

高校生の公民科現代社会における学習動機が
公民的態度の獲得に与える影響

山本 和弘* 藤木 大介**

*大学院学生

**学校教育講座

**Influence of Learning Motivation for
Contemporary Social Studies among High School Students
for Acquiring the Necessary Civic Attitude**

Kazuhiro YAMAMOTO* and Daisuke FUJIKI**

**Graduate Student, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan*

***Department of School Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan*

愛知教育大学研究報告 第66輯（教育科学編） pp. 107～115 〔別刷〕

2017年3月

Reprinted from

Bulletin of Aichi University of Education

Vol. LXVI (Educational Sciences) pp. 107–115

Kariya, Japan

March 2017

高校生の公民科現代社会における学習動機が 公民的態度の獲得に与える影響

山本 和弘* 藤木 大介**

*大学院学生

**学校教育講座

Influence of Learning Motivation for Contemporary Social Studies among High School Students for Acquiring the Necessary Civic Attitude

Kazuhiro YAMAMOTO* and Daisuke FUJIKI**

**Graduate Student, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan*

***Department of School Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan*

Abstract

Civics is a high school subject that seeks to impart the necessary attitude and ability to participate in society. To examine the method of teaching that suits the subject purpose, this study examined what types of learning motivation most influenced the students who acquired the appropriate civic attitude through a civics course—contemporary social studies. With the participation of 211 high school students, this study measured learning motivation and civic attitude through a questionnaire. The results indicated that students who enrolled in the course with the motivation to apply their knowledge in their lives acquired a better civic attitude than those with other learning motivations. Furthermore, the more interesting the students found contemporary social studies, the better civic attitude they acquired. On the basis of these results, this study validated the teaching method that motivated students to learn contemporary social studies by using familiar or current topics as materials and by instilling the expectation of participating in society through, for example, voting behavior.

現在、国政選挙における若年層の投票率の低さは深刻である。20歳代の投票率は、平成24年12月に行われた第46回衆議院議員総選挙では37.89%、平成25年7月に行われた第23回参議院議員通常選挙では33.37%となっており、他の年代と比べて低い水準にとどまっている(総務省, 2013)。この現状の一因には、若年層に、主体的に社会形成に参加しようとする態度が備わっていないことが考えられる。事実、第46回衆議院議員総選挙全国意識調査(明るい選挙推進協会, 2013)では、20歳代は他の年代と比べ、選挙関心度が低く、投票を「国民の義務」とは考えず「個人の自由」と考える割合が高いことを示している。20歳代の多くの有権者が数年前には中等教育を受けていることを踏まえると、中等教育が生徒の主体的に社会形成に参加する態度の形成を果たせていないことが考えられる。

生徒の主体的に社会形成に参加する態度の育成に直

接的に関わる教科の1つとして、高等学校における公民科が挙げられる。公民科の教科目標には、「現代の社会について主体的に考察させ、理解を深めさせる」(文部科学省, 2010)とあることから、現代の社会を直接的に扱い、社会と密接な関わりを持つ特徴があると判断できる。さらに、公民科では、公民的資質の育成が究極の目標とされている。公民的資質の定義については研究者ごとに異なり明確な定義はないものの、小学校と高等学校の学習指導要領の記述を整理すると、少なくとも能力と態度を中心とする2重構造であることが確認されている(水山, 2004)。さらに、学習指導要領の記述を詳細に見ると、公民科を構成する「現代社会」、「倫理」、「政治経済」という3つの科目の目標の説明に「広く、自らの個性を発揮、伸長しつつ文化と福祉の向上、発展に貢献する能力と、国家・社会の有為な形成者として平和で民主的な社会生活の実現、推

進に向けて主体的に社会形成に参加する態度を育てることが、公民科の究極のねらいである」とある。この記述と若年層の現状とを踏まえると、特に「国家・社会の有為な形成者として平和で民主的な社会生活の実現、推進に向けて主体的に社会形成に参加する態度」とされる公民的資質における態度（以下、公民的態度と呼ぶ）の育成が、高等学校の公民科では非常に重要であると考えられる。

これまで、社会科教育の分野では、公民的資質の育成を目指した授業開発がいくつかなされている(堂徳, 2011)。その中で、実践例に共通している特徴として、授業にグループディスカッション等の生徒の主体的な思考活動を取り入れていることが挙げられる。ただ、同じ授業を受けていても、公民的資質の獲得の程度について生徒ごとに個人差があると考えられる。この背景には、生徒の公民科の学習に対する考え方が学習の仕方の違いにつながり、授業を通じ得られる学習成果に大きく影響していると考えられる。そのため、授業開発の際、生徒が持つ公民科の学習に対する考え方の配慮は欠かせない観点であると考えられる。現状として、生徒が持つ公民科の学習に対する考え方は、入試があるために「とにかく知識を詰め込むことが大切」等の知識習得重視に偏った考え方はないか。このような学習観を持つ生徒は、一時的に暗記をして知識を詰め込むものの、入試が終わった途端に学習したことを忘れてしまい、公民科の学習が公民的資質の獲得につながっていない可能性がある。

学習観の背後には学習動機がある(瀬尾・植阪・市川, 2008)。学習動機とは、「学習は何のためにするのか」という学習の動機や目的に関する考え方である(市川・堀野・久保, 1998)。中でも、市川(1995a, b)は、大学生に高校での勉強を想定してもらい、「一般に、人はなぜ勉強しているのだと思いますか」「あなた自身は、なぜ勉強していたのですか」という2問の自由記述を実施し、得られた回答を基に学習動機の「2要因モデル」を提唱している(図1)。2要因モデルは、学習動機をまず6つに分類し、「学習の功利性」(学習することによるメリットやしないことによるデメリット

を意識しているか)と「学習内容の重要性」(何を学習するかということが本人にとって意味をもっているか)という2つの要因の組み合わせによって構造化したものである。このモデルは、従来の「内発的動機づけ—外発的動機づけ」という枠組みだけでは捉えきれなかった、学習動機の複雑な構造を明らかにしたという点で、その有益さが認められる。

これまでの研究では、学習動機が学習方略を介し学習成果に影響するという因果関係が示されている。例えば、充実志向、訓練志向、実用志向の3つをまとめた「内容関与的動機」は、習った知識を関連付けて覚えたり、既有知識を活用する方略をとり、学習成果への正の影響が見られている。一方、関係志向、自尊志向、報酬志向の3つをまとめた「内容分離的動機」は、暗記を重視する方略をとり、正の影響を与えても、暗記で対応できる課題を中心に構成されていると考えられる定期テスト等の学習成果に限られることが示されている(e.g.堀野・市川, 1997;松沼, 2009)。

また、山本・藤木(2014)は、2要因モデルに基づき「現代社会」における学習動機を捉え、公民的能力の一部としての「現代社会」で習得した知識を活用して推論する能力との関連を検討している。その結果、2要因モデルの因子抽出の際に行われたのと同様の自由記述から学習動機カテゴリが抽出され(表1)、現代社会の知識を生活に役立てようとする「実用重視動機」を持つと分類された生徒は、自由記述型の知識活用が求められる問題に正答できる傾向にあったが、受験で点数をとるために勉強する「受験重視動機」を持つと分類された生徒にはその傾向は見られなかった。また、2要因モデルにおける実用志向が強いほど、自由記述型の知識活用問題に正答できる傾向があり、充実志向と関係志向が強いほど、選択肢型の知識活用が求められる問題について正の影響を与える一方、訓練志向が強いほど負の影響を与えることが示された。

このように、先行研究では、学習動機と公民的能力の一部との関連を検討したもの(山本・藤木, 2014)はある。しかし、学習動機が学習成果としての公民的態度の獲得に与える影響について検討した研究は見受けられない。そもそも、公民的態度の獲得にはどのような要因が影響しているのか、客観的・科学的に検討した先行研究も見受けられない。また、公民的態度そのものを直接的に測定・評価しようとした研究も少ない。公民的態度を測定しようとしたものとしては佐長・真子(2008)がある。これは、公民的資質を直接的に評価することがない事態を改善するため、公民的資質を「社会的論争に参加する資質」という公民的態度と捉えられる定義にし、今日の社会における政策的課題に対する意見の記述を複数名でパフォーマンス評価することで測定を試みている。しかし、あくまで質的な評価であり、公民的態度が身に付いているか測定できてい

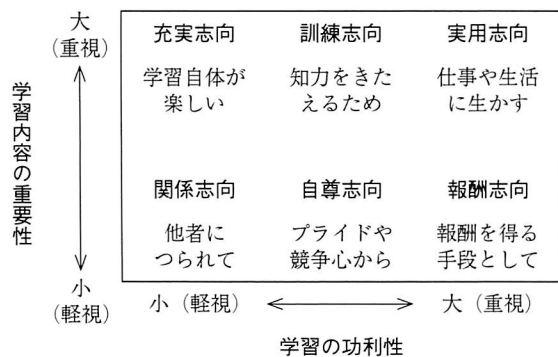


図1 学習動機の2要因モデル(市川1995a, b)

表1 学習動機自由記述の分類基準（山本・藤木（2014）を一部改変）

カテゴリの名称	特徴
実用重視動機	現代社会の知識を自分の生活に役立て、活用することを目的とし勉強している
知識探究重視動機	自分なりの視点で現代社会の知識を獲得しようとし勉強している
受験重視動機	現代社会を受験で点数をとるために勉強している
一般常識重視動機	現代社会を一般常識獲得のために勉強している
政治重視動機	現代社会の知識を社会に役立て、活用することを目的とし勉強している
単位重視動機	現代社会を制約上、受動的に勉強している
興味関心動機	現代社会自体が好きで楽しいために勉強している

るかには疑問が残る。このように、先行研究では公民的態度の測定をも実現できておらず、その育成や評価については教師各々の主観的な判断に委ねられていると考えられる。

そこで本研究では、公民的態度の育成に効果的な指導法の示唆を得るため、学習動機が公民的態度の獲得に与える影響について検討することを目的とする。これを明らかにすることで、公民的態度を獲得している生徒像が明確になり、生徒の学習動機を踏まえた公民的態度の育成に関する指導法の示唆が得られると考えられる。

以下、本研究の構成について述べていく。まず、公民的態度の尺度は、社会科教育を専攻する大学教員や大学院生と合議をして公民的態度尺度を作成し、測定することとした。なぜなら、公民的態度は定義の抽象性が高く、公民的態度の中身を吟味しなければ測定は難しいと考えられたからである。

また、公民科は「現代社会」、「倫理」、「政治経済」という3つの科目で構成されているが、学習動機は科目ごとで異なっていることが考えられるため、科目の限定をする必要があると考えられる。そこで、本研究では、「現代社会」を取り上げる。なぜなら、「現代社会」は、「倫理」と「政治経済」の内容を網羅的に含んでおり、高等学校の公民科を代表する科目であると捉えられ、本研究において適切な検討対象だと考えられるからである。

さらに、本研究では、学習動機と公民的能力との関連を見た山本・藤木（2014）と同様に質問紙法と自由記述法を用いて学習動機を測定する。これらの手法を併用する理由として山本・藤木（2014）は、それぞれに長所短所があるからだとして指摘している。質問紙法では質問項目を手がかりに想起が生じ、自己の中に強く存在しない考え方までも自己のものとして認識してしまったり、本来は項目外の考え方も有しているにもかかわらずそれらを測定できないといった問題点が考えられる。一方、自由記述法では、自己の中に考えが形成されていても、それらを上手く書けない、表現できない場合があるという問題点が考えられる。また、山本・藤木（2014）も「現代社会」における学習動機を測定しており、本研究における予測をより容易にし、

学習動機を正確に捉えるため、同様の手法で測定することが妥当だと考えた。

予測としては、山本・藤木（2014）において学習動機カテゴリにおいて「実用重視動機」を持つ生徒の多くが知識活用的であったことから、「実用重視動機」を持つ生徒は他の動機を持つ生徒より、公民的態度を獲得していると考えられる。また、山本・藤木（2014）では人数が少なかったため分析から除外されたが、「政治重視動機」を持つ生徒も公民的態度を獲得していると予測する。さらに、「知識探求重視動機」を持つ生徒も公民的態度を獲得している可能性がある。なぜなら、公民的態度は「主体的に社会形成に参加する態度」であるため、その獲得にはこれらの3つの動機が示すような主体的に学習し、かつ社会や生活という文脈に活かそうとする姿勢が求められると考えられるからである。また、「政治重視動機」と同様、山本・藤木（2014）では人数が少なかったが「興味関心動機」を持つ生徒は、積極的に学習に取り組んでいるという点では公民的態度を獲得している可能性がある。一方、「受験重視動機」「単位重視動機」の生徒は、公民科の学習を受験や定期テストで点数をとるための道具としてしか考えず、一時的に暗記をして知識を詰め込もうとするものの、受験やテストが終わった途端に学習したことを忘れてしまうことが考えられる。このような生徒が、公民的態度を獲得することは難しいと予測できる。

また、山本・藤木（2014）では、学習動機尺度の因子分析において「内容関与的動機」と「内容分離的動機」の高次因子が抽出されていない。そのため、本研究でも「内容関与的動機」と「内容分離的動機」が抽出されるという予測はできない。そこで、充実志向と実用志向の高い生徒が、関係志向、自尊志向、報酬志向の高い生徒より、公民的態度を獲得していると予測する。なぜなら、松沼（2009）は、充実志向と実用志向を構成概念とする「内容関与的動機」が、日常的な英語の学習時間に正の影響を与えることを示しており、充実志向と実用志向は主体的な学習をする姿勢につながると考えられるからである。一方、関係志向、自尊志向、報酬志向を構成概念とする「内容分離的動機」と日常的な英語の学習時間との関連は示されていない。ただし、松沼（2009）の「内容関与的動機」は訓練志

向も構成概念に含んでいるが、訓練志向は山本・藤木(2014)において「現代社会」の学習成果の一種である「知識を活用した推論」に正の影響を示していないだけでなく、むしろ負の影響を一部示している。そのため、本研究でも積極的に正の影響を予測することはできないと判断した。

方法

調査協力者

公立高校(2校)に通う2年生147名、3年生64名の計211名であった。

調査内容

学習動機を尋ねる自由記述 学習動機を測定するため、学習動機を尋ねる自由記述を行った。内容は、市川(1995a)における学習動機を尋ねる自由記述1問を、「現代社会」に対応させたものとなっている。「あなたは、何のために現代社会を勉強していたのですか」という教示文であり、10字×4行の計40字の回答欄に記述を求めた。

学習動機尺度 2要因モデルに基づく市川ほか(1998)の学習動機尺度36項目を用いた。項目の表現は、一部「現代社会」に対応させた。回答は、「ほとんどあてはまらない(1点)」から「かなりあてはまる(5点)」までの5件法であった。

公民的態度尺度 まず、高等学校公民の教員免許を持つ筆者と、社会系の教員免許を持ち社会科教育を専門とする3名(大学教員1名、大学院生2名)とで、公民的態度を測定する尺度の構成について合議した。公民的態度は、「国家・社会の有為な形成者として平和で民主的な社会生活の実現、推進に向けて主体的に社会形成に参加する態度」(文部科学省2010)と定義されている。合議の結果、定義中の中心的テーマは「平和」と「民主的」であると考えられ、そのような社会生活の実現、推進に向けて主体的に社会形成に参加しようとしているかを測定する尺度が望ましいと判断した。

また、高等学校公民科の新学習指導要領の基になった平成20年1月の中央教育審議会答申(中央教育審議会答申, 2008)は、公民科における改善の基本方針を示している。その中には、「社会的事象に関心をもって多面的・多角的に考察し、公正に判断する能力と態度を養うことや、「持続可能な社会の実現を目指すなど、公共的な事柄に自ら参画していく資質や能力を育成することを重視」といった、公民的資質に含まれると思われる記述が見られる。これを踏まえ、公民的態度尺度には「多面的・多角的に考察し、公正に判断する態度」として「メディア・リテラシー」を、「持続可能な社会の実現を目指すなど、公共的な事柄に自ら参

画していく態度」として「持続可能」、「公共」を測定するのが望ましいと判断した。

合議の結果、公民的態度尺度の構成として、「平和」「民主的」「メディア・リテラシー」「持続可能」「公共」という5因子を反映する項目を設定することが最適と判断した。その後、筆者が教科書等を参考に尺度の作成を行った。その妥当性について、再び合議協力者3名に検討を求めたところ、十分に妥当であるとされた。

最終的に、20項目から成る公民的態度尺度が作成された。1つの因子につき、4項目の名詞の単語が設定された。教示文は、「あなたは、次のことに対し、どれくらい意見や考えを持っていますか」という内容であった。回答は、「全く意見や考えがない(1点)」から「しっかりとした意見や考えがある(4点)」までの4件法であった。

手続き

2013年11月下旬から12月初旬にかけて、高校の教師を通じて調査を実施した。なお、質問紙のフェイスシートには、調査の参加は任意であることや、結果は統計的処理を行うため匿名性が保証されることを明記した。

結果

各測度の整理

学習動機の自由記述のカテゴリ分け 回答が得られた学習動機の自由記述を概観したところ、市川(1995a, b)の2要因モデルの各因子では捉えきれない具体的に学習動機を説明する回答が多くあった。そこで、得られた自由記述に対し、カテゴリ分けを行った。まず、高等学校公民の教員免許を持つ筆者および心理学を専攻し教員免許を有する大学院生1名、計2名それぞれが自由記述を基に独立に分類基準を作成した。次に、それぞれの分類基準を照らし合わせ、合議の末、最終的な分類基準を決定した。分類基準は、おおむね山本・藤木(2014)と同じものとなったが、異なった点として新たに勉強する目的を自覚化できていない「無動機」が追加された。したがって、本研究では自由記述から8つの学習動機カテゴリが抽出された。

分類基準決定後、2名それぞれが自由記述に対して、分類基準に則し独立にカテゴリの振り分けを行った。それから、分類基準の信頼性を検討するため、2名のカテゴリ分けの一致度をコーエンのカップ係数により算出した。その結果、 $\kappa=0.67$ であり、実質的に一致していることが確認された。カテゴリー分けの一致しなかったものに関しては合議の上カテゴリーを決定した。

学習動機尺度の因子分析 学習動機尺度36項目に対し、最尤法による因子分析(直接オブリミン法)を行った。市川(1995a, b)の2要因モデルに基づき6因子

解を想定し、単独の因子に.40以上の負荷量を示すという基準と因子の解釈可能性に従い、最終的に6因子21項目を抽出した(表2)。因子名は市川(1995a, b)に準拠しそのままの名前を採用した。クロンバックの α 係数を求めたところ、いずれの因子とも高い信頼性が得られた。各因子に含まれる項目の得点の平均を算出し、尺度得点とした。ただし、高次の因子分析を行ったところ、「内容関与的動機」と「内容分離的動機」の高次因子は抽出されなかった。

公民的態度尺度の因子分析 公民的態度尺度20項目に対し、最尤法による因子分析(直接オブリミン法)を行った。5因子解を想定し、単独の因子に.40以上の負荷量を示すという基準と因子の解釈可能性に従い、5因子17項目を抽出した(表3)。しかし、5因子の相関が比較的高かったことから($r=.38\sim.62$)、公民的態度総体としての1因子構造が考えられた。そこで、5因子に対し、

再び最尤法による因子分析を行った。その結果、高次因子に当たる1因子が抽出され(表4)、「公民的態度」と命名した。クロンバックの α 係数を求めたところ、一定の信頼性が得られた。高次因子に含まれる下位5因子の得点の平均を算出し、公民的態度得点とした。

学習動機が公民的態度の獲得に与える影響

学習動機が公民的態度の獲得に与える影響を検討するにあたり、学習動機カテゴリにおける「興味関心動機」($N=3$)は、人数が少数であったため、分析から除外することとした。

学習動機カテゴリが与える影響 学習動機カテゴリ間で、公民的態度得点(表5)に差があるかを検討するため、学習動機カテゴリを独立変数、公民的態度得点を従属変数とする一元配置分散分析を行った。その結果、有意差が見られた($F(6, 204)=3.04, p<.01$)。そ

表2 学習動機尺度の因子分析における因子負荷(最尤法・直接オブリミン法)

	F1	F2	F3	F4	F5	F6
実用志向 ($\alpha=.83$)						
現代社会を勉強しないと、将来仕事の上で困るから。	.72	-.06	.00	-.05	-.10	-.06
仕事で必要になってからあわてて勉強したのでは間に合わないから。	.61	.07	-.06	-.12	-.08	.04
現代社会の勉強で得た知識は、いずれ仕事や生活の役に立つと思うから。	.60	-.12	-.05	.05	-.00	-.34
現代社会で学んだことを、将来の仕事にいかしたいから。	.45	.01	-.11	.10	-.21	-.23
関係志向 ($\alpha=.76$)						
みんながやるから、なんとなくあたりまえと思って。	.09	.80	-.08	.17	.16	.05
周りの人たちがよく勉強するので、それにつられて。	-.07	.74	.13	-.14	-.03	-.17
みんながすることをやらないと、おかしいような気がして。	-.01	.60	.03	-.13	-.15	.04
勉強しないと、親や先生にわるいような気がして。	-.09	.47	-.18	-.04	-.16	.19
報酬志向 ($\alpha=.81$)						
学歴があれば、おとなになって経済的にも良い生活ができるから。	.01	-.07	-.80	-.02	-.13	-.03
学歴がいいほうが、社会に出てからも得なことが多いと思うから。	-.09	-.04	-.72	-.14	.03	-.23
学歴がよくないと、おとなになっていい仕事先がないから。	.18	.13	-.67	-.05	.06	.12
自尊志向 ($\alpha=.80$)						
ライバルに負けたくないから。	.04	-.12	.02	-.79	.02	.00
勉強が人なみにできないと、自信がなくなってしまいそうで。	.24	.08	.04	-.59	-.07	.04
成績がいいと、他の人よりすぐれているような気持ちになれるから。	-.12	.19	-.12	-.58	-.03	.01
成績が良ければ、仲間から尊敬されると思うから。	-.07	.08	-.09	-.56	-.09	-.07
勉強が人なみにできないのはくやしいから。	.04	-.01	-.17	-.54	.03	-.07
訓練志向 ($\alpha=.78$)						
現代社会を勉強することは、頭の訓練になると思うから。	.07	-.03	-.07	.08	-.84	-.02
現代社会を勉強しないと、頭のはたらきがおとろえてしまうから。	.06	.03	.06	-.07	-.67	-.07
充実志向 ($\alpha=.80$)						
新しいことを知りたいという気持ちから。	.02	-.08	-.08	-.09	-.06	-.79
すぐに役に立たないにしても、現代社会がわかること自体おもしろいから。	.13	.01	-.07	.10	-.10	-.66
何かができるようになっていくことは楽しいから。	.16	.13	.06	-.21	-.10	-.48
因子間相関	F2	-.05				
	F3	.34	.19			
	F4	.25	.34	.41		
	F5	.54	.18	.27	.38	
	F6	.63	-.07	.30	.33	.51

表3 公民的態度尺度の因子分析における因子負荷 (最尤法・直接オブリミン法)

	F1	F2	F3	F4	F5
民主的 ($\alpha=.78$)					
一票の格差	.70	.09	-.09	-.05	-.03
地方自治	.64	-.13	.03	.07	-.09
政治的無関心	.52	-.09	-.04	-.12	-.11
現在の内閣総理大臣	.45	-.13	.02	-.09	-.10
公共 ($\alpha=.85$)					
年金	.01	-.93	.07	.02	.03
税金	-.09	-.79	-.03	-.10	.02
生活保護	.11	-.56	-.15	.08	-.11
景気対策	.20	-.54	-.13	-.03	.01
メディア・リテラシー ($\alpha=.80$)					
ネット上での誹謗中傷	.01	.04	-.90	-.12	.11
メディアの公正性や信ぴょう性	-.09	-.08	-.65	.07	-.22
プライバシーの漏えい	.12	-.10	-.62	-.01	.01
持続可能 ($\alpha=.74$)					
地球温暖化	-.12	-.06	-.03	-.76	-.17
3R (リデュース, リユース, リサイクル)	.24	-.01	-.08	-.67	.08
平和 ($\alpha=.81$)					
自衛隊	.01	-.00	.02	-.02	-.78
領土問題	.06	-.02	-.12	-.08	-.61
非核三原則	.07	-.15	.05	-.27	-.53
憲法9条	.25	.05	-.09	.09	-.52
因子間相関		F2	.51		
		F3	.43	.48	
		F4	.41	.42	.38
		F5	.62	.48	.43

表4 公民的態度尺度の高次因子分析における因子負荷 (最尤法)

	F1
公民的態度 ($\alpha=.81$)	
平和	.77
民主的	.76
公共	.68
メディア・リテラシー	.62
持続可能	.57

表5 各カテゴリの公民的態度における平均得点

カテゴリの名称	M	SD	N
実用重視動機	2.71	0.57	30
知識探究重視動機	2.48	0.43	19
受験重視動機	2.44	0.44	30
一般常識重視動機	2.43	0.47	78
政治重視動機	2.39	0.55	7
単位重視動機	2.25	0.45	29
無動機	2.21	0.71	8

注) 興味関心動機 (N=3) は、人数が少ないため、分析から除外した。

ここで、LSD法による多重比較 ($p<.05$) を行ったところ、実用重視動機が、受験重視動機、一般常識重視動機、単位重視動機、無動機より有意に高いことが示された。

学習動機尺度が与える影響 学習動機尺度が公民的態度得点に与える影響を検討するため、学習動機を独立変数、公民的態度得点を従属変数とした重回帰分析を行った(ステップワイズ法)。その結果、有意なモデルが見られ ($F(2, 211)=6.55, p<.01$)、充実志向 ($\beta=.36, p<.001$) と実用志向 ($\beta=.18, p<.05$) が公民的態度得点に有意な標準偏回帰係数を示した。モデルの説明率 (R^2) は.24であった。なお、共線性の診断を行ったところ、モデルの条件指標は10以下 ($VIF=1.66$) であり、多重共線性は見られなかった。

考察

各測度の整理

本研究では、学習動機の測定にあたり、山本・藤木 (2014) と同様、質問紙法と自由記述法とを併用した。そして、学習動機を測定する自由記述から、2要因モ

デルの各因子では捉えきれない具体的な内容を表した学習動機カテゴリが抽出された。

この背景には、まず学習動機を高校「現代社会」に限定したことが考えられる。さらに、2要因モデルは大学生を対象に自由記述を行い、回想法にて高校生の学習動機を抽出しているが、本研究は直接高校生に自由記述を行っている。つまり、学習動機は、時期や教科の影響を受けることや、高校生に直接尋ねて実態を正しく反映する必要が示された。

次に、学習動機尺度の因子分析において、「内容関与的動機」と「内容分離的動機」の高次因子が抽出されなかった。この背景には、勉強全般についての学習動機と「現代社会」の学習動機とは異なることが考えられる。本研究と同様、現代社会に限定した学習動機尺度とした山本・藤木（2014）においても高次因子は抽出されなかった。特に、訓練志向は回避的な項目のみからなるものとなり、内容関与的動機とされていた実用志向や充実志向は自由記述型や選択肢型の知識活用問題の成績に正の影響を与えたにも関わらず、訓練志向は知識活用型課題の成績に負の影響を与えた。一方、本研究では、訓練志向の因子を構成する項目は2項目と少なくなり、かつそのうち1項目は「頭の働きがおとえてしまうから」という回避的な意味を含む項目となった。このことが訓練志向が実用志向や充実志向とともに内容関与動機を構成することがなくなった原因かも知れない。

このような差異は教科を現代社会に限定するように項目の表現を改変したことで生じたものと考えられる。また、このことにより、学習動機を詳細に捉えるためには、教科の影響を考慮する必要があることが再度強調されたと言える。

学習動機が公民的態度の獲得に与える影響

学習動機カテゴリが公民的態度の獲得に与える影響を検討したところ、「実用重視動機」が、「受験重視動機」「一般常識重視動機」「単位重視動機」「無動機」より有意に高いことが示された。

「実用重視動機」を持つ生徒が高い公民的態度を有していた事は予測通りだった。一方で、「政治重視動機」を持つ生徒の公民的態度が「受験重視動機」を持つ生徒と差がないという結果は予測に反する。「政治重視動機」を持つ者は7名（全体の約3%）と少数だった。このことから、「政治重視動機」のような公共の精神に基づくような動機は高校生では獲得しづらいのかもしれない。その理由は、「政治重視動機」が社会的な視点を持つことを前提としており、より個人的で具体的にイメージ可能な実用に主眼を置いた動機と比較して抽象度が高いことが考えられる。またこのような抽象的な動機は、より具体的な動機よりも実際の学習行動へ結びつきにくく、公民科で扱う「一票の格差」などの

抽象的な事柄についての意見や考えを持つに至らないのかもしれない。

また、「知識探求重視動機」については「実用重視動機」と「受験重視動機」「一般常識重視動機」「単位重視動機」「無動機」の中間に位置した。このことは「知識探求重視動機」を持つ生徒は主体的な学習を行うため、「実用重視動機」を持つ生徒と差がない程度には公民的態度を形成しているが、一方でそれは「受験重視動機」等を持つ生徒よりもより公民的態度を形成しているというほどのものではないということである。

なお、「無動機」は仮説と予測の設定の段階では想定していなかった。しかし、学習目的を自覚化できておらず主体性は低い動機と考えられるため、「実用重視動機」と差が生まれた点については、その主体性の差から了解できると考えられる。

次に、学習動機尺度が公民的態度の獲得に与える影響を検討したところ、充実志向と実用志向からのみ正の影響が見られた。充実志向と実用志向は主体的な学習をする姿勢につながると考えられるため、「主体的に社会形成に参加する態度」である公民的態度に正の影響を与えたと考えられる。

公民的態度の育成に効果的な指導法の示唆

学習動機カテゴリと公民的態度の関連からの示唆学習動機を測定する自由記述から抽出されたカテゴリ間の結果として、「実用重視動機」を有していた者が、「受験重視動機」「一般常識重視動機」「単位重視動機」「無動機」の者より有意に高く公民的態度を獲得していることが示された。このことから、公民的態度を獲得している生徒は、単位や受験、一般常識のためという考えで勉強するのではなく、自分の生活に役立てるという考えで勉強していることが示された。

特に、「現代社会」を一般常識獲得のために勉強しているという生徒が多く見られた。もちろん、「現代社会」は社会的な一般常識の形成にも貢献すべき科目であろう。しかし、公民科において「主体的に社会形成に参加する態度」である公民的態度の育成が求められている以上、ただ知識を持っていればよいという考えに留まらせるのではなく、知識を持った上で、その知識を自分の生活に役立て、活用することを目的に学ぶことが重要だという認識を持たせることが必要であろう。

このことから、公民的態度の育成を図る指導法として、単位や受験、一般常識のために勉強するという学習動機を、自分の生活に役立て活用する学習動機に変容を図っていくことが考えられる。そのために、公民科はただ知識を得るためのものではなく、その知識を自分の生活に役立て、活用することが出来る人材を育てることを重要視していることを、教師から明確に生徒に伝えることが考えられる。例えば、社会に参画す

る行為としては投票行動などがあり、有意義な投票するためには現代社会を知る必要があるとか、今の便利な生活を維持していくためにはエネルギー問題についてしっかりと考える必要があり、資源の獲得と消費を考えた上で普段の生活を見直していくには生徒一人ひとりがどうすべきか考える必要がある、といった説明をすることも有効だろう。

また、知識を活用し社会形成に参加する態度が備わっているか、きちんと評価することが大切であろう。なぜなら、評価の仕方を変えることで、学習者の動機づけも変容する(鹿毛, 1996)からである。具体的な指導として、生徒に時事問題について意見を書かせ、それを到達目標に基づいて自己評価させることが考えられる。また、日頃の公民科教育が生徒の公民的態度の獲得につながっているか確認するため、定期的に本研究で用いた公民的態度尺度のように社会的事象に対する考えがあるかどうか尋ねることも大切であろう。これまで公民的態度の育成とその評価については、教師の主観的な判断に委ねられていたと考えられるが、これからは客観的な測定を行っていき、主観の域を脱却していくことが求められるだろう。

学習動機尺度と公民的態度の関連からの示唆 学習動機尺度から得られた結果として、公民的態度を獲得している傾向にあるのは、「現代社会」を楽しく面白いと考えている充実志向が高い生徒や、「現代社会」を自分の生活に役立てようと考えている実用志向が高い生徒であった。このことから、公民的態度を獲得している生徒は、充実志向や実用志向が高い生徒であり、それらの動機を高めることが公民的態度の育成に効果的という指導法の示唆が得られた。

得られた示唆から考えられる指導法として、生徒に授業で習う知識が生活に役立てることができると実感させ、公民科に対する知的好奇心を引き出すことで、生徒の学習動機を変える指導が考えられる。具体的には、授業の中で、生徒の関心のある時事問題を取り上げ、それを授業で習った知識を基に自分なりの考えを生成させる等の授業開発が考えられる。たしかに、堂徳(2011)においても、裁判員制度等、時事的な内容を扱っている授業開発は見られる。そして、その指導上の留意点に「裁判員について、自分達にも関係のある制度であることを実感させるよう工夫する」とあるように、授業で習う知識が生活に役立てることができると実感させることを狙った記述も一部見られる。しかし、授業の目標自体が、概念を理解させることや、生徒に考えさせて思考力等を育成するという記述に限定されており、公民科に対する学習動機を変容させるという視点が十分にあるとは言えない。だが、本研究で学習動機の違いにより公民的能力の獲得の程度も異なるということが示されたことから、今後の公民科の育成を目指す授業開発は、生徒の学習動機の変容を授

業目標の1つとしてしっかりと組み込み、教師も短絡的に意思決定学習をしさえすればよいのではなく、意志決定学習を通じ、学習動機の変容を図るという目的を明確に持つ必要があると考えられる。

今後の課題

本研究では自由記述に基づき公民科に対する学習動機をカテゴリ分類した。このカテゴリ間の関係については、階層性があるのか、ある場合、学習を通して下位の階層から上位の階層へと移行していくのか等の疑問が残る。また、カテゴリは概念的に互いに排他的な関係にあるのか、重なり合う部分があるのか等についても詳細には検討していない。公民科に関する学習動機について理論的に検討していく上では今後これらのことについても検討していく必要があるだろう。

また、本研究は学習動機に関する先行研究に基づき、学習動機が学習成果としての公民的態度の形成に影響を及ぼすと仮定した。しかし、形成された公民的態度が学習動機をさらに高めるといった関係も考えられる。公民科を学ぶことで公民科に対する学習動機と公民的態度、公民的能力とがどのように変化していくのか、縦断的な研究をする必要もあるだろう。

本研究では公民的態度を測定する際、その意見や考えの有無を問うた。しかし、主体的に社会形成に参加する態度を問うのであれば、その行動面も検討すべきであろう。本研究では高校生を対象としたため、投票行動の有無等を問うことは出来なかったため、現代社会の扱う内容と形成されるべき態度との対応を見るために行動面の測定をすることはしなかったが、領域を限定するのであれば、実際に3R等環境に配慮した生活を実践しているか等を尋ねることも可能であろう。

さらに、本研究では公民的態度を自己評定によって測定したが、これはあくまで主観的なものであり、また、評定項目を目にすることで自己の公民的態度に関して過度の自覚化を促してしまった可能性がある。しかしながら、調査協力者である高校生に公民的態度という抽象的なことがらを正確に理解させ、自分の態度について自由記述させるといった方法は、高校生の実態という点から困難であると考えられる。このような課題を克服するより客観的で正確な公民的態度の測定の仕方について検討する必要があるだろう。

また、この学習成果としての公民的態度はいわゆる「新しい学力観」に基づくものである。「見えない学力」をいかに測定していくかは教科教育を考える上で重要な課題であり、そういう意味では有意義であったと考えられる。ただ一方で、学習指導要領に定められた公民的態度の定義に基づいて作成した本研究の公民的態度尺度が、心理学的にどのような意味を持つのかは今後検討すべきであろう。公民的態度尺度の項目選定については、社会科教育を専門とする研究者らの協力を

得て行ったため、内容的妥当性は担保できたと考えられる。しかしながら、概念的妥当性や基準関連妥当性については今後検討する必要があるだろう。例えば、公民的態度尺度の結果と教師による評定との関連を検討したり、青年期の社会認識の発達、あるいはより一般的には認識論の発達 (cf. Kuhn, 1999) 等とどのような関連があるか検討したりすることなどが考えられる。

さらに、公民的態度の育成における実証的研究の蓄積をする必要がある。本研究において、公民的資質の育成における指導法が示唆された。今後は、この示唆に基づいて授業開発がなされることが期待される。ただ、育成ができたかどうか指導の効果については、教師の主観的な判断の域を脱却するため、客観的・科学的な検討により確認していくことが必要であろう。

また、本研究では公民的態度が形成されているか否かを問うたが、そこに価値は含まないものとした。そのため、しっかりとした態度は形成されていても、それが反社会的なものである可能性も完全には否定できない。戦後社会科という教科が作られた経緯等を考えると、道徳教育的な側面は公民科そのものの目標とはせず、公民科も含めた学校教育全体においてなされるべきであろう。しかしながら、公民的資質と自律的な道徳性を身につけた上で社会参画していく者を育成していくためには、今後はある程度社会的望ましさも考慮した研究が必要となるかもしれない。

付記

本論文は第一著者が愛知教育大学大学院教育学研究科に提出した平成25年度修士論文の一部を元に構成されている。

謝辞

論文の作成にあたり、多くの先生、生徒の方々のご協力を得ました。特に、愛知教育大学教育学部社会科教育講座の真島聖子先生、同大学院教育学研究科の勝家さち氏、遠藤悠氏、伝甫直幸氏には並々ならぬご協力を賜りました。心より御礼申し上げます。

引用文献

- 明るい選挙推進協会 (2013). 第46回衆議院議員総選挙全国意識調査
<http://www.akaruisenkyo.or.jp/wp/wp-content/uploads/2013/06/070seihon1.pdf> (参照日 2013.11.19)
- 中央教育審議会答申 (2008). 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afeldfile/2009/05/12/1216828_1.pdf (参

- 照日 2013.11.19)
- 堂徳 将人 (2011). 中学校・高等学校新学習指導要領対応公民教育の新展開 学事出版
- 堀野 緑・市川 伸一 (1997). 高校生の英語学習における学習動機と学習方略 教育心理学研究, 45, 140-147.
- 市川 伸一 (1995a). 学習と教育の心理学 岩波書店
- 市川 伸一 (1995b). 学習動機の構造と学習観との関連 第37回日本教育心理学会総会発表論文集, 177.
- 市川 伸一・堀野 緑・久保 信子 (1998). 学習方法を支える学習観と学習動機 市川 伸一 (編) 認知カウンセリングから見た学習の相談と指導 (pp. 186-202) プレーン出版
- 鹿毛 雅治 (1996). 内発的動機づけと教育評価 風間書房
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, 23, 16-25+46.
- 松沼 光泰 (2009). 英語の定期テスト高成績者が実力テストで成績が振るわないのはなぜか 心理学研究, 80, 9-16.
- 水山 光春 (2004). 公民的資質とその評価 (試論) 京教社会, 9, 71-80.
- 文部科学省 (2010). 高等学校学習指導要領解説公民編 教育出版
- 瀬尾 美紀子・植阪 友理・市川 伸一 (2008). 学習方略とメタ認知 三宮真智子 (編著) メタ認知: 学習力を支える高次認知機能 (pp. 55-73) 北大路書房
- 総務省 (2013). 国政選挙における年代別投票率について http://www.soumu.go.jp/senkyo/senkyo_s/news/sonota/nendaibetu/ (参照日 2013.11.19)
- 佐長 健司・真子 靖弘 (2008). 公民的資質を育成する社会科パフォーマンス評価の開発 佐賀大学文化教育学部研究論文集, 13, 155-174.
- 山本 和弘・藤木 大介 (2014). 学習動機が教科の知識を活用した推論の能否へ及ぼす影響 日本教育工学会論文誌, 38, 29-38.

(2016年8月10日受理)