

課題遂行におけるエンゲージメントが パフォーマンスに及ぼす影響 ——エンゲージメント尺度を作成して——

筑波大学人間系 外山 美樹

Engagement and task performance: Development of the Engagement Scale for task performance

Miki Toyama (*Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba, Tsukuba 305-8572, Japan*)

The present study developed a scale calling the Engagement Scale on task performance, and investigated the influence of engagement on Japanese college students' task performance. A factor analysis revealed that the 17 items of the Engagement Scale on task performance comprised four factors: Emotional engagement, behavioral engagement, cognitive engagement and state engagement. Internal consistency and factorial validity were sufficient. Emotional and cognitive engagement were particularly associated performance for the Unusual Use Test, the calculation task, the typing task, and the stroop task. This study was shown that it can also be a factor to predict performance in engagement in task performance. In the future I will consider the role of engagement in detail.

Key words: engagement, task performance, the Engagement Scale, college student

近年、パフォーマンスを規定する動機づけ概念として、エンゲージメント (engagement) が注目されている。エンゲージメントは、ワーク・モチベーションの研究に端を発した概念であり、「職務上の遂行プロセスにおいて、身体的 (行動的)、認知的、感情的に自分自身を駆使して表現している状態」(Kahn, 1990) と定義される。エンゲージメントは、バーンアウトと負の関連を示し、ワーカーホリックとも異なり、身体的、精神的、社会的に良好な状態 (well-being) と正の関連を示すことが明らかになっている (Schaufeli & Bakker, 2010)。また、近年では、児童・生徒の学習活動におけるエンゲージメントが重要視され始めており、達成行動やその成果としてのパフォーマンスを予測する心理変数として注目を集めている (鹿毛, 2017)。

エンゲージメントには、いくつかの下位の構成概

念が想定されているが、主に3つの構成概念が仮定されることが多い (Christenson, Reschly, & Wylie, 2012; Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009)。1つ目は、行動的エンゲージメントであり、授業をはじめ、学習場面や学習課題における関与、努力や持続性、忍耐を含む概念である (梅本・伊藤・田中, 2016)。尺度項目としては“私はできるだけ頑張って学校の課題に取り組んでいる”, “学校では一生懸命に課題に取り組もうとする”などが挙げられる。

2つ目は、感情的エンゲージメントと呼ばれているものであり、興味、退屈、不安、楽しさといった学習者の感情的反応に関する概念である (梅本他, 2016)。この構成概念に対する尺度項目としては“授業を受けているとき、気分が良い”, “授業は楽しい”などがある。

3つ目は、認知的エンゲージメントであり、洗練された深い学習方略 (精緻化など) の使用や、自己調整方略 (プランニングなど) の使用といった認知的な参加における概念である (Reeve, 2012)。尺度

項目としては、“学校の勉強をやっている時、すでに知っていることと関連づけて覚えようとする”、“勉強をする時には、自分が何をしたいのか考えてから始めるようにしている”などがある。

このように、近年では、学習活動場面におけるエンゲージメントに焦点が当てられ、それらを測定できる尺度が開発されるとともに、エンゲージメントと学習成果との関連が検討されている。

Reeve & Tseng (2011) は、先に示した3つ(行動、感情、認知)のエンゲージメントに加えて、「エージェント的エンゲージメント (agentic engagement)」という構成概念を新たに提唱した。エージェント的エンゲージメントとは、“学習者が受け取る指導の流れにおいて、学習者自身が建設的な貢献をすること”と定義されている(Reeve & Tseng, 2011)。これは、学習者が意図的かつ積極的に、学習すべきものと学習されるべき条件や状況の両方を個人的な問題として捉えたり、豊かにしようとしたりするプロセスのことである。例えば、学習活動のプロセスの中で、自分の意見を表明したり、質問をしたり、自分の思考や要求を伝えたり、リソースや学習の機会を求めたりするようなことを含む。尺度の項目例としては、“授業中、私は質問をする”、“私は教師に、自分が何が好きで、何が嫌いなのかを伝える”、“私は、授業がより良くなる方法について、提案をする”などが挙げられる。そして、Reeve & Tseng (2011) は、高校生を対象にして、動機づけ(ここでは、心理的欲求)と4つのエンゲージメントが学業成績に及ぼす影響について検討した。その結果、4つのエンゲージメントと学業成績の間には、中程度の正の相関関係($rs = .41 \sim .50$)が見られ、パス解析の結果、認知的エンゲージメント($\beta = .26$)が学業成績に最も強い影響を及ぼすことが示された。

本邦においては梅本他(2016)が、大学生を対象にして、自己調整方略と2つのエンゲージメント(感情、行動)が学業成績に及ぼす影響について検討している。その結果、2つのエンゲージメント(感情、行動)と学業成績の間には、弱い正の相関関係(順に、 $rs = .23, .27$)が見られ、パス解析の結果、感情的エンゲージメントが行動的エンゲージメントを規定し、そして、行動的エンゲージメントが学業成績に影響を及ぼすことが示された。

上記で紹介したような先行研究の結果から、エンゲージメントは学習場面における重要な概念としてクローズ・アップされている。ところで、鹿毛(2004)は、学習を「特性(全体)、文脈(領域)、状況」という3つの水準で捉えられることを指摘しているが、エンゲージメントは、人と環境の間に現

在進行形で生起し、ダイナミックに変化する相互作用を心理的現象の質として記述されるものである(鹿毛, 2013)。つまり、エンゲージメントは、より「状況」に根差した学習への取り組みを捉えようと試みた概念である。そうであるならば、普段の学習活動の取り組みとしてエンゲージメントを回顧的に尋ねる測定方法よりも、課題遂行直後に尋ねるという測定方法を用いて検討することも重要であろう。

そこで本研究では、先行研究で取り挙げられているような、普段の学習活動におけるエンゲージメントではなく、特定の具体的な課題におけるエンゲージメントに焦点を当てることにした。そして、課題遂行時におけるエンゲージメントと課題パフォーマンスの関連を検討することを目的にした。

ところで、Schaufeli, Salanova, González-Romà, & Bakker (2002) は、エンゲージメントの構成概念として“活力(vigor)”, “専心(dedication)”ならびに“没頭(absorption)”の3つを見いだしている。活力とは、疲れをみせない課題への努力投入とレジリエンス(困難な局面における粘り強さ)のことであり(尺度項目例として“私は一度に非常に長い期間勉強を続けることができる”), 先に紹介した行動的エンゲージメントに対応するものと考えられる。専心とは、意義を感じ、誇りやインスピレーションの感覚を伴う課題に関する強い関与のことであり(尺度項目例として“私は自分の学習を誇りに思う”), 課題価値(task value)に近い概念であると考えられる。最後の没頭は、課題に完全に浸りきっている快状態で、課題と自分自身が一体化し時間経過を早く感じる状態で、フローと似ている心理状態である(鹿毛, 2017)。

本研究では、課題遂行におけるエンゲージメントとして、先行研究で取り挙げられることが多い感情的エンゲージメント、行動的エンゲージメント、そして認知的エンゲージメントに加えて、状態的エンゲージメント(Schaufeli et al. (2002) が扱っている専心)を取り挙げ、これら4つのエンゲージメントを測定できる尺度を作成することを目的とした。

また、4つのエンゲージメントと課題パフォーマンスの関連を検討するために、様々なタイプの課題を取り挙げることにした。まず、研究1では、計算課題と創造性課題を取り挙げ、検討することにした。計算課題は、基本的な認知能力を測定する課題である。創造性課題としては、拡散的思考テストの一つである用途テスト(Unusual Uses Test; 早稲田大学創造性研究会, 2000)を用いることにした。拡散的思考は創造性や創造的な問題解決のキー・コンポーネントであり(Kaufman, Plucker, & Baer, 2008),

創造的能力を反映する一定の妥当性を持つ指標として広く使用されている（レビューとして、Kim, 2008; Runco & Acar, 2012）。続いて、研究2では、認知資源（Baumeister & Vohs, 2007）が消耗されると考えられている課題である（Muraven, Shmueli, & Burkley, 2006）条件つきタイピング課題とストループ課題を用いることにした。

以上、本研究では、先行研究で取り挙げられているような、普段の学習活動におけるエンゲージメントではなく、特定の具体的な課題（計算課題、創造性課題、条件付きタイピング課題、ストループ課題）におけるエンゲージメントに焦点を当て、それらとパフォーマンスの関連を検討することを目的とした。

研究 1

方法

協力者 大学生64名（男子28名、女子36名）が参加した。平均年齢（SD）は19.83（1.30）歳であった。

質問紙 課題遂行におけるエンゲージメント尺度（原案）を作成するにあたって、“感情的エンゲージメント”、“行動的エンゲージメント”、“認知的エンゲージメント”および“状態的エンゲージメント”の4つの構成概念を設定した。

“感情的エンゲージメント”と“行動的エンゲージメント”の項目においては、先行研究（Skinner et al., 2009; 梅本他, 2016）を参考に各5項目を作成した。“状態的エンゲージメント”は Schaufeli et al. (2002) の没頭（ansorption）尺度を参考に4項目を作成した。最後に、“認知的エンゲージメント”は、先行研究（Reeve & Tseng, 2011）を参考に4項目を作成した。項目を作成する際には、心理学を専攻する大学院生4名と4つの構成概念的定義との対応や表現の明瞭さについての検討を行った。

エンゲージメント尺度（原案）18項目に対して、現在の状態について、全くそう思わない（1点）、そう思わない（2点）、あまりそう思わない（3点）、どちらともいえない（4点）、まあまあそう思う（5点）、そう思う（6点）、非常にそう思う（7点）の7段階評定で回答を求めた。

課題 研究1では、拡散的思考課題と計算課題を用いた。

拡散的思考課題としては、日常で用いている「モノ」の通常とは異なる使い方をできるだけ多く自由記述させる拡散的洞察課題（UUT; Unusual Use Test, Guilford, 1967）を使用した。山岡・湯川（2016）に準拠し、例題として「レンガ」（回答時間は30秒）、

本題として「靴下」と「缶詰の缶」（回答時間はそれぞれ2分間）を出題した。

拡散的思考課題のパフォーマンスは、Guilford（1967）の基準に従い、流暢性、柔軟性、独創性の3つの観点から採点することにした。

流暢性は、Guilford（1967）をもとに個人によって生み出された新しいアイデアの数とし、2つの課題の回答数の合計得点を求めて用いた。

柔軟性は、Guilford（1967）や岩崎（1971）をもとに個人によって生み出されたアイデアのカテゴリーの数とした。評点者（大学生3名、大学院生1名）が、実験参加者のすべての回答を確認したうえで、カテゴリーを作成し、各協力者の回答がいくつのカテゴリーに属しているかを調べ、2つの課題の合計得点を柔軟性得点とした。

独創性は、Friedman & Förster（2001, 2005）に従い、3名の評定者（大学生）が、「1.まったく創造的でない」から「9.非常に創造的である」の9段階評定で評点した。そして、3名の評点者による評点の平均値をアイデアの得点とし、協力者ごとのすべてのアイデアの平均値を独創性得点とした。「靴下」に関する独創性が高いアイデアの例としては、「遠心分離」、「さるぐつわ」などが挙げられる。独創性が低いアイデアの例としては、「サンタクロースのプレゼント入れにする」、「物を入れる」などが挙げられる。「缶詰の缶」に関する独創性が高いアイデアの例としては、「カーリングのストーンにする」、「その上に板をのせてバランスゲームとして使用する」などが挙げられる。独創性が低いアイデアの例としては、「容器」、「缶蹴り」などが挙げられる。

計算課題は、佐藤（2003）の計算課題を用いた。この計算課題は、不完全な不等式の左辺の数字の間（問題文には□で記されている）に4種類の演算子（+、-、×、÷）のいずれかを当てはめて等式を成立させる課題である（e.g., $1□5□7□4=8$ ）。佐藤（2003）より20問を選択した。制限時間は、予備調査（ $n=20$ ）の結果をもとに、制限時間内に全問解くことができない10分とした。本研究では、課題の正答数を計算課題のパフォーマンスの指標として用いた。

なお、それぞれの課題においては、練習問題（例題）を実施し、実験参加者が課題のやり方を理解したことを確認した上で本課題を行った。

手続き 1人ずつ実験室で行った。協力者に研究についての説明を十分に行い、同意書に署名を求めた。なお、協力者には、本研究では、知的な側面を測定する課題（認知課題）のデータを収集している

ため、認知課題をいくつかやってもらいと説明した。

上記の説明の後、拡散的思考課題を実施し、その後でエンゲージメント尺度(原案)に回答を求めた。続いて、計算課題を実施、その後でエンゲージメント尺度(原案)に回答を求めた。

実験終了後、デブリーフィングとして実験の目的を伝え、デブリーフィング後の同意書に記入を求めた。なお、研究の実施にあたっては、著者が所属する大学の研究倫理委員会の承認を得た。

結果

エンゲージメント尺度の探索的因子分析 拡散的思考課題後に実施したエンゲージメント尺度(原案)18項目の回答の偏向状況を確認した結果、1から7までの評定値に全回答の50%以上が偏って回答していた項目はなかった。そこで18項目に対して最尤法による因子分析を行った。固有値の変化(9.84,

2.57, 1.19, 1.07, 0.89・・・)ならびに因子の解釈可能性から4因子構造が妥当であると判断した。そこで再度4因子を仮定して、最尤法、Promax回転による因子分析を行った。その結果、因子負荷量が.40未満の項目(“課題が終わった時、まだやめたくないという感じがした”)1項目を分析から除外し、再度、最尤法、Promax回転による因子分析を行った。Promax回転後の最終的な因子パターンと因子間相関、ならびに項目平均、標準偏差をTable 1に示す。なお、回転前の4因子で17項目の全分散を説明する割合は73.33%であった。

因子I~IVいずれにおいても、項目作成の段階で想定した構成概念の項目に相当していたことより、本尺度の構造的な側面の証拠(因子構造が仮説に合致しているかどうか; Messick, 1995)が確認されたといえる。

因子分析の結果に基づき、各因子に高い負荷量を示す項目(Table 1の枠で囲まれた項目)で下位尺

Table 1
エンゲージメント尺度の因子分析結果ならびに基礎統計量

	M	SD	因子				h ²
			I	II	III	IV	
I. 感情的エンゲージメント ($\alpha=.93$)							
この課題は楽しかった	4.97	1.50	1.02	.00	-.14	.03	.95
この課題が好きである	4.39	1.73	1.00	-.11	.02	-.05	.84
この課題をやっているとき、わくわくした	4.59	1.70	.88	-.12	.04	.09	.76
この課題はおもしろかった	5.38	1.32	.77	.13	-.01	-.01	.73
この課題は興味深かった	5.59	1.02	.47	.35	.02	.05	.62
II. 行動的エンゲージメント ($\alpha=.89$)							
最後まであきらめずにこの課題に取り組んだ	5.75	1.15	-.03	1.06	-.13	-.10	.86
この課題に一生懸命に取り組んだ	6.05	0.76	-.06	.94	-.09	.11	.79
この課題に精力的に取り組んだ	5.80	0.93	-.04	.80	.16	-.10	.75
この課題に熱心に取り組んだ	5.98	0.79	.07	.75	.03	.11	.75
この課題に集中して取り組んだ	5.81	0.92	-.06	.50	.18	.06	.38
III. 状態的エンゲージメント ($\alpha=.84$)							
課題に取り組んでいる時は、課題のことしか考えなかった	5.73	1.26	-.08	-.10	.94	-.02	.71
課題に取り組んでいる時、課題に没頭していた	5.73	1.13	-.07	.13	.79	.06	.76
あっという間に終わった	5.81	1.17	.20	.09	.40	-.08	.33
課題に取り組んでいる時、夢中になった	5.34	1.26	.34	.33	.40	-.06	.79
IV. 認知的エンゲージメント ($\alpha=.81$)							
課題の解き方を工夫した	3.45	1.64	.00	-.03	.06	1.00	1.00
効率的な解き方はないか考えながらやった	3.67	1.80	.08	.04	-.08	.69	.48
どうすれば上手く解けるのか考えながらやった	4.02	1.25	-.11	-.10	.05	.65	.46
因子間相関			因子 II	.63			
			因子 III	.42	.64		
			因子 IV	.56	.37	.21	

度を構成した。尺度の内的一貫性を検討するため、それぞれ Cronbach の α 係数を算出したところ、感情的エンゲージメントが .93、行動的エンゲージメントが .89、状態的エンゲージメントが .84、認知的エンゲージメントが .81であり、満足し得る内的一貫性が認められた。

エンゲージメント尺度の確認的因子分析 計算課題後に実施したエンゲージメント尺度の確認的因子分析の結果、4因子斜交モデルの適合度は高かった (GFI=.925, AGFI=.906, RMSEA=.075)。また、エンゲージメント尺度の各下位尺度の α 係数を算出したところ、.82-.94と高く、満足し得る内的一貫性が認められた。

エンゲージメントとパフォーマンスの関連 エンゲージメント尺度の記述統計を Table 2に示した。

エンゲージメントと拡散的思考課題におけるパフォーマンス (流暢性、柔軟性、独創性)の相関係数 (Pearsonの積率相関係数; 以下、同様)を算出した (Table 3参照)。その結果、感情的エンゲージメントはすべてのパフォーマンスの指標 (流暢性、柔軟性、独創性)と有意な正の相関を示した (順に、.33 ($p<.01$), .32 ($p<.01$), .28 ($p<.05$))。また、認知的エンゲージメントは、流暢性、柔軟性との間に有意な正の相関 (順に、.28, .26, $ps<.05$) が確認された。状態的エンゲージメントは、流暢性と有意傾向で正の相関 (.21, $ps<.10$) が見られた。行動的エンゲージメントにおいては、いずれのパフォーマンスの指標とも有意な相関は示さなかった。

エンゲージメントと計算課題におけるパフォーマンスの相関係数を算出した (Table 3参照)。その結果、いずれのエンゲージメントにおいてもパフォーマンスと正の相関が見られた (.35-.51, $ps<.01$)。

研究 2

方法

協力者 大学生64名 (男子28名、女子36名)が参加した¹⁾。平均年齢 (SD) は19.39 (1.08) 歳であった。

質問紙 研究1で作成したエンゲージメント尺度 (17項目、7段階評定) を使用した。

課題 研究2では、条件つきタイピング課題 (以下、タイピング課題) とストループ課題を用いた。

タイピング課題は、Muraven et al. (2006, Experiment 2, 3) のタイピング課題を用いた。この課題は、制限時間以内に、英語の短い文章をできるだけ速く、正確にタイピングするが、“e”の文字はタイピングしないで、スペースを入れるという課題である。Muraven et al. (2006, Experiment 2, 3) と同様に、自分がタイプしたものは、画面上に提示されないように設定した。本研究では、制限時間内では決して完遂できない長さの文章を2問 (制限時間は各問2分) 用意した。正しくタイピングできた単語の数 (2問の合計数) をパフォーマンスの指標として用いた。

ストループ課題は、新ストループ検査II (箱田・渡辺, 2005) を用いた。ストループ課題は、4つの課題 (制限時間はそれぞれ60秒) から構成され、手引書に従って実施した。本研究では、4つの課題の正答数の合計をパフォーマンスの指標として用いた。

なお、それぞれの課題においては、練習問題 (例題) を実施し、実験参加者が課題のやり方を理解したことを確認した上で本課題を行った。

手続き 1人ずつ実験室で行った。協力者に研究についての説明を十分に行い、同意書にサインしてもらった。なお、協力者には、本研究では、知的な側面を測定する課題 (認知課題) のデータを収集しているため、認知課題をいくつかやってもらうと説明した。

上記の説明後、タイピング課題を実施し、その後でエンゲージメント尺度に回答してもらった。続いて、ストループ課題を実施し、その後でエンゲージメント尺度に回答してもらった。

実験終了後、デブリーフィングとして実験の目的を伝え、デブリーフィング後の同意書を記入してもらった。なお、研究の実施にあたっては、著者が所属する大学の研究倫理委員会の承認を得た。

結果

エンゲージメント尺度の確認的因子分析 タイピング課題後に実施したエンゲージメント尺度の確認的因子分析の結果、4因子斜交モデルの適合度は高かった (GFI=.940, AGFI=.921, RMSEA=.063)。また、エンゲージメント尺度の各下位尺度の α 係数を算出したところ、.80-.90と高く、満足し得る内的一貫性が認められた (Table 2)。

ストループ課題後に実施したエンゲージメント尺度の確認的因子分析の結果、4因子斜交モデルの適合度は高かった (GFI=.929, AGFI=.918, RMSEA=.068)。また、エンゲージメント尺度の各

1) 研究2の協力者は、研究1の協力者と同一ではない。研究2のサンプルは、外山他 (2018) と同一である。外山他 (2018) は、研究2とは異なった目的で実施された。

下位尺度の α 係数を算出したところ、.84-.93と高く、満足し得る内の一貫性が認められた (Table 2)。

エンゲージメントとパフォーマンスの関連 エンゲージメント尺度の記述統計を Table 2に示した。

エンゲージメントとタイピング課題におけるパフォーマンスの相関係数を算出した (Table 3参照)。その結果、感情的エンゲージメントおよび認知的エンゲージメントとパフォーマンスにおいて有意な正の相関が見られた (ともに、.28, $ps < .05$)。

エンゲージメントとストループ課題におけるパフォーマンスの相関係数を算出した (Table 3参照)。その結果、感情的エンゲージメントおよび認知的エンゲージメントとパフォーマンスにおいて有意な正の相関が見られた (順に、.37 ($p < .01$), .28 ($p < .05$))。

考 察

本研究では、課題遂行におけるエンゲージメントとして、感情的エンゲージメント、行動的エンゲージメント、認知的エンゲージメントそして状態的エンゲージメントを取り挙げ、これら4つのエンゲージメントと課題パフォーマンスの関連を検討することを目的にした。

まず、本研究では、課題遂行におけるエンゲージメント尺度を作成した。研究1ならびに研究2の結

果より、エンゲージメント尺度の信頼性の一部 (内的一貫性) と妥当性の一部 (構造的な側面の証拠) が確認された。今後は、妥当性の検討を充実させるとともに、サンプルの対象を拡充し、本尺度の標準化を試みる必要があるだろう。

また、4つのエンゲージメントとさまざまな課題のパフォーマンスとの関連を検討した結果、感情的エンゲージメントは、拡散的思考課題、計算課題、タイピング課題、ストループ課題すべてのパフォーマンスと正の関連が見られることが示された。課題遂行中に、課題に対して興味や楽しさを抱くことが動機づけとなり、その結果高いパフォーマンスにつながると考えられる。

認知的エンゲージメントにおいても、すべてのパフォーマンスの指標と正の関連を示した (ただし、独創性においてのみ、有意な関連を示さなかった)。先行研究 (Reeve & Tseng, 2011) においても、認知的エンゲージメントは学業成績に強い影響を及ぼすことが示されており、精緻化された学習方略の使用といった認知的エンゲージメントがパフォーマンスを規定することが明らかとなった。

行動的エンゲージメントと状態的エンゲージメントは、計算課題以外のパフォーマンスとは、それほど強い関連を示さなかった。計算課題においては、すべてのエンゲージメントとパフォーマンスとの間に、中程度の相関係数が確認された。本研究の結果

Table 2
エンゲージメント尺度の記述統計および α 係数

	研究 1 ($n=64$)						研究 2 ($n=64$)					
	拡散的思考課題後			計算課題後			タイピング課題後			ストループ課題後		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	α	<i>M</i>	<i>SD</i>	α	<i>M</i>	<i>SD</i>	α	<i>M</i>	<i>SD</i>	α
感情的エンゲージメント	4.98	1.31	.93	4.91	1.42	.93	4.14	1.36	.90	4.81	1.39	.92
行動的エンゲージメント	5.88	0.77	.89	5.93	0.98	.94	5.75	0.71	.85	6.08	0.80	.93
状態的エンゲージメント	5.66	0.99	.84	5.37	1.23	.82	5.35	1.18	.83	5.64	1.05	.84
認知的エンゲージメント	3.71	1.58	.81	4.73	1.55	.88	3.53	1.49	.80	5.38	1.23	.89

Table 3
エンゲージメントとパフォーマンスの相関係数の結果

	研究 1 ($n=64$)				研究 2 ($n=64$)	
	拡散的思考課題			計算課題	タイピング課題	ストループ課題
	流暢性	柔軟性	独創性			
感情的エンゲージメント	.33 **	.32 **	.28 *	.51 **	.28 *	.37 **
行動的エンゲージメント	.16	.10	.15	.39 **	.04	.18
状態的エンゲージメント	.21 †	.18	.21	.35 **	.17	.15
認知的エンゲージメント	.28 *	.26 *	.20	.39 **	.28 *	.28 *

† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$.

より、課題のタイプによって、エンゲージメントとパフォーマンスの関連の強さが異なることが示された。本研究では遂行課題として、探索的に、拡散的思考課題、計算課題、タイピング課題、ストループ課題を取り挙げたが、今後は様々な課題におけるエンゲージメントとパフォーマンスの関連を検討し、どのようなタイプの課題であると両者の関連が強くなり、逆に、どのようなタイプの課題であると両者の関連が弱いのか、課題の特性を加味した検討を行っていく必要があるだろう。

本研究では、先行研究で取り上げられているような、普段の学習活動におけるエンゲージメントではなく、特定の具体的な課題におけるエンゲージメントに焦点を当て、それらとパフォーマンスの関連を検討した。本研究の結果より、課題遂行におけるエンゲージメントにおいても、パフォーマンスを予測する要因となり得ることが示された。今後は既述した課題に取り組む中で、エンゲージメントの役割について詳細に検討していきたい。

引用文献

- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2007). Self-Regulation, Ego Depletion, and Motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1, 115-128.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer.
- Friedman, R. S., & Förster, J. (2001). The effects of promotion and prevention cues on creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 1001-1013.
- Friedman, R. S., & Förster, J. (2005). Effects of motivational cues on perceptual asymmetry: Implications for creativity and analytical problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 263-275.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- 箱田裕司・渡辺めぐみ (2005). 新ストループ検査 II 株式会社トーヨーフィジカル
- 岩崎純子 (1971). 児童における拡散的思考と知能の関係 教育心理学研究, 19, 121-125.
- 鹿毛雅治 (2004). 動機づけ研究へのいざない 上 淵 寿 (編著) 動機づけ研究の最前線 (pp. 1-28) 北大路書房
- 鹿毛雅治 (2013). 学習意欲の理論—動機づけの教育心理学— 金子書房
- 鹿毛雅治 (編) (2017). パフォーマンスがわかる12の理論—「クリエイティブに生きるための心理学」入門— 金剛出版
- Kahn, W. K. (1890). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33, 692-724.
- Kaufman, J. C., Plucker, J. A., & Baer, J. (2008). *Essentials of creativity assessment* (Vol. 53). Portland: John Wiley & Sons.
- Kim, K. H. (2008). Meta-analyses of the relationship of creative achievement to both IQ and divergent thinking test scores. *The Journal of Creative Behavior*, 42, 106-130.
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment. *American Psychologist*, 50, 741-749.
- Muraven, M., Shmueli, D., & Burkley, E. (2006). Conserving self-control strength. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 524-537.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp.149-172). New York: Springer.
- Reeve, J., & Tseng, C-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267.
- 佐藤 雄 (2003). 集団での学習性無力感実験における統制不可能性の検討 日本健康心理学会第16回大会発表論文集, 156-157.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2010). The conceptualization and measurement of work engagement. In A. B. Bakker & M. P. Leiter (Eds.), *Work Engagement: A handbook of essential theory and research* (pp.10-24). New York: Psychology Press.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romà, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in

the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493-525.

外山美樹・湯立・肖雨知・長峯聖人・三和秀平・相川 充 (2018). 防止焦点は認知資源の温存効果に優れているのか? 日本心理学会第82回大会発表論文集, 印刷中

梅本貴豊・伊藤崇達・田中健史朗 (2016). 調整方略, 感情的小および行動的エンゲージメント, 学業成

果の関連 心理学研究, 87, 334-342.

早稲田大学創造性研究会 (2000). 創造性検査 前野書店

山岡明奈・湯川進太郎 (2017). マインドワンダリングおよびアウェアネスと創造性の関連 社会心理学研究, 32, 151-162.

(受稿 4月27日: 受理 5月29日)