

2020 年度名古屋大学学生論文コンテスト

優秀賞受賞

主体的にさせられる生徒たち

教育学部 2 年 杉山 和希

主体的にさせられる生徒たち

1 はじめに

実にさまざまな分野において、量的拡大から質的向上への転換が叫ばれるようになって久しい。医療業界では単に延命治療を施すのではなく健康寿命を延ばすことが目指され、財の取り引きでも安かろう悪かろうの大量生産大量消費よりも質の高い生産と消費が志向されつつある。学校教育もその例外ではなく、従来の一方向的な詰め込み型の授業から、生徒が主体となって学ぶいわゆるアクティブラーニングへの転換が行政レベルで図られている。

文部科学省はアクティブラーニング¹を次のように定義している。

教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。

(文部科学省, 2012)

アクティブラーニングを導入する目的のひとつに生徒の主体性・能動性を育むことが挙げられる(渡部, 2020; 文部科学省, 2012)²。他方では、〈アクティブラーニング〉を取り入れた授業を実施すれば生徒らは主体的・能動的になることができるという考えが教育現場に広まってもいる(小針, 2018)。しかし、〈アクティブラーニング〉を授業に組み込みさえすれば、生徒らは本当に主体的になることができるのだろうか。〈アクティブラーニング〉とはかくも無批判に受容・礼讃され、従来の講義型授業を一方向的に否定することができるものなのか。本稿では、学校教育への導入が目指されている〈アクティブラーニング〉に関わる問題を、おもに教育心理学的な観点から考察する。

2 〈アクティブラーニング〉の原理的困難

2-1 グループワークを阻むもの

アクティブラーニングが礼讃されはじめた要因のひとつに、社会の高度情報化がある(開沼, 2017)。ICTの発達に伴い、必要な知識や情報のほとんどがインターネットで手に入る時代となりつつあり、したがって決められた時間・場所で、周りに他の生徒がいる環境で講義をただ聴くことの意義は小さくなってゆく(山本, 2017)。対面式の講義型授業は代替可能であるのだから(山本, 2017)、聴講は各自で個別に行い、まとまった数の同世代の人間が集まる学校や教室という場を議論やグループワーク等のために積極的に活用すべきである、そうした活動を通して人工知能(AI)に負けない非認知的スキル³を身につけなければならない、などとする意見が「反転学習」や「PBL(Problem Based Learning, 問題解決型学習)」といった新たな学びの形⁴を生み出した。

アクティブラーニングは主体的な学習者を前提とする。これは「人間は生まれながらにして好奇心に満ちた存在であり、能動的に外界に働きかけていく生き生きとした存在なのだ」と

いう明るい人間観」(速水, 1995)に基づいているが、このことは、ひとつ大きな弊害を生み出す。反転学習も PBL も、授業に先立ってタブレットを用いた聴講や調べ学習を生徒が各自で行う必要があるため⁵、学習内容が理解できない、あるいはそもそも聴講や調べ学習に取り組まない生徒がひとりでも存在すれば、教室全体に悪影響を及ぼしかねない。その生徒のために教員が学習内容を解説すれば授業時間の損失につながるし⁶、解説しなければ当該生徒とペア・グループになった他の生徒がディスカッションやグループワークの効果を十分に得られない。基礎的知識なき思考や表現は、論語にいう「思而不学則殆」にすぎない(佐々木, 2020)。当該生徒に関しても、学習内容や話し合いの内容が理解できなければ学習動機は少なからず低下する(山本, 2017)ため、「出来ないからやりたくない。やらないからさらに出来なくなる」という悪循環⁷に陥る羽目になる(大芦, 2012)。

学習内容が理解できない生徒、学習に取り組もうとしない生徒が 1 人や 2 人であれば、小林(2016)が述べたように教員がそのつど個別に対応することも可能であろう。しかし外山(2015)によれば、内発・外発いずれの動機づけも低い児童・生徒の割合は、小学生で 27.98%、中学生では 39.33%にのぼる⁸。これらの生徒全員が授業前学習に取り組まないわけではなかろうが、そもそも個々の学びには限界があり(五浦, 2018)、期待されるだけのインプットが授業開始時に出来ていない生徒は一定数生まれ得る。そうしたすべての生徒に個別に対応することは原理的にほぼ不可能であり、授業中に想定外の学習内容の解説の時間が必要となる。そしてその結果待っているのは、教科内容の削減による「ゆとり教育」か、あるいはかつて受験戦争がもたらした新幹線授業のいずれかである。

2-2 主体的にさせられる生徒たち

動機づけの高い生徒も、〈アクティブラーニング〉の弊害と無関係とは言い切れない。

学校でいい成績を取ることが出来るか、名門校に進学することが出来るか、といった問題は、今も昔も生徒らの大きな関心事であった。大量の教科内容の詰め込みの可否で学力が評価された 1950 年代以降、これらの関心事が学校の序列化といわゆる受験戦争を引き起こし、学校教育について行けない「落ちこぼれ」を生み、校内暴力や非行を誘発し、引きこもりやいじめなどの問題に発展した(石井, 2013; 尾崎, 1999)。そして変化の激しい社会に必要な「生きる力」が学力の一要素として再び重要視されつつある今日(文部科学省, 2020b)、先に列挙した関心事は新たな問題を引き起こそうとしている。

かつて、日本の近代化は列強諸国のそれとの比較において次のように批判された。

西洋の開化は内発的であって、日本の現代の開化は外発的である。ここに内発的というのは、中から自然に出て発展するという意味で、丁度花が開くようにおのずから蕾が破れて花卉が外に向かうのを云い、又外発的とは外からおっかぶさった他の力で已むを得ず一種の形式を取るのをさしたつもりなのです。(夏目, 2003)

これと同じことが、現代の教育現場でも起こりうる。

「各自来週までに〇〇について調べておくように。次回の授業で発表してもらう」

授業中に教師がこのような発言をしたら、多くの生徒は必死になって調べ学習に取り組み、判りやすい資料づくりに腐心するだろう。1 週間後に発表が待っている。発表の質で成績が決まるのだ。これは一見、文部科学省が目指すアクティブラーニングそのものであるが、そこ

には大きな問題がある。「外発的主体性」とでも呼ぶべき生徒のありようこそがそれである。

〈アクティブラーニング〉を取り入れた授業では、生徒らは往々にして自らの内から湧き上がる興味や関心によってではなく、周りの目や学業成績といった自分の外側に存在する要因に突き動かされて調べ学習やディスカッションに取り組んでいる(赤堀, 2017; Deslauriers, McCarty, Miller, Callaghan, & Kestin, 2019)。生徒は主体的なのではない。主体的であるかのように振る舞っているにすぎないのである。

この問題の困難は、主体性が潜在的概念である点にある。感情や性格など他の心理的構成概念と同様、主体性はそれが生徒の行動や課題のできなど顕在的な結果に反映されるという前提に立ってしかその測定・評価を行えない(石井, 2014)。しかし単に「主体性」といっても、それが内から湧き上がったものであるか外からもたらされたものであるかによって、その意味合いは大きく異なる。本稿では前者を「真の主体性(r)」、後者を「外発的主体性(e)」とし、その和を「見かけの主体性(x)」とする($x = r + e$)。「見かけの主体性」は文字どおり、生徒の行動などにあらわれた顕在的な主体性を指し、具体的には授業中の発言回数やレポートの質・分量などのことをいう。

図1に見かけの主体性が100である生徒の異なる2つのモデルを示す。これら2人の生徒は見かけの主体性がともに100である以上、少なくとも主体性に関しては同一の成績が付けられる。しかしその内容(2つの主体性の割合)は、ひとりひとり異なる⁹。本来、成績のためだけに主体的であるかのように振る舞っている状態である外発的主体性は、評価の対象たるべきではない。仮に評価対象となり得ても、真の主体性と同次元で評価することは望ましくなかろう。成績評価をその源泉とする外発的主体性は、それが評価の対象でなくなれば消失する一過性のものであり、内発的で持続的な真の主体性と同次元の概念ではありえない。現代に求められるのは、「生涯学び続け、主体的に考える力」(文部科学省, 2012)なのである。しかし教師の目に映るのは見かけの主体性(=真の主体性+外発的主体性)だけであり、このことは主体性評価の妥当性や信頼性¹⁰を損ないかねないのである。

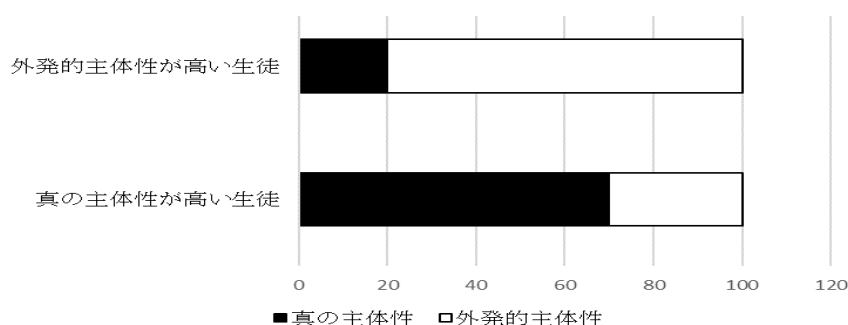


図1. 見かけの主体性が100の生徒の2つのモデル

従来の講義型授業においても、主体性の問題がないわけではない。アクティブラーニングなる概念が台頭する以前から、研究・現場いずれの領域でも、いかに生徒の能動的な学習を促すかという問題はつねに議論の俎上にあった(速水, 1995)。しかしながら講義型授業では評価対象の大部分は学力テストの出来であり、アクティブラーニングのように主体性が成績にそのまま反映されるようなことは少ない¹¹。古澤・松永・藤沢(2009)が指摘したように、主体性の高い生徒が結果としてテストでよい点数を取りやすいといった可能性は無視できないが、

アクティブラーニングでは主体性が成績評価にダイレクトに反映されるため、その測定の質をいかに向上させるかといった問題の重要度は講義型授業の比ではない。

2020 年夏に生徒の主体性評価システム「JAPAN e-Portfolio」の運営こそ停止されたものの、文部科学省(2020a)は引き続き大学入試における主体性評価の内容や手法を検討すると公表している。大学入試に生徒の主体性がこれまで以上にものを言う時代の到来が、眼前まで迫っているのである。であればこそ、生徒の主体性は正確に測定されなければならない。評価の対象たるべきは、生徒の演技力では決してないのである。

3 動機づけの理論

心理学の重要な概念のひとつに「動機づけ(motivation)」というものがある。動機づけとはいわばやる気とか意欲といった、「行為の生起, 維持, 方向付けのプロセス」(鹿毛他, 2019; 上淵, 2012)である。一般に、動機づけは2つに大分されることが多く、それぞれを「内発的動機づけ」「外発的動機づけ」と呼ぶ。また自己決定理論の下では、外発的動機づけは自律性の高さによって図2のように4つの調整段階に分けられる(速水, 1995; 小池, 2012; 中谷, 2013; 岡田, 2010; 外山, 2015)¹²。内的調整段階とは、行為が行為者の興味関心に基づいて目的的に遂行されている場合を指し、外的調整段階は賞罰や評価によって統制された手段的行動のことをいう(速水, 1995)。これらの間にある3つの調整段階はいずれも、例えば「不安だから勉強する」とか「自分にとって重要だから勉強する」といった、手段的遂行でありながらその行為がある程度内在化された(=比較的自己決定度の高い)状態を指し、内的調整に近いほどその内在化の程度が大きいとされる(速水, 1995; 外山, 2015)。

行動の起点が行為者の外にある場合でも、例えば行為者がその有用性を認め納得して課題に取り組んでいれば必ずしも外発的な主体性ばかりがもたらされるわけではない(速水, 1996)。したがって近年では、内発的動機づけ至上主義的な態度よりも、自律的な動機づけ(図2における内的調整、統合的調整、同一化的調整)に基づく学習の促進が目指されている(速水, 2019)。動機づけ(=原因)と主体性(=結果)の関係をまとめると、自律的動機づけによる主体性は真の主体性であり、他律的動機づけがもたらすのは外発的主体性である。

動機づけタイプ	非動機づけ	外発的動機づけ				内発的動機づけ
調整の段階	非調整	外的調整	取り入れの調整	同一化的調整	統合的調整	内的調整
行動の質	非自己決定的 (他律的)					自己決定的 (自律的)

図2. 動機づけの調整段階 (中谷, 2013 を参考に筆者作成)

他律的な動機づけによりもたらされた外発的主体性の弊害は、測定したい概念(真の主体性)と測定している概念(見かけの主体性)との乖離(=評価の妥当性の低下)にのみあるのではない。その他の代表的な弊害としてアンダーマイニング効果¹³が挙げられる。これは一言でいえば「外的な賞罰や評価が内発的動機づけを低減させる」という効果であり、もっと噛み砕いていえば「評価されないのにやったって無駄」と行為者が認知するようになることである¹⁴。外的な賞罰や評価の導入により、もともと内発的な興味関心から目的的に行われていた活動が、手段として遂行されたと認知されるようになるのである(波多野・稲垣, 2020)。

賞罰を利用した外発的動機づけは短期的には大きな効果を持つ場合もあるが、一般にそれ

は持続しない(加藤, 2008; 森・秋田, 2006)。それどころか、生徒がもっていた興味や関心をも低減させる。加えて、他律的な動機づけのもとでは失敗は自らの無能さの露呈と認知されるため、生徒は失敗により無力感を感じたり、失敗する危険の低い安易な課題を選択したりする(前原, 1996)¹⁵。これはつまり、形ばかりの〈アクティブラーニング〉の実施が、アクティブラーニングの本来の目的のひとつである生徒の主体性の育成とは真逆の結果をもたらすことにもつながりかねないということを意味する。

外発的動機づけは内発的動機づけを低減させるだけでなく、違反行為をも誘発する。大学生のレポートの剽窃はその代表例である。こうした問題を孕む外発的主体性をもたらす〈アクティブラーニング〉に、生徒の「認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成」(文部科学省, 2012)がはたして可能であろうか。

4 〈アクティブラーニング〉からアクティブラーニングへ

4-1 学校教育に求められること

学習に対する自律的な動機づけが高いほど、より学習効果を得られるという知見がある(古澤・松永・藤沢, 2009; 生田・野上・丸野, 2005; 岡田, 2011; 外山, 2015)。座学よりも生徒が主体となって学んだ方がより学習効果を得られるとする研究がある(Deslauriers et al., 2019; 辻・杉山, 2017)¹⁵。これらの先行研究から推論されることは、学びの過程に生徒が自ら進んで身を投じたときに、さらにより学習成果を得られるということであろう。アクティブラーニングとは、形式にばかりとらわれた〈アクティブラーニング〉を指すのでも、成績評価のためだけに生徒が主体的であるかのように振る舞うことをいうのでもない。生徒の内なる真の主体性を引き出しそれを最大化する学びである。去華就実が必要とされるのである。

学校教育に求められるのはしたがって、「生徒の自律的な動機づけを引き出す」とことと「自律的動機づけに基づく真の主体性を正確に測定する」ことの2点であろう。そしてこれらは、互いに関連した問題でもある。動機づけを高める方略に関しては、かねてより議論されてきた「学習そのものに対する動機づけ」のみならず、「グループワークやプレゼンテーションなどの活動に積極的に参加する動機づけ」の両方を考慮する必要がある。またその測定も、「学習そのものにどの程度主体的に取り組んでいるか」と「活動に対してどれほど主体的か」のふたつの側面を区別して評価できることが望ましい。

4-2 主体性係数

主体性の測定については、心理学の調査実験で用いられる尺度をそのまま流用することが可能である。速水・田畑・吉田(1996)などの動機づけ尺度は、自律的動機づけと他律的動機づけを別々に測定できるため、前者を真の主体性得点(r)、後者を外発的主体性得点(e)として処理することで、見かけの主体性(x)から外発的主体性を除いた真の主体性で生徒を評価することができる。動機づけ尺度を用いて得られたそれぞれの主体性得点は、先の定義のとおり $x = r + e$ の関係にあるから、生徒 k の主体性係数(a_k)を「生徒 k の見かけの主体性得点に占める外発的主体性得点の割合」と定義すると、次の式1を得る。

$$a_k = \frac{e_k}{x_k} \quad (\text{式1})$$

主体性係数はその値が小さいほど望ましい状態といえる。この値が小さくなるのは、見かけの主体性得点が大きく、かつ外発的主体性得点が小さいときに限られるためである。しか

し逆に、主体性係数の値が大きくなるのは、外発的主体性得点が高い場合に加え、見かけの主体性得点小さい場合も含まれる。つまり式1のみでは、主体的であるかのように振舞っている生徒と無気力な生徒を判別できないのである。したがって、主体性係数のみを用いて生徒の主体性を評価するのは望ましくない。主体性はあくまで教師の目に映る見かけの主体性と主体性係数、そしてそのほかの指標¹⁶を組み合わせで多角的に評価する必要がある。

また、この種の心理尺度はアンケート形式でしかデータの採取ができないため、成績評価のためのデータ収集であると生徒が気づいてしまえば意図的に真の主体性得点が高いかのように回答する生徒が現れるだろう。しかし調査において、被検者に真の目的を伝えずにデータを収集することはインフォームド・コンセントの観点から倫理的に問題がある(高野・岡, 2017)¹⁷。増田・坂上・森井(2019)は質問調査における回答の質向上のための手法として、質問項目の前に「真面目に回答する」という宣誓項目を設けることの有用性を示した。被検者である生徒に、自身の主体性と授業(後述)を評価する際の参考資料として用いると明かしたうえで、真面目に回答すると宣誓させるというのも解決策として考えられる。もちろんこうした手法も絶対とはいえず、たとえば宣誓に応じない生徒への対応などの課題が生まれる。主体性係数を実践の場で用いるには、さらに検討を続ける必要がある。

4-3 授業分析と主体性係数

他方、生徒の自律的な動機づけを引き出す(あるいは動機づけの内在化を促す)方略に関しては、先行研究が理論的・実践的に数多くの知見をもたらしている。具体的には、学習内容がいつどこで役に立つのかを理解させる(前原, 1996; 小川, 2018)¹⁸、褒めるなどして成功体験を積みせ有能感(competence)を与える(小林, 2016; Nonnenberg, 2014; 上淵・大芦, 2019)、生徒に信頼される人間関係を教師が築く(中谷, 2013)などがあり、Dornyei & Csizer(1998)はこれらの手法を体系的に100か条にまとめた。しかしながら、そもそも学習に対する動機づけは波のような不安定なものであり、それは必ずしも持続しない(鹿毛, 2013, 2018)。また動機づけはかなり偶然的なものにも左右され、教師の雑談中の何気ない一言が生徒の自発的な動機づけを一気に喚起したり、逆に動機づけを喪失させることもある(速水, 1996)。加えて、アクティブラーニングの形式と授業内容には相性の良し悪しもある。確立された何らかの方法で授業を実施すればクラス構成員全員のやる気を引き出せるというわけでは、決してないのである。

ところで、教育学や教育方法学において、授業の質を向上させるための手法に授業分析がある。従来の授業分析は、教師や研究者を実施主体とし、その協力のもとで連綿と受け継がれてきた(清水, 2010)。しかしこれは、授業分析に授業の重要な構成員である生徒の意見が反映されていないことを意味する。授業分析では「現場における実践の事実をありのままにとらえること」(重松, 1965)がもっとも重要とされるにもかかわらず、である。清水(2010)など、生徒の声を授業分析に反映させようとする試みもあるが、業後の生徒の時間を奪う、低学年では有効・有用な意見が得られない、生徒が「よい授業」ではなく「自分にとって都合のいい授業」を望む可能性がある、といった問題からその実践例は少ない(清水, 2010)。そこで、生徒の声を授業分析に反映させる方法として先述の主体性係数を用いる。

動機づけ尺度を用いて得られた生徒全員分の主体性係数の2乗和の平方根¹⁹を算出すると、教室内の標準的な主体性係数を算出できる。この値は「教室全体における、見かけの主体性に占める外発的主体性の標準的な割合」を示しており、アクティブラーニングがどの程度機

能しているかの指標として利用することができる(教室の主体性係数が大きいとき、その授業形態において生徒らが主体的であるかのように振舞っている程度が大きいと判断する)²⁰。主体性という部分的な要素に限られるものの、教室の主体性係数は、これまで教師や研究者のみに閉ざされていた授業分析(清水, 2010)に生徒の声——「自分にとって都合のいい授業」を求める願望としての声ではなく、教科内容と教授・学習法の相性など、授業改善に有用なデータとしての声——を反映させる仕組みのひとつとなりうる。自由記述欄を設ければ、より具体的な意見も得られるだろう。授業数回に1度の頻度で、授業評価という名目を加えてアンケートを実施することで、生徒を長時間拘束することなく、かつ成績評価のためのデータ収集であると過度に意識させるのを防ぐことができると考えられる。

主体性を引き出すにしても測定するにしても、主体性係数単体では意味をなさない。しかしながら、ともすると教師の主観に大きく依存しかねない主体性評価の信頼性を、あるいは閉鎖的で自己満足的にさえなりかねない授業分析の質を、妥当性や信頼性が十分検討された既存の心理尺度を用いて多少なりとも向上させられるのは、アクティブラーニングの〈アクティブラーニング〉化を防ぐうえで重要な意味を持つといえるだろう。

5 結語

本稿では、〈アクティブラーニング〉の弊害として生徒の無気力と外発的主体性を取り上げ、生徒の真の主体性を引き出し測定する手助けとなる概念として主体性係数なるものを提案した。主体性を学力の一側面として評価するための理論的枠組みは、その測定結果が十分信頼できるものであることに加え、統計学やデータサイエンスの専門家でなくとも簡単に利用可能なものであることが求められる。主体性係数は後の条件を満たし、また主体性を引き出すことと測定することの両方の局面で利用することのできるものであるが、理論的にも実践的にもその妥当性や信頼性は検討されていない。また尺度はデータを提供するためだけのものであって、生徒の主体性を育むことと直接には関係せず、これをいかに授業の改善に活かすかはいまだ現場教員の才能と努力に依存するところが大きい。単体でできることは極めて限定的であり、補助的・周辺の概念である点に主体性係数の限界が見られる。

学習とそれを支える動機づけの複雑なプロセスの解明には、多様な心理的要因を取り上げた理論的研究に加え、調査法、観察法、実験法を組み合わせたマルチメソッドアプローチが必要とされる(鹿毛, 2018)。またアクティブラーニングは教育学のみならず、心理学など広義の人間科学、そして教科内容にかかるすべての学問分野を包括する学際的な研究対象である。アクティブラーニングという教授・学習法が学校教育に普及するとともに、それを形骸化させることなく、その教育効果を高めあるいは正確に評価する優れた方法が、今後これら多くの学問知の接点で数多く開発されるだろう。主体性係数がそれらと比肩できるよう、実践の場におけるその有用性の検討と向上を今後の課題としたい。

註

¹ 本稿では「アクティブラーニング」「アクティブ・ラーニング」「主体的・対話的で深い学び」を区別しない。なお、文部科学省の定義の中に「学修」「学修者」という表記が用いられているのは、本来アクティブラーニングの対象が大学・大学生であったからである(文部科学省, 2012)。

- ² 定義に明記されていないという点から、主体性の育成はアクティブラーニング実施の目的に含まれないとする向きもあるが、そもそもアクティブラーニングが必要とされるのは、生涯にわたって学び続ける力・主体的に考える力が講義型授業では育成不可能であるため(文部科学省, 2012)である。
- ³ 人間が生きてゆく上で必要とされる能力の総称。意欲、自制心、協調性、社交性、やり抜く力などがある(中山, 2018)。これと対をなす概念である認知的能力は、IQ、学力、記憶力などを指す。
- ⁴ 「反転学習」はタブレットを用いてあらかじめ聴講を家で済ませ、教室で学習内容に基づくディスカッション等の活動を通して学びの深化を図る学習。「PBL」は予習内容に関連した解決すべき切実で身近な問題が教室で提示され、生徒同士がその解決策を協働して見出す学習。
- ⁵ まとまった時間(およそ2~2.5時間)をかけて行うPBLはとくに、ひとつの授業につき3~4時間の自己学習が期待される(池田・徐, 2016)。「誰一人取り残すことのない、公正に個別最適化された学び(Adaptive Learning)」が実現すれば、反転学習などのほうが一斉講義型授業よりも高い教育効果を得られるとする向きもある(奈須, 2020)が、それでも後述の非・低動機づけの問題は解消されない。
- ⁶ アクティブラーニング型授業では説明の時間は最小限にすべきとされ、65分授業であれば最後の15分をおもに「まとめ」の解説に使うのが目安とされる(小林, 2016)。
- ⁷ 「できないからやりたくない」を、心理学では一般に学習性無力感と呼ぶ(大芦, 2012)。
- ⁸ 「自律的な動機づけが低い児童・生徒の割合」とすると小学生は54.37%、中学生は65.76%となる(外山, 2015)。なお、学校教育での動機づけに関する実証的研究の対象は小中学生がほとんど(當山, 2010)であり、高校生の各動機づけの割合を示した研究は管見の限り見当たらなかった。しかし高校への進学理由のうち「他者からのすすめ」と「理由なし」が合計で75%以上を占めること(内閣府, 2009)と、小中学生を対象とした調査で学年が上がるにつれて自律的動機づけが低下していたこと(外山, 2015)から、平均的な高校生の自律的な動機づけが小中学生に比して有意に高いとは考えにくく、授業前学習に取り組まない生徒の問題は高校の授業においても発生すると考えられる。
- ⁹ 外山(2015)の結果を参考に、2つの主体性の高さは無相関とする。
- ¹⁰ 妥当性は測定したい概念と測定している概念がどれほど合致しているか、信頼性は当該概念をどれほど正確に測定しているかの指標である(石井, 2014)。
- ¹¹ このことがいわゆる受験地獄につながった背景があり、また21世紀型の学力として主体性が重要視されている以上、このことばかりを良しとするわけにはもちろんゆかない。
- ¹² 統合的調整は後から追加された概念であり、論者によってはこれを除いたものもある。
- ¹³ 「アンダーマイニング現象」や「抑制効果」と呼ばれることもある。
- ¹⁴ 自律的動機づけを低減させる要因には賞罰や評価の他にも、時間制限、目標の強制、監視者の存在などがあるとされている(石黒, 2003)。ただし認知的評価理論によれば、個人がこれらの要因をポジティブに認知する場合にはむしろ自律的な動機づけが促進される。
- ¹⁵ 失敗の原因を自身の努力に帰属させることで無力感を改善させる再帰属訓練は、少なくとも初めのうちは失敗のたびに他者が努力の重要性を説く必要があり、大人数のクラスや各自が家で取り組む授業前学習においては極めて困難である。
- ¹⁶ 一般に、難関校の生徒・学生は内発的動機づけが強いタイプが多いため(村上, 2018)、ハーバード大学の在学生のみを被験者とするDeslauriers et al. (2019)は一般性に関してやや疑問が残る。また辻・杉山(2017)をはじめとする対照実験の多くは、授業履修者が授業スタイル(講義型かアクティブラーニング型か)を選択できるため、学習成果の差が授業スタイルの違いによるとはいえない。
- ¹⁷ 具体的には、小山・溝上(2017; 2018)で用いられた講義への取り組み方尺度が挙げられる。これらは主に授業中の生徒の態度に着目したもので、見かけの主体性の量的な評価も可能にする。
- ¹⁸ 代表的な解決策であるデブリーフィング(事後に被験者に対して調査内容や目的を説明する手続き)は、同一被験者が複数回同じ調査に参加する場合には有効でない。
- ¹⁹ これを「有用性の認知」と呼ぶ。有用性は自ら認知する場合に限らず、他者に教えられる場合であっても自律的な動機づけがもたらされる(速水, 1996)。
- ²⁰ データを標準化・中心化しない場合であれば、主体性係数の総和やその平均値を用いることも可能。
- ²¹ ただし授業に先立って生徒らの平素の主体性を把握しておかないと、授業形態と生徒の主体性との間に因果関係を見出すことはできない。

引用文献

- 赤堀侃司(2017). アクティブ・ラーニングに関する意識調査と分析 *CRET年報*, 2, 8-18.
- 生田淳一・野上俊一・丸野俊一(2005). 中学生の質問行動と動機づけ・学業成績との関連 *日本教育工学会誌*, 29, 117-120.
- 池田光穂・徐淑子(2016). 学習者から探求者へーオランダ・マーストリヒト大学における PBL 教育ー *大阪大学高等教育研究*, 5, 19-29.
- 石井秀宗(2013). 学力の捉え方と評価 速水敏彦編. 教育と学びの心理学ー基礎力のある教師になるためにー 名古屋大学出版会.
- 石井秀宗(2014). 人間科学のための統計分析ーここに関心があるすべての人のためにー医歯薬出版株式会社.
- 石黒憲洋(2003). 動機づけ研究における文脈 心理学評論, 46 (1), 5-11.
- 五浦哲也(2018). アクティブ・ラーニングに関する教育心理学的効果研究ー内発的動機づけと外発的動機づけの観点からー *北海道情報大学紀要*, 29 (2), 31-50.
- 上淵寿(2012). 動機づけ心理学キーワード 金子書房.
- 上淵寿・大芦治(2019). 新・動機づけ研究の最前線 北大路書房.
- 大芦治(2012). どうして無気力になるのかー学習性無力感ー 鹿毛雅治(編) モティベーションを学ぶ 12 の理論ーゼロからわかる「やる気の心理学」入門!ー 金剛出版.
- 岡田涼(2011). 自律的な動機づけは学業達成を促すかーメタ分析による検討ー *日本心理学会大会論文集*, 75, 767.
- 小川仁志(2018). 5 日で学べて一生使える! レポート・論文の教科書 ちくまプリマー新書.
- 尾崎ムゲン(1999). 日本の教育改革ー産業化社会を育てた一三〇年ー 中公新書.
- 開沼太郎(2017). 教育の情報化政策と学校経営 高見茂・服部憲児(編). 教職教養講座第 14 巻教育経営 協同出版.
- 鹿毛雅治(2013). 学習意欲の理論 動機づけの教育心理学 金子書房.
- 鹿毛雅治(2018). 動機づけ研究の動向と展望 *教育心理学年報*, 57, 155-170.
- 鹿毛雅治・秋田喜代美・今井むつみ・楠見孝・遠藤利彦・石黒広昭…小林宏己(2019). 授業改善ー心理学からの提言ー *教育心理学年報*, 58, 274-283.
- 加藤澄恵(2008). 英語学習者と動機づけー内発的動機づけと外発的動機づけからの考察ー *国際経営・文化研究*, 13 (1), 57-65.
- 小林昭文(2016). 図解アクティブラーニングがよくわかる本 講談社.
- 小針誠(2018). アクティブラーニングー学校教育の理想と現実ー 講談社現代新書.
- 小山理子・溝上慎一(2017). 講義型授業とアクティブラーニング型授業への取り組み方が学習成果に及ぼす影響ー短期大学生の調査結果からー *名古屋高等教育研究*, 17, 101-121.
- 小山理子・溝上慎一(2018). 「講義への取り組み方」と「アクティブラーニングへの取り組み方」が学習成果に与える影響 *日本教育工学会論文誌*, 41 (4), 375-383.
- 佐々木隆生(2020). 主体的学修をめぐる 名古屋大学高大接続研究センター紀要, 5, 26-35.
- 重松鷹泰(1965). 現場の授業研究 重松鷹泰・上田薫・八田昭平. 授業分析の理論と実際 黎明書房.
- 清水良彦(2010). 多面的な授業分析の開発的研究ー子どもによる授業分析の研究ー *教育方法学研究*, 36, 13-23.
- 高野陽太郎・岡隆編(2017). 心理学研究法ー心を見つめる科学のまなざしー 補訂版 有斐閣アルマ.
- 辻義人・杉山成(2017). 同一科目を対象としたアクティブラーニング授業の効果検証 *日本教育工学会論文誌*, 40, 45-48.
- 當山明華(2010). 高校生の学習の動機づけと将来展望に関する研究 *東北大学大学院教育学研究科研究年報*, 58 (2), 329-340.
- 外山美樹(2015). 自律的な理由で勉強することが適応的である ベネッセ教育総合研究所小中学生の学びに関する調査報告書, 1-9.
- 内閣府(2009) 高校生活及び中学校生活に関するアンケート調査 <https://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/school-life/html/index.html> 2020 年 9 月 2 日アクセス
- 中谷素之(2013). 学ぶ意欲をいかに高めるかー学習への動機づけー 速水敏彦編. 教育と学びの心理学ー基礎力のある教師になるためにー 名古屋大学出版会.
- 中山芳一(2018). 学力テストで測れない非認知的能力が子どもを伸ばす 東京書籍.
- 奈須正裕(2020)「個別最適化された学びについて」文部科学省教育課程部会(第 118 回)配布資料 https://www.mext.go.jp/content/20200727-mxt_kyoiku01-000008845_2.pdf 2020 年 11 月 5 日ア

クセス

- 夏目漱石(2003). 読んでおきたい日本の名作—現代日本の開化ほか— 教育出版.
- 波多野誼余夫・稲垣佳世子(2020). 無気力の心理学—やりがいの条件— 改版 中公新書.
- 速水敏彦(1995). 外発と内発の間に位置する達成動機づけ 心理学評論, 38 (2), 171-193.
- 速水敏彦(1996). 統合に向けて—外発的動機づけと内発的動機づけの関係— 名古屋大学教育学部紀要教育心理学科, 43, 18-21.
- 速水敏彦・田畑治・吉田俊和(1996). 総合人間科の実践による学習動機づけの変化 名古屋大学教育学部紀要教育心理学科, 43, 23-35.
- 速水敏彦(2019). 内発的動機づけと自律的動機づけ—教育心理学の神話を問い直す— 金子書房.
- 古澤隆志・松永秀俊・藤沢しげ子(2009). 学習意欲が定期試験成績向上に及ぼす影響 理学療法科学, 24 (3), 463-466.
- 前原武子(1996). 子どもが認知する教科の学習目標 名古屋大学教育学部紀要教育心理学科, 43, 8-12.
- 増田真也・坂上貫之・森井真広(2019). 調査回答の質の向上のための方法の比較 心理学研究, 90 (5), 463-472.
- 村上隆(2018). 高大接続で問われるべき能力とは? 名古屋大学高大接続研究センター紀要, 2-3, 64-83.
- 森敏昭・秋田喜代美(2006). 教育心理学キーワード 有斐閣双書.
- 文部科学省(2012) 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm 2020年10月8日アクセス
- 文部科学省(2020a)「JAPAN e-Portfolio」について https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/senbat-su/1413458.htm 2020年9月2日アクセス
- 文部科学省(2020b) 学習指導要領「生きる力」 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/index.htm 2020年11月7日アクセス
- 山本堅一(2017). 学習動機の多様性—アクティブラーニング型授業における鍵要因— 高等教育ジャーナル—高等教育と生涯学習—, 24, 185-190.
- 渡部淳(2020). アクティブ・ラーニングとは何か 岩波新書.
- Deslauriers, L., McCarty, L. S., Miller, K., Callaghan, K., & Kestin, G. (2019). Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom. *PNAS* <https://www.pnas.org/content/pnas/116/39/19251.full.pdf> 2020年11月1日アクセス
- Dornyei, Z. & Csizer, K. (1998). Ten commandments for motivating language lecture: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2, 203-229.
- Nonnenberg, B. (2014). Motivation im Unterricht: Lernverhalten von Sprachstudenten positiv Beeinflussen. 金沢大学外国語教育研究センター言語文化論叢, 18, 75-81.