

児童の学習目的と意志決定関連要因との関係

中山 勸次郎*

(平成16年10月29日受付；平成16年12月8日受理)

要 旨

本研究では、児童の学習目的のちがいが、調べ学習場面における意志決定を促進・抑制する諸要因に対してどのような影響を及ぼすかについて検討が加えられた。小学校5・6年生348人を対象として質問紙調査を行った結果、学習目的に関しては、自己決定理論による4段階の動機づけとよく対応する4種類の学習目的が見いだされた。

促進要因である情報探索への興味に対しては、予測通り内発的動機づけ傾向が高いと考えられる課題志向が強く関連していた。一方抑制要因である評価懸念と依存性に関しては、能力志向・義務感が強く関連していた。これらの目的は社会的側面の強い目的であり、それが自律的な学習活動を阻害するような方向での影響をもたらしていることは、注目すべきであり、今後詳細な検討が必要であろう。

KEY WORDS

autonomic learning	自律的学習	academic information-seeking activity	調べ学習
intrinsic interest	内発的興味	concern for evaluation	評価懸念
dependence	依存性		

問題と目的

近年、教育実践の場でさかんに実施されている活動に、“調べ学習”がある。調べ学習は一般に、教師が児童に何らかの課題を提示し、それに関するさまざまな情報を児童各自が自由に探索するものである。この学習事態においては、利用する情報資源の種類やその探索・収集の手段について、教師の側からの指示や制限を最小限にとどめ、できるだけ児童自身の意志や判断を重視しようとしている。すなわち、ここでは活動に対する児童自身の自律的・自己決定的な関与が大きく期待されているといえよう。

しかし実際の活動場面においては、全員がその自律性を最大限に発揮して、有効な学習行動をとるわけではなく、それぞれの児童によってさまざまな行動が見られる。たとえば、自分の判断や行動が他者からどう見られているかを気にして、自律的な判断ができない児童や、最初から自律的な解決への努力を放棄してすぐに他者に解決を依存したり、他者の解決方法をそのまま模倣するような、依存的な児童が見られる。さらには、調べるという作業自体に興味を示さない、あるいは解答が必ずしもわかりやすい形で用意されているわけではないという状況の

* 心理臨床講座

中で、頭を使って調べるといふ行動に対するコスト意識が強く、探索行動を起こすことをためらう児童もいる。

また活動の途中でも、たとえば独力での努力を続けてもどうしても解決に至らないときに、どのような行動をとるかには大きな個人差が見られる。質問するなど、必要な援助を気軽に他者に求める児童がいる一方で、援助を求めることをためらい、あくまで自力での解決に固執したり、簡単に解決をあきらめてしまう児童も少なからず存在するのである。この問題は、主に援助要請行動 (help-seeking behavior) の研究文脈において検討されており (Butler, 1998, Butler & Neuman, 1995, Newman, 1990), 他者に援助を求めることによって自分の能力不足が他者に露呈し、自己有能感が脅威にさらされるという心理的コストが大きな要因になっていることが指摘されている。

以上のように、自律的な活動状況における児童の対応はきわめて多様であり、こうした児童の状況を適切に理解しながら調べ学習という活動を計画しないと、せっかく自律的学習活動の機会を提供しても、何ら成果が得られないままに終わってしまう可能性がある。そのため、こうした自律的学習事態における児童の行動や態度について、詳細な検討が必要となる。

さて本研究では、自律的学習にともなうさまざまな意志決定場面に焦点を当て、この場面への関与が推測される諸要因と、それらを生み出す児童の個人差要因について検討を加える。調べ学習では、与えられたテーマの中でどの部分に焦点を当てて調べるか、何を使ってどのように調べるか、また調べ学習活動をいつ開始し、いつ終了するかなど、さまざまな時点で児童自身が意志決定を行い、学習を自ら進めていくことが求められる。したがって、意志決定は調べ学習を進める上でキーポイントとなる重要な場面であり、その時々どのような選択をするかによって、児童の学習は大きく変化すると考えられる。自分でどんどん学習活動を進めていくことも、決定を逡巡しているうちに時間が過ぎていくことも、同様に起こりうるのである。したがって、意志決定を促進あるいは妨害する諸要因を検討することは、調べ学習の実施に対して、重要な情報をもたらすであろう。

調べ学習における意志決定に影響を与える要因として、本研究では、情報探索への興味、評価懸念、依存性の3つの要因に焦点を当てる。

第1の情報探索への興味とは、わからないことや新しいことに出会ったときに、それについての理解を深めるために多様な情報を探索し、収集分析しようとする興味である。これは、新奇で挑戦的な対象に動機づけられ、それがどのように操作できるかを確かめ、自分自身が有効に操作したいという、いわゆる好奇動機 (Murray, 1964) やイフェクタンズ動機 (effectance motivation: White, 1959) を源流とする動機づけであり、内発的動機づけの中核をなすものである。このような課題解決に対する全般的な興味の高さは、調べ学習を積極的に始発し、また多様な情報収集行動を展開し、あるいは問題解決のためのアイデアを創出するなど、調べ学習に対して促進的な影響を及ぼすと予測される。一方、情報探索は、ルーチン・ワークとしての通常の学習活動にくらべて、かなりの身体的・心理的コストをとらざるを得ない。調べても必ず解答が見つかるとはかぎらないし、見つけた情報が必ずしも児童が理解可能な形にまとめられているともかぎらない。せっかく調べるという学習行動を始発したのに、それに対して即座に強化が与えられない場合も、けっして少なくないのである。このため、情報探索をめんどくさいものに見なし、調べ学習にまったく興味を示さない児童も多い。このような調べ学習に対する“温度差”は、学校現場からも指摘されており、重要な要因の一つと考えられよう。

逆に抑制的な影響を与える要因としては、評価懸念と依存性が挙げられる。評価懸念とは、自分の行動が他者から否定的に評価されるかもしれない、拒否されるかもしれないと、他者からの評価を強く意識し不安をもつことである。こうした不安は、自分自身の判断基準に絶対的な自信を持ち、自分なりの解決方法を信頼して課題に取り組むというよりは、自分の行動が他者の目にどう映るかに重点を置いた選択・決定を生み出す。自分の行動が社会的に受け入れられるか、あるいは周囲の人たちの行動から突出していないかを気にするあまり、自己の表出を抑制してしまうことが予測されるのである。

依存性も同様に、自律的な学習活動に対して妨害的に働く要因である。依存性とは、自らの欲求を充足する際に、他者から与えてもらうことによって充足しようとするを指す。依存性には、他者からの愛情や受容を求める感情的依存 (affectional dependence) と、課題解決場面において他者からの援助を求めたり他者の解決行動に追従する手段的依存 (instrumental dependence) が区別されるが (Kagan & Moss, 1962)、ここで特に重要なのは手段的依存性である。課題解決にあたって、自分自身の力で解決しようと努力するより先に、安易に親、教師や能力の高い仲間に援助を求め、あるいは彼らの解決方法を単に模倣するなど、解決のための行動を全面的に他者に任せてしまう。それによって、解決方法を模索するというめんどろな活動から逃れ、安易に解決に到達しようとするのである。たしかにこのような場合、能力の高い他者に依存することは直接的に課題解決を促進するが、その一方で、解決に至る手段やその過程など、解決しようとして自ら情報探索行動を起こすことによって得られるさまざまな学習経験が得られない。なにより、将来同様の事態におかれたときに、今度は自分の力で課題を解決しようという意志決定を阻害する可能性がある。

また、これらの態度を持ちやすい個人の要因として、本研究では児童の学習目的をとりあげる。目標理論 (goal theory: Ames & Ames, 1984; Dweck, 1986; Nicholls, 1983) では、達成場面において個人が何をめざすか、何をもちて成功と見なすかという達成目標のちがいが、課題解決に対する動機づけや達成行動、遂行結果などに幅広く影響を与えていることを指摘している。ここでは、この達成目標に関する理論を学業場面に適用した「学習目的」を用い、児童がもっている学習目的のちがいが、前述の調べ学習場面での意志決定に関する3つの態度に対してどのような影響を及ぼしているかについて検討を加える。

目標理論では、個人的な熟達・習得を達成基準とするマスタリー目標 (mastery goal) と、社会的比較にもとづく自己の高能力評価を達成基準とするパフォーマンス目標 (performance goal: Ames & Archer, 1987) の2つが主に比較されているが、樋口 (1985) や中山 (1991) は、より消極的な達成目標を加えた幅広い学習目的を扱っている。このうち中山 (1991) は、能力志向、成人 (あるいは外的要請) 志向、課題志向、友人志向の4つの学習目的を抽出した。このうち能力志向とは、「人より頭のよい人になりたい」「友だちに負けたくない」といった項目を中心としており、自己の能力評価を行うパフォーマンス目標に対応する目的である。また課題志向は、「むずかしいことをやり遂げたい」「新しいことをいろいろ知りたい」など、熟達・習得を基準とするマスタリー目標や内発的動機づけに対応している。さらに成人志向では、親や先生にいわれるから、宿題・テストがあるからといった外部からの要請にもとづく学習 (いわゆる外発的動機づけ) を、友人志向では「友だちに好かれたい」「みんながしている」といった友人との比較を基準とした学習をそれぞれ表しており、先の2つの目的にくらべて消極的な学習目的を反映している。

この学習目的の差異が、意志決定に関連する各要因にどのような影響を与えるかを考えてみると、まず課題志向は情報探索への興味に対して促進的な影響を及ぼしていることが予測される。熟達・習得を達成基準と考える児童は、新しいこと・わからないこと全般に対して積極的に反応し、報われない努力というコストをいとわず情報探索行動を展開するであろう。一方、同じ課題に対して、能力志向や成人志向、友人志向の高い児童は、自分の行動やその結果が他者にどう見られているかを常に意識していると考えられることから、評価懸念の存在が予測される。特に友人志向は、「みんながしているから」に代表されるように、周囲の行動に合わせ出さないようにするという方略が推測され、評価懸念を強くもっている可能性があらう。また、周囲のおとなたちの発言や彼らの課した宿題・テストに沿って学習しようとする成人志向は、おとなへの依存性を強めていると予測される。

以上のように、児童の学習目的を区別することにより、意志決定に関する態度を予測することができ、ひいては彼らの自律的学習活動における意志決定のパターンのちがいを、よりよく理解することができると考えられる。したがって本研究では、彼らの学習目的の多様性を同定し、それらの学習目的が、意志決定関連要因である情報探索への興味・評価懸念・依存性の高さにどのような影響を及ぼしているかを、検討することを目的とする。

方 法

調査対象者

東京都の同一地域にある3つの公立小学校の5・6年生348人（5年生180人、6年生168人、男子157人、女子191人）が調査対象となった。

質問紙

(1) 学習目的に関する質問項目

中山（1991）で作成された学習目的尺度にもとづき、樋口（1985）や速水（1987）等も参考にして質問項目が作成された。中山（1991）や樋口（1985）では、どの因子にも属さない「なんで勉強するのかわからない」1項目が入っているが、ここでは除外し、積極的であれ消極的であれ、何らかの目的を持っているという記述のみによって質問紙が構成された。内容は、中山が同定した4因子を中心としているが、「友だち」というキーワードが入っている項目が比較的多くバランスがとれていないことから、いくつかの項目を削除し、またその他の目的に関する項目も新たにとりいれて、計20項目によって尺度が構成された。

質問紙は、「あなたが学校や家で勉強しているのはなぜですか？」という問いに対して、20個の学習目的が並んでおり、それらがどの程度自分に当てはまっているかを児童に回答させるものである。回答は、「ぜんぜんそう思わない」～「とてもそう思う」の5件法で行われた。

(2) 意志決定関連要因に関する質問項目

評価懸念については山本・田上（2001）を参考に5項目が作成された。依存性については、授業場面での手段的依存性に直接焦点を当てた測定尺度が見あたらないため、手段的依存性の定義を参考にしながら9項目が作成された。また情報探索への興味についても、新たに3項目が作成された。これらの質問項目はランダムな順序で配置され、一つの質問紙としてまとめて

提示された。したがって、尺度は計17項目によって構成されており、学習目的と同様5件法で回答された。

手続き

調査は学級単位の集団で、各学級担任教師によって実施された。調査用紙は、学習目的に関する20項目をB4版の用紙1枚に印刷し、また意志決定関連要因に関する17項目を別の1枚に印刷して、この2枚を綴じたものが用意された。調査の順序は、学習目的の質問項目を先に、意志決定関連要因の項目を後にした。回答は、2つの質問紙ごとに児童の自己ペースで行われた。学習目的に関する教示は、次の通りである。

あなたが学校や家で勉強しているのは、どうしてだと思いますか？下に、学校や家で勉強する理由として考えられることがいろいろ書いてあります。そのそれぞれについて、あなたの考えとどれくらい近いかを考えて、いちばんあてはまる数字に○をつけてください。

あなたがどこに○をつけても、「あたり」とか「まちがひ」とかはありません。あまり考えすぎないように、頭に思いうかんだことをそのまま答えてください。

また、意志決定関連要因についての教示は、次の通りである。

次の調査では、あなたが学校の中で、ふだんどのように考えたり感じたりしているかについてお聞きします。下に、いろいろな考え方・感じ方が書いてあります。そのそれぞれについて、あなたの考えとどれくらい近いかを考えて、いちばんあてはまる数字に○をつけてください。

結 果

質問紙の分析

(1) 学習目的

はじめに、学習目的に関する質問項目の基本的妥当性を検討するため、主因子法・Varimax回転による因子分析を行った。その結果、4因子が抽出された。どの因子にも.4以上の負荷量を持たない3項目を除外し、再度因子分析を行った結果が、Table 1に示されている。なお、4因子による累積寄与率は56.2%であった。

第1因子に高い負荷量を示す項目は、「新しいことをいろいろ知りたいから」「問題を解くのがおもしろいから」「頭を使うことが好きだから」「わかることが楽しいから」「むずかしいことをやりとげたいから」であった。これらはすべて、事前に課題志向因子に属すると仮定された項目であり、この因子は「課題志向」因子と考えられる。また第2因子には、「人より頭のよい人になりたいから」「よい成績をとりたいたから」「将来、よい高校や大学に入りたいから」「友だちに負けたくないから」「親にほめられたいから」という、能力志向因子として仮定された項目が高く負荷していることから、この因子は「能力志向」因子と考えられる。

これに対して第3・第4因子については、先行研究とは異なる結果が得られた。まず、友だちに関する項目を削減したことによって友人志向因子と呼べる項目のまとまりがなくなり、か

Table 1 学習目的に関する質問項目の因子分析結果

質問項目	因子 1	因子 2	因子 3	因子 4	h ²
1. 新しいことをいろいろ知りたいから	.806	-.012	.079	-.027	.440
2. 問題をとくのがおもしろいから	.764	.108	-.048	-.118	.502
3. 頭を使うことが好きだから	.764	.080	-.085	.060	.499
4. わかることが楽しいから	.746	.165	-.012	-.210	.612
5. むずかしいことをやりとげたいから	.731	.100	.042	-.039	.453
6. 人より頭のよい人になりたいから	.083	.803	.082	.032	.519
7. よい成績をとりたいから	.032	.735	.261	.056	.612
8. 将来,よい高校や大学に入りたいから	.160	.664	-.041	-.010	.629
9. 友だちに負けたくないから	.244	.588	.039	.176	.659
10. 親にほめられたいから	.059	.491	.374	.262	.628
11. 宿題があるから	-.045	.087	.702	.129	.547
12. みんながしているから	-.259	.115	.638	.120	.600
13. 勉強していないと不安だから	.212	.200	.628	-.140	.438
14. 先生にほめられたいから	.107	.323	.508	.259	.713
15. 親にしかられたくないから	-.036	.221	-.019	.814	.656
16. 先生に勉強しなさいと言われるから	.016	-.189	.381	.628	.575
17. 親に勉強しなさいと言われるから	-.232	.026	.053	.755	.469
固 有 値	3.184	2.518	1.937	1.912	
累 積 寄 与 率	18.729	33.542	44.933	56.180	

わりに、「親にしかられたくないから」「先生に勉強しなさいと言われるから」「親に勉強しなさいと言われるから」というおとなからの強制・指示にもとづくと思われる学習目的（第4因子）と、「宿題があるから」「みんながしているから」「勉強していないと不安だから」「先生にほめられたいから」といった項目からなる学習目的（第3因子）が抽出された。このうち第4因子に含まれているのは、中山（1991）の成人志向因子の項目の一部、すなわち宿題やテストなどの外的要請を除き、おとなからの直接的な強制や指示のみによって構成されており、比較的まとまりはよい。それに対して、第3因子に属する項目に関して中山（1991）の因子所属を見ても、「宿題があるから」（成人志向）、「みんながしているから」（友人志向）、「勉強していないと不安だから」（項目追加）、「先生にほめられたいから」（能力志向）とまったく一貫性が見られない。しかし全体としてこれらの項目は、明確な学習目的がなく、漠然とした義務感によって学習活動を行っていることを示しているものと考えられる。このため第3因子は「義務感」因子と命名された。また第4因子は中山（1991）より純粋に対人的な意味での「成人志向」因子と考えられよう。

(2) 意志決定関連要因

意志決定関連要因に関しても、学習目的と同様な因子分析が行われた。その結果、当初設定したとおりの3因子が抽出された。因子負荷量の低い4項目を除外して再度因子分析を行った

Table 2 情報探索への興味・評価懸念・依存性に関する質問項目の因子分析結果

質問項目	因子1	因子2	因子3	h ²
1. 自分が他の人にどう思われているか、気になる	.828	.003	.062	.689
2. 他の人があなたのことについて話していると、とても気になる	.745	.099	.043	.567
3. みんなの前で失敗したらどうしようとしてよく心配になる	.714	.169	-.161	.565
4. 何かしているとき、みんなが自分を見ているような気がする	.661	-.014	.044	.439
5. いつも先生や親に味方になってもらいたい	.430	.378	.069	.332
6. 先生が説明したのに、その意味がよくわからなかったら、すぐ友だちに聞く	.014	.715	.020	.511
7. むずかしい問題をとくときは、やりかたを先生や友だちにくわしく教えてもらいながらやる	.119	.662	.042	.454
8. 漢字や算数の公式が思い出せないときは、自分で調べるより、先生や友だちに聞く	.024	.654	-.288	.511
9. どのように行動したらいいか自信がないときは、すぐ先生や友だちに意見を聞く	.196	.496	.193	.322
10. めんどいな活動をするときは、先生や友だちに手つだってほしいと思う	.190	.457	-.273	.319
11. わからないことがあったら、そのまましないで自分で調べる	-.054	-.057	.778	.611
12. 図鑑や百科事典でいろいろなことを調べるのが好きだ	-.030	-.133	.775	.619
13. 疑問に思ったことは、学校の勉強に関係なくても知りたくなる	.173	.161	.693	.535
固有値	2.496	2.059	1.920	
累積寄与率	19.199	35.036	49.802	

結果が Table 2 に示されている。3 因子による累積寄与率は、49.8%であった。

第1因子に高い負荷量を持つ項目は、「自分が他の人にどう思われているか、気になる」「他の人があなたのことについて話していると、とても気になる」など、すべて評価懸念に関する項目であり、「評価懸念」因子と考えられる。また第2因子には、「先生が説明したのに、その意味がよくわからなかったら、すぐ友だちに聞く」「むずかしい問題をとくときは、やりかたを先生や友だちにくわしく教えてもらいながらやる」などの、課題解決時における手段的依存性に関する項目が集まっており、この因子は「依存性」因子と考えられる。第3因子に高く負荷しているのは、「わからないことがあったら、そのまましないで自分で調べる」「図鑑や百科事典でいろいろなことを調べるのが好きだ」「疑問に思ったことは、学校の勉強に関係なくても知りたくなる」などであることから、「情報探索への興味」因子と考えられる。

Table 3 学習目的が意志決定関連要因に及ぼす影響に関する重回帰分析結果 (標準偏回帰係数)

学習目的	評価懸念	依存性	情報探索への興味
課題志向	.097 *	-.060	.621 ***
能力志向	.322 ***	.153 **	.058
義務感	.244 ***	.253 ***	-.046
成人志向	.130 **	.055	-.074 *
R ²	.190 ***	.094 ***	.396 ***

のが Table 3 である。決定係数はいずれも0.1%水準で有意であったが、情報探索への興味 ($R^2 = .396$) を除いて、その値は比較的低いものにとどまっている。

まず評価懸念に関しては、4つの学習目的すべてから有意な影響が認められたが、このうち能力志向 ($\beta = .322, p < .001$) と義務感 ($\beta = .244, p < .001$) が主要な予測因子であり、課題志向 ($\beta = .097, p < .05$) と成人志向 ($\beta = .130, p < .01$) は、有意ではあるが関連性は低かった (偏相関係数は、課題志向.107, 成人志向.143)。また依存性に関しては、学習目的全体としての予測力はきわめて低かった ($R^2 = .094, p < .001$)。その中では義務感からの影響が最も強く ($\beta = .253, p < .001$)、ついで能力志向からも弱い影響が見られた ($\beta = .153, p < .01$, 偏相関係数は.159)。さらに情報探索への興味に関しては、課題志向が突出して強い影響を示しており ($\beta = .621, p < .001$)。そのほか成人志向からも非常に弱い負の影響が認められた ($\beta = -.074, p < .05$, 偏相関係数は-.095)。

学習目的のパターンによる分析

次に、各児童が持つ学習目的が、単一の因子で説明できるというよりは複合的である可能性を考慮し、各児童の持つ学習目的のパターンの分類が試みられた。このため、学習目的の4因子に関する因子得点にもとづいて Ward 法によるクラスター分析を行い、児童の回答パターンの類型化が行われた。その結果、5つのクラスターが見いだされた。各クラスターに分類された人数は、Table 4の通りである。5つのクラスターの人数に関して χ^2 検定を行ったところ、人数分布の偏りは有意であり ($\chi^2(4) = 35.24, p < .01$)、Ryan の名義水準を用いた多重比較によれば、クラスター2に属する人数が他の4群にくらべて有意に少なかった。また、各クラスターの男女比についても χ^2 検定が行われ、有意差が認められた ($\chi^2(4) = 13.55, p < .01$)。残差分析によれば、クラスター1には男子が多く、逆にクラスター5には女子が多かった。

Table 4 各クラスターの人数

	クラスター				
	1	2	3	4	5
男子	46	12	46	33	20
女子	36	17	49	37	52

学習目的が意志決定関連要因に及ぼす影響についての分析

4種類の学習目的が、意志決定関連要因のそれぞれに対してどのような影響を及ぼしているかを検討するため、学習目的の4因子、意志決定関連要因の3因子について、それぞれ因子得点を求め、意志決定関連要因の各々を目的変数、4種類の学習目的を説明変数として、変数一括投入法による重回帰分析を行った。各学習目的ごとの標準偏回帰係数を示した

次に、これらのクラスターごとの学習目的の特徴を検討するため、各学習目的に関する5つのクラスターの反応 (因子得点) を1要因分散分析によって比較した。なお、4つの学習目的の因子得点に関して、各クラスターごとに平均値を求めた結果が Figure 1に示されている。分析の結果、すべての学習目的において群間の差が有意であった。

課題志向 (F(4,343) = 35.285, $p < .001$) に関しては, Newman-Keuls 法による多重比較の結果, クラスター2 > クラスター4 > クラスター3・5 > クラスター1の順に課題志向が高かった。また能力志向 (F(4, 343) = 65.732, $p < .001$) では, クラスター5・4 > クラスター3 > クラスター1 > クラスター2の関係が認められた。義務感 (F(4,343) = 88.451, $p < .001$) に関しては, クラ

スター5・3・2 > クラスター1・4の関係が見られた。そのほかクラスター5 > クラスター2の有意差が見られたが, クラスター5と3, クラスター3と2の間には有意差は認められなかった。最後に成人志向 (F(4,343) = 62.698, $p < .001$) に関しては, クラスター3 > クラスター1・4 > クラスター5・2の関係が見いだされた。

以上の結果をクラスターごとにまとめると, クラスター1は成人志向が平均的な値である他は課題志向・能力志向・義務感とも最低レベルであり, 全般的に目的意識が低く, 学習活動への動機づけ自体が低い群といえよう。そこで, 以下ではこの群を低動機づけ群と呼ぶことにする。次にクラスター2は, 課題志向の高さと能力志向・成人志向の低さによって特徴づけられる。この群は, 他者からの評価や強制といった要因からは影響を受けず, 課題自体の魅力によって動機づけられていると考えられ, 典型的な内発的動機づけを示す群といえよう。クラスター3は, 義務感と成人志向が高い。外的強制や義務感によって学習することは, Deci & Ryan (1991) の述べる4段階の動機づけのうち, 「外的」や「取り入れ」段階の動機づけと対応しており, 外発的傾向が比較的強い学習目的のパターンを示している。そこでこの群は, 外発的動機づけ群と命名された。クラスター4は, 課題志向と能力志向がともに比較的高い一方で, 義務感が最低レベルにある。課題自体に興味を持つと同時に, 社会的に顕現的な活動にも興味を持つこの群は, 全般的に自律的・積極的な動機づけを示しており, 高動機づけ群と考えられる。こうした特徴は, 中山 (1983) のHH群 (課題志向性・社会志向性のいずれも高い群) にも対応しているといえよう。クラスター5は能力志向と義務感が高く, 社会的要請に応え, 社会的に見て望ましい方向に行動している群と考えられることから, 社会的動機づけ群と呼ぶことにする。

次に, これらの群の意志決定関連要因に対する反応 (因子得点) が, 同様な一要因分散分析を用いて比較された (Table 5)。まず評価懸念については群間の差が有意であり (F(4,343) = 12.104, $p < .001$), 多重比較の結果, 社会的動機づけ群・外発的動機づけ群・高動機づけ群の3群と低動機づけ群・内発的動機づけ群との間に有意差が見られ, 前者の方が評価懸念が高かった。他に, 社会的動機づけ群の方が高動機づけ群より評価懸念が高いことも認められたが, 社

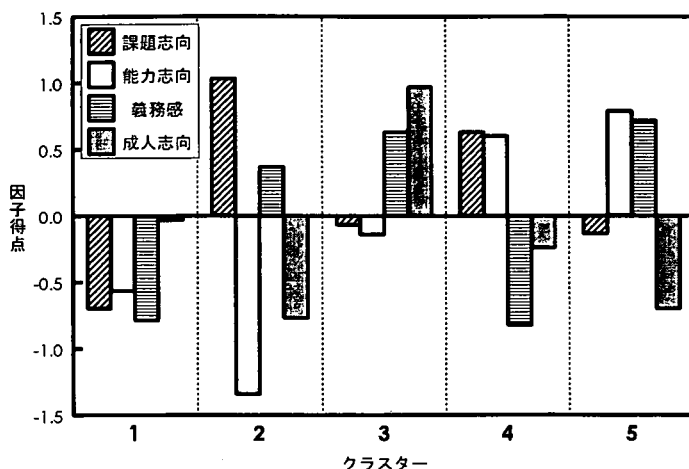


Fig. 1 各クラスターごとの学習目的のパターン

Table 5 各クラスターにおける意志決定関連要因への反応

クラスター	評価懸念		依存性		情報探索への興味		
	平均	SD	平均	SD	平均	SD	N
低動機づけ群	-0.473	(1.041)	-0.256	(0.995)	-0.430	(1.038)	82
内発的動機づけ群	-0.481	(1.111)	-0.532	(0.913)	0.690	(0.667)	29
外発的動機づけ群	0.205	(0.885)	0.215	(0.976)	-0.164	(0.901)	95
高動機づけ群	0.023	(0.882)	-0.074	(0.996)	0.538	(0.866)	70
社会的動機づけ群	0.439	(0.842)	0.293	(0.892)	-0.094	(0.945)	72

会的動機づけ群と外発的動機づけ群、外発的動機づけ群と高動機づけ群との間には有意差は見られなかった。依存性についても群間の差は有意であった($F(4, 343) = 6.518, p < .001$)。ここでは、内発的動機づけ群が社会的動機づけ群・外発的動機づけ群・高動機づけ群より依存性が低かったほか、社会的動機づけ群は、低動機づけ群・高動機づけ群と比較しても高い依存性を示していた。情報探索への興味に関しても、 $F(4, 343) = 15.231 (p < .001)$ と有意差が認められ、内発的動機づけ群と高動機づけ群の2つが、他の3群にくらべて情報探索への興味が高いことが示された。

考 察

本研究では、児童の学習目的のちがいが、調べ学習活動などの場面における意志決定を促進あるいは抑制すると考えられる要因、すなわち情報探索への興味、評価懸念、依存性のそれぞれに対してどのような影響を及ぼすかについて、検討が加えられた。学習目的の因子分析からは4因子が抽出された。この4因子は、先行研究の結果と一部異なっており、友人に関する質問項目を削減したことによって、友人志向因子が抽出されなかった。

しかしそれによって、これらの因子は、自己決定理論(Deci & Ryan, 1991)による4段階の動機づけとよりよく対応するようになったように見える。すなわち成人志向因子は、「勉強なさいと言われる」「叱られる」など、おとなからの強制的な指示を実際に受けて学習活動を行っていることを示しており、Deciらの外的調整に対応している。これに対して義務感因子は、「みんながしているから」「不安だから」のように、他者の目を意識した目的になっている。「宿題があるから」は直接的な外的強制とも考えられるが、別のとらえ方も可能である。すなわち、宿題をやっていないか実際には罰を受けるといような状況になくても、みんなもしている、やらなければいけないものといった強い義務感から、周囲の期待に添った行動をとろうとしているとも考えられるのである。つまりこの因子は、Deciらの取り入れ調整に対応しているといえよう。また能力志向は、「人より頭のよい人になりたい」「よい成績をとりたい」など、義務感と同様に社会的評価に敏感に反応している側面が見られるが、義務感とは異なり、社会的評価を不安に感じるのではなく、より積極的に反応しているというちがいがあがる。これは、自己の欲求と社会的要請との一致を特徴とする同一化調整と対応しているであろう。さらに課題志向は、文字通り内発的調整と対応している。

情報探索への興味に対する4つの学習目的の標準偏回帰係数を比較すると、課題志向>能力

志向>義務感>成人志向の順であり、課題志向・能力志向が正の、義務感・成人志向が負の影響を示していた（ただし、このうち有意な影響性は、課題志向性からの正の影響と成人志向からの負の影響のみ）。このことは、これら4つの学習目的の順序性を間接的に裏づけている。また特に課題志向からの影響が突出して高かったことは、課題志向的な学習目的と内発的動機づけによる学習行動との関連を確認するものである。

評価懸念については、すべての学習目的から有意な影響が認められた。すなわち、目的の種類にかかわらず、何らかの目的を持って多かれ少なかれ積極的に学習にかかわっている児童は、ある程度の評価懸念をもっているといえよう。ただし、課題志向・成人志向と評価懸念との偏相関係数は.1台と非常に低いものであり、主に関連しているのは能力志向と義務感であった。依存性に関しても、全体としての予測力は低いが、同様に能力志向と義務感がかぶって関与していた。社会的評価に敏感なこの2つの学習目的が、評価懸念と依存性を高めているという結果は、納得できるものである。なお、2つの学習目的を比較すると、評価懸念に対しては能力志向の方が比較的高く、依存性に対しては義務感の方が比較的高い影響性を示していた。高能力評価という成功を求める能力志向で評価懸念が高かったことは、この学習目的が同時に能力不足評価という失敗を回避したいという側面をも持ち合わせていることを推測させるものである。また義務感の方に安易に他者に頼る傾向が高かったことは、この学習目的が漠然としたものであり、主体的に問題を解決しようとする動機づけとしては弱いと考えられる。

次に、各児童が持つ学習目的のパターンを把握するためクラスター分析が行われ、その結果5つのクラスターが得られた。複数の学習目的を持っているクラスターとしては、義務感と成人志向が強い外発的動機づけ群、能力志向と義務感が高い社会的動機づけ群、および課題志向と能力志向が高い高動機づけ群が挙げられる。これらペアになっている目的はいずれも、前述の動機づけ段階から見ると互いに隣接した目的どうしであり、このこともまた、4つの学習目的の間の順序性を確認するものといえよう。ただし内発的動機づけ群では、課題志向が最も高く能力志向が最低という目的パターンを示しており、課題志向が、中山（1983）が指摘したような社会的要請に添った意欲という側面と、社会的要請にまったく左右されない意欲という側面の2つを同時に持っていることを示唆している。

この5群の間で意志決定関連要因の高さを比較した結果によれば、情報探索への興味に関しては、内発的動機づけ群と高動機づけ群の2つで高かった。この2群は課題志向が高いという点で共通しており、課題志向が高いほど情報探索への興味が高いという、重回帰分析と同様の傾向を示すものである。また評価懸念に関しては、内発的動機づけ群と低動機づけ群という正反対の群で同様に低かった。すなわち、どちらの群も社会的評価を気にせずに行動しているということである。このことは、特に低動機づけ群に対して、負の評価を受ける可能性を指摘して学習活動へと動機づけようとする方法が、あまり有効ではないことを示唆しているであろう。逆に評価懸念が5群の中で最も高いのは社会的動機づけ群であり、次いで外発的動機づけ群であった。依存性に関しても、同様に社会的動機づけ群と外発的動機づけ群が高かった。能力志向や義務感という、社会的評価を（ポジティブな意味でもネガティブな意味でも）重要視するこれらの群で、評価されることへの不安が高かったり、他者に解決を頼る傾向が高かったことは、妥当な結果と考えられるが、さらに重要なことは、この傾向が、どちらかといえば消極的な学習目的を持つ群の方へと広がりを見せていることである。手段的依存性には、問題に述べたように独力で解決が困難なときに、気軽に他者に援助を求めることによって事態を打開す

るという積極的・促進的な側面もあると考えられるが、本研究の結果から見る限り、社会的な動機づけと同様に課題志向も強い高動機づけ群では、依存性はけって高くない。したがって、本研究で見られた依存性は、より消極的で自律的学習活動を阻害する要因として機能していることが推測されるのである。

全体として、これらの結果はおおむね予測に沿ったものであり、児童の学習目的が彼らの意志決定時の態度と強く関連していることを示している。その中では、重回帰分析の結果に見られるように、評価懸念がさまざまな学習目的タイプに広く認められたことが注目される。目的の種類にかかわらず、何らかの目的を持って学習活動に積極的にかかわろうとする児童は、評価懸念を持ちやすいという結果は、教師がこの問題に早急に対処する必要があることを示唆している。そうしなければ、児童は強い目的意識を持っているにもかかわらず、評価懸念の高さのゆえに、彼らの持つ自律性・自己決定性を十分に発揮することができないかもしれないのである。また、成人志向が中程度である以外に明確な学習目的を持たない低動機づけ群の結果も示唆的である。彼らに対して、負の評価をちらつかせて学習活動に引き込もうとしても、彼らは評価懸念が低いため、ほとんど効果がないと予測される。彼らに対してどのような教師の対応が考えられるかについては、今後の研究が期待される。また、本研究では意志決定に関連する3つの態度との関連に焦点を当てたが、そうした態度をもった結果、児童が実際にどのような意志決定を行うかについては、まだ解明されていない。実際の意志決定場面を用いて、児童の意志決定プロセスを詳細に分析するような研究が、今後さらに進められる必要があるだろう。

注

- 1) 本研究を進めるにあたり、お忙しい中調査にご協力いただいた東村山市立南台小学校石橋博校長先生、八坂小学校吉村正三校長先生、久米川東小学校山崎憲校長先生はじめ各小学校の先生方、データを提供いただいた5・6年生児童のみなさんに心よりお礼申し上げます。また調査全体にわたっていろいろとお世話いただいた本名修也先生に、深く感謝いたします。

引用文献

- Ames, C., & Ames, R. 1984 Systems of student and teacher motivation: Toward a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 535-556.
- Ames, C., & Archer, J. 1987 Mothers' beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, 79, 409-414.
- Butler, R. 1998 Determinants of help seeking: Relations between perceived reasons for classroom help-avoidance and help-seeking behaviors in an experimental context. *Journal of Educational Psychology*, 90, 630-643.
- Butler, R., & Neuman, O. 1995 Effects of task and ego achievement goals on help-seeking behaviors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 87, 261-271.
- Dweck, C. S. 1986 Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. 1991 A motivational approach to self: Integration in personality. *Nebraska Symposium on Motivation*, 38, 237-288.
- 速水敏彦 1987 学習動機に関する一研究 名古屋大学教育学部紀要 (教育心理学科), 36, 55-72.
- 樋口一辰 1985 児童の学習動機と学業達成場面での原因帰属様式 学習院大学文学部研究年報, 32, 253-272.
- Kagan, J., & Moss, H. A. 1962 *Birth to maturity: A study in psychological development*. New York: Wiley.
- Murray, E. J. 八木晃 (訳) 1966 動機と情緒 岩波書店 (Murray, E. J. 1964 *Motivation and emotion*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.)
- 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, 120-128.
- 中山勘次郎 1991 児童の動機づけ志向性と学習目的・達成感情との関係 上越教育大学研究紀要, 11, 1-14.
- Newman, R. S. 1990 Children's help-seeking in the classroom: The role of motivational factors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 82, 71-80.
- Nicholls, J. G. 1983 Conceptions of ability and achievement motivation: A theory and its implications. In S. G. Paris, G. M. Olson, & H. W. Stevenson (Eds.) *Learning and motivation in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- White, R. W. 1959 Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- 山本淳子・田上不二夫 2001 評価懸念尺度の作成 日本教育心理学会総会発表論文集, 43, 180.

Children's Academic Goals and Attitudes Affecting Their Decision-Making

Kanjiro NAKAYAMA*

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate how children's academic goals predict their attitudes affecting their decision-making. Three hundred and forty eight 5th and 6th graders completed the self-report rating scales measuring their academic goals and their intrinsic interest for information-seeking, concern for evaluation, and dependence.

Four goals reflecting the 4-step model of motivation (Deci & Ryan, 1991) were identified. As predicted, task orientation significantly predicted their intrinsic interest. On the other hand, ability orientation and obligation orientation predicted their concern for evaluation and dependence. The latter two goals assign their focus to the social aspect of learning. Their correlation to negative attitude towards decision-making suggest the importance of further investigating how adults participate in children's learning activities.

* Division of Psychology