

## 児童の家庭学習における動機づけ調整方略と学習行動の関連

名古屋大学PhD登龍門推進室 梅本 貴豊

### Relationships between motivational regulation strategies and learning behaviors of children in home study

PhD Professional Office, Nagoya university, UMEMOTO, Takatoyo

#### 要約

本研究の目的は、小学生児童の家庭学習における動機づけ調整方略と学習行動との関連について検討することである。研究1において、小学4年生から6年生187名に自由記述形式による質問紙調査を行い、家庭学習における動機づけ調整方略を測定する尺度を作成した。研究2において、小学4年生から6年生190名に質問紙調査を行った。動機づけ調整方略尺度の因子分析の結果、5つの方略が特定された。そして、重回帰分析の結果、価値づけ方略はエンゲージメント、反復作業方略、深い処理略との間に正の関連を示した。また、効力感喚起方略はエンゲージメント、反復作業方略、家庭学習時間との間に正の関連を示した。一方で、気分転換方略はエンゲージメントとの間に負の関連を示した。以上の結果に基づき、児童の家庭学習における動機づけ調整方略が家庭学習に与える影響について議論された。

【キー・ワード】動機づけ調整方略、家庭学習、児童

#### Abstract

The purpose of this study was to examine the relationships between motivational regulation strategies and learning behaviors of children in home study. In study 1, self-report questionnaire with open-ended questions was administered to 187 elementary school students in the 4th through 6th grades. The findings were used to develop a scale of motivational regulation strategies in home study. In study 2, self-report questionnaire was administered to 190 elementary school students in the 4th through 6th grades. Factor analysis revealed a five-factor structure of motivational regulation strategies in home study. Multiple regression analysis revealed the use of value strategies positively predicted engagement, the use of writing-repetition strategies, and deep-processing strategies. The use of efficacy enhancement strategies positively predicted engagement, the use of writing-repetition strategies, and study time in the home. In contrast, the use of mood-changing strategies negatively predicted engagement. In light of the present findings, the effects of motivational regulation strategies on learning behavior of children in home study

are discussed.

**【Key words】** motivational regulation strategies, home study, children

## 問題と目的

常に意欲的に学習することは難しいため、自律的に学習を進めるためには、自身のやる気を効果的に調整することが必要になる。自律的な学習プロセスの解明を目指す自己調整学習では(Zimmerman & Schunk, 2011)、こういった自身のやる気を調整する方法を動機づけ調整方略と呼ぶ(Wolters, 2011)。具体的な動機づけ調整方略として、学習内容を自分の興味関心と関連づけてやる気を高める方略や、学習環境を整理することでやる気を高める方略などが見い出されている(Wolters, 1999)。また、先行研究によって、動機づけ調整方略と学習行動との関連について検討されており(e.g., 伊藤・神藤, 2003; Schwinger, Steinmayr, & Spinath, 2009, 2012; 梅本, 2013; Wolters & Rosenthal, 2000)、動機づけの調整という観点から、自律的な学習プロセスが明らかにされてきている。これまでの動機づけ調整方略研究は、中学生から大学生を対象としているが、幼いころの学習方法やスタイル、習慣がそれ以後の学習の基盤となることや、自律的な学習者を育成するための教育的な介入を行うのであればより早い発達段階で行う方が好ましいとされているため(Corno, 2001; Dignath, Buettner, & Langfeldt, 2008)、本研究では小学生児童の学習プロセスについて実証的な検討を行う。

さて、学習を進める上で家庭での学習は非常に重要であるが、実際には子ども達は家で十分な学習をしているのであろうか。ベネッセ教育総合研究所(2009)の報告では、小学生から高校生になるにつれて、「家庭学習をほとんどしない」と回答する子どもの割合が増加していくことが示されている。また、「進学校の生徒でも教師側が環境を設定しなければ勉強しなくなってきているのかもしれない」という危惧を抱いている教師の存在が示されている(ベネッセ教育総合研究所, 2009)。これは、学校での学習に比べて家庭学習は、子どもの「自律性やセルフコントロール」がさらに必要となることを示唆している。このような現状から、子どもの自律的な家庭学習プロセスを解明し、家庭学習の促進に寄与する研究が求められているといえる。

家庭学習は学校での学習に比べて自由度が高いため、学習に対して常にやる気を高く保つことが特に困難である。つまり、家庭学習において、動機づけ調整方略が非常に重要な役割を果たすと考えられる。しかしながら、家庭学習における動機づけ調整方略に焦点を当て、体系的に扱っている研究は見られない。そこで、本研究では、小学生児童の家庭学習における動機づけ調整方略について詳細に検討を行う。具体的には、研究1において小学生の家庭学習における動機づけ調整方略を測定する尺度を開発する。そして、研究2において家庭学習における動機づけ調整方略と学習行動との関連を検討する。

本研究では、学習行動として、エンゲージメント、認知的方略、家庭学習時間を取り上げる。エンゲージメントとは、学習に対する取り組みのあり方を示す概念であり、近年欧米において盛んに研究が行われている(Christenson, Reschly, & Wylie, 2012)。具体的に、3つのエンゲージメントが取り上げられることが多い(Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004)。1つ目は、行動的エンゲージメン

トであり、特定の具体的な学習場面や学習課題における関与、努力や持続性、忍耐を含む概念である。2つ目は、感情的エンゲージメントであり、興味、退屈、不安、楽しさといった学習者の感情的反応に関する概念である。3つ目は、認知的エンゲージメントであり、注意、集中、挑戦への選好、認知的な (heads-on) 参加を含めた概念である。Skinner, Kindermann, & Furrer (2009) は、行動的エンゲージメントと感情的エンゲージメントを測定する項目を作成しており、本研究ではこれを参考に、行動的エンゲージメントと感情的エンゲージメントを取り上げる。次に、認知的方略とは、学習内容の理解や記憶に関する勉強のやり方であり、繰り返して覚える浅い処理に関する方略と、学習内容を関連づけて覚える深い処理に関する方略に大別されることが多い (村山, 2003)。特に、深い処理に関する方略の学習における有用性が示されている (Grant & Dweck, 2003)。そして、どれくらい家庭学習を行っているかという学習量の指標として、家庭学習時間を測定する。以上のように、多面的な学習行動の指標を用いることで、動機づけ調整方略が家庭学習にどのように影響するのかを精緻に検討できると考えられる。

本研究を通して、児童の自律的な家庭学習プロセスの解明とその促進に関して重要な示唆を与えることができる。また、これまで扱われなかった家庭学習における動機づけ調整方略を体系的に検討することで、自己調整学習研究の発展にも寄与すると考えられる。

## 研究 1

### 目的

自由記述による質問紙調査を行い、小学生用の家庭学習における動機づけ調整方略尺度を作成する。

### 方法

**調査手続き** A 県内の公立小学校の 4 年生から 6 年生の計 187 名 (4 年生 70 人, 5 年生 57 人, 6 年生 60 人; 男性 97 名, 女性 90 名) を対象とした。調査は、クラスごとに担任教員によって行われ、その場で質問紙への回答を求め、その場で回収された。なお、アンケートの表紙には「学校の成績とは関係ないこと」「正しい答え、まちがった答えはないこと」「答えたくない人は、答えなくても構わないこと」「記入するときは、他の人と相談しないで、一人で記入すること」を明示した。この調査は、2015 年 5 月下旬に実施された。

**調査内容** 自由記述: 「家で勉強していてやる気がなくなったときに、どうやって勉強へのやる気を出しているか書いてください。たくさん書ける人はたくさん書いてもかまいません。」という教示を用いて、家庭学習における動機づけ調整について尋ねた。

### 結果と考察

調査の結果、計 307 の記述が得られた。そこでまず、具体的な動機づけ調整について書かれていない 30 の記述 (例: 「頑張って最後までやりきる」「集中して勉強する」) を省いた。そして、残りの 277 の記述に対して、本研究の著者および心理学を専門とする研究者の計 2 名で KJ 法を行い、記述をカ

テゴリに分類した。

その結果、テレビを見たり体を動かしたりして気分を変えることでやる気を出す「気分転換」、一度休憩することでやる気を出す「休憩」、この勉強が終わったらゲームができるといった勉強後の楽しみのことを考えてやる気を出す「学習後の報酬」、今やらないとあとではできないと考えたりして自分を追い込んでやる気を出す「追い込み」、この勉強が将来どのようなことに役立つのか考えるといったように勉強を価値づけることでやる気を出す「価値づけ」、得意な教科から勉強を始めたたり好きな教科に変えることでやる気を出す「教科変更」、静かな場所へ行って勉強するというように勉強の環境を整えることでやる気を出す「環境調整」、よくできていると自分を褒めたり楽しいことを考えたりなど、ポジティブな感情を生起させることでやる気を出す「ポジティブ感情」、ゆっくり勉強したり丁寧に書いたりなど勉強のペースを調整することでやる気を出す「勉強ペース」、テストで良い点を取ろうと思うことでやる気を出す「成績重視」、友だちと勉強したり他者を超えようと思ったりなど他者をうまく利用してやる気を出す「他者利用」、頑張ってやったら褒めてもらえると考えてやる気を出す「賞賛想像」という計 12 のカテゴリが得られた。記述数が特に多かったのが、気分転換、休憩であった(表 1)。小学生は、家庭学習において、いったん学習から離れることでやる気を高める傾向が強いことが分かる。

表 1 カテゴリ別記述数とパーセンテージ

カテゴリ	記述数	%
気分転換	116	41.9
休憩	51	18.4
学習後の報酬	37	13.4
追い込み	18	6.5
価値づけ	13	4.7
教科変更	8	2.9
環境調整	9	3.2
ポジティブ感情	8	2.9
学習ペース	6	2.2
成績重視	5	1.8
他者利用	3	1.1
賞賛想像	3	1.1
小計	277	
その他	30	
合計	307	

得られた 12 カテゴリの内容を参考に、上述した 2 名で協議し合いながら、動機づけ調整方略を測定する 27 項目を作成した。そして、内容的妥当性を確認するため、現役の小学校教諭が 27 の項目の内容と表現を確認した。

## 研究 2

### 目的

質問紙調査を行い、小学生の家庭学習における動機づけ調整方略と学習行動（エンゲージメント、認知的方略、家庭学習時間）との関連を検討する。

### 方法

**調査手続き** A 県内の公立小学校の 4 年生から 6 年生の計 190 名（4 年生 72 人、5 年生 58 人、6 年生 60 人；男性 96 名、女性 94 名）を対象とした。調査手続きは、研究 1 と同様であり、2015 年 10 月上旬に実施された。

**調査内容** 家庭学習における動機づけ調整方略については、予備調査で作成した 27 項目を用いた。教示文は、「家で勉強していてやる気がなくなったとき、どのようにしてやる気を出していますか。」であった。行動的エンゲージメントについては、Skinner et al. (2009) の Behavioral engagement を日本語に訳した梅本・田中 (2012) の項目を参考に、小学生の家庭学習用の項目を作成した。具体的には、「私はがんばって家で勉強しています」「私は家で、できるだけがんばって勉強に取り組んでいます」「私は集中して家で勉強しています」の 3 項目であった。感情的エンゲージメントについては、Skinner et al. (2009) の Emotional engagement を参考に、小学生の家庭学習用の項目を作成した。具体的には、「家での勉強は楽しいです」「家で勉強しているとき、興味を感じます」「家で勉強していて何か新しいことを学ぶのは楽しいです」の 3 項目であった。認知的方略については、梅本 (2013) の反復作業方略と深い処理方略を参考に、小学生の家庭学習用の項目を作成した。反復作業方略は、浅い処理に関する方略に、深い処理方略は深い処理に関する方略にそれぞれ対応する。具体的な項目は、表 3 に示す。以上の項目の回答形式は、「全くあてはまらない」から「よくあてはまる」の 4 件法であった。家庭学習時間については、平日（土曜日と日曜日以外）における一日の家ののだいたいの勉強時間を記入するように求めた。

### 結果と考察

**尺度構成** 新たに作成した家庭学習における動機づけ調整方略尺度の 27 項目に対して、探索的因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行った。スクリー基準および解釈可能性から 5 因子解を指定し、複数の因子に負荷を示す項目およびいずれの項目にも負荷を示さない項目を削除しながら分析を繰り返した。その結果、表 2 に示すような結果となった。因子 1 は、学習に対する価値を高めることでやる気を高める方略であるため、価値づけ方略と命名した。因子 2 は、学習に対する効力感を喚起させることでやる気を高める方略であるため、効力感喚起方略と命名した。因子 3 は、気分転換をすることでやる気を高める方略であるため、気分転換方略と命名した。因子 4 は、学習のペースや学習する内容を調整することでやる気を出す方略であるため、学習進度調整方略と命名した。因子 5 は、学習後のことを考えてやる気を出す方略であるため、学習後想像方略と命名した。

表2 家庭学習における動機づけ調整方略尺度の因子分析結果 (N=171)

	Mean	SD	I	II	III	IV	V	$h^2$
<価値づけ方略>								
今勉強しておけば、将来のためになると考えます	3.13	0.96	1.00	-.14	-.08	-.07	-.08	.80
勉強しないと将来自分が困ることになると考えます	3.31	0.90	.89	-.19	.07	.02	-.02	.61
テストで良い点をとろうと考えます	3.31	0.88	.72	-.09	.04	-.13	.04	.47
勉強すれば良い点がとれると想像します	3.05	0.97	.62	.04	-.05	.05	.15	.52
がんばって勉強したらかしくなると考えます	3.01	1.01	.53	.06	-.04	.07	.23	.49
<効力感喚起方略>								
勉強後にほめてもらうことを想像します	1.74	0.99	-.30	.98	-.04	.07	.12	.77
がんばって勉強したらほめてもらえると考えます	2.05	1.08	-.13	.83	-.06	-.03	.09	.59
よくできていると自分で自分をほめます	1.79	0.95	.19	.53	.06	-.03	-.15	.39
親に、もっとがんばれと言ってもらいます	2.01	0.99	.19	.44	-.01	.09	-.04	.35
できると自分に言い聞かせます	2.25	1.04	.28	.37	-.03	-.03	-.16	.29
<気分転換方略>								
いったん勉強をやめます	2.74	0.98	-.01	-.06	.77	.07	-.06	.61
いったん勉強とは関係のないことをします	2.56	1.14	-.24	-.04	.61	.16	-.03	.51
少し休憩します	3.37	0.75	.07	-.06	.57	.20	.08	.47
気分転換をします	3.12	0.87	.15	.16	.52	-.24	.09	.34
<学習進度調整方略>								
のんびり書きながら、少しずつ勉強を進めます	2.50	1.01	-.20	.04	.13	.65	.04	.52
自分ができそうな問題を先にやります	3.18	0.99	.10	.02	.05	.51	-.20	.32
ゆっくり勉強するようにします	2.78	0.95	.09	.09	.03	.48	-.07	.28
自分の得意な教科の勉強に変えます	2.59	1.09	.12	-.05	-.05	.47	.22	.29
<学習後想像方略>								
先に勉強しておいたら、 後で好きなことができると考えます	3.33	0.95	-.05	.08	-.02	-.07	.67	.45
勉強が終わったら、ゆっくり休めると考えます	3.28	0.99	.00	.07	-.06	.14	.58	.39
もう少しがんばれば勉強が終わると考えます	3.22	0.96	-.02	.06	.05	-.10	.53	.30
		寄与	3.11	2.20	1.67	1.43	1.38	
	因子間相関	F2	.61					
		F3	.03	.14				
		F4	.10	.24	.37			
		F5	.41	.28	.12	.07		

次に、行動的エンゲージメントと感情的エンゲージメントを測定する項目に対して、それぞれ探索的因子分析（最尤法）を行った。スクリー基準及び解釈可能性からそれぞれ1因子解を仮定した。その結果、行動的エンゲージメントについては、全ての項目が.46以上の負荷を示し、寄与率は38%であった。感情的エンゲージメントについては、全ての項目が.53以上の負荷を示し、寄与率は43%であった。そして、認知的方略についても、探索的因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行った。スクリー基準及び解釈可能性から2因子解を仮定して分析した結果、表3に示すような結果となった。因子1は、深く処理することで学習内容を覚えるやり方であるため、深い処理方略と命名した。因子2は、繰り返し書いて覚えるやり方であるため、反復作業方略と命名した。これは、梅本(2013)の結果と整合するものである。

表3 家庭学習における学習方略尺度の因子分析結果 (N=183)

	F1	F2	$h^2$
<b>&lt;深い処理方略&gt;</b>			
前に習ったことを思い出しながら勉強します	.79	-.15	.52
新しいことを勉強するとき、 今までに勉強したこととの関係を考えながら勉強します	.75	-.05	.52
内容を頭の中に思いうかべながら勉強します	.60	-.07	.32
同じ内容はまとめておぼえます	.47	.12	.30
<b>&lt;反復作業方略&gt;</b>			
単語などをおぼえるとき、ノートなどに書きながら勉強します	-.15	1.07	1.00
ノートなどに書きながら勉強をします	.04	.68	.49
単語などをおぼえるときは、くりかえし書いておぼえます	.26	.36	.30
	寄与 1.76	1.68	
	因子間相関 .57		

以上の全ての下位尺度について  $\omega$  係数を算出したところ、十分な値が得られたため、それぞれの項目の加算平均を用いて下位尺度得点とした。それぞれの下位尺度の平均値、標準偏差、 $\omega$  係数、分析人数を表4に示す。なお、学習時間は分単位に換算した。また、各下位尺度間の相関分析結果を表5に示す。

表4 各下位尺度の平均値、標準偏差、 $\omega$  係数および分析人数

	Mean	SD	$\omega$ 係数	N
価値づけ方略	3.14	0.74	.89	189
効力感喚起方略	1.97	0.75	.80	185
気分転換方略	2.95	0.68	.77	187
学習進度調整方略	2.77	0.69	.66	183
学習後想像方略	3.29	0.73	.72	188
行動的エンゲージメント	2.74	0.66	.73	186
感情的エンゲージメント	2.65	0.73	.79	186
反復作業方略	2.69	0.83	.94	183
深い処理方略	2.95	0.65	.76	187
家庭学習時間	87.66	62.75		181

表5 相関分析結果

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 価値づけ方略									
2 効力感喚起方略	.47 ***								
3 気分転換方略	-.02	.06							
4 学習進度調整方略	.07	.23 **	.35 ***						
5 学習後想像方略	.37 ***	.28 ***	.10	.05					
6 行動的エンゲージメント	.46 ***	.42 ***	-.15 *	-.01	.24 **				
7 感情的エンゲージメント	.51 ***	.45 ***	-.26 ***	-.06	.23 **	.69 ***			
8 反復作業方略	.32 ***	.38 ***	-.02	.09	.04	.35 ***	.42 ***		
9 深い処理方略	.46 ***	.32 ***	.09	.07	.24 ***	.53 ***	.51 ***	.45 ***	
10 家庭学習時間	.12	.20 **	.03	.00	-.04	.26 ***	.23 **	.23 **	.27 ***

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

**学年差の検討** 次に、家庭学習における動機づけ調整方略の使用量の学年差を検討するため、学年を独立変数、それぞれの動機づけ調整方略を従属変数とした、一要因分散分析を行った(表6)。その結果、気分転換方略において有意差が見られたため、多重比較(テューキーの方法)を行ったところ、4年生に比べ6年生において気分転換方略を多く使用することが示された( $p < .01$ )。

また、学習行動についても、同様に一要因分散分析を行った。その結果、反復作業方略および深い処理方略において有意差が見られたため、多重比較(テューキーの方法)を行ったところ、4年生に比べ6年生においてそれぞれの方略を多く使用することが示された(それぞれ  $p < .05$ )。

表6 学年を独立変数とした一要因分散分析結果

	4年生		5年生		6年生		F値	多重比較
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD		
価値づけ方略	3.23	0.65	3.05	0.91	3.13	0.67	0.98	
効力感喚起方略	2.05	0.76	1.79	0.73	2.06	0.75	2.42	
気分転換方略	2.80	0.65	2.93	0.73	3.16	0.63	4.65 *	4年生<6年生
学習進度調整方略	2.79	0.71	2.74	0.77	2.79	0.60	0.12	
学習後想像方略	3.36	0.57	3.29	0.79	3.20	0.84	0.75	
行動的エンゲージメント	2.77	0.67	2.78	0.60	2.66	0.70	0.60	
感情的エンゲージメント	2.64	0.77	2.59	0.76	2.70	0.67	0.33	
反復作業方略	2.51	0.87	2.68	0.75	2.91	0.80	3.88 *	4年生<6年生
深い処理方略	2.77	0.67	3.03	0.61	3.09	0.60	4.81 **	4年生<6年生
家庭学習時間	76.06	63.77	97.63	54.20	91.61	68.24	2.02	

注) 多重比較はテューキーの方法を用いた

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

**動機づけ調整方略と学習行動との関連の検討** 家庭学習における動機づけ調整方略と学習行動の関連を検討するため、5つの動機づけ調整方略を独立変数、それぞれの学習行動を従属変数とした重回帰分析を行った(表7)。その結果、価値づけ方略が、エンゲージメントおよび認知的方略との間に正の関連を示した。そして、効力感喚起方略は、エンゲージメント、反復作業方略、家庭学習時間との間に正の関連を示した。動機づけ理論においても、価値と期待(効力感)が学習行動に対して重要な役割を果たすとされており(Eccles & Wigfield, 2002)、本研究の結果はこれと整合するものであった。一方で、気分転換方略は、エンゲージメントとの間に負の関連を示した。なお、重回帰分析に

において *VIF* は全て 1.4 以下であり、多重共線性の問題はなかった。

表 7 動機づけ調整方略を独立変数とした重回帰分析結果

	行動的 エンゲージメント		感情的 エンゲージメント		反復作業方略		深い処理方略		家庭学習時間	
	$\beta$	SE	$\beta$	SE	$\beta$	SE	$\beta$	SE	$\beta$	SE
価値づけ方略	.33 ***	.08	.37 ***	.07	.22 **	.08	.39 ***	.08	.06	.09
効力感喚起方略	.30 ***	.08	.32 ***	.07	.30 ***	.08	.10	.08	.22 *	.09
気分転換方略	-.14 *	.07	-.23 ***	.06	.00	.08	.11	.07	.03	.08
学習進度調整方略	-.06	.07	-.09	.06	.00	.08	-.01	.07	-.05	.08
学習後想像方略	.07	.07	.06	.06	-.10	.08	.06	.07	-.14	.09
調整済 $R^2$	.29 ***		.40 ***		.16 ***		.21 ***		.02	
<i>N</i>	170		169		166		170		167	

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

## 総合考察

### 小学生の家庭学習における動機づけ調整方略

研究 1 において自由記述形式の調査を行い、その結果を参考として項目を作成し、研究 2 において因子分析を行った結果、5 つの家庭学習における動機づけ調整方略が見い出された。1 つ目は、価値づけ方略であり、こういった学習内容に価値つけてやる気を高める方略は、大学生を対象とした梅本・田中 (2012) においても見られ、代表的な動機づけ調整方略であると考えられる。2 つ目は、効力感喚起方略である。効力感を喚起させる動機づけ調整方略としては、Schwinger et al. (2009) の近接的な目標の設定などがある。しかしながら、効力感の喚起のさせ方はそれぞれ異なり、本研究で得られた効力感喚起方略は小学生の家庭学習に特有の可能性がある。動機づけ理論では、学習に影響する要因として価値と期待が重要視されてきており (Eccles & Wigfield, 2002)、価値づけ方略は「価値」に、効力感喚起方略は「期待」に対応し、それぞれを自身で高めようとする動機づけ調整方略である。

3 つ目は、気分転換方略である。「勉強の合間に休憩する」という要素は、中学生の用いる負担軽減方略においても含まれるが (伊藤・新藤, 2003)、負担軽減方略には「得意な所や好きな所を多く勉強する」といった要素も含まれる。伊藤・神藤 (2003) の研究は、中学生の学習一般場面を対象にしているため、家庭学習場面を対象とする本研究とは単純に比較できないが、気分転換に特化した動機づけ調整方略は小学生の家庭学習に特有の可能性がある。そして、この気分転換方略は、4 年生に比べて 6 年生で多く使用される傾向にあった。6 年生になると学習内容の難易度がより高くなると考えられるため、一度学習から離れて気分を変えることでやる気を出そうとすることが多くなる可能性がある。

4 つ目は、学習進度調整方略である。学習する内容を変えることでやる気を出すという要素は上述した負担軽減方略に含まれるが、本研究で得られた学習進度調整方略には、学習ペースを変えるという要素も含まれるため、独自の方略である。5 つ目は、学習後想像方略である。これは、中高生を対象とした Wolters (1999) においても見られている動機づけ調整方略である。

以上のように、小学生の家庭学習における 5 つの動機づけ調整方略が見い出された。しかしながら、

多くの先行研究（伊藤・神藤, 2003; Schwinger et al., 2009; 梅本・田中, 2012; Wolters, 1999）において示されている学習内容に対する興味を高めてやる気を出すような動機づけ調整方略が見られなかった。学習内容に対して、なんとかして興味を見い出そうとする動機づけの調整は、小学生には比較的困難であり、中学生以上において使用されやすくなる可能性がある。

### 小学生の家庭学習における動機づけ調整方略と学習行動の関連

重回帰分析の結果、価値づけ方略と効力感喚起方略が、行動的および感情的エンゲージメントとの間に正の関連を示した。つまり、学習内容が将来役に立つと考えるなどして価値づけを行ったり、やればできると自分に言い聞かせるなどして自身の能力に対する自信や期待を喚起させたりすることで効果的にやる気が高まり、家庭学習に対する積極的な努力や、家庭学習で学ぶ内容に対する興味や楽しさなどにつながるということである。動機づけ理論において、学習に対する価値づけや能力に対する期待が動機づけを促進させ、学習行動につながることを示されてきており（e.g., Pintrich & De Groot, 1990）、本研究はこれに整合する結果である。また、価値づけ方略は、反復作業方略、深い処理方略との間に正の関連を示したのに対して、効力感喚起方略は、反復作業方略、家庭学習時間との間に正の関連を示した。深い処理方略は、学習内容を既存知識と関連づけて覚えるなどして理解を促進させるといった、より質的な認知的方略である。将来を意識したりしてやる気を出すことで、学習の質を高め、学習内容の長期的な理解につながる可能性がある。一方で、学習内容を繰り返して覚える反復作業方略と家庭学習時間は、より学習の量を反映する学習行動の指標である。能力に対する自信や期待を喚起させることは、「量をこなす」「長く続ける」といった学習行動の量的な側面を促進させる可能性がある。以上より、価値づけ方略は学習のより質的な側面に、効力感喚起方略は学習のより量的な側面に影響し、それぞれが家庭学習において異なる役割を果たしている可能性がある。

次に、気分転換方略は、行動的および感情的エンゲージメントとの間に負の関連を示した。つまり、一時の気分転換のつもりでいったん学習から離れても、そのまま学習に戻らないため、家庭学習に対する積極的な努力や興味などのポジティブな感情にネガティブな影響を与えてしまう可能性がある。伊藤・神藤（2003）も、負担軽減方略が学習の持続性を阻害する可能性を示しており、本研究の結果と整合する。

以上のように、多面的に学習行動の指標を用いることで、小学生の家庭学習における動機づけ調整方略が家庭学習に与える影響が明らかとなった。得られた結果は、自己調整学習研究の発展および小学生の自律的な学習を促す介入に寄与するものである。しかし、本研究は調査に基づく相関研究であるため、厳密な因果関係については検討できない。例えば、学習において興味などのポジティブな感情が抱けないために、気分転換をするという逆の関連もありうるため、より詳細な検討が必要である。

### 本研究の限界と課題

本研究では、以下に挙げる限界と課題も残された。まず、本研究は1つの学校を対象にしたものであり、その学校の影響が大きいと考えられる。そのため、今回の結果の一般化には注意が必要であり、複数の学校を対象にした検討が望まれる。また、本研究で作成した家庭学習における動機づけ調整方

略尺度は、その妥当性と信頼性について、より精緻な検討が必要である。また、学習進度調整方略や学習後想像方略は学習行動との関連が見られなかったが、本研究で取り上げた以外の学習行動を取り上げ、動機づけ調整方略との関連をより多面的に検討することも重要である。

## 引用文献

- ベネッセ教育総合研究所 (2009). 第 2 回子ども生活実態基本調査報告書 ベネッセホールディングス
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer.
- Corno (2001). Self-regulated learning: A volitional analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (Vol. 2, pp.111-142). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H-P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively?: A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3, 101-129.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Grant, H., & Dweck, C.S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 541-553.
- 伊藤崇達・神藤貴昭 (2003). 自己効力感, 不安, 自己調整学習方略, 学習の持続性に関する因果モデルの検証—認知的側面と動機づけの側面の自己調整学習方略に着目して— 日本教育工学雑誌, 27, 377-385.
- 村山 航 (2003). テスト形式が学習方略に与える影響 教育心理学研究, 51, 1-12.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Schwinger, M., Steinmayr, B., & Spinath, B. (2009). How do motivational regulation strategies affect achievement: Mediated by effort management and moderated by intelligence. *Learning and Individual Differences*, 19, 621-627.
- Schwinger, M., Steinmayr, B., & Spinath, B. (2012). Not all lead to Rome—Comparing different types of motivational regulation profiles. *Learning and Individual Differences*, 22, 269-279.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and

- emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493-525.
- 梅本貴豊 (2013). メタ認知的方略, 動機づけ調整方略が認知的方略, 学習の持続性に与える影響 日本教育工学会論文誌, 37, 79-87.
- 梅本貴豊・田中健史朗 (2012). 大学生における動機づけ調整方略 パーソナリティ研究, 21, 138-151.
- Wolters, C. A. (1999). The relation between High School students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, 11, 281-299.
- Wolters, C. A. (2011). Regulation of motivation: Contextual and social aspects. *Theachers College Record*, 113, 265-283.
- Wolters, C. A., & Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33, 801-820.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge.

## 謝 辞

本研究の実施にあたり、有益なご助言を頂きました町岳先生（大田区立東調布第一小学校）、田中健史朗氏（名古屋大学大学院教育発達科学研究科/日本学術振興会）に心よりお礼申し上げます。また、調査にご協力頂きました、小学校の先生方と児童のみなさまに心より感謝申し上げます。