

## 大学生の学習方略使用と達成動機，自己効力感の関係

山田恭子・堀 匡・國田祥子・中條和光

The relationships among achievement motive, self-efficacy and learning strategy use  
in Japanese university students

Kyoko Yamada, Masashi Hori, Shoko Kunita and Kazumitsu Chujo

近年，生きる力の育成の観点から，自己調整学習 (Zimmerman, 1986, 1989) に関心が集まっている。自己調整学習では，学習方略をプランニングする過程が重要とされる。そこで，本研究では，達成動機と自己効力感が学習方略の使用とどのような関係にあるかを調べた。具体的には，達成動機と自己効力感を測定し，それらの高低の組み合わせで学習者を4つの群に区分して，それぞれの群の学習方略使用を比較した。調査の結果，(1) 自己充實的達成動機の高い学習者は，低い学習者よりも，抽象的学習方略 (例：授業中先生の話をよく聞く)，基礎的学習方略 (例：覚えたい内容に線を引く)，自己調整的学習方略 (例：自分で自分の成果をほめる) を使用すること，(2) 競争的達成動機の高さのみでは，学習方略の使用について説明が困難であること，(3) 自己効力感が高い学習者は，低い学習者よりも抽象的学習方略，基礎的学習方略，自己調整的学習方略を使用するのに対し，自己効力感の低い学習者は不適応的学習方略 (例：一夜漬け) を使用することが示唆された。これらの結果を考慮することによって，学習者の適性に応じた学習指導が可能になり，自ら学ぶ力の向上に貢献できることを考察した。

キーワード：達成動機，自己効力感，学習方略，自己調整学習

### 問題

近年，日本の学校教育では学力形成が重視されている。しかし，これまで批判されてきた知識偏重の詰め込み教育への回帰ではなく，あくまでも生きる力の育成の一貫として，基盤となる学力の形成を重視するものである。生きる力とは，“基礎・基本を確実に身につけ，いかに社会が変化しようとも，自ら学び，自ら考え，主体的に判断し，行動し，よりよく問題を解決する資質や能力，自らを律しつつ，他人とともに協調し，他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性，たくましく生きるための健康や体力などの力”として，1996年の中央教育審議会答申において，変化の激しい現代社会を担う子どもたちが獲得すべき力として提唱されたものである (中央教育審議会，

1996)。今回の学習指導要領の改訂においても生きる力を育むという基本理念は変わらず、その理念を実現するための具体的な手立てとして、学習指導を重視することがうたわれている。

生きる力を育む上でキーワードとなるのが自己指導能力である。学力形成においても自己指導能力の育成が重視されている。いわゆる自ら学ぶ力の育成である。そこで、最近、自ら学ぶ力を理論的に解明しようとするものとして自己調整学習 (self-regulated learning) の概念が注目されている。Zimmerman (1986, 1989) によると、自己調整とは、学習者が、メタ認知、動機づけ、行動において自分自身の学習過程に能動的に関わっていることと定義づけられている。つまり、自己調整学習とは、学習者が自分の状態を積極的にモニタリングし、コントロールして、より効果的に学習を進めることと解釈できる。自己調整的学習ができる学習者は、知識やスキルを身につける際に、他人に頼らずに自分で目標を立て、それに到達する学習行動を計画し、自分の学習状況をモニタリングしつつ行動をコントロールしているとされる。では、自己調整学習のプロセスはどのように進んでいくのであろうか。

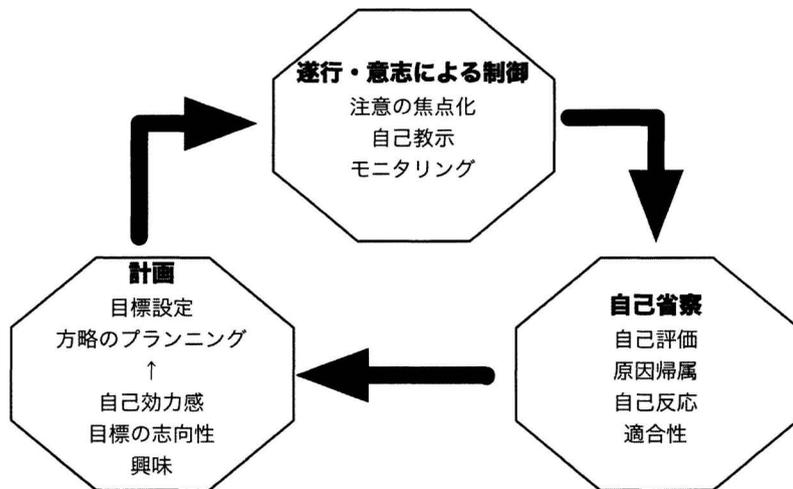


Figure 1 自己調整学習の3つの段階による自己成就サイクル(Zimmerman, 1998より作成)

自己調整学習は、自律的に学習に取り組む過程を計画、遂行・意志による制御、自己省察という3つの段階の循環で記述している (Figure 1)。計画の段階は、自ら目標を設定し、その目標を達成するために学習方法や学習方略を計画する段階である。目標を定め、計画を立案する際に、自己効力感や目標の志向性、学習内容への興味などの要因が影響するとされる。遂行・意志による制御の段階では、選択された学習方法や学習方略が実行される。学習目標に関係ある学習内容に注意を焦点化したり、学習方略の適用を指示したり、それがうまく実行されているかどうかをモニターしたりする。自己省察の段階では、目標達成の自己評価が行われ、失敗や成功の原因帰属がなされ、満足感や不満感といった自己反応が生じるとされる。

自己調整学習のモデル (Figure 1) を学習行動の制御過程のモデルとすると、これを起動し、維持させる動機づけ過程が重要となるだろう。動機づけに関連する概念で Figure 1 に明示的に組み込ま

れているものは、自己効力感と興味である。これらは、具体的な学習行動、すなわち方略のプランニングに関与するとされている。これらを動機づけの理論の観点から考えると、期待-価値説の枠組みに当てはめることが可能である。Bandura (1977) を背景に持つ自己効力感期待-価値説の期待に、興味は自己にとっての対象の価値として期待-価値説の価値に相当すると考えられる。自己効力感と興味によって、自己効力感の高い学習者は興味ある対象に対して適切な目標を立て学習行動を頻発させる、あるいは、自己効力感が低いと興味のある対象に対しても適当な目標が立てられず学習行動が生じにくい、というように、自己調整学習の過程を説明することが可能となる。

しかし、方略の選択に関して、自己効力感と興味だけで十分な説明が可能だろうか。Zimmerman (1998) では、自己省察の段階において生じる満足感や不満感といった自己反応が次の計画段階に反映され、目標や方略の修正や新たな目標の設定が行われることによって循環的なサイクルが生じるとされている。つまり、目標達成が十分ではないと自己評価されると、目標を吟味したり、目標に到達するための学習方略を吟味したりして次の学習行動が生じるという説明である。このような適応的な循環が生じる場合には、上記の説明は有効である。しかし、例えば、進級のために試験でなんとかとも良い点を取らなければならないといった状況を想定してみるとどうだろうか。やらなければいけないという気持ちが高い一方で、日頃から不得意な科目では、学習に対する自己効力感が低く対象への興味もわかないといった場合が考えられる。このような場合でも、学習者は何らかの方略を選択して学習を行わなければならない。このような場合には不適切な方略が選択されがちであるとすると、結果として努力しても良い点が取れず、循環は絶たれ、自己効力感はますます低減することになってしまうかもしれない。

上記の例で想定したように、自己効力感や興味とは別に、勉強しなければならない理由をサイクルの外に置くことによって、学習行動の生起がよりよく説明できるように思われる。実際のところ、自己反応が次の計画段階に反映されるという考え方の背後には、価値あることを成し遂げることに動機づけられているとする達成動機概念が暗黙裏に想定されているものと考えられる。そこで、学習への動機づけの過程に、期待と価値だけではなく達成動機もまた明示的に組み込んで捉えることによって、Figure 1 のモデルは、学習者の実際に即したものとなるだろう。

達成動機を明示的に理論に組み込んでいる期待-価値説に、Atkinson (1957) の提唱した達成動機づけ理論がある。Atkinson (1957) では、行動の生起は達成動機と期待、価値という3つの要素によって説明される。これら3つの要素と方略のプランニングとの関係を調べることによって、学習者の学習行動を実際に即して説明できると考えられる。しかし、同時に3つの要素を考慮した研究を遂行することは難しい。そこで、本研究では、それら3つの要素のうち、達成動機と期待の2つに焦点付け、それらの高低と方略使用との関係を調べることにする。

これまでに自己効力感と学習方略の使用との間には、密接な関係があることが報告されている。例えば、Zimmerman & Martinez-Pons (1990) は、学業成績の高い群の方が自己効力感が高く、自己調整的な学習方略を使用する程度も高いことを報告している。Pintrich & De Groot (1990) は、自己効力感が自己調整学習方略の使用と高い相関を示し、自己調整学習方略の使用が学業成績と密接に結びついていることを示している。また、伊藤・神藤 (2003) は、中学生を対象として、自己効力

感の高い者ほど、認知的側面の自己調整学習方略を使用することなどを示している。

これらの研究で明らかにされたように、自己効力感は具体的にどのような学習方略が遂行されるかを予測する上で有用なものではある。しかし、自己効力感自体が遂行を引き起こすものではないとすると、学習行動が生じるためには達成動機づけが重要な役割を果たしていると考えられる。これまでの方略使用の研究では自己効力感との関わりが注目されてきたが、それらによって見いだされた知見が、達成動機の高低と関わりなく言えるものかどうかは明らかではない。

堀野・市川 (1997) は、高校生を対象に英語の学習方略と学習への動機づけとの関係を調べている。それによれば、充実志向、訓練志向、実用志向といった学習内容に重きを置く内容関与的動機は体制化方略やイメージ化方略、反復方略といった認知的学習方略の使用と関わるのに対し、学習内容を重視しない報酬志向や自尊志向、関係志向などの内容分離的動機は認知的学習方略の使用を説明できないという結果であった。内容関与的動機は、従来の内発的動機づけに相当するものである。また、藤澤 (2002) は、いわゆるゆとり教育の進展によって、ごまかし勉強が蔓延していると述べている。ごまかし勉強とは、学習方法の工夫をせずに試験直前に試験に出題されそうな所だけを機械的に丸暗記するような勉強法であり、暗記や単純な反復のような学習方法を用いて学習時間や練習量だけを重視するものを指す。このような方法でも、結果として良い点がとれると正しい勉強方法として定着してしまう。ごまかし勉強では学習の深化や発展は見込めず、学習内容も試験がすむと忘れられてしまうとして、誤った勉強法であるとしている。藤澤 (2002) は、ごまかし勉強のような学習方略を採用する学習者の特徴として他律的な学習を行っていることを挙げている。ごまかし勉強を行っている学習者は、サボって勉強をしていないのではなく、誤った学習方略を使用しているのである。そして、そのような方略使用を行う理由として、内容関与的動機ではなく、結果に対する親や教師からの賞罰のような他律的動機づけがあるという。

これらの研究は、学習への動機づけが高くても、その質によっては不適当な方略を選択する可能性があることを示していると言えよう。しかし、学習への動機づけと自己効力感を直接的に関連づけた検討は行われていない。例えば、達成動機が高いにも関わらず自己効力感が低いような場合には、どのような方略が選択されるのだろうか、あるいは、達成動機は低い自己効力感が高いというような学習者は具体的にどのような学習行動をとるのだろうか、といった観点からの研究が行われていないのである。したがって、達成動機と自己効力感が学習方略の使用とどのように関連するかを検討することは、個々の学習者の適性に応じた学習指導を進める上で、有用な知見をもたらすものと考えられる。

そこで、本研究では、達成動機と自己効力感を測定し、それらの高低の組み合わせで学習者を4つの群に区分して、それぞれの群の学習方略使用を比較する。本研究で用いる達成動機の尺度は、堀野 (1987)、堀野・森 (1991) で作成されたものである。この尺度は、従来の達成動機に関する研究が主として社会的・文化的に価値あることを成し遂げたいとする欲求である社会的達成欲求を扱っていたのに対し、自分自身にとって価値あることを成し遂げようとする個人的達成欲求をも測定する尺度として開発されたものである。尺度は、個人的な達成欲求を反映する自己充實的達成動機尺度と、社会的・競争的な達成欲求を反映する競争的達成動機尺度という2種類の下位尺度によつ

て構成されている。自己充實的達成動機は、「いろいろなことを学んで自分を深めたい」という項目のように、学習を通して自己充實を図るという側面に関わると考えられる。教科学習の場面に適用する場合、内容を重視する欲求と捉えることができると考えられる。一方、競争的達成動機は、「他人と競争して勝つとうれしい」という項目のように、競争に勝つことを重視する欲求であり学習の内容に関わらない欲求と捉えることができる。

自己効力感は、森 (2004) で翻訳して用いられている Pintrich & De Groot (1990) の自己効力感尺度を用いる。この尺度は、教科学習における自己効力感を測定するものであり、本研究の目的に照らして適当な尺度と考えられる。

学習方略の使用については、伊藤 (2002) で例示として示された学習方略について、それぞれの程度使用するかを 5 件法で回答させた。伊藤 (2002) は、学習方略を「学習者が情報を符号化したり、課題を遂行したりするのを容易にする組織的な計画のこと (Weinstein, Goetz, & Alexander, 1988)」として、大学生を対象に、回想法を用いて小、中、高等学校の各時期に獲得した学習方略を自由記述で収集した研究である。収集した学習方略を分類整理するにあたり、Pintrich & De Groot (1990) などの分類を参考に、不適応的学習方略 (一時的には効果があるが、不適当なもの)、抽象的学習方略 (学習方略として具体性を欠くもの)、基礎的学習方略 (リハーサルなどの記憶方略やノートまとめなど)、自己調整的学習方略 (自己点検、目標設定など) の 4 つのカテゴリが用意された。伊藤 (2002) において、それら 4 つのカテゴリに含まれる回答例として例示された学習方略から、不適応的学習方略 2 項目、抽象的学習方略 2 項目、基礎的学習方略 3 項目、自己調整的学習方略 3 項目を選出し使用した。

## 方法

### 調査対象者と手続き

広島県内の 4 年制大学 4 校の学生 159 名 (男性 51 名, 女性 105 名, 不明 3 名) を分析対象とした。平均年齢は 19.61 歳 ( $SD = 1.47$ ) であった。

調査は講義時間中に一斉に実施した。調査紙は、達成動機測定尺度と自己効力感測定尺度、学習方略の使用尺度から成り立っていた。

### 調査内容

**達成動機測定尺度と自己効力感測定尺度** 達成動機と自己効力感を測定する 32 項目であった。32 項目のうち、初めの 23 項目は達成動機測定尺度であった。具体的な質問項目を Table 1 に示した。この尺度は、自己充實的達成動機 (以下, sf 項目) 13 項目と競争的達成動機 (以下, cp 項目) 10 項目の 2 つの下位尺度から成り立っていた。残りの 9 項目は自己効力感測定尺度であった。具体的な質問項目を Table 2 に示した。各項目には、“1: 全く当てはまらない” — “4: どちらともいえない” — “7: とても当てはまる” の 7 件法で回答させた。

**学習方略の使用** 学習方略について問う 10 項目であった。具体的な質問項目を Table 3 に示した。各項目には、“1: まったく使わない” — “3: ときどき使う” — “5: とてもよく使う” の 5 件法で回答させた。

Table 1  
本研究で用いた達成動機測定尺度

番号	下位尺度	項目
1	sf	いつも何か目標を持っていたい
2	cp	ものごとは他の人よりうまくやりたい
3	sf	決められた仕事の中でも個性をいかしてやりたい
4	sf	人と競争することより, 人とくらべることができないようなことをして自分を生かしたい
5	cp	他人と競争して勝つとうれしい
6	sf	ちょっとした工夫をすることが好きだ
7	sf	人に勝つより, 自分なりに一生懸命やるのが大事だと思う
8	sf	みんなに喜んでもらえるすばらしいことをしたい
9	cp	競争相手に負けるのはくやしい
10	sf	何でも手がけたものは最善をつくしたい
11	cp	どうしても私はひとより優れていたいと思う
12	sf	何か小さなことでも自分にしかできないことをしてみたいと思う
13	cp	勉強や仕事を努力するのは, 他人に負けないためだ
14	sf	結果は気にしないで何かを一生懸命やってみたい
15	cp	今の社会では, 強い者が出世し, 勝ち抜くものだ
16	sf	いろいろなことを学んで自分を深めたい
17	cp	就職する会社は, 社会で高く評価される場所を選びたい
18	cp	成功するということは, 地位や名誉を得ることだ
19	sf	今日一日何をしようかと考えることはたのしい
20	cp	社会の高い地位をめざすことは重要だと思う
21	sf	難しいことでも自分なりに努力してやってみようと思う
22	cp	世に出て成功したいと強く願っている
23	sf	こういうことがしたいなあと思えるとわくわくする

Note. sf は自己充實的達成尺度, cp は競争的達成尺度であることを示す

Table 2  
本研究で用いた自己効力感測定尺度

番号	項目
24	自分はよい成績をとれると思う
25	自分は、授業でうまくやれると思う
26	授業で出された問題や課題を、自分はうまくこなせると思う
27	教えられる内容を自分は理解できる方だと思ふ
28	授業レベルについていけると思ふ
29	他の人と比べると、自分は授業で学習する内容についてよく知っていると思ふ
30	他の人と比べると、自分はよくやれると思ふ
31	他の人と比べると、自分はよい学習者であると思ふ
32	自分の学習能力は、他の人に比べてすぐれていると思ふ

Note. 達成動機測定尺度 23 項目に続いて呈示したため、項目番号は 24—32 となっている

Table 3  
本研究で用いた学習方略の使用を問う項目

番号	カテゴリ	項目
1	基礎的	同じ問題をくり返し解く
2	自己調整的	分からない問題をじっくり考えて、なぜわからなかったのかを考える
3	不適切	友達のノートをコピーする
4	抽象的	予習・復習をしっかりとる
5	基礎的	覚えたい内容を色ペンで書いたり線を引いたりする
6	自己調整的	いつまでにどれだけやるという予定を立てる
7	不適切	一夜漬けをする
8	抽象的	授業中、よく先生の話聞く
9	基礎的	要点をまとめた自分のノートを作る
10	自己調整的	自分で自分の成果をほめる

### 分析の方針

本研究の目的は、達成動機の高低、自己効力感の高低と学習方略の使用にどのような関連があるかを調べることである。そこで、まず、対象者ごとに達成動機尺度得点 (sf 項目, cp 項目), 自己効力感尺度得点を算出し得点の分布を求める。これらの項目には逆転項目はないため、点数が高いほど達成動機が高い、自己効力感が高いことを表している。次に、sf 項目, cp 項目, 自己効力感尺度得点の平均値を算出し、それぞれの尺度得点が平均値より高い場合を高群, 低い場合を低群とし、それぞれの高低を組み合わせた 4 群に対象者を区分する。その後、sf 得点の高低×自己効力感の高

低, cp 得点の高低×自己効力感の高低, 達成動機尺度得点全体の高低×自己効力感の高低を要因とする分散分析を, 不適応的学習方略得点, 抽象的学習方略得点, 基礎的学習方略得点, 自己調整学習方略得点それぞれについて行う。

## 結果

### 基本統計量

sf 得点, cp 得点, 自己効力感得点, 学習方略使用得点ごとに, 得点範囲, 平均値, 標準偏差を算出し, Table 4 に示した。なお, 有効回答数は 159 名であった。

Table 4  
各尺度の基本統計量

	得点範囲	平均値	標準偏差
sf	13-91	68.99	9.42
cp	10-70	45.62	9.07
自己効力感	9-63	33.14	9.35
不適応的学習方略	2-10	5.65	1.92
抽象的学習方略	2-10	6.25	1.70
基礎的学習方略	3-15	10.88	2.20
自己調整的学習方略	3-15	9.27	2.29

### 各尺度の得点分布と調査対象者の区分

**sf 得点** sf 得点の平均値は 68.99 ( $SD=9.42$ ) であった。そのため, 69 点以上の対象者 76 名を sf 得点高群, 68 点以下の対象者 83 名を sf 得点低群に割り当てた。

**cp 得点** cp 得点の平均値は 45.62 ( $SD=9.07$ ) であった。そのため, 46 点以上の対象者 78 名を cp 得点高群, 45 点以下の対象者 81 名を cp 得点低群に割り当てた。

**自己効力感得点** 自己効力感得点の平均値は 33.14 ( $SD=9.35$ ) であった。そのため, 34 点以上の対象者 78 名を自己効力感高群, 33 点以下の対象者 81 名を自己効力感低群に割り当てた。

**各群の対象者の人数** 自己充實的達成動機の高低と自己効力感の高低を組み合わせた 4 群および競争的達成動機の高低と自己効力感の高低を組み合わせた 4 群の対象者の人数を Table 5 に示した。

### sf 得点の高低×自己効力感得点の高低の分散分析

sf 得点の高低×自己効力感得点の高低の 2×2 で参加者を区分したところ, sf 得点高・自己効力感高群が 45 名, sf 得点高・自己効力感低群が 31 名, sf 得点低・自己効力感高群が 33 名, sf 得点低・自己効力感低群が 50 名となった。

Table 5

## 達成動機の高低と自己効力感の高低による対象者の区分

		自己効力感	
		高	低
自己充實的達成動機	高	45名	31名
	低	33名	50名
競争的達成動機	高	46名	28名
	低	32名	53名

不適応的学習方略について Figure 2 に群ごとの不適応的学習方略使用得点の平均値を示した。不適応的学習方略使用得点について sf 得点の高低×自己効力感得点の高低の 2×2 の分散分析を行ったところ、自己効力感得点の高低の主効果が有意となった ( $F(1, 155) = 8.17, p < .05$ )。このことから、自己充實的達成動機の高低に関わらず自己効力得点が低いときに不適切学習方略の使用が増えることが明らかになった。

抽象的学習方略について Figure 3 に群ごとの抽象的学習方略使用得点の平均値を示した。抽象的学習方略使用得点について sf 得点の高低×自己効力感得点の高低の 2×2 の分散分析を行ったところ、sf 得点の高低の主効果 ( $F(1, 155) = 4.50, p < .05$ )、自己効力感得点の高低の主効果 ( $F(1, 155) = 25.28, p < .05$ ) が有意となった。このことから、自己充實的達成動機もしくは、自己効力感得点が高いとき、抽象的学習方略の使用が増えることが明らかになった。

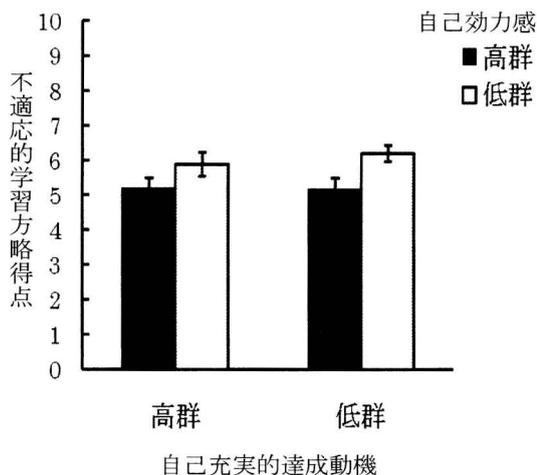


Figure 2 自己充實的達成動機と自己効力感と不適応的学習方略の使用との関係

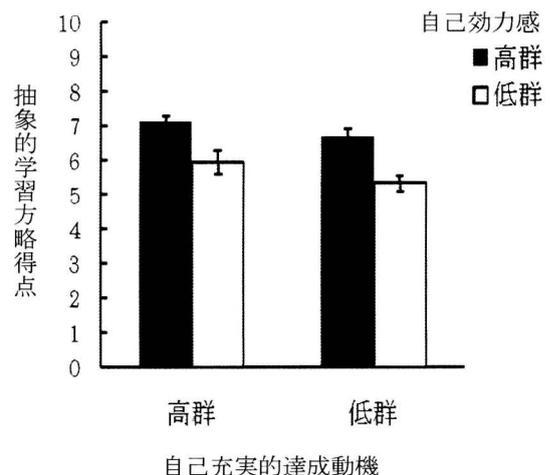


Figure 3 自己充實的達成動機と自己効力感と抽象的学習方略の使用との関係

**基礎的学習方略について** Figure 4 に群ごとの基礎的学習方略使用得点の平均値を示した。基礎的学習方略使用得点について sf 得点の高低×自己効力感得点の高低の 2×2 の分散分析を行ったところ、sf 得点の高低の主効果 ( $F(1, 155) = 14.116, p < .05$ )、自己効力感得点の高低の主効果 ( $F(1, 155) = 5.92, p < .05$ )、交互作用 ( $F(1, 155) = 4.63, p < .05$ ) が有意となった。交互作用における単純主効果の検定を行ったところ、sf 得点高群において、自己効力感得点の高群と低群の間、自己効力感得点高群において sf 得点高群と低群の間に有意な差があった (ともに、 $p < .05$ )。このことから、自己充實的達成動機、自己効力感得点ともに高いとき、基礎的学習方略の使用が増えることが明らかになった。

**自己調整的学習方略について** Figure 5 に群ごとの自己調整的学習方略使用得点の平均値を示した。自己調整的学習方略使用得点について sf 得点の高低×自己効力感得点の高低の 2×2 の分散分析を行ったところ、sf 得点の高低の主効果 ( $F(1, 155) = 30.879, p < .05$ )、自己効力感得点の高低の主効果 ( $F(1, 155) = 4.52, p < .05$ ) が有意となった。このことから、自己充實的達成動機もしくは、自己効力感得点が高いとき、自己調整的学習方略の使用が増えることが明らかになった。

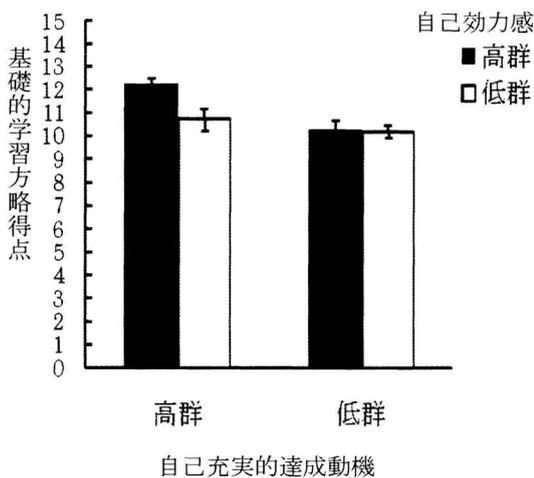


Figure 4 自己充實的達成動機と自己効力感と基礎的学習方略の使用との関係

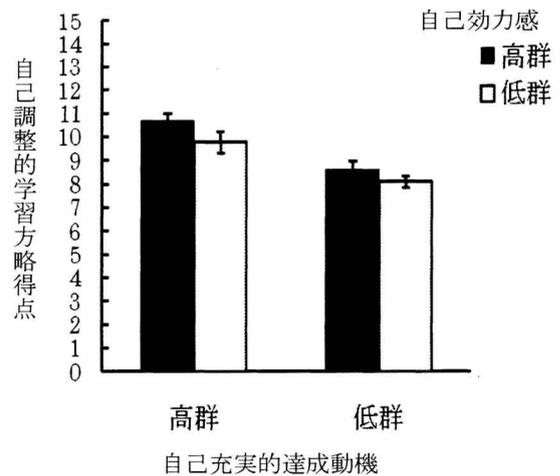


Figure 5 自己充實的達成動機と自己効力感と自己調整的学習方略の使用との関係

#### cp 得点の高低×自己効力感得点の高低の分散分析

cp 得点の高低×自己効力感得点の高低の 2×2 で参加者を区分したところ、cp 得点高・自己効力感高群が 46 名、cp 得点高・自己効力感低群が 28 名、cp 得点低・自己効力感高群が 32 名、cp 得点低・自己効力感低群が 53 名となった。

**不適応的学習方略について** Figure 6 に群ごとの不適応的学習方略使用得点の平均値を示した。不適応的学習方略使用得点について cp 得点の高低×自己効力感得点の高低の 2×2 の分散分析を行

ったところ、自己効力感得点の高低の主効果が有意となった ( $F(1, 155) = 11.00, p < .05$ )。このことから、競争的達成動機の高低に関わらず自己効力感得点が高いときに不適切学習方略の使用が増えることが明らかになった。

**抽象的学習方略について** Figure 7 に群ごとの抽象的学習方略使用得点の平均値を示した。抽象的学習方略使用得点について cp 得点の高低×自己効力感得点の高低の2×2の分散分析を行ったところ、自己効力感得点の高低の主効果 ( $F(1, 155) = 28.14, p < .05$ ) が有意となった。このことから、競争的達成動機の高低に関わらず、自己効力感得点が高いとき、抽象的学習方略の使用が増えることが明らかになった。

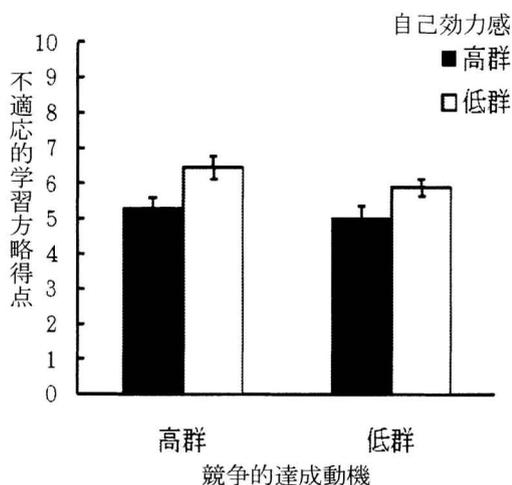


Figure 6 競争的達成動機と自己効力感と不適切な学習方略の使用との関係

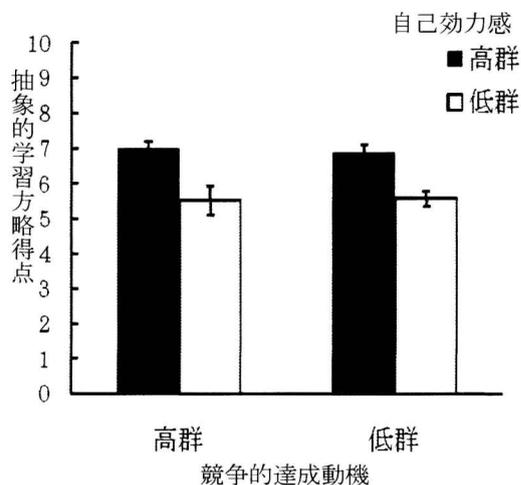


Figure 7 競争的達成動機と自己効力感と抽象的学習方略の使用との関係

**基礎的学習方略について** Figure 8 に群ごとの基礎的学習方略使用得点の平均値を示した。基礎的学習方略使用得点について cp 項目得点の高低×自己効力感得点の高低の2×2の分散分析を行ったところ、cp 得点の高低の主効果 ( $F(1, 155) = 5.93, p < .05$ )、自己効力感得点の高低の主効果 ( $F(1, 155) = 5.08, p < .05$ ) が有意となった。このことから、競争的達成動機もしくは自己効力感得点が高いとき、基礎的学習方略の使用が増えることが明らかになった。

**自己調整的学習方略について** Figure 9 に群ごとの自己調整的学習方略使用得点の平均値を示した。自己調整的学習方略使用得点について cp 得点の高低×自己効力感得点の高低の2×2の分散分析を行ったところ、自己効力感得点の高低の主効果 ( $F(1, 155) = 6.28, p < .05$ ) が有意となった。このことから、競争的達成動機の高低に関わらず、自己効力感得点が高いとき、自己調整的学習方略の使用が増えることが明らかになった。

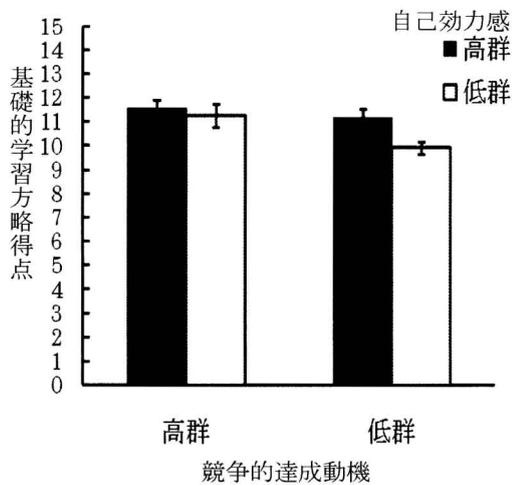


Figure 8 競争的達成動機と自己効力感と基礎的学習方略の使用との関係

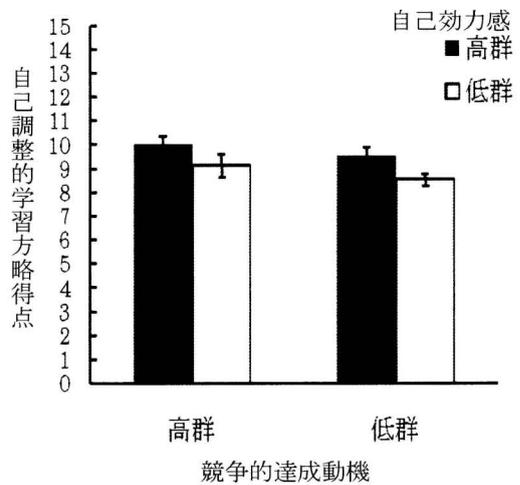


Figure 9 競争的達成動機と自己効力感と自己調整的学習方略の使用との関係

### 考察

本研究の目的は、自己充實的達成動機の高低、競争的達成動機の高低、自己効力感の高低と学習方略の使用の関係を探ることであった。結果のまとめを Table 6 に示した。Table 6 は便宜上、要因配置とは異なり、それぞれの達成動機、自己効力感と学習方略の使用とのマトリックスとした。

Table 6

自己充實的達成動機、競争的達成動機、自己効力感と学習方略使用の関係

	学習方略			
	不適応的	抽象的	基礎的	自己調整的
自己充實的達成動機	×	高いとき	高いとき (自己効力感も高い場合のみ)	高いとき
競争的達成動機	×	×	高いとき	×
自己効力感	低いとき	高いとき	高いとき	高いとき

Note. “×”は高低による影響が確認できなかったことを表す

Table 6 より、自己効力感だけでなく、達成動機と学習方略の使用も関連していることが明らかになった。学習行動の生起は、自己効力感だけでなく、達成動機つまり勉強しなくてはいけない理由を考慮することでよりよく説明できるといえる。ただし、どのような学習方略を使用するかは、達成動機の種類によって大きく異なっている。そこで、まず自己充實的達成動機、自己効力感について、学習方略の使用について結果をまとめ、考察を行う。ただし、基礎的学習方略のみ、他の学習方略と結果のパターンが異なるので、競争的達成動機と併せて別に考察を行った。

#### 自己充實的達成動機と学習方略使用

自己充實的達成動機が高い場合には、抽象的学習方略と自己調整的学習方略が使用されることが明らかになった。自己充實的達成動機は、いろいろなものを学んで自分を深めたいというように、個人の自己充足を図る動機である。大学での授業に置き換えると、授業の内容に関心を持ち、その内容についてより深く知りたい、学びたいと思っていると言えるだろう。これは堀野・市川 (1997) における内容関与的動機に当たると考えられる。そのような動機づけが高い場合には、自己調整学習方略は以下のように使用されると考えられる。例えば、心理学の概論の授業を受けているとする。いろいろなものを学んで自分を深めたいと考えている学習者は、授業で教えられた心理学の内容に対して、自分が今持っている心理学の知識が不足していると感じると、そのギャップを埋めたいと感じる。そのためにはどうすればよいか計画を立て、行動に移す。知識を獲得するために、授業内容に関連する分野の本を読むかも知れない。そのときに、堀野・市川 (1997) にあるように、様々な知識をより多く蓄えるために、体制化方略などを用いたり、その知識について深く理解するために、自分で具体的な例を考えたりすることもあるだろう。そして、その結果、授業内容をきちんと理解するだけの知識が得られたかどうかを自分でモニタリングする。もし、まだ不足していると感じれば、さらに多くの知識を得られるような計画を立てるだろうし、満足を感じれば、さらにその内容について深く知るために、最新の関連文献を読んだりするだろう。

また、抽象的学習方略は、授業をきちんと聞く、予習復習をするなどの、基本的な学習態度といえる。まじめに授業を聞いたりすることは、必要な情報を手に入れるための必要不可欠であるため、自己充實的達成動機の高い者はこの方略も併せて使用すると考えられる。

#### 自己効力感と学習方略使用

自己効力感は、伊藤・神藤 (2003) などの先行研究と同様に、学習方略の使用と密接に関わっていることが明らかになった。具体的には、自己効力感が高い場合には、抽象的学習方略、自己調整的学習方略が使用される一方、自己効力感が低い場合には、不適応的学習方略が使用されていた。Zimmerman (1998) を基に作成した自己調整学習の循環プロセスにおいても、自己効力感は計画に影響するものとして考慮されている。自己効力感が高い場合には、自分は目の前の課題を効果的に処理できると思っているため、達成可能な目標を立てたり、効果的なプランニングをしたりすると考えられる。一方で、自己効力感が低い場合には、「どうせ良い点はとれないから」と、とりあえずテストに合格さえすればよいといった低い目標を立ててしまったり、「どうせ自分で勉強してもうまくいかないから」と、一夜漬けをしたり、他人のノートをコピーするなど、不適切な方略を実行してしまう。その結果、決して良い結果は得られず、循環は絶たれてしまい、自己効力感はますます

す低下してしまうと考えられる。

#### 競争的達成動機と基礎的学習方略使用

自己充實的達成動機の高低や自己効力感の高低が、自己調整的学習方略をはじめ、学習方略の使用と密接に関連しているのに対し、競争的達成動機は基礎的学習方略の使用としか関連がなかった。また、それは自己効力感の高低には関係なかった。競争的達成動機とは、競争に勝ちたい、社会的に評価されたいという動機づけであるため、他律的な動機づけであり、学習の内容は重視していないと言えるだろう。これは、堀野・市川 (1997) における内容分離的動機にあたると考えられる。上述したように、堀野・市川 (1997) によると、このような動機づけは、学習内容を深く理解するための方略の使用が説明できないとされている。また、本研究において設定した基礎的学習方略とは、同じ問題をくり返し解く、覚えたい内容を色ペンで書いたり、線を引いたりするといった学習方略である。この学習方略は、テストに際しては役立つかもしれないが、テストが終わってしまえば、その内容を忘れてしまう可能性もあるため、学習を深めるための方略とはいえない。また、同じ問題をくり返し解いたり、覚えたい内容をチェックしたりすると、学習時間や学習量はそれなり多くなる。これは、藤澤 (2002) におけるごまかし勉強にあたると考えられる。これらのことから、競争的達成動機の高い学習者が使用している基本的学習方略は、不適切な学習方略に当たる可能性が高い。

#### 今後の課題

本研究の結果から、適切な学習方略を使用するためには、従来言われてきた高い自己効力感に加えて高い自己充實的達成動機が必要であると考えられる。この知見は、近年注目されている個に応じた学習指導を進める上で、有用である。例えば、自己効力感が低い学習者には、適切な学習方略を呈示して実行させることによって、成功体験を積み重ね、自己効力感を高める指導が必要になるだろう。一方、競争的達成動機が高かったり、自己充實的達成動機が低かったりする学習者には、学習内容に興味を持てるような授業を工夫する必要があるだろう。このような個に応じた学習指導を行うことによって、より適切な学習方略を学習者自らが使用できるようになり、自ら学ぶ力を向上させることにつながると考えられる。

#### 引用文献

- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, **64**, 359-372.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, **84**, 191-215.
- 中央教育審議会 (1996). 21世紀を展望した我が国の教育の在り方について (第一次答申) 文部省
- 藤澤伸介 (2002). ごまかし勉強 (上) 新曜社
- 堀野 緑 (1987). 達成動機の構成因子の分析—達成動機概念の再検討— 教育心理学研究, **35**, 148-154.
- 堀野 緑・市川伸一 (1997). 高校生の英語学習における学習動機と学習方略 教育心理学研究, **45**,

140-147.

- 掘野 緑・森 和代 (1991). 抑うつとソーシャルサポートとの関連に介在する達成動機の要因  
教育心理学研究, **39**, 308-315.
- 伊藤崇達 (2002). 学習経験による学習方略の獲得過程の違い—4年制大学生と短期大学生を対象に  
— 日本教育工学会論文誌, **26(Suppl.)**, 101-105.
- 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 日本教育工学会  
論文誌, **27**, 377-385.
- 森 陽子 (2004). 大学生の自己効力感と英語学習方略の関係 日本教育工学会論文誌, **28(Suppl.)**,  
45-48.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom  
academic performance. *Journal of Educational Psychology*, **82**, 33-40.
- Weinstein, C. E., Goetz, E.T., and Alexander, P. A. (1988). *Learning and study strategies: Issues in  
assessment, instruction, and evaluation*. San Diego; Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocess? *Contemporary  
Educational Psychology*, **11**, 307-313.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of  
Educational Psychology*, **81**, 329-339.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary  
instructional models. In D. H. Schunk, and B. J. Zimmerman (Eds.) *Self-regulated learning: From  
teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating  
grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, **82**,  
51-59.