

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—

教育心理学研究室 鎌 原 雅 彦

Locus of Control belief in high school students; on the relation to expectancy and motives for Learning

Masahiko KAMBARA

Locus of Control Scale for high school students was developed and administered to 667 high school students. Factor analysis found three factors, effort, chance and self-determination.

The structure of motives for learning was examined exploratively. By factor analysis it is found that the motives for learning have three dimensions, ie. task-oriented, approval-oriented and competition-oriented.

Regression analysis revealed that expectancy of achievement was affected by these motives for learning directly and by Locus of Control beliefs which were also affected by learning motives. In detail, two Locus of Control scales (effort, self-determination) and one motive scale (ie. task-oriented) were positively related to expectancy, and two motive scales (ie. approval-oriented and competition-oriented) were negatively related to expectancy. Furthermore, task-oriented scale was positively related to effort and self-determination scales, and oppositely self-determination was relatively lowered when approval-oriented or competition-oriented motives were high.

The effect of the experiences in administration examination to Locus of Control belief was examined and some implications were discussed.

I 問題

自分の行動と強化との随伴性の認知に関する Locus of Control 信念 (以下 LOC と略す) については, Rotter (1966) がこの概念を提唱して以来, 多くの研究がおこなわれ, 様々な領域でその有効性が検討されている。鎌原ら (1982) は, 一般的な幸福や不幸といった誰にでも価値があると考えられる事象について, それらが自分の行動や努力と関係していると考えなのか, あるいは偶然や環境的要因によって決定されてしまうと考えなのかという LOC 信念の個人差を測定する尺度の作成を試みた。この尺度は, 一般的な LOC 信念を, 学生, 成人全体を通じて測定しようとしているので, とりあげられている事象は, 自分の人生とか, 幸福や不幸とか, 単に成功であるとかの抽象的なものであり, 例えば学生にとっては意味があっても, 社会人には無意味である, 学業成績などは, とりあげられていない。しかし当然のことながら研究の対象が限定されるならば, それにあったより

特定化された LOC 尺度を用いる方が良い。ここでは, 鎌原らの従来の尺度に加え, 高校生を対象とし, 彼らにとって重要と考えられる学業達成場面及び友人関係, 異性関係に関する親和場面における LOC を測定する項目を追加し, 尺度化を試みる。

またこのように事態を特定化すれば, 当然その事態をどの程度重要だと考えるかという価値は, 人によって違ってこよう。価値の問題は従来必ずしも積極的にとりあげられなかったが, 重要だと思っている欲求領域における LOC の場合と, 重要性が低い場合とでは, 例えば LOC と期待との関係に相違があると考えられる。Rotter (1966) は, 価値と期待とを相対的に独立したものと考えているが, 両者の間に依存関係を想定している研究者もいるわけであり, ここでは LOC と特定の事態において成功することの主観的確率としての期待との関係を, 事態の価値を考慮しながら, 検討することにする。

一方 Bandura (1977) は, LOC と関連して, 行動が結果とどの程度結び付いているかという結果期待と, そのような行動をそもそもどの程度とれると考えているか

という効力期待を区別する必要があるとし、行動の予測にはその両者が重要であるが、LOCは結果期待を反映しているに過ぎない、としている。deCharm (1968)も自分の行動は自分自身で決定しているのだという、自己原因性の感覚が、LOCよりもむしろ重要な概念であるとしている。このような観点から自分の行動は自分が決定している、自分の行動は自分で統制できる、といった自己決定感を測定する項目もあわせて、尺度化を試み、先のLOCや価値とあわせて、期待とどのような関係を持つかについて検討する。

LOCは、ある面では結果の原因をどのようにとらえるかという個人差を反映しているが、ある行動をすることの理由、原因の考え方にも、当然個人差が存在しよう。高校生にとって、大きな比重を占める活動は、好むと好まざるとにかかわらず、やはり学習活動であろう。このような主要な活動についての動機は、LOCを規定するひとつの大きな要因であろう。課題を解決すること自体に興味を抱いて学習する場合と、良い成績をとるために学習する場合とを比較してみれば、前者では課題の解決そのものがいわば強化となっているので、自分の行動と強化との関係を把握しやすいのに対して、後者では良い成績をとれるかどうかは、テストの困難度によっても異なってくるだろうし、通常の学校での評価におけるように成績が他者との比較の上で評価されるのであれば、他者の遂行いかんによっても異なってくると考えられ、自分の行動(学習)と強化の関係は、前者ほど単純ではなくなるであろう。実際樋口(1985)は、小学生に対して何故学習するのか、その理由、動機について質問し、これらの動機の構造と達成場面での原因帰属様式との間に関連を見いだしている。また、Ames(1984)は、このような学習動機のありかたに関連して、学習の目標構造を3つに整理している。それは、他者との比較の上で成功、失敗が規定されるような競争的目標構造、個人の遂行それ自体によって評価が行われる個人的目標構造、及び集団全体の遂行によって成功、失敗が規定される協同的目標構造の3つである。Amesによれば、特に遂行の低い子どもの自己概念に対して、競争的目標構造は阻害的であるという。少し違った観点からNicolls(1984)も、課題をうまくやれるか、だけが主要な関心となる課題関与状況と、自分の能力がどれだけあるかを示すことに主要な関心がある自我関与状況を区別しているが、これはほぼAmesの個人的目標構造と競争的目標構造に対応するといえるだろう。ここでは、樋口(1985)の質問紙を用い学習という主要な活動の動機構造が、LOCをどのように規定するのか、あわせてそれらが期待とど

のように関連するのかを検討しようとする。

鎌原・樋口(1986)は、LOCの年齢的变化を検討し中学生から大学生にかけて、加齢とともにLOC得点の低下、すなわち内的統制傾向の低下がみられることをみいだした。この年齢的变化を引き起こしている要因の一つとして、現実の教育場面における上で述べたような競争的目標構造のありかたが考えられる。そのもっとも顕著なものが入学試験であり、ここでは高校入試における状況の違いがLOCにどのような影響をもつか、さらにLOCや学習動機が将来の大学進学決定にどのような影響をもつかについて、探索的に検討する。

以上本研究では、高校生に適したLOC質問紙を作成し、LOCと学習活動の動機構造や成功についての主観的確率としての期待との関連を検討しようとする。

II 方法

(質問紙)

a) Locus of Control 質問紙 鎌原ら(1982)のLocus of Control 尺度18項目に、高校生にとって重要と思われる学業領域に関する項目、及び友人関係に関する項目、更に自分自身の行動を自分で決定しているかという、自己決定性に関すると思われる項目、それぞれ11項目、計33項目を追加し、全体で51項目とした。評定方法は、先のLOC尺度に準拠し、「そう思う」、「ややそう思う」、「ややそう思わない」、「そう思わない」の4段階とした。

b) 学習動機質問紙 樋口(1985)が作成した学習動機質問紙を使用した。これは、勉強する理由として考えられる20の項目を用意し、それぞれについて勉強の理由としてどの程度妥当と思うかを評定させるものである。いわゆる内発的動機に関するものとしては、好奇心、挑戦などを、外的なものとしては、テストがあるから、などや、父、母、先生、友人からの称賛や、罰などの項目を含んでいる。評定は、そう思う、ややそう思う、どちらでもない、ややそう思わない、そう思わない、の5段階で回答を求めた。

c) 価値質問紙 達成及び、親和動機に関連するさまざまな事象についてどの程度重要と考えるかについて5段階(重要、やや重要、どちらでもない、やや重要でない、重要でない)で評定される。学業達成(さまざまな科目で良い成績をとる、希望する大学に進学する)や、社会的達成(金持ちになる、指導的地位につく、人類や社会に役立つことをする、など)、友人関係(親友を持つ、ひとから好かれる性格になる)、異性関係(たくさんの異性の友人を持つ、理想的な相手と結婚する)などの項

目からなる。

d) 期待質問紙 価値質問紙で用いたのと同じ事象について、自分はどの程度それらの事柄が実現可能だと思うかを質問した。やはり、できる、おそらくできる、どちらともいえない、おそらくできない、できない、の5段階評定を用いた。

以上 a) から d) までの質問紙については、その項目内容を付表1に示した。

e) 高校進学に関する質問 現在の高校への進学に関して、2つの質問を行った。1つは、現在の高校が一番進学したいと思っていた高校か、現在の高校の志望順位について尋ねた。第2は、現在の高校を受験するにあたって、その決定を主に誰がおこなったかについて尋ねた。志望順位については、第1志望、第2志望、その他、の3カテゴリー、決定者については、自分、両親、先生、友人、兄弟、その他の6カテゴリーから、1つを選択してもらった。

f) 進路についての質問 高校卒業後の進路について大学進学、就職、まだ決めていないか等について質問した。

(調査対象)

神奈川県内の公立高校生 667名。内訳は1年、254名(男、112名、女、142名)、2年、210名(男、103名、女107名)、3年、203名(男、95名、女、108名)。

(調査方法)

1985年7月、クラス単位の集団で調査を実施した。

III 結果

1 因子分析の結果と尺度の構成

a) Locus of Control それぞれ得点が高い程内的統制的であると考えられる方向で、4ないし1点を与えた。そう思う、と答えた場合、より内的統制的であると考えられる項目には、Iの記号を、そう思わない、と答えた方がより内的統制的であると考えられる項目には、Eの記号を、付表の項目一覧につけた。従来の尺度18項目と新たに追加した33項目、あわせて51項目全体で主因子法による因子分析をおこなった結果3因子をとりだし、その後ヴァリマックス回転をおこなった。あらたに追加した33項目の中には、どの因子に対しても高い負荷を示さない項目が存在したので、これらの項目を削除し43項目であらためて、因子分析をおこなった。結果を表1に示す。因子負荷.30以上に星印を付け、項目は因子負荷量

表1 LOC 尺度因子分析(ヴァリマックス解)

項目	Factor 1	Factor 2	Factor 3
17	57*	9	-1
13	56*	10	23
3	53*	-1	16
2	53*	8	18
21	52*	9	16
24	52*	-2	5
42	50*	2	-6
34	48*	1	6
19	47*	-8	0
11	47*	-6	36*
38	45*	7	12
23	45*	-5	0
39	43*	2	-25
18	41*	29	4
8	36*	29	13
29	35*	6	-12
33	35*	27	4
10	31*	7	2
15	5	56*	-1
6	20	52*	17
1	8	50*	4
26	13	49*	0
5	0	48*	0
7	0	45*	11
31	2	39*	5
20	-10	38*	-3
41	0	38*	-11
16	14	37*	4
9	13	37*	-10
36	23	34*	6
22	-4	34*	19
25	-16	34*	0
27	14	32*	19
37	-5	26	58*
14	27	-5	56*
30	20	0	53*
12	12	-12	50*
28	-4	31*	50*
4	23	0	49*
43	-11	20	48*
32	-1	22	40*
40	-8	-9	35*
35	-22	10	33*

* 因子負荷 .30以上

の大きい順にならべかえてある。

第1因子に負荷の高い項目をみると、努力すればだれとでも友だちになれる、幸福になるか不幸になるかは、努力次第だ、前もって計画をたてて勉強すれば、試験の結果はよくなる、自分の行動に注意していれば、まわり

のひとたちから信頼を勝ち得るようになる, などであり, この因子は, 努力することが良い結果を産む, 自分の行動は結果と結び付いている, という信念を反映していると考えられる。

第2因子に負荷の高い項目をみると, 将来は運や, チャンスによってきまる, 何でもなりゆきにまかせるのがよい, 希望する大学に進学できるかどうかは, 能力よりも偶然に左右される, 親友ができるかどうかは, クラスやクラブの雰囲気による, 自分の身におこることは, 環境によって決定される, などであり, おもに偶然の効果や, 環境, 外的状況の力に関する因子であると考えられる。

第3因子に負荷が高いのは, 自分の行動は状況に流されることがよくある (E), 自分の人生を自分で決定している, 友人と意見が違っても, 自分が決めた行動をとる, などである。自分の行動を自分自身で決定していると感じているかどうか, を反映している因子と考えられる。

この因子分析結果では, 領域の相違はみられなかった。すなわち学業達成に関するものであっても, 友人関係における成功のような親和動機に関連するような領域のものであっても, ともに一般的な成功に関する項目と同一の因子にまとまっており, 予想したような領域に関する因子はみいだされなかった。しかし自己決定に関しては, 別の因子がみいだされた。

回転解の結果は, ほぼ単純構造を示しており, 因子負荷.30以上の項目をとりだして尺度を構成することができる。項目11と項目28のみが, 2つ以上の因子に.30以上の負荷を示しているが, それぞれ高い因子負荷を示している因子に対応する尺度に含めることにする。項目の内容からみてもこれは, 妥当であると考えられる。第1因子に高い負荷を示す18項目からなる尺度は, 努力尺度と呼ぶ。第2因子に高い負荷を示す15項目からなる尺度は, 偶然, 環境の効果に対する信念を反映するものであるが, 内的統制的である程得点が高くなる様に統一し, 反一偶然尺度と呼ぶ。また第3因子に高い負荷を示す10項目からなる尺度は, 自己決定尺度と呼ぶことにする。それぞれの尺度の α 係数は, .79, .70, .66であった, それぞれの尺度の平均および標準偏差は, 付表2に示す。

b, c) 価値及び期待 5段階評定に対応して, 5ないし1点を与え, それぞれ22項目で因子分析を行った。主因子法によって3因子をとりだしたあと, ヴァリマックス回転をおこなった。結果を表2と表3に示す。因子負荷量.45以上の項目に星印を付け, また項目は負荷の大きい順にならべなおしてある。価値と期待とはほぼ同様の

表2 価値質問紙因子分析 (ヴァリマックス解)

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
5	80*	7	2
3	78*	6	18
2	79*	13	4
4	76*	4	13
1	75*	9	15
7	71*	8	7
6	66*	12	8
8	63*	14	22
9	37	24	27
17	12	78*	9
16	6	73*	15
12	18	68*	-6
14	13	64*	3
19	7	64*	13
21	22	53*	33
15	-2	53*	45*
13	-3	47*	26
22	27	45*	43
10	18	2	81*
18	9	14	74*
11	21	10	66*
20	13	29	55*

* 因子負荷 .45以上

表3 期待質問紙因子分析 (ヴァリマックス解)

項目	Factor 1	Factor 2	Factor 3
12	79*	17	-6
16	73*	17	36
17	72*	18	37
13	69*	16	12
19	68*	11	29
15	54*	-3	53*
21	54*	23	43
14	47*	22	45*
6	42	36	6
5	8	74*	13
4	15	71*	12
2	21	71*	9
3	9	71*	22
8	6	62*	42
1	19	59*	10
9	19	49*	43
7	32	47*	24
18	9	10	72*
11	13	27	71*
10	17	28	66*
20	32	16	61*
22	45*	31	59*

* 因子負荷 .45以上

因子構造を示した。価値の第1因子、期待の第2因子には、良い成績をとるなどの学業達成に関連する項目が、高い負荷を示した。親友をもつ、ひとから好かれる性格になる、理想的な相手と結婚するなど、親和動機に関連する項目は、価値の第2因子、期待の第1因子に高い負荷を示した。両者の第3因子には、魅力的な体型になる、社会の指導的地位につく、金持ちになる、などの項目が高い負荷を示した。それぞれ.45以上の因子負荷を示す項目から尺度を構成した。価値と期待の因子構造には若干の相違はあるが、両者同一の項目から尺度が構成されるようにした。その結果3つの因子に対応して、次のように尺度を構成した。価値の第1因子、期待の第2因子に対応する尺度は、主に学業達成に関するものであるが、希望する職業に就く、という項目も含まれているので、単に達成尺度と呼ぶ。価値の第2因子、期待の第1因子に対応する尺度は、親和尺度と呼ぶ。第3因子に対応する尺度は、社会的なものと、身体的なもの両方が含まれている。ただ社会的なものといっても、人類や社会に役立つことをする、という項目は、むしろ親和尺度に属しており、ここでは、金持ちになる、社会の指導的地位につく、などの項目であり、身体的な側面と同一の尺度をなしていることから、外面的達成と呼んでおく。それぞれの尺度の α 係数は、価値—達成 .84, 価値—親和 .88, 価値—外面的達成 .80, 期待—達成 .89, 期待—親和 .78, 期待—外面的達成 .75 であった。

それぞれの尺度の平均および標準偏差は、付表2に示す
 d) 学習動機 やはり5段階評定に対応して5ないし1点を与え、全30項目について因子分析をおこなった。主因子法によって3因子をとりだし、その後ヴァリマックス回転をおこなった。結果を表4に示す。因子負荷.40以上に星印を付けた。項目は因子負荷の大きい順にならべた。

両親、先生にほめられたい、しかられたくない、及び友人にすかされたい、たよりにされたい、きらわれたくない、など他者からの社会的強化に関する項目が、第1因子に高い負荷を示した。好奇心、挑戦等の項目は、第2因子に高い負荷を示した。第3因子においては、テスト、良い成績をとりたい、よい大学にはいりたい、友人に負けたくない、などの項目の負荷が高い。この結果は、樋口(1985)の小学生における結果とほぼ対応している。ただし、小学生においては、両親、先生による承認と、友人による承認とが区別され、別個の因子として表れていたのに対して、高校生の結果では、両親、先生と友人による承認は、勉強する理由という観点からは、区別されなくなっている。

表4 学習動機質問紙因子分析(ヴァリマックス解)

項目	Factor 1	Factor 2	Factor 3
27	85*	7	8
13	81*	5	5
22	79*	13	16
21	79*	5	7
19	77*	8	8
9	74*	18	18
6	71*	-15	15
29	70*	26	-3
1	67*	-11	12
24	67*	36	8
15	65*	35	18
10	64*	38	18
7	48*	37	28
17	39	0	37
25	6	82*	-5
20	13	77*	18
14	18	77*	6
28	9	75*	-11
16	4	68*	17
18	21	65*	28
4	5	55*	4
23	33	54*	40*
2	8	53*	26
30	25	-41*	-16
5	7	17	80*
3	3	-14	73*
8	13	32	61*
12	25	36	58*
11	31	43*	52*
26	36	34	37

* 因子負荷 .40以上

主に因子負荷.40以上の項目に基づいて、尺度を構成した。項目23、項目11は、2つの因子に高い負荷を示しているが、より高い負荷を示している因子に対応する尺度に含めた。また項目17、項目26は、いづれの因子にも.40以上の負荷を示していないが、最も高い負荷を示した因子に対応する尺度に含めた。その結果は、樋口(1985)の尺度構成とも一致している。

第1因子に対応する尺度は、樋口の言う成人承認志向と友人承認志向とを含んでいるので、他者承認志向と呼ぶことにする。また第2因子に負荷の高い項目で構成される尺度は、樋口の課題志向に対応する。第3因子による尺度は、能力志向に対応するが、自分の力をためしたい、などの挑戦に関する項目は、課題志向尺度に含まれており、ここでいう能力は他者との相対的な比較の上になりたつものと考えられるので、ここでは競争志向と呼んでおく。

それぞれの尺度の α 係数は、他者承認志向.93, 課題志向.88, 競争志向.78であった。それぞれの尺度の平均および標準偏差は、付表2に示す。

2 学習動機とLOCとの関係

LOC各尺度に対する学習動機の関連を検討するため、それぞれLOC尺度を基準変数とし、学習動機(他者承認志向, 課題志向, 競争志向)を予測変数とする重回帰分析をおこなった。標準偏回帰係数及び重相関係数を表5に示す。5%水準で有意な偏回帰係数についてみると、予想されるように課題志向は、すべてLOC尺度に正の係数を示しており、課題志向が強い程、内的統制的であるという関連がみだされた。逆に他者承認志向、及び競争志向はどちらも反一偶然尺度、自己決定尺度に対して負の係数を示し、これらの動機が強い程、偶然の効果を重視し、自己決定感が低い傾向が存在するといえよう。

3 期待に対する重回帰分析

次に期待尺度を基準変数とし、学習動機, LOC, 価値を予測変数とする重回帰分析を行った(LOCについては欲求領域による違いがなかったので、達成期待についても親和期待についても同じ形式の分析を行った)。得られた標準偏回帰係数及び重相関係数を表6に示す。また達成期待に関連する諸要因と親和期待に関連する諸要因をまとめて図1及び図2に示した。図中の数字は標準偏回帰係数であり、また実線はこの係数が正であること、破線は、この係数が負であることを示している。外面的成功期待については、親和期待とほぼ同様の結果を示しており、ただ対応する価値をおきかえた、すなわち親和価値を外面的成功価値におきかえたものとなっていた。

達成期待についてみれば、LOC尺度のうち、努力と、自己決定が予想されるような正の関係を示している。またこれらのLOC尺度は、先に述べたように学習動機によって規定されており、他者承認志向及び競争志向は、負の影響を、課題志向は正の影響を与えている。一方学習動機が直接に達成期待に及ぼす影響もみられ、他者承認志向がやはり負の、課題志向が正の偏回帰係数を示している。しかしながら、達成期待に対しては、価値ほどの要因も有意な係数を示さなかった。親和期待についても同様の諸要因の影響がみられるが、それに加えて価値観が影響力をもっていた。すなわち親和価値を重視するほど、逆に達成価値をあまり重視しないほど、親和期待が高いという傾向がみられた。

全体的にみて、課題志向のような内発的動機構造、個人的目標構造は、LOCを媒介として、あるいは直接に期

表5 LOC各尺度の重回帰分析 (標準偏回帰係数及び重相関係数)

予測変数	基準変数 LOC		
	努力	反一偶然	自己決定
他者承認志向	.08	-.13*	-.18*
課題志向	.33*	.27*	.23*
競争志向	-.06	-.14*	-.11*
重相関係数	.33	.24	.24

* p<0.05

表6 達成期待及び親和期待の重回帰分析 (標準偏回帰係数及び重相関係数)

予測変数	基準変数 期待			
	達成	親和	外面的成功	
学習動機	他者承認志向	-.13*	-.10*	-0.9
	課題志向	.14*	.24*	.19*
	競争志向	.07	-.03	.01
	努力	.29*	.23*	.15*
LOC	反一偶然	.00	-.06	.02
	自己決定	.10*	.12*	.18*
価値	達成	-.02	-.15*	-.13*
	親和	.01	.27*	-.05
	外面的成功	.06	.02	.35*
重相関係数	.41	.53	.48	

* p<0.05

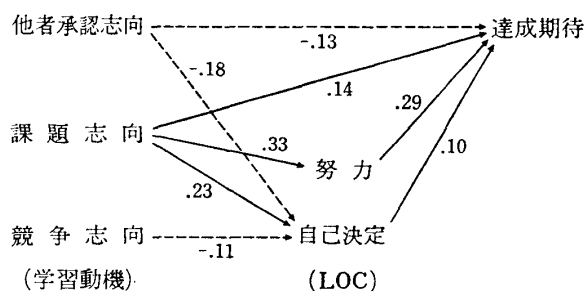


図1 達成期待に関与する諸要因

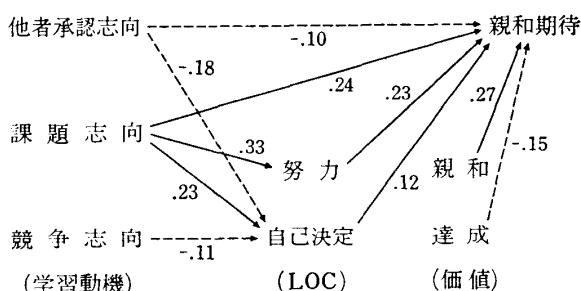


図2 親和期待に関与する諸要因

待を高めるが、逆に他者承認志向のような外発的動機構造、競争志向のような競争的目標構造は、LOC を媒介として、あるいは直接に期待を低下させる方向で影響力を持つといえよう。

4 志望順位及び決定者と LOC との関係

先の結果において、競争志向は期待に対して阻害的であったが、高校生が経験したもっとも大きな競争体験は、やはり高校の入学試験であるといえよう。ここではこの入学試験での経験が LOC 信念にどのような影響を持つかを検討するため、志望順位（第1志望、第2志望、その他の3水準）×決定者（自分、先生または両親、他者承認志向の3水準）による分散分析をおこなった。努力尺度においては、志望順位の主効果が有意であった（ $F=5.68, df=2, 623, p<.01$ ）。また反一偶然尺度、自己決定尺度においては、5%水準で決定者の主効果が有意であった（それぞれ $F=3.32, df=2, 621, p<.05, F=4.41, df=2, 626, p<.05$ ）。志望順位、決定者別の LOC 各尺度の平均及び標準偏差を表7に示す。シェフェによる多重比較を行った結果、努力尺度については、第1志望とその他の群の間に差が認められ、反一偶然、自己決定尺度については、自分が決定したか、両親、先生の意見が重要であったかの違いによって差がみられた。

5 進路選択に関する諸要因

進路については、大学進学、短大又は専門学校進学、就職、未決定の4カテゴリーに分類した。この4カテゴリーの分類に対して意味をもつ要因を探るために、前進的ステップワイズ判別分析を行い、既に選択された変数を共変量とする共分散分析において15%水準で有意であった変数をとりだした。その結果、学習動機では課題志向、LOC 尺度では、努力、自己決定、及び達成、親和、外面的成功の3つの期待が選択された。これらの要因に基づいて正準判別分析をおこなった。標準判別係数、及び通常の一変量分散分析のF値を表8に、各カテゴリーの判別関数の平均を表9に示す。各カテゴリーの平均をみると、判別関数1は、大学進学と就職を両極とする進学—就職に関するものとみることができよう。判別関数2は、未決定と就職を両極としており、決定—未決定の判別に関するものとみることができよう。判別係数をみると、課題志向が強く、また達成期待が高い程、進学傾向が強く、さらに自己決定が強く、また親和期待が大きい程、進路を決定しているといえよう。

表7 志望順位及び決定者別 LOC 尺度平均及び標準偏差

	N	努力	反一偶然	自己決定
志望順位				
第1志望	386	3.18 (0.39)	2.54 (0.42)	2.50 (0.42)
第2志望	160	3.13 (0.41)	2.46 (2.46)	2.46 (0.42)
第3志望以下	123	3.02 (0.51)	2.46 (2.46)	2.47 (0.45)
決定者				
自分	412	3.17 (0.40)	2.55 (0.42)	2.53 (0.43)
先生又は両親	183	3.07 (0.42)	2.42 (0.43)	2.42 (0.42)
その他	74	3.15 (0.42)	2.46 (0.43)	2.38 (0.38)

表8 判別関数と要因との相関

		判別関数1	判別関数2	F
LOC	課題志向	.74	-.02	6.55*
	努力	-.32	-.26	0.37
	自己決定	.22	.81	5.07*
期待	達成	.54	-.04	3.86*
	親和	-.77	.84	2.28
	外面的成功	.43	-.38	2.86*

* $p<0.05$

表9 進路別判別関数の平均

	N	判別関数1	判別関数2
進路			
大学	168	.40	.10
短大・専門学校	127	-.18	.10
就職	82	-.45	.18
未決定	159	-.05	-.28

IV 考察

LOC 尺度の因子分析結果をみると、学業達成や友人関係領域というような領域の相違を反映する因子はみいだされなかった。このことは、学業達成や親和などの特定の欲求領域をこえた一般的な LOC 信念が存在するということを意味し、またこれは従来の一一般的な LOC 尺度（鎌原ら、1982）が測定しようとしたものと基本的には一致するものである、と考えられよう。しかし一方このような領域による相違とは別の因子がみいだされた。そ

の因子は、自分が努力することが良い結果をもたらすであろう、という信念を反映するもの、結果は偶然によって左右されない、という信念を反映するもの、自分の行動は自分で決定している、という信念を反映するもの、の3つであった。前2者の努力と運が必ずしも一次元の両極をなすものではない、というこの結果は、Levenson (1973) の内的尺度と、運尺度との区別に対応する。また自己決定と前2者との区別は、Bandura (1977) の結果期待と効力期待との区別に近いものといえよう。鎌原・樋口 (1986) は、LOC 尺度の項目を年齢に伴う変化のパターンによって分類することを試み、やはり結果として努力、運、自己決定の3つの項目群を見いだしている。今回の因子分析の結果とこの変化パターンによる分類とで、必ずしも項目が対応しているわけではないが、同様な観点から分類できるという意味では、類似した結果であるといえよう。この因子分析結果に基づいて、3つの尺度が構成された。努力尺度は、18項目からなり従来の LOC 尺度と同程度あるいはそれ以上の α 係数を示した。この尺度は LOC 信念の中核をなすものといえる。反一偶然尺度、自己決定尺度の α 係数は、他の多くの LOC 尺度の信頼性と同程度のものであるとはいえず、必ずしも十分なものとはいえず、今後の研究にあたっては項目の追加、洗練による尺度の信頼性の向上をはかる必要がある。

学習動機についての因子分析結果は、樋口(1985)における小学生の結果とほぼ同一であった。ただ樋口(1985)は、成人承認志向、友人承認志向、課題志向、能力志向(競争志向)の4因子をみいだしたのに対して、高校生での結果は、成人承認志向と友人承認志向が弁別されず、3因子構造となった。この3因子は、強化が明確に存在しているかどうか、という観点と、強化が与えられるための評価が、個人内でおこなわれるのか、他者との比較の上で行われるのか、という観点から整理できる。すなわち、他者承認志向と、課題志向とは、強化の顕在性で対立しており、いわゆる外発的動機と内発的動機との対立に対応する。一方競争志向は、課題志向と評価の点で異なっており、他者との比較が本質的な要素となっている。この対立は、Nicolls (1984) のいう課題関与と自我関与の対立、また Ames (1984) の個人的目標構造と競争的目標構造との対立に対応しているといつてよからう。

これら尺度の平均を比較してみると、小学生では高校生に比べ全体に平均が高く、肯定的であるという違いがあるが、動機の強さの順位も異なっている。すなわち小学生では課題志向が最も高く、競争志向がそれに続いて

いるのに対して、高校生では競争志向が最も高くなっている。項目レベルでみると高校生の場合、勉強する理由としてもっとも強く肯定されるのは、テストがあるから、である。この項目は、小学生においては成人承認志向に含まれているが、高校生においては、競争志向の項目となっており、ここでも高校における競争志向、競争的目標構造の優位が明らかになっている。

このような競争志向、あるいは競争的目標構造においては、自分がかんばっても他者がそれ以上の成果をもたらせば、目標に到達する(すなわち他者に勝つ)ことができないのであるから、LOC 信念に対しては負の効果をもつと期待できる。実際重回帰分析の結果、競争志向は努力尺度に対しては、効果をもたなかったが、反一偶然尺度、自己決定尺度に対しては負の関係を示した。すなわち競争志向は、努力が効果を持つという信念を低下させはしないが、結果は偶然や環境に左右されるという信念を増大させ、自己決定感を低下させることが考えられる。

他者承認志向は、強化の顕在性をもっとも高く、Deci (1975) のいう強化の制御的側面を考慮すれば、他者によって行動を制御されているという感覚を強め、自己決定感を低下させると予想される。実際他者承認志向が強い程、自己決定感が低く、同時に偶然や環境の効果についての信念が強いという傾向が示された。

他方課題志向、あるいは個人的目標構造は、自分の行動のありようが結果に反映されやすい目標構造であり、その結果として、LOC 信念を内的統制方向に高めることが期待される。重回帰分析においても、課題志向が強い程、努力の効果についての信念が高く、自己決定感が高く、偶然の効果についての信念が低いという関係が示された。

期待についての重回帰分析においてもこのような学習動機の効果を確認された。この学習動機の効果は、上記のように LOC 信念を媒介して、影響を与えると同時に直接期待に対して影響を与える、と考えられる。例えば課題志向と競争志向を比較すると、課題志向の場合、他者との相対的な評価ではないので、目標を達成できるかどうか自信を持ちやすくなる。他方他者承認志向においては、目標となる事態は強化をうるための道具であるが、強化をえられるような事態を達成するという目標は、やはり強化を与えるものがどのような基準で強化するかによって変化するので、達成の自信がもちにくくなる、と考えられる。このような学習動機の直接的な影響と同時に、当然予想されるような LOC 信念の影響、努力の効果についての信念が強い程、また自己決定感が強い程

期待が高くなるという傾向が確認された。

達成期待に関しては、価値観の相違は影響力をもたなかった。この結果からする限り、期待と価値は独立であると考えられる。一方親和期待においては、価値の影響がみられ、重要であると考えられるほど、期待も高いという傾向がみられた。これは、単相関においてもそうであって、達成期待と達成価値の相関は .19 であるのに対して、親和期待と親和価値では .43、外面的成功においては .34 であった。この期待と価値の相関関係は、例えば期待が低いのでその価値を引き下げるとか、逆に例えばその欲求領域において低い価値しかもっていないので、望ましい結果を得るためになんらかの行動をとることをせず、結果として低い期待しかもっていないのか、両方向の影響を相互的に含んでいるのか判然としない。しかし、少なくとも親和領域においては、期待と価値の依存関係が存在し、期待に対する LOC の効果を検討する場合、価値を考慮に入れる必要がある。

高校入試時の経験の相違によって LOC 信念に違いがみられた。第1志望ではない学校に進学した、という経験が努力についての信念を低下させ、他者によって進路が決定されたという経験が偶然や環境の効果についての信念を増大させ、自己決定感を低下させる、ということが示唆された。志望順位や決定者の違いは、学習動機や期待に対しては直接意味のある効果をもっていなかった。従ってたとえば、LOC 信念についてみいだされた志望順位の効果は単に成績の効果の反映である、といった可能性は考えにくい。鎌原・樋口 (1986) は、中学生から大学生にかけて LOC 信念が低下することをみいだしたが、特に中学生と高校生の間で大きなギャップが認められた。高校3年間では必ずしも LOC に変化が認められないことや、上述の結果から、入学試験という大きな競争場面の経験、あるいはそれを前提とした中学での学校生活が、LOC 信念の全体的な低下、外的統制方向への変化をもたらすひとつの要因であることが推察される。

学習動機構造は、LOC 信念に影響を与え、また直接期待に影響するという意味で、重要な変数であることが示唆されたが、これを Ames のような目標構造あるいは、どのように評価するのか、といった観点から考えていけば、具体的な介入のひとつの入り口とすることができよう。本研究は相関的な研究であるが、今後このような観点から実際場面での実験的検討が望まれる。行動と強化の随伴性の認知を高め、ひいては一般に成功期待をたかめる、という意味においては、本研究の結果をみる限り、競争的目標構造よりも個人的な目標構造が望ましい、といえよう。しかしながら現実の教育場面では、

既にみたように競争的目標構造が支配的であるといえよう。このような現実には LOC 信念の加齢にともなう低下をもたらしているように思えるが、一方教育場面での現実には、広く社会構造の反映でもあり学校を卒業したあと、現実の社会の中で、LOC がどのように変化し、またそれがどのようにひとの行動を規定していくのか、といった問題も検討していく必要がある。

(謝辞) 本研究の実施にあたり、川崎北高校の丸山清先生にお世話になった。記して感謝の意を表します。

付表1

〔LOC 質問項目〕

- E 1. あなたは、何でも、なりゆきにまかせるのが一番だと思いますか
- I 2. あなたは、努力すれば、りっぱな人間になれると思いますか
- I 3. あなたは、いっしょうけんめい話せば、だれにでも、わかってもらえると思いますか
- I 4. あなたは、自分の人生を、自分自身で決定していると思いますか
- E 5. あなたの人生は、運命によって決められていると思いますか
- E 6. あなたが、幸福になるか不幸になるかは、偶然によって決まると思いませんか
- E 7. あなたは、自分の身におこることは、自分のおかれている環境によって決定されていると思いますか
- E 8. あなたは、どんなに努力しても、友人の本当の気持を理解することは、できないと思いますか
- E 9. あなたの人生は、ギャンブルのようなものだと思いますか
- I 10. あなたが、将来何になるかについて考えることは、役に立つと思いますか
- I 11. あなたは、努力すれば、どんなことでも自分の力でできると思いませんか
- I 12. あなたは、たいていの場合、自分自身で決断した方が、よい結果を生むと思いますか
- I 13. あなたが幸福になるか不幸になるかは、あなたの努力しただけだと思いますか
- I 14. あなたは、自分の一生を思いどおりに生きることができると思いませんか
- E 15. あなたの将来は、運やチャンスによって決まると思いませんか
- E 16. あなたは、自分の身におこることを自分の力ではどうすることもできないと思いますか
- I 17. あなたは、努力すれば、だれとでも友人になれると思いますか
- E 18. あなたが努力するかどうかと、あなたが成功するかどうかは、あまり関係がないと思いますか
- I 19. あなたは自分の行動に注意していればいずれはまわりのひとたちから信頼を勝ち得ると思いませんか

- E 20. 親友が出来るかどうかは、あなたのいるクラスやクラブの雰囲気によると思いますか
- I 21. あなたは、努力すれば希望する職業に就くことが出来ると思いますか
- E 22. あなたは、理想的な相手と結婚できるかどうかは、めぐりあわせのようなものだと思いますか
- I 23. あなたは、日ごろから予習、復習をしていれば、テストで良い成績を取ることは簡単だと思いますか
- I 24. あなたは自分の努力次第で異性の友人をつくる事が出来ると思いますか
- E 25. あなたは、自分でも気付かずに衝動的に行動することがよくあると思いますか
- E 26. あなたが希望する大学に進学できるかどうかは、能力よりも偶然に左右されることが多いと思いますか
- E 27. あなたは友人とのつきあいが長く続くかどうかは、まわりの状況によるので予測できないことだと思いますか
- E 28. あなたは何か行動するとき、自分が望んだからというより、まわりの人が言うからそうしているのだということがよくあると思いますか
- I 29. 学校の授業がおもしろくないとすればそれはあなたがその教科の勉強をあまりしないからだだと思いますか
- I 30. あなたは自分が何かするのは、いつも自分でそうしようと決心したからだだと思いますか
- E 31. あなたのテストの結果は、そのときの体調など偶然の出来事でしばしば左右されると思いますか
- E 32. あなたは自分で決めたように行動することは難しいことだと思いますか
- E 33. あなたは頭の良し悪しは、変えることができないと思いますか
- I 34. あなたは友情が続くかどうかは、あなたの努力次第だと思いますか
- E 35. あなたは必要があればいつでも、自分の欲求を抑えることができると思いますか
- E 36. あなたは異性の友人ができるかどうかは運によるものだから、自分がどう行動したら良いか考えても仕方がないと思いますか
- E 37. あなたは自分の行動は、まわりの状況に流されることがよくあると思いますか
- I 38. あなたは前もって計画を立てて試験勉強すれば、試験の結果はずっとよくなると思いますか
- I 39. あなたは友人と仲良くやっていくためには、自分がどう行動したらよいか考えるのは重要なことだと思いますか
- I 40. あなたは友人と意見が違って、自分が決めた行動をとることが多いと思いますか
- E 41. あなたの学校での成績は、成績をつける先生によってかなり変わると思いますか
- I 42. あなたは友人に親切にしていれば、いつかは友人に助けられるときがあるものだと思いますか
- E 43. あなたは自分ではやりたくないと思いつつ、行動していることがよくあると思いますか

〔価値質問項目〕

1. 数学で良い成績をとる。
2. 国語で良い成績をとる。
3. 英語で良い成績をとる。
4. 理科で良い成績をとる。
5. 社会で良い成績をとる。
6. 体育で良い成績をとる。
7. 音楽、美術で良い成績をとる。
8. 希望する大学などに進学する。
9. 希望する職業に就く。
10. 金持ちになる。
11. 社会の指導的地位につく。
12. 親友を持つ。
13. たくさんの異性の友人を持つ。
14. 人類や社会に役立つことをする。
15. 理想的な相手と結婚する。
16. ひとから好かれる性格になる。
17. ひとから信頼される人間になる。
18. 魅力的な体型になる。
19. よい父／母になる。
20. 強い肉体を持つ。
21. すぐれた感性を持つ人間になる。
22. すぐれた知性を持つ人間になる。

〔期待質問項目〕

1. 数学で良い成績をとる。
2. 国語で良い成績をとる。
3. 英語で良い成績をとる。
4. 理科で良い成績をとる。
5. 社会で良い成績をとる。
6. 体育で良い成績をとる。
7. 音楽、美術で良い成績をとる。
8. 希望する大学などに進学する。
9. 希望する職業に就く。
10. 金持ちになる。
11. 社会の指導的地位につく。
12. 親友を持つ。
13. たくさんの異性の友人を持つ。
14. 人類や社会に役立つことをする。
15. 理想的な相手と結婚する。
16. ひとから好かれる性格になる。
17. ひとから信頼される人間になる。
18. 魅力的な体型になる。
19. よい父／母になる。
20. 強い肉体を持つ。
21. すぐれた感性を持つ人間になる。
22. すぐれた知性を持つ人間になる。

〔学習動機質問項目〕

1. 母親にしかられたくないから。
2. 大人になって役に立つから。
3. テストがあるから。
4. 勉強するのが楽しいから。
5. 良い成績をとりたから。
6. 母親に言われるから。
7. 友人に信頼されたい（頼りにされたい）から。

8. 良い学校（大学）に入りたいから。
9. 母親にほめられたいから。
10. 友人に好かれたいから。
11. 人より頭の良い人になりたいから。
12. 友人に負けたくないから。
13. 父親に言われるから。
14. 難しいことをやりとげたいから。
15. 先生にほめられたいから。
16. 自分の力をためしてみたいから。
17. 宿題があるから。
18. 立派な人になりたいから。
19. 先生に言われるから。
20. 人のできないようなことができるようになりたいから。
21. 先生にしかられたくないから。
22. 父親にほめられたいから。
23. 人より偉くなりたいから。
24. 友人に嫌われたくないから。
25. 新しいことを知りたいから。
26. 大人になったとき金持ちになりたいから。
27. 父親にしかられたくないから。
28. みのまわりにふしぎなことや、どうしてかなと思
うことがたくさんあるから。
29. 友人に無視されたくないから（勉強しないと友人
に相手にされないから）。
30. 何で勉強するのかわからない。

文 献

Ames, C. 1984 Competitive, cooperative, and individualistic goal structures; A cognitive motivational analysis. In Ames R. E. and Ames, C. (Eds) *Research on Motivation in Education vol. 1 Student Motivation*. Academic Press.

Bnadura, A. 1977 *Social Learning Theory*, Prentice-Hall.

deCharms, R. 1968 *Personal Causation*. Academic Press.

Deci, E. L. 1975 *Intrinsic Motivation*. Plenum.

樋口一辰 1986 児童の学習動機と学業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・樋口一辰・清水直治 1982 Locus of Control 尺度の作成と、信頼性、妥当性の検討。教育心理研究, 30, 302-307。

鎌原雅彦・樋口一辰 1986 Locus of Control の年齢的变化に関する研究。印刷中。

Levenson, H. 1973 Multidimensional locus of control in psychiatric patients. *Journal of Consulting and Counseling Psychology*, 41, 397-404.

Nicolls, J. G. Conceptions of ability and achievement motivation. In R. Ames and C. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education. Vol. 1, Student Motivation*. Academic press.

Rotter, J. B. 1966 Generalized expectancies for internal vs external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (whole No. 609), 1-28.

付表 2 各尺度平均及び標準偏差

尺 度	平 均	標 準 偏 差
学習動機		
他者承認志向	2.08	.82
課題志向	2.98	.87
競争志向	3.32	.88
LOC		
努力	3.15	.41
反一偶然	2.51	.41
自己決定	2.49	.42
価値		
達成	3.86	.80
親和	4.47	.51
外面的成功	3.50	.78
期待		
達成	3.47	.69
親和	3.55	.67
外面的成功	2.91	.70