

● 教育臨床プロジェクト ●

学習者の特性と授業実践をもとにした学習診断

— 学習観と自己評価を育む学習支援 —

The check of learning based on characteristics of learners and class practice
— learning support that cultivates the view of learning and self-evaluation ability —

米澤 稚子

YONEZAWA Wakako

米澤 好史

YONEZAWA Yoshifumi

学習者の特性と授業実践をもとにした学習診断

— 学習観と自己評価を育む学習支援 —

The check of learning based on characteristics of learners and class practice
— learning support that cultivates the view of learning and self-evaluation ability —

米澤 稚子

YONEZAWA Wakako
(和歌山市立福島小学校)

米澤 好史

YONEZAWA Yoshifumi
(和歌山大学教育学部)

学習者を主体とする学習観と自己評価を育むためには、学習者自身が学習内容・学習環境・ともに学ぶ人など様々なものに関わりを持って学習していくことが必要である。そのために、どのような学習支援が有益であるのかを、子どものもつ学習観・学習に対する意欲・子どもを取り巻く人間関係・心理的環境・授業実践で得られた子どもの学習内容に対する評価と自己評価・物事を捉える視点、イメージ化など多角的広範囲にデータを収集し、学習者をクラスター分析でグループ分けすることで、学習支援の在り方を探る。心理学的量的データと授業実践のポートフォリオから得られた質的データを組み合わせることで新たな臨床教育心理学研究法を提案する。

キーワード：生きる力、学習者特性、授業実践、学習支援、臨床教育心理学研究法

1. 生きる力と心理学

1.1. 教育現場に生きる心理学的研究

「生きる力」育むことをめざして行われた「ゆとり教育」は、学力低下の名の下に「自ら課題をもち自ら考える力を育む」という基本姿勢から、以前のような知識偏重へと逆戻りしようとする様子が見られる。テストによって測られた結果のみを「学力」としてとらえ、学習者の学習に対する価値観や学習者の特性に応じた学習から得られる学習者の心の成長や学習から得られる喜びなどは、学力として含めないかのような風潮が感じられる。これは、学習者の視点を考えに入れない「狭義の学力観」が根強く残っているからであろう。単なる知識の詰め込みではなく、学習そのものが学習者としての子どもの中に自己変革もたらすものとなるべきものではないだろうか。多くの子どもの現状を見ていると、単なる知識量の多さやテストの成績に価値観を見いだすか、または、学習に対して何の価値観も見いだせず学習意欲を持とうとしない子に分かれているように感じる。子ども自身が学習対象と何かしらの関係性を見だし、その学習対象と関わることで自己変革がもたらされる時、子どもは学習そのものを楽しいと感じ、その自己変革の中で「わかる」という感覚や「わかることがおもしろい」ということを味わう。そのような経験を多く積んでこそ初めて、「自

ら学び考えよう」とする姿勢が子どもの中に生まれる。この姿勢をまず作ることが「ゆとり教育」の目指したものだのではないだろうか。その成果を以前の知識偏重の詰め込み教育と同じ尺度で測ったのでは、学力低下が叫ばれても仕方がない結果といえよう。子どもたち一人一人にとって大切な学力とは、何なのかということをもう一度考えねばならない時に来ている。そして、学習を通して学習者が得る思いを想定して、学習者の立場や特性にあった支援が必要である。実際の教育現場で学習を通して子どもたちが感じる思いを心理学的データとして集め、そのデータを子どもたち個々のプロフィールとして、子ども一人一人の特性理解に役立てられればと考える。そして、本研究で今後の臨床教育心理学の研究方法を提案したい。

「基礎・基本の重視」が現行の指導要領では謳われており、基礎・基本といえば「読み・書き・計算」の徹底を図ることだといわれ出した。基礎・基本の徹底として注目されたのが、百マス計算である。単調な計算問題の繰り返しにより、白紙のますを埋めるという作業が、あたかも自主的活動であるかのように受け取られ、升目を埋めるためにかかる時間を自分の中で比べることにより、自己成長感・自己充実感が味わえ、テストで測れる成績も維持できるというふう捉えた。しかし、これは「見せかけの効力感」に過ぎず、百マス計算をすること自体から得られることは、作業

記憶の増大である（米澤好史，2002a；米澤・米澤，2003参照）。だが、この「作業記憶の増大」と「物事を継続することから得られる喜び」を一部の子どもたちは、他のものに応用することができた。これを称して、百マス計算をすれば、「生きる力」の基礎が身につくと考えられるようになった。これは、百マス計算がもたらしたのではなく、百マス計算を通して学習者がたまたまそこで得られた「作業記憶の増大」や「物事を継続することから得られる喜び」を他の文脈で生かしたために得られた結果である。それは、百マス計算という学習システムが生み出したものではなく、個々の学習者生み出した「学習者任せ」の成果である。生きる力を育むための支援と呼ぶならば、その学習自体に「生きる力」が培われるような学習システムが組み込まれていなければ、「生きる力を育む支援」とは呼べないのではないだろうか。今回の指導要領の改訂で重視された「新たな学力感」のもと「学校が育てるべき学力」としての「生きて働く力＝生きる力」とは何なのだろうか。加藤(2001)によると、1.「応用できる力」を育てる、2.「情意に裏打ちされた力」を重視する、3.「その人の認知システム」に根ざして指導する、4.「自分なりにやり遂げる」力を育てる、の4つであるとしている。加藤は、現代の子どもたちは学力低下にとどまらず、他人とのコミュニケーションを避け、社会的な規範意識も薄く、身勝手な行動が増えたという。それは、一斉授業の伝統的な方法が作り出した結果であるとしている。自ら社会問題を探求する意志を持たず、他人に言われたことだけをすればよいというような育ち方をすれば、「公共性とは何なのか」といったような社会の問題を自らの問題として受け止めるような態度は育たないとしている。学校現場で行われている集団学習は、様々な刺激を取り入れることにより成立している。モデル学習や行動主義では、強化子は、学習者にとって意味のあることか、ことかに関係なく一般的に「価値がある」とされるもの、または、明らかに「苦痛を感じるもの」が使われている。このような行動主義の考え方から「ほめたり」「叱ったり」することで、明らかな行動調整はなされたとしても、個人の知的な思考活動に直接的に作用することは難しい。人間は、生きていく中で、様々な刺激を受け、その刺激に影響を受けながら取捨選択していく過程で、何に価値を置き、何を受け入れ、何を軽視するのかは、学習者自身の選択に任されている。その学習者の選択に任されて続けてきた部分に、教育的な働きかけをしようとするのが、学校で行われるべき教育活動である。そのためには、学校生活の中で当たり前となっている集団学習に対して、学習者自身どのような視点を持ち学習に取り組んでいるのかという学習者の視点が不可欠となってくる。

1.2. 学習者の視点に立った学習

学習者の立場に立って学習を捉えた時、学習者は、環境に対して効果的に働きかける能力や意欲（コンピテンス）を持つ。また、困難な課題に対しても積極的に取り組もうとするかどうかは、自分はその課題ができるはずだという自信をもっているかどうかにかかっているといわれ、その自信を自己効力感（self-efficacy）と呼ばれる。伊藤（1996）は、学習方略と自己効力感と原因帰属との関係を研究した。その結果、原因帰属に関係なく学習方略の高い群は自己効力感も高いという結果が得られ、効力感は、学習方略によって規定されるとしている。伊藤が測定した自己効力感果たして本当に「困難な課題に対しても積極的に取り組もうとする自信」を表しているのだろうかという疑問が湧く。原因帰属とは、学習者を主体として考え出されたものであるが、伊藤が調査を依頼した中学生は、自らを主体とした学習を行ってきたのだろうか。受け身的な学習中で、安易にテストの成績が取れる学習方略を用い、その方略の結果得られたテストの成績を自信として捉えているのではなかろうか。だからこそ、その自信の原因は、学習方略に帰するのではないだろうか。だとすれば、「学習者が学習を主体的な営みとして捉えていない」状況の中で測定された自己効力感は、「見せかけの効力感」と呼ぶよりほかないように感じる。生きる力を育てる営みの中で大切なのは、見せかけの自己効力感や自信ではなく、「学習者が学習を主体的な営みとして捉え、その中で困難な課題に対しても積極的に取り組もうとする姿勢」を培わなければならない。そのためには、加藤が言うように個人の認知システムに合わせ、楽しさや面白さに裏打ちされた学習を通して、自分なりにやり遂げる力を養い、様々なことに対して自分なりの解決ができる力を身につけることが必要であり、その過程が「生きる力」を身につけることになる。言い換えれば、学習は学習者のためのものであり、その行為者としての主体は、学習者自身に置くべきである。それは、「その活動に加わることで自分が、学習に関わる場にいることになり価値がある」という見方に現れている。そして、仕事－学習の場面では、学習への強烈な目標の存在とテスト不在と学校以上の効率の良さを保証してくれるという「状況に埋め込まれた学習」いわゆる状況論が登場した。また、レイヴ（1993）は、これらの考えを取り入れ、活動を通して、系統だった知識体系の伝授と様々な技術や判断の仕方を自らが体験し学び、そして、知識体系の伝授者の人格面も取り入れ、全人格的に成長するとしている。この考え方を、状況の文脈に埋め込まれた学習「状況的学習」に学習者自らが参加し、そして、学ぶという意味合いをこめてレイヴは、「正統的周辺参加」と呼んだ。更に、状況論では、その学習システムが状況の中に埋め込まれてしまってい

るため転移は起こらないと報告している。これは認知心理学の知識の領域固有性とも通じる考え方である。学習の転移は、特定の課題でよい成績を上げるように「訓練」することによってではなく、もっと広い意味で「教育」することによって生じるとされている。ブランスフォード・ブラウン&クッキング (2002) によれば、転移は、課題をよく理解しながら学習することによって生じるという結果が、報告されている。また、学習の転移が起こらないのは、学習課題が多様な文脈を考慮したものでない場合に生じやすく (Bjork & Richardoson-Klavhen, 1985)、ある特定の文脈に限定された形で知識が獲得されると文脈を超えた転移は起こりにくい (Eich, 1985) とも報告されている。文脈を超えた転移を生じさせるためには、学習の際に複数の文脈を用いたり、他の類似文脈での適応例を示すことが効果的であるとされ、そうすることによって、一般的で抽象的な原理を抽出することが可能となり、獲得した知識を柔軟に新しい文脈へと転移させることができる (米澤好史, 2001; Gick & Holyoak, 1983)。上野 (2001) によれば、実験室内で起こっているかのように見える転移は、一般的な知識への転移ではなく、実験室内で組織されたコンテキストに依存して、そのコンテキスト・マーカーをもとに2つのストーリーを組み合わせているに過ぎないとしている。これらの転移に対する考え方を合わせて考えてみると日常生活の中で「転移である」と考えられていたものは、学習者自身がそのコンテキストの中に組み込まれたコンテキスト・マーカーをもとに違うストーリーを組み合わせ問題を処理したと考えられるのではないだろうか。だとすれば、Bjork & Richardoson-Klavhen が述べたように、子どもの学習状況に複数の文脈を組み合わせ、「それらの文脈が交差することがら」に着目していくことで、問題解決の糸口を子ども自身が発見できるのではないだろうか。そのような複数の文脈が交差する状況を設定することが大切になってくる (米澤, 2002b)。Lave (1997) も一つのコンテキストへの参加のあり方は、別のコンテキストとの参加のあり方との関係性で構成され、この関係は相互的であると言っている。複数のコンテキストがある関係性で相互に関係性をもつことで新たな他のコンテキストの一部を構成するようになり、コンテキストは相互に洗練し合う (Across contexts) という考えへと変化してきている。Across contexts とは、文脈が交差する地点においてこそ、複数の関係性が意識しやすいということである。しかし、単にこういう状況があればいいということではなく、学習者が「その状況とどう関わり」、「その状況をどう受け止め」、それにより「自分のコンテキストをどう変化させていく」のか、そのためにどんな支援ができるのかが、問われなければならない。本研究では、学習者の中で明確化され、位置づけられた文脈

を特に「コンテキスト」と呼ぶこととする。

1.3. 学習と人格形成

人の知識の習得を考える時、常に外界と接し、外界との働きかけの中から、新たな知識を自分の中に取り込み成長してきたといえる。それはそのまま子どもの発達そのものであり、教育そのものである。この考え方は、ヴィゴツキーの発達の最近接領域の考え方に通じるものがある。教育と発達は相互作用の上に成り立っており、「発達が最近接発達領域を作り出す教育過程の後を追って進む」という見解は、発達が子どもが過去に作り出してきたものとこれからの近い未来で作り出されるであろうことのその両者の相互作用に依存していることを表している。子どもの発達は、子どもを取り巻く人やものとのやり取りの中に成立し、そのやり取りを通して学んだものを自分の中で内在化することである。この学習者とそれを取り巻くまわりのものとの双方向性のやり取りを成立させるためには、その成立が可能となる状況やその状況に対する学習者自らの主体的な問題意識が必要となってくる。そして、学習材料と学習者との出会い方も、大切である。学習者は、自分以外の他者を媒介として様々なイメージを膨らますことができる。そして、そのイメージを自分の中に内在化するためには、メタ認知も欠くことができない。

加藤が言った学習者の「認知システム」に根ざすとは、子どものもつ素朴概念を理解した上で学習が始まることを意味する。子どもの過去から未来への架け橋の中に「今」があり、その「今」の中で子どもが考え・見たもの・感じたものが、過去となって残り、それが未来を方向づける。その方向づけに教育は大きく関与し、その子らしい方向づけを、本人自らの手で見つけ出せるように、個に応じた支援をしていくのが、教師の役目である。「学習者 (子ども) が、学習者のために学ぶ」ということは、子どもが置かれた状況の中に、学ぶべき知識 (コンテキスト) を組み入れ、学ぶべき内容が組み込まれた状況の中で、学習者が問題意識をもって主体的に活動することをさし、その活動を通して新たな知識 (コンテキスト) の獲得とこれまでの知識 (コンテキスト) の再構成 (Across contexts) がなされなければならない。この活動を通し、進むべき方向を子ども自身が見つけることこそ、「生きる力」である。「今、子どもが生きている状況」の中でこれまでの経験により培ってきた知識を用い、または、素朴概念の上に、学習状況を設置し、学習者が目的意識を持って活動することを通して、「自ら問題を解決していく」学習者主体の学習システムを構築したいと考える。

このような考えの基に教育現場で実践を重ねてきた。そこで本研究では、「学習者にとっての学びの意味」、言い換えるならば、学習者の「学習観」「自己評価」

「学習者の学習に対する意欲」「集団との関係性、教師との関係性」「学習内容との関係性」などを子どもを取り巻く学習環境（人・物・学習そのもの・様々なものとの関わりに対する思いなど）を幅広く網羅的に調査し、「自分らしく主体的なものごとに関わりながら生きるために」どのような「学習支援」が適切なのかについて考察したい。

また、生きる力は、「考える力」であるとも言われている。思考のためには、学習対象に対する「視点」と「サブルーチン（情報処理単位）」を学習者がもつことが必要である。グリーン（1991）は、学習の概念の中に「その領域で使うことのできる外的情報は何かを知ること」と「理解や推論のためにそれらの外的情報を見つけ使う能力を獲得すること」含めるべきだと述べている。グリーンのいう「その領域で使うことのできる外的情報は何かを知ること」に「視点的理解」が貢献し、「理解や推論のためにそれらの外的情報を見つけ使う能力」が「サブルーチン」にあたると思われる。問題解決の出発点となる問題理解にとって、視点を定めることは必要であり、視点なしに納得して理解することは困難である。問題解決をする際、マッピング（対応づけ）をおこなう時に、ルーチン「決まり切った手順」を用いることで情報処理を速く行うことができるといわれている。また類推を行う際、与えられた情報を何らかの形で処理し、その結果何らかの心理的反応が出てくるという形で、現象をプロセスとして捉えている。この時単一の処理がなされるのではなく、この認知プロセスは小さなプロセス（サブプロセス）の集合体として捉えられるといわれている。ならば、マッピングの時におこなわれるルーチン「決まり切った手順」が、サブプロセスのように様々な処理形態をもっていたならば、問題解決はよりスムーズに行われるに違いない。このような「様々な処理形態をもったルーチン」を「サブルーチン」と呼ぶことにする。そこで、「視点」と「サブルーチン」についても調査した。視点意識を養い、サブルーチンを作りだしたり、取り入れたりしていくことは、「学び方を学ぶ」（米澤稚子，2001）ことに他ならないと考える。しかし、サブルーチンを直接調査することは難しいのでサブルーチンの形成につながるものとしてプロセスの「イメージ化」について調査した。これらすべての調査から個人プロフィールを作成して個人の特異性を把握し、その個人プロフィールをもとに学習集団をクラスター分析を用いてグループ化して、学習集団内の共通性を探り、各グループに共通した支援と個に対する個別の支援について考察した。

2. 方法

調査対象：和歌山市内の公立小学校児童のうち、3年

生1クラスに在籍の22名（1クラス23名であるが、知的障害を伴うため解答に欠損が多い1名を除く）の児童を対象とする。

手続き：「質問紙によるアンケート」はすべて学級担任が質問を読み上げる速度調整法で実施した。

2.1. [質問紙的研究]

調査1：一学習観・授業観・自己評価調査一

質問紙構成：学習者の学習観・授業観・自己評価についての選択肢と選択理由の自由記述からなる。

調査時期：2004年3月に実施した。

処理(カテゴリー化)：選択肢と自由記述を基に学習観・授業観・自己評価について被験者ごとにカテゴリー化した。

調査2：一学習観・授業観・自己評価の変化調査一

調査1と同じものを2004年12月に実施。

調査3：一学習者の学習場面での「意欲」調査一

質問紙構成：由良・米澤（2005）が作成した意欲についての質問紙を用い、自己像；23項目（5因子）、学習行動；21項目（4因子）、知的好奇心；20項目（3因子）、感情認知；15項目（4因子）、ストレス；教師に関する質問項目を4項目増やし26項目（5因子）のそれぞれについて5件法によって得られた個人の因子別合計得点を算出した。

調査時期：2004年11月に実施した。

調査4：一学習者と集団の関係性尺度一；相互独立・相互協調的自己観尺度・基本的信頼感尺度・担任ストレス尺度・心理的環境測定尺度の調査

調査時期：2004年12月に2回に分けて実施した。

質問紙構成：集団からの影響に関する質問紙

I) 相互独立・相互協調的自己観尺度：11項目；

独自の考え行動するのか、それとも他律的に考え行動するのかを調べる木内（1995）が作成した16項目からなる相互独立・相互協調的自己観尺度を使用した。そのうち小学生という発達段階を考慮して、理解が難しい言葉を含む5項目を削除した。残りの11項目についても小学生が理解しやすい言葉に置き換えて質問紙を作成した。評定は、アにぴったりあてはまるーイにぴったりあてはまるの4件法を用いた。

II) 基本的信頼感尺度：10項目；青年期における基本的信頼感を測定する目的で谷（1996）が作成した11項目よりなる基本的信頼感尺度を使用した。そのうち抽象的な言葉を含む1項目を削除し、小学生が理解しやすい言葉に置き換えて質問紙を作成した。評定は、あてはまらないーあてはまるの5件法を用いた。

III) 担任ストレス尺度：10項目；由良・米澤（2005）が作成した意欲についての質問紙のストレス場面の項目の中から、教師に対する項目を集めた。教師の対象として現在の担任の名前を挙げ、現在の担任（筆者である米澤稚子）に対するストレス度を測定する目的で

作成した。評定は、そんなことはない—非常に嫌だったの5件法を用いた。

IV) 心理的環境測定尺度：12項目；EpsteinのTAGET構造の次元を尺度化して谷島(1994)が作成した心理的環境測定尺度を、筆者が再度TAGET構造の次元と照らし合わせて尺度化し直し、質問紙を作成した。評定は、あてはまらない—あてはまるの5件法を用いた。

処理〈因子得点の算出〉：相互独立・相互協調的自己観尺度、基本的信頼感尺度、担任ストレス尺度、心理的環境測定尺度のそれぞれ4つの尺度ごとに因子分析(主因子法、プロマックス回転)を行った。それぞれの尺度から2因子ずつ抽出され、「学習者と集団との関係性」を測る尺度として8因子が抽出された(表1から表4)。

表1. 相互独立・相互協調的自己尺度

	I	II
6. どのようにしたら自分の力をたくさん出せるかを一番考える。	.714	
7. 自分の意見はいつも自信をもって言う。	.710	
1. 自分の意見を言い張る方だ。	.633	
11. 授業中は思っていることを言わないようにしている。	-.625	
9. 何をすることも自分を押し通すことが多い。		.727
10. 物事を決める時は、まわりの人と相談してから決めることが多い。		-.552
8. 自分が正しいと思うことをする。		.514

表2. 基本的信頼感尺度

	I	II
3. 人は信用できると思う。	.779	
9. 人から見捨てられたのではないかと心配になる。	.776	
10. 失敗すると失敗したことがとても気になる。	.526	
6. 自分のことが信じられないと感じることがある。	.453	
4. 自分が困ったらまわりの人が助けてくれると思う。	.380	
2. 物事がうまくいかないと1人でいたくなる。		.613
7. わたしには頼りにできる人がほとんどいない。		.535
1. 自分のことがとても信じられると感じる。		.380

表3. 担任に対するストレス尺度

	I	II
1. 米澤先生に嘘をついてしまった時	.776	
2. 米澤先生に叱られた時	.775	
9. 米澤先生の気に入った子にだけよくしているように感じた時	.660	
6. 米澤先生の言っていることがわからないと感じた時	.510	
4. みんなの前で米澤先生にからかわれた時		.932
10. 米澤先生に裏切られたと感じた時		.513
5. 自分の思っていることとちがうことを米澤先生に言われた時		.432
3. 米澤先生に信じてもらえなかった時		.384

表4. 心理的環境尺度

	I	II
3. みんなが困った時は、米澤先生が助けてくれる。	.938	
2. このクラスでは、間違えてもがんばったことならみとめてくれる。	.762	
7. このクラスは自分たちで課題をどうとしている。	.673	
1. このクラスでは、わからないところは友達が教えてくれる。	.535	
9. 課題がわからず困っていると米澤先生から声をかけてくれる。	.410	
6. 米澤先生はどんなことでもきちんとしてくれる。		.838
12. このクラスでは、課題にまじめに取り組んでいるとみんなが応援してくれる。		.669
5. このクラスでは、仲間はずれにされている人がある。		-.593
11. このクラスでは誰とでもグループ活動ができる。		.571
8. このクラスでは間違えると笑われる。		-.496

相互独立・相互協調的自己観尺度(表1)の第1因子には、自分の考えや意見を主張する項目が抽出されたので、自己主張因子($\alpha = .752$)と名付けた。第2因子は、自分の考えを実行する項目が抽出されたので、独立行動因子($\alpha = .705$)と名付けた。2因子間の相関は、.25であった。

基本的信頼感尺度(表2)については、第1因子は、人を信じたいが信用しきるところまで行かないアンビバレントな下位項目により構成された。信じたいという思いが強いので人を信じたい因子($\alpha = .705$)と名付けた。第2因子は、孤独を表す下位項目より構成されたので孤独因子($\alpha = .449$)と名付けた。2因子間の相関は、.12であった。

担任ストレス尺度(表3)は、第1因子は、担任との関係の中で戸惑いを感じる場面を構成する下位項目からなるので、戸惑いの因子($\alpha = .755$)と名付けた。第2因子は、担任に対して不信を抱く場面を表す下位項目からなるので不信の因子($\alpha = .616$)と名付けた。2因子間の相関は、.40であった。

心理的環境測定尺度(表4)の第1因子は、教師支援、集団支援の下位項目からなるので、支援因子($\alpha = .800$)と名付けた。第2因子は、教師受容、集団受容の下位項目からなるので、受容因子($\alpha = .779$)と名付けた。2因子間の相関は.05であった。これらの尺度をもとに「学習者プロフィール」作成のために、各尺度2因子ずつ計8因子の因子得点を被調査者ごとに算出した。各因子得点は、調査3で得られた各尺度の下位項目ごとの得点を合計したものとした。

調査5：一記憶テスト

調査時期：2004年12月に実施した。

質問紙構成：WISC III言語性補助検査12数唱(順唱・逆唱)を使用した。

手続き：集団で学級担任が、順唱は8問、逆唱は7問の数字を読み上げ、解答用紙に数字を記入する方法で行った。順唱は8問、逆唱は7問まで実施した。中止条件はWISCⅢと同じ方法を取り、1系列2系列共に間違った時点で、採点は中止した。1系列2系列共に間違った次に正答があっても、得点対象とはしなかった。順唱、逆唱とも正解数を得点として与えた。

2.2. [授業実践]

質問紙形式：質問に対する評定と評定に対する理由を記述するポートフォリオ形式で実施した。

処理〈カテゴリー化〉：授業実践の言語データについては、質的研究法をもとにカテゴリー化を行った。

調査6：一集団の中で受容感や安心感、自己肯定感を高めるクラスづくり

調査時期：2004年6月に実施した。

質問紙構成：質問紙「自分を知ろう」「みんなを知ろう」の学しゅうをおえて：A) 学習の中で「自分自身」について考えたことについて；自分の好きなところや得意なことを考えたこと、自分のなのおしいところや苦手なことを考えたこと、自分が「〇〇チャンピオン」という形でクラスから認められたこと、B) 学習の中で「友達」について考えたことについて；友達を「〇〇チャンピオン」という形で認めたこと、友達に宛て「いっしょにいたい理由」を手紙に書いたこと、C) 学習の中で「友達が自分のこと」を考えてくれたことについて；「自分の思っていた自分に対する評価」と「クラスみんなの自分に対する評価」のずれ、「クラスみんなの自分に対する評価」を知ったこと、D) 友達から手紙をもらったことについて；「自分の思っていた自分に対する評価」と「手紙をくれた友達の自分に対する評価」のずれ、「手紙をくれた友達の自分に対する評価」を知ったこと、E) 「自分を知ろう」「みんなを知ろう」の学習をおえて；自分のなのおしいところをクラスみんなに知られたこと、学習の前後を比較しての自分の変化、学習後の自信、学習前の自己肯定感、学習後の自己肯定感、学習の中でよかったこと（自由記述）

調査7：一主体的・体験的活動としての総合的な時間—
調査時期：2004年10・11月、「総合的な学習」の時間に行ったスーパーの見学の後、2回にわけて実施した。

質問紙構成：質問紙「スーパーマーケットの見学を終えて」S)：1 見学前の班活動について；班活動時の自主的行動、班活動自体、班活動の有用性 2 見学について；見学の楽しさ、見学で得たこと、見学自体、見学の有用性 3 見学したことの発表について；発表の楽しさ、発表自体、発表の有用性 4 見学をふりかえって；自由記述

調査8：一主体的行動を取り入れた教科学習の取り組み—

日頃の教科学習活動では、話し合い活動を多く取り入れた。話し合いを行うためには、まず、自分が課題に対して思いを持ち、その上で学習活動に入れるように支援した。その方法として課題に対して個人思考する時間を充分とり、自分の考えをもとに集団思考する取り組みを続けた。集団思考での指名は発表した子どもが行い、子どもたちなりの考えが生かされ、自主的な活動ができるように支援した。これを主体的教科学習と呼ぶことにする。

調査時期：2004年10月に実施した。

質問紙構成：質問紙「学習・授業に対する思いについて」；「自分の考えをもって、みんなで考えていく授業について」；Z自分の考えをもって、みんなで考えていく授業、W自分の思いを書くこと、P自分の思いを発表すること、L友達の話聞くこと、D I話し合っで授業を進めることの4つそれぞれについて、上記の行動自体、上記の行動についての自分の変化、上記の行動の有用性について3段階評定の後、評定理由を自由記述。

2.3. [質的研究]

調査9：一「視点」意識の調査—

視点変化を行なっているかを「絵本の読み聞かせ」を通して調査した。

調査時期：2004年10月に実施。

質問紙構成：「1こでも100このりんご」（井上正治、1993）の話聞き、質問に対する評定と評定に対する理由を自由記述した。物語の理解についての評価と理由、物語と日常生活との関連性の評価とその内容、物語を聞いて思ったことの自由記述。

調査10：一学習の「イメージ化」についての調査—

直接サブルーチンを調査することは難しいので、サブルーチンに変化する可能性のあるものとして、情報処理を速く行う手段として用いられる「イメージ化」を調査した。調査内容は、「読み・書き・計算」の有用性をイメージしているかの調査である。

調査時期：2004年12月に実施した。

質問紙構成：質問紙「学習をふりかえって」；計算ができる・漢字が書ける・文章が書ける・色々なことを知っている・勉強することの有用性についての自由記述。

3. 結果

3.1. 〈学習プロフィールの作成〉

調査1から調査10をもとにそれぞれの因子ごと、項目ごとに得られた因子得点・評定値を高群・低群の2つに分けた。そして、カテゴリー化した記号と合わせて「学習者プロフィール」を作成した。

3.2. クラスタ分析

調査1から調査10について各数値データを基に平方ユークリッド距離をもとにword法を用いて、クラスタ分析を行った。結果は、図1に示した。クラスタ分析の結果、8群に分かれた。それぞれの群について、学習者プロフィールをもとに調査9「視点ある

なし (SC, N)」と調査10「イメージ化あるなし (R, N)」と調査3・調査4の個人別因子得点の高い者がその尺度の内で半数より多ければ高(H)群、低い者が半数より多ければ低群 (L)、高い者低い者が同数ならば中位 (M) 群に分類し、各クラスタ群の特徴を表6に示した。

図1. クラスタ分析の結果

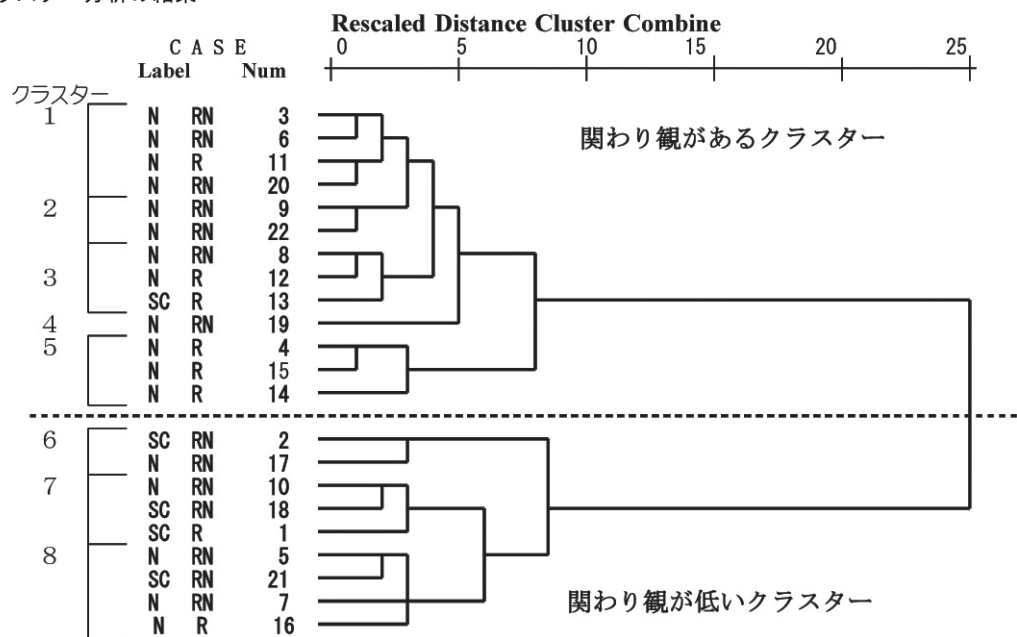


表6. クラスタグループの特徴

尺度	CASE		相互独立・ 相互協調	基本的 信頼感	担任 ストレス	心理的環境		学習			
	視点	イメージ化	自己主張・ 独立行動	信じたい・ 孤独	戸惑い・ 不信	支援・受容	自己認知	学習行動	知的好奇心	感情認知	学習 ストレス
クラスタ1	N	N	L	H	H	H	H	L	M	L	L
クラスタ2	N	N	L	L	H	L	H	H	H	L	L
クラスタ3	N	R	H	M	H	L	L	L	H	H	H
クラスタ4	N	N	L	M	M	L	L	M	H	H	H
クラスタ5	N	R	H	M	L	H	H	H	H	H	L
クラスタ6	SC・N	N	M	L	L	L	L	L	L	L	L
クラスタ7	SC	N	H	L	L	L	L	L	H	L	L
クラスタ8	N	N	L	L	L	H	L	L	L	L	H

4. 考察

各クラスタグループの特徴から、子どもたちの活動・学習の特徴を浮き彫りにできた。その特徴をグループごとに挙げ、そのグループごとの支援について考察する。クラスタ分析から学級集団を大きく2つに分類した。

4.1. 各クラスタグループの特徴と支援

〈クラスタ1から5〉：自己または学習に対して何ら

かの関わり感をもって活動しているグループ；このグループは、自己または学習に対して関わり感をもって活動している。しかし、その活動理由は、不安を解消するためのものであったり、単に学習行動として行っている者も含んでいる。「安易な関わり感」とそこから得られる「自信」のみを得るような学習をするのではなく「自分なりの意味のある、自分の中に位づけされた関わり感」とそこから得られる本当の「自己効力感」をもてるような学習をしていくことが大切である。そのためには、メタ認知による自己変革を前提とした

振り返りと、単なる「楽しさ」に支えられた学習ではなく「学習というコンテキストの中から自分なりのサブルーチンを持つ」という学習に対する目的意識が必要である。自己を見つめないでいる者には、「自己を振り返る自己評価の支援」を、単に学習に関わっている者には、「学習に対して主体的に関わっていく支援」というように「関係性の質を変えていく支援」が必要である。

クラスター1：[特徴]；人を信じたい・孤独感、戸惑い・不信がともに高いことから、不安が高く、不安を学習行動に転化し、支援を望む。「イメージ化」ができない。[支援]；教科学習にまじめに取り組んでいるが不安を学習行動に転化する特徴があり、不安が高く、支援を望むグループであるので、とにかく不安を取り除くことが支援の第一歩となる。小さな行動に対してもその行動を認め、よかったところをフィードバックしていくことで、メタ認知が養われ、不安感が消えていく。不安感がなくなれば、学習者独自の持ち味が生かされる。

クラスター2：[特徴]；戸惑い・不信が高く、支援・受容を望まない。「学習すること」が学習の目標であり、自分と関連づけて「イメージ化」ができない。[支援]；不信が高く支援を望まず、「学習すること」が学習の目標であり、自分と関連づけて「イメージ化」ができないグループであるので、「学習とは、学習することが目的なのではなくて、学習を通して、自分自身を振り返り、自分自身を変えていくことができる」ということに気づかせるのが、支援の第一歩である。そうすることで、支援を受け入れることができるようになり、自分中に学習したことを取り入れ、充実した生活を送ることができる。

クラスター3：[特徴]；知的好奇心が高く、自己主張・独立行動も高く、支援・受容を望まない。独自の考え方で問題解決に当たろうとするため学習ストレスが高い。[支援]；知的好奇心があり、独自の考え方で問題解決に当たろうとするグループであるが、その意識が強過ぎてまわりと不適應を起こしストレスを感じる。自己評価と他者からの評価にずれがあり、それを受け入れることができないため友達とトラブルになり、却って自己評価を下げる結果となる。自己の内的基準だけで行動しているので、外的な基準も取り入れ、その上で新たな自己の内的基準を作り上げていけば、他者からの評価も上がり、自己評価も確実なものになる。知的好奇心があり、学習をイメージ化することもでき、自主的行動を好むので、他者評価を取り入れた内的基準をもてるような内的プロセスの支援が必要である。

クラスター4：[特徴]；高い知的欲求と学習ストレス、支援・受容を望まないため社会性の面で適應できない。[支援]；まずは、「心の居場所」を確保することが、支援の第一歩である。本来の自分を表出できる

ようになれば、高い知的欲求から自分なりの学習への課題が見えてくるはずである。

クラスター5：[特徴]；学習を自分の中に取り入れ、「イメージ化」し、意欲的に主体的な学習をしている。[支援]；このグループは「クラスター3」と似ているが違うところは、「クラスター3」より他者評価を受け入れやすいという点である。自分に対する支援や受容を受け入れ、自分なりの「新たな内的基準」を作り上げるという作業をしている。その内的基準を作る「心のプロセス」への支援が必要である。また、ここに「視点」言い換えれば「自分なりの問題として切り取る」という意識が加われば自ら問題を設定し解決していけるのではないと思われる。

〈クラスター6から8〉自己に関しても、学習に対しても関わり感が低いグループ：このグループは、自己にも学習に対しても関わり感をもちずに活動している。何にしてもまず「関わりの体験」により、「自分が関わっているのだ」という意識を実感できるような支援が必要である。

クラスター6：[特徴]；自己評価意識もストレスも低く、関わり感が薄い。[支援]；このグループは、まず自分自身を振り返ることが支援の第一歩である。「自分を振り返らず思い通りに行動する子」、「自分自身を振り返れないから孤独感や不信感を感じ自己を全く表現しない子」の両極端が同じグループとしてグループ化される。表現方法は正反対であるが、「その場その場に応じてこの状況のこの文脈ではこのように自分を振り返りこう判断する」ということを一つ一つ伝え、振り返り方、判断の仕方をフィードバックすることが大切である。メタ認知力をつけ、自己評価すること、「自ら学ぼう」とする意欲が湧いてくるような支援をすることが必要である。

クラスター7：[特徴]；ひらめきがあるが、意欲面でむらがあり、知的欲求に基づき自分勝手な独立行動をする。[支援]；自分勝手な独立行動をするグループであるので、「学習とは何のために誰のためにするのか」ということをもう一度「学習者の問題」として考える機会を与えることが、支援の第一歩である。そのようにして、学習を自分との関わりの中で位置づけることができれば、本来もつひらめきや知的欲求・独立行動から「学習者独自の学習」を見つけ出せるはずである。

クラスター8：[特徴]；支援・受容を求め、ストレスを感じやすい。[支援]；支援・受容を求めるグループであるので、1人1人の学習の構えと合わせて、家庭環境についても情報を収集することが必要である。4名のうち3名までが、父親または母親が不在である家庭で育っている。また、残りの1名についても4月当初の家庭訪問で、親自身が自分の養育態度について「厳しく育てすぎ、待つこと励ますこということをし

てこなかったことを反省している」という話を聞かされた。家庭環境が影響してか、ストレスを感じ易いグループであるため、よりきめ細やかな配慮と受容・支援が要求される。受容することによって、本来の学習者のもつ学習に対する「支援ポイント」が見えてくる。受容により浮き彫りになってくる個々の「学習に対する支援ポイント」を見つけ出し、支援していく必要がある。

4.2. 個別の学習者支援についての一例

また、個人の行動と学習者プロフィールを照らし合わせて考えていくと、子どもの「ふざける」「人をからかう」、「軽薄な笑い」という行動の理由が見えてくる。この「ふざける」・「人をからかう」と「軽薄な笑い」は、どちらも調査3の担任ストレス・孤独の下位項目「みんなの前でからかわれる」と心理環境の尺度・受容の下位逆転項目「このクラスではまちがえると笑われる」の項目と通じるものである。「ふざけること」「笑われること」を嫌いながら、なぜ子どもたちは、人に対してそのような行動を起こしてしまうのだろうか。子どもたちは、他者評価を気にするが、それを取り入れようとはしない。それは、自分を振り返りながら自己評価をすることを行ってこなかったからではなからうか。また、振り返るための心のよりどころ「居場所」や「安心感」を感じるものを学校生活・学習活動の中で持ち得ていなかったからではなからうか。自分自身を振り返らず、他者評価としての外的基準の取り入れず、自分の判断基準だけで判断を繰り返すうちに、「自分の判断基準」と「外的基準」とのずれが生じてくる。このずれを解消する手段が「ふざける」ことであり、「軽薄な笑い」であるように考えられる。

4.3. 学習者プロフィールという考え方について

教師の勘に頼っての学習行動の理解は、子どもの内面的な思いとずれを生じることがある。行動観察と調査によるデータをもとに、子どもの内面的な理解を進めていくことは、心理教育的アセスメントから見ても理にかなっている。表面的な行動観察だけでは理解できない内面的な思いを理解した上で、もう一度その子の行動に意味づけをしていくことは、子どもの心理学的理解の基本である。正しい子どもの理解は、支援の第一歩でもある。子どもの正しい理解とありのままの受容は、子どもに安心感と信頼感を与える。近年、場面緘黙に似た子どもによく出会う。調査対象となった子どもの中にも2名いる。学級会活動など比較的子どもが話しやすい場であっても口を開こうとしない。話をしてくれないので、言えない原因がどこにあるのかわからないことが多い。行動だけでみていくと「緘黙」という同じ行動を示し、支援の手だての情報が得られないため、どちらに対しても受容的な支援をしてきた。

どちらも教師と1対1の場面では、柔らかな表情を見せるように変化してきた。ところが、今回の調査で作文という自己表現を苦手とするN09の子どもが調査では、自分の思いを書き、普段作文に対して抵抗を示さないN07が自由記述に対し「わからない」という回答を多くした。学習プロフィールを作成して、N09の子どもは人に対する不信感が強いが、勉強有能感があり、ストレスも低く、自己の思いを表現しようとしている点から対象と関わるができる子であることがわかった。そのため「黙る」のは、基本的信頼感が不足しているためであることがわかり、今までの受容という支援が正しかったことが明らかになった。受容することで、自発的に行動できることが示された。N07の子どもは不信感が低く、自己防衛的で人を信じたいと感じている。くわえて、感情認知（運動有能感を除く）・知的好奇心の構成因子全てが低く、ストレス度が高い。N07の子どもについては、受容も必要であるが、自信をもてるようなこと自ら進んで選択できる場面を設定することが必要である。N07の子どもが自発的に人やものと関わりを持てるような場を設定すること、支援者の積極的な働きかけが必要であることが示された。学習者の内面的な特徴の違いは、行動観察だけでは理解できない。この特に2人のように自分の思いを話さない子の理解に学習プロフィールの活用は有効であり、学習プロフィールを基に適切な学習プログラムを作成することができる。また、クラスター分析により、学習者の特徴をグループ化することで、個人の表現の仕方に違いがあっても、グループごとに根本的な支援方法が明らかになる。まず、そのグループ特有の学習者の特徴を掴み、その特徴に対応した支援をすることが大切である。そうすることで、学習者、次なる「支援ポイント」が見えてくる。学習者個々の行動や表現の対応に追われるのではなく、そのような行動を引き起こす根本となるものは何なのかということを解明するのにクラスター分析は大いに役立つ。根本となる支援を行ううちに「学習者特有の支援」が明確となってくる場合もある。この場合でも第一段階の支援（根本となる支援）の結果として次の支援に当たっているわけであるから、学習者の自己評価も第一段階をクリアしたことで上がっているはずである。また支援すべきポイントも見えやすくなっているはずである。学習者個人の個別な支援にあたっては、クラスターにより分類したグループごとの支援を組み合わせるにより、支援ポイントがより明確になってくる。何より「学習者にとって必要な支援の全体像」をクラスター分析を用いたグループ分けで、把握することができたことが支援する側にとって大きな収穫である。個々の学習者の支援ポイントが明確になるということは、これからの教育プログラムに見通しをもたせることにつながり、合わせてこれまでの自分自身の支援

を検証することにもつながる。「適切な支援ポイント」を見つけ、「適切な支援」を行っていくことは、支援者の資質にかかっている。その資質向上には、支援者自身の「支援に対する自己評価」が不可欠である。「子どもたちの自己評価」を促すことは、支援者である教師としての、人間としての「自分自身の自己評価」を促すことに他ならない。「正しい子どもの理解」とそれに乗っ取った「受容的支援」は、教師としての自分自身の「子どもをみる視点」を育み、「自分自身の自己評価」を高める。子どもにとっても、教師にとっても、ともに「全人格的成長」を促すものである。

今回の調査に当たり、教育実践での質問紙は、自由記述と3段階評定を用いた。それを実践データとして処理することができたのは、質的研究法のおかげである。この質問紙は、そのまま子どもの学習評価としての「ポートフォリオ」として活用できる。ポートフォリオは、その評価、活用法が難しい。言語で書かれているためそれをどのように要約しデータとして個人内または個人間比較ができるデータにするのが問題となる。そのポートフォリオに自分の思いをかき込み、評定などを用いて自己評価、他者評価したり、言語で友達に評価を伝えていくことは、学習を通して自己を振り返ることになり、自己評価を育むことになる。言語データをカテゴリー化し比較を行うことで、その学習者の思いや変化、その学級集団の学習に対する思いなどを質的に明らかにすることができる。これは教育現場に根ざし学習者を主体とした調査研究を進める実践教育心理学の新しい研究の形なのではないだろうか。また、このように多角的かつ縦断的に子どもを理解することによって、学級集団における子どもの構造的特性を明らかにし、それに応じたきめ細やかな支援を考えることができることも示せた。

今求められる学習支援とは、学習者が自分の感情や状況に左右される「見せかけの自信」に振り回されることなく、「自分自身を振り返り自己評価ができる」ような支援ではなかろうか。そのような支援のもと、学習者が学習を通して「自らの考え方」を作り出す喜びと自分の力で自らの人生の課題を乗り越えていける「本当の自己効力感」を培ってほしいと願っている。子どもを教師側、教科側に引き寄せるのではなく、「子どもたちの認知プロセスの中にとけ込める学習内容の導入」と、子どもたちが、「楽しみながら contexts づくりができる環境作り」と、「Across contexts する中で自己評価、他者評価、相互評価のフィードバック」を全面的に支援していきたいと考えている。それが、真に「個を理解」し、「個を生かす」学習支援ではないだろうか。

引用文献

- Bjork, R. A., & Richardson-Klavhen, A. 1985 ブランスフォード, J., ブラウン, A., & クッキング, R. 2002 吉岡敦子 [訳] 転移 森敏昭 [監訳] 授業を変えるー認知心理学のさらなる挑戦ー 太洋社, Pp. 51-77. による
- ブランスフォード, J., ブラウン, A., & クッキング, R. 2002 吉岡敦子 [訳] 転移 森敏昭 [監訳] 授業を変えるー認知心理学のさらなる挑戦ー 太洋社, Pp. 51-77.
- Eich, E. 1985 ブランスフォード, J., ブラウン, A., & クッキング, R. 2002 吉岡敦子 [訳] 転移 森敏昭 [監訳] 授業を変えるー認知心理学のさらなる挑戦ー 太洋社, Pp. 51-77. による
- Gick, M.L., & Holyoak, K.J. 1983 ブランスフォード, J., ブラウン, A., & クッキング, R. 2002 吉岡敦子 [訳] 転移 森敏昭 [監訳] 授業を変えるー認知心理学のさらなる挑戦ー 太洋社, Pp. 51-77. による
- Greeno, J. G. 1991 大浦容子 1996 熟達化 波多野誼余夫 [編] 認知心理学 5 学習と発達 東京大学出版会, Pp. 1-36. による
- 井上正治 1993 1こでも100このりんご 岩崎書店
- 市川伸一 1987 イメージの機能的性質 市川伸一・伊東裕司 [編] 認知心理学を知る<第3版> ブレーン出版 Pp. 27-45.
- 伊藤宗達 1996 学習達成場面における自己効力感、原因帰属、学習方略の関係 教育心理学研究, 44, Pp. 340-349
- 加藤幸次・高橋勝義 [編] 2001 学力低下論批判 黎明書房
- 木内亜紀 1995 相互独立・相互協調的自己尺度 堀洋道 [編] 2001 心理測定尺度集 I 人間の内面を探る<自己・個人内過程>サイエンス社 自己, Pp. 10-15.
- レイヴ, J. 1993 状況に埋め込まれた学習 産業図書
- Lave, J. 1997 Learning, Apprenticeship, Social Practice.
- 武藤隆他 [編] 2004 質的心理学 新曜社
- 坂西友秀 1995 学級の雰囲気づくりと動機づけ 新井邦二郎 [編] 教室の動機づけ理論と実践 三水舎, Pp. 130-147.
- 桜井茂男 1997 学習意欲の心理学 誠信書房 Pp. 48-61.
- 鈴木宏明 1996 類似と思考 共立出版 Pp. 13-36.
- 谷冬彦 1996 基本的信頼感尺度 堀洋道 [編] 2001 心理測定尺度集 I 人間の内面を探る<自己・個人内過程>サイエンス社 自我同一性の形成, Pp. 72-75.
- 谷島弘仁 1999 動機づけの学校心理学ークラスの動機づけの構造化に関する実証的研究ー 風間書房
- 上野直樹 2001 状況論的アプローチ 状況のインターフェイス 金子書房 Pp. 1-23.
- Wechsler, David 1998 日本版 WISC- III 知能検査法 2巻 実施・採点編 日本文化科学社 Pp. 132-135.
- 米澤稚子 2001 自ら学ぶ力を育てるーこどものいきいきした姿を授業に生かす 和歌山市立教育研究所紀要第181集: 教育論文(実践録) 抜粋集, 34, Pp. 1-12.
- 米澤好史 2001 学習と学習支援 米谷淳・米澤好史 [編] 行動科学への招待 福村出版 Pp. 148-163.
- 米澤好史 2002a 論理的思考力と非科学的信念ー学力低下論を批判するー 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 12, 75-88.
- 米澤好史 2002b 理解と思考Kの会 [編] 心理学の方法 Pp. 75-88.
- 米澤好史・米澤稚子 2003 教育環境における「学習の場」理論の提唱と実践 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要 Vol.13 167-177.
- 由良健一・米澤好史 2005 子どもの学習における自己評価を規定する要因ー自己像・意欲・ストレスの関係ー 和歌山大学教育学部 教育実践総合センター紀要, Vol.15, (27-36).