

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—

中山 勸次郎

要 旨

本研究では、中山(1983)によって作成された、児童の課題志向性と社会志向性の相対的強さを測定する尺度と、それをを用いた児童の類型化の方法について、改訂が加えられた。新たに加えられた項目を含む24項目の尺度が小学4～6年生332名に対して実施され、各項目の平均とSD、各下位尺度ごとの項目と尺度得点間の相関および項目間の因子分析の結果から、最終的に、各志向性に関する9項目ずつ、計18項目による尺度が構成された。この尺度は、各志向性ごとのまとまりにおいても、志向性間の分離性においてもおおむね良好であった。

また分類方法については、各群への分類基準をより厳しくし、各群に分類する基準点に若干の間隔をあけることによって、各群の独自性がより明確になるよう改善された。また分類基準を偏差値から粗得点に変更することも試みられたが、この点での改善は部分的であり、またその是非については継続的な検討が必要とされた。

KEY WORDS

motivational traits	動機づけ特性	task-orientation	課題志向性
social orientation	社会志向性	scale	測定尺度

児童生徒の日常の学習活動に対する動機づけについては、主として2つの立場から研究が進められてきた。そのひとつは、Berlyne(1960)の好奇心の概念や Hunt(1965)の最適不適合(optimal level of incongruity)の概念に端を発する内発的動機づけ理論であり、他のひとつは Atkinson(Atkinson & Feather, 1966)によって定式化された達成動機理論である。さらに最近では、Weiner(1972, 1979)の原因帰属理論や Deci(1975, 1980)による内発的動機づけの再概念化、Bandura(1977)の自己効力感理論(Self-efficacy theory)などを経て、より広範な研究が行われるようになった。

これらの流れの中で特に注目されるのは、効力感(Bandura, 1977)や自己決定感(self-determination; Deci, 1980)といった、学習者の認知的要因が強調されるようになったことである。すなわち、ある行動が自分自身の意志によって選択され、始発され、しかもその行動が対象に対して効果的に働きかけ、対象を好ましい方向に変化させることができたという感覚が最も重要なのであり、そうした行動に対して人は動機づけられるというのである。この見解は、もともと White(1959)によって提唱された competence への動機づけの概念、すなわち人は環境と効果的に相互交渉を行うことを求めているという理論を、新たな観点から発展させたものとしてとらえられるが、Bandura や Deci の新たな理論化によって、より具体的で検証

可能な概念として提出されるようになったとすることができるであろう。

ところで、これらの研究は、もっぱら学習者と学習対象との関係といった認知的領域に焦点を当てているが、効力感や自己決定感などの概念は、児童・生徒の社会生活においても同様に機能し、児童・生徒の動機づけに影響を与えているものと考えられる。このことは、児童・生徒の学習活動が学級集団という社会的文脈の中で行われていることを考える時、特に重要である。つまり、単に認知的な効力感のほかに社会的な効力感が存在するということが以上に、両者は積極的に関わり合い、児童・生徒の動機や行動に対して大きな影響を及ぼしていると考えられるのである。

この点に関して、波多野・稲垣(1981)は、他者に対して働きかけた時の手ごたえの実感、すなわち、他人に何らかの影響を与えた、他人のために何らかの役に立ったという認知が、自己の効力感に大きな影響を与えているとして、仲間との暖かいやりとりの有効性を指摘している。

また Schmuck (1978) は、教室場面を社会的文脈としてとらえ、そこにおける社会的過程と児童の動機構造との相互作用を重視している。この中で Schmuck は、児童の動機づけの方向性を、有能感 (competence) への動機、勢力 (power) への動機および親和 (affiliation) への動機の3つに分類した。ここで彼は、従来から研究が進められている親和への動機が、他者からの孤立の不安から生じる消極的な動機であることを指摘し、より積極的な意味を持つ社会的動機として、勢力への動機を仮定している。すなわち、Schmuck によれば、勢力への動機とは、有能感への動機が認知的領域において対象への効力感・能力感を求める動機であるのとまったく同様に、社会的場面において、自分の行動によって他者に何らかの影響を及ぼすことができたという感覚に対して動機づけられるものだと言うのである。

波多野・稲垣や Schmuck の見解は、社会的場面での効力感およびそれを求める動機の重要性を指摘するものであり、こうした観点から社会的動機をより積極的なものとしてとらえ、それと学習や達成に対する動機および行動との関連を検討することが必要であろう。

一方、こうした学習・達成への動機と積極的に関わり合う社会的動機の重要性は、日本という社会文化的状況の側面からも示唆されている。達成動機と親和動機との関係は、一般的には次のように考えられている。すなわち、場合によっては他者との競争志向を含む達成動機は、他者との友好的関係を維持しようとする親和動機とはあいられない動機であり、親和動機は達成動機に対して妨害的に働くというものである (たとえば Sid & Lindgren, 1982)。しかし、このような達成動機と親和動機との位置づけは、主にアメリカにおいて展開されてきたものであり、我が国においては、しばしば両者の間に正の相関が見出されている。たとえば土井(1978)では、TATで測定された両動機の間には+.422の相関が報告されている。さらに土井(1982)は、親和的達成動機と非親和的達成動機とを区別したうえで、我が国においては親和的達成動機が第1次的ではないかとの仮説を示している。また、波多野・稲垣(1981)も、日本が親和的社会であり、集団的達成が重視されることを指摘し、そのことが児童・生徒の効力感の形成に影響を及ぼしていると述べている。以上のように、我が国の社会文化的状況では、社会的場面での効力感が児童の動機づけに対して積極的な意味を持っていると考えられる。

このような社会的動機の再評価の動きの中で、Nakamura & Finck (1980) の研究は示唆的である。彼らは、様々な場面において効果的な行動をとることのできる児童の観察から、児童の動機の方向性を2つに分類している。それらは課題志向性 (task-orientation) と社会志向性

(social orientation)である。このうち課題志向性とは、従来から研究されてきている有能感・効力感への動機とはほぼ同様のものであり、課題解決過程や学習活動それ自体に対する知的興味を示すものである。また社会志向性は、対人関係や他者からの評価に興味を示し、社会的に顕現的(visible)な行動に参加しようとする動機として定義されている。Nakamura & Finckはこれらの志向性の次元に自己確信(self-assurance)の次元を加え、この3次元から児童の動機づけ特性を包括的に把握することを提唱し、実際一連の研究(Nakamura & Finck, 1973, 1980; Ruble & Nakamura, 1972)の中でその妥当性の検討を試みている。このNakamura & Finck (1980)の理論は、社会的動機をより積極的なものとしてとらえ直し、児童の学校生活全般への適応の状態を、より広範に理解しようとするものとして注目される。

その一方で、Nakamura & Finckの作成した各志向性の強さを測る測定尺度は、その妥当性においていくつかの問題点が指摘されよう。最も大きな問題点は、尺度の各項目とその属する下位尺度(課題志向性・社会志向性・自己確信)の総得点との間の相関が著しく低い項目が含まれていることである。因子分析の結果も、必ずしも仮定された3次元を適切に分離してはいない。また彼ら自身が指摘するように、彼らは特定のオープンスクールを研究対象としており、測定尺度の項目内容も、その実情に合わせて作成されている。このため、項目の中には、一般の学校での経験に合致しないものも含まれている。

こうしたことから中山(1983)は、Nakamura & Finckの3次元の中から課題志向性と社会志向性の2つの志向性の次元を取り出し、彼らの定義に基づきながらも、独自の項目内容によって新たに測定尺度を構成した。さらに中山(1983, 1984)は、この尺度を小学生に対して適用し、両志向性の相対的強弱によって、いくつかの場面において特徴的な認知や行動が見られることを明らかにした。

しかし、この尺度にもまだいくつかの問題点が認められる。たとえば中山(1983)は、各項目の分析について因子分析の結果のみを報告しているが、両志向性に対応する下位尺度得点との相関の状態など、他に考慮すべきものがあったのではないかと、因子分析の結果にしても、当該因子に対する負荷量の低い項目(最低.312)も1, 2含まれており、課題志向性・社会志向性に対応する各因子の双方に対して、ある程度高い負荷量を持つ項目(当該因子以外の因子に対する負荷量の最大値.392)も含まれているなど、両志向性の弁別力は必ずしも高いとは言えない。

また中山(1983)は、この測定尺度を用いて、課題志向性・社会志向性の相対的強弱から児童を4つの類型に分類した。それは、一般に用いられるような平均値または中央値で折半する方法ではなく、個人内の差異の大きさによって分類するものである。具体的には次のような手順に従う。はじめに、各学年ごと、男女別に両志向性得点の平均値が求められ、それに基づいて各児童の得点が偏差値に換算される。その結果、両志向性間の得点差が5以上であれば、その高低に応じて、社会志向性が優位な群(以下HL群と略称する)、課題志向性が優位な群(以下LH群と略)に分類される。それ以外の児童については、両得点とも平均値を越えていれば、両志向性とも高い群(以下HH群と略)、平均値未満であれば両志向性とも低い群(以下LL群と略)に分類される。なお、両得点の偏差値がともに60以上または40以下の場合は、無条件にHH群・LL群に分類される。

この方法は、全般に動機づけの高い児童と低い児童との比較より、むしろ両志向性を差異的に発達させている児童の心理的特徴を把握することによって、両志向性の独自の影響性を理解しようとしたためであった。しかし、現在の、平均点を分割点としてHH群とLL群を分類する

方法では、平均値に近い得点を示す児童もいずれかの群に含まれるため、HH群とLL群との差異は曖昧にならざるを得ないであろう。また偏差値化した得点間の差異によってHL群・LH群を同定する方法も、各学年の平均値と標準偏差の微妙な違いによって影響を受けやすいであろう（以上の問題点については、中山、1983でも指摘されている）。したがって、こうした分類の不安定さを改善する必要があると考えられる。

このため本研究では、測定尺度およびそれに基づく対象児の分類方法に対していくつかの改善を加え、その有効性について検討を加えることを目的とする。測定尺度については、新たな質問項目を付加して尺度を構成し、その内部相関から、より弁別力の高い尺度が作成可能かどうかを検討される。また分類法については、以下の3点に焦点を当てて、改善の可能性が検討される。

- (1) 平均値を折半点としてHH群とLL群とを区別しているが、平均値付近での分類の曖昧さを低減するため、両群の分割点にある程度の幅を持たせることはできないか。
- (2) HL群・LH群の分類の際、各学年・男女別に偏差値換算を行い、偏差値において5点以上の差異があることを条件としているが、偏差値ではなく得点自体の差によって分類できないか、その方がより安定した分類を保証するのではないか。またその際、(1)と同様に差異の大きい群(HL群・LH群)と小さい群(HH群・LL群)との分割点にある程度の幅を持たせることはできないか。
- (3) 同様に、偏差値60以上、40以下の者を無条件にHH群・LL群に分類しているが、これも得点そのものの高さを分割点として分類できないか。

方 法

測定尺度の作成

中山(1983)によって作成された測定尺度は、課題志向性と社会志向性に関する各々8項目ずつ計16項目で構成されている(以下この尺度を原尺度と呼ぶ)。本研究では、これに加えて新たに4項目ずつの項目を作成し、計24項目による質問紙が作成された。項目作成にあたっては、原尺度と同様、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、社会志向性については社会的・対人的状況における積極的行動によって各項目の内容が定義された。これらの項目のうち、半数は各志向性の高い記述を左側に、他の半数は右側に配置し、それぞれが3項目以上連続して出現しないようにした以外は、ランダムな順序に並べられた。

それぞれの項目は4段階で評定されるが、原尺度での質問文と選択肢の配置は、Harter(1981)が児童の内発的志向性を測定する尺度を開発した際に用いられた独特のものに従った。これは、各質問項目に対する2つの対立する反応を中央に並べて配置し、その両端に2個ずつの四角形を配置して、どれかひとつの四角形の中に丸印を記入させるものである。しかし、この方

Fig. 1 項目の配置

23 すぐにはとけないようなむずかしい問題にちょうせんすることは、

できたときうれしいので、すぎですか。□ □ □ □ なかなかできないので、きらいですか。

法では両側の2つずつの四角形ごとに丸印を記入する児童がいるなど、回答に混乱が生じやすいことが認められた。このため本研究では、配置のしかたを Fig. 1 のように変更した。すなわち、対立する反応の記述を両端に、選択肢である4つの四角形を中央に配置し、選択肢の連続性が明確にわかるようにした。

対象児

東京都内および茨城県内の小学4～6年生 332名（男子 173名・女子 159名）が対象となった。各学年ごとの男女の内訳は Table 1 の通りである。

Table 1 各学年ごとの対象児の人数構成

	4年	5年	6年
男子	62	51	59
女子	55	56	47

手続

尺度の実施は、各担任教師に依頼し、各クラスごとに集団で行われた。小学4年生では、担任教師が尺度の表紙に印刷された教示文を読みあげた後、1問ずつ質問文を読みあげながら児童に回答を求めた。また5、6年生では、担任教師が教示を読みあげた後、各自に自由なペースで回答を求めた。

用いられた教示は次の通りである。

“この調査は、みなさんが、学校生活の中でどんなふうに考えたり、行動したりしているかを調べるものです。1から24までの問いがあり、それぞれ2つの考え方が書かれています。2つのうちで、あなたはどちらの考え方に近いかを考え、まんなかの□の中の、あてはまるところに○をつけてください。あなたの考えが、左の考え方とだいたい同じだと思ったら、左はしの□に○、右の考え方と同じだと思ったら、右はしの□に○をつけます。（回答例を提示）あまり同じ考えではないけれども、どちらかといえば左の考えに近いというような時は、（回答例を提示）のように、まんなかよりの□に○をつけます。かならずどれか1つの□に○をつけてください。

これはテストではありませんから、どちらの考えに近くても、正しいとかまちがいはありません。また、あなたがどう答えたかを、先生やほかの人に教えたりはしません。ですから、あなたの思ったとおりに答えてください。”

結果と考察

はじめに、回答に不備のあった2名（男子1名・女子1名）が分析から除外された。以後の分析は、この2名を除いた330名のデータによるものである。

項目の分析

各項目への反応には、それによって測定される志向性の高い方から、4点～1点が与えられた。これをもとに、各志向性ごとの合計得点および原尺度に含まれていた各8項目ごとの合計得点が算出された。ただし、改訂尺度の合計得点は、後に述べる手続によって項目を順次精選していく過程で、その時々項目数に応じて繰り返し算出された。

さらに、これらの得点を用いて、各項目への反応と原尺度の課題志向性・社会志向性得点との相関係数および各項目への反応と改訂尺度の課題志向性・社会志向性得点との相関係数が算出された。この際、各下位尺度に含まれる項目については、項目—全体相関のため不当に高い相関係数を得るおそれがあるので、その項目と、その項目を除いた他の項目の合計得点との相関係数として算出された。同時に、改訂尺度の全項目を対象に因子分析（主因子法、Varimax回転）を行った。各項目と改訂尺度得点との相関係数の算出および因子分析は、項目精選の過程で、その時々項目数に応じて繰り返し行われた。因子分析では、すべての場合において2因子が抽出されている。

さて、項目の精選にあたっては、次のような基準が設定された。

- (1) 平均値が中央(2.5点)より大きく偏っていないこと。標準偏差が1前後にあること。これは、質問文の中の対立する2つの反応の記述が同様の誘意性を持ち、両方に対して児童が均等に反応していることを示すものである。
- (2) 各項目への反応と原尺度との相関において、当該尺度得点との相関係数が.3以上であり、他の尺度得点との相関係数に比べてある程度高い値であること。
- (3) 各項目への反応と改訂尺度との相関において、当該尺度得点との相関係数が.3以上であり、他の尺度得点との相関係数に比べてかなり高い値であること。
- (4) 因子分析において、当該尺度に対応する因子に対して高い因子負荷量を持ち、同時に他の因子に対してcross loadが認められないこと。

以上の基準にもとづいて不適切な項目を1項目ずつ順次除外し、Table 2に示すような、各志向性に対する9項目ずつ、計18項目が精選された。

Table 2 改訂尺度の項目内容

課 題 志 向 性	T 1 (1)	むずかしい問題を考えるのは、めんどろくさいのできらいですか。頭を使うので、おもしろいと思いますか。
	T 2 (8)	いちどやりはじめたことは、最後までやらないと気がすまないほうですか。すぐにほかのことをやりたくなるほうですか。 R
	T 3 (3)	あなたの知りたいことについて、たくさん書いてある本があります。でも、その本はおとなむきで、とてもむずかしいのです。あなたは、知りたいことがわかるので、がんばって読みますか。むずかしいと頭にはいらないので、あきらめますか。 R
	T 4 (5)	勉強でわからないことにぶつかると、あきらめて、べつの問題をやりますか。わかるまで、ぜったいにやめませんか。
	T 5	家で宿題や勉強をする時、あなたは、ひとに言われないと勉強しないほうですか。自分から勉強をはじめますか。
	T 6 (7)	わからないことがあったら、あなたは、すぐ先生や家の人に聞きますか。まず自分で、本を読んだりして調べますか。
	T 7	家で勉強する時、あなたは、学校でならったことだけを勉強しますか。ほかにもいろいろなことを勉強しますか。
	T 8	すぐにはとけないようなむずかしい問題にしょうせんすることは、できるときうれしいので、すきですか。なかなかできないので、きらいですか。 R
	T 9	やっていることがうまくいかない時、あなたは、自分で考えて、くふうしますか。だれかほかの人に助けてもらいますか。 R

社 会 志 向 性	S 1(1)	国語の時間に、「自分のこと」について作文を書きました。先生は、その作文をみんなの前で読みたいと考えています。あなたは、みんなの前で読んでもいいと思いますか。読まれるのは、ぜったいにいやですか。 R
	S 2(2)	クラスの話し合いの時、あなたは、意見があってもあまり手をあげないほうですか。手をあげて、みんなの前で意見を言いますか。
	S 3(4)	あなたは、みんなからグループの代表になってほしいとたのまれました。あなたは、みんなをまとめていくのが好きなので、ひきうけますか。たいへんなことが多いので、ことわりますか。 R
	S 4	友だちが集まって話をしている時、あなたは、あとから話にはいるのは、気がひけますか。すぐ話の中に入れてもらいますか。
	S 5(6)	ほかの学校の先生が、おおぜい学校に来ます。あなたは、くつやスリッパをそろえる係がいいですか。先生を案内し、学校の説明をする係がいいですか。
	S 6	あなたは、友だちに、いろいろなことをうちあけて話すほうですか。話したくないことがたくさんありますか。 R
	S 7(7)	だれかと新しく友だちになりたいと思ったら、自分からその人に言いますか。自分からは言いにくいですか。 R
	S 8(8)	おおぜいの人の前では、言いたいことがうまく言えないほうですか。あいてがどんな人でも、平気で言えますか。
	S 9	友だちがグループで楽しそうに遊んでいて、あなたもなかまにはいたい時、あなたは、「入れて」と気軽に言えますか。なかなか声をかけられないほうですか。 R

(カッコ内は原尺度での項目番号。Rの付いているのは、先の記述の方が各志向性が高い項目)

これらの項目の平均値と標準偏差を示したものが Table 3 である。平均値は、課題志向性の項目で最も小さいものがT 6の 2.368, 最も大きいものがT 3の2.931, 中央値2.717 (T 5) であり, 中心点の2.5にはほぼ近い値をとっている。社会志向性の項目でも, 最低1.988(S 8), 最高3.137(S 9), 中央値2.642 (S 3) と, 課題志向性より範囲は広いが, 中心点から大きく偏った項目は見られなかった。一方標準偏差も, 課題志向性において0.931~1.091, 社会志向性において0.968~1.178の範囲であり, ほぼ1の付近にあった。なお各項目ごとの得点範囲はいずれも1~4であり, すべての選択肢にわたって回答を行っていることが認められた。

次に, 原尺度の各下位尺度得点と各項目への反応との相関係数が Table 4 の左側に示されている。課題志向性の各項目は, 課題志向性の下位尺度得点に対して.347 (T 4)~.582 (T 8) の相関を示し, 社会志向性の各項目は, 社会志向性の下位尺度得点に対して.308(S 6)~.538 (S 3)の相関を示していた。S 6, S 4(.327)のように相関のあまり高くない項目もあるが, いずれも0.1%水準で有意であった。また, これらの中には他の尺度得点ともある程度の相関を持つものが多かった。特にT 5は, 社会志向性の下位尺度に対して.450と高い相関を示している。しかし, どの項目でも, その属する下位尺度の得点に対する相関の方が, 他の下位尺度の得点との相関より高い値をとっていた。

Table 4 の右側には, 改訂尺度の精選された各9項目による下位尺度得点と各項目への反応との相関係数が示されている。ここに見られるように, 課題志向性の項目と課題志向性尺度の得点との相関は, 最低.379 (T 7) から最高.562 (T 8) までわたっており, 社会志向性では最低.306 (S 6) から最高.519 (S 3) までの値であった。これは, 原尺度との相関と同様

Table 3 各項目の平均値

項目	平均	S D
T 1	2.449	0.931
T 2	2.766	0.935
T 3	2.931	1.007
T 4	2.673	0.953
T 5	2.717	1.065
T 6	2.368	1.091
T 7	2.526	1.028
T 8	2.857	0.961
T 9	2.707	0.988
<hr/>		
S 1	2.315	1.030
S 2	2.265	1.105
S 3	2.642	1.012
S 4	3.000	0.981
S 5	2.461	1.178
S 6	2.763	0.984
S 7	2.832	1.085
S 8	1.988	0.968
S 9	3.137	0.994

Table 4 各項目の原尺度・改訂尺度に対する相関

項目	原尺度		改訂尺度		
	課題志向性	社会志向性	課題志向性	社会志向性	
T 1	.476	.373	.506	.344	***
T 2	.394	.245	.448	.215	***
T 3	.448	.332	.448	.347	*
T 4	.347	.213	.431	.204	***
T 5	.510	.450	.553	.366	***
T 6	.469	.268	.477	.253	***
T 7	.428	.312	.379	.300	ns
T 8	.582	.379	.562	.343	***
T 9	.437	.530	.427	.289	**
<hr/>					
S 1	.323	.505	.311	.459	**
S 2	.306	.450	.334	.444	*
S 3	.368	.538	.368	.519	**
S 4	.173	.327	.152	.429	***
S 5	.216	.449	.270	.393	*
S 6	.235	.308	.272	.306	ns
S 7	.305	.363	.321	.445	*
S 8	.274	.448	.281	.422	**
S 9	.254	.420	.241	.497	***

(右端は改訂尺度の両志向性間の有意差)

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$)

の傾向であった。一方、他の下位尺度得点との相関についても、原尺度と同様、ある程度の相関が認められるが、原尺度ほど極端に高い値を示す項目はなくなり、課題志向性項目と社会志向性得点との相関係数の最大値は.366(T 5)、社会志向性項目と課題志向性得点との相関係数の最大値は.368(S 3)であった。さらに、各項目の属する尺度との相関と他の尺度との相関の間の差を検定してみると、課題志向性ではT 7を除いて、社会志向性ではS 6を除いて有意な差が認められた。有意差の見られなかったT 7・S 6でも、その項目が属する尺度との相関の方が、他の尺度との相関より高かった。

最後に、精選された18項目について因子分析を行った結果がTable 5に示されている。ここでは、原尺度のように両因子ともに.3以上の負荷量を持つ項目は見られず、両因子間の因子的分離性はおおむね良好であると言えよう。

以上のように、改訂尺度の各項目は、その下位尺度ごとのまとまりにおいても、下位尺度間の分離性においても、全般的に満足できるものであると考えられる。このため、これら18項目を最終的な項目として、尺度が構成された。

なお、これらのうち、原尺度と同一の項目は、課題志向性5項目、社会志向性6項目の計11項目であった。

信頼性の検討

課題志向性・社会志向性それぞれの下位尺度の内部一貫性をCronbachの α 係数によって求めてみると、課題志向性については.784、社会志向性については.756であった。同様に、本研究のデータによって原尺度の内部一貫性係数を求めてみると、課題志向性は.719、社会志向性は.752であり、特に課題志向性における内部一貫性の上昇は、項目数の増加を考慮に入れても高いものであった。

また、これを各学年ごと、男女別に示したのがTable 6である。課題志向性については.70～.86、社会志向性については.65～.83の値が得られ、2つの下位尺度の内部一貫性はいちおう満足できる高さであると考えられる。

さらに、改訂尺度と原尺度との相関係数を、課題志向性・社会志向性のそれぞれで求めてみると、課題志向性については $r = .895$ 、社会志向性については $r = .908$ であった。前述のように、両尺度に共通する項目は、課題志向性で5項目、社会志向性で6項目であることを考え合わせても、両尺度間の相関は高く、原尺度との等質性が認められるであろう。

Table 5 改訂尺度に関する因子分析の結果

項目	I	II	h^2
T 1	.564	.218	.365
T 2	.499	.090	.257
T 3	.444	.258	.264
T 4	.472	.079	.229
T 5	.613	.215	.422
T 6	.519	.115	.283
T 7	.385	.221	.197
T 8	.612	.205	.417
T 9	.469	.166	.248
S 1	.240	.465	.274
S 2	.251	.465	.280
S 3	.269	.536	.360
S 4	-.031	.566	.321
S 5	.177	.429	.215
S 6	.185	.340	.150
S 7	.203	.482	.274
S 8	.200	.428	.224
S 9	.070	.599	.363
固有値	2.722	2.420	

Table 6 各学年・男女別の信頼性係数

	課題志向性	社会志向性
4年男子	.720	.653
女子	.863	.806
5年男子	.788	.830
女子	.700	.734
6年男子	.799	.700
女子	.816	.764

Table 7 各志向性の平均と志向性間の相関

	課題志向性	社会志向性	r
4年男子	23.81 (5.01)	22.91 (5.35)	.357
女子	23.21 (5.88)	24.54 (6.02)	.526
5年男子	23.20 (6.32)	23.69 (5.48)	.479
女子	24.24 (5.10)	24.52 (4.49)	.537
6年男子	22.24 (4.56)	23.04 (5.33)	.483
女子	23.06 (4.99)	23.02 (4.98)	.492

(カッコ内はSD)

尺度得点の検討

改訂尺度の各下位尺度得点について、各学年ごと、男女別に平均値、標準偏差および両志向性間の相関係数を算出し、まとめて表示したのがTable 7である。可能な得点の範囲は9点～36点であり、その中央値は22.5点である。実際の平均値はこれを若干上回るものがほとんどで

あり、6年男子の課題志向性のみが22.5点より低い値であった。

学年間の差については、本研究では東京都と茨城県の2つのサンプルをまとめた結果を用いているため、そのままの値から発達の検討を行うことは不可能である。しかし、平均値から見る限りでは、学年間に大きな差異は見られないようである。また各学年ごとに同一下位尺度における男女差を比較したところ、どの学年でも、どちらの下位尺度においても、有意差は認められなかった。

次に、課題志向性と社会志向性との相関を見ると、 $r = .357 \sim .537$ と比較的高い値を示している。特に女子は、どの学年でも一貫して.5程度の相関であり、しかもどの学年でも男子より高い値となっている。

分類方法の検討

分類方法の改善可能性については、目的に述べたように、次の3点が改善可能な点として指摘される。第1は、平均値を分割点としてHH群とLL群とを区別していることについて、分割点にある程度の幅を持たせる方が、両群の差異が明確になるのではないかという点であり、第2は、両志向性間に偏差値5以上の差異があることを基準としてHL群・LH群を同定していることについて、これを粗点の差異を基準とした分類方法に変更できないかという点である。さらに第3は、偏差値60以上、40以下の者を無条件にHH群・LL群に分類していることについて、これも粗点を基準とした分類方法に変更できないかという点である。

以下、これらに順を追って検討が加えられた。

(1) 平均値を分割点とすることについて

HH群とLL群との差異を明確にするため、分割点に幅を持たせる分類方法として、①平均値に最も近い整数値を得点の中に含む者を、分類から除外する場合、②平均値の前後の整数値を得点に含む者を、分類から除外する場合、の2つについて検討が行われた。

4年生女子を例にとれば、課題志向性と社会志向性の平均値が各々23.21、24.54であるから、現行の方法では、課題志向性24点以上で社会志向性25点以上の者はHH群に、課題志向性23点以下で社会志向性24点以下の者はLL群に分類される（ただし両志向性間の差異が小さい場合）、これに対して①の方法では、課題志向性23点あるいは社会志向性25点を得点に含む者は、どの群にも分類されない。さらに②の方法では、課題志向性23点と24点、あるいは社会志向性24点と25点を得点に含む者は、分類から除外されることになる。

①、②の方法に基づいて仮に分類を行ってみた結果、現行の方法では330名中14名（4.2%）が分類不能であったのに対し、①の方法では33名（10%）、②の方法では42名（12.7%）が分類不能となった。現行の方法と①の方法とでは19名の増加であるが、①と②の方法とでは9名の増加と、比較的小幅な変化である。したがって、HH群とLL群との差異をより明確にするためには、②の方法によって分割点に2点の間隔をあける方が、より望ましいように思われる。

なお、この場合、現行の方法と比較して新たに分類不能となるのは、HH群からの9名とLL群からの19名であった。

(2) 偏差値5以上の差異を分類基準とすることについて

(1)の場合は、分類基準が現行より厳しくなるために、HH群・LL群から分類不能に移動する者がいるだけで、各群の構成に実質的な変化はないので、それほど問題はないと思われる。これに対して(2)の場合は、分類基準を偏差値から粗点に変更することにより、異なる群に分類

される者が生じる可能性が高い。このため、特に慎重な検討が必要と考えられる。そこでここでは、本研究のデータだけでなく、ここで得られた各学年・男女別の基礎統計量と下位尺度間の相関係数をもとに、2変量正規分布に従う乱数を5000対ずつ発生させ、そのデータについても分類が試みられた。乱数発生には、脇本・垂水・田中(1984; p. 172)によるプログラムを、9点未満および36点を越える得点が発生しないように変更を加えたくて用いた。

まず、現行の偏差値による方法を用いた場合、各群に分類される人数と得点差(粗点)の大きさととの関係を示したものが Table 8, 9 である。それぞれ、全学年の結果を合計したものであり、Table 9 はデータ数が多いのでパーセンテージで表示されている。なお、この分類基準と

Table 8 各群に分類される人数と得点差との関係(本研究のデータ)

得点差	0	1	2	3	4	5	6以上
HH	4	10	13	7	2	0	0
HL	0	1	6	14	16	16	41
LH	0	0	5	9	15	11	52
LL	4	13	10	4	5	0	0

Table 9 各群に分類される人数の比率と得点差との関係(乱数データ)

得点差	0	1	2	3	4	5	6以上
HH	2.1	3.9	2.8	1.3	0.5	0.0	0.0
HL	0.0	0.1	1.5	4.2	4.8	4.2	13.3
LH	0.0	0.0	0.6	2.6	3.6	4.5	15.8
LL	2.3	4.2	3.0	1.2	0.6	0.0	0.0

は無関係に偏差値60以上または40以下の基準によって HH 群・LL 群に分類される者、および分類不能の者は、表から除かれている。

ここに見られるように、HH 群・LL 群への分類と HL 群・LH 群への分類とは、ほぼ2~4点の得点差の間で交代するようである。したがって、基準の変更によって分類が変わる者を最小にするためには、得点差2~4点の者を分類から除外するのが望ましいかも知れない。しかし、この方法では HH 群・LL 群に分類される人数が大幅に減少してしまう。このためここでは、両志向性間の差異の大きい群を重視するという立場から、特に HH 群・LL 群から HL 群・LH 群に分類の変化する者を最小にするため、得点差3、4点の者を分類から除外し、得点差5点以上の者を、各志向性の高低に応じて HL 群または LH 群に、得点差2点以内の者を(1)の基準に基づいて HH 群または LL 群に分類することとした。

この基準により、現行の分類が変化する者は、HL 群・LH 群から HH 群・LL 群への移動が、本研究のデータで12名(3.6%)、乱数データで2.2%であり、逆に HH 群・LL 群から HL 群・LH 群への移動は、本研究のデータでも、乱数データでも0であった。特に後者の逆転がないことは、両志向性間の差異の大きい群の構成をなるべく変化させないという点で、評価し得るものであろう。

ただし、この方法は、各学年・男女別の課題志向性と社会志向性の平均値と標準偏差が、それぞれほぼ同様な値の時にのみ成立するものである。両志向性の平均値の間に大きな差がある時、得点差5点以上という基準は無意味であろう。本研究では、両志向性の間に最大1.33(4年女子)の差があったが、他はいずれも1未満の平均差であった。粗点による分類基準が妥当かどうかについては、今後の施行においても継続的に検討していく必要がある。

(3) 偏差値60以上、40以下の基準について

これについても、粗点を基準とした分割がいくつか試みられたが、各志向性の平均値と標準偏差が、学年・男女によってかなりまちまちであり、統一的な基準点の設定はできなかった。

たとえば、各学年・男女別に、平均値から1SDを越えて最も近い整数値を基準とすれば、その値は、課題志向性のHH群の分割点で27～30点、LL群の分割点で16～19点、社会志向性のHH群の分割点で29～31点、LL群の分割点で16～19点と、各学年・男女によってばらつきが大きい。平均値±1SDに最も近い整数値を分割点とした場合でも、2～3点のばらつきが生じる。このため(3)については、特に改善を示すことはできなかった。

以上のように、目的に述べられている3点の問題のうち、2点について改善が行われた。新しい分類方法は、ごく概略的に言えば、現行の方法より各群への分類基準を厳しくし、また各群に分類する基準点に若干の間隔をあけることによって、各群の独自性をなるべく明確にしようとしたものと言えるであろう。また同時に、その時々平均値や標準偏差の値の微妙な違いによって分類が影響を受けにくいように、なるべく粗得点の高さによって基準点を設定しよう

Table 10 分類方法の変更による各群の人数の変化

	原尺度		改訂尺度	
	男子	女子	男子	女子
HH	33	27	25	20
HL	48	46	36	22
LH	48	44	33	36
LL	36	34	23	24
分類不能	7	7	55	56

ともしたのであるが、この点での改善は部分的なものにとどまり、また今後その是非について継続的な検討が必要であると考えられる。

最後に、以上の改善点を取り入れ、新しい分類の手順を全体的にまとめると、次のようになる。前述の分析検討と一部表現が変更されているが、内容的には同一である。

“課題志向性・社会志向性ごとに各項目の反応を合計したものを、各自の得点とする。この得点において、両志向性の間に5点以上の差がある者

を、各志向性の高低に応じて、社会志向性の優位な群(HL群)あるいは課題志向性の優位な群(LH群)に分類する。また得点差が2点以内の者について、両志向性ともに、その者の属する学年・性別ごとの平均値より1点以上高い得点の者をHH群、両志向性とも平均値より1点以上低い得点の者をLL群に分類する。ただし、両志向性とも平均値より1SD以上離れた値をとる者については、無条件にHH群またはLL群に分類する。これらのいずれにも該当しない者は、分類に含めない”

この新しい分類方法によって本研究のデータを分類したものが、従来の方法による分類と比較しながら、Table 10に示されている。

総 括

本研究では、児童における課題志向性と社会志向性の強さを測定する測定尺度について、項目内容に改訂が加えられ、またその尺度を用いた児童の群分けの際の分類方法の改善が検討された。その結果、測定尺度については、新たに加えられた項目を含む、各志向性に関する9項目、計18項目による測定尺度が構成された。この改訂尺度は、各志向性ごとのまとまりにおいても、志向性間の分離性においてもおおむね良好であり、原尺度と比較して、いくつかの点で向上が認められた。

また児童の分類方法については、平均値の前後2点を得点に含む者をHH群・LL群への分類から除外し、またHL群・LH群への分類基準を、両志向性の偏差値間の差によってではな

く、粗得点間の差によって規定する（得点差5点以上の者をHL・LH群に、得点差2点以内の者をHH・LL群に）よう変更が加えられた。

この変更により、各群への分類基準は厳しくなり、また分割点に多少の幅ができたため、各群の独自性は、現行の方法による分類に比べてより明確になるものと期待される。この方法が真に有効かどうかは、今後様々な指標の分析に適用される際に、各群の独自な特徴がどれだけ明確に把握されるかによって明らかになっていくであろう。

このほか、測定尺度の分析の中で、いくつかの興味深い結果も得られた。特に両志向性間の相関の高さは、本研究における社会志向性が、学習活動への動機に積極的な関与を持つ社会的動機として定義されていることに対応するものであり、土井（1982）の、日本においては親和的達成動機が第1次的であるという主張とも通じるものであるかも知れない。さらに、女子の相関は、男子に比べて一貫して高く、.5程度の高さを持っていた。このことは、達成動機研究の中でしばしば言われてきた、女子は親和動機の方が優位であるという主張と対応するかも知れない。しかし、そのことが、平均値における性差としてではなく、両志向性の関連の強さ（逆に言えば両志向性間の独立性の強さ）の差として表れてきたことは興味深い。すなわち女子は、男子と比較して、課題志向性と社会志向性という2つの動機の志向性を独立に発達させる傾向がより少ない、と言えるであろう。このことは、本研究での社会志向性が、従来の親和動機とは異なった独自の定義によっていることも考えながら、今後さらに検討を続けていく必要がある。

さて、本研究は、児童の学習活動への動機を、課題志向性・社会志向性の2つから記述し、より広く理解しようとする研究のひとつである。こうした社会的動機の役割を強調する立場のほかにも、近年では、児童・生徒の学習動機の構造を、従来の達成動機や内発的動機づけの枠組から離れて、さらに広い見地から包括的に把握しようとする試みが、いくつかの立場から行われつつある。

たとえば Biggs (1978, 1979) は、大学生における学習動機と学習方法との関係を構造的に記述し、その中で3つの動機—方法構造を見出している。第1は、失敗回避傾向の強さと与えられた課題の暗記学習を特徴とする利用化 (Utilizing) の次元、第2は、内発的興味と理解学習を特徴とする内在化 (Internalizing) の次元であり、第3は達成動機の強さと構造的・体制的学習を特徴とする達成化 (Achieving) の次元である。この理論では、従来の内発的動機づけの中心的な考え方を内在化の次元に、達成動機の考え方を達成化の次元に取り入れて、これらをひとつのシステムの中に位置づけていることが注目される。

また Ames & Ames (1984) は、学級内の動機づけの構造（彼らはこれを目標構造として記述しているが）を、競争・個別・共同の3つに大別し、これをもとに教師の動機づけと生徒の動機づけの構造を関連づけることを試みている。

こうした研究はまだ数少ないが、教室場面をより包括的・全体的にとらえるものとして、今後の進展が期待されるであろう。

付 記

本研究に際し、終始いろいろとお世話をいただいた葛飾区立花の木小学校飯塚雄三先生はじめ

諸先生方，荖崎町立荖崎第三小学校高野敏子先生はじめ諸先生方，そして児童の皆様に対し，心よりお礼を申し上げる次第である。

引用文献

- Ames, C. & Ames, R. 1984 Systems of student and teacher motivation : Toward a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, **76**, 535-556.
- Atkinson, J. W. & Feather, N. T. (Eds.) 1966 *A theory of achievement motivation*. Wiley.
- Bandura, A. 1977 Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, **84**, 191-215.
- Berlyne, D. D. 1960 *Conflict, arousal, and curiosity*. McGraw-Hill.
- Biggs, J. B. 1978 Individual and group differences in study process. *British Journal of Educational Psychology*, **48**, 266-279.
- Biggs, J. B. 1979 Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, **8**, 381-394.
- Deci, E. L. 1975 *Intrinsic Motivation*. Plenum.
- Deci, E. L. 1980 *The psychology of self-determination*. D. C. Heath.
- 土井聖陽 1978 要求の四次元 関西大学大学院人間科学, **11**, 57-71.
- 土井聖陽 1982 達成動機の二次元説 —— 親和的達成動機と非親和的達成動機 心理学研究, **52**, 344-350.
- 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.
- 波多野龍余夫・稲垣佳世子 1981 無気力の心理学 中央公論
- Hunt, J. McV. 1965 Intrinsic motivation and its role in psychological development. *Nebraska Symposium on Motivation*, **13**, 189-282.
- Nakamura, C. Y. & Finck, D. 1973 Effect of social or task orientation and evaluative or non-evaluative situations on performance. *Child Development*, **44**, 83-93.
- 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).
- 中山勸次郎 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.
- 中山勸次郎 1984 児童の社会志向性・課題志向性と共同課題解決事態における行動について 教育心理学研究, **32**, 276-285.
- Ruble, D. N. & Nakamura, C. Y. 1972 Task orientation versus social orientation in young children and their attention to relevant social cues. *Child Development*, **43**, 471-480.
- Schmuck, R. A. 1978 Applications of social psychology to classroom life. In D. Bar-Tal & L. Saxe (Eds.) *Social psychology of education*. Wiley.
- Sid, A. K. W. & Lindgren, H. C. 1982 Achievement and affiliation motivation and their correlates. *Educational and Psychological Measurement*, **42**, 1213-1218.
- 脇本和昌・垂水共之・田中 豊(編) 1984 パソコン統計解析ハンドブック I 基礎統計編 共立出版

- Weiner, B. 1972 *Theories of motivation: From mechanism to cognition*. Rand McNally.
- Weiner, B. 1979 A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- White, R. W. 1959 Motivation reconsidered : The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.

Measuring Task-orientation and Social Orientation in Children

—Revision of the Scale and the Classification Method—

Kanjiro NAKAYAMA

ABSTRACT

Nakayama (1983) assumed that motivational trait of children could be made of two kinds of orientation : social orientation and task-orientation. He constructed a scale to measure these orientations in children, and classified the children into four categories according to relative intensity of these orientations. In this study, it was aimed to revise the scale and to improve the classification method. A new scale was constructed by adding 8 items to the original scale (containing sixteen items) and administered to 332 boys and girls from 4th to 6th grades.

Analysis of the means and standard deviations of each item, item-total correlations of each subscales, and factor analysis were conducted to determine effective items. Consequently, the new scale was of 18 items (nine items in each subscale). The scale was found to be reliable in the coherence of items in each subscales, and in the distinctiveness between each categories.

In improving the classification method, somewhat more restrict standard points to identify children into categories were set. This change will be expected to clarify the behavioral characteristics of each classified groups. But it will be needed further investigation to show effectiveness of this improvement.