

幼児期から児童期にかけての対人関係及び社会性の発達と 他者との協同による学習との関係 —自己調整学習の観点から—

桑原 千明* 中本 敬子**

Relationship between Social Development and Cooperative Learning during Childhood

Chiaki KUWABARA, Keiko NAKAMOTO

要旨 本稿では、幼児期から児童期にかけての他者との協同による学習について、対人関係及び社会性の発達を概観した上で自己調整学習の観点から検討を行った。対人関係は、自己完結的で単発的な関わりから、他者と目標やテーマを共有し協同し合う関わりへと変化していく。社会性についても、他者視点の取得や共感性の発達に伴い、向社会的行動や道徳性を発達させていく。自己調整学習については自己の学習をモニタリング・コントロールし調整する自己調整の他、他者と一時的に調整を協調する共調整や共通目標のもと相互に学習を調整し共有し合う社会的に共有された学習がある。幼稚園や小学校での学習を考える時には、一般的な発達段階を踏まえた上で、共調整から自己調整への内化を踏まえてメタ認知や調整能力の発達を促すことや自他の視点の違いを踏まえて学習を調整しあうプロセスに注目することが重要であると考えられる。

キーワード：幼児期 児童期 対人関係 社会性 自己調整学習

1. はじめに

学校での学習は、教師や仲間といった他者との関わりの中で生じる。他者との関わりの中での学習は、学級集団として子供達を一箇所に集め、一人または少数の教師が指導にあたるという学校教育の形式から必然的にそうなるというばかりではない。子供達は教師からの直接的な教授ばかりでは無く、教師や他の子供を模倣したり彼らと相互作用したりすることによって、一人での学習とは異なる形で多くのことを学習していると考えられる。

このように他者との関わりを積極的に活かした学習を成り立たせることが望ましいという考え方は学

習指導要領等にも現れている。特に平成29年に告示された幼稚園教育要領（文部科学省, 2017a）、小学校学習指導要領（文部科学省, 2017b）等では「主体的・対話的で深い学び」という言葉に含意されるように、他者との協同や相互作用を通じた学習を積極的に意義づけていると思われる。言い換えると、他者の存在は個々の子供の学習を成立させるためのリソースであり、他者との関わりを効果的に学習のプロセスに組み込むことが求められていると言える。

しかし、他者との協同や相互作用を通じた学習のあり方は学校種や学年等によって、また子供の発達段階によって異なることが考えられる。これは、学校種や学年によって教育目標や学習内容が異なりと同時に、発達段階によって子供達の対人関係や社会

* くわばら ちあき 文教大学教育学部心理教育課程

** なかもと けいこ 文教大学教育学部教職課程

性のあり方や認知能力が異なるからである。また、他者との協同や相互作用を通じた学習により様々な能力や知識、技能を習得し成長するのは個々の子供である。つまり、学級集団の中で教師と関わりながらの学習は、個人個人の自律的な学習へと結びついていく必要がある。

そこで、本稿では幼児期から児童期にかけての他者との協同による学習について、対人関係および社会性の発達を概観した上で、自己調整学習の観点から整理し、幼稚園や小学校等での学習について検討を行う。

2. 幼児期から児童期までの対人関係及び社会性の発達の概観

2-1. 対人関係の発達

ヒトの生涯発達について社会的な影響の大きさを指摘したErikson (1973) は、人生を8つの段階に分け、各段階で達成すべき発達課題を設定した。人生の始まりである乳児期の発達課題は基本的信頼であり、これは重要な他者（多くの場合は特定の養育者となる）との間に結ばれる信頼関係のことであり、このようにヒトの対人関係は養育者との間の関係からスタートする。養育者との情緒的な結びつきはアタッチメントと呼ばれ (Bowlby, 1969)、養育者から情緒的に応答的な反応がもたらされることにより安定したアタッチメントが成立する (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978)。発達の過程におけるアタッチメントのタイプは、一定程度の連続性があることが示されており (Wartner, Grossmann, Fremmer-Bombik & Suess, 1994; Waters, Merrick, Treboux, Crowell & Albersheim, 2000)、またその後の社会的行動や人格特性を予測するという結果も示されている (数井・遠藤, 2005)。発達早期における養育者との関係によって形成された自己や他者に対するイメージは、その後の対人関係の基盤となると考えられている。

それでは養育者や大人との関りが中心であった乳児が子どもへ興味をもつようになるのはいつ頃であろうか。丸山 (2007) は、保育園0, 1歳クラスの観察を行い、0歳クラスの後半から他児に対する親和的な動作が見られるようになることを報告して

いる。またEckerman, Whaley, & Kutz (1974) は、初対面の2組の母子の相互作用を観察し、1歳半頃から他児への働きかけの割合が増加することを示した。こうした報告から、乳児が養育者や大人だけでなく子ども同士の関係が生じるのは1-2歳ころであると考えられる。

このように開始された仲間との対人関係は、幼児期に入り主に遊びの中で展開していく。保育所保育指針 (2008) や幼稚園教育要領 (2008) にも示されている通り、遊びは幼児期の重要な活動である。幼児期の対人関係の主要な場となる遊びの発達について、認知的観点からの分類と社会的観点からの分類について紹介する。まず、認知的観点からの分類としてPiaget (1945) は、自らの認知発達理論に準じて①機能遊び (感覚への刺激や身体を動かす活動/外界との相互作用を通して、「原因と結果」、「手段と目的」の関係を学ぶ遊び)、②象徴的遊び (模倣、見立て、ごっこ、想像、空想を伴う遊び/ままごとなどのごっこ遊び/積み木で何かを作るなどの構成遊び)、③ルール遊びと分類した。子どもは象徴機能を獲得し始めることにより、ごっこ遊びが可能になる。3歳児では簡単な見立てによるごっこ遊びであったものが、5歳児になるとストーリーや装置・小物の含まれた複雑なごっこ遊びとなる (中沢, 1979)。子どもたちは3歳児クラスの初期、それぞれ自分のイメージに従ってごっこ遊びを展開するが、偶然にそのイメージが重なりあうことで、イメージの共有を求めようになり (中沢, 1979)、仲間と一緒に遊びを展開させていくことになる。次に、社会的観点からの遊びの分類としてParten (1932) は、2-5歳の子どもの保育室内での遊びを観察し、①何もしていない行動/専念しない行動 (はっきりした遊びはしておらず、何かを見たり、自分のからだをいじったりうろろしているような状態)、②ひとり遊び (近くに子どもはいるが、一緒に遊ぼうとはせず違う遊びをしている状態)、③傍観者的行動 (他の子どもが遊んでいるのを見てだけの状態)、④並行的活動 (他の子どもと近くで同じような遊びをしているにも関わらず、自分の遊びに夢中で子ども同士ではやりとりがない状態)、⑤連合遊び (仲間意識をもち、他の子どもと一緒に

なっていく遊び、会話や物の貸し借りがあるが、役割分担などは明確ではない状態)、⑥協力遊び(テーマや目的がはっきりした遊び、役割分担や競争的な活動も生まれる状態)の6つに分類した。この6つの遊びのうち、③ひとり遊び、④並行遊びは2~3歳半頃までに減少していき、反対に⑤連合遊びや⑥協力・協働遊びが増加してくる。三宅・牟田(1979)も1~6歳まで自由遊びを観察し、相互交渉のレベルとして①行動が中心のレベル、②a 場面・役割設定のないごっこ遊びのレベル、②b 場面・役割設定のあるごっこ遊びのレベル、③協同遊びのレベルを設定し、5歳クラスが③のレベルとなることを示した。Parten(1932)は②ひとり遊びが適応的ではない遊びであると指摘していたが、ひとり遊びは年少児から年長児に至るまで見られる遊びであり(Smith, 1978)、ひとり遊びをしている子どもが必ずしも社会的スキルが低く、社会的不適応状態にあるわけではない(大内・長尾・櫻井, 2008; 大内・櫻井, 2005)。

遊びの中で、子どもは活動を共有しているだけであった状態から、イメージを共有する状態へと関係を発展させていく。子ども同士の関係が生じ、展開していく中では、いざこざや葛藤も起きる。本郷・杉山・玉井(1991)は、保育園における1,2歳児同士の物の取り合いと保育者の働きかけを観察し、初期に比較的多い相手の所持するものを取ろうとする行動は次第に減少し、それに伴って攻撃や要請などの相手に向けた行動が増加することを示した。また3歳児におけるいざこざを1年間観察した木下・朝生・斉藤(1986)は、3歳児のいざこざの原因が物・場所の占有、不快な働きかけから、規則違反、イメージのずれへと変化することを示した。さらにいざこざの解決方法については、木下ら(1986)が3歳児において1年間で無視・無抵抗、単純な抵抗から相互理解へと変化したことを報告し、高坂(1996)は言語的方略以外にも多くの方略を用いて子どもがいざこざを解決しようとしていることを報告した。また、岩田(2017)は幼稚園児の葛藤解決について事例的な検討を行い、3歳クラス児では自他の状況や立場の違いに気付くようなやりとりがなされている様子が、4歳クラス児では過去の経験も

ふまえて自力解決を目指す一方で、相互合意的な解決とはいいい難い方略を用いる様子が、5歳クラス児ではルールの共有や維持が葛藤解決において重要となり、相互調整的やりとりがより洗練されてくる様子が報告された。同様に、長濱・高井(2011)は5歳児になると葛藤の状況に応じて主張行動を変えることや、相手の欲求にも考慮しながら自己を主張していく自他調整の方略を獲得することを報告した。このように乳幼児期の子どもたちは視点取得や自他の感情理解といった認知的な発達にともない、対人関係の中で生じるいざこざ・葛藤の経験で自己と他者の違いを認識し、他者の気持ちに気づくことができるようになるとともに、自己の気持ちを調整したり、他者との葛藤状況を解決するための方略を獲得したりしていると考えられる。

ここまで概観してきた幼児期の仲間関係は児童期に入るとどのように発達していくのだろうか。國枝・古橋(2006)は、児童期においては依然養育者にも心理的な依存はしているものの、心理的依存の対象が養育者から友人へと移行していくことを示しており、児童期において仲間関係はより一層重要になると考えられる。遠藤(1990)は友人概念や友情概念の発達の変化の特徴として、①一時的でかわれやすい関係から持続的関係への変化(友人関係の安定性は年齢の上昇とともに増す)、②自分の要求満足のために友人が必要だという、功利的・自己中心的な関係から、相互の要求を満足させる互恵的な関係への変化、③いっしょに遊ぶ、何かするという行動的・表面的な関係から、互いの考えや感情を共有する、支え助け合う、相互に尊敬するといった、共感的・人格的・内面的な関係への変化、の3点を挙げている。またDamon(1983)は幼児期から児童期にかけての仲間関係を次の表1のように整理している。

さらに、保坂・岡村(1992)は児童期から青年期にかけての友人関係の発達プロセスについての次の仮説を示している。その仮説では、児童期後半という養育者からの自立を目指すために友人関係を必要とする時期にギャング・グループ(外面的な同一行動による一体感(凝集性)が特徴)が、青年前期の中学生頃にチャム・グループ(内面的な互いの類似

表1 幼児期から児童期までの友人関係の特徴

時期	友人関係の特徴
幼児期～小学校低学年	遊んでいる仲間はみな友人であり、一緒にいることが楽しい
小学校中学年	気が合うもの同士が友人であり、お互いを信頼し、助け合う行動が見られる
小学校高学年	特定のものとより親密な関係を築き、考えや気持ちを共有することを重視する

性の確認による一体感（凝集性）が特徴）が、高校生頃にピア・グループ（内面的にも外面的にも、互いに自立した個人としての違いを認めあいながら共存できる状態）が出現するとされている。つまり、児童期において友人関係はより限定的で、親密なものとなっていくと考えられる。

2-2. 向社会的行動の発達

他児との関りの中でみられる行動として、相手にプラスの結果を与えようとして自発的に行う行動である向社会的行動がある（Eisenberg & Mussen, 1989; Eisenberg, 1992）。向社会的行動には、協力、慰め、援助、分配、寄付、緊急援助などの行動が含まれる。

他者のために行う行動である向社会的行動はどのように発達していくのだろうか。Zahn-Waxler, Randke-Yarrow & King (1979) は、生後12か月ころから泣くなどの苦痛を示している他児を慰める行動が見られることを報告している。さらに、生後18か月ころの子どもを観察した研究では、観察した子どもの9割以上が自発的に母親への援助行動を行っていた（Rheingold, 1982）。また、加藤・大西・金澤・日野林・南（2012）は2歳児において、自分と親密度が高い他児が苦痛を示しているときに向社会的行動をとりやすいことや、苦痛を示している他児の特徴により向社会的行動のとりやすさが変わることを示した。幼児期になると、自由遊び時間に仲間に対しておもちゃを貸す、物をとってあげる、協力する、助ける、慰めるなどの向社会的行動が多数みられるようになり（Strayer, Waring & Rushton, 1979）、男児よりも女児で向社会的行動が多くみられる（島田・桂田, 2015）。鹿子木（2014）は、乳幼児期までの向社会的性についての先行研究を概観し、2歳ころまでの初期発達における向社会的性は内的に動機づけられており、他者に対する戦略性や選

択性がなく、3歳以降は助けるべき他者への戦略性や選択性が見られるようになることを指摘し、その変容の過程を明らかにする必要性を示している。児童期では、小学校4年生から6年生にかけて向社会的行動が増加することが実験場面の観察により示されている（川島, 1991）。また幼児期と同様に男児よりも女児のほうが向社会的行動をとりやすく、異性間よりも同性間で多く見られることが報告されている（広田, 1995）。

このように発達をする向社会的行動に影響を与える代表的な要因として、役割取得能力や共感性などの社会認知的発達と、親の養育態度・行動や他児との相互作用などの経験が挙げられている。社会認知的発達について、役割取得とは他者の感情や情動反応、思考、観点、動機、意図を推測し、それを理解する能力と定義づけられ（Eisenberg & Mussen, 1989）、共感性とは他者の感情を認知した際に自分自身に生じる感情反応と定義づけられている（Hoffman, 2000）。Eisenberg & Miller (1987) がメタ分析により正の関連を確認した共感性と向社会的行動であるが、日本国内でも幼児期において戸田（2003）が共感につながる力としての感情認知との関連を示している。また児童期においては首藤（1985）が実験的に関連を示し、村上・西村・櫻井（2014）が共感性の認知的側面である“他者感情への敏感性”と共感性の感情的側面である“他者のネガティブな感情への同情”が向社会的行動の促進につながることを示している。また本間・内山（2012）は先行研究の外観から、社会的表示規則と向社会的行動が密接に結びつくことを明らかにし、児童の学校場面における向社会的行動を促すために社会的表示規則を獲得することの必要性を指摘した。なお、社会的表示規則とは与えられた状況に対して社会的に適切な感情表現をすることである（Saarni, 1984）。他にも社会認知的発達として道徳性・道徳

的判断があるが次節に示すこととする。親の養育態度・行動や他児との相互作用については以下のような知見が示されている。まず親の養育態度・行動については、向社会的行動を促進するものとして限定的ではあるが受容的な養育態度や子どもへの関心の高さが確認され（島田・桂田，2015；金子・新瀬，2002），向社会的行動を抑制するものとして母親の服従的，過保護，甘やかしといった養育態度や無関心が確認されている（戸田，2006；金子・新瀬，2002）。また，親の行動を見て真似をするモデリングにより社会的行動が増加することも示されている（島田・桂田，2015）。なお，同様の結果は親ではないが保育助手がモデルになった場合も示されている（Yarrow, Scott, & Zahn-Waxler, 1973）。親の養育態度・行動が子どもの向社会的行動を促進するプロセスについて武田・佐藤・菅原・昆（2005）は，発達初期の特定の対象との愛着形成により基盤がつけられ，身近な人のモデリング，環境や養育態度によって向社会的行動が促進されるとしている。次に他児との相互作用について，若林（2008）が幼児期（年長クラス）においても向社会的行動に関する協同学習を行うことは可能であり，協同学習を行うことで場面に対する思考の深化および結果予期を伴う柔軟性を育む可能性が高いことを示している。またこの学習時に，他者の意見をもとに自分の考えを問い直す姿勢を身につける事前学習が必要であることも指摘している。

他にも向社会的行動に影響を与える要因として自己認知などもある。幼児期の自己認知と向社会的行動の関連を検討した伊藤（2006）の報告を示す。伊藤（2006）はまず先行研究の概観から，向社会的行動の原因を内的要因へ帰属した子どもは，状況などの外的要因へ帰属した子どもよりもその後の向社会的行動傾向が高く，自分がした向社会的行動を自分の特性に帰属させる傾向が高まることを示している。さらに観察調査の結果から，幼児期において評価的側面についての自己認知が高い子ども，つまり向社会的行動を行っているという自己評価が高い子どもは，低い子どもよりも友達の困窮場面に遭遇する回数が多く，困窮場面を改善する回数が多いこと，また仲間との連合遊びの中で困窮場面に遭遇す

る回数が多いことを示した。

2-3. 道徳性の発達

向社会的行動に影響を与える要因でもある道徳性の発達について代表的な理論としてPiagetとKohlbergの理論がある。Piaget（1954）はインタビュー調査や観察調査を行い，道徳が他律的なものから自律的なものへと変化すると考えた。具体的には，ルールに無関心な幼児期，大人から与えられたもの，従わなければならないものとみる児童期の前半，自分たちの共同的な取り決めとみる児童期中盤と発達していく。児童期までの発達を示したPiagetに対してKohlberg（1969）は対象となる発達段階を広げ，ジレンマ課題を用いて道徳的判断の発達過程を検討した。その結果，Ⅰ．前慣習的水準（1．罰と服従への志向性，2．報酬と取引への志向性），Ⅱ．慣習的水準（3．对人的同調への志向性，4．法と秩序への志向性），Ⅲ．後慣習的水準（5．社会的契約への志向性，6．普遍的倫理への志向性）の3水準6段階が示され，日本においては小学校高学年の7割以上が②慣習的水準にあること（櫻井，2011）や，アメリカと比較して慣習的水準に到達するのが早い，後慣習的水準に到達するのが遅いこと（山岸，1985）が示されている。

一方で，PiagetとKohlbergの理論では道徳性がどの文化にもあてはまる普遍的なものとされていることに対して批判が生じ，Turiel（1983）により社会に関する知識は「道徳」「社会的慣習」「個人」という質的に異なる3つの領域に分けられる領域特殊理論が示された。またPiagetとKohlbergの理論では幼児期における道徳性の発達はほとんどみられないとされていたが，Damon（1975；1980）が公正分配の発達段階を示し，幼児期においても道徳性の発達がみられることを示した。日本でも渡辺（1986a；b）がDamon（1975；1980）の公正分配の発達段階を確認し，分配の様式について①利己的分配（主に幼児期にみられる），②平等分配（6，7歳ころにみられる），③公平分配（8，9歳ころからみられ始める）の3様式を示し，幼児期から児童期までの発達を明らかにした。さらに，Kohlbergの理論が禁止に方向づけられた側面しか扱っていないことを批判

したEisenberg-Berg (1979) は、向社会的な側面に焦点化した道徳的判断について検討し、Ⅰ. 快楽主義的・自己焦点的な志向、Ⅱ. 他者の要求への志向、Ⅲ. 承認および対人的な志向、Ⅳ. 自己反省的な共感志向、Ⅴ. 強く内面化されたレベルの5つの段階を示した。宗像・二宮 (1985) は幼稚園児から高校生までを対象にアイゼンバーグの向社会的な道徳判断の発達を検討し、概ね支持する結果を得ている。

学校における様々な困難状況が散見され、道徳性・道徳判断を発達させるための支援が求められるようになる中、渡辺 (2014) は道徳性と向社会的行動についての先行研究を概観し、学校における予防教育としての道徳性・向社会的行動の育成について論じている。その中で、道徳教育のプログラムの1つとしてVoice of Love and Freedomが紹介されている。このVFLプログラムは絵本を用いて、他者視点を獲得するとともに、自己の視点を相対的に動かすことのできるメタ的な視点を獲得することを目指している。日本においても幼稚園から高校までの各学校段階においてその効果が確認されている (渡辺, 2002)。

3. 自己調整学習と他者との協同による学習

学校教育の目的の一つは、子供が自律的に学習に取り組み、様々な概念的知識やスキルを習得することである。そして、この目的のために学校ではしばしば他者と協同しての学習活動が取り入れられる。本章では、この点について自己調整学習の観点から検討する。

3-1. 自己調整学習の社会的認知モデル

自己調整学習とは、学習者が自らの目標を達成するために組織的に方向づけられた認知や感情、行動を開始し持続させるプロセスのことを指す (Zimmerman & Schunk, 2011)。自己調整学習のモデル化は様々な研究者によって行われている (Zimmerman, 1989; Pintrich, 2000; Efklides, 2011; Winne, 2001等) が、いずれのモデルにおいても認知や動機づけを含む自己の認知や学習のプロセスをモニタリングし、コントロールすることが含まれて

いる。ここでのモニタリングとはメタレベルの認知が対象レベルで自然に進行している認知や学習について情報を取得することを、コントロールとはメタレベルの認知が対象レベルの認知や学習を修正することを指す。このメタレベルの認知は、メタ認知と呼ばれ、自己調整学習を支える重要な認知機能であることが指摘されている。例えば、代表的なモデルである社会的認知モデル (Zimmerman, 2000等) では、自己調整学習を「予見と計画」「遂行」「省察」の3つの段階から成る循環的なプロセスとしているが、その各段階でモニタリングとコントロールが関与していると考えられる (三宮, 2008)。自己調整学習の3段階とメタ認知の関係を図1に示す。

また、Zimmermanは自己調整学習の発達について4つのレベルを想定している (Zimmerman, 2000等)。第1のレベルは観察レベルである。このレベルでは、学習者は大人や年長の子供等の自分より熟達したスキルを持つモデルを観察したり、言葉による説明を聞いたりしてスキルを学習する。同時に、課題達成の基準や動機づけ、課題の価値等についても学習する。ただし、このレベルでは必ずしもスキルの実行が可能になっているわけではない。第2のレベルは模倣レベルである。このレベルでは学習者はモデルのスキルをそのまま真似るのではなく、スキルがどのような機能を持っているかを踏まえた上で一般的なパターンやスタイルを習得する。模倣レベルでは、モデルが指導を行ったりフィードバックを与えたりすることで学習が促進され、実際にスキルを実行することが可能になる。第3、第4のレベルは、学習者自身が、モデルや教師を離れて自分自身で適切に学習を進めることに関わる。第3のレベルは自己制御レベルであり、学習者はモデルの観察や指導を通して内化された表象をもとに、モデルがいない状況でスキルを実行することで学習を進める。また、観察を通して学習した達成基準に照らしてスキル実行の結果を評価し自己強化がなされる。第4のレベルは自己調整レベルである。このレベルでは学習者は習得したスキルを状況に応じて柔軟に選択したり修正して用いたりすることができる。このレベルではスキルの実行により課題を達成することそのものにより自己効力感を高めるようになる。

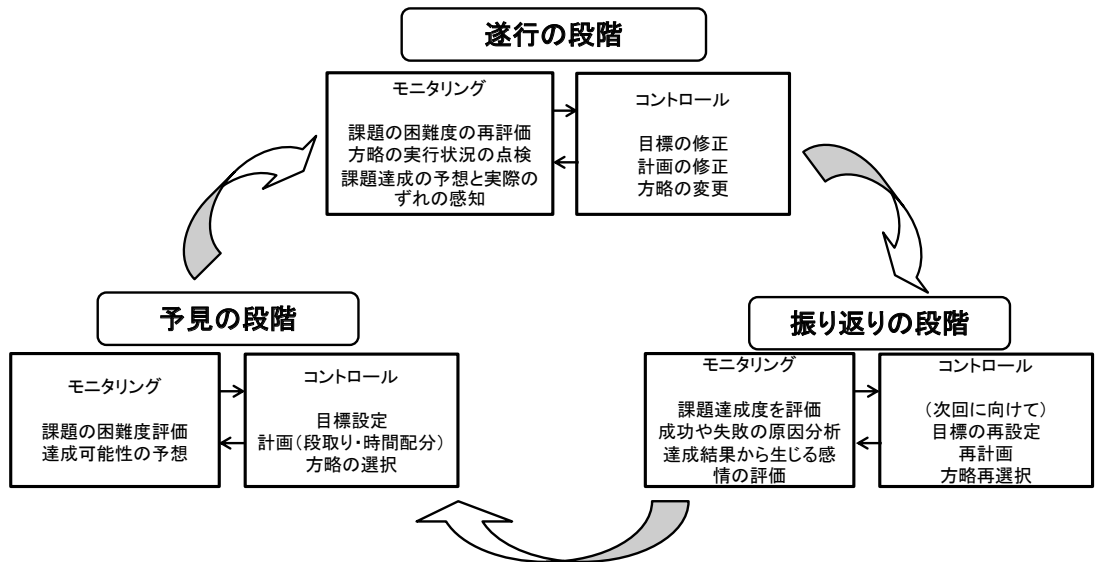


図1 自己調整学習の3段階とメタ認知の関係 (三宮 (2008), Zimmerman (2000) をもとに作成)

4つのレベルは他者の直接的な観察による学習から内的表象に基づく自己的な学習という流れになっている。この自己調整学習の発達レベルは年齢に応じた発達段階というよりは、それぞれのスキルが自己調整的に使用されるに至るまでの学習に伴う熟達化の過程を示していると考えられる。ただし、より高いレベルに到達するにはメタ認知をはじめとする一般的な認知能力が必要とされると考えられることから、年齢に応じた発達の様相との関連も考慮する必要はあるだろう。

以上から、自己調整学習には、自らの学習プロセスを適切にモニタリングしたりコントロールしたりするメタ認知の働きが重要であること、またモデルとして適切な他者を観察しそのスキルを内面化するプロセスとが深く関わっていることが指摘できる。

3-2. メタ認知及び自己調整の発達と他者との関わり

メタ認知は児童期以降の学習において重要な役割を果たしていることは近年とみに指摘され、注目されている。一般に、メタ認知の機能が学習に対して効果的に働くようになるのは、8～10歳頃からと考えられてきた (Veenman et al., 2006等)。例え

ば、メタ認知研究の先駆であるメタ記憶についての研究では、就学前の幼児では、記憶能力の限界についての認識が乏しかったり (Flavell et al., 1970)、自分が学習すべき項目を覚えられているかどうかをチェックするための方略を自発的に使用しなかったり (Flavell et al., 1966) というように、記憶についてのメタ認知が十分に機能していないことを明らかにしている。

しかし、幼児期においても、メタ認知への前兆や原初型としてのメタ認知は認められるという指摘もあり、幼児期におけるメタ認知への支援のあり方も検討されている (藤谷, 2011)。

また、メタ認知と自己調整学習の発達を考えるには、人は一人ではなく他者と共に調整を行う存在でもあることにも着目せねばならない。一般的に、自己調整とは、自分自身の認知や学習、動機づけ等に対して調整を行うことを指す。しかし、このような調整は常に一人の中で完結する「自己調整」な訳ではない。共に活動する他者の認知や学習等に対してモニタリングやコントロールを行う (つまり自己と他者の間で一時的に自己調整を協調する) こともあれば、集団での活動時にメンバー全体で目標設定や計画、遂行状況のモニタリングとコントロールを行

うといったこともある。前者は共調整学習、後者は社会的に共有された調整学習と呼ばれる (Hadwin et al., 2011)。Whitebread et al. (2007) は、これらの点に注目して、幼稚園の教室における一人での活動や協同での活動の中でメタ認知や自己調整学習について検討している。彼らは英国の幼稚園での3～5歳時の様子を2年間にわたって記録し、メタ認知的知識やメタ認知的調整、感情や動機づけの調整等のメタ認知的行動がどのような時に生じやすいかを分析した。その結果、メタ認知的調整は、一人での活動に比べて、ペアや小集団で生じやすいこと、また大人が介在しているときよりも幼児だけで活動している時の方が生じやすいことが明らかになった。また、自己調整の起こりやすさは一人で活動しているか集団で活動しているかによって違いは無いが、共調整や社会的に共有された調整は、一人での活動よりも大人無しでの集団での活動の方が生じやすいことが明らかになった。ただし、この結果は一人での活動や大人との活動時にはメタ認知や調整が生じていないことを示すのでは無く、それらが内的に生じている可能性は十分にある。また、幼児の活動に対する大人の関わり方は状況等に応じて多様で有り、時に応じてより高次のメタ認知や調整を促していることも考えられる。

他者との関わりによる学習の調整、特に共調整学習は、自己調整学習を進める手段として捉えることができる。この考え方は、高次の精神機能は、社会的・文化的な文脈において他者との交流を媒介する機能から、個人内の思考を媒介する機能へと内化されるという考え方に基づいている (Vygotsky, 1978 等)。ここでの内化とは、学習者が外的に行っていた操作を内的に再構成することを指す。共調整が自己調整学習を進める手段として捉えられるのは、他者の行為に対してモニタリングやコントロール、調整といった働きかけを行ったり、またそのような働きかけを他者から受けたりといったやりとりが内化され、自らの認知や学習に対して自分自身でそれらの働きかけが出来るようになるという考えに基づいている。また、他者との関わりによる学習の調整には、自己調整やメタ認知を他者との協同の中で発揮し、集団としての学習成果を高めるという面もあ

る。特に、社会的に共有された調整学習については、協同で目標を設定・共有し、その目標に向かって自己の学習と他者の学習との両方を認知し調整しあうような学習を想定しており、個人の自己調整能力やメタ認知を基盤として進められると言えよう。

4. 対人関係・社会性の発達と学習に関わる認知能力の発達との関係

ここでは2章で述べてきた対人関係や社会性の発達と、3章で述べてきた自己調整学習に関連した認知能力の発達との関係を整理し、幼児期から児童期にかけての他者との協同による学習と指導のあり方について考えたい。

まず、1～2歳児頃までの発達の初期は、養育者とのアタッチメントを基盤としながら、他の子供と関わりを経験しはじめる時期であると考えられる。この時期には、受容的で子供の自律性を重んずる環境のもと、養育者等のモデリングを通じて向社会的行動を学習し他児との親和的な関係を構築したり、一人で、あるいは他児と並行的に遊びを行ったりしながら自分自身の行為とその結果、何らかの目的を達成するために存在する手段といった概念を獲得する等、後の他者との協同を通じた学習の基礎となる能力を発達させていると考えられる。

3歳頃になると、他児と仲間意識を持ち会話などのやり取りをしながら遊ぶ等の活動が生じてくる。このような活動では幼児同士のいざこざが生じたり、遊びをより発展させていくために他児の行動に介入したりすることが行われると考えられ、そのような経験の中で幼児は自己の調整や共調整を経験し、調整能力を発達させていくと考えられる。例えば、いざこざの解決では、実行行使や抵抗といった手段から、相手の認知を調整しようとする主張や提案などの働きかけや、活動が依拠している枠組への言及である規則違反や活動に対して想定されているイメージのずれを指摘するといったことが生じてくる。また、いざこざを避けたり自分の目標を達成したりするために、自己の情動や動機づけを調整するといった行動も見られる。先述の通り、自他の調整は、教師の主導により円滑に活動が進んでいる時よりも、幼児だけで相互作用を行う時に生じやす

い (Whitebread et al., 2007). これは幼児だけで活動を進めることで互いが意図したような結果にならず、何らかの調整が必要な場面が生じるためと推測できる。ただし、幼児らによる共調整は必ずしも上手くいくとは限らない。そのような場において、教師や他の大人が調整に介入することでメタ認知のレベルを高め、より高いレベルの調整を内化する契機となると考えられるだろう。そして、このような調整能力の高まりが会話等のやりとりを通してテーマや目標を共有したり役割を分担しての協同遊びを可能にしていくと思われる。

子供の同士の共調整と教師等の大人による調整への介入は幼児期を終え児童期に入っても継続し、メタ認知と自己調整力の発達を促していると考えられる。それと同時に、学校においては頻繁に他者の視点に立って考えることが求められる。例えば、2章で取り上げたVFLプログラムは他者視点の獲得と自己視点の相対化によって道徳性と向社会的行動を育成することを意図している。同時に、小学校以降の学習では、小集団や学級全体で話し手と聞き手、司会と発表者等のように役割を分担しつつ、共通に設定された学習目標を達成するために互いの学習を調整し共有していくといった学習活動が頻繁に行われる。これらの中で子供は社会的に共有された調整学習を経験し、自己調整と共に協同で学習や認知、行動、さらには感情や動機づけを調整することを学習していくと考えられる。協同によって共調整や社会的に共有された調整を促し学習の質を高める指導法としては、読解における相互教授法 (Palinscar & Brown, 1984)、作文における協同プランニング (Flower et al., 1996)、知識構成型ジグソー法 (三宅他, 2016) 等がある。これらの指導法はいずれも成果を上げているが、その背景には個々の学習者のメタ認知と自己調整への着目の他に、共調整という形で自己の学習状況に対するメタ認知の働きを他児から受けるという点も大きいと考えられる。

5. まとめ

本稿では、幼児期から児童期にかけての対人関係及び社会性の発達と他者との協同や相互作用を通じた学習のあり方を、自己調整学習の観点から整理し

検討した。指導要領等に示される通り、学習における他者、特に他児との関わりは重要な意味を持つ。ただし、学習において他児との関わりがどのような意味を持つかは、全体的な発達の段階や個々のスキルや知識の習熟の度合いによって変わってくると考えられる。実際に幼稚園や小学校等で学習活動や学習環境を設計する際にはそれらを考慮する必要がある。

引用文献

- Ainsworth, Blehar, Waters & Wall (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Erlbaum.
- Bowlby (1969). *Attachment and Loss: Vol. 1 Attachment*. Basic Books. (黒田実郎 (訳) (1991). 母子関係の理論 I—愛着行動 岩崎学術出版社)
- Damon (1975). Early conceptions of positive justice as related to the development of logical operations. *Child Development*, 46, 301-312.
- Damon (1980). Patterns of change in children's social reasoning: a two year longitudinal study. *Child Development*, 51, 1010-1017.
- Damon (1983). *Social and Personality Development: Infancy through Adolescence*. W W Norton & Co Inc. (山本多喜司 (編訳) (1990). 社会性と人格の発達心理学 北大路書房)
- Eckerman, Whaley, & Kutz (1974). Growth of Social Play with Peers During the Second Year of Life. *Developmental Psychology*, 11, 42-49.
- 遠藤純代 (1990). 友達関係 無藤隆・高橋恵子・田島信元 (編) 発達心理学入門 I 乳児・幼児・児童 東京大学出版会.
- Eisenberg (1992). *The caring child*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (二宮克美・首藤敏元・宗方比佐子 (訳) (1995). 思いやりのある子どもたち 北大路書房)
- Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101, 91-119.
- Eisenberg & Mussen (1989). *The roots of prosocial*

- behavior in children: The development of prosocial behavior in children.* Cambridge University Press. (菊池章夫・二宮克美 (訳) (1991). 思いやり行動の発達心理 金子書房)
- Eisenberg-Berg (1979). Development of children's prosocial moral judgment. *Developmental Psychology*, 15, 128-137.
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychologist*, 46, 6-25.
- Erikson, E. H./ 岩瀬庸理訳 (1973). アイデンティティー青年期と危機 金沢文庫
- Fravell, J. F., Beach, D.R., & Chinsky, J. M. (1966). Spontaneous Verbal rehearsal in a memory task as a function of age. *Child Development*, 37, 283-299.
- Fravell, J. H., Friedrichs, A. G., & Hoyt, J. D. (1970). Developmental changes in memorization processes. *Cognitive Psychology*, 1, 324-340.
- 藤谷智子 (2011). 幼児期におけるメタ認知の発達と支援 武庫川女子大紀要 (人文・社会科学), 59, 31-42.
- Hadwin, A. F., Järvelä, S., & Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 65-85). London: Routledge. (塚野州一・伊藤崇達 (監訳) (2014). 自己調整学習ハンドブック (pp. 50-65) 北大路書房)
- 広田信一 (1995). 教室における自発的愛他行動の観察的研究 教育心理学研究, 43 (2), 213-219.
- Hoffman (2000). *Empathy and moral development.* Cambridge University Press. (菊池章夫・二宮克美 (訳) 2001 共感と道徳性の発達心理 川島書店)
- 本郷一夫・杉山弘子・玉井真理子 (1991). 子ども間のトラブルに対する保母の働きかけの効果: 保育所における1~2歳児の物をめぐるトラブルについて 発達心理学研究, 1 (2), 107-115.
- 本間 (樋掛) 優子・内山伊知郎 (2012). 幼児・児童の感情発達における社会的表示規則と向社会的行動: その概念と研究のレビュー, および展望 新潟青陵学会誌, 5 (1), 37-45.
- 保坂亨・岡村達也 (1992). キャンパス・エンカウンター・グループの意義とその実施上の試案 千葉大学教育学部研究紀要. (第1部), 40, 113-122.
- 伊藤順子 (2006). 幼児の向社会的性についての認知と向社会的行動との関連: 遊び場面の観察を通して 発達心理学研究, 17 (3), 241-251.
- 岩田美保 (2017). 園での仲間遊びにおける葛藤解決に関わるやりとりの事例的検討 千葉大学教育学部研究紀要, 65, 73-78.
- 金子劭榮・新瀬和夫 (2002). 小学生の向社会的性と親の養育態度 金沢大学教育学部紀要. 教育科学編, 51, 145-158.
- 鹿子木康弘 (2014). 発達早期における向社会的性: その性質と変容 発達心理学研究, 25 (4), 443-452.
- 加藤真由子・大西賢治・金澤忠博・日野林俊彦・南徹弘 (2012). 2歳児による泣いている幼児への向社会的な反応: 対人評価機能との関連性に注目して 発達心理学研究, 23 (1), 12-22.
- 川島一夫 (1991). 愛他行動における認知機能の役割—その状況要因と個人内要因の検討 風間書房.
- 数井みゆき・遠藤利彦 (編) (2005). アタッチメント—生涯にわたる絆 ミネルヴァ書房
- 木下芳子・斎藤こずゑ・朝生あけみ (1986). 幼児期の仲間同士の相互交渉と社会的能力の発達—3歳児におけるいざこざの発生と解決 埼玉大学紀要 (教育学部) 教育科学, 35 (1), 1-15.
- Kohlberg (1969). Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization. D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory.* Chicago, IL, Rand McNally. (永野重史 (監訳) 1987 道徳性の形成—認知発達のアプローチ 新曜社
- 厚生労働省 (2008). 保育所保育指針
- 國枝幹子・古橋啓介 (2006). 児童期における友人関係の発達 福岡県立大学人間社会学部紀要, 15 (1), 105-118.
- 丸山良平 (2007). 保育園0・1歳クラス児の仲間関

- 係と保育者援助の実態 上越教育大学研究紀要, 26, 331-343.
- 三宅篤子・牟田悦子 (1979). 保育園児の相互交渉の発達過程: 1才~6才における発達形態, 日本教育心理学会総会発表論文集, 21, 114-115
- 三宅なほみ・東京大学CoREF・河合塾 (2016). 協調学習とは: 対話を通して理解を深めるアクティブラーニング型授業 北大路書房
- 文部科学省 (2008). 幼稚園教育要領
- 文部科学省 (2017a). 幼稚園教育要領
- 文部科学省 (2017b). 小学校学習指導要領
- 宗方比佐子・二宮克美 (1985). プロソーシカルな道徳的判断の発達 教育心理学研究, 33 (2), 157-164.
- 村上達也・西村多久磨・櫻井茂男 (2014). 小中学生における共感性と向社会的行動および攻撃行動の関連: 子ども用認知・感情共感性尺度の信頼性・妥当性の検討 発達心理学研究, 25 (4), 399-411.
- 長濱成未・高井直美 (2011). 物の取り合い場面における幼児の自己調整機能の発達 発達心理学研究, 22 (3), 251-260
- 中沢和子 (1979). イメージの誕生: 0歳からの行動観察 日本放送出版協会.
- 大内晶子・長尾仁美・櫻井茂男 (2008). 幼児の自己制御機能尺度の検討: 社会的スキル・問題行動との関係を中心に 教育心理学研究, 56 (3), 414-425.
- 大内晶子・櫻井茂男 (2005). 就学前児における非社会的遊びと社会的適応との関連 筑波大学心理学研究, 30, 51-61.
- Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27 (3), 243-269.
- Piaget (1945). *La formation du symbol chez l'enfant*. Delachaux & Niestle S.A, Neuchatel. (大伴茂 (訳) (1988). 遊びの心理学 黎明書房)
- ピアジェ (大友茂 (訳) (1954). 児童道徳判断の発達 同文書院)
- 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: Theory, research, and applications* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Rheingold (1982). Little children's participation in the work of adults, a nascent prosocial behavior. *Child Development*, 53, 114-125.
- Saarni (1984). An observational study of children's attempts to monitor their expressive behavior. *Child Development*. 55, 1504-1513.
- 櫻井育夫 (2011). Defining Issues Testを用いた道徳判断の発達分析 教育心理学研究, 59 (2), 155-167
- 三宮真智子 (2008). メタ認知研究の背景と意義 三宮真智子 編著 メタ認知: 学習を支える高次認知機能 (pp. 1-16) 北大路書房
- 島田知華・桂田恵美子 (2015). 幼児の向社会的行動: 母親自身の向社会的行動や養育態度との関連 関西学院大学心理科学研究, 41, 45-49.
- Smith, P. K. (1978). A Longitudinal Study of Social Participation in Preschool Children: Solitary and Parallel Play Reexamined. *Developmental Psychology*, 14, 517-523.
- Strayer, Waring & Rushton (1979). Social constraints on naturally occurring preschool altruism. *Ethology and Sociobiology*, 1, 3-11.
- 首藤敏元 (1985). 児童の共感と愛他行動: 情緒的共感の測定に関する探索的研究 教育心理学研究, 33 (3), 226-231.
- 高坂聡 (1996). 幼稚園児のいざごごに関する自然観察的研究: おもちゃを取るための方略の分類 発達心理学研究, 7 (1), 62-72.
- 武田京子・佐藤瞳・菅原正和・昆保典 (2005). 幼児における向社会的行動(思いやり行動)と内的ワーキングモデル) 岩手大学教育学部研究年報, 65, 111-119, 2005
- 戸田須恵子 (2006). 母親の養育態度と幼児の自己制御機能及び社会的行動との関係について 北海道教育大学釧路分校研究報告, 38, 59-69.

- 戸田須恵子 (2003). 幼児の他者感情理解と向社会的行動との関係について 北海道教育大学釧路分校研究報告, **35**, 95-105.
- Turiel (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge University Press.
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, **1**, 3-14.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 若林紀乃 (2008). 幼児の向社会的行動における協同学習の可能性と事前学習のあり方 幼年教育研究年報, **30**, 61-68.
- Wartner, Grossmann, Fremmer - Bombik & Suess (1994). Attachment Patterns at Age Six in South Germany: Predictability from Infancy and Implications for Preschool Behavior. *Child Development*, **65** (4), 1014-1027
- 渡辺弥生 (1986a). 分配における公正観の発達 教育心理学研究, **34** (1), 84-90.
- 渡辺弥生 (1986b). 幼児・児童の報酬分配における分配様式の決定について 教育心理学研究, **34** (2), 185-190.
- 渡辺弥生 (2002). VFLによる思いやり育成プログラム 図書文化.
- 渡辺弥生 (2014). 学校予防教育に必要な「道徳性・向社会的行動」の育成 発達心理学研究, **25** (4), 422-431.
- Waters, Merrick, Treboux, Crowell & Albersheim (2000). Attachment Security in Infancy and Early Adulthood: A Twenty - Year Longitudinal Study. *Child Development*, **71** (3) pp. 684-689
- Whitebread, D., Bingham, S., Grau, V., Pasternak, D. P., & Sangster, C. (2007). Development of metacognition and self-regulated learning in young children: Role of collaborative and peer-assisted learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, **6**, 433-455.
- 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 Perspective (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)
- 山岸明子 (1985). 日本における道徳判断の発達 永野重史 (編) 道徳性の発達と教育—コールバーグ理論の展開 新曜社
- Yarrow, Scott, & Zahn-Waxler (1973). Learning concern for others. *Developmental Psychology*, **8**, 240-260.
- Zahn-Waxler, Randke-Yarrow & King (1979). Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. *Child Development*, **50**, 319-330.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, **81**, 329-339.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA, US: Academic Press.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 1-12). London: Routledge. (塚野州一・伊藤崇達 (監訳) (2014). 自己調整学習ハンドブック (pp. 1-10) 北大路書房)