

歴史学習意欲に影響を与える諸要因の分析

—「つながり重視の学習」の観点から—

菊 間 まりこ

問題と目的

学習者が意欲的に学習を行うことは重要である。しかし、どのような働きかけを行えば学習者の意欲が高まるかを具体的に示した研究は少ない。本研究では歴史科目を取り上げて、学習意欲を高める要因について検討しようとするものである。歴史の学習については「暗記科目だ」とか「面白くない」といった発言が聞かれることがある。進藤（2002）では、「歴史の勉強が嫌いだった」と答えた者の約90%がその理由として「機械的暗記による学習」を挙げており、歴史学習が好まれない原因の1つに暗記という学習形態があることが示されている。鹿野（1998）も歴史の勉強とは重要語と年代の丸暗記をすることだと学習者が考える危険性を指摘している。

村山（2003a）は、記述式テストと空所補充型テストを用いて、テストの出題形式が学習方略に与える影響を検討した。その結果、記述式のテストを行なった群では個々の出来事や歴史の流れを重視する「深い処理」の学習方略を用いていたが、空所補充型のテストを行った群では機械的に暗記するという「浅い処理」の学習方略を用いていた。この結果と進藤（2002）の結果を結びつけると、空所補充型のテストを多く用いると、学習者は機械的暗記による学習を行いがちになり、その結果、歴史学習が嫌いになるというプロセスが考えられる。また、深谷（2000）は「歴史学習全体の目標」と「実際の教科書から抜粋した具体的な単元の目標」の2種類の歴史学習目標について、自由記述による回答を求めた。その結果、歴史学習全体の目標については歴史のプロセスやその後の展開について言及する者が多かったが、具体的な単元の目標については、「重要人物が何をしたか」等の人物や事象を覚えることだと認知している者が多く、歴史学習全体の目標と単元の目標が乖離している状態であることが示唆された。これらの研究から、歴史に対する印象や学習目標、学習方略のあり方が、学習意欲を左右する要因であることが窺える。

歴史の学習では丸暗記ではなく因果関係を捉えて理解することが重要であることは、多くの歴史教育者によって指摘されてきた（五味・高埜・鳥海、1998；佐藤、1982）。あるいは、出来事間の必然性や因果関係に着目すると、それらの前後関係の記憶が促進されることも示されている（西林、1994）。また、関連づけの効果について伏見・麻柄（1993）は、学習に伴ってそれと関連する世界が開けるときに学習者は学習内容を意義のある、学びがいのあるものと感じ、学習効果も高まることを指摘している。以上のように、知識のつながりや関連づけが学習の成立や興味の喚起に及ぼす効果は

ある程度示されているが、歴史学習において出来事間の関連や因果関係を重視するという学習方法が学習意欲と関連を持つことを示した研究は筆者の知る限りまだ提出されていない。

市原・新井（2006）は、学習方略は「意味理解的な方略」と「暗記・反復方略」の2つに分類できるとし、学習成果に結びつくのは前者の意味理解方略であり、暗記・反復方略は学習成果に対して良い影響を与えないか、もしくは阻害要因として作用していると述べている。ただしここで1つ注意が必要となる。歴史を理解することや思考するということは、個別事例を知ることによって促進されるものであり、その際に人名や事件の名称等を記憶しないよう心がけることは不自然であろう。このように考えると、従来の「理解のみ」の学習方略と「暗記のみ」の学習方略を二項対立的に捉えるのは、歴史学習においては不適切であろう。歴史学習においては、「暗記」自体を「機械的暗記（丸暗記）」と「理解してから覚えること」に区別する必要があると考えられる。したがって、本研究においては既存の学習方略尺度をそのまま使用するのではなく、上記の点を考慮した学習方略尺度の項目を作成する必要があると考えられる。

そこで、本研究では出来事間のつながりを重視しているか否かという観点から、歴史への印象・学習目標・学習方略尺度を作成し、それらが高校生の歴史学習意欲とどのように関わっているかを検討することを目的とする。

方法

1. 概要 調査対象は、A県立B高校の1・2年生 157名（男子 68名、女子 89名）であった。なお、B高校はほぼ全員が大学進学を希望している普通科の学校である。

質問紙は社会科担当教師によって授業中に配布され集団で実施された。時間は10分程度であった。また、個人のプライバシー保護のために、担当教師を通して「①得られた回答は研究以外では使用しないこと、②回答によって個人が特定されることはないこと、③学校の成績には一切反映されないこと」などが伝えられた。

2. 調査内容 質問紙は日本史に関する以下の5つの内容からなっていた。

歴史学習意欲 岡田（2007）で用いられた学習意欲を測る項目を参考に、筆者が作成した歴史に関する学習意欲を測る項目について、教育心理学を学ぶ大学院生5名とともに協議を重ね、合計6項目を作成した。回答は「1. 全くそう思わない」から「6. 非常にそう思う」までの6件法で求めた（Table 2 参照）。

歴史への印象 質問項目の作成に際して、高校時代に歴史を学んだことがある大学生23名に対して2つの質問を予備的に行った。まず質問1では歴史に対して持っている印象について尋ね、続く質問2では、好きだ・楽しかったという印象を持っている人に対しては日本史のどんなところが楽しかったのか、逆に嫌いだった・つまらなかったという印象を持っている人に対してはどんなところがつまらなかったのか・嫌いだったのかについて、自由記述にて回答を求めた。得られた回答をもとにして共通する項目を抜き出し、11項目からなる歴史印象を測る項目を作成した。回答は「1. 全くそう思わ

ない」から「6. 非常にそう思う」までの6件法で求めた（Table 3 参照）。

歴史目標観 学習者が歴史学習とはどのようなことが大切だと考えているかについて、市川（2001）の学習方法についての項目と、深谷（2000）の「プロセス重視」「事象重視」「人物重視」を参考にし、筆者が質問項目を作成し、更に深谷（2000）には含まれていなかった暗記を重視する項目を加えて、教育心理学を学ぶ大学院生5名と協議を重ねた上で日本史学習に対する目標観を測る項目を作成した。回答は「1. 全くそう思わない」から「6. 非常にそう思う」までの6件法で求めた（Table 4 参照）。

歴史学習方略 植木（2002）の「意味理解志向尺度」「暗記志向尺度」、村山（2003b）の学習方略尺度を参考に、歴史特有の勉強法だと思われる質問項目を筆者が作成し、教育心理学を学ぶ大学院生5名とともに協議を重ねて合計14項目からなる歴史学習方略尺度を作成した。その際、「理解」と「暗記」の二項対立的な選択肢を避け、「理解して覚える」という文言を用いた。回答は「1. 全くそう思わない」から「6. 非常にそう思う」までの6件法で求めた（Table 5 参照）。

実際の日本史の知識と学習の構え この質問は、実際の日本史の事例を挙げて、日本史を学ぶ際に出来事間の因果関係やつながりを重視しているかを判別するためのものであった（Table 1）。小問（6）では、つながりを理解していないと正答しにくいとされる西林（1994）で用いられた古代土地制度に関する問題をそのまま用いた。（7）では事件・制度の理由について考えたことがあるかについて「1. いいえ」「2. はい」の2件法で問い、その事件・制度の理由は既知であるかどうかについて「1. いいえ」「2. はい」の2件法で尋ねた。そして、理由が既知の者には確認の意味で、また、理由が未知の者に対してはその理由を推測させるために、事件制度が取り入れられた理由とは何であったかを5

Table 1 日本史の知識、学習の構えを問う質問項目

(6) 古代土地制度
次のものを古い順に並べてください。（ア. 懇田永年私財法 イ. 三世一身法 ウ. 荘園の成立 エ. 班田収授法）
(7) 鎌倉時代の政治
1 源頼朝が「なぜ」鎌倉（現在の神奈川県）という場所を選んで幕府を開いたのかということについて、考えたことはありますか。（1. いいえ・2. はい）
2 鎌倉幕府はなぜ鎌倉という場所にできたのか知っていますか。（1. いいえ・2. はい）
3 鎌倉を選んだ理由は次のうちどれだと思いますか。（1. 頼朝が生まれ育った土地だったから、2. 京都から追い出されてしまったから、3. 妻の北条政子が住む場所だったから、4. 戦う上で有利な地形だったから、5. その他（ ））
4 源頼朝が幕府を開く際、それまでの平氏とは違ったやり方で政治を行いました。あなたは源頼朝が「なぜ」そうしたのかということについて考えたことはありますか。（1. いいえ・2. はい）
5 源頼朝が取り入れたやり方は「封建制度」と言います（「御恩と奉公」で有名）。なぜ源頼朝が封建制度によって政治を行ったのかを知っていますか。（1. いいえ・2. はい）
6 政治のやり方を封建制度に決めた理由は次のうちどれだと思いますか。（1. 実は一度平氏のような政治をやろうとして、失敗したから封建制度にした、2. 経験から、関東の武士をおさめるには封建制度にすることが最も必要だと知っていた、3. 天皇（朝廷）が頼朝に、海外の封建制度について教えた、4. 関東の武士が、源頼朝に封建制度にするよう頼んだ、5. その他（ ））

※正答 (6)・・・エ→イ→ア→ウ、(7)-3・・・4、(7)-6・・・2

Table 2 歴史学習意欲項目

質問項目	歴史学習 意欲 $\alpha = .836$	共通性	Mean	(SD)
1 学校で習った出来事の背景を自分で調べようと思う	0.837	0.70	3.99	(1.06)
2 テストがなければ歴史は学びたくないと思う（逆転）	0.692	0.48	4.27	(1.28)
3 なぜ事件が起こったのかもっと詳しく知りたいと思う	0.682	0.46	4.06	(1.05)
4 歴史上の人物の生涯を知るために伝記などを読もうと思う	0.678	0.46	4.26	(1.30)
5 事件がその後の歴史にどういった影響を与えたのか知りたいと思う	0.673	0.45	3.07	(1.11)
6 歴史に関する豆知識をもっと仕入れたいと思う	0.542	0.29	3.38	(1.19)
回転前の因子寄与	2.852			

項目前の番号は、質問紙での配列順序を示す

形で質問した。この質問は、正答を1点、誤答を0点として得点化した。(7)-1～(7)-3は源頼朝がなぜ鎌倉に幕府を開いたかを尋ねる質問であり、これらは小学校や中学校の教科書でも取り上げられることが多い題材であるため既知である学習者が多いと予想される。(7)-4～(7)-6は源頼朝がなぜ土地を媒介とする封建制度を取り入れたのかについて尋ねる質問であり、この問題は教科書等で取り上げられることはほとんどなく、通常の授業では封建制度について表面的な事実説明だけで終わることが多いため、未知である学習者が多いことが予想される。

結果と考察

分析には、欠損値のあるデータを除外した150名のデータを使用した。また、1～6の6件法で求めた回答は、そのまま1点～6点と点数化した。

1. 歴史学習意欲尺度の検討 歴史学習意欲尺度として用いた6項目に対し、因子分析（最尤法、スクリープロットにより因子数を決定、プロマックス回転）を行った。因子数はスクリープロットの固有値の減衰傾向から1因子を採用した。また、因子負荷量の基準を0.50としたところ、基準に満たない項目はなかった。信頼性の検討のため、クロンバックの α 係数を算出したところ.836の内部一貫性が見られた。結果をTable 2に示す。因子は「学校で習った出来事の背景を自分で調べようと思う」「なぜ事件が起こったのかもっと詳しく知りたいと思う」などに関して負荷量が高く、「歴史学習意欲」因子として採用した。

2. 歴史印象尺度の検討 11項目の質問項目を用いて因子分析（最尤法、スクリープロットにより因子数を決定、プロマックス回転）を行った。ただし、各項目のうち因子負荷が0.35に満たなかった3項目を削除し、再度、因子分析を行った。最尤法を用い、因子を抽出した。因子数はスクリープロットにより判断し3因子とし、プロマックス回転を行った。その因子負荷と因子間相関をTable 3に示した。第1因子は、「日本史で扱う内容は、雑学やクイズ・マメ知識として楽しい」「日本史を学習することは楽しい」など楽しさに関わる項目で負荷量が高いため、「楽しさ印象」因子と命名した。第2因子は「歴史的な事件（制度）には、それが起こった（取り入れた）理由があると感じる」「事

Table 3 歴史印象項目の因子分析結果（Promax 回転後の因子パターン）

質問項目	第1因子 楽しさ印象 $\alpha = .745$	第2因子 つながり印象 $\alpha = .635$	第3因子 暗記印象 $\alpha = .659$	共通性	Mean	(SD)
3 日本史で扱う内容は、雑学やクイズ・マメ知識として楽しい	0.829	-0.075	0.185	0.59	4.05	(1.21)
1 日本史を学習することは楽しい	0.691	0.122	-0.125	0.65	4.03	(1.18)
4 歴史上の人物の一生を追うことにロマンを感じる	0.593	0.023	-0.063	0.39	3.22	(1.28)
2 歴史的な事件（制度）には、それが起こった（取り入れた）理由があると感じる	-0.029	1.023	0.037	1.00	4.83	(0.90)
5 事件や制度は、その後の歴史に影響を与えていると感じる	0.053	0.430	-0.050	0.23	4.79	(0.83)
11 きちんと暗記できていれば、歴史の勉強は十分だといえる	-0.034	0.070	0.842	0.70	3.18	(1.18)
10 日本史は数学などのように基本規則から応用することがない科目だと思う	0.127	-0.005	0.537	0.27	3.65	(1.25)
8 日本史は理解するというより、そのまま暗記する科目だと思う	-0.049	-0.099	0.510	0.32	3.14	(1.23)
因子寄与	1.966	1.788	1.525			
因子間相関						
		楽しさ印象	暗記印象			
	暗記印象	-0.273	—			
	つながり印象	0.500	-0.289			

項目前の番号は、質問紙での配列順序を示す

件や制度は、その後の歴史に影響を与えていると感じる」の項目で負荷量が高く、事件の原因や結果などのつながりに着目しているところから「つながり印象」因子と命名した。第3因子は、「きちんと暗記できていれば、歴史の勉強は十分だといえる」「日本史は理解するというより、そのまま暗記する科目だと思う」などに関して負荷量が高く、歴史は暗記科目なのだという印象を持っていると考えられるため「暗記印象」因子と命名した。また、信頼性の検討のため、クロンバックの α 係数を算出したところ、第1因子から順に、.745、.635、.659 の内部一貫性が見られた。

3. 歴史目標観尺度の検討 11 項目の質問項目を用いて因子分析（最尤法、スクリープロットにより因子数を決定、プロマックス回転）を行った。ただし、各項目のうち因子負荷が 0.35 に満たなかった 3 項目を削除し、再度、因子分析を行った。最尤法を用い、因子を抽出した。因子数はスクリープロットにより判断し 2 因子とし、プロマックス回転を行った。その因子負荷と因子間相関を Table 4 に示した。第1因子は、「事件が起こった原因を知ることが大切だ」「出来事どうしのつながりを理解することが大切だ」などに関して負荷量が高く、「つながり重視」因子と命名した。第2因子は「何よりもまず、用語を覚えることが大切だ」「なぜそうなるかを考える前に、出来事の名をまず覚えることが大切だ」などで負荷量が高く、「暗記重視」因子と命名した。また、信頼性の検討

Table 4 歴史目標観項目の因子分析結果（Promax 回転後の因子パターン）

質問項目	第1因子 つながり重視 $\alpha = .868$	第2因子 暗記重視 $\alpha = .781$	共通性	Mean	(SD)
2 事件が起こった原因を知ろうとすることが大切だ	0.775	0.014	0.60	4.64	(0.84)
8 出来事の原因と結果を考えることが大切だ	0.713	-0.006	0.51	4.56	(0.89)
4 出来事どうしのつながりを理解することが大切だ	0.707	-0.043	0.50	4.89	(0.86)
7 事件が起こる必然性を考えてみるのが大切だ	0.572	0.050	0.34	4.01	(1.03)
10 歴史上人物の名前を覚えることが大切だ	-0.017	0.837	0.70	3.73	(1.11)
6 何よりもまず、用語を覚えることが大切だ	0.002	0.812	0.66	3.55	(1.17)
9 なぜそうなるかを考える前に、出来事の名称をまず覚えることが大切だ	-0.051	0.806	0.64	3.16	(1.12)
5 事件や法律の名前、年号を覚えることが大切だ	0.082	0.715	0.53	3.71	(1.07)
因子寄与	2.545	1.972			
因子間相関					
つながり重視					
暗記重視	0.10				

項目前の番号は、質問紙での配列順序を示す

のため、クロンバックの α 係数を算出したところ、第1因子から順に、.868, .781 の内部一貫性が見られた。

深谷（2000）では、各単元ごとの性格が反映された形で学習目標を「事象」「プロセス」「時期」などに分類されていたが、今回の調査においてはそれらの事象などについて、ただ漠然と「知る」のではなく、つながりを考えたり理解することが大切なのか、それとも事象をまず暗記することが大切なのかというレベルでの分類になったと言える。

4. 歴史学習方略尺度の検討 14 項目の質問項目を用いて因子分析（最尤法、スクリープロットにより因子数を決定、プロマックス回転）を行った。ただし、各項目のうち因子負荷が0.35に満たなかった7項目を削除し、再度、因子分析を行った。最尤法を用い、因子を抽出した。因子数はスクリープロットにより判断し2因子とし、プロマックス回転を行った。その因子負荷と因子相関を Table5 に示した。第1因子は、「なぜその事件が起こったのか、という疑問を持ちながら勉強する」「出来事が起こった背景や原因を考えて覚える」などに関して負荷量が高く、「つながり理解方略」因子と命名した。第2因子は「テスト直前だけ、一気に勉強して乗り切る」「テスト範囲の用語をそのまま暗記する」などで負荷量が高く、「暗記方略」因子と命名した。また、信頼性の検討のため、クロンバックの α 係数を算出したところ、第1因子から順に、.683, .687 の内部一貫性が見られた。

5. 因子間の関連と意欲に及ぼす影響 被験者間全体における歴史学習意欲、印象、目標観、学習方略の相関係数を Table 6 に記す。歴史学習意欲と正の相関が見られるのは楽しさ印象やつながり印象、つながり重視、つながり理解方略であり、逆に負の相関が見られるのは暗記印象、暗記方略である。

Table 5 歴史学習方略項目の因子分析結果（Promax 回転後の因子パターン）

質問項目	第1因子 つながり 理解方略 $\alpha = .683$	第2因子 暗記方略 $\alpha = .687$	共通性	Mean (SD)	
13 なぜその事件が起こったのか、という疑問を持ちながら勉強する	0.791	-0.128	0.72	3.70	(1.05)
2 出来事が起こった背景や原因を考えて覚える	0.716	-0.006	0.52	3.97	(1.03)
5 事件の原因と結果を結び付けて覚える	0.561	0.029	0.30	4.08	(0.83)
12 難しい言葉が出てきたら、自分が分かるような言葉に置き換えて理解する	0.437	0.165	0.16	3.66	(1.25)
6 テスト直前だけ、一気に勉強して乗り切る	0.105	0.882	0.71	4.29	(1.14)
14 授業で習った内容の続きが気になって次の単元を予習する	0.075	-0.582	0.38	4.92	(1.11)
4 テスト範囲の用語をそのまま暗記する	0.056	0.509	0.24	3.94	(1.05)
因子寄与	1.852	1.650			
因子間相関					
つながり理解方略					
暗記方略	-0.41				

項目前の番号は、質問紙での配列順序を示す

Table 6 歴史学習意欲、印象、目標観、学習方略の相関

		歴史学習 意欲	印象			目標観		学習方略	
			楽しさ 印象	つながり 印象	暗記印象	つながり 重視	暗記重視	つながり 理解方略	暗記方略
	歴史学習意欲	1							
印象	楽しさ印象	0.76 **	1						
	つながり印象	0.44 **	0.40 **	1					
	暗記印象	-0.28 **	-0.18 *	-0.21 **	1				
目標観	つながり重視	0.47 **	0.47 **	0.54 **	-0.20 *	1			
	暗記重視	-0.06	0.10	-0.05	0.40 **	0.09	1		
学習方略	つながり理解 方略	0.44 **	0.44 **	0.43 **	-0.29 **	0.47 **	-0.05	1	
	暗記方略	-0.27 **	-0.31 **	-0.12	0.32 **	-0.06	-0.03	-0.25 **	1

** : $p < .01$

* : $p < .05$

つまり、歴史学習につながりや因果関係などを見出している人は意欲が高く、それらを見出せずに暗記科目としての印象を持ったままテスト前に丸暗記をしている人は意欲が低くなっていると言える。これは進藤（2002）において、日本史が嫌いだと答えた人のうち約90%が機械的な暗記による学習を嫌いだった理由として挙げているという結果とも類似の傾向である。

また、暗記重視因子は歴史学習意欲や楽しさ印象、つながり重視やつながり理解方略とは相関がみられないが、それだけではなく暗記方略とも相関が見られないことに注目したい。つまり、暗記方略による学習を行っている人達の中には、暗記することが大切だと思って暗記学習をしている人もいれば、暗記が大切だと思って学習しているのではない人がいるということが考えられる。後者の学習者は、学習目標観とは対応しない学習方略を用いていることになるが、その原因の1つとしては、暗記方略以外の学習方略を知らない可能性が考えられる。もしそうであるなら、これらの学習者に対して学習方略について考えさせることや、よりよい学習方略を教授することには意義があると考えられる。さて、「歴史学習意欲」との関係で興味深いのは以下の点である。まず、歴史学習意欲は「楽しさ印象」と強い相関を持っている（.76）。ただし、歴史学習意欲が高い学習者の多くが歴史を楽しんでいるということに加え、「つながり理解方略」と「楽しさ印象」が有意な正の相関（共に $p < .01$ ）を持っているため、つながりを理解することは、「楽しさ印象」を喚起し、同時に歴史学習意欲を高めている可能性を示唆する。そこで、「歴史学習意欲」と「つながり理解方略」の関係のうち「楽しさ印象」が及ぼす影響を排除した場合の相関係数（偏相関）を求めた。その結果、「歴史学習意欲」と「つながり理解方略」の偏相関係数は $r = .19$ ($p < .01$) に留まった。この結果は、歴史学習意欲を高めるためにつながり理解方略は必要な要素ではあるが、それだけでは不十分であり、楽しさを介してつながり理解方略を行うことが大切だということを示唆している。

6. 歴史知識と構えの検討 それぞれの質問における回答の人数を以下に記す。まず、西林（1994）で用いられた古代土地制度問題（Table 1, 小問6）の正答者は55名（36.7%）に留まった。解答者のうちの数名は解答用紙の余白に制度が成立した年号を書き込んでいたが、全ての年号を覚えている学習者は少なく、そもそも「荘園の成立」にははっきりとした年号は存在しないため、因果関係やつながりを意識しながら覚えた学習者が正答していたと考えられる。この問は学習者がつながりを意識しているかを判別する良問だったと言える。また、幕府を鎌倉に開いた理由について考えたことがあると答えた者が106名（70.7%）、鎌倉に開いた理由を実際に知っていると答えた者が120名（80.0%）、その理由に正答した者が145名（96.7%）であった。しかし、源頼朝が封建制度による政治を行った理由については、考えたことがあると答えた者が30名（20.0%）、封建制度である理由を知っていると答えた者が27名（18.0%）に留まったが、その理由に正答した者は127名（84.7%）に達した。源頼朝が鎌倉を選んだ理由については学校でもよく取りあげられており、また教科書にも記載が見られるため多くの学習者が認識を持っていたと考えられるが、源頼朝が封建制度による政治を行ったことは学校では表面しか取り上げられないため、自ら考える機会は少ないことが示された。しかし一方で、選択肢を提示してその理由を選ばせた際には大部分の者が正答できたことから、理由の候補を提示すれば、正しい判断を行うことが容易になることが示された。

7. 学習者のタイプ分け 目標観や学習方略の使用が歴史学習意欲や印象にどのような影響を与えているのかについて更に詳しく調べるために、目標観と学習方略を変数としてWard法によるクラスター分析を行い、150名の対象者をいくつかのタイプに分類した。Ward法を用いた理由は、この方

法によるクラスター分析は、比較的まとまったクラスターが得られやすく、パターンの分類に有用であると考えられるためである。分析には、4つの下位尺度得点を用いた。その結果、解釈可能な3つのクラスターが見出された。

次に、各クラスターの特徴を把握するために、クラスター間における目標観・学習方略の各尺度得点の平均値の差を分析した。クラスターを独立変数、目標観・学習方略各尺度得点を従属変数とする1要因被験者間の分散分析を行った。分析の結果、「つながり重視」は $F(2,147) = 39.00$, $p < .01$, 「暗記重視」は $F(2,147) = 97.14$, $p < .01$, 「つながり理解方略」は $F(2,147) = 23.35$, $p < .01$ で差は有意であったが、「暗記方略」においては差は有意ではなかった。差が有意であった尺度については、更にLSD法による多重比較を行った。各条件の平均（標準偏差）と併せてTable 7に示す。

以上の結果をもとに、各クラスターについて検討する。クラスター1は、つながりや理解について尺度得点が高いことから、理解を重視している、つまり理解ではなく暗記を重視していると解釈し、「暗記重視型」と命名した。クラスター2は、有意であった3項目全てにおいて尺度得点が高い値を示していることから、「両方重視型」と解釈した。クラスター3は、つながり重視とつながり理解方略が中程度であるだけでなく、特に暗記重視尺度が極端に低いことから、暗記を軽視し逆につながりを重視していると解釈し、「つながり重視型」とした。

各クラスターの解釈に関わって興味深い点として、暗記方略においては差は有意ではないことが挙げられる。具体的には、一項目あたりの平均として見た場合いずれのクラスターにおいても4.32～4.52となり高い値を示すのである。本研究では「暗記方略と理解方略」というように二項対立的に捉えることを避け、「機械的暗記（丸暗記）」と「理解してから覚えること」という観点から項目を作成した。それにもかかわらず前者の暗記方略の値が高かった。テストで空所補充型の問題が課される場合には、学習者はテスト対策として暗記方略を用いると村山（2003a）が述べるように、実際の学習場面において暗記が求められている可能性が考えられる。今回の調査においても、暗記が大切であるかどうかとは関わりがなく、どのタイプの学習者であっても暗記方略をある程度は用いていることが

Table 7 クラスターごとの1項目あたりの目標観・学習方略尺度得点と多重比較の結果

	N		歴史学習観		歴史学習方略	
			つながり重視	暗記重視	つながり理解方略	暗記方略
1. 暗記重視型	76	Mean (SD)	4.23 (0.51)	3.81 (0.50)	3.56 (0.62)	3.24 (0.56)
2. 両方重視型	35	Mean (SD)	5.23 (0.57)	4.31 (0.89)	4.49 (0.77)	3.36 (0.75)
3. つながり重視型	39	Mean (SD)	4.61 (0.61)	2.41 (0.54)	3.92 (0.63)	3.39 (0.63)
多重比較の結果			2 > 3 > 1	2 > 1 > 3	2 > 3 > 1	n.s.

※多重比較の結果、特徴とみなした得点部分を太字で示す

Table 8 クラスターごとの1項目あたりの歴史学習意欲・印象尺度得点と多重比較の結果

クラスター	N		歴史学習意欲	楽しさ印象	つながり印象	暗記印象
1. 暗記重視型	76	Mean (SD)	3.66 (0.72)	3.61 (0.90)	4.57 (0.68)	3.45 (0.64)
2. 両方重視型	35	Mean (SD)	4.15 (0.97)	4.30 (0.91)	5.20 (0.71)	3.39 (1.18)
3. つながり重視型	39	Mean (SD)	4.03 (0.79)	3.69 (1.03)	4.94 (0.67)	3.02 (1.13)
多重比較の結果			2 = 3 > 1	2 > 1 = 3	2 = 3 > 1	1 > 3

示された。そのため、各クラスターを分ける特徴は、暗記だけではなくつながりを重視しているかどうか、つながり理解方略を行っているか否かという点になった。

8. 各タイプの学習意欲と歴史印象 クラスターを独立変数、意欲・印象各尺度得点を従属変数とする1要因被験者間の分散分析を行った。分析の結果、「歴史学習意欲」は $F(2,147) = 5.54$, $p < .01$, 「楽しさ印象」は $F(2,147) = 6.66$, $p < .01$, 「つながり印象」は $F(2,147) = 10.94$, $p < .01$ であり差は有意であった。「暗記印象」は $F(2,147) = 2.82$, $p < .10$ であり有意傾向が見られた。LSD法による多重比較を行った結果を、学習者のタイプごとの歴史学習意欲・各印象尺度の平均（標準偏差）と併せて Table 8 に示す。歴史学習意欲や楽しさ印象、つながり印象など、望ましいと考えられる尺度については、つながりを重視する「両方重視型」あるいは「つながり重視型」が有意に高く、逆に暗記印象は「暗記重視型」が他のタイプよりも有意に高かった。つまり、学習者が歴史を学び甲斐のある科目だと認識し自らすんで学習に取り組めるようになるためには、歴史のつながりを重視した学習を行うこと、そしてそれによって歴史を学ぶことが楽しいと思えるようになることが必要だということが示唆された。また、歴史は暗記科目であり、暗記することだけが重要なのだという認識を変容させることが必要であることも同時に示唆された。

また、つながりを意識していないと正答に結びつきにくい西林（1994）の土地制度問題での正答者数（率）は、暗記重視型 76 名中では 22 名（29%）、両方重視型 35 名中では 10 名（29%）、つながり重視型 39 名中では 23 名（59%）であった。暗記重視型と両方重視型での正答率はいずれも低い、つながり重視型では他のタイプよりも正答率が高いことが示された。つながりを重視する学習方法はそうでない学習方法よりも事件どうしの関連性が深まるため、暗記しようとするよりも効果的に覚えられ可能性が示唆される。

まとめと全体の考察

本研究では高校生を対象に質問紙調査を行い、つながりを重視するか否かという観点から、歴史への印象・歴史目標観・歴史学習方略が歴史学習意欲に及ぼす影響を検討した。その結果、①因果関係などのつながりを重視した学習方略を用いる学習者は、暗記だけを用いる学習者に比べて歴史学習意

欲が高いこと、②つながりを重視した学習者は並べ替え問題の正答率が高かったこと、③暗記方略においては学習タイプ間に差はなく、ほとんどの学習者が暗記学習を行っていること、④歴史学習意欲は楽しさと高い相関関係を持つことの4点が示され、歴史学習意欲を向上させるためにはつながり理解方略の教授と楽しさ印象を高めることが重要であることが示唆された。

①について、岡田（2007）は意欲を「見通しの成立」と捉えた上で、学習方略の教授によって学習意欲を高めうることを示した。岡田では高校生が英単語の学習方法に関して見通しを持つことができるように、接頭辞や接尾辞に着目した学習方法を教授した結果、英単語に対する彼らの学習意欲が高まったのである。この結果に基づくと、歴史学習においてつながり理解方略を用いることによって「出来事の間には関連がありそうだ」という見通しや、「このように勉強していけばよいのだ」という見通しを学習者が持てるようになることで、歴史学習意欲が高まると考えることができる。

ここで、想定される批判について以下に考察する。それは、質問項目に関する問題である。本研究の質問項目は、歴史に関する学習意欲・印象・目標観・学習方略についてそれぞれ6件法で回答を求めており、各項目につながり理解に関する文言があった。すなわち、質問項目が類似しており区別しにくいのではないか、という批判が想定される。確かに、同じ事柄に対する別の角度からの出題であるため、区別しにくい可能性が考えられる。被験者が戸惑ことなく明確に回答できる質問項目を再度検討する必要がある。しかしながら、被験者は対応する項目について全く同じ数字を回答しているわけではないため、各項目を区別しながら回答していると考えられる。

今後は、本研究から得られた知見をもとに実際につながりを重視した介入授業を行うこと、そしてその効果について検証することが課題である。

引用文献

- 深谷優子 2000 生成された歴史の学習目標と要約の検討 日本教育心理学会第42回総会発表論文集, 708
 伏見陽児・麻柄啓一 1993 授業づくりの心理学 国土社
 五味文彦 高埜利彦 鳥海 靖 1998 詳説 日本史研究 山川出版社
 市原学・新井邦二郎 2006 数学学習場面における動機付けモデルの検討 メタ認知の調整効果 教育心理学研究, 54(2), 199-210
 市川伸一 2001 学ぶ意欲の心理学 PHP 新書
 鹿野政直 1998 歴史を学ぶこと 岩波高校生セミナー 1, 岩波書店
 村山航 2003a テスト形式が学習方略に与える影響 教育心理学研究, 51, 1-12
 村山航 2003b 学習方略の使用と短期的・長期的な有効性の認知との関係 教育心理学研究, 51(2), 130-140
 西林克彦 1994 間違いだらけの学習論—なぜ勉強が身につかないか 新曜社
 岡田いずみ 2007 学習方略の教授と学習意欲：高校生を対象にした英単語学習において 教育心理学研究, 55(2), 287-299
 佐藤照雄 1982 学校における歴史教育 加藤章・佐藤照雄・波多野和夫（編）講座・歴史教育2 歴史教育の方法と実践（pp.22-35）弘文堂
 進藤聡彦 2002 メタ認知的な学習方略が知識の有意味化に及ぼす影響 教育方法学研究, 28, 95-105
 植木理恵 2002 高校生の学習観の構造 教育心理学研究, 50, 301-310