

認知心理学からみた「生きる力」の分析

Analyzing “zest for living in children” from the Viewpoint of Cognitive Psychology

米澤好史 (和歌山大学教育学部心理学教室)

Yoshifumi YONEZAWA

本論は、中央教育審議会第一次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」に対して、認知心理学の立場から、分析検討を加えたものである。答申がいわゆる教科の論理の立場からではなく、こどもの側に立ってこどもにどんな力をつけていくのかという観点から論じられている点は評価される。しかし、そこで提言されている「生きる力」の本質は何なのか、そしてその「生きる力」を身につけるためには、こどもに何が必要で、そのために教育環境をどのように構築すべきなのかについて、建設的な提案がなされているとは言えない。そこで本論では、「生きる力」の本質を「認知力」として捉え、そのために学習者のメタ認知、真の自己評価力の育成が不可欠であることを提唱した。

キーワード：認知心理学・生きる力・メタ認知・認知力・自己評価

1. はじめに

第15期中央教育審議会第一次答申(1996;以下、答申と略記)を読んで、筆者が感じたのは、よく書けた作文であるが、我々を揺さぶる知の感動がないという点であった。「よくできた作文」と表現したが、認知心理学において作文を書く過程が研究され、それはまさに認識を深め自分を再発見し「生きる意味」を発見する生産的な過程であることが明らかにされている(内田, 1990)。しかし、この答申は、「生きる力」の重要性を指摘しながら、果たしてそれを読む者に「生きる力」を感じさせるような文章になっているだろうか。そういう意味ではこの答申は「よくできたメモ」の域をでていないと言わざるを得ない。本論では、その教育観を評価し、いったい教育によってこどもにどんな力をつけるべきなのか、そのための教育環境の整備の方向性の問題点について議論したい。

2. 「生きる力」とは何か?

(1) 「生きる力」の必要性の指摘が持つ意義

答申は、これからのこどもに求められる資質や能力は、変化の激しい社会を「生きる力」であると指摘し、今後の教育では、そうした「生きる力」を育むことを重視しなければならないと主張している。こうした指摘は、ともすれば教育目標として、各教科の存在が教科の論理を強調していた現実に対する警鐘となっている。こどもにとって何が必要かの観点ではなく、たとえば数学という教科にとって必要だから教えるという観点が数学嫌いを産んできたのではないかと、教科

書に載っているからという教師の安易な教え方がこどもの意欲を奪ってきたのではないか。教育を考える際、子どもの側に立った視点がいかに大切か、そういう意味では、この答申は、まずこどもに「生きる力」をつけなければならないというこどもの側に立った指摘をしている点が高く評価される。

(2) 「生きる力」の認知心理学的意味

答申では、「生きる力」を次のように説明している。

- ・自分で課題を見つけ、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能力
- ・自らを律しつつ、他人と協調し、他人を思いやる心や感動する心など豊かな人間性とたくましく生きるための健康や体力

この指摘は、認知心理学で学習の本質として議論してきたことと対応している。米澤（1994）でも指摘、検討したが、第1の点の「自ら課題を見つける」ということは、今までの「知識伝達」型教育の偏重に対する反省であり、「主体的判断」の必要性は、「外的基準」をそのまま判断の枠組みに適用する危険性を意識している。知識は伝達しても、こども自身がその知識を自分なりに使おうとしなければ意味がない。そうした使える知識は、「問題解決の必然性」という学習の迫真性意識によって保証される（米澤，1995；1996）。この迫真性意識は「自ら課題を見つけ」、「主体的に判断」するとき生じやすいのは当然である。しかし、いつでも「自分で課題を見つける」ことは本質的ではなく、「自分の課題を見つけること（たとえ他から与えられたものでも）」が重要である（米澤，1995）。

また、第2の点の「他者との協調」や「思いやりの心」という他者理解の必要性の指摘は、第1の点の「主体的行動」が単なる自己中心的わがままとは異なることを意味している。すべての人の「主体的判断」を認めれば、自己主張が対立し、混乱が生じるのではないかと危惧を持つ人も少なくない。しかし、それは、「主体的判断」の尊重ではない。自らの「主体的判断」を保証するには、当然他者の「主体的判断」を認めることが必要である。そうしなければ、どこかに干渉や圧力的影響が生じてしまうだろう。真に理解することにとって重要なのは適切な視点に立つことであり、お互いに分かり合うにはいろんな視点から理解できることなのである（米澤，1995）。

更に、「感動する心」の大切さは、特に学習において意識されなければならない。「感動」は情緒的反応として捉えられやすいが、知的な発見、特に誰もが体験できるはずの「知ってつもりだけど、わかっていなかった」という再発見の感動（新発見は少数の人にしか無理だが）は、学習達成感や学習意欲にとって極めて重要である。ともすれば技能の習熟（計算ができる、漢字が書ける等）という名目で、無感動な事務的作業を押しつける教育への強い反省が必要である。こうした感動は個人作業としての学習ではなかなか得られない。学校教育という集団教育の中で、いろいろな違った意見に触れ、それを尊重しお互いに話し合い検討し合う中で、「ほんとうにわかる」という体験が可能になるのである。自分の意見で人を説得しようとするような不毛な話し合いではなく、他者の意見に気づくことで自分自身に「気づく」という経験が大切なのである。

このように考えると、殊更、情操教育と唱えなくても、普通の教科教育、知的教育の中で、他者を尊重し感動することが育っていくはずである。「知育偏重」という形で批判されていたのは単なる知識詰め込み教育であって、知的教育の本質は全く別のものである。答申は、一見、無関

係のように見える第一の点と第二の点を羅列的に提示しただけで、「生きる力」の説明としている点、「生きる力」のわかりにくさにつながっているのではないか。この2つの点をつなぐ「生きる力」の本質への関心が欠落しているのである。

3. 「生きる力」を育てる

(1) 個性尊重の意味

答申は、「生きる力」を育てるために個性尊重の考え方と「ゆとり」の確保の重要性を指摘している。この点について、真の個性尊重とは何か、「ゆとり」の本質とは何かについて、指摘しておかなければならない。

個性尊重とは自己責任感と他者との共生という認識が両立することによって保証される。各人は自己に責任を持つこと、そして自分とは異質な他者を尊重することが大切である。そうした他者もまた自己に責任を持っている存在なのであるから。従って、個性尊重と言い出すと、悪質な行動を規制できないという考え方は誤りである。個性尊重とは結果として現れた行動をどこまで個性として認めるかという議論ではない。そんな判断は恣意的にしかできない。その行動主体である子どもがどのように考えて行動したものなのか、自ら考え、他者を理解しながらなされた行動なのかということが、個性尊重判断の鍵である。他者を意識しない自己責任のない行動は、たとえユニークであっても、個性として評価するに値しないと考えるべきである。決して個性尊重とは、単なるわがままを認めることではなく、自己理解と他者理解の相互作用の営みなのである。この営みは、すでに指摘したように、個々の教科の授業において、違った意見を出し合い検討し合うことで理解を深める過程において、育まれるべきものであろう。子どもたちがお互いの違いを理解し合うことが大切なのだが、いじめの原因の1つである同質化傾向による異質者の排除心理は、まさしく他者理解拒否である。いじめをなくす対策もこの観点から、いじめるこどもの心理に迫っていく必要がある。自分が理解されないことを恐れて、他者理解を拒否して自己主張を押しつけるという面もあるのである。

(2) 「ゆとり」の本質

「ゆとり」の本質とは何だろう。単に学校5日制のように時間的なゆとりだけを保証しても意味がない。学校5日制は学校生活が時間的に短縮されるだけであると一般に理解されているからこそ、受け皿論議などが起こってしまうのである。子どもたちに「心理的なゆとり」をいかに実感させるかということが大切なのである。もちろん、教育内容は厳選すべきなのだが、答申ではどのような本質的学力を保証するために、どんな教育内容だけが必要なのかという提案がなされていない。知識はすべて教えなくても、自ら学ぶ力さえ身につければ、後からいくらでも獲得することはできるものである。せっきく「生きる力」の大切さを指摘したのだから、それを育てるのに必要な教育内容を厳選するという姿勢が必要なのである。基礎・基本の学習が主体的学習と並列的に扱われるのも、主体的学習の意味が真に理解されていない危惧を覚える。習熟技能としての基礎・基本が大切なのではなく、教育内容に関する知的好奇心、本質的な内容依存的意欲（米澤，1995）を育む基礎、基本を大切にするのである。従って、主体的学習の流れの中に基礎・基本は位置づけられなければならないはずである。たとえば、「読む」という行為が文章の内容を理解し、他者の理解と比較することで深まり、どのように変化するのかを、最初の朗読と理解

後の朗読で比較する、というように「読む」という技能的行動を主体的理解学習の中に位置づけることができるのである。

「心理的なゆとり」を実現するためには、答申が指摘するように、幅広い関わりの方の設定や生活体験や自然体験の実現は重要である。しかし、関わり量や体験量が大事なのではなく、かかわりや体験からどんな教訓を引き出したかが肝心である。教訓というのは大げさかもしれないが、かかわりや体験の意味を意識しないで、いくらかかわりや体験を積み重ねても何の効果もない。自らのかかわりや体験をモニターするもう一人の自分の目、すなわちメタ認知が必要である。学習には反復訓練が大切であると主張する人は、訓練中に生じているメタ認知活動に気づかないだけである。大切なのは反復ではなくメタ認知である。その体験はどのような文脈で体験したものなのかという文脈意識と体験の迫真的理解が、その体験を次に生かすことにつながるのである(米澤, 1995; 1996)。このように、こどもたちに様々な機会を与えようとする場面設定の工夫はいろいろと提案されるのだが、こどもたちがその場面において自分の行動をどのように自分で理解していくかという自己評価の工夫まで言及しなければ、その効果は期待できない。そうした意味で「心理的なゆとり」を実感できるために必要なのは、失敗とまともにつきあうことの大切さの意識だろう(米澤, 1995)。単なる失敗経験ではなく、自らの失敗から得たものを意識し評価できることが「ゆとり」を作り出すことにつながるのではないだろうか。

(3) 多様な評価と学習の選択肢

同様に評価観の転換についても、いろんな「ものさし」を用意するだけでは不十分である。どのような評価はどのような観点からなされるものなのかをこどもたちが理解した上で、「自分はある観点からの評価では高いが、別の評価ではそうではない」という形で総合的に自分を理解する参考にされなければならない。「たまたま無意識にやったことが、ある評価観点から高く評価されてよかった」というのでは、真の自己理解につながらない。たとえば、多様な入試方法を用意しておいて、どれかを選べるというのではなく、こどもがいろんな入試方法を経験した上で、ある1つの入試方法での選抜を選択するという経験こそが大切である。そういう意味では、飛び級や6年制中等学校等を設定して、いろんな選択肢を用意しただけでは、選択力は身に付かない。いろいろな選択を通して、こどもがその選択をモニターし評価することが選択力につながっていくのである。形式的な平等重視を批判して、選択肢を用意することで個性尊重するという論法をとるなら、それは、先ほど指摘した意味での個性尊重とは異なり、単なる嗜好やわがまを認めることになりかねない。いろいろなことをいっしょに経験して自己と他者を見つめる経験を排除し、はじめから自らの思いだけで選択してしまったのでは、本当の自分を発見する大切なチャンスを奪ってしまう可能性もあるのである。

総合的学習の導入の提言には大いに賛成である。壮大な学習文脈を構成し、その中でいろいろな体験をすることで、学習のいろいろなサブ文脈の横断的評価をすることができるからである。しかし、この学習によってこどもの何の力を育てるのかをしっかりと意識しておかないと単なる壮大な遊びになる。こどもたちにその方面への興味が湧けばそれでいいというのではいただけない。総合的学習では数値的評価をしないというのではなく、どのような評価が、こどもを育てることにつながるのかの提言がないのは残念である。こうした学習においてこそ、自己評価や相互評価等の評価活動を中心におくべきではないだろうか。総合的学習の中で自分を見つめ直し、そこから、真の生きる力を育むためにも。

(4) 国際化・情報化と教育

国際理解は、正誤的理解ではなく、異なるものを受け入れる力を育むことにつながる。そのため自己と自国の理解は基本である。従って、外国語教育は国語教育とともに言語教育の両輪として位置づけるべきであろう。単なる「しゃべる」等の技能ではなく真のコミュニケーション力としての理解力と表現力を身につけることが大切ではないだろうか。表現力は、理解力と不可分であるとの意識が重要である。

情報教育に関しては、マルチメディアによる情報量が増えるほど、情報理解力すなわち情報選択力の育成が不可欠である。情報との出会い方が大切なのであって、情報の臨在性だけを保証しても不十分で、どれだけ問題意識を持って真に関われるかという迫真性が大切である（米澤，1996）。情報表現の選択肢が増えること、すなわち情報機器の発展は、決して表現力を豊かにすることと直結しない、単に表現可能性を豊かにするだけである。いとも簡単に表現できるほど、その表現形態という枠にとらわれやすくなるのである。

4. 「生きる力」の再発見

(1) 「よくできたメモ」からの脱却

どうしてこの答申を読んで、知の感動が生じないのか。それは、答申はそれなりに現象の分析はしているが、生きた提案がなされていないからである。分析力に必要なのは、まず現象を分け、それを理解するいろいろな観点を持つことであるが、もっと大切なのは、その中で中心となるのは何かという点である。答申はこの点にふれていない。つまり、「生きる力」の中心は何なのかという問いに十分答えていないのである。また「生きる力」を育てる提案も網羅的であって、十分な提案になっていない。提案とは提案内容の重要度の順位付けがあって初めて建設的な提案となりえるのではないか。

(2) 「生きる力」を生かす提案

そこで、いささか、大胆になるが、筆者の提案を提示し、提案足り得るかの批判を待ちたい。「生きる力」のために必要なのは、極めれば、認知力（真の理解力）の育成ではないだろうか。すなわち、対象そのものを理解する対象認知力とその対象の状況・文脈における位置づけを把握する文脈認知力とそれらをモニターするメタ認知力が認知力と言えるのではないか。これらは迫真性の土壌でこそ生まれ、感動を伴う視点と状況のメタ認知（米澤，1996）から他者理解や思いやりも生まれてくる。対象のみを見ても理解は深まらない。自己も他者もその状況における位置づけを理解することが大切なのである。こうした「生きる力」を育てるために必要なものは、本当の意味で評価ができることである。序列や境界線を作るための評価ではなく、理解のための自己評価、相互評価、教師評価がなされなければならない。そのためには、こどもも教師も、Dweck & Elliott (1983) の言う固定的知能観に基づく評価目標（よい評価を求めて得意な分野でのみがんばる）から増大的知能観に基づく学習目標（自己成長への関心）へ意識変換することも必要だろう。そして何よりも評価する力と評価を理解する力の両方を身につける教育が必要である。

自己認知のための自己評価には、適切な目標設定とそれに向けた学習過程重視の評価が必要である。目標が明確でなければ、評価は恣意的、ご都合的になり、過程の評価でなければ、次につ

ならない。自己認知のための相互評価は、お互いの良さと欠点を認めあい、育てあう対話としての評価でなければならない。人格批判や競争意識を助長するランク付けではなく、他者と本当の対話、やりとりをする中で、他者理解によって、逆に自分を見つめることにつながる評価である。そして教師評価は、外的基準との比較ではなく、こどもの学習過程における変化を察知することで、こどもの自己認知と変化を援助するものでなければならない。評価を適切に行うには、評価の文脈を意識することが肝要である。評価の視点や考え方にはいろいろあることに気づき、どの視点から、どんな評価をしているのかを意識することが、自己理解につながるのである。また評価者は、目標地点にいるゴール認定者ではなく、学習者と共に学習過程を共有する位置にあり、両者の間で知っているつもりの殻を壊し合えるやりとりが行われる必要がある。従って、評価にとって一番重要なのは、評価理由である。他者をどう評価できたかということに、そのこどもの理解の視点、理解力が反映しているのである。また、他者評価を受け入れることにより、自分が気づかない評価の視点に気づくこともできる。ここでは、自己満足の自己評価、人間関係に左右される相互評価、価値観を押しつける教師評価などあり得ない。このように、メタ認知的評価活動を中心にした授業づくりをすることで、認知力をつけ、自己理解、他者理解は深まり、意欲的な学習につながっていくのである。

この認知力育成のために、知識伝達から主体的発見へ学びの変革をし、学校は、いろいろな学習文脈を実現する可能性を持つ開かれた学校へ、認知力を育てることに焦点を絞ったスリムな学校へ、硬直的な基準のない柔らかい学校へ、と変わる必要があるのである。その結果、その学校で、心理的ゆとりの中に「生きる力」を見つけられるのではないだろうか。このように、提案を構造的に結びつけるだけで、提案力が少しは増すと思われる。

引用文献

- Dweck, C.S. & Legget, E.L.. 1988 A Social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- 内田伸子 1990 子どもの文章（人間の発達1） 東京大学出版会.
- 米澤好史 1994 学習指導に認知心理学を生かす(1)－認知心理学から見た学習観－ 和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要, 4, 159-169.
- 米澤好史 1995 学習指導に認知心理学を生かす(2)－理解することの意味－ 和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要, 5, 51-60.
- 米澤好史 1996 学習指導に認知心理学を生かす(3)－現実感と視点－ 和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要, 6, 77-87.