

児童の動機づけ志向性と有能感・統制感との関連

中山 勘次郎*

(平成4年10月30日受理)

要 旨

本研究では、児童の学習への動機づけに関する従来の諸概念との関連において、社会志向性・課題志向性概念の位置づけを明らかにする試みの一環として、有能感・統制感との関連を検討することが目的とされた。

そのため、認知的・社会的領域における有能感尺度、および勢力を持つ他者による統制を含む統制感尺度を作成し、小学5年生217名に実施した。その結果は、別の期日に実施された社会志向性・課題志向性測定尺度と関連づけて分析された。

その結果、児童の動機づけ志向性と有能感とは、対応するスキル領域ごとに強く関連していることが認められた。また認知的有能感は、課題志向性だけでなく社会志向性とも関連しており、学業達成に対する社会志向性の積極的役割を支持していた。

また統制感については、有意ではないが、おとなによる統制感が社会志向性の有意な HL 群で高い傾向が見られ、この群の依存的達成行動傾向が示唆された。また両動機とも高い HH 群は、強い内的統制感を中心に、最も成熟した統制感を示していた。課題志向性の優位な LH 群も同様な傾向であったが、彼らの傾向はそれほど明確ではない。これに対して、課題志向性の低い 2 つの群 (HL・LL 群) では、認知的領域での成功・失敗に関するモニタリング自体をそれほど働かせないように思われた。

KEY WORDS

social and task-orientation 社会志向性・課題志向性

perceived competence

有能感

correlational study 相関的研究

perceived control

統制感

powerful others

勢力を持つ他者

問 題 と 目 的

中山 (1983) は、児童の学習への動機づけに対する社会的文脈からの影響性に注目し、児童の動機づけ特性を、社会志向性 (social orientation) と課題志向性 (task orientation) という 2 つの方向性を持ったものとしてとらえている。社会志向性とは、対人関係や他者からの評価といった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り、課題志向性とは、学習課題や課題解決過程そのものへの内発的興味である。中山は、これらの動機づけ志向性がどのように相互作用を行いながら、児童の達成行動

* 教育基礎講座

や認知に影響を及ぼしているかを検討するため、両志向性の相対的高低によって分類された4つのタイプの児童における行動や認知の特徴を、様々な達成場面の下で分析している。

またこれと平行して、児童の学習活動に関する従来の様々な概念との関連についても、検討が続けられてきている。たとえば中山(1987)では達成関連動機との関連を扱い、中山(1991)では、達成動機研究の最近の流れである目標理論(goal theory)に関する概念との関連が扱われた。いずれも、中山(1983)の理論化に対応した関連性が見出されている。

そこで本研究では、動機づけ研究におけるもうひとつの大きな流れである、内発的動機づけやWhite(1959)による有能感への動機づけに関連する諸概念を取りあげ、社会志向性・課題志向性との関連が分析された。

中山(1983)による社会志向性・課題志向性の概念化は、White(1959)にその基礎を置いている。すなわち、児童の達成行動を根源的に規定しているのは、様々な事象に対する有能感の形成と維持への動機づけであると考えるのである。社会志向性や課題志向性は、その動機づけが、社会的領域と認知的領域という異なる達成領域に対して、それぞれ別の形をとって発現したものとされる。

ところで、Whiteによるコンピテンスの概念は、自分自身が環境の変化に対して何らかの効果をもたらし得るという有能感の認知と、その認知を獲得しようとする行動への衝動(有能感への動機づけ)との双方を含んだ複合的な概念である。ある領域において有能感を得ようとして始発された行動は、その行動が成功し有能感が獲得された段階で終了するのではなく、今度はより高いレベルでの有能感を得るために、ますます動機づけが高められるという性質を持つ。その意味において、それぞれの領域に対する児童の動機づけ志向性は、各領域における有能感と密接に関連しているであろう。

Harterとその共同研究者たちは、このような複合的な概念である児童の有能感への動機づけを、総合的に把握しようと試みている。そのためHarterたちは、関連する諸概念を測定する各種の測定尺度を開発し、それぞれの効果とともにそれらの間の相互関連性に検討を加えている。それらの測定尺度とは、児童の内発的動機づけ傾向に関する尺度(Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom; Harter, 1980, 1981)のほか、有能感尺度(Perceived Competence Scale for Children; Harter, 1979, 1982)、および統制感尺度(Multidimensional Measure of Children's Perceptions of Control; Connell, 1985)である。

この中でHarterたちは、有能感と統制感を一般的な特性としてではなく、複数のスキル領域別に細かく測定しようとしている。Harter(1979, 1982)は、コンピテンスの概念が全体的・総合的なものではなく、領域特殊的なものであると主張し、児童にとって特に意味のあるスキル領域として、認知的・社会的・身体的(運動的)の各領域を選定した。そしてこれにもとづいて、全般的な自己価値感とともに、各スキル領域における有能感をそれぞれ独立に測定する有能感尺度を開発したのである。

このうち、本研究の社会志向性・課題志向性と特に関係が深いのは、学校での学習活動に関する認知的領域での有能感、および学校での友人関係に関する社会的領域での有能感であろう。そこで本研究では、Harterの尺度のうち認知的領域および社会的領域における有能感を取りあげ、これらと児童の動機づけ志向性との関連が分析された。

一方統制感では、スキル領域の区別だけでなく成功・失敗場面の違いをも区別しようとしている。統制感とは、Connell(1985)によれば、特定の事象の生起が自己のコントロール下にあ

るかどうかの認知であるとされる。有能感が、自分自身がどの程度効果的であるかを問題にしているのに対し、統制感では、環境の変化に効果を及ぼしているのはだれか、自分自身かあるいは他の外的要因かという統制源の違いを問題にしていると言える。

統制感の概念の起源は、Rotter (1966) の Locus of Control 概念にある。Rotter の概念化では、各個人の一般的な統制の型として、内的統制型と外的統制型の2つが大きく区別されているだけであるが、これに対して Levenson (1974) は、外的統制型をさらに2つに分類している。ひとつは勢力を持つ他者 (powerful others) による統制であり、もうひとつは運や偶然 (chance) による統制である。同じ外的統制でも、運や偶然によって統制されると考える場合は個人に統制の可能性はないが、勢力を持つ他者に統制されていると考える場合は、その他者に対して働きかけ、あるいはその他者に自己を投射することを通じて、外的事象の統制に何らかの効果を及ぼす可能性があるため、達成行動への関与のしかたは2つの外的統制型で大きく異なるというのである。

Levenson の概念化は成人を対象としたものであるが、Connell (1985) はこれを、児童用の測定尺度へと拡張的に適用した。しかも、Connell の尺度ではさらに細かな状況設定が行われており、状況特殊な統制感の測定が意図されている。すなわち彼は、Harter の選定した認知的・社会的・身体的の3つのスキル領域に全般的統制感を加えた4つの領域を設定し、さらに各領域における成功場面と失敗場面とを区別して、そのそれぞれにおいて、3つの統制源の相対的な効果を測定しようとしているのである。また Connell は、児童においては運による統制の次元が確認されず、代わって「なぜそうなったかわからない」という反応が見られることを見出し、運の次元に代わって統制源不明 (unknown control) の次元を設定している。

ここでは特に、勢力を持つ他者による統制の次元が注目される。中山 (1987) によれば、社会志向性の優位な群である HL 群は、他者からの評価に対して特に敏感であり、また他者への依存的な達成傾向を示すと推測される。同じく社会志向性が高い群であっても、HH 群の方は自律的で積極的な社会的興味を示すのに対して、HL 群の場合は、どちらかといえば消極的・依存的な社会的興味を示すと考えられる。このような HL 群の特徴は、勢力を持つ他者による統制の高さとして表れるのではないだろうか。

ところで、Connell の作成した測定尺度は、スキル領域(4)×成功・失敗の結果(2)×統制源(3)の3次元による複雑な構造になっており、このため同一下位尺度に属する項目は2項目ずつと少ない。因子分析や内部一貫性係数などの統計的性質は良好であると述べられているが、これは、同一下位尺度に属する項目内容の類似性がきわめて高いことによるのではないかと考えられる。たとえば、認知的領域・成功場面・統制源不明に属する項目は、「学校で良い成績をとったとき、なぜそうなったかわからない」と「学校で良くできたとき、それがなぜなのか考えつかない」の2つであり、同じく失敗場面に属する項目は、「学校で良くない成績をとったとき、なぜそうなったかわからない」と「学校で良くできなかったとき、それがなぜなのか考えつかない」の2つである。このように、これらの質問内容はきわめて類似しており、これらの項目間の相関の高さは、極端に言えば一種の回答の一貫性・信頼性を示しているに過ぎないのではないだろうか。また社会的領域に関する項目の中には、「自分がクラスの重要なメンバーであることを級友に認めてもらうためには、人気の高い子どもと友だちになる必要がある」、「先生から好かれていなければ、クラスの中で多くの人と友だちになることはできないと思う」など、わが国の児童にとってなじみにくい項目も含まれている。

このように、勢力を持つ他者による統制の次元は、特に HL 群にとって重要な次元であると予測されるが、それを測定するための Connell の尺度には、まだ問題も多い。このため本研究では、統制感の領域特殊性の問題にはこだわらず、これら 3 つの統制源が実際に弁別可能かどうかを探索的に検討することを中心に、児童の動機づけ志向性との関連が分析された。またここでは、特に認知的領域と全般的な統制感に対象を絞って測定尺度が構成された。

方 法

対 象 児

長野県および富山県内の 2 つの小学校における小学 5 年生各 3 クラス、計 217 名（男子 99 名・女子 118 名）が対象とされた。

動機づけ志向性の測定と児童の分類

中山（1986）による社会志向性・課題志向性測定尺度（改訂版）が実施された。その結果をもとに、2 つの志向性の相対的な高低に応じて、各児童が、両志向性とも高い群（HH 群）、社会志向性の優位な群（HL 群）、課題志向性の優位な群（LH 群）、両志向性とも低い群（LL 群）の 4 つの類型に分類された。分類の具体的な手続は中山（1989）に従った。これによって各群に分類された人数は、HH 群 31 名（男子 11 名・女子 20 名）、HL 群 38 名（男子 16 名・女子 22 名）、LH 群 34 名（男子 23 名・女子 11 名）、LL 群 43 名（男子 20 名・女子 23 名）であり、このほか 71 名が中間的な児童として分類から除外された。4 つの群における男女の構成比を検定してみると、 $\chi^2 = 7.771$ ($df = 3, p \leq .05$) と有意に近い差が認められ、LH 群では男子が多く HH 群には女子が多い傾向が見られた。同様に、所属学校ごとの 4 群の人数の差に関する検定も行われたが、ここでは有意差は得られなかった ($\chi^2 = 2.004, df = 3, p > .10$)。

有能感・統制感に関する測定尺度の構成

(1) 有能感尺度

Harter (1982) による有能感尺度を訳出し、わが国の状況に合わせて修正を加えながら、社会的領域・認知的領域に関してそれぞれ 7 項目ずつ、計 14 項目が作成された。各項目はランダムな順序に配列され、「とてもよくあてはまる」～「ぜんぜんあてはまらない」の 4 段階で評定された。

なお、Harter の尺度では内発的・外発的志向性尺度と同様な独自の項目配置が用いられているが、本研究では一般的な Lickert タイプの評定尺度が用いられている。

(2) 統制感尺度

Connell (1985) による統制感尺度のうち、認知的領域および全般的統制感の項目を参考にしながら、成功・失敗の 2 つの場面、および内的統制・勢力のある他者による統制・統制源不明の 3 つの統制源を含む 18 項目が作成され、ランダムな順序に配列された。これに関しても、先ほどと同様「とてもよくあてはまる」～「ぜんぜんあてはまらない」の 4 段階の評定尺度が用いられた。

表1 有能感尺度の項目内容と因子分析の結果

項 目 内 容	I	II	h ²
1. クラスの中では、頭はいいほうだと思う。	.681	.140	.483
2. 勉強はよくできるほうだ。	.659	.232	.487
3. 授業で習ったことは、ほとんど理解できる。	.610	.165	.400
4. 宿題をやり終えるのに、そんなに時間がかからない。	.577	.112	.345
5. 授業中、先生に聞かれても答えられないことが多い。(R)	.523	.105	.284
6. 宿題を出された時、ぜんぶできるかどうか自信がない。(R)	.420	.024	.177
7. いちど勉強したことでも、わすれてしまうことが多い。(R)	.400	.020	.161
8. わたしには、友だちがたくさんいる。	.056	.760	.580
9. クラスの多くの人たちから好かれている。	.288	.612	.458
10. 人から気に入られやすいほうだ。	.388	.599	.510
11. たくさんの人と友だちになるのは、わたしにはとてもむずかしいことだ。(R)	-.007	.575	.330
12. ほかのひとと気が合わないの、ひとりでいることが多い。(R)	.101	.486	.246
13. わたしは、このクラスにとって、なくてはならない人だ。	.370	.456	.345
14. わたしは、クラスの中では、あまり人気がない。(R)	.026	.371	.138
固 有 値	2.597	2.347	

項目は領域ごとに再配列しており、実際の提示順序とは異なる。Rは逆転項目を示す。

手 続

有能感・統制感に関する測定尺度と社会志向性・課題志向性測定尺度とは、各クラスごとに集団で実施された。測定尺度の間で相互に回答の干渉が起きないように、実施は2回に分け、3日程度の間隔がおかれている。

結 果

有能感と動機づけ志向性との関連

有能感尺度の各項目への反応には、有能感の高い反応から順に4～1点が与えられ、各領域ごとの合計得点が算出された¹⁾。次にそれぞれの領域ごとに、各項目への反応と合計得点との相関係数²⁾および因子分析(主因子法→Varimax回転)の結果にもとづいて、項目分析が行われた。各項目の内容は、因子分析の結果とともに表1に示されている。

その結果、各領域ごとの項目のまともは比較的良好であり、因子分析においても、いくつかの項目に多重負荷が見られるものの、認知的領域・社会的領域とよく対応した2因子が抽出された。このため全項目を採用し、各領域とも7項目ずつによってそれぞれの有能感得点が求められた(可能な得点範囲は7～28)。Cronbachの α 係数は、認知的領域に関して.766、社会的領域に関して.764であった。

次に、全対象児に関して、社会志向性・課題志向性の高さと認知的領域・社会的領域での有能感との相関係数を求めると、認知的有能感については課題志向性と $r=.493$ 、社会志向性と

$r=.397$ の相関が見出され、認知的有能感は課題志向性ばかりでなく社会志向性とも関連していることが認められた。一方、社会的有能感については、社会志向性とは $r=.507$ の相関が見られたが、課題志向性とは $r=.169$ と低い値であった。さらに、これを男女別に見たものが表 2 である。男女とも全体の相関と同様の傾向であったが、すべての相関において男子は女子より一貫して高い値を示していた。

表 2 両志向性と有能感との相関係数

	社会志向性		課題志向性	
	男子	女子	男子	女子
認知的有能感	.438	.341	.535	.467
社会的有能感	.605	.409	.214	.125

統制感と動機づけ志向性との関連

統制感尺度に関しても、同様に各項目への反応に 1～4 点の得点を与え、因子分析が行われた。その結果、4 因子が抽出された。そこで、各項目の因子負荷量や項目－得点相関係数をもとに 15 項目が精選された。最終的な項目に関して再度因子分析を行った結果が、表 3 に示されている。

第 1 因子に高い負荷量を示しているのは、いずれも成功・失敗の原因が「わからない」とするものであり、〈統制源不明〉に対応する。また第 2 因子には、自己の努力を強調する項目が高く負荷しており、〈内的統制〉に対応している。

一方、Levenson (1974) や Connell (1985) の述べる、勢力を持つ他者による統制に関する項目は、第 3・第 4 の 2 つの因子に分かれているようである。各因子に高い負荷量を持つ項目が少ないため、明確な命名はむずかしいが、第 3 因子はもっぱら認知的領域（学業成績）に関する統制感であるのに対して、第 4 因子ではより一般的な統制感に対応している。別の見方をすれば、第 3 因子では〈教師による統制〉が強調されているのに対して、第 4 因子では一般的な〈おとなによる統制〉に言及しているとも考えられる。

この結果にもとづき、項目 7～11 を内的統制、項目 12～13 を教師統制、項目 14～15 を成人統制、項目 1～6 を統制源不明の項目とし、それぞれの統制源ごとに合計得点が求められた。さらに、各統制源ごとに項目数が異なるため、それぞれの合計得点を項目数で除した平均得点が算出された（得点範囲はいずれも 1～4）。なお Cronbach の α 係数は、内的統制に関して .632、教師統制に関して .800、成人統制に関して .594、統制源不明に関して .694 であった。

2 つの志向性とそれぞれの統制感との相関係数は、表 4 の通りである。内的統制・教師統制・成人統制・統制源不明の各統制源を比較してみると、両志向性と正の相関を示す内的統制から負の相関を示す統制源不明まで、関連の方向と程度に応じて、4 つの統制感がちょうどこの順序で並べられることがわかる。また、教師統制以外の各統制感に対しては、いずれも課題志向性の方が相関が高い傾向にあった。なお、この相関のパターンは男女とも同様であった。

ところで、統制感については HL 群の特徴を中心とした仮説が設定されているため、それぞれの統制源に対する各群の回答傾向を比較してみると（表 5）、平均値においては、HL 群は予測どおり教師統制・成人統制とも 4 群中最も高かった。しかし、この傾向に関して有意差は得られていない。

内的統制感では、志向性群間に有意な差が見出された ($F(3,127)=5.763, p<.001$)。群間の対比較によれば、LL 群が他のどの群と比較しても内的統制感が低かったほか、HH 群は LH・LL 群と比較して有意に内的統制感が高かった。次に教師統制感については、志向性×学校の弱い

表3 統制感尺度の項目内容と因子分析の結果

項 目 内 容	I	II	III	IV	h ²
1. 学校での成績がよくない時、どうしてよくないのかわからないことが多い。	.639	-.125	-.038	-.039	.427
2. 学校でよい成績をとった時、どうしてよかったのか思いつかないことが多い。	.638	.063	.159	.086	.444
3. テストでよい点がとれた時、どうしてよい点がとれたのかわからないことが多い。	.580	-.235	.057	.115	.408
4. 学校で悪い成績をとった時、どうして悪かったのかわからないことが多い。	.472	-.041	-.074	.026	.230
5. 何かよいことが起こった時、なぜそうなったかわからないことが多い。	.403	-.157	.041	.046	.191
6. 何か悪いことが起こった時、なぜそうなったかわからないことが多い。	.330	-.266	.056	.121	.198
7. いっしょうけんめい勉強すれば、成績はきっと上がる。	-.096	.662	.139	.029	.468
8. 学校でよい成績をとりたいたなら、いっしょうけんめいがんばればいいと思う。	-.037	.639	.053	.081	.419
9. 成功するのも失敗するのも自分の努力しだいだ。	-.099	.504	.063	.091	.276
10. テストの点数が悪かったとしたら、それはきつと自分のせいだ。	-.170	.367	.143	.112	.196
11. 何かめんどうなことが起こっても、たいてい自分でなんとかできる。	-.144	.346	-.010	-.077	.147
12. 成績が前より上がったとしたら、先生がわかりやすく教えてくれたからだと思う。	.034	.064	.865	.052	.756
13. 学校でよい成績がとれるのは、先生がじょうずに教えてくれるからだ。	.029	.046	.765	-.009	.589
14. いくら自分でやりたくても、まわりの人が反対している時は、うまくいかないと思う。	.024	.036	.019	.972	.947
15. 自分がやりたいことでも、まわりのおとなの人が許してくれなければ、できないと思う。	.207	.052	.152	.412	.239
固 有 値	1.761	1.537	1.444	1.191	

表4 両志向性と統制感との相関係数

	内的統制	教師統制	成人統制	統制源不明
社会志向性	.389	.091	-.119	-.314
課題志向性	.421	.070	-.174	-.377

表5 4群における統制感の平均値とSD

	HH	HL	LH	LL
内的統制	3.560 (.359)	3.378 (.374)	3.318 (.400)	3.110 (.424)
教師統制	2.933 (.727)	2.946 (.695)	2.926 (.655)	2.798 (.682)
成人統制	2.467 (.875)	2.946 (.804)	2.809 (.653)	2.881 (.575)
統制源不明	1.856 (.471)	2.270 (.526)	2.167 (.503)	2.429 (.415)

カッコ内はSD

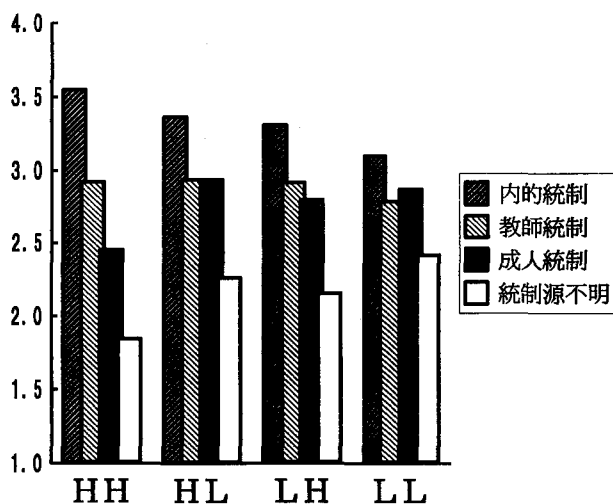


図1 各群における4つの統制源の比較

交互作用 ($F(3,127)=2.486, p<.10$)が見られた以外、有意な差は得られなかった。

成人統制感に関する結果は複雑であり、志向性の主効果 ($F(3,127)=3.211, p<.05$) および志向性×性別の交互作用 ($F(3,127)=2.948, p<.05$)が有意であった。単純効果検定によれば、HH群の成人統制感は4群中最も低く、他のどの群と比較しても有意であったが、この傾向は男子のみに認められた。さらに統制源不明に関しては、志向性の主効果が有意であり ($F(3,127)=7.818, p<.001$)、課題志向性の低い2群(HL・LL群)の方が他の2群(HH・LH群)と比較して「わからない」と回答する傾向が高かった。ただし多重比較では、LL群とHH・LH群の間、およびHH群とHL・LL群の間のみが有意であった。

さらに、これらの統制源に対する回答を一括して図示したのが図1である。全体として見ると、HH群においては、内的>教師>成人>不明の順で各統制源の重要性が明確に順位づけられており、彼らは自分自身の自律的な統制感を中心として最も明確な統制感を持っているようである。この傾向はLH群でも同様に見られたが、各統制源の順位づけはHH群ほど明確ではなかった。またHL群・LL群では、特に教師>成人の関係が認められず、統制源不明が相対的に高かった。

考 察

結果に示されたように、児童の動機づけ志向性と有能感とは、認知的・社会的の各領域ごとに強く関連していることが認められた。また認知的有能感は、課題志向性だけでなく社会志向性とも関連しており、2つの志向性の複合的影響が推測される。中山(1983)においては、児

童の実際の認知的コンピテンスである学業成績に対して、社会志向性・課題志向性の双方が関連していることが見出されたが、本研究の認知的有能感に関する結果は、このこととも対応している。

ところで、社会志向性と認知的有能感との関連性は、社会志向性が課題志向性と高く相関していることによってもたらされた、疑似的な相関であるとの解釈もあり得るかも知れない。しかし疑似的相関であるなら、課題志向性と社会的有能感との相関も同様に高いはずであるが、実際にはそのような傾向は見られない。したがって、社会志向性と認知的有能感との間の相関は、やはり実質的なものと考えられる。これらの結果は全体として、社会志向性・課題志向性概念の妥当性、特に社会志向性の積極的役割を支持するものと言えよう。

一方統制感については、平均値のうえでは教師統制・成人統制とも HL 群が最も高く、この群が勢力を持つ他者に依存しながら達成行動を行っているという、仮説に沿った結果であった。しかし、この点に関しては有意差は認められず、積極的な支持は得られていない。また、本研究での項目の構成は認知的領域を中心としたものであったため、全般的には課題志向性の高い群の方がより内的な統制感を示すと予測されるが、相関の結果を見ると、社会志向性と比較してもそれほど大きな差違は見られていない。このことは、認知的領域での統制感に対しても社会志向性が積極的に寄与していることを示すものであろう。

4 群の中では、HH 群において最も内的統制感が強く、また「まわりの人の承認がなければ行動できない」というような認知は最も低かった（ただしこの傾向は男子のみ）。4 つの統制源の比較でも、HH 群は内的統制＞教師統制＞成人統制＞統制源不明の順位づけが最も明確に見られた。他者による統制の中でも、教師による統制と一般的な成人による統制とでは、その機能はまったく異なっている。教師は客観的な情報を提供する存在であり、測定項目の内容を見ても、教師統制に関しては「教師の教え方の上手さ」という情報の側面が強調されているのに対して、成人統制の項目は、「周囲のおとなの許可」という制御的側面を強調している。さらに相関の結果も、教師統制が内的統制と比較的近い統制源であることを示している。とすれば HH 群は、強い内的統制感を基盤として、おとなとの関わりについても、依存対象というよりは学習・達成に必要な情報源としての影響を強く受けていると言えるであろう。同様の順位づけは LH 群にも見られたが、彼らの傾向はそれほど明確なものではない。

また統制源不明に関しては、課題志向性の低い 2 群の反応が高かった。すなわち彼らは、認知的領域での成功・失敗に関して、それが何によって生起しているかわからないとする傾向が強いのであり、課題志向性の低い群は、認知的領域においてそうしたモニタリング自体をそれほど働かせないのかも知れない。

以上のように、統制感に関する結果は予測を支持する方向にあったが、全般的にはそれほど明確なものではなかった。これには、統制感に関する測定尺度の持つ問題が影響しているかも知れない。特に、勢力のある他者による統制に関する項目として妥当な項目が少なく、この次元に対する児童の反応が、得点にじゅうぶん反映されなかったのではないかと考えられる。また、本研究では探索的に認知的領域に関する項目を中心としたが、社会的領域に関する測定尺度に関しても、わが国の学校状況に合った項目を用いて適切に測定されなければならない。これらの点を含めて、統制感尺度に関してはさらに改善を加え、各群の統制感についてより詳細な検討を行う必要がある。

注

1) 手続の項に述べたように、各測定尺度の実施は2日に及んでいるため、欠席等の事情により測定尺度の一部についてデータが得られない児童が見られた。ここでは、これらの児童は各測定尺度ごとに分析から除外された。したがって、各測定尺度ごとに、有効なデータ数は異なっている。

2) 項目一得点相関係数は、その項目の自己相関を含む部分一全体相関になるため、当該下位尺度に属する項目に関しては、それ以外の項目よりも不当に高い相関係数が得られる。このためここでは、各下位尺度得点から当該項目への反応を引いた得点と当該項目との相関係数を求めることで、相関係数が補正された。

引用文献

- Connell, J. P. 1985 A new multidimensional measure of children's perceptions of control. *Child Development*, **56**, 1018-1041.
- Harter, S. 1979 *Perceived competence scale for children*. (manual : from 0) University of Denver.
- Harter, S. 1980 *A scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom*. (manual) 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.
- Levenson, H. 1974 Activism and powerful others: Distinctions within the concept of internal-external control. *British Journal of Social Psychology*, **38**, 377-383.
- 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 一測定尺度および分類方法の再検討一 上越教育大学研究紀要(第1分冊) **5**, 1-16.
- 中山勘次郎 1987 児童の動機づけ特性に関する自己認知 一社会志向性・課題志向性を中心に一 上越教育大学研究紀要(第1分冊) **6**, 1-15.
- 中山勘次郎 1989 児童の動機づけ志向性と教師の指導態度の認知 教育心理学研究 **37**, 276-282.
- 中山勘次郎 1991 児童の動機づけ志向性と学習目的・達成感情との関係 上越教育大学研究紀要 **11**(1), 1-14.
- Rotter, J. B. 1966 Generalized expectancies for internal vs. external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, **80** (No. 609).
- White, R. W. 1959 Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, **66**, 297-333.

Children's Motivational Orientations and Their Perceived Competence and Control

Kanjiro NAKAYAMA*

ABSTRACT

The aim of this study is to clarify how children's motivational orientations correlated with their perceived competence and control. A self-report measure of perceived competence and control was constructed and administered to 217 fifth graders, and was correlated to their social and task-orientations.

Correlational analyses showed that children's perceived competence in cognitive and social domain were closely related to their motivational orientations to corresponding domain. Cognitive competence also correlated to social orientation. These results supported the active involvement of the social orientation to children's academic achievement.

In their perceived control, HL group (social orientation being dominant) tended to be controlled by powerful others. While HH group (both orientations being high) was found to have the most autonomic and adaptive control style, less-task-oriented group (i. e., HL and LL group) showed less involvement to their success and failure in academic tasks.

* Division of Foundations