

## 社会的動機づけの発達と学業達成過程

— 社会的責任目標研究に関するレビュー —

中 谷 素 之

### 1. 教室の社会的文脈における学業達成 社会的責任目標へのアプローチ

- (1) 児童の学習を取り巻く今日の教育的問題  
—社会的動機づけの観点から—
- (2) 児童の社会的コンピテンスと学業達成
- (3) 従来の達成動機づけ研究の流れ
  - ① アトキンソンの期待—価値モデル
  - ② ワイナーの原因帰属理論
  - ③ 達成目標理論
- (4) これまでの達成動機づけ研究の問題点
- (5) 動機づけへの社会的視点の導入
- (6) 社会的責任という概念
- (7) 目標の定義

### 2. 社会的責任目標が学業達成に影響を及ぼすプロセス

- (1) 教室内の人間関係を媒介とした学業達成プロセス
  - ① 児童—教師の人間関係と学業達成
  - ② 児童間の人間関係と学業達成
- (2) 学習行動を媒介とした動機づけプロセス

### 3. 社会的責任目標を規定する要因

- (1) 社会的責任目標に影響を及ぼす要因
- (2) クラス構造に関する先行研究
- (3) 社会的責任目標を促進するクラス構造
  - ① 規範：説得的な規範教授による規範の内化
  - ② 協力：児童どうしの相互作用による規範、役割期待の学習
  - ③ 親和：親密な人間関係による規範、期待の促進

### 4. まとめと今後の展望

### 1. 教室の社会的文脈における学業達成 社会的責任目標へのアプローチ

- (1) 児童の学習を取り巻く教育的問題  
—社会的動機づけの観点から—

現在、学校教育はさまざまな困難な問題に直面している。いじめや不登校など、子どもたちは多くの解決の難しい問題を抱えている。またそれによって学校現場や教師は学級経営や生徒指導などにおいて大きな負担を負わざるをえず、その対応や行動に日々追われているような状況である。このような今日の難しい教育的問題は、現代に生きるわれわれが避けては通れない、重要なものであることは間違いない。

子どもの学習について考えてみても、同様に多くの難しい教育的問題があることが考えられる。義務教育における学習内容の削減や、生活科や総合的な学習の時間の導入などに見られるように、いかなる学習内容が子どもに与えられるべきかは今日多くの議論のある問題である。またその一方で、子どもの知的な遅れや学習不適応などにみられるように、学習についていけない子どもの問題も深刻である。

これらの問題を考える際にひとつの重要な観点は、子どもの学習意欲をどうとらえるかということであると考えられる。学習内容の削減、再構成や体験的学習の導入は、子どもの学習への関心や意欲をどう育てるかという問題と密接に関連している。また、学校における学習不適応の問題は、学習に対して関心がもてず、無気力状態になっている子どもにどのように関わればよいかという学習意欲の問題としてとらえることが可能である。このように、今日の学校教育の諸問題における重要な側面に学習意欲の問題があるといえる。

子どもの学習意欲については、教育心理学の領域では学習動機づけの問題としてとらえられてきた。動機づけとは、ある課題や対象に対する認知的、感情的な喚起の過程のことをいう。子どもが学習に取り組む背景には、それを支える心理的要因として、学習への動機づけがあ

ると考えられるのである。学習に対して興味や関心を持ち、「勉強が面白い」と感じられるならば、学校におけるさまざまな学習にも積極的な態度をもつことができるであろう。一方、「勉強がつまらない」「勉強に興味もてない」と感じ、受け身な、あるいは消極的な学習態度しか示せないとすれば、毎日の学校生活は興味のない事柄を仕方なく学ぶだけの時間になりかねない。そして学習に対して動機づけをもてるか否かは、授業に対する興味や関心を決めるだけでなく、教室や学校での生活全般に対しての適応を左右する、非常に重要な要因であるといえるのである。

さて、学習動機づけの問題について考える際に、特に重要な論点のひとつとして、子どもの学習は教室という社会的場面で行われているということが挙げられる。教室場面では、他者との関わりの中で学習が成り立っており、それが教室場面における学業達成を特徴づけているといえる。すなわち、児童のもつ社会的動機づけが、教室における学習に直接的、間接的に意味ある影響を及ぼしていると考えられるのである。以下に、教室場面における学業達成の特質に注目し、検討してゆく。

## (2) 児童の社会的コンピテンスと学業達成

教室場面における児童の学業達成には、さまざまな要因が関わっている。例えば、認知的能力や学習スタイル、あるいは学習方法といった要因が、子どもの学業達成に影響していることは多くの研究から知られているところである。すなわち、これまでの動機づけ研究では、学業関連要因と学業達成とのつながりに焦点を当てた研究が数多くなされ、積み重ねられてきたといえる。

その一方、児童がどのような学業的特性をもつかだけではなく、どのような社会的な特性をもっているかということも学業達成に関係している可能性がある。必ずしも多いものではないが、これまでいくつかの研究から、児童の社会的特性と学業達成との重要な関連が指摘されている。例えば坂元・島田・木村・永岡（1976）は、教師及び児童・生徒を対象として、学習意欲の高い児童・生徒の行動特性に関する検討を行っている。その結果、学習意欲の高い児童・生徒には、学習に対する積極的、探究的な行動特性とともに、「自分の仕事を責任をもってやる」ことや「仲間と仲良くやる」こと等の、社会的な特性もみられることが明らかにされた。これはすなわち、学習意欲の高い子どもが、単に学習に対する積極的な態度をもつだけでなく、集団生活の下で他者との良好な関係を持ち、適応的な社会的関わりをもつことが示唆していると思われる。

また Feshbach & Feshbach（1987）は、児童の社

会性に関する諸要因と、学業達成との関連を検討している。その結果、児童のもつ共感性などの向社会的な要因が、学業達成と強い関わりをもっていることが示された。思いやりのように一見学習とは全く関係がないような社会的要因が、教室においては学習と密接な関連をもっていることがこのような結果から考えられるのである。

現実の教室場面について考えてみると、児童は必ずしも単独で学習しているわけではないことがわかる。授業場面での教師とのやり取りや、あるいは友達どうしで協力して課題に取り組むことなどの、多くの社会的な相互作用の中で、児童は学習活動を行っているのである。このように、教室での学習活動の多くが社会的関わりの中で行われていることを考えると、児童のもつ社会的要因が、学業達成に影響を与えていることは十分に考えられる。

## (3) 従来の達成動機づけ研究の流れ

ところでこれまで達成動機づけ研究には、様々な理論的枠組みが提示されてきた。古くは McClelland による達成動機論（McClelland, 1961）によって強調されたように、動機づけは人間行動を説明するための重要な概念として焦点づけられてきた。そして今日まで、いくつかの主要な動機づけ理論が展開されてきている。以下に、動機づけ研究における主要な理論について述べていきたい。

### ① アトキンソンの期待—価値モデル

Atkinson（1964）は達成動機づけを期待×価値によって説明する理論を確立した。すなわち、彼によれば、個人の達成動機づけの強さは、成功への期待と成功への誘因価の乗算によって規定されるという。成功への期待は、成功接近傾向（Ms）から失敗回避傾向（Maf）を引いたものとして定義され、また成功への誘因価は、成功への主観的確率（Ps）から失敗への主観的確率（Pf = 1 - Ps）を引いたものとして定義される。従って、最終的な達成傾向の強さは以下のように定義される。

$$\text{達成傾向 (Ta)} = (\text{成功接近傾向 (Ms)} - \text{失敗回避傾向 (Maf)}) \times (\text{成功への主観的確率 (Ps)} - \text{失敗への主観的確率 (1 - Ps)})$$

この数式によれば、達成傾向（Ta）が最大になるのは  $P_s = .50$  のときであり、主観的成功確率が50%の際に動機づけがもっとも高くなることになる。すなわち、成功する確率と失敗する確率が半々になるときに、動機づけは最大になると考えたのである。

このようにアトキンソンは、達成動機づけを数理的な原理に基づく理論として体系化し、動機づけの内的メカ

ニズムのモデルを提示したのである。

② ワイナーの原因帰属理論

また、その後の達成動機研究の中で最も著名なもののひとつとしてワイナーの原因帰属理論があげられる(Weiner, 1986)。ワイナーは達成動機づけにおいて、達成事態においてその結果をどのように推測するかが次の行動への動機づけを規定すると考えた。このような原因の推測の仕方によって、課題達成の期待と価値が規定されるため、その結果としてその後の達成への動機づけが影響されると考えられるのである。彼は達成事態における成功、失敗をとらえるための原因次元として、統制の位置次元と安定性の次元の2つを取り上げた。統制の位置次元とは、その原因が自分の内部にあるか外部にあるかによって決められる。自分の能力や努力によって課題に成功したと考えるならば、自分自身のプライドを高め、ポジティブな感情を引き起こすことになるであろう。また安定性の次元では、その原因が時間的に安定したものであるかどうか問題とされる。成功が自分の能力という比較的安定した要因に帰属されれば、次の課題においても同様に成功することが見込まれるため、次の課題への期待は高くなるであろう。このように、統制の位置次元は感情に影響し、安定性の次元は次回への期待に影響すると考えられる。

さらにその後ワイナーは、3つ目の原因次元である統制可能性の次元を提唱した。例えば先の2つの原因次元において、努力と気分はともに内的で不安定な要因であり、同じ原因次元に位置付けられながらも、実際にはその内容は大きく異なっている。そこでその原因が行為者によって統制可能かどうかという統制可能性次元が取り上げられた。この次元では、努力は統制可能、気分は統制不可能として、異なる原因次元に位置付けられることとなる。このように、ワイナーによる達成動機づけの原因帰属理論では、原因は3次元8要因に分類され、その後の達成行動との関連が議論されている。

また、近年では、ワイナーは原因帰属理論を達成領域

だけにとどまらず、社会的行動の領域にも広げる試みを提唱している(例えばWeiner, 1995)。特にそこでは、社会的な判断や推論における原因帰属を中心として、援助行動や言い訳(Excuses)などについて、原因の次元からの分析、考察を行なっている。

③ 達成目標理論

ワイナーの原因帰属理論では、学習の成功や失敗の原因をどのように考えるかによって、その後の達成行動が規定されるという、いわば過去の学習結果への認知から動機づけをとらえようとするものであった。一方近年の動機づけ研究では、学習に対する目標や志向性、すなわちこれからの学習に対する見方や考え方から動機づけを理解する試みが注目されている。このような一連の研究は、達成目標理論として知られている。

達成目標研究の主要な理論家のひとりに、ドウェックがあげられる。彼女は1970年代から動機づけ研究を精力的にすすめてきた研究者である。そして1980年代後半に達成目標理論の枠組みを構成し、主張するに至った(Dweck, 1986; Elliott & Dweck, 1988)

達成目標理論においては、学習において個人のもつ目標は大別して2つに分けられる。第1は、『新しいことを知ることが楽しいから』『何かにチャレンジすることが面白いから』などであり、ある課題を学習し、それに熟達することが目標となっていることから、学習目標(learning goal)と呼ばれる。第2には、『良い成績を取りたいから』『先生から叱られたくないから』などであり、学習は良い成績を得ることや、悪い評価を避けるために行われるものであり、課題を遂行し、よい成績を出すことが目標となることから、成績目標(performance goal)と呼ばれる。

個人がどのような達成目標をもつかによって、その後の学習態度や努力が異なることが考えられる。学習目標をもつ子どもは、学習それ自体に動機づけられているため、難しい問題に向かうときでも『これはチャレンジしがいのある問題だ』『こういう難しい問題を解いたらいい

知能観	目標志向	能力に対する自身	行動パターン
固定的 (知能は不変的)	→ 成績目標 (能力に対するよい評価を得、悪い評価を避けることが目標)	高い →	熟達志向 (挑戦志向・忍耐強さ)
		低い →	無気力 (挑戦を避ける忍耐力のなさ)
増大的 (知能は可変的)	→ 学習目標 (能力を高めることが目標)	高いあるいは低い →	熟達志向 (挑戦志向・忍耐強さ)

Figure 1 達成目標と達成行動パターン (Dweck, 1986)

つも以上の満足が得られるだろう』と考え、粘り強く取り組もうとするであろう。しかし、勉強でよい評価を得ることが目標である成績目標をもつ子どもの場合は、『もし間違えたら恥ずかしい』『がんばってもきっとできないだろう』と考え、努力するよりもあきらめてしまうと思われる。よい成績をとり、周囲から評価されることが第1とされる成績目標をもつ生徒は、容易には解けないような困難な課題に向うときには、やる気を失い、努力を放棄してしまう可能性が高いのである。

これらの目標には、その個人のもつ知能観が深く関わっているという。知能観とは、知能や能力をどのようにとらえているかという一種の信念のことである。知能というのは生まれつき決まっているもので、その後の努力で変えられるものではない、という固定的な知能観をもつものは、能力に対するよい評価を得ようとするため、成績目標をもちやすい。一方、能力は可変的で、努力によって伸ばすことができるという増大的な知能観をもつものは、能力を発揮し、高めようとするため、学習目標をもちやすくなる。

それ以外にも、Nicholls (1984) や Ames (1984) といった研究者が達成目標関連の研究を積極的に進めているが、これらの研究者を含む達成目標研究の大きな枠組みとしては、ドウェックの提起する学習に対する適応的目標対不適応的目標という構造である点が共通している。また最近の達成目標研究の新たな流れとして、目標を3分類する立場がみられる（例えば Elliott, McGregor, & Gable, 1999; Church, Elliot, & Gable, 2001 など）。これらは学習志向目標と成績志向目標のうち、成績志向目標を成績—接近目標と成績—回避目標に区別し、3つの目標パターンを提唱したものである。しかしこれらの研究においても、学習に対する促進的な目標に対して、学習に対して抑制的、消極的な目標が2分類されるというパターンを基にしたものがほとんどであり、基本的にはももとの2分類による達成目標研究の展開のひとつとしてとらえるのが妥当であると考えられる。

#### (4) これまでの達成動機づけ研究の問題点

このように、これまで達成動機づけに関する研究はおよそ半世紀にわたって数多くなされてきた。そしてこれらの理論に基づく研究から、理論的、あるいは実践的に多くの有意義な知見も積み重ねられてきている。

しかし、これまでの動機づけ研究にもいくつかの問題があると考えられる。そのひとつに、社会的な文脈における動機づけという観点がこれまで十分に考慮されていない、ということが挙げられる。すなわち、学業達成に

関するこれまでの研究では、学業関連の要因のみが扱われており、児童のもつ社会的な要因に関して研究された例はほとんどみられない。すなわち、これまでの研究においては、動機づけに対する社会的視点が欠如していたと考えられる。

例えば原因帰属理論では、学業成果の原因帰属が次回のパフォーマンスに大きく影響していることを示している。しかしそれは学業成果に関する認知と学習行動との関連が明らかにされたものであり、それ以外の要因のもつ学習への影響という点については扱われていない。また近年ワイナーは社会的場面における原因帰属の問題に取り組んでいる (Weiner, 1995) が、逆にそこでは社会的な出来事や結果の原因帰属と感情生起のプロセスのみが注目され、学業領域と社会的な要因あるいは認知との関わりについては議論されていない。

また、達成目標研究においても、同様の問題が指摘できると考えられる。達成目標研究では多くの場合、学習に対して適応的で、学業促進的な機能をもつ学習目標に対して、学業達成に抑制的に働くと考えられる成績目標というように二分され、学業達成に対する対比的な目標が扱われている (Dweck, 1986)。しかし、そこでは学業関連以外の目標に関しては全く検討されていない。教室場面が社会的相互作用を通じた学習の場であるという特質を考えると、児童のもつ社会的要因と学業達成との結びつきについて十分に検討しなければならないであろう。このようなことから、教室における児童の社会的目標と学業達成との関連をふまえた視点が必要になると考えられる。

#### (5) 動機づけへの社会的視点の導入

Wentzel は、学業領域の目標に限定されたこれまでの研究の問題に注目し、学業達成における生徒の学業的及びそれ以外の多様な目標 (Multiple Goals) が学業達成に及ぼす効果について、一連の研究によって検討している。Wentzel (1989) は高校生を対象とした面接調査の結果得られた教室における12の目標が、学業成績 (G.P.A.) に及ぼす影響について検討した。その結果、学業的な目標 (「新しいことを学ぶこと」や「物事を理解すること」など) だけではなく、社会的な目標 (「信頼できる、責任ある行動をすること」や「時間通りに物事を行うこと」など) をも強くもっている生徒の方が、そうでない生徒に比べ、より高い学業成績を修めていることが示された。さらに、このような社会的目標と学業達成との関連は、標準化された学力テスト (S. A. T.) との間にはみられなかった。すなわち、生徒のもつ社会的目標は、教室場面での成績ではなく、基本的な知的能

力テストの得点を指標とした際には、学業達成を予測しなかったのである。Wentzel (1989) は、これらの結果から、教室という社会的文脈における学業達成の特徴、そしてそこにおける社会的目標の重要性について指摘している。また Wentzel (1991a; 1993) では、社会的な目標の中でも、特に重要な意味をもつ目標として、社会的責任目標 (Social Responsibility Goal) の概念を提唱している。社会的責任目標については後述するが、簡潔にいうならば教室における規範やルールを守り、対人的に円滑な関係をもとうとする目標である。最近の研究で、Wentzel は、この目標が、学業成績だけではなく、児童の仲間関係や対人的問題解決方略 (Wentzel, 1991a)、あるいは教師や友人からの社会的受容 (Wentzel, 1994) などの、教室における重要な社会的要因にも大きな影響を及ぼしていることを明らかにしている。

一方わが国では、児童の社会的な目標に注目した研究はほとんどみられない。社会的目標に近い概念を扱っている研究としては、中山 (1983) の提起する社会的志向性などがあるが、そこで定義される概念は、社会的に顕現的な行動への傾性という、広義で比較的あいまいなものだという問題がある。概念的により明確で、これまでの研究 (Wentzel, 1991a; 1994) から、児童の社会的行動や対人関係といった教室における重要な社会的コンピテンスと関連していることが明らかにされている社会的責任目標について検討すること、そしてこのような視点から児童の目標と学業達成との関連について考察を加えることは有意義であるといえる。

## (6) 社会的責任という概念

ここで社会的責任という概念について改めて考えてみたい。社会的責任という概念は、これまでの心理学研究のなかで扱われることはそれほど多くはなかった。しかし社会心理学の援助行動研究の領域においては、社会的責任を扱ったいくつかの研究がみられる。それらの研究では、社会的責任は主に個人の援助行動や向社会的行動に影響する要因として取り上げられてきた。Berkowitz (1964) による古典的研究では、援助行動の規定因に関する研究として、個人のもつ援助への志向である社会的責任規範と、実験状況における援助傾向との関連について注目している。その結果、問題解決において他者から助けられた経験をもつものにおいて、特に社会的責任規範の程度との関連が見られた。つまり援助の互恵性が顕著になる条件において、社会的責任規範の効果が強くなると考えられるのである。また Schwartz (1973) では、援助行動に関連する人格的要因として、社会的責任および社会的感受性と援助行動傾向の関係を

検討している。そこでは、他の人のために行動しようとする社会的責任が低いものは、思いやりや信頼性などの面で低く評価され、また援助行動とも負の関連が見出された。

このように、社会心理学の中では社会的責任の概念について扱っている研究例を見出すことができる。しかしこれらの研究は、体系的にまとめられたり理論化されているとは言い難いものであり、また援助行動に関わる一要因としてとらえられるにとどまっているといえる。そしてその後、このような援助行動の規定因としての規範については援助規範や互恵性規範などのより細かい用語として概念化されるようになっていく。

一方、社会的責任の概念は、教育学や社会学などの領域においても扱われてきた。それらにおいては、社会的責任は市民性教育の中心的な構成要素としてとらえられてきた。現代の民主主義社会において、よりよい市民としての役割や義務を認識し、それを積極的に果たそうとする傾向としてとらえられてきた社会的責任は、個人が社会の中で適応的に生きてゆくために必要なものであるといえる (Berman, 1997)。そして、そのような社会的責任そのものが、教育において達成すべき目標であるとしてとらえられ、実際のアメリカの公教育における教育目標などにもそのような内容が見出されている (Wentzel, 1991a)。

近年 Ford (1992) は、パーソナリティ心理学の立場から、個人的目標 (Personal Goals) の重要性を指摘する中で、社会的責任の概念について議論している。すなわち Ford (1992) によれば、個人の目標は、個人そのものに結果をもたらす、個人内で完結するものと、他者や社会に対して何らかの結果をもたらす、環境との相互作用によって定義されるものと大きく2分される。そのうち社会的責任は、個人—環境間の相互作用目標として位置付けられる。そしてその内容は、対人的な接触を維持し、社会的、道徳的なルールに沿うこと、社会的な役割や義務に合わせることへの志向ととらえられている。

このように、社会的責任に関するこれまでの研究にはいくつかの異なる考え方や立場が存在している。しかしそれらに共通する点として、社会的あるいは対人的な期待や規範、あるいは役割を認知し、その上でそれに沿おうと志向する心理的傾向があることが挙げられるであろう。社会的責任の概念には、このような規範の認知と志向という2つの過程が含まれていると考えられる。

本論では、Ford (1992) および Wentzel (1991) と同じく、パーソナリティ発達の重要な一側面としての社会的責任概念に注目する。これらには、規範の認知と志

Table 1 人間の目標分類 (Ford & Nichols, 1991)

望ましい個人内結果	
感情目標	エンターテイメント：興奮や喚起を経験する，飽きを避ける 静穏：心の平穏を経験する，ストレスの過大な喚起を避ける 幸福：楽しみ，満足，幸せの感情経験 身体感覚：快樂の肉体感覚 身体的至福：強く，健康で，身体的に強壯
認知目標	探索：好奇心を満足させる，新しい情報を認知する 理解：知識を得ること，何かを理解すること 知的創造性：新たな考えを形成し，表現する ポジティブ自己評価：できる，価値があるという感覚
主観的体制化目標	統一：調和，凝集，一つの間感，一体感 超越：特別の，理想化した，精神的な状態を経験すること
望ましい個人-環境間結果	
自己主張的社会関係目標	個別性：独自で，特別な，異なるという感情 自己決定：自由あるいは個人的統制の感覚を経験する 優越性：勝利，地位，成功によって他者と比較する リソース獲得：他者からの承認，支援，援助，助言を得る
統合的な社会関係目標	所属性：愛着，友好性，親密感，コミュニティの感覚を形成し，維持する 社会的責任性：对人的コミットメントを維持し，社会的，モラルルールにそって社会的役割義務にあわせる 等価性：平等，正義，相互性を促進する 資源供給：承認，支持，援助を与える
課題目標	マスターリー：達成や進歩の基準に挑戦する 課題創造性：創造的な活動を構成する 管理性：日常生活課題の順序，生産性を維持する 材料取得：お金や物を獲得する 安全：傷つかない，身体的安全性，危機からの自由

向という2つの過程が反映されており，社会的責任概念として適切なものと思われる。そして社会的責任について，Wentzel (1991a) に基づいて，「社会的なルールや役割への期待を守ること」という定義を用いるものとする。

## (7) 目標の定義

また，本論での目標の定義についても述べておく。目標は，動機づけ研究の中でも，特に重要な意味をもつ概念である (Pervin, 1989)。これまで目標概念に注目した多くの研究がなされてきており，近年特にさかんになってきている。しかし，何を個人の目標ととらえるかについては，理論的な立場によって，あるいは研究者によって異なり，必ずしも統一的な定義はみられない。これまでの目標研究において，目標概念の定義に関する主要な立場には，以下のようなものがあげられる。

第一は，目標をその内容から定義する立場である。前述したように，Ford & Nichols (1991) は，人間の目標をその内容的性質から24の目標に分類している。それらは，個人内に結果をもたらす目標と個人-環境的に結果をもたらす目標の2つに大別され，それぞれが3つの上位目標をもち，個別的な目標がその下に位置づけられる。彼らは，個人の目標はこのような階層的構造を成していると考え，さまざまな領域やさまざまな対象における人間一般の目標をこのように分類した (Table 2 参照)。

第二に，目標を自己効力や社会的学習に関する理論からとらえる立場がある。Bandura (1986) は，自己効力に関する彼の理論の中で，期待の概念を結果期待と効力期待とに分けて論じている。結果期待とは，この行動を遂行することによって，どのような結果がもたらされるかを期待するものであり，効力期待とは，自分自身がその行動を遂行する能力をもっているか否かに関する期待である。そのような彼の理論において，課題達成の際の目標が重要な意味をもつとされている。そこにおいては，個人の目標は課題の困難さや達成への近接性，特殊性ととらえられている。ある課題を遂行する際に，その課題がどの程度困難であるか，すなわち挑戦のレベルは目標のひとつの属性として同定される。またその個人にとって達成がどの程度近接したものであるかは目標の近接性ととらえられる。そして目標の特殊性とは，その課題達成がそれ以外の場面や状況にどの程度般化可能かということを表している。Bandura (1986) は，これらの3つの側面から，ある特定の課題達成における目標が規定されるとしている。

また近年の学業達成に関する研究では，目標は学習に対してどのような指向性をもっているかという点から捉えられてきた (例えば Dweck, 1986; Nicholls, 1984 など)。このような達成目標理論では，学習における目標の機能や形成過程に関して数多くの知見が積み重ねられてきた。達成目標理論においては，目標は，個人の学習指向性，すなわち何を学習ととらえるか，という個人

の学習観とほぼ同義のものとして考えられてきた。

本論における目標のとらえかたは、以下の2つの点から特徴づけられる。まず第一に、本研究では、目標の内容に注目することである。従来達成目標研究では、教室における個人の目標は、なぜ学習をするのか、という、学習の理由(why)という観点からとらえられてきた。そこでは、目標は、能力やコンピテンスを増大させることや、正の評価を得、負の評価を避けることといった、二つの対照的な目標として扱われてきた。本研究では、目標を、理由の観点よりも内容の点からとらえ、教室において何を(what)成し遂げようとしているか、に注目し、定義するものとする。第二に、本研究では、教室における個人の目標を、学業的なものに限らず、非学業的なものも含めてとらえる。達成目標研究では、目標は主に学業領域に限定されており、非学業的なものに関してはほとんど取り扱われてこなかった。しかし、教室場面において、児童は、学業的な目標とともに、非学業的な目標をも追求しており、それらの両方の目標が、学業達成に影響を及ぼしていることが明らかにされている(中山,1983; Wentzel, 1989; 1993a)。これらの点から、本研究では、児童個人のもつ目標を「個人が、所与の状況において成し遂げようとするところのもの(Wentzel, 1994参照)」として定義する。

## 2. 社会的責任目標が学業達成に影響を及ぼすプロセス

### (1) 教室内の人間関係を媒介とした学業達成プロセス

社会的責任目標は、教室における人間関係と深い関わりをもつと考えられる。なぜなら、社会的責任目標をもつ児童は、教室内の社会的な規範や対人的な期待に対して適応的な態度や行動が可能になると考えられるためである。社会的責任目標によって教室における人間関係が円滑に形成されることにより、授業への意欲や教科学習への動機づけが促されることが考えられるのである。中谷(1996; 印刷中)は、このような社会的責任目標と学業達成とを結びつける過程について注目し、まずこのような教室内の人間関係を媒介としたプロセスについて検討した。

#### ① 児童—教師の人間関係と学業達成

学校の中で教師とどのような関わりをもつかということは、児童の学校生活にとって非常に大きな問題である。教師はクラスをまとめ、様々な活動を主導してゆく立場であり、児童ひとりひとりに対する影響も大きいといえる。さらに学級担任がクラスのほとんどすべての科目を教授し、生活指導も行う小学校では、教師の影響はとり

わけ大きいものである。

そのような教師と児童との関わりに影響する重要な要因のひとつとして、児童のもつ社会的責任目標があると考えられる。社会的責任目標をもつ児童は、周囲からの期待や規範に沿った行動が可能であるため、教師からの好ましい認知を引き出し、それによって教師との積極的な関係を築きやすくなるであろう。そしてそれは結果的に、児童の学習の促進や学業達成へと結びつくことが考えられる。このような社会的責任目標の学業達成への影響プロセスについて、中谷(1996)では、目標→行動→教師—児童関係→学業達成 というモデルを提起し、実証的に検討した。

社会的責任目標をもつ児童は、教室においても社会的に責任ある行動を示すことが知られている(Wentzel, 1991b; 1994)。そして教師は、協力的、規範的などの、社会的に責任ある行動をとる児童を好み、受容していることがBrophy & Everton (1981)により明らかにされている。また、児童にとって、教師から受け入れられることが、直接学業成績を規定しているわけではない。そこでは、教師から受容されることによって、児童のクラス適応や学習への関心や意欲が高められ、結果的に高いレベルの学業成績が導かれる、というプロセスが考えられるのである。Brophy & Good (1974)は、教師が積極的に関心をもつ生徒に対して、学業促進的な働きかけをもちやすいことを明らかにしている。一方、教師が関心をもたない生徒では、そのような働きかけは見られなかった。このことから、教師から受け入れられている児童は、学習場面において、学習に対する興味や関心が高められるような相互作用の機会をより多くもちやすいことが示唆される。つまり、実際の授業や個人指導などの場面で、教師から受け入れられている児童は、教師からのより丁寧な学習指導やわかりやすい教授を受けることによって、教科学習に対する興味・関心や意欲が高められていると考えられるだろう。さらに、児童にとって教師とは、教室の活動を管理、運営する、学級生活全般に大きな影響を与える権威的な存在である。このことから、教師からの受容が児童のクラス適応を促し、授業やその他の学習場面へのモラルを高める要因となっている可能性が示唆される。そして児童の教科学習に対する関心・意欲の高さは、結果的に学業成績にも影響を及ぼすと考えられる。

一方、学業的目標に関するこれまでの研究では、学業的目標がある特定の達成行動パターンを導くことが示されてきた。そしてその達成行動が、学業達成に対して促進的、あるいは抑制的に影響することが指摘されてきた(Dweck, 1986)。また、学業的目標によって導かれる、

学習への努力指向、達成指向などといった児童の学業関連の行動に対して、教師が好意的に認知し、受容する可能性も考えられる。そしてそれによって児童が教室における学習に対して関心をもち、意欲的に取り組むことが考えられる。

## ② 児童間の人間関係と学業達成

また、児童の社会的責任目標と学業達成とを媒介するもうひとつの重要な要因として、友人との関係をあげることができる。児童の社会的な目標及び行動は、教室における対人的受容に積極的に影響していることが明らかにされている (Wentzel, 1994)。そして児童の友人関係と学業達成との深い関わりを示唆する研究もみられる。例えば Green, Forehand, Beck, & Vosk (1980) は、観察法、ソシオメトリックテスト、教師評定、児童評定という4つの多面的な測度を用いて、児童の友人関係と学業達成との関連について検討している。その結果、友人からの受容されている、あるいは友人との積極的な相互作用をもっている児童は、高い学業成績を修めていることが明らかにされた。一方、友人から拒否されている児童は、学業成績のレベルが低い傾向にあった。教室の中で児童は、クラスメイトと多くの時間を過ごし、様々なやりとりを通じて学習活動を行っているのであり、児童のもつ友人関係が学業達成に大きな影響をもつことは十分に考えられることである。Schunk (1987) は、児童は学習課題を達成するために、互いに学業的、社会的なコンピテンスをモデリングすることで、情報を交換し合うことを指摘している。授業場面や小集団学習などの場面で、友人との関係や相互作用は、学習内容の習得や学業関連の情報の交換などに影響しており、結果的に児童の学業達成にも深い関わりをもつと考えられる。また、友人との関係は、児童の学級内の適応にも大きく影響しているであろう。また Eisenberg (1992) は、向社会的な児童は、社会的スキルに優れ、高い適応性をもっていることを述べている。クラスの友人から受け入れられ、友好的な関係をもつことのできる児童は、クラスでの活動に積極的にになり、そのなかでも中心的な課題である学習活動にも積極的に取り組む意欲をもつようになることが考えられる。

これらのことから、友人との関係は、教室における児童の積極的な学習活動や学業達成に重要な役割を果たしている要因であると考えられる。中谷 (印刷中) は、友人からの受容を媒介とした社会的責任目標の学業達成への影響プロセスについて、実証的に検討を加えた。その結果、仮定された目標→行動→友人関係→学業達成 というプロセスが確かめられた。

## (2) 学習行動を媒介とした動機づけプロセス

これまで述べてきた2つのプロセスでは、社会的責任目標が教室における人間関係を媒介として学業達成を導くという関連について焦点を当てた。しかし一方で、児童の社会的責任目標は教室内の人間関係だけではなく、学習行動に対しても影響を及ぼしている可能性が考えられる。

中谷 (1998) では、このような学習行動を媒介とした社会的責任目標の学業達成過程について検討した。社会的責任目標をもつ児童は、教師から、あるいは学級内に存在する明示的・暗黙的な規範を重視し、他者からの期待を遵守しようとする傾向をもつ (Wentzel, 1991b)。そのため、教室において大きく価値づけられている学習に対しても、教師からの要求や期待、そして教室内の学習に対する規範を認知し、それを守ろうとすると考えられる。それによって、教師から教授される具体的な学習方法を認知し、それを自らの学習行動に内在化するようになるであろう。つまり、社会的責任目標は、教師から期待され、奨励されている、効果的な学習行動を児童が習得する際に、促進的に機能すると考えられる。そのような社会的に期待されている学習行動の習得、遂行は、学業成績や教科学習への自信 (コンピテンス) にも積極的に反映されるであろう。逆に、社会的責任目標の低い児童は、教室内の学習行動規範や教師からの学習行動期待に対して適応的でないため、教室内で期待されている学習行動の獲得が困難になると考えられる。そして、結果的に学業達成においても抑制的な影響がもたらされる可能性がある。このようなプロセスについて、中谷 (1998) では、学習行動を媒介した学業達成プロセスについて検討し、このようなプロセスが確かめられる結果を見出した。

## 3. 社会的責任目標を規定する要因

### (1) 社会的責任目標に影響を及ぼす要因

これまで述べてきたように、教室場面における児童の学業達成過程には、社会的責任目標が重要な役割を担っていることが考えられる。そうであるならば、児童の学習への動機づけを高め、高いレベルの達成を獲得するための方策を探るためには、児童の社会的責任目標がどのような要因によって規定されているのかについて検討する必要がある。

本論では特に、児童が主に学習に従事し、生活の多くの時間を過ごす場面であり、さらに学業的、社会的に様々な影響を受けていると考えられる、クラスの要因に焦点を当てるものとする。これまでの研究では、社会的責任目標に影響する要因という問題を扱った研究はほとんど



みられない。そのため、まず社会性の発達に関する先行研究から、児童の社会的責任目標の促進に関連する知見を探ることを試みる。児童の社会性の発達や社会性の獲得に関しては、これまで多くの研究がなされてきている。そこで得られた研究成果は、社会的責任目標という新たな社会的コンピテンスの概念にも応用可能なものと考えられるだろう。

児童の社会的責任目標に関わる要因として考えられるもののひとつは、親の養育態度であろう。親の養育のタイプにより、子どもの社会性が大きく異なることがこれまで多くの研究により示されてきた。例えば Baumrind (1973) は、養育は主要な3つのパターン、すなわち権威的しつけ、権威主義的しつけ、そして許容的しつけに分けることができることを述べている。このうち、権威的しつけを行う親の子どもは、他者への友好性や協力、責任感が高い傾向にあった。一方権威主義的しつけを行う親に育てられた子どもは、社会的な責任感が低いという結果が見られた。このように、子どもへの応答性が高く、支持的であり、また子どもの行動が向社会的なものになるよう適度な統制を行うという権威的な養育行動が、子どもの社会性を高めるという結果が示されている。

また、このような親の要因に加えて、家庭以外の要因も社会化への作用因となりうる。例えば仲間の存在は、子どもにとって社会化のひとつの重要なモデルとなると考えられる。他の子どもの行動を観察することは、ある場面で自分がどのようにふるまえばよいかに関する重要な判断材料となるであろう。また他の子どもとのコミュニケーションすることは、向社会的行動の価値や反社会的行動の不適切さを、体験的に学習する重要な機会となることが考えられる。

さらに、学校内の要因も子どもの社会化に対して重要な影響をもつと考えられる。教師の指導行動や学級環境は、子どもの社会的特性や社会的行動に大きな影響を及ぼしうる要因である。教育実践的な観点から、児童の社会性の促進を考えるならば、クラス内の環境的要因や、教師の指導行動などの要因に注目することが必要である。

## (2) クラス構造に関する先行研究

では次に、これまで概観してきた児童の社会性の発達に関する研究知見を踏まえた上で、クラス内のどのような要因が社会的責任目標と深い関わりをもつと考えられるであろうか。

クラス構造に関しては、社会心理学的及び教育心理学的な研究領域で、これまで多くの研究が行われてきた。根本 (1989) は、これまでの学級集団研究を概観し、そ

こで扱われているいくつかの代表的な学級集団の構造次元について検討している。例えば Trickett & Moos (1970) は、社会的組織としての側面を重視して、クラス構造を9つの次元からとらえる Classroom Environment Scale (CES) を作成した。これらの次元とは、①関与 (involvement)、②親和性 (affiliation)、③支持 (support)、④課題志向性 (task orientation)、⑤競争 (competition)、⑥秩序と組織性 (order and organization)、⑦ルールの明確さ (rule clarity)、⑧教師の統制 (teacher control)、⑨革新性 (innovation) である。これまで多くの研究では、CESを用いて、クラス構造と児童・生徒の人間関係や適応あるいは学業成績など、様々な要因との関連が検討されている (根本, 1989)。

また、Anderson (1973) はクラスの学習環境の側面を重視し、15の次元から概念化した尺度が Learning Environment Inventory (LEI) である。LEIを小学校のクラスに適用するために構成した尺度が My Class Inventory (MCI) である (Anderson, 1973)。MCIでは、LEIで取り上げられた15の次元のうち、小学校の段階で特に重要だと考えられる5つの次元、すなわち①学級内の対立 (friction)、②学級内活動の困難さ (difficulty)、③競争 (competition)、④満足度 (satisfaction)、⑤凝集性 (cohesiveness) から構成される。

Epstein (1988) は、児童、生徒の学業的、社会的な動機づけを高めるためのクラス内の要因に注目した。そしてそれらに共通し、特に重要な6次元を取り上げ、その頭文字をとって TARGET 構造と名付けた。これらは①課題 (Task)、②権威 (Authority)、③報酬 (Reward)、④集団化 (Grouping)、⑤評価 (Evaluation)、⑥時間 (Time) の次元である。①課題 (Task) とは、生徒の学習への動機づけを高めるための教材や課題の次元を表す。次に②権限 (Authority) とは、学校における学業的、社会的な活動に対して、生徒が自ら選択し、意思決定する権限を与える次元のことである。③報酬 (Reward) は生徒が自らの進歩や向上を確認できるような報酬を与える次元である。④集団化 (Grouping) は生徒の動機づけを高める相互作用を考慮したグループ編成に関わる次元であり、⑤評価 (Evaluation) は、学習や社会的行動の評価基準の明確化に関わる次元である。最後に⑥時間 (Time) とは、生徒の能力や適性を考えた学習の時間配分のことを示す。Epstein (1988) はこれらの6つの次元によって教室における生徒の動機づけにどのような影響が認められるかについて検討している。さらに Maehr & Midgley (1991) では、これ

らの次元に基づき、教室場面における実践的な動機づけ方略について研究を行っている。すなわち、各次元の教室場面における具体化について教師と研究者とが議論し、TARGET構造に関する具体的な指導方法が設定され、実践が行われている。そして一定期間後に、実践に対する評価が行われた。わが国では、谷島・新井（1995）がTARGET構造を参考にし、日本の中学校を対象としたクラスの動機づけ構造の概念化が試みられている。そこで得られた次元は①課題、②承認、③参加、④協力の4つであった。

さらに、Ames（1992）は、これまでのクラス構造研究を概観し、達成目標理論の枠組みに基づいた検討を行っている（Figure 2）。そして教室場面において生徒の熟達目標を高めるためのクラス構造を①課題構造、②評価・承認構造、③権威構造の3つの次元から構造化している。課題構造とは教材の内容や教授の方法に関するもので、新奇性や多様性のある課題を計画することや、適度な挑戦レベルの課題を提供することなどがそれに当たる。次に評価・承認構造とは、相対評価でなく、個人内の進歩や改善を重視した絶対評価を用いることや、努力を認め、評価する志向などのことである。また権威構造とは、児童がクラスの意思決定に参加を促し、クラスへの所属感や責任感をもつ機会を与えることなどを示す。このような3つの構造が、児童、生徒の熟達目標を支える環境になりうるとAmes（1992）は議論している。

### (3) 社会的責任目標を促進するクラス構造

このように、クラス構造に関しては、これまでいくつかの概念的な枠組みや、主要な構成要因が提起されている。クラス（学級集団）とは、「学校教育という制度においてその目標を達成させるために編成される公的に最も基礎的な単位集団であり、通常多数の児童（生徒）と

一人（ないし複数）の教師からなる集団」（根本，1989）と定義される。そこでは、教師と児童、そして児童どうしが複雑に相互作用しながら生活を送っている。このように、教室場面には大別して教師と児童、そして児童相互の関わりが存在する。

ここでとらえるクラス構造では、教師が児童に対して行う教授、指導行動の側面に注目して概念化するものとする。その理由は、第1に、児童の社会化の過程において教師が果たす重要な役割に注目するためである。教師は児童に対して、日常的に社会的、学業的な両側面について様々な教育的な働きかけを行っている。児童の社会的目標の獲得においても、教師の教育的な役割は非常に重要なものであると考えられる。また第2に、教師の指導行動に限定することで、教室現場において教師が児童に対していかなる教授や指導を行えばよいかといった実践的な方策に関しても示唆を得ることが期待されるためである。

#### ① 規範：説得的な規範教授による規範の内在化

まず第1に、教室内の社会的規範を、児童が理解できるよう、説得的に教授することが、児童の社会的責任目標を高めている可能性が考えられる。

教室において教師は児童に対して、社会的にどのような行動が望ましいものであるかを教え、逆に望ましくない、反社会的な行動を抑制している。学級集団を運営し、クラス内の人間関係を円滑なものにするには、児童ひとりひとりが、望ましい社会的な規範を理解することが重要である。それには、教師が児童に対して規範をどのように教授するかが非常に重要な意義をもつといえる。

これまで規範の教授に関する研究は、あまり多くなされてこなかった。しかし近年、わずかではあるものの、教室場面における規範の教授に関する研究がみられている。Blumenfeld, Pintrich, & Hamilton（1987）は、

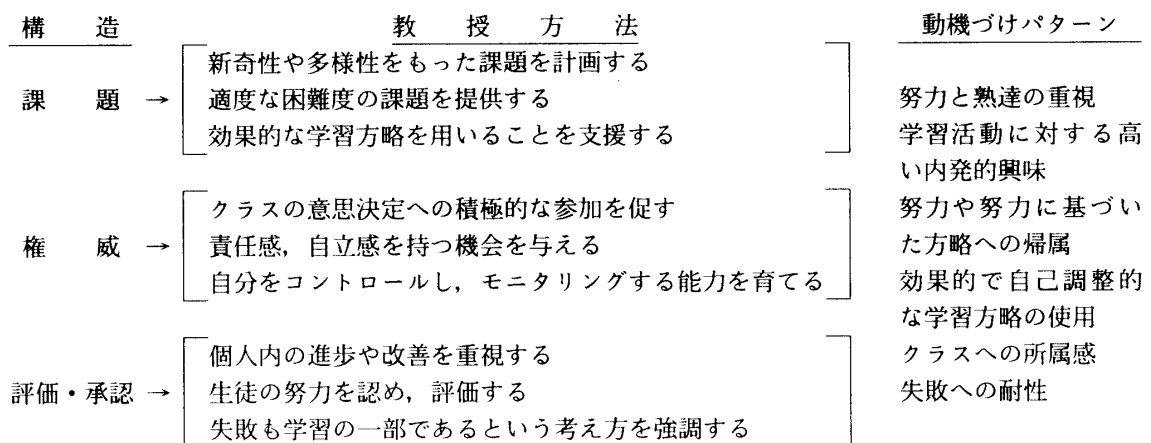


Figure 2 学習目標（Mastery Goal）を促すクラス構造と教授方法（Ames, 1992）

教室における規範の教授と規範遵守への理由づけ、そしてその発達の差異に関して検討している。彼らによれば、広義の規範はモラルと慣習とに分類される。そして、それぞれに対して児童がそれを守る理由づけは、内発的理由（ルールを守ることそのものの満足感によるものなど）と外発的理由（強制や社会的承認によるものなど）の2つに分けられる。そして、教師による指導行動のタイプにより、児童の規範を守る理由づけが異なると考えられる。つまり規範の意味を教えたり、他者への影響を考慮するように促すといった規範の教授は、児童の規範遵守への内発的な理由づけを高め、逆に規範を強制的に守らせようとするなどの指導行動では、そのような影響は少ないことが考えられる。彼らの研究結果は必ずしも明確なものとはいいがたいが、児童へのインタビューと観察という方法を組み合わせ得られたデータは貴重であり、これまでの自己報告による教師行動と児童への影響といった研究（Deci, Sheinman, Schwartz, & Ryan, 1981 など）の結果を考え合わせると、前述のような教師行動と児童の規範遵守への理由づけとの関連を考慮する可能性は十分にあるといえるだろう。すなわち、規範について外から強制的、権威的に教授するのではなく、その規範のもつ意味を教え、必要性を説明することが、児童の自発的な規範意識を高める教育効果をもつことが考えられるのである。

また、規範の教授に関連する領域として、親の養育態度と子どもの社会化との関連についての研究からの示唆も見られる。例えば、子どもに社会的な行動や規範を教える際に、その行動が他者に対してどのような影響をもつかということを含んだ教授をすることが、強制的、統制的な教授に比べて、行動に対する内発的な理由づけを促進しやすいことが示されている（例えば Hoffman, 1975 など）。これらのことから、児童は教師からどのような態度や行動が適切であるかを学ぶ際、教師が児童の理解を促すように、説得的に働きかけるとき、その規範や価値の意味を見出したり、それを自ら身につけようとする傾向が見られることが考えられる。

社会的責任目標は、規範への順応性という側面が重要な意義をもつ。なぜなら、社会的責任とは、社会的な期待や役割の認知を示す概念であり、そこでは社会的な規範に対する適応性、順応性という要因が中心的な位置付けを占めているといえる。このような社会的責任目標を高めてゆくためには、教師が規範をどのように教授するかが非常に重要な意味をもつものと考えられる。

## ②協力：児童どうしの相互作用による規範、役割期待の学習

教室場面は、多くの児童が集団で社会生活を営む、社

会的な生活の場である。すなわち、教室においては児童どうしの相互交渉や相互作用の機会が絶え間なく行われており、そのような相互作用の量や質が、児童のクラスや学校への適応や学級活動への意欲に大きく影響することが考えられる。

児童はクラスメイトとの日常的な対人関係の中で対人葛藤への対処や対人関係上のスキルを学び、あるいは小集団での学習活動などを通じて、他の子どもの行動から適切な学習方略を学んでいると考えられる。Schunk (1987) は、学習活動におけるクラスメイトの意義を論じたレビューの中で、身近にいるクラスメイトとともに学習することが、学習のスキルをモデリングする機会となっていることを指摘している。日常的に接触する時間が多く、また教師との関係とは異なるヨコの関係にあるクラスメイトや友人とともに活動することは、児童が学習の方略やスキルを学ぶ貴重な機会となっていることが考えられる。

また、学習活動の形態によっても児童の社会性に違いが見られる可能性が考えられる。すなわち、学習の中でも特にグループ学習などの対人関係を媒介とした学習活動の中では、児童は社会性を身につけたり、コンピテンスを高めたりしていることが考えられる。特に、小集団の協同学習に関する研究では、児童が互いに学習情報を交換し、教え合う中で、子どもは学習への動機づけやスキルを学ぶだけでなく、対人的な規範や期待、あるいは向社会的な行動やスキルを学ぶモデルを得ていることが示唆されている（Johnson, Johnson, & Holubec, 1993）。

このような児童同士のモデリングが、教室場面での社会的規範や役割期待の学習に深く関わっていることは十分に考えられる。児童は他のクラスメイトとのやりとりの中で、教室の中で自分にはどのような行動が期待されているのか、あるいはどのような規範を守るべきなのか、について、暗黙のうちに学習していることが考えられる。同じ教室にいるクラスメイトは、児童にとって非常に有益な行動上のモデルとなる存在であり、指導的な立場にあり、いわばタテの関係にある教師から学ぶ規範とは異なった、同じ児童どうしとしてヨコの関係から学ぶ規範であるといえる。日常的に最も頻繁に接触し、相互の影響も強い仲間から学ぶ行動や規範は、児童の行動の形成や持続、あるいは目標や信念の内容や強度にも大きな影響を与えていることが考えられる。

このように、児童は同年代の他の児童とのやりとりの中で、クラスの中でどのような行動が望ましく、またどのような行動が望ましくないのか、といった行動規範や人間関係上の規範を学んでいることが考えられるのである

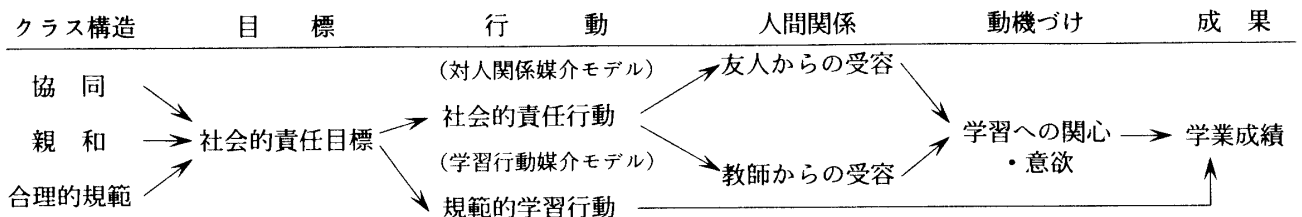


Figure 3 クラス構造と社会的責任目標、学業達成過程の関係

う。

### ③親和：親密な人間関係による規範、期待の促進

児童の社会的責任目標の促進に関わる3つ目のクラス構造次元として、教師が児童に対して親密に接し、信頼ある関係を築いているかどうかという、親和性の次元をあげることができる。

教室において教師が児童に対してどのような態度で接し、いかなる関係を形成しているかは、児童に対する教育効果に大きな影響を与えているといえる。教師と児童とが信頼のない、表面的な関係しか築いていない場合には、教師の教える学習内容や、生活面での指導などは、児童の内面に浸透することは難しいと考えられる。一方、教師が児童に対して友好的に接し、親密な人間関係を形成している場合には、児童は教師の行う学習面や生活面での指導に対して積極的に耳を傾け、教師がなぜそのような指導をするのかという理由を考えたり、それが自分にとってどのような意義をもつのかといったことを考慮したりすることが考えられる。このように、教師と児童の親和性は、教師の行う学業面・社会面での教育的な効果に重要な影響を与えている可能性が考えられる。

このような教える側と教えられる側との人間関係が教育において非常に重要な意味をもつことは昔から述べられてきたことである。特に近年、教育心理学研究の領域では、動機づけの分野で、内発的動機づけに及ぼす人間関係の影響という問題が注目されてきている。

動機づけの内在化の理論によれば、動機づけは外発的、内発的の2つが独立したものではなく、これらは1つの次元上に並列的に位置づけることができるという。それぞれの動機づけの段階は内発の程度に応じて内的、取り入れ、同一視、外的の4つのレベルに区別することができる (Ryan & Connel, 1989; 速水, 1995)。そしてこれらの動機づけをより内的なレベルに移行させる重要な要因は、外的環境における人的資源との相互作用 (関係性; Relatedness) である。

このような他者との相互作用の影響は、学業領域のみにかぎったものとはいえないであろう。すなわち親や友人などとの親密で信頼ある人間関係によって、それらの人々のもつ価値観や規範を認め、自分もそれを獲得しよ

うとする志向をもつようになることが考えられる。児童の社会化に影響をもちうるエイジェントは、児童が日常的に深い関わりをもつ重要な他者、すなわち教師や友人、両親などであることが考えられる。

学校場面、あるいは教室場面について考えるならば、児童にとって教師はクラスの生活に深く関わる重要な他者であるといえる。教師が児童に対して親しい関わりをもち、信頼ある関係を築くことができるならば、児童は教師の教授する社会的な規範を学び、身につけようという意志をもつようになるであろう。このように、教師との親密な関係によって、それまで外的なものとして存在していた規範が、児童の内面に獲得される、すなわち内在化されることが考えられるのである。

本論においてみてきたように、社会的責任目標は、クラス構造の規範、協力そして親和の各次元によって促進され、そしてその目標は教室における人間関係および学習行動を媒介し、学業達成に影響することが示唆される。本論において論じてきた、クラス構造、社会的責任目標、学業達成に関する一連の社会的動機づけ過程を図示すると、Figure 3 のようになる。

## 4. まとめと今後の展望

これまで、教室における児童の社会的動機づけが児童の学業達成過程に及ぼす影響について検討してきた。特に近年注目されている社会的責任目標の視点から、社会的責任目標が教室における人間関係、そして学習における規範的行動を媒介することによって、学習動機づけや学業成績に積極的な影響を及ぼしていることが示されてきた。また、このような社会的責任目標の促進には、クラス内要因が深い関わりをもつ可能性が示唆された。これまでの教育心理学、社会心理学におけるクラス構造研究にはさまざまなものがあるが、その中でも、説得的な規範の教授、児童どうしの協力、児童と教師の親和という3つの次元が教室における児童の社会的責任目標の促進に影響している可能性が議論された。

社会的責任目標という概念は、Wentzel (1989) や Ford (1992) によって提唱されることに始まる比較的新しい概念であり、その研究は始まったばかりといえる。

他者との関わりを通じた学習活動の場である教室場面では、学習への内発的動機づけや努力帰属といった学業関連要因だけではなく、他者との関わりを規定する社会的コンピテンスや社会的動機づけが学習に大きな影響を及ぼしている可能性が示唆される。社会的責任目標とは、そのような社会的文脈における学業達成の理解や介入に独自の視点を与えるものである。規範性や向社会性といった側面から構成される社会的責任目標は、教師や友人との人間関係を良好なものにし、親密な相互作用を促進するために、学習関連の情報の授受や相互的な支援を促しやすくなる。それによって児童は、教科学習への関心を高め、学習課題に意欲的に取り組むようになるというプロセスが予測される。このような社会的相互作用を媒介した学業達成過程は、これまでの達成動機づけ研究では注目されたことのないものであり、対人関係や社会性といった児童の社会的側面と、学習動機づけや学業成績などの学業的側面という、これまでは全く別々に扱われてきた2つの側面を統合する、新しい視点を提起しているのである。このような視点は、これまでの児童期の社会性研究と学業達成研究の橋渡しをするという研究上の意義があると同時に、教育実践の面においても有意義な示唆を含んでいる(中谷, 2001)。すなわち、教育実践場面における教師の指導において、これまでは異なるものとしてとらえられてきた、学習指導と生活指導という2つの指導が、相互に深い関わりをもっていることを示唆しているといえる。そしてより効果的な実践のためには、生活指導の際に学習指導の側面を考慮し、学習面での相互作用を促進できるようなグループ編成や特別活動などの課題構成を考えることの重要性を示しているといえるだろう。

今後の研究では、実際の教室場面において、社会的責任目標が児童の対人的相互作用や学習活動においてどのような役割を果たしているかについての観察的研究が期待されるであろう。これまでの研究では、児童および教師に対する質問紙調査による研究がほとんどであり、実際の行動を扱った研究はみられていない。社会的責任目標を高くもつ児童が、教室において対人的にどのような行動を示し、相互作用を形成しているのか、そして学習活動において他者との間にどのような関わりをもっているのかは、社会的責任目標の観点から教育実践をとらえてゆくために重要な知見を提供するであろう。

また、特に協同学習における社会的責任目標の機能についても検討する必要があると考えられる。協同学習は、他者との相互作用を通じた学習事態であり、そこでは児童の社会的責任目標がとりわけ重要な意義をもつことが考えられる。出口・中谷(2000)では実際の授業におけ

る協同学習活動と社会的責任目標の関連について検討しており、社会的責任目標が学習での課題関連の相互作用に積極的な影響を及ぼしていることを示している。しかし出口・中谷(2000)では、1クラスのみを対象とした結果であり、また4回の授業という短期間での検討にとどまっている。教室における学習はより長期間にわたるものであり、1学期間あるいはそれ以上にわたる検討が必要であると考えられる。それによって、社会的責任目標の対人関係や社会的・学業的適応に対する長期的な積極的な効果が認められることが考えられる。

## 引用文献

- Ames, C. 1984 Achievement attributions and self-instruction under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76, 478-487.
- Ames, C. 1992 Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Anderson, G. J. 1973 *The assessment of learning environment: A manual for the Learning Environment Inventory and the My Class Inventory*. Halifax, Nova Scotia: Atlantic Institute of Education.
- Atkinson, J. W. 1964 *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Bandura, A. 1986 *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baumrind, D. 1973 Will a day care center be a child development center? *Young Children*, 28, 154-169.
- Berkowitz, L. & Louise, D. R. 1964 Affecting the salience of the social responsibility norm: effects of past help on the response to dependency relationships. *Journal of Abnormal & Social Psychology*, 68, 275-281.
- Berman, S. 1997 *Children's Social Consciousness and the Development of Social Responsibility*. Albany: State University of New York Press.
- Blumenfeld, P. C., Pintrich, P. R., & Hamilton, V. L. 1987 Teacher talk and student reasoning about morals, conventions, and achievement. *Child Development*, 58, 1839-1401.

- Brophy, J. E. & Everton, C. M. 1981 *Student characteristics and teaching*. NY: Longman.
- Brophy, J. E. & Good, T. L. 1974 *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. NY: Holt, Rinehart & Winston. 浜名外喜男・蘭千尋・天根哲治(訳) 教師と生徒の人間関係 新しい教育指導の原点 北大路書房
- Church, M., Elliot, A., & Gable, S, 2001 Perceptions of Classroom Environment, Achievement Goals, and Achievement Outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43-54.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. 1981 An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.
- 出口拓彦・中谷素之 2000 グループ学習中の相互作用に及ぼす教師の介在および児童の社会的責任目標の影響 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(心理発達科学), 47, 69-88.
- Dweck, C. S. 1986 Motivational process affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Eisenberg, N. 1992 *The caring child. The developing child series*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 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., McGregor, H. A., & Gable, S. 1999 Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.
- Epstein, J. L. 1988 Effective schools or effective students: Dealing with Diversity. In Haskins, R. & MacRae, D. (Eds.), *Policies for America's public schools: Teachers, equity, and indicators*, Norwood, NJ: Albex.
- Feshbach, N. D. & Feshbach, S. 1987 Affective processes and academic achievement. *Child Development*, 58, 1335-1347.
- Ford, M. E. 1992 *Motivating Humans: goals, emotions, and personal agency beliefs*. CA: Sage Publications, Inc.
- Ford, M. E. & Nichols, C. W. 1991 Using goal assessments to identify motivational patterns and facilitate behavioral regulation and achievement. In Maehr, M. L. & Pintrich, P. R. (Eds.) *Advances in motivation and achievement* (Vol. 7 pp. 51-84). Greenwich, CT: JAI.
- Green, K. D., Forehand, R., Beck, S. J., & Vosk, B. 1980 An assessment of the relationship among measures of children's social competence and children's academic achievement. *Child Development*, 51, 1149-1156.
- 速水敏彦 1995 内発と外発の間に位置する達成動機づけ 心理学評論, 38, 171-193.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. 1993 *Circles of Learning: Cooperation in Classroom*. Interaction Book Company. (杉江修治・石田裕久・伊藤康児・伊藤 篤訳 1998 学習の輪 —アメリカの協同学習入門— 二瓶社)
- Maehr, M. L. & Midgley, C. 1991 Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26, 399-427.
- McClelland, D. C. 1961 *The achieving society*. Princeton, N.J.: Van Nostrand.
- 中山勘次郎 1983 児童における社会志向性と課題志向性について 教育心理学研究, 31, 19-27.
- 中谷素之 1996 社会的責任目標が学業達成に影響を及ぼすプロセス 教育心理学研究, 44, 389-399.
- 中谷素之 1998 教室における児童の社会的責任目標と学習行動, 学業達成の関連 教育心理学研究, 46, 291-299.
- 中谷素之 2001 他者との相互作用から生まれる動機づけ 人間関係に基づいた「学びの場」を考える 日本教育心理学会第42回総会自主シンポジウム p. S102.
- 中谷素之 印刷中 児童の社会的責任目標と友人関係, 学業達成の関連 性格心理学研究
- 根本橋夫 1989 学級集団における社会心理学的風土の多次元的研究 問題点と主要な知見 千葉大学教育学部紀要, 37, 39-54.
- Nicholls, J. G. 1984 Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Pervin, L. A. 1989 Goal concepts in personality

- and social psychology: A historical perspective. In Pervin, L.A. (Eds.) *Goal concepts in personality and social psychology*. pp. 1-12. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ryan, R. M. & Connell, J. P. 1989 Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of personality and social psychology*, 57, 749-761.
- 坂元昂・島田昌幸・木村寛治・永岡慶三 1976 学習意欲開発の方法に関する研究(1) 学習意欲の高い児童・生徒の行動特性 日本教育工学雑誌, 1, 73-85
- Schunk, D. H. 1987 Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57, 149-174.
- Trickett, E. J. & Moos, R. H. 1973 Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 65, 93-102.
- Weiner, B 1986 *Human motivation*. Holt, Rinehart and Winston. (林 保・宮本美沙子 ヒューマン・モチベーション —動機づけの心理学— 金子書房)
- Weiner, B. 1992 *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Weiner, B. 1995 *Judgments of Responsibility: A Foundation for a Theory of Social Conduct* Guilford Press: NY.
- Wentzel, K. R. 1989 Adolescent classroom goals, standard for performance, and academic achievement: An interactionist perspective. *Journal of Educational Psychology*, 81, 131-142.
- Wentzel, K. R. 1991a Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1-24.
- Wentzel, K. R. 1991b Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1066-1078.
- Wentzel, K. R. 1993 Motivation and achievement in early adolescence: The role of multiple classroom goals. *Journal of Early Adolescence*, 13, 4-20.
- Wentzel, K. R. 1994 Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86, 173-182.
- 谷島弘仁・新井邦二郎 1995 中学生におけるクラスの動機づけ構造の認知に関する探索的研究 教育心理学研究, 43,74-84.

(2001年9月20日 受稿)

ABSTRACT

Development of Social Motivation and Academic Achievements:  
Recent Studies of the Social Responsibility Goals.

Motoyuki NAKAYA

This paper reviews the literature about children's social motivation and academic achievements. Recent studies suggested that social responsibility could play the critical role in children's social developmental processes. In this study, social responsibility was defined as adherence to social rules and role expectations.

First, it was discussed that children's social responsibility would facilitate academic motivation and achievements by promoting positive interactions with teachers and peers. Intimate interactions could promote children's emotional and instrumental incentives to achieve. Second, how children's social responsibility was promoted in the classroom context was reviewed. It was suggested that three classroom dimensions, that is, cooperation, affiliation, and rational norm, could have positive effect on children's social responsibility. Implications for understanding children's social-motivational processes in the classroom were also discussed.

Key Words: Social responsibility goal, Social motivation, Academic achievements, Classroom, Children