

博士(人間科学)学位論文

幼児期における目標志向性の
形成と変化に関する研究

A study of formation of goal orientation
during early childhood and its subsequent change

2004年1月

早稲田大学大学院 人間科学研究科

高崎 文子

TAKASAKI Fumiko

研究指導教員：野嶋 栄一郎 教授

目次

第1章 心理学における動機づけ研究の動向

第1節 達成動機づけ研究の系譜	1
1. 動機づけ研究	
2. 達成動機づけ研究	
3. 達成動機づけ研究の対象と領域	
第2節 「目標理論」の位置づけ	4
1. 「目標理論」とは	
2. Dweck の目標理論	
3. その他の目標理論	
3.1. Nicholls の目標理論	
3.2. Ames の目標理論	
4. Dweck の拡大目標理論	
第3節 乳幼児期の達成動機づけと目標志向性	10
1. 乳幼児の動機づけ	
1.1. 乳児期からタドラー期の特徴	
1.2. 社会的承認の影響の始まり	
1.3. 幼児期の特徴	
2. 幼児期における目標志向性	
2.1. 幼児期における目標志向性の特徴	
2.2. 目標志向性の形成時期	
第4節 本研究の目的と構成	14

第2章 「目標理論」における研究方法

第1節 目標志向性の研究方法	17
1. 実験法による研究	
2. 質問紙調査法による研究	
3. 「目標理論」における幼児を対象とした研究方法	
3.1. 幼児を対象とした場合の研究手法の問題点	
3.2. 幼児を対象とした目標志向性の測定方法	
第2節 幼児における目標志向性の測定方法の開発	22
1. 測度の開発と妥当性の検討(研究1)	
2. 測度の領域間での信頼性の検討(研究2)	
3. 測度の経時的信頼性の検討(研究3)	
第3節 本章のまとめと考察	33

第3章 社会的承認と目標志向性

第1節 社会的承認が達成動機づけに与える影響	36
第2節 承認欲求と目標志向性との関連(研究4)	38
第3節 承認フィードバックと目標志向性との関連(研究5)	41
第4節 本章のまとめと考察	50

第4章 目標志向性の形成

第1節 承認と達成に関する認知	52
1. 達成基準の内在化	
2. 承認の対象とタイミング	
第2節 目標志向性を構成する認知的要素の結びつき	55
1. 達成結果と特性	
2. 特性観の影響	
3. 成否判断	
4. 達成結果と価値づけ	
第3節 養育者のフィードバックと達成動機づけとの関連(研究6)	58
第4節 達成の価値に関する養育態度と目標志向性との関連	71
1. 「目標志向性を促す養育態度尺度」の開発(研究7)	
2. 養育態度と子どもの目標志向性との関連(研究8)	
第5節 本章のまとめと考察	86

第5章 目標志向性の変化の可能性

第1節 目標志向性の変化の要因	88
1. 目標理論研究におけるモデル	
2. 目標志向性の変化	
第2節 個人の目標志向性と目標への方向づけ(研究9)	90
第3節 社会的環境における動機づけの変化: 幼稚園における観察事例(研究10)	95
第4節 本章のまとめと考察	118

第6章 総合考察

第1節 本研究結果の整理	120
1. 幼児を対象とした目標志向性の測定	
2. 達成動機づけと目標志向性に対する承認の影響	
3. 目標志向性の形成	
4. 目標志向性の変化	

第2節 目標志向性の形成と変化	122
1. 目標志向性の認知的枠組みとしてのとらえなおし	
2. 目標志向性形成のメカニズム	
3. ほめればいいのか？という問題	
第3節 本研究における限界と課題	125
1. 効果的なフィードバックの与え方についての検討	
2. 幼児期から児童期へのつながり	

第1章 心理学における動機づけ研究の動向

第1節 達成動機づけ研究の系譜

1. 動機づけ研究

人の心や行動を研究する心理学の中でも、「動機づけ研究」は「人はなぜどのように考え、行動するのか」を主要なテーマとしてきた(Weiner,1980)。人の行動原理についての、最も初期の動機づけ研究においては、「その行動(反応)を引き起こすもの」つまり行動の原因に焦点をあてた理論が生まれた。

たとえば Freud(1933)の精神分析的理論では、本能による性衝動や攻撃衝動がさまざまな行動をひき起こす原因だと考えられた。Freudは、性的エネルギーの放出ができない時、個人内に緊張状態が生まれ、この緊張状態の解消のために行動が生じるとしている。このような、個人の内的な状態が行動をひき起こすとする考え方は、初期の動機づけ理論に大きな影響を与えたと考えられる。

また、実験的手法を用いて動機づけを研究した Hull(1943)は、行動をひき起こすものを「動因(drive)」とよんだ。行動をひき起こす動因の原因は、空腹・渇きなどの基本的な生理的欠乏による要求である。この動因を一次的動因というが、一次的動因の低減(報酬)と連合した刺激や、恐れや不安の低減と連合した刺激に対して生じてくる二次的動因も行動を生起する要因となる。動因はホメオスタシスの原理により、要求を満足させ均衡を保つような方向で、行動を引き起こすと考えられた。

これらの初期の動機づけ理論における共通した考え方は、個人内で欠乏状態や緊張状態が起こった時、それらの低減を目指し人は行動するということである。

2. 達成動機づけ研究

初期の動機づけ研究で扱われているのは、目標に向かう行動一般にあてはまるメカニズムである。しかし、人々の目標に向かう行動を詳細に分類すると、社会的動機に基づくと考えられるものだけでも数多く存在する(Murray,E.,1964)。このような多様な動機に基づく行動を、ホメオスタシスの原理だけで説明することは不可能である。このため動因理論にかわる新たな動機づけ理論が生まれた。

そもそも動機の研究において「達成」が取り上げられるようになったのは、Murray,H.

(1938)による社会的要求のリストの中に「達成への要求」が含まれていたことが発端であった。Murrayの示した「達成への要求」に注目し、McClellandとAtkinsonは、Freudのような精神分析的方法、つまりTATを用いて、はじめて「達成動機」を量的に測定しようと試みた(McClelland,Atkinson,Clark & Lowell,1953)。さらにMcClellandら(McClelland et al 1953)は、Hullのような実験的手法を用いて、TATで測られる達成動機の喚起要因について検討をおこなった。

後にAtkinson(1957)は達成動機づけの理論を構築した。Atkinsonの達成動機づけ理論の特徴は、行動をひき起こす個人内の要因(動機)の他に、個人外にある目標の価値(誘因)やその達成の期待(主観的確率)といった各要素を用い、「達成志向傾向 = 動機 × 主観的確率 × 誘因」という数学的関係で示そうとした点である。Atkinsonは個人内要因として、Hullの用いた「動因」という概念のかわりに、「動機」という言葉を用い、達成志向傾向の個人差を説明しようとした。この達成志向傾向は、「成功接近傾向」、「失敗回避傾向」という2つの相反する方向性を持つ傾向の合成によって規定されると考えられた。彼の達成動機づけ理論では「成功達成の動機」や「失敗回避の動機」は個人の内的な状態というよりも、比較的安定的な特性であると位置づけられている。

一方、White(1959)もHullの動因理論に反論し、新しい動機づけ概念として「コンピテンス(competence)」を提唱した。コンピテンスとは「人が環境と効果的に関わる能力」(White,1959)のことである。Whiteによると、人は生得的に環境に対処しようとするコンピテンスへの欲求を持つ。このような欲求によって生じる動機づけは effectance motivation と呼ばれた。当初Whiteのコンピテンス概念は、達成動機づけに限らず、行動主体が周囲の環境と関わろうとする行動の動機づけ全てを対象としたものであった。しかし、後にこのコンピテンスの概念は、外的な報酬が得られない場合にも生起する達成行動を説明する、「内発的動機づけ」理論へと発展していった(Murray,E.,1964; Deci,1975)。

ところで、HullやSkinnerらに代表される新行動主義は、その説明モデルに認知的メカニズムを取り込まなかった。しかし、Atkinsonがその達成動機づけ理論のモデルに取り入れた「期待」や「価値」といった概念は、個人の経験に基づき形成される認知的機能であると言える。この後の達成動機づけ研究では、そのメカニズムのモデル化の試みの中で、認知的な要因の比重が大きくなっていくのである。

動機づけ理論にはじめて心的表象を取り入れたのは、Rotter(1966)である。Rotter

によると、行動選択の動機づけは、得られるであろう結果の表象(期待)とその結果の誘因価(価値)の乗算的關係、つまり「期待×価値」によって示される。この理論は Atkinson の動機づけ理論と類似しているが、Atkinson が個人差を示すために公式に「期待」「価値」の他に「動機」を取り入れたのに対して、Rotter は期待変動に影響する「統制の位置」によって個人差を示そうとした。Rotter によると、事象のコントロールが内的か外的か、という「統制の位置」の解釈は、比較的安定した個人の傾向であると考え、これによって動機づけの個人差が生じると考えられた。

この統制の位置の考え方は、その後多くの達成動機づけ理論に、直接・間接的に取り入れられている。たとえば、Weiner(1985)の原因帰属理論や Bandura(1977)の自己効力感、また E.Skinner(1995)の Perceived Control 理論にもその影響は見られる。以上にあげた近年の動機づけ研究においては、個人の内的な認知プロセスや表象に焦点を当てる理論が主流となっている。行動の結果は、個人がその結果をどう解釈するかということによって、次の行動に影響を与えるのだと考えられている。

3. 達成動機づけ研究の対象と領域

動機づけ理論は、人間行動全般において説明可能なモデルを示そうとしてきたため、行動の起こる領域や対象年齢、さらには動物の種を超えた枠組みの中で研究が行われてきた。しかし、達成動機づけは「達成」を目指そうとする行動の生起に関するモデルを示そうとしてきた。このため常に「達成」の定義を暗黙におこないながら研究がすすめられることになり、対象となる達成行動がその定義によって規定されてくる。

たとえば、McClelland ら(McClelland et al,1953)は、1)卓越基準を設定しこれに挑むこと、2)独自のやり方で達成しようとする、3)長期間かかる達成を期していること、の3点を達成動機を測定する際の基準とした。つまり、目標が明確に意識されていない行動や習慣に基づいた行動は、「達成動機づけ」研究の対象とはならない。

また宮本(1979)によると、「その文化において優れた目標であるとされる事柄に対し、卓越した水準でそれを成し遂げようとする意欲を、達成動機という」との定義が示されている。たとえば反社会的な達成を求めることは、それがどんなに高度で困難な課題への挑戦であっても、「達成動機づけ」研究の対象とはならないとされている。また、当然ながら行為者が所属する文化によって、価値ある課題は異なってくるため、達成目標も異なってくる(Atkinson,1958)。

以上のような達成の定義を暗黙に持ち、社会・文化的に価値ある課題に対する動機づけのメカニズムを解明しようとする目的のため、「達成動機づけ」の研究対象領域は主に教育領域とスポーツや産業領域であった。特に、アメリカを中心とした動機づけ研究では、社会的な貢献や生産性に寄与する要因としての達成動機づけ、という位置づけがされてきたのではないかと考えられる (McClelland, 1961 など)。

対象年齢としては、生産性に関わる社会的課題を持つ年齢として、学齢期から成人期までが主な対象であり、幼児期や老齢期における達成動機づけは研究対象とはされてこなかった。しかしながら、児童期以降に達成動機が突然出現するのではなく、出生直後からその萌芽は見られるため、乳幼児期は達成動機づけの育成という観点から重要な時期であると言える。さらに、達成動機を個人内の実体的存在であると見なす達成動機づけ理論から、個人内の認知的傾向によって達成行動を説明しようとする理論へ主流がシフトする中で、その認知的傾向の発達的变化、あるいは形成過程へ目を向ける研究も求められてきている (宮本・奈須, 1995)。

第2節 「目標理論」の位置づけ

1. 「目標理論」とは

動機づけでは必ず、動機づけられた行動の方向つまり「目標」が問題とされる。達成動機づけ研究は、人の行動が向かう目標の中でも特に「コンピテンス」に関わる行動を扱う研究である (Dweck & Elliott, 1983)。Dweck ら (1983) によると、「コンピテンス」に関わる目標とは「コンピテンスを伸ばす」という目標か、「コンピテンスの評価」に関わる目標のどちらかであるという。当初の達成動機づけ理論では、この2つの目標への動機づけは別のテーマとして扱われていた (Heckhausen, 1967; Crandall, Katkovsky and Preston, 1960 など) が、Dweck はこの2つの目標への方向性を「目標理論」というひとつの理論構成の中で説明しようとしたのである。

「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。ここで言う「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個人が達成場面において持つ関心・興味であり、いわばメタ目標と言えるものである。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「人にすごいと言われたいから」という理由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、目標追求の目的や理由には個人差があり、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)、何に関心や興味を持って達成場面へのぞむのか(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く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。

「目標理論」では基本的には二つの目標を設定していると考えられる(Urdan,1997; Anderman,Austin&Johanson,2002)。ひとつは達成の目標を「コンピテンスの発達」や「学習や習熟」とするものであり、一般に「mastery goal」とよばれている。もうひとつは目標を「他者よりも優れること」「良い評価を得ること」とするもので、一般には「performance goal」とよばれている。

しかしながら、実は目標理論を提唱する研究者間では「目標」の命名や種類について統一がはかられていない。たとえば、全く同じ概念に「mastery goal」(Ames,1992)や「learning goal」(Dweck & Leggett,1988)という異なった名称が用いられたり、「performance goal」を内容によってさらに2つの独立した目標ととらえる研究者もいる(Nicholls,Cobb,Wood,Yackel&Patashnick,1990; Elliot&Harackiewicz,1996 など)。

ただし、研究者間では次の2つの点で目標についての考え方が一致している(Urdan,1997)。1つは、目標理論では、動機づけの量についてではなくその質について問題にするという点である。どの程度強い動機を持っているか、あるいはどの程度強く動機づけられているかではなく、なぜそれを達成したいと動機づけられているのか、何を目的として達成を目指すのか、といったことを問い、それによって達成行動を説明しようとするのである。もうひとつは、「目標理論」では達成の理由や、達成場面における興味/関心を表象する目標は、達成に関する反応の枠組みを作るものである、と考えられている点である。つまり、達成を目指す理由が異なる場合、達成場面で求める事、関心や興味が異なるため、その場で得ようとする情報やその解釈、その結果生じる感情や取りうる行動反応パターンも違ってくる考えられている。このように目標理論の研究者は、どうして達成を目指すのかといった動機づけの質の違いが、達成行動の個人差を説明できる

と考えている。

以上のような事から、「目標」の一般的な定義として「達成行動における広範で支配的な目的についての知覚であり、達成場面へ個人が付加する意味を表し、個人の達成基準や原因の帰属、感情やその後の行動などを構成する認知的枠組みを生み出すものである」(Urduan,1997)とすることができるだろう。

以下では発達の視点にたつて研究をすすめている研究者の理論的立場を紹介する。

2. Dweck の目標理論

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。そして、この目標志向性が認知的・感情的・行動的反応パターンの違いを導くとしている。

ラーニング・ゴールを追求する人は、自分の能力をのばす事に関心があり、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、何が足りなかっ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関心がある。このため自分の能力に自信がある場合は課題に積極的に取り組むが、能力に自信がない時や課題が難しい場合には、失敗して評価を下げる可能性があるため、挑戦をさける傾向がある。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 (Elliottt&Dweck,1988; Dweck&Leggett,1988)。

さらに Dweck らは、個人の目標志向性を規定するものとして、個人が暗黙のうちに持つ知能観に注目した。Dweck によると、人は知能について、生まれつき決まったものであり固定的で変化しない性質だとする実体観と、学習や努力によって変化する可能性のある柔軟な性質のものだとする増大観の2つの見方をするのだという。知能の実体観を持つ人は、達成場面を自分の能力を評価される場だととらえ、自分の持つ知能を最大限に示すことに関心を持つ。もし、達成に失敗したなら、それは能力がないという判定を

される事を意味する。しかし、知能は変化しないと考えるためその後の努力も無駄だと考えるのである。一方、知能の増大観を持つ人は、達成場面を習熟や学習の機会ととらえる。努力によって知能は変化すると考えるため、たとえ失敗しても努力や挑戦を続けるのである(図 1-1)。

Dweck は、このモデルを発達的に検討している。まず、従来一般に失敗しても動機づけを低下させるなどの helpless 反応を示さないといわれていた10歳以下の年少児も(Dweck&Elliott,1983; Rholes,Blackwell,Jordan&Walters,1980)、実は helpless 反応を示す事を明らかにした(Cain&Dweck,1995)。Cain ら(Cain&Dweck,1995)は、小学校の1,3,5年生を対象に、パズル課題で失敗を経験させた後、再度挑戦した課題を選択させたところ、挑戦を拒否したり、感情の低下や次回の成功期待を低下させるなどの helpless 反応を示したのである。また、helpless 反応を示す子どもは1年生であっても、失敗に至る過程よりも、結果により関心を示したこともわかった。

ところが、目標志向性を規定するとされる能力観においては、5年生では helpless 反応を示す子どもは能力の実体観を持っていたが、1年生ではその関連が見られないという結果であった。つまり、年少児では能力観が目標志向性を規定しているとは言えず、その後の発達の過程で能力観と目標志向性が結びつくようになるのだと考えられる。Cain ら(Cain&Dweck,1995)は、幼い頃から知的な達成結果にばかり目を向けていると、能力の実体観が形成されるのではないかと考察している。

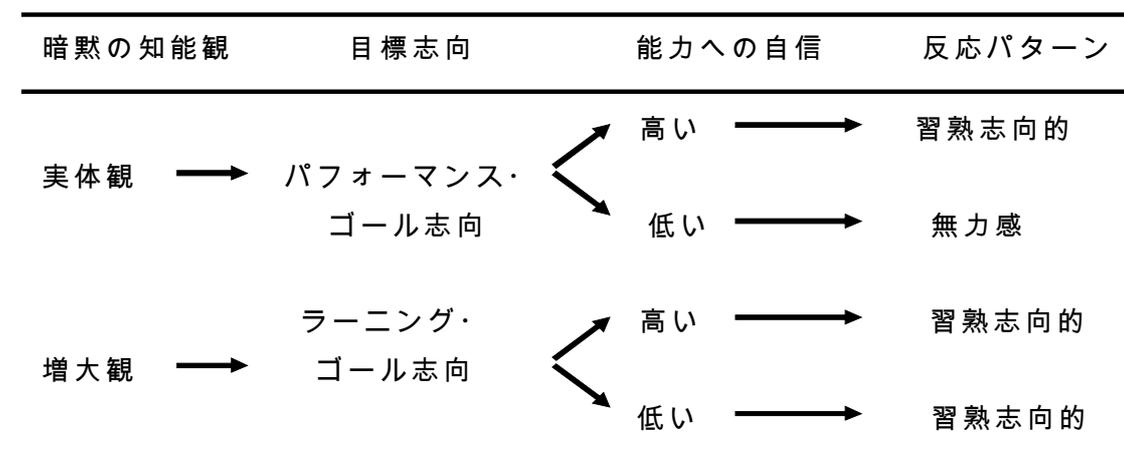


図 1-1 . Dweck の目標理論 (Dweck&Leggett,1988)

3. その他の目標理論

3.1. Nicholls の目標理論

Nicholls (Nicholls, J.G., Patashnick, M., & Nolen, S.B., 1985) は達成目標として、課題志向 (task orientation)、自我志向 (ego orientation)、学業回避 (work avoidance) の3つの目標を設定している。

課題志向とは学習や課題の理解を目的とした目標である。この目標を持つ子どもは「学習している事が本当に理解出来たとき」や「ずっと忙しくしている時」にもっとも成功したと感じている。自我志向は学習や課題の習得よりも、それを通して自分自身がどう見られているかに関心を持つ。この目標を持っている子どもは「人に自分は賢いという事を見せる事ができたとき」や「自分だけが質問に答えられた時」にもっとも成功したと感じている。学業回避は努力や課題への取り組みを目標としていない状態である。この状態の子ども達は「仕事が簡単だった時」や「勉強しなかったのに良い点数だった時」にもっとも成功したと感じている。学業回避では、なるべく少ない努力で成功することが目指されるのである。

Nicholls と Dweck の理論上の違いは、目標の数や内容の設定の差にもあるが、より根源的なモデルの違いがある。Dweck は目標志向性の前提として個人の持つ暗黙の知能観 (能力観) を仮定した。この見解は知能観という個人の比較的安定的な特性によって目標志向性が方向づけられるとの前提のもとでモデル化されている。しかしながら、Nicholls は個人の目標志向性をそれほど安定的なものだとは考えていない。目標志向性は個人が達成を目指している時の状況に影響を大きく受けるとしている。さらに Dweck のモデルとは逆に、その与えられた目標やその場における成功の定義によって、個人の能力観は変わりうると考えている。

このような Nicholls の能力や目標に関する理論は、彼の能力観の発達に関する研究の知見から生じたものである。Nicholls (1990) は、子どもの能力観の発達の研究において、幼児や年少児では能力と努力の区別が出来ていない事を示した。この2つが区別できるようになるのは10歳以降であり、2つが分化した後は、達成結果に対する2つの要因の貢献は逆相関をしている、と考えられるようになる。つまり、努力して成功したと知覚された場合は能力は低いと評価され、努力が少なくて成功した場合は能力が高いと評価されるようになるのである。こうして能力は固定的で変化しないという考え方が形成されるのである。しかしながら Nicholls は、能力と努力概念を区別して考えられるようにな

った後、努力と能力は逆相関の関係にあると考える場合と、より努力することでより能力が引き出されると考える場合とがあるとも述べている。つまり、ある一定の能力概念の発達に達した後は、能力を固定的と考える場合と、可変的と考える場合で使い分けができるようになるのである。このような能力観の使い分けは、個人が置かれた状況の影響を受けて、その場で追求される目標志向に合わせて変化するのだと考えられている (Nicholls,1989)。

3.2. Ames の目標理論

Nicholls よりもさらに、個人の目標志向性がより状況の影響を受けるとするのは Ames (1992, 1984)である。Ames (1984)は、子どもが課題を行う場合に属する集団における目的や目標が、個人の目標志向性や達成反応に影響を与えるとする実験を行っている。それによると、協力して課題を達成することを目的としたグループと個々が独立して課題を行うグループ、さらには個々が競争して課題を行うグループという3つの条件では、個人の持つ成功/失敗の基準や原因帰属に異なる影響を与えるという結果を示した。

また Ames (Ames&Archer,1988; Ames,1992)は、状況要因に影響を受ける場として教室環境を取り上げている。ここでは達成目標として mastery goal と performance goal の二つの目標が設定されている。それによると、mastery goal を導くような教室風土では、先生や生徒が習熟や出来るようになることを重視し、努力や学習を価値あるものとし、その過程における失敗にはとらわれないという特徴がある。また、教師も生徒の個人的な学習の伸長という絶対評価をし、他の子どもと比べて結果がどうであるかという相対評価はしないということが示された (Ames&Archer,1988)。一方で performance goal を導くような教室風土では、高い得点をあげるということを重視し、高い能力が価値あるものとされ、失敗は子どもの不安を引き起こすものであった。また教師も生徒も他の人と比べた評価をするということがわかった。

このように Ames の研究の特徴として、目標志向性を個人の比較的安定した特性として考えているのではなく、状況変数、特に子ども達が達成を目指す場としての教室環境の重要性を強調しているといえる。

4. Dweck の拡大目標理論

Dweck らは幼児にも Helpless 反応を示すものがあることを示し、児童以上を対象とし

てモデル化した「目標理論」を幼児期にも適用しようと試みた (Burhans & Dweck, 1995) . しかしながら, 個人が暗黙に持つ知能観が目標志向性を導くとするモデルは, 能力の概念が未発達な幼児には適用が難しい. つまり, 幼児は能力の概念を使って自己を評価したり, 能力の評価によって動機づけを低下させるなどの影響を受けたりしないため (Nicholls, 1984; Ruble, Boggiano, Feldman & Loebel, 1980) , 知能観以外の要因が目標志向性を規定し, helpless への陥りやすさを導くと考えられるのである .

Hayman, Dweck & Cain (1992) によると, 失敗経験後に helpless 反応を示す子どもに, 人形を使ったロールプレイで先生や親の役をやらせると, 子ども役の人形が課題に失敗した場合「君は本当に悪い子だ」といった人格的な批判をすることを見出した. このような反応をする子どもは, 達成場面を「いい子 / わるい子」と評価される場だととらえており, そのような評価が達成課題の結果に随伴すると考えていることがわかった (Burhans & Dweck, 1995) . ここから Dweck らは, 幼児の helpless 反応を引き起こす要因は, 周囲の大人による「いい子」という承認を得ることへの関心であると考えている .

このように, 「目標理論」を幼児期から適用できるように拡大すると, 目標志向性を規定する要因は知能観だけではなく, その個人にとって重要だとみなされる特性についての暗黙の理論によると考えられる. 幼児期には学習などの知的達成よりも, より全般的な特性への評価が重要であるため, 知能観ではなく「いい子」であるという人格特性に対する考え方が目標志向性とむすびついているのだと考えられる .

第 3 節 乳幼児期の達成動機づけと目標志向性

1. 乳幼児の動機づけ

1.1. 乳児期からタドラー期の特徴

乳児期の動機づけは, 生理的欲求以外にコンピテンスへの欲求や mastery motivation に支えられていると考えられている. コンピテンスとは「人が環境と効果的に関わる能力」(White, 1959) のことである. White は, 環境と効果的に関わりたいというコンピテンスへの欲求を“effectance motivation” とよび, これは人が生得的に持つ性質であると述べている. たとえば乳児は, 生理的欲求を満足させるわけではないのに, 自分の行為が環境に変化を与えることを楽しんでいるかのような行動をくり返し行ったりす

る。

また、mastery motivationとは、物事に習熟することに対する動機づけである。Piaget (1981)は、子どもが新しいスキーマを獲得しようとする時に経験する“pleasure in mastery”には生物学的な基盤がある、つまり人が生得的に示す反応だと述べている。たとえば乳児は何の報酬が与えられなくても、何度も新しい課題(たとえば立って歩く)に熱心に挑戦する。そしてその過程における「できるようになる」という感覚に喜びを感じ、それが達成行動の動機づけとなっているのである。

このように、乳児期からタドラ期前期までの動機づけは、「ほめられたい」「ごほうびが欲しい」といった外発的なものではなく、活動自体が目的となる内発的なものであると考えられる。

乳児は、好奇心やコンピテンスへの欲求に基づき、さまざまな達成(的)行動をとっているように見えるが、実は明確な目標を目指して行動を行っているのではない。effectance motivationやmastery motivationに支えられた、乳児期からタドラ期前期までの子どもの達成(的)行動は、活動に従事すること自体に喜びを見出し、環境になんらかの変化を与えることができたことによって、コンピテンスを満足させるというものであり、課題に内在する達成規準や、周囲から与えられた規準をクリアすることを目指したものである。

この後、子どもがある課題の達成を目指した行動をとれるようになるには、目標を表象し保持出来ること、ある達成規準と自分の出した遂行結果を照らし合わせて、判断ができるようになることなど、いくつかの認知的発達を待たなければならない(Stipek, Recchia & McClintic, 1992)。ある達成規準と自分の出した遂行結果を照らし合わせるには、まず、自分の出した「結果」が、評価の対象であると認識することが必要である。このためには自分を客体化し、遂行結果の評価対象として自己を認識すること、つまり“categorical self”の概念の獲得が必要となる。

“categorical self”は、9 ヶ月から 24 ヶ月の間に徐々に獲得されていくとされている(Lewis & Brooks-Gunn, 1979)。“categorical self”の出現により「自己」を対象化し、自分が出した結果を「自己」に帰属するようになってはじめて、自分あるいは自分が出した「結果」が、評価の対象であると認識することができる。つまり周囲からの評価を自分への評価として認識する「他者評価」が有効となり、同時に他者が示す規準によって自分の遂行結果を判断するという「自己評価」も可能になるのである。

このように、子どもが目標志向的行動をとるためには、客観的に評価を受ける「自己」という概念の獲得が前提条件であり、これは、子どもが周囲の大人からの社会的承認によって、動機づけられるようになるという発達的变化の前提条件でもある。こうして目標志向的行動をとれるようになった子どもは、社会的に達成を動機づけられる第一歩を踏み出したと言える。

1.2. 社会的承認の影響の始まり

子どもの動機づけは全面的に内発的な動機づけに支配されている状態から、他者からの評価による影響が相対的に大きくなっていくという変化をみせるが、具体的に、子どもが他者からの「評価」や「承認」に動機づけられるようになるのはいつからであろうか。「他者評価」による影響は、子どもが自己評価を出来るようになる時期と関連があるため、「自己評価」の発達に関する研究を参考にできるだろう。

Stipek (Stipek et al, 1992) や Heckhausen (1984) によると、子どもは2歳半で、遂行結果を自分の努力に帰属し、結果をつくり出したことに対して喜びの反応を示すことはできるが、失敗結果も自分に帰属するといった、個人的なコンピテンス概念を獲得した上で自己評価できるようになるのは、3歳半以降であると述べている。また2歳半までの段階では、子どもは前もって目標を表象し、課題に従事している間にそれを保持し続けることはできない。つまり、ある基準と比較して達成を判断したり、他者との比較でコンピテンスを測ったりという、認知的成熟段階には至っていないと考えている。個人的コンピテンス概念を獲得し、規準との比較が出来るようになってはじめて、子どもは失敗に対するネガティブな反応を示したり、成功した時に大人の承認を求めるような反応を示したりするのである。

このように、周囲の大人の反応、つまり「他者評価」は「自己評価」の基盤となっていると考えられる。ここから、達成行動を動機づけるものとして、effectance motivation に基づく内発的動機づけや mastery motivation だけではなく、周囲の大人からの社会的承認が効力を持ち始めるのは、3歳から3歳半ごろのタドラー期後半からだと言えるだろう。

1.3. 幼児期の特徴

一般に幼児は達成課題で失敗をしても、その後の成功期待や能力への自己評価を低下させるなどの、helpless 反応は示さないと言われてきた (Rholes et al., 1980; Stipek, 1983)。この理由として、通常 helpless 反応は失敗を能力帰属することでおきる

と説明されているが、幼児は能力と努力の概念を区別しておらず、能力が固定されたものだという概念を理解できないためと考えられている (Nicholls, 1984)。

しかし Dweck は、幼児の helpless 反応は、3 歳半から見られることを示した (Dweck, 1999)。たとえば、3 歳半から 5 歳までの幼児にパズル課題を行わせ、操作的に失敗を経験させた後、もう一度その失敗した課題をやりたがるかを調べたところ、37% の子どもが再度挑戦をしようとはしなかった (Dweck, 1991, 1999)。また、これらの挑戦を避けるという反応を示した子どもは、その後のインタビューで、パズル課題に対する能力の自信が低く、感情や次回の成功期待も低下することがわかった (Smiley & Dweck, 1994)。

Helpless 反応が 3 歳半からみられるということは、子どもが達成の規準を理解したり「他者評価」を意識しはじめ、それに照らして自己評価が出来るようになる時期と一致している。このように、他者から与えられる規準との比較で自己評価するようになった子どもたちは、コンピテンスや結果の受け止め方において個人差を示すことが考えられ、これが動機づけに関する反応の個人差を作っていくのだと言えるのではないだろうか。

2. 幼児期における目標志向性

2.1. 幼児期における目標志向性の特徴

速水ら (Hayamizu, Ito & Yoshizaki, 1989; 速水, 1987) の研究によると、目標志向性は人よりも優秀である事を目指すパフォーマンス・ゴール と周囲から承認される事を目指すパフォーマンス・ゴール、そして学習や習熟を目指すラーニング・ゴールがある。つまり速水らは、パフォーマンス・ゴールに 2 つの側面があることを示した。ところが Yamauchi & Tanaka (1998) による小学生と中学生を対象とした研究において、中学生ではパフォーマンス・ゴールの 2 側面が確認できたのに対し、小学生ではパフォーマンス・ゴールの 2 側面が独立には抽出されなかった。この結果に対して Yamauchi ら (Yamauchi & Tanaka, 1998) は、小学生では 2 つの目標が未分化であるためだと考えている。

しかし Nicholls (1984) は、7 歳以下の子どもは自分と人とを比較して能力の自己評価をしたり、動機づけに影響を受けたりはしないと述べている。この Nicholls の研究と合わせて考えると、小学生以下におけるパフォーマンス・ゴール志向は未分化というよりも、周囲の大人に承認を求める側面の方が、人よりも優れていることを目指す側面よりも強いのではないかと考えられる。

また、Dweck ら (Burhans&Dweck,1995) が示した幼児で helpless 反応を示す子どもが「いい子 / わるい子」という評価に関心を示すということから、幼児期では達成場面を「いい子 / わるい子」という評価をされる場だととらえ、周囲の大人から承認されることに強い関心を持つ場合は、パフォーマンス・ゴール志向となり、helpless 反応を起こしやすいのではないかと考えられる。

2.2. 目標志向性の形成時期

幼児の目標志向性が形成される時期は何歳ぐらいだと考えられるだろうか。Dweck らが幼児を対象として目標志向性を判定した研究では、対象児の最年少は 4 歳であった (Smiley&Dweck,1994)。この目標志向性の判定には、失敗経験後の課題選択とその理由という、目標志向性の結果としてあらわれる helpless 反応の一側面を用いている。ところが、別の研究において幼児の helpless 反応を調べた結果、3 歳半から失敗に対する helpless 反応は見出されており (Dweck,1999)、目標志向性の形成時期は実は 3 歳半までさかのぼれる可能性があると言えるだろう。

前に見たように、3 歳半という時期は、課題に内在した達成の基準を理解できるようになったり、他者からの評価の意味を達成基準との関連で理解できるようになる時期である。目標志向性は、成功や能力の定義や評価の基準などを含む達成に関する認知的枠組みである (Pintrich,2000) といわれており、達成場面における他者からの基準を内在化し始める 3 歳半という時期に、目標志向性も形成されはじめると考える事は妥当であろう。

第 4 節 本研究の目的と構成

ここまで概観してきた数少ない幼児を対象とした目標志向性研究から、幼児期にも目標志向性の個人差が生じており、目標志向性から達成行動への影響のメカニズムは、児童以上の子どもと同じであることが示唆された。ただし、目標志向性の個人差が生じるメカニズムについては、児童以上の年齢と幼児では異なるのではないかとということが指摘される。つまり、児童以上の年齢では、目標志向性の違いは知能に関わる暗黙の考え方に影響を受けていると説明されているが (Dweck&Leggett,1988)、幼児では知能観が未分化なため、目標志向性の個人差を規定するという説明はできないからである。

しかしながら、目標志向性が、個人が持つ「達成」や「コンピテンス」に対する考え方の特徴によって規定されるということは、年齢を問わずあてはまるのではないだろうか。Pintrich(2000)は、目標志向性を「達成場面において個人が情報の選択や解釈に用いる認知的枠組みである」と述べ、目標志向性を一種のスキーマであるとして「目標の表象モデル」を提案している。目標志向性は達成に関する認知的な枠組みである、とする考え方に拠ると、幼児と児童以上の年齢では達成場面がどのようなものであるか、という考え方は異なるかもしれないが、達成場面をどう認知しているかによって、情報選択や解釈、ひいてはそこから生起する行動に個人差が生まれるというメカニズムは同じであると考えられるのである。

それでは、幼児に特有な達成に関する認知的枠組みとは、どのようなものが想定されるだろうか。Dweckら(Bruhans&Dweck,1995)の、「いい子/わるい子」という評価と達成結果との結びつきがパフォーマンス・ゴール志向の特徴であるという指摘や、目標志向性の形成時期と他者から動機づけられるようになる年齢が一致する、という先行研究の知見から、達成場面と周囲から承認されるということと結び付けた認知的枠組みが、パフォーマンス・ゴール志向の規定要因となることが推測できる。しかしながら、幼児特有の認知的枠組みと目標志向性との関連についての研究は蓄積がないため、実証的な研究による知見を積み上げていく必要がある。

また、Pintrich(2000)の表象モデルを使うと、これまでほとんど取り上げられてこなかった、個人の目標志向性の形成過程についても検討することが可能となる。つまり、目標志向性が達成に関する認知的枠組みであるならば、個人特性としてとらえられる目標志向性は、個人がそれまでに経験してきた出来事によって影響を受け形成されたものだと考えられるからである。また、認知的枠組みの形成には、社会化の過程を通して重要な他者からの影響を受ける。つまり、目標志向性を形成する要因として、周囲の大人による子どもの達成への対応、特に「ほめる」「批判する」というフィードバックの与え方による影響が大きいのではないかと推測できる。

以上のように、目標理論の適用年齢を広げ、モデルを精緻化していくためには、幼児期の特徴について明らかにし、さらに目標志向性の形成過程についても視野に入れた研究が必要である。そこで本論文では、幼児の目標志向性の特徴となるような認知的枠組みを確認し、また、達成に関する認知的枠組みの形成と変化に、周囲からの承認がどのように影響を与えるのかについて検討することを目的とする。

ただし、このような課題を検討するためには、幼児の特徴を考慮した上で、研究が行われなければならない。このため、以下の章では研究方法も含めて、幼児期における目標志向性の研究における課題を4つとりあげ、論じていく。

まず、第2章では「目標理論」研究における研究方法について取り上げる。特に幼児を対象とした研究を行うための目標志向性の測定方法の開発を行う。第3章では、幼児の目標志向性の認知的特徴を明らかにする。特に承認と目標志向性との関連についてとりあげ、承認を与えるフィードバックが目標志向性や達成動機づけに与える影響について実証的研究を行う。第4章では、目標志向性の形成への影響についてとりあげる。特に幼児の社会化の過程で大きな影響力を持つフィードバックの与え方や、養育者の養育態度による目標志向性への影響について検証する。第5章では、目標志向性の変化についてとりあげる。特に幼稚園という家庭とは異なる環境の中で、個人の特性としての目標志向性が変化する可能性とその影響要因について検討する。以上をもとに、第6章では幼児を対象とした目標志向性の形成と変化に関わる要因についてまとめ、本研究による研究の限界とさらなる課題について言及する。

なお、本論文では目標志向性の名称について、目標理論の発達的研究を行ってきた Dweck らの研究を踏襲し、「パフォーマンス・ゴール」「ラーニング・ゴール」を使用する。

第2章 「目標理論」における研究方法

第1節 目標志向性の研究方法

目標志向性の研究方法は、各研究者の目標志向性の捉え方に大きく依存している。たとえば、目標志向性を個人の特性変数として捉える場合は、質問紙調査や実際の達成場面での行動パターンによって目標志向性を判定する (Meece,1991; Dweck&Leggett,1988; Nicholls,Patashnick,&Nolen,1985 など)。目標志向性を状況変数として捉える場合は、実験時の教示や状況設定によって、目標をパフォーマンス・ゴール志向かラーニング・ゴール志向かに誘導する手続きが取られたり (Elliott&Dweck,1988; Ames,1984 など)、学校や教室で追求されている目標についての生徒の認知を測定する(Kaplan&Maehr,1999 など)。

ここでは目標志向性を、実験での教示や状況の操作によって目標を方向づけるという方法と質問紙調査によって測定するという方法の主な2つの方法を取りあげる。

1. 実験法による研究

実験法における目標志向性の研究でよく行われるのは、教示による目標志向性の操作である。一般的には、被験者がある課題を行う際に、その課題の目的を告げることであり、特定の目標志向性に誘導するということが行われる。たとえば「この課題はあなたがどれくらい他の人よりも出来るかをみるものです」と伝えれば、パフォーマンス・ゴールに導く教示であり、「この課題はスキルをのばすためのものです」あるいは単に「一生懸命やってください」と伝えれば、ラーニング・ゴールに導く教示である。

数々の先行研究によって、この教示による操作で異なる目標志向性への誘導ができることが実証されている (Bulter,1983; Elliott & Dweck,1988; Elliot & Harackiewicz,1996 など)。しかしながら、その方向づけの効果は短期間である。また、実験室における課題や教示の単純なメッセージは、実際の教室場面における状況とはかなり異なるのではないかと、との批判もある(Uudan,1997)。

Ames (Ames&Felker,1978; Ames,1984) は実験室内ではなく、教室場面において課題を行う状況を操作し目標志向性を導こうとした。この実験的操作は3つの異なる課題状況について目標志向性を導入しようとするものであり、ひとつは独りでいくつかの課題

を達成しなければならない状況、ふたつめは他の人と競争して課題を達成しなければならない状況、みつめは他の人と協力していくつかの課題を達成しなければならない状況であった。結果は、予想どおり、独りで課題を行う場合と集団で課題を行う場合はマスター・ゴール(ラーニング・ゴール)志向となり、競争して課題を行う場合はパフォーマンス・ゴール志向となった(Ames,1984)が、取り組む課題の達成に報酬が用意されている場合は個人で取り組む場合もパフォーマンス・ゴール志向を示した(Ames&Felker,1978)。

このように、短期間ではあるが、状況の操作によって個人を特定の目標志向に導くことは可能であり、この方法により各目標志向性の反応パターンを調べることなど、目標理論のモデル化には大いに貢献したと言える。しかし目標志向性が個人の興味や関心に基づくものであり、個人の認知的傾向であると考えれば、一時的に導かれた目標志向性に基づく研究よりも、個人特性として測定された目標志向性に基づく研究が求められるようになったことは当然であり、この必要性からいくつかの質問紙が開発された。

2. 質問紙調査法による研究

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といえる。

その中から、一般的な目標志向性の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。この調査票では、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の規準”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,1993,1996,2000)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)、「通知表を良くしたいから」(パフォーマンス・ゴール)、「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。

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/関心に関する質問項目からなる質問紙がある。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を取り上げる質問紙がある。たとえば、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といえる。

3. 「目標理論」における幼児を対象とした研究方法

3.1. 幼児を対象とした場合の研究方法の問題点

幼児を対象とした達成動機づけ研究では質問紙調査が難しいということから、主に実験的手法を用いる事が多い。その際は、教示による目標志向性の操作と、実験場面における反応から個人特性としての目標志向性の判定、という2つの異なるアプローチが考えられる。目標志向性が認知的な傾向であると考えられるなら、その子どもの特性としての目標志向性を測定した上で、さまざまな変数との関連を検証することが求められる。

既存の調査票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、幼児を対象とした調査でもっとも障害となりう

る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。この分析には 22 の研究が使われており、その研究における調査項目数は 4 から 64 であった。結果は、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) が、対象年齢は 4.5 歳から 6.5 歳であり、項目数が多い調査では対象年齢が 6 歳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、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。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ると考えられる。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、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 ら 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、子ども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 (Harter,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だと考えられる。

3.2. 幼児を対象とした目標志向性の測定方法

これまでの幼児を対象とした目標志向性を測定しようとする試みでは、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), 目標志向性そのものを直接測定しようとするものはほとんどない。ただ Smiley&Dweck(1994)の研究では, 遂行後の課題選択を指標として, パフォーマンス・ゴールかラーニング・ゴールかという個人の目標志向性の判定が試みられている。

この達成場面における反応から目標志向性を推測するような方法は, 因果関係の結果から原因を導くものである。この方法は, 間接的かつ手間がかかり, 他の変数を操作しての研究の発展が難しく, 幼児を対象とした目標志向性の研究の少なさの一因であるとも考えられる。このため幼児を対象としても, 質問紙調査のように簡便であり, かつ直接に個人の目標志向性を測定できる方法の開発が望まれる。

そこで, 幼児にも適用できる方法として, 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適当なのではないかと考えられる。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, 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, 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, 協力児に状況をうま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。

上述のAmesら(Ames&Archer,1987)の二者択一の質問は, “興味/関心”に焦点をあてたものだと言える。達成場面における“目的/興味/関心”は個人の目標志向性

の反映であり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はないだろうか。

また、目標志向性の発達的な変化を検討する場合、同じ測度によってなるべく広い対象年齢に適用できるような測度が望ましいと考えられる。通常質問紙調査は幼児に適用するのが困難であるが、二者択一方式の質問であれば、幼児から成人まで適用可能な測度を開発することが可能である。

そこで本章では、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。まず、二者択一の強制選択方式で測定した目標志向性と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。次に、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された。最後に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。

第2節 幼児における目標志向性の測定方法の開発

1. 測度の開発と妥当性の検討(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る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：埼玉県下私立幼稚園の年長児(5-6歳)106名と年中児(4-5歳)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(研究 2 にも参加)

2001 年 12 月:年中児 70 名(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「前にはできなかったことが、頑張っでできるようになった」(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関心があるか、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、その二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？」とたずね、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、頑張っで練習したから今は出来るようになったことってある？」とたずね、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？」とたずねた。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された。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つの課題については、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された。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」をたずね、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、「できる」「できない」「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、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、またその理由をたずねた。

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。とってもがんばったよね。がんば

ったからパズルが上手にできるようになったね。」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“初めて出来た時”のどちらが嬉しいかをたずね、“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、カイ二乗検定をおこな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、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”の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、できる 57 名／できない 7 名／わからない 17 名、ラーニング・ゴール志向の者は、できる 64 名／できない 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表 2-1 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と回答した者が 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が多い傾向があった.

表2-1. 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

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

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ふことの判定が妥当であることを検討するため, 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(表2-2).

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.

表2-2. 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<.05, + p<.10

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, これは課題で使用されたパズルに描かれたキャラクターの違い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。

2. 測度の領域間での信頼性の検討(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を目的とした。

方法

協力児: 埼玉県下私立幼稚園の年長児(5-6歳)、研究1に参加した者のうち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人数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つの仮定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「できるようになる」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「上手にできることを先生やお母さんにほめられる」と「前にはできなかったことが、頑張っでできるようになる」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。

仮想場面を協力児が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を行った。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”」

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、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 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(表 2-3)。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。

表2-3. 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
お絵書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

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(表 2-4)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 $\chi^2=26.94, df=3, p<.0001$; お絵書き場面 $\chi^2=103.85, df=3, p<.05$; 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(表 2-5)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「出来なかった」、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された。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。

表2-4. 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	15	39
	L.G	3	16	14	2	35
お絵書き場面	P.G	15	11	12	15	53
	L.G	2	10	7	2	21
跳び箱場面	P.G	14	13	8	15	50
	L.G	3	8	11	2	24

表2-5. 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	出来なかった	簡単だった	合計
練習	人数	1	3	0 **	12 **	16
	残差	-1.56	-0.30	-2.85	4.01	
失敗1	人数	2	4	12 **	2 **	20
	残差	-1.29	-0.16	3.67	-2.52	
失敗2	人数	7 **	3	7	2 **	19
	残差	2.31	-0.56	1.11	-2.24	
成功	人数	4	5	1 **	7	17
	残差	-0.55	1.06	-2.23	1.02	
合計		14	15	20	23	72

** p<.01

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、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(クロンバックの α)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のは、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(表2-6)。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と考えられた。

表2-6. 課題ごとの目標志向性による重回帰分析結果

		r
日常場面での目標志向性	0.35*	0.39
お絵書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 ⁺	0.34
R	0.47	
R ²	0.23*	

* p<.05, ⁺ p<.10

3. 測度の経時的信頼性の検討(研究3)

目的

研究1で二者択一方式の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: 埼玉県下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”についてたずね、それぞれが“ほめられたとき”と“出来るようになった時”の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、便宜的に名義変数である年中時の目標選択と年長時の目標選択を、それぞれパフォーマンス・ゴール志向に0、ラーニング・ゴール志向に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。

第3節 本章のまとめと考察

本章における研究の目的は、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った。

まず、幼児が実際に経験した達成場面の二者択一によって目標志向性の判定をし、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「次回もできる」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先行研究における結果 (Stipek, 1984; Rholes, Blackwell, Jordan & Walter, 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と成功課題と、挑戦性を示す失敗課題の選択で人数の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(お絵かき場面と跳び箱場面)では、実際に「ほめられた」「がんばってできた」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るとしても、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 場面のうちのどの目標選択が、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も異なるよりも、「ほめられた」「がんばってできた」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妥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、幼児期の半年間という成長・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という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ー特性と考えた場合、パーソナリティー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、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による説明(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、達成課題の内容に関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取らなかっ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。

本章では、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、個人の経験にもと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变化、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、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。

第3章 社会的承認と目標志向性

第1節 社会的承認が達成動機づけに与える影響

子どもが「他者評価」を意識しはじめるよりも前の乳児の頃から、実際には子どもは周囲から遂行結果や行為に対してポジティブ/ネガティブな評価を受けている。ポジティブな評価には、ほめる (praise)、承認 (approval) という形でのフィードバックや肯定的な感情反応が含まれ、ネガティブな評価には、批判する (criticism)、非承認 (disapproval) という形でのフィードバックや否定的な感情反応が含まれる。

また、養育者が子どもに対して評価を与えるというはたらきかけには、情動的な側面と感情的な側面があると考えられる。たとえば Brophy(1981)は、“praise”を「フィードバックを与える者の感情や結果の価値なども伝えるフィードバック」と定義し、「そうですね」「正解です」といった結果の成否を伝えるだけのフィードバックとは区別している。つまり、評価における情動的な側面と感情的な側面は独立して機能すると考えることが可能である。

本稿では、ポジティブなものネガティブなものを含めて、また言語的なものや言語以外の表出を含めて、達成結果や行為に対して周囲の大人から与えられる、情動的・感情的な反応を「評価」とよぶ。また、特に言語的に行われる評価を「フィードバック」とする。そして、特にフィードバックをする人の感情を伝えたり、子どもの行為についての価値を伝えるなど、感情的な側面を強調するようなフィードバックを「承認フィードバック/非承認フィードバック」とする。

Kelleyら (Kelley, Brownell & Campbell, 2000)によると、2歳の時の母親のネガティブで批判的なフィードバックは、3歳時の自己評価の低さと関連があったが、単に間違いを正すようなフィードバックでネガティブな感情が伴わなければ、自己評価の低下は起こらなかった。また、2歳時に母親から、努力や結果をほめるといったフィードバックや、子どもに対しての一般的でポジティブなフィードバックを受けた子どもは、3歳時に課題への取り組みの持続性が高い事が示された (Kelley et al, 2000)。つまり、フィードバックの感情的な側面がポジティブであるならば、子どもは親に承認されたと感じることができ、情動的な側面がネガティブであったとしても、動機づけの維持・促進にはよい影響を受けるのだと推測できる。

しかし一方で、2歳ぐらいの子どもは、達成の失敗への評価と、規則をやぶるといった行動規範の逸脱への批判とを区別できないと言われている (Stipek, Recchia&McClintic,1992)。この時期、大人は子どもの達成課題への失敗に対してあまり非難をすることはないと考えられるため(高崎, 2000)、子どもにとってはフィードバックの情動的側面と感情的側面の区別がついていないのではないかと解釈できる。つまり子どもが失敗を悪い事だと思ってしまうのは、提示されたルールを守れず養育者に叱られる(情動的フィードバック+感情的フィードバック)といった経験が、提示された達成基準に到達できなかった(情動的フィードバック)という状況と区別がつかず、達成の失敗に対しても、感情的にネガティブなフィードバックが与えられるだろうと予測されるためだと考えられる。課題達成以外の領域で「しつけ」を行う際に、行動に対する批判や非承認をすることによって、子どもの達成課題失敗への不安を喚起させる可能性がある (Stipek, Feiler, Daniels & Milburn, 1995)ということは留意すべきことであろう。

3歳半以降の子どもは、大人の反応を参照しなくても状況判断をし、ある程度成功/失敗を判断することができるようになる (Stipek et al, 1992)。しかし、これは大人からのフィードバックが必要なくなったという事を示すものではない。幼児は他者との客観的比較や、自分の生み出した結果の客観的評価ができないために、親や周りの大人からの評価、つまり社会的承認を求めることが多い (Stipek,1984)。そのために、自己価値あるいは存在に対する承認を得ることが、幼児にとっては達成場面における大きな関心事のひとつである。

また、内発的動機づけに対する外的報酬の影響の研究で、物質的報酬は内発的動機づけを低下させるが、言語的報酬は動機づけを維持させることがわかっている (Deci & Ryan, 1992)。さらに Harter (1978) は、肯定的な強化や承認を与えることが、“effectance motivation”の発達重要な規定要因であるというモデルを提示している。このように、承認を与えるというようなポジティブなフィードバックは、結果や行動が適切であるという情動的側面とともに、子どもの存在価値をも肯定し承認を与えるという感情的側面によって、内発的動機づけを構成する一要素である関係性 (relatedness) の欲求 (Ryan, 1991) を満たし、幼児期以降も動機づけに対して影響を与え続けると言えるだろう。

以上のように、承認は達成場面において成功したときに与えられる評価というだけでなく、それを得るために行動が起こるといふ、達成行動の誘因、あるいは目的としての機能

も持つようになる。

Dweck ら (Heyman, Dweck, & Cain, 1992; Smiley & Dweck, 1994) によると、幼児では「いい / 悪い」といった一般的な存在価値について判断されるような達成課題では、無力感を示す子どもがいることが示された。つまり、承認されることが達成場面における目的である子どもは、失敗に伴って人格的価値を判断されるような場合には、無力感反応を示すことがあると考えられる。一般的に幼児は周囲からの承認に大きな関心を持っているとされるが、その中でも、達成場面における「いい子 / わるい子」という評価への関心の強さが、目標志向性やその後の達成動機づけに影響を与えている可能性があるだろう。

そこで本章では、幼児の目標志向性の認知的特徴を明らかにすることを目的とした。まず第2節では、達成場面における周囲からの承認を、どのように認知しているか、その目標志向性による差について検討した。また第3節では、達成場面で承認 / 非承認フィードバックを与えた場合、目標志向性による達成反応の違いについて検討した。

第2節 承認への関心と目標志向性との関連 (研究4)

目的

達成場面における承認への関心の、目標志向性による違いを調べることを目的とした。本研究では、達成場面における承認されているという認知の程度と、目標志向性との関連を調べることにより、達成場面で承認されることへの関心を測定することとした。具体的には、達成した時他者がどれくらい自分を「好き」と思っているか、という承認認知を指標とし、この周囲からの承認認知と目標志向性との関連を検討する。また併せて、自分が自分自身をどう評価しているか、についても検討する。

方法

協力児：埼玉県私立幼稚園 年長児 (5～6歳) 男児28名, 女児34名 (計62名)

実験者：心理学を専攻している大学生5名 (女性)

手続き：

< 他者と自己からの承認の認知の測定 >

実験者と協力児と1対1のインタビューを行った。まず幼稚園での活動についてたずね、レポートを形成した。その後、幼稚園で行う課題ができた時、母親が自分のことをどのくらい好きかについて5件法で尋ねた。友達、先生、自分についても同様に尋ねた。回答には、顔の表情の違いによって、5つの段階の程度を示すような絵を使って、評定させた。

< 目標志向性の測定 >

第2章で開発した幼児の目標志向性の測定方法に準じ、課題を行う前にインタビューにより、やっっていて面白い課題(ラーニングゴール的課題)と出来たらほめられるような課題(パフォーマンス・ゴール的課題)の選択をさせることにより目標志向性を判定した。やっっていて面白い課題を選んだ者をラーニング・ゴール群(L.G群)、ほめられるような課題を選んだ者をパフォーマンス・ゴール群(P.G群)とした。

結果

母親、友達、先生、自分が自分のことをどのくらい好きかを5件法で聞き、「すごく好き」5点、「すこし好き」4点、「ふつう」3点、「すこしきらい」2点、「すごくきらい」1点として得点化した。この得点を母親、友達、先生、自分からの承認の認知の指標とし、それぞれ平均と標準偏差を算出した(表3-1)。

表3-1 . 目標志向別，承認認知対象別の承認認知得点

	人数	母親	友達	先生	自分
P.G	39	4.33(0.83)	4.30(0.83)	4.23(0.87)	4.17(0.97)
L.G	23	3.65(1.07)	4.08(0.94)	3.73(0.91)	3.55(0.66)

また、目標志向性の集計をおこなったところ、パフォーマンス・ゴール志向と判定された子どもは39名、ラーニング・ゴール志向と判定されたものは23名であった。

承認得点について、承認認知の対象と目標志向性の 2 要因の分散分析を行った。その結果、目標志向性の主効果が有意であった ($F(1,60)=13.23, p<.001$) が、承認認知の対象と交互作用に有意差はなかった。下位検定のため、各対象毎に、目標志向性による分散分析を行った。その結果、母親からの承認ではパフォーマンス・ゴール志向の子どもがラーニング・ゴール志向の子どもよりも有意に高く ($F(1,60)=7.76, p<.01$)、先生からと自分自身の承認も同様の結果であった (先生: $F(1,60)=4.43, p<.05$, 自分自身: $F(1,60)=8.25, p<.01$)。しかし、お友達からの承認では、目標志向性による違いはみられなかった ($F(1,60)=0.91, n.s.$)

承認認知得点は全体に 3.52 から 4.33 と高い点数であり、一般に幼児は周囲から承認されていると認知していることがわかった。特にパフォーマンス・ゴール志向の子どもは、達成した場合、母親や先生から承認されると思っていることが示された。自分自身の承認においても、パフォーマンス・ゴール志向の子どもの得点が高かったことから、パフォーマンス・ゴール志向の子どもは、達成に対して周囲の大人から承認されることによって、自尊心が高まっているのではないかと考えられる。

考察

本研究の目的は、幼児の目標志向と達成場面で与えられる周囲からの“承認への関心”には関連があると仮定し、幼児が周りからどの程度承認されていると感じているかを表す周囲からの“承認の認知”と目標志向との関連を調べるものであった。その結果、パフォーマンス・ゴール志向の子どもはラーニング・ゴール志向の子どもよりも承認認知が高いことが示された。

本研究では実際に子どもたちが、親や先生に承認されているのかどうかについては測定していない。しかし周囲の人が、パフォーマンス・ゴール志向の子どもに対してはラーニング・ゴール志向の子どもに対するよりも承認の表出が多いとも考えにくい。このため、本結果はパフォーマンス・ゴール志向の子どもの認知的な傾向を反映しているのではないかと考えられる。つまり、周囲が同程度に達成結果に対する承認を与えたとしても、パフォーマンス・ゴール志向の子どもはラーニング・ゴール志向の子どもよりも、自分は周囲から「好き」と思われている、そのような価値のある子どもだと認知する程度が高いのではないだろうか。このように同程度の承認をより高く評価する傾向は、パフォーマンス・ゴール志向の子どもの承認への関心の高さを示しているのではないかと考えられる。また、パ

パフォーマンス・ゴール志向の子どもたちは、達成結果と自己価値とを結びつけて考えていることが示唆される。

しかしながら、本研究で周囲からの“承認認知”の指標とした「好き」と思われている程度は、直接的に達成の成否と関わるものとして判断されたのか曖昧な点も残る。また実際にパフォーマンス・ゴール志向の子どもが承認されることに関心が高かったとしても、それが達成場面においてどのように機能するのかについて、検討する必要がある。このため実際の達成場面において承認を与えた時の、目標志向性による反応が異なるのかどうかについて、第3節で検討する。

第3節 承認フィードバックと目標志向性との関連（研究5）

目的

第2節では、パフォーマンス・ゴールを持つ幼児は、ラーニング・ゴールを持つ幼児よりも“承認”への関心が高いということが示唆された。さらにパフォーマンス・ゴールを持つ幼児では、実際に達成場面で承認されることが、その後の達成行動や反応パターンに影響を与えるのではないかと考えられる。

そこで本研究では、幼児の持つ目標志向の違いによって、達成場面で受ける承認や非承認のフィードバックがその後の達成行動や反応パターンに影響を与えると考え、これを検討することを目的とした。仮説として、1)ラーニング・ゴールを持つ者は、どのようなフィードバックを受けてもその影響を受けない、2)パフォーマンス・ゴールを持つ者は、非承認フィードバックを受けると、無力感反応パターンを示す、3)パフォーマンス・ゴールを持つ者は、承認フィードバックを受けると動機づけを高める、とした。本研究では、動機づけの反応パターンの行動面の指標として、課題の遂行時間を、認知的な指標として、自己の能力認知・次回の成功期待・次回への意欲を用いて検討を行った。

方法

協力児：埼玉県内私立幼稚園 年長児（5～6歳）61名（女児31名・男児30名）

実験者：心理学専攻の大学生と大学院生 女性8名

手続き：幼稚園の講堂で、8人の実験者が1対1の面接方式で実験を行った。となりの実験の様子に影響を受けないよう、各机は十分に距離をとって配置した。

< 目標志向のインタビュー >

レポート形成後、得意なことと苦手なことをそれぞれ聞いた。目標志向を調べるため、第2章で開発した、幼児の目標志向性の測定方法を用いた。インタビューにより、“得意なことが上手にできてほめられたとき”と“苦手なことが初めてできたとき”のどちらの方がうれしいかをたずね、“ほめられたとき”と答えた子供はパフォーマンス・ゴール志向(P.G志向)、“初めてできたとき”と答えた子供はラーニング・ゴール志向(L.G志向)と判定した。

< パズル課題 >

達成行動反応パターンへの目標志向やフィードバックの影響を調べるため、パズル課題を行った。

課題は、第2章と同様の立体パズルを用いた。これは、立方体の1つの面をいくつか合わせて、全部で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、本試行では9つのキューブのパズルを使用した。見本の絵を見せ、同じようにパズルを完成させるように教示を与えた。練習試行の後、本試行として失敗1回、成功2回を経験させた。失敗試行では完成できない見本の絵を示し確実に失敗経験をさせるように操作した。

協力児をフィードバック条件によって2つにわけ、失敗試行の後と最初の成功試行の後に、承認をするフィードバック(承認フィードバック条件)と承認をしないフィードバック(非承認フィードバック条件)をそれぞれ与えた。フィードバックは結果の情動的側面(成功/失敗)と感情的側面を組み合わせたものであった。失敗試行の後の承認フィードバックは「できなかったね。でも頑張ってたよね。上手だったよ。」であり、非承認フィードバックは「ぜんぜんできなかったね。もうすこし頑張ってやってほしいな。」であった。成功試行後の承認フィードバックは「できたね。すごく上手。」であり、非承認フィードバックは「できたね。でももっと早く出来るといいんだけどね。」であった。フィードバック提示の組み合わせと順序効果を避けるため、フィードバックの与え方は、承認(失敗後) 承認(成功後)、承認 非承認、非承認 承認、非承認 非承認、の4パターンを設定した。

フィードバック条件や目標志向性の影響による達成反応の指標として、失敗経験後・成功経験後に“次回への意欲”“自己の能力認知”“次回の成功期待”をたずねた。“次

回への意欲”について、すごくがんばる(5点)～すごくやりたくない(1点)の5件法でたずね、これを“次回への意欲”得点とした。“自己の能力認知”については、すごく上手(5点)～すごく下手(1点)の5件法でたずね、これを“能力の自信”得点とした。評定には5段階の表情の異なる顔の絵を使い、回答を求める際には、“次回への意欲”“能力の自信”ともに、ひとつひとつの絵が意味することを説明した上で選択させた。また“次回の成功期待”については、(できる / できない / わからない)の3択とした。さらに、練習試行と2回の成功試行(失敗経験後の試行と成功経験後の試行)では、課題遂行時間を測定した。

失敗経験や否定的フィードバックの影響が残らないように、最後の成功試行後は全員に十分な肯定的フィードバックを与え、心理的影響が残らないように配慮した。

結果

インタビューによって子供の持つ目標志向をたずねたところ、パフォーマンス・ゴール(P.G)志向の子供たち30名、ラーニング・ゴール(L.G)志向の子供たち30名であった。1名は答えなかったため、この後の分析対象からはずした。

パフォーマンス・ゴール志向の子供たちとラーニング・ゴール志向の子供たちには、もとの能力について差がないことの確認を行った。練習試行での課題遂行時間(表3-2)について分散分析を行ったところ、有意な差は見られなかった($F(1,58)=0.96, ns$)。このため、この2群には能力の差がないことが確認できた。

表 3-2 . 目標志向別 課題遂行時間(秒)とSD

	N	練習試行	失敗経験後の試行	成功経験後の試行
P.G 志向	30	44.25 (54.96)	161.42 (89.42)	183.13 (97.65)
L.G 志向	30	33.78 (19.94)	135.02 (54.76)	144.06 (72.45)

課題遂行時間

本試行の課題の遂行時間(表3-2)について、失敗/成功の結果と目標志向の影響を調べるため、2要因の分散分析を行った。その結果、目標志向の主効果が見られた($F(1,116)=4.98, p<.05$)。失敗経験後の試行でも成功経験後の試行でも、パフォーマンス・ゴール志向の方がラーニング・ゴール志向よりも遂行に時間がかかっていることがわかった。

次にフィードバック条件を加えることによって課題遂行時間が異なるかを検討した(表3-3)。失敗/成功の結果別に、フィードバック条件と目標志向の2要因の分散分析を行った。その結果、失敗経験後の試行の場合は目標志向($F(1,56)=1.15, ns$)にもフィードバック条件($F(1,56)=0.99, ns$)にも主効果は見られなかった。また、成功経験後の試行の場合はフィードバック条件の主効果は見られなかった($F(1,56)=1.31, ns$)が、目標志向間に差のある傾向が見られた($F(1,56)=3.23, p<.10$)。Scheffe 法による下位検定の結果、課題には成功したのに非承認フィードバックを与えられたパフォーマンス・ゴール志向の幼児は、遂行に時間がかかる傾向が見られた(平均値の差= $39.07, p<.10$)。

表 3-3 . フィードバック条件を加えた課題遂行時間(秒)とSD

	失敗経験後		成功経験後	
	P.G 志向	L.G 志向	P.G 志向	L.G 志向
承認 F	N=19	N=12	N=16	N=16
	175.69	135.29	163.96	139.37
	(100.63)	(63.12)	(73.65)	(75.89)
非承認 F	N=11	N=18	N=14	N=14
	136.79	134.84	205.03	149.42
	(62.49)	(50.36)	(118.51)	(70.75)

自己の能力認知

どれくらいパズルが得意と思っているか、という“自己の能力認知”について、失敗 / 成功の結果と目標志向との影響を検討するため、2要因の分散分析を行った(表3-4)。その結果、目標志向の主効果が見られた($F(1,116)=9.07, p<.001$)。下位検定の結果、失敗経験後パフォーマンス・ゴール志向の子供たちの能力の自信得点はラーニング・ゴール志向の子供たちに比べて有意に高く($F(1,58)=9.19, p<.01$)、成功経験後も高い傾向が見られた($F(1,58)=2.91, p<.10$)。

表 3-4 . 目標志向別 能力の自信得点と SD

	失敗経験後の試行	成功経験後の試行
P . G 志向	3.90 (0.83)	3.96 (0.89)
L . G 志向	3.16 (1.05)	3.60 (0.77)

またフィードバック条件の影響を検討するために、目標志向別に能力の自信得点について、失敗 / 成功の結果とフィードバック条件の2要因の分散分析を行った(表3-5)。

表 3-5 . フィードバック条件を加えた能力の自信得点と SD

	パフォーマンス・ゴール志向		ラーニング・ゴール志向	
	失敗経験後	成功経験後	失敗経験後	成功経験後
承認 F	4.00 (0.74)	4.25 (0.93)	3.25 (0.75)	3.56 (0.72)
非承認 F	3.72 (0.90)	3.64 (0.74)	3.11 (1.23)	3.64 (0.84)

その結果、パフォーマンス・ゴール志向の場合は、失敗 / 成功の結果の主効果は見られなかった ($F(1,56)=0.14, ns$) が、フィードバック条件で主効果が見られ ($F(1,56)=4.06, p<.05$)、承認フィードバックを受けた者が非承認フィードバックを受けた者よりも、有意に高い能力の自信得点を示した。一方、ラーニング・ゴール志向の場合は、失敗 / 成功の結果の違いで差のある傾向が見られ ($F(1,56)=2.61, p<.10$)、成功経験後の方が失敗経験後よりも高い能力の自信得点を示す傾向にあった。また、フィードバック条件の主効果は見られなかった ($F(1,56)=0.14, ns$)。パフォーマンス・ゴール志向の子供たちは、失敗 / 成功に関わらず、承認されると高い自己の能力認知を示し、ラーニング・ゴール志向の子供たちは、承認されたかどうかに関わらず、成功すると高い自己の能力認知を示す傾向が見られた(図 3-1)。

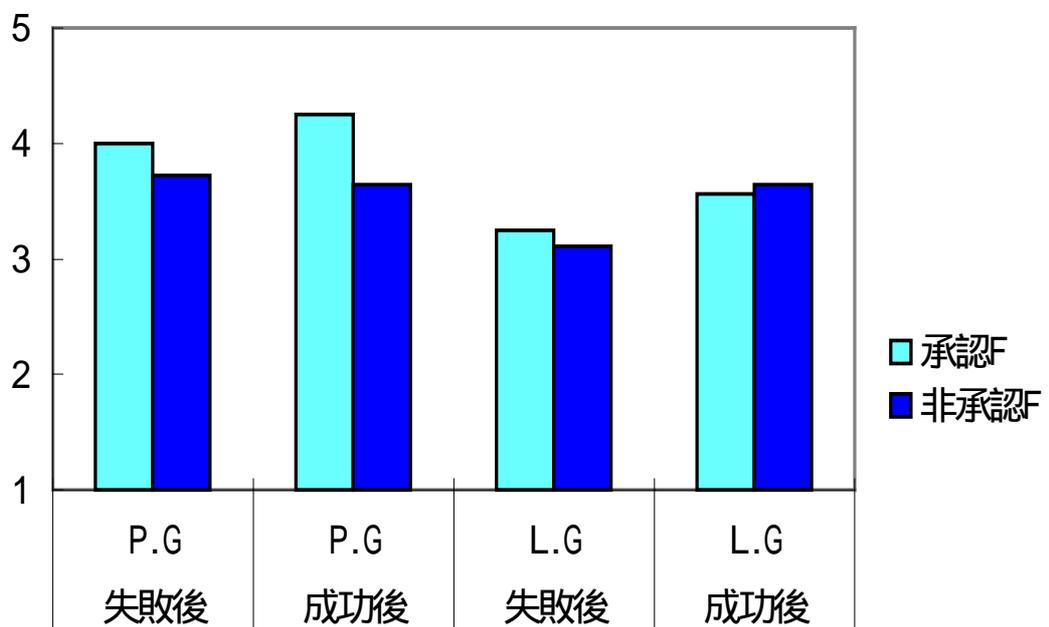


図3-1. 能力の自信得点

次回への意欲

次の試行でどれくらい頑張ろうと思うかという“次回への意欲”について、失敗経験後と成功経験後でそれぞれ、目標志向とフィードバック条件による影響を検討した(表 3-6)。2要因の分散分析の結果、失敗課題後の目標志向($F(1,56)=0.34,ns$)、フィードバック条件($F(1,56)=1.07,ns$)、成功課題後の目標志向($F(1,56)=1.08,ns$)、フィードバック条件($F(1,56)=0.40,ns$)ともに主効果は見られなかった。

表 3-6 . フィードバック条件を加えた次回への意欲得点と SD

	失敗経験後		成功経験後	
	P.G 志向	L.G 志向	P.G 志向	L.G 志向
承認 F	4.00 (0.74)	4.25 (0.75)	4.18 (0.98)	4.12 (0.88)
非承認 F	3.81 (0.75)	3.83 (1.04)	3.71 (0.91)	4.28 (0.99)

次回の成功期待

失敗経験後と成功経験後で、次の試行で出来ると思うかという“次回の成功期待”の回答について、目標志向別に検討を行った(表 3-8)。²検定を行った結果、失敗経験後のラーニング・ゴール志向の子供たちで非承認フィードバックを受けた者は、承認フィードバックを受けた者よりも、「わからない」と答える傾向があった($\chi^2=5.46,df=2,p<.10$)。しかし、失敗経験後のパフォーマンス・ゴール志向($\chi^2=3.19,df=2,ns$)や、成功経験後のパフォーマンス・ゴール志向($\chi^2=1.54,df=2,ns$)、ラーニング・ゴール志向($\chi^2=1.23,df=2,ns$)ではフィードバック条件によって答えに差は見られず、どのフィードバック条件でも「できる」と答える者が多かった。

表 3-7. 失敗経験後の 次回の成功期待 (人)

	パフォーマンス・ゴール志向		ラーニング・ゴール志向	
	承認 F	非承認 F	承認 F	非承認 F
できる	14	5	10	10
できない	2	1	1	0
わからない	3	5	1	8

考察

本研究の目的は、達成場面における目標志向と承認との関連を明らかにするため、課題の失敗 / 成功経験後に与えられる承認・非承認フィードバックが、動機づけの反応パターンに与える影響を検討するものであった。動機づけの反応パターンの指標として、課題遂行時間・自己の能力認知・次回への意欲・次回の成功期待を用いた。

まず、課題遂行時間を指標とした、フィードバックの遂行のレベルへの影響について検討を行った。練習試行では、パフォーマンス・ゴール志向の子供たちとラーニング・ゴール志向の子供たちでは、課題遂行時間の違いは見られなかった。しかし、失敗経験後はあきらかにパフォーマンス・ゴール志向の子供たちの遂行が悪くなっており、成功経験後も差はひらいたままであった。また、フィードバック条件の影響について検討を行った結果、失敗経験後の試行では、フィードバックの内容は次に行う課題の遂行時間へ影響をしないことが確認された。一方、成功経験後に非承認フィードバックを受けたパフォーマンス・ゴール志向の子供たちは、他の条件の子供たちよりも、その後の課題において遂行時間が長くかかる傾向にあった。パフォーマンス・ゴール志向の子供たちは、成功して承認されることを期待していたのに、非承認フィードバックを受けたことによる影響を受けたものと考えられる。以上のことから、ラーニング・ゴール志向の子供たちは、失敗経験やフィードバックの影響を受けずに遂行を維持し、パフォーマンス・ゴール志向の子供

たちは、失敗経験や承認されなかった事による影響を受け、遂行を低下させたといえる。

次に、“自己の能力認知”の高低への影響では、パフォーマンス・ゴール志向の子供たちは、失敗経験後も能力についての高い自信を示し、成功経験後も同様に高い自信を持つ傾向が見られた。実際の遂行は、パフォーマンス・ゴール志向の子供たちの方がラーニング・ゴール志向の子供たちよりも悪かったことを考えると、“自己の能力認知”は結果に影響を受けていない、あるいは結果を自己認知の情報として利用していないという、パフォーマンス・ゴール志向の特徴が見られる。

また、“自己の能力認知”に対する、フィードバックの影響を検討した結果、ラーニング・ゴール志向の子供たちはフィードバックの承認 / 非承認には影響を受けず、成功したか失敗したかという結果を、自分の能力についての判断材料にしている傾向が見られた。一方、パフォーマンス・ゴール志向の子供たちは成功 / 失敗という結果よりも、承認されたかどうかによって、自分の能力についての判断をしていた。失敗しても成功しても、承認フィードバックを得られれば、能力を高く認知していた。このことは、各目標志向の関心の違いを示している。ここからもラーニング・ゴール志向の子供たちは自分達が実際に達成したこと・出来なかったことの結果に注目し情報として取り入れ、パフォーマンス・ゴール志向の子供たちは、実際の結果は情報として取り入れていない、ということが言えるであろう。

次に頑張ろうと思うかの“次回への意欲”と、次は出来ると思うかどうかの“次回の成功期待”については、目標志向・フィードバック条件・失敗 / 成功の結果は影響を与えておらず、幼児の全般的な能力の増大観傾向を示す結果で、従来の研究結果とも符合していた (Stipek, 1984; 高崎 1997)。

以上をまとめると、パフォーマンス・ゴール志向の子供たちの特徴として見られたことは、自己の能力については高い評価をし、特に承認フィードバックを受けたときは失敗経験後も自己の能力認知を高く維持するということであった。また意欲や次回への期待も高いままであった。しかし、失敗経験によって実際には課題遂行レベルの低下が見られた。一方ラーニング・ゴール志向の子供たちは、失敗経験後の自己の能力については、承認を与えられた時も遂行結果に即した現実的な評価を下した。しかし、意欲や次回への期待は高く維持しており、課題の遂行レベルは低下を見せなかった。

このように、パフォーマンス・ゴール志向の子供たちがフィードバック条件の影響を受け

たのは、“自己の能力認知”という指標に限ってであった。このような結果から、1)ラーニング・ゴール志向のものは、どのようなフィードバックを受けてもその影響を受けないという仮説は支持されたが、2)パフォーマンス・ゴール志向のものは、非承認フィードバックを受けると、無力感反応パターンを示し、3)承認フィードバックを受けると動機づけを高めるのではないかと、という仮説は一部の指標で検証されたと言える。

第4節 本章のまとめと考察

本章では、達成場面における幼児の目標志向性の認知的な特徴を明らかにすることを目的とし、特に、目標志向性と承認への関心との関連について検討を行った。

まず、達成場面における周囲からの承認を、どのように認知しているか、その目標志向性による差があるかについて検討した。その結果、パフォーマンス・ゴール志向の子どもは、達成場面で成功したとき周囲から「好き」と思われている、という認知の程度が高く、達成と承認とを関連づけて認知する傾向が強いことが示唆された。

次に、達成場面で承認 / 非承認フィードバックを与えた場合の、達成反応の目標志向性による違いについて検討した。その結果、パフォーマンス・ゴール志向の幼児は、認知的側面では承認されれば結果に関係なく自己の能力認知を高く維持するが、行動的側面では無力感反応パターンを示す傾向にあることを検証した。本実験におけるフィードバックの承認 / 非承認の内容は、実際の結果とは連動していないものであった。ことから、パフォーマンス・ゴール志向の子どもはラーニング・ゴール志向の子どもよりも、他者からの承認 / 非承認というフィードバックの内容に注目していることが示唆された。

以上のように、達成場面において特定の情報に注目するという特徴は、情報を選択的に入力するという認知的傾向を示し、また承認されたという情報を過大評価する特徴は、入力された情報を重みづけして解釈をする認知的傾向を示すものであろう。このように2つの目標志向性には、達成場面における注目する情報や、その解釈の違い生むような認知的枠組みの違いがあることが判明した。Dweck ら (Brahans&Dweck,1995)によると、「いい子 / わるい子」という評価への関心の強さは、パフォーマンス・ゴール志向を特徴づけるものである。本研究で確認された、承認されることへの関心の強さや承認という情報への注目は、パフォーマンス・ゴール志向の子どもにとって、達成場面では承

認を受けることに価値が置かれ、達成することによって良い評価をされることを目的とするような、達成に関する認知的枠組みを持っていることの証左となるであろう。

今後の検討課題としては、パフォーマンス・ゴール志向とラーニング・ゴール志向といった、達成に関する認知的枠組みの違いがどのように形成されるのか、について検討することがあげられる。

第4章 目標志向性の形成

第1節 承認による達成への影響

1. 達成基準の内在化

社会や文化で共有されている目標は、達成する価値のある目標とされ、人はその目標達成へと動機づけられるという(D'Andrade,1992)。子どもはまず、社会や文化の中で共有されている規範や価値基準を、社会化の過程を通して身につけていくと考えられる。

子どもは行為の適切性や課題の達成規準の判定を、大人からのフィードバックや感情反応を見ながら習得していく(Kelley,Brownell&Campbell,2000)。乳児期からタドラー期前期までは、子どもが興味を持ち従事する活動は、その結果が明確に示されるような単純なものである(Stipek,Recchia&McClintic,1992)。しかし、子どもの従事する活動が多様化し複雑化するに従って、その結果の成否は状況に依存した曖昧なものが増加すると考えられる。自分では判断のつかない曖昧な状況に遭遇した時、子どもは「社会的参照」(Campos & Stenberg, 1981)によって、大人の反応を見ながらどのような行動をとるか、といった状況判断を行う。大人の反応は、子どもにとって、行為や結果の適切性を判断するための大きな情報源である。このような情報は、日常的に大人が行う、ほめる/しかるなどの評価によってももたらされると考えられる。

子どもに対して評価を与えるという大人からはたらきかけは、乳児期から行われているが、子どもがその規準を内在化しはじめるのは2歳くらいからであり、その後子ども時代を通して、内在化は続くと考えられる(Kochanska & Aksan, 1995)。Dunn(1987)は、子どもは2歳になると、ある状況が適切であるかどうかを理解出来るようになり、「服が破れている」など生活上の規準に合わない事に対する発言をするようになることを示した。さらに3歳では、自身が規準からはずれることに対して、苦痛や不満の反応を示すようになることも観察されている(Heckhausen,1984; Stipek,1983)。達成場面でも同様に、大人から評価をうけるという経験をくり返すことで、評価の規準を子ども自身が取り入れ、自ら判断できるようになっていくものと考えられる(Harter,1978; Heckhausen,1984)。

また、子どもが何かを成し遂げた時に、大人が見せる肯定的な感情反応は、子どもの自尊感情の表出に影響を与える。Heckhausen(1993)は、課題達成場面での親子の

やり取りを観察した結果、乳児期では母親は子どもに先立って、結果に対する感情反応を表出するが、子どもが自己評価出来るようになり適切な感情表現を行うようになると、徐々に母親の反応は減っていく事を示した。また、親の示すほめる / 批判するといった評価の割合が、恥やプライドの表出といった子どもの自己評価の割合と関連があることも示された (Alessandri & Lewis, 1993)。こうした達成状況で大人が子どもに示す、ポジティブ / ネガティブな反応は、子どもが従事して満足を覚えた活動が、内発的な動機づけやコンピテンスへの欲求を満足させるだけでなく、社会的にも価値を評価される活動や結果なのだということを伝えているのである (Harter, 1981; Stipek ら, 1992)。

2. 承認の対象とタイミング

「ほめる」事は、家庭や教育現場で動機づけを高める一つの要因であると考えられている。しかし、「上手なほめ方・しかり方」といった言われ方をするように、「ほめる」事にも、効果的な「ほめ方」と効果の低い、あるいは逆効果となってしまうかねない「ほめ方」とがあるとも考えられている。

達成場面におけるフィードバックについては、失敗後に努力帰属のフィードバックをすると、無力感反応を生まないという結果は多くの研究で検証されている (Anderson&Jennings,1980; Weiner,1985)。一方で成功時に与える効果的な帰属のフィードバックについては見解が分かれている。Schunk(1992)は、成功を努力にのみ帰属すると、能力が低いので努力しないと成功できないという認知を導き、動機づけを減少させる可能性があることを示した。他にもいくつかの研究では、成功時の能力帰属が効果的であるという結果を支持している (Butler,1987; Koestner,Zuckerman,&Koestner,1987)。しかし、これらの研究は、成功直後の反応や成功が続いている間の反応について扱ったものであり、その後の失敗経験時に無力感反応を示すか、については検討されていない。成功時の能力帰属の否定的な効果については、Mueller&Dweck(1998)が、成功時に能力帰属をすると、その後失敗事態に直面したときに無力感反応を示しやすいことを示唆している。

Kamins&Dweck(1999)は、フィードバックが個人・結果・過程の何に対して向けられているのか、またそのフィードバックの種類によってその後の失敗経験時の無力感反応と関連が見られるかについて、幼児を対象に研究を行なっている。この研究では、成功後に受けたフィードバックと失敗後に受けたフィードバックの影響をそれぞれ検討している。

失敗経験後に与えられる「criticism(批判)」と、成功後に与えられる「praise(ほめる)」の効果を明確にするため2つの実験が行なわれた。まず「批判」の効果について検討するため、失敗経験後にフィードバックを与えその後の無力感反応を調べた。無力感反応の指標は、どれくらいできたと思うかという“結果の評価”，どれくらい嬉しいかという“感情”，どれくらい上手だと思うかという“能力評価”，もう一度やってみたいかをたずねる“挑戦の持続性”であった。フィードバックは、個人・結果・過程に対する3つのタイプが与えられた。たとえば個人に対するフィードバックでは「あなたにはとてもがっかりした」，結果に対するフィードバックでは「ちゃんと出来ていない」，過程に対するフィードバックでは「他にも方法があるはず」といった内容であった。その結果、いずれの指標でも、個人に対するフィードバックを受ける子どもは過程に対するフィードバックを受ける子どもよりも、有意に得点が低く、無力感反応を示したことが確認された。

次に成功経験後に与えられる「ほめる」効果が検討された。成功経験後に個人・結果・過程に対する3つのタイプのフィードバックを与え、その後さらに失敗を経験した時の反応を調べた。成功時のフィードバックは、たとえば個人に対するものは「あなたを誇りに思う/いい子ね/本当にこれが上手ね」，結果に対するものは「それは合っている」，過程に対するものは「本当に頑張ったね/いい方法を見つけたね」といったものであった。その結果、個人に対するフィードバックを受ける子どもは、過程に対するフィードバックを受ける子どもよりも、いずれの指標でも有意に得点が低く、無力感反応を示したことが確認された。

このように、失敗後の「批判」も成功後の「ほめる」も個人に対するフィードバックを行うと、その後の失敗経験時には無力感反応を示すという結果であった。つまり、成功したからといって「ほめ方」を間違えると、動機づけを高めるどころか逆効果になる事が示された。

個人へのフィードバックに用いられた、「いい子」「上手」という内容は、個人の特性や価値を反映しているものである。Kaminsら(Kamins&Dweck 1999)の解釈によると、子どもが個人へのフィードバックを受け、失敗原因となる自己の特性は変化しないものと考え、無力感反応を示すのだという。つまりフィードバックにより、達成結果と特性の不変性が結びついた結果、無力感反応につながっているということが示された。

それでは、達成の結果と価値の結びつきについてはどうであろうか？これまでのフィードバックの効果についての研究では、失敗時に与えるのは基本的には「批判」という負の

フィードバックであり、成功時に与えるのは「ほめる」という正のフィードバックであった。しかし、実際場面のフィードバックでは、失敗だから負、成功だから正というものばかりではないように思われる。たとえば、結果は失敗であったというフィードバックでも、「惜しかった」とか「充分がんばった」などのプラスの価値を伝えることは出来るだろう。特に就学前の幼児は、達成課題に失敗しても批判を受ける事は少なく、さらに挑戦を促すような励ましや具体的で技術的なアドバイスを受けるといった、正のフィードバックや中立的なフィードバックを受けることが多いのではないだろうか。そして、そのようなフィードバックの与え方は、幼児の達成動機づけに影響を与えている可能性がある。

以上のように、先行研究で条件設定されていたフィードバックの与え方が、生態学的に妥当であったかどうかについて検証した上で、結果を評価することが必要であると考えられる。

第2節 目標志向性を構成する認知的要素の結びつき

Pintrich(2000)は、目標志向性は達成場面において個人が情報の選択や解釈に用いる認知的枠組みであると述べている。この達成に関する認知的枠組みとは、成功とはどういうものか、何に達成する事が価値のある事か、能力や特性についての理解、どうすれば達成できるかななどの知識・概念・理論・信念であり、目標志向性はこのような複数の認知的要素によって構成されていると考えられる。

目標志向性を構成するいくつかの概念や信念の存在は、先行研究によって検証されている(Heyman,Dweck & Cain,1992; Kamins&Dweck,1999; Lee,1999 など)。しかし、これらの概念や信念が実際に目標志向性として機能するためには、図4-1に示したように、各認知的要素が有機的に結びつく必要があるだろう。そして、乳幼児期における大人からの評価や承認といった社会的な働きかけは、概念間や信念間の結びつきを促進するという側面もあると考えられる。

以下では、目標志向性を構成するいくつかの認知的要素が、どのような社会的関わりの中で結びつき内在化されるのかについて考えていく。

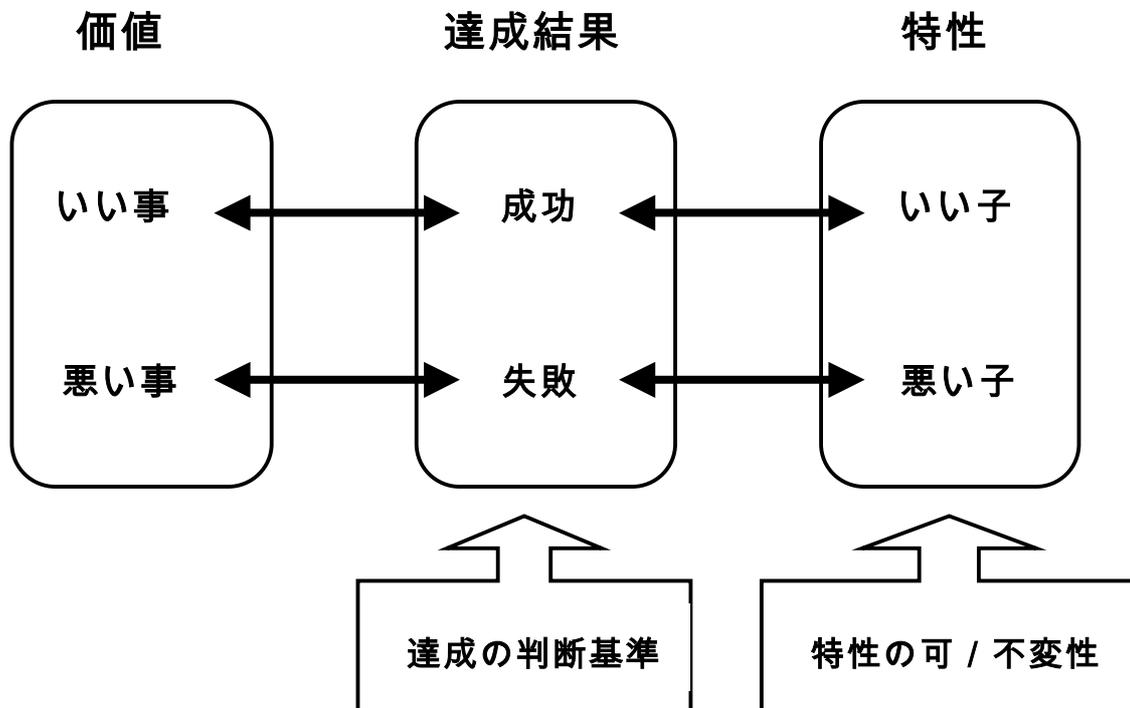


図 4-1 .目標志向性を構成する認知的要素

1. 達成結果と特性

Dweck ら (Burhans&Dweck,1995)は、幼児が達成場面において「いい子 / わるい子」という判定に関心を持つと、パフォーマンス・ゴール志向となり不適応反応を示す可能性が示唆した。このように、成功と失敗を個人の特性と結びつけて評価するような認知傾向は、パフォーマンス・ゴールにむすびつくと考えられる。児童以上の年齢では、能力の高低が達成結果によって評価されると考えることで、より良い評価を求めるようなパフォーマンス・ゴール志向となる (Dweck&Leggett,1988)。また幼児においては達成結果から知的なレベルを判断されるよりも、「いい子 / わるい子」という人格的判断が結びつくことで、パフォーマンス・ゴール志向が形成されると考えられている。

Kamins & Dweck(1999)は、5～6歳の幼児を対象とした研究で、失敗時における

個人に焦点をあてた否定的なフィードバック(君は悪い子だ)が,子どもの helpless 反応を引き起こすと同時に,成功時における個人に焦点をあてた肯定的フィードバック(きみはいい子だ)も,その後失敗経験をした場合に,やはり helpless 反応を引き起こすことを示した.しかし成功時の結果や過程に焦点を当てたフィードバックはその後の失敗経験後で helpless 反応は引き起こさなかった(Kamins&Dweck,1999).つまり,成功時のポジティブなフィードバックであっても,「いい子」といった個人へ焦点化したフィードバック内容が,子どもの達成場面での「いい子/わるい子」評価への関心につながることを示唆された.

2. 特性観の影響

もうひとつ,特性に関する特徴としてあげられるのは,「いい子/わるい子」といった個人の特性が一時的・領域限定的なものか,普遍的なものか,といったとらえ方の傾向である.特性の不変性を内在化した子どもは失敗経験後に「わるい子」という評価をされたととらえた場合,その特性はその変化しないと考えるため,helpless 反応をおこしやすいと考えられる(Heyman & Dweck, 1998).

Lee(1999)は,韓国系と韓国系ではないアメリカ人の子どもたち(5~6歳)を比較して,韓国系アメリカ人の幼児は,自分の特性についてより安定的(不変的)であると考えており,「いい子/わるい子」の判定を大人の判断に依存しており,さらにより helpless 反応を示しやすい事示した.この結果は,家庭で子どもが接する文化的背景の違いによって説明されうるが,より具体的には養育者の特性への考え方が,日常的なやり取りを通して,子どもに内在化された結果だと考えられる.

3. 成否の判断

「成功/失敗」=「いい子/わるい子」を結び付ける認知過程の他に,「成功」と「失敗」の判断規準についても,認知的個人差があると考えられる.5~6歳児を対象に行ったHeymanら(Heyman, Dweck & Cain, 1992)の研究によると,一般に幼児は遂行結果の細かい間違いに関して,それほど気にしないが,中には大人からの評価を受けたとたん,急に自己評価を低め helpless 反応を示す子どもがいる.このような子どもは,遂行結果の判断を「できた」「頑張った」「前よりも出来るようになった」という自らの基準に照らしているのではなく,大人が結果を見て下した判断を基準としていると言える.つまり

大人から良い評価を得ることが成功だと解釈しており、達成場面においては、自らが満足いく結果を出せたかよりも、承認されることが一番の関心事になるであろう。

さらに、個人の示す目標志向性の違いを特徴づける要素の一つとして、失敗のとらえ方の違いがあげられる。養育者が達成や失敗に関する考え方を日常的な養育態度を通して子どもに伝えており、子どもはそれを手がかりに、自分の出した達成や失敗の結果をとらえているということは、十分に考えられる。

4. 達成結果と価値づけ

単に「いい子 / わるい子」という判定のみが、達成場面での helpless 反応を引き起こすのではない。まずは失敗すること、あるいは失敗という結果そのものに対して、「悪い」という意味づけがされ、その上である特性への評価(いい子 / わるい子)と達成場面における「成功 / 失敗」の結果とが結びつくということがなければ、失敗によるネガティブな影響は受けないと考えられる。

このように「成功はいいことで失敗は悪いこと」という結びつきには、成功したら肯定的フィードバック、失敗したら否定的フィードバック、というフィードバックの与え方が、関係しているのではないかと推測できる。

以上のように、目標志向性を形成する認知的要素の結びつきについては、組織的ではないが、いくつかの研究により検証されている。しかし、これらの認知的結びつきが目標志向性として機能するためには、達成結果と価値を関連させているか、という認知的枠組みが前提となるのではないだろうか。また、どのような働きかけが達成結果と価値づけを結びつけるように作用するのか、について検証する必要がある。

このため本章では、第3節でフィードバックの与え方による、達成結果と価値との結びつきへの影響について検証する。さらに第4節では、養育者の日常的な、達成に関する養育態度と目標志向性との関連を検証する。

第3節 養育者のフィードバックと達成動機づけとの関連(研究6)

本節では日ごろ幼児が実際に受けているフィードバックを収集し、先行研究で与えら

れていたフィードバックの内容が、生態学的に妥当であったかどうかについて確認を行う。その上で、フィードバックの内容が達成結果と価値の結びつきに影響を与えているかどうかについて検討する。

目的

幼児が日常の達成場面で失敗や成功を経験したときに受けているフィードバックについて、いくつかの視点から分類を試み、どの視点から分類したフィードバックが、実際の失敗場面での行動と関連が見られるか調べることを目的とする。これによってどのような視点から与えたフィードバックが達成動機づけを促進するのに有効かを検討する。

方法

協力児: 埼玉県私立幼稚園 年長児(5～6歳)57名(女児35名・男児22名)

実験者: 心理学専攻の大学生と大学院生の女性6名

手続き: 幼稚園の講堂で、6名の実験者が1対1の面接方式でインタビューとパズル課題の実験を行った。隣の実験の様子に影響を受けないように、各机は十分に距離をとって配置した。

まずインタビューによって、幼児が日常の達成場面で受けているフィードバックを調べた。成功時と失敗時のフィードバックを比較するため、協力児自身が得意なことができた時(家庭得意場面)と苦手なことができなかった時(家庭苦手場面)に受けたフィードバックについてたずねた。

次に、家庭と幼稚園でのフィードバックを比較するため、幼稚園で跳び箱が跳べなかったという失敗場面を設定し(幼稚園苦手場面)、先生からのフィードバックをたずねた。幼稚園での場面設定にあたっては、園児全員が行っている活動であること、成功・失敗が明確な課題であること、個人にあわせた難易度が設定できるため全員が失敗を経験していると考えられること、また課題をひとりずつ順番に行うため先生から個別にフィードバックを受けることができること、という点から跳び箱の場面を採用した。

最後に、日頃受けているフィードバックと実際の達成行動との関連を調べるためにパズル課題を行った。失敗経験をした後に課題選択をさせ、失敗課題に再度挑戦しようとするか、あるいは挑戦をしない無力感反応を示すかを調べた。

<インタビュー>

ラポール形成後、協力児に得意なことと苦手なことを聞いた。「　　ちゃんが上手にできるよ、得意だよっていうこと教えて」「　　ちゃんがあまり上手じゃない、苦手だなんていうこと教えて」。次に、得意なことが上手に出来たとき(家庭得意場面)、苦手なことが出来なかったとき(家庭苦手場面)、それぞれの場面での母親からのフィードバックをたずねた。「　　ちゃん、　　が得意なんだね。それが上手にできた時お母さんはなんて言うかな?」「　　ちゃん、　　が苦手なんだね。それができなかった時お母さんはなんて言うかな?」。

最後に、幼稚園での失敗経験時のフィードバックを調べるため、幼稚園で跳び箱が上手にとべなかったとき(幼稚園苦手場面)の先生からのフィードバックをたずねた。「　　ちゃん幼稚園で跳び箱をやっているよね。跳び箱が上手に跳べなかった時、先生はなんて言うかな?」

<パズル課題>

失敗経験後の反応パターンを調べるために、パズル課題を行った。使用したのは、幼児にもなじみのあるキャラクターのもので、4つのキューブを合わせて1つの絵を作る立体パズルであった。1組のパズルで6つの絵を作ることが出来る。そのうち1つを説明用に、3つを本試行用に使用した。

まず説明用の見本の絵を提示し、実験者が実際にパズルで絵を作りながら課題の説明をした。その後の各試行では見本の絵を示しながら、パズルで同じ絵を1分以内に完成させるように求めた。本試行のうち最初の2回は、実験者が時間を調整し、時間内に課題を完成出来ないようにさせる失敗経験試行であった。1回だけの失敗だと協力児は偶然できなかつたと受けとめることもあるため、失敗試行を2回とした。3回目の試行では、時間に関係なく完成するまで行なわせる成功経験試行であった。全課題終了後に本試行の3つの課題の見本の絵を並べ、成功した課題と失敗した課題を確認した後、もう一度やるとしたらどの課題をやってみたいか選択させた。またその選択理由を聞いた。

なお、最後の課題での成功経験後は協力児を十分にほめ、前の失敗経験の影響が残らないよう配慮した。

結果

<フィードバックの分類>

幼児が日頃、家庭得意場面・家庭苦手場面・幼稚園苦手場面の3場面でのどのような

フィードバックを受けているかを、各協力児から1つずつ収集した。協力児が複数の内容を語った場合は、最初に出た反応が、日頃のフィードバックとして一番印象に残っているものと考え、それを採用した。フィードバックとして挙げられた内容は、筆者と心理学を専攻している大学生2人の計3名で分類を行った。分類に参加した大学生2人は、発達心理学の基礎的な知識を持っており、今回のインタビューには参加していなかった。“原因帰属”、“個人/結果/過程”、“承認/非承認”の3つの視点から分類を試みた。幼児が報告した言葉だけでは分類の難しいものは、どのような課題で与えられたのかといった、フィードバックの文脈も考慮し判断した。分類に際しては3人の意見が一致するまで話し合っ行って行った。

まず原因帰属の視点から、努力帰属/能力帰属/その他の分類を試みた。その結果、家庭得意場面、家庭苦手場面、幼稚園苦手場面とも、「〜だから出来たね」などはっきりとした原因帰属をしているフィードバックは見られなかった。幼児へのフィードバックには原因帰属はあまり使われていないと考えられる。

次に、個人/結果/過程へのフィードバックの視点から分類を試みた。Kamins(1999)の研究では、成功時の「あなたを誇りに思う/いい子ね/本当にこれが上手ね」は個人、「それは合っている」は結果、「本当に頑張ったね/いい方法を見つけたね」は過程、失敗時の「あなたにはとてもがっかりした」は個人、「ちゃんと出来ていない」は結果、「他にも方法があるはず」は過程へのフィードバックとされており、分類に際してはこれを参考にした。

たとえば、家庭得意場面での「えらいねえ」というフィードバックは個人、「よくできたね」というフィードバックは結果、「がんばった」は過程へのフィードバックとした。家庭苦手場面での「上手にできるよ」は個人、「あともう少し」は結果、「がんばって」は過程へのフィードバックとした。幼稚園苦手場面での「できないじゃん」は個人、幼稚園苦手場面での「あともう少しだったね」は結果、「もう少し手を前」は過程へのフィードバックと分類された。どの場面においても、3つの分類にあてはまらないフィードバックや「何も言わない」「わからない」といった回答は、その他のフィードバックとした(表4-1の分類例参照)。また、特に個人へのフィードバックなのか結果へのフィードバックなのか判別の難しい場合は、文脈によって判断した。たとえば得意場面で、サッカーが「うまい」や、ピアノが「すごい」の場合は個人へのフィードバックとした。お絵描きへの「すごくうまくできたね」や中ぐらゐの鉄棒ができて「すごい」というフィードバックは結果へのフィードバックとした。

最後に承認 / 非承認の視点からの分類を試みた。その際、Brophy(1981)による「ほめる」事の定義に従い、フィードバックする人の肯定的感情が含まれていたり協力児の行為を肯定的に評価しているフィードバックを「承認」、否定的であったり積極的には肯定しないフィードバックを「非承認」と分類した。たとえば、家庭得意場面での「じょうず」というフィードバックは承認、また 1 例だけであったが「怒られる」というフィードバックがあり、これは非承認とした。家庭苦手場面での「がんばって」というフィードバックは承認、「だめ」というフィードバックは非承認とした。幼稚園苦手場面での「ちょっと上手」というフィードバックは承認、「できないじゃん」というフィードバックは非承認とした。どの場面においても、2つの分類にあてはまらない中立のフィードバックや、「何も言わない」「わからない」といった回答は、その他のフィードバックに分類した(表 4-2 参照)。

表4-1 個人/結果/過程で分類したフィードバックの例

	家庭得意場面	家庭苦手場面	幼稚園苦手場面
個人	えらいねえ すごい いい子	上手にできるよ ちょっと上手 ばか	できないじゃん ちょっと上手 へたくそ
結果	よくできたね うまい はやいね 上手にできたね	あともう少し 上手じゃない だめ すごい	もうちょっとだったね あと少しだね とべないのなんでかなあ
過程	がんばった がんばったね	がんばって こうやってやる もっと力をいれて	もうちょっと手を前 がんばって
他	怒られる 何も言わない わからない	悲しい 何も言わない わからない	手伝ってくれる 何も言わない わからない

表4-2 承認/非承認で分類したフィードバックの例

	家庭得意場面	家庭苦手場面	幼稚園苦手場面
承認	じょうず いい子 上手にできたね よかったね がんばったね	がんばって 上手にできるよ あともう少し ちょっと上手	ちょっと上手 がんばって もうちょっとだったね 手伝ってくれる
非承認	怒られる	だめ 上手じゃない なんかおかしいなあ	できないじゃん へたくそ
他	何も言わない わからない	こうやってやる もっと力をいれて 何も言わない わからない	もう少し練習しな もうちょっと手を前 何も言わない わからない

<各場面におけるフィードバック>

家庭得意場面・家庭苦手場面・幼稚園苦手場面において、それぞれ個人／結果／過程フィードバックで分類した人数を表 4-3 にまとめた。まず成功時と失敗時のフィードバックの内容を比較するため、家庭得意場面と家庭苦手場面でのフィードバックについて χ^2 検定を行なった。その結果、有意差が見られた ($\chi^2=38.27, df=3, p<.001$)。残差分析を行なったところ、家庭得意場面では個人に対するフィードバックに有意なプラスの残差があり、家庭苦手場面では過程とその他に分類されるフィードバックに有意なプラスの残差があった(表 4-4)。家庭得意場面は成功したときのフィードバックであり、家庭苦手場面は失敗したときのフィードバックである。成功時は個人に対するフィードバックをし、失敗時は過程に対するフィードバックや「何も言わない」などフィードバックをしない事が多いようである。

表4-3 各場面におけるフィードバックの個人/結果/過程分類結果(人)

	個人	結果	過程	他	計
家庭得意場面	27(47.3)	20(35.0)	4(7.0)	6(10.5)	57
家庭苦手場面	3(5.2)	14(24.5)	15(26.3)	25(43.8)	57
幼稚園苦手場面	3(5.2)	3(22.8)	23(40.3)	18(31.5)	57

()は場面内の人数の%

また、失敗時のフィードバックで、家庭と幼稚園とで違いがあるかを調べるために、家庭苦手場面と幼稚園苦手場面のフィードバックについて χ^2 検定を行なった。その結果、有意差が見られた ($\chi^2=9.064, df=3, p<.05$)。残差分析を行なったところ、家庭苦手場面で結果に対するフィードバックに有意なプラスの残差があり、幼稚園苦手場面では過程に対するフィードバックに有意なプラスの残差があった(表 4-5)。家庭苦手場面と幼稚園苦手場面はどちらも失敗場面であるが、フィードバックをする人が親か先生かという違いがある。失敗時に親は結果に対するフィードバックを与え、先生は過程に対するフィードバックを与えるようである。

表4-4 家庭得意場面と家庭苦手場面の残差

	個人	結果	過程	他
家庭得意場面	5.105**	1.228	-2.764**	-3.999**
家庭苦手場面	-5.105**	-1.228	2.764**	3.999**

** p < .01

表4-5 家庭苦手場面と幼稚園苦手場面の残差

	個人	結果	過程	他
家庭苦手場面	-2.44	2.495*	-2.384*	0.573
幼稚園苦手場面	2.44	-2.495*	2.384*	-0.573

* p < .05

次に家庭得意場面・家庭苦手場面・幼稚園苦手場面において、それぞれ承認／非承認フィードバックで分類した人数を表 4-6 にまとめた。成功時と失敗時のフィードバックの内容を比較するため、家庭得意場面と家庭苦手場面でのフィードバックについて

²検定を行なった。その結果、有意差が見られた ($\chi^2=38.60, df=2, p<.001$)。残差分析を行ったところ、家庭得意場面では承認のフィードバックに有意なプラスの残差があり、家庭苦手場面では非承認とその他のフィードバックに有意なプラスの残差があった(表 4-7)。成功時はほとんど承認フィードバックを受け、失敗時は非承認フィードバックやその他に分類されるフィードバックを多く受けていた。

また、失敗時のフィードバックで、家庭と幼稚園とで違いがあるかを調べるために、家庭苦手場面と幼稚園苦手場面のフィードバックについて ²検定を行なった。その結果差のある傾向が見られた ($\chi^2=4.66, df=2, p<.10$)。残差分析の結果、家庭苦手場面の非承認のフィードバックに有意なプラスの残差があり(表 4-8)、失敗時、家庭では非承認のフィードバックが多くなることがわかった。しかし、幼稚園では先生から非承認のフィードバックを与えられることは少ないようである。

表4-6 各場面におけるフィードバックの承認/非承認分類結果(人)

	承認	非承認	他	計
家庭得意場面	52 (91.2)	1 (1.7)	4 (7.0)	57
家庭苦手場面	20 (35.0)	8 (14.0)	29 (50.8)	57
幼稚園苦手場面	27 (47.3)	2 (3.5)	28 (49.1)	57

()は場面内の人数の%

表4-7 家庭得意場面と家庭苦手場面の残差

	承認	非承認	他
家庭得意場面	6.213**	-2.431**	-5.163**
家庭苦手場面	-6.213**	2.431**	5.613**

** p < .01

表4-8 家庭苦手場面と幼稚園苦手場面の残差

	承認	非承認	他
家庭苦手場面	-1.332	1.986*	0.187
幼稚園苦手場面	1.332	-1.986*	-0.187

* p < .05

< 失敗経験後の反応 >

失敗経験後の無力感反応を調べるため、パズル課題で失敗と成功を経験させ、もう一度やってみたい課題を選択させた。失敗課題を選択した子どもは、出来なかった課題への挑戦性を示していると考え、習熟(mastery)反応とした。成功課題を選択した子どもは、挑戦を避けていると考え、無力感(helpless)反応とした。課題選択時に聞いた選択理由を併せて検討した結果、失敗課題を選んだ子どもは「出来なかったからもう一度やってみたい」「むずかしいから」という理由を挙げており、成功課題を選択した子どもは

「さっき簡単だったから」「できるものをやりたいから」という理由を挙げていた。このため、mastery 反応・helpless 反応の分類は妥当であると判断した。この結果、mastery 反応を示した子どもは 33 名、helpless 反応を示した子どもは 24 名であった。

日常受けているフィードバックと、失敗経験後の反応と関連があるかを調べるため、家庭得意場面・家庭苦手場面・幼稚園苦手場面それぞれで、個人 / 結果 / 過程分類のフィードバックと失敗経験後の反応で子どもたちを分けた(表 4-9)。

表4-9 個人/結果/過程フィードバックと達成行動(人)

		mastery	helpless
家庭得意場面	個人	13	14
	結果	15	5
	過程	1	3
	他	4	2
家庭苦手場面	個人	2	1
	結果	8	6
	過程	10	5
	他	13	12
幼稚園苦手場面	個人	1	2
	結果	10	3
	過程	14	9
	他	8	10

場面ごとに χ^2 検定を行なったところ、いずれの場面でも有意差は見られなかった。同じく、家庭得意場面・家庭苦手場面・幼稚園苦手場面それぞれで、承認 / 非承認分類のフィードバックと失敗経験後の反応の関連を調べるため χ^2 検定を行なったところ(表 4-10)、家庭苦手場面 ($\chi^2=4.76, df=2, p<.10$)、と幼稚園苦手場面 ($\chi^2=5.19, df=2, p<.10$)、で差のある傾向が見られた。残差分析の結果、家庭苦手場面で

は helpless 反応の子どもで非承認のフィードバックに有意なプラスの残差があった。幼稚園苦手場面では mastery 反応の子どもに承認フィードバックで、helpless 反応の子どもに非承認フィードバックでプラスの残差のある傾向が見られた(表 4-11)。失敗経験後に承認フィードバックを受けている子どもは mastery 反応を示し、非承認フィードバックを受けている子どもは helpless 反応を示すことが確認された。

表4-10 承認/非承認フィードバックと達成行動(人)

		mastery	helpless
家庭得意場面	承認	30	22
	非承認	1	0
	他	2	2
家庭苦手場面	承認	14	6
	非承認	2	6
	他	17	12
幼稚園苦手場面	承認	19	8
	非承認	0	2
	他	14	14

**表4-11 承認/非承認フィードバック
家庭苦手場面と幼稚園苦手場面の残差**

		mastery	helpless
家庭苦手場面	承認	1.361	-1.361
	非承認	-2.032*	2.032*
	他	0.113	-0.113
幼稚園苦手場面	承認	1.810 ⁺	-1.810 ⁺
	非承認	-1.688 ⁺	1.688 ⁺
	他	-1.186	1.186

+p < .10 *p < .05

考察

本研究は、幼児が日常の達成場面で受けているフィードバックの内容の検討と達成行動との関連を調べることを目的とした。

まず、達成場面で受けるフィードバックの内容を検討するため、3つの観点からの分類を試みた。まず、何に対してのフィードバックかという視点から、個人／結果／過程といった分類が可能であった。日常的にもこの3つのタイプのフィードバックが行なわれていることが確認できた。また、フィードバックをする人の感情や行為の価値を伝えるという視点から、承認／非承認といった分類が可能であった。この視点はこれまでの研究ではあまり取り上げられてこなかった側面であるが、日常的に行なわれているフィードバックである事が確認された。

原因帰属の観点からはフィードバックの分類が出来なかった。たとえば、「がんばったからできたね」とか「運動神経がいいからしょうずだね」などのように、どうしてそういう結果となったかを伝えるような内容は見られなかった。これには2つの理由が考えられる。ひとつは、幼児にインタビューしてフィードバックを収集しているため、幼児の記憶や印象に残っている言葉のみが得られているという点である。幼児は認知能力が未熟であるため、原因帰属のフィードバックをされても理解できず、記憶もしていない可能性がある。あるいは、表現力の未熟さのためフィードバックの結論部分のみしか表現できなかった可能性がある。もうひとつ理由として考えられるのは、フィードバックを与える側の要因である。周囲の大人が幼児の認知能力に合わせて、原因帰属などの幼児にとっては複雑だと考えられるようなフィードバックは与えていない可能性がある。今回は、幼児が影響を受けていると考えられるフィードバックを検討する事が目的のため、協力児の記憶に残っているフィードバックは影響の強いものと考え、幼児の報告する言葉を採用した。しかし実際に周囲の大人が与えているフィードバックとは、ずれている可能性もある。その点を確認するためにも、今後は実際のフィードバックの場面を観察するなどの研究も必要であろう。

次に、フィードバックの内容を場面間で比較した。個人／結果／過程の分類の視点から見ると、成功時には個人に対するフィードバックが多く、失敗時は過程に対するフィードバックや、「何も言わない」などのその他に分類されるフィードバックが多かった。承認／非承認の分類の視点から見ると、成功時には承認フィードバックが多かった。失敗時の非承認のフィードバックは成功時に比べると多くなっているものの、家庭苦手場面内だ

けで比較すると非承認フィードバックを受けているのは全体の 14.0%であり、承認フィードバックの 35%やその他のフィードバックの 50.8%に比べると、最も少ないフィードバックであった。この結果からは幼児は失敗時も承認をされることが多い、という仮説は支持されなかったが、失敗時に批判されるというよりも、技術的なアドバイスや「何も言わない」などの中立的なフィードバックを受けることが多いとわかった。また、何かができたり成功したときには、肯定的な個人へ対するフィードバックが多かったが、このフィードバックの方法は kamins ら(1999)の研究結果からは、後の失敗経験に対してはあまり効果的な方法ではないと指摘されているものである。

家庭と幼稚園での失敗時のフィードバックについての比較では、幼稚園では失敗しても非承認フィードバックを受けることは少なく、過程に対するフィードバックが多かった。これは教育的配慮によるものと考えられる。幼児は失敗しても中立的なフィードバックを多く受けているが、内容は家庭では結果についてのフィードバックが多く、幼稚園では過程についてのフィードバックが多いことがわかった。

最後にフィードバックと達成行動との関連について検討した結果、個人 / 結果 / 過程のフィードバックを受けている事と達成行動との関連は見られなかった。この結果は Kamins ら(1999)の先行研究の結果とは異なっていた。本研究で収集した実際場面でのフィードバックは、かならずしも成功したから正のフィードバック、失敗したから負のフィードバックというように与えられているわけではなく、失敗した際の個人に向けられたフィードバックも「じょうずだね」のような正のフィードバックも見られた。このように今回の研究で収集した実際場面のフィードバックと Kamins らの実験でのフィードバックは厳密には同じ内容ではなかったことが、結果の違いとなったものと考えられる。Kamins らの研究での、成功時に個人に対するフィードバックを与えると後の失敗経験時に無力感反応を起こすという指摘は、その個人に対するフィードバックの性質が「批判」か「ほめる」かによっても異なる影響を与える可能性がある。

成功時に受けた承認のフィードバックはその後の達成行動には関連が見られなかったが、失敗時に受けた承認のフィードバックはその後の達成行動と関連が見られた。失敗時に家庭や幼稚園で非承認のフィードバックを与えられている子どもは、helpless 反応を示しており、幼稚園で承認フィードバックを与えられている子どもは mastery 反応を示す傾向が見られた。成功時にはもともとほとんどが承認フィードバックを受けているためその影響はあまり見られないが、失敗時に承認されるかどうか、子どもの達成動機づけに

は大きな影響があると言える。

以上をまとめると、幼児に対する達成場面でのフィードバックは、個人／結果／過程といった視点から与えるフィードバックの達成動機づけへの効果よりも、承認／非承認といった視点から与えるフィードバックの効果がはっきりと現れた。成功時に承認のフィードバックを与えるのは当然のことであるが、失敗時にも承認することが無力感反応を起こさないためには、重要なことだと言えるだろう。また、成功したから肯定的なフィードバック、失敗したから否定的なフィードバックという分け方は、達成の結果だけが価値や評価を決めるという認識につながるのではないだろうか。達成の結果だけに目を向けさせないということは、今後幼児が努力帰属をするようになる基盤となるとも思われる。今回の研究では、実際のフィードバックでは失敗したからといって非承認のフィードバックを与えられることは少なかったが、幼児の場合失敗時にも承認をするようなフィードバックをより積極的に与えると、達成動機づけの維持・促進に効果的だと示唆された。

本研究で収集したフィードバックは、家庭での失敗については幼児が苦手とすること、幼稚園での失敗については跳び箱という運動に関する課題へのフィードバックを比較したものであった。フィードバックの内容に関しては、課題によって異なることが考えられるため、今後は、家庭や幼稚園それぞれで異なる課題間の比較をする必要があると思われる。また、養育者が子どもにどのような接し方をしているのか、という観点からも動機づけや目標志向性に与える影響を検討することが課題となる。

第4節 達成の価値に関する養育態度と目標志向性との関連

幼児が社会化される過程において養育者に大きな影響を受けることは間違いのないことであろう。このような観点から、達成動機づけに関する規定要因として、養育者の養育態度を取り上げた研究は少なくない。古くは Winterbottom (1958) が、養育者の自立訓練に関わる要求的しつけと子どもの達成動機づけとの関連を示唆した。また日本でも、子どもの達成行動や達成動機づけを規定するものとして、養育者の達成動機や達成に関するしつけを取り上げた研究がなされてきた(宮本・岡野・依田,1968;青柳・細田・早川,1983;早川・青柳・細田,1984)。しかし、養育者自身の達成動機や達成に関するしつけ方法と幼児の達成行動や達成動機づけは、一貫して関連しているといえる結果を

得てはいない。

これらの研究では、養育態度は子どもの達成行動に直接影響を与えるものとして検討されてきた。しかし、養育者のはたらきかけと子どもの達成行動との間に直接的な関連の一貫性がみられないなら、その間になんらかの媒介要因があるのではないかと考えられる。そのような媒介要因としては、達成場面における子ども自身の達成や失敗に関する認知的過程を想定する事ができるのではないだろうか。つまり、達成場面や、失敗事態において、個人が持つ認知的枠組みがその場面の解釈に影響を与え、その後の行動の違いを引き起こすというメカニズムの仮定である。

このような成功や失敗に対する認知的傾向は、子どもが社会化される過程のなかで、大人の示すものの見方や価値観を内在化することに伴って獲得されると考えられる。たとえば日常の「ほめる」「しかる」といったフィードバックを通して、養育者が成功や失敗の基準を示したり (Harter,1978)、達成する事の価値を示したり (Harter,1981;Stipek,1992)、というはたらきかけの中で、判断情報として伝えられ、子どもに内在化される (Kelly,Brownell&Campbell,2000)。

養育者のはたらきかけには、養育者が子どもの達成に対して持つ関心や価値観、期待する達成目標の違いが反映されていると考えられる。すなわち養育者は達成場面において、子どもが失敗を重ねながらも能力を向上させることを期待し、努力を奨励するであとか、子どもが何かに優れた結果を出すことを期待し、やるからには一番を目指すように言うといった、子どもの目標志向性形成に対応するような関心・態度・行動を示しているのではないだろうか。つまり、子どもがどのような目標志向性を持つかは、ある目標志向性を導くようなしつけや養育態度など、養育者の子どもに対する日頃の接し方に規定されている可能性がある。

そこで本節では、養育者の達成に関する養育態度が、幼児の目標志向性を媒介して幼児の達成行動を規定する、という仮説モデル(図 4-2)を検証することを目的とした。

親の養育態度 → 子どもの目標志向性 → 子どもの達成動機づけ

図 4-2 養育態度が子どもの目標志向性を媒介し動機づけに影響を及ぼすモデル

本研究における養育態度には、養育者が子どもの達成に対して持つ期待や価値観だけではなく、それをもとにした具体的なはたらきかけをも含めて考えていく。このためまず研究7では、養育者の幼児に対する接し方を目標志向性の観点から測定する、測定尺度を作成することを目的とした。次に研究8では、養育者の養育態度と幼児の目標志向性・達成行動の関連について、パス解析を用いてモデルの検討を行った。

1. 「目標志向性を促す養育態度尺度」の開発(研究7)

目的

養育者の幼児への接し方を目標志向性の観点から測定するための尺度の作成と、その信頼性の検討を行うことを目的とした。

方法

調査協力者: 埼玉県下私立 A 幼稚園の年長児・年中児の養育者 138 名、埼玉県下私立 B 保育園年長児の養育者 15 名、東京都下私立 C 保育園年長児の養育者 21 名、熊本県下私立 D 幼稚園の年長児・年中児・年少児の養育者 261 名、計 425 名の養育者。詳細は表 4-12 参照。

表4-12 質問紙回答者のプロフィール

		A幼稚園	B保育園	C保育園	D幼稚園
回答者数 (人)		128	15	21	261
子どもの性別 (人)	女	57	8	9	136
	男	71	7	12	125
子どもの学年 (人)	年少	0	0	0	58
	年中	50	0	13	91
	年長	78	15	8	112
母親の平均年齢		34.8才	33.1才	32.7才	34.2才
母親の有職率		21.40%	93.30%	100%	21.20%

調査方法:各園とも、文書で養育者へ調査協力への依頼を行った。調査の目的は、「ご家庭でのお子さんへの接し方を調べる」ためであると説明した。園児が調査用紙を家庭へ持ち帰るというかたちで、質問紙の配付・回収が行われた。回収期日を設定し、それまでに回収できなかった場合は、調査への協力意志がないものと判断した。回収された質問紙は425名分であった。配付実数が不明のため、回収率は算出できなかった。

実施時期:A 幼稚園、B 保育園は1999年5月、C 保育園は同年6月、D 幼稚園は同年7月であった。

目標志向性を促す養育態度尺度:達成に関する態度を、目標志向性の観点から測定するため、ラーニング・ゴール志向とパフォーマンス・ゴール志向の2つの下位尺度を想定した「目標志向性を促す養育態度尺度」を作成した。尺度項目は、養育者の達成的しつけ尺度(青柳・早川・風間, 1984; 青柳・石坂, 1991)と目標志向性を測定する尺度(Roedel, Schraw & Plake, 1994)を参考に筆者が作成した。ラーニング・ゴール志向の養育態度は、「子どもに“能力をのばす事”を目標とさせるような接し方」、パフォーマンス・ゴール志向の養育態度は「子どもに“良い評価を得る事”を目標とさせるような接し方」という点を念頭におき、そのような内容を反映するように項目を選定した。Roedelら(Roedel et al, 1994)の尺度は個人の目標志向性を測定するものであったため、養育者が子どもに対する接し方としての内容を表すように変更した。

本尺度では2つの目標志向性を想定した項目がほぼ半数になるよう配慮した。作成した質問紙を、幼稚園児を持つ母親2名に見せ意見を聞き、項目を追加したり、言葉使いの調整を行った。この結果、元尺度の項目数は、ラーニング・ゴール志向を想定した32項目とパフォーマンス・ゴール志向を想定した30項目の計62項目となった。

回答方法は、各項目について、日頃の子どもへ接するときの行動や気持ちにあてはまる程度について「ちがう」から「そうだ」までの5段階で評定するものであった。

結果

回答に不備のあったものを除く415名分が分析対象となった。

まず、不良項目がないか確認を行うため、各項目の平均値±標準偏差の値を計算した。尺度の上限値、下限値を超えた項目は天井効果とフロア効果が認められたと判断した。この結果、14項目が以後の分析からは除外された(表4-13)。

表 4-13 養育態度 元尺度項目

		平均値	標準偏差
Q1	やりかけたことは、必ず最後までやり通すようにさせている	3.92	0.74
Q2	もっといい子になってほしいと思う	3.20	1.08
Q3	兄弟や友達よりも上手だよ、と言ってほめることがある	3.37	1.32
Q4	いやになったら、やめてもいいよと言う	2.56	1.11
Q5	ちゃんは能力があるのだから、がんばれと言う	3.19	1.27
Q6	親の期待にこたえてほしい	2.99	0.99
Q7	悪いことや失敗をした時も、叱る前に言い分を聞く	3.39	1.11
Q8	他の子に負けないように頑張れと言う	2.71	1.21
Q9	お友達よりも出来ていると安心する	3.39	1.08
Q10	難しいことにも挑戦させる	3.46	1.02
Q11	結果だけで能力を判断できるとは思わない	4.49	0.84
Q12	人に叱られるからしてはいけませんと言う	2.00	1.19
Q13	忙しくて子供のことを後回しにする事が多い	3.00	1.11
Q14	今出来ないことでも、努力すれば出来るようになるよと言う	4.59	0.68
Q15	人から笑われるような事はしないようにと言う	2.88	1.13
Q16	感情にまかせて叱ることがしばしばある	3.62	1.01
Q17	他の子のことは気にしないで頑張ってもらいたい	4.11	0.99
Q18	他の子と同じように出来なければ、いらいらする	2.57	1.11
Q19	失敗した時にはくじけず頑張るようにかならず励ます	4.28	0.82
Q20	間違えてもあたりまえなんだよ、と言う	3.84	1.10
Q21	人より優れていることを一つでも持っていてほしい	4.28	0.88
Q22	“ダメな子”という意味の言葉は決して使わない	3.54	1.20
Q23	好きなことが伸びるように手をかしている	3.96	0.88
Q24	子供のレベルに合わせたことに挑戦させている	3.82	0.92
Q25	発表会や運動会で、活躍して欲しいと思う	3.79	1.01
Q26	他の子より上手く出来ない事は、くやしいと感じてほしい	3.64	1.07
Q27	人と比較するようなことは、子供には言わない	3.56	1.15
Q28	楽しみながらチャレンジできるようにさせている	4.05	0.85
Q29	不得意なことも気長に、暖かく見守る	3.98	0.95
Q30	好きじゃないこともいっしょうけんめいやってほしい	4.22	0.87
Q31	子供の将来に高学歴・高収入はあまり望まない	3.48	1.12
Q32	子供ががんばってやっても、結局できなければがっかりする	2.45	1.16
Q33	人よりも上手になるうと思ってほしい	3.69	0.98
Q34	やるからには最終的に良い結果でないと、意味がないと思う	2.08	1.08
Q35	少しでも進歩があれば、人よりできなくてもいいと思う	4.19	0.94

	平均値	標準偏差
Q36 良いことをしたときは十分にほめてあげる	4.73	0.61
Q37 ついお友達と比べて、出来ているかどうかが気になる	3.15	1.14
Q38 叱るときも、なぜだめなのか理由をちゃんと話すようにしている	4.30	0.83
Q39 結果は気にせず、一生懸命やって欲しい	4.52	0.76
Q40 良い結果は努力のたまものだと思う	4.11	0.98
Q41 頑張ってやったことをほめるようにしている	4.80	0.46
Q42 何事もみんなと同じ程度にはできてほしいと期待する	3.81	0.99
Q43 少しでも上達したら、そのつどほめるようにしている	4.47	0.75
Q44 子供の能力はある程度決まっていると思う	2.49	1.30
Q45 成果として現れたことをほめることが多い	3.55	1.03
Q46 人から注目されるような人になってほしい	2.82	1.01
Q47 言われたことがちゃんとできた時、いちばん良くほめてあげる	3.74	1.05
Q48 子供の意思を尊重している	3.69	0.89
Q49 結果には現れなくても、努力をみとめるようにしている	4.29	0.74
Q50 どうすれば出来るか、なるべく自分で考えさせる	3.95	0.86
Q51 どこかひとつでも、必ずほめるように心がけている	3.98	0.91
Q52 子供がなにか失敗したら、ずっと気になってしまう	2.37	1.18
Q53 親が期待することで、子供は伸びると思う	2.22	1.07
Q54 ほめるべき時でも、十分にほめていないことがある	2.96	1.16
Q55 世間から評価される人になってほしい	2.71	1.01
Q56 人がどう言おうと、自分の意思を通してほしい	3.32	1.03
Q57 子供を否定するようなことは言わない	3.51	1.05
Q58 自分の子供の能力は伸びると信じている	4.02	0.90
Q59 周りの人は評価してくれなくても、好きな道をきわめてほしい	4.09	0.89
Q60 途中の努力と結果だと、結果の方に目がいきやすい	2.90	1.12
Q61 下手なことを頑張るより、上手なことでほめられる方がいい	2.55	1.13
Q62 親の希望を押しつけることがしばしばある	2.69	1.10

網掛けは不良項目

次に主因子法による因子分析を行った。固有値は、7.46、4.64、1.84、1.73、1.53と変化しており、この変動から2因子が妥当と判断した。バリマックス回転後の因子負荷量で絶対値0.5以上を示した19項目を尺度項目として採用した。2因子による累積説明率は40.7%であった。各項目の因子負荷量を表4-14に示す。

表4-14 養育態度の因子分析結果

	因子I	因子II	共通性
ついお友達と比べて、出来ているかどうか気になる	0.689	-0.194	0.522
何事もみんなと同じ程度にはできてほしいと期待する	0.657	-0.042	0.441
他の子に負けないように頑張れと言う	0.657	0.014	0.440
発表会や運動会で、活躍して欲しいと思う	0.637	0.159	0.438
人よりも上手になろうと思ってほしい	0.626	0.025	0.377
お友達よりも出来ていると安心する	0.606	-0.112	0.389
他の子より上手く出来ない事は、くやしいと感じてほしい	0.582	0.041	0.335
他の子と同じように出来なければ、いらいらする	0.573	-0.298	0.423
人から注目されるような人になってほしい	0.570	0.123	0.346
親の期待にこたえてほしい	0.564	-0.007	0.316
世間から評価される人になってほしい	0.552	0.040	0.318
途中の努力と結果だと、結果の方に目がいきやすい	0.542	-0.312	0.392
楽しみながらチャレンジできるようにさせている	0.038	0.753	0.565
不得意なことも気長に、暖かく見守る	-0.078	0.726	0.531
好きなことが伸びるように手をかしている	0.031	0.680	0.463
子供のレベルに合わせたことに挑戦させている	0.066	0.631	0.386
どこかひとつでも、必ずほめるように心がけている	0.022	0.627	0.396
子供の意見を尊重している	0.030	0.620	0.389
子供を否定するようなことは言わない	-0.139	0.531	0.305
寄与	4.566	3.173	7.739
寄与率	0.240	0.167	0.407

次に、各因子の内容について検討を行った。因子Ⅰに負荷量の高い12項目は、「お友達と比べて、出来ているかどうか気になる」や「他の子に負けないようにがんばれと言う」など、他者との比較や競争を求める内容であったため、「優越期待」因子と名づけた。また、因子Ⅱに負荷量の高かった7項目は、「楽しみながらチャレンジできるようにさせている」や「不得意なことも気長に暖かく見守る」など、子ども自身のペースの成長を求める内容であったため、「成長期待」因子と名づけた。各因子の信頼性係数(クロンバックの α)は優越期待で.84、成長期待で.78であった。

優越期待と成長期待の2つの因子はその内容から、それぞれ子どもに対して、子どもに“良い評価を得る事”を目標とするパフォーマンス・ゴールを志向させる養育態度と、能力をのばす事”を目標とするラーニング・ゴールを志向させる養育態度と考えられる。このため、当初尺度作成時に設定した構造と因子分析で得られた構造は一致すると考えられ、本尺度は概念的に妥当であると判断された。

また、優越期待と成長期待の間に相関は見られず(.076, n.s.)、それぞれ概念的に独立した養育者の態度を測定していると考えられた。個人の目標志向性についても2つの目標志向性は独立した関係にあるとされている(Dweck, 1986)。このため、子どもの「目標志向性を促すような養育態度」として設定された2つの下位尺度が、独立した関係であるという結果は、適当なものであると判断された。

信頼性については、A 幼稚園の年長児 54名の養育者に対して、半年後の11月に再検査を行った。その結果得られた信頼性係数(クロンバックの α)は、優越期待で.81、成長期待で.80であった。また、5月と11月の調査の相関係数も高く(それぞれ.70と.78でいずれも $p < .001$)、養育態度はあまり変化しないものと確認された。

2. 養育態度と子どもの目標志向性との関連(研究8)

目的

研究6で作成した尺度によって測定された「目標志向性を促す養育態度」が、実際に子どもの目標志向性と関連しているかを検討する。また、養育者の態度は、子どもの目標志向性を媒介として子どもの達成行動に影響を与えていると仮定し、そのプロセスをパス解析を用いて検討する。検討されるモデルは、養育者の養育態度 → 子どもの目標

志向性 子どもの達成行動(図 4-2),である。

方法

養育者に対しては研究 6 で作成した「目標志向性を促す養育態度尺度」で養育態度を測定した。またその子どもを対象に、インタビューによって目標志向性を調べ、パズル課題によって達成場面で示す達成動機づけを調べた。

調査協力者: 研究 6 で対象となった埼玉県下私立 A 幼稚園の年長児の養育者 55 名、その子どもで実験に参加した 50 名(女児 21 名・男児 29 名)。

養育者を対象とした調査: 1999 年 11 月、園を通じて質問紙を配付・回収した。調査の依頼・目的の説明については、研究 1 と同様の方法で行った。回収された質問紙の数は 55 名分であった。

研究 6 で作成された、「目標志向性を促す養育態度尺度」は、優越期待 12 項目と成功期待 7 項目の下位尺度からなる、計 19 項目であった。回答方法は、各項目について、日頃の子どもへ接するときの行動や気持ちにあてはまる程度について「ちがう」から「そうだ」までの 5 段階で評定するものであった。

幼児を対象とした実験: 1999 年 11 月、A 幼稚園の講堂で 1 対 1 の面接方式で、インタビューとパズル課題による実験を行った。実験者は心理学を専攻している大学生と大学院生の女性 6 名であり、実験に先がけて、インタビューと実験手順についての十分な訓練を行った。6 組のインタビューと実験が同時に行われたため、各机は十分に間隔をとり、協力児が隣の実験の様子に気を取られないように配慮した。

<インタビュー>

幼稚園での生活について話を聞きラポールをつけた後、第 2 章で開発した子どもの目標志向性の測度を用い、目標志向性の判定を行った。

“出来ないことが出来るようになった時”のほうが嬉しいと答えた子どもは、ラーニング・ゴール志向性が高い(以下 L.G 志向)とし、“得意なことができてほめられた時”のほうが嬉しいと答えた子どもは、パフォーマンス・ゴール志向性が高い(以下 P.G 志向)とした。

<パズル課題>

達成行動として、失敗経験後の意欲と挑戦性を調べるためパズル課題を行った。課題は、第 2 章と同様の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、本試行では 9 つのキューブのパズルを使用した。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。練習試行の後、本試行として失敗 2 回、成功 1 回を経験させた。失敗試行では、提示された見本の絵は、与えられたパズル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 回目の失敗経験後、次回の試行への“意欲”を 5 件法でたずねた。顔の表情の違いによって、5 つの段階の程度を示すような絵を使って、「すごくがんばる」(5 点)～「すごくやらない」(1 点)について評定させた。

最後に課題への挑戦性を調べるため、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、またその理由をたずねた。

失敗経験や否定的フィードバック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。とってもがんばったよね。がんばったからパズルが上手にできるようになったね。　　ちゃんはすごいなあ」などと伝え、心理的影響が残らないように配慮した。

< 先生による動機づけ評定 >

1999 年 11 月、パズル課題において 2 つの指標により測定した子どもの達成動機づけが、日常的に子どもが示す達成動機づけを反映しているのかを確認するため、クラス担任の先生に、日頃の幼稚園活動で子どもが示す意欲について評定してもらった。評定項目は「幼稚園教育要領」(文部省告示,1964)にしたがい、健康・社会・自然・言語・音楽リズム・絵画工作の 6 分野についてであり、「ふつう」(1 点)～「とてもがんばっている」(3 点)の 3 段階で評定が行われた。

結果

< 養育態度 >

「目標志向性を促す養育態度尺度」において、主因子法、バリマックス回転の因子分析を行い、研究 6 で得られた結果と同様、2 因子構造であることが確認された。それぞれの下位尺度における信頼性係数(クロンバックの)は、“優越期待”で .81、“成長期待”で .80、であった。下位尺度ごとに、標準化された因子得点を算出した。

< 目標志向性 >

インタビューにおいて、「出来ないことが出来るようになった」方が嬉しいと答えた L.G 志向の子どもは 23 名、「上手なことをほめられる」方が嬉しいと答えた P.G 志向の子どもは 22 名であった。これは名義尺度であるが、分析の便宜上、L.G 志向の子どもに得点 1、P.G 志向の子どもに得点 0 を振り当て、これを“L.G 志向性”得点とした。

< 達成動機づけ >

幼児の達成動機づけの指標のひとつとして、“意欲”得点を算出した。

行動的指標については、パズル課題における課題選択で、最も簡単な「練習課題」と最後に成功した「成功課題」を選択した子どもは非挑戦性を示していると判断した。失敗した 2 つの課題のどちらかを選択した子どもは、挑戦性を示していると判断した。課題選択理由を併せて調べた結果、非挑戦性を示した子どもは、「簡単だったから」「さっきできたから」といった理由を述べており、挑戦性を示した子どもは、「もう一度やってみたいから」「できるようになりたいから」などの理由をのべていた。このため課題選択による挑戦性の判別は妥当なものと考えられた。挑戦性を示した子どもは 28 名、非挑戦性を示した子どもは 22 名であった。また、挑戦性についても名義尺度であるため、分析の便宜上、非挑戦性を示した子どもには得点 0、挑戦性を示した子どもには得点 1 を振り当て、これを“挑戦性”得点とした。

< 先生による動機づけ評定 >

子どもの日頃の動機づけを 6 分野について評定してもらった。全分野の平均得点を算出し、これを“先生評価”得点とした。

< パス解析 >

各得点の平均値と標準偏差を表 4-15 に示した。

表4-15 各変数の平均値とSD

	平均値(SD)	得点範囲
優越期待	0.25 (.93)	-
成長期待	-0.29 (1.06)	-
L.G志向	0.51 (.50)	0-1
挑戦性	0.48 (.50)	0-1
意欲	4.16 (.93)	1-5
先生評価	2.20 (.49)	1-3

(N = 45)

図 4-2 に示したような、養育態度 子どもの目標志向性 子どもの達成動機づけ、のプロセスを検討するため、パス解析を行った。養育者、子ども、先生のデータがそろわなかった例を除いたため、以後は 45 例が分析対象となった。まず、全変数間の相関係数を算出した(表 4-16)。

表4-16 各変数間の相関

	優越期待	成長期待	LG志向	挑戦性	意欲	先生評価
優越期待	1.00	-0.30*	-0.15	-0.32*	-0.34*	-0.08
成長期待		1.00	0.28 ⁺	0.22	0.11	0.12
LG志向			1.00	0.46**	-0.11	0.13
挑戦性				1.00	-0.05	0.24 ⁺
意欲					1.00	-0.10
先生評価						1.00

+p<.10, *p<.05, **p<.01

実験場面と日常生活で、子どもが示す動機づけが合致しているかどうかについて、パズル課題で測定された“意欲”得点や“挑戦性”得点と、担任によって評定された“先生評価”得点との相関を確認した。2 者間の相関が高かった場合、実験場面で測定された動機づけは、日常生活での動機づけを反映しており、指標として適当であると判断できると考えられた。その結果“挑戦性”と“先生評価”の間には弱い相関が認められた(.249, $p < .10$)が、“意欲”と“先生評価”の間には相関は見られなかった。また、“意欲”と“挑戦性”の間にも相関は認められなかった。

幼児は一般に失敗経験後も次回へ向けての高い意欲を報告することがわかっている。これまでは動機づけの指標として、主に認知的・感情的側面に注目をした結果から、幼児は失敗経験後も無力感を示さず、高い動機づけを維持すると言われてきた(Stipek,1984)。しかし、行動的側面を測定すると、失敗経験後に挑戦を回避するなど、無力感反応を示す場合もあることがわかってきている (Smiley&Dweck,1994;

Cain&Dweck,1995) . 高崎の先行研究(1999)でも, 幼児は一般に「次回の成功期待」や「意欲」といった指標で楽観性や高い意欲を示すが, 行動的指標では必ずしも高い動機づけが認められないという結果を得ている. 本研究の協力児の“意欲”得点は, 5 段階で評定させて平均が 4.16 と高い値であった. これは, 楽観性という幼児の一般的な特性を示しているが, 達成動機づけの個人差を測定したものではないと考えられる. また, 行動的指標である“挑戦性”や先生の評定による日頃の動機づけとの相関関係も見られなかったことから, 今回は“意欲”を動機づけの指標とすることは妥当でないと判断した. このため, 以後の分析では行動的指標の“挑戦性”のみを達成動機づけの指標とし, モデルの検討を行った.

次に, 仮説モデルにもとづき, 重回帰分析をくり返し行うことにより, パス係数を求めた. 10%水準で有意なパスまでを示し, その結果を図 4-3 にまとめた. その結果, 養育態度では, 優越期待から子どもの挑戦性へ 10%水準で有意傾向のある負のパスがあった. また, 成長期待から子どもの L.G 志向性へ 10%水準で有意傾向のある正のパスがあった. さらに子どもの L.G 志向性から子どもの挑戦性へ 1%水準で有意な正のパスが認められた. 重決定係数 (R^2) は .285 であった. この結果から, 養育態度が子どもの目標志向性を媒介して子どもの達成動機づけに影響を与えるという仮説は, 養育者の成長期待の養育態度でのみ支持された.

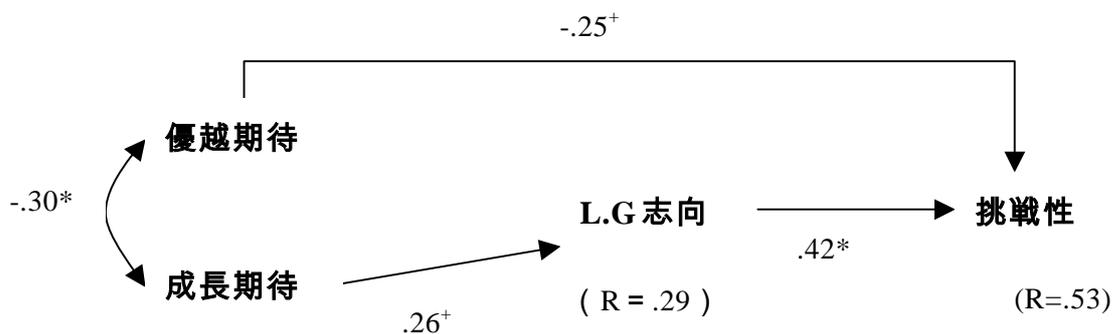


図 4-3 養育態度が子どもの目標志向性と達成行動に影響を及ぼすプロセス

考察

本研究では、目標志向性を促す養育態度が子どもの目標志向性を媒介し、子どもの達成動機づけに影響を与えるというモデルについて、パス解析を用いて検討した。

その結果、養育者が子ども自身のペースにあった成長を求めるような“成長期待”の養育態度は、子どものラーニング・ゴール志向を媒介し、子どもの失敗経験後の挑戦性にプラスの影響を与えていることが確認された。また、養育者が周囲との比較や競争を求めるような“優越期待”の養育態度は、子どもの目標志向性との関連は見られず、直接子どもの挑戦性と負の関係を示した。

以上の事から、養育態度の“成長期待”と“優越期待”は子どもに対して、機能的に異なる働きかけをしていると考えられる。まず、“成長期待”の養育態度は、子どもの達成場面での“能力をのばす”という目標志向に影響を与えていた。これは、養育者の「能力が伸びるように」という働きかけを、子どもが自らの目標として内在化している結果だと考えられる。“成長期待”の養育態度は子どもの達成場面での興味・関心や、失敗をどうとらえるかといった解釈の傾向にも影響を与えている可能性がある。養育者が求めていることが課題における成否ではなく成長であるため、失敗を決定的なものにとらえないのではないだろうか。このため、ラーニング・ゴール志向を示す子どもは、失敗経験後にもさらなる挑戦をしようとしたのだと考えられる。

青柳ら(早川・青柳・細田, 1984; 青柳・宮本・福田, 1986)の先行研究で養育者の達成的養育態度と子どもの達成動機づけには関連が見られないという結果であった。先行研究で測定された達成的養育態度は、「簡単なことより少し難しいことをさせるようにしている」「うまくできないことがあっても、すぐに他に移らずやりとげるようにがんばらせる」など、本研究の尺度では“成長期待”にあたる質問項目で主に構成されていた。このため先行研究の結果も、“成長期待”の養育態度は直接子どもの達成行動へ影響を与えているのではなく、子どもの目標志向性を媒介しているという、本研究で得られた結果と矛盾しないものと考えられる。

一方、養育者の“優越期待”の養育態度に関して、「人より優れている」ことや「競争して勝つ」ことを、子どもは目標として内在化できていないと推測できる。これは一つには、幼児の認知的成熟度と関係があるだろう。Nicholls(1984)は、7歳以下の子どもは、自分の能力を他者との比較でとらえないと述べており、また Ruble ら(Ruble, Boggiano, Feldman, & Lobel, 1980)は、小学校 2 年生以下では、他者の達成の結果を自分の評

価の比較情報として使わない事を示している。つまり、幼児は人と自分の比較能力が未熟であり、養育者の求める「人より優れている」ことや「競争して勝つ」ことを自分自身の目標として表象できていない可能性がある。

また、速水らによると、パフォーマンス・ゴール志向には、P-GとP-Gの2側面があり(Hayamizu,Ito,&Yoshizaki,1989, Hayamizu&Weiner,1991),これは「承認」への関心と「優越」への関心だと解釈できる。高崎(1999)の先行研究では、インタビューデータなどから、幼児の示すパフォーマンス・ゴール志向は「承認」の側面への関心が大きいことが示唆されている。本研究で子どものパフォーマンス・ゴール志向性をたずねる質問も、以上の点を考慮し達成時の「承認」への関心を問うものであった。一方で、パフォーマンス・ゴール志向の形成に関連があると想定された“優越期待”の養育態度は、直接的には「優越」への関心を導くような内容であると考えられる。養育態度を測定した「目標志向性を促す養育態度尺度」において、「承認」を強調するような、たとえば「人から注目されるような人になってほしい」や「世間から評価される人になってほしい」といった項目が、「優越」を強調するような「お友達と比べて出来ているかどうか気になる」といった項目よりも、因子負荷量が低かったことから、日常的に養育者のはたらきかけとしては「優越」に比重の高い態度や行動を示していることが推測できる。つまり結果的には、養育者の“優越期待”の養育態度はパフォーマンス・ゴールの「優越」の側面を強調しているが、子どもの関心はパフォーマンス・ゴール志向の「承認」の側面に向いているために、二者にズレが生じ、“優越期待”から目標志向性へのパスが認められなかった可能性がある。

目標志向性は子どもが独自に達成状況を解釈しその後の行動を選択するための、認知傾向の特徴であると考えられる。Dweck&Legett(1988)は、ラーニング・ゴール志向の人は達成場面での失敗経験も、その時に自分に足りなかった点についての情報源だととらえ、課題の成功に向けて行動を起こすと述べている。このことから、“成長期待”の養育態度は、子どもが達成場面での失敗から情報を得て、その情報をもとに次の成功へ向けての行動を判断し選択するという、子どもの認知的成熟を促すような養育態度であると言えるだろう。一方“優越期待”の養育態度は目標志向性へ関連を示していないことから、子ども自身が達成場面で解釈や判断をするという認知的成熟に与える影響は小さく、子どもの達成行動を直接コントロールしようとするはたらきかけであると考えられるだろう。

本研究では、達成行動を規定する目標志向性のラーニング・ゴールについては、その形成に幼児期からの養育者のはたらきかけの影響があることが解明された。目標志向性に関連する失敗や成功のとらえ方は、日頃の養育者の達成場面における接し方が、子どもの努力や成長に注目したものか、結果に注目したものか、にも強く影響を受けていると言えるだろう。

第5節 本章のまとめと考察

養育者の接し方と子どもの達成動機づけとの関連は、古くから関心が持たれており、どのような「しつけ」や「養育態度」が有効であるか、という研究は少なくない。「しつけ」や「ほめ方」「叱り方」に関しては、賞罰による一時的な行動のコントロールを意図することが多いが、実際は日常的なフィードバックの与え方を通じて、子どもが達成に関する認知的枠組みを獲得するという機能があるのではないかと考えられた。

研究6では、どのようなタイミング(成功時/失敗時)でどのようなフィードバック(個人/結果/過程か、承認/非承認)を与えることが、達成動機づけに影響を与えているかを検討した。その結果、失敗しても承認を与えるということが、mastery 反応と関連があることが判明した。これは、失敗と非承認を結び付けないフィードバックを与えることで、子どもが「失敗は悪いことではない」という達成に関する認知を形成しているのではないかと考えられた。

さらに研究7,8では、養育態度と目標志向性の関連を検討した。その結果、日ごろから他者との比較ではなく、子どもの独自の成長を期待するような養育態度と、ラーニング・ゴール志向に関連があることが判明した。これも「成功は人と比較して判断するものではない」「失敗を否定的なものではない」などの、達成に関する認知的枠組みを形成するものだと考えられる。

目標志向性を形成する認知的枠組みについては、先行研究から「成功/失敗」をある特性と達成結果の成否とを結び付ける傾向や、「頑張った」といった過程で成否を評価するか、「先生に批判された」といった結果で成否を評価するかという、成功/失敗の評価基準についての傾向や、達成結果と結び付けられた「いい子/わるい子」といった特性の可変性についての考え方が、有機的にむすびついたものであると考えられたが、

さらに、達成結果と「いい／わるい」という価値と結び付きが目標志向性を形成していると考えられる。たとえば、人から「いい子」と評価・承認されることが成功であるという認知的な判断傾向を持っていたとしても、失敗が悪いことであると考えなければ、失敗を経験しても helpless 反応は示さないだろう。

大人からの承認や非承認の働きかけの方法は、幼児のいくつかの認知側面に影響を与えており、それぞれの要素を結び付けている。その結果、達成場面において helpless 反応を起こしやすいパフォーマンス・ゴール志向の形成されることが考えられる。逆に考えれば、これらの要素や結びつきが機能していない場合は、パフォーマンス・ゴール志向は形成されないだろう。

特に、本研究で示された結果から、一般的に無力感反応を示す幼児が、児童と比べて少ないのは、達成結果と価値とを結びつけないフィードバックを受け、2つの要素が結びついていないような認知的枠組みを持っているからだと考えられる。このように認知的要素とそれらの結びつきを考えることで、パフォーマンス・ゴール志向が形成されないような働きかけや、helpless 反応を示す子どもへの介入について、有効な方法を示唆することが可能であると考えられる。

第5章 目標志向性の変化の可能性

第1節 目標志向性の変化の要因

1. 目標理論研究におけるモデル

一般に目標志向性についての研究では、目標志向性が特性要因か状況要因かという点については特に問題にされず、得られた研究の結果は同じ条件のものであると見なされてきた。しかしながら、目標志向性をどのようにとらえるのかによって、用いる研究方法や、研究の結果得られた知見をどのように生かすのかといった方向性にも違いが生まれるはずである。

一般には、「目標志向性は達成場面において示されるかなり安定した傾向であるが、状況によっても影響を受ける」(Urdu,1997)と考えられている。しかし実際には、研究者によってどちらかを強調する立場をとっており、研究におけるその扱いは異なっている。目標理論の初期の研究では、個人の持つ目標を、パーソナリティー特性と位置づける研究が行われてきた(Meece,1991; Dweck&Leggett,1988; Nicholls,Patashnick&Nolen,1985など)。これらの研究では目標志向性は状況を超えて示される比較的安定した特性だととらえられ、質問紙調査や実際の達成場面での行動パターンから目標志向を判定するという手法がとられる。一方目標を、個人の所属する集団や取り組む課題が個人に要請する状況変数として位置づける研究がある(Kaplan&Maehr,1999; Elliott&Dweck,1988; Ames,1984など)。これらの目標志向性を状況変数として扱う研究では、実験時の教示や状況設定によって、目標をパフォーマンス・ゴール志向かラーニング・ゴール志向かに誘導する手続きが取られたり、教室や家庭においては、先生や養育者の目標の方向づけや特定の目標の強調によって、子どもの目標志向性が形成されると考えられている。

目標志向性を個人特性ととらえる研究では、個人の目標志向性によって達成反応パターンが生じるという、「特性要因 達成反応パターン」というモデルが想定されている。目標志向性を状況要因ととらえる場合には、状況要因が個人の目標志向性を方向づけ、その結果達成反応パターンが生じるという、「状況要因 個人特性 達成反応パターン」というモデルが想定されていると考えられる。この両モデルに共通するのは因果の一方方向性を想定しており、その連鎖の中のどの要因を強調するのかが異なっているだけ

だとも考えられる。

たしかに価値基準などについて周囲の大人からの影響を受けやすい幼児にとっては、養育者や先生の強調する目標への方向づけは動機づけに関連する大きな要因であろう。しかし一方で、個人がそれまでの経験から育んできた目標志向性が、周囲の求める目標に全面的に影響を受けるかどうかについては疑問が残る。つまり、状況要因は特性要因としての目標志向性を変化させる可能性があるし、特性要因としての目標志向性が状況の解釈の個人差を生み出すと考えられ、双方向性の作用を視点に入れたモデルづくりが必要なのではないだろうか。今後はこのような、個人の内的要因と外的要因の相互作用という視点に立ったモデルについて検討する必要があると考えられる。

2. 目標志向性の変化

達成行動のみならず、認知的な枠組みである目標志向性も状況や時間の経過によって発達・変化をする可能性がある。これまでの目標理論研究では、目標志向性の変化について、実験における教示の効果による短期的な目標志向性の変化と、教室風土の変化などによる長期的に見た個人の目標志向性の変化という異なる時間的要素を区別して議論してこなかった。しかしながら、個人の特性としての目標志向性はある達成場面においては、状況変数の影響を受けてその場の反応として変化する可能性があるが、その達成場面に直面する以前から、個人の目標志向性はさまざまな経験の中で育まれており、状況をこえて比較的安定した認知傾向を示すとも考えられる。個人が比較的安定した認知特性として持つ目標志向性と、教室風土などの状況が個人に要請する目標とは異なる場合も少なくないだろう。このような個人の持つ目標志向性とは異なる目標を要求される状況に遭遇する事も、個人の目標志向性を育む経験の一つと考えられる。つまり一回一回の課題では個人特性と状況の要求とが適合しない場合に無力感反応を示したとしても、何度か同じ状況を経験するうちに次第に状況に合わせた目標を志向するような変化がおこり、最終的には状況に適応的な反応を示す可能性もあるだろう。

一般的にラーニング・ゴール志向は適応的な目標志向性であると考えられている。一方、パフォーマンス・ゴール志向は、達成反応や学業成績との関連に一貫性がない場合もあるが、ラーニング・ゴール志向に比べると、失敗経験に影響を受け動機づけを低下させやすい。このようなことから、パフォーマンス・ゴール志向の子どもの、ラーニング・

ゴール志向への変化の可能性とその影響要因について検討することは、教育的な観点からも重要なテーマである。以上のようなことから、目標志向性の変化の可能性と、そのメカニズムについて検討することが必要であると考えられる。

そこで本章においては、第 2 節で個人特性要因としての目標志向性と状況要因としての目標への方向づけが達成行動へ与える影響について検討する。また第 3 節では、個人の達成行動が、個人を取り巻く文脈の中で、さまざまな影響を受け変化していく様相を、観察データを用いて検証する。

第 2 節 個人の目標志向性と目標への方向づけ (研究 9)

目的

達成動機づけは、特性としての動機の高低や達成に関する認知傾向などの個人内要因のみで説明できるものではなく、個人のおかれている環境・状況や、個人を取り巻く社会・文化・歴史による影響の結果でもあると考えられる。

目標理論の初期の研究では、個人の目標志向性をパーソナリティー特性としてとらえる研究が多かったが (Dweck&Leggett,1988; Nicholls,Patashnick,&Nolen,1985 など)、最近では、個人の所属する集団や取り組む課題が個人に要請する目標に焦点をあてる研究が増えている (Kaplan&Maehr,1999; Elliott&Dweck,1988 など)。これらの研究では、状況が要請する目標 (状況要因) が個人の目標志向性 (個人特性) を方向づけ、その結果達成反応が生じるという、因果の一方のモデルが想定されている (図 5-1)。



図 5- 1 . 状況要因と個人特性要因の因果関係：従来の研究モデル

しかしながら、個人特性要因と状況要因の関係は、相互に影響し合った結果、達成反応が生じると考えられ、一方向的な因果関係にあるとは考えられない。さらに、状況要因から個人特性への影響を仮定したモデルでは、状況要因としての目標を「教室において強調されていると個人に認知された目標」として測定しているため (Kaplan & Maehr, 1999 など)、逆に個人特性としての目標志向性を反映している可能性を否定しきれない。このように考えると、個人の目標志向性と状況が要請する目標の双方向性のやり取りを仮定し、その結果、達成行動の反応が生じているとするモデルを想定した研究がより適切ではないだろうか(図 5-2)。

そこで本研究では、個人特性要因の目標志向性とは独立に、実験の教示による目標の方向づけを状況要因とし、相互作用の結果が達成反応にどのように影響を与えているかを検討することを目的とした。どちらかの要因が一方的に影響を与えているのであれば、個人特性と状況要因の組み合わせによってそれぞれ独自の達成反応を示すことが予測された。さらに、この達成反応を分析することで、どのような相互作用が起こったのかを推測することができると考えられた。

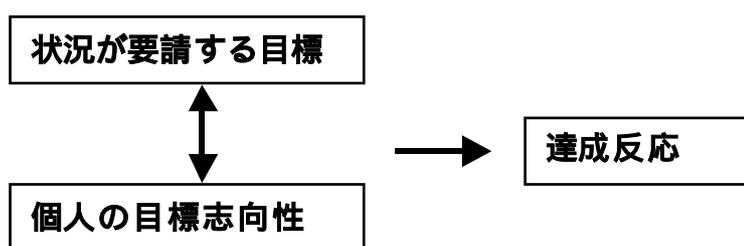


図 5-2 . 状況要因と個人特性要因の相互作用：提案モデル

方法

協力者：埼玉県私立幼稚園年長児（5～6歳）49名（男児21名，女児28名）

手続き：実験者と被験者の1対1の面接方式で行われた。

< 目標に関するインタビュー >

第2章で開発した幼児を対象とした目標志向性の測定方法によって，「出来ないことができるようになった」方が嬉しいと答えた子どもはラーニング・ゴール志向，「ほめられた」方が嬉しいと答えた子どもはパフォーマンス・ゴール志向と判定した。

< 置き換え課題 >

WISC-Rの符号問題を課題とした。1分間時間を測ると教示し練習試行を行わせた。実際は時間に関係なく，20個できたところまでをやめさせ，その遂行の所要時間を測った。次に教示によって，能力評価に関心をもたせるパフォーマンス教示群，能力を伸ばすことに関心を持たせるラーニング教示群にわけた（以下P教示/L教示）。P教示群への教示は「これは　　ちゃんがどれくらいよく出来てすごい子なのかを調べるゲームなの。とってもよく出来る子は25個くらい出来るのよ。　　ちゃんも25個目までできるように頑張るね」という内容，L教示群への教示は「これは，一生懸命やると練習になってどんどんよくようになるゲームなのよ。　　ちゃんも頑張れば25個くらいできるように出来るから，25個目までできるように頑張るね」という内容であった。その後の各試行の前にも同じ内容の教示を与えた。

本試行は4回行い，最初の3回は失敗経験をさせるため，25個の目標に対し21個か22個できた時点で1分たつたと告げて遂行を止めた。最後の試行では25個できたところで遂行を止め成功経験をさせた。各試行とも実際には20個できたところまでの時間を測定した。

なお失敗の経験による影響が残らないよう，最後の試行では全員に成功を経験させ，その後は十分にほめるという配慮を行った。

結果

目標志向性の判定の結果は，P.G志向24名，L.G志向25名であった。²検定の結果，それぞれの目標を追求する人数に有意差はなかった（ $\chi^2=0.02, df=1$ ）。

与える教示タイプと子どもの目標志向性の組み合わせにより，LL群（L教示-L.G志向），LP群（L教示-P.G志向），PL群（P教示-L.G志向），PP群（P教示-P.G志向）

の4群に分けた。各群の練習試行での遂行時間について分散分析を行った結果、4群間に有意な差はなかった($F(1,45)=.136, n.s.$)ため、4群の最初の能力に違いがないことが確認された。

次に遂行時間について、試行と群(5回×4群)の2要因の分散分析を行った(表5-1)。試行は繰り返しのある要因であり、群は繰り返しのない要因であった。その結果、試行の主効果が認められ($F(4,180)=8.04, p<.001$)、群の主効果は認められなかった。また、交互作用が5%水準で有意であった($F(12,180)=1.99, p<.05$)。下位検定のため、各群別に試行(5回)による繰り返しのある1要因の分散分析をおこない、FisherのPLSD法による多重比較をした結果、LL群($F(4,48)=4.23, p<.01$)とPP群($F(4,44)=7.48, p<.0001$)においては第4試行は他の全ての試行よりも5%水準で有意に遂行が速くなっていた。PL群($F(4,44)=2.11, p<.10$)においては第2試行は練習試行よりも1%水準で有意に遂行が遅くなり、第4試行は第2試行よりも10%水準で遂行が速い傾向があった。LP群($F(4,44)=2.18, p<.10$)においては第1試行は練習試行よりも5%水準で有意に遅くなり、第2試行では第1試行よりも5%水準で有意に速くなり、第4試行では第1試行よりも5%水準で有意に速くなっていた(図5-3)。つまり、LL群とPP群では試行をくり返すごとに遂行は良くなっており、PL群とLP群では、いったん遂行が低下したあとに、第4試行では最初的水準程度に回復していた。この最終的な遂行の回復は、課題の練習効果を反映したものと考えられる。この結果から、目標志向性と教示による目標の方向づけが合致した場合達成行動は促進され、異なった場合抑制されるということが示された。

P.G志向の個人がP教示を受けた場合の遂行の向上は、P.G志向は失敗経験後、無力感反応を示すという先行研究の結果(たとえばElliott&Dweck,1988など)からは予測ができない結果であった。これは、個人の目標志向性と状況の要請が合致することで、個人の目標は肯定されることになり、P.G志向性やP.Gへの方向づけの負の影響よりも、サポート機能がより強く働いているのだと解釈できる。Eccles(1993)は、個人の欲求と社会的環境が提供する機会が異なる場合、子どもの動機づけの低下が生じるという結果を示したが、本実験の結果は逆に、個人特性要因と環境要因が合致することで、失敗のダメージの緩衝となる可能性を示唆している。

表 5-1 各試行における群別遂行時間 (秒) の平均と標準偏差

群	N	練習試行	第 1 試行	第 2 試行	第 3 試行	第 4 試行
L-L	13	84.6 (21.7)	84.8 (22.7)	81.4 (26.5)	81.3 (26.2)	72.7 (22.5)
L-P	12	84.0 (20.7)	96.0 (23.9)	88.5 (17.4)	90.0 (22.8)	84.3 (21.1)
P-L	12	83.7 (16.5)	93.4 (24.8)	98.7 (27.2)	91.3 (22.7)	88.5 (26.7)
P-P	12	89.2 (25.3)	90.0 (28.3)	85.5 (25.6)	82.0 (25.5)	71.7 (21.3)

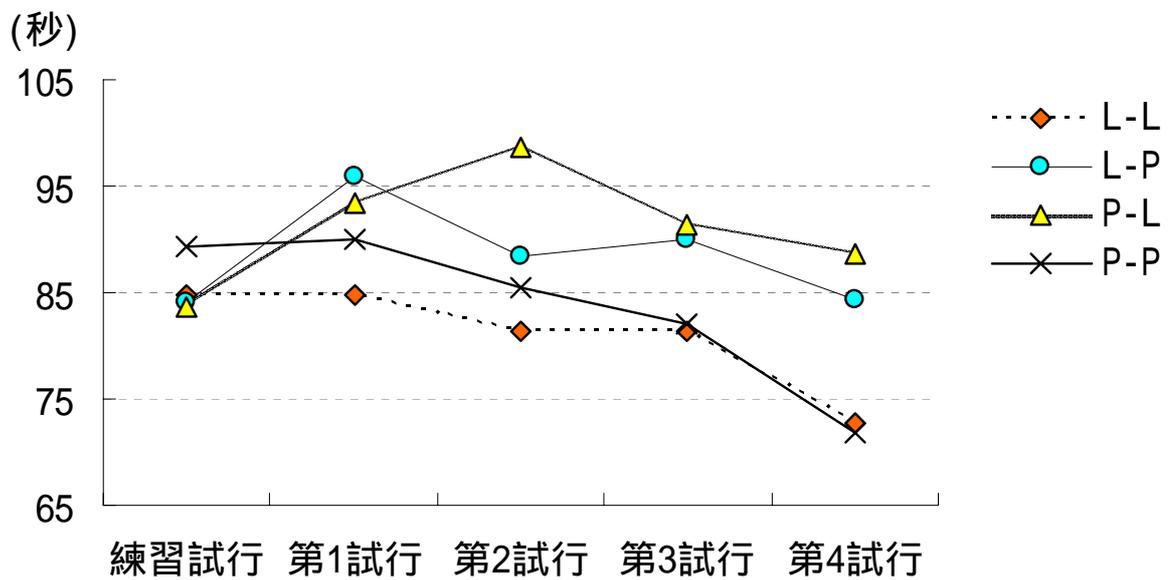


図5-3. 遂行時間

各試行ごとの状況を検討してみると、練習試行は個人の目標志向性のみを反映した試行、第1試行は教示を与えられた後の遂行であり、第2試行以降が失敗を経験した後の遂行である。第1試行では、個人の目標志向性と異なる教示を与えられたPL群とLP群で、失敗を経験する前にかかわらず練習試行と比べて遂行が遅くなっていた。失敗経験の影響が加わったと考えられる第2試行以降では、L教示を与えられたLP群は1回目の失敗経験後すぐに遂行が回復したが、P教示を与えられたPL群はさらに遂行が悪くなっていた。どちらの教示も、個人の目標志向性と異なる達成目標を要請しているが、個人の目標を否定した内容ではない。周囲からの目標の方向づけは強制的なものではないにしても、情報として参照され達成反応の判断に影響を与えていると言える。またL教示を与えられたLP群の回復が早かったことから、状況の要請と個人の目標志向性とが合致しない場合は、周囲の方向づけの影響が相対的に大きいと考えられるだろう。

本研究では、個人が状況に一方的に影響を受けるのではなく、個人の持つ目標志向性に合致するかどうかで、その後の反応が変わってくる事が確認できた。状況の要求と個人の興味や関心が異なる場合、状況の要求に合わせられない個人は不適応反応を起こし、無力感反応を示す可能性が考えられる。一方で、個人の持つ目標志向性とは異なる目標を要請される状況に遭遇するという経験は、個人のその後の目標志向性の変化を促す要因のひとつと考えられる。本研究では短期間の個人が置かれた状況変化の中での反応を検討したが、長期の時間経過を含む文脈の中で、個人の目標が状況に影響を受けて変化することについて検討することは、今後の課題として残される。

第3節 社会的環境における動機づけの変化：幼稚園における観察事例（研究10）

近年の動機づけ研究においては、個人内要因だけで動機づけを説明するのではなく、個人を取り巻く社会的な要因の重要性に言及したり、社会的要因をモデルに取り込もうとする試みが見られるようになってきた。たとえば「内発的動機づけ」研究においてRyan&Deci(Ryan&Deci,2000, Ryan,1991)は、主要な他者との「関係性」を取り上げ、

内発的動機づけを構成する3つの基本的な欲求の1つであると位置づけている。また、「原因帰属理論」において Weiner(2002)は、達成場面における他者からの評価とその影響について論じており、従来の原因帰属のモデルに社会的要因を組み込もうとしている。

さらに Wentzel(1995)によって提唱された「Social Motivation」概念では、社会的要因の影響のみならず、人が達成に動機づけられている社会的文脈に焦点が当てられている。たとえば、小学校の教室において追求されている主要な達成目標は学業の達成だけでなく、友人や教師と上手くやっていくことや教室内でのルールを守ることなど複数の social goal があることが指摘されている。子ども達が活動しているのは、これらの複数の目標が存在する教室という文脈であり、そこでは学業達成という目標はそれだけが独立して存在するのではなく、他の目標と関連し合っているのである(Wenzel,2002)。また、教室という文脈にいる個人は他者とは関係なく独自の目標を追求しているのではなく、他者や他の要因と相互作用をしながらある目標を追求していると言えるだろう。

このように Social Motivation 概念によると、個人に影響を与えるような社会的要因は複数存在すると考えられ、また社会的要因と個人間のみならず、要因間でも相互作用の可能性があると考えられる。さらに、個人の動機づけられた行動は、個人がすでに組み込まれている社会的文脈の中でおこっており、個人もまたその文脈を形成する要因のひとつであると考えられる。このように考えると、従来主流であったある社会的要因が一方向的に個人の動機づけへ影響を与えるとするメタモデルではなく、個人がさまざまな社会的要因と相互作用する中で達成文脈や動機づけが形成され、変化していくというモデルを提示する必要があると考えられる。

これまでも達成動機や目標は、周囲とのやり取りや相互作用によって、刻々と変化しているダイナミックなものであるという指摘はされてきた(黒沢,1998, 大久保,2002)。しかし、実際の研究上でどのような方法論をとれるのかという課題が残されているため、相互作用のプロセスそのものをとらえる動機づけ研究は、ほとんど手がつけられていないと言っていいたいだろう。

そこで本研究では、動機づけにおける要因の相互作用や達成文脈の形成、個人の動機づけの変化がどのようにおこっているのかを調べることを目的とした。本研究は、「達成文脈や動機づけの形成と変化」「要因間の相互作用」という、達成動機づけにかかわる現象のプロセスに焦点を当てたものであるため、幼稚園の教室における活動の観察と

いう、質的調査の手法を採用した。

さらに、質的データの補足として、課題遂行実験における達成反応を指標とした動機づけの測定、先生による子どもの動機づけの評定を行った。このように質的なデータだけでなく客観的な指標も使い、複数の方法を組み合わせて分析することにより、より多角的に現象をとらえることを試みた。

方法

対象者: 埼玉県下私立幼稚園の年中児クラス 1 クラスを対象とした。所属する園児は 24 名(男児 13 名・女児 11 名)。3 分の 1 の子どもが年少クラスから幼稚園に通っている子どもであった。担任は幼稚園教諭歴 5 年の中堅の女性であった。

手続き:

< 園での活動の観察 >

新学期が始まり、園児がクラスになじんできた 4 月末から観察を開始した。期間は 4 月末より翌年 1 月中旬までであり、4 月から 9 月にかけてはほぼ週に 1 回訪問し(夏休みを除く)、10 月以降は不定期に訪問した。1 回の訪問で、午前中約 2 時間の観察を行った。観察回数は全 19 回であった。

観察対象となったのは、教室あるいは園内におけるクラス単位での活動であり、活動の内容は図画工作・音楽・水泳・給食・諸活動の準備や片付けなどであった。特に子ども達が課題に取り組んでいる際の様子や発言、先生からの指示があった場面、先生からフィードバックが与えられたり、子どもが先生へ働きかける場面を中心に、観察ノートへ、発言、行動、状況の説明を筆記で記録した。その際、先生 子ども、子ども-子どもの 2 者関係だけではなく、複数の教室のメンバーの関わり方をとらえることができるよう配慮した。このため特定の対象者の行動だけを追うのではなく、教室全体を見渡しながら、その時々で顕著な言動を記録するという方法をとった。

< パズル課題実験による動機づけの測定 >

実験による課題達成場面を設定し、失敗経験後の達成動機づけを測定した。実験は 10 月に行い、参加者はクラスの子どものうちの 19 名であった。

実験者と子どもの 1 対 1 の対面方式でパズル課題を行った。成功と失敗を経験させた後、再度やってみたい課題を選択させた。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、最後は完成できるまで課

の事象に興味や関心を持とうとしているか

自然：動植物を愛護し、自然に親しもうとしているか。自然の事象や数量・図形などに興味や関心を持とうとしているか。また、日常生活に適応する技能を身につけようとしているか。

言語：人の話を聞いてわかろうとしているか。自分の思うことや経験を話そうとしているか。日常生活の言葉を正しく使おうとしているか。また、絵本や紙芝居などに親しもうとしているか。

音楽リズム：喜んで歌ったり楽器をひいたりしようとしているか。動きのリズムを楽しもうとしているか。音楽に親しみ喜んで聞こうとしているか。感じや考えを音や動きに表現しようとしているか。

絵画工作：のびのびと絵を描いたりものを作ったりしようとしているか。感じや考えを工夫して表現しようとしているか。いろいろや材料や用具を使おうとしているか。美しいものに興味や関心を持とうとしているか。

結果

< 幼稚園の活動の観察 >

観察ノートへの記述を整理し、活動場面ごとに先生が子どもたち全体に対して、どのような指示をしたり、フィードバックを与えているか、という視点から場面を抽出した。その後、先生の発言の内容と子どもたちの行動の変化について分析を行った。分析をすすめる中で、特徴的であると考えられた子どもの事例を取り上げ、クラス内のほかの成員とのかかわりと関連づけながら、動機づけの変化の影響要因について考察した。

以下、本文中には発言や行動を抜き出して記述し、前後の文脈も含めたエピソードを表 5-2～表 5-4 に示した。

< 先生の発言の内容 >

先生の発言とそれに対する子どもたちの反応を中心にエピソードを抜き出し、表 5-2 にまとめた。

先生の発言の内容としては行動をコントロールするための発言と、達成規範を示す発言の大きく 2 つに分けられた。

生活規範を示すための発言では、幼稚園での集団行動上のルールが示されたり、ル

ールにのっとった指示が出されており、子どもたちがルールに反する行動をした場合は、注意するということが見られた。示される主なルールは、教室移動の時は背の順に並び、黙想する時は正座をして目をつぶって静かにする、先生がお話をしている時は静かに聞く、公的な場での言葉遣い、などであった。

達成規範を示すような発言としては、子どもたちが課題に取り組んでいる際に基準を示したり評価を伴う発言であり、課題の完成度への言及、結果に対する評価などが、示された。

生活規範を示す先生の発言と子どもたちの反応

4月28日

教室移動。先生は「数珠を取ってきて背の順に並んでください。男の子が先です」と指示(並び方のルール)。

5月12日

「黙想をはじめます。きちんと正座をしてください」と先生が指示をし、姿勢の悪い子どもや目をつぶっていない子どもに「Nくーん」「お話しているの、誰ですか」「Mさん」と注意(黙想のルール)。

5月19日

「あけていーのー、せんせー」と言う子どもに、「開けていいですか、って言うのよ」と注意(言葉遣いのルール)。

それに対して子どもたちの反応は、たとえば、4月28日には先生が並び方について細かく指示をしていたが、5月12日には「せーのーじゅん」と声をかけるだけで、順番を間違えずに並ぶようになった。

また、5月12日には黙想の時間には注意される子どもがいたが、5月19日には「靴下をはいたお友達から黙想をしてください」と先生が指示すると、準備のできた子どもから、静かに正座をして目をつぶるようになった。

先生は4月当初から集団生活に必要な生活規範を示す発言を行っており、5月半ばになって子どもたちはその規範にそった行動ができるようになったと考えられる。

達成規範を示す先生の発言と子どもたちの反応

4月28日

どなるような大きな声を出して歌う子に「もうちょっときれいに歌ってください」と先生が注意。

5月12日

お絵描き場面で、「できたー」と言うTに先生は「もうちょっと描いて、これじゃ寂しいから」と伝えた。また同じく5月12日に「いっぱい描いてあっていいですね」と言いながら、Dの絵をみんなに見せた。

6月2日

お絵描き場面で、「すごい、みんな見て」と言って先生はHの絵を子どもたちに見せた。

それに対する子どもたちの反応は、5月12日に「せんせー、せんせー」と作品を見せるために先生に呼び掛けていた子どもたちが、6月2日のお絵描き場面では「せんせーこれでいーですかー」と確認を求めるようになった。また、6月9日の鍵盤ハーモニカの練習の際、先生が「出来た？」と全員に向かってたずねると、「Kくんやってないよー」と言って他の子どもの行動に関する発言が見られた。同じように6月23日に他の子どもを評して「Kくんはダメなんだよ。グチャグチャにする時もあるんだよ」という発言があった。

先生が子どもたち全体に対して言葉がけをするのは、夏休み前の6月までは多く見られたが、その後簡単な言葉での指示であったり、言葉以外での行動のきっかけを与えるという働きかけに変わっていった。先生の働きかけの変化が起こったのは、教室におけるルールを子どもたちが理解して、先生が詳細な指示を出さなくても、その場での振る舞い方を身につけたからだと考えられる。

<分析対象児の選出>

教室での規範が子どもたちに共有されてきたと考えられる6月頃から、子どもたちは規範に合わせて自分の行動をコントロールすると同時に、他の子どもの行動を評価するということが観察された。そのような評価の対象として名前があがるのはKであり、K以外の

子どもの名前があげられたという事は観察されなかった。このため、5月から7月にかけてのKの行動のエピソードを取り上げ、Kの行動と先生や他の子どもたちとの関わり、またKの行動の変化について分析を行った。

<対象児の特徴>

Kは2月生まれの男児。背はクラスの男児の中で高い方である。年中から幼稚園に通いはじめた子どもである。

10月に行われたパズル課題の実験においては、Kは挑戦性が低いとされた。クラスの中では実験に参加した19名のうち、挑戦性が低いと判断された子どもは12名、挑戦性が高いと判断された子どもは7名であった。

先生による動機づけの評定では、6領域の合計が7点であった。クラスの平均得点は $X=12.09$ ($SD=3.94$)であり、Kはクラスの24名の中では一番低い評価であった。

先生は、「Kはまだ未熟である」「Kは2月生まれなので」(表5-2:9月21日)と述べていた。

<観察による対象児のエピソード>

観察データの中から、Kがかかわったエピソードを抜き出し、表5-3に示した。主なエピソードが夏休み前までのものであったため、分析対象は5月から7月の期間の記録であった。

先生の指示へのKの反応

5月12日

プールの時間。プールはまだ慣れていないため、不安そうな子どもが多い。Kは先生の諸注意の時も上の空で聞いていない。

プールの後の着替え。Kは水着を脱いでそれをしまう事が指示どおりにできない。先生がつきっきりで教える。その後他の子どもたちが着替え終わるころまで、ひとり裸のまま立っている。先生に声をかけられ、なんとか着替える。

5月19日

給食の準備。先生から「用意が出来た人から並んで給食を取りに来てください」と指示されるが、Kは座ったまま並ばない。「Kくん並んでください」と先生に言わ

れる。

6月2日

先生が絵を描くため、ひとりひとりに画用紙を配る。Kも呼ばれたらすぐに返事をして取りに行く。

6月16日

プールでちゃんと先生の話しに注意を向けて聞いている。

以上のように、5月半ば時点では、Kは先生の指示によりみんなと同じことができないことがあった。先生の話に注意して聞いていないため、他の子どもよりも動きが遅れるのではないかと考えられる。しかし、6月前半には、Kも集団行動に少しずつなじんできて、先生の指示にも遅れずに従えるようになった。

課題への取り組みの様子

5月19日

鍵盤ハーモニカの練習。全員でワンフレーズずつ練習。できる子も出来ない子もいる。Kは弾こうとはしないが、チューブを持ってトントントンとリズムをとっている。

5月26日

お絵描きの時間。「クレヨンの黄色を出して」と先生が指示。Kは出さない。先生に促がされる。「クレヨンで線を描く」という指示は、先生に手伝ってもらいながらやってみている。

6月2日

お絵描きの時間。Kは先生に呼ばれると返事をしてすぐに画用紙を取りに行く。その後先生の指示に従い顔の絵を描く。

以上のように、5月の半ばを過ぎると、Kはクラスでの活動の中で、全く別の事をするのではなく、自分なりの参加をしているという様子がみられた。また6月に入ると、他の子どもと同じように課題に取り組もうとする姿勢がみられるようになった。

先生や他の子どものKに対する反応

6月2日

お絵描きの時間、Hが「Kくん変なことしてる」と言う。先生はKにつきっきりになる。先生は他の子どもの呼びかけに反応がにぶくなる。

6月9日

鍵盤ハーモニカの練習。全員で曲の演奏をするがKは全く違う音を勝手に出している。新しいメロディーの練習中もヨソ見をして先生に注意される。先生が「出来た？」とみんなに聞く。Sが「先生、Kくんやってないよー」と言う。「できた人？」と先生がたずねると「はい」と全員が手をあげる。Sが「Kくんもういっかい」と言う。Hが「Kくん違ったよ」と言う。先生は「でも一生懸命やったもんね」と言う。Sが「Kくんもういっかい」としつこく言う。

6月16日

外で乾布まさつをする。Kは乾布まさつはみんなとそろってできるが、その後手ぬぐいを首に巻くことができない。「Kくん」と声をかけて先生は待っている。他の子どもたちもKを見て待っている。先生はKに寄って行き、手伝う。

6月23日

七夕飾りを作る。先生はKの折り紙を見本としてみんなの前で作る。「先生、Kくんのを切ります」。Dが「Kくん、すぐ間違えるから」と言う。「Dちゃんそんな事言うんじゃありません」と先生が言う。

工作の後、観察者のところに数人の子どもたちが寄ってきて「できたー」と報告する。Kもやってくる。「上手だったね」と観察者が声をかけると、Hが「でもKくんはダメなんだよ。グチャグチャにする時もあるんだよ」と言う。

以上のように、6月にはいと、周囲の子どもがKができないことを先生に告げるということがおこるようになった。先生は他の子どもへの対応よりも、Kへの対応を優先することが多くなった。さらに、先生が最初からKに対してだけ手を貸すという対応がみられるようになった。

6月後半には、Kが先生に注意されたり手伝ってもらっている時に、他の子どもたちもKをじっと見ている、ということが観察された。また先生がKの手伝いをするに対して周囲の子ども達は「Kくん、すぐ間違えるから」という解釈をしたり、Kへの評価として「Kくんダメなんだよ。」といった発言が聞かれるようになった。

Kの課題への取り組みの変化

6月16日

工作の時間、折り紙で作ったカニを画用紙に貼る。先生は全体に説明した後、ひとりひとりに教えて回る。Kは先生に言われたとおりにしていないため、何度か「違う」と言われる。おざなりに画用紙にカニを貼る。

6月23日

七夕飾りを作る。Kは難しくなると何もしなくなる。先生が指示をする。Kは先生が途中まで作ってくれた飾りを振って遊ぶが、それ以上作ろうとはしない。「ここにのりをつけて」と先生がひとつひとつ指示をする。Kは自分でやり始める。先生は見ていて何も言わず、手も出さない。その後Sが「Kくんいっぱいやってる」と言う。先生は再度Kのところへ行き手伝う。「お話よく聞いて」と注意する。

7月7日

七夕の笹が配られる。飾りを笹につけるが、Kは先生に手伝ってもらう。その後も飾りつけを全く自分でやろうとはせず、「出来ない人？」と先生がいった時に手をあげる。

以上のように、Kは6月は先生の指示や手伝いを受けながら自分で課題をやっていたが、先生の手伝いの割合が増えると自発的に課題に取り組むことが減り、7月に入ると最初から努力をしようせず、先生に手伝ってもらおうつもりでいると思われる様子が観察された。

<観察による比較対象児のエピソード>

技術的に未熟であったり、課題に積極的に取り組もうとしない子どもはKの他にも観察された。たとえばTもそのひとりである。

Tは12月生まれの男児で年中から幼稚園に通いはじめた子どもである。パズル課題では挑戦性が低いと判断されたが、先生の動機づけ評定では6領域の合計が15点であり、実験による達成場面では挑戦性が低いと判定された子どもの中では、一番高い評価をされていた。先生の評価では、クラスで一番低かったKとは対照的であるため、観察データの比較対象としてTを選出した。

観察データの中から、Tがかかわったエピソードを抜き出し、表5-4に示した。主なエピソード

ソードは以下のようなものであった。

課題に対するネガティブな発言

5月12日

プールの用意をして教室で待機している時、Tは「せんせー、プールやだー」と言う。

お絵描き場面でTは「できたー」と言うが先生に「もうちょっと描いて、これじゃ寂しいから」と言われる。その後描き足した様子はなく「せんせーもう描けない」と言う。

6月2日

お絵描きの時間。先生の指示に従って顔の絵を描く。「耳を描いてください」の指示にTは「ほく耳描きたくなーい」と言う。

以上のように、課題に取り組む中で「できなーい」「やだー」といった発言が目立つ。他の子どもたちが課題に取り組んでいる際に先生に呼びかける内容が「これでいーですかー」といった確認や承認を得るための発言であるのとは対照的であった。

課題への取り組み

6月2日

園庭で乾布まさつをする。Tは先生の方を見ていない。嫌そうな顔。あくびをしながら、おざなりに乾布まさつをする。

プールの時間。プールのふちにつかまって一周する。Tは少し嫌そうな顔。プールサイドにあがった後、泣く。

6月30日

プールで「ワニさんキック」の練習をする。何人かの子どもは泣き出す。半分くらいの子どものができない。Tも出来ないが、笑っている。

プールから教室に戻ってくる時に、Tは先生にしかられる。その後太鼓の練習をするが、先生のかげ声に合わせてみんなで手のふりを練習する時、Tはやらない。「前でたたきたい人？」と先生が聞くとみんな手をあげるが、Tは手をあげない。

7月7日

七夕の笹に飾りをつける。Tはずっと調子よくやっている。その後はっばにつけた飾りが、はっばごと取れてしまい、泣く。

以上のように、Tは課題がうまく出来たかどうかというよりも、気分によって取り組みが左右されやすいようである。また、ちょっとしたつまづきでやる気がなくなることが観察された。

表5-2. 先生による子どもたちへの指示とフィードバック

日付	活動/課題	エピソード
4月28日	音楽/ 歌の練習	全員で先生のピアノに合わせて歌を歌う。「ひげじいさん」「チューリップ」を歌う。だんだんと大なるように大声を出して歌う子どもが出てきて「もうちょっときれいに歌ってください」と先生が注意をする。どなるような歌声はなくなる。ほとんどの子どもはイスに座っているが、Eは床にころがっている。先生は注意しない。
	教室移動	先生が「数珠を取ってきて背の順に並んでください」「男の子が先です」と指示。Eは男の子の列の一番前に並ぶが、ここではないと他の子どもに言われる。Eは並びなおすが、前に並んでいる子どもを押して、先生に注意される。
	教室で待機	並んで教室から帰ってくる。先生は教室にいないが、指示がなくてもほとんどの子どもが座って待つようになった。Kは座らない。SとIは走り回っている。
5月12日	黙想	プールの準備をして教室で待機中、「黙想の時間です」という全体放送が流れる。「黙想をはじめます。きちんと正座をしてください」と先生が指示する。黙想の音楽が流れる。子どもたちは目をつぶる。姿勢の悪い子どもや目をつぶっていない子どもに「Nくん」「お話しているの誰ですか?」「Mさん」と言って、先生が注意をする。
	教室移動	プールへの移動。先生が「せーのーじゅん」と声をかけると、子どもたちが列を作って並び、プールの入り口で「すみれ(組)さーん、こっちに来て並んでくださーい。はっやーい。さっすがー」と言いながら、先生は子どもたちを誘導する。
	図画工作/ お絵描きの準備	先生が「これからお絵描きをします。ちゃんと座れた人から用意します」という。子どもたちは前を向いてちゃんとした姿勢で座りなおす。「じゃあ女の子から」女の子はお道具箱を取りに行く。「えーっ」と男の子が言う。Kは女の子と一緒に道具を取りに行こうとして「えー男の子」と他の子どもに言われる。
	図画工作/ お絵描き	作品づくりの続き。すでに画用紙に、折り紙で作ったショウブの花が貼ってある。「お花が貼ってありますね。あいているところにクレヨンで絵を描きます。」と先生が指示。子どもたちは絵を描きはじめる。先生は子どもたちの間を歩いて回る。Tは「できたー」と言うが、先生に「もうちょっと書いて、これじゃ寂しいから」と言われる。その後書き足した様子なし。「せんせーもう描けない」と言う。先生はSに「あーじょうず」と言う。Mが「せんせー見て見て」と言う。「また後で見せてね」と言う。Mは「せんせーこっちょこっちょ」と呼び掛ける。先生は「あーじょうず」と言う。他の子どもも「せんせー」と言って絵を見せたがる。先生はYに「いっぱいいたね」、Rに「じょうず」と声をかける。Tは先生と話をし、完成したことにする。先生はDの絵をみんなに見せ「いっぱい描いてあっていいですね」と言う。
5月19日	音楽/ 鍵盤ハーモニカの練習	鍵盤ハーモニカの練習の3回目。子どもたちは鍵盤ハーモニカをロッカーから持ってきて机に置く。「あけていーのーせんせー」「開けていいですかって言うのよ」と先生が言う。「あけていいですかー」「あけていいですかー」「あけていいですかー」とみんな言い始める。まずは指の体操をする。先生の指示どおり指を動かす。Kは見ているだけ。みんなで「チューリップ」の曲を練習する。ドレミドレミのところだけ弾ける。「もっと元気にできるように、もう一回やってみましょう」と先生が言う。Kはついていけずお手上げ。1列づつ弾いて、先生がチェックする。「がんばってくん」と友達に声をかける子がいる。「できなーい」とHが言うと他の子どもたちも「できなーい」と言い始める。Hが「できたー」と言うと、他の子どもたちも「できたー」と言う。Kは弾かないが、チューブを持ってトントんとリズムをとっている。先生は全くかまわない。
5月26日	図画工作/ 折り紙	工作の続き。折り紙で歯ブラシとコップを作る。「クレヨンの黄色を出して」と先生が指示。Kは出さない。先生に促される。「クレヨンで線を描く」という指示は、先生に手伝わってもらいながらやってみている。他の子どもたちの「できたー」という声に先生はあまり反応しない。

日付	活動/課題	エピソード
6月2日	図画工作 / お絵描き	先生が絵を描くための画用紙を配る。子どもたちは名前をよばれるとひとりづつ前に取りに行く。Kは返事をしすぐに取りに行く。Tは画用紙をもらおううれしそう。「肌色のクレヨンを出してください。お顔を描いたら、中を肌色でぬってください」と先生が指示する。Kぬりながら、時々顔を上げて、周りを見る。子どもたちが「せんせーこれでいいですかー」と言い始める。「もう少し白いところないように」と何人かに答える。Iが「せんせーこれでいいですかー」と言う。ひとりが聞くと、次々に言い出す。「しっかりぬっているねーCちゃん上手」とひとりに答える。その後「これでいいですかー」の声が増える。Eも「せんせーせんせー」と声をかけるが、Hが「Kくん変なことしてる」と言うと、先生はKにつきっきりになる。その間他の子は先生によびかけるが、先生の反応にぶくなる。Hは絵を先生のところまで持っていき、「すごーい、みんな見て」と先生は絵を子どもたちに見せる。Nはそれまで黙っていたが、「これでいーい」と言い始める。Hが「いーよ」と言う。先生は少しうなづくが、Nは満足せず、画用紙を持ち上げる。先生は次の説明のため前に行き、Nに反応せず。他の子どもたちも絵を持ち上げる。先生は「上に持ち上げる人のは見ません」と言う。子どもたちは絵を下におく。「次は耳を描いてください」と先生の指示。Tは「ぼく耳描きたくない」という。絵の完成後先生は「Kくん、上手」と言って、絵を前に持って行ってみんなに見せる。Kは表情は変わらないが、少し誇らしげ。
6月9日	音楽 / 鍵盤ハーモニカの練習	指の体操。Kはできない。「チューリップをみんなで弾きましょう」Hが先に音を出すとNが「まだ」と注意する。続けて「ひげいさんと」かえるのうたの演奏。「先生できない」とUが言う。Kは全く違う音を勝手に出している。新しいメロディーの練習中もヨソ見をして先生に注意される。「出来た？」と先生がみんなに聞く。Kは出来ていないが先生は無視。Sは「先生、Kくんやってないよー」と言う。「できた人？」と先生が聞くと「はい」と全員が手をあげる。Sが「Kくんもういっかい」と言う。Hが「Kくん、違ったよ」と言う。先生は「でも一生懸命やったもんね」と言う。Sが「Kくんもういっかい」としつこく言う。Sも同じく出来ていない。2人づつ演奏をさせて先生がチェックする。その間、SがKにちょっかいを出す。SはKの鍵盤ハーモニカのホースを引っ張る。Kは顔を真っ赤にさせる。SはKをたたく。Kはたたき返す。ほとんど声は出さない。SはKのホースを取る。Kは取りかえそうとして泣き声を出す。取りかえたあと、泣き出す。先生は「Kくん！」と言う。Kはさらに泣く。先生は「Sくんどうしたの？」と聞き2人のところまで行く。「Sくん、取ったの？練習中です。そんなことをしてはいけません」と言う。先生他の子どもものところに戻る。SはさらにKにちょっかいを出す。Kは反撃しつつ、また少しグズグズ。Iが「Kくんだいじょうぶ？」と聞く。Kはマウスピースをくわえたまま、じっと固まっている。その後みんなで曲を弾くが、Kは演奏しないし、歌も歌わない。ぼーっとして、観察者の方を見る。
6月16日	乾布まさつ	外で乾布まさつをする。Kは乾布まさつはみんなとそろってできるが、その後手ぬぐいを首に巻くことができない。「Kくん」と声をかけて先生は待っている。他の子もKを見ている。先生は、Kに寄って行き手伝う。
6月23日	図画工作 / 七夕飾りの製作	「黄色の折り紙を三角に折ります」七夕飾りを作る。先生はKだけに手を貸す。Tはずっと「簡単かんたん」と言いながらやる。Kの折り紙を見本としてみんなの前で作る。「先生、Kくんのを切ります」。Dが「Kくん、すぐ間違えるから」と言う。「Dちゃん、そんな事言うんじゃないよ」と先生がたしなめる。難しい時は「せんせーできたー」「先生こう？」と聞く子どもが多い。Sが「せんせーKくん折り紙を広げたー」と言う。UとNはちょうちんを作る時失敗する。先生は「今度一緒に作ろうね」と言う。Nはうなづくが、目はうつろ。その後はNとUは見ているだけになる。Mもたびたび先生の手を借りる。Kは難しくなると何もしなくなる。先生が指示をする。次に輪っかを作る。Nは作りはじめるが、Uは作らない。「Uちゃんやって」と先生に言われて作りはじめる。Uはやればできる。Kは、先生が途中まで作ってくれた飾りで満足し、振って遊ぶが、それ以上は作ろうとしない。先生が来て「ここにノリをつけて」と1つ1つ指示をする。Kはひとりでやりはじめる。先生は見て、何も言わず、手も出さない。Sが「Kくんいっぱいやってる！」と言う。先生は再度Kのところへ行き手伝う。「お話よく聞いて」と注意する。
	教室で待機	工作の片づけの後、観察者のところに、数人の子どもが寄ってきて「できたー」と報告する。Kもやってくる。「上手だったね」と声をかけると、Hが「でもKくんはダメなんだよ。グチャグチャにするときもあるんだよ」と言う。

日付	活動 / 課題	エピソード
9月21日	図画工作 / お絵描き	先生が画用紙を配る「好きな絵を描いてください」T,M,Fはすぐに描き出す。Y,OはしばらくMの絵を見ている。「慎重な方」だと先生が2人を評する。「T,S,K,N,Eはまだ未熟」とのこと。Y,Oはやっと描きはじめる。T,Mは先生に見せに来る。Kは青だけ使った絵を描いている。何を描いているか判別不能だが、本人は積極的に描いていた。先生が見て「これくらいにしようか」と止める。「ほっとくと青で塗りつぶしそうになるから」「Kは2月生まれなので」とのこと。
	おゆうぎの 練習	曲がはじまって先生が前で踊り出すと、子どもたちはみんなおどる。Eはにこにこして見ているだけ。Kは出来ないなりにいっしょにやろうとしている。Nが選ばれて、前でお手本を見せることになる。得意そうに踊る。Eもまねして踊り始める。

表5-3. Kをめぐるエピソード

日付	活動/課題	エピソード
5月12日	プール	プールはまだ慣れていないため不安そうな子どもが多い。Kは諸注意などの時もうわの空
	プール/ 着替え	Kは水着を脱いで帽子に入れるという指示どおりにできない。先生がつきっきりで教える。他の子どもが着替え終わっても、ひとり裸のまま立っている。先生に声をかけられてなんとか着替える
5月19日	プール/ 着替え	プールの後の着替えの際、Kは今日はひとりで水着をしまえる。着替えは遅い。
	音楽の時間/ 鍵盤ハーモニカの練習	鍵盤ハーモニカを全員でワンフレーズずつ練習。出来る子と出来ない子がいる。Kは弾かないが、チューブを持ってトントントンリズムをとっている。先生は全かまわない
	給食/準備	先生から「用意が出来た人から並んで給食を取に来てください」と指示されるが、Kは座ったまま並ばない。「Kくん並んでください」と先生に言われる
5月26日	図画工作/ お絵描き	「クレヨンの黄色を出して」と先生が指示。Kは出さない。先生に促される。「クレヨンで線を描く」という指示は、先生に手伝ってもらいながらやってみている。
	座高測定	教室で先生が子どもたちの座高測定を行う。順番を待っている間は、好きな絵本を読むという指示。Kは素早く本棚に行き、さっさと本を持って席に戻って見始める。他の子ども達は、本の取り合いをしている。Kが絵本を見ていると、となりにNが来て、話しかけながらいっしょに見ている。絵本を片付ける時、YがKの絵本も一緒に片付けてあげる
	給食/準備	給食の準備をしている間、Kはひとりで飛び跳ねたり、手をたたいたりして、はしゃぎ気味
6月2日	図画工作/ お絵描き	画用紙が配られ、Kは返事をしてすぐに取りに行く。指示に従い顔を描く。絵をぬりながら時々顔をあげ周りを見る。絵ができた子が「せんせーこれでもいいですかー」と呼びかけはじめる。「Kくん変なことしてる」とHが言う。先生はKにつきっきりになる。先生、他の子のよびかけに反応にぶくなる。絵の完成後先生は「Kくん、上手」と言って、絵を前に持って行ってみんなに見せる。Kは表情は変わらないが、少し誇らしげ
6月9日	プール	プールで「顔をつけて」という指示にKは顔をつけない。プールの中を歩いて反対サイドに渡る。途中でKは泣き出す。渡り終わってプールサイドに上がると泣き止む。2回目に歩いて渡る時もKは泣く。
	音楽/ 楽器の準備	「鍵盤ハーモニカの用意をしてください」との指示にKはイスに座ったままポーっとしている。座っていたのはNの席だったため、Nに言われて席をかわる。やっと鍵盤ハーモニカの準備をする

日付	活動/課題	エピソード
6月9日	音楽/ 鍵盤ハーモニ カの練習	指の体操。Kはできない。曲の演奏。Kは全く違う音を勝手に出している。新しいメロディーの練習中もヨソ見をして先生に注意される。「出来た？」と先生がみんなに聞く。Kは出来ていないが先生は無視。Sは「先生、Kくんやってないよー」と言う。「できた人？」と先生が聞くと「はい」と全員が手をあげる。Sが「Kくんもういっかい」と言う。Hが「Kくん、違ったよ」と言う。先生は「でも一生懸命やったもんね」と言う。Sが「Kくんもういっかい」としつこく言う。2人づつ演奏をさせて先生がチェックする。その間、SがKにちょっかいを出す。SはKの鍵盤ハーモニカのホースを引っぱる。Kは顔を真っ赤にさせる。SはKをたたく。Kはたたき返す。ほとんど声は出さない。SはKのホースを取る。Kは取りかえそうとして泣き声を出す。取りかえたあと、泣き出す。先生は「Kくん！」と言う。Kはさらに泣く。先生は「Sくんどうしたの？」と聞き2人のところまで行く。「Sくん、取ったの？練習中です。そんなことをしてはいけません。」と言う。先生他の子どもたちのところに戻る。SはさらにKにちょっかいを出す。Kは反撃しつつ、また少しグズグズ。Iが「Kくんだいじょうぶ？」と聞く。Kはマウスピースをくわえたまま、じっと固まっている。その後みんなで曲を弾くが、Kは演奏しないし、歌も歌わない。ぼーっとして、観察者の方を見る。
	給食	Kはしばらくぼーっとしていて、他の子どもの動きに気づきやっと片付けはじめる。給食の準備が始まるが、Kはまた遅れてしまい、泣きながら、イスを持ちウロウロする。Kはジュースをもらってないまま、食事が始まる。Hが気づき「せんせい、Kくんもらってない」と言う。先生はKに「飲み物いらないの？」とたずねるが反応なし。Kは食べはじめない。先生は再度「デザートいらないんですか」とたずねる。Kは「いる」とつぶやく。取に行ったあと、やっと食べはじめた。
6月16日	乾布まさつ	外で乾布まさつをする。Kは乾布まさつはみんなとそろってできるが、その後手ぬぐいを首に巻くことができない。「Kくん」と声をかけて先生は待っている。他の子どももKを見ている。先生は、Kに寄って行き手伝う。
	教室で待機	HがKの手をひっぱり教室のまん中へつれていく。Kはニコニコしている。HはKの手を持ったまま並んで座る。その後プールへ移動。Kはと手をつないでふざけっこをしながら歩く。プールではちゃんと先生の話に注意を向けて聞いている。
	図画工作/ 折り紙を画用 紙に貼る	Kは他の子どもと話をしたりして、あまりぼーっとしていない。Hが「誰かこっちに来る人？」と言う。HはKを誘って席を移動させる。折り紙で作ったカニを画用紙に貼る。全体に説明した後、先生はひとり一人に教えて回る。Kは先生に言われたとおりにはしていないため、何度か「違う」と言われる。おざなりに画用紙に貼る。「終わった人はイスを出して座ってください」という指示には無反応だが、「絵本を読んでいてください」と言われると、すぐ動く。
6月23日	プール	Kはプールを歩いて渡る時、「できな-い」と言って泣き出したNにつられて、泣き出す。泣きながらひとりで渡る。「渡れたでしょ？簡単だったでしょ？」と先生に言われるが、無表情。
	図画工作/ 七夕飾りの製 作	七夕飾りを作る。先生はKだけに手を貸す。Kの折り紙を見本としてみんなの前で作る。「先生、Kくんのを切ります」。Dが「Kくん、すぐ間違えるから」と言う。「Dちゃん、そんな事言うんじゃないよ」と先生がたしなめる。Kは難しくなると何もなくなる。先生が指示をする。Kは、先生が途中で作ってくれた飾りで満足し、振って遊ぶが、それ以上は作ろうとしない。先生が来て「ここにリをつけて」と1つ1つ指示をする。Kはひとりでやりはじめる。先生は見て、何も言わず、手も出さない。Sが「Kくんいっぱいやってる！」と言う。先生は再度Kのところへ行き手伝う。「お話よく聞いて」と注意する。
	教室で待機	工作の片づけの後、観察者のところに、数人の子どもが寄ってきて「できたー」と報告する。Kもやってくる。「上手だったね」と声をかけると、Hが「でもKくんはダメなんだよ。グチャグチャにするときもあるんだよ」と言う。

日付	活動 / 課題	エピソード
7月7日	お誕生日会	年中さん全員で、みんなの前で鍵盤ハーモニカを演奏。Kはみんなと一緒に演奏しているように見えた
	図画工作 / 七夕飾りの製 作	七夕用の笹が配られる。Kは嬉しそうに見上げている。七夕飾りを笹につける。Kは先生に手伝ってもらい、その後の飾りつけもKは全く自分でやる。Kは先生に「出来ない人？」と先生がいった時に、手をあげる。

表5-4. Tをめぐるエピソード

日付	活動/課題	エピソード
5月12日	教室で待機	プールの用意をして教室で待っている。Tは「せんせー、プールやだー」と言う
	図画工作/ お絵描き	画用紙に絵を書く。Tは「できたー」と言うが、先生に「もうちょっと書いて、これじゃ寂しいから」と言われる。その後書き足した様子なし。「せんせーもう描けない」と言う。先生と話をし、完成したことにする。
	給食	Tは早々に食べてしまい、からっぽのお弁当箱を先生に見せに行く。食べ終わっていないNやHと席をたって遊ぶ。先生がTのところに来て注意をする。
6月2日	乾布まさつ	園庭で乾布まさつ。Tは先生の方を見ていない。嫌そうな顔。あくびをしながら、おざなりにかんぶまさつをする。
	図画工作/ お絵描き	Tは画用紙をもらおうと嬉しそう。先生の指示に従って、顔の絵を描く。「耳を描いてください」の指示にTは「ぼく耳かきたくなーい」という。
	プール	プールのふちにつかまって一周する。Tは少し嫌そうな顔。プールサイドに上がった後、泣く。他も何人か泣く。
6月23日	図画工作/ 七夕飾りの製作	七夕飾りを作る。Tはずっと「かんたん、かんたん」と言いながらやる。
6月30日	音楽/ 太鼓の練習	何人がつつ前に出て練習する。まずT、M、Oが指名されて前に出る。Tはめっちゃめっちゃ嬉しそう顔
	プール	顔を水につけるなどの練習の後、「ワニさんキックします」と先生が言う。何人かは泣き出す。出来ない子は半分くらいいる。Tもできないが、笑っている。
	移動	プールから上がって教室へ戻る途中。Tはプールバックを2階のベランダから外に出して、落とすまねをする。先生が「今なにをしましたか。前にやっちゃダメって言われたでしょ」と叱る。Tうなづく。「そんなプールバックは先生がもらいます」と、先生はプールバックを取り上げる。Tは泣く。
	教室で待機	教室に戻って靴下をはく。Tはひとり、友だちから離れている。Iが「Tくんどうしたの?」と聞く。T無言。Yが「先生にプールバック取られたの」と言う。
	音楽/ 太鼓の練習	再び太鼓の練習。先生のかげ声に合わせて、みんなで手の振りを練習する。Tはやらない。「前でたたきたい人?」と先生が聞く。T以外はみんな「はーい」と手をあげる
	給食/準備	先生が「Tくん、プールバックどうしようかな、先生にあげちゃおうかな」と言う。Tうなづく。「いいの?」と聞かれ、Tは再度うなづく。先生は「じゃあ、いっしょに先生のところに取りに行こう」と言う。Tは下唇をかみ、先生といっしょに出て行く。T帰ってくる。口をとがらせている。給食の歌をTは歌わない。
	教室で待機	Tはけんけんが出来ると観察者に見せに来る。他の子どももやってきて、5人くらいでけんけんを始める
7月7日	図画工作/ 七夕飾りの製作	七夕のささに七夕飾りをつける。Tはずっと調子よくやっている。はっぱにつけた飾りが、はっぱごと取れて泣く。

考察

< 達成文脈の形成 >

先生は学期の初期に生活規範とともに、課題の達成規範についても例を示しながら子どもに伝達していた。たとえば、お絵描きの際に「いっぱい描いてあっていいですね」と言いながらある子どもが描いた絵をクラスの人々に見せる、あるいは「もうちょっと髪の毛を描いてね」とフィードバックをする、ということが観察された。個別のフィードバックとともに、子どもたち全体にも伝えることで、先生が求める規範や行動の基準を示していると考えられた。また、その基準を満たす事が「すごい」「いいですね」といった評価に結びつく事も示されていた。子ども達はしだいにその規範や価値を獲得していくが、獲得する過程において「これでもいい」というように、先生に対して確認をもとめるという行動を行っていた。

このやり取りによって教室における達成目標、達成基準、達成の価値が先生と子ども達の間で共有され、子どもが課題に取り組む際の達成文脈を形成していったと言える。このような教室での達成文脈は、単に先生から与えられた価値や基準に子どもが放り込まれたという状態ではなく、先生と子ども達で作り上げた状態なのだということがいえるだろう。

さらに子どもたちは、共有された達成目標、達成基準、達成の価値をあてはめて他者を評価するようになり、それがKに対する反応としてあらわれていると考えられる。

< 教室でのKに対する反応 >

5月初旬の時点では、生活規範に関しては、他の子どもと比べてKの未熟さが目立った。Kは先生の指示によりみんなと同じことをするのが苦手であったが、これは「先生の話の聞く」といった、集団行動をうまくやるための方略になじめていないためだと言えるだろう。しかし、プールや鍵盤ハーモニカなど活動の技能的な面では、Kと同程度しかできていない子どもは半数くらいおり、その点でKは特に未熟さが目立つ子どもではなかった。5月半ば頃までは、先生は生活規範に関する指示に従えない子どもには、注意を促すという対処をしているが、Kを含めた技能的に未熟な子どもに対して、特別に手をかけるということはない。

しかし6月に入ると、周囲の子どもが「Kくんやってないよー」といったことを先生に告げることがみられた。これは、子どもたちが教室での達成目標、達成基準、達成の価値を共有するようになったと思われる時期と重なっている。その頃から先生は、Kに特別に手をかけるということが観察されるようになった。

6月後半には、Kが先生に注意されたり手伝ってもらっている時に、他の子どもたちもKをじっと見ている、ということが観察されるようになり、その後、他の子どもたちはKの行動上の指摘だけでなく、「Kくん、すぐ間違えるから」「Kくんダメなんだよ」といった評価を含む発言をするようになった。

このように、先生と子どもたち間で共有された達成文脈の中で、共通の達成目標や達成基準によってKは位置づけられるようになり、その位置づけをもとに先生はKへの対応を“より手をかける”という方向に変化させていったと考えられる。さらに、先生の行動は他の子どもたちのKへの評価に影響を与えたと考えられる。

< KとTへの認識の形成 >

先生の動機づけの評定では、Kはクラスで最低であり、Tは比較的動機づけが高いとみなされていた。しかし先生は、K、Tを含めた3、4人を挙げて、「まだ未熟なので」と述べてい

る。このように先生はKもTも等しく未熟であると見なしていることから、単に発達が遅い、技能が未熟であるということで、Kの動機づけが低いと判断しているのではないと言えるだろう。

それでは、KとTに対する先生や他の子ども達の認識の違いはどこから生じるのであろうか。先生から見ると、KとTの行動的特徴の違いは、積極的な発言や先生への働きかけがあるかどうか、という点ではないだろうか。先生の判断として「できない」ということを訴えかけてこないKの方により手をかける必要を感じたのだと思われる。

また、この発達段階の子ども達は、KとTを比較してどちらができるのかということ課題の結果から客観的に評価をするということができない。このため他の子ども達は、Kがより先生に手をかけられる機会が多いという点から、教室で共有している達成基準に達していないことが多い、つまり「できない子」だという評価をするようになったと考えられる。「Kくん違ったよー」といった、他の子ども達の発言は、その評価の判断を先生に確認するためのものであると考えられる。先生は子ども達のKに対する発言に反応し、いっそうKに注意を向けたり手をかけるようになったが、このようなやり取りの中から、教室におけるKに対する「できない子」という認識が形成されていったと言える。

ここでは特にKに対する「できない子」という認識形成に焦点をあてているが、他にもTが「できない子」とは認識されない、あるいはTは「やんちゃ」など他の特性を有しているとして認識される過程も同じようなメカニズムが働いていると考えられるだろう。

<相互作用の結果としてのKの反応と先生の評価>

Kは当初、先生の指示通りではなくても、自分の好きなやり方で課題に関わる姿勢をみせていたが、次第に新たな課題に取り組む際は自らチャレンジするのではなく、最初から先生の手助けを待つという変化が起こった。

K自身は、他の子ども達に「Kくんできないから」などと言われても、それに対して反論するなどの反応は示さず、無表情のままであった。K自身が自分のことを「自分はできない子」だと認識して、課題へ取り組む姿勢を変化させたのかどうかは、本データからは判断できない。しかし少なくとも、周囲の子どもからの評価、先生が手を貸してくれるという経験、あるいは教室で形成されていくKの位置づけなど、周囲のKへの対応の変化とともに、Kの課題への取り組みが変化していったということはいえるだろう。

先生から見ると、Kの反応は「動機づけが低い」とはんだんされるものであった。先生の10月時点での評定には、当初のKの課題への取り組みやその後の変化は考慮されていない。先生は当初Kが未熟であるから特に手をかける必要を感じていたかもしれないが、Kの取り組みの変化にしたがって、Kは動機づけが低いから手をかけなくてはならない、という認識に変化していったと考えられる。

このように、先生が「Kは動機づけが低い」と判断する根拠となった課題への取り組みは、時間の経過の中で変化をしている。つまり、Kのもともと持っている特性だけが「動機づけが低い」という判断の根拠となったのではない。Kの行動は先生や他の子どもとの関係の中で変化し、先生の認識はKの発達の程度や、他の子ども達とのかかわりの中で形成され、さらにKとの関わりの中で強化されていったのだと言えるだろう。

まとめ

従来の動機づけ研究において社会的要因の影響を考える場合には、2者関係における一方向的な因果関係を解明する研究が多くなされてきた。このような要因間の影響を解

明し、マクロな視点で動機づけのモデルを構築することは重要なテーマであると言えるが、一方で、その要因間に起こっている相互作用のメカニズムを解明するという研究も必要であると考えられる。

本研究の分析をとおして、先生と子ども達という成員によって教室での達成基準が形成される過程と、対象児に対するある認識が形成されるという過程が、浮かび上がってきた。この教室ではまず、達成の基準と価値が、先生による基準の提示と子ども達によるその共有という相互作用の過程から成立した。この場における、達成は「この教室で望まれる行動をとる」ということだと共通認識が生じ、そこに価値が置かれそれが目標とされるようになった。また、「この教室で評価される行動」はどういうものかという基準も共有された。こうして、この教室において課題に取り組む際に影響を持つ「達成文脈」が成立した。

つぎにこの達成文脈における個人の位置づけが成員によって行われた。対象児に対して先生は自分の基準だけで一方的に評価するのではなく、この基準と価値を共有する他の子ども達の反応や対象児自身の反応を見て、対象児への対応を決定していた。他の子ども達もこの教室で共有している基準と価値に照らし、また先生の対応を見て、対象児に対する認識を形成していった。最後に対象児もこの基準と価値の文脈の中で行動を決定していき、先生はさらにその反応に影響を受け、それは10月に行った動機づけの評定として表現されたと考えられる。

人の行動や反応は、その場の文脈やその場を構成するさまざまな要因によって構成された結果であるという見方は、社会的構成主義や状況論において議論されていることである。この場や文脈を構成する要因とは、人が置かれている環境には無数に存在するが、重要なのは個人がそこで意味あると見なすものである。これは個人が外部から一方的に誘発されたり、あるいは強制されるものではない。個人も一緒にそこに意味を見出しており、そのことによって文脈や場を一緒に形成しているのである。

本研究では、個人がおかれた文脈自体が達成行動をする行動主体と他の要因あるいは他の要因間の相互作用の結果であり、また文脈によって行動主体の達成行動が規定される、ということが示された。

第4節 本章のまとめと考察

個人の持つ目標志向性が、達成に関する認知的枠組みである(Pintrich,2000)ととらえるなら、目標志向性が比較的安定的な特性であったとしても、さまざまな経験によって変化していくものであるともいえる。その変化の要因には、周囲からの働きかけやフィードバックの影響が大きいといえる。

研究9では、実験場面における個人特性としての目標志向性と、教示による目標への方向づけとの交互作用を検証した。この結果、個人の認知的枠組み(目標志向性)と状況の要請(教示の方向づけ)に齟齬が生じない場合は、失敗経験によるダメージは受けないが、両者が合致しない場合は、遂行の低下が生じることがわかった。また、個人と状況とが合致しない場合、状況が個人に影響を与え適応的な反応に変化する可能性も示唆された。つまり、教示によって示された周囲からの要請は、この場における達成の定義を示し、注目すべき情報が何であるか、という個人の認知の枠組みを変化させるための、ひとつの経験となったといえるだろう。

このような周囲からの影響による個人の達成動機づけの変化は、研究 10 の幼稚園の活動の観察データからも示された。この観察データからは、達成に関する定義は集団の成員の間で共通認識として共有され、それが特定の個人に対する位置づけや、行動主体である子どもの行動の選択に影響を与えていることが判明した。つまり、達成に関する認知的枠組みは、他者から一方的にその形成や変化に対して影響を受けるだけでなく、行動主体も含めた集団の成員によって、その枠組みが作られていくことが示唆された。

このように、目標志向性は個人の達成に関する認知的枠組みであるとともに、個人が所属する集団や周囲の状況によって影響を受け、変化していくものであることが明らかになった。従来の研究枠組みでは、個人は教室風土や先生の目標志向性などに一方的に影響を受けると考えられてきた。しかし、目標志向性の変化を目指した介入を行うような場合、一方的な働きかけではなく総合的なアプローチが必要であることが示唆され、本研究で得られた知見は、適応的な達成動機づけの育成を考える上で、重要な結果であると考えられる。

さらに、幼児期から児童期への発達段階の変化を考える上で、個人の認知的能力の成熟要因とともに、周囲の要因との関係の中で、達成に関する認知的枠組みが変化していくということが示唆され、そのプロセスについてはさらなる詳細な検討が望まれる。

第6章 総合考察

本論文では、達成動機づけの個人差を説明する「目標志向性」を、達成場面において個人が適用する認知的枠組みであると考え、その形成と変化に焦点をあてた研究を行った。特に目標志向性の形成時期であると考えられる幼児を対象に、認知的なメカニズムについて実証的に検討することを目指した。本章では、ここまでの研究による結果を整理し、どのような知見が得られたのかを明確にし、総合的な考察を行っていく。

第1節 本研究結果の整理

1. 幼児を対象とした目標志向性の測定

目標志向性を「達成に関する認知的枠組み」と考え、その枠組みに則して達成場面における興味や関心が生じることが推測できる。このため、達成場面における興味や関心を手がかりに、個人の追求する目標志向が判定できると考えられた。この仮説をもとに、二者択一の強制選択の質問形式で、幼児の目標志向性を判定する測度の開発を行った。

研究1において、目標志向性判定の妥当性の検討を行うため、実際に課題に失敗した後の達成行動を指標とし、目標志向性との関連を調べた。その結果、ラーニング・ゴール志向と判定された子どもは挑戦性が高く、パフォーマンス・ゴール志向と判定された子どもは挑戦性が低いことが実証された。また研究2、3において、判定の信頼性の検討を行った結果、領域間における目標志向性の一貫性はなかったが、同じ領域の半年後の再テストでは目標志向性の安定性が実証された。

以上のことから、幼児を対象とした簡便な目標志向性の判定が可能であると判断され、目標志向性と他の変数との関連の検討を行うために利用できることが確認された。

2. 達成動機づけと目標志向性に対する承認の影響

幼児は、児童以上の年代とは異なり、暗黙の知能観が目標志向性の規定要因とはならない。このため研究4、5では、幼児の達成場面において用いる認知的枠組みの特徴と目標志向性の関連について明らかにすることを目的とした。

研究4では、パフォーマンス・ゴール志向の子どもは、達成した場面における周囲からの承認への注目が高く、承認されたという情報に重みづけをして解釈しているということが判明した。また、研究5では、実際の達成場面において承認/非承認のフィードバックを与え、目標志向性の違いによる達成反応について検証した。その結果、パフォーマンス・ゴール志向の子どもは、結果に関係なく承認フィードバックによる情報に注目し、自己の能力を高く認知していることが判明した。

以上のように、達成場面における情報の選択的注目や、得られた情報の解釈の特徴などから、パフォーマンス・ゴール志向の幼児は、承認されることに価値を置き、情報として承認に注目をするような認知的枠組みを持っているということが明らかになった。

3. 目標志向性の形成

目標志向性が、達成に関する認知的枠組みであるとする、その枠組みは社会化の過程におけるさまざまな経験の中で形成されていくと考えられる。特に幼児期は、養育者や保育者からの日ごろのフィードバックの影響を受け、「達成するとはどういうことか」「達成場面

では何が重要であるか」というような、達成に関する認知的枠組みが形成される時期だと考えられる。

研究6では、養育者が日常的に、どのようなタイミングでどのような事柄に対してフィードバックを与えているのか、またそのフィードバックの与え方と、課題遂行時における子どもの達成反応との関連について検討を行った。その結果、失敗した後に承認フィードバックを受けている子どもは mastery 反応を示す傾向にあり、失敗後非承認フィードバックを受けている子どもは helpless 反応を示すことが判明した。また、研究7、8では、養育者の日ごろの養育態度が目標志向性と達成反応の挑戦性にどのような影響を与えているかを検証したものであった。この結果、子どものペースに合わせた成長を期待するような養育態度と、ラーニング・ゴール志向との関連がみられ、他者との比較を強調するような養育態度との関連は見られなかった。

以上のことから、日ごろのフィードバックや養育態度によって、養育者や保育者は、達成結果と価値を結びつけるような認知的枠組みの形成に影響を与えており、それが目標志向性の個人差となって現れていると考えられた。

4. 目標志向性の変化

目標志向性が、達成に関する認知的枠組みであるとするれば、比較的安定的な個人特性ではあるかもしれないが、ほとんど変化のないパーソナリティー特性と位置づける必要はない。つまり、さまざまな経験をする中で、現在の目標志向性が変化する可能性があると考えられる。

研究9では、実験場面において、子どもの個人特性としての目標志向性と状況要因として教示による目標の方向づけによる、達成反応への影響について検討した。その結果、個人の目標志向性と教示とが合致する場合は遂行が促進され、合致しない場合は、遂行の低下が見られた。さらには、合致しない場合にも、教示のタイプによって、遂行の回復が早い場合と遅い場合があることがわかった。この結果は短期的な影響を示したものであるが、長期にわたって周囲からの働きかけがあった場合、個人の認知的枠組みの変化を伴って、目標志向性が周囲からの要請に沿うように変化する可能性が示唆された。

研究10では、幼稚園のクラスという集団の中で、達成に関する共通認識が形成され、その枠組みによって、クラスの成員が位置づけられ、その対象となった子どもの達成行動の変化が起こった、という観察事例を取り上げた。この事例では、達成に関する認知的な枠組みが、周囲からの一方的な働きかけによって個人に影響を与えるというよりも、集団の成員相互のやりとりの中で、適用される認知的枠組みが出来上がっていったということが明らかになった。つまり、個人の持つ達成に関する認知的枠組みは、変化する可能性があるが、その変化の要因として、本人も含めた周囲との相互作用によるものであると言えるだろう。

第2節 目標志向性の形成と変化

1. 目標志向性の認知的枠組みとしてのとらえなおし

達成動機づけ研究の領域で、「目標理論」は達成行動の個人差を説明する理論として注目され、特に学業場面におけるさまざまな研究が行われてきた。ところが、これらの研究において個人の目標志向性は、パーソナリティー変数として所与の特性であると扱われる

か、教室風土など個人とは全く独立した要因として扱われてきた。このため、目標志向性の個人差がどのように形成されるか、という視点からの研究はほとんどなく、またその変化の可能性やプロセスについてもあまり言及されてこなかった。

しかしながら、目標志向性を達成場面において個人が適用する認知的枠組みだととらえなおす事で、その認知的枠組みの形成過程や変化について検討することができるようになった。この認知的枠組みの形成や変化という視点は、目標志向性の発達的研究にひとつの可能性を示すことができたという点で評価されると考える。

実際に、目標志向性別の認知的枠組みの特徴は、本論文におけるいくつかの研究で認められた。研究1では、達成したことが嬉しいと感じる子どもと、承認されたことが嬉しいと感じる子どもがいるというように、達成場面での価値の置き方に違いがあることが示された。このような価値の置き方の違いは、達成場面での興味や関心の違いに反映されると考えられるが、研究4、5ではどのような情報に注目するかという情報の入力と、得られた情報への重みづけという解釈の点で違いがあることが示された。このように、目標志向性を形成する認知的枠組みの機能は、達成場面での価値の置き方を規定し、それに伴って達成場面における関心の持ち方が異なるため、情報の入力や解釈に個人差を生じさせるというものである。

幼児では、達成と承認とを関連づけた認知的枠組みを、達成場面に適用するかどうかによって、目標志向性の個人差が生じることが示唆された。児童以上では、承認のかわりに、達成と知能についての評価を関連づけるかどうか、目標志向性の個人差を生じさせる要因となるのだと考えられる。このように、発達過程によって達成と結びつき価値があるとされる事柄は変化するが、達成にかかわる認知的枠組みが適用されることで、目標志向性の反応の違いが生じるということは、共通している。

2. 目標志向性形成のメカニズム

幼児期は、目標志向性の形成時期であると考えられるが、そこで実際に起こっているのは、達成に関する考え方の内在化といくつかの認知的要素の結びつきである。研究7、8の結果から、養育者がどのような養育態度を持っているかによって、達成に関する考え方が子どもに伝わり、達成基準などが内在化されることが示唆された。また研究6の結果から、何に承認を与えるかが、達成結果と価値とを結びつけるような働きかけとなっていることも判明した。承認が、単なる情動的なフィードバックとは違い、価値を伝えたり感情に訴えるフィードバックであることは、達成結果と価値との結びつきを促進する上で大きな影響力を持っていると考えられる。このように、承認することの達成動機づけへの影響とは、行動の目的や誘因となって直接行動の生起にかかわるだけでなく、長期的な働きかけの影響として達成に関する認知的枠組みの形成にかかわることである、ということが言える。

さらに、失敗したときにも承認フィードバックを与えることで、動機づけを維持させたり失敗の影響を減少させることが判明した。これは、養育者のはたらきかけ方によって、ラーニング・ゴール志向性が形成されたためであると考えられる。このように、達成結果と価値を結びつけるような認知的枠組みの形成によって、個人が追及する目標志向性が比較的安定した特性となって現れ、その後の達成行動へ影響を及ぼす、ということを示しているものと考えられる。

3. ほめればいいのか？という問題

学習性無力感理論の立場からは、失敗しても承認フィードバックを与えるということは、随伴性がなく報酬を与えるということになり、無力感反応を起こさせる可能性があることが指摘されている(鎌原, 1995)。つまり、むやみやたらに「ほめる」とかえってやる気をなくさせるということも考えられ、本論文で主張している、失敗しても承認を与えるというやり方はよくないのではないかと、という反論が予想される。

学習性無力感理論における報酬の説明は、承認されることが報酬だと考える子どもには当てはまると考えられる。しかし、承認されることが報酬あるいは目的となるには、その前に達成結果と承認とを結びつける、随伴性についての学習をしていることが前提である。つまり、達成したからほめられる、失敗したからほめられない、という経験を繰り返した結果が、学習性無力感につながる認知的枠組み、つまりパフォーマンス・ゴール志向の形成であると考えられる。このため、失敗しても承認を与えることは、達成場面において承認を得ることを目的とするような認知的枠組みを学習させない、あるいは学習してしまった随伴性認知を変化させるということになるのである。

子どもの随伴性認知を保ちながら、なおかつ効果的にフィードバックを与える方法としては、結果にではなく過程に対してフィードバックを与えることが提案されている。たとえば、Muller&Dweck(1998)やKamins&Dweck(1999)が指摘するように、努力帰属のフィードバックや過程に焦点をあてたフィードバックは、その後の無力感反応を生じさせないため、望ましいフィードバックだとされる。この説明は、行動を望ましい方向にコントロールしようとするような、「しつけ」の場合などでは有効であると考えられる。しかし、達成場面への適用を考えた場合、実際には行動と結果へのフィードバックを厳密にわけて研究が行われていない。ほとんどの先行研究では、成功した場合どのように「ほめる」と効果的か、失敗した場合どのように「批判する」と効果的かというように、結果と連動してポジティブ/ネガティブなフィードバックが選択されている。つまり、努力や過程に焦点をあて強化を与えることが効果的であるという知見が得られたとしても、実際には結果に対しても同様に強化をしている可能性がある。このため、成功したら正の強化、失敗したら負の強化、という随伴性を学習してしまい、達成場面では「承認」という報酬を得ることが目的になってしまうだろう。

以上のようなことから、有効なフィードバック方法を考える場合、結果に対してはポジティブなフィードバックを与え、過程や努力に対するフィードバックは、結果と連動させずに与えるということを検討すべきである。

第3節 本論文における限界と課題

1. 効果的なフィードバックの与え方についての検討

本論文においては、失敗時にも承認フィードバックを与えることの有効性が示された。特に幼児では、達成結果と承認との随伴性を学習させないため、達成結果とポジティブ/ネガティブなフィードバックを連動させないことが重要である。また、承認という情緒的なサポートにより動機づけの低下を防ぐという意味でも、失敗/成功にかかわらず承認フィードバックを与えることが効果的だと考えられる。

しかしながら、努力や過程に焦点を当てたフィードバックの効果については、さらに検討する余地が残された。つまり、従来の研究パラダイムでは、承認フィードバックを与える対象の

努力や過程などが、結果と連動しており、有効性が明確ではないと考えられるためである。このため、フィードバックの与え方をさらに詳細に統制し、結果にかかわらず、過程に焦点をあてた承認フィードバックを与えた場合の効果について検討する必要があるだろう。

2. 幼児期から児童期へのつながり

目標志向性を、達成場面における認知的な枠組みであるにとらえることの利点に、目標志向性の変化について検討できるということがあげられる。本論文では、実験における短期的なものではあるが、状況からの働きかけによって個人の目標志向性が変化する可能性が示唆された。またクラスの集団における達成に関する共通した基準が、個人の達成行動にさまざまな経路で影響を与える可能性が示された。これらの結果から、目標志向性を構成する認知的枠組みへの働きかけによって、目標志向性が変化する可能性が示唆された。

目標理論のモデルを発達的に検討しようとした場合、児童以上の年代と幼児との認知的枠組みの違いとして指摘されるのは、達成と特性との結びつきについてである。幼児の場合は、達成結果と「いい子／わるい子」という特性とが結びつきがパフォーマンス・ゴール志向の特徴であったが、児童以上の場合は、達成結果と知能との結びつきがパフォーマンス・ゴール志向を形成すると考えられる。つまり、発達的な変化として、達成結果と結びつく個人の特性が異なるのである。

この結びつきの変化を促すものとして、ひとつには周囲の大人からの働きかけの影響が考えられる。たとえば特に知的な達成に関しては、成功したときに正のフィードバック、失敗したときに負のフィードバックを与え、その他の領域ではそのような結びつきを促進する働きかけをしなければ、達成結果と知能とを結びつけるような認知的枠組みを形成するかもしれない。また、養育者の養育態度が、他者と比べた優越期待の内容であった場合、他者比較ができない幼児期では、認知的枠組みの形成に影響を受けていなかったが、児童期以降になるとその影響を受け、認知的枠組みの変化が生じるのかもしれない。

さらに、本論文の結果からは、個人が一方的に周囲からの影響を受けるのではないことが示唆された。このため、先生や養育者の変化を考えるだけでなく、個人の独自の発達的な変化や、周囲との関わり方の変化などを考慮する必要があるだろう。

本論文の結果は、比較的、短・中期な目標志向性の変化の可能性を示したものであったが、短期・長期的変化の過程は異なるメカニズムを持ち、さらにそれぞれのメカニズムが組み合わさって、より大きな変化が起こっているとも考えられる。今後はこのような短期的・長期的視点を組み合わせることで、動機づけの発達的な変化をモデル化することが必要ではないかと考えられる。この長期的視点による発達・変化のメカニズムの解明には、数年にわたる縦断的研究によって検討をすすめるべきであると考えられる。

引用文献

- Alessandri,S.M. & Lewis,M. 1993 Parental evaluation and its relation to pride and shame in young children. *Sex Roles*, 29,335-343.
- Ames,C. & Felker,D. 1979 An examination of children ' s attributions and achievement-related evaluations in competitive, cooperative, and individualistic reward structures. *Journal of Educational Psychology*, 71, 413-420.
- Ames,C. & Archer,J. 1988 Achievement goal in the classroom: Students' learning strategies and motivation process. *Journal of Educational Psychology*, Vol.80, No.3,260-267.
- Ames,C. & Archer,J. 1987 Mother's beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational psychology*,79,(4),409-414.
- Ames,C.A. 1984 Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A motivational analysis. In R.E.Ames,& C.A.Ames, (Ed.), *Research on motivation in education*, Vol.1, 177-207. New York: Academic Press.
- Ames,C.A. 1992 Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 ,261-271.
- Anderman,E.M., Austin,C.C. & Jhonson,A.D. 2002 The Development of goal orientation. Wigfield,A. & Eccles,J.S. (Eds.). *Development of Achievement Motivation*, 197-220.
- Anderson,C.A. & Jennings, D.J. 1980 When experiences of failure promote expectations of success: The impact of attributing failure to ineffective strategies. *Journal of Personality*, 48, 393-407.
- 青柳肇・石坂浩美 1991 幼児の内発的動機づけに及ぼす感情導入と母親の養育態度の効果. *母子研究* No.12, 29-38.
- 青柳肇・早川孝子・風間実弥子 1984 幼稚園児の達成動機・親和動機についての研究(その1)ー 達成的しつけと親和的しつけの尺度作成と園児による親のしつけ認知ー .*家族関係・親子関係の研究*, 78-89, 社会福祉法人真生会, 社会福祉研究所.
- 青柳肇・細田一秋・早川孝子 1983 幼稚園児と両親の達成動機・親和動機の研究(その1)ー 園児の動機を規定する要因ー .*家族関係の研究*, 79-89, 社会福祉法人真生会 社会福祉研究所.
- 青柳肇・宮本美沙子・福田孝子 1986 達成動機・親和動機の育成に関する親の養育態度について. *母子研究* No.7, 30-43.
- Atkinson,J.W. 1957 Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Atkinson,J.W. 1958 *Motives in fantasy, action, and society*. Van Nostrand.
- Atkinson,J.W. & Litwin,G.H. 1960 Achievement motivation and test anxiety conceived as motive to approach success and motive to avoid failure. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60, 52-63.

- Bandura,A. 1977 Self Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 81, 191-215.
- Brophy, J. 1981 Teacher Praise: A functional analysis. Review of *Educational Research*, 51, 5-32.
- Bulter,R. 1987 Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79, 474-492.
- Bulter,R. 1993 Effects of task- and ego- achievement goals on information seeking during task engagement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 18-31.
- 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*, Vol.41. No.1.
- Campos,J. & Stenberg,C. 1981 Perception, appraisal and emotion: The onset of social referencing. In M. Lamb & L.Sherrod (Eds.), *Infant social cognition* (pp. 273-314). Hillsdale, NJ: Erlbaum. 297-323.
- Crandall,V.C., Katakovsky,W. & Preston,A. 1960 A conceptual formation for some research on children ' s achievement development. *Child Development*, 31, 787-797.
- D' Andrade,R.G. 1992 Schemas and motivation. In D' Andrare,R.G. & Strauss,C.(Ed.). *Human motivation and cultural models*. The press syndicate of the University of Cambridge.
- 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*, Vlo.72, No.3, 887-906.
- Deci,E.L. 1975 *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press. 安藤延男・石田梅男(訳) . 内発的動機づけ 誠信書房 .
- Deci,E.L. & Ryan,R.M. 1985 *Intrinsic Motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci,E.L. & Ryan,R.M. 1990 A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbeir (Ed.) *Nebraska symposium on motivation* Vol.36. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci,E.L. & Ryan,R.M. 1992 The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement. In A.K.Boggiano& T.S.Pittman(Eds.), *Achievement and motivation: A social- developmental perspective*, 9-36. Cambridge University
- Dunn,J. 1987 The beginning of moral understanding: Development in the second year. In J.Kagan & S.Lamb(Eds.), *The emergence of morality in young children*, 99-111. Cambridge University Press.
- Dweck,C.S. 1975 The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 764-685.
- Dweck,C.S. 1986 Motivation process affecting learning. *American Psychologist*,

- 41,1040-1048.
- 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, 199-255. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Dweck,C.S. 1992 The study of goals in human behavior. *Psychological Science*, 3, 165-167.
- Dweck,C.S. 1996 Social motivation: Goals and social-cognitive processes. In J.Juvonen and K.Wentzel(Eds.), *Social Motivation*, 181-195. Cambridge University Press.
- Dweck,C.S. 1999 *Self-theories: The role in motivation, personality, and development*. Psychology Press, Taylor and Francis.
- Dweck,C.S. & Elliott,E.S. 1983 Achievement motivation. In E.Mhetherington (Ed.), P.H.Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology*, Vol. 4.Socialization, personality, and social development (pp. 643-691). New York: John Wiley.
- Dweck,C.S. & Leggett,E.L. 1988 A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Eccles,J. 1993 School and family effects on the ontogeny of children's interests, self-perceptions, and activity choices. In Jacobs(Ed.), *Developmental perspectives on motivation* (Vol.40,pp145-208). Lincoln: University of Nebraska Press.
- 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.
- Eccles,J.S., Wigfield,A. & Schiefele,U. 1998 Motivation on succeed. In N. Eisenberg (Vol. Ed.) and W.Damon (Series Ed.), *Handbook of Child Psychology 5th Ed.*, Vol.3, 1017-1095. New York:Wiley.
- Elliott,E.S. & Dweck,C.S. 1988 Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Elliot,A.J. & Harackiewicz 1966 Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Froud,S. 1933 New introductory lectures on psychoanalysis. W.W.Norton. 古沢平作 (訳) 1970 精神分析入門(フロイド選集 3) 日本教文社.
- Harter,S. 1978 Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*,21,34-64.
- Harter,S. 1983 Developmental perspectives on the self-system. In E.M.Hetherington (Vol. Ed.) P.H.Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology* (4th Ed., Vol.4, pp.275-385). New York:Wiley.
- Harter,S. 1998 The development of self representations. In N. Eisenberg(Vol. Ed.) and W.Damon(Series Ed.), *Handbook of child psychology* (5th Ed., Vol.3). New York:Wiley
- Harter,S. 1981 A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*,

- 17, 300-312.
- Harter,S. & Pike,R. 1984 The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55,1969-1982.
- 早川孝子・青柳肇・細田一秋 1984 幼稚園児の達成動機・親和動機についての研究 (その 2)– 幼稚園児の達成動機・親和動機と母親の達成的しつけ・親和的しつけとの関連について– *家族関係・親子関係の研究*, 90-104, 社会福祉法人真生会
- 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. & Weiner,B. 1991 A test of Dweck's model achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59(3), 226-234.
- Hayamizu,T., Ito,A. & Yoshizaki,K. 1989 Cognitive motivational processes mediated by achievement goal tendencies. *Japanese Psychological Research*, 31,179-189.
- Heckhausen,H. 1967 *The anatomy of achievement motivation*. New York: Academic Press.
- Heckhausen,H. 1984 Emergent achievement behavior; Some early developments. In J.G.Nicholles (Ed.), *Advances in motivation and achievement*, London, JAI Press.
- Heckhausen,J. 1993 The development of mastery and its perception within caretaker-child days. In D.J.Messer (Ed.), *Mastery motivation in early childhood: Development, measurement, and social processes*. 55-79. New York: Routledge.
- Heyman,G.D., Dweck,C.S. & Cain,K.M. 1992 Young children's vulnerability to self-blame and helplessness. *Child Development*, 63, 401-415.
- Heyman,G.D. & Dweck,C.S. 1998 Children's thinking about traits: Implications for judgements of the self and others. *Child Development*, 64, 391-403.
- 堀毛一也 1998 状況論と相互作用論 詫摩武俊(監) *性格心理学ハンドブック* 福村出版.
- Hull,C.L. 1943 *Principles of behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Kagan,J., Rosman,B., Day,D., Aibert,J. & Phillips,W. 1964 Information processing in the child; Significance of analytic and reflective attitudes. *Psychological Monographs*, 78, (1,Whole No.578).
- Kagan,J. 1981 *The second year: The emergence of self-awareness*. Cambridge,MA: Harvard University Press.
- 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.
- 鎌原雅彦 1995 随伴性認知 宮本美沙子・奈須正裕 (編) *達成動機の理論と展開 続・達成動機の心理学* 金子書房
- Kaplan,A. & Maehr,M.L. 1999 Achievement goal and student well-being. *Contemporary educational psychology*, 24, 330-358.
- Kelley,S.A., Brownell,C.A. & Campbell,S.B. 2000 Mastery motivation and self-evaluative affect in toddlers: Longitudinal relations with maternal behavior.

- Child Development*, 71(4), 1061 - 1071.
- Kochanska,G. & Aksan,N. 1995 Mother-child mutually positive affect, the quality of child compliance to requests and prohibitions, and maternal control as correlates of early internalization. *Child Development*, 66,236-254.
- Koestner,R., Zuckerman,M. & Koestner, J. 1987 Praise, involvement , and Intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 383-390.
- 黒沢香 1998 状況と内的プロセスの力動論 詫摩武俊(監) 性格心理学ハンドブック 福村出版
- Lee,K.H. 1999 Korean American preschoolers' motivational helplessness and its associations with beliefs about Goodness/Badness. *Journal of Research in Childhood Education*. 14(1).
- Lewis,M. & Brooks-Gunn,J. 1979 *Social cognition and the acquisition of self*. New York: Plenum.
- Maehr,M.L. & Meyer,H.A. 1997 Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, Vol.9, 4, 371-409.
- 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.
- McClelland,D.C. 1961 *The achieving society*. Van Nostrand.(林保監訳 1971 達成動機 産業能率短期大学出版部)
- McClelland,D.C., Atkinson,J.W., Clark,R.A. & Lowell,E.L. 1953 *The achievement motive*. Appleton-Century-Crofts.
- Meece,J.L. 1991 The classroom context and student's motivational goals. In M.L.Maehr, & P.R.Pintrich, (Ed.), *Advances in motivation and achievement*, Vol.7, 261-285. Greenwich, CT: JAI Press Inc.
- Midgley,C., Meahr,M.L. & Urdan,T. 1993 Manual for the patterns of adaptive learning survey [PALS]. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Midgley,C., Meahr,M.L., Hrudal,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., Hicks,L., Anderman,E.M AndermanLE., Freeman,K.E., Green,M., Kaplan,A., Kumer,R., Middleton,M.J., Nelson,J., Roeser,R.W. & Urdan,T. 2000 Manual for the patterns of adaptive learning survey [PALS]. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- 宮本美沙子 1979 *達成動機の心理学* 金子書房
- 宮本美紗子・岡野和子・依田新 1968 達成動機の育成とその規定要因, *日本教育心理学会宿題報告*, 人格形成の経験的基礎, 61-88.
- 宮本美沙子・奈須正裕 1995 *達成動機の理論と展開 続・達成動機の心理学* 金子書房
- Mueller,C.M. & Dweck,C.S. 1998 Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75,

33-52.

- Murray,H.A. 1938 *Explorations in personality* . Oxford Univ. Press.
- Murray,E.J. 1964 *Motivation and Emotion*. (八木免(訳) 1966 動機と情緒 岩波書店)
- Nicholls,J.G. 1984 Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Child Development*, 49, 800-814.
- Nicholls,J.G. 1978 Development of causal attributions and evaluation responses to success and failure. *Developmental Psychology*, 14, 687-688.
- Nicholls,J.G. 1989 *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls,J.G. 1990 What is ability and why are we mindful of it? A developmental perspective. In R.Sternberg & J.Kolligian (Eds.). *Competence considered*, 11-40. New Haven, CT: Yale Univ. Press.
- Nicholls,J.G., Cobb,P., Wood,T., Yackle,E. & Patashnick,M. 1990 Assessing students' theories of success in mathematics: Individual and classroom differences. *Journal of Research on Mathematics Education*, 21, 109-122.
- Nicholls,J.G., Patashnick,M. & Nolen,S.B. 1985 Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.
- 大久保智生 2002 青年期における個人-環境の適合の良さ・マッチング仮説の検討-動機づけを中心に- *ソーシャル・モチベーション研究* Vol.1, 51-61.
- Piaget,J. 1981 *Intelligence and affectivity: Their relationship during child development*. Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Pintrich,P.R. 2000 An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Rholes,W., Blackwell,J., Jordan,C. & Walter,C. 1980 A developmental study of learned helplessness. *Developmental Psychology*, 16, 616-624.
- Roedel,T.D, Schraw,G. & Plake,B.S. 1994 Validation of a measure of learning and performance goal orientations. *Educational and Psychological Measurement*, Vol.54, No.4, 1013-1021.
- Rotter,J.B. 1966 Generalized expectancy for internal vs. external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Ruble,D.N., Boggiano,A.K., Fledman,N.S. & Loebel,J.H. 1980 Developmental analysis of the role of social comparison in self-evaluation. *Developmental psychology*, 16, 105-115.
- Ryan,R.M. 1991 The nature of the self in autonomy and relatedness. In J.Strauss& G.R.Goethals (Eds.) . *The self: inter descriptive approaches*. New York: Springer-Verlag, 208-238
- Ryan,R.M. & Deci,E.L. 2000 Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55,68-78.
- Schunk,D.H. 1992 Effects of effort attributional feedback and children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74, 548-556.
- Skinner,E.A. 1995 *Perceived control, motivation & coping*. SAGE Publications,Inc.

- Smiley,P.A. & Dweck.C.S. 1994 Individual differences in achievement goals among young children. *Child Development*, 65, 1723-1743.
- Stipek,D.J. 1984 Young children's performance of expectations: Logical analysis or wishful thinking? In J.G.Nicholls(Ed.), *Advances in motivation and achievement*. Vol.3. The development of achievement motivation (pp.35-56). Greenwich, CT: JAI Press.
- Stipek,D. 1983 A developmental analysis of pride and shame. *Human Development*, 26, 42-54.
- Stipek,D., Recchia,S. & McClintic,S. 1992 Self-evaluation in young children. *Monographs of the society for research in child development*. No.226, 57(1).
- Stipek,D., Feiler,R., Daniels,D. & Milburn,S. 1995 Effect of different Instructional approaches on young children's achievement and motivation. *Child Development*, 66, 209-223.
- 高崎文子 1997 幼児の課題遂行における目標志向と承認欲求との関連. *ヒューマンサイエンスリサーチ*, Vol.6, 221-229, 早稲田大学大学院.
- 高崎文子 1999 達成場面における幼児の目標志向と承認との関係. *ヒューマンサイエンスリサーチ*, Vol.8, 51-61, 早稲田大学大学院.
- 高崎文子 2000 達成場面で幼児が受けるフィードバックと達成行動との関連. *ヒューマンサイエンスリサーチ*, Vol.9, 71-82, 早稲田大学大学院.
- Urduan,T.C. 1997 Achievement goal theory: Past results, future directions. In M.L.Maehr, & P.R.Pintrich, (Ed.). *Advances in motivation and achievement*, Vol.10, 99-141. Greenwich, CT: JAI Press Inc.
- Weiner,B. 1985 An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner,B. 2002 Social emotions and personality inferences: A scaffold for a new direction in the study of achievement motivation. 8th International conference on motivation, Workshop on Achievement and Task motivation. Unpublished manuscript.
- Weiner,B. 1980 *Human Motivation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Wenzel,K.R. 1995 New perspective on motivation at school. In J. Juvonen & K.R.Wenzel (Eds). *Social motivation: understanding children's school adjustment*, Cambridge University Press.
- Wenzel,K.R. 2002 The contribution of social goal setting to children's school adjustment. In Wigfield,A. & Eccles, J.S. (Eds.), *Development of achievement motivation*. Academic Press, Inc. 221-246.
- White,R. 1959 Motivational reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66.
- Wigfield,A. & Eccles,J. 2002 Introduction. *Development of achievement motivation*, 1-11. Academic Press,Inc.
- Winterbottom,M.R. 1958 The relation of need for achievement of learning experiences in independence and mastery. In Atkinson, J.W. (Ed.). *Motives in fantasy, action, and society*. Van Nostrand, 453-478.

Yamanouchi,H. & Tanaka,K. 1998 Relations of autonomy, self-referenced beliefs, and self-regulated learning among Japanese children. *Psychological Reports*,