

児童の動機づけ志向性と協同・競争・個別学習への選好

中山 勘次郎*

(平成2年6月30日受理)

要 旨

本研究では、協同的・競争的・個別的の3種の学習モードに対する選好度が、児童の動機づけ志向性の違いによってどのように異なるかが分析・検討された。

各学習モードへの選好度の測定に関しては、18項目より成る学習モード選好度スケールが作成され、小学5年生男女186名に実施された。尺度の分析では、3つの下位尺度に関して比較的高い内部一貫性と下位尺度間の独立性が認められ、信頼し得る尺度であることが確認された。

さらに、社会志向性と課題志向性との相対的強弱によって児童を4つの群に分類し、それぞれの群における選好度の違いが比較検討された。その結果、社会志向性の高い群では、協同学習モードへの選好が比較的高く見られた。なかでも、両志向性とも高いHH群は、社会志向性が優勢なHL群に比べて協同的学習・競争的学習とも選好度が高く、より自己主張的・達成志向的な傾向が見出された。

また、それとは対照的に、社会志向性より課題志向性が優勢なLH群は、個別学習モードを強く選好していた。さらに、どちらの志向性も低いLL群は、全般的に選好度が低く、どの学習モードに対しても明確な選好が見られなかった。

これらの結果は、共同課題解決事態において実際に観察された各群の行動(中山, 1984)とも対応しており、社会志向性・課題志向性の組み合わせにもとづく群ごとの独自性を強調する見解を支持するものであった。

KEY WORDS

social and task-orientation 社会志向性・課題志向性

learning mode

学習モード

cooperative learning

協同的学習

competitive learning

競争的学習

individualized learning

個別的学習

問 題 と 目 的

日常生活においては、児童は単独で学習行動・課題遂行行動を行っているわけではない。それらの多くの部分は、学級や友人集団といった社会的文脈の中で行われているのである。児童の学習活動への動機づけを考える場合にも、この社会的文脈を無視することはできない。こうしたことから、Nakamura & Finck (1980) や中山 (1983) は、学習活動の社会的文脈を重視し、学習への動機づけを他の社会的な動機づけとの関係の中で理解しようと試みている。

* 教育基礎講座

中山(1983)は、児童の動機づけ特性を社会志向性 (social orientation) と課題志向性 (task orientation) という2つの方向性を持ったものとしてとらえている。それらは次のように定義されている。

課題志向性とは、従来、学習活動や課題解決に対する内発的動機づけ傾向として扱われてきた動機と同様のものであり、学習課題や課題解決過程そのものへの興味、困難への挑戦、独立的達成を求める傾向などを含んでいる。一方社会志向性は、従来の親和動機などに比べより積極的な動機づけとして定義されている。すなわち社会志向性とは、対人関係や他者からの評価といった社会的手がかりへの感受性が高く、それらの手がかりを有効に利用しようとする積極的な対人的興味とされる。中山は、これら動機づけ志向性の違いと、様々な場面における彼らの行動や態度との関係について検討を重ねてきた。

この流れの中で、中山(1984)は、二者間での共同課題解決場面において、各動機づけ志向性の高低によって児童が異なる行動を示すこと、特に各志向性の独立した効果というよりも、それらの組み合わせによって分類された各群ごとに独自の行動が見られることを明らかにした。すなわち、社会志向性・課題志向性ともに高い群(以下HH群と略)は、共同者との相互交渉が多く、とりわけ課題に関連した会話において積極的・主張的な行動傾向を示していた。また社会志向性の優勢な群(以下HL群)では、一般的な親和的発言が多かった。一方課題志向性の優勢な群(以下LH群)では、全般に相互交渉は少なく、共同者に情報を提供したり質問に答えることも有意に少なかった。

社会志向性の高低によって共同者との相互交渉の程度が異なることはある意味で当然であるが、重要な点は、社会志向性の高い2つの群(HH群とHL群)の間でも、相互交渉の様式に質的な違いが認められたことである。ごく大づかみにこの2つの群の行動傾向の違いを比較すると、HL群における親和的あるいは情緒的な相互交渉とは対照的に、HH群では課題解決活動を中心に、その手段のひとつとして相互交渉が位置づけられているようである。

このように、これらの結果は、2つの志向性の組み合わせにもとづく群ごとの独自性を強調する中山(1983)の見解を支持するものであった。しかしこれは、実験的に設定された場面と共同者関係の中で測定されたものである。こうした行動パターンが、多様な相互作用を含む様々な学習場面でも同様に見られるかどうかを検討することは、結果の一般性を探るうえで不可欠であろう。

その試みのひとつとして本研究では、児童が学習活動全般に対して好んで用いようとする学習のやり方のタイプ、すなわち学習モード (learning mode) に焦点を当て、児童の動機づけ志向性の違いにより、様々な学習モードへの選好にどのような差異が見られるかを明らかにすることが目的とされた。

さて、学習モードや学習スタイルに関しては、現在まで様々な方面から多様な定義が提出され、測定が試みられてきた (Biggs 1978; Entwistle, Hanley, & Hounsell 1979; Johnson & Johnson 1975; Owens & Straton 1980 など)。この中で本研究が注目するのは、協同的・競争的学習モードを含む社会的な定義である。Johnson & Johnson (1975) は、学習モードを“教授目標の達成をめざして作業する際の相互依存性のタイプ、すなわち児童生徒が相互に、あるいは教師とかかわりあうやりかたのタイプ (p.7)”と定義し、協同的 (cooperative)・競争的 (competitive)・個別的 (individualized) の3つの学習モードを区別している。そして彼らは、これらの学習モードに対する選好度 (preference) の違いが、いくつかの学習成果や学習行動に

対する感情や態度と、一貫して関連していることを見出している。

さらに Ames & Ames (1984) は、この3つを学習の目標・評価基準および児童生徒の動機づけのあり方を含む包括的な概念として定義づけている。それによれば、協同学習モードは“道徳的責任動機づけシステム”の中に、競争学習モードは“能力評価動機づけシステム”の中に、そして個別学習モードは“課題成就動機づけシステム”の中に、それぞれ位置づけられる。

能力評価動機づけシステム（競争学習モード）と課題成就動機づけシステム（個別学習モード）とを比較すると、能力評価動機づけシステムでは、自己の能力の確認や結果としての成績に動機づけられ、特に他者との比較にもとづく作業のできばえが自己評価の中心となる。これに対して課題成就動機づけシステムでは、自分がいかに進歩したか、またその進歩のためにいかに努力したかが評価の中心であり、児童もそのことに動機づけられる。さらに道徳的責任動機づけシステム（協同学習モード）では、評価の中心は課題成就動機づけシステムの場合と同様に、学習グループ全体としていかに進歩したか、またそのためにいかに努力したかに関わるものである。しかし、課題成就動機づけシステムとは異なり、ここでの個人の努力は、児童個人のためにではなく、成員間の共通の目標の達成のために費やされる。すなわちこのモードでは、児童はグループ内の他の成員に対して道徳的責任を負っていることになる。

このように、競争・協同・個別学習モードの区別を、Ames & Ames (1984) の動機づけシステムの中で考えると、中山（1984）で見出されたような共同課題解決場面における各群の行動傾向も、競争・協同・個別学習モードへの彼らの選好度と対応づけて考えることができる。すなわちHL群の親和的相互交渉は、協同学習モードへの選好度と対応しており、HH群に見られたような課題解決を中心とした相互交渉は、協同学習モードに加えて、達成・成績志向的な競争学習モードへの選好度とも関連していると推測される。また、相互交渉の少ないLH群の行動は、個別学習モードとの対応が考えられる。このように、協同・競争・個別学習モードの概念は、共同課題解決場面での各群の行動傾向を、より一般的な学習のしかたへの選好度と関連づけて行くために、有効な概念であると予測される。

そこで本研究では、協同・競争・個別の3つの学習モードに対する各群の選好度の差異を明らかにし、またそうした選好度の違いに、中山（1984）に見られた各群の行動特徴との対応が見られるかどうかを検討された。

さて、Owens & Straton (1980) は、各学習モードに対する児童・生徒の選好度を測定するため、30項目よりなる測定尺度LPSS (Learning Preference Scale for Students) を開発している。わが国では、東江・石川・嘉数（1984）がすでにその日本語訳を試みているが、因子分析の結果等においては必ずしも満足できる結果は得られていないように思われる。たとえば、東江らは原尺度の30項目から18項目を精選しているが、それらの項目をもとに行われた因子分析では、5因子が抽出されており、いくつかの項目は複数の因子に高い（.3以上）負荷量を示している。このことは、彼らの作成した3つの下位尺度が、それぞれ独立で一貫した尺度であるとは必ずしも言えないことを示しているであろう。

このため本研究では、東江・石川・嘉数（1984）を参考にしながら、Owens & Straton (1980) のLPSSを新たに訳出し、日本語版の信頼性・妥当性を検討するとともに、これによって測定された各学習モードへの選好度が、児童の動機づけ特性によってどのように異なるかが分析された。

方 法

対象児

埼玉県内の1小学校における小学5年生の全児童，計186名（男子90名，女子96名）。

学習モードへの選好度の測定

Owens & Straton (1980) のLPSSは30項目より成る質問紙であり，協同学習モード・競争学習モード・個別学習モードの3つのモードがそれぞれ独立に測定できるよう，下位尺度が構成されている。本研究では，これらを適宜わが国の状況に合わせながら日本語に訳し，そのうち日本語になじみにくい項目，あるいはわが国の状況に適さない項目はあらかじめ除外された。

これにより，計26項目によって学習モード選好度スケール の原尺度が構成され，実施された。各項目は，協同学習モード・競争学習モード・個別学習モードの各下位尺度に関する内容を含んでいる。それらは，同一下位尺度に属する項目が3項目以上連続しない以外は，ランダムな順序で配置され，各々「とてもよくあてはまる」～「ぜんぜんあてはまらない」の4段階で評定するようになっている。

児童の動機づけ志向性の測定

社会志向性・課題志向性測定尺度（中山，1986による改訂版）が用いられた。項目内容は，社会志向性については社会的評価や友人関係への積極的関与，課題志向性については困難への挑戦と独力での達成傾向を中心に構成されている。尺度は，各志向性について9項目ずつ計18項目によって成っている。各項目は，社会志向性あるいは課題志向性が高い児童がとると考えられる行動を記述した内容と，その志向性が低い児童がとると考えられる行動とを対置して提示し，自分自身がどちらの記述に近いかの判断を児童に求めるようになっており，それぞれ4件法で評定された。

次に，それぞれの志向性ごとに合計得点が算出され，その相対的高低により4つの群が構成された。分類方法は，中山（1989）に準拠している。

具体的には，まず男女別に各志向性の平均とSDが算出され¹⁾，これにもとづいて各児童の得点が標準得点に換算された。この標準得点において，両志向性間に1以上の差がある場合，その高低に応じて社会志向性の優勢な群（HL群）あるいは課題志向性の優勢な群（LH群）に分類された。また，両志向性の差が0.5以下の場合，平均点の前後の得点を除き²⁾，それより高い者を両志向性とも高い群（HH群），それより低い者を両志向性とも低い群（LL群）として分類された。ただし，両志向性とも標準得点の絶対値が1以上の者は，無条件にHH群あるいはLL群に分類された。

これによって各群に分類された人数は，HH群28名（男子14名・女子14名），HL群32名（男子20名・女子12名），LH群29名（男子17名・女子12名），LL群25名（男子15名・女子10名）であった。なお，各群の男女構成比には有意差は見られていない($\chi^2=3.702$, $df=3$, $p>.10$)。

表1 学習モード選好度スケールの項目内容と因子分析結果

項目	内 容	I	II	III
Co 1	グループでいっしょに勉強していると、あとになって人と仕事をするとき役に立つと思う。		0.622	
Co 2	自分の考えだけでなく、いろいろな人の考えを聞きながら決めるのがすきだ。		0.610	
Co 3	グループの中で他の人をてつだってあげるのがすきだ。		0.551	
Co 4	学校でグループをつくって勉強するのがすきだ。		0.544	
Co 5	なにかを決めるときは、みんなの意見を聞きながらまとめるのがいいと思う。		0.525	
Co 6	グループでいっしょにやると早くおわる。		0.411	
Cm 1	他の人よりよい成績をとるようにがんばるのがすきだ。			0.491
Cm 2	いつもだれかに負けないようにがんばるのはすきではない。(R)			0.484
Cm 3	他の人に負けないようにがんばろうと思うと早く勉強できる。			0.474
Cm 4	他の人に勝つことばかり考えているとあまりよく勉強できない。(R)			0.415
Cm 5	他の人よりよくできるようにと思うと、勉強がよくできる。		-0.304	0.395
Cm 6	他の人よりよい成績をとっておくとあとになってから役に立つと思う。			0.348
Id 1	わたしは、自分のペースで勉強できるのでひとりで勉強するのがすきだ。	0.797		
Id 2	ひとりで勉強するほうがよく勉強できる。	0.733		
Id 3	ひとりで勉強するのはすきではない。(R)	0.724		
Id 4	他の人を気にしないで自分ひとりで勉強するほうがすきだ。	0.468		
Id 5	ひとりで長く勉強していると、さびしくてつまらない。(R)	0.401		
Id 6	他の人といっしょに勉強するのはすきではない。	0.369		
	固 有 値	2.402	2.164	1.311

注)・項目は各下位尺度ごとに再配列しており、実際の提示順序とは一致しない。(R)を付した項目は、逆転項目である。

・因子負荷量は.30以上のもののみを示した。

表2 項目と各下位尺度との相関係数

項目	協同	競争	個別
Co 1	0.66	0.05	-0.02
Co 2	0.66	0.25	-0.01
Co 3	0.67	0.21	0.10
Co 4	0.67	0.12	-0.30
Co 5	0.59	0.04	-0.14
Co 6	0.59	0.03	-0.12
Cm 1	0.14	0.65	0.09
Cm 2	-0.02	0.57	0.12
Cm 3	0.25	0.62	0.08
Cm 4	-0.10	0.51	0.11
Cm 5	0.27	0.58	0.15
Cm 6	0.09	0.54	0.01
Id 1	0.06	0.17	0.77
Id 2	-0.06	0.16	0.75
Id 3	-0.03	0.11	0.76
Id 4	-0.02	0.06	0.61
Id 5	-0.10	0.21	0.58
Id 6	-0.30	-0.07	0.51

表3 下位尺度間の相関

	協同	競争	個別
協同	--	0.192	-0.226
競争	0.229	--	0.216
個別	-0.035	0.098	--

右上段は男子・左下段は女子

手続き

各質問紙は、担任教師のもとで、各クラスごとに集団で実施された。この時、2種類の質問紙の間で回答が干渉されるのを防止するため、各質問紙は2回に分けてそれぞれ別の日に実施された。

結 果

学習モード選好度スケールの分析

児童の回答にもとづき、協同学習モード・競争学習モード・個別学習モードの3つの下位尺度ごとに、合計得点が算出された。各項目ごとの平均とSD、各項目と尺度得点との相関係数や因子分析(主因子法→Varimax回転)における共通性の値から有効な項目を精選し、各学習モードに関する6項目ずつ、計18項目によって最終的な尺度が構成された。最終的な尺度によって再度因子分析を行った結果が表1に、またあらためて各下位尺度得点を求めて、項目一得点相関係数を算出したものが表2に示されている³⁾。

なお表1・表2では、東江他(1984)にならって、スケールの各項目には、その項目が属している下位尺度の略称が付されている。それらは、それぞれ協同学習モード(Co)、競争学習モード(Cm)、個別学習モード(Id)を表している。

表1に見られるように、因子分析からは3因子が抽出され、それらは、協同・競争・個別学習モードの各下位尺度の構成とよく一致していた。Cm5が協同モードに低い負の負荷を示している以外は、因子間で重複して高い負荷量を示す項目もなく、良好な単純因子構造を形成している。

目的に述べたように、東江他(1984)では5因子が抽出されたことを考慮すれば、本スケールでは、より高い内部一貫性を持つ下位尺度が構成されたと言えるであろう。

また、表2の項目一得点相関係数では、協同モードで.59～.67、競争モードでは.51～.65、個別モードで.58～.77と高い相関が得られている。東江他(1984)では、協同モード.45～.61、競争モード.42～.58、個別モード.46～.65であり、本スケールでの相関の方がいずれの下位尺度においても高かった。ただし東江らでは、項目精選以前の協同モード10項目、競争モード11項目、個別モード9項目の合計得点に対する相関係数であり、低い値になりやすいと考えられる。

また、各6項目ずつによって構成される下位尺度の内部一貫性をSpearman-Brown係数によって示すと、協同モード.678、競争モード.680、個別モード.751であり、東江他(1984)の尺度(.628～.657)よりいくぶん高い値が得られている。

さらに、各下位尺度間の相関を見てみると(表3)、3つの学習モードの間にはほとんど関連

表4 各群におけるそれぞれの学習モードへの選好度

群	協 同		競 争		個 別	
	平均	S D	平均	S D	平均	S D
HH	19.93	(2.17)	17.46	(2.69)	14.68	(3.68)
HL	18.53	(2.89)	16.19	(2.71)	14.06	(2.78)
LH	18.35	(3.08)	18.28	(2.75)	16.93	(3.95)
LL	15.84	(3.81)	15.52	(2.28)	13.48	(2.59)

が見られない。最も高い相関でも.229であり、これは東江他(1984)の尺度(最大の相関は.403)と比べても、Owens & Straton (1980) の尺度(最大相関は-.39)と比べても有意に低いものであった。

以上のように、本研究で作成された学習モード選好度スケールは、各下位尺度の内部一貫性や下位尺度間の独立性に関して、おおむね満足し得るものと言えるであろう。

児童の動機づけ志向性と各学習モードへの選好度

各下位尺度得点の全般的傾向を見ると、協同モードへの選好度が最も高く平均17.9、ついで競争モードの平均が16.7、個別モードはこれらを大きく下回って平均14.5であった。

各学習モードへの選好度を、動機づけ志向性に関する4つの群(HH群・HL群・LH群・LL群)ごとにまとめ、それぞれの平均値を示したのが表4である。これらについては、志向性群×性別の重みづけのない平均法による分散分析が行われ、各群の選好度の特徴が分析された。

まず協同モードについては、 $F(3,106)=7.94$ ($p<.001$)で群間に有意差が認められたほか、性別についても $F(1,106)=3.03$ ($p<.10$)で有意な傾向が見られた。群間の差に関しては、LL群が他の群と比較して選好度が低いのが最も大きな特徴である。そのほか、HH群が他の群より選好度が高く、HL群がこれに続いていた。LH群はこれらの中間に位置していた。

一方、性差に関しては、女子の方が男子より協同モードへの選好度が高いことを示している(男子平均17.59, 女子平均18.60)。これは、4群に分類された児童の中だけの性差であるため、対象児童全体で、男女別の協同モードへの選好度が算出された。それによれば、男子の選好度は平均17.17 ($S D=3.32$)、女子の選好度は平均18.48 ($S D=2.89$)であり、 $t(189)=2.90$ ($p<.01$)でやはり有意差が認められた。

次に競争モードに関しては、 $F(3,106)=5.61$ ($p<.001$)で志向性要因に有意な差が見出された。平均値に見られるように、競争モードへの選好度はLH群が最も高く、次いでHH群、HL群、LL群の順であり、群間の比較では、LH・HHの2群がHL・LLの2群より有意に選好度が高いことが見出された。性差および交互作用については、有意差は得られていない。

また個別モードについても、群間の差が有意($F(3,106)=5.20$, $p<.01$)であり、表4に見られるようにLH群だけが他の群よりかけ離れて選好度が高かった。個別モードについても、性差・交互作用は認められなかった。

さらに、各児童に特徴的な学習モードの分析が行われた。このため、まず各学習モードごとの得点分布の違いを調整するため、各学習モードごと男女別に児童の得点を標準得点化し、3つの学習モードのうち最も高い標準得点を持つモードを、その児童が最も選好する学習モード

表5 主要な学習モードによって分類された各群の人数

	協同型	競争型	個別型	計
HH	16 (57.1)	6 (21.4)	6 (21.4)	28 (100)
HL	16 (50.0)	7 (21.9)	9 (28.1)	32 (100)
LH	8 (27.6)	6 (20.7)	15 (51.7)	29 (100)
LL	7 (28.0)	9 (36.0)	9 (36.0)	25 (100)

() 内はパーセンテージ

とした。これによって特徴的な3つの学習モードに各児童を分類し、各動機づけ志向性群ごとに示したのが表5である。

これによれば、HH群、HL群はほぼ同様の傾向であり、協同モードの選好者がほぼ半数、競争・個別モードが残り二分していた。また、これとは対照的に、LH群では個別モードの選好者が半数を占めていた。一方LL群では、1つのモードを集散的に選好する傾向は見られず、3つの学習モードにおおむね均等に分散していた。これらの群間の差については、 $\chi^2 = 10.71(df=6, p<.10)$ で有意な傾向が認められた。

なお、社会志向性・課題志向性得点と、3つの学習モードへの選好度得点との相関係数を求めてみたところ、協同モードは、社会志向性に対して $r = .392$ 、課題志向性に対して $r = .356$ 、競争モードは、社会志向性に対して $r = .177$ 、課題志向性に対して $r = .387$ 、個別モードは、社会志向性に対して $r = .028$ 、課題志向性に対して $r = .298$ の値であった。

考 察

本研究では、協同的・競争的・個別的という3種の学習モードに対する児童の選好度に着目し、児童の動機づけ志向性の違いと、各学習モードへの選好度との関連を明らかにすることが試みられた。各学習モードへの選好度の測定に関しては、3つの下位尺度に関して比較的高い内部一貫性と下位尺度間の独立性が認められ、おおむね満足し得る測定尺度を作成することができた。さらに、この尺度を用いて4つの志向性群間の選好度の違いを分析した結果、予測通りどの学習モードに対する選好度においても、群間に有意な差が見出された。

全般的に見て、課題志向性の高さは競争学習モードや個別学習モードと強く関連していた。また協同学習モードに関しては、社会志向性・課題志向性の双方が関連しているが、どちらかといえば社会志向性の方が強く関連していた。社会志向性の高い2つの群(HH群・HL群)では、友人たちと協調的・協同的に学習する方式への選好が比較強く見られ、それとは対照的に、社会志向性が低く課題志向性の方が高いLH群においては、友人たちとは独立に、単独で学習行動を行う方式を強く志向していた。

相関係数や群ごとの平均値に関する分析から導き出されたこれらの結果は、中山(1984)に報告された、共同課題解決事態での各群の行動とよく一致しており、社会志向性・課題志向性の組み合わせに基づいて分類された各群ごとの独自性を強調する中山(1983)の立場を支持するものと言えよう。

ところで中山(1984)では、社会志向性の高い2つの群(HH群・HL群)の間にも行動傾

向の違いが見られているが、本研究では、HH群とHL群とは比較的類似した選好度のパターンを示しており、両者の間の差はそれほど明確ではなかった。しかし、平均値で比較すると、協同学習モード・競争学習モードともHH群の方が選好度が高く、どちらに対してもよりはっきりした志向性を示している。特に競争学習モードにおいて、HH群の選好度はHL群を有意に上回っており、その意味では、やはりHH群の方が、HL群より自己主張的あるいは達成志向的側面が強いと言えるかも知れない。

これらの各群の特徴的な選好パターンに比べて、LL群は、どの学習モードに対しても明確な選好が見られなかった。このことは、各々の学習モードごとの分析においても、あるいは最も強く選好している学習モードの分析においても、同様に確認されている。中山(1984)においてもこの群は、特定の行動が多いとか少ないとかという際立った特徴が見られず、むしろ共同課題解決という事態の中で、彼らの個性を発揮できないということに問題があるのではないかと示唆されている。一見したところ、本研究でもそれとほぼ同様の結果となっているように見える。

しかし問題なのは、本研究の場合、LL群がどの学習モードに対しても、他の群に比べて全般的に低い選好度しか示していないということである。すなわち、3種の学習モードのどれかを選好しているという特徴が見られないというよりも、学習行動全般に対して否定的・消極的な態度をとっており、そのためどの学習モードに対しても、特に関心を示していないとも考えられるのである。

ただしLL群とは、本研究が中心的概念として取り上げている社会志向性・課題志向性ともに低い群であり、この動機づけ志向性との関連から彼らの学習行動を考えていく以上、はっきりした行動特徴が把握できないのは、ある意味で当然とも言えなくもない。LL群に関する結果が、学習行動全般に対する彼らの否定的態度の反映なのか、あるいは社会志向性・課題志向性の概念以外の何らかの動機づけ特性から、彼らの行動が影響を受けているのかに関しては、今後さらに検討が必要である。

また、性差に関しては協同学習モードのみに認められ、女子の方が男子よりも協同学習モードを強く選好しているというものであった。東江他(1984)が報告している沖縄県のサンプルにおいても、性差は協同学習モードにのみ見られ、同様に女子の方が選好度が高かった。女子の方が、友人といっしょに親和的状况の中で学習を進める場合が多いということは、一般的にも言われており、経験的な観察からも肯定できることであり、この結果は妥当なものと言えよう。

女子が親和的なものに対して、男子はより競争的な状況を選好する、というのも一般的に言われていることであるが、これに関しては、それに沿った傾向は見られたが、有意差には至らなかった(男子平均17.09, 女子平均16.39; $t(186)=1.566$, $p=.12$)。また沖縄サンプルにおいては、逆に女子の方が競争への選好度が高く(男子平均17.95, 女子平均18.34), 上記の傾向は確認されない。

そのほか、東江他(1984)と本研究とを比較してみると、協同学習モードに関しては、本研究での全対象児の平均が17.83, 東江らの平均が18.14と同程度の高さであるが、競争学習モードではそれぞれ17.13, 18.13と沖縄サンプルの方が高く、個別学習モードではそれぞれ14.52, 13.48で本研究の埼玉サンプルの方が高い。もちろん、両研究で用いられている測定尺度は、項目数は等しいとはいえ、それぞれの項目内容は異なるため、平均値の直接的な比較は意味がな

い。しかし、こうした問題が社会的・地域的な要因から影響を受けやすいことも事実であり、こうした対象児や対象地域の特性を考慮した分析については、先に述べた性差の分析との関連も含め、体系的な検討が必要であろう。

注

- 1) 社会志向性の平均は、男子23.20 (SD=4.33), 女子23.54 (SD=4.69), 課題志向性の平均は、男子24.59 (SD=4.24), 女子24.63 (SD=4.44) と、男女間に実質的な差異は見られなかった。
- 2) たとえば平均値が24.6の時、24・25点の者は分類から除外する。これは、平均値の微妙な差異によって分類が大きく変化する(例えば平均値24.1の時24点でLL群だった者が、平均値23.9の時はHH群になってしまう)のを避けるために設けられた補助的な基準である。
- 3) 項目一得点相関係数は、その項目の自己相関を含む全体一部分相関になるため、当該下位尺度に属する項目に関しては、それ以外の項目に対して不当に高い相関係数が得られる。しかし本研究では、東江他(1984)との比較のため、特に値を調整せず、そのまま示してある。

引用文献

- 東江康治・石川清治・嘉数朝子 1984 協同・競争・個別的学習方式に対する選好度の測定
—学習選好尺度の作成— 琉球大学教育学部紀要(第二部) 27, 11-20.
- Ames, C., & Ames, R. 1984 Systems of student and teacher motivation: Toward a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 535-556.
- Biggs, J. B. 1978 Individual and group differences in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 266-279.
- Entwistle, N. J., Hanley, M., & Hounsell, D. J. 1979 Identifying distinctive approaches to studying. *Higher Education*, 8, 365-380.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. 1975 *Learning together and alone: Co-operation, competition, and individualization*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Nakamura, C. Y., & Finck, D. N. 1980 Relative effectiveness of socially oriented and task-oriented children and predictability of their behaviors. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, No. 185 (Vol. 45, Nos. 3-4).
- 中山勘次郎 1983 児童における社会志向性と課題志向性について 教育心理学研究 31, 120-128.
- 中山勘次郎 1984 児童の社会志向性・課題志向性と共同課題解決事態における行動について 教育心理学研究 32, 276-285.
- 中山勘次郎 1986 児童の課題志向性・社会志向性の測定 —測定尺度および分類方法の再検討— 上越教育大学研究紀要(第1分冊) 5, 1-16.
- 中山勘次郎 1989 児童の動機づけ志向性と教師の指導態度の認知 教育心理学研究 37, 276-282.

- Owens, L., & Straton, R. G. 1980 The development of a co-operative, competitive, and individualised learning preference scale for students. *British Journal of Educational Psychology*, 50, 147-161.

付 記

本研究を進めるにあたり、測定尺度の実施に多大なご協力をいただいた坂戸市立千代田小学校教諭、長根光男先生をはじめ諸先生方、また5年生の児童の皆様に対して、心よりお礼を申し上げます。

Children's Motivational Orientations and Their Preference for Cooperative, Competitive, and Individualized Learning

Kanjiro NAKAYAMA

ABSTRACT

The present study investigated how socially and task-oriented children differentially prefer for the cooperative, competitive, and individualized modes of learning.

A self-report scale was constructed to measure children's preference for these learning modes, and was administered to 186 boys and girls in fifth grade. A factor analysis and some correlational analyses revealed that this scale was highly reliable.

Then, children were classified into four groups according to their relative strength of social and task orientation, and their preference for each of the learning modes were compared.

Results indicated that socially oriented groups (HH group and HL group) strongly preferred cooperative learning. In two socially oriented groups, HH group (both orientations being high) expressed greater preference for cooperative and competitive learning mode than HL group (social orientation being dominant).

In contrast, LH group (task orientation being dominant) was found to prefer individualized learning. Preference of LL group (both orientations being low) was generally low, and no clear preference was found for any learning mode.