

中学生の自律的学習に関わる動機づけならびに学習方略の質と、 自己効力感、および学習を支える「持続性」と「感受性」の要因との関係

皆川直凡

(キーワード：動機づけ, メタ認知, 自己調整学習)

序論

1. 現代社会における自律的学習の意味と教育理念

現代社会は、必要とされる知識や技術の急激な増加や変化を伴うことから、生涯にわたって自律的に学習することがますます重要になってきている。学習の進行に応じて自己モニタリングを行い、その結果を踏まえて学習の進め方をより組織的な内容に変更し、学習目標を高く設定する生徒がいる。自己モニタリングとは、読みながら理解するというように、課題の遂行結果を内からも外からも周到に観察することであり、これができる生徒はよい学業成績をあげている。また、彼らは自己効力感をもっており、学習過程のコントロールを自分自身でおこなっている。自己効力感とは、設定されたレベルの課題を学び達成する能力に対する自己認知や信念のことである (Bandura, 1986)。彼らの多くは、学校を卒業し社会に出てからも、学び続けるであろう。一方、自らの学習について自己モニタリングができず、設定する目標が低く (あるいは目標が設定できず)、自己効力感をもたず、学習過程のコントロールもできない生徒が数多く存在し、このことが「九歳の壁」や「中1ギャップ」といった現象に象徴されるような、現代の学校教育が抱える問題の一つとなっている。こうした問題の解決に寄与する考え方として、自己調整学習の理論があげられる。Zimmerman & Schunk (2011) によれば、自己調整学習に関する統合的研究は1980年代半ばに始まり、教育心理学研究の重要なトピックであり続けている。第1の研究グループは、認知とメタ認知の問題に焦点を当てた (Brown, 1978など)。第2のグループは、社会的であり動機づけ的である自己調整過程の解明を試みた (Bandura, 1971など)。第3のグループは、多動性や不安のような、臨床的問題に対処するための行動過程あるいは認知行動過程に関する研究に力点を置いた (Beck, et al, 1979など)。第4のグループは、自己調整は幼児では明確には機能していないことに注目し、先導者であるヴィゴツキー (Vygotsky, L. S.) は、自己調整が多くの段階を経て発達することを説明した (Vygotsky, 1934)。認知・メタ認知、動機づけ、行動コントロール、発達過程という4つの研究の流れが自己調整の統合的研究を導いたのである。

自己調整という言葉は多様な意味で用いられているが、「自己調整は、人々が自分の資質、すなわち思考や情動、行動、社会的環境を、望ましい状態に調節していく中で、体系的に管理する過程である」という理解については、おおむね合意がみられている。このことから、「自己調整学習は、学習者がメタ認知、動機づけ、行動の各側面において、自らの学習過程に積極的に関与する学習である」(Zimmerman, 1989)と定義される。また、目標決定、方略利用、セルフ・モニタリングがキーワードとされる (Zimmerman et al., 1996)。ここには、現代社会が希求する教育に適合する理念が含まれていると考えられる。そこで、Zimmerman の定義に含まれている側面について吟味し、自己調整学習の発達過程を検討し、その発達を促す教育の在り方について考察することを本研究の目的とする。特に、中1ギャップと称されている学校教育における現代的課題に焦点をあてる。中1ギャップは、社会的スキルの定着が不十分といった個人的要因や家庭的な要因等を抱えた生徒が小学校から中学校への大きな環境の変化にギャップを感じ、「親しい友人や教員との支えがなくなる」、「学習、部活動についていけない」、「理想とする自己と現実の自己との違いに悩む」、「新しい人間関係がうまくつけれない」ことなどによる自己効力感の喪失によって生じる。つまり、自己調整学習の能力とその支えが失われた状態であるといえる。

ここで問われているのは、人はなぜ学ぶのかという問い、すなわち学習動機ないしは学習意欲 (学ぶ意欲) の問題である。市川 (1995) による「学習動機の2要因モデル」は学習動機を「報酬志向」「自尊志向」「関係志向」「実用志向」「訓練志向」「充実志向」と分類し、「学習内容の重要性」と「学習の功利性」という2軸にそって構造化した。児童・生徒を対象とする質問紙調査を行い、「充実志向」「訓練志向」「実用志向」の三つは相関が

高いことから、これらを「内容関与的動機」とよんでいる。一方、「関係志向」「自尊志向」「報酬志向」の三つも相関が高いことから、これらを「内容分離的動機」とよんでいる。そして、「内容関与的動機」と「内容分離的動機」との間にはあまり相関がないことを見だし、教育には前者が重要であるが、後者を学習の本質とは関係のないものと決めつけてはならず、教室には後者の動機をもつ子どもが少なからず存在し、学習の不適応に陥った子どもたちにとっては、こうした動機が学習への導入として重要な役割を担うこともありうるとしている(市川, 1998; 2013)。自己調整学習の発達を促す教育を目指す本研究にとって、大いに示唆に富む内容である。本研究では、中学生を対象に、市川(1995; 2013)が提唱する「学習動機の2要因モデル」を参照し、学ぶ意欲と学び方の傾向と、学習を支える自己効力感などの諸要因の学年差、これらの諸要因と学ぶ意欲の傾向との関連を検討する。これにより、自律的学習を支える教育に向けた示唆を与えることを目指す。

2. 自己調整学習におけるメタ認知の機能

自ら目標を掲げて、それらに向かって学習活動を自ら調整していく自己調整学習の過程においては、自己の認知活動をしっかり見つめたり適確にコントロールしたりするという「メタ認知」のさまざまな側面の働きが不可欠である。メタ認知とは、一般的に「自らの認知についての認知」のことをいう。メタ認知の機能とその過程については、三宮(2008)が詳細に分析している。その論述によれば、メタ認知には、何かを覚えたり考えたりするという心の働き(=認知)を自覚しコントロールすることに加え、そうしたことに関する知識も含まれている。また、学習者が、学習過程のさまざまな段階において計画を立てたり、必要に応じてそれを修正したり、進み具合などを自ら監視し自己評価をしたりする過程も含まれている。

Pintrich(2000)によれば、自己調整学習は、予見、モニタリング、コントロール、自己省察の4段階と認知、動機づけと感情、行動、文脈の4領域から成る。「予見」の段階では、「認知」の領域に属する活動として、目標設定、内容に関する知識やメタ認知的知識の活性化が行われる。「動機づけと感情」の領域に属する活動として、目標志向の適用や自己効力の判断、課題の困難度の認知、課題の価値づけ、および興味の喚起が行われる。「行動」の領域に属する活動としては、時間と努力のプランニングと、行動の自己観察のためのプランニングがあげられる。「文脈」の領域に属する活動として、課題や文脈の認知が行われる。「モニタリング」の段階では、「認知」の領域に属する活動として、メタ認知的知識の活性化と認知のモニタリングが行われる。「動機づけと感情」に属する活動としては、動機づけと感情についての意識とモニタリングがあげられる。「行動」の領域では、努力、時間の効用、他者からの援助の必要性についての意識とモニタリング、行動の自己観察といった活動が営まれる。「文脈」の領域では、課題や文脈の条件に関する変化のモニタリングが行われる。「コントロール」の段階では、「認知」の領域に属する活動として、学習や思考のための認知的方略の選択と適用が行われる。「動機づけと感情」の領域では、動機づけと感情を調整する方略の選択と適用が行われる。「行動」の領域では、努力の増減、持続、あきらめ、援助の要請といった活動が営まれる。「文脈」の領域では、課題を変化させたり再び取り組んだりする、文脈を変化させたり、そこから離れたりする、といった活動が営まれる。「自己省察」の段階では、「認知」の領域に属する活動として、認知的判断や原因帰属が行われる。「動機づけと感情」の領域では、感情反応や原因帰属が行われる。「行動」の領域では、行動の選択が行われる。「文脈」の領域では、課題と文脈の評価が行われる。

3. 自己調整学習における動機づけの機能

動機づけとは、自己調整学習者が高い自己効力感のもとに学習に取り組んでいるかどうかに関わるメカニズムである。自己効力感とは、Bandura(1977)によって提起された概念で、ある結果を生み出すために必要な行動をどの程度うまくできるかという自己の確信のことを表している。児童・生徒が課題に対して意欲的に取り組んでいるかどうかは、学習の過程や成果に大きな影響を及ぼす。学ぶ意欲すなわち動機づけは、学びの質・量に対して重要な役割を果たしている。自己調整、目標、原因帰属、自己効力感、結果期待、達成価値など、自己調整学習における動機づけの役割が理論と実証的エビデンスの両面から明らかにされ、その教育的適用についての検討が進められてきた。

自己調整学習の過程は、教育に関係した場面における知識の活用や方略の概観、認知や行動の調節によって、生徒が自らの指導や教育に向かう促進的アプローチをとるという特徴をもつ(Zimmerman, 1989)。達成目標の追求は、自己調整の重要な側面を示す。それは目標が、生徒が使うことを計画している状況特有の方略および生徒が、達成するか回避しようとする結果との明確な見取り図を提供するからである(Elliot & Church, 1997)。

Zimmerman (1998; 2011) によれば、自己調整学習の過程は3つの段階から成る。第1の予見段階には、学習における目標設定や、どの程度「できそうだ」という自信をもって学習に取り組んでいるかどうかという自己効力感、あるいは「おもしろそう」「やってみたい」という興味などが含まれる。課題に取り組む前の準備段階にあたる。第2の遂行コントロール段階は、学習の遂行過程で自己の行動を調整する、促進（あるいは抑制）するといった活動から成る。自分の思考や行動をモニタリングし、教材や課題の中の難しい箇所に注意を集中したりして課題の解決に取り組む。第3の自己省察段階は、課題遂行後に営まれる過程であり、達成の程度を自己評価する、結果の原因について推論する（=原因帰属）といった内容を含む。

これら3つの段階は、循環的に関わっており、予見段階の内容や特徴は、遂行段階における学習過程に大きく影響する。そして、遂行段階における経過は、自己省察段階での反応に大きく関わる。その意味において、動機づけは3つの段階それぞれに重く位置づけられる (Zimmerman, 2011)。直接的な意味では、予見段階における目標や自己効力感、興味・関心といった要因は動機づけの主要概念であるが、他の2つの段階にも深く関わっているのである。遂行コントロール段階においては、課題の内容や性質をどのように認知し、その課題の解決を目指すかという方略の選択や使用の在り方が動機づけによって支えられている。自分自身を励まし、肯定的な評価を行うことを勧める教示によって、個人の遂行が向上する (Schunk, 2001)。自己教示によって学業達成が促されるのである。自己省察段階においても、結果の自己評価や原因帰属など、後続の学習の動機づけに結びつく要因が有効に機能する。(Schunk, 1996)。学習の自己評価において、遂行を改善し、進歩した部分を評価する機会が多ければ、学習への自己効力感が高まり、達成が促されるという成果が得られているのである。また、結果に対する原因帰属のなされ方は、学習過程全般に影響する、主要な要因であることが示されてきた (Schunk, 2008)。

4. 自己調整に関わる行動

自己調整学習の定義における「行動」には、学習を最適なものにする物理的・社会的環境を自ら選択・構成し、創造するという一連の活動が含まれている。物理的環境を最適なものとするとは、たとえば、自らの学習に有用な本を手に入れたり、自分の部屋を学習しやすい環境に整備したり、学習の進め方やその成果について見通しをもったり、成否について評価したりすることを指している。自己調整のできる学習者はどのようなことができるのか。Zimmerman (1998; 2011) は、初歩と上級の自己調整学習者の行動の違いを分析した。初歩の学習者たちは、気を引くものや競争心で動揺する。感情状態や周囲の条件の影響を強く受ける。自らの学習を省みる時あまり言葉による表現をせず、したとしても否定的な言葉になりがちである。イメージ化によるガイドの役割の重要性に気づくことはない。新しい学習方法を実行するときは、試行錯誤の結果に頼る。遂行度が低い場合にも都合のいい自己反応を維持できるように、自らの遂行を妨げる障害を意図的に作り出す。セルフ・ハンディキャッピングとよばれる反応である。遂行のモニタリングをうまく行うことができず、大まかな意識や断片的な情報に頼る。学習の進行を正確にセルフ・モニタリングすることができず、成功のレベルを過大評価することが多い。

上級の自己調整学習者たちは、遂行に集中できる。学習の方法や方略を実施するために、自己指導やイメージ化を使うガイドとなる体系的指導書や技法を活用する。自己指導を行う言語表現によって、注意の集中、方略のそれぞれの段階への従属、動機づけの維持のための自己賞賛に代表される多様な遂行コントロールができるのである。イメージ化も用いるが、それができないときには、自分よりも上達した者の遂行を観察して、遂行のモデルにする。上級の学習者たちは、学習の努力を自己評価する機会を求める。好ましい自己評価が、目標設定とセルフ・モニタリングによって直接行われる。現在の学習努力を以前のそれと比べると、おおむねそれは優れている。否定的な評価を、方略使用、学習方法、不十分な練習に帰属させる。あらかじめ設定した階層的目標、正確なセルフ・モニタリング、適切な自己評価に基づいて、遂行の仕方を組織的に作りかえる。否定的な結果を効果のない方略に帰属させることで、不都合な自己反応を回避し、効果的な方略を見つけるために、方法の組織的変化を促すのである。このように、上級の学習者たちの原因帰属は、適切な自己反応へと導く。良好な自己評価、適切な帰属、肯定的な自己反応をしているので、学習サイクルを続けようとする強い動機づけが維持される。

5. 自己調整の発達過程

ヴィゴツキー (Vygotsky, L. S.) は、言語こそ子どもの思考と行為をコントロールするための基本的道具であると考えた (Vygotsky, 1934)。また、子どもは親や教師などの養育者からの対人的言語をしだいに内面化し、内面化された言語は、自己方向づけ機能をもつ内言になるとした。養育者は、子どもの自己調整を促そうとして、

子どもの最近接発達領域において自己言語化の指導を行い、より高い発達段階に移行するにつれて支援を徐々に少なくしていく、というのがヴィゴツキーの基本点な教育観である。自己調整の発達には、学習機能をコントロールする言語の内面化に基づくと考えていたのである。1962年に前掲の書の英語版が刊行されると、多くの心理学者たちが、ヴィゴツキーの考えを取り入れ始めた。たとえば、Michenbaum (1977) は、さまざまな学習的欠陥のある子どもたちに対する治療的指導を目指す自己教示教授法を開発した。初めは大人の言語の外面的模倣を含むが、そこからしだいに大人の援助がないところの言語の内面的使用に近づけていく方法である。また、Bruner (1984) は、新しい概念あるいはスキルを学習する初期段階の間に、付加的構造を与える大人の活動を記述することを意味する「観念の足場」の概念を使用し、独自の教育論を展開した。さらに、Palinscar & Brown (1984) は、読解教授法を開発した。生徒たちがコンピテンスを獲得するにつれて、小集団の中で教師が生徒たちと役割を交代していく「相互教授」という考えを中核として考案された方法である。これらの適用例が示すように、ヴィゴツキーの理論は、子どもの発達と内言の機能的役割を重視するという特徴もっている。つぎに、他の自己調整理論で検討されてきた動機づけやメタ認知をヴィゴツキーがどのようにとらえていたかについて検討する。

ヴィゴツキーは、内言の機能を課題関与型と自己関与型に区分し、それぞれが学習と動機づけに果たす役割を説明しようとした。自己関与型の内言によって、自己制御を向上させる動機的説明や情動的説明を試み、課題関与型の内言によって、課題制御を増加させる問題解決方略の説明を試みた。ヴィゴツキーの著書には、メタ認知という用語は見当たらないが、自己覚知という概念のもとで展開した論考は、内容的にはメタ認知の問題を取り上げたものであると考えられる。彼は、覚知を意識の下位領域と位置づけ、覚知を心理機能の最高の状態と考えていた。言葉の意味を意識の基本単位と考え、言葉は、その意味が内面化されるとき意識を呼び起こし、意味は子どもたちが動作の制御を他者の言葉から自らの内言へ移行するときに生じると考えていた。また、この移行は子どもたちが自己中心的言語を使用することによって促進され、語の意味が内面化されると自分自身の活動を意図的に行い、計画し、モニターすることがしだいにできるようになると考えていた。ヴィゴツキーは、一度スキルが無意識の点まで熟達すると、自己意識（すなわち意図的自己調整）はもはや必要ではなく、かえって課題達成の円滑な統合に弊害をもたらすという (Vygotsky, 1978)。したがって、自己覚知は、発達の最近接領域に現れているスキルのこれらの側面に、精選して焦点化される必要がある。

ヴィゴツキーは、自己調整における基本過程は自己中心的言語であると考え、次のように論述した。「子どもはただ自分のことだけ話し、話し相手には興味を示さない。話し合おうとしないし返事も期待しない。誰かが自分のことを聞いてくれるかどうかにはさへも関心がない」(Vygotsky, 1934)。ヴィゴツキーは、この自己中心的言語を外言の言語制御から内言の言語制御への移行と考え、内言と外言を双方向的社会的言語過程の対極にあるものとみていた。外言は思考から言語への転換を意味し、内言は言語から思考への転換を意味することから、言語は内面化されると自分の方向づけができるようになると考えていたのである。ヴィゴツキーは、子どもの発達に及ぼす社会的環境と物理的環境の役割を重視し、子どもたちは社会的歴史的文脈の中で発達し、言語は子どもたちがその文脈に適応したり制御したりするのに必要不可欠な役割を果たすと確信していた。内言は、学習者が精神的、身体的、社会的機能の適応レベルを新しく生み出すために物理的ならびに社会的環境がもたらす現実に即した行動ができるようにする道具と考えられた。したがって、内言は、衝動的行為にはしることなく、合理的な問題解決を計画し、子ども自身の行動を抑制する、難しい課題の解決のための自己調整の道具なのである (Vygotsky, 1978)。ヴィゴツキー (Vygotsky, 1934) は、内面化の観点から自己調整の発達過程を下記のように記述した。幼い子どもと大人の社会的相互作用が、子どもたちに内面化される内容を準備すると述べた。新生児は、誕生直後には音の物理的特性によって制御されているが、他者からの語の意味に繰り返しふれることによって、語はその刺激特性とは別に意味を獲得するようになる。子どもたちが自分を方向づける行為への最初のステップは、大人が子どもを調整しようとして用いてきた言語を、自分を調整するために使用し始めることによって生じる。その意味において、自己調整は大人との接触による個人間レベルから始まり、次第に子どもに内面化される。最後には、内言の調整によって、子どもたちは個人何レベルで自己制御することができるようになるのである。

6. 自己調整学習の指導

自己調整学習とは、自ら学習目標を設定し、計画の進展をモニターし、結果を評価し、さらなる学習を進めていくサイクルとしての学習を指す。自己調整学習に関する研究は、動機づけを主題とする研究からはじまったが、近年では、協同的な学習場面との関連を見いだす研究へと広がりを見せている。小学生から大学生まで、作文、文章読解、算数、統計など、さまざまな学習場面で自己調整スキルを獲得させるために介入プログラムが作成さ

れている。自己調整の指導をカリキュラムに組み込むことを視野に入れた取り組みも進んでいる。

自己調整学習の指導は、時間の計画・管理、文章の理解・要約、ノート取りなど、基本的な5つの学習スキルを獲得させる過程でいかに自己調整学習のサイクルを身につけさせるかを中心に進められてきた。また、その確立によっていかに自己効力感が高まり、学習スキルが向上していくかが検討されてきた。伊藤(2009)は自己調整学習の重要な構成要素とされる学習方略と動機づけが自己調整学習を成立させる上で、実際どのような役割を果たしているのかに関心をもった。そして、欧米を中心とした知見の蓄積を踏まえ、独自の実証的研究からこれらの機能を明らかにするとともに、発達の視点も取り入れ、自己調整学習方略の獲得を促す学習支援を試みた。

さらに近年、皆川・横山(2013)は、第1著者が学校教育研究科修士課程の大学院生5名とともに、第2著者がヴィゴツキーの最近接発達領域理論に基づいて構成した授業(小学校5年生国語科)への参与観察を行い、心理学の理論と方法によって授業分析を行った。その結果、子どもたち一人ひとりがまず俳句の中心的構成要素である季語やその季節の事象に関わる言語表現を考えて発表し合い、教師の助言を受け入れ、仲間の思い浮かべた言葉や表現を積極的に取り入れながら俳句を創作し、友だちのよさを認め合いながら鑑賞する姿を見いだした。ここでは、子どもそれぞれの発達の最近接領域において、メタ認知、動機づけ、行動に積極的に関与する自己調整学習が営まれていた。この授業は、まさに最近接発達領域理論に基づく自己調整学習の実践であったといえる。

7. 本研究の意義と目的

上述の諸研究の成果を踏まえ、特に、自己調整学習は動機づけ、学習方略、メタ認知の各要素から成り立っている事に着目し、本研究においては、中学生を対象とする質問紙調査により、学ぶ意欲の傾向(動機づけの質)、学び方の傾向(学習方略)、学習に関する自己効力感、および学習を支える諸要因を測定する。そして、学ぶ意欲と学び方の傾向と、自己効力感ならびに感受性と持続性の要因との関係を検討する。学習に関する自己効力感については、中学生がイメージしやすいように、学習全般ではなく、ある一つの教科名をあげ、その科目についての自己効力感を問うこととする。自己効力感を調べる教科としては、あらゆる教科の基礎をなす科目であると考えられる「国語科」を選択する。学習を支える諸要因としては、感受性と持続性の2要因を考える。

方 法

調査対象者 T県N市内の公立中学校の生徒177名(男子98名、女子79名)が下記の質問紙に対する回答者となった。その学年別および性別の内訳は下記の通りである。1年生71名(男子41名、女子30名)、2年生51名(男子27名、女子24名)、3年生55名(男子30名、女子25名)。

調査質問紙 本研究遂行のために「学習に関する質問紙」を作成し使用する。質問紙の冒頭には、調査対象者が学習しているときにどんなことを感じたり考えたりしているかについて調査するものであり、成績にはまったく関係しないため安心して答えるように、また、答えに良い・悪いはないことから、いつも感じていること、考えていることをそのまま答えるように、といった趣旨の教示文を記載している。また、氏名の記入は求めないが、学年、組、出席番号の記入を求めた。質問紙は、下記の4つの尺度から成る。

【1】「学ぶ意欲の傾向」を測る尺度であり、市川(2013)が示した項目例をもとに、小・中学校の複数の教員との協議を経て作成した。「あなたはいつもどのように考えて勉強していますか」と問うもので、「学ぶ意欲の傾向」を表す18の短文を提示し、それぞれが表す内容について「そう思う」程度の評定を4段階で求める。この18項目は、学習動機に関わる6つの因子(市川, 1995; 1998; 2004)にそれぞれ3項目ずつが対応している。①充実志向(項目例:「新しいことを知りたいから」)、②訓練志向(例:「勉強することは頭の訓練になると思うから」)、③実用志向(例:「勉強したことは生活の中で役に立つから」)、④関係志向(例:「みんながやるから何となくあたりまえと思って」)、⑤自尊志向(例:「勉強がまわりの人と同じくらいにできないのはくやしから」)、⑥報酬志向(例:「テストの成績が悪いと親や先生にしかられるから」)の6因子である。

【2】「学び方の傾向」を測る尺度であり、Pintrich and. De Groot(1990)の自己調整方略尺度と藤田(2010)の自己調整方略尺度を参考に、小・中学校の複数の教員との協議を経て作成した。参考にした尺度がいずれも大学生を対象とするものであることから、中学生にとって理解しやすい表現となるよう心がけた。「あなたはいつもどのようにして勉強していますか」と問うもので、「学び方の傾向」を表す18の短文を提示し、それぞれが表す内容について「自分にあてはまる」程度の評定を6段階で求める。この18項目は、学習方略に関わる4つの下位因子に対応している。①集中・持続方略(「勉強する内容がたいくつでもおもしろくなくても、終わりまでやり

続ける」など5項目), ②リハーサル方略(「勉強内容を読むとき, 覚えられるように, 繰り返し心の中で考える。」など4項目), ③有意味化方略(例:「理解できるように, それぞれ習ったことの要点をまとめる」など4項目), ④メタ認知方略(「新しい課題をするために, 以前に読んだことを活かす。」など5項目)の4因子である。

【3】国語学習に関する「自己効力感」を測る尺度であり, 成田・下仲・中里・河合・佐藤・長田(1995)が作成した特性的自己効力感尺度を手がかりとして, 小・中学校の複数の教員との協議を経て作成した。「あなたは自分の国語の勉強について, いつもどのように考えていますか」と問うもので, 国語の学習内容や学習方法についての自信の程度(国語学習に関する自己効力感)を表す8つの短文(例:「国語でよい成績がとれる」「文章を読む力がすぐれている」「作文が得意だ」)を提示し, 「そう思う」程度の評定を6段階で求める。

【4】学習を支える要因を測る尺度であり, ①学習を支える「持続性」, ②学習を支える「感受性」の2因子を想定した。「あなたはいつもどのようなことを感じていますか」と問うもので, ①学習を支える「持続性」4つの短文(例「勉強していると, すぐにあきてしまう」)および②学習を支える「感受性」を表す5つの短文(「家族とよく話をする」「だれかががんばっているのを見ると, 応援したくなる」)を提示し, それぞれが表す内容について「自分にあてはまる」程度の評定を4段階で求める。

手続き 学校長を通して学級担任に依頼し, 上述の「学習に関する質問紙」を学級単位で2014年5月に実施した。

結果および考察

1. 学習に関する質問紙における4つの下位尺度の因子別平均評定値の学年差ならびに性差

(1) 学ぶ意欲の傾向(動機づけの質)

学ぶ意欲の傾向の因子別評定値を算出し, さらに学年別・性別に平均評定値を算出し, その結果をTable 1に示した。「学ぶ意欲の傾向」の尺度では, 各因子に3項目が配当され, 4段階評定が用いられている。したがって, 因子別評定値は3点から12点の間となる。下記の値について, 因子ごとに, 学年と性別を要因とする2要因分散分析を行ったところ, 以下に示すような結果となった。

まず, 充実志向, 報酬志向, 実用志向の3因子から成る内容関与型動機の分析結果について述べる。充実志向では, 学年($F(2, 171) = 3.860, p < .05$)と性別($F(1, 171) = 4.513, p < .05$)の主効果が有意となった。この検定結果とTable 1の数値から, 充実志向は, 1年生が他の学年と比べて高く, 女子が男子よりも一貫して高いということが示された。訓練志向では, 学年($F(2, 171) = 11.727, p < .01$)と性別($F(1, 171) = 4.781, p < .05$)の主効果が有意となった。この検定結果とTable 1の数値から, 訓練志向は, 1年生から3年生まで学

Table 1 「学ぶ意欲の傾向」各因子の学年別・性別の平均評定値および標準偏差(SD)

	内容関与型動機						内容分離型動機						
	充実志向		訓練志向		実用志向		関係志向		自尊志向		報酬志向		
学年	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	
1年生	男子	9.05	2.539	9.05	2.539	10.32	2.382	7.56	2.248	9.10	2.322	8.66	2.309
	女子	9.97	1.629	9.97	1.629	11.17	1.117	6.57	1.794	8.20	2.483	8.50	2.080
	全体	9.44	2.234	9.44	2.234	10.68	1.984	7.14	2.113	8.72	2.415	8.59	2.201
2年生	男子	8.22	1.928	8.22	1.928	9.81	2.202	6.41	2.341	8.37	1.964	7.22	2.082
	女子	8.92	1.640	8.92	1.640	9.79	2.000	7.21	2.000	8.88	1.849	8.96	1.967
	全体	8.55	1.815	8.55	1.815	9.80	2.088	6.78	2.203	8.61	1.909	8.04	2.191
3年生	男子	8.37	2.498	8.37	2.498	9.10	2.440	7.10	2.383	8.03	2.526	6.93	1.837
	女子	8.84	2.154	8.84	2.154	9.72	1.696	7.24	2.223	8.64	1.977	8.04	2.282
	全体	8.58	2.339	8.58	2.339	9.38	2.139	7.16	2.291	8.31	2.292	7.44	2.106
全学年	男子	8.61	2.380	8.61	2.380	9.81	2.384	7.10	2.340	8.57	2.320	7.73	2.236
	女子	9.29	1.868	9.29	1.868	10.29	1.733	6.97	2.000	8.54	2.141	8.49	2.118
	全体	8.92	2.187	8.92	2.187	10.02	2.127	7.05	2.189	8.56	2.236	8.07	2.211

年進行とともに低下し、女子が男子よりも一貫して高いということが示された。実用志向では、学年($F(2, 171) = 3.860, p < .05$)の主効果のみが有意となった。この検定結果と Table 1 の数値から、実用志向は、1年生が他の学年と比べて高く、男女はほぼ同程度であるということが示された。このように、内容関与型動機は1年生が高く、女子が高い。

次に、関係志向、自尊志向、報酬志向の3因子から成る内容分離型動機の分析結果について述べる。関係志向では、学年と性別の主効果は有意とならず、両要因間の交互作用が有意傾向を示した($F(2, 171) = 2.622, p < .10$)。この検定結果と Table 1 の数値から、関係志向は、1年生では男子が高く、2年生と3年生では女子が高いということが示された。自尊志向では、学年と性別の主効果も、両要因間の交互作用も有意ではなかった。ただし、Table 1 の数値からは、関係志向と同様、1年生では男子が高く、2年生と3年生では女子が高いという傾向が読みとれる。報酬志向では、学年($F(2, 171) = 4.082, p < .05$)と性別($F(1, 171) = 7.697, p < .01$)の主効果、および両要因間の交互作用($F(2, 171) = 3.174, p < .05$)がいずれも有意となった。この検定結果と Table 1 の数値から、報酬志向は、1年生から3年生まで学年進行とともに低下すること、また、1年生では男女がほぼ同程度であるのに対し、2年生と3年生では女子が高いということが示された。このように、内容分離型動機は学年差や性差は明確ではなく、内容関与型動機と比べて、個人差が大きいことが示唆される。

(2) 学び方の傾向 (学習方略)

学び方の傾向の因子別評定値を算出し、さらに学年別・性別に平均評定値を算出し、その結果を Table 2 に示した。「学び方の傾向」の尺度では、6段階評定が用いられている。集中・持続方略およびメタ認知方略には5項目が配当されているため、因子別評定値は5点から30点の間となる。リハーサル方略および有意味化方略には4項目が配当されているため、因子別評定値は4点から24点の間となる。

下記の値について、因子ごとに、学年と性別を要因とする2要因分散分析を行ったところ、以下に示すような結果となった。

集中・持続方略では、学年($F(2, 171) = 6.198, p < .01$)と性別($F(1, 171) = 4.382, p < .05$)の主効果が有意となった。この検定結果と Table 2 の数値から、集中・持続方略は、1年生から2年生にかけて低下し、2年生から3年生にかけてやや上昇することと、1年生と3年生では女子が高いということが示された。

リハーサル方略では、性別($F(1, 171) = 16.917, p < .05$)の主効果が有意となり、学年($F(2, 171) = 2.914, p < .10$)の主効果が有意傾向となった。この検定結果と Table 2 の数値から、リハーサル方略は、1年生が他の学年と比べてやや高く、全体としては、女子が男子よりも高いということが示された。また、両要因間の交互作用($F(2, 171) = 2.506, p < .10$)が有意傾向となったことと Table 2 の数値からから、リハーサル方略は、1年生と3年生では女子が明らかに高いが、2年生ではその差はわずかであるということが示された。

Table 2 「学び方の傾向」各因子の学年別・性別の平均評定値および標準偏差 (SD)

学年		集中・持続方略		リハーサル方略		有意味化方略		メタ認知方略	
		平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD
1年生	男子	20.20	4.792	15.49	4.621	18.49	4.308	19.32	3.650
	女子	23.17	3.485	19.40	3.255	21.10	2.354	21.53	3.989
	全体	21.45	4.510	17.14	4.514	19.59	3.819	20.25	3.927
2年生	男子	18.78	3.826	15.41	4.822	16.89	4.079	16.96	3.600
	女子	18.79	5.703	16.00	4.559	17.75	3.881	16.25	3.639
	全体	18.78	4.751	15.69	4.663	17.29	3.971	16.63	3.600
3年生	男子	19.43	4.091	14.40	3.988	17.47	3.839	19.60	4.149
	女子	20.76	4.893	17.80	3.571	19.52	2.756	18.12	4.649
	全体	20.04	4.480	15.95	4.138	18.40	3.515	18.93	4.405
全学年	男子	19.57	4.329	15.13	4.476	17.73	4.121	18.76	3.919
	女子	21.08	4.979	17.86	3.996	19.58	3.280	18.85	4.636
	全体	20.24	4.677	16.35	4.469	18.56	3.870	18.80	4.242

有意味化方略では、学年 ($F(2, 171) = 6.787, p < .01$) と性別 ($F(1, 171) = 10.865, p < .01$) の主効果が有意となった。この検定結果と Table 2 の数値から、有意味化方略は 1 年生から 2 年生にかけて低下し、2 年生から 3 年生にかけてやや上昇することと、一貫して女子が高いということが示された。

メタ認知方略では、学年 ($F(2, 171) = 13.779, p < .01$) の主効果および両要因間の交互作用 ($F(2, 171) = 3.850, p < .05$) が有意となった。この検定結果と Table 2 の数値から、メタ認知方略は、1 年生から 2 年生にかけて低下し、2 年生から 3 年生にかけてやや上昇することに加え、1 年生では女子が高く、3 年生では男子が高いのに対し、2 年生では男女差がみられないということが示された。

(3) 国語学習に関する自己効力感

国語学習に関する自己効力感尺度の評定値の合計を算出し、さらに学年別・性別に平均評定値を算出し、その結果を Table 3 に示した。これらの値について、学年と性別を要因とする 2 要因分散分析を行ったところ、以下に示すような結果となった。国語学習に関する自己効力感では、学年・性別間の交互作用 ($F(2, 171) = 3.666, p < .05$) のみが有意となった。この検定結果と Table 3 の数値から、国語学習に関する自己効力感は、1 年生において女子が男子よりも高いことを特徴とすることが示された。

Table 3 国語学習に関する自己効力感の学年別・性別の平均評定値および標準偏差 (SD)

学年		平均値	SD
1 年生	男子	25.90	9.609
	女子	31.77	8.776
	全体	28.38	9.653
2 年生	男子	26.44	7.582
	女子	25.79	7.512
	全体	26.14	7.481
3 年生	男子	27.47	8.561
	女子	25.96	6.680
	全体	26.78	7.731
全学年	男子	26.53	8.709
	女子	28.11	8.203
	全体	27.24	8.499

(4) 学習を支える要因 (持続性, 感受性)

学習を支える要因の因子別評定値を算出し、さらに学年別・性別に平均評定値を算出し、その結果を Table 4 に示した。学習を支える「持続性」には 4 項目が配当されているため、因子別評定値は 4 点から 16 点の間となる。学習を支える「感受性」には 5 項目が配当されているため、因子別評定値は 5 点から 20 点の間となる。これらの値について、因子ごとに、学年と性別を要因とする 2 要因分散分析を行ったところ、以下に示すような結果となった。持続性では、学年 ($F(2, 171) = 8.157, p < .01$) の主効果のみが有意となった。この検定結果と Table 4 の数値から、持続性は、1 年生から 2 年生にかけて低下し、2 年生から 3 年生にかけてやや上昇することが示された。感受性では、性別 ($F(1, 171) = 13.690, p < .01$) の主効果のみが有意となった。この検定結果と Table 4 の数値から、感受性は、2 年生ではやや差が縮小するものの、一貫して女子が高いということが示された。

Table 4 「学習を支える要因」各因子の学年別・性別平均評定値および標準偏差 (SD)

学年		持続性		感受性	
		平均値	SD	平均値	SD
1年生	男子	9.68	2.962	15.39	2.322
	女子	10.87	3.060	17.17	2.365
	全体	10.18	3.039	16.14	2.486
2年生	男子	8.07	2.973	15.78	2.359
	女子	8.38	3.173	15.92	2.466
	全体	8.22	3.042	15.84	2.386
3年生	男子	8.57	2.712	14.77	2.849
	女子	8.88	2.728	17.04	2.475
	全体	8.71	2.699	15.80	2.896
全学年	男子	8.90	2.944	15.31	2.509
	女子	9.48	3.158	16.75	2.462
	全体	9.16	3.047	15.95	2.583

2. 「学ぶ意欲の傾向 (動機づけの質)」各因子間の相関係数

「学ぶ意欲の傾向 (動機づけの質)」各因子間の相関係数を算出したところ、Table 5 のとおりになった。充実志向、訓練志向、実用志向の3志向間相互の相関が高い ($r = .437 \sim .709$)。また、関係志向、自尊志向、報酬志向の3志向間相互の相関も高い ($r = .372 \sim .527$)。この点は、市川 (1998; 2013) による内容関与的動機と内容分離的動機の区分と一致する。しかしながら、充実志向と訓練志向は、自尊志向や報酬志向とも相関が有意 ($r = .225 \sim .370$) であり、実用志向は、内容分離型動機の三つの志向すべてと相関が有意 ($r = .152 \sim .451$) であった。特に、自尊志向が他の5志向すべてと中程度以上の相関を示している ($r = .356 \sim .527$) ことが目をひく。

Table 5 「学ぶ意欲の傾向」各因子間の相関係数

		充実志向	訓練志向	実用志向	関係志向	自尊志向	報酬志向
充実志向	Pearson の相関係数	1	.709**	.437**	.087	.370**	.225**
	有意確率 (両側)		.000	.000	.247	.000	.003
訓練志向	Pearson の相関係数	.709**	1	.535**	.038	.356**	.252**
	有意確率 (両側)	.000		.000	.617	.000	.001
実用志向	Pearson の相関係数	.437**	.535**	1	.152*	.451**	.371**
	有意確率 (両側)	.000	.000		.043	.000	.000
関係志向	Pearson の相関係数	.087	.038	.152*	1	.372**	.498**
	有意確率 (両側)	.247	.617	.043		.000	.000
自尊志向	Pearson の相関係数	.370**	.356**	.451**	.372**	1	.527**
	有意確率 (両側)	.000	.000	.000	.000		.000
報酬志向	Pearson の相関係数	.225**	.252**	.371**	.498**	.527**	1
	有意確率 (両側)	.003	.001	.000	.000	.000	

** . 相関係数は 1 % 水準で有意 (両側)

* . 相関係数は 5 % 水準で有意 (両側)

3. 「学び方の傾向（学習方略）」各因子間の相関係数

「学び方の傾向（学習方略）」各因子間の相関係数を算出したところ、Table 6 のとおりになった。リハーサル方略と有意味化方略の相関がもっとも高く ($r = .696$)、学習の進行に直接関与する方略であることを裏付けている。リハーサル方略とメタ認知方略との相関がやや低い ($r = .341$) ことを除けば、すべての学習方略が互いに高い相関関係にある ($r = .467 \sim .696$)。また、メタ認知方略がリハーサル方略よりも有意味化方略と高い相関関係 ($r = .341 < .467$) にあるのは、メタ認知方略が時と場合に応じた適切な学習方略の選択に関与していることを裏付けている。さらに、集中・持続方略がリハーサル方略よりも有意味化方略と高い相関関係 ($r = .493 < .605$) にあるのは、有意味化方略がより多くの注意配分を必要とする高度な学習方略であることを裏付けている。

Table 6 「学び方の傾向」各因子間の相関係数

		集中・持続方略	リハーサル方略	有意味化方略	メタ認知方略
集中・持続方略	Pearson の相関係数	1	.493**	.605**	.522**
	有意確率（両側）		.000	.000	.000
リハーサル方略	Pearson の相関係数	.493**	1	.696**	.341**
	有意確率（両側）	.000		.000	.000
有意味化方略	Pearson の相関係数	.605**	.696**	1	.467**
	有意確率（両側）	.000	.000		.000
メタ認知方略	Pearson の相関係数	.522**	.341**	.467**	1
	有意確率（両側）	.000	.000	.000	.000

**．相関係数は1%水準で有意（両側）

4. 学習に関する質問紙における下位尺度間の相関分析

(1) 国語学習に関する自己効力感と「学ぶ意欲の傾向（動機づけの質）」との相関

国語学習に関する自己効力感と「学ぶ意欲の傾向」との相関係数を算出したところ、Table 7 のとおりになった。国語学習に関する自己効力感については、内容関与型動機に区分される3つの志向（充実志向、訓練志向、実用志向）との相関が、内容分離型動機に区分される3つの志向（関係志向、自尊志向、報酬志向）よりもはるかに高く、絶対値もすべて有意となった。

Table 7 国語学習に関する自己効力感と「学ぶ意欲の傾向」各因子と間の相関係数

		充実志向	訓練志向	実用志向	関係志向	自尊志向	報酬志向
国語学習に関する自己効力感	Pearson の相関係数	.451**	.414**	.268**	-.061	.219**	.118
	有意確率（両側）	.000	.000	.000	.420	.003	.119

**．相関係数は1%水準で有意（両側）

(2) 国語学習に関する自己効力感と「学び方の傾向（学習方略）」との相関

国語学習に関する自己効力感と「学び方の傾向」との相関係数を算出したところ、Table 8 のとおりになった。国語学習に関する自己効力感と、すべての「学び方の傾向（学習方略）」との相関が有意となっているが、とりわけメタ認知方略との相関が高いことが目をひく。

Table 8 国語学習に関する自己効力感と「学び方の傾向」各因子と間の相関係数

		集中・持続方略	リハーサル方略	有意味化方略	メタ認知方略
国語学習に関する自己効力感	Pearson の相関係数	.400**	.393**	.403**	.556**
	有意確率（両側）	.000	.000	.000	.000

**．相関係数は1%水準で有意（両側）

(3) 国語学習に関する自己効力感と「学習を支える要因」各因子との相関

国語学習に関する自己効力感と「学習を支える要因」各因子との相関係数を算出し、Table 9 に示した。国語学習に関する自己効力感と、学習を支える「持続性」と「感受性」との相関はともに有意となった。国語学習に関する自己効力感が、「持続性」と「感受性」の要因によって支えられていることを明示する結果である。

Table 9 国語学習に関する自己効力感と「学習を支える要因」各因子と間の相関係数

		持続性	感受性
国語学習に関する自己効力感	Pearson の相関係数	.310**	.237**
	有意確率（両側）	.000	.001

** . 相関係数は 1 %水準で有意（両側）

(4) 「学習を支える要因」各因子と「学ぶ意欲の傾向」各因子との相関

Table10 学習を支える「持続性」と「学ぶ意欲の傾向」各因子間の相関係数

		充実志向	訓練志向	実用志向	関係志向	自尊志向	報酬志向
持続性	Pearson の相関係数	.404**	.459**	.308**	-.254**	.170*	-.012
	有意確率（両側）	.000	.000	.000	.001	.023	.876

** . 相関係数は 1 %水準で有意（両側）

* . 相関係数は 5 %水準で有意（両側）

学習を支える「持続性」と「学ぶ意欲の傾向」各因子のうち内容関与型動機に区分される 3 志向との相関はすべて有意で中程度以上の正の相関を示した。一方、内容分離型動機に区分される「関係志向」とは負の相関を示し、「自尊志向」とは弱い正の相関を示した。この結果は、「持続性」の要因が学習内容の充実に寄与することを明示している。

Table11 学習を支える「感受性」と「学ぶ意欲の傾向」各因子間の相関係数

		充実志向	訓練志向	実用志向	関係志向	自尊志向	報酬志向
感受性	Pearson の相関係数	.211**	.199**	.133	-.052	.036	.103
	有意確率（両側）	.005	.008	.079	.493	.630	.172

** . 相関係数は 1 %水準で有意（両側）

学習を支える「感受性」と「学ぶ意欲の傾向」各因子のうち 2 因子（充実志向、訓練志向）との間に有意な弱い相関が認められた。この結果は、「感受性」の要因が学習内容の充実に寄与することを明示している。

本研究の成果の要約と教育実践への応用の視点 — まとめて代えて —

本研究において序論を書くにあたってに行った文献研究を通して、自己調整学習の現代的意義が明らかとなった。特に、自己調整学習の発達を促す教育について考察するにあたり、ヴィゴツキーの発達理論を手がかりすることの意義が示された。また、先駆的教育研究も検討され、今後の進むべき道筋が示された。

次に、上記の成果を受けて行った中学生を対象とする調査研究の結果、下記のことが明らかとなった。

学ぶ意欲の傾向（動機づけの質）のうち、市川（2013）によって内容関与型動機に区分された 3 つの志向は、次のような発達傾向と性差を示した。充実志向は、1 年生が他の学年と比べて高く、女子が男子よりも一貫して高い。訓練志向は、1 年生から 3 年生まで学年進行とともに低下し、女子が男子よりも一貫して高い。実用志向は、1 年生が他の学年と比べて高く、男女はほぼ同程度である。市川（1998；2013）によって内容分離型動機に区分された 3 つの志向は、次のような発達傾向と性差を示した。関係志向は、1 年生では男子が高く、2 年生と 3 年生では女子が高い。自尊志向においては、関係志向ほど明確な結果は得られなかったが、関係した類似した

傾向が示された。報酬志向は、1年生から3年生まで学年進行とともに低下する。1年生では男女がほぼ同程度であるのに対し、2年生と3年生では女子が高い。このように、内容関与型動機は1年生が高く、女子が高いのに対し、内容分離型動機は学年差や性差は明確ではなく、内容関与型動機と比べて、個人差が大きいことが示唆された。

学び方の傾向（学習方略）は、次のような発達傾向と性差を示した。集中・持続方略は、1年生から2年生にかけて低下し、2年生から3年生にかけてやや上昇すること。1年生と3年生では女子が高い。リハーサル方略は、1年生が他の学年と比べてやや高く、全体としては、女子が男子よりも高い1年生と3年生では女子が明らかに高いが、2年生ではその差はわずかである。有意味化方略は1年生から2年生にかけて低下し、2年生から3年生にかけてやや上昇する。一貫して女子が高い。メタ認知方略は、1年生から2年生にかけて低下し、2年生から3年生にかけてやや上昇する。1年生では女子が高く、3年生では男子が高い。有意味化方略とメタ認知方略における学年差に関する結果は、2年生という時期が、より高次な学習方略への質的な変換を行うための準備期間にあたるということを示唆すると考えられる。また、発達上の個人差を表すものとも考えられる。この結果は、教育実践を行ううえで、有益な示唆であると考えられる。

国語学習に関する自己効力感は、1年生において女子が男子よりも高いことを特徴とすることが示された。心身の発達において女子が先行する時期であり、小学校から中学校への環境の変化への適応についても女子が先行することに起因する差であると推察される。学習を支える持続性の要因は、1年生から2年生にかけて低下し、2年生から3年生にかけてやや上昇することが示された。学習を支える感受性の要因は、2年生ではやや差が縮小するものの、一貫して女子が高いということが示された。これらの結果には、2年生という時期が、持続性や感受性における発達上の個人差が顕著になる時期であることと関係していると考えられる。

「学ぶ意欲の傾向（動機づけの質）」各因子間の相関分析の結果、以下に要約する成果が得られた。充実志向、訓練志向、実用志向の3志向間相互の相関が高く、関係志向、自尊志向、報酬志向の3志向間相互の相関も高かった。この点は、市川（1998；2013）による内容関与的動機と内容分離的動機の区分と一致するが、充実志向と訓練志向は、自尊志向や報酬志向とも有意な正の相関を示し、実用志向は、内容分離型動機の3つの志向すべてと有意な正の相関を示した。特に、自尊志向が他の5志向すべてと中程度以上の相関を示していることは注目値する。人に負けたくない、尊敬されたいという自尊志向が学習に関するあらゆる志向と結びつくという結果は妥当であり、教育の観点からも示唆に富む結果であると考えられる。

「学び方の傾向（学習方略）」各因子間の相関分析の結果、以下に要約する成果が得られた。リハーサル方略とメタ認知方略との相関がやや低いことを除けば、すべての学習方略が互いに高い相関関係にあった。とりわけ、リハーサル方略と有意味化方略の相関は高く、これらが学習の進行に直接関与する方略であることを裏付ける結果となった。メタ認知方略は、集中・持続方略と中程度以上の相関関係にあり、リハーサル方略よりも有意味化方略と高い相関関係にあった。これらの結果は、メタ認知方略が学習過程における適切な注意配分への関与と、時と場合に応じた適切な学習方略の選択に関与していることを裏付ける重要な証拠である。さらに、集中・持続方略はリハーサル方略よりも有意味化方略と高い相関関係にあったことも重要な結果であり、有意味化方略がより多くの注意配分を必要とする高度な学習方略であることへの確証を与える証拠であると考えられる。

学習に関する質問紙における下位尺度間の相関分析の結果、以下に要約する成果が得られた。国語学習に関する自己効力感については、内容関与型動機に区分される3つの志向（充実志向、訓練志向、実用志向）との相関が、内容分離型動機に区分される3つの志向（関係志向、自尊志向、報酬志向）よりもはるかに高く、絶対値もすべて有意となった。国語学習に関する自己効力感が学習内容に関わる欲求の充足によって形成されることを示唆する結果である。また、国語学習に関する自己効力感は、すべての「学び方の傾向（学習方略）」と有意な相関関係にあり、とりわけメタ認知方略との相関が高かった。この結果は、国語学習に関する自己効力感が時と場合に応じて適切な学習方略を選択するメタ認知方略の獲得によって形成されることの証左であると考えられる。さらに、国語学習に関する自己効力感と、学習を支える要因である「持続性」と「感受性」との相関はともに有意となった。この結果から、国語学習に関する自己効力感を支える要因として、目標とする事象に対して粘り強く困難を乗り越えて取り組む「持続性」と、身近な人との触れ合いや読書や芸術鑑賞などをとおして育成される「感受性」がともに重要であることが明らかとなった。

学習を支える「持続性」と内容関与型動機との間には、正の相関が見いだされた。一方、内容分離型動機との間には負の相関、あるいは弱い正の相関が見いだされた。学習を支える「感受性」と内容関与動機との間には、弱い相関が認められた。これらの結果から、学習内容の充実に向かう意欲を支える要因として、目標とする事象

に対して粘り強く困難を乗り越えて取り組む「持続性」と、身近な人との触れ合いや読書や芸術鑑賞などをおして育成される「感受性」がともに重要であることが明らかとなった。

最後に、本研究の成果をもとに、教育実践への応用の視点を示し、本研究のまとめとする。本研究の結果、多くの個人差がみられたことから、まず、教室内の生徒のもっているさまざまな動機づけに応じた教え方から始めるという観点が有効ではないかと考える。たとえば充実志向ばかりを追求する授業を行うのではなく、「教科内容が他の教科や日常生活で役立つから（実用志向）」、あるいは「友だちと一緒にいたい（関係志向）から」授業に積極的になれる生徒がいてもよい、という考え方で臨むことである。重要なのは、本研究でとりあげたどの志向であっても、生徒の学習動機に適合した授業が展開されれば、学習行動は起こる、ということである。学習行動が起こってこそ、その学習内容に対する興味・関心を高めることが可能になると考えられる。その意味では、教室にいる生徒たちの多様な学習動機を頭に入れながら、その多様なニーズに的確に応えられるような授業を展開することが重要であるといえる。

充実志向に代表される内発的な動機づけを高めるためには、自律的な学習を進めることが重要と考えられる。学習を自分自身がコントロールしているという実感をもつためにも、学習者自身が自分で学習計画を立てることが有効な手段の一つになる。ただし、その計画が不適切であれば、かえって動機づけを阻害してしまう可能性もある。この問題は、Bandura (1977) による自己効力の理論でうまく説明できる。自己効力とは、「自分には、ある行動をうまくやり遂げることができる」という自信のようなものであり、これも動機づけの一つであるとされている。この理論では、人が自らが立てた目標の達成を目指して行動を起こす仕組みを効力期待と結果期待という概念を用いて説明する。結果期待とは「ある行動を起こせば、ある特定の結果（成功）が得られるだろうという期待」のことである。効力期待とは「自分が、その結果を生む行動をうまく実行できるという期待・確信」のことである。「どうすればうまくいくか（結果期待）」がわかっていたとしても、その行動を自分自身が行えるか確信がもてない（効力期待が欠けている）場合には、結果期待は行動に影響しない。つまり、計画は立てても、実行に移すことはないわけである。逆に、効力期待が高ければ、困難な状況でも努力することは可能である。「こうすればうまくいく」という計画を立てたとしても、「実行できない（実行しようと思えない）計画」では、第一歩を踏み出さなくて、結果として「行動を起こす」という意味での動機づけにつながっていないのである。よく「目標は大きい（高い、遠い）ほどよい」と言われるが、大きな目標のままでは効力期待も低く、行動に移せないことから、小さな目標に分解することが有効であると考えられる。小さな目標なら「自分でもできる」と効力期待をもちやすく、目標を達成したという達成感を何度も経験することができるため、「やればできる」という自己認知を形成しやすくなると考えられる。したがって、小さく分割された目標をクリアしていくうちに、自然と大きな目標に到達できるような学習計画を立てることが有効であると言える。目標は大きくてもよいが、大きいままでは意味がなく、自分に取り込めるかどうかを判断できるレベルまで小さく分割し、計画に反映させることが重要である。大きな目標はある程度は抽象的でも構わないが、小さな目標は「行動に移せ、成果を確認できる」具体的なものがよいと考えられる。

引用文献

- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. General Learning Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Prentice-Hall
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F. & Emery, G. (1979). *Cognitive Therapy of depression*. Guilford Press.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Graser (Ed.) *Advances in instructional Psychology*. Vol. 1. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruner, E. (1984). Pragmatics of Language and Language of Pragmatics. *Social Research: An International Quarterly Representation*, 51, 969–984.
- Elliot, A. J. & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218–232.
- 藤田正 (2010). 大学生の自己調整学習方略と学業援助要請との関係 奈良教育大学紀要, 59, 1, 47–54.

- 市川伸一 (1995). 学習と教育の心理学 岩波書店
- 市川伸一 (2013). 勉強法の科学 — 心理学から学習を探る — 岩波書店
- 伊藤崇達 (2009). 自己調整学習の成立過程—学習方略と動機づけの役割— 北大路書房
- Michenbaum (1977). *Cognitive–Behavior Modification: An Integrative Approach*. Springer.
- 皆川直凡・横山武文 (2013). 子どもの発達の最近接領域を考慮した学習指導の在り方の検討 — 俳句をとおした感動・共感体験による季語への関心・知識の深まり —. 鳴門教育大学授業実践研究, 12, 19–27.
- 成田健一・下仲順子・中里克治・河合千恵子・佐藤眞一・長田由紀子 (1995). 特性的自己効力感尺度の検討 — 生涯発達の利用の可能性を探る — 教育心理学研究, 43, 306–314.
- Palinscar & Brown (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension–Fostering and Comprehension– Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117–175.
- 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*. Academic Press, pp. 451–502.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self–regulated–learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational psychology*, 82, 33–40.
- 三宮真智子 (2008). メタ認知–学習力を支える高次認知機能– 北大路書房
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self–evaluative influences during children’s cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359–382.
- Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and selfregulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self–regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Mahwah, Erlbaum, pp. 125–152.
- Schunk, D. H. (2008) Attribution as motivators of self–regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman. (Eds) *Motivation and self– regulated learning: Theory, research, and, apprications*. Routledge, pp. 267–295.
- Vygotsky, L. S. (1934). 柴田義松 (訳) (2001) 思考と言語 新読書社
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. M. Cole, V. John–Steiner, S. Scribner & E. Souberman, (Eds.). Harvard University Press..
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self–regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329–339.
- Zimmerman, B. J. (2011) Motivational sources and outcomes of self–regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self–regulation of learning and performance*. pp. 49–64.
- Zimmerman B. et al. (1996). In Zimmerman et al. (Eds) *Developing self–regulated learners: Beynd achievement to self–efficacy American Psychological association*. pp. 9–10, 126.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self–regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self–regulation of learning and performance*. Routledge.

付 記

本研究は、平成26年度鳴門市学園都市化構想実施計画における教育研究活動として行われた。協力校各校に深く感謝致します。

Relationship between the quality of an incentive and learning strategies affecting autonomous learning of the junior high student and both a feeling of self efficacy and the factor of durability and sensitivity to be able to support learning

MINAGAWA Naohiro

As for the mold release motive, as for the school year difference and the sex differences, the thing that was highly individual than contents participation type motive was suggested not clarity for contents whereas I was enhancement-oriented, and a first grader was high as for the contents participation type motive consisting of training intention and the practical use intention, and it was shown in motivational quality as a result of inventory survey for junior high students that a girl was high. In addition, in quality of the learning stratagem particularly intentionality was smart, and an interesting grade difference was detected in stratagem and meta recognition stratagem, and the time called the second grader hit it for a qualitative run-up to convert it to more highly advanced learning stratagem and was considered when I expressed individual difference in the development. Feeling of self-effect about the national language learning was shown to be characterized by a girl being higher than a boy in a first grader. School year differences to support learning between durability and sensitivity that was interesting in the factor were detected and were considered when the time called the second grader was related with a thing at the time when individual difference in the development in the durability and the sensitivity became remarkable. About a feeling of self-effect about the national language learning, three intention sorted by contents participation type motive was much than three intention divided into a mold release motive for contents higher, and the absolute value became all meaningful. It is a result to suggest that a feeling of self-effect about the national language learning is formed by the sufficiency of the desire about learning contents. In addition, a feeling of self-effect about the national language learning was meaningful correlation to all “tendencies (learning stratagem) of the learning”, and, in particular, correlation with the meta recognition stratagem was high. It is thought that this result is evidence of being formed by acquisition of the meta recognition stratagem that a feeling of self-effect about the national language learning chooses appropriate learning stratagem depending on time and a case. Furthermore, the durability that was a factor to be able to support 3 intention and learning divided into a self-feeling of about the national language learning effect and contents participation type motive and the correlation with the sensitivity became meaningful together. Between “the durability” to support learning and 3 intention sorted among each “tendency factor of the will to learn” by contents participation type motive, meaningful equilateral correlation was found. From these results, as a factor to support will to go to the improvement of learning contents, it became clear that sensitivity was important the durability together. Finally it was based and showed a viewpoint of the application to an educational practice and did the result of this study with the summary of this study.