教室における達成動機、目標志向、内発的興味、 学業成績の因果モデルの検討¹

同志社大学 田中あゆみ²・山内弘継

Causal models of achievement motive, goal orientation, intrinsic interest, and academic achievement in classroom

Ayumi Tanaka and Hirotsugu Yamauchi (Department of Psychology, Faculty of Letters, Doshisha University, Karasuma, Imadegawa, Kamigyo-ku, Kyoto 602-8580)

This study investigated the effect of achievement motive on goal orientation, and that of goal orientation on intrinsic interest in learning and academic achievement, based on the model proposed by Elliot and Church (1997). A sample of 222 fifth and sixth grade students of an elementary school, and another of 307 seventh, eighth and ninth grade students of a junior high school participated in the study. The approach-avoidance framework of Elliot and Harackiewicz (1996) was used to classify goal orientations. With multiple-sample structural equation modeling, the paths in two causal models, one for each of the elementary and junior high school samples, were compared. A path was found from hope for success to mastery orientation, from both hope for success and fear of failure to performance-approach orientation, and from fear of failure to performance-avoidance orientation. Mastery and performance-approach orientations each had a positive effect on intrinsic interest in learning. For elementary school children, performance-approach orientation enhanced academic achievement, and for junior high school students, mastery orientation mainly facilitated it. Performance-avoidance orientation had a negative effect on both intrinsic interest and academic achievement.

Key words: goal orientation, achievement motive, intrinsic interest, academic achievement, structural equation modeling.

多くの研究者たちは共通して、生徒が学習に対して
もつ目標が二つの方向性に大別できることを認めている。
一つは学習や理解を通じて能力を高めることであり、
マスタリー志向と呼ばれる。もう一つの目標は、
他者に対して相対的に優位になることで能力の高さを
誇示することであり、遂行志向と呼ばれる³。一般的
に、マスタリー志向はポジティブな遂行結果を導く望
ましい動機づけや認知の過程に関連するが、遂行志向
はネガティブな遂行結果を導く不適切な動機づけや認
知の過程に関連すると考えられており (Wolters, Yu,
& Pintrich, 1996)、生徒のマスタリー志向性をいかに
発達させ維持させるかという点に関心が集中している
(Ames, 1992)。

しかしこれまでの研究のなかで遂行志向の性質に関

して報告されている結果は一貫性に欠けているといっ
てよい。たとえば、生徒の自己知覚した能力や学業的
な自己効力感と遂行志向との間に負の相関を示す研究
もあるが (Ames & Archer, 1988; Schunk & Swartz,
1993)、正の相関を示す研究も存在し (Wolters et al.,
1996)、遂行志向は常に不適切な動機づけや認知の過
程と関連しているわけではない。このような矛盾から、
近年のいくつかの研究では、従来の遂行志向という
概念を新たな枠組みによってとらえ直すことを試み
ている。

Elliot & Harackiewicz (1996) は、伝統的に達成動
機の研究者たちが動機づけについて接近傾向と回避傾
向の側面から論じていたのに対し (McClelland,
Atkinson, Clark, & Lowell, 1953; Atkinson, 1957)、近
年の目標理論では接近傾向のみが扱われている点
(Ames, 1992; Duda & Nicholls, 1992)、あるいは接近
傾向と回避傾向が独立して扱われていない点
(Dweck, 1986) を指摘した。彼らは遂行志向を、自分
の有能さを誇示しポジティブな評価を得ようとする遂
行接近 (performance-approach) 志向と、自分の無能
さが明らかになる事態を避けネガティブな評価を回避
しようとする遂行回避 (performance-avoidance) 志
向に分類し、接近傾向と回避傾向を区別した。そし
て、課題遂行に際してマスタリー目標条件、遂行接近
目標条件、遂行回避目標条件を操作した実験を行った

¹ 本稿は 1998 年度に同志社大学文学研究科へ提出した修士論文をもとに加筆・修正したものである。

² 本研究にご協力いただいた小学校・中学校の先生方や児童・生徒の皆様に対して心から御礼申し上げます。

³ Nicholls (1984) はこれを課題関与志向 (task-involved orientation) と自我関与志向 (ego-involved orientation) と称し、Dweck (1986) は学習志向 (learning orientation) と遂行志向 (performance orientation)、Ames & Ames (1984) はマスタリー志向 (mastery orientation) と能力志向 (ability orientation) と称したが、本研究ではマスタリー志向と遂行志向という用語を用いる。

ところ、遂行回避目標条件の者は、遂行接近目標条件やマスタリー目標条件の者より課題を楽しんでいる程度が有意に低く、接近と回避による分類の有効性を示す結果となった。

この研究をさらに広げ、Elliot & Church (1997) は大学生を対象に、実際の教室場面で三つの目標志向が学習への内発的興味や学業成績に及ぼす影響を探るとともに、三つの目標志向を規定する要因について検討している。彼らは要因の一つとして、達成に関連する動機の傾性 (disposition) である成功願望と失敗恐怖に着目した。成功願望は、“達成したときに誇りを体験できる能力” (Atkinson, 1964) と定義されるように、人を成功に接近させる傾性である。マスタリー志向と遂行接近志向は、ポジティブな結果の獲得に注目し接近への自己調整をするために、成功願望に基づく予想できる。一方、失敗恐怖は、“目標が達成できなかったときに恥を体験できる能力” (Atkinson, 1964) と定義されるように、人に失敗を回避させる傾性である。遂行回避志向はネガティブな結果の回避に注目し回避の自己調整をするために、失敗恐怖に基づく予想できる。また Middleton & Midgley (1997) は、Elliot らと同様の分類に基づいた目標志向の研究のなかで、遂行接近志向とテスト不安の間に正の相関を見いだしていることから、遂行接近志向は、接近の動機と同時に回避の動機にも関連している可能性が考えられる。これは、遂行接近志向が、ネガティブな結果を回避するためにポジティブな結果に接近するという“積極的回避 (active avoidance)” (Gray, 1987) の役目も果たすことを示唆している。Elliot & Church (1997) は三つの目標志向を基準変数として重回帰分析を行い、マスタリー志向は成功願望で、遂行回避志向は失敗恐怖で、遂行接近志向は成功願望と失敗恐怖の両方から予測されることを示した。

接近への動機づけは、達成状況を挑戦として知覚させ、課題に情動的・認知的に没頭させるような過程を導くと考えられており、学習に対する内発的興味を促進すると考えられる。対照的に、回避への動機づけは、失敗に関連した情報へ敏感にさせ、評価に対する不安を強める過程を引き起こすとされており、内発的興味を抑制すると考えられる。Elliot & Church (1997) は内発的興味のマスタリー志向から正の影響を、遂行回避志向から負の影響を受けていることを見いだしたが、遂行接近志向との有意な関連は見いださなかった。しかし Skaalvik (1997) のように、遂行接近志向に対応する自己高揚的自我志向 (self-enhancing ego orientation) の内発的興味に対する正の影響を報告している研究もある。

Covington & Roberts (1994) は、失敗恐怖が強く自分の能力に自信のない生徒は、自己価値の感覚を守るために、努力の差し控えやセルフ・ハンディキャッ

ピング、遅延といった方略を取りやすいと述べている。このような自己防衛的な過程がともなうであろう遂行回避志向は、学業成績を低下させると考えられる。一方、マスタリー目標志向および遂行接近志向と学業成績の関連は、“学校教育における評価システムの問題点をうかがわせる” (伊藤, 1995, p. 82) 面で目標志向の研究において議論的となっている。マスタリー志向の高い学習者は、水準の浅い学習方略 (暗記など) よりも深い方略 (文の意味を理解することなど) をより多く使用する傾向がみられるが、実際の学習結果との関連は十分に見いだされていない (Nolen, 1988)。わが国の研究でも、Hayamizu, Ito, & Yoshizaki (1989) は、マスタリー志向が非競争的で理解志向という望ましい学習活動と結びついているにもかかわらず、実際の学業成績とは正の関係がなく、よい成績を取りたいという遂行志向のほうが実際に高い成績に結びついていたことを報告している。Elliot & Church (1997) は大学生の学業成績が遂行接近志向から正の影響を、遂行回避志向から負の影響を受けていることを見いだしたが、やはりマスタリー志向と成績との有意な関連は見いださなかった。

Elliot & Church (1997) を含めこれまでの研究の多くは、生徒の学業達成の指標として1回きりのテストの得点や特定の教科の成績を使用している。しかし個人内で変動の大きい1回のテストの得点で生徒の実力を正確にとらえるのは困難であり、また、一つの教科のみを対象にすると、その教科の得意不得意などに大きく左右されてしまう。そこで本研究は、総合的な視点に基づく各生徒の学力の評価を担当教師に依頼した。この指標には、生徒のより広範囲の学業達成度が反映されるのではないかと考えられる。

本研究の目的は、第一に Elliot & Church (1997) に基づき三つの目標志向 (マスタリー志向、遂行接近志向、遂行回避志向) を測定し、彼らの概念化の妥当性を確認することである。第二に、成功願望と失敗恐怖が三つの目標志向を規定し、目標志向が学習への内発的興味や成績に影響を及ぼすという Elliot & Church (1997) が大学生をサンプルに検討した因果モデルを我が国の小・中学生に適用し、彼らと同様の結果が得られるか、そして授業や評価のシステムなどが大きく異なる小学生と中学生で変数間の関係に違いがないか検討することを目的とした。そして本研究では生徒の学業成績の指標に担任教師による総合評価を用いることから、従来の研究とは異なる視点から目標志向と成績との関係を探ることができないのではないかと予測された。

方 法

被調査者 被調査者は愛知県の公立小学校5、6年生9クラスの児童313名、公立中学校の1、2、3年生

Table 1
目標志向尺度の確認的因子分析の結果

番号	質 問 項 目	因子 1	因子 2	因子 3
(マスタリー目標志向)				
15	授業中は、できるだけたくさんのことを勉強したいと思います。	0.65		
111	授業の内容をできるだけしっかりとわかるようにすることは、わたしにとって大切なことです。	0.64		
117	わたしは、授業の内容について、もっと詳しく知りたいとか、もっとほかのことも知りたいと思うことがあります。	0.65		
123	わたしは、授業の中で先生がいうことはできるだけきちんと聞こうと思います。	0.63		
129	授業では、簡単な内容より、少し難しくても面白い内容をするほうが好きです。	0.49		
135	わたしは、少し難しくても新しいことを勉強するほうが好きです。	0.59		
(遂行接近目標志向)				
16	ほかの人よりよい点数をとることは、わたしにとって大切なことです。		0.65	
112	学校では、ほかの人よりよい成績をとることを目標にしています。		0.71	
118	学校では、がんばってほかの人にわたしがよくできることをみせたいと思います。		0.60	
124	まわりのみんなよりもよい成績をとろうと思うと、わたしはやる気が出ます。		0.70	
130	みんなより勉強がよくできるとよいと思います。		0.62	
136	家族や友達やほかの人たちによくできると思われるように、よい成績をとりたと思います。		0.78	
(遂行回避目標志向)				
12	“悪い成績をとってしまったらどうしよう”と考えることがよくあります。			0.58
18	わたしは、テストでほかの人より悪い点数をとってしまうことが心配です。			0.61
120	わたしは、ほかの人より悪い成績をとらないようにしたいと思います。			0.81
126	先生に変な質問をして、わたしの頭が悪いと先生に思われるのがいやです。			0.54

12クラスの生徒430名の計743名であった。このうち、第1回、第2回の両調査に出席し、いずれの調査にも欠損値のなかった小学生222名（男子109名、女子113名）、中学生307名（男子160名、女子147名）の計529名を分析の対象とした。

質問紙 (a)目標志向の尺度：Elliot & Church (1997) が作成した18項目の達成目標質問紙を翻訳し、小・中学生が理解できるように項目の表現を検討した上で使用した。これはマスタリー志向、遂行接近志向、遂行回避志向について各6項目で構成される。項目の内容はTable 1に示した。(b)成功願望と失敗恐怖の尺度：Gjesme & Nygård (1970) の30項目からなるThe Achievement Motives Scaleを翻訳して用いた。伝統的な達成動機理論に基づくこの尺度は、ドイツ語版やオランダ語版、ロシア語版、中国語版など多くの言語に翻訳されて利用されており、その信頼性と構成概念的妥当性は広く認められている (Man, Nygård, & Gjesme, 1994)。本研究では、小・中学生が理解できるように項目の表現を検討し、成功願望と失敗恐怖について各6項目を選び使用した。項目内容はTable 2に示した。(c)内発的興味の尺度：Elliot &

Church (1997) が使用した8項目を参照し、6項目からなる尺度を作成した。項目内容はTable 3に示した。以上の尺度はいずれも、“全然あてはまりません”から“すごくあてはまります”までの6件法で評定を求め、あてはまる程度が強いほど高得点になるように1点から6点までの得点を配分した。

学業成績 各児童・生徒の総合的な成績の指標を得るため、学校側の協力を得て各学級の担任教師に“この生徒の今学期の成績は、主要教科を平均すると、だいたいどのような程度であったとお考えですか”という項目について“非常に悪い成績だった”から“非常によい成績だった”までの7件法で、また“この生徒が将来進学し、より高等教育を受けるときには、成績はどのようなであると考えられますか”という項目について“非常に悪い成績だろう”から“非常によい成績だろう”までの7件法で回答を求めた。評定の際には、7段階で人数を均等にすることなどの配分を特に求めなかった。

実施時期および手続き 調査は2回の時期に分けて行われた。第1回調査は98年6月に行われ、成功願望と失敗恐怖の尺度と目標志向の尺度を実施した。第

Table 2
達成動機尺度の確認的因子分析の結果

番号	質 問 項 目	因子 1	因子 2
(成功願望)			
I1	わたしは、うまくやれるかどうかわからないような難しいことにチャレンジするのが好きです。	0.56	
I7	わたしは、自分にとってけっこう難しい問題はやってみたくになります。	0.82	
I13	わたしは、自分の能力を試すことができるような状況では、チャレンジしようという気になります。		0.83
I19	わたしは、何か難しいことに挑戦するとき、たとえ何かの役に立つとはいえないときでも、熱中してしまいます。	0.66	
I25	わたしは自分の能力を試すような場面には一生懸命になります。	0.50	
I31	わたしは、全力をつくせば解決できる問題に挑戦するのが好きです。	0.73	
(失敗恐怖)			
I4	最後にどうなるかよくわからない状況では、わたしは失敗しないかと不安になります。		0.45
I10	わたしは、自分がきちんとできるかどうかわからないことには心配になります。		0.44
I16	わたしは、自分が最後まできちんとできるかどうかわからないし、ほかの誰もそれについて知らないようなことをするのはいやです。		0.65
I22	わたしは、自分の能力が試されるようなときには不安になります。		0.77
I34	わたしは、すぐにはよくわからない問題に出あうと不安になります。		0.76

Table 3
内発的興味尺度の確認的因子分析の結果

番号	質 問 項 目	因子 1
M1	わたしは、勉強するのはおもしろいと思います	0.87
M2	わたしは、授業をうけるのはおもしろいと思います	0.76
M4	わたしは、勉強するのが好きです	0.86
M5	わたしは、勉強が退屈です (逆転項目)	0.63
M6	わたしは、勉強するのは楽しいことだと思います	0.89

2回調査は98年7月に行われ、内発的興味の尺度を実施した。調査は“日常生活のアンケート”というかたちで担任によって学級ごとに実施された。7月に行われる学期末の一連のテストが終了した後に担任の教師が各生徒の成績評価を行った。

結 果

尺度の妥当性 目標志向尺度、成功願望と失敗恐怖の尺度、および内発的興味の尺度の妥当性を確認するために、各尺度について小・中学生のサンプル全体を対象に確認的因子分析を行った⁴。分析にはSASのCALISを使用し、最尤推定法により母数の推定を行った。目標志向尺度と成功願望と失敗恐怖の尺度については、それぞれ因子間の相関を仮定した。

目標志向尺度の確認的因子分析の結果、マスタリー志向、遂行接近志向、遂行回避志向の3因子モデルを

確認した。因子負荷量の低かった遂行回避志向尺度の2項目を削除したところモデルの適合度に改善がみられ、これを最終的な結果としてTable 1に示した。モデルの説明力を表す適合度指標GFI (goodness of fit index) の値は.88であり、3因子モデルは標本共分散行列を88%説明していた。修正適合度指標AGFI (adjusted goodness of fit index) の値は.83であった。標本サイズと母数の数を考慮すればモデルのデータと

⁴ 確認的因子分析は、小・中学生の各サンプルを対象にした分析も行った。それぞれの適合度は、目標志向尺度では小学生に対しGFI=.85, AGFI=.80, 中学生に対しGFI=.87, AGFI=.82, 達成動機尺度では小学生に対しGFI=.91, AGFI=.86, 中学生に対しGFI=.90, AGFI=.85, 内発的興味尺度では小学生に対しGFI=.96, AGFI=.89, 中学生に対しGFI=.99, AGFI=.98であった。

Table 4
各尺度の平均値, 標準誤差, Cronbach の α 係数

尺度	小学生 N=222	中学生 N=307	全体 N=529	α 係数
成功願望	4.05 (0.08)	3.77 (0.06)	3.89 (0.05)	0.84
失敗恐怖	3.11 (0.08)	3.62 (0.06)	3.41 (0.05)	0.75
マスタリー目標	4.28 (0.07)	4.06 (0.05)	4.16 (0.04)	0.78
遂行接近目標	3.81 (0.09)	3.81 (0.06)	3.81 (0.05)	0.77
遂行回避目標	3.55 (0.09)	3.80 (0.07)	3.69 (0.05)	0.75
内発的興味	3.47 (0.09)	3.12 (0.06)	3.27 (0.05)	0.90

注) カッコ内の数値は標準誤差を示す。

の適合は良好であったといえる。

成功願望と失敗恐怖の尺度の確認的因子分析から, 2 因子モデルを確認した。負荷量の低かった失敗恐怖の 1 項目を削除し, 最終的な結果として Table 2 に示した。モデルの適合度は良好で, $GFI=.92$, $AGFI=.88$ であった。

内発的興味尺度の確認的因子分析の結果, 1 因子モデルが確認されたが, 負荷量の低かった 1 項目を除いたところ適合度はさらに上昇した。最終的な結果を Table 3 に示した。適合度は $GFI=.98$, $AGFI=.95$ と高い値が得られた。

基礎統計量 各尺度の Cronbach の α 係数と, 小学生・中学生および全体についての平均値, 標準誤差を Table 4 に示した。 α 係数は .75 から .90 の範囲にあり, 尺度には十分な内的整合性が認められた。各尺度の小学生と中学生の平均得点を, 1 要因の分散分析を用いて比較した。その結果, 中学生に比べて小学生は, 成功願望やマスタリー志向, 内発的興味の平均得点が有意に高く (それぞれ $F(1, 527)=8.73, p<.01$; $F(1, 527)=6.99, p<.01$; $F(1, 527)=11.26, p<.001$), また小学生より中学生のほうが失敗恐怖と遂行回避志向の平均得点が有意に高かった ($F(1, 527)=28.61, p<.001$; $F(1, 527)=5.17, p<.05$)。遂行接近志向尺度には有意な得点差が認められなかった。

次に, 三つの目標志向間の関係を調べるために相関係数を算出した。マスタリー志向と遂行接近志向は小・中学生ともに中程度の相関があった (小学生 $r=.39$, 中学生 $r=.38$)。マスタリー志向と遂行回避志向の間にも正の相関があり, 中学生のほうが小学生よりもやや相関が高かった (小学生 $r=.19$, 中学生 $r=$

.31)。しかし相関の有意差検定を行ったところ, この相関の差は有意ではなかった。遂行接近志向と遂行回避志向は小・中学生ともにやや高い正の相関関係がみられた (小学生 $r=.67$, 中学生 $r=.63$)。

構造方程式モデリング 成功願望と失敗恐怖が目標志向を規定し, 目標志向が学習への内発的興味や学業成績に影響を及ぼすという Elliot & Church (1997) の因果モデルを, 構造方程式モデルの推定によって検討した。潜在変数の構成には, 確認的因子分析で因子負荷量の高かった項目 (4 から 5 項目) を観測指標とした。潜在外生変数となる成功願望と失敗恐怖の間に共分散を仮定し, また遂行接近志向と遂行回避志向にやや高い相関があったことを考慮してこの二つの潜在変数の誤差にも共分散を仮定した。

小学生と中学生で潜在変数の関係性に違いがないかどうかを検討するために, 用いる観測変数と潜在変数, またパスの配置や拘束条件を共通とした上で, 多母集団の同時分析モデルの構築によるサンプル群間比較を行った (豊田, 1992)。同時分析モデルを構築する際に次の二つの制約を入れた。(a)構成概念の解釈的な意味がサンプル間で一致するように, 因子負荷量がサンプル間で等しい, (b)成績評価の 2 項目の誤差は両サンプルで等しい。これをモデル 1 とし, 何も制約を入れないモデル, つまりすべての母数がサンプル間で異なるとするモデル (モデル 2) と比較した。分析ソフトは EQS (Bentler, 1995) を使用し, 最尤推定法を用いて解を求めた。

二つのモデルの全体的評価を比較すると, モデル 1 は $\chi^2(df=695)=1447.18$, $AIC=57.18$, モデル 2 は $\chi^2(df=672)=1419.21$, $AIC=75.21$ であり, 赤池情報量規準 AIC (Akaike's information criterion) の値が小さいモデル 1 のほうがモデル 2 よりよいモデルであるといえる。ラグランジュの乗数検定によって等価の制約の妥当性を検定したところ, 成績を測定する二つの観測指標のうち, 自由母数とした項目 1 (“この生徒の今学期の成績は, 主要教科を平均するとどの程度の程度であったか”) の因子負荷量に対する等価の制約が不適当であることが示されたため, この制約をモデルから除いた。修正されたモデルの主な適合度指標は, $\chi^2(df=694)=1440.77$, $AIC=52.76$, $GFI=.84$, $AGFI=.81$, $RMSEA=.045$ であり, 説明率に問題はなと判断した。Figure 1 に標準化された解を示した。

達成動機から目標志向への因果係数は小・中学生でほぼ類似しており, Elliot & Church (1997) の示した結果と同様の傾向が本研究でも認められた。マスタリー志向は, 成功願望から強い影響を (小学生 .79, 中学生 .76), 失敗恐怖から弱い影響を受けており (小学生 .41, 中学生 .38), 成功に接近する動機に大きく規定されていたといえる。対照的に遂行回避志向は失敗

恐怖から強い影響を（小学生 .87, 中学生 .81）, 成功願望から弱い影響を受けており（小学生 .30, 中学生 .28）, 失敗を回避する動機に大きく規定されていたといえる。一方, 遂行接近志向は成功願望と失敗恐怖の両方からほぼ等しい強さの影響を受けていた（小学生 .55 と .62, 中学生 .45 と .45）。

次に目標志向から学習に対する内発的興味への因果係数をみると, マスラー志向および遂行接近志向が内発的興味に大きな影響を与えていた。小学生ではマスラー志向と遂行接近志向からの影響がほぼ等しいのに対し（.59 と .62）, 中学生ではマスラー志向からの影響のほうがやや強く表れていた（.70 と .49）。遂行回避志向は小・中学生ともに内発的興味に負の影響を及ぼしていた（小学生が -.75, 中学生が -.56）。

目標志向と成績との関係を見ると, 小・中学生ともに遂行回避志向が成績に負の影響を与えており, この負の影響力は小学生のほうが強かった（小学生が -.65, 中学生が -.36）。遂行接近志向およびマスラー志向と成績との関係は, 両サンプルで大きく異なっていた。小学生においては遂行接近志向が成績に影響を与えており（.62）, マスラー志向とは有意な関連がみられなかった（.03）。一方中学生においてはマスラー志向から成績に有意な影響があり（.37）, それは遂行接近志向からの影響力（.27）を上回っていた。

考 察

本研究は, Elliot & Harackiewicz (1996) の接近と回避の枠組に基づく目標志向の概念化の妥当性を確認的因子分析により確認した。構造方程式モデリングによると, 遂行接近目標志向と遂行回避目標志向は他の変数と異なる関連を示した。ここから, 一貫性に欠けていた従来の研究結果を説明することができるだろう。

学習そのものより自己に注目する遂行志向において, 能力の高さの誇示というポジティブな結果に接近する遂行接近志向は, 学習への内発的興味や成績にポジティブな影響があった。この遂行接近志向に対して, 成功願望と失敗恐怖が同程度の規定力をもっていた。Covington & Omelich (1991) は, 成功への要求と失敗不安の両方の性質を共有している者を“過努力者 (overstrivers)” と称し, 自分の能力に確信がもてないため常に不安を経験しながら, 成功することで自己価値を再保証しようとする者であると記述している。このように不安によって努力が促進されることから学習行動が効果的に行われていると考えられる。本研究では特に, 構造モデルで得られた数値を比較すると, 小学生における遂行接近志向から内発的興味や成績への影響力のほうが中学生よりも大きかった。小学

Figure 1. 達成動機, 目標志向, 内発的興味, 学業成績の因果モデル。上段に小学生の, 下段に中学生の数値を示した。双方向の矢印は相関を意味する。

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

生が学習に興味をもつきっかけは、学習そのものへの興味ではなく、学習して自分の有能さを他人に承認されるという結果に興味をもつことにあり、そのような自己への関心の力が純粋な知的好奇心の力よりも強い推進力をもって学習活動へ動機づけているのかもしれない。これは、遂行接近志向と内発的興味とのポジティブな関連性が、大学生を対象とした Elliot & Church (1997) の研究では見いだされていないが、6年生から8年生の子どもを対象にした Skaalvik (1997) の研究で見いだされていることからいえるのではない。また成績については、遂行志向は暗記やリハーサルといった浅い過程の学習方略との関連が報告されているが、小学生はこの浅い過程の学習方略のほうがよりよい成績につながっているとも考えられる。

中学生の内発的興味や成績には、マスタリー志向からの影響力のほうが遂行接近志向からの影響力より大きかった。中学校では、学習する内容がより複雑になるため、学習が自尊心の高揚の手段である遂行接近志向の生徒より、学習過程そのものを目的とするマスタリー志向の生徒のほうが、総合的にみられる場合に教師によってはしっかりと評価されるような着実な学業遂行を示しているようだ。この点で本研究はマスタリー志向の適応的な性質を明確に確認した。従来のほとんどの研究と同様に、Elliot & Church (1997) の研究では、人格心理学の議義におけるマスタリー志向と成績の間に有意な関係を認めなかった。また Skaalvik (1997) もマスタリー志向と数学のテスト得点の間に有意な関係を見いだしていない。したがってマスタリー志向から導かれるのは、なんらかのテストなどに即時に結果が表れるような学習活動ではないことが推測できる。

遂行志向において、ネガティブな結果を回避する性質のみが不適切な動機づけや認知の過程に関連するようだ。遂行回避志向は学習への内発的興味と成績にネガティブな影響を与えていた。今までの目標志向の研究では、回避目標や回避行動は、接近の目標や接近行動と比較してあまり注目されていなかったが、本研究の結果は、ネガティブな評価を回避する目標志向や、この志向を規定する失敗恐怖を生むような教室内の要素に注意する必要性を示唆する。生徒の望ましい学習態度を導くには、教師は失敗した場合の恐れや不安をあおることで生徒を動機づけるのではなく、望む結果の獲得に積極的に向かっていくよう動機づけることが重要であるだろう。

しかし尺度の平均得点をみると、中学生は小学生よりも失敗恐怖や遂行回避志向の性質を有意に強く示した。中学校では、テストなどの評価体制が小学校より統一的になり、自分の相対的な能力がより明確に判断できるようになること、また発達にともない、他人か

らの評価により敏感になることなどが原因として考えられる。失敗のネガティブな面を強調し、学校という学業達成場面を脅威の場と知覚する傾向を強めてしまうことがないよう、中学生に対しては特に配慮しなければならないといえる。

今後は、新たな概念化に基づく三つの目標志向と他の多様な環境的な変数や認知的変数との関連性をさらに探る必要があるだろう。

引用文献

- Ames, C. 1992 Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, **84**, 261-271.
- 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. 1988 Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, **80**, 260-267.
- Atkinson, J. W. 1957 Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, **64**, 359-372.
- Atkinson, J. W. 1964 *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Bentler, P. M. 1995 *EQS structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software, Inc.
- Covington, M. V., & Omelich, C. L. 1991 Need achievement revisited: Verification of Atkinson's original 2×2 model. In C. D. Spielberger, I. G. Sarason, Z. Kulcsar & G. L. Van Heck (Eds.), *Stress and emotion: Anxiety, anger, and curiosity*. Vol. 14. Washington, DC: Hemisphere. Pp. 85-105.
- Covington, M. V., & Roberts, B. W. 1994 Self-worth and college achievement: Motivational and personality correlates. In P. Pintrich, D. Brown & C. Weinstein (Eds.), *Student motivation, cognition, and learning*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. Pp. 157-187.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. 1992 Dimensions of achievement motivation in schoolwork & sport. *Journal of Educational Psychology*, **84**, 290-299.
- Dweck, C. S. 1986 Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, **41**, 1040-1048.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. 1997 A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, **72**, 218-232.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. 1996 Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, **70**, 461-475.
- Gjesme, T., & Nygård, R. 1970 *The Achievement Motives Scale (AMS)*. Unpublished report, Uni-

- versity of Oslo.
- Gray, J. A. 1987 *The psychology of fear and stress*. 2nd ed. New York: Cambridge University Press.
- Hayamizu, T., Ito, A., & Yoshizaki, K. 1989 Cognitive motivational processes mediated by achievement goal tendencies. *Japanese Psychological Research*, **31**, 179-189.
- 伊藤 篤 1995 達成目標と動機づけ 新井邦二郎 (編著) 教室の動機づけの理論と実践 金子書房 Pp. 76-91. (Ito, A.)
- Man, F., Nygård, R., & Gjesme, T. 1994 The Achievement Motives Scale (AMS): Theoretical basis and results from a first try-out of a Czech form. *Scandinavian Journal of Educational Research*, **38**, 209-218.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. 1953 *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Middleton, M. J., & Midgley, C. 1997 Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, **89**, 710-718.
- Nicholls, J. G. 1984 Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, **91**, 328-346.
- Nolen, S. B. 1988 Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, **5**, 269-287.
- Schunk, D. H., & Swartz, C. W. 1993 Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, **18**, 337-354.
- Skaalvik, E. M. 1997 Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, **89**, 71-81.
- 豊田秀樹 1992 SASによる共分散構造分析 東京大学出版会
(Toyoda, H. 1992 *Covariance structure analysis with SAS*. Tokyo: University of Tokyo Press.)
- Wolters, C. A., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. 1996 The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, **8**, 211-238.
- 1999. 7. 23 受稿, 2000. 3. 4 受理——