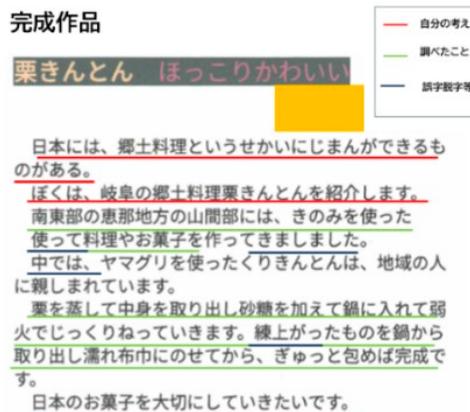


図 18 児童 K の完成作品

シートには、「文章をどう書けばよいか分からなかったが、話を聞いてもらって少し分かった」「次は、先に何を書かかを考えてから書きたい」といった記述があり、自己調整方略の活用は限定的であったものの、学習を振り返り、次につなげようとする意識の芽生えが確認できた。

単元終了後に提出された全児童の文章を分析したところ、多くの児童が、調べた内容と自分の考えを区別しながら文章を書くことができていた。また、教材文で学習した表現の工夫を意識し、読者を意識した構成や表現を用いる児童も見られた。完成した文章は、誤字脱字が少なく構成が整っているものが多く、学級の8割の児童が、単元目標におおむね到達していると判断できた。

5-3. アンケート調査の結果

自己調整スキルに関する6つの設問の4件法での回答から、「とてもそう思う」「そう思う」の割合を事前と事後で比較した (表 1)。その結果、設問4.「文章を書くとき、自分の伝えたいことを考えて書いているか」では19.1%、設問5.「文章を書くとき、見直ししながら書いているか」において、19.0%の向上が確認された。

表 1 自己調整スキルに関するアンケート結果

設問	内容	とてもそう思う (4)・そう思う (3)・あまりそう思わない (2)・そう思わない (1)		
		事前 「とてもそう思う」 「そう思う」の割合	事後 「とてもそう思う」 「そう思う」の割合	変化
1	授業で学んだことを、次の学習や実生活と結びつけて考えたり、生かしたりすることができると思いますか。	80.9%	85.7%	+4.8%
2	分からないことがあった時に、インターネットですぐに調べることができる。	100%	95.2%	-4.8%
3	PC・タブレットで調べた情報を、自分の考えや意見にまとめ、分かりやすく伝えることができる。	81.0%	85.7%	+4.7%
4	国語の授業で、目的に応じて、簡単に書いたり詳しく書いたりするなど、自分の考えが伝わるように工夫して文章を書いていますか。	76.2%	95.3%	+19.1%
5	文章を書くとき、見直ししながら書いているか。	66.7%	85.7%	+19.0%
6	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見直し、次の学習につなげることができていますか。	80.9%	90.4%	+9.5%

一方で、情報収集、情報整理などの情報活用能力には大きな変化が見られなかった。

5-4. アンケート結果と方略使用回数の対応

5-1. で見た方略使用回数と事前・事後アンケート結果を関連付けて分析すると、学級内で2番目に方略使用回数が多かった児童 G は、設問5.「文章を書くとき、見直ししながら書いている」といった項目において、事後に+3の向上が見られ、肯定的な回答を示していた。

一方、学級内で最も方略使用回数が少なかった児童 K は、アンケートにおいて大きな数値の変化は見られなかったものの、設問6.「学習内容を振り返り、次につなげているか」といった項目では、事後にわずかな向上が確認された。

6. 考察

6-1. 自己調整方略を取り入れた授業実践の分析

振り返りシートの記述量に着目すると、学級の約5割の児童に記述の変容が認められた。授業の「見通す」フェーズでは1~2文程度の記述量だったのに対し、単元終末に近づくにつれて3~4文程度へと増加していった。

さらに、記述内容についても変化が見られ、「振り返る」フェーズでは、「自由進度学習は自分に向い

ている」「自分のペースで学ぶことができ楽しかった」「友達や先生に質問しやすい」など、自らの学習を内省する記述が多く見られるようになった。

このような記述量の増加や記述内容の変化は、自己調整学習が「教えられるもの」ではなく、「経験を通して形成される力」であることを示していると考えられる。特に、「見通す」「実行する」「振り返る」という学習過程を繰り返し経験させたことが、児童の学習行動の変化につながった可能性がある。

以上のことから、自己調整方略を取り入れた自由進度学習は、児童が主体的に学習へ向かう姿勢を育成する上で有効であることが示唆された。

また、5-2. でみたように、児童Gは、学習課題を意識しながら情報を取捨選択し、文章の構成や表現を工夫する姿が確認された。このことから、自己調整方略の活用は、単に学習の進め方を調整するだけでなく、学習内容の理解や表現の質を高めることにも寄与していると考えられる。

一方、自己調整方略の活用が少ない児童Kに対しては、教師による個別の支援が重要な役割を果たした。自由進度学習の特性により、児童一人一人の学習状況に応じた支援が可能となり、学習の停滞を防ぐことができた。この点から、自由進度学習においては、学習の自由度と教師の介入のバランスが重要であることが示された。

6-2. アンケート調査の結果から見た児童の自己調整力の変容

事前・事後アンケートの結果(表1)から、学習の見通しや振り返り、学習内容を次に生かそうとする意識において肯定的な変化が見られた。これは、自己調整方略を明示的に指導し、授業内で繰り返し活用させたことが、児童の自己調整力の向上につながった可能性を示している。

特に、「文章を書く際に伝えたいことを考えて書く」「書いた後に見直しを行う」といった項目の向上は、自分の書く内容を確認し、必要に応じて調整しながら学習を進める方略の活用が進んだ結果であると考えられる。児童が自らの学習を振り返り、改善点を見出す経験を重ねたことが、学習の質を高める要因となったと推察できる。

一方で、アンケート結果には個人差が見られ、短期間の実践では自己調整方略が十分に内在化しない児童も存在することが明らかとなった。このことは、自己調整力の育成には継続的な指導が必要であることを示唆している。

6-3. 先行研究との関連

本研究の結果は、自己調整方略の活用が学習の質を高めるとする先行研究の知見と概ね一致している。

ベンヌティ(2013)は、「3つの段階(予見、遂行、内省)すべての段階に注意を向けることが大事であると強調しておきたい」と述べている。本研究においても、「見通す」「実行する」「振り返る」の段階を意識した授業構成が、児童の自己調整スキルの向上につながったと考えられる。

また、木村(2024)は、自己調整方略を適切な場面で具体的に指導することの重要性を指摘している。

本研究では、思考ツールや振り返りシートを用いて自己調整方略を可視化したことで、児童がそれらの方略を活用できたと考えられる。「見通す」フェーズでは、思考ツールを用いて題材を決定し、目標や時間配分を設定することで学習の見通しをもつことができた。「実行する」フェーズでは、思考ツールによる情報整理や見直しチェック表を活用した推敲が行われた。さらに、「振り返り」フェーズでは、振り返りシートを用いて学習結果とその要因を捉え、次の学習に生かそうとする姿が見られた。その結果、全ての児童が自身のペースで日本文化を紹介する文章を完成させることができた。

以上より、本研究の結果は先行研究を支持するとともに、自己調整方略を取り入れた自由進度学習が、児童の主体的な学びを支える有効な授業方法である可能性が示された。

7. 結論

本研究の授業実践では、自己調整方略を教師が意図的に授業内に位置付けることにより、児童が学習

の見通しをもち、自ら学習を調整しながら課題に取り組む姿が見られるようになった。

特に、「見通す」「実行する」「振り返る」という学習過程を繰り返し経験したことにより、児童は学習の進め方を主体的に選択し、学習内容の理解や文章の表現の質を高めていく様子が確認された。また、アンケート結果からも、自己調整方略の活用や学習に対する意識に肯定的な変化が見られ、本研究の授業実践には、一定の効果が示された。

7-1. 課題と今後の展望

本研究の課題として、第一に、研究期間が比較的短期間であった点が挙げられる。自己調整力は時間をかけて形成される力であり、短期間の実践では十分な変容を捉えきれなかった可能性があるため児童の変容を継続的に追跡する研究が求められる。

第二に、本研究では、アンケート調査と授業内における児童の成果物のみを分析データとして用いた点である。そのため、児童の学習過程における行動や思考の変化を十分に捉えきれていない可能性がある。さらに観察記録やインタビュー、学習ログなど多様なデータを組み合わせることで、自己調整力の変容をより多角的に捉える必要がある。

第三に、本研究は1学級を対象とした実践研究であり、結果の一般化には限界がある。今後は、複数学級や他教科での実践を通して検討を重ね、知見の蓄積を図ることが課題である。

以上の課題を踏まえ、今後は、自己調整方略を国語科に限らず、他教科や総合的な学習の時間などにも広げ、教科横断的に長期的な視野で自己調整力を育成する授業づくりを検討していきたい。また、児童が自ら方略を選択し、状況に応じて活用できるよう、方略指導の在り方についても工夫を重ねていく必要がある。

さらに、自由進度学習においては学習の自由度と教師による支援のバランスが重要となる。児童の実態に応じて支援の量や質を調整しながら主体的な学びを支える授業モデルの構築を目指していきたい。

〇. 参考・引用文献

- Hefer Bembenny, Timothy J. Cleary, Anastasia Kitsantas (Eds.) (2013). *Applications of Self-Regulated Learning across Diverse Disciplines : A Tribute to Barry J. Zimmerman*. Information Age Publishing Inc. (ヘファ・ベンベヌティ, ティモシー・J・クリアリィ & アナスタシア・キトサントス (編) 中谷素之 (監訳) (2019) 自己調整学習の多様な展開ーバリー・ジーマーマンへのオマージュ (p.22) 福村出版)
- 木村明憲 (2023). 自己調整学習ー主体的な学習者を育む方法と実践 (p. 29) 明治図書
- 木村明憲 (2024). 自己調整学習ー主体的な学びを実現する 46 の手立て 明治図書出版
- 文部科学省 (2017). 小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 国語編 東洋出版社
- 文部科学省・国立教育政策研究所 (2024). 全国学力・学習状況調査 (悉皆調査)
- 中谷素之・瀬尾美紀子・伊藤崇達・秋澤武志・奈須正裕 (2024). 自己調整学習をどう指導・支援するか学習方略・メタ認知・動機づけの視点から 日本教育心理学会第 66 回総会発表論, 文集, JF02, (pp. 146)
- 小学校国語 学習指導書別冊 六 創造 光村図書出版 令和 6 年度 (2024) 版
- 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ー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)
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.) (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performans*. Routledge. (ジーマーマン, B. J., & シャンク, D. H. (編) 塚野州一・伊藤崇達 (監訳) (2014). 自己調整学習ハンドブック (p. 44) 北大路書房)