

## 「個人レベルの学習・指導論 (Personal Learning and Teaching Theory)」の探究\*

— 提案と適用研究 —

梶 田 正 巳      石 田 勢 津 子      宇 田 光<sup>1)</sup>

### 第1部：「個人レベルの学習・指導論 (P L A T T)」の提案

#### I 基本的立場

学校において児童・生徒は、どのように学習しているのでしょうか。また、教師は、どのように指導しているのでしょうか。この学習と指導の間には、どんな関係が見られるのでしょうか。学校における学習や指導について考える時、いささか大上段に構えた問題の設定であるが、率直に言ってこうした疑問に直接答えることができたらと思う。

教育心理学者としてこの疑問に答える道は、オーソドックスには教授・学習の領域の諸研究を詳しく検討することであろう。教授理論や学習理論は、児童・生徒の学習行動や教師の指導(教授)行動を明らかにしてくれるものである。そして、事実、学習や指導の理論的研究や実証的研究は、このような行動の認識やその教育的方向づけにおおきな寄与をしてきたものといえる。例えば、D. P. Ausubel の有意味受容学習の理論、B. F. Skinner のオペラント条件づけの理論を適用したプログラム学習、R. M. Gagné の累積学習のモデル、60年代に多くの研究者に奨められた発見学習の理論、などはその例である。われわれは、学習や指導の研究によって、学習行動や指導行動の性質やそれらの関係について多くを知るようになった。

しかし、その一方で幾つかの問題も意識されるようになってきている。とりわけ、学校教育における学習・指導を考える時はそうである。現実の学校や家庭における児童・生徒の学習行動は、非常に複雑で学習・指導の理論的、実証的研究の示唆するものを含みつつ、それ以上であるように思われる。さらに、学習の場は仮に一人で行われていようとも、社会的状況にあり、社会的過程を含み込んだ認識やとらえ方が現実として要請されるようになってきている。このことは、学校や家庭の学習や指導を見れば直ちにうなづけるであろう。

いずれにしても、現実の学校や家庭における学習や指導行動を理解しようとしたり、さらに進んでそれらの行動を教育的に発展させようとする時、このようなアプローチだけでは限界がみられる。不幸なことに、今日これは教育心理学者の常識になってしまった感がある。ここで断っておくが、もちろん上記のような教授・学習研究の方法が非生産的だと主張しているのではない。永年このような研究にかかわってきた著者はすでに述べたようにそのパラダイムの中においても大きな発展があったと見ている。ただ学校教育という教育現実と接すると従来の教授・学習研究の寄与は、たとえ大胆に見積もったとしても、決して大きなものであったとは率直にみて言えないであろう。

そこで、ここでは従来の教授・学習の研究の伝統的なパラダイムから離れて、同じ研究対象を別の角度から迫ってみることにする。そして、日本という特定の歴史的・文化的な条件の中にある学校教育を対象にして、どのようにしたらレバントな教授・学習研究ができるのかを摸索し、過去の流れにとらわれずに提言をしてみたいと考える。ここにおけるわれわれの立場は一口で言えば、行動の主体である児童・生徒や教師の内面から、こうした行動を分析してみることである。そして、学校や家庭

\* 本研究を進めるにあたり愛知県立旭ヶ丘高校教諭三宅正夫氏並びに本教室の村上隆助教授のご支援を賜った。記して感謝の意を表する次第である。また、本研究のデータ処理は、名古屋大学大型計算機センター FA COM M-382 により行なわれた。

1) 名古屋大学大学院教育学研究科博士課程(後期)

における実際の、具体的な学習行動や指導行動を、実験的コントロールを加えないありのままの形でとらえ、理解を深めようと試みる。そのほうが、現実の学習行動や指導行動を教育的に改善するためにはより効果的ではないかと思われる。以上がここにおける、基本的立場の概略である。そこで、このようなアプローチに一つの位置付けを与えるために、以下のような前提と概念を提出することにした。

## II 前提と概念の提案

教師の指導行動はさておき、まず児童・生徒の学習行動を取り上げる。常識的・現実的にみて、生徒の学習行動は社会的状況のなかで行われる一種の問題解決行動である。これが第一の前提である。そこでは、さまざまな判断が必要とされるであろう。こう学習行動を考える時、それは何によって規定されるのであろうか。われわれは、生徒の学習行動を左右する、直接的な中核となっている要因として、学習に対する生徒の信念(belief)を仮定する。この信念が、生徒の問題解決行動における判断を可能にし、従って学習行動を導くと考え。これが、第二の前提をなす。しかも、この学習に対する信念は、もちろん学習の目標や内容によって異なるのみならず、生徒一人一人にとっても異なった、固有のものである。つまり、その信念は、おそらく共通性もあるが個人によって明らかに異なった、パーソナルな特徴を有していると仮定される。これが第三の前提をなす。さらに付加すれば、それが個人内の信念であれば、あるレベルの論理的整合性を有していよう。また、少なくともある期間は永続するようなものであろう。この最後の信念の特性が第四の前提である。

上で述べたような四つの前提を下にして、次に一つの新しい概念を提起しようとする。われわれは、この研究で以上のような学習に対する個人のパーソナルなくもの見方・考え方、つまり信念(belief)に対して、「個人レベルの学習論(Personal Learning Theory)」(略称をPLT)という概念を与える。学校や家庭の生徒の学習行動は、きわめて具体的な実際の問題解決行動であるので、PLTの中核は目標達成の方法、学習の仕方よりなると考えられる。そこで例えば、生徒の学習行動を規定しているPLTをとらえることにより学習指導の実践やその研究に新しい貢献をできないであろうか。

同様の考え方を展開すると、教師の指導行動を規定しているものは、指導に対してもつ教師のパーソナルな信念(belief)である、と仮定できるであろう。この信念には、既に述べたPLTと同様な前提を置くことができる。ここでは、その信念に対して「個人レベルの指導論

(Personal Teaching Theory)(略してPTT)という言葉をあてる。以上では、「個人レベルの学習論」と「個人レベルの指導論」という二つの概念を提案した。学習論と指導論は、本来密接に関連するものなので、それらを合わせて「個人レベルの学習・指導論(Personal Learning and Teaching Theory)」(略して, PLATT)とここでは総称することにしたい。以下では、まずPLATTの幾つかの具体的な事例を掲げて、PLTとPTTの理解をさらに深めることにしたい。

## III 個人レベルの学習・指導論(PLATT) — その事例的検討

PLATTの概念については、すでに規定したところである。ここでは、具体的にPLTとPTTの幾つかの事例を取り上げて、考えを進めることにしたい。

英語は、日本人にとってきわめてマスターするのに困難な言語である。このことは、いまさら言うまでもないことであろう。中学校から大学を終了するまで10年に及ぶ学習を多くの人たちが積みかさねている。しかしながら、満足に英語でコミュニケーションできる人は大変にすくない。英語教育が議論される時には、こうした現状がいつもホットな話題を提供する。どのようにしたらかなりの程度に話し、相手を理解できるようになるのであろうか。そのためにはどうしたらよいのであろうか。これは、まさしく英語の〈学習〉と〈指導〉の問題である。こうした問題にたいして専門家は、内外を問わず、さまざまな学習と指導の改革案を提出しており、その提案は普通は学問的な理論の形をとってきた。英語教育の文献を歴史的に調べてみると、専門家の学問的な論争はたいへんに華やかなものであったことがわかる。

しかしながら、英語教育にたいする問題提起は、それにとどまるものではない。身の回りを見渡す時、さまざまな工夫をし、努力を重ねて英語をものにした人たちが、自らの経験を振り返って持論を披歴しているのが見られるであろう。それらは、まさしくここで言うところの「個人レベルの学習・指導論(PLATT)」である。

具体例を示そう。例えば、松本亨がいる。氏は、NHKのラジオ〈英語会話講座〉を昭和26年から22年間担当され、おおきな影響を多くの人たちに与えたことで知られている。英語の学習・指導に対する氏の信念あるいは信条(belief)は、著書「英語と私……English and I」(英友社、昭和58年13版)にあますところなく、明確に述べられている(p.213)。例えば、そこでは〈私のすすめる英語の勉強法〉と題して、9箇条を著す。それを示せば次のようになる。

1. よい、いきた英語を聞く。

2. それをまねして言うてみる。
3. 文章全体を暗記する。
4. 訳さずに物語りを全部おぼえる。
5. 文法は？
6. 英語で考える。
7. 英語で自分を相手に会話する。
8. 人の前で英語で話してみる。
9. 日本語で考えずに、英語で文を書く。

そして、できるかぎり長く続けるようにアドバイスしている。氏の信条では、英語の学習あるいは指導のこつは、理屈をおぼえるのではなく、いい英語を徹底して聞き、基礎的な文章をまるごと暗記することに尽きるようである。文法は、わざわざ英文法として学ぶものではなく、自然に身につけていくものであるという。

松本亨の英語の勉強法は、その自伝に照らしてみると、氏みずからの学習経験の結晶そのものであると言っても過言ではなからう。この9箇条は、まさしく松本亨のPLATTが濃縮して表現されたものなのである。氏は、その信条に基づきながら英語の指導をさまざまな所で実践された。そして、個人的な形で検証された訳である。脇道にそれるが、氏の考え方が、日本の英語教育の学界でどれほどの影響力あるいは効果を与えたのかは詳細に検討しておく価値がある。というのは、英語教育という実践の場において、実質的におおきな影響を与えた氏のPLATTが、いわゆる学問的な英語の教授・学習理論とどのように相互作用したのか、という非常に興味のある課題を提供するからである。

松本亨と同じく非常に興味のある見方をしているのは、国弘正雄である。その著、「英語の話し方」(サイマル、昭和44年)において、氏は、「正法眼蔵随聞記」から、ただひたすら坐禅をし、修業をつむことを表す<只管打坐>という言葉の借りて次のように述べている。いわく、<只管朗読>。何も考えることなく、それこそ無の境地で、ただひたすらに英語を読むことを勧めているのである。それも、やさしい中学校の英語の教科書を徹底して何度もよむことであるという。訳そうとしたり、文法的規則を云々する必要はない。氏のアプローチを教育心理学的に解釈すれば、こうした朗読によって、おそらく基本的な英語の表現と構造が自然に獲得されるのであろう。それはともかく国弘正雄の<只管朗読>も、松本亨の場合と同じく氏のPLATTが率直に表明されたものである。そこには、同時通訳者にまでなった氏の長い英語学習の経験が含蓄されている。松本亨といい、国弘正雄といい、いずれも我が国では高名な英語の使い手であるが、ここで注目しておきたいのは、自らの学習経験が指導の仕方に直接に影響を及ぼしていることであろう。こ

れを教育心理学的に見るとき、<個人レベルの指導論>はその人の学習経験の投影であるという興味深い<経験投影>仮説を導いてくれる。

次は、算数・数学について一つの例を述べよう。ここに、渡辺由輝の「数学は暗記科目である」(原書房、昭和59年)という本がある。<数学コンプレックスを吹きとばせ>というサブ・タイトルがついており、ジャーナリストスティックではあるが、著者のPLATTが明瞭に表されている。著者は、学習塾の教師として小学生から大学受験生までも幅広く指導された経験がある。また、青年時代に登山や探検というパイオニア・ワークに惹かれたというユニークな体験の持ち主でもある。氏は、教育心理学の書物を引用しつつ、また多くの人たちの見方を参考にし、<数学は頭の良し悪しと関係がうすい>と説く。そして、問題を解くのは知識である、知識の量が決め手である、という。具体的に言って、特定の問題が課されたとして、

その問題を理解するためには、

1. その問題の関係する分野、または項目についての基本的な知識
2. その問題の解決に直接用いる特別な知識

の二種類の知識がいるという。後者は、類似の問題あるいは同じ問題を解いたことがあり、その問題特有の解き方、コツを知っているか否かということである。ともあれ、知識が一番であり、思考力でも頭の良さでもない。要するに知識を蓄える、つまり記憶することによって、算数・数学の問題は、十分に解くことができるという訳である。氏は、具体的に数学の問題を分析しながら、いかに知識が大切なかを説き、非常に説得力がある。

従って学習の仕方は、選んだ本一冊の学習をみっちりやれば十分である。称して<一冊徹底学習>。この言葉は、氏が算数・数学教育の経験から引き出したPLATTを象徴的に表しているといえる。

以上では三人の人におけるPLATTを簡単にまとめた。それを見ると、このようなパーソナルな学習や指導についての<もの見方>ならば、表現の上手下手はあるが、本来誰もがもっているようなものではないだろうか。それは、決してその途のプロやエキスパートだけに限らないはずである。人は、学習や指導の経験を積みかさねることによって、自然にそうした<もの見方>や<考え方>を備えるであろう。その人固有の学習や指導に関する<もの見方>あるいは<考え方>……すなわち、それが「個人レベルの学習・指導論(PLATT)」にほかならないが、それは、学習社会といわれる今日、われわれの身の周りに満ち満ちていると言ってよい。例えば、受験雑誌を手にとるとしよう。そこには、<私はこのよ

うに学習して成功した」という学習体験記が必ず載っているが、それはまさしくその人における「個人レベルの学習論 (PLT)」が示されたものなのである。

PLATTは、それを獲得した個人には少なくとも妥当性を有するであろう。実験計画法の術語を使えば、標本一つの single-case research design で個人的に検証された学習・指導論であるといってもよい。もちろん、パーソナルな信念が、どこまで一般的であるのか、その妥当性を確かめるのは大切であるが、信念を持つその個人の学習行動や指導行動をふかく規定していると考えられる。

ともあれ、これまでの教授・学習理論は、以上で述べたような学習や指導についての、たとえナイーブであったとしても蓄積された貴重な「人間の知恵」を、完全に視野の外に置いていたと言っても過言ではなかろう。言い方を換えれば、そのような「ものの見方や考え方」を受け入れる学問的な概念の受け皿を用意しようとはしなかったと言ってもよい。ここで提案している PLATT は、そうした受け皿の一つであるとも言える。以下では、PLATT を図を描きながら、更に詳しく検討することにした。

#### IV 図式による説明

ここでは、PLATT を一つの簡単な図に示し、その働きについて説明することにした。図の1は仮に大人が学習するケースを取り上げ、PLTを中心に PLATTの個人内の構造を描いたものである。括弧内は人を表す。

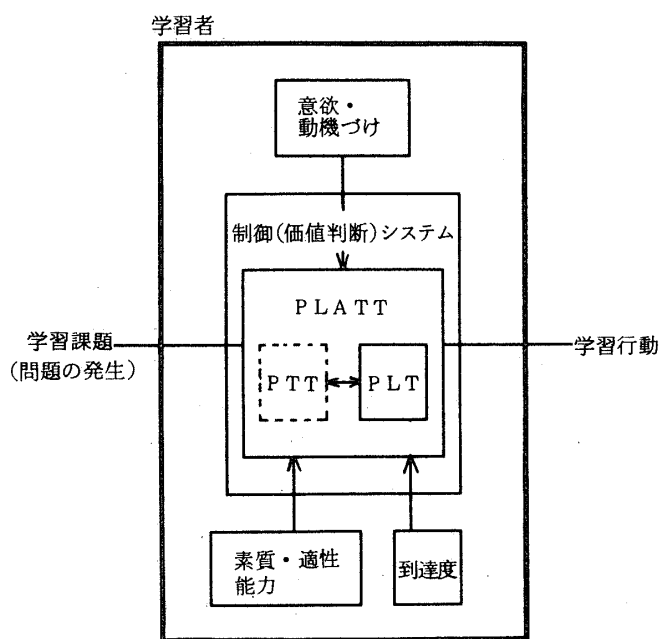


図1 <個人レベルの学習・指導論(PLATT)>の個人内構造— PLT を中心として

この図の場合 PLATT は、一口で言うと学習行動をコントロールする制行システムである。従って、それによって人は、特定の学習課題にどのように学習したらよいか価値判断ができる。

PLATTの中には、PLTとPTTがあり、学習行動はPLTによって直接に制御される。指導行動の場合は、PTTによってコントロールされるが、PTTはPLTと表裏一体の関係をなしていると言ってもよからう。この点は既に述べたように、個人の学習経験が指導者の立場に立った時、意識すると否とにかかわらず投影してくるということである。ともあれ、両者は深い関係にある。そこで学習の場合、PLTの機能に影響を及ぼすものとして内的には三つ要素を仮定してもよからう。その第一は、意欲・動機づけである。第二は、当該学習課題の領域における到達度である。事前にどの程度の準備ができているかその状態であるといってもよい。第三は、学習に対する素質・適性・能力である。このような三つの要素を考慮にいれながら、PLTによって人は、当該課題によって発生する問題にふさわしい学習行動を価値判断し、選択する訳である。

図の2は、教師が複数の生徒の学習を指導する社会的状況を示す。例えば、学校における個別指導のケースを当てはめることもできよう。生徒は、それぞれ自分の学

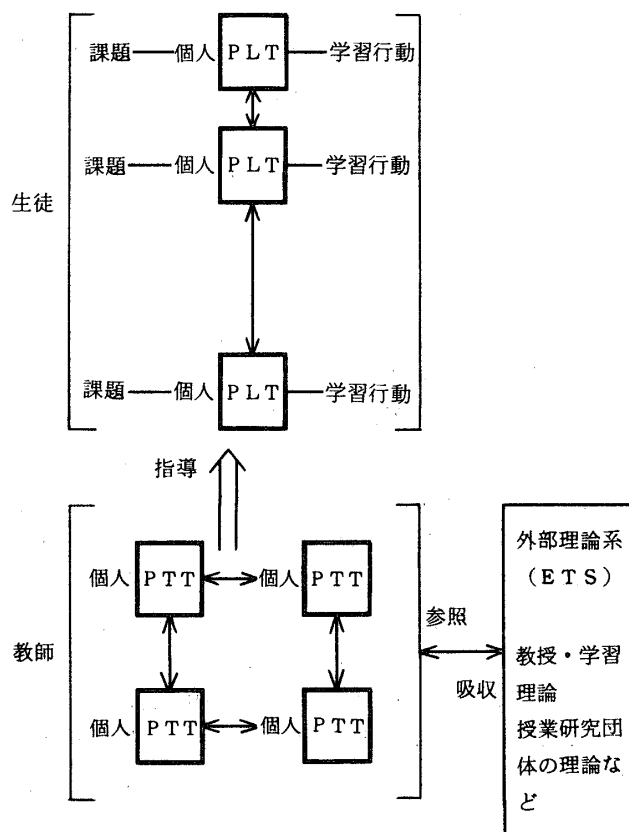


図2 <個人レベルの学習・指導論(PLATT)>の社会的状況モデル

高まり、その人の学習の仕方を積極的に受容しようとする。つまり、目標を同じくする第三者の影響力が、意図的に自己教育しようとしている青年期には非常に高まるといえよう。このことは、その途のプロやエキスパートのPLTが、影響力をもつようになることを示唆している。この場合、必ずしも直接に指導を受けるとは限らない。ちなみに、雑誌や本、あるいはTVやラジオなどのいろいろなメディアを通して、間接的ではあるが他者のPLTを積極的に取り込むことが起きているのである。おそらく、高校生では日常茶飯事のことではなからうか。さらに、小学生の時にはなかった外部理論系からの直接的な受容もありえよう。一般的に言って、中学生や高校生ともなると、このような間接的なタイプのPLTの習得の仕方が相対的に多くなっていくのではないであろうか。こうして成長するにつれて、子供のPLTの影響を受ける範囲は驚くほど拡大していくであろう。そうすると、生徒の内部に存在する自己のPLTと、すでに述べた種々な要因、例えば教師のPTT、友達のPLT、プロ・エキスパートや第三者のPLT、外部理論系、などとの間で相互作用が頻繁に行われるようになる。この相互作用の状況は、おそらく非常に複雑であるとおもわれるが、生徒の学習・指導に貢献するためには早急に解明されねばならない課題であろう。

子供のPLTの形成・発達について仮説的に描いてきた。次は、同じく教師を例にとりPTTの形成・発達について述べることにしたい。教師が自らの指導論を持つ過程を想像しながら、まず教師のPTTに影響を与える要因を列記してみると、1) 教師自身のPLT、2) 同僚・先輩・上司の教師、3) その他の教師、4) 専門家・研究者、5) 外部理論系、などが挙げられる。

はじめに、教職につく前の教育実習生のPTTの場合を考えてみる。彼らのPTTを構成しているものには、まず学習経験の所産ともいえる自らのPLTがあろう。既に述べたように、このPLTは、直接PTTの中に投影されるのではないかと仮定される。次は、教職課程の授業から習得する外部理論系が指摘できる。外部理論系は、それ自体概念的、理論的な枠組みである。そこで、現実の学習指導に適用される前に、自己の内部にあるPLTによって、ある程度照合されたり、検証されながらPTTを形成するのではないであろうか。また、家庭教師やその他の指導体験も直接PTTの形成に参与すると思われる。教育実習の経験も同様な効果をもつものであろう。ともあれ、教職につく前の学生のPTTは、観念的・理念的というよりは、限られているとはいえ自己の学習や指導の経験によって支えられている。

それでは、新任の教師の場合はどうであろうか。学校

という一つの社会の中で教師のPTTは、さまざまな試練を受ける。例えば、教師と生徒との関係、とりわけ指導の成果ともみなされる生徒の教育的変化のいかんによって、彼のPTTは、直接的にテストされるであろう。また、上司・先輩の指導を受けたり、同僚の教師とのコミュニケーションを通して、いろいろなPTTがありうることを、直接的にも間接的にも知るようになる。こうした具体的問題を媒介とした教師の相互作用が、PTTの形成・発達に最も寄与するのではないかと思われる。インフォーマルな日常的な接触が、おそらく一番おおきな働きをしているのではないであろうか。フォーマルな機会としては、学校内の研修会・研究会や教育研修機関によるより広域の研修の場がある。こうした研修では、専門家と接触することもあるであろう。それと同時に、自らの課題を解決するため、外部理論系との接触も自発的に行われるであろう。例えば、特定の教授・学習理論を適用したり、授業研究団体に所属してその指導論を吸収することもありうる。これも教師のPTTを形成・発達させる大きな要因ではないであろうか。このようにいろいろな影響を受けつつ、成長していくものと思われるが、その中において、教師自身のPLTは、おそらく一貫して機能するものと考えられる。

それでは、中堅教師やベテラン教師のPTTはどうであろうか。もちろん、すでに述べたようなさまざまな要因に引き続き影響されるであろう。しかしながら、一般的に見て、彼らのPTTは、おそらくかなり安定してきているだろう。というのは、自分自身の多様な学習や指導経験の累積によって、かなりの程度意味に構造化されていると考えられるからである。にもかかわらず、教師のPTTは変容していく可能性がある。異質の経験、より抽象的に言えば、異なった学習指導のカルチャーに触れることによって、安定したPTTといえども変化するであろう。具体的な例を挙げると、例えば、他の学校の教師と接触したり、学校や指導の教科が替わったり、異なった領域のプロ・エキスパートと交流したり、時には諸外国の教育状況を視察したり、などは教師の安定したPTTをさらに発展させるものではないであろうか。成熟した教師のPTTについても、教師が変化を受け入れる柔軟性を失わない限り、成長・発達していくように思われる。

以上、〈個人レベルの学習・指導論(PLATT)〉の形成あるいは発達について覚え書き風に記してきた。これは、将来さらに検討を重ね、理論的にも実証的にも洗練させる価値があるように思われる。それでは、次にPLATTは、われわれにどのような見方あるいは研究課題を提起するものなのか、それを以下に簡単に箇条書

きにしてみる。

## VI 研究の課題

ここでは学校教育を中心に、PLATTから導かれる幾つかの研究課題を順序不動であるが、示唆することにした。

1) 教師のPTTと生徒のPLTとの関係についての研究。例えば、一般的には両者の適合関係についての研究。既存の研究では、適性処遇交互作用(ATI)の内容分析。

2) 教師のPLTとPTTとの機能的関連性の研究。例えば、すでに述べた〈経験投影〉仮説の検討。

3) 教師や生徒のPTTやPLTのタイプ、バラエティーの分析的研究。

4) 理想あるいは目標とするPTT, PLTと現実の、ありのままのPTT, PLTとの差異ないしは関係に関する研究。

5) 教師の職業的な成長・発達とPTT, PLTの関連性の研究。

6) 子供の成長・発達とPLTの関連性の研究。例えば、発達段階や成績によるPLTの違い。

7) 学習や指導の内容、目標、場面、状況などの違いが教師や生徒のPTT, PLTに与える効果の研究。

8) 一般的には、PLT, PTTの機能、構造、形成・発達、影響要因の研究。

9) 社会心理学的な研究課題として、所属集団によるPTT, PLTのタイプ、バラエティーの研究。例えば職制の一つである校長が教師のPTTに与える影響の研究。あるいは、種々の外部理論系をそれを実践する教師(例えば、オープン・エデュケーションを実践する教師とその他の教師)のPTTから分析する比較研究。

10) 教師や生徒のPTT, PLTの比較文化的研究。例えば、日本の教師とアメリカの教師のPTTの構造的な比較検討。

11) 学校以外のさまざまな教授・学習活動における研究課題を若干掲げると、次のようになる。

a) 種々な領域におけるベテラン、プロ、エキスパートのPTT, PLTの研究。例えば、スポーツ、音楽、絵画、伝統芸能、コンピュータ・プログラムなどの技能熟達者のもつPTTあるいはPLTの研究。学校教育における上記の観点を参照にして研究可能であろう。

b) 素人から玄人への成長・発達とそのPTT, PLTとの関係の研究。

c) 後継者の養成教育に見られるPTTの研究。例えば、伝統芸能、伝統工芸などにおける弟子養成のPTTの研究。

d) PLT, PTTの歴史的変容に関する研究。

以上では、〈個人レベルの学習・指導論(PLATT)〉を提案してきた。このような観点が、オーソドックスな教授・学習理論やその他のさまざまな指導論、さらには学習指導の実践に何を付け加えることができるのか積極的に検討をすすめるであろう。われわれは、こうした観点を示すにとどまらず、具体的な研究も推進していきたいと考える。以下に述べる研究は、そうした一つの適用研究例である。

## 第2部：適用研究 — 生徒の学習の仕方

### I 問題

ここでは、上記の提案を受けた一つの適用研究例を示したい。PLATTの研究は、研究の課題でみたとおりに数多く掲げられるが、〈生徒の学習の仕方〉という身近なテーマを選んで研究を進めることとする。と言うのは、意外なことに教育心理学の著書あるいはテキストを調べてみる時、生徒の学習の仕方について触れてあるものは少ない。学習、つまり生徒の言葉でいえば勉強、の仕方は、学習指導の最も核心的な問題であるにもかかわらず、それが研究の現実なのである。原理的に言って、教育心理学の教授・学習理論は、生徒の学習の仕方に関連する。しかし、その基本的な資料は、残念ながら集められていない。そこで、PLATTという概念を適用して生徒の学習の仕方を究明することにしたい。とりわけ、本研究は、こうしたアプローチによる手始めの試みであるので、ここでは学習の仕方(PLT)の構造を探究したり、またそのバラエティーを抽出することにしたい。そして、同時に集められた幾つかの他の資料との関係を検討することとする。

被験者は、高校一年生である。高校生を対象としたのは、義務教育9年という長い学習経験によって、おそらく質問紙に応答可能な〈学習の仕方……すなわちPLT〉を形成・発達してきているであろう、と考えたからである。また、一般的にいって、さまざまな経験を積んできており、自己の学習の仕方をかなりの確に判断できるのではないかと予想したからである。ともあれ、高校一年生を対象に、彼らのPLTを適用研究の一環として調べることとした。

### II 研究の方法

1. 被験者：対象は、すでに述べた高校一年生で、773人(男子—372, 女子—401)。愛知県下の6高等学校(国立・公立高校—4校, 私立高校—2校)。進学高校、実業高校、男子高校、女子高校、を含む。それぞれの高等学校における男女の内訳は、表1—1を参照されたい。

習課題に取り組んでいる。この生徒の学習行動は、ある程度かたちづけられたPLTがあると仮定すると、当然そのPLTに規定をうけることになる。更に、社会的状況という条件から、生徒はお互いのPLTを相互作用を通して参照しあうであろう。図の矢印はそれを示す。

次に教師は、自らのPTTに基づいてそれぞれの生徒を指導する。もちろん、教師相互の間にも社会的な関係があり、PTTのインタラクションがみられる。教師自身による校内の研修会や現職教育の場は、このフォーマルな事例である。しかし教師の場合は、それにとどまらない。教師は、指導に役にたつと思われる教授・学習理論を参照するであろう。単に、リファレンスする時もあるし、積極的に受容する場合もあろう。ともあれ、教授・学習理論と関係をもつこともあるのである。これらの諸理論は、教師にとっても生徒にとっても明らかに外部に存在する枠組みである。この枠組みにここでは、教授・学習理論の外部理論系(External Theory System: 略称をETSとする)と命名しておくことにする。

ところで、この外部理論系(ETS)とは、いったい何であろうか。それは、具体的にはいかなる理論を含むのであろうか。そこに含まれる諸理論は、どのような特徴を有しているのか。更には、教師や生徒のPLATTといかなる意味で異なるのか、あるいは結局同じものなのか。こうした問題について考究し、それに答えなければならぬであろう。そのことによってわれわれは、PLATTと外部理論系として存在する教授・学習理論をより深く認識するようになると思われる。

本論文は、主としてPLATTについて提案するのが目的であるので、上記の問題については機会を改めて詳細に論ずることとする。とはいえ、若干の覚え書きを記しておきたい。外部理論系(ETS)は、教授・学習理論ではなにを含むのであろうか。おそらく多くの人たちの一致するものとしては、例えば心理学者の提起する理論がある。具体的には、先に述べたBrunerの発見学習、Gagnéの累積学習理論、Skinnerのプログラム学習の理論、Ausubelの有意味受容学習の理論、その他にヒューマニスティックなRogersやMaslowの理論を付け加えることもできよう。これらの外部理論は、主に研究者によって学会でとりあげられているという特徴がある。ある意味では、科学的であり、厳密であるが、概して学校における学習指導に直接的な影響力を有していない。

それに対して、日本でいえば〈授業方法の研究団体〉の提起する外部理論がある。これは、例えば、野瀬寛頭の「日本学び方研究会」、村上芳夫の「主体的学習」、板

倉聖宣の「仮説実験授業」、あるいは高橋金三郎らの「極地方式研究会」があろう。これらの研究グループは、学習指導の実践にたいして明快な理論をもって教師におおきな影響力を有する。しかしながら、研究者の学会で取り上げられることは多くはない。もちろん、双方の特徴を持ちあわせる中間的な外部理論系として塩田芳久の「バズ学習」の理論もある。

以上、比較的ポピュラーな外部理論系を二つ取り上げてきたが、それらに共通するところを考へて、教師のPLATTと比較してみたい。その第一は、いかに洗練された外部理論系といえども、しょせんは個人の産物であるということである。専門的な研究者であれ、優れた実践家であれ自らの学問的、実際の経験の積み重ねがあり、言い換えれば個人的な経験の内的な発酵があって、それは構築されたものである。この意味では、既に述べたPLATTと変わるところはないと言わねばならない。大胆に結論を導くとすれば、基本的には、外部理論系はPLATTと同じもの、ないしはPLATTがある方向へ発展あるいは特殊化したものと言えないであろうか。

第二は、授業研究団体にせよ、研究者の学会にせよ、その教授・学習理論は複数の人々の間で、ある時は共有され、ある時は検討・検証されているということである。しかしながら、こうした共有性あるいは検討・検証可能性も外部理論系とPLATTを明確に分かちえないように思われる。というのは、現実的にみて、教師の内部にあるPLATTを、完全に個人内に押しとどめることは不可能である。学校という一つの社会的関係の中で生きる教師は、自らのPLATTを他の教師と時には検討・検証しあい、時には共有しあっているのである。これが現実的な学習指導の状況であろう。従ってこの意味でもPLATTと外部理論系を厳密に区別できないように思われる。

第三は、外部理論系においてはその主張が著書や論文や学会における発表のような形で公開されているということがある。確かに、教師のPLATTの場合、彼の〈もとの見方・考え方〉を知る人は狭い範囲に限られる。それに対して前者が、相対的に言ってより広いサーキュレーションを持っているのは事実であろう。とはいえ、これは程度の問題とも言えないであろうか。

第四は、外部理論系の中で特に学問的な教授・学習理論は、科学的で、厳密であり、検証可能である。それに対して、教師のPLATTは、ナイーブであり、主観的である。一聞するとこうした主張は、説得力があるので納得できるように思われる。しかしながら、教師のPLATTは、研究者のようにおおくのサンプルを使って統計的に検証した理論ではないかもしれないが、よくみると実験

手続きの厳密さはともあれ〈single-case research design〉によつての個人内で検証された考え方であるということもできるのである。

以上四つの観点から教授・学習の外部理論系と教師のPLATTの関係を検討してきたが、はたして両者を決定的に分かつものがありうるのだろうか。〈ない〉というのが現状におけるわれわれの一応の結論である。それと同時に、このように考えを進めてくると、見方を180度転換してみてもどうかとさえ思われる。われわれは、習慣的ないしは無意識的に、外部理論系を中核にすえたり、基本的原理と考える癖がある。そしてその応用として学校における学習指導や具体的事例を位置づけている。こうした常識的な見方を逆転させる訳である。すなわち、教師のPLATTを中心にすえ、反対に外部理論系を周辺に位置づけるのである。つまり、〈外部理論系をPLATTの特殊形態〉として改めて見直すわけである。こうした見方は、すでに述べたPLATTの社会的状況のモデル(図2)を参照すれば、奇異ではなくむしろ現実合つたものの見方・考え方であるように思われる。ともあれ、こうした観点については将来詳細に検討してみる価値があるのではなかろうか。

#### V 個人レベルの学習・指導論 ― その形成過程

個人レベルの学習・指導論(PLATT)は、学習や指導の過程を通して次第に形成されると考えられる。従つて、この形成を、一つの発達の変容の過程としてとらえることもできるであろう。ここでは、そうした問題について考えてみることにしたい。ところで、その形成つまり発達のプロセスとは、どのようなものであろうか。今のところそれを明らかに示してくれるような理論的あるいは実証的な資料は乏しいと言わねばならない。そこで、ここでは考えられるいくつかの要因を指摘し、仮説的な試みとして著すことにとどめる。

まず初めに、個人レベルの学習論(PLT)を取りあげる。人には、生得的に彼のPLTが備わっているとは思われない。学習活動をするなかで、いろいろな影響を受けながら、それは次第に形成・発達していくものであろう。その影響する要因をあげるとすれば、何があるのであろうか。ともあれ、それを列挙してみると、1) 両親、2) 兄弟姉妹、3) 友達、4) 学校の教師、5) 塾・家庭教師などその他の教師、6) その途のプロ・エキスパート、7) 外部理論系(ETS)、などが挙げられる。おそらく、こうした要因が複雑に絡みあいながら人のPLTの形成・発達過程に関与していると思われる。さらにその仕方は、人の成長・発達の段階によつても異なるであろう。いまのところ、上記の諸要因の機能的関連性

やその発達の差異については明らかではない。しかし、それを仮に描くことはできよう。

そこでまず、小学生の場合を取り上げる。彼らのPLTを〈学習の仕方〉、つまり勉強の仕方を中心にして考えると、その仕方の形成ないしは発達過程に影響を及ぼすものは何んであろうか。それは学年にもよるが、おそらく、学校の教師のPTT、あるいは両親のPTT、さらには兄弟姉妹や友達のPLTのおおきな影響下にあるのではなかろうか。まだ、子供の学校における学習は始まったばかりであるので、その途のエキスパートやプロのもつPTTに左右されることはなかろう。もちろん、例えば、ピアノやバイオリンなどを専門家から直接指導を受けることもあり、この要因は皆無とは言えまい。しかしながら、概念の枠組みである外部理論系から直接影響を受けることはないであろう。もちろん、身近な指導者を媒介にして、つまり大人の翻訳を経て間接的に外部理論系が取り入れられることはありうる。要するに、子供は、この時期、周りの指導者の直接の影響を受け、それを内面化しつつ、自らのPLTを形成していくものと思われる。このように考えると、1) 子供と直接に指導的関係をもつ大人のPTTがいかなるものであるのか、2) 子供が直接観察する兄弟姉妹や友達のPLTがどのようなものなのか、によつてかなり子供は影響を受ける。またそこから個人差も生まれるものと考えられる。さらに付け加えると、子供が主としてPLTを受容する対象によつて、例えば教師依存型、母親依存型、兄弟依存型、友達依存型、などに分けられるかも知れない。

次に、中学生や高校生の場合を考えてみる。おそらくこの年齢になると、次第に生徒の学習経験も豊になってくる。例えば、教師から教えられたさまざまな学習の仕方を試してみたことがあるだろう。成功した時もあるれば、失敗した時もあるだろう。こうして、どれが自分にとってもっとも効果のある学習の仕方であり、どれが効果のないものなのか、ということが明らかになってくる。こういう状態は、すでに生徒の中にPLTが形成・発達してきている証拠である。このようにして、PLTがつくられると、生徒は自ら学習の課題や目標によつてどのように取り組んだらよいのか、次第に価値判断ができるようになる訳である。

とはいっても、多くの要因から影響を受け続けるであろう。例えば、直接的には、教師や友達からどのように学習したらよいのか、アドバイスを受けるだろう。特に尊敬したり、同一視する人からおおきな影響を受けると言わねばならない。これは、生徒のPLTを形成する。また、自分の目指す学習の目標が定まるとしよう。するとその目標をすでに達成した人のやり方に対して関心が



表1-1 被験者の内訳

学 校	全 体	男	女
公立名門進学高校	134	84	50
国立大学付属高校	132	66	66
公立商業高校	137	15	122
私立大学付属男子高校	133	133	0
私立大学付属女子高校	97	0	97
公立新設高校	140	74	66
計	773	372	401

表では、学校の実名を避け、特徴によって表した。

2. 質問紙の構成：学校や家庭における実際の学習方法を表す質問項目を収集した。そのために、名古屋大学の58年度の新入生に予備調査をし、その結果にもとずいて質問項目を作成した。これは、さらに高校教師の校閲を受け、不自然な項目がないように心がけた。

質問項目は、相互に対照をなすような対項目とした。例えば、「気ののった時に一気に学習する」A—B「計画にそって一步一步学習する」のようになっている。このような対項目40を示し、6点尺度（Aと同じ、Aにかなり近い、Aに少し近い、Bに少し近い、Bにかなり近い、Bと同じ）で評定を求め、1点から6点を与えた。

本研究では、上記のような対項目の評定判断によって生徒の学習に対する信念、つまりPLTを測定する。質問紙は、Ia：生徒のPLT—40項目、Ib：生徒の学習観—9項目、IIa：生徒に認知された教師のPTT—40項目、IIb：生徒に認知された教師の学習観—9項目、でしめて98項目である。応答にかかった時間は、約20分である。質問紙の詳細は、添付した資料を参照されたい。なお、IaのPLTは、教示にもあるとおり、普段の学習（勉強）の仕方ということで、判断を求めた。IとIIの項目の関係は、「気ののった時に一気に学習する」ように指導するA—B「計画にそって一步一步学習する」ように指導する、のようにアンダーラインの教示が付けられている。このように対応関係を付けたのは、生徒のPLTと生徒に認知された教師のPTTを項目レベルで比較するためである。

本研究においては、対項目を提示し、判断を求めることによってPLATTをとらえようと試みた。こうした質問紙の方法論は、すでに名古屋大学の続有恒(1969)が、臨床的性格適応診断(CDPA)で活用している。その論拠は、尺度の両端が明示されれば、被験者は質問項目に容易に判断できるからである。つまり、何と何との関係について価値判断すればよいか明らかになる訳である。また、個人差を捉えるのにも適していよう。

既にさきの〈提案〉で述べたように、PLATTは、学習や指導に対する一つの価値判断のシステムである。従って、PLATTの内的構造をそれぞれの被験者に則してとらえるためには、被験者にできる限り明確な判断事態を提示するのが望ましいであろう。それがこうした方法論を採用した理由である。それゆえ、測定論的な意味で対照項目の両端が一次元をなしていなければならないとは考えない。むしろ、われわれは、その基準よりも、対をなす判断事態が日常的、現実的にみて自然であり妥当性があるのか、と言う観点をここでは重視して考えたい。このような基準の方が、学校や家庭における学習・指導の実践的な課題からより離れることはなくなるであろう。

### Ⅲ 結果と考察

以下に、学習の仕方に関する調査結果を述べるが、その分析・考察の視点は次のようである。

#### 〈分析・考察の視点〉

1. 因子分析：生徒の学習の仕方に関する質問40項目について因子分析を行い、生徒のもつ内的基準をもとにPLT尺度を構成。
2. PLTのパターン分析：因子分析の結果から得られたPLT尺度をもとに、パターン分析を行い、そのプロフィールを検討。
3. PLT尺度と残余項目の関連性：PLT各尺度の型による残余項目に対する反応の差異の分析。
4. PLT尺度と学習観の関連性：生徒のもつ学習観についての質問9項目とPLT各尺度との関連性の分析。
5. 生徒の認知するPTTの分析：PLT尺度に対応するPTTの項目についてのみ、以下の4点から考察する。
  - (1) PLT尺度に対応する生徒の認知するPTT項目の分析；PLT尺度を基準としたPTT尺度の構成。
  - (2) 生徒の認知するPTTのパターン分析。
  - (3) PLT尺度と生徒の認知するPTT尺度との関連性。
  - (4) PLT尺度の各型による生徒の認知するPTTの差異。
6. 生徒の学習観と生徒の認知する教師の学習観の分析：学習観についての質問9項目について、生徒自身の考え方と、生徒の認知する教師の考え方の比較。

#### 1. 因子分析の結果

最初に、生徒のPLT40項目（Ia）および生徒の学習観9項目（Ib）、さらに、それぞれに対応する生徒の認知する教師のPTT40項目（IIa）および、学習観9項目

表1-2 P L Tおよび生徒の認知する P T T の各項目の平均, SD

番号	項目	生徒の P L T ( I a )						生徒の認知する教師の P T T ( II b )											
		全体 ( n = 773 )			男 ( n = 372 )			女 ( n = 401 )			全体 ( n = 773 )			男 ( n = 372 )			女 ( n = 401 )		
		$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD
1	自分ひとり学習	1.90	1.18	1.93	1.15	1.88	1.20	2.67	1.15	2.84	1.27	2.51	1.00						
2	自分で最後まで調べる	4.05	1.31	3.74	1.34	4.33	1.22	3.95	1.37	3.91	1.38	3.99	1.36						
3	計画はひとり立てる	1.78	1.04	1.91	1.12	1.67	.94	2.95	1.23	3.03	1.29	2.87	1.17						
4	自分のペースで学習	1.91	1.12	1.96	1.11	1.86	1.13	2.68	1.36	2.77	1.40	2.59	1.31						
5	自分ひとりで学習	2.85	1.34	2.79	1.39	2.91	1.29	3.14	1.24	3.16	1.32	3.13	1.17						
6	友だちと競争して学習	3.66	1.18	3.39	1.22	3.91	1.08	3.40	1.25	3.23	1.30	3.55	1.17						
7	好きな先生は一生懸命	3.86	1.48	3.65	1.47	4.05	1.46	4.76	1.17	4.54	1.31	4.97	0.99						
8	時間で学習を区切る	3.98	1.54	3.77	1.54	4.17	1.51	4.24	1.30	4.10	1.38	4.37	1.20						
9	まとめて一度に学習	2.67	1.38	2.70	1.40	2.63	1.36	5.28	0.96	5.16	1.03	5.39	0.87						
10	気の合った時に学習	2.56	1.18	2.61	1.19	2.51	1.17	5.21	0.97	5.12	1.06	5.30	0.88						
11	計画はこまかく立てる	4.33	1.38	4.17	1.44	4.49	1.31	3.05	1.34	3.06	1.40	3.05	1.28						
12	計画にこだわらない	2.78	1.16	2.80	1.15	2.77	1.16	4.40	1.10	4.35	1.18	4.44	1.02						
13	先の見通しを持って	3.91	1.28	3.67	1.33	4.12	1.19	2.63	1.24	2.62	1.32	2.63	1.16						
14	必ず計画を立てる	4.84	1.15	4.60	1.27	5.05	0.99	2.73	1.26	2.76	1.30	2.69	1.23						
15	計画の遂行をチェック	4.23	1.19	4.27	1.18	4.20	1.20	2.87	1.15	2.84	1.21	2.91	1.09						
16	計画は図表化	3.58	1.78	3.68	1.76	3.49	1.80	2.63	1.06	2.66	1.05	2.61	1.07						
17	まんべんなく反復	4.38	1.35	4.40	1.32	4.35	1.38	3.34	1.50	3.27	1.52	3.40	1.48						
18	音楽などかけながら	3.59	1.77	3.46	1.79	3.72	1.75	5.27	0.93	5.18	0.98	5.35	0.87						
19	順序どおり覚える	3.65	1.62	3.56	1.58	3.73	1.66	4.38	1.32	4.35	1.35	4.40	1.30						
20	声にだしながら	2.63	1.46	2.81	1.50	2.46	1.41	2.28	1.21	2.26	1.23	2.30	1.19						
21	まず実例や問題から	4.79	1.36	4.74	1.32	4.84	1.41	4.37	1.42	4.28	1.47	4.45	1.38						
22	問題や実例にふれる	3.72	1.43	3.77	1.44	3.67	1.42	2.78	1.50	2.85	1.57	2.71	1.43						
23	分からない所を確実に	3.48	1.46	3.33	1.46	3.62	1.46	2.25	1.17	2.34	1.24	2.16	1.10						
24	決まった教材を学習	3.56	1.26	3.57	1.30	3.54	1.23	3.59	1.37	3.55	1.44	3.63	1.30						
25	好きな科目から	2.91	1.55	3.02	1.57	2.80	1.54	3.79	1.23	3.75	1.32	3.82	1.14						
26	予習中心	4.14	1.41	4.08	1.42	4.18	1.41	3.54	1.43	3.43	1.43	3.64	1.43						
27	好きな所重要な所から	3.87	1.60	3.68	1.61	4.04	1.58	3.23	1.30	3.24	1.40	3.21	1.21						
28	気分転換をしながら	2.10	1.31	2.09	1.28	2.11	1.34	2.80	1.24	2.77	1.23	2.83	1.24						
29	書いたり手を使って	1.84	1.13	1.99	1.23	1.70	1.02	2.04	0.97	1.98	0.98	2.10	0.97						

30	学習の仕方は柔軟に	決まった学習の仕方	2.71	1.22	2.69	1.21	2.73	1.22	2.97	1.22	3.01	1.29	2.92	1.16
31	学習の仕方を考える	学習の仕方はこだわらず	2.80	1.44	2.71	1.42	2.89	1.45	2.59	1.06	2.56	1.10	2.62	1.01
32	学習場所や時間は不問	決まった場所や時間に	3.63	1.58	3.69	1.56	3.57	1.60	3.76	1.35	3.64	1.43	3.87	1.25
33	ねばりつよく考える	ヒントをみて早く理解	4.41	1.36	4.13	1.48	4.67	1.18	2.55	1.23	2.64	1.34	2.47	1.12
34	同じ科目を続けて学習	科目を分散して学習	3.03	1.52	3.02	1.52	3.04	1.52	3.80	1.24	3.77	1.30	3.83	1.18
35	テストは後で直す	テスト結果はこだわらず	3.79	1.40	3.89	1.40	3.70	1.40	1.75	.99	1.81	1.06	1.70	.92
36	テストの前に集中学習	ふだんから学習	2.18	1.15	2.30	1.21	2.06	1.08	5.10	1.12	4.92	1.25	5.27	.95
37	自分でテストする	テストよりも覚える	3.94	1.44	3.79	1.46	4.07	1.41	2.72	1.21	2.79	1.27	2.65	1.15
38	テストの学習はしない	テストの学習をする	4.66	1.21	4.49	1.28	4.81	1.11	2.61	1.36	2.65	1.43	2.57	1.30
39	テストにでそうな所	まんべんなく学習	3.14	1.53	3.04	1.53	3.23	1.53	4.19	1.37	4.05	1.47	4.32	1.25
40	テストの出方を考えて	自分が大切だと思ふ学習	3.32	1.50	3.17	1.50	3.48	1.48	3.75	1.36	3.71	1.43	3.79	1.29

生徒の認知する教師の学習観 (IIb)

生徒の学習観 (Ib)

番号	項目	生徒の学習観 (Ib)		生徒の認知する教師の学習観 (IIb)							
		$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD						
1	学習は楽しいもの	4.51	1.24	4.36	1.25	3.29	1.43	3.61	1.47	3.00	1.32
2	自発的・能動的にする	2.79	1.40	2.70	1.36	2.17	1.06	2.32	1.18	2.03	.92
3	すべての人がすべき	3.39	1.48	3.40	1.42	2.54	1.20	2.53	1.20	2.54	1.21
4	知的好奇心を満たす	3.52	1.49	3.44	1.40	3.24	1.43	3.32	1.45	3.16	1.41
5	浅く広くする	3.65	1.44	3.63	1.40	3.46	1.29	3.46	1.38	3.45	1.21
6	一人でするもの	3.13	1.39	3.14	1.36	3.18	1.36	3.30	1.43	3.07	1.27
7	役に立ち利益がある	3.53	1.39	3.66	1.34	3.70	1.39	3.69	1.46	3.70	1.32
8	自力でできる	3.71	1.34	3.79	1.28	3.39	1.34	3.42	1.40	3.36	1.29
9	努力の積み重ね	2.35	1.22	2.31	1.14	1.90	1.04	1.99	1.17	1.83	.90

表1-3 PLTの因子分析表

項	目	対	I	II	III	IV	V	h <sup>2</sup>
9	まとめて一度に学習	— 少しでも毎日学習	.79	-.07	.03	-.18	-.08	.67
36	テストの前に集中学習	— ふだんから学習	.71	-.18	.03	-.11	.03	.55
10	気ののった時に学習	— 計画にそって一步一步	.68	-.30	.12	.02	-.03	.56
38	テストの学習はしない	— テストの学習をする	-.47	.02	-.03	.19	-.17	.28
11	計画はこまかく立てる	— 計画はおおわくだけ	-.05	.67	.02	-.10	-.04	.47
12	計画にこだわらない	— 計画を必ず守る	.29	-.59	.12	.05	-.07	.45
16	計画は図表化	— 計画は頭の中だけ	.04	.54	-.10	-.02	.16	.32
15	計画の遂行をチェック	— これからの学習を考える	-.06	.44	.02	.04	-.01	.20
14	必ず計画を立てる	— 必要に応じて計画する	-.19	.38	.16	.13	-.12	.24
13	先の見通しを持って	— 今必要な学習をする	-.19	.35	-.05	.26	-.09	.23
3	計画はひとりで立てる	— 計画は他の意見を参考に	-.02	.14	-.43	-.02	.14	.23
4	自分のペースで学習	— 他者のペースにあわせる	.09	.03	-.41	.06	.07	.18
7	好きな先生は一生懸命	— 先生にこだわらず学習	.15	.03	.34	.14	.01	.16
39	テストにでそうな所	— まんべんなく学習	.23	-.06	.34	.08	.12	.19
5	自分ひとりで学習	— 他の人を意識して学習	.03	-.08	-.33	.08	-.03	.12
33	ねばりよく考える	— ヒントをみて早く理解	-.10	.08	-.16	.52	-.16	.33
23	分からない所を確実に	— まず全体をつかむ	-.06	.12	-.27	.34	-.08	.21
27	好きな所重要な所から	— 本の順序にそって	.07	-.09	.15	.33	-.02	.15
2	自分で最後まで調べる	— 先生や友だちにたずねる	-.04	.10	-.18	.32	-.25	.21
29	書いたり手を使って	— なにもせず静かに	.05	.05	-.12	.12	.52	.30
20	声にだしながら	— なにもせず静かに	.00	.04	-.17	.09	.42	.21
28	気分転換をしながら	— 続けて集中的に学習	.03	-.00	.11	-.06	.37	.15
＜残余項目＞								
1	自分ひとりで学習	— 人についたり塾で学習	-.01	-.04	-.28	.00	.07	.09
6	友だちと競争して学習	— 友だちと共同して学習	-.13	.23	.04	.14	-.04	.09
8	時間で学習を区切る	— 進度で学習を区切る	.05	.15	.25	-.09	.11	.11
17	まんべんなく反復	— 分からない所に重点	-.18	.11	-.04	-.13	-.10	.07
18	音楽などかけながら	— 集中できる環境で学習	.14	-.11	.29	-.04	.03	.12
19	順序どおり覚える	— まとめたおして覚える	-.11	-.04	.22	-.26	-.13	.15
21	まず実例や問題から	— まず一般的な原理から	-.10	.01	.26	.05	-.06	.08
22	問題や実例にふれる	— 基本事項の理解から	-.06	.03	.05	.24	.10	.07
24	決まった教材を学習	— いろいろ幅広く学習	.02	.22	-.00	.04	-.03	.05
25	好きな科目から	— 嫌いな科目から	.00	-.04	.18	-.03	.03	.04
26	予習中心	— 復習中心	-.07	-.02	.08	.23	.02	.06
30	学習の仕方は柔軟に	— 決まった学習の仕方	.08	-.19	.01	.20	.19	.11
31	学習の仕方を考える	— 学習の仕方はこだわらず	-.09	.28	.00	.18	.13	.14
32	学習場所や時間は不問	— 決まった場所や時間に	.07	-.30	.03	.20	-.08	.14
34	同じ科目を続けて学習	— 科目を分散して学習	.19	-.02	-.09	.14	-.20	.11
35	テストは後で直す	— テスト結果はこだわらず	-.18	.07	-.15	.27	.09	.14
37	自分でテストする	— テストよりも覚える	.01	.21	-.07	.28	.14	.15
40	テストの出方を考えて	— 自分が大切だと思う学習	.14	.08	.29	.12	.06	.13
2 乗 和			2.29	2.17	1.48	1.37	1.00	

表1-4 信頼性係数及び尺度の名称, その項目例

因子 尺度	A		B	
	型	項目例	項目例	型
I 実行性 (4項目, $\alpha = .776$ )	気分型	・まとめて一度に学習 ・気ののった時に学習	・少しでも毎日学習 ・計画にそって一步一步学習	努力型
II 計画性 (6項目, $\alpha = .667$ )	計画型	・学習の計画はこまかく立てる ・立てた計画はかならず守る	・学習の計画はおおわくだけ ・計画にはこだわらない	臨機 応変型
III 指向性 (ペース) (5項目, $\alpha = .419$ )	マイ ペース型	・自分のペースで学習 ・自分ひとりで学習	・他者のペースにあわせる ・他の人を意識して学習	他者 ペース型
IV 自主性 (4項目, $\alpha = .438$ )	自力 本願型	・自分で最後まで調べる ・ねばり強く考える	・先生や友だちにたずねる ・ヒントをみて早く理解	他力 本願型
V 動作型 (3項目, $\alpha = .414$ )	活動型	・書いたり手を使って学習 ・気分転換をしながら学習	・何もせず静かに学習 ・続けて集中的に学習	静思型

(IIb) についての平均およびSDを表1-2に示す。

#### (1) 5因子の抽出

生徒の学習の仕方(PLT)の因子構造を検討するために, 男女をこみにして, 40項目について主因子法を用いて因子分析を行った。固有値1以上, さらに質問項目作成時に設定した5領域を考慮して, 5因子を抽出し, それをバリマックス回転した。その結果は表1-3に示すとおりである。この表では, 各因子についての負荷量が.30以上のものを選び, 同じ因子への負荷量が高いものがまとまるように, 項目の順序を入れかえてある。

この抽出された5因子についての解釈を行う。表1-4は, 各因子の信頼性係数及び尺度の名称, その項目例を示したものである。第I因子は「まとめて一度に学習—少しでも毎日学習」「気ののった時に学習—計画にそって一步一步学習」といった4項目の負荷量が高く, これを<実行性>の因子と命名した。この信頼性係数( $\alpha$ 係数)は, .776であった。実行性の下位項目については, 「まとめて一度に」「気ののった時」といった項目群を「気分型」とし, 一方「少しでも毎日」「計画にそって一步一步」等の項目群は「努力型」と呼ぶことにする。

次に第II因子は「学習の計画はこまかく立てる—おおわくだけを立てる」「立てた計画は必ず守って学習—立てた計画にはこだわらず学習」などの項目の負荷量が高く, <計画性>の因子と考えることができる。この計画性をあらわす項目数は6つで $\alpha$ 係数は.677であった。各型は, 計画を立て, 必ず守るといった「計画型」と, 計画にはこだわらない「臨機応変型」と命名した。

第III因子への負荷量が高いのは, 「自分のペースで学習—他者のペースにあわせる」, 「自分ひとりで学習—他

の人を意識して学習」といった5項目で<指向性・ペース>の因子と解釈できる。この因子の $\alpha$ 係数は.419とやや低いものとなっている。各型としては「マイペース型」と「他者ペース型」といえよう。

第IV因子は, 「ねばり強く考える—ガイドやヒントをみて早く理解する」, 「自分で最後まで調べる—先生や友だちにたずねる」などの4項目であり, 学習の取り組みに対する態度をあらわしていると考えられる。この因子を<自主性>と命名した。 $\alpha$ 係数は.438と第III因子同様, やや低い。各型は, 「ねばり強く考える」「自分で最後まで調べる」といった項目群を「自力本願型」, 「ヒントをみて早く理解する」「先生や友だちにたずねる」などの項目群を「他力本願型」と名付けた。

最後に, 「書いたり手を使って学習—何もせず静かに学習」「声に出しながら学習—何もせず静かに学習」「気分転換をしながら学習—続けて集中的に学習」の3項目が第V因子への負荷量が高い。この因子は, 学習時の身体的, 生理的な状態を示すもので<動作性>と解釈する。 $\alpha$ 係数は.414と5つの因子の中では最も低いものである。型については, 書いたり, 口に出したりしながら学習する「活動型」と, 静かに学習する「静思型」と呼べる。

以上, 各因子の解釈およびその命名を行った。これらの尺度, 型の命名に際しては, 大学生約30名の意見, 命名を参考にして決定した。なお, 第III, 第IV, 第V因子の $\alpha$ 係数は, やや低いものであったが, これらの因子は質問項目作成時において設定した5領域と, かなり対応することを考慮して, 以後, PLT尺度をこの5因子, 計22項目によって構成し, 分析していくこととする。

#### (2) PLT尺度の構成

先の5因子(22項目)より構成されるPLT尺度に関し

表1-5 PLT各尺度の合成得点の平均及びSD ( )内は項目数で除した場合の平均

尺 度	全 体		男		女		男女間 F 値
	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	
実行性 (4項目)	9.73 (2.43)	3.79	10.11 (2.53)	3.98	9.38 (2.35)	3.57	7.19
計画性 (6項目)	25.08 (4.18)	4.95	24.57 (4.10)	5.24	25.55 (4.26)	4.62	7.64
指向性 (5項目)	13.55 (2.71)	3.60	13.98 (2.80)	3.69	13.16 (2.63)	3.48	10.04
自主性 (4項目)	15.81 (3.95)	3.51	14.88 (3.72)	3.46	16.67 (4.17)	3.34	53.28
動作性 (3項目)	6.57 (2.19)	2.66	6.89 (2.30)	2.74	6.27 (2.09)	2.54	10.54

表1-6 PLT各尺度間の相関係数

尺 度	実行性	計画性	指向性	自主性	動作性
実行性					
計画性	-.31**				
指向性	-.16**	.08			
自主性	-.16**	.11*	.07		
動作性	.03	.04	.06	-.04	

\* p < .005 \*\* p < .000

て、その命名に従って、実行性尺度 (気分型-努力型)、計画性尺度 (計画型-臨機応変型)、指向性尺度 (マイペース型-他者ペース型)、自主性尺度 (自力本願型-他力本願型)、動作性尺度 (活動型-静思型) と呼ぶことにする。

表1-5に、PLT各尺度の合成得点の平均及びSDを示す。この合成得点の低いものほど、表1-4に示したAの型に位置し、逆に高いものほどBの型に位置するものである。全体をみると、実行性では、かなり得点は低く、項目数を考慮すると平均1.95となり、気分型を示す値となっている。計画性では、得点は高く、項目数で割ると4.18と臨機応変型となる。指向性、自主性については、項目数を考慮した場合の平均は2.71、3.93とそれぞれマイペース型、他力本願型に含まれる値である。動作性に関しては、その値は低く、活動型となっている。

男女間の差をみると、すべての尺度で合成得点間に有意な差がみられるが、項目数で割った値を比べると、どの尺度においても同一の型に含まれている。したがって、各型における相対的な位置に差がみられるのみで、基本的な属性はかわらないと言える。ただ、女子の方が、その型の相対的な位置としては、より強く、その属性を持っていることを示している。

次に、PLT各尺度間の相関係数を表1-6に示す。実行性尺度は、計画性、指向性、自主性尺度と負の相関が

みられる。とくに、実行性尺度と計画性尺度の相関は高いものとなっており、型におきかえてみると、気分型のものと同機応変型、努力型のものと同機型のものが一致することが多いことを示している。また、計画性と自主性尺度の間にも弱い正の相関がみられる。

## 2. PLTのパターン

PLT各尺度の合成得点について、その可能得点範囲をもとに、得点を2分割し被験者 (762名) のデータパターンを分析する。すなわち各尺度について2分割によって何型に属するかのパターンを調べ、そのプロフィールをみる。具体的な分割の得点範囲は表2-1のとおりである。この表には、4分割した場合の得点範囲も示してある。

まず、各PLT尺度の2分割の結果を表2-2に示す。各尺度の各型に含まれる割合をみると、どの尺度ともかなりの偏りがみられる。実行性尺度では気分型に85%近くの者が含まれ、計画性では約80%が臨機応変型、指向性ではマイペース型が86%近くになっている。自主性においては約76%の者が他力本願型に属し、動作性では90%以上の者が活動型となっている。

男女を比べてみると、女子においては、どの尺度においても、その偏りが激しく、すべての尺度で80%以上の者がどちらか一方の型に含まれている。

表2-1 パターン分析の各コード (4分割, 2分割) に含まれる合成得点の範囲

尺度(項目数)	2分割		4分割	
	1	2	1	2
実行性 (4項目)	4~8	9~13	14~18	19~24
計画性 (6項目)	6~13	14~21	22~29	30~36
指向性 (5項目)	5~11	12~17	18~23	24~30
自主性 (4項目)	4~8	9~13	14~18	19~24
動作性 (3項目)	3~6	7~10	11~14	15~18

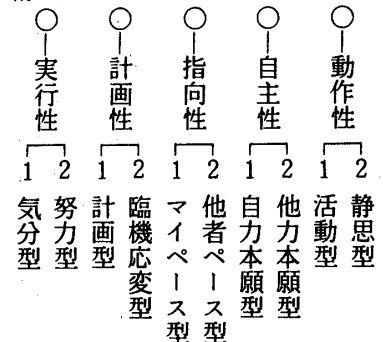
表2-2 2分割による各型に含まれる人数及びその割合

尺度と型		全体 (%)	男子 (%)	女子 (%)
実行性	1 気分型	642 (84.3)	298 (81.6)	344 (86.6)
	2 努力型	120 (15.7)	67 (18.4)	53 (13.4)
計画性	1 計画型	154 (20.2)	87 (23.8)	67 (16.9)
	2 臨機応変型	608 (79.8)	278 (76.2)	330 (83.1)
指向性	1 マイペース型	652 (85.6)	302 (82.7)	332 (87.6)
	2 他者ペース型	110 (14.4)	63 (17.3)	47 (12.4)
自主性	1 自力本願型	187 (24.5)	113 (31.0)	74 (19.5)
	2 他力本願型	575 (75.5)	252 (69.0)	305 (80.5)
動作性	1 活動型	703 (92.3)	327 (89.6)	358 (94.5)
	2 静思型	59 (7.7)	38 (10.4)	21 (5.5)

表2-3 2分割による出現パターンの分布

通し番号	パターン	全体度数 (%)	男 (%)	女 (%)
1	12121	318 (41.7)	122 (33.4)	196 (49.4)
2	12111	87 (11.4)	47 (12.9)	40 (10.1)
3	12221	73 (9.6)	35 (9.6)	38 (9.6)
4	11121	60 (7.9)	25 (6.8)	35 (8.8)
5	22121	44 (5.8)	20 (5.5)	24 (6.0)
6	11111	31 (4.1)	20 (5.5)	11 (2.8)
7	21121	26 (3.4)	14 (3.8)	12 (3.0)
8	12122	24 (3.1)	14 (3.8)	10 (2.5)
9	22111	21 (2.8)	11 (3.0)	10 (2.5)
10	21111	15 (2.0)	11 (3.0)	4 (1.0)
11	12211	14 (1.8)	11 (3.0)	3 (0.8)
12	12112	12 (1.6)	6 (1.6)	6 (1.5)
13	12222	7 (0.9)	5 (1.4)	2 (0.5)
14	11122	6 (0.8)	6 (1.6)	0
15	11221	5 (0.7)	3 (0.8)	2 (0.5)
16	22221	4 (0.5)	4 (1.1)	0
17	21122	3 (0.4)	2 (0.5)	1 (0.3)
18	11211	2 (0.3)	2 (0.5)	0
19	21221	2 (0.3)	1 (0.3)	1 (0.3)
20	22122	2 (0.3)	1 (0.3)	1 (0.3)
21	11112	1 (0.1)	1 (0.3)	0
22	11222	1 (0.1)	0	1 (0.3)
23	12212	1 (0.1)	1 (0.3)	0
24	21112	1 (0.1)	1 (0.3)	0
25	21211	1 (0.1)	1 (0.3)	0
26	22112	1 (0.1)	1 (0.3)	0
合計		762 (100.0)	365 (100.0)	397 (100.0)

\* パターンの見方  
桁 (左から右へ)



全体のパターンについてみると、2分割による出現可能パターン数は $2^5 (= 32)$ であるが、実際の出現数は26であった。最も出現頻度の多いパターンは、PLT尺度順に、「気分—臨機応変—マイペース—他力本願—活動」型（パターン：12121）であった。以下、このプロフィールをもつものを典型として、その特徴を考察し、さらに、他の出現パターンの特徴も検討する。

(1) 典型プロフィール

この典型に属する者は318名で全体の約42%にあたる。「気分—臨機応変—マイペース—他力本願—活動」型で、具体的な学習の仕方の像を記述してみると次のよ

うになるであろう。「計画をたてて学習するというよりも計画にはあまりこだわらず、気ののった時に集中的に学習するタイプである。学習のペースは、人のことをあまり意識せずマイペースである。しかし、困難な課題にぶつかった時には、自分でねばり強く考えるよりは、ヒントをみたり、他の人にたずねたりしてすぐに解決を得ようとする。また、学習時には、書いたり声に出したりといった活動を伴う方法を用いる。」

この典型には、男子は33%程度であるが、女子は約50%のものが含まれている。典型例について、さらに細かく分析するために、先の表2-1の基準に従って4分割

表2-4 典型に含まれる各パターンの頻度（4分割）

通し番号	パターン	全体 (%)	男 (%)	女 (%)
1	23232	40 (12.6)	20 (16.4)	20 (10.2)
2	23231	38 (11.9)	19 (15.6)	19 (9.7)
3	13231	34 (10.7)	13 (10.6)	21 (10.7)
4	13232	18 (5.7)	10 (8.2)	8 (4.1)
5	13241	16 (5.0)	6 (4.9)	10 (5.1)
6	23241	16 (5.0)	2 (1.6)	14 (7.1)
7	23131	13 (4.1)	5 (4.1)	8 (4.1)
8	23132	12 (3.8)	5 (4.1)	7 (3.6)
9	13131	10 (3.1)	1 (0.8)	9 (4.6)
10	13141	10 (3.1)	2 (1.6)	8 (4.1)
11	13142	10 (3.1)	4 (3.3)	6 (3.1)
12	14131	9 (2.8)	5 (4.1)	4 (2.0)
13	14231	9 (2.8)	6 (4.9)	3 (1.5)
14	14232	8 (2.5)	4 (3.3)	4 (2.0)
15	13132	7 (2.2)	1 (0.8)	6 (3.1)
16	23242	7 (2.2)	2 (1.6)	5 (2.6)
17	14132	6 (1.9)	2 (1.6)	4 (2.0)
18	14141	6 (1.9)	0	6 (3.1)
19	14241	6 (1.9)	0	6 (3.1)
20	24231	6 (1.9)	2 (1.6)	4 (2.0)
21	23141	5 (1.6)	2 (1.6)	3 (1.5)
22	13142	4 (1.3)	0	4 (2.0)
23	14142	4 (1.3)	0	4 (2.0)
24	14242	4 (1.3)	2 (1.6)	2 (1.0)
25	24232	4 (1.3)	3 (2.5)	1 (0.5)
26	23142	3 (0.9)	1 (0.8)	2 (1.0)
27	24131	3 (0.9)	1 (0.8)	2 (1.0)
28	24241	3 (0.9)	2 (1.6)	1 (0.5)
29	24242	2 (0.6)	1 (0.8)	1 (0.5)
30	24141	2 (0.6)	0	2 (1.0)
31	24142	2 (0.6)	0	2 (1.0)
32	24132	1 (0.3)	1 (0.8)	0
合計		318 (100.0)	122 (100.0)	196 (100.0)



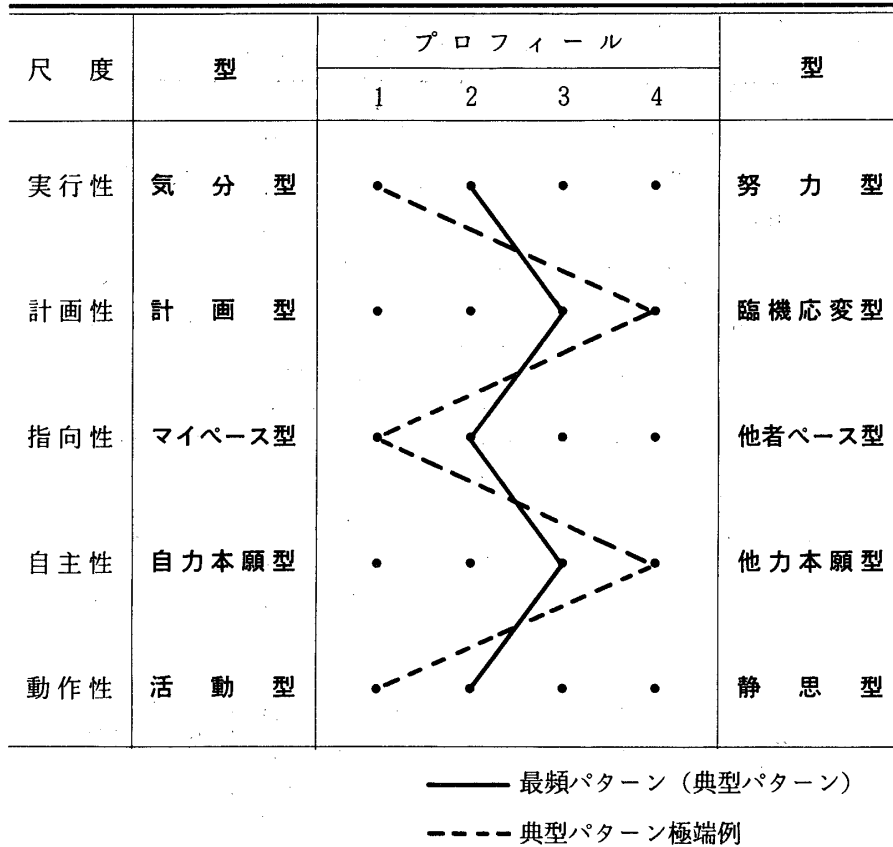


図 2-1 典型パターンの最頻型と極端例

した結果を表 2-4 に示す。典型例に含まれる 318 名に対する可能出現数は  $2^5 (= 32)$  であるが、すべてのパターンが出現した。最も頻度の多いパターン及び最も極端なパターンを図 2-1 に示す。この最も極端なパターン (表 2-4 の通し番号 18, 14141) を示す者は 6 名で、全員女子であった。

(2) 他の特徴的なパターン

表 2-5 は、先の 2 分割による典型パターンとの一致度にもとづいて、他のパターンを分類し、PLT のパターンの相互関係を示したものである。典型パターンと PLT の 5 尺度のうち 4 尺度において一致しているものを A 型 (パターン数 5)、3 尺度において一致しているものを B 型 (パターン数 10)、2 尺度が一致しているものを C 型 (パターン数 10)、1 尺度のみ一致しているものを D 型 (パターン数 5)、すべての尺度で異なっているものを E 型 (パターン数 1) として分類してある。

まず、A 型に属するパターンの出現頻度をみると、全体で 288 (37.8%) となっており、典型パターンに次いでその出現頻度は多くなっている。この A 型の中でも、自主性の尺度が典型パターンと異なる「気分—臨機応変—マイベース—自力本願—活動」型を示す者の割合が多い。逆に、動作性の尺度で典型パターンと異なる「静思型」を示す者の割合は、全体の 3% と最も少なくなっている。

次に、典型パターンと 2 尺度で異なる B 型の出現頻度は、全体の約 17% である。この B 型に属する上位 3 つのパターンをみると、ともに、指向性、動作性の尺度は典型パターンと一致しており、実行性、計画性、自主性尺度のうち 2 尺度が異なっている場合の出現頻度が多くなっている。

C 型は典型パターンと 3 尺度で異なっている場合であるが、この C 型の中で最も頻度が多いのが、典型パターンと実行性、計画性、自主性尺度で異なっており、指向性、動作性で一致しているパターンである。他のパターンの出現頻度は極めて少ない。さらに、計画性尺度が典型パターンと一致しているケースが最も少なく、計画性と動作性、計画性と自主性尺度のみで典型と一致しているパターンは出現しなかった。

D 型に属する者は 2 名で、指向性あるいは動作性尺度のみが一致しているパターンを示している。他のパターンは出現しなかった。

最後に、PLT 尺度すべてにおいて典型パターンと異なる逆のパターン (E 型) に属する者は、全くみられなかった。

以上のように、出現頻度の多いパターンは、典型パターンと指向性、動作性尺度では一致している場合が多く、自主性、計画性、実行性の尺度で異なっているものが多

表 2-5 PLTのパターンの相互関係  
(典型パターンを基準とした場合)

型 (度数)	I 実 行 性	II 計 画 性	III 指 向 性	IV 自 主 性	V 動 作 性	パターンの 出現度数 (%)	合 計 (%)
典 型	○	○	○	○	○	318 (41.7)	318 (41.7)
A 型 (5)	○	○	○	×	○	87 (11.4)	288 (37.8)
	○	○	×	○	○	73 (9.6)	
	○	×	○	○	○	60 (7.9)	
	×	○	○	○	○	44 (5.8)	
	○	○	○	○	×	24 (3.1)	
B 型 (10)	○	×	○	×	○	31 (4.1)	128 (16.8)
	×	×	○	○	○	26 (3.4)	
	×	○	○	×	○	21 (2.8)	
	○	○	×	×	○	14 (1.8)	
	○	○	○	×	×	12 (1.6)	
	○	○	×	○	×	7 (0.9)	
	○	×	○	○	×	6 (0.8)	
	○	×	×	○	○	5 (0.7)	
	×	○	×	○	○	4 (0.5)	
	×	○	○	○	×	2 (0.3)	
C 型 (10)	×	×	○	×	○	15 (2.0)	26 (3.4)
	×	×	○	○	×	3 (0.4)	
	○	×	×	×	○	2 (0.3)	
	×	×	×	○	○	2 (0.3)	
	○	×	○	×	×	1 (0.1)	
	○	×	×	○	×	1 (0.1)	
	○	○	×	×	×	1 (0.1)	
	×	○	○	×	×	1 (0.1)	
	×	○	×	×	○	0	
	×	○	×	○	×	0	
D 型 (5)	×	×	○	×	×	1 (0.1)	2 (0.3)
	×	×	×	×	○	1 (0.1)	
	○	×	×	×	×	0	
	×	○	×	×	×	0	
	×	×	×	○	×	0	
E 型	×	×	×	×	×	0	0

い。すなわち、指向性、動作性に関しては、かなり多くのものが、マイペース型、活動型に属しているといえる。

### 3. PLT尺度と残余項目との関連性

学習の仕方に関する調査項目のうち先のPLT尺度作成の際に除かれた18項目を残余項目とし、これらの項目とPLT各尺度の関連性を考察する。ここでは、PLT

の全体的なパターンとの関連性を直接的に扱うのではなく、各尺度との関連性を中心に分析する。

PLT各尺度の合成得点をもとに、各型の中から約5%内外の者を選び出し、それぞれ Left (L) 群 (各尺度のプロフィール上の左側に位置する型の代表) と Right (R) 群 (各尺度のプロフィール上の右側に位置する型の代表) とする。このL群、R群の具体的な得点範囲及

表3-1 PLT各尺度のL群, R群の得点範囲及び人数

尺度	L 群			R 群		
	型	範囲	人数 (%)	型	範囲	人数 (%)
実行性	気分型	4点以下	48 (6.2)	努力型	19点以上	23 (3.0)
計画性	計画型	15 "	31 (4.0)	臨機応変型	34 "	29 (3.8)
指向性	マイペース型	7 "	30 (3.9)	他者ペース型	20 "	34 (4.4)
自主性	自力本願型	9 "	35 (4.6)	他力本願型	22 "	34 (4.4)
動作性	活動型	3 "	104* (13.5)	静思型	12 "	37 (4.8)

\*最小得点は3点であり、この得点を示した者全部を対象とする。

び人数を表3-1に示す。

残余項目における各PLT尺度のL群, R群の平均は表3-2のようである。各尺度において, L群とR群の間で有意な差 ( $p < .05$  以上) が得られた項目についてそれぞれの平均値を図表化したのが表3-3である。以下, 各尺度ごとに考察していく。

まず, 実行性について, 平均値間に有意な差がみられなかつ, L群とR群で選択下位項目が異なるのは, 第6, 18, 31, 35項目である。すなわち「友だちと競争して学習—友だちと共同して学習」, 「音楽などをかけながら—集中できる環境で学習」, 「学習の仕方を考える—学習の仕方はこだわらず」, 「テストは後で直す—テスト結果はこだわらず」の4項目であった。L群, すなわち気分型の者は, 友だちと共同的であり, 学習の仕方やテストの結果にはこだわらないといった, 全体的に柔軟な学習の仕方をあらわす下位項目に対する得点が高い。反対に, 努力型のR群は, 競争的で, かなり几帳面な学習の仕方をしており, それらの項目に対する得点が高い。

次に, 計画性の尺度をみると, L群とR群とで反対方向の評定となっている項目は, 「学習の場所や時間は不問—決まった場所や時間に」, 「テストは後で直す—テスト結果はこだわらず」の2項目で, L群, すなわち計画型は, 場所や時間を決めて学習し, テスト後の処理もきちんとしていることを示している。一方, 臨機応変型のR群は, 学習場所や時間は柔軟性があり, テストの結果にもこだわらず, 先の学習を進めていく, といった学習の仕方をしていく。

指向性尺度については, 項目番号17, 18, 35, 40の4項目でL群とR群の選択下位項目が異なっている。L群(マイペース型)では, 学習範囲をまんべんなく反復練習し, テストの出方にはこだわらず自分が大切だと思う学習をしており, テスト後もきちんとして直すといった学習の仕方を示している。R群の他者ペース型は, 自分のわからない所を重点的に, さらにテストの出方を考えて学

習するといった下位項目に得点が高い。

自主性尺度では, 「テストは後で直す—テスト結果はこだわらず」, 「自分でテストする—テストよりも覚える」の2項目での平均値が逆方向で, 自力本願型(L群)では, テストを何らかのチェック(フィードバック)として利用しているが, 他力本願型(R群)では, テスト結果にはこだわらないとしている。

最後に, 動作性の尺度では, L群とR群で反対項目の選択となっているのは, 「学習場所や時間は不問—決まった場所や時間に」の1項目のみである。L群は決まった場所や時間に学習する機会が多いといった結果になっている。

以上, PLTの各尺度ごとに, L群, R群の残余項目における学習の仕方についてみてきたが, ここで残余項目の中で, とくに特徴的であると思われる項目について吟味してみよう。

まず, PLT尺度にかかわらず, その平均がどちらかに偏っている項目, すなわち, 前掲の表3-2の全体平均, PLT各尺度のL群, R群とも, すべての平均が, 3.5以上あるいは3.5以下になっている項目を調べる。これに該当する項目は6項目で, これらの項目について, その平均値が示す下位項目のみを記すると次のようである。「自分ひとりで学習」(項目番号1), 「まず一般的な原理から学習」(項目番号21), 「好きな科目から学習」(項目番号25), 「復習を中心に学習」(項目番号26), 「学習の仕方は柔軟に」(項目番号30), 「同じ科目を続けて学習」(項目番号34)。

これらの学習の仕方は, 現代の高校生に共通するものであるといえるが, この中で, 予習よりも復習を中心に学習している点は興味深い。

次に, PLT尺度と関連性が強く, 各尺度の型によって, その選択下位項目が異なるものをみると, 前掲の表3-3から, 「テストは後で直す—テスト結果はこだわらず」(項目番号35), 「テストの出方を考えて学習—自分

表3-2 残余項目におけるL群, R群の平均及びSD ( ) 内SD

残余項目	全体	実行性	
		L (気分型)	R (努力型)
1 自分ひとりで学習 — 人についたり塾で学習	1.90 (1.18)	2.20 (1.45)	1.70 (1.18)
6 友だちと競争して学習 — 友だちと共同して学習	3.66 (1.18)	3.88 (1.48)	3.04 (1.52)
8 時間で学習を区切る — 進度で学習を区切る	3.98 (1.54)	3.50 (2.14)	4.13 (1.82)
17 まんべんなく反復 — 分からない所に重点	4.38 (1.35)	4.90 (1.70)	4.00 (1.65)
18 音楽などかけながら — 集中できる環境で学習	3.59 (1.77)	3.42 (2.08)	4.65 (1.70)
19 順序どおり覚える — まとめなおして覚える	3.65 (1.62)	3.92 (2.05)	3.87 (1.82)
21 まず実例や問題から — まず一般的な原理から	4.79 (1.36)	5.27 (1.38)	5.04 (1.40)
22 問題や実例にふれる — 基本事項の理解から	3.72 (1.43)	3.63 (1.89)	3.65 (1.82)
24 決まった教材を学習 — いろいろ幅広く学習	3.56 (1.26)	3.54 (1.84)	3.65 (1.61)
25 好きな科目から — 嫌いな科目から	2.91 (1.55)	2.92 (2.02)	3.48 (1.81)
26 予習中心 — 復習中心	4.14 (1.41)	4.56 (1.82)	3.96 (1.58)
30 学習の仕方は柔軟に — 決まった学習の仕方	2.71 (1.22)	2.33 (1.52)	2.96 (1.55)
31 学習の仕方を考える — 学習の仕方はこだわらず	2.80 (1.44)	3.52 (1.96)	2.52 (1.50)
32 学習場所や時間は不問 — 決まった場所や時間に	3.68 (1.58)	3.46 (2.05)	4.17 (1.64)
34 同じ科目を続けて学習 — 科目を分散して学習	3.03 (1.52)	3.06 (2.10)	3.30 (1.58)
35 テストは後で直す — テスト結果はこだわらず	3.79 (1.40)	4.08 (1.87)	3.13 (1.84)
37 自分でテストする — テストよりも覚える	3.94 (1.44)	3.90 (1.97)	3.43 (1.59)
40 テストの出方を考えて — 自分が大切だと思う学習	3.32 (1.50)	2.85 (2.09)	3.39 (1.75)

(続き)

計画性		指向性		自主性		動作性	
L (計画型)	R (臨機応変型)	L (ペース型)	R (他者型)	L (自力本願型)	R (他力本願型)	L (活動型)	R (静思型)
1.77 (1.36)	1.76 (1.30)	1.23 (0.50)	2.47 (1.62)	1.34 (0.68)	1.85 (1.31)	1.82 (1.26)	1.89 (1.22)
3.10 (1.33)	3.79 (1.57)	3.46 (1.66)	3.53 (1.46)	3.71 (1.58)	3.59 (1.42)	3.88 (1.48)	3.35 (1.30)
3.48 (1.98)	3.93 (2.07)	3.77 (2.05)	3.79 (1.63)	4.49 (1.85)	3.76 (2.12)	3.72 (1.88)	4.46 (1.39)
4.61 (1.50)	4.76 (1.70)	3.41 (2.04)	4.50 (1.40)	4.69 (1.67)	4.91 (1.31)	4.78 (1.55)	4.11 (1.71)
4.06 (2.02)	3.45 (2.08)	4.33 (1.90)	2.88 (1.79)	4.17 (2.01)	3.38 (1.97)	3.74 (2.10)	3.92 (1.89)
3.58 (1.91)	3.10 (1.84)	4.10 (1.92)	3.53 (1.76)	4.80 (1.66)	3.97 (2.01)	4.02 (2.01)	3.78 (1.72)
4.90 (1.66)	4.52 (2.05)	5.37 (0.93)	4.62 (1.52)	5.46 (1.20)	5.03 (1.62)	5.04 (1.81)	4.70 (1.60)
3.48 (1.90)	3.76 (1.75)	3.67 (1.81)	3.82 (1.40)	3.43 (1.87)	3.62 (1.74)	3.78 (1.73)	3.78 (1.40)
3.16 (1.49)	3.83 (1.89)	3.73 (1.53)	3.41 (1.31)	3.49 (1.84)	3.26 (1.56)	3.66 (1.63)	3.62 (1.48)
2.87 (1.71)	2.38 (1.86)	3.43 (1.81)	2.32 (1.61)	3.03 (1.92)	2.32 (1.72)	2.59 (1.76)	2.78 (1.57)
4.30 (1.58)	4.41 (1.86)	4.43 (1.45)	3.97 (1.49)	4.00 (1.94)	4.79 (1.54)	4.10 (1.75)	4.51 (1.41)
3.13 (1.69)	2.24 (1.62)	3.03 (1.59)	2.50 (1.13)	1.74 (0.98)	2.38 (1.58)	2.13 (1.40)	2.78 (1.23)
2.26 (1.36)	3.38 (1.92)	2.83 (1.68)	2.82 (1.70)	2.26 (1.54)	3.32 (2.04)	2.63 (1.79)	3.08 (1.55)
4.55 (1.71)	2.72 (2.03)	3.57 (1.87)	3.35 (1.82)	3.20 (1.94)	3.53 (2.05)	3.92 (1.91)	3.22 (1.67)
2.74 (1.63)	3.21 (2.21)	3.27 (1.86)	3.32 (1.75)	2.51 (1.67)	2.85 (2.08)	2.96 (1.82)	2.27 (1.45)
3.35 (1.78)	4.41 (1.74)	3.17 (1.82)	4.32 (1.63)	2.94 (1.68)	4.00 (1.85)	3.85 (1.71)	4.00 (1.75)
3.74 (1.55)	4.41 (1.94)	3.43 (1.83)	4.26 (1.50)	3.34 (1.86)	4.76 (1.46)	3.79 (1.81)	4.62 (1.38)
3.29 (1.75)	3.69 (2.09)	3.97 (1.97)	2.50 (1.62)	3.57 (1.90)	3.61 (2.05)	3.37 (1.85)	3.32 (1.87)

表3-3 各PLT尺度のL群, R群の残余項目における平均値の比較(有意差のある項目についてのみ)

尺度	L 平均	群 SD	項 目	○L群 ×R群	R 平均	群 SD
実行性	3.88	1.48	6 友だちと競争して学習		6 友だちと共同して学習	3.04 1.52
	4.90	1.70	17 まんべんなく反復		分からない所に重点	4.00 1.65
	3.42	2.08	18 音楽などかけながら		集中できる環境で学習	4.65 1.70
	3.52	1.96	31 学習の仕方を考える		学習の仕方はこだわらず	2.52 1.50
	4.08	1.87	35 テストは後で直す		テスト結果はこだわらず	3.13 1.84
計画性	3.13	1.69	30 学習の仕方は柔軟に		決まった学習の仕方	2.24 1.62
	2.26	1.36	31 学習の仕方考える		学習の仕方はこだわらず	3.38 1.92
	4.55	1.71	32 学習場所や時間は不問		決まった場所や時間に	2.72 2.03
	3.35	1.78	35 テストは後で直す		テスト結果はこだわらず	4.41 1.74
指向性	1.23	.50	1 自分ひとりで学習		人についたり塾で学習	2.47 1.62
	3.41	2.04	17 まんべんなく反復		分からない所に重点	4.50 1.40
	4.33	1.90	18 音楽などかけながら		集中できる環境で学習	2.88 1.79
	5.37	.93	21 まず実例や問題から		まず一般的な原理から	4.62 1.52
	3.43	1.81	25 好きな科目から		嫌いな科目から	2.32 1.61
	3.17	1.82	35 テストは後で直す		テスト結果はこだわらず	4.32 1.63
	3.97	1.97	40 テストの出方を考えて		自分が大切だと思う学習	2.50 1.62
自主性	1.34	.68	1 自分ひとりで学習		人についたり塾で学習	1.85 1.31
	1.74	.98	30 学習の仕方は柔軟に		決まった学習の仕方	2.38 1.58
	2.26	1.54	31 学習の仕方考える		学習の仕方はこだわらず	3.32 2.04
	2.94	1.68	35 テストは後で直す		テスト結果はこだわらず	4.00 1.85
	3.34	1.86	37 自分でテストする		テストよりも覚える	4.76 1.46
動作性	3.72	1.88	8 時間で学習を区切る		進度で学習を区切る	4.46 1.39
	4.78	1.55	17 まんべんなく反復		分からない所に重点	4.11 1.71
	2.13	1.40	30 学習の仕方は柔軟に		決まった学習の仕方	2.78 1.23
	3.92	1.91	32 学習場所や時間は不問		決まった場所や時間に	3.22 1.67
	2.96	1.82	34 同じ科目を続けて学習		科目を分散して学習	2.27 1.45
	3.79	1.81	37 自分でテストする		テストよりも覚える	4.62 1.38

が大切だと思う学習」(項目番号40),「自分でテストするーテストよりも覚える」(項目番号37),「友だちと競争して学習ー友だちと共同して学習」(項目番号6)といった項目が掲げられる。これらの項目は,テストや評価に対する態度を反映しているものであり,PLT尺度には加えられていないが,学習の仕方に関する一つの重要な側面であると考えられる。

#### 4. PLTと学習観の関連性

学習観に関する質問9項目に対する平均及びSDは,前掲の表1-2に示した。全体的にみると「学習はつら

いもの”(項目番号1),「自発的・能動的にすべき”(項目番号2),「努力の積み重ね”(項目番号9)といった下位項目への偏りがみられるが,他の6項目については,3点から4点に位置しており,下位項目のどちらかに偏る傾向は少ない。

次に,PLT尺度と学習観の関連性をみるために,表4-1に,PLT各尺度と学習観の各項目との相関係数を示した。実行性尺度と有意な相関がみられたのは,第1,第2,第3,第9項目であり,すべて負の相関である。この中で,第1項目,第2項目,第9項目については,先にも述べたように,下位項目への偏りがみられる。

したがって、負の相関が得られても、気分型、努力型によって、これらの学習観は異なっているとは言えないであろう。ただ、第3項目の「すべての人がすべき—好きな人・適した人がすべき」については、その平均値は、下位項目の中間近くに位置しており、実行性尺度の型によって学習観が異なる傾向が指摘できる。

計画性尺度については、有意な相関がみられたのは、第6項目の「学習はひとりでするもの—協同してするもの」と、やや相関は低い「学習は自力でできる—他の援助を必要とする」(第8項目)であった。ともに正の相関である。

指向性尺度では、第2、第6、第8項目で有意な相関がみられた。第2項目の「自発的・能動的にする—強制されてする」については、その平均値から、PLT尺度にかかわらず、全般的に、自発的・能動的にすべきであると考えている傾向がみられることは、先にも述べたとおりである。第6項目、第8項目については、先の計画性の尺度と同様に正の相関がみられ、型によってやや学習観が異なることが示されている。

自主性尺度については、5つの項目と有意な相関が得られている。第1、第2項目に関しては、型によって、これらの学習観が異なるというより、相対的な強さの違いを反映しているといえる。第4項目の「知的好奇心を満たす—入学・就職の手段」、第5項目の「浅く広くする—狭く深くする」については、この自主性尺度とのみ有意な相関がみられた。「学習は自力でできる—他の援助が必要」(第8項目)とも正の相関がみられ、型によって、学習観の違いが予想される。

最後の動作性尺度では、第2、第3、第9項目と有意な相関がみられたが、第2、第9項目については、型による学習観の明確な違いは指摘できない。第3項目の「すべての人がすべき—好きな人・適した人がすべき」とは、正の相関がみられ、型による違いが予想される。

以上、PLT尺度と学習観の各項目との相関から、各尺度の型による考え方の違いを指摘してきたが、ここで

その特徴をより明確にするために、先のPLT各尺度のL群、R群の各項目での平均値を比較する。表4-2は、L群、R群の各項目における平均値を図表化したものである。各尺度について、L群とR群でその平均値に有意な差がみられ、さらに、その平均値が学習観の違いを反映しているものを中心に考察することにする。

まず、実行性尺度については、有意な差は4つの項目で得られたが、その中で第3項目のみが、L群とR群で平均値が逆の下位項目に位置している。L群では「学習は好きな人・適した人がすべき」としているが、R群では「すべての人がすべき」に位置している。この結果は、先の結果と一致しており、実行性尺度の気分型のものと努力型のものとの学習観の違いを示している。他の項目については、相対的な強さが異なるのみで、学習観の違いは明らかではない。

計画性について、L群とR群で差がみられたのは、第2項目のみであるが、この項目では、L群もR群も「自発的・能動的にすべき」という考えを示しており、計画型か臨機応変型かによって、学習観に大きな差はみられない。先の相関関係の結果では、第6項目との間に有意な相関がみられたが、型による平均値間に差はなく、ともに、「学習は一人でするもの」という考えである。また、同様に、相関が認められた第8項目については、L群とR群では、その平均値は異なった下位項目を示しているが、その差は有意なものではなかった。

指向性尺度では、有意な差がみられ、さらに平均が反対の下位項目を示しているのは、第2、第3、第6項目であった。第2項目の「自発的・能動的にする—強制されてする」については、先の相関では有意差が認められているが、全体の平均値は2.79 (SD = 1.40) とかなり偏りがみられた項目である。この指向性の尺度においてのみ、L群とR群で明確な差がみられた。すなわち、L群のマイペース型では、学習は自発的・能動的にすべきだと考えているが、R群の他者ペース型は、強制されないとできないものであると考えている。また、マイペー

表4-1 PLT各尺度と学習観の各項目との相関係数

項目番号 PLT尺度	1	2	3	4	5	6	7	8	9
実行性	-.20**	-.20**	-.14**	-.03	-.02	-.05	.00	-.03	-.13**
計画性	.06	.09	.05	.03	-.06	.14**	.03	.10*	.06
指向性	.07	.24**	.04	.04	-.02	.12*	.00	.12*	.05
自主性	.18**	.18**	.04	.21**	-.11*	.07	-.04	.15**	.02
動作性	-.03	.14**	.13**	.01	.02	-.02	-.03	-.02	.20**

\* p < .005    \*\* p < .000

表4-2 PLT各尺度のL群, R群の学習観における平均値の比較

PLT 尺 度	L 平均	群 SD	項 目 対	○L群 ×R群	R 平均	群 SD	有意差	
実行性	4.98	1.47	1 学習は楽しいもの		つらいもの	3.82	1.40	**
	3.19	1.86	2 自発的・能動的にする		強制されてする	1.87	1.32	**
	3.85	1.81	3 すべての人がすべき		好きな人・適した人がすべき	2.96	1.22	*
	3.94	1.86	4 知的好奇心を満たす		入学・就職の手段	3.48	1.50	
	3.38	1.94	5 浅く広くする		狭く深くする	3.65	1.47	
	3.17	1.80	6 一人でするもの		協同してするもの	2.22	1.38	*
	3.15	1.90	7 役に立ち利益がある		人格形成・心を豊にする	3.30	1.72	
	3.77	1.73	8 自力でできる		他の援助が必要	3.43	1.59	
	2.33	1.62	9 努力の積み重ね		素質や能力で決まる	1.78	1.31	
計画性	4.93	1.19	1 学習は楽しいもの		つらいもの	4.29	1.38	
	2.26	1.29	2 自発的・能動的にする		強制されてする	3.10	1.90	*
	3.39	1.76	3 すべての人がすべき		好きな人・適した人がすべき	3.45	1.74	
	4.06	1.59	4 知的好奇心を満たす		入学・就職の手段	3.41	1.52	
	3.87	1.75	5 浅く広くする		狭く深くする	3.41	1.78	
	2.68	1.58	6 一人でするもの		協同してするもの	3.31	1.69	
	3.19	1.42	7 役に立ち利益がある		人格形成・心を豊にする	3.62	1.72	
	3.39	1.65	8 自力でできる		他の援助が必要	4.07	1.62	
	2.00	1.24	9 努力の積み重ね		素質や能力で決まる	1.90	1.11	
指向性	4.07	1.33	1 学習は楽しいもの		つらいもの	4.62	1.41	
	2.00	1.31	2 自発的・能動的にする		強制されてする	3.76	1.56	**
	2.97	1.38	3 すべての人がすべき		好きな人・適した人がすべき	3.71	1.49	*
	3.47	1.66	4 知的好奇心を満たす		入学・就職の手段	4.00	1.69	
	3.57	1.81	5 浅く広くする		狭く深くする	3.70	1.51	
	2.73	1.55	6 一人でするもの		協同してするもの	3.85	1.65	**
	3.57	1.63	7 役に立ち利益がある		人格形成・心を豊にする	3.74	1.69	
	3.70	1.64	8 自力でできる		他の援助が必要	4.53	1.35	*
	1.63	1.13	9 努力の積み重ね		素質や能力で決まる	2.41	1.52	*
自主性	4.11	1.57	1 学習は楽しいもの		つらいもの	4.85	1.18	*
	2.23	1.57	2 自発的・能動的にする		強制されてする	3.06	1.81	*
	3.20	1.91	3 すべての人がすべき		好きな人・適した人がすべき	2.97	1.71	
	2.60	1.79	4 知的好奇心を満たす		入学・就職の手段	3.91	1.75	**
	3.94	1.71	5 浅く広くする		狭く深くする	2.88	1.69	*
	2.97	1.71	6 一人でするもの		協同してするもの	3.06	1.65	
	3.94	1.75	7 役に立ち利益がある		人格形成・心を豊にする	3.50	1.93	
	3.11	1.59	8 自力でできる		他の援助が必要	4.18	1.34	**
	1.71	1.15	9 努力の積み重ね		素質や能力で決まる	2.03	1.06	
動作性	4.70	1.39	1 学習は楽しいもの		つらいもの	4.81	1.39	
	2.53	1.55	2 自発的・能動的にする		強制されてする	3.03	1.57	
	3.08	1.72	3 すべての人がすべき		好きな人・適した人がすべき	3.84	1.68	*
	3.30	1.88	4 知的好奇心を満たす		入学・就職の手段	3.70	1.63	
	3.48	1.75	5 浅く広くする		狭く深くする	3.65	1.60	
	3.20	1.70	6 一人でするもの		協同してするもの	3.30	1.61	
	3.75	1.69	7 役に立ち利益がある		人格形成・心を豊にする	3.70	1.51	
	3.85	1.68	8 自力でできる		他の援助が必要	3.84	1.34	
	1.93	1.21	9 努力の積み重ね		素質や能力で決まる	2.81	1.52	**

表4-3 PLT各尺度の型による異なる学習観

PLT尺度	型	学習観の対比		型
実行性	気分型	学習は好きな人・適した人がすべき	学習はすべての人がすべき	努力型
計画性	計画型	—	—	臨機応変型
指向性	マイペース型	学習は自発的・能動的にする 学習はすべての人がすべき	学習は強制されてする 学習は好きな人・適した人がすべき	他者ペース型
自主性	自力本願型	学習は興味・知的好奇心を満たす 学習は狭くても深くするもの 学習は自力でもできる	学習は入学や就職の手段 学習は広く浅くするもの 学習には他の援助が必要	他力本願型
動作性	活動型	学習はすべての人がすべき	学習は好きな人・適した人がすべき	静思型

ス型は、学習はすべての人がすべきであり（第3項目）、一人でするもの（第6項目）と捉えているが、一方、他者ペース型のもの、好きな人・適した人がするもので、他の人と協同してするものであると捉えている。

次に、自主性尺度では、第4、第5、第8項目で、L群とR群で差が認められ、その下位項目も異なっている。この結果は、相関による結果からも示されており、これらの項目においては自主性の型によって学習観は異なっているといえる。すなわち、L群（自力本願型）のものは、学習は知的好奇心を満たし、狭くても深くするもので、自力でできるものであると考えている。反対に、R群（他力本願型）では、学習は入学や就職の手段であり、他の援助のもとに浅く広くするものであると考えている。このような学習観の違いは、この自主性の示す、学習の仕方に大きく反映していることがうかがわれ、興味深い。

最後に、動作性尺度については、第3項目だけが、注目されるが、L群（活動型）では学習はすべての人がす

べきと捉え、R群（静思型）は、好きな人・適した人がすべきであると考えている。この結果は、先の相関の結果と一致している。

以上、PLT各尺度と学習観の関連性について、相関およびL群、R群の比較によってみてきた。全体的には、学習はつらいものであり、着実な努力を積みかさねてはじめて成功するものであるという見方が一般的であった。しかし、他の側面ではやや異なっている。最後に、まとめとして表4-3に、PLTの各尺度の型によって明らかに異なっている学習観を示しておく。

### 5. 生徒の認知する教師のPTTについて

ここでは、生徒の認知する教師のPTTについての分析結果を述べる。この生徒の認知するPTTの質問項目は、生徒の学習の仕方の調査項目(PLT)と対応しているがこの中で、先のPLT尺度を構成している22項目に対応する項目のみを取り上げて、PLT尺度と同様に、こ

表5-1 生徒の認知する教師のPTTの合成得点の平均及びSD  
( )内は項目数で除した場合の平均値

認知された教師のPTT	全体		男		女		男女差有意水準
	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	
実行面 (4項目)	19.99 (5.00)	3.21	19.55 (4.89)	3.41	20.40 (5.10)	2.96	*
計画面 (6項目)	16.51 (2.75)	4.48	16.58 (2.76)	4.66	16.43 (2.74)	4.31	
指向面 (5項目)	13.84 (2.77)	3.47	14.41 (2.88)	3.50	13.31 (2.66)	3.36	*
自主面 (4項目)	11.99 (3.00)	2.78	12.15 (3.04)	2.87	11.84 (2.96)	2.69	
動作面 (3項目)	17.13 (2.38)	2.51	7.02 (2.34)	2.51	7.24 (2.41)	2.51	

\*  $p < .001$



これらの合成得点を用いて、PTT尺度とし、それぞれ実行面、計画面、指向面、自主面、動作面の5つの側面として、生徒の認知するPTTの分析を行う。

(1) PLT尺度に対応するPTT項目

表5-1は、先のPLT尺度に対応するPTTの項目を選び、その合成得点の平均とSDを示したものである。教師のPTTは、実行面ではかなり平均値が高く、PLT尺度の型ではかなり努力型に位置している。この実行面には、男女間の有意な差がみられるが、ともに、努力型に属している。相対的に、女子の方が教師のPTTを努力型であると認知する傾向が強いといえる。

計画面では、男女ともに、得点が低く、計画型を示している。また、指向面では、男子の方が傾向は強いが、ともに、マイペース型に位置している。さらに、自主面、

動作面では、それぞれ自力本願型、活動型であると認知している。

(2) 生徒の認知する教師のPTTのパターン

先のPLTと同様な基準を用いて、PTT各尺度を2分割し、そのパターンを分析する。表5-2は、2分割によって出現したパターンの度数を示したものである。出現可能パターン数は $2^5 (= 32)$ であるが、実際には、27種のパターンであった。

最も出現頻度の多いパターンは、“努力-計画-マイペース-自力本願-活動”型であり、全体の約57%を占めている。とくに、女子においては60%近くの者がこのパターンに含まれている。この最も頻度の多いパターンについてのみ、先のPLTの場合と同様に4分割した時の出現パターンの頻度を表5-3に示す。この中で、最

表5-2 生徒の認知する教師のPTTの2分割による出現パターンの分布

通し番号	パターン	全体度数 (%)	男 (%)	女 (%)
1	21111	425 (56.7)	193 (53.2)	232 (59.9)
2	21121	133 (17.7)	66 (18.2)	67 (17.3)
3	21211	38 (5.1)	24 (6.6)	14 (3.6)
4	22111	33 (4.4)	12 (3.3)	21 (5.4)
5	21221	23 (3.1)	16 (4.4)	7 (1.8)
6	21112	22 (2.9)	10 (2.8)	12 (3.1)
7	22121	19 (2.5)	15 (4.1)	4 (1.0)
8	21122	10 (1.3)	2 (0.6)	8 (2.1)
9	11111	5 (0.7)	5 (1.4)	0
10	21212	5 (0.7)	2 (0.6)	3 (0.8)
11	22211	5 (0.7)	3 (0.8)	2 (0.5)
12	22221	5 (0.7)	3 (0.8)	2 (0.5)
13	11121	3 (0.4)	2 (0.6)	1 (0.3)
14	21222	3 (0.4)	1 (0.3)	2 (0.5)
15	22122	3 (0.4)	0	3 (0.8)
16	22222	3 (0.4)	3 (0.8)	0
17	11221	2 (0.3)	1 (0.3)	1 (0.3)
18	11222	2 (0.3)	0	2 (0.5)
19	12221	2 (0.3)	2 (0.6)	0
20	22212	2 (0.3)	0	2 (0.5)
21	11112	1 (0.1)	0	1 (0.3)
22	11122	1 (0.1)	1 (0.3)	0
23	12111	1 (0.1)	0	1 (0.3)
24	12112	1 (0.1)	1 (0.3)	0
25	12121	1 (0.1)	0	1 (0.3)
26	12122	1 (0.1)	0	1 (0.3)
27	12211	1 (0.1)	1 (0.3)	0
合計		750 (100.0)	363 (100.0)	387 (100.0)

\*表のパターン記号は、表2-3と同様

表5-3 認知されたPTTの最頻型に含まれる各パターンの頻度(4分割)

通し番号	パターン	全体(%)	男(%)	女(%)
1	42222	84 (19.8)	52 (22.2)	32 (16.8)
2	32222	63 (14.8)	23 (9.8)	40 (20.9)
3	42221	61 (14.4)	29 (12.4)	32 (16.8)
4	41121	29 (6.8)	20 (8.5)	9 (4.7)
5	41221	25 (5.9)	8 (3.4)	17 (8.9)
6	42121	22 (5.2)	16 (6.8)	6 (3.1)
7	42122	21 (4.9)	14 (6.0)	7 (3.7)
8	41222	18 (4.2)	12 (5.1)	6 (3.1)
9	41111	15 (3.5)	11 (4.7)	4 (2.1)
10	41122	15 (3.5)	8 (3.4)	7 (3.7)
11	42211	11 (2.6)	6 (2.6)	5 (2.6)
12	42111	9 (2.1)	6 (2.6)	3 (1.6)
13	41211	8 (1.9)	3 (1.3)	5 (2.6)
14	32221	8 (1.9)	4 (1.7)	4 (2.1)
15	32121	7 (1.6)	2 (0.9)	5 (2.6)
16	42112	7 (1.6)	5 (2.1)	2 (1.0)
17	42212	6 (1.4)	5 (2.1)	1 (0.5)
18	31222	3 (0.7)	1 (0.4)	2 (1.0)
19	31212	2 (0.5)	0	2 (1.0)
20	31111	2 (0.5)	2 (0.9)	0
21	32212	2 (0.5)	1 (0.4)	1 (0.5)
22	31121	1 (0.2)	1 (0.4)	0
23	31211	1 (0.2)	1 (0.4)	0
24	31221	1 (0.2)	1 (0.4)	0
25	32111	1 (0.2)	0	1 (0.5)
26	32122	1 (0.2)	1 (0.4)	0
27	32211	1 (0.2)	1 (0.4)	0
28	41212	1 (0.2)	1 (0.4)	0
合計		425 (100.0)	234 (100.0)	191 (100.0)

も頻度の多いパターン(通し番号1, 42222)と、最も極端なパターン(通し番号9, 41111)を図5-1にプロットした。この最頻型のプロフィールは、次のようになるであろう。「毎日少しずつでも学習し、計画に従って、自分のペースでねばり強く取り組み、声に出したり書いたりして学習する」ように指導する。すなわち、生徒の多くは、教師は、計画をたて、毎日、ねばり強く学習するように指導していると認知している。

この最頻型のパターンに次いで出現頻度の多いのは、「努力-計画-マイペース-他力本願-活動」型で、全体の約18%となっている。このパターンは最頻型と自主性面で異なっている。他のパターンの出現頻度は極めて少なく、5%を下回るものがほとんどである。

### (3) PLT尺度と生徒の認知する教師のPTTとの関連性

ここでは、PLT尺度と生徒の認知するPTTとの関連性について、平均値の比較、さらにパターン分析の結果から考察していく。

表5-4は、PLT尺度と生徒が認知したPTTの合成得点を比較したものである。まず実行面(性)についての4項目に関しては、PLTとPTTとでは明らかにその得点差は大きく、全く逆の型、すなわち、PLTでは気分型、PTTは努力型を示す値となっている。

計画面(性)についても、実行面(性)と同様にその得点は全く逆の型になっている。PLTは臨機応変型、PTTは計画型である。しかし、指向面(性)をあらわ

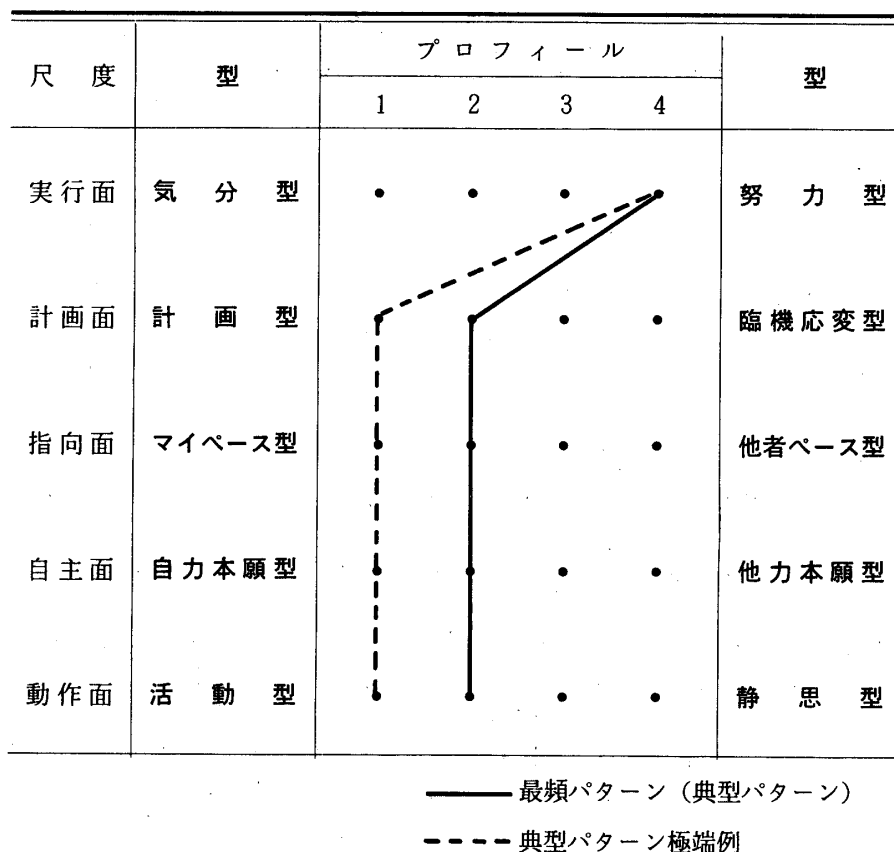


図5-1 生徒の認知する教師のPTTの最頻型(典型)のプロフィール

表5-4 PLTおよび生徒の認知した教師のPTTの合成得点の比較  
( )内は項目数で除した場合の値

領 域	P L T		生徒の認知するPTT		有意差
	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	
実行面 (5項目)	9.73 (2.43)	3.79	19.99 (5.00)	3.21	*
計画面 (6項目)	25.08 (4.18)	4.95	16.51 (2.75)	4.48	*
指向面 (4項目)	13.55 (2.71)	3.60	13.84 (2.77)	3.47	
自主面 (5項目)	15.81 (3.95)	3.51	11.99 (3.00)	2.78	*
動作面 (3項目)	6.57 (2.19)	2.66	7.31 (2.38)	2.51	*

\*  $p < .001$

す5項目の合成得点には差はなく、ともにマイペース型を示す値である。自主面(性)になると、実行面(性)、計画面(性)に比べて、その差はやや小さいが、逆の型となっている。すなわち、PLTは他力本願型、PTTは自力本願型である。動作面(性)の結果は、得点差は

有意であるが、ともに活動型に位置している。ただ、PLTの方が相対的にこの傾向が強い。

さらに、このPLTと生徒の認知する教師のPTTの比較を明確にするために、パターン分析の結果をみてみる。前掲の図2-1と図5-1を比較すると、PLTの典型パターンと生徒の認知する教師のPTTの最頻型とは、かなり異なったプロフィールであることがわかる。

生徒自身のPLTは、集中的に一気にまとめて学習する型であるのに、教師は、着実に毎日少しずつでも学習するように指導していると生徒は認知している。また、生徒は、こまかい計画をたてたりせず、計画にこだわらずに学習しているのに、教師からは計画をたてて、それを守って学習するように指導されたとしている。これら、実行、計画にかかわる学習と指導の仕方のズレが最も大きいと考えられる。

さらに、困難な課題に出合った場合には、ねばり強く自分で考えるように指導されたと認知している一方、実際は、すぐに解答やヒントをみたり、他の人に教えてもらおうといった学習を行っている。ただ、他の人のペースや意見をあまり意識せずにマイペースで学習する、学習時には、書いたり、口に出したりするといった方法に関しては、生徒自身も行っているし、教師にもそう指導さ

表5-5 PLT各尺度のL群, R群における認知するPTTの型

生徒の 認知する P T T	P L T 実行性		P L T 計画性	
	L(気分型)	R(努力型)	L(計画型)	R(臨機変型)
実行面	努力 > 努力		努力 = 努力	
計画面	計画 > 計画		計画 = 計画	
指向面	マイペース = マイペース		マイペース = マイペース	
自主面	自力本願 = 自力本願		自力本願 = 自力本願	
動作面	活動 > 活動		活動 = 活動	

(続き)

P L T 指向性		P L T 自主性		P L T 動作性	
L(マイペース型)	R(他者ペース型)	L(自力本願型)	R(他者本願型)	L(活動型)	R(静思型)
努力 > 努力		努力 = 努力		努力 > 努力	
計画 = 計画		計画 = 計画		計画 = 計画	
マイペース > マイペース		マイペース = マイペース		マイペース > マイペース	
自力本願 = 自力本願		自力本願 = 自力本願		自力本願 = 自力本願	
活動 = 活動		活動 = 活動		活動 > 活動	

\* 不等号はその傾向の強さを示す。

れたと認知している。

この生徒自身のPLTと生徒の認知する教師のPTTとのズレは、教師の指導のあり方、生徒個々人の適性とといった問題と関連しており、PLT、PTTの研究において、一つの重要な研究課題であろう。

(4) PLT尺度の各型と生徒の認知する教師のPTTの差異

PLTと生徒の認知する教師のPTTとの関連性をより詳細に検討するため、先のPLT各尺度のL群とR群をとり上げ、この2群のPTTの各側面の平均値を比較する。この比較を容易にするために表5-5に、PLTの各尺度のL群、R群ごとに、認知する教師のPTTの各側面の型を示す。

この表から明らかなように、PLTのどの尺度、どの群においても、認知するPTTの型は、「努力-計画-マイペース-自力本願-活動」型になっており、認知する教師のPTTの最頻型と全く同一型となっている。ただその相対的な傾向の強さは、多少異なる。

このことは、PLTのパターンにかかわらず、生徒の認知する教師のPTTは一定しており、教師の指導する学習の仕方は、かなりステレオタイプに認知されている。

6. 生徒の学習観と生徒の認知する教師の学習観

ここでは、生徒自身の学習観と生徒の認知する教師の学習観についての結果を比較しながら考察する。

表6-1に、学習観についての質問9項目の生徒自身の考えと、生徒の認知する教師の考えの評定の平均及びSDを示す。この表をみると、第6項の「学習は一人でするもの-協同してするもの」を除く8つの項目で有意な差がみられる。これらの項目の中で、生徒自身と生徒の認知する教師の学習観が異なっているのは、第1項目、さらに、第4、第5、第8項目である。この違いを明確にするためにその学習観を示すと表6-2のようになる。

この表をみると、生徒自身の考えと、教師への認知が一致しているのは、「学習は他の人と協同してするものである」というよりは、「一人でするものであり、すべての人が、自発的・能動的にすべきものである。さらに、学習は、努力の積み重ねによって得られるもので、自分自身の心を豊かにし、人格形成に役立つ」とする考え方である。しかし、学習はつらいものか、それとも楽しいものかについては、生徒の考えと教師の考えはズレていると認知している。また、生徒自身は学習は学校や先生などの他の援助を必要とすると考えているのに、教師は、他の人につかず自力でできるものであると教えた生徒が認知しているのは、興味深い。加えて、教師からは、学

表6-1 生徒の学習観及び生徒の認知する教師の学習観の各項目における平均値 ( ) 内SD

番号	項目	対	生徒の学習観	認知する教師の学習観	有意差
1	学習は楽しいもの	— つらいもの	4.51 (1.24)	3.29 (1.43)	*
2	自発的・能動的にする	— 強制されてする	2.79 (1.40)	2.17 (1.06)	*
3	すべての人がすべき	— 好きな人・適した人がすべき	3.39 (1.48)	2.54 (1.20)	*
4	知的好奇心を満たす	— 入学・就職の手段	3.52 (1.49)	3.24 (1.43)	*
5	浅く広くする	— 狭く深くする	3.65 (1.44)	3.46 (1.29)	*
6	一人でするもの	— 協同してするもの	3.13 (1.39)	3.18 (1.36)	ns
7	役に立ち利益がある	— 人格形成・心を豊にする	3.53 (1.39)	3.70 (1.39)	*
8	自力でできる	— 他の援助が必要	3.71 (1.34)	3.39 (1.34)	*
9	努力の積み重ね	— 素質や能力で決まる	2.35 (1.22)	1.90 (1.04)	*

\*  $p < .001$ 

表6-2 生徒の学習観と生徒の認知する教師の学習観の比較

項目番号	生徒の学習観	生徒の認知する教師の学習観
1	学習はつらいもの	学習は楽しいもの
2	自発的・能動的にする	自発的・能動的にする
3	すべての人がすべき	すべての人がすべき
4	入学・就職の手段	知的好奇心を満たす
5	狭く深くする	浅く広くする
6	一人でするもの	一人でするもの
7	人格形成・心を豊にする	人格形成・心を豊にする
8	他の援助が必要	自力でできる
9	努力の積み重ね	努力の積み重ね

習は興味や知的好奇心を満たすもので、浅くても広くするものであると、教えられたとしているのに、生徒自身は、入学や就職などの手段として捉え、狭くても深くするものであると考える傾向がみられる。

このように、生徒自身の学習観と、生徒が認知する教師の学習観はかなり異なっている。そこで、この学習観について、生徒自身の考えと、教師から教えられたとする学習観の全体像を描いてみる。

まず、生徒自身の考えは次のようなる。「学習は、能力や適性には関係なく、すべての人が自発的・能動的にすべきもので、結局は一人でしなければならない。学習の目的は、入学や就職のための手段ではあるが、ひいては、自分の心を豊かにし、人格形成に役立つものである。しかし、実際には、学習はつらく、努力の積み重ねが必要であり、自力というよりは、学校や先生について、他の人の援助のもとで得られるものである。」

一方、生徒のみた教師の学習観は、「学習は能力や適性に関係なく、すべての人が自発的・能動的にすべきも

ので、一人でするものである。学習は楽しいものであり自分の興味や知的好奇心を満たしてくれ、浅くとも広い学習をすることによって、心が豊かになり、人格の形成に役立つのである。しかし、この学習も、単に素質や能力で決まるのではなく、着実な努力の積み重ねによってより多くのことを学ぶことができ、他の援助がなくても自分自身の力で獲得することもできるものである」といったものであろう。

ところで、この学習観の性差をみると、前掲の表1-2から、生徒自身の考えについては、第4項目の「学習は入学・就職の手段—知的好奇心を満たすもの」と第7項目の「学習は役に立ち利益がある—人格形成・心を豊かにするもの」の2項目で差がみられる。全体平均としては、学習は入学・就職の手段で人格形成につながるという学習観を示す値となっているが、男子の場合には、入学・就職の手段で将来役に立ち利益があるものだとしている。一方、女子は、何かの手段というよりは、自分自身の興味や知的好奇心をみだし、心を豊かにするもの

であると捉えている。この学習観の違いは、男性、女性の一般的な性役割、考え方を反映していることがうかがえる。

また、教師の学習観をいかにとらえているかについての性差がみられるのは、「学習はつらいもの—楽しいもの」(第1項目)のみで、女子は、教師は楽しいものと教えているとしているが、男子は、教師も学習はつらいものであると考えていると認知している。

以上、生徒自身の学習観と生徒の認知する教師の学習観をみてきた。しかし、先のPLT尺度と生徒の学習観の関連性の結果から、本研究においては、この学習観はPLTに直接的に強く反映しているとは言えず、今後は、この学習観についての項目分析を含めて、いかにして学習観を捉えるかの研究も必要であろう。

#### IV ま と め

これまで、生徒の学習の仕方、すなわち「個人レベルの学習論」を、PLT尺度をもとに検討してきた。まず、それらの結果を、以下の視点からまとめてみよう。

①生徒のPLTのプロフィールについて、②生徒の認知する教師のPTTのプロフィールについて、③生徒自身のPLTと生徒の認知する教師のPTTとのズレについて、④生徒の学習観と生徒の認知する教師の学習観について、⑤男女差について

##### (1) 生徒のPLTのプロフィール

因子分析の結果によって構成されたPLT尺度は、実行性(気分型、努力型)、計画性(計画型、臨機応変型)、指向性(マイペース型、他者ベース型)、自主性(自力本願型、他力本願型)、動作性(活動型、静思型)の5尺度であった。これらの尺度の構成については、第Ⅲ因子以降の信頼性係数がやや低いことが指摘され、尺度構成上の問題も残されているが、本研究においては、質問項目作成時における実用的な妥当性等をかんがみて、この5尺度を用いて分析を行った。

この5尺度についての合成得点、さらにパターン分析の結果から、生徒の平均的なPLTのプロフィールは、「気分—臨機応変—マイペース—他力本願—活動」型となり、半数近くの被験者がこのプロフィールとなることが示された。すなわち、その学習の仕方は、「計画をたてて学習するというよりは、計画にはあまりこだわらず、気ののった時に一気に集中的に学習するタイプである。学習のペースは、他の人のことをあまり意識せずマイペースで行う。ただ、困難な課題にぶつかった時には、自分でねばり強く考えるよりも、ヒントをみたり、他の人にたずねたりして、すぐに解決を得ようとする。学習時には、書いたり、声に出したりといった活動を伴う方法を

用いる」といえるであろう。

この典型的なPLTのほかにも、この典型と1つの尺度のみでズレているパターン、すなわち、「気分—臨機応変—マイペース—自力本願—活動」型、「気分—臨機応変—他者ベース—他力本願—活動」型、「気分—計画—マイペース—他力本願—活動」型、といったプロフィールをもつものもそれぞれ10%前後みられた。また、自主性の尺度で典型と異なる場合が多く、反対に、指向性、動作性の尺度では一致することが多かった。困難な課題に対する態度については、他の人の援助を求めるか、自分でねばり強く考えるか、といった個人差がみられるが、他の人を意識せずマイペースで学習するか、学習時に活動を伴うかといったことに関しては、高校生の間で、かなり一致した学習方法であるといえる。

生徒の学習の仕方に関する調査項目のうち、PLT尺度に含まれなかった18項目とPLT尺度との関連性の結果から、テストや評価に対する態度や友人との競争—協同関係を問う項目において、各尺度の型による差が指摘されている。このテストや評価に対する態度については、本研究ではPLT尺度に加えられておらず、生徒の学習の仕方のプロフィールとしては描かれていない。しかし、これは、学習の仕方を考察する上で、重要な側面であり、さらに詳細な検討が必要であり、今後に残された一つの課題である。

##### (2) 生徒の認知する教師のPTTのプロフィール

先のPLT尺度に準じたPTT尺度による合成得点、パターン分析の結果から、生徒はどのように教師のPTTを捉えているのか、そのプロフィールをみてみよう。「計画をきちんとたてて、毎日少しずつでも学習し、他の人のペースは気にせずに、自分のペースで、ねばり強く課題に取り組んで自分で考えるようにしなさい。学習時には、ノートに書いたり、口に出したりしなさい。」といったプロフィールである。すなわち、先の尺度に従えば、「努力—計画—マイペース—自力本願—活動」型となろう。被験者の約60%近くのものが、教師のPTTをこのように認知している。この最頻型のほかにも、多くみられたパターンは、「努力—計画—マイペース—他力本願—活動」型で、最頻型と自主面で異なっているものであった。これは、先の生徒自身のPLTの場合と同様で、困難な課題にぶつかった時の態度についての教師の指導法に差がみられることを示唆している。

##### (3) 生徒自身のPLTと生徒の認知するPTTのズレ

生徒のPLTと生徒の認知するPTTのプロフィールの差異を、ここで、まとめてみよう。まず、最も大きなズレがみられるのは、学習をどのように行うか、計画をたてるのか、といった実行性、計画性の側面においてで

ある。生徒自身は、計画にはこだわらず、一気に集中的に学習しているのに、教師には、計画をたてて、毎日着実に少しずつでも学習するように指導されたと認知している。ここでは、教師の実際の PTT を調査していないが、教師自身も、このように指導しているのではないかと考えられ、生徒の認知は、かなり教師の現実に近いものであると思われる。従って、このように計画性をもって着実に努力するという指導を受けても、実際には、そのような学習の仕方をせずに、気分に応じて臨機応変に学習しているのは興味深い。

自主性の側面は、PLT 5 尺度の中では、最も偏りが小さく、75%が他力本願型、25%が自力本願型となっていた。しかし、生徒全体としては、難しい問題に出合った時には、ヒントをみたり他の人にきいたりして、できるだけ早く理解しようとする学習方法を用いている。一方、教師の PTT については、自分でねばり強く考えるように指導されたとしている。この差異も、先の実行性や計画性の場合と同様に、着実に、じっくりと努力を積み重ね、ねばり強く取り組むといった学習方法よりも、より容易に解決できる方法を用いており、PLT と PTT のズレを如実に示していると考えられる。

ただ、マイペースで学習し、書いたり、口に出したりするといった方法については、かなりの一致がみられる。

以上のように、PLT 尺度の 3 つの側面において、生徒自身の PLT と生徒の認知する PTT との間にズレがみられた。このようなズレは何を意味し、どうして生じるかについては、本研究からは容易に解釈できないが、「現実と理想」の問題、生徒の教師に対する態度の問題、教師の指導のあり方、生徒の適性の問題といった、いくつかの重要な問題を提起している。

#### (4) 生徒の学習観と生徒の認知する教師の学習観

学習に対する考え方について、生徒自身の考え方と、教師に指導されたとする考えとは、かなり異なっている。もちろん、生徒自身の学習観は、その PLT のパターンによって多少異なるが、ここでは、全体的な視点から、両者の学習観を捉えていく。

生徒のもつ学習観は、「学習は、能力や適性に関係なく、狭くても深く、すべての人が自発的・能動的にすべきもので結局は一人でしなければならない。学習の目的は、入学や就職の手段ではあるが、自分の心を豊かにし、人格形成に役立つものである。しかし、実際には、学習はつらく、努力の積み重ねが必要であり、自力というよりは、学校や先生についたり他の人の援助のもとで得られるものである」といった考え方である。一方、生徒のみた教師の学習観は次のようになる。「学習は能力や適性にかかわらず、すべての人が自発的・能動的にすべき

もので、一人でするものである。また、学習は楽しいもので、浅く広く自分の興味や知的好奇心を満たしてくれ、心を豊かにし、人格形成に役立つのである。しかし、この学習も単に素質や能力で決まるのではなくて、着実な努力の積み重ねによって、より多くのことを学ぶことができ、他の援助がなくても自分自身の力で獲得することもできる。」

このような両者の学習観の違いは、学習はつらいものか楽しいものか、何かの手段であるのか自分自身の知的好奇心を満たすものなのか、といった学習への動機づけに関する考え方を反映しているとも考えられる。しかし、自発性・能動性についての質問項目に対する生徒の考えは、非常にポジティブなものであったことから、性急な解釈はさしひかえねばならないだろう。

#### (5) 男女差

PLT に関する性差については、平均値、パターン分析の結果から、女子の方が男子に比べて、典型的なプロフィールの属性を相対的により強く持っていることが示されている。すなわち、女子は男子よりも、より「気分—臨機応変—マイペース—他力本願—活動」型の PLT を持っている。この結果は、多少予想に反したもので、女子は、計画的に努力を積み重ね、コツコツ学習するタイプが多いように思われるが、実際は、男子よりも、気分に応じて臨機応変に学習している。これは、本研究における女子高校生 401 名のうち約 219 名は、女子高校あるいは、女子が大多数の商業高校であることに帰されるのか、ここでは十分に吟味できなかったが、興味深い結果であった。

一方、学習観については、男子は、学習を入学や就職の手段と考え、将来何かの役に立つものであるとしているが、女子は、何かの手段というより自分自身の興味や知的好奇心をみだし、心を豊かにするものであると捉えている。この違いは、男性、女性の性役割観すなわち性役割期待の認知の違いを反映しているものと考えられる。

以上、高校 1 年生を被験者にして、その PLT を中心に分析を行い、生徒の PLT の特徴、バラエティ、教師の PTT に対する認知、学習観の特徴等について、いくつかの知見を得ることができた。しかし、本研究では、こうした PLT を持つ生徒の他の特徴、たとえば学力、パーソナリティといった側面との関連性を扱っていないが、この関連性の検討も、今後の重要な課題の一つである。

また、本研究では、生徒を中心に考察をすすめ、PTT に関しても、直接扱うのではなく、生徒の認知する PTT を分析してきたが、現実の実際の教師の PTT の分析、さらに PLT との関連性の検討も必要であろう。

文 献

- |      |      |                         |      |      |                 |
|------|------|-------------------------|------|------|-----------------|
| 国弘正雄 | 1969 | 「英語の話し方」サイマル出版          | 続 有恒 | 1969 | 「臨床的性格適応診断」金子書房 |
| 松本 亨 | 1983 | 「英語と私：English and I」英友社 | 渡辺由輝 | 1984 | 「数学は暗記科目である」原書房 |
- (1984年8月2日 受稿)





ふだんの学習の仕方?

(学習の計画性)

A の意見		ふだんの学習の仕方?						B の意見		
		Aと同じ	近A いかに かなり	近A いかに 少し	近B いかに 少し	近B いかに かなり	Bと同じ			
8.	「どれだけしたのか、その時間で学習の区切りをつける」	A	----- ----- ----- ----- ----- -----						B	「どれだけしたのか、その進度で学習の区切りをつける」
9.	「まとめて、一度に学習する」	A	----- ----- ----- ----- ----- -----						B	「すこしでも、毎日学習する」
10.	「気ののった時に、いっきに学習する」	A	----- ----- ----- ----- ----- -----						B	「計画にそって、一步一步学習する」
11.	「学習の計画は、できるかぎりこまかく立てる」	A	----- ----- ----- ----- ----- -----						B	「学習の計画は、おおむねだけを立てる」
12.	「立てた計画にはこだわらず、学習する」	A	----- ----- ----- ----- ----- -----						B	「立てた計画は、かならず守って学習する」
13.	「いつもさきの見通しをもって、学習する」	A	----- ----- ----- ----- ----- -----						B	「さきことは考えず、いま必要と思う学習をする」
14.	「かならず学習の計画を立てる」	A	----- ----- ----- ----- ----- -----						B	「必要におうじて、テストの時などに、学習の計画を立てる」
15.	「予定通りできたかどうか、計画をいつもチェックする」	A	----- ----- ----- ----- ----- -----						B	「あとのチェックよりも、これからの学習について考える」
16.	「学習の計画は、表や図に書きあらわすようにする」	A	----- ----- ----- ----- ----- -----						B	「学習の計画は、自分の頭の中だけにとどめる」

ふだんの学習の仕方?

(学習の手順・進め方)

A の意見		ふだんの学習の仕方?						B の意見		
		Aと同じ	近A いかに かなり	近A いかに 少し	近B いかに 少し	近B いかに かなり	Bと同じ			
17.	「分かっていることでも、まんべんなく反復練習する」	A	----- ----- ----- ----- ----- -----						B	「特に分からないことを、重点的に学習する」
18.	「音楽などをかけながら、学習する」	A	----- ----- ----- ----- ----- -----						B	「それだけに集中できる環境で、学習する」
19.	「本(教科書や参考書)の内容はそのままの形や順序でおぼえる」	A	----- ----- ----- ----- ----- -----						B	「本の内容は、もう一度自分でまとめ直してからおぼえる」
20.	「口でとなえたり、声にだしながら学習する」	A	----- ----- ----- ----- ----- -----						B	「ことさらなにもせず、静かに学習する」
21.	「まず、実例や問題から入り、後から一般的な原理にまとめておぼえる」	A	----- ----- ----- ----- ----- -----						B	「初めに一般的な原理を理解し、後から実例や問題に應用する」
22.	「たくさんの問題や実例にふれてできるだけなれる」	A	----- ----- ----- ----- ----- -----						B	「基本となる問題や事項の理解を徹底的に深める」

- |  |   |                       |   |                                |
|--|---|-----------------------|---|--------------------------------|
| 23. 「分からない所は、そのつど調べ<br>確実に学習する」                | A | ----- <br>1 2 3 4 5 6 | B | 「分からない所は、後まわしにし<br>て、早く全体をつかむ」 |
| 24. 「徹底的にこれとは決めた本（参<br>考書や教科書）や番組、などを<br>学習する」 | A | ----- <br>1 2 3 4 5 6 | B | 「いろいろはば広く、よいといわ<br>れるもので学習する」  |
| 25. 「好きな科目から、学習する」                             | A | ----- <br>1 2 3 4 5 6 | B | 「嫌いな科目から、学習する」                 |
| 26. 「予習を中心に学習する」                               | A | ----- <br>1 2 3 4 5 6 | B | 「復習を中心に学習する」                   |
| 27. 「好きなところ、重要なところ、<br>分からないところから学習する」         | A | ----- <br>1 2 3 4 5 6 | B | 「本（教科書や参考書）などの順<br>序にそって学習する」  |
| 28. 「学習のあいまに気分転換の休み<br>や活動をいれる」                | A | ----- <br>1 2 3 4 5 6 | B | 「学習をはじめたら、つづけて集<br>中的に行う」      |
| 29. 「書いたり、手を動かしたりして<br>学習する」                   | A | ----- <br>1 2 3 4 5 6 | B | 「ことさら何もせず、静かに学習<br>する」         |

ふだんの学習の仕方？

(学習の柔軟性・固執性)

A の 意 見

A 近A 近A 近B 近B B  
と いに いに いに いに と  
同 かな 少 少 かな 同  
じ なり し し なり

B の 意 見

- |                                       |   |                       |   |   |
|---------------------------------------|---|-----------------------|---|---|
| 30. 「時と場合により、学習の仕方を<br>柔軟に変える」        | A | ----- <br>1 2 3 4 5 6 | B | 「いったん決めたら、その学習の<br>仕方をつづける」               |
| 31. 「もっとよい学習の仕方はないか<br>あれこれ考える」       | A | ----- <br>1 2 3 4 5 6 | B | 「どのように学習するか、その仕<br>方にはこだわらない」             |
| 32. 「場所や時間にこだわらず、学習<br>をする」           | A | ----- <br>1 2 3 4 5 6 | B | 「あらかじめ決めた時間や場所で<br>学習する」                  |
| 33. 「問題のむずかしい時は、あきら<br>めないで、ねばりよく考える」 | A | ----- <br>1 2 3 4 5 6 | B | 「問題がむずかしい時は、ガイド<br>やヒントや答えを見て、早く理<br>解する」 |
| 34. 「同じ科目を、長い時間つづけて<br>学習する」          | A | ----- <br>1 2 3 4 5 6 | B | 「同じ科目をつづけず、分散させ<br>て学習する」                 |

ふだんの学習の仕方？

(学習の評価とテスト)

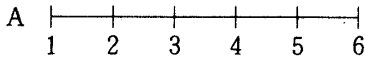
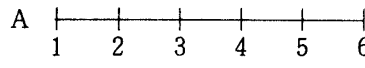
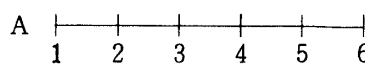
A の 意 見

A 近A 近A 近B 近B B  
と いに いに いに いに と  
同 かな 少 少 かな 同  
じ なり し し なり

B の 意 見

- |   |   |                       |   |  |
|---|---|-----------------------|---|--|
| 35. 「テストの間違いは、きちんとあ<br>とで直しておく」                 | A | ----- <br>1 2 3 4 5 6 | B | 「テストの間違いにとらわれず、<br>さきへ学習を進める」              |
| 36. 「テストでは、その直前にまとめ<br>て学習する」                   | A | ----- <br>1 2 3 4 5 6 | B | 「テストでは、ふだんから計画的<br>に学習する」                  |
| 37. 「学習のあと、どこまで分かって<br>いるか、自分でテストをし、た<br>めしてみる」 | A | ----- <br>1 2 3 4 5 6 | B | 「自分でテストをするよりは、お<br>ぼえたり、考えたりすることに<br>集中する」 |

「個人レベルの学習・指導論 (Personal Learning and Teaching Theory)」の探究

38. 「特にテストのためだけの学習はしない」 A  B 「特に、テストのためだけの学習をする」
39. 「テストの問題として出そうな所を中心に学習する」 A  B 「テストの出題と関係なく、まんべんなく、全体を学習する」
40. 「テストの問題として、どう出かを考えながら学習する」 A  B 「テストに関係なく、自分の大切だと思ふことを学習する」

**IB あなたの学習の見方**

高等学校に入って、これまでいろいろ学習（勉強）の経験をつんできました。ここで、あなた自身の学習をふりかえる時、その学習はあなたにとって、どのようなものであったと思いますか？ あるべき、望ましい学習ではなく、いまあるありのままの学習について、あなたの考えをお聞きします。IAと同じように、学習についての異なった見方が、二つペアで示されています。あなたの学習の見方はAとBのどちらの意見により近いでしょうか？ その近さを示してください。

そして

- |              |   |
|--------------|---|
| Aと同じである..... | 1 |
| Aにかなり近い..... | 2 |
| Aに少し近い.....  | 3 |
| Bに少し近い.....  | 4 |
| Bにかなり近い..... | 5 |
| Bと同じである..... | 6 |

の中から、もっともあっている番号の所に○印をつけてください。

あなたの学習の見方？

A の 見 方	A と 同 じ    近 A に かなり    近 A に 少し    近 B に 少し    近 B に かなり    B と 同 じ	B の 見 方
1. 「学習は、楽しいものである」	A  -----  B 1    2    3    4    5    6	B 「学習は、つらいものである」
2. 「学習は、自発的、能動的にするものである」	A  -----  B 1    2    3    4    5    6	B 「学習は、強制されないといけないものである」
3. 「学習は、すべての人がすべきものである」	A  -----  B 1    2    3    4    5    6	B 「学習は、好きな人、適した人がすべきものである」
4. 「学習は、自分の興味や知的好奇心を満たすものである」	A  -----  B 1    2    3    4    5    6	B 「学習は、入学や就職など、何かをなすための手段である」
5. 「学習は、浅くても、広くするものである」	A  -----  B 1    2    3    4    5    6	B 「学習は、狭くても、深くするものである」
6. 「学習は、一人で、するものである」	A  -----  B 1    2    3    4    5    6	B 「学習は、お互いに協同してするものである」
7. 「学習は、役に立ったり、利益をもたらしたりするものである」	A  -----  B 1    2    3    4    5    6	B 「学習は、人格を形成したり、心を豊かにするものである」
8. 「学習は、他の人につかず自力でできるものである」	A  -----  B 1    2    3    4    5    6	B 「学習は、学校や先生など、他の援助を必要とするものである」
9. 「学習は、着実な努力をつみかさねて初めて成功するものである」	A  -----  B 1    2    3    4    5    6	B 「学習は、すぐれた素質や能力を備えて、初めて成功するものである」

Ⅱ A 先生の指導の仕方

あなたは、高等学校に入学してから、いろいろな先生方のご指導を受けたこととおもいます。その先生方は、どのような指導の仕方をしておられましたか？ ここでは、その先生方の指導の全体的印象を教えてください。以下には、左右に、異なった意見が二つペアで示されています。あなたが受けた先生方の指導の仕方は、AとBのどちらの指導の仕方により近いでしょうか？ その近さを示してください。

そして

Aと同じである…………… 1
Aにかなり近い…………… 2
Aに少し近い…………… 3
Bに少し近い…………… 4
Bにかなり近い…………… 5
Bと同じである…………… 6

の中から、もっともあっている番号の所に○印をつけてください。

先生の指導の仕方？

(学習の対人的・社会的側面)

A の 指 導	A と同じ 1	近 い に か な り 2	近 い に 少 し 3	近 い に 少 し 4	近 い に か な り 5	B と 同 じ 6	B の 指 導
1. 「自分ひとりで学習する」 ように指導する。	A ————— B						「人についたり、学外の教室に通 ったりして学習する」 ように指導する。
2. 「分からないところは、自分で最 後まで調べる」 ように指導する。	A ————— B						「分からないところは、先生や友 だちにたずねる」 ように指導する。
3. 「学習の計画は、自分ひとりで立 てる」 ように指導する。	A ————— B						「学習の計画は、先生や友だちの 意見を参考にして立てる」 ように指導する。
4. 「自分のペース (調子) に従って 学習する」 ように指導する。	A ————— B						「先生の指導や友だちのペース (調子)にあわせて、学習する」 ように指導する。
5. 「他の人のことはかまわず、自分 ひとりで学習する」 ように指導する。	A ————— B						「他の人を意識して、学習する」 ように指導する。
6. 「友だちと競争して、学習する」 ように指導する。	A ————— B						「友だちと共同して学習する」 ように指導する。
7. 「好きな先生の科目は、特に、い っしょうけんめい学習する」 ように指導する。	A ————— B						「先生の好き、嫌いにかかわらず、 どの科目も同じように学習する」 ように指導する。

先生の指導の仕方？

(学習の計画性)

A の 指 導	A と同じ 1	近 い に か な り 2	近 い に 少 し 3	近 い に 少 し 4	近 い に か な り 5	B と 同 じ 6	B の 指 導
8. 「どれだけしたのか、その時間で 学習の区切りをつける」 ように指導する。	A ————— B						「どれだけしたのか、その進度で 学習の区切りをつける」 ように指導する。

- |     |  |   |                       |   |   |
|-----|--|---|-----------------------|---|---|
| 9.  | 「まとめて、一度に学習する」<br>ように指導する。             | A | ----- <br>1 2 3 4 5 6 | B | 「すこしでも、毎日学習する」<br>ように指導する。              |
| 10. | 「気ののった時に、いっきに学習する」<br>ように指導する。         | A | ----- <br>1 2 3 4 5 6 | B | 「計画にそって、一步一步学習する」<br>ように指導する。           |
| 11. | 「学習の計画は、できるかぎりこまかく立てる」<br>ように指導する。     | A | ----- <br>1 2 3 4 5 6 | B | 「学習の計画は、おおむねだけを立てる」<br>ように指導する。         |
| 12. | 「立てた計画にはこだわらず、学習する」<br>ように指導する。        | A | ----- <br>1 2 3 4 5 6 | B | 「立てた計画は、かならず守って学習する」<br>ように指導する。        |
| 13. | 「いつもさきの見通しをもって、学習する」<br>ように指導する。       | A | ----- <br>1 2 3 4 5 6 | B | 「さきことは考えず、いま必要と思う学習をする」<br>ように指導する。     |
| 14. | 「かならず学習の計画を立てる」<br>ように指導する。            | A | ----- <br>1 2 3 4 5 6 | B | 「必要におうじて、テストの時に、学習の計画を立てる」<br>ように指導する。  |
| 15. | 「予定通りできたかどうか、計画をいつもチェックする」<br>ように指導する。 | A | ----- <br>1 2 3 4 5 6 | B | 「あとのチェックよりも、これからの学習について考える」<br>ように指導する。 |
| 16. | 「学習の計画は、表や図に書きあらわすようにする」<br>ように指導する。   | A | ----- <br>1 2 3 4 5 6 | B | 「学習の計画は、自分の頭の中だけにとどめる」<br>ように指導する。      |

先生の指導の仕方？

(学習の手順・進め方)

A の 指 導

B の 指 導

- |     |   |   |                       |                 |   |                 |   |         |  |
|-----|---|---|-----------------------|-----------------|---|-----------------|---|---------|--|
|     |   | A | 近A<br>いかに<br>なり       | 近A<br>いかに<br>なり | 近B<br>いかに<br>なり                           | 近B<br>いかに<br>なり | B | と<br>同じ |  |
| 17. | 「分かっていることでも、まんべんなく反復練習する」<br>ように指導する。         | A | ----- <br>1 2 3 4 5 6 | B               | 「特に分からないことを、重点的に学習する」<br>ように指導する。         |                 |   |         |  |
| 18. | 「音楽などをかけながら、学習する」<br>ように指導する。                 | A | ----- <br>1 2 3 4 5 6 | B               | 「それだけに集中できる環境で、学習する」<br>ように指導する。          |                 |   |         |  |
| 19. | 「本(教科書や参考書)の内容はそのままの形や順序でおぼえる」<br>ように指導する。    | A | ----- <br>1 2 3 4 5 6 | B               | 「本の内容は、もう一度自分でまとめ直してからおぼえる」<br>ように指導する。   |                 |   |         |  |
| 20. | 「口でとなえたり、声にだしながら学習する」<br>ように指導する。             | A | ----- <br>1 2 3 4 5 6 | B               | 「ことさらなにもせず、静かに学習する」<br>ように指導する。           |                 |   |         |  |
| 21. | 「まず、実例や問題から入り、後から一般的な原理にまとめておぼえる」<br>ように指導する。 | A | ----- <br>1 2 3 4 5 6 | B               | 「初めに一般的な原理を理解し、後から実例や問題に応用する」<br>ように指導する。 |                 |   |         |  |
| 22. | 「たくさん問題や実例にふれてできるだけなれる」<br>ように指導する。           | A | ----- <br>1 2 3 4 5 6 | B               | 「基本となる問題や事項の理解を徹底的に深める」<br>ように指導する。       |                 |   |         |  |

「個人レベルの学習・指導論(Personal Learning and Teaching Theory)」の探究

23. 「分からない所は、そのつど調べ  
確実に学習する」  
ように指導する。 A B 「分からない所は、後まわしにし  
て、早く全体をつかむ」  
ように指導する。
24. 「徹底的にこれとは決めた本(参  
考書や教科書)や番組,などを  
学習する」  
ように指導する。 A B 「いろいろはば広く,よいといわ  
れるもので学習する」  
ように指導する。
25. 「好きな科目から,学習する」  
ように指導する。 A B 「嫌いな科目から,学習する」  
ように指導する。
26. 「予習を中心に学習する」  
ように指導する。 A B 「復習を中心に学習する」  
ように指導する。
27. 「好きなところ,重要なところ,  
分からないところから学習する」  
ように指導する。 A B 「本(教科書や参考書)などの順  
序にそって学習する」  
ように指導する。
28. 「学習のあいまに気分転換の休み  
や活動をいれる」  
ように指導する。 A B 「学習をはじめたら,つづけて集  
中的に行う」  
ように指導する。
29. 「書いたり,手を動かしたりして  
学習する」  
ように指導する。 A B 「ことさら何もせず,静かに学習  
する」  
ように指導する。

先生の指導の仕方?

(学習の柔軟性・固執性)

A の 指 導

A 近A 近A 近B 近B B  
と いに いに いに いに と  
同 かな 少 少 かな 同  
じ かなり し し かなり じ

B の 指 導

30. 「時と場合により,学習の仕方を  
柔軟に変える」  
ように指導する。 A B 「いったん決めたら,その学習の  
仕方をつづける」  
ように指導する。
31. 「もっとよい学習の仕方はないか  
あれこれ考える」  
ように指導する。 A B 「どのように学習するか,その仕  
方にはこだわらない」  
ように指導する。
32. 「場所や時間にこだわらず,学習  
をする」  
ように指導する。 A B 「あらかじめ決めた時間や場所で  
学習する」  
ように指導する。
33. 「問題のむずかしい時は,あきら  
めないで,ねばりよく考える」  
ように指導する。 A B 「問題がむずかしい時は,ガイド  
やヒントや答えを見て,早く理  
解する」  
ように指導する。
34. 「同じ科目を,長い時間つづけて  
学習する」  
ように指導する。 A B 「同じ科目をつづけず,分散させ  
て学習する」  
ように指導する。



先生の指導の仕方？

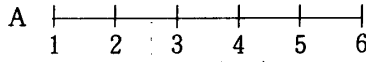
(学習の評価・テスト)

A の 指 導

B の 指 導

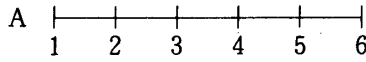
A と同じ    近A    近A    近B    近B    B と同じ  
 いに    いに    いに    いに  
 かなり    少し    少し    かなり

35. 「テストの間違ひは、きちんとあ  
 とで直しておく」  
ように指導する。



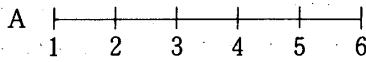
B 「テストの間違ひにとらわれず、  
 さきへ学習を進める」  
ように指導する。

36. 「テストでは、その直前にまとめ  
 て学習する」  
ように指導する。



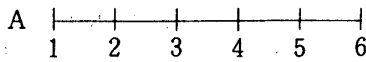
B 「テストでは、ふだんから計画的  
 に学習する」  
ように指導する。

37. 「学習のあと、どこまで分かって  
 いるか、自分でテストをし、た  
 めしてみる」  
ように指導する。



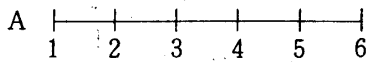
B 「自分でテストをするよりは、お  
 ぼえたり、考えたりすることに  
 集中する」  
ように指導する。

38. 「特にテストのためだけの学習は  
 しない」  
ように指導する。



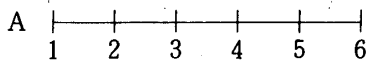
B 「特に、テストのためだけの学習  
 をする」  
ように指導する。

39. 「テストの問題として出そうな所  
 を中心に学習する」  
ように指導する。



B 「テストの出題と関係なく、まん  
 べんなく、全体を学習する」  
ように指導する。

40. 「テストの問題として、どう出る  
 かを考えながら学習する」  
ように指導する。



B 「テストに関係なく、自分の大切  
 だと思ふことを学習する」  
ように指導する。

II B 教えを受けた学習の見方

あなたは、高等学校で先生方から、さまざまな教えを受けました。IBでは、学習について、あなたの考えをお聞きしました。先生方から、学習とはどういうものだとお教えを受けましたか？ここでは、先生方の教えておられる学習の見方について、その全体的印象を答えてください。以下には、左右に学習の異なった見方が、二つペアで示されています。先生の指導しておられる学習の見方は、AとBのどちらにより近いでしょうか？その近さを示してください。

そして

- |               |
|---------------|
| Aと同じである……………1 |
| Aにかなり近い……………2 |
| Aに少し近い……………3  |
| Bに少し近い……………4  |
| Bにかなり近い……………5 |
| Bと同じである……………6 |

の中から、もっともあっている番号の所に  
○印をつけてください。

先生の学習の見方？

A の 見 方

A 同 じ    近 A    近 A    近 B    近 B    B  
い に    い に    い に    い に    と  
か    少    少    か    同  
な    し    し    な    じ  
り          り         

B の 見 方

- |  |   |                       |   |                                       |
|--|---|-----------------------|---|---------------------------------------|
| 1. 「学習は、楽しいものである」と教える。                 | A | 1   2   3   4   5   6 | B | 「学習は、つらいものである」と教える。                   |
| 2. 「学習は、自発的、能動的にするものである」と教える。          | A | 1   2   3   4   5   6 | B | 「学習は、強制されないといけないものである」と教える。           |
| 3. 「学習は、すべての人がすべきものである」と教える。           | A | 1   2   3   4   5   6 | B | 「学習は、好きな人、適した人がすべきものである」と教える。         |
| 4. 「学習は、自分の興味や知的好奇心を満たすものである」と教える。     | A | 1   2   3   4   5   6 | B | 「学習は、入学や就職など、何かをなすための手段である」と教える。      |
| 5. 「学習は、浅くても、広くするものである」と教える。           | A | 1   2   3   4   5   6 | B | 「学習は、狭くても、深くするものである」と教える。             |
| 6. 「学習は、一人で、するものである」と教える。              | A | 1   2   3   4   5   6 | B | 「学習は、お互いに協同してするものである」と教える。            |
| 7. 「学習は、役に立ったり、利益をもたらしたりするものである」と教える。  | A | 1   2   3   4   5   6 | B | 「学習は、人格を形成したり、心を豊かにするものである」と教える。      |
| 8. 「学習は、他の人につかず自力でできるものである」と教える。       | A | 1   2   3   4   5   6 | B | 「学習は、学校や先生など、他の援助を必要とするものである」と教える。    |
| 9. 「学習は、着実な努力をつみかさねて初めて成功するものである」と教える。 | A | 1   2   3   4   5   6 | B | 「学習は、すぐれた素質や能力を備えて、初めて成功するものである」と教える。 |

ご協力ありがとうございました。

## ABSTRACT

## PERSONAL LEARNING AND TEACHING THEORY

— Proposal and its application to the way of high school student's learning —

Masami KAJITA, Setsuko ISIDA &amp; Hikaru UDA

○

At first, the concept of [ Personal Learning and Teaching Theory (PLATT for short) ] was defined as the belief system which everyone has toward his own teaching and learning activity. After the conceptual determination, the authors explored the relationship between this PLATT and the academic instructional theories. Several significant conclusions were induced. One of them was that the academic instructional theories might be a specific extension from the PLATT. Then, it was hypothesized that the PLATT could be formed and developed in response to learning and teaching experiences. Some important factors which would influence the PLATT were pointed out. Hypothetical developmental courses of PLATT were shown. After the theoretical proposal, authors applied this concept to understanding the way of high school student's learning in Japan. Five basic factors of [ Personal Learning Theory ] were found by employing the factor analysis. And then, the pattern analysis were made to uncover the personal learning pattern of high school students. Almost 50 percent of students took one popular learning pattern. And sex differences were discovered among learning patterns.