

「自ら学ぶ力」を育てる方略

——自己調整学習の観点から——

● 伊藤崇達 [愛知教育大学教育学部准教授]



いとう たかみち

● 愛知教育大学教育学部准教授。
名古屋大学大学院教育学研究科教育心理学専攻
博士後期課程退学。博士（心理学）。学校心理士。
愛知教育大学教育学部学校教育講座専任講師
を経て現職。編著書に『やる気を育む心理学』
（北樹出版）、分担執筆に
『学ぶ意欲を育てる人間関係づくり』（金子書房）、
『発達・学習の心理学』（学文社）、分担訳に
『自己調整学習の理論』（バリー・J・ジマーマン、
ディル・H・シャンク著／北大路書房）がある。

● 努力することが大切だと分かってはいるが、
どのように頑張ればよいのか分からない——。

目に見えない心の動きである「意欲」そのものに
介入することは難しいが、可視化できる「方略」の側面から
支援することは可能だろう。

「自ら学ぶ力」のメカニズムを解き明かそうとする
自己調整学習の理論に焦点を当て、
この分野の研究に取り組む伊藤崇達先生に話をうかがった。

Q 学習意欲の向上を「自ら学ぶ力」の育成という
観点から考えてみた場合、
最近の心理学の研究では「自ら学ぶ力」を
どのように捉えているのでしょうか。

日本の学校教育では「生きる力」の育成を教育目標として
掲げていますが、その知的側面の一つが、学習意欲に支えら
れた「自ら学ぶ力」にほかなりません。教育基本法の改正に
伴う学校教育法の一部改正でも、小・中・高共通の教育課題
の一つとして「主体的に学習に取り組む態度を養うこと」の
重要性が強調されました（第30条2項、第49条、第62条）。

このことは以前から、「生きて働く知識」や「新しい学力観」
といった言葉で表現され、単に詰め込まれた知識・技能では
なく、関心・意欲といったモチベーションに支えられた知識
・技能の大切さが指摘されてきました。学校の中でそのよ
うな知識・技能が十分に育まれていない問題に加えて、変化
の激しい現代社会では、学校で学んだ知識・技能がすぐに役
立たなくなることもあり、生涯にわたって自ら学んでいく力
が必要になっていることが、その背景にはあります。

そうした流れを受けて、現行の学校カリキュラムの「総合
的な学習の時間」などにおいては、子どもたちが自らの興味
・関心に基づいてテーマを掲げ、自分たちで調べたり体験
したりといった活動を通してテーマを追究し、自分なりの表
現、発表へと結びつけていくことが求められています。

では、こうした「自ら学ぶ力」とは、どのようにして育まれ
るのでしょうか。日本ではかつて「自己学習力」や「自己教育
力」といった言葉で呼ばれ、現場ではさまざまな取り組みが
なされてきておりますが、理念的なものにとどまっているとこ
ろがあり、心理学的なメカニズムの説明や効果の検証を踏ま
えた実践が必ずしも十分ではなかったと思います。

欧米では、1990年代後半あたりから「自ら学ぶ力」を理論
的・実証的に解明しようとする動きが出始めました。すなわ
ち、認知心理学の知見を組み入れた理論的な説明の検討や、
心理的な側面がどのように影響しあって成果につながり、学
習を規定していくかといったプロセスやメカニズムに関する
実証的な検討が進められてきています。それが「自己調整学
習」(self-regulated learning)の研究です。

Q 自己調整学習の理論では「自ら学ぶ力」の
メカニズムをどのように説明するのですか。

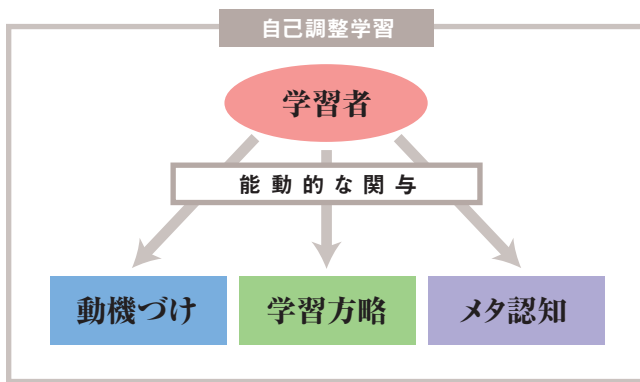
さまざまな理論的立場からの見方がありますが、自己調整
学習を整理して定義すると次のようになります。

「学習者が〈動機づけ〉〈学習方略〉〈メタ認知〉の3要素に
おいて自分自身の学習過程に能動的に関与していること」

言い換えれば、「自ら学べる」学習者とは、この三つの要素
を備えている人のことだと考えられるわけです（図表1）。

ここでいう動機づけとは、自分自身が有能であると思って

図表 [1] 自己調整学習のイメージ



いるとか、「やればできる」という自己効力感を持っている、ということです。そうした自律的なモチベーションがなければ自分で自分を動かすことはできません。

また、学習方略には、理解が進むようにまとめたり関係付けたりするような、記憶や思考に関する「認知的」な方略の他に、何だかやる気が出なかつたり勉強がうまく進まなかつたりしたときに、どうしたら気持ちを立て直し学習の進行を維持できるか、といった学習意欲に関わる「情意的」な方略があると考えられます。前者についてはよく知られているので研究や実践は数多いですが、後者についての検証と子どもへの働きかけも検討されてよい課題でしょう。

メタ認知とは、自分の学びがどれくらいうまく進んでいるかをモニタリングしてコントロールできることです。学習の計画を立て、進み具合をチェックし、その結果を評価するなど、メタ認知機能を通じた自己調整によって学習の効率化を図れるのも、「自ら学べる」学習者の特長といえます。

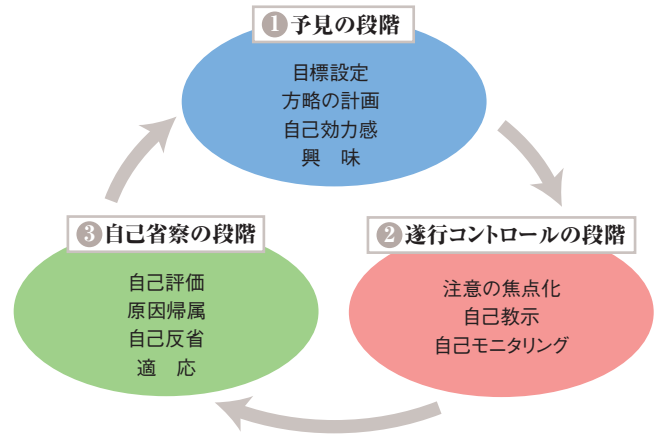
こうした自己調整学習の望ましい進み方は、「予見」「遂行コントロール」「自己省察」の3段階で構成される循環的なプロセスとして考えられます（図表2）。

「予見」は学習の下準備の段階です。目標を設定し学習方略の計画を立てるわけですが、その前提として、成し遂げることに對する自己効力感や課題への興味が想定されます。

「遂行コントロール」の段階では、学習方略が実行に移されますが、同時にその遂行がうまく成されるように集中したり、順調に進んでいるかどうかモニタリングしたりといったコントロール作業も行われます。

「自己省察」の段階では、自分の努力に対して何らかの反応が生じます。学習成果が目標に達したか、あるいは基準をど

図表 [2] 自己調整学習における3段階の過程



れくらい満たしたかを自己評価し、なぜうまくいったのか、またはいかなかったのか、その原因を振り返ります。

その際、目標の立て方や学習方略に問題があると判断すれば、それは再び次の学習の「予見」の段階に反映され、循環的なプロセスとして成立するわけです。これは、「PDS (Plan-Do-See)」サイクルを学習に応用したモデルといえます。

Q やる気が出ないときにどうやって持ち直すかという情意的な学習方略には具体的にどんなことがありますか。

神戸市内の公立中学校生449名を対象に、自己調整学習方略の質問紙調査をした時（1999年）に用いた、情意面での方略のカテゴリーを一例として紹介しましょう。

それは「整理方略」「想像方略」「負担軽減方略」「めりはり方略」「内容方略」「社会的方略」「報酬方略」です。

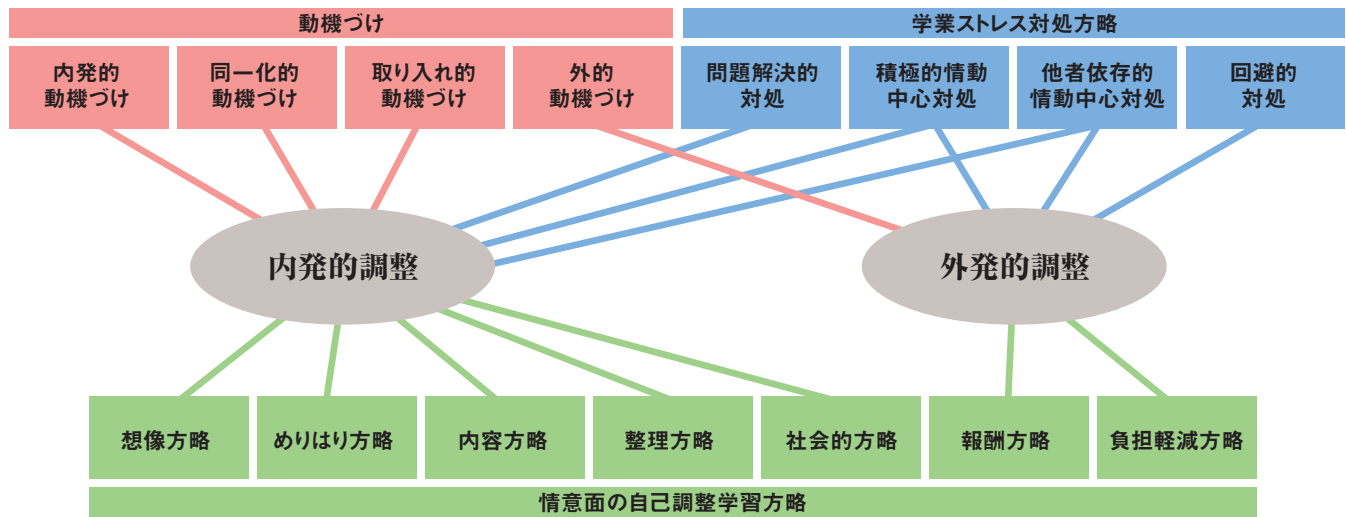
「整理方略」とは、ノートのまとめ方や、部屋や机などの環境を整えることで情意的な動機づけを調整する方略です。色付きのペンを使ってノートをとったり、あるいは勉強がしやすいように、部屋の温度や明るさを調整するといったことです。

「想像方略」とは、将来のことを考えたり、積極的な思考をしたりすることで意欲を高める方略です。例えば、行きたい高校に受かったときのことを考える、テストで良い点数を取ったときのことを思い出す、といったことです。

「負担軽減方略」とは、得意なところ、簡単なところから先に手をつけるとか、飽きたら別の教科を勉強するといった方略です。休憩を挟んだり気分が乗ってくるのを待つ、といった負担の軽減を図る方略もこのカテゴリーに入るでしょう。

「めりはり方略」とは、学習時間の区切りを付けて集中力を高める方略です。例えば、勉強と遊びの時間をきっちり分け

図表 [3] 「動機づけ」、「学業ストレス対処方略」、「情意面の自己調整学習方略」の関係



*伊藤崇達、神藤貴昭著「中学生用自己動機づけ方略尺度の作成」(『心理学研究』第74巻第3号／2003年)に掲載の共分散構造分析の結果を基に作成
 *調査は、1999年1月27日から2月1日の間に、神戸市内の公立中学校1、2、3年生449名を対象に担任を通して学級ごとに実施
 4種類の動機づけ、四つの学業ストレス対処方略と情意面の自己調整学習方略との関係を調査した

て自らけじめを付けたり、「今日は何としてもここまではやるぞ」と量と時間を決めて勉強したりすることです。

「内容方略」とは、学習内容を身近なこと、よく知っていることや興味のあることに関連付ける方略です。ゴロ合わせをしたり、歌に合わせたりして覚える工夫も、その一つですね。

「社会的方略」とは、友人や先生などの力を借りることです。友達と教え合ったり、問題を出し合ったり、一緒に勉強する、また勉強の悩みを先生に相談することもこの方略です。

「報酬方略」とは、外的な報酬によってやる気を出すことです。勉強が終わったり問題が解けたりしたらお菓子を食べてみるか、あるいは「この勉強が終わったら遊べるぞ」と考えて気持ちを奮い立たせる、といったケースも考えられます。

これらの分類内容は、調査に先立ってあらかじめ中学生700人くらいに、「学習がうまく進まないときに何か工夫をすることがありますか」と自由に書いてもらい、それをKJ法*でカテゴリー化し項目を立てて調査し、さらに因子分析をかけて絞り込んだものです。項目設定の方法としては、これ以外のカテゴリー分けや整理の仕方も今後の研究でいろいろあり得るでしょう。

しかしいずれにせよ、例えば繰り返し読んだり考えたりするとか、ノートにまとめ直して復習するとか、以前に学んだことと関係付けて理解するとか、難しい言葉を自分の言葉に置き換えてみるといった認知面の自己調整学習方略の指導に加えて、やる気を自ら喚起するためのこうした情意面の自己調

整学習方略の指導も行われてしかるべきだと考えます。図表3の結果のように、先に紹介した方略は、報酬のような外的な手段によってやる気を調整しようとする「外発的調整」の方略と、課題や学習そのものや、それへの取り組み方を工夫したり調整したりすることでやる気を調整する「内発的調整」の方略からなることが分かっています。とりわけ「内発的調整」の方が、より積極的な動機づけや学業ストレス対処方略と関連する傾向が見られていることから、これらの学習方略にうまく働きかけていくことで、より自律的な動機づけへと導いていくことができるのではないかと考えます。

Q 学習意欲の問題では動機づけを促すだけでなく方略面での指導が重要ということですか。

これまでの動機づけ研究では、どちらかという動機づけと成果（成績や得点）の相関だけに着目して分析することが多かったように思います。しかし、動機づけさえ高めれば即、成果につながるというものでもありません。「どう取り組むか」が大切です。動機づけがどのような取り組みを促して、成果へとつながっていくか。動機づけと成果の間にある方略のプロセスにも注目すべきでしょう。そして、その方略の中にも記憶や思考に関わる「認知的」なものと、気持ちや意欲に関わる「情意的」なものがあるだろう、ということなのです（図表4）。

やる気はあっても、どう学べばよいか分からない子どもがいます。また、やる気を失っている子どもの中には、「努力が

大事だということは分かるけれど、どうやって頑張ったらいいのかわからない」という子どももいます。ひたすら頑張れ、努力しろ、とばかり強調するのは、逆にそのような子どもたちを追いつけてしまうことにもなりかねません。

がむしゃらに頑張るだけでは限界があります。どうにも学びの実感が伴わず、結局は成果につながらず、結果として学習意欲が低下してしまう、といったことがあるのではないかと思います。ですので、努力の仕方が分かっているのか、学習方略が身に付いているのか、ということ併せて考えておく必要があります。子どもたちの動機づけを促すときに、ただ単に「頑張れ、努力しろ」というのではなく、「何をどう頑張ればいいのか」、「何をどう努力したらいいのか」という学習方略のアドバイスを示すことが大切だと思います。

もともと、動機づけそのものに対しては働きかけにくいものです。捉えどころのない心の中の動きのようなものですから、周りが働きかけようとしても、自ずと限界があると思います。方略なら、ある程度は可視化できますので、介入や支援の手立てを具体的に考えやすい。学習方略にうまく働きかけることで学習意欲の向上にもつながっていくものと考えます。

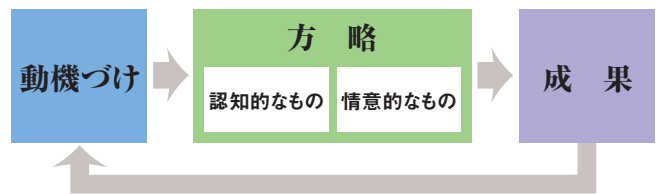
適切な学習方略の使用が、学びの見通しをよくし、学習の実感や手応えを促し、「できそうだ」という自己効力感を高め、その子どものモチベーションをさらに高めていく。動機づけが高まれば、さらに積極的な方略による取り組みを促し、その結果、より良い成果に結びついていくものと考えます。このような好循環が成立していくことが学習の理想的な在り方といえます。

Q では、方略に働きかけることで自己調整学習を促す実践にはどのような手立てがあるのでしょうか。

まず発達段階を踏まえる必要があります。おそらく自己調整学習を促すのは、小学校高学年から中学校初期に始めるのが最も適切ではないでしょうか。というのも、そのころになると「自分のことを自分で振り返る」メタ認知の能力が高まってくるからです。そうした時期に学習方略を獲得し、自己調整学習のスタイルを身に付けておくとよいでしょう。

それで実践への手掛かりですが、一つには、例えば「振り返りシート」というものを先生方はよく使います。その際に、計算の仕方が理解できたか、漢字の書き取りができたか、といった項目に○・×を付けるだけで終わるのではなく、もう少し踏み込んだ振り返りを促してはどうでしょうか。つまり、そ

図表 [4] 動機づけから成果へのプロセス



の単元を通じて、どんな風に勉強したか、自分の学び方を振り返ってみる。その上で先生が「こんな学び方もあるよ」とヒントを与える。方法を明示してもよいし、ワークシートのようなもので水を向けるやり方もあります。

そうした認知面だけではなく、情意面の振り返りも大切です。これも、「面白かった」「楽しかった」「ためになった」といった項目に○・×を付けるだけではなく、どれだけ集中して取り組めたか、やる気になっていたか、やる気を出すためにどんなことをしたかといった方略面に踏み込んで振り返る。そしてこの場合も先生が「集中力を高めるには、こんな工夫をしてみたらどうだろう」とアドバイスする。

また、「総合的な学習の時間」で「自分の学び方を振り返る」といったテーマを設定することがあってもよいでしょう。より適切な学び方、あるいは、自分に合った方法があるかもしれませんし、先生のアドバイスによって、今までやったことのない方法を試してみて、その手応えをつかむといった体験が重要です。「総合的な学習の時間」のねらいの一つには問題解決のプロセスを体験することがありますが、学習方略を意図的、系統的、明示的に指導することがもっとあってよいのかもしれない。プロジェクト学習や問題解決学習などに取り組む中で、子どもたち自身が意識的に学び方を振り返ることができる機会を設けるようにします。目標設定としては「学ぶ内容」と「学び方」の両方を立て、実行の段階でも適宜振り返り、うまくいかなかったならば、他にもやり方があるのではないかと方略面を再検討するようにします。そして結果を自己評価し、そこで獲得したこと、反省したことを次の自己調整学習サイクルに生かすようにします。このようにして「予見」「遂行コントロール」「自己省察」のサイクルをいかに実感させるかが重要だと考えます。

さらには、宿題なども自己調整学習の力を付けるよいチャンスでしょう。課題を与え解答して終わりではなく、例えば

* KJ法：ブレインストーミングなどで出されたアイデアや意見をカードなどを使って整序し、問題解決に結びつけていくための方法。



どもが自分で採点して自己評価できるような示し方や、学ぶときの工夫の仕方など、方略の情報をセットにして宿題を与える。例えば漢字を覚える宿題にしても、^{へん}や^{つくり}に着目したり、似たものをまとめたり、さまざまな覚え方があると思いますが、そうした方略のヒントを提示してあげるのです。

自己調整学習の支援としては、認知面の方略と情意面の方略の両者が統合的に支え合っていくような指導をすることも必要でしょう。学校現場だけでそこまで達成できるかどうか分かりませんが、認知面と情意面双方で多様な学習方略のレパートリーを持ち、それらを状況に合わせてうまく使いこなせるのが、自己調整学習者の最終的な望ましい姿です。

Q 自己調整学習の研究で今後の解明が求められる課題はどんなことですか。

自己調整学習方略を獲得していくプロセスが気になります。おそらく、「自ら学ぶ力」を育む方略は人との関わりの中で獲得されるものと思われませんが、教育実践の場面と関連付けていうと、グループ学習がそうした力の獲得に及ぼす影響を検証することが今後の研究の課題の一つでしょう。

協調的なコミュニケーションによってメタ認知が促されることは経験的に知られています。意見を交わすことで、自分の考えが他人から評価され、一人で考えているだけでは分か

らなかった思い違いに気付いたり、新しいアイデアが生まれたりすることは、会議などの場面でよくあります。

とりわけ、自己調整学習における動機づけや情意的な方略は、グループによる学び合いを通じて獲得される可能性が高いと考えられます。他の仲間が、こんな風に興味・関心の持ち方をしているのか、こんな風にして学習意欲を高めているのか、といったことは、知らず知らずのうちに自分の学習スタイルに影響を及ぼしているはずなのです。そうした協調学習の心理的効果のメカニズムについては、年齢や能力などの多様な集団においてどのように変数を設定して検証するかという方法論も含めて今後の研究の大きな課題です。

幼児期から児童期、青年期にかけて、子どもの生活の場は、家庭を中心にしたものから、学校を中心にした仲間関係へと移行していきます。そこでの学び合いの経験が、自己調整学習方略の獲得にどのような影響を及ぼしているのか。認知と情意のモデリングのプロセスに着目して検証することによって、グループ学習の授業実践や学習支援の在り方に大きなヒントを提供することができるのではないのでしょうか。

References

- 伊藤崇達編著「やる気を育む心理学」北樹出版／2007年
- 伊藤崇達、神藤貴昭著「自己効力感、不安、自己調整学習方略、学習の持続性に関する因果モデルの検証」／『日本教育工学雑誌』27巻4号収録／2004年