

中学生の自律的学習動機づけが 感情や学習対処方略に与える影響 —仮想的な学業失敗場面による検討—

筑波大学大学院人間総合科学研究科 三和 秀平

筑波大学人間系 外山 美樹

Effects of autonomous learning motivations on emotions and learning coping strategies: Study of the imaginary poor result of examination

Shuhei Miwa (*Graduate School of Comprehensive Human Sciences, University of Tsukuba, Tsukuba 305-8572, Japan*)

Miki Toyama (*Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba, Tsukuba 305-8572, Japan*)

The purpose of the present research was to examine the process of effects of autonomous learning motivations on emotions and learning coping strategies, on the imaginary poor result of examination. 92 junior high school students answer a questioner which asked autonomous learning motivations, emotions and learning coping strategies with imaging the situation that they got poor result of examination. Multiple regression analysis was performed in an assumption that autonomous learning motivations effected on emotions and learning coping strategies. Results showed the differences of autonomous learning motivations had different process which effected on emotions and learning coping strategies in the situation of poor result of examination, and the most effective autonomous learning motivation was identified regulation.

Key words: autonomous learning motivations, emotions, learning coping strategies

問題と目的

文部科学省(2010)は学習指導要領の理念として、“自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、より良く問題を解決する資質や能力(確かな学力)”を重視する方針を示すことで、自律的な動機づけによる学習を推奨している。しかし、中学校英語に関する基本調査(ベネッセ教育開発センター, 2009)において、中学2年生を対象に“あなたが英語を勉強しているのは、どうしてですか”という質問に回答を求めたところ、“英語が好きだから”という自律的な動機づけにより勉強していると答えた子どもは36.0%であった。一方で、

78.8%の子どもが“中学のうちは英語を勉強しないといけないから”と答え、77.9%の子どもが“テストでいい点を取りたいから”と答えた。この結果が示すように、自律的な動機づけで学んでいる子どもは少なく、自律性の低い動機づけで学んでいる子どもが多いのが現状である。このように、子どもたちの学習動機の自律性の低さが課題となっている。以上のような現状の中で、自律的な動機づけによる学習を推奨し、子どもが自律的に学ぶ環境を整えていくにあたり、自律的な動機づけが実際に学習行動へ与える影響について検討することで、このような課題解決に関して有益な示唆を与えることができるものと考えられる。

自律的な学習動機づけに関する研究

これまでの学習動機づけの研究では、好奇心や興味によりもたらされ、賞罰に依存せず、その活動自体が目的となる動機づけである内発的動機づけと、義務や賞罰、報酬など外的な要因によりもたらされ、その活動が手段となる動機づけである外発的動機づけの2軸による研究が多かった。しかし、近年では自己決定理論 (Deci & Ryan, 1985) に基づき、自律性の高低によって学習動機づけを分類した研究が増加している。この理論のミニ理論である有機的統合理論では、内発的動機づけとほぼ同義である内的調整の他に、外発的な動機づけを自律性の程度によって、他律的なものから、最も自律的なものまで4つに分け、段階的にとらえている (櫻井, 2009)。この理論では、自律性の高いものから、統合的調整、同一化的調整、取り入れ的調整、外的調整に分類されるが、外発的動機づけの中で最も自律性の高いとされる統合的調整は、探索的因子分析を行うと内的調整や同一化的調整に項目が含まれることがあり、近年の研究ではあまり扱われていない (山口, 2012)。

西村・河村・櫻井 (2011) によれば、内的調整は、興味や楽しさに基づく従来の内発的動機づけに相当する、最も自律的な動機づけ状態である。内的調整で学習する理由として“好きだから”“楽しいから”などが挙げられる。同一化的調整は、活動を行う価値を認め、自分のものとして受け入れられている状態を表す、やや自律的な動機づけである。同一化的調整で学習する理由として“自分にとって重要だから”“将来のために必要だから”などが挙げられる。取り入れ的調整は、自我拡張や他者比較による自己価値の維持、罪や恥の感覚の回避などに基づく、やや他律的な動機づけ状態である。取り入れ的調整で学習する理由として“恥をかきたくないから”“ばかにされるのが嫌だから”などが挙げられる。外的調整は、報酬の獲得や罰の回避、または社会的な規則などの外的な要求に基づく、最も他律的な動機づけ状態である。外的調整で学習する理由として“親に言われるからしかたなく”“やらないと叱られるから”などが挙げられる。

これまでの自己決定理論に基づく多くの研究では、自律的な学習動機づけの有効性が示されている。例えば、内的調整、同一化的調整のような自律的な動機づけは、学校における well-being やポジティブ感情 (Walls & Littl, 2005)、学業達成 (Guay & Vallerand, 1997)、適応的な学習方略 (伊藤・神藤, 2003) につながることが示されている。このように、自律的な動機づけによる学習は望ましい結果につな

がることが様々な研究で確認されている。しかし、これらの研究は主に日常の学習場面について検討されたものが多く、学習行動の変化が現れると考えられるテスト失敗場面に焦点を当てた研究は少ない。そこで本研究では、テスト失敗場面に焦点を当てて検討を行う。

テスト失敗場面における学習行動の変化

テスト失敗場面における学習行動に関するこれまでの研究は、Winer, Russeln, & Learman (1978, 1979) の帰属理論に基づき、失敗の原因を何に帰属するのかによって、喚起される感情やその後の行動が異なる、という仮説のもと検討が行われてきた。奈須 (1990) は、失敗した時に原因を普段の努力に帰属すると、くやしさを後悔の感情が喚起され、後悔の感情が学習行動を促進すること、また能力に帰属すると、無能感・あきらめの感情を喚起し、学習行動を抑制すること、そして学習行動を直接規定するのは感情であることを示した。

一方で速水 (2012) によれば“自分の有能さを高めるために勉強する”という目標である学習目標をもてば、熟達を目指して失敗しても努力する。学習目標による動機づけ状態は内発的動機づけとほぼ同義である (速水, 2012) ため、言い換えれば、自律的な学習動機をもった子どもは、失敗経験をして、その経験が後の積極的な学習行動へとつながるということを示している。このことについて、学習行動を直接規定するのは感情である (奈須, 1990)、ということを検討すると、自律的な学習動機をもった生徒が失敗経験をして、積極的な学習行動をとる過程には、失敗した時に生じる感情が学習行動を媒介していると考えられる。そこで、本研究ではテスト失敗場面において“自律的な学習動機づけ→感情→学習対処方略”のプロセスを想定してその関係を検討することを目的とする。

方 法

調査対象者と調査時期

岐阜県内の公立中学校に通う1年生3クラス、計92名 (男子44名、女子48名) に対して、2012年9月下旬に実施した。分析には、回答に欠損のあった12名を除いた80名 (男子38名、女子42名) のデータを使用した。

質問紙

自律的学習動機づけ 西村・河村・櫻井 (2011) の自律的学習動機尺度を使用した。内的調整として

“問題を解くことがおもしろいから”など5項目、同一化的調整として“将来の成功につながるから”など5項目、取り入乐的調整として“勉強で友達に負けたくないから”など5項目、外的調整として“やらないとまわりの人がうるさいから”など5項目の計20項目について“まったくあてはまらない（1点）”“あまりあてはまらない（2点）”“すこしあてはまる（3点）”“とてもあてはまる（4点）”の4件法で回答を求めた。

感情 奈須（1990）の学業達成関連の感情語リストの失敗場面の感情語を使用した。後悔として“がんばればもっとやれたのに”など13項目、落胆・罰の予感として“親におこられる”など12項目、くやしきとして“ちくしょう”など10項目、無能感・あきらめとして“がんばってもだめなんだ”など4項目の計39項目について“まったくあてはまらない（1点）”“あまりあてはまらない（2点）”“すこしあてはまる（3点）”“とてもあてはまる（4点）”の4件法で回答を求めた。

学習対処方略 神藤（1998）の学業ストレス対処方略尺度を使用した。問題解決の対処としては“原因を検討し、どのようにしてゆくべきか考える”など6項目、他者依存の情動中心対処としては“だれかに不満を聞いてもらい気持ちを晴らす”など3項目、回避的対処としては“自分では手におえないと考え、あきらめる”など4項目、積極的情動中心対処としては“悪い面ばかりではなく、良い面をみつけてゆく”など6項目の計19項目について“まったくあてはまらない（1点）”“あまりあてはまらない（2点）”“すこしあてはまる（3点）”“とてもあてはまる（4点）”の4件法で回答を求めた。

手続き

調査は中学校の朝のホームルームと読書の時間を利用して行われた。担任教師が注意事項を読み上げた後、質問紙への回答を求めた。回答時間はおよそ20分であった。

質問紙ではまず、自律的学習動機尺度への回答を求めた。次に、大谷・中谷（2011）を参考に、“次のような出来事があるあなたの身に起こったらどのように感じるか、想像しながら読んでください”という教示のもと、大谷・中谷（2011）で使用された仮想失敗場面を読ませた。その後、“このような時、どのような気持ちになったり、どのようなことをしたりしますか”という教示のもと、感情、学習対処方略尺度の項目への回答を求めた。失敗場面には英語のテストの失敗場面が用いられた。仮想失敗場面に英語を使用した理由として、大谷・中谷（2011）は、

英語は主要な教科のひとつであり、2011年に施行された学習指導要領で外国語活動が小学校5、6年生を対象に必修化されるなど教育政策として重要な関心が置かれていること（文部科学省、2008）を挙げている。仮想失敗場面は、“あなたは英語の中間テストを受けました。テスト期間も終わり、最初の授業時間にテストの結果が返ってきます。先生が生徒の名前を一人ひとり呼び、呼ばれた生徒は前に回答を取りに行きます。いよいよあなたのテストが返される番になりました。返ってきた結果は、あなたのいつもの成績よりもずっと悪く、平均点よりもかなり下でした”というものであった。

結 果

各変数の記述統計および相関係数

まず、各変数の項目平均および標準偏差、相関係数をTable1に示す。各変数の項目平均は、下位尺度の得点の合計を項目数で割り、算出した。自己決定理論では、概念的に段階の隣り合うものの相関が高く、概念的に離れたものほど相関が低くなる、あるいは負の相関を示すシンプレックス構造が認められている（櫻井、2009）。自律的学習動機尺度の下位尺度間の相関をみると、内的調整との相関は同一化的調整（ $r=.67, p<.01$ ）、取り入乐的調整（ $r=.52, p<.01$ ）、外的調整（ $r=.06, n.s.$ ）、同一化的調整との相関は、取り入乐的調整（ $r=.48, p<.01$ ）、外的調整（ $r=.16, n.s.$ ）、取り入乐的調整との相関は外的調整（ $r=.46, p<.01$ ）となり、本研究においてもシンプレックス構造が認められた。

自律的学習動機と失敗場面の感情との関係を見ると、内的調整ならびに同一化的調整はくやしき（順に $r=.37, .43, ps<.01$ ）、後悔（順に $r=.50, .58, ps<.01$ ）、落胆・罰の予感（ $r=.22, p<.05$; $r=.30, p<.01$ ）と正の相関を、無能感・あきらめ（ $r=-.34, p<.01$; $r=-.25, p<.05$ ）と負の相関を示した。取り入乐的調整は、くやしき（ $r=.43, p<.01$ ）、後悔（ $r=.53, p<.01$ ）、落胆・罰の予感（ $r=.47, p<.01$ ）と正の相関を示した。外的調整は、後悔（ $r=.28, p<.05$ ）と落胆・罰の予感（ $r=.40, p<.01$ ）に正の相関を示した。

重回帰分析の結果

自律的学習動機づけが感情を媒介して学習対処方略に影響を与えるという因果モデルを想定して、重回帰分析（ステップワイズ法）の繰り返しによるパス解析を行った（Table2, Figure1）。まず、決定係数（ R^2 ）について検討すると、積極的情動中心対処

Table 1
各変数の記述統計および相関係数

			相関係数											
	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
自律的学習動機尺度														
1. 内的調整	2.51	0.73	—	.67**	.52**	.06	-.34**	.37**	.50**	.22*	-.46**	.52**	.15	.00
2. 同一化的調整	3.10	0.66		—	.48**	.16	-.25*	.43**	.58**	.30**	-.33**	.54**	.07	-.02
3. 取り入れの調整	2.29	0.76			—	.46**	-.12	.43**	.53**	.47**	-.19	.27*	.29*	-.12
4. 外的調整	2.02	0.62				—	.02	.21	.28*	.40**	.06	.14	.10	.04
感情														
5. 無能感・あきらめ	2.09	0.71					—	.24*	.01	.32**	.61**	-.24*	.16	.00
6. くやしさ	2.98	0.67						—	.76**	.80**	-.12	.38**	.24*	-.06
7. 後悔	3.02	0.64							—	.62**	-.22	.49**	.25*	-.03
8. 落胆・罰の予感	2.49	0.72								—	.05	.24*	.23*	-.06
学習対処方略尺度														
9. 回避的対処	1.65	0.61									—	-.47**	.08	.27*
10. 問題解決的対処	3.06	0.70										—	.25*	.11
11. 他者依存的情動 中心対処	1.86	0.89											—	.21
12. 積極的情動中心 対処	2.47	0.76												—

注) * $p < .05$, ** $p < .01$ Table 2
重回帰分析の結果

	無能感・ あきらめ	くやしさ	後悔	落胆・ 罰の予感	回避的 対処	問題解決 的対処	他者依存 的情動中 心対処	積極的 情動中心 対処
自律的学習動機尺度								
内的調整	-.34**							
同一化的調整		.29*	.43**			.39**		
取り入れの調整		.29*	.32**	.36**			.29*	
外的調整				.24*				
感情								
無能感・あきらめ					.68**			
くやしさ					-.28**			
後悔						.27*		
落胆・罰の予感								
決定係数 (R^2)	.12**	.25**	.40**	.26**	.45**	.34**	.08*	

注) * $p < .05$, ** $p < .01$

方略を従属変数とした場合を除いて有意となった ($R^2 = .08 - .45$)。次に、標準偏回帰係数について見ていく。自律的学習動機が感情に与える影響をみると、内的調整は無能感・あきらめ ($\beta = -.34$, $p < .01$) に負の影響を与えていた。同一化的調整はくやしさ ($\beta = .29$, $p < .05$) ならびに後悔 ($\beta = .43$, $p < .01$) に正の影響を与えていた。取り入れ調整は、

くやしさ ($\beta = .29$, $p < .05$)、後悔 ($\beta = .32$, $p < .01$)、落胆・罰の予感 ($\beta = .36$, $p < .01$) に正の影響を与えていた。また、外的調整は落胆・罰の予感 ($\beta = .24$, $p < .05$) に正の影響を与えていた。

次に、自律的学習動機が学習対処方略へ与える影響をみると、同一化的調整は問題解決の対処 ($\beta = .39$, $p < .01$) に、また、取り入れの調整は他者依

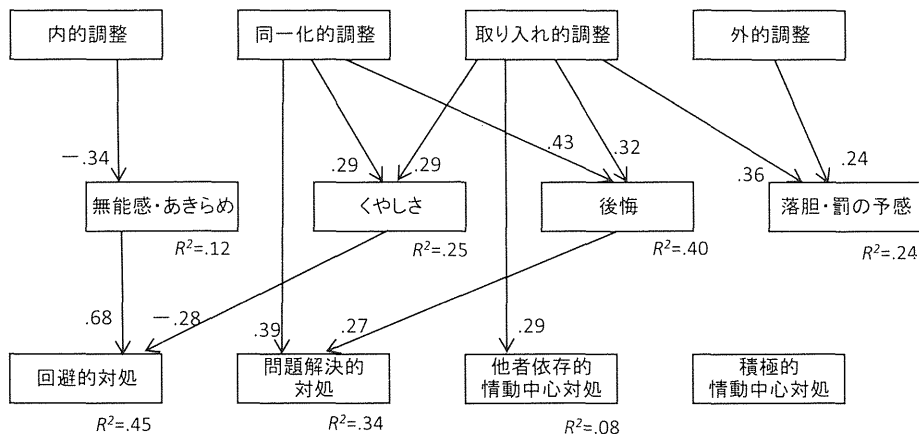


Figure 1. 仮想的学業失敗場面において、自律的学習動機づけが感情を介して学習対処方略へ与える影響
 注) パス係数が5%水準で有意だったものを図示した。

存的情動中心対処 ($\beta = .29, p < .05$) に直接的に正の影響を与えていた。

最後に、感情が学習対処方略へ与える影響をみると、無能感・あきらめならびにくやしさは回避的対処 (順に $\beta = .68, -.28, ps < .01$) に正の影響ならびに負の影響を、後悔は問題解決的対処 ($\beta = .27, p < .05$) に正の影響を与えていた。

考 察

本研究の目的は、テスト失敗場面において“自律的な学習動機づけ→感情→学習対処方略”のプロセスを想定し、その関係を検討することであった。本研究の結果から、学習動機の自律性の違いによって、失敗場面において喚起される感情やその後の学習対処方略に与える影響が異なるということが示された。

特に注目すべき点は、ともに自律性の高い動機づけとされる内的調整と同一化的調整のプロセスが大きく異なっていた点である。内的調整はテスト失敗場面において、無能感・あきらめの感情の低さにつながり、その結果、回避的対処をとりにくくしていた。しかし、問題解決的対処のような積極的な対処方略には影響を与えていなかった。一方で、同一化的調整は、くやしさの感情を介して回避的対処をとりにくくし、後悔の感情を介して、また直接的に問題解決的対処を促進していた。Dweck (1986) は、課題に失敗しても努力する子どもの特徴として学習目標をもっていることを挙げているが、課題を楽しんでいる子どもが、必ずしも学習目標を持っているとは限らない。失敗経験をして努力する過

程には、ただ課題が楽しいからといった内的調整による動機づけだけでは十分ではなく、目標をもって、自分の有能感を高めようとする同一化的調整のような動機づけを持つことが特に重要だと考えられる。

西村他 (2011) は、ある時点での学習動機の自律性が、その後の別の時点でのメタ認知方略や成績に影響を与えるか検討した。その結果、同一化的調整のみがメタ認知方略や成績に有意な正の影響を示した。この結果について山口 (2012) は、課題そのものに興味を抱き、課題を行うことでポジティブな感情を得るといった内発的な動機づけではなく、ある程度知識を獲得する手段として取り組んでいる同一化的な動機で学ぶ学習者の方が、学習内容を獲得するといった目標が明確であるため、適切な方略を用いた、と考察している。また、伊田 (2003) は、学習者の進路目標と学習内容との関連性により、自律的な学習動機づけ像が異なり、内容によっては楽しい・おもしろいという価値づけよりも、将来の実践で役立つという価値づけの方が自律的であることを示している。すでに“内発的動機づけが最も望ましい”という言説が社会に広く普及していると考えられる (伊田・乾, 2011) が、本研究の結果より、失敗場面において適切な対処方略を促進するには、ただ楽しい、おもしろいといった内発的な動機による学習だけではなく、目標達成のための手段としての同一化的調整による学習がより効果的であることが示された。

また、やや他律的な動機づけとされる取り入れの調整においても、くやしさの感情を介して回避的対処をとりにくくし、後悔の感情を介して問題解決的

対処を促進していた。西村他(2011)においても、取り入れの調整は一時点においては学業成績に正の影響を与えていたが、長期的には影響を与えていなかった。取り入れの調整により学習している子どもは、失敗した直後は頑張ろうと思いついた適応的な対処方略をとるが、それが持続するかどうかは疑問であり、更なる検討が必要である。また、取り入れの調整は、他者依存的情動中心対処にも正の影響を与えていた。取り入れの調整は自己拡張や他者比較による自己価値の維持などに基づく動機づけ(西村他, 2011)であるため、他者に相談するといった方略をとることによって、自分の位置を確認したり、他者評価を維持したりするようになって考えられる。さらに、取り入れの調整は落胆・罰の予感のネガティブな感情にも正の影響を与えていた。

最も自律性の低い動機づけである外的調整は、落胆・罰の予感に正の影響を与えていたが、学習対処方略には影響を与えていなかった。しかし、外的調整は学校における well-being や成績に負の影響を与えることが示されており(Walls & Little, 2005)、この動機づけ状態で学ぶことは好ましくないと考えられる。

最後に本研究の問題点として、サンプルが80名と少なかったこと、サンプルがすべて中学1年生であり一般化することが危険なこと、失敗場面として仮想失敗場面を用いたこと、相関に基づく1時点の調査であったことが挙げられる。今後は、サンプル数を増やし、より実践的な場面において検討を行うとともに、因果関係を調べるために縦断的な調査を行う必要がある。

引用文献

- ベネッセ教育開発センター(2009). 第1回中学校英語に関する基本調査
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination* New York: Plenum Press.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, **41**, 1040-1048.
- Guay, F., & Vallerand, R. J. (1997). Social context, student's motivation, and academic achievement: Toward a process model. *Social Psychology of Education*, **1**, 211-233.
- 速水敏彦(2012). 感情の動機づけ理論の展開 ナカニシヤ出版
- 伊田勝憲(2003). 教員養成課程学生における自律的な学習動機づけ像の検討—自我同一性、達成動機、職業レディネスと課題価値評定との関連から— 教育心理学研究, **51**, 367-377.
- 伊田勝憲・乾真希子(2011). 学習意欲研究における自律性の位置づけ: 内発的動機づけの批判的検討を通して 北海道教育大学釧路校研究紀要, **42**, 7-14.
- 伊藤崇達・神藤貴昭(2003). 中学生用自己動機づけ方略尺度の作成 心理学研究, **74**, 209-217.
- 文部科学省(2008). 学習指導要領
- 文部科学省(2010). 文部科学白書 子どもたちの教育の一層の充実
- 奈須正裕(1990). 学習達成場面における原因帰属、感情、学習行動の関係 教育心理学研究, **38**, 17-25.
- 西村多久磨・河村茂雄・櫻井茂男(2011). 自律的な学習動機づけとメタ認知方略が学業成績を予測するプロセス 教育心理学研究, **59**, 77-87.
- 大谷和大・中谷素之(2011). 学業における自己価値の随伴性が内発的動機づけ低下に及ぼす影響 プロセス—状態的自尊感情と失敗場面の感情を媒介として— パーソナリティ研究, **19**, 206-216.
- 櫻井茂男(2009). 自ら学ぶ意欲の心理学—キャリア発達視点を加えて— 有斐閣
- 神藤貴昭(1998). 中学生の学業ストレスと対処方略がストレス反応および自己成長感・学習意欲に与える影響 教育心理学研究, **46**, 442-451.
- Walls, T. A., & Little, T. D. (2005). Relations among personal agency, motivation, and school adjustment in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, **97**, 23-31.
- Winer, B., Russell, D., & Lerman, D. (1978). Affective consequences of causal ascriptions. In J. H. Harvey, W. J. Ickes, & R. F. Kidd (Eds.), *New directions in attributional research*. Vol.2. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Winer, B., Russell, D., & Learman, D. (1979). The cognition-emotion process in achievement-related contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, **37**, 1211-1220.
- 山口 剛(2012). 動機づけの変遷と近年の動向—達成目標理論と自己決定理論に注目して— 法政大学大学院紀要, **69**, 21-38.

(受稿10月25日: 受理11月25日)