

子どもの学習における自己評価を規定する要因とその影響

— 自己像・意欲・ストレスの関係 —

Contributory factors to self-evaluation in child's learning: the relations of self-image, motivation, and stress

由良 健一

YURA Kenichi
(尼崎市立大庄小学校)

米澤 好史

YONEZAWA Yoshifumi
(和歌山大学教育学部)

子どもの意欲は、単に学習意欲のみではなく、自己像、学習意欲、ストレスの3つの側面から総合的に理解する必要がある。自己像、学習意欲、ストレスの三者関係について調べるために、和歌山県内の公立小学校、大阪府内の公立小学校に在籍する小学5、6年生329名を対象に分析した。その結果、「効力感」、「面白さ・楽しさ」、「メタ認知」、「知的好奇心」が高くなると、ストレス認知が下がった。この意欲を「**真の意欲**」と名づけた。次に、「自己防衛」、「安易方略」、「有能評価欲求」が高くなると、ストレス認知が上がった。この意欲を「**見せかけの意欲**」と名づけた。これらの**真の意欲**と**見せかけの意欲**の両面性を持ったものがある。それは、「有能評価欲求」と「自己価値」、「課題達成」などで、これらのものは組み合わせによって、真の意欲にも見せかけの意欲にもなる。こうした意欲構造に応じた子どもへの支援を考えていく必要がある。

キーワード：自己像 学習意欲 ストレス 真の意欲 見せかけの意欲

1. 研究の目的

子どもたちを学習行動へと動機づけているものは、分からないことがあるから調べてみたい、おもしろい、楽しいから学習する、というような内発的な動機づけと、先生や両親から言われるから勉強する、ご褒美がほしくて勉強する、また、先生や親からほめてもらいたいから勉強するといった外発的な動機づけに大きく分けられる。子どもは、成長過程の中で、クラスの子どもや、教師など、まわりの影響を受けて成長していく。その中で、内発的に動機づけられたり、外発的に動機づけられたりときまざまな場面で、動機づけがなされていく。そして、内発的に動機づけられやすい子ども、外発的に動機づけられやすい子どもに分かれていく。すなわち、内発的動機づけあるいは外発的動機づけの個人差が生じてくる。そこで、子どもたちが実際にどのような学習動機づけに基づいて学習をしているのかについて詳しく調査し、研究していく必要がある。

桜井・下山・黒田(2004)は、内発的動機づけの個人差(内発的動機づけ傾向)を測定する尺度を参考に、大学生の学業達成における内発的動機づけ尺度の作成を試みた。尺度の特性は、内発的動機づけ(傾向)の発言プロセスを重視し、①内発的な欲求、②その欲求

に基づく学習行動、③その学習の結果と安定した感情や認知といった3つの要素を設定して具体的な項目によってそれらを測定した。因子分析をした結果、①の内発的な欲求については、知的好奇心、有能さへの欲求、②学習行動尺度は、積極的探索、思考と実践、独立・達成、③感情認知についてはおもしろさと楽しさ、有能感、という結果であった。知的好奇心、積極探索、思考と実践、おもしろさと楽しさ、有能感の各下位尺度は、内発的動機づけ傾向と学習の有能感と正の相関がみられた。有能さへの欲求は外発的な動機づけと関連していることがわかった。この結果は大学生だけでなく、小学生にもあてはまるといえる。いろいろなことを知りたいが、どのように行動すればいいのかわからない子。また、教師や親から言われるとおもしろいが、知りたいとは思わない子。知りたい、おもしろいと思っていなくても行動する子。このようにさまざまな動機づけが子どもにも考えられる。この研究の問題点として、学習行動について、具体的な場面が欠けており、学習方略についてはなかった。有能さへの欲求については、他者からどのように見られたいかといった他者評価のものが多く、自分自身で思う有能さへの欲求が欠けている。また、これらの経験をその子どもがどのように認知しているかが重要である。例えば、

他者から見て、成功例があるのにその子は失敗例にばかり固執してしまっている子どももいる。これは、何を目的として活動するのかという「達成目標」の違いが能力に対する考え方や学習行動に関連してくる。達成目標は、原因帰属理論とともに、動機付け過程全体を扱う時の中心的な変数として位置づけることができる。

Dweck(1986)は、達成目標は「パフォーマンス目標」と「ラーニング目標」の2つの方向性に大別できることを明らかにした。「パフォーマンス目標」は、能力に価値を置き、他者との相対的な比較の上での高い達成を重視するといった達成目標である。これに対し、「ラーニング目標」は、能力に関する他者との比較には関心がなく、あくまで、努力の結果として自分が満足できる達成成果を目指すという達成目標である。この2つの達成目標を前提としてDweck(1991)は達成目標を中心とした動機づけ過程のモデルを示した。まず、自分の能力に関する学習者の認知の違いが、異なる達成目標を導くと考えられている。能力というものは固定していて、それを容易にコントロールできないと信じている(能力固定観)場合を考えてみる。このような信念を持つ人の多くは、能力といった属性を重要なものと認識しているので、自分の能力が望ましいものだと分かるような形で測定されたり、かなり高い能力を持っているのだと示すことができることに関心を向ける。これに対して、能力は変化するものであり、鍛えて伸ばすことができるのだととらえている(能力変化観)場合はどうであろうか。自分でコントロールして進歩させることにより関心を持つはずである。このように考えると、前者が「パフォーマンス目標」と関連し、後者が「ランニング目標」と関連してくる。ここで、パフォーマンス目標のようになぜ賞賛されたいのかといった対人関係能力をもっと詳しく見ていく必要がある。対人関係能力と対人欲求の関係について渡部(1999)は対人欲求には「他者から賞賛されたい欲求」「他者から拒否されたくない欲求」「他者との関係を回避する欲求」3つの欲求があると述べている。

一方、自己有能感・自己意識の研究としては、桜井(1983)は、自己評定式の調査票(Perceive competence scale for children)の日本語版を作成し、その信頼性と妥当性を確認した。この尺度は児童生徒によって知覚された、コンピテンスを4つの領域・下位尺度に分けて測定した。そして、①学習コンピテンス、②社会コンピテンス、③運動コンピテンス、④自己価値からなる、日本語版児童用コンピテンス尺度を作成した。小学生の5,6年生を対象とした研究で桜井(1994)が児童用自己意識尺度の作成を試みられた。そして、対人不安傾向、自己顕示欲求、孤独感、コンピテンスとの関連についても検討された。その結果、自己の外面や他者に対する言語などに注意を向けやすい傾向を示している公的自己意識と自己の内面や

感情や気分などに注意を向ける私的自己意識の2因子を指摘した。また、コンピテンスについても、領域別コンピテンス尺度およびその日本語版(桜井,1983)を参考に、児童用コンピテンス尺度(Children's Perceived Competence Scale:CJS)を用いた。対人不安傾向、自己顕示欲求、孤独感、コンピテンスについて相関は、対人不安傾向について、孤独感とは高い相関があり、学習コンピテンス、社会コンピテンス、運動コンピテンス、自己価値とは高い負の相関があった。

関係性という視点から、子どもの学習意欲と自己像認知は、その子どもの環境である学校環境が影響を与えていることは忘れてはならない重要な視点である。そして、子ども本人の意欲を考える際にも達成目標・知的好奇心・メタ認知等のプラス面での作用をいかに使っているかという視点だけでなく、ストレス・不安・危機状況等のマイナスへの対処という視点も重要である。そう言う意味で、学校ストレスという視点から子どもの自己認知と意欲の関係を捉えなおす必要がある。ここで、自己認知を考えた時、学校ストレスという視点から、子どもの行動、認知を理解する必要がある。これまでの学校ストレスに関する研究においては、嶋田・岡安・板野(1993)が小学生を対象として学校ストレス尺度の開発を試みている。そしてこれらの研究では、「先生や友達との人間関係」、「学業成績」「授業中の発表」などの学校ストレス要因が共通して抽出されている。同様の観点から、岡安・嶋田・丹羽・森・矢富(1992)は、中学生を対象とした学校ストレス尺度の開発を行い、「先生との関係」、「友人関係」、「部活動」、「学業」、「規則」、「委員会活動」の6つの因子が主要なストレス源だと指摘している。嶋田ら(1993)は学習意欲を手がかりに学校ストレス、学校ストレス耐性、そして、学校ストレス反応との関係を明らかにしようと試みた。その結果、学校システムと学業達成に関する学校ストレス度が高い子どもは、学年を問わず学習意欲が低い。また、総合的 school ストレスが高い子どもは学年を問わず学習意欲が低い傾向にある。学校ストレスが存在した場合、それは直ちに児童の学習意欲に影響を及ぼすというのではなく、各児童の持っている学校ストレス耐性を媒介変数としながら学校ストレスが学習意欲に影響を及ぼしていることがわかった。この研究では学習意欲について取り上げていたが、もっと他の要因についても考える必要がある。また、ストレスへのとらえ方(認知的評価:cognitive appraisal)や対処行動、他の要因が心理的ストレス状態にどのような影響を及ぼすかを研究する必要がある。これは、子どもたちのストレス症状や不応の改善を効果的に進めていくためにも重要なことである。

そこで本研究では、子どもの学習における意欲に関わる動機づけの強さ、内発的動機づけの個人差を見る

ために桜井の学業達成における内発的動機づけ尺度を参考に、①内発的な欲求、②その欲求に基づく学習行動、③その学習の結果と安定した感情や認知といった3つの要素を設定して具体的な項目によって、自己像との関連、また、対人関係欲求などの他者とのかかわりについても調査することで自己像について詳しく分類し、また、ストレスについても、Dweckのパフォーマンス目標などの学習目標が高い子供は、他者からの賞賛を受けなかったとき、どのようなストレスを感じるのかということをも自己像や動機付けとの関連を調査し、また、ラーニング目標を持つような場合はストレスとはどのような関係があるのかということも調査することで、自己像、動機付け、ストレスについての関連を明らかにしていく。

また、自己像から学習意欲を媒介としてストレスに影響を与えているのであれば、この自己像からストレスへの流れをみていくとき、意欲だけストレスだけでは理解できない。勉強が出来ない、やる気が起こらない、その理由が勉強だけにあるのではなく、自己像、学習意欲、ストレスの三者関係を調査していくことでその原因を理解することにつながる。

このように、自己像、学習意欲、ストレスを自己評価を規定する3要因として図1のような関係構造を設定し研究する。また学習意欲については、更に学習行動・知的好奇心・感情認知の3側面から分析する。

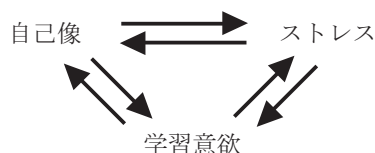


図1 自己評価を規定する要因

2. 研究の方法

2.1. 研究対象

和歌山県内の公立小学校、大阪府内の公立小学校に在籍する小学5年生144名(男子75名、女子69名)、6年生185名(男子99名、女子86名)の計329名を対象とした。

2.2. 自己像の測定

対人欲求尺度；渡部(1999)が他者からの評価に対する欲求についての項目(菅原,1986)や、親和傾向に関する尺度(Mehrabian&Ksionzky,1974)などを参考に32項目からなる尺度を作成した。他者から賞賛されたい欲求10項目から3項目。他者から拒否されたくない欲求9項目から3項目、他者との関係を回避したい欲求7項目から3項目をそれぞれ選び、より児童

が反応しやすいように表現を改善した。

公的自己意識、私的自己意識尺度：桜井(1992)が作成した公的自己意識、私的自己意識から6項目を選んだ。そして、より児童が反応しやすいように表現を改善した。

自尊感情尺度：山本・松井・山成(1982)が児童が反応しやすいよう尺度を作成した。

セルフハンディキャッピング尺度：沼崎・小口(1990)が作成した。この尺度から5項目を選び、より児童が反応しやすいように表現を改善した。

自己効力感尺度：成田・下仲・中里・河合・佐藤・長田(1995)が特性的自己効力感を作成した。この尺度から、5項目を選び、より児童が反応しやすいように表現を改善した。

自己価値尺度：領域別コンピテンス尺度およびその日本語版(桜井,1983)を参考に、桜井(1992)が作成した児童用コンピテンス尺度(Children's Perceived Competence Scale:CJS)の中の自己価値の10項目から3項目を選び、より児童が反応しやすいように表現を改善した。

自己肯定意識尺度：平石(1990)の作成した自己肯定意識尺度から、第1因子自己受容から1項目、第2因子自己実現的態度から1項目、第3因子充実感から1項目をそれぞれ選び、より児童が反応しやすいように表現を改善した。

相互自己・独立自己尺度：木内(1995)が北山(1991)らの記述を参考に作成した。この相互自己・独立自己尺度から、1項目を選び、より児童が反応しやすいように表現を改善した。

自己像はこれら37項目を用いて作成した。教示は「あてはまらない(1点)」「どちらかというあてはまる(2点)」「どちらともいえない(3点)」「どちらかというあてはまる(4点)」「あてはまる(5点)」とし、評点は5件法を用いた。

2.3. 学習行動の測定

桜井・下山・黒田(2004)の作成した積極的探索についての14項目から、2項目選び、思考と実践についての9項目から2項目選び、独立達成についての6項目から1項目を選び、計5項目について、より児童が反応しやすいように表現を改善した。

学習方略尺度については、伊藤(1996)が作成した。その学習方略尺度の第1因子「一般的な認知方略」、第3因子「リハーサル方略」2項目から1項目、第4因子「注意集中方略」4項目から3項目、それぞれ選び、計5項目についてより児童が反応しやすいように表現を改善した。

また、教師を対象とした予備調査や桜井・下山・黒田(2004)、伊藤(1996)らの質問紙を参考に独自に作成した学習行動を付け加え、計35項目を学習行動

とした。教示は「あてはまらない(1点)」「どちらかというとあてはまる(2点)」「どちらともいえない(3点)」「どちらかというとあてはまる(4点)」「あてはまる(5点)」とし、評点は5件法を用いた。

2.4. 知的好奇心の測定

知的好奇心：桜井・下山・黒田(2004)の作成した知的好奇心の21項目から3項目を選びより児童が反応しやすいように表現を改善した。また、桜井・下山・黒田(2004)の質問紙を参考に、独自に作成した知的好奇心を付け加え、11項目を知的好奇心尺度とした。

有能さへの欲求：桜井・下山・黒田(2004)の作成した知的好奇心の11項目から2項目を選び、より児童が反応しやすいように表現を改善した。また、桜井・下山・黒田(2004)の質問紙を参考に、独自に作成した有能さへの欲求を付け加え、9項目を有能さへの欲求尺度とした。最終的に計20項目を調査項目とした。教示は「あてはまらない(1点)」「どちらかというとあてはまる(2点)」「どちらともいえない(3点)」「どちらかというとあてはまる(4点)」「あてはまる(5点)」とし、評点は5件法を用いた。

生き生き体験についての自由記述：過去の体験の中で一番生き生きした体験について自由記述で回答求め、現在、何ををしているときが一番わくわくすることを自由記述で回答を求め、これから一番やってみたいことを自由記述で、回答を求めた。

2.5. 感情認知の測定

おもしろさ楽しさ：桜井・下山・黒田(2004)の作成したおもしろさ楽しさの16項目から4項目を選び、より児童が反応しやすいように表現を改善した。また、桜井・下山・黒田(2004)の質問紙を参考に、独自に作成したおもしろさ楽しさを付け加え、10項目をおもしろさ楽しさと尺度とした。

有能感：桜井・下山・黒田(2004)の質問紙と領域別コンピテンス尺度およびその日本語版(桜井, 1983)を参考に、桜井(1992)が作成した児童用コンピテンス尺度(Children's Perceived Competence Scale:CJS)を参考に、独自に作成した有能感8項目を有能感尺度とした。教示は「あてはまらない(1点)」「どちらかというとあてはまる(2点)」「どちらともいえない(3点)」「どちらかというとあてはまる(4点)」「あてはまる(5点)」とし、評点は5件法を用いた。

2.6. ストレスの測定

友達関係：長井(1991)の作成した、友だち関係に関するストレス6項目から3項目を選び、嶋田・岡安・板野ら(1993)の作成した小学生用対人関係ストレスから1項目を選び、岡安・嶋田・丹羽・森・矢富

(1992)らの作成した、中学生用友人関係ストレスから2項目を選び、より児童が反応しやすいように表現を改善した。また、独自に作成した友だちストレスを付け加え、7項目を友だち関係ストレス尺度とした。

教師との関係：長井(1991)の作成した、失敗に関するストレス項目から、先生に関する項目1項目を選び、嶋田・岡安・板野ら(1993)の作成した小学生用対人関係ストレスから先生に関する項目2項目を選び、岡安・嶋田・丹羽・森・矢富(1992)らの作成した、中学生用の教師との関係から2項目を選び、より児童が反応しやすいように表現を改善した。また、独自に作成した教師との関係ストレスを付け加え、6項目を教師との関係ストレス尺度とした。

授業に関するストレス：長井(1991)の作成した、授業中の発表に関するストレス項目6項目から1項目を選び、嶋田・岡安・板野ら(1993)の作成した小学生用学校システムストレスから1項目を選び、より児童が反応しやすいように表現を改善した。また、独自に作成した授業に関するストレスを付け加え、6項目を授業に関するストレス尺度とした。

発表に関するストレス：長井(1991)の作成した、授業中の発表に関するストレス項目6項目から2項目を選び、より児童が反応しやすいように表現を改善した。2項目を発表に関するストレス尺度とした。

学校システムに関するストレス：嶋田・岡安・板野ら(1993)の作成した小学生用学校システムストレスから1項目を選び、行動規制から、1項目を選び、岡安・嶋田・丹羽・森・矢富(1992)らの作成した、中学生用規則ストレスから1項目を選び、より児童が反応しやすいように表現を改善した。また、独自に作成した友だちストレスを付け加え、4項目を学校システムに関するストレス尺度とした。

学業成績に関するストレス：嶋田・岡安・板野ら(1993)の作成した小学生用学業達成から2項目を選び、より児童が反応しやすいように表現を改善した。

失敗ストレス：長井(1991)の作成した、失敗に関するストレス項目から1項目を選び、より児童が反応しやすいように表現を改善した。

サポート人物：嶋田・岡安・板野ら(1993)の作成した小学生用サポート人物から2項目を選び、より児童が反応しやすいように表現を改善した。

委員会活動：岡安・嶋田・丹羽・森・矢富(1992)らの作成した、中学生用委員会活動ストレスから2項目を選び、より児童が反応しやすいように表現を改善した。最終的に計32項目を調査項目とした。(Ta教示は「ぜんぜんいやでなかった(1点)」「すこしいやだった(2点)」「かなりいやだった(3点)」「ひどいようにいやだった(4点)」とし、評点は4件法を用いた。

2.7. 調査手続き

質問紙法によるアンケート形式で小学生に回答してもらった。質問紙はⅠ～Ⅴまでの5つからなり、Ⅰ自己像についての測定 Ⅱ学習行動についての測定 Ⅲ知的好奇心についての測定 Ⅳ感情認知についての測定

Ⅴトレスについての測定という5つの内容をもとに作成した。これら5種類の質問紙を綴じて1冊の冊子の形で配布し調査を行った。

調査にあたっては、無記名方式で、調査者及び各クラスの担任の指示のもとで授業中に一斉に実施した。

3. 研究の結果

3.1. 各尺度の因子分析と信頼性

Ⅰ. 自己像の因子分析と信頼性

まず、あらかじめ想定された自己像に関する37項目を主因子法、Promax法による因子分析を行った。因子数を決定するにあたっては、主成分分析による固有値の変動に注目しながら初期の固有値の大きさと解釈のしやすさから5因子解が適当であると判断し、主因子法Promax回転を行い、因子負荷量の絶対値が.40に満たないものを除外し、最終的に5因子(F.1～F.5)を抽出した(表1)。

自己像の第1因子は、「自分は、いろいろよいところがある。」、「自分は人の役に立つことができる。」などの6項目が負荷し、「自己価値」と命名した。第2因子は、「失敗すると、緊張したせいにする。」、「何かしようとする時、自分にそれができるかどうか不安になる。」などの7項目が負荷し、「自己防衛」と命名した。第3因子は、「初めは上手くいかないことでもできるまでがんばる。」、「何事にも、自分はすぐにはあきらめない。」「自分の事をじっくり考えてみることもある。」などの5項目が負荷し、「効力感」と命名した。第4因子は、「みんなの注目をあびたい。」「人に自分の事を印象付けたい。」などの3項目が負荷し、「他者からの賞賛欲求」と命名した。第5因子は、「みんなから“変な人”だと思われたくない。」「だれからもきられたくない。」の2項目が負荷し、「他者から拒否されたくない欲求」と命名した。なお、各尺度の信頼性を示す α 係数は.51～.73、であり比較的高い内的整合性を表している。

Ⅱ. 学習行動の因子分析と信頼性

学習行動がどのように分類できるかを明らかにするために、上記と同じ方法で因子分析を行った。その結果、4因子(F.1～F.4)を抽出した(表2)。第1因子(F.1)は、「自分が学んだことを使って、どんなことに使えるか考える。」、「学んだことを自分の生活の中でやってみる。」などの7項目が負荷し、「メタ認知」と命名した。第2因子は、「自分の力をためせるような、むずかしい問題をやる。」、「授業で勉強するよりも先

に自分で勉強する。」などの6項目が負荷し、「課題達成」と命名した。第3因子は、「宿題はかならずする。」、「問題が分からない子に教える。」などの3項目が負荷し、「協同方略」と命名した。第4因子(F.4)は、「先生にほめられたいので勉強をする。」「友達がやっていることが、おもしろそうなので勉強をする。」などの5項目が負荷し、「安易方略」と命名した。なお、各尺度の信頼性を示す α 係数は.49～.80であり比較的高い内的整合性を表している。

Ⅲ. 知的好奇心の因子分析と信頼性

まず、あらかじめ想定された知的好奇心に関する20項目を上記と同じ方法で因子分析を行った。その結果3因子(F.1～F.3)を抽出した。(表3)

知的好奇心の第1因子は、「周りの人に勉強ができると思われたい。」、「先生にほめられるようなことをしたい。」などの7項目が負荷し、「有能評価欲求」と命名した。第2因子は、「今まで知らなかったことを知りたい。」、「もっと勉強ができるようになりたい。」などの6項目が負荷し、「知的好奇心」と命名した。第3因子は、「もっといろいろな遊びをしたい。」、「もっといろいろな運動ができるようになりたい。」などの3項目が負荷し、「活動的な好奇心」と命名した。なお、各尺度の信頼性を示す α 係数は.56～.85、であり比較的高い内的整合性を表している。

Ⅳ. 感情認知の因子分析と信頼性

まず、あらかじめ想定された感情認知に関する18項目を上記と同じ方法で因子分析を行った。その結果4因子(F.1～F.4)を抽出した(表4)。

感情認知の第1因子は、「学んだことを使って、色々なことに役立たせるのはおもしろい。」、「まちがってても、学ぶことは楽しい。」などの8項目が負荷し、「面白さ、楽しさ」と命名した。第2因子は、「自分はまわりの子に勉強ができると思われている。」、「自分は他の子に勉強を教えることができる。」などの4項目が負荷し、「勉強有能感」と命名した。第3因子は、「自分はクラスの人気者である。」、「自分は、クラスのリーダーである。」の2項目が負荷し、「クラス人気有能感」と命名した。第4因子は、「自分はいろいろな運動ができる。」「自分はまわりの子に運動ができると思われている。」の2項目が負荷し、「運動有能感」と命名した。なお、各尺度の信頼性を示す α 係数は.55～.87であり比較的高い内的整合性を表している。

Ⅴ. ストレスの因子分析と信頼性

まず、あらかじめ想定されたストレスに関する32項目を上記と同じ方法で因子分析を行った。その結果5因子(F.1～F.5)を抽出した。(表5)

ストレスの第1因子は、「授業中、静かにしておか

なければならないとき。」「座って勉強しなければならないとき。」などの7項目が負荷し、「学習場面」と命名した。第2因子は、「友だちからかわれたり、悪口を言われたとき。」「仲の良い友だちから仲間はずれにされたとき。」などの5項目が負荷し、「友達関係」と命名した。第3因子は、「先生に自分の気持ちを、上手く言うことができなかつたとき。」「授業でやっていることがよくわからないとき。」などの6項目が負荷し、

「受容ストレス」と命名した。第4因子は、「たくさんの人の前で発表するとき。」「学校やクラスの大切な仕事をまかされたとき。」などの6項目が負荷し、「評価不安ストレス」と命名した。第5因子は、「これからテストが始まろうとしているとき。」「テスト結果が返ってくるとき。」の2項目が負荷し、「テスト不安」と命名した。なお、各尺度の信頼性を示す α 係数は.69～.79であり比較的高い内的整合性を表している。

表1 自己像

項目内容	F1	F2	F3	F4	F5	共通性
22. 自分は、いろいろよいところがある。	.762					.558
16. 自分は、人の役に立つことができる。	.686					.454
18. だいたいにおいて、自分に満足している。	.537					.272
12. 自分に、自信がある。	.521					.395
4. 自分には自慢できることがある。	.453					.261
37. 自分は、何をやってもうまくできる。	.439					.240
35. 失敗すると、緊張したせいにする。		.598				.324
19. 何かしようとする時、自分にそれができるかどうか不安になる。		.540				.422
27. 自分でやってみてうまくいかないとき、運が悪いと思う。		.518				.195
33. 自分が他の人にどう思われているか、気になる。		.446				.450
20. まわりの人のことを先に考えて、人に合わせる。		.436				.194
15. 他の人のきたいに答えられないとき、いいわけをしようとする。		.408				.223
11. 失敗すると、自分のせいにしたくない。		.401				.155
30. はじめは上手くいかないことでも、できるまでがんばる。			.670			.509
36. 何事にも、自分はすぐにあきらめない。			.586			.416
6. 自分の事を、じっくり考えてみることもある。			.519			.361
31. 自分が正しいと思ったことは、最後までちゃんとやろうとする。			.489			.315
2. 自分がやるべきことに対して一生けんめいやっている。			.448			.305
13. みんなの注目をあびたい。				.865		.589
24. 人に自分のことを印象(めだたせること)づけたい。				.748		.438
9. 何かすごいことを言って人からほめられたい。				.412		.398
23. みんなから“変な人”だとおもわれたくない。					.701	.488
32. だれからもきられたくない。					.431	.360
寄与率 (%)	14.86	10.16	5.53	3.91	3.69	39.0

表2 学習行動

項目内容	F1	F2	F3	F4	共通性
1. 自分が学んだことを使って、どんなことに使えるか考える。	.813				.391
11. 学んだことを自分の生活の中でやってみる。	.786				.405
22. 自分でやってみて、むずかしかったところをチェックする。	.546				.372
2. 自分で一度勉強したことを、覚えられるように何度もくり返す。	.534				.444
8. 一度やったことのある問題や、それと同じような問題を、一人でやってみる。	.428				.314
33. どんなことでも、新しいことにはどんどんチャレンジしていく。	.415				.480
27. 班活動で自分が調べたことを生かせるようにする。	.415				.337
17. 自分の力をためせるような、むずかしい問題をする。		.858			.641
34. 授業で勉強するよりも先に自分で勉強する。		.753			.363
16. 人より早く課題ができるようにする。		.641			.409
9. 勉強は毎日やりつづける。		.479			.432
24. まわりの子よりも多くのことを知りたいので勉強をする。		.437			.399
20. 前よりも早く課題ができるようにする。		.430			.350
6. 宿題はかならずする。			.706		.360
26. 問題が分からない子に教える。			.540		.426
35. 分からないところは先生や友達にきく。			.433		.118
12. 先生にほめられたいので勉強をする。				.475	.304
7. 友達がやっていることが、おもしろそうなので勉強をする。				.465	.309
25. どんなことでも、時間かかるようなことはしない。				.444	.202
28. どんなことでも、深く考えなければならないようなことはしない。				.412	.193
32. 問題がむずかしいとき、あきらめるか、かんたんなところだけをする。				.411	.311
寄与率 (%)	22.2	5.04	3.72	2.27	33.3

表3 知的好奇心

項目内容	F1	F2	F3	共通性
6. まわりの人に勉強ができると思われたい。	.874			.687
7. 先生にほめられるようなことをしたい。	.684			.522
17. まわりの人に運動ができると思われたい。	.669			.553
13. クラスの人気者になりたい。	.638			.463
10. クラスのリーダーになりたい。	.562			.344
19. まわりの子からたよられるような人になりたい。	.533			.545
8. まわりの子よりも早く課題を終わらせたい。	.526			.311
16. 今まで知らなかったことを知りたい。		.643		.511
12. もっと勉強ができるようになりたい。		.596		.437
2. 大人になって(将来)役に立つように勉強したい。		.586		.325
4. 勉強はしなければならないものだ。		.524		.337
9. むずかしそうなことをやってみよう。		.436		.299
18. いろいろな活動をする中で、自分にどんな力がついたか、何ができるようになったか知りたい。		.404		.443
5. もっといろいろな遊びをしたい。			.627	.316
3. もっといろいろな運動ができるようになりたい。			.501	.316
11. もっといろいろな体験をしたい。			.445	.440
寄与率 (%)	27.7	6.46	3.68	37.8

表4 感情認知

項目内容	F1	F2	F3	F4	共通性
4. 学んだことを使って、いろいろなことに、役立たせるのはおもしろい。	.832				.668
15. まちがっても、学ぶことは楽しい。	.745				.532
14. いままで知らなかったことを、知るのは楽しい。	.738				.536
6. いろいろなことを学ぶことは楽しい。	.738				.586
13. 一つのことを深めて、調べることは楽しい。	.658				.491
12. 学ぶことで満足感を感じる人が多い。	.634				.470
17. 学んだ後は達成感(やりとげたという気持ちになる)を感じる。	.536				.318
16. 一度やったことを、何度もやることは楽しい。	.467				.241
18. 自分は、まわりの子に勉強ができると思われている。		.802			.723
8. 自分は、ほかの子に勉強を教えることができる。		.727			.536
3. 自分は、勉強ができる。		.615			.523
9. 自分は、クラスの子からたよられる。		.411			.545
1. 自分は、クラスの人気者である。			.678		.532
11. 自分は、クラスのリーダーである。			.591		.359
10. 自分は、いろいろな運動ができる。				.916	.753
7. 自分はまわりの子に運動ができると思われている。				.545	.514
寄与率 (%)	31.7	8.79	5.49	2.14	48.1

表5 ストレス

項目内容	F1	F2	F3	F4	F5	共通性
7. 授業中、静かにしておかなければならないとき。	.693					.442
18. すわって勉強しなければいけないとき。	.630					.443
14. 休み時間が短すぎると感じる時。	.511					.376
6. クラスで、係の仕事がたくさんあるとき。	.506					.387
23. 新しいところの勉強に入るとき。	.457					.457
13. 嫌いな教科の授業のとき。	.440					.419
2. よく分からないことを、くり返し練習しなければならないとき。	.426					.396
26. 友達に、からかわれたり、悪口を言われたとき。		.766				.606
20. 仲のよい友達から仲間はずれにされたとき。		.710				.552
10. 友達が自分の目の前で、ないしょ話を始めたとき。		.634				.376
9. 友達とけんかしたとき。		.579				.369
3. 友達や上級生から、いやなことを無理やりさせられたとき。		.479				.358
28. 先生に自分の気持ちを、上手く言うことができなかったとき。			.663			.525
29. 授業でやっていることがよく分からないとき。			.628			.422
32. みんなの代表になれなかったとき。			.526			.216
21. 自分が思っていることと、ちがっていることを先生に言われたとき。			.480			.332
22. 先生に信じてもらえなかったとき。			.472			.408
8. 先生の言っていることが分からないと感じたとき。			.470			.277
17. たくさんの人の前で発表するとき。				.588		.417
15. 学校やクラスの大切な仕事をまかされたとき。				.523		.378

25. 授業であてられて答えられなかったとき。	.504	.507
16. 授業中、発表したことがまちがっているのに気づいたとき。	.474	.450
12. 授業中、分からない問題を当てられそうになったとき。	.408	.382
31. 委員会の嫌な仕事や、苦手な仕事をやらされたとき。	.400	.289
30. これからテストが始まろうとしているとき。	.716	.652
1. テスト結果が返ってくる時。	.479	.327

固有値	6.51	4.04	1.58	1.45	1.41	
寄与率 (%)	18.5	10.8	2.94	2.78	2.54	37.6

3.2. 自己像尺度得点、学習行動尺度得点、知的好奇心尺度得点、感情認知尺度得点、ストレス尺度得点間の相関係数

次に、以下の図2以降で分析に使用した因子尺度間の相関係数を示した。その結果を表6に示す。

3.3. 各尺度のペアによる群別比較

相関係数の結果から各因子において、相関のある尺度を2つ、相関のない尺度も2つ選び、それぞれの尺度得点の低群、中群、高群を独立変数とし、それら2つ以外の尺度得点を比較した。その結果を図2～7に示す。相関があるときは実線で、相関がないときは点線で示し、分散分析の結果から独立変数が高くなることで他の独立変数に関係なく従属変数が高くなるものは強い影響として太い実線で示す。相関がなく、独立変数が高くなることで他の独立変数に関係なく従属変数が高くなるものは強い影響があるとして太い点線で示す。相関があり、ほかの独立変数によって影響が変わるようなものは弱い影響として細い実線で示す。相関がなく、ほかの独立変数によって影響が変わるようなものは弱い影響として細い点線で示す。相関があり独立変数が高くなることで従属変数が下がるもので強い負の影響があるものは太い波線で、相関がありほかの独立変数と組み合わせないと下げる効果がでないものを弱い負の影響をあたえるとして細い波線で示す。相関がなく下げる効果が強い場合は太い波線の点線、相関がなく下げる効果が弱い場合は細い波線の点線で示す。

相関があり、強い効果の例として、従属変数が「安易方略」の場合、自己防衛の主効果 ($F(2, 313)=8.96, p<.001$) が示された。ただし、平均対多重比較 (5%水準) を行ったところ、有能評価欲求中群・自己防衛高群が自己防衛低群よりも安易方略の得点が高く、有能評価欲求が中の時、自己防衛が上がると、安易方略が上がる傾向が見られる。このように、有能評価欲求が上がると、自己防衛にかかわらず、安易方略は上がっていく。これは、有能評価欲求が安易方略に対して、強い効果がある (表7)。

弱い効果の例として、従属変数が「メタ認知」の場合、有能評価欲求の主効果 ($F(2, 313)=4.88, p<.01$) が示され、ただし、平均対多重比較 (5%水準) を行ったところ、知的好奇心高群・有能評価欲求中群、高群が、有能評価欲求低群よりもメタ認知の得点が高く、知的好奇心が高い時、有能評価欲求が上がると、メタ認知の得点上がる傾向が見られる。知的好奇心の主効果 ($F(2, 317)=5.40, p<.01$) が示された。ただし、平均対多重比較 (5%水準) を行ったところ、有能評価欲求低群・知的好奇心中群、高群が、知的好奇心低群よりもメタ認知の得点が高く、有能評価欲求が低い時、知的好奇心が中まで上がると、メタ認知は上がるが、知的好奇心が中以上高くなっても、メタ認知は高くない傾向が見られる。有能評価欲求中群・知的好奇心高群が、他の有能評価欲求中群よりもメタ認知の得点が高く、有能評価欲求が中の時、知的好奇心が上がると、メタ認知が上がる。有能評価欲求高群・知的好奇心高群が、他の有能評価欲求高群よりもメタ認知の得点が

表6 図2以下の分析で使用した各因子尺度得点間の相関

	自己防衛	効力感	メタ認知	安易方略	有能評価欲求	知的好奇心	おもしろさ 楽しさ	学習場面	ともだち 関係	受容 ストレス	評価 不安	テスト 不安
自己防衛的	1	-.022	-.014	.317**	.261**	.086	.043	.251**	.196**	.174**	.352**	.110
効力感		1	.591**	-.207**	.312**	.566**	.608**	-.315**	.112	.084	-.275**	-.186**
メタ認知			1	-.055	.298**	.544**	.673**	-.175**	.196**	.165**	-.195**	-.013
安易方略				1	.201**	-.044	-.097	.332**	.036	.139*	.311**	.213**
有能評価欲求					1	.528**	.449**	.128*	.284**	.284**	.062	-.088
知的好奇心						1	.704**	-.217**	.295**	.215**	-.094	-.140*
おもしろさ 楽しさ							1	-.258**	.230**	.193**	-.180**	-.173**
学習場面								1	.013	.179**	.486**	.397**
ともだち 関係									1	.506**	.347**	.095
受容 ストレス										1	.481**	.171**
評価 不安											1	.367**
テスト 不安												1

注) *は $p<.05$, **は $p<.01$ で有意。

高く、有能評価欲求が高い時、知的好奇心が上がると、メタ認知が上がる(表8)。

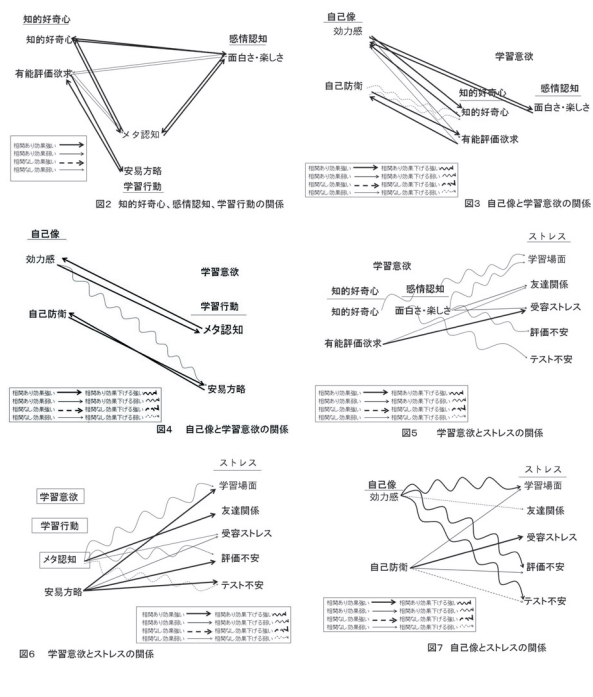
有能評価欲求だけでは、メタ認知は上がらない、有能評価欲求と知的好奇心が高くなることでメタ認知が上がる。このような有能評価欲求はメタ認知に対しては弱い効果になるので有能評価欲求からメタ認知へは細い実線で示す。

表7 有能評価欲求×自己防衛の上位中位下位群別の安易方略得点

有能評価欲求	自己防衛的	N	平均値	SD
低	低	50	10.5	3.13
	中	32	11.8	2.36
	高	26	11.8	2.44
中	低	38	11.4	4.03
	中	40	12.1	2.62
	高	23	13.5	3.93
高	低	27	11.3	4.55
	中	37	12.4	3.53
	高	49	14.1	3.47

表8 有能評価欲求×知的好奇心の上位中位下位群別のメタ認知得点

有能評価欲求	自己防衛的	N	平均値	SD
低	低	56	17.8	5.55
	中	32	20.8	4.82
	高	17	20.7	7.86
中	低	25	19.6	5.80
	中	41	21.8	5.52
	高	37	25.2	4.95
高	低	14	18.9	4.54
	中	39	20.5	4.97
	高	61	25.4	4.96



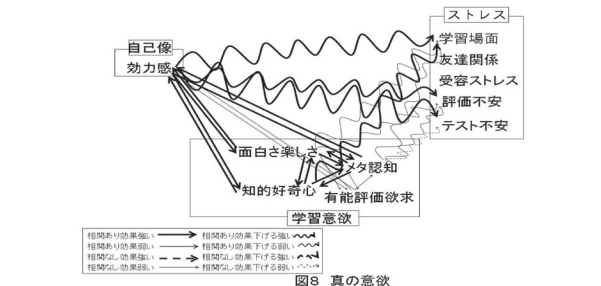
3.4. 生き生きした体験の内容分類と体験の中の他者意識の有無

自由記述のデータ(335名)をもとに、「1、今までしたことの中で、自分の一番生き生きした体験はなん

でしたか。」「2、今、自分は何をしているときが一番ワクワクしますか。」「3、これから、どんなことを一番やってみたいですか。」について得られた内容を分類した。まず、それぞれの内容から、他者ありか他者なしか、他者ありの場合は、他者認識をしているか、他者認識をしていないかを分類した。次に、過去(1)、現在(2)、未来(3)、の内容から、「修学旅行」や「田植えの体験」といった体験学習による内容についての記述をしているものは、「体験」に分類し、「ゲームをして遊んでいる時」など遊びのことに記述しているものは、「遊び」に分類し、「野球」、「サッカー」など、運動についての記述しているものは、「運動」に分類し、「算数をしているとき。」などのように、勉強についての記述しているものは、「学習」に分類し、過去(1)、現在(2)、未来(3)の体験内容を大きく4つに分類した。その結果から、過去、現在、未来について、X2検定を行った。その結果、他者認知については、過去ほど他者認識ありが多く、現在、未来になるにつれて、他者認識なしや、他者なしが増えている。また、内容についても過去、現在、未来について、を行った。その結果、過去は「体験」が多く、現在は、「遊び」が多く、未来は、「体験」、「運動」が多かった。

4. 研究の考察

今回の結果から、自己像、ストレス学習意欲の連関が実証的に確認された。課題や学習に対しておもしろさや楽しさを感じることで効力感を持ち、その効力感から、知的好奇心やおもしろさ楽しさを感じ、そして、学習行動にもメタ認知や課題達成を用いるようになる。このような流れを持つことでストレスに対しても学習場面ストレスや評価不安、またテスト不安といったストレスを軽減する。このような意欲をもつことで、いろいろなものに興味を持つ、しかも興味を持ったことに関連する情報を集める。そこで、おもしろいといったプラスの感情からやる気につながるといえる。このような意欲が真の意欲といえるのではないだろうか(図8)。



次に見せかけの意欲とはどのようなものであるか、自己防衛的な子どもは、有能評価欲求が高くなることから、他者からの評価にばかり気持ちがいきってしまい、興味を持ったものを調べるといった知的好奇心を下げ

てしまう。また、他者からいわれたことだけうまく処理すればいいといった安易方略を多く使うことで自己防衛をしてしまう。このような子どもはストレスに対してもほとんどのストレスをあげ、安易方略や自己防衛はストレスの原因にもなっている。(図9)

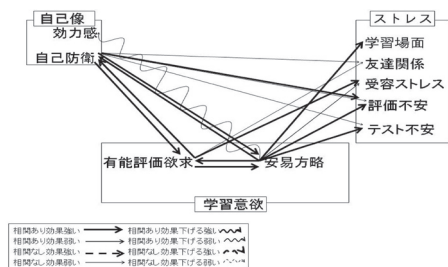


図9 見せかけの意欲

これらの真の意欲見せかけの意欲のほかに、これらの両面性を持った意欲がある。それが有能評価欲求や自己価値、課題達成である。たとえば、有能評価欲求は効力感が高ければ、メタ認知や課題達成にもつながり、真の意欲を高める働きがある。しかし、自己防衛をしてしまっている子どもや安易方略を多く使っている子どもに対して有能評価欲求が強くなりすぎると、さらに自己防衛的になり、見せかけの意欲を高めてしまうと考えられる。(図10)

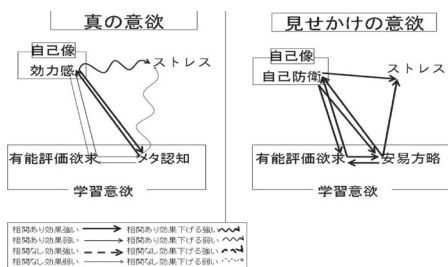


図10 両面性を持ったもの

今回の結果から、今、「勉強している」ということだけを評価するのではなく勉強していることが効力感につながったのか、知的好奇心を育んだのか、あるいは、今勉強という形がでていなくても、知的好奇心に働きかけているのだから、これからこのような活動をするので効力感をもつことができるだろうという長い期間で目標を持つことが大切である。今のことだけをみて意欲を持っているかどうかを判断するのではなく、その子どもの学習が、意欲的な思いが、その子どもの自己像のどこにつながり、ストレスのどこにつながるのかという視点で見なければならぬ。勉強をしている子どもが自己防衛につながっている子どもは効力感につながるように支援し、勉強をしていない子どもには、おもしろさや知的好奇心といった視点から支援していかなければならない。

個に応じた支援、学びに応じた支援は子どもに全体像の理解、子どもの中での学習の位置づけ(ストレス、自己像との関連)という視点を大切にしていける必要があるだろう。

引用文献

新井邦二郎 1994 学校の目標志向の発達の検討および学習達成との関連 筑波大学心理学研究, 16, 163-173.
 Dweck, C.S 1986 Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048
 Dweck, C.S 1991 Self-theories and goals: Their role, motivation, personality, and development. In R.A. Diestbier (ED.) *Perspectives on motivation*. Lincoln, University of Nebraska Press, Pp. 199-235
 平石賢二 1990b 青年期における自己意識の発達に関する研究(Ⅰ) - 自己肯定性次元と自己安定性次元の検討 名古屋大学教育学部紀要 - 教育心理学科, 37, 217-234.
 伊藤篤 1995 達成目標と動機づけ 新井邦次郎(編) 教室の動機づけの理論と実践 金子書房 Pp. 76-91.
 伊藤崇達 1996 学業達成場面における自己効力感、原因帰属、学習方略の関係 教育心理学研究, 44, 340-349.
 神山貴弥・藤原武弘 1991 認知欲求尺度に関する基礎的研究 社会心理学研究, 6, 184-192.
 木内亜紀 1995 独立・相互依存的自己理解尺度の作成および信頼性・妥当性の検討 心理学研究, 66, 100-106.
 三宅幹子 2000 特性的自己効力感が課題固有の自己効力感の変容に与える影響 - 課題成績のフィードバックの操作を用いて - 教育心理学研究, 48, 42-51.
 長根光男 1991 学校生活における児童の心理的ストレスの分析 - 小学4, 5, 6年生を対象にして - 教育心理学研究, 39, 182-185.
 中山勘次郎 1995 子どもの性格と動機づけ 新井邦次郎(編) 教室の動機づけの理論と実践 金子書房 Pp. 57-75.
 成田健一・下仲順子・中里克治・河合千恵子・佐藤眞一・長田由紀子 1995 特性的自己効力感尺度の検討 - 生涯発達の利用の可能性を探る 教育心理学研究, 43, 306-314
 丹羽洋子 1995 メンタルヘルスと動機づけ 新井邦次郎(編) 教室の動機づけの理論と実践 金子書房 Pp. 219-235.
 沼崎誠・小口孝司 1990 大学生のセルフハンディ・キャッピングの2次元 社会心理学研究, 5(1), 42-49.
 岡田佳子 2002 中学生の心理的ストレス・プロセスに関する研究 - 二次的応答の生起についての検討 - 教育心理学研究, 50, 193-203
 岡安孝弘・嶋田洋徳・丹羽洋子・森俊夫・矢富直美 1992 中学校の学校ストレスの評価と反応との関係 教育心理学研究, 63, 310-318.
 桜井茂男 1983 認知されたコンピテンス測定尺度(日本語版)の作成 教育心理学研究, 31, 245-249
 桜井茂男 1989 児童の絶望感と原因帰属との関係 心理学研究, 60, 304-311.
 桜井茂男 1992 小学校高学年生における自己意識の検討 実験社会心理学研究, 32, 85-94.
 桜井茂男・下山・黒田 2004 大学生における内発的動機づけの測定に関する予備的研究 日本心理学会第68回大会発表論文集, 903.
 桜井茂男・桜井登世子 1991 児童用領域別効力感尺度作成の試み 奈良教育大学教育研究所紀要, 27, 131-138.
 嶋田洋徳 岡安孝弘 板野雄二 1993 児童の心理的ストレスと学習意欲の関連 健康心理学研究, 5, 7-19
 渡部玲二郎 1999 対人関係能力と対人欲求の関係 心理学研究, 70, 154-159.
 山本真理子・松井豊・山成由紀子 1982 認知された自己の諸側面の構造 教育心理学研究, 30, 64-68.