

# 達成目標やレジリエンスが失敗後の課題遂行と感情に与える影響

## — 達成目標理論に基づく実験的アプローチ —

吉中 愛・沖林 洋平

Effects of Achievement Goals and Resilience on Performance and States of Emotion after the Experience of Failure: An Experimental Approach Based on Achievement Goal Theory

YOSHINAKA Ai, OKIBAYASHI Yohei

(Received September 28, 2020)

キーワード：学習性無力感、失敗場面、達成目標理論

### はじめに

達成目標理論とは、個人の志向する達成目標の違いが、課題への取り組み方、感情、認知、パフォーマンスの違いにどのような影響を及ぼすのか明らかにするものである。鹿毛（2013）は、達成目標理論について、達成目標の定義は提唱者によって異なるが、どの理論においても共通してみられる大きな特徴は、達成目標を熟達目標（mastery goal）と遂行目標（performance goal）の2つの目標に大別して考える点にあると述べている。

熟達目標とは、自己を比較対象とし、自己研鑽によって自己の能力を伸ばしたいという目標である。マスタリー目標や学習目標という名称で呼ばれる。熟達目標は、学習や理解を通して自らの能力や技術を向上させることに焦点を当て、結果よりも学習のプロセスを重視する。一方、遂行目標は、他者のパフォーマンスや評価を比較対象とし、自らの能力に対して肯定的な評価を得たり、否定的な評価を避けたりする目標である。この目標は、パフォーマンスゴールと呼ばれる。遂行目標では、自身のパフォーマンス結果や他者からの評価に関心が向けられ、過程よりも結果を重視する。

Ames & Archer（1987）は、2種類の達成目標の存在を想定している点や達成目標の背景に能力の捉え方の違いを仮定している点などの共通点を見出し、Nicholls（1984）とDweck（1986）の理論の統合を行った。Nicholls（1984）の課題関与とDweck（1986）の学習目標を統合し、熟達目標と名付け、Nicholls（1984）の自

我関与とDweck（1986）の遂行目標を統合し、遂行目標と名付けた。

Ames & Archer（1987）の理論は、多くの研究に影響を与えた。しかし、この理論は、先行するモデルの特性について厳密に検討しないまま統合を行っている。この点について、村山（2003）は、「緩い統合」という言葉を用いて言及している。例えば、Dweck（1986）の遂行目標には、能力に対する自信が高い場合には熟達志向、能力に対する自信が低い場合は無気力志向が促されるという2つの要素が含まれている。しかし、このような2つの要素についての区別がされないまま、1つの目標として統合されたのである。実際の実証研究においても、遂行目標において結果の非一貫性が生じている（村山，2003）。

### 達成目標の種類

Elliot & McGregor（2001）は、達成動機づけを再構成するために、達成目標の分類を行った。従来の目標志向において熟達目標と遂行目標という熟達－遂行という次元に、課題への接近的と回避的という接近－回避の次元を加えた。この2つの次元を組み合わせると、Table 1のような4象限ができる。そこに各々の達成目標を位置づけ、2×2の4つの達成目標が設定された（Elliot & McGregor, 2001）。

熟達接近目標（mastery approach goal）は、「以前の自分よりもよくできること」を目指す目標である。この目標は従来の熟達目標の概念にあたる。

熟達回避目標 (mastery avoidance goal) は、「以前の自分よりもできないことを避けること」を目指す目標である。すなわち失敗の回避に焦点を当てた熟達目標である。

遂行接近目標 (performance approach goal) は、「他者と比べてできること」を目指す目標である。この目標をもつ人は、焦点化された目標事象である。他者よりも課題成績が良いことに、また、自身と他者を比較した相対的な基準を使用する。

遂行回避目標 (performance avoidance goal) は、「他者と比べてできないことを避けること」に焦点化した目標である。この目標をもつ人は、他者と比べて劣等であることや頭が悪いことを避けることに着目する。

4つの達成目標の関係について、遂行回避目標の質問が含まれていた場合、遂行目標と学習の間に負の関係がある。遂行接近目標の質問で調査が行われると、遂行目標と学習の間には正の関係が見られる (Elliot & Church, 1997)。また、遂行回避目標は内発的動機づけを低下させるが、遂行接近目標は内発的動機づけを低下させないことを示した (Rawsthorne & Elliot, 1999)。以上の結果により、遂行目標を接近-回避の次元で区別することの有用性が示されたと考えられる。

荒木・砂川 (2015) は、実際の失敗場面に直面させる実験場面において、実験参加者の追求する達成目標の違いが失敗経験後の行動に及ぼす影響について検討した。具体的には、次のような実験を行った。1回目の前処置課題では、解決不可能な問題が含まれる実験群とすべて解決可能な問題を課される統制群を設定した。次に、2回目のテスト課題では、実験群、統制群ともにすべて解決可能な問題を提示し、実験参加者の追求する達成目標の違いによってテスト課題の遂行成績に違いがみられるのかどうかを検討した。実験の結果、テスト課題の遂行成績において、熟達目標をもつよう操作された熟達群と遂行目標をもつように操作された遂行群の間に有意差は見られなかったが、両群とも前処置課題において解決不可能な課題を経験しているのにも関わらず、遂行群では

遂行成績が低下し、熟達群では遂行成績が上昇した。この結果から、遂行群は熟達群よりも失敗経験後に学習性無力感に陥りやすいということが示された (荒木・砂川, 2015)。

近年、心理概念の1つとしてレジリエンス (resilience) が注目されている。レジリエンスとは、困難で脅威的な状況にさらされることで一時的に心理不健康な状態に陥っても、それを乗り越え、精神的病理を示さず、よく適応している状態のことを指す概念である (小塩・中谷・金子・長峰, 2002)。このレジリエンスは、様々な要因によって導かれる力であるため、誰もが保持し高めることができるといわれている (Grotberg, 2003)。

本研究では、荒木・砂川 (2015) と同様に、実験参加者に対して解決不可能な課題を課し、失敗を経験させる実験において、達成目標の違いが失敗経験後の行動に及ぼす影響を検討することとした。荒木・砂川 (2015) の研究では、熟達目標をもつ熟達群と遂行目標をもつ遂行群の間に有意な差はなく、解決不可能な課題を課し、なおかつ教示によって目標を操作されない統制群と熟達群、遂行群との比較も行われていない。そのため、本研究では、教示や統制群に対する課題設定を見直して実験を行った。

さらに、本研究では、学習性無力感と近年注目されているレジリエンスの関係についても検討する。レジリエンスの状態にある人は、困難で脅威的な状況にさらされることで一時的に心理的不健康状態に陥ったとしても、それを乗り越えることができるため、本研究の実験によって解決不可能な課題に直面したとしても学習性無力感状態に陥ることはないと考えられる。

以上のことを踏まえると、本研究では次のような結果が予測できる。

仮説1 失敗経験後のテスト課題において、遂行目標を持つように操作された遂行群は、熟達目標を持つように操作された熟達群や統制群と比べて、遂行成績が低い。

仮説2 教示による影響のほかに、個人の特性の目標志向性やレジリエンスが失敗経験後の課題遂行成績に影響を与える。目標志向性の遂行回避志向が高い実験参加者は、熟達志向や遂行接近志向が高い実験参加者、またレジリエンスが高い実験参加者に比べ、失敗経験後の遂行成績が低下する。

**目的** 教示文によって実験参加者の目標を操作し、達成困難な場面に直面させた後、実験参加者の追求する目標の違いが失敗経験後の課題遂行成績に与える影響について検討することを目的とした。

同時に、失敗経験後の課題遂行成績には、実験参加者の特性である目標志向性やレジリエンスが影響しているのかということについても検討することにした。

Table 1 Elliot & McGregor (2001) のモデル

		基準	
		個人内	相対的
		熟達接近目標	遂行接近目標
接近	(例: わかるようになりたいから)	(例: よい成績が取りたいから)	
		熟達回避目標	遂行回避目標
回避	(例: 習得できないのがいやだから)	(例: 無能だと思われたくないから)	

## 方法

**実験参加者** 2019年12月に実施した国立Y大学の大学生・大学院生43名（男性13名、女性30名）を分析対象者とした。

**倫理的配慮** 本研究への協力に同意した者を調査対象者とした。実験課題への回答は無記名であり、回答は任意であること、得られた情報については厳重に管理し、研究以外の目的では使用しないことを口頭で説明した。

**手続き** 荒木・砂川（2015）に従い、実験は1人ずつ実験室で行った。実験参加者は、統制群、熟達群、遂行群に無作為に振り分けられた。実験参加者には、実験課題（計算課題）の手続きを説明した後、例題を行ってもらった。統制群には教示をせず、熟達群と遂行群には教示をした上で、1回目の実験課題を行ってもらった。その後、熟達群と統制群には再度教示を行い、2回目の実験課題を行ってもらった。統制群は、教示をせず2回目の課題を行ってもらった。実験終了後、実験の目的を伝え、すべての実験を終了した。実験課題は次のように実施された。

1. 目標志向尺度（田中・山内，2000）を用いて、実験参加者の目標志向性を測定した。マスタリー（熟達）目標志向6項目、遂行接近目標志向6項目、遂行回避目標志向4項目、計16項目からなる。6段階評定。

2. 日本語版Ego-Resiliency尺度（畑・小野寺，2013）を用いて、実験参加者のレジリエンスを測定した。計14項目からなる。4段階評定。

3. 左辺に一桁の数字が4つ、右辺に二桁の数字が1つという形の等式について、この等式が成立するように左辺の数字の間に4つの記号（+，-，×，÷）を記入する問題だということを説明した。練習問題として2問を提示し、1分間の制限時間内に回答させた。

4. 教示文を読み上げ、これから行う課題の目標設定を操作した。教示文の具体的な内容は以下の通りである。熟達群：「これから問題を解いていく中で難しいと感じる問題があるかもしれませんが、ミスを恐れずどんどんチャレンジしてください。考え続けることで頭が柔らかくなり、次第にうまく問題が解けるようになります。頭の体操だと思って、楽しみながら頑張ってください。」遂行群：「この課題は、あなたの数学的な能力を測定するものです。この課題によってあなたの能力や成績が向上することはありません。実験終了後、課題の採点を行い、その成績順に参加者の知能を評価します。成績がほかの人と比べて非常に良かった場合、すなわち、全体の成績で上位25%にランク付けされた人をグループAとします。平均的な成績だった場合はグループBとします。成績がほかの人と比べて非常に悪かった場合、すなわち、全体の成績で下位25%にランク付けされた人をグループ

Cとします。他の人よりも良い成績をとり、成績の優秀なグループAにランクインできるように、現段階でのあなたの力を出し切ってください。」

5. 日本版PANAS（Positive and Negative Affect Schedule）（佐藤・安田，2001）を用いて、教示の効果を調べるために1回目の感情の評定を行った。ポジティブ感情10項目、ネガティブ感情10項目、計20項目からなる。6段階評定。

6. 1回目の計算課題を行った。計20問の問題を、1ページに5問ずつに分け提示した。全4ページから構成され、制限時間2分30秒で回答させた。統制群、熟達群、遂行群のすべての群において、前半10問は解決可能な問題、後半10問のうち8問は解決不可能な問題を課し、回答を求めた。

7. 日本版PANASを用いて、2回目の感情評定を行った。

8. 熟達群と遂行群には、1回目の計算課題の前に読み上げた教示文をもう一度読み上げ、課題に対する目標設定を再度確認させた。

9. 2回目の計算課題を行った。1回目の計算課題と同様に、計20問の問題を、1ページ5問ずつに分けて提示し、各ページ制限時間2分30秒で回答させた。3群とも、すべて解決可能な問題であった。

10. 日本版PANASを用いて、3回目の感情評定を行った。

## 結果

はじめに、群（熟達群・遂行群・統制群）と課題（課題1・課題2）で、3×2の参加者間参加者内混合計画で分散分析を行った。従属変数には課題1、課題2ともに解決可能な課題の正答率を用いた。その結果をFigure 1に示した。分散分析の結果、有意差が見られた条件はなかった。

次に、課題の正答数について細かく調べるために、前処置課題の前半10問をPart 1、後半10問をPart 2、テスト課題の前半10問をPart 3、後半10問をPart 4とし

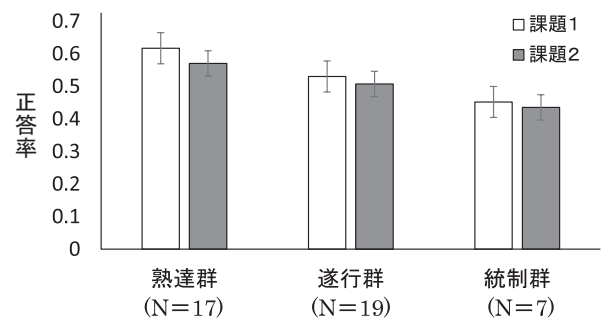


Figure 1. 2群ごとに分けた課題1と課題2の平均正答率。

た。以下、PartをPとして表した。以上の分類をもとに、P1, P3, P4の課題成績にもとづいて、クラスタ分析を行った。その結果、解釈可能な4つのクラスタに分類することができた。クラスタ分析の結果にもとづいて、4クラスタを参加者間、3課題時期を参加者内とする4×3の二要因混合計画による分散分析を行った。4クラスタと3課題の平均正答率をFigure 2に示した。クラスタは、有意な主効果がみられ、多重比較の結果、クラスタ4>クラスタ2=クラスタ3>クラスタ1の順で得点が高くなった ( $F(3,39) = 71.45, p < .01$ )。課題Pは、で有意な主効果がみられ、多重比較の結果、P1=P3>P4の順に得点が高くなった ( $F(2,78) = 7.01, p < .01$ )。クラスタとP1は、で有意な交互作用がみられ、多重比較の結果、クラスタ4>クラスタ2>クラスタ3>クラスタ1の順に得点が高くなった ( $F(3,39) = 52.46, p < .01$ )。クラスタとP3は、で有意な交互作用がみられ、多重比較の結果、クラスタ2=クラスタ4>クラスタ1=クラスタ3の順に得点が高くなった ( $F(3,39) = 8.04, p < .01$ )。クラスタとP4では、で有意な交互作用がみられ、多重比較の結果、クラスタ4>クラスタ3>クラスタ2>クラスタ1の順に得点が高くなった ( $F(3,39) = 47.91, p < .01$ )。課題Pとクラスタ1では、で有意な交互作用がみられ、多重比較の結果、P3>P1>P4の順に得点が高くなった ( $F(2,78) = 8.51, p < .01$ )。課題Pとクラスタ2では、で有意な交互作用がみられ、P1=P3>P4の順に得点が高くなった ( $F(2,78) = 12.92, p < .01$ )。

次に、P3からP4にかけて正答数が低下しているクラスタと上昇、もしくは変わらないクラスタがあることに注目した。そこで、P4-P3の平均正答数を目的変数とし、レジリエンス、マスタリー、遂行接近、遂行回避を説明変数とする重回帰分析を行った。重回帰分析の結果をTable 2に示した。さらに、P4-P3を目的変数とし、遂行接近と遂行回避を説明変数とする階層的重回帰分析を行ったところ、遂行接近と遂行回避の交互作用の回帰は有意傾向であった ( $b = 0.413, \Delta R^2 = 0.216, p < .1$ )。

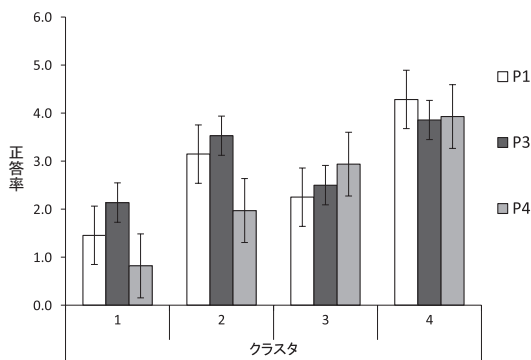


Figure 2. 4クラスタと課題 (P1・P3・P4) の平均正答率。

遂行接近と遂行回避の交互作用をFigure 3に示した。

Table 2  
レジリエンスと目標性志向を説明変数とした重回帰分析の結果 (N = 43)

	$\beta$	SE	下限	上限
レジリエンス	0.102	0.370	-0.294	0.472
マスタリー	-0.044	0.242	-0.437	0.265
遂行接近	0.082	0.230	-0.507	0.278
遂行回避	0.254	0.273	-0.253	0.674

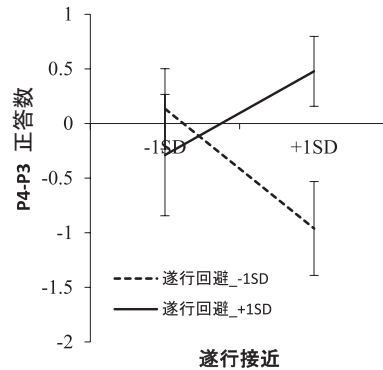


Figure 3. 遂行接近と遂行回避の交互作用に関する階層的重回帰分析。

### 考 察

本研究の目的は、教示によって実験参加者の達成目標を操作し、実験参加者の追求する達成目標の違いが失敗経験後の課題遂行成績にどのような影響を与えるのかということについて検討することであった。仮説1と仮説2について、それぞれの結果を踏まえ考察していく。

仮説1として、失敗経験後のテスト課題において、遂行群は、熟達群や統制群と比べて遂行成績が悪くなると予測した。本研究の結果、失敗経験後の遂行成績に群の間で違いは見られなかった。よって、仮説1については支持されたとはいえない。この理由について考察していく。

一つは、実験に用いた課題の特性が関係しているからだと考えられる。Ames (1992) は、熟達志向を促す教授方法について、課題、権威、評価/承認の三つの側面から具体的に述べている。このうち、課題については、達成しがいのあるものであること、自分で到達度が評価できる短期的な目標が設定しやすいものであることなどが重要であるという。本研究に用いた計算課題は、上記で述べたように、点数などの具体的な目標設定がしやすく、自分で到達度の評価を行いやすい課題だといえるだろう。よって、どの群にも熟達志向が促され、教示によって目標を操作された群の間で、有意な結果を得ることができなかったのではないかと考えることができる。

もう一つは、性差が課題成績に影響をしていたからだと考えられる。伊藤 (1985) の研究では、スポーツ場

面において原因帰属の傾向に性差があると報告されている。伊藤（1985）の研究以外にもスポーツの場面において性別によってパフォーマンスや目標志向性等に違いが出るという結果が多数報告されており、性差による影響は強いことが窺える。本研究は学習場面における実験であり、伊藤（1985）の研究とは状況が異なるものの、上記の研究を踏まえると、本研究においても性差が影響していたことが大いに考えられる。そのため、性差を考慮した実験計画や性別間の比較する必要があったのではないだろうか。

次に、仮説2についてである。仮説2について、教示による影響のほかに、被験者がもともと持っている目標志向性やレジリエンスの力が失敗経験後の課題遂行成績に影響を与えると予測した。本研究の結果、P3からP4にかけての得点の変化に遂行接近志向と遂行回避志向の高さが影響していたため、目標志向性が影響していることは支持されたといえる。しかし、レジリエンスについては、影響がなかったため、その点については仮説2を支持する結果になったとはいえない。この結果について考察をしていく。

Elliot & Church（1997）の研究では、遂行回避目標が内発的動機づけや学業成績に負の影響を与え、遂行接近目標が、内発的動機づけや学業成績に正の影響、あるいは何の影響も与えないことが指摘されている。これまでの研究の多くは、Elliot & Church（1997）の研究と同じ見解を示しており、遂行回避志向が強いほど動機づけや学業成績にネガティブな影響を与える傾向にあるといわれてきた。しかし、本研究において、遂行接近と遂行回避の階層的重回帰分析を行った結果は、遂行接近が高く、遂行回避が高いほどP4-P3の得点が高くなり、遂行接近が高く、遂行回避が低いほどP4-P3の得点が低くなるという従来の研究とは逆の結果が得られた。田中・山内（2000）によると、遂行接近目標は、接近の動機と同時に回避の動機とも関連している可能性があることが示されている（田中・山内，2000）。成功への欲求と失敗不安の両方の性質を共有している者を「過努力者（overstrivers）」と呼び、自分の能力に確信が持てない人は、常に不安を経験しながら、成功することで自己価値を再保証しようとすることがある（Covington & Omelich, 1991）。このように、不安によって努力が促進されることがあることから、遂行回避志向の高さが努力につながるがあると考えられている。これらの見解を踏まえると、P3からP4にかけて得点が上昇した実験参加者は、遂行接近志向をもっているのと同時に、遂行回避志向も高かったことから、失敗への不安が大きいのことが考えられる。よって、失敗に対する不安により努力が促進され、得点の高さにつながったのではな

いだろうか。逆に、P3からP4にかけて得点が低下した人は、遂行回避志向が低いため、失敗に対する不安が小さく、努力が促進されなかったのだと考えられる。

本研究では、失敗経験後のパフォーマンスには、教示によって操作された達成目標よりも、被験者がもともと有している目標志向性が影響を与えるという結果を得ることができた。しかしながら、本研究では、実験対象者の特性や課題による影響が大きかったことも事実である。今後は、課題の特性や実験対象者の性差等を考慮して失敗経験後のパフォーマンスについて検討していく必要があるだろう。

## 引用文献

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1987). Mother's belief about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology, 79*, 409-414.
- 荒木友希子・砂川佳子（2015）. 達成目標が失敗経験後の課題遂行及び感情に与える影響について、心理学の諸領域, 4（1）, 43-51.
- 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.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*, 1040-1048.
- 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. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 501-519.
- Grotberg, E. H. (2003). What is resilience? How do you promote it? How do you use it? In Grotberg, E. H. (Ed.), *Resilience for today: gaining strength from adversity*, 2<sup>nd</sup> ed. Westport, (pp. 1-30). CT: Praeger Publishers.
- 鹿毛雅治（2013）. 学習意欲の理論—動機づけの教育心理学—, 金子書房.
- 伊藤豊彦（1985）. スポーツにおける原因帰属様式の

- 因子構造とその特質, 体育学研究, 30 (2), 153-160.
- 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, *Japanese Psychological Review* 2003, 46 (4), 564-583.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- 小塩真司・中谷素之・金子一史・長峰伸治 (2002). ネガティブな出来事からの立ち直りを導く心理的特性—精神的回復力尺度の作成—, *カウンセリング研究*, 35, 57-65.
- Rawsthorne, L. J. & Elliot, A. J. (1999). Achievement goals and interest motivation: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 326-344.
- 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 (4), 317-324.