

第2章 教育心理学からみた「主体性」

—自己調整学習の観点から

鈴木 雅之(横浜国立大学)

1. はじめに

「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について(答申)」では、高等学校教育を通じて育成・習得すべき資質・能力として、以下の三つが挙げられた(中央教育審議会 2014)。

- a) 知識・技能
- b) 知識・技能を活用して、自ら課題を発見し、その解決に向けて探究し、成果等を表現するための思考力・判断力・表現力
- c) 主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度(主体性・多様性・協働性)

「知識・技能」「課題解決に必要な思考力・判断力・表現力」「主体的に学習に取り組む態度」は、2007(平成19)年の学校教育法改正によって、「確かな学力」を構成する三つの要素(学力の三要素)としても位置づけられたものである。答申では同時に、各大学の個別選抜において、「主体性・多様性・協働性」の評価を推進することも明確にされた。これらのうち、主体性を評価するための方法としては、「小論文(エッセイ)」「面接、ディベート、集団討論、プレゼンテーション」「高校時代の学習・活動歴(調査書、活動報告書、各種大会や顕彰の記録、資格・検定試験の結果、推薦書等)」が挙げられている(高大接続システム改革会議 2016; 文部科学省 2017)。

しかし、主体性の評価を成果にのみ基づいて行うことは困難だといえ

る。たとえば、資格・検定試験や部活動などで成果を挙げていたとしても、それが自ら能動的に活動に取り組んだ成果であるのか、親や教師から言われて取り組んだ成果であるのかなどについて判断することはできない。言い換えれば、「どのようなことに取り組んだのか」や「どのような成果を挙げたのか」といったことよりも、「どのように取り組んだのか」という過程に目を向けることが、主体性の評価においては重要と考えられる。

では、過程に目を向ける場合に、主体性や主体的な行動とは、どのようなものであろうか。本章では、主体性を心理学の理論から捉え、主体性評価について展望していく。

2. 主体性とは

2.1 学びに向かう力

2018（平成30）年に公示された高等学校学習指導要領では、育成すべき資質・能力の一つとして、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする『学びに向かう力・人間性等』の涵養）」が挙げられている（文部科学省2018）。また、「主体的に学習に取り組む態度」は「学びに向かう力」に含まれている。これに関連して市川（2004）は、学力を「学んだ力」と「学ぶ力」とに分類している（表1）。

表1 学んだ力と学ぶ力
（市川【2004】より作成）

学んだ力	知識、技能、読解力、論述力、討論力、批判的思考力、問題解決力、追求力
学ぶ力	学習意欲、知的好奇心、学習計画力、学習方法、集中力、持続力、コミュニケーション力

「学んだ力」とは知識の量や論述力、批判的思考力、問題解決力などであり、「学ぶ力」とは学習意欲や学習計画力、持続力などである。すなわ

ち、「学びに向かう力」や「学ぶ力」には様々な側面があり、「主体的に学習に取り組む態度」にもいくつかの側面があると考えられる。たとえば、日本史が好きで、教科書以外にも様々な書籍を読んだり、史跡や博物館等を訪れたりするなど、学習に没頭している学習者は、主体的に学んでいるといえるであろう。一方で、日本史が好きではないとしても、志望校に進学するために具体的な学習計画を立て、時には好きなことを我慢しながら目標達成のために日本史の学習に取り組む学習者もまた、主体的に学んでいるといえるであろう。言い換えれば、興味や関心を持っている学習者だけが主体的なのではなく、主体的な学習は様々な要素から構成されていると考えられる。

2.2 自己調整学習

「学びに向かう力」や「学ぶ力」の様々な側面を統合的に説明しようとする心理学の理論に、自己調整学習¹⁾がある。自己調整学習 (self-regulated learning) とは、学習者が自分の学習プロセスを能動的に調整していくことである (犬塚 2017)。より具体的には、自己調整学習は、予見段階と遂行段階、自己内省段階の3段階で構成される循環的なプロセスとして捉えられている (図1)。

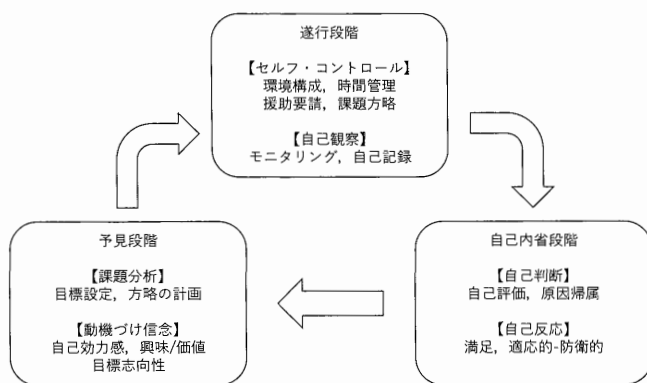


図1 自己調整学習のサイクル
(Zimmerman [2011] より作成)

予見段階とは、何をどのように学習するかについて計画を立てたり、目標を立てたりするなど、学習を実際に遂行する前に下準備をする段階である。次に遂行段階とは、予見段階で立てた計画を実行するだけでなく、取り組んでいる課題に集中したり、取り組み状況をモニタリングし、必要に応じて行動を調整したりすることも含まれる。そして自己内省段階は、学習後に学習全体を振り返る段階であり、自己内省の結果が次の予見段階に反映されることで、循環的な学習プロセスが成立されていく。たとえば、単に「目標が達成できなかった」と自己評価するだけでは、次の予見段階には適切に反映されにくいと考えられる。目標が達成できなかった場合には、うまくいかなかった原因や改善するための具体的な方策について考えることが、次の予見段階に活用する上では重要になる。

このように、予見・遂行・自己内省のサイクルを適切に循環させる学習者が、優れた自己調整学習者である。目標を達成するために計画を立て、自らを制御しながら学習に取り組み、成果について振り返って次の目標に活用しようとする学習のあり方は、まさに主体的な学習といえよう(鹿毛 2013)。実際に、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」においても、「主体的に学習に取り組む態度」の評価方法について、以下のような方針が示されている²⁾(中央教育審議会 2016)。

「主体的に学習に取り組む態度」については、学習前の診断的評価のみで判断したり、挙手の回数やノートの取り方などの形式的な活動で評価したりするものではない。子供たちが自ら学習の目標を持ち、進め方を見直しながら学習を進め、その過程を評価して新たな学習につなげるといった、学習に関する自己調整を行いながら、粘り強く知識・技能を獲得したり思考・判断・表現しようとしていたりしているかどうかという、意思的な側面を捉えて評価することが求められる。(下線は筆者による)

以上のことから、主体性は自己調整学習という観点から捉えることができる。また、自己調整学習の理論を基にすることで、主体性にはどのような側面があり、それらが互いにどのような関係にあるのかが明確になると考えられる。そこで次節以降では、自己調整学習のサイクルを適切に循環させる上で重要になる「学習方略」と「課題価値の認知」「エフォートフル・コントロール」の三つの要因に焦点を当て、主体性とはどのようなものであるのかについて、より深く論じていく。

3. 自己調整学習を支えるもの

3.1 学習方略

心理学では、学習方法や学習スキルのことを学習方略 (learning strategy) と呼ぶ。学習方略は、認知的方略、メタ認知的方略、リソース管理方略の大きく三つに大別され (Pintrich et al. 1993)、各方略は、さらにいくつかの下位方略に分けられる。それらの内容や具体例を表2に示す。

まず認知的方略は、学習内容の覚え方に関する方略といえる。たとえば、学習内容を自分が分かるような言葉に置き換えたり、自分なりの言葉で言い換えたりすることを精緻化、学習内容同士の互いの関係性を図や表の形にしてまとめることを体制化と呼ぶ。これらの方略は、学習内容の意味を理解しようとするものであり、意味の理解を目指した学習をしている学習者ほど学業成績が高く、学力の伸びも大きいことが示されている (Murayama et al. 2013)。また、たとえば「死刑制度は、殺人犯予備軍を抑制することから、死刑制度は存続すべきだ」という意見があるときに、主張を無批判に受け入れて、「確かに、死刑制度はあるべきだ」と考えるのではなく、「死刑制度は本当に犯罪を抑制しているのか。死刑制度のある国とない国を比較してみよう」「冤罪で死刑になってしまった人はいないのか。死刑制度に問題はないか調べてみよう」など、批判的に思考することも認知的方略の一つとされている。学習内容の意味を全く考えずに、ただ受け身に暗記したり、批判的に考えることなく鵜呑みにしたりしている学習者というのは、主体的に学んでいるとは言い難い

であろう。そのため、意味の理解を志向したり、批判的に考えたりすることは、主体的な学びの一側面といえる。

表2 学習方略の分類と定義、および具体例
(押尾 2017, Pintrich et al. 1993, 瀬尾 2007 をもとに作成)

認知的方略	精緻化	既知知識と結びつけるなどして、覚えやすくする方略 ・新しい学習内容を自分の知識と関連させて考える ・理解しにくい用語は、自分に分かる言葉に置き換える
	体制化	学習内容が相互に関連を持つようにまとまりをつくる方略 ・学習した内容同士の関係性を図や表の形にしてまとめる ・歴史上の出来事や物質の性質など、学習した内容をノートにまとめる
	批判的思考	主張などについて考えるときに、別の可能性も吟味する方略 ・理論・解釈・結論が示されるときは、それらを裏付ける十分な証拠があるかを判断する ・主張や結論について読んだり聞いたりするときには、常にほかの選択肢の可能性について考える
メタ認知的方略	プランニング	課題を分析して目標の設定や計画の立案を行う方略 ・学習を始める前に、何を学習すべきか考える ・十分な学習時間を作るために学習計画を立てる
	モニタリング	自分自身の学習状況を把握し、行動を調整する方略 ・授業中に分からなかった内容は後で必ず解決する ・学習の進捗状況をみて、学習時間を調整する
	自己評価	学習者自身が学習の質や成果について評価する方略 ・間違えた問題は、なぜ間違えたのか、原因をつきとめる ・テストが終わった後は、学習方法が良かったかについて振り返る
リソース管理方略	依存的援助要請	必要性の吟味を十分に行わずに、援助者に頼る方略 ・なんとなくわからないときには、すぐに先生に質問する ・わからない問題があったとき、自分で考えるよりも先生に解いてもらうように頼む
	自律的援助要請	必要性の吟味を行い、考え方の説明を求める方略 ・質問するときには、まずは自分の考えを説明する ・答えだけでなく考え方も教えてもらう
	ピア・ラーニング	仲間と一緒に学習し、不確かな部分を明確にする方略 ・クラスメイトや友だちに学習内容を説明する ・ほかの生徒たちと学習内容について話す

次にメタ認知的方略³⁾は、自分自身の知的状態をモニタリングし、行動を調整しようとする方略である。たとえば授業を受けた後に、「授業内容を理解できたか」「まだ分からない点はどこか」について考え、疑問点があれば自分で調べたり、先生に質問したりすることは、学習を受け身なものにしない上で重要である。また、学習前に目標を設定したり、学習計画を立てたりすることや、学習後に自己評価することもメタ認知的方略に含まれる。自己評価をする際には、単に「良かった」「悪かった」などの結果について振り返るだけでなく、成功した場合には「どうしてうまくいったのか」、失敗した場合には「うまくいかなかった原因は何か」について考え、次の学習への教訓を引き出すことが重要になる（市川 1993）。つまり、ただ結果について振り返れば自己調整学習のサイクルが実現するわけではなく、次の学習のサイクルにつなげることを意図した振り返りをする必要がある。

最後にリソース管理方略とは、自分の周りにいる人や、周りにあるものを活用して学習をする方略である。これに関して、自分で考えずに他者に頼ることは、主体的な学習者のイメージとは異なるかもしれない。確かに、答えを教えてもらうだけで、自分では考えようともしない場合には、主体的な学習者とは言い難い。しかし、自分の力でできる限り考えたり、調べたりしてから援助を求めたり、単に答えを聞くのではなく考え方を教えてもらうなど、適切に援助を求めることは重要である。たとえば、「新任教員が児童生徒とうまく信頼関係を築くことができずに困っているのだが、他者に相談や援助要請をせず一人で抱え込んでしまい、結果的に児童生徒との関係が改善されない」という状況は、決して好ましい状況ではないであろう。困ったときに適切に援助を求めるということは、むしろ主体的に問題解決しようとする姿勢の表れともいえるのである。

3.2 課題価値の認知

予見段階においては、計画を立てるスキルのみならず、意欲的に学ん

でいくための仕掛け作りが重要になる。意欲を高めるための方策の一つとして、課題価値を認知することが挙げられる。課題価値(task value)の認知とは、自分が取り組む課題やその達成(行為・結果)に対して、主観的な魅力や望ましさ、有用性などの価値をどの程度認識しているかに関する側面である⁴⁾。課題そのものや、課題の達成に価値を見出すことによって、その課題に対して意欲的に取り組むことが可能になる。「生徒指導提要」(文部科学省 2010)では、「与えられたものであっても、自分なりの意味付けを行ったり、自分なりの工夫を加えたりすること、単なる客体として受動的に行動するのではなく、主体として能動的に行動する」ことが「主体性」と定義されている。これまで述べてきた通り、主体性には様々な側面があることから、自分なりの意味づけや価値づけをすることだけが主体性ではないが、主体性を構成する重要な要素といえる。

課題価値は、達成価値と内発的価値、利用価値の大きく三つに分類される(Eccles & Wigfield 2002:表3)。達成価値(attainment value)は、当該の課題をうまくやることに対する個人的な重要性である。言い換えると、課題に成功することが望ましい自己概念の獲得につながると考えることであり、アイデンティティと密接に関連する。たとえば、「賢い」ことが自分にとって望ましい場合に、自分の賢さをアピールすることができる課題というのは達成価値が高いことになる。また内発的価値(intrinsic value)とは、課題に取り組むことで得られる楽しさや面白さである。そして利用価値(utility value)は、制度的利用価値と実践的利用価値の二つにさらに細分化されることがある(解良・中谷 2016)。制度的利用価値とは、たとえば「進学や就職に役立つ」など、将来のキャリア上の有用性という側面である。また実践的利用価値とは、当該課題が日常生活においてどのように役立つかに関する側面である。

表3 課題価値の定義と具体例
(Wigfield et al. 2008, 解良・中谷 2016 をもとに作成)

価値の要素	定義	例
達成価値	個人にとっての重要性	数学のできる人は賢い 英語で会話ができることは誇らしい
内発的価値	活動することの楽しさ	数学の問題を解くのは楽しい 歴史の学習は面白い
制度的利用価値	将来的な有用性	医者になるためには生物の知識が必要だ 英語は大学に進学するために必要だ
実践的利用価値	日常生活での有用性	家庭科の学習内容は普段の生活で役立つ 理科の学習をすることで、身の回りの現象を理解することができる

課題に価値を認めることができれば、その課題に対して積極的に取り組むようになると考えられる。また、自己調整学習の理論では、自己内省の結果が次の学習場面での予見段階に影響を与えることが想定されているように、学習に積極的に取り組むことによって、新たな価値に気づくということもありうる。たとえば、理科について深く学習をした結果、日常生活と理科の学習内容が結びついているということに気がつく、というようなことが考えられる。実際に河本(2014)は、大学生を対象に、中学・高校時代の学校行事について振り返ってもらい、学校行事にどれだけ積極的に関わったかと、行事が自分にとってどのような意味があったかについて報告を求めた。その結果、積極的に行事に参加していた学生ほど、行事によって他者意識や集団への肯定的感情が高まったり、他者を統率することに習熟するようになったりしたと報告した。

3.3 エフォートフル・コントロール

遂行段階においては特に、自分の欲求や衝動を抑えたり、計画通りに行動したりすることが求められる。「生徒指導提要」(文部科学省 2010)では、「自分の欲求や衝動をそのまま表出したり行動に移したりするのではなく、必要に応じて抑えたり、計画的に行動することを促したりする

資質」は「自律性」と呼ばれており、ストレスフルな状況や、ネガティブな感情が喚起される状況に置かれているときであっても、自身を制御して学習に取り組むことは、主体的な学習の一つの側面といえる。

こうした資質・能力に関する心理学の概念として、エフォートフル・コントロール (effortful control) と呼ばれるものがある⁵⁾。エフォートフル・コントロールには、「行動抑制の制御」と「行動始発の制御」「注意の制御」の三側面あるとされる(山形ほか 2005 : 表4)。まず行動抑制の制御とは、不適切な行動を抑制する能力である。たとえば、「ダメ」と言われたときに、その行動を止めることができるのは、行動抑制の制御の例である。また、行動始発の制御は、ある行動を避けたい時でも遂行する能力である。たとえば、「勉強する気が起きないときであっても、すべき課題はする」といった力は、行動始発の制御といえる。そして注意の制御は、集中したり、注意を切り替えたりする能力である。たとえば、「明日までの宿題があり、図書館に行って調べ物をする必要があるのだが、友だちと喧嘩をしてしまい、宿題に取り組もうという気持ちが起こらない」ということはありうる。そのようなときでも、気持ちを切り替えて課題を遂行することは、注意の制御といえる。

表4 エフォートフル・コントロールの例
(山形ほか 2005 をもとに作成)

行動抑制の制御	笑うことが不適切な状況で、笑いを抑えることができる 望ましくない行動だが習慣となっていることを止めようと決意したときに、止めることができる
行動始発の制御	期限が来る前に物事(宿題など)を終わらせる 気乗りしない時でも、面倒な課題に取り組むことができる
注意の制御	何かのことで悲しい時でも、課題に集中することができる 勉強している時に、周囲の騒音があっても集中できる

こうした自己制御の重要性を示した研究として有名なのは、「マシュマロ・テスト」(Mischel 2014)である。これは、マシュマロを一つ与えられ、食わずに待てばもう一つマシュマロが与えられると説明されたとき

に、子どもがすぐマシュマロを一つ食べるか、後でマシュマロを二つもらえるまで待つかを調べた研究である。たとえばMischel et al. (1989)は4歳児を対象に実験を行い、マシュマロを食べずに待っている時間の長かった子どもほど、その後、学業的にも社会的にも成功したことを報告している⁶⁾。

4. 自己調整学習という観点からみた主体性評価の課題

4.1 評価方法に関する課題

自己調整学習という観点から主体性について評価しようと考えた場合に、どのような評価方法が考えられるであろうか。一つは、表2～4に示したような項目を受験生に提示し、自己報告を求めることであろう。こうした方法は心理学研究においては多く利用されているものの、入学試験で利用しようと考えた場合には問題が多い。まず、あくまでも自己評定であることから客観性を欠き、受験生の実態を表しているという保証はない。また、入学試験で利用される場合、「どのような回答だと高く評価されるか」という考えの下で、回答が意図的に歪められてしまう恐れがある。したがって、自己評定の結果は参考にはなるとしても、選抜のための資料として活用することは困難である。

もう一つは、ポートフォリオ⁷⁾の活用であろう。現在、学習や活動の過程について評価するための方法として、eポートフォリオが注目されており（関西学院大学 2017；森本・稲垣 2018）、文部科学省大学入学者選抜改革推進委託事業（主体性等分野）で構築・運営される高校eポートフォリオ、大学出願ポータルサイトである高大接続ポータルサイト「JAPAN e-Portfolio」もある。高校での適切な学習を促進するために、ポートフォリオの活用は有効と考えられる。また、自己調整的な学習をしているかを判断するためには、学習の過程を評価対象とすることは不可欠だといえる。しかし、こうした方法には、ポートフォリオの蓄積に伴う負担や、ポートフォリオの情報を入学者選抜にどう利用するかなどの課題がある。また、本来は日々の学習をより効果的にするための

ポートフォリオが、入学試験に利用されることによって、高校での学びに弊害が生じてしまう恐れもある。たとえば、振り返りをする際に、どのような振り返りが学習改善に効果的であるかは、学習者の学習状況等によって異なる。しかし、どのような振り返りをしたかが選抜の際の資料として参照される場合、入学試験で高い評価を得られるような振り返りをするのが目標となってしまう、学習状況に応じた振り返りが阻害されるといった事態が生じる。したがって、高校での日常の学びが、入学試験のための手段となってしまうなどの弊害がないように、ポートフォリオ評価をどう運用していくかも課題となる。

これらの他にも、もちろん面接や調査書等で、「どのような目標を持って、どのように学習や活動を進め、どのような振り返りを行うことで次の学習・活動にどう繋げたのか」について評価することも考えられよう。しかし、実際の学習・活動の様子を見ているわけではないため、受験生の実態を捉えるには限界がある。また、どのような方法であっても、自己調整的な学習者といえるかについて判断する場合、評価者によってその判断は異なってしまう可能性がある。言い換えれば、評価者間での評価の一貫性(信頼性)の問題も考えなければならない。特に、そもそも自己調整学習という理論を十分に理解していない場合には、受験生が自己調整的であるかどうかの判断はすることができない。そのため、評価する側が自己調整学習の理論について理解を深めると同時に、評価者間で共通理解を図る必要もある。

4.2 領域固有性に関する課題

本書第I部第1章でも論じられているように、主体性の問題を考える際には、特定の場面や領域を越えた一般的な傾向性(特性レベル)であるのか、分野や領域の内容に即したレベル(領域レベル)であるのかという問題について考える必要がある。たとえば、「数学に関しては自己調整的な学習をしているが、英語の学習は自己調整的ではない」など、領域によって学習の様相は異なる可能性がある。

この問題について検討した心理学研究は限られているが、領域間での一貫性はある程度みられることが示唆されている(赤松2017; 押尾2017; 植阪2010)。たとえば押尾(2017)は、高校生を対象に、数学と国語、社会における学習方略の使用について調査を行い、数学の学習で精緻化方略やメタ認知的方略を使用している学習者というのは、国語や社会においても精緻化方略やメタ認知的方略を使用する傾向にあることなどを示している。また、学習以外の場面について検討した研究もある。上野(2014)は、高校時代に運動部に所属していた大学1年生を対象に調査を行い、競技スキル(「チームメイトと練習方法について情報を交換する」「試合ごとに何らかの目標を持って出場している」など)の高い人ほど、日常生活スキル(「一度決まったクラスの方針には従う」「長期的な目標と短期的な目標を持っている」など)も高い傾向にあることを示している。

ただし、「関連がある」ことは「必ずそうである」ということを意味しているわけではないことには留意する必要がある。押尾(2017)の研究でも、せいぜい中程度の正の相関がみられているほどであり、たとえば数学でメタ認知的方略を使用していても、国語や社会ではメタ認知的方略をあまり使用していないという学習者は少なくない。また、反対に、数学ではメタ認知的方略を使用していなくとも、他教科では使用しているという学習者もかなりいると考えられる。したがって、自己調整学習という観点に着目したとしても、領域固有性に関する問題は残り、領域レベルと特性レベルの違いを考慮しながら評価を行う必要がある。

5. おわりに

本章では、主体性を自己調整学習という観点から捉えてきた。知識や技能を習得させるだけでなく、自己調整学習を促進することは、学校教育において重要な目標である。そのため、自己調整学習という学習のあり方が社会の間で共有され、自己調整学習者を育成するための取り組みが広がることで、児童生徒の学習スキルの改善につながれば、それは望ましいことであろう。しかしながら、学校教育を通して自己調整学習者

を育成することが重要であるからといって、入学試験で自己調整的であるか否かについて評価することが望ましいかといえば、それはまた別の問題である。そもそも教育心理学分野においては、「自己調整的な学習をしているかどうか」を測定する方法を検討すること自体が一つの研究テーマになり得るほど、評価することは難しい問題であると認識されている。また、こうした評価方法の難しさに加え、主体性評価が導入されることで、たとえば高い評価を得るためのポートフォリオ作成といった、形骸化した学習活動が助長されてしまうなどの負の影響がみられる恐れもある。より適切な選抜方法を検討することはもちろん重要であるが、日常での学びがより充実したものへとになっていくことが何より重要であり、主体性に関する議論が学校での実りある学びに結びつくことを期待したい。

【注】

- 1) 自己調整学習に関する詳細な解説は、自己調整学習研究会編（2012）や Zimmerman & Schunk（2011=2014）などを参照されたい。
- 2) 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」では、学習指導要領改訂による教育目標や内容の再整理を踏まえて、観点別評価についても、「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の三観点に整理することの必要性が示されている。
- 3) メタ認知の「メタ」は「一段上の」を意味し、メタ認知は自身の知的な状態を客観的に捉え、行動を調整することを指す（メタ認知については、三宮編〔2008〕などを参照されたい）。「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」では、「学びに向かう力・人間性等」の中に、「主体的に学習に取り組む態度」とは別に、メタ認知が含まれている（中央教育審議会 2016）。
- 4) 学習やスポーツなどの課題やその達成の価値を、課題に取り組む本人がどのように価値づけているかという意味内容に着目した理論は、課題価値理論と呼ばれる（鹿毛 2013）。
- 5) 自分の行動を調整する、という点ではメタ認知といえるが、心理学研究ではエフォートフル・コントロールや自己調整（self-regulation）、セルフ・コントロール（self-control）といった言葉で研究されていることが多い。また、ここでの自己調整やセルフ・コントロールは、「自己調整学習」や、自己調整学習の遂行段階における「セルフ・コントロール」とは必ずしも同じ意味ではない。本章ではあくまでも、エフォートフル・コントロールという概念を例に「欲求や衝動を抑えたり、計画的に行動したりするための資質（自律性）」の重要性について論じている。
- 6) 近年の研究には、ウォルター・ミシェル（Walter Mischel）らが報告したほどの効果はないことを示しているものもある（Watts et al. 2018）。

- 7) 児童生徒の作品や自己評価の記録、調べたこと、教師の指導と評価の記録などをまとめた学習ファイルを、一般にポートフォリオという（西岡 2003）。またeポートフォリオ（電子ポートフォリオ）では、音声・動画ファイルなどの保存も可能であり、検索が容易であるといった利点がある（森本・小川・谷塚 2012）。

【謝辞】

本研究はJSPS 科研費（基盤研究 [A] JP16H02051）の助成に基づく研究成果の一部である。

【文献】

- 赤松大輔（2017）「高校生の英語の学習観と学習方略，学業成績との関連——学習観内，学習方略内の規定関係に着目して——」，『教育心理学研究』第 65 号，pp.265-280.
- 中央教育審議会（2014）「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について——すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために——（答申）」，http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afiedfile/2015/01/14/1354191.pdf（閲覧 2018/10/26）.
- 中央教育審議会（2016）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」，http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afiedfile/2017/01/10/1380902_0.pdf（閲覧 2018/10/26）.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002) “Motivational beliefs, values, and goals”, *Annual Review of Psychology*, Vol. 53, pp. 109-132.
- 市川伸一（1993）『学習を支える認知カウンセリング——心理学と教育の新たな接点——』プレーン出版.
- 市川伸一（2004）『学ぶ意欲とスキルを育てる——今求められる学力向上策——』小学館.
- 犬塚美輪（2017）「よりよく学ぶためのヒント——自己調整学習——」，鹿毛雅治編『パフォーマンスがわかる 12 の理論』金剛出版，pp. 177-210.
- 自己調整学習研究会編（2012）『自己調整学習——理論と実践の新たな展開へ——』北大路書房.

- 鹿毛雅治 (2013) 『学習意欲の理論——動機づけの教育心理学——』金子書房。
- 関西学院大学 (2017) 「各大学の入学者選抜改革における課題の調査分析及び分析結果をふまえた改革の促進方策に関する調査研究と「主体性等」をより適切に評価する面接や書類審査等 教科・科目によらない評価手法の調査研究 平成 28 年度委託業務成果報告書」,
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/senbatsu/___icsFiles/afielddfile/2018/04/19/1403265_05.pdf (閲覧 2018/10/26)。
- 解良優基・中谷素之 (2016) 「ポジティブな課題価値とコストが学習行動に及ぼす影響——交互作用効果に着目して——」, 『教育心理学研究』第 64 号, pp. 285-295.
- 高大接続システム改革会議 (2016) 「高大接続システム改革会議 (最終報告)」,
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/___icsFiles/afielddfile/2016/06/02/1369232_01_2.pdf (閲覧 2018/10/26)。
- 河本愛子 (2014) 「中学・高校における学校行事体験の発達の意義——大学生の回顧的意味づけに着目して——」, 『発達心理学研究』第 25 号, pp. 453-465.
- Mischel, W. (2014) *The marshmallow test: Mastering self-control*. New York, NY: Little, Brown, and Company.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. L. (1989) "Delay of gratification in children", *Science*, Vol. 244, pp. 933-938.
- 文部科学省 (2010) 「生徒指導提要」,
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1404008.htm
(閲覧 2018/10/26)。
- 文部科学省 (2017) 「平成 33 年度大学入学者選抜実施要項の見直しに係る予告」,
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/___icsFiles/afielddfile/2017/10/24/1397731_003.pdf (閲覧 2018/9/26)。
- 文部科学省 (2018) 「高等学校学習指導要領」,
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/___icsFiles/afielddfile/2018/07/11/1384661_6_1_2.pdf (閲覧 2018/10/26)。
- 森本康彦・稲垣忠 (2018) 「初等中等教育におけるラーニング・アナリティクスの展望」, 『日本教育工学会論文誌』第 41 号, pp.209-220.

- 森本康彦・小川賀代・谷塚光典 (2012) 「eポートフォリオ」, 永岡慶三・山内祐平・植野真臣編『教育工学における学習評価』ミネルヴァ書房, pp. 113-127.
- Murayama, K., Pekrun, R., Lichtenfeld, S., & vom Hofe, R. (2013) “Predicting long-term growth in students' mathematics achievement: The unique contributions of motivation and cognitive strategies”, *Child Development*, Vol. 84, pp. 1475-1490.
- 西岡加名恵 (2003) 『教科と総合に活かすポートフォリオ評価法——新たな評価基準の創出に向けて——』図書文化.
- 押尾恵吾 (2017) 「高等学校の教科における学習方略の横断的検討——方略使用および有効性の認知に着目して——」, 『教育心理学研究』第 65 号, pp. 225-238.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993) “Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)”, *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 53, pp. 801-813.
- 三宮真智子編 (2008) 『メタ認知——学習力を支える高次認知機能——』北大路書房.
- 瀬尾美紀子 (2007) 「自律的・依存的援助要請における学習観とつまずき明確化方略の役割——多母集団同時分析による中学・高校生の発達差の検討——」, 『教育心理学研究』第 55 号, pp. 170-183.
- 上野耕平 (2014) 「ライフスキルの獲得を導く運動部活動経験が高校生の進路成熟に及ぼす影響」, 『スポーツ教育学研究』第 34 号, pp. 13-22.
- 植阪友理 (2010) 「学習方略は教科間でいかに転移するか——『教訓帰納』の自発的な利用を促す事例研究から——」, 『教育心理学研究』第 58 号, pp. 80-94.
- Watts, T. W., Duncan, G. J., & Quan, H. (2018) “Revisiting the marshmallow test: A conceptual replication investigating links between early gratification delay and later outcomes”, *Psychological Science*, Vol. 29, pp. 1159-1177.
- Wigfield, A., Hoa, L. W., & Klauda, S. L. (2008) “The role of achievement values in the regulation of achievement behaviors”, D. H. Schunk & B. J. Zimmerman eds., *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*, Routledge, pp. 169-195.

山形伸二・高橋雄介・繁樹算男・大野裕・木島伸彦（2005）「成人用エフォートフル・コントロール尺度日本語版の作成とその信頼性・妥当性の検討」, 『パーソナリティ研究』第14号, pp. 30-41.

Zimmerman, B. J. (2011) "Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance", D. H. Schunk & B. J. Zimmerman eds., *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge, pp.49-64.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011) *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge. (=2014, 塚野州一・伊藤崇達監訳『自己調整学習ハンドブック』北大路書房.)