

# 子どもの学習方略を診断・指導する力の 育成をめざした教職授業の開発

—個別学習相談「認知カウンセリング」の実践を通して—

Developing and Evaluating of the Student Teacher Education Program Aimed at  
Assessing and Promoting Use of Learning Strategies

瀬 尾 美紀子<sup>1)</sup>  
SEO Mikiko  
柴 里 実<sup>2)</sup>  
SHIBA Satomi

【要旨】本研究では、子どもの学習のつまずきを「学習方略の視点から診断する力」と、「学習方略を指導する力」の育成をめざした授業を開発し、その効果と課題を検討した。半期2単位の大学授業を「学習方略の診断と指導に関する基本的知識と指導方法の理解」、「指導方法の理解を確かめる模擬実践」、「学習相談の実践報告と討論」の3つのフェイズによって構成し実施した。第Ⅰ・第Ⅱフェイズにおける受講生の学びの様子から、学習方略の診断と指導の視点が獲得されたことが確認できた。そして第Ⅲフェイズにおける受講生の学習相談実践報告から、学習者のつまずきを学習方略の視点から診断し、意味理解を重視した学習方略やメタ認知的な方略を指導する様子がうかがえた。

## 1. 問題と目的

変化の激しい現代社会および未来を生きていくために、生涯にわたって主体的に学び続けることができる力を、学校教育段階において育成していくことが望まれている。自ら主体的に学ぶことは、教育心理学の分野において自己調整学習 (Self-regulated Learning) と呼ばれ理論的・実証的に研究が進められてきた。例えば、Zimmerman (1989) は、自己調整学習を「学習者が、メタ認知、動機づけ、行動において、自分自身の学習過程に能動的に関与している」学習とし、自己調整学習を支える重要な要素の1つは学習方略であると述べている。学習方略とは、「学習の効果を高めることをめざして意図的に行う心的操作、あるいは活動 (辰野, 1997)」のことである。

### 1.1 学習方略

学習方略は、大きく3つの種類に分類されることが多い (瀬尾, 植阪, 市川, 2008)。1つめの認知的方略は、学習内容を記憶したり理解したりといった認知的な処理に関する方略のことで

1) 日本女子大学人間社会学部教育学科

2) 東京大学大学院教育学研究科

ある。認知的方略は、処理の深さ（水準）によって、さらに2つ分けられる。まず、学習事項を覚えるために何度も繰り返し読んだり、書いたりといった音韻レベルや形態レベルの単純な反復処理によるものを「浅い処理の方略」と呼ぶ。一方、学習内容を既知の知識と関連付けたり、学習事項どうしの関連性や階層性などについて考えたりといった意味レベルで処理する方法を「深い処理の方略」と呼ぶ。多くの記憶や学習に関する実験研究において、深い処理を行った方が浅い処理を行うよりも高い記憶成績や学習成績につながることを示されている（例えば Craik & Tulving, 1975; Bransford & Stein, 1984）。

2つめのメタ認知的方略は、自分の認知的活動をメタレベルからモニタリングしたりコントロールしたりする方略のことである。「自分がどれくらいわかっているか確認してみる」といった理解状態を把握する下位方略や、モニタリングの結果に応じて「自分の認知的活動がうまくいくようにやり方を調整（工夫）」する下位方略などが知られている。文章読解や数学的問題解決、科学的思考といった多様な学習領域において、成績の良い学習者はこうしたメタ認知的方略をよく行っていることが明らかにされている（レビューとして岡本, 2012）。他に、学習目標を設定し達成のための計画を立てるといったプランニング方略もメタ認知的方略の1つである。

3つめのリソース活用方略は学習時に物理的リソース（例えば、教科書や参考書など）や人的リソース（例えば、よくわからない場合に質問できる友人や先生など）をうまく活用する方略のことである。

先に述べた主体的に学ぶすなわち自己調整的な学習ができている学習者とは、自身の学習の状況に応じて、多様な学習方略をうまく使いこなすことができる学習者と言える。

## 1.2 学習に関するつまずきと学習方略

勉強はしているけど、なかなか思うような成果に結びつかないといった悩みを持つ学習者は少なくない。学習に関するつまずきは、学習者の内外にある多様な要因が複雑に絡み合って生み出されるが、効果的な学習方略が使われないことによる学習の質の低さが原因のひとつとして影響していることもある。植阪（2010）は、そうした悩みを持つ中学生に対して、個別学習相談「認知カウンセリング（市川, 1993, 1998）」を行い、たくさん問題を解くだけで、解きなおしたり振り返ったりなど効果的な学習を行っていないことがつまずきの解消に結びついていないと診断している。そして、なぜ間違ったかを考えたり、自分の弱点を分析したりする方法を伝えて一緒に取り組む実践を約10回にわたって行った結果、一人でも振り返りや弱点の分析ができるようになり成績も上がったことが示されている。こうしたケースから、子どものつまずきに対しては、学習方略の視点からも診断し、指導・支援することの重要性が示唆される。

子どもたちの学習方略に関する実態を明らかにした研究では、子どもたちは専門家が学習に有効だと考えている方略を必ずしも使用していない（吉田・村山, 2013）ことや、そもそも「上手な勉強の仕方がわからない」と回答している中高生が全体の約7割に上る（ベネッセ教育総合研究所, 2015）ことなどが示されている。多くの子どもたちが、効果的な学習方略についての知識を持ち合わせておらず、使用しない（できない）まま、学習に悩みを抱えたままになっているといえる。

### 1.3 学習方略を指導する取り組み

ここまで述べてきたような学習方略に関する知識を教わったり、実際に取り組みながら学習方略の使い方を学んだりする機会は、学校教育の中でほとんどといってよいほど設けられていない。教師の指導に関して調べた海外の研究でも、生徒に対する学習方略の指導はわずかであることが報告されている (e.g., Dignath & Büttner, 2018)。

わが国の場合、小学校では学習習慣 (例えば「宿題をするときには勉強机でしよう」、「1 日に 10 分×学年の勉強時間を守りましょう」など) の指導や、中学校・高校では各教科の勉強法 (ノートの取り方、予習の仕方、復習の仕方など) の指導を行っている場合もある。しかし、その多くが教師集団の経験知識のみに基づくものであり、上述した学問的知識や研究知見に裏付けられたものは少ないと言わざるを得ない。

実践研究としては、個別学習相談を通して直接的に子どもに学習方略を指導する「認知カウンセリング (市川, 1993, 1998)」や、出張授業形式で学習方略の知識を教えて実践する「学習法講座 (深谷ほか, 2016; 瀬尾, 2019a)」が取り組まれて成果を上げている。これらはいずれも、当初、大学研究者による実践研究として行われてきたが、近年では学校教師自身がこうした実践に取り組む例もみられる (瀬尾, 2019b; 柴ら, 2019)。しかし、校内全体で子どもたちに学習方略を指導する授業や学習支援体制が整っているケースはごくわずかしかない。

こうした状況の背景には、これまでの教員養成カリキュラムの学習指導に関する科目が、教科内容の指導を中心として構成されており、学習の認知プロセスに基づいた学習方略の指導に関する内容をほとんど含んでいないため、教師自身が学習方略の知識や指導方法について習得していないことが指摘できる。今後の学校教育において、子どもたちの主体的に学ぶ力を育てていくためには、教員養成教育において、子どもの学習状況について診断し、主体的に学ぶ学び方である学習方略を指導する力の育成を行うことが必要である。

### 1.4 本研究の目的

本研究では、子どもの学習方略を診断し指導する力の育成をめざす教職授業を開発し、その効果と課題を検討する。授業では、認知心理学の知見に基づいて実践されている個別学習相談「認知カウンセリング」の基本知識や指導方法を学び、学生自身が実践を行うことを通して、上述の力を身につける。

認知カウンセリングの実践体験を取り入れた教員養成課程の授業実践は、深谷・植阪 (2017) によって行われ、「診断的働きかけ」や「学習方略の意識化を促す指導」が、指導力測定課題における記述レベルで増加したことを報告している。一方で、授業後でも、そうした働きかけや指導が行えていない学生も多くいたことを課題とし、模擬実践 (ロールプレイ) を取り入れるなどの、より効果を高めるプログラム開発が必要であるとしている。この授業実践では、認知カウンセリングに直接関連する内容は全 15 回の授業のうち約半分の 7 回で扱われていたが、全授業回を使って認知カウンセリングに関する学習をさらに充実させたプログラム構成を行えば、より効果を高めることができるかもしれない。

そこで、本研究では深谷・植阪 (2017) の授業実践における効果と課題を踏まえて、以下の 4 点を特徴とする授業プログラムを考案する。1 点目は大学の半期 2 単位全 14 回の授業において

認知カウンセリングの基本知識や指導方法を学ぶ構成とする。2点目は「教えて考えさせる授業(市川, 2008)」の基本設計原理を拡張的に適用して設計する。3点目はロールプレイにより実際の指導のやり取りを模擬的に学ぶ機会を設定する。4点目は受講生が実践した学習相談事例について受講者全員によって建設的に討論する機会を設定する。

例年、学部2年生～3年生の10数名が受講する「学習支援の心理学」において、考案した授業プログラムを実践することとした。受講生の模擬実践や、実践報告とその討論を充実させるためには10数名程度の少人数授業が適していると判断した。実践した2021年度の受講者は3年生9名、2年生1名の計10名であった。いずれも1年次に教職科目「教育心理学」の授業を受講済みであった。当該授業の担当教員は第一筆者で、第二筆者はTAとして授業に参加した。

## 2. 授業構成と実践結果

### 2.1 半期授業の全体構成

半期の授業(初回ガイダンス除く)を、第Ⅰフェイズ「学習方略の診断と指導に関する基本的知識および方法を理解する」(第2回～第5回)、第Ⅱフェイズ「学んだ知識と指導方法の理解を確かめる」(第6回～第8回)、第Ⅲフェイズ「個別学習相談の実践と検討により理解を深める」(第9回～第14回)の3つのフェイズから構成することとした(図1)。

「教えて考えさせる授業(OKJ)」では、1単位時間の授業を、本時の学習内容の基本的・本質的事項について学ぶ「①教師からの説明」、学習者自身が学習したことを表現して確認する「②理解確認」、学んだことを用いてグループで考えたり実践したりする「③理解深化」、そして学んだことを振り返る「④自己評価」の4つの段階から構成することを基本としている。教師が教えることと、学習者自身が考え表現(実践)することをバランスよく組み込むことにより、教師が一方的に教え込む「詰め込み型授業」や、教師がほとんど教えずに授業のほとんどを学習者の活動によって構成する「活動あって学び無し型授業」といった、双方の授業の問題点を解消する試みとして提案されている。OKJの設計原理に基づいた授業は、これまで小学校、中学校、高等学校で実践されてその効果が示されてきた(深谷ら, 2017; 市川, 2017)。今回の大学における授業のねらいは、認知心理学の知識や理論および知見に裏付けられた教育実践方法の習得である。知識や理論に関する学習と受講者自らの実践に基づく学習がどちらかに偏りすぎることなく、そのバランスが重要であることから、OKJの設計原理を採用した。

上述で述べた第ⅠフェイズがOKJの①教師からの説明、第Ⅱフェイズが②理解確認、第Ⅲフェイズが③理解深化に対応する。そして、半期授業の終了時に学習全体の振り返りを課したまとめレポートは④自己評価に対応する位置づけとした。通常、小中高の授業では1単位時間の流れに

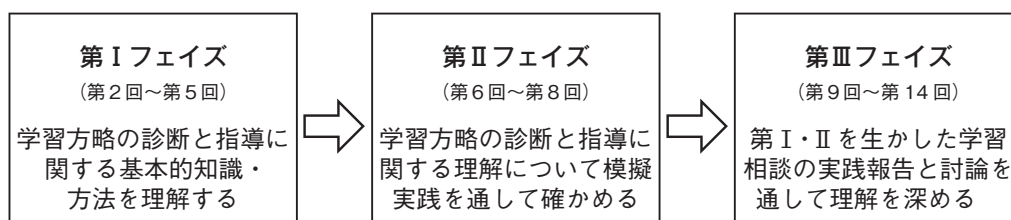


図1 授業の全体構成

対してOKJの4つの段階を設定することが多いが、本プログラムでは、大学授業全14回に対してOKJの段階を適用している点が特徴的と言える。

開発した授業の効果と課題について、次の方法によって見取っていくこととした。1) 第Ⅰ・Ⅱフェイズの授業における学生の学びの様子、2) 第Ⅲフェイズの学習相談の実践報告(ケースレポート)に現れた学びの様子、3) 半期授業終了時に提出された最終レポートに現れた学びの様子である。まず、次の2.2節および2.3節において、第Ⅰフェイズおよび第Ⅱフェイズの授業実践に関するより具体的内容と学生の学びの様子を説明する。

## 2.2 第Ⅰフェイズ「学習方略の診断と指導に関する基本的知識・方法を理解する」

### 2.2.1 授業実践の内容

第2回と第3回において、認知カウンセリングの理念や指導法について概説し、学習方略や誤概念など、学習のつまずきの診断に必要な心理学的知識について確認した。認知カウンセリングは認知的なつまずきや悩みを対象にした個別学習相談であること、「自分の学習状態を自分で把握できること」「自分に適した学習方略を用いて学ぶことができること」によって自律的・自立的な学習者へ導いていくことが認知カウンセリングのねらいであることを説明した。そのねらいを達成するためには、つまずきを、3つの視点「1. 知識・技能」、「2. 学習方略」、「3. 学習に取り組む態度・考え方」から診断し、その結果に基づいた方針を立てることの重要性を伝えた(図2)。1. 知識・技能の視点とは、学習者が誤概念や誤ルールを持っていないか、必要な知識・技能を修得できているかといった見方である。2. 学習方略の視点とは、浅い処理の方略(丸暗記・反復)の使用を行っていないかといった見方である。3. 学習に取り組む態度・考え方については、学習観や動機づけに問題はないかといった見方である。誤概念の事例や、浅い処理の学習方略を使用したノート例、といった具体的な事例を示しながら説明した後、受講者からもこれまでに出会った事例を挙げてもらい確認した。

認知カウンセリングで用いられることが多い6つの代表的な指導技法(市川, 1993)についても、資料を事前配布したうえで説明した。①自己診断、②診断的質問、③図式的説明、④比喩的説明、⑤仮想的教示、⑥教訓帰納である。これらは学習者の状況に応じて柔軟に用いられることが重要であることから、この段階では概略を伝えるにとどめ、具体的な実践例の中で説明することとした。

第4回と第5回は「学習支援実践例から学ぶ」というテーマのもと、学習のつまずきを学習方略の視点から診断し指導する方法を、3つのモデル実践例から学び理解することを目標とした。モデル実践例は、いずれも認知カウンセリングを実践する東京大学市川伸一研究室(当時)主催

#### つまずきを診断する3つの視点

1. 知識・技能
2. 学習方略
3. 学習に取り組む態度・考え方

図2 学習のつまずきを診断する視点



の研究会において発表されたものである。つまずきの診断、指導方針の立案、および指導実践が、教育心理学の知見に基づいて的確に行われており、学習方略に着目した学習支援・指導の模範的な実践例である。この発表報告資料（ケースレポート）を実践報告者の許可を得て、受講者に配布した。第4回授業では、公立小学校5年生の算数学習の学習相談実践例（福田, 2018）を紹介した。第5回授業では、公立小学校6年生の漢字学習の学習相談実践例（太田, 2017）と公立中学校1年生の漢字学習の学習相談実践例（太田・鈴木, 2021）を紹介した。3つのケースに共通するポイントは、学習者の学習に関するつまずきについて、学習方略の視点から診断を行い、意味理解方略とメタ認知的方略の習得をめざした指導および支援が実践されていることである。図3にモデル実践例の1つを示す。

各回の授業の前半20～30分程度で、モデル実践例の内容についてケースレポートに沿って説明した。その後、受講者を2～3名の小グループに分けて、「指導の良かった点」「改善点（できれば代案もセットで）」「学校教育との関連」の視点から15分間ほど意見交換を実施した。そして、小グループで出された意見を受講者全体で共有するために、Microsoft Teamsの投稿欄を活用して記入させ、それをもとに口頭で発表させた。

### 小学校漢字学習の学習相談実践

#### 【基本情報】

公立小学校6年生。「漢字の読み取りはできるが、書き取りができない。」「一生懸命取り組んでいるが、拒否感、あきらめに。」発達検査を受診し書字障害の疑いありとの結果。

#### 【つまずきの診断と指導】

ふだんは書き写し練習のみ、部首などの知識を活用する意味理解方略が使用されていない。何も見ずに書けるようになったか自分で確認していない（メタ認知的方略の不使用）。

指導方針①メタ認知的方略の習得（自分でテストして理解状態を確認する）

指導方針②意味理解方略の習得（漢字の意味や成り立ちに着目して練習）

■漢字の成り立ちや意味に着目した意味理解方略の指導  
・部首の知識を使った説明（第1回・第2回）

（「呼」という漢字について）

Co：これ、部首はなんだかわかる？

Cl：うーん…くち？

Co：そうだよね。（Cl：うん。）こういう風に、間違えた漢字を復習する時には、へんの意味に注目すると少し覚えやすくなるよね。

→この他にも、様々な漢字を使って、意味や構造に着目することの重要性を伝えた。  
また、よく分からないときには漢字辞典を引くと良いことも伝えた。

#### 【学習者の様子と変化】

漢字の成り立ちを説明しながら練習するようになった。間違えたりあやふやな漢字を集中的に練習するようになった。その結果、学校のテスト成績も向上した。

#### 【学校教育への示唆】

学校の配慮（字数減・反復重視）による意欲低下の恐れ。方略的視点からの支援の重要性。

図3 第Iフェイズで取り上げたモデル実践例の概要（太田(2017)より抜粋して記載）

注）実際のケースレポートは、A4用紙10枚程度で構成される。

## 2.2.2 受講生の学びの様子

第Ⅰフェイズの授業によって、学生がどのようなことを学んだかについて、第3回と第4回授業において受講生が記入した投稿記録を検討した結果、1) 学習方略の診断と指導に関して評価している様子と、2) 学校教育との関連を多様な角度から考察している様子がうかがえた。

具体的に、1) について「今までの学習方法と比較している」、「丸暗記の勉強法を見抜いて、意味理解的な学習方法を教えている」、「方略の指導を工夫している」、「説明活動が上手にできると学習が効率的に進められるということを明示的に伝える。」などの記述がみられた。これらは、いずれもモデル実践例の指導の良かった点として挙げられており、学習方略の診断や指導に着目した記述である。第Ⅰフェイズの目標である、子どものつまずきを学習方略の側面から診断・指導する視点はおおむね獲得されたと判断してよいと考えられる。2) については「どのような宿題を出せば、意味理解が伴う学習ができるのか?」、「(当該児童に対する学校が行った) 配慮と自立支援のバランス」などの記述から、学習者の自立や、意味理解の促進といった点から、受講生自身が学校教育のあり方について問い直すような記述がみられた。

## 2.3 第Ⅱフェイズ「学習方略の診断と指導の理解を確かめる模擬実践」

### 2.3.1 授業実践の内容

第Ⅱフェイズの第6回と第7回の授業では、個別学習のつまずき場면을仮想的に設定し、受講生が指導役と子ども役に分かれて学習方略の診断と指導を行う模擬実践(ロールプレイ)を実施した(図4)。ロールプレイの進め方は、植阪(2016)を参考にした。第Ⅰフェイズで習得した基本知識と指導方法を実際の学習相談指導実践に活用していくためには、受講者自らが実際に習得した知識を適用し実践練習する機会を通して学ぶことが必要と考えた。従来の教員養成カリキュラムで実施されている模擬授業を通じた集団指導に関する学習を、個別学習相談場面に適用した実践的学習といえる。

仮想的な子どもの状況として、①「公立中学2年生で時間をかけて勉強しているものの、社会科の成績が伸び悩んでいるため学習相談に参加している」②「最近、時差の求め方と、雨温図について学んだ」を基本情報とし、さらに背後にあるつまずきとして③「手続きや用語の意味理解が不十分である(学習方略の問題、知識・技能の問題)」、④「問題を解く＝勉強だと思っている(学習の考え方の問題)」、⑤「授業を受動的に聞いている(学習に取り組む態度の問題)」を設定した。以上は、実際の学習相談報告事例(植阪, 2018)に基づいたものであり、題材と合わせて報告者の許可を得て用いた(図5)。

子ども役の学生には、①～⑤をすべて説明し、できるだけ中学校2年生らしい返答を行うように求めた。一方、指導役の学生には、①、②のみ伝え、これまでに学んだことを生かしてつまずきを診断する対話を実践してみるように促した。他の学生は観察役として参加し、指導役と同様に①、②のみ共有した状況で、模擬実践の様子を観察した。模擬実践後には、まず③～⑤のつまずきを設定していたことを全体に説明した。そのうえで、指導役の学生の模擬実践について、よかった点、改善点、他教科でも生かせそうな点を考え参加者全員で討論を行った。第6回ではつまずきの診断に、第7回ではつまずきの指導に焦点を当てて模擬実践を実施した。

第8回の授業では、模擬実践で扱った「時差の求め方」および「日本の地形と気候」の学習にお

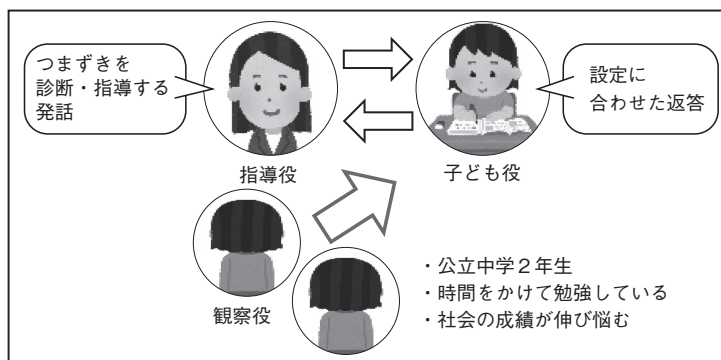


図4 個別学習相談の模擬実践

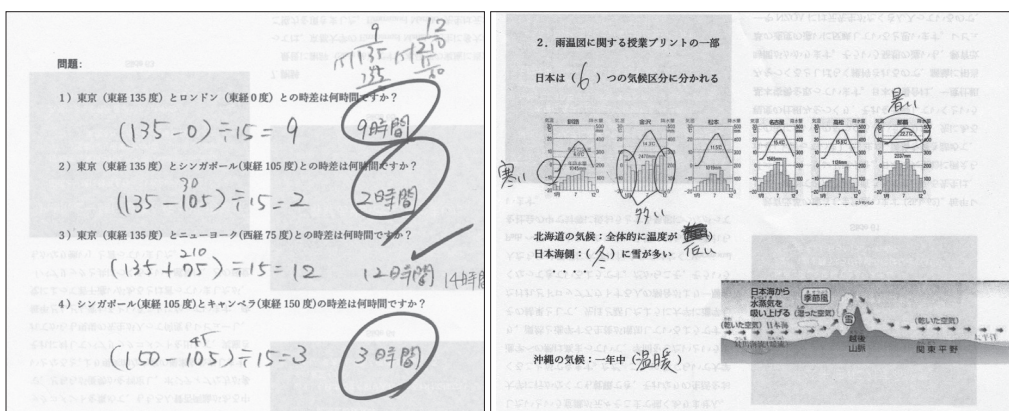


図5 ロールプレイで用いた素材 社会科「時差」の学習と「地形と気候(雨温図)」の学習  
注) 出典 東京書籍

いて、③～⑤のつまずきを踏まえ、さらに意味理解を促すためにはどのような指導が考えられるかについて、指導のポイントを解説した。

## 2.3.2 受講生の学びの様子

第6回と第7回の模擬実践後に受講生が記入した討論記録から、1) 診断的質問の重要性が理解された様子と、2) 意味理解を促す指導の工夫に関する提案がなされている様子が見られた。

具体的に、1) について「先入観で話してしまうと正しいつまずきの判断ができないということが今日の大きな学びでした」「生徒の学習に対するつまずきを知るためには、あらゆる方面から聞き出すことも重要だと思った」といった記述が見られた。2) について「説明活動で少し突っ込みを入れてもいいかも(生徒:「足せば差が出せる」に対して「なんで足したら出るの?」)」「雨温図の比較の際に、地域ごとの気候(季節風とか)に着目して指導したほうが理解が深まると思う。」などの記述がみられ、指導役の指導に対して、さらに意味理解を促す働きかけを観察役の受講生が積極的に考えていることがうかがえた。

## 2.4 第Ⅲフェイズ「学習相談の実践報告と討論」

第Ⅲフェイズ(第9回～第14回)の授業では、受講生自身が、授業時間外に各自で選んだ対象者に対して学習相談を行い、その実践報告と討論を行った。第Ⅰ・第Ⅱフェイズで学んだことを



もとに、多様な実践事例について批判的かつ建設的な討論を行うことで、学習方略の診断と指導・支援についての理解の深化をねらいとした。発表報告時までに、おおむね3回程度の学習相談がなされ、つまずきの診断と診断に基づいた指導に入っていること、学習者に関する基本情報や相談時の様子を個人が特定されない形で発表することへの了承を得ていること等を条件とした。第Ⅱフェイズの指導役を務めた受講生2名を除いた8名が学習相談を実践し発表を行った。学習相談の対象者は小学1年生から中高生、大学生や社会人と幅広く、また相談内容は教科学習をはじめ、SPI試験の学習や日本語学習と多様であった(表1)

1回の授業で1つの学習相談報告を扱った。授業の前半に、発表者から学習相談の事例報告を行った後、「指導のよかった点」「改善点(できれば代案も)」「学校教育とのつながり」について2～3名の小グループで10～15分ほど議論を行った。そして、各グループの議論を参加者全体で共有しさらに議論を重ねた。全体での議論には、教員とTAも加わり、学習方略の診断と指導の観点を中心としたコメントを行った。

表1 学習相談実践の報告(ケースレポート)

|      | 実践の概要               |
|------|---------------------|
| No.1 | 中1への英語・国語の学習支援      |
| No.2 | 小1への算数学習支援          |
| No.3 | 高2への英語長文読解の支援       |
| No.4 | 小3への算数学習支援(時間と時刻)   |
| No.5 | 中3への社会科(地理・歴史)の学習支援 |
| No.6 | 大学生へのSPI(言語分野)の学習支援 |
| No.7 | 社会人への日本語学習指導と支援     |
| No.8 | 小5への算数学習支援          |

## 2.5 学習相談実践における学習方略の診断・指導の様子

第Ⅲフェイズで発表されるケースレポートは、それまでの第Ⅰ・第Ⅱフェイズで学んだことが、実際の学習相談実践の中でどのように反映されたか、あるいはされなかったかを示す、いわば本授業プログラムの効果や課題を示す資料の1つであると考えることができる。本授業プログラムのねらいは、学習方略を診断指導する力の育成であった。報告された8つすべてのケースレポートにおいて、学習方略に着目した診断が行われていること、そして、より効果的な学習方略の指導や支援が行われていることが確認できた。ここでは、その様子が顕著に示されていたNo.3とNo.6の2つのケースレポートについて紹介する。

No.3のケースレポートは受講生Aが実施した、高校2年生を対象とした英語長文読解の学習相談報告であった。生徒は「英語の長文読解問題で時間が足りなくなる」といった悩みを抱えていた。Aは生徒に対して、初回の相談において、実際に問題を解いた後にどうやって解いたり考えたりしたかを問題に沿って尋ねることにより、文の逐次的な理解はできるが読み進めると忘れてしまうこと、そのため最初から何回も読みなおすことが時間不足になる原因であると考えた。そして、逐次的な読解方法ではなく、①文の構造(主語、述語、修飾語)に着目した読解方略の指導と、読解したことを忘れないために②パラグラフのキーワードを日本語でメモする方略の指

導の方針として立てて、2回目、3回目の指導を行った。①の構造着目方略については、Aからの説明時にその有用性等が生徒に十分に伝わったか確証が得られず、また、生徒自身が問題を解く際にも、使用されなかったことが報告された。そして、文章の難易度がそれほど高くなかったため必要性を感じていない可能性があるとの考察がなされた。一方、②のキーワードメモ方略については、生徒が問題を解く中で実際に用いており、またその有用性を実感している様子も対話記録(指導者(学生A): こういう風に上に日本語でメモしてみたらどうだった? 生徒: 日本語で書いておくと意味が一発で目に入ってきた。)から示された。

No.6のケースレポートは受講生Bが実施した、大学3年生を対象としたSPI試験の学習相談報告であった。この大学生は「漢字の勉強のやり方がわからない」「おぼえてもテストが終わると忘れる」といった悩みを抱えていた。Bは英語や数学の勉強方法を大学生に尋ねながら、勉強量を重視した反復的な学習が最善と考えていることや、二字熟語の学習方法を知らないこと、ノートに書いて学習する習慣がないこと、問題を解いた後に振り返りをしていないことなどをみとった。そして、①二字熟語は1つ1つの漢字の意味を考えたり調べたりする、②熟語としての意味を説明できるようにする、③漢字のイメージを獲得させる、④ノートを使用させる、⑤丸つけをやりっぱなしで終わらせず振り返りを行うことを指導方針として指導を行った。例えば、「閑静」の反対語を選べという問題について「1. 混雑」「2. 喧騒」の選択肢が示されているときに、意味が分かる漢字に着目しながら熟語としての意味を推測して答えを絞り込んでいく方法を、学習者と対話的に進めた様子が報告された。これらは、①～③の指導に対応している。また、④～⑤についても、ノートを使わないことによるデメリットや、やりっぱなしの非効率さを学習者に考えさせていた。2回目、3回目の学習者の様子から、漢字を丸暗記せず意味を調べてイメージと合わせて覚えるようになったこと、わからない漢字が出てきた際にも知っている漢字の意味やイメージを手がかりにテストに取り組むようになったことが報告された。一方、ノートを使うようになったものの、何を書いて残すべきか、書かなくてよいものの判断が十分ではない様子から、さらなるノート指導の必要性が考察された。

## 2.6 授業での学びに関する最終レポートの記述

今回開発した授業プログラムにおける3つのフェイズが、学生にどのように学びをもたらしたのかを把握するため、最終レポートの項目「この授業で新しく学んだこと」に関する記述を分析した。具体的には、授業回と紐づけて学んだことについて言及している記述を特定し、各フェイズへ言及した人数をカウントした。結果、第Ⅰフェイズが5名、第Ⅱフェイズが6名、第Ⅲフェイズが8名であった。最終レポート執筆時に最近接している第Ⅲフェイズへの言及が最も多かったものの、第Ⅰフェイズや第Ⅱフェイズへの言及も半数以上の受講者が行っていたことから、設定した3つのフェイズの教授・学習活動それぞれが、受講者の今回の学びに寄与していたと考えられる。以下に、受講生が提出したレポートでの、各フェイズについての言及例を記載する。各フェイズでねらいとした学習活動が、つまずきの診断や学習方法の指導についての理解につながっている様子がうかがえる。

### 【第Ⅰフェイズについての言及例】

第2回目の講義において、認知心理学について根本的な理解を行い、効果的な学習方法として、教訓帰納や精緻化について理解をした。(中略)2回目に取り扱ったK子ちゃんのつまずき例において、著者はしつこいくらいに問いかけを行っていた。クライアントに随時自分の言葉での説明を求めることで、クライアントがどれほど理解をしていて、どのようなことにつまずいているのかを診断していた。(中略)指導者側が丸暗記方略などの浅い理解を促す学習方略から深い理解を促す意味理解方略などに変容させようと意識することも大切だけれど、学習者自身も意味理解方略の方が、より深い理解がなされることを理解したり、説明活動の重要性などを理解したりするとよいことを学んだ。

10月25日の授業にて私は、認知カウンセリングを行う上で重要な2点を学ぶことができた。まず1点目は、指導上の工夫として、クライアントの認知特性に合わせた学習材の作成や学習方法を考える必要があるということである。この回で使用した太田先生のケースレポートでは、漢字につまずきがあるクライアントに対して、構造や意味に着目した指導をする際にクライアントのよく知っている知識(この回では、紫外線の知識)を関連させて、説明方略を伴う覚え方の指導をしていた。…次に2点目は、認知カウンセリングにおいて、根本的な指導方法・目的は誰に指導する場合でも変わらないということである。この授業を受ける前までは、認知カウンセリングに関する知識がなく、学習支援をする際の目的や指導方法は、支援の対象である学習者によって異なるものであると考えていた。しかし、指導方法や目的の根本が定まっているからこそ、認知カウンセリングを活かしてクライアントにあった指導をすることができるのであるということに新たに気づくことができた。

### 【第Ⅱフェイズについての言及例】

(模擬実践に指導者として参加した学生の記述)

認知カウンセラーにとっては「こんなことは分かっているだろう。」と思われることでも、しつかり疑いの眼差しを持ってクライアントに完璧に意味理解までしているのかを確認することだ。私も実際にロールプレイを通して、この点に気付かされた。クライアントは「雨温図の読み取り方が分からない」と相談してきたが、私(カウンセラー)はその相談にのるだけではなく、その言葉の裏にはまだ根本的なクライアントのつまずきが存在するのではないだろうかと疑った。実際、私がクライアントに「そもそも雨温図を読むにあたり、棒グラフと折れ線グラフの読み取り方は理解できているか。」と尋ねたところ、クライアントは「全く読み取り方すらも理解できていない。」と教えてくれた。従って、クライアントの主訴の表面だけを読みとってはいけないことを学んだ。

雨温図の模擬実践では、教科書にのっている地図や雨温図を結びつけて考えると理解が促進されるが、写真や図表を適切に活用出来る学習者ばかりでないこと、教科書の説明を正しく読むためにも、既有知識が必要であることに気づいた。そのため、クライアントや教師が、わからないことがあったら教科書に戻ってみるように促したり、教科書の行間にある知識を補足したりすることが必要である。

### 【第Ⅲフェイズに関する言及例】

第9回～第14回で実践報告とその検討を行ったが、それぞれに指導の良い点と学びがあった。どのケースでも共通していた点は、指導の中でクライアント自身の学び方・問題の解き方を自覚させる問いかけがあり、指導に繋げていた点である。クライアントがそれまで用いていた学習方略は最善なのか、かかる時間や負担感など他者の視点から確認されることで何気なくしていた学習を根本から見直していた。一般的な塾や家庭教師のように、学習内容や学習の量・頻度のみの指導では最終的に「とにかく量をこなせばよい」という練習量志向になりがちである。学習者の立場からすれば、結果に直結するとは思わないかもしれないが、学び方という根本を改善することで得られるメリットは大きいのではないかと感じた。

12月13日のケースレポートでは、カウンセラーが学習者に対し、普段どのようなやり方で勉強しているのか聞いた上で指導を行っている。この指導の際、学習者の学習方法を大きく崩すことなく、それに付随する形で新たな方法を提示している。また、12月20日のケースレポートでも、同様に本人の意思を尊重した上で、アドバイスをを行っている。市川(1989)では、クライアントに対する目標である学習者の自立の一つに「自分に適した学習の方略を知っている、あるいは、探索、検討すること」がある。先ほど提示した二つのケースレポートの例は、両者とも学習者自身が自分に適した学習の方略を無意識に理解しているものである。そのため、今回のケースはカウンセラーが学習者自身適していると実感している方略を不必要に変えることはせず、活かしたまま指導を行っている。カウンセラーが適切なつまずきの見取りを行うことによって必要最低限の指導にとどめることが、学習者の自立やモチベーションの維持につながるというのがもう一つの新しい学びである。

## 3. 総合考察

### 3.1 本研究の成果

本研究では、子どもの学習のつまずきを学習方略の視点から診断する力および指導する力の育成をめざした大学の教職授業プログラムを、3つのフェイズすなわち「第Ⅰフェイズ：学習方略の診断と指導に関する基本的知識・方法を学ぶ」、「第Ⅱフェイズ：学習方略の診断と指導に関する理解について模擬実践を通して確かめる」、「第Ⅲフェイズ：個別学習相談の実践と検討により理解を深める」により構成して実践した。第Ⅰ・第Ⅱフェイズにおける受講生の学びの様子から、学習方略の診断と指導の視点が獲得されたことが確認できた。そして第Ⅲフェイズにおける受講生の学習相談実践報告から、学習者のつまずきを、学習方略の視点から診断している様子が示された。そして、認知的な深い処理を伴う方略や自分の理解状態を把握し学習を改善するメタ認知的方略を、学習者に説明し、ともに実践を行う様子が見られた。

本稿の冒頭で述べたように、現在の学校教育では、子どもたちの主体的に学ぶ力を育てるため、学習方略の指導が必要である一方で、教員養成カリキュラムではその指導を学ぶ授業は見当たらない。本研究で開発した授業プログラムの実践結果から、子どもたちの学習方略を診断し指導する力は、大学の授業によって育成できる可能性を示すことができたと言ってよいだろう。

以下、本授業プログラムが効果をもたらした主な要因を説明する。第一の要因は、子どもの学



び方が意味理解を軽視した丸暗記だったり、自身の理解を確認するメタ認知が行われなかったりする、すなわち学習方略が適切でないことがつまずきの原因の1つになり得ること、そして適切な学習方略を指導することによりつまずきは解消できることを、明示的に教えたことである。第Ⅰフェイズでは、教育心理学研究で明らかにされてきた、知識・技能や学習に取り組む態度・考え方等と関連づけて学習方略の問題を説明するとともに、実際に小学生を対象とした学習相談の模範的な実践事例報告を読み合わせ、議論した。受講生は、これまでの学生ボランティアや教育実習等で子どもに教えた経験と結び付けながら、子どものつまずきの背後に学習方略の問題があることを、具体的な学習者像をイメージして理解することができたものと考えられる。

第二の要因は、個別学習相談の模擬実践(ロールプレイ)の機会を授業内に設定したことである。子どもの学習方略に着目する診断と指導の様子は、第Ⅰフェイズの実践事例報告の読み合わせでも伝えているが、実践報告を読んで理解することと、理解したことをもとに実際に実践することとのあいだには大きな差異がある。第Ⅱフェイズでは、指導役と子ども役になってやり取りを行ったり、そのやり取りを直接観察したりすることと、その後に全体で批判的かつ建設的な議論を行った。これらの活動は、受講生にとって、どのような対話や教え方を行えば学習方略の視点から診断や指導が行えるかについて、より実感を伴って考える機会になったと思われる。

第三の要因は、すべての授業回において子どものつまずきと指導に関する実際の実践事例を扱い、受講者自身が「よかった点」「改善点と代案」「他の場面で生かせる点」「学校教育とのつながり」といった視点から考え、それを全体で共有する機会を十分に設定したことである。提示される学習者のつまずきに対して、もし自分が指導者だったらどのように診断し指導するかを考える姿勢で臨むことになり、授業回を重ねる中で学習方略の視点から診断や指導方法を考える力を向上できたものと思われる。また、実践報告の中で示される学習者の様々なつまずきを知るとともに、学習方略の視点から診断し指導するアプローチが1つとは限らず、複数考えられることが受講生に理解された意義も大きい。以上で述べてきた成果が複合的に影響し合って、受講生自身の学習相談実践において、学習方略の診断と指導に関する実践的な力が発揮されたと考えられる。

### 3.2 本研究の限界と残された課題

本研究の限界と残された課題について3点指摘したい。まず、1点目は授業の効果の検証についてである。本研究では、授業の討論時の記述や学習相談実践のケースレポートから学習方略の診断と指導が表れている記述をもって、診断と指導に関する実践力とみなしているに過ぎず、実践力を直接的に測定しているわけではない。例えば、個別学習相談実践の様子をビデオに撮影し分析を行うことができれば、直接的な測定データに基づいた授業効果の検証が可能となるだろう。ただし、指導実践者のねらいや意図は動画からは直接把握しにくいいため、ケースレポートと合わせて分析することが望まれる。

2点目は、クラスサイズの問題である。本授業プログラムが効果を示した外的な要件として、受講者10名の少人数授業による実践であったことは大きいだろう。特に、第Ⅲフェイズの1回100分間の授業で、受講者1名のケースレポートについて時間をかけて多様な角度から討論を行ったことは、各受講者の理解の深まりに大きく寄与したものと思われる。しかし、もし教員養成カリキュラムの各教科の指導法の授業が実施されている30～40名のクラスサイズの場合に

は、単純計算で一人当たり25～30分ほどとなる。授業時間外で事前にケースレポートや実践動画を見ておいて、授業では討論を中心にするなど、授業構成のさらなる工夫が必要になってくるかもしれない。

3点目は、本授業プログラムで習得した学習方略の診断および指導力が、大学授業という文脈を超えたリアルな教育実践の場においても転移するかといった問題である。例えば、卒業後に教師になり一斉授業や個別場面で子どもの学習指導を行う場合にも、教師自身が自発的に子どもの学び方に着目して学習状況を評価し、学習方略の視点から指導を行うことができるかについて、別途検討していくことが必要である。

受講者の中には、本授業プログラムの受講後に、認知カウンセリングを自らの卒業論文のテーマに選んだ者や、自治体教育センターにおいて実施されている個別学習相談の実践活動に自発的に参加する者も出てきた。学習者の学び方を診断し指導する教育の有効性や重要性が伝わった1つの証左と考えることもできる。今後、教育現場で学び方の指導を自発的・主体的に実践できる教師を育てていくためには、診断や指導に関する知識や方法の習得とともに、そうした教育の重要性や有効性に関する理解をより一層深めていくことも望まれるだろう。

## 謝辞

本研究の実施にあたり、認知カウンセリングのケースレポートの使用を快諾いただいた太田絵梨子先生（埼玉学園大学）、福田麻莉先生（Simon Fraser University）、植阪友理先生（東京大学）にお礼申し上げます。授業内で発表されたケースレポートおよび最終レポートの掲載使用について、受講生のみなさんから同意いただきました。記して感謝申し上げます。

## 付記

本研究は、日本教育工学会2022年秋季全国大会で発表した内容（瀬尾・柴，2022）をもとに、大幅に加筆・修正したものである。

## 引用文献

- ベネッセ教育総合研究所（2015）第5回学習基本調査報告書，<https://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail.php?id=4862>
- Bransford, J. D. & Stein, B.S. (1984) *The IDEAL Problem Solver*. Freeman and Company. 古田勝久・古田久美子（訳）頭の使い方がわかる本，HBJ 出版局
- Craik, F. I. M., & Tulving, E. (1975) Depth of processing and retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104, 268-294.
- Dignath, C., & Büttner, G. (2018) Teachers' direct and indirect promotion of self-regulated learning in primary and secondary school mathematics classes—insights from video-based classroom observations and teacher interviews. *Metacognition and Learning*, 13(2), 127-157.
- 深谷達史・植阪友理・田中瑛津子・篠ヶ谷圭太・西尾信一・市川伸一（2016）高等学校における教えあい講座の実践－教えあいの質と学習方略に対する効果－ 教育心理学研究, 64, 88-104.
- 深谷達史・植阪友理（2017）個別支援の実践体験を取り入れた教員養成課程の授業実践 日本教育工学会論文誌, 41, 157-168.
- 深谷達史・植阪友理・太田裕子・小泉一弘・市川伸一（2017）知識の習得・活用および学習方略に焦点をあてた授業改善の取り組み－「算数の教えて考えさせる授業」を軸に－ 教育心理学研究, 65, 512-525.
- 福田麻莉（2018）子ども自身の説明による深い理解の促進－自己説明方略の獲得を目指した指導－ 植阪友

- 理・柴 里実・市川伸一(編) 2017 年度学習支援事例集－自立的な学習者を育てる認知カウンセリングの実践 (pp.5-12), 文京区教育センター・東京大学大学院市川研究室
- 五味文彦・戸波江二・矢ヶ崎典隆・ほか 46 名 (2012) 新しい社会 地理 (pp.133) 東京書籍
- 市川伸一 (1993) 学習を支える認知カウンセリング－心理学と教育の新たな接点－ プレーン出版
- 市川伸一 (1998) 認知カウンセリングから見た学習方法の相談と指導 プレーン出版
- 市川伸一 (2008) 「教えて考えさせる授業」を創る：基礎基本の定着・深化・活用を促す「習得型」授業設計 図書文化, 東京
- 市川伸一 (2017) 授業からの学校改革－「教えて考えさせる授業」による主体的・対話的で深い習得 図書文化
- 岡本真彦 (2012) 教科学習におけるメタ認知－教科学習のメタ認知知識と理解モニタリング－ 教育心理学年報, 51, 131-142.
- 太田絵梨子 (2017) 書字障害の疑いがある児童に対する学習方略と自立支援－公教育と家庭教育の連携に対する一考察－ 植阪友理・市川伸一(編) 2016 年度学習支援事例集－自立的な学習者を育てる認知カウンセリングの実践 (pp.86-108), 文京区教育センター・東京大学大学院市川研究室
- 太田絵梨子・鈴木玲子 (2021) 漢字学習方略の自律的利用の支援 植阪友理・清河幸子・柴 里実・内田奈緒 (編著) 2020 年度学習支援事例集 中学校版－自立的な学習者を育てる認知カウンセリングの実践 (pp.1-12) 文京区教育センター・東京大学大学院清河研究室
- 瀬尾美紀子・植阪友理・市川伸一 (2008) 学習方略とメタ認知 三宮真智子 (編著) メタ認知－学習力を支える高次認知機能－ (pp.55-73) 北大路書房
- 瀬尾美紀子 (2019a) 教訓帰納は学校でどう指導できるか 市川伸一 (編著) 教育心理学の実践ベース・アプローチ－実践しつつ研究を創出する－ (pp.171-184) 東京大学出版会
- 瀬尾美紀子 (2019b) 子どもの自己調整学習力を育てる学習法講座－小学校における実践可能性に関する検討－ 日本女子大学総合研究所紀要, 22, 137-145.
- 瀬尾美紀子・柴 里実 (2022) 学習方略を診断・指導する力の育成をめざした教職授業開発－個別学習相談「認知カウンセリング」の実践を通して－ 日本教育工学会第 41 回秋季全国大会 (p.133-134)
- 柴 里実・太田絵梨子・福田麻莉・植阪友理・柳本盛・古谷和賢・犬竹崇文・橋本幸子・伊藤裕太・松尾光子 (2019) 教師による効果的な学び方の指導はいかにして実現できるか－学習法講座と授業の連携に向けた教科横断的実践の事例から－ 日本教育工学会第 35 回秋季全国大会 (p.415-416)
- 辰野千壽 (1997) 学習方略の心理学－賢い学習者の育て方 図書文化社
- 植阪友理 (2010) 学習方略は教科間でいかに転移するか－「教訓帰納」の自発的利用を促す事例研究から－ 教育心理学研究, 58, 80-94.
- 植阪友理 (2016) 認知カウンセリングの診断・指導技術の向上－ロールプレイ型研修の提案と試行的実践－ 日本教育心理学会第 58 回総会論文集, 504
- 植阪友理 (2018) 学習サイクルを意識した主体的な学び方の育成－学習プロセスの全体像をつかみ、予習、説明を活用しながら学ぶ学習者へ－植阪友理・柴 里実・市川伸一(編) 2017 年度学習支援事例集－自立的な学習者を育てる認知カウンセリングの実践 (pp.61-70), 文京区教育センター・東京大学大学院市川研究室
- 吉田寿夫・村山航 (2013) なぜ学習者は専門家が学習に有効だと考えている方略を必ずしも使用しないのか－各学習者内での方略間変動に着目した検討－ 教育心理学研究, 61, 32-43.
- Zimmerman, B. J. (1989) A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.

