Japanese Association of Educational Psychology

389 Japanese Journal of Educational Psycology, 1996, 44, 389—399

児童の社会的責任目標が学業達成に影響を及ぼすプロセス

中 谷 素 之[1]

THE EFFECTS OF CHILDREN'S SOCIAL RESPONSIBILITY GOAL ON ACADEMIC ACHIEVEMENTS

Motoyuki NAKAYA

The purpose of this study was to examine the motivational processes of how social responsibility goal influences academic achievements. In the first study, social responsibility goal scale and academic goal scales were developed. Those scales were administered to 591 4th through 6th graders and the reliability was certified. The second study aimed at examining the effects of these goals on motivational processes and academic achievements. In addition to the above two kinds of goal scales, children's classroom behavior inventory and questionnaires on their interests and motivation to school subjects were administered to 238 4th through 6th graders. Also, teachers were asked to rate the strength of children's interests and motivation to school subjects, children's academic outcomes, and the degree of teachers' acceptance of the children. A path analysis revealed that both social responsibility and academic mastery goals influenced academic achievements. However, it also revealed that only social responsibility goal was mediated by teachers' acceptance of the children. The unique motivational processes in the classrooms related to children's social responsibility goal were discussed.

Key words : social responsibility goal, academic goals, academic achievements, motivational processes, classrooms.

問題と目的

教室は，多くの社会的な要因や対人的関係が介在する，社会的文脈をもつ場面である。そのような教室場面における学業達成には，児童がどのような学業的特性をもつかだけではなく，どのような社会的な特性をもっているか，ということも関係している可能性がある。これまでいくつかの研究によって，児童の社会的特性と学業達成との関連について検討されてきた。例えば坂元・島田・木村・永岡 (1976) は，学習意欲の高い児童・生徒は，学習に対する探究的，積極的な行動特性をもつとともに，「自分の仕事を責任をもってやる」ことや「仲間と仲良くやる」こと等の，社会的な特性も強くもっていることを明らかにしている。また Feshbach & Feshbach (1987) は，児童の社会性に関する諸要因と，学業達成との関連を検討している。その結果，共感性などの児童のもつ向社会的な要因が，学業達成と強い関わりをもっていることが示された。

現実の教室場面では，児童は必ずしも単独で学習しているわけではない。授業場面での教師とのやり取りや，あるいは友達どうしで協力して課題に取り組むこ

[1] 名古屋大学教育学研究科 (Faculty of Education, University of Nagoya)

NII-Electronic Library Service

Japanese Association of Educational Psychology

となどの，多くの社会的な相互作用の中で，児童は学習活動を行っているのである。このように，教室での学習活動の多くが社会的関わりの中で行われていることを考えると，児童のもつ社会的要因が，学業達成に影響を与えていることは十分に考えられる。

しかし，従来の達成動機研究では，学業関連の要因のみが扱われており，児童のもつ社会的な要因に関して研究された例は少ない。近年注目されている達成目標研究においても，学業関連の対比的な目標のみが扱われており(例えば Dweck, 1986)，それ以外の要因に関してはほとんど検討されていない。

Wentzel (1989) はこのような問題に注目し，学業達成における生徒の学業及びそれ以外の多様な目標(Multiple Goals)が学業達成に及ぼす効果について検討している。すなわち，高校生を対象とした面接調査の結果得られた教室における12の目標が，学業成績(Grade Point Average : G.P.A.) に及ぼす影響について検討した。その結果，学業的な目標(「新しいことを学ぶこと」や「物事を理解すること」など) だけではなく，社会的な目標(「信頼できる，責任ある行動をすること」や「時間通りに物事を行うこと」など) をも強くもっている生徒の方が，より高い学業成績を修めていることが示された。さらに，このような目標と学業達成との関連は，標準化された学力テスト (Scholastic Aptitude Test : S.A.T.) との間には見られないことが示され，教室という社会的文脈における学業達成の特徴，そしてそこにおける社会的目標の重要性が指摘されている。また Wentzel は，社会的な目標のうち特に重要な意味をもつ目標として，社会的責任目標 (Social Responsibility Goal) の概念を提唱している (Wentzel, 1991a ; 1993a)。社会的責任目標とは，教室における規範やルールを守り，対人的に円滑な関係をもとうとする目標である。最近の研究で，Wentzel は，この目標が，学業成績だけではなく，児童の仲間関係や対人的問題解決方略 (Wentzel, 1991b)，あるいは教師や友人からの社会的受容 (Wentzel, 1994) などの，教室における重要な社会的要因にも大きな影響を及ぼしていることを明らかにしている。

一方わが国では，児童の社会的な目標に注目した研究はわずかに中山 (1983) などに見られるのみである。しかもそこでは，社会的目標は，「対人関係や他者からの評価に興味を示し，社会的に顕現的な行動に参加しようとする動機」として定義されており，教室における社会的な責任という観点は考慮されていない。さらにこれまでの社会的目標に関する研究では，目標と学業成績との関連のみが扱われており，学業成績を規定している学習への関心・意欲との関連について検討したものは見られない。実際の教室場面では，社会的責任目標及び学業的目標は，直接に学業成績を規定するよりも，学習への関心・意欲を導くことにより学業成績に影響を及ぼしているものと考えられる。すなわち，児童のもつ目標が学業成績に及ぼす影響について考える際には，学習への関心・意欲との関連についても検討することが必要である。加えて，近年わが国の小学校では，文部省の平成３年度学習指導要領の方針により，学業成績よりもむしろ学習への関心・意欲・態度を重視した教育評価が実施されている。つまり，学習への関心・意欲そのものが第一義的な教育の目標とされているのである。このような教育場面における状況を考えると，児童の学業達成の指標として，従来考えられてきた学業成績だけではなく，学習への関心・意欲を取り上げる必要がある。教室場面において，児童の社会的責任目標及び学業的目標が，学習への関心・意欲にどのような影響を及ぼしているのかを明らかにすることは，教育的にも有意義なことだといえる。

また，これまでの研究では，社会的責任目標が学業達成に影響する一連のプロセスは明らかにされていない，という問題がある。Wentzel (1989, 1991b) は，これまでに社会的責任目標と学業成績との関連について示しているが，それがどのようなプロセスで影響しているのかについては検討していない。実際の教室場面における児童の社会的責任目標と学業達成との関連について考えるためには，社会的責任目標がどのようなプロセスを経て学業達成に影響を及ぼしているのかが明らかにされる必要がある。それによって，児童の学業達成過程を促進するための教育的介入への示唆も得られるものと考えられる。

このような社会的責任目標の学業達成への影響プロセスについて，本研究では，FIGURE 1 のようなモデルを提起する。これまでの学業的目標に関する研究では，学業的目標が，ある特定の達成行動パターンを導き，その達成行動が，高い学業達成を導く，あるいは抑制すると考えられてきた (Dweck, 1986)。また，学業的目標によって導かれる，学習への努力指向，達成指向などの児童の行動に対して，教師が好意的に認知し，受容する可能性も考えられる。一方，社会的責任目標をもつ児童は，教室においても責任的な行動を示すことが知られている (Wentzel, 1991b, 1994)。そして教師は，協力的，規範的などの，社会的に責任ある行動をとる児童を好み，受容することが示されている (Brophy & Everton, 1981)。また，児童にとって，教師から受け入れ

NII-Electronic Library Service

Japanese Association of Educational Psychology

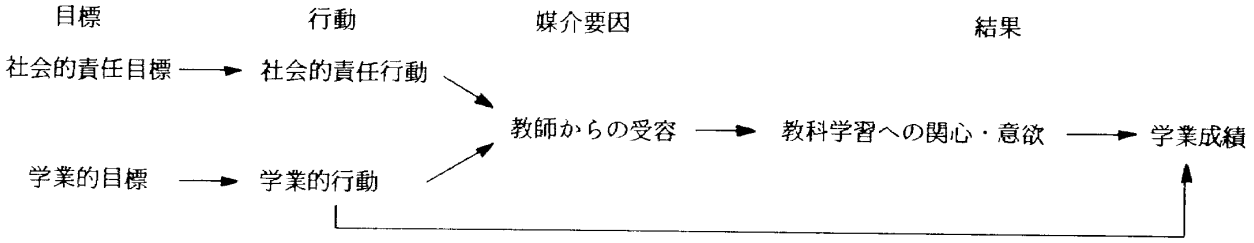

FIGURE 1 社会的責任目標・学業的目標が学業達成に影響を及ぼす予測されるプロセス

られることが，直接学業成績を規定しているわけではない。そこでは，教師から受容されることによって，児童のクラス適応や学習への関心や意欲が高められ，結果的に高いレベルの学業成績が導かれる，というプロセスが考えられるのである。Brophy & Good (1974) は，教師が積極的に関心をもつ生徒に対して，学業促進的な働きかけをもちやすいことを明らかにしている。一方，教師が関心をもたない生徒では，そのような働きかけは見られなかった。このことから，教師から受け入れられている児童は，学習場面において，学習に対する興味や関心が高められるような相互作用の機会をより多くもちやすいことが示唆される。つまり，実際の授業や個人指導などの場面で，教師から受け入れられている児童は，教師からのより丁寧な学習指導やわかりやすい教授を受けることによって，教科学習に対する興味・関心や意欲が高められていると考えられるだろう。さらに，児童にとって教師とは，教室の活動を管理，運営する，学級生活全般に大きな影響を与える権威的な存在である。このことからも，教師からの受容が児童のクラス適応を促し，授業やその他の学習場面へのモラールを高める要因となっている可能性が示唆される。そして児童の教科学習に対する関心・意欲の高さは，結果的に学業成績にも影響を及ぼすと考えられる。

これらの問題から，本研究では，教室場面における児童の社会的責任目標が学業達成に影響を及ぼすプロセスについて，従来注目されてきた学業的目標の影響プロセスと比較し，検討する。研究1では，児童の社会的責任目標及び学業的目標を測定する尺度を作成し，その信頼性を検討する。次に研究2では，社会的責任目標，学業的目標が，教室場面における教科学習への関心・意欲及び学業成績に及ぼす影響について検討する。目標と学業達成とを媒介する要因としての教師からの受容に注目し，FIGURE 1 に示された目標→行動→媒介要因→学業達成の因果関係を予測し，このモデルの妥当性を検証する。従来注目されてきた学業的目標だけでなく，児童の社会的責任目標も，学習への関心・意欲及び学業成績に重要な影響を及ぼしていることが考えられる。

ここで，本研究での目標の定義について述べておく。目標は，動機づけ研究の中でも，特に重要な意味をもつ概念であり (Pervin, 1989)，これまで目標に関連した多くの研究がなされてきた。しかし，何を個人の目標ととらえるかについては，研究の立場によって異なり，必ずしも統一的な定義は見られない。これまで，目標の定義に関しては，その内容から定義したもの (例えば Ford & Nichols, 1991)，挑戦のレベル，近接性，特殊性からとらえたもの (例えば Bandura, 1986) などがある。また，近年の学業達成に関する研究では，目標は，個人が学業に対してどのような指向性をもっているか，という点からとらえられてきた (例えば Dweck, 1986)。これらは，達成目標理論と呼ばれるものであり，そこでは目標は，個人の学習指向性，すなわち何を学習ととらえるか，という個人の学習観とほぼ同義のものとして考えられてきた。そしてこれらの研究では，目標と達成行動，課題成績，学業達成などのさまざまな達成関連要因への影響が示されてきた。

本研究における目標の定義は，従来の達成目標とは，以下の2点において異なる。まず第1に，本研究では，目標の内容に注目することである。従来達成目標研究では，教室における個人の目標は，なぜ学習をするのか，という，学習の理由 (why) という観点からとらえられてきた。そこでは，目標は，能力やコンピテンスを増大させることや，正の評価を得，負の評価を避けることといった，2つの対照的な目標として扱われてきた。本研究では，目標を，理由の観点よりも内容の点からとらえ，教室において何 (what) を成し遂げようとしているか，に注目し，定義するものとする。第2に，本研究では，教室における個人の目標を，学業的なものに限らず，非学業的なものも含めてとらえる。達成目標研究では，目標は主に学業領域に限定されており，非学業的なものに関してはほとんど取り扱われ

NII-Electronic Library Service

Japanese Association of Educational Psychology

てこなかった。しかし，教室場面において，児童は，学業的な目標とともに，非学業的な目標をも追求しており，それらの両方の目標が，学業達成に影響を及ぼしていることが明らかにされている(中山,1983；Wentzel, 1989, 1993a)。これらの点から，本研究では，児童個人のもつ目標を「個人が，所与の状況において成し遂げようとしているところのもの(Wentzel, 1994参照)」として定義する。

研　究　1

目　的

教室における児童の社会的責任目標及び学業的目標の測定尺度を作成し，尺度の検討を行う。

方　法

被調査者：静岡県下の公立A小学校5，6年生237名(男子129名，女子108名)及び愛知県下の公立B小学校4，5，6年生238名(男子121名，女子117名)，公立C小学校5，6年生116名(男子56名，女子60名)の計591名(男子306名，女子285名)の児童であった。これらの小学校は，いずれも都市郊外部の住宅地に位置する，比較的規模の大きな学校である。

調査の実施時期：調査の実施は，A小学校が1994年9～10月，B小学校が1994年11月～12月，C小学校が1995年3月に行われた。A小学校の5，6年の各1クラスでは，さらに約1か月半後に再検査が実施された。

手続：調査は各クラス毎に，担当教師により授業時間を利用して集団形式で行われた。

質問紙：以下の2種類の質問紙が作成され，実施された。回答方法は，各項目について，自分に当てはまると思う程度を「いつもあてはまる」から「どんなときもあてはまらない」までの5段階で評定するものであった。

1.社会的責任目標尺度

本研究では，社会的責任を，「社会的なルールや役割への期待を守ること(Wentzel, 1991a)」として定義した。この定義に従って，以下の2つの下位尺度(Wentzel, 1991b)からなる社会的責任目標尺度を作成した。(1)規範遵守目標は，教室における明示的あるいは暗黙のルールを守り，規範に従うことを目標とするものである。(2)向社会的目標は，社会的，対人的な協力や援助を目標とするものである。これらの2つの目標は，共に社会的に期待される役割や規範を守る目標であり，社会的責任を構成する中心的な目標であると考えられる。尺度項目は，Wentzel (1993a)などを参考にしながら，わが国の教室状況に適合するよう配慮して作成された。原尺度の項目数は，規範遵守目標14項目，向社会的目標12項目の計26項目であった。

2.学業的目標尺度

本研究では，学業領域において児童が成し遂げようとしているところのものを児童の学業的目標として定義した。これまでの多くの研究により，学業的目標には，学習そのものを価値づけし，努力を重視する目標と，学習における相対的評価を強く意識し，能力を重視する目標という2つの目標が存在していることが明らかにされている(例えば Ames & Archer, 1987)。本研究では，前者を熟達目標，後者を評価目標と定義し，これらの尺度を構成した。尺度項目は，Wentzel (1993a)などを参考にしながら，わが国の教室状況に適合するよう配慮して作成された。原尺度の項目数は，熟達目標12項目，評価目標12項目の計24項目であった。

なお，社会的責任目標及び学業的目標の各尺度には，全項目数の25%程度の反転項目が含まれた。

結果と考察

1.社会的責任目標・学業的目標尺度の検討

まず，社会的責任目標，学業的目標のそれぞれの下位目標について，項目分析が行われた。各目標の項目—尺度間相関とα係数が算出され，αが最大になるように項目が選択された。項目削除の規準としては，相関係数が.30未満であることを目安としたが，その項目がα係数を高めていた場合は例外とされた。その結果，各目標のα係数が最大化される項目群が選ばれた。

次に，因子分析を用いて，社会的責任目標，学業的目標の各尺度について，予測される下位目標が確認されるかどうかを検討した。まず，社会的責任目標について因子分析を行った。社会的責任目標の下位目標間には，その概念的性質から正の相関が見られることが想定され，先行研究でも中程度の相関が認められている(Wentzel, 1993)。そのため，斜交回転(プロマックス法)による因子分析を実行した。その結果，規範遵守目標に負荷が高く向社会的目標に負荷の低い第1因子と，その逆の第2因子が得られた。その際，固有値は6.09, 1.77, 1.17, 1.10…と変化し，軸間の相関は.45であった。さらに，両目標尺度の独立性を高めるため，両因子に負荷が高い2項目が削除された結果，TABLE 1に示された尺度項目が選択された。項目数は，規範遵守目標が10項目，向社会的目標が8項目の計18項目であり，α係数はそれぞれ.78, .84，社会的責任目標全体では.86と高い内部一貫性が認められた。また，学業的目標についても因子分析(主因子解・バリマックス法)を

NII-Electronic Library Service

Japanese Association of Educational Psychology

TABLE 1 社会的責任目標尺度の因子分析結果と各項目のI-T相関，平均値，標準偏差[2]

項目	I	II	I-T	M	SD	α
1．がっかりしている人がいたら，なぐさめたり，はげましてあげようと思います	.77	-.06	.61	3.91	0.95	
2．けがをしたり，ぐあいの悪い人がいたら，保健室につれていこうと思います	.76	-.10	.58	4.00	1.06	
3．友達が何かにこまっていたら，手助けしようと思います	.76	.02	.66	4.06	0.96	
4．えんぴつや消しゴムをわすれた人には，自分のものをかしてあげようと思います	.72	-.10	.54	4.20	0.96	
5．自分が前にといたことがある問題がわからない友達がいたら，その問題をとく手助けをしてあげようと思います	.67	.02	.57	4.01	1.07	.84
6．勉強のわからない人には，教えてあげようと思います	.60	.18	.60	3.96	1.04	
7．教科書をわすれた人がいたら，自分のものを見せてあげようと思います	.56	.14	.53	4.19	1.02	
8．友達から何かをたのまれたら，それをやってあげようと思います	.44	.25	.47	3.83	0.93	
1．友達としゃべりたくなったときも，授業中はがまんするようにします	-.22	.74	.46	2.98	1.24	
2．授業中につかれてきても，授業の終わりまでは先生の話をよく聞くようにします	.08	.63	.54	3.59	1.14	
3．めんどうだと思うときでも，当番の仕事があるときには，それをちゃんとやるようにします	.06	.63	.52	4.06	1.03	
4．授業中は，他の人のじゃまにならないようにします	.09	.61	.54	3.67	1.05	
5．宿題をやらずに学校にいくことがあってもよい，と思います(R)	-.04	.58	.43	4.14	1.19	.78
6．授業で先生にやるようにいわれたことは，めんどうでもちゃんとやるようにします	.15	.55	.50	4.15	1.01	
7．自習時間ならば，友達とおしゃべりしてもいいと思います(R)	-.07	.55	.39	3.61	1.25	
8．クラスで自分が受け持ったことは，ちゃんとやるようにします	.23	.49	.50	4.03	1.01	
9．人の悪口を言わないように気をつけます	.19	.41	.40	3.35	1.20	
10．学校のきまりは，すこしくらいなら守らなくてよい，と思います(R)	.04	.41	.33	3.38	1.28	
寄与	4.77	4.45				

[2] I…向社会的目標 II…規範遵守目標 (R)は，逆転項目を示す

行ったところ，固有値は第1固有値から3.09，2.81，1.26…と変動し，明確な2因子性が認められた。そしてそれらの因子は，熟達，評価の各目標に一致していた。そこで，これらの項目を学業的目標の尺度項目として採用した(TABLE 2)。項目数は，学業熟達目標10項目，学業評価目標7項目であった。α係数はそれぞれ.72，.75と，両尺度とも高い内部一貫性が認められた。

さらに，A小学校の5，6年各1クラスで，約1か月半後に再検査が行われた。その結果得られた再検査信頼性は，社会的責任目標，学業的目標の各下位尺度でそれぞれ.75，.71，.74，.70(全てp<.001)であり，高い信頼性があると考えられた。

2.社会的責任目標・学業的目標尺度間の関連

TABLE 3には，各目標間の相関が示されている。社会的責任目標の下位目標間には，比較的高い相関が見られる(.54, p<.001)。規範遵守目標と向社会的目標の間の相関の高さは，これらの目標が共に社会的なルールや規範を守ることに関連した目標であるという社会的責任目標の性質から予測されたものであり，先行研究からも示されているところである(Wentzel, 1993a, 1994)。一方，学業的目標の下位尺度である熟達目標と評価目標間では，全く相関は見られなかった(.04,n.s.)。熟達目標と評価目標は，概念的に独立した関係にある目標であり(Dweck, 1986)，このような結果は，本研究で作成された学業的目標尺度が内容的に妥当なものであることを示すものであるといえる。

また，社会的責任目標と学業的目標との関係では，社会的責任目標の2つの下位目標と，熟達目標との間に中程度の相関が見られ(規範遵守目標との間には.44, 向社会的目標との間には.46；ともにp<.001)，評価目標との間には全く相関が見られない(規範遵守目標との間には.01, 向社会的目標との間には-.00；ともにn.s.)，という結果が示された。これには，これらの目標のもつ性質の違いが関係しているといえるだろう。つまり熟達目標は，努力重視や探索指向といった，教師や友人などによって社会的に認められ，受け入れられやすい目標である。一方評価目標は，能力を重視し，相対的に高い評価を得ようとする目標である。このように，他者との比較や競争を指向する評価目標は，他者と円滑な関係をもったり，協力的であろうとする社会的責任目標とは，独立的な関係にあるものと考えられる。これらの結果から，

NII-Electronic Library Service

Japanese Association of Educational Psychology

TABLE 2 学業的目標尺度の因子分析結果と各項目のI-T相関，平均値，標準偏差[3]

項目	I	II	I-T	M	SD	α
1．勉強をして新しいことを知ることが好きです	.71	.00	.55	3.70	1.10	
2．授業で勉強したことについて，もっとくわしく知りたいと思うことがあります	.66	.09	.50	3.51	1.15	
3．勉強できょうみをもったことについて，人に聞いたり，自分で調べたりすることが好きです	.63	-.00	.45	3.22	1.23	
4．こたえをまちがえても，それは次の勉強のためになると思います	.55	-.01	.41	3.93	1.08	
5．自分の力でがんばれば，苦手なものでもできるようになると思います	.54	.03	.39	4.15	0.96	.72
6．自分の好きな教科は，すすんで本を読んだり，調べたりします	.54	.12	.38	3.34	1.23	
7．むずかしい問題をがんばってといたときが，一番うれしいと思います	.45	-.21	.32	4.14	1.07	
8．あたまを使うことは，好きではありません(R)	.44	.25	.31	3.11	1.10	
9．むずかしい問題に当たったら，あきらめてその問題をやるのをやめたくなります(R)	.42	-.02	.28	3.23	1.34	
10．勉強は結果よりも，どのくらいがんばったかが大切だと思います	.38	-.08	.25	3.95	1.11	
1．人よりいい点をとったときが，一番うれしいと思います	-.02	.70	.53	3.29	1.22	
2．自分の点がクラスのみんなよりよかったかどうかが，とても気になります	-.01	.67	.52	3.20	1.33	
3．友達の成績が自分よりいいかどうかが，とても気になります	-.00	.66	.52	3.30	1.31	
4．勉強するのはよい成績がとりたいからです	.10	.66	.49	3.20	1.22	.75
5．テストでよい点をとったら，じまんしたくなります	-.02	.58	.42	3.26	1.18	
6．勉強するのは，成績表（通知表）をよくしたいからです	-.12	.57	.39	3.05	1.27	
7．よい点をとったときは，先生にほめてほしいと思います	.12	.56	.40	2.83	1.31	
寄与	2.98	2.92				

[3] I…学業熟達目標 II…学業評価目標 (R)は逆転項目を示す

TABLE 3 各目標間の相関[4]

	社会的責任目標	規範遵守目標	向社会的目標	学業熟達目標
規範遵守目標	.90***			
向社会的目標	.85***	.54***		
学業熟達目標	.51***	.44***	.46***	
学業評価目標	.00	.01	-.00	.04

***p<.001

[4] 社会的責任目標の得点は規範遵守目標と向社会的目標との合成得点である

社会的責任目標，学業的目標の各尺度は，一定の妥当性をもつものといえる。

研究 2

目的

児童の社会的責任目標が，どのようなプロセスを経て教科学習への関心・意欲及び学業成績に影響を及ぼしているか，について，学業的目標の影響プロセスと比較しながら，パス解析を用いて検討する。

方法

被調査者：研究1で対象とされた愛知県下の公立B小学校4，5，6年生238名（男子121名，女子117名）。

手続：調査は，研究1の原尺度と同時に実施された。また，各担任教師への調査は，筆者が教師に口頭及び文書により回答方法の説明をし，回答を依頼，1～2か月後に調査用紙を回収した。

質問紙：

1.社会的責任目標・学業的目標尺度

研究1で作成された社会的責任目標及び学業的目標尺度が用いられた。項目数は，社会的責任目標が，規範遵守目標10項目，向社会的目標8項目の計18項目，学業的目標が，熟達目標10項目，評価目標7項目の計17項目，合計35項目であった。

2.ゲス・フー・テスト

教室における児童の社会的責任行動及び学業的行動を調べるため，友人指名によるゲス・フー・テストが行われた。項目内容は，社会的責任行動では，「当番や班の仕事をきちんとする人（規範遵守的行動）」，「こまっている人を手助けしてあげる人（向社会的行動）」の2項目，学業的行動では，「勉強のとき，自分で考えたり，調べたりすることが好きな人（学業熟達的行動）」「授業よりも，とくにテストの時にがんばる人（学業評価的行動）」の2項目であった。これらの項目について，当てはまると思われるクラスの友人の名前を男女各2名ずつ書くように求められた。同じ名前が複数の項目に指名さ

NII-Electronic Library Service

Japanese Association of Educational Psychology

れることも可能であった。得点化は，指名1つがある毎に，その児童に1点が与えられる方法がとられた。

3.教師からの受容

児童に対する教師からの受容には，担任教師に，クラスの各児童について，来年度も担任をしてみたい程度を3段階で評定してもらう方法により測定された(Wentzel, 1994)。教師が担任としてある児童を受け持つことに関する希望の有無には，教師のその児童に対する認知や，その児童を受け入れているかどうかが反映されると考えることが可能である。

4.教科学習に対する関心・意欲［児童評定］

学校での教科学習に関心をもって学習に取り組んでいる程度を児童に自己評定してもらった。質問項目は，主要4教科（国語・算数・理科・社会）それぞれに関して，どの程度がんばっているか，を問うもので，「とてもがんばっている」から「全くがんばっていない」までの10段階で評定してもらった。「がんばり」という言葉は，教室での学習活動への意欲や取組みを表わす際に日常的に用いられる，児童にとって親しみのある表現であり，児童による自己評定に適した用語であると考えられた。

5.教科学習に対する関心・意欲［教師評定］

担任教師に，クラスの児童の教科学習全般に対する関心・意欲について，5段階で評定してもらった。

6.学業成績

担任教師に，クラスの児童の教科全般の学業成績について，5段階で評定してもらった。評定の際には，関心・意欲とは独立の，成果としての学業成績について評定してもらうよう教示された。

なお，上記の2，3，5，6の各測度の得点は，クラスの人数による影響を排除するため，クラス毎に平均0，標準偏差1に標準化されたものが用いられた。

結　果

はじめに，全変数間の相関係数を算出し（TABLE 4），次に，予測された目標→行動→媒介要因→結果のプロセス（FIGURE 1）について検討するために，パス解析を行った。パス係数の推定には，階層的重回帰分析を用いた。仮説に従って目標，行動，媒介変数の各変数を順次投入し，学業成績を最終的な目的変数として分析を行った。

まず，全変数の相関（TABLE 4）を参照すると，他の目標とは対照的に，学業評価目標のみが，行動，媒介要因，及び学業達成の各指標との相関がほとんど見られない。特に学業評価目標の行動指標である学業評価的行動との間にも相関が示されず，予測された目標→行動の関連は確かめられなかった。このことから，学業評価目標に関しては，尺度の信頼性は認められたものの，尺度が行動を予測する上で妥当なものではない可能性があり，問題が残された。あるいは，尺度そのものではなく，尺度の行動指標（ゲス・フー・テストの項目内容）に問題があった可能性も考えられる。このように，学業評価目標とその行動指標に関して，適切なものではない可能性が考えられた。そこで本研究では，学業的目標のうち，学業評価目標についてはその後の分析から除くこととし，学業熟達目標について検討するものとした。

また社会的責任目標については，研究1で作成した規範遵守目標と向社会的目標の2つの下位尺度からなる目標として提起した。これらの2つの目標は，斜交回転（プロマックス法）による因子分析では，軸間に中程度の相関(.45)をもつ2つの因子が見出され，作成された尺度も互いに中程度の相関（.54, p<.001）をもっていた。このことは，規範遵守目標及び向社会的目標が，概念的には弁別可能ではあるが，ともに社会的なルールや役割期待を守るという，社会的責任目標の概念によって包括することが可能であることを示唆するものと考えられた。そこで本研究では，規範遵守目標と向社会的目標との合計点をもって社会的責任目標の得点

TABLE 4　全変数間の相関

	社会的責任目標	学業熟達目標	学業評価目標	社会的責任行動	学業熟達的行動	学業評価的行動	教師からの受容	学習意欲(教師評定)	学習意欲(児童評定)
社会的責任行動	.30***	.21**	-.13*						
学業熟達的行動	.14*	.32***	.05	.49***					
学業評価的行動	-.02	.10	.10	.03	.26***				
教師からの受容	.19**	.14*	.05	.30***	.14*	.09			
学習意欲(教師評定)	.21***	.37***	-.00	.41***	.55***	.31***	.42***		
学習意欲(児童評定)	.38***	.42***	.03	.24***	.33***	.25***	.24***	.45***	
学業成績	.18**	.29***	.00	.40***	.61***	.45***	.30***	.74***	.41***

*p<.05　**p<.01　***p<.001

NII-Electronic Library Service

Japanese Association of Educational Psychology

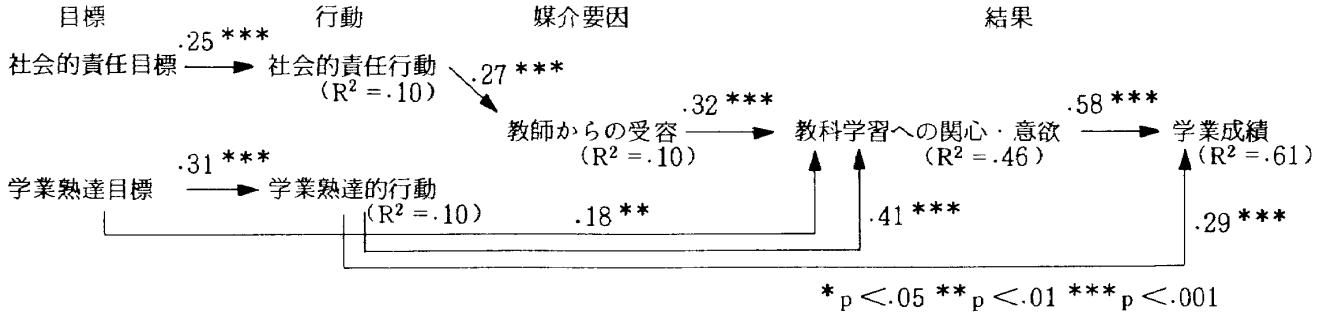

FIGURE 2　社会的責任目標・学業熟達目標が教科学習への関心・意欲（教師評定）及び学業成績に影響するプロセス（重決定係数(R^2) は全て p<.001)

とするものとした。

FIGURE 2 には，教科学習への関心・意欲（教師評定）と学業成績を指標としたパス解析の結果，標準偏回帰係数 (β) が 5 %以上の水準で有意になったパスを取り上げ，重決定係数 (R^2) とともにダイアグラムに示した。まず行動レベルでは，社会的責任行動に対しては社会的責任目標から (β = .25, p<.001)，学業熟達的行動に対しては学業熟達目標から (β = .31, p<.001)，それぞれ正のパスが示された。次に，媒介要因のレベルでは，教師からの受容に対して，学業熟達的行動からのパスは見られず (β = -.02, n.s.)，社会的責任行動からの正のパスのみが示された (β = .27, p<.001)。最後に結果のレベルでは，教科学習への関心・意欲に対して，目標レベルでは学業熟達目標から (β = .18, p<.01)，行動レベルでは学業熟達的行動から (β = .41, p<.001)，それぞれ正のパスが認められた。そして媒介要因レベルからは，教師からの受容から正のパスが示された (β = .32, p<.001)。また，学業成績に対しては，行動レベルでは学業熟達的行動から (β = .29, p<.001)，そして結果レベルでは教科学習への関心・意欲から (β = .58, p<.001)，それぞれ正のパスが認められた。

次に，児童評定による教科学習への関心・意欲を指標として，先と同じく目標→行動→媒介要因→結果の予測されたプロセスについて検討した。まず，教科学習への関心・意欲（児童評定）に対しては，目標レベルでは，社会的責任目標と学業熟達目標の両方から (それぞれ β = .22, β = .24, ともに p<.001)，行動レベルでは学業熟達的行動から (β = .21, p<.01)，そして媒介要因レベルでは教師からの受容から (β = .14, p<.05)，それぞれ正のパスが示された。重決定係数 (R^2) は .28 (p<.001) であった。また，学業成績を目的変数としたパス解析を行ったところ，行動レベルでは学業熟達的行動から (β = .48, p<.001)，媒介要因レベルでは教師からの受容から (β = .17, p<.01)，そして結果レベルでは教科学習への関心・意欲から (β = .20, p<.001)，それぞれ正のパスが示された。重決定係数 (R^2) は .45 (p<.001) であった。これらの結果から，児童評定による教科学習への関心・意欲指標を用いた時も，教師評定による指標を用いた時と同様，社会的責任目標のみにおいて，教師からの受容を媒介とした，予測された学業達成プロセスが確かめられたといえる。

考　察

本研究では，パス解析を用いて，社会的責任目標及び学業的目標が学業達成に影響するプロセスについて検討した。その結果，社会的責任目標は，社会的責任目標→社会的責任行動→教師からの受容→教科学習への関心・意欲→学業成績というプロセスを経て学業成績に影響していることが示された。すなわち，児童のもつ社会的責任目標は，教師からの受容という社会的な媒介要因を経て，学業達成に影響を及ぼしている可能性が明らかにされたのである。一方，学業熟達目標は，学業熟達目標→学業熟達的行動→教科学習への関心・意欲→学業成績というプロセスで学業達成に影響しており，社会的な要因による媒介は認められず，行動から達成へという直接的な影響のみが認められた。しかもこれらのプロセスは，教科学習への関心・意欲の指標を，教師評定と児童評定とのどちらを用いた際にも認められたものであった。

まず，目標から行動への影響では，社会的責任目標から社会的責任行動に，学業熟達目標からは学業熟達的行動に，それぞれ有意な正のパスが認められた。このことから，児童がもつ社会的責任目標，学業熟達目標は，それぞれ教室における社会的責任行動と学業熟達的行動とを導いていると考えられる。またこの結果は，本研究で取り上げられたこれらの目標が，その目標に応じた教室内の児童の行動を予測していることを

NII-Electronic Library Service

Japanese Association of Educational Psychology

示すものであり，行動的規準との関連から，各目標尺度の妥当性を確かめるものともいえる。

次に，行動から媒介要因への影響では，社会的責任行動のみが教師からの受容に対して有意な正のパスを示していた。すなわち，この結果から，児童の社会的責任行動及びそれを規定する社会的責任目標は，児童に対する教師からの受容を規定する重要な要因であることが示されたといえる。Wentzel (1994) では，教室における児童の行動と教師からの受容との関連について検討しているが，そこでは児童の社会的行動のみが扱われており，教室における児童の行動のもうひとつの重要な側面である，学業的行動を含めて検討されてはいない。本研究では，学業的行動を含めた上でも，児童の社会的責任行動が教師からの受容を規定している重要な要因であることが示された。学習において自ら調べ，努力する，といった学業熟達的行動は，他者からみて顕現的な行動ではない可能性があり，そのため教師からの受容との関連が見られなかったものと考えられる。一方社会的な規範や期待に沿った行動である社会的責任行動は，人の目に入りやすい，顕現的な行動である。きまりを守り，人に協力や援助をするといった社会的責任行動は，教師からの児童の印象や受容に重要な影響を及ぼしているといえる。教室における児童―教師関係において，児童の社会的責任行動，及びそれを規定している社会的責任目標は，教師にとって教室での様々な活動の実行や運営を容易にするものであり，教室において広く積極的な意義をもつものとしてとらえられていることが示唆される。

教科学習への関心・意欲（教師評定）に対しては，目標レベルでは学業熟達目標から，行動レベルでは学業熟達的行動から，そして媒介要因では教師からの受容から，それぞれ有意な正のパスが認められた。学業熟達目標は，学習における熟達的で努力重視の目標であり，この目標が，教室場面での児童の教科学習への関心や意欲に対して影響を及ぼしていることは十分考えられる。また，学業熟達行動から教科学習への関心・意欲（教師評定）に対する正のパスが認められた。このような行動→教科学習への関心・意欲というパスは一見理解しにくいように思われる。しかし，ここで本研究での行動指標の測定方法について考えてみると，友人指名によるゲス・フー・テストを用いたものであった。つまりこの結果は，友人からみて熟達的で努力重視の学習行動を示している児童は，教師も教科学習への関心・意欲が高いと見ている，ということを示すものといえる。また，児童評定による教科学習への関心・意欲の指標を用いた場合に見られたこのパスは，友人から見て学業熟達的な行動を示す児童は，その児童自身も，教科学習に対して高い関心をもち，意欲的に取り組んでいることを示すものといえる。

教師からの受容は，教師評定及び児童評定による教科学習への関心・意欲に対して正のパスを示しており，それを媒介して学業成績に対しても正のパスが認められた。この結果は，児童が，教室において担任教師から受容されることによって，教科学習に関心や意欲をもつようになり，結果として高い学業成績を修めている可能性を示すものと考えられる。これまでの研究では，教師からの受容と児童の学業成績との関連について，教師から受容されている児童が，教師から質の高い教授や個人指導を受ける機会を多くもつために，結果として高い学業成績を修める，というプロセスが主として考えられてきた（Brophy & Good, 1974 ; Wentzel, 1991a, 1993b)。このようなプロセスは，教師からの受容が，教授の内容や質等の児童の外的な学業関連要因を規定することで，学業成績に影響することを示すものである。

一方，児童の側から考えてみると，教室場面において教師から受容されることは，児童の学級への適応感を高め，クラス活動へのモラールを促すことにつながるものと考えられる。浜名・松本 (1993) は，教師が児童に対して受容的に行動したクラスでは，児童は教師や友人との関係をより良好なものととらえ，学習に対する意欲も高められていることを示している。本研究でも，教科学習への関心・意欲に関して教師評定だけでなく，児童自身による評定においても，教師からの受容が教科学習への関心・意欲を導いている可能性が示唆された。このことは，教師から受容されることが，児童自ら主体的，自律的な学習意欲や学習行動につながりうることを示す，教育的にも意義ある知見を示唆するものと考えられる。

学業成績に対しては，行動レベルは学業熟達的行動から，そして結果レベルでは教科学習への関心・意欲（教師評定）から，それぞれ有意な正のパスが認められた。学習において努力を重視し，熟達的な行動を示す児童は，高い学業成績を修めていると考えられる。また，教科学習への関心・意欲→学業成績の強いパスは，教科学習への関心・意欲が学業成績の最も強い規定因として働いていることを示すものといえる。

児童自身の評定による教科学習への関心・意欲指標を用いたときも，学業成績に対する社会的責任目標及び学業熟達目標の，予測された影響プロセスが確認さ

NII-Electronic Library Service

Japanese Association of Educational Psychology

れた。ただし，社会的責任目標→教科学習への関心・意欲(児童評定)，教師からの受容→学業成績という，教師評定による指標を用いた際には見られなかった2つの正のパスも認められた。社会的責任目標→教科学習への関心・意欲のパスは，児童のもつ社会的責任目標が，教室での教科学習に関心をもち，意欲的に取り組むことに積極的な影響を与えていることを示すものと考えられる。教室内の規範に適応的である社会的責任目標をもつ児童は，教室での中心的な課題であり，教師から，あるいは学級の規範として，積極的に取り組むことが期待されている教科学習に対しても動機づけられるようになっている可能性がある。しかし一方で，このパスは，本研究で示された要因以外に，社会的責任目標と教科学習への関心・意欲とを媒介する要因がある可能性を示唆しているものとも考えられる。例えば，社会的責任目標をもつ児童が友人との関係において高いスキルをもつために，友人との学業面での援助や協力などで学業促進的なメリットをもち，教科学習に対して意欲的になるという可能性もありうる。このような友人関係の要因の影響を考慮したプロセスに関しても注目し，今後教師以外の要因を媒介した社会的な動機づけ過程についても検討する必要がある。また，教師からの受容→学業成績のパスは，教師の児童に対する受容の程度が，直接学業成績に影響していることを示すものである。あるいはこのパスは，逆の影響，すなわち学業成績の高い児童を教師が受容している，ということを示すものとの解釈も可能であろう。この結果に関して，本研究では学業成績について教師評定による指標を用いたため，ある程度の誤差(例えばハロー効果など)を含む可能性を否定しきれない。今後，学業成績の指標として，学期毎の成績評価やテストの得点といった，より客観性の高い指標を用いて検討を加えることが望まれる。

本研究では，教師からの受容について，教師による段階評定のみに限定されているという問題があり，今後より多角的な測定による検討が必要である。また，本研究では，目標から学業達成に至る一連のプロセスについて，その因果関係を仮定し，パス解析を行った。しかしこれらのデータは，実際のその後の学業達成の指標を用いたものではなく，この結果のみでは因果的な関連を明言することはできない。本研究のプロセスをより確かなものにするためには，その後の学業達成指標などのデータを加えて，さらに分析を重ねる必要がある。

引用文献

Ames, C., & Archer, J. 1987 Mothers' beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology,* **79**, 409—414.

Bandura, A. 1986 *Social foundations of thought and action : A social congnitive theory.* Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

Brophy, J.E., & Good, T.L. 1974 *Teacher-student relationships : Causes and consequences.* NY : Holt, Rinehart & Winston. 浜名外喜男・蘭千尋・天根哲治(訳) 教師と生徒の人間関係 新しい教育指導の原点 北大路書房

Brophy, J.E., & Everton, C.M. 1981 *Student characterisitics and teaching.* NY : Longman.

Dweck, C.S. 1986 Motivational processes affecting learning. *American Psychologist,* **41**, 1040—1048.

Feshbach, N.D., & Feshbach, S. 1987 Affective processes and academic achievement. *Child Development,* **58**, 1335—1347.

Ford, M.E., & Nichols, C.W. 1991 Using goal assessments to identify motivational patterns and facilitate behavioral regulation and achievement. In Maehr, M.L. & Pintrich, P.R. (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol.7, Pp.51—84). Greenwich, CT : JAI

浜名外喜男・松本昌弘 1993 学級における教師行動の変化が児童の学級適応に与える影響 実験社会心理学研究, **33**, 101—110.

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**, 19—27.

Pervin, L.A. 1989 Goal concepts in personality and social psychology : A historical perspective. In Pervin, L.A. (Ed.), *Goal concepts in personality and social psychology* (Pp.1—12). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.

坂元 昂・島田昌幸・木村寛治・永岡慶三 1976 学習意欲開発の方法に関する研究(1) 学習意欲の高い児童・生徒の行動特性 日本教育工学雑誌, **1**, 73—85.

Wentzel, K.R. 1989 Adolescent classroom goals, standard for performance, and academic achievement : An interactionist perspective.

NII-Electronic Library Service

Japanese Association of Educational Psychology

Journal of Educational Psychology, **81**, 131—142.

Wentzel, K.R. 1991a Social competence at school : Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research,* **61**, 1—24.

Wentzel, K.R. 1991b Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development,* **62**, 1066—1078.

Wentzel, K.R. 1993a Motivation and achievement in early adolescence : The role of multiple classroom goals. *Journal of Early Adolescence,* **13**, 4—20.

Wentzel, K.R., 1993b Does being good make the grade ? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology,* **85**, 357—364.

Wentzel, K.R. 1994 Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology,* **86**, 173—182.

謝　辞

本論文は，1995年度名古屋大学教育学研究科に提出した修士論文の一部に加筆修正を加えたものです。調査にご協力いただきました小学校の先生方，そして児童の皆さんに心より感謝致します。また，本研究の一部は平成7年度笹川科学研究助成による補助を受けて行われました。

本論文の作成に当たり，終始丁寧にご指導して頂きました名古屋大学教育学部　速水敏彦先生に心よりお礼申し上げます。

(1996.4.15 受稿, 9.2 受理)

NII-Electronic Library Service