

学級と個人の目標指向性が学習関連行動に及ぼす影響

高山 草 二*

Soji TAKAYAMA

Effects of Goal Orientations in Classroom and Individuals
on Students' Learning Behavior

はじめに

達成動機の研究は最近、達成目標の分析を中心的な課題の1つとしている。動機づけ研究のなかに目標理論(goal theory)と呼ばれる研究領域が発展してきたのである(Weiner, 1990)。これらの研究において達成目標のタイプが様々に分類されているが、大きくは2つの目標指向性に分けられる(Ames & Archer, 1987)。ここではこれらを学習目標(learning goal)と成績目標(performance goal)と呼ぶことにしよう。学習目標では知識を学ぶことが目標であり、学習過程自体が重視され、努力に価値が置かれている。成績目標では自分の能力に関心があり、他者より勝ること、能力の肯定的な評価を求め、否定的な評価を避けようとする。また過程よりは結果を重視する。

これらの目標指向性は様々な動機づけのパターンを引き起こすことが示されている。成績目標では、もし、自分の能力の認知が高い場合には、挑戦的な動機のパターンが生ずるが、能力認知が低い場合は課題に対して回避的になり、結果として無力感を抱くことになる。しかし、学習目標では、自分の能力認知の高低にかかわらず、課題に対して挑戦的であり、無力感に陥ることは少ない(Dweck & Bempechat, 1983; Dweck, 1986; Dweck & Legget, 1988)。また、目標指向性の分析は学業場面に限らず、スポーツの領域においても有効性が示され、一般化がなされつつある(Duda & Nicholls, 1992)。

ところで、目標指向性は個人の持つ傾向すなわち個人変数として扱われてきたが、これが状況要因によっても

影響を受けることが示唆されている。例えば、実験操作によって作り出された、社会的に比較される状況や競争的な状況では成績指向的となり、参加に意義が認められる協同的な状況では学習指向的になると言われている。Ames & Archer (1988)は状況要因の問題を現実の学級において8歳から11歳の子どもについて検討している。彼らは、学級の目標指向性の認知を測定し、学習目標と成績目標の2つの認知が存在することを示し、これらの認知が学習方法や課題に対する態度、原因帰属などの学習関連行動に影響することを明らかにしている。

自分の学級を学習目標指向と認知することが、有効な学習方法の採用や挑戦的な課題の選択に結び付き、成功を努力に帰属させる傾向を強めたのである。これに対し、成績目標指向と認知する場合は失敗を能力に帰属させる傾向が顕著であった。自分の学級が成績目標を指向しているという認知、すなわち、学級の雰囲気が結果主義的であり、競争的な傾向が強いと認知することが否定的な影響をもたらす。しかし、自分の学級が学習目標を指向しているという認知、すなわち、学級の雰囲気が努力を重視し、結果よりも過程を大切にしているという傾向が強いという認知は学習関連行動に肯定的な影響を与えていたのである。さらに、これらの結果は認知された能力の影響を取り除いても見られた。

また渡部(1990)は日本の小学校で、Amesらの研究結果を確認するとともに、学級の目標指向性の認知が学習評価の捉え方にもかかわっていることを示している。自分の学級を学習指向的であると認知していると、テストを肯定的に捉え、テストの存在意義を理解しておりこれを学習に効果的に使う意欲をもっていた。これに対し、成績指向的と認知している場合は、テストを否定的に捉えていた。

* 島根大学教育学部教育心理研究室

これらの研究は、学級の認知された雰囲気や動機づけや学業行動に大きな影響を与えることを、目標指向性の観点から明らかにした点で大きな意義をもつといえよう。しかし、学級の目標指向性といった状況変数と、個人のもつ目標指向性という個人変数の関係については明らかではない。Ames & Archer (1988)によると、学級の目標指向性は個人が学級の経験をどのように解釈し、どのように反応するかの関数であるとしている。目標指向性は個人がこれらの事象にどのように意味を与えるかによって、また個人がどのような動機づけの指向をもっているかによって規定されるとするのである。これに従えば、認知された学級の目標指向性は結局個人要因によって説明できることになり、学級の目標指向性を持ち出す必要性はないかもしれない。また一方でAmesらは、目標指向は個人間で変化するとともに状況の要求の関数としても変化するとしている。むしろ状況変数の方が個人変数に影響を与えることも考えられるのである。この場合、状況変数が個人変数を越えて独自の影響を学業行動にもたらすことも考えられよう。

このように、個人と学級の目標指向性の関係については、いくつかの可能性が考えられる。従って、学級の目標指向性の認知が学習関連行動に様々な影響を与えるということについて、少なくとも個人の目標指向性を考慮した上での検討が必要であろう。本研究では、状況変数としての学級の目標指向性と個人変数としての目標指向性の両方を同時に測定し、個人と学級の目標指向性の間の関係を調べるとともに、これらが、学習関連行動とどのようにかわるかを、学習方法、課題への態度、学級への態度、原因帰属、学業成績との関連を通して検討する。

方 法

被験者

小学校5年生男子55人、女子52人、合計107人であった。

調査項目

調査は、個人の目標指向性項目、学級の目標指向性の認知に関する項目、学習方法に関する項目、課題に対する態度項目、学級への適応に関する項目、成功と失敗の原因帰属に関する項目、学業成績、の7種類から構成されていた。

個人の目標指向性 Ames & Archer (1988) と渡部 (1990) の学級の目標指向性を測定する項目から13項目を個人の目標指向性を測定できるように修正して

用いた。その他、仲田 (1987) の3項目を用い、合計16項目を用意した (表1参照)。

学級の目標指向性 Ames & Archer (1988) と渡部 (1990) の調査から14項目、仲田 (1987) の2項目、合計16項目を用意した。項目の内容は個人の目標指向性の項目と同一であるが、学級の目標指向性の認知を測定できるように、項目の最初に「学級では」を付加した。さらに、予備調査の結果に基づき、質問の意図が明確になるように、項目によっては「と思われている」を項目の最後に付加した (表2参照)。

学習方法 渡部 (1990) の学習方法に関する5項目に加え、独自に4項目を作成し、合計9項目を用意した (表3参照)。

課題に対する態度 挑戦的な課題として「すごくむずかしく、間違えることも多いが、新しいことがいろいろ勉強できる課題をやりたい。」と、非挑戦的な課題として「あまり頑張らずに、あまり間違えることもなくできそうで、多分上手にできそうな課題をやりたい。」の2項目を用意した。

学級に対する態度 「あなたはどれくらい自分の学級が好きですか」という項目を用いた。

原因帰属 原因の帰属傾向を調べるため、成功事態 (テストで良い点をとった) と失敗事態 (テストで悪い点をとった) の原因をどのように捉えるかを測定した。典型的な帰属因として能力、努力、課題の困難さ、運の他に、学習方法、教師の教え方を加えた6帰属因を用いた。2つの事態の原因として、これら6帰属因の各々がどれほどあてはまるか評定してもらった。

学業成績 調査対象児童の一学期の8教科の学業成績を用いた。

学級に対する態度については「すごく好きだ」から「ぜんぜん好きでない」までの4段階で評定してもらった。その他の項目はすべて「よくあてはまる」から「ぜんぜんあてはまらない」までの4段階により評定してもらった。

手 続 き

調査には3学級を用い、各学級の担任に調査を依頼した。担任には、事前に質問内容や手続きに関して説明し、実施の統一をはかった。調査は1991年12月16日から21日までの間に実施した。調査項目の順序は、最初が個人の目標指向性であり、次いで学習方法、課題への態度、原因帰属、学級の目標指向性の認知、学級への態度の順であった。目標指向性の個人と学級の項目はなるべく離して配置した。

結 果

各項目の反応について、「ぜんぜんあてはまらない」から「よくあてはまる」までを1から4までで得点化し、学級への適応については「ぜんぜん好きでない」から「すごく好きだ」を1から4までで得点化した。個人および学級の目標指向性の項目のうち1項目は学校の実情に適合しなかったので実施段階で除外した。個人の目標指向性、学級の目標指向性の認知、学習方法および学業成績については因子分析を行い、尺度化を行った。

項目の分析

個人の目標指向性 個人の目標指向性の15項目に関して因子分析により主成分解を求めバリマックス回転を行った。固有値の減少傾向および解釈可能性から2因子解を採用した。この2因子により分散の31%が説明できる。因子負荷が.30以上の項目と因子負荷を表1に示した。第1因子は他の人に勝っていることや競争に関する項目が中心であり、「成績目標」の因子と解釈できる。第2因子は知識の獲得や以前よりも進歩したことを重視する項目、また誤りに対する柔軟な態度など過程重視の項目からなり「学習目標」の因子と考えられる。このように小学校5年生で目標指向性として「学習目標」と「成績目標」の2つを分けることができる。表1に示した各因子の項目の平均を尺度値とした。信頼性(α 係数)は「成績目標」「学習目標」それぞれ.67と.56であった。

学級の目標指向性の認知 学級の目標指向性の15項目に関しても個人の場合と同様の分析を行い、2因子の抽出を行った。この2因子により分散の36%が説明できる。各項目と因子負荷を表2に示した。これらの2因子は個人の目標指向性の2因子と完全に対応していた。学級の目標指向性として、個人の目標指向性に対応する2つの目標が認知されているといえよう。表2に示した各因子の項目の平均を尺度値とした。信頼性(α 係数)は「成績目標」「学習目標」それぞれ.68と.72であった。

学習方法 学習方法に関する9項目の因子分析を行ったとは、第1主成分の固有値(4.13)が他の固有値(.94以下)に比べ十分大きかったので、9項目を1つの因子とし、これらの平均を尺度値とした。信頼性は、.85であった。

学業成績 8教科の成績を因子分析したところ、第1主成分の固有値(4.28)が他の固有値(.99以下)に比べ十分大きかったので、8教科を1つの因子とし、これらの平均を尺度値とした。信頼性は、.86であった。

目標指向性の尺度間の相関

個人と学級の目標指向性の間の相関係数を表4に示した。個人、学級に限らず学習目標と成績目標の間には有意な相関は見られない。しかし、個人と学級の学習目標の間の相関(.47)及び個人と学級の成績目標の間の相関(.46)は有意であった。学習目標と成績目標には全

表1 個人の目標指向性の項目と因子負荷

項 目	因子1	因子2
他の人に勝つためにがんばっている	.709	
他の人よりもよくできたときにできたと思う	.699	
勉強ができないとはずかしい	.688	
友達と競争して勉強している	.547	
良い点をとるために勉強する	.498	
友達のテストの点を知りたい	.463	
答えをまちがえることは、はずかしいことだと思う	.350	
少しでも自分の良いところをふやすことが目標である		.589
やっていることが楽しいからいっしょうけんめい勉強する		.581
今までの自分よりも良くできたときできたと思う。		.531
答えをまちがえることも勉強のうちのひとつだと思う		.518
知らないことを知ることが勉強であると思う		.503
がんばれば、良い点がもらえると思う		.362
自分の苦手なことがなくなるが大切だと思う		.338

く相関は見られず、これらが互いに独立であった。従って、学習目標と成績目標とは互いに排反的な目標ではなく、両方の目標を同時にもちうるものであると考えられる。

目標指向性と学習関連行動の相関の分析

個人および学級の目標指向性のそれぞれが、学習方法、課題への態度（挑戦的、非挑戦的）、学級への適応、原因帰属、学業成績に対してどうかかわっているかを調べるため相関係数を求めた。その結果を表5に示した。

個人の目標指向性が学習目標の場合、有効な学習方法を採用し、課題に対しても挑戦的な態度を示している。これに対し、成績目標の場合、有効な学習方法はとらず、課題に対しても非挑戦的であり、誤ることは少ないが得

ることも少ない課題を選択している。原因帰属に関しては、学習目標の場合、成功事態で努力と方法に帰属する傾向が見られ、努力したからまたは方法が良かったからとしている。また、成功した場合に運が良かったとする傾向は弱い。

成績目標では成功事態を能力に帰属させるが、課題が易しかったとするなど、外的な要因への帰属も見られる。これは失敗事態で顕著であり、課題の困難性や運や教師の教え方の悪さなど外的要因への帰属が見られる。個人の2つの目標指向性は全く学業成績とは関係がなかった。

自分の学級を学習指向的と認知している場合、有効な学習方法と挑戦的な課題の選択など、個人の学習目標の場合と同じ傾向を示している。また学級を学習指向的と

表2 学級の目標指向性認知の項目と因子負荷

項	目	因子1	因子2
学級では、答えをまちがえることは、はずかしいことであると思われる		.698	
学級では、友達は他の人よりも良くできたときにできたと思うようだ		.650	
学級では、友達は他の人のテストの点数を知りたがっている		.642	
学級では、良い点をとることが成功したことになる		.539	
学級では、勉強ができないとばかにされる		.525	
学級では、がんばるのは、他の人に勝つためであると思われる		.491	
学級では、友達どうしみんな競争している		.412	
学級では、良い点をもらえるのは、少しの人であると思われる		.342	
学級では、知らないことを知ることが勉強であると思われる			.725
学級では、少しでも自分の良いところがふえることが目標である			.702
学級では、自分の苦手なことがなくなるが大切なことであると思われる			.689
学級では、がんばれば、良い点がもらえると思われる			.638
学級では、答えをまちがえることも勉強のうちのひとつであると思われる			.499
学級では、友達どうしみんななかよしである			.495
学級では、友達はやっていることが楽しいからいっしょうけんめい勉強しているようだ			.480

表3 学習方法の項目

自分で勉強するときに計画を立ててみる
おもしろくない勉強でも、がんばってなんとかやろうとする
わからないことや、むずかしいことは、自分から進んで調べてみる
うまくできないことがあると、何回も練習してできるようにする
授業で勉強したことでおもしろいと思ったことは、本などを見て調べてみる
本を読むとき、ただ読むのではなく、何が書いてあるかに注意する
参考書などを見て、習ったことをもっと理解しようとする
まちがえたところは、しるしをつけてあとで見なおす
先生が黒板にかいていないことでも、大切だなと思ったことをノートに書く

認知することが学級への適応の良さに結び付いている。原因帰属については、成功事態において個人の学習指向と同様に努力帰属が見られるが、成功・失敗両事態において教師の教え方への帰属が見られる。つまり、成功したときは教え方が良かったとし、失敗したときでも教え方が悪かったとする傾向は少ない。

これに対して、学級を成績目標と認知する場合は、能力帰属が顕著である。成功した場合は能力があるからとする半面、失敗した場合も能力がなかったからとしている。また成功・失敗両事態において運帰属をする傾向があり、個人の成績目標と同様に外的な要因への帰属が見られる。また失敗したときには教師の教え方が悪かったとする傾向が見られ、学級の学習指向の認知と全く逆の帰属をしている。学業成績に対しては学級の2つの目標指向性の認知は全く有意な関係を示さなかった。

目標指向性と学習関連行動の偏相関の分析

先に述べたように、個人と学級の目標指向性には有意な中程度の相関が見られた。そこで、様々な学習関連行動に対する目標指向性の独自の関与を、他の目標指向性の影響を取り除いた偏相関係数を求め検討した。表6にその結果を示した。

まず、個人の学習目標は有効な学習方法の採用と挑戦的な課題の選択と関係し、成績目標は非挑戦的な課題選択と関係していた。原因帰属では、相変らず成功事態の

努力、方法及び教え方への帰属がみられ、運や課題への帰属傾向は低かった。これに対し、成績目標では能力帰属は消失し、課題や失敗事態における教え方の悪さなど外的な帰属のみが顕著であった。少なくとも状況変数の影響をコントロールした場合でも、学習目標では学習方法、挑戦的態度、努力・方法帰属と課題・運など外的要因への帰属の低さなどの結果は不変である。成績目標の場合、課題や教え方など外的要因への帰属傾向が相変らず見られるが、能力帰属への独自の関与はもはや見られない。

学級の目標指向性の認知の場合、学習目標では学習方法と挑戦的課題の選択に対する独自の関与は見られなくなった。しかし、学級に対する肯定的態度への関与が見られるとともに、原因帰属に関しては努力帰属と教え方帰属が相変らず存在する。これに対し、成績目標では能力帰属のみが顕著であり、成功事態で能力があるからとし、失敗事態で能力がないからとする傾向が強い。

表4 目標指向性尺度の間の相関

	成績目標 (個人)	学習目標 (個人)	成績目標 (学級)
学習目標(個人)	.103		
成績目標(学級)	.455***	.040	
学習目標(学級)	-.088	.473***	-.156

*** p < .001

表5 目標指向性と学習関連行動の各変数との相関係数

変数	個人の目標指向性		学級の目標指向性の認知	
	成績目標	学習目標	成績目標	学習目標
学習方法	-.047	.469***	-.057	.314**
課題への態度				
挑戦的課題	-.089	.308**	.060	.215*
非挑戦的課題	.246*	-.144	.159	-.043
学級への態度	-.035	.161	-.101	.329**
原因帰属				
成功) 能力	.242*	-.034	.318**	-.101
努力	.148	.351**	-.016	.349**
課題	.234*	-.177	.175	-.046
運	.173	-.211*	.200*	-.184
方法	.121	.301**	.015	.185
教師	-.118	.175	-.048	.278**
失敗) 能力	.094	.056	.247*	-.125
努力	.058	.124	.035	.185
課題	.267**	-.122	.121	-.077
運	.254**	.024	.276**	-.125
方法	-.002	.156	.042	.000
教師	.221*	-.077	.257**	-.254**
学業成績	-.062	-.096	.092	.025

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

考 察

個人と学級の学習目標の間または個人と学級の成績目標の間で中程度の有意な関係が見られることについて、いくつかの解釈が可能である。状況変数が個人変数をある程度規定しているということが考えられる。ある状況にさらされることによって個人がその影響を受ける、という可能性は十分考えられることである。または、個人変数が逆に状況変数を規定した結果と考えることもできる。これは状況の把握に個人特性が影響することを意味する。本結果からはこれらの可能性を区別することはできない。しかし、少なくとも状況変数と個人変数は全く独立ということではなく、何らかの関係があるといえよう。この関係を考慮したうえで、個人と学級の目標指向性のそれぞれ特有の性質を検討する必要があると考えられる。

学級の目標指向性を学習目標と認知することが有効な学習方法と挑戦的課題への態度に関係することは、Ames & Archer (1988) や渡部 (1990) の結果と一致する。同様の関係を個人の学習目標も示している。しかし、他の目標指向性の影響をコントロールした場合、学習方法と課題への態度に対して、学級の学習目標の有意な関係は消失するが、個人の学習目標の有意な関係は維持される。従って、学級の学習指向の認知はこれらの変数に

対して独自の関係はないと考えられる。従来の研究で、学級の学習目標指向によるとされた影響も、個人の学習目標指向によって説明できるといえよう。少なくとも、学級の学習目標指向が直接的に、学習方法や課題への態度に影響するのではないといえよう。むしろ、個人の学習目標を媒介とする間接的な効果が示唆される。

学級を成績指向と認知することは、成功・失敗事態における能力や運への帰属と失敗事態における教え方への帰属と関係していた。しかし、他の目標指向性の影響を取り除くと、学級の成績目標は能力帰属とのみ独自の関係を示した。学級が競争的で結果主義的であると認知することは能力への関心を引き起こし、能力指向的になることを示している。Nicholls (1979) は競争場面において子どもが能力帰属をしやすくなると議論しているが、本結果はこれを確認するものである。

学級と個人の学習目標指向は、他の目標指向性をコントロールした場合においても、努力帰属と関係する点が共通する。しかし、学級の学習目標指向は、成功事態の教え方への帰属、および学級への肯定的態度と関係しているのに対し、個人の学習目標指向は成功事態での方法帰属が高く、課題への帰属傾向が低かった。学級と個人の両方の学習目標指向は努力への帰属に対しそれぞれ独自の関係を示すといえよう。個人のみならず、学級が学習目標指向的であると認知することが、努力の重視を産

表6 目標指向性と学習関連行動の各変数との偏相関係数

変数	個人の目標指向性		学級の目標指向性の認知	
	成績目標	学習目標	成績目標	学習目標
学習方法	-.068	.392***	-.025	.102
課題への態度				
挑戦的課題	-.164	.250*	.137	.085
非挑戦的課題	.218*	-.189	.060	.076
学級への態度	.015	.012	-.055	.277**
原因帰属				
成功) 能力	.114	-.035	.233*	-.032
努力	.173	.207*	-.069	.234*
課題	.201*	-.225*	.088	.094
運	.112	-.181	.129	-.054
方法	.111	.232*	-.038	.061
教師	-.116	.066	.040	.213*
失敗) 能力	-.039	.111	.214*	-.135
努力	.046	.030	.032	.156
課題	.255**	-.144	-.004	.018
運	.140	.050	.169	-.101
方法	-.044	.177	.039	-.081
教師	.116	.010	.153	-.203*
学業成績	-.039	.140	-.086	-.104

注) 1つの目標指向性と各変数との相関から他の3つの目標指向性の影響をパーシャルリングした。

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

み出する考えられる。学習目標指向の本質には努力と成功の関係に関する信念が存在すると言えよう。その他の側面に関しては個人と学級の目標指向性で大きく異なり、個人の学習目標指向は方法など内的な次元への帰属が中心であり、課題など外的な次元への帰属は低い。これに対し、学級の学習目標指向は学級への肯定的態度や教師の教え方への帰属など、学級環境という外的な次元との関係が特徴的である。同じ学習目標指向であっても個人と学級における認知とはその影響はかなり異なるといえよう。

偏相関で見た場合、個人の成績目標指向は非挑戦的な課題の選択と関係しており、誤りを避け、否定的な能力評価を避ける傾向が見られる。また原因帰属に関しては、課題への帰属のみが関係しており、成功事態では課題が易しかったからとし、失敗事態では課題が困難だったからとする傾向が高かった。これは学級の成績目標において能力への帰属のみが顕著であったことと対照的であり、また個人の学習目標指向が成功事態で課題への帰属傾向が低いこととは逆の傾向である。

個人の成績目標指向では、成功するもしないも課題次第と認知されており、課題を選択するならば、易しくて誤りなくうまくできそうなものになる。これは個人の学習目標指向が努力と方法を重視することは対照的である。学習目標において自分の行動と結果が密接に関係しているという随伴性の認識が見られるのに対し、成績目標では、このような随伴性の認識は弱く、課題という外的で統制不可能な安定次元 (Weiner, 1979) に帰属させると考えられる。

個人と学級の目標指向性は学業成績とは有意な相関を全く示さなかった。個人の目標指向性と学業成績との関係については、Hayamizu, Ito, & Yoshizaki (1989) が中学2年生を対象として検討している。これによると中学生では目標指向性として学習目標と2つの成績目標が得られた。この2つの成績目標は、自分の学業成績に関して親など他者から良い評価を得ることを目標とするものと、試験や進学などで成功することを目標とするものであった。これら目標指向性と学業成績との関係を因果分析により調べたところ、学習目標は直接的には学業成績に影響していなかったが、他者からの評価を求める成績目標は学業成績に負の影響を与え、試験や進学での成功を求める成績目標は学業成績に正の影響を与えていた。本調査においては成績目標が分化しておらず、これら2つの成績目標が結合したものであるとしたならば、正と負の影響が打ち消しあって学業成績との関係が見られなかったのかもしれない。目標指向性の下位

尺度については、発達的な変化も含めて今後の検討が必要であろう。

また本結果では個人の学習目標と学業成績との間に直接的な関係はなかったが、Hayamizu らの研究の場合、学習目標が学習方法を媒介として学業成績に影響する間接的な効果を得ている。そこで、本研究でも、4つの目標指向性と学習方法、学業成績に関して重回帰分析をしたところ、方法に対して個人の学習目標のみが有意な影響を示し (標準偏回帰係数は .427, $p < .0001$)、学業成績に対しては学習方法のみが有意な影響を示した (同じく、.352, $p < .002$)。従って、本研究においても個人の学習目標が学習方法を媒介として学業成績に間接的な効果を示していた。同様の結果が他の研究でも得られている。例えば、宮本 (1980) は達成動機が手段的活動を媒介として学業成績に影響することを示しており、Pintrich & De Groot (1990) もいくつかの動機づけ変数が学習方略の使用を介して影響することを示している。

高山 (1992) では小学校3年生と6年生について、学習に対する捉え方として、結果重視と過程重視を両極とする尺度が学業成績と有意な関係を示した。この研究の場合、学習方法などの測定がないので明確なことは言えないが、間接的な効果が強く現われたのかもしれない。これには成績目標と学習目標を結果重視と過程重視の軸からなる1次元尺度として扱ったことが関与している可能性も考えられる。

学級の認知された目標指向性が間接的にせよ学業成績に全く関与していないことは注目すべきであろう。具体的な学習方法などの活動に結び付くのは個人の目標指向性であり、学級の認知された目標指向性ではなかった。

まとめと展望

本研究において、学級の認知された目標指向性の影響のうち、個人の目標指向性によって説明できる側面があることが明らかになった。学級の目標指向性の影響を過大視することには慎重でなければならない。また、学級の目標指向性に特有の影響と個人の目標指向性に特有の影響も見られた。個人の目標指向性にかかわらず、学級が成績目標指向であると認知することが能力の重視につながるが、学習目標指向と認知することは努力の重視や学級や教師への肯定的な態度に結び付いていた。これに対し、個人の学習目標指向は有効な学習方法や挑戦的課題の選択、努力や方法の重視と結び付くが、個人の成績目標指向は挑戦的な課題を避け、成功・失敗も課題次第

という捉え方が強く、行動と結果の随伴性の認識に大きな違いが見られた。

本結果からも明らかなように、個人、学級にかかわらず目標指向性という認知的要因が、学習関連行動に少なからぬ影響を与えていた。この点は、様々な教育活動を行う上で考慮すべき重要な意義をもつ。例えば、学習方法や思考技能の教育は、Ames & Archer (1988) が指摘しているように、学級の目標指向性によっては継続的な効果をもたないかもしれない。また、学習性無力感の再帰法 (Dweck, 1975 など) による援助においては、能力帰属から努力帰属への変更を試みる。しかし学級が成績目標指向と認知されている場合には能力指向を鮮明にすることから、この様な援助が持続的な効果をもつことは困難になる。むしろこのような試みとともに、個人や学級の目標指向性に対処することが重要課題であろう。最近、Ames (1992) は学級の目標構造の重要性を指摘し、これに影響する諸変数の検討を行っている。この場合、本研究で検討したように、学級の目標構造という状況変数と個人変数とが複雑な相互作用をするという視点も忘れてはならないであろう。

本研究では学習関連行動としていくつかの変数を並列的に扱った。しかし、達成動機の帰属理論 (Weiner, 1979) においては、原因帰属を中心的な概念として動機づけや感情の説明を行う。達成動機の目標理論はこの原因帰属の決定因に関する問題に焦点を当てているとも言えるが、目標理論と帰属理論の関係はあまり検討されていない。最近、目標指向性と「成功に関する信念」の関係が検討されているが (Duda & Nicholls, 1992), この信念は帰属理論における原因帰属の過程に類似しており、両理論の統合も考えられる。また、本研究で並列的に扱った目標指向性と学習関連行動に関して、双方向的な因果関係まで含めた検討により、帰属理論と目標理論の関係についての手掛りがつかめるかもしれない。また目標理論における達成目標のタイプに関して、Duda & Nicholls (1992) は学業とスポーツにまたがる目標指向性の研究で協調指向や回避指向などの新たな指向性を求めている。Hayamizu et al. (1989) においても2つの成績目標が得られている。2つの目標指向性のみで考えるのが妥当であるかどうかも含め、達成目標をさらに明確化する必要もあろう。

(注) 本調査は卒業研究、山崎創 (1992) 「学習における動機づけについての一研究」の一環として行われた。データの利用に関して、記して感謝する。

文 献

- Ames, C. 1992 Classrooms : Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- 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.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. 1992 Dimension of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Dweck, C. S. 1975 The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 674-685.
- Dweck, C. S. 1986 Motivation processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S., & Bempechat, J. D. 1983 Children's theories of intelligence: Consequences for learning. In S. G. Paris, G. M. Olson, & H. W. Stevenson (Eds.) *Learning and motivation in the classroom*. Erlbaum.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. 1988 A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Hayamizu, T., Ito, A., & Yoshizaki, K. 1989 cognitive motivational processes mediated by achievement goal tendencies. *Japanese Psychological Research*, 31, 179-189.
- 宮本美紗子 1980 やる気の心理学 創元社
- 仲田幹夫 1987 課題関与型-自我関与型の検討 日本心理学会第29回総会発表論文集, 826-827.
- Nicholls, J. G. 1979 Quality and equality in intellectual development. *American Psychologist*, 34, 1071-1084.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. 1990 Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- 高山草二 1992 子どもの知能観と学習観 島根大学教育学部紀要 (人文・社会科学), 26, 93-102.
- 渡部弥生 1990 クラスの学習目標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.
- Weiner, B. 1979 A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. 1990 History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.