

琉球大学学術リポジトリ

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的研究 (1) : CAMIの構造とその発達

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2007-10-25 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 島袋, 恒男, 井上, 厚, 廣瀬, 等, Shimabukuro, Tsuneo, Inoue, Atsushi, Hirose, Hitoshi メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/2144

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的研究 (I)

- CAMIの構造とその発達 -

島袋 恒男・井上 厚・廣瀬 等
(教育心理学)

A DEVELOPMENTAL STUDY ON CONTROL AND ATTRIBUTIONAL BELIEFS ABOUT LEARNING IN OKINAWAN CHILDREN (I) - A FACTOR ANALYSIS OF CAMI SCALES AND ITS DEVELOPMENT -

Tsuneo SHIMABUKURO · Atsushi INOUE · Hitoshi HIROSE
(Educational Psychology)

I. 背景と目的

CAMI とは自己の目的達成に関する Control Beliefs, Agency Beliefs, Means-Ends Beliefs の略称である。Control Beliefs は、目的達成への自信や無力感に関係しており、目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、統制感と呼んでいる。そして、この Control Beliefs のあり方を決定していると思われるのが、Agency Beliefs であり、目標達成に向けての手段(努力, 能力, 運, 他者の援助)がどれだけ自己に備わっているかという側面であり、手段保有感と呼んでいる。そして、手段保有感のあり方を方向づけられると思われるのが、Means-Ends Beliefs であり、一般的な目標達成行動における手段-目的関係の認知(以下; 手段の認識)であり、手段として努力, 能力, 運, 他者の援助, 未知の原因が想定されている。

CAMI は行動を予測するものとしての統制感を問題にしているという点で、Rotter (1966) の Locus of Control (統制の位置, 以下; LOC) の理論と共通している。しかし、LOC は一般的な認知, 信念のレベルを扱うことから、具体的な行動目標を検討することができない。また、人(自己)と行動の結果に関しての原因帰属を問題にするが、ここで問題とする手段保有感なのか手段の認識なのか曖昧な点がある。Skinner ら (1988, 1993) は、人の目標指向的な行動には、行為者, 目標, 手段という3つの側面が含まれる

と考え、行動の予測には行為者と目標の関係(統制感)、行為者と手段の関係(手段保有感)、手段と目標の関係(手段の認識)の3つの側面を理解することの重要性を指摘した。このような理論に基づき学習場面における CAMI 尺度が開発され、教育的文化の異なる東西ドイツの比較が行われている。

わが国では唐澤・宮下・東 (1993) が CAMI 尺度の邦訳を行い、小学生における CAMI の因子的特徴や、発達の特徴を明らかにしている。因子分析の結果は、「運」、「できる意識」、「手段の認識-原因不明」、「手段の保有感-教師」、「手段の認識-努力」、「手段の認識-能力」、「手段の認識-教師」、「手段の保有感-努力」、「手段の認識-努力不足」、「手段の保有感-外在的運」の10個の因子が確認されている。ドイツの結果との比較から、手段の認識は全般的にドイツで得点が高いが、しかし手段の認識「努力」は日本の得点が高い。そして「教師」の保有感を除くすべての保有感と統制感はドイツで高いことを明らかにし、CAMI の結果に文化差が反映されることを示した。

ところで、東江 (1959) は沖縄の児童の知的発達に影響を与える沖縄の社会的・文化的要因として、「言語生活」、「環境の文化的レベル」、「沖縄の孤立性」を挙げた。これらの3つの要因が絡みあって沖縄の児童の知的発達の遅れが見られると考察された。このような児童・生徒の教育的発達に影響を与える社会的・文化的要因は30年余の

間に徐々に解消されつつあるとは思われる。実際、復帰以前は思いもなかった本土の国公立大学や有名私立大学への進学率がここ近年大分増えているように見える。特に復帰後多方面での「本土」との交流の影響や教育関係者の努力により、児童・生徒を取りまく教育的環境は好転しつつあると言える。しかし、学校現場では勉強の「できる子」と「できない子」の2極化が顕著になりつつあり、高校生の中途退学に代表される教育的問題がクローズアップされてきている。「本県児童生徒の学力・生活等の概況」(沖縄県教育委員会, 1994)によれば、昭和62年度から平成3年度にかけて児童の標準学力検査の結果は、41.4から47.7に上昇している。しかし、中学生では41.4から43.9とわずかに上昇しただけで依然として全国平均との開きは大きい。加えて大学入試センターの結果に見られる高校生の学力は全国平均とここ6年間の間に84.9~130.3の大きな差を示している。つまり、中学・高校で特に全国平均との差が顕著であると言える。その主な原因の1つが家庭学習時間にあることが示唆されている。すなわち、同報告書によれば、小学生の「家庭学習時間」には全国との差が小さいことが分かる。しかし、中学生の「家庭学習時間」の平均は全国平均の半分近くの1時間1分である。さらに高校生では「家庭学習をしない」生徒が70%にも昇る。このように中学生・高校生で学業成績が芳しくない一因は、学習時間の長短に求められるが、教育心理学的に興味を引く問題はそのような学習行動を作り出している沖縄の児童・生徒の「学習の認識や意識」の特徴にあり、そのような児童・生徒の「学習に関する認識や意識」が家庭学習だけでなく、学習全般に影響を与えているように見える。同時にそれを醸し出している沖縄における社会的・文化的要因も興味ある問題である。先の東江(1959)の指摘は30余年経過した現代の沖縄の現状にも少なからずあてはまりそうである。

では、児童・生徒の学習の認識、意識の特徴を捉える前に、それに大きな影響を与えていると思われる社会的・文化的要因とはどのようなものであろうか。NHK全国県民性調査(NHK放送調査所, 1979)に見られる社会意識的側面における沖縄県の県民像や、それを因子分析し沖縄県の社

会意識を他府県と比較した沖縄の県民像(沖縄地域科学研究所, 1985)の結果に、それを垣間見ることができる。すなわち、同報告によれば因子分析の結果、社会意識の内容は2つの因子に集約できる。そのひとつは受験戦争の肯定、教育熱心度、県人意識・血縁性などを代表する「期待志向性」であり、沖縄県の結果は全国で最も高い得点を示している。他のひとつは実力優先志向、分の肯定、現状肯定度、公共志向性を代表する「事大主義性」と名付けられているが、沖縄県の得点が最も低いことを示している。つまり、これらの結果から沖縄県の社会意識として、教育に関する期待、要求は強いが、教育の結果である実力を評価しないといううちはぐな特徴を示すことになる。また一般に子どもの進学希望も高いが、しかし、先に述べたように児童・生徒の学力の現状は芳しくない。

以上のことから、教育や学習の目的のあり方とそれを達成する行動・方法との間により適合性が欠けていると予想できる。すなわち、学習における「手段-目的関係」のあり方を捉え、検討していくことが要求されるのである。このような視点から、島袋ら(1995a)は、冒頭に紹介した手段-目的関係、手段保有感、達成への統制感を検討するCAMI尺度を沖縄県の児童に適用した。CAMIの因子分析の結果、児童の学習に関する認識や意識を、「自分ができないこと的能力・運帰属」、「友達ができること・できないことの教師・運帰属」、「自分ができるとの能力・運帰属」、「自分ができるとの能力帰属と統制感」、「友達ができること・できないことの未知の原因」、「友達ができることの内的帰属」、「友達ができること的能力帰属」、「自分の手段(努力, 能力, 教師)の非保有感」の9個の側面に分類できた。その特徴として、一般的に勉強ができる・できないことに関して「能力」と「運」による認識が顕著であり、かつ「能力」と「運」保有・非保有感の強いことが分かり、逆に「努力」の認識と保有感のまとまりが弱いことが指摘できる。「能力」と「運」は固定的なものであり、個人の力で変えることのできないものである。唐澤・宮下・東(1993)はドイツとのCAMIの比較から、日本では学習における「努力」の認識と保有感が強く、その背景

には努力を重視する文化があると指摘しているが、それとは異なる結果を示している。

さらに学習における「能力」と「運」の認識や意識の強さは、島袋ら（1995b）の結果でも確認されている。同じ児童のCAMIの結果を、学習への統制感、手段保有感、手段の認識に分けて分析した結果によれば、学習における手段の認識は、「未知の原因」、「運」、「努力」、「内的要因の欠如」、「能力」、「教師の欠如」、「教師」の7つの側面に分類され、学習の手段保有感は「能力と運の非保有感」、「能力と運の保有感」、「教師の保有感」、「努力の非保有感」、「努力・能力・教師の保有感」、「教師の非保有感」の6個に分類され、努力の認識はできているが保有感は弱く、能力と運の認識と保有・非保有感の強いことが分かる。また、3尺度の相互の相関分析の結果から、①手段の認識「努力」が「努力・能力・教師の保有感」につながり、それが「達成への統制感」につながっていくこと、②手段の認識「運」、「未知の原因」が「能力と運の非保有感」と「能力と運の保有感」の一部とつながり、それが「達成への無力感」につながっていくことが指摘された。前者はできる子であり後者はできない子であると想像できる。

さて、先に指摘したように沖縄県では中学生、高校生になるほど、学習習慣は確立されていないし、結果として学業成績の低下が顕著になっていくという教育的現状がある。このような教育的現状はCAMIの結果にどのように反映されるであろうか。本研究は、先の児童のCAMIの分析に基づきさらに中学生、高校生を通して見られるCAMIの特徴を把握することを主な目的としている。児童・生徒全体のCAMIは因子的にどのような構造的特徴を示し、先の児童の結果と比較してどのような相違を示すであろうか。また、学習における「能力」と「運」の認識や意識、そして児童においては弱かった「努力」の認識や意識は中学生、高校生ではどのように変化・発達していくだろうか。そしてそれらの要因は学習の統制感をどの程度規定しうるであろうか。

Ⅱ. 方法

1. 調査対象者：沖縄県都市部の小学校2校、農村部の小学校1校（298人）、同じく中学校2校と1校（314人）、同じく普通高校2校と1校（456人、因子分析では300人）が本研究の調査対象者である。小学校は5年、6年生が、中学校、高校生はそれぞれ2年生である。学校種別、性別内訳を表1に示した。

表1. 被調査者の学校種別・性別内訳

	小学生	中学生	高校生	計
男	158 (30.33)	153 (29.37)	210 (40.31)	521 (48.78)
女	140 (25.64)	160 (29.30)	246 (45.05)	546 (51.22)
計	298 (27.90)	314 (29.40)	456 (42.70)	1068 (100.0)

()内%

2. 調査尺度：学習への統制感、その手段保有感、手段の認識を査定するCAMI尺度(唐澤ら、1993)の翻訳版を用いた。なお中・高校生用は、項目により原意を損なわないことに留意し語句を若干修正した。CAMI尺度に家庭学習時間などの学習行動等の質問を追加し、「調査票」を作成した。それをAPPENDIXに示した。調査は各クラス担任を通して、調査の概要・目的、回答の注意を与え、回答してもらった。

3. 調査期日：調査は小学校が1994年3月、中・高校は1994年12月である。

Ⅲ. 結果と考察

1. CAMI尺度の因子分析

先に島袋ら（1995b）は児童のCAMIの結果を、学習の統制感、手段保有感および手段-目的関係の認知(以下：手段の認識)の3側面にわけ、それぞれ因子分析を施し、その特徴を明らかにした。ここでも小・中・高校生全体のデータに同様の分析を行い、3側面の因子的特徴を最初に明らかにしておく。

1). 学習統制感の因子分析

表2はCAMIの学習統制感の7項目を因子分析し固有値1以上の因子をバリマックス回転した結果を示している。表2の結果から全分散の52.91%で2因子が説明されていることが分かる。第1因子は固有値=2.0382(29.12%)の因子であり、項目1「私はやる気になれば難しい勉強でもわかるようになります」、項目11「私はテストで悪い点を取らないと決めたら絶対に悪い点を取りません」、項目20「私はテストでよい点を取ろうと思えばよい点を取ることができます」、項目30「私はテストで失敗しないと決めたら失敗することはありません」の4項目に高い負荷を示している。児童の場合と同様の学習への意欲や自信に関係する「達成への統制感」の因子であると言える。第2因子は固有値=1.6653(23.79%)の因子である。この因子に負荷するのは、項目40「私はどんなにがんばってもテストで失敗してしまいます」、項目50「わるい成績を取りそうだとわかっているでもやはりわるい成績しか取れません」、項目57「勉強のことでいろいろがんばっても私の取れる点は変わりません」の3項目に負荷を示している。つまり、第1因子とは反対の学習意欲の低さや学習への無力感を表す「達成への無力感」の因子である。

表2. 統制感の因子分析

項目番号	FAC. 1	FAC. 2	h ²
1	.4993		.3140
11	.7734		.6600
20	.7564		.5915
30	.7694		.5969

40		.7385	.5534
50		.6546	.4466
57		.7751	.6000
固有値	2.0382	1.6653	3.7035
寄与率	29.12	23.79	52.91

以上の2つの因子は、児童のそれと類似しており内容的に特に発達的な変動はないことになる。また、両者が一次的でないということは、学習

の統制感が基本的に勉強の「できる子」と「できない子」を分離していると考えられる。また、観点を換えれば一人々の児童・生徒の意識に「達成への統制感」と「達成への無力感」が同居していることを示していることになる。両者の得点の隔たりがなければ学習の統制感はそれほど固定化したものではなく、今後の学習行動の結果如何で変化していく可能性があると思われる。

2). 手段保有感の因子分析

次に手段保有感の因子分析結果について検討する。表3は手段保有感の24項目のバリマックス回転後の因子分析の結果を示している。表3の結果から全分散の53.6%で6因子が説明されていることが分かる。第1因子は固有値=2.5451(10.6%)の因子であり、項目3「特にがんばらなくても授業の内容はすぐ理解できます」、項目13「私は頭がいいので特にがんばらなくても学校でよくできます」、項目22「私は学校の勉強ではできる方に入ります」などの「能力」を表す項目と、項目4「私がテストでいい点が取れるのは運がいいからです」、項目23「私がいい成績が取れるのは運がいいからです」、項目23「学校の勉強では私は運がよくツイテイルことが多いと思います」という「運」を表す項目がひとつにまとまっている。つまり、勉強のできる能力があり、勉強で幸運がついていると考えるいわゆる「できる子」の手段保有感を表していると考えられることから「能力と運の保有感」の因子と命名した。

第2因子の固有値は2.5054(10.45%)の大きさを示し、第1因子とあまり差がない。この因子に負荷するのは、項目32「私は学校の勉強が苦手です」、項目52「私がテストでいい点が取れないのは頭がよくないからです」という「能力」の欠如を表す項目と、項目33「テストでは運悪く難しい問題がでます」、項目43「私は難しい勉強の時運が悪くうまくいきません」、項目53「私がテストでいい点が取れないのは運が悪いからです」という「運」の欠如の項目である。明らかに第1因子とは対照的な内容になっており、「能力と運の非保有感」の因子と命名した。第1因子とは反対の「できない子」の意識を表していると考えられる。

第3因子は、項目2「私は授業中先生の説明をよく聞いています」に負の負荷が、項目31「私は授業で先生の説明を注意して聞くことができません」、項目41「私は授業中いっしょうけんめい勉強することができません」、項目51「私は学校の勉強でがんばることができません」という「努力」の欠如の項目がひとつにまとまっている。いわゆる「努力の非保有感」の因子であると考えられる。

表3 手段保有感の因子分析

項目番号	FAC. 1	FAC. 2	FAC. 3	FAC. 4	FAC. 5	FAC. 6	h ²
3	.6639						.4928
4	.6901						.5862
13	.6753						.5504
14	.6606						.6074
22	.4532						.5149
23	.5968						.4536

32		.5257					.4727
33		.6286					.4455
42		.5872					.5330
43		.5347					.4890
52		.6204					.5161
53		.4088		.5666			.5716

2			-.6106				.5644
31			.7702				.6199
41			.7424				.6189
51			.5364				.4681

44				.6827			.5038
54				.7492			.5941

5					.7526		.6250
15					.5290		.5327
24					.6725		.5533
34					-.5425		.5444

12						.7031	.5383
21						.6982	.5327

固有値	2.5451	2.5054	2.1656	2.0166	1.9038	1.7466	12.8831
寄与率	10.60	10.45	9.02	8.40	7.93	7.21	53.68

ちなみに、固有値は2.1656（9.02%）である。

第4因子は固有値=2.0166（8.4%）の因子である。この因子には3項目が高く負荷している。そのひとつ（項目53）は運の非保有感の項目である。残りの2つは、項目44「先生に教えてもらいたいことがあってもあまり教えてもらえません」、項目54「先生に教えてもらいたくても、私は先生に相手にしてもらえません」という項目であり、「教師の非保有感」の因子であると思われる。

「教師の非保有感」を表す項目は他にもあり、その内容は主に「先生によく思われていない」という感情調の強い質問項目であるが、この因子には負荷していない。よってこの因子は主に教授・学習場面での対教師不満に関係しているものと予想される。

第5因子は、項目5「私を気に入っている先生がたくさんいます」、項目15「私が質問すると先生はいつでもよく答えてくれます」、項

目24「私は先生によい子だと思われています」という項目に正の負荷が、逆に項目34「私のことをよく思っていない先生が多いと思います」という項目に負の負荷が見られている。主に教師とのポジティブな感情関係と教授場面での良好な関係を表すことから「教師の保有感」の因子であると思われる。なお、固有値は1,9038 (7,93%)である

最後の第6因子は2つの項目のみが負荷している。そのひとつは項目86「やる気になったら私は学校の勉強でがんばります」であり、もうひとつは項目21「その気になれば先生の説明をよく注意して聞けます」という項目であることから、因子としてのまとまりは弱いが「努力の保有感」であると考えられる。固有値は1,7466 (7,21%)である。

以上に検討してきたように児童・生徒全体の手段保有感の因子として6因子(能力と運の保有感, 能力と運の非保有感, 努力の非保有感, 教師の非保有感, 教師の保有感, 努力の保有感)が抽出された。児童のみの結果と比較した場合、ほとんど変化がないと言える。全体を概観して言うことは、「能力」と「運」の結びつきが勉強の「できる子」も「できない子」も強いということであり、「運」が時の運ではなく、「人に付く」という強い意識の存在が予想される。ちなみに両者は固定的な帰属要因ということで共通している。

また、努力の非保有感はまとまっているが、学習における能力と運の意識が強い分だけ努力の保有感はまとまりが弱くなっていると考えられる。

3). 手段の認識の因子分析

前項の手段保有感のあり方を規定していると考えられるのが、周りの人々の手段一目的関係の認識である。児童のCAMIの結果では学習における「運」、「未知の原因」、「能力」の役割の認識が「能力と運の保有感」、「能力と運の非保有感」に影響を与え、両者が「達成への統制感」と「達成への無力感」につながることを示唆された(島袋ら, 1995 a)。児童・生徒全体ではこの手段の認識はどのような因子的特徴を示し、手段保有感をどのように規定しているであろうか。またその規定の仕方は学校種別でどのような差異を示すであろうか。

表4はCAMIの手段の認識の27項目のバリマックス回転後の因子分析の結果を示している。表4の結果から全分散の55,28%で6因子が説明されていることが分かる。

第1因子は固有値=3,5553 (13,16%)の因子である。この因子に負荷するのは、項目36「テストで点が悪いのはその生徒がもともと勉強ができないからです」、項目37「友達がテストで悪い点を取るのは運が悪いからです」、項目38「友達が勉強がよくできないのは先生に気に入られていないからです」、項目47「友達の成績が悪いのはその生徒の運がもともと悪いからです」、項目56「先生の質問によくまちがうのはその生徒がもともと勉強ができないからです」という項目である。つまり、一般的に勉強やテストがうまくいかないのは「能力」と「運」と「教師の援助」がないからだと認識していることから、手段の認識「能力・運・教師の欠如」と命名できる。また後に述べる第5因子は手段の認識「努力・能力・教師」と名付けられるが、この2つの手段の認識は「能力のある者はさらに手段が豊かになり、逆に能力のない者はさらに手段を欠いていく」という意味での「マタイ効果」の理解を示していると考えられる。

第2因子は項目10「友達がいつもよりいい点数が取れるのはなぜだか分かりません」、項目19「友達の成績がよくなったのはなぜだか分かりません」、項目29「友達がテストでよくできたのはどうしてなのか分かりません」などの他3項目に高い負荷を示している。いずれも友達の成績の善し悪しの原因がつかめないことを示すことから、手段の認識「未知の原因」の因子であると言える。ちなみに固有値は3,3260 (12,31%)である。

第3因子は固有値=2,5584 (9,47%)の因子である。この因子に負荷するのは、項目8「友達の成績がよいのはもともとその生徒の運がいいからです」、項目18「友達がテストでいい点が取れるのはだいたい運がいいからです」、項目27「友達が先生の質問に答えられたのはたまたま運がいいときが多いと思います」であり、運帰属の項目がまとまっている。明らかに手段の認識「運」の因子である、ただネガティブな場合の運の項目はこの因子に含まれず、成績のよくない子が成績のい

表 4. 手段の認識の因子分析

項目番号	FAC. 1	FAC. 2	FAC. 3	FAC. 4	FAC. 5	FAC. 6	h ²
36	.4420			.4886			.5084
37	.6102		.4203				.5901
38	.7289						.6623
46	.6226						.5758
47	.6978						.6797
48	.7585						.6791
56	.5212			.5179			.5711
10		.6504					.5767
19		.7446					.6208
29		.6965					.5787
39		.7013					.5325
49		.7472					.6360
58		.6577					.5308
8			.7553				.6744
9			.6359				.4737
18			.6591				.6381
27			.4996				.4436
7				.6731			.5429
26				.7116			.5733
6					.6276		.4046
16					.5274		.4880
17					.4940		.3969
25					.6413		.5216
28					.5917		.3902
35						.6321	.5160
45						.7325	.5446
55						.7412	.5745
固有値	3.5553	3.3260	2.5584	1.9498	1.8701	1.6666	14.9262
寄与率	13.16	12.31	9.47	7.22	6.92	6.17	55.28

い子を羨むことにも関係しているかも知れない。

第4因子は、項目26「難しい勉強が理解できるのはその生徒がもともとよくできるからです」、項目7「授業で先生の質問に正しく答えられるのはその生徒がもともとよくできるからです」、項目56「先生の質問にまちがうのはその生徒がもともと勉強ができないからです」、項目36「テストの点がわるいのはその生徒がもともと勉強ができないからです」である。学習場面における成功・不成功を能力に帰属することから、手段の認識「能力」と命名できる。なお、固有値は1.9498（7.22%）である。

第5因子は第1因子と同じように複数の帰属因がひとつにまとまった因子である。第5因子に負荷するのは、項目6「漢字をよく知っているのはその生徒がちゃんと読み書きの練習をしているからです」、項目16「友達が学校の成績がよいのはがんばって勉強しているからです」、項目17「いろいろなことをよく知っているのはその生徒が勉強がよくできるからです」、項目25「友達が勉強がよくできるのは授業中先生の説明をよく聞いているからです」、項目28「友達が勉強がよくできるのは先生のおかげです」という項目である。つまり、努力を中心としてそれに能力と教師の項目が

ひきづられる形でひとつにまとまっていることから、手段の認識「努力・能力・教師」の因子であると言える。児童のみの因子分析では手段の認識「努力」としてひとつにまとまったが『マタイ効果』の理解を受けてそのような因子になっていると考えられる。固有値は1.8701 (6.92%)である。

最後の第6因子は固有値=1.666 (6.17%)の因子である。この因子に負荷するのは、項目35「授業が理解できないのはその生徒が授業をよく注意して聞かないからです」、項目45「先生の質問に正しく答えられないのはその生徒ががんばって勉強しないからです」、項目55「勉強が苦手なのはその生徒が努力して勉強しないからです」という項目である。学習のネガティブな結果を努力不足に帰属する手段の認識「努力の欠如」の因子であ

ると言える。

以上の6因子（能力・運・教師の欠如、未知の原因、運、能力、努力・能力・教師、努力の欠如）の中で、未知の原因、運、能力の3因子は児童の結果と共通している。しかし、児童の「能力と努力の欠如」は2つの帰属因がひとつにまとまっていたが、能力と運そして教師がひとつになることはなかった。他者の行動や人格の説明の仕方が発達とともに複雑になるからこの様な結果になるのか、あるいは能力や運という固定的な帰属の強さがそうさせているのか今後検討していく必要がある。

まとめとして学習統制感、手段保有感、手段の認識の因子分析の結果を児童の場合と児童・生徒全体の場合に分けて示しておきたい(表5)。

表5. 児童と児童・生徒のCAMIの因子名の比較

	児童の因子	児童・生徒の因子
学習の統制感	達成への統制感 達成への無力感	達成への統制感 達成への無力感
手段保有感	能力と運の非保有感 能力と運の保有感 教師の保有感 努力の非保有感 努力・能力・教師の保有感 教師の非保有感	能力と運の保有感 能力と運の非保有感 努力の非保有感 教師の非保有感 教師の保有感 努力の保有感
手段の認識	未知の原因 運 努力 内的要因の欠如 能力 教師の欠如 教師	能力・運・教師の欠如 未知の原因 運 能力 努力・能力・教師 努力の欠如

2. CAMI尺度における発達

前節で検討してきたように児童・生徒のCAMIの因子の特徴は、学習の統制感、手段保有感の側面は児童の結果と大きな差異は見られなかった。しかし、手段の認識では一部に大きな差異が表れていた。この様な結果から手段の認識の得点は、発達的な変動が大きいものと考えられる。それについて手段保有感や学習統制感の得点はどのよう

に発達・変動していくであろうか。

表6は学習の統制感の2因子の学校種別一元配置の分散分析の結果を示している。表6の結果から「達成への統制感」の学校種別の主効果が見られている。下位検定の結果は小<中<高の順に得点が上昇していることが分かる(表中のアルファベットのちがいは平均値の差が有意であることを示す)。つまり、学習への意欲や自信が中学、高

校で高くなっていることになるが、多分に受験圧力のポジティブな影響があるものと考えられる。次に、「達成への無力感」の結果には学校種別の主効果は認められず、学習意欲や自信の低下には受験圧力のネガティブな影響の少ないことが分か

る。しかし、後述するように「能力と運の非保有感」や「努力の非保有感」は中・高校で得点が高くなっており、自分を悪く見せたくないという社会的望ましさの要因が働いていることも考えられる。

表 6 統制感の学校種別分散分析

統制感	学校種別 F 値	P	学校種別比較		
			小学校	中学校	高校
達成への統制感	13.74	.001	9.017 c	9.479 b	9.828 a
達成への無力感	1.62	ns	6.184 a	6.328 a	6.409 a

次に手段保有感の各因子は発達のどのような特徴を示すであろうか。表 7 は手段保有感の 6 因子について学校種別の分散分析の結果を示している。表 7 の結果からすべての保有・非保有感に学校種別の主効果が見られている。下位検定の結果、「能力と運の保有感」では小<中=高というパターンを示し、中学・高校で「能力と運の保有感」の得点が上昇していることが分かる。先に指摘した受験圧力のポジティブな影響である。同じ

ことが第 6 因子の「努力の保有感」と「教師の保有感」の結果からも推測される。すなわち「努力の保有感」も「教師の保有感」も小<中=高というパターンを示しており、多分に受験圧力のポジティブな結果として生徒が学習に勢を出し、学習での教師の援助を必要とし、その結果として「能力と運の保有感」が上昇していく現実があるものと考えられる。

しかし、同時に「能力と運の非保有感」も同様

表 7 手段保有感の学校種別分散分析

手段保有感	学校種別 F 値	P	学校種別比較		
			小学校	中学校	高校
能力と運の 保有感	21.41	.001	10.089 b	11.228 a	11.356 a
能力と運の 非保有感	5.64	.001	11.622 b	12.162 a	12.422 a
努力の非保有感	8.31	.001	4.038 a	3.547 b	4.143 a
教師の非保有感	27.45	.001	6.079 a	5.241 b	5.302 b
教師の保有感	8.17	.001	3.941 b	4.316 a	4.541 a
努力の保有感	3.18	.05	5.976 b	6.157 a	6.189 a

の小<中=高というパターンを示している。一部の生徒、つまり「できない子」の中には受験圧力がネガティブな影響を与えていると思われる。

学習統制感と手段保有感の学校種別分散分析の結果からは、手段保有感が高まり、その結果として学習の統制感が発達していく傾向がうかがえた。それでは他者の学習行動の説明・理解である手段の認識の各因子にはどのような発達差が見られるであろうか。

表8は手段の認識の学校種別を要因とする分散分析の結果を示している。表8の結果から、「努力の欠如」を除いてすべての手段の認識に学校種別の主効果が見られている。下位検定の結果、手段の認識「能力・運・教師の欠如」の得点は小学生と高校生の間には平均値の差のあることを示し、

高校生の得点が高くなっている。また手段の認識「運」も小<中=高という得点差を示し、発達の学習における「運」の役割に関する認識が高くなる方向にある。新垣(1978)も沖縄の中・高・大学生を対象として、LOC尺度を実施し、「運」を含む外的帰属傾向が発達的に上昇することを指摘している。本研究の結果もそれを支持するものである。新垣(1978)はその理由として青年期には自我意識が発達し、理想自己と現実自己のズレが大きくなることにともない、内的帰属が低下することを挙げている。以上の2つの手段の認識の発達、勉強の「できない子」の一般的な認識と、「できる子」の勉強でうまくいかないことが多いという気持ちを反映していると考えられる。

表8 手段の認識の学校種別分散分析

手段の認識	学校種別 F値	P	学校種別比較		
			小学校	中学校	高校
能力・運・教師の欠如	4.43	.05	11,760 b	12,524 a b	12,242 a
未知の原因	40.19	.001	13,785 a	12,149 b	11,480 c
運	23.39	.001	7,299 b	8,244 a	8,452 a
能力	75.59	.001	10,390 a	8,696 b	8,334 c
努力・能力・教師	67.58	.001	16,553 a	15,190 b	14,505 c
努力の欠如	1.91	ns	5,664 a	5,707 a	5,846 a

上の結果とは反対に発達とともに得点が低下するのが、手段の認識「未知の原因」、「能力」、「努力・能力・教師」である。一般的な認知発達を受けて「未知の原因」の得点は小>中>高と確実に低下している。また手段の認識「能力」も同様の結果を示すのも、認知発達を受けて学習成果の原因の認識が次第に多様化してくることに関係して

いると思われる。しかし、もっとも学習行動の現実的で妥当性のあると考えられる手段の認識「努力・能力・教師」は小>中>高と得点が低下している。その分だけ手段の認識「運」、「能力・運・教師の欠如」の得点が増加しているが、一部の中学生、高校生の学習習慣の乱れを反映した結果であると推測される。

手段の認識の学校種別分散分析の結果から、沖縄の児童・生徒の学習における手段の認識は発達とともに概して外的帰属の認識が強くなる方向にあることが分かる。それを受けていわゆる「できない子」は手段の非保有感を形成し、それが達成への無力感の形成をも促進していくように見える。また「できる子」は手段の保有感は発達しているが、しかし、その手段保有感が手段の認識と十分に対応せず、どちらかと言えば主観的色彩の強い手段保有感になっていることがうかがえる。

3. CAMI の構造的連関—その発達の様相—

児童の CAMI の 3 つの尺度間の関係として先に島袋（1995b）は、手段の認識→手段保有感→学習の統制感の流れの中で、①手段の認識「努力」が「努力・能力・教師の保有感」につながり、それと「能力と運の保有感」が「達成への統制感」につながっていくこと、それとは反対に、②手段の認識「運」、「未知の原因」、「教師」が「能力と運の保有感」の一部と「能力と運の非保有感」につながり、「達成への無力感」につながる可能

性を示唆した。このような傾向は小学校から中学校・高校にかけてどのように変化・発達していくであろうか。

表 9 は手段保有感の 6 因子と手段の認識の 6 因子の $p < .05$ 以下の有意な相関を学校種別に示したものである。表 9 の結果から「能力と運の保有感」は手段の認識「運」と小・中・高で高い相関を示していることが分かる ($r = .416 \sim .481$)。また手段の認識「能力・運・教師の欠如」($r = .375, 281$)、「未知の原因」($r = .209, 195$)も中学・高校で「能力と運の保有感」と有意な相関になっている。つまり、「能力と運の保有感」の高い児童・生徒の中に手段の認識として「運」、「能力・運・教師の欠如」、「未知の原因」を重視する児童・生徒が含まれていることになる。同じように、「能力と運の非保有感」も手段の認識「運」($r = .444 \sim .493$)、「能力・運・教師の欠如」($r = .457 \sim .564$)、「未知の原因」($r = .143 \sim .436$)、「能力」($r = .229 \sim .454$)と有意な相関を示し、一般的な学習の手段としての「運」、「能力」「未知の原因」が「能力と運の保有・非保有感」

表 9 学校種別手段保有感と手段の認識の相関

手段の認識 手段保有感		能力・運・ 教師の欠如	未知の原因	運	能力	努力・能力・ 教師	努力の欠如
能力と運 の保有感	小	.165		.460			
	中	.375	.209	.481	.189	-.172	
	高	.286	.195	.416	.142	-.170	-.103
能力と運の 非保有感	小	.457	.143	.493	.229		
	中	.524	.388	.469	.430	-.182	-.167
	高	.564	.436	.444	.454		
努力の 非保有感	小	.195		.256			
	中	.203	.338	.205			
	高	.193	.154	.157	.119	-.147	
教師の 非保有感	小	.287	.152	.267	.133	-.133	
	中	.462	.342	.602	.389	-.259	
	高	.683	.467	.554	.404		
教師の 保有感	小					.247	.128
	中					.119	
	高						
努力の 保有感	小		-.128	-.205		.191	.211
	中	-.155		-.194		.349	.294
	高	-.198	-.219	-.195	-.139	.236	.182

の形成に発達段階を問わず、強い影響を与えていることが分かる。しかも、結果の一部からはその傾向が発達とともに顕著になりつつある観がある。これをさらに補強しているのが「教師の非保有感」との相関である。すなわち、「教師の非保有感」も手段の認識「運」($r = .267 \sim .602$)、「能力・運・教師の欠如」($r = .287 \sim .638$)、「未知の原因」($r = .152 \sim .467$)、「能力」($r = .133 \sim .404$)と有意な相関にあり、それも中学・高校で高い相関になっている。

上の結果とは反対に、「教師の保有感」は手段の認識の各因子と一部を除いてほとんど相関を示さない。ただ小学生で手段の認識「努力・能力・

教師」($r = .247$)が有意な相関を示している。また「努力の保有感」も手段の認識「運」と弱い負の相関、手段の認識「努力・能力・教師」、「努力の欠如」と弱い正の相関を示している。

以上の手段保有感と手段の認識の関係から学習の規定因としての手段の認識「運」、「能力」、「未知の原因」が手段の非保有感の形成に強く関わっていること、反対に手段の認識「努力・能力・教師」と「努力の欠如」が手段の保有感の形成に十分に力を発揮していないことが読み取れる。しかも、発達とともにその傾向が顕著になりつつあると指摘することができる。

次に手段保有感の6因子と学習の統制感の2因

表10 学校種別学習の統制感と手段保有感の相関

手段保有感 統制感		能力と運の 保有感	能力と運の 非保有感	努力の 非保有感	教師の 非保有感	教師の 保有感	努力の 保有感
		達成への 統制感	小 中 高	.382 .252 .266	-.172 -.296	 -.234	 .228 .209
達成への 無力感	小 中 高	 .596 .593 .618	 .386 .463 .302	 .373 .360 .465	 -.134 -.112	 	-.325 -.203

子の関係について検討する。表10はその結果を学校種別に表している。まず全体を概観すると、手段の保有感が「達成への統制感」と正の相関を示しているが、発達とともに相関の値が小さくなる傾向にあることが分かる。そして、手段の非保有感が「達成への無力感」と正の相関を示し、「達成への統制感」とは反対に発達とともに相関が強くなっていることが分かる。

前節で「達成への統制感」と「能力と運の保有感」の得点は発達とともに上昇することを示したが、ここでの発達の結果から中・高生の「能力と運の保有感」($r = .266 \sim .382$)は「達成への統制感」の形成に影響力が弱いということになる。しかし、「教師の保有感」($r = .209, .228$)、「努力の保有感」($r = .364 \sim .424$)との相関は中・高生で高く、手段保有感のある一部の生徒は少しずつ「達成への統制感」を確かなものにしていえる。また、「達成への無力感」の得点は発達の変化が見られなかったが、「手段の非保有感」

がそれを規定する力は中・高生のどちらかでも小学生より強くなることが指摘できる。具体的に検討すると、「達成への無力感」は「能力と運の非保有感」($r = .593 \sim .618$)、「努力の非保有感」($r = .302 \sim .463$)、「教師の非保有感」($r = .360 \sim .465$)と比較の高い相関にあり、中学生か高校生のいずれかにおいて、小学生より高い相関になっている。

以上に比較・検討してきたことを要約すると次のようになる。①手段の認識「運」、「能力」「未知の原因」、「能力・運・教師の欠如」が「能力と運の保有感」と「能力と運の非保有感」、「努力の非保有感」、「教師の非保有感」を形成し、それらの非保有感が「達成への無力感」につながっている。しかも②その傾向は発達とともに強くなる方向にある。③手段の認識「運」が「能力と運の保有感」につながるが、それ以外の「教師の保有感」、「努力の保有感」とのつながりが弱い。④「努力の保有感」が「達成への統制感」と高い相

関を示し、発達とともに相関も強くなるが「努力の保有感」と関わる手段の認識のあり方が明確でない。

これまで検討してきたように沖縄県の児童・生徒の学習をめぐる「手段-目的関係」の認識に、当初予想したように「運」という学習場面の現実と不適合な説明と、人の力では統制の困難な固定的な「能力」という説明の顕著なことが分かった。後者は発達とともに低下する方向にあるが、前者は青年期心性と重なって確実に強くなっていく方向にある。多分に中学生・高校生の学習習慣の乱れの一因はそのあたりにあるかも知れない。それにもかかわらず一部の児童・生徒は努力に関する認識と保有感を形成し、達成への統制感を身につけつつあると言える。

付記：本研究の資料の一部は日本心理学会第59回大会において発表された。

引用文献

- 東江康治 1959 沖縄児童の測定知能に関する発達の考察 琉球大学教育学部研究収録, 第3集, 11-29.
- 新垣和子 1978 青年期の事象認知の仕方に関する研究, 「私学研修」, 77, 12-20.
- 沖縄県教育委員会 1994 「本県児童生徒の学力・生活等の概況」沖縄県教育委員会
- 沖縄地域科学研究所 1985 沖縄の県民像 ひるぎ社
- 唐澤真弓 宮下孝弘 東洋 1993 学習意欲と原因帰属に関する国際比較研究 -CAMIによる調査- 発達研究, 9, 87-98.
- NHK放送調査所編 1979 日本人の県民性「NHK全国県民意識調査」日本放送出版協会
- Rotter, J. 1966 Generalized Expectancy for Internal and External Control of Reinforcement. *Psychological Monograph*, 80, 1 (Whole No. 609)
- 島袋恒男ほか, 1995 a 沖縄県の児童の進路発達と原因帰属に関する研究 琉球大学教育学部紀要, 46, 101-114.
- 島袋恒男ほか 1995 b 沖縄県の児童の学習意識・認識に関する研究 琉球大学教育学部紀要, 47, 199-214.
- 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.
- Skinner, E.A. 1993 Development and perceived control: A dynamic-model of action in context. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self Processes and Development. The Minnesota Symposia on Child Psychology*. vol. 23, 167-216.

APPENDIX 1 学習行動等の項目

次の各質問を読んで、自分にあてはまる答の番号を○で囲んで下さい。

1. あなたは、ふだん学校から帰って家ではどれぐらい勉強していますか。
 1. 全然しない
 2. 30分くらい
 3. 1時間くらい
 4. 2時間くらい
 5. 3時間以上

2. あなたは学習塾に行っていますか。
 1. 全く行かない
 2. 週に1回行っている
 3. 週に2、3回行っている
 4. 週に4回以上

3. あなたは、将来どこまで進学したいと思っていますか。
 1. 中学まで
 2. 高校まで
 3. 短大、専門（専修）学校まで
 4. 大学まで
 5. それ以上

4. あなたのご両親は、あなたにどこまで進学してもらいたいと思っていますか。
 1. 中学まで
 2. 高校まで
 3. 短大、専門（専修）学校まで
 4. 大学まで
 5. それ以上

5. あなたは「国語」の授業はどのくらい理解できていますか。
 1. とてもよく理解できる
 2. よく理解できる
 3. 理解できる
 4. 理解できない
 5. まったく理解できない

6. あなたは「数学」の授業はどのくらい理解できていますか。
 1. とてもよく理解できる
 2. よく理解できる
 3. 理解できる
 4. 理解できない
 5. まったく理解できない

7. あなたはテスト前にはどの程度勉強しますか。
 1. よく勉強する
 2. すこし勉強する
 3. 特に勉強しない

APPENDIX 2 CAMI 尺度

ここには、皆さんと同じ中学生・高校生が学校や家での勉強のことなどについて、述べた意見がたくさん書いています。あなたと同じ意見も、ちがう意見もあると思います。それぞれの意見があなたの考えや気持ちにどの程度、あてはまるか考えて下さい。

そして、4つの答え「a 全くあてはまらない（全くそう思わない） b あてはまらない（そう思わない） c あてはまる（そう思う） d よくあてはまる（とてもそう思う）」の中からあなたの考え、気持ちに一番近いものに○印をつけて下さい。

全
く
あ
て
は
ま
ら
な
い

あ
て
は
ま
ら
な
い

あ
て
は
ま
る

よ
く
あ
て
は
ま
る

1. 私はやる気になれば、難しい勉強でもわかるようになります。…………… a b c d
2. 私は授業中、先生の説明をよく聞いています。…………… a b c d
3. 特に頑張らなくても、授業の内容はすぐ理解できます。…………… a b c d
4. 私がテストでいい点が取れるのは、運がいいからです。…………… a b c d
5. 私を気に入っている先生がたくさんいると思います。…………… a b c d
6. 漢字をよく知っているのは、その生徒がちゃんと読み書きの練習をしているからです。… a b c d
7. 授業で先生の質問に正しく答られるのは、その生徒がもともとよくできるからです。… a b c d
8. 友達の成績がよいのは、もともとその生徒の運がいいからです。…………… a b c d
9. 友達が勉強がよくできるのは、先生と仲良しだからだと思います。…………… a b c d
10. 友達がいつもよりテストでいい点が取れるのは、なぜかわかりません。…………… a b c d
11. 私はテストでわるい点を取らないと決めたら、絶対にわるい点を取りません。…… a b c d
12. やる気になったら、私は学校の勉強で一生けんめい頑張れます。…………… a b c d
13. 私は頭がいい方なので、特に頑張らなくても学校でよくできます。…………… a b c d
14. 私がいい成績が取れるのは、運がいいからだと思います。…………… a b c d

全
あ
あ
よ
く
あ
て
て
て
は
は
は
ま
ま
ま
ら
ら
ら
な
な
な
い
い
い
あ
る
る
る

- 15. 私が質問すると、先生はいつでもよく答えてくれます。……………

a	b	c	d
- 16. 友達が学校の成績がよいのは、頑張って勉強しているからだと思います。……………

a	b	c	d
- 17. いろんなことをよく知っているのは、その生徒が勉強がよくできるからです。……………

a	b	c	d
- 18. 友達がテストでいい点が取れるのは、だいたい運がいいからです。……………

a	b	c	d
- 19. 友達の成績がよくなったのは、なぜだかわかりません。……………

a	b	c	d
- 20. 私はテストでいい点を取ろうと思えば、よい点を取ることができます。……………

a	b	c	d
- 21. その気になれば先生の説明をよく注意して聞けると思います。……………

a	b	c	d
- 22. 私は学校の勉強ではよくできる方に入ります。……………

a	b	c	d
- 23. 学校の勉強では、私は運がよく、ツイテイルことが多いと思います。……………

a	b	c	d
- 24. 私は先生によい子だと思われていると思います。……………

a	b	c	d
- 25. 友達が勉強がよくできるのは、授業中先生の説明をよく聞いているからです。……………

a	b	c	d
- 26. 難しい勉強が理解できるのは、その生徒がもともとよくできるからす。……………

a	b	c	d
- 27. 友達が先生の質問に答られたのは、たまたま運がいい時が多いと思います。……………

a	b	c	d
- 28. 友達が勉強でよくできるのは、先生のおかげだと思います。……………

a	b	c	d
- 29. 友達がテストでよくできたのは、どうしてなのかよくわかりません。……………

a	b	c	d
- 30. 私はテストで失敗しないと決めたら、失敗することはありません。……………

a	b	c	d
- 31. 私は授業で先生の説明を注意して聞くことができません。……………

a	b	c	d
- 32. 私は学校の勉強が苦手です。……………

a	b	c	d

全くあてはまらない
あてはまらない
あてはまる
よくあてはまる

33. テストでは運悪く、難しい問題がよくでると思います。…………… a b c d
 34. 私のことをよく思っていない先生が多いと思います。…………… a b c d
 35. 授業が理解できないのは、その生徒が授業をよく注意して聞かないせいだと思います。… a b c d
 36. テストで点が悪いのは、その生徒がもともと勉強ができないからです。…………… a b c d
 37. 友達がテストでわるい点を取るのは、運が悪いせいだと思います。…………… a b c d
 38. 友達の勉強がよくできないのは、先生に気に入られていないからです。…………… a b c d
 39. 友達がテストで失敗するのは、なぜなのかわかりません。…………… a b c d
 40. 私はどんなに頑張っても、テストで失敗してしまいます。…………… a b c d
 41. 私は授業中、一生けんめい勉強することができません。…………… a b c d
 42. 私は頭がよくないので、いくら勉強してもいい成績が取れません。…………… a b c d
 43. 私は難しい勉強をする時、運が悪くてうまくいきません。…………… a b c d
 44. 先生に教えてもらいたいことがあっても、私はあまり教えてもらえません。…………… a b c d
 45. 先生の質問に正しく答えられないのは、その生徒が頑張って勉強していないからです。…… a b c d
 46. 物事をあまり知らないのは、その先生がもともと勉強ができないからです。…………… a b c d
 47. 友達の成績が悪いのは、その生徒の運がもともとわるいからです。…………… a b c d
 48. 友達の成績がよくないのは、それは先生に気に入られていないからです。…………… a b c d
 49. 友達の成績がわるいのは、どうしてなのかわかりません。…………… a b c d
 50. わるい成績を取りそうだとわかっているけど、やっぱりわるい成績しか取れません。…… a b c d

全くあてはまらない
あてはまらない
あてはまる
よくあてはまる

51. 私は学校の勉強で頑張ることができません。…………… a b c d
 52. 私がテストでいい点が取れないのは、頭がよくないからだと思います。…………… a b c d
 53. 私がテストでいい点が取れないのは、運がわるいせいです。…………… a b c d
 54. 先生に教えてもらいたくても、私は先生に相手にしてもらえません。…………… a b c d
 55. 勉強が苦手なのは、その生徒が努力して勉強しないからです。…………… a b c d
 56. 先生の質問によくまちがうのは、その生徒がもともと勉強ができないからです。… a b c d
 57. 勉強のことでいろいろ頑張っても、私の取れる点は変わりません。…………… a b c d
 58. 友達が先生の質問に答えられないのは、なぜなのかわかりません。…………… a b c d
 59. わるい点を取りそうだと思うても、私はどうすることもできません。…………… a b c d
 60. 友達の勉強がうまくいかないのは、運がわるいからだだと思います。…………… a b c d
 61. 友達のテストの点がわるいのは、先生がよく教えていないからです。…………… a b c d