

# 高校生の学習観の構造

植木 理 恵<sup>1</sup>

本研究の目的は、学習方略との関連から高校生の学習観の構造を明らかにすることである。学習観を測定する尺度はすでに市川 (1995) によって提案されているが、本研究ではその尺度の問題点を指摘し、学習観を「学習とはどのようにして起こるのか」という学習成立に関する「信念」に限定するとともに、その内容を高校生の自由記述からボトムアップ的に探索することを、学習観をとらえる上での方策とした。その結果、「方略志向」「学習量志向」という従来から想定されていた学習観の他に、学習方法を学習環境に委ねようとする「環境志向」という学習観が新たに見出された。さらに学習方略との関連を調査した結果、「環境志向」の学習者は、精緻化方略については「方略志向」の学習者と同程度に使用するが、モニタリング方略になると「学習量志向」の学習者と同程度にしか使用しないと回答する傾向が示された。また全体の傾向として、どれか1つの学習観には大いに賛同するが、それ以外の学習観には否定的であるというパターンを示す者が多いことも明らかになった。

キーワード：学習観、精緻化方略、モニタリング方略

## 問題と目的

学習とはどのようにして成立するのだろうか。どうすれば、効果的に学習は進むのだろうか。誰にもこのような学習成立に対する基本的な信念、価値観があるだろう。本研究では、そのような信念を「学習観」とよぶ。児童生徒が選択する学習方略には、個々人の学習動機や原因帰属スタイル、達成目標が多大な影響を与えることが強調されてきている。しかしこれらと同様に、もしくはそれ以上に、この「学習観」もまた学習行動と結びつく重要な要因ではないだろうか。

### 1. 学習方略を規定する要因

児童生徒がどのような学習方略を選択し、使用しているのか、これには前述のような様々な背景要因が関与していることが明らかにされている。国内外の多くの研究によって、このような方略選択の個人差が説明されてきた。特に、自己効力感の高低 (Bundura, 1977, 1985; McCombs, 1986; Pintrich & DeGroot, 1990; Zimmerman & Martinz-Pons, 1990)、試験結果に対してどのような原因帰属をおこなうか (Borkowski, Weyhing, & Turner, 1986; 伊藤, 1996)、学習者の達成目標はどのようなものか (Graham & Golan, 1991; 堀野・市川, 1997; Nolen, 1988; Nolen & Haladyna, 1990) などについては、学習方略との関連が繰り返し主張されてきている。この他にも、本邦において佐藤 (1998) は、学習方略の有効性とコスト認知や好みに着目し、これらが学習方略の選択にどの

ように関連しているのかを明らかにしている。

さらに、これらのような学習者自身の属性的な要因の他にも、学習者を取り巻く状況的な要因と、学習行動の関連についても研究がなされてきている。例えば、谷島・新井 (1998) はクラスの動機づけ構造の把握、分類を試み、これと児童の方略選択との関連を明らかにしている。また、渡辺 (1990) はクラスの学習目標に着目し、このような集団的な目標と個人の学習行動の間の関連を見出している。

### 2. 学習観の重要性

これらの属性的・状況的要因が、児童生徒の学習方略に影響を与えているということは、以上のようなデータによる裏付けが得られた知見であるとともに、教育実践場面においても有用な示唆を与えるものである。しかし、学習の成立に関する信念である「学習観」に特に注目した研究となると、その数は多いとはいえない。より厳密に言えば、「学習観」というトピック自体は多くの書籍 (例えば、静岡授業研究会, 1993; 柴田, 1999 など) 等で散見され、また長年にわたって議論とはなっているものの、実際に児童生徒の学習観の個人差を規定する次元としてはどのようなものがあり、それが学習行動とどのような形で結びついているのかということを取り上げ、精密な調査をした研究はほとんどおこなわれてきていない。

しかし、自己効力感や達成目標、動機づけなどといった要因が学習行動に影響する前提として、この「学習観」についても明確に焦点を当て、研究をすすめてい

<sup>1</sup> 東京大学大学院教育学研究科 ueki@yb3.so-net.ne.jp

くことは重要な課題である。なぜならば、例えばある生徒が「学習とは、そもそも反復練習によって起こるものだ。したがって効果的に勉強をすすめるには、とにかく同じことを繰り返しておこなうのが良い。」という学習観を強固に形成しているとする。もしそうだとすれば、その生徒の自己効力感を高めたり、達成目標を変容させるような介入を試みたとしても、学習方略を工夫した学習をおこなうようにはなりにくいと推測されるからである。また、このような信念は必ずしもふだんから意識されているとは限らず、むしろ暗黙裡のうちに形成され、知らず知らずのうちに行動と結びついている場合が多いであろう。そうであるとするなら、どのような信念が学習行動と関連しているのかということについてあらためて明確にすることは、一層重要な課題となるのではないかと考えられる。

### 3. これまでの学習観研究の問題点

学習観について明確に焦点を当てた研究の少なさを指摘したが、その中で、堀野・市川・奈須(1990)は「失敗に対する柔軟的志向」と「思考過程の重視」という学習観の2つの側面を、さらに市川(1995)はそれに「方略志向」「意味理解志向」を加えた学習観尺度の作成を試みている。その項目内容の一例をTABLE 1に示すが、教室などの実践場面で児童生徒に見受けられる、リアリティの高い学習観の様相がとらえられているように思われる。

しかし、市川・堀野・久保(1998)が指摘しているように、この尺度は、統計的には信頼性が0.4~0.7程度であり高くなく、因子構造も明確でないということが問題として残されている。つまり、概念的には区別できるものの、統計的にはゆるい次元性があり、明確な相関関係のパターンが見出されていないと述べている。これは、この尺度は上述のような学習観の4つの側面が測定できるように作られているが、1つの尺度内の項目間相関が必ずしも高くなく、反対に、ある

TABLE 1 市川ら(1998)による学習観尺度の一部

<b>失敗に対する柔軟性</b>
思ったようにいかないとき、がんばってなんとかしようとするほうだ
(-)間違いをすると、はずかしいような気になる
<b>思考過程の重視</b>
ある問題が解けた後でも、別の解き方をさがしてみることがある
(-)自分で解き方をいろいろ考えるのは、めんどうくさいと思う
<b>方略志向</b>
成功した人の勉強のしかたに興味がある
(-)成績を上げるには、とにかくたくさん勉強するしかない
<b>意味理解志向</b>
図や表で整理しながら勉強する
(-)数学(算数)の勉強では、公式をおぼえることが大切だと思う
(-)は逆転項目を示す

尺度とそれ以外の尺度の間には、有意な相関が見られるということであろう。そうだとすれば、このままでは学習観尺度として妥当なものとはいえず、実際の教育場面にも利用しにくいであろう。一体どのような要因によって、このような信頼性の低さや不明瞭な因子構造がみられたのであろうか。その主な理由の一つとして、項目の質問様式に関する問題が挙げられるのではないかと考えられる。例えば、「勉強の仕方をいろいろ工夫してみるのが好きだ」という項目は学習者の好みについて尋ねているが、それと同時に「テストの成績が悪かったとき、勉強の量よりも方法を見なおしてみる」という学習行動そのものを尋ねる項目も混在している。子どもによっては、工夫するのが良いことだとは考えていても、実際にはそうしてはいないと答える場合も多々あるだろう。つまりこの尺度には、学習観のどのような側面を測定しようとしているのかが、やや曖昧なところがある。上述したように、「学習観」をあくまでも信念であると限定した形でとらえなおし、それに統一した尺度構成をおこなう配慮が必要であろう。

またこれらの尺度は、研究者自身が、自らの教育経験や学習経験に基づいてトップダウン的に項目内容を想定し、作成したものである。しかし、それが実際の児童生徒のもつ学習観とは必ずしも一致していない部分があったのではないだろうか。例えば、「方略志向」と対立する概念としては「物量主義」のみが挙げられている。しかし、実際に児童生徒からボトムアップ的に学習観を抽出してみれば、この尺度では想定されなかったような学習観も見出されるのではないだろうか。

### 4. 本研究での学習観のとらえ方

本研究では以上のような問題点を踏まえ、学習観を「学習とはどのようにして起こるのか、どうしたら学習は効果的に進むのか」という学習成立に関する「信念」と限定すると同時に、その内容を高校生の自由記述からボトムアップ的に探索することを、学習観をとらえる上での方策とする。手続きとしては、まず研究Iにおいて、高校生が実際にどのような学習観を持っているのかを把握し、その後研究IIでは、そこで得られた様々な学習観が、それぞれどのような性質を持っているのかということをも明らかにする。

どのようにして個々の学習観の性質を明らかにするか、これには様々なアプローチが考えられるであろう。本研究は、冒頭に述べたように学習行動とのつながりから学習観の重要性という問題提起をおこなったものである。したがって、高校生の使用する学習方略が学習観によってどのように異なるのか調査することに

よって、そこから学習観の性質を明確にしていく方法が、ここでは妥当であろう。従来の学習方略に関する研究においては、方略の種類を認知的方略 (cognitive strategy) と自己制御方略 (self-regulation strategy) の2つに分類する傾向がある。例えば Shunk & Zimmerman (1998) は、記憶課題の際に丸暗記するのではなく、既存知識と関連づけて覚えようとする「精緻化方略」を前者に、そして問題解決や文章読解の際に、自分の理解状態をメタ的に自己監視する「モニタリング方略」を後者に分類している。これらの学習方略の使用が促進されたり、または抑制されたりする要因の1つとして、本研究で取り上げる学習観が関わっているのではないかと予測される。しかしその関連のしかたは、学習方略の種類によっても異なるのではないだろうか。そこで、本研究では認知的方略の1つとされる精緻化方略と、自己制御方略の1つとされるモニタリング方略に着目することとし、学習観との関連のしかたがどのように異なるか検討することとした。

## 予備調査

### <目的>

高校生が持つ学習観について、自由記述調査によって収集し整理する。

### <方法>

**調査対象** 県立高校生121名 (高1男子20名, 女子15名/高2男子23名, 女子20名/高3男子20名, 女子23名)。全員が大学進学クラスに所属している。

**調査内容** まず、「あなたは、学校での成績をよくしたいと思っていますか?」という学習動機の高さを確認する質問に対して「(1)全くそう思わない」から「(5)とてもそう思う」までの5段階評定を求めた。次に「学習とは、どのようにして起こるのでしょうか。つまり、あなたはどのように勉強すれば、効果的だと考えていますか? 実際にあなたがそうしているかどうかは、ここでは気にしないで、効果的だと思う学習方法や、心構え等を挙げてみて下さい」という質問に対して、自由記述を求めた。

### <結果と考察>

学習観を「どうしたら学習が効果的に進むか」という信念に特定するため、成績を上げたいかどうかという質問に対して「全くそう思わない」と回答した12名は、今回の分析からは除外することとした。事実、その12名は学習観の自由記述は白紙であった。残りの109名からは、一人当たり平均1.8個(1~4個)の記述が得られた。調査対象とした高校の教師2名の意見を参考に

しながら、その記述のうち、意味的にほとんど同一と見なせるもの(「日々の積み重ねが大切だと思う」と「毎日勉強することが効果的だと思う」など)のみをひとまとめとしてくり、少しでも意味の違うものは別の学習観として整理した。さらに本研究では信念に絞った尺度作成をねらいとするため、好み(例「グループで勉強するのはあまり好きでない」)や行動(例「苦手な教科から順番にしています」)に関する記述は除外し、最終的に18文を抽出した。その結果、主に学習方法、学習量、そして学習環境の重要性について言及している記述がそれぞれ6文ずつ見られた。したがって、学習観はこれらの3種類に分類されるのではないかと推測された。

## 研究 I

### <目的>

予備調査で得られた学習観について、これらの学習観の個人差を規定している因子を抽出することを通して、推測されたような3種類に分けられるかどうか調べる。また因子間の関連等から、それぞれの学習観が互いにどのような関連を持つのか考察する。

### <方法>

**調査対象** 県立高校2年生265名 (男子151名, 女子114名)、全員が大学進学クラスに所属している。なお、調査対象とした高校は予備調査をおこなった高校とは異なる。

**調査内容** 予備調査によって整理した各項目について、「(1)全くそう思わない」「(2)そう思わない」「(3)どちらかというところを思わない」「(4)どちらともいえない」「(5)どちらかというところを思う」「(6)そう思う」「(7)全くそのとおりだと思う」の7段階評定<sup>2</sup>を求め、分析をおこなう際には「(1)全くそう思わない」を1点、「(7)全くそのとおりだと思う」を7点とした。

**調査手続き** 評定は各教室内で集団的に実施した。その際、社会的望ましさ等によるバイアスを考慮してクラス担任には退室してもらい、1)調査の結果は集団データとして処理されることと、2)個々人の調査結果が教師等に伝えられることはないことを筆者が説明しておこなった。

### <結果と考察>

#### 1. 学習観の因子構造

学習観尺度の項目18項目について、主因子法・

<sup>2</sup> 本調査の前に、高校生195名に対して同様の質問項目で5段階評定を定めたところ、やや天井・床効果の傾向が見られた。したがって、質問項目を例えば「～が重要だ」から「～が重要と思う」など、やや緩やかな表現に一部改めるとともに、7段階評定で測定をし直すこととした。

Promax 回転による因子分析をおこなった。固有値の推移（第1因子から順に 5.48, 3.53, 1.23, 0.43, 0.33, 以下省略）ならびに解釈可能性から、3因子が最も適切な因子数と判断された。このときの3因子による累積説明率は、66.72%であった。回転後の因子負荷量を TABLE 2 に示す。

さて、高校生の学習観の個人差はどのような因子によって規定されているといえるだろうか。まず、第1因子に高く負荷している項目を見てみると、その内容は例えば「4.良い塾に通っていることが、成績を上げることにつながる」などの6項目であった。これらは市川(1995)の学習観尺度では全くうかがわれなかった項目内容であるといえる。どのようにまとめることができるだろうか。最も大きな特徴は、市川らの「方略志向」や「物量志向」のように、学習者自身が自分の学習過程を統制しようとする態度とは異なる点であろう。つまり、自分で方法なり、量なりにこだわりを持つという信念ではなく、例えば塾や教室など、何らかの「効果的な学習環境」というものが、学習者の外側に存在していると考えている様子がうかがえる。そして、そのような良い学習環境に身を置くことで、勉強とはいつの間にか身についてくるものであると考えているのではないだろうか。そこで、これらの項目をまとめて「環境志向」と命名することとした。

次に第2因子に高く負荷している項目を見てみると、その共通点は、学習とは自分でその方法について試行錯誤し、あれこれと工夫をしながら要領を得ていくものだという考え方であろう。また第3因子に高く負荷している項目を見てみると、学習の量や時間を重んじる考え方であり、反復練習によって学習が成立するという信念であることがうかがえる。これらの信念は市川(1995)で挙げられた「方略志向」「物量主義」とほぼ同義であるといえるであろう。そこで、第2因子については「方略志向」と命名した。また、第3因子については、「物量主義」よりもより内容を適切に表現する因子名を採用し、「学習量志向」と命名した。

## 2. 志向間の関連

以上のように、高校生の学習観には少なくとも3種類のものがあることが明らかになった。それでは、それぞれの学習観に対して、被調査者はどのような回答傾向を示しているのであろうか。その傾向を把握するために、被調査者の尺度得点を、「どちらともいえない」にあたる4を境に高群、低群に分類した。なお、少数ではあったが、尺度得点がちょうど4を示した者は高群にも低群にも分類せずに除外した。各志向の高低によるクロス集計表を TABLE 3 に示す。それを見てみると、比較的多くの人数が属しているセルが3つあることが分かる。それは、「方略志向(高)・学習量志向(低)・

TABLE 2 学習観尺度項目の Mean (SD), 因子分析の結果 (Promax 回転後の因子パターン) および因子間相関

質問項目	環境志向	方略志向	学習量志向	共通性	Mean(SD)
第1因子 ( $\alpha = .86$ )					3.44(1.70)
4.良い塾に通っていることが、成績を上げることにつながる。	0.71	-0.15	-0.24	0.50	3.43(1.92)
7.家庭教師に習っていると成績は上がると思う。	0.81	-0.15	-0.24	0.67	3.54(1.86)
9.大事なことは、勉強しやすい環境にということだ。	0.82	-0.08	-0.26	0.67	3.42(1.78)
12.教え方のうまい先生に習っていれば、成績は良くなるものだ。	0.90	-0.12	-0.25	0.70	3.45(1.82)
17.みんなの成績がいいクラスにいれば、成績は良くなる。	0.72	-0.11	-0.39	0.51	3.40(1.87)
18.成績を上げるためには、分かりやすい授業をする先生が必要だ。	0.93	-0.07	-0.20	0.71	3.41(1.88)
第2因子 ( $\alpha = .85$ )					3.20(1.65)
2.勉強ができる人は、勉強のやり方がうまい人だ。	-0.07	0.85	-0.22	0.65	3.11(1.75)
5.人それぞれ、自分にあった勉強方法を工夫した方が効果的だ。	-0.14	0.90	-0.22	0.71	3.22(1.75)
8.勉強する前に、どういうふうにしたらうまくいくか考える必要がある。	-0.07	0.81	-0.28	0.65	3.28(1.80)
13.どう勉強したら成績が上がるか、ということを考えるのは効果的だ。	-0.17	0.80	-0.25	0.65	3.27(1.81)
14.勉強のしかたは自分で変えていくと効果がある。	-0.12	0.82	-0.24	0.63	3.19(1.93)
16.成績の良い人は要領がよい。	-0.07	0.72	-0.20	0.47	3.19(2.02)
第3因子 ( $\alpha = .87$ )					3.62(1.84)
1.1日何時間と決めてコツコツと勉強していれば、いつか報われる。	-0.24	-0.14	0.84	0.79	3.57(1.99)
3.とにかく根性をもって頑張り続けることが効果的だ。	-0.31	-0.26	0.84	0.71	3.74(1.94)
6.同じ事を繰り返しているうちに、いつの間にかそれが身につく。	-0.38	-0.27	0.85	0.76	3.73(1.97)
10.勉強ができるできないは、勉強した量に比例する。	-0.25	-0.26	0.79	0.69	3.67(1.91)
11.たくさんの量を積み重ねることが効果的だ。	-0.25	-0.31	0.85	0.76	3.31(1.89)
15.時間をかけて勉強することが効果的だ。	-0.22	-0.12	0.83	0.78	3.71(2.06)
因子間相関	環境志向	-0.03	-0.29		
	方略志向		-0.39		

項目前の番号は、質問紙での配列順序を示す。

TABLE 3 各志向の高低による人数分布 (研究 I)

学習量志向	方略志向	環境志向	
		低	高
低	低	18 (6.9)	66 (25.4)
	高	51 (19.6)	17 (6.5)
高	低	72 (27.7)	19 (7.3)
	高	12 (4.6)	5 (1.9)

( )内は合計人数260名を分母としたときの%

環境志向 (低)」「方略志向 (低)・学習量志向 (高)・環境志向 (低)」「方略志向 (低)・学習量志向 (低)・環境志向 (高)」という組み合わせである。つまり、ある1つの志向が高く、残りの2つの志向は低い傾向にある被調査者が多いということになる。これは「方略志向」「学習量志向」「環境志向」という学習観のうち、どれか1つの信念に対して重みづけをしているということになるが、なぜこのような結果になったのだろうか。危惧すべき点の1つとして、被調査者が作為的にどれか1つの学習観を選んだのではないかということが挙げられるだろう。しかし、調査時にそのような意図的な選択を促すような教示はおこなわれておらず、また項目はランダムに提示されているため、そのような反応はまず不可能である。また各志向間の因子間相関はいずれも負の値を示していた。これらのことを合わせて考えると、どれか1つの学習観に賛同し、それ以外の学習観には否定的であるというパターンを示す学習者が多いのではないかということが推測される。

以上に述べたように、研究 I では、1) 3つの学習観が存在すること、2) それらは個人の中に併存することではなく、いずれかひとつがその個人の信念となっている傾向がうかがえることの2点が明らかになった。これらの信念としての学習観が、その個人の採用する学習方略を規定しているであろうことは容易に推測されることである。こうした観点から研究 II では、いかなる学習観がいかなる学習方略と結びついているのか明らかにすることによって、各学習観の性質をさらに明らかにしたい。

## 研究 II

### <目的>

学習観に関する3つの志向について、それぞれどのような性質があるのかということ、学習方略の使用との関連から明らかにする。

### <方法>

調査対象 県立高校3年生366名 (男子195名、女子171名)、全員が大学進学クラスに所属している。研究 I と

同一の高校である。

調査内容 ①研究 I で作成した学習観尺度と、②学習方略尺度 (精緻化方略とモニタリング方略の使用について尋ねるもの6項目ずつ) の計30項目からなる質問紙をクラスごとに配布し、集団的に実施した。上述したように学習方略は認知的方略と制御的方略によって性質が異なるものと考えられているため、本研究ではそれぞれの代表的な方略である精緻化方略とモニタリング方略を取り上げることとする。学習観尺度については研究 I と同様に、学習方略尺度については「(1)全くそうしない」「(2)ほとんどそうしない」「(3)どちらかというそうしない」「(4)どちらともいえない」「(5)どちらかというそうする」「(6)よくそうする」「(7)必ずそうする」までの7段階評定を求め、分析の際には「(1)全くそうしない」を1点、「(7)必ずそうする」を7点としたものを用いた。

調査手続き 質問順序はまず学習観について、其次に学習方略について尋ねることとした。それは、精緻化方略やモニタリング方略について知ることによって一時的に「方略志向」に傾く可能性や、被調査者が自分の学習行動の合理化がなされるように後づけ的に学習観を考えるというようなバイアスを回避するためである。また評定は各教室内で集団的に実施したが、研究 I と同様の手続きにより、社会的望ましさ等によるバイアスにも留意した。

### <結果と考察>

#### 1. 学習方略尺度の信頼性

学習方略尺度は、近年の方略研究において幅広く用いられてきている Pintrich & DeGroot (1990) を日本語訳した伊藤 (1996) を参考にした。この尺度は「普段の学習場面での方略の使用状況」について自己内省させるものであり、本研究の目的と照らし合わせたときに、内容的に妥当なものであると判断したためである。その中から精緻化方略とモニタリング方略に該当する項目をそれぞれ6項目ずつ選択し、高校生に分かりやすいように一部表現を修正しながら作成した。主因子法・Promax 回転による因子分析をおこなった結果と  $\alpha$  係数を TABLE 4 に示す。その結果、本尺度の信頼性は十分にあると判断した。

#### 2. 志向間の関連の再現性

まず志向間の因子間相関を求め、次に研究 I と同様の手続きによって「どちらともいえない」にあたる4を境に高群、低群に分けてその人数分配を調べたところ、因子間相関については研究 I の結果と同様に、各志向間に負の相関が見られた (TABLE 5)。さらに TABLE

TABLE 4 学習方略尺度項目の Mean (SD), 因子分析の結果 (Promax 回転後の因子パターン) および因子間相関

	第1因子	第2因子	共通性	Mean(SD)
精緻化方略 ( $\alpha = .87$ )				4.25(1.80)
20. (一)勉強内容を覚えるとき、意味が分からない言葉は頭の中で繰り返して覚える。	0.87	0.13	0.54	4.18(1.85)
22. 何かを読んでいるとき、読んでいることと自分が知っていることを関係づけようとする。	0.79	0.23	0.51	4.13(1.77)
25. 勉強していて何か難しい言葉があれば、自分が分かるような言葉に置き換えて理解する。	0.82	0.24	0.57	4.42(1.76)
27. (一)勉強していて分からないことが出てきたら、そのまま暗記する。	0.81	0.20	0.56	4.33(1.79)
28. 勉強で何か覚えられない事が出てきたら、自分が覚えやすいように工夫して覚える。	0.75	0.16	0.49	4.31(1.84)
30. 勉強内容を暗記する前に、それが頭に残りやすいような形に変えて覚えようとする。	0.79	0.23	0.49	4.13(1.77)
モニタリング方略 ( $\alpha = .88$ )				3.15(1.56)
19. 授業中や授業後に、先生が言ったことを自分が理解できているか問い直してみる。	0.25	0.77	0.48	3.07(1.64)
21. 問題を解いていて分からなくなったとき、どこでつまづいているのか一度考えてみる。	0.19	0.83	0.57	2.97(1.51)
23. 勉強してきたことを確認するために、自分自身に質問する。	0.19	0.82	0.57	2.95(1.52)
24. 読んでいるときに、一度中断して、読んだ内容を確認しながら読み進める。	0.20	0.79	0.50	2.98(1.45)
26. 何かを読んでいるときに、自分がどの箇所まで理解できているのか考えながら読む。	0.11	0.82	0.59	2.80(1.52)
29. (一)教科書や参考書を読むとき、自分が内容を理解できているのかどうか分からない。	0.25	0.77	0.42	4.13(1.70)
因子間相関	0.46			

(一)は逆転項目を示す。項目前の番号は、質問紙での提示順序を示す。

TABLE 5 志向間の因子間相関および各志向と学習方略の間の相関係数

	方略志向	学習量志向	環境志向
学習量志向	-0.32	—	
環境志向	-0.01	-0.35	—
精緻化方略	0.37**	-0.34**	0.38**
モニタリング方略	0.36**	-0.28**	-0.27**

\*\*p<.01

TABLE 6 各志向の高低による人数分布 (研究II)

	方略志向	環境志向	
		低	高
低	低	26 (7.2)	82(22.8)
	高	64(17.8)	33(9.2)
高	低	82(22.8)	31(8.6)
	高	26(7.2)	16(4.4)

( )内は合計人数360名を分母としたときの%

6から分かるように、どれか1つの志向が高く、残りの志向は低めであるという傾向も、研究Iと同様であった。

3. 学習方略と学習観の関連について

各志向と学習方略の間の相関分析の結果を TABLE 5 に示す。その結果、「方略志向」と精緻化方略、モニタリング方略の間にそれぞれ有意な正の相関が見られ、「学習量志向」と精緻化方略、モニタリング方略の間にはそれぞれ有意な負の相関が見られた。さらに「環境志向」に関しては、精緻化方略とは正の相関が、モニタリング方略とは負の相関が見られた。ここで、各志向の性質をより分かりやすくするために、これ以降は先ほど「どちらともいえない」という中立点を境に分類した「方略志向(高)・学習量志向(低)・環境志向(低)」の64名を「方略志向群」、また「方略志向(低)・学習量

志向(高)・環境志向(低)」の82名を「学習量志向群」、そして「方略志向(低)、学習量志向(低)、環境志向(高)」の82名を「環境志向群」とし、計228名を各志向の典型例として、特に分析対象を絞って検討してやることとした。

まず、学習観によって精緻化方略の使用はどのように異なるであろうか。精緻化方略尺度の得点を従属変数として、学習観を要因とした分散分析をおこない、Tukey の WSD 検定による多重比較をおこなったところ (TABLE 7)、「方略志向群・環境志向群>学習量志向群」が1%水準で有意となった。それでは、モニタリング方略の場合はどうであろうか。精緻化方略と同様に分散分析と、Tukey の WSD 法による多重比較をおこなったところ (TABLE 7)、今度は「方略志向群>環境志向群・学習量志向群」という結果になった (1%水準)。ここで、「方略志向群」が「学習量志向群」よりも精緻化方略およびモニタリング方略をより多く使用すると回答しているのは、ある意味当然の結果であるといえるだろう。ここで着目すべき特徴を持っているのは、「環境志向群」の学習者ではないだろうか。なぜなら、彼らは「方略志向群」の学習者と同程度に精緻化方略を使用すると答えている一方で、モニタリング方略に関しては「使用しない」という回答をする傾向にあるからである。

TABLE 7 志向群ごとの方略尺度得点および分散分析結果

	方略志向群	学習量志向群	環境志向群	F値	多重比較の結果
精緻化方略	5.51(1.33)	2.53(1.11)	5.26(0.83)	20.28**	(方略, 環境>学習量)**
モニタリング方略	4.72(0.79)	2.26(1.59)	2.29(1.16)	15.82**	(方略>環境, 学習量)**

( )内は SD。

\*\*p<.01

## 総合的考察

### 1. 「環境志向」について

研究Ⅰでは、学習はどのように起こるのかという「信念」を学習観の定義と定め、高校生にはどのような学習観が存在しているのかということについて、ボトムアップ的に調査をおこなった。その結果、「方略志向」「学習量志向」「環境志向」という3種類の学習観が見受けられた。これらの項目内容から考えると、先述したように「方略志向」はすでに市川(1995)の学習観尺度で想定されているものと同様であり、「学習量志向」は「物量主義」とほぼ同義のものを見出すことができる。しかし「環境志向」のような信念の存在はこれまで想定されてきておらず、本研究によって新たに見出された学習観であるといえよう。「環境志向」とは、塾や成績の良いクラス、教え方の上手な教師など、「効果的な環境」に接していれば勉強ができるようになるという、いわば他力本願的な側面を持つ信念である。これは「方略志向」や「学習量志向」が、自分自身で方法なり学習量なりを調節していこうとするのと対照的である。

近年、援助希求方略(help-seeking strategy)に代表されるような、自分自身で学習環境を整えていこうとする態度が自己調節学習(self-regulated learning)の研究分野において重視されてきているが、本研究での「環境志向」は、このような積極的な考え方も異なるものである。項目を見れば分かるように、すべて「どこどこに所属さえしていれば、自動的に成績が上がる」というような、他者や環境などに学習そのものの「下駄を預ける」考え方といえよう。市川(1995)では学習方略に関連する学習観としては「方略志向 vs. 物量主義」という対立構造のみが想定されており、また、これまで「日本の子どもは物量主義的な者が多い」とされる風潮があったが、本研究では、この「環境志向」のような信念を持つ高校生が、「学習量志向」とほぼ同程度の割合で存在していることが示された。

以上のように、本研究は自由記述からのボトムアップ的な調査によって、これまで研究者が想定してこなかったような学習観の存在が示された。しかし、このような調査方法のみでは以下のような課題が残されるであろう。まず、高校生は自らの学習観を普段から明確に意識しているのだろうか。また自由記述調査のみによって、学習観のすべての側面を余すところなく取り上げることができたであろうか。前述したように、信念はしばしば暗黙裡に形成されるものであろう。し

たがって、本研究のボトムアップ的調査によって得られた結果と、「研究者によって心理学的に想定される学習観について、高校生はふだんの程度意識しているのか」といったトップダウン的なアプローチの両方を合わせて検討していくことが、今後必要であると考えられる。また、高校生による記述をもとに項目作成したため、ワーディング等に関しても、例えば「～と思う」と「～だ」という表現が入り混じっているなど、不統一な部分があることが否めない。したがって本研究で得られた回答を参考にしながら、今後は項目表現についても洗練していく必要がある。

### 2. 1つの学習観への重みづけ傾向について

研究Ⅰと研究Ⅱの二度にわたり、1つの学習観が高く、残りの学習観は低いという傾向をみせる被調査者が多く見られた。そのような意図的な反応は困難であることにすでに触れたが、それではなぜ、このような結果が得られたのであろうか。

その要因の1つとして、被調査者が進学クラスの2、3年生という大学受験を控えた生徒であったからではないかという点が考えられる。「受験勉強」を意識している学習者の多くは、どうしても目の前の試験を念頭においた、短期的な目標を立てがちになるのではないかと推測される。その結果、例えば「試験まではとにかく学習量だけにこだわるべきだ」「受験に関しては、とにかく方略がすべてだ」といった極端な「受験用の学習観」が、一時的に形成されていた可能性も考えられる。しかし、学習について普段から自覚的に考えるような動機をそれほど持たない低学年の生徒や、より長期的な学習活動を念頭に置いた社会人等を対象に調査をおこなえば、このような明確な重みづけは見られなかもしれない。つまり、本研究はあくまで大学受験を控えた進学クラスの2、3年生という集団に焦点を絞って学習観の構造を調査したものであるため、より一般的な学習観の構造を探るには、様々な年齢層を対象とし、被調査者の学習をとりまく状況を考慮した検討が必要になってくるだろう。

しかし、本研究で対象とした高校生が、1つの学習観にとらわれるという傾向が見られたことは、注目すべきことであろう。1つの学習観にとらわれるということは、例えば「学習量志向」の強い者は「方略志向」を同時に持ち合わせにくいということであり、このことは自己制御的な学習を進めていく上では不利だといえるのではないだろうか。それ故、学習指導上、学習観の偏りに配慮した指導のあり方が考慮される必要があるだろう。

### 3. 学習方略との関連から見た学習観の性質

研究IIでは、精緻化方略とモニタリング方略を取り上げ、それぞれの方略との関連から各志向の性質について調査した。その結果、「環境志向」の学習者は、精緻化方略については「方略志向」の学習者と同程度に使用すると回答するが、モニタリング方略になると「学習量志向」の学習者と同程度にしか使用しないと回答する興味深い傾向が明らかになった。先述したように、モニタリング方略は理解状況を自己監視する制御的方略である。つまり、メタ認知を働かせて自分の学習を自分で調節していかなければならない。これらのことを合わせ考えると、「環境志向」の学習者は、効果的な学習環境に学習活動をゆだねようとする結果、精緻化方略などの認知レベルの方略についてはうまく使えるようにはなっても、理解状況を自分自身で制御していく学習方略は身につけていないという可能性が考えられる。ただし本研究の調査では、学習方略について普段どの程度使用しているか、という本人の認識を尋ねたに過ぎず、実際の学習場面での行動を直接測定したわけではない。本研究で考察されたような学習観と学習方略の関連をより妥当性の高いものにするには、今後は行動レベルでの学習方略の測定も試みる必要があるだろう。

以上、本研究で得られた結果を総合的に考察すると、高校生の学習観構造は FIGURE 1 のようにまとめるこ

とができる。まず、「方略志向」と「学習量志向」の関連については、因子間相関が負であった点からは、市川（1995）が想定した「方略志向 vs. 物量主義」と同様に、同次元の対極にある可能性が示唆される。しかし「環境志向」という新たな学習観を加えて検討してみたところ、この「環境志向」のみが高く、「方略志向」「学習量志向」の両方が共に低いという学習者も多数存在することが明らかになった。このことを合わせ考えれば、「方略志向」と「学習量志向」は同次元の対極に位置しているというよりは、別次元のものと判断したほうが妥当ではないだろうか。

次に、「方略志向」と「環境志向」の関係について見てみると、これらは項目内容的には「学習量」ではなく、何らかの意味で「方法」を重んじる学習観であることが共通しているように見える。しかし、学習方略の使用に関する回答傾向を見てみると、両者の質的な相違が明らかになる。つまり何らかの「方法にこだわる」という点では共通していても、「方略志向」はそれを自分の試行錯誤によって、「環境志向」は学習環境の力でおこなおうとするのである。

ただし、本研究の調査のみでは学習観と学習方略の間の因果関係については特定することができない。実際に学習観が学習方略をどの程度規定しているのかという点については、例えば学習観への介入をおこないその後の使用方略の変容を観察するというような、因

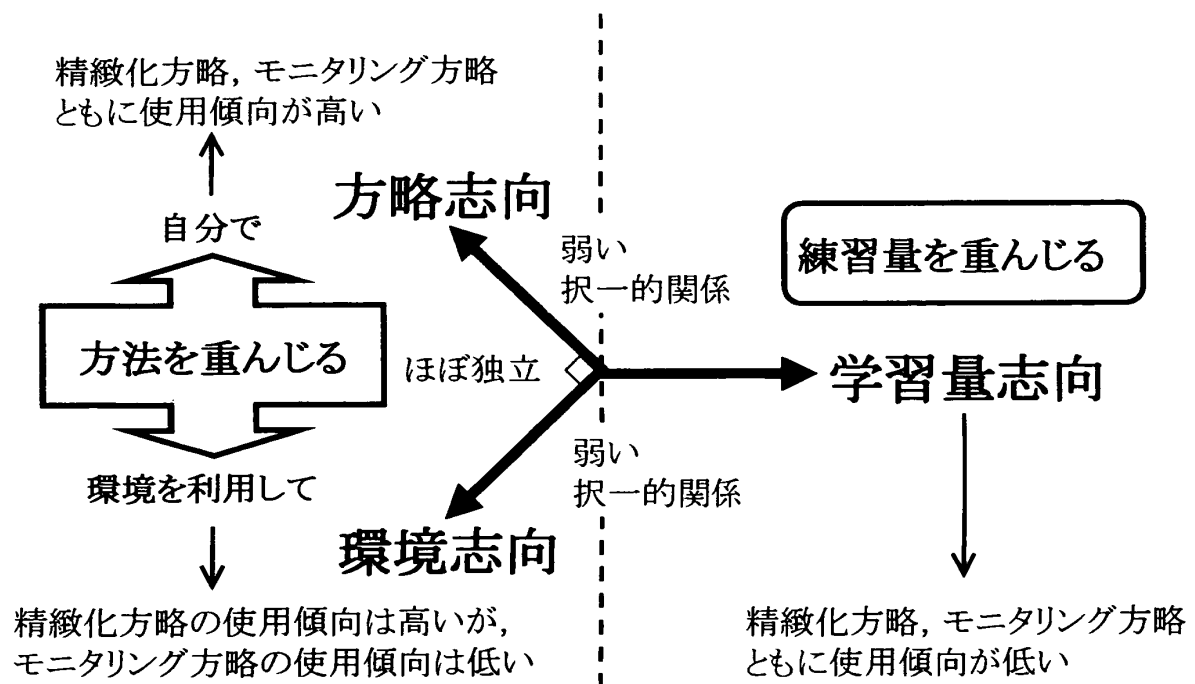


FIGURE 1 高校生の学習観の構造



果関係が明らかになる手続きで研究をおこなう必要があるだろう。また、本研究の結果は個人間変動に基づく因子分析によるものであるため、FIGURE 1 で表した「学習観の構造」は、個人内にこのような構造が存在しているというのではなく、あくまで個人差を説明する次元を表したものである。しかし、学習観を「信念」ととらえるとき、このような個人差に関する調査のみではなく、学習の成立に関する信念が個々人の頭のかなかにどのように体系づけられて存在しているのかということも合わせて検討することが、今後の重要な課題の1つであろう。

本来、理想的な学習者とは3つの学習観の全てを備えた上で、状況に応じて的確な学習行動をとれる者ではないだろうか。しかし、高校生を対象にした本研究では、どれか1つの学習観に固執する傾向が見出されるとともに、モニタリング方略を使用するには、自分自身で学習方法を試行錯誤しようとする「方略志向」が重要であることが示された。当然、学習成立には「学習量」も「環境」も必要であると思われるが、自分自身で学習方法を工夫することが効果的と考える学習観の形成が、自己制御的な学習においては特に重要であると考えられる。また本研究では学習全般に焦点を当てた調査をおこなったが、同一人物内においても教科や学習内容によって、学習観や学習方略の使用が異なることが十分予測される。尾城・市川(1994)は高校数学に焦点を絞り、教師と生徒の授業観、ひいては数学観の違いについて調査しているが、今後はこのように学習内容という変数を考慮した学習観研究、学習方略研究を展開していくことが、教育実践現場へのより具体的な提言につながるのではないかとと思われる。

#### 引用文献

- Bandura, A. 1977 Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191—215.
- Bandura, A. 重久 剛(訳) 1985 自己効力の探求 祐宗省三・原野広太郎・柏木恵子・春木 豊(編) 社会的学習理論の新展開 金子書房, Pp.103—141.
- Borkowski, J.S., Weyhing, R.B., & Turner, L.A. 1986 Attributional retraining and the teaching of strategies. *Exceptional Children*, 53, 130—137.
- Graham, S., & Golan, S. 1991 Motivational influences on cognition : Task involvement, ego involvement, and depth of information processing. *Journal of Educational Psychology*, 83, 187—194.
- 堀野 緑・市川伸一・奈須正裕 1990 基本的学習観の測定の試み—失敗に対する柔軟的態度と思考過程の重視— 教育情報研究, 6, 3—10.
- 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, 5, 140—147.
- 市川伸一 1995 学習動機の構造と学習観との関連 日本教育心理学会第37回総会発表論文集, p.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方法の相談と指導 プレーン出版 Pp.186—202.
- 伊藤崇達 1996 学業達成場面における自己効力感, 原因帰属, 学習方略の関係 教育心理学研究, 44, 340—349.
- McCombs, B.L. 1986 The role of the self-system in self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 314—332.
- Nolen, S.B. 1988 Reasons for studying : Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5, 269—287.
- Nolen, S.B., & Haladyna, T.M. 1990 A construct validation of measures of students' study strategy beliefs and perceptions of teacher goals. *Educational and Psychological Measurement*, 50, 191—202.
- 尾城一幸・市川伸一 1994 高校数学における授業観の構造と生徒・教師の対応関係 教育情報研究, 9, 22—31.
- Pintrich, P.R., & DeGroot, E.V. 1990 Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33—40.
- 佐藤 純 1998 学習方略の有効性・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, 367—376.
- 柴田義松 1999 学校知・学習観の転換がなぜ必要か 明治図書出版
- 静岡授業研究会 1993 観点別評価と新しい学習観・学力観 明治図書出版
- Shunk, D.H., & Zimmerman, B.J. 1998 *Self-regulated learning from teaching to self-*

*reflective practice*. New York : Springer.

谷島弘仁・新井邦二郎 1996 クラスの動機づけ構造が中学生の教科の能力認知, 自己調節学習方略及び達成不安に及ぼす影響 教育心理学研究, 44, 332-339.

渡辺弥生 1990 クラスの学習目標の認知が生徒の学業達成に及ぼす影響について 教育心理学研究, 38, 198-204.

Zimmerman, B.J., & Martinz-Pons, M. 1990 Stu-

dent differences in self-regulated learning : Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.

#### 謝 辞

本論文の作成にあたり, ご指導いただきました東京大学の市川伸一先生に心より感謝申し上げます。

(2001.5.24 受稿, '02.4.5 受理)

## *Structure of High-School Students' Beliefs About Learning*

RIE UEKI (GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION, UNIVERSITY OF TOKYO) JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2002, 50, 301-310

The purpose of the present study was to clarify the structure of high-school students' beliefs about learning. In the present research, problems with the learning beliefs inventory proposed by Ichikawa (1995) were pointed out, and improvements were attempted. The definition of learning beliefs was limited to the belief about how learning occurs, or, in other words, what the students believe is an effective strategy for promoting learning. The students were asked to provide free descriptions of their beliefs about learning. When the data were analyzed, they revealed a previously unreported belief : "environmental intention," the belief that it is most effective to leave one's learning strategy to the study environment. The results also suggested that many students who support one belief about learning are negative about other beliefs.

Key Words : learning beliefs, learning strategy, environmental intention, high school students