

## クラスの動機づけ構造に及ぼす中学生の 達成目標と統制感の影響

筑波大学心理学系 谷島 弘仁

The influence of junior high school students' achievement goal and perceived control on motivational structure in a classroom

Hirohito Yajima (*Institute of Psychology, University of Tsukuba, Tsukuba 305, Japan*)

The influence of junior high school students' achievement goal and perceived control on motivational structure in a classroom (MSC) was examined in the present study. Based on Yajima (1993), new items for a students' achievement goal scale were prepared. One hundred and fifty ninth-graders participated in this research. Factor analysis revealed that the achievement goal scale was constructed by four sub-elements: a task orientation scale, a competition orientation scale, a support orientation scale, and an effort orientation scale. The reliability and validity of the achievement goal scale was examined. The correlational analysis revealed that each scale of MSC, the achievement goal scale, and perceived control scale was particularly related.

**Key words:** motivational structure in a classroom, achievement goal, perceived control, junior high school students

### 問題と目的

学校教育でクラスを動機づけの観点から再構成する試みが行われている。個人の中での動機づけはこれまでに様々な文脈で研究されてきた。内発的動機づけが外的報酬により低減させられることや(アンダーマイニング現象)、個人の原因帰属様式が学業達成に影響を与えることは、これまでに繰り返し指摘されてきたことである。しかし、学校場面では教師は多くの児童や生徒を扱わなければならない、内発的動機づけのあまり高くない子どもに対しても教師は教科内容を指導し、学習させていかなければならないのである。外発的な動機づけをどのように内発的な動機づけに変化させるかについての、より一層の研究が求められているものと思われる。Ryan & Connel(1989)は、動機づけがいくつかの段階を経て外発から内発へと変化していくことを実証的に示している。同様な研究は速水(1993)、速水・加藤(1994)によっても行われている。このように、子どもの動

機づけを喚起し、動機づけを発展させるための示唆が得られているが、クラスを単位として子どもを動機づけるための積極的なアプローチは必ずしもこれまでに行われていないように思われる。

最近の学校心理学の文脈における動機づけ研究では、クラスを単位として生徒を動機づけていくための概念的枠組みとして、クラスの動機づけの構造化という観点からのアプローチが新たに行われるようになってきている。すなわち、クラスにおける動機づけの下位構造を設定し、その下位構造に基づいて動機づけ方略を採用し、方略によって授業実践を行うことで生徒を動機づけていくという考え方である(Ames, 1987, 1992; Epstein, 1988)。谷島(1994a)は、クラスの動機づけの構造化の概念を生徒の認知面から明らかにすることを試みたところ、クラスの動機づけの構造化における下位次元として、承認次元、課題志向次元、参加次元、協調次元の4つの次元を見いだしている。この4つの次元から構成されるクラス構造はクラスの動機づけ構造と名づけられた。

ところで、クラスの動機づけ構造の認知が、クラスを構成する様々な要因とどのように関連しているのかについての知見は今のところ得られていない。クラスの動機づけ構造の認知について明らかにするためには、今後、クラスに関わる様々な要因との関連を明らかにしていくことが必要となる。クラスに関わる要因としては、例えば、クラスを構成する生徒や教師の性格特性や人間関係、個人的属性などの要因が考えられる。これらの要因の中でも、個人の特性的な要因とクラスの動機づけ構造の関係について検討することは以下のような観点から重要であろう。すなわち、クラスを構造として捉え、動機づけするためには生徒の個人的な属性について検討することが必要となる。生徒の動機づけの程度はどれぐらいか、生徒の学習目的は何か、生徒が所属するクラスに対してどの様な帰属をしているかなどであるが、本研究では特に生徒の達成目標と統制感をとり挙げる。達成目標は生徒が何を目的として学習するかということであり、生徒の目標によってクラスを動機づけるための方略は変わってくるであろう。また、統制感とは生徒が環境に対してどの様に自律性を認知しているかに関係しており、生徒のクラスへの関与度とも関わっている。ただし、達成目標を測定する尺度は、従来、後述するように2つの対立的な目標を測定する尺度が主として検討されてきた(例えば、Ames & Archer, 1988)。しかし、現在では社会的な要因などを含んだ多面的達成目標が検討されている。本研究では、はば広い観点から達成目標測定尺度を検討した谷島(1993)の尺度を再検討することも目的とする。その際、これらの測度と、クラスの動機づけ構造には、以下のような関係が予想できよう。

### (1) 達成目標との関連

最近、学校場面における動機づけ概念において、子どもの学習における達成目標が重要視されており、検討されてきている(Harackiewicz & Elliot, 1993; Maehr, 1983; Meece, 1991; Nicholls, Patashnick, & Nolen, 1985)。児童・生徒の目標の認知と教室における学習過程に対する関心は、これまでのような目標を動機づけの一つの成分として捉える考え方ではなく、児童・生徒の行動を決定する重要な要因として捉えるようになってきている。達成目標は個人の動機づけ特性要因であり、本人の将来的な学習の目標に大きく影響される。これに対して、クラスの動機づけ構造は、クラスの動機づけを中心とする学習環境への認知であるため、両概念の間には、ある程度の関連が予想されるが、クラスの動機づけ構造には社会的動機の認知も含まれており、達成目

標とは若干のずれも認められよう。

### (2) 一般主観的統制感との関連

統制感については、これまでに主として統制の所在という観点から検討されてきている(Rotter, 1966)。ここでは、自分の行為の源泉が自分自身であると捉える人を内的統制者といい、源泉が自分以外であると捉える人を外的統制者とよぶ。統制感についてはこれまでも様々な尺度が作成されてきたが、子ども用の主観的統制感を測定する尺度で、領域が限定されない一般主観的統制感尺度が開発されている(神田, 1993)。クラスの動機づけ構造の各下位構造との関連については、学習に対して自ら動機づけられている生徒は、自分の努力によって外界に働きかけ、環境を変化させることができるといった信念を持っているものと思われる。そのため、課題志向構造や参加構造などの内発的な下位構造と一般主観的統制感との正の関係が予想される。一方、承認構造や協調構造などの社会的な志向性の強い下位構造においては、一般主観的統制感との関連は弱いのではないかと予想される。なぜならば、学習への動機づけにおいて他者や環境を志向している生徒は、決定感の源泉が自分の内部ではなく、友だちや教師などの他者に依存している割合が強いことが予想されるためである。

## 方法

**調査対象** 茨城県内の1つの私立中学校3年生4クラス150名(男子94名, 女子56名)が調査対象となった。

### 調査内容

(1) クラスの動機づけ構造測定尺度 谷島(1994a)によって作成されたクラスの動機づけ構造測定尺度27項目を使用した。本測度は、承認次元、課題志向次元、参加次元、協調次元の4つの下位次元から構成されており、クラスにおける承認次元は10項目(項目例「勉強がよくできれば、先生から認められることができます。」、「テストでよい点数をとれば、クラスのみならず認められると思います。」、「クラスにおける課題志向次元は6項目(項目例「自分から進んで勉強したいと思います。」、「できるだけたくさんを勉強したいと思います。」、「クラスにおける参加次元は7項目(項目例「クラブ活動に積極的に参加したいと思います。」、「クラス会や遠足には、積極的に参加したいと思います。」、「クラスにおける協調次元は4項目(項目例「友だちに親切にする人がクラスのみならず認められると思います。」、「このクラスでうまくやっていく

にはどうすればよいか、とても気になります。』)であった。

各次元の内容は、以下のとおりである。

①クラスの承認次元：友だちおよび教師からの承認を求める傾向、②クラスの課題志向次元：学習および課題の内発的価値を追求する傾向、③クラスの協調次元：クラスに調和していこうとする傾向、④クラスの参加次元：学業や行事に積極的にとりくもうとする傾向。各次元における項目得点の合計得点が高いほど、生徒はその次元の認知が高いものと考えられる。

(2)達成目標測定尺度 谷島(1993)によって作成された達成目標尺度23項目を使用した。本尺度は課題志向、自己志向、協同志向、競争志向の4つの下位次元から構成されている。谷島(1993)によれば、尺度項目は小学校児童を対象に作成されたものであるため、項目の意味を損なわない範囲で表現を中学生向けに改めた項目を使用した。

(3)統制感測定尺度 神田(1993)によって作成された子ども用一般主観的統制感尺度26項目を使用した。本尺度は神田によれば子ども用と名づけられているが、実際には小学校児童と中学生の両者を対象として尺度作成されているため、26項目をそのままの形で使用した。

手続き 調査の実施は、1995年2月中旬～3月初旬、担任教師の立ちあいのもとに、各クラスごとに集団で行われた。回答形式は「とてもよくあてはまる」から「全然あてはまらない」までの5件法であった。

## 結果と考察

### 1. 項目分析結果

達成目標尺度は、谷島(1993)によって作成された23項目から構成される尺度を項目の意味を損なわない範囲で表現を中学生向けに改めた項目を使用した。本尺度は、従来小学生を対象として作成されており、また、因子構造を確認したところ、仮定された4つの因子ではなく2因子が抽出された(谷島, 1994b)ことなど、改良を要すべき点が見うけられた。そのため、改定した項目に対して本研究において新たに因子分析により尺度構成を行った。初期解を主因子法で求めたところ、回転前の固有値は、第1因子が4.62、第2因子が2.35、第3因子が1.85、第4因子が1.48であり、固有値が1以上の因子は4つ得られた。これらの因子に対してバリマックス回転を行った。1つの因子のみに.30以上の負荷を持つ項目だけを選択したところ、16項目が得られた。項目内容、項目平均値、標準偏差がTable 1に示さ

れている。各項目の因子負荷量と項目内容を検討した結果、谷島(1994b)と異なり、4つの因子が得られた。これら4つの因子で35.0%の累積寄与率が得られている。項目内容から、因子名をつぎのように命名した。まず、第1因子は、勉強する対象への興味や自発的に勉強する項目から構成されているため、内発的志向と命名した。つぎに、第2因子は、他者に勝つことを目的とした項目から構成されているため、競争志向と命名した。また、第3因子は、他者に教えたり、他者とともに勉強していこうとする項目から構成されているため、援助志向と命名した。さらに、第4因子は、自分のできないところをできるようにするための項目から構成されており、努力志向と命名した。このうち、援助志向は、問題の解けない他者に解きかたを教えることにより、自分も理解を促進しようとする積極的な傾向であるものと考えられる。ここで命名された因子名は谷島(1993)によって概念的に設定された下位尺度名と異なっている。ただし、各尺度の信頼性を $\alpha$ 係数を用いて検討したところ、いずれの因子も $\alpha$ 係数が.60台であり、項目数にもばらつきが見られるなど、項目のより一層の改良が必要とされる。つぎに、一般主観的統制感尺度について、項目-全体相関および $\alpha$ 係数を検討した結果、26項目をそのまま使用した( $\alpha=.74$ )。各尺度とも、各尺度項目の総得点を項目数で除した値を下位次元得点とした。そのため、各尺度得点ともに、可能な得点範囲は1点～5点である。各下位尺度の平均値、標準偏差、 $\alpha$ 係数および尺度間相関がTable 2に示されている。達成目標の下位尺度の間の相関について検討すると、内発的志向と競争志向に有意な相関は認められなかった。内発的志向と援助志向、努力志向には1%水準で有意な相関が認められた。競争志向と援助志向に有意な相関は認められず、両者は独立していることが明らかになった。競争志向と努力志向に1%水準で有意な相関が認められた。援助志向と努力志向に有意な相関は認められなかった。達成目標の下位次元と一般主観的統制感に有意な相関が認められた。この結果から、達成目標尺度の妥当性が示されたものと思われる。

### 2. クラスの動機づけ構造と達成目標および一般主観的統制感の関連

達成目標の4つの因子および一般主観的統制感と、クラスの動機づけ構造の下位次元との相関がTable 3に示されている。

まず、クラスの動機づけ構造と達成目標の関連について検討する。比較的高い相関値であると思われ

Table 1 達成目標志向尺度の項目平均, 標準偏差および因子分析結果

項目内容	因子				h <sup>2</sup>	M	SD
	I	II	III	IV			
興味のある問題ならば, 何度でも解いてみたいと思います。	.68	-.15	-.28	.13	.42	3.57	0.99
成績とは関係なくとも, 興味を持った問題なら解いてみたいと思います。	.59	-.12	.08	.10	.41	3.77	0.88
以前に解けなかった問題には, もう一度挑戦したいと思います。	.51	.25	.22	.11	.42	3.25	0.92
他人の点数に左右されずに, 自分で目標にした点数がとれるように, がんばりたいと思います。	.44	.16	.18	.00	.35	3.33	1.00
興味のある問題でも, 自分で解くのはめんどろうだと思ひます。R	.31	-.06	.12	.13	.26	3.46	1.17
誰もできないような問題を解くことが, 勉強では大切だと思ひます。	.01	.75	.04	.03	.43	3.40	1.22
他人に勝てるように, 家庭学習をしっかりとりたいと思ひます。	.05	.60	-.09	.25	.51	2.89	1.02
他人より早く問題を解けるようにすることが, 勉強では重要だと思ひます。	-.09	.50	-.12	.02	.36	2.69	1.11
できたと思つた問題がまちがっていたときは, はずかしく思ふことがあります。	.10	.38	.03	.25	.30	2.96	1.25
自分ができた問題を友だちが解けない時, 友だちに教えてあげる気はしません。R	.08	-.18	.61	-.02	.43	3.16	1.10
できないところをみんなで教えあつてできるようにすることが, 勉強では大切だと思ひます。	.21	.19	.58	-.02	.49	3.56	1.07
難しい問題でも, 友だちと教えあひながら解きたいと思ひます。	.24	.17	.49	.02	.44	3.31	1.01
いくら頼まれても, できない人に放課後残つてまで教えてあげようとは思ひません。R	.03	.00	.43	.09	.29	3.75	1.00
いくら他人が解いていても, 成績に関係ない問題は解く気がしません。R	.21	-.10	.39	-.01	.36	3.61	1.09
自分のできないところをできるようにするのが, 勉強では大切だと思ひます。	.17	.25	.03	.71	.46	3.86	0.93
以前できなかった問題ができるようになることは, 自分にとってうれしいことだと思ひます。	.26	.19	.08	.67	.46	4.47	0.82
寄与	2.55	2.12	1.72	1.34			
寄与率(%)	11.59	9.63	7.81	6.09			

Rは逆転項目を表す。

注) 1つの因子のみに.30以上の負荷を示す項目のみを表示した。本表では, 7項目除いてあるので, 因子負荷量の2乗和と寄与とは一致しない。

Table 2 達成目標尺度および統制感尺度の平均値, 標準偏差, 相関値

下位尺度	M	S.D.	$\alpha$	2	3	4	5
1. 内発的志向	3.48	0.63	0.62	0.08	0.28**	0.33**	0.33**
2. 競争志向	2.99	0.81	0.67		-0.14	0.36**	0.19*
3. 援助志向	3.48	0.67	0.64			0.12	0.50**
4. 努力志向	4.17	0.77	0.69				0.28**
5. 統制感	3.17	0.44	0.79				

\* p < .05

\*\* p < .01

Table 3 クラスの動機づけ構造と達成目標および一般主観的統制感の相関

下位次元	達成目標					
	内発的志向	競争志向	援助志向	努力志向	統制感	
ク ラ ブ ス け の 構 造 機	承認次元	.13	.49**	.03	.36**	.26**
課題志向次元	.52**	.38**	.27**	.54**	.54**	
参加次元	.31**	.28**	.44**	.36**	.54**	
協調次元	.23**	.20**	.05	.35**	.14**	

\*\* p < .01

る .40以上の数値を示したものについて見ると、達成目標の内発的志向とクラスの動機づけ構造の課題志向次元の間に .52という高い相関が認められた。また、達成目標の競争志向とクラスの動機づけ構造の承認次元に .49の相関が認められ、達成目標の援助志向とクラスの動機づけ構造の参加次元に .44の相関が認められた。さらに、達成目標の努力志向とクラスの動機づけ構造の課題志向次元に .54の相関が認められた。クラスの動機づけ構造の課題志向次元はクラス内で学習および課題の内発的価値を追求する傾向と定義されており、達成目標の内発的志向は勉強する対象への興味や自発的に勉強する項目から構成され、努力志向は自分のできないところをできるようにするための項目から構成されているため、これらは類似した概念であり高い相関が得られたものと考えられる。ただし、クラスの動機づけ構造は環境としての動機づけであり、達成目標は個人の動機づけの機能としての目標であるという点で、この2つの動機づけの在りかたは異なっている。また、クラスの動機づけ構造の承認次元と達成目標の競争志向の関係であるが、クラスにおいて承認を求める動機は学習内容よりむしろ外的報酬を追求するものであり、これは達成目標の競争志向にも認められる側面である。ところで、達成目標の援助志向は、問題の解けない他者に解きかたを教えることにより、自分も理解を促進しようとする積極的な傾向である。そのため、クラスの動機づけ構造の参加次元と達成目標の援助志向との関係は、他者との関係を積極的に保つ中で動機づけも高められるという動機づけの他者関係性の側面を示しているものと考えられる。Wentzel (1991)は、達成場面での目標は学習的目標と社会的目標とが相補的に働くと述べている。これまでは個人としての動機づけが多くとり挙げられているが、クラス場面で動機づけを考える場合、社会的な動機を考慮に入れる必要があることを本研究の結果は示している。達成目標は、学習の理由的側面であると考えられる。すなわち、これから学習するのはなぜか、その学習が自分にとってどのような意味を持つのかなどが学習の理由であり、動機づけの喚起の機能に相当するであろう。このように、個人の達成目標が高い生徒ほどクラスの動機づけ構造の認知においても強く動機づけられていることが本研究の相関結果から示唆された点である。

つぎに、クラスの動機づけ構造と一般主観的統制感の関係について考察する。一般主観的統制感とクラスの動機づけ構造の課題志向および参加の次元の間に高い相関係数が認められた。一般主観的統制感が高いほどクラスの動機づけ構造の内発的側面であ

る課題志向や参加への動機づけが高いことが考えられる。そのため、結果はこのような予想を支持するものであった。ただし、本研究で使用した一般主観的統制感尺度は生徒個人の統制感の強さの程度を表しており、よりクラスに関係の深い統制のスタイルとの関連性について検討するならば、例えば、Internal - External 尺度のように統制感の内在外性や外在性のような側面との相関を検討することが必要になるだろう。

本研究では、クラスの動機づけ構造と達成目標および一般主観的統制感の関係について検討した。達成目標と一般主観的統制感の両者とも生徒個人の動機づけの側面であり、おおむね予測と符合する相関結果が得られた。今後は、原因帰属や学習動機など、より限定された場面での個人の動機とクラスの動機づけ構造の関連について検討することが必要になるものと思われる。

## 引用文献

- Ames, C. 1987 The enhancement of student motivation. In M. L. Maehr & D. A. Kleiber (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, Vol.5: *Enhancing motivation*, JAI Press: Greenwich, CT.
- Ames, C. 1992 Classroom: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, **84**, 261-271.
- Ames, C. & Archer, J. 1988 Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, **80**, 260-267.
- Epstein, J. L. 1988 Effective schools or effective students: Dealing with diversity. In R. Haskins & D. MacRae (Eds.), *Policies for America's public schools: Teachers, equity, and indicators*, Ablex: Norwood, NJ.
- Harackiewicz, J. M. & Elliot, A. J. 1993 Achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, **65**, 904-915.
- 速水敏彦 1993 外発的動機づけと内発的動機づけの間 -リンク信条の検討- 名古屋大学教育学部紀要-教育心理学科-, **40**, 77-88.
- 速水敏彦・加藤昌弘 1994 外発的動機づけと内発的動機づけの間 日本教育心理学会第36回総会発表論文集, 362.
- 神田信彦 1993 子ども用一般主観的統制感尺度の作成と妥当性の検討 教育心理学研究, **41**,

- 275-283 .
- Maehr, M. L. 1983 On doing well in science: Why Johnny no longer excels; why Sarah never did. In S.Paris, G.Olson, & H.Stevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom*, Lawrence Erlbaum: Hillsdale, NJ.
- Maehr, M. L. & Midgley, C. 1991 Enhancing student motivation: A school wide approach. *Educational Psychologist*, **26**, 399-427.
- Meece, J. L. 1991 The classroom context and students' motivational goals. In Maehr, M. L. & Pintrich, P. R. (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, Vol.7, JAI Press: Greenwich, CT.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M., & Nolen, S. B. 1985 Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, **77**, 683-692.
- Ryan, R. & Connell, J. 1989 Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons of acting two domains. *Journal of Personality and social psychology*, **57**, 749-761.
- Rotter, J. B. 1966 Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, **80**, 1-28.
- Wentzel, K. R. 1991 Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, **61**, 1-24.
- ▲ 谷島弘仁 1993 児童の認知された目標志向と学業達成の関連 日本教育心理学会第35回総会発表論文集, 153.
- ▲ 谷島弘仁 1994a 中学生のクラスの動機づけ構造の認知に関する研究 日本応用心理学会第61回大会発表論文集, 102.
- ▲ 谷島弘仁 1994b 教科学習における目標要因と原因帰属の関連 応用心理学研究, **19**, 21-31.

### 付記

本研究に快くご協力下さいました私立清真学園中学校長荒川汪先生および同校教諭十文字秀行先生をはじめとする先生方、生徒の皆様に深く感謝致します。

本論文は、筑波大学に提出した博士論文の一部を加筆・修正したものである。

—1996. 9. 30 受稿—