

総合的な学習の時間における学習動機づけの特徴 ～ 他教科との比較からの検討 ～

Students' Motivation in the Period for Integrated Studies
: Through Comparison with Other Subjects

野 崎 秀 正

本研究の目的は、中学校と高校における総合的な学習の時間と他教科（数学、英語）に対するそれぞれの課題価値・コストとエンゲージメントを総合的な学習の時間の経験及び個人の達成目標志向性との関連から検討することで、学校で実施されている総合的な学習の時間の実態とそれに対する生徒の動機づけの特徴を明らかにすることであった。大学生 211 名を対象に、中学校及び高校における学習経験を想起して回答する回想法にて調査を行った。その結果、特に高校において学習指導要領に示された総合的な学習の時間の目的に沿わない不適切な内容が実施される傾向が高いことが明らかになった。その一方で、生徒が適切な内容の総合的な学習の時間を経験するほど、生徒の総合的な学習の時間に対する課題価値とエンゲージメントは高まることが明らかになった。また、パフォーマンス目標を志向する生徒ほど英語と数学には積極的に取り組む一方で、総合的な学習の時間の課題価値については低く認知する傾向が明らかになった。全体的な傾向として、学校・教師と生徒共に、英語や数学といった教科と比較して、総合的な学習の時間の重要性を低く認識する傾向にあることが示されたが、この原因としては、総合的な学習の時間の意義や目的に対する教師及び生徒の認識不足が根強く存在することが示唆された。また、総合的な学習の時間に対する態度や取り組みの質は教師の個人差が大きいと考えられることから、今後は、総合的な学習の時間に対する教師の態度や動機づけと生徒の動機づけの関連についての詳細な検討を行い、課題解決の具体的な対応策についても検討する必要があることが示された。

キーワード：総合的な学習の時間、動機づけ、学習指導要領、大学生、中学校・高校

目 次

- 1 問題
- 2 方法
- 3 結果
- 4 考察

5 引用文献

1 問題

総合的な学習の時間（以下、総合学習）は、1998年の学習指導要領改訂により教育課程に設置することが定められ、2002年度より各学校において順次実施されるようになった時間である¹⁾。総合学習が21世紀を目前に控えたその時期に導入された背景には、1996年の中央教育審議会答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」において、「これからの子供たちに必要となるのは、いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、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であり、また、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、豊かな人間性である」（中央教育審議会、1996）と述べられているように、来たる大きな時代の変化を見据えた学力観の転換に関する議論の高まりがあった。ここで述べられている学力とは、社会の構造的な変化の中で生きるために必要とされる知・徳・体のバランスがとれた人間としての実践的な力である「生きる力」のことである。こうした力は、各教科に固有の知識・技能の習得を目的とした従来の教科学習だけで身に付けるのは困難であり、教科横断的、総合的、探究的な学習の枠組の中で育まれるよう新しい指導の手立てを考えることが必要とされたのである。

こうして誕生した総合学習であったが、導入されるとすぐに、いわゆる「ゆとり教育」批判の対象となった。さらには、学習の目的や計画が不透明であり、準備や指導に伴う負担が大きいという学校現場の教師からの批判の高まりもみられた。こうした声を受けて、次の2008年改訂の学習指導要領では、小学校においては6年間で430時間から280時間へ、中学校においては3年間で210～335時間から190時間へと総合学習の授業時間数は大きく削減されるに至る。しかし、こうした変更は、「生きる力」としての学力観や総合学習の意義の見直しを図るものではなかった。この学習指導要領では総合学習の授業時間数こそ削減されたものの、それまでとは異なり、総合学習を他教科と同様に独立した章に位置づけ、その目標や内容を記載するなど、むしろ総合学習の存在意義を重視する傾向は強まったといえる。この背景には、OECDが2003年に報告した「キー・コンピテンシー」をはじめ「生きる力」と類似した汎用的能力を重視する学力観への転換が、わが国だけではなく国際的潮流として起こってきたことがある（加藤，2021）。つまり、2008年改訂の学習指導要領では、社会変化に伴う学力観の転換という国際的な潮流に乗ることで「生きる力」としての学力観と総合学習の重視については従来の学習指導要領の内容を踏襲する一方で、いわゆる「ゆとり教育」批判への対応から各教科の授業内容と時間数を増やすことで「確かな学力」の習得も同時に重視するよう調整を図ったといえる。2017年に改訂された現在の学習指導要領においても「生きる力」としての学力観と総合学習の位置づけについて、基本的には2008年改訂の学習指導要領から大きな変更はない。この改訂の基本的な方向性としては、学校と社会のつな

がりを意識した「社会に開かれた教育課程」の実現に向けた教育課程を編成すること、これまでの「生きる力」を「育成すべき資質・能力の3本柱」(生きて働く「知識・技能」、未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」、学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」)として整理すること、これらの資質・能力を育成する手段としてアクティブラーニングの視点から主体的・対話的で深い学びを目指した授業改善を推進すること等があげられるが、こうした改訂の全体的な方向性が総合学習の目標・授業方法と照らし合わせると極めて親和性が高いことから、今回の学習指導要領における総合学習に求められる役割への期待はこれまでも増して高まっているといえる。

以上のように、総合学習が学校の教育課程に導入・展開されてきた背景には、特に「生きる力」としての近年の学力観への転換が密接に関係しているといえる。ただし、こうした背景を踏まえた総合学習の意義や目的は、あくまでも国家カリキュラムとして学習指導要領に示されていることである。そのため、総合学習が実際にその目的に沿った充実した学びの時間になるかどうかは、学校や教師が学習指導要領で目指される学力観をどれほど理解しているか、またそれに基づいた指導をどのように行っているかによるところが大きい。このことについて、総合学習で実施されている内容のテキストマイニング分析を行った渡辺・朝野・張替(2020)の研究では、総合学習が特別活動や道徳の時間と混同して実施されている可能性や、特に高校において総合学習の時間に他教科の補充授業や受験指導が実施される傾向が高いことを明らかにしている。こうした内容が総合学習の本来の目的に沿うものでないことは、学習指導要領解説に「補充学習のような専ら特定の教科の知識及び技能の習得を図る学習活動や運動会のような特別活動の健康安全・体育的行事の準備などを総合的な学習の時間に行うことは、総合的な学習の時間の趣旨になじまない」(文部科学省, 2017)と記載されていることから明らかであるが、こうした文言があえて記載されていることから、学校現場においてそうした状況が多くみられる実態があることがうかがえる。このような問題が生じる原因としては、総合学習を実施する上での教師の力量不足の問題や準備時間の不足といった教師の労働環境の問題等が考えられる(村井, 2017)が、その一方で、総合学習において育成が目指される学力と一般的な教科において育成が目指される学力に対する学力観の相違から生じる教師の指導に対する動機づけの問題も考えられる。例えば、筆記試験で測定可能な各教科における要素的な知識や技能の蓄積のみを学力と捉え、教師主導型の指導形態を志向する教師は、教科横断的、探究的で汎用的な資質・能力の育成を目指し、児童生徒の自律的な問題解決を促す指導形態を是とする総合学習の目的や意義を理解できず、指導への動機づけは低くなりやすいことが考えられる。

このような個人レベルでの学力観がもたらす総合学習に対する動機づけの違いは、教師だけではなく児童生徒にもみられることは容易に考えられる。高橋・村山(2006)は、全体的な傾向としては総合学習と教科の能力は深く関わっていることを述べる一方で、教科と総合学習の成績にギャップのある生徒の事例を取り上げ、総合学習の達成を規定する要因を質的に分析している。このうち、各教科の成績は高いが総合学習としての卒業研究に取り組む意欲や成績は低い生徒に

においては、深い関心の対象がないためにテーマ設定に困難を示す一方で大学受験には関心が高いこと、受験へのコミットが深まる中で総合学習への取り組みがますます苦痛になっていく状態にあったこと、総合学習がうまく進まない場合に自分から教師に相談するのではなく教師から自分に歩み寄ってくることを求めていること等の特徴がみられたことを紹介している。こうした事例からは、一般的な教科学習とは異なる総合学習における学習成果の捉え方や総合学習に特有の学習スタイルの違いが、特定の生徒にとっては困惑をもたらし、総合学習に取り組む動機づけを低めていることが考えられる。このように、総合学習において育成が目指される学力とその他の教科において育成が目指される学力のそれぞれについて、教師及び児童生徒がどのような学力観や学習観を持っているのかを明らかにすることは、総合学習が国家カリキュラム上の理念だけではなく、その目的に沿った真に充実した学びの時間として実際の学校現場においても実現されることを目指す上で重要であると思われる。

以上の問題について、本研究では、教育心理学における動機づけ理論からのアプローチによる検討を試みる。教育心理学では、学習やそこで習得される能力に対する認知の違いが学習パフォーマンスに与える影響について、主に達成動機づけの分野で研究が進められている。そのため、総合学習と他の教科に対する学習者の動機づけ傾向を比較検討することが、それぞれに対する児童生徒の学習観や学力観を検討する上で有効なアプローチになると思われる。本研究では学習に対する動機づけ要因として、学習対象の課題価値とコスト、エンゲージメント、個人の達成目標志向性の3つの要因を扱う。

学習者が学習を進める際に、対象となる課題への取り組みにどのような価値を見いだすのかは、学習者の学習動機づけにとって重要である。Eccles & Wigfield(1985)は、こうした課題に対する主観的な価値を概念化し、楽しさやおもしろさを見いだす「内発的・興味価値」、課題を成し遂げることが望ましい自己像の獲得につながると認知する「獲得価値」、将来のキャリアや日常生活の中での有用性を見いだす「利用価値」、そして、これら3つの価値とは異なる負の価値づけとして課題に伴う負担感のような「コスト」の4つの課題価値を想定した。このうち、伊田(2001)は、「獲得価値」を他者との優劣の比較に焦点化した「公的獲得価値」と独自の絶対基準によって自己を位置づける「私的獲得価値」に区別し、さらに、「利用価値」についても就職や試験で合格するために重要であると認知する「制度的利用価値」と職業的な実践において直接的に有用であると認知する「実践的利用価値」に区別し、これらと従来の興味価値を合わせて5つの課題価値に概念化する精緻化を行った。一方、コストについては、解良・中谷(2016)が、Eccles & Wigfield(1985)が位置づけたコストについて、課題達成のために費やす努力量としての「努力コスト」、課題に取り組むためにその他の活動機会を失う喪失感としての「機会コスト」、課題遂行に失敗した際に予想される不安感としての「心理コスト」の3つに区別し、これらと課題価値が、学習の持続性に対して交互作用効果があることを明らかにしている。総合学習は、その特性上、教科学習とは異なる課題価値を有していることが考えられる一方で、高橋・村山(2006)の研究からも予想されるように、生徒の中には総合学習に対して他の教科とは異なる何らかのコストを

感じている者がいることも考えられる。

エンゲージメントとは、興味や楽しさを感じながら気持ちや注意を課題に向けて持続的な努力をする状態のことであり、人と環境とのダイナミックな相互作用を心理現象の質として捉えた知・情・意が一体化した体験を意味する概念である(鹿毛, 2013)。学習への取り組み具合や学習成果についての概念を検討する際、一般的には学習の対象となる特定の教科の文脈(領域)の水準で扱われることが多い(梅本・伊藤・田中, 2016)が、教科内容の文脈ではなく、より実際の社会的状況に焦点を当てた学びとなる総合学習に対するエンゲージメントと教科学習のエンゲージメントを比較することで、総合学習と英語や数学のような一般教科に対する学習への取り組み姿勢を同じ水準で比較することができると思われる。

何を目標として学習に取り組むかという達成目標の違いから学習への動機づけを説明しようとするアプローチとして達成目標理論がある。達成目標については、これまでいくつかの理論モデルが提唱されているが、多くはマスタリー目標とパフォーマンス目標という大別して2つの目標を対置させて論じている(鹿毛, 2013)。マスタリー目標とは、自分の能力を増大させることを目的として活動する状態であり、パフォーマンス目標とは自分の能力の高さを証明することを目的として活動する状態のことである。学習者が、このどちらの目標を志向するかで学習プロセスや学習パフォーマンスの質が異なることが、これまでに多くの研究で明らかにされてきた(上淵, 2019)。このうちパフォーマンス目標については、これに接近-回避の次元を加え、自分の能力の高さを証明しようとするパフォーマンス接近目標と自分の能力の欠如を露呈させないことを目指すパフォーマンス回避目標にさらに区別する理論(Elliot & Harackiewicz, 1996)もあり、これら3つの目標を扱った研究では、マスタリー目標とパフォーマンス接近目標は学業成績に正の影響を与える一方で、パフォーマンス回避目標については内発的動機づけや学業成績に負の影響を与えることが明らかにされている(Elliot & Church, 1997; 田中・山内, 2000)。このように、マスタリー目標とパフォーマンス接近目標については共に学業成績とポジティブに関連することが明らかになっているが、この結果は、これらの研究で扱っている学業成績の多くが筆記試験で測定される成績を扱っているためであることが考えられる。総合学習は、その特性上、他教科とは異なり生徒の能力が筆記試験により数値化されにくく、生徒の興味や関心のような内発的な動機づけがより重視される科目であるといえる。そのため、数学や英語のような一般教科と総合学習に対する取り組みの傾向は、マスタリー目標とパフォーマンス接近目標との関連で違いがみられることが考えられる。

以上より、本研究では、学校現場で実施されている総合学習の実態とそれに対する生徒の動機づけの特徴について、教育心理学における動機づけ理論のアプローチから検討することを目的とする。具体的には、総合学習、数学、英語の3つの教科(時間)に対するそれぞれの課題価値・コストとエンゲージメントを総合学習の経験及び個人の達成目標志向性との関連から明らかにする。特に、総合学習の経験が多いほど総合学習への課題価値を認識し、高いエンゲージメントを示す傾向があること、マスタリー目標を高く志向するほど総合学習の課題価値を高く認識するこ

と、パフォーマンス接近目標を高く志向するほどテストの得点として学習成果が明確になりやすい他教科の課題価値とエンゲージメントは高い一方で、学習成果が明確になりにくい総合学習に対する課題価値とエンゲージメントは低くなることを予想し、検討する。なお、本研究では、中学校と高校における総合学習及び数学と英語の各教科に対する態度が、ある程度形成されている必要があることを考慮し、中学校と高校の両方の全カリキュラムを経験し、履修を終えているが、大学の授業についてはまだ経験していない大学入学直後の大学生（新入生）を対象に研究を行う。

2 方法

2-1 調査対象者

宮崎県に所在する人文系公立単科大学の新入学生213名に調査協力を依頼した。回答不備のあった2名を除き、最終的に211名の回答を分析対象とした。調査対象者の出身地（調査対象者が在籍していた中学校及び高校が所在する地域）は、多い順に宮崎県103名（48.8%）、大分県22名（10.4%）、鹿児島県21名（10.0%）、福岡県9名（4.3%）、沖縄県9名（4.3%）、長崎県7名（3.3%）、その他（熊本県、広島県、兵庫県、愛媛県など）40名（18.9%）であった。

2-2 調査期間・調査方法

調査は、2021年4月上旬に実施された入学者オリエンテーション内で実施した。この時期に調査を実施した理由として、本調査は大学生に対して中学校と高校在籍時の授業の状況と自分自身の授業への取り組みの様子について回想法で尋ねる方法を採用したことから、できるだけ記憶が新しく、かつ大学の授業と記憶が混在しない大学生活が始まる前に尋ねる必要があったことによる。調査は、著者が質問紙を配付する一斉調査法で行われ、15分ほどで回答するよう求め、回答後に質問紙を回収した。なお、調査に際しては、冒頭に調査の目的が説明され、あくまでも任意の調査であることから答えたくなければ回答しなくてもよいこと、無記名であることから回答者が特定されることはないこと、調査データは厳重に管理され回答者の成績等の評価には全く影響はないこと等、インフォームドコンセント及び個人情報保護の観点からの説明を行った。

2-3 調査内容

(1) 在籍していた中学校と高校の設置形態と所在地

通学していた中学校と高校の設置形態と所在地について尋ねた。中学校と高校のそれぞれについて設置形態は私立か公立（国立及び県市町村立）のいずれかを選択し、所在地については学校が所在する都道府県（政令指定都市の場合は市名）を記述させた。

(2) 総合学習の経験

中学校と高校のそれぞれで経験した総合学習の内容について、福島(2020)を参考に、「①もの作り・生き物を育てる」、「②地域に貢献する活動や地域のことを調べる」、「③国際理解・環境

問題・福祉・健康についての学習」、「④ 職業体験・自分史や家族史をつくる」、「⑤ その他」の5項目を設定した。さらに、渡辺・朝野・張替(2020)を参考に、他教科の補充学習の内容として「⑥ 数学や英語などの他教科の補習授業や試験対策」、特別活動に関する内容として「⑦ 体育祭や修学旅行などの学校行事の準備や話し合い」の2項目を追加し、合計7項目を設定した。在籍していた中学校と高校のそれぞれについて、総合学習の各内容がどのぐらい実施されたかについて、「1 まったくなかった」から「4 よくあった」までのうち1つの選択を求める4件法で回答を求めた。

(3) 総合学習及び他教科の課題価値・コスト

中学校及び高校のときに受けていた授業のうち総合学習と他教科(数学と英語)のそれぞれにおける学習について、どのような課題価値・コストを持っていたかを尋ねた。本研究において総合学習と対比する教科として数学と英語を選んだ理由は、ほぼ全ての大学及び高校が受験科目として設定している教科であり、中学校及び高校において教師及び生徒が他教科と比べて重視する傾向が高いことが予想されたためである。伊田(2001)及び解良・中谷(2014, 2016)の尺度の中から、課題価値を、①実践的利用価値(「授業で学んだことは、私の身の回りで役に立つ」)、②制度的利用価値(「授業で学んだことは、希望の進路を実現するために大事である」)、③興味価値(「授業の内容は面白い」)、④獲得価値(「授業の内容を理解することで、自分が成長できる」)の4項目、コストを、⑤機会コスト(「授業の内容を勉強することで、自分の趣味活動等に費やす時間が少なくなってしまう」)、⑥努力コスト(「授業の内容を理解するためには、一生懸命勉強しなくてはいけない」)、⑦心理コスト(「授業の内容をよく理解できなかったらみじめな気持ちになる」)の3項目、合計7項目を使用した。それぞれの項目内容が、総合学習、数学、英語のそれぞれの学習に対する当時のあなたの気持ちや考えにどのぐらいあてはまるかについて、「1 あてはまらない」から「5 あてはまる」までのうち1つの選択を求める5件法で回答を求めた。なお、課題価値・コストは校種、学年、担当教員により違いがあることが想定されるが、本調査ではその教科(時間)に対する個人の総合的な態度について検討したことから、そうした個々の状況の違いを区別せず、その教科(時間)全体に対してどう思っていたかを尋ねた。

(4) 総合学習及び他教科のエンゲージメント

中学校及び高校のときに受けていた授業のうち総合学習及び他教科(数学と英語)のそれぞれの学習に対するエンゲージメントについて尋ねた。項目は、Skinner, Kindermann, & Furrer(2009)の行動的エンゲージメント尺度を邦訳した梅本・田中(2012)の4項目について、過去の学習行動を尋ねる内容にするために語尾を変更して使用した。使用した項目は、①「私は頑張って勉強した」、②「私は集中して授業を受けた」、③「私はできるだけ頑張って課題に取り組んだ」、④「授業中は、先生の話に注意深く聞いていた」であった。それぞれの内容が当時のあなたにどのぐらいあてはまるかについて、「1 全くあてはまらない」から「4 よくあてはまる」までのうち1つの選択を求める4件法で回答を求めた。なお、各教科に対するエンゲージメントには校種、学年、担当教員により違いがあることが想定されるが、本調査ではその教科(時間)に対する個人の総合的な態度について検討したことから、そうした個々の状況の違いを区別せず、

その教科（時間）全体に対してどう思っていたかを尋ねた。

(5) 達成目標志向性

本研究では、達成目標を個人が達成目標を志向する傾向としての達成目標志向性として扱った。そのため、田中・山内(2000)が Elliot & Church(1997)の尺度の日本語版として作成した達成目標志向性尺度について、中学校及び高校在籍時にどのように思っていたか過去の状態を尋ねられるよう語尾を変更して使用した。田中・山内(2000)の分析を基に、因子負荷量が高い項目の順に、マスタリー目標4項目（例、「授業中は、できるだけたくさんのことを勉強したいと思っていました」）、パフォーマンス接近目標4項目（例、「学校では、他の人よりよい成績をとることを目標にしていました」）、パフォーマンス回避目標3項目（例、「わたしは、テストで他の人より悪い点数をとってしまうことが心配でした」）の合計11項目を使用した。11項目全てについて「5 とてもあてはまる」から「1 全く当てはまらない」までの5件法で回答を求めた。

3 結果

3-1 設置形態と校種別の総合学習の内容別実施傾向

まず、調査対象者が所属していた中学校及び高校の設置形態について検討した。その結果、中学校では、私立学校が16名(7.6%)、公立学校が195名(92.4%)であった。一方、高校では、私立学校が39名(18.5%)、公立学校が172名(81.5%)であった。中学校・高校共にそのほとんどが公立学校であったことから、今後の分析はこれらを区別せずに行った。

次に、中学校と高校により総合学習の実施傾向に違いが見られるかどうかについて、「その他」を除く総合学習の6つの実施内容のそれぞれについて中学校と高校で平均値の比較（対応のあるt検定）を行った。その結果、「ものづくり・生き物を育てる」、「職業体験・自分史や家族史をつくる」、「体育祭や修学旅行などの学校行事の準備や話し合い」については中学校の方が高校よりも有意に高く、「国際理解・環境問題・福祉・健康についての学習」、「数学や英語など他教科の補習授業や試験対策」については高校の方が中学校よりも有意に高かった。一方、「地域に貢献する活動・地域のことを調べる」では、中学校と高校で有意な差はみられなかった。中学校と高校のそれぞれにおける実施内容間での数値の比較では、中学校では「体育祭や修学旅行などの学校行事の準備や話し合い」(3.66)、「職業体験・自分史や家族史をつくる」(2.93)、「地域に貢献する活動・地域のことを調べる」(2.91)の順に多く、高校では「体育祭や修学旅行などの学校行事の準備や話し合い」(3.50)、「数学や英語など他教科の補習授業や試験対策」(3.25)、「国際理解・環境問題・福祉・健康についての学習」(2.99)の順に多かった。以上の結果を表1に示す。

3-2 総合学習と他教科の課題価値・コスト及びエンゲージメントの比較

総合学習と英語及び数学のそれぞれに対する課題価値・コストとエンゲージメントを比較した。まず、課題価値の4項目のそれぞれについて、3つの教科（時間）間で被験者内計画による1要

表1 中学校と高校における総合的な学習の時間の内容別実施頻度の比較

	中学校			高校			t値
	n	平均値	標準偏差	n	平均値	標準偏差	
(1) ものづくり・生き物を育てる	211	1.77	0.86	211	1.28	0.51	9.34 **
(2) 地域に貢献する活動・地域のことを調べる	211	2.91	0.96	211	2.77	1.20	1.62
(3) 国際理解・環境問題・福祉・健康についての学習	209	2.74	0.86	209	2.99	1.00	-3.36 **
(4) 職業体験・自分史や家族史をつくる	211	2.93	0.90	211	1.83	0.96	14.17 **
(5) 数学や英語など他教科の補習授業や試験対策	208	2.45	1.06	208	3.25	0.98	-10.27 **
(6) 体育祭や修学旅行などの学校行事の準備や話し合い	211	3.66	0.52	211	3.50	0.68	3.38 **
(7) その他	114	1.71	0.93	115	1.94	1.15	—

注) * $p < .05$, ** $p < .01$

因の分散分析を行った。その結果、4項目全てにおいて有意な主効果がみられ、多重比較の結果、4項目全てにおいて英語が数学と総合学習よりも有意に高かった。このうち数学と総合学習の比較については、「実践的利用価値」と「興味価値」の2項目では数学よりも総合学習が有意に高く、「制度的利用価値」と「獲得価値」では数学と総合学習で有意な差はみられなかった。次に、コストの3項目についてもそれぞれに3つの教科(時間)間で1要因の分散分析を行った。その結果、3項目全てに有意な主効果がみられた。多重比較の結果、「機会コスト」については、数学、英語、総合学習の順に有意に高く、「努力コスト」と「心理コスト」については数学と英語が共に総合学習よりも有意に高かった。最後に、エンゲージメントについても3教科(時間)間での比較を行った。エンゲージメントを構成する4項目について、3つの教科(時間)それぞれの内的整合性を確認したところ、数学は $\alpha = .853$ 、英語は $\alpha = .880$ 、総合学習は $\alpha = .908$ と高い値が得られた。そのため、それぞれの教科(時間)における4項目の平均値をそれぞれ算出し、各教科(時間)におけるエンゲージメント得点とした。この得点について1要因の分散分析を行った結果、有意な主効果がみられた。多重比較を行ったところ英語が数学と総合学習よりも有意に高く、数学と総合学習の間には有意な差はみられなかった。3つの教科(時間)別の課題価値・コスト、エンゲージメントの平均値とそれぞれの分散分析の結果を表2に示す。

3-3 総合学習の経験と達成目標志向性による課題価値・コスト及びエンゲージメントの予測

まず、経験した総合学習の内容のうち「その他」を除く6項目について因子分析(主因子法、バリマックス回転)を行った。その結果、中学校、高校共に2因子構造となった。第1因子は、「①もの作り・生き物を育てる」、「②地域に貢献する活動や地域のことを調べる」、「③国際理解・環境問題・福祉・健康についての学習」、「④職業体験・自分史や家族史をつくる」の4項目より構成されており、第2因子は「⑤数学や英語などの他教科の補習授業や試験対策」、「⑥体育祭や修学旅行などの学校行事の準備や話し合い」の2項目から構成されていた。この結果と学習指

表2 3教科（時間）における課題価値・コスト及びエンゲージメントの比較

	総合学習		数学		英語		F値	多重比較
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
1 実践的利用価値	3.74	1.08	3.01	1.20	4.61	0.65	169.51 **	英>総>数
2 制度的利用価値	3.53	1.19	3.50	1.35	4.80	0.53	121.09 **	英>数, 総
3 興味価値	3.46	1.16	3.03	1.21	4.10	1.06	59.46 **	英>総>数
4 獲得価値	3.70	1.12	3.70	1.11	4.62	0.73	86.39 **	英>数, 総
5 機会コスト	2.60	1.22	3.28	1.16	2.85	1.28	24.92 **	数>英>総
6 努力コスト	2.55	1.26	4.23	0.97	4.32	1.03	255.14 **	数, 英>総
7 心理コスト	1.98	1.08	3.28	1.38	3.41	1.35	143.41 **	数, 英>総
8 エンゲージメント	3.00	0.71	3.03	0.67	3.60	0.53	90.49 **	英>数, 総

注) * $p < .05$, ** $p < .01$

導要領に示されている総合学習の目的を照らし合わせ、第1因子を「総合学習として適切な内容」とし、第2因子を「総合学習として不適切な内容」とした。それぞれの因子を構成する項目の平均値を算出し、下位尺度得点とした。

次に、達成目標志向性の11項目について因子分析（主因子法、バリマックス回転）を行ったところ3因子が抽出された。しかし、3因子に共通して同程度に低い因子負荷を示す項目が1項目あったため、これを除外し、再度同様の因子分析を行った。その結果、先行研究（田中・山内, 2000）と同様に、マスタリー目標（3項目）、パフォーマンス接近目標（4項目）、パフォーマンス回避目標（3項目）の3因子が抽出されたため、これらを下位尺度とし、尺度得点（平均値）を算出した。

以上の結果を踏まえて、中学校と高校のそれぞれにおける総合学習の経験（適切な内容、不適切な内容）4項目と達成目標志向性3項目の合計7項目を説明変数、課題価値・コスト7項目とエンゲージメント1項目の合計8項目のそれぞれを基準変数とする重回帰式を総合学習、数学、英語の3教科（時間）のそれぞれについて作成し、合計24の重回帰式についてそれぞれ重回帰分析（強制投入法）を行った。分析の結果を表3に示す。総合学習の経験からの予測については、高校のときの適切な総合学習が、総合学習に対する4つの課題価値と機会コスト、努力コスト及びエンゲージメントに対してそれぞれ有意な正の予測をしていた。一方、高校のときの不適切な総合学習は、総合学習に対する「制度的利用価値」と数学のエンゲージメントに対してそれぞれ有意な正の予測をしていた。また、中学校のときの適切な総合学習が、総合学習に対する「機会コスト」に有意な負の予測をしており、さらに総合学習と数学のエンゲージメントにそれぞれ有意な正の予測をしていた。達成目標志向性からの予測については、マスタリー目標志向が、英語に対する「制度的利用価値」と「獲得価値」を除く3教科（時間）全ての課題価値とエンゲージ

総合的な学習の時間における学習動機づけの特徴 ～ 他教科との比較からの検討 ～ (野崎秀正)

メントのそれぞれに有意な正の予測をしていた。またマスタリー目標志向からコストの予測については、総合学習に対する「努力コスト」に有意な正の予測をする一方で、数学と英語の「機会コスト」には共に有意な負の予測をしていた。パフォーマンス接近目標志向については、総合学習に対する「実践的利用価値」と「獲得価値」に共に有意な負の予測をし、数学と英語に対する「心理コスト」とエンゲージメントには共に有意な正の予測をしていた。パフォーマンス回避目標志向については、数学と英語の「機会コスト」と「努力コスト」の両方、そして3教科全ての「心理コスト」に対してそれぞれ有意な正の予測をしていた。

表3 課題価値・コスト及びエンゲージメントに対する校種・内容別総合学習の経験と生徒の達成目標志向性の重回帰分析結果

	総合学習の経験 (中学)		総合学習の経験 (高校)		達成目標志向性			R ²	調整済み R ²
	適切	不適切	適切	不適切	M目標	P接近目標	P回避目標		
1 実践的利用価値	.052	-.080	.311 **	.131	.327 **	-.177 *	-.078	.275	.250
	-.006	.008	.048	-.047	.361 **	-.033	-.020	.132	.102
	-.121	.009	.172	.012	.246 **	.000	.063	.092	.061
2 制度的利用価値	-.011	-.137	.279 **	.155 *	.274 **	-.077	-.059	.184	.156
	.050	-.068	-.068	.077	.211 **	-.007	.072	.057	.024
	-.068	-.078	.016	.036	.059	-.032	.112	.020	-.014
3 興味価値	.015	-.090	.178 *	.104	.265 **	-.090	-.040	.122	.091
	.022	.114	-.029	.079	.479 **	.101	-.078	.306	.282
	-.048	.026	.124	.091	.248 **	.088	-.044	.115	.084
4 獲得価値	.118	-.088	.217 *	.118	.286 **	-.188 *	.006	.198	.171
	.018	.080	-.094	-.002	.381 **	.118	-.073	.189	.161
	-.043	-.048	.072	.030	.192	.056	-.017	.050	.017
5 機会コスト	-.162 *	.013	.221 **	-.063	-.045	.113	.058	.066	.034
	-.077	.111	.024	-.018	-.218 **	-.026	.184 *	.090	.058
	.029	.020	-.047	.032	-.181 *	-.052	.165 *	.062	.030
6 努力コスト	.080	.024	.239 **	.001	.201 **	-.091	.079	.133	.104
	-.013	.093	-.090	-.009	.043	-.009	.204 **	.056	.024
	.003	-.036	.005	.088	.109	-.091	.230 **	.056	.024
7 心理コスト	.098	.052	.108	-.047	.113	.073	.236 **	.135	.105
	.042	.039	.019	-.061	-.018	.183 *	.409 **	.272	.247
	-.030	.047	.037	-.024	.067	.161 *	.311 **	.182	.154
8 エンゲージメント	.183 *	-.060	.177 *	.090	.154 *	.060	-.101	.160	.131
	.207 **	.018	-.099	.148 *	.242 **	.231 **	-.064	.209	.182
	.037	.092	-.016	.064	.184 **	.263 **	.023	.162	.134

注1) 数値は標準偏帰係数を示す。上段「総合学習」、中段「数学」、下段「英語」を示す。

注2) * $p < .05$, ** $p < .01$

4 考 察

本研究の目的は、大学に入学したばかりの新入生を対象に、中学校と高校において経験した総合学習と他教科（数学、英語）に対するそれぞれの課題価値・コストとエンゲージメントを総合学習の経験及び個人の達成目標志向性との関連から検討することで、学校現場で実施されている総合学習の実態とそれに対する生徒の動機づけの特徴を明らかにすることであった。

まず、大学生が過去の経験として報告した中学校及び高校の総合学習の内容については、中学校と高校共に「体育祭や修学旅行などの学校行事の準備や話し合い」の実施傾向が高く、渡辺・朝野・張替(2020)と同様に特別活動に関連した活動が多く実施されていることが明らかになった。総合学習の時間に特別活動の内容が実施されていることについては、学習指導要領における「総合的な学習の時間における学習活動により、特別活動の学校行事に掲げる各行事の実施と同様の成果が期待できる場合においては、総合的な学習の時間における学習活動をもって相当する特別活動の学校行事に掲げる各行事の実施に替えることができる」(文部科学省, 2017)の記載内容の解釈により実施されていることが考えられる。しかし、経験した総合学習の内容6項目の因子分析において、「体育祭や修学旅行などの学校行事の準備や話し合い」の項目が総合学習として適切な内容である4項目ではなく、「数学や英語など他教科の補習授業や試験対策」と同じ因子として抽出された結果からは、総合学習の目的に沿って実施した活動を特別活動として読み替えるという学習指導要領で定められた本来の意図に従うものではなく、もともと特別活動として実施している学校行事などの活動を総合学習の時間に実施しているに過ぎないことが考えられた。また、渡辺・朝野・張替(2020)と同様に、特に高校において「数学や英語など他教科の補習授業や試験対策」が総合学習の時間に実施される傾向が高いという結果が本研究でも明らかになったが、本研究の調査対象が大学生ということから、いわゆる進学校と呼ばれる多くの高校で、総合学習の時間が受験指導や補習授業に流用されている実態があることが改めて浮き彫りになった。これらの結果は、総合学習が導入されて約20年が経過した現在においてもなお、総合学習がその本来あるべき姿として実施されていない傾向が高いことを示している。ただし、これらは、あくまでも全体的な傾向としての結果であり、当然、全ての学校がそのような状態であることを示しているわけではない。特に、総合学習に対する態度や取り組みの質は教員個人の間でも格差が大きいことが考えられる。そのため、今後は、自治体及び学校間または教師間における総合学習の実施内容の格差も念頭に入れた上で実態把握のための検討を進め、さらには、総合学習の適切な実施を阻害している要因は何かについて詳細な検討を行い、課題解決の具体的な対応策についても検討する必要があるといえる。

課題価値・コストとエンゲージメントを3つの教科（時間）間で比較した結果、課題価値の4項目とエンゲージメントについては全て英語が高いという結果が明らかになった。「実践的利用価値」や「興味価値」については、現実社会の問題解決場面に近く、生徒の主体性や自律性がより重視される総合学習で他の2教科よりも高くなることも予想されたが、そのような予想とは異

なる結果が得られた。この原因としては、調査対象とした大学が英語教育を重視し、英語が学べ、国際感覚が身に付く大学として地域に広く知られることから、もともと英語への興味・関心が高かったり、英語を学習する意義を強く認識したりする学生が多かったことが考えられる。その一方で、同大学は、数学を入試の必修科目としていないことから数学に苦手意識を持つ学生も多いことが考えられる。そのため、数学を学ぶことの実践的な利用価値や楽しさを認識する傾向が低くなったことも考えられる。本研究では、総合学習と他教科に対する生徒の動機づけ傾向の比較からそれぞれの学習の特徴を明らかにしようと試みたが、総合学習と一般的な教科の違いよりむしろ、各教科の特徴が色濃く表れた結果となった。この結果については、サンプルとして抽出した調査対象に偏りがあったことが原因として考えられる。そのため、今後は特定の教科に対する好みの結果に反映されないよう多様な分野を専攻する大学生または現役の中学生・高校生を調査対象とする必要がある。一方で、課題のコストについては、英語と数学が共に総合学習よりも高いという結果が明らかになった。この結果については、本研究で扱った課題に伴うコストが、やらなければならないという義務感や学習させられるという生徒の受身的な態度がある程度反映されたコストであったことが原因として考えられる。つまり、中学生や高校生にとって、数学や英語のようないわゆる主要教科と呼ばれる教科は、総合学習と比べるとそれらの成績がより重視される傾向にあり、教師や親はそれらの教科で高い成績をあげることを生徒に期待する傾向が高い。このことと、先述した総合学習において不適切な内容が実施される傾向が高いという結果を併せて考えると、これらの結果について、総合学習では他教科と比べて生徒の主体性や自律性が重視されることからコストが低く認識されると解釈するよりも、むしろ、総合学習が他教科と比べて課題に伴うコストを感じるほど学校内で重視されていないために、生徒にとってもコストを感じるほど重要な時間として認識されていないという結果の表れと解釈する方が妥当であるように思われる。

次に、本研究では、総合学習の経験が総合学習に対する課題価値やエンゲージメントを高めることを予想して検討を行ったが、予想に従い、特に高校生のときに適切な総合学習の経験をしているほど、総合学習の課題価値を高く認識し、総合学習に対するエンゲージメントも高いことが明らかになった。この結果からは、学習指導要領に沿った本来実施されるべき適切な総合学習を実施することで、生徒はその意義や価値を理解できると同時に、学習指導要領が目指す資質・能力の習得に向かう態度を形成することを示唆する。一方で、適切な総合学習の経験が多いほど総合学習に対する課題価値だけではなく、機会コストと努力コストについても高く認識するという結果も明らかになった。この結果については、総合学習がその本来の目的に沿って適切に実施された場合、授業外課題が増えたり、評価がより厳密になったりすることが考えられることから、学校や教師は他の主要教科と同様に総合学習においても、生徒に対してそのための学習に時間や努力を費やすよう期待する傾向が高いためであることが考えられる。中学校よりも高校において総合学習の経験の影響がみられた結果については、中学校よりも高校の時の学習の記憶の方がより鮮明であることから、高校での学習の方を想起して回答する傾向にあったためであることが考

えられる。また、高校の時の適切な総合学習の経験だけではなく不適切な学習の経験の多さも総合学習の「制度的利用価値」と数学のエンゲージメントの高さを予測していたが、この結果については、総合学習の時間を他教科の補習授業や受験指導のような時間に当てる傾向が高い学校や教師の下で学習している生徒にとっては、そこで獲得される力が、総合学習ではなく他教科の学力を伸ばすことにつながると認識しやすいことから、そのような時間の多さが大学入試のような制度における利用価値の認識や他教科のエンゲージメントに結びついたことが考えられる。

本研究では、生徒の個人特性としての達成目標志向性との関連についても検討を行ったが、まずマスタリー目標志向については全ての教科（時間）について、ほとんどの課題価値とエンゲージメントの高さと結び付いていた。これはマスタリー目標を高く志向する生徒ほど課題関与が高いことから、授業における課題の価値をポジティブに認識し、課題に対して積極的に取り組む傾向が高いためであるといえる。また、マスタリー目標志向はコストの認識にも関連しており、数学と英語における機会コストの低さと結び付く一方で、総合学習においては努力コストの高さと結び付いていた。前者については、マスタリー目標志向が高いほど、教科学習に対する内発的な動機づけ傾向が高くなることから、学習することが他の趣味活動等の時間を犠牲にしていると認識しないためであるといえる。一方、後者については、他の2教科にはみられない総合学習に特徴的な結果であったことから、マスタリー目標を高く志向する場合、定期試験や入試とは直接関係がないと思われる総合学習においても、その課題達成に向けて努力する傾向がより顕著になるためであることが考えられる。次に、パフォーマンス目標志向については、パフォーマンス接近目標志向の高さが、総合学習が実際の社会で役に立たず、自分の成長にもつながらないと認識する傾向の高さと結び付いていた。この結果については、自分の能力の高さを他者に示すことを学習の目標としている生徒にとって、そのような機会となりにくい総合学習の価値は低く認識されやすいためであるといえる。このことは、パフォーマンス接近目標志向の高さが、数学と英語のエンゲージメントの高さには結び付いている一方で、総合学習のエンゲージメントとは結び付いていないという結果からも予想される。さらに、パフォーマンス回避目標志向の高さと機会コスト及び努力コストの高さとの関連が数学と英語ではみられる一方で総合学習においては関連がみられなかったという結果からも、総合学習における学習が他の主要教科と比べて、生徒自身の能力のなさの露呈による脅威を感じにくいと認識される傾向が高いためであることが考えられる。

以上より、本研究では、英語・数学という一般的な教科と総合学習では、生徒によって認識される課題価値とコストの認識及びエンゲージメントに異なる点があること、またそれらと生徒の達成目標志向性との関連も異なることが明らかになった。これらの結果は、主に、そこで身に付く資質・能力をどのように捉えるかという生徒の学力観の違いによる影響と思われる、またそれには学校で実際にどのような総合学習が実施されるかという学校や教師の総合学習に対する態度や取り組みの質が反映されているといえる。特に、本研究の結果は、生徒だけではなく学校や教師にとっても、総合学習が英語や数学などの一般的な教科と比べてどちらかといえば軽視される傾向が強いことを示していた。しかし、楠見(2020)が、探究型の学習経験が探究学習スキルや批判

的思考を促し、そうした汎用的スキルが国語・数学・英語・理科の教科の成績に波及するという一連のプロセスを明らかにしているように、学習指導要領に示される本来の目的に沿って総合学習が適切に実施されれば、その経験によって身に付く汎用的な資質・能力が、最終的には英語や数学のような他教科の高い成績にも結び付くといえる。そのため、総合学習と他の一般的な教科における学習を無関係なものとして捉えるのではなく、そこでの経験により身に付けた知識や技能が往還的に作用し合い、全ての学習の基盤となる資質・能力の育成に寄与するよう指導計画が立てられ、またそうした認識が多くの生徒及び教師にも浸透する必要がある。こうした課題を踏まえて、今後は、総合学習に対する教師の態度や動機づけと生徒の動機づけの関連についての詳細な検討を行い、課題解決の具体的な対応策についても検討する必要がある。

5 引用文献

- 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)
- Eccles, J. & Wigfield, A. (1985). Teacher expectancies and student motivation. In Dusek, J.B. (eds.) *Teacher expectancies*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.
- Elliot, A. J. & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.
- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475.
- 福島知津子 (2020). 中学校及び高等学校における総合的な学習の時間の学びに対する学習者の意識調査 大阪女学院大学紀要, 16, 21-35.
- 伊田勝憲 (2001). 課題価値評定尺度作成の試み 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要心理発達科学, 48, 83-95.
- 加藤 智 (2021). 総合的な学習の時間が育成を目指す資質・能力の動向と展望 愛知淑徳大学論集 (文学部編), 46, 93-108.
- 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
- 解良優基・中谷素之 (2014). 認知された課題価値の教授と生徒の課題価値評定、および学習行動との関連 日本教育工学会論文誌, 38(1), 61-71.
- 解良優基・中谷素之 (2016). ポジティブな課題価値とコストが学習行動に及ぼす影響－交互作用効果に着目して－ 教育心理学研究, 64(3), 285-295.
- 楠見 孝 (2020). 高校における探究的学習が教科学力に及ぼす影響－スーパーサイエンスハイスクールにおける2年間の追跡調査－ 日本教育心理学会第62回総会発表論文集, 131.
- 文部科学省 (2017). 中学校学習指導要領解説総則編, 東山書房

- 村井万寿夫 (2017). 総合的な学習の時間の指導にあたる教師の意識に関する研究－金沢市の小学校教師を対象とした調査を手がかりに－ 日本教科教育学会誌, 40(2), 31-42.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C.J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525
- 田中あゆみ・山内弘継 (2000). 教室における達成動機, 目標志向, 内発的興味, 学業成績の因果モデルの検討 心理学研究, 71(4), 317-324.
- 高橋亜希子・村山航 (2006). 総合学習の達成の要因に関する量的・質的検討－学習様式との関連に着目して－ 教育心理学研究, 54(3), 371-383.
- 上淵寿 (2019). 達成目標理論 上淵寿・大芦治(編) 新・動機づけ研究の最前線 北大路書房
- 梅本貴豊・伊藤崇達・田中健史朗 (2016). 調整方略、感情的及び行動的エンゲージメント、学業成果の関連 心理学研究, 87(4), 334-342.
- 梅本貴豊・田中健史朗 (2012). 大学生における動機づけ調整方略 パーソナリティ研究, 21, 138-151.
- 渡辺恵・朝野聡・張替克美 (2019)「総合的な学習の時間」の学習効果を考える－「総合的な学習の時間」の実施状況と大学生の評価に関する調査－ 杏林大学教職課程年報, 7, 5-17.
- Wigfield, A. & Eccles, J.S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81

註

- 1) 小学校と中学校においては1998年、高校においては1999年に学習指導要領が改訂され、その後、小学校と中学校においては2002年、高校においては2003年に全面実施された。また、高校においては、2018年の学習指導要領改訂より「総合的な学習の時間」が「総合的な探究の時間」に変更され、2022年度以降に全面実施されることになるが、本稿では調査対象者である大学生が経験した授業を対象として分析を行うため、全面実施以前の「総合的な学習の時間」の用語を中学校と共通して用いる。