

資 料

児童の動機づけ志向性と教師の指導態度の認知

中山 勘次郎*

CHILDREN'S MOTIVATIONAL ORIENTATIONS AND THEIR
PERCEPTIONS OF TEACHER'S ATTITUDES

Kanjiro NAKAYAMA

Deci and his colleagues showed that teacher's informative and autonomy-oriented attitudes closely relate to children's intrinsic motivation toward learning. But this process might be also influenced by the motivational orientations of children. The present study examined how socially and task-oriented children perceive their teacher's attitude toward them. 242 sixth graders answered the motivational orientation scale, and were classified into four groups according to relative strength of social and task orientation. Children's perceptions of teacher's attitudes were assessed by a projective measure. The results indicated that socially oriented groups, especially HH group (both orientations being high) perceived teacher as giving more advice and direction, and received more information from teacher. In contrast, LH group (task-orientation being dominant) tended not to receive teacher's directive information. In addition, responses to uninformative categories, namely "simple acceptance" and "criticism" were high in LL group (both orientations being low). The results were discussed in terms of the importance of children's motivational orientations.

Key words: motivational orientations, social orientation, task-orientation, teacher attitude, projective measure

Deci による認知的評価理論 (Deci & Ryan, 1980) は、内発的動機づけに関する中心的理論であるが、Deci たちは、近年その理論を教室場面に積極的に適用しようと試みている。

特に彼らは、強化者としての教師の役割に着目し、教師のフィードバックや社会的強化の与え方が、児童の達成への態度や達成に関連する自己概念に影響を及ぼしていることを指摘した (Deci, Nezlek, & Sheinman, 1981; Deci, Schwartz, Sheinman, & Ryan, 1981; Deci, Spiegel, Ryan, Koestner, & Kauffman, 1982)。すなわち、児童を統制しようとする教師は、強化を統制的に与えることにより、当該活動への児童の自律的な関与感を減少させ、児童の内発的動機づけや自己概念を低めるのに対し、児童

の自律性を支持しようとする教師は、強化を情報的に与えることによって児童の有能感の形成を援助し、動機づけや自己概念を高めるとしたのである。

このことを実証するために、彼らは、日常学校でよく起こる問題を材料として、教師が児童に統制的に対処するかあるいは児童の自律性を支持するように対処するかを測定する質問紙を考案し、教師の統制的・自律支援的な指導態度と児童の内発的動機づけや自己概念との関連を、一連の研究により検討した。

このアプローチは、強化の量や正・負の方向性ではなく、与え方の違いによって同じ強化でも異なる影響を及ぼすとしている点で、教師の強化に関する従来の研究に新たな視点を提供するものと考えられる。

ところで、これらの研究において Deci たちは、教師

* 上越教育大学 (Joetsu University of Education)

から児童への影響性を明らかにしたが、この過程には児童の側からの影響も考慮する必要があるのではないだろうか。例えば Ryan & Grolnick (1986) は、教師の指導態度を中心とする学級の雰囲気は児童の達成関連動機に与える影響を検討しているが、この中で彼らは、学級担任教師の個人差の要因を統制した後も、学級雰囲気についての児童の認知と内発的動機づけや自己概念との相関が維持されるのを確認した。彼らはここから、教師の自律的・統制的指導態度が、個々の児童によって異なっており、解釈されているとして、指導態度認知の個人差の重要性を指摘している。

Ryan & Grolnick は、指導態度の認知に影響を与える児童の側の要因について詳しく言及してはいないが、児童の達成への態度は1つの重要な要因であろう。達成への動機づけの高い児童は、教師からの教示や強化をより情報的としてとらえ、それらの情報を自らの能力感の形成に積極的に利用するのに対し、動機づけの低い児童は、興味の低い活動に従事させようとする圧力として、教師をより統制的にとらえるといった具合に、学習活動に対して児童が既に持っている態度が、教師からの情報や強化の受け取り方に影響を与えているのではないだろうか。

また教師のフィードバックや強化は、教師と児童との社会的文脈の中で行われるのが大きな特徴である。Deci や Ryan たちの研究はもっぱら課題解決行動への内発的動機づけの個人差に焦点を当てたものであるが、児童の社会的な興味の高さも、教師からの情報や強化の受け取り方に何らかの影響を及ぼしているのではないかと考えられる。

Nakamura & Finck (1980) や中山 (1983) は、こうした教室の社会的文脈を重視し、児童の動機づけ特性を、学習や課題解決過程に対する動機づけばかりでなく、社会的状況に対する動機づけの側面からも把握する必要性を指摘した。特に社会的動機に関しては、従来多く用いられてきた親和動機ではなく、より積極的な動機として社会志向性の概念を提唱している。社会志向性とは、社会的手がかりへの感受性が高く、それらの手がかりを有効に利用しようとする積極的な対人的興味である。彼らは児童の動機づけ特性を、この社会志向性と、課題解決過程への興味である課題志向性との2つの方向性からとらえようとしている。

この社会志向性・課題志向性の概念化によれば、それぞれの志向性が児童の達成行動に独自の影響を及ぼしており、たとえば課題志向性が同程度の強さでも、社会志向性の高低によって教師からの情報的な働きかけへの反

応が異なると考えられる。本研究では、この社会志向性・課題志向性の概念を手がかりとして、児童の動機づけ特性と教師の情報的・統制的指導態度との関連性を、特に児童の側の認知の個人差という視点から検討することが目的とされた。

ところで、教師の指導態度の評定には社会的望ましさの影響しやすく、また Ryan & Grolnick (1986) も指摘するように、質問紙法では反応内容が限定されて、児童にとって重要な要因を正しく反映しないおそれがある。このため Ryan & Grolnick は、TAT方式の投影法を指標の1つとして用いた。これに対してわが国では、岸田 (1967) がPFスタディ方式の測定方法を開発している。岸田は、児童の欲求に対する教師の態度を受容的・客観的・支配的の3つに分類し、またそれらが単純で無批判的なものであるか、あるいは教育的・情報的なものであるかという観点から教師の指導態度に関する分類カテゴリーを設定している。

この分類は、受容的態度・支配的態度という方向性だけではなく、その情報度を重視した分類として注目される。受容的態度も拒否的態度も、その極端な場合は無批判的で非教育的とされているのである。この点で岸田の分類は、Deci や Ryan たちの強調する情報的・自律支援的態度と統制的態度との区別によく対応するものと言えよう。また Deci や Ryan たちの測定尺度では、受容的態度は問題にされてこなかったが、教師の指導態度を検討する場合、この次元は重要である。岸田の分類はこの受容的態度を含んでおり、教師の指導態度をより広くカバーできるものと期待される。さらにPFスタディ方式は、児童にとっての反応のしやすさや興味の点からも有効であろう。本研究では、岸田の方法にもとづいた分類方法を用い、課題志向的・社会志向的な児童における教師の指導態度の認知の違いについて検討が行われた。

方 法

対象児童

埼玉県内の1小学校における小学6年生6クラス242名(男子120名、女子122名)が対象とされた。

測定尺度・図版

(1) 社会志向性・課題志向性尺度 中山 (1983) の社会志向性・課題志向性尺度を一部改訂した尺度(中山, 1986) が用いられた。項目内容は、社会志向性については社会的評価や友人関係への積極的関与、課題志向性については困難への挑戦と独力での達成傾向を中心に構成されている。各志向性について9項目ずつ計18項目がそれぞれ4件法で評定され、志向性ごとの合計得点が算出

された(得点範囲は 9~36)。

この2つの志向性得点の相対的高低により4つの群が構成された。中山(1983)は、2つの志向性を差異的に発達させている児童を重視し、児童個人内での両志向性の差異を強調した分類を用いている。本研究もこの分類に従ったが、各群の区別をより明確にするため分類基準を厳しくとり、境界上の児童は分類から除外された。

具体的には、まず各志向性ごと男女別に平均とSDが算出された(社会志向性：男子平均 23.70, SD 5.12; 女子平均 22.99, SD 4.46, 課題志向性：男子平均24.72, SD 4.58; 女子平均 24.79, SD 4.01)。これにもとづいて各児童の得点が標準得点に換算された。この標準得点において、両志向性間に1以上の差がある場合、その高低に応じて社会志向性の優位な群(以下HL群と略)あるいは課題志向性の優位な群(以下LH群と略)に分類された。また、両志向性の差が0.5以下の場合は、平均点の前後の得点を除き**、それより高い者は両志向性とも高い群(以下HH群と略)、それより低い者は両志向性とも低い群(以下LL群と略)に分類された。ただし、両志向性とも標準得点の絶対値が1以上の者は、無条件にHH群・LL群に分類された。

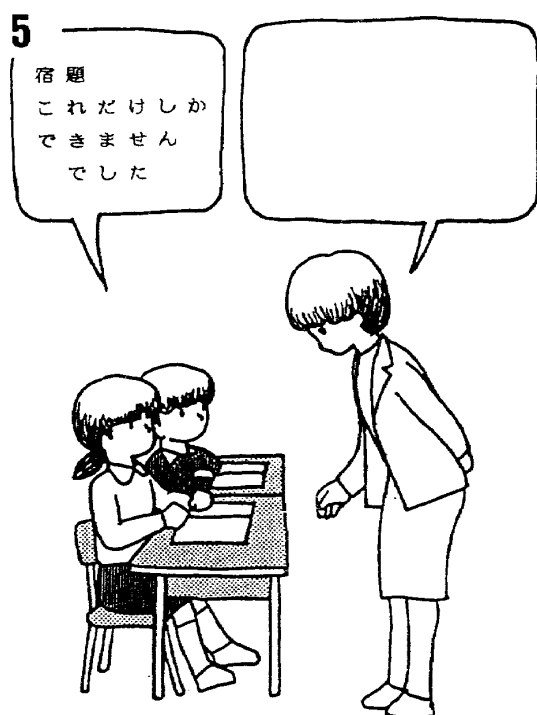


FIG. 1 刺激図版の例

** 例えば平均値が24.6の時、24・25点の者は分類から除外する。これは、平均値の微妙な差異によって分類が大きく変化する(例えば平均値24.1の時24点でLL群だった者が、平均値23.9の時HH群になってしまう)のを避けるために設けられた補助的な基準である。

これによって各群に分類された人数は、HH群 37名(男子17名, 女子20名), HL群42名(男子19名, 女子23名), LH群42名(男子20名, 女子22名), LL群37名(男子20名, 女子17名)の計158名であった。

(2) 教師の指導態度に関する認知の測定 岸田(1967)による10の場面を用い、刺激図版は新たに作成された(FIG.1)。それぞれの図版には教師と2名の児童が描かれており、児童が教師に対して何らかの欲求を示していることが児童の会話として書かれている。一方教師の会話は空白になっており、ここに児童の要求に対する教師の反応を自由に推測し、記入するよう求めるものである。

各場面の内容(児童の会話)は、場面1: “教室のガラスを割りました。”、2: “勉強はもうあきました。”、3: “(跳箱で)もっと低くしてください。無理です。”、4: “この絵じょうずでしょう。”、5: “宿題これだけしかできませんでした。”、6: “あの子が意地悪します。”、7: “いっしょに遊んでください。”、8: “ここむずかしいんです。どうするんですか。”、9: “もっとやさしい問題にかえてください。”、10: “その字がちがっています。”の10種類である。

なお図版は冊子に印刷して各児童に配布された。また図版中の教師の性別は、各学級担任の性別に合わせて2種類用意された。

手続

測定は各学級ごとの集団で行われた。指導態度認知に関しては、練習用図版を提示しながら次のような教示が与えられた。

“これは先生と生徒の絵です。生徒が先生に「先生、学校におくれました。」と言っています。すると先生はどうおっしゃるでしょうか。最初に思い浮かべた言葉をそのとおりに書いてください”。

その後、同様な手続で回答するよう教示を与え、本調査に移った。

指標

教師認知に関する児童の反応を分類するため、分類カテゴリーが設定された。先に述べたように、岸田(1967)は教師の働きかけの教育的・情動的側面に着目しているが、それは必ずしも Deci たちの述べる自律支援の態度に直接焦点を当てたものではない。そこで本研究では、Deci, Schwartz et al. (1981) による教師の自律・統制志向性の定義を参考に、カテゴリーが部分的に変更された。すなわち、「一方的指示」(情動的な反応である「指示的指導」の形式だが、内容は単純で一方的であり「拒否」に近い反応)を新たに追加したほか、各カテゴリーの名称や分類の範囲にも若干の変更が加えられた。

TABLE 1 教師の指導態度認知に関する分類カテゴリー

分類	反応内容
単純な受け入れ	児童の要求に何の統制も加えずそのまま容認し、全面的に受容するもの（単純な同意・単純な賞賛・直接的援助・謝罪など）
受容的指導	児童の要求を受容しながら、指導・助言を与えるもの（条件付き受容・受容して指導・いっしょに解決など）
明瞭化	要求に対する対応を保留し、質問などによって事態を明瞭にしようとするもの（理由を問う・説明を求めるなど）
指示的指導	要求に対して、明確な説明や具体的な指示を与えるもの（具体的提案や指示・意義を説明して激励・明確な理由を示して要求を断わるなど）
一方的指示	要求に対して指示を与えるが、内容が一方的で拒否的なもの（一方的な指示・単純な努力の奨励・自力解決を求めるなど）
拒否	児童の要求を無条件に拒否するもの（拒否・叱責・処罰など）
（その他）	驚きなどの単純な表現、意味の不明な表現

各カテゴリーの内容の概略は TABLE 1 に示す通りである（なお、分類者にはさらに詳細な内容と具体例を記述した冊子が配布された）。このうち「単純な受け入れ」と「拒否」は、岸田が非教育的と呼ぶ単純で無条件な反応に対応しており、他は何らかの教育的・情動的な内容を含んだ反応である。

分類は2名の分類者が独立に行い、分類の一致率を高めるため、1回めの分類で不一致の見られた反応のみについて再度分類が行われた。この2段階の分類による一致率は、88.7～98.5%（場面ごとでは80～100%）であり、最終的な不一致については、2名の協議により分類が決定された。最後に、各カテゴリーへの反応頻度を10場面全体で合計し、得点化された（範囲は各々0～10）。

このほか、教師をどの程度説明的・情動的と認知しているかをより直接的にとらえるため、各反応に含まれる情報・説明の程度（以下情報度と呼ぶ）について、それぞれ3段階で評定が行われた。評定は、ごく単純な受け入れ・拒否などの内容を0点、きわめて具体的な指示、明確な理由の叙述、新しい提案などを2点とし、それらの中間である質問や指示・助言・評価的発言に1点が与えられた。2名の分類者間の一致率は90.5～94.5%（場面ごとでは81～100%）であった。情報度についても、10場面全体での合計得点が算出された（範囲は0～20）。

結 果

はじめに、各得点の信頼性を検討するため、上

位・下位分析が行われた。すなわち、各カテゴリーごとの得点の高低によって児童を上位群・下位群に折半し、個々の場面における当該カテゴリーへの両群の反応率（情報度に関しては3段階のそれぞれへの反応率）が、 χ^2 検定または直接確率計算法によって比較された。その結果、計70個の比較のうち66の比較において有意差が見出されたため、得点化はおおむね妥当なものと考え、以下の分析はこれらの得点を用いて行われた。

各カテゴリーへの反応頻度と情報度について、4つの志向性群の平均値をまとめたものが TABLE 2 である。これらについては、志向性(4)×性別(2)の重みづけのない平均法による2要因分散分析が行われ、志向性に有意差が見られた場合は、さらに Newman-Keuls 法による群間の対比較が行われた。

まず「単純な受け入れ」については、志向性に関して有意差が認められた ($F(3, 150)=3.46, p<.05$)。対比較によれば、LL群の反応が他のどの群よりも多かった。また「受容的指導」については、平均値のうえではHL群が最も反応が多かったが、有意差は見られず ($F(3, 150)=1.47$)、性差のみが有意であった ($F(1, 150)=14.93, p<.01$)。これは女子の方が男子より「受容的指導」への反応が多かったことを示している（男子平均1.34；女子平均2.37）。

次に「明瞭化」については、平均値に見られるようにHH群・LH群の2群で反応が多く ($F(3, 150)=4.18, p<.01$)、対比較ではこの2群とLL群との差が有意であった。

「指示的指導」については、志向性群間に有意な傾向が認められた ($F(3, 150)=2.60, p<.10$)。平均値で比較すると、HH群が他の群に比べて反応が多い傾向が見られる。また「一方的指示」は、各群ともおおむね同様な反応傾向であり有意差は見られなかった ($F(3, 150)=1.26$)。一方、性差については男子の方が女子より反応が多い傾向にあった（男子平均1.37；女子平均1.11, $F(1, 150)=2.75, p<.10$ ）。

さらに「拒否」については、HH・HL群と比較して

TABLE 2 各群における反応得点

	HH	HL	LH	LL
単純な受け入れ	2.11(1.37)	2.26(1.35)	2.02(1.34)	3.00(1.77)
受容的指導	1.95(1.59)	2.38(2.06)	1.64(1.73)	1.54(1.46)
明瞭化	1.51(1.22)	1.17(1.21)	1.64(1.46)	0.73(0.89)
指示的指導	2.62(1.81)	2.19(1.48)	1.81(1.31)	1.76(1.34)
一方的指示	1.03(0.97)	1.12(0.98)	1.45(1.05)	1.35(1.05)
拒否	0.73(1.18)	0.83(1.23)	1.24(1.21)	1.46(1.20)
情報度	13.03(3.55)	12.33(3.69)	11.12(3.58)	10.00(3.59)

（カッコ内は標準偏差）

LH・LL群の反応が多く、志向性の主効果は5%水準で有意であった($F(3, 150)=2.87$)。ただし対比較においてはどの群の間にも有意差は見られなかった。またここでは性差も有意であり、男子の方が女子より多く反応していた(男子平均1.55; 女子平均0.62, $F(1, 150)=26.43$, $p<.01$)。

最後に情報度については、HH群>HL群>LH群>LL群の順に多かったが、このうちHH群・HL群とLL群、HH群とLH群の間がそれぞれ有意だった($F(3, 150)=5.19$, $p<.01$)。また性別に関しても、女子の方が男子より情報度が高いことが認められた(男子平均10.04; 女子平均13.11, $F(1, 150)=33.29$, $p<.01$)。

なお、交互作用はどの指標にも見られなかった。

これらの結果を群ごとにまとめると、次のようになる。まずHH群については、「明瞭化」や「指示的指導」の反応が多く、教師から受け取っている情報も多い。HL群については、明確な結果はほとんどないが「受容的指導」や「指示的指導」が比較的多く、情報度も高い。LH群では、「明瞭化」が多い一方で「拒否」も多く、情報度は高くない。LL群は「単純な受け入れ」や「拒否」が多く、情報度は低い。

ところで、児童の反応には、児童の認知した教師像のほかに、実際の担任教師の影響が含まれていると考えられる。そこで、担任教師の違いを統制するため、それぞれの指標に関して学級ごとの平均とSDを算出し、これにもとづいて各児童の得点を標準得点に換算した。すなわちこの値は、各学級担任教師の個人差を統制し、各学級内での個々の児童の相対的な位置づけを示すものと考えられる。

この値を用いて、先ほどと同様に志向性(4)×性別(2)の分散分析が行われた。交互作用が見られなかったため、志向性に関する検定結果のみを平均・SDとともにまとめたのがTABLE3である。「指示的指導」で有意差が見られなくなり、「拒否」では境界的な差しか見られなくなるといように、志向性の効果はいくぶん減衰するが、結果のパターンは粗点の分析とほぼ同様であった。

TABLE 3 各群における反応得点(標準得点)および知能偏差値との相関

	HH	HL	LH	LL	相関係数
単純な受け入れ	-.15(.01)	-.06(.95)	-.20(.86)	.44(1.22)*	-.051
受容的指導	.00(.86)	.22(1.23)	-.09(1.06)	-.17(.96)	.056
明瞭化	.09(.96)	-.08(1.02)	.14(1.07)	-.53(.71)*	.103
指示的指導	.36(1.13)	.03(.88)	-.14(.87)	-.11(.93)	.009
一方的指示	-.24(.85)	-.08(.89)	.22(1.07)	.12(1.01)	-.046
拒否	-.21(.95)	-.06(1.06)	.26(1.08)	.40(1.10)*	-.084
情報度	.29(.93)	.06(1.01)	-.19(1.01)	-.44(1.09)*	.067

(カッコ内は標準偏差; 有意差は志向性の主効果を示す * $p<.05$, * $p<.10$)

また本研究では、児童の自由回答を指標としているため、反応には児童の知能あるいは文章力の影響が混入していることも考えられる。このため、各得点と知能偏差値(田中B式知能検査; 日本文化科学社)との相関係数が求められた(TABLE3)。その結果、 $r=-.051\sim+.103$ の値であり、相関は認められなかった。

考 察

Deci や Ryan たちの述べる教師の自律・統制志向性は、本研究での分類では「明瞭化」～「拒否」のカテゴリーと関連すると考えられる。すなわち、Deci, Schwartz et al. (1981) の定義によれば、強い統制志向性とは、おとなが解決法を決定しそれを遂行させるために制裁を用いることを指す。これは、本研究における「拒否」や「一方的指示」と対応するであろう。一方、強い自律志向性とは、問題の諸要因について考えさせ自力で解決できるよう激励することを指し、本研究における「明瞭化」や「指示的指導」の一部に近い。

この対応関係に従えば、課題志向性の低いLL群に「拒否」が多く、課題志向性の高いLH群では「明瞭化」が多いという結果は、教師を自律志向的に認知する児童は内発的動機づけが高いというDeciたちの知見と一致するであろう。しかし、教師の態度に受容的態度を含め、また児童の動機づけ特性に社会的な動機づけを含めて考えた場合、結果はもう少し違ったものになる。

社会志向性の影響は、特に課題志向性の高い2つの群、すなわちHH・LH両群の違いの中に見ることができる。「明瞭化」という、受容・拒否のどちらにも偏らず直接的な指示も与えない、いわば最も客観的な反応に関しては、HH群・LH群とも反応が多かったが、そのほかにHH群では「指示的指導」への反応も多いのに対し、LH群では低い値を示していた。同じように教師からの情報度も、HH群は高いのにLH群は比較的低い値である。すなわち、HH群は教師からの提案・助言といった指示的な情報を多く受け取っているのに対して、LH群の方は事態を明瞭にする働きかけは受けているが、教師からの指示にはあまり左右されずに自己決定しようとする傾向が強いように思われる。

言い換えれば、LH群が教師の指示的指導に依存しない厳格な自律性を保持しようとしているのに対して、HH群は、事態を明瞭にしようとする客観的な教師の態度を求めるとともに、指示や助言を含む様々な情報をより柔軟に教師から受

け入れているのである。同じく教師の情動的指導態度を重視しているといっても、社会志向性の異なる両群で、その受け取り方はかなり異なっていると言えよう。

HL群とLL群との違いも、それほど明確ではないが同様な傾向である。LL群では「単純な受け入れ」・「拒否」といった両極端で単純な反応が多く、情報度は4群中最も低かった。これに対して、同じ課題志向性の低い群でも、HL群の方はどちらかといえば「受容的指導」・「指示的指導」といった反応に傾いており、より情動的な接触を求めているのである。

もちろん、本研究の方法では児童の動機づけ特性と教師の指導態度の認知との共変関係が示されたにすぎず、これから何らかの因果関係を導くことはできない。教師の指導態度の違いが、児童に異なる動機づけ特性を発達させたという解釈も同様に可能なものであり、また実際、Deci たちはより体系的な方法でこの教師の側からの影響性を実証している。

しかし、本研究で、実際の学級担任教師の個人差を統制した後も、児童の動機づけ特性と教師の指導態度の認知との関係が維持されたという結果は、児童の側の動機づけ特性によっても教師からの働きかけに対する認知が異なるということを、ある程度裏づけるものと言えるのではないだろうか。また本研究では、指導態度認知と社会志向性の関連性が示されたが、社会志向性の個人差は、教師の情動的・統制的指導態度から直接的に予測することは困難である。むしろ、社会志向性の高い児童は社会的な情報に敏感であるとする Nakamura & Finck (1980) や中山 (1983) の予測を支持する傾向にあり、社会志向性の違いが指導態度の認知に影響を与えたという解釈は妥当であるように思われる。

また本研究の結果によれば、LL群は教師を統制的・否定的にとらえているのではなく、拒否的態度とともに受容的態度にも高い反応を示していた。これらはいずれも単純で非情動的な反応であり、彼らが主に教師からの受容・拒否といった個人的・情緒的關係に焦点を当て、情動的側面への関心は低いことを示唆している。このことに示されるように、児童の動機づけ特性の差は、教師を受容的と見るか支配的と見るかという方向性ではなく、主に情動的か非情動的かの次元において見られた。この結果は、Deci や Ryan たちの強調する教師の情動的・自律支援的指導態度の重要性を、別の角度から支持するものと言えよう。

ただし、受容的態度が重要でないというわけではない。TABLE 2に見られるように、「単純な受け入れ」の反応は、どの群でも他のカテゴリーに比較して多い傾向にあ

った。このことは、受容的態度が動機づけ特性にかかわらずすべての児童において重視されていることを示している。

もう1つ重要なのは、こうした各群の違いに児童の知的能力は関係していないということである。能力の高い児童の方が教師からの情報を受けやすいというわけではないのである。ちなみに各群の知能偏差値を算出してみると、最も高いのはLH群であったが(LH群平均56.7, 対象児全体の平均53.6)、この群はむしろ自律的な解決を志向している。

ところで本研究で扱われた場面は、学習場面・学習以外の生活場面を含む広いものである。教師の情報度も、Deci & Ryan (1980) の述べるような有能感にかかわる情報に限らず、より一般的な情報として扱われた。したがって、本研究で扱われた場面はより社会的文脈の強い場面と考えられ、こうした場面で社会的な動機づけの影響が見られたことは、ある意味において当然であるかも知れない。より限定された学習場面において社会的な動機がどのような影響を持つかについては、さらに検討の必要があろう。また、本研究の対象はあくまでも児童の認知した教師の態度である。児童の認知の個人差が重要な要因であることは、たしかに様々な研究によって指摘されているが、実際に児童が彼らの認知した通りの様式で教師からの情報や強化を受けているかどうかについては明らかではない。この点についても、今後研究が必要である。

引用文献

- 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.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. 1980 The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 13, Academic Press.
- Deci, E.L., Schwartz, A.J., Sheinman, L., & Ryan, R.M. 1981 An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 72, 642—650.
- Deci, E.L., Spiegel, N.H., Ryan, R.M., Koestner, R., & Kauffman, M. 1982 Effects of performance standards on teaching styles: Behavior

- of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, **74**, 852—859.
- 岸田元美 1967 児童・生徒の教師認知に関する測定論的研究(I) —とくに教育的指導態度に対する認知について— 徳島大学学芸紀要, **15**, 37—64.
- Nakamura, C. Y., & Finck, D. N. 1980 Relative effectiveness of socially oriented and task-oriented children and predictability of their behaviors. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, No. 185 (Vol. 45, Nos. 3—4).
- 中山勘次郎 1983 児童における社会志向性と課題志向性について 教育心理学研究 **31**, 120—128.
- 中山勘次郎 1986 児童の課題志向性・社会志向性の測定 —測定尺度および分類方法の再検討— 上越教育大学研究紀要(第1分冊), **5**, 1—16.
- Ryan, R.M., & Grolnick, W.S. 1986 Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, **50**, 550—558.

付 記

本研究を進めるにあたりご協力いただいた坂戸市立千代田小学校6年の先生方と児童の皆様に心よりお礼を申し上げます。

(1989年9月20日受稿)