

小学生の認知的方略のパターンに応じた支援方法

齋藤 千愛*・山本 奨**

(2017年3月3日受付)

(2017年3月6日受理)

Chiaki SAITO, Susumu YAMAMOTO

Teachers' Support Methods According to Patterns of Cognitive Strategies

本研究の目的は、学習場面における児童の認知的方略のパターンに応じた教師による有効な支援方法を明らかにすると共に、認知的方略の視点から児童支援の手がかりを検討することであった。小学生 ($N=209$) 及びその担任教師 ($N=8$) を対象に質問紙による調査を実施した。まず、既存の認知的方略尺度を小学生用に修正することを、因子分析などの手続きにより試み、定義に沿う「過去の成果の認知」「未来に対する不安」「計画性」の3次元でこれを捉える尺度を得た。児童から得たこの3次元の認知的方略の構成概念を独立変数、当該児童に対する「指示・判断・許可」「命令・禁止・否定」など8種類の支援方法の有効性に関する担任教師による評価を従属変数とする3要因の分散分析により、その適用関係を検討した。その結果、計画性が高い場合には、過去や未来に対する認知に関わらず多くの支援方法が有効にはたらくことが示された。その計画性について、現在の取組に向けられた姿勢であり、その伸長が支援の要点であることが考察された。

問題と目的

近年、さまざまな研究において楽観性と悲観性は重要なテーマとして注目されている。Seligman (1990) は、悲観主義者に比べ、学業においてもスポーツにおいても楽観主義者は良い成績を修め、健康状態も良好で、平均よりも長生きすることを明らかにした。また、悲観主義者はうつ状態に陥りやすく、能力を発揮することが不得手で、病気にもかかりやすく、楽観主義者は適応的で、悲観主義者は不適応的であると指摘されて来た。

しかし、Norem (1986) は、悲観主義者の中にも、課題場面で悲観的に考えることによって高いパフォーマンスを示す適応的な者がいることを

見出し、これを防衛的悲観主義と名付けた。この防衛的悲観主義は、Norem (1986) が提唱した“認知的方略 (cognitive strategy)” の中の一つである。認知的方略とは、個人が目標を追求するときの期待、評価、計画、努力などの一貫したパターンだとされ、Norem (1986) のパターンには、過去のパフォーマンスに対するポジティブな認知をもち、将来に対する高い期待をもつ“方略的楽観主義 (Strategic Optimism)”，過去のパフォーマンスに対するポジティブな認知をもつが、将来に対する低い期待をもつ“防衛的悲観主義 (Defensive Pessimism)”，過去のパフォーマンスに対するネガティブな認知をもつが、将来に対する高い期待をもつ“非現実的楽観主義 (Unjustified

* 岩手大学大学院教育学研究科学校教育実践専攻教育実践コース、** 岩手大学大学院教育学研究科

Optimism)”，過去のパフォーマンスに対するネガティブな認知をもち、将来に対する低い期待をもつ“真の悲観主義 (Realistic Pessimism)”の4つがある。

防衛的悲観主義は、過去の成功体験を否定しない点で、これまで一般的に不適応とされてきた悲観主義者である真の悲観主義とは異なる。防衛的悲観主義は方略的楽観主義に比べ、これから行う課題に対する期待は低かったものの、実際の課題の成績では両者に差が無かったことが明らかにされている (Norem, 1986)。これ以降、防衛的悲観主義を扱った研究は多く見られるようになってきた (Martin, Marsh, Williamson, & Debus, 2001; Elliot & Church, 2003など)。

Norem (2001) は、防衛的悲観主義を測るための尺度として、DPQ (Defensive Pessimism Questionnaire) を作成した。この尺度は、“悲観”と“熟考”の2下位尺度からなり、合計得点が高いほどその傾向を示すとされている。日本においても、認知的方略の研究は多く行われており、Hosogoshi & Kodama (2005) は大学生を対象に日本語版 DPQ の作成を試みている。しかし、DPQ と同様の因子構造は得られておらず、その原因として日本の文化的要因を示唆している。

荒木 (2008) は、日本語版 DPQ では対象となる場面を限定していないこと、また防衛的悲観主義に関する研究においては概念や測定上の問題が多く残っていることを指摘し、大学生を対象に学習場面に特化した防衛的悲観主義尺度 (JDPI; Japanese Defensive Pessimism Inventory) の作成を試みている。その結果、従来の尺度には存在しない“努力”因子を発見した。これを受けた光浪 (2010) も、荒木と同様の“悲観”“熟考”“努力準備”の3因子構造の結果を得ている。

以上の研究は大学生を対象としたものであるが、外山 (2005, 2008) は中学生を対象にした認知的方略の研究を行っている。その結果、実験場面を対象としていた Norem (1986) と同様に、中学生においても方略的楽観主義が悪い結果にならないと楽観的に考えることによって成績の向上が

見られるのと対照的に、防衛的悲観主義者は楽観的に考えないことによって成績の向上が見られることを明らかにしている。

認知的方略は、楽観主義や悲観主義などの比較的安定した特性とは異なり、領域に特化したものとされ (Norem, 2001)、特に学習場面が研究テーマとして多く扱われて来た。光浪 (2010) は、方略的楽観主義者と防衛的悲観主義者が異なる目標追及をすることは明らかになっているものの、他の2つの方略を用いるものもつ動機や目標は検討されていないとして、学習場面における達成動機や目標指向性および学習に対する取組みが認知的方略ごとに異なるか否かを検討している。その結果、将来の期待が高い群は熟達目標を、期待が低い群は遂行目標を、過去の認知がポジティブな群は遂行接近目標を採用しており、防衛的悲観主義者は遂行接近目標と遂行回避目標の両方を持つことを明らかにしている。

外山 (2012) は、達成目標によって防衛的悲観主義のタイプ化を試みている。その結果、習得接近目標が低く、習得回避目標が高い防衛的悲観主義者と、逆に習得接近目標が高く、習得回避目標が低い防衛的悲観主義者とは学習達成が異なつたため防衛的悲観主義者の中にも高いパフォーマンスにつながる適応的な悲観者と、必ずしもそうではない悲観者が存在することを明らかにしている。さらに外山 (2015) は、熟考を更に細分化して測定することのできる認知的方略尺度を新たに作成することを試みている。しかし、“悲観的予期”“失敗に対する熟考”“成功に対する熟考”“計画に対する熟考”“過去のパフォーマンスの認知”という5つの構成概念に対し、結果では4因子が抽出されている。構成概念と認知的方略のパターンが一致した測定尺度については、検討の余地がある。

ところで、これまでの研究の多くは大学生を対象として追究されたものであるが、先述のとおり外山 (2005, 2008) は中学生を対象にした認知的方略の研究を行っており、研究室における実験場面を対象としていた Norem (1986) と同様の報告

をしている。それは、中学生においても方略的楽観主義は悪い結果にならないと楽観的に考えることによって成績の向上が見られるのと対照的に、防衛的悲観主義者は楽観的に考えないことによって成績の向上が見られるというものであった。外山（2005, 2008）の結果によるならば、小学生においても認知的方略の解釈があてはまるのではないかと推察される。しかし、日本において、小学生を対象とした認知的方略の研究は十分には行われていない。

また、先行研究によると、これまでの認知的方略の研究は、方略的楽観主義と防衛的悲観主義を比較検討するものが大半で、認知的方略のパターンによる課題達成など個人のパフォーマンスの面にのみ注目されており、認知的方略と他者との関係についての研究は見当たらない。特に、認知的方略のパターンに応じて、どのような教師による支援方法が有効であるかということについては検討の余地がある。

そこで本研究では、それぞれの認知的方略パターンの児童に対して有効な教師による支援方法を明らかにすると共に、認知的方略の視点から児童支援の手がかりを検討することを目的とする。これにあたり、本研究では認知的方略について、個人が目標を追求する際の一貫したパターンであり、①過去の成果の認知、②未来に対する不安、③計画性の構成概念によるものと定義する。

方法

1 小学生対象の調査

調査対象 公立小学校に在籍する3年生から6年生までの児童218名（3年生60名、4年生50名、5年生55名、6年生53名）。

調査時期 2016年12月

調査手続き 担任教師により、学級集団ごとに配布され、その場で回答を求め回収された。その際、担任教師を対象とする調査と突き合わせるために、学年、クラス、出席番号の記入を求めた。

調査材料 外山（2015）の認知的方略尺度（2015）

を基に、下の手順で修正を加え選択した12項目を使用した。各項目について、「あてはまる」から「あてはまらない」までの5件法によって回答を求めた。その際、「あなたは、学校で算数のテストを受けようとしています。そのときの自分の気持ちにあてはまる番号を1～5の中から1つえらび、○をつけてください」の教示を用いた。

(1) 教示文及び各項目表現の修正の過程

外山（2015）の認知的方略尺度は、大学生を対象にしたものであるため、小学生が理解しやすいよう項目の修正を行った。原尺度では、「ベストを尽くしたい状況が未来にあることを想像してください」という教示があった上で、「その状況で成功している自分の姿が何度も心に浮かぶ」などの項目を提示している。これについて予備調査を実施したところ、「ベストを尽くしたい状況」をイメージすることが小学生には難しいとの指摘を得たため、小学生が想像しやすいように、「あなたは、学校の宿題をやるか、テストを受けようとしています」という教示に変更し、項目も「その場面で成こうしている自分の姿が何度も思いうかぶ」と変更し、さらにこれについて現役の小学校教師（教職経験33年）に点検してもらった。そこで、教示文においては宿題かテストの二者選択を避けること、小学生誰もが経験する具体的な課題設定がないと、中学年だけでなく高学年であっても回答が難しいとの指摘を得た。これらの指摘を経て、教示文は「あなたは算数のテストを解こうとしています。」に変更された。また、同様の点検により、項目の「成こう」も「うまく解くことができる」など具体的な表現に変更することとし、「テストのとき、うまく解(と)けている自分のすがたが何回も思いうかぶ。」などとした。

(2) 項目の選択

原尺度は各5項目ずつ計20項目の尺度であるが、本研究では項目数が多いことによる小学生の心理的負担を考え、外山（2015）の因子負荷量を参考に各3項目ずつ計12項目を用いることとした。

倫理的配慮 実施校校長により、実施の可否が検

討され、安全上の配慮がなされたうえで、実施が可とされた。

2 担任教師対象の調査

調査対象 上記小学生の担任教師8名（3～6学年の各2名）

調査時期 2016年12月

調査手続き 担任する学級の児童を一人ずつ思い浮かべてもらい、学級の児童全員分の回答を求めた。その際、学年、クラス、出席番号を記入してもらい各児童との対応を把握できるようにした。被調査者に質問紙を預け、適宜記入してもらい、7日後に回収した。

調査材料

(1) 認知的方略の3つの構成概念に関する項目

本研究における認知的方略の3つの構成概念である①過去の成果の認知、②未来に対する不安、③計画性に対応する「1. その児童は、勉強（特に算数）について不安に思っている。」「2. その児童は、自分のこれまでの成績は良いと思っている。」「3. その児童は、普段の勉強やテストなどに向けてしっかりと準備をしている。」の3項目について、当該児童がどの程度あてはまるか、「あてはまる」から「あてはまらない」までの5件法で回答を求めるものであった。これらの項目は、小学生の認知的方略の測定の可能性に関し、妥当性を検討するために用いるものである。

(2) 教師による支援方法に関する項目

菊池・山本（2015）の『担任教師の働きかけ』分析カテゴリー」による「101. 発問・問いかけ」「102. 指示・判断・許可」「103. 確認・言い換え・反復」「104. 提案・意見・感想」「105. 肯定・賞賛」「106. 受容・はげまし」「107. 命令・禁止・否定」「108. 婉曲的な叱り」の8項目について、当該児童に対して「以下の方法が児童を元気づけるために、どの程度効果があったか、または効果があると思うか」、それぞれの項目について、「効果があった」から「効果がなかった」までの5件法で回答を求めるものであった。これらの項目は、認知的方略の各パターンと支援方法の適用関係を検討するためのものである。

倫理的配慮 実施校校長により、実施の可否が検討され、安全上の配慮がなされたうえで、実施が可とされた。

結果と考察

1 小学生の認知的方略の測定

(1) 小学生の認知的方略の構造

まず、小学生の認知的方略の測定に関し、外山（2015）の認知的方略尺度利用の可能性について検討することとした。

欠席した児童の回答及び回答に同意しなかった児童の回答及び空欄の多かった回答を除いた209名（3年生54名、4年生49名、5年生53名、6年生53名）の児童の回答が分析された。

小学生の認知的方略の構成概念を抽出するために因子分析（主因子法）を行ったところ初期の固有値は順に3.83, 2.27, 1.30, 1.12, 0.65であった。外山（2015）に倣って4因子の抽出を試みたところ、原尺度作成過程と同じ因子構造が再現されたことから、小学生に対してもこれらの項目は適切であったと判断された。そのプロマックス回転後の因子パターンを **TABLE1**に示す。

ところで、外山は認知的方略について、“悲観的予期”“失敗に対する熟考”“成功に対する熟考”“計画に対する熟考”“過去のパフォーマンスの認知”の5つの構成概念を取り上げた上で、サンプルを対象としたクラスター分析により、対象のパターンを特定しているが、本研究では認知的方略の構成概念を、①過去の成果の認知、②未来に対する不安、③計画性と定義していることから、因子の次元に基づくパターン化を試みることにし、定義に即した因子構造の探索を継続することとした。因子負荷量が低かった「12. そのテストの前に、勉強の計画をしっかりと立てる。」を削除し、残った11項目について、再度因子分析（主因子法・プロマックス回転）を試みたところ、3因子構造の良好な解が得られた。その結果を **TABLE2**に示す。第3因子までの累積寄与率は66.06%であり、認知的方略のパターンを把握する目的においては

TABLE 1 認知的方略のパターン行列 (外山 (2015) による 4 因子構造の追認)

項目	因子			
	No.1	No.2	No.3	No.4
10. テストのとき、うまく解(と)けている自分のすがたが何回も思いうかぶ。	.84	.02	.00	-.11
9. そのテストで失ばいしないためにはどうしたらいいかを、時間をかけて考える。	.78	-.12	-.07	.10
2. テストのとき、自分がうまく解けているようすを想ぞうする。	.66	.17	-.05	-.07
4. テストのとき、もしうまく解けたらどんなにうれしいだろうかと、よく考える。	.61	.00	.17	.02
3. これまでのテストでは、自分はいいい結果を出してきた。	-.01	.86	.06	.00
8. これまでのテストでは、いい結果だったことが多い。	-.07	.86	-.05	.03
6. これまでのテストでは、自分はちゃんとうまく解くことができた。	.12	.73	-.03	.02
5. テストのとき、自分はうまくいかないだろうと考える。	-.10	.03	.75	-.10
1. テストのとき、失ばいする自分のすがたが何回も思いうかぶ。	.07	-.01	.73	-.02
11. テストのとき、自分は失ばいしたらどうしようかと考える。	.07	-.03	.63	.16
12. そのテストの前に、勉強の計画をしっかり立てる。	-.14	.05	.04	.67
7. そのテストの前に、これから何をどうすればいいかの計画をじっくり考える。	.17	-.01	-.04	.64
	No.1	.45	-.05	.49
因子間相関	No.2		-.32	.20
	No.3			.07

TABLE 2 小学生のための認知方略尺度の修正 (プロマックス回転によるパターン行列)

項目	因子		
	No.1	No.2	No.3
I 計画			
9. そのテストで失ばいしないためにはどうしたらいいかを、時間をかけて考える。	.85	-.13	-.07
10. テストのとき、うまく解(と)けている自分のすがたが何回も思いうかぶ。	.76	.04	-.02
4. テストのとき、もしうまく解けたらどんなにうれしいだろうかと、よく考える。	.62	.01	.17
2. テストのとき、自分がうまく解けているようすを想ぞうする。	.60	.17	-.06
7. そのテストの前に、これから何をどうすればいいかの計画をじっくり考える。	.47	.01	.03
II 過去の認知			
3. これまでのテストでは、自分はいいい結果を出してきた。	-.02	.87	-.06
8. これまでのテストでは、いい結果だったことが多い。	-.06	.86	-.04
6. これまでのテストでは、自分はちゃんとうまく解くことができた。	.12	.74	-.03
III 未来への不安			
5. テストのとき、自分はうまくいかないだろうと考える。	-.16	.03	.74
1. テストのとき、失ばいする自分のすがたが何回も思いうかぶ。	.06	-.01	.72
11. テストのとき、自分は失ばいしたらどうしようかと考える。	.16	-.03	.64
	I 計画	.45	-.03
因子間相関(右)と下位尺度間相関(左)	II 過去の認知	.42**	-.32
	III 未来への不安	.01	-.25**

十分なものと判断された。

第1因子では、「9. そのテストで失ばいしないためにはどうしたらいいかを、時間をかけて考える。」「10. テストのとき、うまく解けている自分のすがたが何回も思いうかぶ。」などの5項目に高い負荷量が見られた。これらは、テストに向けた計画性に関するものであると考えられた。そこで、「計画性」と本研究においては呼ぶこととした。この因子は、本研究の定義における「計画性の有無」とよく一致するものであると考えられた。

第2因子では、「3. これまでのテストでは、自分はいい結果を出してきた。」「8. これまでのテストでは、いい結果だったことが多い。」などの3項目に高い負荷量が見られた。これらは、自分のこれまでの過去のテスト結果の認知に関するものであると考えられた。そこで、「過去の認知」と呼ぶこととした。この因子は、本研究の定義における「過去の成果の認知」とよく一致するものと考えられた。

第3因子では、「5. テストのとき、自分はうまくいかないだろうと考える。」「1. テストのとき、失ばいする自分のすがたが何回も思いうかぶ。」などの3項目に高い負荷量が見られた。これらは、これから受けるテストに対する不安感情に関するものであると考えられた。そこで、「未来への不安」と呼ぶこととした。この因子は、本研究の定義における「未来に対する不安」とよく一致するものと考えられた。

以上の結果から、本研究における定義における3つの構成概念「計画性の有無」、「過去の成果の認知」、「未来に対する不安」に沿う3因子が得られたものと考えられた。

(2) 信頼性の検討

次に、これらの因子に高い負荷量を示した各項目を用いて、足し上げ点による下位尺度を構成することを試みた。

つまり、点数が高いほど、「計画性」尺度では計画性が高く、「過去の認知」尺度では過去の評価が高く、「未来への不安」尺度ではこれが強い

ことをあらわすものとなる。各尺度の Cronbach の α 係数はそれぞれ $\alpha = .80$, $\alpha = .87$, $\alpha = .73$ となり、また当該項目とそれ以外の項目の合計との Pearson の積率相関係数についても問題となる項目は見られなかった。これらのことから、高い内的一貫性が確認されたといえる。

しかし、各下位尺度間の一部に中程度の相関が見られたため認知的方略の各パターンと支援方法の適用関係の検討において、この尺度を使用するか、因子得点を生成し使用するのかが検討の余地があると考えられた。

(3) 妥当性の検討

上記で小学生用に修正された認知的方略尺度の妥当性を検討することを目的に、「計画性」尺度、「過去の認知」尺度、「未来への不安」尺度の各下位尺度得点と、担任教師から得られたこれら3つに対応する児童に対する認知との相関を検討した。Pearson の積率相関係数を求めたところ、「計画性」尺度と教師の認知は無相関であった ($r = .119$, n.s.)。「過去の認知」尺度と教師の認知には弱い正の相関が見られ ($r = .336$, $p < .01$)、「未来への不安」尺度と教師の認知には弱い正の相関が見られた ($r = .410$, $p < .01$)。尺度の課題であるのか、教師の認知に課題があるのかを示す材料はないが、いずれにしても十分な相関が認められず、妥当性については十分検証することができなかった。

2 小学生の認知的方略のパターンに応じた有効な教師の支援方法

(1) 支援方法の類似性の検討

はじめに、調査に用いられた支援方法に関し、相互の内容的な類似性について検討するために、変数を対象としたクラスター分析を行うこととした。近似の指標には平方ユークリッド距離を、樹状図化には意味や内容の分類に適しているといわれる ward 法を用いた。

その結果、25分の2までに結束する4グループが得られた (FIGURE1)。ここでは「①発問・問いかけ」、「④提案・意見・感想」、「⑤肯定・賞賛」がよく似た支援方法であることが示され、同様に「②指示・判断・許可」と「⑥受容はげまし」とが、

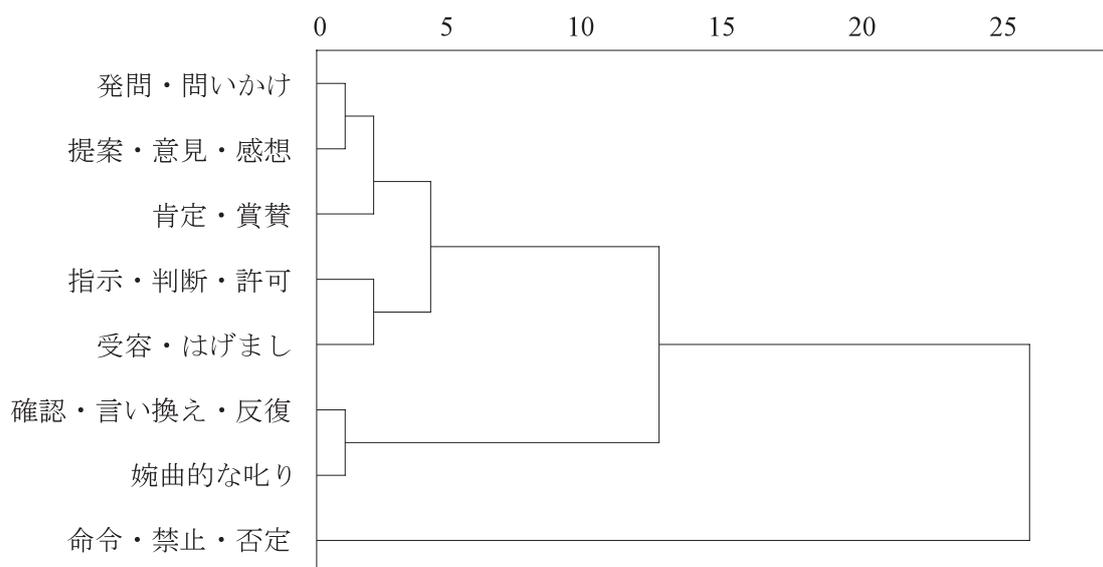


FIGURE 1 教師の支援方法のクラスター分析

TABLE 3 因子得点生成時のバリマックス解

項目	因子			共通性
	No.1	No.2	No.3	
9. そのテストで失ばいしないためにはどうしたらいいかを、時間をかけて考える。	.80	.08	-.04	.65
10. テストのとき、うまく解(と)けている自分のすがたが何回も思いうかぶ。	.75	.20	-.02	.60
2. テストのとき、自分がうまく解けているようすを想ぞうする。	.63	.31	-.08	.50
4. テストのとき、もしうまく解けたらどんなにうれしいだろうかと、よく考える。	.60	.11	.17	.41
7. そのテストの前に、これから何をどうすればいいかの計画をじっくり考える。	.46	.11	.03	.23
3. これまでのテストでは、自分はいい結果を出してきた。	.20	.82	-.08	.71
8. これまでのテストでは、いい結果だったことが多い。	.16	.82	-.19	.73
6. これまでのテストでは、自分はちゃんとうまく解くことができた。	.30	.74	-.15	.65
5. テストのとき、自分はいまいかないだろうと考える。	-.15	-.12	.72	.55
1. テストのとき、失ばいする自分のすがたが何回も思いうかぶ。	.05	-.11	.72	.53
11. テストのとき、自分は失ばいしたらどうしようかと考える。	.15	-.09	.64	.44

回転後の累積寄与率 : 54.49%

「③確認・言い換え・反復」と「⑧婉曲的な叱り」とが近いグループであることが示された。これら3グループはさらに結束し、「⑦命令・禁止・否定」だけは独立した支援方法である可能性が示された。

(2) 認知的方略の各パターンと支援方法の適用関係

小学生の認知的方略の3つの概念に基づくパターンを特定するために、ここでは相関がみられた下位尺度の利用を避け、直交解（バリマックス回転）による因子得点を生成しこれを用いて、それぞれ正の値を高群、それ以外を下群とした。な

お、その解は TABLE3 に示したとおりプロマックス回転によるパターン行列同様であり明瞭なものであった。

その3次元の組み合わせによって決定される認知的方略のパターンにより、それぞれの支援方法の有効性にどのような特徴が見られるのか検討するために、教師による8つの支援方法のそれぞれを従属変数とする「過去の成果の認知」×「未来に対する不安」×「計画性」の3要因の分散分析を行った。各条件の平均と標準偏差を TABLE4～11 に示す（「過去の成果の認知」は『過去』、「未来に対する不安」は『不安』、「計画性」は『計画』と略記している。また以降の要因名でも同様の省

略をする。）。

①発問・問いかけ

「発問・問いかけ」では、いずれの要因も有意ではなかった。どの認知的方略の児童に対しても、「どうしてでしょう」「最近どう、元気」といった支援方法の効果は明瞭でないことが示された。

②指示・判断・許可

「指示・判断・許可」では、計画要因が有意で ($F(1,198)=8.36, p<.01, \eta^2=.04$)、計画高群は計画低群よりも有意に高く、他には差はなかった。計画性が高い児童に対しては、「～しなさい」「～してください」「～してもいい、それはいいよ/だめ」とう指示・判断・許可をする支援方法は有効だが、

TABLE 4 「発問・問いかけ」の平均と標準偏差

計画	過去高群				過去低群			
	不安高群		不安低群		不安高群		不安低群	
	高群	低群	高群	低群	高群	低群	高群	低群
n	21	26	39	29	25	23	14	29
平均	4.10	3.88	4.05	3.79	4.08	3.87	3.93	4.14
SD	0.43	0.58	0.45	0.48	0.27	0.61	0.59	0.73

TABLE 5 「指示・判断・許可」の平均と標準偏差

計画	過去高群				過去低群			
	不安高群		不安低群		不安高群		不安低群	
	高群	低群	高群	低群	高群	低群	高群	低群
n	21	26	39	29	25	23	14	29
平均	4.00	3.81	4.00	3.72	3.92	3.35	3.93	3.83
SD	0.62	0.68	0.55	0.64	0.56	0.70	0.59	0.91

TABLE 6 「確認・言い換え・反復」の平均と標準偏差

計画	過去高群				過去低群			
	不安高群		不安低群		不安高群		不安低群	
	高群	低群	高群	低群	高群	低群	高群	低群
n	21	26	39	29	25	23	14	29
平均	3.67	3.54	3.82	3.55	3.72	3.39	3.71	3.31
SD	0.47	0.57	0.45	0.56	0.45	0.49	0.45	0.59

計画性が低い児童に対しては有効にはたらかないことが示された。

③確認・言い換え・反復

「確認・言い換え・反復」では、計画要因が有意で ($F(1,198)=14.04, p<.01, \eta^2=.07$), 計画高群は計画低群よりも有意に高く、他には差はなかった。計画性が高い児童に対しては、「～ということだよ」「～と言いたいのかな」といった確認・言い換え・反復をする支援方法は有効だが、計画性が低い児童に対しては有効にはたらかないことが示された。

④提案・意見・感想

「提案・意見・感想」では、いずれの要因も有

意ではなかった。どの認知的方略の児童に対しても、「～したらどう」「～してみようか」といった提案・意見・感想を述べる支援方法の効果は明瞭でないことが示された。

⑤肯定・賞賛

「肯定・賞賛」では、不安×計画の交互作用と ($F(1,198)=4.82, p<.05, \eta^2=.02$), 過去×計画の交互作用がそれぞれ有意であった ($F(1,198)=4.83, p<.05, \eta^2=.02$)。そこで、各水準の単純主効果について検討したところ、不安×計画においては計画高群における不安の効果があり、不安低群は不安高群よりも有意に高かった。また、不安低群における計画の効果があり、計画高群は計画低

TABLE 7 「提案・意見・感想」の平均と標準偏差

計画	過去高群				過去低群			
	不安高群		不安低群		不安高群		不安低群	
	高群	低群	高群	低群	高群	低群	高群	低群
<i>n</i>	21	26	39	29	25	23	14	29
平均	4.05	4.08	4.05	3.79	3.96	3.91	4.07	4.03
<i>SD</i>	0.58	0.68	0.50	0.55	0.45	0.50	0.46	0.93

TABLE 8 「肯定・賞賛」の平均と標準偏差

計画	過去高群				過去低群			
	不安高群		不安低群		不安高群		不安低群	
	高群	低群	高群	低群	高群	低群	高群	低群
<i>n</i>	21	26	39	29	25	23	14	29
平均	4.19	4.08	4.67	3.93	3.96	4.00	4.29	4.17
<i>SD</i>	0.39	0.73	0.61	0.45	0.60	0.42	0.70	0.75

TABLE 8-1 「肯定・賞賛」の不安×計画の平均と標準偏差

計画	不安高群		不安低群	
	高群	低群	高群	低群
<i>n</i>	46	49	53	58
平均	4.07	4.04	4.57	4.05
<i>SD</i>	0.53	0.60	0.66	0.63

TABLE 8-2 「肯定・賞賛」の過去×計画の平均と標準偏差

計画	過去高群		過去低群	
	高群	低群	高群	低群
<i>n</i>	60	55	39	52
平均	4.50	4.00	4.08	4.10
<i>SD</i>	0.59	0.60	0.66	0.63

TABLE 9 「受容・はげまし」の平均と標準偏差

計画	過去高群				過去低群			
	不安高群		不安低群		不安高群		不安低群	
	高群	低群	高群	低群	高群	低群	高群	低群
<i>n</i>	21	26	39	29	25	23	14	29
平均	4.05	3.54	4.03	3.76	3.72	3.48	3.86	3.68
<i>SD</i>	0.38	0.69	0.48	0.73	0.66	0.65	0.52	0.70

群よりも有意に高かった。過去×計画においては計画高群における過去要因が有意で、過去高群は過去低群よりも有意に高かった。また、過去高群における計画要因が有意で、計画高群は計画低群よりも有意に高かった。未来に対する不安が低い児童や過去の認知が肯定的な場合には、計画性が高ければ、「そうそう、そうだね」「いいね、すごい」「あっているよ」といった肯定・賞賛する支援方法が有効であることが示された。また、未来に対する不安が低く計画性が低い児童や過去の成績について肯定的に捉えていても計画性が低い児童には、この支援方法が有効にはたらかないことが示された。

⑥受容・はげまし

「受容・はげまし」では、計画要因が有意であり ($F(1,198)=10.71, p<.05, \eta^2=.05$)、計画高群は計画低群よりも有意に高く、他には差はなかった。また、過去要因が有意傾向であり ($F(1,198)=3.01, p<.10, \eta^2=.01$)、過去高群が過去低群よりも有意に高かった。計画性が高い児童と過去の成果の認知が高い児童には、「大丈夫言ってごらん」「がんばって」「できるよ」といった受容・はげましをする支援方法が有効であることが示され

た。

⑦命令・禁止・否定

「命令・禁止・否定」においては、計画要因が有意であり ($F(1,198)=7.29, p<.01, \eta^2=.04$)、計画高群は計画低群よりも有意に高く、過去×不安の交互作用が有意であった ($F(1,198)=6.95, p<.05, \eta^2=0.3$)。そこで各水準の単純主効果を検討したところ、不安高群における過去要因が有意で、過去高群は過去低群よりも有意に高かった。また、過去低群における不安要因が有意で、不安低群は不安高群よりも有意に高かった。計画性が高ければこの支援方法が有効にはたらし、同時に不安が高くても過去の認知が肯定的であれば、また過去の認知が否定的でも不安が低ければ、「～しなさい」「～してはいけない、～でない」など命令・禁止・否定は有効であることが示された。

⑧婉曲的な叱り

「婉曲的な叱り」においては、計画要因が有意傾向であり ($F(1,198)=3.25, p<.10, \eta^2=.02$)、計画高群は計画低群よりも高かった。計画性が低い児童には、「～できてないよ」「終わったみたいだから次は～をやろう」といった婉曲的な叱りは有効にはたらかないことが示された。

TABLE10 「命令・禁止・否定」の平均と標準偏差

計画	過去高群				過去低群			
	不安高群		不安低群		不安高群		不安低群	
	高群	低群	高群	低群	高群	低群	高群	低群
<i>n</i>	21	26	39	29	25	23	14	29
平均	2.90	2.92	2.90	2.69	2.80	1.96	3.07	2.76
<i>SD</i>	0.81	1.11	0.55	1.12	0.75	1.00	0.26	0.73

TABLE10-1 「命令・禁止・否定」の過去×不安の平均と標準偏差

不安	過去高群		過去低群	
	高群	低群	高群	低群
<i>n</i>	47	68	48	43
平均	2.91	2.81	2.40	2.86
<i>SD</i>	0.99	0.84	0.97	0.63

TABLE10-2 「命令・禁止・否定」の過去×計画の平均と標準偏差

計画	過去高群		過去低群	
	高群	低群	高群	低群
<i>n</i>	60	55	39	52
平均	2.90	2.80	2.90	2.40
<i>SD</i>	0.65	1.12	0.63	0.95

TABLE11 「婉曲的な叱り」の平均と標準偏差

計画	過去高群				過去低群			
	不安高群		不安低群		不安高群		不安低群	
	高群	低群	高群	低群	高群	低群	高群	低群
<i>n</i>	21	26	39	29	25	23	14	29
平均	3.62	3.50	3.72	3.79	3.80	3.39	3.64	3.45
<i>SD</i>	0.65	0.84	0.45	0.55	0.63	0.64	0.48	0.56

3 「認知的方略」に基づく考察

Norem (1986) は、過去のパフォーマンスに対する認知と将来に対する期待の2軸により「防衛的悲観主義」をはじめとする4つの方略パターンを提案している。その軸は本研究における「過去の成果の認知」及び「未来に対する不安」と良く一致するものであるが、今回の結果は「計画性」が高ければどの方略パターンの児童にも「②指示・判断・許可」, 「⑥受容・はげまし」, 「③確認・言い換え・反復」, 「⑧婉曲的な叱り」が有効であることが示されるものとなった。そこで、その4つの方略パターンに沿って、有効な支援方法について考察する。

(1) 防衛的悲観主義の児童に有効な支援方法

防衛的悲観主義の児童において、計画性の高い場合には「②指示・判断・許可」, 「③確認・言い換え・反復」, 「⑥受容・はげまし」, 「⑦命令・禁止・否定」, 「⑧婉曲的な叱り」が有効であり、計画性の低い場合にはこれらの支援方法が有効にはたらかないことが分かった。「⑤肯定・賞賛」については、不安が高い場合には計画性の高低に関わらず有効にはたらかないことから、防衛的悲観主義においては有効にはたらかない支援方法であることが示された一方、過去が肯定的に評価されている場合には計画性が高ければこれが有効にはたらくことも示され、一部に有効にはたらく場合があることが示めされた。

防衛的悲観主義の児童は、不安が強くその混乱が支援のテーマとなることが多い。しかしこの不安の解消を目標とするのではなく、計画性を保持させることが支援の要点であることが示唆されたと言えよう。不安が高いままであっても、取り組むべきことが明確にしながら、指示をしたり、励ましたり、呼びかけを使った注意をしたり、時にはやるべきことはやるように命令していくことが望ましいことが示唆された。

(2) 方略的楽観主義の児童に有効な支援方法

方略的楽観主義の児童の中でも、計画性が高い児童には、「①発問・問いかけ」「④提案・意見・感想」以外の全ての支援方法が有効であり、防衛

的悲観主義では無条件には有効でなかった「⑤肯定・賞賛」も有効にはたらくことが分かった。また、方略的楽観主義であっても、計画性が低い場合はこれらの支援方法が有効にはたらかないことが分かった。さらに、方略的楽観主義の児童には、たとえ計画性が低かったとしても「⑥受容・はげまし」が有効にはたらくことが示唆された。

方略的楽観主義の児童は、適応的で教師からは支援が容易な児童と理解されることが多いと考えられるが、この児童に対しても支援の有効性を分ける要点は計画性の有無であることが示された。

(3) 真の悲観主義の児童に有効な支援方法

真の悲観主義の児童の中でも、計画性の高い児童には「②指示・判断・許可」, 「③確認・言い換え・反復」, 「⑥受容・はげまし」, 「⑧婉曲的な叱り」が有効であり、また、計画性の高低に関わらず、真の悲観主義の児童には「⑤肯定・賞賛」「⑦命令・禁止・否定」は有効にはたらかないことが分かった。

過去に対する評価が低く、未来に対する評価も低い真の悲観主義の児童は、自信を持ってない児童だと理解されることが多く、肯定したり褒めたりすることが良いのではないかと思われがちだが、そのような「いいね、すごい」, 「あっているよ」などの肯定的な評価をするよりも、計画性の伸長に関する支援をした上で、「大丈夫言ってごらん」, 「がんばって」といった受容や励まし用いたり、「終わったみたいだから次は～をしよう」といった呼びかけを使った明瞭なはたらきかけをすることが望ましいことが示唆された。

(4) 非現実的楽観主義の児童に有効な支援方法

非現実的楽観主義に対しては、「⑦命令・禁止・否定」が有効にはたらし、またこの児童の中で計画性が高い場合には、「②指示・判断・許可」, 「⑥受容・はげまし」, 「③確認・言い換え・反復」, 「⑧婉曲的な叱り」, が有効であることが分かった。

非現実的楽観主義の児童は現実を吟味することに疎く、教師には、たとえばお調子者などと理解されることが多く支援が困難であることが推察されるが、過去の成果を直視させ不安をあおり、危

機感をもたせようとするよりも、計画性の涵養が支援の要点であることが示唆されたと言えよう。

4 総合的な考察

本研究において、有意な差が確認できなかった「①発問・問いかけ」と「④提案・意見・感想」は、「なぜ～ですか」、「どうしてでしょう」、「最近どう、元気」、「～したらどう」、「～してみようか」、「～だ、～と思う」といった問いかけをしたり意見を述べたりする支援方法で、いずれも教師が日常的に使用するものであり、認知的方略のパターンに関わらずいずれの児童に対しても有効にはたらくと考えられた。

以上のとおりそれぞれの児童の認知的方略のパターンごとに有効な支援方法が明らかになったが、いずれの認知的方略においても、有効無効を分ける大きな要因は計画性であり、これが高い児童には多様な支援方法が有効にはたらくことが分かった。過去の評価、未来の評価に対し、計画性は「今」どのように行動していくべきかに関する認知だと言えよう。計画性は未来に向けられた評価ではなく、現在の取組に向けられたものである。このことから、たとえその児童がこれまでの取組を後悔していたとしても、未来に不安を感じていたとしても、支援にあたり、その児童の過去の評価や未来の不安をどうにか変えようと努力するのではなく、児童の今の取組を支え促すことが有益な支援につながると言えよう。大切なのは過去でも未来でもなく「今」であり、児童が「今」を基に取組の見通しを立てることができるよう支援することが教師の役割だと言えよう。

5 課題

しかし、これにあたり留意すべきことがある。小学生用に修正された認知的方略尺度の妥当性を検討した際、児童自身による認知と教師による評価とは、2つの下位尺度においては弱い相関であり、特に「計画性」尺度では無相関であった。両者の理解は一致していない。これは計画性の有無について、児童と教師では異なる情報を用いて判断しているためだと考えられる。児童は、素直に自分が計画的に勉強できるかどうかで判断してい

るだろう。しかし教師は、児童の計画性を評価するにあたり、授業の予習復習をしっかりとっているか、ノートをしっかりとっているか、授業態度は真面目であるか、宿題は計画的に進められているか、普段忘れ物はしていないか、といった様々な観点を総合して判断しているのではないかと考えられる。そこには、過去の認知や現在の態度や行動、注意力や意欲などが区別なく混在している可能性がある。本研究で明らかにされた計画性の重要さは、児童の評価によるものであることを考えると、修正すべきは教師側の理解かもしれない。しかしこの課題に応え得る材料を本研究では提示できていない。そして、教師が児童の計画性を正しく評価できなければ、今回得られた知見を有効に活用することはできないであろう。

本研究は、児童の認知的方略という内的なものと、教師の支援方法という外的なものとの関係を追究したものであり、本研究で得られた知見は教育実践に直接つながる有意義なものだと言えよう。そこでは、多くの支援方法を有効にはたらせる要点が児童の計画性にあることが指摘された。しかし、どのような方法により、児童の計画性を伸長させるのかは未知のままであり、課題として残された。

引用文献

- 荒木友紀子 (2008) 日本人大学生を対象とした学業達成場面における防衛的悲観主義の検討 心理学研究, 79, 9-17.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (2003). A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. *Journal Personality*, 71, 369-396.
- Hosogoshi, H., & Kodama, M. (2005) Examination of defensive pessimism in Japanese college students: Reliability and validity of the Japanese version of the Defensive Pessimism Questionnaire. *Japanese Health Psychology*, 12, 27-40.
- 菊池 香・山本 奨 (2015) 小学校における「担

「任教師の働きかけ」分析のためのカテゴリ－作成の試みと教師の指導態度 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 第14号, 373-384

Martin, A. J., Marsh, H. W., Debus, R. L. (2001). Self-handicapping and defensive pessimism : Exploring a model of predictors and outcomes from a self - protection perspective. *Journal of Educational Psychology*, 93, 87-102.

光浪睦美 (2010) 達成動機と目標志向性が学習行動に及ぼす影響－認知的方略の違いに着目して－ 教育心理学研究, 58, 348-360

Norem, J.K. (2001) Defensive pessimism , optimism , and pessimism. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism : Implications for theory, research, and practice* (pp. 77-100). Washington, D.C. : American Psychological Association.

Norem, J. K., & Cantor, N. (1986) Anticipatory and post hoc cushioning strategies : Optimism and defensive pessimism in “risky” situations. *Cognitive Therapy and Research*, 10, 347-362.

Seligman, M. E. P. (1990). *Learned Optimism*. New York: Knopf.

外山美樹 (2005) 認知的方略の違いがテスト対処方略と学業成績の関係に及ぼす影響－防衛的悲観主義と方略的楽観主義－ 教育心理学研究, 53, 220-229

外山美樹・市原 学 (2008) 中学生の学業成績向上におけるテスト対処方略と学業コンピテンスの影響－認知的方略の違いの観点から－ 教育心理学研究, 56, 72-80.

外山美樹 (2012) 学業達成に影響を及ぼす認知的方略－防衛的悲観主義と方略的楽観主義－ 筑波大学心理学研究, 44, 23-32

外山美樹 (2015) 認知的方略尺度の作成および信頼性・妥当性の検討－熟考の細分化を目指して－ 教育心理学研究, 63, 1-12

謝辞

本研究の調査に協力していただいた児童の皆様、担任教師の先生方、校長先生をはじめとする学校の教職員の皆様のご理解とご協力無くしては、本研究の実現はありませんでした。心より御礼申し上げます。