

琉球大学学術リポジトリ

沖縄県の児童の学習動機づけに関する研究： CAMIとの関連で

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: 嘉数, 朝子, 島袋, 恒男, 井上, 厚, 廣瀬, 等, 前原, 武子, Kakazu, Tomoko, Shimabukuro, Tuneo, Inoue, Atsushi, Hirose, Hitoshi, Maehara, Takeko メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/1940

沖縄県の児童の学習動機づけに関する研究

CAMIとの関連で

鎌数朝子 島袋恒男 井上厚 廣瀬等 前原武子
(教育心理学科)

THE STUDY OF LEARNING MOTIVATION OF OKINAWAN CHILDREN.

Tomoko KAKAZU Tsuneo SHIMABUKURO Atsushi INOUE
Hitoshi HIROSE Takeko MAEHARA

背景と目的

学習への動機づけ、とくに学校教育における動機づけの研究は、近年隆盛を極めている。鎌原ら(1987)は、展望の中で研究の歴史として次の4つの流れに大別できるといふ。1つめはLocus of control(LOC)や学習性無力感の研究、2つめは原因帰属研究、3つめは内発的動機づけ研究、そして4つめが自己強化研究であるという。彼らは近年の動機づけ研究が認知的色彩を強めてきていることを強調する。すなわち、個人の特性として達成動機の強さや、動機づけを高める外的条件などの検討に関する初期の研究から、近年どのように認知するかが個人の動機づけを変化させるとする考えや、原因帰属、自己効力感、主観的統制感の重要性などが検討されるようになってきた。これらのテーマは相互に類似した概念を含んでいるが、未だ概念間の定義は統合的に整理されているとはいえない。このような中で、Skinnerら(1988, 1993)の提唱する活動理論に基づいたCAMI理論は、これらの諸概念を統合する1つの試みとして注目される。彼らは人の目的的行動の予測には、1. 手段と目的関係の一般的理解、2. その手段の自分自身の保有感、3. 目標達成への統制感の3者関係を検討する必要性を強調する。CAMI理論には原因帰属理論が援用されており、手段としては、努力、能力、運、人的資源、未知の原因などが設定されている。Skinnerらが作成したCAMI尺度は日本でも翻案・実施(唐沢・宮下・東、1993)され、文化差(島袋ら、1995a)や発達差(宮下ら、1994)が検討されている。

このような認知的動機づけ研究の中で、近年活発な研究がなされている領域に目標志向性に関する

研究がある。つまり目標への志向の違いによって、学習方略や原因帰属などに違いを生じさせるというものである。例えば、Dweckは評価目標(performance goals)と学習目標(learning goals)を、Ames & Archer(1988)は達成目標(mastery goal)と遂行目標(performance goal)に分けている。概念的には学習目標と達成目標が、他方では評価目標と遂行目標が類似している。Amesの定義によると、達成目標と学習過程そのものを指標とし、達成の努力が実施される傾向として、遂行目標は他者に勝ること、否定的評価を避けることを目標とし、能力が重視される傾向と特徴づけられる。Dweck(1995)によって幼児期からこのような目標への志向性の違いがあることが確かめられている。

日本でも前原(1993)丹羽(1992)や青柳(1992)、竹綱ら(1994)がこの方面の研究を行っている。丹羽は中学生を対象として、目標への志向の違いにより、学習方面や学習態度に違いがあることを見いだしている。青柳は幼児を対象として目標への志向のタイプ分けを行っているが、大人の存在が幼児の遂行目標を増加させると報告している。竹綱らは、中学生を対象に、公立・私立中学で、目標への志向性と学習行動についてパス解析の手法を用いて検討し、校種の違いにより、異なった傾向があることを報告している。

これまで認知的な動機づけ研究の動向の紹介をしてきたが、次に我が国の児童・生徒の置かれている社会的状況の側面を考えてみよう。受験戦争の低年齢化によって子どもたちが経験する受験圧力の強さが懸念されるようになって久しいが、児童・生徒への受験圧力を考慮した心理学的研究は

研究 I

少なかった。このような中で、柏木(1984)や真島(1991)の研究は注目される。柏木は学習動機づけ尺度を作成し、中高校生を対象として因子分析を行った結果、4つの因子(手段的、自己形成的、親の期待、高い達成志向)を抽出した。因子間の相関をみると、親の期待のような外圧的因子と自己形成的のような内発的因子は低い負の相関関係にあった。各因子ごとに校種による差や性差や発達差について比較したところ、3つの側面の全てにおいて差があった。すなわち、手段的・試験志向的動機づけは中学生より高校生において、女子より男子において、私立校より公立校の生徒において高かった。一方自己形成的・内発的動機づけは、中学生が高校生より高く、男女、中高校のいずれにおいても公立校よりも私立高校で高かった。柏木は、中学校段階での公立校での内発的動機づけの低さは高校入試の有無が学習動機づけの質を規定していることによると考察している。性差が見られることについては、男子のほうにより強い受験の圧力があるという日本の事情が影響しているのだろうと考察している。

嘉数ら(1995)は、柏木らの尺度を修正した学習動機づけ尺度を、沖縄県の小学生を対象として実施した。因子分析の結果、6因子(1. 手段的、2. 親の期待、3. テスト肯定、4. 成績気にする、5. あきらめ、6. 親の心配)が抽出された。因子間の相関をみると、第5因子のあきらめ因子が他の因子と負の相関関係にあるだけで、第1、2因子の外圧的因子と第3因子の内発的因子の間にも正相関があり、項目も柏木とは若干異なるため直接比較はできないが、柏木とは異なる結果が得られ、第1から第4因子までは一応ポジティブな学習動機づけの因子であると考察された。その際、小学生という発達段階においては、外圧が内化して内発的な動機となることもありうるために両者の相関が高いのか、地域的な文化差なのかは特定できなかった。そこで研究1では、学習動機づけ尺度の下位尺度間の関係を柏木の因子で再検討することを主な目的とする。研究2では、島袋ら(1995b)によって再分析されたCAMIの各因子と学習動機づけ尺度との関連を検討することを主な目的とする。

目的

嘉数ら(1995)では学習動機づけ尺度に関して6因子が抽出された。6因子間の関係は柏木らの結果とは異なるものであった。すなわち、外発的学習動機と内発的学習動機の関係が柏木は無相関であるのに対し、嘉数らの結果では正の相関関係にあった。そこで、嘉数ら(1995a)の結果を補完するために、柏木の4因子による、学習動機づけ尺度の再検討を行う。

方法

1. 被験者

沖縄県の都市部の小学校2校および農村部の小学校1校の小学5・6年生323名であった。

2. 尺度

・学習動機づけ尺度：柏木(1984)の学習動機づけ尺度の項目を一部修正した45項目からなり、4件法で反応が求められた(Appendix参照)。柏木(1984)では手段的・試験志向的学習動機づけ19項目(入試合格や試験成績を目標に勉強する態度)、自己形成的・内発的動機づけ22項目(勉強すること自体への興味や勉強や試験を通して自己形成を志向する内発的な学習への態度)、親の関心・期待・圧力7項目(試験成績や勉強に親が強い関心を示しており、心配や高い関心を持っていることへの強い意識)、高い達成を志向する学習動機づけ10項目(よい成績をあげることが志向した学習への態度)の計58項目からなっていた。本研究では小学生に不適切と思われる項目を除いた。

結果と考察

1. 学習動機づけ尺度の再検討—性差

表1に柏木の4因子による平均値を示した。第1、2、3因子は柏木の平均値とほぼ等しいが、第4因子、すなわち高い達成志向の平均値は低かった。これは本研究の被験者が小学生であることが影響していると思われるが、柏木の結果で3点台であったことを考慮すると、相対的な達成動機の低さが気になるところである。

前述のように中高校生を対象とした柏木の結果では性差が認められた。本研究では性差を検討したが有意な差は認められなかった。これは小学生であることが大きな要因であると思われるが、受

験圧力の性による違い、すなわち性による親の期待の違いが、沖縄県と受験圧力の高い本土の1部の地域とは異なる可能性もある。その意味では本県の中高校生に関する検討が急務である。また、柏木の研究では秋田、広島、東京とサンプリングしているが、受験圧力には日本の中でも差があると思われるので、さらに地方都市との比較も必要であろう。

2. 学習動機づけ尺度の因子間の相関の検討

嘉数ら(1995)は因子分析の結果6因子を抽出したが、因子間の内部相関をみると、外発的因子と内発的因子の間に正相関があった。そこで、柏木の因子に基づいて今回の小学生の被験者の結果を再分析してみたのが表2の結果である。全体の結果も男女別の結果においても類似した結果、すなわち、各因子間に有意な正相関が得られた。この結果からも外的因子と内発的因子の間に相関があることが確認され、嘉数ら(1995)の結果が支持された。これが小学生という発達の特徴なのか、地域性によるものなのかは現段階では結論づけられない。ただ、外発的動機づけと内発的動機づけが対立した概念であるのかという疑問も残る。とくに発達の考えると外発的から内発的に移行することは十分に考えられる。事実、大学生などに教育心理学の講義の時間などを利用して行った自由記述による調査によると、小学校段階では親や学校の先生に誉められること、花丸やシールを

もらうことなどが励みになったと回想する者が多い。現在のところ、このような研究は少ない。例えば、速水(1993)は、「外発的動機づけから内発的動機づけ」へという探索的な研究の中で、この方向での研究を行っている。この研究は中学生を対象として、外発的動機づけと内発的動機の間の関連性を検討している。桜井(1992)は教育社会心理学の研究動向を展望する中で、今後この方向での研究も、もっとあってよいと指摘している。

3. 学習動機づけの4因子と学習の背景要因との関連

表3に学習の背景要因と柏木の学習動機づけの4因子との相関を示した。勉強時間と学習動機づけの間には正の相関関係があり、特に内発的因子、第2、第4因子との相関が高い。通塾回数と学習動機づけ間の相関は低い、第3因子「親の期待」とのみ関連が認められた。進学期待については親子ともに学習動機づけとの間には関連が認められたが、第4因子「親の期待」とは親子の進学期待で若干異なっていた。すなわち、子の学歴期待と学習動機づけの第4因子「親の期待」との相関の値は.163と低いのに対し、親の学歴期待と第4因子「親の期待」との相関は.258と高かった。小学生の段階にして、このような親子のズレがみられたのは興味深い。

学力の自己評価と学習動機づけの4因子間には国語・算数とも正相関があったが、特に算数の学

表1 柏木(1984)の学習動機づけ尺度の4因子

学習動機づけ尺度	\bar{X} 全体 (n=311)	\bar{X} 男児 (n=167)	\bar{X} 女児 (n=144)
F1: 手段的	2.487(0.534)	2.501(0.521)	2.470(0.549)
F2: 自己形成的	2.093(0.536)	2.072(0.568)	2.117(0.497)
F3: 親の期待	2.373(0.473)	2.368(0.457)	2.380(0.493)
F4: 高い達成志向	1.831(0.422)	1.862(0.456)	1.794(0.376)

表2 内部相関

	全 体			男 児			女 児		
	F 2	F 3	F 4	F 2	F 3	F 4	F 2	F 3	F 4
F1	.446**	.393**	.328**	.472**	.399**	.361**	.423**	.388**	.285**
F2		.400**	.575**		.446**	.633**		.353**	.497**
F3			.419**			.444**			.402**

力の自己評価と、学習動機づけの第2、4因子（自己形成的・高い達成志向）の内発的因子との相関が高く（.248と.312）、外発的な第1、第3因子（手段的、親の期待）の間には有意ではあるが低い相関（.106,.159）しか得られなかった。学力についての自己評価を考える際に、MarshとShavelsonのモデル（Marsh,1990a）が参考になる。Marsh(Marsh,1990b)は、一連の研究の中で、学力に感ずる自己概念-学力との関係を検討しており、学力についての自己概念が動機づけを媒介として学力に影響するというモデルを提唱し、IQや前の学期の学力より、学力についての自己概念が予測力が高いことを実証的に見だしている。また、領域特殊性（教科による違い）があることも報告している。日本でも持留（1992）が中学生を対象にMarshが作成したSDQ 尺度の日本語版を作成し、因子分析に基づいての結果、10因子（英語、数学、国語、社会、全教科学力についての自己概念、親子関係、友人関係、運動能力、容姿などの学力以外の自己概念）を抽出している。さらに学力上位群と下位群間の中の自己概念の差異についても検討した結果、高い学力を持っている者は肯定的で高い自己概念をもっており、学力の低い者は、否定的で低い自己概念を持っていることを明らかにしている。この結果について持留は「自分の学力を肯定的に認知しているか、否定的に認知しているかが、動機になって働き、学力に影響する・・・（省略）・・・自分自身の能力についての認知的要因が学力を規定しているように思える」と述べている。なお、教科以外の、親子関係、友人関係などについての自己概念については学力の上位・下位群間に有意な差が認められな

かった。彼の結果からも学力についての自己概念が学習の動機づけに影響することが確かめられた。

男女別の相関は、ほぼ同様な傾向を示したが、詳しく検討すると性差が認められた。女子では通塾回数と学習動機づけの因子は無相関であるが、男子で手段的動機づけと低い有意な正の関係が認められた。対象者が小学生であることと受験圧力がさほど強くないと予想される地域の居住者であることから、通塾している者は少ないことを考慮すると、その中で通塾している者、特に男子においては手段的・外発的動機づけが高いものと考えられる。

研究2

目的

嘉数らは、学習動機づけの6因子とCAMIの因子との間の相関分析を行った。その結果、ポジティブな学習動機づけの因子はCAMIの努力や能力要因の認識や保有感の因子と結びついていること、一方ネガティブな学習動機づけの因子は運の認識や保有感に結びついていることが報告された。

その後のかれらの一連の研究の進展のなかで、島袋ら（1995b）は、島袋ら（1995a）の研究においてCAMI尺度の3側面がうまく分離できなかったことを指摘し、因子分析を独立に実施することによりこの点を修正することが可能となった。

研究2では、島袋ら（1995b）で再分析されたCAMIの各因子と学習動機づけの下位尺度との関連について検討することを主な目的とする。

方法

1. 被験者：研究1と同じ。
2. 尺度：
 - ・学習動機づけ尺度45項目（研究1と同じ）。

表3 学習動機づけ下位尺度と学習の背景要因との相関（柏木因子）

	全体(323)						男(177)						女(146)					
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A1	A2	A3	A4	A5	A6
G1	-.134*	-.074	-.268**	-.147	.199*	.105	-.107*	-.146*	-.391**	-.115	.106	.132*	-.180	.004	-.109	-.182**	.136	.036
G2	-.267**	-.013	-.232**	-.179	.219**	.246**	-.275**	.022	-.320**	-.190*	.249**	.354**	-.252**	-.062	-.181*	-.185*	.169*	.217**
G3	-.141*	-.129*	-.163**	-.258	.216**	.159**	-.194	-.127	-.192*	-.270**	.208**	.143	-.069	-.131	-.146*	-.249**	.229**	.162*
G4	-.258**	-.094	-.286**	-.216	.266**	.312**	-.221	-.064	-.313**	-.159*	.259**	.349**	-.274**	-.133	-.226**	-.303**	.235**	.327**

注) A1 勉強時間（逆転） A2 通塾回数（逆転） A3 子の進学期待（逆転）
 A4 親の進学期待（逆転） A5 成績の自己評価（国） A6 成績の自己評価（算）

・CAMI尺度：学習への統制感、手段の保有感、一般的な学習における手段-目的関係の認識3側面から構成される。59項目、4段階評定。

結果と考察

学習動機づけ尺度とCAMIとの相関：

島袋ら(1995b)はCAMI尺度を統制感、手段保有感、手段-目的関係の認知の3領域にわけて因子分析を新たに行った。ここではCAMI尺度の3領域ごとに因子分析して得られた新因子と学習動機づけ尺度の6因子(嘉数ら, 1995)との間の相関について考察していく。

1. 学習動機づけとCAMI-「統制感」との関連

「統制感」尺度からポジティブ・ネガティブの2因子が抽出され、それぞれ「達成への統制感」因子、「達成への無力感」因子と命名された。これら2因子と学習動機づけ6因子との相関を表4に示した。「達成への統制感」因子と正の学習動

機(第1、2、3、4因子)は正の相関関係を示した。第6因子「親の心配」とは低い有意な正相関が得られた。第5因子「あきらめ」とは負の相関関係にあった。このことから、学習動機づけの高い児童は達成への統制感も高いといえる。

「達成への無力感」因子と学習動機づけの第5因子「あきらめ」との間には正の相関があった。したがって無力感をもつ子は、学習においてもあきらめの傾向が強いことが分かる。この因子と正の学習動機づけ因子との間には、有意な負の相関が認められたが、先の「達成への統制感」因子と学習動機づけ因子との間の相関に比較してその絶対値は低かったことから、無力感には学習動機以外の要因が関わっていることが予想される。次に性別で同様な分析を行った結果を表5に示した。この結果から男女にほぼ同一の傾向が認められた。

表4 学習動機づけとCAMIの相関

	全体 統制感		手段保有感						「手段-目的」の認識						
	CP 統制感	CN 無力感	AG1	AG2	AG3	AG4	AG5	AG6	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7
MO1:手段的	.364**	-.061	-.053	.095	.236**	-.094	.327**	-.095	-.177**	-.005	.270**	.145*	.207**	.112	.011
MO2:親期待	.375**	-.230**	-.263**	.092	.291**	-.239**	.379**	-.073	-.154**	-.137*	.236**	.133*	.005	-.126	.038
MOS:テスト肯定	.456**	-.182**	-.238**	.103**	.251**	-.207**	.382**	-.043	-.222**	-.125*	.289**	.084	.052	-.048	.059
MO4:成績気にする	.198**	-.289**	-.285**	-.055	.253**	-.250**	.340**	-.070	-.128*	-.224**	.229**	.021	.102*	-.229	.156**
MO5:あきらめ	-.206**	.283**	.455**	-.105**	-.325**	.354**	-.433**	.145*	.323**	.205**	-.170**	.005	.071	.183	-.150**
MO6:親の心配	.184**	.146*	.178**	.141*	.077	-.015	.116*	-.024	.025	.155**	-.049	.074	.038	.255	-.168**

注) 手段保有感
 AG1-能力・運の非保有感
 AG2-能力・運の保有感
 AG3-教師の保有感
 AG4-努力の非保有感
 AG5-努力の保有感
 AG6-教師の非保有感
 「手段-目的」の認識
 M1-未知の原因
 M2-運
 M3-努力
 M4-内的帰属(能力+努力)
 M5-能力
 M6-教師(ポジティブ)
 M7-教師(ネガティブ)

表5 男女別の学習動機づけとCAMI 3領域の相関

	男子 統制感		手段保有感						「手段-目的」の認識						
	CP	CN	AG1	AG2	AG3	AG4	AG5	AG6	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7
GA1:手段的	.396**	-.096	-.086	.088	.213	-.034	.325	-.074	-.148	-.040	.344**	.137	.344**	.107	.108
GA2:親の期待	.336	-.256**	-.294	.017	.259	-.216	.320	-.137	-.169*	-.198*	.325**	.067	.202**	-.131	.134
GA3:テスト肯定	.503*	-.181	-.305	.127	.358	-.215	.418	-.111	-.203	-.139	.373	.111	.215	-.029	.094
GA4:成績気になる	.219	-.308**	-.378	-.158	.259	-.255	.322	-.122	-.116	-.394	.367	.062	.253	-.249	.276*
GA5:あきらめ	-.351	.352	.486	-.076	-.279	.375	-.453	.175	.159	.288	.168	-.026	.058	.189	.085
GA6:親の心配	.152	.083	.119	.112	.061	.029	.061	-.036	.027	.130	-.002	.039	.073	.225**	.052

	女子 統制感		手段保有感						「手段-目的」の認識						
	CP	CN	AG1	AG2	AG3	AG4	AG5	AG6	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7
GA1:手段的	.378**	-.039	-.039	.189	.261	-.155	.330	-.119	-.215*	.043	.191	.171	.063	.122	.045
GA2:親の期待	.405**	-.194*	-.206	.159	.338	-.390	.469	-.012	-.140	-.068	.101	.162	-.157	-.134	.052
GA3:テスト肯定	.381**	-.175*	-.133	.053	.124	-.178	.337	.055	-.244	-.105	.121	.019	-.136	-.079	.094
GA4:成績気になる	.194*	-.291**	-.173	.022	.239	-.281	.371	.035	-.144	-.215	.048	.013	-.064	-.207	.119
GA5:あきらめ	-.290**	.205*	.368*	-.133	-.386	.347	-.418	.119	.280	.101	-.166	.135	.108	.178	.201*
GA6:親の心配	.233**	.205*	.251	.133	.094	-.072	.185	-.009	.025	.188	.105	.103	.065	.299	-.064

2. 学習動機づけCAMI-「手段保有感」との関連

「手段の保有感」尺度から6因子が抽出された。したがって、第1因子には「能力・運の非保有感」、第2因子には「能力・運の保有感」、第3因子には「教師の保有感」、第4因子には「努力の非保有感」、第5因子には「努力の保有感」、第6因子には「教師の非保有感」と命名された。これら6因子と学習動機づけの6因子との相関を表4に示した。

第1因子「能力・運の非保有感」因子はポジティブな学習動機のうち第2、3、4因子と負の相関関係を示した。学習動機づけの第1因子「手段的動機づけ」とは無相関であった。学習動機づけの第5因子「あきらめ」とは比較的高い正相関を示した。第2因子「能力と運の保有感」因子と学習動機づけの6因子と間には低い相関しか得られなかった。以上の結果をあわせて考えると、「能力・運」においては、保有感は学習動機づけとの関連がほとんどないが、非保有感は学習動機づけを低める方向に働くことが示唆された。

第3因子「教師の保有感」はポジティブな学習動機づけとは正相関を示したが、学習動機づけの第5因子「あきらめ」とは負相関を、第6因子「親の心配」とは無相関を示した。

第6因子「教師の非保有感」は学習動機づけの第5因子「あきらめ」とのみ低い正相関が得られただけであった。第3因子「教師の保有感」の結果とあわせて考察すると、小学生の段階では教師の保有感は学習動機を高めるが、教師のサポートを得られないと感じても、学習動機づけを低めるまでにはいたらないようである。

第4因子「努力の非保有感」は、努力のみではなく能力・教師についての項目も含んでいた。これは、いわゆる「できる子」の因子である。この因子は、予想されるようにポジティブな学習動機づけとは正の相関関係にあり、学習動機づけの第5因子「あきらめ」とは負の相関を、第6因子「親の心配」とは無相関を示した。第4因子「努力の非保有感」はポジティブな学習動機づけのうち第2、3、4因子とは中程度の負の相関関係にあり、第5因子「あきらめ」とは正の相関を示した。学習動機づけの第1因子「手段的動機づけ」と「努力の非保有感」因子が無相関であり、手段

的学習動機が内発的な努力を伴ってはいないということが示唆されている点は興味深い。

性別に同様の相関分析を行ったが、表5に示されるように男女ではほぼ同一の相関関係であった。

3. 学習動機づけとCAMI-「手段-目的関係の認知」との関連

「手段-目的関係の認知」尺度からは7因子が抽出された。これら7因子と学習動機づけ尺度6因子との相関を表4に示した。第1因子「手段の認識-未知の原因」とポジティブな学習動機づけとの間には、低い有意な負相関関係があった。学習動機づけの第5因子「あきらめ」とは有意な正の相関を示した。未知の要因への帰属は学習の動機づけを低める方向に働くことが示唆された。

手段-目的関係の第2因子「手段の認識-運」はポジティブな学習動機とはほぼ無相関であるが、学習動機づけの第4因子「成績気にする」とは有意な負の相関を示した。運帰属をする子は学習の成績を気にすることも少ないであろうから妥当な結果である。学習動機づけの第5因子「あきらめ」との間には正の相関が得られた。運帰属をする子は諦めに陥りやすいことは当然の帰結であるといえる。以上のことから運帰属は学習動機づけを低めることが示唆された。

第3因子「手段の認識-努力」はポジティブな学習動機とは正の相関関係にあった。ネガティブな学習動機づけの第5因子「あきらめ」とは低い有意な負の相関を示した。学習動機づけの第6因子「親の心配」とは無相関であった。以上のことから、努力帰属は、学習動機を高めることが明らかになった。

第4因子「手段の認識-内的要因(ネガティブ)」と学習動機づけの6因子との相関はほとんど無相関であった。この因子は、勉強ができないのを「努力」と「能力」の欠如と認識する因子であるが、わずかに学習動機づけの第1、2因子との間に、有意ではあるが低い相関を示したにすぎなかった。

第5因子「手段の認識-能力」は、学習動機づけの第1因子「手段的動機づけ」との間にのみ正の相関を示した。手段的動機づけとは、Dweck&Legget(1988)の学習目標「学習-評価」の次元で考えると、評価目標にあたるものと考えられる。

評価目標を持つ者の知能観は生得的、固定的であるとDweckらは主張するが、本研究での結果もこれを支持するものといえる。

第6因子と第7因子は教師に関する認識の因子である。第6因子「手段の認識－教師（ネガティブ）」はポジティブな学習動機づけの第1－3因子とは無相関であったが、第4因子「成績気にする」とは負相関、第6因子「親の心配」とは正相関を示した。失敗実態の原因を教師に帰属することは、積極的な学習動機とは関連しないが、心配症な親の圧力を感じることに関連していた。これは、負事態で教師帰属をするものは、他者志向で依存的であることを示唆するものと解釈できよう。

第7因子「手段の認識－教師（ポジティブ）」と学習動機づけ各因子との相関は低かった。中でも低い有意な正の相関を示したのは、学習動機づけの第4因子「成績気にするな」で、負の相関が得られたのは同じく第5因子「あきらめ」と第6因子「親の心配」であった。

教師についての因子をまとめて考察すると、成功・失敗の原因を教師に帰属することと、学習への動機づけとの関連は弱いといえる。

男女別の相関を検討すると、その間に若干の違いがあった（表5参照）。女兒では第1因子「手段の認識－未知の要因」と学習動機づけの第5因子の「あきらめ」との相関が高いが、男子では両因子が無相関であること、男子では第2因子「手段の認識－運」と学習動機づけの第4、5因子との関連が深いのに対し、女兒では無相関であること、また第3因子「手段の認識－努力」が男子ではポジティブな学習動機づけと正相関があるのに比して、女子では無相関であること、第5因子「手段の認識－能力」も同様な傾向を示すことであった。性別による分析の結果、男女で違いが認められたのは手段の認識の尺度だけであった。一般的原因帰属と考えられるが、男子では運・努力・能力帰属と学習動機づけの関連が深いこと、女子では未知の原因とネガティブな学習動機づけとの関連が深いことが特徴的である。新垣（1976）は青年期の事象認知の仕方を検討し、男性は内的統制、女性は外的統制の認知傾向が高いと報告している。特に人生における幸・不幸の問題と学業成績のカテゴリーにおいて女性の外的統制の認知

傾向は高かった。彼女は、男性に比して女性は行動に対して正の強化を受ける機会が少ないために、将来に対する不安が高く、それが迷信的行動を生起させ、外的統制傾向を助長させるのかもしれないと考察している。本研究でも、男子の方が女子より内的な帰属が高かったが、あくまでも目的－手段の一般的関係の認識にとどまり、自分自身が運や能力、努力などを保有しているという実感や統制感にはつながっていないことが示唆される。

引用文献

- Ames, C., & Archer, J. 1988 Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- 新垣和子 1976 青年期における事象認知の仕方に関する研究、私学研究、第77号、12-20.
- Dweck, C.S., & Leggett, E.L. 1988 A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- 嘉数朝子・島袋恒男・井上 厚・前原武子 1995 沖縄県の児童の学習動機づけと原因帰属に関する研究 琉球大学教育学部紀要, 46, 115-121.
- 鎌原雅彦・山地弘起・那須正裕・村上裕恵・鹿毛雅治 1987 学習への動機づけに関する認知的規定因に関する考察 東京大学教育学部紀要 27, 117-142.
- 唐沢真弓・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、発達研究、9, 87-97.
- 柏木恵子 1984 認知面及び情意面における受験圧力の影響に関する心理学的研究 昭和58年度科学研究費研究成果報告
- 速水敏彦 1993 外発的動機づけと内発的動機づけの間 名古屋大学 教育学部紀要, 40, 77-88.
- Marsh, H.W. 1990a The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623-636.
- Marsh, H.W. 1990b Causal ordering of academic self concept and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- 前原武子 1993 児童の自己教育力に及ぼす営業達成目標の効果 琉球大学教育学部紀要, 42,

399-404.
 真島真理 1991 学校文化と子どもの学習動機づけに関する研究. 発達研究, 7, 73-103.
 宮下孝広・唐沢真弓・真島真理・Todd, D.L., 東洋 1944自己の統制感に関する分析的研究とその国際比較(1) 日本教育心理学会第36回総会発表論文集 P99.
 持留英世 1992 自己概念と学力 福岡教育大学紀要, 41, 335-349.
 丹羽洋子 1993 自己学習方略としてのhelp-seeking 行動と目標志向性 日本教育心理学会第35大会論文集 P152.
 桜井茂男 1992 教育社会心理学の研究動向 教育心理学年報 32, 70-78.
 島袋恒男・井上 厚・嘉数朝子・前原武子 1995

a 沖縄県の児童の進路発達と学習の原因帰属に関する研究 琉球大学教育学部紀要 46集, 10-114.
 島袋恒男・井上 厚・嘉数朝子・廣瀬 等・前原武子 1995b 沖縄県の児童の学習意識・認識に関する研究—CAMIによる分析を通して— 琉球大学教育学部紀要, 47集,
 Skinner, E.S. Michael, C., & Saul, B.B. 1988 Control, meansends, and agency beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54. 117-133.
 竹綱誠一郎・青柳賢治・鎌原雅彦・高梨実 1994 中学生の学習目標と学習行動—公立中学と私立6年間一貫校との比較— 日本教育心理学会第36会大会論文集 P374.

Appendix

A. 次の問いについて、あなたのふだんの考えや気持ちにあてはまる所に○をつけて下さい。

全くあてはまらない 1
 あてはまらない 2
 あてはまる 3
 よくあてはまる 4

- 1) ふだん授業をうけているときは、テストのことはほとんど考えていない。
- 2) お母さんは、あなたの点が友だちよりいいか悪いか聞いたり、ほかの人の点を気にしたりすることがある。
- 3) 授業で難しくなると、先生の説明をきいてもわからない。ダメだとあきらめてしまう。
- 4) お母さんは、あなたが良い点をとるだろうと期待していると思う。
- 5) テストの点がよいと、両親は感心したり、ほめたり、喜んでくれる。
- 6) テストで難しい問題のところにくると、それはやらずにとぼして、それよりやさしい問題の方をやる。
- 7) いい会社に就職するためには、よい高校・大学をでることが大事なことだと思っている。
- 8) テストでよい点を取るか取らないかは、自分にとってどうでもいいことだ
- 9) どんな高校・大学を出たかで一生がかなり決まると思っている
- 10) どの教科でもいい点をとりたい。
- 11) 学校でよい点をとるためには、勉強したことを友だちに教えたりするのは損になる
- 12) いい結婚をするためには、よい高校・大学を出ることが重要だと思っている。
- 13) あなたの点やテストの点のことをお母さん気にしていない。
- 14) テストでわるい点をとるのはいやだ。
- 15) テスト勉強は、がまん強さやじっくりやる力を育ててくれるのだ。
- 16) 簡単なテストより、自分の力をためすようなむずかしいテストの方が好きだ。
- 17) あなたの点やテストの点のことをお父さんは気にしていない。
- 18) 学校で勉強がよくできないような時、私は、がっかりしてしまう。
- 19) テストの時、友だちに対して競争的な気持ち（負けるものかといった気持ち）になってしまう。
- 20) ほとんどの教科は、とても面白く興味がある。
- 21) 勉強でむずかしくてできないと、すぐあきらめてしまう。
- 22) 先生は私が学校でよい点をとるだろうと期待していると思う。
- 23) お母さんは、私が学校のテストでよい点をとるだろうと期待していると思う。

- 24) 私の将来は、テストの点がよいか悪いかできる。
- 25) テストは勉強にとって必要なものだと思う。
- 26) 学校から帰って私が遊んでいたりと、ぶらぶらしていると、お母さんは勉強しなければいつも言う。
- 27) 私がテストでどんな点をとれるかといったことは、両親は関心がない
- 28) 学校の勉強が皆よりおくてできないと、自分はダメだ、力がないあと考えてしまう。
- 29) テストの点がいいと、とてもうれしい。
- 30) テストをうける時、どんな点をとれるかあまり考えない。
- 31) テストには興味がない。
- 32) いい高校・大学に入るために今勉強している。
- 33) テストは性格をきたえるものだと思うので、テストをうけるのはいやでない
- 34) テストがなければ、勉強はもっと楽しいだろう。
- 35) その教科が好きだからというよりも、テストでいい点をとるために勉強している。
- 36) テストがなくても教科の勉強はするだろう。
- 37) テストが近づくと、お母さんはとても心配して、気にするようになる。
- 38) 学校での勉強では、友だちと協力することも学ぶ。
- 39) テストが近づくと、お父さんはとても心配して、気にするようになる。
- 40) テストがはじまるとあがってしまって、少したってからでないし落ち着いて問題にとりかかれないことがあ
- 41) テストは、ものごとをしっかりとやれる力を育てると思う。
- 42) 勉強ができると両親も喜ぶから、学校の勉強はちゃんとやりたい。
- 43) お父さんは、私が学校のテストでよい点をとるだろうと期待している。
- 44) テストで悪い点をとってしまった時、お母さんにはその答案をみせたくないと思う。
- 45) 入学試験はどうしてもしなくてはならないものだと思う。

注) 柏木因子1984

1. 手段的・試験志向動機づけ 8 項目

項目番号：1(-), 7, 9, 12, 24, 32, 35, 45

2. 内発的・自己形成的 8 項目

項目番号：15, 20, 25, 31(-), 33, 36, 38, 41

3. 親の圧力・期待 1 3 項目

項目番号：2, 4, 5, 13(-), 17(-), 23, 26, 27(-), 37, 39, 42, 43, 44

4. 達成志向 9 項目

項目番号：3(-), 8(-), 10, 14, 16, 18, 21(-), 29, 30(-)