

資料

クラスの動機づけ構造が中学生の教科の能力認知、 自己調整学習方略および達成不安に及ぼす影響

谷 島 弘 仁¹ 新 井 邦 二 郎¹

THE INFLUENCE OF MOTIVATIONAL STRUCTURE IN A CLASSROOM OF JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS ON PERCEIVED ABILITY IN SCHOOL SUBJECTS, SELF-REGULATED LEARNING STRATEGIES, AND ACHIEVEMENT ANXIETY

Hirohito YAJIMA AND Kunijirou ARAI

The purpose of the present study was to examine the influence of motivational structures in a classroom of junior high school students on perceived ability in school subjects, self-regulated learning strategies, and achievement anxiety. First, a new scale of perceived ability in school subjects was constructed. The scale included five sub-dimensional scales, i.e., English, Mathematics, Japanese, Science, and Social Studies. Two hundred and nineteen junior high school students were given questionnaires on their perceptions of motivational structures in a classroom and perceived ability in school subjects. Each scale of perceived ability had a high reliability, and the factor analysis revealed a factor pattern of scale of perceived ability. The results showed that a particular scale of motivational structure in a classroom explained some scale of students' perceived ability in school subjects. Secondly, the relationship between motivational structure in a classroom and elements related to achievement motivation, i.e., self-regulated learning strategies and achievement anxiety, was examined. Each scale of motivational structure in the classroom correlated highly with students' self-regulated learning strategies and correlated negatively with achievement anxiety.

Key words : motivational structures in a classroom, perceived ability in school subjects, self-regulated learning strategies, achievement anxiety, junior high school students.

問 題

教室場面で生徒を動機づけるためには、達成動機や内発的動機のような生徒の特性的要因だけではなく、クラスの雰囲気や学習課題の設計、教科の特徴など、学習者の外部に存在する要因に注目する必要がある。しかしこれまで、こうした外的要因を扱った動機づけ

に関する研究が十分になされてきたとは言いがたい。実際の教育場面では、生徒がある教科に興味や関心を持つようになり、それがきっかけとなって学習全般の動機づけが高まるということが、しばしば見受けられる(速水, 1996)。Ryan & Connell (1989) は、外発的な動機が内在化されることにより内発的な動機へと変容していくことを示唆している。また、動機づけを高める環境、すなわち、環境としての動機づけの重要性も指摘されている。これらの問題点を踏まえ、最近の動機

¹ 筑波大学 (University of Tsukuba)

づけ研究ではクラスの動機づけの構造化という観点からのアプローチが新たに行われている (Ames, 1987 ; Maehr & Fyans, 1989)。これは、クラスにおける動機づけの構造を特定化し、その下位次元に基づいて動機づけ方略を採用し、生徒を動機づけていこうという考え方である。Epstein (1988) は、クラスの動機づけを構造化するための視点の重要性を強調し、クラスを TARGET 構造と呼ばれる下位次元に分類し、それに基づいて構造化することを理論化している。Epstein は、クラスの動機づけの下位次元として、課題 (Task)、権限 (Authority)、報酬 (Reward)、グルーピング (Grouping)、評価 (Evaluation)、および時間 (Time) の 6 つの次元を設定した。また、Maehr & Midgley (1991) は、Epstein と同様の観点からクラスを構造化するための枠組みを提案しており、それは課題、権限、承認、グルーピング、評価、および時間の 6 つの次元から構成される。さらに、Ames (1992) は、達成目標理論に基づいた観点から、課題次元、評価・承認次元、権限次元の 3 つの下位次元により、クラスの動機づけを構造化している。クラスの動機づけの構造化に関する問題点として、Blumenfeld (1992) は、以上のような次元を現実のクラス場面で効果的に機能させるためには困難が伴うことを指摘している。例えば、多様な課題や活動をどのように準備するのか、マスタリー学習だけでは目標に到達できない生徒をどのように指導するのか、また、能力的に問題のある生徒をどのように援助し、自己決定行動を可能にするためにはどのようにすればよいのかなど、クラス場面における実践的課題を挙げている。Blumenfeld の指摘につけ加えて、Epstein (1988) らのクラスの動機づけの構造化の次元は理論的な検討が主であり、実際のクラス場面での実証的検討がなされていないことも問題点の 1 つであろう。とりわけ、TARGET 構造の理論は教授者の視点から見たクラスの動機づけの枠組みであり、生徒がこれらの次元により、どのように動機づけられるかという学習者の視点が必要となる。これらの問題点に対して、谷島・新井 (1995) はクラスの動機づけの構造化に関する従来の諸理論を検討し、日本の教室場面に適合するクラスの動機づけの次元を教師への面接調査に基づいて設定した。また、これらの次元の妥当性を生徒の認知的側面から明らかにすることを試みた。その結果、中学生を対象として、承認次元、課題志向次元、参加次元、協調次元の 4 つの下位次元から構成される新たな尺度を作成し、その信頼性および妥当性を確認している。また、この 4 つの次元から構成されるクラス構造をク

ラスの動機づけ構造と名づけている。

クラスの動機づけ構造は、教師がクラス場面で生徒を効果的に指導するための実践的枠組みである。クラスの動機づけ構造を教育実践に役立てるためには、クラスの動機づけ構造の下位次元に対する生徒の認知とクラス場面の様々な要因との関連について検討することが必要であると考えられる。それらの要因のなかでも、教科の要因とクラスの動機づけ構造との関連について検討することは教育実践の観点からも意義のあることであろう。前述した通り、Blumenfeld (1992) は、教科における多様な課題や活動をどのように準備するのか、マスタリー学習だけでは目標に到達できない生徒をどのように指導するのかなどをクラスの動機づけの構造化の問題点として挙げているが、クラスの動機づけ構造と各教科との関連性について詳細に検討することでこれらの問題点に示唆を与えることができるかもしれない。したがって、本研究は、クラスの動機づけ構造と各教科の動機づけとの関係を明らかにすることを目的とする。クラスの動機づけ構造の下位次元と教科一般に対する能力認知との関連については、谷島・新井 (1995) によってすでに検討され、その結果、クラスの動機づけ構造の下位次元において課題志向次元のみが教科全般に対する能力認知を説明していることが見いだされている。しかし、クラスの動機づけ構造の下位次元と各教科に対する能力認知との間には、教科一般の場合とは別の特異的な関係があるかもしれないため、まずこの問題について明らかにしたい。教科に関連した要因として、各教科の能力認知以外に、教科学習における自己調整学習方略の使用と、達成行動に伴うネガティブな要因である達成不安をとりあげる。この 2 つの要因も、クラスの動機づけ構造の下位次元と特異的な関係があるかも知れないため、この点についても明らかにしたい。

以上のように、本研究では、クラスの動機づけ構造と教科の要因との関係を取りあげ、検討することを目的とする。そのために、第 1 に中学校段階における主要な教科に対する能力認知を測定する尺度を作成し、クラスの動機づけ構造の各次元が、それぞれの教科をどの程度の割合で説明しているのかについての検討を行う。従来の能力認知や有能感における研究は一般的な領域を対象としたものが多い。Harter (1982) が児童および生徒の能力認知を測定するための尺度を作成しているが、各教科における能力認知についての検討はなされていない。教科によって様々な特徴が存在しており、それに応じて生徒の能力認知の在りかたにも差

異が存在しているものと思われる。積みあげ式の教科である英語や数学では内発的な動機である課題志向次元だけでなく、教師が途切れなく学習を進めることを支援する承認次元や友達どうしが支援しあう協調次元との関連が予想できる。自分から活動し、積極的に課題内容を追求することが要求される理科や社会ではクラスの動機づけ構造の中でも参加次元との関連が予想できよう。

つぎに、教科学習における自己調整学習方略の使用および達成不安をとりあげ、クラスの動機づけ構造との関連について検討する。まず、生徒の達成行動の1つとしての自己調整学習方略について検討していく。自己調整学習 (self-regulated learning) は、自己教育力の問題として、近年、とりわけ重視されてきている (Zimmerman & Schunk, 1989)。自主的に学習する態度ができしており、自分で工夫して学習していける生徒であれば、教科の得意・不得意の差はあっても様々な教科において効果的な学習をしていけるだろう。このような自己調整学習を効果的にするために、生徒が使用する学習方略が自己調整学習方略であるものと考えられる (Zimmerman, 1990)。自己調整学習は達成行動の1つであり、クラスの動機づけ構造の認知によって影響を及ぼされることが予想される (Meece, 1994)。そこで、自己調整学習方略尺度とクラスの動機づけ構造の認知との関連について検討する。自己調整学習は課題内容を理解し学習しようとする動機づけと関連しているため (Meece, 1994)、クラスの動機づけ構造の課題志向次元との関連が予想される。さらに、生徒の達成不安とクラスの動機づけ構造の認知との関係について検討するが、達成不安は達成場面における生徒のネガティブな不安反応であると考えられるため、クラスの動機づけ構造との関連は自己調整学習方略の使用と反対に、クラスの動機づけ構造の中でも社会的な次元である承認次元とは正の関係が、自律性に基づく次元である参加次元とは負の関係が予想できよう。

方 法

調査対象 クラスの動機づけ構造と各教科の能力認知との関連について、茨城県西部の1つの中学校2年生6クラス219名 (男子118名、女子101名) が調査対象となった。クラスの動機づけ構造と自己調整学習方略の使用および達成不安との関連について、茨城県南部の1つの中学校および宮城県内の1つの中学校1年生～3年生351名 (男子179名、女子172名) が調査対象となった。

調査内容 クラスの動機づけ構造の認知が各教科の能力認知、自己調整学習方略および達成不安に及ぼす影響を明らかにするために、質問紙法により調査を行った。使用した測度は、クラスの動機づけ構造尺度および各教科に対する能力認知尺度、自己調整学習方略尺度および達成不安尺度であった。

クラスの動機づけ構造尺度：谷島・新井(1995)によって作成されたクラスの動機づけ構造測定尺度27項目を使用した。本測度は、承認次元、課題志向次元、参加次元、協調次元の4つの下位次元から構成されており、クラスにおける承認次元は10項目、クラスにおける課題志向次元は6項目、クラスにおける参加次元は7項目、クラスにおける協調次元は4項目であった。本測度の信頼性と妥当性に関しては、すでに確認されている。

各次元の内容は、以下の通りである。

①クラスの承認次元：友だちおよび教師からの承認を求める傾向、②クラスの課題志向次元：学習および課題の内発的価値を追求する傾向、③クラスの協調次元：クラスに調和していこうとする傾向、④クラスの参加次元：学業や行事に積極的にとり組もうとする傾向。各次元における項目得点の合計得点が高いほど、生徒はその次元の認知が高いものと考えられる。

各教科の能力認知尺度：従来、一般的な能力認知に関しては、Harter (1982) が児童および生徒の能力認知 (Harter の用語ではコンピテンス) を測定するための尺度を開発している。Harter の尺度は学習面、社会面、運動面、自己価値の4つの領域から構成されているが、学習面は教科ごとの分類がなされていないため、教科における能力認知を測定するためには教科ごとに分けられた能力認知尺度が必要とされる。そのため、本研究においては各教科に対する生徒の能力認知を測定するために新たに測定尺度を作成した (具体的な項目はTABLE 1に示す)。すなわち、生徒の各教科に対する能力の認知という観点から測定しているので、各教科の能力認知尺度と名づけた。この尺度は、英語、数学、国語、理科、社会の各教科に対する生徒の能力認知をたずねる項目であり、各教科につき4項目ずつ作成したため、合計20項目から構成されていた。項目は、各教科間でなるべく同じ表現になるように作成した。また、中学校における教科は、本研究でとりあげた英語、数学、国語、理科、社会の他にも体育や音楽などの教科が存在しているが、これらの教科は学習者の適性などの要因が大きく、教科の性質も本研究でとりあげた教科と大きく異なると考えたため、今回は扱わなかった。

TABLE 1 各教科における能力認知尺度の項目平均、標準偏差および因子分析結果

項目	因子						h ²	M	S.D.
	I	II	III	IV	V	VI			
英語のテストには、自信のあるほうです。	-.02	<u>.93</u>	.05	.10	.05	-.02	.88	2.68	1.10
英語の勉強が、得意なほうです。	.00	<u>.94</u>	.02	.06	.11	.06	.91	2.72	1.13
自分は、英語の勉強に、向いているほうだと思います。	-.01	<u>.93</u>	.05	.04	.12	.05	.89	2.67	1.04
英語の授業に、積極的にとり取むほうです。	.04	<u>.70</u>	.05	.13	.01	<u>.48</u>	.74	3.40	1.07
数学のテストには、自信のあるほうです。	.09	.09	.03	<u>.93</u>	.05	.01	.89	2.70	1.09
数学の勉強が、得意なほうです。	.05	.06	-.03	<u>.95</u>	.06	.08	.93	2.73	1.09
自分は、数学の勉強に、向いているほうだと思います。	.20	.06	.04	<u>.92</u>	.02	.07	.89	2.68	0.99
数学の授業に、積極的にとり取むほうです。	.09	.18	.01	<u>.58</u>	.11	<u>.63</u>	.79	3.29	1.09
国語のテストには、自信のあるほうです。	.09	.07	.11	.06	<u>.92</u>	.03	.88	2.84	0.86
国語の勉強が、得意なほうです。	.11	.05	.09	.06	<u>.91</u>	.12	.87	2.94	0.87
自分は、国語の勉強に、向いているほうだと思います。	.07	.14	.12	.03	<u>.89</u>	.10	.84	2.83	0.83
国語の授業に、積極的にとり取むほうです。	.20	.16	.10	.05	<u>.45</u>	<u>.68</u>	.75	3.54	0.92
理科のテストには、自信のあるほうです。	<u>.86</u>	.00	.31	.12	.14	.05	.88	3.36	1.03
理科の勉強が、得意なほうです。	<u>.90</u>	-.02	.24	.11	.17	.04	.91	3.33	1.03
自分は、理科の勉強に、向いているほうだと思います。	<u>.87</u>	-.03	.25	.16	.10	.08	.86	3.24	1.02
理科の授業に、積極的にとり取むほうです。	<u>.73</u>	.06	.17	.06	-.05	<u>.50</u>	.83	3.71	0.96
社会のテストには、自信のあるほうです。	.31	.04	<u>.89</u>	.05	.09	.02	.90	3.19	1.14
社会の勉強が、得意なほうです。	.23	.05	<u>.92</u>	.03	.11	.06	.92	3.18	1.07
自分は、社会の勉強に、向いているほうだと思います。	.24	.08	<u>.88</u>	-.04	.16	.10	.88	3.12	1.03
社会の授業に、積極的にとり取むほうです。	.21	.04	<u>.62</u>	.03	.05	<u>.64</u>	.84	3.65	0.98
寄与	3.22	3.22	3.10	3.06	2.83	1.82			
寄与率(%)	16.10	16.10	15.50	15.30	14.15	9.10			

因子負荷量は小数点第3位以下を四捨五入した。

自己調整学習方略尺度：速水（1993）は、Pintrich & DeGroot（1990）および Zimmerman & Martinez-Pones（1990）らの尺度に基づき、自己調整学習方略尺度を作成している。本尺度は、内容的には自己評価、体制化や変換、情報収集、モニタリング、環境構成などが含まれており、自己調整学習方略をよく使用しているほど高い得点が得られる構成となっている。本研究においては、自己調整学習方略尺度として、速水（1993）により作成された自己調整学習方略尺度14項目を一部修正し、使用した。項目例として、「勉強する前に、その勉強を進めるためには何を準備すればよいかを考えます。」などがある。

達成不安尺度：中山（1995）によって作成された達成不安尺度8項目を一部修正し、使用した。項目例として、「やっていることが途中でうまくいかなかった時、もうだめだと思ってしまうことが多いほうです。」などがある。

手続 調査の実施は、1995年2月中旬～7月上旬、担任教師の立ち合いのもとに、各クラスごとに集団で行われた。回答形式はいずれの質問項目においても5件法を採用しており、「とてもよくあてはまる」～「全然あてはまらない」にそれぞれ5点～1点を与え、得点化した。ただし、逆転項目には逆のスコアリングを行った。また、一部回答漏れの項目があるため、項目によっては被験者数が異なるものもある。

結果と考察

1. 各教科に対する能力認知測定尺度の項目分析

本研究では、英語、数学、国語、理科、社会の各教科に対する生徒の能力認知を測定するため新たに能力認知尺度として20項目を作成した。はじめに、各教科の能力認知尺度の因子構造を確認するために、全20項目に対して因子分析を行った。初期解を主成分法で求めたところ固有値が1以上の因子は6因子得られた。得られた6因子に対してバリマックス回転を施した。尺度項目、項目ごとの平均および標準偏差、因子分析結果が、TABLE 1に示されている。回転前の固有値は、第1因子が、6.48、第2因子が3.45、第3因子が2.70、第4因子が、2.13、第5因子が、1.32、第6因子が、1.14であった。TABLE 1には寄与と寄与率が示されているが、第1因子と第2因子の寄与および寄与率が同じ値である。これは、因子負荷量の小数点第3位以下を四捨五入し、得られた値の2乗和を求めたため、このような誤差が生じたものと思われる。因子負荷量を検討すると、第1因子では、理科の能力認知を測定する項目に高い負荷が認められ、第2因子では、英語の能力認知を測定する項目に高い負荷が認められた。つぎに、第3因子では、社会の能力認知を測定する項目に高い負荷が認められた。また、第4因子においては、主として、数学の能力認知を測定する項目に高い負荷が認められた。さらに、第5因子においては、主として、国語の能力認知を測定する項目に高い負荷が認められた。ところが、第6因子は第1因子から第5因子までの因子負荷量の構造と異なり、各教科に対する積極性を表わす項目（たとえば、「英語の授業に、積極的にとり組むほうです」）に対して高い負荷量をもつ項目が多かった。しかし、この項目についてはそれぞれの教

科の能力認知を表わす因子と第6因子のどちらにも高い負荷量を持つものが多い傾向が見受けられた。因子負荷量から示されているように、積極性を表わす項目は能力認知として適当でない可能性もあろう。今後、教科に対する能力認知と積極性の要因との関係について詳しく検討し、整理していくことが必要になるものと思われるが、本研究は能力認知尺度の検討を主たる目的としているのではないため、本研究においては、一応、各教科の能力認知の中に含めていくこととする。

つぎに、各下位尺度の平均値、標準偏差および尺度間相関がTABLE 2に示されている。ただし、平均値は項目得点の合計を項目数で除したものであり、最低が1点で最高が5点である。平均点は2.85～3.41の範囲にあった。また、各教科に対する生徒の能力認知を測定する尺度の信頼性を求めるために各下位尺度の α 係数を求めたところ、英語では、0.92、数学では、0.91、国語では、0.87、理科では、0.93、社会では、0.92の値が得られた。このように、各教科の能力認知尺度において、十分な信頼性が認められた。尺度間の相関について検討すると、英語に対する能力認知と理科に対する能力認知において有意な相関が認められなかったものの、その他の尺度においては相互に有意な相関が認められた。理科に対する能力認知と社会に対する能力認知との間に0.56の相関が得られた。従来、理科は理科系の教科であり社会は文科系の教科であると考えられてきたが、中学校段階においては、教科に対する生徒の能力認知の観点からすると必ずしも理科系・文科系という区分が明瞭ではなく、むしろ教科の教授形態や学習形態による差異の大きいことが推測される。

2. クラスの動機づけ構造の認知と各教科に対する能力認知との関連

すでに述べたように、谷島・新井(1995)は、クラスの動機づけ構造の認知における下位次元と教科全般に対する能力認知との関連について検討するなかで、ク

ラスの動機づけ構造の認知における下位次元を説明変数として、教科全般に対する能力認知を目的変数とした重回帰分析を行った結果、クラスの動機づけ構造の課題志向の次元のみが教科全般に対する能力認知を説明していることを明らかにした。本研究では、課題として残されている、クラスの動機づけ構造の認知における下位次元が各教科に対する生徒の能力認知にどの程度の貢献度で影響を及ぼしているかを明らかにすることを目的として、クラスの動機づけ構造の4つの下位次元を説明変数とし、各教科に対する生徒の能力認知を目的変数として重回帰分析を行った。結果はTABLE 3に示した通りである。重相関係数は各目的変数において1%水準で有意であった。標準偏回帰係数について検討すると、英語、国語の能力認知について主として課題志向の次元が説明しているのに対して、理科と社会の能力認知については主として参加の次元が説明している。数学の能力認知については、課題志向および参加の2つの次元が説明している。

各教科の能力認知の差異について検討する。英語、国語についての能力認知では、クラスの動機づけ構造の課題志向の次元の説明率が高かった。英語や国語といった言語系の教科は課題の内容を理解し、教科の内容に興味を持って自発的にとり組むということが必要とされている。そのため、学習や内容に価値を見だし追求する次元の課題志向との関連が深かったものと考えられる。それに対して、理科と社会の能力認知については参加の次元が説明していた。理科や社会などの教科は、予想した通り、実験や観察、調査などの参加的・活動的な学習形態が含まれるため、クラス活動や学習に対する積極性を示す参加の次元と関連しているものと思われる。また、数学についての能力認知においては、課題志向および参加の2つの次元が説明していたが、この結果は、数学では内容に対して興味や

TABLE 3 クラスの動機づけ構造と各教科の能力認知の重回帰分析結果

説明変数	目的変数				
	英語	数学	国語	理科	社会
承認次元	.01	.00	.13	.04	.14*
課題志向次元	.43**	.24*	.22*	.11	.11
参加次元	.06	.26**	.12	.36**	.24*
協調次元	-.11	-.04	-.03	-.11	-.17*
重相関係数 R	.44**	.45**	.38**	.43**	.37**

数値は標準偏回帰係数を表わす。

* $p < .10$ ** $p < .05$ *** $p < .01$

TABLE 2 教科の能力認知尺度の平均値、標準偏差および尺度間相関

下位尺度	平均値	S.D.	1	2	3	4	5
1. 英語	2.87	0.97	-	.24**	.25**	.07	.14*
2. 数学	2.85	0.94		-	.21**	.28**	.13*
3. 国語	3.04	0.74			-	.32**	.33**
4. 理科	3.41	0.91				-	.56**
5. 社会	3.29	0.94					-

* $p < .05$ ** $p < .01$

価値を見いだすことのうえに能動的に活動に参加していく自発性と積極性が必要とされることを反映していると思われる。予想に反して、協調次元は、どの教科の能力認知に対しても負の相関を示し、とりわけ社会科に対する能力認知と負の関連性が認められた。しかし、この点についてはさらに検討していく必要がある。クラスの動機づけ構造の承認次元は、予想と異なり、どの教科についての能力認知も説明していなかった。この結果について、次のような説明が考えられよう。すなわち、他者からの承認を得たいという動機づけは外発的動機づけに位置づけられており、そのような動機づけのもとでは、どの教科の学習であれ能力認知を産みだすには至りにくいと考えられる。教科の能力認知は達成過程や結果についての自己評価的な側面があり、外的な評価にこだわるかぎり自分の達成行動を的確に自己評価することは困難であると言えよう。本研究で得られた承認次元の結果は外発的動機づけは、それほど簡単には内発的動機づけに変容していかないことを示すものと思われる。

3. クラスの動機づけ構造の認知と自己調整学習方略の使用および達成不安との関連

自己調整学習方略尺度は、速水 (1993) による自己調整学習方略尺度14項目の項目得点を合計し、項目数で除したものを尺度得点とした (最低が1点で最高が5点)。平均値および標準偏差は、それぞれ、3.20, 0.69, であった。達成不安尺度は、中山 (1995) による達成不安尺度8項目の項目得点を合計し、項目数で除したものを尺度得点とした。平均値および標準偏差は、それぞれ、3.28, 0.68, であった。どちらの尺度も表現を一部修正して使用しているため α 係数を求めることにより信頼性を確認した。その結果、自己調整学習方略尺度では0.88, 達成不安尺度では0.75の値が得られた。

クラスの動機づけ構造の各次元と自己調整学習方略および達成不安との関連の結果について検討していく。クラスの動機づけ構造の下位次元が自己調整学習方略および達成不安をどの程度説明するかの観点から検討を行うため、クラスの動機づけ構造の各下位次元を説明変数とし、自己調整学習方略および達成不安を目的変数として重回帰分析を行った。重相関係数および標準偏回帰係数がTABLE 4に示されている。重相関係数について検討すると、自己調整学習方略および達成不安ともに1%水準で有意だった。つぎに標準偏回帰係数について検討する。クラスの動機づけ構造の各次元と自己調整学習方略との関連においては、予想した通り、課題志向次元が自己調整学習方略を1%水準で説

TABLE 4 クラスの動機づけ構造と自己調整学習方略および達成不安の重回帰分析結果

説明変数	目的変数	
	自己調整学習方略	達成不安
承認次元	.08	.27**
課題志向次元	.62**	-.05
参加次元	.04	-.15*
協調次元	.11**	.33**
重相関係数 R	.72**	.44**

数値は標準偏回帰係数を表す。

* $p < .05$ ** $p < .01$

明している。課題内容に内発的に興味を持っている生徒は効果的な学習方略を使用しているということが重回帰分析の結果からも明らかとなった。Meece (1994) は、動機づけと自己調整学習方略の使用との関連について、課題内容に興味を持ち、自発的に学習にとり組む課題志向の生徒は深い水準の精緻な学習方略を使用することを指摘している。本研究の結果は Meece の指摘と符合している。また、協調次元も自己調整学習方略を1%水準で説明している。このことはつぎのように考えられる。すなわち、協調次元は周囲との相互作用の点で動機づけられている。その結果、例えば友だちと勉強を教えあうなかで効果的な自己調整学習方略を教えあい、各自がそれらの方略を使用していくことであろう。このように、純粹に個人の枠の中の動機づけのみと関連すると思われる自己調整学習方略がクラスの動機づけ構造のなかの協調次元のような社会的動機に影響を受けていることが明らかとなったことは、クラス単位での動機づけ方略の設定において重要な示唆を与えるものといえよう。

クラスの動機づけ構造の次元と達成不安との関連では、承認次元および協調次元が達成不安を説明しているが、他方、参加次元と達成不安の間には負の関係があった。このように、参加次元と達成不安とに負の関係があったのは、クラスにおいて積極的に動機づけられており、自発的に活動に参加する生徒は達成不安を感じることは少ないためであると考えられる。それに対して、承認次元が達成不安を説明していた結果は、教師や友だちに承認を求める動機づけを強く持つことが、達成行動に対して不安を持ちやすいことを示唆しているのではないだろうか。ただし、協調次元が達成不安に関連性を持つことについては今後さらに検討していきたい。

討 論

本研究は、クラスの動機づけ構造の次元が教科の能力認知や自己調整学習方略の使用、達成不安に及ぼす影響について検討することを目的とした。これまで、生徒を動機づけ、学習に対する態度を肯定的なものとするためのアプローチが、主として個人レベルで行われてきた。学校場面においても学校心理学の考え方が理解されるにつれて補償的アプローチとしての個別レベルでの学習指導の重要性が強調されるようになってきている(小野瀬, 1995)。市川(1993)は、学習を個別的に指導するために認知カウンセリングの立場からの接近を行っている。これらのアプローチは、生徒個々を重視する方向への変化であり、生徒の個人差や個性を生かすうえで重要であるものと思われる。ただし、多くの授業がクラス単位で一斉に行われ、学習内容や授業の進度が学習指導要領で枠づけられている教育場面の現状では、教師がクラス単位で生徒を動機づけ、クラス全体の教授効果を高めていくこともまた、生徒個人の補償的指導と同様に必要とされよう。クラスの動機づけの構造化は、教師と生徒の動機づけの関係を授業を通して再構築していく試みであると位置づけられる。

本研究では、第1に中学校で学習する教科の中から英語、数学、国語、理科、社会の5教科を取りあげ、それぞれの教科に対する生徒の能力認知を測定する尺度を新たに作成し、クラスの動機づけ構造の各次元が、それぞれの教科に対する能力認知をどの程度の割合で説明しているのかについての検討を行った。その結果、クラスの動機づけ構造の認知における各次元の各教科に対する説明率は教科によって異なっていることが明らかになった。すなわち、英語、国語の能力認知を課題志向次元が説明しているのに対して、理科と社会についての能力認知を参加の次元が説明していた。数学についての能力認知では、課題志向および参加の2つの次元が説明していた。この結果は、クラスの動機づけ構造の下位次元の重要度はそれぞれの教科の能力認知において異なることを示しており、クラスの動機づけの構造化に際して、教科の内容に適合した動機づけ方略を採用することが必要であることを示唆している。つぎに、クラスの動機づけ構造と教科学習における自己調整学習方略の使用および達成不安との関連について検討した。その結果、クラスの動機づけ構造の次元と自己調整学習方略との関連については、課題志向次元が自己調整学習方略を説明している。また、協調次

元も自己調整学習方略を説明していることが明らかとなった。クラスの動機づけ構造の次元と達成不安の関連で、承認次元および協調次元が達成不安を説明しており、参加次元と達成不安の間には負の関係があることが示された。

クラスの動機づけ構造と各教科の能力認知の関係について得られた結果は、各教科における生徒の動機づけを高めるためには教科によってクラス場面における動機づけ方略の設定を変えていく必要があることを示唆している。また、クラスの動機づけ構造をポジティブにしていくことで生徒の自律的な学習を促進することができる可能性が示された。さらに、クラスを親和的にし、生徒の不安を取り除くことの重要性も明らかとなった。今後の課題として、本研究で得られた示唆をクラス場面においてどの様に実践的方略の設定に反映させることができるかという点が挙げられる。教科には独自の動機づけが存在していることが明らかにされてきている(西田・澤, 1993; 倉八, 1994)。これらの教科独自の動機づけの知見を取り入れながら、クラスの動機づけ構造による動機づけ介入方略を設定していくことが必要とされよう。

引用文献

- Ames, C. 1987 The enhancement of student motivation. In M.L.Maehr & D.A.Kleiber(Eds.), *Advances in motivation and achievement*, Vol.5 : *Enhancing motivation*, JAI Press : Greenwich, CT.
- Ames, C. 1992 Classroom : Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Blumenfeld, P. 1992 Classroom learning and motivation : Clarifying and expanding goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 84, 272-281.
- Epstein, J.L. 1988 Effective schools or effective students : Dealing with diversity. In R.Haskins & D.MacRae(Eds.), *Policies for America's public schools : Teachers, equity, and indicators*. Ablex : Norwood, NJ.
- Harter, S. 1982 The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- 速水敏彦 1993 外発的動機づけと内発的動機づけの間 名古屋大学教育学部紀要—教育心理学科—, 40, 77-88.

- 速水敏彦 1996 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.
- 市川伸一 1993 学習を支える認知カウンセリング ブレーン出版
- 倉八順子 1994 第二言語習得における個人差 教育心理学研究, 42, 227-239.
- Maehr, M.L., & Fyans, L.J.Jr. 1989 School culture, motivation and achievement. In M.L. Maehr & C.Ames (Eds.), *Advances in motivation and achievement, Vol.6 : Motivation enhancing environments*, JAI Press : Greenwich, CT.
- Maehr, M.L., & Midgley, C. 1991 Enhancing student motivation : A school wide approach. *Educational Psychologist*, 26, 399-427.
- Meece, J.L. 1994 The role of motivation in self-regulated learning. In Schunk, D.H. & B.J. Zimmerman(Eds.), *Self-regulation of learning and performance : Issues and educational applications*, Lawrence Erlbaum : Hillsdale, NJ.
- 中山勘次郎 1995 児童の動機づけ志向性と社会的場面における達成行動 風間書房
- 西田 保・澤 淳一 1993 体育における学習意欲を規定する要因の分析 教育心理学研究, 41, 125-134.
- 小野瀬雅人 1995 学校心理学と学習指導 指導と評価, 41(7), 42-47.
- Pintrich, P.R., & DeGroot, E.V. 1990 Motivational self-regulated components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- 谷島弘仁・新井邦二郎 1995 中学生におけるクラスの動機づけ構造の認知に関する探索的検討 教育心理学研究, 43, 74-84.
- Zimmerman, B.J. 1990 Self-regulated learning and academic achievement : An overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17.
- Zimmerman, B.J., & Martinez-Pones, M. 1990 Students differences in self-regulated learning : Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.
- Zimmerman, B.J., & Schunk, D.H. 1989 *Self-regulated learning and academic achievement : Theory, research, & practice*, Springer-Verlag : New York.

謝辞

本研究を行うにあたって，快く調査にご協力くださった三和町立三和北中学校長および同校教諭真中光男先生をはじめとする先生方ならびに生徒の皆様，八郷町立園部中学校長および同校教諭村野守司先生（当時）をはじめとする先生方ならびに生徒の皆様，仙台市立三萩野中学校長および同校教諭高橋教義先生（当時）をはじめとする先生方ならびに生徒の皆様にお礼を申し上げます。

(1995.12.20 受稿, '96.4.26 受理)