

「意識的調整過程」研究の動向と展望：教育場面を中心にして

小田部, 貴子
九州大学大学院人間環境学研究院

丸野, 俊一
九州大学大学院人間環境学研究院

<https://doi.org/10.15017/20072>

出版情報：九州大学心理学研究. 12, pp.9-23, 2011-03-31. 九州大学大学院人間環境学研究院
バージョン：
権利関係：

「意思的調整過程」研究の動向と展望

— 教育場面を中心にして —

小田部貴子 九州大学大学院人間環境学研究院
丸野 俊一 九州大学大学院人間環境学研究院

Perspective for researches on volitional control processes in educational domain

Takako Otabe (*Faculty of Human-Environment Studies, Kyusyu University*)

Shunichi Maruno (*Faculty of Human-Environment Studies, Kyusyu University*)

Self-regulated learning (SRL) is the process in which learners actively monitor and control their own learning for their learning goal attainment. In this article, we focused on volitional control process in SRL in which learners maintain or enhance their motivation for their goal when facing difficulties, and emphasized an important role of volitional control strategies in educational situations. Specifically, we reviewed the research of “volitional control processes”, and suggested that the following future studies are called for: (1) analyzing the volitional regulation process generated from interactions among children and a teacher, (2) exploring the mechanisms underlying the use of volitional strategies, and (3) exploring the generation and developmental mechanism of volitional strategies.

Key Words: self-regulated learning, volitional strategies, volitional control processes

問題と目的

人がある目標に向かって努力をしていく過程では、大小含めてさまざまな妨害や困難に直面する。例えば、学生が試験に向けて勉強をするとき、うまく問題が解けなかったり、暗記することが単調で退屈に感じられたり、両立しない他の活動（例：遊びに行く）に強い興味が生じたりして集中力を欠くことがあるだろう。教師であれば、教えたいことが児童や生徒にうまく伝わらない、児童や生徒が授業に集中しないとといったことに、戸惑いや自らの授業実践力不足を感じてそれに向き合うことを辛いと思うこともあるだろう。また近年では、他者とコラボレートしながら課題や仕事をこなしていくことが求められるが、そうした中で多く人は、他者と意見が合わずにイライラしたり、批判的な指摘に傷ついたり落ち込んだりすることもあるだろう。人が比較的長期的な目標に向かって努力する中では、その過程で出会うこうした妨害や困難にうまく対処しながら、その目標に対する動機づけを維持し、自分の行動をうまくコントロールしていくことが極めて重要になる。

いったん目標が設定された後の段階において、その目標を成し遂げるために必要な動機づけや行動を維持したり高めたりする自己調整過程は、教育心理学研究の中で、意思的（調整）過程として概念化されてきている（e.g., Corno, 2001; Corno & Kanfer, 1993; Gollwitzer, 1990; Kuhl, 1984, 1985; McCann & Garcia, 1999）。意思的過程は、行為の主體的な自己（an agentic self） 能動的、

意図的に自己調整する自己システム（Mischel & Ayduk, 2004）が、自分なりの信念や価値にもとづきながら、意図する方向に向けて具体的な行為の実行を進めていく、認知や感情や動機づけが連鎖したダイナミックな過程である。中でも特に、この調整過程において、鍵となる重要な役割を果たすものとして注目されてきているのが「意思方略」である。それは、妨害や困難な場面に直面しても、その課題に向かい始めたり、途中で投げ出すことなく維持したり、あるいは遂行する力を高めたりするために、個人が用いている具体的な方略（思考や行動）は意思方略（e.g., Corno, 2001; McCann & Garcia, 1999; Woters, 1999）である。

こうした意思的過程ならびに意思方略についての詳細な解明は、これからの学校現場に、極めて有用な知見を提供することにつながると筆者らは考えている。これまでの教育心理学研究において、動機づけのために重要な要因（例：課題価値、自己効力感）や自己調整において有効な方略（例：メタ認知的方略、環境のコントロール方略）はずいぶんと明らかになってきた。だが、それを実際の学習状況の中で、自らの力で実行していくための支援策や取り組みは、未だ十分に機能的なレベルに達しているとは言えない。実際に、“やらなければならないことは分かっているのに行動できない” “困難や妨害があるとすぐにあきらめてしまう” といった、多くの学習者の悩みは解決されるに至っていない。意思的過程や意思方略は、そうした「意図する行為の実行の難しさ」に焦点を当て、そうした状況を打開するための手だてを発

見する研究である。その上で意思方略は、実行を手助けする、実に具体的なヒントを与えてくれている。意思の問題について更なる研究を展開し、この調整過程を明らかにし、適応的な自己調整ができるように児童や生徒と教師の双方に支援するための方策を考えていくことは、主体的な教え手と学び手を育成する学校現場全体の学習環境づくりに貢献するに違いない。

しかしながらこれまでのところ、意思的過程についての研究は、その重要性にも関わらず、主な研究対象として注目されることなく、この過程についての説明は不十分なままになってきている。それには、以下で述べるように、少なくとも原因の1つとして、意思を概念化することの難しさに奮闘しているうちに、自己調整学習研究の全体が大きく成長し、その中に埋もれて統合されてしまってきていることが関係しているように見える。ただし、意思的過程の研究は、その調整過程を実証的に切り出そうとしてきた多くの研究者ら (e.g., Kuhl, 1984; Gollwitzer, 1990; Wolters, 1999) の努力によって、この30年間の間に地道ではあるが着実に、概念化が行われ、操作的に定義や測定することが可能になり、いくらかの研究者の注目を集め続けている。

本研究は、教育現場における意思的過程に注目し、教え手と学び手の双方が主体的に活動できる学習環境づくりを促進するために重要なことは何かを問うという観点で、現在の意思的過程研究の課題を考える。本論文の構成は次のとおりである。まず、意思的過程の概念化がどのようになされてきたのかについてレビューする。次に、特に意思方略についての研究を中心に、より近年の意思的過程についての研究がどのように行われてきているのかをレビューする。最後に、レビューを踏まえて、意思的過程研究における現在の課題とは何か、また今後はどのように意思的過程の研究を進めていけばよいのかについて考察する。

意思的過程の概念化

1. 自己調整学習における意思的過程の位置づけ

意思的過程の概念化とその研究の位置づけを整理していく上で、まず、近年、体系的な研究として大きく成長してきた自己調整学習 (Self-Regulated Learning : 以下, SRL) の研究について述べておく必要があるだろう。SRL は、1980年代半ごろから急速に発展してきた研究領域であり、学習者がどのようにして自分自身の学習過程を自律的に行えるようになるかを理解することを目的としてきた (Zimmerman, 2001)。この領域において、自己調整とは、個人の目標を達成するために、自分自身で循環的に計画し調整するための思考、感情、行動を生み出すことである (Paris & Paris, 2001)。この領域の

研究者は、個人を、情報獲得や専門性の拡大や自己改善といった目標に向かう行動をモニターし方向づけ調整する、自律性を持った統制者として見なす。個人は自分の全行為の過程をモニターしながら、適切に目的を達成していくわけだが、Zimmerman & Moylan (2009) によると、その過程は循環する3つの段階からなる (Fig.1)。第1の段階は、行為前の準備熟考段階 (Forethought Phase) であり、課題の特徴やそれに関する自己の特徴についての詳細な自己対話からなる。ここでは、目標は明確であるか、自分には行為に取り組んでいく上で必要な動機があるか、必要な解決方略や経験をもっているか、行為の過程を調整していく意思はあるかなどについて熟考する。第2の段階は、実行段階 (Performance Phase) であり、行為の過程に含まれる諸側面について、ダイナミックに吟味・検討を繰り返し、課題を遂行する。ここでは自己の状態のみでなく、絶えず変化し続ける課題状況の特徴も熟考の対象となる。課題へ集中できているか、課題に必要な解決方略は何か、他者の手助けを必要とするか、課題遂行過程を適切にモニタリング・コントロールできているかなどである。第3の段階は、事後の自己省察段階 (Self-Reflection Phase) であり、課題遂行によって得られた結果やそれに対する自己の満足度、さらには遂行過程での自己の対処の仕方などについての評価や反省を行う。この自己省察はここで終わるだけでなく、ここでの自己省察の程度や在り方を通して、その後の行為の過程への取り組み (例: 努力の仕方) に大きく影響する。すなわち、この自己省察過程は、次の行為前の準備

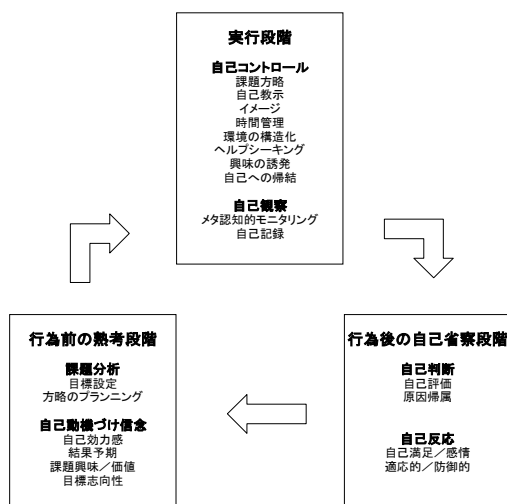


Fig.1 Zimmerman & Moylan (2009) によるメタ認知的過程と重要な動機づけの側面を統合する自己制御の循環的段階モデル (Zimmerman & Moylan, 2009; Figure 16.1 を引用)

熟考過程に影響を与え、それが次の実行段階では異なる振る舞いを導くというように、3つの段階は循環的に相互に影響し合う。この循環的なコントロール過程を司っているのが、行為の舵取りを行っている主体的な自己システムである。Metcalf & Mischel (1999) によると、SRL を司るその主体的な自己システムは、課題や状況や自己の特性を知るシステム (“know” system) としての the cool system (冷静な認知機能からなる) と、素早く情緒的に処理する駆動システム (“go” system) としての the hot system (熱い情動機能から成る) の2つの合成システムから成っている。

この領域の発展は、非常に幅広い見解に立つ多くの研究者によって支えられてきており、いくつもの理論的な立場あるいは見方が提案されてきている。例えば代表的なものには、オペラント的な見方、情報処理的な見方、現象学的な見方、社会認知的な見方、社会認知的な見方、ヴィゴツキー学派としての見方、認知構成的な見方、そして、意思的な見方がある (Zimmerman, 2001)。それぞれの見方や説明モデルは、Table 1 に示すように、自己制御過程の異なる側面を強調しているものとして捉えることができる (Boekearts & Corno, 2005)。こうした研究は、概して言えば、学習者が用いるさまざまな方略を明らかにし、そのスキルあるいは方略使用の効果を検証してきた。この30年間の研究を通して得られてきた大きな共通見解の1つは、学習していく中で積極的に方略 (認知的方略、メタ認知的方略、情動コントロール方略、環境コントロール方略など) を用いる個人は、学

習の持続的な努力が可能でありそのパフォーマンスが高いということである。

この中で、本論文が着目する意思的過程 (意思的な見方) は、特に目標が設定された後の実行段階に注目し、妨害や困難が生じる内外的および外的な状態を、学習者がいかにコントロールしながら、効率的に学習を進めているかという側面に強調点を置いて、その過程を明らかにしようとするものとして見なすことができる。しかし、SRL の研究全体から見たときに、意思的過程に注目してきた研究は少ない (McCann & Garcia, 1999 ; Pintrich, 1999)。では、現在までに、行為を遂行していく過程での意思の重要性を主張する研究がどのように展開して来たかについて、ごく簡単に、その流れを辿ってみよう。

2. 意思的過程に関する理論的研究

意思は、19世紀のヨーロッパの意思心理学における長い歴史をもち、William James などによって扱われてきた概念である。しかし、1920年代から1930年代においては、「動機づけ」の概念からうまく切り取ることができず、理論的節約の原理によって (同じ概念の中で説明可能という考え方から)、独立した概念として打ち立てられないままであった (Corno, 1993)。

こうした背景の中で、意思的過程の概念が操作的に切り出されるための出発点となったのは、ドイツの幾人かの心理学者を中心とする、数年にわたる意思の研究プロジェクトである。Heinz Heckhausen は、同じような興味をもつアメリカとドイツの科学者を巻き込んで研究を

Table 1
学習の自己制御における共通の諸問題に関する各理論的な見方の比較 (Zimmerman, 2001 を引用)

理論	学習の自己制御における共通の諸問題				
	動機づけ	自己覚知	重要な過程	社会的、物理的環境	獲得する能力
オペラント	強化する刺激が強調される	自己反応以外は認めない	自己モニタリング、自己教示、自己評価	モデリングと強化	行動形成、手がかり刺激が少ない中での学習
現象学	自己実現が強調される	自己概念の役割の強調	自己価値と自己アイデンティティ	主観的知覚の強調化	自己システムの発達
情報処理	動機づけはこれまで強調されていない	認知的な自己モニタリング	情報の貯蔵と変換	情報への変換時以外は強調されない	情報変換システム能力の増大
社会的認知	自己効力感、結果期待、目標が強調される	自己観察と自己記録	自己観察、自己判断、自己反応	モデリングと活動的な習得経験	社会的学習を通しての、観察、模倣、自己制御、自己調整への段階的なレベルアップ
意思	動機づけとは、その個人の期待や価値に基づく意思の前提条件	制御される状態よりも制御される行為	認知、動機づけ、情動を制御する方略	妨害的環境を制御するための意思的方略	意思的制御方略を使用する能力の獲得
ヴィゴツキー学派	社会的文脈の効果以外のことはこれまで強調されていない	発達の最近接領域における学習の意識	自己中心的言語と内言	大人の対話が子どもの発話の内在化を媒介する	子どもの発達レベルに応じた内的発話の獲得
構成主義	認知的葛藤の解決あるいは好奇心を引き出すものが強調される	メタ認知的モニタリング	スキーマ、方略あるいはその個人なりの理論の構成	これまでは社会的葛藤や発見学習が強調されている	発達の制約による子どもの自己制御過程の獲得

進めた (Corno & Kanfer, 1993)。中でも、意思的過程の研究が展開していく上で、主要な役割を果たしてきたのが、行為制御理論を提案した Kuhl (1984, 1985) や行為の段階モデルを提案した Gollwitzer (1990) である。これらの研究者は、自らが行ってきた実証的な研究を根拠にしながら、「目標が設定されるまでの過程」と「目標が設定された後での実行過程」とを区別することの重要性とを主張した。以下では、まず、意思的過程の概念化に大きく貢献していると考えられる Kuhl (1984, 1985) と Gollwitzer (1990) の理論および主張に注目しその内容を簡単に述べる。その後で、こうした理論家の考えに基づいて意思方略の分類を精緻化した Corno と Kanfer (1993) の理論的枠組みについて述べる。

1) Kuhl の研究 Kuhl (1984) は行為制御モデルを提案し、動機づけの過程を、「目標選択の過程」と「行為の制御過程」とに区別するべきであると主張した。Kuhl によれば、これらの過程は密接なインタラクションを持ちながらも、部分的には、異なる変数に規定されながら進んでいく過程であるという。より具体的には、Kuhl が示した動機づけの過程は、大きく2つの部分から成る。1つめは、目標選択動機づけの過程であり、ここでは、結果期待や魅力や価値といった決定要因が大きく作用して選択過程が進んでいく (Fig.1 の行為前の準備熟考段階に対応)。2つめは、行為制御の過程であり、ここでは目標選択動機づけの過程には影響しないような、「制御の困難さ」や「コントロールに対する個人的な能力」の知覚が重要な役割を果たしながら行為の実行過程が進んでいく (Fig.1 の実行段階に対応)。

この制御モデルを提案した上で、Kuhl (1985) ではさらに、意図を実行に移せるか否かの個人差に注目し、「状態志向 (十分に精緻化された行為の認知構造に注意を焦点化する個人の傾向性であり、変化を妨げる)」と「行為志向 (内的および外的な状態に注意を焦点化する個人の傾向性であり、変化を促進する)」の概念を用いて、行為志向性の高い者が、意図を実行に移す上で有効に機能する方略を用いていることを、いくつかの実証的研究によって示した。そうした有効に機能する方略を、Kuhl は次の6つに分類している。すなわち、(1) 積極的な注意のコントロール (現在の意図を支え、匹敵する情報を支える処理を抑制する)、(2) 符号化のコントロール (選択的に現在の意図に関係する刺激を処理することによって、意思を守る)、(3) 情動のコントロール (意思の保護機能の効果を悪くするような情動状態を抑制することによって、意思の保護機能を促進する)、(4) 動機づけのコントロール (特に、現在の意図に関する行動傾向が弱いときに、動機づけを支える)、(5) 環境のコントロール (情動コントロールと動機づけコントロールを処理する基本的な方略から発達したであろう方略であ

り、情動や動機づけに影響を与える)、(6) 情報処理の節約 (意思コントロールのひとつの側面であり、意思決定に長い時間をかけてしまうことによって動機づけを減じることがないように作用する) である。これらの6つの方略は、後に述べる Corno & Kanfer (1993) の意思方略の分類の下地となっている。

2) Gollwitzer (1990) の研究 Gollwitzer は、行動段階の“Rubicon model” (Heckhausen & Gollwitzer, 1987) に基づいて、いくつかの実験的研究を行った。このモデルは、「目標が決定されるまでの過程」と「決定後の過程」とを分けて描くモデルであり、より詳細には4つの段階が仮定されている。その4段階とは、(1) 決定前 (predecisional) 段階 (目標が設定される前の段階であり、希望することに関する期待と価値に基づいて熟慮的に考えながら目標を設定する)、(2) 決定後かつ行動前段階 (いつ、どこで、どのようにといった具体的な予想に基づいたプランニングを行う)、(3) 行動段階 (目標へと向かって行動が生じる)、(4) 行動後段階 (個人の目標努力が成功したかどうかが評価される) である。Gollwitzer らの一連の研究 (Gollwitzer & Heckhausen, 1990 ; Gollwitzer & Kinney, 1989 ; Heckhausen & Gollwitzer, 1987) は、このうち、(1) と (2) における認知的志向性の違いを実証した。その研究結果は概して、決定前段階では、熟慮的かつ環境の中の情報に対する公平な情報処理が行われ、決定後かつ行動前段階では、コミットしたものに対して選択的な情報処理が行われていることを示すものであった。残念ながら、全ての段階についての違いを示すような証拠が提供されたわけではないが、それでも、目標決定前の過程と決定後の過程とを区別することの必要性を主張する上で、重要な根拠を示している。

3) Corno (Corno, 1993 ; Corno & Kanfer, 1993) による意思的過程および意思方略の精緻化 動機づけの過程と意思的過程と意思方略をさらに精緻化したのが Corno と Kanfer (Corno, 1993 ; Corno & Kanfer, 1993) である。彼らは、先に述べた Kuhl や Gollwitzer といった初期の理論や研究に基づいて、動機づけと意思を、互恵的に作用する別々の過程と捉える。彼らによれば、動機づけの過程は、意思決定と個人の目標の選択に影響を与えるアリーナ (活動の場) であり、意思的過程は、目標が設定されても実行や継続が難しいときに、それを促進するあるいは意図を守るように影響するアリーナである。このアリーナにおいて意思方略は機能し、課題のパフォーマンスやその後の動機づけ過程に影響する。つまり、長期的な目標の途中で出会う妨害や困難に対して、効果的に意思方略を用いることによって、学習への努力とパフォーマンスが高められ、目標への努力に対する動機づけの維持が可能になるという。

Table 2
生徒と教師によって示される意思方略 (Corno & Kanfer, 1993 の一部)

方 略	生 徒	教 師
内的		
メタ認知的コントロール	何を最初にすべきか、どうしたら正しい方向に向かうか考える	授業の後すぐにそれがどのように展開したかを反省し、次の時間にはどのように変えたら良いかについて頭に思い描く
動機づけコントロール	うまくいったことに対して自分を褒める “これは重要だから集中せよ!” と自分に言い聞かせる	あることがうまくいかなかったときには、自分自身を叱咤激励する。 他のことがしたくなったときには、“このことに頑張ろう!” と心を集中させる、あるいは“これは重要である” と自分に言い聞かせる
情動的コントロール	自分の呼吸に注意を向けて、それがゆっくり、安定して、深くなるようにする いやな気分になったときにはいつでも、自分をより良い気分させてくれることを思い出す。	自分の呼吸に注意を向け、2:4の割合で吸ったり吐いたりする 仕事の側面についてなぜそんなに不安になるのかを分析し、その感情を克服する方法を考える。
外的		
課題状況のコントロール	より簡単になるように課題を効率化し、作業を減らす。	教えることを工夫する。すなわち、すべきことに変化をつけて、再び教えることがより楽しくなるようにする。
課題状況における他者のコントロール	周りが騒がしくて自分を悩ませているときには、“静かにしなさい”と言う。	注意を必要とする生徒に対しては、何か役割を与える。

Corno と Kanfer (1993) は、Kuhl (1984, 1985) の6つの意思方略の分類を参考にしながら、特に教育場面における意思過程に焦点を当て、教師と生徒との話し合いの中で具体的に述べられた方略を精緻化して分類した (Table 2)。彼らは意思方略を、外からは見えない個人内過程で行われるものと外的 (顕在的) なものとに大きく分類した。内面的な意思方略には、メタ認知的コントロール、動機づけコントロール、情動的コントロールという3側面が含まれ、外的なものには、課題状況のコントロールと課題状況における他者のコントロールという2側面が含まれる。

意思方略研究の展開

SRL という大きな枠組みの中で、意思的過程に関する研究の多くも実験室的パラダイムを中心に行われてきたが、1990年の後半からは、より具体的な教育場面に焦点化し、以上で述べた理論的基礎にもとづきながら意思的過程についての研究がなされるようになった。その背景には、少なくとも次のような理由がある。1つ目は、比較的長期的な目標達成に向かって努力と集中を必要とする状況を考える必要がある。例えば、教師から課された「1ヶ月後にレポートを提出しなさい」といった課題遂行であるとか、1ヶ月後に実施される期末試験に備えて努力しなければならないといった状況である。

2つ目は、学習者にとって、その課題遂行の意義や意味が十分に感じられる状況を考える必要がある。そうし

た状況でなければ、学習者が真剣に課題に対処することは少なく、そのために意思方略を積極的に発揮しようといった心構えは生まれ難い。この状況を避けるためには、確実にその人なりの意思方略が発揮される、その人にとっても意義ある、意味ある課題達成状況でのプロセス解明が必要である。

3つ目は、日常の文脈における状況から受ける影響を考える必要がある。日常性の文脈の中での意思方略が発揮される場面では、状況の中に埋め込まれているさまざまな状況手がかりによって、無意図的に意思方略が発揮されることもある (Fitzsimons & Bargh, 2004)。特に、授業の中で、自分とは異なる考えを持つ他者との話し合いの中でコラボレーションしながら問題解決していく状況では、他者に刺激されることによって、自分の頭の中に閉じた認知レベルだけの意図的操作による意思方略だけではなく、状況の中に立ち現れてくる手がかりに無意識的に対処しながら課題が遂行されていくこともある。最近の教育場面に焦点を定めた意思方略研究を試みている研究者の中には、そうした意向を読みとることができる。

以下では、実際の教育学習場面に焦点化した、研究を大きく次の2つのタイプに区分して、それぞれについて概観していく。すなわち、(1) 自己報告式による意思方略尺度の開発、ならびに尺度を利用した意思方略使用と学習努力やパフォーマンスとの関係を検討したりその他の関連要因を明らかにする量的相關研究、(2) 実際の学校現場において見られる具体的な意思方略の解明や介入

を行う質的研究である。

1. 自己報告式の学習場面における意思方略尺度の開発とそれを用いた量的な研究

先にも述べたように、1980年代までは、認知やメタ認知的な自己調整の能力やスキルが注目されてきたが、1990年に入り、SRLのモデルの中に社会的、情動的な要因が組み込まれるようになり、そのコントロール方略も見いだされてきた。こうした流れの中で、意思方略使用を測定する自己報告式の尺度は、特に、これまでの研究において不十分であった情動的コントロールや動機づけのコントロールの方略に特化したものが開発されている。筆者らの知る限り、次の2つの尺度が開発され、関連する要因との相関的検討が行われてきている。

1つ目は、McCann & Garcia (1999) によって開発された Academic Volitional Strategy Inventory (AVSI) である。これは、学習場面で学習者が課題への動機づけを維持するための認知的あるいは行動的な方略をどの程度用いているかを測定するものである。彼らは、Corno と Kanfer (1993) の5カテゴリーの意思方略の中で、特に動機づけおよび情動のコントロールに焦点化して尺度を作成した。McCann & Garcia は、Corno と Kanfer (1993) を参考にしながら、個人的な教育経験ならびに学生とのディスカッションを踏まえて項目を生成し、大学生を対象に項目の精緻化や因子構造を検証するための3つの研究を経て、最終的に、「自己効力感の高揚(例：自分に向かって“私ならやれる!”という。)', 「ストレス緩和(例：一人では難しいときには、友達に電話をかけて課題について話し合う。)', 「ネガティブな誘因による刺激(例：もし私が悪い成績を取ったら、家族や友人がどんなにがっかりするだろうと考える。)」という3因子、30項目から成る尺度として AVSI をまとめている。AVSI は、高い内的整合性(自己効力感高揚; $\alpha = .82$, ストレス緩和; $\alpha = .69$, ネガティブな誘因による刺激; $\alpha = .73$, 全体; $\alpha = .87$)と再検査信頼性($\alpha = .72$)が確認されており、Motivated Strategies for Learning Questionnaire (以下、MSLQ) との中程度の相関が示される (Table 3) といった妥当性も確認されている (McCann & Turner, 2004 を参照)。

この AVSI を用いたいくつかの研究は、数少ないが、意思方略に関する理論的想定、すなわち、意思方略使用が学習の実行過程における動機づけや遂行を支えるという結果を報告している。例えば、Bembenny (1999) は、知的満足度の遅延 (ADOG: Academic delay of gratification) と意思方略使用との関係を調べ、ADOG が高い個人ほど意思方略を使用するというを示した (Table 4)。また、Husman, McCann, & Crowson (2000) は縦断的なデザインを用いて、意思方略使用が時間経過の中

で、内発的有用性の知覚(動機づけに大きく影響する要因の1つ)を段々と増大させていくダイナミックな過程を実証している。

2つ目は、Wolters (1999) によって作成された尺度である。彼は、意思的過程をどのように捉えるかについての記述はしておらず、意思の見方を強調するというよりもむしろ、より大きな SRL の領域の中での自己制御の1つとして、動機づけの制御に焦点化しているように見える (Pintrich, 1999)。しかし、彼が「動機づけ制御方略」と呼ぶこの概念について、論文の中で、「生徒が特定の学習課題に関して自分の努力や継続の維持や向上のために用いる行為や戦略」、「生徒が自分が努力できるように積極的な気持ちをコントロールする、あるいはその課題に関わる時間を拡大させたりするために用いるもの」と述べていることから、少なくとも意思方略の概念と大部分が重なるものと捉えることができる。この尺度は、幅広い SRL の文献 (e.g., Zimmerman & Martinez-Pons, 1986) をレビューし、様々な先行研究において動機づけを維持したり高めたりするものとして個々に取り上げられている5つのタイプのカテゴリを特定化し、各カテゴリに適合する項目を生成した。中学生を対象に質問紙調査を実施し、因子分析を行った結果、想定どおりの5つの因子(「興味の増大; 例: ゲーム方式にするなどして学習することをより楽しいものにする」、「パフォーマンスを高めるための自己対話; 例: 良い成績を取ることがどんなに大切なことかを思い起こす。」、「自己帰結; 例: ある一定量の仕事を済ませたら、何か後で楽しむようにする。」、「学びを高めるための自己対話; 例: 学習のために一生懸命になるように自分に言い聞かせる。」、「環境のコントロール; 例: 作業に容易に集中できるように、周りの環境を変える。）」が見いだされている。

Wolters (1999) は同研究において、こうした方略を用いる生徒は、認知的方略やメタ認知的方略使用もよく用いていること (MSLQ の下位尺度との相関: Table 5)、動機づけ方略を用いる生徒の方が、そうでない生徒よりも努力や継続の量が大ききことなどを見出しており、SRL の領域で一般的に支持されてきている関係性と一致する結果が示されている。

2. 学校現場での実践的研究ならびに介入研究

2000年以降は、特に社会的構成主義の立場から、学習の営みを他者や状況との一体的な関係の中でとらえるべきであるという状況論的な考えのもとに、学習者個人を状況から切り離して単独に評価するというよりもむしろ、他者や状況と結びついた授業実践のインタラクションを1つの単位として評価・分析するべきであるという立場へと移行する教育心理学者が増加してきた。つまり、教育心理学者は、SRL を個人の頭の中に閉じた安定し

Table 3
AVSI と MSLQ (Pintrich et al., 1991) の下位尺度との相関 (McCann & Turner, 2004 より引用)

MSLQ の下位尺度	r	MSLQ の下位尺度	r
内発的目標志向	.31	時間管理	.17
外発的目標志向	.47	メタ認知の方略使用	.41
課題価値	.26	批判的思考	.35
学習のコントロール	.16	精緻化方略使用	.38
ヘルプシーキング	.33	体制化方略使用	.38
友だちとの学習 (Peer Learning)	.35	リハーサル方略使用	.51

注) 全て $p < .01$ で有意な相関である。

Table 4
Bembenuddy (1999) で示された意思方略と知的満足度の遅延および目標志向性の相関値 (Bembenuddy (1999) を修正)

尺度	1	2	3	4	5	6
1 知的満足度の遅延尺度: ADOG (Bembenuddy, 1997) ¹⁾ 目標志向性尺度: PALS (Midgley et al., 1997) ²⁾						
2 課題志向	.49					
3 遂行接近志向	.07	.14				
4 遂行回避志向	.14	-.36	.60			
意思方略尺度: AVSI (McCann & Garcia, 1999) ³⁾						
5 自己効力感高揚	.52	.54	.01	-.10		
6 ストレス緩和	.18	.30	-.11	-.07	.33	
7 ネガティブ誘因による刺激	.15	-.06	.44	.43	.27	.28

注) 21 以上は $p < .05$ ($N=102$) で有意な相関である。

- 1) 学習場面に開ける満足の遅延を測定するための尺度 (Academic Deley Of Gratification: ADOG) であり、魅力的な選択肢に対して遅延しないことを選ぶ A (例: たとえ悪い成績を取ることも、コンサートや遊びやスポーツイベントのために、明日の授業での試験勉強を後回しにする) と遅延することをを選ぶ B (例: 試験で高い成績が取れるチャンスを増やすために家で勉強する) を提示し、「絶対に A を選ぶ (= 1 点)」「おそらく A を選ぶ (= 2 点)」「おそらく B を選ぶ (= 3 点)」「絶対に B を選ぶ (= 4 点)」で評定してもらうものである。したがって、この Table における正の相関は、遅延を選ぶ傾向への一致を、負の相関は遅延しないことを選ぶ傾向への一致を示す。
- 2) 目標志向性を測定する尺度 (Patterns of Adaptive Learning Survey: PALS) であり、課題目標志向性尺度 (例: 私は学校での数学の課題を、それが面白いからやる)、遂行接近目標志向性尺度 (例: 私は授業でクラスメイトよりもよくできることを望む)、遂行回避目標志向性尺度 (例: 私が勉強するのは、他者に馬鹿だと思われたいようにするためである) という 3 つの下位尺度からなり、「まったく当てはまらない (= 1)」～「非常によく当てはまる (= 7)」で回答する。
- 3) Bembenuddy は、動機づけ制御方略 (motivational regulation strategies) と呼んでいる。また、本研究で行った因子分析の結果を反映させ、全 17 項目 (自己効力高揚: 7 項目、ストレス緩和: 6 項目、ネガティブ誘因刺激: 4 項目) を用いている。

Table 5
Wolters (1999) の動機づけ制御方略尺度と MSLQ との相関 (Wolters, 1999 を一部修正)

尺度および下位尺度	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
動機づけ制御方略尺度 (Wolters, 1999)											
1 マスターセルフトーク											
2 興味高揚	.59										
3 パフォーマンスセルフトーク	.41	.15									
4 自己帰結	.35	.31	.36								
5 環境のコントロール	.38	.22	.46	.44							
学習のための動機づけ方略尺度 (MSLQ; Pintrich et al., 1993) ¹⁾											
6 リハーサル	.34	.15	.42	.46	.33						
7 精緻化	.36	.35	.17	.25	.31	.51					
8 体制化	.30	.18	.14	.11	.19	.13	.23				
9 プランニング	.42	.20	.35	.35	.39	.43	.50	.38			
10 モニタリング	.47	.28	.27	.26	.34	.41	.38	.36	.50		
11 コントロール	.42	.28	.44	.44	.44	.38	.35	.32	.40	.35	

注) .21 以上は $p < .05$ ($N=88$) で有意な相関である。

- 1) 学習中における認知およびメタ認知の方略の使用を測定する尺度 (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) であり、高い信頼性が示されている ($\alpha = .59 - .79$)。なお、Wolters (2000) で使用されたのは MSLQ の下位尺度の一部である。

た傾向やスタイルといった見方から、徐々に、授業実践やそのほかの文脈と密接に結びついたシステムが発達していくダイナミックな過程として見なすようになってきた。

SRL 研究全体のこうした流れの中で、いくつかの研究は、現場教師とコラボレートしながら、教師と生徒(児童)双方が自己調整しながら学習を進めていく過程を明らかにするための介入プログラムを開発しようとしている(e.g., Randi, 2004; Randi & Corno, 2001)。これらの研究は、意思的過程を明らかにするためというよりはむしろ、SRL 研究全体として積み重ねられてきた知見を基にしながら、SRL 学習者の育成するための、幅広い自己調整の方略を視野に入れたプログラムを創案していこうとしている。そこでは、様々な介入の一部として、上で挙げたような意思方略の使用を学習者に促すような介入も組み込まれている。そうした介入研究の中で特に重要視され主流となっているのは、メタ認知の機能や有効性を生徒に教える (teaching for metacognition) ものや教師がメタ認知を働かせながら教える (teaching with metacognition) ことの効果に主眼を置いたものが多い (Hartman, 2002)。前者は、より具体的には、“どのように教えたら、生徒のメタ認知を活性化し、促進できるか、あるいは子どもは学習主体としての自己の思考の仕方について思考し、SRL 力を修得できるようになるか” について教師が教えることである (Table 6)。後者は、具体的には、教師がどのように教えるかについての自分の思考について考えることである。

こうした中、特に、意思的過程を重要視する研究者たちは、教育現場という具体的な文脈の中での教師や生徒が用いている意思方略を学習者の具体的な内省を基にしながら、意思方略を質的に分析し、その内容を詳細に記述することに力を注いでいる (Elstad, 2008; Randi, 2004; Randi & Corno, 2001; Boeckarts & Corno, 2005;

McCann & Turner, 2004; Turner & Husman, 2008; Turner, Husman, & Schallert, 2002)。これらの研究者らはさらに、今後の課題として、意思方略の使用がどのように授業実践に影響していくのかという特徴を明らかにすること、あるいは教師のどのような働きかけが、子どもの意思的制御の力あるいは意思方略を育てていくのかといったことを明らかにすることの重要性を指摘し、興味を示している。しかしながら実際には、意思的過程に焦点化した研究がほとんどない上に、生徒や教師が適切に意思方略を実行しながら適応的な SRL 者に成長していく過程を実証的に明らかにしている研究は、皆無に等しい状況である。

SRL 学習者を育てる上での意思的 過程研究の今後の課題と展望

筆者らは、こうした授業実践の場において、意思的過程あるいは方略に着目し、上記したようなダイナミックな過程について明らかにしていくことは、極めて重要だと考える。なぜなら、授業実践の場というのは、特定の設定された目標に向かって、教師と生徒が共に、妨害や困難を克服しながら、目標達成に向かう意図を守りながら、それを実行あるいは遂行する過程だと言えるからである。その過程は、教師にとっても、生徒にとっても、時に授業の流れがストップし、方向性が見えず“揺らぎ、淀み、苦しみ、もがき”などの葛藤の連続である。こうした妨害や困難のある状況こそ、学習者が最もつまずきやすいところであり、冒頭でも指摘したように、現在の学校現場は、こうした問題の解決には至っていない。こうした授業実践の文脈を念頭に置くことなく、文脈から切りはなされ遊離した状況で、いくら生徒にメタ認知の機能や有効性を教える介入を行ったり、また教師にメタ認知を働かせながら教える介入を行ったりしても、おそ

Table 6
メタ認知を促進するためには (Schraw, 1998 より引用)

方 略	どのように使うか (how)	いつ使うか (when)	なぜ使うか (why)
全体像の把握	見出し、強調されている語句、前書き、要約を探し出す。	長い文章を読み始める前	全体像を掴み、注意配分に役立つ。
ペースを落とす	立ち止まって読み返し、情報の内容について考える。	情報が重要だと感じるとき	注意配分を巧く行う。
既知知識を活性化する	立ち止まって、既に自分が知っていることを考える。何を知らないのか自問する。	馴染みのない課題や本を読み始める前	新しい情報が学びやすく、覚えやすくなる。
情報の統合化	主な考えを関係付ける。それらを使ってテーマや結論を理解する。	複雑な内容を学んでいるときや深い理解が必要とされるとき	記憶の負荷を軽減する。深いレベルの理解を促進する。
図式化 (図解)	主要な考えを明らかにし、それらに関連付ける。その主要な考えの下に考えを支持する詳細を書き出し、それら詳細を関連付ける。	相互に関連した、事実に基づく情報がたくさんあるとき	主な考えがどれかを見いだすのを助け、記憶負荷を軽減する。

らく本当の意味での SRL 者を育成することは難しいだろう。特に、授業実践知は、状況に埋め込まれたものであり、身体化された暗黙知である (丸野・松尾, 2008) ことを考えるならば、日常性の文脈の中で、その学習体験の重要性を児童や生徒さらには教師が認識する中で、頭のなかでの理解レベルだけに留まること無く、実体験に裏付けられながら 1 つ 1 つその有効性を自覚し、自己成長を実感できる学習状況や環境作りが不可欠である。こうした妨害や困難の伴う実行過程を主体的に乗り越えていく意思的過程こそ明らかにされ、また介入が必要なところである。つまり、意思的過程の解明ならびに学習者の意思方略の有効な活用の仕方を育成するための介入は、現在の SRL 研究全体が抱える大きな課題への挑戦でもある。

そこで以下では、意志的過程研究が今後展開していく方向性を見定めるために、改めて教育現場で実効性の高い SRL その中でも意思方略の有効な活用の仕方を育むためにはどのような条件や状況が必要であるかについて考えてみる。特にここでは、児童生徒の側に視点を置いた場合と、教師の側に視点を定めた場合の両面から整理する。最後に、そうした条件を前提に、この研究領域で特に研究の進展が求められる今後の課題について論じることとする。

1. 児童生徒は実効性の高い SRL や意思方略をどのような状況で学ぶのか

学校教育の最も重要な目標の 1 つは、児童や生徒に、自分で自分自身の学習過程をコントロールしながら自己改善、自己発見、自分作りを自律的に行っていく力、いわゆる SRL 力を修得させることである。その SRL に対しては、2 つの考え方があり (Paris & Paris, 2001)。1 つは、獲得メタファーであり、他の 1 つは発達メタファーである。前者は、生徒に新しい方略や技能を獲得させ、それを学校教育の中に生徒が適応できるように教授するという考え方である。しかし、“ある方略を持っているからといって、その方略に児童や生徒が価値を置いている、あるいはその方略を有効に利用する”ということ、必ずしも意味する訳ではない。それだけに、教師は、児童や生徒が自律的な学習者になるために必要な動機づけや思考の仕方を教えなければならない。それに対し、後者は、生徒が新しいコンピテンシーを発達させるにつれて、適切な調整の仕方を次第に学んでいくという考え方である。ここでは、“自己調整とは、獲得メタファーのように教師から児童生徒に教えられるスキルのセットというよりはむしろ、ある状況の中で人が示す首尾一貫した行動 (coherent behaviors) である”とみなす。すなわち、子どもは発達するにつれて、心的活動を形成する上で主体性を発揮するようになり、“目標を行為に巧く結

びつける、自分の思考を省察できるようになる、計画を立て、ものごとの因果連鎖をモニタリングできるようになる”という。この SRL の捉え方には、ある個人の SRL にはそれまでの個人的な経験史や体験して来た状況の特性が密接に関係しているだけに、SRL はその人に取っての学習目標ではなく、その人がある首尾一貫した方法で特定の環境要求に巧く適応していくために努力し続ける中で結果として身につくということになる。換言するならば、SRL は児童生徒にとって、自己アイデンティティの形成に繋がる意義や意味が感じられる学習状況や環境の中で育てられていくということだ。

その SRL は、Fig.1 に示した循環する 3 つの段階からなり、各段階には動機づけやマインドフルな思考や強い意思が密接に関わっているが、その中でも意思方略が最も重要な役割を果たすのは実行の段階である。例えば、ある問題を巡って、考えの異なる他の生徒と一緒にコラボレーションしながら問題解決しなければならない授業場面を考えてみよう。自分がこの状況に積極的に参加し、真剣に考え行動しようとするほど、自分とは異なる他者の考えに出会い、認知的葛藤を強く体験する。するとその知的緊張の場から逃れようにも逃れられなくなり、自分の中に沸き起こる感情のコントロールや他者との考えの差異を明確にする認知的コントロールへ向けて粘り強く努力しなければならない。解決の糸口が見えるまで耐える力、感情を抑える力、自分の思考の限界への気づきから生まれるひ弱さ、揺れ動く心や気持ちや考えに振り回される危なさを、それらを乗り越えていく精神力、まさにここでは確りした意思方略が求められる。時にはこうした場を体験することで、新たな意思方略の発見が生まれることもある。なぜなら、このコラボレーションの状況では、自分自身の能力の限界を知り、その上で、他者に手助けを求めながら適切に問題解決して行かなければならないが、Newman (2006) によると、その時の適応的な手助け探索行動 (adaptive help-seeking) は成熟した対処法であり SRL の 1 つの方略であるという (e.g. Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000 ; Karabenick, 1998)。またこの方略が有効に機能する為には、3 つの重要な意思決定が必要であるという。1 つ目は、手助けを求める必要性 (例：他者に手助けを求める必要性があるか) の認識、2 つ目は、手助けを求める内容 (例：何を尋ねるべきか) の認識、3 つ目は手助けを求める相手 (例：誰に尋ねるべきか) の認識である。

この 3 つの認識を適切に行い、実際の行動に移る為には、自分自身の状態を的確に把握すると同時に、周囲にどのような知的資源をもった人がいるかの状況把握を的確に行うことがまずは大事になる。そして、自分で対処不可能であると判断した時には、勇気を持って、自分の無知・限界を公にして、他者に手助けを求めることが、

新たな可能性を切り開いていく途に繋がる。そうした状況判断は、適応的なメタ認知の根幹をなす。その意味で、Newman (2006) が、SRL の 1 つである適応的な手助け探索行動を、単なるスキルとしてではなくスキルと意思とが融合した意思的方略であると捉え、そのスキルを認知的・社会的コンピテンスに、また意思を感情・動機的資源に対応させていることは十分に納得できる。

では、授業の中で、教師が児童や生徒に SRL そのなかでも特に意思方略を育むためには、どのような学習環境を作ったらよいか。そのヒントが、Table 7 に示す 12 の原理を指摘している Paris & Winograd (1999 ; in Paris & Paris, 2001) に見られる。12 の原理の中から見えてくるものを簡潔に述べると、(1) 児童や生徒が主体性を発揮出来る学習環境を作ること、(2) その学習環境は、自己アイデンティティーの形成に繋がる自分にとって意義 / 意味ある文脈の中で行われること、(3) 自分の学習状態を自分で自己分析し、自分で学び続けるための責任性を与えること、(4) 他者との比較や他者の協力によっ

て、自己発見、自己成長が齎される学びの共同体 (learning community) を作ること、(5) 直接的な教授、具体的な体験の中での気づき、文化・社会的な活動への参加を通した多様な学びの場や状況を作ること、といったものになるだろうか。ということは、単に重要なスキルを教えるという文脈の中だけでは、SRL その中でも自己の信念体系や価値体系に深く結びついている意思的方略は育ち難い。実効性の高い意思的方略は、児童生徒が自ら自分と対話し、自分の限界を知り、“自分を改善したい、いまの自分から一步前進した自分になりたい” と言った可能自己を目指して努力する実体験に裏付けられた辛い学びの状況の中で次第に育っていくものであり、比較的長期的な時間軸を要するものといえよう。

2. 教師自らが SRL 学習者として子どもを育成していくには

児童生徒に SRL 力を修得させることは極めて重要であるが、そのためには、教師自らが絶えず自己成長に向

Table 7

授業の中で児童や生徒の SRL を促すための活動を仕組む時の 12 の原理 (Paris & Paris,2001)

-
- 1) 自己評価 (Self-appraisal) が深い学習の理解に繋がる
 - a 自分の学習スタイルや方略を分析し他者の方略とを比較することで、学習の仕方の違いの気づきが高まる
 - b 自分は何を知っており、何を知らないかを評価し、重要な点についての自分なりの理解の深さを洞察することで、効果的な心的努力の配分が促される
 - c 学習過程や結果についての定期的な自己評価は、進歩の状況のモニタリングを促進し、修正方略を刺激し、自己効力の感情を促進するために、発達する上で有効な習慣である
 - 2) 思考や努力や感情についての自己管理 (Self-management) が、適応的な、持続的な、自己調整的な、方略的な、目標志向的な問題解決への柔軟なアプローチを促す
 - a 達成可能な、あるいは挑戦的な適度の目標設定が、個人的になされたときに、あるいはパフォーマンスゴールというよりはむしろ修得志向として具体化されたときに、最も効果的である
 - b 効果的なプランニングやモニタリングによる時間や資源の管理は、優先するべきものの決定、欲求不満の克服、課題達成に向けて持続するうえで、極めて重要である
 - c 自己モニタリングを行い、高いレベルの成績に向けて個人的に深く関わるためには、自分自身の学習過程を見直す、アプローチの仕方を修正する、時には新しい試みを始めることが大切である
 - 3) 自己調整はいろいろな方法で教えることが出来る
 - a 明確な教授、方向づけられた省察、メタ認知的ディスカッション、熟達者と一緒になっての実践への参加などによって、自己調整は学習される
 - b 学習についての省察的な分析を伴った活動やモデリングによって、自己調整は間接的に促される
 - c 自己調整は、その人なりの (個人的な) 成長の根拠についての評価、方向づけ、議論によって促される
 - 4) 自己調整は、各個人のナラティブな経験や主体的な努力の中に編み込まれる
 - a 自分の行動をどのように評価、モニターするかは、その人が好む、願望するアイデンティティーに一致する
 - b 自己調整についての自分なりの気づきを深めるナラティブな枠組みは、教育や学習についての自伝的な視点を持つことで得られる
 - c 省察的なコミュニティへの参加によって、その人なりの自己調整の習慣作りへの機会や体験の深さが増す
-

けて学び続ける SRL 者であることが望ましく、それは前提条件とさえなると言っておこう。だが、児童生徒の場合とは異なり、教師自身が“自分の実践力を磨き適応的な熟達者になる”といった自分の目標達成に向けて、強い意思方略の基に、自分の日々の仕事を管理して、自己をコントロールし続けることは極めて困難である。なぜなら、自分の成長過程をモニターし、適切にアドバイスしながら自己とともに成長を見守ってくれるメンターやモニター役を果たしてくれる人が、何時もその人の側にいるわけではないからである。

教師自身がこの状況を克服し、学び続ける SRL 者を維持していくための方策としては、少なくとも、次の3つが挙げられる。1つ目は、自分自身で学び成長し続ける自己研鑽に努力することである。しかし、この方策には、自分自身の暗黙の前提や認知的な偏りからの歪みのために、客観的に自分の学習状態をモニタリングし、修正する、新たな視点から見直すことに限界がある。いやそれ以上に、“つまずき体験”や“ある壁にぶつかった”ときに、それを乗り切り、新たな世界を開拓していくだけの、逞しい精神力や自己高揚を促す動機づけや勇気を自己の中に求め続けるのは難しい。

2つ目は、職場の同僚や研究者と一緒にあって、児童や生徒に SRL 力を修得させる子ども主体の学習環境をどのように作り上げていくかについて、学び・研究し合う、自己成長に向けての学びの共同体を作ることである。この学びの共同体の中では、経験や知識の異なる者が、1つの目標に向かって吟味・検討し合う学びの場が開かれることで、相互にモニター役を演じるとか新たな視点からの知識やスキルの提供があり、自分自身を第三者の視点から客観的に捉え直すことも出来る。それだけでなく、ここには SRL 者として絶えず、学び続ける姿勢を維持していくうえで、何よりも大きな支えとなるエネルギー源として、他者からの励まし、他者との競争、他者とのコラボレーション、原因主体性の認識を味わえる知的・情動的な心理的サポートがある。もちろん、そこからどの程度の影響を受けながら成長するかは、その人が、何処まで心を開き、他者との関係性の中に“新たな認識の起源を求めるか”に依存していることは言うまでもない。しかし、この学びの中で SRL 者に必要な知識やスキルを認知的レベルで理解できたからといって、実践の場でそれを実行できるわけではない。その知識やスキルを、自分が担当する現実の教室場面で適応してみても、実際に、“これまでとは子どもの学び方が変わった”、“新たな展開が生まれた”という実感をともなってはじめて、その有効性に気づき、実践できるようになるものである (e.g. Darling-Hammond, 2006)。その意味では、大切な知識やスキルを頭で理解する、頭の中に蓄えるという、学びの姿勢・関わり方で、学びの共同体に参加している

限りにおいては、実効性の高い SRL 者への成長は鈍い。学びの共同体の中で学んだ知識やスキルを、失敗やつまずきを恐れず、自分の教室の中で、果敢に挑戦してみるという体験重視の学びが不可欠になる (丸野・松尾, 2008)。

3つ目の方策は、毎日の授業実践の場を、子どもに知識を伝え教える労働者としての役割ではなく、子どもとともに成長していく、子どもの学びの中に自己の成長の手がかりを求め続ける学習者としての姿勢を持ち、努力することである。その時に大切なことは、次のような授業や学習に対する認識論を持つことだ。認識論とは“知識”(knowledge)や“知ること”(knowing)について各個人が暗黙に抱いている信念のことであるが、私たちが主張したい認識論とは、“知識は文脈や状況に埋め込まれているだけに条件や状況が変われば変化するものであり、他者とのやりとりという社会的な営みを通して、文脈に適切な知識や考え方が発見・創出されていく”といった認識論である。この認識論を持つ教師は、“教えるという営みは、教師と生徒との協同構成による知の生成過程であり、考え方・学び方を教える営みである”と捉える。そして、授業の営みの中に生徒が能動的に参加し、自分と一緒にあって協同構成しながら多様な学び方が生まれるような状況創りに努力するに違いない。すると、生徒は、“学ぶとは、単に細切れの知識を頭の中に貯蔵することではなく、問題状況に適切な解や解決方法を発見・創出する複眼的なものの方や考え方を学び・追求していく過程である”といった問題発見・解決型の学びのスタイルを身につけていく。またそうした視点で、毎日の授業に参加することから、授業の中で子どもが発する問いや意見が、教師自身の教授実践を見直し、改善を促す手がかりになることもある。そうすると、毎日、毎時間が、教師にとっては、SRL を学び続ける学習の場となる。実際に、Olafson & Schraw (2006) は、「教える」営みに対して教師が抱いている認識論によって、教育観・授業観・カリキュラム観だけでなく、実際の授業の中での教師や生徒が果たすべき役割という教師観・生徒観も大きく異なることを指摘している。

だが“子どもの学びの中に自己の成長の学びの手がかりを学ぶ”という、教師と児童生徒との相互作用過程の中に、教師が SRL 者としての姿勢を維持し続けることは、極めて強い意思力と多様な意思方略を必要とする。なぜなら、児童や生徒は彼らなりの学習スタイルや経験知やいろいろな概念に対する素朴な理論を持っている。しかも、それらの多くは、教師が意図するものとは、大部分が異なっていることが多い。その意味では、教師にとっても児童生徒にとっても、瞬時瞬時の学びが、“つまずき”、“失敗”、“淀み”、“揺らぎ”、“曖昧”、“多様性と複雑さ”を伴った認知的葛藤の連続であり、強い意思

力の鍛錬と自己調整を学ぶよき機会である。

こうした厳しい学習環境の中で、教師がSRL者として学びを豊かなものにしていくためには、教師に対して、次の条件をともなった教育学習環境が提供される必要があることを、Randi (2004) は指摘している。(1) 他者からの教授的な実践を真似するというよりもむしろ、自分で創案することが奨励される、(2) 教師が教える内容を選択することができる、(3) 教師の注意が教育実践の評価に向けられる、(4) 授業実践に関して“プラン 実行 反省”が循環するようにカリキュラムを組むように促される、(5) 教師にとっての問題解決の機会がある、(6) 教師が教える文脈内での学習できる機会が提供される、(7) 教師の学びの中心に生徒の存在がある、(8) 教師が自分の知識を構築することに対して手助けがなされる、(9) メンターや他のリソースの方略的使用を通して教師がより高いレベルのパフォーマンスを創出できるような教師への足場作りがなされている。(10) 挑戦と支援とが巧く取り入れられている。Randi (2004) が指摘しているこの10の側面は、教師自身の自己努力によって出来る側面と、同僚や他の研究者との学びの共同体の中でその教師の成長を促す教育支援策の両側面を含んでいるが、最終的には教師自身で全ての側面をコントロール出来るようになることが望ましい。そのためには、教師自身が 学びの共同体を通して多様なSRL方略を学び取る、その学び取った多様なSRL方略を実践の文脈の中に適応し、体験を通して自己の中に内在化させる、その内在化させ身体化した多様なSRL方略をより精度の高い適応的なものにレベルアップしていくために、時には第2者の目に晒し批判的・創造的な吟味・検討を受ける、あるいは子どもとの学びの中に新たな状況を創出し、新たな視点から新たな教授を試み挑戦し続けること。すなわち、“新たな知識や技法の取り入れ 体験 新たな知識や技法の取り入れ 体験”という認知レベルでの理論知と行為レベルでの実践知との間を往還する自己研鑽を忘れてはならない。

3. 今後の課題

以下では、上記のような教育実践における展望を踏まえた上で、意思的過程あるいは意思方略研究の領域で、今後特に重要になると考えられる研究課題を3点に絞って述べていく。

第1には、生徒と教師との相互作用によるSRLの形成過程の解明である。教育場面において、子どもに自律的な実効性の高いSRL力を育てる、あるいは適切な意思方略を状況依存的に柔軟に発揮できる力を育むためには、教師自らが多様な意思方略を持ったSRL者であることが望ましい。なぜなら、子どもは教師と一緒にあって、認知的葛藤の絶えないストレスフルな授業実践の文

脈の中で、日々、Corno & Kanfer (1993) らが整理している多様な意思方略 (Table 2) を働かせながら自分をコントロールしなければならない。その過程は、子どもと教師が一体となってダイナミックに揺れ動くシステムをなしているだけに、“子どもが成長すれば教師が成長する、教師が成長すれば子どもが成長する”というように両者の間には“動 動”の関係が成り立っているからである。だとするならば、教師がどのように意思方略を駆使しながら新たな技量の修得や新たな実践力 (例: 知識伝達型授業に慣れ親しんで来た教師が、新たに対話型授業実践を学ぶ) を育てていく過程に、子どもたちのSRLや意思方略の変化がどのように関連しているのか (あるいはその逆についても言えるが) の相互作用過程の解明が求められる。ただし、この相互作用過程の解明は、実験室のような短期間の研究で出来ることではなく、数か月から1年あるいはそれ以上に及び長期間の中で、研究者と実践家とが一緒になって、縦断的に教師やクラスの子どもの変化をじっくりと追跡研究するなかで、始めて明らかになるものである。

第2は、意思方略の実践的な運用メカニズムの解明である。比較的時間を要する目標達成に向けて意思方略を発揮しながらSRLを行っていくか否かは、現時点での課題状況に対する意味・意義・価値づけ・動機づけのレベルとその目標達成についての自己効力感や目標達成できた時の自己成長の実感が得られるか否かに大きく依存することが知られている。その意味では、現在から未来に向けてのプランニングや未来から位置つけた現在の意味づけという双方向性から、その課題を捉え直し、目標達成までに遭遇するあらゆる外乱情報や誘惑情報を巧くコントロールするために実効性の高い意思方略を発揮しながらSRLしていかなければならない。その過程には、ADOGの程度 (Bembenutty & Karabenick, 2004) やFTP (Future Time Perspective: 未来志向的自己調整に関する時間的展望尺度) の程度が密接に関係しているという (Miller & Brickman, 2004; Turner & Husman, 2008)。しかし、これらの研究の多くは、そうした指標とパフォーマンスとの相関研究のレベルに留まっており、目標達成に向けて、実際にどのように意思方略を駆使しながらSRL過程をコントロールしているかのプロセス解明は皆無の状況である。意思方略の有効性や実効性の詳細な機能の解明は、目標達成までの間で出会う外乱情報や誘惑情報を如何にコントロールしながら、新たな自己発見や自己成長に繋がる問題解決や学習を行っていくかの縦断的な過程の中でこそ明らかになるものと言える。

第3は、意思方略の生成および発達メカニズムの解明である。

この課題について論じる前に、“意思力”と意思方略という用語ならびにそれらの関連性についての筆者らの

捉え方を述べておきたい。これまでの研究の中では、意思方略とは、困難な課題や状況に出会った時に、それを克服するために、極めて意図的あるいは意識的に駆使される方略として見なされてきたと言ってよい。だが、私たちを取り巻く日常性の文脈の中では、意図的かつ意識的に意思方略を働かせながら問題状況に対処することもあれば、特定の意思方略を意図的・意識的に駆動させなくても、身体レベルで感じる根気や根性のようなものに支えられて、目標を乗り越えるべく立ち向かうこともある。こうした場合、本人は、意図的・意識的には方略を使用していなかったり、そもそも大して困難だと感じていないが、周囲から見ると、いわゆる“意思（意志）の強さ”があるように見える場合がある。こうした“意思力（意志力）”と意思方略との関係について、筆者らはひとまず、次のように考えている。意思力は、妨害や困難を乗り越えて思考し、意図する方向へと自己を導く、身体的、認知的、感情的、動機づけ的な要素が統合された「自己の意図を実行に移す力」である。意思方略とは、こうした意思力を一側面から推し量ることができる指標であり、かつ、意思力を強化する上で有効に機能する、認知的・行動的な方略である。つまり個人は、意図的・意識的に意思方略を駆使しながら、妨害や困難を克服する耐性を身体的・感情的・動機づけ的な機能として自動化させ、時には意思方略自体も自動化させて (Michel & Ayduk, 2004)、あまり意識することなく問題状況や困難に対処できるような意思力を蓄えていく。視点を変えると、意思方略使用によって意志力が強化されていくといえる。筆者らは意志力が強化されていく背後には、意思方略使用の結果として、我を忘れて課題に没頭し充実感を味わいつつもまったく努力しているという感覚を失うような一種のフロー体験 (Csikszentmihalyi, 1990) が導かれるプロセスがあると考えている。“我慢する”意思を持って (あるいは我慢するために意思方略を使いながら) 始めた課題の中でフロー体験が導かれ、それが繰り返されることによって、“フロー導入スキーマ”とも言えるような、没頭状態に導く認知的枠組みが形成される。するとその個人は、その体験に関わる状況的刺激があるところでは、意識的な“我慢”や“嫌なことに向かう努力”をすることなしに、あるいはより少ない努力によって、その没頭状態を体験しやすくなる。この段階では、本人にとっては意識的な努力 (意思方略使用など) は少なくとも、周囲から見ると強い意思力があるように見える、というように考えることが可能であろう。

ここで、ある特定の場面や領域に置いては、フロー体験を味わうほど一懸念に課題解決に没頭でき、結果的に新たな知識やスキルを学び取っていくにもかかわらず、他の課題や状況では、そうした行動を取れない子どもがいる。特に、日常の場面で、“仲間と一緒に遊びたい、

楽しみたい”とか“相手のチームに負けたくない”といった状況では、強い意思あるいは我慢強さを発揮する子どもが、どうして学校教育の場で与えられる学習課題に対しては、そうした力を発揮しないのであろうか。課題や状況が、子どもにとって“ワクワクする楽しい意義や意味を感じられるもの、自分の成長に繋がる効力感を感じられるもの、自己の存在価値を仲間を示すもの”であるか否かによって、意思方略の発揮が異なるであろうことは容易に推察できる (e.g., Wolters, 1999)。しかし、ある特定の領域では自己コントロールしながらフロー体験を味わえる子どもが他の領域や場面では、そうした行動ができないとなると、意思方略は領域を超えた普遍性のもものというよりも特定の領域に結びついた固有性のあるものと見なせる。だとするならば、領域固有なものから領域普遍的なものへの発達のメカニズムの解明、さらには多様な意思方略はどのように生成されてくるのかのメカニズムの解明が求められる。

引用文献

- Bembenutty, H. (1999). Sustaining motivation and academic goals: The role of academic delay of gratification. *Learning and Individual Differences*, *11*, 233-257.
- Bembenutty, H. & Karabenick, S.A. (2004). Inherent association between academic delay of gratification, future time perspective, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, *16*, 35-57.
- Boekaerts, M. & Corno, L. (2005). Self-regulated in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, *54*, 199-231.
- Boekaerts, M., Pintrich, P.R., & Zeidner, M. (2000). *Handbook of Self-Regulation: Research, theory, and applications*. San Diego, CA: Academic Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Collins.
- Corno, L. (1993). The best-laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. *Educational Researcher*, *22*, 14-22.
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 191-225). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Corno, L. & Kanfer, R. (1993). The role of volition in learning and performance. In L. Darling-Hammond. (Ed.), *Review of research in education* (No. 19, pp. 301-341.). Washington DC: American Educational Research Association.

- Darling-Hammond, D. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Elsted, E. (2008). Building self-discipline to promote learning: Students' volitional strategies to navigate demands of schooling. *Learn Inquiry*, **2**, 53-71.
- Fitzmons, G.M & Bargh, J.A. (2004). Automatic self-regulation. In R.F. Baumeister & K.D. Vohs, *Handbook of Self-Regulation; Research Theory, and Applications* (pp. 151-170). New York: The Guilford Press.
- Gollwitzer, P.M. (1990). Action phases and mind-sets. In E.T. Higgins & R.M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of Motivation and Cognition: Foundations of social behavior* (Vol. 2, pp. 53-92). New York: Guilford Press.
- Gollwitzer, P., Heckhausen, H., & Steller, B. (1990). Deliberative and implemental mind-sets: Cognitive tuning toward congruous thoughts and information. *Journal of Personality and Social Psychology*, **59**, 1119-1127.
- Gollwitzer, P., & Kinney, R. (1989). Effects of deliberative and implemental mind-sets on illusion of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, **56**, 531-542.
- Hartman, H.J. (2002). *Metacognition in Learning and Instruction: Theory, Research, and Practice*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Heckhausen, H., & Gollwitzer, P. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational vs. volitional states of minds. *Motivation and Emotion*, **11**, 101-120.
- Husman, J., McCann, E., & Crowson, H.M. (2000). Volitional strategies and future time perspective: Embracing the complexity of dynamic interaction. *International Journal of Educational Research*, **33**, 777-799.
- Karabenick, S.A. (1998). *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching.*, Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kuhl, J. (1984). Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action-control. In B.A. Maher (Ed.), *Progress in experimental personality research* (Vol. 13, pp. 99-171). New York: Academic Press.
- Kuhl, J. (1985). Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory process and action versus state orientation. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior* (pp. 101-128). Berlin: Springer-Verlag.
- Randi, J. (2004). Teachers as self-regulated learners. *Teachers College Record*, **106**, 1925-1853.
- Randi, J. & Corno, L. (2000). Teacher innovations in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 651-685). New York: The Guilford Press.
- 丸野俊一・松尾 剛 (2008). 対話を通じた教師の対話と学習 秋田喜代美・キャサリン・ルイス (編) 授業の研究 教師の学習 明石書店 pp.68-97
- Metcalfe, J., & Mischel, W. (1999). A hot/cool system analysis of delay of gratifications: Dynamics of willpower. *Psychological Review*, **106**, 3-19.
- McCann, E. J., & Garcia, T. (1999). Maintaining motivation and regulating emotion: Measuring individual differences in academic volitional strategies. *Learning and Individual Differences*, **11**, 259-279.
- McCann, E.J., & Turner, J.E. (2004). Increasing student learning through volitional control. *Teachers College Record*, **106**, 1695-1714.
- Miller, R.B., & Brickman, S.J. (2004) A model of future-oriented motivation and self-regulation *Educational Psychology Review*, **16**, 9-33.
- Mischel, W., Ayduk, O. (2004). Willpower in a cognitive-affective processing system: The dynamics of delay of gratification. In Baumeister, R.F., & Vohs, K. D. (Eds.) *Handbook of Self-Regulation: Research, theory, and Applications* (pp. 99-129). New York: The Guilford Press.
- Newman, R. S. (2006). Students' adaptive and non-adaptive help seeking in the classroom: Implications for context of peer harassment. In S.A. Karabenick & R.S. Newman (Eds.) *Help seeking in academic settings: Goals, groups, and contexts* (pp. 225-258). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Olafson, L., & Schraw, G. (2006). Teachers' beliefs and practices within and cross domains. *International Journal of Educational Research*, **45**, 71-84.
- Paris, S.G., & Winnograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B.J. Jones & L. Idol (Eds.) *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp.15-51). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Paris, S. G. & Paris, A.H. (2001). Classroom application of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, **36**, 89-101.
- Pintrich, P.R. (1999). Taking control of research on volitional control: Challenges for future theory and research. *Learning and Individual Differences*, **11**, 335-354.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, **26**, 113-125.

- Turner, J.E. & Husman, J. (2008). Emotional and cognitive self-regulation following academic shame. *Journal of Advanced Academics*, **20**, 138-173.
- Turner, J.E., Husman, J., & Schallert, D.L. (2002). The importance of students' goals in their emotional experience of academic failure: Investigating the precursors and consequences of shame. *Educational Psychologist*, **37**, 79-89.
- Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, **11**, 281-299.
- Zimmerman, B.J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 1-38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B.J. & Martinez-Pons, M. (1986). Development of structured interview for assessing students' use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, **23**, 614-428.
- Zimmerman, B.J. & Moylan, A.R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D.J. Hacker, J. Dunlosky, & A.C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299-315). New York: Taylor & Francis.