

中学生の学級帰属意識と学習方略の使用との関係

伊藤 大輔

1 はじめに

ベネッセ総合教育研究所 (2007) は、学力向上に子どもの人間関係力と集団力が不可欠であることを指摘しつつ総合学級力という概念を提案し、教科学力 (国語・算数/数学)、社会的実践力、学びの基礎力との関係を検討している。その結果、社会的実践力や学びの基礎力と総合学級力との間には強い正の相関が、また教科学力と学級力にはやや強い正の相関があることを明らかにしている。この知見をもとに、学級力向上プロジェクトが提案され、新潟大学教育学部附属新潟小学校 (2010、2012) や田中 (2013、2014、2016)、今宮、田中 (2022) にみられるような、実践事例が蓄積されつつある。

学級力向上プロジェクトの効果としては、支持的な学級風土の醸成をはじめ、教室徘徊など問題行動を起こす子供の減少、いじめの認知件数の低下、学校の組織力や学力の向上などが報告されているが (例えば、理想教育財団 2022 ; 櫻井、伊藤、磯部 2022 など)、いかなるメカニズムを経て、こうした効果が実現されるのか、これまでの研究では十分に明らかにされていない。

先行研究の知見からは学級や学校への帰属意識の重要性が指摘される。本田、井上 (2006) は、男子中学生を対象に、学級帰属意識と学校適応感、スクールモラル、精神健康度に対する効果について、質問紙調査の結果をもとに検討している。同報告によると、「学級からの受容感」及び「学級への魅力」は、自尊感情や学級適応感に対して正の相関が認められたことを明らかにしている。また、石田、兼松 (2012) は、生徒の目標志向性に影響するプロセスとして、教師の目標→学級の生徒の目標→個人の目標志向というモデルを想定し、生徒の学級への帰属

意識の高低による相違を、質問紙調査の結果をもとに検討している。その結果、帰属意識の高い生徒ほど教師や他の生徒の目標を取り入れやすいことを指摘している。

一方、学級力向上プロジェクトによる成果は、上述の先行研究を始めとする事例報告のなかで指摘されているが、児童生徒と教師とが共通の視点 (学級力セルフ・アセスメントシステム) をもち、自身の学級の状態に関心をもたせるとともに、学級の特徴や課題を発見する機会 (R) を提供することにある。さらに、そこで発見された課題解決にむけて対策や取り組みをクラスで合意形成・意思決定 (P) し、実際に取り組み (D)、その成果を点検 (C)、新たな取り組みを検討する (A)、という一連のプロジェクト学習 (R-PDCA) を通して、支持的な学級風土が形成されていく点に特徴がある。その際、個人レベルでも目標を立て、実際に取り組み、その成果を点検し、必要に応じて改善が同時になされる。これらのサイクルを繰り返すことで、帰属意識の向上とともに、プランニング方略が内化される、というメカニズムを想定することができる。

そこで本研究では、生徒の学級帰属意識が学習方略の使用に与える影響を検討することを課題とする。例えば、社会的支援の要請 (仲間や教師から援助を求めようとする行為) は、帰属意識が高いほど、仲間への援助を求めやすくなると思われる。まず、研究の対象と方法について述べる。次に、調査で用いた各尺度について検討するとともに、学級への帰属意識の高低によって、プランニングを含む学習方略の使用が異なるか比較を行う。さらに、学級帰属意識と学習方略の使用との相関係数を求め仮説の検討を試みる。以上の結果を踏まえ、学級目標構造及び自律的動機づけの視点からの若干の考察と今後の課題を整理する。

2 対象と方法

2.1 対象

愛知県の中学校 1 校の 1～3 年生が調査に参加した (表 1 参照)。生徒数は 592 名であった。なお同校は、全校体制で学級力向上プロジェクトに取り組んでいる。調査時期は、2022 年 5 月～7 月であった。

表 1

学級数・生徒数・有効回答一覧

学 年	学級数	生徒数	有効回答
1 年生	6	185	185
2 年生	7	209	209
3 年生	6	198	198
合 計	19	592	592

2.2 方法

Google フォームを用い質問紙調査を実施した。調査票は 2 つの調査内容から構成される。1 つは、佐藤、新井 (1998) の「学習方略の使用尺度」である。佐藤、新井 (1998) によると、学習方略とは「情報を符号化し、課題遂行を助ける体系的なプラン」であり、「学習のやり方」を示す概念である。本尺度は「メタ認知方略尺度」及び「認知・リソース尺度」から構成されている。前者は「柔軟的方略」(例：勉強でわからないときは、やる順番を考えるなど) 8 項目、「プランニング方略」(勉強するときは、最初に計画を立ててから始めるなど) 6 項目の 2 つの下位尺度より成る。一方、後者は「作業方略」(例：勉強で大切なところは、繰り返して書いたりして覚えるなど) 6 項目、「友人リソース方略」(例：勉強でわからないところがあったら、友達にその答えを聞くなど) 4 項目、「認知的方略」(例：勉強するときは、大切なところはどこかを考えながら勉強するなど) 7 項目の 3 つの下位尺度より成り、全 31 項目から構成される。なお、生徒の負担を考慮し、「メタ認知方略尺度」については、因子負荷量の高い項目から順に 5 項目ずつ計 10 項目を採用した。また、「認知・リソース尺度」も、同様に因子負荷量の高い項目から順番に 4 項目を選択したが、他の因子に

高い負荷を示した項目「勉強をする時は、内容を自分の知っている言葉で理解するようにする」を外し、4 項目ずつ計 12 項目を選択した。

2 つは、鹿嶋、田上、田中 (2011) による「中学校用学級集団構造尺度」である。同尺度は 5 つの下位尺度から構成されるが、「所属意識」(例：私は今のクラスに入ってよかったと思っているなど) 4 項目、「協力意識」(例：クラス全体で何かする時、まとまりがあるなど) 3 項目の 2 つの下位尺度を使用した。鹿嶋、田上、田中 (2011) では、「所属意識」は 5 項目から構成されるが、他項目と比較して因子負荷量が小さかった「私はこのクラスの一員である」を削除した。なお、回答はそれぞれの先行研究に基づき 5 件法にて求めた。

3 結果と考察

以降の分析では、分析はフリーの Microsoft Excel 用分析マクロ HAD を用いた。

3.1 尺度の検討

本研究では、各尺度から質問項目を抜粋、使用したため、それぞれ探索的因子分析を行い、下位尺度を構成することにする。

3.1.1 学習方略の使用尺度

「メタ認知方略尺度」の探索的因子分析の結果を表 2 に示す。佐藤、新井 (1998) に従って因子分析は主成分法、斜交回転 (プロマックス回転) にて行った。¹⁾ 第 1 因子は、「13. 勉強をする時は、最初に計画を立ててからはじめる」や「21. 勉強をするときは、自分で決めた計画にそっておこなう」などが高い負荷を示し、「プランニング方略」と解釈された。第 2 因子は、「19. 勉強でわからないところがあったら、勉強のやり方をいろいろ変えてみる」や「18. 勉強しているときに、やった内容をおぼえているかどうかを確かめる」などの項目の因子負荷量が高く、「柔軟方略」と解釈された。先行研究の示す因子構造に近い結果が得られたため、各因子を構成する項目の得点の総和を項目数で除して、メタ認知方略に関する下位尺度得点とした。

表 2

メタ認知方略尺度の探索的因子分析結果 (主成分分解、プロマックス回転)

質問項目	F1	F2	共通性
プランニング方略 ($\omega=.905$)			
13.勉強をするときは、最初に計画を立ててからはじめる	.989	-.175	.772
21.勉強をするときは、自分で決めた計画にそっておこなう	.890	-.070	.712
15.勉強を始める前に、これから何をどうやって勉強するかを考える	.653	.187	.628
17.勉強するときに、これから何を勉強しなければならないのかについて考える	.601	.220	.589
20.勉強をするときは、これからどんな内容をやるのかを考えてからはじめる	.486	.352	.592
柔軟的方略 ($\omega=.873$)			
19.勉強でわからないところがあったら、勉強のやり方をいろいろ変えてみる	-.137	.886	.638
18.勉強しているときに、やった内容をおぼえているかどうかを確かめる	-.081	.846	.630
16.勉強をしているとき、たまに止まって、一度やったところを見直す	.072	.668	.517
22.勉強のやり方が、自分にあっているかを考えながら勉強する	.161	.651	.593
14.勉強をしているときに、やっていることが正しくできているかどうかを確かめる	.255	.543	.548
因子内相関			
	F2	.681	

表 3 に「認知・リソース尺度」の探索的因子分析 (主成分分解、プロマックス回転) の結果を示した。第 1 因子は、「4. 勉強していて大切だと思ったところは、言われなくてもノートにまとめる」や「1. 勉強で大切なところは、くり返して書いたりしておぼえる」が高い負荷を示した。これらの 2 項目は、佐藤、新井 (1998) では作業方略に対応した質問項目であったが、続く項目を見ると認知的方略に対応した 4 項目が含まれていたことから、認知的方略に相当すると考えられた。第 2 因子は、「9. 勉強でわからないところがあったら、友達に勉強のやり方を聞く」や「10. 勉強でわからないところがあったら、友達にその答えを聞く」の負荷が高く、「人的リソース方略」因子と考えられた。第 3 因子は、「6. 勉強する前に、勉強に必要な本などを用意してから勉強するようにしている」と「11. 勉強するときは、参考書や事典などがすぐ使えるように準備しておく」の 2 項目から構成され、「作業方略」因子と考えられた。佐藤、新井 (1998) の示す因子構造とは完全に一致しなかったが、解釈可能な結果が得られたことから、各因子を構成する項目の得点の総和を項目数で除して、認知・リソース方略に関する下位尺度得点とした。なお、両尺度の信頼性に注目すると、 $\omega=.855\sim.905$ の範囲内であり、一定の内的整合性があると判断された。

3.1.2 中学校用学級集団構造尺度

「中学校用学級集団構造尺度」の探索的因子分析の結果を表 5 に示した。鹿嶋、田上、田中 (2011) を参考に、最尤法・プロマックス回転にて因子分析を行った。結果に注目すると、第 1 因子は、「1. 私は今のクラスに入ってよかったと思っている」「3. 私は今のクラスが好きだ」等の項目が高い負荷を示し、「帰属意識」因子と解釈された。²⁾ 第 2 因子は、「6. クラス全体で何かするときまとまりがある」など 3 項目から成り、「協力意識」因子と解釈された。先行研究に示す下位尺度がそのまま因子として抽出されたことから、各因子を構成する項目の得点の総和を項目数で除して、学級集団構造に関する下位尺度得点とした。なお、 ω 係数も .867~.945 と高い内的一貫性を示す値が得られた。

以上の手続きにより、分析に必要となる変数を得た。表 5 に各変数の基本統計量を整理した。

3.2 学年差の分析

学習方略の使用尺度及び学級集団構造尺度の下位尺度ごとに、1 要因分散分析を行った。表 6 に学年別平均値・標準偏差を整理した。

メタ認知的方略尺度においては、プランニング方略について、学年間で有意な差が認められた ($F[2, 589]=14.078, p<.01$)。そこで、Holm 法による多重比較 (以下、全て Holm 法による) の結果、1 年生は 2、3 年生より有意に得点が高く (1%水準)、2 年生は 3 年生より有意に得点

表 3

認知・リソース尺度の探索的因子分析結果 (主成分分解、プロマックス回転)

質問項目	F1	F2	F3	共通性
認知的方略 ($\omega=.859$)				
4.勉強していて大切だと思ったところは、言われなくてもノートにまとめる	.822	.015	-.150	.578
1.勉強で大切なところは、くり返して書いたりしておぼえる	.773	-.124	-.036	.521
5.勉強をする時は、内容を頭に思い浮かべながら考える	.745	-.037	.020	.553
3.勉強する時は、勉強に集中できるような工夫をする	.642	.038	.127	.534
7.新しいことを勉強する時、今までに勉強したことと関係があるかどうかを考えながら勉強する	.533	.056	.279	.550
2.勉強をしていてわからないところがあったら、先生に聞く	.485	.220	.036	.383
人的リソース方略 ($\omega=.858$)				
9.勉強でわからないところがあったら、友達に勉強のやり方を聞く	.056	.838	-.103	.686
10.勉強でわからないところがあったら、友達にその答えを聞く	-.059	.831	-.102	.619
8.勉強するときは、最後に友達と答え合わせをするようにする	.121	.739	-.022	.610
12.勉強のできる友達と、同じやり方で勉強する	-.151	.636	.297	.527
作業方略 ($\omega=.855$)				
6.勉強する前に、勉強に必要な本などを用意してから勉強するようにしている	.072	-.156	.864	.743
11.勉強するときは、参考書や事典などがすぐ使えるように準備しておく	-.056	.098	.862	.758
因子内相関				
	F2	.352		
	F3	.517	.333	

表 4

中学生用学級集団構造尺度の探索的因子分析結果 (最尤法、プロマックス回転)

質問項目	F1	F2	共通性
帰属意識 ($\omega=.945$)			
1. 私は今のクラスに入ってよかったと思っている	.923	-.028	.814
3. 私は今のクラスが好きだ	.887	.050	.856
7. 私は今のクラスの仲間の一員であることがうれしい	.809	.137	.841
5. 私は今のクラスの人たちといつまでも一緒にいたい	.805	.075	.746
協力意識 ($\omega=.867$)			
6. クラス全体で何かするときまとまりがある	-.058	.906	.745
2. 私のクラスではみんなでまとまって何かしようという感じがある	.123	.736	.694
4. 私がクラスで何かをするときは、みんなで協力している	.241	.591	.624
因子内相関			
	F2	.761	

表 5

各変数の平均値および標準偏差 (N=592)

	平均値	中央値	標準偏差	分散	最小値	最大値
プランニング方略	3.241	3.200	0.963	0.927	1.000	5.000
柔軟的方略	3.381	3.400	0.880	0.774	1.000	5.000
作業方略	2.984	3.000	1.141	1.301	1.000	5.000
認知的方略	3.466	3.500	0.780	0.609	1.000	5.000
人的リソース方略	3.151	3.250	1.003	1.006	1.000	5.000
帰属意識	3.970	4.250	1.033	1.068	1.000	5.000
協力意識	3.935	4.000	0.897	0.805	1.000	5.000

が低かった (5%水準)。認知・リソース尺度においては、認知的方略について、有意な差が認められた ($F[2, 589]=8.103, p<.01$)。多重比較を行ったところ、1・3年生の得点が、2年生よ

り有意に高く、1年生と3年生については差が認められなかった。なお、その他の下位尺度と中学校用学級集団構造尺度 (帰属意識・協力意識) については、学年間に有意な得点差は認め

られなかった。

表 6
各変数の学年別平均値・標準偏差

	1年生	2年生	3年生
プランニング方略	3.510	3.006	3.237
	0.911	0.976	0.934
柔軟的方略	3.456	3.260	3.439
	0.907	0.913	0.806
作業方略	3.059	2.837	3.068
	1.184	1.056	1.176
認知的方略	3.590	3.297	3.529
	0.788	0.789	0.735
人的リソース方略	3.207	3.017	3.240
	0.977	1.006	1.013
帰属意識	3.864	4.067	3.967
	1.058	0.956	1.082
協力意識	3.850	3.965	3.981
	0.905	0.891	0.894

以上の結果について概略を整理すると、1年生は、多くの学習方略を使用しているが、2年生では方略の使用が減少、3年生では、厳密には下位尺度により異なるが、やや上昇するという傾向が認められた。一方の学級集団構造について、学年間に統計的に有意な得点差は認められなかったが、帰属意識の平均得点は2年生が最も高く ($M=4.067$)、協力意識については、学年とともに上昇傾向にあり、3年生が最大であった ($M=3.981$)。1年生の得点がそれぞれ低いのは、学級開きから数か月しか経過しておらず、学級の間関係が十分に形成されていないためと考えられる。逆に2~3年生は、中学校での生活経験が豊富になり、クラス替えがあったとしても、速やかに適応している生徒が少なからず存在しているものと思われる。

なお、学習方略の使用については、3年生が調査対象外となっているものの、佐藤、新井 (1998) と同様の傾向が認められた。この要因について佐藤、新井 (1998) は、「認知されたコンピテンスや統制感が低まることによって、学業への消極的な態度が形成され、学習方略の使用が減少する可能性」を指摘しつつ、「中学校では学業に対する動機づけが低まるために学習方略が減少する」という仮説を提示している。

3.3 帰属意識と学習方略の使用との関係

帰属意識による学習方略の使用状況を比較するため、帰属意識の得点を中央値 ($Me=4.250$) によって2群に折半し、上位群 (305名) と下位群 (287名) を設定した。次に、帰属意識上位群と下位群との各下位尺度得点に差があるか、Welch の t 検定を行った (表 7)。

表 7
帰属意識による学習方略の使用の比較

	下位群	上位群	t 値
プランニング方略	3.278	3.206	0.909
	0.996	0.931	0.364
柔軟的方略	3.401	3.363	0.535
	0.904	0.857	0.593
作業方略	2.929	3.036	-1.144
	1.182	1.100	0.253
認知的方略	3.430	3.500	-1.083
	0.816	0.745	0.279
人的リソース方略	3.202	3.102	1.207
	1.026	0.980	0.228

※得点下段：標準偏差 t 値下段：p 値

まず、メタ認知方略尺度に注目すると、両下位尺度ともに上位群と下位群で有意な得点差は認められなかったが、仮説とは異なり、下位群が上位群の得点を上回った点が特筆される。次に認知・リソース尺度に注目したい。メタ認知方略尺度と同様、両群間に有意な得点差は認められなかったが、人的リソース方略については、意外にも下位群の得点が上位群を上回った。逆に、作業方略と認知的方略については、仮説の通り、上位群の得点が下位群の得点より高い傾向が認められた。

メタ認知方略尺度及び認知・リソース尺度の各下位尺度と帰属意識・協力意識との関係を検討するため、相関係数を求めた (表 8)。各下位尺度と帰属意識には有意な相関が認められなかった ($r=-.039\sim-.002$)。一方、各下位尺度と協力意識も同様に有意な相関が認められなかった ($r=-.084\sim-.006$)。学習方略の使用状況は学年で異なっており (表 6 参照)、プランニング方略と認知的方略については、学年間に有意な得点差があったことから、学年別に相関係数を求めてみることにした。結果を表 9 に示した。

表 8

帰属意識及び協力意識と学習方略の使用との相関

	帰属意識	協力意識
プランニング方略	-.062	-.084
柔軟的方略	-.064	-.040
作業方略	-.005	-.006
認知的方略	.002	-.012
人的リソース方略	-.039	-.061

表 9

帰属意識及び協力意識と学習方略の使用との相関係数(学年別)

	1年生	2年生	3年生
プランニング方略	-.124 [†]	.027	-.047
	-.121	-.073	-.033
柔軟的方略	-.152*	-.045	.028
	-.092	-.071	.060
作業方略	-.059	.050	.016
	-.009	-.028	.025
認知的方略	-.034	.032	.044
	.019	-.061	.029
人的リソース方略	-.079	.024	-.044
	-.067	-.058	-.054

※上段：帰属意識との相関係数 $r < .05$ † $< .10$
下段：協力意識との相関係数

1年生に注目すると、帰属意識と柔軟方略に有意な負の相関が認められ ($r = -.152, p < .05$)、帰属意識とプランニング方略柔軟方略の相関は有意傾向であった ($r = -.124, p < .10$)。認知・リソース方略尺度については、それぞれ有意な相関は認められなかった。次に2年生である。各下位尺度と帰属意識は $r = -.045 \sim .050$ 、協力意識とは $r = -.073 \sim -.028$ であり、ともに有意な相関は認められなかった。3年生についても2年生と同様に、帰属意識は $r = -.047 \sim .044$ 、協力意識とは $r = -.054 \sim .060$ のそれぞれ範囲内であり、相関は有意でなかった。

特に1年生については、メタ認知方略尺度と帰属意識及び協力意識とに有意な負の相関が認められたことから、メタ認知方略を使う生徒ほど、帰属意識や協力意識は低い傾向にあることが示唆された。2～3年生も同様の傾向が認められたが、2年生ではプランニング方略と帰属意識、3年生では、柔軟方略と帰属意識及び協力意識との相関の符号は正であった点が異なった。

以上のように、帰属意識及び協力意識と学習

方略の使用との関係は、学年によって異なり、学級によっても異なることが予想される。

3.4 協力意識による学級比較

ここでは、学級の状態を示す協力意識に注目し、帰属意識と学習方略使用との関係を、学級別に検討したい。まず、学級別に協力意識の平均得点を求め、それぞれ最大値、中央値、最小値となる学級を抽出した。平均得点について、最大となるA学級は4.355、最小となるC学級は3.510、中央値となったB学級は3.939であった。次に、帰属意識と学習方略使用の各下位尺度との相関係数を求めた(表10)。

表 10

協力意識の学級平均値最大・中央・最小3学級について比較

	学級 A (最大)	学級 B (中央)	学級 C (最小)
プランニング方略	.201	.164	-.067
柔軟的方略	.150	-.157	-.233
作業方略	.091	.246	.158
認知的方略	.132	.116	.026
人的リソース方略	.117	.240	-.306 [†]

† $< .10$

帰属意識と学習方略の使用との間には、3学級共通して有意な相関は認められなかったが、興味深い傾向が認められた。まず、メタ認知方略尺度であるが、協力意識の上昇につれて、相関係数が正の値となり、学級Aではプランニング方略は帰属意識と弱い正の相関が認められた ($r = .201$)。これらのことから、学級集団の成長とともに、学習方略の使用の状態も変化する可能性を指摘できよう。一方、認知・リソース尺度については、帰属意識との相関係数は各学級によりまちまちであった (A: $r = .091 \sim .117$, B: $r = .116 \sim .246$, C: $r = -.306 \sim .158$)。人的リソース尺度については、学級Bで帰属意識と弱い正の相関が ($r = .240$)、学級Cでは弱い負の相関が認められた ($r = -.306$)。

4 総合考察

本稿では、生徒の学級帰属意識が学習方略の

使用に与える影響を検討してきた。総合考察にあたり、結果の概要を整理しておこう。

まず、学習方略の使用について、全体的な傾向としては、1年生は、多くの学習方略を使用しているが、2年生では方略の使用が減少、3年生では、厳密には下位尺度により異なるが、やや上昇傾向にあり、佐藤、新井（1998）と同様の傾向が認められた。次に、帰属意識を中央値で折半し、高位群と低位群で学習方略に相違があるか比較したところ、両群間で有意な得点差は認められなかった。また、帰属意識及び協力意識と、学習方略の使用の相関係数を求めたところ、学年・学級によってまちまちであり、一貫した傾向を見出すことができなかった。総合考察では、仮説と異なる結果が示された要因について、学級目標構造及び自律的動機づけの各視点から考察したい。

4.1 仮説と異なった原因

まず、有意差は認められなかったものの、人的リソース方略の得点について、帰属意識低位群より高位群が低い結果となった。これは、人的リソース方略の使用について、学級の間関係以外にも、使用を左右する要因があるということを示唆していると言える。例えば、解決困難な問題に直面した際、他者に頼る生徒もいる一方、自力で解決しようと、情報収集に取り組もうとする生徒もいるだろう。こうした学習者の「好み」に加え、人的リソース方略の使用が内発的動機づけと関連する結果（広田、佐藤、1997）が得られたことを考慮すると、複数の要因の組み合わせによって、人的リソースの使用が判断されるのであろう。加えて、佐藤、新井（1998）による、「学業に対して積極的な達成目標を持つ者は、積極的な方略として人的リソース方略を多く使用する」一方で、「承認目標を持つ者もまた、他者から承認を得る手段として人的リソース方略を多く使用するのではないか」という指摘も示唆に富むと言える。

また、学級における人間関係の変化も考えられる。蘭（2015）は「最近の子どもたちは学級開きとともにごく初期に気に入った数人の小さなグループで人間関係ができあがってしまう」ことに触れつつ、学級全体としての一体感が生

まれにくくなっていることを指摘している（p.7）。従来、時間をかけながらゆるやかな関係を経て、しだいに人間関係を固めていくプロセスとは対称的であるが、閉じたグループ内であっても、中には問題（例：権力的な上下関係等）がある可能性も考えられる。

2点目に、メタ認知方略（柔軟的方略・プランニング方略）と帰属意識、協力意識との関連である。特に1年生では、柔軟的方略と帰属意識に有意な負の相関が認められるなど、帰属意識や協力意識を高く認知している生徒ほど、メタ認知方略をあまり使用しない傾向が本調査の結果から得られた。換言すれば、帰属意識や協力意識の低い生徒は、クラスの雰囲気にながら安易に同調せず、メタ認知を働かせて、客観的に学級の状態を判断しようとしている可能性が示唆するものと言える。また、メタ認知方略をよく使う生徒は、そうでない生徒と比較して、各質問項目に回答する際、自己評価の基準が厳格化していることも考えられる。

3点目は、学習方略の使用における目標構造の影響である。大谷ら（2012）は、自己価値の随伴性と学級目標の構造が内発的興味と自己調整学習方略に与える影響を検討し、1) 学級レベルの熟達目標構造は内発的興味を高め、自己調整学習方略に有意な正の影響を与えていること、2) 熟達目標構造の知覚が内発的興味と自己調整学習方略に正の影響を与えていることを指摘している。学級の目標構造とは、「学級レベルの達成目標」であり（Ames, 1992）、学級が個人の熟達を強調する「熟達目標構造」と、学級が課題の遂行を強調する「遂行目標構造」に大別される（三木、山内、2005）。このことは、熟達目標構造によって、メタ認知方略や認知的方略の使用が促される可能性を示唆するものであり、学級集団構造とともにその考慮する必要があると考えられる。

4.2 動機づけの影響

これまでの検討から、学習方略の使用には、学習者の動機づけ（内発的興味）が少なからず影響を及ぼしていることがわかる。宮本、相良（2014）は、小学校高学年を対象に質問紙調査を実施し、1) プランニング方略と作業方略の使

用は、国語と算数の学業成績を促進すること、2) 知能は両方略の使用とは関係がなく、学習方略の規定要因ではないこと、3) 両方略の使用は、動機づけの自律性が高くなるにつれ促進される可能性があること、を明らかにしている。

この動機づけの自律性というのは、自己決定理論 (Ryan & Deci, 2000) に基づいた考え方である。Ryan & Deci (2000) は、ある行動がどのくらい自己決定 (自律) 的に生じているのかという観点から、自律の程度が低いものから高い順に、「非動機づけ (調整なし)」「外的調整」「取り入れ的調整」「同一化的調整」「統合的調整」「内発的調整 (内発的動機づけ)」の連続的なモデルを提示している。宮本、相良 (2014) の結果によると、プランニング方略と作業方略の使用と「内発的調整」及び「同一化的調整」とは正の有意な相関が、「外的調整」とは負の相関が認められており、生徒により自律的な動機づけをもたせることで、学習方略の使用が促されることが示唆される。

Ryan & Deci (2000) によれば、自律的な動機づけをもつためには、人間の基本的な心理的欲求である「有能さへの欲求」「自律性の欲求」「関係性の欲求」を満たす必要があるとしている。まず、有能さへの欲求とは、「周囲の環境や他者とかかわりをもっていくなかで自分自身の有能さを感じたい」という欲求である。2 つ目の自律性の欲求とは、「自分の行動を決定し、自分の意思で行動を始めたい」という欲求である。最後の関係性の欲求とは、「他者と関係をもち、何らかの集団に所属し、お互いにかかわりをもちたい」という欲求である (安藤、岡田、2008、pp.41-42)。

まず、有能さへの欲求である。White (1959) は、有能さを「環境と効果的に相互作用する能力」と捉え、「その能力を発揮し、環境と効果的な相互作用ができたときに感じる効力感を求める動機づけ」の存在を仮定している。つまり、「自分に能力がある」「やれば (自分なら) できる」という自己効力感を高めることが重要になると考えられる。次に自律性の欲求である。教室場面における自律性支援を、Deci & Flaste (1995) は「児童や生徒の立場で考え、自発性やチャレンジしようという気持ち、あるいは責

任をもととする姿勢を積極的に励ましていくこと」であるとしている。最後に関係性の欲求に注目したい。学級をベースに考えると、教師と生徒に加え、生徒と生徒との人間関係を構築し、帰属意識や連帯感を高めていくことで欲求を満たすことができると思われる。

特に、自律性と関係性の支援については、学級力向上プロジェクトの実践を通して、その実現が期待されるところでもあり、自律性支援と関係性支援を通して、自律的な動機づけ (同一化的調整・内発的調整) が高まった結果、学習方略の使用が促され、学業成績に正の影響を及ぼす、というモデルを仮定することができる。

4.3 今後の課題

本稿を結ぶにあたり、今後の課題として、以下の3点を指摘・整理しておきたい。

1 点目は、本稿は試行的な分析にとどまり、1 時点のデータに対象が限定されたことである。特に、学級の成長状況を示す「協力意識」により、帰属意識と学習方略の使用との相関が異なったという結果から、2 学期、3 学期と複数の時点で調査を行い、変容や因果関係について、検討する必要がある。また、多くの先行研究において、学習方略の使用には性差が認められることが指摘されており、性別も含めて調査しなければならないだろう。

2 点目は、各学級の実態 (学級担任による生徒観) との整合性である。学級集団構造尺度を用いて調査した協力意識や帰属意識の得点は、生徒による学級認知の状態である。これらの平均得点と、各学級担任が把握している生徒の実態と整合しているか、比較・照合を行うことで、分析を精緻化することが期待できよう。

3 点目は、サンプル数の問題である。今回は、1 校のみの調査となり、サンプルが限定されている。今後は、複数校で調査を実施し、サンプル数を増加させた状態で、同様の結果が得られるか調査するとともに、学級レベルの分散と個人レベルの分散のそれぞれを考慮したモデルを対象とできる、階層線形モデル (HLM) での分析の必要性が示唆される。

これらの問題は、稿を改めて論ずることにした。

謝辞

本稿の作成にあたり、ご協力頂いた兼松健太郎教諭と質問紙調査に誠実に回答頂いた、生徒の皆さまに心よりお礼申し上げます。また、本研究はJSPS 科研費 19K02819 の助成を受けたものです。関係者の皆さまに重ねて感謝申し上げます。

参考文献

- Ames, C. (1992) Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- 安藤史高, 岡田涼 (2007). 「自律を支える人間関係」. 中谷素之編著『学ぶ意欲を育てる人間関係づくり』(所収). 東京: 金子書房.
- 蘭千壽 (2015). 「学級集団におけるシステム論とネットワーク論」. 蘭千壽, 越良子『ネットワーク論からみる新しい学級経営』(所収) 京都: ナカニシヤ出版.
- ベネッセ総合教育研究所 (2007). 「読解力」を育てる総合教育力の向上に向けて—学力向上のための基本調査 2006 より, URL: <https://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail.php?id=3231> (2022.9.07 閲覧)
- 広田信一, 佐藤純 (1997). 「自己学習における認知・リソース方略に関する検討」. 『山形大学教育実践研究』 6, pp.1-6.
- 本多公子, 井上祥治 (2006). 「男子中学生における学級帰属意識が学校適応感、スクールモラル、精神健康度に及ぼす効果」, 『日本教育心理学会総会発表論文集』 48, p.720.
- 今宮信吾, 田中博之編著 (2021). 『NEW 学級力向上プロジェクト』, 東京: 明治図書.
- 石田靖彦, 兼松美奈子 (2012). 「学級の目標構造の認知が生徒の目標志向に及ぼす影響—学級への帰属意識の違いに着目して—」, 『愛知教育大学教育臨床総合センター紀要』 2, pp. 29-35.
- 鹿嶋真弓, 田上不二夫, 田中輝美 (2011). 「中学生用学級集団構造尺度の作成とその信頼性・妥当性の検討」. 『カウンセリング研究』44(3), pp.227-234.
- 佐藤純, 新井邦二郎 (1998). 「学習方略の使用と達成目標及び原因帰属との関係」. 『筑波心理学研究』 20, pp.115-124.
- 三木かおり, 山内弘継 (2005). 「教室の目標構造の知覚、個人の達成目標志向、学習方略の関連性」. 『心理学研究』 76, pp.260-268.
- 宮本友弘, 相良順子 (2014). 「小学校高学年における学習方略と知能及び動機づけの関連」. 『日本教育心理学会総会発表論文集』 56, p.681.
- 新潟大学教育学部附属新潟小学校 (2010). 「学級力」で変わる子どもと授業, 明治図書
- 新潟大学教育学部附属新潟小学校 (2012). 「学級力」を鍛え、授業で発揮させる, 明治図書
- 理想教育財団編 (2022). 『「季刊理想」で紹介した学級力向上プロジェクトの実践事例』 . URLhttps://www.riso-ef.or.jp/classroom-competency_07.html (2022.11.25 アクセス).
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1): pp.68-78.
- 櫻井純代, 伊藤大輔, 磯部征尊 (2022). 「学級力向上プロジェクトと授業づくりを関連付ける指導方法の在り方に関する研究」『日本教育工学会研究報告集』2022 (3), pp.209-216.
- 田中博之 [編著] (2013). 『学級力向上プロジェクト1』 東京: 金子書房.
- 田中博之 [編著] (2014). 『学級力向上プロジェクト2: 実践事例集』 東京: 金子書房.
- 田中博之 [編著] (2016). 『学級力向上プロジェクト3: スマイルアクション事例集』 東京: 金子書房.
- 大谷和夫, 中谷素之, 伊藤崇達, 岡田涼 (2012). 「学級の目標構造は自己価値の随伴性の効果を調整するか—内発的興味と自己調整学習方略に及ぼす影響—」. 『教育心理学研究』 60, pp.355-366.

註

- 1) 佐藤、新井 (1998) は、因子分析の際、オブリオン回転を行い、結果を解釈していた。

しかし、本稿で分析に使用した HAD は、オブミリオン回転に対応していなかったため、斜交回転の 1 つである、プロマックス回転を用いることとした。

- 2) 広辞苑（第 7 版）によると、帰属は「つくこと、従うこと」、所属は「属していること、団体などに加わっている」とされている。両者は共通する意味をもつが、所属は「団体に加わっていること」だけで、その団体の一員である、という心理的なつながり（連帯感）を欠く場合もあるのに対し、帰属意識は団体との心理的なつながりが重視される点で、語義的には所属意識とは異なると言える。しかし、鹿嶋、田上、田中（2011）の中学校用学級集団構造尺度の「所属意識」は、「私は今のクラスの人たちといつまでも一緒にいたい」等、学級との心理的なつながり考慮した質問項目を含み、帰属意識とほぼ同義であると解釈されるため、帰属意識に統一して使用することにした。