



Title	目標志向と課題特定評価との関連 : オーストラリアと日本の比較を含めて
Author(s)	田中, 希穂; Sakaee, Ehssan; 大谷, 和大
Citation	多文化社会と留学生交流 : 大阪大学国際教育交流センター研究論集. 2011, 15, p. 1-10
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/50682
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

目標志向と課題特定評価との関連

— オーストラリアと日本の比較を含めて —

田中 希穂*・Ehssan Sakae・大谷 和太**

要 旨

本研究では、オーストラリアの9年生(55名)を対象に、目標志向と特定の課題に対する自己関連評価と遂行との関連を検討し、さらにその結果を日本の中学3年生(109名)と比較した。オーストラリアの生徒は日本の生徒よりも、目標志向性が強く、課題の遂行結果も高かった。課題に対する評価に差はなかったが、オーストラリアの生徒は、遂行目標が課題への興味や高い遂行結果を導いた。日豪における目標志向性の課題評価と遂行結果に及ぼす影響の差異は、学校教育における能力に対する考え方の違いを示唆しており、今後はこの点について検討する必要がある。

【キーワード】目標志向、課題興味、自己効力感、テスト不安、身体症状

1 はじめに

学習領域における動機づけ研究では、学業達成を促進する要因として、自己に関連する信念(beliefs)や自己調整過程(self-regulatory processes)の重要性が以前から指摘されている(Schunk & Zimmerman, 1994 など)。一方で、生徒の学習状況や学習文脈の解釈は主に先行経験や信念、動機づけ的志向性に基づくものの、実際の行動計画や方略使用などは、その時々における特定の課題に対する評価により依存するとの指摘もある(Niemivirta, 2002)。

達成動機づけ研究の中心的な理論の1つである目標理論(goal theory, レビューは、村山, 2003; 上淵, 2003)は、児童・生徒のもつ目標志向性から、学業やその他の場面での達成過程を明らかにしようとするものであり、これまで多くの知見が蓄積されている(上淵, 2004)。目標志向の形成には、結果に対する統制感や失敗に対する懸念のような先行経験に基づいて形成される要因が影響する。また、目標志向は、個人が状況を解釈する様々な側面に

影響し、後の行動を予測するものとして機能する。しかし、これらは実際の学習行動を決定する要因としては不十分であり、生徒が直面している課題そのものやその時の状況に対する評価が行動決定により重要であることが指摘されている(Niemivirta, 2002)。

そこで本研究では、学習に対する一般的動機づけ的要因(目標志向)が、課題特定の自己関連評価(興味、自己効力感、テスト不安、身体的症状)と課題遂行におよぼす影響を検討する。具体的には、オーストラリアの中学生を対象に、動機づけ要因と特定課題遂行状況における評価の関連を検討し、それらの結果を日本の中学生に見られる傾向と比較する。

2 学習における動機づけプロセス

2-1 一般的な動機づけ的志向性

達成動機づけ研究において、学習性無力感の立場から達成目標(achievement goal)の概念を取り入れた目標理論の概念がDweck(1975)によって提唱されて以来、達成目標は、学習目標(あるいは

* 大阪大学国際教育交流センター 特任助教 ** 大阪大学人間科学研究科 助教

mastery goal) と遂行目標の2つの方向性に分類されるようになった。学習目標 (learning goal) は、知識の増大とコンピテンスの獲得を目標とし、以前よりもできたかどうかという基準に基づいて達成感を求める目標である。この目標は、努力と結果が随伴するという信念、学習へのコミットメント、努力の有効視、学習自体の価値の重視、情報処理水準の深い学習方略の使用などと関連する。一方、遂行目標 (performance goal) は、自己の能力や自己価値 (self-worth) を高めるために、コンピテンスへの好ましい評価を得ることと、コンピテンスへの好ましくない評価を避けることを目標とする。このような目標を志向する生徒は、他者よりもよくできることを望み、より少ない努力によって成功することが高い能力を証明すると考えている。結果として、学習自体は求めている目標を達成するための手段に過ぎない (Ames, 1992; Dweck, 1990; Pintrich & De Groot, 1990; Tanaka & Yamauchi, 2000)。

目標理論に関する研究が蓄積される中、遂行目標の結果変数への影響が一貫していなかったことから、目標理論と古典的達成動機づけ理論を統合させる達成目標の概念化がなされるようになった (Elliot & Church, 1997)。達成動機づけに接近傾向と回避傾向の基本的次元が取り入れられ、自分の有能さを誇示し、ポジティブな評価を得ようとする遂行接近目標 (performance-approach goal) と、自分の無能さが明らかになる事態を嫌い、ネガティブな評価を避けようとする遂行回避目標 (performance-avoidance goal) に分類された。遂行接近目標は、学習目標と同様に適応的な学習プロセスと関連するのに対して、遂行回避目標は不適応的な学習プロセスを導くことが示唆されている (Elliot & McGregor, 1999; 光浪, 2010)。

一方、日本では、接近－回避傾向に焦点を当てるのではなく、個人が成功を定義するために使用する評価基準の違いに基づき遂行目標を分類する傾向がある (Hayamizu, Ito, & Yoshizaki, 1989; Tanaka & Yamauchi, 2000)。成績などの絶対的評価に焦点があてられる目標を成績目標とし、他者からの承認などの相対的評価に焦点があてられる承認目標と

は区別した。これら2つの目標志向には相関関係があるものの、成績目標のみが深い学習方略と高い遂行結果と関連する。

2-2 特定課題に対する自己関連評価

学習場面に関連する多くの要因に焦点が当てられたが、本研究では、課題に対する興味、課題場面における自己効力感、テスト不安、身体的症状の知覚に着目した。

課題に対する興味 (interest) は、学習者の個人的興味と学習環境における文脈的興味の影響を受ける。興味は、接近傾向の目標志向の影響を受け、課題の理解と努力量に影響する (Niemivirta, 1999; Skaalvik, 1997; 田中・山内, 2000)。興味は学習過程にポジティブな影響を及ぼすものの、課題興味と課題遂行との間に関連性はないこともまた指摘されている (Niemivirta, 1999)。

学習過程において自己効力感 (self-efficacy) が及ぼす影響もまた重要である。Bandura (1986) の定義によると、自己効力感とは、特定の状況あるいは特定の課題に対して必要とされる行動の実行能力に関する自己評価である。個人の自己効力感とは、過去の遂行に基づく期待であり、学習や学業達成に対処する個人の能力の発達に機能する個人の認知的・感情的・動機づけの要因を調整する。自己効力感の高い生徒は、能動的に思考し、挑戦的な課題を選択し、課題に長時間従事し、ポジティブ感情を経験し、高い達成を示す。対照的に、自己効力感の低い生徒は、受動的に思考し、努力を避け、ネガティブ感情を喚起し、遂行の質を低下させ、ストレスを経験する傾向がある (Bandura, 1993; Bandura & Schunk, 1981; Schunk, 1984 など)。また、自己効力感とは接近傾向の目標志向の影響を受け、課題遂行に対して直接的に影響することが示されている

(Niemivirta, 1999; Pajres & Miller, 1995)。

課題に対する興味と自己効力感とは、学習と課題遂行を促進する要因であるのに対して、テスト不安と身体的症状の知覚は学習を阻害する個人要因である。テスト不安 (test anxiety) の経験は、評価状況において、課題遂行を通してネガティブな評価が

回避できるという期待が低い結果、ネガティブな評価を避けることに学習者が焦点を当てていることを反映している (Dweck & Elliott, 1983)。一般的にテスト不安には情動性 (emotionality) と心配 (worry) の 2 つの要素があるとされている (Morris, Davis, & Hutchings, 1981)。情動性は評価状況において人が経験する心理的反応 (例えば、心拍数の増加) への気づきを反映し、心配は遂行や失敗の結果起こりうること、他人と比較したときの自分自身のコンピテンスなどに対する心配を反映している。これらは、遂行回避目標の志向や低い遂行結果と一貫して関連する (Elliot & McGregor, 1999; Middleton & Midgley, 1997 など)。

身体的症状 (physical symptom) は、セルフ・ハンディキャッピング (Jones & Berglas, 1978) の概念と類似し、自己防衛的な機能を果たしている。身体的症状の訴えは、後の達成場面における失敗の言い訳として成立し、自分自身に対するネガティブなフィードバックを無視することが可能となり、自尊心を保護する働きがある。また、身体的症状の訴えは、評価状況そのものを回避する方略として使用することも可能である。したがって、学習者自身が自尊心を維持することと、学習者の能力に対するネガティブな社会的評価を避けることの両方が可能となるため、人は身体的症状を訴えるというようなセルフ・ハンディキャッピングへと動機づけられると考えられる。他者からの承認を求める傾向や、学習状況を回避する傾向が高い場合に、身体的症状が訴えられる (Niemi-virta, 1999; Tanaka & Yamauchi, 2000)。

2-3 本研究の目的

本研究では、オーストラリアの中学生を対象に、生徒の目標志向が特定課題に対する自己関連評価と課題遂行に及ぼす影響について検討することを主な目的とした。先行研究に基づいて、一般的な動機づけの信念は特定の課題に対する評価に影響し、結果的に課題遂行にも影響すると考えられる。具体的には、接近傾向の目標志向はポジティブな課題評価の予測因となり、回避傾向の目標志向はネガティ

ブな課題評価の予測因となると仮定される。また、課題に対する興味と自己効力感は、自己の遂行をポジティブに知覚し、課題に積極的に関与するが、テスト不安や身体的症状は、自己の遂行に対するネガティブな知覚や受動的な課題従事と関連すると仮定される。

さらに本研究では、オーストラリアの生徒と日本の生徒における傾向を比較する。一般的に、目標志向は発達とともに変化するものの、個人の中では状況に依存することなく比較的一貫している。また、学習動機づけプロセスにおける目標志向の機能は比較的普遍的で、ユニバーサルであることが指摘されている。一方で、日本の生徒はオーストラリアの生徒と比較して、学習とは社会的有能さを発達させるための手段であるとの指摘から (Purdie, Hattie, & Douglas, 1996)、日本の生徒の方が遂行目標を志向する傾向が強いと考えられる。そこで、本研究ではこれらのことを検証するために、オーストラリアの中学生における学習動機づけ要因を日本の生徒の結果と比較する。なお日本のデータに関しては Tanaka (2007) の結果を用いた。

3 方法

3-1 参加者と手続き

参加者：オーストラリアの公立学校の 9 年生 2 クラスに在籍する生徒 55 名 (男子 32 名、女子 23 名) が本調査に参加した。

手続き：2 種類の調査票を用意した。1 つは生徒の目標志向性を測定するものであり、もう 1 つは特定の課題に対する生徒の自己関連評価を測定するものであった。生徒にこれらの調査が学業成績とは無関係であることを伝え、目標志向性に関する調査票を配布した。生徒がすべての項目に回答したことを確認し、質問紙を回収した。次に課題を配布し、内容を説明し、例題に回答するよう指示した。生徒が課題の内容を理解したことを確認し、課題に対する自己関連評価尺度に回答するように求めた。その後、生徒は実際に課題に取り組んだ。課題の回答時間は約 30 分であり、生徒は課題の結果等に関する

フィードバックを一切受けなかった。

3-2 尺度

Niemivirta (1999) や Tanaka (2007) で使用された質問紙と同じものを使用し、すべての項目は 7 件法 (1 “I totally disagree” ～ 7 “I totally agree”) で評定された。

3-2-1 目標志向尺度

目標志向尺度では、学習目標、成績目標、遂行接近目標、遂行回避目標の 4 つのタイプの目標志向を測定した。学習目標は、生徒がどの程度学習内容・知識・コンピテンスの獲得に焦点を当てているかを測定している (“An important goal for me in my studies is to learn as much as possible.” を含む 5 項目)。成績目標は、高い学業達成 (成績) を通して自分自身の高い能力を示すことを目標とする程度を測定し (“I feel especially good if I do well in tests or exams.” を含む 5 項目)、遂行接近目標は、他者との比較において自分自身の高い能力を示すことを目標とする程度を測定している (“An important goal for me in school is to do better than other students.” を含む 5 項目)。遂行回避目標は、自分自身の能力に対するネガティブな評価の回避を目標とする程度を測定している (“It is important to me that I don't look stupid in the eyes of other students.” を含む 5 項目)。

3-2-2 特定課題に対する自己関連評価尺度

課題に取り組む前に測定した自己評価では、課題に対する興味 (“The next task seems really interesting.” を含む 3 項目)、課題に対する自己効力感 (“I am sure I can do most of the next task.” を含む 4 項目)、テスト不安 (“I feel nervous about how I will succeed in the next task.” を含む 4 項目)、身体的症状 (“I feel a bit ill and it surely will affect my performance in the next task.” を含む 3 項目) という 4 つの尺度を測定した。

3-2-4 課題

使用した課題は、簡単な算数の四則計算の問題であり、(2E4) $32 \div 6 = 6$ のような英数列について、計算式が成立するように、指定された文字を $+$ $-$ $\times$ $\div$ に置き換える問題であった。上記の例では、(a) E に当てはまる記号は?、(b) 3 に当てはまる記号は? のような質問が式の後に続く。この場合、(a) の回答は $\times$ であり、(b) の回答は $-$ であり、したがって計算式は $(2 \times 4) - 2 = 6$ となる。類似した問題が全部で 15 問出題された。

4 結果

4-1 オーストラリアの生徒を対象とした動機づけ要因の分析

4-1-1 尺度構成

目標志向についてそれぞれ α 係数を算出した結果、学習目標が .85、成績目標が .82、遂行接近目標が .79、遂行回避目標が .84 であり、これらの尺度における内的整合性に問題はないと考えられる。特定課題に対する自己関連評価尺度における各尺度の α 係数は、興味が .77、自己効力感が .76、テスト不安が .76、身体的症状が .88 であり、これらも十分に高いと判断した。

4 つの目標志向の平均値を比較した結果、平均値に有意な差がみられ ($F=40.49$ ($p<.001$))、成績目標が最も高く ($M=6.2$)、ついで学習目標であり ($M=5.4$)、遂行接近目標と遂行回避目標の得点が最も低かった ($M=5.0, 5.1$)。

各尺度における男女の平均値を比較した結果、自己効力感においてのみ有意な差があり ($t=3.20$)、女子より男子の平均値のほうが高かった (男子 $M=5.29$, 女子 $M=4.34$)。またクラス間の平均値を比較した結果、テスト不安においてのみ有意な差があり ($t=2.41$)、クラス A よりもクラス B の平均値のほうが高かった (クラス A: $M=2.59$, クラス B: $M=3.56$)。t 検定の結果は、Table 1・2 に示した。目標志向全体において、男女間・クラス間に有意な差が見られなかったため、本研究では、すべてのデータを統合して分析をすることとした。

Table 1.男女の平均値の差の検定 (t検定)

	男子		女子	t(df)
	M(SD)	M(SD)		
1 学習目標	5.55(0.95)	5.08(0.97)	1.76(52)	
2 成績目標	6.16(0.82)	6.16(0.67)	.01(53)	
3 遂行接近目標	5.09(1.10)	4.95(1.07)	.46(52)	
4 遂行回避目標	5.02(1.28)	5.07(1.25)	.15(53)	
5 興味	4.17(1.54)	3.41(1.70)	1.74(53)	
6 自己効力感	5.29(1.05)	4.34(1.12)	3.20(53) **	
7 テスト不安	3.07(1.49)	3.15(1.63)	.17(51)	
8 身体的症状	2.70(1.40)	2.45(1.21)	.69(53)	
9 課題遂行	11.19(2.91)	11.22(2.97)	.04(53)	

** $p < .01$

Table 2.クラスの平均値の差の検定 (t検定)

	Class A		Class B	t(df)
	M(SD)	M(SD)		
1 学習目標	5.27(0.92)	5.44(1.04)	.66(52)	
2 成績目標	6.11(0.90)	6.20(0.60)	.43(53)	
3 遂行接近目標	4.98(1.00)	5.10(1.17)	.44(52)	
4 遂行回避目標	5.10(1.15)	4.99(1.36)	.32(53)	
5 興味	3.90(1.57)	3.80(1.72)	.23(53)	
6 自己効力感	4.69(1.09)	5.10(1.22)	1.29(53)	
7 テスト不安	2.59(1.19)	3.56(1.68)	2.41(51) *	
8 身体的症状	2.46(1.20)	2.73(1.43)	.76(51)	
9 課題遂行	11.18(2.69)	11.21(3.15)	.04(53)	

* $p < .05$

4-1-2 尺度間の相関係数

各尺度間の相関係数を算出した (Table 3)。4つの目標志向の間の相関は .50 前後であったが、学習目標と成績目標においてのみ .71 と高い相関があった。

課題に対する評価のうち、課題への興味は、学習目標、遂行接近目標、遂行回避目標との間に、また自己効力感は学習目標と有意な相関があった (それぞれ $r=.39, .31, .31, .38$)。テスト不安は遂行回避目標とのみ相関がみられた ($r=.29$)。課題遂行に対しては、遂行接近目標と遂行回避目標との間に相関がみられた ($r=.28, .26$)。

自己効力感、興味との間に有意な相関がみられた ($r=.45$)。また、テスト不安と身体的症状との間に比較的高い相関がみられた ($r=.62$)。課題遂行は、課題への興味と自己効力感と関連を示した ($r=.27, .30$)。

4-2 学習動機づけ要因の日豪比較

4-2-1 平均値の日豪比較

日本とオーストラリアにおける各尺度の平均値を比較した結果を Table 3 に示した。t 検定の結果、4つの目標志向と課題遂行 (成績) は、日本よりもオーストラリアの生徒のほうが高い値を示した ($t=5.18, 14.16, 9.85, 6.35, 2.90$)。身体的症状においてのみ、日本の生徒の方がオーストラリアよりも高い平均値を示した ($t=9.64$)。

4-2-2 相関係数の日豪比較

日本とオーストラリアの各尺度間の相関係数を比較すると (Table 3)、目標志向と自己効力感との間の相関は両国において比較的類似していた。興味については、学習目標以外に、オーストラリアにおいてのみ遂行接近目標と遂行回避目標との間に有意な相関がみられた ($r=.31, .31$)。テスト不安においては、遂行接近目標や遂行回避目標以外に、日本では成績目標との間にも相関があった ($r=.30$)。課題遂行においては、日本では学習目標や成績目標との間に有意な相関を示すが ($r=.20, .20$)、オーストラリアでは遂行接近目標と遂行回避目標との間に有意な相関を示した ($r=.28, .26$)。テスト不安と身体的症状との間の相関については、オース

Table 3.各尺度の平均値、標準偏差、t値、相関係数

	M(SD)		t(df)	zero-order correlations								
	オーストラリア	日本		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 学習目標	5.35(0.98)	4.47(1.03)	5.18(161) ***		.27 **	.16	.10	.21 *	.27 **	.08	-.01	.20 **
2 成績目標	6.15(0.76)	4.58(1.26)	14.16(162) ***	.71 ***		.54 ***	.49 ***	.16	.09	.30 **	.06	.20 *
3 遂行達成目標	5.04(1.08)	3.26(1.07)	9.85(161) ***	.51 ***	.51 ***		.43 ***	.08	.26 **	.22 *	.20 *	.09
4 遂行回避目標	5.04(1.26)	3.83(1.08)	6.35(162) ***	.49 ***	.50 ***	.54 ***		.09	-.02	.34 ***	.03	.15
5 興味	3.85(1.63)	3.89(1.65)	0.15(162)	.39 **	.04	.31 *	.31 *		.42 ***	.18	-.29 **	.22 *
6 自己効力感	4.90(1.17)	3.04(1.15)	9.66(162)	.38 **	.25	.24	-.01	.45 ***		-.10	.05	.25 *
7 テスト不安	3.39(1.55)	3.10(1.53)	1.12(161)	.08	.10	.23	.29 *	.07	-.22		.07	-.09
8 身体的症状	3.04(1.15)	4.90(1.17)	9.64(162) ***	-.03	-.04	.13	.06	.10	-.18	.62 ***		-.16
9 課題遂行	11.20(2.91)	9.90(2.58)	2.90(162) **	.06	.14	.28 *	.26 *	.27 *	.30 *	.13	.10	

Note: 相関係数に関しては対角線から右上は日本人、左下はオーストラリアの結果を示す

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

トラリアにおいてのみ比較的高い相関がみられた($r=.62$)。

5 考察

本研究の主な目的は、(1) オーストラリアの生徒における達成目標志向が特定の課題に対する評価や遂行結果に及ぼす影響を検討すること、(2) 日本とオーストラリアの生徒を対象に、これらの学習動機づけ要因を比較することであった。

5-1 オーストラリアの生徒を対象とした目標志向と課題特定評価との関連

目標志向の中で成績目標の得点が最も高かった。目標理論に関する研究では、しばしば、小学生では学習目標(熟達目標)が高い傾向があるのに対し、学年が進むにつれて成績や他者からの評価に焦点があてられる傾向が強くなることが指摘され(田中, 2002)、オーストラリアにおいても同様の傾向があると考えられる。特に、進学を控えている中学3年生(9年生)では、日常の学業活動においても試験の具体的な点数に強く焦点があてられる傾向があり、それが結果に反映されたと考えられる。

男女の比較においては、自己効力感においてのみ男子が女子より高い得点を示した。これは、課題が数学的課題であったことに起因すると考えられる。一般的に、女子より男子のほうが数学における自己効力感が高く、本研究もそれらの結果と一貫するものであった。

テスト不安のみクラス間に差があった。学校という集団の中で学習する時期は、クラス構造のような周辺環境が子どもの動機づけ形成に大きく影響し、教師が遂行目標を志向する場合、教室ではコンピテンスや能力に焦点があてられるため、生徒のテスト不安は高くなる傾向がある(Ames, 1992; 三木・山内, 2005)。本研究でも、2つのクラスの教師の目標志向に違いがあった可能性が考えられる。

5-2 学習動機づけ要因の比較

5-2-1 各尺度の平均値の差について

Purdie et al. (1996) は、オーストラリアと比較して日本の生徒のほうが遂行目標を志向する傾向が強いことを指摘しているが、本研究では、すべての目標志向において、日本よりオーストラリアの生徒のほうが高い得点を示した。オーストラリアの生徒は、より目標設定が明確であり、目標志向的行動をとる傾向があると考えられ、同様のことがPurdie et al. (1996) でも指摘されている。オーストラリアの生徒のほうが、目標設定が明確であった結果、課題の遂行結果も日本の生徒よりも高かったと考えられる。しかし、一方で、日本で質問紙調査を実施した場合、特に自己の能力信念に関して評価する場合、総じて得点が低くなることは以前から指摘されており(Chen, Lee, & Stevenson, 1995)、質問紙調査の限界がうかがえる。

目標志向性について両国に違いがみられたものの、特定の課題に対する自己関連評価については、両国間に差はなかった。どちらの国においても生徒は一般的な公立中学校に在籍し、生徒の平均的学力にそれほど差はないと考えられる。また、本研究で使用した数学課題は、既習内容であり、知識の定着が図れているものであることから、課題を的確に評価し、自分自身の能力についてのメタ認知との照合に関しては、両国の生徒に差がみられなかったと考えられる。

5-2-2 尺度間の相関係数について

目標志向と課題に対する興味に関しては、学習目標との関連以外に、オーストラリアの生徒においては遂行接近目標と遂行回避目標と興味との間に正の関連がみられたが、日本の生徒においてはみられなかった。田中・山内(2000)やTanaka & Yamauchi(2001)は、日本の小学生では、内発的興味や成績に対して、遂行接近目標はポジティブに影響し、遂行回避目標はネガティブに影響するが、学年が進むにしたがってこのような影響力はみられなくなることを指摘しており、中学生を対象としている本研究の結果はこれらと一致する。遂行回避目標と興味は負の関連を示すのが一般的であるが、オーストラリアの生徒において遂行回避目標と興

味との間にポジティブな関連がみられたのは、本研究で用いた課題がその原因の1つと考えられる。本研究では、課題が既習内容であり、中学3年生にとってそれほど難易度が高い課題ではなかったため、自身の能力評価を脅かすものではないという生徒の判断が、遂行回避目標の高い生徒でも課題への興味を示したと考えられる。

目標志向とテスト不安に関しては、自身の能力評価に焦点を当てている遂行接近目標や遂行回避目標と関連することが国内外の研究において指摘されている (Tanaka, Takehara, & Yamauchi, 2006)。成績目標はより成績に焦点を当てているものであり、日本の生徒においてのみテスト不安との関連があったことから、日本の学習環境がテストや試験の成績を重視する傾向があり、生徒はそこで高い成績を獲得するプレッシャーを感じていると考えられる。また、日本の生徒では、成績目標は、学習目標と同様、実際に高い課題遂行と関連することが示されていることから (Tanaka et al., 2006)、成績目標を志向する傾向が高い生徒は、テスト不安を感じながらも、高い成績の獲得を目指して努力し、高い遂行結果を獲得する傾向が強いと考えられる。実際に、日本の生徒では、学習目標と遂行目標と課題遂行の間にポジティブな関連がみられる。

一方、オーストラリアでは、課題回避志向が高いテスト不安と関連し、それはそのまま身体症状として訴えられる傾向が強い。ネガティブな評価を避けることに焦点を当てた結果、能力に対する評価状況において不安を感じ、セルフ・ハンディキャッピング的な行動があらわれると推測される。

また、両国において目標志向と課題遂行の関連に差異がみられた。日本では、学習目標や成績目標が高い遂行を導き、目標理論におけるこれまでの示唆と一致する。これに対して、オーストラリアでは遂行接近目標や遂行回避目標が高い遂行と関連した。特に遂行回避目標は不適応な学習過程と低い遂行を導くのが一般的であり、仮説と反する今回の結果は、オーストラリアの学校教育の中で相対評価が強調される程度や生徒の能力に関する信念などの要因を考慮してより詳細に検討する必要がある。

6 まとめ

オーストラリアでは、全般的に他者との相対的な評価に焦点を当てた目標を志向する傾向があり、そのような目標志向が、日本とは異なり、学習過程に比較的ポジティブな影響を及ぼしていることが示された。これは、学校環境において能力に焦点を当てる際の視点が異なっている可能性を示唆していることから、今後は、データの更なる蓄積と同時に、学校における指導環境や学習環境に関するより詳細な調査が必要である。

参考文献

- Ames, C. (1992) Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 4, 261-271.
- Bandura, A. (1986) *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993) Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981) Cultivation competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Chen, C., Lee, S., & Stevenson, H. W. (1995) Response style and cross-cultural comparisons of rating scales among East Asian and North American students. *Psychological Measurement*, 48, 29-41.
- Dweck, C. S. (1975) The role of expectation and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 674-685.
- Dweck, C. S. (1990) Self-theories and goals: Their role in motivation, personality, and development. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Vol. 36. Lincoln:

- University of Nebraska Press. Pp. 199-235.
- Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983) Achievement motivation. In E. M. Hetherington (Ed.) , *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development*. New York: Wiley. Pp. 643-691.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997) A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (1999) Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628-644.
- Hayamizu, T., Ito, A., & Yoshizaki, K. (1989) Cognitive motivational processes mediated by achievement goal tendencies. *Japanese Psychological Research*, 31, 179-189.
- Jones, E. E., & Berglas, S. (1978) Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 200-206.
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997) Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- 三木かおり・山内弘継 (2005) 「教室の目標構造の知覚, 生徒の達成目標志向, 学習方略の関連性」『心理学研究』第 76 巻, p.260-268.
- 光浪睦美 (2010) 「達成動機と目標志向性が学習行動に及ぼす影響 - 認知的方略の違いに着目して - 」『教育心理学研究』第 58 巻, p.348-360.
- Morris, L. W., Davis, M. A., & Hutchings, C. H. (1981) Cognitive and emotional components of anxiety: Literature review and a revised worry emotionality scale. *Journal of Educational Psychology*, 73, 541-555.
- 村山航 (2003) 「達成目標理論の変遷と展望 - “緩い統合” という視座からのアプローチ」『心理学評論』第 46 巻, p.564-583.
- Niemivirta, M. (1999) *The self at work: Generalized and task-specific self-appraisals in motivation and performance*. Paper presented at the 8th European Conference for Research on Learning and Instruction, Gothenburg, Sweden.
- Niemivirta, M. (2002) Motivation and performance in context: The influence of goal orientations and instructional setting on situational appraisals and task performance. *Psychologia*, 45, 250-270.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1995) Mathematics self-efficacy and mathematics outcomes: The need for specificity of assessment. *Journal of Counseling Psychology*, 42, 190-198.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990) Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Purdie, N., Hattie, J., & Douglas, G. (1996) Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. *Journal of Educational Psychology*, 88, 87-100.
- Schunk, D. H. (1984) Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19, 48-58.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (Eds.) (1994) *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Skaalvik, E. M. (1997) Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.

Tanaka, A., Takehara, T., & Yamauchi, H. (2006) Achievement goals in a presentation task: Performance expectancy, achievement goals, state anxiety, and task performance. *Learning and Individual Differences*, 16, 93-99.

田中あゆみ・山内弘継 (2000) 「教室における達成動機、目標志向、内発的興味、学業成績の因果モデルの検討」『心理学研究』第 71 巻, p.317-324.

Tanaka, A., & Yamauchi, H. (2001) A model for achievement motives, goal orientations, intrinsic interest, and academic achievement. *Psychological Reports*, 88, 123-125.

田中希穂 (2002) 「児童期における学習動機づけ」『Social Motivation 研究』第 1 巻, p.3-10.

田中希穂 (2006) 「帰国生徒と国内一般生徒における英語学習動機の差異」『同志社心理』第 53 巻, p.40-49.

Tanaka, K. (2007) Relations between general goal orientations and task-specific self-appraisals. *Japanese Psychological Research*, 49, 235-247.

Tanaka, K., & Yamauchi, H. (2000) Influence of autonomy on perceived control beliefs and self-regulated learning in Japanese undergraduate students. *North American Journal of Psychology*, 2, 255-272.

上淵寿 (2003) 「達成目標理論の展望－その初期理論の実際と理論的系譜－」『心理学評論』第 46 巻, p.640-654.

上淵寿 (2004) 『動機づけ研究の最前線』 北大路書房

資料 1：質問項目

学習目標

I like the most tasks that I can learn new things from.

Learning something new in school feels especially good.

I study to learn new things.

To acquire new knowledge is an important goal

for me in school.

成績目標

Getting good grades is an important goal for me.

My goal is to succeed in school.

I feel especially good if I do well in tests or exams.

An important goal for me is to do well in my studies.

It is important to me that I get good grades.

遂行接近目標

It is important to me that others think I am able and competent.

An important goal for me in school is to do better than other students.

I feel good if I manage to demonstrate other people that I am competent.

It is important to me that other students think I am a good and able student.

I feel I have attained my goal if I get better results or grades than many other students.

遂行回避目標

I try to avoid situations in which I may appear dumb or incompetent.

It is important to me that I don't fail in front of other students.

I try to avoid situations in which I may fail or make mistakes.

I try to avoid failures in school in all possible ways.

It is important to me that I don't look stupid in the eyes of other students.

課題に対する興味（＊は逆転項目）

The next task seems really interesting.

The next task seems extremely dull.*

The next task does not interest me at all.*

課題に対する自己効力感（＊は逆転項目）

I will most certainly succeed in the next task.

I think I will not do very well in the next task.*

I am sure I can do most of the next task.

I believe I will do well in the next task.

テスト不安

The possibility of a failure in the next task makes me feel anxious.

I feel nervous about how I will succeed in the next task.

This task and the whole situations make me feel anxious.

I am already worried about how I will do in the next task.

身体的症状

I do not feel well right now and it sure might influence the level of my performance.

I have a headache and it will probably affect my performance.

I feel a bit ill and it surely will affect my performance in the next task.

資料 2：課題例

1.	$8\ 6\ 3 = 5$	Sign 6 stands for	+ □ − □ * □ : □
2.	$(3\ A\ 5)\ G\ 5 = 10$	Sign A stands for Sign G stands for	□ □ □ □ □ □ □ □
3.	$(12\ S\ 3)\ 3\ 2 = 8$	Sign S stands for Sign 3 stands for	□ □ □ □ □ □ □ □