

## 児童の動機づけ志向性と学習目的・達成感情との関係

中山 勸次郎\*

(平成3年4月30日受理)

### 要 旨

本研究では、児童の社会志向性・課題志向性と、学習目的・達成感情との関連について検討を加えることが目的とされた。

このため、小学5年生134名を対象に社会志向性・課題志向性測定尺度が実施され、それらの相対的強弱にもとづいて4つの群が構成された。同時に学習目的および成功・失敗場面における達成感情に関する質問紙が実施され、学習目的に関して4因子、達成感情に関しては成功・失敗場面とも3因子が抽出された。

HH群・LH群は能力志向・課題志向的学習目的ともに高く、どちらかと言えばHH群では能力志向型が、LH群では課題志向型がそれぞれ優位であった。またHH群では成功・失敗場面とも努力帰属に関連する感情を高く評定しており、学習活動に対して常に積極的な姿勢を保っていた。LH群は、社会的関係への関心が低く、失敗場面でも落胆が少なかった。

HL群の特徴はそれほど明確ではないが、おとなからの外的要請にもとづいて学習し、成功場面ではおとなからの承認を求め、失敗場面での落胆が大きいなど、HL群の特徴として報告されている評価不安と関連する結果が得られた。さらにLL群は、友人への同調として学習し、成功・失敗を努力と結びつけず、成功しても懐疑的、失敗時には落胆が強いなど、helpless型と類似した結果を示していた。

### KEY WORDS

social and task-orientation	社会志向性・課題志向性
goal of learning	学習目的
achievement-related affects	達成感情
goal theory	目標理論
individual difference	個人差

### 問題と目的

中山(1983)は、児童の学習・達成行動に対する社会的文脈からの影響を重視し、学習・達成への動機づけに対しても、こうした社会的影響への感受性や動機づけが、積極的な影響を及ぼしていることを考慮する必要があることを指摘した。

従来、社会的動機づけに関しては、親和動機理論などからの検討が行われてきた。しかし、そこでの社会的動機づけの位置づけは、達成動機とは相いれない、妨害的な動機としての位置づけでしかなかった。高い達成水準に到達するためには、場合によっては他者との競争が必要となり、したがって他者との友好的で親密な関係を形成・維持しようとする親和動機とは、両

---

\* 教育基礎講座

立しないと考えられてきたからである。こうした概念化では、学習・達成行動に対して積極的に寄与する動機としての社会的動機づけの機能を、適切に同定することは困難であり、あらためて、より積極的な意味での社会的動機づけの概念化を行う必要がある。

そのため中山(1983)は、Nakamura & Finck(1980)の研究にもとづいて、児童の動機づけ特性を社会志向性(social orientation)と課題志向性(task orientation)という2つの方向性を持ったものとしてとらえることを試みている。社会志向性とは、対人関係や他者からの評価に興味を示し、社会的に目立ちやすい活動に参加しようとする動機である。一方課題志向性とは、課題解決にともなう効力感への欲求や解決過程自体に対する興味として定義される。

この定義にもとづき中山は、小学校中・高学年児童を対象として、それぞれの児童における社会志向性・課題志向性の高さを測定した(中山, 1983, 1986)。さらに中山は、2つの志向性の相対的高低のパターンによって、独自の行動傾向が見られるのではないかと仮定にもとづいて、一連の観察・調査を進めてきている。また同時に、達成動機理論や内発的動機づけ理論など、児童の動機づけに関する従来のさまざまな概念の中に、社会志向性・課題志向性という新たな概念を適切に位置づけることにより、その独自性と有効性を検証しようとする研究も進められている(中山, 1987など)。こうした流れの中で、本研究では、児童の達成目標および達成場面での感情との関係に焦点を当てる。

近年、児童の目標志向性(goal orientation)に関する理論が注目を集めるようになってきた。すなわち、児童がどのような目標を持って達成行動を行っているかが、児童の達成行動や認知のちがいを生み出すうえで大きく作用しているというのである。研究者たちは、こうした目標と、それに特徴的な行動とを総合しながら、さまざまな概念化を試みている。たとえばNicholls(1983, 1984)は課題関与(task-involving)と自我関与(ego-involving)とを区別し、Ames(1984)やAmes & Ames(1984)は課題習得目標(task mastery)と能力評価目標(ability evaluative)とを区別した。さらに、Dweck(1986, 1988)やElliot & Dweck(1988)は学習目標(learning goal)と成績目標(performance goal)とを区別している。

これらは、名称はさまざまであるが、その内容は驚くほど共通している(Ames & Archer, 1987, 1988; Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988)。たとえばAmes & Archer(1987)は、これらを総括して、前者を習得目標(mastery goal)、後者を成績目標(performance goal)と呼んでいるが、この用語に従えば、習得目標とは、課題の理解や新しいスキルの獲得によって成就感を高めようとするものであり、学習・課題遂行プロセス自体の魅力を高く価値づけている。ここでは、努力を払うことが習得や進歩と直接的に結びついており、最大の努力と挑戦が最大の成就感を生む。失敗経験も、解決方略の変更を促す情報として機能するため、失敗時の児童のコメントには、努力行使に関する自己教示(今度はもっとかんばろう、など)や方略の改善(落ちついて慎重にやらなくちゃ、など)に関する言及が多く見られる。

これに対して成績目標における基本的な関心は、自己の能力の評価にある。特に、安定的な個人差としての能力に焦点を当て、他者との相対的な比較において高能力を顕示し、能力不足の暴露を回避しようとする。他者にうちかつこと、最小の努力によって成功に到達することが、彼の能力の証拠になる。失敗経験は、彼の能力感に対する脅威として作用し、能力不足への帰属を招く。

また、独自の立場からBiggs(1978, 1979)は、大学生を対象として、学習目標と学習プロセスを含む学習スタイルの個人差に関して、次の3つの次元を区別した。それらは、内在化

(internalizing), 達成 (achieving) および利用化 (utilizing) である。内在化とは, Ames & Archer (1987) の習得目標と対応するものであり, 学習内容それ自体に興味を持ち, 広範に読書し, 内容を関連づけ, それらを自分にとって意味のあるものにしようとするなどが含まれる。これに対して, 達成は成績目標と対応しているが, 成績目標が否定的なニュアンスで定義されているのに比べて, 達成スタイルに対する Biggs の見方はより肯定的である。すなわち, 競争に勝つこと, 卓越基準に到達することに関心を向け, 高い成績を得るため構造的・体系的に学習しようとするなどが特徴とされている。さらに第3の次元である利用化は, 資格を取るなど実用的な目的を持って学習活動に従事しており, 学習活動自体への積極的な動機づけはない。失敗回避に動機づけられており, 単位を落とささえしなければそれ以上の成績は望まないため, 必要最小限の努力しか払おうとしない。

これらの概念化をごく簡単にまとめると, 習得目標や内在化スタイルは, 従来内発的動機づけとして指摘されてきた特徴を多く備えている。これに対して成績目標や達成スタイルは, 他者との社会的関係の中で浮かび上がってくる動機づけであり, 多分に社会的色彩を帯びた動機づけであるということができよう。とすれば, これらの目標は, 中山 (1983) の社会志向性・課題志向性と強く関連していることが推測される。課題志向性の高い児童は習得目標をより強く志向し, 一方社会志向性の高い児童は, 成績目標を強く志向するのではないだろうか。

そこで本研究では, 社会志向性・課題志向性と児童の達成目標との関連について検討を加えることが目的とされた。特に本研究では, 児童が日常の学習活動全般に対して抱いている, 比較的安定した目的意識 (以下の記述では, これを学習目的と呼ぶ) を対象とし, 社会志向性の高い児童や課題志向性の高い児童が, 学習活動に対してどのような目的意識を持っているかが分析された。

また, 達成目標と密接に関連しているものに, 達成場面における児童の感情や原因帰属がある。先に述べたように, 習得目標では努力が高く価値づけられ, 成績目標では能力が高く価値づけられる。特に失敗場面においては, 習得目標では努力を中心とした自己教示や解決方略の改善など, 解決志向的な感情や認知が見られるのに対して, 成績目標では能力不足感とともに負の情緒的反応が多く観察される。そこで本研究では, 学習目的とともに児童が成功・失敗場面において経験するさまざまな感情に関しても, 検討が加えられた。

ところで, 児童の達成目標に関する研究の多くは, 成績評価の予告や競争的報酬構造の導入など, 状況的要因を実験的に操作して成績目標を喚起し, その中での児童の行動を分析したものである。児童の個人的特性としての目標志向性, 言い換えれば, それぞれの児童が, 自分の直面する学習・達成場面全般における目標構造をどのようなものとしてとらえているか, という問題に関する研究はそれほど多くはない。しかし, わが国においても, 目標志向性の個人差の測定を試みたいいくつかの研究がある。

樋口 (1985) は, 児童の学習目的 (樋口の用語では学習動機) に関して, 内発的動機と外的要請, 賞賛・叱責・強制力などを中心とした測定尺度を構成し, 小学校4~6年生に実施している。その結果, 因子分析により“課題志向”, “能力志向”, “友人承認志向”, “成人承認志向”の4因子が見出されている。また奈須 (1990) は, 中学1年生を対象に, 成功・失敗場面での感情語を収集し, 測定尺度を構成している。因子分析の結果, 成功場面に関しては“よろこび”, “統制感・向上心”, “誇り・承認への期待”, “おどろき”の4因子が, また失敗場面においては, “後悔”, “落胆・罰の予感”, “くやしき”, “無能感・あきらめ”の4因子がそれぞれ見出さ

れている。これらの研究は、児童の学習目的や達成感情の個人差という問題に対して、質問紙的測定方法によるアプローチの可能性を示唆するものである。本研究では、これらの尺度を参考にしなが、質問紙的方法を用いて検討を進める。

## 方 法

### 対 象 児

新潟県内の1小学校における小学5年生の全児童、計134名（男子67名、女子67名）。

### 動機づけ志向性の測定と児童の分類

中山（1986）による社会志向性・課題志向性測定尺度（改訂版）が実施された。この尺度は、各志向性について9項目ずつ計18項目によって構成されている。社会志向性の項目内容は、社会的評価や友人関係への積極的関与、課題志向性は困難への挑戦と独力での達成傾向を中心にしたものである。各項目は、社会志向性あるいは課題志向性が高い児童がとると考えられる行動を記述した内容と、その志向性が低い児童がとると考えられる行動とを両端に提示し、児童自身がどちらの記述に近いかを問うものであり、4段階で評定された。

次に、各志向性ごとに合計得点が算出され、その相対的高低により4つの群が構成された。分類方法は、中山（1989）に準拠している。

はじめに、男女別に各志向性の平均とSDが算出され、これにもとづいて各児童の得点が標準得点に換算された。この標準得点において、両志向性間に1以上の差がある場合、その高低に応じて社会志向性の優勢な群（HL群）あるいは課題志向性の優勢な群（LH群）に分類された。また、両志向性の差が0.5以下の場合、平均点の前後の得点を除き、それより高い者は両志向性とも高い群（HH群）に、それより低い者は両志向性とも低い群（LL群）に、それぞれ分類された。ただし、両志向性とも標準得点の絶対値が1以上の者は、無条件にHH群あるいはLL群に分類された。

これによって各群に分類された人数は、HH群24名（男子13名・女子11名）、HL群20名（男子10名・女子10名）、LH群20名（男子9名・女子11名）、LL群24名（男子12名・女子12名）であり、そのほか、どの群にも分類されない中間的な児童は46名であった。4群の男女構成比に有意差は見られていない（ $\chi^2=.367$ ,  $df=3$ ）。

### 達成目標に関する測定尺度

#### (1) 学習目的

樋口（1985）による“学習動機質問紙”にもとづいて、いくつかの項目に修正を加え、また児童青年心理研究会（1981）による“生き方・考え方”に関する質問項目なども参考にしながら項目が追加された。また樋口の尺度では、特に成人承認志向因子に属する項目が多いが、これは本研究の関心とは離れるので、同一目的に関して母親と父親からの影響を別々に質問している項目（たとえば「お父さんにほめられたいから」と「お母さんにほめられたいから」）は、親からの影響として一括するなど、適宜統合・削除された。こうして、27項目が作成され、ランダムな順序に並べて質問紙が構成された。各項目は、それぞれ「とてもそう思う」～「ぜんぜ

ん思わない」の5件法で評定された。

## (2) 達成感情

奈須(1990)による、成功場面および失敗場面での感情語に関する因子分析結果を参考に、各因子を適切に代表していて、かつ他の因子への多重負荷の認められない項目約5項目ずつを独自に抽出し、小学生向けに表現を修正しながら、成功場面・失敗場面それぞれ21項目ずつが作成された。これらは、成功・失敗場面ごとにランダムに配置され、学習目的と同様の5件法で評定された。

## 手続き

各測定尺度は、担任教師のもとで、各クラスごとに集団で実施された。この時、学習目的と達成感情の2種類の質問紙の間で、回答が干渉されるのを防止するため、実施は2回に分け、それぞれ別の日に実施された。学習目的質問紙に関する教示は、次の通りである。

“あなたが今、家や学校で勉強しているのは、どうしてだと思いますか？次に「学校や家で勉強する理由(わけ)」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、あなたがどれくらいそう思うかを考え、右がわの5～1の数字のうち、あなたの気持ちにいちばん近いところに○をつけてください。”

また達成感情の評定にあたっては、はじめにそれぞれの場面の具体的な想起を促すため、“あなたが、今までに、テストでとてもよい(悪い)成績をとったときのこと”を想起するよう求め、その場面について、それが、いつごろのことか、何のテストか、どんなふうによい(悪い)成績だったかを簡単に記述してもらった。その後、“そのとき、どんな気持ちでしたか”を各項目について評定するよう求められた。なお、成功・失敗経験がどうしても想起できない場合は、“もしもそうなったとしたらどう思うかを頭の中で考え”るよう求められた。

## 結 果

### 動機づけ志向性と学習目的

はじめに、学習目的尺度の27項目について、全対象児134名のデータにもとづいて因子分析(主因子法→Varimax回転)が行われた。その結果4因子が抽出され、この4因子により全体の分散の45.3%が説明された。4因子に対する各項目の負荷量は、表1に示されている。それによれば、複数の因子に対して高い負荷量を示す項目が比較的多く、また項目27“なんで勉強するのかわからない”だけは、どの因子にも高い負荷が見られなかった。

第1因子には、“人より頭の良い人になりたいから”、“人より偉くなりたいから”、“友だちに負けたくないから”などの項目が高い負荷量を示しており、能力志向あるいは競争志向の因子と考えられる。第2因子には、“先生に叱られたくないから”、“先生に言われるから”、“親に言われるから”、“宿題があるから”などが負荷しており、成人からの承認や外的要請(宿題やテスト)への志向と名づけられよう。また第3因子は、“自分の力を試してみたいから”、“おとなになったら必ず何かの役に立つから”、“勉強するのがおもしろいから”、“むずかしいことをやりとげたいから”などの項目からなっており、課題志向の因子であろう。さらに第4因子は、“友だちに好かれたいから”、“友だちに頼りにされたいから”、“みんながしているから”など、

表1 学習目的尺度の項目内容と因子分析結果

項 目	I	II	III	IV	$h^2$
1. 人より頭のよい人になりたいから	.762	.130	.230	.113	.664
2. 人よりえらくなりたいから	.636	.096	.329	.207	.565
3. 友だちにまけたくないから	.585	.043	.163	.069	.375
4. 勉強ができないとはずかしいから	.548	.241	.092	.134	.385
5. 親にほめられたいから	.522	.433	.051	.284	.543
6. 先生にほめられたいから	.517	.424	.046	.272	.524
7. よい成績をとりたいたから	.499	.323	.205	-.118	.410
8. 先生にしかられたくないから	.177	.760	-.011	.238	.665
9. 先生にいわれるから	.087	.745	.066	.163	.593
10. 親にいわれるから	.124	.686	-.103	.118	.510
11. 宿題があるから	.142	.584	.058	.107	.376
12. テストがあるから	.233	.557	.150	-.043	.389
13. 自分の力をためしてみたいから	.154	.008	.671	.037	.476
14. おとなになったら必ず何かの役に立つから	.016	.073	.669	.069	.458
15. 勉強するのがおもしろいから	.200	-.074	.641	-.024	.457
16. むずかしいことをやりとげたいから	.208	.041	.630	-.008	.442
17. 新しいことをいろいろ知りたいから	.190	-.099	.604	.009	.411
18. 身のまわりに、ふしぎなことや、どうしてかなと思うことがたくさんあるから	.252	.131	.552	.027	.386
19. 尊敬される人間になりたいから	.294	.119	.445	.136	.317
20. よい学校(中学・高校・大学)にはいりたいから	.378	.109	.396	.049	.313
21. 友だちにすかされたいから	.122	.172	.049	.740	.595
22. 友だちにたよりにされたいから	.247	.090	.019	.651	.494
23. 友だちにきらわれたくないから	.427	.288	.074	.515	.537
24. みんながしているから	-.049	.269	.057	.512	.340
25. 親にしかられるから	.021	.356	-.190	.494	.407
26. 勉強しないと友だちに相手にされなくなるから	.448	.229	.148	.456	.484
27. なんで勉強するのかわからない	-.133	.149	-.239	.152	.120
固 有 値	3.462	3.271	3.142	2.360	

(項目は各因子ごとに再配列してあり、実際の提示順序とは一致しない)

友人志向的な因子に対応する。これらは、樋口(1985)の結果とほぼ同様である。

次に、それぞれの因子ごとに、動機づけ志向性によって分類された各群の反応傾向が分析された。先に述べたように、これらの項目の中には2つの因子に多重負荷を示す項目が比較的多く見られたので、ここでは先の因子分析によって得られた各個人の因子得点にもとづいて、それぞれの学習目的に対する各群の反応傾向が比較された。このほか、どの因子に対しても高い負荷量を示さなかった項目27“なんで勉強するのかわからない”に関しては、単独で得点化し

表2 4種類の学習目的に対する各群の反応

	能力志向	成人志向	課題志向	友人志向	わからない
H H 群	0.24 (1.08)	-0.15 (0.91)	0.49 (0.79)	-0.22 (0.82)	1.96 (1.21)
H L 群	-0.32 (0.84)	0.15 (0.94)	-0.18 (0.92)	-0.02 (0.90)	2.90 (1.51)
L H 群	0.16 (0.80)	-0.10 (0.64)	0.35 (0.96)	0.01 (0.71)	2.68 (1.30)
L L 群	-0.37 (0.72)	-0.32 (0.94)	-0.61 (0.89)	0.15 (0.92)	3.00 (1.50)

(カッコ内は標準偏差)

たもの(可能な得点範囲は1~4)が比較された。

4種類の学習目的および“わからない”に対する各群の反応をまとめたものが表2である。能力志向因子については、課題志向性の高い2群(HH群・LH群)が高く、他の2群(HL群・LL群)が低い傾向が見られた。動機づけ志向性(4)×性別(2)の分散分析によれば、動機づけ志向性の主効果は $F(3,80)=2.824$ であり、5%水準で有意であった。さらにLSD法による多重比較の結果、HH群はHL・LL群よりも、またLH群はLL群よりも有意に能力志向性が高かった。次に成人志向因子については、有意ではなかったが( $F(3,80)=1.072$ )、平均値のうえではHL群だけが+方向の回答で、他の3群、特にLL群は、おとなや宿題・テストからの要請にもとづく学習には否定的であった。

また課題志向因子においては、動機づけ志向性の主効果が有意であり( $F(3,80)=6.676$ ,  $P<.001$ )、多重比較の結果、能力志向因子の場合と同様、HH群とHL・LL群との間、LH群とLL群との間にそれぞれ有意差が見出された。友人志向因子に関しては、平均値のうえではLL群が最も高く、HH群が最も低かったが、4群間に有意差は認められなかった。最後に“わからない”については、動機づけ志向性に有意な傾向が見られ( $F(3,80)=2.228$ ,  $P<.10$ )、HH群が他の3群に比べてわからないとする回答が少なかった。

さらに、各児童ごとに4種類の学習目的の因子得点を比較し、最大の因子得点を持つ因子をその児童の主要な学習目的と考え、それぞれの学習目的ごとに該当者数を集計してみると(図1)、HH群では能力志向、LH群では課題志向、LL群では友人志向を4割台の児童が選択しており、それぞれに特徴的な学習目的が見出された。これに対してHL群は、課題志向7名を最高として成人志向6名、友人志向5名と分散しており、能力志向の選択が他の群より低いこと以外は、特徴的な選択は見られない。こうした各群の選択傾向のちがいは、統計的にも有意なものであった( $\chi^2=17.212$ ,  $df=9$ ,  $P<.05$ )。

**動機づけ志向性と達成感情**

次に、達成感情に関する質問項目については、成功場面・失敗場面ごとに因子分析が行われた。その結果、どちらも3因子ずつが抽出された。全分散に対する説明率は、成功場面に関して46.3%、失敗場面に関して50.2%

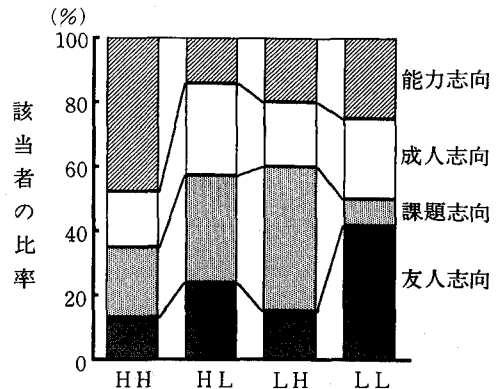


図1 各児童の主要な学習目的による分類

であった。

成功場面に関する因子分析の結果は、表3に示されている。第1因子には、“がんばったか  
いがあった”、“がんばってよ  
かった”、“うれ  
しい”などの項  
目の負荷量が高  
く、“努力を中心  
とした喜び”の  
因子と考えられ  
る。また第2因  
子は、“親にほめ  
られるぞ”、“親  
に喜んでもらえ  
る”など、“親か  
らの承認の期  
待”に関する項  
目から構成され  
ている。さらに  
第3因子には、

“ほんとうかなあ”、“意外だ”、“信じられない”などの項目が含まれており、“驚きと懐疑”の因子と言えよう。

一方、失敗場面に関する因子分析でも、これと対応する結果が得られている(表4)。すなわち第1因子は、“今度はがんばろう”、“がんばらなければ”など“努力に関する自己教示”とともに、“残念”、“くやしい”など“悔しさ”に関する項目が含まれている。また第2因子は、“親になんて言おう”、“親におこられる”、“親に知られたくない”など、“親からの罰の予感”と考えられる。さらに第3因子には、“くそ～”、“あ～あ”、“絶望”といった“絶望感あるいは漠然とした落胆”に関する項目が高い負荷量を示していた。

次に、達成感情の各因子に対する4つの群の回答傾向が分析された。ここでも、いくつかの項目において複数の因子に対する多重負荷が見られたため、各児童の因子得点にもとづいて分析が行われた。その結果は、表5に示されている。

努力・喜び因子に関しては、HH群のみがこの因子を高く評定しており、動機づけ志向性×性別の分散分析においても、動機づけ志向性の主効果に有意な傾向が見出された( $F(3,80) = 2.545, p < .10$ )。また、承認期待因子に関しては、HL群のみが+方向の回答をしており、他の3群、特にLH群は、否定的な評定をしていた。ただし、分散分析においては有意差は得ら

表3 成功場面での感情に関する項目内容と因子分析結果

項 目	I	II	III	$h^2$
1. がんばったか いがあった	.746	.187	.085	.598
2. がんばってよ かった	.652	.373	.152	.588
3. がんばったからな あ	.637	.181	.022	.439
4. うれしい	.635	.245	.154	.486
5. よかった	.600	.216	.027	.407
6. やったあ	.584	.411	.090	.518
7. 満足	.566	.154	.074	.349
8. やればできるんだな あ	.566	.208	.272	.437
9. 最高	.547	.242	.298	.446
10. ばんざ～い	.510	.390	.039	.414
11. 今度はもっとが んばろう	.404	.279	.165	.268
12. 親にほめられるぞ	.172	.834	.142	.744
13. 親に喜んでもら える	.278	.792	.116	.718
14. 早く親に教えて あげたい	.445	.618	.149	.602
15. 通信簿が楽し みだ	.149	.484	-.116	.270
16. 自慢したい気持 ち	.251	.369	-.052	.201
17. ほんとうかなあ	.046	.175	.810	.688
18. 意外だ	.118	.022	.735	.555
19. 信じられない	.170	.063	.714	.543
20. うっそ～	.072	.300	.409	.262
21. 次はどうなるか 不安	.161	.216	.343	.190
固 有 値	4.319	3.083	2.322	



れていない (F(3,80) < 1)。さらに驚き・懷疑因子への評定はLL群が最も高く、HL群が最も低かったが、ここでも有意差は得られなかった (F(3,80) = 1.438)。また、学習目的と同様の手続きによって、最も因子得点の高い感情によって児童の分類が試みられたが、群間に有意な差は見られなかった。

これに対して失敗場面での感情に関する結果をみると、努力

教示因子についてはHH群とLL群が対照的であり、HH群は努力不足を強く感じるのに対してLL群はあまり努力との関わりを問題にしていなかった。また罰の予測因子に関しては、社会志向性の高い2群(HH・HL群)では比較的低い傾向が見られた。絶望・落胆因子に関しては、HL群の落胆が最も大きく、LH群では最も少なかった。しかし、どの因子についても有意差は得られていない。また、因子得点にもとづ

表4 失敗場面での感情に関する項目内容と因子分析結果

項目	I	II	III	h <sup>2</sup>
1. 今度はがんばろう	.833	.127	.074	.715
2. がんばらなければ	.712	.170	.164	.563
3. もっとがんばればよかった	.704	.144	.046	.519
4. もういちどやりなおしたい	.631	.101	.204	.449
5. 残念	.622	.024	.327	.494
6. がんばればもっとやれたのに	.588	.200	.164	.412
7. くやしい	.546	.115	.504	.566
8. いやだなあ	.472	.302	.434	.503
9. 親になんて言おう	.176	.809	.133	.704
10. 親におこられる	.188	.758	.019	.610
11. 親に知られたくない	.119	.705	.125	.527
12. もうダメだ	.187	.676	.283	.571
13. がんばってもダメなんだ	-.313	.486	.283	.414
14. 落ちこんだ	.176	.427	.375	.354
15. くそ～	.353	.188	.672	.612
16. あ～あ	.369	.082	.595	.497
17. 絶望	.102	.518	.586	.622
18. ちくしょう	.407	.116	.559	.491
19. やっぱり	.006	.293	.491	.327
20. 自分は頭がわるい	-.143	.331	.462	.344
21. しかたがないな	.007	.304	.388	.242
固有値	4.048	3.434	3.053	

表5 成功・失敗場面での感情に対する各群の反応

成功場面	努力・喜び	承認期待	驚き・懷疑
H H 群	0.44(0.63)	-0.02(1.06)	-0.02(0.94)
H L 群	-0.11(1.05)	-0.17(0.87)	0.31(1.11)
L H 群	-0.12(0.90)	-0.29(0.72)	-0.09(0.74)
L L 群	-0.27(1.05)	-0.04(0.85)	-0.26(0.82)
失敗場面	努力教示	罰の予測	落胆・絶望
H H 群	0.34(0.78)	-0.33(0.70)	0.00(0.91)
H L 群	0.03(1.20)	-0.38(0.93)	0.09(0.99)
L H 群	-0.02(0.97)	0.05(0.94)	-0.22(0.80)
L L 群	-0.26(1.04)	-0.03(0.84)	0.05(0.87)

(カッコ内は標準偏差)

く各児童の主要な感情の分類では、HH・HL群においては努力教示型が半数を占め（HH群15名、63%；HL群9名、43%）、LH・LL群では罰の予測型が最も多かった（LH群11名、50%；LL群12名、52%； $\chi^2=14.113$ ,  $df=6$ ,  $p<.05$ ）。

## 考 察

結果はそれほど明確なものではなかったが、その中でも、児童の動機づけ志向性に関する4つの群にいくつかの特徴が見出された。

学習目的に関しては、HH群とLH群は同様の傾向であり、成績志向因子・課題志向因子を高く評定していた。しかし、主要な学習目的という観点から分類してみると、HH群はどちらかといえば成績志向型が多く、一方LH群は課題志向型が多いことが認められた。これは、社会志向性と課題志向性との相対的高低によって定義されるこの2つの群の特徴と、よく対応している。特にHH群が成績志向に傾いていたことは、ここでの成績志向性が、たんに競争的・攻撃的な動機というだけでなく、Biggs (1978) が定義したような、より肯定的なものであることを支持するであろう。

またHL群に関しては、はっきりした選択の特徴は見られなかったが、平均値のうえでは、おとなからの承認や外的要請への志向が他の群に比べて高かった。この因子はいわゆる外発的動機づけに対応するものであり、この因子に対する志向性は、おとなからの指示や、おとなから課される宿題やテストといった外的目標への依存を示すと言えるであろう。HL群においてこの傾向がやや高かったことは、HL群が、どちらかといえば従来問題とされてきた依存的・消極的な意味での社会的動機づけを持っていることを示唆するものと思われる。

しかし、興味深いことにLL群は、こうした外発的学習目的を高く評価していない。“おとなから言われるから”という学習目的に対しては、むしろ4つの群の中では最も否定的な反応であり、おとなからの学習活動への圧力に対して一種の反発を示していると考えられるかも知れない。彼らの主要な学習目的は、友人への志向性である。この因子は、“みんながしているからなんとなく”という項目が高く負荷していることからわかるように、かなり漠然とした学習目的のように思われる。対象児全体としての回答を見ても、この因子に高い負荷量を持つ項目に対しては“全然思わない”とする回答が多く、対象児全体の評定の平均値は低かった。すなわちこれらの項目への高い評定は、他の明確な目的意識を持たない児童たちが、彼らの準拠集団である仲間への同調として、“なんとなく”学習活動に従事していることを示唆するのではないだろうか。ただし、LL群の結果についても、それほど明確な結果ではないため、この点に関してはさらに検討の必要があろう。

次に、達成感情については、成功場面と失敗場面に関して対応した因子が抽出された。すなわち、第1因子には努力帰属に関連する感情が集まり、成功時には次回もさらに努力することを重視し、失敗時にも次回は努力をしたいと表明する。しかも失敗場面では促進的な動機づけとしての悔しさも経験しており、全体としてこの因子は、学習への動機づけに対して最も促進的影響を持つ因子と考えられよう。また第2因子は、親との対人関係を志向した感情である。さらに第3因子は、成功場面では“信じられない”と驚き、失敗場面では“絶望！”と強い落胆を示す、いわば“悲観的態度”の因子のように見える。第1因子とはまったく逆の感情であ

り、Dienner & Dweck (1978) の述べる helpless 型の児童の反応に対応しているように思われる。これらの因子は必ずしも奈須 (1990) とは一致しないが、これは中学1年生を対象とした奈須に対して、本研究で対象とした小学5年生は、達成感情の分化がそれほど進んでいないのかも知れない。

さて、達成感情に対する各群の回答については、ほとんど有意差が得られていないため、考察は慎重にならざるを得ないが、次のような傾向が示唆される。

HH 群は、全般に成功・失敗に対する努力の役割を強く意識しており、これが最も一貫した結果であった。目標理論から言えば、努力帰属は課題志向の特徴であり、成績志向を主要な学習目的とする HH 群にこの傾向が見られたことは、理論とは矛盾するようにも思われるが、課題志向因子だけで見れば、HH 群は4群中最も高い得点を示しており、単純に結びつけることはできないであろう。

また HL 群は、成功場面では親からの賞賛を期待し、失敗場面でも罰を予測していない傾向が見られる。すなわちこの群では、おとなからの要請は必ずしも外的圧力としてとらえてはならず、もっと親密で依存的な関係の中で学習していることを示唆していよう。

LH 群の結果はこれとはまったく逆であり、成功しても親からの承認を期待せず、失敗時の落胆も少ない。課題志向性の定義からすれば、彼らの中心的な興味は当該課題の習得であって、社会的関係への興味は低いと考えられるため、この結果は妥当なものであろう。失敗経験も、彼らはそれをより情動的にとらえているのかも知れない。逆に HL 群は、成功場面では驚いたりせずにそれを当然と受けとめ、失敗場面では落胆が大きかった。中山 (1986) は、この群において評価不安が高いことを指摘しているが、これらの達成感情の傾向は、この群の学習目的が成人志向であることと合わせて、彼らの評価不安の高さを支持していると言えよう。

さて、LL 群の結果は、先に述べた helpless 型の児童の反応傾向ときわめて類似している。すなわちこの群では、成功・失敗を自分の努力と結びつけて考えようとはせず、成功しても懐疑的である一方、失敗時には比較的落胆が強いのである。

もちろん、これらの結果については、ほとんど統計的な有意差が得られておらず、さらに詳細な検討が必要であろう。

全般的にそれほど明確ではなかったにしても、結果はおおむね予測に沿ったものであった。今後は、これらの学習目的や達成感情のちがいが、児童の学習活動に実際どのような影響を与えているかを検討する必要がある。また、この種の問題では、社会的望ましさへの反応の影響が比較的強く表れると予測される。これらの回答がどの程度児童の実際の目的・感情を反映しているかについても、今後さらに追究していく必要があると思われる。

## 引用文献

- Ames, C. 1984 Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A motivational analysis. In R. Ames & C. Ames (Eds.) *Research on motivation in education: Vol. 1 Student motivation*. New York: Academic Press.
- 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.
- Ames, C., & Archer, J. 1988 Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Biggs, J. B. 1978 Individual and group differences in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 266-279.
- Biggs, J. B. 1979 Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381-394.
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. 1978 An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462.
- Dweck, C. S. 1986 Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. 1988 Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- 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.
- 児童青年心理研究会 1981 現代青少年の人間関係 ——親子関係・教師生徒関係・友人関係の特質と生活感情—— 伊藤忠記念財団
- 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.
- 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 1986 児童の課題志向性・社会志向性の測定 ——測定尺度および分類方法の再検討—— 上越教育大学研究紀要 (第1分冊), 5, 1-16.
- 中山勘次郎 1987 児童の動機づけ特性に関する自己認知 ——社会志向性・課題志向性を中心に—— 上越教育大学研究紀要 (第1分冊), 6, 1-15.
- 中山勘次郎 1989 児童の動機づけ志向性と教師の指導態度の認知 教育心理学研究, 37, 276-282.
- 奈須正裕 1990 学業達成場面における原因帰属, 感情, 学習行動の関係 教育心理学研究, 38, 17-25.
- 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.
- Nicholls, J. G. 1984 Conceptions of ability and achievement motivation. In R. Ames & C. Ames (Eds.) *Research on motivation in education: Vol. 1 Student motivation*. New York: Academic Press.

付 記

本研究を進めるにあたり、いろいろとお世話をいただいた新潟市立木戸小学校桑野重人先生をはじめ、多大なご協力をいただいた先生方、対象児となられた5年生の児童の皆様に対して、心よりお礼を申し上げます。

# Children's Goals of Learning, Achievement-Related Affects, and Their Motivational Orientations

Kanjiro NAKAYAMA

## ABSTRACT

The aim of this study was to investigate how socially and task-oriented children differentially perceive their goals of learning and their affects in either success or failure conditions.

Two self-report scales on children's goals of learning and achievement-related affects were administered to 134 fifth graders. Factor analyses identified four dimensions about the goal of learning and three dimensions about the affects in each of the success or failure conditions.

Task-oriented groups (HH and LH group) were found to rate high on "ability oriented" and "task-oriented" goals of learning. Among the two, HH group (both social and task-orientations being high) relatively preferred the ability orientation, perceived the importance of effort, and maintained positive attitude against failure. On the other hand, LH group (task orientation being dominant) preferred task-orientation. They had low interest in the social relationships, and they were least discouraged under the failure situation.

HL group (social orientation being dominant) showed "extrinsic (assigned from adults)" goal. They expected admiration from parents when they succeed, and were most discouraged when they failed. These were corresponded with their anxiety for evaluation. Finally, LL group (both orientations being low) engaged in learning activities as a conformity to peers. They didn't associate efforts and success/failure, suspicious about their success, and were most discouraged in failure.