

琉球大学学術リポジトリ

学習における「意志型」と「願望型」の学習統制感と原因帰属に関する研究

メタデータ	言語: 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, Shimabukuro, Tsuneo メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/1934

学習における「意志型」と「願望型」の学習統制感と原因帰属に関する研究

島袋 恒 男
(教育心理学)

A STUDY ON THE DEFFERENCE OF CONTROL, ATTRIBUTIONAL BELIEFS ABOUT LEARNING BETWEEN "GOAL-ORIENTED" AND "NON GOAL-ORIENTED" PUPILS.

tsuneo SHIMABUKURO
(EDUCATIONAL PSYCHOLOGY)

1. 目 的

一般的に進路目標は高いにもかかわらず、学習習慣が定着しない沖縄県の児童・生徒の学習達成への手段として、「運」と「能力」次第という認識が強く、それが「能力と運の保有感」と「能力と運の非保有感」につながり、それぞれ「達成への統制感」と「達成への無力感」を形成していることが指摘されている(島袋ら、1995)。概して、能力や運という要因は人々のコントロールが困難であり、学習達成において、児童・生徒において自らコントロール不可能な能力と運に関する認識と意識が強いということは、換言すれば努力の認識と意識が弱いことになり、学習や進路における自らの「見通し」や「行動的自我」の発達に問題のあることが推測される。そしてそのことが学業不振のひとつの大きな要因になっていることが考えられる。

進路や学習に関する見通しや行動的自我の未熟な中では、進学目標は高くても学習に励むことは難しいと言える。しかし、その中でも進学・学習目的を明確に持ち、日々学習に励んでいる児童・生徒がいることも事実である。前者は目的と手段に斉合性が弱く、そのため見通しや行動的自我の未発達を示す、いわゆる目標達成における「願望型」と名づけることができる。それに対して後者は目標と手段に斉合性があり、見通しや行動的自

我の発達した目標達成における「意志型」と名づけることができる。ここでいう願望型と意志型の分類は、Kuhlら(1994)や宮元(1996)の指摘する「活動-状態指向性(Action-State Orientation)」に関係していると思われる。彼らは、個人の意図や計画がスムーズに実行に移されやすい傾向(移されにくい傾向)の個人差として、とらわれ・反すう性(Preoccupation)：現在あるいは過去のネガティブな状況にとらわれずに当面すべき活動、または新たに始める活動へ向けて、周囲や気持ちの切り替えができるか。躊躇性(Hesitation)：主に活動面に焦点を当て、決断から実行にかけての移行がスムーズか。特にあまり動機づけの高くない、あるいは労力を要する活動をすぐに実行し、完遂しようとするか。移り気性(Volatility)：ある程度興味をもって始めた活動にどれだけ長く没頭しているか。の次元があることを指摘している。そして、上記の3側面で構成される「活動-状態志向」の程度が、時間不足に対する焦りや、予定通り運ばない時の困惑(TA)と負の相関を示し、機能的衝動性(決断の速さや即座の対応)とは正の相関を示すこと、およびFuture time orientation(将来展望)のポジティブな側面と正の相関を示すことを確認している。

これに関連して島袋らは(1998)沖縄県の高校

生を彼らの進学希望水準と家庭学習時間に基づいて、「願望型」と「意志型」に分類し、彼らの将来の職業選択、職業選択理由（労働価値観）を比較している。それによれば、願望型と意志型の間には将来の職業選択と労働価値観に差異があり、その差異は「意味ある他者」の内面化の程度や進路意識の発達の程度を反映したものであった。

本研究では、沖縄県の児童・生徒を進学目標と家庭学習時間の2要因で「願望型」と「意志型」に分類し、先のCAMI尺度の因子の差異を比較し、両者の学習達成における手段の認識、手段保有感および達成への統制感の特徴を探ることを第1の目的としている。その際、願望型と意志型の発達の变化、授業の理解度の違いを明らかにし、その上さらにCAMIの2次因子を抽出し、願望型と意志型の差異を比較検討する。

果たして願望型に比較して意志型の児童・生徒は学習達成における手段をどのように理解し、学習場面においてどのような手段を身につけているであろうか。

2. 方法と手続き

1) 被調査者

沖縄県都市部とその近郊の小学校5、6年生298名と中学校2年生314名および高校生456名が本研究の調査対象者である。調査尺度はSkinnerら(1988)、唐澤ら(1993)の学習用CAMI尺度61項目に家庭学習時間、進路希望水準および国語、数学(算数)の授業の理解度などを含めて、担任教諭の指導の下、回答させた。調査期日は1994年から1995年である。

なお、CAMIとは、学習達成への自信に関係する統制感(C)、他者の学習達成における手段(努力、能力、運、教師、未知の原因)の役割の理解に関する手段の認識(M)、およびその手段の保有感(A)の3側面から構成されている。

2) 願望・意志型の分類

まず「大学以上」の進学目的を持ち、「2時間以上」の家庭学習時間を回答した児童・生徒を学習・進路における「意志型」とした。それとは反対に「大学以上」の進学目的を持ちながらも「1時間未満」の家庭学習時間を示す児童・生徒を「願望型」に分類した(表1参照)。以下結果はこ

の両者のデータを示している。

3. 結果と考察

1) 願望・意志型の比率の発達差と授業の理解度

表1は「大学以上」の進学目標を持ちながらも「家庭学習時間」1時間以下の願望型と、「大学以上」の進学目標を持ち、2時間以上の「家庭学習」を示す意志型の児童・生徒の比率を学校種(発達)で比較したものである。その結果願望型の者は、小学校<中学校<高校とその比率が増加していることが分かる。特に小学校と中学校で大きな差が見られている。逆に、意志型の者の比率は小学校が64.1%であるが、中学校では44.0%と激減し、さらに高校生で37.9%と低下していることが分かる。つまり学年の進行とともに、進学目標に応じた学習行動のコントロールが苦手になっていく様子がうかがえる($\chi^2=31.39$ df=2 p<.001)。さてそのような結果の背景として次のことが指摘できよう。一般的に小学生では学習行動が親や教師の監督・指導の下にあり、中学・高校生では学習行動に親や教師の監督・指導がおよばなくなる可能性を反映している可能性が考えられる。換言すれば発達とともに、進路目的と学習行動が分離していく傾向にあると言え、学習場面での親や教師の他者統制から、自らの目的のもと行動をコントロールする自己統制にうまく移行・発達できないことがうかがえる。これに関連して三隅・矢守(1989)は、中学生期には自我の目覚めや性意識の発達などから、小学生期における教師への安定した態度・絶対視が崩れてくる時期であると指摘している。

表1 願望型と意志型の学校種差

タイプ\学校種	小学校	中学校	高校	計
願望型	58人 (35.8%)	98 (56.0)	223 (62.1)	379 (54.5)
意志型	104 (64.2)	77 (44.0)	136 (37.9)	317 (45.5)
計	162 (23.3)	175 (25.1)	359 (51.6)	696 (100.0)

()内: %

$\chi^2=31.39$ df=2 p<.001

次に表2と表3は願望型・意志型の児童・生徒の国語と数学(算数)の「授業の理解度」を比較したものである。特別顕著な差異とはいいい難いが、当然の如く国語も数学も意志型の児童・生徒に授業の理解度が高いことが分かる ($\chi^2=26.06$ $df=4$ $p<.001$, $\chi^2=8.836$ $df=4$ $p<.10$)。さて、意志型の者は学年の進行とともに減少し、学習行動が小学生の親や教師の指導・監督による他者統制から自己の目標による自己統制に移行し得ないことが推測された。では両者のCAMI尺度による学習における手段の認識、その手段の保有感および学習達成への統制感はどのような差異を示すであろうか。また学年の進行とともにどのように変化・発達するであろうか。

2) CAMI 因子の願望・意志型と学校種差

先に検討したように、発達とともに願望型が増え、意志型の者が減少することが分かった。それでは学習における手段の認識、手段保有感、達成への統制感はどのような発達の変動があり、かつ

願望型と意志型ではどのような差異が見られるであろうか。その検討に入る前に先の鳥袋ら(1996)のCAMI尺度の因子分析の結果について説明しておきたい。CAMI尺度は学習達成における手段の認識とその保有感、および達成への統制感の3側面を測定しようとするものである。その手段として、努力、能力、運、教師の援助が設定されている。鳥袋ら(1996)は沖縄県の児童・生徒のCAMI尺度の結果を統制感、手段保有感、手段の認識に分けて因子分析した。その結果、統制感では①達成への統制感と②達成への無力感の2因子が、手段保有感では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教師の非保有感、⑤教師の保有感、⑥努力の保有感の6因子が、そして手段の認識では①能力・運・教師の欠如、②未知の原因、③運次第、④能力、努力・能力・教師、⑥努力の欠如の6因子が明らかとなっている。

表2 願望型と意志型の国語の授業の理解度

タイプ \ コゴ	1*	2	3	4	5	計
願望型	21人 (47.7%)	53 (38.4)	259 (57.6)	77 (65.3)	9 (81.8)	419 (55.1)
意志型	23 (52.3%)	85 (61.6)	191 (42.4)	41 (34.7)	2 (18.6)	342 (44.9)
計	44 (5.8)	138 (18.1)	450 (59.7)	118 (15.5)	11 (1.5)	761 (100.0)

* 1 = とてもよく理解 2 = よく理解 3 = 理解できる
 4 = 理解できない 5 = 全く理解できない
 $\chi^2=26.06$ $df=4$ $p<.001$

表3 願望型と意志型の数学(算数)の理解度

タイプ \ スウカク	1*	2	3	4	5	計
願望型	17人 (38.6%)	83 (56.1)	204 (53.9)	97 (61.4)	18 (64.3)	419 (55.1)
意志型	27 (61.4%)	65 (43.9)	178 (47.1)	61 (38.6)	10 (35.7)	341 (44.9)
計	44 (5.8)	148 (19.5)	378 (52.2)	158 (20.8)	28 (3.7)	760 (100.0)

* 1 = とてもよく理解 2 = よく理解 3 = 理解できる
 4 = 理解できない 5 = 全く理解できない
 $\chi^2=8.836$ $df=4$ $p<.10$

さて、表4は上述のCAMIの各因子の得点を願望・意志型と学校種の2要因で分散分析を実施した結果を示している。

まず、願望型と意志型の間には、学習達成における手段の認識「努力・能力・教師」で差が見られ意志型の得点が高い ($F(1/746)=10.95$ $p<.01$)。しかし他の手段の認識には両者の間に特に差は見られない。このようなことから、意志型の児童・生徒は学習の達成において、自らの「努力や能力と教師」の役割を重視していることになる。その結果を受けて手段保有感では、「努力」の保有感 ($F(1/750)=7.20$ $p<.01$)と「教師」の保有感 ($F(1/740)=12.17$ $P<.001$)において意志型の得点が高くなっている。逆に「能力と運の非保有感」では願望型の得点が高くなっている ($F(1/730)=16.02$ $p<.001$)。つまり、意志型の児童・生徒は自分は学習達成において「努力」することができ、同時に「教師からの援助」を受けることができるという意識を持っていることを示している。これに関連して鳥袋ら(1998)は共感性の高い児童は「学習で自ら努力し、学習が分からないときは教師に教えてもらえる」という学習場面で教師との効果的な相互作用をしている可能性を示唆したが、先的手段保有感の結果から、意志型の児童・生徒も自らの学習達成に向けて教師とうまく相互作用していると言える。その結果として、学習達成の統制感でも願望型に比較して意志型の児童・生徒の「達成への統制感」が高く ($F(1/749)=6.18$ $p<.05$)、逆に「達成の無力感」では願望型の得点が高くなっている ($F(1/743)=4.46$ $p<.05$)。

以上の結果から、意志型の児童・生徒は願望型の者に比べ、学習達成における努力や教師の役割を理解し、その上で自らの努力と教師の保有感を持ち、結果として学習達成への統制感を高めていることになる。つまり、意志型の児童・生徒は学習達成に関して、自らの努力の過程で教師とうまく相互作用しながら、さらに努力を重ね、学習達成への統制感(自信)を獲得していると言えよう。三隅・矢守(1989)は学級担任教師のリーダーシップ行動として、配慮の因子、生活・学習に対する規律・指導の因子、授業に対するきびしさの因子、学級活動促進の因子、親近性の因子、熱心な学習

指導の因子を明らかにしている。教師の側から見ると、このような教師リーダーシップ行動のあり方が、児童・生徒との学習場面での効果的な相互作用を方向づけているのであろう。

では先に検討した如く、学習における意志型は発達とともに確実に減少していたが、この意志型と願望型を特徴づける学習達成における「努力・能力・教師」の認識と、「努力」の保有感、「教師」保有感および「達成への統制感」、「達成への無力感」は発達とともにどのように変動するだろうか。

表4の結果から、学習達成における手段の認識「努力・能力・教師」は、小学校>中学校>高校と得点が低下するのが分かる ($F(2/746)=38.83$ $p<.001$)。逆に、手段の認識「運」($F(2/745)=17.95$ $p<.001$)と手段の認識「能力・運・教師の欠如」は、小学校<中学校=高校と高くなるのが分かる ($F(2/735)=12.13$ $p<.10$)。手段保有感では願望型と意志型で差の見られた「努力」の保有感と「教師」の保有感に発達の変動は見られない。しかし、「努力の非保有感」と「能力と運の非保有感」は小学校<中学校=高校にかけて得点が上昇している。そして、「達成への統制感」も発達差は見られないが「達成への無力感」は発達とともに確実に得点が高くなっている ($F(2/743)=3.20$ $p<.05$)。

上の結果から意志型の比率が発達とともに減少していくという背景には、学習達成における「努力・能力・教師」の役割が理解できなくなること、反対に勉強ができるのは「運」次第で、また勉強ができないのは「能力・運・教師の欠如」に基づくという理解が高まることだと指摘できる。そして、それを受けて「努力の保有感」が学年とともに高まらないこと、反対に「努力の非保有感」が高くなり、またそれに関連して「能力と運の非保有感」が高くなり、結果として「達成への無力感」が高くなるということが指摘できる。換言すれば、学習達成への手段の認識と保有感において、コントロール可能性という次元において両者は大きな差異のあることが分かる。つまり学習場面において自らコントロール可能な手段の認識と保有感である「努力」が学年とともに発達しえないことが、学年とともに意志型が減少し、願望型が増加していくという現実を説明している。このような結果

から、意志型の児童・生徒は学習達成において、教師の援助や努力の役割を理解し、自らも教師の援助を得ながら努力し、学習達成への自信を形成していると言える。つまり、学習過程における「見通し」や「行動的自我」を発達させていると

考えられる。宮元 (1996)、Kuhl (1994) に従えば、活動志向性の発達し得ないことが学年とともに、意志型が減少し願望型が増加することの大きな要因になっていると指摘できよう。

表 4 意志型と願望型と学校種によるCAMI因子の比較

分散分析 CAMI 因子	タイプ		学校種		下 位 検 定				
	F 値	P	F 値	P	願望型	意志型	小学	中学	高校
達成への 統制感	6.18	.05	2.90	.10	9.62	< 10.00	9.6	9.7	9.9
達成への 無力感	4.46	.05	3.24	.05	6.31	> 6.05	5.8	< 6.3	6.3
能力と運の 保有感	.38	ns	10.68	.001	11.28	11.16	10.3	< 11.5	11.6
能力と運の 非保有感	16.02	.001	6.93	.001	12.10	> 11.28	10.7	< 12.0	11.9
努力の 非保有感	3.28	ns	10.8	.001	9.19	9.02	9.6	> 9.0	8.9
教師の 非保有感	.17	ns	25.1	ns	3.63	3.66	4.2	> 3.6	3.4
教師の保有感	12.07	.001	2.04	ns	8.82	9.23	9.1	9.1	8.9
努力の保有感	7.20	.01	.55	ns	6.19	< 6.40	6.4	6.3	6.4
能力・運・ 教師の欠如	3.88	.10	2.38	.10	12.13	11.17	11.4	< 12.1	12.2
未知の原因	.01	ns	29.67	.001	11.62	11.60	11.7	> 10.1	> 9.5
運	1.73	ns	17.95	.001	6.45	6.27	5.6	< 6.4	6.7
能力	3.27	.01	74.77	.001	4.77	4.98	6.1	> 4.6	4.5
努力・能力・ 教師	10.95	.001	38.83	.001	14.75	< 15.35	16.5	> 15.3	14.2
努力の欠如	2.17	ns	.47	ns	8.93	8.74	8.7	8.7	8.9

3) CAM I 尺度の2次的因子分析と願望・意志型、および発達の变化

CAMI 尺度の統制感、手段保有感および手段の認識の3要因の相互関係を整理し明確にするために、2次の因子分析を実施した。その結果固有値1以上の3因子が抽出された(表5)。第1因子は、達成への無力感と、能力と運の非保有感、教師の非保有感、努力の保有感と、手段の認識の能力・運・教師の欠如、未知の原因、運がひとつにまとまっていた。いわゆる勉強の「できない子」の特徴を反映していると思われる。第2因子は、達成への統制感と、能力と運の保有感、教師の保有感、努力の保有感がひとつにまとまり、「できる子」を反映していると思われる。しかし、この因子には手段の認識はほとんど関与していない。第3因子は、手段の認識の努力・能力・教師、努力の欠如、努力の手段保有感が+の負荷が、能力と運の保有感と手段の認識「運」が-の負荷が見られる因子である。多分に学習達成における努力の認識や保有感はあるが学業の成果が充分に伴わず、そのため能力と運の保有感が持てない「できそうな子」を反映していると思われる。

次にこの3因子について願望・意志型と学校種の2要因の分散分析を実施した。表5はその結果を示している。第1因子では学校種の主効果は見られないが、願望・意志型の主効果が見られた($F(1/694)=7.62, P<.01$)。つまり願望型は「できない子」という意識が強いと言える。第2

因子は、願望・意志型の主効果はないが、学校種の主効果が見られ($F(2/712)=5.97, P<.001$)、小学校<中学校=高校というパターンを示し、意志型の減少する中・高生は予想に反し「できる子」の意識が強い。先に指摘したようにこの因子には手段の認識が関与せず、その分社会的望ましさが影響した、主観的な自己理解になっている可能性がある。第3因子も願望・意志型の主効果は見られないが、学校種の主効果が見られ、小学校>中学校>高校というパターンを示した($F(2/706)=26.89, P<.001$)。

以上に検討してきたように意志型は願望型に比べて、勉強が「できない子」という意識は弱いことが分かる。しかし、積極的に「できる子」という意識にはなっていない。意志型の子どもも願望型の子どもも多分に、Dweckら(1988)の指摘する学習目標ではなく評価目標を強く形成されている可能性を示している。つまり自分が理解することが学習の主目標ではなく、自分に能力があることを社会的に、対人的に承認されるための勉強になっている嫌いがある。その分、意志型の子どもでも主体的な勉強における「見通し」や「行動的自我」の発達が充分でないのかも知れない。Kuhl(1994)に従えば、子どもの学習において能力評価(評価目標)の傾向の強い社会では、子どもの活動志向性は育ちにくいのかも知れない。今後の大きな検討課題である。

表5 意志型と願望型のCAM I 2次因子の比較

分散分析 CAM I 因子	タイプ		学校種		下 位 検 定				
	F 値	P	F 値	P	願望型	意志型	小学	中学	高校
できない子の意識	7.62	.01	0.04	ns	59.9 a	58.0 b	58.6	59.0	59.3
できる子意識	2.42	ns	5.97	.01	35.9	36.7	35.1 b	36.3 a	36.7 a
できそうな子 意識	0.48	ns	26.9	.01	12.1	12.9	15.6 a	12.7 b	11.3 c

引用文献

- Dweck, C.S. & Legget, E.L. 1988 Social Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*. 95.2.256-273.
- Kuhl, J. & Beckmann, J. 1994 Volition and Personality-Action versus State Orientation. Hogrefe & Huber Publishers.
- 三隅二不二 矢守克也 1989 中学校における学級担任教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性に関する研究 教育心理学研究 37,46-54.
- 宮元博章 1996 日本語版Action Control Scale (ACS90)の作成と検討 兵庫教育大学研究紀要 第16巻 23-33.
- 島袋恒男ら 1996 沖縄県の児童・生徒の学習統制感と原因帰属に関する研究 (I) - CAMIの構造とその発達 - 琉球大学教育学部紀要 第48集 387-404.
- 島袋恒男ら 1998 児童・生徒の共感性と学習における統制感と原因帰属に関する研究 日本心理学会第62回大会発表論文集 384.
- 島袋恒男ら、1998 調査にみる沖縄県の高校生の将来の職業選択と進路意識の特徴と問題点 平成10年度「進路指導」21-35. 沖縄県教育庁