

教師への信頼感と暗黙の知能観が 自律的な学習動機づけに及ぼす影響

—高校から大学への移行過程に着目した検討—

浦 光博・山縣 ^(*)桜子・寺田 ^(**)未来

大学生の学習への動機づけに高校時代の教師への信頼感と暗黙の知能観がどのように関連するかを、質問紙調査によって検討した。148名の大学生が、現在の学習への動機づけと暗黙の知能観、ならびに高校時代の学習への動機づけと担任教師への信頼感を調べる質問紙に回答した。分析の結果、増大的知能観得点の高い学生ほど、自律的な学習動機づけを強く持っていることが示された。この関連は、高校時代の学習動機づけの影響を統制してもなお有意なままであった。また、高校時代の担任教員に教師としての正当性を強く感じていた大学生ほど高い増大的知能観を示した。本研究の貢献と限界、将来への展望が考察された。

キーワード:自律的な学習動機づけ、教師への信頼感、暗黙の知能観

1. 問題

自ら学ぼうとする姿勢の重要性が指摘されはじめて久しい(中央教育審議会,1996; 大学審議会,1998)。とりわけ、大学での学びにとってそれが重要であることはくり返し指摘されてきた。本研究では、大学生の自ら学ぼうとする

姿勢に焦点を当て、それが高校時代の教師との関係性、ならびに学生自身の持つ知能観といかに関連するかを検討する。

1.1 自律的な学習動機づけ

自ら学ぼうとする姿勢は心理学的には学習への自律的な動機づけと捉えられる。この自律的な動機づけは、内発的動機づけ(Deci,

(*)追手門学院大学 心理学部 (***)大手前大学 現代社会学部

1975) 研究の一環として扱われてきた。そこでは、学習への動機づけには内発的なものと外発的なものがあり、前者は学習者個人の興味や関心に基づくものであり、後者は外部から与えられる報酬や罰によって引き起こされるものと考えられていた。そして多くの場合、前者の方が後者よりも望ましい動機づけのあり方であると考えられてきた。さらに、両者は対立的なものであり、内発的な動機づけに基づいてなされた行動に対して外発的な報酬を与えると、その動機づけの内発性が失われることが示されてきた(Deci, 1971)。

しかし、実際には学習への動機づけは必ずしもこれら2つに明確に分類できるわけではない。たとえば、自らの成長のために課題に取り組む姿勢は、成長という報酬を目指すものであるため内発的なものとは言えない。しかし、自らの成長は外部から与えられる報酬ではないため外発的な動機づけとも言えない。

このようなことから、学習への動機づけを対立的な2種類のものとしてではなく段階的に変化するものとして捉える枠組みが提唱された(Deci & Ryan, 1985, 2000; Ryan & Deci, 2000)。この枠組みでは、自己調整(Self-regulation)の観点から学習への動機づけを捉える。自己調整とは、ある行動への動機づけを高め、別の行動に対する欲求を抑制しコントロールしながら行動を活発化させる一連の過程(Tangney, Baumeister, & Boone, 2004)のことである。

学習場面で自己調整がどのようになされるかの観点から、学習への動機づけは次の4種類に分類できる*1(Deci & Ryan, 1985; 速

水, 1995)。まず「外的調整」に基づく動機づけである。これは「親や先生に叱られるのが嫌だから」や「他者から褒められたいから」など、外部からの働きかけに合わせるよう自己を調整しようとする動機づけである。2つ目は「取り入れ的調整」に基づく動機づけである。これは「友だちに負けたくないから」や「まわりの人にかしこいと思われたいから」というように、罰を避けたり達成感を得たりするために学習に向けて自己調整しようとするものである。3つ目は「将来の成功につながるから」や「自分のためになるから」など、学習することの価値に自分を同一化させることで学習に積極的に取り組もうとする動機づけであり、「同一化的調整」と呼ばれる。そして4つ目が「勉強すること自体がおもしろいから」や「自分が勉強したいと思うから」といった、学習内容への興味や関心に基づく「内的調整」に基づく動機づけである。これら4種類の学習動機づけは他律性から自律性へと続く連続帯上に位置し、外的調整が最も他律的であり取り入れ的調整がそれに続く。さらに同一化調整、内的調整の順に自律性が高まるものとして捉えられている。

学習への動機づけをこのように4種類に分類した時、大学での学習にとって重要なものはより自律性の高い動機づけであろう。すなわち、同一化調整や内的調整に基づく動機づけこそが大学での学習に求められる。それでは、これら自律的な学習動機づけの形成・強化にかかわる要因にはどのようなものが考えられるだろうか。

まず、学習への動機づけは長年の学習習慣によって形成されたものであり、大学生の動機づけがそれまでのものと独立したものであるわ

*1 Deci & Ryan (2002)による自己決定理論では、動機づけをここに示した4種類に統合的調整を加えた5種類の下位次元からなるものとしている。しかしながら、多くの研究で統合的調整は同一化的調整や内的調整との弁別が困難であることが示されていることから、後の研究でもあまり使われていない(岡田, 2010)。そのため、本研究でも統合的調整は扱わないこととした。

けではない。つまり、大学での学習動機づけのあり方は小学校から高校までの期間の学習動機づけの影響を多かれ少なかれ受けるだろう。とりわけ、大学に最も近い高校時代の学習動機づけのあり方の影響は大きいだろうと考えられる。

これより、本研究の最初の仮説は次のとおりとなる。

〔仮説1〕 大学生の学習動機づけは高校時代の学習動機づけのと密接な関連を持つだろう。

では、そのような高校までの学習動機づけの影響を統制してもなお、大学での学習を自律的なものにする要因にはどのようなものが考えられるだろうか。本研究では、このような高校から大学への移行に伴う学習動機づけの変化に影響する要因として暗黙の知能観 (implicit theories of intelligence; Dweck, 1999) に着目する。

1.2 学習への動機づけと暗黙の知能観

暗黙の知能観とは知能に関して個人の持つ信念のことであり、大きく2つに分類される。1つは知能を柔軟で変化するものと捉える増大的知能観であり、もう1つは知能を安定的で不変のものと捉える実体的知能観である。Dweck & Leggett (1988) によれば、増大的知能観を持つ者にとって学習は自らの成長のためのものであり、そのために熟達志向的な目標を設定する。また、困難な状況は挑戦の機会であり、それを克服するためにより一層の努力を行おうとする。一方、実体的知能観を持つ者にとって学習の機会は自らの能力の水準を示すためのものであるため、状況の困難さは自らの能力の低さのシグナルとして捉えられる。

そして、他者から良い評価を得、悪い評価を避けることに重点を置いた遂行目標を設定しやすい傾向をもつ。人がこれら2つの知能観のうちどちらを強く内在化するかは、成長の過程で周囲の大人からどのような働きかけを受けてきたかに左右されることが示されている (e.g., Mueller, & Dweck, 1998; Pomerantz & Kempner, 2013)。一般に自分の成功や失敗の原因や理由を自らの能力に帰属するような働きかけを受けると実体的知能観が、努力に帰属させるような働きかけを受けると増大的知能観が形成されやすいという。

このような知能観の違いは、学習への動機づけにどのような影響を及ぼすだろうか。まず、増大的知能観の挑戦志向的な特徴に目を向けるならば、それは内的調整に基づく学習動機づけに反映されるだろう。また、増大的という表現に見られるように努力によって成長という報酬が得られる点に目を向ければ、増大的知能観は同一化的調整に基づく動機づけとなって現れる可能性もある。一方、実体的知能観は自らの能力の査定とかわかる。また他者からの評価を志向するものでもある。前者の特徴は取り入れ的調整に基づく動機づけ、後者の特徴は外的調整に基づく動機づけにそれぞれ反映されるだろう。

以上から導かれる仮説は次の4つである。

〔仮説2〕 増大的知能観を強く持つ者ほど大学での学習において内的調整と同一化調整に基づく動機づけを強く示すだろう。

〔仮説3〕 仮説2で述べられている影響過程は高校時代の学習への動機づけの影響を統制してもなお認められるだろう。

〔仮説4〕 実体的知能観を強く持つ者ほど

大学での学習において取り入れ調整と外的調整に基づく動機づけを強く示すだろう。

[仮説5] 仮説4で述べられている影響過程は高校時代の学習への動機づけの影響を統制してもなお認められるだろう。

1.3 高校時代の教師との関係と暗黙の知能観

以上のように、大学での自律的な学習によって増大的知能観を持つことの有効性が予想される。では、増大的知能観はどのように形成され強化されるのだろうか。すでに述べたように、増大的知能観を持つ者は学習することを挑戦であり成長の糧と捉える。また、自分の成果の原因を努力に帰属する傾向も持つ(Hong, Chiu, Dweck, Lin & Wan, 1999; Dweck, 1988)。このことは、増大的知能観を持つ者が、過去の学習機会において挑戦的な環境と学習成果の努力への帰属の経験が多かった可能性を示唆する。また上述のように、個人がどのような知能観を持つかは、周囲の大人からの働きかけによるところが少なくない。

このように考えるならば、高校生、大学生の暗黙の知能観の形成にとって教師の果たす役割は大きいだろう。生徒が失敗を恐れずに挑戦できる環境をつくり、必要な時に必要な情報を提供するような教師の下で学ぶことのできた生徒は、それができなかった生徒よりも学習によって実際に成長できることを知り、その結果として増大的な知能観を持つようになるだろう。

このような教師の生徒に対する接し方に関して、中井・庄司(2006,2007)は教師に対する信頼感尺度を作成してその構成要素を検討している。これは安心感、正当性、不信の3因

子からなる31項目の尺度である。このうち、安心感因子は「教師がいることによる安心感」に関する項目と「教師との関係性に対する安心感」に関する項目からなる。また、正当性因子は生徒が教職という職業についている教師に対して期待する、教師としての役割に関わる項目からなる。そして、不信因子には教師への不信感を表す項目が含まれている。

本研究では、大学生が高校時代に教師に対してこれら信頼の3要素をどれくらい感じていたかによって、形成・強化された知能観がどのように異なると予測する。まず、生徒が教師に安心感を抱くならば、学習において失敗を恐れず挑戦する意欲を持つようになるだろう。また、教師の正当性を高く認知している生徒は、自らの学習に対する教師からの適切な働きかけが期待できるだろう。したがって、高校時代の教師に対して安心感と正当性を高く認知していた大学生は、そうでない大学生よりも高い増大的知能観を持つことが予想できる。逆に、高校時代の教師に対して不信感を抱いていた大学生にとって教師からの適切なフィードバックは期待できなかったであろう。そのため、学習によって知能が向上するという経験を持つことができず、結果として実体的知能観が強化されるだろう。

以上から導かれる仮説は次の2つである。

[仮説6] 高校時代の教師に対して安心感と正当性を高く認知していた大学生はそうでない大学生よりも高い増大的知能観を持つだろう。

[仮説7] 高校時代の教師に対して不信感を抱いていた大学生はそうでない大学生よりも高い実体的知能観を持つだろう。

以上7つの仮説を検証するため、本研究で

は大学生を対象とした質問紙調査を実施した。この調査では、大学生に高校2年生の頃の学習への動機づけと担任教師への信頼感、現在の学習への動機づけと暗黙の知能観を問う尺度への回答を求めた。

2. 方法

2.1 参加者

追手門学院大学の学生148名(男子80名、女子66名、不明2名、平均年齢=19.59(SD = 1.23))が質問紙に回答した。回答者の学年は1回生と2回生がともに56名、3回生が10名、4回生が22名であった。所属学部別の回答者数は、社会学部生64名、地域創造学部生46名、心理学部生28名の他、経済学部生1名、経営学部2名、国際教養学部生6名、不明1名であった。

2.2 手続き

個別配布、授業中に依頼し授業中に回答してもらうという2通りの方法を用いた。個別配布の場合は回答者自身に専用の回収ボックスへの返却を求め、授業中の配布は質問者の持っている回収ボックスに返却するよう求めた。質問紙には性別、年齢、学部・学科、学年を記入してもらった。表紙には回答者の回答は記号化するため個人が特定されることはないこと、データは研究目的以外では使用しないことを明記した。また、研究の趣旨を了承し研究のためのデータ使用を認める場合には、表紙裏にある同意書に署名するよう求めた。加えて、書名のある同意書は確認後に処分することも明

記した。分析には同意書に署名のあった質問紙のデータのみを用いた。

2.3 使用尺度

2.3.1 教師への信頼感

中井・庄司(2006)の作成した「生徒の教師に対する信頼感尺度の修正版(中井・庄司, 2007)を用いた。この尺度は「先生にならいつでも相談ができると感じる」、「私が不安なとき、先生に話を聞いてもらおうと安心する」などの項目と関連する「安心感」、「たとえ間違っているときでも、先生は自分の間違いを認めないと思う」、「先生は言っていることと、やっていることに矛盾があると思う」などの項目と関連する「不信」、「先生は自信を持って指導を行っているように感じる」、「先生には教育者としての威厳があると思う」などの項目と関連する「正当性」の3因子、31項目からなる。「まったくそう思わない(1点)」から「非常にそう思う(4点)」までの4件法で回答を求めるものである。

なお、今回この尺度を用いるにあたって次のような変更を加えた。この尺度は小中高校生の教師に対する信頼感を測定するためのものであり、回答時の学級担任を思い浮かべて各項目に答えるものである。そのため、各項目は上述の例のように現在形で表現されている。しかし、今回は大学生を対象として高校時代の担任を思い浮かべて回答を求めることとしたため、「先生にならいつでも相談ができると感じていた」というように過去形で表現した。回答を求める教示は「以下の項目は、高校2年生の時のあなたのクラスの担任の先生について尋ねたものです。最も近い番号に○をしてください。」とした。

2.3.2 自律的学習態度

西村・川村・櫻井(2011)の自律的学習態度尺度(20項目、4件法)を用いた。この尺度は自己決定理論(Deci & Ryan, 2002)に基づいて、学習への動機づけを内的調整、同一化調整、取り入的調整、外的調整の4つの下位概念で捉え、それぞれの動機づけの強さを測定するために作成されたものである。このうち内的調整とは「問題を解くことが面白いから」、「自分が勉強したいから」というように、学ぶことへの動機づけが自分の内的な興味や欲求に基づくものであることを示すものである。同一化調整とは「自分のためになるから」や「将来の成功につながるから」というように、学ぶことに価値を認め自分のものとして受け入れていることから生じる動機づけを意味する。取り入的調整とは「友達にバカにされたくないから」や「勉強ができないとみじめな気持ちになるから」というように、他者との比較によって自己評価を維持しようとしたりみじめさを回避しようとしたりするといった、消極的な動機づけを意味する。最後の外的調整とは「成績が下がると、怒られるから」や「やらないと周りの人がうるさいから」など、学ぶ理由を自分の外に求める姿勢を示すものである。4種類の動機づけそれぞれに対応する5項目、計20項目からなり、「全く当てはまらない(1点)」から「非常に当てはまる(4点)」までの4件法で回答を求めるものである。

今回の調査では、高校時代を回想するよう求め、その時の学習への動機づけを回答するよう求めるものと、現在の学習への動機づけを回答するよう求めるものの2種類を用意した。高校時代の動機づけ尺度では「以下の項目はあなたが高校2年生の時の学習した理由に

どのくらい当てはまりますか。」、現在の動機づけ尺度では「以下の項目は、あなたが現在、学習をする理由にどのくらい当てはまりますか。」とそれぞれ教示した。

2.3.3 暗黙の知能観

暗黙の知能観の測定のため、前泊・小野・岩木(2012)の顕在的知性観尺度の第1因子に高く負荷した8項目を用いた(具体的な項目はTable 2を参照のこと)。

分析には統計分析プログラムHAD(清水, 2016)を用いた。

3. 結果

3.1 各尺度の因子構造と尺度得点の算出

3.1.1 学習への動機づけ尺度と教師に対する信頼感尺度

学習への動機づけ尺度と教師への信頼感尺度のそれぞれについて、オリジナルの因子構造にもとづき確認的因子分析を行った。その結果をTable 1に示した。RMSEAの値を見ると、適合性が十分に高いと判断される0.05を下回ったものはないものの、いずれの尺度についても0.1を下回っていた。このことから、どの尺度についても一定の適合性を持つものと判断できる。したがって、以下の分析ではオリジナルの因子構造に基づいて、各因子に高く負荷する項目の平均値を算出し、それぞれの尺度得点として用いることとした。すなわち、学習への動機づけについては高校時代のものも現在のものも内的調整、同一化的調整、取り入的調整、外的調整の各動機づけ得点、教

師への信頼については安心感得点、正当性得点、不信得点のそれぞれを算出した。各得点の記述統計量はTable 3に示したとおりである。

Table 1 学習への動機づけ尺度と教師への信頼感尺度の確認的因子分析結果

	χ^2	df	p 値	CFI	RMSEA	SRMR増大	GFI	AGFI
学習への動機づけ								
高校時代	779.00	430	.00	.84	.08	.07	.73	.69
現在	347.78	164	.00	.86	.09	.10	.81	.76
教師への信頼感	779.00	430	.00	.84	.08	.07	.73	.69

3.1.2 暗黙の知能観尺度

暗黙の知能観尺度について、理論的に仮定できる2因子構造とし、最尤法・独立クラスター回転による探索的因子分析を行った。最初8項目全てを用いて分析を行ったが、第1項目の「新しいことは学べても知能は不変である」はどちらの因子にも.40以上の負荷を示さず、共通性も.15と低かった。また、8項目での因子構造の適合性は $\chi^2=28.52$ (df=13, $p<.01$)、CFI=.94、RMSEA=.10と低かった。そのた

め、第1項目を除く7項目で改めて分析を行った。その結果をTable 2に示す。Table 2から第1因子は増大的知能観因子、第2因子は実体的知能観因子と解釈できる。適合性指標は $\chi^2=7.82$ (df=8, $p<.45$)、CFI=1.00、RMSEA=.008であり、十分な水準にあると言える。よって、各因子の項目得点の平均値を増大的知能観得点と実体的知能観得点として以後の分析に用いることとした。

Table 2 暗黙の知能観尺度の因子パターン行列

項目	増大的知能観	実体的知能観	共通性
増大的知能観			
もとなる知能は大幅に向上可能である	.82	-.04	.67
大幅に知能向上はいつでも可能である	.79	-.01	.63
誰もが知能は向上させられる	.59	-.07	.36
実体的知能観			
変えようのない人間の側面である	.26	.89	.87
成長できるレベルは生まれつきで努力では伸びない	-.14	.64	.43
知的成長はできる人とできない人がいる	.00	.53	.28
今の知能は向上不能である	-.15	.41	.19
	因子寄与	1.93	1.84
	因子間相関	-.32	

3.1.3 各尺度得点の記述統計量

以上の各尺度得点の記述統計量をTable 3に示した。

また、高校時代の学習への動機づけ得点と現在の学習への動機づけ得点とその差、なら

びにこの差についての対応のあるt検定の結果もTable 3に示した。t検定の結果から、高校時代から現在にかけて内的調整得点と同一化的調整得点は上昇し、取り入れ的調整得点と外的調整得点は低下していることが分かる。

Table 3 各尺度得点の記述統計量と高校時代と現在の学習への動機づけの差の検定

変数名	N	高校時代			現在			差	t値(df)	効果量(r)
		平均値(SD)	α	ω	平均値(SD)	α	ω			
学習への動機づけ										
内的	145	1.96(.66)	.86	.86	2.18(.72)	.87	.87	.23	3.83(144)**	.163
同一化的	143	2.62(.69)	.84	.84	2.84(.68)	.80	.81	.22	3.72(142)**	.158
取り入れ的	141	2.22(.72)	.85	.85	2.11(.74)	.88	.88	-.11	2.19(140)*	.078
外的	143	2.37(.65)	.75	.78	2.15(.65)	.78	.79	-.22	4.36(142)**	.171
暗黙の知能観										
増大的	143				2.80(.71)	.79	.79			
実体的	141				2.20(.62)	.70	.74			
教師に対する信頼感										
安心感	146	2.35(.69)	.93	.93						
正当性	142	2.82(.60)	.88	.87						
不信	144	2.01(.66)	.82	.82						

** p < .01, * p < .05

3.1.4 現在の動機づけと高校時代の動機づけ、教師への信頼感、暗黙の知能観の関連

現在の学習への動機づけと、高校時代の学習への動機づけ、暗黙の知能観ならびに教師に対する信頼感との間の相関、そして暗黙の知能観と教師に対する信頼感の間の相関を求めた(Table 4)。Table 4から次のことが分かる。まず、高校時代と現在の各種動機づけの間には有意な相関が認められる。次に、現在の内的調整と同一化調整は増大的知能観、教師への安心と有意な関連を持ち、さらに同一化調整は教師の正当性とも有意に関連

している。そして、取り入れ的調整と外的調整は教師への不信と有意な関連を持ち、さらに外的調整は実体的知能観とも有意に関連している。暗黙の知能観と教師に対する信頼感との関連については、教師の正当性の認知が増大的知能観と正の、実体的知能観と負の有意な相関を示し、教師に対する不信感が実体的知能観と正の相関を示した。

これらの結果に基づき、現在の学習への動機づけに及ぼす高校時代の動機づけ、暗黙の知能観、教師に対する信頼感の影響を検討するため、ステップワイズ法による重回帰分

析を行った。現在の4種類の動機づけ得点のそれぞれを基準変数とし、高校時代の4種類の動機づけ得点と2種類の暗黙の知能観得点、ならびに3種類の教師に対する信頼感得点を説明変数とした。分析の結果をTable 4に示す。Table 4にあるとおり、現在の各種動機づけ得点に対してそれぞれに対応する高校時代の動機づけ得点が正の有意な関連を示した。また、現在の内的調整得点には増大的知能観得点、同一化的調整得点には教師に対する安心感得点が、外的調整には不信得点がそれぞれ正の有意な関連を示した。そして取り入れ調整得点には教師の正当性

得点が負の有意な関連を示した。なお、実体的知能観得点はいずれの動機づけ得点にも有意な関連を示さなかった。

次いで、暗黙の知能観に及ぼす教師に対する信頼感の影響を検討するため、増大的知能観と実体的知能観のそれぞれを基準変数、教師への安心感、教師の正当性、教師への不信を説明変数としてステップワイズ法による重回帰分析を行った。その結果もTable 4に示されている。Table 4から、増大的知能観は教師の正当性認知と正の関連を持ち、実体的知能観は教師への不信感と正の関連を持つことが分かる。

Table 4 学習への動機づけと教師に対する信頼感、暗黙の知能観の関連についての相関ならびにステップワイズ重回帰分析の結果

	現在の動機づけ								暗黙の知能観			
	内的		同一化的		取り入れ的		外的		増大的		実体的	
	r	β	r	β	r	β	r	β	r	β	r	β
高校時代の動機づけ												
内的	.47**	.43**	.14 †		.23**		.08					
同一化的	.26**		.48**	.43**	.25**		.11					
取り入れ的	.35**		.39**		.65**	.67**	.27**					
外的	.18*		.03		.26**		.55**	.51**				
暗黙の知能感												
増大的	.24**	.22**	.29**		.12		.13					
実体的	-.12		-.09		.08		.24**					
教師に対する信頼感												
安心感	.22**		.32**	.24**	.02		-.12		.12		-.12	
正当性	.12		.32**		-.07	-.16*	-.06		.27**	.28**	-.17*	
不信	.07		-.06		.27**		.27**	.17*	-.14		.20*	.20*
R ²	.25**		.29**		.46**		.32**		.08**		.04*	

**p < .01, * < .05, † < .10

4. 考察

本研究では大学生の自律的な学習動機づけが高校時代の学習動機づけと教師に対する信頼感、ならびに現在の暗黙の知能観とどのように関連するかを、質問紙調査によって検討した。データ分析の結果、(1)現在の学習への動機づけは高校時代の動機づけと密接に関連すること、(2)増大的知能観を強く持つ者ほど現在の自律的な動機づけが高いこと、(3)増大的知能観と内的調整による学習動機づけとの有意な関連は高校時代の動機づけの影響を統制しても認められること、(4)高校時代の教師に対して正当性を高く認知していた参加者ほど高い増大的知能観をもっていることが示された。以下、それぞれについて考察する。

現在の学習への動機づけと高校時代の動機づけとの関連

まず、Table 4に示された、高校時代の学習動機づけ得点と現在の学習動機づけ得点との相関係数ならびに標準化偏回帰係数の値から、現在の4種類の学習動機づけが高校時代のそれぞれの学習動機づけと有意に関連していることが分かる。高校時代の自らの学習が内的調整や同一化的調整に基づいて動機づけられていたと認知している参加者は、現在もそれぞれの動機づけを強く持つと考えていた。同様に、高校時代の取り入れ的、外的調整に基づく学習動機づけは現在のそれぞれの動機づけと関連していた。これらのことは、高校時代の認知された学習動機づけの自律

性-他律性が大学における現在の学習動機づけの自律性-他律性に反映されていることを示唆するものである。これは仮説1を支持する結果である。

暗黙の知能観と学習動機づけとの関連

次に、暗黙の知能観と現在の学習動機づけとの関連については、増大的知能観と内的調整ならびに同一化的調整との間に有意な相関が認められた(Table 4)。この結果は仮説2を支持する。高校時代の動機づけの影響を統制した場合の β 係数を見ると、内的調整に基づく動機づけとの関連は有意なままだが、同一化的調整との関連は有意ではなくなった。これは仮説3を一部支持する結果である。大学生は増大的知能観を高く持つことで、高校時代の学習動機づけの強さにかかわらず、現在の学習において自らの興味や関心によって学習しようとする傾向にあると言える。

なお、同一化的調整については教師に対する安心感との間の β 係数が有意であった。高校時代の教師との間に安心できる関係を築くことが出来ていたと認知している大学生は暗黙の知能観の如何にかかわらず、学習への価値を認知し、学習に積極的に取り組もうとする傾向を持つことが示唆される。

一方、実体的知能観については、現在の外的調整に基づく学習動機づけとの間に有意な正の相関を持つが、取り入れ的調整との間の相関は有意ではなかった。これは仮説4を一部支持する結果である。ただし、 β 係数はいずれの動機づけについても有意ではなく、仮説5は支持されなかった。また取り入れ的調整と教師の正当性との間に負の関連が認められた。高

校時代の担任教師が教師としての役割を正
 当に果たしていたと感じている大学生は、外
 的な価値を取り入れることで学習意欲を高め
 ようとする傾向が低いと言える。さらに、外的調
 整と不信との間に正の関連が認められた。高
 校時代の教師に不信感を抱いている大学生
 は外発的な動機に基づいて学習する傾向に
 あることが示唆される。

教師に対する信頼感と 暗黙の知能観との関連

教師に対する信頼感と暗黙の知能観との関
 連について、まず正当性認知と増大的知能観
 との間の相関係数と β 係数が有意であった。安
 心感との間には有意な関連は見いだされな
 かった。この結果は仮説6を一部支持する。高
 校時代の担任教師に正当性を認めている大
 学生は増大的知能観を高く保てる可能性が
 指摘できる。また、教師に対する不信と実体的
 知能観との間に有意な正の関連が認められ
 た。これは仮説7を支持する結果である。信頼
 できない教師の下での学びは生徒にとって成
 長や挑戦の機会とはなりにくいと言える。

本研究の貢献

本研究の第1の貢献は、増大的知能観を持
 つことの自律的な学習へのポジティブな効果
 を明らかにしたことである。知能は柔軟なもので
 あり、努力によって変化させることが可能であると
 信じる大学生は、高校時代の学習動機づけが
 どのようなものであっても、現在自律的な動機づ
 けで学習に取り組んでいることが示された。

さらに、この増大的知能観は高校時代の担
 任教師に対する正当性認知によって高まる可

能性を示したことも重要な貢献であると言え
 る。信頼感尺度の中で正当性と関連する項目
 を具体的に挙げると、方法で例に挙げたもの
 以外に「先生は教師としてたくさんの知識を
 持っていたと思う」「先生は質問したことにはき
 ちんと答えてくれていた」「先生は何事にも一
 生懸命であった」「私が間違っただけをした
 時、先生はきちんと叱ってくれた」などがある。
 これらの項目によって測定される教師の正当
 性とは、教師としての高い専門性に裏づけら
 れた誠実さから生じるものであると考えられ
 る。教師としての高い専門性と誠実性が生徒、
 学生の自律的な学びの基盤を作ると言えるだ
 ろう。

限界と課題

本研究にはいくつかの限界がある。まず第1
 に、本研究で得られた知見が振り返り法
 (retrospective method)による質問紙調査
 のデータに基づくものである点である。このよ
 うなデータには、想起バイアスをはじめとする
 種々の回答バイアスが混在する。また、横断的
 なデザイン(crosssectional design)によって
 得られたデータの分析から、影響の方向性を
 同定することには十分に慎重であるべきだろ
 う。今後は、縦断的なデザイン(longitudinal
 design)の前向き法(prospective method)に
 よる調査によって、本研究の知見が追証され
 るかを確認する必要がある。

さらに、本研究では大学入学後の変化を検
 討することができていない。学習への動機づ
 けのあり方は大学入学後の学習経験によっ
 て影響されるだろう。たとえば、学年が進行す
 るにしたがって専門性が高まり、演習などで自

律的な取り組みを求められる機会も多くなることなどが考えられる。そのような入学後の学習経験の影響の可能性を考慮して、学習動機づけや知能観について学年間の比較を行うことも重要である。しかし、本研究においては学

年別の分析をするのに十分なサンプルを得ることができなかった。より大規模な調査によって高校から大学への移行、そして大学内での年次進行の影響を検討することも必要である。

引用文献

- 中央教育審議会(1996).21世紀を展望した我が国の教育のあり方について—子供に[生きる力]と[ゆとり]を—,第一次答申.
大学審議会(1998).21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学—,中間まとめ要旨.
- Deci,E.L.(1971).Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation.*Journal of personality and Social Psychology*,18,105-115.
- Deci,E.L.(1975).*Intrinsic motivation*.New York: Plenum.
- Deci,E.L.,& Ryan,R.M.(1985).*Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*.Springer Science & Business Media.
- Deci,E.L.,& Ryan,R.M.(2000).The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior.*Psychological Inquiry*,11,227-268.
- Deci,E.L.,& Ryan,R.M.(2002).*Handbook of self-determination research*.University Rochester Press.
- Dweck,C.S.(1999).*Self theories: Their role in motivation, personality and development*.Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck,C.S.,& Leggett,E.L.(1988). A social cognitive approach to motivation and personality.*Psychological Review*,95,256-273.
- 速水敏彦(1995).内発と外発の間に位置する達成動機づけ,心理学評論,38,171-193.
- Hong,Y.Y.,Chiu,C.Y.,Dweck,C.S.,Lin,D.M.S.,&Wan,W.(1999).Implicit theories,attributions,and coping: A meaning system approach.*Journal of Personality and Social psychology*,77,588-599.
- 前泊麻理菜・小野杏紗・岩木信喜 (2012).知性観と学習意欲—自己決定感および自己効力感に着目した予備的分析— 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要,11,185-191.
- Mueller,C.M.,& Dweck,C.S.(1998).Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance.*Journal of personality and social psychology*,75,33-52.
- 中井大介・庄司一子 (2006).中学生の教師に対する信頼感とその規定要因,教育心理学研究,54,453 - 463.
- 中井大介・庄司一子 (2007).中学生の教師に対する信頼感と幼少期の父親および母親への愛着との関連 パーソナリティ研究,15,323-334.
- 西村多久磨・河村茂雄・櫻井茂男(2011).自律的な学習動機づけとメタ認知方略が学業成績を予測するプロセス—内発的な学習動機づけは学業成績を予測することができるのか?— .教育心理学研究,59,77-87.
- 岡田涼(2010).自己決定理論における動機づけ概念間の関連性—メタ分析による相関係数の統合—パーソナリティ研究,18,152-160.
- Pomerantz,E.M.,& Kempner,S.G.(2013).Mothers' daily person and process praise: Implications for children's theory of intelligence and motivation.*Developmental psychology*,49,2040-2046.
- Ryan,R.M.,& Deci,E.L.(2000).Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions.*Contemporary educational psychology*,25,54-67.
- 清水裕士(2016).フリーの統計分析ソフトHAD:機能の紹介と統計学習、研究における利用方法の提案,メディア・情報・コミュニケーション研究,1, 59-73.
- Tangney,J.P.,Baumeister,R.F.,& Boone,A.L.(2004).High self-control predicts good adjustment,less pathology,better grades,and interpersonal success.*Journal of Personality*,72,271-322.
- Vallerand,R.J.,Pelletier,L.G.,Blais,M.R.,Brière,N.M.,Senecal,C.,& Vallieres,E.F.(1993).On the assessment of intrinsic,extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale.*Educational and psychological measurement*,53(1),159-172.