

2013年1月

サポーツ京田辺
やる気UPアンケート・勉強の仕方に関するアンケート調査
第三回報告書 ver.2

同志社大学心理学部心理学科 准教授 田中あゆみ

調査の目的

この報告書は、第 1 に、2011 年から 2012 年にかけての 4 回の調査の結果をもとに、サポート京田辺の生徒の皆さんの学習意欲の状態を複数の側面から把握した結果を報告することを目的としています。また第 2 に、生徒の皆さんの勉強の仕方に関する考え方や実際の勉強の仕方を知り、学習意欲との関係を調べることで、そして生徒と講師との考え方の一致・不一致の影響を調べることを目的としました。この点については、2010 年から 2012 年の 5 回の調査から得られた結果を報告します。

調査項目の説明

1. 学習一般についての質問項目

勉強への内発的動機づけ（「勉強することは、楽しいと思う」）、勉強への価値（「勉強することは、将来役に立つことだと思う」）、勉強への自己効力感（「自分は「勉強ができない」と思う」「自分にとって勉強することは無駄な努力だと思う」）の 3 つの側面から学習意欲を測定しました。各項目に「全くそう思わない」から「とてもそう思う」まで 4 段階で回答をしてもらいました。

2. サポートでの学習についての質問項目

サポートの勉強への内発的動機づけ（「サポートで勉強することは、楽しいと思う」）、サポートでの勉強への価値（「これからもサポートに通うことが、「自分のためになる」と思う」）、サポートでの自己効力感（「今の感じだと、これから成績が上がるように思う」）、サポートの自律性支援（「サポートでは、先生が私に何か決める機会を与えてくれていると感じる」「サポートでは、先生は私がどのように行動したいか知ろうとしてくれていると思う」）、サポートの直感的なやる気への効果（「サポートで勉強するようになってから、やる気が上がったと思う」）、の 5 つの側面について調べました。各項目に「全くそう思わない」から「とてもそう思う」まで 4 段階で回答をもらいました。

3. 勉強についての考え方の質問

・環境志向（例「大事なことは、勉強しやすい環境にいるということだ」） 何らかの「効果的な学習環境」が存在し、そのようなよい環境に身を置くことで、勉強とはいつの間にか身についてくるものであるという考え方です。

・方略志向（例「人それぞれ、自分にあった勉強方法を工夫した方が効果的だ」） 勉強とは自分でその方法について試行錯誤し、あれこれと工夫をしながら要領を得ていくものだという考え方です。

・学習量志向（例「とにかく根性をもって頑張り続けることが効果的だ」） 勉強の量や時間を重視して、反復練習によって勉強が成立すると考える方です。

最初に「あなたはどのように勉強すれば、効果的だと考えていますか？」という問いかけを示してから、各項目に、「全く思わない (1)」から「とてもそう思う (4)」の 4 点満点で回答してもらいました。

4. 勉強の仕方についての質問

・ **モニタリング** (例「問題を解いていてわからなくなったとき、どこでつまづいているのか一度考えてみる」) 自分が考えていること、意識していることを自分で把握し、評価、判断をする方略のことです。

・ **精緻化** (例「勉強していて何か難しい言葉があれば、自分がわかるような言葉に置き換えて理解する」) 何かを覚えるときに、関連する知識やイメージを付け加えることで材料を覚えやすいように変換し、自分の既に知っていることに結びつけていく方略のことです。

最初に「あなたが学習するときに、以下のことをどの程度行っていますか」という問いかけを示してから、各項目に、「全くそうしない (1)」から「必ずそうする (4)」の4点満点で回答してもらいました。

調査の実施方法

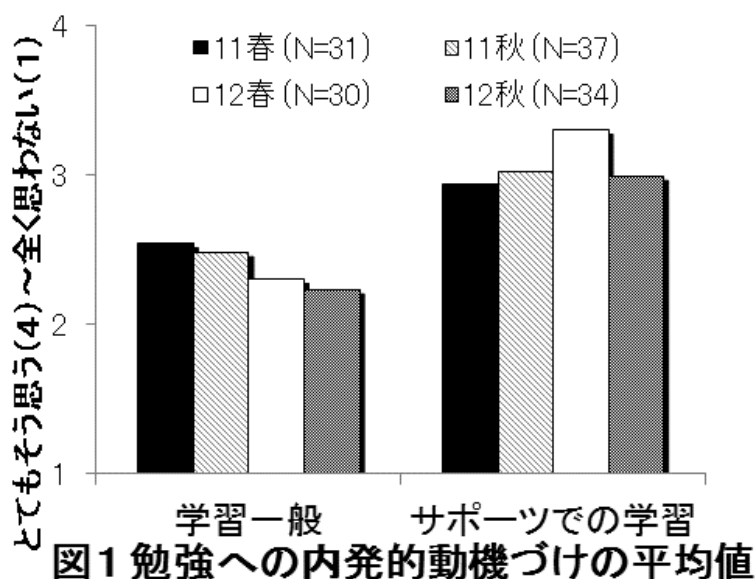
本報告では、2011年春 ($n=31$) と秋 ($n=37$)、2012年春 ($n=30$)、2012年秋 ($n=34$) の定例アンケートからの 1. 学習一般についての質問と 2. サポートでの学習についての質問への回答と、2010年冬 ($n=42$)、2011年春 ($n=39$) と秋 ($n=38$)、2012年春 ($n=29$)、2012年秋 ($n=36$) に行われた 3. 勉強についての考え方、4. 勉強の仕方についての質問紙調査への回答を分析しました。3. 4. については講師にも調査を行い、10年秋期 (講師参加者数 $n=13$)、11年の春期 ($n=12$)、秋期 ($n=14$)、12年の春期 ($n=6$)、12年の秋期 ($n=12$) の5回の回答を分析しました。

また春期、夏期、冬期の講習で、各講師による指導の分かりやすさについて、「今日も頑張ったよカード」の一部を利用して、わかりにくかった (0) からわかりやすかった (10) まで、線分に印をいれもらう形で生徒に評価してもらいました。

結果

1) 勉強への内発的動機づけ

図1は、2011年春から12年秋の4回の調査での、学習一般とサポートでの学習に対する内発的動機づけの参加者全体の平均値です。4点満点中、学習一般の平均値は11年春 2.55 ($SD=0.93$)、11年秋 2.49 ($SD=0.87$)、12年春 2.31 ($SD=0.78$)、12年秋 2.24 ($SD=0.78$) で、サポートでの学習の平均値は11年春 2.94 ($SD=0.73$)、11年秋 3.03 ($SD=0.74$)、12年春 3.31 ($SD=0.59$)、12年秋 3.00 ($SD=0.70$) でした。



次に生徒個人の中で長期的に内発的動機づけの変化があったといえるどうかを調べるために、学習一般、スポーツでの学習ともに、11年春と12年の春（該当者数 $n=10$ ）、また11年秋と12年の秋（該当者数 $n=16$ ）の得点を比較しました。

学習一般に対する内発的動機づけの平均値は11年春から12年春への変化は2.30 ($SD=1.06$) から2.20 ($SD=0.63$)、11年秋から12年秋への変化は2.25 ($SD=0.86$) から2.19 ($SD=0.67$) で、どちらも1年間で統計的に意味のある得点の変化は認められませんでした。

一方、スポーツでの学習に対する内発的動機づけの平均値は、11年春から12年春への変化は2.80 ($SD=0.79$) から3.30 ($SD=0.82$) と統計的に有意傾向で得点の上昇が認められました ($t(9)=2.24, p<.10$)。11年秋から12年秋は、2.88 ($SD=0.81$) から2.94 ($SD=0.77$) であり、秋については統計的に意味のある変化はないという結果になりました。

2) 勉強への価値

図2は、勉強への価値についての項目の平均値です。勉強一般の価値の平均値は、11年春3.61 ($SD=0.50$)、11年秋3.57 ($SD=0.61$)、12年春3.66 ($SD=0.48$)、12年秋3.47 ($SD=0.56$)、スポーツでの勉強の価値については11年春3.42 ($SD=0.56$)、11年秋3.42 ($SD=0.65$)、12年春3.44 ($SD=0.56$)、12年秋3.24 ($SD=0.55$) と、どちらも一貫して得点が高く、目立った得点の増加や減少はありません。

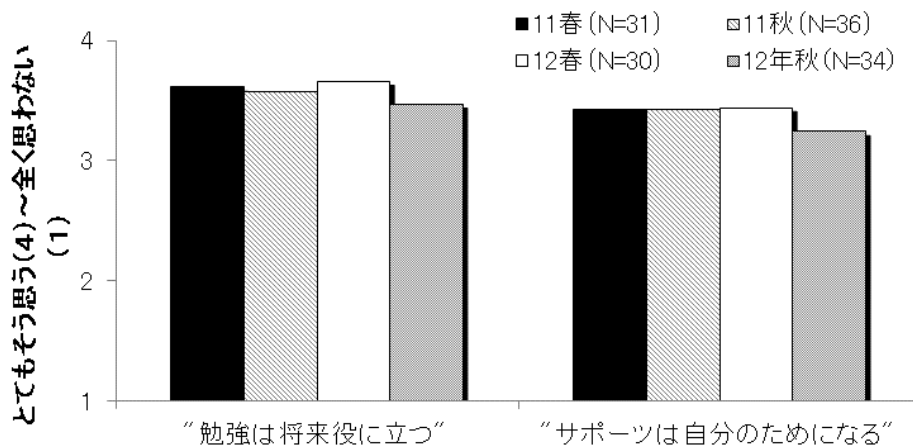


図2 勉強への価値の平均値

個人内で見ても、勉強一般の価値の平均値は11年春と12年春はどちらも3.50 ($SD=0.53$)と3.50 ($SD=0.53$)、11年秋から12年秋は3.44 ($SD=0.73$)と3.44 ($SD=0.51$)と同得点であり、サポートでの勉強の価値の平均値は11年春から12年春が3.50 ($SD=0.53$)から3.60 ($SD=0.52$)、11年秋から12年秋は3.13 ($SD=0.72$)から3.19 ($SD=0.54$)で変化はありませんでした。

3) 勉強への自己効力感

図3に、学習一般に対する自己効力感の2項目の平均値を示しました。この項目は得点が高いほど、“そう思わない”，つまり自己効力感が高いことを示します。“勉強ができないと思う”を否定する得点は11年春2.13 ($SD=0.86$)、11年秋2.31 ($SD=0.82$)、12年春1.91 ($SD=0.86$)、12年秋1.97 ($SD=0.80$)でした。“勉強をすることは無駄な努力だと思う”を否定する得点は11年春3.29 ($SD=0.59$)、11年秋3.33 ($SD=0.68$)、12年春3.00 ($SD=0.72$)、12年秋3.12 ($SD=0.64$)でした。

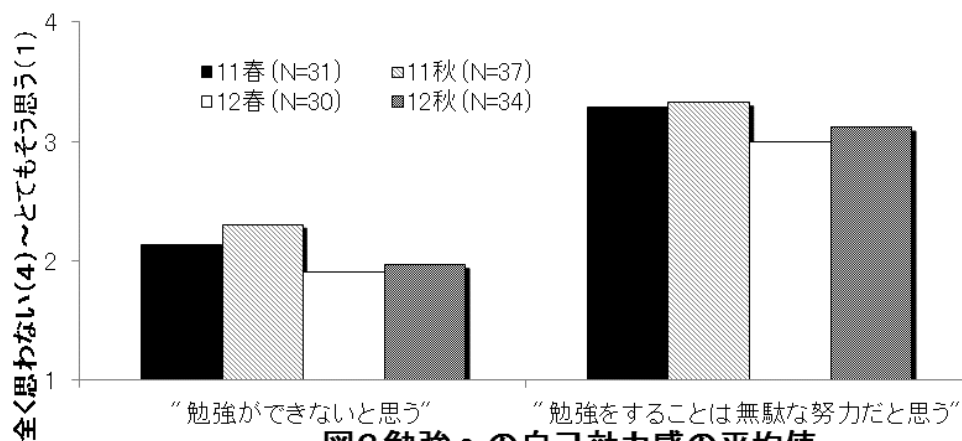


図3 勉強への自己効力感の平均値

個人内の1年間の変化をみると、“勉強ができないと思う”の平均値は11年春から12年春はどちらも2.20 ($SD=0.33$)と2.20 ($SD=0.20$), 11年秋から12年秋は2.13 ($SD=0.72$)から2.19 ($SD=0.75$)で変化はないという結果となりました。一方で、“無駄な努力だと思う”については全体の傾向とは異なり、11年春から12年春にかけて3.00 ($SD=0.47$)から3.50 ($SD=0.22$)という得点の上昇傾向があり、自己効力が高まる傾向がみとめられました ($t(9)=2.24, p<.10$)。11年秋から12年秋については3.13 ($SD=0.81$)と3.19 ($SD=0.54$)で変化はありませんでした。

次に図4は、サポーツの学習での自己効力感の項目の平均値です。11年春2.90 ($SD=0.60$), 11年秋2.97 ($SD=0.60$), 12年春3.00 ($SD=0.72$), 12年秋2.85 ($SD=0.66$)でした。

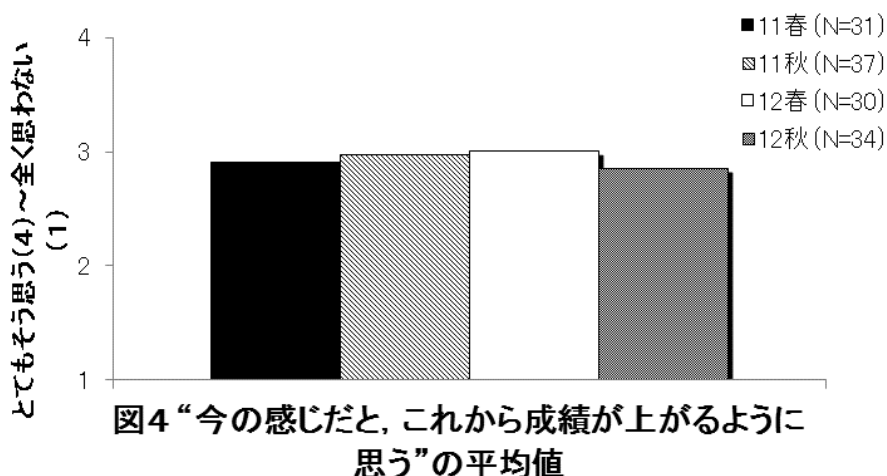


図4 “今の感じだと、これから成績が上がるように思う”の平均値

個人内の変化は、11年春から12年春は3.30 ($SD=0.48$)から3.10 ($SD=0.74$), 11年秋から12年秋は2.81 ($SD=0.66$)から2.69 ($SD=0.70$)で、いずれも統計的に有意な変化はみとめられませんでした。なお同じ年度内の春と秋で得点の違いがあるようにも見えますが、検定を行ったところ、11年、12年ともに統計的に有意な変化とはいえないことがわかりました (該当者 $n=23$)。

4) サポーツの自律性支援

図5は、サポーツが自分の自律性を支援する配慮をしているかについての生徒の認知を示す項目の平均値です。“サポーツでは先生が私に何か決める機会を与えてくれていると感じる”の平均は、11年春2.84 ($SD=0.74$), 11年秋3.00 ($SD=0.79$), 12年春3.22 ($SD=0.76$), 12年秋3.09 ($SD=0.72$)でした。“サポーツでは先生は私がどのように行動したいかを知ろうとしてくれていると思う”の平均値は11年春3.03 ($SD=0.66$), 11年秋3.09 ($SD=0.78$), 12年春3.33 ($SD=0.61$), 12年秋3.03 ($SD=0.68$)でした。

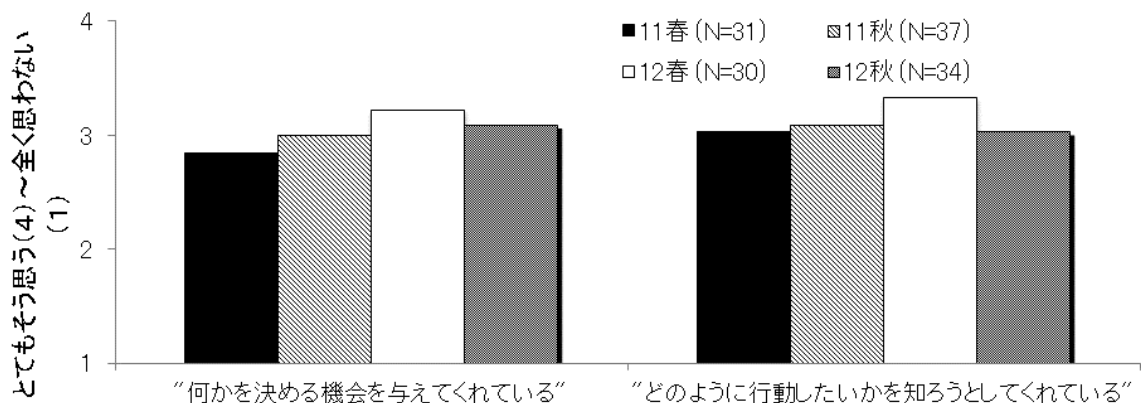


図5 サポーツの自律性支援の平均値

個人内の1年間の変化については、“何か決める機会を与えてくれていると感じる”の平均値は11年春から12年春は2.73 ($SD = 0.79$)から3.00 ($SD = 0.63$), 11年秋から12年秋は2.94 ($SD = 0.68$)から3.12 ($SD = 0.62$), “どのように行動したいかを知ろうとしてくれていると思う”の平均値は、11年春から12年春は3.30 ($SD = 0.68$)から3.50 ($SD = 0.53$), 11年秋から12年秋は3.00 ($SD = 0.82$)から3.06 ($SD = 0.68$)で、いずれも統計的に有意な変化はみとめられませんでした。

自律性を支援する環境は、意欲を育む効果があるといわれています。そこで、サポーツの自律性支援の得点と学習意欲の諸側面との関係を調べるために、11年秋、12年春、12年秋の調査について相関分析を行いました。相関とは二つの得点の対応関係のことで、一方の得点が高いほどもう一方の得点も高くなる、もしくは低くなるという関係があるかどうかを相関係数という統計量を算出することで分析します。表1に、3回の調査全てに共通して統計的に意味がある相関がみとめられた部分を+で示しました。

11年秋から12年秋の3回の調査に共通して、“先生が私に何かを決める機会を与えてくれる”“先生は私がどのように行動したいか知ろうとしてくれている”という支援は、“これからもサポーツに通うことが自分のためになる”というサポーツでの勉強への価値と統計的に有意な相関関係がありました。また“先生は私がどのように行動したいか知ろうとしてくれている”という支援については、“サポーツで勉強するようになってからやる気が上がった”というサポーツのやる気に対する効果についての評価と3年間全てに相関関係がありました。自律性を支援されていると感じているほど、サポーツでの勉強への意欲が育まれるという関係が、確かに表れているといえます。

表1 自律性支援と学習意欲との関係:11年秋から12年秋の調査の全てで有意な相関のみられるところ

	サポートの自律性支援 “先生が私に何か決める機会を与えてくれる”	“先生は私に何か決める機会を与えてくれる”
勉強への内発的動機づけ		
“勉強することは楽しい”		
“サポートで勉強することは楽しい”		
勉強への価値		
“勉強は将来役に立つ”		
“これからもサポートに通うことが自分のためになる”	+	+
勉強への自己効力感		
“自分は勉強ができないと思う(逆転項目)”		
“勉強することは無駄な努力だと思う(逆転項目)”		
“今の感じだと、これから成績が上がるように思う”		
サポートのやる気効果		
“サポートで勉強するようになってからやる気が上がった”		+

5) サポートのやる気への効果についての評価

図6に、サポートのやる気に対する効果についての直感的な評価項目の平均値を示しました。11年春 3.19 ($SD = 0.65$), 11年秋 3.17 ($SD = 0.61$), 12年春 3.09 ($SD = 0.64$), 12年秋 2.94 ($SD = 0.60$) でした。

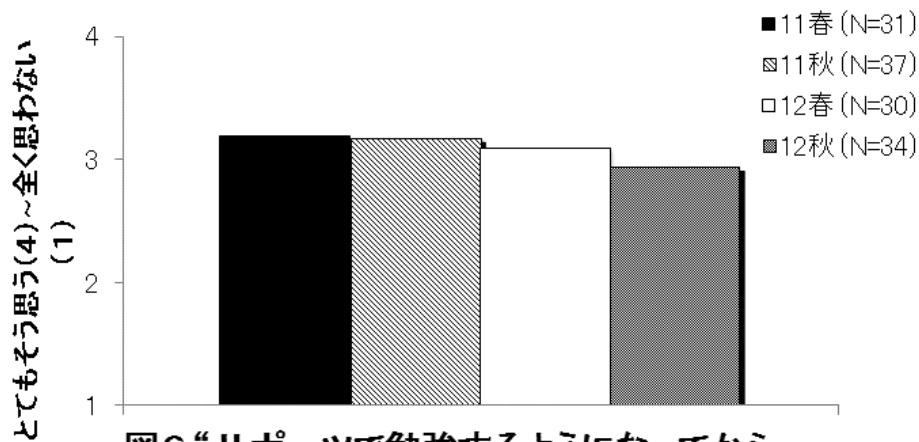


図6 “サポートで勉強するようになってから、やる気が上がった”の平均値

個人内の1年間の平均値の変化を見ると、11年春から12年春は3.40 ($SD=0.52$) から3.20 ($SD=0.63$)、11年秋から12年秋は2.94 ($SD=0.68$) と2.94 ($SD=0.57$) で統計的に有意な差はありませんでした。

6) 勉強についての考え方

図7に、生徒の勉強についての3つの考え方の平均値の10年秋から12年秋にかけての5回の調査の結果を示しました。勉強するにはよい環境に身を置くことが大事であるという「環境志向」は10年秋3.07 ($SD=0.71$)、11年春3.11 ($SD=0.74$)、11年秋3.08 ($SD=0.71$)、12年春3.03 ($SD=0.76$)、12年秋2.99 ($SD=0.63$) でした。勉強とは自分で工夫をしながら方法をみつけていくものだという「方略志向」は、10年秋3.10 ($SD=0.58$)、11年春3.21 ($SD=0.58$)、11年秋3.26 ($SD=0.64$)、12年春3.03 ($SD=0.50$)、12年秋3.08 ($SD=0.59$) でした。勉強では量を重視して根性をもって頑張り続けることに効果があるとする「学習量志向」は、10年秋3.29 ($SD=0.64$)、11年春3.32 ($SD=0.66$)、11年秋3.13 ($SD=0.70$)、12年春3.07 ($SD=0.74$)、12年秋3.10 ($SD=0.59$) でした。

3つの考え方の相対的な強さに注目すると、10年秋の調査で、学習量志向の平均値が、環境志向、方略志向よりも高いという統計的に意味のある差がありました ($F(2, 78) = 3.36$, $p < .05$)。しかし11年春、11年秋、12年春、12年秋の調査では3つの考え方の強さに差はありませんでした。

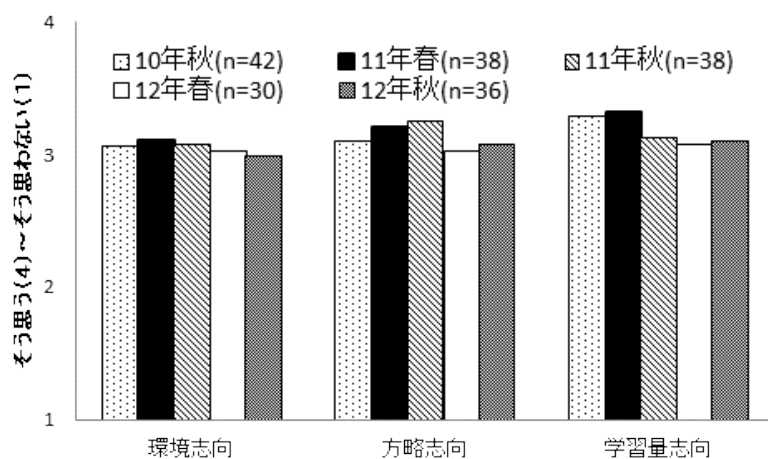


図7 勉強への考え方の平均値
(生徒)

3つの考え方それぞれについて、個人内で変化があったかどうかを分析したところ、10年秋、11年秋、12年秋の3年間 ($n=7$) および、11年春から12年春にかけての1年間 ($n=26$) のいずれも統計的に意味のある考え方の変化はないという結果となりました。

図 8 に、講師の勉強への考え方の平均値を示しました。「環境志向」は 10 年秋 2.54 ($SD = 0.66$), 11 年春 2.75 ($SD = 0.75$), 11 年秋 2.73 ($SD = 0.96$), 12 年春 3.00 ($SD = 1.95$), 12 年秋 2.83 ($SD = 0.78$) でした。「方略志向」は、10 年秋 3.31 ($SD = 0.63$), 11 年春 3.58 ($SD = 0.51$), 11 年秋 3.50 ($SD = 0.63$), 12 年春 3.67 ($SD = 0.52$), 12 年秋 3.50 ($SD = 0.41$) でした。「学習量志向」は、10 年秋 3.08 ($SD = 0.64$), 11 年春 3.00 ($SD = 0.60$), 11 年秋 3.00 ($SD = 0.54$), 12 年春 3.33 ($SD = 0.52$), 12 年秋 2.89 ($SD = 0.56$) でした。

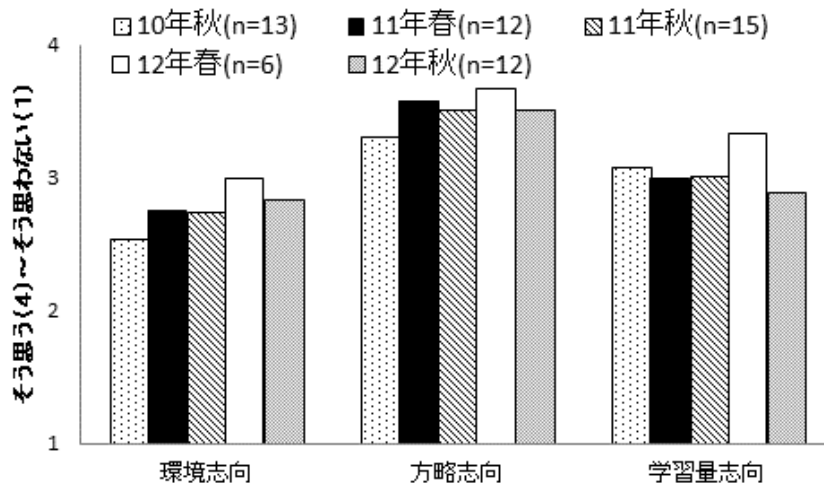


図 8 勉強への考え方の平均値
(講師)

講師については、10 年秋について、環境志向より方略志向の得点が高いという差があり ($F(2, 24) = 4.58, p < .05$), 11 年春は環境志向より学習量志向の得点が高く、方略志向はこの 2 つよりも得点が高い、という差が認められましたが ($F(2, 22) = 6.34, p < .01$), それ以降のデータについてはこのような考え方の相対的な強さの違いは統計的にはないという結果になりました。

勉強への考え方の生徒と講師の得点を比較すると、方略志向の得点は 11 年の春 ($t(48) = 2.00, p < .10$), 12 年の春 ($t(33) = 2.81, p < .01$), 12 年の秋 ($t(38) = 2.62, p < .05$) のデータについて、生徒より講師のほうが高い傾向があり、考え方の有意な違いがみとめられました。また環境志向の得点は 10 年春についてのみ、生徒のほうが講師より得点が高いという差がありました ($t(53) = 2.40, p < .05$)。学習量志向の得点については、生徒と講師で得点の違いはありませんでした。

7) 勉強の仕方についての全体の傾向

図 9 に、勉強の仕方としての 2 つの方略をどの程度使用しているかについての生徒の平均値を示しました。「モニタリング」は 10 年秋 2.42 ($SD = 0.66$), 11 年春 2.39 ($SD = 0.75$),

11 年秋 2.47 ($SD=0.76$), 12 年春 2.60 ($SD=0.77$), 12 年秋 2.32 ($SD=0.59$) でした。「精緻化」は, 10 年秋 2.77 ($SD=0.48$), 11 年春 2.82 ($SD=0.61$), 11 年秋 2.78 ($SD=0.58$), 12 年春 2.79 ($SD=0.73$), 12 年秋 2.76 ($SD=0.54$) でした。

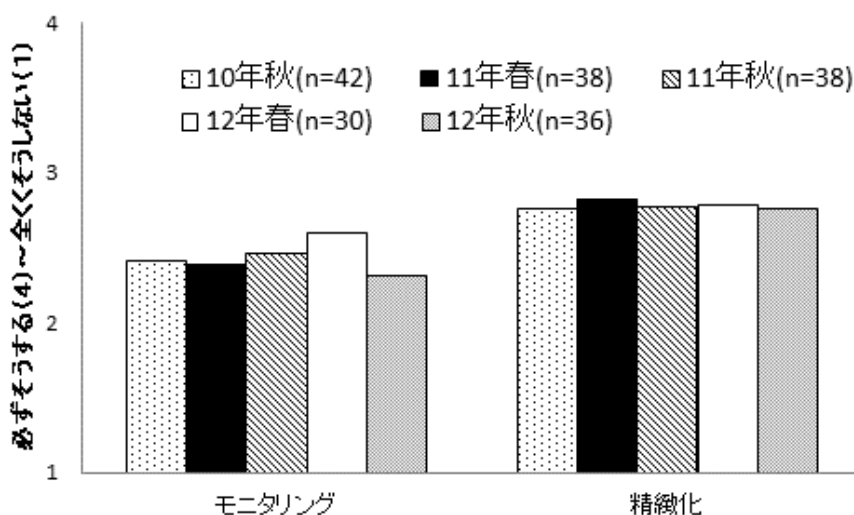


図9 勉強の仕方の平均値
(生徒)

モニタリング方略も精緻化方略も, 平均値はどちらも一貫して低く, 同一個人内での有意な長期的変化はみられませんでした。なお 12 年春以外全ての年で, モニタリング方略のほうが精緻化方略よりも得点が有意に低いことがわかりました (10 年秋 $t(42) = 3.52, p < .01$, 11 年春 $t(37) = 3.42, p < .01$, 11 年秋 $t(36) = 2.06, p < .05$, 12 年秋 $t(36) = 4.34, p < .001$)。

図 10 に, 講師の勉強の仕方についての平均値を示しました。生徒の傾向とは異なり, モニタリングは精緻化と同程度に用いられていました。また, 11 年秋の精緻化および 12 年春のモニタリングと精緻化以外, 生徒よりも講師のほうが平均値が高いという結果がみとめられました (モニタリング: 10 年秋 $t(26.4) = 3.87, p < .01$, 11 年春 $t(31.6) = 4.78, p < .001$, 11 年秋 $t(46.5) = 3.55, p < .01$, 12 年秋 $t(47) = 5.49, p < .001$, 精緻化: 10 年秋 $t(54) = 2.02, p < .05$, 11 年春 $t(48) = 1.87, p < .10$, 12 年秋 $t(47) = 2.98, p < .01$)。

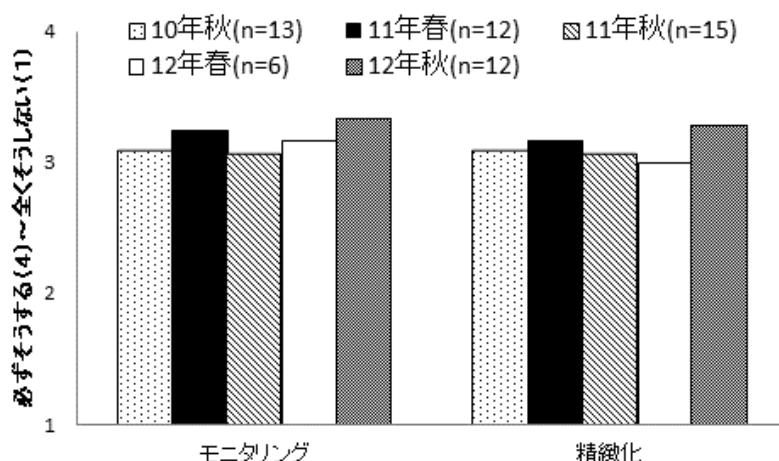


図10 勉強の仕方の平均値 (講師)

8) 学習意欲と勉強についての考え方、勉強の仕方との関係

勉強に対する意欲の各側面と勉強についての考え方、勉強の仕方との関係を調べるために、相関係数を算出しました。表2に11年秋、12年春、12年秋の調査を通じて共通して有意な相関がみとめられた部分を示しました。

11年秋から12年秋の3回の調査に共通して、“サポートで勉強することは楽しい”というサポートでの学習への内発的動機づけと、“これからもサポートに通うことが自分のためになる”というサポートでの勉強への価値と学習量志向との有意な相関がみとめられました。また、“サポートで勉強するようになってからやる気が上がった”という評価とモニタリング方略との関係も共通して得られました。

表2 学習意欲と勉強についての考え方、勉強の仕方との関係:11年秋から12年秋の調査の全てで有意な相関のみられるところ

	勉強についての考え方			勉強の仕方	
	環境志向	方略志向	学習量志向	モニタリング	精緻化
勉強への内発的動機づけ					
1.“勉強することは楽しい”					
2.“サポートで勉強することは楽しい”			+		
勉強への価値					
3.“勉強は将来役に立つ”					
4.“これからもサポートに通うことが自分のためになる”			+		
勉強への自己効力感					
5.“自分は勉強ができないと思う(逆転項目)”					
6.“勉強することは無駄な努力だと思う(逆転項目)”					
7.“今の感じだと、これから成績が上がるように思う”					
サポートのやる気効果					
8.“サポートで勉強するようになってからやる気が上がった”					+

9) 生徒と講師の考え方の一致・不一致による授業のわかりやすさへの影響

最後の分析として、生徒と講師の勉強についての考え方の適合と不適合の影響について、以下のような方法で検討しました。まず講師の環境志向、方略志向、学習量志向の得点について、中央値をもとに高群と低群に分けました。次に、各志向性の高群、低群に属する講師への生徒の授業の評価をまとめ、平均値を出しました。そして、生徒自身の勉強についての考え方が、各群の講師の評価に一定の影響を与えているかどうか、例えば環境志向の強い生徒は、環境志向が弱い生徒と比べて環境志向の強い群の講師の授業に対してよい評価をしているのかといった、考え方の一致・不一致の影響を検討しました。以上の分析を、11年冬、12年春、12年夏の3つの時期の講習について行いました。

分析の結果、3回の講習の分析に共通する傾向はみとめられませんでした。ただし、12年春と12年夏のデータに2つの共通する影響が見いだされました(図11)。まず、**学習量志向が強い生徒はそうでない生徒と比較して、学習量志向が低い講師の授業をよりわかりやすいと評価する**という傾向がありました。なおこれは、10年冬の講習データの分析でも得られています。つまり、同じように学習量志向の強い講師との組み合わせ、つまり適合している状態よりも、学習量志向の低い講師という適合していない組み合わせのほうが理解を促進させている可能性があります。

さらに、方略志向が強い生徒はそうでない生徒と比較して、学習志向の高い講師の授業を評価しているという関係性も共通してみとめられました。方略志向についても、自分と同じように方略志向の強い講師というより、**学習量志向という違う考え方を持っている講師との組み合わせのほうがよりわかりやすい**という評価がなされている傾向があることがわかりました。

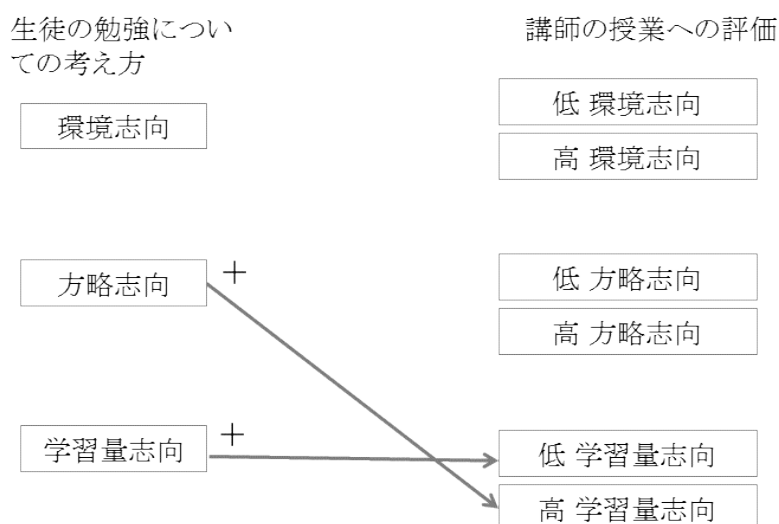


図11 生徒の勉強についての考え方が講師の授業への評価に及ぼす影響: 12年春と12年秋講習で共通した影響が見られるところ

考察と今後の課題

学習意欲の推移について

本報告では、サポーツの生徒の皆さんの2011年から12年にかけての意欲の状態を検討しました。その結果、第一に、勉強への内発的動機づけのうち、サポーツでの学習の内発的動機づけ「サポーツで勉強することは、楽しいと思う」について、個人内の得点の上昇が、11年春から12年春にかけてみとめられました。第二に、勉強への自己効力感のうち「勉強することは無駄な努力だと思う」について、この項目を否定する傾向が、11年春から12年春にかけて個人内で上昇し、自己効力感の向上がみとめられました。継続して受講している生徒において、どちらの得点も、12年春に特に伸びており、サポーツでの教育効果の一端を表していると考えられます。

その他の意欲の側面の特徴として、勉強への価値、サポーツの自律性の支援、サポーツのやる気への効果についての評価の得点は、高得点のまま維持されていたといえます。一方で、学習一般についての内発的動機づけ「勉強することは、楽しいと思う」と勉強への自己効力感のうち、「自分は「勉強ができない」と思う」は得点が低いままで変化がありませんでした。この二つの意欲は、発達的にみると、年齢とともに低下する傾向があることがわかっています。またこれらは学習全般にわたる認識であり、サポーツだけでなくさまざまな学習場面での経験をもとに最後に変化する側面であると考えられ、得点を向上させるのは、かなりの努力や支援が必要なのかもしれません。

ただし、学習意欲は自律性の支援を感じることに関係があります。サポーツで先生が選択の機会を与えてくれる、何をしたいのか意志を尊重して理解してくれると感じると、サポーツでの学習への価値づけが育まれ、サポーツでの学習効果への評価にもつながっているという結果が三回の調査で共通して見いだされました(表1)。また結果には示していませんが、それぞれの調査ごとでは、自律性支援はその他の意欲の側面とも有意な関係が多くみられており、上述の学習一般についての内発的動機づけや自己効力感との関係があるときもあります。今後も、生徒の自律性を支援するようなサポーツの教育を継続することは有効であるといえます。

勉強に対する考え方と勉強の仕方の推移について

勉強に対する3つの考え方のうち、「とにかく根性をもって頑張り続けることが効果的」という学習量志向は、「大事なことは、勉強しやすい環境にいるということだ」という環境志向、「人それぞれ、自分にあった勉強方法を工夫した方が効果的」という方略志向と比べて、10年秋の調査でサポーツの生徒において優勢な考え方でしたが、それ以降の調査では得点の差はなくなっています。経年では、いずれの考え方についても個人の変化はみとめられませんでした。なお学習量志向はサポーツでの学習への内発的動機づけとサポーツでの勉強の価値づけに複数の調査で共通して関連性がありました(表2)。どちらがどちらの原因となっているのか、今回の分析からはわかりませんが、サポーツでの意欲の向上の結果が、まずは学習量志向の向上にあらわれるのかもしれません。

勉強の仕方については、「問題を解いていてわからなくなったとき、どこでつまづいてい

るのか一度考えてみる」といったモニタリング、「勉強していて何か難しい言葉があれば、自分がわかるような言葉に置き換えて理解する」といった精緻化という勉強の方略を身につけたという意識はいずれも低く、個人内での得点の変化はありませんでした。モニタリング方略については、この方略を用いている生徒ほど、サポートでのやる気への効果の評価が高いという関係性が、複数の調査で共通してみられています（表 2）。今後、まずモニタリング方略を身につけさせることを意識して指導する意義はあると思われま

生徒と講師の勉強に対する考え方の一致・不一致による影響について

生徒と講師の間での、勉強についての考え方の適合性と指導のわかりやすさについての検討から、複数年にわたり共通してみとめられたのは、学習量志向の影響でした。学習量志向が強い生徒ほど、弱い生徒と比べて、学習量志向が低い講師たちの授業をわかりやすいと評価するという関係が 10 年冬、12 年春、12 年夏の調査でみとめられました。学習量の志向の高低が、生徒と指導員で適合していないほうがよいかもしれない、という可能性は、今後指導の現場でのマッチングの際に考慮するべきであると思われま

さらに、方略志向が強い生徒はそうでない生徒と比較して、学習志向の高い講師の授業を評価しているという関係性も共通してみとめられました。ここから、学習量志向が高い講師がどのような授業を行っているのかについて今後詳細に調べることで、個別指導の効果に対する示唆が得られるのではないかと考えられます。

まとめ

今回の報告をまとめると、第一に、11 年春から 12 年春にかけて、学習意欲の向上が一部みとめられました。第二に、サポートでの自律性の支援を認識している生徒ほど意欲が高いという傾向があることがわかりました。第三に、意欲の向上のために、モニタリング方略の指導が重要である可能性が示唆されました。第四に、生徒と講師の考え方の適合性についての結果より、生徒と講師の学習志向の個人差に注目する必要性が示されました。また最後に、学習一般への内発的動機づけ、「勉強ができない」わけではないという自己効力感、そして、モニタリングと精緻化の二つの学習方略が、今後サポートの生徒さんの全体のレベルが向上する余地が多く残されているといえる側面です。

報告日

ver.1 : 2012 年 10 月 5 日

ver.2 : 2012 年 1 月 11 日