

小学校における学習方略獲得を促す振り返り活動の実践的研究

－解き方の交流を重視した算数科単元の振り返り活動の設計－

楠本 亮^{*1}・益子 典文^{*2}

本研究の目的は、学習者が主体的に学習方略を獲得し向上させるため、小学校算数科の単元末問題の振り返り活動を設計し、実践を通してその効果を検証することであった。小学校 6 年生を対象として、算数科単元末のまとめの授業における学習方略定着の手立てとして、友達との交流を組み込み、よりよい解き方を導き出す活動を設計した。さらにその解き方を用いた問題解決活動を試みる機会を設定し、解き方の定着とともに「学び方（学習方略）」の習得を目指した。この学習活動を複数の単元において繰り返すことにより、学習方略の獲得に一定の効果が見られた。

〈キーワード〉算数、振り返り、学習方略、交流、ICT 活用

I 研究の目的

小学校高学年から中学校への移行期は子どもたちが身体的・精神的に不安定な時期にあたり、学習面や生活面の大きな環境の変化が加わる時期である。それ故、学習意欲の低下が見られ「中 1 ギャップ」と呼ばれる様々な問題が生じるとされている。中学校進学後の学習環境面の変化に着目すると、授業形態の変化（小学校では学級担任制、中学校では教科担任制）、定期テストによる個人の学力順位の明確化、授業の難易度向上など環境の変化が見られる。そのため学習者には、自律的な学習への取組みが求められるようになる。「中 1 ギャップ」の問題が顕在化する中学校進学後を見据え、小学校段階で自律的に学習に取り組むための学習方略を身につけることが重要である。

小学校段階において、学習者が学習方略を経験し、自ら定着させること。そして難度が高い学習内容に出会ったときに躓くことなく、スムーズに自力で解決できるように成長するためには、教師主導ではなく、学習者が自律的にこれらの活動を展開する経験を提供する必要があると考える。そのような経験を提供する場として、どのような場が適切であろうか。

様々な教科・単元において「学習を振り返る活動」が設定されている。実際、「小学校学習指導要領解説・総則編」

には、配慮すべき事項として「見通しを立てたり、振り返ったりする学習活動の重視」が挙げられ「各教科等の指導に当たっては、児童が学習の見通しを立てたり、学習したことを振り返ったりする活動を計画的に取り入れるよう工夫すること」（文部科学省 2019, p.58）と述べられている。また「新しい学習指導要領等が目指す姿」（文部科学省 2017）では、これからの時代に求められる資質・能力として「知っていること・できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力等）」が挙げられている。学習者が授業で学んだ内容を振り返る学習活動では、ここで指摘されているように、振り返りの一環として学習方略を身につけるための活動を意識的に組み込むことは、これからの時代に求められる資質・能力を向上させる意味でも重要と考える。小学校の様々な教科・単元で設定されている「学習を振り返る活動」の在り方を見直し、学習方略を習得する観点から充実させることは、学習者の学習意欲の向上や学習内容の確実な定着とともに、資質・能力を向上させることにつながる考える。

そこで本研究ではまず、中学校進学直前の小学校 6 年生を対象として、2 学期及び 3 学期に「学習を振り返る活動の充実」を意図した授業を設計・実践し、学習者の主体的な学習方略の獲得を図る取り組みを試みることにする。

*1 岐阜大学教育学研究科総合教科教育専攻

*2 岐阜大学教育学部

Ⅱ.研究の方法

1.対象

平成 30 年度に第一著者が担任した小学校 6 年生 1 学級の児童 32 名(男児 15 名女児 17 名)。

2.単元末の振り返り活動の再設計

本研究の実践対象として、算数科授業の各単元末のまとめの時間を対象とすることとした。利用している教科書(清水ほか、2015)には、単元末に学習内容の理解・定着を図るための学習内容として「たしかめよう」(1時間扱い)が設定されている。本研究以前の単元末の振り返り活動の授業構成は、学習者が単元末の課題の問題解決(一部宿題とすることもある)を行った後、全員で正答確認・問題解決活動の検証を行い、誤った解答過程を修正する展開であった。この解決・検証・修正活動の反復を、学習の振り返り活動と位置づけていた。本研究ではこの活動を見直し、学習者が主体的に資質・能力としての学習方略を向上させることができるよう再設計し、次のような構成で学習活動を行うことにする。

(1)章末問題の先行解決【家庭学習・個人活動】

単元の学習が終了し、学習の振り返り活動を行う前日に、家庭学習で章末問題に取り組むことを全体の起点とする。

従来行われてきた学習の振り返り活動では、振り返りを行う授業の冒頭で初めて章末問題に取り組んでいた。しかしその場合、早く解決を終える学習者もいれば、問題解決に取り組むだけで授業時間が終わってしまう学習者も存在する。学習者全員が問題解決に取り組み、同じ学習経験を経たうえで授業に臨むために、家庭学習において個別に章末問題を先行して解決し、その解決経験を持ち寄った状態で授業を開始することとする。

(2)問題解決活動の振り返り(検証・修正)【授業・個人活動】

授業冒頭で、家庭で取り組んだ章末問題の答え合わせを行う。この活動で、自分の問題解決活動を検証し誤りを訂正する。ただし、誤答を正答に書き直す作業をするのではなく、自分の間違いの原因を明確にすることを目的とした検証活動を行う。例えば、「公式を間違えた」「計算ミスだった」など、自分自身の誤答の原因を分析し、どのように考えればさらによい回答となるか説明する文章を

ノートに書く(個人による振り返り活動)。

(3)交流による検証・修正結果の改善【授業・交流活動】

個人による検証・修正活動の結果をノートに記述した内容を、学習者用端末(タブレット)により撮影しコンテンツ化する。そしてノート記述内容を、クラス全員が参照できるように共有する。誤答が多く、つまづきが見られる学習者や修正活動に時間を要する学習者は、送信された友達の検証・修正活動結果(わかりやすい考え方)の複数のノート画像を自分の学習者用端末で閲覧し、その中から「わかりやすいな」「使ってみたいな」と思う解き方や考え方を参照しながら、自分自身の検証・修正活動に利用しノートにまとめる活動を行う。ノートに記述したよりよい解き方・考え方をまとめた部分には付箋を添付し、その後の学習で常に参照できるようにする。

また個人の振り返り活動において誤答がなかった学習者も、学習者用端末で他者が配信したノートに書かれている考え方を参照し、次に類似問題を解く際に使ってみたい考え方を見つける活動を同時に展開する。

従来の振り返りの授業では、プリントなどによる問題解決活動後、学習者同士による「教え合い」を行っていた。早く課題を終えた学習者は友達に教える活動のみ行うことになる。学習者同士で教え合うことには一定の意義が認められるが、適切な内容が教えられたかどうかは検証することが困難であり、しかも解き方を教える活動を行った学習者にとっての新しい学びが存在するかどうか不明確ではない。

今回の活動は、この課題を解消する手立てにもなると考えられる。学習者が授業での学習成果として、自分の検証・修正活動の結果をノートに文章や表として記述し、それをコンテンツとして発信し、即時に全員でその内容を共有できる。またそのコンテンツは、複数閲覧可能であるために比較検討しやすく、手元で必要に応じて拡大することも可能である。黒板の視写や音声情報だけでは内容の理解が困難な児童にとって理解しやすいと考えられる。また、上記のような教え合い活動において、教える側であった学習者も、タブレットの閲覧によって他者の多様な考えを主体的に知ることが可能である。

(4)振り返り結果の応用 1【授業・個人活動】

次に、交流活動を通して導き出した考え方や解き方をノートにまとめ記述するだけではなく、次の問題解決に

演繹的に生かす経験も授業時間内に提供する。この活動は、単元末の章末問題の中から、交流活動により導出した考え方や解き方を活用できる問題を選択し解決する活動である。以後、この問題を「適用問題」とする。適用問題の解決経験は、自らの解決を振り返ったことの有用性を経験する機会となる。振り返り活動の価値を理解することによって、主体的に振り返り活動を展開できるようになっていくと考える。

この振り返り活動の授業後、次に述べる家庭で再度振り返り結果を適用する機会、その結果を検証する機会を提供する。

(5)振り返り結果の応用 2【家庭学習・個人活動】

問題解決の振り返りの結果導出した考え方・解き方をさらに演繹的に応用する機会として、上記の授業後に、家庭学習で適用問題に取り組む宿題を提示する。この適用問題も、章末問題から選択する。演繹的な問題解決活動の反復により、自らの問題解決経験から導出した考え方・解き方の価値理解がさらに進展することを目指す。

(6)振り返り結果の応用 3【帯時間・検証】

家庭学習での適用問題解決経験の成果を学習者自らが検証する機会として、家庭学習を完了した次の日の帯時間（1時間目前、朝の学習時間）に、さらに同様の見方・考え方を演繹的に応用する適用問題を解く機会を提供する。

以上の本活動全体の流れを図1に示す。授業前の【家庭学習】、授業後の【家庭学習】と【帯時間】に加え、授

業中の振り返り活動を改善する活動である。よい「解き方」を交流活動で導出した後、授業中1回、家庭学習1回、帯時間1回、計3回の演繹的な適用問題への応用機会を提供することになる。

Ⅲ.評価の方法

1.問題解決活動の評価

章末問題、練習問題の成果は、表1の基準で評価することとする。

表1 問題解決活動の評価基準

順序・場	学習活動	問題数	評価基準		
授業前	章末問題	8	A	B	C
家庭学習			全問正解	誤答2問以内	誤答3問以上
授業内活動	演繹的応用(1)	8	A	B	C
			全問正解	誤答2問以内	誤答3問以上
授業後	演繹的応用(2)	8	A	B	C
家庭学習			全問正解	誤答2問以内	誤答3問以上
帯時間	演繹的応用(3)	4	A	B	C
			全問正解	誤答1問	誤答2問以上

授業前の家庭学習時点、授業の交流活動において開放導出後、授業後の家庭学習時点、朝の帯時間時点、計4回の問題解決活動の結果を対象とする。全問正解の場合はA、誤答数2問以内（帯時間は1問）の場合はB、誤答数3問以上（帯時間は2問以上または無回答）の場合はC評価とし、単元末の実践毎に継続的に評価することにする。

2.振り返り活動の評価

学習者による振り返り活動の成果として、授業後にノートを集集し、各学習者がよりよい解き方・考え方としてまとめた内容「◎」「○」「△」の3つに分類する。授業中の交流活動において導き出した解き方が、文章や図、言葉の式を使って正しく説明されているものを◎の評価とした。説明が不足しているものや不明瞭なところがあるものについては○、「わかった。」「○○を知った。」など学習活動の事実を述べているだけのものについては△の評価とする。図2に「◎」の例を示す。

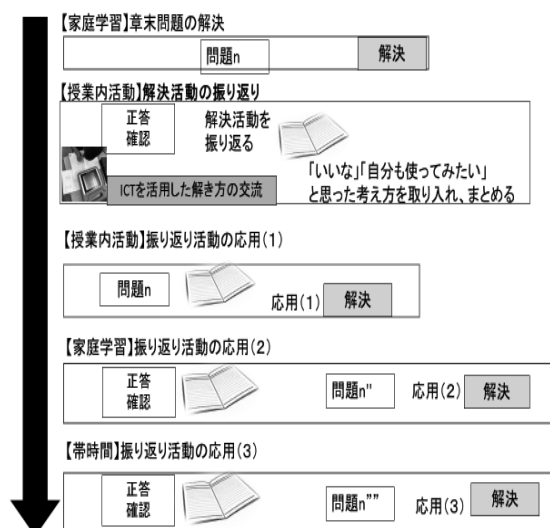


図1 再設計された「振り返り」活動

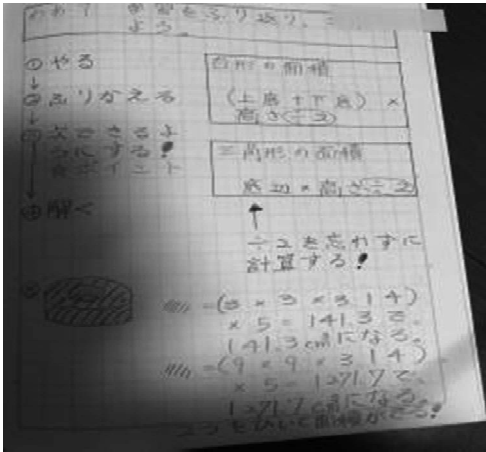


図2 「◎」と評価したノート例

3.事後調査

振り返り活動の効果や授業での達成と感想を問う主観的評価項目を設定した質問紙によって、事後調査を行う。全7項目から構成され、それぞれの項目に対し「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」の4件法で回答を求める。

各質問項目の内容を次に示す。

【質問項目1】振り返りの習慣化（問題解決学習）

「答え合わせの時に、「何を間違えたのか.」「間違えそうなところはどこか.」を考えるようになった.」

【質問項目2】まとめる活動の定着

「わからなかった、または解けたけど難しかった問題の解き方のポイントをノートに書くことができた.」

【質問項目3】授業場面での達成

「そのノートをタブレットでみんなが見られるように提出することができた.」

【質問項目4】ICTを活用した交流活動の効果

「タブレット「提出箱」で見た友達のノートは、自分の学習に役に立った.」

【質問項目5】振り返りの応用

「まとめたノート（学習内容や解き方のポイント）を、別の問題を解くときに活用できた.」

【質問項目6】本実践の他教科での可能性

「この「ふりかえり」のやり方は、算数以外のほかの教科でも使えそうだと思う.」

【質問項目7】本授業実践に対する感想

「このふりかえりの授業の感想を記入してください」という質問に、自由記述で回答を求める。

IV. 結果

1.単元末の振り返り活動の実践

第1回目の実践「立体の体積」単元末の振り返り活動・問題解決の評価結果を表2に示す。章末問題の先行解決結果において全問正解した学習者（A）は11人、誤答があったもの（B評価,C評価）は21名である。付箋ノートの成果を評価した振り返り活動の評価では、自分に合った解き方をまとめる活動で成果が見られた（◎評価）学習者は17名であった。うち11名（B評価,C評価）は、先

表2 振り返り活動の評価と問題解決の結果（立体の体積）

11/18			11/19		11/19	11/19	11/21	実施日/総計
家庭学習 (振り返り活動前)			授業内活動	右 の 評 価	授業内活動	家庭学習	朝の帯時間	総計 32
章末問題の 先行解決結果			振り返り活動 の評価（付箋ノ ート）		振り返り活動の応 用(1)	振り返り活動の応用 (2)	振り返り活動の応用 (3)	
A	B	C						
6	5	6	◎17	A	17	13	17	17
				B	0	4	0	
				C	0	0	0	
5	1	8	○14	A	11	6	6	14
				B	1	6	5	
				C	2	2	3	
0	0	1	△1	A	0	0	0	1
				B	0	0	0	
				C	1	1	1	

表 3 学習者の結果評価比較(振り返り活動実施前後)(立体の体積)

評価/実施日・活動	11/19 家庭学習 (振り返り活動前)	11/21 朝の帯時間 (振り返り活動の応用 (3))	人数の差
A	11 (34%)	23 (72%)	12
B	6 (19%)	5 (16%)	▲ 1
C	15 (47%)	4 (12%)	▲11

表 4 振り返り活動の評価と問題解決の結果(資料の調べ方)

12/3 家庭学習 (振り返り活動前)			12/4 授業内活動	右 の 評 価	12/4 授業内活動	12/4 家庭学習	12/6 朝の帯時間	実施日/総計
章末問題の 先行解決結果			振り返り活動 の評価 (付箋ノート)		振り返り活動 の応用(1)	振り返り活動 の応用(2)	振り返り活動 の応用(3)	総計
A	B	C						
5	21	4	◎30	A	26	16	26	30
				B	2	10	2	
				C	2	2	2	
1	1	0	○2	A	2	2	2	2
				B	0	0	0	
				C	0	0	0	
0	0	0	△0	A				0
				B	0	0	0	
				C				

表 5 振り返り活動の評価と問題解決の結果(変わり方を調べて)

1/8 家庭学習 (振り返り活動前)			1/9 授業内活動	右 の 評 価	1/9 授業内活動	1/9 家庭学習	1/11 朝の帯時間	実施日/総計
章末問題の 先行解決結果			振り返り活動 の評価 (付箋ノート)		振り返り活動の応 用(1)	振り返り活動の応 用(2)	振り返り活動の応 用(3)	総計
A	B	C						
11	13	2	◎26	A	21	17	21	26
				B	5	9	5	
				C	0	0	0	
1	1	2	○4	A	4	2	3	4
				B	0	2	1	
				C	0	0	0	
0	1	1	△2		1	2	2	2
					1	0	0	
					0	0	0	

行解決結果においては誤答が見られた学習者であるが、振り返り活動の応用(3)においては、全員が誤答無し(A評価)となり好ましい変化が見られた。付箋ノートの評価が○であった学習者14名のうち、先行解決結果では、8名はC評価であった。これらの学習者は振り返りの応用(3)では、C評価が3人となり、8名中5名が結果を向上させている。

表3に振り返り活動の実施前後の問題解決結果の評価をまとめたものを示す。

振り返り活動の前後で、40%近くの学習者に、問題解決活動の結果の上昇が見られた。その一方で、学習者の約10%には、学習活動による変化が見られなかった。

第1回目の実践に続き、1ヶ月後に「資料の調べ方」単元末、2ヶ月後に「変わり方を調べて」単元末に同様の

実践を2回繰り返し、計3回の実践を行った。第2回目の実践の評価結果を表4に、第3回目の実践の評価結果を表5に示す。

小学校6年生の学習者を対象とした3つの単元末の振り返り活動を繰り返した結果、学習者は、単元末の振り返り活動内だけではなく、普段の学習場面においても、ノートに大切だと思ったことを要約して書き記す。後に復習するときに解き方をすぐに思い出し活用できるように、図やイラストを用いてまとめる。など習得した学習方略による行動変化が見られるようになった。教師からの指示ではなく、家庭学習において自主的にその日の学習内容の要点をまとめ、学習の成果を蓄積しようとする学習者も見られた。3回の実践において、学習内容を要約したり、図で表して問題解決の手掛かりにしたりする学習方略を獲得した成果であると考えられる。

2.事後調査の結果と分析

3回目の単元末振り返り活動の実践終了時に、学習者の本実践に関する主観的評価の調査を実施した。その結果を図3に表す。

「振り返りの習慣化」項目では、すべての学習者が、「4 あてはまる」「3 どちらかといえばあてはまる」を選択しており、問題解決学習の振り返り活動において、「何を間違えたのか」「今度同じような問題に取り組む際に、間違えそうな問題はどれか」と考える習慣が定着してきたことがうかがえる。また、「まとめる活動の定着」と「振

り返りの応用」項目は、結果が類似しており、ほとんどの学習者が、学習方略を導き出し、それを応用することが意識してできるようになっているとしているが、そのうち30～40%の学習者は、「3 どちらかといえばあてはまる」を選択しており、定着までには至っていないことが課題である。

「ICTを活用した交流活動の効果」については、97%の学習者が「4 あてはまる」を選択した。本実践における交流活動において、ICTの利用が学習者にとって非常に有効であったと言える。

一方で、「授業場面での達成」項目は、20%近くの学習者が「あてはまらない」「どちらかといえばあてはまらない」を選択しており、すべての質問項目の中で最も低い評価であった。低評価の割合が高かった理由の一つは、自分のまとめた付箋ノートを、タブレットで提出できなかった学習者が一定数存在したためであると思われる。また、誤答の修正やノートまとめに時間を要したことも、この質問項目を低評価と回答する要因と考えられる。

3.事後調査の自由記述内容の検討

事後調査の自由記述による感想には、次のような内容が書かれていた。

まず、振り返り活動については、「みんなの考えをタブレットで見たのがとても分かりやすく、自分でふかえることができました。」「たくさんの考えや計算の中から一番自分がやりやすいと思う仕方を見つけて他の問題

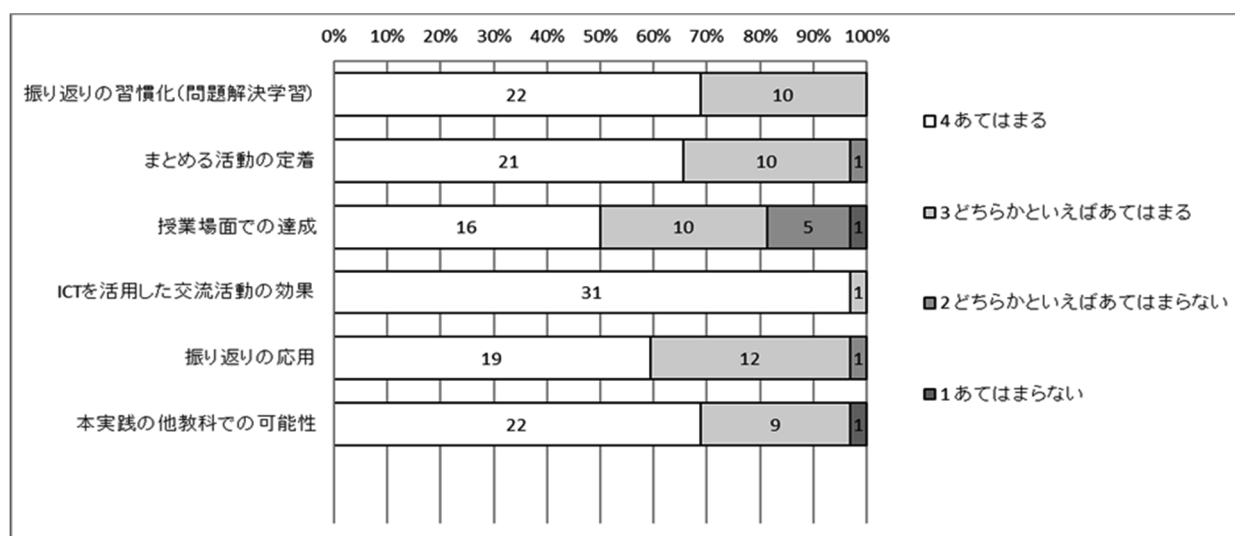


図3 事後調査結果(n=32)

で活用できたからよかったです。」「友達の考えを知ることができたし、ノートに自分の意見を書いて、なんで間違えたのかを確かめることができた。」「友達の考えを見てわかるようになった。わからないときはノートを見返してできてよかったです。」などの記述が見られた。自分の解答を振り返り、多くの友達の考えにふれて、自分の解答と比較検討しながらよりよい解き方を導出できたこと、学習内容を單元ごとにまとめたノートを、次の解決活動に生かしたことが、学習者にとって有益に感じられたようである。また、ほかにも「答えが合っていたときは、解き方をくわしくわかりやすくノートで説明できた。」と、交流によって他者の考え方を知ることはもちろん、説明することでさらに自分の解き方を整理し、再構築できたという記述も見られた。

次に、従来の単元末の振り返り活動との比較に関する記述例を述べる。算数が苦手な学習者の記述例としては、「いままでは(答え合わせで)答えだけを写してわからないままにしていた。」「特定の人だけでみんなの考えは知れなかったけど、みんなの考えがわかり、自分のタイミングで進めることができた。」などが見られた。従来の振り返り活動と比較すると、個人毎のペースで解答例を選択したり、ノートにまとめたりすることが可能な今回の取り組みの効果が示されている。一方、算数が得意な学習者からは、「今までは近くの友達にだけ自分は教えるだけだったけど、自分もほかの人のやり方を見て応用できてよかった。」など肯定的な記述が見られた。算数の問題解決活動が得意な学習者にとっても、意見交流の範囲が物理的に特定されない今回の振り返り活動は、他者の解き方を知り、自分の解き方や考え方を広めたり深めたりできることが記述されている。

このように、すべての学習者の感想に、再設計した振り返り活動は、自分自身の学習活動が改善されたと述べている記述が見られた。

V. 考察

本研究では、小学校の様々な教科・単元で設定されている学習を振り返る活動の在り方を見直し、学習者の自律的な学習方略獲得を促進する実践を試みた。

再設計した振り返り活動により、学習者は算数の問題

解決活動を個人で経験することを起点としている。その後の授業において、教室全体の交流を通して「バームクーヘン型の円柱の求積方法」「比例定数を簡単に見つける方法」といった、いわゆる学習スキルを導出する。学習スキルとは、特定の課題を効果的に学習するための具体的、行動的な技能(佐藤 1991)である。実践の繰り返しによって、学習者はクラスの友人たちと練り上げた様々な学習スキルを身につけ、適用問題に応用できるようになったと言えるだろう。

佐藤(1991)は、学習方略を「効果的に学習するために学習者が意図的に行う認知的活動」と定義し、解き手の課題における具体的な行動を示した学習スキルとは異なると述べている。また「認知的な活動である学習方略を指導する際には、具体的な行動である学習スキルを通して教授されることが多いため、両者の区別は厳密に話されていない。」としている。本実践では、学習者は振り返り活動を通して学習スキルを知り、それをノートに記述して、さらに応用することを繰り返す。その中で、「後で見てわかるように解き方を図で表そう。」「ほかに良い解き方があるな。」「自分に合ったやり方はこのやり方だ。」という多くの気づきが喚起される。学習者は、こうして試行錯誤しながら導き出した学習スキルを付箋ノートにまとめ、後に活用し解決するという認知的活動を、実践を重ねるごとに意図的に行うようになった。解き方を要約して自分の言葉で表現したり、図にまとめたりして、その学習の成果をノートに蓄積することや、その解き方を場面に応じて活用する学習方略を活用できるようになったと言える。

この実践には、学習者全員にタブレット端末を提供した。通常交流活動では、友人との距離や、説明しあう時間的制限など、物理的に限定された条件下の活動であったが、タブレット端末の利用によって、全員が考え方を即時に共有できることはもちろん、学習者が手元で画面を拡大して閲覧できたり、よりわかりやすい学習スキルを選択できたりする利便性は、学習内容の定着や離れた黒板からの視覚情報の獲得に困難を感じている個別の支援を要する学習者にとって大変有効であったと考えられ、これも重要な知見の一つである。

一方、課題として、小学校6年生の特定教科の3回の実践では、付箋ノートにまとめる活動とその振り返りの

応用は、限定的であったと言える。日常的な活動の中での学習方略定着のために、他学年で他の教科において同様の実践を行うことを引き続き検討したい。

また、今後は、個人での取り組みにとどまることなく、学校全体の取り組みに発展させていきたいと考えている。本実践の課題を見直し、振り返り活動の再設計の汎用性を高めることが、「中1ギャップ」の解消、学習者の資質・能力の向上を推進すると考える。

引用・参考文献

- 伊藤崇達 (1997)小学生における学習方略，動機づけ，メタ認知，学業達成の関連，名古屋大学紀要，Vol.44，pp.135-143
- 国立教育政策研究所 (2014) 生徒指導リーフ「中1ギャップ」の真実・Leaf.15，
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/108/shiryo/_icsFiles/afieldfafi/2015/08/18/1357592_05.pdf (参照日 2019.7.25)
- 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領解説・総則編，
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_001.pdf (参照日 2021.2.4)
- 文部科学省 (2017) 「新しい学習指導要領が目指す姿」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364316.htm (参照日 2018.7.25)
- 三宮真智子(1997)認知心理学からの学習論-自己学習力を支えるメタ認知，鳴門教育大学研究紀要・教育科学編，Vol.12，pp.1-7
- 佐藤浩一 (2016) 小学校算数における「説明」と「振り返り」，群馬大学教育実践研究，第33号，pp.133-147
- 佐藤浩一(2013)学習の支援と教育評価 - 理論と実践の協同，北大路書房
- 佐藤純(1991)最新学習指導用語事典，教育出版 p.105
- 佐藤純(1998)学習方略の有効性の認知・コストの認知・好み学習方略の使用に及ぼす影響，教育心理学研究，Vol.46,pp.367-376
- 関口智子 (2015) 数学的な思考力・表現力を育てる算数科学習指導―問題解決的な学習の改善を考える― 平成26年度群馬大学大学院教育学研究科専門職学位課程教職リーダー講座（教職大学院）課題研究報告書，pp.39-43
- 重松敬一(2013)算数の授業で「メタ認知」を育てよう.日本文教出版
- 清水静海ほか (2015) わくわく算数6年生，啓林館
- 植阪理恵(2004)自己モニタリング方略の定着にはどのような指導が必要か 学習観と方略知識に着目して，教育心理研究，Vol.52，pp.277-286