琉球大学学術リポジトリ

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附属中学校の特徴

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2007-09-16 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 島袋, 恒男, 伊良波, 剛, Shimabukuro, Tsuneo, Iraha, Tsuyoshi メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/1932

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附属中学校の特徴－

島袋恒男　伊良波　剛
（学校心理学教室）　（附属中学校）

A Study on Control and Attributional Beliefs about School Performance in Junior High School
－The Characteristic of CAMI in Junior High School College of Education, University of the Ryukyus－

Tsuneo SHIMABUKURO　Tsuyoshi IRAHA

Ⅰ　背景・目的

1）CAMIとは

CAMIとは，自己の目的達成に関する目的達成への統制感（Control Beliefs），そして手段保有感（Agency Beliefs），手段ー目的関係の一般的認知（Means-ends Beliefs）の頭文字にIntervieWのIを加えた略称である。統制感は，目的達成への自信や無力感に関係しており，目的的行動の遂行を直接的に決定する側面と言える。そして，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，目的達成に向けての手段（努力，能力，運，他者の援助）がどれだけ自分に備わっているかという側面である。そして，手段保有感のあり方を方向づけると思われるのが，手段ー目的関係の一般的認知（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る。島袋ら（1995）によると，Skinnerら（1988，1993）は，人の目的指向的行動には，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Skinnerら（1988，1993）によって開発された。

2）CAMIによる沖縄県における結果の概要

ところで，CAMIの理論を用いて沖縄県内の児童生徒の目標達成に向けての意識や認識の特徴を分析した島袋ら（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。進路や学習の達成において，児童・生徒本人が自らコントロールできない「能力」や「運」の役割が強調され，反対に「努力」や「行動」の役割の理解や意識が弱いということは，沖縄県の児童・生徒の多くはの者は，進路決定や学習場面において「自律的・主体的」ではなく，「他力本願的」であることを予測させている。というのは人が自分の意志でコントロールできるのは「能力」や「運」ではなく，自らの行動，すなわち「努力」であると考えられるからである。児童・生徒が「自律的・主体的」であるということは，進路選択場面や学習場面において，「私→行動→結果（目的）」という流れの中で，自分の行動（手段）と結果（目的）のつながりを理解し，学習や進路における「見とおし」を持つことを意味する事になる。しかし，現実はそれとは反対の「他力本願的」な傾向が垣間見える。

沖縄県の児童・生徒の「手段ー目的関係」の理解に問題が潜んでいることは，進学希望の高さに合致しない進学率の低さに見ることができる。すなわち，「進学希望」に関するいくつかの調査結果は，高学歴希望の児童・生徒が多い割には彼らの学習時間が短く，進学率が低いことを指摘している（島袋ら1995，東江ら1991）。以上のことから，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。

Stevensonらは（1992）は米国社会と東洋（日本・中国）社会における学習達成における原因帰属の比較を実施し，米国では「能力」が東洋では「努力」が重視されることを指摘している。彼らのその原因として東洋では仏教や儒教の影響のあることを考察している。それから考えると先の島袋（1996）の結果は沖縄社会では「能力」「運」の役割が強調されることになり，東洋社会の原因帰属とは異なることになる。さて，両者の結果の違いの追求は別のところで行うが，それでは，高学歴希望の生徒や保護者が比較的多く，学習や進路への関心が強く，かつ学習量も公立中学校に比較して多いと言うわれている琉球大学教育学部附属中学校（以下：「附属中」とする）では，達成への統制感，手段保有感，および手段の認識はどうなっているのだろうか。公立学校と同様に「能力と運」が強調されるのであろうか。あるいは教育活動の活発さを反映して「努力」の役割が強調されるのであろうか。本研究は，先の沖縄県児童・生徒の分析に基づき附属中のCAMIとその特徴を把握することを主な目的としている。附属中生徒全体の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，そして公立中学校の生徒において弱かった「努力」の認識や意識はここ附属中ではどうなのか。またその結果は今後の附属中学校の教育に何を投げかけるのであろうか。本稿では，附属中学校のCAMIの因子分析を行い，その結果を先の島袋ら（1996）と比較しその特徴を把握する。その上で因子間の関係を明らかにするために変数クラスター分析を行い，附属中の手段ー目的関係の認識から手段保有感，統制感への流れの特徴を明らかにする。そしてすべての因子の得点を用いて個々人間の距離に基づいて被調査者の類似したグループを抽出し，グループの特徴について考察する。

3）附属中の教育目標

附属中学校は，1985年に国立大学で最後に創立した附属中学校である。その研究の概観を行動主義・認知主義及び状況主義の変遷があると考察している（伊良波2002）。創立当初につくられた「よく考え，豊かに感じ，自発的に行動する生徒の人間性を形成する」という教育目標は，当時，琉球大学教育学部教授である玉城政光（教育工学）先生の影響があると考えられる。この目標は，附属中の教育活動全般で育んでいくものであり，思考力・感受性・行動力の視点がある。近年の研究は，「学び合い」をキーワードに相互学習していく社会的構成主義の理論を背景に進められている。それは，「関係性の構築」という子どもの実態があるからである。その実態を明らかにするのも本稿のもう一つのねらいなのである。

Ⅱ　方法（被調査者，学年別，性別）

1）調査対象者

附属中学校を中心とする半径８km以内の小学校区から通う，467名の全校生徒が本研究の調査対象者である。学年別，性別を表１に示した。

表１　被調査者の学年別・性別内訳

	1 学 年	2 学 年	3 学 年	計
男	78	80	77	235人
女	78	77	77	232
計	156	157	154	467

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）の翻訳版をベースとした島袋ら（1996）の調査票を用いた。調査は，各クラス担任を通して，回答してもらった。

3）調査期日

調査は2002年６月である。担任教諭の指導の基

回答し回収した。所要時間は約20分である。

Ⅲ　結果と考察

1　ＣＡＭＩ尺度の因子分析（因子分析表の説明と因子の名）

先に島袋ら（1995ｂ）は，児童生徒のCAMIの結果を，学習の統制感，手段保有感および手段一目的関係の認知（以下：手段の認識）の３側面にわけ，それぞれの因子分析を施し，その特徴を明らかにした。ここでも附属中全体のデーター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８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33.67％で２因子が説明されていることがわかる。第１因子は固有値＝1.4614（18.27％）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。生徒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＝1.2323（15.4％）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てもやっぱ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かわりません」，項目59「わるい点を取りそうだと思っても，私はどうすることもできません」の４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。

以上の２つの因子から，島袋（1996）らのそれと類似しており内容的に特に大きな変動はないことになる。また，両者が一元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，観点を変えれば一人一人の生徒の意識に「達成への統制感（自信）」と「達成への無力感（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。

表２　附属中の学習統制感（自信）の因子分析

項目番号	FAC.1		FAC.2		
1	.4806	自信がある			
11	.6266	自信がある	「達成への統制感」		
20	.6088	自信がある			
30	.6187	自信がある			
40			.4291	自信がない	
50			.4907	自信がない	「達成への無力感」
57			.6032	自信がない	
59			.6053	自信がない	
因子負荷量の２乗和	1.4614		1.2323		
因子の寄与率	18.2679		15.4041		
累積寄与率	18.2679		33.6720		

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19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34.8%で５因子が説明されていることが分かる。第１因子は固有値2.3643（9.8%）の因子であり，項目２「私は授業中，先生の説明をよく聞いています」，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，一生けんめい勉強することができません」，項目51「私は学校の勉強で頑張ることができません」などの「努力」を表す項目と，項目32「私は学校の勉強が苦手です」という「能力」を表す項目がある。つまり，「努力の非保有感」の因子である。第２因子は固有値2.0472（8.5%）の因子であり，項目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」，項目52「私がテストでいい点が取れないのは，頭がよくないからだと思います」という「能力の欠如」の因子と，項目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」，項目53「私がテストでいい点を取れないのは，運が悪いせいです」という「運の欠如」の因子，項目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」，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「教師支援の欠如（教師の非保有感）」の因子であることがわかる。第３因子は固有値

表３　附属中の手段保有感の因子分析

項目番号	FAC.1	FAC.2	FAC.3	FAC.4	FAC.5
2	−.4183 努力する				
31	.6217 努力しない		「努力の非保有感」		
32	.4806 能力がない				
41	.6685 努力しない				
51	.5769 努力しない				
42		.4154 能力がない			
43		.5174 運がない			
44		.5541 教師支援がない	「能力・運・教師の支援の非保有感」		
52		.4340 能力がない			
53		.5590 運がない			
54		.5135 教師支援がない			
3			.4609 能力がある		
13	「能力と運の保有感」		.6842 能力がある		
22			.6571 能力がある		
23			.4110 運がある		
12				−.4629 努力する	
21	「反省的努力の非保有感」			−.5642 努力する	
4					.5827 運がいい
14		「運の保有感」			.5619 運がいい
因子負荷量の２乗和	2.3643	2.0472	1.8827	1.0512	1.0204
因子の寄与率	9.8512	8.5300	7.8447	4.3802	4.2517
累積寄与率	9.8512	18.3812	26.2259	30.6061	34.8578

1.8827（7.8%）の因子であり，項目３「特に頑張らなくても，授業の内容はすぐ理解できます」，項目13「私は頭がいい方なので，特に頑張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よくできる方に入ります」という「能力の保有感」の因子と，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「運の保有感」の因子である（能力と運の保有感と命名）。第４因子は固有値1.0512（4.3%）の因子であり，項目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」と，項目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」という項目に負の負荷を示す「反省的努力の非保有感」の因子である。第５因子は固有値1.0204（4.2%）の因子であり，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」という「運の保有感」の因子である。

３）手段の認識の因子分析

表４はCAMIの手段の認識の18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32.59%で３因子が説明されていることが分かる。

第１因子は固有値3.3281（14.47%）の因子である。この因子に負荷するのは，項目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」，項目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」，項目60「友達の勉強がうまくいかないのは，運がわるいからだと思います」という「運の欠如」の因子と，項目46「物事をあまり知らないのは，その生徒がもともと勉強ができないからです」，項目56「先

表４　附属中の手段の認識の因子分析

項目番号	FAC.1	FAC.2	FAC.3
37	.4803 運が悪い		
38	.5479 先生に気に入られていない		
46	.5801 能力がない		
47	.7736 運が悪い	「能力・運・教師の支援の欠如」	
48	.6700 先生に気に入られていない		
56	.4098 能力がない		
60	.5978 運が悪い		
61	.4117 教師の支援がない		
7		.5507 能力がいい	
8		.6539 運がいい	
9		.4284 先生と仲良し	
18		.5467 運がいい	「能力・運・教師の支援の認識」
26		.4464 能力がある	
27		.4189 運がいい	
10			.6096 わからない
19	「未知の原因」		.5935 わからない
29			.6069 わからない
39			.4529 わからない
因子負荷量の２乗和	3.3281	2.1176	2.0518
因子の寄与率	14.4701	9.2068	8.9208
累積寄与率	14.4701	23.6770	32.5978

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「能力の欠如」の因子，項目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」，項目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」，項目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」という「教師の保有感の欠如」の因子である。

第２因子は固有値2.1176（9.20％）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るのは，たまたま運がいい時が多いと思います」という「運の保有感」の因子である。また，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」という「能力の保有感」の因子である。項目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」という「教師の保有感」の因子である。

第３因子は固有値2.0518（8.92％）であるが，他の子がなぜ勉強ができなかったりするか分からないという「未知の原因」の因子である。公立小・中・学校の結果では６つの因子が抽出されているが，附属中では勉強の「できる子」と「できない子」の説明に集中している観がある。

これまでの因子分析のまとめして，学習統制感，手段保有感，手段の認識の因子分析の結果を，附属中の生徒の割合と公立の小・中・高の場合に分けて示しておきたい。（表５）
また，その関係も図として示しておく。（図１）

２）考察

附属中学校のCAMIの因子分析の結果は島袋（1996）らの結果と比較してどのような特徴があるだろうか。島袋（1996）は沖縄県の小・中・高校生は主に「能力と運」の保有・非保有感が「達成への統制感」「達成への無力感」を形成し，一

表５　附属中と小・中・高のCAMI因子名の比較

	附属中学校の結果	小・中・高校の結果
統制感	１．達成への統制感 ２．達成への無力感	１．達成への統制感 ２．達成への無力感
手段保有感	１．努力の非保有感 ２．能力・運・教師の支援の非保有感 ３．能力と運の保有感 ４．反省的努力の非保有感 ５．運の保有感	１．能力と運の保有感 ２．能力と運の非保有感 ３．努力の非保有感 ４．教師の支援の非保有感 ５．教師の支援の保有感 ６．努力の保有感
手段の認識	１．能力・運・教師の支援の欠如の認識 ２．能力・運・教師の支援の認識 ３．未知の原因	１．能力・運・教師の支援の欠如の認識 ２．未知の原因 ３．運の認識 ４．能力の認識 ５．能力・運・教師の支援の認識 ６．努力の欠如の認識

部の子どもは「努力の保有感」で「達成への統制感」を形成すると指摘している。その結果と直接の対応・比較は被調査対象が同一でないので困難があるが，それを参考にして附属中の特徴を考察するのは有益であろう。統制感ではどちらのデータでも「達成への統制感」と「達成への無力感」の因子が抽出されほぼ同一の学習動機づけがあるものと予想される。手段保有感でも主に「能力・運・教師の支援」保有・非保有感が現れている。そして「努力の非保有感」も抽出されている。しかし，公立の小・中・高校で抽出された「努力の保有感」は附属中学校では抽出されなかった。また「努力の非保有感」は両者で抽出されているが，附属中では第一因子として抽出されている。以上の結果は何を意味するのだろうか。多分に学業達成や進路達成の目標あるいは期待が高すぎ，または結果重視の考え方が背後にあり，それ故現実の学業達成に満足できず努力として評価されずに努力の非保有感を多くの子どもが形成していることが予想される。自分の学習における努力に満足できないことから，積極的に教師の支援を求められないのかも知れない。

次に手段の認識では達成に関する「できる」「できない」に限定された「能力・運・教師の支援」のあるなしの因子が抽出された。どちらの因子にも「努力」の要因は関与せず，周りの子どもの学習の過程（努力の過程）を十分に認識していないことを示している。今後さらなる「学び合い」の構築に向けて，他者の努力の認識，教師の支援の認識をしっかりと認識させ，目標・学業達成における子ども本人の努力の過程と教師の支援の必要性をどのように理解させていくことが重要な課

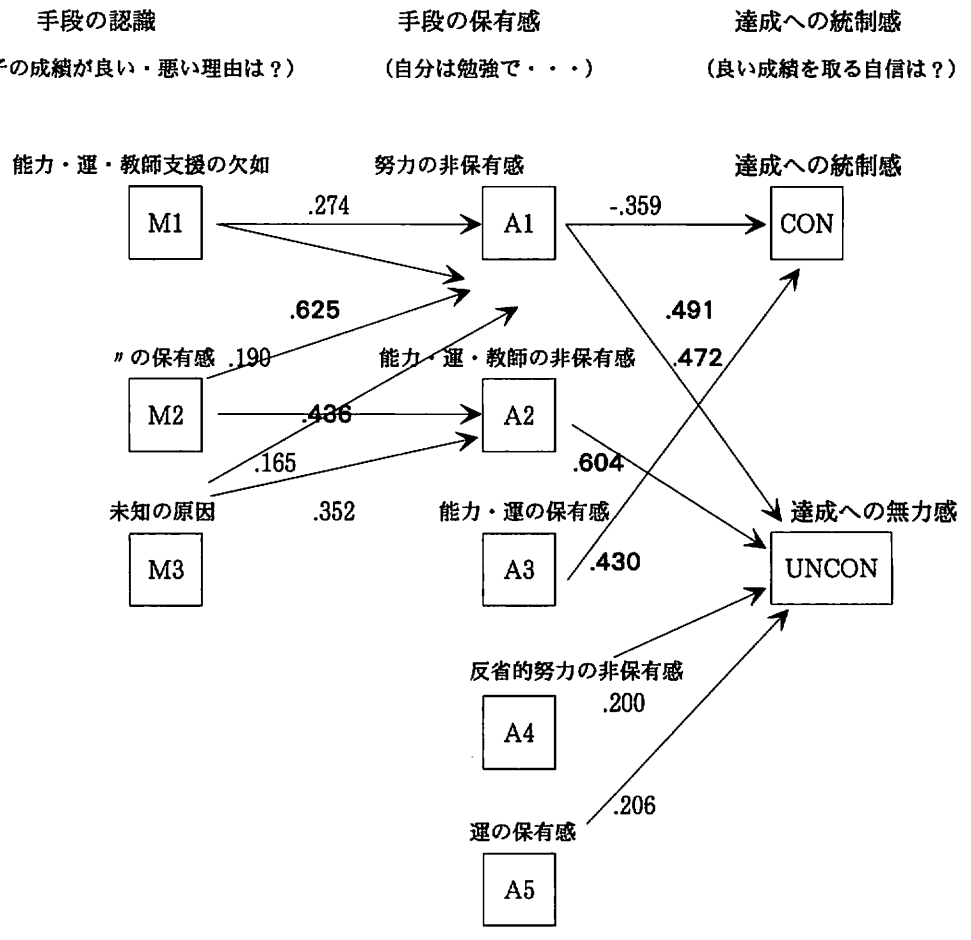

図１　学習達成における手段の認識，手段保有感，統制感の関係

題になっていくものと考えられる。

3．統制感，手段保有感，手段－目的関係の認識の10要因の関係

1）変数クラスター分析の結果

次ぎに，因子分析で抽出された統制感の２要因，手段保有感の５要因および手段－目的関係の認識の３要因，計10要因相互の関係を明らかにする目的で，得点間の距離を算出しそれに基づく類似性を明らかにする変数クラスター分析を実施した（図２）。

まず，大きく分けて先の10要因は３つのグループに大別されることが分かる。第１グループと第２グループは類似性が高く，第３グループはこの２つのグループと離れた位置にあることが分かる。第１グループは手段の認識として「能力・運・教師の支援の欠如」を基に「能力・運・教師の支援の非保有感」と「努力の非保有感」「反省的努力の非保有感」でもって「達成への無力感」を形成していると思われる子どもの認識・意識・動機づけを表していると見ることができる。第２グループは，「能力・運・教師の支援の認識」はあるが，「未知の原因」の得点も高く，この２つの認識で「運の保有感」を形成している グループと考えられる。運次第で自分の学習を認識しているため学習への動機づけは形成されていない。第３グループは，「能力と運の保有感」でもって「達成への統制感」を形成しているグループであり，比較的学習がうまくいっている可能性の高いグループである。しかし，このグループは手段の認識（他者の学習行動の理解）を持たず，他者との関係，他者の評価を抜きにして能力と運による自己理解を形成していることが考えられる。いずれにしても，上の結果から「努力の保有感」と「教師の支援の保有感」の２つの動きでもって「達成への統制感」を形成している姿は想像できない。全体的に「能力と運」という説明が他者に関しても，自己に関しても顕著であり，そのような雰囲気の中で目標の水準が高く，それを受けて「努力の非保有感」と「能力・運・教師の支援の非保有感」を形成し，「達成への無力感」を抱いている子どもが多く存在していることをうかがわせている。

以上の結果から，「達成への統制感」を直接に決定しているのは「能力と運の保有感」であることが分かる。そしてこの２つの要因に手段の認識が関係せず，ひたすら個人的目標で学習に集中している学校生活がうかがえる。またこの２つの要因に「教師の支援の保有感」も関わっていない。次に「達成への無力感」を直接に決定しているのは「努力の非保有感」であることが分かる。そしてその背後にあるのは「能力・運・教師の支援の非保有感」と「能力・運・教師の支援の欠如」である。以上のことから背景と目的で述べた，周りの他者の学業達成の原因を「努力」と「教師の支援」と認識し，自らの「努力の保有感」と「教師の支援の保有感」でもって「達成への統制感」を形成している学校生活の姿には遠いと言える。その原因は多々考えられるが，その一つは目標（期待）水準が高すぎ，現実の学習行動とその結果を「努力」と「教師の支援」で説明できないことであろう。

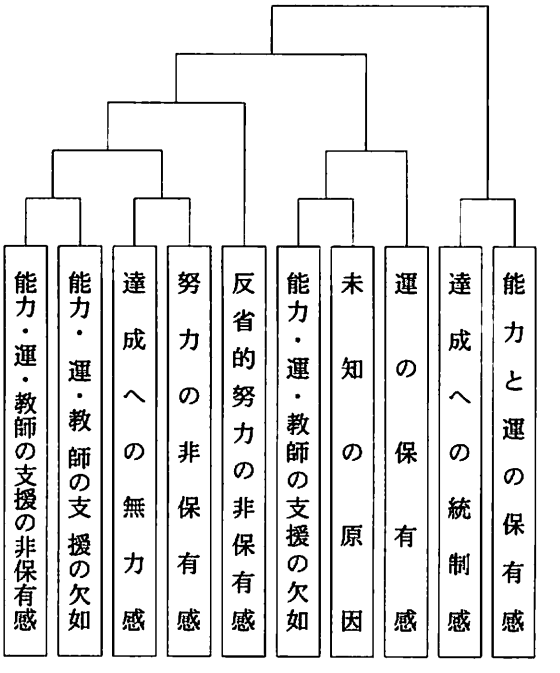

図２　CAMIの10因子の変数クラスター分析

2）CAMIの10因子のサンプルクラスター分析

上の結果から附属中学校では，子ども達の間に学習の達成をめぐって基本的に３つのタイプの考え方の存在していることが予想された。それでは

実際に，附属中学校の子ども達はいくつの類似したグループ（個人差）に分類され，各グループはCAMIでどのように特徴づけられるであろうか。それに応えるために，今度は先の10因子の得点で類似した個々人を分類していくサンプルクラスター分析を実施した。その結果を図３に示す。

図３の結果から，学習達成をめぐる子ども達の考え方に関して，大別すると２つのグループが，さらに細かく見ると６つのグループが適当と判断した。つまり，学習達成をめぐって子ども達は相互に類似した６つの集団が存在することになる。

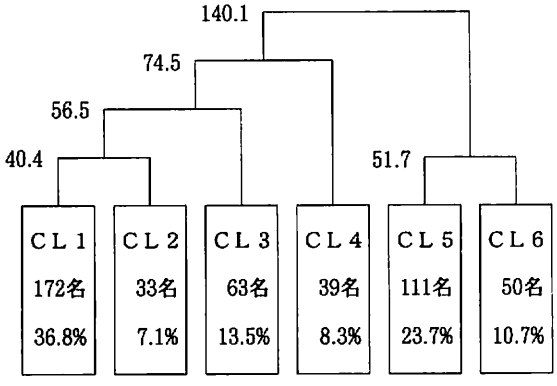

図３　サンプルクラスター分析の結果

最も人数の多いのがＣＬ１の172名（36.8%），次いでＣＬ５の111名（23.7%）であり，逆に最も人数の少ないのがＣＬ２の33名（7.1%），次いでＣＬ４の39名（8.3%）である。ＣＬ１からＣＬ４は相互に比較的類似したグループであり，ＣＬ５とＣＬ６も相互に類似したグループである。ではなぜ類似しているのが，各６つのクラスターを要因とし，CAMIの10の因子の得点の平均値を分散分析で比較する。表６はその結果を示している。

表６と図４の結果から，すべての因子においてクラスター間の主効果が有意となりクラスター間でCAMIのすべての因子で得点の違いがあることを示している。

まず統制感では，ＣＬ２とＣＬ６は「達成への統制感」が最も高く，逆にＣＬ６は「達成への無力感」が最も低く，ＣＬ２はその次に得点の低いことが分かる。この結果は，達成への統制感を決定する手段保有感および手段ー目的関係の認識のあり方に関して異なるパターンの存在することを予測させている。反対に最も「達成への統制感」が低く，「達成への無力感」が高いのはＣＬ３である。ＣＬ１，ＣＬ４，ＣＬ５は「達成への統制感」「達成への無力感」とも中間的な得点を示している。

次に，手段保有感の得点比較を行う。ここでも主にＣＬ２，ＣＬ５，ＣＬ３の特徴について説明する。最初に達成への統制感が共に高得点であったＣＬ２とＣＬ６の比較から始めよう。「努力の非保有感」では，ともにその得点が最も低い(3.5 vs 2.5)。次に「能力・運・教師の非保有感」ではＣＬ２の平均値がＣＬ６のそれを上回っており（10.5 vs 7.6），ＣＬ２の子どもたちに能力・運・教師の支援について否定的であると言える。次に「能力と運の保有感」ではＣＬ２とＣＬ６は共に最も得点が高く（9.8 vs 8.6），先の結果と合わせて考えるとＣＬ２の子どもたちは自分の能力や運の善し悪しについて迷うことが多いと言えるだろう。しかし「その気になって頑張ることができません」という「反省的努力の非保有感」では若干ＣＬ２よりもＣＬ６の平均値が高くなっている（−7.4 vs −7.1）。どちらも別な形で学業的ストレスに近いものを感じているやも知れない。手段保有感の最後の因子である「運の保有感」ではＣＬ２の平均がＣＬ６のそれを上回っている(4.2 vs 3.0)。「能力・運・教師の非保有感」の結果と合わせて考えると，ＣＬ２の子どもたちに手段の認識「運」要因の影響がありそうである。次に両者の手段の認識の特徴を検討するとＣＬ６の子どもたちは「能力・運・教師の支援の欠如」「能力と・運・教師の支援の認識」及び「未知の原因」いずれにおいても最も低い平均値となっており，他の子どもの学習の説明が弱いことを示している。またＣＬ２の子どもたちにはこの３因子の得点は中間的な平均値となっている。ＣＬ６の子どもたちはどちらかというと，自分の目標に向かってひたむきであり，周りの意見や考え方に影響されない印象がある。

次に最も「達成への統制感」の低く，同時に「達成への無力感」の低かったＣＬ３とそれに準じた特徴を示していたＣＬ５の特徴について検討する。同じ「達成への統制感」を持つと言っても，以上のように２つのパターンが存在することにな

表６　サンプルクラスターのCAMI10因子の分散分析

	項目＼グループ	CL１ 172名 (36.8%)	CL２ 33名 (7.1%)	CL３ 63名 (13.5%)	CL４ 39名 (8.3%)	CL５ 111名 (23.7%)	CL６ 50名 (10.7%)	F値
CON	達成への統制感	9.5 c	**12.1** a	8.1 c	10.8 b	9.1 c	11.7 ab	26.8 ***
UNCON	達成への無力感	8.4 c	7.3 d	**11.5** a	10.2 b	7.5 d	5.7 e	74.2 ***
A1	努力の非保有感	6.0 b	3.5 d	**8.9** a	7.2 b	4.9 c	2.5 d	59.2 ***
A2	能力・運・教師の非保有感	12.4 b	10.5 c	**14.7** a	14.6 a	9.7 c	7.6 d	91.1 ***
A3	能力・運の保有感	8.1 b	9.8 a	6.4 c	**9.9** a	6.6 c	8.6 ab	33.2 ***
A4	反省的努力の非保有感	−5.8 c	**−7.4** a	−6.1 bc	−5.1 c	−6.4 b	−7.1 b	17.9 ***
A5	運の保有感	4.3 a	4.2 a	3.8 a	**4.9** a	3.0 b	3.0 b	22.0 ***
M1	能力・運・教師の支援の欠如	15.6 b	14.5 b	15.0 b	**22.0** a	10.3 c	10.0 c	143.2 ***
M2	能力・運・教師の支援の認識	12.0 b	13.5 b	12.6 b	**15.8** a	9.1 c	8.5 c	64.9 ***
M3	未知の原因	8.1 b	8.5 b	8.6 b	**10.3** a	5.8 c	6.3 c	36.1 ***

注）異なるアルファベットは平均値の有意差を示す。　　*** $p<0.001$

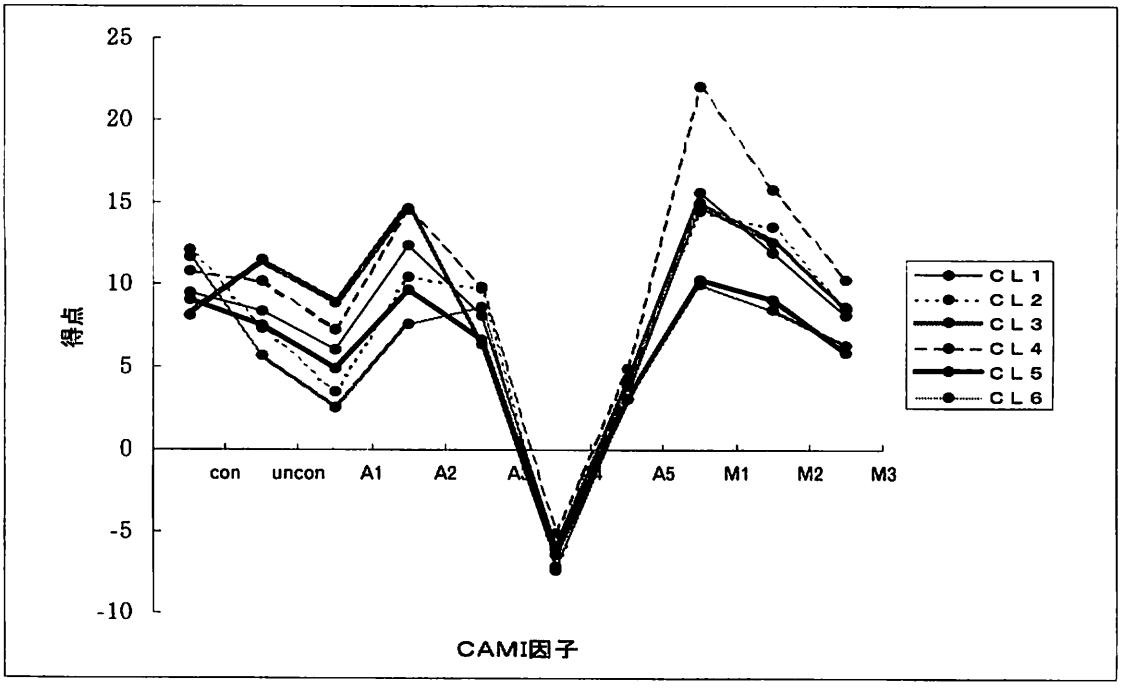

図４　各クラスターのCAMIの比較

る。

次に「達成への無力感」の最も高かったＣＬ３の子どもたちの特徴について検討する。ＣＬ３の子どもたちの手段保有感は「努力の非保有感」が8.9と最も高く，「能力・運・教師の支援の非保有感」も14.7と第一位の得点となっている。そして「反省的努力の非保有感」「運の保有感」も各々6.1，3.8と第一位の得点となっている。逆に「能力と運の保有感」は6.4と最も低い得点となっている。以上の結果から，「運」以外のすべての手段の保有感を形成し得ないことが「達成への無力感」になっている。手段の認識では「能力・運・教師の支援の欠如」「能力・運・教師の支援の認識」「未知の原因」のすべての要因で高い得点を示し，ＣＬ４の子どもたちは学習場面における自己に関する要因を相対的に認識できないことが予想される。

これまでの結果を要約すると次のようになる。「達成への統制感」を形成する子どもたちには２つのタイプがある。その一つはどちらかというと，「能力と運の保有感」がやや高くかつ「運の保有感」を持ちながら，「努力の非保有感」が低い子どもたちと，他の一つは「能力と運の保有感」「運の保有感」がやや低く「努力の非保有感」がもっとも低い子どもたちである。基本的に「能力と運」と「努力」の違いと言うことになるがそれほど明確な形にはなっていない。反対に「達成への無力感」は「運」以外のすべての手段保有感を形成しえないことから生じていると言える。

以上に学業における達成への統制感の高い子どもの原因帰属の在り方について検討した。これまでの分析で明らかなように，「達成への統制感」は本人の「努力の保有感」と「教師の支援の保有感」で構成されておらず，未だ子どもの心の中に「学び合い」の姿が反映されてきているとは言い難いのが現状であると指摘できよう。

３）サンプルクラスターの学習の基本的属性（家庭学習，成績の自己評価など）

さて，これまで達成への統制感の高いＣＬ２とＣＬ６の子ども達と，反対に達成への無力感の高いＣＬ３の子ども達の原因帰属の特徴について分析・考察してきた。では彼らは，学習行動やその評価および進路に関してどのような違いを現実的に見せているのであろうか。表７に各クラスター間の学習の基本的属性の差異を示し，分散分析で検討した結果を示す。その結果「通塾回数」と親の「進学期待水準」以外のすべての要因でＦ値が

表７　各クラスター間の学習の基本的属性の比較

項目＼グループ	ＣＬ１ 172名 (36.8%)	ＣＬ２ 33名 (7.1%)	ＣＬ３ 63名 (13.5%)	ＣＬ４ 39名 (8.3%)	ＣＬ５ 111名 (23.7%)	ＣＬ６ 50名 (10.7%)	Ｆ値
家庭学習時間	2.2 ab	**2.7** a	1.8 b	2.1 ab	2.2 ab	2.4 ab	3.79 ***
通塾回数	2.4	2.7	2.4	2.5	2.5	2.4	0.81
進学希望水準	3.6 ab	**3.8** a	3.6 b	3.7 ab	3.7 ab	**3.8** a	3.44 **
進学期待水準	3.7	3.8	3.6	3.7	3.7	3.8	0.881
国語の成績の自己評価＊	2.9 a	**2.3** b	3.0 a	3.0 a	2.7 a	**2.2** b	10.58 ***
数学の成績の自己評価＊	2.6 ab	**1.8** c	3.0 a	2.5 b	2.5 b	**1.8** c	13.56 ***
テスト前の学習＊	1.6 a	**1.3** b	1.7 a	1.7 a	1.6 a	**1.3** b	3.06 **

注）逆転尺度　アルファベットの違いは平均の有意差を示す　**p<0.01　***p,0.001

有意となり，クラスター間で学習に関する基本的属性の違いが明らかになっている。

まず「家庭学習時間」では達成への無力感の高かったＣＬ３の子どもたちは他のクラスターの子どもたちに比較して家庭学習時間の短いことが分かる。達成への統制感の高かったＣＬ２，ＣＬ６の子どもたちの家庭学習時間は長い方向にあるが有意に高いとは言えない。しかし，「テスト前の学習」では達成への統制感の高かったＣＬ２，ＣＬ６の子どもたちの学習時間の長いことを示している。次に「進学希望水準」では達成への統制感の高かったＣＬ２，ＣＬ６の子どもたちは他の子どもたちに比較して将来の進学希望水準が高くなっている。反対に達成への無力感の高かったＣＬ３の子どもたちは進学希望水準が最も低いということがわかる。しかし「親の進学期待水準」はどのグループでも高くかつグループ間の有意差は見られない。それほど附属中学校では子どもに対する進学期待が高いと言うことになる。

次に「国語の成績の自己評価」「数学の成績の自己評価」について比較する。両要因は各クラスター間で同じパターンを示し，達成への統制感の高かったＣＬ２，ＣＬ６の子どもたちの成績の高いことをうかがわせている。逆に達成への無力感の高かったＣＬ３の子どもたちは成績の自己評価が最もひくいことをうかがわせており，本研究で問題としている「達成への統制感」「達成への無力感」は妥当性の高い測度であることを裏付けている。

今後「学び合い」の学習の成立を目指す中で「努力の保有感，教師の支援の保有感の相互作用で達成への統制感」成立することを重視した教育環境の構築が必要になる。その過程で相互作用のできている子どもとそうでない子どもの「学び，授業，教師のイメージ」を把握する研究が必要になって行くであろう。

引用文献

伊良波剛　2002　琉球大学教育学部附属中学校の研究　琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要　9，pp.97－126.

唐澤真弓　宮下孝弘　東　洋　1993　学習意欲と原因帰属に関する研究　－CAMIによる調査－発達研究，9，87-98.

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.　　C

Skinner, E.A 1993 Development and perceived control : A dynamic -model of action in context. In M. Gunnar & L.A, Sroufe (E ds,) Self processes and Development. *The Minesota Symposia on Child Psychology*. vol. **23**, 167-216.

島袋恒男ほか 1995a　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，pp.101－114

島袋恒男ほか　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的研究（Ｉ）琉球大学教育学部紀要　48，pp.387－404

島袋恒男（準備中）　学習意欲を育てるために－能力評価から努力評価へ－

Stevenson, W. & Stigler, W.（北村晴朗ほか訳）1992　小学生の学力をめぐる国際比較研究　－日本・米国・台湾の子どもと親と教師－金子書房