

Development of an Assessment Tool for High School Students' Learning Motivation

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2018-12-26 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 伊田, 勝憲 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00026225

高校生の学習意欲の質を捉える簡易な質問紙開発の試み

Development of an Assessment Tool for High School Students' Learning Motivation

伊田 勝憲¹

Katsunori IDA

（平成 30 年 11 月 16 日受理）

ABSTRACT

This study focused on the concept of “identity-based motivation”, which was proposed by D. Oyserman, in academic settings, and attempted to develop a simple assessment tool consisted of four items describing high school students' figure including the quality of concrete learning motivation. The first item drawn a student image aiming at external goal, that is to pass the university and economic success. The second item drew a student image aiming at intrinsic goal, that is, self-growth and contribution to the community. The third item depicts the students' desire to spend happily with their current life without thinking much about the future. The fourth item depicts the students' desire to seek out about their future while feeling anxious about the unclear future and the current state. Each of these four items was written in sentences of about 180 letters in Japanese. The results of a longitudinal survey over three years showed that each item had a certain degree of reliability and validity.

1. 問題と目的

伊田（2017）は、アイデンティティと学習動機づけの関係をめぐる研究史を概観しながら、Oyserman（2007）が提唱しているアイデンティティに基づく動機づけ（identity-based motivation）の概念に着目し、学校教育の視点から発達と学習をつなぐ概念として「アイデンティティに基づく学習動機づけ」研究の可能性について論じた。Oyserman の研究は、消費行動の研究（Oyserman, 2009）から学校教育（Oyserman, 2015）に至るまで幅広く展開されているが、基本的な枠組みとして、アイデンティティが、行為の理由及び効果的な自己調整行動を經由して、結果の獲得や幸福感、精神衛生に寄与するというモデルが描かれている。

また、Ryan & Deci（2002）などの自己決定理論（Self-Determination Theory）における 5 つめのミニ理論である目標内容理論（goal contents theory）が、アイデンティティの内容面と動機づけの質的側面との関係から注目される。Kasser & Ryan（1996）に始まる目標内容の考え方は、学習者が価値を置いている目標、特に将来目標あるいは人生目標（life goals）といったその個人の生活全般の目標（personal goals）とも言えるもので、内発的目標（intrinsic goals）と外発的目標（extrinsic goals）の 2 つに分けられる。内発的目標の内容としては、自分自身の成長、他者

¹ 教職大学院系列

との関係形成、コミュニティへの貢献が挙げられ、外発的目標の内容としては、富、名声、身体的魅力などの獲得が挙げられている。Vansteenkiste, Lens, & Deci (2006) は、多様な適応的指標との関連から内発的目標の優位性を示している。具体的には、内発的目標がウェルビーイングと正の関連を示すのに対して、外発的目標は負の関連を示すこと、内発的目標と外発的目標の両方の目標を同時に持つよりも、内発的目標のみの方が学習成果や持続性の面で優れていることなどが挙げられている。

上述した Oyserman らが依拠する社会心理学的なアイデンティティの概念 (personal identity, social identity) や Ryan らの自己決定理論の枠組みは、必ずしも Erikson (1963) の心理社会的発達理論におけるアイデンティティ (ego identity) の概念と明確に関連づけられているわけではないが、心理社会的な発達の視点を踏まえた青年心理学的なアイデンティティの捉え方を重ね合わせるにより、教育実践への示唆を一層引き出しやすくなるように思われる。Duriez, Luyckx, Soenens, & Berzonsky (2012) は、アイデンティティ形成過程としてのアイデンティティスタイルに着目しながら、アイデンティティの持つ目標や価値観といった内容面を同時に取り上げた研究が少ないという問題を指摘し、高校生を対象とした縦断的な質問紙調査により、アイデンティティスタイルと目標内容との双方向的な関係を見出している。また、西田・杉村(2016) は、日本の大学生を対象として、アイデンティティ・スタイルと適応指標との関係について検討している。情報スタイル (項目例: 大事な決断をするときには、その前にできるだけ多くの情報を集めておきたいと思う)、拡散/回避スタイル (同: 何か決断をしなければならないときでも、何かが起こるまで決断を延期しようとする)、規範スタイル (同: いろいろな価値について悩むよりも、決まった価値観をもっていた方がよいと思う) という3つのアイデンティティ・スタイルを取り上げ、情報スタイルとコミットメントや人生の満足度などとの正の相関が見られている。

一方で、アイデンティティの概念の複雑さもあり、さらに動機づけの視点を含めるとなるとその測定は非常に煩雑になるおそれがある。そこで、本研究では、これらの理論的な枠組みに基づきながら、アイデンティティに基づく学習動機づけの主に質的側面について、簡易な形での質問紙法による測定方法を開発することが目的となる。特に、学校教育場面における実用性を考えた場合、課題となるのは質問の項目数であると思われる。通常の心理測定尺度の構成法としては、1つの大きな概念を測定するために数十の質問項目が立てられ、探索的因子分析により数個の因子を抽出した上で、その因子負荷に基づき下位尺度を構成し、各下位尺度の内的整合性に基づく信頼性係数の推定値 (Cronbach の α 係数など) が算出され、その値が低い場合には項目-全体相関などを見ながら改善のための調整を行うという流れが考えられる。すなわち、信頼性の確認の手続きのために、回答者は「似たような質問」に繰り返し答えなければならず、教職員にとっても実施のための時間の捻出やデータの整理に時間を要することとなり、場合によっては1項目の未回答のためにその項目を含む下位尺度得点まで欠損として処理される不都合にも悩まされるリスクがある。

もちろん、こうした厳密な手続き自体は否定されるべきものではなく、研究の目的によって今後も選択され続ける方法論の1つであることは間違いない。一方で、国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター (2015) は、教育活動の点検のための取組評価を行う場合、その目的等によっては既存の調査方法では期待される児童生徒の変容を十分に反映できない可能性があり、新たな調査等を行う必要があることを述べるとともに、特に集団の変容を問題とす

る場合には、わざわざ標準化された検査等を用いる必要はなく、中途半端な「科学的厳密さ」に振り回されずに、簡易な方法で十分であることを強調している。

そこで本研究では、特色ある教育活動が広がる中で、生徒の現状把握や教育プログラムの効果検証等で様々な機会に多様な内容での測定機会が増えていることを踏まえ、より少ない項目数でより多くの側面を把握したいという学校側のニーズに応えられる形で、高校生の学習意欲の質を捉える簡易な方法の開発を試みる。具体的には、短い質問項目文を数多く設定することに代えて、ある程度まとまった字数による類型的な少数の質問項目を作成した上で、それぞれについて5段階での回答を求めるとともに、それらの記述の中から自分に最も近いものを1つだけ選択させる強制選択法の利用可能性を検討する。これまでの心理学的な研究においても、分野は異なるが、少数の項目での測定方法を開発している例がある。加藤(1999)は、愛着(アタッチメント)スタイルの測定法として、理論的に導かれている4つのタイプについて記述した文章をもとに、自分に最も近いものを1つ選ぶという強制選択法を用いており、中尾・加藤(2003)により、多項目式の測定尺度との関係などが検討されている。

今回は、上述した目標内容理論に基づく、外発的目標(有名大学、経済的成功等)を重視する生徒像、内発的目標(自己の成長、社会的貢献等)を重視する生徒像、そしてアイデンティティに関する視点から、拡散あるいは回避的なスタイルとして高校生活の自由を重視する生徒像、そして目標の不明確さや学習方法等の不安を抱えつつも将来を模索している生徒像の計4つのタイプを想定し、それぞれのタイプについての評定と、その中から1つのタイプを強制選択するという形で、計5つの変数の測定を試み、青年期の適応に関するいくつかの変数との相関関係について検討することを目的とする。

2. 方法

(1) 調査時期

201X年6月、201X+1年6月、201X+2年6月の計3回、調査を実施した。

(2) 調査対象

都市部にある公立の高等学校の生徒で、201X年度に1年次に在籍していた生徒、201X+1年度に1年次及び2年次に在籍していた生徒、そして201X+2年度に1年次、2年次及び3年次に在籍していた生徒を調査対象とした。各学年の入学定員は320名で、3年間の調査期間において1度でも回答したことのある生徒の実人数は計962名であった(本稿における以下の各分析においては、その分析ごとに必要な項目の回答が欠損なく揃っている対象者に限定されるため、結果に明示する人数はこれより少なくなる)。なお、調査対象校は、全日制課程の普通科と専門学科(理数科)が併置されており、学区内ではいわゆる中堅校に位置づけられている。どちらの学科も4年制大学への進学が多数を占めている。

(3) 調査内容

①学習意欲の質(4タイプの5段階評定)

学習意欲の質を測定するために作成された4つの生徒像の記述について、自分があてはまる程度をそれぞれ5段階で評定させた。教示文は「以下に、高校生活や進路についてAからDまで4つのタイプの意見が書かれています。今のあなた自身の感覚や状態に当てはまる程度をそれぞれ選択肢から選び、回答欄の数字に○をつけてください。」とし、回答の選択肢は、とても当てはまる(5点)、少し当てはまる(4点)、どちらとも言えない(3点)、あまり当てはまら

ない(2点)、全く当てはまらない(1点)の5段階とした。各タイプについての記述は180字前後で、具体的な内容は以下の通りである。

まず、タイプAは、外発的目標を測定する項目とし、「とにかくハイレベルな大学に進学したい。有名大学ならどの学部・学科でも構わない。試験に出る内容を重点的に勉強して、受験当日に高い点数を取りたい。大学に入ったら、本当にやりたいことを探して、それが勉強かサークルかバイトか、何になるかわからないけど、大学生活を楽しみたい。そして高いお給料がもらえる一流企業に入るか、独立して自分で会社を立ち上げて、豊かな暮らしをしたい。」という形で、名声や経済的成功をイメージする内容とした。

タイプBは、内発的目標を測定する項目とし、「高校での各教科や探究・課題研究などに積極的に取り組んで、そこで学んだことが大学に入ってから学習や研究にも役立てられるようにしたい。興味・関心のある学部・学科を選ぶ中でどこの大学に行くかを決めることになると思う。将来は自分の得意分野が活かせる仕事をしたい。その時点で世の中に必要とされるような仕事を見つけて、誰かの役に立てるように、自分自身もさらに成長し続けたい。」という形で、自己の成長やコミュニティへの貢献をイメージする内容とした。

タイプCは、拡散あるいは回避的な視点から自由志向を測定する項目とし、「進路にはあまり興味がない。高校3年間は好きなことをして、自由にしてみたい。大学に行けたら行ってもいいし、行けなかったら就職してもいい。生きていくのに最低限の収入があればいい。就職したら嫌なこともたくさんあると思うので、今のうちに好きなことをしておきたい。大人になる前の最後の時間なので、友達と一緒に遊んだり、部活に打ち込んだりして、高校生活を楽しみたい。」という形で、将来のことはあまり考えずに現在の高校生活を楽しむことをイメージする内容とした。

タイプDは、モラトリアムを含みつつ、不安と模索を測定する項目とし、「何となく大学に行かなければと考えているけれど、具体的に学びたいことがはっきりしているわけではない。高校の勉強はそれなりにやっているはずなのに、成績は伸びていない。今の勉強量や勉強方法のままでいいのかわからないけど、他にどんなやり方があるかわからない。とりあえず最低ラインはクリアしていると思うので、これから興味・関心のあることが見つかるといいなと思っている。」という形で、今後に期待をつなぎながら、模索し続けることをイメージする内容とした。

②学習意欲の質(4タイプから1つを強制選択)

上記①の4タイプの記述の中から、自分に最も近いタイプを1つだけ選択するよう求めた。①の回答において同点のタイプが複数あることが想定されるため、教示文では、「上記4つのタイプの中で、自分に最も近いもの(当てはまる程度の選択肢の数字が大きかったもの)を1つ選んで、○で囲んでください(もし同点のタイプが複数あった場合には、その中から直感で1つだけ選んでください)」という形で、直感的に回答するよう指示した。

③青年期の適応に関する項目

アイデンティティや学習行動等に関する19項目について、自分に当てはまる程度を5段階で回答させた。本稿の分析に用いるのは、青年期の適応に関する内容を中心とした以下のア～オ)にある15項目である。既存の尺度項目からの一部抜粋の他、調査対象校のニーズに合わせて独自に教諭らと共同で作成した項目を含んでいる。既存の尺度項目としては、白井(1994)の時間的展望体験尺度、谷(2001)の多次元自我同一性尺度、そして、中間・杉村・畑野・溝

上・都筑 (2014) による多次元アイデンティティ発達尺度を参照し、以下の各項目についてはそれぞれの下位尺度に含まれていたものであるかを明示する。

ア) 明確な将来像 (3 項目) ……「自分が将来何をやっていくのか、思い浮かべることができる。」(中間ら, 2012; コミットメント形成), 「将来の計画のおかげで、自分というものはつきりしている。」(中間ら, 2012; コミットメントとの同一化), 「10 年後、私はどうなっているのかよくわからない。」(白井, 1994; 目標指向性)。

イ) 関係性・充実感 (3 項目) ……「自分は周囲の人々によく理解されていると感じる。」(谷, 2001; 対他的同一性), 「毎日の生活が充実している。」(白井, 1994; 現在の充実感), 「現実の社会の中で、自分らしい生き方ができると思う。」(谷, 2001; 心理社会的同一性)。

ウ) 知的好奇心 (3 項目) ……「どの教科・学問でも、自分にとって学ぶ意味が必ずあると思う。」(独自), 「文系の教科・学問でも、理系の教科・学問に関する知識が役立つと思う。」(独自), 「興味が持てない課題でも、その価値がわかるまで取り組んでみようと思う。」(独自)。

エ) 未来・社会への関心 (4 項目) ……「30 年後の日本や世界がどのようになっているかを考えることがある。」(独自), 「自分にとってよいと思える色々な生き方について考えている。」(中間ら, 2014; 広い探求), 「他の人たちと、自分の将来の計画についての話をする。」(中間ら, 深い探求), 「世界の国々で今何が起きているかを知るために、ニュースやインターネットで調べることがある。」(独自)。

オ) アイデンティティ拡散 (2 項目) ……「自分が何をしたいのかよくわからないと感じるときがある。」(谷, 2001; 対自的同一性・逆転項目), 「今の自分は本当の自分ではないような気がする。」(白井, 1994; 現在の充実感・逆転項目)。

④対象校が重視する資質・能力に関する項目

対象校の教育課程において重視されている資質・能力について、どの程度身につけたいと思っているか、また、どの程度身についたと考えているか等を尋ねる 47 項目について、5 段階で回答を求めた。ただし、今回の分析には用いていない。

3. 結果

(1) 4 タイプの回答平均値と標準偏差

4 つのタイプについて、それぞれ自分に当てはまる程度を 5 段階で回答した平均値と標準偏差を整理する。まず、3 つの入学年度すべてにおいてデータが得られている 1 年次における回答平均値を入学年度別に Table 1 にまとめた。全体としては、タイプ B (内発的目標) の回答平均値が 4 点に近い水準で最も高く、タイプ A (外発的目標) とタイプ D (不安・模索) が 2 点台後半、そしてタイプ C (自由志向) が 2 点台半ばで最も低かった。

各タイプの回答平均値を入学年度別に見ると、タイプ B・タイプ C・タイプ D については 0.1 点前後の幅に収まっているのに対して、タイプ A は 0.4 点近い幅が見られた。1 要因の分散分析の結果、タイプ A のみ有意となり ($F(2, 947)=8.076, p<.001$), Bonferroni 法による多重比較の結果、201X 年度入学生が 201X+1 年度入学生 ($p<.001$) 及び 201X+2 年度入学生 ($p<.05$) より低かった。

次に、3 年間の縦断的データが得られている 201X 年度入学生の 1 年次・2 年次・3 年次の回答平均値を Table 2 にまとめた。なお、Table 1 の 201X 年度入学生の値とは若干の相違が見られるのは、計 3 回の調査のデータが揃っている回答者 301 名 (タイプ B・C・D は 300 名) に限定

して集計した値を Table 2 に表示しているためである。学年進行に伴う変動幅は 0.1~0.4 点程度の範囲であったが、一要因分散分析の結果、タイプ A 以外の 3 タイプにおいて有意差が見られたため、Bonferroni 法による多重比較を行った。タイプ B ($F(2, 298)=16.653, p<.001$) では、1 年次が 2 年次及び 3 年次よりも高かった (ともに $p<.001$)。タイプ C ($F(2, 298)=4.965, p<.01$) では、3 年次が 1 年次及び 2 年次よりも低かった (ともに $p<.05$)。タイプ D ($F(2, 298)=5.883, p<.01$) では、3 年次が 2 年次より低かった ($p<.01$)。

Table 1 入学年度別の 1 年次における 4 タイプの回答平均値 (標準偏差)

項目	201X 年度入学 ($n=317\sim318$)	201X+1 年度入学 ($n=317$)	201X+2 年度入学 ($n=315$)	全体 ($N=949$)
タイプ A	2.62 (1.18)	2.99 (1.20)	2.87 (1.19)	2.82 (1.20)
タイプ B	3.99 (0.98)	3.88 (1.10)	3.94 (1.04)	3.94 (1.04)
タイプ C	2.40 (1.20)	2.49 (1.23)	2.52 (1.20)	2.47 (1.21)
タイプ D	2.93 (1.38)	3.02 (1.39)	2.97 (1.30)	2.97 (1.36)

Table 2 201X 年度入学生の 4 タイプ回答平均値 (標準偏差) の推移 ($N=300\sim301$)

項目	1 年次 (201X 年度)	2 年次 (201X+1 年度)	3 年次 (201X+2 年度)
タイプ A	2.64 (1.18)	2.65 (1.17)	2.73 (1.25)
タイプ B	3.99 (0.98)	3.66 (1.11)	3.64 (1.10)
タイプ C	2.40 (1.21)	2.40 (1.21)	2.19 (1.15)
タイプ D	2.97 (1.38)	3.06 (1.34)	2.78 (1.32)

(2) 4 タイプ間の回答値の相関係数

各年次における 4 タイプ間の回答値の相関係数をそれぞれ算出した (Table 3)。なお、1 年次については得られている 3 つの入学年度すべて (201X 年度~201X+2 年度) のデータを、2 年次については 2 つの入学年度 (201X 年度~201X+1 年度) のデータを合わせて算出し、3 年次については 1 つの入学年度 (201X 年度) のデータから算出した。いずれの年次においても、タイプ C とタイプ D の間に弱い正の相関が認められた。また、1 年次と 2 年次においては、タイプ A とタイプ C、タイプ B とタイプ C 及びタイプ D との間に、それぞれ弱い負の相関が認められた。それ以外の年次・組合せの相関係数は、極めて弱い相関かほぼ無相関と見なすことのできる数値であった。

Table 3 各年次における 4 タイプ間の回答値の相関係数

	タイプ A	タイプ B	タイプ C	タイプ D
1 年次タイプ A	1.000	.055 †	-.122 ***	-.006
1 年次タイプ B		1.000	-.189 ***	-.228 ***
1 年次タイプ C			1.000	.353 ***
1 年次タイプ D				1.000
2 年次タイプ A	1.000	.075 †	-.134 ***	.044
2 年次タイプ B		1.000	-.190 ***	-.248 ***
2 年次タイプ C			1.000	.359 ***
2 年次タイプ D				1.000
3 年次タイプ A	1.000	.110 †	-.005	.090
3 年次タイプ B		1.000	-.027	-.095 †
3 年次タイプ C			1.000	.228 ***
3 年次タイプ D				1.000

1 年次 : $N=949\sim950$, 2 年次 : $N=613$, 3 年次 : $N=306$,

† $p<.10$, *** $p<.001$

次に、得られている縦断データから、1 年次と 2 年次、2 年次と 3 年次、そして 1 年次と 3 年次の組合せにおける 4 タイプ間の相関係数をそれぞれ算出した (Table 4~6)。なお、1 年次と 2

年次の組合せについては2つの入学年度（201X年度～201X+1年度）のデータを合わせて算出し、2年次と3年次の組合せ及び1年次と3年次の組合せについては、1つの入学年度（201X年度）のデータから算出した。その結果、同じタイプ間の相関係数が他の組合せに比較して高めであり、中程度の正の相関を示す組合せも多く見られた。特に1年次と2年次の組合せでは4つのタイプともに中程度の相関を示しているが、2年次と3年次の組合せではタイプD どちらの相関だけ弱いという特徴が見られた。また、2年間が経過している1年次と3年次の組合せでは、同じタイプ間でも1年次と2年次の組合せよりは弱い相関にとどまっていた。

異なるタイプ間の相関については、ほぼ一貫してタイプBとタイプDとの間に負の相関が見られ、1年次から2年次、2年次から3年次においてそれぞれ相互に抑制している関係にある。それ以外は、年次の組合せによる違いやタイプ間の方向性による違いが見られた。タイプAとタイプBの関係に着目すると、2年次のタイプBは3年次のタイプAをやや促進するが、2年次のタイプAと3年次のタイプBの間にはそのような関係は認められず、1年次と2年次では双方向ともに有意な相関は見られなかった。タイプBとタイプCは、概ね相互に抑制的な関係と見られるが、2年次のタイプBと3年次のタイプCの間にはそのような関係が見られなかった。タイプCとタイプDは概ね相互に促進的な関係と見られるが、2年次のタイプDと3年次のタイプCの間にはそのような関係が見られなかった。1年次と2年次の組合せでは、タイプAとタイプCが相互に抑制している弱い関係が見られた。また、2年次のタイプAは3年次のタイプDを促進する関係が見られた。

Table 4 1年次と2年次の4タイプ間の回答値の相関係数 (N=605~606)

	2年次 タイプA	2年次 タイプB	2年次 タイプC	2年次 タイプD
1年次タイプA	.466 ***	-.034	-.095 *	.053
1年次タイプB	.045	.384 ***	-.110 **	-.224 ***
1年次タイプC	-.131 **	-.085 *	.421 ***	.196 ***
1年次タイプD	-.036	-.128 **	.247 ***	.474 ***

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

Table 5 2年次と3年次の4タイプ間の回答値の相関係数 (N=305)

	3年次 タイプA	3年次 タイプB	3年次 タイプC	3年次 タイプD
2年次タイプA	.437 ***	.004	.015	.151 **
2年次タイプB	.115 *	.328 ***	-.036	-.140 *
2年次タイプC	-.063	-.103 †	.371 ***	.154 **
2年次タイプD	.006	-.197 ***	.088	.155 ***

† $p<.10$, * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

Table 6 1年次と3年次の4タイプ間の回答値の相関係数 (N=301~302)

	3年次 タイプA	3年次 タイプB	3年次 タイプC	3年次 タイプD
1年次タイプA	.373 ***	.009	-.077	.122 *
1年次タイプB	.099 †	.272 ***	-.070	-.177 *
1年次タイプC	-.115 *	-.136 *	.352 ***	.153 **
1年次タイプD	-.013	-.110 †	.111 †	.323 ***

† $p<.10$, * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

(3) 青年期適応に関する変数と4タイプとの関係

青年期適応に関する変数と4タイプの回答値との相関係数を年次ごとに算出した (Table 7)。タイプBがほぼ一貫して適応的な指標と正の相関を示しているのに対して、タイプC及びタイプ

ブDは負の相関が多く見られ、アイデンティティ拡散とは正の相関が見られた。ただし、年次によってやや傾向が異なる箇所も散見される。例えば、タイプAと知的好奇心との正の相関は、弱いながらも2年次から3年次にかけて生じてくるとともに、他のタイプは知的好奇心との相関が3年次で弱まっている状況が見られた。

Table 7 青年期適応に関する変数と4タイプとの相関係数

青年期適応に関する変数	タイプA	タイプB	タイプC	タイプD
明確な将来像	-.105 **	.161 ***	-.171 ***	-.502 ***
	-.038	.246 ***	-.220 ***	-.509 ***
	-.009	.166 **	-.061	-.403 ***
関係性・充実感	-.036	.164 ***	-.044	-.237 ***
	.009	.168 ***	-.160 ***	-.296 ***
	-.013	.246 ***	-.052	-.242 ***
知的好奇心	.060 †	.304 ***	-.168 ***	-.128 ***
	.080 *	.322 ***	-.223 ***	-.106 ***
	.210 ***	.267 ***	-.153 **	.029
未来・社会への関心	.046	.197 ***	-.122 ***	-.228 ***
	.088 *	.323 ***	-.148 ***	-.239 ***
	.083	.152 **	-.111 †	-.150 **
アイデンティティ拡散	.009	-.067 *	.180 ***	.299 ***
	-.009	-.028	.226 ***	.281 ***
	.098 †	-.051	.017	.276 ***

上段：1年次 (N=945~949)，中段：2年次 (N=612~613)，下段：3年次 (N=305~306)

† $p<.10$, * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

(4) 4つのタイプからの強制選択

4つのタイプから1つだけを強制的に選択した度数について、入学年度別に1年次の状況をTable 8にまとめた。入学年度により割合には多少の幅があるものの、カイ二乗検定の結果は有意ではなかった ($\chi^2=8.232$, $df=6$, $n.s.$)。

Table 8 入学年度別の1年次における4タイプからの強制選択数とその割合

	201X年度		201x+1年度		201X+2年度		合計	%
	1年次	%	1年次	%	1年次	%		
タイプA	26	8.2	33	10.4	36	11.4	95	10.0
タイプB	194	61.4	168	53.0	188	59.7	550	58.0
タイプC	23	7.3	30	9.5	28	8.9	81	8.5
タイプD	73	23.1	86	27.1	63	20.0	222	23.4
合計	316	100.0	317	100.0	315	100.0	948	100.0

また、3つの入学年度のデータを合わせて、1年次~3年次までの選択の度数をTable 9にまとめた。いずれも6割前後の生徒がタイプBを選択している点で一貫しており、次いでタイプDが2割~3割弱、タイプAとタイプCがそれぞれ1割前後の選択という状況であった。

Table 9 各年次における4タイプからの強制選択数とその割合

	1年次		2年次		3年次	
	1年次	%	2年次	%	3年次	%
タイプA	95	10.0	67	10.9	38	12.4
タイプB	550	58.0	333	54.3	174	56.9
タイプC	81	8.5	47	7.7	25	8.2
タイプD	222	23.4	166	27.1	69	22.5
合計	948	100.0	613	100.0	306	100.0

なお、4つのタイプの中から1つだけ自分に最も近いものを強制選択した場合と、4つのタイプそれぞれに5段階で自分に当てはまる程度を回答した場合との対応関係をTable 10にまと

めた。選択したタイプに対応する項目への回答の平均値が、3年次のタイプCを除いてすべて4.0点を超え、対応しない項目への回答の平均値はそれより低い値となっていた。同時に、標準偏差の値も、対応する項目では小さく、対応しない項目では大きくなっている傾向が見られた。

Table 10 年次別にみた強制選択の各群における4つのタイプの回答平均値 (SD)

	タイプ A		タイプ B		タイプ C		タイプ D		全 体	
	選択群		選択群		選択群		選択群		平均値	(SD)
	平均値	(SD)	平均値	(SD)	平均値	(SD)	平均値	(SD)	平均値	(SD)
タイプ A	4.36	(0.63)	2.68	(1.12)	2.32	(1.15)	2.71	(1.11)	2.83	(1.20)
	4.30	(0.55)	2.53	(1.13)	2.06	(1.05)	2.61	(1.15)	2.71	(1.22)
	4.24	(0.59)	2.51	(1.15)	2.20	(1.15)	2.65	(1.22)	2.73	(1.25)
タイプ B	3.37	(1.07)	4.46	(0.66)	2.98	(1.05)	3.26	(1.03)	3.94	(1.04)
	3.00	(1.03)	4.35	(0.71)	2.55	(1.00)	3.01	(1.01)	3.70	(1.12)
	3.16	(0.97)	4.15	(0.87)	2.68	(1.14)	3.06	(1.00)	3.66	(1.09)
タイプ C	1.99	(1.11)	2.18	(1.06)	4.40	(0.70)	2.69	(1.04)	2.47	(1.21)
	1.81	(0.89)	2.14	(1.05)	4.30	(0.95)	2.64	(1.14)	2.40	(1.21)
	1.95	(1.09)	2.02	(1.07)	3.64	(1.08)	2.23	(1.05)	2.19	(1.15)
タイプ D	2.40	(1.26)	2.43	(1.14)	3.31	(1.22)	4.44	(0.63)	2.97	(1.36)
	2.57	(1.32)	2.32	(1.15)	3.17	(1.20)	4.33	(0.68)	2.96	(1.37)
	2.53	(1.22)	2.24	(1.08)	2.76	(1.30)	4.25	(0.67)	2.77	(1.32)
人数	94~95		550		81		222		947~948	
	67		333		47		166		613	
	38		174		25		69		306	

上段：1年次，中段：2年次，下段：3年次。

さらに、201X年度入学生について、3年間の縦断データから、各年次でどのタイプを選択したかを Table 11 にまとめた。存在しうるパターンは $4^3=64$ 通りあるが、実際に観測されたパターンは 43 通りであった。上述したタイプ B の選択率の高さを反映して、3年間ともタイプ B を選び続けたパターンが突出して多く、全体の3割を超えた。それ以外のパターンはいずれも1割未満の出現頻度であったが、3.0%以上の出現頻度となったパターン (Table 11 内の枠囲みの箇所) の多くは、タイプ B 及びタイプ D の選択を含むものが中心であった。

Table 11 高校3年間における4タイプからの強制選択の推移パターン (N=299)

パターン	度数	%	パターン	度数	%	パターン	度数	%	パターン	度数	%
AAA	2	0.7	BAA	10	3.3	CBA	2	0.7	DAB	1	0.3
AAB	4	1.3	BAB	5	1.7	CBB	3	1.0	DBA	4	1.3
AAD	4	1.3	BAD	2	0.7	CCB	1	0.3	DBB	12	4.0
ABB	4	1.3	BBA	8	2.7	CCC	4	1.3	DBD	5	1.7
ABC	1	0.3	BBB	102	34.1	CCD	5	1.7	DCB	1	0.3
ACD	1	0.3	BBC	6	2.0	CDA	1	0.3	DCD	4	1.3
ADA	3	1.0	BBD	8	2.7	CDB	1	0.3	DDA	4	1.3
ADB	2	0.7	BCA	1	0.3	CDC	2	0.7	DDB	11	3.7
ADD	4	1.3	BCB	6	2.0	CDD	2	0.7	DDC	6	2.0
			BCC	2	0.7				DDD	23	7.7
			BCD	1	0.3						
			BDA	3	1.0						
			BDB	15	5.0						
			BDC	4	1.3						
			BDD	9	3.0						

4. 考察

180 字程度の生徒像について自分にどの程度当てはまるかを回答する形式の質問項目につい

て、その測定の信頼性を確認する方法は限られているが、得られたデータから回答の傾向とその安定度について検討したい。Table 1 に示した 3 つの入学年度別に見た 1 年次の回答傾向は、タイプ B の内発的目標が高い点で一貫しており、タイプ A 以外には入学年度別の得点差は見られなかった。また、Table 2 に示した 201X 年度入学生の縦断データにおいても、タイプ B が最も高い点は 2 年次以降も継続していることが示された。そして、Table 3 に示した 4 項目間の相関係数は、どの年次でもある程度の安定した数値を示しており、また、Table 4~6 に示した異なる年次との相関係数についても、同じタイプ間での相関が相対的に高い傾向が見られた。これらのことから、各タイプの自己評定結果にはある程度の安定性があり、測定道具としての信頼性が低いわけではないことが推測される。

もちろん、入学年度によって生徒層が異なることによる学習意欲の質の違いや、入学後の学習による学習意欲の質の変容が実際に生じているならば、測定結果にもそのことが反映されているべきであり、単純に回答の安定性だけでは測定道具としての条件を満たしたことはない。Table 1 におけるタイプ B の入学年度による違いについては、入試倍率等の調査対象校に閉じない要因にも左右されるので別途検証が必要であるが、Table 2 における年次進行に伴う変容については、回避的・モラトリアム的な傾向を伴うタイプ C とタイプ D が、希望進路の決定の時期を迎える 3 年次に低くなる点において妥当な結果であると思われ、また、入学当初に高かったタイプ A が 2 年次以降に低下することも、現実的な受験という課題が見え始めるとともに現実の自己の学力と理想とのギャップに直面している可能性などから了解可能であると考えられる。さらに、Table 7 にある青年期適応に関する変数との相関で、タイプ B が適応的な指標と正の相関を示していることは、Vansteenkiste, Lens, & Deci (2006) などの目標内容理論において内発的目標が適応を促進するという知見が示されていることと整合的である。また、タイプ C・D が適応指標と負の相関を示していること、特にタイプ C は知的好奇心との負の相関がタイプ D より明確であるように見えること、そしてタイプ D は明確な将来像と中程度の負の相関を示すとともに関係性・充実感についてもタイプ C よりも明確な負の相関を示していることなど、今を楽しく生きるというタイプ C と将来への不安を伴いながらも模索を続けようとしているタイプ D の内容の違いを反映した相関関係が見られている。これらのことから、測定道具としてのある程度の信頼性ととともに、内容的な妥当性についても限られた変数間の関係から確かめられたと言える。

一方、4 つのタイプから自分に近いものを 1 つだけ選ぶという強制選択法については、タイプ B が最も多いという点では、各タイプそれぞれを 5 段階で評定する方法の結果と一致しているが、Table 10 で見た通り、対応する項目の標準偏差が小さいのに対して、対応しない項目の標準偏差は比較的大きく、例えば、タイプ B と選んだ 6 割前後の生徒の中には、当然に学習意欲の質に相当の個人差があると考えられる。実際、Table 3 の 4 タイプ間の相関からは、特にタイプ A とタイプ B がほぼ無相関に近いと言える状況にあり、2 つのタイプは概念として独立の関係あると思われ、両方が高い群、タイプ A だけ高い群、タイプ B だけ高い群、両方とも低い群がほぼ均等な割合で分布していると考えられる。ゆえに、個人差を捉えるという点においては、やはり 4 つのタイプそれぞれを 5 段階で評定する方法を中心に活用する方が現実的であるように思われる。

今後の課題としては、上述したように、4 タイプ間の相関がほぼ無相関から弱い相関にとどまることから、クラスター分析によって 4 つの組合せのパターンを抽出して類型化を試みるこ

により、個人差を類型化して示すことが可能ではないかと考えられる。簡易な測定方法としては、あくまで集団の傾向を把握することが主目的であり、個人差の厳密なアセスメントについては他の方法を検討すべきではあるが、信頼性及び妥当性の検討を通して、生徒個人にとっての教育効果を確認するためにも活用可能であるのかどうか、あるいは少なくとも所属する学科による違いや性差などを捉えることができるかどうか、さらなる分析が必要である。そして、調査対象校のニーズに即して、各種教育プログラム（特に希望参加の企画）への参加者の変容を追跡するなど、生徒個人の学習履歴との関連づけを伴う分析により、的確に効果検証を行うための測定方法として活用することができるかどうかの検討も必要と考えられる。将来的には、入試区分や科目選択等との関連づけにより、教育活動全体を見通したデータの活用可能性も考えられるだろう。

引用文献

- Duriez, B., Luyckx, K., Soenens, B., & Berzonsky, M. D. (2012). A process-content approach to adolescent identity formation: Examining longitudinal associations between identity styles and goal pursuits. *Journal of Personality, 80*, 135-161.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society*. New York: Norton. (Original work published 1950) (仁科弥生 (訳) (1977). 幼児期と社会1 みすず書房)
- 伊田勝憲 (2017). アイデンティティに基づく学習動機づけの形成 静岡大学教育学部研究報告 (人文・社会・自然科学篇), *67*, 159-170.
- 加藤和生 (1999). Bartholomew らの4分類愛着スタイル尺度 (RQ) の日本語版の作成 認知・体験過程研究, *7*, 41-50.
- 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター (2015). PDCAのCは、「評価」か「点検」か? 生徒指導リーフ16 <http://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf16.pdf>
- 中間玲子・杉村和美・畑野快・溝上慎一・都筑学 (2014). 多次元アイデンティティ発達尺度 (DIDS)によるアイデンティティ発達の検討と類型化の試み 心理学研究, *85*, 549-559.
- 中尾達馬・加藤和生 (2003). 成人愛着スタイル尺度間にはどのような関連があるのだろうか?: 4 カテゴリー (強制選択式,多項目式) と3 カテゴリー (多項目式) との対応性 九州大学心理学研究, *4*, 57-66.
- 西田若葉・杉村和美 (2016). 大学生におけるアイデンティティ・スタイルの特徴および well-being との関連 青年心理学研究, *28*, 17-27.
- Oyserman, D. (2007). Social identity and self-regulation. In A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (2nd ed., pp. 432-453). New York, NY: Guilford Press.
- Oyserman, D. (2009). Identity-based motivation: Implications for action-readiness, procedural-readiness, and consumer behavior. *Journal of Consumer Psychology, 19*, 250-260.
- Oyserman, D. (2015). *Pathways to success through identity-based motivation*. New York, NY: Oxford University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. In E. L. Deci, & R. M. Ryan(Eds.), *Handbook of self-determination theory* (pp.3-33). Rochester: The University of Rochester Press.

- 白井利明 (1994). 時間的展望体験尺度の作成に関する研究 心理学研究, 65, 54-60.
- 谷 冬彦 (2001). 青年期における同一性の感覚の構造：多次元自我同一性尺度 (ME I S) の作成 教育心理学研究, 49, 265-273.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31.

付記

本研究は JSPS 科研費 16K04298 の助成を受けたものである。