

クラスの学習目標の認知が原因帰属と期待・無気力感に及ぼす影響について

杉 浦 健¹

THE EFFECTS OF ACHIEVEMENT GOAL IN CLASSROOM ON ATTRIBUTIONS, EXPECTANCIES AND HELPLESSNESS

Takeshi SUGIURA

In former studies of academic achievement, it was uncertain how the attribution of failure to the lack of effort had influence on expectancies (perceived control). The purpose of the present study was to examine how the achievement goal in a classroom had influence on the relationship between causal attributions and expectancies. Four hundred thirty-eight fifth and sixth graders responded a questionnaire on the causal attributions, expectancies, and the perceptions of the classroom goal orientation. The results revealed that the expectancy scale consisted of outcome expectancy (perceived control), efficacy expectancy, and feeling of helplessness. And in a low helplessness group, the attribution of failure to the lack of effort was positively related to the outcome expectancy. But in a high helplessness group, little relationship was observed. Additionally, the feeling of helplessness depended on the perception of performance goals.

Key words : attribution of failure to the lack of effort, perception of classroom goal orientation, outcome expectancy, efficacy expectancy, feeling of helplessness.

学業に関する原因帰属理論において、成功や失敗の原因を努力に帰属することは、当初、無力感を抑えたり、後の結果に対する期待をもたらすと考えられてきた（例えば、Dweck, 1975）。しかしその後の研究で、失敗については努力に帰属しても必ずしも期待や感情につながらないことが明らかとなっている。例えば樋口・鎌原・大塚（1983）は、学業一般についての原因帰属と統制感（perceived control, その気になれば自分の欲する結果が得られる可能性についての期待）との関係を調べ、失敗を努力不足に帰属すること（以下、失敗の努力帰属）が統制感につながらないことを明らかにした。また Marsh（1984）も成績の悪い者の方が失敗の努力帰属をしやすいことを明らかにしている。さらに桜井（1989）は、小学生の

絶望感（hopelessness）と学業での原因帰属との関係を調べ、絶望感の高い者は失敗の努力帰属をしやすいことを報告した。

このように失敗の努力帰属が統制感につながらないことに関して桜井（1989）は、絶望感の高い者は「努力万能主義」のもと、「自己防衛的」な反応として失敗の努力帰属を行ったのではないかと述べ、実際に絶望感が高い者においては、失敗の努力帰属が統制感につながらないことを明らかにした。

だが、確かに子どもは、能力が無いことから自分を防衛するために失敗の努力帰属をすることで絶望感に陥ることを避けることができるが、そのような「自己防衛的」な意味を持つ失敗の努力帰属は、子どもにとって危険なことでもある。なぜなら「努力して失敗すること」は「努力をせずに失敗すること」よりも能力の無さを明らかにしてしまう（Covington & Omelich, 1979）

¹ 京都大学教育学研究科（Faculty of Education, Kyoto University）

ために、能力不足を明確にしないように努力をしない可能性があるからである。このことは、「自己防衛的」な意味で失敗の努力帰属をする限り、どんどん努力はできなくなることを意味する。

しかし、もしそうだとしたら、なぜ失敗の努力帰属は本来の意味を失い、自己防衛の手段になってしまうのだろうか。どうしたら失敗の努力帰属は統制感につながるのだろうか。

近年の達成動機づけの研究は、目標志向 (goal orientation), すなわち何を達成目標とするかの志向性が、原因帰属の仕方や帰属因の意味を変え、期待、感情、動機づけに異なった影響を与えることを明らかにしている。これまでの研究で、目標志向は他の者よりも良い成績を上げて自分の能力を示すことを目標とする成績目標 (performance goal) と、自分の技能を高めることや努力すること自体を目標とする習熟目標 (mastery goal) の2つに大別されるといわれている (Ames & Archer, 1988)。そして、成績目標を持つ子どもは、能力に対する防衛傾向が強く、難しい課題を避けたり、難課題に対して低い耐性を示すなどの不適応的な動機づけパターンを示すのに対して、習熟目標を持つ子どもは、自分の能力あるなしに拘わらず、難課題を選んだり、困難に対して高い耐性を持つなど適応的な動機づけパターンを持つという (Dweck, 1986)。

これまでいくつかの研究で目標志向が原因帰属の仕方に与える影響が調べられているが (e.g., Ames & Archer, 1988; 渡辺, 1990), 目標志向が努力と統制感の関係にどのような影響を与えるかは調べられていなかった。だが、目標志向の違いによって各人が持つ努力の意味が変わってくる以上 (Ames & Archer, 1988), 努力と統制感との関係もやはり変わってくると思われる。すなわち、成績目標を持つ子どもは、能力不足を明らかにする事に対する防衛傾向が強く、失敗の努力帰属が統制感につながらないのに対して、習熟目標を持つ子どもは、そのような防衛傾向が少なく、失敗の努力帰属が統制感につながるのではないだろうか。

ところで、ここまで問題にしてきた統制感という言葉であるが、これは簡単に言えば「やればできるという気持ち」であり、Bandura (1977) の自己効力感理論においては、結果期待 (outcome expectancy) を持っていることを意味する。しかし「やればできる」ことは分かっているにもかかわらず、努力ができない、努力の仕方が分からないという事、すなわち結果期待はあっても効力期待 (efficacy expectancy) が失われているという場合があり得る。ここで効力期待とは、自分の望むような結果を

もたらしてくれる行動を実際にできるかどうかについての予想であり、ここでの文脈でいえば「努力できるという確信」である。

失敗の努力帰属が統制感、すなわち結果期待につながるかどうかは、効力期待を持っているかどうかによって左右されるのではないだろうか。Marsh (1984) や桜井 (1989) では、失敗の努力帰属が学業成績の低い者 (Marsh, 1984) や絶望感の高い者 (桜井, 1989) で高かったが、そのような者は、効力期待を持たずに失敗の努力帰属をしていたのかもしれない。

本研究は、以上のような問題意識に基づき、失敗の努力帰属を中心として、原因帰属と期待との関係を目指して目標志向の枠組みからとらえ直すことを目的に行われた。目標志向は原因帰属の仕方に影響を与えると同時に、帰属因の意味をも変えることによって期待を左右すると思われる。そこで本研究では、まず目標志向から原因帰属、原因帰属から期待への因果を仮定した「目標—帰属—期待モデル」を立てた。子どもは、成績目標を持つことで失敗をコントロール不可能な能力や課題の難易度に帰属するために (Ames & Archer, 1988), 期待が低くなり、習熟目標によって努力が成功をもたらすという考えを持つ (Ames & Archer, 1988) ために努力帰属が高まり、期待も高くなると考えられた。

なお本研究では、目標志向として、個人が持つ目標志向ではなく、個人が状況に存在すると認知する目標志向、具体的には、クラスの学習目標の認知を問題とした。これは、これまでの研究で各個人の持つ目標志向は置かれた状況によって大きく左右される (Ames, 1992) ことが分かっており、クラスの学習目標の認知を問題とすることで、モデルに対する介入がより容易である (教育する側から変化させる) と考えたからである。目標志向を原因帰属の先行因においたのもそれがより介入可能性が高いと考えたからであり、その意味で原因帰属は目標志向によって変化し、期待に影響を与える媒介変数の役割をしている。

本研究では、まずこの「目標—帰属—期待モデル」について、パス分析を使った妥当性の検討を行い、クラスの学習目標の認知が原因帰属、及び期待に与える影響を調べ、次にクラスの学習目標の認知の違いによって、失敗の努力帰属と期待との関係が異なるかどうかについて検討する。

なおその際、本研究では、樋口他 (1983) や桜井 (1989) が行ったような学業一般に対する原因帰属の仕方の個人差を問題とするのではなく、科目毎、具体的には算数と社会の成績の原因帰属を問題とした。これは1つ

は樋口他 (1983) の原因帰属質問紙の分量が多く (50 の質問がある)、調査全体の分量を考えたとき、子どもに負担が大きいと考えたためであり、もう 1 つは、原因帰属の仕方は科目の特徴によって異なる (速水, 1990) と言われており、複数の科目で調査する方がより結果の一般化が可能であると考えたためである²。そして、原因帰属の違いを考慮に入れながら、2 つの科目のパス図を比較することによって、本研究の目的であるクラスの学習目標の認知が原因帰属や期待に与える影響や原因帰属と期待との関係をより詳細に調査できるであろうと考えたためである。

方 法

被調査者 京都市内の 3 つの公立小学校の 5, 6 年生 438 名 (男子 218 名, 女子 203 名, 不明 17 名) に調査を行った。5, 6 年生を対象にしたのは、樋口他 (1983) や桜井 (1989)、渡辺 (1990) などが同様に小学校高学年を被調査者にしており、比較検討するためであった。調査にあたっては、各クラスに算数と社会についての調査をランダムに割り当てた (算数 7 クラス 223 名, 社会 7 クラス 215 名)。

調査内容 (1)原因帰属質問紙 樋口他 (1983) の作成した学業達成場面での原因帰属尺度により、成績、テスト場面を抜き出した。これは前述したように算数と社会の科目ごとの比較のためである。質問は、学業(成績, テスト)×事態 (成功, 失敗)×帰属因 (能力, 努力, 体調, 課題難易度, 運) の計 20 項目で、それぞれについて 5 段階で評定し、「そう思う」を 5 点、「そう思わない」を 1 点で点数化した。以下(2)から(4)についても同様に評定を行い点数化した。

(2)期待尺度 結果期待として「やればできるという気持ち」を表わす 8 項目と、効力期待として「努力できるという確信、もしくは努力する気にならないという気持ち (反転項目)」を表わす 8 項目を作成した。

(3)科目得意度 期待が実際に科目の成績につながっているかの妥当性を検討するため、算数または社会について、その科目が好きか、得意か、おもしろいか、成績はどのくらいかをそれぞれ聞いた。

(4)クラスの学習目標認知尺度 渡辺 (1990) の作成したクラスの学習目標認知尺度を使用した。この尺度は、パフォーマンススケール (成績目標と同義)、マスタリースケール (習熟目標と同義) 各 11 項目、計 22 項目からなる。なお、質問はクラス全般における学習目標の認知を問題とし、算数、社会の科目に限定していない。

(5)教師によるやる気評定 科目得意度と同様、期待尺度の妥当性の確認目的で、各クラスの担任に調査科目での子どものやる気を評定してもらった (以下、やる気評定)。項目は川瀬 (1991) の小学校教師が認知した「やる気のある子」調査から、努力と挑戦に関する因子に負荷の高かった 4 項目で、各担任がそれぞれの子どものどのくらいあてはまるかを「あてはまる (5 点)」から「あてはまらない (1 点)」までの 5 段階で評定した。やる気評定を行った理由は、教師が認知したやる気の無い子がどのような考え方をしているのかを明らかにすることによって、教師が指導、介入を行うことが容易になるであろうと考えたためである³。

結 果

因子分析の結果 (1)原因帰属質問紙 算数と社会について、主因子法で因子分析を行った。その際、樋口他 (1983) において、原因帰属質問紙がおおよそ事態の正負と帰属因によって各因子が命名できたことを考慮に入れ、事態の正負と帰属因によって特徴づけられた因子負荷の仮説行列を与えてプロクラステス回転を行った。その結果、算数においては事態の正負と帰属因によってすべての因子が命名可能であり、社会では、体調と運において正負の事態が同一因子となった以外は、事態の正負と帰属因によって命名可能であった。ただし本研究では、学習目標認知がそれぞれの帰属因にどのような影響を与えるのかを独立に調べたかったため、以下の分析では、成績とテスト場面のみ一緒にし、成功失敗場面と帰属因はすべて分離した変数とした。結局、原因帰属は (成功, 失敗) 事態×5 つの帰属因の 10 変数とした。なお、各帰属因におけるテスト場面と成績場面の相関は、 $r=0.49$ から $r=0.76$ (すべて $p<.01$) で信頼性に問題はないと考えられた。

(2)期待尺度 主因子法、バリマックス回転での因子分析の結果、3 因子が抽出された。因子負荷量の独立性が低かったため、プロマックス回転を行ったところ、やはり 3 因子が抽出され、因子負荷量 0.40 以上の項目

² 算数と社会を選んだのは、算数や社会は、他の科目に比べて単元ごとの原因帰属の仕方が似通っている (速水, 1990) からである。この事は、例えば国語の場合、読解を思い浮かべるか、漢字を思い浮かべるかで原因帰属の仕方が全く変わるのに対して、社会と算数ではそのような問題が少ないことを示している。

³ 1 校については協力を得られなかったため、(5)については算数 171 名、社会 170 名に調査を行った。

を採用した。第1因子は、結果期待として作成した6項目に因子負荷が高く、結果期待と命名した。第2因子は、効力期待として作成した4項目に因子負荷が高く、効力期待と命名した。第3因子は、効力期待の逆転項目として作成した項目に負荷が高かったが、項目を見ると、やる気がおきない、勉強する気にならないといった気持ちを表わしており、努力できないという効力期待の逆転の意味とは少し異なる、無気力的な気持ちを表わしているのではないかと思われた。そこでこの因子を効力期待とは独立させて無気力感と命名した(TABLE 1)。以下、結果期待、効力期待、無気力感をあわせて述べる際には「期待・無気力感」と記す。

各項目得点を合計した尺度得点の相関は、結果期待と効力期待が $r=.51$ 、結果期待と無気力感が $r=-.38$ 、効力期待と無気力感が $r=-.57$ 、(それぞれ $p<.01$)であった⁴。

(3)科目得意度 主因子法による因子分析の結果、1因子が抽出され、クロンバックの α 係数は $\alpha=.87$ であった。

(4)クラスの学習目標認知尺度 主因子法、バリマックス回転での因子分析の結果、固有値1以上の因子が6つ抽出されたが、特に第1, 2因子の固有値が高かった(第1因子3.52, 第2因子2.63, 第3因子1.57)ため、2因子に制限をして再度因子分析を行った。その際、因子負

荷量の独立性が低かったためプロマックス回転を行った。因子負荷量.35以上で、2つの因子負荷量の差.20以上の項目を採用したところ、第1因子には渡辺(1990)によって成績目標とされた7項目が得られ、成績目標因子と命名した。また第2因子には習熟目標とされた6項目が得られ、習熟目標因子と命名した(TABLE 2)。成績目標と習熟目標の各尺度得点の相関は $r=-.19$ ($p<.01$)であった。

(5)教師のやる気評定 主因子法による因子分析の結果、1因子が抽出され、 α 係数は $\alpha=.91$ であった。

算数と社会の比較 各変数について、項目得点を合計した尺度得点を算出し、算数と社会で比較を行った(TABLE 3)。原因帰属では、成功・失敗とも、算数が社会に比べて、能力帰属、難易度帰属が高かった。

パス分析の結果 算数、社会それぞれについて「目標—帰属—期待モデル」に基づいて、学習目標の認知を説明変数とし、10の帰属因をそれぞれ目的変数とした重回帰分析、及び学習目標、10の帰属因を説明変数、期待・無気力感を目的変数とした重回帰分析を行った。また、やる気評定、科目得意度については、期待・無気力感との因果の方向性が明らかではないと考えたため、因果の方向性を問題としない相関分析を行った。FIGURE 1, 2に算数と社会のパスダイヤグラムを、TABLE 4にやる気評定及び得意度と期待・無気力感との相関を示した。パスダイヤグラムにおいては、重相関係数が有意でない($p>.10$)変数、及びパス係数が.05に満たないパスを削除した。パス図では、目標志向や原因帰属が期待・無気力感に与える影響を特に強調したかったため、学習目標の認知からのパス係数が有意

TABLE 1 期待尺度

結果期待(α 係数=.84)

その気になれば、良い成績を取ることができます。
 しっかり授業を聞けば、良い成績を取ることができます。
 がんばれば、テストで良い点を取ることができます。
 根気強く勉強すれば、良い成績を取ることができます。
 一生懸命勉強すれば、テストで良い点を取ることができます。
 しっかりテスト勉強をしたら良い点を取ることができます。

効力期待(α 係数=.80)

根気強く勉強できます。
 しっかり授業を聞くことができます。
 テスト前に自分で勉強できます。
 一生懸命勉強することができます。

無気力感(α 係数=.76)

授業が難しくついていけません。
 勉強方法が分からず勉強する気になれません。
 勉強しても無駄だと思い、やる気がおきません。
 テスト前でもなかなか勉強する気になれません。

TABLE 2 クラスの学習目標認知尺度

成績目標(α 係数=.74)

先生は「人より良い成績を取るように」とよく言う。
 良い点をもらえるのは少しの人である。
 先生は成績やテストのことばかり気にする。
 勉強ができないとばかりにされる。
 先生は良くできる人ばかりをほめる。
 先生は成績のよい人の名前を言う。
 先生はよくあなたと他の人とくらべる。

習熟目標(α 係数=.66)

先生は勉強に遅れている人がいるかどうか確かめる。
 先生は苦手なものがなくなるように熱心に教える。
 知らないことを知ることが勉強であると思われている。
 少しでも自分のよいところが増えることが目標である。
 答えを間違えることも勉強であると思われている。
 先生は誰でもがんばるように思っている。

⁴ 質問紙(1), (2), (3), (5)では、はじめ算数、社会毎に因子分析を行ったが、それぞれ因子数、因子構造が両科目で同様であったため、以下、すべて両科目込みで因子分析を行った。

TABLE 3 各変数の算数と社会の比較

得点範囲			算数		社会		t 値
			M	SD	M	SD	
成功	運	(2-10)	4.40	2.39	4.38	2.50	1.86 ⁺
	努力	(〃)	9.09	1.77	8.95	1.49	
	能力	(〃)	4.77	2.49	4.33	2.46	
	体調	(〃)	4.12	2.18	4.12	2.29	
	難易度	(〃)	6.11	2.54	5.53	2.41	
失敗	運	(〃)	3.85	2.23	3.59	2.10	3.21 ^{**}
	努力	(〃)	7.90	2.37	7.82	2.60	
	能力	(〃)	4.90	2.21	4.20	2.36	
	体調	(〃)	3.67	1.98	3.49	1.82	
	難易度	(〃)	6.48	2.38	5.47	2.34	
結果期待			24.87	4.40	25.61	4.21	1.82 ⁺
効力期待			12.90	3.87	13.92	3.68	2.83 ^{**}
無気力感			8.59	3.49	7.71	3.28	2.72 ^{**}
やる気評定			13.80	3.93	13.13	3.43	1.68 ⁺
得意度			12.78	4.46	14.49	3.95	4.26 ^{**}
成績目標			14.48	5.25			
習熟目標			24.30	3.97			

⁺ = $p < .1$, ^{**} = $p < .01$

df = 436 (やる気評定は df = 339)

成績目標、習熟目標は算数、社会の区別なし

であっても、期待・無気力感へのパス係数が有意でない帰属因は小さく示した。

失敗の努力帰属と期待・無気力感との関係 まず、失敗の努力帰属と期待・無気力感との相関を算出した。相関は、散布図によってはずれ値の影響が考えられたため、その影響を少なくするためにスピアマンの順位相関を求めた。その結果、算数、社会とも、失敗の努力帰属は結果期待のみと相関があり(算数 $r = .20$, $p < .01$;

TABLE 4 期待・無気力感と得意度、やる気評定との相関

算数	結果期待	効力期待	無気力感
得意度	0.44 ^{**}	0.63 ^{**}	-0.61 ^{**}
やる気評定	0.15 [*]	0.24 ^{**}	-0.27 ^{**}
社会			
得意度	0.50 ^{**}	0.66 ^{**}	-0.56 ^{**}
やる気評定	0.20 ^{**}	0.26 ^{**}	-0.20 ^{**}

^{*} $p < .05$, ^{**} $p < .01$

社会 $r = .28$, $p < .01$), 効力期待, 無気力感とは相関がなかった。

次に、クラスの学習目標の認知の影響を調べるため、成績目標、習熟目標それぞれについて、得点の上位25%を高群、下位25%を低群とし、それぞれの群で失敗の努力帰属と期待・無気力感との相関を調べた。成績目標の得点は、高群18点以上、低群11点以下、習熟目標の得点は、高群28点以上、低群22点以下であった。その結果、失敗の努力帰属は、算数においては結果期待、効力期待、無気力感どれも相関がなく、社会においては、成績目標低群と習熟目標低群で結果期待と正の相関が見られただけであった(それぞれ $r = .31$, $p < .05$; $r = .42$, $p < .01$)。

先の因子分析の結果、期待尺度は、結果期待と効力期待と無気力感の3つの因子に分かれることが明らかになった。この中で無気力感は「努力する気にならない、努力できない」という気持ちを表わしているが、このような気持ちが強い場合、たとえ失敗の原因を努力不足に帰属しても、それは結果期待、すなわち「やればできる」につながらないと考えられる。そこで、無気力感を上位、下位25%で高低群に分け、それぞれの群について失敗の努力帰属と結果期待との相関を見

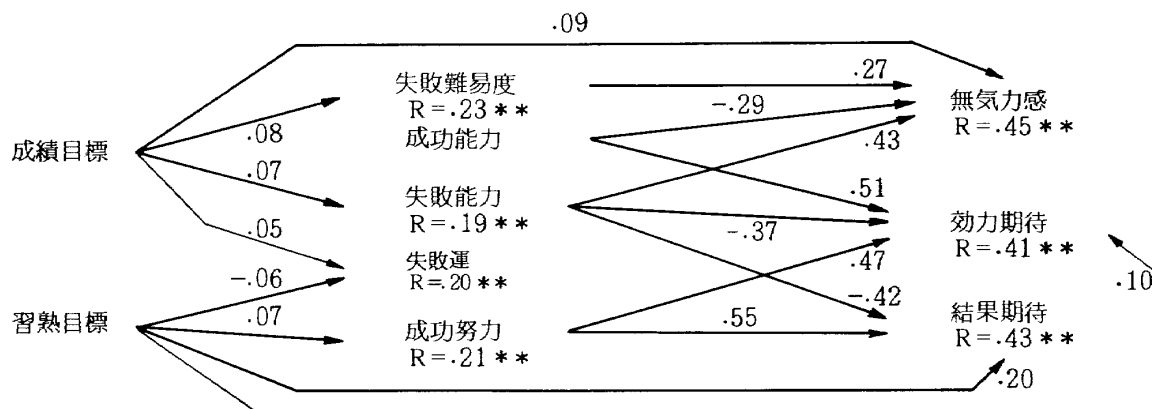


FIGURE 1 算数のパスダイヤグラム (R = 自由度調整済み重相関係数)

→ $p < .05$ → $p < .01$ ** $p < .01$

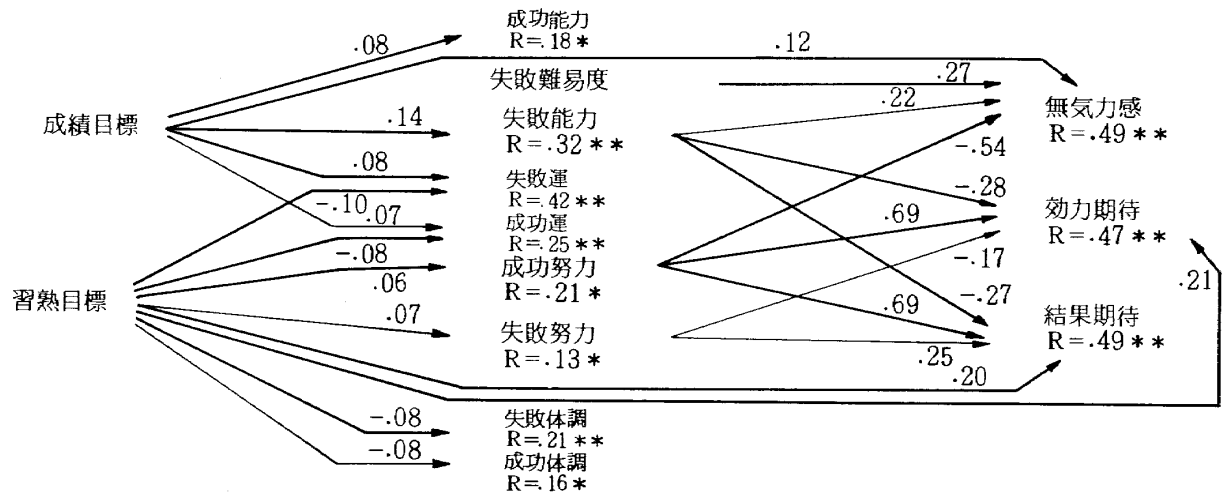


FIGURE 2 社会のパスダイアグラム (R=自由度調整済み重相関係数)

→ $p < .05$ → $p < .01$ * $p < .05$ ** $p < .01$

た。それぞれの群の得点は、算数無気力感高群11点以上，低群6点以下，社会無気力感高群10点以上，低群5点以下であった。

その結果，算数，社会とも，無気力高群では失敗の努力帰属と結果期待とに相関がなかった(算数 $r = .03$, n.s.; 社会 $r = .23$, n.s.)のに対して，無気力低群では，失敗の努力帰属と結果期待とに相関が見られた(算数 $r = .34$, $p < .01$; 社会 $r = .29$, $p < .05$)。

考 察

「目標—帰属—期待モデル」の検討 本研究においては，期待尺度によって測定されたものが，結果期待，効力期待と無気力感に分かれることが明らかになった。ここで，結果期待と無気力感が分離したことは特に注目値する。なぜなら，このことはまさに結果期待があっても(やればできるということが分かってても)，無気力感を感じている(努力する気になれない)ことがあり得ることを示しているからである。

この意味で，無気力感がどのようにもたらされるのかは特に重要である。パス分析の結果，無気力感算数では失敗難易度帰属，失敗能力帰属，成績目標によって高くなり，成功能力帰属によって低くなった。また社会においては，失敗難易度帰属，失敗能力帰属，成績目標によって無気力感が高くなり，成功努力帰属によって低くなった。子どもは「自分には能力がないからやっても無駄だ，自分にとって問題は難しすぎる，自分がどんなにがんばったって他の人には勝てないんだ」と思うと，たとえ努力不足が分かっているても，「努力する気になれない，努力できない」という無気力感

に陥ってしまうのだろう。

また，この結果からは彼らがどうしてそのような考えに陥ってしまうのかも推測できる。成績目標は直接的に無気力感につながると同時に，無気力感にポジティブにつながる帰属因を介して(算数では失敗難易度帰属と失敗能力帰属，社会では失敗能力帰属を介して)間接的にも無気力感につながっていた。確かに，自分に能力が無いと考えてしまうのは失敗経験が多いからというのは否定できない事実であろう。だが，失敗が多くとも，自分の向上に焦点をあて，能力は努力次第で変わる柔軟なものなのだという考え，すなわち習熟目標を持っていれば，失敗の原因を能力不足にする必要は無いのである。子どもは，クラスの学習目標を成績目標であると認知することによって，能力を他者との比較で評価し，能力は固定的で変わらないと考えてしまう(Dweck, 1986)。このような成績目標を意識したときに喚起される能力概念は，潜在能力としての能力(ability as capacity)とも言われ，成績に対する努力の効果を制限する(Jagacinski & Nicholls, 1984)。そのため子どもは，失敗の原因は努力ではもはや変わりようがない自分の能力不足だと考えてしまい，無気力感に陥ってしまうのであろう。

これに対して習熟目標は，算数，社会とも，直接的に結果期待，効力期待を高めていると同時に，成功の努力帰属を通して結果期待，効力期待を高めていた。社会では，習熟目標によって高められる失敗の努力帰属が，効力期待を低めてしまうという結果が見られたが，これは後述したい。ともあれ，子どもはクラスの学習目標を習熟目標と認知することによって，自己参

照的に自分の成績を考えることができる (Ames & Archer, 1988) ため、やればできるという気持ちや努力でできるという確信を持つことができるのだろう。また、習熟目標と認知することで、成功は努力によってもたらされるという考えを持つことができるため (Ames & Archer, 1988) 成功を努力に帰属するようになり効力期待や結果期待が高まるのだろう。

以上のように成績目標、習熟目標が、原因帰属及び期待・無気力感にもたらす影響は、Ames & Archer (1988) や Dweck (1986)、渡辺 (1990) らの結果とおおよそ一致しており、「目標—帰属—期待モデル」の内容的な妥当性に問題が無いことを示していると思われる。しかしながら、数値的に見ると、目標志向から原因帰属へ至るパス係数はやや小さく、モデルの信頼性に問題が残ると思われる。この原因は、目標志向として、個人の持つ目標志向ではなく、クラスの学習目標の認知を問題としたためであろう。これは、既に述べたとおり、個人変数ではなく、状況変数を問題とすることによって、不適応的な動機づけパターンに介入が容易である (状況を変えることで動機づけパターンを変化させる) と考えたためである。だが、個人の持つ目標志向とクラスの学習目標の認知とは正確に同じものではなく、クラスの学習目標の認知は、個人の目標志向を変化させることによって、間接的に原因帰属を変化させるという関係にあるのであろう。そのような間接性のため、今回の結果において、クラスの学習目標の認知による原因帰属の説明率が低かったのではないかと。原因帰属をより説明するのは個人の目標志向であったかもしれない。この問題については、今後、クラスの学習目標の認知、個人の持つ目標志向、原因帰属の三者の関係を明らかにすることでよりモデルの妥当性を高めていく必要があると思われる。

算数と社会のパスダイヤグラムの比較 さて、本研究で算数と社会での無気力感に与える影響が異なっていることには注意すべきであろう。すなわち、社会では習熟目標が成功の努力帰属を通して無気力感を弱める働きをしているのに対して、算数では、直接的にも間接的にも無気力感につながっていないのである。この結果は、算数と社会の原因帰属の仕方の違いによってもたらされていると思われる。TABLE 3 では、算数の方が社会よりも成功、失敗とも能力帰属と難易度帰属が高かった。ひるがえっていえば、このことは算数の方が社会よりも相対的に努力の影響力が小さいことを意味している。習熟目標は努力の価値、効果を高めるように働くから、算数において努力の影響力が小さ

いことで習熟目標の影響力も小さくなり、習熟目標が無気力感を低めなかったのであろう。算数では成績目標の影響力が大きく、社会では習熟目標の影響力が大きいといえるかもしれない。本研究での算数のように能力が多く必要と考えられている場合に成績目標が高いことは、習熟目標が高くとも補いきれない無気力感につながる恐れがある。今後、どのような科目が、なぜ能力を多く必要とすると認知されてしまうのか、特に考慮すべき問題だと思われる。

失敗の努力帰属が期待・無気力感に与える影響について 樋口他 (1983) や桜井 (1989) は、失敗の努力帰属が統制感 (本研究では結果期待) につながらないことを示していた。だが、本研究ではこれとは異なり、社会においては、失敗の努力帰属から結果期待への正のパス係数が有意であり、算数でもパス係数は有意でなかったものの、両者に相関があった。これは、本研究が算数、社会の成績という限定された領域での原因帰属を問題としていたのに対して、樋口他 (1983) や桜井 (1989) では図画工作や運動をも含めた学業一般の原因帰属を問題としていたためだと思われる。本研究では、算数と社会とに原因帰属の仕方に差があり、また速水 (1990) も中学生において教科単位ごとに原因帰属の仕方に差があることを報告している。樋口他 (1983) や桜井 (1989) では、このように帰属の仕方が異なる学業達成場面をいっしょにした事で、個別に見ればあるかもしれない失敗の努力帰属と結果期待との関係が隠されて明らかにならなかったのかもしれない。

このように、本研究では、失敗の努力帰属が結果期待を高める傾向が見られたのだが、失敗の努力帰属が効力期待を高めるような結果はほとんど見られず、社会においては、逆に失敗の努力帰属から効力期待へ負のパスが有意であった。だが、この両者に相関は見られず、抑圧の存在が疑われた。特に失敗の努力帰属と相関が高かった成功の努力帰属 ($r = .35, p < .01$) の影響があると思われた。しかしながら、この抑圧の結果は、失敗の努力帰属の持つ意味の二面性によって説明できるのではないかとと思われる。すなわち、失敗の努力帰属には「一生懸命しなかったから失敗したのであって、次がんばれば今度はできるだろう」という意味と、「失敗したのは一生懸命できなかったからであり、だからこれからはできないだろう」という意味が含まれており、成功の努力帰属の影響を除いたとき、失敗の努力帰属は期待や感情にネガティブな影響を与えるのではないだろうか。そしてこのことが Marsh (1984) や桜井 (1989) において、失敗の努力帰属が成績の悪さや

絶望感と関係するという結果に表われたと考えられる。

本研究では、当初、失敗の努力帰属と期待との関係を変化させる要因として学習目標の認知を問題とした。そして成績目標、習熟目標高低群それぞれにおいて、失敗の努力帰属と期待・無気力感との相関を見たのだが、仮説に合致したのは社会の成績目標低群のみで、ほとんどの群ではおそらく切断効果もあって相関が見られず、仮説とは逆に社会の習熟目標低群において失敗の努力帰属が結果期待を高めるという結果さえ見られた。このことは不適応的な目標志向を持つことが必ずしも失敗の努力帰属と期待との関係を失わせるわけではなく、むしろ両者の関係を強めることもあることを示している。すなわち、社会において習熟目標を弱く認知している子どもは、失敗の原因を運や体調に帰属しがちであり、相対的に努力帰属が低いのであるが、そのような者の中で、その傾向に反して失敗を努力不足と考えた場合には、それが期待につながるということである。不適応的な目標志向を持つことで、失敗の努力帰属が持つポジティブな役割がクローズアップされたと考えることもできよう。

失敗の努力帰属が結果期待につながるかどうかは、無気力感によって左右されるようだ。すなわち、算数においても社会においても無気力感低群では、失敗の努力帰属と結果期待が相関するのに対して、無気力感高群では、両者の相関が見られなかった。無気力感を抱いている場合には、たとえ失敗は努力不足なのだからやればできるんだと思っても、どうせやっても無駄だ、という気持ちも同時に喚起され、やればできるという気持ちを妨げるのではないだろうか。つまり、無気力感が結果期待と拮抗して働いているのではないかということである。同様の結果として、奈須(1990)は、努力不足に伴う後悔の感情が学習行動をもたらし、今回の無気力感とほぼ同様の意味を持つ無能感・あきらめの感情が学習行動を妨げることを明らかにしている。無気力感は失敗したとき、唯一統制可能な努力帰属の効果を無にするという意味で、努力を行うためには最大の障害といえる。子どもが、統制可能という努力の本来の意味で失敗の原因帰属を行える、すなわち「一生懸命しなかったから失敗したんだ、だからやればできるんだ」という気持ちになるためには、既に述べたとおり、成績目標および成績目標に伴う固定的な能力概念の払拭が重要なであろう。

まとめと今後の課題 本研究は、失敗の努力帰属がやればできるという気持ちにつながるのにはなぜかという問題意識に基づき、「目標—帰属—期待モデル」

を立て、その妥当性を検討してきた。その結果、失敗の努力帰属がやればできるにつながらないのは、努力不足は分かっているけれど、能力がないから努力してもしようがない、もしくは能力がないから努力する気にならないと思っているためだという事が示唆された。さらに、そのような気持ちがクラスの学習目標を成績目標と認知することによってもたらされることが明らかになった。もちろん、パス分析の因果の方向はあくまで仮説であって、本研究でその方向性まで明らかにされたわけではない。だが既に何度か述べたとおり、クラスの学習目標は子どもの認知によって変化すると同時に、教師の態度や、また評価の方法などにより、教育をする側から変化させうる(Ames,1992)のものである。子どもの期待を高めるために、教育の何を変えるべきかを今後の研究で明確にしていくべきであろう。特に本研究の学習目標の認知尺度においては教師の態度についての項目が目立ち、子どもの学習目標の認知に果たす教師の役割が大きいと思われた。今後、教師のどのような態度が学習目標を変化させるのか、また教師と子どもとの関係が学習目標にどのような影響を与えるのか、例えば(鹿毛・大家・上淵,1995)や(上淵・鹿毛・大家,1995)などが行っているようなビデオを使った授業分析など、より現場に即した、より具体的な研究を行う必要があると思われる。

最後に問題点として、本研究では期待と教師によるやる気評定との関係を調べたが、教師によるやる気評定は、得意度が期待と高い相関があったのに対して、期待との間にあまり高い相関がなかった。教師の目から見たやる気と子どもの持つ期待とはかなり異なっているのかもしれない。このことは最近の「興味・意欲・関心」の評価にも関係してくる問題であり、実際、評価の客観性が保たれてないという理由で、1つの学校では教師によるやる気評定を行ってもらえなかった。今後、教師の目から見たやる気と子どもの心のやる気のギャップを埋めるための研究が必要になってくると思われる。

引用文献

- Ames, C. 1992 Classroom : Goals, structure, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261—271.
- Ames, C., & Archer, J. 1988 Achievement goals in the classroom : students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260—267.

- Bandura, A. 1977 Self-efficacy : toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, **84**, 191—215.
- Covington, M.V., & Omelich, C.L. 1979 Effort : The double-edged sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology*, **71**, 169—182.
- 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 Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, **41**, 1040—1048.
- 速水敏彦 1990 教室場面における達成動機づけの原因帰属理論 風間書房
- 樋口一辰・鎌原雅彦・大塚雄作 1983 児童の学業達成に関する原因帰属モデルの検討 教育心理学研究, **31**, 18—27.
- 鹿毛雅治・大家まゆみ・上淵 寿 1995 教師の教育観と授業過程(2) 日本教育心理学会第 37 回総会発表論文集, 139.
- 上淵 寿・鹿毛雅治・大家まゆみ 1995 教師の教育観と授業過程(1) 日本教育心理学会第 37 回総会発表論文集, 138.
- Jagacinski, C.M., & Nicholls, J.G. 1984 Conceptions of ability and related affects in task involvement and ego involvement. *Journal of Educational Psychology*, **76**, 909—919.
- 川瀬良美 1991 教師が認知した‘やる気のある子’の行動の特徴 日本教育心理学会第 33 回総会発表論文集, 383—384.
- Marsh, W.H. 1984 Relations among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept, and academic achievements. *Journal of Educational Psychology*, **76**, 1291—1308.
- 奈須政裕 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.
- 桜井茂男 1989 児童の絶望感と原因帰属との関係 心理学研究, **60**, 304—311.
- 渡辺弥生 1990 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, **38**, 93—99.

付 記

本論文作成にあたって、京都大学教育学部の坂野登教授、子安増生助教授にご指導いただきました事を心から感謝いたします。また、調査に協力していただいた小学校の先生方、児童の皆様に厚くお礼申し上げます。

(1996. 1. 25 受稿, 6. 10 受理)