

## 児童の「調べ学習」における情報資源の分類

中 山 勸次郎\*

(平成15年 4 月30日受付；平成15年 6 月 6 日受理)

### 要 旨

本研究では、児童が社会的情報資源に対してどのような態度を示すかを検討する研究の一環として、調べ学習場面を用い、児童が利用する情報資源を分類するためのカテゴリーが作成され、またその基礎的分析が行われた。多様な知識領域における 4 種類の調べ学習課題に対して、小学校 5・6 年生が利用する情報資源を自由記述法により収集し、分類を試みたところ、人・本・電子情報・公共施設の各情報資源が同定された。特に人資源は、本資源と並んで児童にとって主要な情報資源であることが確認され、その傾向は学年・性別を超えて高い一貫性を示していた。また全体的には、まず自分で本を用いて調べ、その後人に聞くという適応的な手順を踏んでいる傾向が見いだされた。これらの結果から、調べ学習という文脈の中で他者からの影響を検討することの有効性が示唆された。

### KEY WORDS

information resources	情報資源	academic information-seeking activity	調べ学習
social resources	社会的資源		
categorization	カテゴリー分類		

### 問 題 と 目 的

Murray (1938) が提出した一連の社会的欲求のひとつである達成動機は、困難に挑戦したり物事に熟達することへの積極的傾向といった側面だけでなく、その活動において“できるだけ独力でやること”や、“他人と競争し他人をしのごこと” (Murray, 1966；八木訳) というような側面が明確に定義づけられている。すなわち、達成動機の構成要素の中には、独力で達成や他者との競争という要素が含まれていると考えられる。ここでは、達成行動は他人に頼らず自分だけの力でやり遂げるものであると考えられており、他者は依存対象か競争相手といった、達成動機を妨害する存在としてとらえられているといえよう。

こうした中で、従来の達成動機研究の多くは、他者との親和的な相互作用への動機づけを、達成動機とは相容れない動機づけとしてネガティブに取り上げてきた (Boyatzis, 1973；McAdams, 1982；Stewart & Chester, 1982)。そうしたとらえかたはまた、独力で熟達・達成と自己への信頼を強調する欧米の文化的伝統からも、大きな影響を受けている可能性があることを、Butler (1998) は指摘する。

---

\* 心理臨床講座

しかし近年、従来の独力達成重視型の動機づけから、他者との相互作用のポジティブな影響を考慮に入れた、より柔軟な動機づけを強調する研究が、しだいに増加している。

たとえば Ryan たち (Deci & Ryan, 1991; Ryan, 1991, 1992) は、内発的動機づけの主要な構成要素のひとつとして“自律性 (autonomy)”の重要性を強調するが、彼らはこの自律性の概念を、従来の独立性 (independency) と次のように区別している (Ryan, 1992)。すなわち独立性とは、欲求を充足するために他者に依存せず、独力で自己信頼的に行動することを指す。これと対立するのが依存性 (dependency) であり、他者から与えてもらうことによって欲求を充足しようとすることを指している。一方、自律性の中核にあるのは自由意志 (free will) の感覚である。すなわち、その活動に対して真に自らの意志にもとづいて関与しているという感覚を持っているかどうかが重視される。したがって、独立的であっても自律的でない場合があり (「自分の力でやりなさい」と親に突き放されたような場合など)、逆に、自律的に他者に依存することも当然あり得ることになる。

独力での努力を続けても、どうしても解決に至らない状態が、長時間続いている場合を考えてみよう。それでも独力での課題解決に固執するのは独立性である。一方、頭を切り換えて、解決のための手がかりを提供してくれそうな他者にはたらしかけ、何らかの助言や援助を得ることを選択する場合もあろう。これは、表面的には他者に依存した解決方法に見えるが、それを、現状を打開する効果的な方法として、明確な意志を持って自ら選択したとすれば、それは自律的な選択といえる。独力での解決を試みることなく、すぐに他者に解決してもらおうとするような依存的な解決方法とは、まったく異なったものとして区別する必要があるだろう。

自律性という観点から見れば、課題解決のために独力で努力したり情報を収集することも、他者からの助言を求めたり援助してもらうことも、課題解決に向けた適応的な方略のひとつとして見ることができる。この文脈では、独力で課題を解決するか他者に依存するかは問題ではなく、むしろこれらさまざまな情報資源の中から、課題解決のために有効な手段を自らの意志によって選択し実行できるかどうか、中心的な問題になる。

では、児童は実際、さまざまな情報資源をどのように利用しているのだろうか。特に、教師や友だち、家族といった社会的情報資源に対して、彼らがどのような態度をとっているかは興味深い問題である。独力でアクセス可能な本やインターネットの情報と同じように、他者からも積極的に情報を求める場合、早い段階で全面的に他者に解決を依存してしまう場合、他者に頼らず独力での解決に固執する場合など、さまざまなケースが予測される。

この問題に関して、本研究では“調べ学習”という場面に焦点を当てる。調べ学習は一般に、教師が児童に何らかの課題を提示し、それについて児童各自が自由に情報を探索するものである。利用する情報資源の種類やそのアクセス方法について、教師の側からの指示や制限は最小限にとどめ、できるだけ児童自身の意志や判断を重視しようとしている点で、この学習事態では、各児童に固有な情報探索プロセスを観察することができるのではないだろうか。

さて、学校での学習や課題解決につまずいたときに、質問するなど、必要な援助を他者に求める“援助要請行動 (help-seeking behavior)”の研究では、そうした場面において、児童はしばしば援助を求めることを避け、つまずきを克服する機会を逸しているという問題が指摘されている。この、ほんとうに援助の必要な個人がかえって援助要請を回避するという奇妙な現象については、質問することへの心理的コストの面から主に考察されている (Butler, 1998, Butler, & Neuman, 1995, Newman, 1990)。すなわち、質問することで自分の能力不足を他者に

露呈してしまい、自己有能感が脅威にさらされることへの不安という心理的コストが、質問によって正解に到達できるという利益を上回ることが、質問をためらう原因ではないかというのである。したがって、能力評価を強調するような学習場面の要因や、児童生徒の有能感の低さといった個人的特性が、援助要請の回避を助長すると考えられる。

調べ学習場面では、さまざまな資源にアクセスして情報を得ることがあらかじめ期待されているため、学業的援助要請場面にくらべて、他者からの援助を求めることへの抵抗は小さいと考えられる。逆に学校現場では、調べ学習の際、自分で調べる努力をせず、すぐに他者に解決を依存したり、他者の解決方法をそのまま模倣する児童の存在がよく指摘されているのである。これは、自力で探索手段と対象を考えて実際に情報探索するというコスト意識の高さが、安易な情報探索へと児童を向かわせているのかもしれない。またその一方、有能感が低く脅威にさらされやすい個人は援助要請に対して、場面を越えて一貫した消極性を示す可能性もあろう。

このように調べ学習場面には、質問が有能感を低下させるというコストや、自力で情報探索することのコストなどが関与しており、社会的情報資源に対して多様な態度が観察されるのではないかと期待される。このため、この場面において実際に児童がどのような態度をとっているかを確認し、またそれらの態度と関連する諸要因、たとえば前述の有能感の脅威への脆弱性、達成に対する価値観、意欲の高さなどとの関連性を明らかにしていく必要があろう。

本研究では、こうした研究の第1段階として、調べ学習において児童が利用している情報資源の種類を適切に同定するための分類カテゴリーの作成が試みられた。このため、多様な知識領域から作成された複数の調べ学習課題を児童に提示し、それを調べるときにどのような手段を用いるかを自由に、また具体的に記述するよう求められた。ここでは、調べ学習場面のリアリティを高めるため、実際に調べ学習を行うことを示唆する教示のもとで質問紙を実施し、児童が実際の調べ学習活動を想定して、具体的な情報探索方法を回答するよう工夫がなされた。本研究では、こうして得られた自由記述解答をもとに、彼らが利用している情報資源の種類を同定するための分類カテゴリーを作成することが目的である。また同時に、それらの出現頻度についての基礎的分析が試みられた。

## 方 法

### 調査対象者

東京都の同一地域にある3つの公立小学校の5・6年生348人（5年生180人、6年生168人、男子156人、女子192人）が調査対象となった。

### 調べ学習課題

対象児童の発達段階や在籍校の状況を考慮しながら、児童にとって比較的興味が高いと予想される調べ学習課題が作成された。なるべく多くの教科領域をカバーするよう、多様な知識領域から複数の課題を作成し、調査者と現職小学校教員の2人による予備的検討にもとづいて、それらの中から本調査用に4種類、説明・練習用に1種類、計5種類の課題が選択された。

それらは、(1)「八百長」という慣用句の由来を調べる課題、(2)海の生物を漢字で表記したものの4種類を提示し、読み方を調べる課題、(3)それぞれ3つのヒントをもとにして、該当する4人の歴史上の人物名を調べる課題、(4)「低血圧」と「貧血」という一見類似した病気の違いを

—《調べてみよう!》—

2. 下に書いてあるのは、すべて海の生き物を漢字で書いたもの。「海の豚(ブタ)」や「海の鼠(ネズミ)」、「海の月や星」まであるけれど、これらはいったい何と読むのだろうか？

① 海象    ② 海豚    ③ 海鼠    ④ 海月    ⑤ 海星

さあ自由に調べて、答えを見つけよう。

図1 調べ学習課題の例

調べる課題、および練習用として、地図記号を提示し、それが何を表すか(正解は税務署)、なぜその記号を用いるかを調べる課題、の5種類である(図1に課題の例を示す)。いずれも、実際の授業で用いられる調べ学習課題と比較して、かなり単純化されている。これは自由記述による回答を求めることから、児童の回答が複雑になって、文章表現力など別の能力の影響が回答内容に混入するのを防止するためである。同時に、課題困難度の認知を軽減して調べ学習に対する過剰なコスト意識を防止し、動機づけを高めることも意図されている。

その反面、これらの課題は、実際にはそれほど簡単なものではない。たとえば練習用課題(地図記号の由来)では、「税務署を表す地図記号は何か」という課題であれば、「税務署」をキーワードとして比較的容易に解答に到達することができるが、ここでの課題は地図記号からその名称を答えるものであり、目次や索引は利用できない。また、(3)歴史上の人物名でも、「大塩平八郎について調べなさい」という課題であれば、事典等で人物名をもとにして解説のあるページを探せば、調べ学習は済む。しかしここでは、「陽明学者」「幕府の政治を批判する」「貧しい人々のため大坂で乱」という3つのヒントに含まれるキーワードから、必要な情報を探索し、人物名を特定しなければならない。課題が提示された時点でこうした構造に気づくかどうかとも、利用する情報資源の選択に影響を与えるものと予測される。

### 質問紙

児童の情報資源を問う質問紙は、各調べ学習課題とセットにして児童に提示された。すなわち、A4版の用紙の上部に調べ学習課題が提示され、その下に、その課題をどのように調べるかを自由に記入する欄が3個配置された。

第1の回答欄には、「あなたは、この問題を、まずどうやって調べますか?」という教示文が付され、その下に枠で囲った自由記述欄が配置された。また、第2・第3の回答欄には、第1の回答欄と同一の大きさの回答欄が配置され、その上には「もし上の方法でわからなかったら、次はどうやって調べますか?」という教示文が付されている。なお、質問紙にはこのほか、調べなくても答えを知っている場合は自由記述欄に解答を記入し、それ以上調べる手段が思い浮かばない場合は、空欄のままでよいことが教示されている。4種類の課題ごとに、同様の形式で質問紙が作成された。

このほか、練習用課題用の質問紙セットが用意された。構成は本調査用とほぼ同様であるが、回答欄は2個であった。また、回答方法を詳しく説明した教示文が印刷されているが、その内容については手続きで述べる。

さらに、これらの調べ学習課題に対する児童の興味や自己効力を確認するため、「4つの問題について、どれくらい調べてみたいと思ったか」、「正しい答えを、どれくらい知りたいと思ったか」、「本気で調べたら、答えをどれくらい見つける自信があるか」の3つの質問項目が用意された。それぞれ、「ぜんぜん調べたいと思わなかった」、「とても調べてみたいと思った」のような対立する回答例を両端に提示し、その中央に評定尺度を配置して、どちらの回答にどの程度近いかを5件法により評定するようになっている。

質問紙は、練習用課題1枚、本調査用課題4枚、および課題への興味と自己効力に関する事後評定1枚の計6枚をこの順序に綴じて、冊子として児童に配布された。

### 手続き

調査は学級単位の集団で、各学級担任教師によって実施された。はじめに、調査のやり方に慣れるため、練習用課題（地図記号の由来）が提示された。問題文の下には、「何を使ってもかまいません。だれに聞いてもかまいません。さあ自由に調べて、答えを見つけよう。」と、実際の課題解決を示唆するような教示文が付加された。さらに、具体的な回答方法について、例をあげながら説明された。

「あなたがこの問題を調べるとしたら、あなたはどのように調べてと思いますか？ いろいろな調べ方がありますよ。

- ・社会科事典で調べる
- ・インターネットで調べる
- ・何を見たらいいか先生に教えてもらう
- ・友だちに答えを見せてもらう

あなただったら、どんなやり方で調べますか？ 下の□の中に、あなたの調べ方をできるだけ詳しく書いてください。」

練習用課題に回答を求めながら質問を受け付け、回答方法を理解しているかが確認された。このとき、どのような内容を記述したらいいかわからないという児童に対しては、質問紙に例示されている4つの調べ方を参考にするよう教示し、それ以上のヒントを与えないようにした。全員の理解を確認した後、本調査および事後評定が各児童の自己ペースによって行われた。

全回答終了後、調べ学習は実際には行わないことが教示され、質問紙が回収された。

## 結 果

### 調べ学習課題の性質

はじめに、本研究で用いられた調べ学習課題に対する、児童の動機づけの程度を確認するために、事後質問紙の回答が分析された。回答には、興味や自己効力が高いほど高得点になるよう、1～5点が与えられ、個人の得点とされた。「どれくらい調べたいか」に関する全体の評定平均値は  $M=3.36$  ( $SD=1.23$ )、「どれくらい答えを知りたいか」では  $M=3.90$  ( $SD=1.14$ )、「正解を見つけた自信がどれくらいあるか」では  $M=3.53$  ( $SD=1.15$ ) と、いずれも「どちらでもない(=3)」を大きく上回っており、本研究の課題は、児童にとってそれほど負担が高く

表1 調べ学習に対する興味と自己効力に関する学年・男女ごとの評定平均値

	5 年				6 年			
	男子(N=79)		女子(N=101)		男子(N=76)		女子(N=91)	
調べたいか	3.54	(1.00)	3.52	(1.04)	3.12	(1.20)	3.22	(1.13)
答えを知りたいか	4.09	(1.01)	4.07	(1.07)	3.57	(1.30)	3.85	(1.10)
自信があるか	3.45	(1.25)	3.57	(1.08)	3.48	(1.27)	3.60	(1.02)

(カッコ内はSD)

なく、比較的興味の高い課題であったといえるであろう。

このうち「調べたいか」と「答えを知りたいか」は、調べ学習課題に対する興味を別の角度から質問したものであるため、これら2つの質問に対する回答を比較し、さらには学年差・性差を見るため、各学年・男女別に平均が求められた。その結果は表1に示されている。これにもとづき、質問(調べたいか/答えを知りたいか:個人内要因)×学年(2)×性別(2)の3要因分散分析を行ったところ、質問の主効果に有意差が得られた( $F(1,343)=120.93$ ,  $p<.001$ )。この結果は、「答えを知りたいか」にくらべて「調べたいか」への評定が低いことを示しており、課題には興味はあるが、自分で調べるというコストに対しては多少の抵抗があることがうかがわれる。また学年の主効果も有意であり( $F(1,343)=11.22$ ,  $p<.001$ )、5年生より6年生の方が課題への興味が低いことが認められた。他の要因には有意差は見られなかった。

また、「自信があるか」については学年×性別の分散分析が行われたが、どの要因も有意ではなかった。

### 分類カテゴリーの作成

児童の回答は1課題あたり3個以下に制限されているが、中には1つの回答欄に複数の回答を並べて記述したのが見られた。調べ方自体が複数記述されている場合のほか、たとえば質問する対象が複数記述されている場合(「親や先生に聞く」など)も多い。これらに関しては、本研究は回答の収集と分類が主な目的であるため、制限数にこだわらず、それぞれ別回答として整理した。その結果、1課題あたりの最高回答数は6個となった。こうして収集した回答の総数は3,402個であった。このほか、解答が記入されていたものが23個あった、

回答は情報探索手段が明確に記述されている場合がほとんどであったため、情報資源の種類を示すキーワードにもとづいて分類が試みられた。回答数の比較的多いキーワードを中心に類似した回答を順次まとめていき、各カテゴリーの回答数が30を下回らないように分類カテゴリーにまとめられた。その結果、最終的に17カテゴリーが設定された。また、それをさらに情報資源の種類という観点からより大きくまとめたところ、5種類の資源が見出された。それらは表2に示されている。

児童が利用する情報資源は、大きく分類すると、両親・教師・友だちなどの「人資源」、専門の本・辞典事典・教科書などの「本資源」、インターネット・パソコン・電子辞書などの「電子情報資源」の3つが主なものであった。このほか、「図書館で調べる」のように公共施設を記述した回答が見られた。類似した回答には「図書館の本で調べる」があり、「図書館で調べる」も大半は本資源を指していると推測されるが、中には「図書館の人に聞く(人資源)」、「図書館のパソコンで調べる(電子情報資源)」など、別々の情報資源に分類される回答もあることから、

表2 作成された情報資源カテゴリーと出現頻度

大分類	小分類	内 容	頻度
1.人資源			1,404
	1-1 両親	親・両親・父親・母親	(440)
	1-2 家族	家族・家の人・祖父母・兄姉・親戚など	(224)
	1-3 友だち	友だち	(232)
	1-4 教師	先生	(240)
	1-5 専門家	医者・看護師・図書館の人など	(38)
	1-6 詳しい人・知っている人	1-5のような専門性の特定できない漠然とした「詳しい人」という記述	(41)
	1-7 身近な人	身近な人・おとなの人・知り合い・近所の人など	(52)
	1-8 人一般	人・他の人・誰かなど特定できない他者	(132)
	1-9 人その他		(5)
2.本資源			1,176
	2-1 国語辞典・漢和辞典	国語辞典・漢和辞典・漢字辞典	(287)
	2-2 専門の本	歴史事典・海の生物の図鑑・医学の本・歴史の本など	(273)
	2-3 教科書		(63)
	2-4 事典・図鑑一般	「辞典」「事典」「図鑑」など内容が特定できない辞典図鑑類, 百科事典	(289)
	2-5 本一般		(260)
	2-6 本その他		(4)
3.電子情報資源		インターネット・パソコン・電子辞書	632
4.場 所		図書館・博物館・水族館・市役所など	168
5.その他・不明			22

(カッコ内は内訳)

「図書館で調べる」という記述だけでは資源の判別は困難である。このため、これらは「公共施設資源」として独立のカテゴリーとした。公共施設資源に分類されたのは、図書館のほか、博物館、水族館、市役所などであるが、それらはごく少数であり、ほとんどが図書館という回答である。なお、「図書館で聞く」のように情報資源が推定できるキーワードが記述されている場合には、それぞれの資源に分類している。そのほか、回答数のきわめて少ない情報資源（テレビなど）や、「なんとか調べる」「自分で調べる」のように情報資源が特定されていない回答は、「その他」に分類された。

各情報資源の頻度を見ると、人資源の回答が最も多く全回答の41.3%を占めた。次に多いのは本資源（34.6%）であり、電子情報（18.6%）、公共施設（4.9%）の順で続いていた。

次に、これらの情報資源をもう少し細かく見てみる。まず人資源については、9種類に分類することができる。「両親」は、父親・母親・親・両親といった回答をまとめたものである。また「家族」は、両親以外の家族（祖父母・兄姉）や親戚を記述した回答、および「家族」「家の

人」などの全体的な記述を含んでいる。「教師」「友だち」は、それぞれをキーワードとして含む回答である。「専門家」は、教師以外の、それぞれの課題の内容に詳しい他者を具体的に記述したものであり、大半が課題4（貧血と低血圧）に関する医師・看護師・病院の人という回答であった。また、こうした職業等が具体的に書かれておらず、単に「詳しい人」「～について知っている人」というような表現をしているものは、「詳しい人・知っている人」に分類された。このほか、「身近な人」「知り合い」「おとなの人」という回答は、「身近な人・知り合い」としてまとめ、対象がまったく特定できない「人に聞く」「誰かに聞く」「いろいろな人に聞く」といった全般的な記述は「人一般」に分類された。「人その他」には、「電話して聞く・手紙を書く」のように対象が書かれていない回答や、「えらそうな人に聞く」など上記の分類に該当しない少数の回答が含まれている。

これらの出現頻度は両親が最も高く、人資源の31.3%を占めていた。ついで「教師」「友だち」「家族」がほぼ同率であった（16.0～17.1%）。

次に本資源については、6 カテゴリーが設定された。もっとも明確に対象が特定されているのが「国語辞典」と「漢和辞典・漢字辞典」であり、頻度も高かったため、これらをまとめて単独のカテゴリーとした。それ以外の専門事典類（たとえば歴史事典・医学事典・ことわざ辞典など）や図鑑類は、単独では頻度が低かったため、すべてひとつにまとめられた。さらに、事典や図鑑とは特定されていない専門的な本（歴史人物の本、言葉に関する本、病気の本など）を回答したものも多かった。この回答はキーワード上では専門事典類と区別できるが、調査対象者の学年段階も考えると、事典・図鑑類も含めて「～に関する本」と表現している可能性も少なくないと推測される。したがって、ここでは特にこれらを区別せず、まとめて「専門の本」というカテゴリーが設定された。また、「教科書」も「専門の本」と内容的にはきわめて類似しているが、他とは明確に区別できるため、単独でカテゴリーが設定された。内容が特定できな

表3 各課題における利用情報資源

	課 題							
	1		2		3		4	
人資源	388	(41.32)	342	(40.00)	320	(39.12)	354	(46.09)
本資源	305	(32.48)	323	(37.78)	312	(38.14)	236	(30.73)
電子情報資源	196	(20.87)	157	(18.36)	143	(17.48)	136	(17.71)
公共施設資源	50	( 5.33)	33	( 3.86)	43	( 5.26)	42	( 5.47)

（カッコ内はパーセンテージ）

表4 利用情報資源に関する学年・男女差

	学 年				性 別			
	5 年		6 年		男 子		女 子	
人資源	727	(41.73)	677	(41.33)	631	(42.72)	773	(40.62)
本資源	607	(34.85)	569	(34.74)	507	(34.33)	669	(35.16)
電子情報資源	346	(19.86)	286	(17.46)	287	(19.43)	345	(18.13)
公共施設資源	62	( 3.56)	106	( 6.47)	52	( 3.52)	116	( 6.10)

（カッコ内はパーセンテージ）



い「辞書で調べる」といった記述や百科事典は、「事典・図鑑一般」に分類された。さらに、「本で調べる」といった漠然とした記述は「本一般」として分類され、マンガや塾のプリント資料などの少数の回答は、「本その他」にまとめられた。

このうち、「事典・図鑑一般」(24.6%)と「国語辞典・漢和辞典」(24.4%)がほぼ同頻度、それらよりわずかに低いのが「専門の本」(23.2%)と「本一般」(22.1%)であり、本資源に関してはこの4つのカテゴリーがおおむね均衡している。

電子情報資源に関しては、「インターネット」「パソコン」「電子辞書」の3つが含まれているが、「パソコン」という回答にもインターネットによる検索を意図したものが含まれていると推測され、また「パソコンのCD-ROM辞典で調べる」という回答は、「電子辞書で調べる」という回答とも類似性が高い。これらのことから、この3つの電子情報資源を明確に区別することはむずかしいと考え、特に小分類を設けず単一のカテゴリーとされた。なお、3つの電子情報資源の頻度を見ると、ほとんどがインターネットであり、単独で95.5%を占めていた。またその内容を詳しく見てみると、多くの回答で検索に関連する記述が見られており、検索サイトの利用が主に想定されているものと見られる。

### 情報資源カテゴリーの基礎的分析

これらの情報資源への回答数について、各対象児童・学習課題をコミにした出現頻度ののべ数を用い、課題差・学年差・性差などの基礎的分析が試みられた。

はじめに、4種類の課題による利用情報資源の違いが検討された。大分類に関して、「その他」を除く4カテゴリーの出現頻度を4種類の課題ごとにまとめたのが表3である。これについて $\chi^2$ 検定を行ったところ、有意な傾向が認められた( $\chi^2(9)=21.76, p<.10$ )。残差分析によれば、課題1(慣用句の由来)では電子情報資源、課題2(漢字生物名の読み方)・3(歴史人物名)では本資源、課題4(病気の違い)では人資源の利用が、それぞれ相対的に多かった。

人資源の内訳(「人その他」を除く)および本資源の内訳(「本その他」を除く)についても、課題間に0.1%水準で有意差が認められた(人資源: $\chi^2(21)=80.93$ ;本資源: $\chi^2(12)=508.47$ )。残差分析の主な結果は次の通りである。課題1(慣用句の由来)では「友だち」「詳しい人」の利用が他の課題より多く、「教師」「専門家」の利用が少なかった。逆に課題4(病気の違い)では、「教師」「専門家」の利用が多く「家族」「友だち」の利用が少なかった。また課題1(慣用句の由来)と課題2(漢字生物名の読み方)では、「国語辞典・漢和辞典」「専門の本」が他の課題と比較して多く、「教科書」「事典・図鑑一般」は少なかった。課題3(歴史人物名)はまったく逆の傾向を示し、「教科書」「事典・図鑑一般」が多く、「国語辞典・漢和辞典」「専門の本」は少なかった。さらに課題4(病気の違い)では、「国語辞典・漢和辞典」が少なく「本一般」が多かった。

次に、学年差・性差の検討が行われた。大分類の出現頻度(表4)を学年間で比較したところ、有意差が認められた( $\chi^2(3)=17.05, p<.001$ )。残差分析では、公共施設資源の利用が6年生において相対的に多かった。また、男女間の比較でも同様に公共施設資源に有意差が得られ( $\chi^2(3)=12.90, p<.01$ )、女子の方がこの資源を多く利用していた。他の情報資源に関しては有意差は認められず、学年・男女間できわめて一貫した回答傾向を示していた。

人資源の内訳(「人その他」を除く;表5)に関しては、学年間で有意に回答傾向が異なっており( $\chi^2(7)=25.08, p<.001$ )、5年生では「家族」「身近な人」が、6年生では「専門家」が

表5 人資源の内訳に関する学年・男女差

	学 年				性 別			
	5 年		6 年		男 子		女 子	
両親	231	(31.86)	209	(31.01)	219	(34.76)	221	(28.74)
家族	141	(19.45)	83	(12.32)	82	(13.02)	142	(18.47)
友だち	112	(15.45)	120	(17.80)	123	(19.52)	109	(14.17)
教師	112	(15.45)	128	(18.99)	121	(19.21)	119	(15.48)
専門家	13	( 1.79)	25	( 3.71)	21	( 3.33)	17	( 2.21)
身近な人	34	( 4.69)	18	( 2.67)	9	( 1.43)	43	( 5.59)
詳しい人	18	( 2.48)	23	( 3.41)	15	( 2.38)	26	( 3.38)
人一般	64	( 8.83)	68	(10.09)	40	( 6.35)	92	(11.96)

(カッコ内はパーセンテージ)

表6 本資源の内訳に関する学年・男女差

	学 年				性 別			
	5 年		6 年		男 子		女 子	
国語・漢和辞典	143	(23.56)	144	(25.49)	135	(26.68)	152	(22.82)
専門の本	159	(26.19)	114	(20.18)	114	(22.53)	159	(23.87)
教科書	7	( 1.15)	56	( 9.91)	26	( 5.14)	37	( 5.56)
辞典・図鑑一般	156	(25.70)	133	(23.54)	128	(25.30)	161	(24.17)
本一般	142	(23.39)	118	(20.89)	103	(20.36)	157	(23.57)

(カッコ内はパーセンテージ)

それぞれ相対的に多かった。男女間の比較においても有意差が得られ ( $\chi^2(7)=49.71$ ,  $p<.001$ ), 男子では「両親」「友だち」が多く, 女子では「家族」「身近な人」「人一般」が多かった。

本資源の内訳(「本その他」を除く; 表6)に関しても, 学年間・男女間の比較が行われ, 学年間にのみ有意差が見いだされた(学年間:  $\chi^2(4)=48.14$ ,  $p<.001$ ; 男女間:  $\chi^2(4)=3.55$ ,  $p>.10$ )。学年間の比較では, 5年生では「専門の本」が多く, 6年生では「教科書」が相対的に多かった。

### 初発反応に関する分析

各課題に対する回答は3個まで記入することができるが, そのうち最初に記入された回答は, 各児童が特に信頼し有効と考えている情報資源を示すと推測される。そこで, 最初の回答欄に記入された回答(複数の内容が書かれている場合は, その最初の回答)のみを用いて, 各カテゴリーの出現頻度が求められた。これを, 前述の回答全体の傾向と比較したのが, 表7である。 $\chi^2$ 検定の結果は有意であり ( $\chi^2(3)=82.01$ ,  $p<.001$ ), 残差分析によれば, 初発反応では反応全体と比較して本資源の利用が多く, それ以外の情報資源の利用が少なかった。反応全体では人資源が最も頻度が高いが, 初発反応では本資源がほぼ半数を占めている。

回答の量的側面に関する分析

各児童がそれぞれの課題に対して記述した回答の数を、4つの課題の間および学年間・男女間で比較するため、学年(2)×性別(2)×課題(4：個人内要因)の3要因分散分析が行われた。その結果、課題の主効果が有意だったほか ( $F(3,963)=23.20$ ,  $p<.001$ ), 学年×性別の交互作用もほぼ有意な値を示した ( $F(1,321)=3.83$ ,  $p=.05$ )。課題の主効果に関して、Newman-Keuls 法による多重比較を行ったところ、課題1が他のどの課題よりも回答数が多かった(図2)。また学年と性別の交互作用に関しては、単純主効果検定によれば、5年生では性差は見られなかったが、6年生では女子の方が回答数が多かった(図3)。

表7 初発反応と全回答との出現頻度分布の比較

	全回答		初発反応	
人資源	1,404	(41.5)	433	(31.8)
本資源	1,176	(34.8)	665	(48.9)
電子情報資源	632	(18.7)	212	(15.6)
公共施設資源	168	( 5.0)	50	( 3.7)

(カッコ内はパーセンテージ)

考 察

本研究では、児童が社会的情報資源に対してどのような態度を示すかを検討する研究の一環として、調べ学習という場面を用い、児童が利用する情報資源を適切に分類するための分類カテゴリーが作成され、またその基礎的分析が試みられた。多様な知識領域における複数の調べ学習課題に対して、児童がどのような情報資源を用いて調べ学習を行うかについて、自由記述による回答を収集し、それらをもとにして分類を試みたところ、大きな情報資源の種類の分類として5種類、さらにその下位分類のレベルで17種類の情報資源が同定された。

この情報資源カテゴリーを用いて、まず本研究で用いられた課題の検討が行われた。その結果、利用される情報資源には課題ごとに差異が認められたことから、今回の4種類の調べ学習課題は、児童の多様な利用情報資源をとらえるために適切な多様性を備えているといえよう。

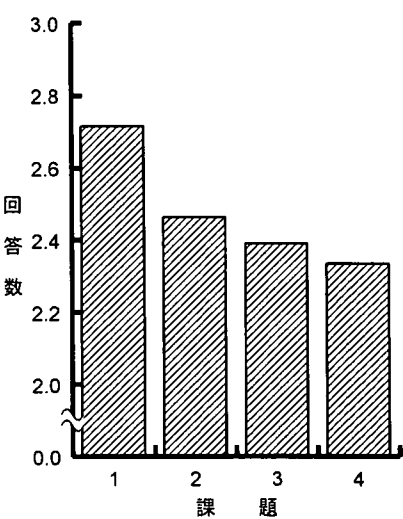


図2 各課題ごとの回答数

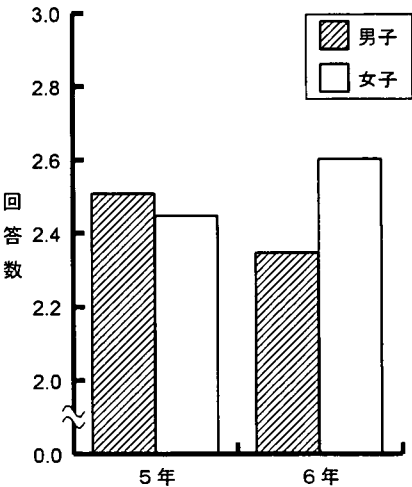


図3 回答数の学年・性差

また課題への興味と自己効力も、平均値においてはポジティブな方向に回答が傾いており、問題の答えは知りたいが自分で調べるのは面倒、という傾向は多少見られるものの、比較的良好な動機づけを維持できていると考えられる。したがって、これらの課題に対する児童の反応は、低い動機づけのもとで無理やり考え出した回答ではなく、ある程度積極的な関心を持って産出されたものと推測される。

さて、こうして収集された児童の回答から、他者・本・インターネットが彼らの主要な情報資源であることが見いだされた。特に、人資源と本資源が同程度の割合を占めており、この2つで全体のほぼ75%に達していた。学年・男女間の比較でも、これらのカテゴリーの出現頻度に差が見られず、この傾向はきわめて安定している。また初発反応の分析によれば、1個めの回答では本資源の比率が高く、彼らはまず自分で本を使って調べ、それでわからない場合に他者に聞いたりインターネットで調べたりする、というプロセスをとる傾向があると推測される。本研究の関心の中心は社会的情報資源としての他者への態度であるが、これらの結果から見る限り、児童にとって人資源が一貫して重要な情報資源であることがうかがわれる。また全体として見れば、すぐに他者に頼ってしまうのではなく、まず自分で調べ、その後に他者にアクセスするという適応的な手順を踏んでいるようである。

ただし、小分類のレベルではいくつかの学年差・性差が見いだされている。人資源では、5年生では家族や身近な人といった個人的に関係のある人に援助を求めるのに対し、6年生ではその問題に詳しい人という、より問題解決志向的な対象を選択していた。本研究の狭い学年範囲内では明確な結論は下せないが、こうした傾向は全般的な社会的発達傾向にも沿ったものである。また性差では、男子が両親・友だちという特定の対象に集中する傾向にあるのに比べて、女子の方は身近な人・人一般のように、より広い範囲の人資源を利用していた。こうした人資源に対する態度の一貫性と多様性は、調べ学習という文脈の中で他者からの影響を検討することの有効性を示唆している。さらに、本資源における学年差では、6年生に教科書が多い傾向が見られるが、これは6年生の社会で歴史的事項を扱うことから、課題3（歴史上の人物名）の参考になりやすいためであろう。

ところで、これらの分類カテゴリーは、回答に含まれるキーワードにもとづいて、その頻度から機械的に分類したものであり、小分類のレベルでは各カテゴリーの抽象度に不一致が見られる。たとえば、「人一般」「本一般」などは、他のすべてのカテゴリーを包含しているとも考えられる。また家族に関しては「両親」「家族」の2カテゴリーが設定されたが、実際には「母親に聞く」「親に聞く」「家の人に聞く」とさまざまな抽象度の回答が見られており、2カテゴリーが最も妥当とは言い難い。以上のように、小分類は厳密には相互に排他的なカテゴリーになっておらず、さらに検討が必要である。しかし大分類のレベルでは、特定が困難な公共施設資源を除けば、明確な分類が可能であると思われる。本研究では、分類者間の一致率を確かめるなどの妥当化はまだ行われていないが、今後確認していく必要があろう。

また本研究で報告されたのは、利用している情報資源の種類の間定とその量的な分析である。しかし、同じ種類の情報資源でも利用のしかたには幅がある。たとえば、「先生に答えを教えてもらう」と「先生に何を見て調べたらいいかを聞いて、自分で調べる」では、同じ教師資源でもその活用のしかたが大きく異なっているといえよう。こうした回答の質的な面の検討も、これから進めていかなければならない。

## 注

- 1) 本研究を進めるにあたり、お忙しい中調査にご協力いただいた東村山市立南台小学校石橋博校長先生、八坂小学校吉村正三校長先生、久米川東小学校山崎憲校長先生はじめ各小学校の先生方、データを提供いただいた5・6年生児童のみなさんに心よりお礼申し上げます。また調査全体にわたっていろいろとお世話いただいた本名修也先生に、深く感謝いたします。

## 引用文献

- Boyatzis, R.E. 1973 Affiliation motivation. In D.C. McClelland & R.S. Steele (Eds.) *Human motivation: A book of reading*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Butler, R. 1998 Determinants of help seeking: Relations between perceived reasons for classroom help-avoidance and help-seeking behaviors in an experimental context. *Journal of Educational Psychology*, 90, 630-643.
- Butler, R., & Neuman, O. 1995 Effects of task and ego achievement goals on help-seeking behaviors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 87, 261-271.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. 1991 A motivational approach to self: Integration in personality. *Nebraska Symposium on Motivation*, 38, 237-288.
- McAdams, D.P. 1982 Intimacy motivation. In A.J. Stewart (Ed.) *Motivation and society*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Murray, E.J. 八木晃 (訳) 1966 動機と情緒 岩波書店 (Murray, E.J. 1964 *Motivation and emotion*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.)
- Murray, H.A. 1938 *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Newman, R.S. 1990 Children's help-seeking in the classroom: The role of motivational factors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 82, 71-80.
- Ryan, R.M. 1991 The nature of the self in autonomy and relatedness. In J. Strauss & G.R. Goethals (Eds.) *The self: Interdisciplinary approaches*. New York: Springer-Verlag.
- Ryan, R.M. 1992 Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. Paper presented at the Nebraska Symposium on Motivation, March 21, 1992.
- Stewart, A.J., & Chester, N.L. 1982 Sex differences in human social motives: Achievement, affiliation, and power. In A.J. Stewart (Ed.) *Motivation and society*. San Francisco: Jossey-Bass.

## Children's Use of Information Resources in Academic Information-Seeking Activity

Kanjiro NAKAYAMA\*

### ABSTRACT

In this study, an category-system was developed to identify various information-resources that children use in academic information-seeking activities. Fifth- and 6th graders were asked to describe how they search for answers of 4 different academic tasks. Using open-ended-question format, their responses were collected and categorized.

As a result, four information resources were identified, namely, persons, books, electronic information, and public facilities. Especially, children were using interpersonal resources as an important and useful resources as books, and that tendency was consistent across grade and sex. We also found a general tendency of the children to try to search for answer by themselves first, and then to seek help by others. These results gave some validity to the research of the influence of others to children's learning in this academic context.

---

\* Division of School Psychology and Counseling