

学習の目標志向の発達の検討および学業達成との関連

筑波大学大学院(博)心理学研究科 谷島 弘仁

筑波大学心理学系 新井邦二郎

The development of learning goal orientation and its relationship to academic achievement in children

Hirohito Yajima and Kunijiro Arai (*Institute of Psychology, University of Tsukuba, Tsukuba 305, Japan*)

The purpose of this study was to examine the relationship between the academic achievement and the goal orientation individuals pursue or value. It was theoretically assumed that the motivational traits of children would consist of four types with regard goal orientation: task, ego, cooperative, and competitive orientation. A questionnaire containing 23 items that tap these four kinds of goal orientation was administered to 98 fourth, 103 sixth, 114 seventh, 94 ninth, and 116 eleventh graders. The results showed that this questionnaire that tap four kinds of the goal orientation had high reliability, and that the score for each orientation correlated highly. Developmental data revealed that across Grades 7-9 there was a shift from a high score in each orientation to a low score. In particular the score of ego orientation significantly decreased as a function of grades. The correlation coefficients between the scores for the task, ego, cooperative, and competitive orientation, academic motive, and academic achievement were calculated and were found to be significantly positive.

Key words: goal orientation, academic motive, academic achievement.

問 題

これまでに学校教育における動機づけの要因として、内発的動機づけや原因帰属など様々に提出されてきたが、最近では新たに学習目標の認知に基づく観点からの研究が行われてきている(Maehr, 1984; Nicholls, Patashnick, & Nolen, 1985; Ames & Archer, 1987, 1988; Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988; Nolen, 1988).

Maehr & Midgley(1991)によると、児童・生徒が学習活動を行うときに、どのような目標を認知しているかが学習活動を規定する重要な役割を果たすとされている。また、Meece(1991)は、動機づけに関する最近の研究を概観して、動機づけの要因として達成場面において個人が追求する目標の差異に焦点

をあてるようになったと述べている。すなわち、児童・生徒の中には学習に可能なかぎり興味を感じているものもいれば、自分の遂行や能力がどのように他者から評価されるかについてより多くの関心を示すものもいる。個人が達成場面において追求する目標は、彼らの能力に関する概念や成功の原因に関する概念と関連することが明らかであるという。以上のことからわかるように、児童・生徒の学習目標の認知が動機づけ研究における今後の重要な課題であると思われる。

本研究は、目標理論に関する先行研究を検討することにより目標の成分を再定義し、それらの発達の变化および学業達成との関連などを検討することを目的とした。また、現在までの研究においては認知される目標を、目標志向(goal orientation)、目標

(goal), または, 志向(orientation)などのように, 研究者によって様々な用語で表現しているが, その意味する内容は, ほぼ同様であると考えられる. そのため, 本研究においては, 以下に定義するような目標を目標志向(goal orientation)と表記し, その中の成分を志向という用語で統一して用いることにする.

目標志向は, これまでに研究者によって以下のように様々な分類されてきた. 例として, Nicholls et al.(1985)は, 目標志向として, 課題志向(task orientation), 自我・社会志向(ego/social orientation), 努力回避志向(avoidance of work)をあげている. Ames & Archer(1987)らは, それまでの目標志向の研究を総括して, 目標志向としてマスター目標志向とパフォーマンス目標志向を提案した. 我が国においては, Hayamizu, Ito, & Yoshizaki(1989a)が, 傾性的概念としての目標志向を特定化した. それは, 以下の3つの目標志向である. 第1に, 学習すること自体を目標として勉強する目標傾向(LG), 他の人に承認されたいために勉強する目標傾向(P α G), よい成績をとるために勉強する目標傾向(P β G)である. さらに, これらをもとにして, 能力観・努力観→達成目標傾向→学習方法→学業成績という連鎖を想定し, パス解析を行っている. つぎに, 速水, 伊藤, 吉崎(1989b)は, 3つの目標傾向の型に分類し関連諸変数との関係を検討している. また, 自己評定と教師評定との関連も報告している. 中山(1983)は, Nakamura & Finck(1980)に基づき, 学習を促進する要因として課題志向と社会志向を取りあげ, それぞれの志向が学業達成に及ぼす影響を検討している.

さらに, これらの目標志向について母親の目標志向が子どもの目標志向に強い影響を及ぼすこと(Ames & Archer, 1987), 教室や学校の目標志向が, 児童・生徒の目標志向に影響を及ぼすこと(Ames & Archer, 1988; 渡辺, 1990), 生徒が学習するとき使用する方略は, 生徒の目標志向によって異なり, 課題志向であるときに, 深い処理方略を自発的に使用し, 自我志向であるときには, 浅い処理方略を使用すること(Nolen, 1988), 目標志向は, 学習する教科や課題に左右されること(Meece et al., 1988; Nicholls, Cobb, Wood, Yackel, & Patashnick, 1990)などが明らかにされてきている.

これらの目標志向に関する研究を概観したとき, 目標志向には課題志向のように, 学習を促進するとして仮定されたもの, 競争志向のように, 場合によっては学習に阻害的に働くもの, そして努力回避志向のように, 学習に対してネガティブな位置にある目

標が混在していることが指摘できる. また, Maehr(1984)が指摘しているとおり, 課題に関する目標志向が内発的な側面と有能感の側面から構成されており, 本来これらの2つの側面は分離して考える必要があると思われる. さらに, 社会的目標志向として, 競争志向がこれまでとりあげられてきたが, Nakamura & Finck(1980)によれば, 目標志向にも親和的な志向が大きな役割を果たしているという. とりわけ我が国では, 児童・生徒間の親和動機が大きな位置を占めていることが予想される. このような問題点に対して, 本研究では以下に定義するように, 学習に対して促進的に作用する目標志向を理論的に設定した. それは課題志向, 自己志向, 協同志向, 競争志向の4つの成分から構成されている.

- ①課題志向: 課題内容を理解すること, 課題そのものへの興味の追求をめざす傾向.
- ②自己志向: 自己の向上, 自己への挑戦のための学習をめざす傾向.
- ③協同志向: 友だちとのほげましあいや, 助け合いを重視する親和的傾向.
- ④競争志向: 周りとの競いあうことにより, 友だちと切磋琢磨していこうとする傾向.

以上のように設定された目標志向は, 児童・生徒の置かれている学習環境や学習内容の変化にしたがって発達的に変化することが予想される.

とりわけ子どもが小学校から中学校へ移行するときの心理的変化, すなわち環境移行(environmental transition)事態が, 子どもの自己概念や自尊感情, 教科に関する能力認知に影響を及ぼすことが明らかにされている(Eccles, Midgley, & Adler, 1984; Wigfield, Eccles, Mac Iver, Reuman, & Midgley, 1991; 小泉, 1992). 環境移行事態は, 目標志向にも影響を及ぼすことが考えられるので, 発達的变化に関する検討が必要であると思われる.

また, Maehr & Nicholls(1980)によれば, 動機づけにおいては男女の動機に差異が見られ, 男子は能力志向であるのに対し, 女子は承認志向を抱きやすい傾向が見られるという. 同様な男女差の影響が目標志向においても認められるものと思われる. 女子は男子に比べて親和動機が高い傾向が従来から指摘されているが, 目標志向に関しても協同志向において女子が男子よりも高く, 競争志向において男子が女子を上回ることが予測される. このような男女差が認められるかどうかを検討する必要がある.

次に, 目標志向の認知はNichollsら(1985)によると個人目標や成功の原因についての個人の信念などと密接に関連しているという. このような要因は児童・生徒個人の性格特性と深く関係するものと思わ

れる。本研究では目標志向を性格特性的にとらえている。そのため、目標志向の成分が個人の性格特性とどのように関連しているかについて検討することは、目標志向の弁別力の観点から見ても重要であると思われる。本研究では、この点についても課題とした。

さらに、本研究では目標志向が学習を促進する動機づけの成分として設定されているため、目標志向は児童・生徒の学業成績と関連しているものと予想される。中山(1983)は課題志向と社会志向と各教科の学業成績との相関パターンを求めたところ、教科によって目標志向の成分と特異的な相関パターンが認められたことを報告している。本研究においても、目標志向の成分と教科の学業成績との間に特異な相関パターンが認められることが予想される。そのため、目標志向と学業成績との関連についても検討課題の1つとする。

以上のような考察を踏まえ、まず本研究では認知された目標志向の4つの下位志向を測定する質問項目を作成し、各下位志向の発達の変化と男女差を検討する。つぎに、これらの下位志向が個人の性格特性や学業達成とどのように関連しているかについて検討する。

研究1

目的

児童・生徒の目標志向を測定する質問項目を作成し、実施する。また、目標志向の発達の変化および男女差について検討する。

方法

被調査者 茨城県内における小学校4年生、6年生、中学校1年生、3年生、高校2年生が調査対象となった。被験者数は、小学校4年生98名(男子48名、女子50名)、小学校6年生103名(男子55名、女子48名)、中学校1年生114名(男子46名、女子68名)、中学校3年生94名(男子38名、女子56名)、高校2年生116名(男子70名、女子46名)であり、合計525名である。また、2週間後の再テストによる信頼性の検討に参加した児童・生徒の人数は、小学校6年生34名、高校2年生40名の合計74名である。

手続 質問項目の実施は、担任教師の立ちあいのもとに、各クラスごとに集団で行われた。回答形式は、「とてもあてはまります」、「すこしあてはまります」、「あまりあてはまりません」、「まったくあてはまりません」までの4件法であり、それぞれ4点～1点を与えた。

質問項目は、各学年間でカウンターバランスを

とって実施された。質問項目の内容および学校の現状に対する適合に関して小学校・中学校・高校のそれぞれ2名の教師がチェックし、それぞれの学年の状況に適合するように質問の意図を損なわない範囲で表現を一部変更した。

小学校における教示文は以下のとおりであった。

「このアンケートは、テストではありません。また、学校の成績ともかんけいありません。あなたがふだんどんな気もちで学校のべんきょうをしているのか、あなたのほんとうの気もちを聞かせてください。

下の例のように、□の1『とてもあてはまります』、2『すこしあてはまります』、3『あまりあてはまりません』、4『まったくあてはまりません』のすうじの中から、じぶんの気もちにあてはまるものを、ひとつだけえらんで○をつけてください。

えらぶときは、あまりふかく考えず、思ったとおりに、かならず、どれかひとつに○をつけてください。」

中学校・高校における教示文は、小学校における教示分の表現を一部変更したものが使用された。

調査時期 1992年6月下旬～7月初旬

質問項目 定義された各下位志向の概念に基づいて、逆転項目を含む51項目(課題志向12項目、自己志向14項目、協同志向11項目、競争志向14項目)が作成され、原項目が構成された。また、内容的妥当性について、これらの項目が各志向の内容を十分に反映しているかどうかに関して心理学専攻大学院生2名がチェックを行い、妥当性が確認された。

結果と考察

(1) 項目の選択および信頼性の検討

項目の選択：最終的に選出された各下位志向の項目の平均値と標準偏差、I-T相関の値がTable 1に示されている。I-T相関は、課題志向項目では、.24～.45、自己志向項目では、.45～.68、協同志向項目では、.30～.46、競争志向項目では、.29～.48の範囲にあった。

項目の選出は以下の通りに行った。課題志向には、原項目では12項目が含まれていたが、I-T相関と α 係数を検討した結果、6項目が選ばれた。同様に、自己志向には14項目が含まれていたが7項目が選ばれ、また、協同志向には11項目が含まれていたが5項目が選ばれた。さらに、競争志向においては14項目が含まれていたが5項目が選ばれた。

信頼性の検討：各下位志向項目ごとに信頼性が検討された。Table 2に示されているように、下位志向の信頼性を検討するため、 α 係数とスピアマン・ブラウンの折半法による信頼性係数による内部一貫性(ただしTable 2には α 係数のみを記載)、および、

Table 1 目標志向度各項目の平均とS.D.(項目番号は原尺度と対応していない)

	項目内容	平均	S.D.	1-T相関
課題志向	1. 社会科で、おもしろい単元を習うときは、教科書に書いてあることだけでなく、もっと自分で調べてみたいとおもいます。	2.94	0.84	0.398
	2. どんなに興味のある問題でも、自分で解くよりも、ほかの人に聞いたり、答えを見たりしたくなります。(R)	2.51	0.50	0.315
	3. 勉強しているとき、成績とは関係ないといわれた問題でも、おもしろい問題ならば、解いてみたいと思います。	3.21	0.82	0.318
	4. 理科の観察で、毎日やらなければならないものは、めんどうなのでやりたくないと思います。(R)	2.57	0.50	0.236
	5. 自分が知りたいと思うこと以外のことを勉強するのはイヤです。(R)	2.43	0.50	0.384
	6. 一度できた算数の問題でも、興味のある問題ならば、ほかの解きかたを見つけるために、もう一度解いてみたいと思います。	2.71	0.98	0.448
自己志向	1. 勉強しているとき大切なことは、ほかの人ができてできなくても、自分のできないところを、できるようにすることだと思います。	2.85	1.04	0.606
	2. 自分でできたと思った問題が間違っていたときは、はずかしくなります。	2.41	1.02	0.475
	3. 勉強しているとき、ほかの人ができてできなくても、まえに自分が解けなかった問題ができるようになることが、うれしいです。	3.13	0.99	0.586
	4. 以前できなかった問題ほど、解いてみたいと思います。	2.89	1.01	0.644
	5. ほかの人の点数に関係なく、自分なりに決めた点数をとれるようにいっしょうけんめいがんばりたいと思います。	2.99	0.99	0.616
	6. 低学年むけの簡単な本を読むよりも、上の学年むけの本を読みたいです。	2.52	1.13	0.681
	7. 勉強しているとき、難しいものでも、ほかの人ができてできなくても、自分は挑戦してみたいとおもいます。	2.98	0.83	0.453
協同志向	1. 放課後に残って、問題が解けない人に解き方を教えてあげるのはイヤです。(R)	2.47	0.50	0.376
	2. 勉強しているとき、難しいものでも、みんなとたすけあいながら、挑戦してみたいと思います。	3.12	0.82	0.308
	3. 先生が、おもしろいと言った問題でも、成績に関係なければ、友だちがみんな解いていても、自分はいっしょになって解く気持ちになれません。(R)	2.42	0.49	0.407
	4. 自分が解けた問題で、解けない友だちがいる場合は、教えてあげる気持ちにはなれません。(R)	2.47	0.50	0.464
	5. 勉強しているときは、できないところをみんなで助けあって、みんなができるようになりたいと思います。	3.21	0.84	0.298
競争志向	1. ほかの人がかんたんに解けるような問題よりも、ほかの人が解けないような問題に挑戦したいと思います。	2.58	0.94	0.395
	2. 難しい問題を解くとき、ほかの人ができない問題ほど、自分だけができるようにしたいと思います。	2.91	0.96	0.480
	3. 勉強しているときたいせつなことは、ほかの人ができないところを、自分だけができるようにすることだと思います。	2.46	0.93	0.294
	4. 今まで解いたことのない新しい問題が出されたときは、人より早く解けるようにしたいと思います。	3.09	0.90	0.354
	ほかの人よりもよい成績をとるために、家での勉強をがんばりたいと思います。	2.97	0.90	0.454

Rは逆転項目を表わす。

Table 2 各志向の平均と信頼性

目標志向	平均	S.D.	α係数	再検査法	
				小6	高2
課題志向 (6項目)	16.96	3.21	0.62	0.63**	0.66**
自己志向 (7項目)	19.78	4.95	0.83	0.81**	0.56**
協同志向 (5項目)	13.93	2.98	0.62	0.66**	0.69**
競争志向 (5項目)	14.02	2.95	0.64	0.78**	0.64**

**p<.01

Table 3 相関値および学年、性をコントロールした偏相関値

	課題志向	自己志向	協同志向	競争志向
課題志向		.616**	.531**	.463**
自己志向	.597**		.533**	.677**
協同志向	.516**	.519**		.398**
競争志向	.447**	.668**	.388**	

**p<.01

上半分が相関値，下半分が偏相関値を表わす。

小学6年と高校2年における2週間後の再テストによる再テスト法の2種類の信頼性係数が使用された。課題志向項目ではα係数は、.62であり、スピアマン・ブラウンの折半法による信頼性係数は、.63であったため、内部一貫性は存在すると考えられる。また、再テスト法による信頼性係数を求めたところ、小学6年では、.63であり、高校2年では、.66であった。再テスト法においても信頼性が認められた。自己志向項目ではα係数は、.83、スピアマン・ブラウンの折半法による信頼性係数は、.85であり、十分に高いものであった。再テスト法による信頼性係数は、小学6年では、.81であり、高校2年では、.56であり、こちらも十分に高いものであった。また、協同志向項目では、α係数は、.62であった。また、スピアマン・ブラウンの折半法による信頼性係数は、.76であり、十分に高いものであった。再テスト法による信頼性係数は、小学6年では、.66であり、高校2年では、.69であった。さらに、競争志向項目では、α係数は、.64であり、スピアマン・ブラウンの折半法による信頼性係数は、.66であった。再テスト法による信頼性係数は、小学6年では、.78であり、高校2年では、.63であり、信頼性が認められた。

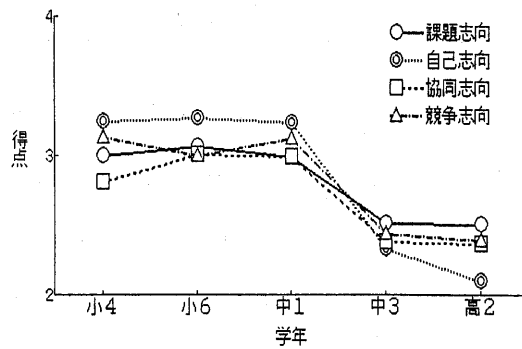


Fig. 1 各志向の学年的変化(男子)

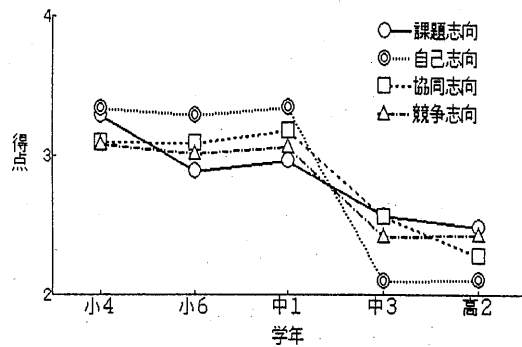


Fig. 2 各志向の学年的変化(女子)

下位志向間の相関：下位志向間の相関係数がTable 3に示されている。

Table 3から相関の結果は、Pearsonの積率相関の値が、.39～.67であり、学年と性を統制した偏相関で、.38～.66であった。また、各下位志向間の相関を各学年ごとに求めたところ、小学4年から中学1年までは、相関値は、.12～.67であり、多くの相関に有意差が見られたが、中学3年と高校2年では、中学3年において課題志向と協同志向が1%水準で有意であったほかはきわめて低い相関しか得られなかった。

(2) 発達の变化および男女差の検討

各下位志向とも、各学年における各下位志向項目の総得点を項目数で除した値を下位志向得点とした。各志向ごとに発達の变化と男女差を検討した。各下位志向間の発達の变化の様相を比較した結果が、男子でFig. 1、女子でFig. 2に示されている。

課題志向得点の学年差と男女差を検討するために、学年×性の2要因分散分析を行った。その結果、学年の主効果(F(4,479)=41.244, p<.01)および学年×性の交互作用(F(4,479)=25.083, p<.05)が有

意だった。各学年について男女別の得点を検討すると、男子は、小学4年から中学1年まではほぼ変動がないが、中学1年から中学3年以降にかけて、得点が大きく落ちこんでいる。また、女子では、小学4年から中学1年にかけて横ばいであり、中学3年以降にかけて急激に得点が落ちこむ傾向が見られた。

自己志向得点において分散分析を行った結果、学年の主効果($F(4,479)=220.319, p<.01$)および学年×性の交互作用($F(4,479)=2.782, p<.05$)が有意だった。男子は、小学4年、6年、中学1年の間ではほぼ変動がないが、中学1年から中学3年以降にかけて得点が大きく落ちこんでいる。また、女子においても同様な傾向が見られた。

協同志向得点において分散分析を行った結果、学年の主効果($F(4,479)=47.972, p<.01$)および性の主効果($F(1,479)=10.014, p<.01$)が有意であった。各学年について男女別の得点を検討すると、男子は、小学4年から小学6年にかけて上昇しており、小学6年と中学1年ではほぼ同じ値だが、中学3年以降にかけて、大きく落ちこんでいる。また、女子では、小学4年から中学1年にかけて、学年の上昇にしたがい、得点がほぼ上がっていく傾向が見られたが、中学3年以降にかけて、大幅に落ちこんでいる。男女差を比較すると、高校2年を除いて、女子の得点が男子の得点を上回っていた。

競争志向得点において分散分析を行った結果、学年の主効果($F(4,479)=57.775, p<.01$)が有意であった。各学年について男女別の得点を検討すると、男子は、小学4年から6年にかけて得点が落ちこみ、中学1年にかけて再び上昇している。しかし、中学3年以降にかけては、大幅に落ちこむ傾向が見られた。女子は、小学4年から中学1年にかけて、男子とほぼ同様な傾向が見られた。また、中学3年にかけて、大幅な得点の落ち込みが見られるが、高校2年にかけて、再び、若干ではあるが上昇している。

このように、発達の変化における最も顕著な傾向は、中学3年以降の各下位志向得点の大幅な低下である。この点に関して小学4年から中学3年までの児童・生徒を対象に、社会的志向と課題に関する志向の発達の变化を検討した中山(1983)においても、社会志向では中学2年、3年において男女ともに急激な落ち込みが見られており、課題志向では発達の变化は主に女子において見うけられ、学年とともに減少する傾向があった。中山の尺度においては、課題志向項目は、困難への挑戦と独力での達成傾向から構成されており、発達の变化が見られたのは主として困難への挑戦傾向を示す項目において顕著で

あった。この項目においては、学年とともに挑戦傾向が減少していく傾向があった。本研究においては、独力による挑戦傾向は自己志向の成分である。本研究においても、自己志向は学年とともに減少しており、中山の結果と符合するものであると言えよう。しかしながら、中山の研究では、課題志向性の発達の变化は女子において主に見られたが、本研究では、発達の变化は男女ともに見られている。

また、課題志向に関して、Harter(1981)は、課題志向と類似した概念である内発的志向の要素を挑戦傾向、好奇心・興味、習得、判断、基準の5つの傾向に分類し、3年生から9年生までの児童・生徒を対象にして、内発的・外発的志向性の発達の变化を検討した。その結果、挑戦傾向、独力での習得傾向、好奇心・興味傾向において、学年の上昇とともに各傾向が低下していくことが明らかとなった。その理由として、Harterは、学校側の働きかけが、児童の内発的志向性を高めるようになされていないため、あるいは、児童の内発的興味が学習に向けられていくことから他の場面向けられていくためではないかと推測している。

Harterの研究と本研究を比較すると、Harterの定義した内発的志向性の下位成分である好奇心・興味傾向が本研究の課題志向に、挑戦傾向と独力での習得傾向が本研究の自己志向に相当すると考えられる。この点では本研究は、Harterと結果をおおむね一致していると言えよう。しかしながら、本研究において見られた、中学3年以降の課題志向得点と、自己志向得点の急激な落ちこみは、Harterのものとは異なる解釈が必要になるのではないだろうか。すなわち、中学校3年生や高校2年生は、日本においては受験勉強の最中であり、課題内容に興味を持って自発的に勉強するよりは、どちらかと言えば、知識を広く浅く学ぶという暗記中心の学習に偏っていること。さらに、この時期は偏差値などによって成績や進学先が決められており、学習に対する自己決定感(Deci & Ryan, 1985)を持ちにくいことなどが原因となっているように思われる。さらに、Harterも指摘しているように、この時期は学校以外の様々な事柄に興味を広げる時期であり、生徒が、学校での学習活動以外のことについても多面的な興味を持つようになるためであろう。これは、本研究で使用した質問内容が、学校における学習に範囲を限定していたこともその原因の一つと言えるかもしれない。

つぎに、競争志向において中学3年で大幅な落ち込みが見られた理由として考えられることは、学校における生徒の成績の序列化の問題である。現在の

中学校における受験体制は発達しており、学校における自分の成績の位置づけがこの時期までには明確になってしまっているということである。すなわち、生徒にとっては、自分が行けそうな高校が明らかになってしまっており、競争は、すでに中学3年以前の段階ではほぼ終了してしまっていると考えられる。このような状態では、生徒は進学に対する自己決定感を持つことができにくく、進学に対していわゆる「冷めた」状態となっているのではないだろうか。このような事情が存在すると仮定すれば、中学1年における競争志向の高さと、中学3年における極めて低い競争志向得点の落差をより説明しやすくなると思われる。

研究2

目的

本研究において定義した目標志向の各成分は、学習を促進する要因として捉えられているため、児童の学習意欲および学業成績と密接な関連を持つと考えられる。そこで研究2では、児童の目標志向と学業成績および学習意欲との関連について検討する。児童の学習意欲に関する指標として、1992年度から教育場面において学業成績の評価基準として採用された、関心・意欲・態度に関する教師評定を使用する。

また、学業達成との関連の指標として、能力認知との関連について検討した。さらに、目標志向は協同志向を中心としてクラスへの適応と関連するものと思われるため、認知されたクラスへの適応との関連について検討した。性格特性に関する指標として、自尊感情を使用する。自尊感情は自己志向および競争志向と関連しているものと思われるためである。

方法

被調査者 茨城県内の1小学校における小学校5年生4クラス、6年生4クラス261名が調査対象となった。これは、この小学校における当該学年の全児童数である。認知された能力とクラスへの適応に関しては、6年生3クラス103名が対象となった。研究1において男女間にほぼ同様な発達の変化が見られたため、研究2においては男女差を検討しない。

調査時期 1992年10月中旬

調査内容 研究1で作成した23項目の目標志向質問項目を実施した。同時に、以下のような測定を実施した。

①自尊尺度：遠藤・安藤・冷川・井上(1974)によって作成された自尊尺度23項目のうちから、児童にとって妥当と思われる項目17項目を選び、回答しや

すような形に一部変更して実施した。本研究で使用された自尊尺度は17項目から構成されていたが、尺度の内的一貫性を示す α 係数が.89と高いものであったため、全17項目の得点の合計を自尊得点として用いた。回答形式は、「とてもあてはまります」から「まったくあてはまりません」までの4件法であり、それぞれ4点から1点を与えた。この回答形式は、以下の能力認知およびクラスへの適応においても同様であった。

②能力認知に関する項目：Nicholls et al.(1985)によって使用された能力認知測定を一部改変し、能力認知を測定する項目5項目を作成した。内容は、国語、算数、理科、社会およびすべての学習に関する自信を尋ねるものであった。 α 係数は.81であり、十分な内部一貫性が認められた。

③クラスへの適応に関する項目：渡辺(1990)によって使用されたクラスへの適応測定を参考に、社会的適応の指標として、クラスへの適応を測定する項目を3項目作成した。内容は、クラス全体への適応、友だちへの適応、教師への適応から構成された。 α 係数は.67であり、内部一貫性が認められた。

④児童の学習意欲(関心・意欲・態度)に関する教師評定：国語、算数、理科、社会それぞれの科目に対する児童の関心・意欲・態度を、各児童について教師がA、B、Cの3段階で評定した。得点化にあたっては、Aに3点、Bに2点、Cに1点を与えた。使用した4教科については、主因子法による因子分析を行ったところ、第一因子のみで55%の分散が説明できた。また、負荷量はすべて正であった。このため、学習意欲の指標は次元にあるものとみなした。

⑤学業成績：各児童の1学期の国語・算数・理科・社会の学業成績(3段階評定)を使用した。評定の意味は、3がよくできるということであり、2が普通、1が努力を要することを表わしている。得点化にあたっては、これらの評定値を学業成績得点としてそのまま使用した。使用した4教科について、主因子法による因子分析を行ったところ、第一因子のみで64%の分散が説明できた。また、負荷量はすべて正であった。このため、学業成績の指標は次元にあるものとみなした。

結果と考察

目標志向と自尊感情の関連：目標志向と自尊感情との関連を検討するため、目標志向の各下位志向の上位下位約30%のものを上位群下位群とし、それぞれの群での自尊得点を比較した。その結果がTable 4に示されている。ウェルチ法によるt検定の結果、協同志向下位群が上位群の得点を有意に上回っていた($t(192,29)=3.02, p<.01$)。また、自己志向上位

Table 4 各志向上位群下位における自尊得点の平均値と標準偏差

目標志向		自尊得点	有意差
課題志向	上位群	42.39(9.84)	n.s.
	下位群	42.38(8.59)	
自己志向	上位群	45.14(9.71)	.
	下位群	41.23(8.37)	
協同志向	上位群	40.78(9.65)	..
	下位群	44.74(8.60)	
競争志向	上位群	43.69(9.67)	n.s.
	下位群	41.45(9.40)	

()は標準偏差を表わす。

* $p < .05$ ** $p < .01$

群の得点が下位群の得点を有意に上回っていた($t(99.63) = 2.52, p < .05$)。遠藤ほか(1974)は、自尊感情の低いものが社会的服従傾向の高いことを報告した。上のように協同志向の下位群の児童の方が自尊感情が高くなっていることは、協同志向において下位群の児童の方が独立志向が強く、他者への依存が低い児童であることが考えられる。同様に、自己志向上位群の自尊感情が下位群を上回っていたのは、自己志向が達成感と関連していることを示唆するものと考えられる。

目標志向と児童の能力認知およびクラスへの適応の関連：目標志向と児童の能力認知およびクラスへの適応との関連を検討するため、目標志向の各下位志向の上位下位約30%のものを上位群下位群とし、それぞれの群での能力認知およびクラスへの適応の得点を比較した。目標志向と能力認知の関連がTable5に示されており、目標志向とクラスへの適応の関連がTable6に示されている。

Table5より能力認知得点では、自己志向上位群の得点が下位群の得点より5%水準で有意に高かった($t(66.78) = 2.47, p < .05$)。また、競争志向上位群の得点が下位群の得点より有意に高かった($t(60.12) = 3.11, p < .01$)。課題志向上位群の得点と下位群の得点の間に有意傾向がみられた($t(70.97) = 1.85, .05 < p < .10$)。

Table6よりウェルチ法によるt検定の結果、競争志向上位群のクラスへの適応得点が下位群の得点より有意に高かった($t(62.92) = 2.33, p < .05$)。協同志向上位群の得点と下位群の得点の間に有意傾向がみられた($t(73.44) = 1.82, .05 < p < .10$)。その他

Table 5 各志向上位群下位群における能力認知得点の平均値と標準偏差

目標志向		能力認知	有意差
課題志向	上位群	12.59(3.58)	+
	下位群	11.20(3.05)	
自己志向	上位群	12.70(3.28)	.
	下位群	10.81(2.99)	
協同志向	上位群	11.94(3.29)	n.s.
	下位群	11.74(3.20)	
競争志向	上位群	12.61(3.76)	..
	下位群	10.03(2.90)	

()は標準偏差を表わす。

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

Table 6 各志向上位群下位群におけるクラスへの適応得点の平均値と標準偏差

目標志向		クラスへの適応	有意差
課題志向	上位群	8.00(1.75)	n.s.
	下位群	7.58(1.53)	
自己志向	上位群	7.92(1.79)	n.s.
	下位群	7.34(1.56)	
協同志向	上位群	8.08(1.61)	+
	下位群	7.42(1.55)	
競争志向	上位群	8.09(1.93)	.
	下位群	7.06(1.64)	

()は標準偏差を表わす。

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

の志向では有意差は認められなかったものの、各志向上位群における得点が下位群における得点を上回る傾向が見られた。能力認知得点では、自己志向は自己の向上への動機づけに基づく志向であることから、自己志向が高い児童は、より自分に能力があることを知覚しているものと思われる。また、競争志向においても、主として他者との比較のうえで、自己の能力を知覚していると考えられる。競争志向上位群のクラスへの適応得点が下位群の得点より有意に高かったが、これは、より競争的な子どもがクラスに適応していると認知しやすいこと示しているも

のと考えられる。

目標志向と学習意欲評定の関連：国語・算数・理科・社会の4教科に関する関心・意欲・態度の評定を各児童ごとに教師が3段階で評定した結果を児童の学業に関する学習意欲得点とした。この得点と、個人の目標志向との相関がTable 7に示されている。Table 7より、各志向と各教科の学習意欲には有意な正の相関が存在していることが認められる。本研究において定義された目標志向は、学習をポジティブに促進させる要因として捉えられているため、各教科への学習意欲と各志向の間の有意な相関は目標志向の、この側面での妥当性を支持するものであると言える。

目標志向と学業成績の関連：児童の各教科に対する学業成績と個人の目標志向との相関がTable 8に示されている。Table 8より、課題志向と国語・理科・社会に1%水準で有意な相関が認められた。自己志向と国語・算数・社会との間に1%水準で有意な相関が認められ、理科との間に5%水準で有意な相関が認められた。協同志向と国語・理科に1%水準で有意な相関が認められた。また、社会との間に5%水準で有意な相関が認められた。競争志向と算数との間に1%水準で有意な相関が認められ、国語・社会との間に5%水準で有意な相関が認められた。これらの結果が示すように、相関値はさほど高い値を示してはいないものの、各志向と学業成績には教科固有的な相関パターンが認められた。国語と社会の

文科系教科の間には、各志向と有意な相関が存在するという類似した傾向が見られた。しかしながら、算数と理科の理科系教科では、課題志向・協同志向・競争志向において対照的な相関パターンが認められた。自己志向は算数および理科の成績とある程度の相関があったが、算数は、問題を解くことにより自己基準の達成を確認しやすい教科だからであると思われる。協同志向は理科と1%水準で有意な相関があった。理科は、実験や観察など、協同作業を伴う教科であることが反映されていると考えられる。反対に、競争志向では、算数との相関が1%水準であり、理科との間の相関には有意差が見られなかった。これは、協同作業を伴う理科よりも、一人で取り組めて結果が出やすい算数の方が競争志向の児童にとって取り組みやすいという傾向を示すものと考えられる。

まとめと今後の課題

本研究では、学習に関する目標志向を性格特性的にとらえ、個人の目標志向を測定する質問項目を作成し、発達の傾向や男女差、および学業達成や自尊感情、学習意欲との関連を明らかにした。目標志向を性格特性的にとらえる方法は、これまでにもDweck(1986)や, Maehr(1984), Nicholls et al.(1985)らによって行われてきた。しかしながら、これらの研究者による研究は、例えばDweck(1986)などのように、学習の達成への目標に対比させて、児童・生徒の能力観と関連する目標をとりあげているものや、課題への関与と競争的な文脈との比較を取りあげたもの(Jagacinski & Nicholls, 1987)が多かったように思われる。このような研究に対して、能力観や状況要因を過度に強調するあまり、学習に対して促進的に作用する目標志向の存在がこれまでとりあげられてこなかったと考えられ、また、日本においては上記のような状況と異なる目標志向の定義が必要とされると思われた。そのため、本研究では、学習に対し促進的に作用する目標志向を概念的に定義し、発達の変化を明らかにした。本研究における目標志向は、学習場面一般において学習をポジティブに促進する要因であると仮定された。しかしながら、下位志向間の相関の高いこと、とりわけ自己志向と競争志向の関連が深いことが見出された。自己志向は、自己基準に対する競争であると概念化することもできるが、自己基準は他者との比較と密接に関連するものであり、自己に対する競争的側面だけを分離することは困難ではないかと思われる。また、協同志向に関しても、教科場面においては、協同志向

Table 7 教師評定による教科の学習意欲と各志向との相関

	課題志向	自己志向	協同志向	競争志向
国語	.220**	.147*	.193**	.128*
算数	.189**	.172**	.115*	.189**
理科	.221**	.143*	.103+	.109*
社会	.341**	.287**	.260**	.232**

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

Table 8 学業成績と各志向との相関

	課題志向	自己志向	協同志向	競争志向
国語	.203**	.169**	.192**	.151*
算数	.084+	.198**	.101+	.158**
理科	.232**	.112*	.200**	.052
社会	.255**	.215**	.120*	.150*

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

を促進する場面と促進しない場面があることが推測できる。例えば、算数の計算問題などは協同志向とは比較的無関係であることが多く、理科の実験や観察場面では、グループ学習であることが多いため、協同志向と関連しているだろう。このことは、各志向と学業成績との相関パターンからも確認される。さらに、目標志向における自己概念の重要性が指摘されている(Dweck, 1990)。今後、自己志向を中心として下位志向の概念的定義を整理、再構成していくことが必要になると思われる。

各教科の学業成績や学習意欲評定と、各下位志向の間には有意な相関がみられたものの、相関値はそれほど高くない傾向が認められた。これは、本研究で取りあげたのは学習全般に関する場面であり、具体的な教科学習に対するイメージが回答時にわかかなかったことが予測される。しかしながら、目標志向は、学習する教科や課題の性質に左右されることが明らかにされてきている(Nicholls et al., 1990; Nolen & Haladyna, 1990)。そのため、教科や課題などの特定場面を対象として取りあげ、特定場面における目標志向の性質や、どのような場面において目標志向が学習を促進するのかに関して詳細に検討していくことも今後の課題としたい。

要約

本研究の目的は、目標志向と学業達成との関連を検討することであった。児童・生徒の動機づけ特性が目標志向(課題志向、自己志向、協同志向、競争志向)から構成されることを理論的に仮定した。各志向に関する質問項目が小学校4年生98名、小学校6年生103名、中学校1年生114名、中学校3年生94名、高校2年生116名に対して実施された。各下位志向には高い信頼性が認められ、下位志向間には高い相関があった。中学校1年から3年にかけて、各志向得点が低下するという結果が発達的な検討から得られた。とりわけ、自己志向得点が学年の進捗とともに有意に減少した。これらの各志向と学習意欲および学業成績に有意な正の相関が認められた。

付記

本研究を進めるにあたり御協力いただいた岩間町立岩間第一小学校の先生方ならびに児童の皆様、岩間町立岩間第二小学校の佐竹千代子先生をはじめとする先生方ならびに児童の皆様、千代田町立下稲吉小学校教務主任櫻村康司先生をはじめとする先生方ならびに児童の皆様、阿見町立朝日中学校久松正樹先生をはじめとする先生方ならびに生徒の皆様、私

立清真学園高等学校の先生方ならびに生徒の皆様にご心より御礼を申し上げます。

本研究のデータの一部は、日本教育心理学会第35回総会で発表した。

引用文献

- Ames, C. & Ames, R. 1984 Goal structures and motivation. *The elementary school journal*, **85**, 39-52.
- Ames, C. & Archer, J. 1987 Mothers' beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, **79**, 409-414.
- Ames, C. & Archer, J. 1988 Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, **80**, 260-267.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. 1985 *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dweck, C.S. 1990 Self-theories and goals: Their role in motivation, personality, and development. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*, Volume 38: *Perspectives on motivation*. Lincoln and London: Univ. of Nebraska Press.
- Eccles, J., Midgley, C., and Adler, T. 1984 Grade related changes in school environment: Effects on achievement motivation. In J. Nicholls (Ed.), *The development of achievement motivation*. Greenwich, CT: JAI Press.
- 遠藤辰雄・安藤延男・冷川昭子・井上祥治 1974 Self-esteemの研究. 九州大学教育学部紀要, **18**, 787-797.
- Harter, S. 1981 A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, **17**, 300-312.
- Hayamizu, T., Ito, A., & Yosizaki, K. 1989a Cognitive motivational processes mediated by achievement goal tendencies. *Japanese Psychological Research*, **31**, 179-189.
- △ 速水敏彦, 伊藤 篤, 吉崎一人 1989b 中学生の達成目標傾向. 名古屋大学教育学部紀要—教育心理学科—, **36**, 55-72.
- Jagacinski, C.M. & Nicholls, J.G. 1987 Competence and affect in task involvement and ego involvement: The impact of social comparison information. *Journal of Educational Psychology*, **79**,

- 107-114.
- 小泉令三 1992 中学校進学時における生徒の適応過程. *教育心理学研究*, **40**, 348-358.
- Maehr, M.L. 1984 Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*, Volume 1: *Student motivation*. New York: Academic Press.
- Maehr, M.L. & Midgley, C. 1991 Enhancing student motivation: A school wide approach. *Educational Psychologist*, **26**, 399-427.
- Maehr, M.L. & Nicholls, J.G. 1980 Culture and achievement motivation: A second look. In N., Warren (Ed.), *Studies in cross cultural psychology*, Volume 3. New York: Academic Press.
- Meece, J.L. 1991 The classroom context and students' motivational goals. In M.L., Maehr & P.R., Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, Volume 7: *Goals and self-regulatory processes*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Meece, J.L., Blumenfeld, P.C., & Hoyle, R.H. 1988 Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, **80**, 514-523.
- Nakamura, C.Y. & Finck, D.N. 1980 Relative effectiveness of socially oriented and task-oriented children and predictability of their behaviors. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, **45** (Serial No.185).
- 中山勘次郎 1983 児童における社会志向性と課題志向性について. *教育心理学研究*, **31**, 20-27.
- Nicholls, J.G., Cobb, P., Wood, T., Yackel, E., & Patashnick, M. 1990 Assessing students' theories of success in mathematics: Individual and classroom differences. *Journal for Research in Mathematics Education*, **21**, 109-122.
- Nicholls, J.G., Patashnick, M., & Nolen, S.B. 1985 Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, **77**, 683-692.
- Nolen, S.B. 1988 Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, **5**, 269-287.
- Nolen, S.B. & Haladyna, T. 1990 Motivation and studying in high school science. *Journal of Research in Science Teaching*, **27**, 115-126.
- 渡辺弥生 1990 クラスの学習目標の認知が生徒の学業達成に及ぼす影響について. *教育心理学研究*, **38**, 198-204.
- Wigfield, A., Eccles, J.S., Mac Iver, D.M., Reuman, D.A., & Midgley, C. 1991 Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, **27**, 552-565.