

## 学習動機に関する一研究

速水敏彦

### I. 問題

「学習意欲」とか「学習動機」については古くから教育心理学の専門家ばかりでなく、直接指導にあたる教師たちによっても様々な議論がなされてきた。それはおそらく、「学習意欲」とか「学習動機」の問題が従来から一貫して教育の中心的なテーマの一つであるためであろう。それ故、われわれも「学習意欲」とか「学習動機」という言葉を非常に馴染み深いものとしてごく自然に受けとめてきた。

しかしながら、いざ、「学習意欲」なり「学習動機」とは何かという問いを発し、具体的にはどのような内容のものによって成立しているのか調べてみると教育心理学徒の間に明らかな合意があるわけではない。

坂元(1983)は学習意欲のタイプ分けを試み、第一に静かな意欲と動く意欲、第二にひとりだちの意欲と仲間と一緒にやる意欲、第三に行動する意欲と言語で示す意欲があるという。さらに、杉村(1985)は学習意欲に関して新しいことに自発的に取り組む内発的意欲、困難なことを最後までやり遂げる達成意欲、計画を立てて実行する計画性と実行意欲の3類型を設定している。

外国の研究に目を向けてみるとNicholls(1983)は動機づけの3つのタイプあるいは状態について提案している。その3つとは外発的関与(extrinsic involvement)、自我関与(ego-involvement)、課題関与(task-involvement)である。外発的関与では、学習は目標に対する手段としてみられたり、経験されたりする。そして、子供たちが先生を喜ばすためや、トークンを得るため、また、学校から早く帰るために学習するならば、それは、外発的に関与されていることになる。次の自我関与には2つの側面があるという。1つは、子供は学習することや理解することそのものよりも自分自身のこと、例えばどうしたら馬鹿にみられないかということばかりを考えるという側面である。2つめは学習に価値がおかれてない、学習そのものは目的ではないという側面である。また、最後の課題関与にも2つの特徴がある。1つは自己よりも課題に焦点がむけられていることであり、

2つは学習や理解そのものが目的であるという特徴である。他にMaehr(1984)は活動の動機づけ的焦点を述べるのに目標(goal)という用語を用いている。目標とは、人が遂行することで何を期待するのか、その活動の価値は何かを指し、より具体的には人がその事態での成功や失敗をどのように定義するのかということの意味している。第1の課題目標(task goal)はパフォーマンスにおいていくぶん異なる2つの目的を含むものとしてみられる。1つは人間が課題に夢中になり、社会的比較がほとんどないようなパフォーマンス事態である。もう1つはWhiteにより描かれたようなコンピテンス動機づけ事態である。第2の自我目標(ego goal)は社会的に定義された基準、特に他の人たちのパフォーマンスよりもよくやることを意図したものである。そして、先の課題目標は自己に対して競争的であるが、自我目標は他者に対して競争的である。目標を達成することは誰かを打負かすことである。第3の社会的連帯目標(social solidarity goal)は、厳密に言えば、達成目標として考えられるものではない。しかし、重要な他者を喜ばすことが学習を促進する要因となることは無視できない。教師との相互作用の中で、子供たちはよい子であることを示そうとする。社会的連帯目標をもった子供たちにとって忠実さを示すことはコンピテンスを示すことより重要であり、それは社会的承認をえる手段である。第4の外発的報酬はお金を得ることや賞を得ることと結び付いた目標群であり、これも課題の遂行そのものの中に内在する目標ではない。

さて、これらを通覧してみると学習意欲なり、学習動機を分類する視点がかかなり異なることがわかる(学習意欲と学習動機はほぼ同義と考えられるので以下学習動機という言葉で統一する)。その不一致の原因の1つは学習動機が注起し、発現するどの時点に着目するかの違いであるように思われる。大まかに考えれば坂元や杉村は動機が現実の学習行動に現れた状態により、分類を試みており、NichollsやMaehrはなぜ学習するのかといった学習行動以前の時点の問題にしていると考えられる。

例えば、坂元の学習意欲を測る項目の中には「自分のため勉強の計画は、だいたい実行している」「少し考えてわからなくても、すぐにあきらめない」「能率があがるように、ときどき勉強のしかたを変える」などがあり、杉村の項目には「先生にいわれなくても、自分からすすんで勉強しますか」「勉強をはじめたら最後までがんばりますか」などが含まれている。これらは明らかに自分の学習行動を振り返ることにより答える性質のものであり、行動的側面を重視したものといえる。動機や動機づけというのは仲介変数であり、観察可能な行動から推測されることは十分理解できるが質問項目までこのようなかたちにする必要は必ずしもないのではなかろうか。本来、動機とは行動を引き起こす原因となるものであり、なぜ行動をおこすのかという視点から考えていくのが自然であるように思われる。そこで、本研究では認知的側面を重視したかたちで学習動機を捉え、どのような種類の学習動機に分類可能なのかをまず第1に明らかにしたい。具体的には学校や家庭で勉強する理由(わけ)を調べることにより学習動機の構造を明らかにすることになるが、このような試みとしては既に樋口(1985)がある。彼は30項目からなる学習動機の質問紙を構成し、小学4年生と6年生を対象に実施した。その結果、課題を解決すること自体が目的である課題志向因子ないしは内発的動機因子、他者との競争事態で勝つこと、自分が能力を持った人間であることを示す動機が含意された能力因子、友人関係での承認を求めたり、否認を避ける動機である友人承認志向因子、さらに、先生、親という成人に対して承認を求めたり、否認を避けたり、いいつけに従ったりする成人承認志向因子の4つの因子を見いだした。

さて、抽出される互いに性質の異なるいくつかの学習動機の強さは学年や性により同一ではないと予想される。そこで、その相違を明らかにすることを第2の目的とする。上田ら(1977)の研究では小学6年生や中学1年生の方が小学4年生や5年生よりも学習意欲が低い傾向がみられる。また、桜井(1983)はコンピテンスが学年が上がるにつれて減少することを示しているし、鎌原ら(1987)は Locus of controlの内的統制が減少するという事実を明らかにしている。これらの事実を踏まえて考えるとやはり、学習動機の減少が予想される。しかし、それはすべての学習動機に関してではないかもしれない。学年により変化する学習動機、変化しない学習動機があるだろう。また、男子の方が強い学習動機、女子の方が強い学習動機というものがあるかもしれない。

さて、学習動機は現実の状況要因と係わって動機づけとなり、学習行動を規定する。そして、その結果が学業

成績に反映されると考えられる。そこで、最後に学習動機と学業成績との関係を検討する。意味のある学習動機であるならば、学業成績と何らかの関係があろう。しかし、ここでも学業成績への影響の方向や度合いは学習動機の種類により異なるように思われる。学業成績とそれぞれの動機との関係を検討するのが第3の目的である。これは、樋口によってもまだ検討されていない。

## II. 方法

### 1 被検者

大阪府下の小学4年生154名(男子80名、女子74名)、小学6年生75名(男子40名、女子35名)、中学1年生203名(男子117名、女子86名)

### 2 質問紙の内容

小、中学生が何のために勉強するかという視点から31項目を収集した。但し、ここでは算数(数学)の勉強に限定した。限定したほうが具体的で子どもたちは答えやすいと考えたためである。内容は表1に示す通りであり承認欲求、競争心、向上心、好奇心、義務感、不安感など広範囲の項目が含まれている。項目を作成する時点で樋口の項目を参考にしたわけではないが結果的には類似した項目も多かった。また、教示文は以下のものである。

「この調査は、みなさんがなぜ勉強しているのかを知り、教育に役立てるためになされるものです。下に1から31まで、みなさんが算数(数学)を勉強する理由(わけ)が書かれています。あなたが算数(数学)を勉強している時のことをよく考えて、それぞれの項目について1『いつもあてはまる』 2『しばしばあてはまる』 3『どちらともいえない』 4『めったにあてはまらない』 5『どんな時もあてはまらない』のどれかを選んで○をうって下さい。この調査はどれを選べばよいというものではありませんので正直に思ったままを答えて下さい。」

得点化の際もこの数値をそのまま用いており、数値が高いほど否定的、低いほど肯定的となっているので注意を要する。

### 3 成績について

全被検者について同じ成績の指標を得たわけではない。協力が得られないクラスもあった。まず、小学4年生については4クラスの内3クラス(122名)で協力が得られた。但し、この場合、指標は担任の先生に算数の成績を上位、中位、下位の3群に分類してもらったものである。どのクラスでも各グループがほぼ同数になるように依頼した。小学6年生については成績に関する資料は全

く得られなかった。中学1年については被検者はすべて同一中学であったが、この調査とほぼ同じ時期になされた数学の期末試験の結果を得た。

### Ⅲ. 結 果

#### 1 各項目の平均値

表1は各項目の平均値を学年別および全体で見たものである。前にも記したように得点が低いほど肯定的、高いほど否定的であることを意味している。

大部分の数値が2.5～3.5の値を示しているが例外も認められる。特に低い平均値を示している項目としては「13 通知表をよくしたいから」「14 大人になって必要と思うから」「21 できるようになれば自信がもてる

から」「22 新しいことを知ることができるから」「28 テストでよい点数がとりたいから」「30 大人になって恥をかかないようにするため」などがある。これらの項目についてはほぼどの学年も同じように肯定的である。子供たちは社会的、現実的必要性のために勉強していると考えているようだ。

他方、平均値が特に高い、すなわち否定的な項目としては次のようなものがある。「1 先生にしかられたくないから」「20 友だちに注目されたいから」「23 先生が『勉強しなさい』というから」「24 先生を喜ばせたいから」「31 父や母が勉強すれば何か買ってやるというから」これらはすべて他人に源をもつものであり、子供たちは周囲から承認をえるために勉強する傾向は概

表1 項目別の平均値

番号	項 目	小4	小6	中1	全体
1	先生にしかられたくないから	3.58	4.11	3.41	3.59
2	父や母を喜ばせたいから	2.90	3.28	2.92	2.98
3	友だちに負けたくないから	2.94	2.92	2.79	2.87
4	りっぱな人になりたいから	2.44	2.63	2.71	2.60
5	問題を解くことがおもしろいから	2.90	3.25	3.32	3.16
6	学校で宿題がでるから	3.27	3.73	3.03	3.24
7	父や母が「勉強しなさい」というから	3.16	3.69	2.98	3.17
8	勉強しないとなんとなく不安だから	2.56	2.56	2.51	2.54
9	先生にほめてもらいたいから	3.43	3.57	3.32	3.40
10	頭を使うことがすきだから	3.20	3.47	3.62	3.44
11	父や母が「算数（数学）は大切だ」というから	2.98	3.04	2.98	2.99
12	よい中学や高校にはいりたいから	2.51	2.39	2.26	2.37
13	通知表をよくしたいから	2.20	1.97	2.11	2.12
14	大人にとって必要と思うから	2.08	2.12	2.12	2.10
15	わかることがたのしいから	2.42	2.73	2.79	2.65
16	父や母にほめてもらいたいから	2.94	2.97	3.00	2.98
17	みんなについていきたいから	2.28	2.77	2.23	2.35
18	他の人に教えてやりたいから	3.29	3.84	3.46	3.47
19	父や母にしかられたくないから	3.40	3.38	2.96	3.18
20	友だちに注目されたいから	3.69	3.80	3.72	3.72
21	できるようになれば自信がもてるから	2.29	2.47	2.40	2.37
22	新しいことを知ることができるから	2.05	2.44	2.58	2.37
23	先生が「勉強しなさい」というから	3.69	4.13	3.32	3.60
24	先生を喜ばせたいから	3.64	4.07	3.61	3.70
25	先生が「算数（数学）は大切だ」というから	3.68	3.17	3.11	3.32
26	自分の力をためすことができるから	2.29	2.77	2.71	2.57
27	勉強することが子どもの仕事だから	3.26	2.43	2.89	2.94
28	テストでよい点数がとりたいから	2.22	2.11	2.04	2.12
29	できるようになることがおもしろいから	2.67	2.53	2.65	2.64
30	大人になって恥をかかないようにするため	2.25	2.41	2.24	2.27
31	父や母が勉強すれば何か買ってやるというから	3.91	4.01	3.70	3.83

して弱いようである。

次にこの平均値だけからみて学年毎でかなり違いがみられる項目に注目してみよう。まず、「7 父や母が『勉強しなさい』というから」では小学6年生では否定的だが中学1年生ではやや肯定的である。「17 みんなについていきたいから」に対しては小学6年生が小学4年生や中学1年生に比べて相対的に否定的である。「1 先生にしかられたくないから」「18 他の人に教えてやりたいから」、「23 先生が『勉強しなさい』というから」、「24 先生を喜ばせたいから」などでも類似した傾向が認められる。また、学年が上がるにつれてより肯定

される傾向にある項目としては「12 よい中学や高校にはいりたいから」、「25 先生が『算数（数学）は大切だ』というから」がある。

## 2 因子分析

主因子法により因子分析し、スクリー・テストにより3因子を抽出し、それをパーシマックス法により回転した。表2はその結果を示しており、それぞれの因子で因子負荷量の高い順に並べてある。この3因子で全分散の36.4%が説明できるといえる。

第I因子の因子負荷量は先生や両親からの承認を望む

表2 学習動機の因子分析結果

番号	項目	因子	I	II	III	共通性 (h <sup>2</sup> )
23	先生が「勉強しなさい」というから		.64	.02	-.09	.42
9	先生にほめてもらいたいから		.62	.21	.21	.48
24	先生を喜ばせたいから		.58	.12	.28	.43
19	父や母にしかられたくないから		.57	.28	-.12	.42
20	友だちに注目されたいから		.55	.08	.21	.36
16	父や母にほめてもらいたいから		.55	.39	.16	.48
7	父や母が「勉強しなさい」というから		.54	.10	-.19	.34
18	他の人に教えてやりたいから		.50	.14	.38	.42
1	先生にしかられたくないから		.50	-.09	-.09	.26
31	父や母が勉強すれば何か買ってやるというから		.45	.01	-.06	.21
25	先生が「算数（数学）は大切だ」というから		.41	.22	.19	.25
6	学校で宿題がでるから		.30	.17	.06	.12
13	通知表をよくしたいから		.09	.67	.05	.46
12	よい中学や高校にはいりたいから		.10	.64	.19	.46
28	テストでよい点がとりたいたから		.21	.62	.15	.45
30	大人になって恥をかかないようにするため		.07	.56	.14	.34
14	大人にとって必要と思うから		-.04	.55	.33	.42
8	勉強しないとなんとなく不安だから		-.01	.46	.26	.28
17	みんなについていきたいから		.20	.39	.16	.22
2	父や母を喜ばせたいから		.36	.38	.12	.29
11	父や母が「算数（数学）は大切だ」というから		.32	.34	.17	.23
3	友だちに負けたくないから		.29	.34	.17	.22
27	勉強することが子どもの仕事だから		.22	.34	.24	.22
15	わかることがたのしいから		.02	.13	.72	.54
29	できるようになることがおもしろいから		.03	.22	.65	.48
22	新しいことを知ることができるから		-.01	.34	.63	.52
10	頭を使うことがすきだから		.12	.08	.62	.41
5	問題を解くことがおもしろいから		-.02	-.02	.61	.37
26	自分の力をためすことができるから		-.08	.30	.59	.44
21	できるようになれば自信がもてるから		.01	.41	.44	.36
4	りっぱな人になりたいから		.11	.41	.43	.37
寄与率 (%)			3.83 (12.3)	3.75 (12.1)	3.70 (11.9)	

ことを理由とする項目（項目番号 9, 24, 20, 16）、強制や命令に従うことを理由とする項目（項目番号23, 7）叱責を回避することを理由とする項目（項目番号19, 1）で高い値をとっており、承認志向動機と命名する。やや異質のように思われるが「18 他の人に教えてやりたいから」もこの因子に含まれている。

第Ⅱ因子は現実志向動機と名づける。テストでよい点数をとり、通知表をよくし、よい中学や高校にはいり、大人になって必要であり、恥をかかないために勉強するという内容である。いわば、自分の将来の幸福のために現実社会への適応の手段として勉強するという意味合いが強い。従って、「8 勉強していないとなんとなく不安だから」とか「17 みんなについていきたいから」といった消極的理由もこの因子に顔を出す。また、本来第Ⅰ因子に属すると思われるような項目（項目番号2, 11）も含まれているが因子負荷量の高さからいってもこれらは両因子に跨るものと考え方が妥当かもしれない。

わかることやできるようになること自体が楽しく、おもしろいために勉強するという項目即ち、好奇心や向上心が中核となって構成されているのが第Ⅲ因子である。それ故、理解志向動機と命名する。しかし、「21 できるようになれば自信がもてるから」、「4 りっぱな人になりたいから」など第Ⅱ因子と重複するような面をもつ項目も含まれている。

### 3 因子得点による学年および性の比較

学年別および男女別に因子得点を算出し、その平均値（M）と標準偏差（SD）をみたものが表3である。

まず、第Ⅰ因子については小学6年生では正の、中学1年生では負の因子得点が示されているのが特徴的であ

る。学年（3）×性（2）の分散分析の結果、学年（ $F = 10.05$ ,  $df = 2 / 426$ ,  $p < .01$ ）および性（ $F = 5.49$ ,  $df = 1 / 426$ ,  $p < .05$ ）に有意な主効果が認められた。さらに Duncan の法による多重比較の結果、小学6年生と中学1年生の間、小学6年生と小学4年生の間には  $p < .05$  で有意差がみられた。つまり、小学6年生は他の学年に比べて承認志向動機が有意に弱いのである。また、男女の比較では女子の方が男子よりも承認志向動機が有意に弱い。特に承認を得るために勉強するというような傾向が弱いのは小学6年生の女子であり、逆に承認を得るために勉強する傾向が強いのは中学1年生の男子である。

次に第Ⅱ因子についてみると小学6年生と中学1年生の男子ではやや大きな負の平均値が、小学4年生の男子では逆にやや大きな正の平均値が示されている。しかし、分散分析の結果、主効果も交互作用も有意ではなかった。

第Ⅲ因子では性差は認められなかったが、学年差（ $F = 9.62$ ,  $df = 2 / 426$ ,  $p < .01$ ）が有意であった。Duncan の法による多重比較では小学4年生と小学6年生の間および小学4年生と中学1年生の間に  $p < .05$  で有意差がみられた。即ち、最も年齢の低い子どもの方が理解志向動機が強いのである。小学6年生と中学1年生の間には有意差はみられなかったが平均値でみる限り中学生の方が高く、学年が進むにつれて好奇心や向上心で勉強するという傾向が弱まることを示唆している。

### 4 因子得点と成績との関係

表4は小学4年生における成績の上、中、下位群別の因子得点の平均と標準偏差を示したものである。

表3 因子得点の学年別、男女別比較

被検者群		N	第Ⅰ因子 M (SD)	第Ⅱ因子 M (SD)	第Ⅲ因子 M (SD)
小4	男子	80	-.02 (1.02)	.16 (1.06)	-.14 (.93)
	女子	74	.14 (.99)	.03 (.91)	-.36 (.86)
	全体	154	.05 (1.01)	.10 (.99)	-.25 (.90)
小6	男子	40	.14 (.88)	-.21 (.81)	.04 (1.12)
	女子	35	.60 (.69)	.12 (1.02)	.05 (1.01)
	全体	75	.36 (.82)	-.06 (.92)	.04 (1.07)
中1	男子	117	-.22 (.93)	-.19 (.87)	.12 (.82)
	女子	86	-.11 (.72)	.09 (.73)	.24 (.85)
	全体	203	-.17 (.85)	-.05 (.82)	.17 (.83)
男子全体	237	-.09 (.92)	-.06 (.94)	.02 (.92)	
女子全体	195	.11 (.87)	.07 (.85)	-.02 (.92)	

表4 成績群別にみた因子得点の比較 (小学4年生の場合)

成績	性別	N	第I因子 M (SD)	第II因子 M (SD)	第III因子 M (SD)
上位	男子	19	.00 (.98)	.11 (1.14)	-.30 (1.00)
	女子	23	.03 (.93)	.04 (.94)	-.23 (.76)
中位	男子	26	-.29 (.99)	-.25 (.81)	.02 (.89)
	女子	22	-.14 (.74)	-.39 (.75)	-.34 (.81)
下位	男子	17	-.56 (.89)	.48 (1.01)	.04 (.91)
	女子	14	-.02 (1.18)	.28 (.84)	-.10 (.86)

表5 成績と各因子得点の相関係数 (中学1年生の場合)

因子	I	II	III
男子	.373**	-.279**	-.109
女子	.248*	-.014	-.240*
全体	.332**	-.166*	-.157*

無相関検定 \*.....p<.05

\*\* .....p<.01

まず、第I因子では男子の場合、成績が低いほど負の値が大きくなっている。つまり、承認志向動機が強くなっているように見える。しかし、成績(3)×性(2)の分散分析の結果では、成績の主効果、性の主効果、両者の交互作用ともに見いだされなかった。

第II因子では男女とも中位群は負の、下位群は正の平均値をとっている。分散分析では成績差(F=5.56, df=2/116, p<.05)が有意であり、Duncanの法による多重比較でも中位群と下位群との間にp<.05で有意差が認められた。つまり、下位群の方が現実志向動機が弱いのである。

第III因子では成績上位群ほど負の因子得点が多いように見える。即ち、成績がよいほど理解志向動機が強い傾向があるように見える。しかし、分散分析を適用してみたところ、主効果も交互作用も有意ではなかった。

次に中学1年生のデータに目を転じてみよう。表5は成績と因子得点のピアソンの相関係数を男女別および全体で示している。

第I因子に関しては男女とも有意な正の相関係数が算出された。特に男子では高い。これは承認志向動機の強いものほど成績が悪く、承認志向動機が弱いものほど成績が良いことを示している。

第II因子では男子の場合、有意な負の相関がみられた。つまり、現実志向動機が強い者ほど成績が高いのである。しかし、女子の場合は無関係である。

逆に第III因子では、女子で有意な負の相関が示され、男子では有意ではなかった。負の関係は理解志向動機の強い者ほど成績が高いことを意味している。

#### IV. 討 論

##### 1 3つの学習動機

因子分析の結果から3つの学習動機が見いだされた。

第1は承認志向動機と命名したもので主に先生や両親の承認を得るため、拒絶を避けるため、また強制されるために勉強するというものである。樋口(1985)の研究では第4因子の成人承認志向に該当するものである。但し、樋口の研究では第3因子の友人承認志向に含まれているような項目「20 友だちに注目されたいから」も含まれていた。また、それに類するものとして「18 他人に教えてやりたいから」もあり、単に成人の社会的強化だけを意味するものではない。そして、これはNichollsの外発的関与、Meahrの社会的連帯に近似したものと考えられる。いずれにせよ、周囲の人の存在により外から引き起こされる種類の動機といえる。

第2は現実志向動機である。現実社会に適応するためあるいは幸せな暮らしをするために必要だから勉強するというものである。この動機は従来の内発的動機と外発的動機という二分法的な分け方に従えば、勉強を目的でなく、手段と捉えている点で後者に属するものであろうが不明瞭な点もある。例えば周りの要因により引き起こさ

れた動機ではなく、本人自身が目標を自覚しているという意味では外発的動機という言葉は不自然に思われる。この因子に属する項目は表1の結果から明らかなように平均値がどの学年でも低く、肯定される傾向がある。ちなみに全体の平均値で肯定の度合いが強いものから順に番号をつけてみると1位から10位までの間にこの第Ⅱ因子に属する項目が7つも含まれる。即ち、この動機は他の2つの動機に比べて強く、子供たちの中心的な学習動機とみることができる。ところで、この現実志向動機は樋口の研究では第2因子の能力志向とよんだものに近い。また、Nichollsの自我関与、Meahrの自我目標に類似しているように思われる。但し、彼らはいずれも競争とか他者との比較ということをこの動機の源泉として強調している。ここで抽出された因子もそのような内容を含んではいるが現実的な必要性というニュアンスがより強いためにこのように命名の仕方を換えている。

第3は理解志向動機であり、樋口の課題志向となずけた因子、Nichollsの課題関与、Meahrの課題目標にほぼ該当するように思われる。また、いわゆる内発的動機づけを生起させるものと考えてもよい。しかし、ここでは項目内容から考えてわかること自体を目的にした動機が中心となっているので理解志向動機とした。

ところで、本研究では全被検者をコミにして因子分析したが各学年ごとで別々に試みたら異なる結果が示されるかもしれない。事実、鎌原(1986)は樋口の質問紙を高校生に適用して因子分析しているが樋口とは少し異なる結果を見いだしている。

## 2 学習動機の学年差および性差

承認志向動機は小学6年生で最も弱くなることが示されたがその理由は十分推測できない。1学年だけ異なる中学1年生とも差がみられるのは被検者がやや特殊なのかもしれない。小学6年生は都合で同じ学校の2クラスしか対象としておらず、他の群に比べて被検者が少なくなっている。もしも、たまたまこれらのクラス担任が社会的承認というようなことにあまり関心を払わないような人であったりすると、このような結果が生じる可能性がある。表1の結果に戻ってみると特に先生を問題にした項目、例えば項目番号1, 23, 24などでは両側の学年との差が相対的に大きく、この推察が全く根拠のないものではないことがわかる。しかし、とにかく、学年差については小学6年生のデータを増やして再検討する必要がある。また、承認志向動機は男子の方が強いことがわかった。ふつう一般成人では女子の方が社会的承認を求める傾向は強いと考えられるが、子供の場合、勉強に関しては女子の方が承認とは独立に行動するようである。

現実志向動機は受験といったものが近づくにつれ強まるように思われるが男子でそのような傾向が窺われただけで有意差は見いだせなかった。しかし、これは逆に言えば小学4年生でも成績を上げること、通知表を上げることが小学6年生や中学1年生と同じように勉強の目的になっているということでもあり、社会に適応して生きていくためにはしっかり勉強せねばならないという教育が小さい頃からなされているものと思われる。

理解志向動機は低い学年ほど強かった。これは問題のところで述べた研究者だけでなく、かなり多くの人たちが指摘している知見と一致する。勉強すること自体が目的化しているというのは学年と共に残念ながら減少するのである。提示される問題の困難さがある水準以上になった時に理解志向動機は減少するものと思われる。

## 3 学習動機と成績

まず、承認志向動機に関しては中学1年生では強いほど成績が悪いことが明らかにされた。この両者の因果関係は複雑であり、必ずしも動機が成績の原因というわけではなからう。成績が悪いために人一倍先生や両親に認められたいということもあろう。また、この結果は先生や両親の言語的強化が子供の成績に悪影響を及ぼすことを意味するものでは断じてない。子供たち自身の側に先生や両親の承認を得たいために勉強するとか拒否を避けるために勉強するという動機が強いことが成績の悪さと関係するのである。成績の悪い子は勉強すること自体に興味ももてるわけではなく、さらに成績を上げることもあきらめている。従って、周りから勉強するように言われた時に承認を得、罰を少なくすることが唯一の動機なのかもしれない。

現実志向動機と成績の関係については小学4年生と中学1年生の男子で類似した傾向が認められた。すなわち、現実志向動機が強いほど成績が良いといえる。成績を上げること自体を目的に勉強する者ほど実際にも成績が良いことになり、当然の結果とも考えられる。但し、この傾向は中学の女子では認められない。それは、女子の場合に現実志向動機が強いことが先生や仲間から男子ほど歓迎されないためではなからうか。また、わが国の文化では競争社会の影響を直接受けるのは女子より男子において顕著であることと関係があろう。

中学の女子の成績と関係が深いのは理解志向動機であった。理解志向動機が強い女子ほど成績が良いのである。しかし、その相関は男子では有意ではなかった。男子の理解志向動機は女子のそれに比べて特殊な方向に向けられ、教科書以外のところへ伸びていき、直接、成績には反映しないのではなからうか。一方、女子の理解志向動

機の向けられる方向は教科書の範囲内に限定されるためではなからうか。

#### 4 今後の問題

ここでは3つの学習動機を別々のものとして扱ってきたが個人個人のなかではそれらが様々なかたちで組み合わされている。それらの組み合わせなり、動機の型なりと学業成績との関係を検討することは今後に残された興味深い問題の1つである。そうすれば、たとえば現実志向動機が強い場合と弱い場合では承認志向動機の強さが学業成績を規定する動機づけに逆に作用するというようなことが見いだされるのかもしれない。

しかし、本研究のように勉強する理由を尋ねる形で学習動機を問う、個人毎にどの学習動機が強いかを明らかにすることは教師が教室でそれぞれの子供をどのように動機づけたらよいかの示唆を与える意味では有用と思われる。つまり、相対的に承認志向動機の強い子には人間関係の上で注目してやることにより、また、現実志向動機の強い子には具体的に目標点を掲げてやることにより、さらに理解志向動機の強い子には興味深い課題を与えて見守ることによりそれぞれ動機づけが高まると考えられる。だが、これは単なる予想であり、今後の検討課題である。

また、それぞれの学習動機が具現される学習行動には違いがみられよう。本研究では一般的に子供たちは現実志向動機が強いことが示されたが彼らではとにかくいい成績をとることが目標とされ深く理解しないまま記憶するというようなことがなされているのかもしれない。一方、理解志向動機が中心的に機能する場合には点数に拘らずに勉強するので興味深いところや難しいところに注意が焦点化してなかなか学習が前に進まないということもあろう。従って、単純に成績との関係だけを問題にするのではなく、それぞれの動機の違いによる学習行動の違

いということも明らかにすべきであろう。そして、その学習行動の特徴から教師の指導が考えられねばならない。

#### 文 献

- 樋口一辰 1985 児童の学習動機と学習達成場面での原因帰属様式 学習院大学文学部研究年報, 32, 253-272
- 鎌原雅彦 1986 高校生の Locus of Control に関する研究 - 期待及び学習動機との関連 - 東京大学教育学部紀要, 26, 107-117.
- 鎌原雅彦・樋口一辰 1987 Locus of Control の年齢的变化に関する研究 教育心理学研究, 35, 177-183.
- Maehr, M. L. 1984 Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. In R. E. Ames & C. Ames (Eds.) *Research on motivation in education*, 1, Academic Press, 115-144.
- Nicholls, J. G. 1983 Conceptions of ability and achievement motivation. In S. G. Paris., G. M. Olson., & H. W. Steavenson (Eds.) *A theory and its implications for education*, Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 211-237
- 坂元 昂 1983 学習意欲を開発する授業技術 基礎理論編 明治図書
- 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.
- 杉村 健 1985 小学生の学習心理 教育出版
- 上田敏見・杉村 健・玉瀬耕治 1977 へき地における児童生徒の学習意欲と学習適性 奈良教育大学教育研究所紀要, 13, 63-70.

(1987年7月31日 受稿)



**ABSTRACT****A STUDY OF MOTIVES FOR LEARNING**

Toshihiko HAYAMIZU

Recently a great interest has been put on motivation in the classroom. But several kinds of motives which were assumed in a large number of the motivational studies were various and they were confused. Then, we were necessary to examine definitely what kinds of motives children had in fact. It was a main purpose of this study. Also, there were two additional purposes: examining the difference of the motives by sex and age, and making clear the relation between each motive and the academic achievements.

For the sake of these purposes, we developed a new questionnaire to measure the motives in children's learning situation. All the items in the questionnaire were expressed about why children were motivated to learn mathematics. The questionnaire was administered to 4th, 6th and 7th graders. The index of academic achievements of mathematics was obtained from the teachers who were in charge of 4th and 7th graders.

Main results were as follows:

- (1) A factor analysis of the data yielded three factors. They were identified as approval-oriented, reality-oriented and understanding-oriented motive. The approval-oriented motive meant that children studied for the purpose of getting approval and avoiding refusal from their teachers and parents. The reality-oriented motive implied that children studied with intention of getting good academic achievements and having happy lives in the future. The understanding-oriented motive signified that children studied so as to be absorbed in a task and to take delight in understanding.
- (2) The 6th graders showed the strongest approval-oriented motive of all the graders. The sex difference of the approval-oriented motive was statistically significant, that is, the boys' group had stronger approval-oriented motive than the girls' group. The understanding-oriented motive decreased with ages.
- (3) In the case of the 7th graders, the approval-oriented motive was negatively related to the academic achievements. Also, a positive relation between the reality-oriented motive and the academic achievements was shown in the boys' group. On the other hand, the understanding-oriented motive was positively associated with the academic achievements in the girls' group.