

# 琉球大学学術リポジトリ

## 小学生における言語能力と学習達成の認知との関係に関する研究 — 沖縄と中国の比較 —

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2008-09-30 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 林, 艶華, 島袋, 恒男, Lin, Enka, Shimabukuro, Tuneo メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12000/7288">http://hdl.handle.net/20.500.12000/7288</a>

# 小学生における言語能力と学習達成の認知との関係に関する研究

## —沖縄と中国の比較—

林 艶華<sup>1&2</sup>・島袋 恒男<sup>2</sup>

### A Study on the Links between Linguistic Competence and Control-agency-causality Beliefs

#### —Comparison between Okinawa and China—

Enka LIN, Tuneo SHIMABUKURO

## I. 背景と目的

### 1. 学習達成に関する CAMI 理論

学業成績の規定因としてどのような要因があるかという認識（原因帰属）が学業成績に関係するという研究は、盛んである。しかし、これらの研究では、努力、能力、運などのどこに原因を求めかを問うのに留まり、それらの原因と学習者自身との関係を明確に分別していない。このような中で、Skinnerら（1988）の提唱した活動理論に基づいた CAMI 理論は、これらの諸概念を統合する1つの試みとして注目に値する。Skinnerらは、人の目的志向的な行動を予測するには、行動者・目的・手段の3側面の間の関係の理解・認識がより効果的であり、3者関係のあり方を検討する必要性を強調した。Skinnerらは、人の達成行動へのコントロール信念を評価するために CAMI 測定尺度（Control, Agency, Means-ends Interview の略称）を作成し、学習統制感と原因帰属についての包括的な国際比較研究を行っている。

具体的に言えば、CAMIのCは、自己の「達成への統制感」（Control beliefs）を指しており、「自分が希望通りの目標を達成できる」という意欲・自信のことである。次のAとは、「手段の保有感」（Agency beliefs）を指し、目的を達成していく

ために、「自分はどのような手段を保有しているか」という意識のことである。Mとは、「手段-目的関係の一般的認識」（Means-ends beliefs）を示し、「一般的に他者は、どういう手段を行使して目的を達成していくのか」という認識のことである。統制感と手段の保有感は学習者自身に関する信念で、手段-目的関係の信念は客観の外界に関する認知である。統制感は目的達成への自信や意欲に関係し、目的的行動の遂行を直接的に決定する側面と考えることができる。この統制感のあり方を決定していると思われるのが、手段の保有感であり、目標に向けての手段がどれだけ自己に備わっているかという側面である。そしてこの手段保有感のあり方を方向づけられるのが手段の認識であり、一般的な目標達成における手段-目的関係の認知である。

### 2. 学習 CAMI に関する研究

この CAMI 測定尺度が開発されて以来、社会・文化の異なる国において、CAMI が試されている。結果として、手段と目的関係の一般的な認知については、異文化間の類似性が発見されている。つまり、学業成績の規定因としての能力・努力・教師・運と未知の原因について、似たような発達パターンが認められている。同時に、個人に関する手段の保有感と目的達成への統制感には差異が

<sup>1</sup> 中南林業科技大学外国語学院

<sup>2</sup> 琉球大学教育学部学校教育

見出されてきた (Oettingenら、1994 ; Stetsenkoら、1995 ; Littleら、1995 ; Littleら、1997 ; Karasawaら、1997 ; Liuら、2005)。アメリカの子どもは一番高い手段保有感と統制感を抱いているが、東ベルリンの子どもはとても低い手段保有感と統制感を持っていることが示唆されている (Littleら、1995)。また、Littleら (1995) の異文化による原因帰属 (Means-Ends Beliefs) への研究によると、原因帰属において、文化間の類似性が見られ、アメリカ、日本、東西ドイツ、モスクワとプラハなどの6つの文化において、学業成績の規定因を、重要さから並べていくと、努力>能力>未知の原因>教師の援助>運という順になっている。且つ、発達的に見ると、2学年のとき、全ての原因が集まっているが、高学年になるにつれてその原因間の開きが次第に大きくなっていく結果となっている。さらに、学習 CAMI の下位尺度と学業成績の相関を求めた結果、手段保有感と学業成績の相関が一番強く、続いて統制感と学業成績の相関で、原因帰属と学業成績との間に相関が一番弱くて、且つ、負の相関も見られた。

CAMI 尺度を利用し、島袋ら (1995a、1995b、1996、2003、2006) と嘉数ら (1994、1995) は沖縄の子どもたちの学習活動に関する認知の3側面の相関関係、その認知と学業成績との関係を文化的に検討している。島袋ら (1996) によれば、「勉強のできる子」と「勉強のできない子」の両者の多くの者は、勉強ができる・できないことの原因を、「能力」と「運」という認識を土台として、成績・勉強に関する自己理解をしているのであると説明できると言う。それとは反対に「努力」＝「行動」次第という説明は相対的に弱いことを指摘している。島袋ら (2003) は、沖縄社会では学習・教育の過程において文化的なパターンとして、「能力や運」が強調され評価されることが分かると述べている。

沖縄社会での「能力」「運」の役割が強調されることは、Stevensonら (1992) の指摘した東洋社会の原因帰属とは異なることになる。Stevensonらはアメリカ・日本・台湾・中国などの国と地域の小学生の学習実態を比較した上で、アメリカ社会と東洋 (日本・中国) 社会における学習達成における原因帰属に差異があり、アメリカでは「能

力」が東洋では「努力」が重視されることを指摘している。

以上の研究結果から、沖縄は日本のほかの地域とは違う原因帰属をしていると考えられる。それでは、学習達成において、沖縄の児童と中国の児童の間に、相違があるのであろうか。本研究は、沖縄と中国における CAMI とその特徴を比較することを第1の目的としている。学習 CAMI の3つの側面の相関関係において、両者はどのような相違を示すのであろうか。また、言語能力が子ども達の認知の発達を促進していると一般的に認められているが、しかし、子ども達の学習達成に関する認知 (CAMI 理論) と彼らの言語発達との間に、どのような相関関係が存在しているのかを、今まで、研究したことがなかったため、本研究では、沖縄児童と中国の児童における学習 CAMI と言語能力の相関関係を明らかにするのが第2の目的である。

## II. 方法

### 1. 調査対象者

沖縄県公立小学校3校と中国の中南部にある湖南省長沙市内公立小学校2校3年～6年、計970名の児童が本研究の調査対象者である。内訳は表1の通りである。

表1 調査対象者の内訳

		3学年	4学年	5学年	6学年	計
沖縄	女	42	42	45	50	179
	男	49	53	58	47	207
	計	91	95	103	97	386
中国	女	72	43	76	78	269
	男	92	55	86	82	315
	計	164	98	162	160	584

### 2. 調査尺度

言語テスト (中学年・高学年それぞれ) : 東江ら (1979) の作成した「琉大式言語能力検査 改定版」の一部を使用した。中国には、そのテストの翻訳したものである。

学習 CAMI 尺度：学習への統制感（よい成績をとること）、学習達成における手段－目的関係の認知（努力、能力、運、教師、未知の原因と学習成績の関係の一般的認知、言われる原因帰属）及びその手段（努力、能力、教師、運）の保有感の3要因から構成されるCAMI尺度（伊波 2001）40項目で「全くあてはまらない－よくあてはまる」までの4件法である。各下位尺度には4項目ずつある。

デモ要因：家庭学習時間（1項目）、進学希望（1項目）、家庭文化環境尺度（5項目）

### 3. 調査期日と方法

2007年6月～9月の間である。各学級の教室において、担任教諭を通し、1項目ずつ読み上げながら一斉に記入する方法で調査を実施した。

所要時間：言語テスト：説明時間を含んで約35～40分で、学習 CAMI 尺度と「デモ要因」項目を合わせて20分程度である。

## III. 結果と考察

### 1. 「デモ要因」に関する沖縄と中国の比較

学習の背景要因としての「家庭学習時間」「進学希望水準」「家庭文化環境」などにおいて、沖縄と中国はどう違うかを明らかにするために、全体と性別による比較を行ったが、性別による結果は全体の比較の結果と同じ傾向であるため、ここでは、性別の比較を省略する。

表2 「家庭学習時間」の比較

	全然しない	30分 くらい	1時間 くらい	1時間30分 以上
沖縄	16(4.0)	92(23.0)	163(40.8)	129(32.3)
中国	16(2.7)	151(25.9)	209(35.8)	208(35.6)

単位：人（）内：％  $\chi^2=4.276$  (df=3, n.s.)

表2は、沖縄と中国の全体の小学生の「家庭学習時間」についての比較である。人数が一番多いのは「1時間くらい」であり、沖縄では163人、(40.8%)で、中国では209人、(35.8%)である。次いで、「1時間30分以上」(32.3%, 35.6%)の選択の順になっている。「30分くらい」と「全然

しない」を選択した者は合わせて沖縄では27%で、中国では28.6%と少なくなっている。 $\chi^2$ テストの結果、「家庭学習時間」に特に沖縄と中国の間に有意差がないことが分かる。

表3 「進学希望水準」の比較

	中学校まで	高校まで	短大・専門 学校まで	大学以上
沖縄	9(2.3)	120(30.0)	139(34.8)	132(33.0)
中国	20(3.4)	56(9.6)	63(10.8)	444(76.2)

単位：人（）内：％  $\chi^2=197.827$  (df=3, p<.001)

次に「進学希望水準」についての比較を示したのは表3である。中国では、選択人数が一番多いのは「大学以上」で、全体の76.2%も占めている。しかし、沖縄では「大学以上」を選択した者は33%しかいない。また、「高校まで」と「短大・専門学校まで」を選択した者は合わせて沖縄では60%も越え、中国では20%くらいしか占めていないことになった。 $\chi^2$ 検定の結果、「進学希望水準」には沖縄と中国の間に有意差が見られ、さらに残差分析の結果、1%水準で「高校まで」と「短大、専門学校まで」において、沖縄のほうは中国よりも、割合が高いことが示された。中国の子どもはより高い進学希望を持っていることが分かる。

表4 「家庭文化環境階層」の比較

	総点が平均 以下の群	総点が平均 以上の群	合計
沖縄	178(44.6)	221(55.4)	399(100.0)
中国	233(40.2)	347(59.8)	580(100.0)

単位：人（）内：％  $\chi^2=1.912$  (df=1, n.s.)

「家庭文化環境」尺度の5項目には、性差と学年差が見られなかったため、5項目の得点を合わせてその総点を用い、平均値を基準に上下2群に分け、分析を行なった。表4では、「家庭文化環境階層」の比較の結果を示している。両方には、家庭文化環境の総点が平均値以上の群に属する者はそれぞれ55.4%と59.8%である。 $\chi^2$ テストの結果、沖縄と中国において有意差が見出せなかった。しかし、日本の調査対象者は沖縄の児童で、沖縄は日本中では経済的、教育的により遅れている。

中国の調査は湖南省の首府である長沙市で行なった。長沙市内人口は202万人で(2004年)、経済的、教育的に中国の華南地区の大都市である。以上のことを考えると、日本と中国の間の経済的、教育的な差がうかがわせる。ところが、今度中国の調査には、1校が普通の学校で、もう1校は主に言われる「農民工」の子ども向けの学校で、7割以上の子どもは父母と一緒に農村部から都市に来た者である。

以上の分析から、沖縄と中国において、有意差が大きいのは「進学希望水準」であることが分かる。中国では、今大学の進学率が以前より、随分高くなり、大多数の子どもは大学に入学することができる。また、現在中国では、経済が発展の最中で、高学歴且つ能力がある人材がとても必要であり、その結果、子どもは、将来のため、高学歴を望んでいることが当然だと思われる。

## 2. 言語能力に関する沖縄と中国の比較

東江ら(1979)の「琉大式言語能力検査 改定版」(レベルⅡとレベルⅢ)の内容の一部を使用し、中国と沖縄で、「言語能力テスト」を行なった。全体と性別による沖縄と中国の言語能力に関する比較を行ったがその相違の傾向が同じであるため、ここでは、全体について説明する

### (1) 中学年における言語能力の沖縄と中国の比較

表5 中学年の言語テストの比較

	国別	標本数	平均値	標準偏差	t 値
語彙	沖縄	186	13.45	4.893	-8.241***
	中国	262	17.07	4.123	
統語	沖縄	186	15.53	3.277	13.510***
	中国	262	11.58	2.698	
言語総点	沖縄	186	28.97	7.458	0.488
	中国	262	28.65	6.105	

(\*\*\* p<.001 \*\* p<.01)

まず、3、4学年を合わせ、日本と中国の両国による中学年全体の言語テストの比較を行なう。表5は、そのt検定の結果を示したものである。各項目について正答1、誤答を0とし、語彙部分

と統語部分の得点を合計し、言語総点になる。中学年では、語彙部分満点は25点で、統語部分は20である。中学年において、日本児童の語彙平均値は13.18で、中国は16.8で、t検定の結果(t=5.806, p<.001)、両国の間の差が有意で、日本より、中国中学年の児童の語彙力が日本の児童より、高いことになった。また、統語部分は、日本の平均値は14.88で、中国は11.39で、t検定の結果(t=8.139, p<.01)、日本の方は統語得点が高かったことが分かる。しかし、言語総点についての比較は、日本と中国の間に有意差が見られなかった。さらに、語彙部分と統語部分を満点100点で換算してみると、日本では、それぞれ53.8と77.65で統語部分の得点が高かったが、中国では、語彙部分は68.28で、統語部分は57.9で、語彙部分の正答率が高かったことが分かる。

### (2) 高学年における言語能力の沖縄と中国の比較

表6 高学年の言語テストの日中比較

	国別	標本数	平均値	標準偏差	t 値
S M 得点	沖縄	200	13.18	4.094	-15.250***
	中国	322	18.45	3.394	
S X 得点	沖縄	200	15.73	3.834	-3.016**
	中国	322	16.71	3.469	
言語 総点	沖縄	200	28.91	6.739	-10.702***
	中国	322	35.16	6.071	

(\*\*\* p<.001 \*\* p<.01)

表6は、高学年における沖縄と中国の言語テストのt検定の結果である。語彙力、統語力また両方を合わせた言語総点に、何れも沖縄と中国の間の有意差が見られた。語彙力では、日本の平均値の13.18に比べ、中国は18.45で、5.27の差もあった。t検定を行った結果(t=15.250, p<.001)、日本より、中国において語彙力が高かったことが分かる。また、統語力にも同じくt検定を行い、その結果、日本より、中国の子どもは、統語力が1%の有意水準で、やや高かったことになった。さらに、高学年の語彙部分と統語部分の項目数が同じ25項目であるから、語彙得点と統語得点を比べると、日本の児童では、語彙より、統語得点が

高かった（それぞれ13.18と15.73）が、中国の児童では、その反対で、統語より、語彙得点が高かったことが分かる（それぞれ18.45と16.71）。日本の子どもにとっては統語の方がより易しいが中国の子どもにとっては、語彙の方がより簡単だということと言えるだろう。

以上の分析によると、日本では、中学年と高学年と共に、語彙より、統語の得点が高かった。東江ら（1979）の分析によると、いずれのレベルでも、語彙得点より、統語のほうは得点が高かった。今回行なった沖縄の調査の結果は、東江らの結果と一致している。しかし、中国では、その反対、統語より、語彙の得点が高かった。その原因を考えると、第1に、日本語の体系に、仮名と漢字があり、且つ漢字が書き言葉で正式的で、難しいと言われるが、中国語では、全部漢字を使用している。漢字が自らの意味を表しているから、漢字を見ると意味が大体分かる。したがって、中国の子どもにとって、語彙部分がより簡単そうである。もう1つ考えられる原因は、言語テストを日本語から中国語に翻訳するとき、統語部分は各言語の独特な特徴があり、訳すると、不相当であり、中国語の言語テストの妥当性をまた検討する必要があると考えられる。さらに、統語力は語彙の組み立てで、語彙間の関係を表すものとして、中国の教育のあり方とも関連しているだろうと考えられる。

### (3) 言語能力と「デモ要因」の相関関係の沖縄と中国の比較

			学習時間	進学希望	家庭文化環境総得点
中学年	沖縄	語彙			
		統語		.146(*)	
	中国	語彙			
		統語			
高学年	沖縄	語彙		.145(*)	
		統語			
	中国	語彙	.250(**)	.239(**)	.133(*)
		統語	.241(**)	.158(**)	

(\*\* p<.01 \* p<.05)

以上日本と中国の言語テストの成績について比較してきたがその言語能力と「デモ要因」との間の関連性について、沖縄と中国の間にどう違うかを検討するために、その相関関係が表7に示されている。

まず、中学年の場合を考えることにする。表7から見ると、沖縄と中国と共に、言語と「デモ要因」の間に、ほとんど相関が見られなかった。ただ日本の3、4学年の統語得点と「進学希望」の間に弱い正の相関があった（ $r=.146$ ）。つまり、国を問わず、3、4学年では、言語能力は、家庭学習時間の長さ、家庭文化環境のよしあしと関連していないといえる。

高学年では、日本児童の語彙力と「進学希望」との弱い相関（ $r=.145$ ）を除き、言語能力（語彙と統語を含む）は、「デモ要因」と相関が見られなかった。中国では、高学年の児童の言語能力と「デモ要因」の間に相関が見られた。まず、家庭学習時間と言語能力の2つの側面共に、正の相関があり、その相関係数はそれぞれ.250と.241であった。そして「進学希望」と言語のいずれの側面との間にも正の相関が見られ、家庭文化環境と語彙力の間にも弱いながら正の相関があった。つまり、中国の高学年には、言語能力の優れる子は、家庭学習時間が長く、進学希望が高く、家庭文化環境がよいという傾向があるということがうかがえる。言い換えれば、高い進学目標を持ち、家庭できちんと勉強しながら、父母からの愛情を感じている子は言語能力が高いといえるだろう。

以上の分析から、児童（特に小学校低、中学年）の母語能力を規定する原因は他の要因が考えられるだろう。例えば、岸本（1982）は、「学力の核心は言語能力」であるとし、その言語能力は「就学前は、親の使用している言語に、入学後は読書量によって、基本的には規定されていく」と述べている（東江ら、1982、P.69から引用）。すると、親の使用している言語、親との会話の内容と頻度、読書量などが子どもの言語能力を促進する原因として考えられる。それは今後に残された研究課題であると思う。

3. 学習 CAMI に関する沖縄と中国の比較

本節では、まず、学習 CAMI 尺度による沖縄と中国の児童の学習達成に関する認知の特徴を比較する。また、その学習 CAMI 尺度と「デモ要因」との相関を比較し、さらに、学習 CAMI 尺度と言語能力の相関を、日本と中国の間で比較する。

(1) 学習 CAMI の下位尺度の比較 (全体、性別による比較) 全体

沖縄と中国の子どもたちは、学習達成に関する信念についてどのような相違があるかを検討するために、学習 CAMI 尺度を利用し、分析を行なった。表 8 では、子どもの学習達成に関する認知の

表 8 全体の「学習 CAMI」下位尺度に関する比較

下位尺度	国 別	標本数	平均値	標準偏差	t値	付注
C	沖縄	400	2.48	0.619	-1.797†	中>日
	中国	584	2.55	0.526		
AE	沖縄	400	2.99	0.561	-2.589**	中>日
	中国	584	3.08	0.547		
AA	沖縄	400	2.13	0.667	3.341***	日>中
	中国	584	2.00	0.525		
AL	沖縄	400	1.98	0.662	8.074***	日>中
	中国	584	1.65	0.578		
AT	沖縄	400	2.89	0.574	4.792***	日>中
	中国	584	2.72	0.551		
ME	沖縄	400	3.39	0.565	2.833**	日>中
	中国	584	3.29	0.556		
MA	沖縄	400	2.19	0.721	9.412***	日>中
	中国	584	1.78	0.621		
ML	沖縄	400	1.78	0.677	5.066***	日>中
	中国	584	1.57	0.579		
MT	沖縄	400	2.79	0.705	2.588*	日>中
	中国	584	2.68	0.668		
MU	沖縄	400	2.34	0.792	5.781***	日>中
	中国	584	2.06	0.684		

(\*\*\* p < .001 \*\* p < .01 \* p < .05)

比較の結果を示している。

始めに、子ども達の学業達成に関する原因帰属のカテゴリー（ME, MA, ML, MT, MU）を検討する。いずれのカテゴリーにおいても、有意差が見られ、沖縄の児童の得点が中国の児童より、高かったことが分かる。特に MA（能力）（ $t=9.412$ ）、MU（未知の原因）（ $t=5.781$ ）と ML（運）（ $t=5.066$ ）については、0.1%の有意水準で、沖縄と中国の間に開きが大きく、沖縄の児童の得点がより高かった。また、その原因の得点を順にすると、両国にはランキングが同じで、第一重要なのは、努力で、続いて教師の援助、未知の原因、能力であり、最後は運の帰属である。沖縄と中国と共に、「未知の原因」（MU）は第3位の原因で、子どもにとって、他人の成功や失敗の原因がはっきりとしていないことがうかがえるだろう。

その原因帰属に応じて、子ども達の自分自身に関する学習の手段保有感と統制感について、中国より、沖縄の得点が有意に高かったのは、AL（運の保有感、 $t=8.074$ ）、AT（教師援助の保有感、 $t=4.792$ ）、AA（能力の保有感）である。AEには、沖縄の平均値が2.99で、中国は3.08で、 $t$ 検定の結果1%の有意水準で差があり、日本より、中国において「努力の保有感」が高いことが分かる。また、C（「学習への統制感」）には、10%の有意水準で、沖縄の児童より、中国児童の「統制感」がやや高いことが分かる。中国の社会は、努力を重視して、歴史上でも学習に励んで努力している人物の物語が多くあり、親や教師は子どもの努力の行動を認め、褒めてあげることにより、子どもは学習の活動の中に、自分は「努力ができる、頑張ることができる」という意識を持たせられたと思われる。

また説明したいのは、「教師援助の保有感」である。中国に比べ、日本の児童の「教師援助の保有感」は、1%の水準で、有意に高いことである。日本の学校では、学業成績が個人情報として、公的に評価されていない。さらに、教師が児童の個性を尊重し、誤りを避けて、子供の長所を褒める教育のやり方が普通であるが、中国では、クラスの人気が多く、子どもの競争心を保つため、学業成績や宿題などが公的に評価されている。また、

子どもが間違ったら、教師がすぐそれを指摘し、成績の良い子に遅れる子を援助させる方法もあるから、中国の子どもにとって、教師が権威があり、教師との距離が感じられ、教師の援助がもらえ難くなるだろう。

次に、男女の「学習 CAMI」の下位尺度において、沖縄と中国の比較を行なう。

表9は、沖縄と中国の女の子の学習 CAMI の下位尺度の比較を行なった結果で、表10は、男子の比較の結果である。表9を見ると、原因帰属については、全体の児童の比較の結果と同じ傾向が見られる。 $t$ 検定の結果、MA, ML, MT, MUには、0.1%の有意水準で、中国の女子より、沖縄の女子の得点が高かった。また、MEにも、5%の水準で、沖縄の女子の得点がありに高かった。要するに、全ての原因について、沖縄の女子は、中国の女子より、得点が高いことが分かる。学習の手段の保有感について、 $t$ 検定の結果、ALとATには日中の女子の間に有意差が見られ、いずれも沖縄の女子の得点は、中国の女子より高かったことが分かる。つまり、中国の女子より、沖縄の女子は、「教師の援助」と「運」をより高く持っていると感じている。AA（能力の保有感）、AE（努力の保有感）とC（統制感）には、有意差が見られなかった。

沖縄と中国の男子による学習 CAMI の比較を見ると、原因帰属のカテゴリーの中の、ME, MTには、両国の男子の間に有意差が見られなかった。 $t$ 検定の結果、有意差が見られたのは、MA, MLとMUであり、いずれも沖縄の得点が高かった。つまり、中国の男児より、沖縄の男児は、学習の成功の規定因として、「能力、運、未知の原因」への帰属が有意に高かった。次に、学習の手段保有感は、沖縄の男児は、「運・能力・教師援助の保有感」について、得点がありに高かったが、努力の保有感と学習の統制感については、中国の男児のほうは得点がより高かった。つまり、中国の男児より、沖縄の男児は、「運、能力と教師の援助」を持っていると強く感じている一方で、彼らの「努力」のできる程度と「学習への統制感」は、中国の男児より、低かった。以上の結果から、沖縄の男児は学習達成に関する認知は、「能力・運」を中心として形成されているとうかがえる。



表9 女子の「学習 CAMI」の下位尺度に関する比較

下位尺度	国 別	標本数	平均値	標準偏差	t値
C	沖縄	183	2.55	0.555	-0.476
	中国	269	2.57	0.514	
AE	沖縄	183	3.08	0.524	-1.368
	中国	269	3.15	0.540	
AA	沖縄	183	2.12	0.634	1.435
	中国	269	2.04	0.520	
AL	沖縄	183	2.01	0.640	6.039***
	中国	269	1.66	0.588	
AT	沖縄	183	2.94	0.575	3.802***
	中国	269	2.74	0.518	
ME	沖縄	183	3.47	0.482	3.455**
	中国	269	3.31	0.544	
MA	沖縄	183	2.20	0.706	7.110***
	中国	269	1.74	0.616	
ML	沖縄	183	1.81	0.686	3.958***
	中国	269	1.57	0.569	
MT	沖縄	183	2.88	0.647	4.062***
	中国	269	2.63	0.668	
MU	沖縄	183	2.36	0.789	5.700***
	中国	269	1.96	0.656	

(\*\*\* p < .001 \*\* p < .01)

表10 男子の「学習 CAMI」の下位尺度に関する比較

下位尺度	国 別	標本数	平均値	標準偏差	t値
C	沖縄	217	2.43	0.665	-1.928 †
	中国	315	2.53	0.535	
AE	沖縄	217	2.90	0.580	-2.256*
	中国	315	3.02	0.546	
AA	沖縄	217	2.14	0.695	3.177**
	中国	315	1.96	0.528	
AL	沖縄	217	1.96	0.681	5.516***
	中国	315	1.65	0.570	
AT	沖縄	217	2.85	0.571	3.056**
	中国	315	2.70	0.577	
ME	沖縄	217	3.32	0.620	0.924
	中国	315	3.27	0.566	
MA	沖縄	217	2.19	0.735	6.258***
	中国	315	1.81	0.625	
ML	沖縄	217	1.76	0.670	3.236**
	中国	315	1.58	0.589	
MT	沖縄	217	2.72	0.744	-0.085
	中国	315	2.72	0.667	
MU	沖縄	217	2.32	0.796	2.662**
	中国	315	2.14	0.699	

(\*\*\* p < .001 \*\* p < .01 \* p < .05)

(2) 学習 CAMI 尺度の構造関連に関する比較

以上の学習 CAMI 各下位カテゴリーの平均値に関する比較から、中国の児童に比べ、成功の規定因として、「努力、能力、運、教師援助と未知の原因」など全てのカテゴリーにおいて、沖縄の児童は、平均値が高く、且つ「能力、教師援助、運」などの手段保有感の平均値が有意に高いながらも、「努力の保有感」と「学習の統制感」には、沖縄の児童は、中国の児童より、有意に低いことが明らかになった。したがって、子どもの学習達成に関する認知の3つの側面の相関関係を検討することが必要であると考えられる。学習達成に関する CAMI 尺度には、学習への統制感、手段保有感と手段-目的関係（原因帰属）という3つの側面があり、それらの側面の間に相関関係があると確認されている（Littleら、1995；Karasawaら、1997；Liuら、2005）。ここでは、沖縄の児童と中国児童の学習に関する認識（原因帰属）が学習に関する意識（手段保有感と統制感）にどのような特徴を持って結びついているのかを比較し、検討する。

表11には、沖縄と中国の児童の学習 CAMI 尺度の下位カテゴリーの相関を示している。まず、原因帰属の5つの要因（ME、MA、ML、MT、MU）の間の相関関係を検討する。沖縄の場合は、MEと、MTは弱いながら、正の相関があった（ $r=.199$ ）が、MA、ML、MUとは有意な相関が見られなかった。また、MA、ML、MTとMUは、互いに高い正の相関があった（ $r=.152\sim.668$ ）。中国の場合は、同じくMA、ML、MTとMUは、互いに正の相関があった（ $r=.082\sim.688$ ）が、MEは、MTと正の相関が示されている（ $r=.209$ ）同時に、MA、ML、MUとは負の相関があった（ $r=-.155\sim-.252$ ）。要するに、原因帰属については、沖縄の児童には、2つのパターンがある：努力（ME）と教師援助（MT）を重視する子ども達と能力（ME）、運（ML）、未知の原因（MU）と教師援助を強調する子どもたちである。中国の子どもには、統一して1つの傾向が現れている、つまり、努力と教師援助を強調しながら、能力、運や未知の原因など統制できない要因を抑えているというパターンである。以上の結

表11 学習 CAMI 下位カテゴリーの相関関係に関する比較

		C	AE	AA	AL	AT	ME	MA	ML	MT
沖縄	AE	.515(**)								
	AA	.673(**)	.385(**)							
	AL	.538(**)	.279(**)	.614(**)						
	AT	.322(**)	.361(**)	.194(**)	.274(**)					
	ME	.285(**)	.419(**)	.098(*)	.111(*)	.382(**)				
	MA	.310(**)	.135(**)	.521(**)	.525(**)	.217(**)	0.062			
	ML	.305(**)	.124(*)	.539(**)	.616(**)	.187(**)	0.025	.668(**)		
	MT	.230(**)	.173(**)	.146(**)	.285(**)	.462(**)	.199(**)	.258(**)	.286(**)	
	MU	.121(*)	0.091	.250(**)	.310(**)	.145(**)	0.054	.306(**)	.379(**)	.152(**)
中国	AE	.495(**)								
	AA	.385(**)	.178(**)							
	AL	.125(**)	-.093(*)	.493(**)						
	AT	.339(**)	.263(**)	.135(**)	0.074					
	ME	.275(**)	.476(**)	-0.012	-.223(**)	.345(**)				
	MA	.152(**)	-.131(**)	.541(**)	.601(**)	0.046	-.163(**)			
	ML	0.062	-.169(**)	.446(**)	.667(**)	0.01	-.252(**)	.688(**)		
	MT	.153(**)	.135(**)	.106(*)	.129(**)	.492(**)	.209(**)	.166(**)		
	MU	0.031	-.154(**)	.245(**)	.441(**)	0.026	-.155(**)	.413(**)	.452(**)	.082(*)

(\*\* p<.01 \* p<.05)

果から、原因帰属において、中国の児童はより総合的で現実的に認識していることが考えられる。中国の児童は、能力、運、未知の原因より、努力と教師援助を重要視していることが思われるだろう。また、沖縄には、能力、運、未知の原因、教師援助という統制できない原因帰属をする傾向が存在していることにより、沖縄の児童の中に、学習に関する認識に認知発達の遅れがうかがえるだろう。

島袋ら (1995a) は、「より重要なことは手段保有感のあり方と手段の認識のあり方 (原因帰属) の対応だと思われる。この問題は他者の行動の認識・説明と自己の行動の確認・説明の問題として考えることもできる」と記述している。そこで、次に、沖縄児童と中国児童には、手段認識 (原因帰属) と手段保有感とはどのような相関があるかを検討する。沖縄と中国において、相関がより高かったのは、同じく「能力の保有感」と「運の保有感」が主に「能力、運と未知の原因の帰属」と正の相関が現れている。つまり、能力、運、未知の原因の帰属の得点が高い子は能力と運の保有感が高かった。また、沖縄の児童の能力と運の保有感とは、より高い相関があった ( $r = .146 \sim .285$ )。両国において、差異は努力の保有感また教師援助の保有感と原因帰属との相関に存在している。努力の保有感については、沖縄の場

合は、未知の原因を除き、他の原因帰属の要因と正の相関があった ( $r = .124 \sim .419$ ) が、中国の場合は、努力の保有感、努力と教師援助の帰属と正の相関があった ( $r = .476, r = .135$ ) が、能力、運や未知の原因とは負の相関が現れた ( $r = -.131 \sim -.154$ )。教師援助の保有感については、沖縄の児童において、主に努力、教師援助と能力の帰属との相関があった ( $r = .382, r = .462, r = .217$ )、また、教師援助の保有感、運、未知の原因ともより弱いながら正の相関が現れた ( $r = .145 \sim .187$ )。中国の児童においては、教師援助の保有感、努力と教師援助の帰属とより高い正の相関があった ( $r = .345, r = .492$ ) が、能力、運、未知の原因などの帰属とは有意な相関が見られなかった。努力の保有感と原因帰属の相関関係のあり方から見ると、日本と中国の子どもには、違いがうかがわせている。日本の児童の努力保有感が努力、教師援助の帰属と関連しているだけではなく、能力や運の帰属とも正の相関があることから、日本の児童には「努力」と「能力」という概念が絡み合っており、まだはっきり区別されていないと考えられる。それらの概念の発達の遅れは言語能力と関連しているだろう。

最後に、原因帰属と手段保有感とは学習への統制感をどの程度予測しうるかを検討する。まず、沖縄の児童のほうを見ていく。学習への統制感と能

表12 学習 CAMI と「デモ要因」の相関関係の比較

		C	AE	AA	AL	AT	ME	MA	ML	MT	MU
家庭学習	日本	.176(**)	.180(**)			.172(**)					
	中国	.179(**)	.244(**)		-.169(**)	.140(**)	.133(**)	-.143(**)	-.141(**)		-.137(**)
進学希望	日本	.210(**)	.130(**)	.131(**)			.139(**)				
	中国		.182(**)		-.262(**)	.093(*)	.138(**)	-.240(**)	-.295(**)		-.164(**)
文化環境	日本	.262(**)	.204(**)	.140(**)	.117(*)	.187(**)				.190(**)	
	中国		.161(**)		-.117(**)	.196(**)	.130(**)				

(\*\*  $p < .01$  \*  $p < .05$ )

力・運の原因帰属との相関がより高くして ( $r = .305$ ,  $r = .310$ )、続いては努力 (ME) との相関で、 $r = .285$ であった。また学習への統制感、手段保有感との相関係数が順番に置くと、能力 > 運 > 努力 > 教師援助となった ( $r = .322 \sim .673$ )。つまり、沖縄児童の学習への統制感には主に能力、運の手段保有感に左右されていることがうかがえる。中国の児童には、学習への統制感、原因帰属の中に努力、能力、教師援助との間に弱い正の相関があって、特に努力との相関がより高かった ( $r = .275$ ) が、統制感と運・未知の原因との間に相関が見られなかった。つまり、運・未知の原因などの外的帰属は学習への統制感とつながっていない。さらに、手段保有感と統制感の相関から見ると、沖縄とは違って、その相関係数がより高かったのは、努力の保有感 ( $r = .495$ )、続いては能力の保有感と教師援助の保有感 ( $r = .385$ と $r = .339$ ) である。要するに、中国の児童の学習への統制感には主たる努力、能力と教師援助の手段保有感に支えられていると結論できるだろう。ちなみに、両国においても、学習の統制感、原因帰属との相関より、手段保有感との相関が高かった。つまり、学習の統制感には主に手段保有感に左右されている。

以上の結果から、沖縄児童の学習統制感には主に能力・運の保有感に左右され、中国の児童の学習統制感には主に努力と能力に左右されていることが分かる。沖縄児童に関する結果は、島袋ら (1995a, 1995b) と嘉数ら (1994, 1995) の研究結果と一致している傾向になる。分析の結果として、中国では「努力志向」で、沖縄では「能力と運志向」であると考えられる。したがって、中国の子どもの学習の統制感には主に「努力」の保有感と強く相関しているが、沖縄の子どもの学習の統制感には主に「能力」と「運」の保有感と連関していることが分かる。

(3) 学習 CAMI と「デモ要因」の相関関係の比較  
続いて、学習達成に関する信念と「デモ要因」の相関関係において、沖縄と中国との間に比較を行なった。その結果が表12に示されている。

まず、「家庭学習時間」と学習 CAMI 各カテゴリーの相関を見る。全体的に見ると、その相関性

は中国の方が高いことが分かる。沖縄には、「家庭学習時間」は、C、AE、AT、ME と正の相関があった ( $r = .109 \sim .180$ )。つまり、「家庭学習時間」の長い子は、努力への帰属がより高く、学習の活動を通して努力を実感し、学習への統制感とつながっていく。また、「家庭学習」することが、教師に認められ、子どもの「教師援助の保有感」と正の相関が現れる。中国の児童にも、「家庭学習時間」は、学習 CAMI との間に同じような傾向が見られる。特に、「家庭学習時間」と AE の相関係数は 0.244 で、より高かった。つまり、中国の子どもは「家庭学習」をすることで、自分の学習の努力の保有感がより強くなる。また、沖縄とは違い、中国の児童の「家庭学習時間」は、MA、ML、MU との間に弱いながら負の相関が見られた ( $r = -.137 \sim -.143$ )。つまり、「家庭学習」の行動で、中国の児童の「能力、運や未知原因」への帰属が低下されていると考えられる。要するに、具体的学習の行動は、学習の成功の規定因をより正しく現実的に認識させている。

次に、「進学希望」と学習 CAMI の相関を説明する。沖縄では、「進学希望」は C (統制感) との相関がより強く、 $r = .210$  であり、また AE、AA、ME とも、正の相関 ( $r = .130 \sim .139$ ) が見られた。つまり、進学目標を高く設定していることは、成功の中の「努力」の役割を正しく認識し、自分の努力により、能力の保有感と学習の統制感も促進されている。中国では、「進学希望」と ME、AE の間にも正の相関が見られた ( $r = .138$ ,  $r = .182$ ) が、一番強い相関は、「進学希望」と AL、MA、ML の間で、且つ負の相関であった ( $r = -.240 \sim -.295$ )。高い進学目標を設定すると、その成功の手段を考え、最後に自分の学習行動が起こる。その一連の関連の中で、中国の子どもは努力の役割を高く認めると同時に、能力、運などの原因の働きを削減している。「家庭学習時間」、「進学希望」は、学習 CAMI との相関関係から見ると、中国の児童は、「進学希望」と原因帰属のカテゴリーの間の相関が強く、「家庭学習時間」と自分に関するカテゴリー (C、AE、AL、AT) の間の相関がより強いことが分かる。つまり、「進学希望」は、成功の原因帰属の認識を促進し、「家庭学習時間」は、学習の努力の行動と学習へ

の自信や統制感を促進していると考えられる。しかし、沖縄の児童にはその傾向が見られず、「家庭学習時間」「進学希望」は、同じく主にME, AE, Cと関連している。その相関性も前に分析した結果と一致している。つまり、努力への帰属(ME)の得点が高いながら、能力(ME)、運(ML)や未知の原因(MU)への帰属の得点も高かった。

「家庭文化環境」と学習CAMIとの相関について、両者の間にも違いがある。沖縄の場合、MAとMUを除き、ほかの全ての学習CAMIのカテゴリーは「家庭文化環境」と全部正の相関である。つまり、「家庭文化環境」得点が高い子は、原因帰属の中に努力、教師の援助を重要視して、自分の手段保有感(努力、能力、教師の援助)と

学習への統制感も高くなる傾向があることが考えられる。特に、「家庭文化環境」は、AE, Cとの相関係数が高かった( $r=.204, r=.262$ )。中国の子どもの場合は、「家庭文化環境」は、学習CAMIの中のAT, AE, MEと正の相関がある( $r=.196\sim.130$ )。つまり、家庭文化環境の得点が高い子は、努力の帰属と努力の保有感が高く、教師からの援助を高く感じている。要するに、「家庭文化環境」と学習CAMIとの相関において、中国より、沖縄の場合は、その相関性が強くて高かった。また注意したいのは、「家庭文化環境」とALとの相関である。中国の場合はその相関性は負であり( $r=-.117$ )。日本の場合は、その相関性は正であり( $r=.117$ )、かつML(運の帰属)との相関も正である( $r=.101$ )。沖縄と中国の文

表13 中学年における「学習CAMI」と「言語能力」の偏相関関係の比較

	日本		中国	
	語彙	統語	語彙	統語
C(学習への統制感)			.168(**)	
AE(努力の保有感)			.244(**)	.207(**)
AA(能力の保有感)				
AL(運の保有感)	-.263(**)	-.264(**)	-.233(**)	-.181(**)
AT(教師援助の保有感)				
ME(努力の帰属)			.323(**)	.304(**)
MA(能力の帰属)	-.391(**)	-.348(**)	-.218(**)	-.216(**)
ML(運の帰属)	-.456(**)	-.421(**)	-.216(**)	-.224(**)
MT(教師援助の帰属)	-.280(**)	-.217(**)		
MU(未知原因の帰属)			-.259(**)	-.197(**)

(\*\*  $p < .01$  \*  $p < .05$ )

表14 高学年における「学習CAMI」と「言語能力」の偏相関関係の比較

	日本		中国	
	語彙	統語	語彙	統語
C(学習への統制感)	.185(**)	.278(**)	.234(**)	.267(**)
AE(努力の保有感)		.319(**)	.364(**)	.303(**)
AA(能力の保有感)		.148(*)	.122(*)	
AL(運の保有感)			-.172(**)	-.191(**)
AT(教師援助の保有感)			.126(*)	.212(**)
ME(努力の帰属)	.168(*)	.146(*)	.154(**)	.209(**)
MA(能力の帰属)			-.176(**)	-.184(**)
ML(運の帰属)		-.150(*)	-.233(**)	-.280(**)
MT(教師援助の帰属)				
MU(未知原因の帰属)		-.168(*)	-.227(**)	-.321(**)

(\*\*  $p < .01$  \*  $p < .05$ )

化には、「運」に関する概念が違うとうかがわせている。中国には「運」というのは、自分がコントロールできないもので、場合によってよく変わるものであるから、親や教師は子どもに努力を強調し、運という概念や帰属を抑えるしつけをしている。中国の子どもは、学習の中に「運」への帰属が弱くて、自分の学習においても、「運」の意識がとても弱いである。沖縄の文化には、「運」という言葉がよくあり、「運」がいいものと言われている。すると、沖縄の子どもの「家庭文化環境」は「運の保有感」や「運の帰属」とは弱いながら、正の相関が現れることになった。

### (3) 学習 CAMI と言語能力の相関関係の日中比較

前文の分析から、学年、性別、家庭学習時間、進学希望と家庭文化環境などの要因は、言語能力や学習 CAMI との間に多かれ少なかれ関連性が存在していることが分かる。それらの要因の影響を除くため、それらを制御変数として、言語能力と学習 CAMI との偏相関係数を求めることにする。さらに、Nicholls (1978) の子どもたちの「能力」と「努力」という概念の発達の変化に関する研究から、「能力」と「努力」の分化が11歳前後で生じることが明らかになった。その時期はちょうど子供の思考が具体的操作期から形式的操作期に入るところであり、かつ5学年に上がる時期でもある。以上のことを踏まえ、子どもの言語能力と学習 CAMI との相関関係の発達の变化を見るために、中学年(3、4学年)と高学年(5、6学年)に分けて、その相関性を検討した。

まず、沖縄と中国の中学年における言語能力と学習 CAMI との関連性を比較的に検討する。表13では、言語能力と学習 CAMI との偏相関係数が示されている。一目で分かるのは、両者においても、語彙力と統語力両方は、学習 CAMI のカテゴリとの相関がほとんど同じ傾向だということである。中学年において、沖縄と中国と同じなのは、語彙力と統語力両方は、主に、原因帰属のカテゴリ(特に、MA と ML) と関連し、また AL (運の保有感) とも相関していることである。沖縄の場合は、言語と MA, ML の偏相関係数は  $r=-.348\sim-.456$  で、ずいぶん高い負の相関である。また言語と AL との相関もやや高い負の相関であ

る ( $r=-.263$  と  $r=-.264$ )。中国の場合は、それらの相関はあるが、その相関係数は沖縄より、低かった。つまり、言語能力の高い子は、「能力、運への帰属」が低く、「運の保有感」を求めているということである。中学年の言語能力と CAMI カテゴリの相関について、沖縄と中国の間に、相違は以下の2点である。①沖縄では、言語能力(語彙と統語を含む)は、MT と負の相関が見られた ( $r=-.207$ ,  $r=-.237$ )。つまり、言語能力の高い子は、学習の成功に教師の援助の作用はあまり重視していないといえる。中国では、言語と ME とはより高い正の相関 ( $r=.323$ ,  $r=.304$ ) があり、また、言語と MU とは負の相関 ( $r=-.259$ ,  $r=-.197$ ) が見られた。つまり、中国では、言語能力の優れる子は、学習の成功に努力の働きを強調しながら、未知の原因の考えを減少している。沖縄の中学年の児童は、学習の成功に「能力、運と教師の援助」の役割を強調していないながらも、言語能力と「努力」という概念(ME と AE を含む)との関連性がまだ見られていない。つまり、言語能力はまだ「努力」という概念の理解につながっていないとうかがえる。②中国では、言語能力は学習の成功における原因帰属と関連性があるほかに、言語能力はさらに子ども自身の努力の保有感(AE) ( $r=.244$  と  $r=.207$ ) と学習への統制感(C)とも正の相関が現れた。要するに、言語能力は、子ども自らの努力の行動を促進し、さらに学習への自信や統制感も高めている。中学年における言語能力と学習 CAMI カテゴリの相関関係の分析から、中国児童の言語能力と ME, AE との間に正の相関が現れたが、沖縄児童には、言語能力と ME, AE との相関が見られなかったことが分かる。つまり、言語能力は学習達成に関する認知を促進すると考えられるが、中国の子どもの言語能力と「努力」という概念の認識との相関は、沖縄の子どもより、強かった。

続いて高学年における言語能力と学習 CAMI との相関の比較を分析していく。その結果が表14に示されている。中国の高学年は、中学年と同じ相関関係が見られた。つまり、言語能力は原因帰属の ME, MA, ML, MU との相関が見られ、また、学習の中の子ども自身に関するカテゴリの C, AE, AL との相関も見られた。沖縄の高学年

の子には、言語能力と学習 CAMI との相関関係は、中学年における相関関係とはずいぶん違う。中学年に見られた言語能力と原因帰属の MA, ML, MT との相関は高学年にほとんど見られなかったが、逆に、言語能力と ME (努力の帰属) の間に弱いながら正の相関が見られた ( $r=.168$ ,  $r=.146$ )。また、言語能力は子どもの自分自身に関する学習手段の保有感と統制感との相関も見出された ( $r=.148\sim.319$ )。つまり、高学年になると、言語能力は学習の努力の働きの認識を促進する同時に、子ども自身に関する認識も促進している。また、言語能力と ME, AE との相関係数から見ると、沖縄の児童より、中国の児童において、言語能力と「努力」との相関関係が強いことが分かる。

言語能力と学習 CAMI との相関係数から見ると、また1つの傾向が現れている。沖縄と中国においても、中学年では、統語力より、語彙力と学習 CAMI との相関関係がより強かったが、高学年では、その反対、語彙力より、統語力は学習 CAMI との相関関係がより強くなった。中学年では、子どもの統語力がまだ不十分で、外界に関する認知は主に語彙数の豊かさに規定されているだろう。語彙数が多ければ多いほど、外界の事物や関係性が捕らえられると考えられる。高学年では、11、12歳で、ちょうど抽象的思考期に入り、母語に関する知識も一層発達し、統語力がほぼ大人と同じになり、したがって、外界のものの認識、事柄の関係の分析、また状況に対する視点のとり方はより複雑で、正確になる。統語力の発達は物事に関する認識を促進していると思われる。したがって、高学年には、統語力は学習 CAMI との相関がより強くなる。

言語能力と学習 CAMI カテゴリーの相関関係の日中比較の分析の結果、中国児童は、学年を問わず、言語能力と ME, AE との間に正の相関が現れた。しかし、沖縄中学年の児童には、言語能力と ME, AE との相関が見られなかったが、高学年になると、言語能力と ME, AE, C との間に相関が見られ、言語能力は学習活動における努力の働きの認識を促進する同時に、子ども自身に関する認識も促進していることが示されている。また、言語能力と ME, AE との相関係数から見る

と、中国の児童のほうがその相関関係が強いことが分かる。この結果から、言語能力は学習達成に関する認知を促進すると考えられるが、中国の子ども言語能力と「努力」という概念の認識との相関は、沖縄の子どもより、強いことが明らかになった。

#### IV. 要約と展望

沖縄児童と中国の児童における学習達成に関する認知の特徴の比較を行い、その認知の3つの側面の構造関連性を明らかにした上で、学習をめぐる認知と子供の言語能力との相関関係を解明しようとした。

その結果、能力と努力という認識に関しては、沖縄と中国の間に差異が存在していることが分かる。つまり、中国では、「努力志向」で、沖縄では「能力と運志向」であり、中国の子供の学習の統制感には主に「努力の保有感」と強く相関しているが、沖縄の子供の学習の統制感には主に「能力と運」の保有感と関連していることが明らかになった。また、言語能力と学習達成に関する認識の間に相関が見られ、特に発達的に見ると、言語能力は「努力」という概念の認識を促進していることが実証され、中国の児童の言語能力と「努力」という概念の認識の相関は、沖縄の児童より、強かったことが分かった。

今回の調査では、中国の児童の言語テストにおいて、語彙より、統語力の方の得点は著しく低いことが分かった。その原因を考えてみると、中国の教育のやり方と関連しているのではないだろうか。中国の小学校では教師一人で、50～60名の子供を対象として一斉に授業を行うのは普通である。また、教える内容も多いため、子供たち一人一人に考えさせ、回答させる時間の余裕がなく、一斉に反応させるのが多くて、教え込みが主たる授業の風景となっている。教え込みの授業は知識を伝達するのが特徴で、子供が自主的に問題を発見し、考え、問題解決の手口を見つけるのは困難である。この教育のやり方は子供の統語能力と関連しているだろうと考えているが、その関連性を明らかにするのは今後の検討課題として残されている。

引用文献

- 東江平之 1983 沖縄における言語生活および言語能力に関する比較・測定的研究 沖縄言語心理研究会
- 東江平之、石川清治、本永守、大城宜武 1979a 沖縄の児童の言語能力の分析研究 (IV) —テスト項目の因子論的分析 琉球大学法文学部紀要 社会学篇 第21号 95-123.
- 東江平之、石川清治、本永守、大城宜武 1979b 沖縄の児童の言語能力の分析研究 (V) 琉球大学法文学部紀要 社会学篇 第22号 17-99.
- 伊波芳奈 2001 児童の学習における規範意識の構造と学習 CAMI に関する研究 2000年度卒業論文 (未発表)
- 嘉数朝子、井上厚、島袋恒男、前原武子 1995 沖縄県の児童の学習動機づけと原因帰属に関する研究 琉球大学教育学部紀要, 第46集 115-121.
- 嘉数朝子、島袋恒男、井上厚、廣瀬等、前原武子 1996 沖縄県の児童の学習動機づけに関する研究—CAMI との関連で— 琉球大学教育学部紀要, 第47集 223-231.
- 苅谷剛彦、志水広吉、清水陸美、諸田裕子 2002 学力低下の実態 岩波ブックレットNo.578.
- 北村晴朗、木村進監 訳 1993 小学生の学力をめぐる国際比較研究 (H. W. スティーブソン, J. W. スティグラー 著) 金子書房
- 島袋恒男、井上厚、嘉数朝子、前原武子 1995a 沖縄県の児童の進路発達と学習の原因帰属に関する研究—CAMI による学習意識と進路成熟の関係 琉球大学教育学部紀要 第46集101-114.
- 島袋恒男、嘉数朝子、井上厚、廣瀬等、前原武子 1995b 沖縄県の児童の学習意識・認識に関する研究—CAMI による分析を通して— 琉球大学教育学部紀要 第47集 199-214.
- 島袋恒男、井上厚、廣瀬等 1996 沖縄県の児童・生徒の学習統制感と原因帰属に関する発達の研究 (I) —CAMI の構造とその発達— 琉球大学教育学部紀要 第48集 387-404.
- 島袋恒男、伊良波剛 2003 中学生の学習統制感と原因帰属に関する研究—CAMI による琉球大学教育学部付属中学校の特徴— 琉球大学教育学部紀要 第62集 285-296.
- 島袋恒男 2006 中高校生及び大学生の意志型・願望型尺度による進路発達の検討 琉球大学教育学部紀要 第69集 75-94.
- Karasawa, M., Little, T.D., Miyashita, T., Mashima, M., & Azuma, H. 1997 Japanese children's action-control beliefs about school performance, *International Journal of Behavioral Development*. 20(3), 405-423.
- Little, T.D., Oettingen, G., Stetsenko, A., & Baltes, P.B. 1995 Children's action-control beliefs about school performance: How do American children compare with German and Russian children? *Journal of Personality and Social Psychology*. 69, 686-700.
- Little, T. D., & Lopez, D.F., 1997 Regularities in the development of Children's causality beliefs about school performance across six sociocultural contexts *Developmental Psychology*. 33, 165-175.
- Liu, Yuming, & Steven, R. Y. 2005. A comparison of perceived control beliefs between Chinese and American students. *International Journal of Behavioral Development*. 29,14-23.
- Nicholls, J.G. 1978 The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*. 49, 800-814.
- Oettingen, G., Little, T. D., Lindenberger, U., & Baltes, P. B. 1994. School performance-related causality, agency, and control beliefs in East and West Berlin children. *Journal of personality and Social Psychology*. 66, 579-595.
- Skinner, E.A., Chapman, M., & Baltes, P.B., 1988 Control, means-ends, and agency beliefs: A new conceptualization and its measurement during childhood. *Journal of Personality and Social Psychology*. 54, 117-133.
- Stetsenko, A., Little, T. D., Oettingen, G., & Baltes, P. B., 1995 Agency, control, and



means-ends beliefs about school performance  
in Moscow children: how similar are they to  
beliefs of western children? *Developmental  
Psychology*, 31, 285-299.