

子どもの意欲を開発する学びとは

—自己調整学習を中心に—

古屋 喜美代

概要

子どもの主体的な学びを考えるために、子どもの言語機能と自己調整学習を概観した。学習の基礎となる学習理論と動機づけを整理した上で、学習者である子どもの自己調整機能を育て、効果的な指導に結びつけるために、日常的言語活動や協同学習の指導法とその課題を検討した。子どもが自分の思考過程を自覚する学習上の予見・遂行・自己省察のサイクルを機能させ、自己効力感を上げ、基礎と応用を往還するような、子どもの意欲を開発するカリキュラム構成について取り上げている。その際の実際の課題として、参加動機づけや学級の雰囲気が必要であり、学級経営力と学習者研究が必要である。また子ども自身が持続的な課題意識を持つよう、自己の変化や達成度が明確に分かる継続的動機づけに繋がる評価として、ルーブリック評価と個人内評価を挙げた。

1 子どもの育ちの現状と課題

新しい学習指導要領の改訂により、今後の教育の方向性が提示された。現行の教育の取り組みを踏まえ言語活動や体験活動を重視しているが、特に「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指す点がクローズアップされている。「社会の変化は加速度を増し、複雑で予測困難となってきた」と、そのなかにあって受け身で対処するのではなく、前向きに主体的に向き合

う力（「生きる力」を改めて見直すもの）を育てることを意図する。現代社会の環境、子どもの意欲を含めた生活状況など格差が広がり2極分化する中で、子どもが「自らの能力を引き出し、学習したことを生活や社会の中の課題解決に活かしていく」ことに大きな課題があるためと言える。

とはいえ、日本の幼児教育や義務教育段階では「主体的・対話的で深い学び」を目指した取り組みの一定程度の蓄積がある。改めてそうした蓄積を取り上げつつ、昨今の教育心理学・発達心理学における子どもの自己調整機能の捉え方を整理する。また、「主体的・対話的」という点について、幼児教育論の中に蓄積された伝えあい保育という考え方を見直し、そこから協同学習へのつながりや重点を置くポイントについて考えていく。

2 発達心理学における自己調整機能と幼児期の「伝えあい」

(1) 言語発達とは

言語の獲得は主として次の二つの役割をもつ。一つは、親しい他者との言語によるコミュニケーションによる認識世界の広がりである。もう一つは、親しい他者と経験を共にし、他者の言葉を自分の中に取り入れ、自分自身の情動を調整していくことである（岡本, 2005）。

まずは言語発達の芽生えを見ておこう。受け

身に思える乳児は、実は生まれながらに人に惹きつけられ、乳児に反応する周囲の大人の応答性があることでコミュニケーションは成立する。生後1年前後、発語はまだなくても子どもは社会的参照や共同注意の成立という行動レベルで他者とやりとりするコミュニケーションの力を発揮する。

乳児期後半には、移動能力を獲得し周囲の環境を積極的に探索する。いたずらや危険に、大人にとっては目が離せない時期である。そんな行動をしながら、子どもは大人の表情から情緒的情報を受け取る。大人が褒めてくれると嬉しくなって繰り返し、否定的な表情を見せれば行動をやめる。そこには認知的情報の取り込みがあり、認知的世界の広がり起きていく。同じころから、玩具をやりとりしたりボールを転がしたりといった遊びが生まれ、物を媒介して子どもと大人という三項の関係で相互の意図を共有するコミュニケーションが成立している。このような非言語コミュニケーションがその後の言語によるコミュニケーションの土台となる。まさに能動的な言語の学習過程の始まりである。

(2) 社会性発達における自己調整機能

子どもの育ちを捉える時、認知的側面と社会性や情動的側面とを便宜的に一旦切り離して捉えることが多い。一人の人間の発達という意味で、両側面は不可分に絡むものであるが、発達のプロセスを追っていく上で分けて捉えるとプロセスがより見えやすい。以前は認知的側面の発達に焦点が当てられやすかったが、現在は社会性や情動的側面に強い関心が当てられている。特に発達心理学においては社会的な適応を視野に置き、情動的な自己調整機能の発達が子どもの育ちの一つのキー概念となっている。

具体的に自己調整のための言語の発達を見てみよう。3,4歳の幼児はひとりごとが多い。その多くは子どもが考えていることが外言として

外に出てしまうものであり、思考を支えるものである。成長につれ他者との間で交わされた言語は徐々に取り込まれ内面化する。内言は思考を支え、自分で自分の情動や行動を調整していく力となる。3歳ころから小学校に上がるころにかけてこの自己コントロールの力が育っていく。小学生以降の子どもにとっても自分の思いを表現する自己主張の力と抑制・調整する自己コントロールの力を上手に統合していくことは容易ではない。現代は、情動コントロールの下手な小学生が増えていると言われている。

言語発達著しい3歳ころは、大人からかけられる言葉によって、さらにはその言葉を自分で自分にかけることによって気持ちに区切りを入れ、行動を切り替え、気持ちを立て直そうとし始める。情動コントロールは困難なものではあるが、大人がより添い言葉をかけ、うまくできた体験を蓄積していくことで成長する。

4歳ころには自分なりの行動の基準から、融通の利かない気持ちが強くなる。その一方で、二分的思考に捕らわれ「できないのではないかと不安定になりやすい。このような時期に、親しい大人との関係にひずみが生じていると、情動コントロールがきかない、こだわりが強くなる」といった姿は強まりやすい。ここまでではできた、あるいはこうすれば「できそう」と思えるように大人が支えることが必要な時期なのである。

子ども同士の関係が広がる5,6歳の幼児期後半には、大人が間に入りながら子ども同士で考えを出し合い話し合うまでに成長する。言語の発達とは、言語で考え他者と関わりながら自分を律し自ら納得していく力の育ちでもあるのだ。

久保(2017)は子どもの社会性発達における情動の重要性について整理している。情動面での調節不足タイプは成長過程で外在化問題を示しやすく、調節過剰タイプは内在化問題を示しやすく、逸脱行為の考察にあたっては理性的側面だけでなく情動的側面(情動の自己調整)の

検討が必要であるとしている。子どもの自己調整機能の発達、幼児期から自己主張的行動と自己抑制的行動の2側面での発達からなる。柏木（1988）によれば、日本の子どもの場合、幼児期を過ぎて自己主張的行動が伸びにくい。適切な自己主張的行動をとる力は、自尊感情を高めるうえで必要であり、自己主張の力と自己抑制の力（根気よく持続的に対処することなど）との関連も指摘されている。

さらには、子どもを取り巻く社会的環境、特に子どもが所属する集団風土が子どもの情動調整に及ぼす影響は大きい。たとえば、幼稚園に入園間もない幼児で、泣きの多い子どもが、保育者との信頼関係や園生活の見通しを得るとともに、他児からの評価を内在化して、「赤ちゃんと思われたくない」と情動自己調整を図っていく（久保、2017）。荒れた学級風土の中で、思春期入り口の子どもの教師の示す規範を無視することが、実は他の生徒たちから内心の高評価を得ているゆえに逸脱行動を繰り返す、といったこともある。情動面の自己調整と子どもが成長過程で所属する集団風土は、子どもの社会的行動に深く関連しているといえる。

（3）幼児期の「伝えあい」

幼児教育においては、戦後の民主主義教育導入に伴う個人主義への偏りへの疑問から、子どもの集団を大切に保育への関心が高まった。保育問題研究会が提唱した「話し合い保育」「伝えあい保育」、一人の問題をみんなの問題とする、一人の思いをみんなの中に返すことを大切に保育である。

ヴィゴツキーが精神間機能から精神内機能への発達を捉えるように、乾（1981）は「頭の中にいろいろな相談相手と呼び出して、頭の中で会議を開く」ということが「考える」ということであるとする。そうした考える力を育てるためには、対話型の人間関係が重要であり、大人と子どものみならず、子どもと子どもの対話を

育てるために、大人が一人の子どものつぶやき、思いを他の子どもたちに繋いでいくことが必要なのである。

現在は「対話的保育」と呼ばれることもある。加藤（2005）は対話的保育実践を紹介している。たとえば、毎年のウサギの当番活動を単なる前年踏襲にせず、子ども自身の当番活動への思いをしっかりと引き出すこと、子どもたちの当番活動への「必要感」を育てることを大事にする保育である。以下は概略である。保育者にとって、子どもたちがウサギ当番の必要性を自覚する場面を作り出すことは容易ではない。それが一人の女兒の「(ウサギは) 元気なんだから、運動するところがないとかわいそうだよ」と語ったつぶやきを保育者が拾い上げ、クラスの話し合いに展開していった。ウサギの運動場を作ったことで、ウサギと子どもの関係が広がり、ウサギ小屋の掃除の必要性に気がつく。子どもたちが気持ちよくウサギの世話ができるようにするにはどうすれば良いか。子どもたちが「必要感」を感じて話し合い、当番制の協力・分担にまともっていく。このような対話のプロセスが子どもたちの深い学びに繋がっていく。

このような対話的学びは、学齢期以降ますます重要となっていく。そして対話的活動は幼少期からの経験の蓄積の影響が大きいと考えられる。

3 教育心理学における学習の基礎

まずは心理学の学習理論により学習成立のメカニズムを整理する。一般に学習とは学校教育の学びをイメージしやすいが、何らかの経験による比較的永続的な行動変容は「学習」である。アルコールや薬物により大きく行動変容した場合は、基本的にそれが体内から抜けることで行動が回復することが多いため（一時的）、学習ではない。

このような広義定義からは動物が芸を覚える

メカニズムなどを思い浮かべ、子どもの学習とは異質に思えるかもしれない。ところが子どもの心理発達を踏まえてみると、ある段階・状況での子どもにとって同様メカニズムが機能していることが分かる。それゆえ、以下では学習の基礎として「強化による学習（自己強化による学習を含む）」「認知と学習」「モデリング（観察学習）」を取り上げる。次に動機づけを取り上げる。

（1）強化による学習：条件付け理論

古典的条件付けと道具的（オペラント）条件付けからなる。さらに強化のメカニズムとして「自己強化」があり、教育過程に直結するものとして取り上げる。

＜古典的条件付け＞

パブロフの犬の実験で明らかにされたメカニズムで、餌（無条件刺激）を食べれば唾液が出るという生理的な無条件反射が、常に餌と特定のベル音が同起することで、ベル音（条件刺激）と唾液が結びついて音を聞いただけで唾液が出るというメカニズムである。

子どもの発達学習に関連付けにくいかもしれないが、例として、いじめを受けた子どもが教室自体に恐怖感を感じ、校門をくぐろうとすると不安から具合が悪くなる。果ては登校をイメージしただけで恐怖を感じるといった状態である。学校側の努力によりいじめ自体は解決したものの、すぐに学校復帰できる状態ではない、といったことが生起する。これは学校・教室イメージ（条件刺激）が不安・恐怖（条件反応）と結びついてしまっているからで、このことを理解して学校復帰対応に当たることが不可欠である。このような神経状態に対しては、古典的条件付けの応用である系統的脱感作による治療がある。

＜道具的条件付け＞

学習者がもともと持つ自発的行為の特定部分に「強化」を繰り返すことで、特定の自発的行為が頻繁に生起するようになるメカニズムである。動物の芸の獲得が典型例である。子どもの成長過程において、望ましい行動が周囲の承認と賞賛を受け定着し、望ましくない行動が叱られることで消去していくことがこのメカニズムにあたり、学習面、生活面共に教育過程で果たす役割は大きい。

学習面では、スモールステップによる学習結果の確認（達成感、周囲の承認）による学習習慣の成立や学習への動機づけの成立がある。生活面ではしつけがこれにあたる。衝動性・多動性のある子どもの行動変容において、ペアレント・トレーニングで使用される基本的な考え方も相当する。最小限の叱責ターゲット行動と最大限の賞賛ターゲット行動を焦点化し、それ以外は基本的には無視をすることで、徐々に賞賛ターゲット行動を増加させていく。一方が増加すれば他方は減少していく傾向にあり、一貫した対応が必要とされている（バークレー（2004））。

＜自己強化による学習＞

道具的条件付けは子どもの発達過程に深く関与するが、外的な強化はそれがないと行動しなくなるといった動機づけ上の問題と結びつきやすい。そこで重要なメカニズムが「自己強化」である。

本来人間は自ら自律的に学ぼうとする機能を持っている。つまり外的な強化ではなく、内的目標を設定し、そこまで達した時に自分にご褒美を設定して実行する。たとえば、何ページまでの学習が終了したら休憩を取ろうといった自己計画をたて、実行することである。

子どもの学習過程においては、外的強化から開始したとしてもこの自己強化の活用を意図すべきである。

(2) 認知と学習

学習過程は認知過程のメカニズムにより情報の取り込み、処理、表出が行われる。短期記憶と長期記憶の仕組みがその認知過程を支える。長期記憶に関しては情報を整理した形で定着させることが重要で、これは検索による情報取り出し失敗を生じにくくさせる上で重要である。

短期記憶には情報の一時的な保持と、必要な情報（短期記憶所に置く一時的情報と、長期記憶から引き出した情報）を処理する（思考）機能がある。特に後者の機能が重要であり、作業記憶とも呼ばれている。こうした認知による情報処理過程として学習を取り上げると、学習上のどの部分でどのようなつまづきが生じているかを抽出することができる。特に学習障害の子どもでは、情報処理過程の不十分な機能個所を把握し、これを軽減する支援を具体化することが必要となる。

学習者が自己の思考過程や理解の仕方をその都度モニター、チェックしながら、適切な思考過程へと修正する機能を「メタ認知」という。例えば忘れそうな時には記録を取るといった自主的行動などである。メタ認知は、本稿の主目的である自己調整的な学習の基幹概念である。学習者である子どもは、一般に自己の思考過程に無意識的であることが多い。このメタ認知的方略に、子ども自身に気づかせていくことで、思考過程を自ら軌道修正する力を形成する。振り返り、自己説明、相互説明といった学習活動（主体的・対話的で深い学び）はメタ認知を効果的に活性化させる学習過程である。

(3) モデリング（観察学習）

バンデューラは攻撃行動の観察学習実験により、子どもは観察した行動を内的に取り込む傾向にあることを示した。学級経営場面を考えた時、一人の子どもの望ましい行動を学級全体の前で賞賛、叱責することが、その他の子どもた

ちに影響を与えることが観察学習例である。この時注意すべきは、全体での叱責が「見せしめ」になることである。他の子どもたちがターゲットの子どもを否定的に見ることに繋がる恐れがあり、注意を要する。

また、体罰の間接影響として、自分が暴力を受けなくとも、他生徒が受けるのを見ることで深い精神的苦痛を生じる。家庭内暴力で、夫婦間暴力を見聞きし続けることが心理的虐待にあたることと同様である。

学習過程・生活過程で、教師はこうしたモデリング機能が働くことを良い方向で効果的に使用したい。

(4) 動機づけと学習支援

子どもの学習過程の動機づけを考える時、外発的な動機づけは問題があるので、内発的な動機づけで子どもの意欲を引き出さねばならない、といった一面的な見方は成り立たない。

子どもは低年齢段階では遊ぶことを通して学習し、内発的動機づけによって探求吸収していることが多い。しかし思春期に入り始めるころから単に「面白いから」といった動機づけは低下する。かわって、時間的展望が少しずつ現実的なものとして捉えられ、良い方向に向けば「なりたい自分」に向かって自己実現欲求のもと学ぶ意欲を高め始める。逆に時間的展望が見失われ、思春期の葛藤によって学習意欲が低下する場合もある。いずれにせよ、思春期頃からは単に内発的動機づけではなく、「自己実現」という社会的な外的要因が意欲により影響してくる。

勿論学習自体に好奇心をもって内発的に取り組みうる教材や学習場面を設定することは重要である。

一方、「学習性無力感」（セリグマン&メイヤー（1967））は、学習者が自らの行動が外界に影響を与えるを感じられず、何をしても変えられない、と感じる経験が継続すると無気

力化するというものである。

さらに、自らの行動の有効性を感じにくい困難状況に置かれた時であっても、意欲の個人差が現れる。この個人差の原因は原因帰属、成功・失敗に対する個人の考え方である。成功の原因を自分の努力の結果、失敗は努力不足の結果、と考える傾向の者（内的統制が高い努力帰属）は、同じ問題状況で粘り強い傾向にある。反対に、失敗は自分に能力がないからだとする者（低努力帰属）は諦めやすい。さらに重要な点は、努力帰属傾向の子どもは困難状況の中で問題解決方略がよりよくなっていくことである。低努力帰属型では方略は徐々に悪くなり、投げやりになっていく。このような認知状況（考え方）の違いが、その後の問題解決力に多大な影響を及ぼすことは明らかである。

発達障害のある子どもが問題状況で「何を、どう行動すればよいのか」のヒントがないまま結果的に放置されると「やっても無駄」と投げやりになり、取り組まないのですます分らなくなっていく、その結果「自分は能力がないからダメ」と自己否定感情と意欲低下の負のスパイラルが始まる。こうした認知状況（考え方）は2次障害である。このような考え方そのものを変容すること（認知行動療法に通じる）が、子どもの学習支援においては重要性を増している。

一般的に子どもの置かれた心的状態に応じて、適切な強化のあり方が変わる。図1のように、無気力状態では、まずは心の安定が第一で、エネルギーを取り戻すためにも周囲からのご褒

美や賞賛が必要である。自ら動こうとする心的エネルギーを取り戻したら、外発的なご褒美ではなく、社会的賞賛が強化に望ましい。さらに自ら取り組む意欲を回復し、学びに内発的動機づけを感じる段階なれば、もはや外的強化は不要である。大人は見守り必要に応じて見守っていることを伝えていけばよい。子どもは自分で自己強化を使い分けられるようになる。

4 教育心理学における「主体的・対話的で深い学び」

学齢期以降も自己調整機能は社会性発達の重要な機能であることに変わりはないが、学習活動という認知的側面に自己調整機能が果たす役割はより拡大する。「主体的・対話的で深い学び」というと班学習や討論、実験などが注目される。しかしそのような形式に捕らわれるものではなく、子ども自身が大人、他の子ども、教材との相互作用の中で深い認知的ゆさぶりを受ける学びが「主体的・対話的で深い学び」にはほかならない。形式だけ班学習を行ったとして、深まりのない相互作用、特定の子どもの意見に引っ張られて他の子どもが意見を言わない、言えないような状況は当然意味がない。

認知的ゆさぶりとという点では、古典的概念として、ヴィゴツキーが唱えた「発達の最近接領域への働きかけこそが「教育」である」という考え方がある。子どもが独力で課題解決できる現在の発達水準の領域と、独力で解決は難しいが、他者からの働きかけがあれば解決が可能

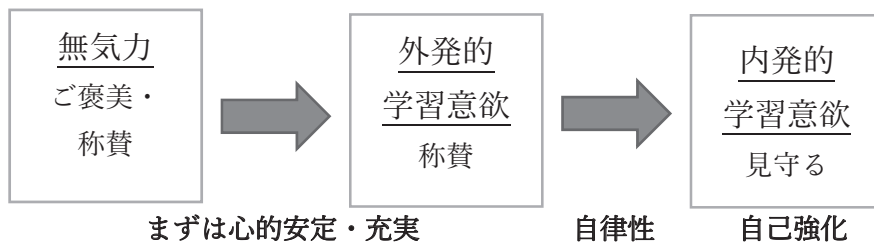


図1 心の状態に応じた適切な強化

になる少し上の発達水準の領域があり、後者が発達の最近接領域である。ブルーナーが唱えた足場かけ (scaffolding) の考え方も同様であり、適切な援助を与えて (足場かけ) 次の水準に到達させ、徐々に足場を外して子どもが自力で課題解決できるようにしていくという考え方である。いずれも現在の子どもの認識が外界との相互作用の中で揺さぶられることを重視しているといえよう。

このような深い学びの成立には、子ども自身の学習意欲が大前提となり、これを引き出す視点として、市川 (2014) は次の3点を挙げている。1点目は、「基礎から積み上げる学び」(習得) と「基礎に降りていく学び」(探求) をカリキュラムの中で柔軟に組み合わせることであり、基礎だけではなかなか学習意欲がわきにくく、探求的な活動を行ってみて、基礎基本の必要感をもって習得の学習を行う「基礎に降りていく学び」を作り出すことである (図2)。2点目は、生徒の自己選択や自己統制の機会をできるだけ多くし、生徒が自律性の感覚 (やらされているのではなく、自ら学んでいる感覚) を持つことである。3点目は、教師と生徒の良好な関係性である。基礎の先に応用、といった単線のカリキュラムではなく、子どもの意欲開発を意識したカリキュラムの構成が求められている。

5 教育心理学における自己調整学習

教育の主眼は必要に応じて「自ら学び続けていく力の形成」にあるだろう。子どもが自己の未来を切り拓く力である。そのもとになる力を学校教育が育むために、「自己調整学習」とその一例である「協同学習」を取り上げる。

(1) 自己調整学習

自らの学習を主体的自律的に進めていく力として、ジーママンの自己調整学習モデルでは予見・遂行・自己省察の3段階循環的サイクル (図3) を提示している (瀬尾, 2014)。まず予見段階で、やり遂げられそうだという見通し、期待を持てることが自己効力感を上げ、学習動機づけとなる。遂行段階では自分の活動をモニタリングして、自己省察段階では必要に応じて修正、コントロールしていく。これらが循環的に学習過程を進行させていくことになる。

ここから、学習者である子どものメタ認知的能力の育成が重要課題となる。子どもは自己の頭の中で生起していること (認知的過程) を意識的に捉えていないことは多く、自己説明や学習者同士の相互説明活動を経験することで、自分の認知プロセスを、自覚的に捉え、必要に応じて調整することができるようになる。子どもがメタ認知的方略そのものを学ぶことが学習の

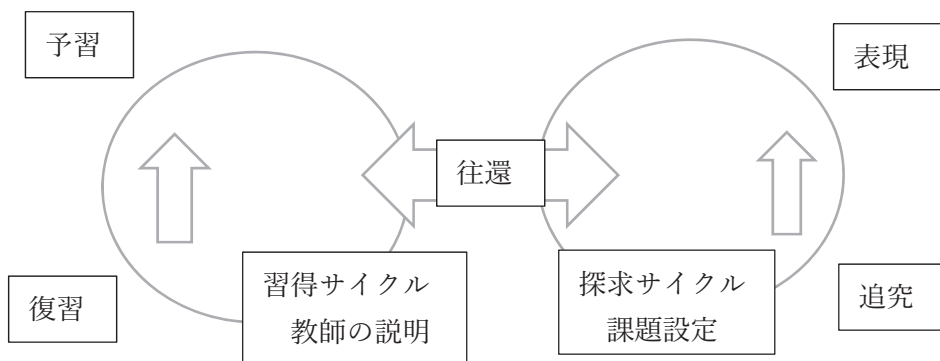


図2 習得サイクルと探求サイクルの往還 (市川 (2014) の「教えて考えさせる授業」を改変)

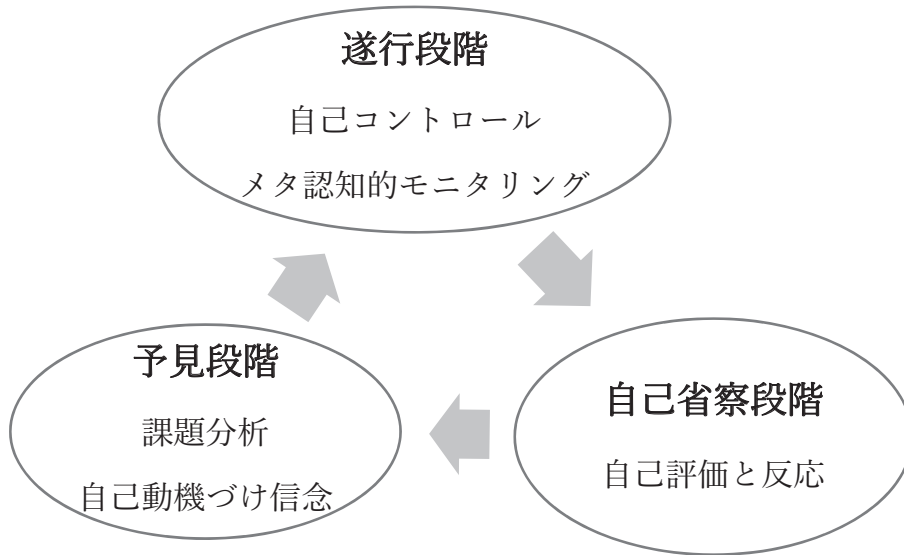


図3 自己調整学習のサイクルモデル (Zimmerman & Schunk (2011), 瀬尾 (2014) より改変)

一つの目標となる。

言語活動重視の学習であり、プロジェクト型活動での対話、協同学習だけではなく、日常的な授業活動での教え合い・学び合い、自己の思考過程の記述などが組み合わされて学習が構成されていくことが求められている。日常型の一つとして、市川 (2014) の「教えて考えさせる授業」の提案がある。知識があつてこそ十分な思考が可能となるということを基本に、授業前半は教師による丁寧な説明と理解確認による基礎知識の共有、その先にやりがいある進化課題に取り組むというものである。従来の授業デザインとも言えようが、より子どものメタ認知プロセスを意識化させることに重点がある。教師は教材研究のみならず、学習者 (子ども) 研究が必要としている。

(2) 協同学習

子ども自身の自己省察を引き出し、メタ認知能力を高めるうえで、まずは子ども同士の相互活動から始まり、個人の中だけでもふり返る力を高める。ヴィゴツキーのいう精神間機能から精神内機能への発達である。成長した段階では

精神間機能、精神内機能を両者有効に機能させることができる。しかし形だけの活動に終われば実質的な意味はない。

犬塚 (2014) は言語活用力を育てる重要性について、言語活動が概念理解を促進することがこれまでの研究で明らかになっていることを示している。たとえば自分が読んだ内容を他者に説明することで、単に読むだけよりも理解が促進されることが分かっている。言語活用の学習として、日常的言語活動と協同学習を挙げる。

日常的言語活動の例には、ワークシートを活用して自己の思考過程や説明を記述させる、教え合いの過程などがある。これらは日常で継続的に積み重ねができる方略である。協同学習がプロジェクトとして単発的な学習になりがちであることを補う上で重要である。

協同学習については、他者との相互活動や協同学習への取り組みを子どもにとって有効なものにするために何が重要であろうか。瀬尾 (2016) は次の2点を挙げている。

第1に、協同活動への参加動機づけの弱さ、否定的認識についてである。授業の目当ての多様性、班単位の活動の多さなどが基盤となり、子どもにとって協同活動に取り組む意味が共有

されるといった認識構成が必要だとする。第2に、この認識構成と参加のためには所属グループの雰囲気が重要で、多様な考えが尊重されるという安心感が大切であるとする。自分の考えが他者にどう受け取られるか気になる状況では、子どもは発言しにくく、特定の子どもの意見だけで進められる恐れが生じる。すなわち、学級経営による人間関係づくりがポイントとなる。「活動あって学びなし」という状況を作らないために、教師の学級経営上の準備が重要である。最後に、単発活動に終わることなく、子どもの持続的な課題意識に繋げることを教育目標とすることが求められよう。

6 教育評価

上記協同学習で指摘したように、「子ども自身が自ら目標を見出し、自分の成長をどのように評価するか、子どもの評価観育成」が重要となる。その背景として大人の評価観のあり方が問題となる。

現在目標に準拠した絶対評価をより客観的な根拠に根差した基準に基づくものとする工夫がなされてきている。教育目標に対する到達状況で判断する絶対評価の意義は明瞭であっても、その根拠があいまいでは子ども自身の振り返りの根拠となりにくい。そうした中で注目されるのがルーブリック評価である。子どもの到達状況を評価するための評価基準表を作成し、子どもに理解しやすいよう明確に提示する。子ども自身が自己の学びをこの基準表に照らして振り返りを行うことを促す考え方である。子ども自身の自己認知を促し意欲的な学習に結びつけることを目指すものである。

また特別支援教育では必須の評価方法である個人内評価は、個人の基準に照らしてどの領域がどのように伸びたのかそうでないのか、を検討するものである。子ども一人ひとりの強み、長所を明確に意識化し、子どもにフィードバックする。特に思春期以降、自分に自信を持てな

い子どもが多い現状ではより注目すべき評価観である。

7 社会性を育てること (集団づくり)と連動した学習

子どもの効果的な学習の基盤に、良い人間関係の存在がある。それは大人と子どもの関係性だけではなく、子ども集団の関係性も意味する。学級集団における適応と学習は直線的に結びつくものではないものの、子どもの学習意欲に強い影響を与える。学童期・青年期を通じて、子どもの発達全般の育ちと学習とが連動するという視点を持つことが必要なのである。

授業における対話的な学びを実現する背景として、日常生活の中で対話的に考え合う関係性が子ども間に育まれているか、そうした対話を大切にして、一人の思いを全員の中に返して考える機会とする、そんな教育的働きかけを大人が行っているかが問われている。

真に「対話的」とは同調的対応とは全く異なり、自己の信念をもって時には多勢とぶつかることができるだけの自己の育ちと社会性を意味している。対立する考え方の中から、双方の意見を発展させ、一人ひとりが納得できるような新たな局面を切り拓いていくことである。そこから物事の多面性や視点の広がり気づいていく。教育者の役割とは、そのような真の「対話的学び」を展開していくことである。

8 今後の検討課題

主体的な学習意欲を育てるため、自己調整学習を中心に述べてきたが、その基礎に人間関係と社会のあり様が問われている。現在、社会的な格差の広がりの中で、小学校就学段階で学校教育の準備状態の落差が生まれ、そのまま周囲の子どもに追いつくことができず、遅れに対する劣等感、自尊感情の低まりから、学習意欲をもてない子どもが生じている。

伊田 (2017) は「自分はそれほど恵まれていない環境で育ったが、頑張ってここまでできた」という一般的な考えに対して、それが子ども自身の自己責任論として切り捨てになる危険性を指摘する。努力が足りないという周囲のまなざしが、子どもの自己評価の低下を加速させ、自己責任論を子ども自身が内面化して声をあげられなくしてしまうのではないかと述べている。厳しい環境にあっても子どもが学習意欲をもって伸びる時には、多くの場合子どもの適切な理解者がいて、豊かな心理的サポートが存在する。経済資本、文化資本、社会関係資本はそれぞれに学業成績に影響力を有しており (清水・伊佐・知念・芝野 2014) それらの複合的視点から子どもを支える環境を考えることが必要である。

久保ゆかり (2017) 社会性の発達 近藤清美・尾崎康子編著 社会・情動発達とその支援 ミネルヴァ書房 pp60-75

文部科学省ホームページ 学習指導要領「生きる力」http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm

瀬尾美紀子 (2014) 学習の自己調整 市川伸一編「学力と学習支援の心理学」放送大学教育振興会 pp47-64

瀬尾美紀子 (2016) 21世紀の学習・教育実践に期待される教授・学習研究 教育心理学年報第55集 pp68-82

志水宏吉・伊佐夏美・知念渉・芝野淳一 (2014) 「学力格差」の実態 岩波ブックレット

Seligman, M. E. P., & Maier, S.F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 74, 1-9

古屋喜美代・関口昌秀・荻野佳代子編 (2013) 児童生徒理解のための教育心理学 ナカニシヤ出版

山本博樹 (2017) 説明実践を支える教授・学習研究の動向 教育心理学年報第56集 pp46-62

ラッセル・A・パークレー (2000) ADHDのすべて 山田寛監修・海輪由香子訳 VOICE

<引用・参考文献>

伊田勝憲 (2017) 「教職に関する科目の心理学 諸理論から<格差>を考える試みー「分断」と「自己責任論」を乗り越える想像力を育むためにー 心理科学第38巻第2号 p31-39

市川伸一編 (2014) 「学力と学習支援の心理学」放送大学教育振興会

いぬいたかし (1981) 「伝えあい保育の構造」いかだ社

犬塚美輪 (2014) 「言語活用力を育てる」市川伸一編「学力と学習支援の心理学」放送大学教育振興会 pp.113-131

岡本夏木 (2005) 「幼児期：子どもは世界をどうつかむか」岩波書店

柏木恵子 (1988) 幼児期における「自己」の発達 東京：東京大学出版会

加藤繁美・秋山麻美・茨城大学教育学部附属幼稚園 (2005) 「5歳児の協同的学びと対話的保育」ひとなる書房