

算数教科の授業関与理由に関する分析^{*1)}

—児童の学力水準および学級特徴との関連—

Why do Children Work Hard or not in Mathematics Class ?

斎藤さゆり* ・金子智栄子** ・三浦 香苗

Sayuri SAITOH, Chieko KANEKO and Kanae MIURA

児童の授業活動への意識が、彼らの学力水準やクラスの雰囲気の指標となる学級特徴によってどう異なるかを検討するため、小学5年生21学級の児童を対象として質問紙調査を行った。

異なる学力水準・成就水準にある児童は授業関与理由に対しても異なった認知を持っていることが明らかにされた。算数学力の高い児童が、あるいは算数成就値の高い児童の方が、興味・関心など内的動機を考慮した望ましい授業観を抱いており、算数学力の低い児童あるいは算数成就値の低い児童の方がテストや宿題などの目先の目標や外的動機を考慮した授業観を抱いていることが示された。また、担任教師に対する親和の高いクラスでは授業関与理由として内的な理由を選ぶ傾向がみられ、まとまりのあまりないとされたクラスでは親の叱責回避やテストへの準備などの外的な理由で勉強していると捉える傾向がみられた。教師による統制が低いクラスでは、算数への関心と説明のわかりやすさなど内的な理由を選択する傾向にあった。

問題と目的

本研究は学業不振児の成立過程を明らかにするとともに彼らの学力水準を少しでも高めるための方策を種々の観点から提案していこうとする一連の研究の一部である。

三浦らにより考案された学業不振児成立のモデルによれば、学業不振は直接には「授業態度」と「学習の自律性」の2変数からなる「学習活動」によって生ずると仮定されている(三浦, 1985)。この「学習活動」と相互作用を持つ要因のひとつに教師・親・友人の関与の仕方などの「外的直接要因」が想定されている。この論文は主として「授業態度」と「外的直接要因」としての学級特徴を中心に述べていく。

「授業態度」とは、授業中における児童の学習態度をさす。学力の高い子どもは授業中の学習活動に対して常に積極的に理解することを楽しみながら参加しているのに対して、学力の低い子どもは消極的で教師に叱られたりテストで良くない点数をとったりすることに不安を抱きながら授業に参加していることが推定される。しかし、授業中の行動観察による研究結果からは算数学力の高低によって課題への遂行度に差がみられなかったことから、行動上は学力の低い子どもも高い子どもと同程度に期待されている課題を遂行していることが示されている(三浦, 1988)。しかし、彼らが同じ授業活動を行っているからといって、必ずしも同じ意識を持つ

* 幼児開発協会

** 植草幼児教育専門学校

* 1) この研究は昭和63・平成元年度文部省科学研究費補助金(一般研究C 課題番号63510045 研究題目: 児童の教室内問題行動と教師・児童間の相互交渉—学業不振とルール違反行動— 研究代表者: 安香 宏)によって行われた研究の一部であり、日本教育心理学会第32回総会に発表するもの(金子ら(1990)を処理しなおし、新たな分析を加えたものである。

ているとは限らない。そして、授業活動への意識が異なる児童は、授業とはこういうものである、という授業観にも違いがあると思われる。

すでに我々は、児童が自己の学力水準を何に帰属させるかを自己評価させる「学力規定因」尺度を作成して、これに関連する研究をしてきた。中澤ら(1986)と渋谷ら(1987)は、児童自身の学力について、できる理由・できない理由を回答させた「学力規定因」と他の要因との関連を考察している。この「学力規定因」とは、「授業態度」「学習の自律性」「内的直接要因」からなる理由項目から選択させたものである。中澤らは、学力規定因が学力水準によって異なることを報告している。

ところで、「学力規定因」の研究では、自己の学力水準を規定することを考えさせたのに対し、本研究では第三者が授業中学習することについての認知をたずねるものである。つまり自己の授業態度とは関係なく、「まじめに」あるいは「ふまじめに」学習する理由を児童に推定させるものである。そして、この推定が学力水準や成就水準、また学級特徴によってどう異なるかを検討する。学力水準別には、どんな授業関与理由の違いがみられるであろうか。低学力児はふだんからいやいや授業に参加しているので、テストや宿題をまじめに勉強する理由に考えるのではないか。それに対して、高学力児は自発的に授業に参加しているので、興味・関心などを理由に考えるのではないか。また、まじめに勉強している程度を示す成就水準によっては、異なるであろうか。予想としては、低成就水準児は努力を積み重ねることが苦手であるので、有能感や諦めが勉強しない理由に挙げられ、逆に高成就水準児はそのほかの理由が多くなるのではないだろうか。

また、担任教師が学級をどのように経営しているか、授業をどのように展開しているかによって、授業関与理由はどう異なるであろうか。授業中に限定した「授業関与理由」は、学級毎の授業活動への参加意識の現れであるから、各児童の学級特徴認知と密接に関連していることが予想される。教師がどんな学級経営を行っているか、どういう考えを持っているかということが、児童の授業関与理由に影響を及ぼしているに違いない。すでに教師への信頼が高いクラスでは、課題不関与行動^{*2)}が少ないという結果が得られている(三浦 1990)。課題不関与行動、すなわち授業中に期待されている行動以外の行動の生起は、各児童の学習活動に対する意識の反映であり、「授業態度」と密接に関係している。クラスの雰囲気や担任教師の授業の進め方や学級運営を測る「学級特徴認知テスト」と「授業関与理由」との関連を分析したい。

方 法

1 対 象

小学5年生801名。千葉市およびその周辺都市の公立小学校5校21学級。

2 質問紙作成

1) 「授業関与理由」:

授業中の学習活動への関与理由および不関与理由に関する質問紙。「勉強する理由」の11項

* 2) 課題不関与行動とは、期待されている学習遂行以外の行動であり、具体的には無活動・不道徳な行動・妨害的行動・教師からの矯正指導・品行上の注意・教師への反抗・友人との社交会話・規制、といった行動をさしている(三浦他1990)。

目は「授業中まじめに勉強する人は、どうしてまじめに勉強するのだと思いますか」という質問に対する選択項目で、他の11項目は「授業中まじめに勉強しない人は、どうしてまじめに勉強しないのだと思いますか」という質問に対する選択項目である。

質問紙作成にあたっては、Hamiltonらの研究（1989）による子どもの理由づけの分類方法を参考にした。すなわち理由のタイプとしては、外的なもの、内的なもの、内面化されたものの3つのカテゴリーが考えられ、さらに理由の対象としては自分自身、権威者、仲間の3つのカテゴリーが想定された。授業関与の質問紙では、教師や親、テストや宿題などの外的な理由、教科内容への関心や理解などの内的な理由、そして必然性や自己への還元などの内面化された理由を項目に入れた。さらに授業に十分ついていける児童ばかりでなく、ついていけない児童にもあてはまるような理由を選択肢の中に入れた。

「勉強する理由」と「勉強しない理由」とで項目内容ができるだけ対をなすように構成した。教師や親による叱責、テストや宿題への準備、算数の授業への関心度、先生の説明、理解する喜び、なんとなくといった項目は「勉強しない理由」と対をなすように作られたものである。これに対し算数の重要性、必然性、自己への還元といった項目は「勉強する理由」独自の理由であり、遊びの誘惑、友人による妨害は、「勉強しない理由」独自の項目である。具体的な項目内容は、表1を参照。

以上の質問紙は、1988年9月に5校5クラスの児童に予備調査を行い修正を加えたものである。

教示文により、それぞれ11項目の中から、一番あてはまると思う理由（◎）を1つ、まあまああてはまると思う理由（○）を2つ、あてはまらないと思う理由（×）を2つ、各11項目の中から選択を求めた。

2) 「学級認知テスト」：

児童が彼らの所属する学級をどう認知しているかに関する質問紙。この質問紙は、安香を日本側の代表としてHamiltonらとの2カ国共同研究の研究の中で開発された質問紙をもとに、修正されたものである。下羽ら（1988）は、1986～1987年に実施した調査で既にデータの収集と分析を行っているが、さらに26項目から、内部一貫性のある質問項目になるよう、取捨選択して修正を加えて、16項目を選択し作成しなおした。三浦ら（1990）の因子分析に基づき、本研究でもこの16項目からなる「学級認知テスト」を3つの下位尺度を設定して、分析をおこなう。具体的項目内容は、表4を参照。

それぞれ自分のクラスや教師像についての記述に対して「あてはまる」から「あてはまらない」までの4段階評定で回答を求めた。

3 質問紙の実施手続き

調査時期は、1988年9月～11月。クラス毎に一斉に実施した。

得点化方法は、次のとおり。

- 1) 「授業関与理由」：児童の回答を「一番あてはまる」から「あてはまらない」までそれぞれ4, 3, 2, 1点に得点化した。
- 2) 「学級認知テスト」：4段階評定値をそのまま得点化した。

4 成績資料の入手

- 1) 学業成績：担任教師による5年生の2学期の算数の成績（5段階評定）。
- 2) 標準学力テスト：5年3学期に実施した算数の千葉県標準学力テストの偏差値。
- 3) 知能テスト：4年時に実施した集団的知能テストの成績を偏差値に換算したもの。

分析1 算数学力および算数成就値と授業関与理由との関連について

1 授業関与理由の平均得点

方法のところでは既に述べた得点化方法により、22項目について全体の平均得点を算出した(表1)。まず、「勉強する理由」に関してみると、自己への還元、算数の重要性、テストへの準備の3項目に対する選択が目立つ。逆に、教師の叱責回避、親の叱責回避は得点が低く、あてはまらない理由として選ばれている。まじめに授業に参加する人は、教師や親のような目上の立場の人からの罰を避けるために勉強しているのではなく、自分のためや算数そのものを大切だと考えて勉強していると児童は捉えている。

「勉強しない理由」に関しては、遊びの誘惑、算数への無関心、説明が速すぎるという項目が多く選択されている。逆にあてはまらない理由としては、テストへの有能感、教師の無叱責などであった。まじめに授業に参加しない人は、遊んでいる方がおもしろくそれに比べて授業に魅力を感じられないからであると考えている。勉強しなくてもテストでよい点数がとれないからという項目はもっとも低い得点を示しており、決して楽観視して勉強しないわけではない、と考えているようである。

表1 授業関与理由の各項目と平均得点

授業関与理由の項目内容			平均(SD)
勉強する理由	1 算数の重要性	算数の勉強は大切だから	2.70 (.87)
	2 教師の叱責回避	先生にしかられるといやだから	1.53 (.69)
	3 親の叱責回避	親にしかられるといやだから	1.59 (.74)
	4 テストへの準備	テストの時、できないとこまるから	2.52 (.74)
	5 宿題への準備	宿題をするときにわからないとこまるから	2.08 (.52)
	6 算数への関心	算数の授業はおもしろいから	2.23 (.77)
	7 説明のわかりやすさ	先生がわかりやすく説明してくれるから	2.16 (.61)
	8 理解する喜び	まじめに勉強すれば算数ができるようになる	2.48 (.70)
	9 必然性	まじめに勉強するのはあたりまえだから	2.06 (.67)
	10 自己への還元	まじめにやらないと、自分のためにならない	2.84 (.91)
	11 なんとなくする	なんとなく	1.85 (.67)
勉強しない理由	1 理解への無力感	算数は、まじめに勉強してもわかりそうもない	2.14 (.82)
	2 教師の無叱責	まじめに勉強しなくても、先生にしかられない	1.86 (.65)
	3 親の無叱責	授業中は親がみていないから	2.11 (.88)
	4 テストへの諦め	してもテストでよい点数がとれないから	2.21 (.80)
	5 テストへの有能感	しなくてもテストではよい点数がとれるから	1.85 (.67)
	6 算数への無関心	算数の授業はつまらないから	2.61 (.91)
	7 説明への不満	算数の進み方がおそくて、たいくつだから	1.95 (.63)
	8 速すぎる説明	よくわからないのにどんどん進んでしまうから	2.35 (.90)
	9 遊びの誘惑	遊んでいる方がおもしろいから	2.70 (.91)
	10 友人による妨害	友だちが話しかけてくるから	2.20 (.72)
	11 なんとなくしない	なんとなく	2.02 (.68)

2 算数学力との関連について

算数学力を決定する尺度として、三浦ら（1985）による根拠に基づき、標準学力テストと学業成績の結果を合成したものをを用いることにした。標準学力テストの偏差値を5段階評定に換算して、学業成績に値との和をその児童の算数学力尺度として使用した。

また、算数成就値は、我々の一連の研究の中で利用されている計算式*³⁾より求めた（三浦ら、1986,1988を参照）。

「授業関与理由」の各項目の得点が算数学力および算数成就値水準によりどう異なるかを検討するため、学力水準・成就水準毎に平均からのずれで、高・中・低の3群に類別した。3群別の平均得点とF検定および下位検定の結果を表2、3に示す。

表2 算数学力水準別の授業関与理由の平均値（標準偏差）

項目番号	全体 n=750	算数学力水準			F検定 有意性	標準 偏回帰 係数
		高群 n=229	中群 n=305	低群 n=216		
勉強する理由	1	2.70 (.87)	2.62 (.81)	2.71 (.87)	2.75 (.92)	.1241
	2	1.52 (.69)	1.59 (.66)	1.47 (.69)	1.55 (.73)	
	3	1.57 (.73)	1.57 (.77)	1.52 (.68)	1.63 (.76)	
	4	2.51 (.74)	2.43 (.69)	2.51 (.76)	2.61 (.77)	
	5	2.08 (.52)	2.02 (.44)	2.07 (.53)	2.16 (.57)	
	6	2.25 (.79)	2.40 (.88)※	2.25 (.75)※	2.09 (.72)	
	7	2.16 (.61)	2.16 (.60)	2.15 (.58)	2.17 (.67)	
	8	2.49 (.70)	2.48 (.70)	2.54 (.68)※	2.40 (.72)	
	9	2.06 (.66)	2.13 (.75)	2.04 (.64)	2.02 (.59)	
	10	2.85 (.91)	2.88 (.90)	2.93 (.90)※	2.69 (.90)	
	11	1.85 (.67)	1.93 (.72)※	1.79 (.64)	1.84 (.65)	
勉強しない理由	1	2.15 (.83)	2.24 (.80)	2.11 (.81)	2.12 (.87)	.0607
	2	1.86 (.65)	1.89 (.58)	1.88 (.67)	1.80 (.69)	
	3	2.10 (.88)	2.07 (.86)	2.11 (.91)	2.13 (.86)	
	4	2.20 (.80)	2.05 (.72)※	2.20 (.78)※	2.37 (.89)	
	5	1.84 (.68)	1.71 (.67)※	1.86 (.64)	1.96 (.71)	
	6	2.62 (.92)	2.88 (.89)※	2.59 (.93)※	2.39 (.86)	
	7	1.93 (.63)	1.93 (.65)	1.92 (.60)	1.96 (.67)	
	8	2.35 (.90)	2.33 (.85)	2.30 (.90)	2.44 (.93)	
	9	2.71 (.91)	2.76 (.86)	2.80 (.93)※	2.51 (.90)	
	10	2.19 (.71)	2.21 (.76)	2.18 (.69)	2.19 (.71)	
	11	2.03 (.68)	1.92 (.58)※	2.03 (.69)	2.13 (.75)	

- ・ F検定の有意性 ** :p< .01 * :p< .05 + :p< .10
- ・ 下位検定の有意性 * :p< .05 _____ 部分は高群と低群との間の有意性を示す
- ・ 標準偏回帰係数は、有意な貢献度を示した項目について表中に記した。

* 3) 計算式/ 回帰成就値 = $Y_i - Y_o - r (\delta y / \delta x) (X_i - X_o) + 100$

Y_i : 個人の学力偏差値
 Y_o : 学力偏差値の平均
 δ y : 学力偏差値の標準偏差
 X_i : 個人の知能偏差
 X_o : 知能偏差値の平均
 δ X : 知能偏差値の標準偏差

はじめに、学力水準別の結果から見てみることにする。勉強する理由のうち、F検定の結果有意な差が見られたのは、テストへの準備、宿題への準備、算数への関心、自己への還元の4項目であった。そのうち高学力児が高い得点を示すものは、算数への関心と自己への還元である。低学力児が高い得点を示したものは、テストへの準備と宿題への準備である。学力の高低によって、まじめに勉強する人がどういう理由からであるのか、その捉え方に違いがあることが明らかになった。

勉強しない項目のうち、差がみられたのはテストへの諦め、テストへの有能感、算数への無関心、遊びの誘惑、なんとなくしないの5項目であった。そのうち、高学力児が高い得点を示すものは、算数への無関心と遊びの誘惑であり、まじめに勉強しない人は自分の興味の方向をもとに行動していると、高学力児は捉えていることがわかった。また、低学力児はテストへの諦め、テストへの有能感、なんとなくしないの理由で高学力児に比べて高い得点を示す。

勉強する理由・勉強しない理由を合わせて結果を見てみると、高学力児は低学力児に比べて、授業がおもしろいとかつまらないといった算数教科への関心度の強さを理由に選ぶ傾向があるようである。低学力児は、勉強する理由にも勉強しない理由にもテストを考慮した理由項目を多く選択する傾向がみられた。なお、授業関与理由の各項目を独立変数として算数学力に対する重回帰分析をおこなったところ、8要因に有意な効果が認められ、そのうち算数への無関心という理由がもっとも貢献度が高く、次いで遊びの誘惑、算数への関心の順で貢献度が高かった(表2の最右欄を参照)。

表3 算数成就水準別の授業関与理由の平均値(標準偏差)

項目番号	全体 n=712	算数成就水準			F検定 有意性	標準 偏回帰 係数			
		高群 n=179	中群 n=332	低群 n=201					
勉強する理由	1	2.70 (.87)	2.65 (.87)	2.66 (.86) ※	2.82 (.89)	+	-.0788		
	2	1.52 (.69)	1.59 (.66)	1.47 (.69)	1.55 (.73)				
	3	1.58 (.74)	1.61 (.75)	1.59 (.75)	1.52 (.71)				
	4	2.52 (.75)	2.46 (.71)	2.52 (.78)	2.58 (.74)				
	5	2.08 (.52)	1.99 (.46) ※	2.11 (.52)	2.12 (.59)			*	-.0897
	6	2.22 (.77)	2.32 (.85)	2.19 (.73)	2.17 (.77)				
	7	2.15 (.61)	2.15 (.61)	2.15 (.62)	2.16 (.60)				
	8	2.49 (.70)	2.50 (.70)	2.53 (.71)	2.41 (.67)				
	9	2.06 (.67)	2.14 (.81)	2.05 (.62)	2.02 (.60)				
	10	2.85 (.91)	2.84 (.93)	2.90 (.91)	2.78 (.87)				
	11	1.84 (.67)	1.84 (.77)	1.83 (.63)	1.86 (.65)				
勉強しない理由	1	2.14 (.82)	2.21 (.78)	2.10 (.83)	2.14 (.85)	**	.0786		
	2	1.86 (.65)	2.00 (.69) ※	1.81 (.60)	1.81 (.68)				
	3	2.11 (.89)	2.10 (.83)	2.10 (.91)	2.15 (.91)				
	4	2.21 (.80)	2.06 (.75) ※	2.25 (.81)	2.28 (.83)				
	5	1.85 (.67)	1.69 (.65) ※	1.89 (.69)	1.91 (.64)				
	6	2.60 (.91)	2.77 (.92) ※	2.53 (.91)	2.58 (.89)				
	7	1.94 (.63)	1.98 (.63)	1.95 (.64)	1.90 (.62)				
	8	2.35 (.90)	2.32 (.85)	2.37 (.92)	2.34 (.94)				
	9	2.71 (.91)	2.78 (.88)	2.68 (.93)	2.69 (.90)				
	10	2.20 (.72)	2.18 (.75)	2.25 (.71)	2.12 (.70)				
	11	2.02 (.68)	1.87 (.61) ※	2.08 (.71)	2.04 (.67)			**	-.0877

・ F検定の有意性 ** p<.01 * p<.05 +:p<.10
 ・ 下位検定の有意性 * p<.05 部分は高群と低群との間の有意性を示す
 ・ 標準偏回帰係数は、有意な貢献度を示した項目について表中に記した。

3 算数成就値との関連について

次に、成就水準別にみた結果を表3に沿って試みる。勉強する理由のうち、有意に差がみられるのは、宿題への準備だけであった。成就水準高群よりも中群が、また高群よりも低群がこの項目をよりあてはまる理由として選択している。その他、算数の重要性については低群が他の群に比べてやや高い得点を示したが、F検定では有意とはいえなかった。

勉強しない理由のうちでは、教師の無叱責、テストへの諦め、テストへの有能感、算数への無関心、なんとなくしないの5項目がF検定の結果が有意であった。そのうち成就水準高群が高い得点を示す項目は教師の無叱責と算数の無関心であり、低群が高い得点を示す項目は、テストへの諦め、テストへの有能感、なんとなくしないの3項目であった。低群は高群に比べて、まじめに勉強しない人はテストに対する極端な要求を考慮した理由からしないと考える傾向にあるようである。

勉強する理由・勉強しない理由を合わせて結果を見てみると、成就水準低群は勉強する理由としてテストの準備を選ぶ傾向があると同時に、勉強しない理由に対してもテストへの諦めやテストへの有能感をあてはまる理由に選ぶ傾向がみられた。成就水準高群に比べて、低群にとってテストの存在が大きいようである。

授業関与理由の各項目を独立変数として算数成就値に対する重回帰分析をおこなったところ、6要因に有意な効果が認められ、テストへの有能感、教師の無叱責、テストへの諦めの順で高い貢献度を示した(表3の最右欄を参照)。また、学力水準別のF検定の有意性項目が9項目であったのに対して、成就水準別の有意性項目は6項目と数が少ないことから、授業活動への参加意識のあり方は、成就水準の違いよりもむしろ学力水準の違いによって異なることが示唆される。

表4 学級認知に関する項目内容と因子分析結果

項目番号	項目内容	平均値(SD)	第1因子	第2因子	第3因子
(16)	わからないところを聞くと、先生は丁寧に説明してくれる	3.31(.86)	.750		
(12)	よいクラスを作ろうと、先生はいろいろな工夫をしている	3.07(.90)	.729		
(8)	先生の授業はおもしろい	2.94(.98)	.674		
(4)	先生は、休み時間などに、私たちとよくおしゃべりをする	2.72(1.01)	.555		
(10)	みんながよく話し合っ、クラスのきまりを決める	2.50(.97)		.716	
(11)	みんなは、クラスのきまりを守ことは大切だと思っている	2.49(.91)		.648	
(3)	このクラスは、まとまりがある	2.32(.93)		.642	
(9)	私たちのクラスは、ほかのクラスよりも仲がよい	2.66(.92)		.551	
(2)	先生はきびしい人だ	2.58(.94)			.538
(14)	クラスのきまりをやぶると、叱られる	2.70(.95)			.514
(13)	授業中、先生は「静かにしなさい」とよく言う	3.24(.92)			.407
		α 係数	.768	.742	.464

表中の平均値は、1から4の4段階評定による値である。

因子分析は、CRITERIA=FACTOR(3) EXTRACTION=ML ROTATION=OBLIMINによる。

なお、項目番号(1), (5), (6), (7), (15)は共通性が.25未満であるので、今回の分析から外した。

分析Ⅱ 授業関与理由の学級差について

1 学級特徴認知テストの下位尺度の再設定

学級特徴に関する16項目について、より解釈しやすい因子を抽出するために、共通性の高い項目だけにしぼって3因子の指定でオブリミン回転による因子分析を行った(表4)。因子名は第1因子“教師親和”、第2因子“クラスのまとまり”、第3因子“教師統制”とした。 α 係数はそれぞれ、0.768、0.742、0.464であった。同じ質問紙に関して、三浦らによるバリマックス回転による分析結果とは、因子を構成する項目がやや異なる。まず、第1因子は項目番号(1)(4)(8)であったのに対して、今回は(4)(8)(12)(16)である。第2因子は、(3)(6)(9)(10)(11)(12)(16)であったのに対して、今回は(3)(9)(10)(11)である。第3因子は、(2)(5)(7)(13)(14)(15)であったのに対して、今回は(2)(13)(14)である。(三浦ら、1990参照)。三浦らは、児童の認知する学級特徴によって、授業中の遂行度が異なるということ、学級特徴は必ずしも学力水準、成就水準を決定しない、という結果を見いだしている(1990)。

2 学級特徴の得点化

この学級特徴認知テストを構成する3つの下位尺度に関して、クラス毎に児童の回答の平均得点を算出することによって、学級特徴の指標とする。実施した21学級について各下位尺度の学級平均を求め、全体の平均点と標準偏差をもとに、高中低の3学級群に分類した。分類基準は、21学級全体の平均得点 \pm SD/4とした。その結果表5上段に示すように21学級が分類された。同じく表中に各3群別の算数学力の平均を併記した。三浦ら(1990)と同様にいずれの尺度でもF検定による有意差は見いだされなかった。

教師親和が高いクラスとは、児童が自分の担任教師を身近に感じており学級経営への工夫に

表5 学級特徴3群別の授業関与理由の平均値(標準偏差)

—教師親和・クラスのまとまり・教師統制— N=729

学級特徴 3学級群	教師親和			F検定 有意性	クラスのまとまり			F検定 有意性	教師統制			F検定 有意性
	高学級群 (6学級)	中学級群 (8学級)	低学級群 (7学級)		高学級群 (8学級)	中学級群 (5学級)	低学級群 (8学級)		高学級群 (7学級)	中学級群 (9学級)	低学級群 (5学級)	
算数学力	6.51	6.41	6.55		6.46	6.51	6.50		6.45	6.54	6.46	
1	2.65 (.81)	*2.82 (.91)	*2.61 (.87)	*	2.72 (.86)	2.75 (.89)	2.65 (.87)		2.73 (.85)	2.68 (.90)	2.69 (.86)	
2	1.38 (.58)	*1.53 (.70)	1.65 (.76)	**	1.47 (.67)	1.58 (.71)	1.56 (.71)		1.53 (.69)	1.58 (.73)	*1.43 (.64)	+
勉 3	1.42 (.66)	*1.56 (.74)	*1.76 (.79)	**	1.51 (.68)	1.56 (.76)	1.69 (.79)	*	1.65 (.76)	1.61 (.77)	*1.46 (.67)	*
強 4	2.42 (.72)	2.53 (.74)	2.60 (.77)	*	2.38 (.71)	*2.53 (.68)	*2.63 (.80)	**	2.49 (.76)	2.55 (.75)	2.51 (.73)	
す 5	2.10 (.47)	2.12 (.56)	2.02 (.52)		2.10 (.48)	2.05 (.56)	2.09 (.55)		2.09 (.55)	2.07 (.51)	2.10 (.50)	
る 6	2.39 (.75)	*2.18 (.76)	2.13 (.80)	**	2.34 (.78)	2.23 (.78)	2.10 (.75)	**	2.15 (.80)	2.20 (.75)	*2.37 (.76)	**
理 7	2.41 (.70)	*2.11 (.61)	*1.98 (.46)	**	2.29 (.68)	*2.13 (.56)	2.02 (.54)	**	2.04 (.57)	2.14 (.61)	*2.33 (.67)	
由 8	2.46 (.67)	2.46 (.70)	2.54 (.74)		2.47 (.67)	2.54 (.76)	2.47 (.70)		2.58 (.74)	*2.46 (.72)	2.40 (.62)	
9	2.03 (.64)	2.09 (.69)	2.05 (.68)		2.05 (.67)	1.97 (.65)	*2.13 (.68)	*	2.15 (.67)	2.06 (.68)	1.95 (.63)	
10	2.95 (.94)	*2.72 (.89)	2.86 (.89)	*	2.90 (.90)	2.83 (.90)	2.76 (.91)		2.83 (.88)	2.82 (.89)	2.87 (.97)	
11	1.81 (.56)	1.87 (.68)	1.84 (.75)		1.79 (.60)	1.89 (.70)	1.88 (.72)		1.82 (.72)	1.83 (.68)	1.90 (.58)	
1	2.14 (.77)	2.18 (.85)	2.10 (.83)		2.15 (.79)	2.11 (.83)	2.14 (.86)		2.21 (.82)	2.10 (.85)	2.11 (.79)	
2	1.82 (.65)	1.87 (.66)	1.89 (.65)		1.83 (.67)	1.88 (.65)	1.88 (.64)		1.83 (.68)	1.89 (.65)	1.86 (.63)	
勉 3	2.02 (.89)	*2.23 (.90)	*2.06 (.85)	*	2.05 (.87)	*2.26 (.86)	*2.06 (.91)	*	2.14 (.90)	2.11 (.89)	2.07 (.86)	
強 4	2.18 (.74)	2.18 (.82)	2.26 (.84)		2.17 (.77)	2.08 (.79)	*2.33 (.84)	**	2.23 (.84)	2.25 (.81)	2.11 (.74)	
し 5	1.87 (.68)	1.84 (.69)	1.83 (.65)		1.89 (.66)	1.87 (.71)	1.78 (.67)		1.79 (.66)	1.89 (.71)	1.86 (.64)	
な 6	2.61 (.96)	2.61 (.87)	2.61 (.92)		2.56 (.93)	2.66 (.96)	2.59 (.86)		2.56 (.91)	2.62 (.88)	2.66 (.97)	
い 7	1.93 (.61)	1.90 (.65)	2.00 (.64)		1.91 (.62)	1.93 (.61)	2.00 (.66)		2.00 (.67)	1.93 (.64)	1.90 (.58)	
理 8	2.37 (.91)	2.33 (.89)	2.36 (.91)		2.43 (.92)	2.29 (.85)	2.29 (.91)	+	2.30 (.90)	2.39 (.89)	2.35 (.93)	
由 9	2.76 (.91)	2.75 (.94)	2.59 (.87)	+	2.75 (.90)	2.67 (.93)	2.66 (.91)		2.72 (.89)	2.67 (.95)	2.74 (.89)	
10	2.21 (.72)	2.09 (.64)	*2.29 (.80)	**	2.15 (.69)	2.20 (.80)	2.24 (.71)		2.16 (.73)	2.23 (.71)	2.19 (.73)	
11	2.05 (.67)	2.02 (.65)	2.00 (.72)		2.03 (.68)	2.04 (.65)	2.00 (.70)		2.04 (.69)	1.96 (.64)	*2.10 (.72)	+

F検定の有意性 ** : p < .01 * : p < .05 + : p < .10

下位検定の有意性 * : p < .05 部分は高群と低群との間の有意性を示す

についても肯定的に受けとめている雰囲気強いものと思われる。また、クラスのまとまりが高いクラスは、児童のそのクラスのきまりに対する意識が高く仲の良いクラスであると自己評価している性格を持つ。3つめの教師統制が高いクラスとは、担任教師が厳格で彼らの叱責を気にしている傾向があり、緊張感の高い雰囲気を持つと考えられる。このように、各尺度の高低によりそのクラスや担任教師の雰囲気がかなり異なることが推測される。

3 授業関与理由の学級差について

以下、学級の雰囲気と密接な関係にある学級特徴認知テストの3下位尺度別に、学習関与理由との関連を検討することにする。

まず初めに、教師親和の3学級群に関して、教師親和の高低を独立変数としておこなった分散分析の結果と共に、下位検定を行った(表5)。

分散分析の結果、勉強する理由のうち有意差が認められた項目は、算数の重要性、教師の叱責回避、親の叱責回避、テストへの準備、算数への関心、説明のわかりやすさ、自己への還元の7項目であった。このうち、教師親和高群のクラスが高い得点を示したものは、算数への関心、説明のわかりやすさ、自己への還元であり、内的動機を挙げる傾向がみられた。説明のわかりやすさの得点が高いことから、教師親和高群の児童が担任教師の授業に対してわかりやすいイメージを持っていることが示唆された。低群のクラスの児童が高い得点を示した項目は、教師の叱責回避、親の叱責回避、テストへの準備の3項目であった。教師親和が低いクラスでは、まじめに勉強する人は教師や親による罰がいやだから、テストでできないと困るからという理由から勉強すると児童が考える傾向にある。

一方、勉強しない理由に関して有意差が認められた項目は、親の無叱責と友人による妨害の2項目であった。どちらも中群の数値が他の群と異なるもので、中群のクラスでは、高群・低群のクラスに比べて授業中は親がみていないから、まじめに勉強しないのであろうと考えていることが示唆された。また、同じく中群の児童は低群に比べて友人による妨害を勉強しない理由に挙げる傾向が認められた。全体として、勉強しない理由については、教師親和の高低によって差のある項目が少ない結果となった。

次に、クラスのまとまりの3学級群に関して、同様にF検定および下位検定をおこなった。勉強する理由のうち、F検定の結果有意差が見られた項目は、親の叱責回避、テストの準備、算数への関心、説明のわかりやすさ、必然性の5項目であった。このうち高群のクラスの得点が高い項目は、算数への関心、説明のわかりやすさであり、彼らがまじめに勉強する人は内的な動機からおこなっていると考えている。低群のクラスで高い得点を示した項目は、親の叱責回避、テストへの準備、必然性であった。

一方、勉強しない理由に関して有意差のある項目は親の無叱責とテストへの諦めの2項目であった。親の叱責については、中群が他の2群と有意な差があり高得点を示した。また、テストへの諦めについては低群のクラスが、中群との間と高群との間に、有意差を示しており、まじめに勉強しない人は、どうせしてもテストでよい点数がとれないからと考えて、しないのだと捉える傾向があるようである。

最後に、教師統制の3群に関しての結果を述べる。勉強する理由のうち、F検定の結果有意な差が見られた項目は親の叱責回避、算数への関心、説明のわかりやすさ、理解する喜び、必然性の5項目であった。教師統制高群のクラスが高い得点を示したものとして、親の叱責回避と理解する喜び、必然性が挙げられ、高群のクラスの児童が勉強するのはあたりまえという項目を低群に比べて多く選択していることは興味深い。教師統制低群は算数への関心と説明のわ

かりやすさの2項目で得点が高く、それぞれ中群、高群との間に有意な差が認められた。勉強しない理由に関しては有意性が認められる項目はなかった。

以上、下位尺度別に結果をみてきたが、すべての下位尺度でその高低によって授業関与理由に有意な差がみられた理由項目があることに注目したい。算数への関心と説明のわかりやすさは、いずれの下位尺度においてもF検定で有意性を示している。教師親和が高く、クラスのまとまりが高く、教師統制の低いクラスの児童は、この2つの理由項目を選ぶ傾向にある。さらに、親の叱責回避という理由もいずれの下位尺度で差がみられた。これは前述の2項目とは逆に、教師親和が低く、クラスのまとまりが低く、教師統制が高いクラスの児童が親に叱られるといやだから勉強する、と答える傾向にある。換言すれば、算数への関心や説明のおもしろさを理由に選ぶクラスの児童は、親に叱られないように勉強するのではないと、考えているといえるだろう。

討 論

本稿においては授業関与理由について、分析Ⅰで学力水準別・成就水準別の相違を検討し、分析Ⅱで学級特徴別の相違を検討した。これらの分析から、異なる学力水準・成就水準にある児童は授業関与理由に対しても異なった認知を持っていることが明らかにされた。また、学級特徴によってもそのクラスの児童は、違った授業関与理由を選択することが明らかとなった。

分析Ⅰの結果から、算数学力の高い児童があるいは算数成就値の高い児童の方が、興味・関心など内的動機を考慮した望ましい授業観を抱いており、算数学力の低い児童あるいは算数成就値の低い児童の方がテストや宿題などの目先の目標や外的動機を考慮した授業観を抱いていると結論できる。

分析Ⅱで児童の授業観と学級特徴とを相関的に考察したところ、クラスの雰囲気により所属する児童の授業に対するイメージがかなり異なることがわかった。

具体的には、教師に対して親しみやすさを抱いているクラスの児童はそうでない児童に比べて、まじめに勉強する人は算数への関心や自分のためなど内的動機にもとづいて勉強していると考えており、外的動機を理由として選ばない傾向にある。クラス全体の児童の授業態度の質を高める工夫として、教師親和を抱かせるというアプローチが提案されよう。また、児童がまとまりのある雰囲気を感じているクラスの場合は、授業関与理由として算数への関心や説明のわかりやすさを理由に挙げる傾向がみられた。逆に、まとまりがあまりないとされたクラスの児童は親の叱責回避やテストへの準備など目先の目的を考えて勉強していると捉える傾向が見いだされた。この結果からは、まとまりのあるクラスにした方が児童にとって良いという結論は必ずしも得られないが、少なくともそのクラスのまとまりがかもしだす雰囲気により、授業に対する意識が異なることが示唆された。教師統制については、教師の統制が緩やかなクラスの児童は、教師や親による叱責という外的な動機づけを理由に選ばない傾向にあるとともに、算数への関心や説明のわかりやすさを理由に選ぶ傾向にある。児童の授業中の学習活動の質という観点から考えれば、教師からの統制が緩やかな方が児童の内的動機づけや自発性が伸びるような学級のムード作りにつながるということが示唆された。

児童ひとりひとりに、より望ましい授業観を抱かせることができれば、彼らの日常の授業態度も良い方向に変化するのではないだろうか。テストや宿題といった目先の目標の有無や親や教師の叱責などの外的な動機づけで、まじめに勉強するあるいはしないという授業観は将来的に望ましいとはいえない。児童が授業やその教科そのものをおもしろいと感じ、理解すること

に喜びを見いだすようなクラスの雰囲気は教師によって用意され、そのような理由からみんなはまじめに勉強するのだという授業観が理想的であろう。

今後は、児童の授業観と実際の授業中の行動を対応づけることで、より実践的な指針が得られることが待たれよう。

文 献

Hamilton, V. L., Blumenfeld, P. C., Akoh, H., & Miura, K. 1989 Japanese and American Children's Reasons for the Things They Do In School. American Educational Research Journal, 26(4), Pp. 545-571.

金子智栄子 1990 算数学力と授業関与理由との関連について 日本教育心理学会第32回総会発表論文集, Pp. 462

三浦 香苗・中澤 潤・渋谷美枝子・半田 康 1985 学業不振児に関する教育心理学的研究Ⅰ－学業不振児の定義に関連させて－ 千葉大学教育学部紀要, 34(1), Pp19-27.

三浦 香苗・金子智栄子・渋谷美枝子・玉井正子・土屋玲子 1986 学業不振児に関する教育心理学的研究Ⅳ－学習関連人格特性・学校適応感と学力水準－ 千葉大学教育学部教育相談研究センター年報, 3, Pp. 153-162.

三浦 香苗・中澤 潤・下羽美枝子・斎藤さゆり 1988 学業不振児に関する教育心理学的研究Ⅶ－(1)算数授業時の学力水準別児童の行動 (2)授業無関連行動の多少と学習者の個人特性・学力規定因の自己認識との関連－ 千葉大学教育学部研究紀要, 36(1), Pp. 85-100.

三浦 香苗・下羽美枝子・斎藤さゆり・徳井千里 1990 算数授業中の児童と学力および認識との関連 千葉大学教育学部研究紀要, 38(1), Pp. 77-89.

中澤 潤・金子智栄子・三浦 香苗・渋谷美枝子 1986 学業不振に関わる学習態度と原因帰属－教師と児童の認知分析－ 千葉大学教育工学研究, 7, Pp. 15-27.

渋谷美枝子・三浦 香苗 1987 学業不振に関わる原因帰属－学力水準・学力変動による差異学力規定因の自己認識と学力水準・変動との関連－ 千葉大学教育工学研究, 8, Pp. 3-13.

下羽美枝子・三浦 香苗 1988 学業不振児に関する教育心理学的研究Ⅷ 千葉大学教育相談研究センター年報, 5, Pp. 67-77.