

小学生の学習環境の知覚, 学習動機および 学習方略の関係についての研究* その1

— 日中小学生を比較して —

The Relations of Perception of the Learning Environment,
Learning Motivation, and Learning Stratagem The 1
— A Comparis of Primary Schoolchildren in Chinese and Janaese —

李艶

Li Yan

要 約

本研究は日中の小学生を対象に, 子ども達の学習環境の知覚, 学習動機と学習方略の関係について検討を行った。その結果, 両国の小学生ともに3つの変数間に関連があるとともに, 日中それぞれの子どもの特徴も明らかになった。

Key Words : 学習環境, 学習動機, 学習方略, 比較研究, 小学生

目 的

児童の学習環境の知覚と学習方略の関係について多くの研究がなされてきた。その中の一つとして教室環境の影響が指摘されている (Anderman & Anderman, 1999; Eccles & Midegley, 1989)。また, 子ども達の学習において, 子どもが持つ目標の有無と関係がある (Ames & Archer, 1988; Dweck & Leggett, 1988; Maehr & Midgley, 1991; Nicholls, 1984)。その目標とは, 一つは, 課題の達成を通じて自分自身の能力をアップすることを目指す熟達目標 (mastery goal) であり, もう一つは, 他人との相対的な比較によって高い能力や評価を獲得することを目指す遂行目標 (performance goal) である。さらに, 最小限の努力によって課題からうまく逃れて, 学習状況か

* この研究は筆者の比較文化心理学研究シリーズの一部である。

らの回避を目指す課題回避目標 (work avoidance goal) も提唱されている (Nicholls, Patashnick, & Nolen, 1985)。

また, 子どもの学習環境である教室や家庭が有する目標の存在やその意義も指摘され, 目標構造 (goal structure) と呼ばれている。子ども自身が持つ目標との関係から, どのような目標が学習環境で重視されるかによって, 子どもが選ぶ目標 (子どもが持つ目標) が異なり, その結果, 各子どもにおいて異なる認知, 感情, 学習行動が導かれると考えられる (Roeser, Marachi, & Gehlbach, 2002; Roeser, midgley, & Urdan, 1996)。いうまでもなく, 学校や教室の目標構造は, 学校全体の教育方針であり, 個々の教師の教育方針でもある。それは生徒に伝達され, 認知される (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988; Roeser et al., 1996)。

学習方略とは, どのように学習するかということ (learning strategy) であり, 学習行動の一側面として研究されている。学習方略に関する多くの研究では, 2種類の学習方略が分類されている (Zimmerman & Martinezpons, 1988)。一つは, 意味を深く考えながら内容を理解し, 知識を増やそうとする“深い処理の方略” (deep processing strategy) であり, もう一つは, 内容の理解の程度にかかわらず, 暗記やリハーサルなどで対処する“浅い処理の方略” (surface processing strategy) である。また, 子どもは失敗が予測される場合, 失敗による自尊心を低下させないため, セルフ・ハンディキャッピングを重要な方略として選択する傾向がある。つまり自ら作り出したハンディキャップのために失敗した場合でも, その原因がハンディキャップに帰属されるため, 失敗が自尊心に及ぼす否定的な影響を最小限にとどめることができる。逆に成功した場合には, ハンディキャップの存在にもかかわらず, 成功したということによって, 自分の高能力への帰属がなされ, 自尊心が高められる。

個人の達成目標志向と学習方略の採択・使用の関連について, 熟達目標志向が強いほど“深い処理の方略”を使用する傾向があり, 遂行目標志向が強いほど“浅い処理の方略”を用いる傾向がある (Elliot et al., 1999;

Niemivirta, 1996)。また課題回避目標志向が強いほどセルフ・ハンディキヤンピング方略を用いる傾向が示されている (Yamauchi & Miki, 2003)。

学習方略の使用と学業成績の関連については，"深い処理の方略"を使用する傾向が強ければ，高い成績と関連し，浅い処理の方略を使用する傾向が強ければ，低い成績と関連すると考えられる。本研究の目的は，子どもの知覚された教室の目標構造に注目し，日中両国の小学生を対象に，知覚された学習環境と学習方略の関係について検討を行うことである。

方 法

被調査者 被調査者は，中国吉林省の小学校5，6年生児童161名と日本京都府の公立小学校5・6年生児童323名を対象とした。

質 問 紙

1. **学習動機づけに関する尺度**：この尺度は内発的動機，同一視的調整，取り入れ的調整，外的調整，無力状態の5つの下位尺度から構成されている。(作者：Robert, 1992)

内発的動機づけ (5項目)

- ①新しいことを学ぶことが好きだから。
- ②今まで知らなかったことがわかるようになると，うれしいから。
- ③勉強していろんなことを知ることが面白いから。
- ④勉強が面白いから。
- ⑤勉強が楽しいから。

同一性調整 (5項目)

- ①勉強は私にとって大切なことだと思うから。
- ②今，している勉強は，中学校へ行くための準備になると思うから。
- ③「勉強しよう」と自分で決めているから。

- ④今している勉強は，将来役に立つと思うから。
- ⑤生きていくのに，勉強することは必要だと思うから。

取り入れの調整（5項目）

- ①大人になってから，恥をかきたくないから。
- ②勉強をしなかったら後で困ることが起こると思うから。
- ③ほかの子に賢いと思われたいから。
- ④先生や親に，良い子であると思ってほしいから。
- ⑤勉強をしなかったら，不安になるから。

外的調整（5項目）

- ①親が先生にしかられたくないから。
- ②勉強をしなかったら，おこられるから。
- ③子どもが勉強することは，社会の決まりだから。
- ④ご褒美がもらえたり，ほめてもらえたりするから。
- ⑤「勉強しなさい」と言われているから。

無力状態（5項目）

- ①はっきり言って，どうして勉強しているかよくわからない。
- ②どうして勉強しないといけないのかわからないし，時間のムダだと思う。
- ③勉強に関心がない。
- ④何のために勉強するかわからない。
- ⑤勉強して，何の役に立つのかわからない

2. 目標志向尺度:この尺度は Niemivirta (1996) によって作成され，Yamauchi (1998) が日本版を作成し，筆者 (2000) により中国語に翻訳された。課題熟達志向，課題遂行志向，課題回避志向の3下位尺度から構成されている。

熟達志向（5項目）

- ①学校で大切なことは，できるだけ多くのことを習う。
- ②新しいことを習うことは，楽しい。
- ③私にとって新しいことを知ることが，学校で一番大切なことだ。
- ④学校で新しいことを知るのが好きだ。
- ⑤学校で新しいことを習うのが好きだ。

課題遂行志向（5項目）

- ①学校でほかの子より良い成績が取れたとき，私は特に満足感がある。
- ②学校でほかの子よりも成績が良かったとき，特に嬉しい。
- ③よくできたことを友達に見せることはとても気持ちがいい。
- ④学校でほかの子よりも良い成績や良い結果がとれたとき，自分がうまくいったと思う。
- ⑤友たちや先生に，勉強のできる子だとわかってもらうことは，私にとって大切だ。

課題回避志向（5項目）

- ①できるだけ努力しないで学校の勉強を終わらせようとする。
- ②学校の勉強や宿題に時間がかからなかったり，あまり考えなくてもよかったりときに，うれしくなる。
- ③学校で出された宿題をするだけで，それ以上の勉強はしたくない。
- ④学校の勉強や宿題以外の勉強をするのは嫌いだ。
- ⑤できるだけ，努力をしないで学校の勉強や宿題をしようとする。

3. 学習方略尺度：この尺度はYamauchi（1998）が日本版を作成し，筆者（2000）により中国語に翻訳された。これは“深い処理の学習方略”，“浅い処理の学習方略”，自己防衛の3つの下位尺度から構成されている。

深い処理の学習方略

- ①勉強しているとき, よくわからなかったところは, 何回も勉強し直すようにしている。
- ②宿題やテストのための勉強をしているとき, 私はどこがわかっていないのかを, 自分で採点するようにする。
- ③勉強をしながら, 一番大切なところを理解するようにしている。
- ④勉強をしながら, 教科書の中で何が大切なことなのかを見つけ出そうとする。
- ⑤勉強したことがちゃんとわかったか, 自分で確かめるようにしている。

浅い処理の学習方略

- ①テストのための勉強をしているとき, わからないことがあったとしても, 教科書をそのまま覚えようとする。
- ②宿題やテストのための勉強をしているとき, 先生がテストに出しそうなところだけを勉強する。
- ③勉強をしているとき, 同じところを何度も読んで, ただ覚えようとする。
- ④勉強をしているとき, 意味がわからなくても, ひたすら覚えようとする。
- ⑤宿題やテストのための勉強をしているとき, 先生が重要だといったところだけ勉強する。

自己防衛

- ①学校の宿題が難しいと, 私はすぐあきらめてしまう。
- ②難しい問題をするとき私は他に違うことをしたくなることがある。
- ③難しい問題をするとき私はそれをやろうとさえしないことがある。
- ④難しい問題をしなければならないとき, 私は, ほかのことを始めようとすることがある。
- ⑤テストのための勉強をするとき, そのための勉強をしないで, ほかの勉強をしてしまう。

4. **学習環境の認識に関する尺度**：この尺度は Yamauchi & Miki (2000) が作成したもので，筆者 (2000) により中国語に翻訳された。児童・生徒が教室環境をどのように認識しているかを測定するもので，課題，主体性，評価承認の3つの下位尺度から構成されている。

課 題

—多様性

- ①私のクラスでは，教室の中だけではなく，社会見学，遠足，山や川や町など，いろんな所へ行って授業をする。
- ②私のクラスでは，人の話を聞いたり，発表をしたり，話し合ったり，テレビやビデオを見たり，いろんな方法で授業をする。
- ③私のクラスでは，何かを調べるとき教科書だけではなく，新聞，図鑑，コンピュータを使ったり，実験をするなど，いろんな方法を使う。
- ④私のクラスでは，授業中に先生が話をして，私たちがそれを聞いているだけだ。（*逆転項目）
- ⑤私のクラスでは話し合いをするとき，いろんな意見や考えを出てくる

—興味・知的好奇心

- ①私のクラスでは，先生の授業のやり方や内容などとても面白い。
- ②私のクラスでは授業中に私たちが興味をもったことが取り上げられる。
- ③私のクラスでは，先生は私たちが興味をもつように話をしてくれる。
- ④私のクラスでは，授業がとても面白い。
- ⑤私のクラスでは，授業が退屈だ。（*逆転項目）

—挑戦

- ①私のクラスでは，頑張っても難しくできそうにない問題が出される（*）
- ②私のクラスでは，私にとって少しだけ難しい宿題がだされる。
- ③私のクラスでは，頑張れば，私にもできそうな問題がだされる。
- ④私のクラスでは，私たちがやってみたくなるような問題や課題がだされる。

主体性

ーメタ認知・自己モニタリング

- ①私のクラスでは、間違ったり、できなかつたりしたとき、どうしてできなかったのかを考える。
- ②私のクラスでは、テストや宿題を自分でマルつけすることがある。
- ③私のクラスでは、どうして答えを間違ったのかについて話し合われる。
- ④私のクラスでは、テストが返されるときに、見直しをする。
- ⑤私のクラスでは、先生は、私たちがどういうところがわかっていないかを教えてくれる。

ー意思決定・責任性

- ①私のクラスでは、授業中に、自分の意見や思ったことをよく発表する。
- ②私のクラスでは、決まりやルールは、ほとんど先生が決める。(*)
- ③私のクラスでは、次に何をしたらよいかを自分で計画する。
- ④私のクラスでは、授業であることを、先生と私たちが一緒になって決める。

評価承認

ー学習の強調

- ①私のクラスでは、間違いや失敗をしても、勉強のうちのひとつと考えられる。
- ②私のクラスでは、テストの点数が悪くても、頑張ったり、努力したりすることが成績になる。
- ③私のクラスでは、前よりよくできるようになっていれば、先生はほめてくれる。
- ④私のクラスでは、よい点数を取るにより、勉強することのほうが大切だと思われている。
- ⑤私のクラスでは、先生は勉強を覚えるだけではなく、内容をちゃんとわかってほしいと思っている。

－能力の強調

- ①私のクラスでは，友たち同士で点数や通知表（成績表）が良かったか，悪かったかを競争することがある。
- ②私のクラスでは，テストの点数だけが成績になる。
- ③私のクラスでは，勉強のやり方よりも，テストの点数が良いか，悪いか
が大切だ。
- ④私のクラスでは，成績が良いか悪いかということが大切なことだ。

調査期間および手続き 2006年7月～2007年9月に実施した。日中両国とも調査は学校の学級担任により，学級ごとに集団で実施された。

結果と考察

1. 尺度の妥当性

各尺度の妥当性を確認するため，各尺度について確認的因子分析を行った。両国とも，動機づけ尺度は4つの因子モデル，すなわち同一視的調整，取り入れ的調整，外的調整，無力状態で，目標志向尺度は3つの因子モデル，すなわち課題熟達志向，課題遂行志向，課題回避志向で，学習方略尺度は3つの因子モデル，すなわち深い処理の学習方略，浅い処理の学習方略，自己防衛で，学習環境尺度は3つの因子モデル，すなわち課題，主体性，評価承認を確認した。またそれぞれのモデルの適合性は良好であった。

2. 尺度の信頼性

各尺度における各下位の平均，標準偏差，信頼係数 α は表1に示している。動機づけ，目標志向，学習方略の各尺度において，日本では学習環境の「主体性」を除いて，信頼係数が0.50以上であり，内的整合性が確認された。一方中国では動機づけの「取り入れ的調節」と学習方略の「課題（多様性）」，学習環境の「課題（挑戦）」において信頼性が低く，内的整合性は確認されなかった。

表1 各群におけるやる気のあるクラス得点の各項目の平均

	平均		標準偏差		α係数	
	日本	中国	日本	中国	日本	中国
1. 学習動機						
A1 内発的動機	1.00	1.60	1.42	1.51	0.86	0.11
A2 同一視的調節	4.56	5.02	1.28	1.32	0.73	0.35
A3 取り入的調節	3.62	3.21	1.46	1.78	0.58	0.29
A4 外的調整	2.66	2.3	1.58	1.51	0.69	0.49
A5 無力状態	2.17	1.84	1.39	1.10	0.83	0.58
2. 目標志向						
B1 目標志向・熱意	3.93	5.35	1.49	1.21	0.83	0.56
B2 目標志向・遂行	3.17	3.61	1.47	1.78	0.71	0.59
B3 目標志向・課題回避	2.95	1.90	1.54	1.51	0.71	0.59
3. 学習方略						
C1 学習方略 (深い過程)	3.76	4.77	1.45	1.46	0.79	0.45
C2 学習方略 (表面的過程)	2.94	2.81	1.46	1.51	0.52	0.39
C3 学習方略 (自己防衛)	2.82	1.64	1.50	1.25	0.72	0.69
4. 学習環境						
D1 課題 (多様性)	5.04	4.98	1.17	1.54	0.58	0.30
D2 課題 (知的好奇心)	4.16	5.11	1.48	1.47	0.79	0.59
D3 課題 (挑戦)	3.64	2.23	1.36	1.75	0.50	0.19
D4 主体性 (メタ認知)	4.07	4.44	1.32	1.56	0.36	0.40
D5 主体性 (意思決定)	3.73	4.24	1.46	1.66	0.32	0.42
D6 評価承認 (学習の強調)	4.42	4.97	1.36	1.51	0.57	0.18
D7 評価承認 (能力の強調)	2.32	3.27	1.38	1.85	0.57	0.41

3. 学習環境の知覚, 学習動機および学習方略の日中比較

学習動機について, 中国の子どもは「同一視的調節」の傾向が日本の子どもより強く, 日本の子どもは「無力状態」が中国の子どもより強いことが認められた。つまり, このことは中国の子どもは勉強が将来のためと思い, 自ら勉強しようという意欲が強いことを示唆している。一方, 日本の子どもはなぜ勉強するか, 何のために勉強するかわからない, また勉強して何の役に立つのかわからないという傾向が強いと言える。

目標志向について，中国の子どもは「熟達」が日本の子どもより強く，日本の子どもは「課題回避」が中国の子どもより強い結果が見られた。つまり，中国の子どもは，学校で大切なことをたくさん習い，新しいことをたくさん身に付けていると認識しており，また新しいことを習うことは楽しくて好きになるという傾向が強いと言える。日本の子どもは，できるだけ努力をしないで，学校の宿題をするだけで，それ以上の勉強はしない，学校の勉強や宿題に時間がかからなかったり，あまり考えなくてもできたり時にうれしくなり，課題回避の傾向が強いと言える。

学習方略について，中国の子どもは学習における「深い処理の方略」が日本の子どもより強く，日本の子どもは「自己防衛」が中国の子どもより強いことが見られた。つまり，中国の子どもは勉強しているとき，よくわからなかったところについて，何回も勉強し直すようにし，自分で確かめようとする傾向が強いと言える。日本の子どもは，勉強が難しいとすぐあきらめてしまい，頑張るって理解しようとはしない，また他のことを始めようとする人が多いという傾向が強いと言える。

学習環境の知覚について，中国の子どもは「課題(知的好奇心)」，「主体性(意思決定)」，「評価承認(学習の強調)と(能力の強調)」が日本の子どもより強い，日本の子どもは「課題(挑戦)」が中国の子どもより強いことが分かった。つまり，中国の子どもは学校の授業のやり方や内容などが面白い，授業は子どもの興味を引き起こす内容が取り上げられていると認識していると言える。また，クラスでは自分の意見や思ったことを発表させることが多く，授業は先生からの一方的ではなく，先生と生徒が一緒になって行くと子どもが認識しており，さらに学校では学習が強調され，また能力も強調されることを子どもが認識していると言える。日本の子どもは，学校では少し難しくて，やってみたくなるような課題が出されると認識していると言える。

4. 学習環境の知覚，学習動機および学習方略の関係

構造方程式モデリングの推定による検討の結果，中国は学習環境の認識，

主体性と学習方略（深い過程）とが正の関係, さらに学習環境の認識, 評価承認（能力の強調）と学習方略（深い過程）とが正の相関関係があった。このことは学校では子どもの学習主体性の強調により, 子どもが勉強の内容と意味をよく考えながら, 理解し知識を増やそうという学習方略を強めることを示唆している。また, 学校では子どもの能力を伸ばすような取り組みと計画が, 子どもの自信づくりに繋がり, 自ら知識を理解しようとする学習方略を取り入れるようになっていよう。

日本は学習環境の認識, 評価承認（学習の強調）と学習方略（自己防衛）とが正の相関関係であった。このことは学校では学習の強調, たとえば, 頑張ったり努力したりすることが成績になること, 前よりよくできるようになったら, 先生からほめられるようになることが子どもを認識すると, 子どもは自己防衛ような方略を取り, 失敗による自尊心の影響を低減しようという傾向を示唆していると考えられる。

文 献

- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom : Student' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, **80**, 260-267.
- Anderman, L. H., & Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, **84**, 272-281.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, **95**, 256-23.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit : Developmentally appropriate classroom for early adolescents. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*. Vol. 3 New York : Academic Press. pp.139-186.

- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and examperformance : A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, **91**, 549-563.
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation : A school wide approach. *Educational Psychologist*, **26**, 399-427.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation : Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychology Review*, **91**, 328-346.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M., & Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of educational Psychology*, **77**, 683-692.
- Niemivirta, M. (1996). *Motivation-cognitive components in self-regulated learning*. Paper presented at the 5th International Conference on Motivation, Landau, Germany.
- Roeser, Marachi, & Gehlbach, H. (2002). A goal theory perspective on teachers' professional identities and the contexts of teaching. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*, Mahwah, NJ ; Lawrence Erlbaum Associates. pp.205-241.
- Roeser, midgley, & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' Psychological and behavioral functioning in school : The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, **88**, 408-422.
- Yamauchi & Miki, K. (2003). Longitudinal analysis of the relations between perceived learning environment, achievement goal orientations, and learning strategies : Intrinsic-extrinsic Regulation as mediator. *Psychologia*, **46**, 1-18.
- Yamauchi, H., & Tanaka, K. (1998). Relations of autonomy, self-referenced beliefs, and self-regulated learning among Japanese children. *Psychological Report*, **82**, 803-816.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, **80**, 284-290.