

追手門学院大学  
心理学論集第31号抜刷  
2023年3月31日発行

原 著

学習動機づけに関する主要理論とその展望  
—— 達成目標理論と自己決定理論およびその関連 ——

小 森 彩 加

(追手門学院大学大学院 心理学研究科)

A Literature Review of Major Theories of Learning Motivation

Ayaka Komori

(*Graduate School of Psychology Otemon Gakuin University*)

# 学習動機づけに関する主要理論とその展望 —— 達成目標理論と自己決定理論およびその関連 ——

小 森 彩 加

(追手門学院大学大学院 心理学研究科)

## A Literature Review of Major Theories of Learning Motivation

Ayaka Komori

(Graduate School of Psychology Otemon Gakuin University)

### はじめに

技術や知識の獲得を目指す際、目標を立てることから行動は始まる。試験に合格するという目標を立てた時は、学習を継続的に積み重ねることで、目標に少しずつ近づくことになる。しかし、モチベーションの低下によって、無意識的にその場しのぎや逃避をつい選んでしまい学習がはかどらないことがある。一方で、興味のある内容であれば特に意識をせずとも自発的に学びに取り組むことができるため、心理的負担をあまり感じることなく目標が達成される場合がある。

近年、学ぶ力は子どもや学生に限らず様々な年代の大人にも求められるようになった。自己実現的な生き方や豊かな人間性が社会から必要とされるようになり、これを実現する手段として学習が重要視されている。ゆえに、自らを律し継続的に学ぶ力は大人にとっても必要なスキルとなりつつある。目標設定は学びの初期過程の中でも特に重要な部分である。目標は行動の指針となり、達成までの多くの場面で自然に意識される。また、目標は個人の持つ欲求によって形作られ、心理特性等によって左右されることから、同じ状況でも人によって内容が異なる場合があり、目標を理解することは本人のパフォーマンスや意欲を推測するための重要な手がかりとなる。そして、個人は目標を通じて達成状況を解釈

し、結果の評価とそれに伴う感情を喚起させる(村山, 2003)。目標の内容や背景にある要因の把握はモチベーション(動機づけ)を理解する鍵となる。

そこで、本稿では達成場面での目標を扱った理論である達成目標理論と、目標の背景にあるとされる欲求に着目した理論である自己決定理論について取り上げる。加えて、動機づけを扱った理論同士としての両者の関係性も検討する。両者とも学習に関する動機づけを対象としており、重複する部分は多いと考えられる。これを踏まえて、実証研究を含めた、今後の動機づけ研究の在り方を考察する。

### 達成目標理論

達成目標理論(achievement goal theory)は動機づけ研究における代表的な理論の一つである。Dweck(1986)やNicholls(1984)の理論から始まり、Ames & Archer(1987, 1988)による理論の統合、Elliot & McGregor(2001)による革新を経て、30年以上にわたってモデルの構造を変化させながら発展してきた。学業やスポーツにおいて掲げる目標の質が、行動や成果を左右するという理論である。そのような場面での目標は「マスタリー目標(mastery goal)」と「パフォーマンス目標(performance goal)」の2種類に大別される。マスタリー(習得)目標では、知識や技術を習得し自己の「有能さ(competence)」を高めることが目指される。自己の

研鑽のために学び、内容の理解や困難な課題の克服を通じて能力を高めようとする。一方、パフォーマンス（遂行）目標は優れた成果をあげ、自身の有能さを他者に示すことを目的とする（Elliot & Thrash, 2001）。学習場面においては、学習は自己の能力の高さを証明するための手段であり、他者より少ない努力量でより優秀な成績を取めることで有能さをアピールすることを目指す。

達成目標理論は現在の形に至るまでに2つの理論の統合がなされている。Dweck（1986）の理論では、出来事の原因帰属は、個人の持つ知能観の違いによって左右されるという。知能観とは本人の能力・知能に対する信念であり、能力は固定的で努力によって伸ばすことはできないと捉える固定的な知能観と、能力は柔軟で可変的なものであり、努力によって増大すると捉える増大的な知能観を持つ者がいるとされる（東垣, 2012；村山, 2003）。知能観は課題の取り組みの志向性と課題失敗時の原因帰属を規定している。固定的な知能観を持つ者は、「出来るだけ努力をしない」ことによって能力の高さを他者に示そうとする。課題失敗時には努力ではなく才能の不足に原因を帰属させるため、学習性無力感を知覚しやすい。一方で、増大的な知能観を持つ者は努力によって有能さを身に付けようとするため、習得（マスタリー）志向の目標を持つ。課題失敗時には努力不足に原因帰属するため、努力の量を増やして取り組みを継続させる傾向がある。

もう一つの理論であるNicholls（1984）の理論では、努力と能力を分けて捉えるかどうかにより設定される達成目標が異なるとされる。努力と能力を分けて考えず、努力するほど能力は高まると考える「課題関与（task-involvement）」の状態では、学習者は課題に取り組み努力することを通じて有能さを獲得しようとする。一方、努力と能力を別のものとして捉えることにより、努力をしないことが自分の能力の高さを示すことであると考え「自我関与（ego-involvement）」の状態では、他者と自己の努力量の差が有能さの基準となることから、他者より少ない努力で済ませることで有能さを獲得しようとする。この場合、努力することは自身の才能の低さを意味するため、自我関与状態では課題に取り組む際に努力しようとしなくなる（東垣, 2012）。

その後、Ames & Archer（1987, 1988）によって2つの理論が統合され、増大的知能観と課題関与状態は「マスタリー目標」へ、固定的知能観と自我関与状態は「パフォーマンス目標」へ集約された

（東垣, 2012）。更に、Elliot & McGregor（2001）が、達成目標は有能さの「獲得」が目指されているか、無能さへの「回避」が目指されているか、すなわち、プラスあるいはマイナスのどちらの方向に価値をおいているかによっても区別されるとした。ここから、有能さの捉え方、すなわち「価値」の視点を加えた。これにより、達成目標理論には成功に近づく努力（接近）、失敗を回避する努力（回避）という動機の要因が追加された。そして、達成目標理論は2種類の達成目標（有能さの「定義」）に動機の方向性（「価」）を掛け合わせて、マスタリー接近目標、マスタリー回避目標、パフォーマンス接近目標、パフォーマンス回避目標の2×2モデルへと発展した（Elliot & McGregor, 2001；村山, 2003）。達成目標の種類と、学習場面における具体例を示す（表1）。マスタリー接近目標では有能さを身に付けるために学習が行われる。そのため、努力量に制限がなく、努力するほど有能さを高めることにつながる（例「私の目標は、できるだけ多くのことを学ぶことだ」）。マスタリー回避目標では自身の感じる内的な無能感を解消するために努力がなされる。そのため、努力することでミスを防ぎ、完璧な状態になることが有能さを高める（例「私の目標は、出来る限り少ない学習量で済ませないことである」）。パフォーマンス接近目標では他者を上回る成果を上げ、有能さを周囲に示すことが目指される（例「私の目標は、他の人よりも優れた成果をあげることだ」）。パフォーマンス回避目標では、他人より悪い結果であること避け、無能でないことを周囲に示すことが目指される（例「私の目標は、他の人より悪い成績を取らないことだ」）（Chazan, et al., 2022；Elliot & Murayama, 2008）。

### 達成目標と成績およびエンゲージメント

マスタリー接近目標 目標タイプの違いは学習行動にどのような影響をもたらすのか。マスタリー接近目標を持つ学生は、授業に興味を持ち、困難に直面しても粘り強く取り組み、協調性を重んじ、助けを求め、自己規制を効果的に行い、学んだことと既存知識の関連付けを行う等の認知処理の深い学習戦略を使う。さらに、意思決定上の葛藤をうまく切り抜け、ポジティブな感情を経験し、課題を価値あるものとして認識する（Senko et al., 2011）。学習意欲や学習への取り組み（エンゲージメント）を扱った多くの研究で、マスタリー目標を持つ者は特性面、成績、エンゲージメント、学習方略等に貫して適

表1 達成目標の枠組みと具体例 (Chazan, et al., 2022; Elliot &amp; Murayama, 2008を改変)

|    |         | 価                                                                                                          |                                                                                                                        |
|----|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    |         | 接近                                                                                                         | 回避                                                                                                                     |
| 定義 | マスタリー   | 有能さを身に着ける:「私の目標は、できるだけ多くのことを学ぶことだ。」例: 自己研鑽のために、三角法についてできるだけ多くのことを学びたい学生                                    | 自身の感じる内的な無能感を解消する:「私の目標は、出来る限り少ない学習量で済ませないことである。」例: より高度な問題で原理を誤解しないために、より簡単な微積分の問題に取り組んでいる学生                          |
|    | パフォーマンス | 他者を上回る成果を上げることで有能さを示す:「私の目標は、他の人よりも優れた成果をあげることだ。」例: 自分のスキルの証として、クラスメートよりも速く正確に幾何学のワークシートを終わらせることを目標にしている学生 | 他人より悪い結果を出さないようにすることで無能でないことを示す:「私の目標は、他の人より悪い成績を取らないことだ。」例: 推測統計学についてのクラス討論で、仲間に比べて下手だと思われぬように、答えが不確かな場合は手を挙げるのを避ける学生 |

応的な結果を示した。マスタリー目標を高く持つ学習者ほど、学業成績の向上や学習内容への深い理解といった、適切な学習との正の相関がみられる (山口, 2012)。以上のことから、マスタリー接近目標は達成目標の中で最も適応的だとされる。ただし、マスタリー接近目標を持つ学習者において、学習の意義は知識を得ることで有能さを身に着けることにあるため、取り組みの方向性は必ずしも教育制度の指標に沿ったものであるとは限らない。このため、マスタリー接近目標と学業成績の関係は間接的になる傾向がある。(Chazan, et al., 2022)。

マスタリー回避目標 Baranik, et al. (2010) によると、マスタリー回避目標は達成要求、有能感、競争心、興味、負の情動とは正の相関を示し、認知能力、援助要請、パフォーマンスとは負の相関を示した。また、徳岡・解良 (2022) は認知能力とエンゲージメントについて、マスタリー回避目標を活性化させると認知課題の反応速度が低下することを明らかにした。回避型目標は失敗不安と関連があり (Elliot & Murayama, 2008)、失敗をよりネガティブにとらえることで精神的な負担が増加したことが示唆される。一方で、Miller, et al. (2021) は、大学生の学業場面における学習意欲とエンゲージメントに小さい正の相関があることを示した。マスタリー回避目標では技術や知識を努力して習得することを目指すため、マスタリー接近目標と同様に達成欲求やエンゲージメントの一部にポジティブな効果がある。しかし、マスタリー接近目標と比べるとどのパフォーマンスとも一貫して適応的な結果を示してい

るというわけではない。また、多くの文献の間で統一的な知見が少ないことも特徴である (Miller, et al., 2021)。このため、マスタリー回避目標の解釈はマスタリー接近よりも明確ではなく、一概に結論を述べることは困難である。

マスタリー回避目標を扱った実証研究の数はそれほど多くない。マスタリー回避目標は「課題でミスをしたくない」あるいは「過去の自分に負けたくない」等の基準による動機づけが特徴であり、ミスを犯しやすいと自覚している場合や、課題の成功よりも失敗しないことに重点を置く場合はマスタリー回避目標であるといえる (Elliot & Thrash, 2001)。既に一定以上の成果を収めた者、完全主義者、能力の低下を体験しやすい高齢者に多い目標タイプである。他の三目標は一般的な達成場面において普遍的にみられる目標タイプであるが、マスタリー回避目標は他の三目標と比較すると適用出来る範囲が限られる (徳岡・解良, 2022)。

以上の理由から、マスタリー目標は接近と回避型を区別せず、一つにまとめられることも多い。

パフォーマンス接近目標 パフォーマンス接近目標を持つ学生は、学業成績との間におおよそ正の相関がみられる。しかし、マスタリー回避目標と同様に、一部のエンゲージメントや達成欲求に対しては正の効果が確認されているものの、効果量はマスタリー接近目標より小さい (Miller, et al., 2021)。また、マスタリー接近目標やパフォーマンス回避目標と比べて適応・不適応な場面やパフォーマンスに一貫した知見が得られにくい。

パフォーマンス接近目標は、テストの点数や学業成績を従属変数とした場合はマスタリー目標より正の影響をもたらす場合がある(光浪, 2010; Senko et al., 2011)。学業において、マスタリー目標が目指すものはテストの結果などの即時的な学習活動ではないこと、その一方でテストの点数や学業成績は他者比較が可能なことから、他者との相対的な基準が参照されるパフォーマンス接近目標と関連性が高くなるのが上記の理由として挙げられる(光浪, 2010; 田中・山内, 2000)。

パフォーマンス目標下では、固定的知能観や自我関与状態の特徴が示すように、出来るだけ努力をしないことが才能の高さであると考えられる。パフォーマンス目標を持つ者は成功の要因を努力ではなく生まれつきの能力や知能など、自己制御できない要因に帰属する。エンゲージメントに関しては、暗記等の認知的に浅い学習方法を用い、他者に助けを求めようとせず、不正を行い、負の達成感情を高め、成功に対する認知が低い(Chazan et al., 2022)。パフォーマンス目標における「失敗」は無能さの露呈であり、ストレスを与えるものとして認識される。この点において、パフォーマンス目標は失敗不安を規定因とした回避的な志向性が特徴である。対照的に、接近型の目標は「ポジティブな結果を得ること」という獲得の面に注意が向けられている。このことから、パフォーマンス接近目標は接近と同時に回避の動機も有する(田中・山内, 2000)。つまり、パフォーマンス目標は不安を経験しやすいというネガティブな側面と、能力の獲得というポジティブな志向性の二つの側面をもつ。これが測定するエンゲージメントや規定因によって結果に一貫性がないことや、正の相関がみられたとしても効果量が小さいことの理由の一つであると考えられる。

**パフォーマンス回避目標** パフォーマンス回避目標は最も不適応な目標とされる。パフォーマンス回避目標は多くの研究で一貫して学業試験の成績と負の相関を示す。また、学校の授業における受講態度の自己評価にも負の影響を持つ(田中・藤田, 2003)。これはパフォーマンス回避志向が強いと自己の否定的な可能性に関する情報を認識しやすいという傾向によるものである(Elliot & Church, 1997)。パフォーマンス目標は失敗不安を規定因としており、ネガティブな側面に注目しやすいという性質をもつ。加えて、有能さを示すために努力を差し控える傾向がある。これにより、エンゲージメントの質が低下し

パフォーマンスそのものも低くなる。結果的に、パフォーマンス回避目標は認知や行動面において最も不適応な目標とされる。

### 接近型と回避型の違い

同じパフォーマンス目標であっても接近型と回避型では課題に対して抱く信念が異なり、接近型目標はポジティブに、回避型目標はネガティブに捉えらるるとされる。パフォーマンス接近目標の場合、取り組む課題に対して「達成出来る」という信念を持つ。これが課題の困難さに対する反応を肯定的になるように促し、ストレスを緩和することで成績が向上する。一方、パフォーマンス回避目標の場合、失敗を避けることに集中するあまり、課題を自分の能力を超えた、困難なものだと認識する。その結果、成績と負の関連を示す(Darnon et al., 2009)。

マスタリー目標とパフォーマンス目標の双方において、回避目標は学習成績と学習方略に負の影響をもたらす。Baranik et al. (2010)のメタ分析では、回避型の目標と認知能力、成績、援助要請との間に負の相関がみられ、負の感情・影響とは正の相関がみられた。学習方略に関しても、回避型の達成目標を持つ学生は先延ばしやテスト前の詰め込み(「締め切りに追われる」、「深夜に勉強するのが効果的だと考える」等)を用いやすい(Geller et al., 2018)。

### 2×2モデル以降の新たな枠組み

Elliot et al. (2011)は、2×2モデルをベースに、有能さの評価を過去の自分が基準であるか、他者が基準であるか、課題そのものが基準であるかの3つの定義に更に分離し、接近・回避の価値付けと掛け合わせた3×2モデルを開発した。自己が基準の場合は過去の自身のパフォーマンスと比較される。他者基準の場合は従来のモデル同様、他者と比較してより良いパフォーマンスであるかどうか判断される。課題基準の場合はたんに取り組む課題の絶対的な到達度が参照される。この基準に沿って、それぞれ自己接近、自己回避、他者接近、他者回避、課題接近、課題回避の目標となる。ただし、このモデルは特に日本国内において知見が少なく、実証研究においても従来型の2×2モデルや3目標視点を用いた研究が主流である。また、3×2モデルは、認知能力の発達に伴い自己・他者・課題が求める基準を複雑に表現することが可能になることから、成人に適した枠組みであるといえる。学齢期の子どもに対してはより単純な枠組みである2×2モデルを選択することが望

ましい (Chazan et al., 2022; Elliot et al., 2011)。

いる。

### 多重目標視点

達成目標は固定的・特性的な側面と、可変的で文脈に依存する側面の両方を持つ (Pintrich, 2000)。そのため、文脈や状況によって、達成目標はいずれか一つのみが活性化するのではなく、同時に種類の異なる目標を持つ可能性がある (多重目標視点: multiple goal perspective)。例えば、パフォーマンス接近目標は、マスタリー目標と組み合わせた場合より適応的にはたらし、困難な状況下でも業績を上げることに貢献する (Miller, et al., 2021)。ただし、学生が複数の達成目標を持つ場合でも、マスタリー接近目標は他の目標と比べ、動機づけ、認知、パフォーマンスにおいて一定の優位性を有する (Chazan et al., 2022)。

### 測定尺度

Elliot & Church (1997) は、マスタリー回避目標を除いた三目標の視点に立ち測定尺度を作成した。日本でもこの尺度を用いた研究は多く存在する (東垣, 2012)。2×2モデルに基づく尺度は、Elliot & McGregor (2001) による尺度 (Achievement Goal Questionnaire: AGQ) があげられる。しかし、AGQ はマスタリー回避目標を測定する項目について、目標というより不安を測定する項目となっていることが指摘されたため (徳岡・解良, 2022)、改訂版である Achievement Goal Questionnaire-Revised (AGQ-R; Elliot & Murayama, 2008) が開発されている。ただし、三目標の尺度はマスタリー回避目標について考慮されておらず、AGQ-Rは日本語訳の妥当性が検証されていない。

達成目標理論は、Dweck (1986) による原因帰属スタイルにもとづく理論と、Nicholls (1984) による有能さへの関与にもとづく理論の2つの流れを統合して生まれた背景を持つ。達成場面において設定される目標は、有能さの定義、動機の方向性という二次元の掛け合わせによって、学習動機づけと目標をシンプルな概念に収められる。学習場面において、マスタリー接近目標が最も適応的、パフォーマンス回避目標が最も不適応的な学習目標とされる。他の2目標はおおよそ中間に位置し、適応的な面と不適応的な面がある。また、マスタリー目標とパフォーマンス接近目標の組み合わせによっては、単一の目標を持つよりも高い効果を発揮することが示されて

### 自己決定理論

ここまで示した達成目標は、目標として設定された有能さへの志向性であるため、個人の全ての行動に同じ達成志向が適用されるわけではなく、文脈依存的な側面を持つ。しかし、達成目標の背景には個人の持つ欲求や特性が深く関わることから、そのような固定的・特性的な影響は無視できない。ここでは、達成目標に先立つ要素である、個人特性としての自律性や、動機づけの内発・外発性に注目した理論である自己決定理論を取り上げる。

自己決定理論 (self-determination theory) は、Ryan & Deci (2000) の提唱した、近年の動機づけ研究における主要理論のひとつである。達成目標理論が認知的活動の表出である目標を扱う理論であるのに対し、自己決定理論は心理的な欲求に着目した理論であるといえる (山口, 2012)。人は有能さ、自律性、社会性への欲求を有しており、その動機づけの方向性は内発的か外発的かによって分けられる。

内発的動機づけ (intrinsic motivation) は、「楽しさ」「好奇心」「熟達への指向性」「有能さ」「自己決定性」などが含まれ、活動そのものが報酬として認識される動機づけである (石田, 2010)。有能さの獲得や熟達に関心が向けられることから、マスタリー (習得) 的な志向だといえる。他方、金銭や称賛等の外的な報酬を目的とする場合は外発的動機づけ (extrinsic motivation) という。自身の外側の要因によって動機づけられるため、内発的動機づけとは対照的に、有能さや自律性への欲求の低い、パフォーマンス (遂行) 的な志向だといえる。

### 有機的統合理論

自己決定理論は複数の下位理論からなる。なかでも「有機的統合理論 (organismic integration theory)」は外発的動機づけに注目する。この理論は他者や環境からの外的な動機づけ状態に対し、自身の価値観を統合し内面化 (internalization) させていくことにより、より内的 (自律的) な動機づけ状態に近づくという過程を想定しており、内発的・外発的動機づけを連続的に捉えている点が特徴である (田中, 2017)。「外発的動機づけ」は、含まれる自律性の程度に従って4段階に分けられ、「内発的動機づけ」と、内発的・外発的のいずれの方向にも活性化しておらず動機づけがほとんどない状態の「無動機づけ」も

含めて、自律性の程度によって一次的に表すことが出来る(図1)。「外的調整」は従来の外発的動機づけにあたる。「取り入れ的調整」は行動する価値は認めているが、外部からの統制に従う側面が強い。「同一視的調整」は行動の価値を意識的に認め、かつ

積極的に行動に取り組む、より自律性の高い動機づけ状態である(田中, 2017)。「統合的調整」は自身の価値観と行動の価値観が一致した状態であり、外発的動機づけの中では最も自律性の高い状態である(山口, 2012)。



図1 自律性の連続体における動機づけのタイプと調整のタイプの位置  
(Ryan & Deci, 2002; 田中, 2017, p.4, 図1を改変)

### 学習方略と有機的統合理論の関係

有機的統合理論は学習方略と関わりの深い理論である。田中(2017)は各動機づけ状態が学習行動に与える影響について、大学生を対象として調査を行った。その結果、内発的動機づけは内容のイメージや既存知識との関連付け等、認知的・メタ認知的処理の深い学習行動を促進し、先延ばしや別の用事に取り組んでしまう等の学習回避行動を抑制することが示された。無動機づけは暗記やりハーサル等の浅い学習行動を促進していた。外発的動機づけは自己効力感(self-efficacy)を媒介に学習行動に影響を与えていた。「課題をマスター出来る」といった達成に関する信念(学業達成自己効力感)が取り入れ的調整の予測因であった。また、取り入れ的調整は、「締め切りまでに仕上げる」といった自己の統制に関する信念(行動統制自己効力感)を導いた。同一視的調整は学業達成自己効力感が高い場合は深い学習行動を、行動統制自己効力感が高い場合は浅い学習行動を導いた。外的調整については自己効力感および学習行動との関連は見られなかったが、西村・河村・櫻井(2011)は、外的調整が学業成績に負の影響を与えることを示している。また、伊藤・神藤(2003)は外発的動機づけおよび学習に対する外発的な動機づけ方略が、学習の持続性の低さと、外的な報酬や休憩・後回し等の勉強の負担を軽減する方略の使用を促進することを示している。外発的動機づけ状態では、達成や統制に関する信念、すなわち自己効力感が、学習行動に影響を与えることが推察

される。

有機的統合理論は、動機づけを自律性の程度によって段階的に並列することで、内発・外発の動機づけを分離せず一次的に捉えることを可能にする。大学生の学習方略に関して、内発的動機づけは深い学習方略を利用し、無動機づけは浅い学習方略を用いる傾向がみられた。また、外発的動機づけは自己効力感によって利用する学習方略に違いがみられることが示された。

### 目標内容理論

達成目標理論と同様に、自己決定理論も目標を扱った下位理論が存在する。目標内容理論(goal contents theory)では、人の持つ目標にも内発・外発の区別を適用し、何によって欲求が満たされるのかはそれぞれで異なるとされる。ここでいう「目標」とは、達成目標理論の指す「達成目標」とは質的に異なる。

達成目標理論の目標は達成場面における志向性であるのに対し、自己決定理論ではより広範な、人生全般の目標、すなわち「人生目標(life goal or aspiration)」を扱う(鈴木・櫻井, 2011)。人生目標は特定の行動や課題に対する目標に限らない、生活全般で意識される個人の生き方の志向性であり、個人の価値観の表象だといえる。

Vansteenkiste, et al. (2004)は、人生目標が達成目標を媒介し学習動機づけに影響を与えるというプロセスを示した。これを受け鈴木・櫻井(2011)

は、人生目標を達成するための「利用価値 (utility value)」として学習活動を捉えた際、その方向性が内発・外発のいずれかであることが、達成目標に影響を及ぼすことを示した。具体的には、個人の学習に対する利用価値が内発的である（「今勉強していることが、将来、自分の人生を作り上げ、他の人を助けることに役立つ」と考える）場合、マスタリー目標とパフォーマンス接近目標を促進する要因に、外発的である場合（「報酬や他者評価の獲得につながる」と考える）はパフォーマンス回避目標を促進する要因となる。

これらの研究は、自己決定理論の下位理論の目標内容理論が設定する外発的もしくは内発的な人生目標と、その達成の手段としての学習における達成目標のあり方を明らかにするという試みが可能かつ有意義であることを示唆している。

## 考 察

ここまで、達成目標理論と自己決定理論の理論的、実証的な知見を検討してきた。自己決定理論は内発・外発的動機づけの区別という、動機づけ研究において極めて重要な概念を用いて、人の動機づけ特性の解明に貢献してきた。達成目標理論はより学習に特化しており、学習者の意欲と学習方略についての理論的枠組みを提供し、学習行動の予測と学習者の援助に役立てられてきた。ここでは、自己決定理論と達成目標理論を接合する研究枠組みを示し、今後の研究展望をはかる。

### 自己決定理論と達成目標理論を接合した学習行動研究の可能性

自己決定理論は目標の背景にある欲求についての動機づけ理論である。自己決定理論では人の動機づけを内発・外発に分類する。下位理論である有機的統合理論は内発・外発的動機づけを自律性の程度によって一次的に配置する。内発的動機づけに近いほど自律性が高く、学習に取り組む際の適応的な動機づけ状態であるといえる。目標内容理論では人生目標の内発・外発性が日常の動機づけも規定すると考える。人生目標が達成目標を媒介して学習方略に影響を及ぼす過程も明らかにされようとしている。

自己決定理論は達成目標理論と比較して、学習活動との関係性についてはあまり広く検討されてこなかったが、先に紹介したVansteenkiste et al. (2004)の研究は、人生目標が達成目標を媒介し学習動機づ

けに影響を与えるというプロセスを提唱した。これにより、特性や欲求等の基礎的な側面を扱う自己決定理論は、それらの認知的表象である達成目標という形に変換されることで、学習活動と関連付けることが出来る可能性がある。これに付随して、欲求や特性面に着目した自己決定理論は、達成目標理論の各目標の規定因である可能性も示唆される。

さらに、達成目標理論と自己決定理論の共通点、相違点を検討した山口 (2012) によれば、両理論はともに有能さ (competence) に着目した理論であるが、達成目標理論は有能さを目標を分類するために利用し、自己決定理論は有能さへの欲求としての内発・外発性、および動機づけに含まれる自律性を扱っているという違いがみられる。しかし、山口 (2012) は、達成目標は目標への志向性、すなわち内発的動機づけの考えに基づいているため、達成目標の概念的枠組みを有機的統合理論における各自己調整段階に反映することで、両理論を包括的に扱うことが出来ると推察した。これにより、例えば、マスタリー接近目標と内発的動機づけ状態、パフォーマンス回避目標と外的調整状態には、自律性に高い関連性がみられる可能性がある。

以上のことから、今後の研究において、自己決定理論と達成目標理論の接続によって、内発的・外発的な人生目標からどのように達成目標が設定され、学習動機づけに影響を与えることで、メタ認知方略や学習方略を含む学習行動のプロセスが規定されるのかについての、理論図式の設定とその実証を行うことが出来ると考えられる。

さらに、外発から内発的動機づけの連続体という新たな視点から、その過程で個人が内発から外発にどのように変化していくのかを明らかにすること、特に達成目標、人生目標の関連と変化のパターンを類型化し、適応群と不適応群の理解を深めることは有益であろう。

## 結びにかえて

これまで、動機づけの中でも達成目標理論は認知的な側面を、自己決定理論は欲求的な側面を対象としており、一括に扱われることは少なかった (山口, 2012)。欲求が知覚され、具体的な目標として表現され達成に向けた取り組みが開始されるというプロセスにおいて、時間的な経過の中に両理論を位置付けることで、理論の接続が可能であることが示された。また、人生目標は、欲求の充足のための具体的な手

段として達成目標を立て、遂行するという一連の行動を、包括的に規定すると考えられる。動機と行動の理由を、生き方の指針である人生目標から広く捉えることで、目標や欲求、特性以外の要因との関連性を見出すことも出来ると思われる。これまで独立して扱われてきた動機づけ理論を、プロセス的・総合的に捉えることは、動機づけ研究の幅を広げる可能性を持つ。

大人の学習は、主体的に目標を立て、自律的に遂行することが求められる。今回紹介した2つの動機づけ理論を統合することで、学習意欲や学習方法の理解がより深まることが期待される。意欲的に取り組むことが出来る場合と、そうでない場合には動機づけの志向性や自律性に違いがみられると考えられる。内発的でマスタリー志向的な動機づけの性質や学習行動を明らかにし、外発的でパフォーマンス志向的な学習者に利用出来れば、より多くの人々が適応的に学ぶことが可能になるだろう。そのために、内発的動機から外発的動機づけへの連続性、自己決定理論と達成目標理論の連続性の想定は重要な視点を提供する。今後は、これらの理論的枠組みを実践場面に適用可能であるかどうかを検証していく必要がある。学習者がより良く学び、人生の目標を達成出来るよう、各分野が密接に関わり新たな視点を提供する必要がある。

## 文 献

- Ames, C., & Archer, J. (1987). Mothers' beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology, 79*, 409-414. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.4.409>
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260-267. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- Baranik, L. E., Stanley, L. J., Bynum, B. H., & Lance, C. E. (2010). Examining the construct validity of mastery-avoidance achievement goals: A meta-analysis. *Human Performance, 23*(3), 265-282. <https://doi.org/10.1080/08959285.2010.488463>
- Chazan, D. J., Pelletier, G. N., Daniels, L. M. (2022). Achievement goal theory review: An application to school psychology. *Canadian Journal of School Psychology, 37*(1), 40-56. <https://doi.org/10.1177/08295735211058319>
- Darnon, C., Butera, F., Mugny, G., Quiamzade, A., & Hulleman, C. S. (2009). "Too complex for me!" Why do performance-approach and performance-avoidance goals predict exam performance?. *European Journal of Psychology of Education, 24*(4), 423-434. <https://doi.org/10.1007/BF03178759>
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*, 1040-1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- 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. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 501-519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 613-628. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.613>
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A3×2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology, 103*, 632-648. <https://doi.org/10.1037/a0023952>
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational psychology review, 13*, 139-156. <https://doi.org/10.1023/A:1009057102306>
- Geller, J., Toftness, A. R., Armstrong, P. I., Carpenter, S. K., Manz, C. L., Coffman, C. R., & Lamm, M. H. (2018). Study strategies and beliefs about learning as a function of academic achievement and achievement goals. *Memory, 26*(5), 683-690. <http://dx.doi.org/10.1080/09658211.2017.1397175>
- 東垣 絵里香 (2012). 達成目標理論に関する研究ノート —達成目標概念の変遷及び国内文献レビュー— 東洋大学大学院紀要, 49, 53-71.
- 石田 潤 (2010). 内発的動機づけ論としてのフロー理論の意義と課題 人文論集, 45, 39-47.
- 伊藤 崇達・神藤 貴昭 (2003). 自己効力感, 不安, 自己調整学習方略, 学習の持続性に関する因果モデルの検証 —認知的側面と動機づけ的側面の自己調整学習方略に着目して— 日本教育

- 工学雑誌, 27(4), 377-385. [https://doi.org/10.15077/jmet.27.4\\_377](https://doi.org/10.15077/jmet.27.4_377)
- Miller, A. L., Fassett, K. T., Palmer, D. L. (2021). Achievement goal orientation: A predictor of student engagement in higher education. *Motivation and Emotion*, 45(3), 327-344. <https://doi.org/10.1007/s11031-021-09881-7>
- 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, 58(3), 348-360. <https://doi.org/10.5926/jjep.58.348>
- 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(4), 564-583. [https://doi.org/10.24602/sjpr.46.4\\_564](https://doi.org/10.24602/sjpr.46.4_564)
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>
- 西村 多久磨・河村 茂雄・櫻井 茂男 (2011). 自律的な学習動機づけとメタ認知的方略が学業成績を予測するプロセス — 内発的な学習動機づけは学業成績を予測することができるのか? — 教育心理学研究, 59(1), 77-87. <https://doi.org/10.5926/jjep.59.77>
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary educational psychology*, 25, 92-104. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1017>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Senko, C., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement goal theory at the crossroads: Old controversies, current challenges, and new directions. *Educational psychologist*, 46(1), 26-47. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538646>
- 鈴木 高志・櫻井 茂男 (2011). 内発的および外発的な利用価値が学習動機づけに与える影響の検討 教育心理学研究, 59(1), 51-63. <https://doi.org/10.5926/jjep.59.51>
- 田中 あゆみ・藤田 哲也 (2003). 大学生の達成目標と授業評価, 学業遂行の関連 日本教育工  
学雑誌, 27(4), 397-403. [https://doi.org/10.15077/jmet.27.4\\_397](https://doi.org/10.15077/jmet.27.4_397)
- 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. <https://doi.org/10.4992/jpsy.71.317>
- 田中 希穂 (2017). 学習動機と自己効力感が学習行動におよぼす影響 同志社大学教職課程年報, 7, 3-18. <https://doi.org/10.14988/pa.2018.0000000024>
- 徳岡 大・解良 優基 (2022). 習得回避目標が反応時間の遅れに及ぼす影響 パーソナリティ研究, 30(3), 186-198. <https://doi.org/10.2132/personality.30.3.12>
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: the synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of personality and social psychology*, 87(2), 246-260. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.246>
- 山口 剛. (2012). 動機づけの変遷と近年の動向 — 達成目標理論と自己決定理論に注目して — 法政大学大学院紀要, 69, 21-38.