# 教科学習における目標要因と原因帰属の関連

谷島弘仁\*

The relationship between goal orientation and causal attribution in school learning.

Hirohito YAIIMA\*

The purpose of this study was to examine the relationship between the individual and classrooms' goal orientation and causal attribution. Questionaires designed to assess the individual and classrooms' goal orientation and causal attribution were administered to 261 fifth and sixth graders. The individual goal orientation was assessed using a task orientation scale, self orientation scale, cooperative orientation scale, and competitive orientation scale. The classrooms' goal orientation was evaluated using a task scale, authority scale, recognition scale, and evaluation scale.

As a first research, a correlation between individual goal orientation and causal attribution was examined.

As a second research, a relationship among individual and classrooms' goal orientation, causal attribution, and students' achievement motive was scrutinized.

The main results were as follows: (1) in the individual goal orientation, there was a tendency that children on each orientation attributed a success or a fail to their effort; (2) in the classrooms' goal orientation, children who perceived the classrooms' environment as recognitive had more positive attitude toward their learning.

#### 問題

教科の学習における動機づけがこれまで様々な観点から研究されてきた。とりわけ、平成元年に告示され、平成4年から新たに実施された小学校の学習指導要領においては、児童の教科に対する関心・意欲・態度が評価基準として重視されるようになった。教科学習に対する児童の学習意欲や動機づけに関する研究は、よりいっそうの重要性と社会的必要性を持つものと思われる。このような学習における動機づけにかかわる要因の一つとして、児童・生徒個人

の達成目標が、学習における目標や将来への展望と 関連していることが近年明らかにされてきている (例 えば、Nicholls, Patashnick, & Nolen, 1985<sup>9)</sup>)。

児童・生徒個人の達成目標は一般的に個人の目標 志向という用語で表わされている。達成目標に関す る研究は、学習者が未来において何をめざすかを問 題にするという点において、未来に向けられたアプローチであると考えられる。達成目標に関する理論 は、表1に概観したように、現在までのところ、各研究者によって様々に概念規定されている。また、達成目標は、研究者によって分類のされ方が様々で

<sup>\*</sup>筑波大学大学院心理学研究科

表1 達成目標の定義の変遷

| 研 究 者                           | 年 代  | 目 標 志 向  | 定義   |
|---------------------------------|------|--|--|
| Nakamura & Finck                | 1980 | ・社会志向性(socially oriented)<br>・課題志向性(task-oriented)   | ・対人関係に興味を示し、他者からの評価を求め、visible な社会的活動への参加をめざす傾向。<br>・課題解決過程自体に対する内発的動機。課題への志向、達成への志向、社会的状況にかかわらない課題への挑戦をめざす傾向。   |
| Harter                          | 1981 | ・内発的志向(intrinsic orientation)<br>・外発的志向(extrinsic orientation)   | ・学習や、習得や、知的好奇心や、挑戦への嗜好に関する<br>内発的興味をめざす傾向。<br>・教師の承認や、良い成績を得ようとする傾向。   |
| Maehr                           | 1983 | ・課題目標(task goal)<br>・自我目標(ego goal)<br>・社会的連帯目標<br>(social solidarity goal)<br>・外的報酬(extrinsic reward)       | ・①課題への没頭。社会的比較情報からは遠い関係にある。②有能感への動機づけ。②では、課題よりも、成功や失敗の社会的定義に影響を受けやすい。     ・他者を打ち負かし、上まわり、一番になることを求める。社会的動機づけ。     ・社会的連帯目標を持ち社会的承認を得ることを求める傾向。厳密には遠成目標ではない。     ・報酬を得ることを目標とする。課題の遂行そのものに内在する目標ではない。 |
| Ames & Ames                     | 1984 | ・課題習得(task mastery)<br>・能力評価(ability-evaluation)<br>・道徳責任(moral responsibility)                              | ・個別的に課題にとり組む傾向。<br>・競争的に学習する傾向。<br>・協同的に学習する傾向。  |
| Nicholls, Patashnic,<br>& Nolen | 1985 | ・課題志向(task orientation)<br>・自我・社会志向<br>(ego & social orientation)<br>・努力回避(avoidance of work)                | <ul> <li>・洞察や技術を得、挑戦することをやり遂げることをめざす傾向。</li> <li>・他者に優ることで、自分の能力の優越を示すことをめざす傾向。</li> <li>・できるだけ努力しないで、良い成績を取ることをめざす傾向。</li> </ul>  |
| Dweck                           | 1986 | ・学習目標(learning goal)<br>・パフォーマンス目標<br>(performance goal)   | ・有能感を高めることをめざす傾向。<br>・否定的な評価を避け、有能感にとって心地よい評価を求<br>める傾向。   |
| Ames & Archer                   | 1987 | ・マスタリー目標(mastery goal)<br>・パフォーマンス目標<br>(performance goal)   | ・学習過程そのものが目標とされ、努力が重視される傾向。<br>・他者に勝ること、否定的評価を避けることが目標であり<br>能力が重視される傾向。   |
| Meece, Blumenfeld,<br>& Hoyle   | 1988 | ・課題習得目標(task mastery)<br>・自我・社会目標(ego / social)<br>・課題回避(work-avoidant)                                      | <ul> <li>・新しいことを学習する、自分のしていることを理解する、できるだけ学習する傾向。</li> <li>・他者を感心させ、教師を喜ばせたいという傾向。</li> <li>・努力を最少にする。できるだけ努力しないで、良い成績を得ようとする傾向。</li> </ul>   |
| Hayamizu, Ito,<br>& Yosizaki    | 1989 | ・学習目標傾向(learning goal)<br>・パフォーマンス α 目標傾向<br>(performance goal α)<br>・パフォーマンス β 目標傾向<br>(performance goal β) | ・学習すること自体を目標として勉強するという傾向。<br>・他の人に承認されたいために勉強するという傾向。<br>・良い成績をとるために勉強するという傾向。   |

ある。例をあげれば、ナカムラとフィンク(Nakamura & Finck. 1980<sup>8)</sup>) は、主として社会心理学的な立場 から社会志向性と課題志向性に分類した。また、ハー ター (Harter, 1981<sup>4)</sup>) は,内発的動機づけの観点か ら,内発的志向と外発的志向を測定する尺度を開発 し、発達的変化を明らかにしている。さらに、ニコ ルスら (19859) は、達成目標として、課題達成目標 (task orientation), 自我·社会達成目標 (ego/social orientation), 努力回避 (avoidance of work) を定 義した。エイムズとアーチャ(Ames & Archer, 1987<sup>1)</sup>) は、それまでの達成目標の研究を総括して、 達成目標としてマスタリー達成目標とパフォーマン ス達成目標を定義した。このように、達成目標の概 念規定の方法について考察すると, エイムズとアー チャ(19871) が定義したように、課題の遂行に向け られた達成目標と,能力の側面に向けられた達成目 標の2つに分類する研究者が多いように思われる(谷 島, 印刷中12)。

さらに、達成目標に関して個人におけるものだけでなく、クラス全体におけるクラスの目標環境が存在している可能性がこれまでに指摘されている(Epstein, 1988<sup>3)</sup>)。

以上のような研究の流れを検討した結果、本論文においては、個人の達成目標を児童・生徒の教科学習に影響を及ぼす可能性がある、将来の自己目標に関する児童・生徒個人の認知であると概念的に規定することとする。また、クラスにおける目標環境を、児童・生徒の教科学習に影響を及ぼすいくつかの下位次元から構成されるクラスの心理的環境であると規定する。これらの個人およびクラスにおける目標要因は、児童・生徒の能力、教科や学習環境、クラスの人間関係、教師の性格特性、さらには学校の雰囲気(例えば、進学校であるか否か)など様々な要因によって影響を受けるものであると思われる。

谷島・新井(1994<sup>13)</sup>)は、表1のような達成目標に関する従来の研究を概観し、個人の達成目標を学習に対し促進的に作用するものであると概念的に規定した。すなわち、これまで様々な研究者によって仮定されたような、課題的志向対競争的志向(Ames & Archer, 1987<sup>1)</sup>)、学習への促進的志向対学習阻害的志向(Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988<sup>7)</sup>)などの対立的な概念として個人の達成目標を規定するのではなく、学習に促進的に作用する要因として捉え

た。谷島・新井(1994<sup>13)</sup>) は個人の達成目標の構成成 分として、課題志向、自己志向、協同志向、競争志 向を先行研究の検討から理論的に設定し、これらの 成分と学業達成との関連について検討した。

つぎに、クラスにおける目標環境に関して、エプスタイン (Epstein, 1988³) はクラスにおける様々な側面を理論的に検討し、児童や生徒の達成や感情に影響を与え、動機づける要因としてクラスの下位構造を課題構造、権限構造、承認構造、グルーピング構造、評価構造、時間構造の6側面に分類している。谷島・新井・馬場(1994¹⁴)) はエプスタインに基づき、日本の学校環境に適合するクラスの目標環境要因として、課題、権限、承認、評価を選び、これらの下位次元に対応する質問項目を作成し、因子的妥当性について検討した。さらに、児童の学習に関する諸概念との関連について、パス解析を用いて検討した。

このように、達成目標を個人やクラスにおいて多面的に分類し、達成目標の各下位次元が児童の学業達成や学習意欲にどのように影響を及ぼすのかを明らかにしていくことが、教科学習における児童・生徒の学習動機を研究するうえで必要になるものと思われる。以上のような研究の一環として、本研究では、児童の原因帰属の認知を要因の1つとしてとりあげ、帰属パターンと目標要因の関連を検討することを目的とする。

原因帰属は、個人の動機づけ特性を表わす代表的な認知的要因として研究が進められてきている。原因帰属と様々な要因との関連がこれまでにも検討されてきており、従来から、原因帰属は目標設定の様式により影響を受けることが指摘されてきたが(樋口・鎌原・大塚、1986<sup>51</sup>)、これまで問題とされてきたのは具体的な目標設定が中心であり、原因帰属と達成目標には独自の関係が存在している可能性があるものと思われる。そのため、本論文において、個人およびクラスの目標要因と原因帰属の相関的関連を第一に検討する。また、個人およびクラスの目標要因と原因帰属の相関的関連を第一に検討する。また、個人およびクラスの目標要因と原因帰属、他者評定による客観的指標としての学習意欲との関連についても検討する。

## 方 法

#### 調查対象

個人の達成目標と原因帰属の関連について, 茨城

県内の小学校における5年生4クラスおよび6年生4クラスが調査対象となった。対象人数は、261名(男子134名、女子127名)であった。これは、この学校における当該学年の全児童である。また、クラスの目標環境に関して、茨城県内の1つの小学校6年生、男子49名、女子54名の合計103名が調査対象となった。

### 調査内容

谷島・新井(1994<sup>13</sup>)によって作成された個人の達成目標の測度23項目および谷島ら(1994<sup>14</sup>)によって作成されたクラスの目標環境測度18項目が実施された。個人およびクラスの目標に関する測度と原因帰属との関連を検討するため、原因帰属測度が同時に実施された。以上の測度は個人の内的認知によるものであるが、客観的な他者評定による指標として、教師評定による国語・算数・理科・社会の4教科に対する関心・意欲・態度の評定を、児童の学習意欲測度として使用した。

個人の達成目標測度:個人の達成目標に関する尺度の各項目は、表2に示されている通りである。

個人の達成目標は、先行研究の批判的検討から理論的に導きだされた課題志向、自己志向、協同志向、競争志向の4つの下位志向から構成された。小学校4年生から高校2年生までの児童・生徒525名を対象として質問紙を実施した結果、各下位志向の信頼性に関して信頼性係数による内部一貫性および再テスト法による相関が求められ、信頼性が得られている(谷島・新井、1994<sup>13)</sup>)。すなわち、信頼性係数(クロンバックのα)では、課題志向が.62、自己志向が.83、協同志向が.62、競争志向が.64の数値であった。さらに、再検査信頼係数は、それぞれ、.63、.81、.66、.78の結果が得られた。

このうち、課題志向尺度は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である。6項目から構成されている。

自己志向尺度は自己の向上,自己への挑戦のための学習をめざす傾向である。7項目から構成されている。

協同志向尺度は社会的連帯目標を持ち、友達との はげましあいや、助けあいを重視する傾向である。 5項目から構成されている。

競争志向尺度は友だちと競いあい切磋琢磨しようとする傾向である。5項目から構成されている。

これらの下位志向は, それぞれ対立的な概念では

なく学習を促進させる要因として定義されているため、下位尺度得点が高いほうが学習への動機づけが 高いものと仮定した。

ところで、谷島・新井 (1994<sup>13)</sup>) の研究では、個人の達成目標を先行研究の検討から理論的に導き、下位次元と尺度を構成しているため、因子分析的な手法を用いていない。そこで、本研究では、個人目標測度の項目を因子分析することにより、下位尺度の構成についての知見を得ることを試みた。

クラスの目標環境測度:クラスの目標環境を測定する各項目は表3に示されている。クラスの目標環境はエプスタイン(Epstein 1988³))の分類に基づきながら日本の教育事情に適合するように、小学校教師2名がクラス構造を検討し、日本の教育場面においてもあてはまると思われる4つのクラス構造を選択した。選ばれた下位構造である課題、権限、承認、評価の各下位構造について項目を作成した。

課題構造は、クラスが課題志向的であるかどうかに関連する。権限構造は、児童がどれだけ自分から進んで課題にとり組むことができるかに関連する。また、承認構造は、児童が進んで課題にとり組んだ結果を、教師や周囲がどれだけ的確に認められるかに関連している。さらに、評価構造は教師やクラス全体が子どもの課題志向的な態度を肯定的に評価する環境が育成されているかに関連するものである。各項目の評定値の合計を各下位構造得点とした。

原因帰属測度:原因帰属は、エイムズとアーチャ(Ames & Archer,1988<sup>21</sup>) および渡辺(1990<sup>10)</sup>) を参考に、成功事態と失敗事態についての典型的な帰属因として能力、努力、課題、運の4帰属因にどの程度帰属するかが測定された。場面として、テストにおける成功場面と失敗場面が選ばれた。測度は8項目から構成されている。

例としては、テストの成功場面における能力帰属 項目は以下のような質問項目を用いた。すなわち、「テストでよい点数がとれたのは、じぶんの頭がよいからだと思うことがあります。」。また、テストの失敗 場面における能力帰属項目は、「テストでよい点数がとれなかったのは、じぶんの頭がわるいからだと思うことがあります。」という質問項目を用いた。

学習意欲測度:客観的な他者評定による指標として,1992年度から小学校における学業達成の評定として使用されている,関心・意欲・態度の評定を児

童の学習意欲測度として使用した。これは、教師評定による児童の関心・意欲・態度の評定であり、学業達成の評価として現在最も重視されている。教科は国語・算数・理科・社会の4教科に対する評定を選択した。具体的には、1992年度の1学期の国語、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、これらの4教科の得点を合計した数値を学習意欲測度として使用した。これらの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、学習意欲の指標は一次元にあるものとみなした。

#### 実施手続

調査の実施は、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 4 件法であり、「とてもよくあてはまります」に 4 点、「すこしあてはまります」に 3 点、「あまりあてはまりません」に 2 点、「まったくあてはまりません」に 1 点をそれぞれ与えた。

#### 結 果

### 1. 項目分析結果

(1) 個人の達成目標測度に関する分析結果

個人の達成目標項目の因子的構造の検討は,以下のように行った。前述したように,個人の達成目標項目は先行研究の検討から理論的に導きだされた下位構造から構成されている。そこで,下位構造の項目群の関連やまとまりを明らかにするために小学校5年生および6年生261名を対象として因子分析を行った。全23項目に対して初期解を主因子法で求めたところ,第3因子以降は解釈が困難であったため,2因子を抽出した(固有値は,第一因子が5.53であり,第2因子が2.37であった)。

2 因子に対してバリマックス回転を行った結果が表2に示されている。これらの因子について検討すると,課題志向と協同志向の項目の多くが第2因子に,自己志向と競争志向の項目の多くが第1因子に

属していることがわかる。谷島・新井(1994<sup>13)</sup>)の 定義によれば、課題志向は内発的動機づけに対応しており、協同志向は社会的動機である。しかしながら、因子分析の結果を見るかぎりにおいては、協同志向も課題学習そのものへ動機づけられた状態であるものと思われる。一方、自己志向と競争志向はそれぞれが自己および他者に勝り、進歩する動機とされているところから、この2つの下位構造が1つの因子としてまとめられたものと思われる。しかしながら、項目の中には、2つの因子に対して負荷量が低いものも見受けられた。また、全体の寄与率が28.65%と必ずしも高いとは言えない値である。今後、不適切な項目を削除し、さらに項目を追加する必要がある。

また、下位構造項目の信頼性 ( $\alpha$ 係数) を求めたところ、課題志向が .60、自己志向が .64、協同志向が .66、競争志向が .74であった。谷島・新井 (1944<sup>13)</sup>) の結果と比較すると若干低いが、ある程度の信頼性は認められたものと思われる。

(2) クラスの目標環境測度に関する分析結果性1) クラスの目標環境の4つの下位構造の各構造の内 容に基づいて逆転項目9項目を含む全36項目を作成 した。この36項目について、各項目の平均値および SDを検討し、平均値が高すぎる項目および低すぎる 項目を除外した。つぎに、残った項目について因子 分析を行った。初期解を主成分解で求め, 固有値が 1以上の因子を抽出したところ, 4因子が得られた。 得られた因子に対してバリマックス回転を行った。 内容的に妥当であると思われる権限構造の項目5を 残して因子負荷量が .40に満たない項目を除外し, 最終的に項目を選定した。回転後の因子構造が表3 に示されている。これらの4つの因子により、全体 の分散の52%が説明されている。因子構造について 検討すると、第1因子は評価構造に、第2因子は課 題構造に,第3因子は承認構造に,第4因子は権限 構造に対応している。最終的に得られた項目は、課 題構造は5項目,権限構造は5項目,承認構造は2 項目,および評価構造は6項目であった。

表3には、因子負荷量のほかに項目 - 全体相関

注1) 本項目分析は、小学校6年生4クラス(男子62名、女子74名)が対象となった。本研究の一部は、谷島・新井・馬場(1994<sup>14</sup>)と同一の被験者を対象に新たな変数について調査を実施したものであり、この部分のデータについて、表3の結果は、谷島ら(1994<sup>14</sup>))のものと同一である(ただし、表構成を一部変更した)。谷島ら(1994<sup>14</sup>))の論文には、項目ごとの平均や標準偏差など、さらに詳細な統計結果が掲載されている。

表2 個人の達成目標測度の各項目

| 項 目 内 容   | I     | П     | $h^2$ |
|---|-------|-------|-------|
| 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、<br>もっと自分で調べてみたいと思います。            | .12   | . 46  | . 23  |
| 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)                   | .18   | .25   | .10   |
| 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。                    | .12   | . 49  | . 25  |
| 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)                         | .48   | . 25  | . 29  |
| 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)                                      | . 29  | .41   | . 25  |
| 6.一度できた算数の問題でも、興味のある問題なら、ほかの解きかたを見つける<br>ために、もう一度解いてみたいと思います。           | .24   | . 48  | . 28  |
| 1.勉強しているとき大切なことは、ほかの人ができてもできなくても、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。          | .28   | 14    | .10   |
| 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。                                    | . 27  | .15   | .09   |
| 3.勉強しているとき、ほかの人ができてもできなくても、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。           | .45   | . 26  | . 27  |
| 4.以前できなかった問題ほど、解いてみたいと思います。   | . 29  | .38   | . 22  |
| 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<br>けんめいがんばりたいと思います。               | . 64  | .28   | . 49  |
| 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。                                    | . 26  | . 24  | .13   |
| 7.勉強しているとき、難しいものでも、ほかの人ができてもできなくても、自分は挑戦してみたいと思います。                     | .46   | . 39  | . 37  |
| 1. 放課後に残って、問題が解けない人に解きかたを教えてあげるのはイヤです。<br>(R)                           | .22   | . 55  | . 35  |
| 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。                          | .03   | .40   | .16   |
| 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) | 07    | .57   | . 33  |
| 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<br>なれません。(R)                      | . 23  | .57   | . 38  |
| 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<br>ようになりたいと思います。                  | 11    | . 52  | . 28  |
| 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。                      | . 69  | .15   | . 50  |
| 2.難しい問題を解くとき、ほかの人ができない問題ほど、自分だけはできるようにしたいと思います。                         | .57   | .12   | . 34  |
| 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 はできるようにすることだと思います。                | .34   | 23    | . 17  |
| 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。                         | .78   | .16   | . 64  |
| 5.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。                                  | . 59  | .06   | . 35  |
|   | 15.48 | 13.17 | 28.65 |

R は逆転項目を表わす。

|       |   |                                 | 因子負                      | I-T   |                                 |                                 |     |
|-------|---|---------------------------------|--------------------------|-------|---------------------------------|---------------------------------|-----|
|       | 項目  | I                               |                          | III   | IV                              | 相関                              | α係数 |
| 課題 構造 | <ol> <li>このクラスでうまくやることが、自分にとって大切です。</li> <li>このクラスでは、まちがえることは勉強の一部だと思われています。</li> <li>このクラスで、できるだけがんばりたいと思います。</li> <li>このクラスのみんなが勉強するのは、自分の知らなかったことを知るためです。</li> <li>このクラスでは、がんばった人は結果がよくなくても、みんなから尊敬されます。</li> </ol>  |                                 | .66<br>.61<br>.78<br>.51 | (.48) | (.47)                           | .47<br>.39<br>.49<br>.41        | .74 |
| 権限構造  | <ol> <li>1.クラスのみんなは、担任の先生を尊敬しています。</li> <li>2.このクラスのみんなは、きちんと規則を守ります。</li> <li>3.このクラスにいると、勉強が好きになります。</li> <li>4.学級会では、みんなが意見を言います。</li> <li>5.このクラスでは、がんばれば認められます。</li> </ol>   | (.42)<br>(.58)                  |                          |       | .42<br>.54<br>.44<br>.74<br>.39 | .42<br>.37<br>.50<br>.29        | .70 |
| 承認構造  | <ol> <li>このクラスでは、みんなは、自分たちができたことを話題にし、できなかったことは話題にはしません。</li> <li>このクラスでは、いろんなことがうまくできれば、先生から認められることができます。</li> </ol>   |                                 |                          | .81   |                                 | .52                             | .75 |
| 評価構造  | <ol> <li>このクラスでは、みんなが進んでむずかしい問題を解こうとします。</li> <li>先生は、みんなができるようになっているかどうかに注意しています。</li> <li>先生は、みんなの一人一人にがんばるように言います。</li> <li>先生は、みんなに、何が期待されているのかを話してくれます。</li> <li>授業中は、進んで発表する人が、先生からほめられます。</li> <li>学級会で、みんなで決めたきまりがあるときは、よくきまりを守った人が尊敬されます。</li> </ol> | .67<br>.40<br>.54<br>.67<br>.67 |                          |       |                                 | .48<br>.44<br>.47<br>.52<br>.50 | .83 |
|       |   |                                 |                          |       |                                 |                                 |     |

寄与率 (%) 16.9

12.8

12.3

9.9

表3 クラスの目標環境測度の各項目

\* 因子負荷量は、権限構造の項目5を除いて、.40以上を記載。

(I-T 相関)および $\alpha$  係数が示されている。これらの信性係数は、いずれも高い値を示している。

#### 2. 個人の達成目標と原因帰属との関連

前述したように、個人の達成目標の認知は、その個人の原因帰属の認知に密接に関っているものと思われる。原因帰属には、成功事態での帰属と失敗事態での帰属が存在するが、個人の達成目標は、成功事態と失敗事態での原因帰属で、異なるパターンを示すことが考えられる。

本研究では、第一に個人の達成目標と原因帰属との関連を詳細に検討するため、達成目標の各要因と成功事態および失敗事態での帰属因との相関パターンについて検討した。相関係数が表4に示されてい

る。相関係数について検討すると、まず、成功事態における帰属因について、能力帰属と課題志向に -.17 (p<.01) の負の相関が見られた。また、能力帰属と協同志向に -.20 (p<.01) の負の相関が見られた。すだ、努力帰属と 4 つの下位志向の間に有意な正の相関が見られた。さらに、課題帰属と課題志向および協同志向の間に負の相関があり(r はそれぞれ、-.11、-.12、p<.05)、自己志向との間には正の相関が見られた(r=.11、p<.11)。 運帰属と課題志向に -.19 (p<.01) の負の相関が認められた。一方、失敗事態における帰属因について、能力帰属と 4 つの下位志向の間に有意な相関は認められなかった。つぎに、努力帰属と 4 つの下位志向の間には有意な

| 原因帰原        | K,   | 成功    | 事態    |      | 失敗事態 |       |      |      |  |
|-------------|------|-------|-------|------|------|-------|------|------|--|
| <b>並成目標</b> | 能力   | 努力    | 課題    | 運    | 能力   | 努力    | 課題   | 運    |  |
| 課題志向        | 17** | .31** | 11*   | 19** | .01  | .30** | 17** | 26** |  |
| 自己志向        | .00  | .33** | .11** | .00  | .09  | .34** | .00  | 08   |  |
| 協同志向        | 20** | .15*  | 12*   | .11* | 08   | .20** | 07   | 17** |  |
| 競争志向        | .10+ | .21** | .09*  | .02  | .04  | .27** | .00  | 02   |  |

表 4 個人の達成目標と原因帰属の相関

表 5 個人の達成目標およびクラスの目標環境における重回帰分析結果

|            |      |      |                           | 説 明   | 変 数 |       |      |       | _                       |
|------------|------|------|---------------------------|-------|-----|-------|------|-------|-------------------------|
| 目的変数       |      | 個人   | 要因                        |       |     | クラス要因 |      |       |                         |
|            | 課題志向 | 自己志向 | 協同志向                      | 競争志向  | 課題  | 権限    | 承 認  | 評 価   | - R<br>(寄与率)            |
| 原因帰属 成功事態) |      |      |                           |       |     |       |      |       |                         |
| 能力         | 31*  | 10   | 02                        | .36** | 02  | 19    | .19+ | 03    | .50**<br>(25.0)         |
| 努力         | .16  | .24+ | 21                        | .02   | .11 | 15    | 05   | .03   | .38                     |
| 課題         | 07   | .16  | 19                        | .22** | .01 | 27+   | 10   | .23   | .45*                    |
| 運          | 11   | .07  | 07                        | .10   | .18 | 22    | 05   | .21   | .33 (10.9)              |
| 失敗事態)      |      |      |                           |       |     |       |      |       |                         |
| 能力         | 12   | .21+ | 09                        | .00   | .20 | 31*   | .02  | .23   | .42 <sup>+</sup> (17.6) |
| 努力         | 17*  | .22* | .00                       | .06   | .15 | 26    | 07   | .40** | .48*                    |
| 課題         | 15   | .07  | 28*                       | .33*  | .14 | 06    | 12   | .06   | .46*                    |
| 運          | 14   | .06  | <b>-</b> .25 <sup>+</sup> | .05   | .19 | 02    | 06   | .03   | (21.2)                  |
| 学習意欲       | .21  | 08   | .20*                      | .10   | .07 | 18    | .20+ | .01   | (10.9)<br>.32<br>(10.2) |

数値は標準偏回帰係数を表わす。

正の相関が見られた。さらに、課題帰属と課題志向に負の相関があり(r=-.17, p<.01)、運帰属と課題志向に -.26 (p<.01) の負の相関が認められ、協同志向との間に -.17 (p<.01) の負の相関が見られた。

# 3. 目標要因が原因帰属および学習意欲に与える影響 前節においては、ともに個人内要因である個人の 達成目標と原因帰属の相関について検討した。

つぎに、本節では、個人の目標要因およびクラス の目標環境と原因帰属および学習意欲の関係につい て探索的に明らかにすることを試みた。課題志向・ 自己志向・協同志向・競争志向の個人の達成目標の 各成分および課題・権限・承認・評価のクラスの目 標環境の各成分が、原因帰属の各要因および学習意 欲にどのような貢献度で影響を与えているかについ て明らかにするために重回帰分析を行った。目標要 因の各成分を説明変数とし、原因帰属の各要因と学 習意欲を被説明変数とした。結果は表5に示されて いる通りである。

個人の達成目標とクラスの目標環境の要因を説明 変数としたとき、重相関係数が有意であった要因に ついて寄与率を検討すると、原因帰属における成功

<sup>\*.05&</sup>lt;p<\*.10 \*p<.05 \*\*p<.01

<sup>\*0.5 &</sup>lt;math>\*p < .05 \*\*p < .01

事態の能力について25%であった。原因帰属における成功事態の課題について20.3%であった。また、原因帰属における失敗事態の努力および課題について、それぞれ23.0%、21.2%であった。

各目標要因ごとに標準偏回帰係数を検討すると, 課題志向においては,成功事態で能力と負の因果関 係が見られた。課題志向の児童は成功を能力に帰属 していないことが明らかである。自己志向の児童は, 成功を努力に帰属し,失敗を能力および努力に帰属 していることが認められた。協同志向においては, 失敗事態で課題および運と負の因果関係が見られた。 競争志向の児童は成功を能力および課題に帰属し, 失敗を課題に帰属する傾向が認められた。また,ク ラスの目標環境を権限的であると認知している児童 は,成功を課題に帰属しておらず,失敗を能力に帰 属していない。クラスの目標環境を承認的であると 認知している児童は成功を能力に帰属する傾向が認 められた。クラスの目標環境を評価的であると認知 している児童は失敗を努力に帰属していることが認 められた。目標要因と学習意欲の関連では、協同志 向が学習意欲を説明している。クラスの目標環境と 学習意欲では, 承認傾向が学習意欲を説明している。 しかしながら, 目標に関する各成分と学習意欲の間 には、あまりはっきりした関連は見いだせなかった。

#### 考 察

第一に、個人の達成目標と原因帰属との関連を検討するため、個人の達成目標の各要因と原因帰属の各要因との相関を求めた。その結果、原因帰属の成功事態および失敗事態のどちらにおいても努力帰属と個人の達成目標の各要因との間に有意な正の相関が認められた。これらの結果は、個人の達成目標の各成分を説明変数とし、原因帰属の各要因を被説明変数として行った重回帰分析の結果からも確認された。

本研究においては各達成目標を対立的な概念として捉えておらず、それらは学習を促進させる要因であると仮定しているが、各志向を強く持つ児童は、成功も失敗も多くの場合努力に帰属していたことが特徴的であると思われる。すなわち、児童は自分の状態は努力によって変化させることができるとする考え方をしているのではないだろうか。このことから、児童が必ずしも固定的な能力観にとらわれてい

ない可能性が存在しているものと思われる。川下・ 渡辺(1988<sup>6</sup>)は、児童の努力帰属が努力に関する肯 定的感情と密接に関連していることを明らかにした。 本研究の知見は、川下・渡辺の結果を支持している。

また, エイムズとアーチャ (Ames & Archer, 1988<sup>2)</sup>) は、マスタリー志向とパフォーマンス志向を 対立的にとらえ,個人の原因帰属との関連を検討し た。その結果、成功事態においては努力帰属と教師 帰属がマスタリー志向と関連していた。失敗事態に おいては能力帰属と課題帰属がパフォーマンス志向 と関連していた。日本においても同様な研究が渡辺 (1990<sup>10)</sup>) によって行われている。渡辺(1990<sup>10)</sup>) は 原因帰属について, マスタリー志向の児童は成功事 態では成功を教師や学習方法、努力に帰属させてお り、パフォーマンス志向の児童は成功事態を運、能 力,課題に帰属させる傾向が強く,失敗事態につい ては課題, 運, 教師に帰属させていたことを報告し ている。このように、本研究の結果は、エイムズと アーチャ (Ames & Archer, 1988<sup>2)</sup>) や渡辺 (1990<sup>10)</sup>) によるマスタリー志向における児童の帰属を支持し ている。しかしながら,本研究では,渡辺の意味す るようなパフォーマンス的な志向を扱っていないた め、パフォーマンス志向における帰属に関しては適 合しないものと思われる。今後,個人の達成目標の 認知と,様々な場面に関する原因帰属との関連につ いて更に検討されることが必要である。

つぎに、クラスの目標環境の認知と原因帰属の関 連について検討した。クラスの目標環境は、個人の 所属しているクラスが学習を促進させる課題志向的 な心理的環境を持つかどうかにかかわる概念である と設定されている(Epstein, 19883)。エプスタイン (Epstein, 1988<sup>3)</sup>) は、成績が下位以下の生徒にとっ て、個人的な目標は学校における実態と適合させる ことが困難であり、これらの生徒に目標を持たせる ためには教科や生徒の学習や学校への適合において, 多様な次元で課題志向的にさせることが必要である ことを述べている。そのためにはクラスの基本的な 構造の枠組みを課題,権限,報酬,グルーピング, 評価, 時間の各下位次元に分類し, これらの各次元 において上記のような生徒を指導することが必要で あることを指摘している。谷島ら (1994<sup>14)</sup>) は日本 におけるクラスの目標環境に適合する次元として, 課題、権限、承認、評価を選び、これらの下位次元 に対応する質問項目を作成した。本研究では、これ らのクラスの目標環境の各下位次元と原因帰属の関 係について探索的に明らかにしようとした。重回帰 分析の結果, クラスの目標環境を権限的であると認 知している児童は,成功を課題に帰属しておらず, 失敗を能力に帰属していない。クラスの目標環境を 承認的であると認知している児童は成功を能力に帰 属する傾向が認められた。クラスの目標環境を評価 的であると認知している児童は失敗を努力に帰属し ていることが認められた。これらの結果から、クラ スの目標環境の認知と個人の原因帰属についての関 連を推測すると、児童がクラスにおいて承認され、 正当な評価を得ていると認知している場合, 児童は かなりの割合で努力志向的になっているということ である。しかしながら、クラスの目標環境の認知と 個人の原因帰属のパターンについては, 今後更に検 討される必要があると思われる(谷島, 199411)参照)。

最後に,個人およびクラスの目標環境と学習意欲 の関連について検討するため、1992年度から教育現 場において教科についての情意的側面を評定するた めの評価基準として採用された関心・意欲・態度に 関する教師評定の国語・算数・理科・社会の4教科 についての合計得点を他者評定による学習意欲測度 として使用した。重回帰分析の結果,個人の達成目 標と学習意欲の関連では、協同志向が学習意欲を説 明している。また、クラスの目標環境と学習意欲で は、承認傾向が学習意欲を説明している。しかしな がら、寄与率が10.2%であったことからわかるよう に、達成目標の各成分と学習意欲の間には、さほど 明確な関連は認められなかった。原因としてあげら れることは, 本研究で使用した学習意欲測度が教師 による評定によるものであるということである。す なわち, 児童の自己評定とは異なり, 教師の立場か ら見た学習意欲と、児童の達成目標のような内的な 認知過程の間にずれが存在する可能性がある。これ は,個人の達成目標と学習意欲の関連では,協同志 向が学習意欲を説明していることからも推測できる。 すなわち, 教師の立場から見ると, 仲間と協同的に 教科課題に対処するような児童が関心・意欲・態度 において高い評定を得たことが考えられる。しかし ながら、とりわけはっきりと外在化した意欲の兆候 を示さなくとも, 内面的に意欲の高い児童が存在し ているのであり、このような子どもの意欲を評価す

るための観察技法の開発が必要とされるものと思われる。

## まとめと今後の課題

本研究において、個人の達成目標の各要因および クラスの目標環境の各要因が原因帰属の各帰属因お よび教師評定による児童の学習意欲とどのように関っ ているかについて, 探索的に検討した。また, 谷島・ 新井 (1994<sup>13)</sup>) によって作成された個人の達成目標 項目の因子構造を確認した。その結果、児童は必ず しも固定的な能力観にとらわれず、努力によって成 績を向上させることができるという学力観を持って いることが明らかとなった。しかしながら,本研究 のデータ数は限られたものであり、これらの結果を 確認するためにはさらに複数の地域での検証が必要 になるだろう。また, 本研究では探索的な相関研究 が主であったが, 今後新たに考えられうる要因を用 いて,達成目標と原因帰属の因果関係のモデルを作 成し、検証していくことが必要とされるものと思わ れる。

#### 文 献

- Ames, C. & Archer, J. Mothers' beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, 1987, 79, 409 -414.
- Ames, C. & Archer, J. Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 1988, 80, 260–267.
- Epstein, J. L. Effective schools or effective students: Dealing with diversity. In R. Haskins & D. Macrae (Eds.), Policies for America's public schools: Teachers, equity, and indicators. Ablex, Norwood, NJ, 1988, 89-126.
- Harter, S. A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. Developmental Psychology, 1981, 17, 300-312.
- 5) 樋口一辰・鎌原雅彦・大塚雄作 学業達成場面における原因帰属類型と目標設定. 教育心理学研究, 1986, 34, 220-229.
- 6) 川下典子・渡辺弘純 学業成績の努力帰属と努力に対する肯定的感情心理科学, 1988, 11(2), 1-15.

- 7) Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 1988, 80, 514–523.
- 8) Nakamura, C. Y. & Finck, D. N. Relative effectiveness of socially oriented and task-oriented children and predictability of their behaviors.

  Monographs of the Society for Research in Child Development, 1980, 45 (Serial No. 185).
- Nicholls, J. G., Patashnick, M., & Nolen, S. B. Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 1985, 77, 683-692.
- 10) 渡辺弥生 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, 1990, 38,

198-204.

- 11) 谷島弘仁 中学生におけるクラスの動機づけ構造の認知に関する検討. 日本応用心理学会第61回大会発表論文集,1994.
- 12) 谷島弘仁 達成目標に基づく学習障害児の補償教育の 可能性について. 筑波大学発達臨床心理学研究, 印刷 中.
- 13) 谷島弘仁・新井邦二郎 学習の目標志向の発達的検討 および学業達成との関連. 筑波大学心理学研究, 1994, 16, 163-173.
- 14) 谷島弘仁・新井邦二郎・馬場道夫 クラスの心理的環境の下位構造に関する予備的検討. 科学教育研究, 1994, 18 (2), 50-57.