

## 教師による方略教授と方略使用との関連 に自律性の及ぼす影響<sup>1)</sup>

安藤 史高<sup>2)</sup>

### 問題

自己決定理論 (Self-determination theory; Deci & Ryan, 1985, 2000) は、従来対立する概念としてとらえられてきた内発的動機づけと外発的動機づけを統合した動機づけ理論である。自己決定理論では、従来外発的動機づけとされてきたものを外的調整, 取り入的調整, 同一視的調整に分類し, それらを自己決定の程度に従って連続体上に配置している。そして, 従来の内発的動機づけをこの3つの調整よりもさらに自己決定の程度が高いものとし, 自己決定の程度という連続体上に従来の外発的動機づけと内発的動機づけを位置づけている。これによって, 自己決定の程度を変容させるという視点で, 外発的動機づけから内発的動機づけへの変容過程を考慮することが可能となっている。

さらに, 自己決定理論においては, これらの動機づけの基となる基本的な欲求として自律性の欲求, コンピテンスの欲求, 関係性の欲求が挙げられている (Deci & Ryan, 1991)。自律性の欲求とは, 行動を自ら生起させ, 行動を決定したいという欲求である。コンピテンスの欲求とは, 行動の結果を統制し, 効力感を感じたいという欲求である。関係性の欲求とは, 他者や社会との関係を感じたいという欲求である。そして, これらの欲求を満たす社会的文脈として, 自律性支援, 構造, 関与の3つを挙げている。自律性支援は, 選択を与え, 外的な圧力を小さくすることで, 自律性の欲求を満たす文脈である。構造とは, 行動と結果の随伴性を理解することができ, フィードバックが十分に与えられるような文脈であり, コンピテンスの欲求を充足する。関与は, 重要な他者が関心を持ち, 時間やエネルギーを向けている文脈であり, 関係性の欲求を満たす文脈である。これらの社会的文脈が形成されることで, 3つの基本的な欲求が満

たされる。その結果, 外的な価値が内在化され, より自己決定の程度の高い動機づけを持つようになると仮定されている。

このように, 自己決定の程度の高い動機づけを持つために必要な文脈の1つとして自律性支援の文脈が示されているが, この自律性支援の文脈が効果的に機能するには, 学習者が十分な自律性を持っていることが必要であろう。自己決定理論が基本的欲求の存在を前提にした理論である以上, その欲求の弱い人間に対してはその予測が十分に適用できない可能性がある。自己決定理論においても, 個人の自律性の程度が Causality Orientation の中の autonomy orientation という形で扱われており (Deci & Ryan, 1985), 自律性の個人差は無視できない要因である。しかし, このような自律性の欲求の個人差が学習に及ぼす影響については十分検討されていない。

自律性支援の文脈に限らず, 教育的な働きかけを行い学習環境を整備する際には, 生徒一人一人により効果的に働きかけていくことが重要である。そのためには, 生徒の自律性の持つ影響についての検討がされる必要がある。そこで本研究では, 教育的な働きかけの効果に自律性の欲求がどのように影響しているかを検討することを目的とする。そして, 教育的働きかけとして学習方略の教授を取り上げる。

学習方略は, 「学習の効果を高めることをめざして意図的に行う心的操作あるいは活動」と定義されている (辰野, 1997)。すなわち, 効果的な学習方略を使用することがより良い学業達成につながるとされており, 学業達成場面においては非常に重要な要因であると言える。辰野 (1997) は, 自己教育力や生涯学習が近年重要視され, 主体的な学習の仕方を身につけることが重視されてきている点を指摘している。そして, 「学習方略についての研究の重要性はいっそう高まっ」ていると主張している。

学習方略については様々な視点から研究が行われているが, 近年では自己調整学習 (Self-regulated

1) 本研究の一部は, 日本心理学会第66回大会において発表された。

2) 名古屋大学大学院教育発達科学研究科大学院研究生

learning) の枠組みの中での研究が多く行われている(例えば, Zimmerman & Martinez-Pons, 1988; Pintrich & DeGroot, 1990)。自己調整学習においては, 学習目標を達成するために, 自らの学習行動を学習者自身が調整するという過程が想定されている。その過程で, なんらかの学習方略を自ら主体的に選択するとされている。

そして, 使用する学習方略の決定には, その方略の価値・自己効力感・動機づけ・達成目標などが影響するとされている。例えば, 佐藤(1998)は, 学習方略の有効性の認知・コストの認知・好みが学習方略の使用に及ぼす影響について検討し, 「有効性が高く認知され, より好まれた学習方略ほど使用が多く, コストが高いと認知された学習方略ほど使用が少ない」という結果を示している。また, 谷島・新井(1996)は, クラスの動機づけ構造と自己調整学習方略の使用との関連を検討している。さらに, 堀野・市川(1997)は, 高校生の英単語学習を対象に, 学習動機・学習方略・学業成績の因果モデルについて検討している。そして, 学習内容をより重視する内容関与的動機が学習方略の使用へつながることを示している。

このように, 様々な要因を考慮した結果として, 方略の選択が行われていると考えられているが, 教育的にはより効果的な学習方略の使用を促進するように働きかけていく必要がある。生徒が既に知識として獲得し, 実際に使用している方略に加えて, さらに効果的な方略を提示し, その使用を促進するような働きかけが教育的に重要であると考えられる。しかし, 学習者が教授された学習方略をそのまま受け入れて使用するとは限らない。教授された方略を使用するかどうかには, 学習者の方略に対する認知に加えて, 自律性の欲求の程度も影響するのではないかと考えられる。すなわち, 自律性の程度によって, 教師の働きかけを取り入れる程度が異なるのではないだろうか。

自律性の欲求は, 自らの行動を自分で決定し, 他者からの働きかけに単純に従うことを拒否しようとする欲求である。自律性の欲求が低い場合には, 生徒は教師によって教授された学習方略を比較的抵抗無しに受け入れると考えられる。すなわち, 学習方略の使用に対する教師の教授の影響が強くと予測される。それに対して, 自律性の欲求の高い場合, 教師によって教えられた方略をそのまま使用するのではなく, 方略の持つ様々な特徴を主体的に考慮した結果として, その方略の使用を決定すると考えられる。よって, 方略の使用に対して, 教師による教授に加えて他の要因の影響も強く働くと予測される。本研究はこのような仮説に基づき, 教師の働きかけの効

果に及ぼす自律性の影響について検討することを目的とする。

## 方法

**被験者** 4年制大学の1～3年生136名(男性54名, 女性82名)が質問紙に回答した。平均年齢は20.2歳(SD=5.12)であったが, 30代以上の被験者が4名いたため, これらの被験者は分析の対象としなかった。そのため, 最終的な分析対象者は132名(男性54名, 女性78名)で, 平均年齢は19.4歳(SD=1.69)となった。

**手続き** 質問紙は授業時間内に教師によって配布され, 実施された。

### 質問紙の構成

1. 英単語学習方略尺度 堀野・市川(1997)において作成された英単語学習方略尺度17項目を用いた。堀野・市川(1997)は英単語学習の学習方略を高校生から自由記述によって収集した。そして, 英単語を体制化して記憶しようという「体制化方略」(7項目), 語のイメージやニュアンスをつかもうとする「イメージ化方略」(5項目), くり返しを重視する「反復方略」(5項目)の3つの下位尺度からなる, 英単語学習方略尺度を作成した。

本研究では, 英単語学習方略尺度の項目に対して①その方略が単語を覚えるのにどの程度役に立つと思うかという方略の有効性認知, ②その方略を実行するのがどの程度大変かという方略のコスト認知, ③高校生の時, その方略の使用をどの程度教師に指示されたかという教師による方略の教授, ④高校生の時, その方略をどの程度用いたかという方略の使用の4点について, それぞれ5段階で回答を求めた。

2. 自己決定意識尺度 自律性の欲求を測定するために, 新井・佐藤(2000)の作成した自己決定意識尺度を実施した。新井・佐藤(2000)は, 自己決定に関する認知や感情, その願望や有能感を自己決定意識と名付け, 子ども達がそれらをどの程度所有しているのかを測定する自己決定意識尺度を作成している。自己決定意識は, 「自己決定志向性」「他者決定選考の少なさ」「自己決定の不安の少なさ」「自己決定のマイナス感情の少なさ」「自己決定の効力感」の5つの下位尺度からなり, 自己決定に関する全体的な意識を測定するようになっている。新井・佐藤(2000)の尺度は, 児童・生徒用の尺度であったため, 表記を一部修正して実施した。全25項目に対して4段階で回答を求めた。

## 結果

### 1. 下位尺度得点の算出

自己決定意識尺度の5つの下位尺度について $\alpha$ 係数を

Table 1 自己決定意識尺度の因子分析結果

項	目	I
19	わたしは、大事なことはだれか（親・先生・友達）に決めてもらうべきであると思います。	.66
24	わたしは、自分で決めることは責任を持たなければならないので好きではありません。	.65
3	わたしは、自分が決めるよりも、だれか（親・先生・友達）に決めてもらった方がよい結果をうむと思います。	.61
14	わたしは、自分のことは自分で決めたいと思います。	.59
7	わたしは、大事なことは自分で決めていると思います。	.57
13	わたしは、自分で決めてよいことでも、だれか（親・先生・友達）に決めてもらった方がよいと思います。	.57
8	わたしは、大事なことはだれか（親・先生・友達）に決めてもらいたいと思います。	.57
25	わたしは、何かを自分で決めることは面倒なので好きではありません。	.56
5	わたしは、まわりから反対されても自分がとてもやりたいことは、たぶんできると思います。	.51
16	わたしが、幸せになれるかどうかは、自分しだいであると思います。	.51
10	わたしの将来は、だれか（親・先生・友達）の考えや意志によって決まると思います。	.51
20	わたしは、自分のことはささいなことでも自分で決めたいと思います。	.51
21	わたしは、大事なことをきちんと決める能力を持っています。	.50
22	わたしが、幸せになれるかどうかは、だれか（親・先生・友達）によって決まってしまうと思います。	.50
4	わたしの将来は、自分の考えや意志によって決まると思います。	.48
2	わたしは、大事なことは自分で決めたいと思います。	.47
9	わたしは、難しいことにぶつかったときには、だれか（親・先生・友達）にまかせたほうがうまく行くと思います。	.45
23	わたしは、自分で決めるときの方がやる気がでます。	.45
6	わたしは、だれか（親・先生・友達）に指図されるのが嫌いです。	.43
15	わたしは、自分一人で決めたことは、うまくいかないことが多いと思います。	.40
1	わたしの生活は、だれか（親・先生・友達）によって決められていると思います。	.38
18	わたしは、だれか（親・先生・友達）に指図されていないと、なまけてしまうと思います。	.35
17	わたしは、自分で決めても、どうせだれか（親・先生・友達）に反対されると思います。	.33
11	わたしは、何かを自分一人で決めるときは不安になります。	.27
12	わたしは、自分で決めておこなったことには、責任を感じます。	.02
因子寄与		6.06
寄与率 (%)		24.23

Table 2 各下位尺度得点の平均及び標準偏差

自己決定意識	3.2 (0.40)			
	使用	有効性認知	コスト認知	教師による教授
体制化方略	2.9 (0.87)	3.8 (0.59)	3.9 (0.65)	3.6 (0.75)
イメージ化方略	2.6 (0.89)	3.2 (0.68)	3.0 (0.75)	2.4 (0.74)
反復方略	3.5 (0.89)	4.1 (0.57)	3.5 (0.73)	3.7 (0.81)

( ) 内は標準偏差

算出したところ、.43～.72の範囲となり、十分な信頼性が確認されない下位尺度もみられた。そこで、改めて尺度構成を行うために、逆転項目の得点を逆転し、主成分法による因子分析を実施した。その結果、固有値の減衰状況と因子の解釈可能性から、1因子解を採用した。因子分析の結果をTable 1に示す。因子負荷の絶対値が.4以上という基準に基づき20項目を下位尺度項目として採用し、各項目の得点を平均することにより自己決定意識得点を算出した。 $\alpha$ 係数は.86であった。

堀野・市川(1997)では、方略の使用の程度についての回答を基に英単語学習方略尺度の下位尺度を構成していた。そこで、④使用の回答を用いて下位尺度の $\alpha$ 係数を算出した。その結果、体制化方略は.85、イメージ化方略は.68、反復方略は.69であり、ある程度の信頼性が示された。そこで、堀野・市川(1997)の尺度構成に基づいて、有効性認知・コスト認知・教師による教授・使用のそれぞれについて項目得点を平均し、下位尺度得点を算出した。なお、使用以外の $\alpha$ 係数は、有効性認知

がそれぞれ .70, .54, .51, コスト認知が .75, .68, .69, 教師による教授が .80, .68, .66 であった。

自己決定意識および方略の各得点の下位尺度得点平均・標準偏差を Table 2 に示す。

方略の得点差を検討するために、有効性認知・コスト認知・教師による教授・使用のそれぞれについて 1 要因 3 水準（体制化・イメージ化・反復）の分散分析を実施した。その結果、いずれにおいても方略間の得点差が有意であった（有効性認知,  $F(2, 250)=92.76$ ; コスト認知,  $F(2, 252)=86.16$ ; 教師による教授,  $F(2, 254)=180.89$ ; 使用,  $F(2, 252)=59.43$ , すべて  $p<.01$ ）。そこで、HSD法による多重比較を行った。有効性認知に関しては、「反復>体制化>イメージ化」の順に有効な方略であると認知されていた。コスト認知については、「体制化>反復>イメージ化」の順でコストがかかると認知されていた。教師による教授では、「反復=体制化>イメージ化」という結果であり、反復方略と体制化方略は同じ程度教師によって教えられていたが、イメージ化方略は比較的教えられていない方略であることが示された。方略の使用に関しては、「反復>体制化>イメージ化」の順に使用されていた（いずれも,  $p<.05$ ）。

## 2. 学習方略についての有効性認知・コスト認知・教師による教授と方略使用との関連

学習方略についての認知・教師の教授および方略使用の関連について検討するために、方略ごとに尺度得点間

Table 3 方略の下位尺度得点間相関

体制化方略	使用	有効性認知	コスト認知
使用			
有効性認知	.24**		
コスト認知	-.29**	.24**	
教師による教授	.37**	.19*	.18*
イメージ化方略			
使用			
有効性認知	.46**		
コスト認知	-.30**	.07	
教師による教授	.43**	.32**	.11
反復方略			
使用			
有効性認知	.37**		
コスト認知	-.13	.17	
教師による教授	.25**	.37**	.06

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

の相関係数を算出した (Table 3)。

その結果、いずれの方略においても、方略の使用と有効性認知および教師による教授との間に有意な正の相関が示された。一方、方略の使用とコスト認知の間には、体制化方略とイメージ化方略で有意な負の相関が見られた。反復方略についても同様の負の相関が示されたが、有意ではなかった。

また、すべての方略において有効性認知と教師による教授との間に有意な正の相関が見られた。コストの認知と有効性認知および教師による教授との間の相関は、体制化方略においてのみ有意であった。

## 3. 教師による教授と方略使用との関連に自己決定意識の及ぼす影響

自己決定意識が教師による教授と方略使用との関連に及ぼす影響を検討するために、自己決定意識得点の平均  $\pm 0.5SD$  という基準に従って、被験者を自己決定意識高群・中群・低群の 3 群に配置した。そして、3 群の特徴を検討するために、3 つの方略の有効性認知・コスト認知・教師による教授・使用、および自己決定意識得点について、1 要因 3 水準（高群・中群・低群）の分散分析を実施した (Table 4)。その結果、自己決定意識得点において群間の差が有意であり ( $F(2, 125)=262.53$ ,  $p<.01$ )、多重比較の結果、3 群間に有意な差が見られた。また、反復方略の教師による教授で有意な差が見られ ( $F(2, 128)=3.27$ ,  $p<.05$ )、中群は他の群よりも反復方略を教授されたと回答していた。しかし、他の尺度得点には有意な差は認められなかった。

そして、自己決定意識が教師による教授と方略使用との関連に及ぼす影響を検討するために、自己決定意識の各群ごとに、方略の有効性認知・コスト認知・教師による教授を説明変数とし、方略の使用を基準変数とした重回帰分析を行った (Table 5)。

自己決定意識高群では、体制化方略とイメージ化方略で重相関係数が有意であったが、反復方略では有意ではなかった。体制化方略については、有効性認知と教師による教授が正の関連を、コスト認知が負の関連を示していた。イメージ化方略については、有効性認知のみが有意であった。自己決定意識中群では、すべての方略において重相関係数が有意であり、教師による教授と正の関連が、コスト認知と負の関連が見られた。しかし、有効性認知はイメージ化方略においてのみ有意となった。自己決定意識低群においても、体制化方略とイメージ化方略において重相関係数が有意であった。低群においても、他の 2 つの群と同様に、教師による教授と正の関連が、コスト認知と負の関連が示された。それに対して、有効

Table 4 各群ごとの下位尺度得点平均及び標準偏差

自己決定意識				
高 群	3.7 (0.16)			
中 群	2.8 (0.25)			
低 群	3.2 (0.12)			
体 制 化 使 用		有効性認知	コスト認知	教師による教授
高 群	3.0 (0.72)	4.0 (0.54)	3.8 (0.75)	3.5 (0.76)
中 群	2.6 (0.88)	3.8 (0.65)	3.9 (0.56)	3.5 (0.78)
低 群	3.0 (0.96)	3.9 (0.50)	3.9 (0.65)	3.8 (0.64)
イメー ジ 化				
高 群	2.5 (0.94)	3.0 (0.71)	2.9 (0.85)	2.2 (0.65)
中 群	2.7 (0.74)	3.3 (0.50)	3.0 (0.71)	2.3 (0.64)
低 群	2.6 (0.91)	3.2 (0.78)	3.2 (0.70)	2.5 (0.79)
反 復				
高 群	3.6 (0.85)	4.1 (0.55)	3.5 (0.86)	3.5 (0.79)
中 群	3.4 (0.83)	4.0 (0.50)	3.7 (0.64)	3.6 (0.87)
低 群	3.6 (1.01)	4.2 (0.65)	3.5 (0.68)	3.9 (0.70)

( ) は標準偏差

Table 5 方略の使用を基準変数とした重回帰分析

	説 明 変 数	重相関係数		
		有効性認知	コスト認知	教師による教授
高 群	体制化方略	.39**	-.47**	.48**
	イメージ化方略	.62**	-.27	.18
	反復方略	.31	-.04	.23
中 群	体制化方略	.14	-.42**	.47**
	イメージ化方略	.28*	-.46**	.45**
	反復方略	.24	-.35*	.34*
低 群	体制化方略	.21	-.39*	.36*
	イメージ化方略	.09	-.49**	.40**
	反復方略	.43*	-.26	-.09

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

性認知は有意な関連を示さなかった。

3群の結果を比較すると、自己決定意識高群においては方略の使用に有効性認知の影響が見られるが、中群・低群では方略の有効性認知の影響が弱い。それに対して、特にイメージ化方略において、高群では教師による教授の影響が示されなかったのに対し、中群・低群では教師による教授の影響が強くなるという傾向が見られた。

## 考 察

本研究の目的は、学習方略の教授を対象に教師による教授と方略使用との関連に及ぼす自律性の影響について検討することであった。本研究において得られた知見について、以下で考察する。

### 1. 方略使用と決定因について

本研究では、学習方略として、体制化方略・イメージ化方略・反復方略の3種類の方略を取り上げた。3種類の方略の中で、最もよく使用されていたのは反復方略であった。反復方略は、相対的に有効性が高く、コストが中程度であると認知されており、教師からの教授も最も良く行われていた。次に使用されていたのは、体制化方略であった。体制化方略は、有効性と教師からの教授の得点は高いが、コストについても高く認知されていた。最も使用されていなかったのは、イメージ化方略であった。イメージ化方略は、コストの認知は低いものの、有効性・教師からの教授が共に低い値を示していた。

以上のように、最もよく用いられていた方略は反復

方略であったが、堀野・市川（1997）では体制化方略のみが学業成績に対して正のパスを示しており、反復方略は学業成績に有効でないという結果が示されていた。しかし、反復方略は、有効性認知が高く、生徒には有効な方略であると考えられている。このように、心理学的知見と学習者の認識の間に差異が存在しており、この差異が効果的な学習を阻害している可能性が考えられる。効果的な学習のためには、方略の有効性認知を適正なものに修正していく必要があるだろう。

また本研究では、使用する方略の決定に影響する要因として、方略の有効性認知・方略のコスト認知・教師による教授を取り上げた。全体的には、有効性認知と教師による教授が方略の使用と正の関連が見られ、有効であると考えられ、教師によって教えられている方略がより使用されているという傾向が示された。また、コスト認知と方略の使用との間には負の関連が見られ、よりコストがかかると考えられている方略は使用されない傾向にあった。有効性認知とコスト認知の影響に関しては、佐藤（1998）においても同様の結果が示されており、妥当な結果であると言える。教師による教授についても、先生に教えられた勉強方法を実行するという結果は、納得できる結果であろう。また、有効性認知と教師による教授の間にも正の関連が示されており、教師に指示された方略は有効なものだという傾向もみられており、方略決定に教師の指導が及ぼす影響は強いものであると考えられる。

## 2. 自己決定意識の影響について

自己決定意識の影響を検討するために、被験者を3群に分けて検討した結果、3群間で方略使用に及ぼす有効性認知・コスト認知・教師による教授の影響が異なることが示された。イメージ化方略においては、自己決定意識の低い生徒は、教師によって教えられるとイメージ化方略を使用するという傾向にあった。これに対して、自己決定意識の高い生徒は、教師による教授がイメージ化方略に影響することはなかった。また教師による教授とは逆の傾向が有効性認知について示された。自己決定意識高群・中群では、イメージ化方略が有効だと判断した場合に使用をしていたが、低群では有効性認知は影響を持っていなかった。また、全ての群でコストの認知が有意な影響を示していた。すなわち、「イメージ化方略の場合、自己決定意識の高い生徒は、有効性・コストを考慮して使用を決定するが、自己決定意識の低い生徒は、教師によって教えられてコストが低いと感じたときに使用する」という傾向が示されたと言える。

しかし、体制化方略・反復方略においては同様の傾向はみられなかった。体制化方略においては、自己決定意識の低い生徒が有効性を考慮しないという傾向は、みられたが、教師による教授の影響は3群で差はなかった。また、反復方略については、教師による教授は中群においてのみ、その影響が有意であった。

## 3. まとめと今後の課題

本研究においては、自律性の欲求が低い場合、学習方略の使用に対する教師の教授の影響が強く、自律性の欲求の高い場合、教師による教授に加えて他の要因の影響も強く働く、という仮説の検証を目的とした。調査の結果、方略決定に及ぼす教師の働きかけに対する自己決定意識の影響は示されたが、その影響の程度は方略によって異なり、一貫した傾向はみられなかった。本研究の仮説では、自己決定意識影響が方略によって異なるという可能性については考慮されていなかった。しかし、本研究の結果から、方略によって使用を決定する際に影響する要因が異なっていることが示された。今後は、方略ごとの特徴を踏まえた仮説構成が必要であると言える。本研究において取り上げられた方略に関しても、よく用いられている方略とあまり用いられていない方略があり、その方略によって有効性認知やコスト認知、教師によって教えられている程度が様々に異なっていた。これら方略ごとの特徴を考慮して、検討を行う必要があるだろう。

しかし、本研究において用いられた方略は、英単語の記憶という非常に限定された学習についての方略であった。そのため、本研究の結果が他の学習領域について適用できるかは明らかでない。今後は、より一般的な学習において用いられる方略についても検討する必要があると考えられる。

また、自己調整学習の研究では、メタ認知的方略の存在が指摘されている（Pintrich & De Groot, 1990）。メタ認知方略とは、プランニングやモニタリングなどが含まれるが、認知的方略などの使用を調整するための方略であり、他の方略に比べ高次の認知レベルにあると考えられる（佐藤, 1998）。本研究では、このようなメタ認知的方略は取り上げられおらず、今後検討されるべき課題であると言える。

## 引用文献

- 新井邦二郎・佐藤純 2000 児童・生徒の自己決定意識尺度の作成 筑波大学心理学研究, 22, 151-160.  
Deci, E. L., & Ryan, R. M. 1985 Intrinsic

- motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. 1991 A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.) Nebraska Symposium on Motivation. (Pp.237-288) Lincoln: University of Nebraska Press.
- 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.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. 1990 Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82, 33-40.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000 Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55, 68-78.
- 佐藤純 1998 学習方略の有効性の認知・コストの認知・好みが学習方略の使用に及ぼす影響 教育心理学研究, 46, 367-376.
- 辰野千壽 1997 学習方略の心理学 賢い学習者の育て方 図書文化.
- 谷島弘仁・新井邦二郎 1996 クラスの動機づけ構造が中学生の教科の能力認知, 自己調整学習方略および達成不安に及ぼす影響 教育心理学研究, 44, 332-339.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. 1988 Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. Journal of Educational Psychology, 80, 284-290.

(2002年9月30日 受稿)

## ABSTRACT

The effects of autonomy on the relation between learning strategy instruction by teachers and use of strategy.

Fumitaka ANDO

The purpose of this study was to investigate the effects of autonomy on influence of learning strategy instruction by teachers. One hundred thirty-two undergraduates completed questionnaires. Questionnaires assessed perception of utility and cost of learning strategy, learning strategy instruction by teachers, use of the learning strategy and self-determination awareness. The results showed that utility and instruction by teachers were positively correlated with the use of strategy, and cost was negatively correlated with the use of strategy. The result was consisted with Sato (1998). In addition, among students who reported low or middle self-determination awareness, instruction by teacher was correlated with use of imaging strategy, but it was not correlated among high self-determination awareness students. However, same result was not shown with regard to organization and repetition strategy.

Key words: self-determination theory, autonomy, learning strategy, learning strategy instruction, strategy use