

高校生を動機づける学習指導のアセスメント

—国語科の指導を例に—

静岡県立藤枝北高等学校 安田元気

【キーワード】動機づけ、構造、達成目標理論、自己決定理論、教師の指導性

1 問題と目的

(1) 高校生の学習意欲の実態

近年、高校生の学習意欲が課題視されている。「学び」からの逃走⁽¹⁾が指摘されて久しいが、国際的な指標を見ても、学習到達度とは裏腹に、その背景となる学習意欲の点では十分な水準に達しているとは言い難い⁽²⁾⁽³⁾。

国内の指標に照らしてみても、高校生の学習意欲の現状は望ましくない。『第2回子ども生活基本実態調査報告書』⁽⁴⁾では、「勉強しようという気持ちがわからない」(63.2%)、「どうしてこんなことを勉強しなければいけないのかと思う」(54.1%)と回答する高校生が相当数いるというアンケート結果が出ている。最新の『第5回学習基本調査報告書』⁽⁵⁾では、全体としてやや改善されたという指摘があるものの、依然として学習に対して意欲的ではない高校生の実態が明らかになっている。

さらなる問題として、学力上位層と下位層の学習意欲の差が開く二極化傾向も指摘されている⁽⁶⁾。たとえば、先の調査において、「勉強しようという気持ちがわからない」と答える高校生は進学校で57.1%なのに対し、進路多様校で72.2%となっている。さらにこのような学習に対する意識に加えて、家庭学習時間においても、全体的な減少と二極化が進行しているという。これは『第5回学習指導基本調査(高校版)』⁽⁷⁾における「生徒の学習意欲が低い」と感じる教員の割合(全体80.7%、普通科上位校49.2%、中上位校76.6%、中下位校92.9%、下位校91.3%)と合致する結果である。このように、高校生の学習の現状は、学習意欲の低調と二極化傾向に大きな問題があることが言えよう。

(2) 学習意欲と指導の関連

一方で、学習意欲の低調と二極化の問題は、主に社会学的な視点で論じられており、その主眼は、時代や社会、あるいは高校生の変化に置かれている。しかし、学習意欲の問題について、教える側の教師の指導を無視して論じるわけにはいかない。学習意欲の問題を、社会全体や生徒個人の問題として帰属するのではなく、教師の指導との相互作用の問題として捉えることが必要である。そのように学習意欲を捉えることで、指導の観点から、低迷する学習意欲を改善する可能性が開かれるはずである。

では、教師の指導の実情についてどれほどのことがわかっているのだろうか。教師を対象としたアンケート⁽⁷⁾では、所属する学校にかかわらず、「生徒の学習意欲を高める工夫をしている」教師が一定数いることがわかっている(上位校72.4%～下位校71.4%)。しかし、その指導スタイルを見てみると、たとえば、「生徒の持っている可能性が開花するのを支援する」という指導観をもって授業をしている教員の割合は、上位校59.7%～下位校23.2%と大きな開きがある。生徒から見ても、「生徒がわかるまで、ていねいに教える先生」は、特に成績下位層を中心に増えているが⁽⁸⁾、

そのような先生が「たくさんいる」と答える生徒の割合は、成績上位校で41.1%、成績中位校で23.6%、専門校で13.4%と、指導のスタイルに依然として学校間の開きが見受けられるのは、教師対象のアンケートと同様の結果である。

ここで問題なのが、これらのデータでは、生徒の学習意欲の改善のための示唆がほとんど得られないことである。近年増加傾向にある「丁寧な指導」というのは、果たしてどの程度生徒の学習意欲を高めるのであろうか。教師はこのまま、より「丁寧な指導」となるようますます指導していけばよいのであろうか。また、指導のスタイルに学校差が見られるということは、妥当なことなのであろうか。あるいは別に、学校によってより適切な指導のスタイルがあるのだろうか。これらの疑問に答えるために、教師の指導のアセスメントが必要である（なお、本研究においてアセスメントとは、改善のための実態調査と定義する。すなわち、そこには、実態についての調査および分析と、そこから導出される改善への示唆の2つが含まれることを意味する）。

その際、先に述べたように、教師の指導のみに焦点を当てるのではなく、生徒の学習意欲と関連付けた形でのアセスメントが望ましい。また、教師がどのようにふるまうかという問題に終始するのではなく、その教師の指導が、最終的に意欲づけられるべき高校生の視点からどのように見えるのかということが重要である。それによって、指導を生徒の相互作用として捉えることができ、ひいては学習意欲の問題を改善することができる。つまり、高校生の視点を取り入れた教師の指導についてのアセスメントをすることによって、教師の指導についてのフィードバックが得られるはずである。

(3) 動機づけデザインのモデル

学習意欲と指導についてのアセスメントを考えたとき、これに寄与する研究領域が、動機づけ(motivation)の研究である。一般に学習意欲と言われるものは、心理学においては動機づけとして研究が蓄積されている。そして、指導の理論として、学習者を動機づけるモデルがいくつか提唱されている。たとえば、ARCSモデルやTARGET構造モデルなどが代表的なものである⁽⁹⁾⁽¹⁰⁾⁽¹¹⁾。しかし、これらのモデルは、あくまでそれぞれ1つのモデルであり、単一の視点からの指導の手がかりとしては機能しても、本研究が想定する包括的なアセスメントとしては不適當である。高校生の実情の全体像をとらえる適合的な指標が必要になってくる。

そこで、本研究では、生徒を動機づける学習指導のアセスメントとして、動機づけと指導についての実情を高校生対象の質問紙によって汲み取り、その量的な分析をもとに、指導改善についての示唆を得ることを目的とした。具体的には、まず、動機づけデザインの先行研究を包括的にまとめた鹿毛⁽¹¹⁾(表1参照)を踏まえて項目を作成・選定した後、それをを用いた高校生対象のアンケートによって独自の尺度を作成し、高校生が教師の指導をどのように捉えているかという実態を把握する。そして、その尺度の信頼性および妥当性の検討をするとともに、その指導がどのように生徒を動機づけているかを検証し、さらに学校間の分析を行って指導改善の示唆を得ることを目論む。なお、本研究では、対象の教科を国語科、科目を現代文として尺度を作成することとした。

2 予備調査

(1) 目的

教師の指導についての高校生の認知の実態を検証するために、生徒を動機づける指導についての尺度を作成し、その因子構造を検討する。

表1 動機づけデザイン(鹿毛⁽¹¹⁾を一部改変)

デザイン	アプローチ	指針
課題環境デザイン	課題のタイプ	興味や好奇心を喚起する 注意を持続させる 学ぶ意味や価値を実感させる
	課題の困難度	「学び方を学ぶ」ことを促す チャレンジを提供する 達成を保障する
	個人差への対応	量的、質的個人差に配慮する
コントロール環境デザイン	応答性	応答的環境を創る
	随伴性	行為に随伴した成功を保証する
	権限性	オリジン感覚を保障する 選択の機会を提供する
目標—評価環境デザイン	目標—評価システム	協同的／個人的目標—評価システムを構築する マスタリー目標の学級風土を醸成する
	評価構造	学習者を評価主体にする 学習の内容や進歩を評価基準とする 評価状況を改善する

(2) 方法

項目作成：指導についての項目作成のために、まず国語科教師6名を対象に、生徒を動機づける指導法についてのアンケートを行った。続いて、そのアンケート結果と、動機づけの指導についての先行研究をまとめた鹿毛⁽¹¹⁾をもとに項目の原案を作成した。さらにその原案に基づいて先の国語科教師6名と個別に協議し、項目およびその表現に検討を加えて、最終的に39項目からなる項目案を作成した。項目作成にあたり、特定の教授法に偏らないよう可能な限り多様な指導を表現できるように心がけた。

質問紙の実施手順：項目案をもとに質問紙調査を行った。2016年2月にホームルームの時間を利用してクラス担任が集団的に実施した。

質問紙の調査参加者：静岡県の公立高校2年生276名(男子87名、女子189名)が調査に参加し、そのすべての高校生を対象とした。調査対象校は、普通科と福祉科を有した中堅校で、約半数が大学進学、その他は主に専門学校へ進学し、就職希望者は1割程度である。

質問紙の構成：まずフェイスシートにおいて、性別と所属類型を記入してもらい、その後「以下の項目について、今年度受けた現代文の授業に対するあなたの考えとして最も当てはまると思う数字に○をつけてください。」と教示し、39項目について7件法(1:まったくあてはまらない, 7:非常にあてはまる)で回答してもらった。

(3) 結果と考察

指導についての尺度の項目案39項目に対して、最尤法・プロマックス回転による探索的因子分

析を行った。その結果、固有値の減少および因子の解釈可能性から、2因子構造が妥当だと判断した。その後、因子負荷量の高い順に各6項目を選定した(表2参照)。なお、因子間相関は $r = .59$ と比較的高い値を示し、全体としてある程度のまとまりがあることがわかった。

そこでまず、採用された項目全体を解釈すると、これは自己決定理論および達成目標理論によって、構造(structure)⁽¹²⁾⁽¹³⁾と呼ばれるものであることがわかった。構造とは、「達成結果へと導くプロセスに関する有意義な情報と達成へのサポートの提供」のことである。表2に詳細を示したように、本研究の項目には、自己決定理論および達成目標理論の要素との類似が見られ、尺度全体としても、構造の定義に準じた構成概念を有していることがわかる。つまり、本研究で抽出された因子は、自己決定理論および達成目標理論に基づく構造を示していると言ってよい。このことにより、高校生は、教師による指導の動機づけ的側面を、一定のまとまりある構造として認知している事実が明らかになった。

表2 各理論における構造の要素と本研究で採用された項目

自己決定理論	達成目標理論	本研究で採用された項目が示す内容
<ul style="list-style-type: none"> ・ 求めに応じて指導を行う ・ 最適な挑戦を提供する ・ 成果に対して適切なフィードバックを与える ・ 成果に対する明確な期待とルール順守を伝える ・ 能力に合うように相互作用のスタイルを調整する 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 生徒に選択肢や決定権をゆだねる ・ 生徒が適度に向上していけるように目標や手段を設定する ・ 自分をコントロール、モニタリングする能力を育てる ・ 課題や学習活動の価値を強調する ・ 努力や進歩に焦点を当て、失敗を学習の一部と位置付ける 	<ul style="list-style-type: none"> 生徒の質問に丁寧かつ確に回答する 生徒の様子を見ながら生徒に合わせて授業を進行する 難しい内容を具体的な話にかみくだいて説明する 生徒に合わせてちょうどよい難易度の課題を提供する 生徒を「やらされている」という感覚にさせない わかりやすい指示を出す 考えを改善するための手立てを提供する 学習内容を既習事項に関連付ける 生徒の好奇心をかきたてる まちがいを上達のための重要なステップに位置付ける 努力すればできなかったことができるように指導する 答えそのものよりも根拠や理由を大切にする
これを備えた指導は、生徒の有能感(competence)を促進する	これを備えた指導は、生徒の課題習得を目指すマスタリー目標(mastery goal)を促進する	

続いて、下位尺度の解釈に移ることにする。尺度全体は構造を示していると考えられるが、因子分析の結果、下位尺度は2つにわかれた。第一因子は、「この授業で先生は、生徒の様子を見ながら、生徒のペースに合わせて授業を進めている」「この授業で先生は、生徒の質問に丁寧かつ確に答えてくれる」など、生徒の水準に合わせて、生徒と応答しながら課題の理解を促す項目によって構成されていることから、「生徒照準の理解支援」と命名した。第二因子は、「この授業を受けると、まちがいは上達のための重要なステップだと思える」「この授業を受けると、自分の考えや答えを改善するためには何をしたらよいか分かるようになる」など、生徒と課題の水準の差を自覚させ、上達を促す項目によって構成されていることから、「課題照準の上達指導」と命名した。信頼性について、下位尺度ごとのCronbachの α 係数を算出した。「課題照準の上達指導」が $\alpha = .83$ 、「生徒照準の理解支援」が $\alpha = .81$ であり、十分な値を示した。

下位尺度の解釈のために参考となるのが、教師の指導性の研究である。弓削⁽¹⁴⁾は、先行研究を概観し、教師の指導性機能を、生徒の資源に配慮する機能と、生徒の資源を成長させる機能とに大別した。そして、従来対立的に捉えられていた両機能を整理して、生徒の資源を成長させる機能のうち、課題を突き付ける教師行動が、もう一方の生徒の資源に配慮する機能と両立しうる

行動であることを見出した。これを本研究の結果に重ね合わせると、生徒の資源に配慮する機能は「生徒照準の理解支援」に、生徒の資源を成長させる機能(課題を突き付ける行動)は「課題照準の上達指導」に概念的に対応するものであると考えられる。

選定された項目を見ると、「生徒照準の理解支援」と「課題照準の上達指導」はともに生徒を課題に向かわせる指導であると言える。そして、その指導には2つのパターンがあり、教師が課題と生徒を媒介する存在として機能する場合には前者の指導のパターンを示し、教師が生徒を課題に直接提示する場合には後者の指導のパターンを示すと考えられる(図1参照)。「生徒照準の理解支援」を行うとき、教師は生徒が取り組むべき課題をかみくだいて伝達する役割を持つために、生徒の視点からは、教師が前景化して見える。一方、「課題照準の上達指導」を行うとき、教師は課題の特徴や価値を強調して生徒に示すことから、生徒の視点からは、課題が前景化して見えることになる。

これらのことを考慮すると、本研究で見いだされた高校生から見た教師の指導の実態は、「生徒照準の理解支援」と「課題照準の上達指導」の2側面から成る構造を示していると判断された。なお、生徒を課題に取り組ませる要素を備える下位尺度の性質から、本研究の尺度名を、「生徒と課題を結びつける構造」尺度と命名した。

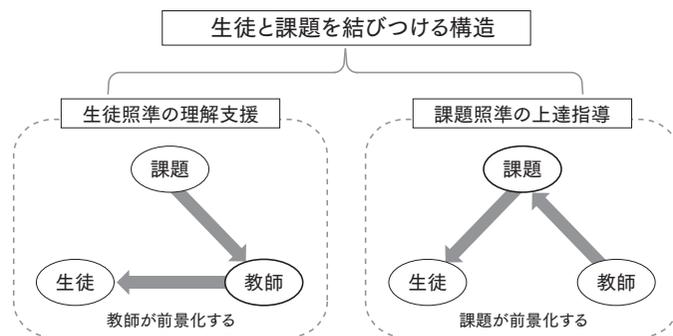


図1 高校生から見た教師の指導の実態

続く本調査では、「生徒と課題を結びつける構造」尺度の信頼性と妥当性を検証し、この指導が生徒を動機づける指導であることを明らかにする。さらに、動機づけの学校間差についても検証し、改善についての示唆を得ることを目論む。

3 本調査

(1) 目的

複数校を対象とした調査に基づいた確認的因子分析により、「生徒と課題を結びつける構造」尺度の信頼性および妥当性を検討するとともに、指導と動機づけの関係および学校間の指導の特徴も明らかにする。

(2) 方法

調査参加者：静岡県の中公立高校2年生803名(男子361名、女子442名)が調査に参加し、そのすべての高校生を対象とした。調査対象校は同地区にある3校であった。A校(男子166名、女子

149名)は普通科と理数科を有する進学校で、その生徒のほとんどが大学へ進学する。B校(男子86名、女子194名)は普通科と福祉科を有する中堅校で、その生徒の約半数が大学へ進学する。C校(男子109名、女子99名)は総合学科を有する進路多様校で、その生徒の約半数が就職する。

質問紙の実施手順：調査は、2016年5月～7月に、ホームルームの時間を利用してクラス担任が集団的に実施した。

質問紙の構成：まずフェイスシートにおいて、所属学校名、性別、現時点での進路希望を答えてもらった後、以下の質問に回答してもらった。評定は全て7件法を用いた。(1)生徒を課題と結びつける構造尺度として、予備調査で得られた12項目を用いた。(2)マスタリー目標として、田中・山内⁽¹⁵⁾からマスタリー目標志向性に関する6項目(「評論文(小説)を用いた授業では、できるだけたくさんのことを勉強したいと思います」「評論文(小説)の授業内容をできるだけしっかりとわかるようにすることは、わたしにとって大切なことです」「わたしは、評論文(小説)の授業内容について、もっと詳しく知りたいとか、もっとほかのことを知りたいと思うことがあります」「わたしは、評論文(小説)の授業の中で先生がいうことはできるだけきちんと聞こうと思います」「評論文(小説)を用いた授業では、簡単な内容より、少し難しくても面白い内容をするほうが好きです」「評論文(小説)を用いた授業では、わたしは、少し難しくても新しいことを勉強するほうが好きです)を評論文・小説別に計12項目を用いた。(3)有能感について、「評論文(小説)は得意だ」「評論文(小説)は読んで理解できる自信がある」「評論文(小説)についての問題は解く自信がある」「評論文(小説)を使った授業において、先生の言うことは理解できる」「評論文(小説)を使った授業の内容は理解できる」の小説・評論文各5項目、計10項目を用いた。いずれも項目平均を使用した。なお、動機づけ要因に関する項目は、予備調査で抽出された指導が教師との直接的関係を示すだけでなく課題を重要な要素として含むことから、より課題の特徴を反映するように配慮して作成した。

(3) 結果

「生徒と課題を結びつける構造」尺度について、2因子構造の確認的因子分析を行い、それにより尺度の信頼性が確認された。適合度は、 $\chi^2(29)=67.919$ ($p<.001$), CFI=.99, GFI=.986, AGFI=.963, RMSEA=.041であり、満足できる値であった。これにより、予備調査で得られたものと同様の構造が認められ、「生徒と課題を結びつける構造」がより一般性の高い形で証明された。なお、因子間相関は高いものの、全体の構造としては問題がないと判断した。各項目の因子負荷量および基本統計量を表3に示した。

動機づけについて、信頼性係数(α 係数)・基本統計量・相関係数を表4に示した。「生徒と課題を結びつける構造」尺度の2つの下位尺度と、想定される動機づけ要因が中程度の相関を示し、外的な変数に照らした尺度の妥当性が認められた。また、自己決定理論および達成目標理論の想定通り、「生徒と課題を結びつける構造」が生徒の有能感とマスタリー目標志向性を促進することが示された。

さらに、指導についての学校差について検討するために、2つの下位尺度についてそれぞれ6つの項目を合計して得点化し(逆転項目は逆転して得点化した)、分散分析による学校比較を行った。その結果、いずれの下位尺度においても学校の主効果が有意に認められた(「生徒照準の理解支援」

表3 「生徒と課題を結びつける構造」尺度の因子パターン行列(最尤法・promax回転, N=803)

	factor			
	1	2	Mean(SD)	<i>h</i> ²
生徒照準の理解支援				
この授業で先生は、生徒の様子を見ながら、生徒のペースに合わせて授業を進めている	.98	-.13	5.20(1.29)	.79
この授業で先生は、生徒の質問に丁寧かつ確に答えてくれる	.81	.04	5.34(1.21)	.69
この授業で先生は、難しい内容を、具体的な話にかみくだいて説明してくれる	.69	.08	5.32(1.27)	.55
この授業では、先生の問いや課題は、生徒に合わせてちょうどよい難しさになっている	.52	.24	4.92(1.15)	.50
この授業では、先生の指示が理解できず、今何をしたらよいかわからなくなる ことがある(-)	-.50	.00	3.39(1.49)	.25
この授業では、先生に「やらされている」ように思える(-)	-.45	-.19	3.03(1.32)	.36
課題照準の上達指導				
この授業を受けると、まちがいは上達のための重要なステップだと思う	-.06	.78	4.72(1.21)	.54
この授業では、「なぜなんだろう」と不思議に思ったり、好奇心がかきたてられたりする	-.02	.77	4.36(1.28)	.56
この授業では、学習内容がそれ以前に学んだことや生徒の知っていることに結び付けられる	-.01	.69	4.53(1.09)	.46
この授業を受けると、自分の考えや答えを改善するためには何をしたらよいか がわかるようになる	.11	.67	4.42(1.26)	.56
この授業では、努力すればできなかったことができるようになる	.26	.52	4.85(1.18)	.53
この授業で先生は、答えそのものよりも、なぜその答えになるかという理由を 大切にしている	.23	.40	5.02(1.16)	.34
因子間相関		2	.71	

表4 「生徒と課題を結びつける構造」と動機づけのα係数・基本統計量・相関係数

課程別	α	Mean(SD)	1	2	3	4
1 生徒照準の理解支援	.85	5.06(0.98)	-			
2 課題照準の上達指導	.85	4.65(0.91)	.69***	-		
3 有能感	.90	3.82(1.02)	.43***	.51***	-	
4 マスターー目標志向性	.88	4.64(0.99)	.45***	.59***	.68***	-

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

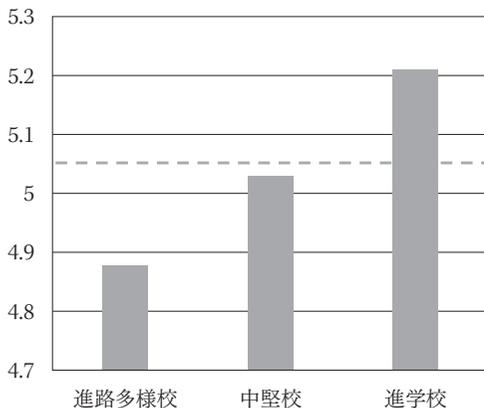


図2 「生徒照準の理解支援」の学校比較

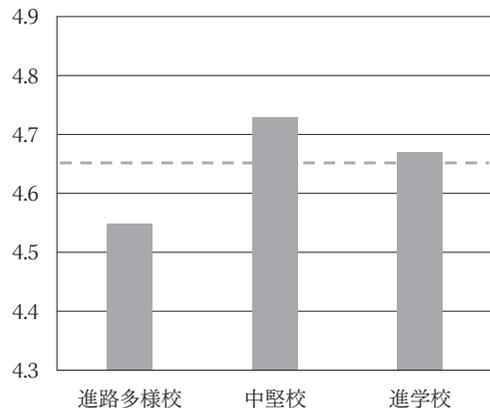


図3 「課題照準の上達指導」の学校比較

$F(2,800)=7.70, p<.001$; 「課題照準の上達指導」 $F(2,800)=3.61, p<.05$)。それぞれ多重比較 (Tukey の HSD 法) を行ったところ, 「生徒照準の理解支援」において, 進学校の生徒が, 進路多様校の生徒よりも有意に ($p<.001$), 中堅校の生徒よりも有意傾向 ($p<.10$) に高く認知していた。「課題照準の上達指導」においては, 中堅校の生徒が, 進路多様校の生徒よりも有意に高く見積もった ($p<.001$)。結果を図 2・3 に示した (図中の点線は全体平均)。

4 総合考察

(1) 高校生の読解指導の認知の実態

本研究では, 高校生が教師の動機づけ指導をどのように認知しているかを明らかにするアセスメントの端緒として, 尺度を作成し, 因子構造を検討した。その結果, 高校生は, 指導を「生徒と課題を結びつける構造」として認知していることがわかった。その下位尺度として, 課題を生徒水準に落とし込む「生徒照準の理解支援」と, 生徒を課題水準に引き上げる「課題照準の上達支援」の2つに弁別された。ただし, この2つの指導には比較的高い相関があり, 高校生は両者を緩やかに区別して認知していた。この結果は, 構造の理論的な想定や, 弓削⁽¹⁴⁾の結果と一致するものである。

「生徒照準の理解支援」は, 生徒の水準に合わせた指導であり, 一般に「やさしい」指導とも解釈できる。一方の「課題照準の上達指導」は, 課題の水準に合わせた指導であり, とすれば「きびしい」指導にもなりうる。しかし, 本研究においては, 両者には緩やかな区別があるのみであり, 生徒の視点からすれば, 本質的な違いはないことになる。つまり, 指導においては, 「やさしい/きびしい」という観点よりも, それが結果的に生徒を課題と結びつけているかどうかの方が重要なのであり, それが成立してこそ学習意欲が高まるのである。同様に, そもそも指導を漠然と認知する高校生を対象とする授業にあっては, そこで特定の教授法を形式的あるいは自己目的的に用いたとしても, 動機づけの効果は保証されないことが改めて示唆された。

(2) 「生徒と課題を結びつける構造」と動機づけの関係

「生徒と課題を結びつける構造」と, 動機づけ要因である有能感およびマスタリー-目標志向性の相関を確認したところ, いずれも中程度の正の相関関係を持つことがわかった。これは必ずしも因果関係を説明するものではないが, 「生徒と課題を結びつける構造」を備えた指導が, 生徒の学習意欲を促進させることを示唆する結果とも言える。つまり, 教師が「生徒と課題を結びつける構造」を提供することで, 生徒の学習意欲が高まることが示された。

なお, 下位尺度である「課題照準の上達指導」と「生徒照準の理解支援」の効果には, 大きな差は認められなかった。弓削⁽¹⁴⁾は両機能の交互作用, すなわち後者が成立して初めて前者が効力を発揮するという関係性を実証しているが, 両指導の相関の高さゆえもあり, 本研究では, 「課題照準の上達指導」が「生徒照準の理解支援」よりも相対的にやや影響力が強いことを示すのみにとどまった。

(3) 「生徒と課題を結びつける構造」の学校比較

本研究では, アセスメントの後半の目的である指導改善についての示唆を得ることのために, 「生徒と課題を結びつける構造」についての学校比較を行った。有意あるいは有意傾向にある差異を検討したところ, 「生徒照準の理解支援」においては, 進路多様校≒中堅校<進学校という

結果であった。「課題照準の上達指導」においては、進路多様校<中堅校という結果であった(進学校は他校とは有意な差を示さなかった)。いずれの指導においても進路多様校の値が他校に比べて有意に低かった。これはもちろん指導の指標ではあるが、教師の指導という環境を生徒がいかに捉えているかという意味で、生徒の学習意欲の二極化の一端を示しているとも考えられる。特に進路多様校の指導の改善が急がれる。

次に、2つの指導について、全体の平均点を基準として相対的な比較を行い、学校ごとの指導改善のための示唆を得た。このアセスメントは、生徒の資源を成長させる機能は、生徒の資源に配慮する機能が成立している場合はポジティブに、逆に成立していない場合はネガティブに機能するとする弓削⁽¹⁴⁾の観点から行った。まず、先に述べたように、進路多様校の現状は楽観視できるものではない。進路多様校において、「生徒照準の理解支援」「課題照準の上達指導」の両指導が相対的に低い値を示しており、いずれもの改善が求められることになる。ただし、弓削⁽¹⁴⁾の示唆に従えば、優先すべきは「生徒照準の理解支援」であり、まずは生徒の水準に合わせて指導していくことを急務とするべきだろう。次に、中堅校においては、「生徒照準の理解支援」においてある程度改善が必要であることが示された。全体の平均を上回った「課題照準の上達指導」も含めて考えると、中堅校の生徒たちに要求されている課題の水準は、とすれば生徒を置き去りにする危険性をはらんでいるということになる。教師には、生徒にとって課題の要求が高すぎないか、適正水準を見極めながら指導することが求められる。最後に、進学校においては、両指導ともに全体の平均を上回り、適正な指導が行われていると考えてよい。が、両指導のバランスを考慮すると、さらに学習意欲を高めるとするならば、「課題照準の上達指導」を強めることが望ましいと言える。教師の指導の水準は、すでに高校生水準に合わせられたものであり、高い要求水準に堪えうる高校生の準備態勢は整っていると考えてよいであろう。

(4) 総括と課題

本研究は、高校生の学習意欲の改善を図るために、量的な分析によって教師の指導のアセスメントを行った。結果として、高校生は、指導を「生徒と課題を結びつける構造」として認知し、それによって動機づけられていることが明らかになった。さらには、指導の改善のための、学校別の示唆を得ることができた。しかし、尺度そのものは、見いだされた下位尺度の相関が高く、今後の研究の使用に最適のものであるとは言いがたい。これは本研究が高校生から見た指導の実態を把握することを主眼に置いたためでもある。また、本研究は、2つの下位尺度の相関を高めている共通項あるいは中核となるものがある可能性を検討していない。あるいは教師との信頼感や関係性などの概念との関係を明らかにする必要があるかもしれない。いずれにせよ、尺度としては十分に改善の余地がある。

また、本研究は、動機づけを重視して調査・分析を行ってきたが、あくまで高等学校における指導一般の現状とそれに基づく示唆を示したに過ぎないのであり、即効性のある指導法やその改善点については多くを示すことができなかった。学校別の処方箋にしても、多くは相対的な比較に基づくもので、絶対的な根拠があるわけではない。さらには、指導と動機づけの因果関係の解釈や一般化の問題についても配慮が必要である。このように課題は少なくないが、それでも本研究は、学習意欲の改善に資するものだと言言できる。残された課題については、今後の研究に期待されるところが大きい。

【注】

- (1) 佐藤学, 2000, 『「学び」から逃走する子どもたち』岩波ブックレット(524) 岩波書店
- (2) 国立教育政策研究所, 2012, 『OECD 生徒の学習到達度調査～2012年調査国際結果の要約～』, pp.17-18.
- (3) 国立教育政策研究所, 2016, 『OECD 生徒の学習到達度調査～2015年調査国際結果の要約～』, p.13.
- (4) Benesse 教育研究開発センター, 2009, 『第2回子ども生活基本実態調査』, pp.110-113..
- (5) Benesse 教育研究開発センター, 2015, 『第5回学習基本調査報告書』, pp.144-149.
- (6) Benesse 教育研究開発センター, 2013, 『高校データブック2013』, p.37, pp.65-67.
- (7) Benesse 教育研究開発センター, 2010, 『第5回学習指導基本調査(高校版)』, p.34, p.91.
- (8) 中西啓喜, 2014, 「高校生の希望進路の変容」, 樋田大二郎・苅谷剛彦・堀健志・大多和直樹編著『現代高校生の学習と進路』学事出版, pp.22-34.
- (9) 新井邦二郎, 1995, 『教室の動機づけの理論と実践』金子書房.
- (10) 桜井茂男・黒田祐二, 2004, 「動機づけ理論は学校教育にどのように活かされたか—応用研究の体系化と授業実践への貢献の評価—」, 心理学評論刊行会『心理学評論』(特集 学校教育と心理学), 47(3), pp.284-299.
- (11) 鹿毛雅治, 2013, 『学習意欲の理論—動機づけの教育心理学—』金子書房 pp.245-309, pp.332-333.
- (12) Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261.
- (13) Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of educational psychology*, 102(3), 588.
- (14) 弓削洋子, 2012, 「教師の2つの指導性機能の統合化の検討」, 『教育心理学研究』, 60(2), pp.186-198.
- (15) 田中あゆみ・山内弘継, 2000, 「教室における達成動機, 目標志向, 内発的興味, 学業成績の因果モデルの検討」, 『心理学研究』, 71(4), pp.317-324.