

# 「自己調整学習」論の可能性

——動機づけと個人差にかかわる課題に焦点を当てて——

## The Possibility of Self-regulated Learning Theory: Focusing on Motivation and Individual Differences

神藤 貴昭  
SHINTO Takaaki

### I 「内発的動機づけ」重視から「自己調整学習」論へ

本研究は、近年そのテーマでの論考や著作（主に翻訳）が多くみられる「自己調整学習（Self-regulated learning）」に関して、その意義を確認しつつも、とくに動機づけと個人差にかかわる根本的課題を中心にしてその問題点を指摘し、自己調整学習の今後の展開に寄与すべく、方向性を提示することを意図するものである。さらに、最後に心理学研究一般に通じる問題についても付け加えたい。

一般的に、学業活動において、内発的動機づけは、外発的動機づけよりも望ましいものとされている。確かに、児童生徒が、ほめられるからとか、いい学校に行きたいからとかという理由で、ストレスを多く抱えながら学業活動を行う様子よりも、活動そのものが目的で、楽しく学業活動に打ち込む様子は、子どもにとっても、教師からみても理想の姿であろう。

しかしながら、学業活動そのものが目的であるような学びは、速水（2008）が「一時的な驚きや笑いだけだとすれば見た目には楽しい授業であったとしても、その後子どもたちが自ら学ぼうとする推進力としては機能しない」と述べているように、持続的に自ら学んでゆく姿には必ずしも結びつかない。楽しいから勉強するという内発的動機づけを重視することは重要なことであるが、ややもすると、速水（2008）の言葉を借りると、「教師が子どもたちをヘリコプターか飛行機に乗せて遊覧飛行をしてその山の眺めのすばらしさを観察させる」ような状況となり、同じく速水（2008）

の言葉「一步一步努力して歩きにくい山道を登って行くことで知の山の美しい輝きはさらに増してくる」という状態からは遠いものとなる。速水（2008）は、「内発性の学習意欲には二種類あって学習活動自体が「おもしろい」「楽しい」といったものと、学習成果として「わかった」「できた」という喜びがあると思われる」としているが、後者の喜びを実現させる場合は、多少ストレスや不安を感じていても、目標に向かって活動してゆくプロセスが含まれよう。楽しくおもしろくという過程を強調する従来の内発的動機づけの重視だけでは、その実現が困難であろう。

これに関連して、動機づけ状態を、内発的動機づけと外発的動機づけに単に2分するのではなく、自己決定の度合いで、連続帯としてみていこうという議論がある。Ryan & Deci（2002）は、外発的動機づけを「外的調整」（外的報酬・罰により活動する）、「取り入れ的調整」（恥ずかしさや不安により活動する）、「同一化的調整」（自分にとって重要だから活動する）、「統合的調整」<sup>1)</sup>（自分の価値観や目標と一致するから活動する）に分類している。さらに、「内的調整」（おもしろいから活動するなど、活動そのものが目的）を想定している。表1に示したように、「外的調整」「取り入れ的調整」「同一化的調整」「内的調整」と、この順に徐々に、自己決定の度合いが高くなる<sup>2)</sup>。この中で、外発的動機づけのひとつとされている「同一化的調整」への着目がなされてきている。前述の「わかった」「できた」の喜びにつながる動機づけ状態である。

ベネッセ教育総合研究所（2014）の調査では、

小中学生を対象に、「同一化的動機づけ」（「同一化的調整」と同意と思われる）として、「ふだんの生活に役立つから」「世の中に役に立つ人になりたいから」「自分の夢をかなえたいから」「将来いい高校や大学に入りたいたいから」「将来安定した仕事につきたいから」という項目を用意し、勉強する理由として各項目にどれくらいあてはまるかを、4件法で尋ねている。

このうち、社会や自己の将来について思いを巡らせ、したがって、同一化的調整が重要になってくると思われる中学生では、これらに設問にどのように回答しているであろうか。調査によると、各設問に「よく当てはまる」と回答した割合は、「ふだんの生活に役立つから」が13.6パーセント、「世の中に役に立つ人になりたいから」が16.3パーセントなのに対し、「自分の夢をかなえたいから」は32.0パーセント、さらに、「将来いい高校や大学に入りたいたいから」は42.8パーセント、「将来安定した仕事につきたいから」が38.2パーセントと比較的高くなっている。この結果から、自己の将来と直接かかわることと連動した動機づけは高いが、社会と関わる動機づけに関しては、さほど高いわけではないということが見て取れよう。

各項目内容を見ればわかるように、同一化的調整と一口に言っても、内実は、自己にかかわることから、社会にかかわることまで、一様ではないが、この調査のように、内発的動機づけを理想とするのみの、「内発一辺倒」ではない議論が多くなってきた。

例えば、西村・河村・櫻井（2011）は、中学生を対象にして調査を行い、同一化的調整がメタ認知的方略を介して、学業成績を高める方向に機能していることを示している。一方で、内発的調整は、メタ認知的方略にも学業成績にも影響を及ぼしていなかった。西村・河村・櫻井（2011）は、「同一化的調整に基づく学習指導が有効である」と結

論付けている。また、Burton, Alessandro & Koestner（2006）は、小学生および大学生を対象に調査を行い、内的調整状態にあることは、学業成績とは関係がないが、心理的ウェルビーイングにはつながること、他方で、同一化的調整状態にあることが、望ましい学業成績につながっていることを示している。

また、伊田（2003）は、教員志望度の高い大学生にとっては、従来は外発的動機づけとみなされてきた「利用価値」（仕事や就職試験で学習内容が利用できるという価値による学習）が、自律的な学習の中核になっている一方、教員志望度の低い大学生にとっては、そうではなく、「興味価値」（興味があるという価値による学習）などが、自律的な学習の中核になっていることを示し、「学習者の進路目標と学習内容との関係性により、自律的な学習動機づけ像が異なる」としている。とくに自分の進路と合致した内容の場合、「利用価値」により学習することは、「自律的ではないので望ましくない」状態とは言えない、ということである。

以上のように、これまでは、教材の工夫といったことによる内発的動機づけのみが奨励されてきたが（これはもちろん重要だが）、外発的動機づけのひとつである同一化的調整、あるいは自律的な利用価値による学習といったことが、注目されてきている。特に、発達のいっても、小学生から、中学生・高校生へと発達するにつれて、内発的動機づけだけではなく、同一化的調整、つまり、「自分にとって（さらには社会にとって）大事だから勉強しよう」という動機づけが重要になってくると考えられる。

そのような流れの中、近年、「自己調整学習」として、自己を動機づけ、自ら学習を続けてゆく態度の育成の重要性が指摘されている。以下では、その意義と、教育実践からみた課題、さらにその

表1 自己決定の観点からみた調整のタイプ（Ryan & Deci（2002）より作成）

動機づけのタイプ	無動機づけ	外発的動機づけ				内発的動機づけ
		外的調整	取り入れ的調整	同一化的調整	（統合的調整） <sup>1)</sup>	
調整のタイプ	無調整					内的調整
行動の質	←非自己決定					自己決定→

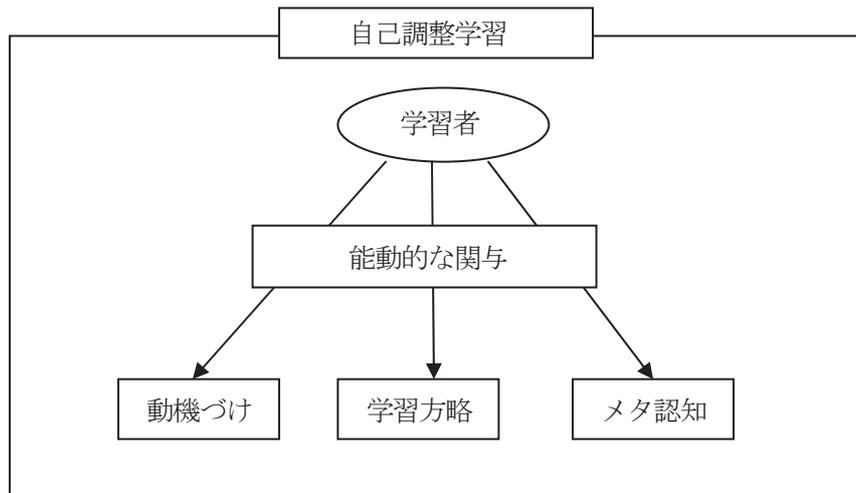


図1 自己調整学習のイメージ（伊藤（2008）をもとにして作成）

克服への展望について検討してゆきたい。

## Ⅱ 自己調整学習論の意義

### 1 自己調整学習とは何か

学習者が自ら進んで学業に取り組んでいる状態に関して、「自己調整学習」という概念で研究が進められている。ここでは、一般的な自己調整学習の概要についてみてゆきたい。伊藤（2010）は、自己調整学習を「学習者がメタ認知、動機づけ、行動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」と定義している（図1）。

また、自己調整学習の考えにおいては、学習活動の基礎に、Plan（計画）、Do（実行）、See（評価）のサイクルが想定されている。

まず、「計画」の段階では、目標設定の仕方や自己効力感が重要になる。例えば、遠すぎる目標を立てて自己効力感を低めることになると、その後の行動が維持しにくくなる。

「実行」の段階では、単に学習活動を実行するのではなく、「メタ認知」が重要となってくる。メタ認知とは、いわば認知についての認知のことであり、「メタ認知的知識」と「メタ認知的活動」に分類される（三宮、2008）。前者は、認知的特性や課題・方略に関する知識のことであり（例えば「自分はここでつまずきやすい」という知識など）、後者は、認知的特性について自覚したり、コントロールしたりするような活動のことである。

「評価」の段階では、学習活動の評価の方法の

適切性や、結果に関する原因帰属が重要となってくる。原因帰属とは、成功や失敗の原因を何に帰属するかということで、例えば、テストの点数が悪かった時に、努力不足や方略に帰属するならば、その後、学業に打ち込む傾向にあるが、能力不足や運に帰属するならば、次に向けてがんばろうと思えなくなる。逆にテストの点数がよかった時には、自分の努力や能力に原因を帰属すると、今後もがんばろうと継続して学業に打ち込むことになるだろう。

このように、自己調整学習に関する研究では、他者から言われるのではなく、自ら持続的に学ぶ状況をつくることが重視され、そのためには、「計画」「実行」「評価」のそれぞれの段階で、児童生徒が能動的に「動機づけ」「学習方略」「メタ認知」にかかわって、適切に自己を調整して、学業活動を維持させてゆくような環境や指導が重要だとされる<sup>3)</sup>。

### 2 自己調整学習論の意義

自己調整学習論は、これまでの内発的動機づけ重視の議論とは異なり、楽しい、おもしろいという理由のみではなく、自ら重要と考えた内容を、粘り強く学習してゆくということにスポットを当てている。このことは、社会との接続、すなわち、自らの好奇心からだけではなく、社会的に重要であると思われる事象（例えば環境問題）について、自ら重要と認知し、動機づけてゆくというプロセスを含んでいる。その意味で、自己調整学習は、

内発的動機づけに比べると、「社会性」を有していると言える。

また、自己調整学習は、外発的な色彩が強い動機づけと比べると、好子（ほめられたり、ご褒美をもらうなど）や嫌子（叱られたり、罰を与えられるなど）によって、他者から操作されるのではなく、自ら学ぶ状況をつくっていくわけであるから、児童生徒の「主体性」を重視している。他人に左右されず、自ら考え行動するという態度育成にもつながってゆく。

このように、自己調整学習の意義として、は、「社会性」「主体性」の双方に開かれている点があげられよう。これまでの内発的動機づけの議論や、あるいは好子や嫌子を中心とした議論では、これらのどちらかに偏重したものとなっていたと考えられる。

しかしながら、自己調整学習研究には、以下のような課題もある。

第1に、自己調整学習そのものだけではなく、自己調整学習時のストレスや負の感情もあわせて考える必要があるだろう。自己調整学習は、内発的動機づけによる活動ではない以上、ストレスや負の感情が、自己調整学習を困難にしてしまう可能性があるからである。実際、西村・桜井(2013)は、中学生を対象とした調査で、同一化的調整が学業不安及び学業ストレス経験と関連していることを示している。

第2に、自己調整学習における「調整」は、絶えざる環境との相互作用であると考えられるので、現在多くみられるような、一時点あるいは二時点での諸変数の相関関係を検討する研究だけでは、どのような「調整」が存在するのかとらえがたい。例えば、教師や仲間との対話で、学習内容、方針などがどのように変容するのかなど、自己調整のプロセスについて、丹念に、質的にも研究してゆく必要がある。また、動機づけに関して、「移行」のプロセスの検討が必ずしもなされていないと思われる。例えば、ある課題を自分にとって重要なものとし、徐々に動機づけてゆくプロセス、さらには、同一化的調整から内的調整へと移行してゆくプロセスについて検討する必要がある。

しかし、このような自己調整学習研究の進展上

の課題とは別に、より根本的な課題も存在すると思われる。次節と次々節では、とくに初等中等教育において、実践上重要となる課題について考えたい。

### Ⅲ 自己調整学習論の根本的課題・その1

#### 1 「なぜ学ぶのか」について

自己調整学習論の根本的課題の第1点は、「なぜ学ぶのか」ということにかかわるものである。自己調整学習に関して、「児童生徒（あるいは大学生）がどのように学んでいるか」という観点から精緻な心理学的方法でアプローチした研究は、多く存在する。その一方で、「なぜ学ぶのか」という観点からの研究は多くはない。自己決定論で言うと、自己調整学習者は、純粋な内発的動機づけで学習している場合もあるだろうが、とりあえず先生が言うから、あるいは、受験に関係ありそうだからということで、同一化的調整をしているという場合も多いと考えられる。自己決定論に基づいて「外的調整」「取り入的調整」「同一化的調整」「内的調整」等の概念で、動機づけ状態を説明する場合、「なぜ学ぶのか」の問いへの回答は、理論上、当該行動が「自分が決めたから」と「自分以外の何かによって仕方なく」の間のどの位置にあるかでなされるしかない。

これに対し、伊田（2002）は、動機づけを自己決定理論により検討する仕方は、「具体的な学習理由や学習することの意味が捨象されてしまっており、その学習が置かれている文脈の内容が全く表れてこない」と批判し、自己決定理論に基づく「内発的動機づけ」概念ではなく、課題価値論に基づく「興味価値」という概念の有効性を示している<sup>4)</sup>。伊田（2002）によると、「ある課題に従事することによって楽しさや充実感が得られる場合、その課題には「興味価値」があると考え」とし、「興味価値は、学習が何らかの目的を達成する手段になっていること（外発的動機づけによって学んでいること）を排除しない」としている。すなわち、興味価値によって学ぶ、ということは、純粋に楽しいから、おもしろいから学ぶ状態だけではなく、多少苦しいことがあっても、楽しさや充実感が伴うような学びも含むと考えられ

る。

したがって、単に「楽しいから」「おもしろいから」、すなわち「自分がしたいから」ではなく、自己の将来や、社会的な要請がスタートであっても、充実感をもった学び、さらには楽しさをもった学びになっている、という状態について考えることができる。

自己調整学習研究において、「なぜ学ぶのか」の問題の扱いは、必ずしも明確ではないように思われる。例えば、「計画」段階において、「この課題をなぜ学ぶのか」という問いについてどう対応するのか、あるいは、「評価」段階においても、「なぜ学ぶのか」に対応させてどのような評価をするべきなのか、ということに関して考える部分がないならば、学習の遂行そのものに関しては自己調整がなされていても、自分の人生や社会とのかかわりにおいてそのような自己調整がなされているのか、と問われると、必ずしもそうではない可能性があるのである。

## 2 前提となる学習コミュニティについて

「なぜ学ぶのか」に関する問いにどう回答するかは、学習コミュニティの存在とも大きくかかわっている。徒弟制における「状況的学習」について検討した Lave & Wenger (1991) は、「テスト、賞賛、非難がほとんどないという徒弟制に典形（ママ）的な特徴は、徒弟の参加者としての正統性を考えれば当然である」とし、「徒弟制の実験的研究における「内発的報酬」といったような概念は、学習されるべき活動としての作業の知識や技能にあまりにも狭く焦点を当てたものである。そういう知識はもちろん大切である。しかし、共同体と学習者にとっての参加の価値のもっと深い意味は、共同体の一部になることである」と、徒弟制においては内発的動機づけが必ずしも重要ではないことを示唆している。Lave & Wenger (1991) で検討されているような仕立て屋などの徒弟制では、例えば仕立て屋になるための学び、すなわち「コミュニティ（共同体）」に入ることは、疑うことがない自明な過程であり、したがって学習者は「なぜ学ぶのか」ということをさほど意識しないといえる。

もちろん、学校教育に徒弟制のエッセンスを取り入れる試みである「認知的徒弟制」においては、様相は異なる。認知的徒弟制論の提唱者である Collins (2006) は「内発的動機づけ」を高める必要性について、「状況に埋め込まれた学習や実践コミュニティの創造に関連した事柄として、学習への内発的動機づけを高める必要がある」と述べている。

しかし認知的徒弟制論は、暗黙裡に科学者共同体を前提としており<sup>5)</sup> (福島, 2010)、それに基づく教育実践を広く展開してゆくのは、困難であるといえる<sup>6)</sup>。

そのような中で、自己調整学習を考える際に学習コミュニティをどう想定するか、という問題がある。現実には、ある個人が属する学習コミュニティは、重なりがあろう。学級というコミュニティ、受験コミュニティ、科学を学ぶ者というコミュニティ、将来何らかの形で職業を持つものとしてのコミュニティなどである。児童生徒が「なぜ学ぶのか」を考える際には、その都度、適切なコミュニティを想定しているのが現状ではないだろうか。例えばキャリア教育の際には、将来何らかの形で職業を持つものとしてのコミュニティ、受験が迫ってくると、受験コミュニティというように、統合されないまま、「なぜ学ぶのか」にその都度答えながら実践してゆく現状ではないだろうか。もちろん、医者になりたいので医学部を受験し、医師に必要な生物や数学や英語や国語を学んでいる、というように、医学部進学・医師というように、あるコミュニティの中心に向かった一貫した流れを想定している場合もあるだろうが、大学の一般的な学部や高校の課程を想定すると、このような想定は、一般的には困難なことではないかと考えられる。

自己調整学習論においては、さしあたっては、児童生徒の目の前の課題をやり遂げるための自己調整に限定されることが多いが、さらには、長期（例えば10年後や30年後）を想定すると、何に向けての自己調整なのかという問題を、自己調整学習にどのように取り入れるのかを考えなければ、持続的な自己調整学習者となることは困難であろう。

#### Ⅳ 自己調整学習論の根本的課題・その2

第2の根本的な課題として考えられるのは、経済的あるいは文化的格差、さらには認知能力の個人差あるいはハンディキャップにかかわる課題である。すなわち、児童生徒によっては、そもそも自己調整学習が育まれる家庭環境・経済環境、さらには特別支援環境にあるのか、個人によって自己調整学習の意味が異なるのではないかという問題である。この問題を放置して自己調整学習を強調すると、さらに格差や、個人差が広がるのではないかということである。

例えば、単に学ぶということにとどまらず、自主的に学ぶことにおいて、より文化的格差が影響するという報告がある（表2参照。荻谷、2012）。なお、ここで、文化的階層は、「家の人はテレビでニュース番組を見る」「家の人が手作りのお菓子を作ってくれる」「小さいとき、家の人に絵本を読んでもらった」「家の人に博物館や美術館に連れて行ってもらったことがある」などの項目で測定され、「上位」「中位」「下位」に分類されている。

これをみると、「嫌いな科目の勉強でも頑張る」「自分で調べる授業」というように、より自己調整が必要な項目において、文化的格差の影響がみてとれ、特に自己調整学習のようなことを強調する場合、児童生徒のおかれた文化的（それと関連して経済的なものもあると思われる）文脈を考慮してゆく必要があるだろう。例えば、授業で

メタ認知など、自己調整的な場面を取り入れる場合、あるいは、自己評価活動を組み入れた宿題を課す場合で、このような文化的階層の影響を受け、さらに自己調整学習の能力や学業成績に差が開く可能性がある。

経済的あるいは文化的格差だけではなく、認知能力の個人差あるいはハンディキャップにかかわっても、同様の問題が指摘できる。自己調整の諸要素、つまりメタ認知や自己の動機づけ状態に、ねばりづよくかかわることが困難な特性の児童生徒も存在する。すべての児童生徒に一樣に自己調整学習を課すことは、やはり、自己調整学習の能力や学業成績に差を開かせる可能性があろう<sup>7)</sup>。

#### Ⅴ 自己調整学習研究の展望

##### 1 「なぜ学ぶのか」に関する課題についてどう考えるか

Ⅱ節において指摘した、自己調整学習における、一般的な研究進展上の課題とは別に、Ⅲ節、Ⅳ節において、より根本的であると思われる課題について検討した。本節では、これを受けて、若干の展望を述べることにしたい。

まず、Ⅲ節で指摘したことについて、つまり、「なぜ学ぶのか」ということにかかわる課題を、自己調整学習論ではどのように扱うのかという点である。

どのような形にせよ、自己調整学習において「計画」段階で、なぜその課題を学ぶのかということ

表2 荻谷（2012）による中学生における文化階層別学習意欲の調査結果（数値は「とても当てはまる」「まあ当てはまる」と答えた割合（%）。荻谷（2012）をもとにして作成）

		上位	中位	下位
家庭での勉強の仕方	出された宿題はきちんとやる	71.7	67.2	55.9
	授業で調べたことについて自分で詳しく調べる	19.3	15.0	8.0
	嫌いな科目の勉強でも頑張る	55.2	45.7	34.0
	家の人に言われなくても自分から進んで勉強する	42.9	32.1	24.5
受けた授業	教科書や黒板を使って先生が教えてくれる授業	83.5	79.3	71.0
	ドリルや小テストをする授業	47.6	39.4	31.1
	自分で調べる授業	52.9	45.3	32.1
	自分たちの考えを発表したり意見を言いあう授業	41.6	29.1	24.1

を考慮しないと、目下の学習の遂行そのものに関しては自己調整がなされていても、自分の人生や社会とのかかわりにおいて自己調整がなされることまでつながらないであろう。

また、Ⅲ節では、「学習コミュニティ」について言及したが、学級、小集団を単位とした自己調整、あるいは「大人」も含めた地域コミュニティや「科学に基づいて活動しているコミュニティ」を想定し、計画段階のみならず、遂行、評価段階においてもこれらのコミュニティからの影響を適宜組み込んでいくことによって、学ぶ意味を意識する仕組みをつくることが考えられる。

さらに、コミュニティの一員としては、既成の学習内容を習得するだけではなく、自ら新たなものをつくる、あるいは自己と異なる多様な意見や経験を交換し、自己の考えが変容するといったことをも射程に入れた自己調整学習をどう構想するかという点も、「なぜ学ぶのか」にかかわる重要な点であるといえる。

## 2 文化・経済的格差にかかわる課題および特別支援的課題についてどう考えるか

次に、Ⅳ節で指摘したこと、つまり文化的あるいは経済的格差について、特別支援的観点についてである。

まず、文化・経済的格差に関しては、これは社会構造的な問題であるので、もちろん、これそのものは教室ですぐに解消できるような問題ではないが、前出の荻谷（2012）にみられるように、「格差」が、自己調整的な学習そのものへの忌避に表れているとするならば、その解消に向けての方策が必要となろう。例えば、自己調整学習を自己調整に親和性のある児童生徒の「自己」にとどめておかず、学級全体を対象にした「自己調整する学級」という視点が重要になってくるであろう。

もちろん、自己調整学習研究においても、社会的側面が強調されてきている。Hadwin, Järvelä & Miller（2011）は、「調整を、周囲の文脈によって影響されるとみるか、参加を通して獲得したとみるか、または社会的活動システムと位置付けられるとみるかのいずれにしろ、調整は社会的である」とし、「自己調整」（self-regulation：「方略

的プランニング・モニタリング・認知の調整、行動、動機づけ」と定義）のほかに、「共調整」（co-regulation：「調整的活動をもたらす創発的交流。参加者や活動システムのなかに熟達者が配置される」と定義）、「社会的に共有された調整」（socially shared regulation：「共有された結果のために計画された、相互依存的・共同的に共有された調整プロセス」と定義）が存在することを示している。また、自己調整学習の代表的研究者である Zimmerman（2001）は、「自己調整学習の理論と研究は、発見学習、読書による自己教育、研究、プログラム学習、コンピュータによる授業のような、非社会的形態の教育だけに限定されるのではなく、社会的形態学習である、モデリング、ガイダンス、仲間やコーチたちや教師たちからのフィードバックを含むものである」と述べているように、自己調整学習はもともと社会的相互作用場面にも広がる理論として構想されている。

しかしながら、例えば、授業などに協働場面、社会的相互作用のある場面を設定することが、テスト結果にどう影響を及ぼすのかについて測定するといった、形式的側面だけではなく、「なぜ学ぶのか」や「文化・経済的格差」といったことに間接的であれどう影響を及ぼすのかといった視点が重要になってくるであろう。

次に、特別支援教育という観点から、自己調整学習について考えたい。多様な「困り感」があり多様なニーズを持つ児童生徒に対して、一律に、例えば「メタ認知を高める」「自己効力感を高める」技法を用いることは困難である。児童生徒におけるワーキングメモリには大きな個人差があり（湯澤・湯澤、2013）、したがって、例えば、メタ認知の重要性を説き、その習慣をつける活動を一律に課した場合、児童生徒によっては、自己効力感を低め、逆に自己調整学習者になることを妨げてしまうような可能性があろう。したがって、今後「自己調整学習」において想定されるプロセスの諸要素（「計画」「実行」「評価」）に関して、ユニバーサル教育の観点からも工夫してゆく必要がある<sup>8)</sup>。

### 3 自己調整学習への「懸念」

最後に、自己調整学習に関わって想定される「懸念」について、述べておきたい。これは、自己調整学習に限らず、心理学的研究の成果一般にかかわることであるが、自己調整学習を強調することは、「心理主義化」に加担することである、あるいは「自己責任論」に至るのではないか、という「懸念」である。特に、「自己調整学習」という名称から、自己責任論の一種としてとらえられたり、社会との相互作用を無視するようにとらえられたりする可能性があると思われる。

「心理主義化」とは、森（2000）によると「心理学や精神医学の知識や技法が多くの人々に受け入れられることによって、社会から個人の内面へと人々の関心が移行する傾向、社会的現象を社会からではなく個々人の性格や内面から理解しようとする傾向、および、「共感」や相手の「きもち」あるいは、「自己実現」を重要視する傾向」である。

おおざっぱに言うと、心理学は、一般的に、社会からの影響を考慮しつつも、最終的には個人の心理のメカニズムを一般化するものである。それゆえに、心理学に関する研究は、一般的に、個人内過程を重視するので、その研究結果は自己責任的にとらえられがちになる。例えば、動機づけが低いのはこのような認知があるからである、ストレスが高いのはこのような対処をしないからである、などという研究結果が得られた場合を考えてみよう。実際には、様々な社会的経済的影響や相互作用の中で、そのような「望ましい」認知や対処が困難な場合があると思われるが、研究結果だけを見ると、個人の認知スタイルや対処の仕方が「原因」であると、その部分だけが切り出されて議論されたり、受け止められたりする危険性がある。さらにそれが、教育実践に用いられたり、教育政策になったりすると、「このように認知しましょう」「このような心の在り方はよくない」ということの押しつけになってしまう。ここから、「心理主義」や「自己責任論」という批判が出てくることになる。このことは、心理学研究者といえども、「製造責任者」として留意する必要がある。

むしろ、だからといって個人内過程を重視する

心理学の成果を否定するのはいきすぎである。例えば「メタ認知が学業成績に影響を与える」という研究結果に対して「メタ認知ができない生徒もいるのに何を言っているのだ」という批判があるならば、それは意味のある批判とは言えない。そのような批判ではなく、「メタ認知が学業成績に影響を与える」という既存の研究結果に対して、「メタ認知ができない生徒もいる」という仮説を立て、それを考慮した上で、メタ認知をいかに育成することができるのか、メタ認知育成に関してどのような支援が必要なのかという研究を実施することが、メタ認知研究の進展となるだけではなく、「メタ認知ができない生徒もいるのに何を言っているのだ」という批判にも応えることとなり、生産的なものとなるであろう。

このように、個人要因重視と環境要因重視は、それぞれ心理主義化と社会決定論を生む。それぞれの陥穽があることに自覚する必要がある。心理的メカニズムの解明が、価値観表明（それ自体は意義があるとしても）によって否定されるのであれば、そこから何も生み出すものはないであろう。

以上のように、本論文では、自己調整学習論の根本的な問題点を検討するとともに、その上でも存在する自己調整学習論の意義を指摘した。さらに、自己調整学習論への「懸念」に対しても考察を行った。この試みは、自己調整学習論をいわば社会に開かれたものにするための方向性の提示である。

繰り返しになるが、心理学的な研究は、個人内過程を重視する傾向にあるので、その文脈、社会的背景についてはあまり考慮しない傾向にあり、研究結果が独り歩きすると、「心理主義」「自己責任論」のニュアンスで利用されてしまう。しかし、心理学的研究の結果自体を否定するのではなく、それを活用し、社会的文脈に位置付けることが重要である。本論文はこのことを、「自己調整学習」論を例にして述べるという意図も有していた。

#### 【註】

- 1) 表1にあるように、Ryan & Deci (2002) では、もっとも内的調整に近い外発的動機づけとして「統合的調整」

があげられている。しかし西村・河村・櫻井（2011）が指摘するように、先行研究において「同一化的調整」と統計的に分別できないので、「統合的調整」は本稿では取り上げない。西村・河村・櫻井(2011)や西村・櫻井(2013)ではこの理由で「統合的調整」を取り上げていない。

- 2) なお、もともと Deci (1975) は、内発的動機づけの要素として「自己決定的であること」を挙げている。
- 3) 例えば、伊藤（2012）は、Zimmerman らの議論をもとに、「自己調整方略」のリストとして「自己評価」「体制化と変換」「目標設定とプランニング」「情報収集」「記録をとることとモニタリング」「環境構成」「結果の自己調整」「リハーサルと記憶」「社会的支援の要請」「記録の見直し」を挙げている。
- 4) 伊田（2002）は、「興味価値」のほかに、「獲得価値」（ある課題に従事し、そこで成功することが望ましい自己スキーマの獲得につながる場合）、「利用価値」（課題に従事することが将来の職業的な目標の達成に寄与する場合）を想定している。
- 5) 福島（2010）は、「だからもしこのような議論（筆者注：学校に徒弟制を導入すること）をまじめにとったら、我々は学校において、数学者から寿司屋まで、あらゆる社会的実践を再現しなければならない」し、「科学者と子供をインターネットで結んで、ある種の徒弟的な形式を作り上げるといった議論は、他の可能性にもまして、自然科学者になることを暗黙のうちに優先した議論である」としている。
- 6) この点について、神藤（2016）は、「ただ、児童生徒が未来に就くことになる、あらゆる職業的实践の基礎として、各教科があると考え、さらにはすべての児童生徒は、「科学を愛好し、科学を推し進め利用してゆくべき一般市民（理想の大人）コミュニティに参入する」と捉えた場合には、学校や学級もそのようなコミュニティの周辺であると考えられ、上記の福島（2010）の指摘は、科学と断絶したところに、なるべき「大人」があるという論を述べていることになる」としたうえで、「しかし、そうであるならば、学校教育において、随所にそのようなことを具体的に示す必要があるし、それだけではなく、学校外の世界、とりわけ職業コミュニティや地域コミュニティ、さらには家庭においてもそのような科学の世界とつながっていることを児童生徒に何らかの形で示すことが必要となるだろう。そのような用意がある中では、「何のために勉強するのか」「勉強することの意義がわからない」というような疑問に具体的に答えることができる程度は可能になるかもしれない。」としている。
- 7) 「認知カウンセリング」のような個別指導による自己調整学習支援ならば、この問題は考慮できるであろう。
- 8) 実際、中村ら（2016）は、特別支援学校において3年間にわたって「自己調整力」を育む取り組みをし、小学部・中学部・高等部それぞれでの、自己調整を育むための支援のポイントについて検討している。

## 【文献】

- ベネッセ教育総合研究所（2014）小中学生の学びに関する実態調査 速報版
- Burton, K.D., Lydon, J.E., D'Alessandro, D.U., & Koestner, R. (2006) The differential effects of intrinsic and identified motivation on well-being and performance: Prospective, experimental, and implicit approaches to self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 750-762.
- Collins, A. (2006) Cognitive apprenticeship. In R.K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 47-60). New York: Cambridge University Press.
- 森敏昭・秋田喜代美（監訳）（2009）学習科学ハンドブック 培風館 pp.41-52.
- Deci, E.L. (1975) *Intrinsic Motivation*, New York: Plenum Press. 安藤延男・石田梅男（訳）（1980）内発的動機づけ：実験社会心理学的アプローチ 誠信書房.
- 福島真人（2010）学習の生態学：リスク・実験・高信頼性 東京大学出版会.
- Hadwin, A.F., Järvelä, A., & Miller, M. (2011) Self-regulated, co-regulated and socially shared regulation of learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge. pp.65-84. 塚野州一・伊藤崇達（監訳）（2014）自己調整学習ハンドブック 北大路書房 pp.50-64.
- 速水敏彦（2008）学習意欲を高める－子どもが学習に魅力や価値を感じる時 児童心理 7月号（880号）, 2-10.
- 伊田勝憲（2003）教員養成課程学生における自律的な学習動機づけ像の検討：自我同一性、達成動機、職業レディネスと課題価値評定との関連から 教育心理学研究 51(4), 367-377.
- 伊田勝憲（2002）学習動機づけの統合的理解に向けて－課題価値研究の意義と方向性－ 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（心理発達科学） 49, 65-76.
- 伊藤崇達（2008）「自ら学ぶ力」を育てる方略－自己調整学習の観点から－ BERD 13号（ベネッセ）14-18.
- 伊藤崇達（2010）やる気を育む心理学（改訂版） 北樹出版.
- 伊藤崇達（2012）自己調整学習とメタ認知 自己調整学習研究会（編）自己調整学習 理論と実践の新たな展開へ 北大路書房, pp.31-53.
- 荻谷剛彦（2012）学力と階層 朝日新聞社.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge: Cambridge University Press 佐伯胖（訳）（1993）状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加 産業図書.
- 森真一（2000）自己コントロールの檻 講談社.
- 中村真・小泉瑛希子・北野朝美・外山真吾・原田唯司（2016）社会参加につながる主体的な学びをめざして：自己調整力を育む授業づくり 静岡大学教育実践総合センター紀要, 25, 289-29.

- 西村多久磨・河村茂雄・櫻井茂男（2011） 自律的な学習動機づけとメタ認知の方略が学業成績を予測するプロセス－内発的な学習動機づけは学業成績を予測することができるのか？－ 教育心理学研究 59（1）, 77-87.
- 西村多久磨・櫻井茂男（2013） 中学生における自律的学習動機づけと学業適応との関連 心理学研究 84（4）, 365-375.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L.（2002） Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan（Eds.）, *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press. pp. 3-33.
- 三宮真智子（2008） メタ認知研究の背景と意義 三宮真智子（編著） メタ認知 学習力を支える高次認知機能 北大路書房 pp.1-16.
- 神藤貴昭（2016） 学習コミュニティにおける「ネガティブ感情」の意味－認知的徒弟制論を手掛かりとして－ 立命館教職教育研究 特別号, 91-100.
- 湯澤美紀・湯澤正道（2013） 教室の中のワーキングメモリ 湯澤美紀・河村暁・湯澤正道（編著） ワーキングメモリと特別な支援 一人ひとりのニーズに応える 北大路書房 pp.1-4.
- Zimmerman, B.J.（2001） Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk（Eds.）, *Self-regulated learning and academic achievement: theory, research, and practice*. New York: Springer. pp. 1-25. 塚野州一（編訳） 自己調整学習の理論 北大路書房, pp.1-36.