

小・中学生における学習の有効性認知と学習意欲の関連

若松 養亮* 大谷 宗啓** 小西 佳矢***

本研究は、小・中学生を対象に、学習意欲と「現在の学習活動が自身の成功や幸福の実現のために有効であるとの認知」（学習の有効性認知）との関係について検討した。学習の有効性認知は、「学習内容や活動の意義や正統性を認める(a)」、「将来の職業や生活で役立つ(b)」、「進学や就職の試験で役立つ(c)」、「有効性を認めない(d)」という4カテゴリーを設定した。分析の結果、小・中学生どちらにおいても、①学習の有効性認知と学習意欲の間には正の関係があること、②各カテゴリーの有効性認知を強く有する人を比較すると、a, b, c, dの順で学習意欲が高いこと、③「好きな教科の多少」で統制しても、学習意欲は有効性認知a, b, c, dの順に高いこと、が明らかとなった。

キーワード：学習の有効性認知, 学習意欲, 小・中学生

問題と目的

子どもたちの学習意欲が低下している。藤沢市教育文化センター(2001)が同市内の中学校3年生を対象として5年毎に実施している『学習意識調査』では、1965年調査時、「もっと勉強したい」と答えた生徒の比率は65.1%、「勉強はもうしたくない」は4.6%であったが、以降一貫して前者の数値は減少が続き、2000年調査で23.8%・28.8%と逆転した。同様の時系列変化は、大都市・地方都市・郡部の小学校5年生・中学校2年生を対象とした『学習基本調査』(中野, 2002a, 2002b)等でも報告されており、学習意欲の低下は今日の普遍的な傾向と思われる。

こうした事態を佐藤学(1998)は「学びからの逃走」と名づけた。学力競争による社会移動が困難となってきたこと、経済のグローバル化とポスト産業主義社会への移行において労働市場と東アジア型教育に大きな齟齬が生み出されたことにより「学力神話」は崩壊、「いくら勉強に打ち込んで、もはや、その行く手に希望もなければ幸福もないことを、子どもたちは、時代に対する感受性によってよく知っている」(佐藤学, 2001, p.58)と指摘している。これは、現在の学習活動が自身の成功や幸福の実現に有効であると認められなくなったことが今日の学習意欲の低下に影響しているとの見方を示すものであろう。

確かに、学習活動や授業内容に対して、その有効性

を認めない傾向は報告されている。例えば高校1・2年生を対象に行われた調査(島内, 2000)では、「学校の授業は将来に役立つ」との設問に対しては否定的な回答が優勢であるし、『中学生・高校生の生活と意識』(中瀬・山内, 2002)でも、「一生懸命勉強すれば、将来よい暮らしができるか」との設問に対し、学年が上がるにつれ「そう思う」生徒が減少することが報告されている。しかし、こうした学習の有効性を認めないという価値観と学習意欲の低下は、その関連が予想できるものの、実証的には未だ確認されていない。

価値観と学習意欲の関連を示唆する指摘は、既にいくつか挙げることができる。古くは中沢(1968)が、学習意欲の概念を、欲求や要求を基礎とはするが、価値判断と意志のはたらきがこれを支えているところにその本質的意味をおくものとした。近年では速水(1995)が、自己決定性の高い自律的な動機づけを考える場合に価値の問題を無視するわけにはいかないとしており、自律的動機づけの内面化を促進するモデルに、その活動が将来にとってどのように重要な意味をもつかを価値づけする過程を含めている(速水, 1998)。関連する実証的な知見では、Nolen(1988)や佐藤純(1998)が、学習方略の価値を認知している小・中学生は、自発的に、また長期間にわたってその方略を使用することを報告している。これらの結果から類推すれば、学習の有効性を認めた子どもは自ら勉学に取り組むと考えられる。このことは、近年になって学校教育の目標となっている「自ら学ぶ意欲」(教育課程審議会答申, 1987)にも関わり、重要な研究課題と言える。

以上の問題意識から本研究は、「現在の学習活動が自身の成功や幸福の実現のために有効であるとの認知」

* 滋賀大学教育学部 〒520-0862 大津市平津2-5-1
wakamatu@sue.shiga-u.ac.jp

** 滋賀大学大学院教育学研究科

*** 甲南町立希望ヶ丘小学校

を「学習の有効性認知」と名付け、学習意欲との関係を検証する。これは、学習意欲低下の要因を解明するうえでの実証的知見となる。研究対象は、学習の有効性認知の低下が、以前は中学生において指摘されていた(橋爪, 1986)ものの、近年は小学生においても報告されている(木村ら, 1998)ことから、小学5年生～中学2年生とした。

ところで、学習の有効性認知はどのように測定できるであろうか。それには学習動機研究や、Eccles & Wigfield (1985) などによる課題価値 (task value) という概念が参考になる。学習動機は、古くは内発的・外発的の二分論で論じられてきたが、Deci & Ryan (1985) の自己決定理論を経て、近年それを見直そうとする動向がある。市川 (1995) は、高校時代の教科学習の動機や目的についての自由記述の結果を収集・分類するボトムアップ的アプローチを行い、知的好奇心や向上心のためという「充実志向」、知力を鍛えるためという「訓練志向」、仕事や生活に役立つ知識や技能を得たいからという「実用志向」、他の生徒や教師につられてという「関係志向」、競争心や優越感を背景とした「自尊志向」、報酬や賞賛、学歴、出世等を期待する「報酬志向」の6つの志向を見出した。ただこれらは「勉強を何のためにするのか」を問うたものであり、現在の学習がどんなことに対して有効だと感じているかを問う有効性認知の測定には使えない。なぜなら「有効性は認めるが、それが目的というわけではない」とする反応がカバーできないからである。また課題価値研究の流れを汲んだ伊田 (2001) は、何らかの課題に取り組むことが充実感や満足感を喚起する「興味価値」、ある課題に取り組む成功することが望ましい自己スキーマにつながる「獲得価値」(向上志向的な「私的獲得価値」と、相対比較志向的な「公的獲得価値」)、ある内容を学習することが将来の職業的な目標の達成に寄与する「利用価値」(就職や進学の実験で合格するために必要な「制度的利用価値」と、職業的な実践において有用性があると認識される「実践的利用価値」)からなる、青年後期対象の課題価値評価尺度を作成した。この枠組みは、有効性認知の測定にとっても非常に参考にはなるが、特定の課題における動機づけを捉えたものであり、本研究の問題意識である学習活動全般への意欲低下を取り上げるうえでは、そのまま使うことには問題がある。

それでは、教科や単元を問わない、学習活動全般への意欲低下と関連する有効性認知の概念はどのようなものであろうか。それは佐藤学が述べていた学びからの逃避であり、わが国の学校教育が課している学習の

内容や活動の全体に対して、子どもたちがその意義や正統性を認めているか否かという次元で概念化できるものと考えられる。したがって本研究では、以下の4つのカテゴリーの認知を設定した。

- a : 学校で学んでいる内容にも活動にも、そのものの意義や正統性があることを受け入れられる認知。その反映として、現在の学習活動自体に充実感や楽しみを感じることができ¹。
- b : 学びの活動そのものの意義や正統性はともかく、その内容は実生活や職業実践には役に立つものという実用的な認知。
- c : 学びの内容や活動そのものの意義や正統性はともかく、進学や就職試験には役に立つという道具的・手段的な認知。
- d : 学びの内容および活動の意義や正統性をいっさい認めない認知。その反映として、学習成果に頓着しない²。

このうちa～cの認知は、いずれかひとつを有するというものではないが、実際においてもそのようなものであろう。例えばaの認知を有して学習活動そのものを楽しんでいる生徒が、働いてからは役に立たないとか入試に役立たないと考えているわけではない。

さらには、上記a～cに示された有効性認知は、学習意欲との関連の強さに差異が予想される。すなわち、cの手段としての有効性は、進学や就職の試験に必要なから勉強するという立場であり、進学後や就職後に必要とされるという自覚はbに比べれば弱くなりがちで、また実際に必要とされない場合も少なくない。したがってbの方が、その学習内容が直接有用であるとの認知なので、cよりは学習意欲に結びつきやすいが、aのように学習の内容や活動そのものに興味を持つ認知に比べれば、自律的・自発的に学習に向かう傾向は弱いであろう。これらのことから、上記4つの認知のあいだには、a, b, c, dの順序で学習意欲との結びつきが強いという予想が成り立つ。したがって本研

¹ カテゴリーaの認知は、今回のように小学生にも答えられる質問項目を作成する場合、直接的に意義や正統性を認めるかを問うことは困難である。したがって、ここに述べたような現在の学習活動自体に充実感や楽しみを感じているか否かで概念化した。

² カテゴリーdの認知は、全面的な疑義・不信であり、直接的に問うなら「こんな勉強をしても何にもならない」といったものとなるが、そうした質問項目では、調査対象生徒に対する教育上の弊害が大きい。したがって、もし学習活動の意義や正統性を何らかの形で認めているならば、その成果は重大な関心事であるはずと考え、学習成果に頓着しないか否かで問うた。

究では、その順序性に関しても検証することを目的とする。この予想を確かめることは、先述の「自ら学ぶ意欲」と結びつきやすい有効性認知を検討することになり、今日的な課題である。

ところで、学習の有効性認知と学習意欲との関連を見る場合、学習意欲に影響を与えることがわかっている他の変数も併せて分析しなければ、両者の関連がクリアに検出できなかつたり、有効性認知と交絡する変数による寄与も混入し、両者の関連を過大評価することが危惧される。そこで従来から学習意欲に関連しているとされる以下の2つの変数についても測定を行い、分析に含めた。まず第1は好きな教科の多少である。教科の好き嫌いと学習意欲が関連することは経験的にも十分予想できるが、文部科学省委嘱の近年の調査結果(学習意欲研究会, 2002)でも、勉強をやる気になるときを尋ねると、「授業がよくわかるとき」「授業が面白いとき」の項目で小・中学生ともに9割以上が該当するという事実からもこの関連が示唆される。本研究では、後述するように学習意欲を教科を問わずに測定するので、好きな教科数の多少をその指標とした。なお学習意欲は学業成績との関連も予想されるが、基本的にこの教科の好き嫌いとの関連と軌を一にするものと考えられる。第2は教師との関係、ないし教師に対する認知である。三隅らは小学校5・6年生(三隅・吉崎・篠原, 1977)、および中学生(三隅・矢守, 1989)を対象として、学級における教師のリーダーシップ行動と子どもの学習意欲に関連があることを明らかにした。教師の指導のあり方が子どもの学習意欲を左右することは十分に予想できることであり、学習意欲が高い子どもと教師の関係が肯定的なものになるという循環的な関係も予想できることから、授業で接する教師をどのように認知しているかにも着目した。

以上述べてきたように本研究では、学習の有効性認知と学習意欲との間に正の関連があること、それはa・b・c・dの順に高い学習意欲を伴うこと、またそのことは好きな教科の多少と対教師認知の2変数を統制しても見られることを実証することを目的とする。

方 法

1. 調査の概要

2002年9～10月に、滋賀県下の公立小学校5校の1094名(5年生550名, 6年生544名)、および公立中学校1校の550名(1年生269名, 2年生281名)、計1643名(男子810名, 女子796名, 不明37名)を対象とし、無記名式の質問紙調査を行った。授業担当者により集団的に実施し、所要

時間は約15分であった。質問紙は、担任制の違い、教科名の違いから、小学生用と中学生用を作成した。実施をする教諭には、子ども個々人の回答を見ないように依頼した。

2. 質問紙の構成

まず学年・性別を問い、続いて以下の設問を配した。

(1) 学習意欲尺度

小学生対象の学校モラル尺度(三隅他, 1977)、中学生対象の同尺度(三隅・矢守, 1989)、中学生対象の学習行動質問紙(竹網・鎌原・青柳・高梨・庄司, 1995)を参考に、学習活動への積極性を問う尺度を作成した。なお、『学習基本調査』(中野, 2002a; 2002b)において、「がんばって勉強したい教科」の時系列変化において実技系教科と非実技系教科とは傾向に差がみられたことを考慮し、本研究では非実技系教科に限定して問うこととした。具体的には、「あなたが、学校で国語・算数・社会・理科の授業を受けたり、家で勉強したりするときのことを聞かせてください。次のそれぞれのことは、あなたにどれくらいあてはまりますか」(中学生版では教科部分が「国語・数学・社会・理科・英語」と教示した。TABLE 1に示した9項目に対して、6件法(「6. そうそうそう」, 「5. そうそう」, 「4. そう」, 「3. ちがう」, 「2. ちがうちがう」, 「1. ちがうちがうちがう」)で回答を求めた。

(2) 学習の有効性認知尺度

「あなたは、次のようなことをどのくらいそう思うと感じたり、ちがうと感じたりしますか」と尋ね、a～dの有効性認知について各3項目の計12項目を作成、シャッフルして配列し、学習意欲尺度と同じ6件法で回答を求めた。項目はTABLE 2に示した。

(3) 好きな教科の多少

「あなたの『好きな教科』または『得意な教科』はどれですか」と尋ね、小学校8教科、中学校9教科を実技・非実技のバランスを考慮して配列し、複数選択で回答を求めた。「得意な」という表現を含めたのは、先に述べた学習意欲研究会(2002)の調査項目「授業がよくわかるとき」に含まれる意味をより確実にカバーするためである。また実技教科も含めたのは、教科間に重要性の違いがあると受け取られないためである。

(4) 対教師認知尺度

小学生版では「あなたの今の先生には、どのような良いところがあると思いますか」と尋ね、三隅ら(1977)を参考に作成した11項目を提示し、あてはまると思う項目に○をつける2件法で回答を求めた。なお、○の数が少ない場合の教育上の弊害を考慮し、2つのダミー項目を含めた。項目はTABLE 6の左側に示した。

中学生版では教科担任団について包括的に尋ねる必要から、「今年度、あなたのクラスを受け持ってくれている教科担任の先生で、次のような先生はどのくらいいると思いますか」と教示し、三隅・矢守(1989)を参考に作成した8項目(TABLE 6の右側に示した)を提示した。回答は「ほとんどがそう」「半分くらいがそう」「ほとんどそうでない」の3件法で求めた。

結 果

1. 学習意欲尺度の検討

学習意欲尺度の内的整合性をみるために、信頼性係数(クロンバックの α)を算出すると、小学生では.75、中学生では.80であった。特に小学生の値が低く、内的整合性が十分でないので、主成分分析による因子分析を行った。因子分散1以上の因子を因子数の打ち切り基準にして2因子を抽出し、さらにプロマックス回転を施した(TABLE 1)。それぞれに高く負荷した項目をみると、第2因子にまとまった項目には頻度を表す表現があり、このため異なった反応が出たものと考えられる。第2因子は項目数が少なく信頼性にかけるということを考慮し、第1因子(.40以上の負荷を示した項目で算出した α 係数は小学生で.739、中学生で.816)の因子得点を学習意欲尺度得点として用いた。

2. 学習の有効性認知尺度の構造

有効性認知尺度の構造を検討するために因子分析を行った。因子分散1以上の因子を因子数の打ち切り基準にすると因子数は小・中ともに3となったが、小学生の累積寄与率が55.9%と十分でなかったため、双方の分析で4因子解を採用し、プロマックス回転を施したところ、TABLE 2に示したように想定通りの構造に

分かれることが判明した。a～dの各因子に高く負荷した項目の信頼性係数は順に、小学生で.707、.740、.688、.688、中学生で.732、.756、.722、.749であり、十分に高いものではなかったが、これ以降はそれぞれの因子得点を、各カテゴリーの有効性認知をどの程度有するかの指標として用いる。ただし小学生の第3因子(カテゴリーdに相当)については、因子負荷量の正負が想定していた意味と逆の方向で示されたため、因子得点は符号を逆転させて用いた。

3. 学習の有効性認知と学習意欲の関連

学習の有効性認知の各カテゴリーごとに因子得点を算出し、学習意欲尺度得点との相関係数を算出した。その結果をTABLE 3に示したが、小・中どちらにおいても、カテゴリーdの因子得点との値のみが負であり、c、b、aと進むにつれて正の相関が強くなっていた。これは、4つのカテゴリーの有効性認知がa→b→c→dの順に高い確率で学習意欲を伴うことを示している。

次に、両者の関連のしかたをさらに確かめるために、4カテゴリーの有効性認知をそれぞれ強く有する人たちの学習意欲を比較した。それに際して、TABLE 4に示した方法・基準と人数構成で4群への該当者を抽出した。なお、カテゴリーa、b、c、dの順で優先的に抽出したのは、本研究ではこの順番でより高い学習意欲と結びつくと予想していたため、複数のカテゴリーの有効性認知を重複して強く有している被験者が下位の群に含まれないようにするためである。この他に、いずれかひとつの有効性認知を強く有する人を抽出して比較する方法も考えられるが、a～cの有効性認知はいずれか1つだけを有するという性質のもので

TABLE 1 学習意欲尺度の因子分析結果

| | 小学生 | | | 中学生 | | |
|---------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | I | II | h^2 | I | II | h^2 |
| 6.家では、計画を立てて学習している | .731 | -.069 | .499 | .775 | -.013 | .592 |
| 7.授業中に自分の考えや思いを進んで発表する | .687 | -.172 | .405 | .685 | -.071 | .436 |
| 2.新しいことを習ったら、ドリルなどで問題が解けるかをためしてみたいと思う | .676 | .027 | .472 | .792 | -.133 | .563 |
| 8.わからないことは、先生や友だちに聞いたり調べたりする | .641 | .008 | .415 | .788 | -.140 | .553 |
| 5.先生や友だちの意見を集中して聞ける | .603 | .195 | .498 | .578 | .224 | .486 |
| 1.授業が始まる時には、必要な本やノートなどが机の上に用意できている | .516 | .254 | .438 | .532 | .226 | .428 |
| 9.授業に必要なものを忘れることが多い | -.205 | .906 | .711 | -.159 | .904 | .729 |
| 3.宿題が出たら、かならずやっていく | .088 | .728 | .590 | .480 | .354 | .489 |
| 4.授業中に、ぼうっとすることがある | .140 | .434 | .257 | .023 | .672 | .465 |
| 因子寄与 | 2.886 | 2.138 | | 3.441 | 2.044 | |
| 因子IおよびIIの相関 | | .407 | | | .393 | |

※中学生の結果は、小学生における因子の抽出順序に合わせて表記してある。

TABLE 2 学習の有効性認知の因子分析結果

| | 小学生 | | | | | 中学生 | | | | |
|--|-------|-------|-------|-------|----------------|-------|-------|-------|-------|----------------|
| | I | II | III | IV | h ² | I | II | III | IV | h ² |
| 9.世の中が良くわかる大人になるためには、どの教科もきちんと勉強しておくことが大切だと思う | .882 | -.033 | -.079 | .013 | .712 | .017 | -.037 | .809 | .011 | .695 |
| 3.大人になってからの仕事は、どの教科もよく勉強しておかないと、そんなことがある | .826 | -.045 | .003 | .050 | .682 | -.112 | .036 | .904 | .026 | .719 |
| 7.自分が大人になって、家のことや子どもの世話をするときにも、今習っていることは役に立つと思う | .712 | .095 | .033 | -.084 | .565 | .300 | .028 | .612 | -.060 | .625 |
| 2.授業の時に、友だちのいろいろな意見や考えが聞けるのは、おもしろい<a> | -.106 | .834 | -.090 | .107 | .612 | .852 | .050 | -.144 | .072 | .649 |
| 5.新しいことを習うと、今まで知らなかったことがわかって、わくわくする<a> | .044 | .788 | .034 | -.022 | .671 | .748 | .112 | .167 | .005 | .684 |
| 10.勉強で少しむずかしい問題に挑戦すると、ファイトがわく<a> | .089 | .733 | .059 | -.086 | .628 | .778 | -.044 | .009 | .061 | .622 |
| 12.友だちより良い成績がとれなくても、くやしくない方だ<d> | .091 | .019 | .867 | -.007 | .689 | -.010 | .898 | .138 | -.008 | .758 |
| 8.成績が悪くても、あまり気にならない方だ<d> | .015 | .064 | -.865 | .021 | .696 | .086 | .891 | -.046 | .038 | .769 |
| 6.勉強が足りなくてテストで良い点数をとれないと、くやしい<d> | .117 | .131 | .578 | .044 | .506 | .178 | -.588 | .166 | .038 | .566 |
| 1.成績の良い人は、しょうらい、楽なくらしができると思う<c> | -.094 | -.030 | .001 | .829 | .639 | .060 | .056 | -.141 | .873 | .691 |
| 11.成績の良い人は、たくさん仕事のなかから選べると思う<c> | -.046 | .101 | .041 | .821 | .669 | .081 | -.004 | -.001 | .831 | .715 |
| 4.成績が上がれば、希望する高校や大学に行きやすくなると思う<c> | .222 | -.065 | .073 | .662 | .599 | -.169 | -.059 | .229 | .675 | .593 |
| 因子寄与 | 3.861 | 1.609 | 1.239 | .957 | | 3.979 | 1.817 | 1.469 | .822 | |
| 因子間相関 | I | .471 | .400 | .337 | | I | .248 | .538 | .123 | |
| | II | | .365 | .150 | | II | | -.296 | -.260 | |
| | III | | | .197 | | III | | | .322 | |

※項目末に示した<記号>は、項目作成の際に想定された有効性認知のカテゴリー。逆転項目には-を付した。
 ※中学生の結果は、小学生における因子の抽出順序に合わせて表記した。

TABLE 3 有効性認知の因子得点と学習意欲の相関係数

| | a 因子 | b 因子 | c 因子 | d 因子 |
|-----|--------|--------|--------|---------|
| 小学生 | .622** | .444** | .162** | -.345** |
| 中学生 | .667** | .468** | .112* | -.355** |

*p<.05 **p<.01

はないため、結果を一般化できる対象が曖昧になり、好ましくないと判断した。

以上の手続きで抽出した、それぞれの有効性認知を強く有する人を対象に、カテゴリーを独立変数、学習意欲尺度得点を従属変数と見なして一元配置の分散分析を行い、有効性認知のカテゴリー間で学習意欲が異なるか否かをみた。その結果、FIGURE 1 に示したよう

に、小・中どちらにおいても、a, b, c, d 群の順に学習意欲得点が高く、その主効果は有意だった(小学生:F (3,420)=63.62. p<.01;中学生:F (3,237)=57.46. p<.01)。引き続き Tukey の HSD 法による多重比較を行ったところ、小学生では全ての群間に有意な差が見られた。また中学生では、b・c 間以外の全ての組み合わせで有意な差が見られた。

4. 好きな教科の多少と学習意欲の関連

本節と次節では、有効性認知と同様に学習意欲と関連し、また有効性認知との交絡も予想される2変数が、単独で学習意欲と関連することを確かめておく。まず「好きな教科の多少」について、被験者の群分けに用いるサンプルスコアを得る目的で、非実技教科の回答

TABLE 4 有効性認知の各カテゴリーを特徴的に有する人の抽出方法と該当者数

| 群 | 抽出の方法と基準 | 小学生 | 中学生 |
|-----|----------------------------------|------|-----|
| a 群 | a の因子得点が+1.0以上の人 | 159名 | 80名 |
| b 群 | a 群に該当しない人のうち、b の因子得点が+1.0以上の人 | 115 | 53 |
| c 群 | a~b 群に該当しない人のうち、c の因子得点が+1.0以上の人 | 90 | 61 |
| d 群 | a~c 群に該当しない人のうち、d の因子得点が+1.0以上の人 | 112 | 60 |

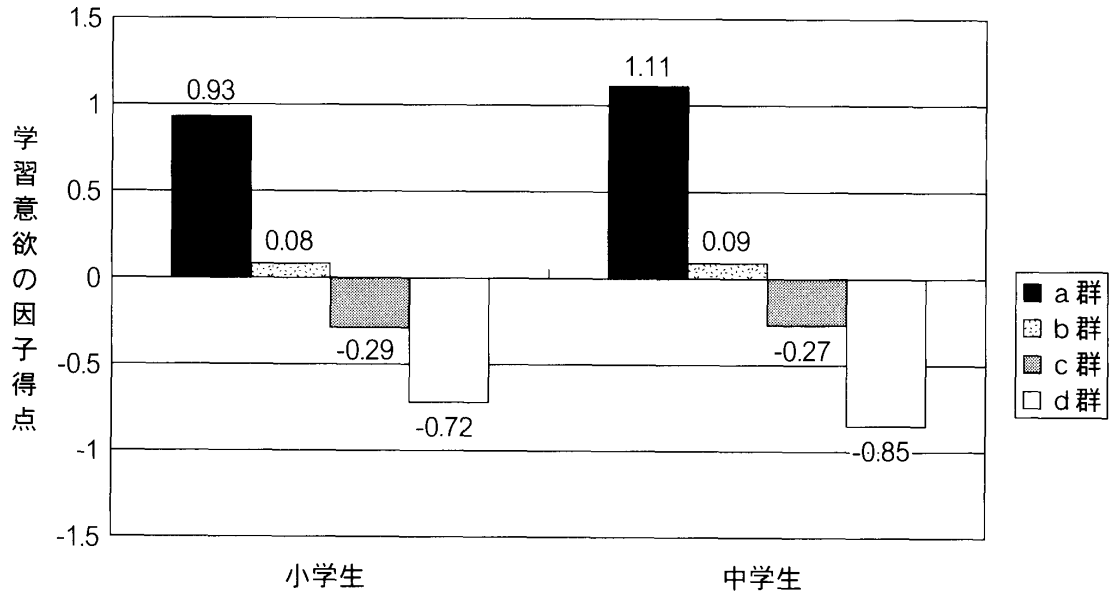


FIGURE 1 学習の有効性認知と学習意欲の関連

に対して数量化Ⅲ類の分析を行った。その結果、小・中ともその第1軸(固有値はそれぞれ.346と.297)で、好き(得意)とした回答が負のカテゴリースコア方向に、そうでない回答が正のカテゴリースコア方向にまとまった(TABLE 5)。したがってこの成分のサンプルスコアは好き(得意)な科目が多いほど値は小さく、少ないほど値は大きくなるので、このスコアに着目し、人数ができるだけ3分の1ずつになるところで分けた。具体的には小学生ではHigh群が-.276以下(357名)、Middle群が-.245~.186(335名)、Low群が.264以上(402名)であり、中学生では順に-.199以下(187名)、-.195~.301(196名)、.320以上(162名)である。人数に差異が見られるのは、4または5という少数教科の二値データを用いているためである。

この各3群間で学習意欲を比較したのがFIGURE 2

である。分散分析の結果、小・中いずれにおいても主効果が有意であった(小学生:F(2,964)=39.61,p<.01;中学生:F(2,514)=52.20,p<.01)ので、引き続きHSD法による多重比較を行ったところ、小・中いずれにおいてもすべての群間に1%水準で有意差が認められた。以上の結果から、好きな教科が多い人は少ない人に比べて、学習意欲が高いことが確かめられた。

5. 対教師認知と学習意欲の関連

対教師認知に関しても、学習意欲と単独で関連を示すことを確かめておく。この設問の回答についても数量化Ⅲ類を用いて主たる成分を抽出すると、小・中いずれにおいても第1軸(固有値はそれぞれ.339と.474)において肯定的な認知と否定的な認知が正・負の方向にまとまった(TABLE 6)。前節と同じようにこの成分のサンプルスコアを用いて、小学生では.228以上(366名)の

TABLE 5 「好きな教科の多少」の回答から数量化Ⅲ類によって抽出した成分

| 小学生・第1成分 | | | 中学生・第1成分 | | |
|----------|----|----------|----------|----|----------|
| 教科名 | 回答 | カテゴリースコア | 教科名 | 回答 | カテゴリースコア |
| 社会 | ○ | -1.825 | 理科 | ○ | -1.644 |
| 国語 | ○ | -1.573 | 数学 | ○ | -1.563 |
| 理科 | ○ | -1.233 | 英語 | ○ | -1.270 |
| 算数 | ○ | -1.099 | 社会 | ○ | -.994 |
| 国語 | × | .586 | 国語 | ○ | -.213 |
| 算数 | × | .628 | 国語 | × | .106 |
| 社会 | × | .764 | 社会 | × | .804 |
| 理科 | × | .805 | 理科 | × | .854 |
| | | | 英語 | × | .941 |
| | | | 数学 | × | 1.010 |

※○と×の記号は「好き(得意)」の回答の有無を表したもの

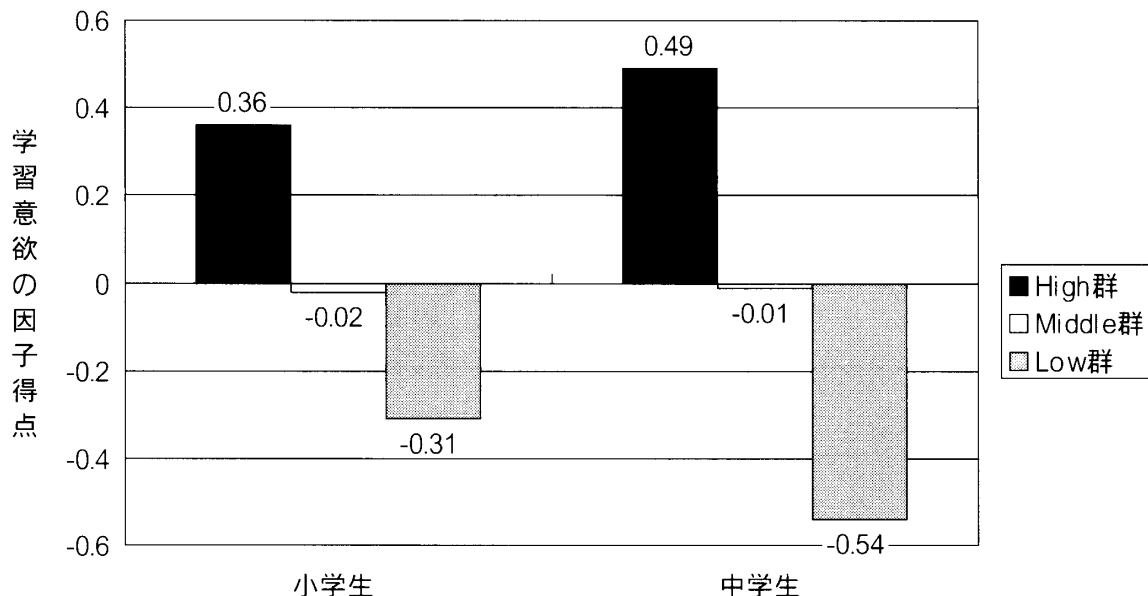


FIGURE 2 好きな教科の多少と学習意欲の関連

TABLE 6 「対教師認知」の回答から数量化III類によって抽出した成分

| 小学生・第1成分 | | | 中学生・第1成分 | | |
|------------------------------|----|----------|-----------------------------|----|----------|
| 質問項目 | 回答 | カテゴリースコア | 質問項目 | 回答 | カテゴリースコア |
| ケ. わかりやすい授業をしてくれる | × | -1.087 | エ. 友だちや家族に言えないようなことでも相談できる | ○ | -2.095 |
| ウ. おもしろいことを言ったりしたりする | × | -1.080 | オ. いっしょに遊んだり, 勉強以外の話をする | ○ | -1.883 |
| コ. 私たちの話をよく聞いてくれる | × | -1.030 | ク. 元気がない時には話しかけたり慰めたりしてくれる | ○ | -1.825 |
| ク. 良いことをしたり, がんばったときにはほめてくれる | × | -.951 | カ. 良いことをしたり頑張ったときにはほめてくれる | ○ | -1.481 |
| エ. 授業で, おもしろい教え方をしてくれる | × | -.677 | ア. 気軽に話せる | ○ | -1.467 |
| キ. 授業以外のじかんに話しかけてくれる | × | .648 | キ. 授業がおもしろい | ○ | 1.379 |
| イ. 良いことをしたときにはきびしくしかけてくれる | × | -.599 | ウ. 授業がわかりやすい | ○ | -1.312 |
| オ. 元気がないときに, 気にかけてくれる | × | -.578 | 項目エ | △ | -1.228 |
| 項目イ | ○ | .561 | イ. まわりに迷惑をかけたときにはきちんと叱ってくれる | ○ | -.874 |
| 項目ウ | ○ | .760 | 項目ク | △ | -.826 |
| 項目ケ | ○ | .949 | 項目オ | △ | -.474 |
| 項目エ | ○ | 1.135 | 項目カ | △ | -.094 |
| 項目ク | ○ | 1.273 | 項目イ | △ | .037 |
| 項目コ | ○ | 1.378 | 項目キ | △ | .069 |
| 項目キ | ○ | 1.848 | 項目ア | △ | .138 |
| 項目オ | ○ | 2.101 | 項目ウ | △ | .332 |
| | | | 項目エ | × | .580 |
| | | | 項目ク | × | 1.011 |
| | | | 項目オ | × | 1.028 |
| | | | 項目イ | × | 1.276 |
| | | | 項目カ | × | 1.443 |
| | | | 項目ア | × | 1.537 |
| | | | 項目キ | × | 1.700 |
| | | | 項目ウ | × | 1.741 |

【備考】

- 小学生の○印はその項目があてはまるという回答を指す。
- 中学生の○・△・×の印はそれぞれ「ほとんどそう」, 「半分くらいがそう」, 「ほとんどそうでない」の回答を指す。
- 小学生版には上記の8項目以外にダミー項目, ア「おしゃれな」, カ「かっこいい(またはかわいらしい)」が含まれていた。

High 群, -.350~.214の Middle 群(364名), -.351以下の Low 群(364名)に, 中学生では順に-.266以下(177名), -.257~.363(176名), .365以上(178名)の3群に分けた。

以上の各3群間で学習意欲を比較した結果を Fig.

URE 3 に示した。分散分析の結果, 小・中いずれにおいても主効果が有意であった(小学生: $F(2,964) = 30.56, p < .01$; 中学生: $F(2,501) = 33.50, p < .01$) ので, 引き続き HSD 法による多重比較を行ったところ, 小・中いずれにおいてもすべての群間に 1%水準で有意差が認めら

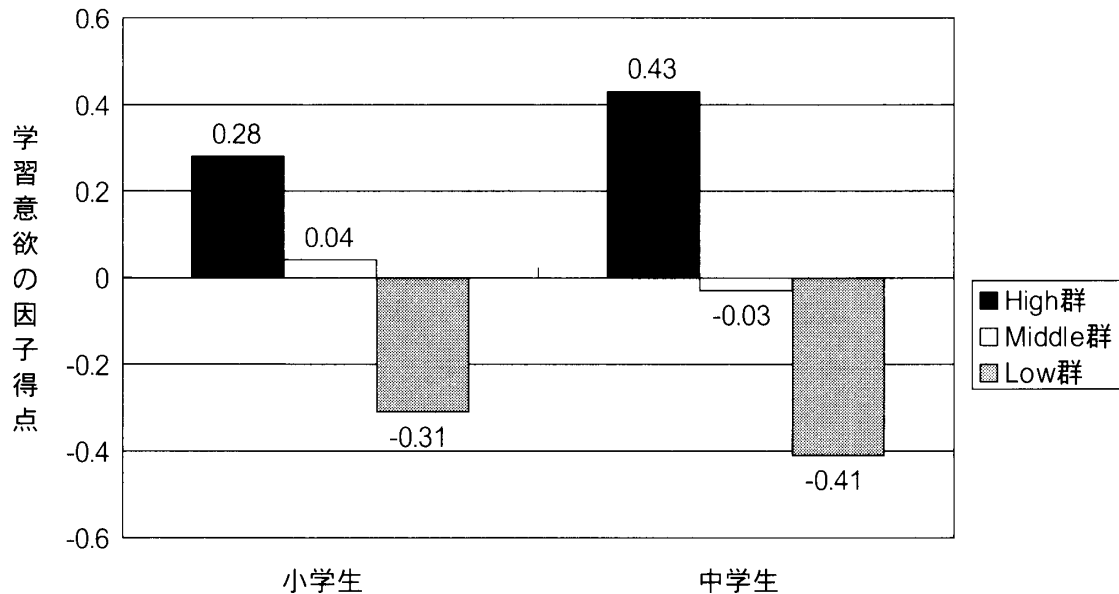


FIGURE 3 対教師認知の良好さと学習意欲の関連

れた。以上の結果から、肯定的な対教師認知を持つ人は、そうでない人に比べて、学習意欲が高いことが確かめられた。

6. 二変数を統制した有効性認知と学習意欲の関連

前二節の検定結果から、好きな教科の多少と対教師認知が学習意欲と関連があることが明らかとなったので、これら2つの変数を統制して、有効性認知と学習意欲の関連を検討するために、統制する2変数を共変量、学習の有効性認知を独立変数とする共分散分析を行った。

まず小学生においては、共分散分析の第1の前提である平行性の検定において、対教師認知と有効性認知の交互作用が有意 ($F(3,411)=3.34, p<.05$) であったため、共分散分析には含めなかった。確かに、有効性認知の各群別に、対教師認知のサンプルスコアと学習意欲の相関係数を算出すると、a群($r=.10$)やb群($r=-.11$)では有意ではないが、c群($r=.39, p<.01$)やd群($r=.22, p<.05$)では有意な相関が得られ、独立変数の水準間で共変量と従属変数との相関に違いが見られた。もうひとつの共変量である好きな教科の多少については、共分散分析の第2の前提である回帰の有意性の検定が有意 ($t=6.06, p<.001$) であり、共分散分析を行う意味が裏付けられた。有効性認知の主効果は、 $F(3,418)=41.29$ で0.1%水準で有意であった。4群間で推定周辺平均値の多重比較を行うと、FIGURE 4に示したようにa群>b群>c群>d群の順序性が見られ、その差はすべての組み合わせで有意であった。

次に中学生においては、統制の2変数は平行性の検

定でいずれも有意でなかったため、どちらも分析に投入されたが、回帰の有意性の検定において対教師認知が有意ではなかった($t=-1.28, p=.201$)。これは好きな教科の多少と有効性認知で統制すれば、対教師認知は学習意欲と関連を示さないことを意味し、この変数を共分散分析の共変量とする意味がない。したがって、改めて好きな教科の多少のみを共変量として分析を行った。有効性認知の主効果は、 $F(3,236)=42.66$ で、0.1%水準で有意であった。4群間で推定周辺平均値の多重比較を行うと(FIGURE 4)、小学生の結果と同様にa群>b群>c群>d群であり、その差はすべての組み合わせで有意であった。

考 察

本研究の結果から、学習の有効性認知と学習意欲とのあいだに、小学生・中学生いずれにおいても、仮説通りの正の関連が見出された。しかもそれは、学習意欲と関連を持ち、また有効性認知とも関連を持つ好きな教科の多少を統制した共分散分析においても、依然として有意な正の関連を示すものであった。言い換えれば、好きな教科の多少が同じ程度の子どもにおいても、有効性認知は学習意欲と関係があることがほぼ明らかになった。

有効性認知と学習意欲との関連は予想通りに見られたわけであるが、一時点の調査結果であることから、前者が後者の要因であるという一方向のみの因果関係であるとは限らない。まず、少なくとも逆方向の因果関係もあり得るであろう。すなわち、学習活動に相對

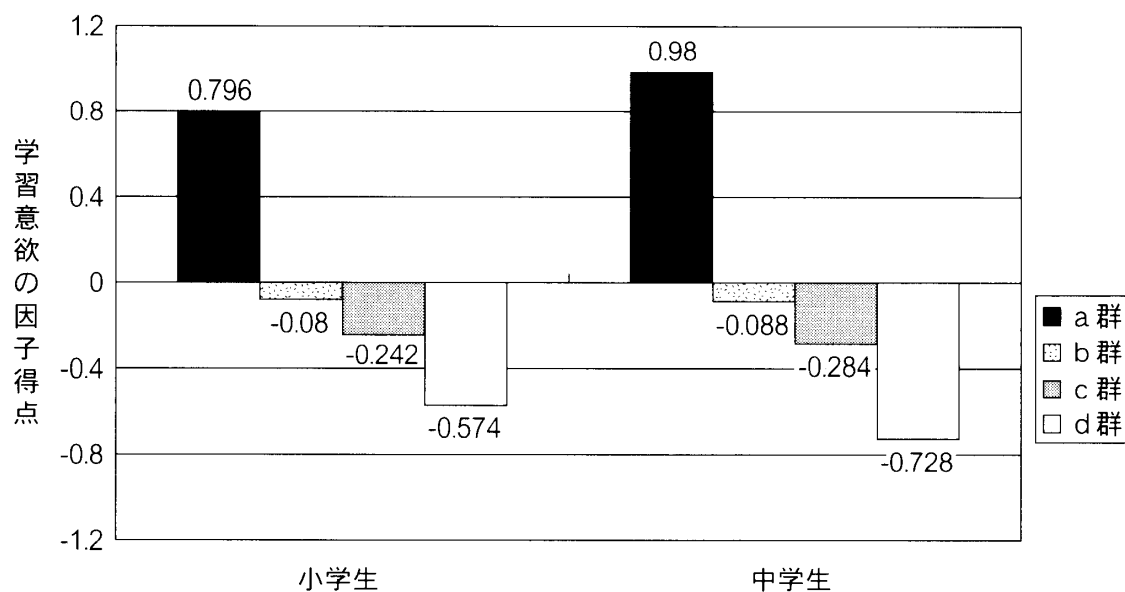


FIGURE 4 好きな教科の多少を統制後の学習意欲の推定周辺平均値

的に活発な子が、そうでない子に比べて、その活動に意味を見出そうとするという可能性は捨てきれない。あるいは第3の変数による疑似相関も考え得る。例えば親や教師の、学習に対する指示や価値観を従順に受け入れてしまっているために、学習の習慣が身に付くとともに、学習の価値も肯定してしまうといった可能性であるとか、あるいは肯定的な学習観・勉強観を有している子が、学習意欲も高く、また有効性も高く認知するといった可能性である。前者の可能性に対しては、自我が発達し、得てして反抗的にもなる年代の中学生においても小学生と同様の結果が得られたこと、あるいは親や教師との関係の良好さと関連するであろう好きな(得意な)教科の多少を統制しても、有効性認知の主効果が有意であることを考えれば、妥当だとは考えにくい。また後者の可能性に関しては、学習意欲の差異が、有効性認知のdとc～aのみの差異ではなく、それぞれのあいだに有意な差が見られたことから、今回見出された関連は、そうした疑似相関以上のものがあると考えられる。

以上述べてきた「逆の因果関係」、 「疑似相関」の可能性は完全には捨てきれないものの、やはり有効性認知が学習意欲に対して影響することも、依然として否定できない。それは特に、学習意欲とのあいだに比較的強い相関が見られたカテゴリーaとbの有効性認知に期待できる。まずカテゴリーaの項目にある「わくわくする」「おもしろい」という感覚がダイレクトに学習活動に対して影響することは、幾多の内発的動機づけ研究や教育実践の場で確かめられてきたことである。

またカテゴリーbは、大人になり、仕事を持つことに肯定的な感情があれば、「なりたい仕事に役立つ」とわかることで学習意欲は高まるであろう。定金(2000)は、不登校だった子が希望の進路を見出すことで、見違えるように勉強に熱心になったケースを報告している。したがって、日々の授業の改善や、希望の進路を探索させるなどの実践を通して、学習意欲を高めることが可能であると思われる。今回のデータでは検証されなかった因果関係は、そうした営みを通して検証されていくことになるであろう。

今回は、有効性認知の有無やその強弱と学習意欲が関連していることが明らかになっただけでなく、a～dのあいだに、予想した順序性が見出された。まずカテゴリーcとbのあいだに見られた違いは、道具的な必要性の認知より実質的な必要性を認知できた方が学習意欲を高い確率で伴い、また強い意欲に結びつきやすいことを意味する。bの認知は、動機づけ研究からの知見を援用すると、内発的なものと外発的なものの双方に解釈でき(速水, 2000)、その意味では外発的動機づけに分類できるcの認知と類似しているが、Heckhausen(1991)が提唱した内容同質性(thematic similarity)、すなわち行為の目的と手段(行為)のつながりに内容的な必然性があるという点ではcとかなり異なるものと言える。次にカテゴリーcおよびbとaのあいだに違いが見られたことについては、必要性を認知してというよりも学習の内容や活動自体に魅力を認める方が、学習意欲をさらに高い確率で伴い、またより強い意欲に結びつきやすいことが明らかになったと

言える。先に述べた内容同質性という点ではaもbも内発的なものと分類できるが、この相違を同じく動機づけ研究の理論から解釈すれば、Deci (1975) の認知的評価理論や Kruglanski (1978) の内生的-外生的帰属説などで注目された「自己決定感」に関して異なるということになる。

本研究では、小学生と中学生の結果をそれぞれ見てきたが、両学校段階における差異はほとんどなかった。中学校では小学校に比べて学習内容が抽象的になり、実生活との関連が弱くなりがちだが、学習内容や活動に意味を認め、実生活との関連を感じることで高い学習意欲が関連することは普遍的な傾向であることが示唆された。相違点は、まず小学生においては、有効性認知の水準によって対教師認知と学習意欲の相関が異なったことである。入試に必要なだからといった有効性認知しか有していない、あるいはそれすら有していない子どもは、aないしbの認知を有する子どもと異なり、対教師認知が良好であれば学習意欲も高いことが示された。これは、小学校においては同一の教師と接する時間が長い学級担任制であることから、関係を良好なものにすることで学習意欲を高めていける可能性を示唆するものと言えるであろう。第2の相違点は、中学生においては、対教師認知と学習意欲の正の関連が、有効性認知と好きな教科の多少の相違による変動でほぼ説明されてしまうことである。これは、中学校においては教科担任制であるために、子どもが教師と学業以外で話したりふれあったりする時間が少なく、また関心事に占める学業の比重が小学生よりも大きいことなどが背景として考えられる。

本研究の結果は、有効性認知から学習意欲へという方向で、因果関係があり得ることを示すものであった。意欲の低下が叫ばれる現在、子どもたちの質的な変化や家庭・地域の教育力の喪失に原因を帰属させる以前に、実生活や職業と結びつけるなどの教育実践、そして学習の内容や活動そのものへの興味をもたせる試みが求められる。

引用文献

- Deci, E. L. 1975 *Intrinsic motivation*. New York : Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. 1985 *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum Press.
- Eccles, J., & Wigfield, A. 1985 Teacher expectancies and student motivation. In J. B. Dusek (Ed.), *Teacher expectancies*. Hillsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum. Pp.185-226.
- 藤沢市教育文化センター 2001 2000 (平成12) 年度「学習意識調査」報告書—藤沢市立中学校3年生・35年間の比較研究—
- 学習意欲研究会 2002 学習意欲に関する調査研究(最終報告書)
- 速水敏彦 1995 外発と内発の間に位置する達成動機づけ 心理学評論, 38, 171-193. (Hayamizu, T. 1995 Achievement motivation located between extrinsic and intrinsic motivation. *Japanese Psychological Review*, 38, 171-193.)
- 速水敏彦 1998 自己形成の心理—自律的動機づけ 金子書房
- 速水敏彦 2000 外発的・内発的動機づけ 青年心理学事典 福村出版 p.223.
- 橋爪貞雄 1986 なぜ、こんな勉強するの 黎明書房
- Heckhausen, H. 1991 *Motivation and action*. Berlin : Springer-Verlag.
- 伊田勝憲 2001 課題価値評定尺度作成の試み 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (心理発達科学), 48, 83-95. (Ida, K. 2001 An attempt to construct the academic task values evaluation scale. *Bulletin of the Graduate School of Education and Human Development, Nagoya University (Psychology and Human Development Sciences)*, 48, 83-95.)
- 市川伸一 1995 学習動機の構造と学習観との関連 日本教育心理学会第37回総会発表論文集, 177.
- 木村淑武美・平山英生・森山雅彦・藤田佳久 1998 学級崩壊 紫翠会出版
- Kruglanski, A. W. 1978 Endogenous attribution and intrinsic motivation. In M. R. Lepper & D. Greene (Eds.), *The hidden costs of reward*. Hillsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum. Pp.85-108.
- 三隅二不二・吉崎静夫・篠原しのぶ 1977 教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性の研究 教育心理学研究, 25, 157-166. (Misumi, J., Yoshizaki, S., & Shinohara, S. 1977 A study on teachers' leadership : Its measurement and validity. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 25, 157-166.)
- 三隅二不二・矢守克也 1989 中学校における学級担任教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性に関する研究 教育心理学研究, 37, 46

- 54. (Misumi, J., & Yamori, K. 1989 A study on validity of measurement scale of teachers' leadership behavior in junior high school. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **37**, 46-54.)
- 中野真一編著 2002a 第3回学習基本調査報告書・小学生版 ベネッセコーポレーション
- 中野真一編著 2002b 第3回学習基本調査報告書・中学生版 ベネッセコーポレーション
- 中瀬剛丸・山内里香 2002 中高生はなぜ勉強しなくなったのか—「中学生・高校生の生活と意識」調査から①— 放送研究と調査, **619**, 14-47.
- 中沢正寿 1968 学習意欲の心理学的構造 教育心理, **16**(9), 6-11.
- Nolen, S. B. 1988 Reasons for studying : Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, **5**, 269-287.
- 定金浩一 2000 高校生の進路意識を見てきた立場から 日本青年心理学会第8回大会論文集, 14-15.
- 佐藤 純 1998 学習方略の有効性の認知・コストの認知・好み学習方略の使用に及ぼす影響 教育心理学研究, **46**, 367-376. (Sato, J. 1998 Effects of learner's perceptions of utility and costs, and learning strategy preferences. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **46**, 367-376.)
- 佐藤 学 1998 「学び」から逃走する子どもたち 世界, **644**, 63-72.
- 佐藤 学 2001 学力を問い直す—学びのキャリアムへ— 岩波ブックレット548.
- 島内行夫編著 2000 高校生の自我像—「自分探し」をする高校生— モノグラフ・高校生, **60**.
- 竹網誠一郎・鎌原雅彦・青柳賢治・高梨 実・庄司奈々枝 1995 生徒の学習目標と学習行動—私立中高一貫校と公立中学の比較— 帝京大学文学部紀要(心理学), **3**, 69-82. (Taketsuna, S., Kambara, M., Aoyagi, K., Takanashi, M., & Shoji, N. 1995 Goals of learning behaviors of students in a private junior and senior integrated high school and a public junior high school. *Bulletin of the Department of Psychology, Teikyo University*, **3**, 69-82.)

謝 辞

本研究は、平成14(2002)年度、滋賀大学大学院教育学研究科で開講された「生徒指導研究法」の授業にて企画・実施されたものを著者3名の責任でまとめたものです。他の受講者の皆さんに厚くお礼を申し上げます。

(2003.5.2 受稿, '04.3.13 受理)

Perception of the Value of Learning Activities and Motivation for Learning : Elementary and Junior High School Students

YOSUKE WAKAMATSU (FACULTY OF EDUCATION, SHIGA UNIVERSITY), MUNEHITO OHTANI (GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION, SHIGA UNIVERSITY) AND KAYA KONISHI (KONAN MUNICIPAL KIBOGAOKA ELEMENTARY SCHOOL) JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2004, 52, 219-230

The present study examined the relation between elementary and junior high school students' perception of the value of learning activities and their motivation for learning. The measure of the perception that the activities or contents of everyday learning are valuable for success or happiness consisted of 4 categories : (1) appreciating the significance or legitimacy of the learning activities or their contents, (2) recognizing that the learning activities are valuable for future work or future life, (3) recognizing that the learning activities are valuable for entrance examinations for later school or occupation, and (4) not recognizing any value. The results common to both elementary and junior high school participants were as follows : The perception of the value of learning was positively correlated with motivation. Analysis of the degree of motivation among students who strongly held one of the above 4 perceptions revealed a decreasing amount of motivation from (1) through (4). This same result was found even when the degree to which the students liked the school subjects was controlled.

Key Words : perception of the value of learning, motivation for learning, elementary school students, junior high school students