

特別活動におけるガイダンス機能としての生徒面談 —生徒の学習意欲を育むために—

橋本 衆宝*

Student interview as a guidance function in special activities To nurture students' desire to learn

Shuho HASHIMOTO*

【キーワード】 特別活動、学級担任、学習意欲、ガイダンス、自己目標、自己評価、生徒面談

1. はじめに

学級担任の学級・ホームルーム活動における役割として、児童・生徒への学業指導がある。学業指導は、「生徒自ら学ぶ意欲を持つ、自己の能力に応じた学習目標を設定できる、学習の仕方を反省的に改善する、等の学業についての指導」であり、学力向上のために「自主的な学習意欲・態度の形成、授業の受け方、よい学習の仕方、家庭学習の習慣化などの指導」を行うこととされている（高階，2019）。

学級担任が、児童・生徒に学業指導を行う上で、2つの点に留意する必要がある。第1は、新学習指導要領に示される新しい学力観に基づく資質・能力の育成である、第2は、一人一人の児童・生徒の自己実現に向けた個人差への対応である。

第1については、新学習指導要領（小中は2017年、高校は2018年に告示。以下、学習指導要領と記す）で、2020年から2030年の社会で生きる子どもを想定し、学校教育で育成する能力や学習のあり方が示された。グローバルで、ITやAI（人工知能）が加速度的に発達する高

度情報社会の中、労働市場の変化に対応するために、日本の子どもの不得意とされる、論理的に思考し、判断・表現する資質・能力の育成に焦点が当てられた。それに伴い学校教育の方向性が、教育内容（知識）ベースから、「何ができるようになるか（資質・能力）」という行動目標を示す形に変わった。

学習指導要領では、特別活動の目標として、「人間関係形成」、「社会参画」、「自己実現」の3つの視点を設定し、育成する3つの資質・能力が示された。その資質・能力とは、1 知識及び技能（何を知っているか、何ができるか）、2 思考力、判断力、表現力等（知っていること、できることをどう使うか）、3 学びに向かう力、人間性等（どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか）ということである（文科省，2017・2018）。

一方、第2についての、一人一人の児童・生徒の自己実現に向けた個人差への対応は、心身の発達段階や学習の習熟度のみならず、個々の学習要因や進路の違い、対人関係や家庭環境の影響等に留意する必要がある。

*人間健康学部 健康栄養学科

以上の2点に留意しつつ、学級担任が、学業指導で最も重視すべきは、児童・生徒の学習意欲（やる気）である。学習意欲は、学びのエンジンのようなものであり、児童・生徒が、学習指導要領に示された新しい「学び」に向かうためには、何よりも必要である。学習指導要領で強調されている「主体的・対話的で深い学び」は、自ら学ぶ意欲によって、ほぼ実現できるものである（櫻井，2019）。

しかし、近年、子どもの学習意欲が低下していることが、教育関連の各方面から報告されている。荻谷（2002）は、高校2年生を対象に20年前と比較した調査から、家庭学習時間の減少傾向が加速していることを明らかにした。さらに、藤沢市教育文化センター（2015）の中学3年生を対象にした調査では、学習意欲が、子どもたちの中で二極化の傾向が強まっていることが報告されている。

学習意欲の低下及び二極化は、学業成績に強く影響を及ぼす。学習意欲の高い子どもは、そうでない子どもよりも学業成績が高く、学習意欲の低下は、学力の低下に影響を及ぼすことが実証されている（櫻井，1990，1999）。さらに、学業成績の向上は、子どもに自信を与え、子どもが学習をポジティブにとらえるきっかけになる。すなわち学業成績は、子どもの有能感や学習観に影響すると考えられる。したがって、子どもが学びに向かうために、子どもなりに学業成績を向上させることが意味を持つ。したがって、学級担任の学業指導は、学習意欲を育み、向上させることを企図して行われる必要がある。

本稿は、学習意欲の発現する理論を基に、学級担任が子どもの学習意欲を高め、新しい学力観に基づく資質・能力を育むための指導方法を考案するものである。

2. 問題と目的

本稿の目的は、学級・ホームルーム活動における学業指導において、担任のガイダンス機能を生かした生徒面談によって、生徒の学習意欲を育むことである。そのために生徒面談の実践を支える理論を構築し、学習意欲の発現するプロセスのモデルを設定し検討することである。

生徒面談は、学校生活への適応や人間関係の形成、教科・科目や進路の選択等について、ほとんどの教師が適宜用いる方法であり、個々の生徒の実情や個人差に対応できる利点がある。しかし、生徒面談の内容や方法は、個々の教師の裁量に委ねられていることが多く、個々の生徒との情報共有や、異なる考えや価値観を理解し合い、成長支援を図ることは容易ではない。

例えば、教育現場で、教師はどうすれば子どもたちが学習意欲を出し、勉強がわかるようになるかについて、日常的に思いをめぐらせながら授業を行っている。しかし、どうすれば学習意欲が出るかということについての意識は、子どもと教師では考えにズレがあることが認められている（吉田・山下，1987）。そして、そのズレは、学習意欲のとらえ方の違いにも表れている。

教師は、子どもの学習意欲を、授業中の態度や試験の成績で判断することが多い。つまり、子どもの学習意欲を、「行動によって示されたもの」で評価している。しかし、子どもの内面はもっと複雑で、子どもは、学習中に、過去の記憶や自分の能力、課題の難易度など、いろいろなことを考えている。子どもの学習意欲は、それらのことと結びついて発現している。つまり、子どもにとって、学習意欲は、「勉強しようと思う気持ち」と近い関係にある。したがって、授業中、教師の意図（願い）と子どもの「気持ち」の折り合いをつけることが、子どもを学習に導くために必要である。

そこで、「折り合い」をつけるために、子どもが自分なりに考える学習の文脈を、教師が可能な限り支持し、支援する視点を持つことである。子どもが、過去の学習経験や現在の状態、将来の希望を基に、自分が意欲的に学習に取り組める文脈を考えることである。「何のために」「どういう状況で」「何を」「どんなふうに」学習すれば、自分なりに意欲が高まるか、子どもが考えた文脈を、教師は「我がことのように」聴き、子どもの自己目標の実現に「参加している」という姿勢で子どもと接することが求められる。

以上の視点に立って、本稿は、ガイダンスの機能の趣旨を踏まえて、生徒の「学びの文脈づくり」を支援するために、担任教師が行う生徒面談のモデルを検討する。

ガイダンスの機能とは、「生徒のよりよい適応や成長、人間関係の形成、進路等の選択に関わる、主に集団の場面で行われる案内や説明等を基に、生徒一人一人の可能性を最大限に発揮できるような働きかけ」である（文科省、2017・2018）。

学級・ホームルーム活動で行われるガイダンスの案内や説明等を共通情報とし、その内容を生徒個々の課題や可能性に照らして、生徒が自らの意志と責任で選択、決定し、実行できるようにすることが大切である。そのためにガイダンス機能としての生徒面談が、一人一人の発達を促す活動になるように企図され、個別にきめ細かく行われる必要がある。

本稿は、その生徒面談で、「学習要因」に基づいて、セルフモニタリングの考え方を利用した「自己評価」と「自己目標」の設定に焦点を当てる。久保（1999）は、学習動機への働きかけと、学習に関する認知的評価への働きかけを組み合わせる行うことが、学習者への支援として効果的であることを指摘した。さらに、学習

に関する認知的評価への働きかけとして、学習者が自分に合った学習内容の目標を設定することの支援を挙げている。学習者が自分の目標を設定すれば、何を学習すればよいか明確になり、学習方法の未知感や学習の負担感が緩和され、学習方略を受け入れやすくなるとしている。

橋本（2019）は、担任教師が教科学習の指導において、自己評価と自己目標を用いた生徒面談を行い、生徒の自己決定感と学ぶ楽しさを高め、学習意欲と学業成績が向上することを報告した。

そこで、本稿は、子どもが自己評価によって自分の学習要因を認識し、その上で課題に対し自己目標を設定すれば学習意欲が促進され、学業成績も向上することを想定し、生徒面談のモデルを検討する。

3. 学習意欲の概念とそのモデル

3-1 学習意欲の構造

学習意欲は、教育現場では「やる気」という用語で括られるが、近年、教育界では、「自ら学ぶ意欲」という用語で説明されるようになってきた。学習意欲は、本来は心理学の内発的動機づけに近い概念である。内発的動機づけは、学習に自発的に取り組み（自発性）、さらに学習それ自体が目標（内的目標性）になっている意欲のことである。しかし、子どもの現実の学習場面を考えると、あの学校に入りたいから頑張る勉強する、というような動機づけのあり方が多い。つまり、学習以外の目標（外的目標性）のために、自発的に学習に取り組む状態である。「自ら学ぶ意欲」は、学習それ自体が目標であるかどうかではなく、学習の自発性を強調した意欲を表した用語であると考えられる。

高校生の段階は、自己目標実現のための学習意欲が高まる時期である（新井、1995）。したがっ

て、本稿では、学習意欲を「自ら学ぶ意欲」の意味で使用する。しかし、事象や理論の説明上で必要な場合は、「動機づけ」の用語を用いることにする。

学習意欲の発現について、桜井（1997）は、3つの段階で説明している。第1の段階は、他者受容感、有能感、自己決定感を要素とした学習意欲の基底になる部分である。他者受容感とは、周囲から支えられているという感覚で、この感覚がある状況では有能感と自己決定感が育つとしている。第2の段階は、挑戦行動、独立達成行動、情報収集行動である。この段階は、主に第1の段階の有能感と自己決定感によって生起される。そして、第3の段階は、学習行動の結果として感じられる、楽しさ、満足といった感情である。この感情によって、第1段階や第2段階へのフィードバックが進み、学習意欲を強化する。このプロセスは、教師が、授業や学習相談を行う上で、子どもが楽しさや、満足感を覚えるような工夫や配慮を施すことの必要性を示唆するものである。

学習意欲は、安定的なものではなく絶えず変動するものである（桜井，2004）。子どもの目標構造によっても、意欲の具体的な表れ方は異なることが指摘されている。鹿毛（2002）は、子どもの行為の目標はBEゴール（「かくありたい私」を表す目標）を上部構造、DOゴール（「具体的な行為を指示する目標」）を下部構造とする階層構造を示し、理想とする自分の姿を想定し、そうなるための具体的な行動レベルが学習意欲に反映されることを指摘している。そして、学習意欲を、パーソナリティ意欲（BEゴールに対しての意欲）、DOゴールに相当する文脈的意欲、状況的意欲の3水準としてとらえ、学習意欲が、学習活動におけるフィールドとの関わりの中で刻一刻と変化することを説明している。これは、子どもが、どんな自己像（BEゴール）

を描き、その実現に向かって、具体的にどんな目標を設定し行動するかによって、学習意欲が変化することを示唆する。したがって、教師は、子どもがどんなBEゴール、DOゴールを描いて授業に臨んでいるのかを理解する必要がある。その上で、なぜ、子どもの学習意欲が変化するのか、文脈や状況の中で、子どもは何をどう捉えているのか、教師は、それらを理解する必要がある。

3-2 学習活動の動機づけのプロセス

Boekaerts（1986）は、同じ個人が、異なる学習や課題において動機づけが変化するという観察から、動機づけを、「個人の安定的な特性としての動機づけ」と「学習を行っている際の動機づけ」に区別した。そして、「学習を行っている際の動機づけ」は、学習者が課題に対して行う主観的な評価や意味づけの結果作られる、課題についての心的表象であると定義した。Tremblay, Goldberg&Gardner（1995）は、この概念をstate motivationと呼び、学習状況に対する学習者の反応であると定義した。

これらの定義の背景にある重要な点は、子どもが課題に取りかかる際、特性である態度や興味など（内的要因）を基にして、その課題についての評価や意味づけを行っているという点である。子どもが教科や課題の内容によって意欲が異なるのは、その教科や課題についての評価や意味づけの差異が要因になっていると考えられる。また、state motivationの定義では、state motivationと行動は別個にとらえられているが、学習意欲を考える場合に、学習への取り組み方まで含まれるように思われる。動機づけ理論では、動機づけを状況からの刺激と内面との関わりによって起こる、行動選択、維持のプロセスとしている（Pintrich&Schunk, 2002）。この見方をすれば、行動選択までのプロセスは、学習者の内的要因、状況を評価・意

味づける段階、行動の段階、さらに環境・外的要因の4つに分けられると考えられる。しかし、一連の state motivation 研究では、課題についての学習者の評価や意味づけがどのような心的表象なのか、明確にされていない。そこで、課題に対する学習者の評価や意味づけについてのプロセスを、動機づけ理論を基にして考察していく。

動機づけ理論の中では、学習者が課題に対して評価・意味づけを行う主体であるという見方は、「認知的アプローチ」に基づくものである（鹿毛,2002）。認知的アプローチの代表的な理論には、Atkinson（1964）の期待—価値モデルを基にした Weiner（1972）の達成動機づけの帰属理論や、Elliot（1999）の達成目標理論などがあるが、奈須（1995）および鹿毛（1997）によれば、認知的アプローチに基づく動機づけの理論は、期待×価値モデルで集約できるとしている。

奈須（1995）は、期待×価値モデルを Figure 1のように集約している。このモデルの特徴は、外部からの刺激に対し認知的働きによって意味づけを行うという点である。この認知的働きが、state motivation における評価や意味づけにあたる考えられる。したがって、課題に対する学習者の評価や意味づけの結果作られる心的表象は、期待と価値に相当する。期待×価値理論での期待とは、成功可能性に関する信念（できると思っているかどうかの認識）を指し、価値とは、その課題に対する個人的な重要性の認識や感覚のことである（鹿毛,2002）。

さらに、期待には、課題の困難度の見積もり、自分の能力や知識量の見積もり、自己効力感などが含まれると考えられる（Wigfield&Eccles,2000；奈須,1995；鎌原,2002）。

また、価値には、課題に対して感じる内発的な価値、将来の目標などのニーズとの関連から生じる有用性、達成することの重要性、課題遂行に伴う代償といった否定的側面が含まれている（Wigfield&Eccles,2000）。しかし、こうした期待と価値は、課題についての解釈であり、課題に対してどう受け止めたかということにすぎない。具体的に行動を起こすためには、何らかの指針が必要になるはずである。

教育現場では、子どもたちに目標を持たせて学習に取り組ませるが、それを奈須（1995）の期待×価値モデルにあてはめると、目標設定はどこに位置するのであろうか。

目標設定は、期待と価値に関する判断に基づき行動の方向性や行動の強さ等、学習の取り組み方を決める段階である（Locke&Lathan,1990；Winne,2001）。したがって、期待と価値の解釈の後に目標設定を位置づけることが理論的に適合する。

3-3 学習者の内的要因

学習者の内的要因は、特性としての個人差要因であり、表面化、覚醒化したものではなく、傾向、傾性を指す。先行研究において、内的要因についての記述は多岐にわたり、学習の理由や目的、過去の学習経験から構築された学習観、能力感などの自己に関する概念など、様々な要因が含まれている（磯田,2005）。そこで、動機づけ研究で、内的要因の概念としてのキー



Figure 1 期待×価値モデル（奈須,1995）

ワードの要素を多く含むと思われる学習動機と学習観の研究を概観し、学習者の内的要因の要素にあたる概念を整理してみたい。

学習動機とは、「なぜ学ぶのか、何のために学ぶのか」という学習に関する理由づけや目的を指す用語である(樋口,1985)。学習動機に関する研究は、学習一般を対象にしたものと、特定の教科に関するものに分けられる。まず、学習一般に関する研究を概観すると、学習動機の測定尺度の研究が数多く見受けられる。

樋口(1985)は、課題を解決すること自体が目的である「課題志向」、他者との競争事態で勝つこと、自分が能力を持った人間であることを示すことが目的である「能力志向」、友人の承認を求めたり、否認を避けたりすることが目的である「友人承認志向」、教師、親といった成人に対し承認を求めたり、否認を避けたり、言いつけに従ったりすることが目的である「成人承認志向」の4因子を見出した。また、速水(1987)は、教師や親からの承認を望む、強制や命令に従う、叱責を回避するために勉強するという「承認志向動機」、自分の将来や幸福のために現実社会への適応の手段として勉強するという「現実志向動機」、好奇心や向上心によって勉強するという「理解志向」の3因子を見出した。桜井(1995)は、おもしろいから、新しいことを知りたいからと学習活動そのものに興味を持つ「興味的理由」、よい中学や高校に入りたいから、立派な人になりたいからと、将来に対する希望である「希望的理由」、よい成績をとりたい、テストでよい点をとりたいという「成績的理由」、家の人にしかられたくない、友だちからかっこいいと思われたい、先生にほめられたいという「対人的理由」の4因子を見出した。

これらの研究結果を、内発的—外発的動機づけ理論や目標理論と対応してみると、学習動機

は4つの区分で存在することが示唆される。第1に、内発的動機づけで学習目標の内容にあたる動機(課題志向、理解志向動機、興味的理由)、第2に、遂行目標の内容にあたる動機(能力志向、成績的理由、自尊志向)、第3に、人間関係を学習の基盤にしている動機(友人承認志向、成人承認志向、承認志向動機、対人的理由)、第4に、手段として学習するという条件必然的な動機(現実志向動機)である。この4つの区分は、鹿毛(1995)が学習意欲を心理的必然性として3つに大別した、内容必然的な学習意欲、状況必然的な学習意欲(承認志向)、自己必然的な学習意欲(能力志向)にも対応しており、学習動機の要素としての整合性が認められる。樋口(1985)らの研究は、小学校高学年の児童は、内発的動機づけと人間関係を学習の基盤にする傾向が強いことを示唆する。この傾向は、小学5年生～6年生の時期に、社会的な(仲間関係)有能感が上昇し(桜井,1983)、知的好奇心や挑戦行動が急激に高まる(桜井・高野,1985)ことと符合する。しかし、小学校高学年以降は、内発的学習意欲が低下する傾向にある。逆に、自己目標実現のための学習意欲は、加齢とともに増加傾向にある(新井,1995)。そのため、中学生や高校生の学習動機は、小学生とは異なる様相を示すと考えられる。例えば、桜井(1995)の示した「希望的理由」は、鹿毛(1995)の3つの学習意欲の分類にはうまく符号しなかったが、これは中学生や高校生が進路選択に伴って志向する「～をしたいから、そのために～の勉強を頑張る」という自己目標実現のための学習動機に近いためであると考えられる。そこで、高校生の学習動機を扱った研究を引用する。

市川(1995)は、学習動機を心理学理論からトップダウン的にとらえるのではなく、高校での学習を想定した自由記述によって収集し、学

習動機を構造化するアプローチを行った。その結果、6種類の学習動機を見出した。その6種類とは、「充実志向」（学習自体が楽しい）、「訓練志向」（知力をきたえるため）、「実用志向」（仕事や生活に生かす）、「関係志向」（他者につられて）、「自尊志向」（プライドや競争心から）、「報酬志向」（報酬を得る手段として）である。さらに、これらを学習内容の重要性と学習の功利性という2要因の程度によって、構造化された学習動機のモデルを示した。このモデルは、従来、「内発・外発」の2分割で語られていた動機づけの枠組みを、2要因を組み合わせることによって、内発・外発だけではとらえにくい他の動機を位置づけている。例えば、「実用志向」は、内発と外発の中間に位置する学習動機である。仕事や生活に役立つ知識や技能を得たいという側面は外発的であり、自分の目的達成のためにする勉強に対して面白みや興味を持つという側面からは内発的である。これは特に高校生の実相をよく反映していると言える。

以上のような学習一般に関する学習動機を扱った研究以外に、特定の教科に関する学習動機をとりあげた研究もいくつか見られる。小田ら（1994）は、高校生を対象にした数学の学習動機について、「内的動機」「受験・成績志向動機」「評価志向動機」「外的動機」からなる4因子を見出し、高校生の数学の学習動機には学年や性、在籍する学科による差異があることを報告した。また、谷島・新井（1996）は、理科を対象にした動機づけの因果モデルを検討し、理科の学習動機として「理解志向動機」「活動志向動機」「現実志向動機」「利益志向動機」の4つの因子を抽出した。これらの各因子の下位尺度は、なぜ学習するのか（理由）、何を学習したいのか（目的）、どのように学習していると感じているか（状況認識）、どのように学習したいと思うか（学習方略の基になる考え方）に

対応する項目が混在している。これは谷島・新井（1996）の動機づけのモデルで、理科の学習動機に影響を及ぼす変数として「理科への感情」と「教材への興味・関心」を、状況認識や学習方略の基になるような項目として位置づけたことによる。つまり、学習動機においても、さらに影響を及ぼす下位要素があることが示唆される。

速水（1987）によれば、学習動機は現実の状況要因と関わって動機づけとなり、学習行動を規定するとしている。つまり、学習動機は動機づけの主要な下位尺度であり、動機づけそのものではない。課題や教科内容、学習環境などの要因と関連し、動機づけとなり、学習行動に反映される。堀野・市川（1997）は、高校生の英語学習において、市川の学習動機の「2要因モデル」の枠組みを用い、学習動機が学習方略とどのように関連し、成績に影響を与えたのかを検証した。その結果、充実志向、訓練志向、実用志向の内容関与的学習動機を持つことが体制化方略、イメージ方略、反復方略といった学習方略を使用しやすくすること。さらに、他のことと関連づけながら学習する体制化方略の使用が、学業成績に有効に結びつくことを明らかにした。この研究は、学習者や教師に成績の向上に有効な学習方略と、その基盤となる学習動機がどのようなものであるかの知見を提供した。これは、学習の意義が理解できずに動機づけられていなかった学習者に、導入的な役割を果たす可能性を示唆する。しかし、堀野・市川（1997）には、何が学習動機と学習行動の接点になるのかが示されていない。動機づけの認知的アプローチによれば、学習者が学習行動を起こす前に学習動機を基に、課題に対し何らかの認知的な評価や意味づけが行われるはずである。

そこで、学習動機と行動の関連を扱った先行研究を参照する。久保（1999）は、大学生の英

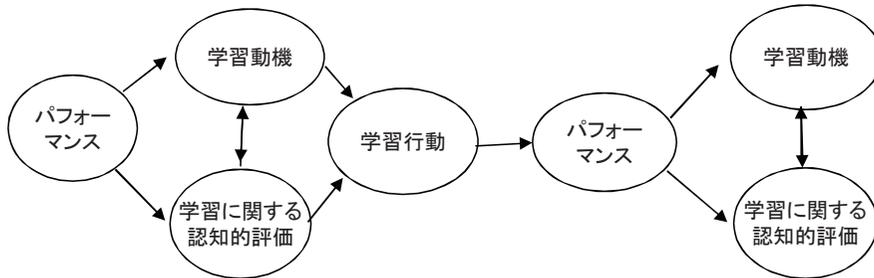


Figure 2 志向-評価モデル (久保, 1999を改変)

語学習について、学習動機、学習に関する認知的評価、学習行動、パフォーマンスの4つの構成概念を想定したモデルを考案し (Figure 2)、それらの関係を検討した。観測変数として、学習動機は、「充実・訓練志向」「自尊・報酬志向」を用い、学習に関する認知的評価には、塩谷 (1995) の、どのように学習したらいいのかわからないと感じている程度を示す「スキルの認知」と、勉強が大変だと感じている程度を示す「コストの認知」を用いた。また、学習行動については学習時間と学習方略を取り上げ、学習方略はどのような学習にも共通する「一般的方略」と、大意を把握することを重視する「大意伝達方略」を用いた。パフォーマンスの観測変数には、「単語テスト」と「空欄適語補充テスト」を用いた。その結果、学習動機の1つである充実・訓練志向と学習に関する認知的評価が共変動し、充実・訓練志向と学習に関する認知的評価はどちらも学習行動を規定し、さらにパフォーマンスに影響を与えることが認められた。充実・訓練志向の高い学習者が、学習方法がわかると感じていたり、学習を負担に感じたりしていないことが、積極的な学習方略の使用とパフォーマンスの向上につながることを示唆された。この結果に基づき、久保 (1999) は、学習動機への働きかけと、学習に関する認知的評価への働きかけを組み合わせる行うことが、学習者への支援として効果的であることを指摘した。

さらに、学習に関する認知的評価への働きかけとして、学習者が自分に合った学習内容の目標を設定することの支援を挙げている。学習者が自分の目標を設定すれば、何を学習すればよいか明確になり、学習方法の未知感や学習の負担感が緩和され、学習方略を受け入れやすくなることを指摘した。

しかし、久保 (1999) のモデルでは、実際には目標の設定が位置づけられていない。このモデル上で目標の設定をするためには、学習行動の前に位置する認知的評価の段階があてはまると考えられる。目標を設定するためには、学習動機や「学習に関する認知的評価」が基になり、学習内容や課題に対する評価や意味づけが行われる。

目標の設定では、タスクの価値や期待について見積もった結果、総合的な有用性を判断し目標が形成され、動機づけが反映される (Winne&Hadwin, 1998)。

Winne&Hadwin (1998) の自己調整学習のモデルでは、4つの段階が示されている。それは、第1段階として、課題の定義、第2段階が目標と計画の設定、第3段階が学習方略の実践、第4段階が方略の調整である。さらに、それらの4つの段階において、制御とモニタリング過程の循環サイクルを含む。第1段階は、学習者が与えられた、あるいは自ら行った課題を特徴づける条件に関する情報を処理する。この情報

処理には、学習者が外的環境に基づいて解釈する課題についての情報に関するもの(課題条件)と、学習者が長期記憶から検索する情報に関するもの(認知条件)とがある。認知条件のような情報は、学習者の当該の課題領域における先行知識の評価を含む可能性がある。したがって、この段階において、課題の成功を説明する能力に関する帰属や、課題への不安な気持ちを感じた記憶を含みうる。学習者は、一度、課題の独特な定義を学習者の現在の結果と基準との間が一致あるいは不一致であるという認知的評価こそが、学習をやる気にさせるとしている。

第2段階においては、学習者は目標を設定し、それに近づくための計画を立てる。Winne & Hadwin (1998) は、目標を基準の多面的あるいは多変量のプロフィールだと捉える。目標のプロフィールのそれぞれの基準は、課題を通してモニターされるものに対する価値である。第2段階を通して循環することによって、目標は、第3段階に進む課題そのものにおける作業として、活性化させられる。そして、第3段階においては、学習者が方策と方略を適用し始め、課題それ自体に取り組むことがなされ、第4段階は任意的に、学習者は、自己調整が実行される程度を構造化するスキーマへの主要な適用を形成する。

自己調整学習は、各段階においてモニタリングとフィードバックを含み、循環的である。ある段階において作られた情報がモニターされ、同じ段階での第2のサイクルを作り出しながら、その結果がフィードバックされる。また、ある段階でのモニタリングによって作り出された情報の産物が、前の段階にフィードバックされる可能性がある。したがって、第1段階において、課題の定義を行う際、認知条件をどのように評価し、それを第2段階の目標設定にどのようにつなげていくかが重要な意味を持つ。

近年の研究において、子どもが学習に対してどのような信念をもっているかが、学習方略の使用や学習成果に影響を及ぼすことが報告されている。このような信念を教育心理学では、「学習観」と呼んでいる。

学習観の定義は、研究者によって様々であり、微妙にニュアンスが異なる。例えば、各自の学習経験や、親、教師、兄弟、友人などからの影響によって形成される「学習とはどのようなものなのかに対する学習者自身の認識」(堀野・市川・那須, 1990)、「学習とはどのようにして起こるのかという学習成立に関する信念」(植木, 2002)に限定している。また、中山(2005)は、「学習方略に影響を与える思い込みや信念」ととらえている。いずれにしても、学習観は、梶田(1986)が、「学習に対する生徒の見方・考え方が学習という問題解決行動に対して大きな影響を与えている」と指摘したように、子どもの学習を支える重要な「見方・考え方」である。本稿では、学習観を「学習方法の背後にある学習についての見方や考え方」として使用する。

子どもが、どのような学習観を持つか、それは学校教育において重要な意味を持つ。堀野・市川・那須(1990)は、現在の学校教育で形成されがちな学習観として「結果主義」を挙げ、「正解さえ得られればよい」「失敗は良くない」という学習観を持つ子どもが少なくないことを指摘している。自己学習力が強調される今日の教育において、「失敗に対する柔軟な態度」と「思考過程の重視」を柱とする学習観を持つことが重要であり、学習者である子ども自身が学習行動を見直すために、学習観を測定した結果を生徒一人ひとりにフィードバックする必要性を強調している。

そこで、学習観を測定する尺度として、堀野・市川・那須(1990)により開発されたものや、それに市川(1995)が、学習者の属性的な要因

としての「方略志向」「意味理解志向」の2つの側面を加えて開発されたもの等がある。しかし、信頼性が高くなく、しかも因子構造が明瞭でないという問題が残った(市川・堀野・久保, 1998)。植木(2002)は、研究者がトップダウン的に下位概念を仮定して尺度を作成するのではなく、高校生の自由記述からボトムアップ的に項目収集し、尺度を作成した。その結果、「方略志向」「学習量志向」に加えて「環境志向」の3因子を抽出した。これらは、信頼性が3因子とも.85程度で高い。しかし、「環境志向」の尺度項目を見てみると、「よい塾に通っていることが、成績を上げることに繋がる」「家庭教師に習っていると成績は上がると思う」「みんなの成績がいいクラスにいれば、成績はよくなる」など、成績向上に対する意識が強く、学習意欲の高い集団の学習観をとらえている。しかし、高校は校種や学科、学年等の違いによって、生徒の属性が異なり、学習動機や学習観も学校間差があるはずである。例えば、塾や家庭教師の利用者が比較的少ない高校1年生や、大学受験に対する意識が高くない集団あるいは受験を必要としない大学附属系の高校においては、学習方法を学習環境に委ねようとする「環境志向」という学習観がとらえにくい。高校は、校種や属性の違いによって、教育の質も異なる。子どもの学習動機や学習観は、学校教育での学習に従事することを前提にとらえられているのであるから、自分の在籍する学校のカラーに大きく影響を受けていると考えられる。したがって、高校生の学習動機や学習観の構造をとらえるには、それぞれの高校の属性に考慮した測定が必要である。

植木(2002)は、「子どもは、どれか1つの学習観には大いに賛同するが、それ以外の学習観には否定的なパターンを示す」傾向があることを報告している。これは、例えば、「学習量

志向」の強い傾向の生徒は「方略志向」を同時に持ち合わせにくいということであり、高校生が1つの学習観にとらわれるという傾向を示している。子どもが、学習方法をなかなかうまく改善できないのは、学習観の修正が容易でないためであると思われる。子どもへの介入において、「修正」とは異なる視点でのアプローチの必要性を示唆している。

以上のように、学習者の内的要因には、「～のため」に学習するという目的や「～をしたい」というニーズがある。また、「学習観」や「学習状況に対する概念」あるいは「学習における対人関係の概念」等が、それまでの学習経験によって子どもの内面に蓄積されている。先行研究では、これらの「目的」「ニーズ」「学習観」、「学習状況や学習上の対人関係についての概念」等をまとめて、学習動機として一括りにする場合もある。しかし、子どもは学習する目的やニーズを持っているにもかかわらず、ある文脈や状況において、学習意欲が湧かない場合がある。したがって、文脈や状況における学習意欲をとらえる場合は、「目的」「ニーズ」と「学習観」、「学習状況や学習上の対人関係についての概念」を分けてとらえた方が、実状に即して対処できると思われる。ある文脈や状況において、「学習観」や「学習状況や学習上の対人関係についての概念」は、授業や課題に対する評価や意味づけと結びつき、意欲を生起し、学習行動を起こさせることから、本稿においては、「学習要因」と呼ぶことにし、「学習はどのような条件の場合に意欲が出るのか」という概念」と定義づけをする。

3-4 評価・意味づけの段階

評価・意味づけの段階は、日常の学習場面において、子どもが授業や課題について評価を行い、学習の意思を決定する段階である。したがっ

て、この段階は、固定的な内的要因ではなく、学習内容や教師といった環境との相互作用による動的な認知過程である。

この過程は、子どもが目的やニーズ、特性あるいは自己概念を基に学習の価値や期待を解釈し、目標を設定するという意味で重要である。しかし、子どもは、成績のみにこだわる傾向が強く、この認知過程にあまり意識が向けられていないように思われる。したがって、目標の設定も、単純に成績の数値の上積みを願望するだけであることが少なくない。また、教師も、成績で生徒の学習状況を判断する傾向が強く、一人一人の認知過程を重視しながら学習指導を行うという意識はあまり高くはなく、教師から子どもへのアドバイスも、成績面から判断し、トップダウン的に原因を指摘しながら学習方法や目標を指示するケースが多い。したがって、教師が子どもに改善策を指示したとしても、学習に対する子どもの認知が変わらなければ、学習方略は変容しにくい(久保, 1999)。子どもは、自分の特性や学習観に合わない勉強方法を提示され、学習方法の変更や獲得が大変だと思えば、むしろ勉強を負担に感じるようになる(市川, 1993)。

そこで、教師が、子どもの学習に関する認知過程にかかわり、認知的評価と目標の設定に介入する方法を検討する必要がある。教師の介入によって、子どもが自分の特性や学習観を認識し、自分に合った目標をポジティブに設定できることが望ましい。その点で、本稿で取り上げる生徒面談は個々の子どもの認知評価と目標設定を支援する方法として、有効性が考えられる。しかし、先行研究において、生徒面談を動機づけとの関連で扱った実践的な研究はほとんど見られない。

そこで、本稿の生徒面談による介入の考えに近いと思われる自己制御学習の理論を参考に、

自己制御学習プログラムの主要な構成要素であるセルフモニタリングを用いて介入を行うこととする。自己調整学習とは、学習者が自分の学習の目標を設定し、その目標に役立つように自分の認知、動機づけ、行動をモニターし、制御し、コントロールして、個人的な特徴と環境における文脈的な特徴の両者によってガイドされ制約される、能動的、構成的なプロセス(Pintrich, 2000)である。また、セルフモニタリングとは、自己の行動や態度、感情、思考などを観察したり、記録したりすることによって、自己の行動や態度、感情、思考過程などに対する具体的で客観的な気づきをもたらす、評価可能なものとする手続きのことである。セルフモニタリング効果については、先行研究で確認されている。

望木(2006)は、健常な児童を対象に、認知行動療法による心理教育を行い、セルフモニタリング(非機能的思考記録)を実施した結果、学業達成効力感、自己効力感、テスト効力感の向上、慢性不安の低減の効果を認めた。しかし、学習意欲については一時的な効果が見られたが継続しなかったこと、非常に高い不安の児童には不安低減の効果がなかったことが報告された。この報告は、子どもの習慣化した思考過程を修正するには、カウンセリングのように一定の期間をおいてからではなく、積極的に思考を変容する働きかけ、それぞれ個人に合った効果的な内容のフィードバックの必要性を示唆した。上淵(2004)は、家庭学習に集中できない小学5年生を対象に、数週間にわたって家庭学習前後の気持ちについてセルフモニタリングを実施し、その結果、子ども自身が学習意欲の低下を自覚し、学習への取り組みがスムーズになったことを報告している。しかし、セルフモニタリングが成功するためには、何よりも「学習する必要がある」という価値観が必要であること、さら

に、努力した分、結果が得られるという随伴性の認知が重要であることを指摘した。

これらのセルフモニタリングの実践研究から、セルフモニタリングは、自己の行動や態度、感情、思考過程などを自覚させ、意欲を高め行動を変容させる効果があることが認められた。しかし、子どもに学習する意味を理解させること、努力が結果につながることを具体的、客観的に示すこと、一人ひとりに合った効果的な内容のフィードバックを行うこと等の課題も残されている。

そこで、本稿では、セルフモニタリングの利点を活かし、課題を克服するために、ブリーフ・カウンセリングの一種である解決焦点化アプローチの理論を取り入れ、生徒面談に適用していくことにする。解決焦点化アプローチは、子どもが抱える問題の原因除去に焦点を当てることよりも、解決構築に焦点を当てることを重視している（市川，2004）。その特徴は、子どもの弱点や欠点ではなく、うまくいっているところ、子どもが持ち合わせている「よい面」等、既にあるリソースや解決しているところを引き出し、広げていく点である（宮崎，2002）。

解決焦点化アプローチは、プログラム形式のワークシートに沿って、質問の回答を記入しながら進めるケースが多い。質問項目は、通常、以下のような4項目が挙げられる。①解決したいと思う問題、②解決したい問題に関するスケール・クエスチョン（「解決した最高の状態を10、最悪の状態を1とすると、今のあたりにいますか」）、③解決したと言えるのはどういう状態（点数）、④現在の状態から1点上げるためにはどんな課題を設定するか（課題の内容、工夫）等。①は、自分の内的要因と外的要因を総合的に評価したものである。②は、現状に対する自己認知である。③は、課題に対する「期待×価値」の「価値」を強調した認知的

評価による目標。④は、課題に対する「期待×価値」の「期待」を強調した認知的評価による目標である。教師が質問することによって、子どもは常に自己決定が求められる。質問に答えられることで子どもの自己効力感は向上する。また、解決焦点化アプローチでは、質問に対する教師とのやりとりが間接的な「コンプリメント」になっており、子どもの有能感の向上に関連している。子どもは、自分で目標を設定することで、達成可能な結果についてのイメージを持つことができる。このような解決焦点化アプローチを繰り返し実施することによって、子どもは、自分の学習の意味や学習状況の変化を具体的、客観的に理解することが可能になる。以上の点から、解決焦点化アプローチによるセルフモニタリングは、自己目標と自己評価を併せ持つ機能があると言える。

自己目標と自己評価の効果は、先行研究から報告されている。Schunk（1983）は、子どもに特定の目標を与えた方が与えない時よりも自己効力感を強めると指摘している。Bandura & Schunk（1981）は、達成可能な遂行目標を与えた方が、達成の即時性のない遠い目標を与える場合や目標を与えない場合よりも遂行や自己効力感に望ましい効果を与えることを明らかにした。これは、さざ波効果と呼ばれる（Berg，1994）もので、解決焦点化アプローチにおけるスケール・クエスチョンの考え方とほぼ一致する。

学習領域の教育相談に関する解決焦点化アプローチを適用した先行研究としては、宮崎（2002）の中学生の英語学習の悩み改善を扱った事例、定金（1996）の高校生の学習習慣が身についた事例、清水（2004）の「授業がつまらない」と訴える生徒に働きかける事例などがある。これらの研究では、1回の面接に解決焦点化アプローチを適用し、30分～70分程度で、

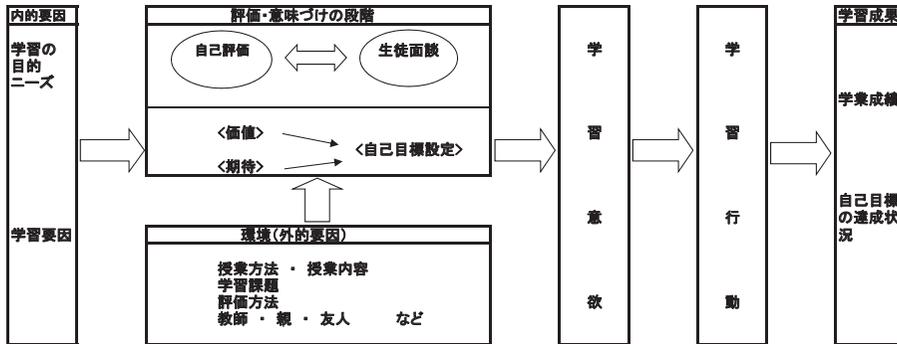


Figure 3 教科学習の動機づけのプロセス

5回前後の面接を実施し、いずれも事態は好転している。しかし、これらは、学校心理学における2次の援助サービス（石隈，1999）の対象になる事例である。担任や教科担当が、1次の援助サービスの範疇で、担当する全生徒との面談を実施する場合は、面談の回数や時間に関して、かなり制約を受ける。実施においては、十分な計画性と準備が必要である。

4. 学習意欲を育む生徒面談のプロセス

本稿の目的は、子どもの学習意欲を促進させるためにはどのような生徒面談が有効であるかを検討することである。その際、「学習要因」に基づいてセルフモニタリングの考え方を利用した「自己評価」と「自己目標」の設定に焦点を当てている。

久保（1999）は、学習動機への働きかけと、学習に関する認知的評価への働きかけを組み合わせることを指摘した。さらに、学習に関する認知的評価への働きかけとして、学習者が自分に合った学習内容の目標を設定することの支援を挙げている。学習者が自分の目標を設定すれば、何を学習すればよいか明確になり、学習方法の未知感や学習の負担感が緩和され、学習方略を受け入れやすくなることを指摘した。

子どもが、自己評価によって自分の学習要因

を認識し、その上で課題に対し自己目標を設定すれば学習意欲が促進され、学業成績も向上することが期待される。本稿ではその過程を教科学習の動機づけのプロセスと呼ぶことにし、そのプロセスの概念を簡略図としたモデルをFigure 3に示す。

5. おわりに

本稿は、学級・ホームルーム活動におけるガイダンスの機能を生かした生徒面談で、学習意欲を育むための学業指導を企図したものである。

学業指導は、学級・ホームルーム活動の一環で行われるものである。当然ながら、理論的背景を伴った、教師の適切な指導が求められる。しかし、教育現場では、生徒のパフォーマンスの結果から学習意欲の程度や有無を評価する傾向が一般的で、必ずしも先行研究の理論に依拠して指導が実践されている訳ではない。

そこで本稿では、生徒面談の実践を想定し、実践を支える理論や学習意欲の発現するプロセスについての理論を紹介した。それは生徒面談による評価・意味づけの段階を、教師が十分に理解して行うことが肝要だと考えるからである。

本稿における生徒面談での教師の役割は、「適切な一つの正解」に生徒を導くことではない。学習要因の認知や学習目標及び学習方略において、自己評価と自己目標の設定に焦点を当て、

生徒が学習要因を認識し、パフォーマンスに対する自己評価や自己目標を設定するのを支援することである。

それは、まさに学習指導要領が標榜する「主体的・対話的で深い学び」の実践である。したがって、指導者は、生徒の「主体的・対話的で深い学び」を促進させるために、活動の何が「主体的」であるのか、「対話的で深い学び」とは、どのような活動の、どのような状態を意味するのか、十分に理解していなければならない。

最後に、本稿で考案した学習意欲を育むプロセスに基づく生徒面談の実践に向けて、3点の課題を挙げる。

第1に、学級・ホームルーム活動における学習指導のガイダンスと生徒面談の連結についてである。ガイダンスの内容がうまく生徒に伝わらないとガイダンス機能を生徒面談で発揮するのが難しくなる。したがって、生徒面談を充実させるためには、集団指導としてのガイダンスの内容、方法を生徒面談で何を、どうするかを想定して実施する必要がある。

第2に、学級担任がガイダンスと学校カウンセリングを適切に実施するためのスキルを身につけることである。集団指導と個別指導、両面のスキルである。

第3は、学習要因と学習意欲の強さ（程度）、変化の状況を記録化し、検証可能にすることである。それらを適切に測定する尺度の質問紙調査や文章記述等を学級・ホームルーム活動で適宜行う必要がある。

特定の教科を対象にして、生徒面談によって学習要因、学習に関する認知的評価、目標設定に働きかけ、学習意欲さらにパフォーマンスへの影響を同時に取り上げた研究はほとんど見られない。

その意味で、本稿は、学習意欲を育む「主体的・対話的で深い学び」の実践研究につながる

可能性を示唆するものである。

引用文献

- 新井邦二郎 1995 「やる気」はどこからうまれるか—学習意欲の心理 児童心理, 49 (3), 3-11.
- Atkinson, J.W. 1964 *An introduction to motivation*. Princeton, J.D.Van Nostrad.
- Bandura, A. & Schunk, D.H.1981 Cultivating Competence, self-efficacy, and Intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Berg, I.K. 1994 Family based services: A solution-focused approach. New York: Norton. 家族支援ハンドブック 磯貝希久子監訳 金剛出版 1997
- Elliot, A.J.1999 Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- 橋本衆宝 2019 自己評価と自己目標の設定に焦点化した生徒面談の学習意欲に及ぼす影響 早稲田大学教師教育研究所紀要 教師教育研究 第9号
- 速水敏彦 1987 学習動機に関する一研究 名古屋大学教育学部紀要 (教育心理学), 34, 15-23.
- 樋口一辰 1985 児童の学習動機と学業達成場面での原因帰属様式 学習院大学 文学部研究年報, 32, 148-154.
- 堀野 緑・市川伸一 1997 高校生の英語学習における学習動機と学習方略 教育心理学研究, 45, 140-147.
- 堀野 緑・市川伸一・奈須正裕 1990 基本的学習観の測定の試み—失敗に対する柔軟的態度と思考過程の重視—教育情報研究, 6 (2), 3-7.

- 石隈利紀 1999 学校心理学 誠信書房
- 磯田貴道 2005 学習意欲や動機づけに関する概念の整理へ向けて 広島大学
広島外国語教育研究, 8, 85-96.
- 市川伸一 1993 認知カウンセリングとは何か
市川伸一編著 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—ブレーン出版, Pp.9-33.
- 市川伸一 1995 学習と教育の心理学 岩波書店
- 市川伸一・堀野 緑・久保信子 1998 学習方法を支える学習観と学習動機 市川伸一(編著) 認知カウンセリングから見た学習方法の相談と指導 ブレーン出版 p.186-203.
- 市川千秋 2004 ブリーフ学校カウンセリング: 解決焦点化アプローチ ナカニシヤ出版
- 鹿毛雅治 1995 学習意欲再考 現代のエスプリ, No.333, 105-113.
- 鹿毛雅治 1997 感情が個性を育む: 動機づけ
海保博之(編) 温かい認知の心理学 金子書房 141-159.
- 鹿毛雅治 2002 学びが躍動するフィールド 森敏昭(編) 認知心理学者 新しい学びを語る 北大路書房 Pp.14-23.
- 梶田正巳 1986 授業を支える学習指導論 金古書房
- 鎌原雅彦 2002 セルフ・エフィカシーと動機づけ セルフ・エフィカシーの臨床心理学 北大路書房 33-46
- 久保信子 1999 大学生の英語学習における動機づけモデルの検討—学習動機, 認知的評価, 学習行動およびパフォーマンスの関連—
教育心理学研究, 47, 511-520.
- Locke, E.A., & Latham, G.P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- 宮崎洋子・市川千秋 2002 解決焦点化アプローチが中学生の英語学習における悩み改善に及ぼす効果 学校カウンセリング研究 5号, 13-18
- 文部科学省 2017 『中学校学習指導要領解説 特別活動編』 東山書房
- 文部科学省 2018 『高等学校学習指導要領解説 特別活動編』 東京書籍
- 望木郁代 2006 セルフ・モニタリングが児童の効力感や学習意欲に及ぼす影響 三重大学短期大学部論叢 第44号 27-34.
- 中山 晃 2005 日本人大学生の英語学習における目標志向性と学習観および学習方略の関係のモデル化とその検討 教育心理学研究, 53, 320-330.
- 奈須正裕 1995 「達成動機の理論」 宮本美沙子・奈須正裕(編) 『達成動機の理論と展開 続・達成動機の心理学』 金子書房 1-10.
- 日本特別活動学会(編) 2019 『キーワードで拓く 新しい特別活動』 P24 東洋館出版社
- 小田美穂子・嶋田洋徳・三浦正江・森 治子・坂野雄二 1994 高校生における数学の学習動機の測定 日本心理学会第58回大会発表論文集, 405.
- Pintrich, P.R. 2000 The Role of Motivation in self-regulated learning. In Boekaerts, M., Pintrich, P.R., & Zeidner, M (Eds.) 2000 *Handbook of self-regulation*. Academic Press. Pp.451-502.
- Pintrich, P.R., & Schunk, D.H (2002). *Motivation in education* (2nd.Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Schunk, D.H. 1983 Developing children's self-efficacy and skills: The roles of social comparative information and goal setting. *Contemporary Educational Psychology*, 8,

- 76-86.
- 定金浩一 1996 高等学校におけるブリーフ・
カウンセリングに関する研究 日本学校教育
相談学会研究紀要第6号, 373-379
- 桜井茂男 1983 認知されたコンピテンス測定尺
度(日本語版)の作成 教育心理学研究,
31, 245-249.
- 桜井茂男 1990 内発的動機づけのメカニズム
—自己評価的動機づけモデルの実証的研究
風間書房
- 桜井茂男 1995 「内発的動機づけ」「外発的動
機づけ」を考える 児童心理, 2月号臨時
増刊, 20-27.
- 桜井茂男 1997 学習意欲の心理学:自ら学ぶ
子どもを育てる 誠信書房
- 桜井茂男 1999 子どものやる気と社会性 風
間書房
- 桜井茂男 2004 たのしく学べる 最新教育心
理学:教職にかかわるすべての人に 図書
文化
- 桜井茂男2019 自ら学ぶ子ども 図書文化社
- 桜井茂男・高野清純 1985 内発的—外発的動
機づけ測定尺度の開発 筑波大学心理学研
究, 7, 43-54.
- 塩谷祥子 1995 高校生のテスト不安及び学習
行動と認知的評価との関連 教育心理学研
究, 43, 125-133.
- 清水正明 2004市川千秋(監修) 2004 ブリー
フ学校カウンセリング:解決焦点化アプ
ローチ ナカニシヤ出版, Pp75-85.
- 高階 玲治 2019 『キーワードで拓く 新しい
特別活動』日本特別活動学会(編)P170
東洋館出版社
- Tremblay, P.F, Goldberg, M.P, &Gardner, R.C
(1995). Trait and state motivation and
the acquisition of Hebrew [Electronic
version]. *Canadian Journal of Behavioural
science*, 27.
- 上淵 寿 2004 学習の動機づけと自律性への
発達支援—教育心理学の観点から— 子ど
もの健康科学5 (1) 60-64.
- 植木理恵 2002 高校生の学習観の構造 教育
心理学研究, 50, 301-310.
- Weiner,B. 1972 *Theories of motivation*. Rand
McNally.
- Wigfield, A., &Eccles, J.S (2000). Expectancy-
value theor of achievement Motivations.
Contemporary Educational sychology, 25,
68-81.
- Winne, P.H. (2001). Self-regulated learning
viewed from models of information
Processing. In B. J. Zimmerman & D. H.
Schunk (Eds.), *Self-regulated learning
and academic achievement: Theoretical
perspectives*. Mahwah:Law Rence Erlbaum
Associates.
- Winne.P.H. & Hadwin, A.f. 1998 Studying as
self-regulated learning. In D.J.Hacker,
J.Dunlosky, & A.C.Graesser (Eds.),
*Metacognition in educational theory and
Practice*. LEA. Pp. 277-304.
- 谷島弘仁・新井邦二郎 1996 理科の動機づけ
の因果モデルの検討—生物教材を通して—
教育心理学研究, 44, 1-10.