

カード学習法を活用した小学校国語科における転移促進の効果検証

村上 俊嗣* 樋口 万太郎**

Verification of the Effectiveness of Transfer Facilitation in Elementary School Japanese Language Classes Using the Card Learning Method

MURAKAMI Toshitsugu HIGUCHI Mantaro

要 約

本研究は、小学校国語科の物語文学習において深い学びを促進するため、学習の転移が重要であると考え、一斉授業を補完する形で「概念型カリキュラム」と「カード学習法」を組み合わせる意義を検討している。具体的には、児童が作成するカードを通じて、宣言的知識・手続き的知識に整理しながら文脈へ応用する可能性を探り、深い読解や日常生活への転移をどの程度支援できるかを分析する。結果として、多様なカードを意図的に組み合わせるほど、物語の構造や人物の心情を多角的に把握し、既習知識の活用意欲も高まる傾向が見られた。一方で、学習者間の個人差や指導法の明示性が不十分な点も課題として示され、より効果的な転移を促すには指導内容の具体化や児童同士の学び合いをさらに充実させる必要がある。

キーワード：転移、知識、カード学習法、深い学び、物語文

1. 研究の目的と背景

1.1 学習の転移と深い学びの実現

近年、自由進度学習など児童主体の授業が注目され、一斉授業との効果比較が活発に議論されている。しかし、児童主体の授業を重視する意義は大きい、十分な深い学びが成立しない場合、教育現場で繰り返し指摘されてきたやり戻しが再燃する可能性がある。

深い学びには、知識や技能を単に習得するだけでなく、新たな文脈へ柔軟に適用する力が必要であり、これを支える重要な要素が学習の転移である。学習の転移とは、習得した知識や技能を新たな状況や文脈に適用する能力を指し、深い学びの実現にとって不可欠な要素である。しかし、転移は自然には発生

しにくいことがわかってきており、意図的な指導や授業設計が求められる。従来は偶発的転移が注目されがちだった（市川、1993）が、近年では意図的転移を促す教授法の研究が進展している。

特に国語科では、概念的理解が不十分であるために転移が困難な授業が多いと指摘されている（奈須、2017）。原因の1つ目は、楽観的な授業設計にある。「多くの文章を読むことで読解力が向上する」という前提に基づく授業が多いが、実際には学習の定着や応用が難しく、効率性にも課題がある。2つ目は、指導の明示性の低さである。文章の構造や意味の分析作業が指示されるにもかかわらず、その根拠や着眼点が十分に説明されず、児童が何に注目すべきかを理解しにくい点である。3つ目は、方略の有用性への理解や実感の欠如である。児童が学んだ読解方略を他の文章に応用する際、「方略の有効性を実感できない」「どの場面で有効なのか判断できない」「習熟度が不十分で、方略をアレンジできない」という

* 岩倉市立五条川小学校

** 中部大学現代教育学部現代教育学科

課題を克服できていない状況にある。

こうした課題を踏まえ、今後の授業設計においては、深い学びの実現に向けた学習の転移を促す工夫が不可欠である。その鍵となるのが、エリクソン（1998）が提唱し、エリクソンら（2014）が発展させた「概念型カリキュラム」である。従来の知識蓄積型の授業から脱却し、知識を概念的に整理・体系化することで転移を促進するアプローチは、深い学びの実現に大きな可能性を秘めている。

本研究では、この「概念型カリキュラム」を基盤とし、樋口（2024）が算数科で提唱した「カード学習法」を国語科の物語文の学習に導入し、転移促進の可能性を検討する。カード学習法は、児童が学習内容を整理・言語化し、文脈への応用を容易にするため、深い学びおよび転移促進を支援する新たな授業デザインとして期待される。

白水（2012）によれば、従来の転移観が「学習者が単独で既習知識を適用できるか」が中心だったが、近年の学習科学では「学習者が他者や環境と相互作用しながら、新たな状況で知識を再構成し、活用する」ことも転移だと考えられる。本研究では前者を「完全転移」、後者を「準転移」と位置づけ、他者や環境を活かしながら、自己決定的に知識を適用できる授業設計を重視する。さらに、転移の過程を詳細に把握するため、児童の知識を「宣言的知識」と「手続き的知識」に区分する。

また、近年の国語科学習では、教室内の読解力向上にとどまらず、日常生活を豊かにする視点が注目されている。読解方略や概念的理解が深まれば、児童は「つながりを見つける」「方略を活かす」などの行動を生活でもする可能性が高い。そのため、本研究は「転移の自覚」や「転移の意欲」といった内面的要素にも注目し、授業外でも児童が学んだ内容を発揮しているかを考察する。

1.2 本研究の目的

本研究の目的は、「概念型カリキュラム」を基盤とし、樋口（2024）の「カード学習法」を国語科授業に導入し、その有効性を検証することで、転移を促進する新たな学習デザインを構築することである。具体的には、以下の2点を明らかにする。

1. 知識の準転移の向上

児童がこれまで作成したカードを、異なる教材や課題で活用できるかを検証する。

2. 転移の自覚・意欲・自発性

どの程度日常生活で学んだ知識を活かしているかを把握し、「学びが日常につながる」感覚（転移の自覚）や、実際に試そうとする態度（転移実践への意欲）、そして自発的行動（転移の自発性）が生じているかを検討する。

2. 研究の方法

2.1 国語科におけるカード学習法について

樋口（2024）は、算数科におけるカード学習法において、以下の6段階を提案している。

1. 問題に直面し、使用可能なカードを探索する
2. 個人の目標（めあて）を設定する
3. 問題を解決し、他者と交流する
4. カードを作成（あるいは改変）し、使用カードを共有する
5. 類題でカードの有用性を検証する
6. 振り返りを行う

カードとは、1時間の学習を振り返り、児童が「大事だ」と考えたことや「使い方」を1つ書くための用紙である（図1）。

これにより、児童が身につけた知識を顕在化させる意図があるが、何を書くかは児童に委ねられるため、カードの種類や枚数は個人差がある。単元が進むにつれ、カードが増えるが、その中から児童が必要なカードを選択する活動が2の段階になる。

本研究では、国語科物語文の特性を踏まえ、6段

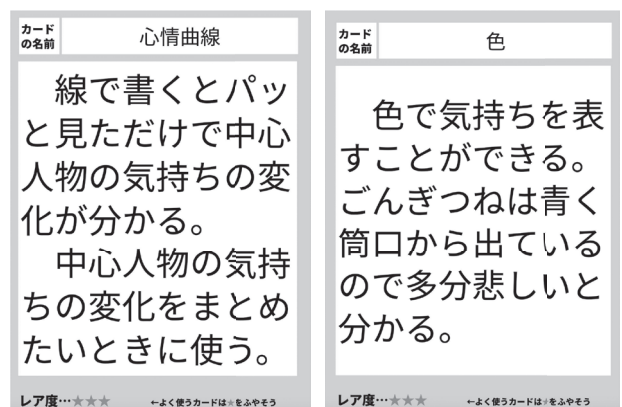


図1 児童が作成したカード

階を毎時実施するのではなく、単元中に「問題に直面し、カードを探索する」「問題を解決し、他者と交流する」「カードを作成（あるいは改変）し、使用カードを共有する」という活動を取り入れた。さらに、作成、選択するカードを事前に児童へ提示する場合もある。

2.2 対象者

本研究の対象は、愛知県公立小学校4年生1学級のうち、欠席等によるデータ欠損がなかった24名である。対象児童はカード学習法に取り組み、本単元が4単元目、物語文の学習は2単元目となる。

児童がこれまでの物語文教材で作成したカードを表1にまとめた。カードは概念的知識・手続き的知識・事実に分類した。

宣言的知識は、事実に知識（作品情報など）と概念的知識（用語、物語構造に関する枠組みなど）を示している。手続き的知識とは、単なる理解を超え、

活用するための方法や手順に関する知識である。ラニング(2012)は国語科のように「プロセスの構造」が重い教科では、単に概念的知識を知るだけでは十分な成果を得にくく、プロセスやストラテジー、スキルなども概念的に理解する必要があると指摘する。そこで本研究でも概念的知識だけでなく手続き的知識をカード作成対象に含めた。

なお、本研究ではカードを概念的知識（概念・原理・関係性）と手続き的知識（具体的方法や手順）に分ける際、「知識そのものの性質」を基準にした。たとえば「情景」は知識の性質上は概念的知識だが、読解過程では手続き的知識として扱われることもあり、「活用場面」で分類すると多くが手続き的知識になってしまうため、知識の性質に基づく基準を採用した。

また、表1以外で児童1人しか作成していないカードとしては、3番が「語の順じょ」「繰り返し」、6番が「一文まとめ」、9番が「見つける」、11番が「あ

表1 児童が作成したカード一覧表

	通し番号 カード内容	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
概念的知識	心内語	○	○	○		○	○		○	○	○	○	○	○	○		○	○						○	○
	人物像	○	○		○	○	○	○		○	○	○					○	○		○		○	○	○	○
	人物の様子		○							○			○		○										
	行動																					○			○
	言い方												○									○			○
	心情	○					○																		
	心情の種類×程度									○			○												
	呼称の変化									○					○				○						
	擬人法	○	○		○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○
	倒置法												○		○			○							
	色	○	○			○				○	○		○	○	○					○		○	○	○	○
	体言止め											○	○		○										
	会話文		○							○					○							○			○
	言葉	○			○																				
	接続詞												○												
	題名											○	○						○						
	情景		○	○		○	○	○	○	○	○	○		○	○		○	○	○		○	○	○	○	○
	設定		○			○	○	○	○		○	○	○	○	○		○	○	○	○		○	○	○	○
	対比					○		○	○		○			○	○			○					○	○	
	繰り返し			○															○	○					
	要約	○				○	○		○			○	○	○				○				○		○	
	象徴		○					○							○	○				○					
	効果音					○						○	○				○					○	○		
手続き的知識	心情曲線	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○		○		○	○		○	
	似た出来事の繰り返し				○			○			○	○	○	○							○	○			
	二度読み			○		○						○			○		○							○	
	実演					○	○					○			○					○					
	見直し					○	○										○								
	人物相関図		○																				○		
	シンキングツール	○	○		○		○	○	○			○	○		○	○	○	○	○		○	○	○	○	

らすじ」「状況」「意外な結末」「検索」「物語でわからない言葉を探せるコツ」、12番が「様子」「昔の言葉遣い」「読者へのメッセージ」、14番が「共感」「絵で読み取る」「対話する」「目を落とす」、18番が「確認」、19番が「変化」「昔の自分と対話」、20番が「開いている質問と閉じている質問」「マイレシビ」、21番が「色でわかる」が見られた。

ベン図などシンキングツールに関わるカードを作成した児童も見受けられたが、「シンキングツール」として一括りにしている。

児童が最も多く作成したカードは「擬人法」であり、「情景」「設定」「心情曲線」は約7割の児童が作成していた。

2.3 本研究で使用する教材について

本研究では「つながりを見つけながら読み、おもしろいと思ったことを話し合おう」という単元目標を達成するため、光村教科書掲載「友情のかべ新聞」（はやみね かおる作）を主教材、絵本「えんとつ町のプペル」（にし の あきひろ作）を副教材とし、あわせて並行読書を行った。「友情のかべ新聞」はミステリー仕立ての物語で、登場人物の共同作業を通じて友情が育まれる過程を描く。概念的知識としては物語の構成や「伏線」などの理解、手続き的知識では伏線を探す読解方略の習得が重視される。

単元目標である「つながりを見つけながら読む」とは、「なぜこの行動を取ったのか」「どうしてこの結果になったのか」といった疑問を持ち、因果関係を結びつける読解プロセスである。そのため本単元では、疑問を「？」、解決のきっかけとなる叙述や因果関係を「！」と記号化し、児童が見つけたつながりを関連する叙述とともに整理する「?→!カード」（図2）を導入した。

一方、「えんとつ町のプペル」は教科書外の絵本

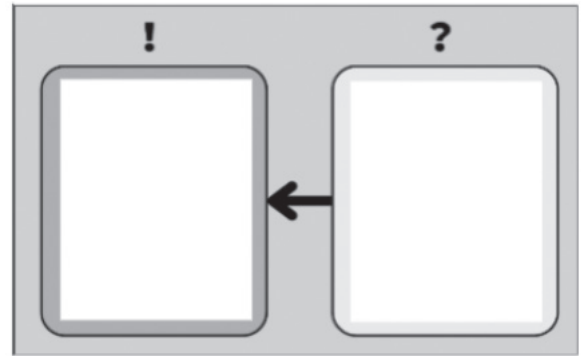


図2 ?→! シート

であり、学校での学びが日常生活に転移できることを自覚し、自ら転移を起こそうとする意欲を高めることが導入目的である。

これらを踏まえ、本単元では表2に示すように学習活動やカード学習法を位置づけた。

2.4 分析方法

2.4.1 知識の準転移の向上の方法

知識の準転移を検討するため、2つの場面を総合的に分析する。

1つ目の場面は2・3時間目で、児童が本単元までに作成したカードから自ら選び、課題を解決する活動を行う。児童が選んだカードや課題の成果物を提出させ、表3の基準で課題解決成果を得点化する。

表3 2・3時間目の基準

項目	評価基準	未解決(0点)	概ね解決できた姿(1点)	十分解決できた姿(2点)
時		時についてまとめていない	時を表す言葉を使ってまとめている	現実的な時の移り変わり、「ぼく」の回想シーンとの重なりに気づいている様子が見取れるまとめ方をしている
場所		場所についてまとめていない	主な場所を書いている ・学校 ・教室	時の変化と関連付けながら場所をまとめている
登場人物と中心となる人物の特徴や関係		登場人物についてまとめていない	登場人物を羅列的にまとめている ・西君 ・東君 ・先生 ・ぼく	重くんと西くんの違いや関係など人物像や関係性にも触れながら整理まとめている ・2人の好きなもの ・正反対 ・昔が嫌い、けんかばかりなどの言及がある

表2 単元一覧表

授業時間数	課題	カード学習法とのつながり
1	・?やつながりを見つけ、出会いの感想文を書こう	
2・3	・物語の設定をとらえよう	「問題に直面し、使用可能なカードを探索する段階」「問題を解決し、他者と交流する段階」「カードを作成（あるいは変更）し、使用したカードを他者と共有する段階」
4・5・6	・つながりに着目して読み、おもしろさをたくさん発掘しよう ・「友情のかべ新聞」で学んだ【つながり】を意識して他の本を読んでみよう（並行読書）	「問題に直面し、使用可能なカードを探索する段階」「問題を解決し、他者と交流する段階」「カードを作成（あるいは変更）し、使用したカードを他者と共有する段階」
7	・考えをまとめよう！ 広げよう！ 使える学びにしよう	「問題に直面し、使用可能なカードを探索する段階」「問題を解決し、他者と交流する段階」「カードを作成（あるいは変更）し、使用したカードを他者と共有する段階」
8・9	・「えんとつ町のプペル」を読み、つながりを見つけて読むおもしろさをもっと味わおう ・単元の学びをまとめ、今後の学習につなげよう	「カードを作成（あるいは変更）し、使用したカードを他者と共有する段階」

さらに、4つの手順で分析する。

1. 何枚活用したかを個別に調べる
2. 活用枚数により、上位25%を第1グループ、下位25%を第3グループ、それ以外を第2グループに区分する
3. 物語の設定をどの程度読み取れたか（物語の設定得点）を算出し、各グループの平均得点と既習カード活用枚数の相関を分析する
4. 第1・第3グループの児童がどのようなカードを使ったかを調べる

2つ目の場面は、第4～6時間目の「友情のかべ新聞」で、授業内で全員作成する「?→!カード」を必ず使用し、さらに必要カードを追加して課題解決を行う。児童が選んだカードや課題の成果物を提出させ、「伏線とその回収につながる叙述に気づいて疑問を解決し、表現できる」ことができていれば、1つ2点、「他の叙述とのつながりに気づいて自分なりの疑問を解決し、表現できる」ことができていれば1つ1点という基準で得点化する。

さらに、4つの手順で分析する。

1. 何枚またはどの種類（概念的知識・手続き的知識など）を活用したかを調べる
2. 活用枚数で3グループに区分する
3. つながりの気づき得点を算出し、カード活用枚数との相関を分析する
4. 第1・第3グループの児童が、概念的知識カードと手続き的知識カードのどちらをどう使ったかを調べる

さらに、2・3時間目と4～6時間目でカードを何枚活用するかの相関も分析する。

2.4.2 転移の自覚・意欲・自発性の方法

質問紙（表4）を実施し、学びが日常につながる感覚（転移の自覚）や、学習内容を試そうとする意欲（転移の実践）、自発的行動（転移の自発性）について明らかにする。

質問紙は、A：回答者ID（1問）、B：既習知識の活用意識（2問）、C：日常生活での活用意識（5問）、D：未来の転移意欲（4問）の全12問で構成し、4件法回答（B-1、B-2、C-3、C-4、D-3）については「そう思う」4点～「そう思わない」1点で得点化して平均値・標準偏差を算出した。C-2、C-4では、日常生活での話題化や活用理由・具体例の自由記述を求め、D-2、D-4では他作品からのつながり発見や今後の活用場면을問う自由記述を収集する。

3 研究の結果・考察

3.1 知識の準転移の向上

2・3時間目における既習カードの活用枚数、グループ分け、設定得点の結果を表5に示す。

カードを活用しなかった児童は1名、1枚活用が5名、2枚活用が12名、3枚活用が3名、4枚活用が3名で、平均2.1枚であった。

活用枚数から、3～4枚以上をグループ1（約25%）、2枚をグループ2（約50%）、0～1枚をグループ3（約25%）に区分した。グループ1の設定得点の平均は3.8点、グループ2は4.3点、グループ3は4.3点で、全体平均は4.2点であった。

グループ1は「設定」「会話文」「心情曲線」「シンキングツール」「題名に着目」など多様なカードを併用し、物語の構造や登場人物の内面を多角的に

表4 質問紙項目

カテゴリー	質問項目
A「回答者ID」	A-1 回答者IDを教えてください
B「既習知識の活用意識」	B-1 カード学習法を始める前と比べて、今の学習に「これまで学んだことを使おう」という意識は高まりましたか（4件法）
	B-2 カード学習法を始める前と比べて、学んだことを今後の学習でも使えるようにしようという意識が高まりましたか（4件法）
C「日常生活における活用意識」	C-1 授業で読んだ『えんとつ町のプペル』のことを、家族や友達と話題にしたことはありますか（2件法）
	C-2 C-1で「ある」を選択した人に聞きますどのような内容を話しましたか（自由記述）
	C-3 授業後、映画・マンガ・本などを読むときに「つながりを見つけよう」と思うようになりましたか（4件法）
	C-4 授業を受けて、「学校で学んだことは日常生活でも使えそうだ」と感じましたか（4件法）
	C-5 C-4の理由や具体例があれば書いてください（自由記述）
D「未来の転移意欲」	D-1 『えんとつ町のプペル』の授業後、本や映画などで「つながりを見つけられた！」と思うような経験はありましたか（2件法）
	D-2 D-1で「ある」を選択した人に聞きますどのようなつながりを見つけましたか（自由記述）
	D-3 これからの生活の中で、「学校で学んだことを使ってみよう」と思いますか（4件法）
	D-4 D-3で「そう思う」「ややそう思う」を選択した人に聞きますどんな場面で試してみたいか、具体的に教えてください

表5 2・3時間目のカード内容・設定の得点

通し 番号	グループ	使用した具体的なカード内容	カードの枚数	設定について			
			課題解決に使用 した既習カード の合計	時	場所	人物	設定の総得点 (時+場所+人 物)
1	2	設定 お宝発掘	2	0	0	2	2
2	1	設定 会話文 関係図 図・人物関係図	4	0	0	2	2
3	2	心情曲線 図	2	2	1	2	5
4	1	会話文 設定 心情曲線	3	0	0	2	2
5	2	色 設定	2	1	0	2	3
6	2	設定 心内語	2	2	2	2	6
7	2	設定 人物像	2	2	2	2	6
8	1	設定 要約 心内語 シンキングツール	4	2	1	2	5
9	3		0	2	1	1	4
10	3	設定	1	2	1	2	5
11	1	設定 心情曲線 繋ぎ言葉	3	2	2	2	6
12	1	設定 心内語 心情曲線	3	2	2	2	6
13	3	シンキングツール	1	2	0	2	4
14	2	設定 対比する	2	2	2	2	6
15	3	設定	1	2	2	1	5
16	2	設定 心内語	2	2	2	2	6
17	2	設定 心内語	2	2	1	2	5
18	1	設定 題名に着目 情景 心情曲線	4	0	0	2	2
19	2	心内語 設定	2	0	0	2	2
20	3	設定	1	2	1	1	4
21	3	設定	1	2	0	2	4
22	2	設定 関係図	2	2	0	2	4
23	2	設定 関係図	2	0	0	2	2
24	2	設定 図	2	2	2	1	5

表6 4～6時間目のカード内容・つながりへの気づき得点

			宣言的知識				手続き的知識	課題解決に使用した既習カードの合計				浅いつながりへの気づき得点	深いつながりへの気づき得点	つながりへの気づき総得点(浅い+深い)
			「事实的知識」に関するカード	「概念」に関するカード	「物語の読解方略」に関するカード	「物語の読解方略」以外のカード								
通し番号	グループ	使用した具体的なカード内容												
1	2	心情曲線 対比	0	1	1	0	2	3	0	3				
2	2	人物の様子 シンキングツール 会話文	0	2	0	1	3	3	4	7				
3	2	二度読み 友達に聞く	0	0	0	2	2	1	4	5				
4	2	二度読み 設定	0	1	0	1	2	3	4	7				
5	2	心内語 見直し	0	1	0	1	2	2	6	8				
6	2	設定 見直し 二度読み	0	1	0	2	3	1	6	7				
7	2	設定 変化	0	2	0	0	2	1	8	9				
8	2	設定 繰り返し読み しんない語	0	2	0	1	3	2	4	6				
9	3	人物の様子	0	1	0	0	1	1	6	7				
10	2	心内語 見直し	0	1	0	1	2	1	6	7				
11	1	繋ぎ言葉 言い方 実演 二度読み 様子 設定	0	4	1	1	6	3	8	11				
12	1	似た出来事の変化 設定 言い方 心内語	0	3	1	0	4	5	12	17				
13	2	二度読み 設定	0	1	0	1	2	2	0	2				
14	3	心内語	0	1	0	0	1	1	2	3				
15	2	設定 見直し 二度読み	0	1	0	2	3	1	0	1				
16	1	二度読み 見直し 設定 対比	0	2	0	2	4	2	4	6				
17	2	二度読み 設定	0	1	0	1	2	2	4	6				
18	1	繰り返し 題名に着目 設定 確認	0	1	2	1	4	1	6	7				
19	2	設定 変化	0	2	0	0	2	1	4	5				
20	3		0	0	0	0	0	1	2	3				
21	1	設定 会話文 言い方 似た出来事の繰り返し	0	3	1	0	4	0	6	6				
22	3		0	0	0	0	0	0	4	4				
23	2	設定 言い方 繰り返し読み	0	2	0	1	3	1	6	7				
24	3		0	0	0	0	0	1	4	5				

把握していると考えられる。

グループ2は「設定」を中心に「心内語」「心情曲線」「関係図」などのカードを活用しているが、グループ1ほどの多様性はなく、中程度の深まりにとどまる。

グループ3は「設定」以外のカードをほとんど使わず、視点が限定的である。一部ではカード未使用も見られ、深い読解や転移を妨げる可能性が高い。以上より、カード種類・組み合わせが学習転移を左右することが示唆される。一方、グループ3にはカード選択や読解方略を明示的に支援する必要がある。

課題解決に使用した既習カードの合計と設定得点の相関係数は約-0.18で、多くカードを活用しても必ずしも設定を深く読むわけではない可能性が示唆される。少ない枚数でも的確に使えれば、読み深めが可能と考えられ、単にカード数を増やすだけでは効果が保証されない。

第4～6時間目では、授業内で作成した「?→!カード」を必ず使用し、必要なカードを追加して課題解決する活動を行った。その結果やつながりへの気づき総得点を表7に示す。活用しなかった児童2名、1枚3名、2枚2名、3枚5名、4枚4名、5枚0名、6枚1名で、平均2.4枚であった。概念的知識カードを多く活用された。

グループ1は「設定」「二度読み」「繰り返し」「対比」「実演」などの多様なカードを組み合わせ、物語構造や表現に広く注目している傾向が見られた。

グループ2は「設定」「二度読み」「見直し」「心内語」「対比」「シンキングツール」などを使い、基本的な読解方略と主要な物語要素を中心に活用されていたが、グループ1ほど多様な組み合わせは見られなかった。

グループ3は「人物の様子」「心内語」にとどまる例が多く、カードの活用が限定的であった。全体因果関係や構成把握が不十分で、深い学習転移に結びつきにくいと推測される。

さらに、3～4枚以上をグループ1（25%）、2枚をグループ2（50%）、0～1枚をグループ3（25%）と区分したところ、グループ1のつながりの気づき総得点は9.4点、グループ2は5.7点、グループ3は4.4点、全体平均は6.3点だった。

「課題解決に使用した既習カードの合計」と「つ

ながりへの気づき総得点」の相関係数は約0.51で、多く活用する児童ほど、つながりへの気づきも高い傾向がある。

また、2・3時間目と4～6時間目のカード選択枚数の相関係数は約0.42で、カードを多く使う児童は後の活動でも多用する一方、学習背景や興味・関心等の影響も大きいと考えられる。

以上の分析から、カード学習法で作成したカードを実際に活用することで、物語文の読解が設定・人物・心情・表現など多視点に広がり、学習転移にも好影響を及ぼす可能性が示唆された。特に、多様なカードを組み合わせる児童ほど関連づけた深い理解や、つながり発見につながりやすい。一方、カードが少ないか同じ種類に偏る児童には、読解方略やカード選択法など指導の明示化が必要といえる。よって、「カード学習法」を国語科授業に適用することは、児童の主体的・多角的読解を促し、既習知識の応用や学習転移を促す有力な方法と考えられる。

3.2 転移の自覚・意欲・自発性について

B-1「カード学習法を始める前と比べて、今の学習にこれまで学んだことを使おうと思う意識は高まりましたか」の結果は平均値3.17、標準偏差0.76であった。平均値から、多くの児童が「ややそう思う」または「そう思う」と回答し、カード学習法による既習知識活用意識の高まりが示唆される。一方、標準偏差が0.76と大きめなことから、個人差が推測される。つまり、肯定的に捉える児童が多数いる一方、まだ十分に学習転移を実感していない児童も一定数いる可能性がある。

B-2「カード学習法を始める前と比べて、学んだことを今後の学習でも使えるようにしようという意識は高まりましたか」の結果は平均値3.5、標準偏差0.59であった。平均値3.5は「ややそう思う」以上が多く、今後の学習でも既習知識を活かそうとする意識が比較的高いと考えられる。また、標準偏差0.59が小さいことから、回答が3～4に集中している。学習転移を感じにくい児童には、具体的活用場面を提示する指導が考えられ、強い転移意識を持つ児童の事例共有を通じて学び合いを促すことも有効と考えられる。

B-1では「今の学習」での活用意識が一定程度高

まったが、児童間で意欲差が示唆される。一方、B-2は「今後の学習」への活用意識がさらに強まる可能性を示し、標準偏差が小さい点から多くの児童が「これまでの学びを今後役立てたい」と考え始めたといえる。このように「今の学習」より「今後の学習」での意識が高い傾向は、児童がカード学習法に手応えを感じ、将来の学習へ積極的につなげようとする姿勢を示唆している。

B-1とB-2の相関係数は0.58 ($p < .05$) で、中程度かつ統計的に有意な正の相関が認められた。つまり、「今の学習」で既習知識活用意識が高いほど、「今後の学習」でもその意識が高まる傾向があると示唆している。

C-1「授業で読んだ『えんとつ町のプペル』を家族や友達と話題にしたか」では、「ある」14件(58.3%)、「ない」10件(41.7%)だった。

C-2(C-1で「ある」を選択)の自由記述には、物語の概要説明、設定共有、他メディア比較、つながり視点を会話に取り入れるなどの事例が挙がり、学習内容が家庭や友人との会話に転移している好例といえる。

C-3「授業後、映画・マンガ・本などを読むときにつながりを見つけようと思うようになりましたか」の結果は平均2.63、標準偏差0.92で、「ややそう思う」に近い水準だが、回答のばらつきが大きい。一部ではつながり意識があまり芽生えなかった児童もいれば、積極的に意識する児童も少数いるため。つながりを見つける具体的方略をさらに提示・共有する必要がある。

C-4「授業を受けて、『学校で学んだことは日常生活でも使えそう』と感じましたか」の結果は平均2.88、標準偏差0.90で、「ややそう思う」に近い水準だが、ばらつきが大きく、1～4の両極が含まれる。つまり、学習転移を強く実感する児童と、実感できない児童が混在する状況と考えられる。

C-3とC-4の相関係数は約0.36で有意水準に達しないが、ある程度の関連性は示唆される。読書・映像鑑賞時につながりを意識する児童ほど、日常生活への学習転移を感じる傾向があるが、統計的には不十分で、一部児童には両者が一致しない可能性がある。授業で学んだ視点やスキルを実生活にも適用する具体案を示すことが求められる。

C-5(C-4の理由・具体例)では、会話や文章執筆における表現技法を意識する、読書・映画で伏線や心情を考える、家族や他教科に学んだことを伝える事例などが挙げられ、単なる知識習得を越え、学んだ考え方やスキルを多方面で応用できることを児童自身が感じている証拠といえる。特に「つなぎ言葉を意識する」「要約して話す」などは、日常コミュニケーションに直結する活動である。

D-1『『えんとつ町のプペル』の授業後、本や映画などで『つながりを見つけられた!』と思う経験はあったか』では、「ある」7件(29.2%)、「ない」17件(70.8%)で、転移がすべての児童に均等に起こっているわけではない可能性がある。

D-2(D-1で「ある」を選択)の自由記述では伏線探しやシリーズ作品での関連発見を楽しむ児童がいる一方、そうした視点を持たずに楽しむ児童もいる。転移要因として、児童の興味・関心、読書習慣、授業中の動機づけなどが考えられるため、より多くの児童に転移を実感させる方策が求められる。

D-3「これからの生活で『学校で学んだことを使ってみよう』と思うか」の結果は平均3.13、標準偏差0.90で、「そう思う」児童が多い一方、回答にはばらつきがある。

D-4(D-3で「そう思う」「ややそう思う」を選択)の自由記述では読解スキル、言語活動、思考力・問題解決、創作・表現など多様な活用場面が確認されるが、個人差も大きい。

カード学習法を導入することで、「今の学習」での既習知識活用意識が一定程度高まり、「今後の学習」にはさらに積極的に取り組む意欲が示唆された。特に中程度の相関($r = 0.58$)から、今の学習で知識を活用する児童ほど将来の学習でも意欲が高い可能性がある。

一方、活用意欲が低かったり、日常生活への応用が難しかったりと感じる児童も存在するため、指導方法や学び合いの場を工夫する必要がある。実際、「家族や友達と話題にした」「他の本・映画でつながりを探した」など転移事例も一部に確認されており、カード学習法が転移促進に一定の効果をもたらす可能性が裏づけられた。したがって、全児童が自覚的・積極的に既習知識を活用できるよう、指導内容や授業デザインをさらに充実させることが重要といえる。

4. 研究の成果と今後の課題

本研究では、カード学習法を導入することで、児童が学習中の既習知識を自覚的・積極的に活用しようとする意欲が一定程度高まったことが確認された。特に、「今の学習」と「今後の学習」における既習知識の活用意識が関連し、多様なカードを組み合わせる児童ほど作品構造や人物の心情を幅広く把握し、学習転移に好影響をもたらす可能性が示唆された。また、一部の児童は日常生活や他の読書活動にもカードで学んだ内容を意識的に活かしており、カード学習法が転移促進の教授法として一定の有効性が裏づけられたといえる。

一方で、個人差が大きいことも判明し、カードの活用意欲が低い児童や、生活場面へ結びつけにくい児童も存在した。したがって、今後は「活用モデルや成功事例の共有」「日常応用のシミュレーションや振り返り」の導入が求められる。こうした取り組みにより、カード学習法の有効性をさらに高め、児童の多様性に対応しながら学習転移を促進していくことが今後の重要な課題である。

参考文献

- 市川伸一(1993). 学習を支える認知カウンセリング. プレーン社
- 奈須正裕 (2017). 『資質・能力』と学びのメカニズム. 東洋館出版社
- Erickson, H. Lynn (1998). Concept-based curriculum and instruction: Teaching beyond the facts. Corwin Press
- Erickson, H. L., Lanning, L. A., & French, R. (2014). Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom. Corwin Press
- 樋口万太郎 (2020). 自律した学習者を育てる算数授業のカード実践. 東洋館出版社
- 白水始(2012). 認知科学と学習科学における知識の転移. 人工知能学会誌
- 甲斐睦郎、高木まさきら (2023). 国語4下巻はばたき. 光村図書
- にしのあきひろ (2016). えんとつ町のプペル. 幻冬舎
- Lanning, L. A. (2012). Designing a concept-based curriculum for English language arts: Meeting the common core with intellectual integrity, K-12. Corwin Press

受付日 2025年3月15日

受理日 2025年5月15日