

Research on Nursery Teacher's Words and Working to Support of Children's Metacognitive Development

ISHIGAMI Hiromi

Metacognition is a process of perceiving one's own cognition, which involves the thought process of self-adjustment by re-perceiving one's own cognition from a higher level (Ishigami, 2016). Metacognition can be roughly divided into metacognitive activities and metacognitive knowledge (Sannomiya, 2008). In previous researches, metacognition was thought to be a skill that should be mastered as a learning strategy. However, in recent researches, there is a way of thinking that the metacognition development support in early childhood is leading to the acquisition of the "Self-regulated Learning" skill (Larkin, 2010).

Therefore, in this research the focus was on finding out what kind of metacognitive activities and metacognitive knowledge of nursery teachers are reflected in their words and encouragement to children. Specifically, interactions between children and the nursery teachers in musical expression activities (hereinafter referred to as "sound creation time") at a nursery school were observed and an interview survey on two nursery teachers was conducted.

As a result, it has been shown that the words and encouragement to children by the nursery teachers have been based on their practical intentions and ingenuities, which can be said to be the cognitive activities based on the metacognitive knowledge of the nursery teachers themselves.

子どものメタ認知発達支援を促す保育士の働きかけ ——「音づくりの時間」事例調査から——

石上 浩美
ISHIGAMI Hiromi

1 問題と目的

保育・教育現場には、さまざまな集団活動があり、その中には子どもの豊かで多様な表現の世界がある。では、子どもの表現の世界を育むために、保育士・教員は、日頃の実践場面において、どのような言葉がけや働きかけを行っているのだろうか。また、それらには、どのようなメタ認知の働きがあるのだろうか。

子どもに対する保育士・教員からの言葉がけや働きかけが、子どもの発達や学習、行動の側面において、極めて重要な影響力を持っていることは想像に難くない。子どもにとって保育士・教員は、親や養育者とは異なる次元で日々接する身近な大人であり、自分が社会でよりよく生きていくために必要となる知識や技能を教えようとする存在である。子どもは、自分とかわりのある身近な保育士・教員の中から、自分の好みや憧れに合致した理想の「大人モデル」を無意識に選び、「あの先生に褒められたい、認められたい、あの先生のような大人になりたい」という想いを持つ。それが、さまざまな表現へとつながる。このように、身近に存在する「大人モデル」の真似をしながら、子どもは社会的に学んでいる (Bandura; 1975)¹⁾ といえるだろう。

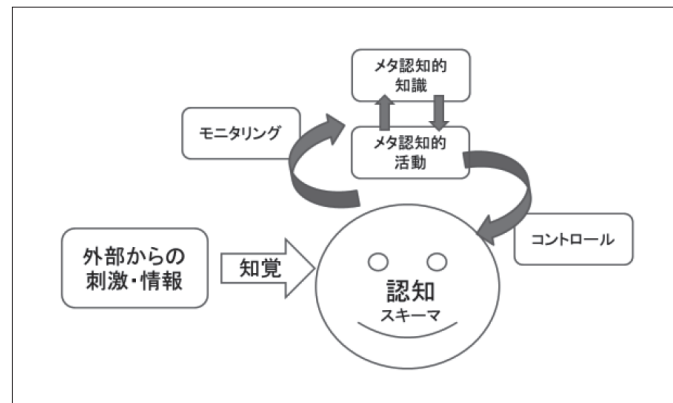
一方、保育士・教員側にも、「このような子どもを育みたい、学級・学校を作りたい」という、理想的な子どもや学級集団像がある。ところが、実際に目の前にいる子どもや学級集団は、理想とはかけ離れた場合もありえる。保育士・教員は、そのような子どもの姿に戸惑い、葛藤・困難感を抱えつつも、教育的愛情からそれらを受け入れ、自分の認知的枠組みをメタ的にとらえ直し、職務的な役割と責任を果たしながら、自らもまた学んでいる (石上、2014a)²⁾。このような両者の学びに共通するものは、メタ認知の働きではないだろうか。

メタ認知 (metacognition) とは、自分の認知についての認知であり、「自分は何が得意なのか (苦手なのか)、どうすれば自分の考えをうまく他の人に伝えることができるのか、といったことを自問自答しながら考えることによって、自分の認知についてより高次のレベルからと

らえ直し、自己調整を行うための心的な働き（石上、2016）³⁾」である。

三宮（2008）⁴⁾によると、メタ認知はメタ認知的活動とメタ認知的知識に大別できるという。ここでいうメタ認知的活動とは、外部から取り入れた刺激や情報を、自分のスキーマで整理・統合することによって、行動水準が成り立つ一連の活動である。一方、メタ認知的知識とは、自分のスキーマに対して、常時自己モニタリングとコントロールを行いながら、さまざまな体験を積み重ね、その意味づけを行うことによって蓄積される記憶であり、必要に応じて再構成されるものである。

ひとの学習や行動は、メタ認知的活動とメタ認知的知識の往還的な思考サイクルが働くことによって、行動面での自己制御できるようになると考えられる。これらをまとめると、Figuer. 1 のようになる。



Figuer. 1 メタ認知の働き（三宮、2008 を参考に著者作成）

メタ認知の発達に関する基礎的な研究は、Brown（1978）⁵⁾ に示されている。その一方で、自己調整学習や方略に関する研究が多数あるが（たとえば Zimmerman, 199⁴⁶⁾ など）、これらの大多数は、教科学習場面や授業づくりを想定したものである。また、メタ認知の発達支援に着目した教材開発や学習支援に関する研究もいくつかある。たとえば、小学生を対象に、メタ認知的知識を事例ベースで学ばせる学習教材の開発に関する研究（三宮、2014）⁷⁾ や、大学生を対象としたメタ認知的方略と学習課題先延ばし行動との相関に関する研究（藤田、2010）⁸⁾、中学生の学習課題先延ばし行動と自己調整学習方略と達成目標に関する研究（藤田・仲澤 2013）⁹⁾、教員を対象とした職務上の葛藤・困難感や、その問題解決における指導上のメタ認知の転用方略についての研究（石上、2015）¹⁰⁾ などがある。

これらの研究に共通していることは、メタ認知は学習方略のひとつとして習得されるべき、学習上のスキルと位置づけられていることである。そのため、これまでの研究では、幼児を対象としたメタ認知発達支援に関する研究はあまり見られなかった。それは、幼児期は自分の視

点と他者の視点を適切に変換することができない自己中心性の段階にあり、方略の算出が欠如していると考えられていた (Fravell et al,1966¹¹;Fravell et al,1970¹²;Fravell et al,1971¹³ など) ためである。藤谷 (2011)¹⁴ においても「幼児期におけるメタ認知の育成を検証」することが、測定方法および効果のスパンの面で困難や課題があることを指摘している。そのため、幼児期におけるメタ認知発達支援に関しては、ほとんど研究の対象とはされていなかったといっていよう。

だが、発達の連続性を考慮すれば、幼児期には特有のメタ認知的概念 (proto-metacognition) があり、その発達を支援することによって、児童期後半以降の自己調整学習方略 (Self-regulated Learning) の獲得につながるという考え方 (Larkin,2010)¹⁵ もある。一方、三宮 (2008)¹⁶ は、「メタ認知をうながす学習支援法的前提になるものは、自らの教授方略に対する教師のメタ認知である」とし、保育者・教師側のメタ認知が幼児期のメタ認知発達支援においては重要であることを指摘している。

そこで本稿では、保育園における音楽表現活動に着目し、保育士の言葉がけや働きかけには、どのようなメタ認知的活動やメタ認知的知識の活用がなされているのか、それが子どものメタ認知発達支援となり得るのかということに焦点をあて調査を行った。それは、聴覚の発達が、知覚や認知的側面の発達だけではなく、情緒、社会性、コミュニケーションスキルの獲得など、児童期以降のあらゆる学習の基盤をなすものであり、人の生涯発達要因のひとつが聴覚にあると考えたためである。

小松 (2016)¹⁷ は、聴覚の発達を重視した教育活動のひとつとして、「耳の感性を磨くための音の教育：音育 (sound education)」を提唱している。「音育」とは小松の造語であり、「普段聞き逃しがちな背景音の存在をまずは自覚し、その気づきをもとに参加者の聴覚的フレームを一時的に変えること」ができる聴覚を育むことを主目的とする教育活動であり、近年、幼児期の情操教育においても注目されている概念のひとつである。それは、音や音楽の「聴き方」を育むことによって、脳そのものが活性化すると考えられているためである。これは、メタ認知の発達支援や、多様な特性を持つ子どもの発達・療育における指導・支援方略の改善にも波及的な効果があるのではないだろうか。

以上のことから、本稿では、保育士・教員の言葉がけや働きかけにはどのようなメタ認知的活動やメタ認知的知識が反映されているのか、それがどのような子どものメタ認知発達支援となり得るのか、ということを検討することを目的とする。そこで本稿では、保育園における音楽表現活動 (以下「音づくりの時間」とする) を対象に、子どもと保育士のやり取りを観察し、保育士に対するインタビュー調査を行った。以下では、いくつかの事例を紹介する。

2 方法

本稿で観察対象とした「音づくりの時間」は、一般的に設定保育として行われているパターン的な音楽表現活動とはやや異なり、子どもが合奏者として自由に演奏に参加することによって、音や音楽を体感しながら楽しむことそのものを目的としている。以下、その概要を示す。

まず、保育士があらかじめ設定したテーマを基に、子どもがよく知っていそうな曲や即興演奏を数分間行い、子どもはその演奏を聴いている。次に、保育士の演奏と言葉がけに合わせて、子どもが屋内にある様々なものや自分の身体を楽器として、保育士の演奏と合奏し、ともに音や音楽を創ろうとする、いわば音遊びである。1セッションはおおむね15分程度、年間25セッション程度行われていた。本稿では、このうち5セッションを観察対象とし、以下2つの調査を行った。

【調査1】

「音づくりの時間」実践場面における2人の子どもと保育士のやりとり場面の発話の中から、メタ認知的活動およびメタ認知的知識の表出と思われる言葉を抽出し分析を行った。

○調査期間：20XX年4月-20XX年12月

○調査対象者：

A 女児（3歳）：音や音楽に合わせて飛び跳ね、闊達に動き回り、声を出すことはできるが、発語は聞き取りにくい。

B 男児（5歳）：音に合わせて身体をゆすり楽しそうな表情はするものの、自分から積極的にかかわろうとはせず、周りの子どもの様子や保育者を傍観することが多く自発的な発語があまりない。

○調査・分析方法：「音づくりの時間」5セッション（1セッション20分×5回）の自然観察とビデオ録画を行った。また、活動開始前と終了直後に対象者と保育者・他の子どもとのやりとりを記録し分析した。

【調査2】

「音づくりの時間」についてのふりかえりとして、保育士2名に対するインタビュー調査を行った。そして、発話記録の中から、メタ認知発達支援と思われる言葉を抽出し分析を行った。

○調査期間：20XX年10月-20XX年12月

○調査対象者：

・C 保育士（20代女性）：音楽大学（ピアノ主専攻）卒業後保育士資格を取得、音楽療法士の

資格も持っている。保育の定番楽曲演奏だけではなく、子どものリクエストに応じた即興演奏や弾き歌いを得意とし、子どもにも慕われている。「音づくりの時間」では実践の中心的な役割を担っており、D 保育士とペアで活動することが多い。また、「音育」に対する興味・関心も高い。

- ・D 保育士 (40 代女性): 保育士・幼稚園教諭・看護師の資格を持ち、副園長職も兼務している。保護者からは何でも相談できる先生と信頼されている。音楽に関する専門知識や技能は高くはないが、C 保育士と協同しながら実践計画を作成し、プログラム策定の中核的な役割を担っている。

- 調査・分析方法: 半構造化面接法による個別インタビュー調査を行った。1 名あたり 60 分、調査協力者の勤務する保育園にてプライバシーの確保された個室で実施した。インタビューデータは IC レコーダーで録音し、逐語記録を作成した。その後、発話群を抽出し、音声的な抑揚や間を加筆したテキストとし、質的コード化の技法 (Coffey & Atkinson.1996; メイナード .1993)、および質的分析ソフト (IBM SPSS Text Analytics for Surveys) で分類・分析した。

3 結果 事例の提示と分析

調査 1-1 A 女兒と保育士とのセッション開始前のやり取り事例

○月○日 午前

活動室前の下駄箱付近:

C 先生が「おはよう、A ちゃん。今日は何しようかな〜。」と声をかけるとぺこっとお辞儀をして靴を脱ぎ、下駄箱へ持って行く。・・・①

そのまま走って活動室に入室しようとしていたが、ふと立ち止まって靴下を脱ぎ、下駄箱に戻って靴の中に靴下を入れる。

すると、C 先生が、「あ〜 (自分で靴下を脱ぐことが) できたねえ。」と声をかけるもののそのまま移動してしまう。・・・②

活動室入口: 机の上にある自分の名札 (写真つき) をとろうとしたとき C 先生から「A ちゃん、どれ (が自分の名札なの) かな」とたずねられるが返事はない。・・・③

A 女兒は 4~5 枚の名札をひっくり返したりしたが、どれが自分のものなのかわからず、(あきらめて) そのまま入室しようとした。その時、D 先生が無言で A 女兒が見やすいように名札の配置を変えた。・・・④

さらに、Mo が A 女兒に声をかけ指さすと、ようやく自分の名札がわかった様子

で「***」と言いながら自分の名札を触る。・・・⑤
その後、活動室に入室し、にこにこ笑いながら、B 男児や他の子どもに何か話しかけて、うろうろしている。

この場面は、「音づくりの時間」が行われる活動室前の下駄箱から活動室に入室するまでの、A 女児と C 保育士および母親とのやりとりである。活動室は他の園舎から離れた別棟にあり、子どもは靴を脱いで入室する。活動室入口には、あらかじめ子どもの顔写真と平仮名で名前を明記した名札が準備されている。

A 女児は、音声発語は見られるものの、自発的な発話も発達年齢水準からすると少ない方であり、第三者からは何を言っているのかよくわからず聞き取りにくい。C 保育士の言葉がけは他児にも行われていたが、どの保育士も、A 女児に対しては言葉の発達支援に配慮した言葉がけを行っている、と第 1 回目のセッション観察前に園長から観察者に説明があった。

①では、C 保育士の言葉がけに対して応答言語は見られないものの、お辞儀（応答反応）をしているので、A 女児と C 保育士との間に非言語的な形でのやりとりは成立していると考えられた。②では、A 女児は、C 保育士の言葉がけを無視し、活動室の方へ移動した。さらに③では、A 女児が机の上にある 10 枚程度の名札の中から自分の名札を探そうとしているところに C 保育士が声かけを行っている。なかなか見つからなかったため、④では、D 保育士が名札の位置を変えるという操作を行った。また、⑤では A 女児の母親が、指差しで名札を示している。

この場面で A 女児に何らかの応答反応が見られたのは、①、④、⑤である。これらは、A 女児の気づきを促そうとする意図的なメタ認知発達支援を意図した働きがけと考えられる。

調査 1-2 B 男児と保育士とのセッション開始前後のやり取り事例

○月○日 午前
C 先生が「おはよう、B ちゃん」と声をかけると、「おはよう先生、今日（は）何（を）するの。」と問いかける。・・・①
C 先生が「それはひみつ、なんだろね～。楽しいね～。」とおどけた様子で応答すると黙ってうなずき、自分の名札を探しに行く。・・・②
活動室入口では、A 女児が名札を探していたがうまく見つけることができずにいた。B 男児は、その様子をじっと見ながら、A 女児が自分の名札を見つかるのをおとなしく待っていた。その様子を見ていた D 保育士が、「B ちゃん、えらいね～。」

という言葉がけをすると、照れ笑いを浮かべた。・・・③

B男児が自分の名札をとって活動室に入室すると、中にはすでに5～6名の子どもたちがおり、室内を走り回ったり遊んだりしていた。B男児はその輪に入ろうとはせず、入口近辺で他児の様子を傍観している。その様子を見たD保育士が、「Bちゃん、あっちにピアノ、あるよ」と言葉をかけ誘導すると、素直に従って移動した・・・④

ピアノ椅子に座ったB男児は、おそるおそる鍵盤を触り始めた。それを見たD保育士が、「今日はBちゃんにピアノ、弾いてもらおうかな」と提案すると、一瞬びっくりしたような表情を浮かべ、小声で「うん、いいよ」と返事をしていた。・・・⑤

この場面は、B男児が「音づくりの時間」が行われる活動室に入室前後における場面での、保育士とのやりとりである。B男児は3歳の頃からピアノを習っており、それなりの演奏はできる子どもであることは保育士間で情報共有されていた。B男児は、他児とのかかわりにおいてはやや消極的で、自分から集団に入っていくのが苦手な面を持っているように観察者には見えた。「音づくりの時間」では、保育士からの声かけや働きかけに対する応答はでき、活動中は音に合わせて身体を動かし同期させ、楽しそうな表情も見られるが、自分から積極的にかかわろうとはしない。周りの子どもがはしゃいでいる様子をじっと傍観することが多く、応答言語はあるものの、自発的な発語があまりみられない。

①では、C保育士の言葉がけに対してきちんと返事をするとともに、活動内容について質問している。それに対して②では、C保育士の「それはひみつ、なんだろね～。楽しいね～」というおどけた応答に、B男児は、黙ってうなずいてその場を離れている。これは、B男児がC保育士に期待していたものとは異なる応答であったのかもしれない。①および②におけるC保育士の言葉がけや応答は、調査1-1事例にあるA女子に対する配慮とは異なり、保育士と子どもの日常的なやり取りである。一方、③では、A女児の様子を黙って傍観しているB男児に対して、D保育士が、B男児が順番待ちをしていることをほめる言葉がけを行っている。それに対して、B男児は照れ笑いを浮かべていた。さらに④では、活動室内の集団に自分から入っていこうとしないB男児に対して、D保育士は、ピアノの方へ誘導する言葉がけを行い、⑤では、B男児演奏を期待する言葉がけを行っている。この言葉がけは、B男児がピアノを習っており、ある程度演奏ができることをD保育士が把握していたために発せられたものである。③、④、⑤の言葉がけは、D保育士のメタ認知的知識を用いた、B男児に対する意図的な支援（メタ認知的活動支援）と考えられる。

調査2-1 C 保育士のインタビューにおける発話事例

〈保育士間の役割分担について〉

〔音づくりの時間〕 実践中は 私はピアノの前から離れられないので、D 先生が子どもの間をぐるぐるまわってちゃんと参加できるように指導なさっています。

- ・実施計画はいつも D 先生が作ってくれます。 大体 15 分から 20 分程度の大まかな流れですが、それに合った音を出したり、曲を演奏したりしています。最初に挨拶 (3 声カデンツ) があって、次に音あてクイズ、それから曲あて、名前づけゲームがあって、その後演奏、合奏というパターンが多いです。

〈C 保育士自身のメタ認知的活動〉

- ・(ピアノを普通に演奏するのではなく)、子どもが興味を持ってくれるように (緩急をつけていたり不協和音を鳴らしたりしながら) わざとふざけて弾くように しています。(演奏を) 聴かせるというよりは、伴奏するような感じで。
- ・(できるだけ) 子ども一人ひとりの顔を見ようとしています、これがなかなか難しい。演奏を止めるわけにもいかないし、もう少し (セッション中の) 勉強なあかんと思っています。

〈子ども観・指導観〉

- ・(子どもは) しょっちゅう表情が変わり面白いです。こちらが思ってもみないもの (活動室内にあるおもちゃや備品、新聞紙等) を、どこからか持ってきて、たたいたり揺らしたり……。最初はびっくりしましたけど、今は (身近なものや身体を道具として子どもが音を出すこと、合奏に参加することを) 子どもなりに楽しんでいると。
- ・〔音づくりの時間〕は) 鑑賞ではなく、子どもが動きやすいように意識しながら一緒に遊んでいるような感じで、面白いです。

保育士間の役割分担について、C 保育士は自分と自分の指導的立場にある D 保育士との関係性や、セッション全体の流れにおける役割について語っている。指導計画のアウトラインは D 保育士が作り、それに沿って C 保育士が、「音づくりの時間」実践の主体として中心的な役割を担っていることから、両者の相補的で良好な関係性がうかがえる。

C 保育士は、セッションにおける自分の役割は、ピアノ奏法や表現の仕方において、自分が子どもの様子を観察しながら、臨機応変あるいは即興的に工夫することだと語っている。これ

は、実践の渦中において、C 保育士が活動集団の反応や、個々の子どもの様子をメタ的に観察し、調整していることを示している。それをふまえた、C 保育士なりの子ども観や指導観が、今回のインタビュー発話からは示された。

調査2-2 D 保育士のインタビューにおける発話事例

〈保育士間の役割分担について〉

- ・Cさんが、ほんとうによくやってくれています。私は（音楽の）専門家ではないので、いまだによくわからないこともたくさんあるけれど、それは（Cさんが）できることだから、（選曲や進行は）任せています。
- ・子どもの性格とか特徴、動きについての（合理的）配慮などについては、「こうしたら」ってアドバイスすることはよくありますね。それをうまくやってくれていると思います。

〈D 保育士自身のメタ認知的活動〉

- ・（A 女兒が名札を探している場面について）ああ～、あれねえ。いつもはそのまま（子どもが自分で見つけるまで）ほっとくんですが、あの日はCさんが一生懸命（A 女兒と関わろうとしていたが無反応）だったので、ちょっと変えてみました。（A 女兒は）言葉は出にくくいけれども（能力的には）普通です。ちょっと気になる子です。
- ・（B 男児への言葉がけについて）あの子はねえ、（何でも）よくできるんだけど、とにかく恥ずかしがり屋さんで。私ら（保育士）とはよく喋ったりしていますが、（子ども同士の）集団の中に自分から入っていくのがちょっと苦手な子ですね。（子ども同士の自由遊び場面も）自分の意志や気持ちを伝えることは少ないですね。
- ・（B 男児は子ども同士でのおもちゃなどの）取り合いになりそうになったら（相手に）譲っています。（自分の気持ちや欲求を伝えることが上手ではないので）そんなところがちょっと気になっていたので、（B 男児が得意な）ピアノのところに行かせようとしました。

〈D 保育士の子ども観・指導観〉

- ・（A 女兒の母子関係について）A ちゃんの身の回りのことはお母さんが先回りして（支援）しまうことが多くて、それはちょっと（まずい）と思っていたので、お母さんにも自分でできることはあまり手を出さない方がいいですよって、最

- 近話をしたところです。お母さんは、(A 女兒にこうしたらいいと言いたいのを) 我慢しているのかもしれませんが、(A 女兒が) 自分でわかるようになってほしいんです。
- ・(「音づくりの時間」は) 子どもがみんな喜んでね。参加するんです。今流行の「* * *の歌」とか。なんか、ほかの(絵本の読み聞かせやお絵かき活動) よりも楽しそうなので、もう少し(「音づくりの時間」の) 時間を取ってあげたいけれど、ほかのこと(保育内容カリキュラムに応じた活動・指導) もしなければいけないし…。
 - ・言葉が出にくい子でも、この活動(「音づくりの時間」) は好きなようで、A ちゃんなんかはその典型ですね。(音に合わせて) よく動きますね。でも、(音そのものは) あんまり聞いていないかも。
 - ・(休み時間や他の活動中に他児と一緒に A 女兒は) なんかよく歌ったり踊ったりしていますね。(自然に) 覚えてしまうのかも。(1 年間「音づくり活動をやってみて」) いやそうな子はいませんでしたね。これまでの(音楽・言語・身体表現) 活動とはちょっと違う(自由度のある) ところが、子どもには面白いのかもしれないね。

D 保育士の語りには、「音づくりの時間」における子どもの様子や指導・支援上の工夫についての語りだけではなく、副園長職という自分の立場から活動・指導計画全体を俯瞰的にとらえようとする姿勢がうかがえた。これは、インタビューを受けることによって、セッションの様子を想起しながら語ることによってメタ認知的知識を活用し、過去の自分の行為を対象化するという、インタビュー場面におけるメタ認知活動であると考えられる。また、子どもに対する言葉がけや働きかけだけではなく、部下である保育士の指導や園の運営全体についての、D 保育士の保育観に基づいた想いが語られていた。

今回の C 保育士との役割分担についても、C 保育士の持つ専門性や得意分野を考慮し、相談しながら、これまでの音楽表現活動とはやや異なる「音づくりの時間」を考案したということも明らかになった。ここに、若手保育士の実務を指導するにあたっての、D 保育士の指導観が示されている。「音づくりの時間」を発案・計画し、C 保育士を実践主体とすることによって、C 保育士の資質・能力を活かした保育実践づくりを行っているといえるだろう。

また、実践の前後における子どもや保護者に対する意図的な言葉がけや働きかけ(メタ認知的活動支援) が随所に見られた。今回のインタビュー発話からは D 保育士の子ども・保護者観、保育観から保育士養成に対する姿勢と指導観が示された。

4 今後の課題

本稿では、保育園における保育士の言葉がけや働きかけを観察し、保育士に事後インタビューを行った事例を示した。これは、本稿の目的である、保育士・教員という言葉がけや働きかけにはどのようなメタ認知的活動やメタ認知的知識が反映されているのか、それがどのような子どものメタ認知発達支援となり得るのか、ということを検討するためであり、今後継続的に探究するための第一段階として位置づけたものである。

今回の観察記録、およびインタビューデータからは、子どもに対する保育士の言葉がけや働きかけには、保育士自身のメタ認知的知識をふまえた、何らかの意図や工夫のある言葉がけや働きかけを確認することはできた。ただし、本稿ではすべての収集データを整理・分析できたわけではなく、少数事例を紹介したところにとどまっている。

今後の課題は、まず未整理データの整理および詳細な分析を行い、それをふまえた保育士のメタ認知発達支援を意図した言葉がけや働きかけと、それに対する子どもの反応との因果的な結びつきを、丁寧に検証することである。それによって、今後のメタ認知発達支援を目的とした保育活動のあり方についての、何らかの提言ができると考える。

引用文献

- 1) A. Bandura 編, 原野広太郎・福島脩美共訳 (1975), モデリングの心理学―観察学習の理論と方法―, 金子書房.
- 2) 石上浩美 (2014a), 教員の職務認識と教職キャリア形成に関する研究, 京都精華大学紀要, 45, pp.3 - 21.
- 3) 石上浩美・矢野正編 (2016), 教育心理学―保育・発行現場をよりよくするために, 嵯峨野書院, p.86.
- 4) 三宮真智子編著 (2008), メタ認知―学習を支える高次認知機能―, 北大路書房, pp.7 - 12.
- 5) Brown, A.L. (1978), Knowing when, where, and how to remember : A problem of metacognition. Lawrence Erlbaum, Associates, Inc. (湯川良三・石田裕久 (訳) メタ認知／認知についての知識 サイエンス社 1984)
- 6) Zimmerman, B. J., 1994 Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In D.H.Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.) Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 3-21
- 7) 三宮真智子編著 (2014), メタ認知に働きかけて情報判断力を育てる学習教材の開発, 日本教育工学会論文誌, 38, pp.49 - 52.

- 8) 藤田正 (2010), メタ認知方略と学修課題先延ばし行動の関係, 奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要, 19, pp.81 - 86.
- 9) 藤田正・仲澤和真 (2014), 中学生の学習課題先延ばし行動に及ぼす自己調整学習方略と達成目標の影響, 奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要, 22, pp.101 - 106.
- 10) 石上浩美 (2014b) 若手教員が職務上の体験から学んだこと, 大手前大学論集, 14, pp.1 - 16.
- 11) 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
- 12) Fravell, J. H., Friedrichs, A. G., & Hoyt, J. D. 1970 Developmental changes in memorization processes. *Cognitive Psychology*, 1, 324-340
- 13) Fravell, J. H. 1971 First discussant's comments: What is memory development the development of. *Human Development*, 14, 272-278
- 14) 藤谷智子 (2011), 幼児期におけるメタ認知の発達と支援, 武庫川女子大学紀要. 人文・社会科学編, 59, pp.31 - 42.
- 15) Larkin, S (2007) A Phenomenological analysis of metamemory of 5-6-year-old children. *Qualitative Research in Psychology*, 4 (4) , 281-293
- 16) 三宮真智子 (2008), 試行支援の認知心理学—思考に対する教師のメタ認知と意欲を高める—, 鳴門教育大学授業実践研究: 学部・大学院の授業改善を目指して, 7, pp.65 - 72.
- 17) 小松正史 (2016) 聴覚特性を生かした音育メニューの開発 —「環境音のきき方」ワークショップを実践して—, 京都精華大学紀要, 48, pp.63-84