

児童の積極的授業参加行動の検討

—— 動機づけとの関連および学年・性による差異 ——

布 施 光 代* 小 平 英 志** 安 藤 史 高***

本研究の目的は、児童の積極的な授業参加行動に関して、動機づけとの関連、および学年・性による頻度の差異、教師評定との対応を検討することであった。まず、教師の視点を手がかりとして積極的授業参加行動を表す項目の収集を行った。次に、教師・児童に対して質問紙調査を実施し、動機づけとの関連、学年・性差を検討した。また、教師と児童の認知の一致の程度および教師の指導スタイルとの関連についても検討を行った。その結果、①児童の積極的授業参加行動は、「注視・傾聴」、「挙手・発言」、「準備・宿題」の3側面に要約可能であること、②積極的授業参加行動の中でも、児童の動機づけと最も関連が強いのは「注視・傾聴」の行動であること、③そのような行動は、全般的に学年が上がるとともに減少する傾向がみられること、が明らかとなった。また、教師の認知や指導スタイルとの関連については、④積極的授業参加行動には、教師が把握しやすい児童の行動と捉えにくい行動が含まれること、⑤教師の指導スタイルが児童の積極的授業参加行動の頻度や自身の行動の認識と関連することが示された。

キーワード：積極的授業参加行動、教師の認知、動機づけ、児童

問題と目的

近年、学習意欲の低下や学級崩壊など、子どもたちの学習を取り巻く問題が報告されている。例えば、学習基本調査(中野, 2002)では、小学校5年生を対象とした調査の結果、前回の調査に比べて学習に対する意欲が低下していることが示された。また、OECDによる生徒の学習到達度調査(PISA2003)や国際数学・理科教育動向調査(TIMSS2003)の結果を受けて、文部科学省(2005)は学習意欲や学習習慣に課題があると発表した。こうした現状の中で、子どもたちの学習意欲を向上させることや学習に積極的に取り組む態度を育むことは、直ちに組み込まなければならない課題であるといえよう。文部科学省は、改善のための具体的取り組みとして“実験・観察や実生活との関連を重視した指導、目標設定や評価の工夫などにより学習意欲を高める指導を充実すること”や“宿題や課題を適切に与えることや、学習ガイダンスの充実等を通じて、学習習慣や学習規律を確立すること”を挙げている。

では、子どもたちの意欲的な態度や行動はどのよう

な意味を持つのであろうか。達成動機づけ理論(Atkinson, 1964, 1974)、原因帰属理論(Weiner, 1985)、内発的動機づけ理論(Deci, 1971)など、多くの動機づけ理論が示すように、動機づけは行動に変化をもたらすものであり、学習場面における子どもの意欲もまた、態度や行動という形で表れる。そして、教師は子どもの態度や行動をみて子どもの意欲を推測しようとする。子どもの意欲に対する教師の認知はまた、教師自らの指導行動や子どもへの見方、関わり方に影響を及ぼす(例えば、古城・天根・相川, 1982; 吉田, 1995など)。そしてまた、教師の関わり方は子どもの意欲や行動に影響する。このような子どもと教師の相互作用の中で、子どもの示す態度・行動が殊に重要な架け橋となっているのは確かであろう。そこで、本研究では、子どもたちの学習の中心である授業場面に着目し、積極的な授業への参加を子どもたちの具体的な行動から捉えてみたい。

授業中の子どもたちの行動に関しては、挙手や発言を中心とした研究が行われてきている。例えば、授業において教師が子どもたちの挙手行動を重要視していることが明らかとなっている(藤生, 1991他)。藤生(1992)は、算数の授業場面を取り上げ、児童の挙手行動を規定する要因を検討した結果、自己効力、結果予期、結果価値の3つの要因が関連していることを明らかにした。また、授業場面での子どもたちの質問行動に着目し、子どもたちが自ら質問を作り出すための介入を試

* 名古屋大学大学院教育発達科学研究科
fmitsu@r6.dion.ne.jp

** 名古屋大学大学院教育発達科学研究科
(現所属：名古屋柳城短期大学)

*** 一宮女子短期大学

みた研究もある（生田・丸野, 2002, 2004）。これらの行動は、子どもたちの積極的な授業参加を測る指標とみなすことができよう。

確かに、挙手や発言、質問は授業の中で重要な行動であり、促進されるべきものであると考えられる。では一方で、挙手や発言をしない子どもは、授業への意欲が低いと判断しても良いのであろうか。集中して教師の話に耳を傾けたり、黒板に注目することもまた、授業に積極的に関与している行動とみるべきであろう。本研究では、授業への積極的な参加行動（以下、「積極的授業参加行動」とする）を、従来から積極的と捉えられてきた行動に制限することなくより広く捉え、整理することを試みたい。

先述のように、積極的授業参加行動とは児童の動機づけの表れであると同時に、教師によって認知され、指導行動に反映されるものでもあろう。そこで、本研究では、まず、調査1において、教師が子どもたちのどのような行動を積極的であると捉えるのかを探索的に検討する。その際、子どもたちの学年によって教師が積極的だと捉える行動が異なるのか、それとも子どもの学年による違いはみられないのかについても明らかにしたい。次に、調査2では、教師の捉える授業参加観を基にして作成した積極的授業参加行動尺度を子どもたちに実施し、子どもたちの動機づけがどのような行動に反映されているのかについて検討を行う。いずれの行動も授業への積極的な参加行動であるため、動機づけとある程度の正の関連を持つことが予測される。しかし、教師が積極的であるとみなしている行動であっても、その行動が学習に対する動機づけに基づくものとは限らない。そもそも、子どもの行動は様々な要因に影響されていると考えられる。その中で、子どもの行動を基に意欲や動機づけを評価するのであれば、行動と動機づけの関連についての検証が必要であろう。また、学年差や性差についても考慮する必要があると考えられる。学年が上がるにつれて子どもたちが授業中に発言や挙手をしなくなるという現象や学校における子どもたちの行動には性差がみられるということは、多々見聞きするものである。授業における挙手行動の背景にある自己効力感、女兒において学年差があることも指摘されており（藤生, 1991）、積極的授業参加行動や授業に対する動機づけには、学年による変化や性差があると考えられる。従って、本研究でも学年による差異や性差に関して検討を加える。

さらに、教師の関わり方が児童の積極的参加行動にどのような影響を与えるのかについても検討する。授

業場面における子どもたちの学習や意欲に影響を及ぼす要因として、教師の指導に対する信念や行動などが指摘されている（例えば、河村, 1999, 坂本・内藤, 2001; 桜井・高野, 1985）。河村・田上（1998a, 1998b）は、教師という職業文化によって作られる教師特有の信念（ビリーフ）があることを示した。この他にも、教師が子どもたちに対して抱く期待や要望が、子どもの学習行動や学級適応を左右することが多数報告されている（飯田, 2002 他）。このような研究をふまえると、授業場面における教師の指導に対する信念や行動が、子どもたちの積極的授業参加行動に影響することは想像に難くない。そこで、本研究では、教師の指導様式と子どもたちの積極的授業参加行動の関連についても検討することとする。

調 査 1

目的

教師が捉える児童の「積極的授業参加行動」を明らかにすること、また、そのような児童の行動に対する捉え方が担当学年によって異なるのかどうかを探索的に検討することを目的とする。

方法

調査対象者 A県, N県内の公立小学校の教師 38 名（男性 23 名, 女性 15 名, 教職経験年数: 平均 19.2 年, 担当学年: 低学年 9 名, 中学年 12 名, 高学年 13 名, 不明 4 名）であった。

調査内容 担当学年の子どもたちを想定し、次の 4 点について自由に記述するよう求めた。①授業に対して積極的に参加していると感じる子どもたちの行動（以下、「積極的な行動」とする）、②授業に対して消極的であると感じる子どもたちの行動（以下、「消極的な行動」とする）、③上記の①、②の他に、授業場面で子どもたちに期待する行動、④子どもたちを授業に積極的に参加させるために実際に行っている取り組み。

手続き 質問紙による自由記述調査を行った。調査時期は、2003 年 11 月から 12 月であった。

結果と考察

カテゴリ設定 上記の 4 点について回答を求めたが、ここでは①「積極的な行動」と②「消極的な行動」を分析の焦点とした。この 2 点について、担当している学年による違いがみられるかどうかを検討した。まず、担当学年により低・中・高の 3 グループに分け、それぞれの質問の回答について心理学専攻の大学院生 2～3 名により KJ 法を用いた分類を行い、得られたまとまりからカテゴリを設定した。その際、1 つの記述の中に複数の行動が挙げられた場合は、行動ごとに区

切り、分析対象とした。カテゴリ決定後、再度全記述について検討し、分類を行った。

教師が捉える積極的な行動 積極的な行動として、「話を聞く」、「姿勢」、「発言する」、「手を挙げる」、「課題に集中する」、「質問する」、「表情」、「ノートを取る」、「指示に従う」、「考える」、「つぶやく」、「友人と相談する」、「準備をする」、「時間外学習をする」の14カテゴリが得られた。各カテゴリに言及した人数を、担当学年グループごとに算出し、全体で言及された割合の高い順に並べたものがFIGURE 1である。各カテゴリの出現率をみると、高学年の方が多様な行動が挙げられる傾向にあった。さらに、多くの教師が積極的であると挙げる行動、あまり挙げられない行動が担当学年間でどの程度一致しているかを検討した。各担当学年で頻度をもとに行動の順位づけを行った後、Kendallの一致係数を算出したところ、.73という高い値が得られた。つまり、教師の考える積極的な行動は、学年にかかわらずほぼ同様であると考えられる。結果から、教師に共通した積極的に参加する児童像として、「授業中の姿勢が良く、話を聞き、発言したり挙手を

したりする児童」が浮かび上がるようであった。

教師が捉える消極的な行動 消極的な行動として、「姿勢」、「他のことをする」、「無反応である」、「よそ見をする」、「私語をする」、「話を聞かない」、「忘れ物をする」、「挙手をしない」、「考えない」、「あくびをする」の10カテゴリが設定された(FIGURE 2)。積極的な行動と同様に各カテゴリの出現率を担当学年間で比較した結果、積極的な行動と同様、高学年では分散傾向が示された。また、各担当学年で頻度をもとに行動の順位づけを行った後、Kendallの一致係数を算出した結果、.83という高い値が得られた。消極的に授業に参加する姿とは、「授業中の姿勢が悪く、他の事をしていたり、無反応である児童」のようであった。

調査項目の作成 以上の結果から、教師が捉える児童の積極的な行動とは、担当学年にかかわらず、教師との直接的な相互作用がみられるような行動を指すことが示唆された。また逆に、授業中に別のことをする児童、教師の問いかけに無反応である児童は授業に対して消極的であると判断されていた。得られた回答をもとに、教師が捉える児童の積極的な行動を表す項目

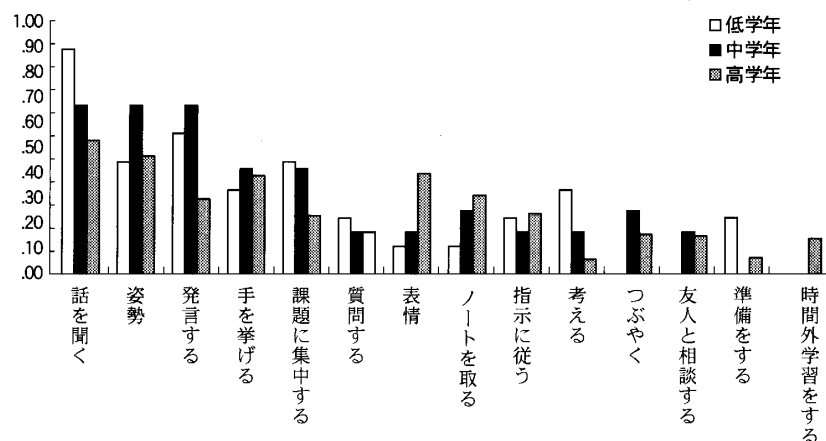


FIGURE 1 「積極的な行動」の各カテゴリ出現率

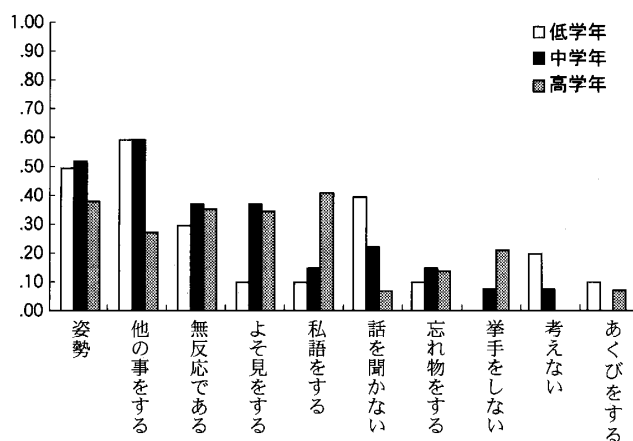


FIGURE 2 「消極的な行動」の各カテゴリ出現率

群を作成した。調査対象者とは異なる小学校教師2名に、項目の内容および表現の適切性について確認を依頼し、若干の修正を行ったものを調査2で用いることとした。

調 査 2

目的

調査1から、授業場面での教師からみた児童の積極的な行動や消極的な行動の様相を描くことはできた。では、教師が捉える積極的授業参加行動は、児童の動機づけと本当に関連しているのだろうか。また、児童の積極的授業参加行動の実態とそれに対する教師の見方は、必ずしも一致するとは限らない。例えば、児童自身が授業中にあまり手を挙げていない場合でも、教師は担当クラスの多くの児童が授業中に挙手していると捉えることもあるだろう。これらをふまえ、調査2では、以下の5点について検討することを目的とする。

- 1) 教師の視点からみた積極的授業参加行動に関して、実際に児童がどの程度行っているのかを測定し、どのような行動に要約できるのかを検討する。
- 2) 積極的授業参加行動と、授業に対する動機づけの関連を確認する。
- 3) 児童が示す積極的授業参加行動には、学年による違いや性差がみられるのかを検討する。
- 4) 教師からみた児童の積極的授業参加行動と、児童自身が報告する行動の実態は一致しているのかを検討する。
- 5) 授業中にみられる児童の積極的授業参加行動は、教師の指導様式によって異なるのかを探る。

方法

調査対象者 A県、N県、S県内の公立小学校に通う3年生～6年生 557名およびその担任教師20名を対象に調査を行った。児童の概要は、3年生119名(男児55名、女児64名、平均年齢9歳3.53ヶ月)、4年生128名(男児74名、女児54名、平均年齢10歳3.76ヶ月)、5年生128名(男児71名、女児57名、平均年齢11歳3.98ヶ月)、6年生182名(男児86名、女児96名、平均年齢12歳4.25ヶ月)であった。また、担任教師の概要は、男性13名、女性7名であり、平均年齢は40.70歳(範囲:26～57歳、標準偏差:8.69歳)、教職歴は平均17.25年(範囲:4～35年、標準偏差:9.32年)であった。なお、1クラス当たりの児童数は平均で28名(範囲:19～40名)であった。

調査内容 漠然と「授業」について回答を求めることは困難であるため、ある特定の教科の授業場面について尋ねることとした。文部科学省で設定されている

授業時間数が最も多い(文部省,1999)こと、文部科学省では、2003年度より、児童生徒の国語力向上のために総合的に取り組む「国語力向上モデル事業」を実施していることなどを考慮し、本研究では「国語」の授業について尋ねることとした。

児童を対象とした調査内容は、以下の通りであった。

(1) 国語の授業における積極的授業参加行動の頻度

調査1で得られた結果をもとに、授業場面での積極的授業参加行動を尋ねる質問項目(36項目)を作成した(TABLE 1)。「1. ちがう」から「4. そう」までの4件法で回答を求めた。上記の理由により、国語の授業における積極的授業参加行動を尋ねることとした。

(2) 国語の授業に対する動機づけ

国語の授業に対する動機づけを尋ねる質問項目6項目を作成した。具体的な項目は、「国語の勉強ができるようになりたい」、「国語の授業はおもしろいと思う」、「国語の授業で勉強するのは楽しい」、「国語を一生けん命勉強しようと思う」、「国語でやったことをもっと知りたいと思う」、「国語の授業がすきだ」である。「1. ちがう」から「4. そう」までの4件法で回答を求めた。

(3) 国語の授業に対する積極的参加度

国語の時間、一生懸命授業を受けているかどうかを「1. ぜんぜん一生けん命受けていない」から「5. とても一生けん命受けている」までの5件法で評定するよう求めた。

また、教師対象の調査内容は以下の通りであった。

(1) 国語の授業における児童の積極的授業参加行動

児童の積極的授業参加行動に対する教師の認知を調べるため、児童に用いた積極的授業参加行動の質問項目36項目に対し、国語の時間にクラスの中でそのような行動をする子どもがどの程度いるのかを尋ねた。「1. 少ない」、「2. 半分くらい」、「3. 多い」の3件法で回答を求めた。

(2) 国語の授業の指導スタイル

教師の指導様式を尋ねる質問項目(伊藤,1992)を用いた。この尺度は、クラスの運営・管理や授業の展開を教師が主導する行動、テスト・競争心・賞罰によって子どもの学習行動を統制し効率的に目標を達成させようとする行動を含む「教師中心的指導」尺度17項目、クラスの運営・管理や授業の展開等を子どもにまかせる行動、子どもの適性の違いに合わせる行動、グループによる協力や自主性・創造性を重視する行動を含む「学習者中心的指導」尺度17項目、計34項目から構成される。「1. 全く行っていない」「2. 時々行っている」「3.

TABLE 1 国語の授業における積極的授業参加行動の因子分析結果 (主因子法, promax回転)

	I	II	III
I: 注視・傾聴			
33. 授業中にむだ話をする	-.79	.09	.19
14. しずかに授業を聞いている	.77	-.23	-.07
20. 授業中に授業とかん係ないことをする	-.73	.06	-.02
35. 授業中にやるように言われたことは、しずかに集中してやる	.66	.07	.03
25. 授業中によそ見をする	-.64	-.08	.06
1. 先生の話を一瞬けん命聞く	.64	.07	.02
19. 授業中によいしせいですわる	.57	.00	.04
9. 授業中に先生の話を受けないことがある	-.54	-.05	-.11
31. 授業中に悪いしせいですわる	-.52	.08	-.11
32. 授業中は他のこと (よそごと) をしない	.50	.11	.02
10. ノートや教科書、黒板をしっかり見る	.49	.03	.15
30. 先生に言われたことをする	.48	.08	.15
2. 授業中にやるように言われたことは、さい後までがんばる	.48	.09	.15
22. 授業中にやるように言われたことを、と中でやめる	-.47	-.04	-.09
15. だれかが話をしているときに、その人ではなく他のところを見る	-.46	-.08	-.04
11. 友だちや先生の話を受けない	-.46	.00	-.11
21. 先生に言われたことをやらない	-.44	-.03	-.19
II: 挙手・発言			
8. 手をあげて自分の意見を言う	-.02	.78	-.04
16. 話し合いをするときには、ちゃんと意見を言う	-.05	.71	.10
23. 友だちの発表を聞いて、自分の意見を言う	.12	.71	-.08
13. 答えがわかっていても、手をあげずにだまっている	.00	-.63	.10
6. 答えを言わずにだまっている	.08	-.48	.00
26. 授業中にわからないことがあったら、先生に聞く	.15	.40	-.01
III: 準備・宿題			
17. きちんと宿題をする	.03	-.06	.82
18. 宿題をしないことがある	.02	-.01	-.82
4. 授業にひつようなものをわすれずに持ってくる	.16	.01	.45
27. きちんとノートを書かない	-.39	.07	-.32
3. 家で授業のふく習をする	.39	.15	.11
7. 話を聞くとき、先生や友だちの方を見る	.35	.13	-.01
36. 自分の意見をまとめない	-.33	-.32	-.04
12. 業中に自分の考えをノートに書く	.29	.15	.04
34. ノートを自分なりに工夫しながら書く	.25	.12	.05
5. 授業の用意をわすれる	-.16	.03	-.34
28. 授業中に友だちにいろいろと教えてあげる	.15	.35	.08
因子間相関			
I	—	.37	.51
II		—	.24
III			—

よく行っている」の3件法で回答を求めた。

手続き 質問紙による調査を行った。児童用は、クラス毎に担任教師に依頼し、一斉調査を行った。教師用は、それぞれ都合の良い時間に記入するよう依頼した。調査は、2004年12月から2005年2月に実施された。調査終了後に結果報告書を作成し、担任教師および学校責任者に配布した。

結果と考察

以降の分析は、分析毎に回答の揃った児童のデータを用いて行った。

1. 国語の授業における積極的授業参加行動の要約

項目の分布 積極的授業参加行動の回答パターンを検討した。回答がいずれか片方の端に70%以上偏っていることを分布の偏りの基準とし、項目の検討を行った結果、36項目のうち「24. 授業中にねてしまう」と「29. 授業中にふざけたり、けんかをしたりする」の2項目が該当した。これら2項目はいずれも調査1において、教師から授業参加に消極的な行動として挙げられたものであり (順に「姿勢」「他のことをする」カテゴリ)、実際の児童の自己報告によると、授業中にはほと

んどみられない行動のようである。従って、以後の分析からはこの2項目を除外することとした。

因子分析 34項目について因子分析(主因子法)を実施した。固有値の減衰状況から3因子解を採用し、再度 promax 回転による因子分析を行った(TABLE 1)。第1因子は、「14. しずかに授業を聞いている」、「35. 授業中にやるように言われたことは、しずかに集中してやる」が正のパターンを示し、「33. 授業中にむだ話をする」、「20. 授業中に授業とかん係ないことをする」、「25. 授業中によそ見をする」が負のパターンを示した。余計なことをせずに授業に集中して話を聞き、教師の指示には従うなど、授業参加において最初に問題となる基本的な行動である。第2因子は、「8. 手をあげて自分の意見を言う」、「16. 話し合いをするときには、ちゃんと意見を言う」、「23. 友だちの発表を聞いて、自分の意見を言う」、「26. 授業中にわからないことがあったら、先生に聞く」が正のパターンを示し、「13. 答えがわかっていても、手をあげずにだまっている」、「6. 答えを言わずにだまっている」が負のパターンを示した。これらは発言や返答などの授業中の意見の表明や授業関与に関する行動であり、「挙手・発言」と名づけた。第3因子は、「17. きちんと宿題をする」、「4. 授業にひつようなものをわすれずに持ってくる」が正のパターンを示し、「18. 宿題をしないことがある」が負のパターンを示した。これらは授業時間外における授業の準備や課題をこなすことを表す行動であり、「準備・宿題」と命名した。

また、TABLE 1 の因子間相関に示されるように、これらの行動は .20～.50 程度の正の相関関係にあった。つまり、静かに授業に集中していると判断している児童は、授業でよく挙手や発言をし、宿題や授業の準備もしっかりとできている傾向にあるようであった。藤生(1991, 1992)や生田・丸野(2002, 2004)で検討されているように、授業場面では挙手や発言などの「挙手・発言」の側面が注目されがちである。しかし、「注視・傾聴」や「準備・宿題」のような行動も、それらの行動とある程度の関連があり、積極的な授業参加の1側面として含めることができるのではないだろうか。

2. 積極的授業参加行動と動機づけの関連

積極的授業参加行動 反転項目の処理を行った後、因子分析で抽出された3因子それぞれに絶対値.40以上のパターンを示した項目の平均値を算出したものを、第1因子から順に「注視・傾聴」得点(平均3.12, 標準偏差.58, $\alpha=.91$), 「挙手・発言」得点(平均2.64, 標準偏差.72,

$\alpha=.78$), 「準備・宿題」得点(平均3.33, 標準偏差.73, $\alpha=.75$)とした。

動機づけと積極的参加度 授業に対する動機づけ尺度では、「4. そう」と回答した児童が70%を超えていた「国語の勉強ができるようになりたい」の1項目を除外した。その後、残り5項目を平均し、動機づけ得点とした(平均2.66, 標準偏差.91, $\alpha=.90$)。また、積極的参加度の平均点は3.59(標準偏差.82)であった。なお、動機づけと積極的参加度の相関は $r=.65(p<.001)$ であった。動機づけの高さは、授業を一生懸命受けているという認識と関連しているようである。

積極的授業参加行動と動機づけの関連 積極的授業参加行動との関連を検討するため、全体のデータを用いて相関係数を算出した(TABLE 2)。動機づけ、積極的参加度ともに、積極的授業参加行動の全ての得点と.30～.70程度の有意な関連がみられた。国語の授業に対する動機づけが高く、授業を一生懸命受けていると認識している児童ほど、全般的に積極的授業参加行動の頻度が高いことが示された。中でも、教師の話や友だちの話を聞いたり、教師の指示に従うといった「注視・傾聴」の行動を多く示すようである。

教師や他の児童との相互作用を含む参加行動である「挙手・発言」は、最も積極的であるとみなされやすい行動である。しかし実際は、「注視・傾聴」の方が動機づけや積極的参加度の自己評価との関連が強いという興味深い結果が示された。すなわち、授業に対する意欲や動機づけを評価する視点として「挙手・発言」よりも「注視・傾聴」を用いた方が、より適切に評価できる可能性があるといえよう。

3. 学年差、性差の検討

積極的授業参加行動 学年と性別により、国語の授業における積極的授業参加行動が異なるかどうかを検討するため、学年(4)×性別(2)の2要因分散分析を行った。その結果、「注視・傾聴」得点(FIGURE 3)では、学

TABLE 2 積極的授業参加行動と動機づけ・積極的参加度の関連

	動機づけ			積極的参加度		
	注視・ 傾聴	挙手・ 発言	準備・ 宿題	注視・ 傾聴	挙手・ 発言	準備・ 宿題
全体	.58***	.37***	.31***	.69***	.34***	.39***
3年生	.59***	.31**	.41***	.70***	.34**	.41***
4年生	.70***	.13	.31**	.72***	.18	.39***
5年生	.32**	.26*	.27*	.57***	.36***	.37***
6年生	.51***	.35***	.27**	.66***	.24**	.37***

*** $p<.001$ ** $p<.01$ * $p<.05$

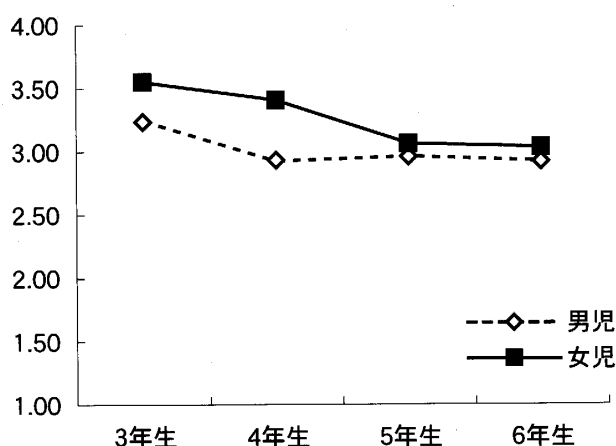


FIGURE 3 「注視・傾聴」得点

年の主効果 ($F(3,498)=16.33, p<.001$), 性の主効果 ($F(1,498)=23.47, p<.001$), 交互作用 ($F(3,498)=3.17, p<.05$) が有意であった。単純主効果の検定を行ったところ, 3年生と4年生において性の効果が有意であり, また, 男女共に学年の効果が有意であった。3, 4年生では女児の得点が高かったが, 5, 6年生では性差が見られないことが示された。また, 学年が進むにつれて得点が下がる傾向がみられた。つまり, 3, 4年生までは女児の方が授業に対する態度は良いようであるが, 学年が上がるにつれて, 余計なことをせずに授業を聞き先生の指示に従うというような, 注視や傾聴を表す行動は少なくなるようであった。

「挙手・発言」得点 (FIGURE 4) では, 学年の主効果 ($F(3,533)=22.68, p<.001$), 性の主効果 ($F(1,533)=10.19, p<.01$), 交互作用 ($F(3,533)=2.83, p<.05$) が有意であった。単純主効果の検定を行ったところ, 6年生でのみ性の効果が有意であり, また, 男女共に学年の効果が有意であった。つまり, この行動については, 3年生か

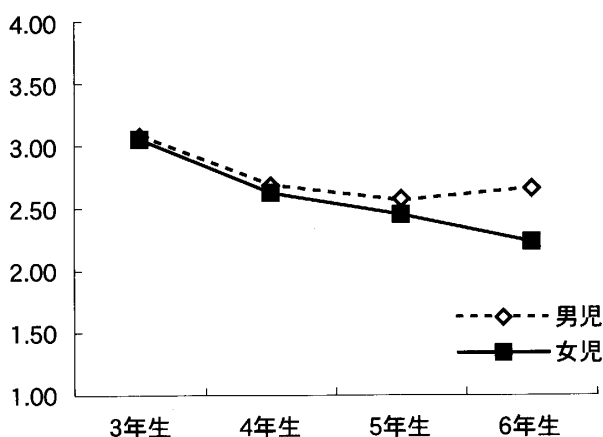


FIGURE 4 「挙手・発言」得点

ら5年生までは性差が見られないが, 6年生になると, 女児に比べ男児の方が「挙手・発言」という行動が多くみられるようであった。また, 学年が進むにつれて得点が下がる傾向がみられた。

また, 「準備・宿題」得点 (FIGURE 5) については, 学年の主効果 ($F(3,546)=7.97, p<.001$) と性の主効果 ($F(1,546)=13.93, p<.001$) のみが有意であった。多重比較 (HSD法)を行った結果, 4年生, 5年生よりも3年生で得点が高く, また, 6年生も5年生より得点が高かった。そして, 男児よりも女児の方が得点は高かった。この得点も学年と共に低下する傾向があったものの, 6年生で高い値を示す点が特徴的であった。全学年を通して女児の方が, 宿題や授業の準備をきちんとしていること, また, 4, 5年生と学年が上がるとそのような行動は減少するが, 6年生になると再びそれらの行動が増えることが示された。

つまり, 国語の授業における積極的授業参加行動が最も高いのは3年生であり, 高学年になるほど低下する傾向にあった。ただし, FIGURE 5に示されるように, 「準備・宿題」については, 3年生から5年生までは減少するが, 6年生になると再び増加していた。6年生になると, 最上級生としての自覚をもつようになることや, 学習に対する構えができることを表している可能性も考えられる。また, 積極的授業参加行動の3側面について, それぞれ有意な性差が示された。国語の授業において, 男児はより発言・返答するのに対し, 女児はより静かに授業を受け, 宿題や授業の準備をしっかりと行うようである。

動機づけと積極的参加度 動機づけ得点の学年・性差を検討するため, 分散分析を行った。その結果, 学年の主効果が有意であり ($F(3,386)=35.73, p<.001$), 多重比較 (HSD法)の結果, 5年生と6年生の間を除いた

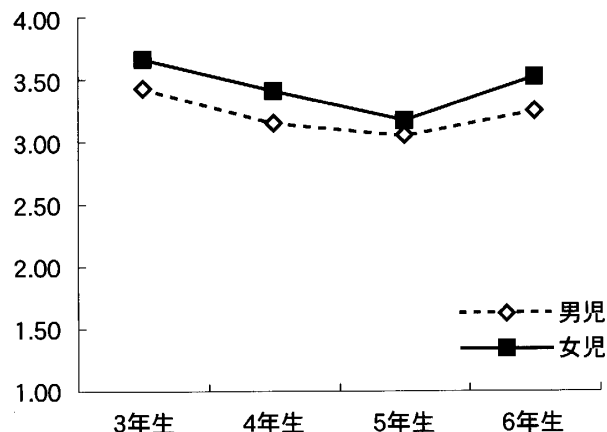


FIGURE 5 「準備・宿題」得点

その他の組み合わせで、差異が有意であった。つまり、5年生と6年生の間の差異は有意な差ではなかったものの、基本的に学年が進むにつれて動機づけは低下する傾向がみられた。また、性差と交互作用も有意ではなかった。つまり、性別にかかわらず、学年が上がるにつれて国語の授業に対する動機づけは低下するようである。このことが、学年が上がるにつれて国語の授業における積極的授業参加行動が低下することの原因となっている可能性も考えられる。

また、国語の授業に対する積極的参加度の自己評価について、学年差、性差を検討した。分散分析の結果、学年差、性差ともに認められず、交互作用も有意ではなかった。

4. 国語の積極的授業参加行動に関する教師の認知と児童の自己報告の対応

教師評定の分布 教師の70%以上が、その行動を示す児童が「少ない」と回答した項目は、「24. 授業中にねてしまう」、「21. 先生に言われたことをやらない」、「18. 宿題をしないことがある」、「5. 授業の用意をわすれる」、「29. 授業中にふざけたり、けんかをしたりする」などの12項目であった。このうち2項目は、児童の評定においても70%以上が「ちがう」と回答したものであった。逆に「多い」が70%を超えたのは、「4. 授業にひとつようなものをわすれずに持ってくる」、「30. 先生に言われたことをする」、「17. きちんと宿題をする」、「2. 授業中にやるように言われたことは、さい後までがんばる」の4項目であった。これらはいずれも上述の因子分析結果において「注視・傾聴」もしくは「準備・宿題」に高いパターンを示した項目であった。

児童の自己評定との関連 積極的授業参加行動の児童自身の評定と教師評定との関連を検討するため、クラス毎に児童の評定の平均値を算出し、教師評定との相関係数を算出した (TABLE 3)。教師評定の指標間の相関関係では、児童評定と同様に、「注視・傾聴」と「準備・宿題」の間に $r = .68$ という有意な関連がみられた。児童評定との関連では、対応する部分の相関係数が最も高い値であった (「注視・傾聴」で $r = .46$ 、「挙手・発言」で $r = .64$ 、「準備・宿題」で $r = .36$)。とりわけ、「挙手・発言」の相関係数が高く、この側面は教師からみて最も判断しやすいものであることが示された。一方で、「準備・宿題」では関連が弱く、有意な相関係数ではなかった。従って、この側面は教師の認識と児童の認識に不一致が起りやすいと考えられる。

教師がこのクラスは宿題や準備をしっかりやっていると判断していても、児童自身はそうは思っていない場合 (またその逆) もあると考えられる。「挙手・発言」の行動のように、教師が把握しやすい児童の行動もあるが、「準備・宿題」のように教師からは捉えにくい行動も授業場面には含まれているようである。教師が児童の積極的授業参加を評価する際には、このような教師と児童との認識のズレを自覚する必要があると考えられる。

5. 児童の積極的授業参加行動と教師の指導様式

国語の授業における教師の指導様式 (学習者中心的指導、教師中心的指導) によって、児童 (クラス) の積極的授業参加行動が異なるかどうかを検討した。教師評定の指導様式の得点 (学習者中心得点、教師中心得点) と、積極的授業参加行動のクラス平均との相関係数を算出した (TABLE 3)。

学習者中心的指導は有意ではなかったものの、教師評定の「挙手・発言」と $r = .26$ の相関係数を示した。学習者中心の指導様式をとりやすい教師は、自分の担当クラスの発言が活発であると認識しやすい傾向にあった。一方で、教師中心的指導は教師評定の「注視・傾聴」と $r = -.48$ の有意な関連 ($p < .05$) を示し、「準備・宿題」とも $r = -.21$ の係数を示した。また、児童評定との関連では、「注視・傾聴」と「挙手・発言」が負の係数を示した。つまり、教師中心の指導様式をとる傾

TABLE 3 積極的授業参加行動に対する教師評定とクラス平均との関連

		教師評定			児童評定 (クラス平均)			指導スタイル	
		注視・ 傾聴	挙手・ 発言	準備・ 宿題	注視・ 傾聴	挙手・ 発言	準備・ 宿題	学習者中心	教師中心
教師 評定	注視・傾聴	—	.24	.68**	.46*	.23	.22	-.12	-.48*
	挙手・発言		—	.44	.45*	.64**	.15	.26	-.09
	準備・宿題			—	.28	.10	.36	.11	-.21
児童 評定	注視・傾聴				—	.85***	.70***	.05	-.23
	挙手・発言					—	.57**	.08	-.22
	準備・宿題						—	.00	.00

*** $p < .001$ ** $p < .01$ * $p < .05$

向が強いほど、児童が授業に集中しないでいると認識しやすく、また児童自身もそう感じる傾向にある。加えて、授業の準備や宿題がしっかりとされていないと認識する傾向にあった。また、教師中心の指導様式は、児童の発言や回答を抑制する可能性もうかがえた。

本調査では、国語の授業に限定されたものであり、また、調査対象となったクラス数が少ないため、一般化には限界があるが、これまでも示されてきたように（例えば、河村, 1999）、教師の指導スタイルが児童の積極的授業参加行動やそのような行動に対する児童自身の認識に影響する可能性が示された。教師は、自分の指導様式が児童の授業における行動にどのような影響を及ぼすのかを自覚しておく必要があるだろう。

総 合 考 察

1. 児童の積極的授業参加行動

本研究では、評価者である教師の視点から授業における児童の積極的授業参加行動の様相を明らかにすることを目的とした。そのため、まず教師がどのような児童の行動を積極的だと捉えるのかを検討した。その結果をふまえて、実際に児童の授業場面での行動から教師の視点を要約することを試みた。児童の回答の因子分析の結果から、静かに授業を受け、余計なことをしない「注視・傾聴」、授業中に発言をしたり、教師の問いかけに応える「挙手・発言」、宿題や授業の準備を行う「準備・宿題」の3つの側面から構成されていることが示唆された。また、TABLE 1の因子間相関に示されるように、これらの行動は.20～.50程度の正の相関関係にあった。つまり、静かに授業に集中していると判断している児童は、授業でよく挙手や発言をし、宿題や授業の準備もしっかりとできている傾向にあるようであった。

これまでの研究（藤生, 1991, 1992; 生田・丸野, 2002, 2004）で示されているように、授業場面では挙手や発言などの「挙手・発言」の側面が注目されがちであり、そのような行動を多く示す児童は積極的に授業に参加していると評価されやすいと考えられる。しかし、多くの教師は積極的な授業参加行動として「注視・傾聴」や「準備・宿題」のような行動も挙げており、これらの行動もまた積極的な授業参加の1側面として含めることができるのではないだろうか。

2. 積極的授業参加行動と動機づけとの関連

積極的参加行動と動機づけの関連では、ほぼ全ての行動で有意な関連が確認された。教師や他の児童との相互作用を含む積極的な参加である「挙手・発言」は、

児童の動機づけが最も反映される行動だと予測されたが、実際は「注視・傾聴」の方が動機づけや積極的参加度の自己評価との関連が強いことが示された。このような結果から、次のような2つのタイプの児童像が浮かび上がる。1つは、「授業への動機づけは低いのに挙手や発言を行う児童」であり、もう1つは「授業への動機づけは高いが、黙って授業を聴いている児童」像である。一般的には、挙手や発言をよくする児童の方が、授業に積極的に参加していると評価される傾向があると考えられる。従来の教育心理学研究においてもこのような行動を意欲の表れとみなしている。例えば、桜井・高野（1985）は、与えられた情報に甘んじているのは興味・関心がない証拠である、として受動的な学習行動を低い動機づけの証左とみなしている。しかし、本研究の結果から、「挙手・発言」よりも「注視・傾聴」を用いた方が、児童自身の動機づけや授業に対する参加度をより適切に評価できる可能性が示された。児童の動機づけを示す指標としては「注視・傾聴」のような従来ではあまり積極的とはみなされなかった行動についても注目する必要があるだろう。本研究の結果から、児童の授業に対する動機づけの評価の視点として、これまであまり注目されてこなかった「注視・傾聴」のような行動も含めた評価の枠組みを検討することの必要性が示唆されたと考えられる。

また、一方では積極的と捉えられやすい行動である「挙手・発言」と動機づけとの関連はそれほど強いものではなかった。本研究で測定された動機づけは、国語という教科に対するものであったが、「挙手・発言」を導くのは、そのような教科に対する動機づけだけではないと考えられる。例えば、「挙手・発言」は他者の前での表出を求められる行動であることから、自己呈示の欲求の強弱によってそのような行動の出現頻度が異なるであろう。また、「挙手・発言」が求められるようなクラス文化の下では、社会的望ましさや教師評価に対する期待などによっても行動が引き起こされると予測されるが、それらの行動はその教科に対する動機づけとは直接的に関連しないものである。このように、子どもの授業内での行動は動機づけ以外にも様々な要因によって喚起されることが考えられ、子どもの意欲・動機づけの評価にはより慎重な判断が求められる。

3. 国語の授業での積極的授業参加行動の学年・性差

本研究の結果から、積極的授業参加行動の頻度が最も多いのは3年生であり、高学年になるほど低下する傾向にあった。動機づけ尺度の得点についても高学年になるに従って減少するという傾向にあり、動機づけ

の低下が積極的授業参加行動の減少に繋がっていると考えられる。

また、積極的授業参加行動の3側面について、それぞれ有意な性差が示された。特に、中学年の「注視・傾聴」、高学年の「挙手・発言」で著しい性差がみられた。男児はより発言・返答するのに対し、女児はより静かに授業を受け、宿題や授業の準備をしっかりと行うようである。特に「挙手・発言」に関しては、女児において、挙手に関する自己効力感が、高学年になるほど低下するという藤生(1991)の結果と対応する。児童期の自己呈示やアサーションでは、女児においてより思慮深く慎重な行動をとることが指摘されており(例えば、吉田・古城・加来, 1982; 塩見・庄田, 2004), そのような傾向が、積極的参加行動の性差として表れた可能性が考えられる。

4. 今後の課題

本研究では、積極的授業参加行動の要約を児童自身の自己評定をもとに行っている。これは、児童の自己評定が実際の彼らの行動を反映するという前提に基づくものである。ただし、本研究で取り上げたような授業に対する参加行動の自己報告では、児童の学年にかかわらず、社会的望ましさが影響を及ぼす可能性が考えられる。また、教師の評定に関しても同様に、担当するクラスに対する評価には何らかのバイアスがかかる可能性は否めない。従って、より客観的に行動を測定するためには、観察法や第三者による評定などを用いた測定が必要であろう。特に、本研究で対象としなかった1, 2年生の場合は、客観的な評価の必要性が増すと考えられる。

さらに、調査2では、国語の授業に限定して回答を求めたため、他の教科にも今回得られた結果を一般化できるかどうかは、さらなる検討が必要であろう。教科の特殊性を超えた積極的授業参加行動の特徴を明らかにすることも、今後の課題として残されている。

引用文献

- Atkinson, J. W. 1964 An introduction to motivation. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Atkinson, J. W. 1974 Strength of motivation and efficiency of performance. In J. W. Atkinson & J. O. Raynor (Eds.), *Motivation and achievement*. Washington, DC: Winston & Sons.
- Deci, E. L. 1971 Effects of externally mediated reward on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- 藤生英行 1991 挙手と自己効力, 結果予期, 期待価値との関連性についての検討 教育心理学研究, 39, 92-101. (Fujiu, H. 1991 A study on the relationships between KYOSYU (hand raising), self-efficacy, outcome-expectancy and outcome-value. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 39, 92-101.)
- 藤生英行 1992 算数授業場面における挙手行動を規定する要因についての研究 教育心理学研究, 40, 73-80. (Fujiu, H. 1992 A study of "hand raising" behavior mechanisms in an arithmetic class. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 40, 73-80.)
- 飯田 都 2002 教師の要請が児童の学級適応感に与える影響—児童個々の認知様式に着目して— 教育心理学研究, 50, 367-376. (Iida, M. 2002 Teachers' demands and pupils' morale in school: Pupils' individual cognitive styles. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 50, 367-376.)
- 生田淳一・丸野俊一 2002 授業での小学生の質問生成プロセスは課題志向性の水準によってどのように異なるか 九州大学心理学研究, 3, 77-85. (Ikuta, J., & Maruno, S. 2002 How does the level of task-orientation determine the process of students' questioning in elementary school class? *Kyushu University Psychological Research*, 3, 77-85.)
- 生田淳一・丸野俊一 2004 小学生は授業中に質問を思いついているのか—疑い知ろうとする気持ちの生起と教師に対する質問生成・表出との関連—九州大学心理学研究, 5, 9-18. (Ikuta, J., & Maruno, S. 2004 Does the child generate a question in elementary school class?: Relation between interrogative feeling and the question generation and expression. *Kyushu University Psychological Research*, 5, 9-18.)
- 伊藤 篤 1992 教師の指導様式と児童の目標達成との関係(2)—日本の小学校の分析— 日本福祉大学研究紀要, 87, 129-140.
- 河村茂雄 1999 研究指定校における教師の意識と指導行動の分析 岩手大学教育学部研究年報, 58, 1-7.
- 河村茂雄・田上不二夫 1998 a 教師の指導行動・態度の変容への試み(1)—教師特有のビリーフと指導行動・態度との関係— カウンセリング研究, 31,

- 126-132. (Kawamura, S., & Tagami, F. 1998 The in-service training of teachers (1) : The relationship between teachers' peculiar beliefs and teachers' attitude towards their pupils. *Japanese Journal of Counseling Science*, **31**, 126-132.)
- 河村茂雄・田上不二夫 1998 b 教師の指導行動・態度の変容への試み(2)―教師のビリーフ介入プログラムの効果の検討― カウンセリング研究, **31**, 270-285. (Kawamura, S., & Tagami, F. 1998 The in-service training of teachers (2) : The effect of intervention program to amend teachers' peculiar beliefs. *Japanese Journal of Counseling Science*, **31**, 270-285.)
- 古城和敬・天根哲治・相川 充 1982 教師期待が学業成績の原因帰属に及ぼす影響 教育心理学研究, **30**, 91-99. (Kojo, K., Amane, T., & Aikawa, A. 1982 Teacher expectation authoritarianism and attributions of causality for pupils' performances. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **30**, 91-99.)
- 文部省 1999 小学校学習指導要領 財務省印刷局
- 文部科学省 2005 小学校理科・中学校理科・高等学校理科指導資料―PISA 2003 (科学的リテラシー) 及び TIMSS 2003 (理科) 結果の分析と指導改善の方向― 文部科学省 2005 年 7 月<http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryo/05071301.htm> (2005 年 8 月 25 日)
- 中野真一編著 2002 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
- 坂本美紀・内藤満江 2001 小学生が持つ担任教師への信頼感に関する要因―指導行動, 自己開示, スクールモラルとの関連― 愛知教育大学研究報告 (教育科学編), **50**, 143-151. (Sakamoto, M., & Naitoh, M. 2001 A study of elementary school students' trust in their homeroom teachers : Determinants and effects of a good teacher-student relationship. *Aichi Kyoiku Daigaku Kenkyu Houkoku (Kyoiku Kagaku-hen)*, **50**, 143-151.)
- 桜井茂男・高野清純 1985 内発的―外発的動機づけ測定尺度の開発 筑波大学心理学研究, **7**, 43-54. (Sakurai, S., & Takano, S. 1985 A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic motivation toward learning in children. *Tsukuba Psychological Research*, **7**, 43-54.)
- 塩見邦雄・庄田明子 2004 児童のアサーションと学校ストレスの関係についての研究―新しい「児童版アサーション測定尺度」を用いて― 兵庫教育大学研究紀要, **24**, 59-73. (Shiomi, K., & Shouda, A. 2004 A study on relation of assertion with school stress in elementary school children by using a new constructed picture assertion scale. *Bulletin of Hyogo University of Education*, **24**, 59-73.)
- Weiner, B. 1985 An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, **92**, 548-573.
- 吉田寿夫 1995 教師と子どもの関係 小石寛文(編) 1995 人間関係の発達心理学 3 : 児童期の人間関係 培風館 Pp. 93-120.
- 吉田寿夫・古城和敬・加来秀俊 1982 児童の自己呈示の発達に関する研究 教育心理学研究, **30**, 120-127. (Yoshida, T., Kojo, K., & Kaku, H. 1982 A study on the development of self-presentation in children. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **30**, 120-127.)

謝 辞

本研究の調査 1 は, 2003 年度に名古屋大学大学院教育発達科学研究科で開講された授業「学習心理学研究」の中で実施されたものであり, 黒川雅幸さん, 中根まきさん, 中島誠さん, 並川努さん, 大嶽さと子さん, 朴賢晶さん, 島義弘さんと共同で行った調査のデータを再分析したものです。ご指導いただきました梶田正巳教授 (現 中部大学) に厚くお礼申し上げます。また, 本研究の実施にあたり, 多くの小学校の先生方ならびに児童の皆さんにご協力いただきました。心より感謝いたします。

(2005.8.26 受稿, '06.5.20 受理)

Positive Class Participation by Elementary School Pupils : Motivation and Differences in Grade and Gender

MITSUYO FUSE (GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION AND HUMAN DEVELOPMENT, NAGOYA UNIVERSITY), HIDESHI KODAIRA (ST. MARY'S COLLEGE, NAGOYA)
AND FUMITAKA ANDO (ICHINOMIYA WOMEN'S JUNIOR COLLEGE) JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2006, 54, 534—545

The purposes of the present study were to examine the relation between positive class participation and children's motivation, and to observe any differences in grade and gender. Correspondence of the children's cognition of their positive class participation and their teachers' evaluations was also examined. In Study 1, items reflecting positive participation in class were collected from teachers' reports on children's behavior in class. In Study 2, 20 teachers (average age 40.7 years) and 557 children in their third- to sixth-grade classrooms were asked to complete questionnaires, including an inventory of positive class participation. The results were as follows : (1) Pupils' positive class participation was categorized into 3 behaviors : "eye contact and listening," "raising the hand and saying something," and "preparation and homework." (2) There was an especially strong relation between "eye contact and listening" and the children's motivation. (3) Positive class participation was generally negatively correlated with grade in school. (4) The teachers could accurately recognize some, but not all, forms of participation. (5) Teaching style was related to positive class participation and the children's cognition of their behavior.

Key Words : positive participation in elementary school class, teachers' cognition of their classes, motivation, elementary school children