

# 幼児を対象とした目標志向性の測度の開発

高崎文子\*

達成動機づけ研究において幼児期を対象にした研究は多くない。この理由として幼児では達成動機づけに関する個人特性の測定が難しいことがあげられる。そこで本研究では、幼児にも適用できるように、二者択一の強制選択の方式による目標志向性の測度開発を行い、その信頼性と妥当性を検討することを目的とした。研究1では、二者択一の強制選択方式で測定した目標志向性と他の達成反応との関連を検証することで、測度の妥当性を検討した。この結果、判定された目標志向性は失敗経験後の課題選択による挑戦性との関連を示した。研究2では、3つの場面設定を行い各場面での目標選択の変動を検討した。場面を比較することによって、目標志向性の領域を超えた安定性が示されるかを検討し、3項目の尺度としての信頼性についても検討した。研究3では、測度の経時的安定性を検証するため、半年後に再テストを行い目標志向性の変動を検討した。この結果、目標志向性は領域間では一貫性が低く、経時的には比較的安定していることが判明した。また複数場面による判定は、尺度として信頼性が低く、実際に経験した場面をもとに選択させる方法が、いちばん達成反応を予測することがわかった。

キーワード：達成動機づけ、目標志向性、幼児、二者択一の強制選択

## 問 領

小学校入学後、進級進学に伴い学業に関する動機づけが低下していくことは広く知られており(Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993; Harter, 1998)、達成動機づけの発達的研究におけるテーマのひとつである。しかしながら、達成動機づけ領域において、発達的な視点で行われている研究の多くは、小学校高学年以降を対象にしたものである。小学校への入学以降、動機づけの低下という現象が起こるのなら、幼児期の特徴について調査し、その特徴の何がどのような経験やメカニズムを経て変化していくのかを解明する必要があると言えるだろう。

近年動機づけ研究において主要な理論とされる「目標理論」においても、研究対象の多くは小学校の高学年から大学生である(Elliott & Dweck, 1988; Ames & Archer, 1998; Midgley, Meahr, & Urdan, 1993など)。「目標理論」とは、個人が達成場面で表象する目標が、その後の認知的・感情的・行動的反応の個人差を生むとするものである(Dweck & Leggett, 1988)。ここでいう「目標」とは、その場における具体的な達成目標ではなく、なぜその目標を達成したいのかという理由や目的、個人が達成場面において持つ関心・興味といったものを表す。たとえば、同じように「高い学業成績をあげた

い」という目標を持つとしても、ある人は「人にすごいと言わせたいから」頑張るのであり、他の人は「学習して能力をのばしたいから」頑張るのである。つまり、客観的には同じ目標を目指しているように見えても、目標追求の目的には個人差があり、その差は個人が達成する事の何に価値をおいているのか(たとえば努力か結果か)、何に关心や興味を持って達成場面にのぞむのか(たとえば成長か評価か)によって異なる。Dweck (1992) は「目標」の定義として“個人が得ようとする特定の結果の背後にある、より上位のクラスの目標”だと述べている。このように考えると、「目標」とは、個人がある達成に向かっている時のメタ的な目的や関心・興味とほぼ同義であると考えられるだろう。

Dweckら(Dweck & Leggett, 1988)は、課題に取り組むことを通じて能力を伸ばすことを目的としたラーニング・ゴールと、よい評価を得て悪い評価を避けることを目的としたパフォーマンス・ゴールの、主に2つがあると考えている。ラーニング・ゴールを追求する人は、自分の能力を伸ばす事に关心があり、達成場面を能力を伸ばすチャンスだととらえ、挑戦を好む。また失敗を経験してもどうすれば成功できるか、何が足りなかつたのかということに注目し、努力や挑戦を続ける。一方、パフォーマンス・ゴールを追求する人は、自分の能力の評価に关心がある。このため失敗して評価を下げる可能性のある難しい課題はさける傾向がある。また結果にだけ注目する傾向があり、もし失敗を

\* 清泉女学院大学 〒381-0085 長野市上野2-120-8  
fumiko@seisen.jc.ac.jp

経験したなら、能力がないという評価をされたと考え、それ以上の努力や挑戦をやめてしまう。このように、達成場面における目標志向は、注目する情報やその解釈に関する認知的傾向の違いとなってあらわれ、その後の達成行動パターンの個人差を導くのである (Elliott & Dweck, 1988 ; Dweck & Leggett, 1988)。

なお、目標の種類や名称については、研究者によって多少の違いがある。しかし、目標理論研究全体を見渡したレビュー論文では (Urdan, 1997; Anderman, Austin, & Johnson, 2002)，目標は主に 2 つに分類されている。このため本稿でも 2 つの目標の分類を採用する。また、児童を対象とした目標理論研究を行っているのは Dweck らであるため、本稿では「ラーニング・ゴール」「パフォーマンス・ゴール」という彼らの命名を採用する。

ところで従来、児童の達成動機については、学齢期以降と比較して、失敗後も無力感反応を示さないことや、自分の能力や遂行の予測に関してとても楽観的であることが指摘されてきた (Ruble, Boggiano, Feldman, & Loebel, 1980 ; Rholes, Blackwell, Jordan, & Walters, 1980; Stipek, 1983)。この理由として、児童は日々さまざまな能力の向上を経験しているため失敗を気にしない (Ruble ら, 1980)，児童は能力と努力の概念を区別できないので helpless 反応の原因である失敗の能力帰属をしない (Nicholls, 1984) といった説明がなされてきた。しかしながら、Dweck ら (Dweck, 1991 ; Heyman, Dweck, & Cain, 1992) による研究で、すべての児童がこういった無力感反応への強さを示すわけではないことがわかつてきた。児童にとって回答しやすい質問形式や興味を持つような課題による実験を工夫する、という測定方法の妥当性をあげることで、3 才半の児童でも無力感反応を示すことが明らかにされた (Dweck, 1999)。

そこで Dweck ら (Burhans & Dweck, 1995) は、児童以上を対象とした研究によりモデル化された「目標理論」を児童にもあてはめ、児童においても目標志向性によって達成行動の個人差を説明しようとする試みをしている。ところが、児童を対象とした研究で目標志向性を判定したものは、Smiley & Dweck (1994) の課題遂行時の行動的反応を指標とした研究だけであり、その他の児童を対象とした研究では、達成場面における反応パターンが mastery か helpless かのタイプ分けをしているだけで (Cain & Dweck, 1995 ; Heyman & Dweck, 1998 ; Kamins & Dweck, 1999)，目標志向性を測定しようとする試みはなされていない。Smiley ら (Smiley & Dweck, 1994) の研究によると児童の目標志向性は 4 才から個人の特性として測定されているので、目標志向性にあたる特徴が発達・分化していないというわけではない。実験によるタイプ分けという手法の負担の大きさが、目標志向性そのものを判定しようとする研究が少ない原因のひとつであると考えられるだろう。

一方児童以上を対象とした研究では、目標志向性を教示などによって実験的に操作したり、質問紙調査によって個人特性として測定するという手続きがとられる。近年の傾向としては、個人特性として目標志向性を質問紙で測定し、養育態度や学級風土などの状況要因との関連や、結果として示される達成反応との関連を検証する研究が多い。

児童以上を対象とした質問紙調査の項目例をいくつかあげてみる。まず Nicholls ら (Nicholls, Patashnick, & Nolen, 1985) の研究で使われた最も初期のころの質問紙では、学校における個人の目標について、「もし\_\_なら私はとても成功したと感じる」(I feel most successful if \_\_) という言葉に続く、「自分が賢いことを人に見せる事ができたら」(自我・社会志向) や「本当に納得がいくことを学べたら」(課題志向) という項目をそれぞれ評定するものである。この調査票においては目標志向性は“学業の回避 (3 項目)”，“自我・社会志向 (4 項目)”，“課題志向 (2 項目)” の 3 つの下位概念から構成されており、このうち “自我・社会志向” がパフォーマンス・ゴール志向に，“課題志向” がラーニング・ゴール志向に該当する。この質問紙では、目標志向性を構成している認知的要素のひとつと考えられる “個人にとっての成功的規準” によって目標志向性を測定したものである。

この他に、Midgley ら (Midgley, Meahr & Urdan, 1993; Midgley, Meahr, Hicks, Roeser, Urdan, Anderman, & Kaplan, 1996) が開発した Patterns of Adaptive Learning Survey (PALS) では、パフォーマンス・ゴールにあたる “自我目標 (5 項目)” とラーニング・ゴールにあたる “課題目標 (5 項目)” で目標志向性を測定しており、内容は、「クラスで先生の質問に私だけが答えられたら、いい気分である」(自我目標) や「私にとって学校での勉強を理解する事は、良い成績をとる事よりも重要である」(課題目標) というものである。これは、“個人が達成場面で経験する感情や価値づけ” を指標として、目標志向性を測定したものである。

国内では、速水ら (速水, 1987; Hayamizu, Ito, & Yoshizaki, 1989) の作成した、学習する理由について尋ねる内容の項目からなる質問紙がある。たとえば、学習する理由として「先生が勉強しなさいと言うから」(パフォーマ

ンス・ゴール $\alpha$ )、「通知表を良くしたいから」(パフォーマンス・ゴール $\beta$ )、「わかることが楽しいから」(ラーニング・ゴール)という項目を評定する。これは，“課題に取り組む理由”を指標として、目標志向性を測定したものである。

このような既存の質問紙を使って、幼児の目標志向性を測定しようとする場合、実施の難しさに関わる問題点がいくつか考えられる。まず、調査項目数の問題について、幼児の自己概念や自尊心について行われた複数の調査データをメタ分析した研究を参考にしてみると、この分析に使われた22の研究における調査項目数は4から64であり、項目数が多い方が信頼性は高まったという結果が示された(Davis-Kean&Sandler, 2001)。しかし対象年齢は4.5才から6.5才であり、項目数が多い調査では対象年齢が6才以上と高くなっていた。このように、適切な調査項目数と発達の程度は関連が大きく、調査の項目数は幼児の集中力の持続や負担感との兼ね合いで決定されるべきであり、単に項目が多ければ信頼性が高まるのでよいというわけではないだろう。また、同時に他の測度によって目標志向性以外の達成行動などを測定する場合もあるため、目標志向性の調査だけで子どもが疲れてしまったり、集中力が低下するほどの負担をかけるということは適当ではない。

さらに、前掲の児童を対象とした主な調査票を幼児に適用する場合は、質問の形式や内容理解についても問題点があげられる。たとえば、「もし\_\_だったら」という仮定法を使った形式で、複数の異なる状況を仮想し回答することは、幼児にとっては難しいと考えられる。また、「何のために」という学習理由の評定も同様に、複数の項目の内容を理解しそれぞれに回答するのは難しいであろう。さらに回答方法については、幼児を対象に自尊心や自己概念を調査した研究では、二者択一の回答方法が多く採用されており(Davis-Kean & Sandler, 2001)、リッカート法は児童以上の年齢にならないと適用が難しいと言える。

これらの問題点を解決するために、幼児を対象とする際には質問紙の項目を口頭で伝える、1対1で個人のペースで調査をすすめる、絵やマンガなどを使って質問の内容を理解させる、など調査の実施方法に関する工夫も検討されている(Hater & Pike, 1984など)。しかし幼児を対象とした研究では、単純で直接的な質問が一番信頼できる情報を得られるとされており、幼児に適した測度の開発が最も望ましいと考えられている(Davis-Kean & Sandler, 2001; Marsh, Craven, & Debus,

1991)。さらに、発達研究を行う場合、同一の測度でなるべく多くの対象年齢に適用できることが測度の有用性を高める事になるため、より年少の子どもに合わせた少ない項目数で信頼性を高める努力が必要なのではないだろうか。

幼児に適した測定方法として、単純で直接的な質問形式である二者択一の強制選択方式があげられる。Ames & Archer (1987) は、この二者択一の強制選択方式で、パフォーマンス・ゴールとラーニング・ゴールに関する目標の価値のプライオリティーをつけさせることで、個人の目標志向性を判定した。これは養育者を対象にし、その子どもに対してどのような目標を求めているかを選択させる事で、養育者自身の目標の価値づけを判定するものであった。養育者は、“子どもが一生懸命やらなくても学校ではよくできる”か、“学校ではよくできなくても一生懸命やる”か、どちらが好ましいと思うかを選択する。Ames & Archer (1987)によると、選択や葛藤状況を示された時に目標の順位づけをすることができる、もし両方とも重要だと考え迷ったとしても、どちらかを選ぶ事で個人にとっての価値の順位を決定できると述べている。

このような二者択一の方法は、選択させる場面状況が目的を反映したものであり、協力児に状況を上手くイメージさせる事ができるなら、幼児にとって難しい質問形式ではないと考えられる。また、Ames & Archer (1987) が述べているように、場面選択をするということを通して価値観の順位づけが明確になるのであれば、認知発達的には未熟で、目標や場面に付加されている価値を理解していない幼児であっても、個人にとって好ましい方という選択をすることで表現することは可能であると思われる。このため、この方法で幼児の目標志向性を測定するためには、場面にパフォーマンス・ゴールやラーニング・ゴールの要素が反映されていることが条件となる。

目標志向性を測定する質問紙の調査項目は、目標志向性を構成している要素の一側面を取り上げ質問を行っているものがほとんどである。たとえば、目標志向性そのものを反映する要素として達成場面における、目的／興味／関心があげられる。また目標志向性に伴う達成反応の認知的特徴として、成功・失敗の規準／原因帰属／状況の解釈などの側面、行動的特徴として、課題への挑戦性／行動の持続性などの側面があげられる。このいくつかの目標志向性に関わる特徴のうち、Nicholls ら (1985) は“成功／失敗の規準”に焦点をあてて質問紙を作成し、速水ら (1987) は、“目的”に焦点

をあてて質問紙を作成した。Ames & Archer (1987) の二者択一の質問では，“興味／関心”に焦点をあてたものだと言えるだろう。先に述べたように、「目標」は、達成場面における“目的／興味／関心”とほぼ同義であると考えられるため，“興味／関心”に焦点をあてた質問は、他の認知的反応や行動的反応などを測定するよりも、より「目標」の本質をとらえやすいと考えられる。このため幼児を対象とした質問を開発する場合も、目標志向性そのものを反映させる要素を含む“興味／関心”に焦点をあて状況設定をすれば、少ない項目数でも目標志向性の核心をとらえることができるのでないだろうか。

以上のように、達成動機づけを発達的に研究するためには、これまであまり対象とされてこなかった幼児期を含めた研究をするべきであり、そのためには、幼児の達成動機づけに関する特性を判定する測度を開発することが求められる。特に「目標理論」研究では、幼児期からの目標志向性の判定ができることで、その形成時期や形成に関わる要因、年長になるに従ってどのように変化していくのか、また変化に関わる要因についての研究が期待される。

そこで本研究では、成人を対象にした調査でも使われている、二者択一の強制選択の方式で幼児の目標志向性の測定を行い、その信頼性と妥当性を検討することを目的とした。研究1では、二者択一の強制選択方式で測定した目標志向性と他の達成反応との関連を検証することで、測度の妥当性を検討した。研究2では、測度の項目数が測度の信頼性に与える影響を検討するため、複数の場面設定を行い、各場面での目標選択の変動を検討した。また場面を比較することによって、目標志向性の領域を超えた安定性が示されるかを検討することも目的とした。研究3では、測度の信頼性を検証するため、半年後に再テストを行い目標志向性の変動を検討した。

## 研究 1

### 目的

幼児を対象とした目標志向性測定の測度開発を目的とした。二者択一の強制選択により、目標志向性の測定を行い、達成動機づけの指標との関連を調べることで、測度の妥当性を検討する。

### 方法

**協力児** 埼玉県にある私立幼稚園に通う年長児(5-6才) 106名と年中児(4-5才) 70名の計176名(女児86名・男児90名)

**実験者** 心理学を専攻している大学生9名。実験者によって対応が異なることがないよう、事前に十分なトレーニングを行った。

**実験期日** 2000年11月：年長児31名対象

2001年11月：年長児75名対象

(研究2にも参加)

2001年12月：年中児70名対象

(研究3にも参加)

**場所** 対象幼稚園のホール。一度に数組が同時に実験を行ったため、隣の様子が気にならない程度に距離をおいて机を配置した。

**材料** 幼児の目標志向性の測定のため、二者択一で目標を選択させる質問を作成した。目標志向性を反映し“興味・関心”が異なる2つの場面選択とした。具体的には、幼児が日常で実際に経験する達成場面を用いることとした。ラーニング・ゴールの要素が含まれる場面として「前には出来なかったことが、頑張って出来るようになった」(能力を伸ばす)場面とし、パフォーマンス・ゴールの要素が含まれる場面として「上手にできることを先生やお母さんにほめられた」(よい評価を得る)場面とした。特にパフォーマンス・ゴールに関しては、幼児では達成の結果を仲間と比較する事で動機づけられる事はないとする先行研究(Nicholls, 1984)を考慮し、他者との比較による評価よりも、先生やお母さんからの評価に关心があるか、という点から場面を設定した。

それぞれ子ども自身が実際に経験した場面を想起させ、その2つの場面のうちどちらが嬉しいかを尋ねた。体験した場面を選択することで、場面設定のイメージが具体的になり、個人の持つ達成場面における興味や目的がより明確に反映されると考えられた。

**手続き** 協力児と実験者の1対1の面接方式で、目標志向性を測定するためのインタビューと達成動機づけを測定するためのパズル課題が施行された。

**目標志向性の測定** まず協力児との間にラポールをつけるために、幼稚園の生活について話を聞いた。その中で、「○○ちゃんがとっても上手にできて、お母さんや先生にほめられることってある?」と尋ね、実際に協力児が得意な活動について聞いた。また「○○ちゃんが、前は出来なかったんだけど、頑張って練習したから今は出来るようになったことってある?」と尋ね、出来るようになったという経験について聞いた。その後、協力児が実際に挙げた活動にふれながら「××がとっても上手に出来てほめられた時と、△△が一生懸命練習してはじめて出来た時だと、どちらの方が嬉し

い？」と尋ねた。どちらかが選べなかった時は、考える時間を与え、最終的にひとつを選択させた。なお、場面提示の順序効果を避けるため、「ほめられた時」と「出来た時」はランダムに提示された。

**達成動機づけの測定** 達成動機づけの指標として、意欲、次回の成功期待、挑戦性を調べるためにパズル課題を行った。インタビューによる目標志向性の判定と達成場面での反応の関連性によって妥当性を検討することが目的であった。特に失敗を経験することによって、パフォーマンス・ゴール志向とラーニング・ゴール志向の達成反応パターンの違いが明確になるため(Dweck & Leggett, 1988), パズル課題では失敗経験をするように操作した。試行は全部で4回行われ、最初は簡単な練習課題、続く2回は出来ないように操作された失敗課題、最後に完成できるまで課題を行わせ成功経験をさせる成功課題であった。

課題は、幼児になじみのあるキャラクターの描かれた立体パズルを用いた。これは、いくつかの立方体の1つの面を合わせて、全体で1つの絵を完成させるもので、1組のパズルで6つの絵を作ることができるものであった。練習試行では4つのキューブのパズルを使い、1回試行を行った。続く本試行では9つのキューブのパズルを使い、3回試行を行った。本試行の3つの課題は、複雑さを同程度とし難易度の差がないよう配慮して選択した。各試行では見本の絵を提示し、同じようにパズルを完成させるよう教示を与えた。失敗試行で提示された見本の絵は、与えられたパズルのピースでは作れないものであり、これによって確実に失敗経験をさせるように操作した。

2回の失敗経験後に「意欲」、「次回の成功期待」を尋ね、全試行後に4つの課題からもう一度やってみたい「課題選択」をさせてすることで達成反応の指標とした。次回の試行でどれくらい頑張ってやりたいかという「意欲」は、5段階の表情の異なる顔の絵を使い、「すごくがんばる」(5点)～「すごくやりたくない」(1点)の5件法で回答を求めた。また、次回の試行では成功すると思うかという「次回の成功期待」は、「出来る」「出来ない」「わからない」の3択で回答させた。最後に課題への挑戦性を調べるために、全課題終了後に、それまでに行った4つの試行(練習課題・2つの失敗課題・成功課題)の成功と失敗を幼児に再度確認させたあと、もう一度やるならどの課題をやってみたいか、またその理由を尋ねた。

失敗経験の影響が残らないように、全試行後に全員に十分な肯定的フィードバックを与えた。具体的には

「○○ちゃん、すごくよく出来たね。とっても頑張ったよね。頑張ったからパズルが上手に出来るようになったね。」などと伝え、心理的影響が残らないように配慮した。

インタビューとパズル課題に要した時間は、一人約25分ほどであった。

## 結果

幼児が実際に経験した活動で“ほめられた時”と“はじめて出来た時”的どちらが嬉しいかを尋ね、“ほめられた時”を選択した場合は、よい評価を得ることに興味／関心があるパフォーマンス・ゴール志向、“はじめて出来た時”を選択した場合は、能力を伸ばすことに対する興味／関心があるラーニング・ゴール志向とした。この結果、パフォーマンス・ゴール志向と判定された者は79名、ラーニング・ゴール志向と判定された者は95名、無回答2名であった。

年長児と年中児で目標志向性の選択に差があるか、カイ二乗検定を行ったところ有意差はなかった( $\chi^2=306, df=1, n.s.$ )。また男女間でも有意差はなかった( $\chi^2=00, df=1, n.s.$ )。このため以後は性別・学年別の区別は行わず分析をすすめた。

測定された目標志向性と達成反応パターンとの関連を調べるために、パズル課題における“意欲”“次回の成功期待”，全試行終了後の“課題選択”を分析した。

まず，“意欲”得点を算出し目標志向性を独立変数とする分散分析を行った。パフォーマンス・ゴール志向では平均4.18(SD=.85)、ラーニング・ゴール志向では平均4.10(SD=.94)であり、両目標志向性の間には“意欲”得点の有意差はみとめられなかった( $F(1,172)=.088, n.s.$ )。

また，“次回の成功期待”的回答と目標志向性によるカイ二乗検定を行った。パフォーマンス・ゴール志向の者は、出来る57名／出来ない7名／わからない17名、ラーニング・ゴール志向の者は、出来る64名／出来ない7名／わからない23名であり、人数の偏りに有意差はみとめられなかった( $\chi^2=.341, df=2, n.s.$ )。

全試行終了後の課題選択は、一度成功した課題を選ぶか失敗した課題を選ぶかで、失敗経験後の挑戦性が判定できると考えられた。練習課題と成功課題を選択した者は挑戦性が低いと判定され、パフォーマンス・ゴール志向の特徴を示していると予測された。一方、2つの失敗課題を選択した者は、挑戦性が高いと判定され、ラーニング・ゴール志向の特徴を示していると予測された。目標志向性ごとに課題選択の人数を集計した結果は、TABLE 1のとおりであった。課題選択の

うち、どの課題もやりたくない回答した者が2名いたため、これを以後の分析からは除外した。カイ二乗検定した結果、人数の偏りが有意であることが判明した ( $\chi^2=17.83$ ,  $df=3$ ,  $p<.001$ )。残差分析の結果、練習試行では、パフォーマンス・ゴール志向の者がラーニング・ゴール志向の者よりも有意に多く選択しており、失敗1試行では、ラーニング・ゴール志向の者がパフォーマンス・ゴール志向の者よりも有意に多く選択していた。また失敗2試行でも、ラーニング・ゴール志向のものがパフォーマンス・ゴール志向のものよりも選択した人数が多い傾向があった。

また、課題選択のうち練習と成功課題は挑戦性が低く、失敗課題は挑戦性が高いということの判定が妥当であるかを検討するため、課題選択の理由を確認した。選択理由はその内容から、「課題が好き」「やってみたい」「出来なかったから」「簡単だったから」「その他」の5つに分類し、選択された課題ごとに理由を集計した (TABLE 2)。このうち「その他」という理由を除きカイ二乗検定を行った結果、人数の偏りが有意であることが判明した ( $\chi^2=103.85$ ,  $df=9$ ,  $p<.0001$ )。残差分析の結果、練習課題を選択した者は「やってみたい」「出来なかったから」という理由が有意に少なく、「簡単だったから」という理由が有意に多かった。また、失敗課題1を選択した者は、「課題が好き」という理由は少ない

傾向にあり、「簡単だったから」という理由が有意に少なく、「出来なかったから」という答えが有意に多かった。失敗2を選択した者は「課題が好き」という理由が有意に多く「簡単だったから」という回答が有意に少なかった。成功課題を選択した者は「出来なかったから」という理由が有意に少なく「簡単だったから」という回答が有意に多かった。

Smiley ら (Smiley & Dweck, 1994) の先行研究による mastery 反応と helpless 反応の判定を参考にすると、「課題が好き」「やってみたい」「出来なかったから」という理由は挑戦性が高い mastery 反応、「簡単だったから」という理由は挑戦性の低い helpless 反応だと考えられた。同じ mastery 反応であっても、失敗課題1では「出来なかったから」という理由が多く、失敗課題2では「課題が好き」という理由が多かったが、これは使用されたパズルに描かれたキャラクターの違いによる影響であると考えられた。しかしながら「課題が好き」「やってみたい」「出来なかったから」のどの理由を述べたとしても、積極的に再度取り組みたいという動機を反映していると考えられたため、すべて mastery 反応であると判定した。

この結果から、パフォーマンス・ゴール志向の者は挑戦性が低く、ラーニング・ゴール志向の者は挑戦性が高いといえると判断された。

## 研究 2

### 目的

二者択一の強制選択方式で幼児の目標志向性の測度を開発することを目的とし、その領域を超えた安定性と、項目数による信頼性への寄与を検討すること目的とした。

### 方法

**協力児** 埼玉県にある私立幼稚園に通う年長児 (5-6才)，研究1に参加した者の中75名(女児36名，男児39名)

**実験者** 心理学を専攻している大学生5名

**実験期日** 2001年11月

**材料** 質問数と課題領域の影響を検討するため、2つの仮想の達成場面を設定した質問を作成した。研究1の実際の経験に基づく場面選択の質問では、各協力児が想起する活動内容は個々人で異なるものであったが、研究2では全協力児に共通した課題達成場面を実験者が設定し、その場面の中で「ほめられる」とこと「出来るようになる」ことの比較を求めるものとした。設定した場面は、実際に幼稚園で行われている活動の

TABLE 1 目標志向性と課題選択

	練習	失敗1	失敗2	成功	合計
P.G 人数	29**	12**	15+	23	79
残差	3.16	-2.79	-1.88	1.57	
L.G 人数	15**	32**	30+	18	95
残差	-3.16	2.79	1.88	-1.57	
合計	44	44	45	41	174

\*\*  $p<.01$ , + $p<.10$

TABLE 2 課題選択と選択理由

	課題が好き	やってみたい	出来なかった	簡単だった	合計
練習 人数	5	2*	2**	32**	41
残差	-0.33	-1.91	-4.53	5.99	
失敗1 人数	2*	4	32**	2**	40
残差	-1.85	-0.79	7.14	-5.05	
失敗2 人数	12**	9	19	5**	45
残差	2.96	1.43	1.48	-4.49	
成功 人数	3	7	1**	23**	34
残差	-0.94	1.35	-4.28	3.89	
合計	22	22	54	62	

\*\*  $p<.01$ , + $p<.10$

中から領域の異なる課題として、お絵描きをする場面（お絵描き場面）と跳び箱をする場面（跳び箱場面）が選ばれた。質問内容は研究1と同様に、各課題において「上手に出来ることを先生やお母さんにほめられる」と「前には出来なかつたことが、頑張って出来るようになる」を比較して、どちらが嬉しいかの選択をさせるものであった。

**手続き** 研究1と同様、協力児と実験者の1対1の面接方式で目標志向性を判定するため、二者択一の強制選択方式の質問を行った。協力児は、日常経験している活動に基づいて目標志向性（日常場面）を選択したあと（研究1），実験者が設定した2つの課題達成場面についても、目標志向性を測定する選択を行った。

協力児が仮想場面を想定しやすいように、各場面の絵を見せながら質問が行われた。たとえば跳び箱の場面では、「この絵は、○○ちゃんが跳び箱が上手に跳べたから、先生が見ていて“すごいね”ってほめてくれているところなのよ」「この絵は、○○ちゃんが一生懸命練習して、跳び箱4段がはじめて跳べるようになって“やったー”って喜んでいるところなのよ」と説明し、どちらの場面の方が嬉しいと思うかを選択させた。お絵描き場面も同様に、「これは○○ちゃんがお絵描きが上手にできて、先生が見ていて“すごいね”ってほめてくれているところなのよ」「これは○○ちゃんが、一生懸命がんばって描いたから、とても上手にできて“やったー”って喜んでいるところなのよ」と説明し、どちらの場面が嬉しいと思うかを選択させた。

その後は研究1の手続きと同様に、パズル課題を行い、失敗経験後の課題選択によって、子どもの動機づけを測定した。

## 結果

協力児が実際に経験した活動での目標選択と、異なる領域での目標選択とに関連があるかを調べるために、日常の活動、お絵描き場面、跳び箱場面での目標の選択人数を比較した。各場面での目標選択の人数は、日常場面ではパフォーマンス・ゴール志向39名、ラーニング・ゴール志向35名、お絵描き場面ではパフォーマンス・ゴール志向53名、ラーニング・ゴール志向21名、跳び箱場面ではパフォーマンス・ゴール志向50名、ラーニング・ゴール志向24名であった（TABLE 3）。このうち3場面とも同じ目標を選択したのは36名で、全体の48.0%であった。

また、各場面ごとの目標志向性と課題選択の人数を集計し（TABLE 4）カイ二乗検定をした結果、各場面とも人数の偏りが有意である事が判明した（日常活動場面

TABLE 3 場面ごとの目標志向性の選択人数  
(人)

	P.G	L.G
日常場面での目標志向性	39	35
お絵描き場面での目標志向性	53	21
跳び箱場面での目標志向性	50	24

TABLE 4 場面別の目標志向性と課題選択人数  
(人)

	練習	失敗 1	失敗 2	成功	合計
日常場面	P.G	14	5	5	39
	L.G	3	16	14	35
お絵描き場面	P.G	15	11	12	53
	L.G	2	10	7	21
跳び箱場面	P.G	14	13	8	50
	L.G	3	8	11	24

$\chi^2=26.94$ , df=3, p<.0001 ; お絵描き場面  $\chi^2=103.85$ , df=3, p<.05 ; 跳び箱場面  $\chi^2=10.93$ , df=3, p<.01)。

さらに、課題選択とその理由（TABLE 5）の人数を集計し、選択理由が「その他」であった2名を除いて、カイ二乗検定をした結果、人数の偏りが有意である事がわかった（ $\chi^2=38.77$ , df=12, p<.0001）。研究1の結果と同様に、練習課題や成功課題では「簡単だった」という理由が多かったため、helpless反応を示していると判定し、失敗課題1においては「出来なかつた」、失敗課題2においては「課題が好き」という理由が多かったため、mastery反応を示していると判定した。失敗課題1と2の選択理由の違いは、研究1と同様にパズルのキャラクターの影響があったものと考えられた。

次に、各場面の目標選択と達成反応の指標である課題選択との関連を検討するため、便宜的に名義変数である目標選択と課題選択をダミー変数に変換した。まず目標志向性では、パフォーマンス・ゴール志向に0,

TABLE 5 研究2 参加者の課題選択と選択理由

	課題が好き	やってみたい	出来なかつた	簡単だった	合計
練習	1	3	0**	12**	16
	-1.56	-0.30	-2.85	4.01	
失敗1	2	4	12**	2**	20
	-1.29	-0.16	3.67	-2.52	
失敗2	7**	3	7	2**	19
	2.31	-0.56	1.11	-2.24	
成功	4	5	1**	7	17
	-0.55	1.06	-2.23	1.02	
合計	14	15	20	23	72

\* \* p<.01

ラーニング・ゴール志向に1を割り当てた。また課題選択では、練習課題と成功課題の選択に0を、失敗課題の選択に1を割り当てた。

まず、3つの場面での目標選択を合成して、目標志向性を表す場合について検討した。3つの場面での目標選択が「目標志向性測定尺度」を構成する3項目と考え、3項目の合計得点を目標志向得点としその信頼性を算出したところ、信頼性係数(クロンバッックの $\alpha$ )は0.52であり、信頼性は高いとはいえないという結果であった。つまり各場面での目標選択には一貫性がないと考えられ、3場面の目標選択を合成して個人の目標志向性とすることは、適当ではないと判断された。

次に3つの場面での目標選択のうち、達成反応を最も予測する目標選択場面について検討するため、各場面の目標選択を独立変数とし課題選択を従属変数とした重回帰分析を行った(TABLE 6)。その結果、日常場面での目標選択が5%水準で有意であり、最も達成反応への関連が高く、次に跳び箱場面での目標選択が10%水準で達成反応への関連がある傾向を示した。お絵描き場面での目標選択は関連があるとは言えなかった。この結果から、今回設定した3場面の中では、日常場面で実際に幼児が経験した活動に基づく目標志向性の質問が、達成反応を最もよく予測することが示された。

TABLE 6 課題ごとの目標志向性による重回帰分析結果

	$\beta$	r
日常場面での目標志向性	0.35*	0.39
お絵描き場面での目標志向性	-0.09	0.11
跳び箱場面での目標志向性	0.28 <sup>+</sup>	0.34
R	0.47	
R <sup>2</sup>	0.23*	

\* p<.05, +p<.10

### 研究 3

#### 目的

研究1で二者択一方式で目標志向性を測定した後、半年後に再度目標志向性を測定し、測度としての信頼性を検討することを目的とした。

#### 方法

**協力児** 埼玉県にある私立幼稚園の年長児、研究1に参加した者のうち69名(女児38名、男児31名)。協力児は研究1への参加の時点では年中クラスに属していたが、半年後の再テストでは進級し年長クラスであった。

**実験者** 心理学を専攻している大学生5名

**実験期日** 第1回2001年12月、第2回2002年7月

**手続き** 研究1で日常場面での目標を測定した半年後に、同様の手続きで目標志向性を測定した。日常経験している活動について、半年後の時点での“得意なこと”と“出来るようになったこと”について尋ね、それぞれが“ほめられたとき”と“出来るようになった時”的どちらが嬉しいかを比較させた。

#### 結果

研究3の参加者69名のうち、研究1の目標選択の内訳は、パフォーマンス・ゴール志向29名、ラーニング・ゴール志向40名であった。半年後の目標選択の内訳は、パフォーマンス・ゴール志向40名、ラーニング・ゴール志向29名であった。半年後に同じ目標を選択した者は52名(75.3%)であった。1回目の目標選択と半年後の目標選択の人数について、カイ二乗検定を行ったところ、人数の偏りに有意差が認められ( $\chi^2=17.07$ , df=1, p<.001), 残差分析の結果、初回の目標選択でパフォーマンス・ゴール志向だった者は、半年後にもパフォーマンス・ゴールを選択した者が有意に多く、ラーニング・ゴール志向を選択した者は有意に少なかった。初回の目標選択でラーニング・ゴールを選択した者も同様に、半年後に同じ目標を選択した者が有意に多く、違う目標を選択した者は有意に少なかった。

また、名義変数である年中時の目標選択と年長時の目標選択に、便宜的にそれぞれパフォーマンス・ゴール志向0、ラーニング・ゴール志向1を割り当て、ダミー変数に変換した。両目標志向性の相関係数はr=.546で、1%水準で有意であった。また、半年後の目標志向性の測定を再テストとみなし、再テスト法による信頼性係数を算出したところ.71であり、一応の信頼性が確かめられた。

この結果、目標の選択は経時的には比較的安定していると判断された。

#### 総合的考察

本研究の目的は、幼児を対象とした目標志向性の測度を開発することであり、二者択一の強制選択方式で個人の目標志向性を判定する測度を開発し、その信頼性と妥当性の検討を行うことであった。

まず、幼児が実際に経験した達成場面の選択によって目標志向性の判定を行い、達成場面における動機づけ指標と対応させることで妥当性を検討した。この結果、二者択一でパフォーマンス・ゴール志向を反映する場面を選択した者は、失敗経験後の「課題選択」で非挑戦性を示し、ラーニング・ゴール志向を反映する場面を選択した者は、挑戦性を示すことがわかった。

しかし「意欲」や「次回の成功期待」といった指標では2つの目標志向性間に差はみられなかった。「意欲」得点の平均は両志向性とも5件法で4以上と高く、「次回成功期待」では79%の者が「次回も出来る」と答えているというように、両志向性とも高い習熟志向の反応パターンを示しており、幼児は失敗経験後も高い成功期待を維持するというこれまでの研究結果 (Stipek, 1984; Rholes et al., 1980) と合致するものであった。これは、認知的な未熟さのため、周囲との比較や自分の能力の自己評価などが、児童よりも実体を反映しない楽観的なものであるという幼児の特徴が示された結果であるといえる。つまり、二者択一による目標志向性の判定によって達成動機づけを予測できなかったというよりも、「意欲」「次回の成功期待」は、幼児における達成動機づけの個人差を示す指標として適切ではなかったと判断できる。

失敗経験後の課題選択を指標とした場合は、非挑戦性を示す練習課題・成功課題と、挑戦性を示す失敗課題の選択人数に偏りはなかったため、達成動機づけの指標として個人の動機づけの反応パターンを検出することは可能であると判断した。達成場面の二者択一による目標志向性の判定と「課題選択」との関連を検討した結果、パフォーマンス・ゴール志向の者は一番簡単な練習試行を再度やってみたい課題として選択しており、ラーニング・ゴール志向の者は失敗課題に再度挑戦することを選択した者が多く、目標志向性と課題選択の結果に関連があることが判明した。以上のことから、幼児を対象に二者択一の選択方式で目標志向性を判定する方法は、失敗経験後の反応パターンと照らし合わせて妥当であると判断された。

研究2では、二者択一方式で目標志向性を判定する際に、複数場面を設定し項目数を増やした際の尺度としての信頼性と、異なる領域における安定性を検討した。まず、日常で子どもが実際に経験した場面をもとにした場合と、幼稚園で行われている活動のうち2領域を取り上げて場面を設定した場合の場面選択を比較すると、3領域間での目標選択は一貫していないということが判明した。

理由として、実験者が設定した幼稚園での活動(お絵描き場面と跳び箱場面)では、実際に“ほめられた”“頑張って出来た”という経験をしたことがあるとは限らず、また経験したことがあったとしても、子どもが実際に経験したとしてあげた活動よりもその印象の程度は低かった可能性がある。幼児を対象とした調査の適切性を考えると、実験者が設定した場面を想像させるより

も、幼児自身が体験した場面の想起の方がより適切であるのではないかと考えられる。3場面のうちどの目標選択が、失敗経験後の課題選択をよく予測するかを検討した結果も、幼児の実際の経験に基づいて場面設定をした場合の目標選択が最もよく達成反応を予測するという結果であった。問題点としては、個人によって想起する場面が異なることがあげられるが、活動内容や領域を同じにすることによって個人の興味や関与の程度が異なるよりも、「ほめられた」「頑張って出来た」といった個人の経験の内容を同じにしたほうがより妥当であると考えられる。特に幼児では、大人のように架空の場面設定においてリアルな想像ができない可能性が高く、具体的な経験に基づく設定が望ましいと考えられる。以上のことから、幼児に対して二者択一方式で目標志向性を判定する場合、幼児が実際に経験した活動をもとに質問を行うことが適当であると判断された。

研究3では、半年後の目標志向性を測定し、経時的に見た場合の信頼性を検討した。この結果、目標志向性の信頼性はそれほど高いとは言えなかったが、幼児期の半年間は成長・変化の大きな時期であり、子ども達は年中から年長へと進級し、クラスメイトや担任が変わることによる経験をした中での結果であるため、一応の信頼性は認められ、目標志向性の変化は大きくないものと判断された。研究2の結果と合わせて考えると、領域間の目標志向性は一貫しているとはいえないが、同じ領域では比較的安定しているということが判明した。これは、目標志向性をパーソナリティ特性と考えた場合、パーソナリティの反映としての行動や反応は、領域を超えた一貫性は低いが、同じ領域では時間を超えた一貫性は比較的高いという状況論(堀毛, 1998 参照)と合致した結果であると考えられる。

ただし、課題達成場面全般を同じ領域としてとらえるならば、達成課題の内容にかかわらず安定した目標志向性が示されるはずである。しかしながら、お絵描きや跳び箱といった課題によって目標志向性が異なるという結果であったのは、子どもによっては実験者が設定した場面を達成場面と受け取らなかつたからではないかと考えられる。以上のようなことをふまえて、実験者による場面設定をより妥当なものとし、複数場面から目標志向性を判定し、項目数を増やすことで測度の安定性を増していくための努力は、今後の課題として残された。

本研究では、幼児に適用可能な目標志向性の測度を開発することを目的とし、個人の経験に基づいた場面

設定の二者択一方式による目標志向性の判定に、一応の信頼性と妥当性が確認された。幼児の個人特性としての目標志向性を測定できることで、今後は目標志向性の発達的変化、養育態度との関連などから目標志向性の形成に関わる要因の解明、幼稚園などの幼児教育の場での個性に合わせたやる気の育成、目標志向性の変化に関連した要因やメカニズムの解明などが研究課題として期待される。

### 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*, **Vol.79**, No.4, 409-414.
- Ames, C., & Archer, J. 1988 Achievement goals in the classroom : Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, **Vol.80**, No.3, 260-267.
- Anderman, E.M., Austin, C.C., & Johnson, D.M. 2002 The development of goal orientation. In A. Wigfield & J.S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*. San Diego, CA: Academic Press. Pp.197-217.
- Burhans, K.K., & Dweck, C.S. 1995 Helplessness in early childhood : The role of contingent worth. *Child Development*, **66**, 1719-1738.
- Cain, K.M., & Dweck, C.S. 1995 The relation between motivational patterns and achievement cognitions through the elementary school years. *Merrill-Palmer Quarterly*, **41**, 25-52.
- Davis-Kean, P.E., & Sandler, H.M. 2001 A meta-analysis of measures of self-esteem for young children : A framework for future measures. *Child Development*, **Vol.72**, No.3, 887-906.
- Dweck, C.S. 1991 Self-theories and goals : Their role in motivation, personality, and development. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* : **Vol.38**. Perspectives on motivation. Lincoln, NE : University of Nebraska Press. Pp.199-255.
- Dweck, C.S. 1992 The study of goals in human behavior. *Psychological Science*, **3**, 165-167.
- Dweck, C.S. 1999 *Self-theories : Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA : Psychology Press.
- Dweck, C.S., & Leggett, E.L. 1988 A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, **95**, 256-273.
- Eccles, J.S., Wigfield, A., Harold, R., & Blumenfeld, P. 1993 Age and gender differences in children's self and task perceptions during elementary school. *Child Development*, **64**, 830-847.
- Elliott, E.S., & Dweck, C.S. 1988 Goals : An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, **54**, 5-12.
- Harter, S. 1998 The development of self representations. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology* : **Vol.3**. Social, emotional, and personality development (5th ed.). NY : Wiley. Pp.553-617.
- Harter, S., & Pike, R. 1984 The pictorial scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, **55**, 1969-1982.
- 速水敏彦 1987 学習動機に関する一研究 名古屋大学教育学部紀要（教育心理学）, **34**, 15-23.
- (Hayamizu, T. 1987 A study of motives for learning. *Bulletin of the Faculty of Education, Nagoya University (Educational Psychology)*, **Vol.34**, 15-23.)
- Hayamizu, T., Ito, A., & Yoshizaki, K. 1989 Cognitive motivational processes mediated by achievement goal tendencies. *Japanese Psychological Research*, **31**, 179-189.
- Heyman, G.D., & Dweck, C.S. 1998 Children's thinking about traits : Implications for judgments of the self and others. *Child Development*, **69**, 391-403.
- Heyman, G.D., Dweck, C.S., & Cain, K.M. 1992 Young children's vulnerability to self-blame and helplessness. *Child Development*, **63**, 401-415.
- 堀毛一也 1998 状況論と相互作用論 性格心理学ハンドブック, 福村出版, 104-116. (Horike, K. 1998 *Handbook of personality*, Fukumura, 104-116.)
- Kamins, M.L., & Dweck, C.S. 1999 Person versus process praise and criticism : Implications for

- contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology*, **35**, 835-847.
- Marsh, H.W., Craven, R.G., & Debus, R. 1991 Self-concepts of young children 5 to 8 years of age : Measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology*, **83**, 377-392.
- Midgley, C., Meahr, M.L., Hicks, L., Roeser, R.W., Urdan, T., Anderman, E.A., & Kaplan, A. 1996 *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Survey* [PALS]. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Midgley, C., Meahr, M.L., & Urdan, T. 1993 *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Survey* [PALS]. Ann Arbor, MI : University of Michigan Press.
- Nicholls, J.G. 1984 Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Child Development*, **49**, 800-814.
- Nicholls, J.G., Patashnick, M., & Nolen, S.B. 1985 Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, **77**, 683-692.
- Rholes, W.S., Blackwell, J., Jordan, C., & Walters, C. 1980 A developmental study of learned helplessness. *Developmental Psychology*, **16**, 616-624.
- Ruble, D.N., Boggiano, A.K., Feldman, N.S., & Loebel, J.H. 1980 Developmental analysis of the role of social comparison in self-evaluation. *Developmental Psychology*, **16**, 105-115.
- Smiley, P.A., & Dweck, C.S. 1994 Individual differences in achievement goals among young children. *Child Development*, **65**, 1723-1743.
- Stipek, D.J. 1983 A developmental analysis of pride and shame. *Human Development*, **26**, 42-54.
- Stipek, D.J. 1984 Young children's performance expectations : Logical analysis or wishful thinking ? In J. G. Nicholls (Ed.), *Advances in motivation and achievement* : Vol.3. The development of achievement motivation. Greenwich, CT : JAI Press. Pp.33-56.
- Urdan, T.C. 1997 Achievement goal theory : Past results, future directions. In M.L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* : Vol.10. Greenwich, CT : JAI Press. Pp.99-141.

(2002.11.12 受稿, '03.9.20 受理)

## *Development of a Goal Orientation Measure for Preschool Children*

FUMIKO TAKASAKI (SEISEN JOGAKUIN COLLEGE) JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2003, 51, 401—412

In the present study, a goal orientation measure suitable for children 4 to 6 years old was developed using alternative forced-choice questions, and the reliability and validity of the measure were examined. In Study 1, the validity of the measure was evaluated by examining the relation between goal orientation and other achievement behaviors. The determined goal orientation was found to be relevant to the child's challenging attitude when choosing tasks after having experienced failure. In Study 2, 3 scenes were set up in order to observe changes in the children's responses when they were choosing a goal for each scene. Comparison of the 3 scenes enabled examination of whether stability in goal orientation extended beyond the domain of the scenes and whether these 3 scenes formed a reliable scale. In Study 3, a retest was conducted 6 months after the first test, and changes in goal orientation were examined in order to verify the diachronic stability of the measure. Low consistency in goal orientation was found between the domains of the scenes, but goal orientation was relatively stable. In addition, it was found that determination based on 2 or more scenes had low scale reliability.

Key Words : achievement motivation, goal orientation, alternative forced-choice question, preschool children