

## 児童の内発的動機づけに及ぼす教師の性格特性 およびリーダーシップの影響

筑波大学心理学系 杉原 一昭

日本学術振興会特別研究員 桜井 茂男

Effects of teachers' personal traits and leadership on children's intrinsic motivation for learning.

Kazuaki Sugihara and Shigeo Sakurai (*Institute of Psychology, University of Tsukuba, Ibaraki 305 Japan*)

In Study I, the relationships between teachers' personality trait scores measured by the Japanese edition of Edwards Personal Preference Schedule and children's intrinsic motivation scores measured by Sakurai (1983) were examined. Teachers' nurturance and dominance traits were significantly related to children's intrinsic motivation, supporting the prediction of *the Cognitive Evaluation Theory* (Deci, 1975) and also *the Self Evaluative Motivation Model* (Sakurai, 1984). In Study II, the relationships between children's perception of teachers' leadership measured by Yoshizaki's (1978) leadership inventory and children's intrinsic motivation scores measured by Sakurai & Takano (1985) and Sakurai (1983) were examined. Yoshizaki's inventory was consisted of two subscales; performance (P) function and maintenance (M) function of groups according to Misumi's (1964) theory. Especially, M function scores were significantly related to children's intrinsic motivation scores, giving partial support to the previous prediction.

Key words: intrinsic motivation, teacher, personality trait, leadership, cognitive evaluation theory, children.

内発的動機づけが、外的報酬によってどのように変化するかを検討した Deci (1975) は、認知的評価理論 (cognitive evaluation theory)\* を提唱した。この理論によると、外的報酬は、2つの側面から内発的動機づけに影響を及ぼす。1つは外的報酬のもつ制御的側面 (controlling aspect) で、もう1つは外的報酬のもつ情動的側面 (informational aspect) である。前者は、行為者が認知した因果律の所在 (perceived locus of causality)、すなわち、ある課題に対する動機 (づけ) が内発的であるか、それとも外発的であ

るかという認知過程に影響する [命題 I]。他方、後者は、行為者のある課題に対する有能感ならびに自己決定感 (feelings of competence and self-determination) という感情過程に影響する [命題 II]。そして、このような2つの過程は、外的報酬のもつ上記2つの側面のどちらが優位 (salient) であるかによって、択一的に働くこととされる [命題 III]。たとえば、言語的報酬 (ほめことば) は、その性質上、外的報酬のもつ制御的側面よりも情動的側面の方が優位であるために、有能感や自己決定感を高め、その結果、内発的動機づけも高まるものと解釈される。これに対して物質的報酬 (金銭や品物) は、多くの場合報酬の予告があるために、外的報酬のもつ情動的側面よりも制御的側面の方が優位となる。その結果、課題

\* 本研究で扱う予測に限れば、桜井 (1984) が提唱した自己評価的動機づけ (Self Evaluative Motivation) モデルのそれとほぼ同じである。

に対する内発的な動機よりも外発的な動機の方が多く見積られ、したがって、外発的な動機づけが報酬の与えられる前より低下するものと解釈される。

その後、Deciら(1981)は、以上のような認知的評価理論を児童・生徒の学業達成場面における教師と児童・生徒の間の関係に適用できるように拡張した。それによると、彼らは主に、外的報酬のもつ制御的側面を、教師が教室の学習場面で子どもと接するときの行動や態度に対応させ、教師の態度を測定する尺度を開発して、これと子どもの学習への内発的動機づけとの関係を検討した。その結果はほぼ仮説通りで、子どもの自律性を援助する態度の教師の場合は、子どもの自律性を無視し、いつも子どもの行動をコントロールしようとする態度の教師の場合よりも、Harter(1980, 1981, 1982)の尺度で測定された子どもの内発的動機づけおよび有能感(perceived competence)が有意に高かった。桜井(1986)は、このような関係を親の養育態度と子どもの学習への内発的動機づけとの間で検討した結果、Deciらの考えをほぼ支持する結果を得た。

そこで、本研究のIでは、Deciら(1981)の研究に、より忠実に、教師の性格特性と子どもの内発的動機づけとの関係について検討する。教師の性格特性のうち、子どもの自律性を援助することに関連した特性と子どもの内発的動機づけ、特に認知的評価理論の制御的側面との間には、正の相関が予想され、子どもの自律性をおさえ、子どもの行動をコントロールしようとすることに関連した教師の性格特性とは負の相関が予想される。

さらに、研究のIIでは、教師のリーダーシップを測定する尺度を用いて、教師のリーダーシップと子どもの内発的動機づけとの関係を検討する。研究Iでは、教師の性格特性は教師自身により評定されるが、子どもの内発的動機づけに直接影響をするのは、子ども自身が認知した教師の態度や行動である。また、研究Iでは、認知的評価理論の制御的側面が主に検討されるが、同じように情動的側面も検討される必要がある。そこで、研究IIではこの2点を考慮して、児童によって評定された教師のリーダーシップと児童の内発的動機づけとの関係が検討される。

リーダーシップについては、三隅(1976)のPM理論に基づく。吉崎(1978)によれば、三隅(1964, 1976)は、目標達成機能(performance function; 略してP機能)と集団維持機能(maintenance function; 略してM機能)の2つの集団機能概念に基づいたリーダーシップ論を展開したという。集団の目標達成の働きを促進し、強化するリーダーの行動をリーダーシップPと称し、集団の自己保存の傾向を促進し、

強化するリーダーの行動をリーダーシップMと称した。研究IIで扱う教師のリーダーシップ行動の場合で言えば、リーダーシップPとは、学級における児童たちの学習を促進したり、生活指導に関して児童たちの課題解決を促進し、また話し合いが有効に、効率的に行われるように指導する教師の行動である。これに対して、リーダーシップMとは、児童たちに対して配慮をなし、児童たちと一体感を形成し、さらに学級で生じた不必要な人間関係の緊張を解放し、児童間の相互依存性を増大させていく教師の行動である(吉崎, 1978)。したがって、Deciら(1981)や桜井(1984)に従えば、教師のリーダーシップPは外的報酬のもつ情動的側面の機能に、リーダーシップMは制御的側面の機能に、ほぼ対応するものと考えられる。それ故、研究IIでは、リーダーシップPは子どもの情動的側面に関連した内発的動機づけと、一方、リーダーシップMは子どもの制御的側面に関連した内発的動機づけと正の相関が予想される。

## 研究 I

### 目 的

教師の性格特性と児童の学習への内発的動機づけとの関係を検討する。

### 方 法

**被調査者** 茨城県下の公立の4つの小学校の3年生6クラス、4年生4クラス、5年生2クラス、6年生4クラスの合計16クラスの担任教師および児童。教師は男性12名、女性4名。

**教師の性格検査** 日本語版EPPS性格検査(Edwards Personal Preference Schedule)〈大学、一般用〉\*が用いられた。この性格検査は、社会的望ましさを考慮して作成されたという特徴をもつ。Table 1に示されているような15個の性格特性が225個の質問項目によって取りあげられている。各特性の粗点範囲は0~28点であるが、手引きに従って男女別にパーセントイルに換算される。

**児童の内発的動機づけの測定** 桜井(1983b)によるHarter(1980, 1981)の内発的-外発的動機づけ尺度〈日本語版〉のうち、①挑戦、②知的好奇心(1)、③達成、という3つの下位尺度およびそれらの合成尺度(動機づけ)が用いられた。挑戦下位尺度は困難な課題に挑戦しようとする傾向を、知的好奇心(1)下位尺度は拡散的好奇心(diversive curiosity)

\* 日本文化科学社のEPPS性格検査手引を参照。

により様々な課題に接近し情報を収集しようとする傾向を、達成下位尺度は教師や友だちに頼らず課題に取りくもうとする傾向をそれぞれ測定している。回答形式は、四段階評定で、内発的動機づけ傾向の高い反応から4, 3, 2, 1点と得点化される。

**手続き** 1981年11月、クラスごとの集団で、上記の内発的動機づけ測定尺度が児童に実施された。実施者は各学級の担任教師で、実施方法については事前に説明されていた。また、1982年1月～2月にかけて、学級担任の教師にEPPS性格検査が実施された。両調査終了後、クラスごとに内発的-外発的動機づけ尺度の下位尺度および合成尺度平均が求められ、これとEPPS性格検査の15個の特性のパーセンタイル値との相関が分析された。

### 結果と考察

EPPS性格検査の特性ごとのパーセンタイル値の平均と標準偏差(SD)および内発的-外発的動機づけ尺度とEPPS性格検査のパーセンタイル値との相関係数がTable 1に示されている。動機づけ合成尺度で全体的な傾向をみると、養護という特性との間に.48( $p < .05$ )という正の有意な相関が、攻撃とい

う特性との間に-.43( $p < .05$ )という負の有意な相関が認められる。また、傾向の水準では、顕示という特性との間に、.41という相関が認められる。以上についてさらに下位尺度ごとに詳しくみると、養護とは挑戦下位尺度が.38( $p < .10$ )、知的好奇心(1)下位尺度が.51( $p < .05$ )と傾向あるいは有意な相関がみられた。攻撃という特性では、知的好奇心(1)下位尺度と-.40( $p < .10$ )、達成下位尺度と-.42( $p < .10$ )という傾向水準の相関がみられた。顕示という特性では、挑戦下位尺度と.47( $p < .05$ )という有意な相関が認められた。

以上の結果より、養護および支配という特性における有意な相関は、予測を支持しているといえよう。すなわち、子どもの自律性を援助することに関連した教師の養護という特性は子どもの内発的動機づけ、特にその制御的側面(知的好奇心(1)下位尺度)との相関が認められた。また、子どもの自律性を拘束し、子どもの行動をコントロールすることに関連した教師の攻撃という特性は、子どもの内発的動機づけと負の相関が認められたのである。しかし、顕示という性格特性との間の正の相関はどう解釈されるのであろうか。これは、顕示することの原動力であ

Table 1 児童の内発的動機づけと教師の性格特性との相関係数(N=16)

性格特性	M	SD	内発的-外発的動機づけ尺度			
			挑戦	知的好奇心(1)	達成	動機づけ(合成)
達成	49.63	10.71	-.13	-.17	.36	-.05
追従	59.44	9.95	.01	.22	-.03	.10
秩序	54.69	11.11	.25	.17	.35	.28
顕示	45.19	8.89	.47*	.31	.20	.41+
自律	46.81	13.75	-.25	-.30	.11	-.23
親和	52.31	10.17	.29	.15	.12	.23
他者認知	47.00	10.32	.17	.15	-.15	-.06
求護	52.75	9.14	.15	.06	-.26	.04
支配	49.50	8.60	.14	-.09	.08	.05
内罰	55.56	7.16	.14	.25	-.03	.17
養護	52.81	7.50	.38+	.51*	.31	.48*
変化	48.88	6.54	-.19	-.45*	-.05	-.30
持久	52.88	6.04	-.20	-.21	-.22	-.24
異性愛	38.44	10.87	-.25	-.05	-.20	-.19
攻撃	48.19	10.81	-.32	-.40+	-.42+	-.43*

\*  $p < .05$  +  $p < .10$

ると推定される自己の有能感、換言すれば、教師のプライドや自信のようなものが子どものモデリングの対象となり、特に挑戦下位尺度に.47 ( $p < .05$ )というかなり高い相関をもたらしたのではなかろうか。本研究は、対象とした教師の人数が少ないため、さらにデータを集めて分析をする必要がある。

## 研究 II

### 目 的

児童によって評定される教師のリーダーシップと児童の内発的動機づけとの関係を検討する。

### 方 法

**被調査者** 茨城県下の公立 B 小学校の 5 年生 85 名(男子 43 名, 女子 42 名)と 6 年生 75 名(男子 39 名, 女子 36 名)の合計 160 名。

**教師のリーダーシップに関する質問紙** 三隅(1976)の調査結果をもとに吉崎(1978)が作成した「教師のリーダーシップ測定項目」が用いられた。これは、教師のリーダーシップ P および M について、10 項目ずつの質問合計 20 項目で構成されている。回答は「はい」、「どちらかといえばはい」、「どちらかといえばいいえ」、「いいえ」の四段階\*で評定され、その結果は 4 点(「はい」)から 1 点(「いいえ」)で得点化される。したがって、リーダーシップ P, M の可能な得点範囲は、それぞれ 10 点~40 点である。もちろん、これは児童の評定による。

**児童の内発的動機づけの測定** 第一に桜井・高野(1985)の内発的-外発的動機づけ測定尺度が用いられた。これは、桜井(1983 b)の尺度を改良して、子どもたちの学習に対する内発的動機づけを広範囲な生活領域から包括的に捉えたものである。①挑戦、②知的好奇心、③達成、④認知された因果律の所在、⑤内生的-外生的帰属 (endogenous - exogenous attribution)、⑥楽しさ、という 6 つの下位尺度から構成されている。①~③の下位尺度は、研究 I で用いた桜井(1983 b)の下位尺度にほぼ対応する(研究 I 参照)。認知された因果律の所在(略して、因果律)下位尺度はある課題を遂行する意図(intention)が個人によって引き起こされていると認知する(内的原因性: internal causality)のか、それとも環境によって引き起こされていると認知する(外的原因性: external causality)のかという傾向を測定している。内生的-外生的帰属(略して、帰属)下位尺度はある課題をすることそれ自体が目的になっている

(内生的帰属)のか、それとも他に目的があり、そのために当該課題を遂行することは手段となっている(外生的帰属)のかという傾向を測定している。楽しさ下位尺度は文字通り内発的動機づけにより活動したときの楽しさを測定している。各下位尺度は 5 項目で構成されている。回答は四段階評定で、内発的動機づけ傾向の高い反応から、4, 3, 2, 1 点と得点化される。

さらに、桜井(1983 a)の認知されたコンピテンス測定尺度の cognitive 下位尺度も、学習に関する有能さの認知をとらえるために用いられた。7 項目で構成されており、四段階評定(4~1 点)である。得点の高いほど有能さの高いことを示す。

**手続き** 1984 年 10 月、上記の尺度群が、クラス単位の集団で児童に実施された。実施者は心理学専攻の大学生 4 名(男女 2 名ずつ)であった。実施者は回答の仕方をよく説明した後、各児童に自由に回答させ、最後に正しく回答されているか確かめた。調査終了後、ただちに集計され、分析された。

### 結果と考察

児童の「教師のリーダーシップ測定項目」への回答では、リーダーシップ P の平均が 32.31 ( $SD = 4.86$ )、リーダーシップ M の平均が 30.69 ( $SD = 5.23$ )であった。また、リーダーシップ P の項目-全体相関は.49~.68 ( $p < .001$ )、リーダーシップ M のそれは.44~.76 ( $p < .001$ )で、いずれも十分な内的-一貫性が認められた。リーダーシップ P と M の相関は、.42 ( $p < .001$ )であった。この結果は、吉崎(1978)の.216 よりもかなり高い値となっている。

つぎに、内発的動機づけと教師のリーダーシップとの相関係数が求められた。その結果は Table 2 に示されている。リーダーシップ P との相関では、

Table 2 児童の内発的動機づけと教師のリーダーシップとの相関係数

下位尺度	P	M
因果律	.20*	.27***
帰属	.13	.23**
有能さ	.06	.21**
楽しさ	.22**	.35***
知的好奇心	.24***	.25***
達成	-.03	.14*
挑戦	.18*	.29***

\* 原尺度は、五段階評定であった。

\*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

因果律下位尺度で.20 ( $p < .05$ ), 楽しさ下位尺度で.22 ( $p < .01$ ), 知的好奇心下位尺度で.24 ( $p < .001$ ), 挑戦下位尺度で.18 ( $p < .05$ )という有意な相関が認められた。リーダーシップPは、主に内発的動機づけの情動的側面と正の相関が予測されたが、有能さ下位尺度で.06 (*ns*), 楽しさ下位尺度で.22 ( $p < .01$ ), 達成下位尺度で-.03 (*ns*), 挑戦下位尺度で.18 ( $p < .05$ )と必ずしも有意な正の相関は得られていない。その結果、これらの平均では.11 (*ns*)と有意ではなくなってしまう。この原因は、リーダーシップPを測定する項目に、たとえば、名札やハンケチなど細かいことに注意されますか(no.2), 物を大切に使うように言われますか(no.5), あなたたちの机の中の整理やカバンの中の整理と、ほうしのおき方などを注意しますか(no.6), 忘れ物をしなように注意されますか(no.10)といった学習活動への激励に直接結びつかないP機能を測定する項目がかなり含まれていたためであると考えられる。したがって、より学習活動に限定された教師のリーダーシップPを測定する項目を作成して再び検討する必要がある。

リーダーシップMとの相関では、すべての下位尺度に有意な正の相関がみられた。特に、内発的動機づけの制御的側面と考えられる因果律下位尺度で.27 ( $p < .001$ ), 帰属下位尺度で.23 ( $p < .01$ ), 楽しさ下位尺度で.35 ( $p < .001$ ), 知的好奇心下位尺度で.25 ( $p < .001$ ), 達成下位尺度で.14 ( $p < .05$ )と有意な相関がみられた。その結果、これらの平均でも.25 ( $p < .001$ )という相関が得られた。以上の結果は予測通りであった。また、リーダーシップMと内発的動機づけの他の下位尺度との相関も、学習に関する有能さ下位尺度で.21 ( $p < .01$ ), 挑戦下位尺度で.29 ( $p < .001$ )と有意である。これはリーダーシップMが、内発的動機づけの制御的側面だけではなく、情動的側面にも少なからず影響していることを示唆しているものと考えられる。リーダーシップMが十分でない、有能さもあまり高く評価されないか、あるいは有能さはある程度高く評価されても、有能感という感情までは高まらないのかもしれない。この点についてはさらに検討を要するであろう。

## 結 論

研究Iでは、教師の性格特性と児童の内発的動機づけの関係が検討された。その結果、教師の養護という性格特性と児童の内発的動機づけ、特に知的好奇心、との間に有意な正の相関が得られた。また、教師の攻撃という性格特性は、知的好奇心および達

成傾向との間に負の傾向としての相関が認められた。それ故、教師の子どもの自律性を援助することに関連した性格特性は子どもの内発的動機づけと正の関係にあり、その逆の性格特性とは負の関係にあるとする予測は一応支持された。

研究IIでは、研究Iの問題点を考慮して、児童評定による教師のリーダーシップと児童の内発的動機づけの関係が検討された。その結果、認知的評価理論(Deci, 1975)あるいは桜井(1984)の自己評価的動機づけモデルの情動的側面に対応する教師のリーダーシップPと児童の内発的動機づけの間には、有意な相関はあまり認められなかった。一方、もう1つの制御的側面に対応する教師のリーダーシップMと児童の内発的動機づけの間には、一貫して有意な相関が認められた。教師のリーダーシップPであり有意な正の相関が認められなかったのは、教師のリーダーシップPを問う質問項目に不適切な項目のあることが原因と考察された。今後の課題としては、教師のリーダーシップに関する新たな質問紙を作成し、それと児童の内発的動機づけの関係を詳細に検討することがあげられよう。さらに、教育への適用の第一歩として、教師のリーダーシップを変容させ、それに伴って児童の内発的動機づけがどう変化するかを検討することも有益であろう。

## 引用文献

- Deci, E.L. 1975 *Intrinsic motivation*. 安藤延男・石田梅男(訳) 1980 内発的動機づけ—実験社会心理学的アプローチ 誠信書房。
- Deci, E.L., Nezlek, J., & Sheinman, L. 1981 Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, **40**, 1-10.
- Harter, S. 1980 *A scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom*. University of Denver.
- Harter, S. 1981 A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, **17**, 300-312.
- Harter, S. 1982 The perceived competence scale for children. *Child Development*, **53**, 87-97.
- 三隅二不二 1964 教育と産業におけるリーダーシップの構造—機能に関する研究 教育心理学年報 第4集(1963年度), 83-106.
- 三隅二不二 1976 グループ・ダイナミックス 共立出版。

- 桜井茂男 1983a 認知されたコンピテンス測定尺度(日本語版)の作成 教育心理学研究, **31**, 245-249.
- 桜井茂男 1983b Harter の内発的-外発的動機づけ尺度の検討 日本教育心理学会第25回総会発表論文集, 368-369.
- 桜井茂男 1984 内発的動機づけに及ぼす言語的報酬と物質的報酬の影響の比較 教育心理学研究, **32**, 286-295.
- 桜井茂男 1986 内発的動機づけに関する自己評価的モデルの実証的研究 昭和60年度博士論文(筑波大学).
- 桜井茂男・高野清純 1985 内発的-外発的動機づけ測定尺度の開発 筑波大学心理学研究, **7**, 43-54.
- 吉崎静男 1978 学級における教師のリーダーシップ行動の自己評定と児童評定の関連に関する研究 教育心理学研究, **26**, 32-40.

-1986. 9.30 受稿-