

## 小学生における学力と性格の関連—学習方略に着目して—

宮本 友弘\*

\*東北大学高度教養教育・学生支援機構

**要旨：**児童の学力形成には様々な要因が影響するが、日本においては、性格との関連性はほとんど検討されてこなかった。Schmeck(1988)のモデルによれば、性格は、学習方略という行動を媒介することによって、学力に影響するという。そこで、ある私立小学校の5, 6年生294名を対象に、性格、学習方略、学力の関連性について検討した。SEMによるパス解析の結果、性格→学習方略→学力といった因果関係が見出された。性格は直接的に学力に影響するのではなく、学習場面に即した行動、すなわち、学習方略を媒介することによって、学力に影響することが示唆された。また、主要5因子のうち、統制性が学力形成にとって決定的な要因であった。人格・態度的側面が、学力の一つの要素として考慮され、評価されるのならば、学習成果に対してどのようなプロセスを経て影響するかを明確にする必要がある。

**キーワード：**小学生、学力、性格、学習方略

### 1. 問題

児童の学力形成に影響する要因は多様ではあるが、従来から大きく、知能や動機づけなどの個人内要因と、家庭や学校などの環境的要因に分けられてきた(宮本・倉元, 2017)。このうち、本研究では、個人内要因の一つである性格<sup>1</sup>を取り上げ、学力との関連を検討してみたい。

日本では、小学生を対象に性格と学力の関連を実証的に検討した研究は数えるほどしかない。以下、年代順に見ていく。

古くは、篠原(1957)が、鹿児島市内の小学校3年生104名、6年生101名を対象に性格評定尺度(社交性、協力性、判断力、明朗性、自制力、安定感、探究心、創造性、勤勉性、忍耐力の10項目)と算数の標準学力検査(愛媛県教育研究所が開発)を実施し、両者の相関係数を算出した。その結果、3年生では.63、6年生では.57であった。ただし、性格評定尺度の得点は10項目の合計点であり、どのような特性が関連するかについては不明である。また、知能水準から期待される以上の学力を示すオーバー・アチーパー(以下、OA)と、逆に期待される学力を示さないアンダー・アチー

パー(以下、UA)を抽出し、学級担任教師の協力のもと質的に分析した結果、OAには外向性、明朗、活発、活気、UAには内向性、神経質、非社交性、陰気といった特性が見られやすいと報告している。

中村(1964)も、青森県内の小学校4年生～6年生2,330名からOAとUAを抽出し、複数の性格検査から学業成績と関係があると推定された項目を選定し、比較した。その結果、OAには、①問題や事態に直面して自主的に積極的にこれを解決しようとする態度に恵まれ、一方においては自己を内省し、統制しようとする傾向が強い、②情緒的に安定し、抑うつ性や神経衰弱に苦しむことが少なく、自我の価値を認め、劣等感に悩まされることが少ない、③社会的な地位や役割をよく理解し、共同の活動に対してより責任を自覚し協動的であり、学校適応は良好である、といった特徴があることが明らかにされた。

一方、鉤・倉智(1975)は、大阪市内の小学校5年生154名、6年生166名を対象にアイゼンク(Eysenck)のJEPI(Junior Eysenck Personality Inventory)と教研式国語学力診断検査及び課題作

文（文章課題を与え、自分の意見や考えを自由に記述）を実施した。その結果、JEPIの各尺度得点は課題作文の得点とのみ関連が見られたが、性別によって関連する次元が異なった。男子では情緒性次元及び精神症傾向次元、一方、女子では向性（外向性—内向性）次元のみが関連した。このことから、学力と関連する性格特性は、性別によって異なることが示唆された。

また、相良・都築・宮本・家近（2014）は、小学校4、5年生を対象に、小学生用5因子性格検査（FFPC）（曾我，1999）を利用して性格と学力の関連性を調べた。その結果、情緒性（例、失敗しないかいつも不安だ）と、標準学力テストの成績（国語、算数の偏差値の平均）との間に有意な負の相関が見られた。

山田（2018）は、性格という用語は使用していないが、内容的には性格も含めた「非認知的スキル」（Non-cognitive skills）について、学力との関連を検討した。平成29年度全国学力・学習状況調査において使用された児童生徒質問紙から、「非認知スキル」に関連する項目8つ（例、自分には、よいところがあると思う）を選定し、それらの主成分得点と、国語と算数の総正答率との相関を求めた。その結果、有意な正の相関が見られた。

以上、研究数はわずかで、また、取り上げた性格特性や使用された測定尺度は研究間で一貫してはいないものの、小学生においては、何らかの性格特性と学力が関連することが実証されてきた。では、なぜ性格と学力は関連するのであろうか。

この点について、Schmeck（1988）は、図1のように、パーソナリティ（personality）と、学習結果（learning outcome）の間に、学習スタイル（learning style）、学習方略（learning strategy）、具体的学習方法（learning tactics）<sup>2</sup>という3つの連続体が介在することを提起した。学習方略は「学習の効果を高めることをめざして意図的に行う心的操作、あるいは活動」（辰野，1997）であるが、

学習スタイルとは、そうした学習方略の選択における個人の好みで、いわば、学習場面でのパーソナリティ表現であるとされる。一方、具体的学習方法とは、原語の通り、strategy に対する tactics のことで、総合的な学習計画・方法としての学習方略に基づく、個々の場面で使用する具体的学習計画・方法のことである。

このようにして、学習方略が、性格と学力を媒介する可能性が指摘されている。日本においては、小学生を対象に学習方略と性格の関連を検討した研究はない。一方、学習方略と学力の関連を検討した研究は少ないながらもあり、その中でも、佐藤の一連の研究（佐藤・新井，1998；佐藤，2002）が示唆に富んでいる。

佐藤・新井（1998）は、それまでの学習方略の概念について詳細なレビューを行い、メタ認知的方略と、認知的方略・外的リソース方略とを区別した。その上で、前者については柔軟的方略（例、勉強のやり方が、自分にあっていのかどうかを考えながら勉強する）、プランニング方略（例、勉強するときは、さいしょに計画を立ててからはじめる）の2因子、後者については作業方略（例、勉強で大切なところは、くりかえし声に出しておぼえる）、人的リソース方略（後に、友人リソース方略に改称）（例、勉強でわからないところがあつたら、友達に勉強のやり方をきく）、認知的方略（例、勉強をするときは、内容を自分の言葉で理解するようにする）の3因子からなる学習方略使用尺度を開発した。これらを使って、佐藤（2002）は、茨城県の公立小学校5、6年生70名を対象に、学業成績（算数、国語についての教師による3段階評定）との関連を検討した。各方略使用の高低から対象者を2群に分けて学業成績を比較した結果、算数では、プランニング方略の使用高群が低群よりも成績が有意に高い傾向にあり、また、友人リソース方略の使用高群が低群よりも成績が有意に高かった。国語では、プランニング方略の使用高

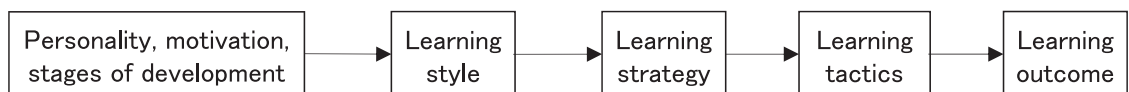


図1 Schmeckのモデル（Schmeck, 1988, p.174に基づき作成）

群が低群よりも成績が有意に高く、作業方略の使用高群が低群よりも成績が高い傾向にあった。

以上を踏まえて、本研究では、学力と性格とともに、学習方略を加え、それら相互の関連性を実証的に検討することを目的にする。特に、Schmeck (1988) のモデルに基づき、学習方略が学力と性格を媒介するかについて検証する。

なお、本研究では、近年、性格の基本特性が5因子であることが確立した理論として安定した位置を占めていること(曾我, 1999)を踏まえ、性格の測定には、主要5因子理論に基づく尺度を使用することとする。また、データの分析にあたっては、鉤・倉智(1975)の結果を踏まえ、男女別に行うこととする。

## 2. 方法

### 2.1 調査対象者

首都圏のある私立小学校において質問紙調査を3年間実施した。調査対象者は20XX年度入学者91名(男子40名, 女子51名), 20XX+1年度入学者105名(男子51名, 女子54名), 20XX+2年度入学者98名(男子38名, 女子60名)であった。調査開始年度は、順に5年生, 4年生, 3年生であった。

本研究で使用した性格と学習方略に関する測定尺度は、いずれも4年生から回答可能であるが、性格には安定性があることと、児童の回答負担を考慮して、性格の測定尺度は4年時に、学習方略の測定尺度は5, 6年時に実施することとした。ただし、上記の通り、20XX年度入学者は、調査開始年度は5年生であったため、性格の測定尺度には5年時に、学習方略の測定尺度には6年時のみに回答した。また、20XX+1年度入学者のみ、学習方略の測定尺度には5年時と6年時の2回答した。

本研究において分析する学年は、性格、学習方略、学力に関するデータがすべて出そろった5年生, 6年生となる。分析対象者は、各学年時のすべてのデータに欠損値の無い者とした。最終的な分析対象者の人数は、表1の通りである。

### 2.2 質問紙

#### (1) 性格の測定尺度

小学生用5因子性格検査 (FFPC) (曾我, 1999) を使用した。「協調性」「統制性」「情緒性」「開放

表1 分析対象者(人)

| 入学年度     | 5 年生 |    | 6 年生 |    |
|----------|------|----|------|----|
|          | 男子   | 女子 | 男子   | 女子 |
| 20XX 年   |      |    | 28   | 38 |
| 20XX+1 年 | 42   | 42 | 40   | 43 |
| 20XX+2 年 | 30   | 49 |      |    |
| 計        | 72   | 91 | 68   | 81 |

性」「外向性」の5因子それぞれ8項目、計40項目からなる。回答は、「はい」(3点), 「どちらともいえない」(2点), 「いいえ」(1点)の3件法であった。各因子は次のように概念づけられている。

①協調性：人間関係を重視する。他人の気持ちを思いやり、共感や信頼を強く感じる傾向。(例、自分をつまらない人間だと思う)

②統制性：ある一定の価値基準に従って自己を統制する。責任感が強く、物事に積極的に取り組もうとする傾向。(例、なんでも一生けんめいにとりくむ方だ)

③情緒性：ストレスや脅威、あるいは他人の迷惑に敏感で、緊張や不安が強い。何事にも自信がなく、落ち込みやすい傾向。(例、失敗しないかいつも心配だ)

④開放性：現実にとらわれることなく、発想がユニークで、好奇心や探究心が強い。常識の枠から解放された自由な思考を行う一方、現実回避の傾向も示す。(例、ぼんやりいろいろなことを考えるのが楽しい)

⑤外向性：活動的で自己顕示傾向が強い。怒りなどの感情を抑えるのが苦手で、外に表しやすい傾向。(例、目だちたがりやである)

#### (2) 学習方略の測定尺度

佐藤・新井(1998)の開発した学習方略使用尺度のうち、佐藤(2002)において学業成績との関連が認められた「プランニング方略」(例、勉強するときは、さいしょに計画を立ててからはじめる)と「作業方略」(例、勉強で大切なところは、くりかえし声に出しておぼえる)の2つの下位尺度、それぞれ6項目、計12項目を使用した。回答は、「まったくやらない」(1点), 「あまりやらない」(2点), 「どちらともいえない」(3点), 「すこしやる」(4点), 「とてもやる」(5点)の5件法であった。

### 2.3 学力の測定尺度

研究協力校が毎年2月に実施してきた「教研式標準学力検査 NRT」（図書文化）の国語と算数の全国基準による偏差値（平均50、標準偏差10）を利用した。なお、本検査は、学習指導要領の改訂や移行措置に応じて改訂されるが、20XX年度～20XX+2年度入学者が5、6年時に受検したバージョンは同一であった。

### 2.4 手続き

質問紙調査は、毎年3月にクラス単位で実施された。クラス担任が質問紙を配布、回収した。なお、本研究の実施にあたっては、研究実施時に著者の所属先であった聖徳大学において、「ヒューマンスタディに関する倫理審査委員会」の承認を得た。また、東北大学教育情報学研究部研究倫理審査委員会での審査の結果、「非該当（審査対象外）」であった。

## 3. 結果

### 3.1 予備的検討

#### (1) 尺度の信頼性

FFPC 及び学習方略使用尺度の下位尺度ごとに、Cronbach の  $\alpha$  係数を求めた。表2の通り、いずれも、原典と同程度で、おおむね十分な数値であった。各下位尺度の信頼性には問題がないと判断し、各因子を構成する項目の合計値を尺度得点とした。

#### (2) 入学年度による比較

表1で示した通り、5年生では、20XX+1年度、20XX+2年度入学者、6年生では、20XX年度、20XX+1年度入学者のデータが得られた。性別・学年ごとにすべての得点について、入学年度による違いを比較した。t検定の結果、男子・5年生の国語の偏差値、女子・6年生のプランニング方略得点においてのみ5%水準で入学年度による有意差が認められた。効果量 (Cohen の  $d$ ) を求めると、順に、.51、.49であった。山際・服部 (2016) によれば、一般に効果量  $d$  は、.20～.50が小さい効果、.50～.80が中程度の効果、.80～.90が大きい効果と解釈される。したがって、入学年度別による著しい差はないと判断し、入学年度を込みにして分析を進めることとした。

表2 各下位尺度の  $\alpha$  係数

| 尺度       | 下位尺度   | 本結果    | 原典  |
|----------|--------|--------|-----|
| FFPC     | 協調性    | .76    | .72 |
|          | 統制性    | .73    | .71 |
|          | 情緒性    | .75    | .71 |
|          | 開放性    | .76    | .68 |
|          | 外向性    | .67    | .65 |
| 学習方略使用尺度 | プランニング | 5年 .82 | .76 |
|          |        | 6年 .80 |     |
|          | 作業     | 5年 .82 | .73 |
|          |        | 6年 .79 |     |

### 3.2 学力、性格、学習方略の相関関係

性別・学年ごとに、算数、国語の各偏差値、FFPC、学習方略使用尺度の各下位尺度得点どうしの相関を求めた。表3は男子の結果を、表4は女子の結果を示したものである。

#### (1) 男子の結果

①学力と性格 5年では、算数偏差値と協調性の間に有意な正の相関が見られた。6年では有意な相関は見られなかった。

②学力と学習方略 5年では、算数偏差値、国語偏差値ともに2つの方略との間に有意な正の相関が見られた。6年では、算数偏差値と2つの方略、国語偏差値と作業方略の間に有意な正の相関が見られた。

③性格と学習方略 5、6年ともに、協調性、統制性と2つの方略の間に有意な正の相関が見られた。

#### (2) 女子の結果

①学力と性格 5年では、算数偏差値、国語偏差値と統制性の間に有意な正の相関が見られた。6年では、国語偏差値と情緒性の間に有意な負の相関が見られた。

②学力と学習方略 5年では、国語偏差値とプランニング方略の間に有意な正の相関が見られた。6年では、有意な正の相関は見られなかった。

③性格と学習方略 5年では、統制性と2つの方略の間に有意な正の相関、情緒性、開放性と作業方略の間に有意な負の相関が見られた。6年では、協調性、統制性と2つの方略の間に有意な正の相関、情緒性と作業方略、外向性と2つの方略の間に有意な負の相関が見られた。



表3 男子における学力, 性格, 学習方略の相関(上段:5年, 下段:6年)

|          | 算数<br>偏差値    | 国語<br>偏差値    | 協調性          | 統制性           | 情緒性     | 開放性    | 外向性    | プランニン<br>グ方略  | 作業<br>方略      |
|----------|--------------|--------------|--------------|---------------|---------|--------|--------|---------------|---------------|
| 算数偏差値    | 1            | .778**       | <b>.271*</b> | .062          | -.038   | -.110  | .016   | <b>.472**</b> | <b>.400**</b> |
| 国語偏差値    | .736**       | 1            | .018         | -.122         | -.009   | -.028  | .162   | <b>.283*</b>  | <b>.337**</b> |
| 協調性      | .102         | .021         | 1            | .295*         | -.341** | -.212  | .015   | <b>.415**</b> | <b>.371**</b> |
| 統制性      | .114         | -.061        | .290*        | 1             | -.104   | -.057  | -.270* | <b>.432**</b> | <b>.369**</b> |
| 情緒性      | -.094        | -.043        | -.301*       | -.247*        | 1       | .314** | -.038  | -.054         | -.127         |
| 開放性      | -.049        | .142         | .049         | -.158         | .427**  | 1      | .409** | -.027         | -.045         |
| 外向性      | -.110        | -.104        | .039         | -.179         | .106    | .267*  | 1      | -.045         | .007          |
| プランニング方略 | <b>.241*</b> | .209         | <b>.308*</b> | <b>.346**</b> | -.135   | -.011  | -.151  | 1             | .768**        |
| 作業方略     | <b>.286*</b> | <b>.281*</b> | <b>.292*</b> | <b>.348**</b> | -.188   | .061   | -.016  | .742**        | 1             |

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

表4 女子における学力, 性格, 学習方略の相関(上段:5年, 下段:6年)

|          | 算数偏<br>差値 | 国語偏<br>差値     | 協調性           | 統制性           | 情緒性           | 開放性     | 外向性            | プランニン<br>グ方略  | 作業<br>方略      |
|----------|-----------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------|----------------|---------------|---------------|
| 算数偏差値    | 1         | .737**        | .126          | <b>.267*</b>  | -.124         | .045    | .003           | <b>.241*</b>  | .171          |
| 国語偏差値    | .646**    | 1             | .014          | <b>.318**</b> | -.052         | .110    | .129           | .179          | .101          |
| 協調性      | .074      | .043          | 1             | .310**        | -.406**       | -.364** | -.260*         | .120          | .115          |
| 統制性      | .160      | .056          | .508**        | 1             | -.352**       | -.174   | -.336**        | <b>.398**</b> | <b>.356**</b> |
| 情緒性      | -.187     | <b>-.262*</b> | -.507**       | -.414**       | 1             | .461**  | -.052          | -.128         | <b>-.224*</b> |
| 開放性      | -.087     | .007          | -.423**       | -.177         | .432**        | 1       | .325**         | -.135         | <b>-.218*</b> |
| 外向性      | -.087     | -.086         | -.338**       | -.195         | .098          | .346**  | 1              | -.149         | -.164         |
| プランニング方略 | .181      | .153          | <b>.225*</b>  | <b>.244*</b>  | -.101         | -.086   | <b>-.331**</b> | 1             | .783**        |
| 作業方略     | .155      | .108          | <b>.340**</b> | <b>.283*</b>  | <b>-.263*</b> | -.063   | <b>-.293**</b> | .758**        | 1             |

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

### 3.3 学習方略を媒介にした性格が学力に及ぼす影響

Schmeck (1988) のモデル (図1) に基づき, 性別・学年別に, SEM によるパス解析を行った。その際, 性別・学年にかかわらず, プランニング方略と作業方略の間には, 強い正の相関が見られたので (表3, 4参照), 「学習方略」という因子 (潜在変数) を設定した。同様に, 算数偏差値と国語偏差値の間にも強い正の相関が見られたので, 「学力」という潜在変数を設定した。

#### (1) 男子の結果

図2は男子の結果を示したものである。5, 6年ともに適合度指標は許容範囲で, モデルの当てはまりは良好と判断された。5年では, 性格のうち, 協調性と統制性が学習方略に対して有意な正のパス

を示した。学習方略から学習へも有意な正のパスを示した。6年では, 性格のうち, 統制性のみが, 学習方略に対して有意な正のパスを示した。学習方略から学力へも有意な正のパスを示した。

#### (2) 女子の結果

図3は女子の結果を示したものである。5, 6年ともに適合度指標は許容範囲で, モデルの当てはまりは良好と判断された。5年では, 性格のうち, 統制性のみが学習方略に対して有意な正のパスを示した。学習方略から学習へも有意な正のパスを示した。6年では, 性格のうち, 外向性のみが, 学習方略に対して有意な負のパスを示した。学習方略から学力へのパスは有意ではなかった。

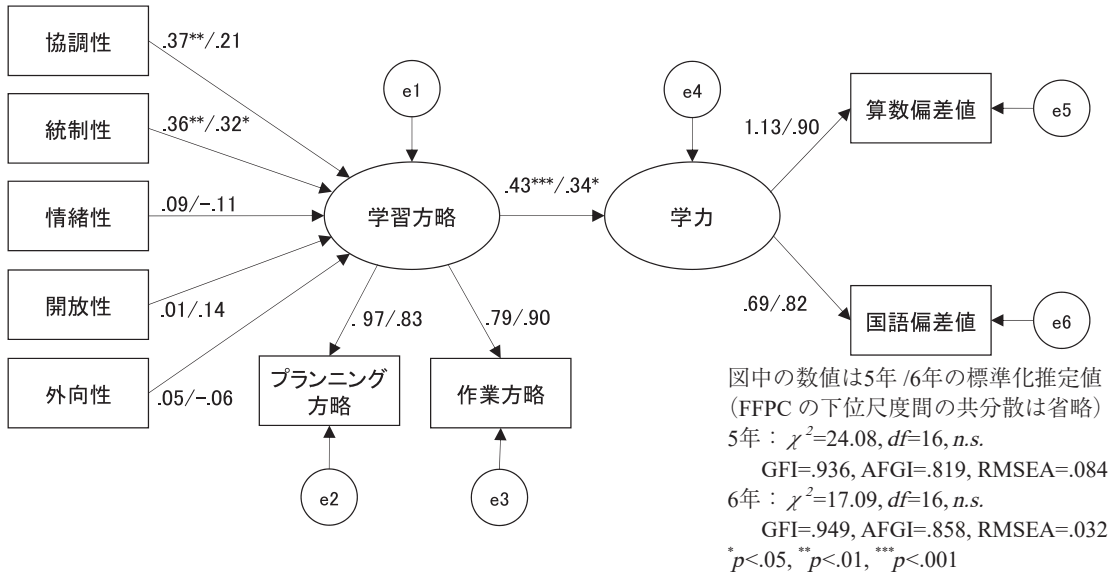


図2 男子におけるパス解析の結果

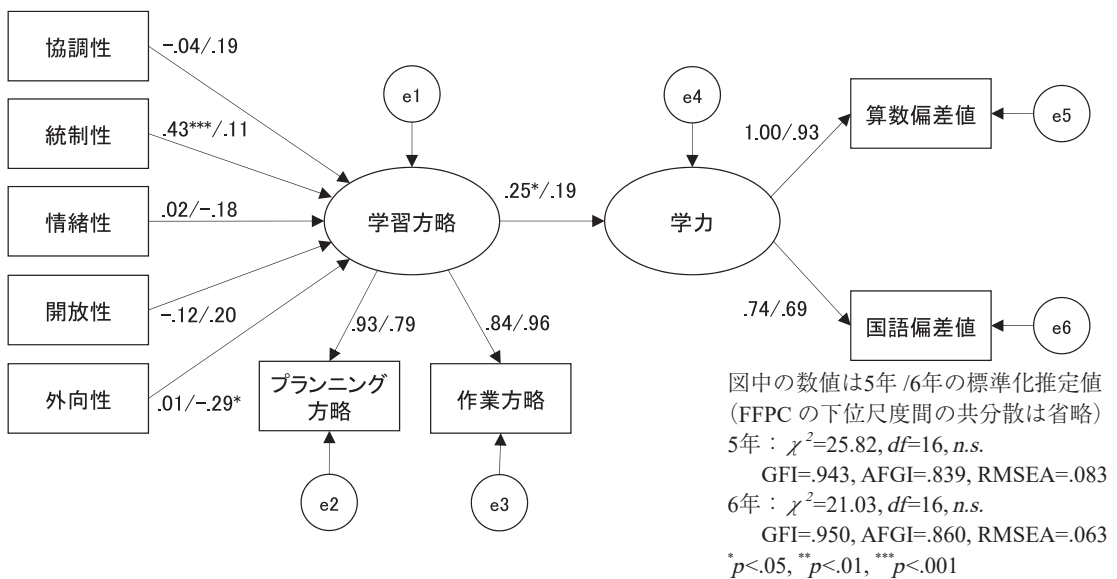


図3 女子におけるパス解析の結果

#### 4. 考察

本研究の目的は、学力、性格、学習方略の関連性を実証的に検討することにあった。特に、Schmeck (1988) のモデルに基づき、学習方略が学力と性格を媒介するかについて検証を行った。

まず、学力、性格、学習方略の相関関係を検討した。その結果は、次のようにまとめることがで

きる。

学力と性格については、総計40ペアのうち、有意な相関を示したのは、わずか4ペアであった。また、学年・性別によって、学力と有意な相関を示す性格特性は異なっていた。小学生においては、性格の主要5因子は、直接的には学力と関連しにくく、どのような特性が関連するかは、サン

ブルに依存することが示唆される。ただし、同じFFPCを使用した相良他(2014)では、男女を込みにした結果ではあったが、情緒性と学力との間に有意な負の相関が見られ、女子6年の結果と同様であった。このことから、主要5因子の中では情緒性が、とくに女子においては、学力と関連しやすい可能性がある。

学力と学習方略については、男子では、1つのペアを除き有意な相関を示したが、それとは対照的に、女子では、1つのペアを除き有意な相関を示さなかった。今回、学習方略として、プランニング方略と作業方略を取り上げたが、それらと学力との関連には性差があると考えられる。佐藤(2002)において、両方略と学力の間には関連性が認められたが、それは、男女を込みにした分析結果であった。再考の余地がある。

性格と学習方略については、性別にかかわらず、統制性は一貫して学習方略と有意な正の相関を示した。また、協調性についても、女子5年を除き、同様であった。統制性、協調性と、今回取り上げたプランニング方略、作業方略の関連性は頑健であることが示唆される。一方、女子においてのみ、情緒性、開放性、外向性が、学習方略と有意な負の相関を示す場合があった。学習方略に関連する性格特性には、性差があると考えられる。

以上から、性差はあるものの、性格と学力よりも、学力と学習方略、性格と学習方略の間に関連性があることが示唆された。

次に、Schmeck(1988)のモデルに基づき、性格→学習方略→学力の影響関係を検討した。SEMによるパス解析の結果、男子5年では協調性と統制性が、男子6年、女子5年では統制性が、学習方略に影響し、さらに、学習方略は、学力に影響を及ぼしていた。女子6年では、外向性が学習方略に負の影響を及ぼすものの、学習方略は学力に影響しなかった。

かくして、男子では全学年で、女子では5年のみではあるが、Schmeck(1988)のモデルが支持された。すなわち、性格は、学習方略を媒介することによって学力に影響する。とくに、性格特性のうちでは、統制性が一貫して学習方略に正の影響を及ぼすといえる。これは、先述した相関分析の結果からも示唆されていた。統制性という性格

特性は、学力形成にとってきわめて重要な要因と考えられる。

ただし、女子6年では、Schmeck(1988)のモデルから仮定される影響関係が見られなかった。これが、今回取り上げた学習方略の内容といった調査手続き上の問題なのか、それとも、発達上の固有の現象なのか、あるいは、サンプル依存の現象なのかについては、現段階では結論づけることはできない。サンプル・サイズの確保も含め、今後の課題である。

こうした課題を残しつつも、本研究の結果からは、性格は、直接的に学力に影響するのではなく、学習場面に即した行動、すなわち、学習方略を媒介することによって、学力に影響するといえよう。

このことは、個人の性格が、あらゆる領域において同じように発揮されるのではなく、当該の領域において適切な行動を嗜好・選択することによって、当該の領域においての成果に反映されることを示唆している。すなわち、個人の中で、性格は場面を越えた一般的な特性ではあるが、それが当該領域の成果へと結実することは、きわめて領域特殊な現象ということである。

この意味で、人格・態度的側面が、学力の一つの要素として考慮され、評価されるのであれば、そうした側面が、学習成果に対してどのようなプロセスを経て影響するかを明確にしなければならない。本研究の結果は、そうした検証の必要性に積極的な動機を与えるものでもある。

## 注

- 1 無藤・森・遠藤・玉瀬(2004)によれば、心理学では、性格を表す用語として、キャラクター(character)の訳語としての性格、パーソナリティ(personality)の訳語としての人格が使用されてきたが、現在、両者を厳密に区別するのは難しいという。本研究では、両者を含む広義なものとして性格という用語を使用する。
- 2 訳語は、辰野(1997)による。

## 引用文献

- 鈎治雄・倉智佐一(1975). 児童における学力とパーソナリティ (1) 日本教育心理学会第17回総会

発表論文集, 440-441.

宮本友弘・倉元直樹 (2017). 児童期における知能の動揺性及び学力との関連性の検討—ある小学校の縦断データから— 教育情報学研究 (東北大学大学院教育情報学研究部・教育部), 16, 61-60.

無藤隆・森敏昭・遠藤由美・玉瀬耕治 (2004). 心理学 有斐閣

中村政夫 (1964). 学童における Over-Achievers の人格的特性について 教育心理学研究, 12, 166-176, 191.

相良順子・都築忠義・宮本友弘・家近早苗 (2014). 小学校高学年の学力とコンピテンスおよびパーソナリティとの関連 児童学研究 (聖徳大学児童学研究所紀要), 16, 7-10.

佐藤 純 (2002). 小学生における学習方略使用と学業成績の関係 筑波大学発達臨床心理学研究, 14, 61-67.

佐藤 純・新井邦二郎 (1998). 学習方略の使用と達成目標及び原因帰属との関係 筑波大学心理学研究, 20, 115-124.

Schmeck, R. R. (1988). Individual differences and learning strategies. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz, & P. A. Alexander (Eds.), Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation (pp.171-191). San Diego, CA: Academic Press.

篠原 優 (1957). 数的能力の規定要因について 教育心理学研究, 4, 195-198, 248.

曾我祥子 (1999). 小学生用5因子性格検査 (FFPC) の標準化 心理学研究, 70, 346-351.

辰野千壽 (1997). 学習方略の心理学—賢い学習者の育て方— 図書文化

山田哲也 (2018). 家庭の社会的背景・「非認知スキル」・子供の学力 国立大学法人お茶の水女子大学 保護者に対する調査の結果と学力等との関係の専門的な分析に関する調査研究 (平成29年度「学力調査を活用した専門的な課題分析に関する調査研究」) (pp. 23-27)

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/gakuryoku-chousa/1406895.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/1406895.htm) (2018年7月31日)

山際勇一郎・服部環 (2016). 文系のための SPSS データ解析 ナカニシヤ



## **Correlations between Academic skills and Personality in Elementary School Students: From the Perspective of Learning Strategies**

**Tomohiro MIYAMOTO\***

\* Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University

### **ABSTRACT**

Development of children's academic skills is known to be affected by various factors. The correlation between academic skills and personality have not been sufficiently examined to date in Japan. According to Schmeck's model (1988), personality affects academic skills, mediated by learning strategies. A survey was conducted with 5-6 graders of a private elementary school (N=294) and correlations among personality, learning strategies, and academic skills were examined. The results of path analysis based on SEM indicated the following causal relationship; personality → learning strategies → academic skills. It was suggested that academic skills are not directly affected by personality but affected through the mediation of behavior depending on the learning condition including learning strategies. Moreover, of the five major personality factors, controlling was crucial to the development of academic skills. It would be necessary to evaluate the process through which aspects of personality and attitudes affect learning achievements if these aspects are regarded as a factor of academic skills.

**Key words:** Elementary School Students, Academic skills, Personality, Learning strategies