

中学生における動機づけ調整方略についての検討

～受験期の学習に着目して～

所属コース 教育実践開発コース
氏名 松田 美穂
指導教員 橋本 巖 城戸 茂

【概要】

本研究では、生徒の自律的な学びを促進する第一歩として、自己調整学習の「動機づけ調整方略」に着目し、質問紙調査と学級活動でその周知と活用を促すことを目的とした。2019年7月に質問紙調査を行い、その結果得られた「目的強調方略」「効力感優先方略」「注意コントロール方略」「報酬設定方略」の4つの動機づけ調整方略について、学級活動で紹介を行い、活用の促進を図った。その際に、学級活動実施群と非実施群とに分け、その後の変化を分析することとした。約1週間の動機づけ調整方略試用期間後、生徒自身の動機づけ調整方略について振り返る授業を設け、1回目の授業からの変化をワークシートなどから分析した。質問紙調査の分析の結果、学活実施群の方が非実施群よりも各動機づけ調整方略間の相関が高く、このことから学活を実施したことにより多様な動機づけ調整方略の使用が促されたと考えられる。さらにワークシートの分析から、生徒一人ひとりが自身の生活スタイルや特性に合わせ、うまく方法を組み合わせたり、工夫したりしていることが分かった。以上のことから、動機づけ調整方略を用いた授業実践を行い、活用を促すことが生徒の自律的な学習を促す一歩となることが示された。

キーワード 自己調整学習 動機づけ調整方略 動機づけ 学習方略

I 問題と目的

昨年度の大学院での実習で、中学3年生の受験期の学習や感情について観察する機会を得た。観察を通して、生徒自身がなぜ勉強しているのか理解しておらず、教師や保護者に言われるので勉強しているといった実態が見られた。将来の高校進学や就職においても、生徒自身が自分の気持ちをコントロールし、学びに向かおうとする力が求められる。さらに、平成28年12月に中央教育審議会では「幼稚園、小学校、中学校高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」が出され、「主体的・対話的で深い学び」の重要性が述べられている。このうち「主体的な学び」とは「学ぶことに興味を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる」学びである。また平成29年度に改訂された中学校学習指導要領にも、育成すべき資質・能力として、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」の3つの柱が示され、子どもたちの主体的な学びに注目が集まっていることが分かる。

上記のことから、生徒の実態としてうまく自身の気持ちを学習へ向けることができず、主体的に学ぶ力が十分に身についていないことが分かる。また、社会的にも「主体的に学びに

向かう力」が求められており、中学校学習指導要領にも記述がみられるように中学生段階においても育成が望まれていることが分かる。そこで研究報告者は、生徒が主体的に自身の学習をコントロールする手立てとして自己調整学習に着目し、その中でも特に動機づけに関わる「動機づけ調整方略」を用いて実践的な介入を行う。本研究では、まず先行研究と中学3年生の記述回答をもとに現在の中学生の行っている動機づけ調整方略を調査する質問紙を作成し、新たな動機づけ調整方略の作成を目指す。調査結果をもとに得られた動機づけ調整方略を実際に学級活動の授業で紹介し、活用を促す授業を行うことで、自身の動機づけをコントロールできるような自律的な学習者の育成を目指す。本研究では、今まで検討段階にとどまっていた動機づけ調整方略について、学級活動の授業で実践的介入を行うという新たな試みを行うことも目的としている。

Ⅱ 先行研究

(1) 自己調整学習

自己調整学習の代表的な研究者であるジーマンは、自己調整を教育目標の達成を目指して学習者が自ら創りだす思考、感情、行為であるとし、さらに学習者は自己調整を行う際に「予見段階」、「遂行段階」、「自己内省段階」の3段階で構成される循環的なプロセスを経ていると指摘している(自己調整学習研究会, 2012)。これらの先行研究から、伊藤ら(2009)は、自己調整学習を「学習者が、メタ認知、動機づけ、学習方略の3要素において自分自身の学習過程に能動的に関与していること」と定義した。伊藤(2008)のモデルを参考に自己調整学習のイメージを図1に示す。それぞれの要素についてみると、まず「メタ認知」とは一般的に自らの認知についての認知のことをいう。つまり、自分が認知していること(覚えたり考えたりしていること)を自ら自覚し、コントロールすることを指す。次に「動機づけ」とは、ある行為を特定の方向に向かわせる働きのこと、ここでは「自分是可以る」といった自己効力感や報酬などが関与するといわれている。最後に「学習方略」とは、学習者が自身の学習を効果的に進める際の周囲への働きかけや学習方法のことを指すことばであり、学習ストラテジーと訳されることがある。学習者は、自身の学習状況をメタ認知的に把握することで、学習内容に沿う学習方略を展開し、その結果から自己効力感を得て次の動機づけへと発展させていくという過程を通して自己調整を行っていく。

伊藤(2008)は学習方略には、記憶や思考に関する「認知的」な方略のほかに、やる気が欠如した際に気持ちの立て直しをはかるような学習意欲に関する「情意的」な方略があると述べている。伊藤(2008)のモデルを参考に、図2にイメージを示す。この認知的な方略を「学習方略」、情意的な方略を「動機づけ調整方略」ととらえ、特に動機づけ調整方略において、生徒たちの普段の学習にどのような影響を及ぼしているのか検討を行う。

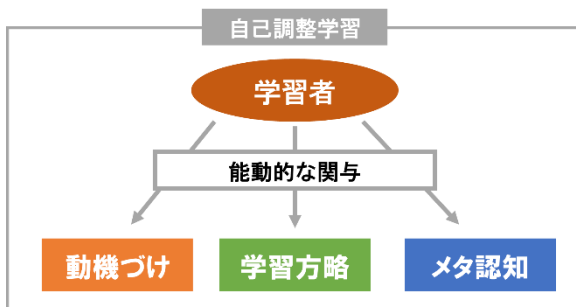


図1 自己調整学習のイメージ

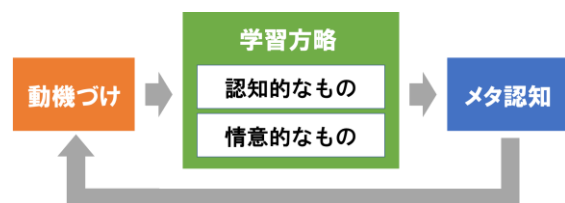


図2 動機づけから成果へのプロセス

(2) 動機づけ調整方略

動機づけ調整方略とは、「やる気の調整」を学習方略の1つとして概念化したもの(梅本・田中, 2012)であり, 学習を情意の面からコントロールするための方略である。動機づけ調整方略に関する研究の多くは大学生を対象としており, 2012年に梅本・田中(2012)が大学生に対して調査を行い, 「興味高揚方略」「価値づけ方略」「達成想像方略」「協同方略」「成績重視方略」「環境調整方略」「認知変容方略」の7つの動機づけ調整方略尺度を作成し, それが学習の持続性と学習の取り組みに与える影響について検討を行っている。今回調査対象とする中学生の動機づけ調整方略については, 伊藤・神藤(2003)が神戸市の中学生449名を対象に調査を行い, その結果「調整方略」「想像方略」「ながら方略」「負担軽減方略」「めりはり方略」「内容方略」「社会的方略」「報酬方略」という8つの動機づけ調整方略尺度を作成している。さらに伊藤・神藤(2003)は, 上記の8つのうち7つの動機づけ調整方略を, 課題や学習への取り組みを工夫・調整することでやる気を調整する「内発的調整」と, 報酬のような外的手段でやる気を調整する「外発的調整」に区分し, 「内発的調整」がより積極的な動機づけと関連することから, これらの調整方略に働きかけていくことで, より自律的な学習を促すことができるのではないかと指摘している。

これらの研究は, 今まで介入することが難しかった生徒たちの「動機づけ」の支援を行っていく上で非常に有効な示唆を与えている。目に見えない「動機づけ」そのものに介入することは難しいが, 動機づけ調整方略という「方略」の側面から介入することで支援方法が可視化され, 生徒へのより適切な支援が可能となる。本研究では, これまで検討にとどまっていた動機づけ調整方略を実際に用い, 学級活動の授業で実践的介入を試みる。

Ⅲ 質問紙調査

以下の日程で, 動機づけ調整方略についての質問紙調査や学級活動を行った。

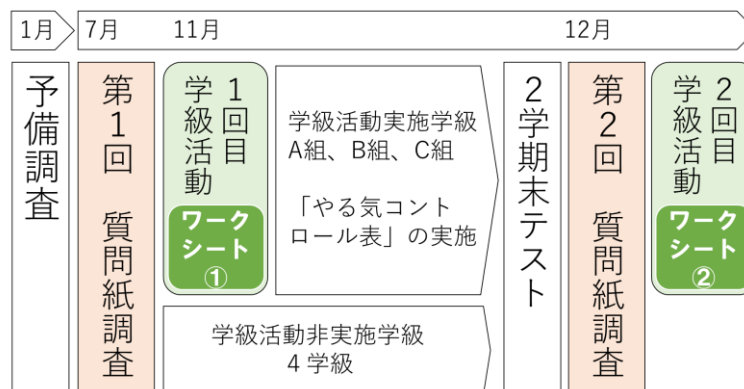


図3 研究の流れ

予備調査をもとに動機づけ調整方略に関する質問紙の作成を行い, その結果をもとに1回目の学級活動で生徒たちに動機づけ調整方略についての周知と活用を促進を行う。2学期末テストを目標に, 実際に動機づけ調整方略を使用してもらい, その後の変化や使用した際の学びについて, 第2回質問紙調査や2回目の学級活動を通して調査し, 分析を行う。

1 予備調査 (1, 2月)

(1) 目的

現在の中学 3 年生が自身をどのような方法で動機づけているのか、また動機づけに対してどのような考えを持っているのかについて明らかにし、その回答をもとに本調査で用いる動機づけ調整方略の尺度項目を作成する。

(2) 方法

本研究では、先行研究で用いられていた伊藤・神藤(2003)、伊藤(2009)、梅本・田中(2012)の調査をもとに、中学 3 年生の動機づけに関する自由記述式の質問紙を作成した。動機づけに関する質問項目は 5 つあり、そのうち 4 つについては自由記述での回答とした。ここでは、動機づけを行う場面を学校と家庭の 2 つに分け、それぞれにおいてどのように自身を動機づけるかについての記述を求めた。さらに、やる気の出ない後輩へのアドバイスを問う質問項目を設定し、他者への声掛けを通して回答者が自身の動機づけに関してどのような考えを持っているのかについての回答を求めた。

i) 調査対象者

2018 年度松山市立 X 中学校 3 年生の 3 学級計 91 名(男子 48 名、女子 43 名)を対象に調査を行った。

ii) 手続き

作成した質問紙を学級ごとに 2019 年 1 月 23 日、31 日、2 月 7 日の 3 日に分けて行った。その際に、調査対象者に対する倫理的配慮についての説明をフェイスシートと研究報告者の口頭により行った。

(3) 結果

予備調査により、中学 3 年生の動機づけ調整方略に関する記述を得ることができた。得られた結果と伊藤・神藤(2003)、伊藤(2009)、梅本・田中(2012)が作成した動機づけ調整方略をもとに、研究報告者と指導教員 2 名で議論を行い、動機づけ調整方略に関する 26 の質問項目を作成した。

2 第 1 回質問紙調査(7 月)

(1) 目的

予備調査により作成した質問項目をもとに、現在の中学生が行っている動機づけ調整方略を明らかにする。さらに、伊藤・神藤(2003)、伊藤(2009)の用いていた学習動機づけ尺度との関連についても検討し、各動機づけ調整方略の性質や特徴についても分析を行う。また、実践的介入を行う前後での生徒の動機づけに関する変化についての比較・分析の手段として用いる。

(2) 方法

i) 質問紙

本研究では、予備調査によって得られた動機づけに関する自由記述に加え、先行研究の伊藤・神藤(2003)、伊藤(2009)、梅本・田中(2012)の各尺度内の質問項目を参考に、質問紙を作成した。設問は全部で 4 つ設定し、それぞれ「1. 日常的にやる気が出ないと感じる経験の頻度」、「2. 動機づけ調整方略」、「3. 学習方略」、「4. 学習動機づけ尺度」について回答を求めた。設問 2 の動機づけ調整方略については、先行研究や予備調査をもとにした 26 項目を用い、設問 3 の学習方略については 20 項目、設問 4 の学習動機づけ尺度については 13 項目を用いた。設問 1 については「いつもある」「ときどきある」「あまりない」「ほとんどない」の 4 件法、設問 2 については「いつもあてはまる」「よくあてはまる」「ときどき

あてはまる」「全くあてはまらない」の4件法、設問3については「いつも使う」「よく使う」「たまに使う」「全く使わない」の4件法、設問4については「よくあてはまる」「ややあてはまる」「あまりあてはまらない」「全くあてはまらない」の4件法を用いた。

ii) 調査対象者

2019年度松山市立X中学校3年生の7学級計204名(男子90名, 女子114名)を対象に調査を行った。

iii) 手続き

作成した質問紙を2019年7月3日の4限帯(11:40~12:30)に一斉に行った。所要時間は15分程度で、各学級担任が実施時に調査対象者に対する倫理的配慮についての説明を行った。

(3) 結果

〈動機づけ調整方略〉

動機づけ調整方略の26項目について、主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。項目間での負荷量や解釈の可能性から4因子解を採用し、共通性の低さや解釈の問題から5項目を削除し、21項目について再度因子分析を行い、最終的に4因子解を抽出した。各因子は、項目の内容から「目的強調方略」、「効力感優先方略」、「注意コントロール方略」、「報酬設定方略」と名付けた。動機づけ調整方略の各因子の項目内容は表1に示す。さらに尺度ごとに α 係数を算出し、どの尺度も一定の信頼性が確認された。

目的強調方略は、「今勉強するのは、自分で行きたい高校を選ぶようにするためだ」と思い、勉強する。」などの、学習する目的を重視し、目的達成のために自身の動機づけを調整する方略である。効力感優先方略は、自分の好きな内容や得意な内容のものから勉強するなど、勉強に取り掛かる際に自分ができると感じたものから始めることで、自身の動機づけを調整する方略である。注意コントロール方略は、その日の目標を決めたり、周りの環境を整備したりするなど、自身の注意を意図的に学習に向けるよう制御することで動機づけを調整する方略である。報酬設定方略は、「勉強後の楽しみを作る」や「成績が上がった時のごほうびを楽しみに勉強する」など、学習後やその合間に自身で報酬を設定することで、動機づけを調整する方略である。

〈学習動機づけ尺度〉

学習動機づけ尺度の13項目について、伊藤(2009)の4つの動機づけ尺度を参考に4因子解を想定し、主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。その際に、項目間での負荷量や解釈の可能性から1項目を削除した。さらに各因子について α 係数を算出し、一定の信頼性を確保することができたので、各因子名を伊藤(2009)と同様に「外発的動機づけ」($\alpha=.632$)、「取入れ的動機づけ」($\alpha=.681$)、「同一化的動機づけ」($\alpha=.694$)、「内発的動機づけ」($\alpha=.832$)とした。各因子の項目例として、外発的動機づけには「勉強しておけば先生に怒られずすむから」、取り入れ的動機づけには「友達にかしこいと思われたいから」、同一化的動機づけには「勉強内容が将来に役立ちそうだから」、内発的動機づけには「問題を解くことが面白いから」などがある。

〈学習方略〉

学習方略の20項目について、主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。項目間での負荷量や解釈の可能性から8項目を削除し、12項目について3因子解を想定し、再度因子分析を行った。各因子は、項目の内容から「認知的方略」($\alpha=.783$)、「外的リソー

ス方略」($\alpha=.661$)、「同化的方略」($\alpha=.829$)と名付けた。

表1 7月の動機づけ調整方略の因子分析

(主因子法・プロマックス回転)

	因子負荷量			
	I	II	III	IV
I 目的強調方略 ($\alpha=.891$)				
14 今勉強するのは、自分で行きたい学校を選べるようにするためだと思 い、勉強する。	.917	-.017	-.187	.046
12 勉強しなければ志望校に落ちると考え、勉強する。	.871	.010	-.110	.077
8 今のがんばりが将来の夢につながると思って勉強する。	.809	-.006	-.014	-.125
18 今勉強しなければ後悔すると考え、勉強する。	.781	-.086	-.016	-.052
13 勉強をやり遂げることは自分の成長につながると思って勉強する。	.665	.086	.107	-.052
22 志望校に落ちると恥ずかしいと思い、勉強する。	.570	.018	.042	.154
6 先輩の受験成功体験を聞き、自分も勉強をがんばろうと思う。	.511	.108	.146	-.188
4 行きたい高校に受かるためだと思って勉強する。	.501	.127	.275	.005
23 勉強をがんばっている友達を見て、自分も負けたくないと思い、勉強 する。	.376	-.098	.294	.003
II 効力感優先方略 ($\alpha=.834$)				
5 自分の好きな内容のものから勉強する。	-.007	.893	.003	-.047
9 自分の得意な内容のものから勉強する。	-.018	.875	.035	.066
11 簡単な内容のものから勉強する。	.060	.605	-.007	.020
III 注意コントロール方略 ($\alpha=.673$)				
3 ある一定期間の勉強計画を立てて実行する。	-.123	.121	.791	-.083
17 勉強する時間を決め、その間はやる気を出すようにする。	.206	-.186	.483	.131
20 勉強の邪魔になりそうなもの（スマホ、漫画など）を遠ざけ、勉強す る。	-.037	-.056	.449	.160
2 机の上や部屋を片づけ、勉強しやすい環境を作る。	.028	.006	.433	.062
10 毎日その日の目標を決めて勉強する。	.162	-.014	.432	.013
IV 報酬設定方略 ($\alpha=.700$)				
19 勉強が終わったら好きなことができると思って勉強する。	.039	-.035	.027	.771
25 勉強後の楽しみを作る。	-.031	.061	.059	.723
15 成績が上がったときのごほうびを楽しみに勉強する。	-.153	.005	.081	.544
24 勉強の途中に甘いものを食べたり、音楽を聴いたりしてリフレッシュ する。	.056	.303	-.136	.366

(4) 考察

抽出された4つの動機づけ調整方略と4つの学習動機づけ尺度についての相関関係を表2に示す。ここで示されている自律的動機づけは、内発的動機づけと同一化的動機づけを合わせた尺度であり、他律的動機づけは、外発的動機づけと取り入れ的動機づけを合わせた尺度である。この結果から、長期的な目標を目指しやる気を出す目的強調方略と、目的強調方

略より短期であり、日々の目標を設定する注意コントロール方略を使用する生徒は、自律的動機づけが高いことが分かる。一方、外的な要因が大きな影響を与える報酬設定方略は、外発的動機づけなどの他律的動機づけが高い生徒が用いている傾向がある。効力感優先方略については生徒の動機づけの程度と相関がないことが分かる。このことから、自律的に学習に取り組むためには学習に対し目標を持ち、計画的に行う方法が有効であると考えられる。しかし、他律的な動機づけと有意な正の相関があるからといって報酬設定方略が有効でないとは言いきれない。やる気の出し方には個人差があり、個人に合ったやる気の出し方が求められる。生徒の中には報酬があることでやる気を出せる者もあり、さらにこれまでの生活で何かしらの報酬を目標とし、やる気を出す経験は多くの生徒にとって身近なものであると考えられる。また、苦手な教科に取り組む際には、生徒の負担感の軽減につながるのではないだろうか。以上のような理由から、報酬設定方略に関しても学級活動で使用を促していきたいと考える。

表2 動機づけ調整方略と学習動機づけ尺度の相関

	内発的 動機づけ	同一化的動 機づけ	取り入れの 動機づけ	外発的動機 づけ	他律的 動機づけ	自律的 動機づけ
目的強調方略	.390**	.583**	.501**	0.048	.347**	.551**
効力感優先方略	0.016	0.076	0.002	0.146	0.093	0.043
注意コントロール方略	.338**	.347**	.363**	-0.007	.226**	.391**
報酬設定方略	.173*	.326**	.251**	.231**	.301**	.262**

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

IV 動機づけ調整方略を促す授業実践

学級活動1回目（11月）

（1）目的

7月に行った第1回質問紙調査の分析結果をもとに、生徒たちに動機づけ調整方略についての学級活動(3)の授業を行う。この授業をもとに、自身の使用している動機づけ調整方略について改めて意識するとともに、班活動や学級での全体協議を行うことで他人の方略を知り、今まで知らなかった動機づけ調整方略を新たに獲得することを目的とする。加えて動機づけ調整方略活用の有無を記録する「やる気コントロール表」を用い、実際に動機づけ調整方略を使用することも、今回の授業の目的とした。

（2）方法

i) 授業方法

7月に行った第1回質問紙調査の分析結果をもとに、4つの動機づけ調整方略についての周知と使用を促す学級活動の授業を行った（図4参照）。まず、生徒が自身の動機づけ調整方略について振り返る時間を設け、出た意見を班で共有した。それらを黒板に掲示し、各班が発表した後、気になる動機づけ調整方略について学級全体で話し合う時間を設けた。その後、動機づけ調整方略についての説明を研究報告者自身が行った。授業では、目的強調方略を「将来を思い型」、効力感優先方略を「好きなものから型」、注意コントロール方略を「短

期集中型」，報酬設定方略を「ごほうび目標型」とし，中学生に分かりやすい名称に変更した（図5参照）。その後，授業を受けての感想とこれから使用したい動機づけ調整方略について記述を求めた。その際，今回の学級活動の約1週間後に2学期末の試験が控えていたことから，試験までを期限とし，「やる気コントロール表」にその日のやる気の程度と使用した動機づけ調整方略について記入するよう指示した。「やる気コントロール表」は日付の欄に記号を記入する様式とし，やる気の程度については，「やる気に満ち溢れていた」「どちらかといえばやる気があった」「どちらかといえばやる気が出なかった」「やる気がなかった」の4件法，動機づけ調整方略については目的強調方略をA，効力感優先方略をB，注意コントロール方略をC，報酬設定方略をD，その他をEの5件法とした。ただし，最初に授業を行ったA組の「やる気コントロール表」に関しては，その他のEを設けておらず，A～D以外の動機づけ調整方略を用いた際には「その他」と記述するよう指示した。

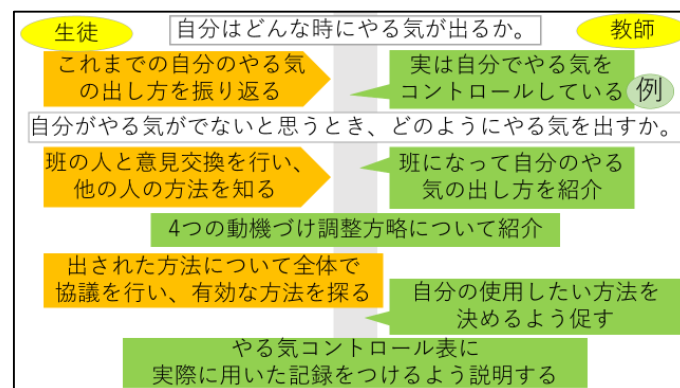


図4 学級活動1回目の授業展開

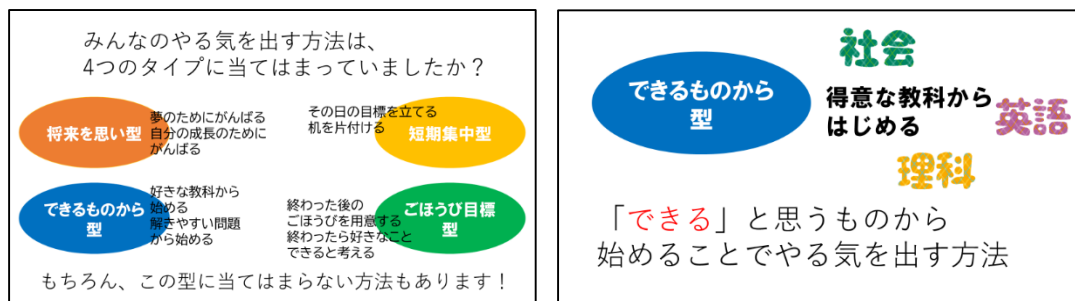


図5 学級活動1回目の授業資料

ii) 授業実施対象

松山市立X中学校3年生のA組，B組，C組の3学級計86名（男子37名，女子49名）を対象に学級活動の授業を行った。

(3) 結果と考察

ワークシートの感想から，多くの生徒が初めて動機づけがコントロールできるものであると知り，さらにその動機づけ調整方略を今まで無自覚的に使用していたと気づいたことが読み取れた。また，学級全体で様々な動機づけ調整方略について話し合う活動を行ったことにより，生徒は最初に自身で考えた動機づけ調整方略に加え，今まで知らなかった動機づけ調整方略についても知ることができた。ワークシートに記述した「これから使用したい動機づけ調整方略」についても，ほとんどの生徒がはじめに振り返った自身の動機づけ調整方略から新たなものへと変化している。このことから，生徒が今まで知らなかった動機づけ

中学生における動機づけ調整方略についての検討

調整方略についての知識を獲得したことが分かる。さらに、班での活動や全体協議を取り入れることにより、生徒どうしでの学習に対する対話が生まれ、今まで話す機会のなかった学習への取り組み方についても相談する良い機会となった。

「やる気コントロール表」では、多くの生徒が日々の動機づけについて振り返りを行っていることが読み取れた（図 6 参照）。2 学期末の試験まで継続して記録を行い、2 学期末試験後に「やる気コントロール表」の振り返りを含めた学級活動の授業を行うこととした。

やる気コントロール表

上の段に、その日のやる気の程度について 4 段階評価をしてください。

4-やる気に満ち溢れていた 3-どちらかといえばやる気があった 2-どちらかといえばやる気がなかった 1-やる気がなかった

下の段に、どの「やる気を出す方法」を用いたのか A-E から選んで書いてください。使わなかったときは×を書いてください。

やる気を出す方法

11月

10	11	12	13	14	15	16
	2	3	4	3	3	3
	C	C	C	C	C	A
17	18	19	20	21	22	23
A	C	C	週末予定			

A 何事も悪い型
C 短期集中型
B できるものから型
D こぼれ目標型
E その他

やる気コントロール表

上の段に、その日のやる気の程度について 4 段階評価をしてください。

4-やる気に満ち溢れていた 3-どちらかといえばやる気があった 2-どちらかといえばやる気がなかった 1-やる気がなかった

下の段に、どの「やる気を出す方法」を用いたのか A-E から選んで書いてください。使わなかったときは×を書いてください。

やる気を出す方法

11月

10	11	12	13	14	15	16
	3	3	3	3	3	3
	C	C	C	C	C	C
17	18	19	20	21	22	23
C	C	C	週末予定			

A 何事も悪い型
C 短期集中型
B できるものから型
D こぼれ目標型
E その他

図 6 生徒が活用した「やる気コントロール表」

V 授業実践の振り返りと分析

1 第 2 回質問紙調査 (12 月)

(1) 目的

第 1 回目の質問紙調査から、生徒たちの動機づけ調整方略や各因子の相関がどのように変化したのか検討を行う。さらに、自身が動機づけ調整方略についての授業を行った「学活実施群」と授業を行わなかった「学活非実施群」とに分け、7 月から 12 月までの動機づけ調整方略や学習動機づけ尺度などの変化を検討することを目的とする。

(2) 方法

第 1 回質問紙調査と同様の質問紙を用いて調査を行った。

i) 調査対象

松山市立 X 中学校 3 年生の 7 学級計 206 名（男子 91 名、女子 115 名）を対象に調査を行った。

ii) 手続き

作成した質問紙を 2019 年 12 月の第 2 週（12 月 2 日から 6 日）のいずれかの時間帯で実施した。受験に関する準備が忙しく、一斉調査を行うのが困難であったため、各学級の詳細な実施時間帯に関しては、各学級の担任に委任した。所要時間は約 15 分程度で、各学級担任が実施時に調査対象者に対する倫理的配慮についての説明を行った。

(3) 結果

〈動機づけ調整方略〉

動機づけ調整方略の 26 項目について、主因子法・プロマックス回転による因子分析を行

表3 12月の動機づけ調整方略の因子分析 (主因子法・プロマックス回転)

	因子負荷量			
	I	II	III	IV
I 目的強調方略 ($\alpha=.898$)				
22 志望校に落ちると恥ずかしいと思い、勉強する。	.862	-.046	.129	-.277
12 勉強しなければ志望校に落ちると考え、勉強する。	.842	-.039	-.006	-.061
14 今勉強するのは、自分で行きたい学校を選べるようにするためだと思い、勉強する。	.801	-.024	-.075	.100
4 行きたい高校に受かるためだと思って勉強する。	.780	-.021	-.033	.053
18 今勉強しなければ後悔すると考え、勉強する。	.734	-.017	-.132	.042
8 今のがんばりが将来の夢につながると思って勉強する。	.719	-.036	-.037	.048
23 勉強をがんばっている友達を見て、自分も負けたくないと思い、勉強する。	.639	.052	.023	.004
13 勉強をやり遂げることは自分の成長につながると思って勉強する。	.596	.214	-.070	.117
6 先輩の受験成功体験を聞き、自分も勉強をがんばろうと思う。	.416	-.033	.133	.269
16 一生懸命がんばっているスポーツ選手などを見て、自分も勉強をがんばろうと思う。	.407	-.054	.183	.080
II 報酬設定方略 ($\alpha=.776$)				
25 勉強後の楽しみを作る。	.022	.894	-.062	-.033
19 勉強が終わったら好きなことができると思って勉強する。	.183	.750	.052	-.075
24 勉強の途中で甘いものを食べたり、音楽を聴いたりしてリフレッシュする。	-.127	.646	.074	.014
15 成績が上がったときのごほうびを楽しみに勉強する。	-.091	.481	.085	.105
21 勉強の間に、短い休けいを入れる。	-.014	.395	.061	.008
III 効力感優先方略 ($\alpha=.771$)				
9 自分の得意な内容のものから勉強する。	.018	-.011	.957	.000
5 自分の好きな内容のものから勉強する。	-.028	.003	.818	.010
11 簡単な内容のものから勉強する。	-.026	.144	.513	.184
7 自分の趣味など、やりたいことを勉強の前に行う。	.032	.184	.358	-.164
IV 注意コントロール方略 ($\alpha=.630$)				
3 ある一定期間の勉強計画を立てて実行する。	-.044	.097	-.132	.766
10 毎日その日の目標を決めて勉強する。	-.013	-.036	.078	.608
17 勉強する時間を決め、その間はやる気を出すようにする。	.236	.010	.014	.344
2 机の上や部屋を片づけ、勉強しやすい環境を作る。	.206	-.102	.087	.312

った。項目間での負荷量や解釈の可能性から 4 因子解を採用し、共通性の低さや解釈の問題から 3 項目を削除し、23 項目について再度因子分析を行い、最終的に 4 因子解を抽出した。第 2 回質問紙調査でも前回と同様に、各因子は項目の内容から「目的強調方略」、「効力感優先方略」、「注意コントロール方略」、「報酬設定方略」と名付けた。動機づけ調整方略の各因子の項目内容は表 3 に示す。さらに尺度ごとに α 係数を算出し、どの尺度も一定の信頼性が確認された。

〈学習動機づけ尺度〉

学習動機づけ尺度の 13 項目についても第 1 回質問紙調査と同様に、伊藤（2009）の 4 つの動機づけ尺度を参考に 4 因子解を想定し、各因子について α 係数を算出した。各因子において一定の信頼性を確保することができたので、各因子名を伊藤（2009）と同様に「外的動機づけ」（ $\alpha=.698$ ）、「取入りの動機づけ」（ $\alpha=.774$ ）、「同一化的動機づけ」（ $\alpha=.738$ ）、「内発的動機づけ」（ $\alpha=.787$ ）とした。

〈学習方略〉

学習方略の 20 項目について、主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。項目間での負荷量や解釈の可能性から 4 項目を削除し、16 項目について 3 因子解を想定し、再度因子分析を行った。各因子は、項目の内容から「外的リソース方略」（ $\alpha=.766$ ）、「認知的方略」（ $\alpha=.765$ ）、「満足の遅延方略」（ $\alpha=.707$ ）と名付けた。

（4）考察

第 2 回の質問紙調査の動機づけ調整方略について、各因子の全体的なまとまりに大きな変化はないが、項目に多少の違いがみられる。目的強調方略では、将来を見据えた方略に加え、「勉強を頑張っている友達を見て、自分も負けたくないと思い、勉強する」といった自分以外の他人に感化されて動機づけられる方略が高い負荷量を示すようになっている。また、受験が迫ってきたことへの切迫感から「志望校に落ちると恥ずかしいと思い、勉強する」「勉強しなければ志望校に落ちると考え、勉強する」などの学習に対する焦りや不安が感じられる項目が高い負荷量を示している。効力感優先方略では、前回調査の際に高い負荷を示した 3 項目に「自分の趣味など、やりたいことを勉強前に行う」という項目が加わった。質問紙調査実施前では、効力感優先方略は簡単なものから徐々に自身を動機づける戦略的な方略であるととらえていたが、生徒たちの中では「楽をしたいときに行う方法」という意味合いが強いのではないかと考えられる。

表 4 動機づけ調整方略と学習動機づけ尺度の相関

	内発的 動機づけ	同一化的 動機づけ	取り入りの 動機づけ	外発的 動機づけ	自律的 動機づけ	他律的 動機づけ
目的強調方略	.399**	.701**	.639**	.193*	.604**	.521**
効力感優先方略	0.064	.173*	0.060	0.142	0.120	0.129
注意コントロール 方略	.256**	.492**	.308**	-0.058	.417**	.165*
報酬設定方略	0.140	.396**	.217**	.191*	.280**	.251**

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

抽出された 4 つの動機づけ調整方略と学習動機づけ尺度との相関関係を表 4 に示す。第 1

回目の動機づけ調整方略と学習動機づけ尺度の相関と比較すると、同一化的動機づけとの相関が全体的に高まったことが分かる。第 1 回質問紙調査の動機づけ調整方略では相関が示されなかった効力感優先方略においても弱い相関が示されていた。

(5) 7 月と 12 月の質問紙における学活実施群と非学活実施群の比較

本研究では、動機づけ調整方略や学習動機づけ尺度に関する 7 月と 12 月の被験者内での比較と、学活実施群と学活非実施群の被験者間での比較を行った。7 月と 12 月の動機づけ調整方略に関する 2 要因の分散分析を行った結果、12 月の目的強調方略に主効果がみられ、7 月と 12 月の効力感優先方略に交互作用がみられた。

12 月の目的強調方略に関しては、学活非実施群の方が学活実施群よりも平均値が高いことが分かった。学活非実施群の目的強調方略の平均値は 3.0128 で、学活実施群の平均値は 2.7248 であった。なぜ 12 月時点では目的強調方略に有意な差が生まれたのかについては様々な要因が考えられる。1 つは各学級の特性や担任教師からの指導の差である。実際に各学級が受験勉強に対してどのような指導を行っているのかについて詳細な内容は研究報告者も把握できていないため、今回は検討できないが、教師や学級内での受験に関する指導や声かけも動機づけにおいて考慮しなければならない要因である。2 つ目は、学級活動 2 回目のワークシートの記述にあった、生徒自身が将来を思い浮かべることで自身を動機づけ、勉強に向かうことの難しさに気づいた点である。学活実施群のみの調査であるが、紹介した目的強調方略を試してみると、「実際にその方法で勉強するのは難しかった」という記述や声が見られた。学活実施群は紹介した目的強調方略を実際に試した際に、その方略使用の難しさに気づいたため、学活非実施群と平均値の差が生まれたのではないだろうか。

効力感優先方略については、学活実施群では 7 月と 12 月の平均値に大きな変化は見られないが、学活非実施群では、平均値が 7 月から 12 月にかけて下がる変化が見られた。なぜ、このような変化が見られたかについてはより分析・検討を重ねていかなければならない。学活非実施群は、目的強調方略が学活非実施群の平均値よりも高く、「勉強しなければ志望校に落ちる」といった学習への危機感が強い傾向にあったことが考えられる。効力感優先方略は、「楽なもの・好きなものから取り掛かる勉強法」であるため、危機感が強まる傾向にあった学活非実施群では、楽な教科から取り組むのではなく苦手な教科の克服に力を入れたのかもしれない。改めて詳しい分析が必要であり、今後の課題である。

表 5 学活実施群と非実施群の 12 月時点での動機づけ調整方略間の相関の比較

	目的強調方略		注意コントロール方略		効力感優先方略		報酬設定方略	
	学活実施	学活非実施	学活実施	学活非実施	学活実施	学活非実施	学活実施	学活非実施
目的強調方略			.531**	.435**	.400**	-.042	.491**	.342**
注意コントロール方略					.361**	.173	.418**	.218
効力感優先方略							.612**	.248*
報酬設定方略								

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

さらに 12 月時点での動機づけ調整方略間の相関について、学活実施群と学活非実施群の間で比較・分析を行った。その結果を示したのが表 5 である。この表から、学活実施群の方が非実施群よりも各動機づけ調整方略間の相関が高いことが分かる。動機づけ調整方略間の相関が高いということは、ある方略を使用する生徒は、その方略と有意な正の相関がある方略もよく使用するということである。学級活動を実施し、生徒たちに動機づけ調整方略についての学習を行ったことが、生徒たちの多様な方略使用につながったと考えられる。自身の学習を調整する際には、まずどのような方略があり、その方略が自分に合ったものなのか理解することが求められる。今回、多様な動機づけ調整方略を使用する生徒が学級活動実施群に見られたことは、学級活動を行った 1 つの成果であると考えられる。

1 学級活動 2 回目（12 月）

(1) 目的

学級活動 1 回目から 2 学期末試験までの期間に用いた動機づけ調整方略や、使用の際に感じたこと・考えたことなどについて振り返りを行い、より自分に適した動機づけ調整方略の選択を行うことを目的とする。

(2) 方法

i) 授業方法

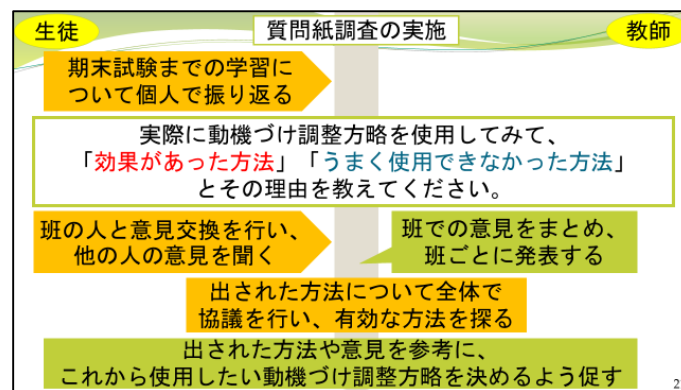


図 7 学級活動 2 回目の授業展開

学級活動 1 回目の授業を受け、生徒たちが実際に動機づけ調整方略を用いた 2 学期末試験までの学習の振り返りを行った（図 7 参照）。やる気コントロール表や学級活動 1 回目のワークシートをもとに、自身が用いた動機づけ調整方略を「効果があった方法」と「うまく使用できなかった方法」とに分け、その理由について考える時間を設けた。その後、各方法と理由について班で話し合い、出た意見を黒板に掲示した。ただし、最初に授業を行った A 学級については、「効果があった方法」と「うまく使用できなかった方法」との区別を行わず、使用した際に工夫したことや苦労したことは何かを問い、班で話し合って意見を出すよう指示した。各班が出た意見について発表を行う中で、「効果があった方法」や「うまく使用できなかった方法」の理由について全体で協議する時間を設けた。そして実際に動機づけ調整方略を用いた経験や今回の授業をもとに、これから自身が使用していきたい動機づけ調整方略についてワークシートに記述するよう指示した。

ii) 授業実施対象

松山市立 X 中学校 3 年生の A 組, B 組, C 組の 3 学級計 89 名（男子 39 名, 女子 50 名）を

対象に学級活動の授業を行った。

(3) 結果と考察

2 回目の学級活動では、各自で約 1 週間程度、動機づけ調整方略を試していく中で、「効果があった方法」や「うまく使用できなかった方法」、自分なりに工夫したことなどの振り返りを行った。その際に記述したワークシートや学級活動 1 回目でのワークシートをもとに、記述内容の分析を行った。

1 回目のワークシートで記述した「これから試してみたいやる気を出す方法」から 2 回目のワークシートで記述した「これから試してみたいやる気を出す方法」までの変化についての比較・分析を行った。ほとんどの生徒が 1 回目の「試したいやる気を出す方法」から変化していることが分かった。さらに、その変化の仕方を 3 つに分類した。1 つ目が、動機づけ調整方略を自身の生活に合わせて具体化しようとする変化である。2 つ目が、紹介した方法を状況によって使い分けようとする変化である。3 つ目が、学活の授業を通し、今まで使用していた方略から全く別の方略を用いようとする変化である。この 3 つの分類を、学活実施群のうち 1 回目と 2 回目の学級活動での比較が可能であった 83 名に行った。その結果を表 6 に示す。

表 6 学級活動 2 回目のワークシート記述の分類

学級活動 2 回目ワークシートの記述の分類名	人数(人)
分類 1：紹介した方法を自身の生活の中で具体化し、使用した	31
分類 2：紹介した方法を使い分け、使用した	6
分類 3：授業を聞いて別の方法に変化した	46
合計	83

表 6 から、31 名の生徒が分類 1、6 名の生徒が分類 2、46 名の生徒が分類 3 に該当することが分かる。分類 1 の具体化の例としては、1 日の計画をカレンダーに書くことで毎日の目標を可視化するものや、時間を区切る方法においても 25 分勉強した後 5 分休憩というサイクルや、40 分勉強した後 3 分休憩のサイクルなど、自分の集中力に合わせた方法が見られた。分類 2 の例としては、やる気が出ないときは効力感優先方略のような、できることから学習をし始め、やる気があるときは報酬設定方略でさらにやる気を出す方法や、普段は将来のことやテストの順位のことを考える目的強調方略でやる気を出し、やる気が出ないときは報酬設定方略で自分なりの報酬を設定しやる気を出す方法などが見られた。

上記のような記述や授業の様子からも、生徒たちは実際に動機づけ調整方略を使用することを通し、自身の動機づけについて考え、何らかの工夫を行う様子が見られた。学級活動 1 回目の授業で決めた動機づけ調整方略を実際に使用し、その問題点や自身の生活との兼ね合いを考え、各自が自分に合った動機づけ調整方略を使用するよう調整を行っていたと考えられる。このことは、研究報告者が目的としていた動機づけ調整方略の周知と使用を促すことにより、生徒たちが工夫して自己の動機づけを調整しようとする自律的な学習者への大きな足掛かりとなるのではないか。このような動機づけ調整方略の使用は、生徒たちが自身の動機づけに関して意識し、動機づけ調整方略を実際に使用したことにより生じたものであると考えられる。

さらに 2 回目の学級活動では、「効果のあった方法」とその理由、「うまく使用できなかった

た方法」とその理由についての全体協議を行った。そこでは、生徒たちが1回目の学級活動では気づくことのできなかった動機づけ調整方略の問題点を指摘していた。例えば、報酬設定方略で「寝る」を報酬とした生徒は、2回目の学級活動のワークシートで「寝てしまうと次の勉強に向かうのは不可能で、勉強につながらない」と記述しており、その気づきから自分なりの動機づけ調整方略を模索していた。全体協議でもそのように意見を述べていた。報酬設定方略を有効に使用していた生徒は多くいたが、その報酬の内容についても十分な検討が必要となる。また、効力感優先方略の「好きな教科からとりかかる」という方略があまり有効ではなかったという意見が出た。研究報告者の仮説では、「好きな教科から取り掛かる」という方略は非常に戦略的で段階的にやる気を起こしていける有効な方略だと考えていたが、生徒たちにとっては苦手な教科への取り掛かりを阻害する方略となっていたことが分かった。この結果は、第2回目の質問紙調査の結果と関連がみられる。先述した通り、効力感優先方略には「楽をしたいときに行う方法」という意味合いがあると考えられる。生徒たちが指摘した「好きな教科から取り掛かる」という方略は、学習にとりかかる気力がなく、楽な学習に取り組みたいときに用いられているため、あまりよい効果が得られなかったのではないかと考えられる。しかし、生徒の中には効力感優先方略をうまく活用し、自身のやる気につなげていた例もみられる。効力感優先方略は、状況や個人の性格などのによって使い分けが必要な方略なのかもしれない。

また46名の生徒が、授業を受けて「これから試してみたい方略」を変更している。今まで使用した方略を継続して使用する生徒に加え、学級活動2回目の授業で他者の意見を聞いたことで、新たな動機づけ調整方略の使用が促された生徒もいた。このように、積極的に他者と意見交換する場を設けることが、より生徒の自律的な学習を促すことにつながると考えられる。

(4) 質問紙調査と合わせた分析

学級活動2回目のワークシートで、「期末試験に向けての勉強は、自分の思うように進みましたか。」という問いに答えてもらった。国数社理英音美技家体の10教科に対して、「自分の思うように進められた」「どちらかというに進められた」「どちらともいえない」「どちらかというに進められなかった」「進められなかった」の5つの選択肢から選ぶよう設定した(図8参照)。

期末試験に向けての勉強は、自分の思うように進みましたか。				
各教科5段階評価で教えてください。				
5…自分の思うように進められた	4…どちらかというに進められた	3…どちらともいえない		
2…どちらかというに進められなかった	1…進められなかった			
国語	数学	社会	理科	英語
音楽	美術	技術	家庭科	体育

図8 学級活動2回目のワークシート

この得点は、生徒たちの試験までの学習に対する自己の達成感や成功感を表している。こ

の得点が高いほど、期末試験までの学習が充実していたということになる。この各教科の得点を「全教科」「国数社理英」「音美技家体」の3つの種類に分け、12月時点での学活実施群の動機づけ調整方略との相関について検討を行う。

表7を見ると、12月時点での学活実施群の動機づけ調整方略と各教科の得点との間に正の有意な相関があることが分かる。目的強調方略や報酬設定方略は、各教科の得点と有意な正の相関があり、目的強調方略や報酬設定方略を用いている生徒は、全教科、国数社理英、音美技家体の期末試験までの学習に思うように取り組むことができたと考えられる。注意コントロール方略については、全教科と音美技家体について有意な正の相関が見られた。効力感優先方略についてはどの分類とも有意な相関が示されなかった。国数社理英が音美技家体よりも有意差が見られなかったことについては、国数社理英が受験に直結し、動機づけ以外の要因も学習の達成感や成功感に大きく影響を及ぼす教科であることが要因として考えられる。また、中学3年生時点での問題の難易度も高く、動機づけ調整方略を用いて勉強したことがすぐに得点に結びつかない点も、有意な相関が見られなかったことに影響を及ぼしているのではないだろうか。効力感優先方略については、生徒たちの振り返りでもあったように、好きな教科を先にしてしまうと苦手な教科に取り掛かりづらくなってしまいうという特徴があった。自分の好きな教科や得意な教科に偏ってしまうと各教科の学習への取り組みや、実際のテストの点数にも大きな偏りが生じてしまう可能性がある。加えて期末試験は試験科目が10科目あり、普段の5教科の試験よりも取り組み方や得点に差が生じやすい。このような方略の特徴や期末試験という性質が関係し、効力感優先方略には有意な相関が見られなかったのではないだろうか。

表7 12月時点での学活実施群の動機づけ調整方略と各教科の学習への取り組みに関する教科得点との相関

	全教科	国数社理英	音美体技家
目的強調方略	^{**} .399	[*] .246	^{**} .430
注意コントロール方略	[*] .278	.130	^{**} .338
効力感優先方略	.192	.162	.167
報酬設定方略	^{**} .491	^{**} .358	^{**} .479

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

V 総合考察

本研究では、中学校3年生を対象として動機づけ調整方略に関する質問紙調査を行い、その結果をもとに生徒へ動機づけ調整方略の周知、活用を促す取組を行ってきた。質問紙調査では、実習校の中学校3年生の動機づけ調整方略として「目的強調方略」、「効力感優先方略」、「注意コントロール方略」、「報酬設定方略」の4つの動機づけ調整方略を明らかにする

ことができた。動機づけ調整方略の研究では、大学生を対象としたものが多かったため、中学校 3 年生に特化した方略を確認できたことは今後の研究において有益なデータとすることができるのではないだろうか。

また、2 回行った学級活動での生徒の様子や、その際のワークシートの記述からは、生徒が自身で動機づけ調整方略を使いやすいものへと変化させる様子が見られた。学級活動 1 回目から 2 回目までの変化を分析すると、3 つに分類することが出来る。その中でも、紹介した方法を自身の生活の中で具体化し、使用した変化と、紹介した方法を使い分け、使用した変化については、まさに生徒が自身の動機づけ調整方略をうまく調整しようとした良い例である。研究報告者が授業で説明した各動機づけ調整方略について、自身の生活スタイルや性格に合わせた場合、どのように用いるのが最適であるのか生徒自身が考え、模索していた。このように、得た知識を活用していく中で自身に最適な方法を探し、試行錯誤していくことが自己調整であり、自律的な学習につながると考えられる。そのような変化が見られたことは、生徒に動機づけ調整方略を周知し、活用を促した本研究の取り組みの成果であると考えられる。

また、7 月と 12 月の 2 回の質問紙調査の結果を「学活実施群」と「学活非実施群」とに分け、その比較・検討を行った。12 月時点の各動機づけ調整方略間の相関を見ると、学活実施群の方が非実施群よりも各動機づけ調整方略間の相関の値が高かった。このことは、学活を実施した学級の方がより多様な動機づけ調整方略を使用していたことを示している。動機づけ調整方略は 1 つの方略に絞る前に、まず様々な方略を試してみることが非常に重要である。多くの方略を使用していく中で、自分に合う方略を見つけたり、組み合わせで発展させたりしていくことができるのである。つまり、様々な動機づけ調整方略を用いることが自律的な学習を行う第一歩となるのである。このことは、学級活動のワークシートにも表れており、多くの生徒が様々な方略を試す中で自身に合う方略を見出している。また、方略を実際に使用する際に様々な気づきがあり、寝ることがあまり効果的ではないことや好きな教科から取り組む方法が向いていないことなど、自身の動機づけについて認識する機会を与えることが出来たのも、今回学級活動を行った大きな意義となったのではないだろうか。

このように、学級活動を通して動機づけ調整方略を周知し、活用を促すことは、生徒たちの様々な方略使用を喚起し、その方略を自身の生活スタイルや性格に合わせて調整することにつながると分かった。このように、自身の動機づけや学習方法を自らコントロールすることが、これからの社会に求められる自律的な学習者の足掛かりとなるのである。

VI 今後の課題

本研究では、今まで検討にとどまっていた動機づけ調整方略について、実践的介入を行うことでその活用を促す取り組みを行ってきた。実際に授業を行うと、研究報告者自身の未熟さもあり、うまく授業を進めることが出来ない場面も見られた。生徒の動機づけ調整方略についての取り組みも、学級ごとにむらができてしまった。授業方法については、自身が今後教師として学級活動を行っていくうえでの課題としたい。

また実習生という立場上、継続的に活動の支援することが難しい状況であった。今回の動機づけ調整方略の取り組みについても、長期的・継続的な実施が生徒たちの自律的な学習を促すことにつながると期待される。取り組みに関する長期的な計画を立て、生徒の主体的な

学びを支援していくことが求められる。

最後に、本研究では中学3年生の自律的な学習を促すために、動機づけ調整方略のみに注目し、研究を行ってきた。しかし、動機づけ調整方略に加えストレス対処や学習方略との関連についても分析・検討を行うことが必要である。受験によるストレスや実際に学習する際の学習方略との関連について深く検討することができれば、生徒たちの動機づけについてより正確なデータを示すことが出来ると考えられる。

以上が、今後解決していかなければならない課題である。

VII 引用・参考文献

- 伊藤崇達・神藤貴昭(2003). 中学生自己動機づけ方略尺度の作成, 心理学研究, 74, 209-217.
- 伊藤崇達(2008). 自ら学ぶ力を育てる方略ー自己調整学習の観点からー, BERD, 13, ベッセ教育総合研究所
https://berd.benesse.jp/berd/center/open/berd/backnumber/2008_13/fea_itou_01.html (最終アクセス日: 2020年2月13日)
- 伊藤崇達(2009). 自己調整学習の成立過程ー学習方略と動機づけの役割ー, 北大路書房
- 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, 2, 138-151.
- 梅本貴豊・田中健史朗(2015). 動機づけ調整方略と学習行動の関連, 日本教育工学会論文誌, 38, 385-392.
- 遠藤志乃・中谷素之(2017). 中学生における動機づけ調整方略と達成目標および学習習慣との関連, 心理学研究, 2, 170-176.
- 鹿毛雅治(2013). 『学習意欲の理論ー動機づけの心理学』, 金子書房
- 自己調整学習研究会編(2012). 自己調整学習ー理論と実践の新たな展開へー, 北大路書房
- シャンク, D, ディル, J, ジーマン, J, バリー. 塚野州一(監訳)(2009). 『自己調整学習と動機づけ』, 北大路書房
- 中央教育審議会(2016). 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm (最終アクセス日: 2020年2月13日)
- 文部科学省(2017). 新しい学習指導要領の考え方ー中央教育審議会における議論から改訂そして実施へー
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/newcs/__icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf (最終アクセス日: 2020年2月13日)
- 文部科学省(2018). 中学校学習指導要領解説総則編, 株式会社東山書房

謝辞

本研究を進めるにあたって、協力していただいた松山市立X中学校の先生方、生徒の皆さんに心より感謝し、お礼申し上げます。

そして、指導教員としていつも粘り強く、熱心にご指導いただいた愛媛大学教職大学院の橋本巖教授、城戸茂教授に深く感謝申し上げます。