

琉球大学学術リポジトリ

入学直後の中学生の授業における「意思表示」に関する研究

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2007-07-17 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 平田, 幹夫, Hirata, Mikio メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/938

入学直後の中学生の授業における「意志表示」に関する研究

平 田 幹 夫

A Study on 'Self-Expression' of Junior High School Students in a Class Right After the Entrance to School

Mikio HIRATA *

(Received October 31, 1996)

本研究は、子どもが授業で自由に意思表示できるかできないかを規定する関連要因として、自己効力感認知、友人関係認知、コスト認知、利益認知、結果価値認知、教師信頼度認知を設定した。そして、それぞれの認知尺度を作成し、入学直後の中学1年生に質問紙調査を実施した。その結果、「意志表示」を規定している関連6要因には、すべて性差があることが認められた。また、子どもの教師信頼度認知が高ければ自己効力感認知、友人関係認知、利益認知、結果価値認知も高くなり、コスト認知が低くなることが示唆された。また、授業における意志表示については、子どもの教師信頼度を高めることが大切であることも示唆された。

本研究の示唆を踏まえて、子どもが自由に「意志表示」ができる授業を一人ひとりの教師が具体的に創り上げていくことが、子ども一人ひとりにとって「わかる、楽しい」授業につながると考える。

1. 背 景

休み時間に教室や廊下で仲間と楽しそうに語り合っている子どもたちをよく見かける。自分の考えを相手にうまく伝えるように無意識の中で努力している。そこでは、自然に自分の意思表示を示している。話したいときに話しをし、笑いたいときに笑い、自分の意見を言いたいときに言い、疑問点を質問したりして、自分の納得のいく状態をつくっている。しかし、授業開始のチャイムが鳴り、委員長が始めの号令をかけた瞬間から、様相が一変する。つい先ほどまで元気におしゃべりしていた子どもたちが授業となると、自発的に発表や質問をしなくなる。そして、指名されると小さな声で答える子どもがいる。かと思えば、よく手を挙げたり、わからないところがあるとすぐに質問したり、大きな声で答えたりする子どももいる。平田が中学校現場にいるときに感じたことは、このように「意志表示のよくできる子ども」と「意志表示がうまくできない子ども」の違いは、成績とはあまり関係がないことである。意志表示をうまく表現しない子どもは、授業の妨害をするわけ

でもないし、誰にも迷惑をかけるわけでもないため、普通はあまり問題にされない。意志表示しないことが、自分を守ることになり、そのことによって利益をもたらすこともある。逆に、コストをもたらすこともある。学校教育や家庭教育の中では意志表示することは、価値あるものであると考えられ指導してきた。意志表示する本人の立場に立ったときに、それが価値あるものかどうかは別問題である。また、日頃の学習においては意志表示ができて、その日の友達関係や教師との人間関係、身体の状態において意思表示ができない場合もある。

しかし、学習を進めていく上では、意志表示できないことは大きな支障がある。意思表示をあまりしない子どもは、今、何を考えていて、どれだけ学習内容を理解しているのか、何を教師に望んでいるのかがはっきりしない。それを、教師は長年の経験から培った直感のようなもので、子どもの状態を推測しながら授業を進めているのが一般的ではないだろうか。このように考えてくると、子ども一人一人の意志表示を規定している要因を明らかにすることによって、子どもをより深く理解し、子ども一人ひとりが授業で自由に意志表示

できるような支援の手だてを講じることができるであろう。

授業の中で、意志表示をよくする子どもを「意欲的である」とか「学習意欲がある」とか「やる気がある」、「達成動機が高い」という表現がよく使われる。「意志表示」と「やる気」の関係においては、「やる気」があるから「意志表示」ができる場合と「やる気」があっても「意志表示」できない場合、そして、「やる気」がなくて「意志表示」ができない場合が考えられる。次に、「わかる、できる」と「意志表示」の関係においては、「わかる、できる」から「意志表示」をする場合、「わかる、できる」が意志表示をしない場合、「わからない、できない」から「意志表示」をしない場合が考えられる。さらに、「意志表示」という行動を行うときに、「いま、そのことが私にはできる」あるいは、「やればきっと私にはできるであろう」といった具体的な行為の遂行可能性を示す自己効力感との関係が重要になってくる。

(1) 意志表示と「やる気」

学校教育や家庭教育においては、子どもの「やる気」をいかに出させるかということが常に課題になっている。枝(1984)は、子どもの「やる気」を育てる要因を3つあげている。第1の要因に学校(学級)の中で個々の子どもの存在が認められ、集団の中で自分の存在理由が互いに承認されているという「存在の承認」をあげている。第2に物事に立ち向かう意欲の多様性を認めるという「多様性の承認」をあげている。第3に個々の子どもと教師が相乗的に作用し合うような関係を創出する「関係の創出」をあげている。

授業でよく質問や発表をする子どもを見て、誰もがあの子は「やる気がある」という。意志表示をする子はやる気(達成度動機、学習意欲)があって、静かに授業を受けている子はやる気がないと見なされがちである。教科の学習においても言える。学習に対して観点別評価で興味・関心を高く評価される子どもは、よく手を挙げて発表や質問をする子である。つまり、自分の考えていること、思っていることをきちんと言える子である。

国分(1990)は、来るべき時代では聴ける能力と言えらる能力が必要である理由を4つあげてい

る。第1に国際化の中で文化の壁を乗り越えるには、相手の文化を理解し、自分の文化を理解してもらう能力が必要になること。第2に社会の情報化、第3に人間関係の希薄化、第4に人間としての権利を自覚すべき時代が来ることである。そして、「言えるとは何か」を概念化して3つのカテゴリーをあげている。

① 自己主張……要求、要請、支持、命令、説得など自己主張的なことが言える。

(demanding)

② 自己表現(自己開示)……喜怒哀楽の感情が言える。(expressive)

③ 説明……状況、事柄、事物、行為、思想などの説明が言える。(explanatory)

これら、3分野のすべてにおいて自分を打ち出せない人のことを、ふつう「影が薄い」と述べている。

授業においては、一般によく注意される子どもが問題にされがちであるが、「意志表示」という観点から考えると何も問題ではない。注意される子どもがこの授業に対して「自分はこの授業おもしろくない。やる気がしない」と意志表示していると考えればいいのである。このようなときに、教師は、「自分の授業の工夫が足りないから、子どもが集中できない」と自己評価すればいいのである。一方、「影が薄い」子どもは、授業のじゃまをするわけでもないから、一見、授業を真剣に受けているように見える。しかし、教師にあまり意志表示をしないからこそ問題であり、教師の援助が必要ではないかと考える。なぜならそのような子どもは、教師にあまりかまってもらえないことになりがちだからである。また、プロフィとグッド(Jere E. Brophy, Thomas L. Good 1974)も同様なことを述べている。「教室で目立つ子どもは、教師から必ずしも肯定的とは限らないが正確に認知されやすい。逆に目立ちにくい子どもは、教師から不適切な期待を持ち続けられやすい。なぜなら、そうした子どもは教師に対して自分の本当の姿をはっきり示す機会が少ないからである。このように、前者のタイプの子どものは、自分に対して特定の仕方で反応するように教師を条件づけしやすいが、後者のタイプの子どものは、教師期待によって影響されやすい。特に後者のタイプの子

どもは教師からあまり注目されず、自分のベストを尽くすよう励まされることもなく、級友よりも個人的な援助を受けることが少ないので、しだいに自分の可能性以下の結果しか示さないアンダーアチーバーになりやすい」と述べている。だから教師は、「影の薄い」子どもたちが自由に「意志表示」できる授業の方略を考える必要があることを示唆している。

次に「やる気」が出てきたときに、「意志表示」がやりやすくなると考えてみよう。

達成動機測定法の開拓者マックレランド (1953) は、「やる気」の起きる要因を「感情喚起のモデル (affective arousal model)」により説明した。すなわち、外的刺激により反応が反射的に喚起されるのではなく、個人が過去に経験した快や不快の感情と連合した状況や条件が、次に経験するときの感情喚起に大きな影響を与え、その先行条件として、「刺激 (知覚) と個体の順応水準 (期待) とのずれの大きさ」が関与すると述べている。このことは、教師や親が示す是認や否認が、子どもの成功感や失敗感に、すなわち、「やる気」に大きな影響を及ぼすことを意味する。ここでの、成功感とは自己効力感、利益認知を高め、失敗感とはコスト認知を高めると考えられる。

アトキンソン (Atkinson, J. W. 1957) は、ある課題を遂行する際に、人はうまくやりたい、という「成功達成への接近」の気持ちと、失敗したらいやだという「失敗回避」の気持ちの両方を持ち、この2つの傾向の合成力により、達成動機づけの強さが算出されるという「達成動機づけモデル」を考えた。それによると、

達成動機の強さ = 動機 M \times 期待 P \times 誘因 I

で表せられる。これを「意志表示」に当てはめて考えると、「利益 (成功) を目指してコスト (失敗) を恐れない子ども ($M_s > M_{af}$)」つまり、達成傾向の強い子どもほど、中間的な困難な課題に対して「意志表示」をしようとする。それに対して、「意志表示」して間違った時の批判や失望などのコストを恐れる子ども ($M_s < M_{af}$) は、自分の実力に照らしてずっと易しい課題の時だけ「意志表示」をするか、ほとんどの人がわからない課題の時だけ「意志表示」をして、できるだけコストを低くするようにする。」と考えられるの

ではないか。

平田の中学校現場での経験から学力の低い子どもは、テストの時にはわからないところを空欄にするのではなく、全く関係ないことを書いて空欄を埋め、自分は多く書いたかのようにまわりに見られようとする傾向がある。特に女子にそれが多し。そして、極端に自分の点数を見られることを嫌う。答案用紙を集める子どもに自分がどれだけ解答したかを見られることによって、その人が自分を「頭が悪い」と認知しないようにするために、でたらめなことでもいいから書いたように見せる。このような子どもにとっては、書いて間違えたことと、わかるところだけ書いて、わからないところは何も書かないで得た得点と同じであっても、意味が違ってくる。また、平田の理科の試験では、答案用紙に予想点と実際の得点を書く欄があって、もし、予想点と実際に取った得点一致したときには「ピタシカンカン賞」として、10点が加算されることになっているが、1問しかわからなくて、予想点を2点と書けば、実際の得点と一致して10点もらえると確実にわかっていても (成功するとわかっている) それをあえて回避する傾向にある。つまり、「成功を回避」するのである。同じ学力の低い子どもでも、本当にわかるところだけを書いた子どもは、点数が低くても点数を隠さずにわからなかったところの正解を黒板から写している光景をよく見かける。点数を見られることをそんなに気にしていないようである。そして、前者と反対に「ピタシカンカン賞」については、「成功への接近」で説明がつく。これらのことは、客観的なデータからではなく、あくまでもこれまで子どもに関わってきた経験から感じたことである。強引かもしれないが、テストの解答を理解度の「意志表示」と見なして、アトキンソンモデルで説明しようとしても説明がしにくい。

ホーナー (Horner M. S. 1968) は、アトキンソンのモデルによる「成功達成への接近」は、男子にあてはまるが、女子にはあてはまらないのではないかと考えた。すなわち、女子では、成功することに伴って友情を失ったり結婚にさしきわるなど、種々の望ましくない結果を恐れるため、成功に接近せず「成功を回避」するというのである。

これをホーナーは、「成功回避動機 (moive to avoid success) または、成功恐怖 (fear of success, FOS)」と言った。この考えだと「ピッタンカン賞」をあえてもらわなかった女生徒の行動がうまく説明がつく。

「意志表示」を規定している要因を考えるとときには、アトキンソンの「成功達成への接近」と「失敗回避」と同時にホーナーの「成功回避動機」も考慮に入れて、質問項目を作る必要がある。

(2) 意志表示と自己効力感 (Self-Efficacy)

授業場面で教師が子ども達に「この問題でできる人、理由を説明できる人」と尋ねたときに、「はい、はい」と声を出して挙手する子どもは、「いま、その問題を解くことが自分にはできる」あるいは「やれば、きっと自分にはできる」と認知している子供達である。これは、バンデユラー (Bandura, A. 1985) やシャンク (Schunk, D. H.) が提唱している「自己効力感」の概念である。「自己効力感 (Self-Efficacy)」は、ある行動を行うときに、「いま、そのことがわたしにはできる」、あるいは「やればきっとわたしにはできるであろう」といった人間の具体的な行為の遂行・完成の可能性についての予測に関係したものである。学習場面において、バンデユラーは、自分の提唱する「社会的学習論」の中で自己効力感、勉強したり試験を受けているときに、問題を解くことができるのだということについて学習者自身が描くイメージによって生み出される認知的で内発的な性質のものであると概念規定している。彼の自己効力感についての理論は、次の3つにまとめられる。

- ① 人は、自らの能力を確信する (自己効力感の作用による) ことによって、肯定的な自己についてのイメージを持つことができる。
- ② 積極的に課題に取り組むという意識を意図的に働かせることは、行動の促進や学習への自信や意欲を促すものであること。
- ③ 人は、だれでも強い自己効力感をもつことによって、「自分がおこなおうとすること」を成功へと導くことが可能となりうること。

また、コリンズ (Collins, B. E., 1982) も子どもの課題に対する認知された自己効力感につ

いて次のように述べている。

- ① 子どもたちのもつ自己効力感が高いほど、解決される問題の数は多いし、失敗した問題も、やり直す頻度が高いこと。
 - ② 自己に認知された自己効力感が高いほど、たとえば算数の問題を解決しようとする態度は、よりいっそう前向きであること。
- という結論を示している。バンデユラーとコリンズの示唆は、ポジティブな方向の結果を示しており、自己効力感の効能をはっきり示しており、自己効力感をもつことの利得を述べている。

(3) 意志表示と教師信頼度

子どもが教師を好きになったり、教師を公平で暖かみがあり、自分を大切にしてくれていると感じるならば、子どもの学習への動機づけは高まり「やる気」も出てくるに違いない。そのように子どもが感じるときに、子どもは教師に対して同一化し、教師の行動やスタイルをモデリングしていくのではないか。そのような関係においては、子どもは自由に「意志表示」をしやすくなるに違いない。しかし、反対に子どもが教師を嫌い、敵意や恐怖、非人間性を感じるならば、学習しようとする子どもの動機づけはひどく損なわれるに違いない。

子どもが自由に「意志表示」できるようにするためには、教師との信頼関係がもっとも大切である。R. J ウラッドコスキー (1986) は、子どもと教師の関係改善の方略について次の4つをあげている。

- ① 子どもと価値あることを共有することによって、子どもとの関係を確立する。
- ② 共感的な気持ちで子どもに耳を傾ける。
- ③ 暖かみと受容心をもって子どもを扱う。
- ④ よりよい関係や態度をつくるためにクラスの集会や個人との話し合いを活用する。

2. 目 的

毎時間の授業において子ども一人一人が自由に意志表示することができれば、子ども一人一人に取って自己存在感のある楽しい、わかる学習が行われるはずである。しかし、発達段階で難しい時

期にある中学生は授業中に積極的に意志表示をしようとしな。授業における意志表示では、「自分はわかっているからいいさ」、意志表示することそのものに対して「くだらない」と価値を見いださない子ども、「これぐらいもわからないのかとみんなに思われそうでいやだ」とコストを気にして意志表示できない子ども、「友達に励まされると、質問や発表がやりやすい」等の友人関係によって意志表示ができる子ども、「成績が上がる」等の利益がもたらされるから意志表示する子ども、「先生が自分によく声かけしてくれるから質問がやりやすい」等の教師との信頼関係に影響を受ける子どもなど様々なことが考えられる。

平田がこれまで中学生を教えた経験や先行研究から授業における「意志表示」に関連する要因として、本研究では、①自己効力感認知、②友人関係認知、③コスト認知、④利益認知、⑤結果価値認知、⑥教師信頼度認知を設定した。また、これらの6要因の総合得点を意志表示認知得点とした。

本研究の目的の一つは、意志表示に関する関連6要因のそれぞれの認知尺度をつくり、それらの関連要因に性差があることを確かめることである。

また、子どもの授業における意志表示においては、教師信頼度が大きく関わってくると考える。教師信頼度認知が高い子どもは、自己効力感認知、友人関係認知、利益認知、結果価値認知の認知得点が高くなり、コスト認知は低くなるであろう。

3. 研究の方法

(1) 調査対象

本研究での調査対象は、那覇市内の平田が理科の授業を受け持っていた公立中学校の1年生の6クラス222名（男子115名、女子107名）であった。

(2) 調査時期

1994年4月14日と15日に実施した。

(3) 調査内容

授業において、意志表示が「できる子ども、できない子ども」を規定している要因を探るための質問項目を作成するため、浦添市内の公立小学校の6年生1クラス（男子18人、女子19名）に卒業式を直前にした3月15日に「あなたが授業で手を挙げないときは、どんなときですか」という

質問を出し自由記述で答えてもらった。その結果と福本（1994）の援助要請における利益認知尺度とコスト認知尺度、更に平田がこれまで中学校現場で感じたことをもとにして意志表示が「できる子ども、できない子ども」を規定している意志表示関連要因として、自己効力感認知、友人関係認知、コスト認知、利益認知、結果価値認知、教師信頼度認知の6つをあげ、それぞれの認知尺度を作成した。

それぞれの項目は、「まったくあてはまらない」、「少しあてはまる」、「よくあてはまる」、「非常にあてはまる」の4件法で回答させた。項目の得点化に際しては、高いことを表す指標を4点、低くなるにつれて3点、2点、1点とした。ただし、コスト認知については、逆転項目として処理した。

自己効力感の認知尺度（7項目）、友人関係認知尺度（5項目）、コストの認知尺度（6項目）、利益認知尺度（7項目）、結果価値認知尺度（6項目）、教師信頼度認知尺度（11項目）で実施した。

(4) 調査手続き

本研究の調査は、平田の理科の授業時間を利用して実施した。項目を一つ一つ読み上げその都度子どもは答えていくという方法を選った。そして、尺度毎に書き終えたら質問紙に書いた解答を更に別の解答用紙に書き移すことをさせた。このようにすると、記載漏れを防ぐことができると同時に統計処理の入力を効率的に行うことができる。調査時間は40分ぐらいであった。

4. 結 果

1) 意志表示における自己効力感認知尺度の検討

(1) 信頼性の検討

項目平均は、1.635～3.077の範囲にあり、項目の標準偏差は、.770～.914の間にあった。この7項目の全体の合計得点の平均は、17.468で標準偏差は、3.723であった。さらに、全体の得点分布図を見たところ、いずれもほぼ正規分布であった。

そこで、各項目得点と全項目の合計得点について、項目－全体相関係数（以下、1－T相関）を求め無相関検定を行った。その結果すべての項目において、.1%水準で有意な相関を示した。相

関係数 r の範囲は、.551～.714であった。

次に、この尺度の信頼性の検討を行うために、内的整合性（クロンバックの α 係数）を検討した。その結果、 α 係数は、.745、であり十分に高いと

は言えないものであったが、ある程度の内的整合性は存在すると考えられる。そこで、この7項目について、意志表示における自己効力感認知尺度として採用することにした。

表1 意志表示における自己効力感認知尺度の各項目の平均値と標準偏差（ $N=222$ ）

項 目 内 容	平均値	標準偏差	I-T相関
① 授業でわからないときには、手をあげて質問することができる。	2.000	.783	.714 ***
② 授業でわかるときには、手をあげて発表できる。	2.450	.888	.703 ***
③ 授業で答に自信がないときは、手をあげることができない。	2.514	.914	.551 ***
④ 授業でわからないところがあっても、手をあげて質問できない。	1.635	.826	.558 ***
⑤ 授業で答に自信があるときには、手をあげて発表できる。	2.932	.895	.658 ***
⑥ 授業でわからないところがあっても、手をあげて質問できない。	2.860	.835	.598 ***
⑦ 授業でわかっているにもかかわらず、手をあげて発表できない。	3.077	.770	.632 ***

*** $p<.001$

(2) 自己効力感認知の性差

男子（ $N=115$ ）の平均値が、19.130、標準偏差が、3.180、で女子（ $N=107$ ）の平均値が、15.682、標準偏差が、3.425、であった。自己効力感の認知の性差を見るために対応のない t 検定を行った結果、 t 値は、7.743であった。また、有意確率を求めたところ、.1%水準で男女間で有意な差が見られ、授業における意志表示において男子の方が女子より自己効力感認知が高いことが認められた。

2) 意志表示における友人関係認知尺度の検討

(1) 信頼性の検討

項目平均は、2.279～2.559の範囲にあり、項目の標準偏差は、.912～.957の間にあった。この4項目の全体の合計得点の平均は、9.757で標準偏差は、2.881であった。さらに、全体の得点分布図を見たところほぼ正規分布であった。そこで、各項目得点と全項目の合計得点について、I-T相関を求め無相関検定を行った。その結果すべての項目において、.1%水準で有意な相関を示し

表2 自己効力感認知

Cronbachの α 係数		.745
平均値	全体 S D	17.468 3.732
	男($N=115$) S D	19.130 3.180
	女($N=107$) S D	15.682 3.425
t 値	性 差	7.743 ***

† $p<.1$ *** $p<.001$

た。相関係数 r の範囲は、.710～.810であった。

次に、この尺度の信頼性の検討を行うために、内的整合性（クロンバックの α 係数）を検討した。その結果、 α 係数は、.760あり十分に高いとは言えないが、ある程度の内的整合性は存在すると考えられる。そこで、この4項目について、意志表示における友人関係認知尺度として採用することにした。

表3 意志表示における友人関係認知尺度の各項目平均と標準偏差 (N=222)

項目内容	平均値	標準偏差	I-T相関
② 友達に励まされると、発表や質問がやりやすくなる。	2.405	.957	.746 ***
③ 友達が発表してほめられると、自分も発表や質問ができそうな自信がでてくる。	2.279	.912	.710 ***
④ 友達と同じグループにいて、何でもできそうな気がして、気楽に発表や質問ができる。	2.514	.953	.782 ***
⑤ 友達とうまくいっているときは、楽しく発表や質問ができる。	2.559	.956	.810 ***

*** $p < .001$

(2) 友人関係認知の性差

男子 (N=115) の平均値が、10.148、標準偏差が、2.881、で女子 (N=107) の平均値が、9.336、標準偏差が、2.693、であった。友人関係の認知の性差を見るために対応のないt検定を行った結果、t値は、2.108であった。また、有意確率を求めたところ、5%水準で男女間で有意な差が見られ、授業における意志表示において男子の方が女子より友人関係認知が高いことが認められた。

表4 友人関係認知

Cronbachのα係数		.760
平均値	全体 S D	9.757 2.881
	男(N=115) S D	10.148 2.993
	女(N=107) S D	9.336 2.693
t値	性 差	2.108 *

* $p < .05$

*** $p < .001$

3) 意志表示におけるコスト認知尺度の検討

(1) 信頼性の検討

項目平均は、2.477～3.252の範囲にあり、項目の標準偏差は、.926～1.025の間にあった。この6項目の全体の合計得点の平均は、17.158で標準偏差は、4.160であった。さらに、全体の得点分布図を見たところほぼ正規分布であった。

そこで、各項目得点と全項目の合計得点について、I-T相関を求め無相関検定を行った。その結果すべての項目において、.1%水準で有意な

相関を示した。相関係数rの範囲は、.684～.779であった。

次に、この尺度の信頼性の検討を行うために、内的整合性（クロンバックのα係数）を検討した。その結果、α係数は、.814、という高い値が得られた。これらの結果から、意志表示におけるコストの認知尺度は、高い信頼性を持っていると考えられる。そこで、この6項目について、意志表示におけるコスト認知尺度として採用することにした。

表5 意志表示におけるコスト認知尺度の各項目平均と標準偏差 (N=222)

項目内容	平均値	標準偏差	I-T相関
① 質問すると”これくらいもわからないのか”とみんなに思われそうでいやだ。	3.090	.935	.698 ***
② 発表するとき、答がまちがっているのではないかと不安でいやだ。	2.477	.962	.779 ***
③ 発表してまちがって、恥をかくのはいやだ。	2.541	1.025	.684 ***
④ 発表してまちがうと、自分は頭がわるいのではないかと思いきやいやだ。	3.252	.900	.696 ***
⑤ 質問や発表するときに、緊張するのいやだ。	2.950	.926	.726 ***
⑥ グループを代表して発表するときに、間違った答を言わないかと不安でいやだ。	2.847	1.024	.741 ***

*** $p < .001$

(2) コスト認知の性差

男子 (N=115) の平均値が、18.243、標準偏差が、4.160、で女子 (N=107) の平均値が、15.991、標準偏差が、3.994、であった。コストの認知の性差を見るために対応のないt検定を行った結果、t値は、4.169、であった。また、有意確立を求めたところ、.1%水準で男女間で有意な差が見られ、授業における意志表示において女子の方が男子よりコスト認知が高いことが認められた。

表6 コスト認知

Cronbachの α 係数		.814
平均値	全体 S D	17.158 4.160
	男(N=115) S D	18.243 4.014
	女(N=107) S D	15.991 3.994
t値	性 差	4.169 ***

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

4) 意志表示における利益認知尺度の検討

(1) 信頼性の検討

項目平均は、2.090~2.883の範囲にあり、項目の標準偏差は、.862~1.009の間にあった。この7項目の全体の合計得点の平均は、18.135で標準偏差は、4.089であった。さらに、全体の得点分布図を見たところほぼ正規分布であった。そこで、各項目得点と全項目の合計得点について、I-T相関を求め無相関検定を行った。その結果すべて

の項目において、.1%水準で有意な相関を示した。相関係数rの範囲は、.505~.702であった。次に、この尺度の信頼性の検討を行うために、内的整合性(クロンバックの α 係数)を検討した。その結果、 α 係数は、.727であり十分に高いとは言えないが、ある程度の内的整合性は存在すると考えられる。そこで、この7項目について、意志表示における利益認知尺度として採用することにした。

表7 意志表示における利益認知尺度の各項目平均と標準偏差 (N=222)

項 目 内 容		平均値	標準偏差	I-T相関
①	質問したり発表したりすると、わからないところがわかるようになる。	2.820	.862	.601 ***
②	質問したり発表したりすると成績があがるような気がする。	2.658	.982	.598 ***
③	だれも解けない問題を自分だけが解けたとき、先生にほめられそうな気がする。	2.293	1.009	.505 ***
④	質問や発表をしていくうちに、自信ができてきそうな気がする。	2.671	.918	.702 ***
⑤	質問や発表ができるようになると、性格が明るくなるような気がする。	2.090	.964	.650 ***
⑥	質問や発表ができるようになると、勉強にやる気がでてくるような気がする。	2.721	.932	.678 ***
⑦	試験のことを考えると、わからないところはすぐに質問しないと損する気がする。	2.883	.970	.590 ***

*** p<.001

(2) 利益認知の性差

男子 (N=115) の平均値が、18.687、標準偏差が、4.089、で女子 (N=107) の平均値が、17.542、標準偏差が、4.029、であった。利益認知の性差を見るために対応のないt検定を行った結果、t値は、2.096であった。また、有意確率を求めたところ、で5%水準で男女間で有意な差が見られ、授業における意志表示において男子の方が女子より利益認知が高いことが認められた。

表 8 利益認知

Cronbachのα係数		.727
平均値	全体 S D	18.135 4.089
	男(N=115) S D	18.687 4.068
	女(N=107) S D	17.542 4.029
t 値	性 差	2.096 *

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

5) 意志表示における結果価値認知尺度の検討

(1) 信頼性の検討

項目平均は、1.941~3.135の範囲にあり、項目の標準偏差は、.840~1.005の間にあった。この6項目の全体の合計得点の平均は、16.297で標準偏差は、3.608であった。さらに、全体の得点分布図を見たところほぼ正規分布であった。

そこで、各項目得点と全項目の合計得点について、I-T相関を求め無相関検定を行った。その結果すべての項目において、.01%水準で有意な

相関を示した。相関係数rの範囲は、.551~.756であった。

次に、この尺度の信頼性の検討を行うために、内的整合性(クロンバックのα係数)を検討した。その結果、α係数は、.773であり十分に高い値とは言えないが、ある程度の内的整合性は存在すると思われる。そこで、この6項目について、意志表示における結果価値認知尺度として採用することにした。

表 9 意志表示における結果価値認知尺度の各項目平均と標準偏差 (N=222)

項 目 内 容	平均値	標準偏差	I-T相関
① わかるときには、手をあげて発表すべきだ。	2.896	.877	.709 ***
② わからないときには、手をあげてすぐに質問すべきだ。	2.820	.840	.756 ***
③ 質問や発表することは、よいことだ。	3.135	.865	.680 ***
④ 先生の好き嫌いに関係なく、質問や発表はすべきだ。	2.833	.862	.670 ***
⑤ 好きな先生の授業では、質問や発表はすべきだ	1.941	1.005	.551 ***
⑥ 友達に笑われても、質問や発表はすべきだ。	2.622	.921	.686 ***

*** p<.001

(2) 結果価値認知の性差

男子 (N=115) の平均値が、16.930、標準偏差が、3.364、で女子 (N=107) の平均値が、21.533、標準偏差が、3.736、であった。結果価値認知の性差を見るために対応のないt検定を行った結果、t値は、2.744であった。また、有意確率を求めたところ、1%水準で男女間で有意な差が見られ、授業における意志表示において女子の方が男子より結果価値認知が高いことが認められた。

表10 結果価値認知

Cronbachのα係数		.773
平均値	全体 S D	16.297 3.608
	男(N=115) S D	16.930 3.364
	女(N=107) S D	21.533 3.736
t 値	性 差	2.744 **

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

6) 意志表示における教師信頼度認知尺度の検討

(1) 信頼性の検討

この尺度には、11項目が含まれていたが2項目については、I-T相関値が、 $r=.087$ 、 $r=.333$ と低かったので分析対象から除き、残った9項目を分析対象とした。項目平均は、1.995～2.973の範囲にあり、項目の標準偏差は、.803～.971の間にあった。この9項目の全体の合計得点の平均値は、23.045で標準偏差は、5.260であった。さらに、全体の得点分布図を見たところほぼ正規分布であった。そこで、各項目得点と全

項目の合計得点について、I-T相関を求め無相関検定を行った。その結果すべての項目において、.1%水準で有意な相関を示した。相関係数 r の範囲は、.574～.735であった。次に、この尺度の信頼性の検討を行うために、内的整合の α 係数を検討した。その結果、 α 係数、.839、という高い値が得られた。これらの結果から、意志表示における教師信頼度認知尺度は高い信頼性を持っていると考えられる。そこで、この9項目について、意志表示における教師信頼度認知尺度として採用することにした。

表11 意志表示における教師信頼度認知尺度の各項目平均と標準偏差 (N=222)

項 目 内 容	平均値	標準偏差	I-T相関
① 私に声をかけてくれる先生の授業では、発表や質問はやりやすい。	2.459	.898	.705 ***
② どんな小さなことでも相談にのってくれる先生の授業では、発表や質問がやりやすい。	2.685	.949	.735 ***
④ つまらない質問だと思っていたのに先生が”いいところに気がつきましたね”とみんなの前でほめてくれたときは、もっと発表や質問をしたくなる。	2.482	.971	.639 ***
⑥ 気軽に話しができる先生の授業は質問や発表がしやすい。	2.919	.861	.692 ***
⑦ 楽しい授業では、発表や質問が楽しくなる。	2.973	.843	.706 ***
⑧ 先生が一生懸命教えていたら自分も頑張ろうと思う	2.937	.803	.634 ***
⑨ こわい先生の授業でも、発表や質問ができる。	1.995	.830	.574 ***
⑩ 親切に教えてくれる先生の授業は、質問や発表がしやすい。	2.865	.895	.731 ***

*** $p<.001$

(2) 教師信頼度認知の性差

男子 (N=115) の平均値が、24.452、標準偏差が、5.260、で女子 (N=107) の平均値が、21.533、標準偏差が、4.722、であった。教師信頼度認知の性差を見るために対応のないt検定を行った結果、t値は、4.282であった。また、有意確率を求めたところ、.1%水準で男女間で有意な差が見られ、授業における意志表示において男子の方が女子より教師信頼度認知が高いことが認められた。

表12 教師信頼度認知

Cronbachの α 係数		.839
平均値	全体 S D	23.045 5.260
	男(N=115) S D	24.452 5.302
	女(N=107) S D	21.533 4.722
t値	性 差	4.282 ***

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

7) 意志表示認知の分析

(1) 意志表示認知得点と意志表示関連要因の関係

意志表示における自己効力感認知、友人関係認知、コスト認知、利益認知、結果価値認知、教師信頼度認知のそれぞれの尺度得点の総和を個人の意志表示認知得点とした。

この関連6要因の全体の合計得点の平均値は、101.860で標準偏差は、16.433であった。さらに、全体の得点分布図を見たところほぼ正規分布であった。

そこで、意志表示関連要因と意志表示認知得点について、I-T相関を求め無相関検定を行った。その結果すべての項目において、.1%水準で有意な相関を示した。相関係数の範囲は、コスト得点と意志表示得点の相関係数は、 $r=.314$ と低い相関を示したが、その他は.629～.855の間であった。

(2) 意志表示得点の性差

男子(N=115)の平均値が、107.591、標準偏差が、16.433、で女子(N=107)の平均値が、95.701、標準偏差が、14.204、であった。そこで

(3) 教師信頼度認知と各尺度間の関係

教師信頼度認知と自己効力感認知、友人関係認知、コスト認知、利益認知、結果価値認知の相関を求めたところ、表14のような結果が得られた。教師信頼度認知と自己効力感認知との間で、有意なかなりの相関($r=.519$, $p<.001$)が認められた。教師信頼度認知と友人関係認知との間で、有意なかなりの相関($r=.646$, $p<.001$)が認められた。教師信頼度認知とコスト認知との間にほとんど相関($r=.133$)がないことが確認された。教師信頼度認知と利益認知との間で、有意なかなりの相関($r=.541$, $p<.001$)が認められた。このことは、質問や発表の意志表示をすることに対して利益認知の高い子どもは、教師信頼度も高いということが言える。教師信頼度認知と結果価値認知との間で、有意なかなりの相関($r=.609$, $p<.001$)が認められた。

意志表示得点の性差を見るために対応のないt検定を行って結果、t値は、5.767であった。また、有意確率を求めたところ、.1%水準で男女間で有意な差が見られ、授業における意志表示において男子の方が女子より意志表示得点が高いことが認められた。

表13 意志表示認知

平均値	全体 S D	101.860 16.433
	男(N=115) S D	107.591 16.221
	女(N=107) S D	95.701 14.204
t 値	性 差	5.767 ***

** $p<.01$

*** $p<.001$

(4) 意志表示認知と各尺度の相関

自己効力感認知、友人関係認知、コスト認知、利益認知、結果価値認知、教師信頼度認知の得点の総和を意志表示認知として定義した。意志表示認知と各認知尺度の間の相関について、表14のような結果が得られた。

意志表示認知と自己効力感認知との間に有意なかなりの相関($r=.629$, $p<.001$)が認められた。友人関係認知との間で有意な高い相関($r=.718$, $p<.001$)が認められた。コスト認知との間で、有意な低い相関($r=.366$, $p<.001$)が認められた。

利益尺度との間で、有意な高い相関($r=.761$, $p<.001$)が見られた。結果価値認知との間で、有意な高い相関($r=.736$, $p<.001$)が認められた。教師信頼度認知との間で有意な高い相関($r=.855$, $p<.001$)が認められた。

表14 自己効力感、友人関係、コスト、利益、結果価値、教師信頼度、意志表示の相関

	人関係認知	コスト認知	利益認知	結果価値認知	教師信頼度認知	意志表示認知
自己効力感認知	.502 ***	.436 ***	.313 ***	.403 ***	.519 ***	.629 ***
友人関係認知		.057 †	.545 ***	.499 ***	.646 ***	.718 ***
コスト認知			-.179 **	.023	.133	.366 ***
利益認知				.543 ***	.541 ***	.761 ***
結果価値認知					.609 ***	.736 ***
教師信頼度認知						.855 ***

† p<.1 * p<.05 ** p<.01 *** p<.001

5. 考察とまとめ

授業において子どもが自由に意志表示できるかできないかを規定する関連要因として、自己効力感認知、友人関係認知、コスト認知、利益認知、結果価値認知、教師信頼度認知の6要因を設定した。そして、それぞれについて認知尺度を作成し、入学して1週間後の間もない中学1年生に実施した。6要因の総合点を意志表示得点とみなして分析・検討を行った。

授業における意志表示について、男子の方が女子に比べて「授業でわからないときには、手をあげて質問することができる」「授業でわかるときには手をあげて発表することができる」等の自己効力感認知が高いことが明らかになった。

この結果は、藤生（1991）の「挙手と自己効力、結果予期、結果価値との関連性についての検討」で、小学校3年生から6年生では、挙手に関する自己効力感では、男子は学年が変わっても変動していないのに対して、女子は学年が上がるにしたがい自己効力感が下がっていく傾向を見いだし、男子の方が自己効力感が高いという研究結果と一致している。藤生が述べているように、女子の方が男子に比べて、社会的主張行動を苦手とすることが考えられる。平田も教育現場にいた頃に

痛感したことであり、予想どおりの結果であった。

「友達にはげまされると、発表や質問がやりやすくなる」等の友人関係認知について、男子の方が女子より友人関係認知は高かった。男子より女子の方が意志表示するときに、友人関係が強く影響すると思っていたが、平田が中学校現場で感じたことと逆の結果であった。ただ、この調査は入学直後に実施したことを考慮に入れると小学校6年生においてはそのような実体であることも考えられる。この結果については、今後更に研究する必要がある。

「発表するとき、答えが間違っているのではないかと不安でいやだ」等のコスト認知（逆転項目）については、女子の方がコスト認知が高いことが認められた。女子のコスト認知が高いのは、男子に比べて女子は、クラスの仲間が自分を「頭が悪い」と評価することを恐れ、自己防衛的に自分を少しでもよく見せたいという欲求が強いからであろう。平田が中学校現場で試験の答案用紙を配るとき、成績の低い女子は、自分の点数を他の人に見られないように細心の注意をし、また、間違ったところを修正するときにも、修正ヶ所以外が見えないように紙を折り曲げる等の工夫をするが、男子にはあまりみられなかった。

これまでの教育が「わかること」が価値あるこ

とで「わからないこと」は価値のないものであるということを知らず知らずのうちに子どもたちに植え付けてきたのではないだろうか。授業における意志表示のコスト認知を低くするような方略を考えることが、子どもが自由に意志表示をするこ
とにつながる。

意志表示において、「質問したり発表したりすると成績があがるような気がする」「質問や発表ができるようになると、性格が明るくなるような気がする」等の利益認知については、男子の方が得点が高かった。

意志表示において「わからないときには、手をあげてすぐに質問すべきだ」等の結果価値について、性差があり女子の方が高い得点を示している。この結果からすると、自己効力感認知も女子が高くなりそうであるが反対の結果であった。女子の場合、価値判断はきちんと持っているが、それが男子と比べて行動と直結しにくいのではないだろうか。

意志表示において、「どんな小さなことでも相談にのってくれる先生の授業では、発表や質問はやりやすい」等の教師信頼度の認知について、性差があり男子の方が女子に比べて得点は高かった。このことは、男子の方が「意志表示」において、教師の影響を強く受けるということを意味するが、これは、平田が教育現場で感じていたことと逆の結果であった。女子については、この結果からはっきりしたことは言えないが、中学2年、3年にいくにしたがって教師信頼度の得点は高くなり、男子と得点において逆転する気がする。女子の方は教師の影響を受けやすく、教師の好き嫌いによって、発表したり質問したりするなど、学習への取り組みがかなり違ってくる。男子は、教師の好き嫌いで手をあげて発表したり質問したりすることを左右されるということは少ない。この結果は予想に反しているので、今後更に研究する必要がある。

教師信頼度認知と自己効力感認知はかなりの相関にあり、友人関係認知、結果価値認知のいずれとも高い相関にあることがわかった。しかし、コスト認知とは無相関であることがわかった。さらに、教師信頼度認知と意志表示認知のI-T相関がもっとも高かった。以上述べたことから授業に

おける意志表示においては、教師信頼度認知がいかに大切かということがあらためて示唆された。次に、コスト認知についてはその人のパーソナリティに関わるところが大きい、コスト認知を下げる方向で教師は具体的な方略を考えなければならない。そのためには、学校教育や家庭教育の中で「できることのすばらしさ」から「できないと言えることのすばらしさ」を褒め称えることが大切である。平田(1987, 1989, 1992a, 1992b, 1992c)は理科の授業に簡易アナライザーを取り入れ、中学生が自由に意志表示できる授業実践を報告している。そして、平田(1996)は簡易アナライザーが、意志表示する手段として有効であると報告している。

一人一人の子どもが、学習場面において自由に「意志表示」できるようになることは、これからの変化の激しい時代を生き抜いていく上で大切なことである。そして、一人一人の子どもが授業で自由に「意志表示」ができるようにするための具体的な方法を実践研究する必要がある。

【引用文献】

- ・枝孝弘 1984 子どものやる気を育てる学校児童心理 28-35.
- ・國分康孝 1990 聴ける人間・言える人間児童心理 金子書房
- ・Jere E. Brophy, Thomas L. Good 1974 Thacher-student Relationships: causes and
- ・McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A. & Lowell, E. L, 1953 The achievement motive. Appleton-Century-Crofts. 42-81
- ・宮本美沙子 1992 やる気の心理学 創元社
- ・Atkinson, J. W. 1957 Motivational determinants of risk-taking behavior. Psychological review. 64, 359-372. Atkinson, J. W & Feather, N. T (eds) 1966 A theory of achievement motivation. Wiley.
- ・R. J ウラッドコースキ／新井邦二郎・鳥塚秀子・丹羽洋子共訳 1991 やる気を引き出す授業 田辺出版
- ・Rosenthal, R. & Jacobson, L. pygmalion in classroom : Teacher expectation and pupils in-

- tellectual development. New York : Holt, Rinehart & winston, 1968
- ・ Horner, M. S. 1968 Sex differences in achievement motivation and performance in competitive and non-competitive situations. Unpublished doctoral dissertation, Univ. of Michigan.
 - ・ 藤生英行 1991 挙手と自己効力、結果予期、結果価値との関連性についての検討 数育心理学研究 32, 92-101.
 - ・ 福本政英 1994 学習場面での児童の援助要請に関する研究 琉球大学大学院修士論文
 - ・ 平田幹夫 1987 わかる、できる授業の創造－実験の個別化をととして－日本理科教育会第37回大会（滋賀）口頭発表.
 - ・ 平田幹夫 1989 電流回路における個別実験装置の開発と実践 教室の窓－中学理科新しい科学 No337 東京書籍.
 - ・ 平田幹夫 1992a 個のよさを伸ばす理科の一斉授業 小学校・中学校の個性対応指導に関する調査研究シリーズ18 第7回委託研究助成論文集 日本教材文化研究財団 190-200.
 - ・ 平田幹夫 1992b 個のよさを伸ばす中学校理科の一斉授業の工夫 日本科学教育学会研究会研究報告 Vol.17 No2 9-14.
 - ・ 平田幹夫 1992c 学力向上の視点を考える 学力を高める授業のあり方の一方法 日本科学教育学会研究会研究報告 Vol.17 No2 45-46.
 - ・ 平田幹夫 1996 入学直後の中学生の授業における「意志表示」に関する研究 琉球大学教育学部附属教育実践研究指導センター紀要第4号