

【論文】

## 2つの協同学習場面における動機づけ調整方略と エンゲージメントの関連†

梅本 貴豊\*・田中 健史朗\*2・矢田 尚也\*3・中西 良文\*4

京都外国語大学外国語学部\*・山梨大学教育学部\*2・関西大学教育推進部\*3・三重大学教育学部\*4

本研究は、「テスト学習」と「プレゼン準備」という2つの協同学習場面における動機づけ調整方略とエンゲージメントとの関連について検討を行った。また、2つの場面における動機づけ調整方略の使用差についても検討した。他者とのテスト学習場面を想定させる質問紙と、他者とのプレゼンテーションの準備場面を想定させる質問紙の2パターンを作成し、3つの大学の学生にランダムに配布した。そして、計223名の大学生のデータが分析された。まず、平均値の差の検定の結果、協同学習場面によって、4つの動機づけ調整方略の使用に差があることが示された。次に、重回帰分析の結果、協同学習場面によって、動機づけ調整方略とエンゲージメントとの関連に違いが見られた。特に、プレゼン準備場面において、多くの動機づけ調整方略と、エンゲージメントとの関連が見られた。以上の結果に基づき、協同学習における動機づけ調整方略とエンゲージメントとの関連について議論された。

キーワード：動機づけ調整方略、エンゲージメント、協同学習、自己調整学習、大学生

### 1. 問題と目的

#### 1.1. 協同学習における動機づけ調整方略

近年、他者との学習が注目されている。文部科学省は、アクティブ・ラーニングの推進を強調しており、その3つの視点として「深い学び」「対話的な学び」「主体的な学び」を挙げている（文部科学省, 2016）。この「対話的な学び」には、他者との学習が含まれる（澤井, 2017）。

こういった他者との学習は、教育心理学において協同学習として扱われている。協同学習では、学習者は小グループを構成し、自分自身の学習および仲間の学習を最大化するように、ともに学んでいくとされている（JOHNSON et al. 1991）。他者との協同による学習は、競争による学習に比べて、学習成果といった知的側面に対する効果だけではなく、自尊感情や仲間への魅力といった適応の面に対する効果にも優れるとされている（杉江 2013）。こういった背景からも、いかにして他者との学びを効果的に促進させるのかについての示唆が求められていると考えられる。そのため、協同場面における学習プロセスを明らかにするための研究が必要であろう。

さて、自律的な学習プロセスの解明を目指し、自己調整学習という分野で盛んに研究が行われている。この自己調整学習分野では、近年、動機づけ調整に関して研究が行われている（遠藤・中谷 2017, 後藤 2017,

MIELE and SCHOLER 2017, SCHWINGER and OTTERPOHL 2017, UMEMOTO 2015）。動機づけ調整とは、学習中に意欲が低下した際、意欲を高めるために学習者によって実行されるプロセスであり、具体的な動機づけ調整の仕方は、動機づけ調整方略として概念化されている。例えば、学習内容を価値づけることによって意欲を高める方略、学習しやすいように学習環境を整えることで意欲を高める方略などが先行研究によって明らかにされている。そして、個人での学習場面において、こういった動機づけ調整方略が認知的方略（例：関連づけて学習内容を覚える）の使用、学習の持続性、努力、学習習慣などに結びつくことが示されている（遠藤・中谷 2017, SCHWINGER et al. 2009, 2012, 梅本 2013, 梅本・田中 2012, WOLTERS 1999, WOLTERS and BENZON 2013）。つまり、動機づけ調整方略は学習を促進する重要な要因になると考えられる。

これまでは個人の学習場面における動機づけ調整方略の検討がほとんどであったが、梅本ほか（2018）は協同学習における動機づけ調整方略に着目し、検討を行っている。この研究では、大学生を対象に協同学習に特化した動機づけ調整方略を測定する尺度が作成されている。さらに、積極的交流方略（他者と積極的に関わることで意欲を調整する方略）と学習活動構造化方略（学習への取り組みを構造化することで意欲を調

整する方略)が学習に対して促進的に働くこと、義務感高揚方略(義務感を高めることで意欲を調整する方略)が学習の行動的側面を促進するが感情的側面を阻害することが示されている。しかしながら、この研究では一般的な協同学習場面对象にしており、具体的な協同学習場面を考慮した検討を行っていない。協同学習と一言で言っても他者との学びは様ではない。そのため、協同学習における詳細な学習プロセスを明らかにするには、具体的な場面を考慮した検討が必要である。

本研究において具体的な場面を設定するにあたって、DRESEL et al. (2015)を参考にする。この研究では、大学教員および学生にインタビューを行い、学習の自己調整が特に必要となる状況を尋ねている。その結果、上位3つの状況として、テスト準備の学習、自己学習、プレゼンテーションの準備が挙げられた。そこで、この研究結果を援用し、本研究では具体的な協同学習場面として、授業外で他者と一緒にテストに向けた学習を行う「テスト学習場面」と、授業外で他者と一緒にプレゼンテーションの準備を行う「プレゼン準備場面」を取り上げる。なお、自己学習は協同学習を扱う本研究のテーマに合わないため除外した。

テストや試験は大学の評価として一般的であり、多くの大学生が経験していると考えられる。その中で、友人と問題を出し合ったり、覚える内容について議論したりすることも多いであろう。テスト学習場面では、内容の理解や記憶に重点を置いた他者との学びが行われると考えられる。また、近年では大学の授業のなかでプレゼンテーションの機会を取り入れた授業が増えてきており(ベネッセ教育総合研究所 2017)、プレゼン準備場面を取り上げて検討することは意義があると考えられる。例えば、プレゼンの構成や内容、発表の仕方を話しあったり、役割分担をして作業・議論したりすることも多いであろう(e.g., 大鹿・高橋 2013)。プレゼン準備場面では、様々な解の可能性について思考し、その中からよりよいものを判断して選ぶといった他者との学びが行われると考えられる。こういったタイプの違う2つの協同学習場面を取り上げることで、より詳細な検討を行うことができるであろう。

## 1.2. エンゲージメント

本研究では、動機づけ調整方略との関連を検討する従属変数として、行動的および感情的エンゲージメントを取り上げる。エンゲージメントとは、学習への取り組みのあり方を示す概念であり、近年多くの研究が行われている(CHRISTENSON et al. 2012)。エンゲ

ージメントにはいくつかのタイプが定義されているが、主要なものは3つである。FREDRICKS et al. (2004)によると、行動的エンゲージメントは、学習や学習課題に関する関与、努力や持続性、忍耐を含む概念である。感情的エンゲージメントは、興味、退屈、不安、楽しさといった学習者の感情的反応に関する概念である。認知的エンゲージメントは、注意、集中、挑戦への選好、認知的な参加を含む概念である。

先行研究では、学習場面におけるエンゲージメントの重要性が示されている。例えば、MUENKS et al. (2017)は、高校生と大学生に対して調査を行い、行動的エンゲージメントと学業成績との関連を明らかにしている。他にもBRYCE et al. (2018)は、感情的エンゲージメントが行動的エンゲージメントを媒介して学業達成に影響することを示している。このように、エンゲージメントは学業達成を予測する重要な変数であると言える(鹿毛 2013)。また、先行研究では、動機づけ調整方略とエンゲージメントとの関連についても検討されている(梅本ほか 2016, WANG et al. 2017)。

本研究では、梅本ほか(2018)でも用いられているように、行動的エンゲージメントと感情的エンゲージメントを取り上げる。これら2つについては日本語版の測定尺度が存在し、また、先行研究と同様の概念を用いることで、先行研究の結果と本研究の結果を比較しやすいと考えられる。

## 1.3. 統制変数

エンゲージメントに影響を与えるのは、動機づけ調整方略だけではない。本研究では、分析の際の統制変数として自己効力感、内発的価値、協同学習の経験量、協同学習の好みの4つを取り上げる。こういった変数を統制した上で動機づけ調整方略とエンゲージメントとの関連が示されるならば、動機づけ調整方略のさらなる重要性を強調することができると考えられる。

学習行動に影響する重要な変数として、動機づけが取り上げられることが多い(PINTRICH 1999)。この動機づけを説明する有名な理論の1つが、期待×価値理論である(WIGFIELD and ECCLES 2000)。この理論では、「期待」と「価値」が動機づけを導く重要な要因とされている。期待×価値理論に基づく先行研究では、具体的な変数として自己効力感(自身の能力に対する期待)と内発的価値(興味、重要性、有用性を含む課題への価値づけ)が取り上げられることが多い。そして、自己効力感や内発的価値が学習行動や学業達成を促す重要な変数であることが示されている(BERGER and KARABENICK 2011, LEE et al.

2014, MEGA et al. 2014, PINTRICH and DE GROOT 1990). 梅本ほか (2018) や梅本・田中 (2017) においても、自己効力感と内発的価値を分析に含め、動機づけ調整方略とエンゲージメントとの関連を検討している。そのため本研究においても、統制変数としてこの 2 つを取り上げることは有用であると考えられる。

次に、協同学習を過去にどれだけ経験しているかといった経験量も、エンゲージメントに影響すると考えられる。例えば、過去に多くの協同学習を経験している学生は他者との学習に慣れているため積極的に取り組みやすいであろう。一方で、協同学習の経験が少ない学生は、他者との学習に対してためらいを見せ、あまり積極的な学習をすることができないという可能性がある。

最後に、協同学習に対する好みもエンゲージメントに関連すると考えられる。好みに関して、佐藤 (1998) は、学習方略に対する好み学習方略の使用に関連することを示している。つまり、本研究に置き換えると、協同学習が好きであれば積極的に学習に取り組むが、一方で協同学習が好きでなければあまり積極的には学習に取り組まないことが想像できる。特に、学習における感情面を扱う感情的エンゲージメントと動機づけ調整方略との関連を検討する際に、「好み」という感情は重要な統制変数となるであろう。

#### 1.4. 本研究の目的

本研究では、大学生を対象として、テスト学習場面とプレゼン準備場面の 2 つの協同学習場面における、動機づけ調整方略と行動的および感情的エンゲージメントとの関連について検討を行う。そして、関連を分析する際には、自己効力感、内発的価値、協同学習の経験量、協同学習の好みを統制変数とする。これにより、動機づけ調整方略がエンゲージメントに与える独自の影響力を明らかにできるであろう。加えて、2 つの場面における動機づけ調整方略の使用差についても検討を行う。具体的な協同学習場面を想定して検討を行った動機づけ調整方略の研究はほとんどないため、本研究によって重要な示唆が得られると考えられる。

## 2. 方法

### 2.1. 調査手続き

本研究では、「授業外に他者と一緒に協力してテスト学習をする場面 (テスト学習場面)」と「授業外に他者と一緒に協力してプレゼンテーションの準備をする場面 (プレゼン準備場面)」という 2 つの協同学習場面を

想定した上で回答する質問紙を作成した。2 つのタイプの質問紙が同数になるように各授業の受講者数に合わせて部数を用意し、どちらか 1 つの質問紙が授業中に学生にランダムに配布され、その場で回答を求め、回収された。各授業で、2 つのタイプの質問紙に対してランダムに同数の学生に回答してもらうためにこのような手続きを取った。なお、質問紙の冒頭に、協同学習とは小グループ (4 から 6 人程度) で、他者と協力し、特定の課題に取り組む学習の形態であり、各個人に出された宿題を友だちとただ単に一緒にやるということは協同学習には含まないということを明示した。

### 2.2. 調査対象者

3 つの大学の計 277 名の学生に対して調査を行った。まず、ほとんどの項目に回答をしていないなどの不備のあった 12 名のデータを除外した。次に、調査のなかで当該の協同学習場面を経験したことがあるかどうかを尋ね、経験のなかった 42 名のデータを除外し、223 名のデータを分析対象とした。そのうち、テスト勉強場面を想定した質問紙に回答したのは 115 名 (男性 20 名、女性 95 名; 平均年齢 19.36, 標準偏差 1.00)、プレゼン準備場面を想定した質問紙に回答したのは 108 名 (男性 24 名、女性 84 名; 平均年齢 19.19, 標準偏差 1.03) であった。

### 2.3. 調査時期

2017 年 12 月から 2018 年 1 月において、それぞれの大学の学生に対して調査を行った。

### 2.4. 調査内容

質問紙には以下の項目が含まれた。なお、テスト学習場面においては「授業外に、友人たちとグループを作って、協力しながらテスト勉強を行っている場面を想像してください」、プレゼン準備場面においては「授業外に、他の人とグループを作って、協力しながらプレゼンテーションの準備を行っている場面を想像してください」という教示を行い、それぞれの場面を想定して回答を求めた。

(1) 協同学習における動機づけ調整方略: 梅本ほか (2018) の項目を用いた。この尺度には、以下の 5 つの下位尺度が含まれた。1 つ目は、「積極的交流方略」(12 項目) であり、項目例は「グループの人たちとお互いに励ます」「グループの人たちと協力して頑張る」である。2 つ目は、「課題価値方略」(7 項目) であり、項目例は「学習内容に興味がある点に注目する」「学習が自分のためになると思う」である。3 つ目は、「義務

感高揚方略」(8項目)であり、項目例は「自分だけやらないわけにはいかないと考える」「課題だからやらないといけないと考える」である。4つ目は、「自己報酬方略」(6項目)であり、項目例は「学習が終わった後の自分へのご褒美を考える」「学習とは関係ないことをして気分転換する」である。5つ目は、「学習活動構造化方略」(5項目)であり、項目例は「それぞれの人の役割を与える」「学習の計画を立てる」である。

(2) 行動的エンゲージメント: 梅本ほか (2018) の5項目を用いた。項目例は、「私は集中して協同学習を行っている」である。

(3) 感情的エンゲージメント: 梅本ほか (2018) の5項目を用いた。項目例は、「協同学習で勉強しているとき、熱中している」である。

(4) 自己効力感: 中西 (2004) を協同学習場面用に修正した梅本ほか (2018) の6項目を用いた。項目例は、「その気になれば他者と協同してうまく学習できると思う」である。

(5) 内発的価値: 伊藤 (2009) を協同学習場面用に修正した梅本ほか (2018) の6項目を用いた。項目例は、「協同学習で学ぶ内容は、私にとって大切である」である。

以上の項目の回答形式は、「1 全くあてはまらない」「2 あてはまらない」「3 どちらでもない」「4 あてはまる」「5 よくあてはまる」の5件法であった。

(6) 協同学習の経験量: これまで、どの程度協同学習を経験したのかを、「全くない」「1回」「2から5回程度」「6から10回程度」「11回以上」の5件法で尋ねた。分析に際しては、それぞれを1から5の値に置き換えて処理した。

(7) 協同学習の好み: 協同学習が好きかどうかについて、「好きではない」「どちらかというが好きではない」「どちらかというが好き」「好き」の4件法で尋ねた。

分析に際しては、それぞれを1から4の値に置き換えて処理した。

## 2.5. 倫理的配慮

本研究では、以下のような倫理的配慮を行った。まず、質問紙のフェイスシートに、このアンケートの回答に、正解・不正解はないこと、もし答えたくない質問があれば、その質問には回答しなくてもいいこと、回答内容は統計的に処理されるため、個人のプライバシーが問題になることは一切ないこと、このアンケートは分析後責任をもって処分することを明記した。また、調査に協力することに同意する人には「同意します」という項目にチェックを、同意できない人には「同意しません」という項目にチェックをするように求めた。また、「同意します」という項目にチェックをせずに回答した場合にも、同意したとみなすことも明記した。

## 3. 結果

### 3.1. 尺度構成

動機づけ調整方略、行動的および感情的エンゲージメント、自己効力感、内発的価値については、2つの協同学習場面ごとに、先行研究と同様の下位尺度構成を行った。各下位尺度の $\alpha$ 係数を算出したところ、十分な値が得られたため(表1)、各項目の加算平均を用いて下位尺度得点を算出した。協同学習場面ごとの各下位尺度の平均値、標準偏差、 $\alpha$ 係数、分析人数を表1に、相関分析結果を表2に示した。

### 3.2. 2つの協同学習場面における動機づけ調整方略の使用差

協同学習場面ごとに、動機づけ調整方略の使用が異なるのかどうかを検討した。協同学習場面を独立変数、

表1 協同学習場面ごとの平均値、標準偏差、 $\alpha$ 係数、分析人数およびt検定結果

	テスト学習場面				プレゼン準備場面				t 値	Hedges' g
	Mean	SD	$\alpha$	n	Mean	SD	$\alpha$	n		
積極的交流方略	3.53	0.74	.91	114	3.75	0.57	.89	108	-2.52 *	0.33
課題価値方略	3.41	0.64	.77	113	3.50	0.67	.85	106	-1.02	0.14
義務感高揚方略	3.73	0.64	.83	115	4.04	0.49	.77	107	-3.95 ***	0.54
自己報酬方略	3.82	0.61	.73	115	3.38	0.67	.72	108	5.16 ***	0.69
学習活動構造化方略	3.06	0.76	.75	115	3.43	0.68	.76	107	-3.86 ***	0.51
行動的エンゲージメント	3.63	0.58	.76	113	3.71	0.55	.82	108	-0.97	0.14
感情的エンゲージメント	3.16	0.81	.88	114	3.09	0.77	.91	108	0.61	0.09
自己効力感	3.55	0.71	.90	114	3.62	0.62	.86	107	-0.76	0.10
内発的価値	3.39	0.76	.90	114	3.40	0.69	.90	108	-0.17	0.01
協同学習の経験量	3.66	1.01		115	3.81	0.99		106	-1.12	0.15
協同学習の好み	2.49	0.81		115	2.36	0.84		107	1.11	0.16

\* $p < .05$ , \*\*\* $p < .001$

5つの動機づけ調整方略を従属変数とした対応のないt検定を行った。その結果、積極的交流方略、義務感高揚方略、自己報酬方略、学習活動構造化方略において差が見られた(表1)。平均値から、積極的交流方略、義務感高揚方略、学習活動構造化方略についてはプレゼン準備場面での使用が、自己報酬方略についてはテスト学習場面での使用が多いことが分かる。なお、積極的交流方略と義務感高揚方略については等分散の仮定が棄却されたため、Welchの方法によるt検定を行った。

また、行動的および感情的エンゲージメント、自己効力感、内発的価値、協同学習の経験量、協同学習の好みについても、t検定を行った。その結果、いずれにおいても有意差は見られなかった(表1)。なお、表1には効果量(g)も併記した。

### 3.3. 2つの協同学習場面における動機づけ調整方略とエンゲージメントとの関連

次に、協同学習場面ごとに動機づけ調整方略とエンゲージメントとの関連を検討した。5つの動機づけ調整方略を独立変数、2つのエンゲージメントを従属変数、自己効力感、内発的価値、協同学習の経験量、協同

学習の好みを統制変数とし、協同学習場面ごとに重回帰分析を行った(表3)。その結果、行動的エンゲージメントに対しては、テスト学習場面において積極的交流方略が、プレゼン準備場面において義務感高揚方略と学習活動構造化方略が正の関連を示した。感情的エンゲージメントに対しては、テスト学習場面とプレゼン準備場面において課題価値方略が正の関連を、プレゼン準備場面において義務感高揚方略が負の関連を示した。

## 4. 考察

本研究は、テスト学習場面とプレゼン準備場面の2つの協同学習場面における、動機づけ調整方略とエンゲージメントとの関連について検討を行った。また、2つの場面における動機づけ調整方略の使用差についても検討を行った。

### 4.1. 2つの協同学習場面における動機づけ調整方略とエンゲージメントとの関連

まず、動機づけ調整方略と行動的エンゲージメントとの関連について考察する。テスト学習場面においては、積極的交流方略のみが行動的エンゲージメントに

表2 協同学習場面ごとの相関分析結果

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 積極的交流方略		.52 ***	.16	.13	.62 ***	.65 ***	.67 ***	.71 ***	.66 ***	.25 **	.46 ***
2 課題価値方略	.44 ***		.23 *	.17	.40 ***	.42 ***	.55 ***	.35 ***	.49 ***	.13	.16
3 義務感高揚方略	.49 ***	.44 ***		.03	.13	.33 ***	.13	.14	.30 **	.13	.02
4 自己報酬方略	.17	.22 *	.12		-.04	.07	.11	.15	.18	-.03	.14
5 学習活動構造化方略	.75 ***	.41 ***	.36 ***	.15		.56 ***	.52 ***	.47 ***	.40 ***	.20 *	.21 *
6 行動的エンゲージメント	.52 ***	.33 ***	.19	.01	.46 ***		.60 ***	.60 ***	.64 ***	.32 ***	.41 ***
7 感情的エンゲージメント	.46 ***	.38 ***	.08	.04	.41 ***	.63 ***		.62 ***	.72 ***	.24 *	.64 ***
8 自己効力感	.44 ***	.24 **	.06	.07	.39 ***	.51 ***	.61 ***		.63 ***	.20 *	.51 ***
9 内発的価値	.49 ***	.41 ***	.15	.14	.42 ***	.54 ***	.75 ***	.75 ***		.24 *	.55 ***
10 協同学習の経験量	.13	.09	.03	.03	.17	.27 **	.27 **	.15	.19 *		.12
11 協同学習の好み	.29 **	.10	-.01	-.01	.25 **	.41 ***	.68 ***	.57 ***	.57 ***	.32 ***	

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

注) 左下三角がテスト学習場面における相関係数を、右上三角がプレゼン準備場面における相関係数を示す

表3 行動的および感情的エンゲージメントを従属変数とした協同学習場面ごとの重回帰分析結果

	行動的エンゲージメント						感情的エンゲージメント					
	テスト学習場面			プレゼン準備場面			テスト学習場面			プレゼン準備場面		
	B	SE	$\beta$	B	SE	$\beta$	B	SE	$\beta$	B	SE	$\beta$
積極的交流方略	0.23	0.10	.30 *	0.09	0.12	.09	0.11	0.10	.10	0.13	0.13	.10
課題価値方略	0.10	0.08	.11	0.01	0.07	.01	0.18	0.09	.14 *	0.34	0.08	.30 ***
義務感高揚方略	-0.06	0.08	-.07	0.25	0.09	.22 **	-0.12	0.09	-.09	-0.21	0.10	-.13 *
自己報酬方略	-0.10	0.07	-.11	-0.02	0.06	-.02	-0.07	0.08	-.05	-0.01	0.07	-.01
学習活動構造化方略	0.04	0.08	.05	0.23	0.07	.28 **	0.04	0.09	.04	0.15	0.08	.13
自己効力感	0.16	0.10	.20	0.14	0.10	.16	-0.03	0.10	-.02	0.12	0.11	.10
内発的価値	0.09	0.10	.12	0.20	0.09	.26 *	0.48	0.10	.45 ***	0.27	0.09	.25 **
協同学習の経験量	0.07	0.04	.12	0.07	0.04	.12	0.05	0.05	.06	0.06	0.05	.08
協同学習の好み	0.06	0.07	.08	0.04	0.06	.07	0.37	0.08	.37 ***	0.30	0.07	.32 ***
調整済 $R^2$	.40 ***			.54 ***			.67 ***			.73 ***		
n	110			101			111			101		

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

対して正の関連を示した。テスト学習場面は、学習内容の理解や記憶が中心となり、プレゼン準備場面に比べて、退屈さや負担感などの精神的なコストが高い可能性がある。そういった場面であるからこそ、一人で取り組まずに励まし合うなどして他者と関わることで効果的に意欲が高まり、より積極的に取り組みやすくなるのであろう。一方で、プレゼン準備場面においては、義務感高揚方略と学習活動構造化方略が行動的エンゲージメントに対して正の関連を示した。プレゼンの準備は、1つの作品を作成するために比較的役割が明確になりやすいと考えられるため、そういった役割分担などで学習活動を構造化することが積極的な学習行動につながるであろう。また、プレゼンの準備において役割を分担することに伴って、一人一人の義務感が明確になるため、プレゼン準備場面においては特に義務感高揚方略が学習行動を促進するという可能性が考えられる。義務感高揚方略と行動的エンゲージメントとの関連は、梅本ほか(2018)においても見られており、先行研究と整合する。また、こういった比較的ネガティブな感情が学習行動やテスト成績を促すなど、学習において促進的に働く可能性は先行研究においても示されている(中野・藤井 2014, 奈須 1990)。

次に、動機づけ調整方略と感情的エンゲージメントとの関連について考察する。まず、どちらの場面においても課題価値方略が感情的エンゲージメントに対して正の関連を示した。課題価値方略とは、学習課題に価値づけを行って意欲を調整する方略である。そして、その価値づけの中には、「学習内容に興味がある点に注目する」といったように「興味」に関連する価値づけも含まれる。そのため、こういった価値づけによる意欲の調整は、学習の感情的側面に関連しやすいのであろう。両場面において感情的エンゲージメントとの正の関連を示したことから、価値づけ方略は場面に左右されずに学習の感情的側面に影響する可能性が示された。なお、同じく興味という感情的側面を含む内発的価値や(WOLTERS and PINTRICH 1998)、協同学習の好みもまた、予想通り感情的エンゲージメントに対して正の関連を示した。そして、プレゼン準備場面において、義務感高揚方略が感情的エンゲージメントに対して負の関連を示した。こういった関連は、梅本ほか(2018)においても見られている。これは各場面によって得られる報酬、特に評価の対象から説明できるかもしれない。テスト学習に対する評価は各学習者の成果に与えられるのに対して、プレゼン準備に対する評価は、グループの成果に対して与えられることが多いだろう。つまり、プレゼン準備場面は、グループ

内の各個人の成果が他の成員の評価にもより影響しやすいといえる。したがって、プレゼン準備場面は一人一人の義務感が明確になりやすい上に、それがプレッシャーとなって学習の感情的側面にマイナスの影響を与えてしまうのであろう。

以上のように、いくつかの関連が示されたが、こういった関連が統制変数を統制した上で得られたことに注目する必要がある。つまり、動機づけ(自己効力感、内発的価値)、過去の協同学習の経験量、協同学習が好きかどうかに関わらず、動機づけ調整方略がエンゲージメントに影響するということである。これは、協同学習場面における動機づけ調整方略の有用性を示す結果であり、動機づけ調整方略に介入することで、効果的に協同学習を促進できる可能性を示すものである。

#### 4.2. 2つの協同学習場面における動機づけ調整方略の使用差

次に、2つの協同学習場面における動機づけ調整方略の使用について考察する。分析の結果、積極的交流方略、義務感高揚方略、学習活動構造化方略については、プレゼン準備場面においてより多く使用される可能性が示された。プレゼンの準備はテスト学習に比べて、個人が何をするかといった役割分担が明確に行われやすいと考えられる。例えば、大鹿・高橋(2013)においても、プレゼンテーションに向けた協同学習の中で、大学生が役割分担を行っている事例が示されている。また、プレゼンテーションの評価はグループ単位で行われることも多いだろう。そのため、明確な役割をもっているなかで、自分だけやらないわけにはいかないといった義務感を意識しやすい可能性がある。さらに、役割が明確だからこそ、良いプレゼンの作成に向けてそれぞれの立場からの積極的なやり取りや交流による動機づけ調整が行われやすい可能性がある。

一方で、自己報酬方略については、テスト学習場面においてより多く使用されていることが示された。先述したように、学習内容を理解したり記憶したりするテスト学習は、1つの作品を創造するプレゼン準備に比べ、退屈さなどを感じやすく、精神的なコストが高い可能性がある。そのため、大学生は、学習後のご褒美や楽しみなどを積極的に意識したり、気分転換をしたりすることで、そういったコストをなんとか乗り切っているのかもしれない。こういった可能性については、今後のより詳細な検討が必要である。

#### 5. 結論と今後の課題

本研究では、テスト学習とプレゼン準備という2つ

の協同学習場面における、動機づけ調整方略とエンゲージメントとの関連について検討を行った。その結果、2 つの場面によって、動機づけ調整方略とエンゲージメントとの関連に違いが見られた。特に、プレゼン準備場面において、動機づけ調整方略とエンゲージメントのより多くの関連が示された。また、そういった関連が、自己効力感などの変数を統制した上で見られたことは、特筆すべき点である。こういった協同学習の場面を考慮して検討を行った動機づけ調整の研究は見られない。そのため、協同学習における学習プロセスを明らかにする上で、他者と一緒に学習する場合であっても、その協同学習の性質によって動機づけ調整の使用やその影響が異なることを示した点で、本研究は示唆に富むと考えられる。

本研究の限界点と今後の課題を以下に示す。まず、本研究は場面想定による方法を用いたが、実際の協同学習に随伴して調査を行うことも必要である。また、一緒に学習する他者との関係性などの変数を考慮したり、エンゲージメント以外の従属変数を扱ったりすることも重要であろう。最後に、例えばプレゼンの題材などといった具体的な学習課題までも考慮し、発話分析などを通したより状況的な動機づけ調整とその影響についても検討することが必要である (e.g., JÄRVELÄ and JÄRVENOJA 2011)。

## 謝辞

本研究は、科学研究費助成事業（若手研究（B）課題番号：16K17320）の助成を受けて行われた。調査にご協力参加いただきましたみなさまに御礼申し上げます。

## 参考文献

- ベネッセ教育総合研究所 (2017) 『第 3 回大学生の学習・生活実態調査速報版』 ([https://berd.benesse.jp/up\\_images/research/3\\_daigaku-gakushu-seikatsu\\_all.pdf](https://berd.benesse.jp/up_images/research/3_daigaku-gakushu-seikatsu_all.pdf)) (2018 年 9 月 16 日)
- Berger, J-L., & Karabenick, S. A. (2011). Motivation and students' use of learning strategies: Evidence of unidirectional effects in mathematics classrooms. *Learning and Instruction, 21*(3), 416-428.
- Bryce, C. I., Goble, P., Swanson, J., Fabes, R. A., Hanish, L. D., & Martin, C. L. (2018). Kindergarten school engagement: Linking early temperament and academic achievement at the transition to school. *Early Education and Development, 29*(5), 780-796.

- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer.
- Dresel, M., Schmitz, B., Schober, B., Spiel, C., Ziegler, A., Engelschalk, T., Jöstl, G., Klug, J., Roth, A., Wimmer, B., & Steuer, G. (2015). Competencies for successful self-regulated learning in higher education: structural model and indications drawn from expert interviews. *Studies in Higher Education, 40*(3), 454-470.
- 遠藤志乃・中谷素之 (2017) 「中学生における動機づけ調整方略と達成目標および学習習慣との関連」『心理学研究』88(2), 170-176.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109.
- 後藤崇志 (2017) 「達成目標と動機づけ調整方略の有効性の認識の適切さ」『パーソナリティ研究』26(2), 163-166.
- 伊藤崇達 (2009) 『自己調整学習の成立過程—学習方略と動機づけの役割—』北大路書房.
- Järvelä, S., & Järvenoja, H. (2011). Socially constructed self-regulated learning and motivation regulation in collaborative learning groups. *Teacher College Records, 113*(2), 350-374.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991). *Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity* (ASHE-ERIC Higher Education Report, No.4). Washington, DC: School of Education and Human Development, The George Washington University.
- 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.
- Lee, W., Lee, M-J., & Bong, M. (2014). Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Contemporary Educational Psychology, 39*(2), 86-99.
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 106*(1), 121-131.
- Miele, D. B., & Scholer, A. A. (2017). The role of metamotivational monitoring in motivation regulation. *Educational Psychologist, 53*(1), 1-21.

- 文部科学省 (2016) 『「主権者教育の推進に関する検討チーム」最終まとめ～主権者として求められる力を育むために～』 ([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/sports/ikusei/1372381.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/ikusei/1372381.htm)) (2018年12月12日)
- Muenks, K., Wigfield, A., Yang, J. S., & O'neal, C. R. (2017). How true is grit? Assessing its relations to high school and college students' personality characteristics, self-regulation, engagement, and achievement. *Journal of Educational Psychology, 109*(5), 599-620.
- 中西良文 (2004) 「成功/失敗の方略帰属が自己効力感に与える影響」『教育心理学研究』 52(2), 127-138.
- 中野友香子・藤井勉 (2014) 「e テスティングにおける達成目標志向性の影響」『日本教育工学会論文誌』 38(Suppl.), 145-148.
- 奈須正裕 (1990) 「学業達成場面における原因帰属, 感情, 学習行動の関係」『教育心理学研究』 38(1), 17-25.
- 大鹿聖公・高橋一将 (2013) 「理科教育における協同学習活動導入の効果—プレゼンテーション活動を通じた科学的能力の育成—」『愛知教育大学教育創造開発機構紀要』 3, 11-17.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research, 31*(6), 459-470.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33-40.
- 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(4), 367-376.
- 澤井陽介 (2017) 『授業の見方—「主体的・対話的で深い学び」の授業改善—』 東洋館出版社.
- Schwinger, M., & Otterpohl, N. (2017). Which one works best? Considering the relative importance of motivational regulation strategies. *Learning and Individual Differences, 53*, 122-132.
- Schwinger, M., Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). How do motivational regulation strategies affect achievement: Mediated by effort management and moderated by intelligence. *Learning and Individual Differences, 19*(4), 621-627.
- Schwinger, M., Steinmayr, R., & Spinath, B. (2012). Not all lead to Rome—Comparing different types of motivational regulation profiles. *Learning and Individual Differences, 22*(3), 269-279.
- 杉江修治 (2013) 「教育による教育実践の創造」中谷素之・伊藤崇達 (編著) 『ピア・ラーニング—学びあいの心理学—』 金子書房, 173-186.
- 梅本貴豊 (2013) 「メタ認知的方略, 動機づけ調整方略が認知的方略, 学習の持続性に与える影響」『日本教育工学会論文誌』 37(1), 79-87.
- Umemoto, T. (2015). *Motivational regulation in Japanese undergraduates*. Saarbrücken, Germany: Lambert Academic Publishing.
- 梅本貴豊・伊藤崇達・田中健史朗 (2016) 「調整方略, 感情のおよ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(2), 138-151.
- 梅本貴豊・田中健史朗 (2017) 「授業外学習における動機づけ調整方略, 動機づけ要因と学習行動の関連」『心理学研究』 88(1), 86-92.
- 梅本貴豊・田中健史朗・矢田尚也 (2018) 「協同学習における動機づけ調整方略尺度の作成」『心理学研究』 89(3), 292-301.
- Wang, C., Shim, S. S., & Wolters, C. A. (2017). Achievement goals, motivational self-talk, and academic engagement among Chinese students. *Asia Pacific Education Review, 18*(3), 295-307.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 68-81.
- Wolters, C. A. (1999). The relation between High School students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences, 11*(3), 281-299.
- Wolters, C. A., & Bizon, M. B. (2013). Assessing and predicting college students' use of strategies for the self-regulation of motivation. *The Journal of Experimental Education, 81*(2), 199-221.
- Wolters, C. A., & Pintrich, P. R. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. *Instructional Science, 26*(1-2), 27-47.



## SUMMARY

This study examined the relationship between motivational regulation strategies and engagement, and the use of these strategies in two cooperative learning settings: situations where learning was in preparation for the next examination and for presentation in a small group. Two types of questionnaires were created asking undergraduates to imagine situations where they had to prepare for the next examination and for a presentation in a small group. The questionnaires were randomly distributed to undergraduates from three universities. The data of 223 undergraduates were analyzed. The results of a t-test indicated significant mean differences between the two cooperative learning situations for four strategies. The results of a multiple regression analysis indicated the relationships between motivational regulation strategies and engagement differed in the two situations. In particular, more motivational regulation strategies were associated with engagement in situations of learning to prepare for a presentation in a small group than for the next examination. In light of the present findings, the relationship between motivational regulation strategies and engagement in cooperative learning was discussed.

**KEYWORDS:** Motivational Regulation Strategies, Engagement, Cooperative Learning, Self-regulated Learning, Undergraduates

---

† Takatoyo Umemoto\*, Kenshiro Tanaka\*<sup>2</sup>, Naoya Yada\*<sup>3</sup> and Yoshifumi Nakanishi\*<sup>4</sup>: Relationship between motivational regulation strategies and engagement in two cooperative learning settings.

\* Faculty of Foreign Studies, Kyoto University of Foreign Studies, 6, Kasame-cho, Saiin, Ukyo-ku, Kyoto, 615-8558 Japan

\*<sup>2</sup> Faculty of Education, University of Yamanashi, 4-4-37, Takeda, Kofu, Yamanashi, 400-8510 Japan

\*<sup>3</sup> Division of Promotion of Educational Development, Kansai University, 3-3-35, Yamate-cho, Suita-shi, Osaka, 564-8680 Japan

\*<sup>4</sup> Faculty of Education, Mie University, 1577, Kurimamachiya-cho, Tsu-shi, Mie, 514-8507 Japan