

Title	自己調整学習研究の展望：制御焦点理論の応用可能性について
Sub Title	The perspectives of researches in self-regulated learning : applicability of regulatory focus theory
Author	福富, 隆志(Fukutomi, Takashi)
Publisher	三田哲學會
Publication year	2016
Jtitle	哲學 No.136 (2016. 3) ,p.125- 160
JaLC DOI	
Abstract	<p>The purpose of this paper is to suggest future directions of researches in "Self-regulated Learning (SRL)". SRL is the process by which learners monitor and control their learning by themselves, and many researchers proposed the models of SRL. These models are roughly classified into two categories. One category is the models concerned with self-regulation beyond contexts, and the other category is the models concerned with self-regulation depending on contexts.</p> <p>However, there are little researches which focus on individual differences in the way learners regulate their learning. Therefore, this paper will introduce "Regulatory Focus Theory", which organizes the differences in the strategies people use when pursuing their goal. According to this theory, when people represent their goal in terms of gain-no gains (promotion focus), they prefer the strategy of approaching self-states that are matches to their goal. On the other hand, when people represent their goal in terms of loss-no losses (prevention focus), they prefer the strategy of avoiding self-states that are mismatches to their goal. If this theory is applied to SRL, while promotion focused learners may be concerned with organizing their knowledge, prevention focused people may be concerned with compensating losses of their knowledge.</p>
Notes	特集：教育学 寄稿論文
Genre	Journal Article
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00150430-00000136-0125

てご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

自己調整学習研究の展望

——制御焦点理論の応用可能性について——

福 富 隆 志*

**The Perspectives of Researches in Self-Regulated Learning:
Applicability of Regulatory Focus Theory***Takashi Fukutomi*

The purpose of this paper is to suggest future directions of researches in “Self-regulated Learning (SRL)”. SRL is the process by which learners monitor and control their learning by themselves, and many researchers proposed the models of SRL. These models are roughly classified into two categories. One category is the models concerned with self-regulation beyond contexts, and the other category is the models concerned with self-regulation depending on contexts.

However, there are little researches which focus on individual differences in the way learners regulate their learning. Therefore, this paper will introduce “Regulatory Focus Theory”, which organizes the differences in the strategies people use when pursuing their goal. According to this theory, when people represent their goal in terms of gain-no gains (promotion focus), they prefer the strategy of approaching self-states that are matches to their goal. On the other hand, when people represent their goal in terms of loss-no losses (prevention focus), they prefer the strategy of avoiding self-states that are mismatches to their goal. If this theory is applied to SRL, while promotion focused learners may be concerned with organizing their knowledge, prevention focused people may be concerned with compensating losses of their knowledge.

* 慶應義塾大学大学院社会学研究科教育学専攻後期博士課程

1. はじめに

人間は、ある知識や技能を獲得するために、自ら目標を設定し、それを達成するために努力することができる。例えば、海外で生活するために、「英語で日常会話を行うことができるようになる」といった目標を立て、そのために参考書を買って勉強したり、英会話教室に通ったりといった行動をとる。その過程で、目標に対して自分がどの程度のレベルにいるのかを自己評価し、目標にあまり近付けていないことがわかったら、勉強のやり方を変えるなどの調整を行うであろう。このように、学習目標を設定し、その達成に向けて自らの行動を能動的に変化させていくプロセスは、「自己調整学習 (self-regulated learning)」と呼ばれる¹⁾ (Schunk, 2001)。自己調整学習は、1980年代にアメリカで注目されて以来研究の蓄積が進み、現在は教育心理学や教育学研究の一大潮流となっている。我が国でも、欧米の専門書が多数翻訳出版されているほか、日本独自の教育的・社会的背景に根差した自己調整学習の在り方を提案する本が出版される（自己調整学習研究会編、2012）など、近年において理論的・実証的検討が最も進められている領域の1つであると言ってよいであろう。

こうした自己調整学習研究の拡大化の流れは、我が国における教育政策の方向性とも合致していると思われる。日本の学習指導要領は、「自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性、たくましく生きるための健康や体力など」を「生きる力」と称し、これを育むことを学校教育の理念として掲げている（中央教育審議会、2003）。また、近年においても、価値観が多様化する今日の社会において、自身に必要な知識や能力を認識し、身に付け、他者との関わり合いや実生活の中で応用する主体的・能動的な力を「社会を生き抜く力」と称し、こうした力を養成することを今後の教育政策の基本的方向性の1つとして挙げている（中央教育審議会、2013）。これらの理念に

共通しているのは、自ら学習する内容を決定し、それを身に付けるために思考・行動する能力を育むことが強調されていることである。自己調整学習の研究は、まさにそうした方法を探ることを目的の1つとしていると言えるだろう。

本論文は、このように、より良い教育実践を探るうえで重要な概念である自己調整学習に焦点を当て、この研究領域の将来展望を提示することを目的とする。そのために、まず第2節では、自己調整学習の定義を明示したうえで、これまで提案されてきた自己調整学習のモデルを概観し、その比較検討を行う。第3節では、これまであまり注目されてこなかった自己調整学習の方略の個人差を理論化するために、主に「自己制御 (self-regulation)」の分野で注目されてきた「制御焦点理論」を紹介し、それに基づいた自己調整学習研究の展望を述べる。

2. 自己調整学習研究の展開

2.1 自己調整学習とは何か

自己調整学習の定義は、研究者によって様々であるが、概ね「主体が自身の学習プロセスに能動的に関与すること」であると言えるだろう。それでは、「能動的に関与する」とはどのようなことを意味するのだろうか。また、ここでいう「学習」とはどんな活動を指すのであろうか。それらの疑問を解決するためには、そもそも「自己調整」と「学習」とは何かを明らかにしなければならない。

「自己調整 (self-regulation)」とは、端的に言えば、「ある基準に適合するために、自分自身のある側面を変化させる」ことを指す (Forgas, Baumeister, & Tice, 2009)。ある側面とは、自身の反応や内的状態であり (Baumeister, Schmeichel, & Vohs, 2007)、例えば、「学校に時間通りに来る」という規則を基準として、それに適合するように「二度寝する」という反応を抑えることや、「急いで支度をやる」という反応を促進すること

は、どちらも自己調整の典型だと言うことができる。

自己調整の構成要素は、主に①基準へのコミットメント、②自己のモニタリング、③自己の反応の変化、の3つで捉えることができる (Baumeister et al., 2007)。「基準へのコミットメント」とは、ある基準に適合するための行動が、他の様々な行動と比べて優先されている状態を指す (Mischel, Cantor, & Feldman, 1996)。基準とは多くの場合、環境に適応するための望ましい状態のことであり、理想や期待、目標、価値、比較対象といったかたちをとる (Baumeister et al., 2007)。例えば、「テストで良い点数をとる」という目標が、「部活でレギュラーになる」、「友達と仲良くなる」といった他の目標よりも優先されている場合、その目標へのコミットメントがされていると言うことができる。

「自己のモニタリング」とは、自己の現在の状態を基準と照らし合わせる活動のことを指す。Carver & Scheier (1998)は、この活動をフィードバックループという一連の認知システムの中で説明している。すなわち、入力機能によって外界からの情報が取り入れられ、それを基準と照合してズレを検出するプロセスとして、モニタリングを捉えたのである。例えば、「テストで良い点数をとる」という目標に対して、「テスト範囲の知識が獲得されていない」という情報が入力されると、目標と現在の状態の照合、すなわちモニタリングが行われる。その結果、「このままでは目標を達成することができない」というズレが検出され、それを埋めるための何らかの行動が促されるのである。

最後に、「自己の反応の変化」とは、モニタリングの結果を受けて、基準に適合させるために自己の行動や内的状態を変化させることを指す。それは、「より努力する」といった量的な反応の増加のみならず、「大事なところだけ勉強する」といった注意の管理や、「自分にご褒美をあげる」といった動機づけの管理までも含まれる (Corno, 1993)。また、コミットメントしている目標と対立する反応を抑制することも、このプロセスに該当

する。例えば、学校の生徒は、「遊びたい」という反応を抑えるために、遊びを連想させる物を見ないように努めたり、静かな場所で勉強したりといった方略を用いることがわかっている（Duckworth, Gendler, Gross, 2014）。

以上のことから、自己調整学習の定義における「能動的な関与」とは、「コミットメントした基準に適合するために、自身の状態をモニタリングし、反応をコントロールすること」ということができる。それでは、自己調整学習における「学習」とは一体どのようなことを指しているのだろうか。

「学習」とは、知識を獲得することであるが、「知識」をどのようなものとして捉えるかによって、学習の姿も変わってくる。そうした知識および学習の捉え方には、大きく分けて「客観主義」と「構成主義」と呼ばれる2つの立場がある（久保田，2000）。客観主義の立場では、知識は状況から分離した、客観的に把握できる実態として考えられる。したがって、この考え方をとると、学習とは、外的に存在する知識を記憶することを重視した活動ということになる。それに対して、構成主義の立場では、知識は個人の社会的、経験的な過程を通して形づくられた、主観的なものとみなされる。したがって、この考え方をとると、学習とは、主体が能動的に知識を構築する活動であると言える。

自己調整学習という概念は、前述のように、主体が自身の学習プロセスに能動的に関与することを想定している。すなわち、調整の対象が自己の学習プロセスそのものであるところに大きな特徴がある（上淵，2007）。したがって、自己調整学習における学習は、構成主義のパラダイムで捉えられるべきだと思われる。なぜなら、知識を構成する過程においては、常に自身の体験を内省し、修正する活動が必要とされるからである（久保田，2000）。例えば、知識を構成する活動として、文章を書く作業を挙げることができる。この作業では、これまで書いた文章を振り返り、新たな

情報との論理的なつながりを見付け、次の文を付け足すといった活動が繰り返し要求されるだろう。

このように、「自己調整」および「学習」の意味をそれぞれ見ていくと、自己調整学習とは、「ある基準への適合のために、主体が自身の知識構築過程をモニタリングし、自己の反応や内的状態をコントロールするプロセス」であることがわかってくる。基準への適合は、人間が環境へ適応するために必要な活動である。そのために、基準に対して自分がどのくらいの知識を持っているかをモニタリングし、ズレを検出する。そして、そのズレを埋めるために、新たな学習目標を設定したり、既に設定した学習目標を達成するための方略を変化させたりといったコントロールを行う。つまり、学習プロセスを対象として、それを「学習者自身」が調整することが、自己調整学習の本質であると言える（上淵，2007）。

したがって、他者が学習目標を設定したり、学習方法を決定したりといったいわば「他者調整学習」が、自己調整学習とは対比されることになる。もちろん、自己調整学習を行う能力を身に付けるためには、他者の存在は重要である。例えば、Schunk（2001）は、自己調整の発達のためには、他者の自己調整活動を観察し、模倣することを通して、自己調整のためのスキルと方略を内面化する必要があると論じている。しかし、ある活動が「自己調整学習である」と言うためには、自分で学習内容や方法を決定し、修正するプロセスが含まれていなければならないのである。

2.2 自己調整学習の代表的なモデル

前項では、自己調整学習とは何かということをも、「自己調整」と「学習」の両方の意味を検討することによって明らかにした。教育者から知識・技能等を一方的に伝達されるのではなく、学習者が主体的に目標を設定したり、目標への進行を評価したりすることに自己調整学習の特徴があると言える。

現在の学校教育では、このような自律的な学習を促すために、「総合的な学習の時間」を中心に、子どもたちが自ら課題を決めて、グループで協働しながら学習し、課題を解決する問題解決型の授業が行われており、こうした実践による知見も積み重ねられている（例えば、国立教育政策研究所教育課程研究センター（2002）など）。より良い教育実践の在り方を提示するためには、こうした実践の積み重ねに加えて、学習者の「自律的な学習」のプロセスを解釈するための枠組みが必要となってくる。

したがって、本項では、これまで様々な研究者によって提案されてきた、自己調整学習を解釈するための枠組みの特徴を概観する。自己調整学習のプロセスをモデル化したものは多岐にわたるが（詳しくは、伊藤（2009）および自己調整学習研究会編（2012）を参照）、ここでは、そのうちの代表的なものである Zimmerman, Pintrich, Efklides, Winne, Boekaerts のモデルを取り上げる。

（1）Zimmerman によるモデル

Zimmerman（1989）は、Bandura（1986）の社会的認知理論に基づいた自己調整学習のモデルを提示した。社会的認知理論は、人が自己・行動・環境の3者の相互作用の中で学習することを想定している。したがって、自己調整学習とは、学業的な目標を達成するために、自己を出発点として3者に働きかけること、すなわち、①行動の自己調整、②環境の自己調整、③暗黙の自己調整のことを指すとした（Figure 2-1）。

行動の自己調整とは、学習の進み具合をチェックしたり、自分に報酬や罰を与えたりするなど、自身の行動を観察し統制することを言う。そうした働きかけは、目標達成のためのフィードバックを得る、自己効力感²⁾が向上するといった効果を生み、それがさらに次の行動に影響するとされる。環境の自己調整は、学習を促進するような環境を自ら作り出すことを指す。例えば、机の周りを片づけたり、学習しやすい静かな環境に移動し

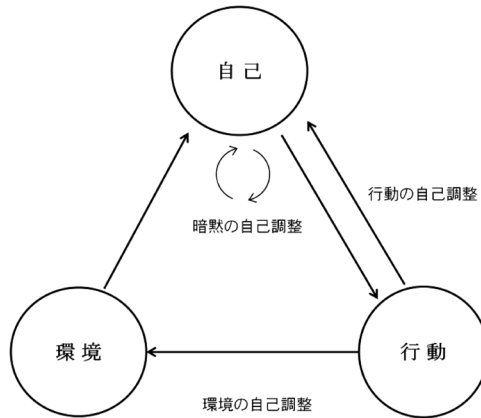


Figure 2-1 相互作用モデル (Zimmerman (1989) をもとに作成)

たりすることなどがこれに当たる。暗黙の自己調整は、自分の認知・感情に働きかけることを指す。例えば、学習内容の記憶の仕方を工夫したり、自身の不安な気持ちを元気づけたりすることなどがこれに当たる。また、自身の認知状態を把握して調節する、メタ認知というプロセスもこの自己調整に含まれる。

自己調整学習のプロセスとしては、①予見、②遂行／意志統制、③自己省察の3つの段階が想定されている (Zimmerman, 1998; Figure 2-2)。これらはそれぞれ学習前・学習中・学習後に起こり、自己省察の結果が次の予見に影響を与えるという循環的なサイクルとなっている。

予見は、学習への準備をする段階である。学習の目標を設定する、方略の計画を立てるなどの活動は、主にこの段階で行われる。また、こうした準備活動は、自己効力感、目標の志向性、課題への興味などの信念から影響を受ける。例えば、自己効力感が高い人は、適度な難易度の目標を選び、効率的な学習方略を使用するとされている (Zimmerman, 1989)。遂行／意志統制は、課題遂行の効率を向上させる段階である。注意を課題に集中させたり、課題遂行の方法を言語化したり、自身の遂行をモニタリン

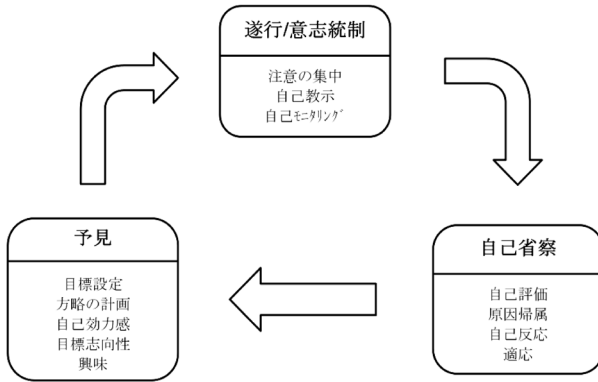


Figure 2-2 Zimmerman による自己調整学習プロセスモデル (Zimmerman (1998) をもとに作成)

グしたりといった活動がこの段階で行われる。自己省察は、課題遂行に対する様々な反応を示す段階である。この段階では、自身の進行状況を目標等の基準と比較する自己評価や、学習の結果を引き起こした原因を推測する原因帰属などの活動が行われる。そして、その活動の後には、様々な自己反応や適応が起こり、次の予見の段階の活動につながっていく。例えば、自分の学習があまり進まなかったと評価し、その原因が学習のやり方にあると考えた人は、学習方略を修正するといった適応的な反応を示すであろう。

以上が Zimmerman による自己調整学習モデルの概要である。自己調整学習の実証研究の多くはこの枠組みに基づいてなされており (Alexander, Dinsmore, Parkinson, & Winters, 2011)、近年において最も実践への応用が進んでいるモデルだと言えるだろう。

(2) Pintrich によるモデル

Pintrich (2000) は、自己調整学習を「学習者が学習のための目標を設定し、その目標や環境における文脈の特徴の制限を受けつつ、認知・動機

づけ・行動を観察し、制御し、統制する、活動的かつ構成的なプロセス」と定義し、Table 2-1 のような枠組みを示した。

Table 2-1 の行部分は、自己調整学習のプロセスを時系列で示したものであり、①予見・プランニング・活性化、②モニタリング、③コントロール、④反応・省察の4つの段階から構成されている。これらは、先の Zimmerman (1998) による自己調整学習のプロセスとほぼ合致するものではあるが、課題遂行中の自己調整の活動を、状況を観察するモニタリングの段階とそれを調節するコントロールの段階に分けることで、より精緻

Table 2-1 Pintrich による自己調整学習プロセスモデル (Pintrich (2000) をもとに作成)

調整の段階	調整の対象			
	認知	動機づけ／感情	行動	文脈
①予見・プランニング・活性化	目標設定 前提知識の活性化 メタ認知知識の活性化	目標志向性の採用 効力感の判断 課題の困難度の認知 課題価値の活性化 興味の活性化	時間と努力の計画 行動の自己観察の計画	課題の認知 文脈の認知
②モニタリング	認知の意識化とモニタリング	動機づけと感情の意識化とモニタリング	努力、時間使用、援助要請の意識化とモニタリング 行動の自己観察	課題と文脈のモニタリング
③コントロール	認知的方略の選択と適応	動機づけと感情の管理方略の選択と適応	努力の増減 行動の維持、中止 援助要請行動	課題の変更もしくは再構成 文脈の変更もしくは離脱
④反応・省察	認知的判断 原因帰属	感情反応 原因帰属	行動の選択	課題の評価 文脈の評価

化している。

また、Table 2-1 の列部分は、学習者が調整する対象を示しており、それぞれ認知、動機づけ／感情、行動、文脈に分類される。これらも、自己調整学習を自己・行動・環境の調整としてとらえた Zimmerman (1989) のモデルと類似した考え方であるが、認知と動機づけ／感情を区別したところにこのモデルの独自性がある。

特に、Pintrich は、学習者の持つ目標志向性を、動機づけとして重視している。目標志向性とは、学習者が課題を行う一般的な理由であり、特定の状況の目標を超えたものである。多くの研究者によって目標志向性の分類がなされているが、最も一般的なのは、これをマスタリーとパフォーマンスの志向性、接近と回避の焦点に分け、これらを組み合わせて4つに分類する方法である (Table 2-2)。

Table 2-2 の行部分は、学習者がどのようにして有能感を得ようとするかによって、目標の志向性を2種類に分類したものである。すなわち、マスタリー志向性とは、自分の知識やスキルを熟達させることで有能感を得

Table 2-2 目標志向性の分類 (Pintrich (2000) をもとに作成)

	接近焦点	回避焦点
マスタリー志向性	課題に熟達すること、学習すること、理解することに焦点 自己改善すること、進歩すること、課題を深く理解することに関する基準を使用	課題に熟達しないこと、学習しないこと、理解しないことを避けることに焦点 間違いを避けることや課題の不適切な理解を避けることに関する基準を使用
パフォーマンス志向性	他者に勝つこと、賢くみられること、他者よりも課題を上手くこなすことに焦点 良い成績をとること、クラスで一番になることなどの規範的な基準を使用	他者と比べて劣っていることを避けること、他者に無能だと思われることを避けることに焦点 悪い成績をとらないこと、クラスで最下位にならないことなどの規範的な基準を使用

ようとする傾向であり、パフォーマンス志向性とは、他者に対して自分の能力を証明することによって有能感を得ようとする傾向である。また、Table 2-2の列部分は、学習者が目標を接近的なものと捉えているか、回避的なものと捉えているかによって、目標の性質を分類したものである。すなわち、接近焦点は、目標を到達すべき「望ましい最終状態」として捉えることであり、回避焦点とは、目標を回避すべき「望ましくない最終状態」として捉えることである。

Table 2-2には、これら2つの分類の視点を組み合わせた4種類の目標志向性の特徴が示されている。自己調整学習者にとって最も適応的なのはマスタリー接近目標の志向性であり、最も不適応的なのはパフォーマンス回避目標の志向性であると考えられている。パフォーマンス接近目標の効果に関しては一貫した結果は得られておらず、学習者の有能感や課題の性質等の様々な要因が媒介している可能性があると考えられている。

このように、Pintrichは、目標志向性という動機づけ特性に注目することで、自己調整学習のプロセスをより包括的にとらえようとしている。全体的に、Pintrichのモデルは、Zimmermanのものとも共通する部分が多くみられるが、それらをより精緻化して発展させたところに特徴があると思われる。

(3) Efklidesによるモデル

Efklides (2011)は、自己調整学習を「行動、認知、動機づけ、環境をモニタリングし、コントロールするプロセス」と定義して、これまでのモデルを包括する新たなモデルを提示した (Figure 2-3)。最も大きな特徴は、自己調整プロセスを「個人レベル」と「課題×個人レベル」に分けて整理したことである。

個人レベルのプロセスでは、課題処理に関する全体的な方針が立てられる。具体的には、どのような方略を用いて課題に取り組むか、およびどの

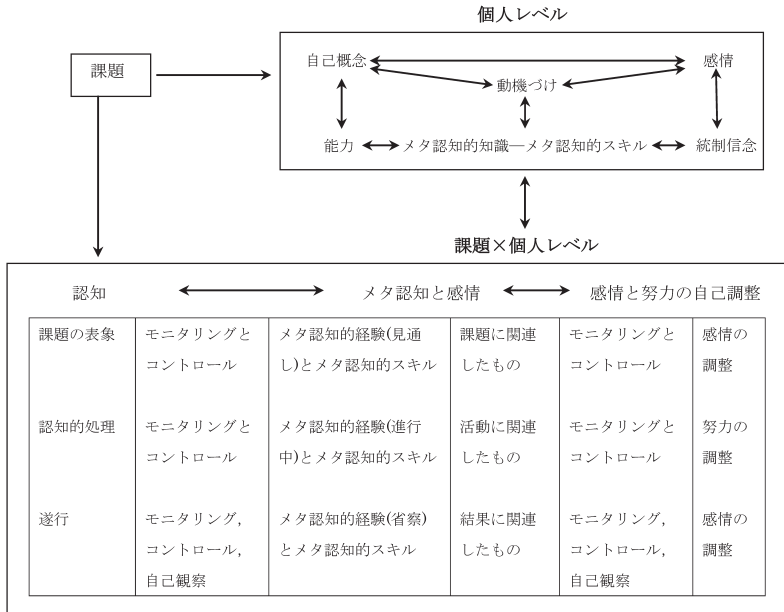


Figure 2-3 Efklides による自己調整学習のモデル (Efklides (2011) をもとに作成)

程度の努力をその課題に費やすかなどの決定が行われる。このプロセスには、個人の様々な特性が関わっており、その課題に関する知識や能力、動機づけ、感情などが相互に作用しながら、方針の内容に影響を与える。例えば、「環境問題に関する意見文を書く」という課題が出されたとき、生徒は今までに得た知識を使ってその課題の特徴を分析する。そしてその特徴と自分の能力を比較し、その課題をこなすことが可能であると判断すれば、学習目標を設定し、実際の取り組みが行われる。またその際に、環境問題への関心が高かったり、意見文を書くことが好きであったりすれば、より努力を費やし、より深い認知的処理を伴う学習方略を用いるように計画するであろう。このように、個人レベルのプロセスでは、大まかな課題分析と自分の特性を掛け合わせることで、活動内容の枠組みが作られるの

である。

それに対して、課題×個人レベルのプロセスは、実際に課題に取り組む中で行われる。すなわち、課題処理の状況をモニタリングし、そこで得られた情報をもとに行動をコントロールする一連のプロセスのことを指すのである。具体的には、①課題表象、②認知的処理、③遂行、の3つの段階が想定されている。

課題表象とは、課題の内容を分析して、具体的な目標や方略の計画を立てる段階である。この段階では、個人レベルのプロセスよりも、課題の内容に依存した決定がなされる。例えば、課題内容を分析した結果、課題が慣れ親しんだものであると判断した場合は、ほとんど非意識的に、その課題を解く方略を検索して使用するであろう。それに対して、課題が新規で複雑なものであると判断した場合は、より内容を詳細に分析して、関連する知識と合わせながら、計画を立てていくと考えられる。

認知的処理の段階では、課題遂行の状況のモニタリングと、その結果に応じたコントロールが行われる。特に、課題遂行の方略がわからなかったり、認知的負荷が大きくワーキングメモリーを圧迫していたりなどの理由で課題遂行が中断されてしまった場合には、それを解消するための方略が実行される。例えば、環境問題について勉強している途中で理解できない内容に出会った場合に、その意味をインターネットで調べるとか、他者に援助を求めるなどの対策をとることがこの段階の活動に当たる。

最後に、遂行の段階では、認知的処理の結果のモニタリングと、その結果に応じたコントロールが行われる。ここでは、まず、外的なフィードバックおよび自己省察によって、課題がどのくらい解決できたかの推定がなされる。そして、その推定による情報が、課題の困難度や目標の内容などに応じて、ポジティブあるいはネガティブな感情を呼び起こす。さらに、その感情が、次の課題に向けたコントロールを促すのである。例えば、意見文の出来があまり良くなかったと教師に伝えられた生徒は、自己

の能力への不安を持ち、次回の課題に備えて一生懸命勉強するかもしれない。

このように、個人レベルと課題×個人レベルのプロセスは、それぞれ異なった次元の自己調整プロセスを表しているが、この2つは相互に作用し合っている。特に、遂行段階でのフィードバックは、個人の特性を変化させることを通して、個人レベルのプロセスにも影響を与えるであろう。環境問題の意見文の例で言うと、課題の出来に関してネガティブなフィードバックを受け続けた生徒は、ある程度安定した意見文に関する低能力の認知を形成するかもしれない。そうした生徒は、低能力が露呈しないように努力をわざと差し控えたり、意見文を書くこと自体を避けるようになるといった不適応的な自己調整プロセスを実行するようになる可能性があるのである。

Efklides のモデルは、それまであまり区別されていなかった自己調整学習のマクロプロセスとミクロプロセスの役割を明確にしたものであると言える。個人の認知や動機づけなどの特性からトップダウンに行われる調整と、課題処理の状況から行われるボトムアップの調整を包括的に捉え、これら2つの調整の相互作用を検討する上で役に立つモデルであると思われる。

(4) Winne によるモデル

Winne (2001) は、自己調整学習を情報処理の視点から捉えた、Figure 2-4 のモデルを提示している。このモデルでは、メタ認知という高次の認知機能の働きが重視される。メタ認知とは、自分の認知状態を把握（モニタリング）し、それによって行動を調節（コントロール）することである（Nelson & Narens, 1994）。つまり、Winne のモデルでは、メタ認知によって学習を方向づけ、方略や方策を実行することが、自己調整学習の主要なプロセスだとされているのである。具体的な段階としては、①課

自己調整学習研究の展望

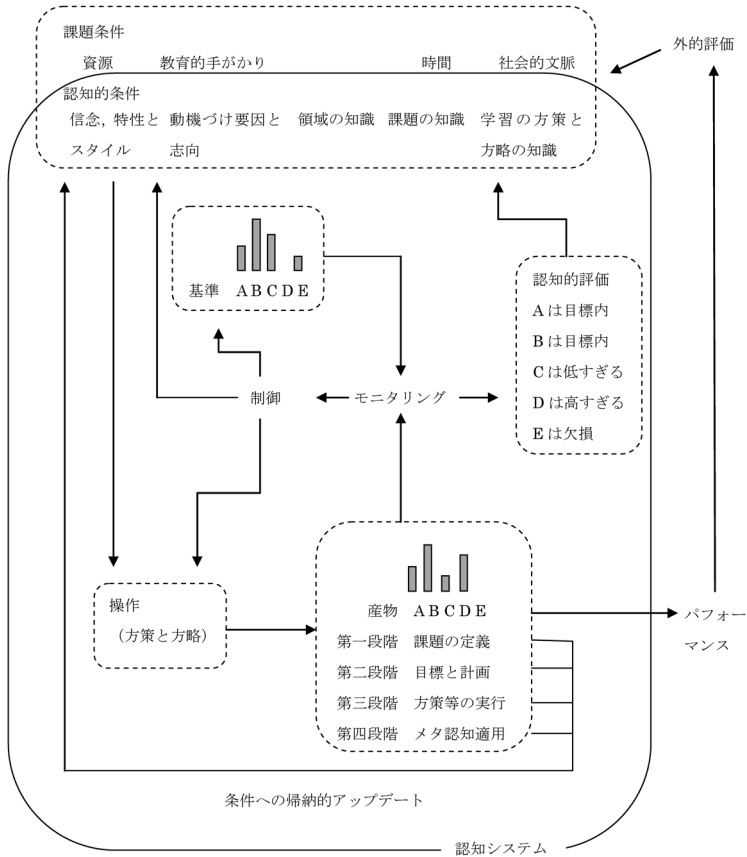


Figure 24 Winne による自己調整学習のモデル (Winne (2001) をもとに作成)

題の定義, ②目標設定とプランニング, ③方略と方策の実行, ④メタ認知の適用, の4つが想定されている。

第1段階では、課題が何を要求するか、課題の難易度はどのくらいかなど、課題を特徴づける情報を用いて、その課題を定義する。この段階で、学習者は主に課題条件と認知的条件という2つの条件を利用する。課題条件とは、学習者の課題を取り巻く外的な環境のことである。例えば、プレ

ゼンテーションまであまり準備の時間がない、という場合には、このプレゼンテーションという課題の難易度は高く特徴づけられるであろう。一方、認知的条件とは、学習者の持つ先行知識や動機づけなど、長期記憶から取り出す情報のことである。例えば、プレゼンテーションの経験が豊富であれば、学習者はその課題が何を要求しているのかを特定しやすいであろうし、課題の難易度も低く設定されやすいであろう。これらの条件を利用しながら、学習者はその課題の独自の定義を構築するのである。

第2段階では、課題遂行のための目標と、そこに到達するための計画が立てられる。目標は、前述の条件や課題の定義などの影響を受けて設定される。基準の多面的なプロフィールだと考えられている。基準とは、課題の遂行状況を評価する際に参照される価値である。例えば、プレゼンテーションの準備の進行状況を評価する際に、学習者は、その発表はわかりやすいかどうか、新規性のあるものかどうかなど、多様な価値をもとにそれを行うであろう。

また、Winneのモデルでは、プランニングの対象となる行動のセットとして、方策と方略が区別されている。方策とは、IF-THEN形式で表される、状況に合わせた行動のルールである。例えば、文章を読んでいて分かりにくい部分に出会った場合に（IF）、前に戻って読む（THEN）といった情報は、方策と考えられる。他方、方略は、一連の方策を束ねる全体的な計画のことを指す。例えば、前述の再読方策や、新しく見た用語を自分の既有知識と結びつける精緻化方策、文章内の概念を体系づけて記憶する体制化方策などは、すべて「文章を理解する」という方略の一部であると言うことができる。こうした方策や方略が、プランニングの段階で長期記憶から検索され、活性化されるのである。

第3段階では、第2段階で活性化された方策や方略を用いながら、実際に課題への取り組みが行われる。ここで新たに作られた情報は産物と呼ばれ、モニタリングと呼ばれる活動によって、目標のそれぞれの基準と比較

される。そしてこの活動によるフィードバックに基づいて、学習者は方策や方略を修正したり、目標を変更するなどの調節を行うのである。前述のプレゼンテーションの例で言えば、発表のために作成している資料を、目標の様々な基準と比較して、「この資料はわかりやすいが新規性がない」といったフィードバックを生み出す。そしてこのフィードバックに基づいて、「何か新しい提案をしてみよう」といった方略の修正が行われる。こうしたモニタリングと調節を繰り返しながら、学習者は目標の達成を目指すのである。

第4段階では、学習者は、必要に応じて、状況を変更したり、認知的条件や方策、方略を再構築したりする。これは任意の段階であり、自己調整のどの時点でも起こりうるプロセスである。例えば、課題への取り組み中に、より集中しやすい環境に移動したり、課題に関連する本を読んで知識を増やしたりすることなどは、この段階の活動に当たる。

Winne のモデルは、これまで見てきたモデルと比べて、よりモニタリングとコントロールの機能に特化して注目し、精緻化したものである。学習者の自己調整プロセスをより細かく分析するとき、有用な視点を与えてくれるモデルだと言えるだろう。

(5) Boekaerts によるモデル

Boekaerts は、学習者が状況をどう評価するかによって目標や方略を変化させることを強調し、2つの自己調整モードの切り替えを軸にしたモデルを提唱している (Boekaerts & Niemivirta, 2000; Boekaerts & Corno, 2005; Figure 2-5)。まず、学習者が、学習課題や場面を自分の目標や欲求、興味等に合致していると評価した場合は、マスタリーモードと呼ばれる自己調整モードに入る。このモードにいる学習者は、個人的な興味や価値に基づいて学習を行うため、知識を広げること自体に関心を持つ。したがって、課題内容を自分の既有知識と結びつける精緻化方略や、自分の理解度

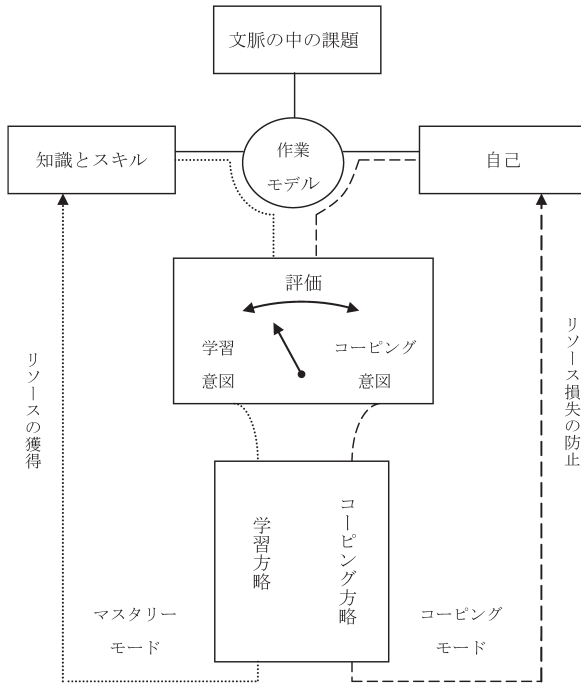


Figure 2-5 Boekaerts による自己調整学習のモデル (Boekaerts & Niemivirta (2000) をもとに作成)

をモニタリングするメタ認知活動など、内容の理解を重視した調整を行うことになる。

それに対して、学習者が学習状況を解決困難だと感じたり、ストレスのかかるものだと感じたりするなど、自己にとって脅威的なものと評価した場合は、コーピングモードと呼ばれる自己調整モードに入る。このような評価は否定的情動を引き起こすため、このモードにいる学習者は、学習内容の習得よりも、自身の情動を制御することに関心を持つ。したがって、情動を制御するための様々な方略が用いられるが、選択される方略は学習者や状況によって様々である。例えば、課題解決のために他人の援助を要

請するといった、ストレスの原因を直接解決するための方略（問題焦点型コーピング）が用いられることもあれば、攻撃的な行動をしたり、課題を回避したりなど、情動を一時的に弱めるための方略（情動焦点型コーピング）が用いられることもある。

一旦自己調整モードが決定された後も、学習者は絶えず状況を評価し、この2つのモードを行き来する。例えば、最初は興味を持って作文に取り組んでいても、あまりに課題が難しく解決できないと感じたときは、否定的な情動が生まれ、コーピングモードに移行するだろう。反対に、自己の脅威となる要因を取り除き、感情を適切に処理することができた場合には、マスタリーモードに移ると考えられる。

したがって、Boekaertsは、学習者をマスタリーモードに移行させること、言い換えると、学習者に適切な情動調整方略を身に付けさせることが、重要な教育課題の1つであると主張する(Boekaerts, 2011)。そのためには、教育者は、学習者に情動調整のやり方について話したり、自分で情動調整ができるような場面を設定したりするなど、方略の知識を増やすための足場かけをすることが求められる。

Boekaertsのモデルは、状況により変化するダイナミックな自己調整を捉えようとした点で、独自の枠組みを提供している。確かに、生徒は同じ課題であっても、時には学習に集中したり、時にはストレスを発散したりと様々な行動に出る。このモデルは、教師や親など、学習者と直接関わることの多い立場の教育者にとって、学習者の行動を解釈するために役立つと思われる。

2.3 モデルの比較検討

前項では、自己調整学習の代表的なモデルの特徴を見てきた。そこで本項では、これらのモデルの共通点と相違点を比較したうえで、将来的な自己調整学習研究の方向性を提示する。

まず、これらのモデルの共通点は、学習の自己調整を行うためのメタ認知的知識と動機づけが含まれていることである。メタ認知的知識とは、認知特性や認知課題、認知方略などの認知に関する知識であり (Flavell, 1987; 三宮, 2008)、動機づけとは、行動を開始したり維持したりする意志、およびそれに至るまでの心理的なプロセスのことを指す (Wolters, 2003)。例えば、数学の学習を行う際には、「自分は数学が苦手だ」という自分の特性の知識や、「計算の桁数が多くなるとミスをしやすい」といった課題の知識、あるいは「連立方程式の解き方」といった課題解決のための方略の知識などを参照しながら、行動を計画し、修正するであろう。また、それと同時に、そうした活動を起こすためには、その活動を起こそうとする意志が必要となり、さらにその意志は、自己効力感や目標志向性などによって左右されるであろう。自己調整学習のモデルは、そうした自己調整のプロセスに影響する心理的要因も含めることによって、様々な教育的介入の可能性を開いている。

ただし、自己調整学習のどのプロセスに注目するかには、モデルによって違いが見られる。まず、Zimmerman, Pintrich, Efklides のモデルは、ある程度文脈を超えた自己調整プロセスに焦点を当てている。つまり、状況によってどのように行動を変化させるかということよりも、目標設定・計画・遂行・省察といった一般的な自己調整学習の進め方と、それに影響する要因を対象としているのである。これは、これらのモデルが Bandura の社会的認知理論の影響を受けているためだと思われる。社会的認知理論は、人間が自分の意志で認知、思考、行動をコントロールし、環境に働きかけることで、適応や行動変容を果たすと考えている (Bandura, 2001)。したがって、Zimmerman, Pintrich および Efklides は、状況による変化よりも、人間がそうしたコントロールを主体的に発揮するプロセスに注目し、その特徴や規定要因をモデルの中に入れていたのだと考えられる。

それに対して、Winne と Boekaerts のモデルは、主に文脈に応じた自

己調整プロセスに焦点を当てている。Winne のモデルは、情報処理の視点から、モニタリングによって基準と産物のズレを検出し、それに応じて方略や方策を適応させていくプロセスを描いている。一方、Boekaerts のモデルは、主に動機づけの視点から、学習状況を評価し、目標や方略を含んだ自己調整モードを切り替えるプロセスを対象としている。認知と動機づけという違いはあるが、どちらもその場の状況を評価し、それに合わせて行動を変化させるプロセスに注目しているという点が共通だと言えるだろう。こうしたモデルは、刻一刻と変化する学習者の行動を理解する枠組みを与えてくれるため、よりミクロな教授介入を検討するに当たって有益な示唆を提供すると考えられる。

以上が自己調整学習モデルの比較検討であるが、ここで課題を2点指摘しておきたい。第一の課題は、文脈に応じた自己調整学習モデルを用いた実証研究が少ないことである。Alexander et al. (2011) は、教科の自己調整学習研究にどのような理論的枠組みが用いられているかを検討した。その結果、PsycINFO のデータベースに上がっている研究のうち、おおよそカテゴリーとしてまとめられるのが Zimmerman, Pintrich, Winne の枠組みであり、それぞれ全研究の 26%, 23%, 10% であった。つまり、おおよそ半分の研究は、社会的認知理論を基にした枠組みを用いていたのである。こうした状況は、我が国においても同様だと思われる。

確かに、社会的認知理論を基礎としたモデルは、教授介入のおおよその方向性を決定する上で有益だと思われる。しかし、それと同時に、生徒は学習の進み具合や、クラスの雰囲気などの状況によっても行動を調整している。したがって、そうした文脈依存の自己調整のプロセスと規定要因を検討する実証研究がもっと多くなされる必要があるだろう。

第二の課題は、自己調整学習の方略の個人差についての検討があまりされていないことである。「方略」とは、「目的を達成するための情報の獲得、保持、利用の仕方のパターン」のことを指す (Bruner, Goodnow, &

Austin, 1956). したがって、自己調整学習の方略の個人差とは、主体が学習プロセスをどのようにモニタリングし、コントロールするかの系統的な行動パターンの違いのことを意味すると考えられる。この個人差は、Pintrich の目標志向性や Boekaerts の自己調整モードなどの個人差とは区別される。なぜなら、これら2つのモデルが「学習が行われるか否か」に焦点を当てているのに対して、方略の個人差は「どのように学習を行うのか」に焦点を当てるからである。例えば、ゴミ処理問題についての発表会をするという課題を出されたときに、上記の2つのモデルは、生徒が「ゴミ処理問題について学習する」という学習目標を採用するのか、それとも「他者よりも良い発表をする」という非学習目標を採用するのかに着目する。それに対して、方略の個人差モデルは、「生徒が発表会に向けてどのような学習目標を立て、どのようにそれを達成するのか」に着目するのである。

そこで次節では、自己調整学習の方略の個人差モデルを検討するために、自己制御方略の個人差を扱った制御焦点理論 (regulatory focus theory) の概要とそれに基づいた研究を紹介する。そして最後に、この理論を応用した自己調整学習研究の展望を述べる。

3. 制御焦点理論と自己調整学習

3.1 制御焦点理論とは

人間は、自分が最終的にこうなりたいと思う状態、すなわち望ましい最終状態 (desired end-states) に接近するように、あるいは、こうなりたいくないと思う状態、すなわち望ましくない最終状態 (undesired end-states) を回避するように、自己を制御する。前者は接近システム、後者は回避システムと呼ばれ、この区別は、多くの自己制御 (self-regulation)³⁾ の理論において前提となっている (Carver & Scheier, 1998; Elliot & Church, 1997; Gray, 1990)。

それに対して、これらの最終状態の質的な差異に注目したのが、Higginsの提唱する制御焦点理論である (Higgins, 1997, 1998). この理論では、望ましい最終状態は「利得 (gain) の存在」と「損失 (loss) の不在」の2種類に、望ましくない最終状態は「利得の不在」と「損失の存在」の2種類に区別される。そして、これらの最終状態の捉え方の違い、すなわち、どれだけ「利得の存在・不在」に焦点化するか、あるいは「損失の存在・不在」に焦点化するかの程度 (制御焦点 (regulatory focus)) の差によって、好まれる自己制御方略が異なると主張したのである (Figure 3-1).

制御焦点のうち、「利得の存在」に接近し「利得の不在」を回避するような自己制御を志向している状態は、促進焦点 (promotion focus) と呼ばれる。この状態の人は、「接近的な方略」を用いる傾向があるとされている (Higgins, 2012b). ここで言う「接近的な方略」とは、「利得の存在」に適合する自己状態 (self-states) あるいは「利得の不在」に不適合な自

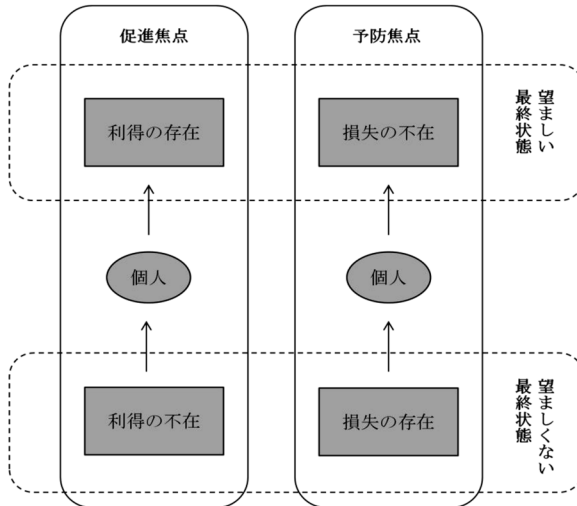


Figure 3-1 自己制御における促進焦点と予防焦点の違い

己状態に接近することである。つまり、促進焦点の人は、接近システムであろうと回避システムであろうと、とにかく自己制御を前進させるための手段を取る傾向があるということである。例えば、「親に褒められたい」と考えている子どもは、積極的に親の手伝いをするなどして、なるべく親に褒められる機会を増やそうと努めるであろう。

それに対して、「損失の不在」に接近し「損失の存在」を回避するような自己制御を志向している状態は、予防焦点 (prevention focus) と呼ばれる。この状態の人は、「回避的な方略」を用いる傾向があるとされている (Higgins, 2012b)。「回避的な方略」とは、「損失の不在」に不適合な自己状態あるいは「損失の存在」に適合する自己状態を回避することである。つまり、予防焦点の人は、接近システムであろうと回避システムであろうと、自己制御を後退させないような手段を取る傾向があるということである。先ほどの親子関係の例で言うと、「親に叱られたくない」と考えている子どもは、積極的に褒められる行動をすることよりも、むしろ散らかした部屋を片付ける、親の決めたルールに従うといった、叱られる危険性を確実に避けられる行動をすることを重視すると思われる。

それでは、制御焦点を活性化させる要因は何であろうか。Higgins (1997) は、こうした要因について、状況と特性の両方の視点から説明している。まず、状況要因としては、課題の成功・失敗に伴う利得あるいは損失の有無に関する情報を伝えることが、当人の制御焦点に影響するとされる。例えば、課題の成績によって金銭が与えられるかどうかが決まるといふルールでの教示は促進焦点を、成績によって金銭を失うかどうかが決まるといふルールでの教示は予防焦点を活性化させる (Förster, Grant, Idson, & Higgins, 2001; Förster, Higgins, & Bianco, 2003)。こうした状況は、情報の受け手に「利得の獲得」あるいは「損失の回避」を目標として表象させるために、それに対応する制御焦点が引き出されるのだと思われる。つまり、「成功して金銭を獲得する」という利得に焦点を当てた目標を持た

せた場合には促進焦点が、「成功して金銭の損失を防ぐ」という損失に焦点を当てた目標を持たせた場合には予防焦点が活性化されると考えられるのである。

特性要因としては、利得の有無に対する感受性が高いか、あるいは損失の有無に対する感受性が高いかの個人差が、当人の制御焦点に影響するとされている。こうした個人差は、前述の状況による制御焦点の活性化が、どのくらいの頻度で過去になされたかが重要な形成要因の1つだと考えられている。例えば、興味のある分野で目標を達成したり、望ましい行動をして他者にほめられたりなど、ポジティブな結果を得る達成経験が多かったと認知している人は、促進焦点が活性化されやすい。それに対して、トラブルを回避したり、両親による言いつけを守ったりなど、ネガティブな結果を避ける達成経験が多かったと認知している人は、予防焦点が活性化されやすいことが示されている (Higgins, Friedman, Harlow, Idson, Ayduk, & Taylor, 2001)。

このように、制御焦点理論は、同じ接近目標・回避目標であっても、その捉え方の違いによって好まれる自己制御方略が異なるとした点が最大の特徴である。次項では、その自己制御方略の違いが、どのような課題パフォーマンスとして現れるのかを実証した研究を見ていく。

3.2 制御焦点と課題パフォーマンス

促進焦点の人は、自己制御の進歩をもたらす手段を用いる傾向にあり、予防焦点の人は、自己制御の後退を防ぐ手段を用いる傾向にある。こうした方略の傾向の違いは、様々な課題のパフォーマンスにも影響を与える。

まず、制御焦点は、課題を解く速さと正確さに影響する (Förster et al., 2003; Miele, Molden, & Gardner, 2009; Seibt & Förster, 2004)。例えば、Förster et al. (2003) は、番号の振られた点を順に結んで絵を完成させる課題を用いて、制御焦点が課題パフォーマンスに与える効果について検討

した。課題の成功・失敗は、制限時間内に結んだ点の数から間違えて結んだ点の数を引いた得点が、一定の基準よりも上回っているかどうかで判断されると伝えられた。制御焦点の群分けには、特性を測る尺度 (Higgins, Shah, & Friedman, 1997) の得点、および教示が用いられた。特性尺度は、自分がなりたいと思っている属性、あるいはなるべきだと思っている属性を挙げてもらい、それに関する質問の回答速度を得点として利用する。これは、「～になりたい」といった理想や希望への敏感さは利得の有無に対する感受性を、「～になるべき」といった義務や責任への敏感さは損失の有無に対する感受性を表すとされているためである (Higgins, 1997, 1998)。例えば、「外国語を身に付けたい」といった属性と「規範を守るべきだ」といった属性を挙げた場合に、それに関する質問（「現在あなたはその属性をどれだけ身に付けていると思いますか」など）に答えてもらい、前者の属性に関する質問の回答速度が速ければ促進焦点、後者の属性に関する質問の回答速度が速ければ予防焦点に分類される。

教示の場合は、課題の目標を伝える際に、促進焦点群には「課題に成功することで金銭が得られる」と伝え、予防焦点群には「課題に失敗することで金銭を失う」と伝えることで、それぞれの制御焦点を活性化させた。実験の結果、促進焦点の状態にある人は、制限時間内に結んだ点の数が多く、予防焦点の状態にある人は、間違えて結んだ点の数が少なかった。この違いは、促進焦点の人が間違いを気にせずにより加点を得ることのできる方略を用いたのに対し、予防焦点の人は間違えて減点されることを防ぐための方略を用いたことによるものと解釈された。

また、課題の性質によっても、制御焦点の効果は異なる。特に、促進焦点の人は新しいアイデアを生み出すといった創造的な課題の成績がよく、予防焦点の人は決まった規則に従う論理的な課題の成績が良いことが明らかにされている (Friedman & Förster, 2000; Friedman & Förster, 2001; Seibt & Förster, 2004)。例えば、Seibt & Förster (2004) は、ステレオ

タイプの情報を伝えることで制御焦点を操作し、それが課題に及ぼす効果を検討した。手順としては、まず、心理学以外の学問を専攻している大学生を2群に分け、一方の群には「この課題は心理学以外の学問を専攻している人が得意なものです」という情報を伝え、もう一方の群には「この課題は心理学以外の学問を専攻している人が苦手なものです」という情報を伝えた。前者のポジティブなステレオタイプ情報を伝えられた人は、課題を達成してステレオタイプを維持することが利得の存在となるため、促進焦点が導かれる。それに対して、後者のネガティブなステレオタイプ情報を伝えられた人は、課題を達成してステレオタイプを覆すことが損失の不在となるため、予防焦点が導かれるとされている。その後、実験参加者は2つの課題を行った。1つは、レンガの新しい使い方をなるべく多く挙げる「創造課題」であり、もう1つは、エピソードを読んでそこから導かれる命題の真偽を判定する「分析課題」である。

実験の結果、創造課題ではポジティブなステレオタイプ情報を伝えられた人の方が成績が良かったのに対して、分析課題ではネガティブなステレオタイプ情報を伝えられた人の方が成績が良かった。Seibtらはこの結果を、それぞれの制御焦点が促す思考スタイルの違いによって説明している。すなわち、促進焦点の人は、ミスを恐れず積極的に活動するため、既存の知識構造を離れて広範な記憶を探索することができ、それが独創的なアイデアの発想に結びつく。それに対して、予防焦点の人は、リスクを取らず安全に行動するため、与えられた情報や既存の法則に忠実に従って思考する傾向にあり、それが論理的な課題の達成に結びついたと考察されたのである。

ただし、複雑な自己制御を必要とする課題では、促進焦点と予防焦点のどちらの志向も重要となると思われる。例えば、読書感想文という課題に取り組む場合に、生徒は良い評価（加点）を得るために内容を膨らませる一方で、悪い評価（減点）を避けるために誤字脱字に気を付けたり、内容

の正確さに気を配ったりすることが求められる。これはすなわち、生徒が接近的な方略と回避的な方略を1つの課題で使い分けることが要求されているのである。また、友人や恋人関係に関する研究でも、2つの方略を使い分けることが、その関係性の維持にとって重要であることが示されている(浅野・吉田, 2014; Bohns, Lucas, Molden, Finkel, Coolsen, Kumashiro, Rusbult, & Higgins, 2013; Molden, Lucas, Finkel, Kumashiro, & Rusbult, 2009)。例えば, Molden et al. (2009) は, 恋人関係もしくは夫婦関係にある男女において, 相手の促進焦点目標および予防焦点目標をサポートすることが, 個人の幸福感と関係性に対する満足感に及ぼす効果について検討した。質問紙による調査の結果, 恋人関係にある場合は促進焦点目標を, 夫婦関係にある場合には促進焦点目標および予防焦点目標を, 相手からサポートされていると認知することが, 相手への信頼感や個人の幸福感につながる事が明らかにされた。この研究は, より多様な課題に共に取り組むことの多い夫婦関係を維持するためには, 促進焦点のみならず予防焦点による自己制御も必要となることを示唆していると思われる。

3.3 制御焦点理論の自己調整学習研究への応用

これまで、自己制御における方略の個人差を捉えるために、制御焦点の違いによる「接近的な方略」と「回避的な方略」の区別が有効であることを示してきた。では、これらの枠組みは、自己調整学習研究に対してどう適用できるのであろうか。

前節で示したように、自己調整学習とは、「ある基準への適合のために、主体が自身の知識構築過程をモニタリングし、自己の反応や内的状態をコントロールするプロセス」である。したがって、学習者が知識を構築する際に行うモニタリングやコントロールの仕方に、制御焦点による個人差が現れると思われる。すなわち、促進焦点状態にある人は、利得を得るために、知識を積極的に構築しようとする事が予想される。それに対して、

予防焦点状態にある人は、損失を防ぐために、既存の知識構築過程に注意を向け、損失につながる要素を排除しようとするであろう。この予想を示唆する研究が、Miele et al. (2009) による、文章読解を扱った実験である。彼らの実験は、教示および特性によって活性化された制御焦点が、文章の読み方に影響を与えることを示した。すなわち、自分の理解度が不十分であることに気付いた際に、促進焦点が活性化されている人は、先の文に進んでより新規な知識を広げようとしたのに対して、予防焦点が活性化されている人は、前の文に戻って知識の穴を埋めようとしたのである。

これを他の場面に当てはめると、例えば、作文の評価場面における目標の捉え方によって、制御焦点による方略の違いが現れると思われる。すなわち、「加点されること」を目標として表象する人は、促進焦点となるため、より積極的に内容を増やそうとする。一方、「減点を防ぐこと」を目標として表象する人は、予防焦点となるため、既存の内容に注意を向け、論理的な間違いなどを排除することにエネルギーを使うだろう。そして、これらの目標表象の違いによって、参考資料の選び方や、人の意見の取り入れ方などにも違いが出るのが予想される。

教育的な介入を考える上でも、こうした制御焦点による枠組みは有用であると思われる。なぜなら、自己調整学習の方略の個人差によって、適切な指導法が異なることが考えられるからである。とりわけ、特性的な利得・損失の敏感さに基づく目標表象や方略使用の多くは、非意識的な認知プロセスであるとされているため (Higgins, 2012a)、もし課題にとって不適切な方略を用いていたとしても、それを自身で修正することは難しいと思われる。したがって、特性的な制御焦点の個人差に合わせて、学習を最適化するような教授介入のあり方を検討することは、教育研究における重要な課題であると思われる。

4. おわりに

本論文の目的は、自己調整学習という研究領域に焦点を当て、その将来展望を提示することであった。

第2節では、これまでの自己調整学習研究の展開を、モデルの比較検討というかたちで行った。その結果、自己調整学習の研究には、大きく分けて2つの系統があることがわかった。すなわち、1つは、特定の文脈を超えて自己調整学習がどのようなプロセスで行われるかを検討したものであり、もう1つは、特定の文脈内で自己調整学習プロセスがどのように変容していくかを検討したものである。また、今後の研究の課題として、文脈に応じた自己調整学習プロセスの変化を検討した実証研究が少ないこと、および自己調整学習の方略に着目した研究がほとんど見られないことを指摘した。

そこで第3節では、自己制御の方略の個人差を扱った制御焦点理論の概要と実証研究を紹介し、自己調整学習研究への応用可能性を探った。制御焦点理論によれば、「利得の存在」に接近し「利得の不在」を回避する場合には、自己制御の進歩をもたらす手段が用いられる傾向にあり、「損失の不在」に接近し「損失の存在」を回避する場合には、自己制御の後退を防ぐ手段が用いられる傾向にあるという。これを自己調整学習に当てはめると、「利得の存在・不在」を適合すべき基準と認知している学習者は、自身の知識を増大させるような方略を用いる傾向があることが予想される。それに対して、「損失の不在・存在」を適合すべき基準と認知している学習者は、自身の既有知識の誤りを正すような方略を用いる傾向があると考えられる。

今後の自己調整学習研究の主な課題は、第2節で指摘したように、特定の文脈内での学習者の自己調整プロセスを実証的に明らかにすることである。本論文で提示した方略の個人差の視点は、その1つの枠組みとなりうる。例えば、教育評価と自己調整学習の関連を検討するに当たって、評価

方法に応じて学習者がどのような方略を用いるかを明らかにすることは、実践的な観点から重要であろう⁴⁾。このように、「自己調整学習を行うか否か」だけでなく、「どのように自己調整学習を進めるか」という視点を持つことが、自己調整学習研究を発展させるために必要なことだと思われる。

註

- 1) 「自己制御学習」と訳されることもあるが、本論文ではより一般的に用いられているこちらの訳を採用した。
- 2) 特定の課題達成のために必要な活動をすることができるという能力の認知
- 3) 日本では、主に教育心理学の分野で発展してきた「self-regulated learning」は「自己調整学習」と訳されることが多い一方で、主に社会心理学の分野で発展してきた「self-regulation」は「自己制御」と訳されることが多い。したがって、本稿ではこれら2つの訳を使い分けることにした。
- 4) この種の研究として、学習者がテスト形式に合わせて方略を変化させるメカニズムを明らかにした村山（2003, 2005）が挙げられる。

引用文献

- Alexander, P. A., Dinsmore, D. L., Parkinson, M. M., & Winters, F. I. (2011). Self-regulated learning in academic domains. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 393-407). New York: Routledge.
- 浅野良輔・吉田俊和 (2014). 日本語版知覚された目標サポート尺度の作成——異性・同性友人関係における構成概念妥当性の検討—— 教育心理学研究, 62, 240-252.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Baumeister, R. F., Schmeichel, B. J., & Vohs, K. D. (2007). Self-regulation and the executive function: The self as controlling agent. In A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (2nd

- Ed.) (pp. 516-539). New York: Guilford.
- Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*. London: Routledge. (岡田涼 (訳) (2014). 情動、情動調整と学習の自己調整 塚野州一・伊藤崇達 (監訳) 自己調整学習ハンドブック (pp. 320-335) 北大路書房)
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54, 199-231.
- Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self regulation* (pp. 417-450). San Diego, CA: Academic Press.
- Bohns, V. K., Lucas, G. M., Molden, D. C., Finkel, E. J., Coolsen, M. K., Kumashiro, M., Rusbult, C. E., & Higgins, E. T. (2013). Opposition fit: Regulatory focus complementarity and relationship well-being. *Social Cognition*, 31, 1-14.
- Bruner, J. S., Goodnow, J. J., & Austin, G. A. (1956). *A study of thinking*. New York: John Wiley & Sons.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press.
- 中央教育審議会 (2003). 初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について (答申) 文部科学省
- 中央教育審議会 (2013). 第2期教育振興基本計画について (答申) 文部科学省
- Corno, L. (1993). The best-laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. *Educational Psychologist*, 22, 14-22.
- Duckworth, A. L., Gendler, T. S., & Gross, J. J. (2014). Self-control in school-age children. *Educational Psychologist*, 49, 199-217.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychologist*, 46, 6-25.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and*

- understanding* (pp. 21-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Forgas, J. P., Baumeister, R. F., & Tice, D. M. (2009). The psychology of self-regulation: An introductory review. In J. P. Forgas, R. F. Baumeister & D. M. Tice (Eds.), *Psychology of self-regulation: Cognitive, affective, and motivational processes* (pp. 1-17). New York: Psychology Press.
- Förster, J., Grant, H., Idson, L. C., & Higgins, E. T. (2001). Success/failure feedback, expectancies, and approach/avoidance motivation: How regulatory focus moderates classic relations. *Journal of Experimental Social Psychology, 37*, 253-260.
- Förster, J., Higgins, E. T., & Bianco, A. T. (2003). Speed/accuracy decisions in task performance: Built-in tradeoff or separate strategic concerns? *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 90*, 148-164.
- Friedman, R. S., & Förster, J. (2000). The effects of approach and avoidance motor actions on the elements of creative insight. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*, 477-492.
- Friedman, R. S., & Förster, J. (2001). The effects of promotion and prevention cues on creativity. *Journal of Personality and Social Psychology, 81*, 1001-1013.
- Gray, J. A. (1990). Brain systems that mediate both emotion and cognition. *Cognition and emotion, 4*, 269-288.
- Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist, 52*, 1280-1300.
- Higgins, E. T. (1998). Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. *Advances in Experimental Social Psychology, 30*, 1-46.
- Higgins, E. T. (2012a). Accessibility theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology (Vol. 1)* (pp. 75-96). Los Angeles: SAGE Publications Ltd.
- Higgins, E. T. (2012b). Regulatory focus theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology (Vol. 1)* (pp. 483-504). Los Angeles: SAGE Publications Ltd.
- Higgins, E. T., Friedman, R. S., Harlow, R. E., Idson, L. C., Ayduk, O. N., & Taylor, A. (2001). Achievement orientations from subjective histories of success: Promotion pride versus prevention pride. *European Journal of Social Psychology, 31*, 3-23.
- Higgins, E. T., Shah, J., & Friedman, R. (1997). Emotional responses to goal

- attainment: Strength of regulatory focus as moderator. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 515-525.
- 伊藤崇達 (2009). 自己調整学習の成立過程 学習方略と動機づけの役割 北大路書房
- 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
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター (2002). 総合的な学習の時間 実践事例集 (中学校編) きょうせい
- 久保田賢一 (2000). 構成主義パラダイムと学習環境デザイン 関西大学出版部
- Miele, D. B., Molden, D. C., & Gardner, W. L. (2009). Motivated comprehension regulation: Vigilant versus eager metacognitive control. *Memory and Cognition*, 37, 779-795.
- Mischel, W., Cantor, N., & Feldman, S. (1996). Principles of self-regulation: The nature of willpower and self-control. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 329-360). New York: Guilford.
- Molden, D. C., Lucas, G. M., Finkel, E. J., Kumashiro, M., & Rusbult, C. (2009). Perceived support for promotion-focused and prevention-focused goals: Associations with well-being in unmarried and married couples. *Psychological Science*, 20, 787-793.
- 村山航 (2003). テスト形式が学習方略に与える影響 教育心理学研究, 51, 1-12.
- 村山航 (2005). テスト形式の予期による方略変容メカニズムの検討 教育心理学研究, 53, 172-184.
- Nelson, T. O., & Narens, L. (1994). Why investigate metacognition? In J. Metcalfe & A. Shimamura (Eds.), *Metacognition: Knowing about knowing* (pp. 1-25). Cambridge, MA: MIT Press.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- 三宮真智子 (2008). メタ認知研究の背景と意義 三宮真智子 (編) メタ認知 (pp. 1-16) 北大路書房
- Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives (2nd Ed)*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. (伊藤崇達 (訳) (2006). 社会的認知理論と自己調整

自己調整学習研究の展望

- 学習 塚野州一（編訳）自己調整学習の理論（pp. 119-147）北大路書房）
- Seibt, B., & Forster, J. (2004). Stereotype threat and performance: How self-stereotypes influences processing by inducing regulatory foci. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 38-56.
- 上淵寿（2007）. 自己制御学習とメタ認知——志向性, 自己, 及び環境の視座から—— 心理学評論, 50, 227-242.
- 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 (2nd Ed)*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. (中谷素之（訳）(2006). 情報処理モデルから見た自己調整学習 塚野州一（編訳）自己調整学習の理論（pp. 149-188）北大路書房）
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38, 189-205.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycle of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). New York: The Guilford Press.