

## 第2節 教育心理学の観点から

### 1. 学ぶこととは

近年、子どもたちの学習意欲の低下や、情報化社会・高齢化社会に伴う生涯学習の必要性などから、学ぶということについて本質的な問いかけや見直しが起こっている。学びへの問いについては、日常生活において人はどのように学ぶのかということについて概観することによって、いくつかの重要なヒントが得られると思われる。

最初に、ふだん私たちは「学ぶこと」をどのように捉えているのか考えてみよう。みなさんも子どもの頃に、親から「勉強しなさい」とせかされると、「なぜ、勉強しろ勉強しろと言うの」とか、「どうして勉強しなくちゃいけないの」といった疑問を抱いた経験があるのではないだろうか。また、その理由を大人

に尋ねても、期待に反して、「今に分かるよ」、「他の人もやってるのだから」、「そんなことを言っているとテストでいい点が取れないよ」などと、お決まりの答が返ってきたのではないだろうか。学ぶとは、いったいどういうことを意味するのであろうか。

学習は、教育心理学の中でも重要な研究テーマであり、「経験や練習の結果生じる比較的永続的な行動の変化、およびその過程」と定義されている。たとえば、自転車乗りのように、経験や練習によって今までできなかったことが新たにできるようになることなどが、これに当たる。一般に、学習ということばがどのようなイメージをもっているか調べるために、大学生に「学習」ということばから連想することばを思いつくままにたくさん書いてもらったところ、最初に「勉強」を連想した人が最も多く、半分以上を占めていた。さらに各人が連想した総てのことばについて調べてみると、全体の約4分の3の人が「勉強」をあげていた。

小学校低学年の子どもでも、学習ということばを知っており、その意味を尋ねると、学ぶこととか学んで習うことであると答える。しかし、通常、学校現場においては、学習ということばではなく、勉強ということばがよく使われる。先生からも「勉強をしましょうね」と言われることが多く、学習ということばはあまり用いられない。学校で学んだことが定着するように宿題が出され、親からは「勉強しなさい」と言われる。このように宿題やテストは他者から強制されたり、評価などを伴うことが多いことから、いやいや学習させられているという感じを抱いてしまう。本来楽しいはずの学びに、強いて勉める暗いイメージが影を落としたり、学ぶことは耐えることであるというような思いを引きずってしまう。わが国では、一所懸命に学ぶことを「勉強して学ぶ」のように「勉強して」が副詞的な用法として使われていたが、明治20年代以降、「勉強する」になったと言われる。面白いことに、中国語の「勉強」には、辞書で引くと「無理に強制する」とか「いやいや行う」という概念しかなく、学ぶという意味はない。

学びは、学ぶという行為を名詞化したものであり、学習と同じような意味をもつが、ニュアンスに若干の違いがあると思われる。学習の場合には、必ずしも学ぶ人に自ら学ぼうという意図があったかどうかということよりも、どのよ

うに行動が変化するかという点に関心が向けられる。それに対して学びには、本来、学ぶ人が自ら自発的に学ぼうという意志をもって営まれる活動が内包されていると思われる。学ぶという行為は、学校だけで行われるものではない。日常生活に目を転じると、人はさまざまな活動を通して、他者から強制されなくても知らず知らずのうちに多くの必要な知識や技能を学んでいることに気づく。たとえば、幼児はことばを話し始めるようになったかと思うと、相手とコミュニケーションをとるために必要なことばを瞬く間に自発的に操るようになる。谷川俊太郎（2009）が「学ぶ」ということをテーマにして書いた次の詩のように、本来、人間の学びは、生まれて間もないときから死ぬまで、生涯にわたって文化的・社会的な文脈のなかで展開されていることはまぎれもない事実である。人は学び続ける存在である。学ぶことによって自分の世界が広がり希望の光が見えてくる。

### かすかな光へ

谷川俊太郎

あかんぼは菌のない口でなめる  
やわらかい小さな手でさわる  
なめることさわることのうちに  
すでに学びがひそんでいて  
あかんぼは嬉しそうに笑っている

言葉より先に 文字よりも前に  
波立つ心にささやかな何故？ が芽ばえる  
何故どうしての木は枝葉を茂らせ  
花を咲かせ四方八方根をはって  
決して枯れずに実りを待つ

子どもは意味なく駆け出して  
つまずきころび泣きわめく

にじむ血に誰のせいにもできぬ痛みに  
 すでに学びがかくれている  
 子どもはけろりと泣きやんでいる

私たちは知りたがる動物だ  
 たとえ理由は何ひとつなくても  
 何の役にも立たなくても知りたがり  
 どこまでも闇を手探りし問いつづけ  
 かすかな光へと歩む道の疲れを喜びに変える

老人は五感のもたらす喜怒哀楽に学んできた  
 際限のない言葉の列に学んできた  
 変幻する万象に学んできた  
 そしていま自分の無知に学んでいる  
 世界とおのが心の限りない広さ深さを

学校における学習は、日常生活の「文脈」から切り離され、一般化された知識として与えられるのに対して、日常生活での学びは、一人ひとりに固有な経験を伴って知識が意味づけられ再構成される。サククス (Saxe, 1988) は、生活状況の中に埋め込まれた学習に関する事例を報告している。学校でしか学べないと思われている高度な知識や技能でも、日常生活の中で学ぶことができることを示している。ブラジルではキャンディー売りの子どもの多くは、ほとんど学校に行っていなかったが、キャンディー売りの経験を通して高度な算数の技能を身につけていた。子どもたちは自分で卸売店に行きキャンディーを購入し、小売値をつけて売る。当時のブラジルはインフレが激しく、生計を立てるためには損をしないように毎日のように値段を調整しなければならなかった。3本1組を500クルゼーロで売ると、7本1組を1000クルゼーロで売ったときでは、どちらが得かを考えなければならない。誰が教えてくれたのと尋ねても、彼らは「誰も教えてくれないよ。自分で覚えたのさ」と答えたそうである。キャンディー売りの経験のある子どもとない子どもに前述のような比率の

問題を与えたところ、キャンディー売りの子どもたちの成績が格段に優れていた。決して学校で先生に教えてもらったわけではなく、自らの経験を通して学んだものである。

私たちの日常生活においても、現実的必要から学ぶ例として、一人住まいを始めて毎日食事を作らなければならない場合などを挙げることができよう。はじめは教える人がいなくても料理の本を頼りにぎこちなく作っているが、他者から強制されなくても必要とされる知識を学ぶ。そして技能が熟達していくにつれて臨機応変に手際よく料理できるようになる。また、学校での学習のように、ことさら学ぶこと自体を強く意識してがんばるわけではないのに、いつのまにか学習が成立する。

上述したような「状況に埋め込まれた知識」は、日常の具体的な文脈の中で個別に実践しながら獲得されるものであり、文脈から切り離して覚え込んだ知識は役に立たないことが分かる。真の「学び」は、このように身体にしみ込んだものとなる。

人は、本来、知的好奇心をもつ能動的な学習者である。日常生活の学びを通して分かることは、学校での勉強のようにテストや賞罰によって強制されなくても人は学ぼうとするし、教える人がいなくても現実の必要性からすすんで学ぼうとする。

## 2. 自ら学ぶ意欲

学ぶ意欲は、学習への取り組みや学業成績に大きく影響する要因とみなされ、近年、教育現場においても大きな関心がもたれている。学ぶ意欲は、学習行動に関わる動機づけの名称であるが、これまで心理学的には「学習目標を達成するために、内発的動機に基づいて学習行動を喚起し、持続的に方向づける働き」と定義されてきた。内発的に動機づけられた学びとは、学ぶこと自体が目的かつ報酬となり、楽しんで自発的に取り組む活動である。それに対して、外発的に動機づけられた学びは、成績がよければ褒美がもらえるからとか、勉強しないと怒られるからというような、外からの働きかけに基づいて発現する手段としての活動である。従来、学ぶ意欲は、純粋に内発的動機に基づくものであると考えられていたが、現実には学ぶこと自体がおもしろいから学ぶというより

も、何らかの目的を達成するための手段として自発的に学ぶことの方が一般的に多いと考えられる。たとえば、教員になるための手段として、得意でないピアノの練習に自発的に取り組む場合などは、学ぶ意欲があるといえないのであろうか。このような例は、ピアノを弾くこと自体を学ぶ目標にしているわけではないが、そこにはピアノを上手に弾けるようになりたいという自発的な学習動機があると見なせる。そこで、櫻井ら（2009）は、あくまでも目的達成の手段としての学びであるという意味では外発的動機によるものと考えられるが、学ぶことへの自発性が認められる学習動機であるならば、それは「自ら学ぶ意欲」に含まれるとしている。

一般的に、学ぶ意欲の高い人は、学習効果が上がる場合も多く、「できた」という喜びがフィードバックされるので、学ぶ意欲が高くなると考えられる。確かに、学ぶ意欲の低い人は、学習に取り組もうとしないので成果は上がらないであろう。はじめは学ぶ意欲が高く熱心に学習行動に取り組んでも、思うような効果が得られないと学ぶ意欲を喪失する。このような事態が何回も続くと学ぼうとする力が低下する。セリグマンら（Seligman & Maier, 1967）は、無力感が学習されることを実験的に示した。身動きできないようにハンモックにつるされた状態で電気ショックを何十回も経験した犬の大半は、ヒモを解かれ、電気ショックから自由に逃れられる事態におかれても逃げようとせず、じっと電気ショックを受けていた。セリグマンは、この現象を「学習された無力感」と名づけた。これは、自分の力でどうにもできない経験をすると、努力することをあきらめて無気力な状態に陥ることを示している。

果たして、学ぶ意欲は直接的に学習の成果に影響を及ぼすのであろうか。従来の研究（下山ら、1985；櫻井ら、2009）によると、学ぶ意欲は、学習の成果を直接規定するのではなく、まず学習行動に影響を及ぼし、その結果として学習の成果に効果が現れる。簡略化して述べると、「学ぶ意欲→学習行動→学習成果」のようなプロセスが考えられる。もう少し詳しく説明すると、学ぶ意欲は、さまざまな要因が複雑に関連しあって形成される。下山ら（1985）によると、学ぶ意欲は、個人の特性的変数（有能感、達成動機、自己概念など）と、学習への方向づけ変数（興味、知的好奇心、価値観、必要感など）から構成される。個人に比較的一貫してみられる固有な行動傾向や認知傾向と、個々人の

学習への価値・目的意識などの方向づけが、相互に関連しあって学ぶ意欲が形成され、学習行動が喚起される。学ぶ意欲のあり方によって、学習行動（適切な目標の設定、積極的・自発的学習、学習方法の工夫、課題への取り組みなど）に差異が見られ、学習の成果が異なってくる。そして、学習行動の結果を個人がどのように認知するかによって、学ぶ意欲や成功への見通しが影響される。

櫻井ら（2009）は、大学生における「自ら学ぶ意欲」について測定尺度を作成し、自ら学ぶ意欲がどのように発現するのか、そのプロセスを検討している。

あなたの「自ら学ぶ意欲」について、自己点検をしてみよう。

あなたの「自ら学ぶ意欲」についてお尋ねします。それぞれの項目についてあてはまると思う数字にひとつ○を付けてください。

「1…全くあてはまらない」「2…あてはまらない」「3…どちらともいえない」  
「4…あてはまる」 「5…よくあてはまる」

- |    |                           |           |
|----|---------------------------|-----------|
| 1  | もっと有能になりたい。               | 1—2—3—4—5 |
| 2  | もっと優秀な人間になりたい。            | 1—2—3—4—5 |
| 3  | 周囲の人から頼られるようなかしこい人間になりたい。 | 1—2—3—4—5 |
| 4  | もっとかしこくなりたい。              | 1—2—3—4—5 |
| 5  | 自分もっている才能を十分に開花させたい。      | 1—2—3—4—5 |
| 6  | 知的な好奇心を満足させたい。            | 1—2—3—4—5 |
| 7  | 多様な興味を満足させたい。             | 1—2—3—4—5 |
| 8  | おもしろいと思うことなら、何でも学びたい。     | 1—2—3—4—5 |
| 9  | 興味のあることは、徹底的に調べたい。        | 1—2—3—4—5 |
| 10 | 専門に関する書物はできるだけたくさん読みたい。   | 1—2—3—4—5 |
| 11 | 学んだことを身の回りの出来事と関連づけて考える。  | 1—2—3—4—5 |
| 12 | 学んだことを自分や周囲の人に当てはめて考える。   | 1—2—3—4—5 |
| 13 | 学んだことを生活の中で繰り返し思い出して考える。  | 1—2—3—4—5 |

- |    |                                            |           |
|----|--------------------------------------------|-----------|
| 14 | 得られた知識が正しいかどうか、いろいろなケースに当てはめる。             | 1-2-3-4-5 |
| 15 | 学んだことを実生活の中で試してみる。                         | 1-2-3-4-5 |
| 16 | 自分ではどうしても問題が解決できないときに、はじめて他者の援助を求める。       | 1-2-3-4-5 |
| 17 | むずかしい問題に出会っても、安易に他者の援助は求めない。               | 1-2-3-4-5 |
| 18 | できるだけ自分一人の力で課題を解決しようとしている。                 | 1-2-3-4-5 |
| 19 | 一人で解決できることは、できるだけ一人です。                     | 1-2-3-4-5 |
| 20 | 授業中わからないことがあっても、自分でじっくり考えてからでないと先生には質問しない。 | 1-2-3-4-5 |
| 21 | 自分で目標を決め、その達成のために頑張っている。                   | 1-2-3-4-5 |
| 22 | 就職や進学に向けて、自ら計画を立て、勉強に励んでいる。                | 1-2-3-4-5 |
| 23 | 自ら進んで学んでいる。                                | 1-2-3-4-5 |
| 24 | いつも自分の力の限界に挑んでいる。                          | 1-2-3-4-5 |
| 25 | 分からないことは徹底的に調べる。                           | 1-2-3-4-5 |
| 26 | 基本的に学ぶことは楽しい。                              | 1-2-3-4-5 |
| 27 | いろいろなことを学ぶことは楽しい。                          | 1-2-3-4-5 |
| 28 | 学ぶことが好きである。                                | 1-2-3-4-5 |
| 29 | 基本的に学ぶことはおもしろい。                            | 1-2-3-4-5 |
| 30 | いろいろなことを学ぶことはおもしろい。                        | 1-2-3-4-5 |
| 31 | 知的にはかشこいほうである。                             | 1-2-3-4-5 |
| 32 | 知的に優れている。                                  | 1-2-3-4-5 |
| 33 | 知的な能力には自信がある。                              | 1-2-3-4-5 |
| 34 | 有能である。                                     | 1-2-3-4-5 |
| 35 | 専門が同じ学生の中では優秀なほうである。                       | 1-2-3-4-5 |

櫻井ら（2009）の「自ら学ぶ意欲」の発現プロセスには、「欲求→学習行動→

「認知・感情」の3つのレベルがあり、基本的には下山ら（1985）の理論モデルと同様である。欲求レベルは「有能さへの欲求（1～5）」、「知的好奇心（6～10）」の2尺度、学習行動レベルは「深い思考（11～15）」、「独立達成（16～20）」、「積極探究（21～25）」の3尺度、認知・感情レベルは「おもしろさと楽しさ（26～30）」、「有能感（31～35）」の2尺度から構成されている。尺度名の後に書かれている（ ）内の数字は、測定尺度の質問項目番号を示す。それでは、あなた自身が自己評価した「自ら学ぶ意欲」を採点してみよう。まず、あなたが実際に回答した質問項目の得点を尺度別に合計して平均を出し、表1の「自分の平均」欄に記入しなさい。そして、櫻井らの結果と比較してみよう。

櫻井ら（2009）は、自ら学ぶ意欲の発現プロセスについて多変量解析（統計手法）を行い、「欲求→学習行動→認知・感情」というプロセスの全体像を実証している。特に、①有能さへの欲求から深い思考を経て有能感が高まること、②知的好奇心から積極探究を経ておもしろさと楽しさが高まること、などが明らかになった。

表1 「自ら学ぶ意欲」尺度の平均と標準偏差

	有能さへの 欲求	知的好奇心	深い思考	独立達成	積極探究	おもしろさと 楽しさ	有能感
自分の平均							
平均	4.14	4.08	3.36	3.75	.16	4.14	2.77
標準偏差	.65	.63	.80	.76	.78	.69	.78

### 3. 学ぶことと教えること

私たちの文化の中での教育を考えてみると、「教えること」は「学ぶこと」と切り離して考えることはできない。このことについては、原（1989）が、文化人類学のフィールド研究から興味深い事例を報告している。それは、カナダ北部の北極圏に居住し、ウサギ（hare）の狩猟生活をしているヘヤー・インディアンの社会でのエピソードである。彼女が、越冬のことを考えて夏に「かんじきの歩き方を覚えたい」と言うと、老人たちが「雪もないのにかんじきなど」と爆笑。そこで、通りがかりの子に再び尋ねると、「そんなことは人に教えてもらうものではないわよ。冬がきて、雪が降って、自分ではいてみればわかる

わよ。そして歩くのよ」と相手にしてくれない。ヘヤー・インディアンの文化には、「教える」とか「教えてもらう」という概念がないので、「だれから習ったの?」とか「だれから教えてもらったの?」と聞いても、子どもたちも「自分で覚えた」としか答えない。まず自分でじっくり観察し、やってみて、自分で修正する。

また、松沢(2002)によると、チンパンジーの社会では、親が子どもに教えるという行動は観察されない。彼は、教育の進化的基盤に言及し、〈親(先生)は、あくまでちゃんとやって見せる、お手本を示すだけです。そして、親(先生)は子どもが自発的に学ぼうすをつねに見守っています。「親は子どもの背中を見守り、子どもは親の背中を見て育つ」〉と述べている。

これらの例から、学ぼうとする行動は、霊長類や人の社会で普遍的にみられるものであるが、「教えよう」「教えられよう」という行動は、文化あるいは人間社会に特有なものといえよう。

ここでは、学びとはそもそもどういうことかについて考えることを主眼としており、教えることを決して軽んじている訳ではない。教育する場合にもこのように学習者の自発的な学びが前提にはなるが、教育は学習者の学びを支援する重要な働きかけとして位置づけられる。学びを支援するための社会制度として保育所、幼稚園、学校が設けられ、保育や教育にあたる教師や親は、学習を手助けする役割を演じることになる。そこには学ぶことと教えることの相互作用がある。学びの成果は、さまざまな要因によって影響されるが、教える側が学ぶ側に与える影響はとても大きいことを認識しておかなければならない。

学校では、一般的に、教師が発問して子どもたちが正解を答える。そして、教師が教えたことを彼らがどれだけ覚えたかテストして評価する。このような事態では、学習者は、学習の成果を問われることになり、どのようにすれば習ったことを正しく多く、できるだけ早く再現できるかという、結果主義や効率主義に陥る。その結果、学びのプロセスがおろそかにされ、学ぶことを楽しむゆとりがなくなる。学校は知識を伝授されるところであり、教える人がいないと学べないという学習観が暗黙のうちに形成され、自ら学ぼうとする能動的な学習観が形成されにくい。このような状況は、真の学びからほど遠い。

学校における学習では、先生が「教えよう」という意識を強く出しすぎるた

めに、子どもたちに「教えられよう」という受動的な態度が無意識的に植えつけられると、子どもたちの「学ぼう」とする意欲や行動が抑えられてしまう。現代社会では「教える 教えられる」という教育の営みを全く取り除くことはできないが、小さいうちから自分のペースで興味・関心のあることを追求し、自ら学ぶ喜びを体験させることは重要なことである。大人は、子どもの気持ちにおかまいなく、つつい先回りして手をさしのべすぎてしまうが、できるまで待つゆとりも大事である。失敗することによって、かえって認識が深まることもある。

また、教師や親から「勉強しろ、勉強しろ」と何回となく言われると、かえって学びたくなくなる経験をした方は多いと思われる。それは、人から指図されると、行動の主体は自分であるのに、人からコントロールされているような気持ちになり、学ぶ意欲をそがれるからである。特に自発的に学ぼうとしている時に言われると、「今やろうとしていたのに」という気持ちが起こりやすい。

一般的に、学ぼうとするときには何を学ぶのかという目標があり、目標に向けて行動した結果が成功したのか失敗したのかという認知が起こる。そして自分についての有能感や自尊心などが形成される。しかし、実際に目標への行動を起こす前に、行動や結果についての見通しを立てる。私たちは、ある行動がよい結果をもたらすということを知っていても、自分にその行動をうまく実行できる自信がなければ、必ずしも行動を起こさない。バンデューラ (Bandura, 1977) は、行動を引き起こす決定因として自己効力感の重要性を唱えた。どのような行動をするとどのような結果をもたらされるかという見通し (結果期待) よりも、よい結果をもたらす行動を自分がうまくできるかどうかという見通し (効力期待) を重視し、自分にはうまくやれるという自信のことを自己効力感とよんだ (図1参照)。

つまり自分にはできるという自己効力感が、課題の解決に重要な役割を果た

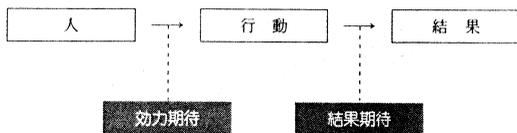


図1 効力期待と結果期待 (Bandura, 1977)

し、自己効力感が強いほど、困難に直面してもやり遂げようとする。単に「できる」という成功感を味わわせるだけではなく、教えるときには学習目標の設定などを配慮しながら、自分でもやればできるという学習への見通しや自信をもたせることが、学ぶ意欲を高めるうえで重要となる。

これまででは、学校で習ったことは実生活で役に立つという暗黙の考え方があった。しかし、子どもたちは、学校で習ったから文字を書くようになるというよりも、自分の名前を書きたいから文字を学ぼうとする。このように日常生活の中で必要性を感じ、実際に体験することによって真の学びが成立し喜びが生まれる。知的好奇心が、学ぶ意欲を支える。分かると学ぶこと自体が楽しくなり、さらに理解しようとする。このような経験が、さらに学びを展開させ新しい創造につながり、未来への学力を育む。教育における力点は、教えることにあるのではなく、個人の能力を引き出し育てるところにある。

#### 4. キー・コンピテンシー

近年、心理学や教育学の分野において、コンピテンスあるいはコンピテンシーの概念が注目されている。一般的に、コンピテンスやコンピテンシーは、「有能さ」を意味している。コンピテンスは理論的な概念として用いられるのに対して、コンピテンシーは個別具体的な概念として使われることが多いが、その具体的内容は心理、経営、教育などの領域によって異なる。

ホワイト（White, 1959）は、心理学の分野に初めてコンピテンスの概念を導入し、人間の動機づけについて再検討を行った。彼は、コンピテンスを「有機体とその環境と効果的に相互作用する能力」と定義している。人間は、能動的に環境に働きかけようとする潜在的な能力をもっており、環境とうまく相互作用することによって自らの「有能さ」を追求しようとする。また、自分が環境に働きかけた結果、環境に変化をもたらすことができたとする効力感が、環境と関わる能力をさらに高め、意欲や行動に影響を与える。コンピテンスは、「能力」、「資質」などの言葉と似ているが、単なる能力としてではなく、環境に対して主体的、効果的に関わる能力として捉えられている。

その後、達成動機の研究を行っていたマクレランド（McClelland, 1973）によって、コンピテンシーの用語が経営学の領域に初めて導入された。当時、ア

アメリカ合衆国では、外交官を採用するために外交官に必要な知識や技能の選考試験が実施されていた。採用された人材は、高い学歴や知能をもち、採用試験の成績も優れていたにもかかわらず、職務上の成果にばらつきがあることに彼は着目した。知識、技能、適性検査などによる伝統的な評価方法では職務上の高業績を予測しにくいことから、高い成果を示す人の自己概念、動機づけ、価値意識、行動特性などに注目し、コンピテンシーという概念を創出した。この用語は、特定の職務を遂行し、高い水準の成果を上げることができる個人の潜在的特性を意味することから、ビジネスや人材活用の分野で使われるようになった。

一方、OECD（経済協力開発機構）の研究プロジェクト「デセコ（DeSeCo：コンピテンシーの定義と選択）」によって、現代社会に求められる「キー・コンピテンシー」が報告されてから、教育の分野においてもコンピテンシーの概念が注目されるようになった。複雑化した現代において社会生活を営むためには、どのようなコンピテンシーが必要なのであろうか。生活場面や状況が複雑になるにつれて、それに応じて広範な種類や数のコンピテンシーが求められるであろう。しかし、そのようなコンピテンシーリストを数多く作成しても実用的ではない。そこでDeSeCoプロジェクトによって、人生の成功と正常に機能する社会のために重要なキー・コンピテンシーの定義と選択基準が示された。

ライチェンら（Rychen & Salganik, 2003）によると、キー・コンピテンシーは、次の3つの一般的な基準に基づいて選択されている。

- (1) 全体的な人生の成功と正常に機能する社会という点から、個人および社会のレベルで高い価値をもつ結果に貢献する。
- (2) 幅広い文脈において、重要で複雑な要求や課題に答えるために有用である。
- (3) すべての個人にとって重要である。

つまり、キー・コンピテンシーという概念は、個人がよい人生を送り、また、社会がよく機能するために、どのような文脈においても有用な、誰もが持たなければならない能力として捉えられている。

このような基準に基づいて提示された、さまざまな領域に共通するキー・コンピテンシーの概念的枠組みは、大きく三つのカテゴリーから構成されている。

すなわち、「社会的に異質な集団で交流すること」、「自律的に活動すること」、「道具を相互作用的に用いること」である。

(1) 社会的に異質な集団で交流するためのコンピテンシーとして、①他者とうまく関わる力、②協力する力、③対立を処理し解決する力、が求められる。人は一人では生きていけない。他者と交流することにより社会生活を営み、共通の目的に向かって他者と協力して仕事をする。また、世界の人が共存・発展するためには、歴史、文化、社会経済的背景を必ずしも共有しない異質な集団の人と交流できるようになることが重要である。

(2) 自律的に活動するためのコンピテンシーとして、①「大きな展望」の中で活動する力、②人生計画と個人的なプロジェクトを設計し、実行する力、③自らの権利、利益、限界、ニーズを守り、主張する力、が挙げられる。自律的な人は、他者から働きかけられて実行するのではなく、自分の果たす役割を認識し、自らの行動を決定し選択する。自分が主人公であっても自分の行動が他者に及ぼす影響や、自分の利害を超えて他者が必要とすることや利害も見通さなければならない。自らの人生は、自らが意味と目的を与える。

(3) 道具を相互作用的に用いるためのコンピテンシーとして、①言語、シンボル、テキストを相互作用的に活用する力、②知識や情報を相互作用的に活用する力、③技術を相互作用的に活用する力、が要求される。「道具」には、コンピュータなどのツールだけでなく、言語、情報、知識のような社会文化的なものも含まれる。道具を活用して人や環境との能動的なコミュニケーションを行うことにより、自分の世界が開かれていく。

上述した三つのカテゴリーは相互に関係しながら、キー・コンピテンシーの基盤を形成している。また、いずれのカテゴリーの行動を実行する場合においても、その根底には、状況に応じて思慮深く責任を持って柔軟に行動しなければならないという考えが中心をなしている。

学びにはゴールがない。学びは、ゴールに達成したら終わる閉じたプロセスではなく、さらに主体的に環境に働きかけ続けていく開かれたプロセスである。ここに学びの本質があると考えられる。これまで述べてきたように、環境に主体的にかかわるためのコンピテンシー、内発的動機、自ら学ぶ意欲などは、人

を学びへと駆り立てる力となる。そして環境に対して効果的に関わることであれば、コンピテンシーは高まる。

生涯学習という長いスパンで捉えてみると、人が学校で学ぶのは、一生のうちの一部にすぎない。人は、他の動物に比べると、生まれつき組み込まれた行動で環境に適応することがきわめて少なく、優れた学ぶ能力を一生涯もち続けるという特徴がある。世界は目まぐるしく変化しており、それまでに覚えた知識や経験の蓄積だけでは十分でなく、日々新しい情報を取り入れ知識の再構成をしていかなければならない。さらに、日常世界においては、すぐには答えの出ない問題や現代社会が抱える問題が山ほどある。人生において遭遇する複雑な問題に対して、一つの明確な答えが得られることは少ないであろう。むしろ、いくつもの答えが可能であり、どれが正しいのか分からないことも多い。将来役に立つのは、覚えた知識の量ではなく、自ら学び、自ら考え、主体的に判断して行動し、よりよく問題を解決する資質や能力である。また、自律的に行動しながら他者と協力し、人を思いやる豊かな人間性である。これから保育園、幼稚園、小学校の先生になろうとする人には、「学び続けていくことができる」ことが専門的資質として要請されるであろう。

(田頭穂積)

## 引用文献

- Bandura, A. 1977 Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- 原 ひろ子 1989 ヘアー・インディアンとその世界 平凡社
- 松沢哲朗 2002 進化の隣人 ヒトとチンパンジー 岩波書店
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.) 2003 *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Hogrefe & Huber Publishers. 立田慶裕 (監訳) 今西幸蔵・岩崎久美子・猿田祐嗣・名取一好・野村 和・平沢安政 (訳) 2006 キー・コンピテンシー 国際標準の学力をめざして 明石書店
- 櫻井茂男・大内晶子・及川千都子 2009 自ら学ぶ意欲の測定とプロセスモデルの検討 筑波大学心理学研究, 38, 61-71.
- Saxe, G. The interplay between children's learning in formal and informal social contexts. In M. Gardner, J. Greeno, F. Reif, & A. Schoenfeld (Eds.) *Toward a scientific*

*practice of science education*. Lawrence Erlbaum Associates.

Seligman, M. E. P., & Maier, S. F. 1967 Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 74, 1-9.

下山 剛・曾我部和宏 1985 意欲欠如児の診断と治療 藤原喜悦・高野清純・稲村 博  
(編) 学業不振児の診断と治療<学校教育相談実践シリーズ5> 教育出版  
193-211.

谷川俊太郎 2009 詩の本 集英社

White, R. W. 1959 Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.