

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 ——

光 浪 睦 美*

本研究は、達成動機や目標志向性が学習行動に及ぼす影響について、過去の認知（以下、過去認知）と将来の期待（以下、将来期待）の組み合わせによって設定された4つの認知的方略（方略的楽観主義（SO）、防衛的悲観主義（DP）、非現実的楽観主義（UO）、真の悲観主義（RP））の違いに焦点を当てて検討することを目的とした。大学生407名を対象に質問紙調査を行い、過去認知（ポジティブ・ネガティブ）×将来期待（高・低）の2要因分散分析を行った結果、将来の期待が高い群は熟達目標を、期待が低い群は遂行回避目標を、過去の認知がポジティブな群は遂行接近目標を採用しており、DP者は遂行接近目標と遂行回避目標の両方をもつことが示された。また、達成動機や目標志向性および学習行動との関連では、熟達目標や遂行接近目標は学習行動に正の影響を与えていたが、遂行回避目標は負の影響を与えていた。認知的方略ごとの検討では、達成欲求が熟達目標に、失敗恐怖が遂行回避目標に影響を及ぼす点は共通していたが、遂行接近目標に関しては群で違いがみられた。達成動機、目標志向性、学習行動の観点から、4つの認知的方略の特徴の違いが議論された。

キーワード：認知的方略、防衛的悲観主義、方略的楽観主義、達成動機、目標志向性

問題と目的

認知的方略（cognitive strategy）は、“個人が個人的に関連のある目標を追求するときの期待、評価、計画、努力、回顧の一貫したパターン”として定義される（Cantor, Norem, Niedenthal, Langston, & Brower, 1987）。Norem & Cantor (1986a) は、過去のパフォーマンスに対する認知と将来のパフォーマンスに対する期待によって、認知的方略を4つに分類した。1つ目の“方略的楽観主義（strategic optimism；以下、SO）”は、過去のパフォーマンスについてのポジティブな認知をもち、それと一致する将来の高い期待を設定する。2つ目の“防衛的悲観主義（defensive pessimism；以下、DP）”は、過去の成功を認知しているにもかかわらず、将来のパフォーマンスに対して低い期待を設定する。3つ目の“非現実的楽観主義（unjustified optimism；以下、UO）”は、過去のパフォーマンスをネガティブに認知しているが、将来のパフォーマンスに対する高い期待をもち、4つ目の“真の悲観主義（regular / realistic pessimism；以下、RP）”は、過去のパフォーマンスをネガティブに認知し、将来に対する低い期待をもつ。

なかでもDPは、近年、我が国で注目されつつある認

知的方略である。SOとDPを比較したこれまでの研究知見により、SO者は、課題や出来事に対する高いコントロール感をもち、特性的に不安が低く、将来の高い期待を設定し、出来事や課題に対して準備や努力をするが、起こりうる可能性を熟考することを積極的に避けることによって良い遂行をする一方で、DP者は、課題や出来事に対するコントロール感が低く、特性的に不安が高いが、あえて将来への低い期待を設定することによってその不安をコントロールし、今後起こりうる可能性を熟考することによって出来事や課題に対して一生懸命に準備・努力するように動機づけられ、その結果、SO者と同様に良い遂行をすることが明らかにされている（e.g., Cantor & Norem, 1989；Norem, 2001；Norem & Cantor, 1986a, 1986b；Norem & Illingworth, 1993；Showers, 1992；Showers & Ruben, 1990）。

楽観主義に関する研究においては、楽観的であることが適応的であるとされているが（Seligman, 1991）、DP者の場合、むしろ楽観的になるとパフォーマンスが低下し、悲観的なままでいる方が良いパフォーマンスをすることや、課題の前の熟考を妨害されるとパフォーマンスが損なわれることが報告されている（e.g., Norem & Illingworth, 1993；Sanna, 1996, 1998；Showers, 1988, 1992；Spencer & Norem, 1996）。悲観主義や将来の低い期待がパフォーマンスの低下をもたらす非適応的であるという研究結果（Sherman, Skov, Hervitz, & Stock, 1981）に反

*（現所属）箕面学園福祉保育専門学校（非常勤講師）
（投稿時所属）神戸学院大学大学院人間文化科学研究科
623ringo@mail.goo.ne.jp

し、DP は、不安を抑制・利用し、低い期待の設定や熟考、適切な対処方略を採用して高いパフォーマンスを示すことから、特性的に不安が高い個人にとっては、適応的な方略であるといえるだろう。

達成動機、目標志向性とパフォーマンスとの関連

人がどのような達成目標をもつかによって、学習中の失敗の原因をどう考えるかや、その後の行動が異なってくる (Elliot & Dweck, 1988)。このような達成状況において人がもつ目標に着目し、理論化を行ったものに達成目標理論 (achievement goal theory) がある (レビューは、村山, 2003 ; 上淵, 2003 ; 上淵・川瀬, 1995)。従来の達成目標研究では、「熟達目標 (mastery goal)」と「遂行目標 (performance goal)」という2つの枠組みが主流であったが、Elliot & Harackiewicz (1996) は、従来の遂行目標をさらに「遂行接近目標 (performance-approach goal)」と「遂行回避目標 (performance-avoidance goal)」に分類し、目標の3つの枠組みを提唱した。「熟達目標」は課題の熟達や上達の獲得に向けられた目標、「遂行接近目標」は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成功接近的な遂行目標、「遂行回避目標」は自分の無能さが明らかになる事態を避けネガティブな評価を回避しようとする失敗回避的な遂行目標である。これら3つの達成目標と学業遂行や動機づけとの関連を検討したこれまでの研究から、遂行接近目標は内発的動機づけや成績と正の関係があるが、遂行回避目標はこれらと負の関係があることが明らかにされている。ただし、熟達目標は、内発的動機づけとは正の関係があるものの、学業成績との関連は見出されておらず、結果は一貫していない (e.g., Elliot & Church, 1997 ; Elliot & Harackiewicz, 1996 ; 田中・山内, 2000)。

このような達成目標を規定する一つの要因として、達成動機 (achievement motives) があげられる (Elliot & Church, 1997)。達成動機とは、有能さに関連する行動を活性化させたり、ポジティブやネガティブな可能性に個人を適応させたりする領域固有の動機づけの傾性 (disposition) のことであり、これには成功を収めることへの願望を表す「達成欲求 (hope of success)」と、失敗を避けることへの願望を表す「失敗恐怖 (fear of failure)」の2つが位置づけられている。達成欲求は“達成した時に誇り (pride) を体験できる能力”，失敗恐怖は“目標が達成できなかった時に恥 (shame) を体験できる能力”と定義される (Atkinson, 1964)。達成動機と目標志向性の関係を検討した Elliot & Church (1997) は、重回帰分析の結果から、熟達目標は達成欲求から、遂

行回避目標は失敗恐怖から、そして遂行接近目標は両方から予測されることを示した。我が国においてこの関係を検討した田中・山内 (2000) においても、同様の結果が得られている。

DP は、失敗から自尊心を保護することを目的とする自己防衛的な方略とみなすことができるが (Martin, Marsh, & Debus, 2001), DP は自己防衛のみを目標にした方略なのではない。Showers ら (Showers, 1992 ; Showers & Ruben, 1990) によると、DP は、失敗の可能性に対して自己を準備すること (自己防衛的目標) と、上手くいくという見込みを高めるために努力すること (動機づけ的目標) の2つの目標を果たすとされる。Norem & Cantor (1986a) は、DP 者は成功への強い願望と失敗への恐怖の両方の動機をもっている可能性があり、成功を収めることと失敗を回避することの2つの目標をもつと推測しているが、これらは実証的には検討されていなかった。

近年、Elliot & Church (2003) は、DP と達成動機、達成目標および学業成績やパフォーマンスとの関連の検討を行い、DP は失敗恐怖と関連があり、遂行接近目標と遂行回避目標の予測変数であったことを報告し、これらの結果から、DP は達成欲求と失敗恐怖の両方というよりも、失敗恐怖という回避的な動機のみに基づくことを示唆している。また、Yamawaki, Tschanz, & Feick (2004) も、DP 者は SO 者よりも熟達目標を採用せず、遂行回避目標を採用することを報告している。我が国においては、外山ら (外山, 2005 ; 外山・市原, 2008) が、目標追求の仕方としてテスト対処方略を取り上げて学業成績との関連の検討を行い、SO 者では、「将来」に対する自信が動機づけを高め、目標に向かって「楽観的に考える」ことが成績の向上につながるのに対し、DP 者では、「過去あるいは現在」の自信が動機づけを高め、目標達成場面に対して「楽観的、回避的に考えない」ことが成績の向上につながることを明らかにした。すなわち、SO 者と DP 者では高いパフォーマンスにつながる目標の追求の仕方が異なるといえる。

本研究の目的

上述したように、DP が、自己防衛的目標と動機づけ的目標の2つの目標をもつとされていることや、特性的に不安が高いことを鑑みると、DP 者は、うまくやり遂げたいという動機や目標と同程度、あるいはそれ以上に、失敗によって自尊心が損なわれるのを回避したいという動機や目標をもっていると考えるのが自然であろう。一方、SO 者は主に達成への欲求によって動機づけられると推測される (Norem & Cantor, 1986a)。

先行研究によって、動機や目標が試験の点数や学業成績、内発的動機づけに影響を及ぼすことが示されているが、これらの変数は、学習に対する取り組み方にも影響を及ぼすと考えられる。そこで本研究では、学習への意欲や授業での積極さといった学習への取り組み方(学習行動)を取り上げて検討を行う。遂行接近目標が学業成績にポジティブな影響を及ぼすことはすでに述べたが、熟達志向の高い者ほど学習に対して積極的でより深い学習方略を用いることが示唆されていることから(Ames & Archer, 1988)、学習への意欲や学習に対する積極的な取り組みに対しては、学習や理解を通じて能力を高めることを目指す熟達目標が影響を及ぼすと考えられる。

これまでの認知的方略に関する研究は、SO と DP を比較検討するものが大半であり、Norem & Cantor (1986a) が分類した4つの方略間の比較は行われてこなかった。先行研究によって、SO 者と DP 者の目標追求の仕方が異なることは明らかにされているものの、他の2つの方略(UO, RP)を採用する者がもつ動機や目標は検討されていない。また、これらの認知的方略を用いる者の動機や目標が達成に関連する行動に結びつくプロセスに関しても、まだ十分な実証的検討がなされていない。そこで本研究では、学業場面における達成動機や目標志向性および学習に対する取り組み(学習行動)が、認知的方略のタイプによって異なるか否かを検討することと、達成動機、目標志向性、学習行動の因果モデルを作成し、動機→目標→行動のプロセスを認知的方略ごとに検討することを目的とする。

方 法

調査対象者

調査対象者は兵庫県内の私立大学の大学生407名であった。このうち、回答に不備のあった者のデータを除外した401名(男性185名、女性215名、未記入1名)を分析の対象とした¹。平均年齢は19.83歳($SD=2.40$)。

調査時期および手続き

調査時期は、2009年4月であった。以下の質問紙が、講義時間中に一斉に実施された²。

尺度構成

(1) 認知的方略を分類するための項目：認知的方略を4つに分類するために、「過去の試験に対する認知(以下、過去認知)」と、「将来の試験に対する期待(以下、将来期待)」をたずねる項目を使用した。過去認知は、荒木(2008)の項目を参考に作成した過去の試験に対する認知について問う5項目から成り(e.g., “これまでの試験では、たいいてい優れた成績をおさめてきた”), 4段階評定(1=全く当てはまらない~4=非常に当てはまる)で回答を求めた。将来期待は、今後実施される試験の出来具合の予想について問う5項目から成り(e.g., “今後の試験では、良い成績がとれるだろう”), 4段階評定(1=全く当てはまらない~4=非常に当てはまる)で回答を求めた。

(2) 防衛的悲観主義尺度：本研究で設定した群の妥当性を検討するために、Norem (2001) の Revised Defensive Pessimism Questionnaire (以下、DPQ) を翻訳し、試験場面に特化した表現に修正したものを使用した。判別項目1項目、フィラー項目2項目を含む、計15項目から成り、6段階評定(1=全く当てはまらない~6=非常に当てはまる)で回答を求めた。

(3) 達成動機尺度：Lang & Fries (2006) が開発した Revised 10-item version of the Achievement Motives Scale (AMS-R) を翻訳して使用した。達成欲求と失敗恐怖の2つの下位尺度から成り(計10項目)、4段階評定(1=全く当てはまらない~4=非常に当てはまる)で回答を求めた。

(4) 目標志向性尺度：Elliot & Church (1997) の Achievement Goal Scale を翻訳して使用した。熟達目標、遂行接近目標、遂行回避目標の3つの下位尺度(計18項目)から成り、4段階評定(1=全く当てはまらない~4=非常に当てはまる)で回答を求めた。

(5) 学習行動尺度：中谷(1998)や石田・川村(2008)を参考にして、大学における学習への意欲や授業態度などに関する項目を20項目作成し、4段階評定(1=全く当てはまらない~4=非常に当てはまる)で回答を求めた。

結果と考察

因子分析

達成動機尺度 10項目について因子分析(主因子法・Promax 回転)を行った。その結果、固有値の減衰状況(3.11, 2.23, 0.93, 0.83…)から2因子解を採用した。さらに負荷量が低い1項目を除外して再度因子分析を行っ

¹ 調査対象者407名は、人文学部、栄養学部、法学部、経済学部、経営学部、薬学部の大学生であった。分析対象とした調査対象者の内訳は、1年生73名(男性52名、女性21名)、2年生126名(男性49名、女性77名)、3年生121名(男性49名、女性72名)、4年生80名(男性35名、女性45名)である。

² 心理学、環境学に関する講義において、「大学生が学業や試験についてどのように考え、行動するのかに関する調査である」という主旨の教示を行い、調査を実施した。

Table 1 達成動機尺度の因子パターンおよび平均値と標準偏差

項 目	因子		h^2	M	SD
	I	II			
I. 達成欲求 ($\alpha=.76$)					
1. 自分にどれくらいの能力があるかを発見することができる状況が好きだ。	.74	-.04	.55	2.73	0.80
5. 自分の能力をテストすることができる状況に興味がある。	.74	-.06	.54	2.79	0.80
9. 自分の能力をテストすることができる課題に魅力を感じる。	.72	.03	.52	2.62	0.83
7. 自分の能力を活かすことができる状況を楽しむ。	.59	.02	.35	3.14	0.74
3. 解決可能な問題に直面した時、すぐに問題解決にとりかかりたい気持ちになる。	.35	.14	.16	3.02	0.80
II. 失敗恐怖 ($\alpha=.79$)					
4. 成功するという確信がもてない場合には、何をするにも不安になる。	.02	.76	.59	3.07	0.77
10. たとえ誰も見ていないとしても、新しい状況ではかなり不安を感じる。	-.01	.72	.51	3.15	0.78
2. 自分次第で物事の多くが決定してしまう時、少し困難な状況で失敗するのが怖い。	-.02	.67	.44	3.00	0.77
8. すぐに問題を解決できない場合、私は不安を感じ始める。	.05	.65	.43	2.98	0.74
因子間相関					
	I	II			
	I	-.14			

た結果を Table 1 に示す。第 1 因子は、自分の能力を試すことのできる状況や課題における達成への欲求に関する項目から成り、「達成欲求」と命名した。第 2 因子は、達成場面での失敗への恐れに関する項目から成り、「失敗恐怖」と命名した。各下位尺度に含まれる項目の得点を加算したものをそれぞれの尺度得点とした。

目標志向性尺度 18 項目について因子分析（主因子法・Promax 回転）を行い、固有値の減衰状況（5.79, 2.30, 1.58, 1.13, 0.90…），および解釈可能性から 3 因子解を採用し、負荷量が低い 1 項目を除外して再度因子分析を行った（Table 2）。第 1 因子は、他者と比べて課題などがよくできることを目標とする項目から成り、「遂行接近目標」と命名した。第 2 因子は、課題の熟達や理解を目的とする項目から成り、「熟達目標」と命名した。第 3 因子は、悪い評価や結果を得るのを避けることを目的とする項目から成り、「遂行回避目標」と命名した。各下位尺度に含まれる項目の得点を加算したものをそれぞれの尺度得点とした。

学習行動尺度 20 項目について、因子分析（主因子法・Promax 回転）を行った。固有値の減衰状況は 5.25, 1.87, 1.51, 1.17…であった。第 1 因子の固有値が特に高かったことと因子の解釈可能性から、1 因子解を採用し、再度因子分析を行った。負荷量が低い 3 項目を除外した 17 項目で再度因子分析した結果を Table 3 に示す。17 項目の得点を加算したものを学習行動尺度得点とした。

DPQ は、DP 傾向を測定する尺度であり、得点が高いほど DP 傾向が強いことを示す³。フィラー項目と判別項目を除外し、逆転項目 2 項目の処理を行った 12 項

目の得点を加算したものを DPQ 尺度得点とした。

続いて、尺度間の相関係数を求めた（Table 4）。DPQ は特に遂行回避目標と強い正の相関があり（ $r=.49, p<.01$ ），遂行接近目標とも中程度の正の相関があった（ $r=.31, p<.01$ ）。このことから、DP は遂行回避目標と遂行接近目標の両方と関連することがうかがえる。達成欲求は熟達目標や遂行接近目標と正の相関があるが（それぞれ $r=.41, .24, p<.01$ ），遂行回避目標とは関連しなかった。失敗恐怖は 3 つの目標全てと正の相関があり（それぞれ $r=.19, .29, .40, p<.01$ ），特に遂行回避目標との関連が最も強かった。これらの結果は、Elliot & Church (1997) と一致する。また、熟達目標、遂行接近目標は学習行動と正の相関がみられたが（それぞれ $r=.62, .36, p<.01$ ），遂行回避目標と学習行動との関連はみられなかった。

各尺度の基本統計量の検討

Norem & Cantor (1986a) に準拠し、調査対象者をまず過去認知得点の平均値（ $M=12.00, SD=2.40$ ）によってポジティブ（P）・ネガティブ（N）の 2 群に分け、次に将来期待得点の平均値（ $M=12.40, SD=2.43$ ）によって高（H）・低（L）の 2 群に分けた⁴。そして、これら 2×2 の組み合わせにより、方略的楽観主義群（P×H, 以下、

³ DPQ を用いた群設定では、判別項目（“過去の同じような試験では、だいたい私はいい成績をおさめてきた”）で 7 段階評定のうち 5～7 と回答した者を選出し、さらにその中で DPQ 得点の 3 分の 1 あるいは 4 分の 1 の上位を DP 群、下位を SO 群とする。なお、判別項目に対して低い評価を行った者は、RP 者とみなされる。

⁴ 過去認知得点、将来期待得点ともに、学年による有意な差はみられなかった。

Table 2 目標志向性尺度の因子パターンおよび平均値と標準偏差

項 目	因子			h^2	M	SD
	I	II	III			
I. 遂行接近目標 ($\alpha=.88$)						
14. 私にとって、周りのみんなよりも良くできると思われることは重要である。	.90	-.08	-.21	.65	2.24	0.87
5. 私は、他の人より良い成績をとることを目標にしている。	.81	-.01	.03	.66	2.30	0.89
17. 家族や友達、他の人たちに良くできると思われるように、良い成績をとりたいと思う。	.76	-.04	.02	.57	2.47	0.87
2. 他の人より良い点数をとることは、私にとって重要なことだ。	.75	.06	.05	.64	2.41	0.87
8. 自分の能力が、他の人よりあるということを示そうと努力している。	.66	.06	-.13	.43	2.23	0.80
11. 周りのみんなよりも良い成績をとろうと思うと、やる気が出る。	.66	.08	.01	.49	2.41	0.88
12. 私は、他の人よりも悪い成績をとらないようにしたいと思う。	.65	-.05	.19	.52	2.81	0.79
15. 先生や助手に変な質問をして、私の頭が悪いと思われるのが嫌だ。	.38	-.05	.15	.20	2.41	0.94
II. 熟達目標 ($\alpha=.79$)						
1. 授業中は、できるだけたくさんのことを勉強したいと思う。	-.07	.71	.02	.47	2.93	0.74
4. 授業の内容をできるだけしっかりと分かるようにすることは、私にとって大切なことだ。	.08	.66	.03	.50	2.95	0.73
16. 私は、少し難しくても新しいことを勉強する方が好きだ。	-.06	.65	-.02	.39	2.63	0.78
7. 授業の内容について、もっと幅広い知識や、もっと深い知識を得たいと思うことがある。	-.04	.64	-.03	.38	3.01	0.80
13. 授業では、簡単な内容よりも、少し難しくても面白い内容をする方が好きだ。	.00	.56	-.13	.31	2.84	0.88
10. 私は、授業で配布された資料を完全に理解したいと思う。	.12	.49	.07	.33	2.36	0.80
III. 遂行回避目標 ($\alpha=.61$)						
6. 私は、授業で悪い成績をとる可能性について心配してしまう。	.02	.02	.77	.61	2.51	0.87
3. “悪い成績をとってしまったらどうしよう”と考えることがよくある。	.10	.05	.74	.63	2.69	0.90
18. 成績がつけられなければいいのに、と思う。	-.13	-.19	.38	.16	2.55	1.01
因子間相関						
I	—	.45	.38			
II		—	.16			

Table 3 学習行動尺度の因子パターンおよび平均値と標準偏差

項 目	因子 I	h^2	M	SD
I. 学習行動 ($\alpha = .85$)				
5. 勉強の時は、授業で配られたプリントや資料などをよく読んで理解しようとする。	.62	.39	2.98	0.69
13. 教科書や資料の大切な部分には、下線を引いたり、しるしをつけたりしている。	.59	.35	3.21	0.73
4. 問題の意味が分かりにくい時は、その問題が分かるまでよく読む。	.59	.35	2.88	0.72
17. 授業で先生が大切だと言ったことは、教科書やノートなどに書き込んでいる。	.59	.35	3.25	0.69
2. 分からない問題がある時には、教科書やノート、配布資料などをすみずみまで読んで、分かるようにする。	.56	.32	2.82	0.73
8. 課題やレポートが出された時は、忘れずにきちんとしてくる。	.55	.30	3.17	0.80
16. 自分がやりやすいように、勉強のやり方を工夫している。	.55	.30	2.61	0.80
3. 授業中は、先生がホワイトボードや黒板に書いたことや、パワーポイントの内容などは、きちんとノートに書いている。	.54	.29	3.03	0.80
6. 難しいと思った問題でも、すぐにあきらめず、ねばり強く取り組む。	.51	.26	2.63	0.72
14. 授業の内容を理解しているかどうかを、自分で振り返る。	.49	.24	2.26	0.69
1. 勉強する時に、ここまではやろうという目標や計画を立てる。	.49	.24	2.54	0.79
7. グループで課題に取り組む時は、ふざけたりせずに、まじめに取り組む。	.49	.24	3.12	0.77
19. 授業で習って興味があることや分からなかったことは、あとで自分で調べたり、先生や友達に聞いたりする。	.47	.22	2.63	0.81
20. 授業を受けるのはめんどくさい。(R)	.44	.19	2.47	0.93
9. 家に帰ってから、その日学習した内容を整理したり、見直したりする。	.38	.15	1.82	0.75
10. 授業で使う教科書やノートを、忘れてしまう。(R)	.32	.10	2.81	0.82
18. 少しでも難しい、面白くないと思ったら、授業に出席するのを止めてしまう。(R)	.31	.10	3.25	0.81

※ (R) は逆転項目を表す。

Table 4 各下位尺度間の相関係数

	1	2	3	4	5	6
1. DPQ	—					
2. 達成欲求	.12*	—				
3. 失敗恐怖	.31**	.14**	—			
4. 熟達目標	.20**	.41**	.19**	—		
5. 遂行接近目標	.31**	.24**	.29**	.37**	—	
6. 遂行回避目標	.49**	-.06	.40**	.05	.27**	—
7. 学習行動	.23**	.38**	.21**	.62**	.36**	-.03

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

SO 群, $n=120$), 防衛的悲観主義群 (P×L, 以下, DP 群, $n=54$), 非現実的楽観主義群 (N×H, 以下, UO 群, $n=70$), 真の悲観主義群 (N×L, 以下, RP 群, $n=157$) を設定した。各尺度の基本統計量および過去認知 (ポジティブ・ネガティブ) と将来期待 (高・低) を要因とする 2 要因分散分析を行った結果を Table 5 に示す。

「DPQ」では, 有意な交互作用が認められた。単純主効果を分析したところ, 過去認知の要因は, 将来期待低群で有意 ($F(1,397)=7.43, p<.01$), 将来期待高群で有意傾向であり ($F(1,397)=3.04, p=.08$), 低群ではポジティブ群がネガティブ群よりも, 高群ではネガティブ群がポジティブ群よりも得点が高かった。将来期待の要因は, 過去認知ポジティブ群で有意であり ($F(1,397)=10.42, p<.01$), 将来期待低群は高群よりも得点が高かった。過去をポジティブに認知するが将来の期

待が低い群 (DP 群) は最も DPQ 得点が高く, 過去をポジティブに認知するが将来の期待は高い群 (SO 群) は最も得点が低いという Norem (2001) の定義と一致する結果が得られたことから, 群設定は妥当なものであると判断した。

「達成動機尺度」については, 「達成欲求」で過去認知 ($F(1,397)=7.86, p<.01$) と将来期待 ($F(1,397)=8.08, p<.01$) の主効果が認められ, 過去認知ポジティブ群がネガティブ群より, 将来期待高群が低群より得点が高かった。「失敗恐怖」では有意な差はみられなかった。

「目標志向性尺度」については, 「熟達目標」で将来期待の主効果が認められ ($F(1,397)=6.90, p<.01$), 高群が低群よりも得点が高かった。「遂行接近目標」では過去認知の主効果が認められ ($F(1,397)=15.05, p<.001$), ポジティブ群はネガティブ群よりも得点が高かった。

Table 5 各尺度の基本統計量および 2 要因分散分析結果 (過去認知×将来期待)

		過去認知		過去認知	将来期待	F 値	
		ポジティブ群	ネガティブ群				交互作用
DPQ	将来期待高群	39.88 (7.99)	41.93 (8.23)	0.59	2.81 [†]	10.08**	低: ポジ>ネガ, 高: ネガ>ポジ, ポジ: 低>高
	低群	44.02 (7.49)	40.65 (7.64)		低>高		
達成欲求	将来期待高群	15.14 (2.76)	14.59 (2.38)	7.86**	8.08**	0.92	ポジ>ネガ 高>低
	低群	14.57 (2.47)	13.44 (3.01)				
失敗恐怖	将来期待高群	11.88 (2.31)	12.23 (2.44)	0.00	2.58	1.92	
	低群	12.67 (2.16)	12.29 (2.54)				
熟達目標	将来期待高群	17.17 (3.09)	17.49 (3.02)	0.33	6.90**	2.18	高>低
	低群	16.76 (3.14)	16.03 (3.50)				
遂行接近目標	将来期待高群	20.54 (5.03)	19.00 (4.83)	15.05***	0.67	1.10	ポジ>ネガ
	低群	20.67 (5.28)	17.98 (4.95)				
遂行回避目標	将来期待高群	7.23 (1.97)	7.76 (2.10)	0.55	7.02**	2.54	低>高
	低群	8.19 (2.20)	7.99 (2.06)				
学習行動	将来期待高群	49.95 (6.12)	48.37 (6.37)	12.71***	11.84**	1.99	高>低
	低群	48.46 (7.30)	44.82 (7.08)				

() 内は標準偏差

[†] $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

※過去認知 (ポジティブ (P)/ネガティブ (N)) と将来期待 (高 (H)/低 (L)) の組み合わせによって 4 タイプを定義。

SO 群: 過去認知 P / 将来期待 H (P×H)

UO 群: 過去認知 N / 将来期待 H (N×H)

DP 群: 過去認知 P / 将来期待 L (P×L)

RP 群: 過去認知 N / 将来期待 L (N×L)

「遂行回避目標」では将来期待の主効果が認められ($F(1,397)=7.02, p<.01$), 低群が高群よりも得点が高かった。

「学習行動」では過去認知($F(1,397)=12.71, p<.001$)と将来期待($F(1,397)=11.84, p<.01$)の主効果が認められ, 過去認知ポジティブ群がネガティブ群より, 将来期待高群が低群より高い得点を示していた。

本研究において, 将来の期待が高い群は, 達成欲求をもち, 熟達目標を採用していた。また, 過去をポジティブに認知する群も達成欲求をもち, 遂行接近目標を採用していた。一方, 将来の期待が低い群は, 遂行回避目標を設定していた。これらは, 達成動機と高い能力への期待は熟達目標や遂行接近目標を規定し, 失敗恐怖と低い能力に対する期待は遂行回避目標を規定するという Elliot & Church (1997) と一致する結果であるといえる。また, 将来の期待が高い群や過去をポジティブに認知する群は, 課題の熟達や上達を目標とするだけでなく, 学習に対する具体的な行動(取り組み)も行っていることが明らかになった。

達成動機および目標志向性と学習行動との関連

2つの達成動機が直接的に, あるいは目標志向性を介して学習行動につながるというモデルを検討するために, 共分散構造分析を実施した。分析には Amos 5.0 を用いた。達成欲求と失敗恐怖の間に相関関係があったことから共分散を仮定した。熟達目標と遂行接近目標, 遂行接近目標と遂行回避目標の間には相関関係があり, これらの変数の誤差の間にも共分散を仮定した。全データ($n=401$)を用いて分析した結果, モデル全体の適合度は $GFI=1.000$, $AGFI=.996$, $CFI=1.000$, $RMSEA=.000$ であった。モデルを Figure 1 に示す。

達成動機から目標志向性へのパスをみると, 熟達目標は達成欲求から, 遂行回避目標は失敗恐怖から大きな影響を受けており(順に, .39, .41), 遂行接近目標は達成欲求と失敗恐怖の両方から同程度の影響を受けていた(.20と.27)。また, 熟達目標と遂行接近目標は学習行動を促進するが, 遂行回避目標は学習行動を損なわせており, これは先行研究(e.g., Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996; 田中・山内, 2000)を支持する結果であった。さらに, 達成欲求や失敗恐怖は, 目標志向性を介する間接的な影響のみならず, 学習行動への直接的な正の影響ももつことが示された。達成欲求の高い者は, 成功志向的であり, 課題の上達や習得, および他者と比べて有能であることを目指して課題に取り組もうとするが, 失敗恐怖の強い者は, 失敗によって自らの能力の低さが露呈することを恐れ, それを避け

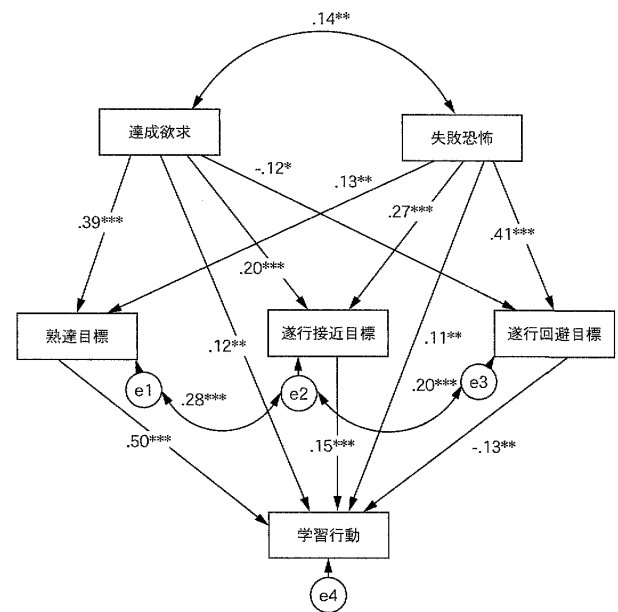


Figure 1 達成動機, 目標志向性, 学習行動の因果モデル

a) パス上の数値は標準化係数を示す。

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

ることを目標にする場合には, あえて課題達成のための行動を行わないといったセルフ・ハンディキャッピング行動 (self-handicapping; 安藤, 1990) をとるものと考えられる。しかしながら, ただ単に失敗を回避したいという動機のみをもち, 失敗を避けることを明確な目標として設定しない場合には, 失敗に対する恐怖は, 積極的な学習行動を促進する動機となるといえる。

達成動機, 目標志向性, 学習行動との関連における認知的方略の差の検討

達成動機および目標志向性が学習行動に及ぼす影響が4つの認知的方略で異なるか否かを検討するために, 各群で同じパスを想定するがパス係数を制約しないこととして多母集団同時分析を実施した。モデル全体の適合度は $GFI=.984$, $AGFI=.890$, $CFI=.985$, $RMSEA=.039$ であり, 概ねモデルは適合していると判断した。各群のモデルを Figure 2 に示す⁵。

4つの認知的方略を採用する者の間でパス係数に差がみられるかどうかパス係数の有意差の検定を行った結果, 達成欲求から遂行接近目標 (SO群; $\beta=.30$, DP群; $\beta=.15$, UO群; $\beta=-.08$, RP群; $\beta=.15$), 遂行接近目標から学習行動 (SO群; $\beta=.15$, DP群; $\beta=.30$, UO群; $\beta=-.21$, RP群; $\beta=.12$), 遂行回避目標から学習行動 (SO群; $\beta=$

⁵ 各認知的方略におけるモデルは, 結果の煩雑さを避けるため, パス係数が有意であったパスのみ残す形で作成した。

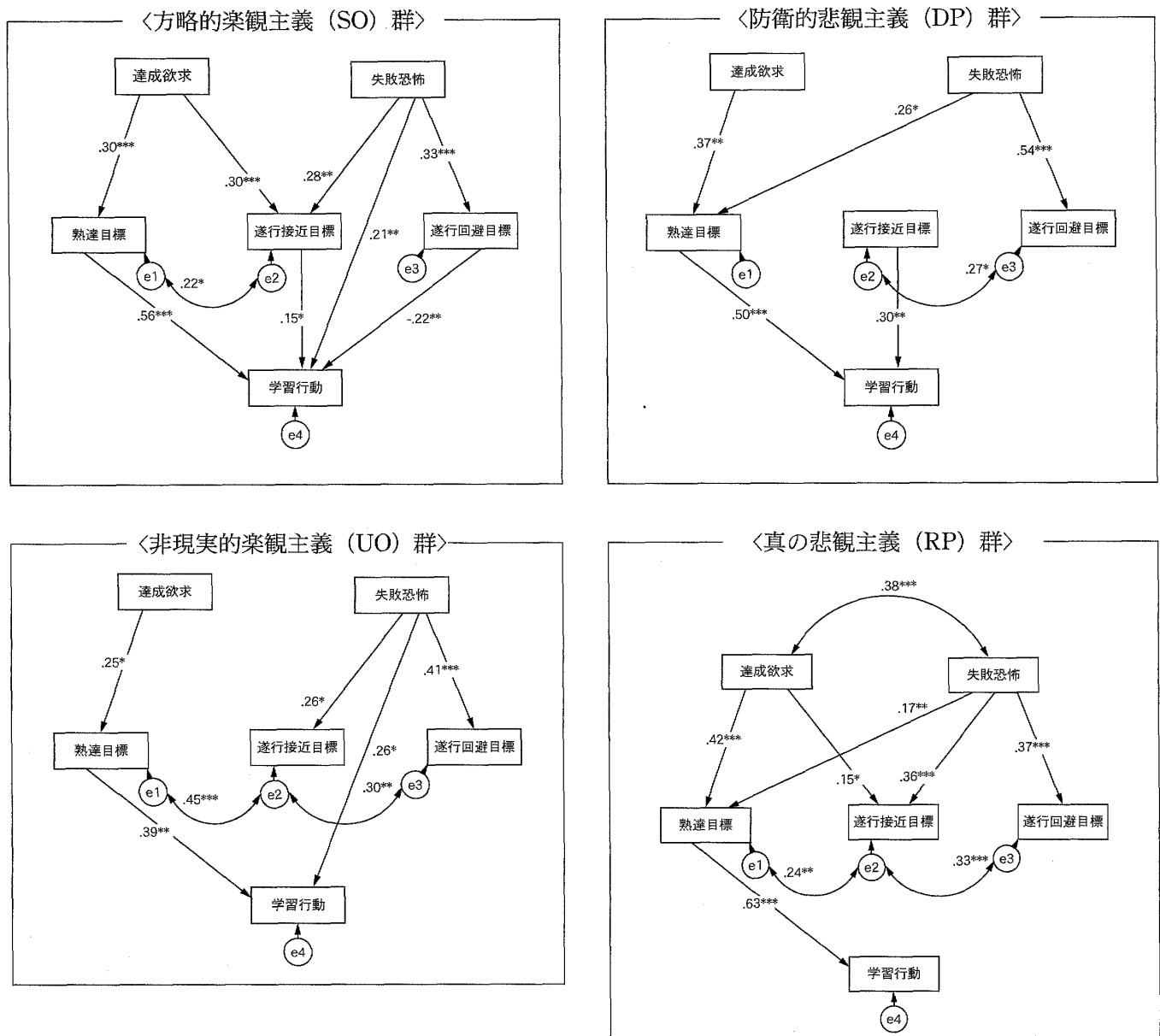


Figure 2 認知的方略群別による達成動機、目標志向性、学習行動の因果モデル

a) パス上の数値は標準化係数を示す。

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

-0.22, DP 群; $\beta = -.09$, UO 群; $\beta = .11$, RP 群; $\beta = -.10$) のパス係数において違いがみられた。SO 群は UO 群よりも、達成欲求から遂行接近目標への影響が大きく ($z = 2.66$, $p < .001$), SO 群と DP 群は UO 群よりも、遂行接近目標が学習行動に及ぼす影響が強かった (SO > UO; $z = 2.34$, $p < .01$, DP > UO; $z = 2.95$, $p < .01$)。また、SO 群は UO 群よりも、遂行回避目標が学習行動に及ぼす負の影響が強かった ($z = 2.32$, $p < .05$)。

過去をポジティブに認知している SO 群と DP 群では、熟達目標のみならず遂行接近目標も学習行動に影響しており、これらの 2 群では、“以前の自分よりもよ

くできること”と“他人と比べてできるようになること”の両方が、効果的な学習への取り組みを促進しているといえる。さらに、将来の期待が高い SO 群と UO 群では、失敗恐怖が学習行動に直接正の影響を及ぼしているのに対し、将来の期待が低い DP 群と RP 群では、失敗恐怖が熟達目標を介して間接的に学習行動に正の影響を及ぼしていた。将来の高い期待をもつ者においては、失敗を回避したいという願望が学習に対する具体的な取り組みに直結するが、低い期待をもつ者においては、失敗を回避したいという願望が個人を能力の向上や課題熟達に焦点を当てさせるように作用し、

それが自己を鼓舞することにつながる, すなわち, 学習に対するモチベーションを高めることになり, 間接的に学習への具体的な取り組みを促すと考えられる。

4 群ともに共通していたのは, 達成欲求が熟達目標を規定し, 熟達目標が学習行動に影響を及ぼしていたことと, 失敗恐怖が遂行回避目標を規定していたことであった。

総合考察

本研究では, 過去の認知と将来の期待の組み合わせによって設定された4つの認知的方略の違いに焦点を当てて, 達成動機や目標志向性が学習行動に及ぼす影響について検討してきた。分散分析の結果, 過去をポジティブに認知し将来の期待も高いSO群は, 達成欲求が高く, 熟達目標と遂行接近目標の両方をもち, 効果的な学習行動を行っていた。過去をポジティブに認知するが将来の期待を低く設定するDP群は, SO群やUO群と同程度の達成欲求をもち, 遂行接近目標と遂行回避目標の両方を採用して効果的な学習行動をとっていた。過去の認知はネガティブだが将来の高い期待を設定するUO群は, 達成欲求をもち, 熟達目標を採用して学習行動も行っていた。一方, 過去の認知がネガティブで将来の低い期待を設定するRP群は, 達成欲求が低く, 遂行回避目標を採用しており, 最も学習行動を行わないことが示された。Elliot & Church (2003) では, DP 者は回避的な動機のみをもつことが示唆されていたが, 本研究ではそのような結果は得られず, DP 者は, 特性的に不安は高いものの, うまくやり遂げたいという成功接近的な欲求をもっており, 回避的な動機のみに基づくのではないと考えられる。また, DP 者は, 有能さの評価基準(Elliot & McGregor, 2001)として, 熟達目標のような個人内(絶対的)評価よりもむしろ遂行目標のような相対的評価を用いている可能性がある。そもそもDPは, 失敗から自尊心を保護するための防衛的な方略である。そのため, 有能感を感じられる場合には「他者と比べてできること」を目標とするが, 有能感を感じられない場合には, 「他者と比べてできないことを避けること」を目標として自尊心を維持・高揚しようとしているのかもしれない。

認知的方略と達成動機, 目標志向性との関係

達成動機と目標志向性との関係では, 熟達目標は達成欲求から, 遂行回避目標は失敗恐怖から最も大きな影響を受けており, 遂行接近目標は達成欲求と失敗恐怖の両方から同程度の影響を受けていた。これらの結果は先行研究を支持するものであり(e.g., Elliot &

Church, 1997; 田中・山内, 2000), 達成欲求が熟達目標を, 失敗恐怖が失敗回避目標を, 達成欲求と失敗恐怖は遂行接近目標を規定するのは確かなようである。

ただし, 認知的方略ごとに達成動機と目標志向性の関連をみると, 群によって違いがみられた。4 群ともに, 達成欲求が熟達目標に, 失敗恐怖が遂行回避目標に影響を及ぼすことは共通していたが, 達成欲求と失敗恐怖の両方が遂行接近目標に影響していたのは, SO群とRP群のみであった。さらに, SO群では達成欲求と失敗恐怖が遂行接近目標に及ぼす影響は同程度であったのに対し, RP群では達成欲求よりも失敗恐怖の方が遂行接近目標に与える影響が大きく, UO群では失敗恐怖のみが遂行接近目標に影響していた。これらのことから, 他者よりも能力的に勝ろうとする遂行接近目標は, 目標を達成し成功したいが失敗は避けたいという2つの願望が絡み合って設定される目標であるといえ, 特に失敗を避けたいという願望によってより強く規定されるように思われる。ここで特徴的だったのは, DP群のみ, 遂行接近目標が2つの達成動機のどちらからも影響を受けていなかったことである。本研究により, DP者が遂行接近目標と遂行回避目標の両方をもつということは示されたが, 彼らの遂行接近目標が達成欲求や失敗恐怖以外の他の要因(e.g., 気質, 特性不安, コンピテンスなど)から規定されている可能性が考えられる。

認知的方略と目標志向性, 学習行動との関係

目標志向性と学習行動との関係では, 熟達目標と遂行接近目標は学習行動に正の影響を与えており, 熟達目標が学習行動に及ぼす影響は最も大きかった。テストの点数や学業成績などを従属変数にした先行研究においては, それらに影響を及ぼすのは遂行接近目標であるという結果が得られている。この点に関し, 田中・山内(2000)は, 熟達目標から導かれるのは, 何らかのテストなどに即時に結果が表れるような学習活動ではないことを示唆している。テストの点数や学業成績は他者との比較ができることから, 結果が着目され, 相対的な基準である遂行接近目標や遂行回避目標が採用されやすいが, 学習に対する取り組みにおいては, 他者との比較よりも自己の成長や課題の深い理解などが着目され, 個人内基準である熟達目標が採用されやすいのかもしれない。また, 遂行回避目標は学習行動に負の影響を与えていた。他者と比べてできないことを避けることを目標にすると, 失敗した場合に自尊心が損なわれるのを防ぐために, 積極的な行動を避けるといったセルフ・ハンディキャッピング行動を助長させ

ると考えられる。

認知的方略ごとに目標志向性と学習行動との関連をみると、SO 群と DP 群では熟達目標のみならず、遂行接近目標も学習行動に影響していた。過去をポジティブに認知しているこれら 2 群は、他者よりも良い結果を得ることが自尊心の高揚に結びつくことを経験的に知っており、自己の成長や課題の深い理解に着目すると同時に他者と比べて課題がよくできることにも着目するのではないだろうか。SO 者や DP 者は課題や出来事に対して努力や準備をするとされているが (Norem, 2001)、これらの者では、複数の目標をもつことが積極的な学習行動を促進するものと思われる。

動機や目標の観点からみる認知的方略の特徴

本研究では、達成動機や目標志向性が学習行動につながるプロセスが認知的方略によって異なると予想して検討を行ったが、“楽観主義群”ともいえる 2 群 (SO 群, UO 群) は、達成に関連した目標に接近しようとする傾性 (達成欲求) をもち、接近型の目標を設定して効果的な学習行動を行うという点で類似していた。一方、RP 群が回避型の目標を採用し、学習行動を行わないのに対し、DP 群は回避型の目標を採用すると同時に、達成欲求をもち、接近型の目標を採用して学習に対する積極的な行動を行っていた。このことから、これら 2 群は同じ“悲観主義群”とはいえどもその特徴は大きく異なっており、DP は“楽観主義”と同様に効果的なパフォーマンスにつながる方略であるといえるだろう。DP 者は、設定した目標を達成し成功を取めたいという欲求をもちつつも、特性的に不安が高いため、失敗を回避したいという欲求が強く、楽観主義者のように純粋に接近に基づく動機や目標をもつことができない。DP 者は、Covington & Omelich (1991) の自分の能力に確信がもてないために常に不安を経験しつつも、成功することで自己価値を再保証しようとする“overstrivers”に該当するといえ、失敗を避けるために接近するという“能動的回避 (active avoidance ; Elliot & Church, 1997)”に基づくと考えられる。

教育実践への示唆

認知的方略の研究は、個人がもつ特性によって適応的に作用する方略が異なることを明らかにする。楽観的になることが必ずしも万人に有効的に作用するとは限らず、不安が高い個人においては、過度の励ましやポジティブ思考の押し付けがむしろ逆効果となる場合がある。DP は、不安が高い個人が自らに行う認知療法のようなものであり (Norem & Chang, 2002)、彼らにとっては、「不安を利用」し、「悲観的になること」がポジ

ティブな結果をもたらすのである。

本研究の結果から、熟達目標はどの認知的方略を用いる者においても学習行動を促進することが明らかとなり、個人的な能力の向上や学習の進歩、習熟に焦点を当てさせることが有効であることが示された。教育実践の場面では、図表などを用いて能力の向上や進歩の状況が本人に分かるようなフィードバックを行うことによって、より学習行動が動機づけられると思われる。特に、学習への取り組みが消極的でありパフォーマンスが芳しくない RP 者に対しては、不安を軽減させ、学習や課題に焦点を当てた目標の設定を促すような介入が必要であろう。

また、SO 者や DP 者では、遂行接近目標も学習行動を促進しており、自己の成長のみならず、周囲からポジティブな評価を受けることに目を向けさせることも効果的であると言える。さらに、SO 者と UO 者は失敗への恐れや不安を抱くことが学習行動につながっていたことから、楽観的な彼らは恐怖や不安をバネにできると考えられる。ただし、遂行回避目標は学習行動を損なわせるため、失敗への恐怖や不安が遂行回避目標の設定に結びつかないように配慮しなければならない。

教育実践の現場において教育的な介入を行う際には、個人特性を考慮した上で、それぞれに応じた適切な方略を採用するように働きかけたり、個人が好む方略を妨害しないようにすることが望まれる。個人特性と認知的方略がうまく適合することによって、パフォーマンスの向上が期待できると思われる。

本研究の限界と今後の課題

最後に、本研究の限界と今後の課題について述べる。本研究は大学生を対象としたものであった。学業達成における目標や学習に対する姿勢、取り組み方は、それぞれの教育段階によって異なると考えられるため、得られた結果は全ての教育段階に一般化できるわけではない。

また、本研究では、達成目標の 3 つの枠組み (Elliot & Church, 1997) を用いて検討を行ったが、近年、Elliot & McGregor (2001) は、有能さの基準 (個人内・絶対的・相対) × 有能さの価 (正・負) の次元の組み合わせによる達成目標の 4 つの枠組みを提唱している。この枠組みでは、新たに自分のスキルや能力を失うことや、学んだことを忘れることを避ける目標である「熟達回避目標 (mastery-avoidance goal)」が設定され、熟達回避目標が、熟達接近目標よりもネガティブで、遂行回避目標よりもポジティブであることが明らかにされている。しかしながら、熟達回避目標の実証的検討はほとんど

行われていないことから(村山, 2003; 上淵, 2004), 今後は4つの枠組みを用いた実証的研究を行う必要がある。さらに, 本研究では目標志向性を規定する要因として達成動機のみを取り上げたが, 目標志向性に関連する多様な認知的変数との関連の検討も必要であろう。今後は, これらをふまえた更なる検討が望まれる。

引用文献

- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, **80**, 260-267.
- 安藤清志 (1990). 「自己の姿の表出」の段階 中村陽吉(編)「自己過程」の社会心理学 (pp. 143-198) 東京大学出版会
- 荒木友希子 (2008). 日本人大学生を対象とした学業達成場面における防衛的悲観主義の検討 心理学研究, **79**, 9-17. (Araki, Y. (2008). Japanese college students' pessimism, coping strategies and anxiety: Validation of the Japanese Defensive Pessimism Inventory (JDPI). *Japanese Journal of Psychology*, **79**, 9-17.)
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Cantor, N., & Norem, J. K. (1989). Defensive pessimism and stress and coping. *Social Cognition*, **7**, 92-112.
- Cantor, N., Norem, J. K., Niedenthal, P. M., Langston, C. A., & Brower, A. M. (1987). Life tasks, self-concept ideals, and cognitive strategies in a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, **53**, 1178-1191.
- Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1991). Need achievement revisited: Verification of Atkinson's original 2×2 model. In C. D. Spielberger, I. G. Sarason, Z. Kulcsar, & G. L. Van Heck (Eds.), *Stress and emotion: Anxiety, anger, and curiosity* Vol. 14 (pp. 85-105). Washington, DC: Hemisphere.
- 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., & Church, M. A. (2003). A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. *Journal of Personality*, **71**, 369-396.
- Elliot, 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, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A meditational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, **70**, 461-475.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, **80**, 501-519.
- 石田靖彦・川村祥世 (2008). クラスの目標構造が生徒の学習行動に及ぼす影響—生徒のコンピテンスの違いに着目して— 愛知教育大学教育実践総合センター紀要, **11**, 255-261.
- Lang, J. W. B., & Fries, S. (2006). A revised 10-item version of the Achievement Motives Scale: Psychometric properties in German-speaking samples. *European Journal of Psychological Assessment*, **22**, 216-224.
- Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (2001). Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology*, **93**, 87-102.
- 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, **46**, 564-583. (Murayama, K. (2003). History and recent advances in achievement goal theory: A critical review of Ames and Archer's (1987, 1988) framework. *Japanese Psychological Review*, **46**, 564-583.)
- 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. (Nakaya, M. (1998). Children's social responsibility goal, learning behavior, academic achievement in classrooms. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **46**, 291-299.)
- Norem, J. K. (2001). Defensive pessimism, optimism, and pessimism. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice* (pp. 77-100). Washington, DC: American Psychological Association.
- Norem, J. K., & Cantor, N. (1986a). Anticipatory

- and post hoc cushioning strategies : Optimism and defensive pessimism in "risky" situations. *Cognitive Therapy and Research*, **10**, 347-362.
- Norem, J. K., & Cantor, N. (1986b). Defensive pessimism : Harnessing anxiety as motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, **51**, 1208-1217.
- Norem, J. K., & Chang, E. C. (2002). The positive psychology of negative thinking. *Journal of Clinical Psychology*, **58**, 99-1001.
- Norem, J. K., & Illingworth, K. S. S. (1993). Strategy-dependent effects of reflecting on self and tasks : Some implications of optimism and defensive pessimism. *Journal of Personality and Social Psychology*, **65**, 822-835.
- Sanna, L. J. (1996). Defensive pessimism, optimism, and simulating alternatives : Some ups and downs of prefactual and counterfactual thinking. *Journal of Personality and Social Psychology*, **71**, 1029-1036.
- Sanna, L. J. (1998). Defensive pessimism, and optimism : The bitter-sweet influence of mood on performance and prefactual and counterfactual thinking. *Cognition and Emotion*, **12**, 635-665.
- Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism*. New York : Arthur Pine Associates.
- Sherman, S. J., Skov, R. B., Hertz, E. F., & Stock, C. B. (1981). The effects of explaining hypothetical future events : From possibility to probability to actuality and beyond. *Journal of Experimental Social Psychology*, **17**, 142-158.
- Showers, C. (1988). The effects of how and why thinking on perceptions of future negative events. *Cognitive Therapy and Research*, **12**, 225-240.
- Showers, C. (1992). The motivational and emotional consequences of considering positive or negative possibilities for an upcoming event. *Journal of Personality and Social Psychology*, **63**, 474-484.
- Showers, C., & Ruben, C. (1990). Distinguishing defensive pessimism from depression : Negative expectations and positive coping mechanisms. *Cognitive Therapy and Research*, **14**, 385-399.
- Spencer, S. M., & Norem, J. K. (1996). Reflection and distraction : Defensive pessimism, strategic optimism, and performance. *Personality and Social Psychology*, **22**, 354-365.
- 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, **71**, 317-324. (Tanaka, A., & Yamauchi, H. (2000). Causal models of achievement motive, goal orientation, intrinsic interest, and academic achievement in classroom. *Japanese Journal of Psychology*, **71**, 317-324.)
- 外山美樹 (2005). 認知的方略の違いがテスト対処方略と学業成績の関係に及ぼす影響—防衛的悲観主義と方略的楽観主義— 教育心理学研究, **53**, 220-229. (Toyama, M. (2005). Influence of cognitive strategies on test coping strategies and academic achievement : Defensive pessimism and strategic optimism. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **53**, 220-229.)
- 外山美樹・市原 学 (2008). 中学生の学業成績向上におけるテスト対処方略と学業コンピテンスの影響—認知的方略の違いの観点から— 教育心理学研究, **56**, 72-80. (Toyama, M., & Ichihara, M. (2008). Test coping strategies and perceived academic competence in improved academic performance of junior high school students : Cognitive strategies. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **56**, 72-80.)
- 上淵 寿 (2003). 達成目標理論の展開—その初期理論の実際と理論的系譜— 心理学評論, **46**, 640-654. (Uebuchi, H. (2003). A review of achievement goal theories : Their early formations and theoretical transitions. *Japanese Psychological Review*, **46**, 640-654.)
- 上淵 寿 (2004). 達成目標理論の最近の展開 上淵 寿 (編) 動機づけ研究の最前線 第4章 (pp. 88-107) 北大路書房
- 上淵 寿・川瀬良美 (1995). 目標理論 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 第8章 (pp. 187-215) 金子書房
- Yamawaki, N., Tschanz, B. T., & Feick, D. L. (2004). Defensive pessimism, self-esteem instability, and goal strivings. *Cognition and Emotion*, **18**, 233-249.

謝 辞

論文の作成にあたり貴重なご助言・ご協力をいただ

きました神戸学院大学の小石寛文先生に感謝申し上げます。 申し上げます。
ます。また、査読者の先生方、本研究の調査にご協力
いただきました先生方や学生の皆様に、心よりお礼申

(2009.7.6 受稿, '10.3.20 受理)

Influence of Achievement Motive and Goal Orientation on Learning Behavior : Difference in Cognitive Strategies

MUTSUMI MITSUNAMI (GRADUATE SCHOOL OF HUMANITIES AND SCIENCES, KOBE GAKUIN UNIVERSITY)

JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2010, 58, 348-360

The present study investigated influences of achievement motive and goal orientation on learning behavior, focusing on differences among 4 cognitive strategies : strategic optimism (SO), defensive pessimism (DP), unjustified optimism (UO), and regular/realistic pessimism (RP). The classifications were based on a 2×2 analysis that combined acknowledgement of positive and negative past experiences and high and low expected outcomes for the future. College students ($N=407$) completed questionnaires. The results indicated that participants with high expectations for the future adopted a mastery orientation, whereas those with low expectations for the future adopted a performance-avoidance orientation. Students who acknowledged past experiences adopted a performance-approach orientation. The students classified as showing defensive pessimism had both performance approach and performance-avoidance orientations. Both mastery and performance-approach orientation had a positive effect on learning behavior. However, when the relation between achievement motivation, goal orientation, and learning behavior was examined by a multiple population analysis, the relation between these characteristics was shown to vary with type of cognitive strategy.

Key Words : achievement motivation, goal orientation, cognitive strategy, defensive pessimism, strategic optimism