



Title	大学院生の意識からみる教授・学習に関する沖縄の課題： 学習観を中心に
Author(s)	道田, 泰司
Citation	琉球大学教職センター紀要 = Bulletin of Center for Professional Development of Teachers(2): 85-96
Issue Date	2020-03-31
URL	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12000/45498">http://hdl.handle.net/20.500.12000/45498</a>
Rights	

## 大学院生の意識からみる教授・学習に関する沖縄の課題

—学習観を中心に—

道田 泰司<sup>1</sup>

### The present issues about teaching and learning in Okinawa from viewpoint of learned graduate students: Focusing on beliefs about learning.

Yasushi MICHITA

#### 要 約

本稿は、教授・学習に関わる沖縄県の教育課題について検討することを目的とした。教育現場自身が明示的に意識していない課題を検討するために、教職大学院において教授・学習に関わる講義を受けて出されたレポート45名分を検討対象とした。その結果、学習観が重要な課題であることが明らかとなった。それ以外の課題として、特に高校では、「暗記学習」となってしまうことが、校種に特有の課題である可能性が明らかとなった。学習観に関しては、それ自体が単体で課題となっているというよりも、「知識・理解・記憶」「活用」「対話的な学び」「学習意欲」「学習プロセス」など多くの課題と関連していることが明らかとなった。このように学習観が子どもの学びのさまざまな側面と関係していることから、学習観を切り口に教育課題を考える重要性が示唆された。

#### 1. はじめに

本稿の目的は、教授・学習に関わる沖縄県の教育課題について検討することである。

これまで、沖縄県の学力問題について検討を行った研究は多くある。阿波連・西本(2019)は、国語に関する自律的動機づけ、学習方略、言語能力に焦点を当て、小学6年生と中学1年生に調査を行っている。他県で行われた先行研究の結果とその結果とを比較したところ、学習方略(柔軟的方略・プランニング方略・作業方略)の使用頻度が沖縄では有意に低いことが明らかにされており、学習方略の使用を促す手立てが必要であると論じている。上間(2017)は、2013、2014年度全国学力・学習状況調査の沖縄県のデータを教科教育論の専門家と検討している。算数・数学に関しては、反復的なドリル学習では対応できないような意味理解やイメージ形成に問題があることを指摘している。そのことと関連して藤原ら(2016)は、那覇・浦添地区公立小学校24校に調査を行い、多くの学校で、国語、算数などの授業時間を使った過去問・プリントによる対策補習(すなわち反復的なドリル学習)を行っていること、その結果として年間計画の遅れなど教員の授業や勤務に影響していることなどを明らかにしている。山崎・西本・廣瀬(2014)は沖縄県の小4、小6、中2、中3の児童生徒について、2時点から3時点の学力データを追跡分析している。その結果を踏まえ、国語科学習が文章の意味の理解をとまなわなない形式的な学習にとどまっていることや、学習への興味・関心・意欲がともなわなないために学習したことが定着しないという問題を指摘している(間瀬, 2014)。

#### 2. 教職大学院必修科目「教授・学習の課題と実践」について

1で見てきた研究では、児童生徒対象の調査データや専門家の意見を基に、学力に関する問題

1 琉球大学大学院教育学研究科教職実践講座 michita@edu.u-ryukyuu.ac.jp

や改善策について論じられている。本稿はそれらとは異なり、教職大学院必修科目「教授・学習の課題と実践」で現職院生・学卒院生（ストレートマスター）が提出したレポートを対象とする。そうすることで、児童生徒や教員が意識はしていなかったけれども、教授・学習について学んだがゆえに気づけた問題を浮き彫りにすることができる考えた。

教職大学院は、教職大学院制度の創設を謳った平成18年中央教育審議会答申の参考資料において示された5領域の共通教育科目を設定することとされている。そのうち本授業は、「教科等の実践的な指導方法に関する領域」に位置づけられている。ここでは、子どもの確かな成長・発達と創造的な学力を保証する教科等の実践的指導力に関する内容が求められている。

「教授・学習の課題と実践」のシラバス「授業内容と方法」欄には、以下のように記載している。「よりよい教授行為を行うためには、人がどのように学び、どのようにつまずき、どのように深まるかについて、実践的な知識を持つことが不可欠である。しかしそのような知見は、心理学の学習理論を視点として持ちつつ実践を見る目を養わなければ容易には身につかない。本授業はそのような人の学びのプロセスについて、知識・技能の習得と活用などの観点から理解し、それを踏まえて児童生徒のつまずきに対応した指導方法を知り、言語活動や協働学習なども含めた適切な学習指導方法を構想する力量の向上を図る。」すなわち、心理学の学習理論の視点から学ぶことが記されている。

授業では教科書として、『学習支援のツボ：認知心理学者が教室で考えたこと』（佐藤，2014）を用いている。これは、平成20年度（2008年）に教職大学院をスタートさせた群馬大学で、教職大学院専任教員として学生指導に尽力されている教育心理学者である佐藤浩一氏が、おそらくそこでの経験を中心として、学校教員に必要な教育心理学（特に学習指導・学習支援）の知識を、非常にわかりやすく、具体例も豊富に盛り込みながら執筆されたものである。本授業で教科書を用いたのは、大学院修了後も必要に応じて手にとり、学び続ける教員となってほしいという願いからであった。本書はタイトルに「ツボ」の語があるが、そのことに関して「はじめに」には、次のように書かれている。「小中学校の授業について、認知心理学者が考えた大切なポイント（ツボ）を、できるだけ学術用語などは使わずに、現場の先生方に話しかけるつもりで書いたのが本書です」（佐藤，2014，p. iii）。全12章あり、それぞれの章は5～7個の節から成っている。1節は3ページ前後で書かれており、各節の末尾に「ツボ」が書かれている。

この授業では2期生（2017年）から、本稿で分析対象とするレポートを課している。本書12章のうちどこを授業で取り上げたかは、年度によって多少異なっている（章立ては表1）。毎年扱ったのは、1, 2, 4, 5, 7, 10, 11章である。3章は1年目以外扱った。6章は1年目のみ扱った。8章は3年目以外扱っている。例年、受講生を3～4名のチームに分け、院生に発表をさせている。それに先立ち、筆者が1つの章をサンプル的に担当している。

毎回の授業では、担当チーム（あるいは筆者）が、担当章の内容を50分で紹介した。担当章の全体を網羅的に紹介するのではなく、重要と思われる節をいくつか選び、アクティブ・ラーニングも交えながら紹介するよう院生には要請した。そのモデルとして、筆者が担当した章でそのような姿を見せている。50分の授業内授業の後は、担当教員2名（藏満逸司、道田泰司）の話、および連絡事項等であった。

初回、受講生に「授業の目的は、知識増加ではなく、受講生の行動変容」（学校現場での指導が変わること）であることを伝えた。そのために初回の授業では、学校現場において教授学習に関わってどのような課題があるか、それを出すことから始めた。まずは個人で、教員の教え（教授）と児童生徒の学び（学習）に関する課題を考えさせ、グループで交流させた。それを踏まえ、毎回の授業は、その課題を解決するための情報収集と位置づけた。

最終レポートは、「あなたの課題に対して、この授業で学んだ内容を活かして、解決する指導

プランを考えなさい」というものであった。年度によって異なるが、基本的には最後の3回程度をレポート構想や発表に当てた。2019年度でいうと、第12回はペアでレポート構想、第13回に3～4人グループで第一次発表、第14回を6人グループで最終発表とした。

レポートの形式は、2017年度は明確には固めていなかったが、大まかには、課題、具体例、教科書の該当箇所、解決策、という形となっていた。2018年度以降は、前年度に出されたレポートのうち、受講生に参考にしてほしいもの数点を選び、初回に配布することで、授業のゴールイメージをもたせるとともに、レポートの章立てもそこで明示した。それは、「1. 課題」、「2. 具体例」、「3. 考えられうる原因と関連するツボ」、「4. 授業改善プラン」であった。この章立てに対して、2019年度は月1回程度、下書き提出を求めた。5月初旬が「課題」と「具体例」、6月初旬が、筆者のコメントを受けてそれらを加筆、7月初旬がそれらへの加筆と「考えられる原因とツボ」の箇条書き、という具合である。これは日本語教育などで行われているプロセス・ライティングを参考にしたものである（例えば大島他, 2005）。もっとも作文・表現教育を主題とした授業科目におけるプロセス・ライティングのように、構想、草稿、ピアレビュー、省察、推敲、編集・校正といったプロセス（西口, 2019）を繰り返し行っているわけではない。本授業の主題はあくまでも、教授・学習に関わる教育心理学の理論学習であるので、このスタイルは、ある種のイメージ教育、すなわち思考やライティングを明示的に学ぶのではなく、既存科目に没入するなかで学ぶスタイル（Ennis, 1989）ということができるであろう。

### 3. 院生が取り上げた教科書内容

本稿で分析対象とするのは、最終レポート内容のうち、「3. 考えられうる原因と関連するツボ」である。多くの院生が、考えられる原因が何章何節の内容と関連しているかを明記している。たとえば、「それぞれの知識が繋がっていない（1-3知識はネットワークになっている）」というような書き方をしているため、それを集計した。章までしか言及しておらず何節の内容が関係するかまで明記していないものもあり、推測可能な場合はこちらで推測を行い、そうでない場合は章レベルで集計した。また、同一人物が同一章の複数節を参照している場合もあるが、それぞれ1とカウントした。集計の結果が表1である。

表1 院生がレポートで言及した章

	2017	2018	2019	合計
第1章 頭の働きについて…考えた	2	5	6	13
第2章 頭の使い方について…考えた	13	10	12	35
第3章 メタ認知について…考えた		3	8	11
第4章 動物に教わって…考えた	2	3	2	7
第5章 学習を生かすということについて…考えた	5	4	4	13
第6章 指示・発問・説明について…考えた	3		2	5
第7章 言語活動について…考えた	3	3	3	9
第8章 グループ学習について…考えた	3	8	3	14
第9章 道具について…考えた			2	2
第10章 やる気について…考えた	3	9	17	29
第11章 テストや評価について…考えた	1	2	9	12
第12章 ツボについて…考えた			2	2

対象者は、2期生14名、3期生14名、4期生18名であるが、4期生のうちの1名は、教科書にまったく言及していなかったため、その1名を除く45名が対象者となる。45名中10名が学卒院生であり、35名が現職院生である。レポートで扱われている校種は、小学校25、中学校12、高校7である。レポートで扱われている教科は算数の14が最多であるが、それ以外は英語、音楽、技術家庭、国語、社会、商業、数学、体育、特別支援、理科と幅広い。

### 3.1 多くの院生が言及したもの

3年分のレポートにおいて、最も言及されているのは第2章である。2017、2018年度は、言及が最も多い。2019年度は10章に次いで2番目となっている。これは学習方略について主に扱われている章であり、総数35の半数近く(15個)が2-5節「学習方略が身につくまで」への言及である。学習方略の前提となる「学習観」について触れられている節である。

2番目に多いのは、第10章である。2018年度は2位、2019年度は1位となっている。これは学習意欲・動機づけについて触れられた章であり、半数近くが10-1節「6つの動機づけ」に言及している。3番目に多いのは、第8章である。これはグループ学習について触れられた章であり、半数近くが8-4節「目標を実現するための細やかな配慮」に言及している。この章と言及数が非常に近いのが、第1章、第5章、第11章である。それぞれ言及数が多い節をあげると、1-3節「知識はネットワークになっている」、5-3節「経験から教訓を引き出す」、11-1節「テストが学び方を変える」となる。

以上のキーワードを挙げるならば、学習観、学習意欲、グループ学習、意味理解、活用、テストとなる。この中には、本講義で教育心理学的な知識に触れたからこそ出てきたものがある。そのことを確認するために、筆者の手元にある、平成29年度に那覇市内の小学校36校、中学校18校の校内研究テーマ一覧を参照してみる。そこに頻出している言葉は、思考に関わる語(思考、思考力・判断力・表現力、考え)、意欲、新学習指導要領などにおける学びに関わる語(主体的・対話的・深い学び、話し合い、学び合い、協同的な学び、資質・能力、言語活動)、学力に関する語(確かな学力、学力向上、基礎・基本、ノート指導)、学級づくりに関わる語(支持的風土、聞き合い、生徒理解)である。ここに、「学習観」、「意味理解」、「活用」、「テスト」の語は見られない。もちろん、これらが研究の視野に入っている場合もあるかもしれないので、精査する必要があるであろうが、明示的に扱われる概念ではないとはいえるであろう。

### 3.2 学校種による特徴

言及された「課題」は、学校種による特徴があるであろうか。もし特徴があるのであれば、それは、課題について具体的に言及している「1. 課題」、「2. 具体例」に使われる語の違いとして現れるであろう。そのように考え、テキストマイニングソフト(KH Coder 3.Alpha.17h)を用い、以下の手順で分析した。まず、レポートから「1. 課題」、「2. 具体例」を抜き出し、1人の記述が一段落になるよう整形した。それに対してKH Coderで対応分析を行った。その結果、かなり外れた位置にいくつかの語が表示され、その他の語が固まりとして表示されたため、外れ値とみなせる語(しかも沖縄の教授・学習の課題の特徴とは無関係と考えられる語)は分析対象から除外した。具体的には、1名のみが、実践の具体を語るなかで使用している「助詞」「動画」「ボタン」、子どもの仮名として用いられた「A」「B」であった。それをKH Coderの前処理で除外したうえで、最小出現数15以上の87語のうち、差異が顕著な上位60語(抽出語)を対象に、段落を分析単位として抽出語×学校種で対応分析を行った。その結果が図1である。

各ラベルのうち、原点から離れているものがその学校種に特徴的な語と考えられる。原点から離れた語のみ表示させて確認したところ、小学校近辺には、原点から離れているあまり語はなかった。強いていうなら、「押す」という一般的な語と、「児童」という小学校に特有の語であったが、これらは教授・学習の課題とは無関係と考えた。中学校近辺には、「意見」という一般的

な語のほかに、「振り返る」が見られたので、元データで確認した。その結果、振り返るの語を用いていたのは、小学校3名、中学校3名、高校1名、特別支援1名であり、中学校に特に特徴的な語というわけではなかった。高校近辺には、数学、学校という一般的な語のほかに、「暗記」という語が見られたので、元データで確認した。その結果、暗記の語を用いていたのは、中学校1名、高校4名であった。本研究自体はデータ数が少なく、一般的な傾向はいえないものの、本研究で用いたデータに関していうならば、暗記学習の問題が、特に高等学校で意識されていたようであった。

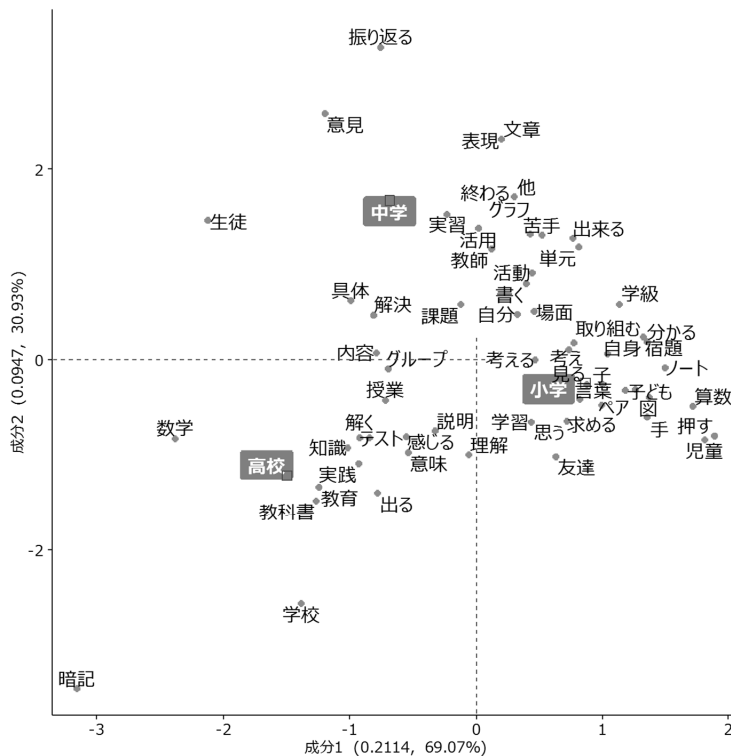


図1 抽出語×学校種の対応分析

記述の内容を具体的に挙げると、「生徒がテスト前にひたすら語句を暗記し、意味を理解していない」(学卒院生, 理科), 「多くの高校公民科の授業において, 基本的・基礎的な「知識の暗記学習」が重視され, 「意味理解を重視する学習」があまり行われていない現状がある」(学卒院生, 公民), 「高等学校教育の特徴として, 大学入試を見据えるが故に問題を解いたり, 点数を取ったりすることが目的となりがちで, 問題の解き方や解法パターンの暗記となってしまう, 内容の本質的な理解がお座なりになりがちであるという傾向があるように感じる」(学卒院生, 化学), 「センター試験を基準に進めてきた一斉指導法(古語・文法の暗記, 内容読解という一連の流れ)が古典本来の面白さと学習意欲を削いでいる」(現職院生, 国語)である。学卒院生が多いが, 1名を除いて自分の教育実習経験であった。皆, 母校実習に行っているが, 彼らが在籍した高校は進学校である。現職院生の在籍校は, 大学受験も視野にある中堅校である。それらの学校では, 大学受験を意識した暗記中心の指導が少なからず行われていることが伺える。

#### 4. 学習観に関わる記述の具体

最も言及が多かったのは第2章である。この章は学習方略など学び方について書かれた章であり、そのなかでも言及が多かった5節「学習方略が身につくまで」は、次のような流れで記述されている。先生が効果的な学習方略をアドバイスしてもその方略が定着しないとしたり、いくつか理由があるなかで、勉強はあれこれ工夫するものだという学習観（認知主義的学習観）を持っていない可能性がある。その逆の非認知主義的学習観だと、ちょっとひねった問題でお手上げになる。毎日の授業から学習観を変えていく必要がある。なお認知主義的学習観には、思考過程重視志向、意味理解志向、方略活用志向、失敗活用志向がある。それに対する非認知主義的学習観には、結果重視志向、丸暗記志向、勉強量重視志向、環境重視志向がある。（道田による要約）

この2章5節に関する記述を以下で検討していく。ここに言及した院生16名の記述を概観したところ、いくつかの種類があるように思われた。佐藤(2014)の章立てと対応させるならば、知識・理解・記憶（第1章）、活用（第5章）、グループ学習（第8章）、学習意欲（第10章）、その他、であった。以下、この順に、院生のレポート内容を検討していく。

##### 4.1 知識・理解・記憶と学習観

学習観が知識習得や理解と関わることを論じたレポートの一部を要約しつつ抜粋する。

- A) 機械的に漢字を覚えていると忘れることも多く、またずっと覚えるということにはつながらない。知識を無理なく定着させるには、丸暗記志向から、文脈の中で漢字や語句の意味を理解させるような取り組みを行うために、意味理解志向、認知主義的学習観へ転換させることが大切であると考えた。（現職院生、中学、国語）
- B) 授業の流れは順調に思えたが、途中の発問から生徒の発言やつぶやきが乏しくなっていくことに対して、認知主義的学習観の意味理解志向を教師側が知識を関連付けながら一工夫する必要がある。（現職院生、中学、数学）
- C) テストでは丸暗記するまで取り組む「反復方略」授業で合格点を獲得できるのに、授業では意味理解を重視する「認知方略」の授業をされていては、生徒はその授業の意義を感じず、それが「丸暗記志向」に繋がっていることが考えられるだろう。（学卒院生、高校、公民）
- D) 学習内容を子どもたちの身に付いた学び・腑に落ちた理解につなげられておらず、学習の目的が問題を解くこととなっていて学習が深化しなかった。問題が解ければよかった生徒の学習観が非認知主義的学習観（丸暗記志向）であったことが窺え、私の授業自体が最後に確認問題を解くスタイルであったため、問題を解くことを目的化させてしまっていたことも考えられる。（学卒院生、高校、化学）

これらは、知識定着のためには認知的な方略が重要であり、その背後にある学習観、すなわちどのような学習をすべきかという学習に対する志向性・信念が重要であることを語っている。また、テストや発問との関連についても触れられているものもある。一例として、学卒院生（D）の教育実習での体験のうち、学習観と関連している箇所を紹介する。

授業の後半に本時の内容の確認テストを行うと、殆どの生徒が問題を解けているのに対し、到達度に関する生徒の自己評価が低かったり、問題は解けていても腑に落ちていないような表情をしたりする生徒がいた。また、問題の解説をしている際にも、生徒から「言いたいことはわかるけど、納得がいかない」という発言があった。授業で取り扱った内容を理解しようとモヤモヤしていた生徒の学習観は、学習内容をきちんと理解することを重視しているため、認知主義的学習観（意味理解志向）であったことが考えられる一方で、問題

が解ければよかった生徒の学習観は非認知主義的学習観（丸暗記志向）であったことが窺える。また、私の授業自体が最後に確認問題を解くスタイルであったため、問題を解くことを目的化させてしまっていたことも考えられる。したがって、問題を解くことや知識を習得することだけで授業が完結してしまわないような工夫を講じ、授業改善をしなければならない。

レポート執筆者も指摘しているように、教室には認知主義的学習観をもつ児童生徒と非認知主義的学習観をもつ児童生徒が混在している。そこで重要になるのが、教師の学習観であろう。他にも、定着率の悪い内容を指導する際に機械的なアルゴリズムを繰り返し教えていた、という現職院生がいた。教師自身が結果重視志向、丸暗記志向、勉強量志向という非認知的学習観を持っているがゆえであろう。とするなら、教師がまずは自分の学習観に気づくこと、習得した知識が持続可能（サステイナブル）で活用できる（ポータブル）ものになるためには認知主義的学習観に基づく学習が重要であることを理解し、教師自身の行動から変えていくことが必要であろう。たとえば植阪・瀬尾・市川(2006)は中学生を対象とした調査で、認知主義的学習観尺度（特に思考過程重視志向、意味理解志向）と成績との間に正の相関が、非認知主義的学習観尺度（特に結果重視志向、丸暗記志向）と成績の間に負の相関がみられることを報告している。そのような結果を知ること、教師の学習観を変容させる一助となるであろう。

#### 4.2 活用と学習観

以下は、学習観が知識の活用と関わることを論じたレポート（要約抜粋）である。

- E) 活用問題や少し発展した複雑な問題が出題されたらお手上げ状態になる原因の一つとして、工夫して考える忍耐力や学習観が子どもに身につけていないため、様々な視点から考えようとせず、その方略を使うことを「面倒くさい」と感じている。(現職院生, 小学校, 算数)
- F) 学んだ図的表現を別の問題に活用することができない。図, 数直線図, かけわり表などを教師が「描きなさい」と言うから描いているのであり, 解き方や考え方を理解する「思考過程重視志向」や, 意味を理解し知識を関連づける「意味理解志向」の学習が少なかったことも考えられる。(現職院生, 小学校, 算数)
- G) 概念的にはわかっているながらも既習事項を発展課題においてうまく活用（転移）して誤答の理由を説明できない状況があった。誤答を扱う経験, 失敗から学ぶという「失敗活用志向」の学習経験が少なかった（慣れていなかった）ことも原因の一つだろう。(現職院生, 小学校, 算数)

ここでは、知識を活用するうえで、思考過程重視志向や失敗活用志向という学習観が重要であることが語られている。以下に、現職院生（E）の具体例をあげる。

公式を扱う学習では、公式に頼る子どもが出てきて後々苦しくなる。特に「速さ」の学習では、速さの公式「道のり÷時間＝速さ」を学んだ後から問題が発展し始める。問われることが「速さ」ではなく、「時間」や「道のり」を問う問題になり、単位が時速から分速や秒速へと変化する。そのあたりから子どもに混乱が生じる。問題文から場面をイメージできずに文とにらめっこをしている子、立式・計算後、答えが何だかおかしいと固まる子が出てくる。T「どうしたの？」C「わからない。」→T「図を描いて考えてみたら」C「どんな図？」→T「じゃあ数を簡単な数に置き変えて考えたら」C「そうか！やってみる。」とヒントが与えられると「あ、そうだった。」という感じで解き始める。共通しているこ



とはノートや問題用紙を見ると、図を描いた跡や試行錯誤した跡がないことだ。文を読み頭で公式に当てはめようとしていたと思われる。問題が複雑化しイメージが難しい場合ほど授業で教えてきた図や基本的な考え方を使って考えてほしいのだが児童は使わない。あるいは、学習したその図や考え方を問題文と関連付けることができない。そういう子は他の単元においても、計算はできるが文章問題が苦手、教えた後も数日後には解き方を忘れるといったことがよく起こる。

ここに見られるのは、先生からヒントを与えられないと考えを進めることができないこと、問題を解くことは公式に当てはめることだ、という短絡的な発想しかないことである。学校場面での転移について論じた佐藤(2013)は、転移を促す学習として、「先行学習のレベルを高める」（十分な量の先行学習、説明による理解の深まり）、「次に活かせる情報を引き出す」（論理や理屈を考える、問題の解き方や勉強の仕方の教訓を引き出す）、「次の場面で生かす」（先行経験を生かすことを意識する）、の大きく3点を挙げている。このうちの「理解の深まり」は、意味理解志向という学習観あつてのことである。「次に活かせる情報」を引き出そうとするのは、方略活用志向、失敗活用志向あつてのことである。「次の場面で生かす」ために学習内容のつながりを意識できるのも、意味理解志向あつてのことである。このように考えるなら、活用ができるための根底には、認知主義的学習観があるといえるし、そこから導き出される指導を行うことが、「生きて働く知識・技能の習得」「未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力等の育成」（中央教育審議会、2016）になると言える。その意味でも、藤原ら(2016)が明らかにしたような「過去問・プリントによる対策補習」では終わらない、根本的な対処が必要といえるであろう。

#### 4.3 グループ学習と学習観

以下は、学習観がグループ学習と関わることを論じたレポート（要約抜粋）である。

- H) グループ学習において、自分の考えを持たなくてもグループ学習は進んでいくと思っている子がいるが、これまでの私の授業がテスト主義で答えが合っているかの「結果」に重点を置き、考え方などの「過程」を大事にしてこなかったためだと考える。（現職院生、小学校、算数）
- I) グループ学習で、グループによって学びの差があり、特に成績下位グループの学びの浅さ。自分のチームでわからなくなったらあきらめる様子があったが、生徒の言動からは、「答えさえ合っていればよい」という「結果重視志向」であったり、「とりあえずやり方や知識をおぼえればよい」という「丸暗記思考」が強く感じられた。（現職院生、高校、数学）
- J) ペアやグループで話し合いをさせるもののおしゃべりになったり、話し合われた内容が浅かったりと活性化しない、話し合いが深まらないのは、これまでの授業の中で、「結果」に重点を置き「わかるためのプロセス」を大切にこなかったことが原因と考える。自分がやらなくてもペアの子がやってくれる、自分が意見を言わなくてもクラスの他の子が意見を言って最後にまとめてくれる、という授業経験の積み重ねが結果重視思考の学習観へとつながったと考える。（現職院生、小学校、国語）
- K) 授業の中で思考力を身につけさせるためにグループ学習において言語活動を取り入れていたが、短絡的な答えが多く、子どもの「学習観」の違いが個々の子どもの理解の度合いや学習の定着に差が出てくるのではないかと考えた。（現職院生、中学校、社会）

ここでは、グループ学習が機能しない状況の根底にあるものとして、結果重視志向や丸暗記志向があることが語られている。以下に、現職院生（H）の具体例をあげる。

6年生の算数の「複合図形の体積の求め方を考える」という学習で交流してグループメンバーのいろんな考えを広げたり深めたりしてもらうために自分の考えをノートに書く時間を取り、式や答えをそれぞれで出したあとでグループ学習を取り入れた。しかし、普段の授業からよく発表し正解してしまうような子や自分の考えに自信のある特定の決まった子だけが話をし、他のメンバーが聞くだけようになる。また、深く話し合っていないにも関わらず賢い子の意見をグループの意見として採用するグループが見られた。さらに、自分の分からないことをグループの仲間に聞いて解決しようという姿も見られない。このような、グループ学習の様子は算数などの答えを一つに絞っていくような学習に多く見られる。

ここに見られるのは、グループになっても自信のある特定の子だけが話す姿であり、賢い子の意見は無条件に受け入れてしまう姿である。これではグループ学習で考えが広がったり深まったりするのは難しいであろう。グループ学習などの協同（協働）学習は、新学習指導要領では「対話的な学び」として授業改善の視点として挙げられている。そこでは、「子供同士の協働，教職員や地域の人との対話，先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ，自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか」（文部科学省，2017）と述べられている。すなわち、自分の考えを広げたり深めたりするために、さまざまな人との対話が有効であると考えられているわけである。協同学習にも、さまざまな技法が生み出されているし、さまざまな提言がなされている（たとえば赤坂，2014；上條，2010など）。そのような技法や協同学習のための工夫を知ることはもちろんとても重要であるが、しかしその前提として、思考過程重視志向や意味理解志向などの認知主義的学習観がなければ、話し合いの場を設けたとしても全員が学べる場にならなかったり、深まらなかったりするという問題があることが、これらのレポートから伺える。

#### 4.4 学習意欲と学習観

以下は、学習観が学習意欲・動機づけと関わることを論じたレポート（要約抜粋）である。

- L) 授業で、得意な子が飽き苦手な子が参加できなかつたり活躍できなかつたりする場面がある。子どもの学習観が結果重視思考に偏っていることが原因で、答えさえ合っていればよいという考えになると、苦手な子は学習への参加意欲が減り、得意な子も学習プロセス自体におもしろさを感じにくくなる。（現職院生，小学校，教科の特定なし）
- M) 学習意欲や学習内容の理解度に個人差があることから、全員が意欲的に授業に参加したり学習内容を理解したりすることが課題であった。「その場で正解が出せれば良い」という思考による学習意欲の低さの表れであり、非認知主義的学習観を持っている児童が多いと考えられる。（学卒院生，小学校，算数）

ここでは、授業への参加を左右するものとして、結果重視 $\leftrightarrow$ 過程重視があることが語られている。以下に、学卒院生（M）の具体例をあげる。

課題となった場面（「エラトステネスのふるい」で、1～100から素数を求める）のときの児童の現状として、塾に通っている児童が多く、ほとんどが「素数」という言葉を知っており意味理解への関心が低かった。それは、「その場で正解が出せれば良い」という思考による学習意欲の低さの表れであり、非認知主義的学習観を持っている児童が多いと考えられる。

ここに見られるのは、すでに知っている、答えが出せる、だからそれで十分という姿である。子どもたちの意欲・関心を高めるという意味で、学校現場でよく行われるのは、興味を引くような教材を持ってくることである。それももちろん重要なことではあるが、それだけではないことがわかる。動機づけの理論には様々なものがあるが、認知面に焦点を当てた理論として、期待×価値理論がある（鹿毛，2004）。おおまかにいうなら、「成功する見込みがあると思えばやる」という期待と、「取り組むに値する行為だからこそやる」という価値の両者の積として、動機づけの高さが捉えられるという理論である。これでいうならば、言葉を知っている、答えを出せるならば意味理解しなくてもいい、と考えるのは、その学習者の「価値」の現れである。そして、学習が手続き的な理解（解ける）に終わるのではなく、意味理解を通して概念理解が深まるためにも、根底に認知主義的な学習観が必須といえるであろう。

#### 4.5 学習プロセスと学習観

以上のほかに、佐藤(2014)の内容と明確には対応付けられなかったが、問題解決など学習を始発し、自分の行動を調整・修正し、振り返るといった各段階における学習観の重要性について書かれているレポートがあった。このような内容は、動機づけとして論じることも、自己調整学習として論じることも、問題解決として論じることも可能であろうが、ここでは便宜上、「学習プロセス」と位置づける

- N) 授業中は教科書とノートを開いている。先生の板書を映している、先生の話も聞いている様子であったが、いざ問題を解くとなると手が止まってしまう。また、先生が黒板に計算過程と解答を板書するとそれをそのままノートに写していた。次の練習問題を解くときに、私は「解けそう?」という声掛けを行うと全く動かないため、「一緒にやってみようか?」というのを首を縦に振ったので、一緒に解くことにした。 $y=2x+6$  の一次関数で  $x=6$  のとき  $y$  の値を求めなさいという問題だった。その時彼は、 $x$  に  $6$  を代入してその後の計算も何の問題もなく解けた。彼のきもちも想定してみた。「やる気が出ない」、「答えだけ当たってればよい」、「間違えるのが嫌だから板書を写す」、「どうせやってもできない」などの気持ちが混在する可能性がある。(学卒院生, 中学, 数学)
- O) 「答えがあたってればよい」とだけ考えるのではなく、「自分の考えが本当に正解なのか」「ほかの考え方はないか」「確かめる方法はないのか」など、自分の思考の過程を振り返り、必要ならば調整や修正することに課題があった。「思考課程重視志向」「意味理解志向」「方略活用志向」「失敗活用志向」などの、認知的学習観を身につけさせる必要がある。(現職院生, 小学校, 算数)
- P) 振り返りの場面で「楽しかった」「難しかった」などの断片的な表現が多い生徒がいる原因として、生徒には「答えさえ出せばよい」といった結果重視志向の学習観があることが考えられる。(学卒院生, 中学校, 数学)

このような学習・問題解決のプロセスがうまく進まない理由として、結果重視、失敗非活用（間違えるのが嫌）といった志向性が関与している可能性が挙げられている。上には、Nの事例を少し詳しく述べたので、それをもとに考えてみる。ここに見られるのは、その気になればできる問題なのに、やろうとしない姿である。その理由は推測するしかないが、間違えるのが怖い、自分に自信がない、という理由である可能性は少なくないであろう。もしそうだとするならば、その背後にあるのは、「失敗活用志向」とは真逆の学習観（失敗観）であろう。さらにその背後にありうるのは、人の知能（頭の良さ）は決まっていって変化しないという固定的知能観（ドゥエック，2008）である。固定的知能観が強い子は一度つまずくと、どうせ自分には無理だからもういいよ、

と挑戦を止めてしまう可能性がある。「努力をしない」ようにすることで、自尊心を守り、自己防衛するのである。そうならないためにドゥエック(2008)は、「優劣をつけあうような雰囲気は排し、助け合って自分を高めていこうとする気風を作りだす」(p.157)の有効性について述べている。それは、教師も子どもも、柔軟な教育観や知能観をもつということであろう。

## 5. 結語

本稿では、現職院生や学卒院生が明示的に意識してはいないけれども重要な教育課題について探るため、大学院の授業で出された45名のレポートを検討した。その結果、学習観が重要な課題であることが明らかとなった。それ以外の課題として、特に高校では、「暗記学習」となってしまふことが、校種に特有の課題である可能性が明らかとなった。3.1で触れたように、学習観が校内研修テーマに挙がっていないことから、学習観という課題が学校現場では意識されていない可能性がある。そのことを明らかにしたという点でも、本研究の方法には意義があったといえる。

学習観に関しては、それ自体が単体で課題となっているというよりも、「知識・理解・記憶」「活用」「対話的な学び」「学習意欲」「学習プロセス」など多くの課題と関連していることが明らかとなった。学習観は、先にも述べたように学業成績と関連が深い(植阪・瀬尾・市川, 2006)。また、学校教育現場以外での指導を基に、学校における思考力育成について考察した道田(2019)でも、思考力を育てる基盤の一つとして学習観を位置づけている。学習観を切り口に沖縄の教育課題に切り込んでいくことは、問題を根本的に捉え直し、改善する契機となりうるのではないだろうか(もちろんこれは沖縄県に限った問題ではないであろう)。

本稿では、琉球大学教育学研究科高度教職実践専攻(教職大学院)に入学した学生のみを対象とした研究である。そこには多様な校種、バックグラウンドの院生が在籍してはいるが、それでもサンプルとして偏りがあることは間違いない。今後、より広くサンプルを得る必要があるであろう。また本稿では、最も言及の多かった「学習観」に関する検討しか行えていない。他にも多くの院生が言及した課題としては、動機づけ、グループ学習、知識、活用、テストがある。その多くは、学習観との関連本稿でも検討を行っているが、しかし、学習観と直接関わらない点での問題も存在する可能性はある。それらについても、今後検討を行っていく必要があるであろう。

## 6. 引用文献

- 阿波連憲太・西本裕輝(2019). 沖縄県の小中学生における国語の自律的学習動機づけ, 学習方略, 言語能力に関する実態調査: 低学力問題の解決に向けて 琉球大学教育学部紀要, 94, 75-83.
- 赤坂真二(編)(2014). THE 協同学習 明治図書
- 中央教育審議会(2016). 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申) 文部科学省
- ドゥエック, C. 今西康子(訳)(2008). マインドセット: 「やればできる!」の研究 草思社
- Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18, 4-10.
- 藤原幸男・梶村光郎・長堂登志子・名嘉正勇・黒潮武敬(2016). 2015年度全国学力テスト実施直前期の対策補習の実態: 沖縄県における小学校の場合 沖縄キリスト教短期大学紀要, 44, 121-129.
- 鹿毛雅治(2014). 「動機づけ研究」へのいざない 上淵 寿(編著) 動機づけ研究の最前線(pp. 1-28) 北大路書房
- 上條晴夫(編集代表)(2012). 協同学習で授業を変える! 授業づくりネットワーク, 312.
- 間瀬茂夫(2014). 国語科学習指導への示唆 山崎博敏・西本裕輝・廣瀬 等(編著) 沖縄の学力 追跡分析 - 学力向上の要因と指導法(pp. 94-97) 共同出版
- 道田泰司(2019). 思考力を育てる基盤となるものは何か? 琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻紀要, 3, 57-66.
- 文部科学省(2017). 中学校学習指導要領解説 総則編 文部科学省

- 西口啓太（2019）. 米国大学におけるライティング教育の歴史的変遷：1860年代から1980年代までの学習支援体制の視点から 教育科学論集（神戸大学大学院人間発達環境学研究科・神戸大学発達科学部教育科学論コース）, 22, 1-11.
- 大島弥生・池田玲子・大場理恵子・加納なおみ・高橋淑郎・岩田夏穂（2005）. ピアで学ぶ大学生の日本語表現—プロセス重視のレポート作成 ひつじ書房
- 佐藤浩一（2013）. 学習の転移 佐藤浩一（編著） 学習の支援と教育評価—理論と実践の協同（pp. 30-41） 北大路書房
- 佐藤浩一（2014）. 学習支援のツボ：認知心理学者が教室で考えたこと 北大路書房
- 上間 陽子（2017）. 沖縄県の全国学力・学習状況調査の結果の分析：2013・2014年の算数・数学について 高度教職実践専攻紀要, 1, 1-6.
- 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回大会論文集
- 山崎博敏・西本裕輝・廣瀬 等（編著） 沖縄の学力 追跡分析—学力向上の要因と指導法 共同出版

**附記** 本研究は、科学研究費基盤研究C「21世紀型能力としての批判的思考力を育成する中学校の授業デザイン成」（代表者：道田泰司 課題番号16K04306）の助成を受けたものである。