琉球大学学術リポジトリ

自ら学ぶ力の育成をめざして：認知主義的学習観を育む授業づくりからのアプローチ

メタデータ	言語:
	出版者: 琉球大学大学院教育学研究科
	公開日: 2021-04-16
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 崎浜, 智恵
	メールアドレス:
	所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/48211

課題研究中間報告

自ら学ぶ力の育成をめざして
―認知主義的学習観を育む授業づくりからのアプローチ―

崎浜　智恵

琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻・浦添市立前田小学校

１. 問題関心

筆者のこれまでの授業実践を振り返ると，教師の合図後，すぐ考え始めたり話し合いを始めたりする子もいれば，自分で考えることをせず時間が過ぎるのを待っている子も見られた。前者は，自分で考えたり友達と話し合ったりすることに慣れているのだろう。では，後者はどうだろう。後者の具体的な例として，4 年生の A さんをあげる。授業中，友達が発表すると，そのままノートに写す。グループで話し合いをしていても答え合わせだけをしてすぐ終わり，答えが分かったらそれ以上追求しない。間違えていてもその原因を考えようとせず，成績の良い子に答えをゆだねることもよく見られた。そこで，このような子が話しやすくなるようにとシナリオを準備してみると，話す機会は得られるが主体的ではない。では考えやすいようにとワークシートを用意してみると，他の子が書いているのを見ているだけで自分では考えようとはしない。考えることや話し合うことを苦手とし，それらに意味を感じないといった様子が伺える。このように，自ら学ぶことに価値を見出せないのはなぜだろう。

筆者は，学習に対する構えである学習観に違いがあるのではないかと考えた。よりよい学習観を持つことは，様々な学習活動のベースとなるといえよう。なぜなら，それによって学習に対する向き合い方や知識や技能の習得がよくなると言われているからだ（植阪・瀬尾・市川，2006）。よい学習観として，「効果的な学習には，意識的な認知処理が重要だと考える信念」である認知主義的学習観があげられる。では，認知主義的学習観を育むにはどうしたらよいのか。植阪（2012）は，学習観を変える最も効果的なのは，授業で意図的に指導していくことで，生徒自身が学び方を変えたことによる成果を実感することが大切であると述べている。しかし，様々な学習活動のベースとなるはずの学習観は，学校現場で意識されていない可能性が指摘されている（道田，2020）。現学習指導要領が，認知心理学や学習科学などの科学的な知見に底支えされていることも踏まえると，認知主義的学習観を入り口とした視点で授業づくりを考えることは，授業の様々な課題を解決する糸口になるのではないだろうか。

２．研究の目的

本研究では，「非認知主義的学習観」を持つ児童の姿とは具体的にどのようなものか，また，「認知主義的学習観を育む授業」とはどのようなものかについて，先行研究，授業実践の面から整理を行う。それに基づいて授業改善の視点を作り，その視点に基づいた授業を模索する。

３．研究内容

（１）学習観について

学習観とは，学習に対する考え方であり，その人の学習行動そのものを決定づけるものである。市川ら（1998）は，認知カウンセリングの中で，学習方法に問題がある学習者は，「丸暗記だけで充分だ」といった暗記主義や「答えさえ合っていればいい」といった結果主義などの考え方を持っている傾向にあることを見出した。その傾向について植阪ら（2006）は，植木（2002）や市川ら（1998）などを統合・改定して，8 つの下位尺度と２つの上位因子からなる構造を提案した。（図１）。上位因子は，認知主義的学習観と非認知主義的学習観とされ，それぞれ教科の成績と正の相関と負の相関がある。また，効果的な学習方

表１　学習観尺度の構造（植阪ら，2006）

捉え方／学習観	学習全体	覚え方	解き方	その他
認知主義的学習観	**思考過程重視志向** 答えだけでなく途中過程も重視しようという考え方	**意味理解志向** 意味を考えながら覚えることも重要であるとする考え方	**方略活用志向** 勉強量のみならず，やり方も工夫しようとする考え方	**失敗活用志向** 失敗は自分の弱点を知るための重要な機会であると捉える
非認知主義的学習観	**結果重視志向** 答えさえ合えばよいという考え方	**丸暗記志向** とにかく丸暗記さえすればよいという考え方	**勉強量重視志向** 勉強量だけに頼ろうとする考え方	**環境重視志向** 学習環境さえよければ自分の成績は伸びると捉える

法に関しても，前者は効果的な学習方法を利用しやすいのに対し，後者は不適切な学習方法をとりやすいと言われている。

「考え方よりも量を重視する」「考えるプロセスよりも結果がすべて」「とにかく丸暗記する」「学習環境が良ければ成績は上がる」という考え方は，内的な認知処理よりも量や環境を重視するものであり，非認知主義的学習観という。非認知主義的学習観の強い子は，結果さえ合えばよいと考え，考えるプロセスを大事にしたり，方法を工夫しようとしたりしない。ドリルや時間量を重要と考え，時間をかけた割には学習の効果が上がらないことになる。中学や高校で勉強に躓いている生徒たちは非認知主義的学習観を持っていることが多い。小学校では好成績であっても，学ぶ内容が多く，しかも高度になってくると，意味理解を中心とした学習を取り入れていかないと適応できなくなり，意欲を失ってしまう子どもも少なくない。

一方，「内容の理解が大事」「考えるプロセスを重視する」「方法を工夫する」「失敗から学ぶ」といった考え方は，意識的な認知処理が学習では大切だと捉えているので認知主義的学習観という。これらは，認知心理学が提唱する学習方法と整合的であり，質を重視するという学習方法に価値を置く考え方と言える。植木(2002)は，「方略活用志向が高い人は，最も適応的な学習方法を取っている。」と述べるなど，認知主義的学習観が効果的な学習行動の調整を可能にしているといえる。

それからすると，認知主義的学習観は，現学習指導要領で強く主張されている資質・能力育成を底支えするものとなるのではないか。なぜなら，奈須(2019)が指摘するように，これからの知識基盤社会では，正解のない難問が山積しており，最適解をその都度自力であるいは多様な他者と協働して生み出していく資質・能力が求められているからだ。自分で工夫し考えることを大事にしようとする学習観のもとに，そのような資質・能力が育成されると考える。

（２）実習校の実践より学習観の視点から見た子供の姿

９月実習では，授業の中で非認知主義的学習観がみられる子はどのように過ごしているのかについて，４年生「2ケタでわるわり算の筆算（２）」（全12時間）の単元で授業実践を行い，授業中の観察とビデオの分析を通して，非認知主義的学習観が見られる子の姿を見とり，その動きを考察した。

［非認知主義的学習観が見られる子］

Bさん：問題を解くのが速く，テストの成績もよい。わられる数が２ケタから３ケタになると，多くの子どもたちが混乱していたが，誰よりも早く問題を解き終わる。そこで，Bさんが，理解していて説明ができると思った教師は，みんなが考えるヒントにと，全体への説明を求めた。しかし，いざ説明を始めると，自分でもどのように解いたのか分からなくなり，うまく説明ができない。また，答えが出たらそこで終わり，他の解き方を考えようとはしない。友だちと話し合いながら問題を解くことを好まない。解き方をグループで話し合う際には，向き合って話そうとはするが，相手の子が難しそうにすると話が終わる。友達に教えることを好まず，リトルティーチャーを嫌がる。

〈考察〉形式的に答えは出せるが，解き方をグループの人と吟味する事にも，解き方を工夫することにも興味がない。答えが出ればよしとする結果重視志向や非方略活用志向が伺える。他の時間にも同様の姿が見られたため，知識を持って答えを出してはいるが，なぜわり算になるのか，わり算の仕組みはどのようなものかなどについてその意味を考えようとしないため，意味理解もできていないのではないか。説明することを嫌がるのも，意味理解志向がないからだと考える。

C さん：友達付き合いもよく，休み時間にはたくさんお喋りをしている。勉強が好きではなく，かけ算がままならず，特に算数を苦手としている。84÷21 の授業において，折り紙を分ける作業で商を求めたのち，十の位に４を立てている子への指摘から，なぜそこに商を立ててはいけないのかをグループで説明させ合うことで理解を促そうとした。しかしＣさんは，最初前を向いたままグループの人と向き合うことをしない。ペアの子が体を向け，声をかけると反応した。グループの人が意見を出し合う間も無言を貫く。1 人で考える時間は，鉛筆がとまり，ノートに何も書かない。分からないという事を自分から言えず，みんなで回答する時間を待って，答えを写す。

〈考察〉誰かが言ってくれる答えを待って自分で考えようとしない。そもそもどう考えればいいかわからないということも見受けられる。考えることに慣れていないという感じであり，答えさえ合っていればいいという結果重視志向が伺える。また，グループの人と向き合わなかったり，無言を貫いたりするということは，人と協働して良かったという経験が少ないのではないかと感じた。それゆえ，友だちの考えも理解しようとしないため，意味理解志向も持っていないことが伺える。さらに，どう解こうかと考えることもしないので，方略活用志向もないだろう。

（３）学習観を転換するために

学習観を転換するためには，教師の授業観や評価観，子供がもつ学習観と学習方略との相互関連が重要になってくる。まず，教師はどのような授業観を持つとよいのだろうか。

白水(2020)は，学習者観・学習観の転換に向けて大事なのは，活動を超えてその向こうの子供の学びを見とることであるとして，教師が子供同士の対話を聴くことを提案している。加えて佐伯（2002）は，教師が頭に描く「答え」を当てさせるための発問は，その答えは何かということのみに関心が向いてしまい，子供自身が問いを発するということの意味や役割についてほとんど注意をはらわなくなると述べている。よって佐伯は，「教師の腕」というのは，そこにいる子供，そこでのできごとに，教師が完全にわが身を委ねることができるということだとしている。授業において，子供たちが「いかなるときにいかに問うべきかを学ぶ」ことや，真実性の実感を自分なりに辿ってみる場面を持たせるということが大切で，それは自ら学ぶ力になっていくと述べている。さらに，奈須（2019）は，子供の学びのメカニズムに適合した教育が大いに奏効するのは間違いないとして，「学ぶとはどのようなことか」「知識とは何か」といった科学的な知見を教師が取り入れていくことの大切さを訴えている。つまり，子どもの学習観を転換させるための教師の授業観としては、科学的な知見をもとに、子供同士の対話を聴き、自ら問い続ける子供に寄り添うことが大切だと言えよう。

では，評価観に関してはどうだろう。奈須（2019）は，「評価に際しても，問題で正解できることに加えて，その説明の有無や質を評価対象や評価指標にしていくことで，子供たちの学びに向かう姿勢，さらには学習において何が大切なのかという学習観が，より豊かで望ましいものになってくるだろう。」と述べており，教師の評価観も学習観に影響を与えることを示している。

さらに，学習観と学習方略の関連をどのように意識すればよいのか。植阪（2012）は，学習観は幼少期からの学習経験の積み重ねで築かれてきたものであり，変えることは容易ではないので，授業で意図的に指導していくことが最も効果的だと述べている。方略を使い，「出来た」「覚えた」という達成感や効力感を得ることによって学習観が変わり，学習の質の変化につながるというのだ。

（４）学習観の転換につながる主な先行研究

学習観の転換につながる，先行研究を以下に示す。

まず，仲間とどのような対話をすることが求められているのか。篠ケ谷（2017）は，相互作用のある学習において，相互作用中のモニタリングと発話の関連を，頭の中の働きに注目して調査を行った。有効な相互作用は，概念理解や知識の定着，社会的スキルの向上が促されることが示されている。相手の理解状態をモニターしながら活動に取り組んでいた人ほど，相手に確認的な質問をし，相手の発言のど

こがおかしいか問題点を指摘し，相手に対して説明を求めていたことがわかった。確認的質問，問題指摘，説明要請と関係するのが「相手の理解状態のモニタリング」で，相互作用中に相手への理解にもっと注意を向けさせることが重要だということが，この結果から指摘できると述べている。認知心理学でいう「わかる」とは，新しい情報が既有知識と結びつくことで，自分の知識を使って表現できるようになることであり，互いに質問や説明を丁寧に行い,理解を深めることで，思考過程を大切にし，意味理解を促すであろうと考える。次に，子どもに寄り添う授業にするには，どうしたらいいだろう。深谷・植阪(2015)は，授業設計をする際に，子どもにとってこの内容のどこが難しいのか，どういうつまずきが起きてしまうのかをしっかりと予測し，その躓きをクリアするための手立てを講じることの重要性を述べている。それは，誤概念は誤りであることやそれがなぜ誤りであるのかを教師がはっきりと説明したり，学習方略をコツとして明示したりすることが重要で，つまずきを踏まえた説明，課題，活動の工夫などが求められるというのだ。それによって，子どもの躓きや思考の流れに寄り添うことができるであろう。この研究は，方略活用志向や失敗活用志向を促すことへの示唆を与えてくれる。

４．今後の研究に向けて

本稿では，授業において気になる子の姿を，観察・インタビューしながら学習観の視点で見とって考察を行い，その必要性を確認した。初めて子どもの「学習観」を意識して授業を行うと，疑問に思っていた気になる子どもの姿について，新たに理解できることがあった。例えば，答えを出したら他の方法を考えることもなくボーっとしていたり，友達と意見を交流することをしなかったりするなどの非認知的学習観が見られる姿だ。このような子どもたちに，どんなに「他の方法を考えたり，自分の意見をより良いものにしたりしよう」といったところで，そこに価値が見いだせずやらないだろう。子どもたちの中にある学習に対する土台である学習観をみとり,よりよいものにしようとする授業を試みることは,自分の授業を子どもの視点で見直し，子どもたちが学び方を手に入れ，学びやすさを持続させていくことにつながると考える。そのような土台作りを試みたうえに,様々な手立てが生きてくるのではないか。

認知主義的学習観は，自然発生的に生まれてくるものではない。どのような学習観を持つかは，主に教師の授業観や学習観によるところが大きいだろう。今後は，非認知主義的学習観を持つ子へ教師がどう関わっていくかについて考え，子どもの発言やノート等の分析からその変容を検証し，認知主義的学習観を育む授業を提案していきたい。

引用文献

深谷達史，植阪友理，2015,「学習者のつまずきを授業設計に活かす－授業設計力の試み－」植阪友理・Emmanuel Manalo 編,『教授・学習研究への新たな挑戦：理論と実践－学習方略プロジェクト－H26年度の研究成果』36-44.

道田泰司，2020,「大学院生の意識から見る教授・学習に関する沖縄の課題―学習観を中心に―」『琉球大学教職センター紀要』(2)：85 - 96.

奈須正裕，2019,『時代の学びを創る知恵とワザ』ぎょうせい.

佐伯胖，2002,『学びを問い続けて』小学館.

篠ケ谷圭太，2017,「相互作用のある学習におけるモニタリング」 植阪友理・Emmanuel Manalo 編『心理学から21世紀型スキルの育成を考える一学習方略プロジェクトH28年度の研究成果』P4-10.

白水始，2020,『対話力』東洋間出版社.

植阪友里，2012,「自律的な学習者を育てる学び方指導」 ベネッセ教育総合研究所『VIEW21 中学版』３.

植阪友理，2010,「メタ認知・学習観・学習方略」市川伸一編『現代の認知心理学５発達と学習』北大路書房，172－200.

植阪友理・瀬尾美紀子・市川伸一，2006,「認知主義的・非認知主義的学習観尺度の作成」日本心理学会第70回大会.