中学生におけるクラスの動機づけ構造の認知に関する探索的検討

谷 島 弘 仁¹ 新 井 邦 二 郎²AN EXPLORATION OF MOTIVATIONAL STRUCTURE IN
A CLASSROOM OF JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS

Hirohito YAJIMA AND Kunijiro ARAI

The purpose of this study was to explore the construction of the motivational structure in the classroom and to investigate how this structure would be related to junior high school students' relevant elements in actual classroom settings. Three hundred and fifty seventh graders were given questionnaires on their perceptions of the motivational structure in the classroom, containing some relevant elements in students, (i.e., their perceived abilities, self-esteem, and causal attributions), and some relevant elements in the classroom, (i.e., students' perceived classroom culture, classroom aptitude, and students' morale). The motivational structure in the classroom was evaluated using a recognition scale, a task orientation scale, a participation scale, and a cooperation scale. This investigation showed the following results. The factor analysis revealed four factors of the motivational structure in the classroom as perceived by students. Each scale of the motivational structure in the classroom was correlated with relevant elements in students. Also, each scale in the classroom motivational structure explained each element in the classroom, particularly, perceived classroom culture, their classroom aptitude, and some sub-elements of classroom morale.

Key words : the motivational structure in the classroom, recognition, task orientation, participation, cooperation.

問題の所在

学校教育における動機づけは、これまで主に個人の内的要因が問題とされてきた。そのなかで、内発的動機づけやコンピテンスの概念 (Brophy, 1983) と並んで、最近では達成目標の認知などが児童・生徒個人の動機づけの要因としてとりあげられ、研究されてきている (Ames & Archer, 1988 ; Nicholls, Patashnick, & Nolen, 1985 ; 渡辺, 1990)。しかし、これらの個人内要因としての動

機づけが必ずしもクラスの様々な活動場面や教科の授業場面での指導に効果的に利用されてきたとは言えない面があるものと思われる。クラスは教師と多数の児童・生徒から構成されている複雑な相互作用の場であり、さらに授業は、その特質が様々に異なる教科に関連して行われるため、教師は内発的動機づけやコンピテンスの概念を授業のどのような場面で、どのような子どもに適用し指導に活用すればよいのかについて、必ずしもよい知見を得られなかった面があるのではないだろうか。すなわち、これらの動機づけの概念は、個人の動機づけを明らかにするうえでは貢献したが、クラスの場面では必ずしも有効ではなかったと思われる。

¹ 筑波大学大学院 (Doctoral Program in Psychology, University of Tsukuba)

² 筑波大学心理学系 (Institute of Psychology, University of Tsukuba)

速水 (1993) は、クラスにおける外発的動機づけと内発的動機づけが連続带状にあり、生徒の内発的動機づけに対して外発的動機づけが重要な役割を持つことを指摘し、外発的動機づけと内発的動機づけのリンク信条理論を提唱している。また、Stipek (1993) は、一定のクラスの条件のもとで外発的動機づけが内発的動機づけに大きな意味を持つことを述べている。それゆえ、動機づけの外発的側面と内発的側面を包含した、クラス全体の指導に効果を持つ動機づけの概念の構築が新たに必要とされていると言えよう。その際、クラスにおける動機づけの役割は大きなものであることが予想される。

クラスに関連した研究として、我国においては、クラス的环境や心理的雰囲気については、従来より社会心理学の分野で研究されてきている (例えば、田崎・狩野, 1990)。これらの領域においては、教師-生徒関係についても多くの知見が得られている (浜名, 1988)。また、主として教育社会心理学の立場からクラス構造に関する尺度を作成した根本 (1983) の先駆的な研究がある。しかし、クラスにおける動機づけに焦点をあてた研究は、渡辺 (1990) などを除いて、多くはなされていないのが現状である。

Ames (1987) は、これまでの環境としてのクラスに関する研究について、クラス環境を構成する下位次元の設定が非常に曖昧であり、とりわけ動機づけの次元から教師が効果的な介入方略を採用するための知見が示されていないことを問題点として指摘している。また、このような問題を克服するためにクラスの動機づけの次元に関する理論的な枠組みを構築することが不可欠であることを述べている。

最近では、Ames (1987) が指摘するように、主として動機づけの観点からクラス構造をとらえ直し、得られた知見を教育実践に適用していくとする研究の流れがある (例えば、Meece, Blumenfeld, & Puro, 1989)。このように、クラス単位での動機づけを問題とする研究においては、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、生徒を動機づけていくという考え方が提案されている (Epstein, 1988)。すなわち、クラスを動機づけの次元にしたがって構造化し、その各々について教授方略を提案し、その効果を分析していく、理論的研究と授業実践を結びつける方法がとられている (Maehr & Midgley, 1991)。

この点に関して、Epstein (1988) は、クラス構造を以下の 6 つの側面に分類し、これらの頭文字を取って TARGET 構造と名づけた。すなわち、課題(task)、権

限(authority)、報酬(reward)、グルーピング(grouping)、評価(evaluation)、時間(time)の各次元から構成される。このような構造化の基本的な前提は、クラスは操作可能な構造を成しているというものである。

Epstein によれば、クラスにおける操作可能な構造が生徒の学業場面での行動や非学業場面での行動に及ぼす効果に関する研究は、アメリカにおける中等課程の公教育において、人種や社会・経済的出身など背景が複雑に異なる生徒の多様性に対応することを目的としているという。Maehr & Midgley (1991) は、Epstein による TARGET 構造の各側面に関する理論を詳細に検討し、各側面の焦点と目標、それらを実施する上での方略を分類した。とりわけ、報酬(reward)構造について、生徒を承認する機能の方が優勢であるとし、承認構造(recognition)として、再定義している (TABLE 1 参照)。また、Ames (1992) が、Epstein (1988) による TARGET 構造を検討し、主として達成目標との関連からクラスを課題志向的にするために有効なクラス構造を課題構造、評価・承認構造、権限構造の 3 つの成分に分類している。

このように、クラスの動機づけの構造化に関する概念は、教師がクラスで効果的に指導するための次元として設定されているが、これらの枠組みを日本におけるクラス場面に導入するためには、いくつかの問題点が指摘できる。第 1 に、先行研究において設定されたクラスの動機づけの次元は、主として理論面のみから導かれており、子どもに対してのクラスの動機づけ構造に関する実証的な研究は、現在のところなされていない。それゆえ、子どもは実際にはクラスの動機づけ構造として、どのような次元を認知しているのか、言い換えれば、学習を中心とする様々な活動へ子どもを動機づける環境とはどのようなものであるのかを、子ども自身の認知を通して明らかにしていくことが必要である。子どもが認知したクラスの動機づけ構造の次元が理論的枠組みと合致するなら、これらの枠組みに基づく教師の動機づけ方略の設定や、動機づけの次元における生徒への介入は、教育実践においてより有効なものとなろう。第 2 に、従来から、アメリカにおける人間関係は競争的であり、日本の人間関係は親和的であるという指摘がなされてきたが (例えば、長谷川, 1991)、同様にアメリカのクラス環境と日本のクラス環境について大きな文化的差異の存在が予想されるため (喜多村, 1992; 塩見, 1994)、日本においてあてはまるクラスの動機づけ構造の下位次元についての検討が必要とされる。例を挙げれば、Epstein (1988) は、TARGET

TABLE 1 TARGET 構造の内容と方略 (Maehr & Midgley, 1991 より作成)

TARGET 領域	焦 点	目 標	方 略
Task (課題)	学習の内発的価値	外的誘因への依存の減少 すべての生徒に挑戦させるプログラムの設計 学習における目標や、目的を強調するプログラムの促進 学習の楽しさの強調	生徒の背景と経験の利点を役立たせるプログラムの推奨 参加・成績・達成などに対する報酬を避ける 目標設定や自己制御管理を強調 様々な非学校場面(例えば、実習、実体験、ボランティア活動)において学校学習を利用するプログラムの推進
Authority (権限)	学習の決定事項や、学校の決定事項への生徒の参加	責任や自立、指導技術を開発する機会の提供 自己制御スキルの発展	教授場面における最適な選択の提供 ボランティア活動場面や課外活動場面への参加の促進 自己制御へのメタ認知方略を学習する機会の推進
Recognition (承認) (Epstein によればreward構造)	学校場面における承認および報酬の性質と使用	すべての生徒が承認される機会の提供 目標達成の進歩の承認 学習活動についての広い配列における努力の承認	「自分なりにベストをつくる」ことへの承認の促進 全生徒と、彼らの達成が認知され得る指導の推進 生徒のはば広い学校関連活動の公認と公表
Grouping (グルーピング)	生徒の相互作用、社会的スキル、価値	全生徒を受容し評価する環境の建設 特に非行などの危険のある生徒の社会的相互作用の範囲拡大 社会的スキルの発達を高める みんなが、自分を重要な貢献をする能力があるとみなし得る環境を建設する	ブループによる学習・問題解決・意志決定の機会の提供 仲間との相互作用が生じ時間と機会を認める 重要な相互作用が生じ得る下位グループ(チームや学校内学校など)の発達を促進する 仲間の相互作用の範囲を増加させるための多次元グループ帰属の推奨
Evaluation (評価)	評価と評価手続の性質と使用	生徒の有能感と自己効力感を増加させる 技術と理解の発展の進歩についての生徒の知覚を増加させる 生徒の独自の才能の自覚を増加させる 学習と生活の一部としての失敗の受容を増加させる	集団準拠評価(成績やテストの点数)への公的準拠を最少にすることで、達成の社会的比較への強調を減少させる 生徒たちに自分の遂行を改善させる機会を与える政策と手続を確立する 生徒たちに、自分たちの設定する目標への進歩を評価させる機会をつくる
Time (時間)	計画と到達目標を実行する時間の運営	作業完成率の改善 計画や実行の技術の改善 自己管理能力の向上 学習課題や、生徒の必要性を時間割りに反映させる	目標とする成績をとる計画を実行するうえで、個人目標の設定や、進歩のモニターの経験を提供する 時間管理技術を発達させる機会を促進 可能な限り、生徒自身の速度での進歩を認める 学習経験に関する時間割りの柔軟性を推奨する

構造の下位次元として時間の次元を設定しているが、この次元は、米国の中高等教育における公立学校に焦点

をあてたものであり、様々な民族が混在し、統一的な学習指導要領が存在せず、オープンエデュケーション

に代表されるように教師が比較的自由に時間割を設定することができる米国教育事情と(喜多村, 1992), 統一された学習指導要領が存在し, ほとんどの授業が決められた時間割に従い一斉授業で進められる我国の教育事情の間には大きな差異が存在することが予想され, Epstein らによる次元がそのまま日本のクラス場面に適用できるとは限らないものと思われる。新たに日本の教育場面に適用可能な理論的枠組みを構築することで, 下位次元に基づく効果的な動機づけ方略を採用する手がかりの得られることが期待される。

以上のような問題点に対し本研究では, Epstein (1988) による TARGET 構造の次元を参考にして, クラスの動機づけ構造を, 教師がクラスにおいて生徒を効果的に動機づける上での, 授業およびクラス運営上の実践的枠組みとして定義し, 中学生を対象に, 日本のクラスにあてはまるクラスの動機づけ構造の次元を新たに構成することを第1の目的とする。つぎに, 構成されたクラスの動機づけの次元と, 関連する個人の様々な特性およびクラスにおける諸要因との関係を探索的に検討することを第2の目的とする。

方 法

調査対象 本研究は, クラスの動機づけ構造を問題にしているが, 小学校においては一人の学級担任がほぼすべての教科を担当することもあり, クラスの動機づけ構造に与える教師の要因が大きすぎると考えたため, 調査対象を中学校に限定した。また, 中学校3年生のように受験が近い状態では, 受験の要因が大きく影響すると考えられるため, これらの要因が比較的小さいと思われる中学校1年生を調査対象とした。

調査には, 地域の異なる2校(A校およびB校)の中学校1年生が参加した。A校は5クラスが参加し, 男子67名, 女子83名の合計150名が調査対象となった。B校は6クラスが参加し, 男子108名, 女子92名の合計200名が調査対象となった。すなわち, 総計11クラス, 350名が調査に参加した。また, 2週間後の再検査信頼性の測定には, B校のうちの2クラス, 53名が参加した。しかし, 被験者全員がすべての測度項目に漏れなく回答しているわけではないため, 測度項目によって被験者数が異なるものもある。

調査時期 1994年2月下旬～3月初旬

調査内容

(1) クラスの動機づけ構造を測定する質問項目

Epstein (1988) および Maehr & Midgley (1991) の次元を参考にして日本のクラスにあてはまる次元とし

て課題志向, 権威, 承認, 協調, 参加を仮定した。これらの要因の決定は, 以下のように行った。茨城県内の3名の教師(1名は男性で, 国語科専攻。教師経験は18年。2名は女性で, ひとりとは数学科専攻であり, 教師経験は17年。もうひとりとは理科専攻であり, 教師経験は15年であった)に対し, Epstein (1988) および Maehr & Midgley (1991) によるクラスの TARGET 構造の各次元を説明し, これを参考にして新たに日本のクラス場面においてあてはまる次元を挙げるよう求めた。その結果, 3名が一致して挙げた次元がこれらの5次元である。そのため, この5次元を日本のクラスにおける動機づけ構造の下位次元としてひとまず仮定した。各次元の内容は, 以下のとおりである。

①クラスにおける課題志向の動機づけ: 学習および課題への内発的価値を追求する傾向, ②クラスにおける権威への動機づけ: 教師からの承認を求める傾向, ③クラスにおける承認への動機づけ: 友だちからの承認を求める傾向, ④クラスにおける協調への動機づけ: クラスに調和していこうとする傾向, ⑤クラスにおける参加への動機づけ: 学業や行事に積極的にとりくもうとする傾向。

TARGET 構造の下位次元と本研究におけるクラスの動機づけ構造の5つの次元を比較すると, 課題および承認についてはどちらの構造においてもとり挙げられている。また, TABLE 1 より, TARGET 構造においては権限の次元は生徒の自己決定と活動への参加の2つの内容を含んでいるが, クラス構造においては参加の次元だけが独立してとりあげられている。さらに, TARGET 構造におけるグルーピング, 評価および時間の次元がクラスの動機づけ構造ではとり挙げられず, 協調の次元が新たに採用されている。

つぎに, 各々の次元の内容を反映すると思われる項目を, 逆転項目を含む各次元9項目, 合計45項目作成した。項目の作成にあたっては, クラスに対する生徒の認知, 教師に対する生徒の認知, 友人に対する生徒の認知, 課題に対する生徒の認知, 学習に対する生徒自身の認知など, 関連すると思われる内容をできるだけ広い範囲の場面にわたって反映させることを意図して作成した。項目内容は, 権威・承認・協調・参加の次元においてクラスについて尋ねる項目が主であるが, 生徒個人についての項目も一部含まれている。課題志向の次元については生徒個人についての項目が多くなっているが, これは TARGET 構造を定義した Epstein (1988), Maehr & Midgley (1991), Ames (1992) ともに課題の次元を個人の内発的傾向と関連させてい

るため、これらの定義に基づいて項目を作成したため である (TABLE 1, 2 参照)。

TABLE 2 因子分析結果

番号*	項 目	I	II	III	IV	h ²
30.	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。	.71	.15	-.08	.16	.56
7.	テストでよい点をとれば、クラスのみんなから認められると思います。	.67	.07	.03	-.10	.47
22.	テストでよい点をとって、先生から認めてもらいたいと思います。	.67	.21	.15	-.01	.52
18.	スポーツのできる人は、クラスのみんなから注目されます。	.50	.03	.05	.16	.28
26.	がんばれば先生から認められます。	.50	.32	.18	.37	.53
9.	クラブ活動をまじめにやれば、クラスのみんなが認めてくれると思います。	.49	.10	.33	-.04	.36
23.	クラスのみんなから期待されている人が学級委員に選ばれると思います。	.40	.06	.17	.08	.20
1.	長所のある人は、先生から認められます。	.36	.18	.07	.16	.19
4.	勉強するのは、クラスのみんなから注目されたいからです。	.36	.19	.11	-.23	.24
5.	先生は、まじめに勉強している人をほめます。	.33	.11	.03	.27	.19
3.	自分から進んで勉強したいと思います。	.21	.68	.09	-.09	.53
10.	できるだけたくさんのことを勉強したいと思います。	.19	.68	.17	-.01	.54
19.	よくわからなかった問題は、わかるまで勉強しようと思います。	.14	.61	.22	.15	.47
13.	勉強ができるようになることは、楽しいです。	.22	.47	.21	.16	.34
14.	授業中は、なるべく進んで発表したいと思います。	.18	.47	.45	.05	.47
17.	勉強するのは、いままで自分の知らなかったことを知るためです。	.16	.44	.26	.15	.32
8.	クラブ活動に積極的に参加したいと思います。	.20	.07	.60	.00	.41
31.	クラス会や遠足には、積極的に参加したいと思います。	.23	.22	.55	.25	.48
11.	クラスの行事には、自分からはあまり進んで参加したいとは思いません。(R)**	.00	.18	.45	.04	.24
6.	クラスの決まりは、必ず守りたいと思います。	.23	.27	.44	.21	.37
33.	実験や観察を自分で進んで行いたいと思います。	-.01	.35	.39	.17	.31
29.	授業に自分から積極的に参加することはありません。(R)	-.05	.24	.33	-.08	.18
16.	勉強していてわからないところは、クラスの友だちに教えてもらいます。	.16	.20	.32	.30	.26
20.	友だちに親切にする人がクラスのみんなから認められると思います。	.36	.26	.16	.39	.38
27.	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。	.13	.15	.12	.38	.20
28.	学級会では、なるべくみんなの意見に従います。	.15	.13	.15	.36	.19
2.	勉強よりも友だちとの関係の方が気になります。	.11	-.02	.10	.29	.11
15.	テストで友だちよりもよい点をとる必要はないと思います。	.09	.07	.05	-.25	.08
24.	無理してまで友だちから尊敬されたいとは思いません。(R)	.08	-.01	.12	-.16	.05
二 乗 和		3.24	2.70	2.14	1.27	

・ 項目番号は、原項目に対応している。

** R は逆転項目を示す。

これらの項目の内容的妥当性を判定するために、2名の心理学専攻の大学院生が独立して、項目が次元の内容を表現しているかどうかを判定し、2名が一致して選抜した項目だけを残した。さらに、質問項目の表現および場面設定に関する適切さについて、調査を依頼した中学校A校およびB校の各1名ずつ計2名の教師が判定した。判定の基準は、①中学校1年生にとって表現は自然かどうか、②項目における場面設定は適切かどうか、③使用されている漢字や表現が中学校1

年生にとって困難を感じるものであるかどうかであった。その結果、最終的に33項目がクラスの動機づけ構造を測定する質問項目として使用された。

(2)個人の要因を測定する項目

クラスにおける達成目標と個人およびクラス要因の関連を検討した渡辺(1990)は、Ames & Archer(1988)に基づき、達成目標と生徒の学習方法、課題遂行意欲、クラスへの適応、原因帰属との関連を検討した。本研究ではこれを参考に、個人の動機づけに関する認知的

指標として原因帰属を採用した。その他に、学業達成に関連した認知的指標として、生徒の能力認知に関する測度を採用した。さらに、個人の適応感を表わす測度として自尊尺度を採用した。

自尊 (self-esteem) 尺度：遠藤・安藤・冷川・井上 (1974) によって作成された自尊尺度23項目のうちから、中学校1年生にとって不自然でないと思われる項目17項目を中学校A校およびB校2名の教師の意見を参考として選び、回答しやすいような形に一部変更して実施した。自尊 (self-esteem) は社会的な適応の感情として定義されており、本尺度は生徒の適応感の指標として用いられた。項目例は、「ほかの人が気になったり、自分ではずかしくなることがあります。」などであった。

能力認知に関する項目：Nicholls ら (1985) が使用した能力認知項目を日本にあてはまるように一部修正し、6項目を作成した。英語、数学、国語、理科、社会および学習全般に関する自信について尋ねる内容であり、教科に対する有能感の指標であると考えられる。項目例は、「英語の勉強に、自信があるほうだと思います。」などであった。

原因帰属に関する項目：原因帰属は、Ames & Archer (1988) および渡辺 (1990) を参考に、成功事態と失敗事態についての典型的な帰属因として能力、努力、課題、運の4帰属因にどの程度帰属するかが測定された。場面として、テストにおける成功場面と失敗場面が選ばれた。測度は8項目から構成されている。

例としては、テストの成功場面における能力帰属項目は、「テストでよい点数がとれたのは、じぶんの頭がよいからだと思うことがあります。」であった。また、テストの失敗場面における能力帰属項目は、「テストでよい点数がとれなかったのは、じぶんの頭がわるいからだと思うことがあります。」であった。

(3) クラスの要因を測定する項目

クラスに関する認知的指標として、渡辺 (1990) が使用した生徒のクラスへの適応に関する測度を採用した。また、クラスの動機づけ構造に関連する測度として、Maehr & Fyans (1989) が作成したクラス文化測度を採用した。さらに、クラスの雰囲気に関する測度として、従来から教育社会心理学において研究されてきたクラスのモラールとの関連を検討するため、根本 (1993) が作成したモラール測度をクラスに関する指標として採用した。

クラスへの適応に関する項目：渡辺 (1990) が使用したクラスへの適応測度を一部修正して使用した。内容は、クラス全体への適応、友だちへの適応、教師への

適応の3項目から構成された。項目例は、「自分がクラスにうまくとけこんでいるほうだと思います。」などであった。

クラス文化を測定する項目：Maehr & Fyans (1989) は、学校文化 (school culture) を測定する項目 (15項目) を作成している。彼らによれば、学校文化の認知は生徒の動機づけに影響を与える要因であり、ひいては達成行動に関連すると仮定している。これは、成就、勢力、承認、親和、全体に対する知覚の下位次元から構成されているが、クラスにもそのまま適用できると思われるため、表現をクラスに適するように一部修正し、9項目を作成した。項目例としては、「このクラスにいと、勉強が好きになります(成就)」、「このクラスでよい成績をとることがとても大切です(勢力)」、「このクラスの先生は、生徒に期待しています(親和)」などであった。Maehr & Fyans (1989) は、これらの項目が一因子構造であり、項目得点の合計を生徒の動機づけと達成に影響を与える要因としているため、本研究においても9項目の合計得点を算出し、クラス文化得点として使用した。

クラスのモラールに関する項目：クラスの動機づけ構造はクラス全体の動機づけを問題としていることから、クラスのモラールに関連しているものと思われる。そのため、クラスのモラールを測定するための項目として、根本 (1983) が作成したモラール測度を使用した。根本によるモラール測度は依存性、学級意識、態度、関与、自尊、意欲、二重性をとりあげているが、本研究では、クラスの動機づけに関連すると思われる依存性、学級意識、態度、関与、意欲を選定し、これらに関する項目を使用した。自尊については個人要因としてとり挙げており、また、二重性についてはネガティブな要因であり、動機づけ構造と関連を捉えにくかったため削除した。項目の選択については、以下に述べる項目内容について検討し、中学校にもあてはまると思われる内容の項目を2名の中学校教師が独立して判定し、2名が一致して選抜した項目だけを使用した。

根本によれば、依存性は教室内で他者に依存的である程度を表わし、項目例としては「クラスで話し合いをしていて、なかなか決まらないときは、先生がさっさと決めてくれたほうがよいと思います。」などであり、3項目を使用した。学級意識は、所属学級に対する自我関与の程度を表わし、「自分のクラスの人が表彰されたりすると、すごくうれしくなります。」などの項目が含まれている。4項目を選択して使用した。態度

は、学校や学級、教師等に対する肯定的評価であり、項目例として、「今の担任の先生に教わって、とてもよかったです。」などがあり、2項目を選択して使用した。関与は、学級の活動に参加する程度を表わしており、項目例は「クラスで何かするとき、夢中になることがあります。」などがあり、2項目を使用した。意欲は、学習に対する意欲を表わしており、項目例として、「このクラスになってから、よく勉強するようになったと思います。」などがあり、4項目を使用した。手続：調査の実施は、調査者および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。

クラスの動機づけ構造を測定する質問項目を実施する際には、調査者から以下のような教示が与えられた。「あなたや、あなたのクラスについて、つぎのようなことはどれくらいあてはまりますか。あてはまるものを質問項目の中から選んでください。」

回答形式はいずれの質問項目においても4件法を採用しており、「とてもよくあてはまります」に4点、「すこしはあてはまります」に3点、「あまりあてはまりません」に2点、「まったくあてはまりません」に1点をそれぞれ与えた。

結果と考察

1. クラスの動機づけ構造を測定する質問項目の分析結果

(1) 因子分析結果

評定の結果残った33項目の各々について平均値を求めた。本調査は4件法を採用しているために、各項目とも最低が1であり、最高が4となる。平均が3.5以上の項目は項目平均が高すぎると思われるので、これらの項目を削除したところ4項目が該当し、29項目が残った。

つぎに、仮定したクラスの動機づけ構造を生徒がどのようにとらえているかを明らかにするために、この29項目について因子分析を行った。初期解を主因子解で求めたところ、第5因子以降は解釈が困難であったため、4因子を抽出した。得られた因子に対してバリマックス回転を行った。項目2(因子負荷量.29)を例外として、因子負荷量が.30に満たない項目を除外し、最終的に項目を選定したところ、第1因子は10項目、第2因子は6項目、第3因子は7項目、第4因子は4項目が得られ、計27項目が残った。項目内容および回転後の因子構造がTABLE 2に示されている。

各因子と、仮定したクラスの動機づけ構造の下位次元との対応について検討すると、第1因子が権威への

動機づけおよび承認への動機づけと内容的に対応している。これらは、他者からの承認に対する動機づけという側面を持つので、承認への動機づけと再命名した。第2因子が課題志向の動機づけと内容的に対応している。また、第3因子が参加への動機づけと内容的に対応している。さらに、第4因子は協調への動機づけと内容的に対応していることが明らかである。第1因子について、生徒は教師からの承認も友だちからの承認も同様に動機づけの要因として認識していることがわかる。このように、3名の教師が挙げたクラスの動機づけの下位次元と、生徒の認知した動機づけの次元とはほぼ一致していた。

(2) 信頼性の検討

クラスの動機づけ構造を測定する下位次元項目の信頼性に関して、 α 係数による内部一貫性および2週間後の再検査信頼性係数による安定性を求めた。TABLE 3に各下位次元の α 係数および再検査信頼性係数を示した。下位次元の信頼性について、 α 係数による内部一貫性を求めたところ、TABLE 3より、第1因子が.80、第2因子が.81、第3因子が.72、第4因子が.56であった。第4因子の α 係数が低い、そのほかは満足し得る内部一貫性が存在しているものと思われる。

TABLE 3 クラスの動機づけ構造の下位次元の信頼性係数

下位次元	α 係数	再検査信頼性係数(N=53)
承認への動機づけ	.80	.77**
課題志向への動機づけ	.81	.73**
参加への動機づけ	.72	.75**
協調への動機づけ	.56	.71**

** $p < .01$

また、2週間後の再検査信頼性係数による安定性は、第1因子が.77であり、第2因子が.73、第3因子が.75であった。さらに第4因子が.71であった。これらの相関係数はすべて1%水準で有意であった。必ずしも十分に高いとはいえない相関係数であるが、ある程度の安定性は認められたものと思われる。

2. クラスの動機づけ構造と個人に関する諸要因との関連

本研究ではクラスの動機づけ構造に関する生徒の認知を測定した。そのため、生徒が認知したクラスの動機づけ構造は、生徒個人に関連する諸要因ともある程度のかかわりを持つことが予想される。そこで、生徒が認知したクラスの動機づけ構造と、個人の諸要因と

の関連を明らかにすることを試みた。

個人の諸要因としてとり挙げたのは、個人の適応感に関する指標として自尊感情、個人の達成に関する認知的指標として能力認知、個人の動機づけの認知的指標として原因帰属であり、原因帰属については成功事態と失敗事態の典型的な帰属因として能力、努力、課題、運の4帰属因を選び、場面としてテストにおける成功事態と失敗事態を設定した。各測度の信頼性については、自尊感情は α 係数が.88、能力認知は α 係数が.81であった。原因帰属については、1つの項目ごとに検討しているので、 α 係数は求めなかった。

因子分析の結果得られたクラスの動機づけ構造の下位次元がこれらの個人の各要因にどの程度の貢献度で影響を及ぼしているかを明らかにすることを目的として、クラスの動機づけ構造の4つの下位次元を説明変数とし、個人の各要因を被説明変数として重回帰分析を行った。結果はTABLE 4に示した通りである。まず、重相関係数(R)について検討すると、原因帰属における失敗事態の運帰属について有意でなかったほかは、すべての被説明変数について1%水準で有意であった。重相関係数に関しては、能力認知で.41、自尊感情で.33、原因帰属の成功事態における努力帰属で.45の値が得られたほかはかなり低い値となっており、クラスの動機づけ構造の次元が必ずしも個人に関する各要因を高い割合で説明しているわけではないことがうかがえる。つぎに、標準偏回帰係数について検討すると、課題志向の次元が能力認知をかなりの貢献度で説明している。能力認知は各教科に関する自信について尋ねる内容であり、教科に対する有能感の指標である。課題志向の次元は自律的で内発的な動機であるため、教科に対する有能感の指標である能力の認知と密接に関連しているものと思われる。すなわち、学習に積極的に取り組むうちに良い結果を得ることで、さらに内発的な傾向が高められる過程である(速水, 1993)。また、協調の次元が自尊感情を説明している。これは、協調の次元はクラスにおける周囲との親和性と関連があり、他方、自尊感情は社会的な適応の感情であり、生徒の適応感の指標として用いられたため、協調の次元が自尊感情と関連していたものと思われる。原因帰属については、まず成功事態において承認の次元と能力帰属および努力帰属が関連している。それに対して、課題志向の次元が課題帰属と運帰属について負の因果関係があった。また、参加の次元と努力帰属および課題帰属に関連があった。これらの結果は、承認の次元においては能力や努力など、個人に属する資

質を認めるということであり、課題志向の次元では、成功を課題や運などの個人の外的条件に帰属しないことを意味している。ところが、失敗事態においては、承認の次元と課題帰属に関連があったが、課題志向の次元と能力帰属、課題帰属、運帰属の間に負の因果関係が認められた。このように、内発的動機づけと関連のある課題志向の次元では、失敗を努力以外の要因に帰属させていないということが明らかとなった。

TABLE 4 個人の要因との重回帰分析結果(標準偏回帰係数)

被説明変数	説明変数				R
	承認	課題志向	参加	協調	
能力認知	.00	.37**	.06	-.02	.41**
自尊感情	.10	-.01	-.07	.31**	.33**
原因帰属					
成功事態)					
能力	.28**	-.03	-.03	-.09	.24**
努力	.23**	.13*	.20**	-.02	.45**
課題	.11	-.23**	.20**	.04	.22**
運	-.12*	-.18*	.11	.04	.20*
失敗事態)					
能力	.11*	-.25**	.13*	.11*	.23**
努力	.08	.06	.09	.09	.25**
課題	.25**	-.20**	.10	-.04	.23**
運	.08	-.16*	.05	-.06	.14

+ .05<p<.10 * p<.05 ** p<.01

3. クラスの動機づけ構造とクラスの諸要因との関連

クラスの動機づけ構造とクラスの諸要因との間には関連があることが予想される。本研究でとり挙げたクラスのモラール、クラス文化の認知、クラスへの適応の信頼性について、 α 係数によって求めたところ、クラス文化の認知は.80、クラスへの適応は.72であった。クラスのモラールの5つの下位次元の α 係数は、学級意識では.74、態度では.83、関与では.57、意欲では.72、依存性では.45であった。関与の次元と依存性の次元における α 係数が低くなっているが、これは、選択した項目数が2~3項目と少ないことが影響しているものと思われる。しかしながら、妥当性については、中学校においてあてはまるとされる内容の項目を2名の中学校教師が独立して判定し、2名が一致して選抜した項目だけを使用したことから、内容的にはある程度の整合性を持つと考え、これらの項目を使用した。

クラスの動機づけ構造の下位次元がこれらのクラス

の各要因にどの程度の貢献度で影響を及ぼしているかを明らかにすることを目的として、クラスの動機づけ構造の4つの下位次元を説明変数とし、クラスの各要因を被説明変数として重回帰分析を行った。結果はTABLE 5に示した通りであるが、重相関係数(R)について検討すると、すべての被説明変数について1%水準で有意であった。これらの重相関係数の結果は、個人の諸要因との結果と比較すると、全般的にかなり高い数値を示している。とりわけ、クラス文化の認知に対する重相関係数が.71であり、クラスモラルの意欲の次元では.69であるとおりの、クラス文化の認知やクラスモラルの意欲の次元においては、クラスの動機づけ構造の4つの次元で、被説明変数の分散の50%前後を説明している。このことは、クラスの動機づけ構造を測定する質問項目が、クラスに関する諸要因と密接に関連していることを示しているものと思われる。

TABLE 5 クラスの要因との重回帰分析結果(標準偏回帰係数)

被説明変数	説明変数				R
	承認	課題志向	参加	協調	
クラス文化	.49**	.13*	.17**	.09+	.71**
クラスへの適応	.27**	.13*	.27**	.06	.58**
クラスモラル					
意識	.22**	.19**	.23**	.17**	.62**
態度	.13*	.00	.17*	.11+	.32**
関与	.06	.10	.34**	.13*	.50**
意欲	.08	.50**	.22**	-.02	.69**
依存	.17**	-.18*	-.23**	.14*	.31**

+ .05<p<.10 * p<.05 ** p<.01

標準偏回帰係数について検討すると、承認の次元がクラス文化の認知をかなりの貢献度で説明している。また、課題志向の次元および参加の次元もクラス文化の認知を一定程度説明している。クラスへの適応については、承認の次元、課題志向の次元、参加の次元が説明しているが、協調の次元との関連は認められなかった。協調の次元は、他者志向的な動機であり、こうした側面だけではクラスに適応していると認知するには至らないことを示していよう。つぎに、クラスモラルに関する次元との関連であるが、学級意識に関して、クラスの動機づけ構造の4つの次元が説明していた。クラスモラルの態度の次元については、クラスの動機づけ構造の参加の次元が説明していた。また、クラスモラルの関与の次元について、クラ

スの動機づけ構造の参加および協調の次元が説明している。クラスモラルの関与の次元は、前述したとおり生徒の学級の活動に参加する程度を表わすと定義されている。クラスの動機づけ構造における参加の次元がクラスモラルの関与の次元を高い割合で説明していたことは、クラスの動機づけ構造の参加の次元の弁別力の高さを示しているものと思われる。ところでクラスの動機づけ構造の協調の次元との関連は、つぎのように考えられるのではないだろうか。生徒たちは必ずしも自分から積極的に参加したい対象ではなくても、友人を始めとする自分の周囲が参加するなら、自分も一緒に参加してみようとしているのではないだろうか。すなわち、生徒は協調によって動機づけられている状態である。生徒を指導する立場からすれば、教師にとっては協調の次元は生徒を動機づけるよい機会である。速水(1993)が指摘するところ、内発的動機づけと外発的動機づけが信条レベルにおいて密接につながっているとすれば、学業や行事に生徒をとりあえず参加させることができれば、そこからまた他のクラスの動機づけ構造に基づいて指導し、学業や活動に対する生徒の自発的興味を喚起する機会が得られる可能性がある。教師が普段から協調の次元に基づいて指導することにより、やる気のない生徒を活動に参加させ、動機づけるきっかけを与える意味で、協調の次元の重要性が見直される必要があろう。

さらに、クラスモラルの意欲の次元を、クラスの動機づけ構造の課題志向の次元、参加の次元がかなりの貢献度で説明している。この結果は、クラスにおける内発的動機づけの要因はクラスの動機づけ構造の課題志向および参加と関係があることを示唆している。クラスモラルの依存の次元については、クラスの動機づけ構造の承認の次元および協調の次元が説明しており、課題志向および参加の次元との間に負の因果関係が認められた。これは、クラスの動機づけ構造の承認および協調が社会的な志向であることを示唆しており、課題志向および参加が内発的・自主的な志向であることをより強く裏づける結果を示していよう。また、重回帰分析の結果は、我国の学校教育の現場において生徒を指導する立場からすると、クラスにおける動機づけは個人の内発的な動機だけではなく、承認や協調のような社会的な動機も前述したように重要な役割を果たすことを明確に示しているものと思われる。

全体的考察

これまで、クラスの動機づけをとりあつかった最近

の研究には、クラスの動機づけを例えば習得的対競争的 (Ames & Archer, 1988) などのように、クラスの学習に対するポジティブな側面とネガティブな側面の2つの側面をとりあげて、それぞれの特徴を対比させる研究が主流であった。しかし、教育実践においては、クラスのどのような側面が生徒の学習意欲を促進するのにかについての情報がより必要とされているものと思われる。そのため、クラスにおける動機づけの要因を構造的に捉え、その下位次元について検討を加える動きが最近さかんになってきている (Ames, 1992; Epstein, 1988)。これらの研究の特徴は、従来までのクラス研究と異なり、クラスの動機づけの側面について主として着目し、さらに、クラス構造に基づき生徒を動機づける具体的な方略を開発している点に特色があるものと思われる (Maehr & Midgley, 1991)。本研究は、これらの先行研究によって得られた知見を日本のクラス場面に適用することの可能性を検討することを目的とした。

因子分析により、生徒が認知した4つの因子の存在が生徒の認知レベルから明らかとなり、クラスの動機づけ構造は、承認の次元、課題志向の次元、参加の次元、協調の次元により測定された。また、クラスの動機づけ構造の認知と個人の諸要因との間には関連が認められた。さらに、クラスの動機づけ構造の各次元は、関連するクラスの各要因を説明していた。とりわけ、クラスの動機づけ構造の各次元とクラス文化の認知、クラスへの適応、クラスのモラルのいくつかの次元には強い関連が認められた。すなわち、クラスの動機づけ構造は、クラスへの適応やクラス文化の認知、クラスのモラルなどクラスを特徴づける諸要因と密接に関連しており、クラスの動機づけ構造において課題志向の次元や参加の次元などのように生徒の内発的な動機に関連する要因が動機づけの喚起にとって重要なだけでなく、承認の次元や協調の次元のような、社会的・親和的な要因も重要であると生徒が認知していることが明らかとなった。

Maehr & Fyans (1989) は学校文化を測定する項目を作成し、生徒個人の学習意欲および各教科の学業成績との関連を検討している。彼らは、パス解析の結果から学校文化の認知は生徒の動機づけに影響を与える要因であり、ひいては達成行動に関連すると結論している。本研究では、生徒の動機づけに影響を与えるのはクラスの動機づけの認知であると仮定し、さらにその下位次元と個人およびクラスの認知的諸指標との関連を明らかにした点で、Maehr & Fyans の結果をクラスにおいても確認したものである。また、生徒の動

機づけ構造と学級集団の社会的過程との関連について検討した Schmuck (1978) は生徒の動機づけの要因として有態感 (competence) への動機、勢力 (power) への動機、親和 (affiliation) への動機に分類している。このうち、勢力への動機は、他者との関係の中で影響を持つとする動機であり、親和への動機は、他者から影響を望む動機であると仮定されている。これらの見解は、本研究によって見いだされたクラスの動機づけ構造の次元とは若干異なるが、クラス内における親和的な動機の重要性をとり挙げた Schmuck の提案は、本研究におけるクラスの動機づけ構造の協調の次元の取り扱いに重要な示唆を与えているものと思われる。

本研究で主に問題とした点は、生徒が学習活動を喚起されると感じているのはどのようなクラス構造であるかについてである。結果は、生徒の意欲を引きだすクラスの動機づけ構造は、先行研究で得られた知見と同様、鍵概念となり得るいくつかの下位次元に分類されることを示唆している。これらの知見を教育実践に適用する場合、教師は分類された下位次元に基づいて、生徒の課題志向を高めることができるようなクラス環境づくりや教材の設計に注意を払うことが重要であろう。また、生徒がみんなを承認できるような環境づくりを普段から必がける必要がある。さらに、生徒が自分から活動に参加し、協調して物事にとり組めるようにクラスを方向づけることによって、生徒の学習や活動への態度を変化させることが可能であるかもしれない。その際、教師が操作可能な要因を、例えば TABLE 1 に示されている内容を参考として設定する必要がある。TABLE 1 における Maehr & Midgley (1991) の方略は、各次元が並列的に取り扱われているが、今後は本研究で得られたクラスの動機づけ構造の各次元が行動の喚起・志向性・統制・強化といった動機づけの諸機能とどのように対応しているかを検討しながら動機づけ方略を設定することが重要であるものと思われる。

本研究の知見を教育実践に活かすためには、本研究で得られたクラスの動機づけ構造の下位次元をさらに詳細に分析し、それらの次元に基づくクラス場面において生徒を動機づけるための介入方略を設定し、効果を検討していくことが必要とされる。また、クラスにおいて非常に大きな要因は教師であるため、クラスや教科担当の教師の様々な属性や指導法などの条件とクラスの動機づけ構造の関連についての検討が望まれる。これらの点を今後の課題としたい。

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.
- 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.
- Brophy, J. 1983 Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*, 18, 200—215.
- 遠藤辰雄・安藤延男・冷川昭子・井上祥治 1974 Self-esteem の研究 九州大学教育学部紀要, 18, 787—797.
- 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.
- 浜名外喜男編 1988 教師が変われば子どもも変わる 北大路書房
- 長谷川俊明 1991 競争社会アメリカー競争は善、独占は悪— 中公新書
- 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—教育心理学科—, 40, 77—88.
- 喜多村和之編 1992 アメリカの教育 —「万人のための教育」の夢— 弘文堂
- Maehr, M.L., & Fyans, L.J.Jr. 1989 School culture, motivation and achievement. In M.L. Maehr & C.Ames (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, Vol. 6 : *Motivation enhancing environments*. JAI Press.
- Maehr, M.L., & Midgley, C. 1991 Enhancing student motivation : A school wide approach. *Educational Psychologist*, 26, 399—427.
- Meece, J., Blumenfeld, P.C., & Puro, P. 1989 A motivational analysis of elementary science learning environments. In M. Matyas, K. Tobin, & B. Fraser (Eds.), *Looking into windows : Qualitative research in science education*. American Association for the Advancement of Science.
- 根本橋夫 1983 学級集団の構造と学級雰囲気およびモラルとの関係 教育心理学研究, 31, 26—34.
- Nicholls, J.G. Patashnick, M., & Nolen, S.B. 1985 Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683—692.
- Schmuck, R.A. 1978 Applications of social psychology to classroom life. In Bar-Tal, D., & L. Saxe (Eds.), *Social psychology of education*. Willey.
- 塩見邦雄 1994 子どもの学習意欲をたかめる—日本とアメリカの教育の比較から— 北大路書房
- Stipek, D.J. 1993 *Motivation to learn ; From theory to practice*. Allyn & Bacon.
- 田崎敏昭・狩野素朗 1990 学級集団理解の社会心理学 ナカニシヤ出版
- 渡辺弥生 1990 クラスの学習目標の認知が生徒の学業達成に及ぼす影響について 教育心理学研究, 38, 198—204.

謝 辞

本論文をまとめるにあたり、ご助言いただきました筑波大学心理学系教授、杉原一昭先生、同助教授、石隈利紀先生に深く感謝いたします。

また、本研究を進めるにあたってご協力いただいた筑波大学大学院教育研究科（現在、茨城県児童養護施設道心園所屬）佐藤美奈子さん、同大学大学院教育研究科、天貝由美子さんに深く感謝します。筑波大学大学院心理学研究科（現在、茨城大学教育学部所屬）、渡部玲二郎さんからは、本研究に対し貴重なご意見をいただきました。同大学院心理学研究科、今野裕之さんには、統計処理の点で、ご示唆をいただきました。ありがとうございました。

最後に、お世話になった中学校の先生方ならびに生徒の皆様にも厚くお礼を申し上げます。

（1994.5.30受稿，11.16受理）