

## (2) 認知カウンセリング

科学的根拠を基にした学習支援グループ／チーム LSS

大鷹幹樹, 小林克己, 土佐千紘, 中島遥香, 長谷川颯大, 渡邊友萌, Nicholas Okota Wilson

認知カウンセリングとは、認知的な問題を抱えているクライアントに対して、認知心理学の理論を踏まえながら、つまずきの原因を探り、解決のための援助を与える実践的研究活動である。本研究では、小学生を対象に認知カウンセリングを行い、クライアントの自立に認知カウンセリングがどれほどの効果をもつか検討した。8月の漢字支援では「学習動機の2要因モデル」、11・12月の算数支援では「COMPASS」を活用して、質問紙による定量的な測定を実施した。その結果、クライアントの質問紙の結果及び支援中の言動より、認知主義的な学習方略に変化した様子もみられた。また、質問紙によって支援者がクライアントの学習のつまずきを把握し、支援の手立てを考える上での指標として活用したことから、認知カウンセリングで定量的な測定を実施したことに意義があったといえる。

Keywords : 認知カウンセリング, 学習支援, COMPASS, 学習動機の2要因モデル

### 1. 研究の背景と目的

認知カウンセリングとは、「認知的な問題を抱えているクライアントに対して、個人的に面接を通じて原因を探り、解決のための援助を与えるもの」である(市川, 1993)<sup>1)</sup>。心理カウンセリングでは「心の悩み」を扱うのに対し、認知カウンセリングでは「学習上の悩み」を扱う。認知心理学と臨床心理学の知見を融合することで、個に応じた指導を行い、クライアントの自立を目的としている。支援者がいなくとも、クライアントが自立して学習できるように、より効果的な学習方法、より認知主義的な学習に対する考え方に変容させられるよう支援する。

認知カウンセリングは、診断的指導、焦点的指導、事後報告会という流れで実施される。診断的指導では、認知心理学の視点から、学習者のつまずきを捉え、焦点的指導では、支援方針を立て、実際に支援を行う。最後に、事後報告会ではケース報告を行い、支援者同士で検討・議論する。ケース報告には、支援者がみとったクライアントの変化は記載されているものの、クライアントの変化を定量的に測定した実践はみられない。クライアントが自身の変化を客観的に認識し表現することは難しい場合もあるため、支援者がクライアントの言動から変化をみとることも不可欠である。しかし、主観的な評価のみならず、客観的な指標も利用して評価することで、より効果的な支援につながると考える。

本研究では、認知カウンセリングを実施することに加え、定量的な測定を行う。測定の結果もふまえて、認知カウンセリングがクライアントの自立にどれほ

どの効果があるのか検討する。

### 2. 8月漢字支援の概要

#### 2-1 支援準備・測定方法

認知カウンセリングの実践計画として、2023年8月に3回の漢字支援、2023年11・12月に6回の算数支援を行うこととした。8月の漢字支援は、11・12月の算数支援に向けた事前実践として実施した。

まず、参加児童を募るために広報活動を行った。岡山大学ホームページ、おかやま子育て応援サイト「こそだてぼけっと」およびInstagramを用いて、Google フォームで参加児童を募集した。Google フォームは、参加児童の漢字に対する困難さや好きなこと等を回答する項目から構成された。

小学3年生から6年生までの8名の児童が参加した。実施日は8月3日、8月10日、8月17日、実施時間は前半16時～17時30分、後半18時～19時30分とした。児童1名に対して、支援者2名または3名で支援を行った。

支援の開始までに3つの準備を行った。1つ目は、支援に用いる漢字に関するテキストを集め、分類を行った。2つ目は、クライアントの特性に合わせて支援者の決定を行った。3つ目は、クライアントの特性に合わせた支援計画を作成した。また、本研究の目的である定量的な測定のために、「学習動機の2要因モデル」を使用した(図1)。「学習動機の2要因モデル」とは、学習動機について整理した内容を6つの志向に分類し、それを「学習内容の重要性」と「学習の功利性」の2次元で構造化したものである(市川, 2001)<sup>2)</sup>。

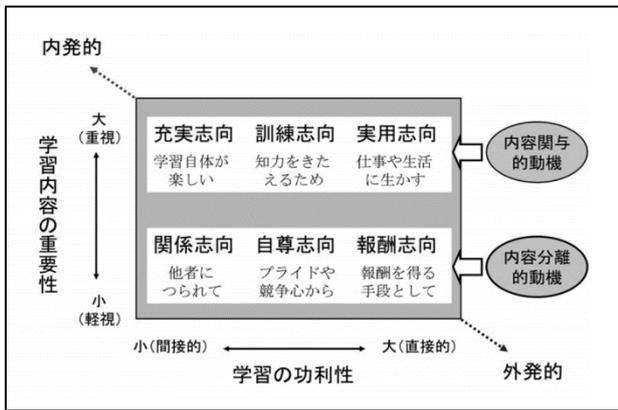


図1 「学習動機の2要因モデル」

「学習動機の2要因モデル」を選択した理由は、認知カウンセリングではクライアントの自立を目的とすることから、学力を測定するのではなく、クライアントの学習に対する考え方をすることで、支援に活かすことができると考えたからである。市川(2001)<sup>2)</sup>によって作成された質問紙の項目は36項目あったが、クライアントの回答の負担と発達段階を考慮し、質問項目を18項目に精選し、文章の表現をより理解しやすい表現に変更した。

## 2-2 実践報告会の参加・専門家からのアドバイス

本研究では、認知カウンセリングに関する知見を深めるために、年間を通して実践報告会に参加したり、様々な専門家からのアドバイスをいただいたりした。

まず、7月22日に東京大学で行われた認知カウンセリングの実践報告会に参加した。認知カウンセリングの事例について、支援者による報告を聞き、その後支援者を含む参加者で支援の成果や課題について議論した。支援者に質疑応答する機会もあり、実践する上での注意点や支援の具体的な手立て等について学ぶことができた。

次に、10月4日に広島大学で行われた認知カウンセリングの実践報告会に参加した。長年認知カウンセリングに携わっている方の支援の事例を聞き、認知カウンセリングを行っている学生とグループで支援について議論した。支援の手立てとして、クライアントの学習サイクルに合わせた支援、診断と方向づけの大切さ、支援者が陥りやすい行動等について学んだ。

最後に、漢字支援及び算数支援について、本学の教員からアドバイスをいただいた。特別支援教育講座の教員からは、学習障害児に対する漢字や算数の学習支援で扱われる手法について、論文の研究結果

や実際の支援事例をもとに紹介いただいた。数学教育講座の教員からは、クライアントのつまずきに対してどのようなアプローチがあるのか、質疑応答の形式で具体的な方法をご提案いただいた。

## 2-3 支援内容

以下に、支援事例を一部紹介する。

### 2-3-1 児童Aに対する支援

#### 1) つまずきの診断

勉強方法については、丸つけ後放置する様子がみられた。知識面については、漢字の音読みと訓読みのどちらか一方しか知らず、熟語の意味を理解していなかった。形や書き順をあやふやに覚えている漢字もあった。「学習動機の2要因モデル」の結果より、訓練志向であることが明らかになった。

#### 2) 指導の指針

勉強方法については、自分の分からないところが分かり、次回勉強するとき効率よく復習ができるという、丸つけの効果・大切さを伝えた。知識面については、支援中の小テストで間違えた問題に対して、「精緻化」での勉強を行った。マインドマップを用いて、漢字の意味・書き方・熟語・例文など、それぞれの漢字にまつわる様々な情報を書き出して、知識の定着を図った。また、漢字の形や書き順を覚えるために、言葉にしなから漢字を書くようにした。

#### 3) 指導の経過とクライアントの変化

解き直しに繋がる丸つけができるようになった。さらには、間違えた漢字について、マインドマップに情報を書き出していく姿勢が見られた。小テストで間違えた問題の確認テストは満点であったため、以前に比べて知識が定着しているように感じた。

### 2-3-2 児童Bに対する支援

#### 1) つまずきの診断

「学習動機の2要因モデル」の結果より、実用志向であることが明らかとなった。また、漢字を書く際に読み方を中心に思い出していた。そのため、同音異字の漢字を回答し、間違っ様子が多くみられた。

#### 2) 指導の指針

支援者は2つの指導方針を定めた。1つ目は、漢字を思い出しやすくするためにマインドマップを作製した。2つ目は、一度に全て学習するのではなく、複数回に分けて少しずつ学習する計画を立てて実施した。

#### 3) 指導の経過とクライアントの変化

漢字の意味を理解できていれば、漢字を書けそうだと体感する場面がみられた。また、分散学習により、学習に対する心理的負担が低下し学習意欲の向上につながった。

### 3. 11・12月の算数支援の概要

#### 3-1 支援準備・測定方法

8月の漢字支援の際と同様に、参加児童を募るために広報活動を行った。岡山大学ホームページ、おこやま子育て応援サイト「こそだてぼけっと」およびInstagram等を用いて、Googleフォームで参加児童を募集した。Googleフォームは、参加児童の算数に対する困難さや好きなこと等を回答する項目で構成された。今回、算数の得意分野、テストの点数、学習会参加の目的、児童の参加意思を確認する項目を追加した。

小学3年生から6年生までの7名の児童が参加した。実施日は11月8日から12月13日の毎週水曜日、実施時間は前半16時～17時、後半17時30分～18時30分とした。前回は支援時間を90分に設定していたが、クライアントの集中力や支援者側の負担等を考慮して、60分に設定した。

また、本研究の目的である定量的な測定のために、「COMPASS」の質問紙を使用した。「COMPASS」は、市川ら(2009)<sup>3)</sup>が認知カウンセリングの実践を参考に開発した、数学的基礎学力を構成要素にわけて測定するものである。数学における領域横断的な学力を測定しているテスト課題と、学習行動全般に関する質問紙からなる。今回使用した質問紙は、数学を学ぶ理由や目的感を問う「学習動機」、学習のしくみ・やり方に対する考え方を指す「学習観」、実際にどんな方法を使って勉強しているかを問う「学習方略」、問題にあたる時に、どのようなやり方で解いていくかという「問題解決方略」の4種類から構成されている。質問紙の内容が算数の学習に特化している点、学習動機に加えて学習観や学習方略も問うことができる点で、11・12月の算数支援では「COMPASS」を使用することとした。

#### 3-2 支援内容

以下に、支援事例を一部紹介する。

##### 3-2-1 児童Cに対する支援

###### 1) つまずきの診断

分数に対する苦手意識が強く、文章問題から立式する際のミスや、答えを書く際に約分を忘れてしまう様子が見られた。また、テスト中の見直しやテスト後の振り返りをしていないとのことだった。「COMPASS」の結果(図2)より、「失敗活用志向」「方略活用志向」が低いことがわかった。

###### 2) 指導の指針

支援者は2つの指導方針を定めた。1つ目は、分数の基本的な意味理解ができるように、解く過程を説明させ、メモするように促した。2つ目は、基本

的な学習習慣の確立に向けて、毎回の支援で見直し、丸付け、やり直しを繰り返し実践することとした。

###### 3) 指導の経過とクライアントの変化

分数の意味の理解については、具体物を使用したり、児童Cが解く過程を説明したりすることで、分

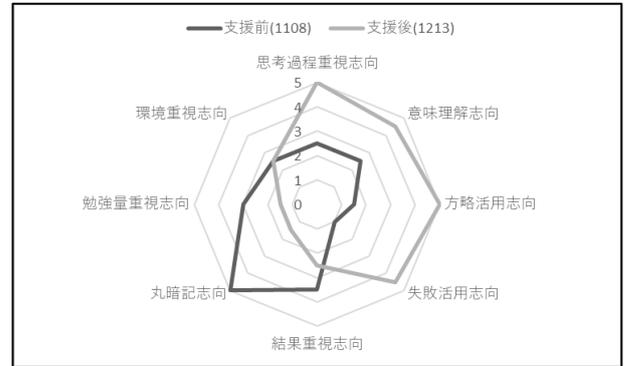


図2 児童Cの「COMPASS」の結果(学習観尺度)

母と分子の関係を理解し、基本的な計算問題を解くことができるようになった。基本的な学習習慣については、繰り返し実践することで、児童C自身がその効果に気づき、自ら行う様子が見られた。「COMPASS」の結果より、全体的に認知主義的な学習方略に変化したことがわかる。

##### 3-2-2 児童Dに対する支援

###### 1) つまずきの診断

成績は良く、「COMPASS」の結果(図3)からみても学習方法でのつまずきは比較的少なかったが、途中式を飛ばしてしまうことによる間違いなどが確認できた。また、勉強に対しての自己肯定感が低く、否定的な言葉を口にする様子が見られた。

###### 2) 指導の指針

支援者は3つの指導方針を定めた。1つ目は、途中式の有効性を示した。2つ目は、「なぜそうなるのか」を考えるために、「支援者に解き方を説明すること」を徹底した。3つ目は、自信を持って学習に取り組むことができるように、児童Dの得意なところや勉強に対する意識の高さなど、良い点を積極的に伝えた。

###### 3) 指導の経過とクライアントの変化

解き方や考え方の順序を言語化する様子が見られた。途中式を書くことで、支援者に解く過程を分かりやすく伝えてくれた。精神面に関しては、「友達に、分かりやすく教えてあげられるようになりたい」という前向きな気持ちと、児童Dの勉強の意義や目標に変化がみられた。

##### 3-2-3 児童Eに対する支援

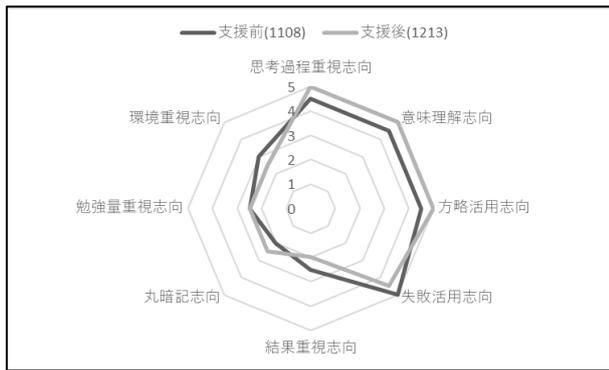


図3 児童Dの「COMPASS」の結果（学習観尺度）

### 1) つまづきの診断

「COMPASS」の結果(図4)より、児童Eは「失敗活用志向」が少し低いことがわかった。また、支援の中では、意味を理解せずに丸暗記をしようとする様子、間違えることを恐れている様子がみられた。児童Eは、特に単位変換が苦手だったため、単位変換を中心に支援した。

### 2) 指導の指針

支援者は2つの指導方針を定めた。1つ目は、図や具体例を活用して、単位の意味理解を促した。2つ目は、支援者が誤った解答を示し、児童Eが支援者に教えるという形で支援を進めた。

### 3) 指導の経過とクライアントの変化

2つ目の支援によって、児童Eは間違えることを恐れず、支援者が間違えた原因を考えたり、単位変換をするときのポイントを自ら整理したりする様子が見られた。また、支援者が理解できるよう、図を使ってわかりやすく、単位変換のやり方を説明することができた。「COMPASS」の結果より、「失敗活用志向」得点が高くなったことから、クライアントが失敗と向き合うことの抵抗感が小さくなった可能性が示唆される。

## 4. 考察

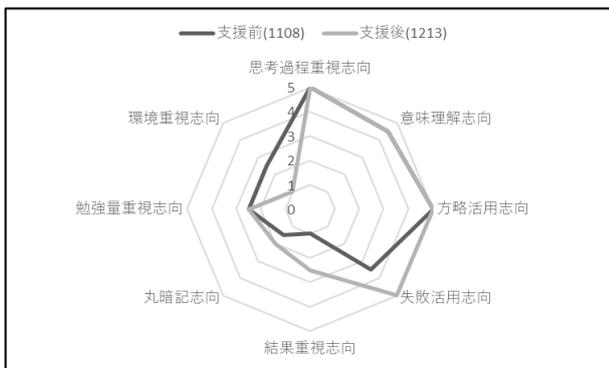


図4 児童EのCOMPASSの結果（学習観尺度）

本研究の目的は、認知カウンセリングの内容に加えて定量的な測定を実施し、認知カウンセリングがクライアントの自立にどれほどの効果があるのか検討することであった。

クライアントの自立に対しては、個人差はあるものの、認知主義的な学習方略に変化したことが数値に反映された。そして、数値には反映されないが、支援中の会話を通して、学習習慣の確立や自分の長所を活かした学習方法を習得する様子もみられた。さらに、保護者の方が学習支援を通してクライアントの強みを理解し、家庭学習においてクライアントの自立を支援する体制を築く場面もみられた。

また、定量的な測定は、クライアントのつまづきをみとり、支援方針を考える一つの指標として機能した。このことは、支援経験が浅い支援者にとって、定量的な測定が支援を行う上での重要なツールとして機能したと考えられる。

本研究の課題として、支援回数が少ないことから、学習方法が定着するまでの変化が見られないことが挙げられる。そのため、継続的に支援を行うこと、支援後のクライアントの様子を確認することが今後必要だといえる。定量的な測定に関しては、今回は「学習動機の2要因モデル」と「COMPASS」の質問紙を活用したが、認知カウンセリングに特化した尺度があるとなおよいのではないかと考える。

### 謝辞

本研究を進めるにあたり、多大なるご協力をいただきました広島大学の深谷達史先生、成瀬陽奈子様、東京大学の植坂友理先生、横浜国立大学の鈴木雅之先生に感謝申し上げます。また、ご指導賜りました岡崎善弘先生をはじめとして、丹治敬之先生、服部裕一郎先生、石橋一昂先生に感謝申し上げます。最後に、今回の学習支援にご参加いただいたお子様、保護者の皆様に心より深く感謝申し上げます。

### 参考文献

- 市川伸一(1993) 学習を支える認知カウンセラー心理学と教育の新たな接点ー ブレーン出版
- 市川伸一(2001) 学ぶ意欲の心理学 PHP 研究所
- 市川伸一・南風原朝和・杉澤武俊・瀬尾美紀子・清河幸子・犬塚美輪・村山航・植坂友理・小林寛子・篠ヶ谷圭太(2009) 数学の学力・学習力診断テスト COMPASS の開発. 認知科学, 16, 333-347.