

# 文京学院大学生における学習への動機づけと 試験成績の原因帰属

松田 浩平\*・佐藤 恵美\*\*

## Abstract

In this paper, we have described the relationships between an achievement demand of the students of a woman's university and motivation on the preparation situation for the examination that leads to an examination result. We researched the preparation for a middle examination and the attribution to experimental results, which influence the examination score. The subjects were 95 first graders of the department of psychology, Bunkyo-Gakuin University. The achievement motive of the examination results; a study situation and attribution were considered. Factor analysis and non-hierarchical cluster analysis displayed the following two clusters; 1) studies a lot by own efforts 2) depends on others, without studying. From the viewpoint of motivation, the results from ANOVA displayed properties of the following two groups; 1) they did not think it necessary to seek assistance from others and to obtain results beyond their capabilities, 2) they did not wish to put in the effort although it was their desire to obtain the highly social post. However, the main attributions of examination results were the feelings of effort and the expectation for others. Owing to the motivation of such students, there are requirements to teach the method of original data collection and how to form a study plan concretely, amongst others.

**Key Words** : motivation, attribution, examination results

---

A research on the motivation to study and the attribution for examination results in  
Bunkyo-Gakuin University students

\*Kohei Matsuda・\*\*Emi Sato (白百合女子大学大学院文学研究科発達心理学専攻)

Correspondence Address: Faculty of Human Studies, Bunkyo Gakuin University,  
1196 Kamekubo, Oimachi, Iruma-Gun, Saitama 356-8533,  
Japan.

Accepted October 20, 2004.

Published December 20, 2004.

## はじめに

ある行動を始発し、その行動を維持し、さらにその行動を一定の方向に導き終結させる過程を動機づけという。動機づけは、外発的動機づけと内発的動機づけの2つに大きく分類される。外発的動機は報酬などを目標として行動が生起されるのに対し、内発的動機づけは活動それ自体以外に報酬を必要とせず、行動自体が目標となることを目的としている。これまで、この2つの概念は対立的なものとしてされてきたが、最近では、行動自体が目的であるかの目的性と、あるいは手段から目的へと移行するか的手段性の視点で区分され、明確な分類はしがたいとの指摘がある（速水，2002）。すなわち、賞罰を与えることによって動機づけを高めようとする外発的動機づけだったものが、学習への内発的動機づけを低める（Lepper, 1973）といった結果が得られたためである。この教育場面での実験において、外発的報酬がかえって自発性を損なうという側面を持つといった結果が得られている。

内発的動機づけが低下する現象は、外的報酬によって人間本来の有能感や自己決定感が低下するためであるという認知的評価理論によって説明されてきた（Deci, 1975）。また、ある活動に従事するために外的誘因がもっともらしい理由が提供されると、内発的な興味が割り引いて考えられるという過正当化説（鹿毛，1994）でも説明されている。

しかし、行動自体に意味があるとする内発的動機づけに変化が起こるのは、課題前の動機を持ち方によって異なってくる。すなわち、課題を始める前にもともと興味がある課題であったか否か、あるいは課題に対してやる気があったか否かにより、課題後に意味づけられる動機が内発的になるか、外発的になるか異なってくるのである。このような課題前後の動機づけを検証した実験では、興味の低い課題に対して、課題達成後に外発的報酬を与えることは内発的動機づけを高めるといった結果が支持されている（Loveland & Olley, 1979）。

これは原因帰属理論による動機づけ理論（Wainer, 1986）であり、課題の行動結果によって個々の原因の帰属が行われてから動機づけが起こるため、後の行動を生起させる動機となる。原因帰属から生じる動機づけは、行為者の主観的確信度を媒介とした原因の帰属と、行動結果がどの程度結びつくかによって、個人の信念を形成させるものである。すなわち、行動結果の原因を、その人の努力や能力といった内的要因に帰属するか、あるいは課題の困難さや運といった外的要因に帰属するかという感情と、その課題ができるかどうかの期待によって動機づけの強さが規定される。

「この課題ができるだろう」という期待は、過去の類似した課題の経験が拠り所となり、原因を模索する認知能力の発達と、推測能力が不可欠である。さらに、過去の課題経験から課題へ困難さと能力を考慮した達成動機が生じる。達成動機は、内発的動機づけに分類されるものであり（McClelland, Atkinson, Clark, & Lowell, 1953）、達成動機概念は「価値ある仕事

に挑戦し、それを成し遂げようとする傾向の強さ」とされる。達成動機の構成要因は、社会的・文化的に価値あることを達成する社会的達成要求と、社会的・文化的に価値が認められなくても個人として価値あるものを認めるものを成し遂げようとする個人的達成要求の2つに分類される(堀野・森, 1991)。さらに、動機づけの方向性は社会の価値観に左右されるので、社会化の1つとして考えられている。この社会化が成長とともに、個人を取り巻く環境や個人の興味が入り入れられ、動機づけも価値観や個人の選択機能の分化によって個性化する。大学生の学業成績や試験結果の動機は、中学生や高校生と違い、単に良い成績を取るだけでなく、自分自身を作り上げるための要素として価値観が反映された多様な動機となる可能性がある。

このような動機づけの社会化と個性化の両面性は、青年期の進路決定や将来展望といったことに関係し、同じ方向に向かってるように見えるが、個人ごとに目標が異なる場合がある。しかし、大学生はある程度進路に対する姿勢を固めた時期と考えられ、進路を考慮した学科・専攻の決定がなされていると思われる。さらに、決定した学科や専攻の学習において、卒業や単位の取得といった結果を見通した行動を取ることが可能であると考えられる。

ここで、女子学生の達成要求の方向性と動機づけの強さが、学習状況と課題の結果の見通しにどのような影響を与えるのかを検討する。特に、学科に重要な科目といわれた授業や試験という課題に、どのような姿勢で望み、どのような結果を残すのかという学習方略と達成動機について検討した。

## 目 的

心理学科学生の学習状況から、課題への学習方略と達成動機の強さについて検討した研究である。授業や試験という課題への姿勢と結果から、女子学生の達成要求の方向性と動機づけの強さが、学習状況と課題の結果の見通しにどのような影響を与えるのかを検討することを目的とした。今回の研究では、授業内に行われる中間考査への学習の取り組みと試験結果の原因帰属のあり方が得点にどのような影響を与えるか、達成動機と学習状況の関係、学習状況と試験得点との関係などについて質問紙調査法により行った。

## 方 法

**【被験者】**心理学測定法Ⅰを履修している心理学科1年生(一部他専攻履修者を含む)女子学生95名であった。

**【授業概要と試験内容】**心理学測定法Ⅰは、心理測定に必要な数的処理の基本的な技法と心理的変数の基本的な性質を数式の操作を含めて具体的に学習することを目的とする講義科目で

ある。内容の性質から講義中にも部分的に演算演習を行うことや、本学心理学科の受講生の多くは、高等学校における数学Ⅱ・数学Bの未履修者も多いため、講義の前半では高等学校の2年次までの範囲を中心に数学の復習を行った。中間考査では、心理学測定で必要とされる数式の計算能力を問う内容で、 $\Sigma$ の計算、簡単な微積分、簡単な行列計算などが出題範囲であった。期末考査では、中間考査までの範囲で身につけた数式の操作能力を利用して、尺度水準、尺度変換（主に正規化）、精神物理学的測定法（Weber-Fechereの法則の証明）が出題範囲であった。

【質問紙】学習状況アンケートA：学習状況についての実態調査項目と達成動機測定尺度（堀野，1987）を4件法で答えてもらった。

(1) 学習状況についての実態調査項目：普段どのぐらい勉強しているか、試験前にどのぐらい勉強しているかなどの学習状況についての質問と、中間考査の予想点数と期末考査の目標点数を聞いた。

- ①あなたは普段どれぐらい、授業時間外に勉強していますか。  
1日あたりの勉強時間で答えて下さい。
- ②あなたはテスト前になると、どれぐらい勉強しますか。
- ③自分にとって、普段の勉強時間は十分だと思いますか。
- ④あなたは、6月15日(火)に実施された心理学測定法Ⅰの中間考査のための勉強にどれぐらい前から、取りかかりましたか。
- ⑤あなたは、6月15日(火)に実施された心理学測定法Ⅰの中間考査のために、合計でどのぐらいの時間勉強しましたか。
- ⑥6月15日(火)に実施された心理学測定法Ⅰの中間考査の得点を予想して下さい。
- ⑦一般的な意味で期末試験に向けて、普段の学習時間を変更しますか。
- ⑧7月20日(火)に実施される予定の心理学測定法Ⅰの期末考査では、何点取りたいですか。  
具体的な目標得点を書いて下さい。

(2) 達成動機測定尺度：個人的達成要求の概念は「自己充實的達成動機」とし、社会的達成要求は「競争的達成動機」として尺度が構成されていた。これを、「あてはまる」と思うものには4、「ややあてはまる」と思うものには3、「あまりあてはまらない」と思うものには2、「全然あてはまらない」と思うものには1、として4件法とした。

- 1) いつも何か目標を持っていたい。
- 2) ものごとは他の人よりうまくやりたい。
- 3) 決められた仕事の中でも個性をいかしてやりたい。
- 4) 人と競争するより、人と比べることができないことで自分をいかしたい。
- 5) 他人と競争して勝つとうれしい。

- 6) ちょっとした工夫をすることが好きだ。
- 7) 人に勝つことより、自分なりに一生懸命やるのが大事だと思う。
- 8) みんなに喜んでもらえるすばらしいことをしたい。
- 9) 競争相手に負けるのはくやしい。
- 10) 何でも手がけたことには最善を尽くしたい。
- 11) どうしても私は人より優れていたいと思う。
- 12) 何か小さなことでも自分にしかできないことをしてみたいと思う。
- 13) 勉強や仕事で努力するのは、他の人に負けないためだ。
- 14) 結果は気にしないで、何かを一生懸命やってみたい。
- 15) 今の社会では、強いものが出世し、勝ち抜くものだ。
- 16) いろいろなことを学んで自分を深めたい。
- 17) 就職する会社は、社会で高く評価される場所を選びたい。
- 18) 成功することは、名誉や地位を得ることだ。
- 19) 今日一日何をしようかと考えることは楽しい。
- 20) 社会の高い地位を目指すことは重要だと思う。
- 21) 難しいことでも自分なりに努力してやってみようと思う。
- 22) 世に出て成功したいと強く願っている。
- 23) こういうことがしたいなあと思えるとわくわくする。

学習状況アンケートB:「あてはまる」と思うものには5,「ややあてはまる」と思うものには4,「どちらともいえない」と思うものには3,「あまりあてはまらない」と思うものには2,「全然あてはまらない」と思うものには1,として中間考査の満足度を5件法で答えてもらった。さらに、中間テストの結果について、満足した／満足しなかった理由を聞いた。

(1) 中間考査の得点への満足度

- ①試験の得点は自分の予想と比べてどうでしたか。
- ②今回の中間考査の結果に満足できましたか。

(2) 中間考査の得点に満足した／満足しなかった理由について

- 1) 自分にとって問題が思ったよりもわかりやすかったのだ。
- 2) 自分なりに精一杯頑張った結果なのだ。
- 3) 授業の内容がわかりやすかったのだ。
- 4) ヤマが当たったのだ。
- 5) 自分にとって大切な科目だったので。
- 6) 細かい計算が多く、面倒で難しかったのだ。
- 7) 十分に試験勉強をしていなかったのだ。

- 8) 授業時間内での説明が難しくわかりにくかったので。
- 9) 試験当日は、たまたま調子が悪かったので。
- 10) もし、この科目を落としても卒業できそうだから。
- 11) 大学の授業レベルが、自分にとって難しかったので。
- 12) 普段から勉強していたので。
- 13) みんなに負けたくなかったので。
- 14) 試験の成績は、そのときの運にも左右されるので。
- 15) 勉強しても、この先どうなるかわからないので。

### 【手続き】

1. 心理学測定法 I の中間考査実施（2004年 6 月15日）
2. 学習動機アンケート実施（2004年 6 月20日）：心理学測定法 I の中間考査を返却する前にアンケートAを配布し、自分の得点を予想してもらった。アンケートA回収後、中間考査を返却し、自分の点数を確認した。その後、アンケートBを配布し、中間考査の得点は自分の予想と比べてどうだったか、満足できたか、満足できた／満足できなかった理由についての原因を答えてもらった。
3. 心理学測定法 I の期末考査実施（2004年 7 月20日）

### 【結果の処理】

中間考査得点、期末考査予想得点、期末考査得点の平均値と標準偏差を算出した。中間考査終了後のアンケート調査に対しては以下の処理を行った。

アンケートA：学習状況についての実態調査項目は、すべて順位尺度以上であるので因子分析法による変数の圧縮を行うこととした。最尤推定法で因子抽出を行い、バリマックス回転法により単純構造を求めた。これをもとにサーストンの最小二乗因子スコアを算出し、学習状況の分類基準変数とした。この変数をもとに、非階層的クラスタ分析により学習状況の分類を試みることにした。

達成動機測定尺度の23項目については、因子構造を調べるために最尤推定法で因子抽出を行い、バリマックス回転法により単純構造を求めた。これをもとにサーストンの最小二乗因子スコアを算出した。また、堀野・森（1987）の基準に基づき、自己充實的達成動機得点と競争的達成動機得点を算出した。

アンケートB：中間考査得点に満足した／しなかった原因帰属についての15項目は、因子構造を調べるために最尤推定法で因子抽出を行い、バリマックス回転法により単純構造を求めた。これをもとにサーストンの最小二乗因子得点を算出した。

## 結 果

中間考査得点, 期末考査予想得点, 期末考査得点の平均値と標準偏差を算出し表1に示した。対象となった大学における試験評価基準は, 100~90点を「秀」, 89~80点を「優」, 79~70点を「良」, 69~60点を「可」, 60点未満を「不可」となっている。したがって合格基準は, 60点以上である。中間考査の平均値は59.6点と僅かではあるが合格点を下まわるものであった。中間考査の結果を返却した後に予想させた期末考査の得点の平均点が72.1点であったのに対し, 実際の期末考査の平均点は64.0点と大きく下まわるものであった。

表1 試験成績と予想得点

	n	μ	σ
中間考査成績	82	59.6	22.2
期末予想得点	93	72.1	12.8
期末考査成績	90	64.0	17.5

### (1) 学習状況についての実態調査項目の因子分析

学習状況についての実態調査項目からは, 表2に示す最尤推定基準に準拠した2因子が得られた。因子Iは「(5)中間考査のための勉強にどれくらい前から取りかかりましたか」「(4)中間考査のためにどれくらい前から勉強にかかりましたか」などで構成されていた。因子IIは「(3)自分にとって普段の勉強時間は足りていると思う」「(7)期末考査に向けて勉強時間を増やす」の項目で構成されていた。

表2より, 因子Iでは, 因子得点の値が正の場合には, 試験のために早くから勉強に取りか

表2 学習状況の実態調査項目の因子分析結果

調査項目	因子 I	因子 II
1 普段の学習時間	.468	-.196
2 テスト前の学習時間	.455	.301
3 学習時間の充足性	.094	-.827
4 試験勉強への取りかかりの早さ	.757	.034
5 中間考査のための総学習時間	.863	.182
6 中間考査の得点予想	.371	-.276
7 今後の学習時間の増(減)	.108	.688
8 期末考査で取りたい点数	.461	-.008
因子寄与	2.114	1.396

表3 達成動機尺度の因子分析結果

質問項目	課題への興味	地位志向性	競争志向性	個性追求
1 いつも何か目標を持っていたい。	.426	.091	.264	.515
2 ものごとは他の人よりうまくやりたい。	.118	.356	.552	.126
3 決められた仕事の中でも個性をいかしてやりたい。	.035	-.083	.014	.858
4 人と競争するより、人と比べることができないことで自分をいかしたい。	.173	-.066	-.164	.434
5 他人と競争して勝つとうれしい。	.096	.139	.807	-.099
6 ちょっとした工夫をすることが好きだ。	.427	.105	.212	-.055
7 人に勝つことより、自分なりに一生懸命やることが大事だと思う。	.493	-.181	-.192	.186
8 みんなに喜んでもらえるすばらしいことをしたい。	.403	.064	.403	.015
9 競争相手に負けるのはくやしい。	.096	.086	.865	.021
10 何でも手がけたことには最善を尽くしたい。	.440	.219	.157	.178
11 どうしても私は人より優れていたいと思う。	-.003	.334	.502	-.032
12 何か小さなことでも自分にしかできないことをしてみたいと思う。	.433	.108	.096	.460
13 勉強や仕事で努力するのは、他の人に負けないためだ。	.047	.535	.186	-.206
14 結果は気にしないで、何かを一生懸命やってみよう。	.494	-.073	-.114	.025
15 今の社会では、強いものが出世し、勝ち抜くものだ。	-.021	.667	.048	.124
16 いろいろなことを学んで自分を深めたい。	.653	.158	.023	.371
17 就職する会社は、社会で高く評価されるところを選びたい。	.013	.800	.034	.031
18 成功することは、名誉や地位を得ることだ。	.035	.710	.165	-.064
19 今日一日何をしようかと考えることは楽しい。	.739	-.098	.093	-.031
20 社会の高い地位を目指すことは重要だと思う。	.167	.741	.162	-.099
21 難しいことでも自分なりに努力してやってみようと思う。	.564	.167	.210	.257
22 世に出て成功したいと強く願っている。	-.029	.566	.363	.229
23 こういうことがしたいなあと考えるとワクワクする。	.781	.075	.131	.149
因子寄与	3.392	3.211	2.639	1.851

かり学習時間が多く目標とする得点が高いことを示し、負の場合には、逆に試験の直前になるまで勉強に取りかからず学習時間が不足して目標とする得点が低いという傾向を示していた。因子IIは、因子得点の値が正の場合には、中間考査に向けての学習時間が不十分であり、今後の学習時間を増やそうとしていることを示し、負の場合には、逆に学習時間は十分なので学習時間を減らそうとしている傾向を示していた。



## (2) 達成動機尺度の因子分析

達成動機測定尺度からは、表3に示す最尤推定基準に準拠した4因子が抽出された。因子Iは、「(23)こういうことがしたいなあと考えたとわくわくする」「(19)今日一日何をしようかと考えることは楽しい」「(16)いろいろなことを学んで自分を深めたい」などの因子負荷量が高かったので、課題への興味に関する因子と考えた。因子IIは、「(17)就職する会社は、社会で高く評価される場所を選びたい」「(20)社会の高い地位を目指すことは重要だと思う」の因子負荷量が高かったので、地位志向性に関する因子と考えた。因子IIIは、「(2)ものごとは他の人よりうまくやりたい」「(9)競争相手に負けるのはくやしい」の因子負荷量が高かったので、競争志向に関する因子と考えた。因子IVは、「(3)決められた仕事の中でも個性をいかしてやりたい」「(1)いつも何か目標を持っていたい」の因子負荷量が高かったので、個性追求に関する因子と考えた。

## (3) 試験結果の原因帰属尺度の因子分析

試験結果の原因帰属項目からは、表4に示す最尤推定基準に準拠した3因子が抽出された。因子Iは、「(8)授業時間内での説明が難しくわかりにくかったので」「(11)大学の授業レベルが、自分にとって難しかったので」の因子負荷量が高かったので、他者への期待に関する因子と考えた。因子IIは、「(2)自分なりに精一杯頑張った結果なので」「(12)普段から勉強してい

表4 原因帰属による因子分析結果

	他者への期待	努力志向性	運・好機志向性
1 自分にとって問題が思ったよりもわかりやすかった たので。	-.474	.427	.110
2 自分なりに精一杯頑張った結果なので。	.091	.785	.125
3 授業の内容がわかりやすかったので。	-.587	.200	.300
4 ヤマが当たったので。	-.088	.030	.191
5 自分にとって大切な科目だったので。	-.189	.361	-.002
6 細かい計算が多く、面倒で難しかったので。	.487	-.180	.346
7 十分に試験勉強をしていなかった ので。	-.005	-.688	.088
8 授業時間内での説明が難しくわかりにく かったの で。	.811	.064	-.118
9 試験当日は、たまたま調子が悪かった ので。	-.008	.016	.476
10 もし、この科目を落としても卒業でき そうだから。	.007	.033	.334
11 大学の授業レベルが、自分にとって難 しかったの で。	.536	-.067	.104
12 普段から勉強していたので。	-.311	.500	.243
13 みんなに負けたくなかった ので。	-.168	-.001	.194
14 試験の成績は、そのときの運にも左 右される ので。	-.077	.179	.668
15 勉強しても、この先どうなるかわ からない ので。	.239	-.112	.656
因子寄与	1.992	1.780	1.618

たので」の因子負荷量が高かったので、努力志向性に関する因子と考えた。因子IIIは、「(14)試験の成績は、そのときの運にも左右されるので」「(15)勉強しても、この先どうなるかわからないので」の因子負荷量が高かったので、運・好機志向性に関する因子と考えた。

**(4) 学習状況と試験結果による学生の分類**

4-1) 学習状況に関する実態調査項目から得られた2因子を用いて、非階層的クラスタ分析を行ったところ表5に示すような2つのクラスタが得られた。クラスタ1は、十分に準備して学習しているので、今後は学習量を減らすというグループであった。クラスタ2は、準備や学習が十分でなかったため、今後は学習量を増やすというグループであった。これらを学習実態クラスタとした。

**表5** 学習実態調査項目によるクラスタリングの結果

クラスタ	n	因子 I	因子 II
		平均(SD.)	平均(SD.)
1	40	.422(.694)	-.652(.834)
2	46	-.367(.945)	.567(.402)
重相関係数の2乗		.184	.480

4-2) 次に、恣意的に学習状況を分類するため、2因子得点をそれぞれ正(H)・負(L)に分類し、これを組み合わせた2×2の4通り(H-H, H-L, L-H, L-L)のパターンに分類し学習実態パターンとした。H-H群は、学習量が多く目標が高く、今後もさらに学習量を増やそうとしている群である。H-L群は、学習量が多く目標は高いが、今後は学習量を減らそうとしている群である。L-H群は、学習量が少なく目標が低い、今後は学習量を増やそうとしている群である。L-L群は、学習量が少なく目標が低い、今後もさらに学習量

**表6** 学習実態パターンと試験成績パターン

	H-H	H-L	L-H	L-L	合計
P-P	12 41.4%	10 47.6%	3 14.3%	5 21.7%	30 31.9%
P-f	3 10.3%	6 28.6%	2 9.5%	2 8.7%	13 13.8%
f-P	6 20.7%	3 14.3%	9 42.9%	9 39.1%	27 28.7%
f-f	8 27.6%	2 9.5%	7 33.3%	7 30.4%	24 25.5%
合計	29	21	21	23	94

を減らそうとしている群である。

さらに中間考査と期末考査の得点によって分類した。2回の試験を60点未満と60点以上に分割し2×2の4通り(P-P, P-f, f-P, f-f)に分類し試験成績パターンとした。P-P群は、中間考査および期末考査とも60点以上であった群である。P-f群は中間考査で60点以上、期末考査で60点未満であった群である。f-P群は中間考査で60点未満、期末考査で60点以上の群であった。f-f群は中間考査および期末考査ともに60点未満の群であった。これらの学習実態パタンの4分類と、試験成績パターンによる4分類の人数と割合(%)を表6に示した。学習実態パターンと試験成績パターンとの間には、統計的に有意な関連性は認められなかった。

4-3) 学習実態クラスタおよび学習実態パターンを独立変数的に考えて、中間考査および期末考査の試験成績について条件ごとに平均値と標準偏差を求めた。これを表7に示した。表7によれば、クラスタ1はクラスタ2よりも、中間考査および期末考査とも試験得点が高かったことを示している。また、学習実態パターンからでは、期末考査の成績には各パターンによる差は少ないが、中間考査では、H-L, L-L, H-H, L-Hの順に高くなっていた。

表7 クラスタ・学習実態による試験成績

要因	n	試験成績					
		中間考査		期末予想		期末考査	
		$\mu$	$\sigma$	$\mu$	$\sigma$	$\mu$	$\sigma$
クラスタ	1	40	66.9(20.7)	74.4(11.3)	67.5(15.8)		
	2	46	52.6(21.9)	70.0(14.3)	60.2(18.4)		
学習実態	H-H	29	61.2(19.9)	75.0(9.6)	63.8(18.2)		
	H-L	21	69.3(20.4)	75.5(12.7)	63.9(13.3)		
	L-H	21	47.1(19.6)	70.2(15.0)	63.4(18.6)		
	L-L	23	60.2(25.7)	66.8(13.2)	65.0(20.0)		

4-4) 学習実態クラスタ、学習実態パターンおよび試験成績パターンを独立変数的に考えて、課題への興味、地位志向性、競争志向、個性追求の4因子からなる動機づけ因子得点について条件ごとに平均値と標準偏差を求めた。因子得点は、サー斯顿の最小二乗法により標準化得点として算出しているため、母集団において標準正規分布に従うようになっている。そこで、各平均については $\mu=0.0$ との逸脱度の検定を行った。この結果を表8に示した。母平均からの逸脱が危険率5%未満で認められたのは、学習実態パターンでL-L群における課題への興味の低さ、H-H群における個性追求の高さであった。

4-5) 学習実態クラスタ、学習実態パターンおよび試験成績パターンを独立変数的に考えて、他者への期待、努力志向性、運・好機志向性の3因子からなる原因帰属因子得点について条件

表 8 クラス・学習実態・成績パターンと動機づけ因子

要因	n	動機づけ因子得点												
		自己充實的		競争的		課題への興味		地位指向性		競争指向性		個性追求		
		$\mu$	$\sigma$	$\mu$	$\sigma$	$\mu$	$\sigma$	$\mu$	$\sigma$	$\mu$	$\sigma$	$\mu$	$\sigma$	
クラス	1	40	3.21	.38	2.46	.50	.01 (.81)	-.23 (.88)	-.03 (.87)	-.02 (.86)				
	2	46	3.23	.44	2.70	.49	.06 (.99)	.20 (.94)	.02 (.96)	.00(1.00)				
学習実態	H-H	29	3.36	.43	2.59	.60	.19 (.97)	-.06 (.97)	.05 (.99)	<b>.41</b> (.78)				
	H-L	21	3.30	.26	2.63	.45	.18 (.56)	.06 (.91)	.12 (.71)	.05 (.79)				
	L-H	21	3.19	.38	2.67	.45	.05(1.02)	.03 (.95)	.14 (.90)	-.34(1.06)				
	L-L	23	2.96	.50	2.49	.55	<b>-.45</b> (.94)	-.01 (.89)	-.30(1.03)	-.26 (.87)				
試験成績	P-P	30	3.20	.38	2.59	.60	.06 (.91)	-.08 (.89)	.11 (.97)	-.19 (.81)				
	P-f	13	3.08	.60	2.42	.46	-.25(1.20)	-.26(1.13)	-.09 (.76)	-.12 (.88)				
	f-P	27	3.24	.46	2.68	.42	.02 (.91)	.14 (.86)	.07 (.95)	.15 (.90)				
	f-f	24	3.26	.36	2.59	.55	.04 (.82)	.09 (.91)	-.17 (.94)	.14(1.06)				

※因子得点は平均( $\mu$ )=0.00, 標準偏差( $\sigma$ )=1.00となるよう標準化している。

表 9 クラス・学習実態・試験成績パターンと原因帰属因子

要因	n	原因帰属因子得点						
		他者への期待		努力志向性		運・好機志向性		
		$\mu$	$\sigma$	$\mu$	$\sigma$	$\mu$	$\sigma$	
クラス	1	40	-.19 (.99)	.25(.82)	.12(.75)			
	2	46	.22 (.77)	-.25(.91)	-.07(.94)			
学習実態	H-H	29	.21 (.75)	.28(.93)	-.05(.95)			
	H-L	21	-.39(1.07)	<b>.43</b> (.70)	.02(.71)			
	L-H	21	.24 (.81)	<b>-.57</b> (.77)	-.14(.84)			
	L-L	23	-.14 (.84)	<b>-.39</b> (.64)	.23(.92)			
試験成績	P-P	30	-.25 (.90)	<b>.49</b> (.81)	-.01(.83)			
	P-f	13	-.37 (.77)	-.06(.77)	.08(.95)			
	f-P	27	.35 (.88)	<b>-.49</b> (.72)	-.10(.91)			
	f-f	24	.29 (.83)	-.23(.88)	.06(.84)			

※因子得点は平均( $\mu$ )=0.00, 標準偏差( $\sigma$ )=1.00となるよう標準化している。

ごとに平均値と標準偏差を求めた。因子得点は、サー斯顿の最小二乗法により標準化得点として算出しているため、母集団において標準正規分布に従うようになっている。そこで、各平均については $\mu=0.0$ との逸脱度の検定を行った。この結果を表9に示した。母平均からの逸脱が危険率5%未満で認められたのは、学習実態パターンでH-L群における努力志向性の高さ、L-H群とL-L群における努力志向性の低さであった。また、試験成績パターンでは、P-P群における努力志向性の高さ、f-P群における努力志向性の低さであった。

**(5) 学習状況と試験結果による学生の分類と因子スコアによる平均値の差の検定**

## 5-1) 中間考査の学習状況に関する2クラスタの達成動機と原因帰属の分散分析結果

学習状況に関する実態調査項目の2クラスタを独立変数、達成動機尺度と原因帰属尺度の因子得点を従属変数として分散分析を行った。この結果、達成動機尺度と原因帰属尺度のすべての因子に有意差は認められなかった。

## 5-2) 学習実態状況による4分類による達成動機と原因帰属の分散分析結果

学習状況に関する実態調査項目の4分類を独立変数、達成動機尺度と原因帰属尺度の因子得点を従属変数として分散分析を行った。この結果、中間考査得点に有意差が認められた ( $F(3, 78) = 3.87, p < .05$ )。他の群に比べてL-H群の平均値が低かった。期末考査得点に有意差は認められなかった ( $F(3, 86) = 0.03, ns$ )。期末考査予想得点には有意差が認められなかった ( $F(3, 89) = 2.49, ns$ )。

自己実現達成動機には有意差が認められた ( $F(3, 90) = 4.58, p < .01$ )。差が見られたのはL-L群であった。競争的達成動機には有意差が認められなかった ( $F(3, 90) = 0.48, ns$ )。

達成動機尺度の因子得点では、課題への興味(因子I)に有意差が認められた ( $F(3, 90) = 2.65, p < .05$ )。差が見られたのはL-L群であった。地位志向性(因子II)は有意差が認められなかった ( $F(3, 90) = 0.08, ns$ )。競争志向(因子III)は有意差が認められなかった ( $F(3, 90) = 1.10, ns$ )。個性追求(因子IV)に有意差が認められた ( $F(3, 90) = 3.89, p < .05$ )。差が見られたのはH-H群とL-H群であった。

原因帰属尺度の因子得点では、他者への期待(因子I)に有意差は認められなかった ( $F(3, 78) = 2.50, ns$ )。努力志向性(因子II)に有意差が認められた ( $F(3, 78) = 7.71, p < .01$ )。H-L群とL-H群に差があった。運・好機志向性(因子III)に有意差は認められなかった ( $F(3, 78) = 0.54, ns$ )。

## 5-3) 中間・期末試験得点の4分類による達成動機と原因帰属の分散分析結果

試験得点による4分類を独立変数、達成動機尺度と原因帰属尺度の因子得点を従属変数として分散分析を行った。この結果、期末考査予想得点には有意差が認められなかった ( $F(3, 89) = 1.82, ns$ )。自己実現達成動機には有意差が認められなかった ( $F(3, 90) = 0.53, ns$ )。競争的達成動機には有意差が認められなかった ( $F(3, 90) = 0.74, ns$ )。

達成動機尺度の因子得点では、課題への興味(因子I)には有意差が認められなかった ( $F(3, 90) = 0.36, ns$ )。地位志向性(因子II)は有意差が認められなかった ( $F(3, 90) = 0.70, ns$ )。競争志向(因子III)に有意差は認められなかった ( $F(3, 90) = 0.51, ns$ )。個性追求(因子IV)に有意差は認められなかった ( $F(3, 90) = 0.94, ns$ )。

原因帰属尺度の因子得点では、他者への期待(因子I)に有意差が認められた ( $F(3, 78) = 3.41, p < .05$ )。P-P, P-f群とf-P, f-f群に分かれた。努力志向性(因子II)

に有意差が認められた ( $F(3, 78) = 6.72, p < .01$ )。運・好機志向性（因子III）に有意差は認められなかった ( $F(3, 78) = 0.16, ns$ )。

## 考 察

女子学生の達成要求の方向性と動機づけの強さが、学習状況と課題の結果の見通しにどのような影響を与えるのかを検討した。

中間考査への学習状況についての実態調査項目の結果から、2因子が得られた。さらに、クラスタによる2つの分類によって、勉強量が多く、自分で努力するグループと、勉強量は少なく、他者からの援助が必要と考えるグループに分かれた。

次に、達成要求の方向性と動機づけの強さが、学習状況と課題の結果の見通しにどのような影響を与えるのかを検討した結果、達成動機尺度の4因子と原因帰属尺度の3因子が得られた。学習実態状況と試験得点の分類から、達成動機尺度と原因帰属尺度の因子得点がどのように変動するかを分散分析した結果、達成動機と原因帰属因子は試験得点には関係しないことが示された。しかし、学習実態状況には、達成動機や原因帰属の因子が反映されていることが示唆された。以下は、学習状況と試験結果によって、達成動機と原因帰属を検討した結果である。

### (1) 学習実態状況と試験結果による学生の分類

#### 1-1) 中間考査の学習状況に関する2クラスタの達成動機と原因帰属

2つの学習実態クラスタの結果から、達成動機と帰属傾向を検討した結果、以下のような達成動機と帰属傾向を持つことが示唆された。

【クラスタ1：十分に準備して学習しているので、今後は学習量を減らすというグループ】

自分で努力しているので、他者の援助や運は関係ないと考えている傾向があった。

【クラスタ2：準備や学習が十分でなかったので、今後は学習量を増やすというグループ】

社会的に高い地位を要求するが、自分で努力はせず、他者からの援助を期待する傾向があった。

#### 1-2) 学習実態状況による4分類による達成動機と原因帰属

課題前の学習状況と、次の課題への学習状況の見通しを4分類して分散分析をした結果、以下のような達成動機と帰属傾向を持つことが示唆された。

【H-H群：学習量が多く目標が高く、今後もさらに学習量を増やそうとしている群】

他者の援助を受け、かつ自分でも努力に努めていた。このため、他者や自分の力で課題を乗り切り、どのような課題も自分のため、自分のものとして吸収することができ、自分の問題としてとらえて努力することができる群であることが示唆された。

【H-L群：学習量が多く目標は高いが、今後は学習量を減らそうとしている群】

他者への期待は薄く、自分で努力する傾向が強かった。しかし、自分の努力のみで課題を乗り切ろうとするが、地位志向が薄いため、失敗しても良いという考え方が強かった。

**【L-H群：学習量が少なく目標が低い、今後は学習量を増やそうとしている群】**

特に自分の目標を持つわけではなく「失敗したから」という動機で学習し、平均点が取ればよいと考えていることが示唆された。つまり、課題に失敗したら良い得点を取りたいと考えている。しかし、社会の中に埋没していると考えているため、他人が援助してくれるならやるが、課題への努力が自分のためと考えられず、自己努力しない傾向が強かった。このため、課題に失敗しても、自分の努力がなかったためと考えず、他者の責任にする傾向があった。

**【L-L群：学習量が少なく目標が低いのに、今後もさらに学習量を減らそうとしている群】**

地位や個性も追求せず、課題への興味もないので自分で努力をしない傾向があった。自己実現欲求を満たすような興味ある課題の目標を持てば、動機づけの高い群になることが示唆された。

### 1-3) 中間・期末試験得点の4分類による達成動機と原因帰属

試験の成績結果から4分類した結果、以下のような達成動機と帰属傾向を持つことが示唆された。

**【P-P群：中間考査、期末考査ともに60点以上であった群】**

他者の助けを期待せず、自分で努力する群であった。また、課題への興味がなくても課題に取り組むことができ、どのような課題であっても自分のために頑張ることができる傾向があった。

**【P-f群：中間考査で60点以上、期末考査で60点未満であった群】**

課題への興味がなく、地位志向性も低いため、一度成功したことは失敗してもかまわないという傾向があった。また、他者の助けを必要としない傾向があった。

**【f-P群：中間考査で60点未満、期末考査で60点以上であった群】**

努力志向性が最も低く、課題を成功させるためには、努力よりも、他者の援助を期待する傾向が高かった。

**【f-f群：中間考査、期末考査ともに60点未満であった群】**

自分で努力せず、他者の助けを期待する傾向があった。他者の助けが求められない場合、他罰的要素が強くなることが示唆された。

## (2) 女子学生の学習実態状況と達成動機

達成動機測定尺度は、課題への興味、地位志向性、競争志向、個性追求に関する4因子が抽出された。ここから、学習実態の2クラスターの達成動機を検討した結果、十分に準備して学習しているので今後は学習量を減らすという群は、自分では努力しているが課題以上のことはやらないので、期末考査でも「中間考査と同じような点数を取ればよい」と考えていた。このため、期末考査の得点は今まで勉強していなかった群と有意差がなかった。これは、自分だけで物事を動かせるという考え方があるため、他者の助けを借りてまで自分の努力以上の成績を

取めなくても良いと考えている傾向が示唆された。

一方、準備や学習が十分でなかったため、今後は学習量を増やすという群は、社会的に高い地位を要求しているため、他者と比較して自分の点数が劣っていることが動機となって、勉強しようという気になっていることが示唆された。しかし、中間・期末考査成績の4分類結果では、達成動機尺度の因子得点はすべての因子に有意差が認められなかった。このため、達成動機がどのような理由であっても、試験の結果には影響しないことが示唆された。

### (3) 女子学生の学習実態状況と帰属傾向

試験結果の原因帰属項目は、他者への期待、努力志向性、運・好機志向性に関する3因子が抽出された。ここから、女子学生の課題への帰属傾向について検討した。

実態調査項目の2クラスにおいて、十分に準備して学習しているので、今後は学習量を減らすという群が、他者の援助や運よりも自分の努力次第で課題や試験に合格しようと考えていた。一方、準備や学習が十分でなかったため、今後は学習量を増やすという群は、自分で努力せず、他者からの援助を当然と考えている傾向があった。さらに、この群は地位志向性が強いので、課題に失敗した場合や、他者からの援助が得られない場合、他罰的要素が強くなることが示唆された。

さらに、学習状況によって中間考査得点に有意差が認められた。目標が高く、課題前に学習時間が多かった人は中間考査得点が高いと予想していたが、L-L群とH-H群はともに60点台であり平均値に大きな差はなかった。最も、得点が低かったのは、学習量が少なく目標が低い群で、今後は学習量を増やそうとしている群の40点台であった。そこでL-L群とH-H群との帰属傾向を比較したところ、課題への興味と努力志向性の因子が関係していた。すなわち、H-H群はどのような課題でも、自分の問題としてとらえて努力することができるが、L-L群は自己実現欲求が低く、課題と学習への意欲が低かったことから、自己実現達成動機を高くするような興味ある課題の目標を持てば、実力を発揮できる群になる可能性が高いことが示唆された。

学習実態状況の4分類と試験得点の4分類について帰属傾向を検討した結果、努力志向性と他者への期待が有力な帰属であることがわかった。これは、初めの課題の成功・失敗体験によって、努力か、他者依存かに決定された。すなわち、60点以上で課題への成功体験のある群は、努力で課題を乗り越えられると考えるのに対し、60点未満の課題への失敗経験のある群は、他者からの援助がないと課題を乗り越えないと考えていることが示唆された。

### (4) 全体考察

以上のような結果から、女子学生の学習への動機づけと今後の学習形態について検討した。重要な科目の定期試験において、「良い点を取ろう」「試験があるから勉強しよう」といった動機づけは、他の勉学においても当てはまるが、本研究では動機づけや帰属傾向が試験の結果に



影響を及ぼすわけではないことが示唆された。また、試験に合格するための動機として特に顕著だった動機は、社会的に高い地位でいたいという地位志向性で動機づけられるグループが大きく集団を左右し、競争志向に有意差が認められなかった。これは、マイペースな学習形態は焦りや苛立ちといった負の精神的感情を生み出さずにすむが、課題への興味や個性追求といった自己実現的欲求から勉学に励むことが、大学生の勉学のあり方のように思われる。従って、このためにいかに能動的な学習をするように指導するかが問題となるだろう。

能動的な学習に重要な役割を果たすのが、自己調整学習方略といわれる (Zimmerman & Martinerz-Pons, 1990)。これは、学習課程においてより効果的に情報処理をするために、学習者自身によってなされる意志的制御とされている。学習のための3種類の学習方略として、1) 目標設定や学習計画によって、個人内の認知をコントロールする。2) 自己評価や結果の予想によって学習方法を制御する。3) 情報収集やノートを取り、周囲の人に教えてもらうなど環境をコントロールする方略を挙げている。これは、自己調整学習方略を持つ学生がより学習目標を持ち、学ぶこと自体を楽しんでいるという結果が得られている (速水, 1993)。

今回の研究対象となったような大学生に対する能動的学習の獲得に向けて、次の2点が必要となるであろう。1) 将来に向けた目標と大学生の学問をいかに結びつけるか。2) 学問内容そのものにいかに興味を持たせるか。このような動機づけによって、学習への姿勢を決定し、学習方法の改善を促すことになるのではないだろうか。しかし、大学への進学動機が学問的な興味とは異なったスタンスで決定された学生に対する動機づけのあり方については、さらなる研究が求められる。

## 引用文献

- 1) 鹿毛雅治 1994 内発的動機づけの展望 教育心理学研究 42, 345-349。
- 2) 鹿毛雅治 1995 内発的動機づけと学習意欲の発達 心理学評論vol.38, No.2, 146-170。
- 3) 速水敏彦 1993 外発的動機づけと内発的動機づけの間—リンク信条の検討 名古屋大学教育学部紀要—教育心理学科40, 77-88。
- 4) 速水敏彦 2002 自己形成の心理 自律的動機づけ 金子書房。
- 5) 堀野緑 1987 達成動機の構成因子の分析—達成動機概念の再検討— 教育心理学研究, 39, 148-154。
- 6) Deci, E.L. 1975 Intrinsic motivation. New York: Plenum Press.
- 7) Lepper, M.R., Greene, D., & Nisbett, R.E. 1973 Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the "overjustification" hypothesis. Journal of Personality and Social Psychology, 28, 129-137.
- 8) Loveland, K.K. & Olley, J. G. 1979 The effect of external reward on interest and quality of task-performance in children of high and low intrinsic motivation. Child Development, 50, 1207-1210.

- 9) McClelland, D. C., Atkinson, J.W., Clark, R.A., & Lowell, E.L. 1953 The achievement motive. New York: Appleton-Century-Crofts.
- 10) Wainer, B. 1986 An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer-Varlag.
- 11) Zimmerman, B.J. & Martinerz-Pons, M. 1990 Student differences in self-regulated leaning relating grade, sex, and giftednrss to self-efficacy and strategy use. Journal of Educational Psychology, 82, 51-59.