

やる気や集中の統制可能性に対する大学生の認識

野上 俊一

An Investigation about Students' Belief that they can Control their Motivation and Concentration at Will

Shunichi Nogami
(2013年11月27日受理)

1. 問題と目的

自分自身で主体的に学習を進めていくためには、その学習に関係する認知的技能だけでなく、認知的技能を使っている自分を評価し、目標達成に向かって適切に行動を調整していくメタ認知的制御や学習そのものを維持していくための動機づけ側面の調整も重要である (e.g., Pintrich, 1999; Zimmerman, 1989)。特に、動機づけの側面の研究は、学習者がいかに学習に対する動機づけを高めて学習に取りかかり、動機づけを維持して学習し続けるかについての多くの示唆を与えている。例えば、知能観や学習観が目標志向性を規定し、学習の仕方や学習の継続性に影響を及ぼすことはよく知られている (e.g., 伊藤・神藤, 2003)。拡張的知能観を持つ学生はマスタリー志向の目標を持つ傾向があり、自らの成長が上達を目標とする課題設定や動機を示すが、実体的知能観を持つ学生はパフォーマンス志向の目標を持つ傾向があり、外的な基準や集団内の基準を目標として設定し、その基準を達成するという結果を重視した動機や学習活動を示す。

一方で、学生にテスト前の自分自身の学習の仕方を内省報告させると、学習を続けられるか否かの要因としてやる気のなさや集中力のなさといった内的特性を挙げる事が多く、これらの特性に対する認識が彼らの学習活動の計画に影響を及ぼすことが予想されている (野上・生田・丸野, 2006)。特に、やる気や集中力を自分自身で統制できるか否か、それらの特性がパフォーマンスのレベルにどのような影響を及ぼすのかといった認識は学習活動のプランニングの内容に直接影響すると思われる。例えば、やる気を自分で統制できるならば、学習に対するやる気が突然なくなってしまっても自分自身でやる気

を高めることが可能であり、学習のプラン通りに進める可能性が高くなる。反対にやる気を自分で統制できないのであれば、突然のやる気の減退に対して為す術がなく、学習プランから逸脱するだろう。そのため、自分自身を統制できるのであれば学習方法や学習時間のプランを詳細に立てることによって学習目標の達成へ接近し、統制できないのであればプラン通りに行かなくなることを想定した緩やかな学習計画を立てて学習目標の達成を目指すことが予想される。したがって、学生に対して学習を自己調整できるように助言する際には、具体的な学習方略や効果的な学習時間の使い方といった方法論だけでなく、学習に影響を及ぼす心的要因を踏まえたプランの立て方を教授することが有効と思われる。

しかしながら、やる気や集中力といった心的要因に関して、大学生がどのような認識 (メンタルモデルや信念体系、素朴理論と呼ばれる知識構造) を持っているかを明らかにしようとした研究はない。さらに、それらの認識と自己調整学習における学習方略や動機づけ調整方略との関連性を検討した研究もない。そこで、本研究では、大学生を対象に、やる気や集中力に関する彼らの認識を統制可能性という観点から探索的に検討し、今後の心的要因に関する認識と学習方略や動機づけ調整方略との関連性を検討する研究の方向性について議論することを目的とする。

2. 方法

2.1. 調査参加者

大学生128名 (男性23名, 女性105名, 平均年齢18.5歳)。120名が大学1年生であった。

2.2. 調査時期と調査手続き

2012年8月に調査を実施した。やる気と集中力について考えることが多いと推測される定期試験直後に調査票を配布し回答させた。調査には約10分を必要とした。

2.3. 質問項目

調査票はやる気と集中力に関する経験や統制可能性、やる気と集中力の連関、やる気や集中力とパフォーマンスの連関に関する項目20項目(表)で構成された。調査項目は野上・生田・丸野(2006)で使用した質問項目に、やる気と集中力とパフォーマンスの連関についての項目を加えたものである。調査内容に関して筆者が調査参加者は各項目に自分自身がどのくらいあてはまるかを5件法(全く当てはまらない～非常に当てはまる)で評定した。評定は自己ペースでおこなった。

3. 結果と考察

各質問項目の平均値、標準偏差、歪度を表に示した。

3.1. やる気や集中力に関する体験

項目1(やる気の急な減退)は85%が評定値を

4か5にしており大学生にとってよく体験することであることが分かる。同様に項目3, 項目8や項目20も歪度が大きく、評定値を4か5にした割合はそれぞれ86%(項目3), 81%(項目8), 93%(項目20)であった。それぞれの項目間の相関係数は、 $r=+.787$ (項目3と8), $r=+.625$ (項目3と20), $r=+.599$ (項目8と20)と高かった。

3.2. やる気の統制可能性

項目7では、やる気を自分で統制できるかを評定させた。評定値4と5をつけた23名をやる気統制可能性高群、評定値1と2をつけた62名をやる気統制可能性低群とし、各項目の両群の平均値の差についてt検定をした。その結果、項目2(高群 $1.91 <$ 低群 $3.15, t(83)=4.80$), 項目5(高群 $2.47 <$ 低群 $3.63, t(83)=4.02$), 項目11(高群 $3.39 >$ 低群 $2.45, t(83)=4.11$), 項目15(高群 $3.00 >$ 低群 $2.18, t(83)=3.45$)で有意だった($p < .01$)。

3.3. 集中力の統制可能性

項目15では集中力を自分で統制できるかを評定させた。評定値4と5をつけた13名を集中力統制可能性高群、評定値1と2をつけた74名を集中力統制可能性低群とし、各項目の両群の平均値の差についてt検定をした。その結果、項目7(高群 3.08

表 各質問項目ごとの平均・標準偏差・歪度

質問項目	平均	標準偏差	歪度
1 テスト勉強をしている時に「やる気」がしばしばなくなる	4.14	0.93	-1.30
2 やる気は自分でコントロールできない運のようなものである	2.73	1.13	0.31
3 やる気がある状態はたいいてい集中力が高い状態である	4.36	0.99	-1.83
4 やる気がなければ能力があっても高いパフォーマンスを発揮できない	3.92	1.08	-0.94
5 やる気のない人に他人が働きかけてやる気を起こさせることは難しい	3.23	1.26	-0.14
6 自分にやる気があれば、もっと良い結果を手に入れられたと思うことがある	4.22	0.98	-0.15
7 必要ならばやる気をすぐに出すことができる	2.63	1.03	0.43
8 やる気を持って取り組んでいるときは集中力が高い状態である	4.48	0.81	-2.07
9 やる気のない人よりやる気のある人が好意的に評価される	4.31	0.96	-1.85
10 やる気のない仕事(課題)をしているときは集中力が欠けている	3.80	1.16	-0.80
11 自分は集中力がある方だ	2.85	1.00	0.02
12 集中力は何かのトレーニングによって向上させることができる	3.73	0.96	-0.75
13 集中しているときは集中できていない時よりも高いパフォーマンスを発揮する	4.26	1.04	-1.83
14 生まれつき集中力のある人とない人がいる	2.62	1.19	0.27
15 集中することは簡単だ	2.41	0.98	0.68
16 テストの成績が高い人はだいたい集中力のある人である	3.71	1.05	-0.47
17 物音や会話する声が聞こえる環境は集中して作業できない	2.94	1.23	0.25
18 子どもは大人よりも集中力がある	3.19	0.96	-0.03
19 集中していると通常30分かかかる勉強は30分以下の時間でできる	3.73	1.20	-0.59
20 したいことをしているときは集中している	4.55	0.81	-2.52

>低群 $2.31, t(85)=2.58$), 項目11 (高群 $3.23 >$ 低群 $2.55, t(85)=2.28$) で有意だった ($p < .05$)。

4. まとめと今後の方向性

やる気を自分で統制できると評定したのは18%であり、同様に集中力を自分で統制できると評定したのは10.2%と低い割合であった(図)。したがって、多くの調査参加者は、学習中のやる気の減退を経験しているにも関わらず、やる気や集中力を自分で統制できる実感がない中で学習活動の自己調整をしているといえよう。

学習中のやる気や集中に関して統制できる実感がないけれども目標達成のためには自分の行動を調整する必要があるため、それら統制感の違いによって自己調整の方法に違いがあることが予想される。また、使用可能な学習時間や学習目標の達成難易度といった学習者が置かれた環境によっても学習の自己調整の方法に違いがあること(野上・丸野, 2007)も踏まえて、今後は、統制感の違いによって具体的な学習の調整活動(例、動機づけ調整方略(e.g., 梅本・田中, 2012)や学習方略(e.g., 藤田, 2010))に差があるのか否かを検討する必要があるだろう。

また、学習における心的要因の統制感には状況によっても変化することが予想される。本研究で用いた質問項目はこの状況による変化に対応できていない。例えば、「必要ならばやる気を出せる」という項目については、時間的余裕のある状況で自らはやる気を出せないが、時間的余裕がなく追い詰められると否応なしにやる気のある状態になる個人はこの項目に対して「当てはまる」と回答することもできるし、「当てはまらない」と回答することも可能である。関連して、やる気や集中といった概念をどのように定義し、調査対象者に理解させるかも問題として指摘できる。今後の調査では、概念や用語の厳

密な使用をした上で、状況の認知との関連の検討が求められよう。

加えて、自己調整学習場面においては適切な学習方略を知っていても方略実行のコスト感が高いと使用しないことがあり(佐藤・新井, 1998)、同様に心的要因の統制感の違いによって動機づけ調整方略を知っていても使用しないこと(例、友達と一緒にすればやる気が上がると思うが、すぐ気が散ってしまいそうなので、今は一緒にはしない)が予想される。つまり、学習者としての自分自身の認知的特性に関するメンタルモデルが学習のプランニング(学習方略や動機づけ方略の選択)に反映されているか否かの実証的研究も必要であろう。

一方で、どのようにして自分自身の認知的特性に関するメンタルモデルを形成してきたかの過程(生活歴や学習歴を含む)を明らかにすることは、メンタルモデルの修正を介して適切に自己調整学習を行わせようとする教育的実践のために必要不可欠である。人が持つ信念やメンタルモデルを変容させる方法は認知行動療法で多くの研究が重ねられており、例えば、Freeman, Pretzer, Fleming & Simon (2004)はクライアントの認知変容を促すテクニックとして、クライアント特有の意味を理解することやクライアントが持つ思考を支えている証拠の吟味といった11のテクニックを示している。これらのテクニックはクライアントの思考を否定するものではなく、クライアントの思考の不合理性に自らが気づき、より適応的な思考や行動に結びつけることを目的としている。自己調整学習の文脈では、学習者特有の考えや思い込みが含まれることにより適切な学習方法を実行することができない場合に、その考えや思い込みを変容させる場合に、認知行動療法のテクニックを用いることが効果的であると考えられる。例えば、自らの学ぶ意欲や集中力の統制についての過大評価や過小評価によって失敗するケー

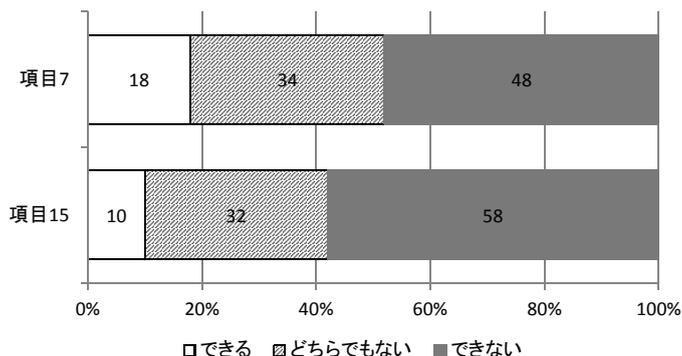


図 項目7と項目15の解答割合

スでは、テスト結果としての学習内容の振り返りではなく、自らの学習活動やそれに伴う認知や感情の揺れ動きをふり返り、自らの認知的特性に気づくことが有効と考えられる。一般的に、テスト後の振り返りはテストでできなかった箇所をできるようにすることを目的として行われるが、適応的な学習者として学習活動を自己調整できるようにするためには学習活動そのものを振り返りの対象とすることが求められよう。

本研究において自己調整学習場面における動機づけ方略調整の前提となるやる気や集中に関する認識の一部を明らかにしたことにより、自己調整学習に関する理論の検証と構成を試みる事が可能となった。しかし、目標達成にむけての自己調整学習においてやる気や集中力さえあればプラン通りに遂行できるものではない。やる気を持って取り組んでいても、その内容が難しく容易に理解できなければ学習はなかなか進まず予定通りにいかななくなったり、集中した状態で取り組んでいても突然の来訪者に対応したり、電話がかかってきたりすればプラン通りの遂行は困難になる。つまり、学習の進行が内的な要因によって妨害される内乱事態と外的な要因によって妨害される外乱事態があり、それら全てを自分の意図通りに事前に統制することは難しい。したがって、自己調整学習の理論を検証していく際には、学習の進行に伴うエラー処理システムの仕組みやエラー処理の経験に基づくメンタルモデルの変更とその後の調整方法の変化をも検討範囲となるだろう。

文 献

- 藤田 正 (2010). 大学生の自己調整学習方略と学業援助要請との関係 奈良教育大学紀要 (人文・社会科学), 59, 47-54.
- Freeman, A., Pretzer, J., Fleming, B. & Simon, K.M. (2004). *Clinical Applications of Cognitive Therapy: Second Edition*. Kluwe Academic/ Plenum Publishers: New York.
- 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的側面の自己調整学習方略に着目して— 日本教育工学会誌, 27, 377-385.
- 野上俊一・丸野俊一 (2007). メタ認知過程としての学習時間配分 心理学評論, 50, 270-284.
- 野上俊一・生田淳一・丸野俊一 (2006). テスト勉強の学習計画と実際の学習活動とのズレに対する認識 日本教育工学会論文誌, 28, Suppl., 173-176.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting

and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.

- 佐藤 純・新井邦二郎 (1998). 学習方略の使用と達成目標及び原因帰属との関係 筑波大学心理学研究, 20, 115-124.
- 梅本貴豊・田中健志郎 (2012). 大学生における動機づけ方略 パーソナリティ研究, 21, 138-151.
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.

脚 注

- (1)本研究は科学研究費（若手研究(B)：学習過程への心的要因の作用に関する学習者の認識に介入する教授学習プログラムの開発（課題番号24730556））の助成を受けて実施された。
- (2)本研究の一部は日本教育工学会第29回全国大会（秋田大学）で発表された。