



岐阜大学機関リポジトリ

Gifu University Institutional Repository

Title	青年期前期のパーソナリティ観と知能観が動機づけに与える影響
Author(s)	加藤, 育実; 月元, 敬
Citation	[岐阜大学教育学部研究報告. 人文科学] vol.[67] no.[1] p.[73]-[83]
Issue Date	2018
Rights	
Version	岐阜大学教育教育学研究科 (Graduate School of Education, Gifu University) / 岐阜大学教育学部 (Faculty of Education, Gifu University)
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12099/77318

この資料の著作権は、各資料の著者・学協会・出版社等に帰属します。

青年期前期のパーソナリティ観と知能観が動機づけに 与える影響

加藤 育実 岐阜大学大学院教育学研究科

月元 敬 岐阜大学教育学部

Effects of personality/intelligence views on motivation in early adolescence

Ikumi KATO (Graduate School of Education, Gifu University)

Takashi TSUKIMOTO (Faculty of Education, Gifu University)

本研究の目的は、第一に暗黙の知能観と暗黙のパーソナリティ観が動機づけにどのように影響するかというモデルを作成すること、第二に自尊心と暗黙の知能観、暗黙のパーソナリティ観との関係を検討すること、第三に10～12歳の子どもとそれ以上の年齢の子どもとの間に発達の違いが生じるか否かを確認することである。小学生・中学生を対象とし、質問紙調査を行った。因子分析を行った結果、「肯定的つながり感」、「反省的自尊心」、「運動の得意さ」、「増大的パーソナリティ観」、「増大的知能観」、「学習目標」、「遂行目標」、「抑うつ傾向」の八つの因子が抽出された。因子の因果的な組み合わせについて様々なモデルのパス解析を校種と性別に分けて行い、最も適合度の高い四つのモデルを採用した。いずれのモデルも「増大的パーソナリティ観」から「増大的知能観」と「肯定的つながり感」から「抑うつ傾向」へのパスが強く表れた。

Key words: 暗黙の知能観 (implicit theories of intelligence), 暗黙のパーソナリティ観 (implicit theories of personality), 動機づけ (motivation)

今日、いじめ、不登校といった様々な問題が子どもたちを取り巻いている。特にその代表として考えられる一つは、子どもの動機づけの低下である。文部科学省(2008)は小学校学習指導要領解説総則編の中で、OECD(経済協力開発機構)のPISA調査など各種の調査から我が国の児童生徒において、家庭での学習時間などの学習意欲、学習習慣・生活習慣に課題がみられたことを示した。文部科学省は、子どもの学習意欲を向上させ、主体的に学習に取り組む態度を養うことを重視するとしている。この喫緊の課題を解決するには、動機づけに影響する要因について理解しておく必要があるだろう。

動機づけ研究をリードしてきたDweck(1986)は、学習目標(learning goal)と遂行目標(performance goal)という2種類の目標志向性(goal orientation)の観点を論じている。学習目標とは自分の能力を高めることを目指す目標志向性であり、遂行目標とは達成行動において自分自身の能力の良い評価を得、悪い評価を避けることを目指す目標志向性である。また、遂行目標では自己の能力に対する自信が高い場合、熟達志向の行動パターンを示し、自信が低い場合、無気力的な反応を示しやすい。一方、学習目標では能力に対する自信の高低に関わらず熟達志向の行動パターンを示す。

さらに、この2種類の目標志向性には、暗黙の知能観 (implicit theories of intelligence) が影響を与えている。これは、能力や知能について個人のもつ信念のことであり、増大的知能観 (incremental view) と固定的知能観 (entity view) がある。前者は頭の良さは努力によって変えることのできる可変的なものであるという見方であり、後者は頭の良さは生得的で変わらないとする見方である。増大的知能観をもつ者はネガティブな感情になりやすく失敗の原因を自分の努力不足に帰属する傾向がある。一方、固定的知能観をもつ者は、ネガティブな感情になりやすく、失敗の原因を自身の能力不足に帰属する傾向があり、課題への動機づけが低下し、課題に対して回避的になる (Dweck & Leggett, 1988)。また、Dweck & Molden (2005) は、知能観が増大的であるほど、困難を経験しても熟達志向的となり、自尊心が低下しないことを示している。加えて、Dweck (2006) は、増大的知能観を含め、より一般的・抽象的な特性が努力によって変化し得るという考えである増大的理論をもつ者は、抑うつ傾向が低く、適応的であるという「mindset (心のあり方)」理論を提唱している。

暗黙の知能観に関して我が国では、藤井 (2010) が暗黙の知能観と社会的望ましさ、自尊心、特性不安との関連を検証している。知能観尺度は自尊心尺度とは正の相関がみられ、特性不安尺度とは負の相関がみられた。Dweck の暗黙の知能観や mindset 理論に関する知見を追認する結果であったといえる。

暗黙の知能観の研究がなされる一方で、暗黙のパーソナリティ観に関する研究も行われている。暗黙のパーソナリティ観とは、人の潜在的な能力の変化に関する信念のことであり (Bushman & Huesmann, 2010)。暗黙のパーソナリティ観にも増大的理論と固定的理論がある。パーソナリティにおける増大的理論とは人が変化するための潜在的な能力をもつとする信念、固定的理論とは人の特性は固定的であるとす

る信念である。Yeager, Trzesniewski, & Dweck (2013) は、青年期の子どもに対して増大的パーソナリティ観をもたせることを目的とした介入を行うことで、抑うつ傾向及び攻撃的行動が低下することを示している。

総論として先行研究の結果を眺めると、増大的知能観と増大的パーソナリティ観をもつ者はネガティブな感情になりにくいという共通点が見出される。その共通点を踏まえ、本研究の第一の目的は、暗黙の知能観と暗黙のパーソナリティ観が動機づけにどのように影響するかというモデルを作成することとする。第二の目的は、知能観が増大的であるほど自尊心が低下しないこと (Dweck & Molden, 2005) や、知能観尺度と自尊心尺度との間に正の相関がみられたこと (藤井, 2010) を踏まえ、自尊心と暗黙の知能観、暗黙のパーソナリティ観との関係を検討することとする。第三の目的は、10~12歳の子どもとそれ以上の年齢の子どもの間に発達の違いが生じるか否かを確認することとする。

本研究の仮説モデル (Figure 1) は、暗黙の知能観が目標志向性や行動パターンに影響を与えるという動機づけの過程全体を論じた Dweck (1986) の考えに基づいている。仮説は以下の通りである。(1) 基本的自尊感情は増大的知能観及び増大的パーソナリティ観に正の影響を与え、社会的自尊感情は増大的知能観及び増大的パーソナリティ観に負の影響を与えるだろう。(2) 増大的知能観及び増大的パーソナリティ観は学習目標に正の影響を与え、遂行目標と抑うつ傾向には負の影響を与えるだろう。(3) 遂行目標は抑うつ傾向に正の影響を与え、学習目標は抑うつ傾向に負の影響を与えるだろう。

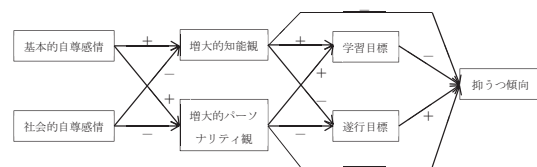


Figure 1 仮説モデル

方法

対象者 岐阜市の小学5, 6年生 203名 (男子102名, 女子101名) と, 岐阜市の中学1, 2年生 312名 (男子156名, 女子156名) に対して調査を行った。小学生の平均年齢は 10.67 歳 ($SD = .61$), 中学生の平均年齢は 12.75 歳 ($SD = .65$) であった。

調査実施日 2017年5月～6月に実施した。

質問紙 暗黙の知能観尺度 (Hong, Chiu, Dweck, Lin, & Wan, 1999), 暗黙のパーソナリティ観尺度 (Yeager, Trzesniewski, Tirri, Nokelainen, & Dweck, 2011), 達成目標志向性尺度 (上淵, 1995), 社会的・基本的自尊感情尺度 (近藤, 2010), 子ども用抑うつ自己評価尺度日本語版 (村田・清水・森・大島, 1996) を用いて測定した。

暗黙の知能観尺度は3項目で構成されている。及川 (2005) により用いられた日本語訳版を採用した (Table 1)。暗黙のパーソナリティ観尺度は5項目で構成されており, 本研究のために日本語訳したものであった (Table 2)。暗黙の知能観尺度と暗黙のパーソナリティ観尺度は「まったくあてはまらない」「あてはまらない」「あまりあてはまらない」「すこしあてはまる」「あてはまる」「よくあてはまる」の6件法で回答を求めた。

Table 1

暗黙の知能観尺度

A01	私は一定の才能をもって生まれてきており, それを変えることは実際にはできない。
A02	私の中で才能はほとんど変えることのできないものだと思う。
A03	新しいことを学ぶことはできても基本的な才能は変えられない。

Table 2

暗黙のパーソナリティ観尺度

B01	いじめっ子といじめられっ子はずっと変わらない。
B02	だれもが人生の勝者または敗者のどちらかである。
B03	学校で行儀の悪い人を変えることはできない。
B04	いじめっ子は行儀よくふるまうこともあるが, いじめっ子はやっぱりいじめっ子である。
B05	人々は, いじめっ子といじめられっ子の2つのタイプに分けられる。

上淵 (1995) により作成された達成目標志向

性尺度は算数領域に限定した尺度であったため, あらゆる学習活動についての達成目標志向性を測定するための項目に改めた。例えば「算数がわかるようになりたいから, 算数の勉強をする。」という項目は「わからないことや知らないことがわかるようになりたいから, 勉強をする。」という項目に変更した。但し, 遂行目標に対して学習目標に比べて高い因子負荷量を示していた「算数の勉強をする, 一番の目的は, 算数で良い点がとれるようになることだ。」「算数の勉強をするときは, 算数の良い点がとれそうな問題をどちらかといえばやりたい。」という2項目の内容は良い点をとるための行動であるという点で類似していると考えられたため, これらのうち低い因子負荷量 (.50) を示していた「算数の勉強をするときは, 算数の良い点がとれそうな問題をどちらかといえばやりたい。」という項目以外の18項目を学習活動全般についての項目に変更するようにした (Table 3)。学習活動全般についての達成目標志向性尺度に対し, 「まったくあてはまらない」「あまりあてはまらない」「どちらともいえない」「すこしあてはまる」「とてもよくあてはまる」の5件法で回答を求めた。

社会的・基本的自尊感情尺度 (SOBA-SET:

Table 3

学習活動全般についての達成目標志向性尺度

C01	できなかったところができるようになるために, 勉強をする。
C02	勉強をする, 一番の目的は, よい点がとれるようになることだ。
C03	勉強をするときは, どちらかと言えば手応えのある問題をやりたい。
C04	成績をよくしたいから, 勉強をする。
C05	むずかしいような問題が出されたとき, 「やってみたら, できるかもしれない。」と思う。
C06	勉強をしていて, 一番気になることは, 「テストの点が上がるか」ということだ。
C07	勉強が楽しいから, 勉強をする。
C08	勉強ができるようになったかどうかは, 他の人よりもできるようになったかどうかできまると思う。
C09	わからないことや知らないことがわかるようになりたいから, 勉強をする。
C10	他の人よりも問題が解けるようになりたいから, 勉強をする。
C11	先生や親に言われなくても, 勉強をする。
C12	勉強をしていて, 答えをまちがえたとき, 「まちがいても, これからの勉強に役にたつ。」と思う。
C13	問題を解くときは, さいしょに「この問題ができそうかどうか」を考える。
C14	問題を解いたら, まちがえなかったと思うところも, きちんと見直す。
C15	先生は, わたしたちが勉強ができるかどうかを決めてくれる人だと思う。
C16	勉強ができるようになったかどうかは, 前よりもわかるようになったかどうかできまると思う。
C17	むずかしいような問題が出されたとき, 「まちがえてもよいからやってみよう。」と思う。
C18	努力すればだれでも勉強ができるようになっていくと思う。

Table 4

社会的・基本的自尊感情尺度

D01	ほとんどの友だちに好かれていると思います。
D02	自然は大切だと思います。
D03	運動は得意なほうだと思います。
D04	自分は生きていていいのだ、と思います。
D05	うそをつくことは、いけないことだと思います。
D06	他の人より、頭が悪いと思います。
D07	他の人より、運動がへただと思います。
D08	悪いときには、あやまるべきだと思います。
D09	何かで失敗したとき、自分はだめだと思います。
D10	自分はこのままではいけない、と思います。
D11	きまりは守るべきだと思います。
D12	友だちが少ないと思います。
D13	自分には、良いところも悪いところもあると思います。
D14	しつけは大切だと思います。
D15	他の人より、勉強がよくできると思います。
D16	ときどき、自分はだめだと思います。
D17	健康は大切だと思います。
D18	生まれてきてよかったと思います。

子ども用抑うつ自己評価尺度

E01	楽しみにしていることがたくさんある
E02	とても良く眠れる
E03	泣きたいような気がする
E04	遊びに出かけるのが好きだ
E05	逃げ出したいような気がする
E06	おなかが痛くなることもある
E07	元氣いっぱいだ
E08	食事が楽しい
E09	いじめられても自分で「やめて」と言える
E10	やろうと思ったことがうまくできる
E11	いつものように何をしても楽しい
E12	家族と話すのが好きだ
E13	こわい夢を見る
E14	独りぼっちの気がする
E15	落ち込んでいてもすぐに元氣になれる
E16	とても悲しい気がする
E17	とても退屈な気がする

Social Basic Self-Esteem Test) は、他者との比較による相対的な優劣による感情である「社会的自尊感情」と比較ではなく絶対的な無条件の感情である「基本的自尊感情」と、誰もが理解でき多くの人が同意するような「健康は大切だと思います。」「自然は大切だと思います。」などの項目により回答の妥当性を測定する「偏位尺度」から構成されている (Table 4)。18項目で構成され、「ぜんぜんそうおもわない」「そうおもわない」「そうおもう」「とてもそうおもう」の4件法で回答を求めた。

子ども用抑うつ自己評価尺度 (Depression Self-Rating Scale for Children: DSRS) 日本語版は18項目で構成されている。小学校に調査の依頼をした際に、それらの項目を読んだ子どもたちの抑うつ傾向が高まる可能性があるという指摘を受け、特に抑うつ傾向を高めるであろうと考えられた「生きていても仕方がないと思う」という項目を削除した17項目を用いた (Table 5)。「そんなことはない」「ときどきそうだ」「いつもそうだ」の3件法で回答を求めた。

手続き 各クラスの担任から子どもたちへ調査についての簡単な説明と回答の仕方についての教示を行った後回答させた。

結果

社会的・基本的自尊感情尺度の中の偏位尺度6項目のうち1項目以上に「ぜんぜんそうおもわない」と答えた者と質問紙の全ての項目(62項目)のうちの約30%である18項目以上の欠損がある者を除き、最終的に小学生180名(男子87名, 女子93名), 中学生259名(男子122名, 女子137名)のデータを対象とした。欠損値には各項目の最頻値を入力した。

先行研究から達成目標志向性尺度は学習目標と遂行目標の2因子, 社会的・基本的自尊感情尺度は社会的自尊感情と基本的自尊感情の2因子, 子ども用抑うつ自己評価尺度は抑うつ傾向の1因子を仮定し最尤法・Varimax回転による因子分析を行った。その結果因子負荷量が.40以下となった達成目標志向性尺度の項目C13, C15, C16と, 子ども用抑うつ自己評価尺度の項目E3, E4, E6, E13を削除した。社会的・基本的自尊感情尺度は先行研究により想定されていた2因子に分かれなかった。社会的・基本的自尊感情尺度の相関行列から求めた固有値は3.21, 1.09, .70, .519というように推移しており, やはり2因子構造が妥当であると考えられたが, 上記で述べたように2因子を仮定して因子分析を行った場合想定されていた2因子に分かれないため, 3因子を仮定して最尤法・Varimax回転による因子分析を行った。その結

Table 5

Table 6

学習活動全般についての達成目標志向性尺度
の因子分析結果

項目	第1因子	第2因子	共通性
C01 できなかったところができるようになるために、勉強をする。	.55	.22	.35
C03 勉強をするときは、どちらかと言えば手応えのある問題をやりたい。	.48	.20	.23
C05 むずかしそうな問題が出されたとき、「やってみたら、できるかもしれない」と思う。	.61	.15	.39
C07 勉強が楽しいから、勉強をする。	.58	.00	.34
C09 わからないことや知らないことがわかるようになりたいから、勉強をする。	.68	.08	.46
C11 先生や親に言われなくても、勉強をする。	.51	.00	.26
C12 勉強をやって、答えをまちがえたとき、「まちがいても、これからの勉強に役にたつ。」と思う。	.61	-.02	.37
C14 問題を解いたら、まちがえなかったと思うところも、きちんと見直す。	.51	.05	.26
C17 むずかしそうな問題が出されたとき、「まちがえてもよいからやってみよう。」と思う。	.68	-.01	.47
C18 努力すればだれでも勉強ができるようになっていくと思う。	.68	-.04	.28
C02 勉強をする、一番の目的は、よい点がとれるようになることだ。	.09	.78	.55
C04 成績をよくしたいから、勉強をする。	.09	.74	.56
C06 勉強をやって、一番気になることは、「テストの点上がるか」ということだ。	-.01	.77	.60
C08 勉強ができるようになったかどうかは、他の人よりもできるようになったかどうかでできると思う。	-.07	.47	.22
C10 他の人よりも問題が解けるようになりたいから、勉強をする。	.35	.62	.51
因子寄与	3.43	2.41	5.84
寄与率	23.00%	16.00%	39.00%

Table 7

社会的・基本的自尊感情の因子分析結果

項目	第1因子	第2因子	第3因子	共通性
D03 運動は得意なほうだと思います。	.71	.04	.25	.34
D07 他の人より、運動がへただと思います。	.97	.13	.19	1.00
D09 何かで失敗したとき、自分はだめだなと思います。	.17	.80	.15	.41
D10 自分はこのままではいけない、と思います。	-.01	.46	.16	.24
D16 ときどき、自分はだめだなと思います。	.04	.85	.17	.75
D01 ほとんどの友だちに好かれていると思います。	.16	.22	.52	.34
D04 自分は生きていていいのだ、と思います。	.17	.18	.70	.56
D12 友だちが少少ないと思います。	.21	.26	.55	.41
D18 生まれてきてよかったと思います。	.11	.09	.78	.55
因子寄与	1.59	1.46	1.76	4.81
寄与率	18.00%	16.00%	20.00%	54.00%

Table 8

子ども用抑うつ自己評価尺度の因子分析結果

項目	第1因子	共通性
E01 楽しみにしていることがたくさんある	0.61	0.38
E02 とても良く眠れる	0.48	0.23
E05 逃げ出したいような気がする	0.51	0.27
E07 元気いっぱいだ	0.69	0.47
E08 食事が楽しい	0.56	0.32
E09 いじめられても自分で「やめて」と言える	0.60	0.25
E10 やろろと思ったことがうまくできる	0.50	0.25
E11 いつものように何をしても楽しい	0.70	0.49
E12 家族と話すのが好きだ	0.53	0.28
E14 ひとりぼっちの気がする	0.56	0.31
E15 落ち込んでいてもすぐに元気になる	0.62	0.38
E16 とても悲しい気がする	0.61	0.37
E17 とても退屈気がする	0.52	0.27
因子寄与	4.26	4.26
寄与率	33.00%	33.00%

果因子負荷量が.40以下となったD6, D13, D15

を削除した。以上、達成目標志向性尺度についての結果を Table 6, 社会的・基本的自尊感情尺度の結果を Table 7, 子ども用抑うつ自己評価尺度についての結果を Table 8 に示す。

達成目標志向性尺度と子ども用抑うつ自己評価尺度の因子分析結果はそれぞれ先行研究により想定されていた通りの因子として解釈できた。達成目標志向性尺度の第1因子を「学習目標」因子, 第2因子を「遂行目標」因子, 子ども用抑うつ自己評価尺度の第1因子を「抑うつ傾向」因子と命名した。社会的・基本的自尊感情尺度の因子分析結果は先行研究により想定されていた因子として解釈できなかった。第1因子は「運動は得意なほうだと思います。」と「他の人より、運動がへただと思います。」という運動の得意さに関する項目において高い因子負荷量を示したことから「運動の得意さ」因子, 第2因子は「何かで失敗したとき、自分はだめだなと思います。」や「自分はこのままではいけない、と思います。」という理想の自己と現在の自己との差の認識についての項目において高い因子負荷量を示したことから「反省的自尊心」因子, 第3因子は「ほとんどの友だちに好かれていると思います。」や「自分は生きていていいのだ、と思います。」という他人との肯定的な関係についての項目において高い因子負荷量を示したことから「肯定的つながり感」因子と命名した。

「学習目標」因子の項目は $\alpha = .83$, 「遂行目標」因子の項目は $\alpha = .80$, 「反省的自尊心」因子の項目は $\alpha = .68$, 「抑うつ傾向」因子の項目は $\alpha = .86$ となった。「運動の得意さ」因子の項目は $\alpha = .85$, 「肯定的つながり感」因子の項目は $\alpha = .77$ であった。

暗黙の知能観尺度 (3項目) と、暗黙のパーソナリティ観尺度 (5項目) については項目が少ないため、これらの合計がそのまま増大的知能観と増大的パーソナリティ観を表すとみなし、因子分析を行わなかった。また、得点が大きい

Table 9

各基本統計量及び分散分析表

従属変数		mean	SD		SS	df	MS	F
増大的知能観	小学校男子	12.89	3.89	学年	172.13	1	172.13	10.73**
	小学校女子	12.24	4.34	性別	47.44	1	47.44	2.96+
	中学校男子	11.63	4.15	学年×性別	.04	1	.04	.00
	中学校女子	10.94	3.63	誤差	6977.58	435	16.04	
増大的パーソナリティ観	小学校男子	19.85	6.16	学年	24.13	1	24.13	.69
	小学校女子	21.07	5.63	性別	123.42	1	123.42	3.51+
	中学校男子	19.51	5.89	学年×性別	1.93	1	1.93	.06
	中学校女子	20.45	5.92	誤差	15277.10	435	35.12	
学習目標	小学校男子	38.64	6.35	学年	581.95	1	581.95	12.20**
	小学校女子	39.47	7.32	性別	79.76	1	79.76	1.67
	中学校男子	36.26	7.17	学年×性別	.15	1	.15	.00
	中学校女子	37.17	6.61	誤差	20743.88	435	47.69	
遂行目標	小学校男子	16.43	4.37	学年	3.38	1	3.38	.16
	小学校女子	15.58	4.71	性別	5.33	1	5.33	.25
	中学校男子	15.98	4.90	学年×性別	40.78	1	40.78	1.93
	中学校女子	16.38	4.31	誤差	9186.14	435	21.12	
肯定的つながり感	小学校男子	12.79	2.39	学年	15.06	1	15.06	2.50
	小学校女子	12.34	2.43	性別	30.10	1	30.10	5.00*
	中学校男子	12.50	2.34	学年×性別	.75	1	.75	.12
	中学校女子	11.88	2.56	誤差	2617.90	435	6.02	
反省的自尊心	小学校男子	5.92	1.88	学年	4.01	1	4.01	1.19
	小学校女子	5.93	1.80	性別	13.74	1	13.74	4.08*
	中学校男子	6.09	2.09	学年×性別	14.13	1	14.13	4.20*
	中学校女子	5.37	1.54	誤差	1464.67	435	3.37	
				学年 (男子)	1.54	1	1.54	.46
				学年 (女子)	16.60	1	16.60	4.93*
			誤差			435		
			学年 (小学校)	.00	1	.00	.00	
			学年 (中学校)	27.87	1	27.87	8.28**	
			誤差			435		
運動の得意さ	小学校男子	6.02	1.62	学年	13.18	1	13.18	4.08*
	小学校女子	5.00	1.74	性別	55.16	1	55.16	17.08**
	中学校男子	5.37	1.96	学年×性別	9.64	1	9.64	2.98+
	中学校女子	4.95	1.77	誤差	1405.00	435	3.23	
抑うつ傾向	小学校男子	20.62	5.33	学年	36.54	1	36.54	1.33
	小学校女子	21.32	5.20	性別	74.06	1	74.06	2.69
	中学校男子	21.07	5.01	学年×性別	1.90	1	1.90	.07
	中学校女子	22.04	5.35	誤差	11972.88	435	27.52	

+, $p < .10$, *, $p < .05$, **, $p < .01$

ほど固定的知能観または固定的パーソナリティ観をもつとされるが、値を逆転させることで得点が高いほど増大的知能観または増大的パーソナリティ観をもつとみなすことができるよう操作した。 α 係数は、暗黙の知能観尺度が $\alpha = .84$ 、暗黙のパーソナリティ観尺度が $\alpha = .75$ であった。

各従属変数の基本統計量と分散分析の結果を Table 9 に示す。分散分析の結果、「増大的知能観」については学年と性別の、「増大的パーソナリティ観」については性別の、「学習目標」については学年の、「肯定的つながり感」については性別の、「反省的自尊心」については性別の、「運動の得意さ」については学年と性別の有意または有意傾向の主効果がみられた (それぞれ、 $F(1, 435) = 10.73, p < .01$; $F(1, 435) = 2.96, p < .10$; $F(1, 435) = 3.51, p < .10$; $F(1, 435) = 12.20, p < .01$;

$F(1, 435) = 5.00, p < .05$; $F(1, 435) = 4.08, p < .05$; $F(1, 435) = 4.08, p < .05$; $F(1, 435) = 17.08, p < .01$).

「反省的自尊心」については有意な交互作用が、「運動の得意さ」については有意傾向の交互作用がみられた (それぞれ、 $F(1, 435) = 4.20, p < .05$; $F(1, 435) = 2.98, p < .10$)。Ryan 法による多重比較を行った結果、学年においては女子で、性別においては中学生で有意差が認められた。

構造方程式モデリングを用いて仮説モデルに修正を加えながら適合度の検討を行った。その結果最も適合度が良いと考えられた小学生男子の結果を Figure 2、小学生女子の結果を Figure 3、中学生男子の結果を Figure 4、中学生女子の結果を Figure 5 に示す。各モデルの適合度は Table 10 のようになった。

小学生男子のモデルの場合、「肯定的つながり感」から「増大的パーソナリティ観」、「増大的パーソナリティ観」から「増大的知能観」へのパスにおいて有意または有意傾向の正の影響がみられた。「肯定的つながり感」から「抑うつ傾向」、「反省的自尊心」から「抑うつ傾向」、「増大的パーソナリティ観」から「抑うつ傾向」、「遂行目標」から「抑うつ傾向」へのパスにおいては有意または有意傾向の負の影響がみられた。「肯定的つながり感」と「反省的自尊心」、「肯定的つながり感」と「運動の得意さ」が有意な正の相関を示した。

小学生女子のモデルの場合、「反省的自尊心」から「増大的パーソナリティ観」、「増大的パーソナリティ観」から「増大的知能観」へのパスにおいて有意な正の影響がみられた。「肯定的つながり感」から「抑うつ傾向」、「運動の得意さ」から「抑うつ傾向」、「増大的知能観」から「遂行目標」へのパスにおいては有意または有意傾向の負の影響がみられた。「肯定的つながり感」と「反省的自尊心」、「肯定的つながり感」と「運動の得意さ」、「反省的自尊心」と「運動の得意さ」が有意な正の相関を示した。

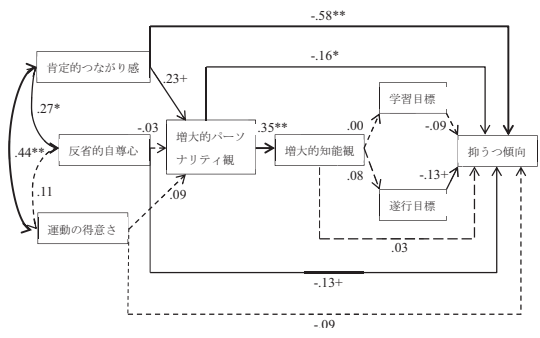


Figure 2 共分散構造分析の結果 (小学生男子)

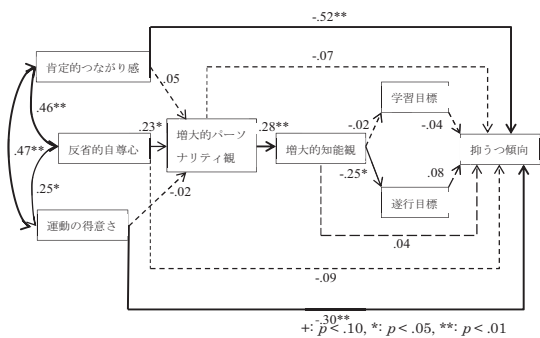


Figure 3 共分散構造分析の結果 (小学生女子)

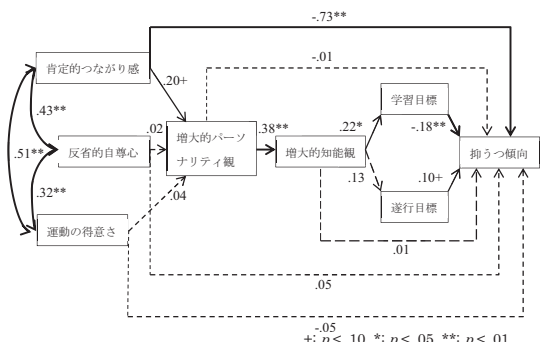


Figure 4 共分散構造分析の結果 (中学生男子)

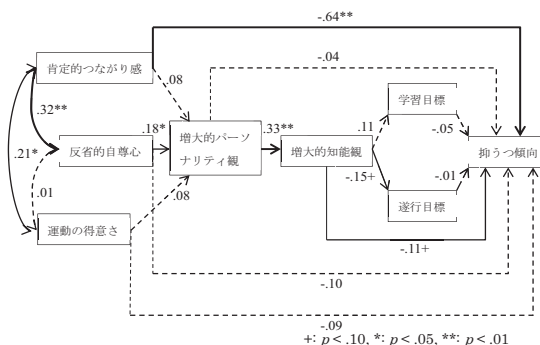


Figure 5 共分散構造分析の結果 (中学生女子)

Table 10

各モデルの適合度

	χ^2	df	p 値	GFI	AGFI	RMSEA	NFI	CFI	BIC
小学生男子	51.43	12	.00	.90	.71	.20	.69	.72	-2.16
小学生女子	27.47	12	.01	.93	.79	.12	.84	.90	-26.92
中学生男子	37.72	12	.00	.93	.80	.13	.85	.88	-19.93
中学生女子	27.44	12	.01	.95	.86	.10	.85	.90	-31.60

中学生男子のモデルの場合、「肯定的つながり感」から「増大的パーソナリティ観」, 「増大的パーソナリティ観」から「増大的知能観」, 「増大的知能観」から「学習目標」, 「遂行目標」から「抑うつ傾向」へのパスにおいて有意または有意傾向の正の影響がみられた。「肯定的つながり感」から「抑うつ傾向」, 「学習目標」から「抑うつ傾向」へのパスにおいては有意または有意傾向の負の影響がみられた。「肯定的つながり感」と「反省的自尊心」, 「肯定的つながり感」と「運動の得意さ」, 「反省的自尊心」と「運動の得意さ」が有意な正の相関を示した。

中学生女子のモデルの場合、「反省的自尊心」から「増大的パーソナリティ観」, 「増大的パーソナリティ観」から「増大的知能観」へのパスにおいて有意な正の影響がみられた。「肯定的つながり感」から「抑うつ傾向」, 「増大的知能観」から「遂行目標」, 「増大的知能観」から「抑うつ傾向」へのパスにおいては有意または有意傾向の負の影響がみられた。「肯定的つながり感」と「反省的自尊心」, 「肯定的つながり感」と「運動の得意さ」が有意な正の相関を示した。

考察

四つのモデルは仮説モデルとは異なるものとなった。社会的・基本的自尊感情尺度の「社会的自尊感情」と「基本的自尊感情」の2因子ではなく「肯定的つながり感」, 「反省的自尊心」, 「運動の得意さ」の3因子からのパスと, 「増大的パーソナリティ観」から「増大的知能観」へのパスを想定した方がよりモデルの適合度が高まった。仮説モデルは一部支持されたのみであった。因子分析の結果, 社会的・基本的自尊

感情尺度から「肯定的つながり感」, 「反省的自尊心」, 「運動の得意さ」の三つの因子が抽出されたのは, 子どもたちにとって他者との比較という観点よりも人間関係や反省, 運動という観点の方が身近だからなのではないかと考えられる。「増大的知能観」と「増大的パーソナリティ観」については, 増大的パーソナリティ観とは人が変化するための潜在的な能力をもつとする信念 (Bushman & Huesmann, 2010) であり, 増大的知能観のように知能に関して限定された信念ではなくより一般化した信念であると考えられ, そのため「増大的パーソナリティ観」が「増大的知能観」に影響を与えるモデルの適合度がより高くなったと考えられる。

小学生男子の場合は「増大的パーソナリティ観」と「反省的自尊心」から「抑うつ傾向」へのパスと, 「肯定的つながり感」から「増大的パーソナリティ観」へのパスと, 「遂行目標」から「抑うつ傾向」へのパスが小学生女子とは異なり有意または有意傾向であった。「増大的パーソナリティ観」や「反省的自尊心」が「抑うつ傾向」に負の影響を与え, 「肯定的つながり感」がその「増大的パーソナリティ観」に正の影響を与えているということから, 小学生男子の場合は人間関係や自分の性格などの特性に関する日常的になされる認識や信念に重きを置いていると考えられる。

また, 「遂行目標」が「抑うつ傾向」に有意傾向の負の影響を与え, 仮説モデルを支持しなかったことについては, 小学生男子の場合自分の能力に対する自信をもつ者が多かったからであると考えられる。

小学生女子の場合は「増大的知能観」から「遂行目標」へのパスと, 「反省的自尊心」から「増大的パーソナリティ観」へのパスと, 「運動の得意さ」から「抑うつ傾向」へのパスが小学生男子とは異なり, 有意または有意傾向であった。小学生女子の場合, 「増大的知能観」から「遂行目標」への負のパスは仮説モデルを支持しているが, 「増大的知能観」については分散分析によ

り性別の主効果がみられており, 小学生男子よりも「増大的知能観」をもつ者が少なかったということが示されていることから, 小学生女子の方が「固定的知能観」をもっており, 「遂行目標」をもつ可能性が高いと考えられる。

小学生女子のモデルにおいて「反省的自尊心」から「増大的パーソナリティ観」への有意なパスがみられたことは, 「反省的自尊心」が「増大的パーソナリティ観」をもつ上で大きな働きをしていることを示唆している。「反省的自尊心」の平均は男女で差がみられなかったものの (小学生男子 5.92, 小学生女子 5.93), 「増大的パーソナリティ観」については分散分析により性別の主効果がみられており, 小学生男子よりも「増大的パーソナリティ観」をもつ者が多かったということが示されていることから, 小学生男子よりも小学生女子の方が「反省的自尊心」が効果的な役割を担っていると考えられる。

「運動の得意さ」から「抑うつ傾向」へのパスと, 「運動の得意さ」と「反省的自尊心」との相関が有意であったことから, 小学生女子の場合は「抑うつ傾向」と「反省的自尊心」に強く関係するということが示唆された。高学年の小学生女子は自分の容姿などの外見に気を配り始める時期であるのかもしれない, 他者に明確に示されてしまう「運動の得意さ」が「抑うつ傾向」の増加または減少に関わるのかもしれない。また, 「反省的自尊心」との相関がみられたことから, 小学生女子の場合, 小学生男子よりも運動が得意であるということが理想的であると考えているのかもしれない。「運動の得意さ」については分散分析により性別の主効果がみられており, 小学生男子よりも「運動の得意さ」をもつ者が少なかったということが示されている。さらに, 分散分析により性別の主効果はみられなかったものの, 小学生男子よりも「抑うつ傾向」の平均が高かったことから (小学生男子 20.62, 小学生女子 21.32), 小学生女子の現状は, 「運動の得意さ」をもつ者が少なく, 「抑うつ傾向」をもつ者が多い傾向にあると考えら

れる。

中学生男子の場合は「増大的知能観」から「学習目標」へのパスと、「学習目標」と「遂行目標」から「抑うつ傾向」へのパスと、「肯定的つながり感」から「増大的パーソナリティ観」へのパスが中学生女子とは異なり有意または有意傾向であった。

中学生男子の場合、「増大的知能観」については分散分析により学年と性別の主効果がみられており、中学生女子よりも「増大的知能観」をもつ者が多いということが示されているが、小学生男女よりも平均は低く、小学生よりも「固定的知能観」をもつ者が多いといえる。

また、「増大的知能観」から「学習目標」へのパスと、「学習目標」と「遂行目標」から「抑うつ傾向」への有意なパスは小学生男子とは異なる傾向を示している。「増大的パーソナリティ観」と「反省的自尊心」から「抑うつ傾向」への有意なパスがみられなくなったこともあり、小学生男子よりも学業を重視するようになったのではないかと考えられる。

中学生男子の場合は「肯定的つながり感」から「増大的パーソナリティ観」へのパスが小学生男子のモデルと同様に有意傾向であった。

「肯定的つながり感」と「増大的パーソナリティ観」については同様に性別の主効果がみられており、「肯定的つながり感」は「増大的パーソナリティ観」に小学生男子と同じように影響しているといえる。

中学生女子の場合は「増大的知能観」から「遂行目標」と「抑うつ傾向」へのパスと、「反省的自尊心」から「増大的パーソナリティ観」へのパスが中学生男子とは異なり有意または有意傾向であった。

「増大的知能観」から「遂行目標」へのパスが小学生女子のモデルと同様に有意傾向であった。「増大的知能観」については同様に性別の主効果がみられており、「増大的知能観」は「遂行目標」に小学生女子と同じように影響していると考えられる。また、性別の主効果により中

学生男子よりも「増大的知能観」をもつ者が少なかったということが示されていることと、分散分析により性別の主効果はみられなかったものの、中学生男子よりも「抑うつ傾向」の平均が高かったことから(中学生男子 21.07, 中学生女子 22.04)、中学生女子の現状は、「増大的知能観」をもつ者が少なく、「抑うつ傾向」をもつ者が多い傾向にあると考えられる。さらに、「固定的知能観」をもつ場合、小学生女子よりも「抑うつ傾向」が高まる傾向もある。

中学生女子のモデルにおいて、小学生女子と同様に「反省的自尊心」から「増大的パーソナリティ観」への有意なパスがみられたことは、「反省的自尊心」が「増大的パーソナリティ観」をもつ上で大きな働きをしていることを示唆している。

小学生と中学生で共通して、「肯定的つながり感」をもつことが特に「抑うつ傾向」を減少させるということと、「増大的パーソナリティ観」は「増大的知能観」よりも一般化された信念である可能性があるということが示唆された。

「肯定的つながり感」はクラス内の友人関係や学級雰囲気、居場所感に関わるものであり、日頃から学校で行われている学級づくりがこの役割を担っていると考えられる。小学生及び中学生に対して学級づくりを通して好ましい人間関係の構築を推奨することが望まれる。また、「増大的知能観」よりも「増大的パーソナリティ観」の方が一般化した信念であると考えられるため、学級づくりのような学習に関する文脈以外でも「増大的パーソナリティ観」は高められると考えられる。例えば学級づくりを通して、自分の性格を努力することで変えることができれば他の人とより仲良くできるようになるかもしれないということや、攻撃性の高い子どもやクラスで孤立している子どものような問題を抱えている子どもの性格が彼らの努力や自分を含む周りの人の努力によって変われば仲良くできるようになるかもしれないという内容を伝えることで、「肯定的つながり感」と

「増大的パーソナリティ観」を高めることにつながるだろう。特に女子は小学生中学生ともに男子よりも「肯定的つながり感」が低く「抑うつ傾向」が高く、さらに中学生女子の「抑うつ傾向」の平均は最も高いため、女子に対して好ましい人間関係の構築をより推奨するべきであると考えられる。

女子の方がより「増大的パーソナリティ観」をもち、男子の方がより「増大的知能観」をもつ。女子は「固定的知能観」をもちやすく、特に中学生女子は最も「固定的知能観」の得点が高く、「抑うつ傾向」に直接影響してしまうことから、女子に対して、特に中学生女子に対してより「増大的パーソナリティ観」を「増大的知能観」につなげる工夫が必要である。また、女子の場合、「増大的知能観」と「肯定的つながり感」と「運動の得意さ」が低く、「抑うつ傾向」が高いが、特に中学生女子は小学生よりも「増大的知能観」、「学習目標」、「反省的自尊心」、「運動の得意さ」が低く、「抑うつ傾向」が高い。「固定的知能観」をもつと「遂行目標」をもつという傾向が強いため、「増大的知能観」をもたせ、「学習目標」や「抑うつ傾向」に適応的な影響を与えるようにする必要がある。女子の方がより「増大的パーソナリティ観」をもち、人の性格は変えることができるということは女子に対して理解しやすい内容であると考えられるため、その理解のしやすさを利用し、人の知能に対しても同じように変えられるということを学級づくりや授業を通して伝えると「増大的知能観」をもつ女子が増加するかもしれない。小学生男子においては学業を重視していない傾向がみられたため、「学習目標」などの達成目標志向性を經由して「抑うつ傾向」を低減させることより「抑うつ傾向」に直接影響を与える「増大的パーソナリティ観」や「反省的自尊心」を高めることで「抑うつ傾向」を低減させることの方が適している可能性がある。理想の自己について考えさせ、その自己に近づくことができるように努力することを意識させるような

指導が効果的であるかもしれない。

中学生男子のモデルは、小学生男子よりも仮説モデルを支持していたが、小学生男子が「遂行目標」をもっているにもかかわらず自分の能力に対する自信をもつ者が多かったためか「抑うつ傾向」を増加させるような傾向はみられなかったのに対して、中学生男子の場合「遂行目標」をもつ場合「抑うつ傾向」が増加するという傾向がみられた。また、男女共に中学生の方が「学習目標」をもっていないため、特に中学生に対して「増大的知能観」を「学習目標」につなげることと「遂行目標」をもたせないように意識していくことが望まれる。

モデルでは示されなかったが、小学生女子と中学生女子の場合「増大的パーソナリティ観」と「遂行目標」との間に有意な負の相関が(それぞれ、 $r = -.23, p < .05$; $r = -.25, p < .01$)、小学生男子と中学生男子の場合「増大的パーソナリティ観」と「学習目標」との間に有意な正の相関がみられた(それぞれ、 $r = .29, p < .01$; $r = .25, p < .01$)。「増大的パーソナリティ観」をもたせることで、女子に対しては「遂行目標」をもたせにくくするように働き、男子に対してはより「学習目標」をもたせられるようになる可能性があることが示唆された。

今後の課題

達成目標志向性から抑うつ傾向へのパスにおいては、中学生男子のモデルで有意なパスが確認できたのみでその他は弱いパスであった。それは、因子分析後の子ども用抑うつ自己評価尺度の項目に、能力に直接関係していると考えられる項目が「やろうと思ったことがうまくできる」という内容の1項目のみであったからなのかもしれない。今後達成目標志向性から抑うつ傾向への影響を調査する際には能力に関する項目を増やす必要があるのではないだろうか。

また、本研究で行ったのは質問紙調査であり、小学生と中学生の現状を示したものに過ぎないため、発達過程や因果関係を明らかにするた

めには縦断的研究を行う必要があるだろう。

引用文献

- Bushman, B. J., & Huesmann, L. R. (2010). Aggression. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology (5th ed.)*. New York: Wiley. pp.833-863.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*, 1040-1048.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House Inc.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*, 256-273.
- Dweck, C. S., & Molden, D. C. (2005). Self-theories: Their impact on competence motivation and acquisition. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press. pp.122-139.
- 藤井勉 (2010). 「暗黙の」知能観と社会的望ましさの関連—他の特性との関連も交えて—
学習院大学人文科学論集, *19*, 151-162.
- Hong, Y., Chiu, C., Dweck, C. S., Lin, D. M., & Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*, 588-599.
- 近藤卓 (2010). 自尊感情と共有体験の心理学
金子書房
- 文部科学省 (2008). 小学校学習指導要領解説
総則編 文部科学省 <http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2009/06/16/1234931_001.pdf> (2016年10月2日)
- 村田豊久・清水亜紀・森陽次郎・大島祥子 (1996). 学校における子どものうつ病—Birlersonの
小児期うつ病スケールからの検討— 最新精神医学, *1*, 131-138.
- 及川昌典 (2005). 知能観が非意識的な目標追求に及ぼす影響 教育心理学研究, *53*, 14-25.
- 上淵寿 (1995). 達成目標志向性が教室場面での
問題解決に及ぼす影響 教育心理学研究,
43, 392-401.
- Yeager, D. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2013). An implicit theories of personality intervention reduces adolescent aggression in response to victimization and exclusion. *Child Development, 84*, 970-988.
- Yeager, D. S., Trzesniewski, K., Tirri, K., Nokelainen, P., & Dweck, C. S. (2011). Adolescents' implicit theories predict desire for vengeance after remembered and hypothetical peer conflicts: Correlational and experimental evidence. *Developmental Psychology, 47*, 1090-1107.

