

学力観をめぐる日独比較研究（Ⅱ）

Comparative Research on Implicit Competence Theory between Germany and Japan (Part II)

卜 部 匡 司

分野：教育学、比較国際教育学

キーワード：学力観、ドイツの教育、国際比較

はじめに

本稿の目的は、前号に引き続き、教師の抱く「暗黙的学力観 (Implizite Fähigkeitstheorie)」を日独で比較することによって、学力観をめぐる両国の違いの一端を明らかにすることである。

「暗黙的学力観」とは「学力や才能の変容可能性についての確信または信念」であり (Baumert/Kunter [2006] ; Dresel/Ziegler [2006] ; Dweck [1999])、認識論の中でも「暗黙的理論 (Implizite Theorie)」という考え方に基づくものである。具体的に言えば、教科に対する暗黙の先入観 (暗黙的理論) が、その人の学習スタイルや成績にも無意識のうちに影響を与えているとする考え方である (Köller/Baumert/Neubrand [2000])。

「暗黙的学力観」をめぐるこれまでの日独比較研究 (卜部 [2010]) では、教師の抱く「暗黙的学力観」や「自己効力感」が自らの「指導による動機づけ」に影響を与えていること。さらには、その影響の与え方がドイツとわが国では若干異なるということが明らかになった。そこで本稿では、さらに「指導による動機づけ」に対する文化的な背景の違いに焦点を当てた考察を行う。すなわち、教師が児童生徒を学習に向けて動機づけようとするとき、実際にどのような場面で日独の教師の「暗黙的学力観」に文化的な違いが見られるのか。本稿では特にこの点について実証的に明らかにする。

以下の本論では、部分的には前稿 (卜部 [2010]) と重複することになるが、

まず最初に調査の概要として、調査の理論的背景と仮説および方法、さらに調査の尺度と項目事例をそれぞれ示す。次に、これまでの調査結果を要約したうえで、教師の「指導による動機づけ」に対する「文化」の影響についての分析結果を日独で対比的に提示する。そして最後に、分析結果を踏まえながら両国の文化的違いについて若干の考察を加える。

I. 調査の概要

1. 理論的背景と調査の仮説

「暗黙的学力観」の背景には、2つの異なる理論が存在する。ひとつは「増大理論 (incremental theory)」であり、もうひとつは「実在理論 (entity theory)」である。「増大理論」では、学力は努力と学習によって大きく向上させることができる考える。これに対して「実在理論」では、学力は安定したものであり努力による学力向上には限界がある考える。つまり、学力は変化しやすいものなのか、それとも変化しにくいものなのかといった2つの立場があるというわけである。

さらに「暗黙的学力観」と並行して、教師が児童生徒の学習に与える影響のうち、本調査では、教師の「自己効力感 (Selbstwirksamkeitserwartung)」が「指導による動機づけ (Didaktische Orientierungen)」に与える影響に注目している。というのは「自己効力感」は「行動結果の獲得のために必要な行為をうまく遂行できるような確信」であり (Moschner [2001])、とりわけ教師の「自己効力感」が、教授・学習プロセスの質を左右するひとつの中心的な「調節ネジ」であると考えられているためである。最近の研究では、学力の変容可能性に対する教師の (自己効力感によって媒介される) 信念が、児童生徒の自律性を支援する雰囲気をつくりださせることが明らかになっている。他方、「指導による動機づけ」とは、教師が授業で児童生徒を学習に動機づける指導方法のことであり、例えば、児童生徒の自律性を支援することで動機づける (自立性の支援) とか、学習者を相互に協力させることで動機づける (協力による動機づけ)、あるいは、改善に向けた個人的なアドバイスによって動機づける (個

人の改善に向けた動機づけ）ことなどが挙げられる。

なお、調査の仮説としては、次のような仮説を設定した（卜部 [2010]）。すなわち、教師の「暗黙的学力観」は「指導による動機づけ」および「自己効力感」と相関関係にあり、「自己効力感」は、教師の「指導による動機づけ」に対して誘導的に作用するという仮説である。

2. 調査の方法

本稿で扱う調査データは、ドイツの場合、バイエルン州で取り組まれている学力調査プロジェクトKOMPASS(KOMPetenz Aus Stärke und Selbstbewusstsein)において実施された調査の一部である。KOMPASSは、バイエルン州の教育関連財団の助成を受けた研究プロジェクトであり、州内の実科学学校10校（現在は13校）の協力により2007年から始まったものである。このプロジェクトは、児童生徒の動機づけの視点や学業成績を改善するために実施されている。

調査の方法としては、ドイツでは2008年7～10月にバイエルン州の実科学学校20校で質問紙調査を実施し、631名の教師から回答を得た。実科学学校の選択に際しては、公立学校および教会立学校、男女共学校、男子校ならびに女子校、都市の学校および田舎の学校といったバランスに配慮している。また児童生徒数や学級規模に関しても学校ごとに幅広くサンプルを確保している。

表1：調査の概要

	ド イ ツ	日 本
調査実施	2008年7～10月（バイエルン州）	2009年3月（山口県）
調査対象	実科学学校教師（20校）	小学校教師（4校）
サンプル数	631名	73名

他方、わが国では、2009年に山口県の小学校4校で質問紙調査を実施し、73名の教師から回答を得た。小学校の選択に際しては、いずれも公立小学校、男女共学の学校を選び、都市や郊外といった地域のバランスや、児童生徒数や学級規模などのバランスに配慮している。

3. 調査の尺度と項目事例

第1に「暗黙的学力観」に関する尺度は、「学力の向上可能性」（学力の向上可能性に関する確信）および「才能」（才能の安定性）という尺度である（Ziegler/Schober/Dresel [2005]）。これら2つの尺度に基づいて、「暗黙的学力観（学力の向上可能性）」では4項目、また「暗黙的学力観（才能）」では3項目をそれぞれ設定し、調査票では各項目6段階からひとつを選択して回答するよう求めている（表2参照）。

第2に「自己効力感」については、ひとつの尺度に10項目を設定し、各項目4段階からひとつを選択して回答するよう求めている（Schwarzer/Jerusalem [1999]）。

表2：教師の「暗黙的学力観」および「自己効力感」（尺度と項目事例）

尺 度	項 目 事 例
暗黙的学力観（学力の向上可能性） （4項目）	「児童たちは学力をつけることができると思う。」 回答形式（6段階）：1（全くそう思わない）～6（全くそう思う）
暗黙的学力観（才能） （3項目）	「児童たちに備わっている生まれながらの才能は、児童たち自らでは変えることができないと思う。」 回答形式（6段階）：1（全くそう思わない）～6（全くそう思う）
自己効力感 （10項目）	「予期せぬ事態が生じたとき、いつもどう対処すればよいか知っている。」 回答形式（4段階）：1（全くそう思わない）～6（全くそう思う）

第3に「指導による動機づけ」に関しては、次のように7つの下位尺度を設定した。すなわち、「自律性の支援」（3項目）、「競争による動機づけ」（3項目）、「個人の改善に向けた動機づけ」（3項目）、「協力による動機づけ」（3項目）、「社会的比較による動機づけ」（3項目）、「成績による動機づけ」（3項目）、「失敗への対処」（4項目）である。また、調査票では各項目6段階からひとつを選択して回答するよう求めている（表3参照）。

表3：教師の「指導による動機づけ」（下位尺度と項目事例）

指導による動機づけ（22項目）	項目事例「私が授業で重視しているのは…」 回答形式（6段階）：1（全くそう思わない）～6（全くそう思う）
自律性の支援（3項目）	「…児童たちが自ら学習活動を決めることである。」
競争による動機づけ（3項目）	「…児童たちを競争によって動機づけることである。」
個人の改善に向けた動機づけ（3項目）	「…各児童の成長を把握することである。」
協力による動機づけ（3項目）	「…児童たちがお互い助け合うことである。」
社会的比較による動機づけ（3項目）	「…児童たちに相互に比較する機会を与えることである。」
成績による動機づけ（3項目）	「…成績評価における評点の重要性を理解させることである。」
失敗への対処（4項目）	「…失敗から学ぶことができることを理解させることである。」

Ⅱ. これまでの調査結果の要約

これまでの調査では、教師の抱く「暗黙的学力観」と「自己効力感」が「指導による動機づけ」に対して統計的に有意な影響を与えるかについて検証した（卜部 [2010]）。具体的には、「増大理論（知性は改善される）」と「実在理論（知性は変わりにくい）」の違いを的確に描くことができるように、「暗黙的学力観」および「自己効力感」についての尺度に対して中央値分割（Mediansplits）を実施した。すなわち（独立変数としての「暗黙的学力観」および「自己効力感」の両者に対する）二分検索（中央値の二分値）と従属変数としての「指導による動機づけ」により多変量解析（Multivariate Tests）を行い、さらに回答者間の影響解析（Tests der Between-Subjects-Effekte）を行った。

1. 尺度の固有値

まず、尺度の固有値を日独で比較することにより、次の2点が明らかになった。

- 1) わが国の教師と比べて相対的にドイツの教師は「自己効力感」を重視し

ている。

- 2) ドイツでは教師が「学力の向上可能性」を信じる一方で相対的に「才能の変容可能性」を信じていないのに対して、日本の教師は「学力の向上可能性」ならびに「才能の変容可能性」も同等に信じている。

2. 「指導による動機づけ」に対する「暗黙的学力観」と「自己効力感」の影響

次に、多変量解析および回答者間の影響解析により、次の3点が明らかになった。

- 1) ドイツでは「暗黙的学力観」と「自己効力感」が「指導による動機づけ」に影響を与えているのに対して、わが国では「暗黙的学力観」と「自己効力感」が「指導による動機づけ」に与える影響は限定的である。
- 2) ドイツの教師の「自己効力感」が「自律性の支援」と「協力による動機づけ」に対して誘導的に作用しているのに対して、わが国の「自己効力感」は、児童生徒の自律性を支援する雰囲気や誘発させていない。
- 3) わが国では「暗黙的学力観（才能）」が「競争による動機づけ」および「成績による動機づけ」に影響を与えている。すなわち、わが国の教師たちは、子どもの才能は変容可能であると信じており、それが競争や成績による動機づけに影響を与えている。

Ⅲ. 「指導による動機づけ」に対する「文化」の影響

これらの結果を踏まえながら、さらに「文化」という視点を入れた場合、実際にどの項目において教師の「暗黙的学力観」をめぐる日独の文化的違いが見られるのか。以下、これについて実証的に解明する。このとき、調査国の全データを予想値（Prädiktor）として解釈し、分析する。

1. その「国の文化」か、それともその「学校の文化」か？

日独の文化的違いを分析する前に、ひとつ確認しておくべきことがある。す

なわち、これらの調査データを調査国の「文化」として想定する前に、これらのデータは日独の「一般的な文化」の違いを反映したものなのか、それとも調査対象校の「学校文化」がたまたまデータに反映されただけなのか。この点について確認する必要がある。ドイツの場合、サンプル数（631名）が十分であるため、ドイツについては「一般的な文化」がデータに反映されていると解釈できる。ところがわが国の場合、ドイツと比べてサンプル数（73名）が不十分なため、データのなかで学校間に差があるか否かを検証し、それほど差がないということでもって、そのデータはわが国の文化を反映したものであると解釈できるようになる。

実際には、以下の表4が示しているように、わが国の調査校の間では有意差が見られないことから、わが国のデータは「一般的な文化」を反映していると解釈できる。

表4：わが国の調査校の平均値と標準偏差

調 査 校	平均値	標準偏差
A 学 校	4.89	.67
B 学 校	4.83	.62
C 学 校	4.54	.72
D 学 校	4.87	.53

筆者作成

2. 教師の「失敗への対処」に対する文化的影響の違い

それでは、実際にどの項目において教師の「暗黙的学力観」をめぐる日独の文化的違いが見られるのか。結論から言えば、両国の文化的違いは「失敗への対処」において（統計的に有意差のあるかたちで）認識できる。その中でもとりわけ「文化」と「暗黙的学力観（才能）」が相互に影響していることがわかる（表5の斜字体）。このことは、すなわち「教師が児童生徒の失敗にどう対処するか」に対して、その国の「文化」が影響しているということである。

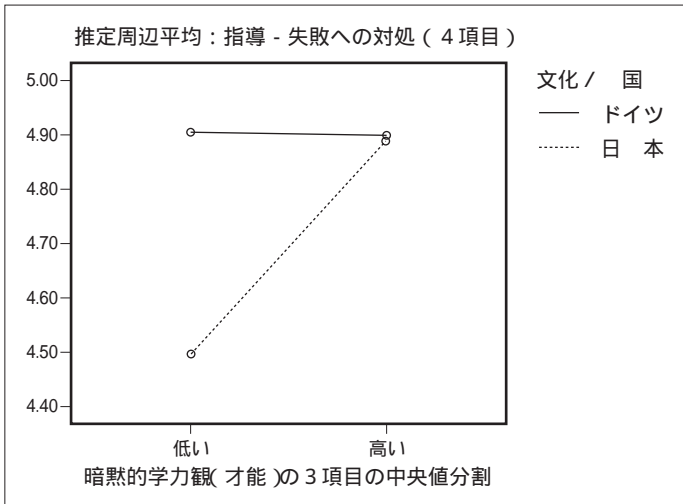
表5：「指導による動機づけ」に対する「文化」の影響

Tests der Between-Subjects-Effekte	F値	P値	偏イータ二乗
自律性の支援、個人の改善に向けた動機づけ、協力による動機づけ			
文化	3.24	.07	.01
文化 * 自己効力感	1.67	.20	.00
文化 * 暗黙的学力観（学力の向上可能性）	.12	.73	.00
文化 * 暗黙的学力観（才能）	.86	.35	.00
競争による動機づけ、社会的比較による動機づけ			
文化	.61	.44	.00
文化 * 自己効力感	.29	.64	.00
文化 * 暗黙的学力観（学力の向上可能性）	.84	.36	.00
文化 * 暗黙的学力観（才能）	2.52	.11	.00
成績による動機づけ			
文化	1.13	.29	.00
文化 * 自己効力感	.56	.46	.00
文化 * 暗黙的学力観（学力の向上可能性）	.00	.96	.00
文化 * 暗黙的学力観（才能）	2.35	.13	.00
失敗への対処			
文化	3.97	.05	.01
文化 * 自己効力感	.64	.43	.00
文化 * 暗黙的学力観（学力の向上可能性）	.01	.91	.00
文化 * 暗黙的学力観（才能）	4.35	.04	.01

筆者作成

さらに、「失敗への対処」をめぐる推定周辺平均の対比から（図1参照）、わが国の教師よりもドイツの教師のほうが児童生徒の失敗に対してポジティブに対処する傾向があることがわかる。また、「文化」と「暗黙的学力観（才能）」の影響という点では、ドイツの場合、どの教師も失敗に対してポジティブに対処する傾向にあるが、わが国では、児童生徒たちの才能が大きく変容する可能性があると思っている教師に限り、特に児童生徒の失敗に対してポジティブに対処するという傾向が見られる。

図1：「失敗への対処」をめぐる推定周辺平均



IV. 結果の考察

上述のような結果を踏まえ、日独の文化的違いのうち、ここでは次の3点について考察する。すなわち、①失敗への対処について、②社会的競争について、③才能の変容可能性について、である。

1. 失敗への対処について

第1に、日独では教師による失敗への対処において文化的な違いが見られる。わが国の教師と比べて、ドイツの教師は失敗に対してポジティブに対処する。このことは、わが国の教師が失敗に対してより寛容的ではないことを意味する。こうした背景には、アルファベットよりもはるかに複雑な漢字や仮名のシステムを採用するわが国の特異な事情があるのかもしれない。例えば、わが国では漢字ドリルや漢字テストの際に、漢字の「書き順」や文字の「止め」や

「はね」を厳しくチェックする教師がいる。他方、ドイツではアルファベットの書き方についてそこまで厳しく指導する教師はほとんどいない。あるいは、ドイツと比べてわが国は、そもそも「正確さ」を尊重する文化を備えているのかもしれない。例えば、数分の列車の遅延が「遅延」として認識されるわが国に対して、約10分以内の列車の遅延は「遅延」のうちに入らず、それほど深刻に扱われないというドイツの実情を考えると、わが国では「厳密性 (=きちんとする)」ということに対する国民の意識が高いのではないかと考えられる。

2. 社会的競争について

第2に、競争や社会的比較による動機づけについて考えてみる。調査結果から考察すると、ドイツと比べて、わが国の学校における競争は厳しいことが想定できる。すなわち、わが国の児童生徒たちは、他者との比較や競争のなかで学習に動機づけられているということである。しかしながら、教師の意識や価値観のレベルでは、ドイツと比べても、わが国では競争や社会的比較による動機づけが望ましいとは考えられていない。つまり、わが国では、家庭での競争意識が高く、学校では逆に成績格差を教師が是正するという方向で努力が行われていると解釈できる。

3. 才能の変容可能性について

第3に、「暗黙的学力観 (才能の変容可能性)」に関する調査結果について考察する。才能の変容可能性については、ドイツよりもわが国の教師のほうが重視している。すなわち、わが国の教師は、児童生徒の生まれながらの才能は変容すると確信している。その背後には、いわゆる「頑張る」という文化的行動規範や日本の美学があるのではないかと考えられる。「頑張る」とは、常に努力や改善を目指すことが望ましいとする考え方である。この「頑張る」という背景的要因に注目すれば、才能の変容可能性に関する両国の明確な違いが説明できるようになる。

おわりに

本稿では、前稿（卜部 [2010]）に引き続き、教師の抱く「暗黙的学力観」や「自己効力感」が自らの「指導による動機づけ」にどのような影響を与えているのか。また、その影響の与え方はドイツとわが国ではどこがどう異なるのか。これらの問いに対して、両国の違いを比較文化的視点から実証的に考察してきた。その結果、両国の文化的違いは「失敗への対処」において顕著であることがわかった。すなわち「教師が児童生徒の失敗にどう対処するか」に対して、その国の「文化」が影響していることが明らかになった。実際、ドイツの教師のほうがわが国の教師よりも児童生徒の失敗に対してポジティブに対処する傾向にある。また、興味深いのは「文化」が「暗黙的学力観（才能）」に与える影響において両国の顕著な違いが見られることである。どの教師も失敗に対してポジティブに対処する傾向にあるドイツの教師に対して、わが国では、才能の変容可能性を信じる教師に限り、児童生徒の失敗に対してポジティブに対処するという傾向が見られる。さらに、これらの結果から、教師の意識（暗黙的学力観）の違いは、失敗への対処、社会的競争による動機づけ、採用の変容可能性に対する確信において顕著に見られることがわかる。

これらの考察を踏まえ、今後の課題としては、児童生徒の「失敗」に対する教師の「暗黙的学力観」について、さらに両国の文化的違いを明らかにしていく作業が残されている。例えば、児童生徒の発言や解答は、どこまでが「正解」で何が「失敗（ミス）」として認識されるのか。また「失敗」に対してどう対処し、なぜそう対処するのか。こうした「失敗への対処」についての意識をめぐる文化的違いを考察することで、これまでの学力観に対する新たな知見が得られるようになると思う。

【参考文献】

- 1) Baumert, J./Kunter, M.: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jg., Heft 4, 2006, S. 469-520.
- 2) Dresel, M./Ziegler, A.: Langfristige Förderung von Fähigkeitsselbstkonzept und impliziter Fähigkeitstheorie durch computerbasiertes attributionales Feedback. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20, 2006, S. 49-63.

- 3) Dweck, C. S.: Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. Philadelphia, PA: Psychology Press 1999.
- 4) Köller, O. / Baumert, J. / Neubrand, J.: Epistemologische Überzeugungen und Fachverständnis im Mathematik- und Physikunterricht. In: Baumert, J./Bos, W./Lehmann, R. (Hrsg.): TIMSS/III Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie (Band 2) . Opladen 2000, S. 229-269.
- 5) Moschner, B.: Selbstkonzept. In: Rost, D. H. (Hrsg.). Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim 2001, S. 629-635 (2. Aufl.).
- 6) Schwarzer, R. / Jerusalem, M. (Hrsg.) : Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Berlin 1999.
- 7) ト部匡司「学力観をめぐる日独比較研究（Ⅰ）」徳山大学経済学会『徳山大学論叢』第70号、2010年、125-136頁。
- 8) Ziegler, A./Schober, B/Dresel, M.: Primary school students' implicit theories of intelligence and maladaptive behavioral patterns. In: Education Science and Psychology, 6, 2005, S. 76-86.

※謝辞：本稿のデータのもとになる質問紙調査においては、周南市立小学校校長会ならびに周南市立小学校4校の協力を得た。ここに記して感謝の意を表したい。