【論　文】

自己調整学習の視点から見た教職志望学生の不登校児童生徒への学習支援イメージに関する探索的検討

宇土真理子　・　東條光彦

（財団法人操風会岡山旭東病院）（岡山大学大学院教育学研究科）

【問題と目的】

2012 年年度の学校基本調査（文部科学省，2012）によると，全国における不登校児童生徒の総数は約 10 万人に及ぶ。平成 13 年度の約 13 万人をピークに減少傾向にあるが，依然その数は多く，中学生においては 35 人に 1 人の割合で不登校生徒が存在する。その主な理由は，「いじめを除く友人関係」(17.7%)，「親子関係をめぐる問題」（11.4%），「学業の不振」（10.3%）とされる。さらに問題としてしばしば指摘されるのは，不登校の長期化である。学校やその他の専門機関での指導、治療などを受けた不登校児童生徒のうち 30.3%は何らかの形で再登校出来るようになったものの，69.7%は不登校状態を維持しているという（文部科学省調査，2010）。

不登校の長期化要因として西(1996)は，心理的理由から不登校に陥り，混乱状態から落ち着きを得られるまでに回復しても，休んでいた間の学習の遅れを気にする子どもがおり，それにより長期にわたって不登校状態を続けてしまうケースがあるとしている。また，不登校生徒の再登校には「勉強についていけること」が重要な要因であり，不登校中に生じた学習の遅れにより，登校しても授業がわからず，無気力から学校に行きたくなくなるという悪循環が生じ，その影響がさらには身体的不調として現れたり学習・生活意欲のさらなる低下として現れたりするとする指摘（渡部ら，2007）もある。こうした不登校児童生徒に対しては，これまでカウンセラーによる心理的介入を中心に情緒的，環境的な側面への支援が多くなされてきていることがよく知られる。しかしながら，不登校児童生徒に対する学習支援は，心理的情緒的支援の半分程度しか行われていない（文部科学省，2011）のが現状である。

さて，効果的に学習活動を進めていくためには，学習者が長期的な目標達成に向けて，自ら（self）自己の認知や意思，行動を調整（regulate）しながら，能動的に進めていく学習（learning）能力（技術）を有している必要がある。近年，このような技術は自己調整学習（Self-Regulated Learning；以下 SRL，Zimmerman，1989）と呼ばれ，学習の遂行成績や学習動機づけの高さの背景に，SRL の習得が想定され，そのことはさらに学校や教室に対する全体的な適応感にも大きな影響を及ぼすと考えられる。

植木ら（2002）は，ゼミナール形式のテーマ学習の時間において，スタッフが SRL 理論を適用した学習支援を行った実践を報告し，対象者が SRL 方略，とりわけモニタリングについて十分にスキルを獲得できたと自覚していることが明らかにした。また松崎（2008）は，中学生を対象に教授ツールとして SRL 方略の下位方略であるメタ認知方略の使用を促進させるポートフォリオを活用する授業を実践している。その結果，学習意欲や学習の計画・振り返り，学びのためのコミュニケーション力などにおける効果が示唆された。

不登校生徒に対するSRL理論を用いた学習支援には，石田・中野（2006）による学習シートを用いた学習支援がある。石田らは，適応指導教室に通室する中学生1名を対象に，学習習慣の形成のためのセルフコントロール訓練パッケージを開発し適用している。このプログラムではメタ認知的方略の使用を促進するため，学習シートを用いて目標設定や課題分析，自己評価，自己記録をするよう工夫されている。また，動機づけ方略を促進するために，目標が達成できたら自分への褒美を与えて自己強化するなどの介入を行った。その結果，対象者には家庭学習時間の増加と家庭学習量の増加がみられたという。

このように，児童生徒に対するSRLを用いた学習支援研究は多くなされおり，効果も見出されているものの，実際の教育現場では，未だにこうした学習支援は十分に行われていないのが実状である。また，家庭や適応指導教室での自主学習がより求められる不登校児童生徒に対する学習支援については，研究も支援もほとんどなされていない。

こうした現状について伊藤（2008）は，教職志望大学生向けの教員養成カリキュラムにおいては，学習内容の指導と比べ，学習方法の指導では，十分に組織化された指導が行われていないのが原因の一つであると指摘している。そのため，教員や教員を志向する学生が，どの程度SRLをイメージしながら指導を行っているか，あるいはそういったスキルがどの程度身についているかを明らかにすることは，今後種々の場面でSRL理論を応用した学習支援を充実させる上で重要なことであると考えられる。そこで本研究では，教員養成課程に在籍する教職志望の大学生が，SRL理論の視点からどの程度学習支援を行うことが出来るか，不登校児童生徒の仮想事例を用いて検討する。

【方　法】

より現実的な仮想事例の作成を行うことを目的とし，不登校生徒におけるSRLの特徴を特定するため，以下の予備調査を行った。

1. 予備調査

1）調査対象者

A市の適応指導教室に在籍する小中学生25名に以下の構成の質問紙を配布し，回答を得た。回答者の内訳は，男性16名，女性8名であり，平均年齢は13.60歳（範囲11-15歳，SD=1.24）であった。

2）質問紙の構成と測定尺度

本調査で用いた質問紙は，①自己調整学習(SRL)方略使用尺度(佐藤・新井，1998)18 項目，②学習動機づけ尺度(森，2004)9項目，新たに③家庭学習習慣の状態を尋ねる質問1項目を追加した計28項目により構成された。

3）予備調査の結果

今回の結果と，B県で小中学生に実施した佐藤（1998）の結果を比較し，登校児童生徒と不登校児童生徒ではSRLの身に付き方にどの程度の差があるのか，比較検討したところ，SRL方略使用総得点において，不登校児童生徒は登校児童生徒の平均得点よりもかなり下回っていた。また，全ての下位尺度得点においても，不登校児童生徒は登校児童生徒を下回っていた。さらに，家庭学習習慣については国立教育政策研究所（2010）の全国学力・学習状況調査の結果と比較検討した結果，不登校児童生徒の家庭学習時間が，全国の登校児童生徒よりも大きく下回っていた。

4）仮想事例の作成

予備調査の結果に基づき，今回検討対象とする仮想事例が作成された（Table1）。

2. 教員養成課程学生における不登校生徒への学習支援イメージ関する調査

1）調査対象者

C大学教育学部に在籍する教職志望の大学生13名（男性5名，女性8名，平均年齢は22.00歳）である。調査対象者の選定にあたっては，学習場面を詳細にイメージできるよう，4週間の主免教育実習を終了した大学生のみに限定して行った。

Table 1　作成された不登校生徒の仮想事例

【事例】
男子生徒　中学３年生　15 歳　不登校　発達障害等の診断はない
【現在の状況】
現在不登校状態にあり，適応指導教室へ通室している。高校進学の意志はあり，受験を間近に控えているが，やる気が起きずほぼ勉強はしてない。適応指導教室には毎日通室しており，学習時間以外は友達と楽しく遊ぶ姿が見られる。教室ではリラックスして過ごせているようで，先生や友達とも親しい。ただ，頻繁に「どうせ，俺なんて誰からも期待されてない」「俺なんて居ても居なくてもいいんだ」といった投げやりな発言が聞かれ，自分自身に対しては自信がなく，マイナスのイメージを持っているようである。
【不登校となったきっかけ】
中学１年生の頃，無気力を訴え始め，登校をしぶるようになる．本人の陳述では「学校へ行っても面白いことがない」，「勉強がわからない」とのこと。
【適応指導教室での自主学習時間の様子】
何から手をつけてよいか分からず，指導員が「今日はどこをやるの？」と声をかけなければ始めることができない。教科別にドリルを進めているが，学習不足もあってか，なかなか進まない。また，あからないところがあってもそのままにしている。問題も、解いたら解きっぱなしで，答え合わせをしようとしない。指導員が「答え合わせをしよう」と促すと，正誤のチェックをするのみで，解答過程の見直しはしない。参考書や辞書を使って調べることはない。集中力と持久力がなく，始めて数分もすると，隣の男児にちょっかいを出したり，話しかけたりしている。
【家庭での学習の様子】
家庭学習はほぼしていない。やってもベットに寝転がりながらや，テレビを観ながらであるため，ほとんど進まない。学校から提出するよう求められている宿題も，少し手をつけてはみるものの，すぐに諦めてしまい，提出できていないままである。

2）調査内容

調査対象者は，予備研究から得られたデータをもとに作成した不登校生徒の仮想事例（Table1）を提示され，有効と考えられる①学習時間における支援案と，②家庭学習習慣を形成させるための支援案を具体的にできるだけ多く提案するよう求められた。なお，回答にあたって，制限時間は設定されなかった。

3）結果の整理

回答から得られた支援案は，まず「柔軟的方略」，「プランニング的方略」，「作業方略」，「人的リソース方略」，「認知的方略」，「動機づけ的方略」，「その他の方略」の各支援カテゴリに分類された。分類されたそれぞれの支援は以下のように定義され，コーディングされた（Table2）。なお，読み取りや分類，コーディングにあたっては，臨床心理学を専攻する大学院生３名と教育学部教員１名で検討された。

第３節　結果

得られた回答をTable 1の7つのカテゴリーに分類コーディングを行ったところTable3とTable4に示す結果となった。

適応指導教室での学習を促進させる手立ての項目では，動機づけ的方略支援（26：以下カッコ内は総コメント）が最も多くイメージされていた。このことは，不登校生徒に対する学習支援では，17コメントを集めたプランニング支援方略と並び、指導が最も行われやすいことを推測させる結果である。一方，柔軟的方略支援（5）や作業方略支援（9），人的リソース方略支援（7），認知的方略支援（6）を使用した指導は，総じてあまりイメージされなかった。その他の支援（3）では，学習環境を整える（机の配置などを工夫する）といった指導がイメージされた。

一方，家庭学習を促進させる手立ての項目では，適応指導教室の項目と同様に，動機づけ的方略支援（17），次にプランニング方略支援（13）を用いた指導が多くイメージされていた。また，その他の支援（13）では，学習環境を整えることや，保護者

に協力や連携を求めるといった指導のイメージが多くなされていた。同様に，柔軟的方略支援（5）や作業方略（1），人的リソース方略支援（4），認知的方略支援（0）を使用した指導はあまりイメージされなかった。認知的方略支援は，皆無であった。

また，全体に適応指導教室における学習支援（73）のほうが，家庭学習を促進させるための学習支援（53）よりも，多くイメージされていた。

Table 2　各支援の定義と分類コード

支援名	定義	分類コードと定義
A. 柔軟的方略支援	学習の進め方を自己の状態に合わせて柔軟に変更し，学習を進めることができるように教授する支援	a1：するべき学習内容について考えるよう指導する
		a2：学習する順番について考えるように指導する.
B. プランニング方略支援	学習計画の立て方や，学習計画を立ててから学習に取り組むことを教授する支援	b1：学習計画の設定に関わることを指導する
		b2：学習時間の設定，管理，コントロールに関わることを指導する
		b3：学習目標の設定に関わることを指導する
		b4：設定した学習計画や学習時間，学習目標に沿って，学習の反省を行うように指導する
C. 作業方略支援	効果的なノートの取り方やまとめ方，学習道具の準備の仕方など，作業中心の方略を教授する支援	c1：学習をする前に，必要な道具を準備するように指導する
		c2：学習道具（ノートや辞書，参考書等）の効果的な使い方を指導する.
		c3：作業（丸つけや目印の付け方等）の仕方を指導する
D. 人的リソース方略支援	対人関係を中心として，児童生徒の援助要請力を促進させるための支援	d1：わからない所があれば，質問をするように指導する
		d2：分からない所を明確化して質問するように指導する
		d3：他生徒と一緒に協力して学びあうよう指導する
E. 認知的方略支援	個人内の認知的な活動によって学習を促進する方略を教授する支援	e1：上手な記憶の仕方や問題の解き方のうち，特に体制化の仕方について指導する
		e2：上手な記憶の仕方や問題の解き方のうち，特に精緻化の仕方について指導する
F. 動機づけ的方略支援	学習の楽しさや興味，価値を高めるなど，課題や学習そのものやそれへの取り組み方の工夫を教授する支援	f1：よかった所や出来るようになったこと，成績等のフィードバックを行い動機づけを高める
		f2：トークンエコノミー法を用いて生徒の学習に対する動機づけを高める
		f3：成功体験を積ませて，生徒の学習に対する動機づけを高める
		f4：目標を再確認し，生徒の学習に対する動機づけを高める
		f5：教材や学習内容を生徒の動機づけが高まるような物へと工夫する
		f6：その他の方法を用い，生徒の学習への動機づけを高める
G. その他方略支援	上記の分類に当てはまらない支援	g1：学習環境を整える
		g2：保護者に協力や連携を求める
		g3：その他の方法を用いる

Table 3 適応指導教室での学習を促進させるために提案された手立ての分類（性別：m＝男性，f＝女性）

調査対象者	性別	年齢	柔軟的方略支援	プランニング方略支援	作業方略支援	人的リソース方略支援	認知的方略支援	動機づけ的方略支援	その他方略支援
A	m	24	a1	b2	c2			f3, f4	
B	m	22						f1	
C	m	21	a1	b1, b4	c3	d3		f3	
D	f	21		b3, b4	c2, c3	d3		f1, f5	
E	f	23		b1, b3	c3			f5	g1
F	m	21						f1, f4	
G	f	22				d3	e1, e2	f1, f3, f5, f6	
H	m	23		b3			e1, e2	f3, f4	
I	f	22		b1, b3		d2		f2, f3	
J	f	21	a1	b1, b2, b3	c2			f1, f5	g1
K	f	21	a1	b2	c2, c3	d1		f3, f5, f6	
L	f	22	a2			d1	e1, e2	f1	
M	f	23		b1, b2, b4	c3	d1		f1, f2, f3	g1
総コメント	計 73		5	17	9	7	6	26	3

Table 4　家庭学習を促進させるために提案された手立て分類（性別：m＝男性，f＝女性）

調査対象者	性別	年齢	柔軟的方略支援	プランニング方略支援	作業方略支援	人的リソース方略支援	認知的方略支援	動機づけ的方略支援	その他方略支援
A	m	24	a2	b3	c2			f2, f6	g2, g3
B	m	22						f5	
C	m	21		b4				f1	g1, g3
D	f	21						f3, f5	g1, g2
E	f	23		b3				f1, f2, f3	g2
F	m	21		b3				f6	
G	f	22						f3	
H	m	23	a1, a2	b4				f2	
I	f	22		b3, b4					g2
J	f	21		b1, b2				f3	g2
K	f	21		b1, b2, b3				f3, f4	g1, g2
L	f	22	a1			d1, d2			g2
M	f	23	a1	b3		d1, d2		f1, f3	g1
総コメント数	計 53		5	13	1	4	0	17	13

【考　察】

本研究の目的は，教職志望の大学生を対象に，不登校生徒に対する学習支援のイメージを適応指導教室における学習支援と，家庭学習促進のための支援に分けて調査検討することであった。

1．適応指導教室での学習支援に対するイメージ

本研究の結果から，教職志望の大学生は，不登校児童生徒の学習支援について，動機づけ的方略を用いた学習支援を最もイメージしやすいことが明らかとなった．特に，トークンエコノミー法の活用や，達成課題への称揚など正のフィードバックを行うことが，生徒の学習に良い効果をもたらすと認識していることが明らかとなった。白井（1992）は，青年，大人，教師を対象に不登校児童生徒のイメージについて調査を行い，共感的態度と評価的態度の2因子を抽出，全般的に評価的態度の方が強いことを示している．この評価的態度の項目には「非活動的」，「悪い」，「劣った」等の内容が含まれていることから，教員は不登校児童生徒の「活動性」を意識的に刺激しようと動機づけ操作に重点をおいた指導を行う可能性があるといえるだろう。また，教職志望の大学生における「学習者の視点」の問題として，山崎（2005）は，教育実習生を対象に，理科授業の構想と実践に関する認識と思考について事例的に検討している。その結果，熟練教師が，授業で扱う教材や教授方法などについて解釈や吟味，判断，意味づけを行いながら，授業目標の達成を念頭に置いて何を学ばせるかという「学習者の（学習させる）視点」を踏まえて授業を行うのに対し，教育実習生は，子どもにとっての興味や関心，理解のしやすさを考慮して授業構想を練るという傾向が見られたとしている。しかしながら，「不登校生徒の視点」は，日常の中で長い年月を経ても容易に獲得できるものではないため，教員は事前に不登校生徒の学習の実態について明確な知識を得，それに即した学習支援の方法を身につけておくことは、学習のみならず適応指導という点からも有益と言えるだろう。

また，学習支援において動機づけ的方略支援がイメージされやすいのは，学習の評価が観点別評価（文部科学省, 2010）に基づいている点が推察される。観点別評価は，1987年の学習指導要領改訂で「日常の学習指導の過程における評価については，知識理解面の評価に偏ることなく，児童生徒の興味・関心等の側面を一層重視し，学習意欲の向上に役立つようにするとともに，これを指導方法の改善に生かすようにする必要がある」とされ，全ての教科は「関心・意欲・態度」，「思考・判断」，「技能・表現」，「知識・理解」の観点により評価される。したがって，「関心・意欲・態度」を重視する指導者の評価観が教職志望の大学生にも反映されていると考えられる。

一方，柔軟的方略，作業方略，人的リソース方略，認知的方略を用いた学習支援はあまりイメージしていないことが明らかになった。今回対象となったのは教職志望の大学生であった。こうした対象者は一般に，一定の知的レベルを有し，自らが課題処理を行う際には，認知的方略やその他の方略をいわば「自動的に」使用していると考えられる。このことから，認知的方略を「教える」ということがイメージしにくいと推察される。瀬尾（2007）も，学習者は自らの学習方略を自覚的に捉えることはほとんどないとしており，教授者側が自らの学習方略を敢えて教えることをイメージするのは困難であったのかもしれない。また，教職志望大学生向けの教員養成カリキュラムにおいて、いわゆる教科内容の必要取得単位指導に比し，教科指導法のそれは少数にとどまる。「教育職員免許法」では，教育職員免許状（1種）の取得に必要な単位

数として，小学校教諭普通免許状では，必修単位が全59単位であり，そのうち，「教育課程及び指導法に関する科目」，「教科または教職に関する科目」，「教科に関する科目」を合計41単位修得すべきであるのに対し，教科の指導法に関する科目である「教科指導」はそのうち18単位のみ修得すればよい。同様に，中学校教諭普通免許状では，必修単位が全59単位であり，そのうち，「教育課程及び指導法に関する科目」，「教科または教職に関する科目」，「教科に関する科目」を合計40単位修得すべきであるのに対して，教科の指導法に関する科目である「教科指導」はそのうち2単位のみ修得すればよいことになっている。このように，教科教育の単位数に対して，教科の指導法に関する単位数が少なく，それは中学校や高校の教員養成カリキュラムにおいてより顕著である。すなわち，「何をどのように教えるか」のうち「どのように」という点については、相対的に組織化された指導が行われているとは言い難い。

2．家庭学習促進のための学習支援に対するイメージ

一方、家庭学習を促進するための学習支援については，適応指導教室における学習支援と同様，動機づけ的方略を使用した学習支援が多くイメージされていることが明らかとなった。動機づけ的方略では，「課題のレベルを下げ，成功体験を積ませる」といった方法や，「出来るようになったところは褒める」，トークンエコノミー法を用いた方法など，生徒に丹念に正のフィードバックを与えることで学習に対する動機づけを高めようというねらいがあることがうかがえた。さらに，適応指導教室における学習支援と同様に，プランニング方略を用いた学習支援が多くイメージされる一方で，柔軟的方略や作業方略，人的リソース方略，認知的方略を用いた学習支援はイメージされにくいことが明らかになった。

全体に，調査対象者によって提案された指導内容は，適応指導教室内でより，家庭学習を促進させるためのものの方が少なかった。このことは，家庭学習の促進に対する支援の手立てが，対象者にとってイメージしにくかった，もしくは重要視されていないことと推測できる。しかし，家庭学習習慣の形成は，家庭での学習時間が長くなる不登校児童生徒にとってより重要な課題の一つであるだろう。

そこで，SRL理論の観点から学習習慣の形成を試みた実践がある。Cおrno(1994)は，まず質問紙により生徒の学習習慣のスタイルを調査し，生徒個々のプロフィールを作成し，どの生徒が自己調整のどのような側面において支援が必要かを検討し、指導を行った。その結果，生徒は自分の学習習慣を指導者や他の生徒と共有することで，学校における課題の遂行のみならず，より良い学習習慣を身につけていったという。Schunkらの実践のキーとなるのは，家庭学習をする上での工夫を，生徒間，指導員生徒間で生徒自ら紹介する点にあり、それによって，良好な学習習慣が身に付けられている生徒は，「無自覚」の工夫をより戦略的に，学習習慣が身に付いていない生徒は，学習方法そのものを学びえたと言える。

3．本研究の教育実践への示唆

松沼（2004）は，テスト不安，学習動機づけ，SRLという学習者側の変数とテストパフォーマンスとの関連性を小学校4年生と算数のテストを対象として検討した結果，SRLが，主に学習動機づけに関する構成概念を介してテスト成績に影響を及ぼすことを指摘している。このことは，SRLの発想を用いた教育的介入は，学習動機づけばかりではなく教室適応感の改善に適応的に作用することが推察される。これまでの学業達成に関する動機づけ研究では，動機づけが高いことの重要性のみが取り上げられ，学習動機づけが高いことにより学習への取り組み方，さらに

は教室適応感にも直接的に肯定的な影響を及ぼすと考えられてきた。しかし，本研究の結果から，学習動機づけはむしろ学習方略獲得の所産であり，学習の仕方が身についていないと，それだけでは学業成績や教室適応感に繋がらないと考えられた。つまりは，自ら学習を効果的な方法で進めていけるよう SRL 理論の視点から学習方法を指導することは、適応指導上も非常に重要であると考えられる。とりわけ，不登校の指導にあたって，いかに登校させるかに指導者の視点が集中しがちである中，しばしば指摘される対人的課題と並び，学習に関連した要因への介入を行うことにより、登校あるいは社会参加できる背景を構成していくという視点は不可欠であると思考される。

主要参考文献

Corno, L.（1994）.Student volition and education：Outcomes, influences, and practices. In B.Zimmerman & D.Schunk (Eds), *Self-regulated learning and academic achievement：Educational applications* (pp229-254). New York:Springer-verlag.

石田絢子・中野良顯　(2006). 適応指導教室(教育支援センター)における個別の教育支援計画による支援システムの開発：個別の教育支援計画導入の試みとセルフコントロール訓練による不登校生徒の自立支援. 上智大学心理学年報, **30**, 71-86.

伊藤崇達　(2008). インタビュー「自ら学ぶ力」を育てる方略－自己調整学習の観点から－. BERD, **13**, 14－18　Benesse 教育研究開発センター.

松沼光泰　(2004). テスト不安，自己効力感，自己調整学習およびテストパフォーマンスの関連性－小学校 4 年生と算数のテストを対象として－. 教育心理学研究, **52**, 426-436.

松崎邦守　(2008). 基礎的知識の定着と自己調整学習力を培うことを目的とした総合的な学習の時間の授業実践とその効果－ポートフォリオを教授ツールとして活用して－. 日本教育工学会論文誌, **32**, 149-152.

佐藤純　(1998), 学習方略の有効性の認知・コストの認知・好みが学習方略の使用に及ぼす影響. 教育心理学研究, **46**, 367-376.

瀬尾美紀子　(2005). 数学の問題解決における質問生成と援助要請の促進－つまずき明確化方略の教授効果－. 教育心理学研究, **53**, 441-455.

瀬尾美紀子　(2007). 自律的・依存的援助要請における学習観とつまずき明確化方略の役割－多母集団同時分析による中学・高校生の発達差の検討－. 教育心理学研究, **55**, 170-183.

白井利明　(1992). 登校拒否児に対する青年・大人・教師の認知の違い. 教育心理学研究, **40**, 1-9.

植木理恵・清河幸子・岩男卓実・市川伸一　(2002). テーマ学習における自己制御的活動の支援－地域における実践活動から－. 教育心理学研究, **50**, 92-102.

渡部玲二郎・石塚貴夫・藤田雅久・常井由香里・村野井均　(2007). 学習サポーターによる不登校児に対する個別学習支援の効果. 茨城大学教育学部紀要(教育科学), **56**, 349-361.

山崎敬人　(2005). 理科授業の構想と実践に関する教育実習生の認識と思考. 理科教育学研究, **46**(1), 81-90.

Zimmerman, B.J.（1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, **81**, 329-339.