

# 教育心理

## - 学習者の心理 -

### 人間の発達、学習過程における心理、 学生の特性

日本赤十字看護大学

(さいたま看護学部)

遠藤公久

# 青年のイメージ

- 若々しい、はつらつした、自信に満ちた、あどけなさ、血気勇敢、下向き、熱情 ETC.

その一方で、

- 自信のない、未熟さ、不安定さ、劣等感、自意識過剰、自己愛的、傷つきやすさ、向こう見ず ETC.

⇒青年期とは、人生のなかでも、最も大きく揺れ動く時期

# 本日の講義内容

## I 生涯発達の視点からみた青年期の特性

1. 発達期における青年期の位置づけ
2. 青年期の特徴
  - ①自己評価と自尊感情
  - ②自己意識とアイデンティティ
  - ③交友関係と孤独感
  - ④傷つきやすさ
3. 精神病理、発達障害、そして個性

## II 学習者の心理過程

1. 学びの意欲(内発的動機づけと達成目標)
2. 成功と失敗の認知とその後の行動
3. わかるということ

# I -1 青年期の始まりと終わり

かつては、「疾風怒濤」の時代といったが...平穩説も  
青年期の始まりと終わり

1) 青年期の前期      イニシエーションの喪失

居場所のない移行期の思春期

①居場所の確保      子どもと大人の境界人

②つながりの喪失      愛する対象や好きな相手とのつながり  
身体的つながりは禁止

自分の変化や移行に<ついていける自分>と<ついていけ  
ない自分>の分裂

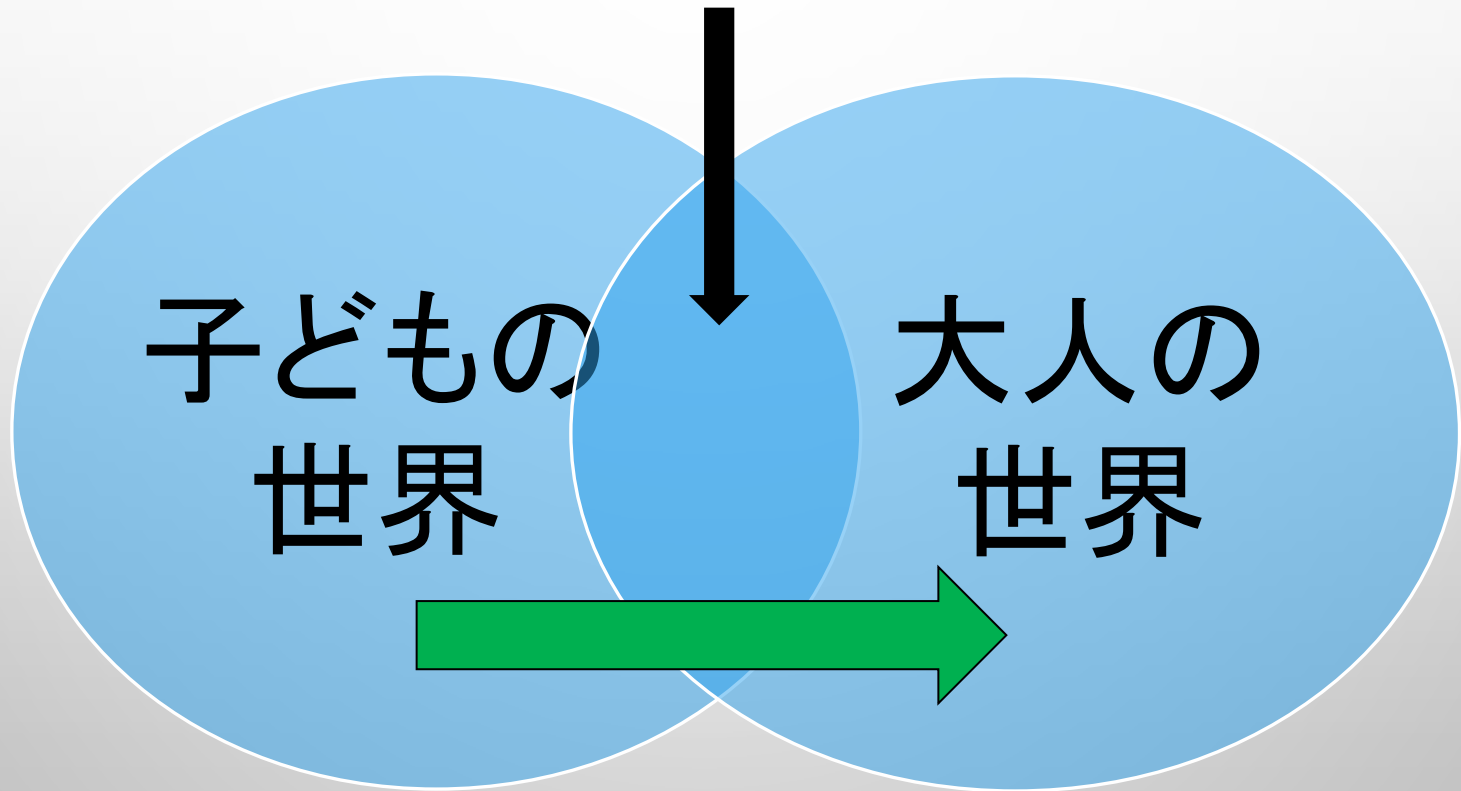
2) 青年期後期: 青年の終わりと葛藤

妻子ある青年?      パラサイト・シング      フリーター      ニート

西平(1990) 両親からの心理的離乳, 感情統制力, 自律  
性・自発性, 時間的展望, 自己客観視と責任感の成熟, 職業  
的アイデンティティと配偶者の選択基準の原型, 価値の多層  
化と統合強化

# 青年期の位置づけ

青年期(境界人)



# 子どもの心と大人の身体

## 1) 身体的発達と性的成熟

### ① 性と精神の成熟のアンバランス

急速な身体的変化      発達加速現象

性衝動と逸脱行動   不純異性交遊？      性への恐れ

### ② からだの拒否

思春期やせ症（拒食と過食）

自分の身体をどう受けとめるかと自分自身をどう感じるか

とは不即不離（女性の場合）      母子一体感の確認作業

男性は大人になることを獲得するという形を、女性は大人になることを受け入れるという形をとりやすい。

→ 女性は前期に、男性は後期にノイローゼになりやすい  
(河合, 1983)

# こころとからだのアンバランス

## 2) 反社会的行動

非行 低年齢化傾向 遊び型非行

家庭内暴力 それまでの親子関係の建て直し

## 3) 非社会的行動

①不登校 10年前よりも小学生で4倍、中学生で3倍ほどに増加

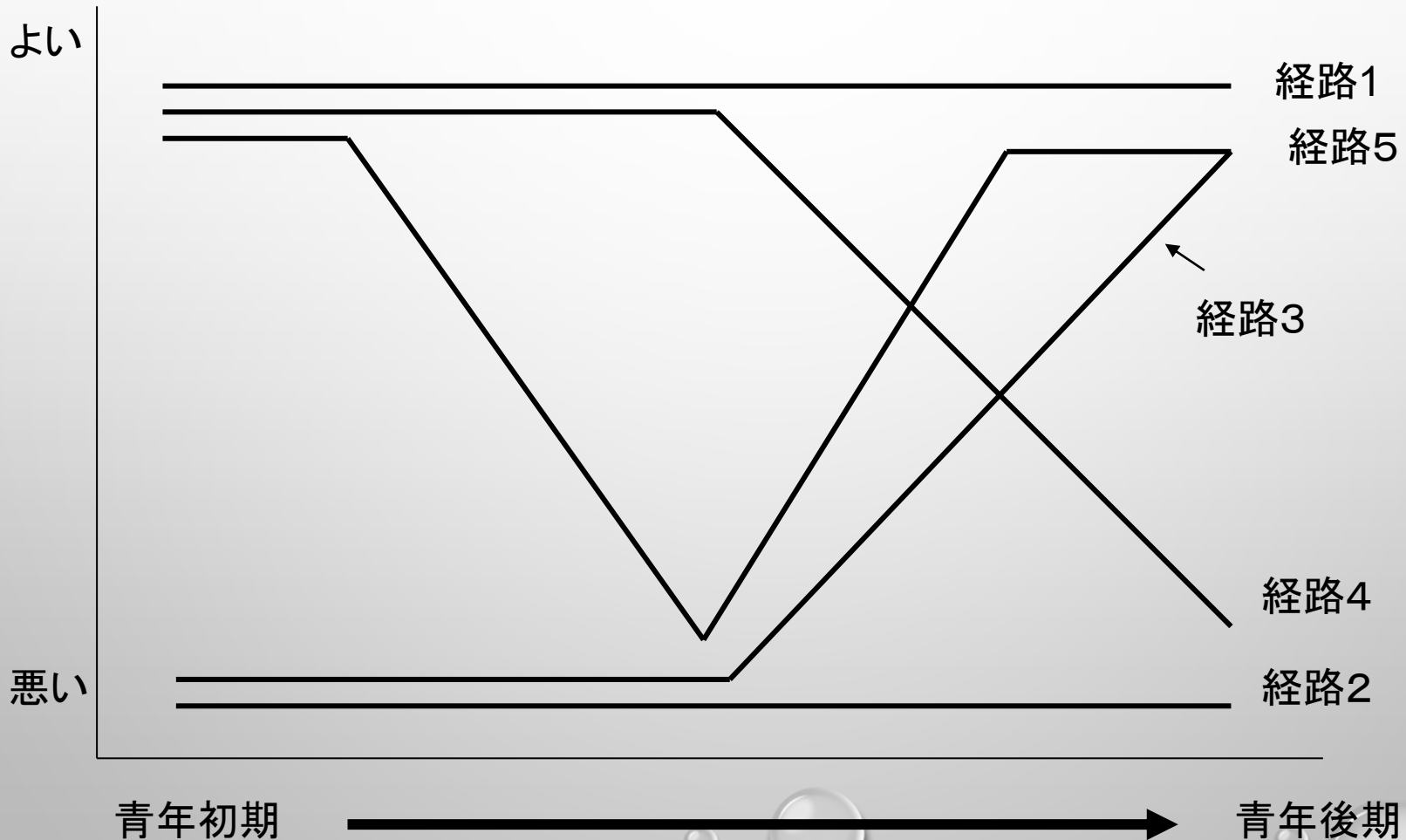
②対人恐怖 →自己の安全に関する深い欲求。きちんとしつけられた人

③自殺 いじめによる自殺 WEBで知り合った見知らぬ人との道連れ自殺

④引きこもり

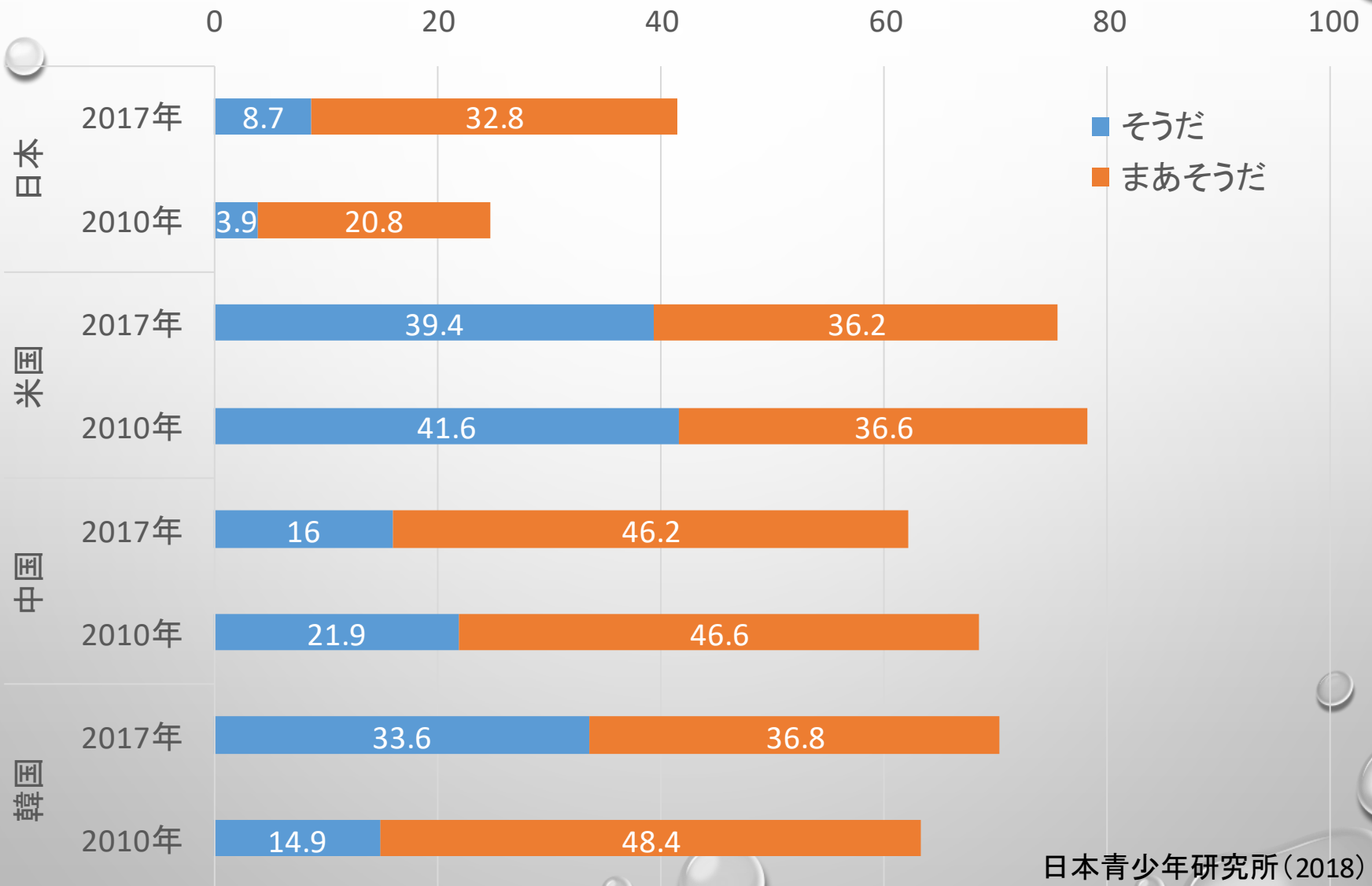
# 青年期のさまざまな発達経路(個人差)

COMPASモデル(1995) 平石(2008)より

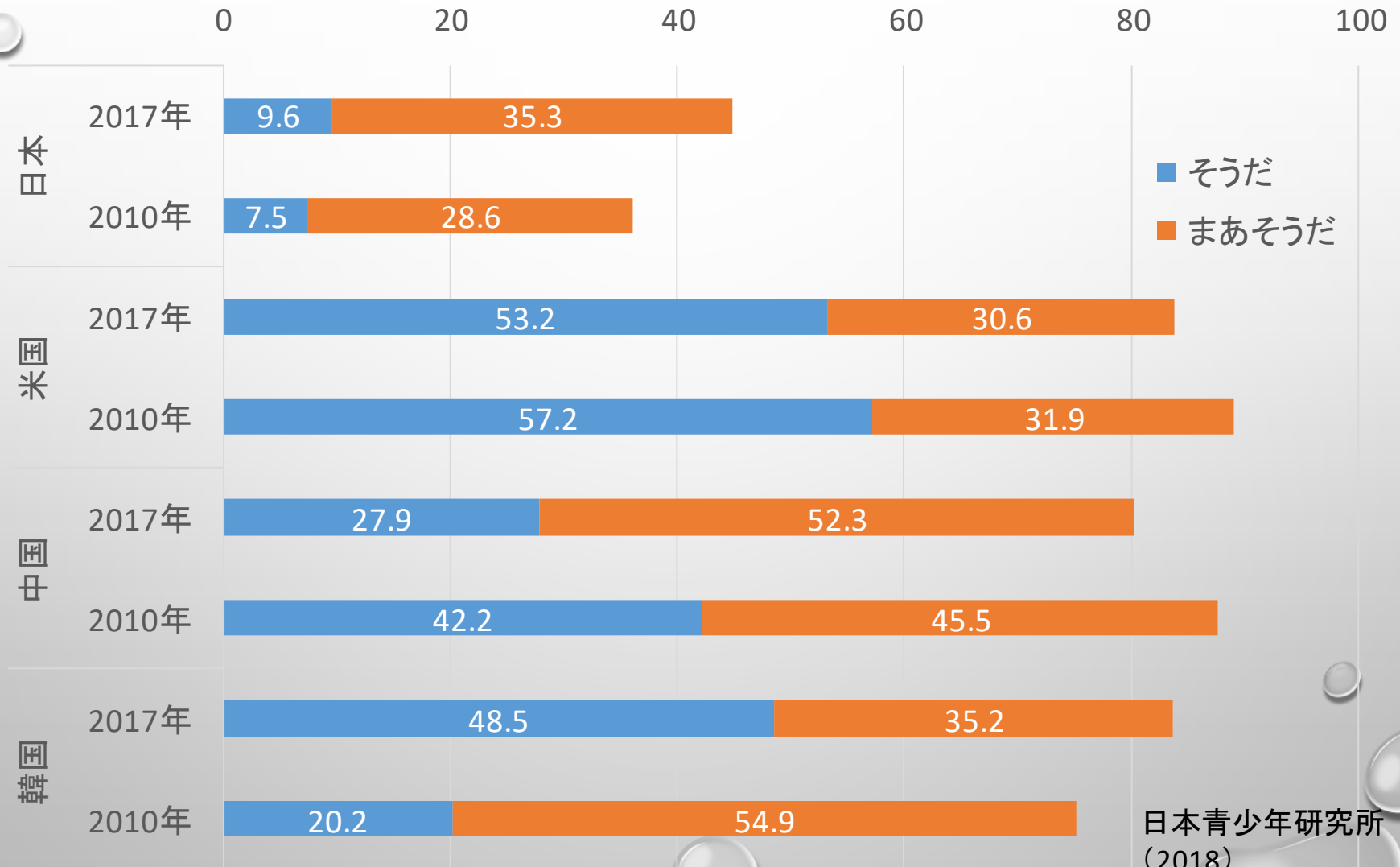




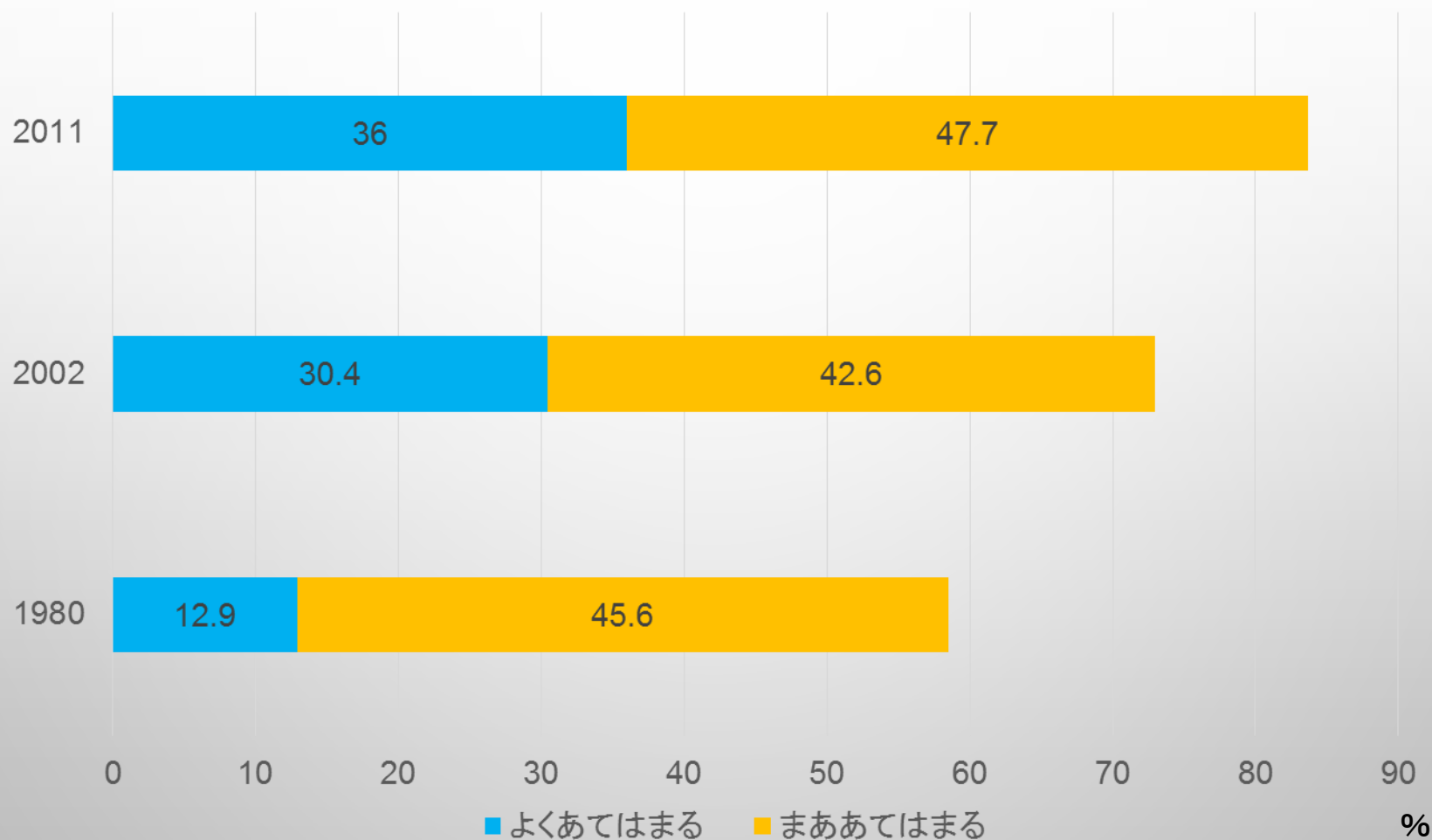
# I -2① 自尊心感情 今の自分に満足している



# 私は価値ある人間だと思う

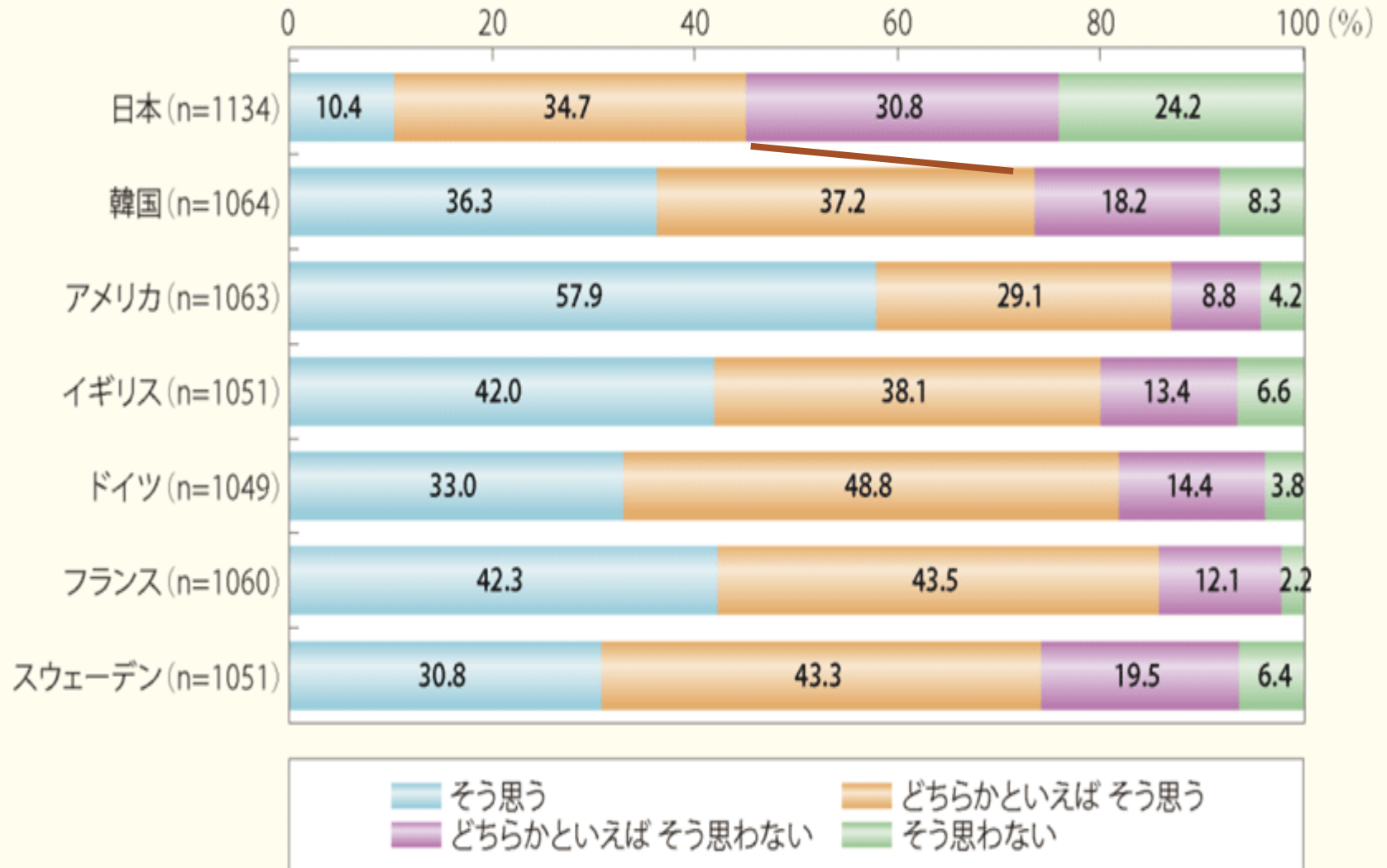


# 自分はダメな人間だと思うことがある(日本高校生)



日本青少年研究所(2012)

# 自分に満足している。



# 自己肯定志向と自己否定志向

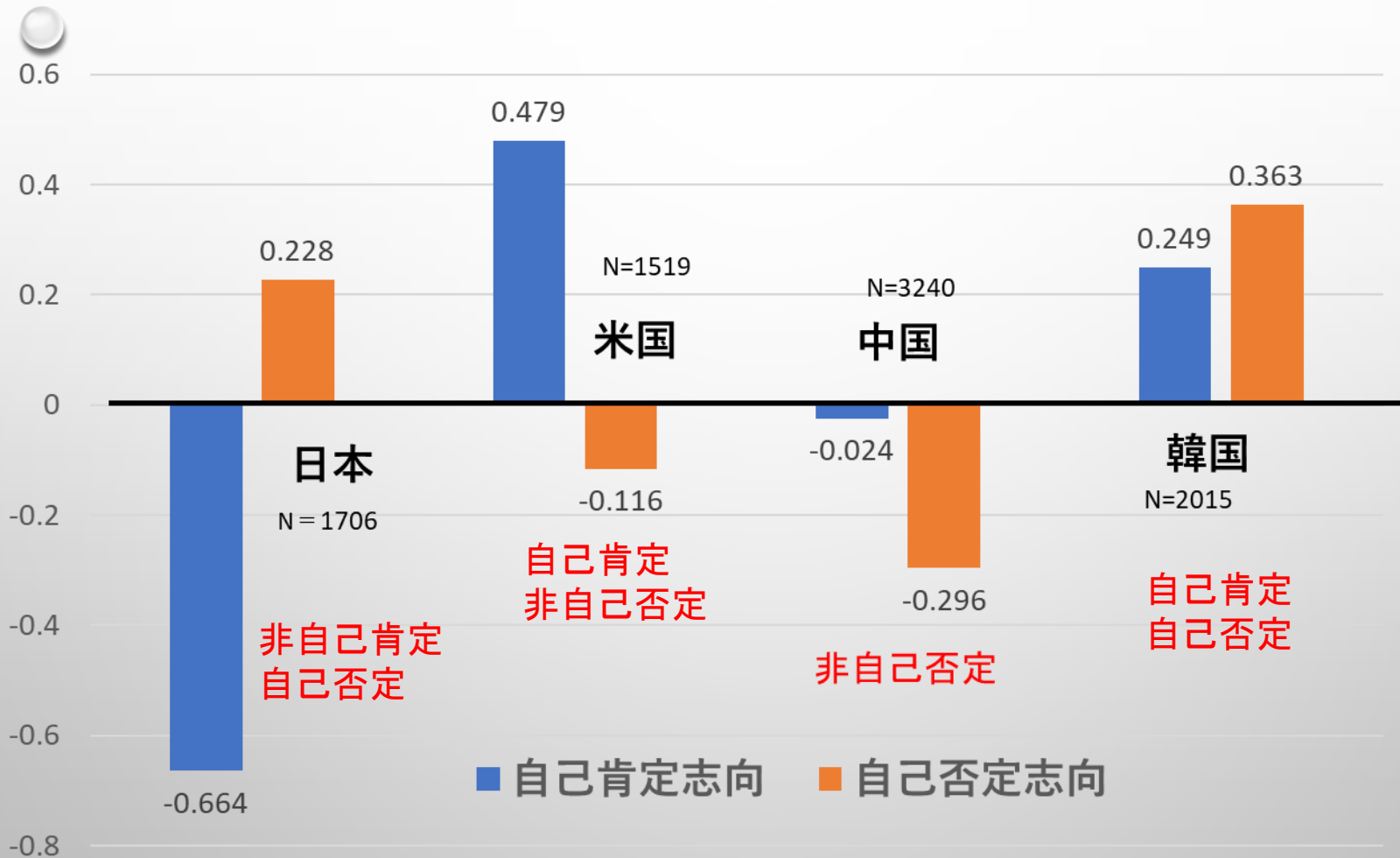
## <自己肯定志向>

- 私は辛いことがあっても乗り越えられると思う
- 私は価値のある人間だと思う
- 私はいまの自分に満足している
- 私は努力すれば大体のことができると思う
- 私は人とうまく協力できるほうだと思う
- 私は怒った時や興奮している時でも自分をコントロールできるほうだ
- 体力に自信がある
- 私には心を打ち明けられる友だちがいる

## <自己否定志向>

- 私には、あまり得意なことがないと思う
- 私は、何をやってもうまくいかないことが多い

# 自己肯定志向性と自己否定志向性(高校生男女)



# 自尊心と安定さ

	高い評価	低い評価
安定	自己評価が高く安定している。 (自己評価は高く、傷つきにくい)	自己評価が低く安定している。 (自己評価は低く、現状を変えることをあきらめている。)
不安定	自己評価が高く不安定である。 (自己評価は高いが、傷つきやすい)	自己評価が低く不安定である。 (自己評価は低いが、現状を変えたいと思っている。)

# 成功や褒め言葉に対する反応

	成功に対する反応	褒め言葉に対する反応
高く安定	私は満足している。うまくいって嬉しい。	どうもありがとう。
高く不安定	成功するって言っただろう。でも、これくらいじゃまだ終わらない。それにしても、失敗するとした奴らの顔が見たいよ。	まだまだ、こんなもんじゃない。
低く不安定	本当にうまく出来るだけの能力が身についたのでしょうか？	いえ、私なんか何もしていません。
低く安定	(言葉を失い、1週間後には病気で寝込んでしまう。)	やめてください。そんな話は聞きたくありません。



# 失敗や批判に対する反応

	失敗に対する反応	批判に対する反応
高く安定	今度はうまくいかなかったな。	そうですか・・・でも、どうしてもまた、そんなことを？
高く不安定	私が失敗したって？ だいたい、あなたに何がわかると 言うんです？	そう言うあなたはどうか んです？
低く不安定	準備が足りませんでした。 私がいけなかったのです。	やっぱりそう思いますか？
低く安定	私は駄目な人間です。そんなことを知らなかったんですか？	その通り。いえ、あなたが 仰ったより、もっと悪いです。

# I -2② 自己意識とアイデンティティ

自己意識の発達 自己客体視 自我同一性と拡散

自我の統合された状態 真の自分 自分であること

①自己の単一性、連続性、不変性、独自性の感覚

⇒「個」としてのアイデンティティ(時間次元)

②一定の対象との間、あるいは一定の集団との間で、是認された役割の達成、共通の価値観の共有を介して得られる連帯感、安定感に基礎づけられた自己価値および肯定的な自己像

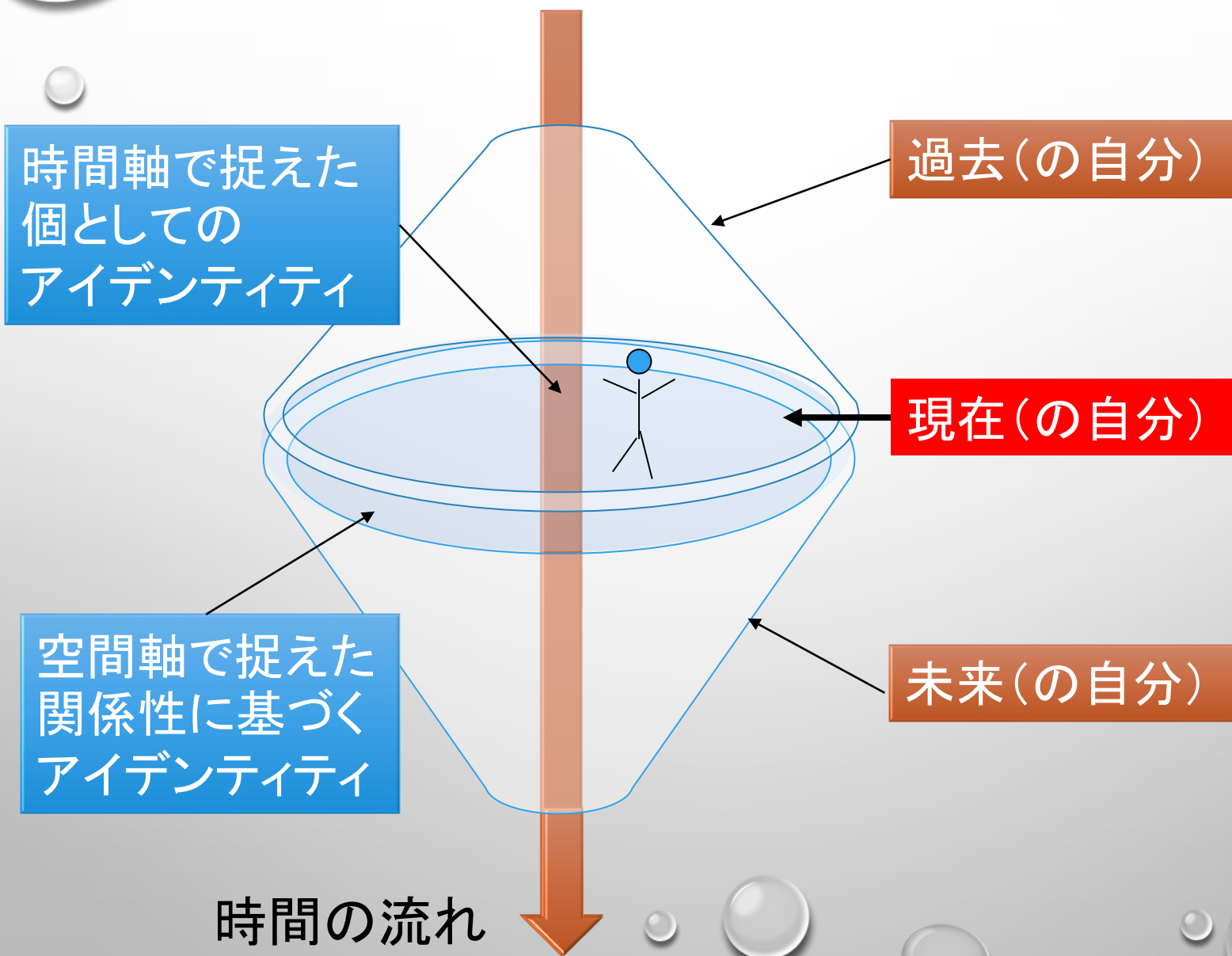
⇒「関係性」に基づくアイデンティティ(空間次元)

⇒これらの感覚をもつ個性が、社会的な自分(地位、役割、職業、身分などの「~としての自分」という感覚)に合致している、安定感、安心感、自信

(例)数週間の看護実習の前後の自分

→アイデンティティの変化

# アイデンティティのイメージ(私論)



# マーシャ(MERCIA)の同一性地位

- ①役割、職業、理想、価値などが自分にふさわしいかについて**迷い考える時期の有無**
- ②自己定義を実現し、自己確認のための独自の**目標や対象の努力の傾注(コミットメント)の有無**

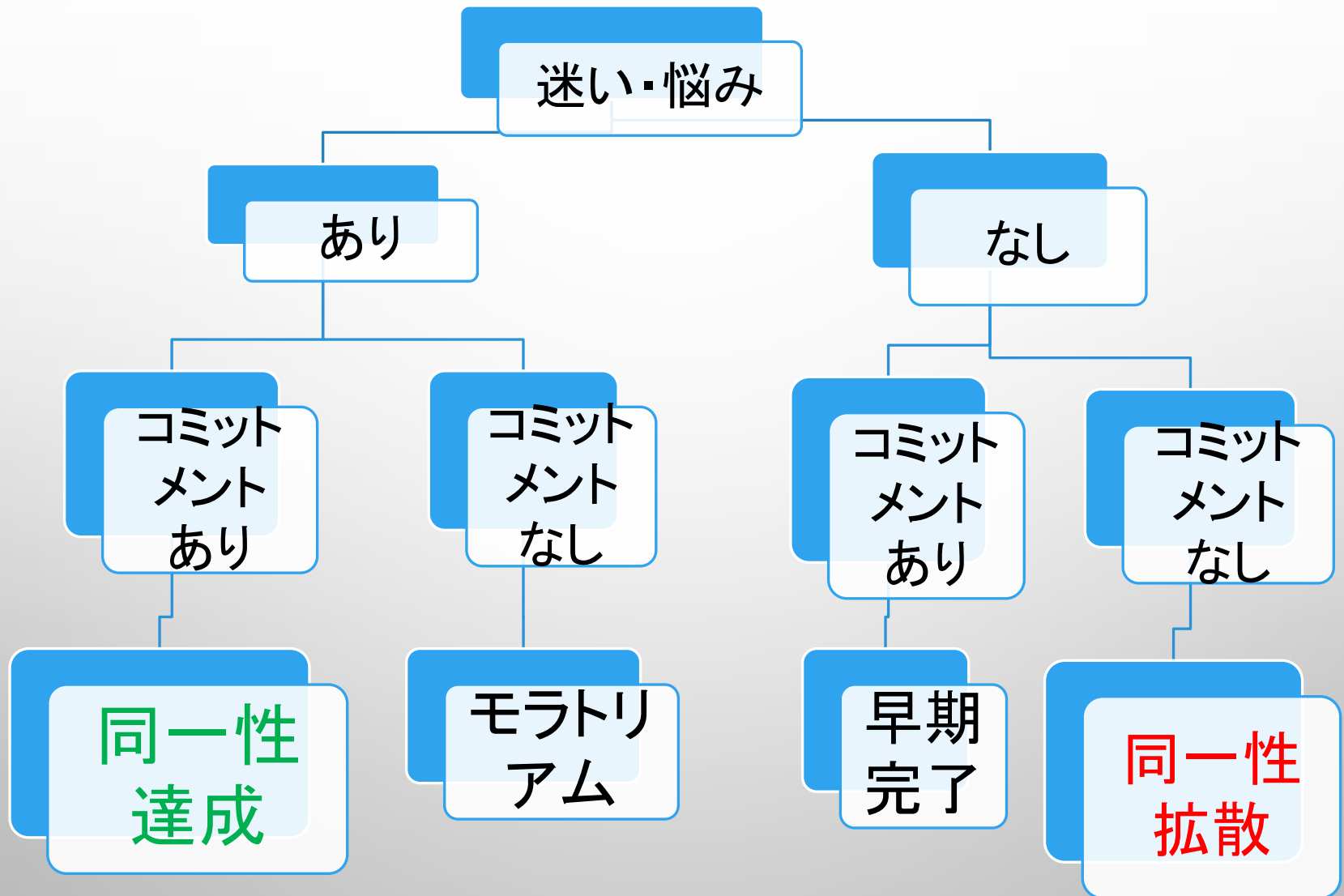
○同一性達成地位

○モラトリアム地位

○フォアクロージャー(早期完了:権威受容)地位

○同一性拡散地位

# マーシャの同一性地位



# マーシャの同一性地位(イメージ図)

同一性達成



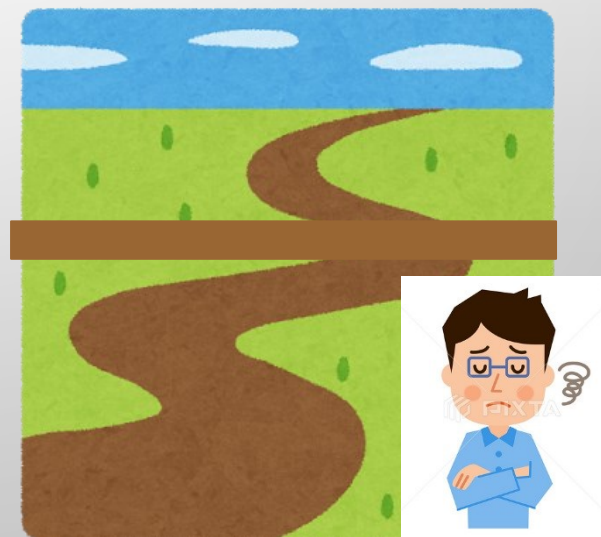
モラトリアム



早期完了



同一性拡散



# 自我同一性の拡散

- 現在と過去の自己概念の間関係
- 内的な高い緊張と不安
- 自己に対する感情の動揺
- 個人的特徴に対する不確かさ

選択の回避と麻痺(アパシー)

勤勉性や時間的展望がもてない(刹那的、ゲーム依存)

対人的かかわりの失調(対人不安、ひきこもり)

否定的同一性の選択(ドラッグ乱用、性的逸脱)

## I -2③ 交友関係と孤独感

### 1) 対人関係の拡大

心理的離乳 親との心の臍の緒を切った自立

対人的閉鎖性と開放性

交友関係の発達

交友関係の始まり → 関係の主體的選択 →

交友選択と 深まる孤独感

### 2) 孤独と連帯

友情渴望と深まる孤独感 内的世界の拡大と深化

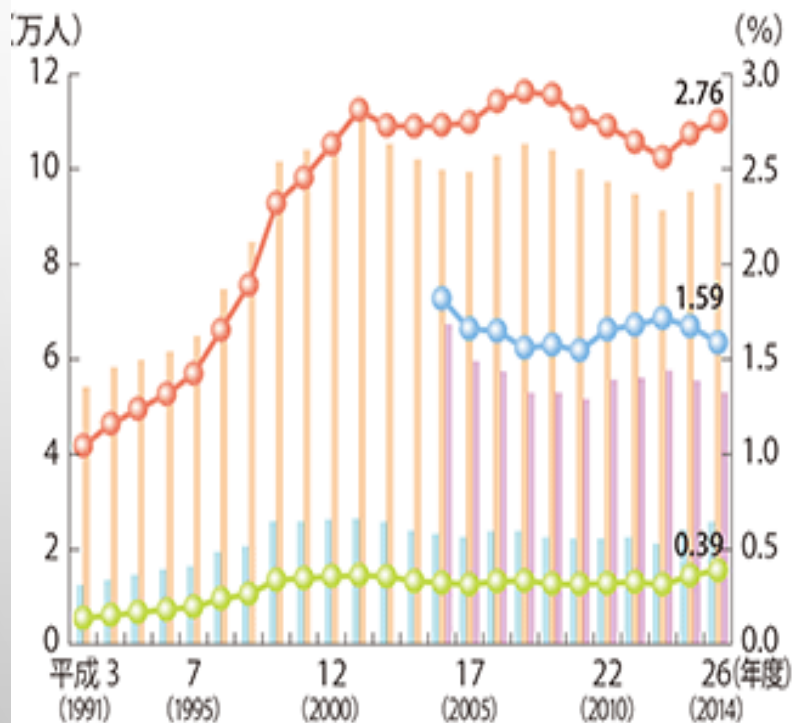
孤独感の構造

人間についての見方の変化→孤独感の質的の変化

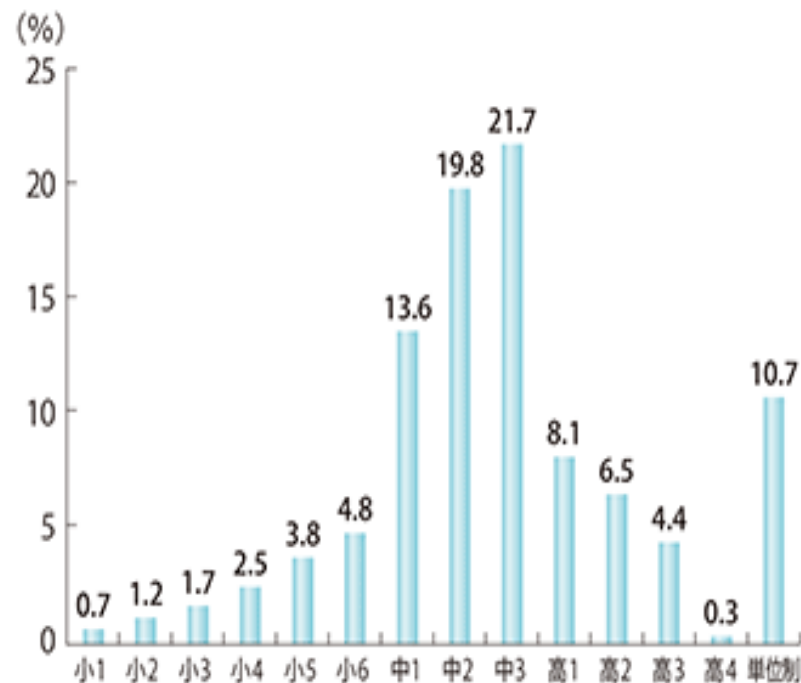


# 不登校の状況

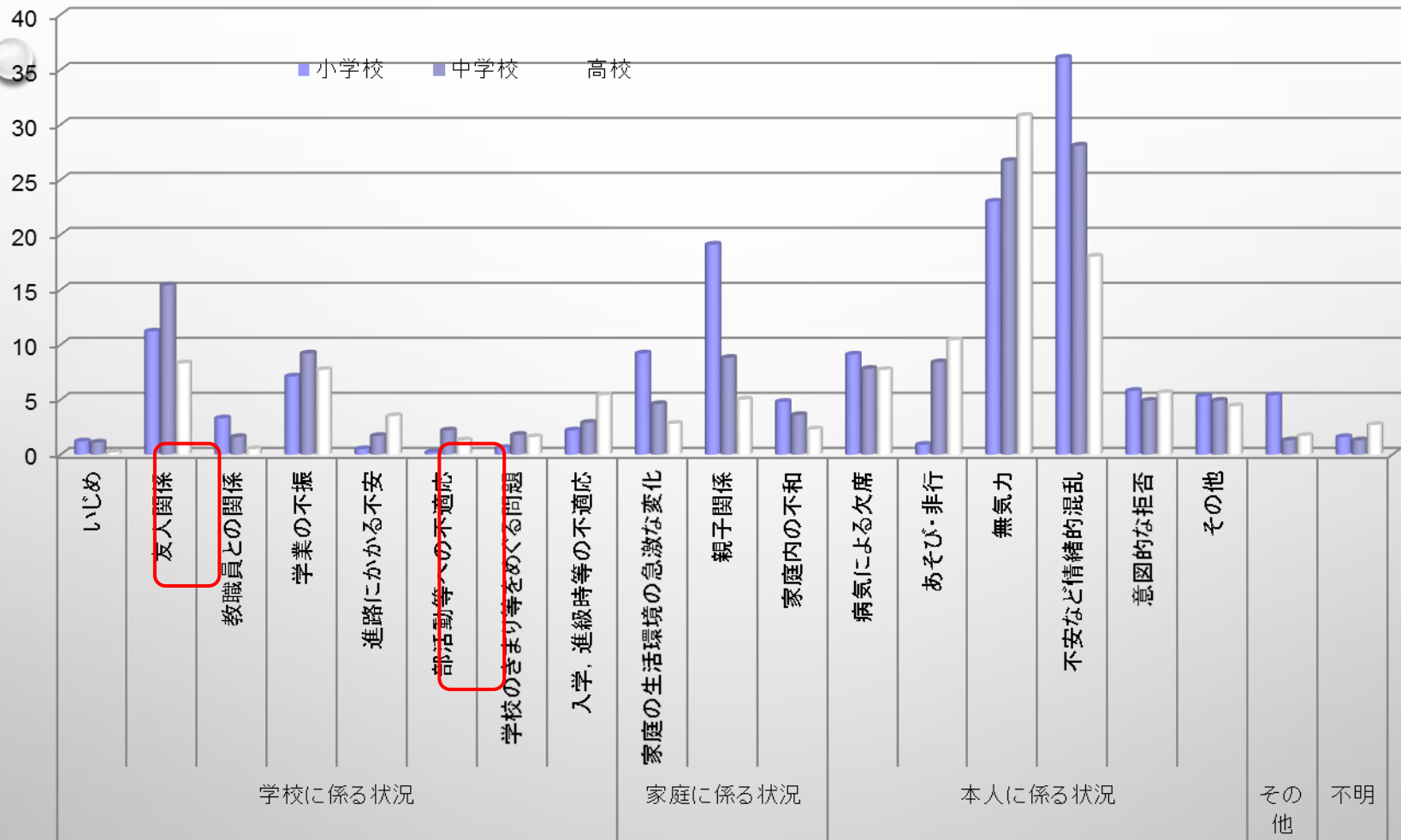
(1) 推移



(2) 学年別構成割合 (平成26年度)



# 不登校の理由



# 孤独感の心理的規定因

- 対自的次元

「自己(人間)に対する個別性の自覚」

- 対他的次元

「人間同士の理解・共感についての感じ(考え)方」

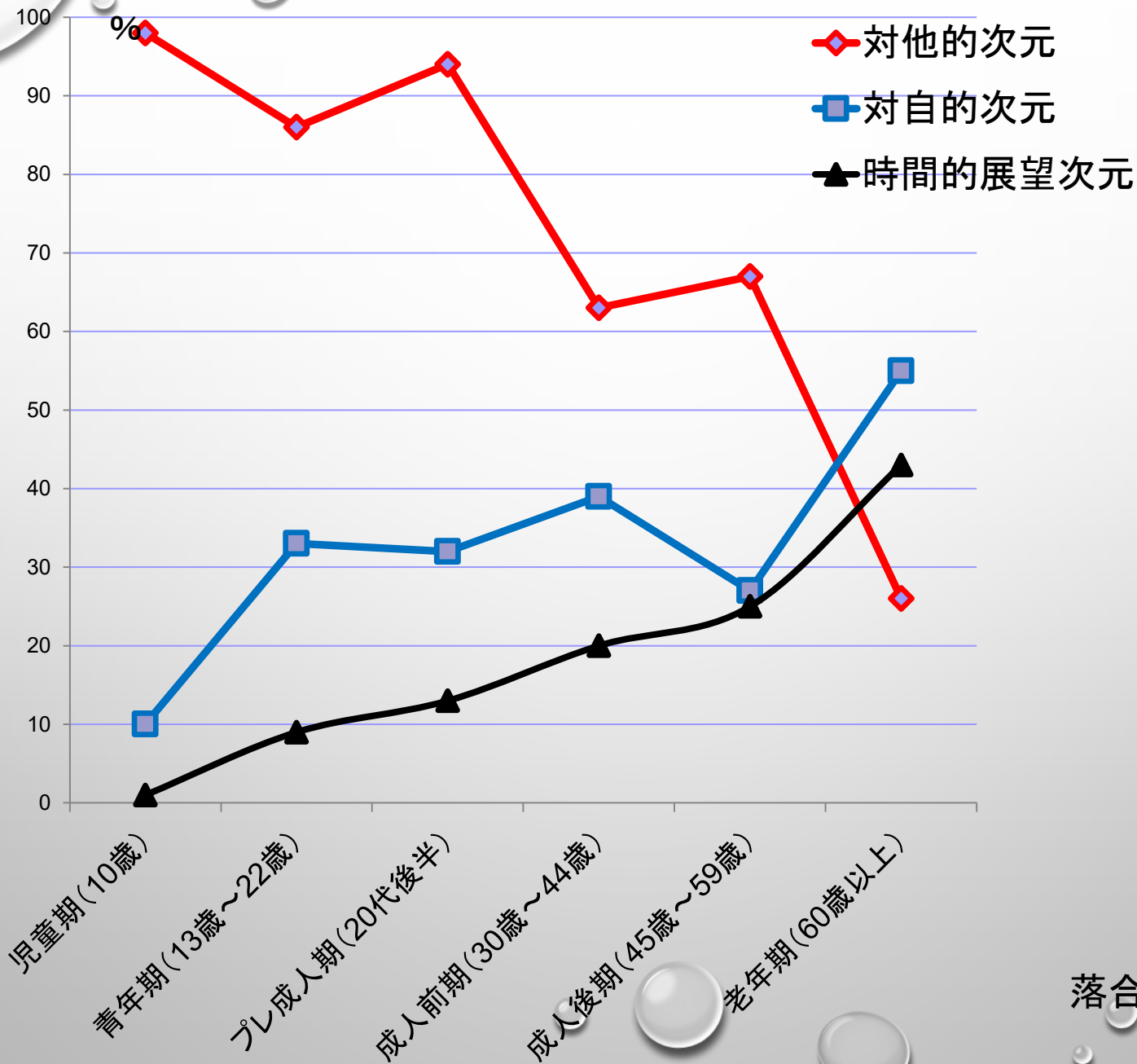
→特に青年期の孤独感

青年期  
特有の  
孤独

- 時間的展望の次元

(落合, 1989)

孤独感に関する心理的規定因の年齢による変化

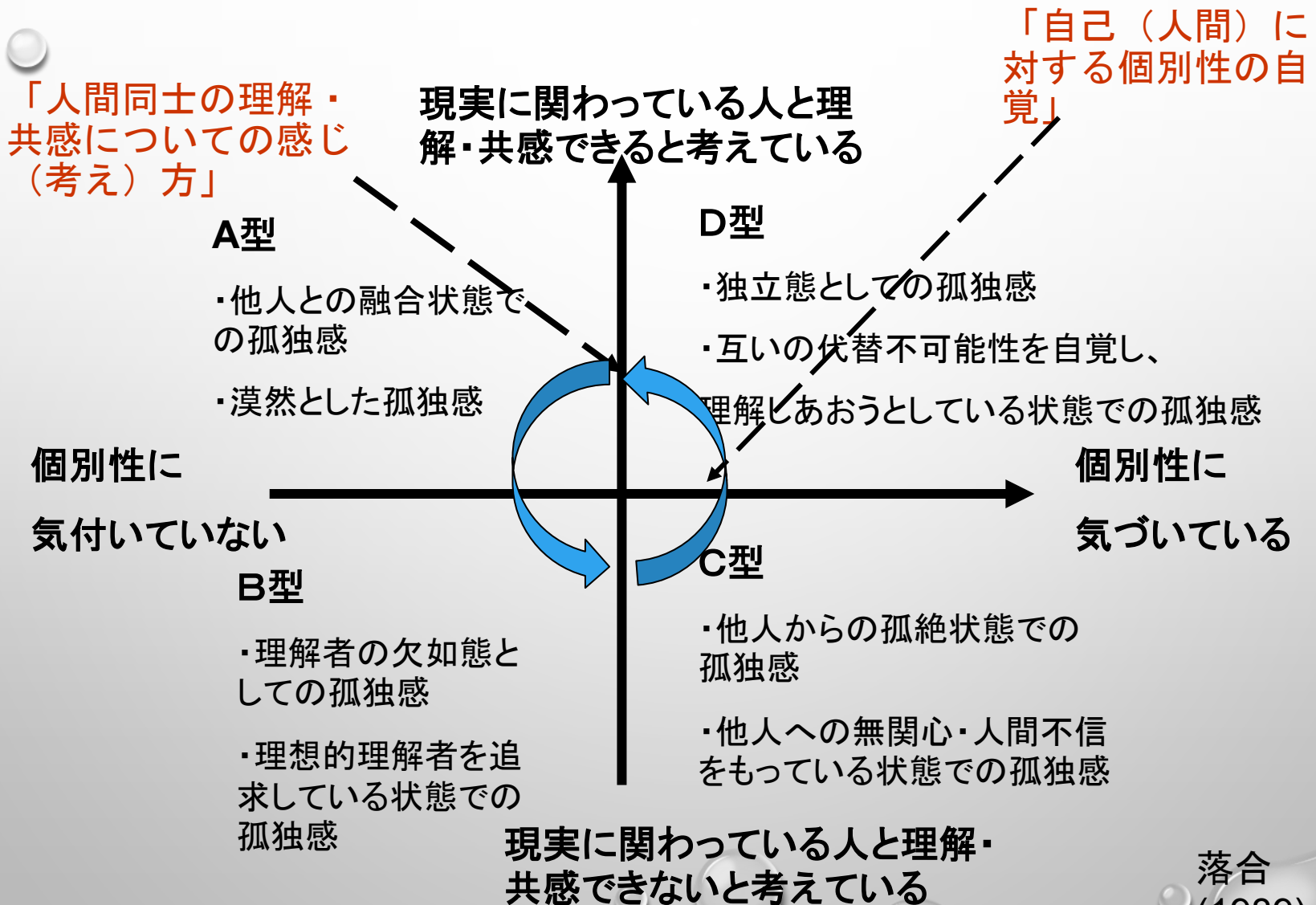


落合(1982)

## 孤独感の項目例

1. 私のことに親身に相談相手になってくれる人はいないと思う。
2. 人間は、他人の喜びや悩みを一緒に味わうことができると思う。
3. 私のことをまわりの人は理解してくれていると私は感じている。
4. 私は、私の生き方を誰かが理解してくれると信じている。
5. 結局、自分はひとりでしかないと思う。
6. 私の考えや感じを何人かの人はわかってくれると思う。
7. 私の考えや感じを誰もわかってくれないと思う。
8. 自分の問題は、最後は、自分で解決しなくてはならないのだと思う。
9. 人間は、本来、ひとりぼっちなのだと思う。
10. 私の生き方を誰もわかってくれはしないと思う。
11. 結局、人間は、ひとりで生きるように運命づけられていると思う。
12. 私とまったく同じ考えや感じをもっている人が、必ずどこかにいると思う。

# 孤独感の構造



# I -2④ 傷つきやすさ: 過剰な自己意識

## 1) 自分らしさの追及またこだわり 承認欲求の高さ

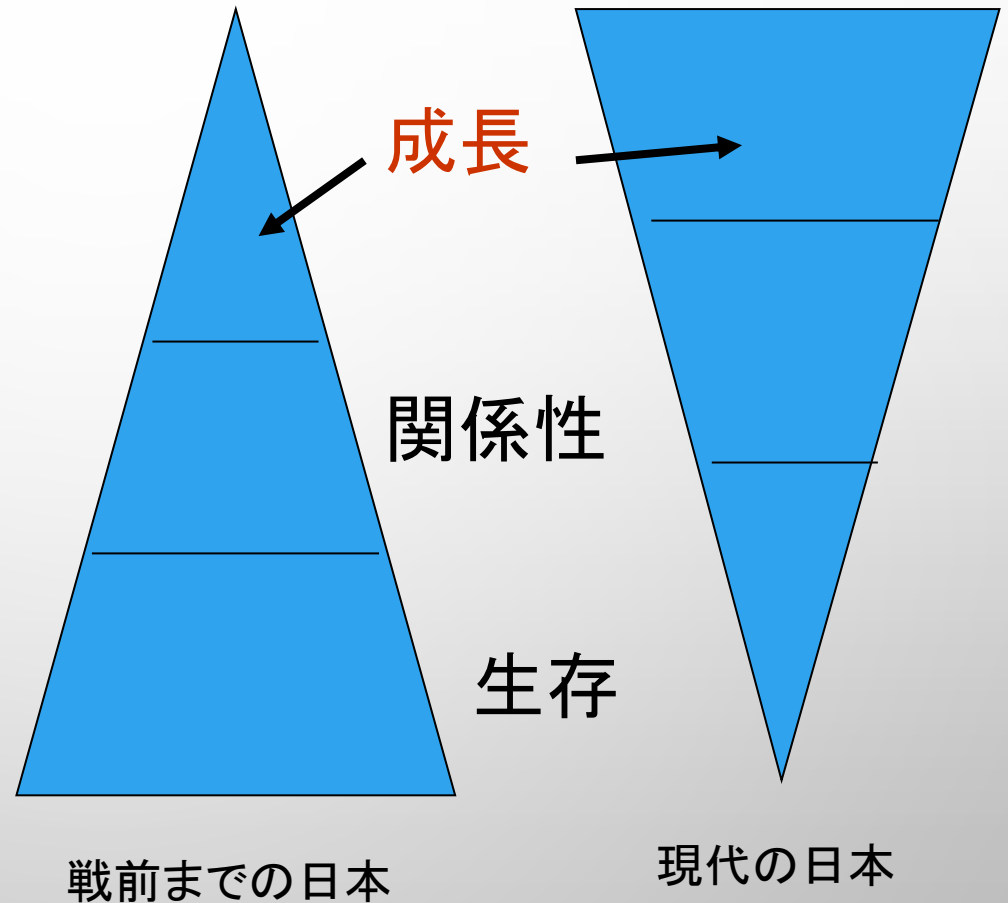
自己意識的な青年特性と他者との差異化の苦悩

自己認識欲求や独自性欲求の高まり

## 2) 他者との比較

自意識過剰

ネット社会における理想と現実  
例) 幸せそうに見える他者



マズローの欲求階層をベースにしている

# ネット依存(厚労省、2017)

①平日のネットの使用時間は2時間未満(5時間を超える高校生も多くいる)

②利用サービスはLINE、情報検索、動画サイトが6割から8割

③「過剰使用(意図したより長い時間使用)」「(中学が3~4割、高校が5割)」、「渴望(ネットをすることを待ち望む)」「(中学が4~5割、高校が5割)」、「制御不能(時間を減らしたり、止められない)」「(中学高校とも3~4割)

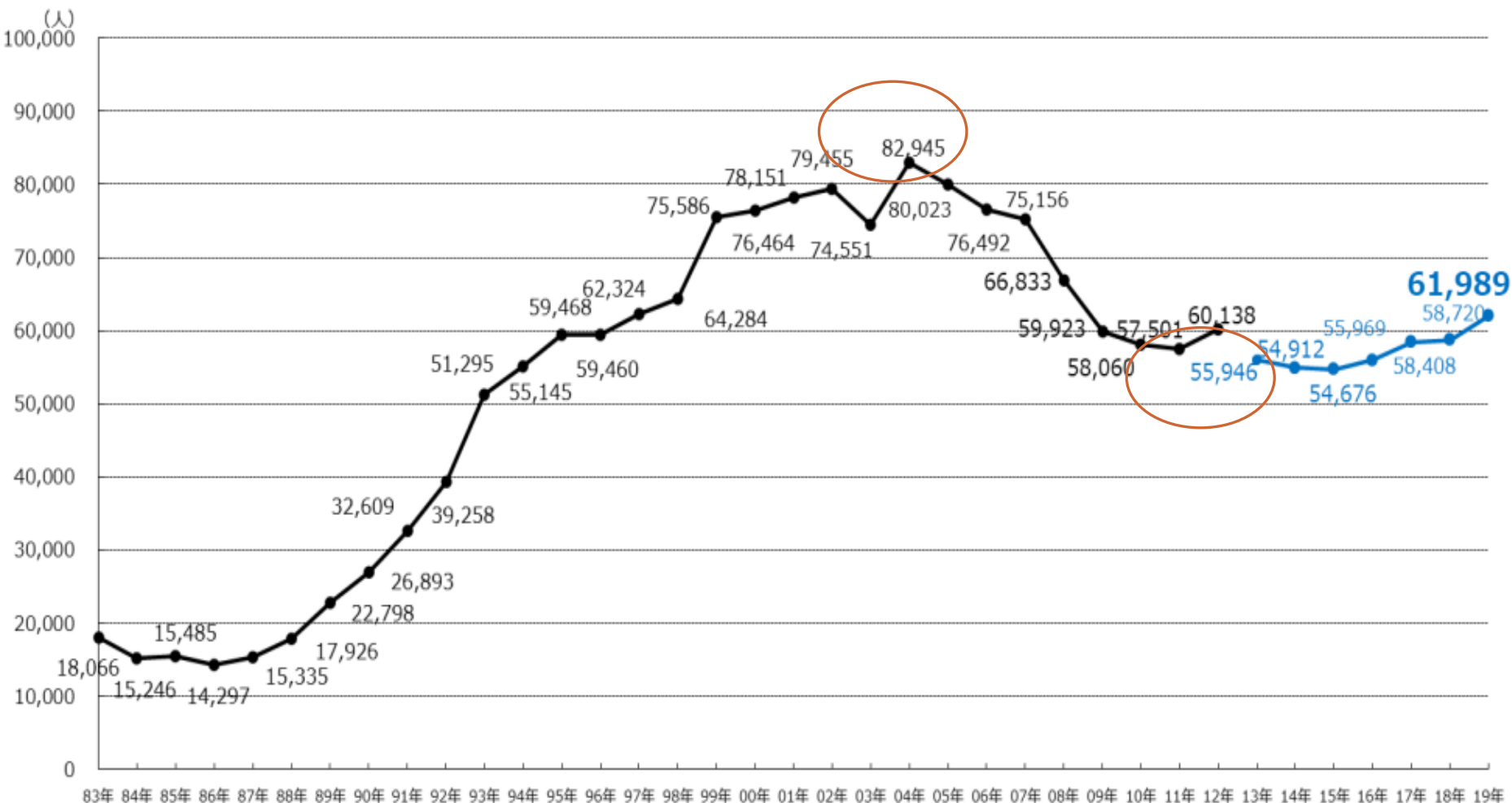
⇒「成績低下」(中学高校とも4~5割)「授業中の居眠り」(中学で2~3割、高校で4~5割)

⇒“病的使用者”(中高生1割)“不適応使用者”(中高生2割)はこの5年間(2012~2017年)で倍増に!

⇒国際比較(日本、米国、英国、フランス、韓国、シンガポール)の結果、どの国も10-20代が最も多く、我が国は1割強がネット依存的傾向が高い(総務省、2014)。

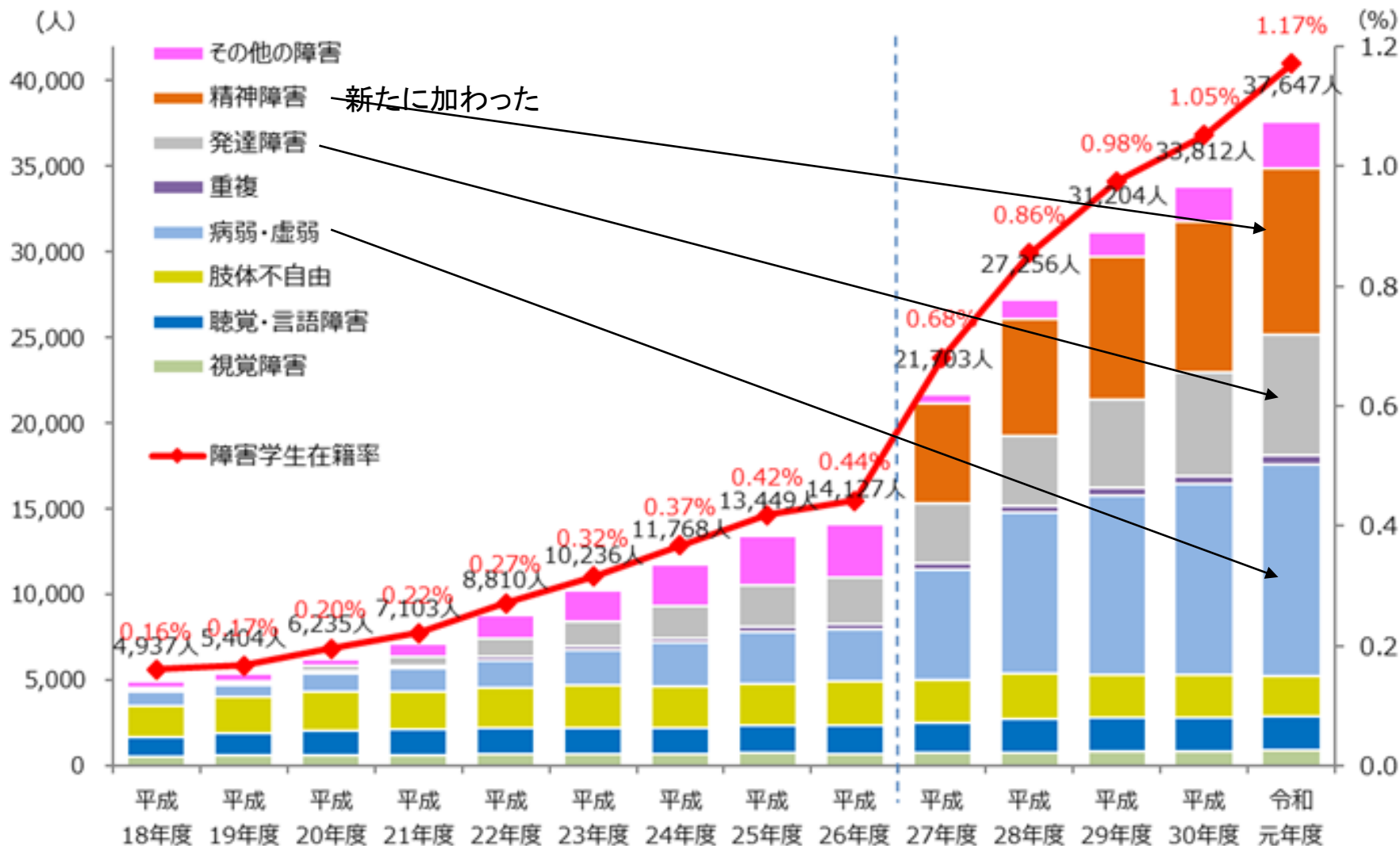


# 留学者数の推移 学位取得を目的とする日本人海外留学者数



※2012年統計までは、外国人学生（受入れ国の国籍を持たない学生）が対象だったが、2013年統計より、高等教育機関に在籍する外国人留学生（勉学を目的として前居住国・出身国から他の国に移り住んだ学生）が対象となったため、

# I -3 障害学生と障害学生在籍率の推移



# 摂食障害

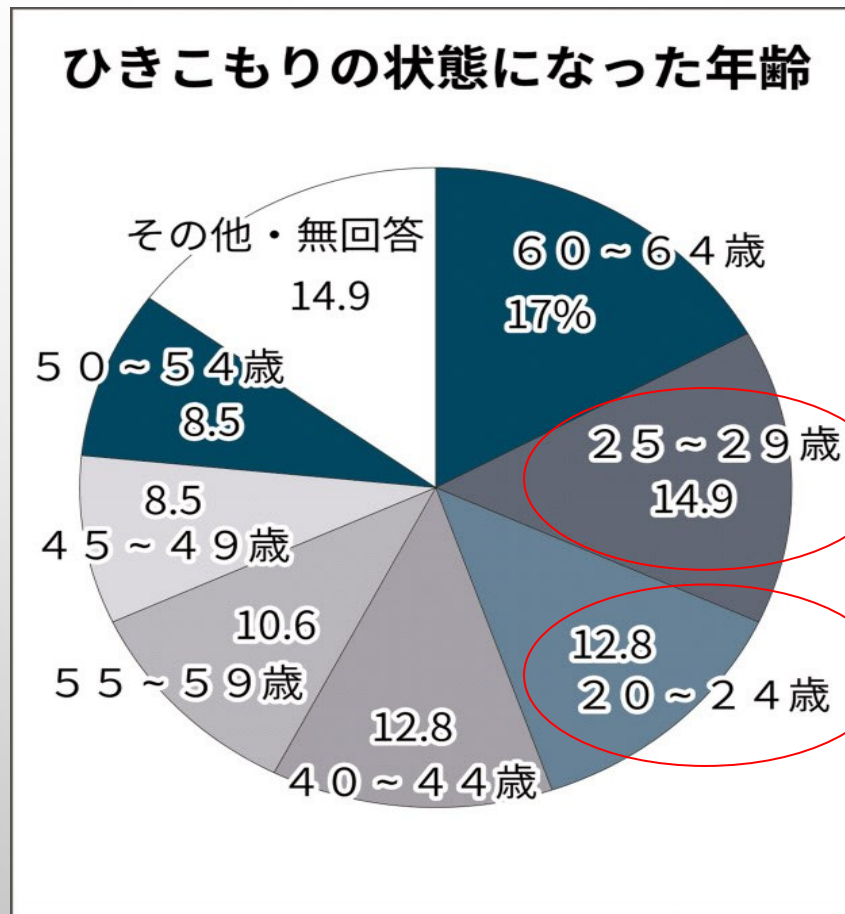
摂食障害は、不食による極端な痩せを主症状とする神経性食欲（食思不振）症と神経性大食（過食）症とに大別される。

発症年齢は10代後半から20代前半にかけてピークがあるが、時代ともに拡大傾向にある。

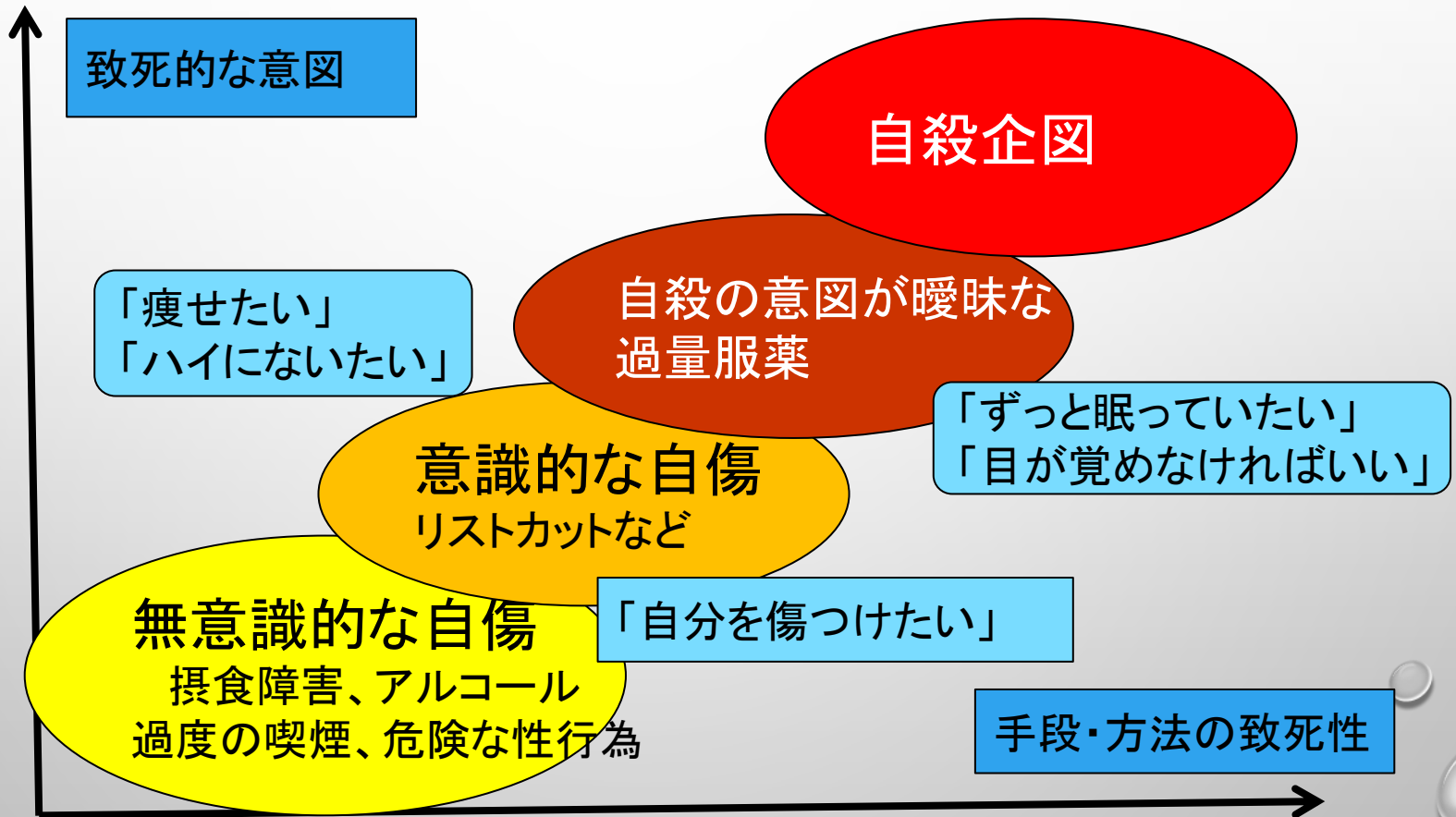
約6～7割程度が治癒・改善されるが、全体の5%前後が死に至っている。

原因として人格面では、優等生的傾向が強いが人格の未成熟さが基盤にある。家族関係では機能不全が指摘されている。病状は、多くの場合、極端な痩せあるいは肥満、痩せに伴う無月経、低血圧、便秘、貧血、過食によるむくみなどが認められる。活動性の亢進も多く認められ、とりわけ無食欲症の場合には顕著である。

# 引きこもり 若者だけではない



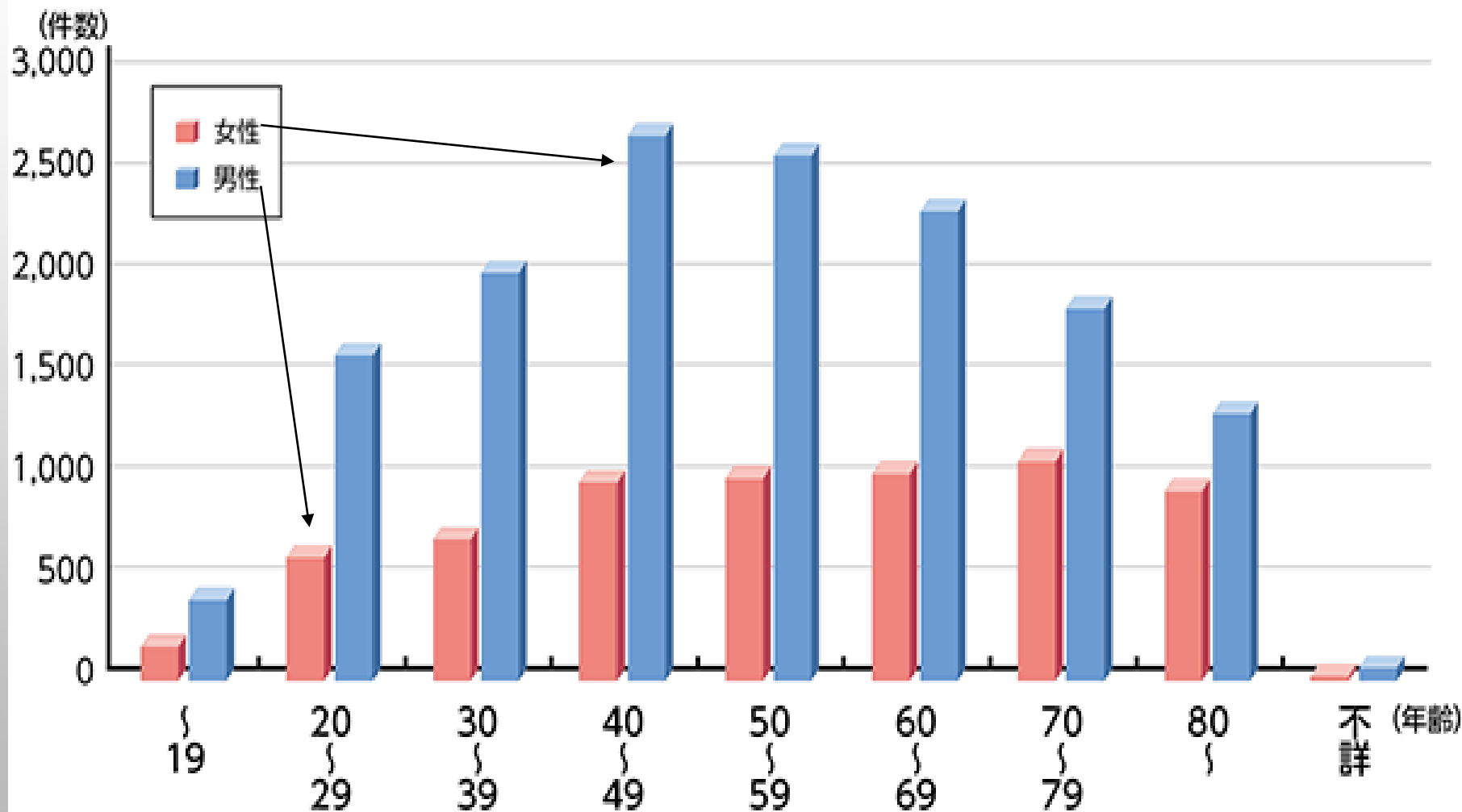
# 自己破壊的行動スペクトラム



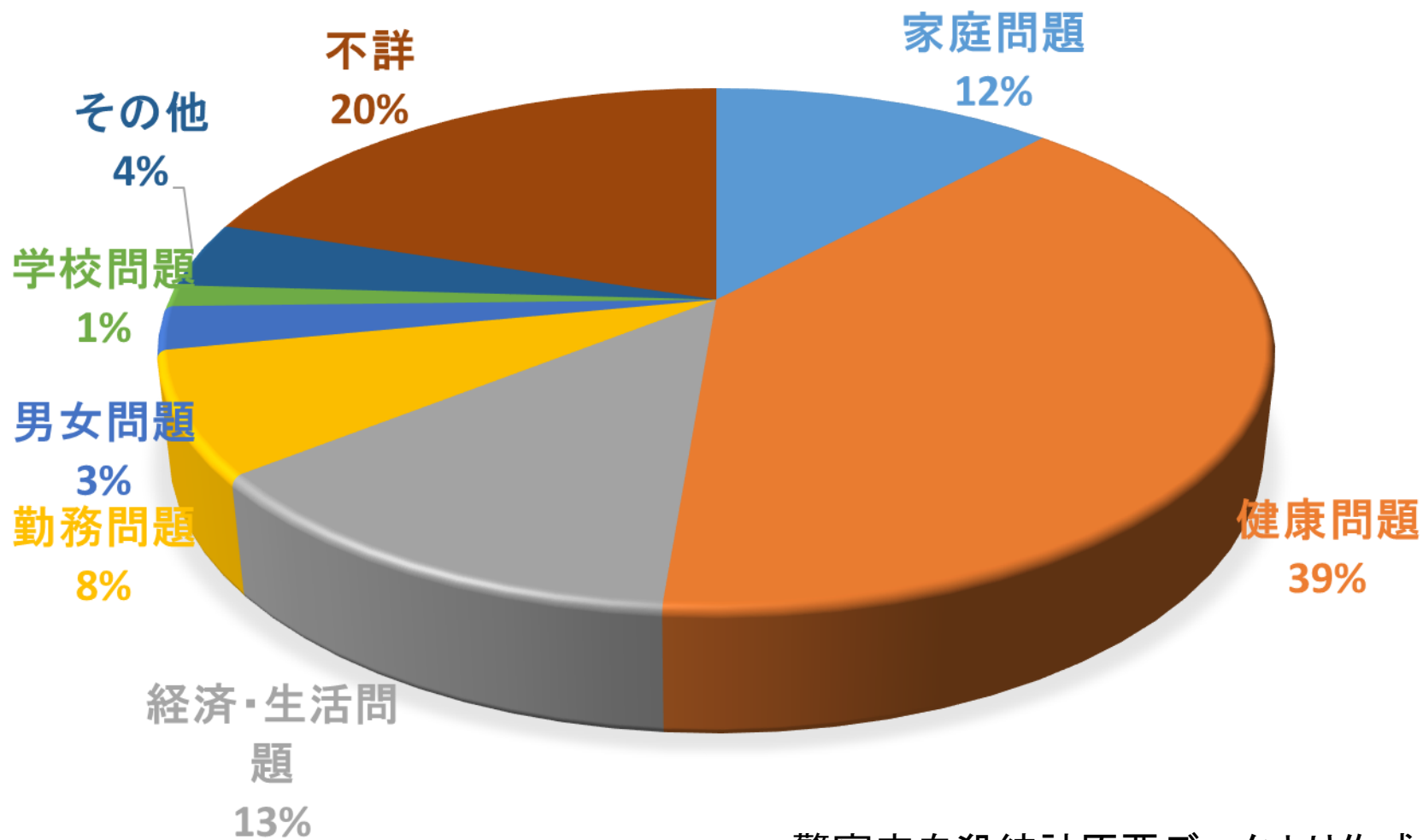
# 年齢別自殺者数

警察庁「平成29年中における自殺の状況」

## 男女別・年齢別自殺者数



# 自殺の原因(2018)



警察庁自殺統計原票データより作成

# 代表的な発達障害の特性

- ・言語発達の遅れなし
- ・コミュニケーション障害
- ・対人関係・社会性障害
- ・パターン化した行動、興味、関心のかたよりの傾向
- ・不器用

ASD  
自閉症スペクトラム/自閉症  
スペクトラム障害  
(含アスペルガー  
症候群)

- ・不注意  
(集中できない)
- ・多動・多弁  
(じっとしていられない)
- ・衝動的に行動  
(考えるより先に動く)

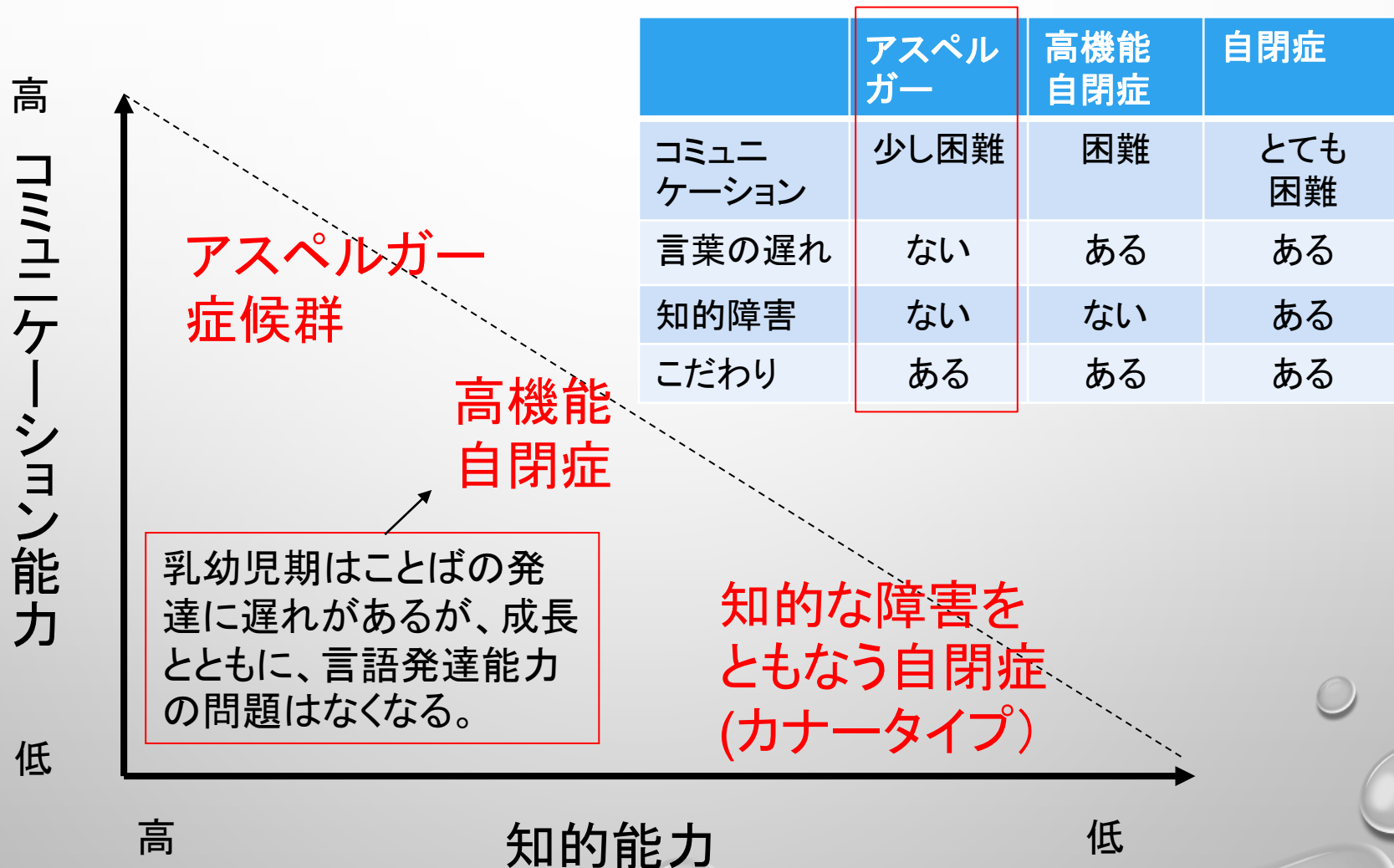
ADHD  
(注意欠陥  
多動性障害)

SLD  
(限局性学習症・  
限局性学習障害)

「読む」「書く」「計算する」等の能力が、全体的知的発達に比較して極端に苦手



# 自閉症スペクトラムASDの考え方



# ASD(特にアスペルガー)の特徴

## • コミュニケーションの問題

言葉のニュアンスや例え、相手の表情などを上手く捉えることが難しい。

言葉の表面上の意味しかわからず、相手の伝えたいことを正しく理解したり、自分の意思を伝えることが苦手。

## • 社会性の問題

他人との関係でどう舞えばいいか融通がきかない。

## • 想像力の問題

ある特定の分野や好みへのこだわりが強く、新しい状況に適応しにくい。

# ADHDの特徴

- 生まれつきの脳のネットワークの特徴で、養育や社会環境が原因ではない。
- 物事の順序立てや重要度にランクをつけて行動するのが苦手である。
- 落ちつかない多動や衝動的な行動をする。
- 学校、家庭、職場など複数の場での困難が小学校卒業前から現在まで続いている。
- 注意が続かなかったり、不注意なミスが多い。
- 落とし物が多かったり、事故が多い。
- 片づけが苦手である。
- 年齢とともに多動や衝動性は減り、大学生や社会人では不注意と順序立ての問題が主である。

# SLD(LD)の特徴

LD(学習障害)に代わり、SLD(限局性学習症・限局性学習障害)と呼ぶようになってきた。

- 読みの困難 「形の似た字を間違える」「どこで区切って読めばいいかわからない」など
- 書きの困難 「文字を左右逆さに書いてしまう」「漢字を部分的に間違える」など
- 計算の困難 「数字の概念が理解できない」「簡単な計算ができない」「3番目と3つの違いが理解できない」など

⇒頭のCTやMRI、知能テストや心理テスト、表現力や行動力のテスト 知的障害や精神疾患がないかなど、総合的な評価

# 発達障害への対応例1

- 情報過多は混乱を招きやすい

(例)多忙な新人の業務

誤解:一通りは教えたので大丈夫だろう。

支援:周囲の声かけ、具体的な案の呈示

- 新規な状況への対応が困難にないやすい

(例)大きいキャンパス内の移動

支援:言葉だけでなく、一緒に行動など

- 騒々しさに絶えられない(感覚過敏)

支援:理解のある人たちとの交流によりマナーやエチケットを身につける。

## 発達障害への対応例2

- 順序立てて計画できない。

(例)どのように就職活動をすればよいかわからない。

支援: 本人がどこまで理解しているかを確認して、具体的に一緒に考える。

- チームワークにうまく入れない。

(例)いわゆる職場の“空気が読めない”など。

支援: 時と場合に臨機応変に対応するのが苦手なところがあるので、具体的に希望を伝える。

その他、人の気持ちの理解が弱かったり、集団内でうまく自分を表現できなかったり、ETC.

## できない面より、できる面に着目

- 障害といわずに、偏向と考える。
- 障害を含めて、一人の個性として捉える。
- 障害の部分だけに注目せず、その人の得意な部分(肯定的側面)に注目する。
- できないことより、人より優れている点に着目する。
- できることについて、本人と話し合う。劣等感をもたせない。

# II 学習者の心理過程

意欲、わかるということ



# 学生と接するときの態度(私の心得)

○ウィリアム・バトラー・イエーツの名言

Education is not filling a bucket; it's lighting a fire.

(教育はバケツに水を注ぎ込む作業ではなく、  
火をつける作業である)

# もし火がついたとすれば？

例えば、「面白い」「もっと知りたい」「もっとわか  
りたい」「学ぶことは楽しい」「いろんなことがわ  
かってきた」「もっとできるようになりたい」 etc.

⇒ 学びがいがある

⇒ 学ぶことの価値や意義がある

⇒ 学ぶことが「希望」につながる（佐伯,1995）

⇒ 誰かにさせられているというより、自ら**意欲的**  
に取り組んでいる

⇒ **(内発的) 動機づけ**のこと？

# II-1 意欲的な姿、意欲的でない姿

## 意欲的な姿

## 意欲的でない姿

### 行動的側面

行為の**開始**  
**努力**、尽力  
熱心な**取り組み**  
専念、熱中、没頭

先延ばし  
あきらめ、身を引く  
注意散漫  
燃え尽き、準備不足、不参加 etc.

### 感情的側面

情熱的  
興味示す  
**楽しんでいる**  
満ち足りている  
興奮している

退屈  
興味なし  
不満そう、怒っている  
悲しんでいる  
自己非難している etc.

### 認知的側面

**目的自覚**  
方略吟味  
集中する、注意を向ける  
**チャレンジを求める**  
熟達を目指す  
丁寧な几帳面である

無目的  
気の進まない様子  
頭が動いていない  
回避的である  
無関心である  
精神的圧迫を感じている etc.

# そもそも動機づけとは？

## 動機づけの3機能

「動機づけとは、行動がなぜ発生し、持続され、そして停止するまでの過程」

欲求 ⇒ 均衡エネルギー ⇒ 誘因 ⇒ 満足 (行動停止)



「行動の生起」(喚起機能) 「方向づけ」(指向機能) 「行動維持」(強化機能)

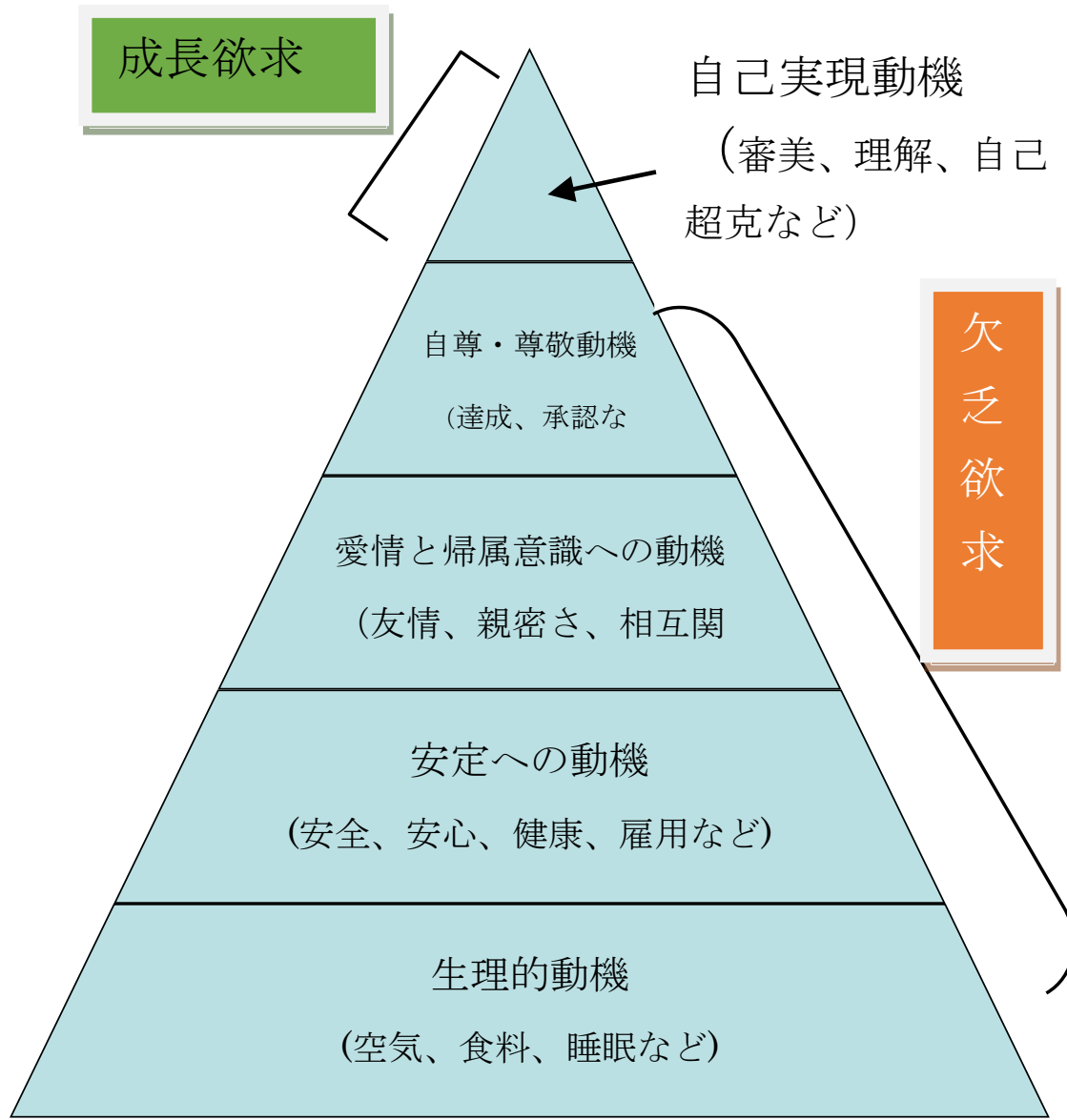
# マズロー (Maslow, A.H.) の自己実現動機

○自己実現動機: 本人自身の能力や性格などを認識したうえで、それを伸ばして、その可能性を前向きに実現し、本人に与えられた使命を遂行する欲求のこと。

←成長動機: より成熟した人は成長動機により動機づけられている。勉強は面白い、交友関係は楽しいなど。

Cf. 欠乏動機: 親に叱られないための勉強、人によく思われるための友だち付き合い

欠乏動機から成長動機への発展

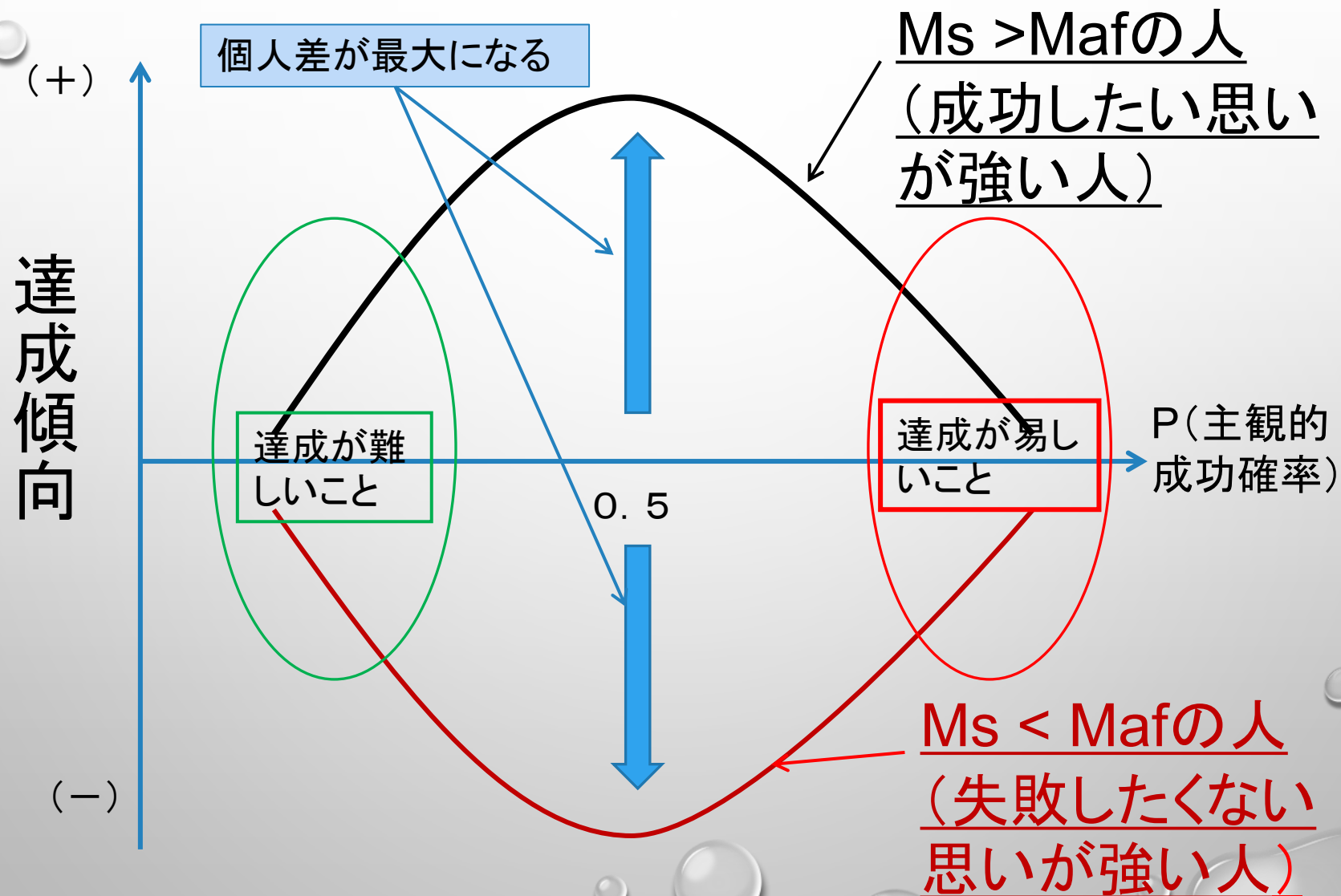


マズローの欲求階層

# 意欲の説明： アトキンソンモデルを参考に

- 人は、困難すぎる状況や安易に解決できる状況では意欲は高まらない。むしろ、自分の能力が試される、中程度のリスクを伴う状況のときに最も高まる。  
⇒意欲の高い人ほどその傾向が高い。
- 意欲は、「成功を求める動機」と「失敗を回避したい動機」のダイナミックなバランスによって変動する。

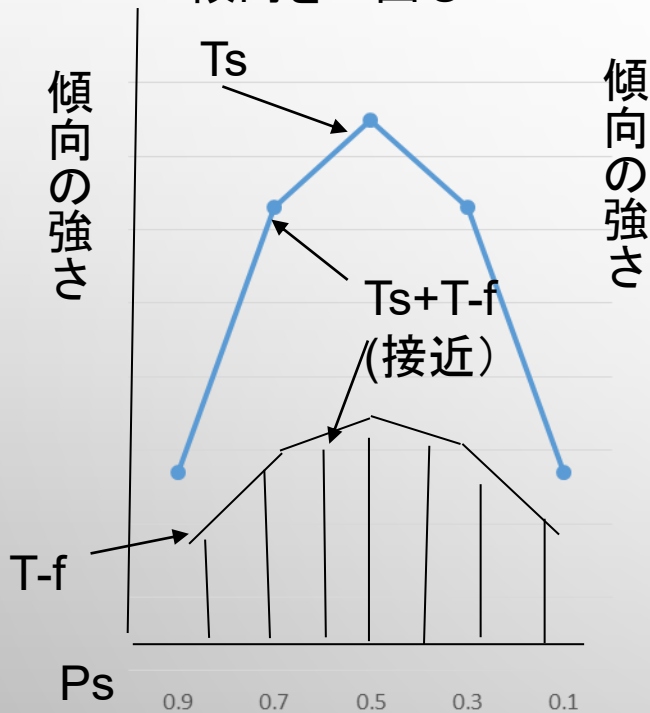
# 成功動機の強い人と失敗回避動機の強い人





# 達成動機の事例

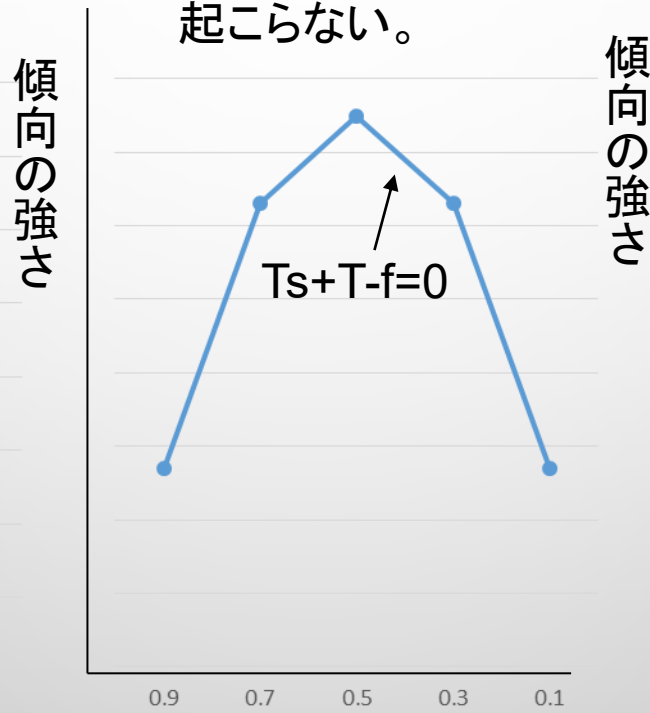
Aさん 成功達成  
傾向が失敗回避  
傾向を上回る



Ms=3, Maf=1 の場合

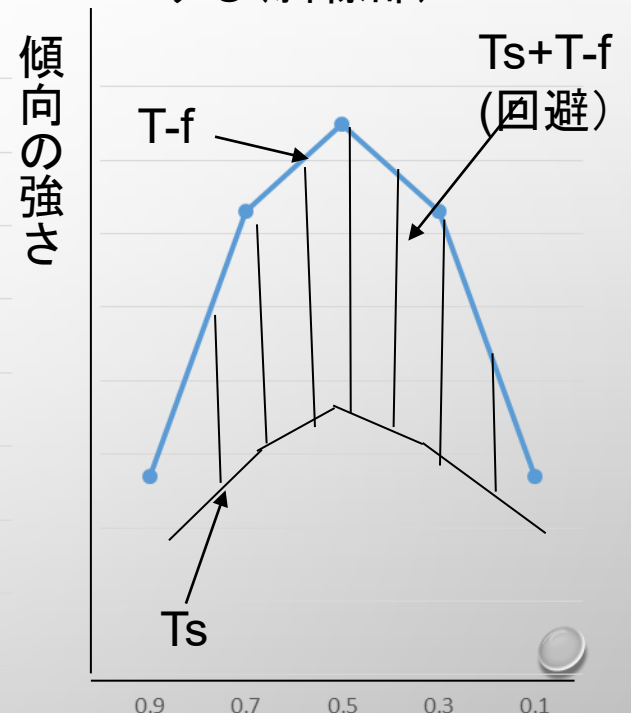
⇒成功期待が50%で最大

Bさん 達成状況  
において達成行  
動も回避行動も  
起こらない。



Ms=3, Maf=3 の場合

Cさん 達成に関  
連した行動を避け  
たり、抑制したり  
する(斜線部)



Ms=1, Maf=3 の場合

⇒回避、抑制程度  
が50%で最大 鹿毛  
(2013)

# ここまでのまとめ

## 意欲の診断

⇒ 行動、感情、認知 各側面はどうか

⇒ その人の達成動機はどうか

失敗を恐れるタイプか恐れないタイプか

提案：課題の困難度を相手の達成動機に合わせる

# 2. 学習における動機づけ

## 1. 外発的動機づけとは

欲求は多くは生体の外側に欲求満足の対象(誘因)が存在する。そのような誘因を獲得するために行動が生起し、目標の遂行をはかること。

つまり、ある活動の遂行がその活動の外のある目標を得るための手段となる。(例)賞賛と叱責 競争と協同

## 2. 内発的動機づけとは

生体の内部の認知過程に発して、とりたてて誘因をもとめな  
いで、活動を遂行すること自体が目標になること。

(例)一次的欲求:感覚刺激欲求 接触欲求(スキンシップ)

二次的欲求:操作欲求(知的好奇心)や探索欲求など

# 学習の目標性と自発(自律)性からみた 内発的動機づけと外発的動機づけ

「何を学ぶかを決め、学習活動を開始し、それをやり続けること」

○「目的—手段」(ends-means)の観点(学習目標性)

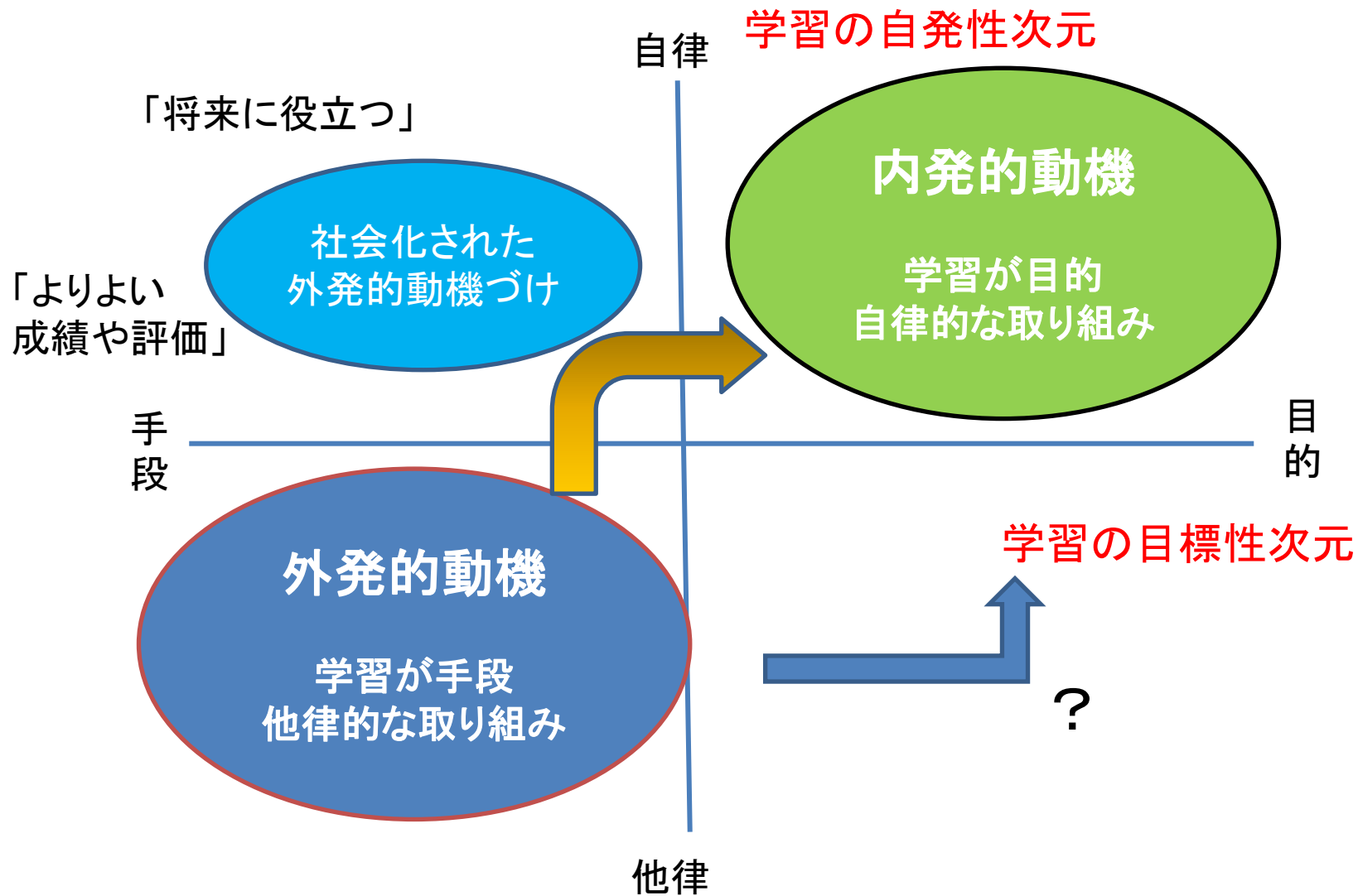
目的的な学ぶ意欲(学習が目的) vs 手段的な学ぶ意欲(学習は手段)

○「自律—他律」(autonomous-controlled)の観点(学習自発性)

自律的な学ぶ意欲(自ら学ぶ) vs 他律的な学ぶ意欲(統制的)

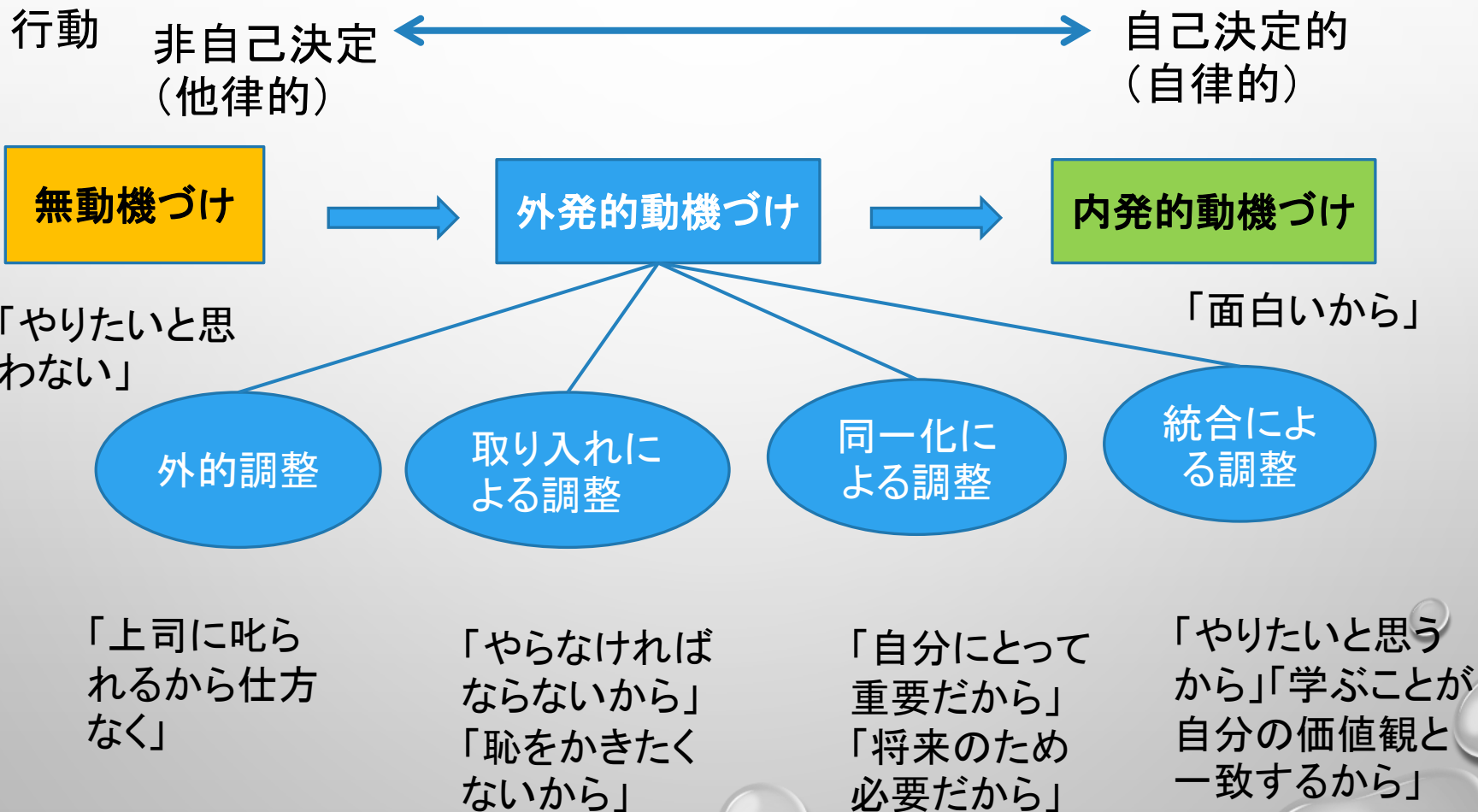
典型的な内発的動機(目的的で自律的)—社会化された外発的動機(手段的で自律的)—典型的な外発動機(手段的で他律的)

# 外発的動機から内発的動機へ



# 自己決定連続体モデル(自己調整)

(DECI & RYANより改訂)



# 外発的動機づけの4タイプ

外発的動機づけのタイプ	問題となる外的随伴性	「リサイクル」の例 そうする理由	実例として
外的調整	誘因、結果	「結果を得るためだ」	「1缶につき5セント儲かるからリサイクルする」
取り入れ的調整	罪悪感の回避 自尊心の回復や 高揚	「なぜなら すべきだから」	「リサイクルすることで 罪の意識を感じず むしろ善人に思える から、すべきだ。」
同一化的調整	価値付け、 重要性の感覚	「なぜなら 重要だから」	「環境保全のために 重要だと思うから リサイクルする」
統合的調整	価値の調和	「なぜなら私の 価値観にあっ ているから」	「私らしい、私の 信念に合っている からリサイクルする」

# 外発的動機づけから内発的動機づけへ 高めていくのに必要なこと

- 関係性の欲求の充足（周囲からのサポート）  
（例）周囲の人が好きである、私の気持ちを考えてくれる。
- 有能さへの欲求の充足  
（例）達成感を感じる、うまくやれていると感じる。
- 自律性の欲求の充足  
（例）毎日の生活で自分らしくいられると感じる。自分の意見や考えを自由に表現できる。



# 暗黙の知能観 達成目標と達成行動

(DWECK,1986)

知能観	目標の方向	現在の能力に対する自信	行動パターン
固定的理論 (知能は不変的)	成績を目標 (よくできるといわれたい／ できないといわれたくないことが目標)	自信があれば	熟達志向的 困難に挑戦 粘り強い
		自信がなければ	無力的 挑戦を避ける 粘れない
拡大的理論 (知能は発展的)	学習を目標 (もっとわかりたい、もっとできるようになりたいなどコンピ テンスの増大)	自信があれば	熟達志向的 困難に挑戦 (それにより 学習が可能) 粘り強い
		自信がなくても	

# 達成行動における二種類の目標と行動の特徴

	学習目標	成績目標
課題に向かうときに頭に浮かぶ疑問	どうすればできるか。 何が身につくか。	自分にできるか。 これをすれば利口にみえるか。
何が焦点か	過程	結果
誤りとは	当然のことで、役に立つ。	失敗
不確かさは	意欲をそそる。	脅威
最適な課題とは	学習を最大にする課題 (本人が利口になる課題)	利口にみえることが最大になる 課題
求める情報	能力についての正しい情報	ほめことば
評価基準	個人的、長期的、柔軟	他人との比較、短期的、硬直的
期待	自分自身の努力を強調して 見込みをたてる。	自分自身の現在の努力を強調 して見込みをたてる。
教師は	知識の供給源、案内人	審判、報酬や罰を与える人間
目標の価値	内発的: 技能の習得や活動 そのものに価値。	外発的: 他人の判断に価値

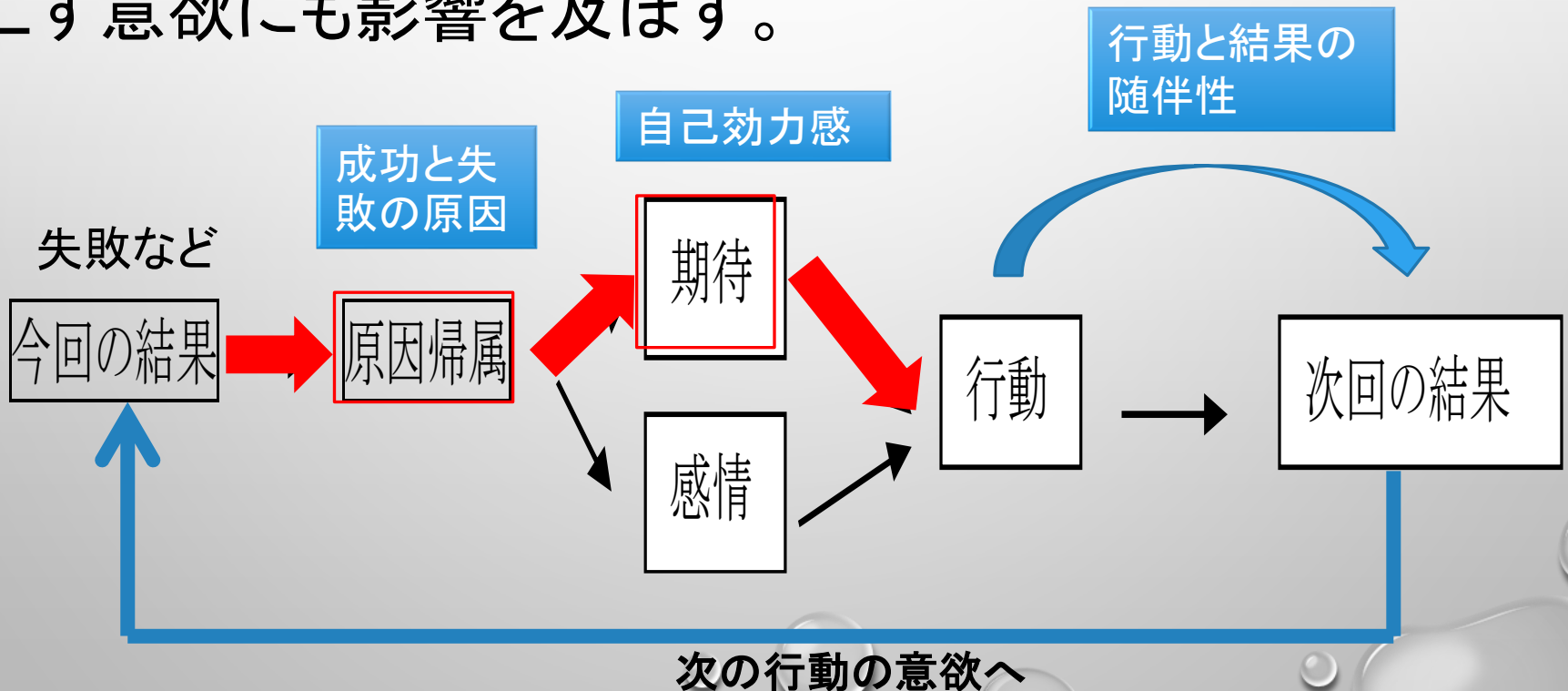
Dweck & Elliott, (1983)

# ここまでのまとめ

- 内発動機づけが望ましいが、そこに至るまでには幾重にも動機づけ段階がある。
- 意欲を高めるためには、特に自己決定感と有能感が重要である。
  - ⇒ 自己選択の重要性
- 意欲の個人差として、能力観や自己評価の安定性が関係している。
  - ⇒ 成績目標の人には、スモールステップの成功体験

## 11-2 成功と失敗の認知とその後の行動

同じ失敗を経験しても、原因をどのように認知するかによって、感じる感情や次回への期待、さらに行動を起こす意欲にも影響を及ぼす。



# 失敗・成功の原因認知

	統制可能		統制不可能	
	安定	不安定	安定	不安定
内的	普段の 努力	一時的な 努力	<b>能力</b>	気分
外的	偏見 (応援vs烙印)	他者の 日常的でない 努力	課題の 困難度	運

Weiner(1979)

# 無気力が学習されたら？

Seligmanの実験(1967) ⇒ 学習性無力感 Learned Helplessness LH

自分の行動と結果に**随伴性**のないという経験を繰り返すことの影響

自分の力ではどうすることもできないという**統制不可能性 uncontrollability**を認知し、将来もその状態が続くのではないかという予期をもつに至る。

認知の障害:ものの考え方にまとまりがない、注意散漫、物忘れ、長期的な時間の展望がない、等。

動機づけの障害:行動が鈍い、他律的、あきらめの早さ、等。

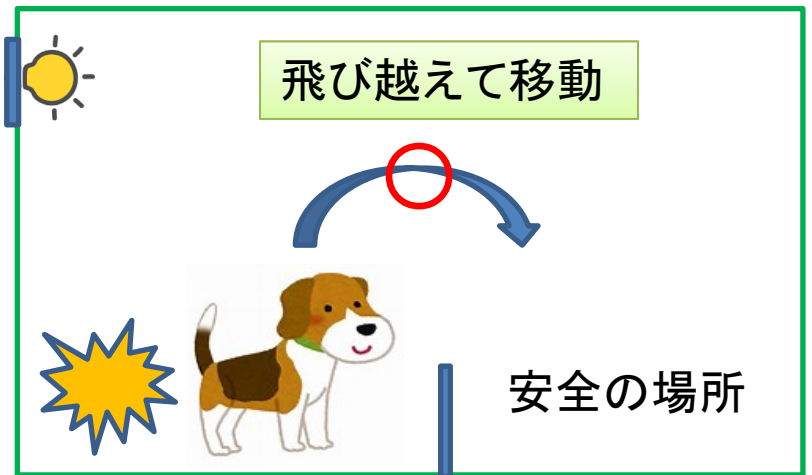
情緒の障害:悲観的、否定的な感情、怒りっぽい、落ち着きのなさ、等。

# 学習性無力感の実験 (Seligman)

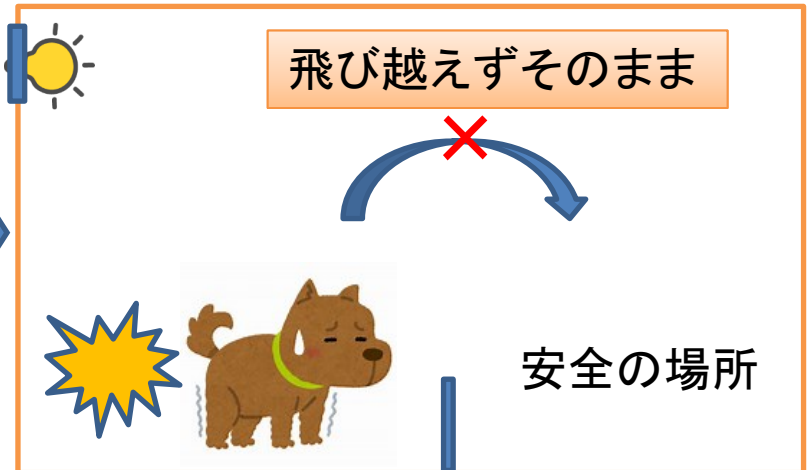
ライト⇒電機ショック⇒ボタン押し

ライト⇒電機ショック⇒隣の部屋へ移動

随伴群



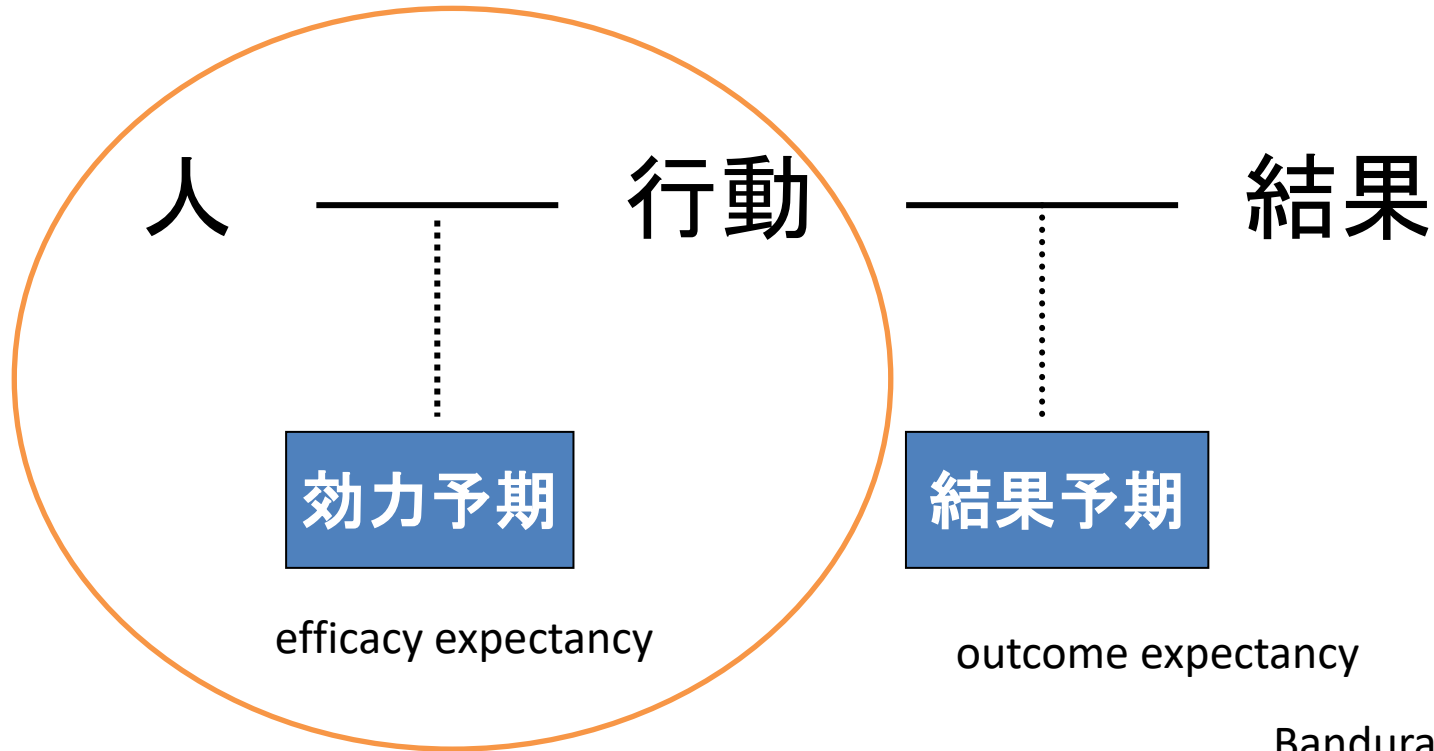
非随伴群



この犬は足が縛られている

この犬の拘束は外されている

# 自己効力感とは



自分がどの程度の効力予期をもっているかを認知したときに、その個人はセルフ・エフィカシー(自己効力感)があるという。つまり、ある行動を起こす前にもつ遂行可能感、やりたいと思っていることの実現可能性に関する知識、あるいは自分がここまでできるという考えのこと。



# 自己効力感を高めるためには

## 1. 達成体験

自分自身で成功したり達成したという体験

## 2. 代理的経験

自分以外の他者が達成している様子を観察することによって、「自分にもできそうだ」と感じることに

## 3. 言語的説得

暗示や褒め言葉のように、自分に能力があることや、達成の可能性があることを言語で繰り返し説得されること(1や2の補助的に付加。)

## 4. 情動的喚起

生理的状态を内部知覚し、情動的な喚起状態を知覚すること

# ここまでのまとめ

学習過程で、どの過程で躓いているのかについてアセスメントする。

- 原因帰属なら、能力から努力不足へ
- 自己への期待であるなら、効力感を高めるために、直接的、間接的な成功体験へ
- 随伴性の認知であるなら、スモールステップの成功から認知の回復へ

## II-3 知ること、分かること、出来ること

知ること

知っていることは分かることではない



分かること

分かっていることは出来ることではない



出来ること

出来ることはわかるからではない。本当に出来るためには知り、分かる必要がある

# わかること ≠ できること

KNOWING HOW (行為による目標の達成が志向)

KNOWING THAT (「わかっている」という心的状態、性向が志向)

⇒前者ばかりが強調されすぎていないか？現代教育のなかで「できる」と「わかる」は分離されていないか？

→「わかっていない」にもかかわらず、テスト得点だけは高いという学生

→暗記と機械的な反復練習で学ばせようとする授業のなかでは、人工的に「できる」だけが「わかる」から切り離されている。

⇒「見かけ上の」できる力を、真のできる力に戻すためには、「できる」ということを文化的営みへの参加として位置づけなおすことにある。

佐伯(2004)

# わからないということ

- 知識が点と点になっていて、結びついていない  
⇒知識のネットワーク化 網の目状の知識
- 何を問われているかわからない  
⇒問の本質
- なぜそれが問われているかわからない  
⇒問の不自然さ 意味のない質問
- わかりたいことがわからない  
⇒わかることの先にある世界の面白さ SO WHAT?

## わからないということがわかること

- ⇒既成の知識の組み換えの始まり
- ⇒わからない曖昧さに耐え、疑問を持ち続けること、考えることの重要性

# 最初に戻り、心に火をつけるには？

- 「やらねばならない感」(他律的)から「やれる感」(自律的効力感) 内発的動機づけられた意欲 へ

自分の努力によって自己を変えうるという感覚

- 一つ一つの成功体験により効力感の醸成へ
- 指導は「教える」側の論理から「学ぶ」側の論理へ

学びは主観的体験であり、他者が操作することはできない

- 「できること」 ≠ 「わかること」 留意点
- 「わかること」の体験を

そのための周囲の学びの環境づくりへ