

達成目標理論研究の概観と 英語オーラルプレゼンテーション指導への示唆

岡 田 靖 子
澤 海 崇 文
い とう たけひこ
藤 井 勉

Abstract

This paper reviews concepts and empirical studies regarding achievement goals and applies the achievement goal theory to English-as-a-foreign-language (EFL) educational settings, particularly to teaching oral presentation skills. This theory is one psychological theory explaining individual learning behaviors, and its concept has been argued among psychologists, such as Nicholls (1984), Ames & Archer (1988), and Elliot (1999). Achievement goal research has empirically been conducted in the classroom, in sports and physical education classes, and across social settings since it began. The commonly used achievement goal types in the various studies consist either of two aspects — mastery goals and performance goals, or sometimes three — mastery goals, performance-approach goals, and performance-avoidance goals. We suggest that EFL classroom learning might be partially comparable to physical activity and social settings from achievement goal perspectives. The paper discusses the importance of conducting intervention research in actual EFL classrooms; specifically, it focuses on classes wherein student-performed model videos are shared to teach oral presentation skills.

要旨

本稿では、達成目標理論の歴史と実証研究の事例を概観し、達成目標理論を用いた英語授業、とりわけオーラルプレゼンテーション指導の場面への介入研究の可能性を検討する。達成目標理論は個人の学習行動を説明する心理学理論の一つであり、これまでに Nicholls (1984), Dweck (1986), Ames & Archer (1988), Elliot (1999) らによって達成目標の概念化が議論されてきた。その後、学業場面だけでなくスポーツ・体育や社会的場面における実証研究が進められてきた。その概念は個人の達成目標志

向性を熟達目標と遂行目標の2目標視点,あるいは遂行目標をさらに二分化した遂行接近目標と遂行回避目標の3目標視点で捉える方法が中心となりつつある。達成目標理論の概念からみると,英語授業の場面には学業場面やスポーツ・体育場面,社会的場面に見られる要素が含まれている可能性がある。本稿ではオーラルプレゼンテーション技術の指導,とりわけモデルビデオの活用にあたり,達成目標理論にもとづいた介入研究を続けることの意義について考察する。

キーワード：達成目標, 熟達目標, 遂行目標, 英語授業, オーラルプレゼンテーション

I はじめに

達成目標理論 (achievement goal theory) とは, 達成状況において個人が持っている目標に注目して, それを理論化したものである¹⁾。心理学分野の動機づけ研究における理論の一つであり, これまで Nicholls²⁾や Dweck³⁾, Ames & Archer⁴⁾, Elliot⁵⁾らによって達成目標の概念が形成されてきた。それ以来, 日本国内でも個人の動機づけを高めるために, 達成目標に関する理論的および実証的な研究が行われている⁶⁾。本稿の目的は, 達成目標理論の視座から英語オーラルプレゼンテーションの指導に対する示唆を与えることである。まず, 心理学の観点から達成目標理論の概念の変容を概括し, 続いて, 最近の日本国内における実証研究を様々な場面から紹介する。最後に, 達成目標理論の観点からみた英語オーラルプレゼンテーション指導の重要性を検討していく。

II 達成目標理論の歴史

1 Nicholls (1984)

Nicholls は能力 (ability) と努力 (effort) を分化と未分化の概念として二分化した⁷⁾。まず, 能力と努力を分けた分化概念 (differentiated conception) では, 努力の量と能力の高さは区別して判断され,

1) 村山 (2003). 「達成目標理論の変容と展望—『緩い統合』という視座からのアプローチ—」『心理学評論』46, p.564.

2) Nicholls (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91 (3), pp.328-346.

3) Dweck (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41 (10), pp.1040-1048.

4) Ames & Archer (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), pp.260-267.

5) Elliot (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34 (3), pp.169-189.

6) 例えば, 村山 (2003), 前掲書, pp.564-583; 上淵 (2004). 「達成目標理論」上淵寿 (編) 『動機づけの最前線』北大路書房 (pp.88-107); 東垣 (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, pp.53-71; 深山 (2012). 「体育・スポーツにおける動機づけ研究の展望」『城西国際大学紀要』21 (2), pp.127-143 があげられる。

7) Nicholls (1984), 前掲書, p.329.

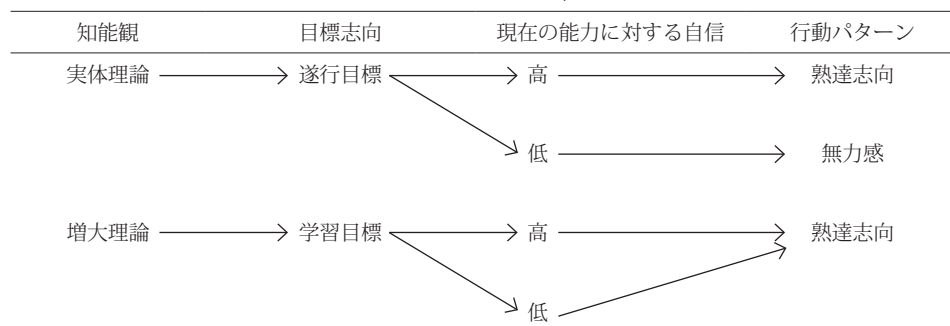
同じ結果がもたらされるのであれば、努力の量が少ない者がより高い能力を持つとみなされる⁸⁾。例えば、難易度の高い課題を与えられた場合、他人より多くの努力で課題を遂行すれば能力が低く、他人より少ない努力で課題を成し遂げれば能力が高いと示される。この分化概念のもとで課題に取り組む状態を「自我関与⁹⁾」(ego involvement)といい、他人との比較を通して能力の高さを判断し、能力を高めようとする。一方、未分化概念(undifferentiated conception)では、能力と努力を区別することなしに、能力は個人内における過去の経験や知識に関連づけられる。努力の量が多ければ個人の能力も高くなることを示す。未分化概念のもとで課題に取り組み、能力を高めることを目標とする状態を「課題関与¹⁰⁾」(task involvement)という。

また、分化と未分化の概念は、子どもが発達段階をいくつか経て形成されると考えられており¹¹⁾、分化された概念は10歳を過ぎる頃までに獲得されるが、未分化された概念が全くなくなるわけではなく、大人によってこの両方の概念が使い分けられている¹²⁾。

2 Dweck (1986)

Dweck は子どもの行動パターンにおいて効果的な技能の習得や使用を決定づける心理的な要因に着目した¹³⁾。例えば、子どもが挑戦を追求する、あるいは回避する、困難な状況に直面した際にその状況を持続する、あるいは中断する、技能を効果的に使用したり上達させたりすることに影響を与えるのは、能力以外の要因であることが指摘されている¹⁴⁾。そこで、知能観(theory of intelligence)という概念を含めて、達成目標の違いによる行動パターンへの影響が理論化された(表1参照)。

表1 達成目標と達成行動(Dweck, 1986より一部改編)



8) 同書, p.328.

9) 自我関与という状態が目標になると「自我志向(性)」と呼ばれる。

10) 課題関与という状態が目標になると「課題志向(性)」と呼ばれる。

11) 村山(2003), 前掲書, p.566.

12) Jagacinski & Nicholls (1987). Competence and affect in task involvement and ego involvement: The impact of social comparison information. *Journal of Educational Psychology*, 79(2), pp.107-114.

13) Dweck (1986), 前掲書, p.1040.

14) 同書, p.1040.

知能観とは、知能というものに対して各個人が持つ素朴理論である¹⁵⁾。実体理論 (entity theory) は、知能を安定した実体であると捉え、自身の努力によっては変えられないという考え方にもとづく。こうした実体理論にもとづく実体的知能観を持つ者にとって、困難の知覚や失敗の経験は、自身の低い能力を周囲に露呈してしまったというネガティブな情報として機能するため、無力感などのネガティブな感情が生じやすく、後続の課題にも回避的になる。こうした知能観を持つ者は、他者からの肯定的な評価を得ること、もしくは否定的な評価を得ないことに焦点を当てる方向付けが行われる。これを「遂行目標」(performance goals) という。遂行目標を持ち、自身の能力が高いと判断している (i.e., 自己効力が高い) 者は与えられた課題をあきらめずに挑戦し、それを持続する熟達志向 (mastery-oriented) 的なパターンがみられる。しかし、自身の能力が低いと考える (i.e., 自己効力が低い) 者は与えられた課題に挑戦することを避け、持続性が弱い無力感 (helplessness) の行動パターンに陥る傾向がある。

一方、増大理論 (incremental theory) は知能を柔軟なものとし、自身の努力によって成長させられるという考え方にもとづく。この理論にもとづく増大的知能観を持つ者にとって困難の知覚や失敗の経験は、課題に対して以前とは異なる方法での対処が必要であるという情報として機能する。そして、異なる方略を用いた解決が動機づけられ、ネガティブな感情は生じにくいとされる。したがって、自己研鑽をめざす方向付けが行われるようになる。この方向付けを「学習目標」(learning goals) という。学習目標を持つ者はその能力に対する自信の高低にかかわらず、与えられた課題に挑戦し、持続性が強い熟達志向的な行動パターンを取るとされる。

3 Ames & Archer (1987, 1988)

Nicholls の自我志向性と課題志向性、Dweck の遂行目標と学習目標の概念化によって議論されてきた達成目標理論であるが、その後、Ames & Archer¹⁶⁾ はこれらの概念を統一し、自我志向性と遂行目標を「遂行目標」(performance goals)、課題志向性と学習目標を「熟達目標」(mastery goals) と名付けた。達成目標理論の概念が統合されたことによって、心理学の様々な分野では実証的な研究が進められた¹⁷⁾。しかしながら、Ames & Archer の統合では理論の概念が明確に示されていないという理由から、その後の実証研究で一貫した結果が得られないという問題が生じるようになった¹⁸⁾。

本稿では、これ以降は Ames & Archer¹⁹⁾ にならい、学習目標や課題関与、マスタリー目標をすべてまとめて「熟達目標」と表記する²⁰⁾。

15) 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』46, pp.392-401.

16) Ames & Archer (1987). Mothers' beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, 79, pp.409-414.

17) 櫻井 (2009). 『自ら学ぶ意欲の心理学—キャリア発達の視点を加えて』有斐閣, p.126.

18) 村山 (2003), 前掲書, p.571.

19) Ames & Archer (1987), 前掲書, p.409.

20) ただし、習得目標なども含め、他の訳語を否定するものではない。

4 Elliot (1999)・Elliot & McGregor (2001)

Elliot は遂行目標を接近目標 (approach) と回避目標 (avoidance) に分けて、熟達目標と合わせて3つの目標志向性を提唱している²¹⁾。熟達目標では、「この授業でできるだけ多くのことを学びたい」「自分にとって、この授業の内容をできるだけ徹底的に理解することは重要である」というように、長期にわたる情報の記憶や内発的な動機づけなどの積極的な学習プロセスやその成果との関連付けが必要とされる。「遂行接近目標」は、「自分にとって、他の生徒より上手にすることが重要である」「この授業での自分の目標は、ほとんどの生徒より良い成績をとることである」などのように、消極的なものも含まれるが、多くは積極的な学習プロセスや成果と関連づけられる。一方で、「遂行回避目標」では、「『もしこの授業でうまくできなかつたらどうしよう』などと時々考えることがある」「この授業でひどい成績をとることを心配している」などのように、脅威となるような解釈や課題に対する低い集中力などの消極的な学習プロセスや成果と関係がある。

のちに Elliot & McGregor は、遂行目標と同様、熟達目標を接近と回避に分類し、3目標から4目標で捉えることを主張した²²⁾。「熟達接近目標」では、「能力を限界まで伸ばしたい」と考える一方、「熟達回避目標」は、「能力を限界まで伸ばせなかつたらどうしよう」と考えるものであり、こうした2つの志向性がある。

Ⅲ 実証研究の事例

これまでの達成目標の理論に関する研究をみると、目標志向性を2目標（熟達目標・遂行目標）または3目標（熟達目標・遂行接近目標・遂行回避目標）から捉える視座が中心となっている。また、達成目標理論にもとづいた実証的な研究は様々な場面で行われており、とくに学業やスポーツ・体育の場面における実証研究が数多く実施され、個人の動機づけを高めることと関連づけられている。以下において、近年の日本国内で行われた達成目標の実証研究を紹介する。

1 学業場面での実証研究

まず、目標志向性の先行要因として、内発的・外発的な利用価値（現在、学んでいることが将来に役立つこと）を考えた場合、内発的利用価値は適応的²³⁾な熟達目標志向性や遂行接近目標志向性、外発的価値利用は不適応的な遂行回避目標志向性の先行要因であると示された²⁴⁾。また、認知的方略の違いに

21) Elliot (1999), 前掲書, p.174.

22) Elliot & McGregor (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), p.501.

23) 本来、適応とは「その場の状態や条件などによく当てはまること」を意味するが、本稿では、学業やスポーツ場面における適応であるため、「学業や能力の向上に寄与すること」を示す。

24) 鈴木・櫻井(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, p.59.

もとづく達成目標志向性が学習行動に与える影響の検討²⁵⁾が行われたところ、過去の認知に否定的で将来の期待が低いグループは達成欲求も低く学習行動を行わないが、それ以外のグループは達成欲求も高く、学習行動が行われる結果が示された(表2参照)。

表2 認知的方略による達成目標志向性(光浪, 2010より作成)

過去の認知	将来の期待	熟達目標	遂行接近目標	遂行回避目標
肯定的	高	○	○	
肯定的	低		○	○
否定的	高	○		
否定的	低			○

また、藤井は大学生を対象として、遂行目標と他者からの肯定的・否定的評価(i.e., 賞賛獲得欲求、拒否回避欲求²⁶⁾)や他者軽視傾向²⁷⁾との関連を検討した²⁸⁾ ²⁹⁾。遂行接近目標が高いと他者から肯定的に評価されたいという欲求が強まるが、反対に、遂行回避目標が高いと他者から否定的な評価を避けたいという欲求が強まることが示された。また、他者の能力を低く評価することは、遂行接近目標や遂行回避目標と関連があり、学業場面では他人と比較して競争させるより、自身の過去との比較を通しながら自身の能力を成長させるほうが重要であると指摘している。

さらに、学業へ大きな影響を及ぼす要因の一つとして「先延ばし」³⁰⁾があげられる。この先延ばしのパターンと達成目標志向性との関連性に関する検討³¹⁾では、先延ばしの前から後まで否定的感情が絶えず伴ったパターンの場合、学業遂行に対して、熟達目標の好影響と遂行回避目標の悪影響がともに生じる可能性が示されている。さらに、学業遂行の先延ばし中の肯定的感情と先延ばし後の否定的感情を持ちやすい者のパターンは、遂行接近目標と遂行回避目標のいずれも値が低く、不適応的な先延ばしのパターンである一方、学業遂行を計画的に先に延ばし、先延ばし後に気分を切り替えるパターンは、学業遂行を向上させるためには適応的な先延ばしであると指摘された。このように、先延ばしは全てのパターンが不適応的であるとは限らないことが示されている。

2 スポーツ場面での実証研究

学業場面だけでなく、体育・スポーツ場面においても個人の動機づけを促進するために達成目標理論にもとづいた研究が数多く行われてきた。例えば、成績雰囲気と熟達雰囲気の2要素からなる動機づけ

25) 光浪(2010)。「達成動機と目標志向性が学習行動に及ぼす影響」『教育心理学研究』58, p.356.

26) 小島・太田・菅原(2003)。「賞賛獲得欲求・拒否回避欲求尺度作成の試み」『性格心理学研究』11, pp.86-98.

27) 速水(2006)。「他人を見下す若者たち」講談社。

28) 藤井(2012)。「達成目標志向性と賞賛獲得欲求・拒否回避欲求の関係: 遂行接近目標, 遂行回避目標に注目して」『人文』10, pp.93-101.

29) 藤井(2014)。「他者軽視傾向との関連から見た遂行接近目標」『人文』12, pp.119-130.

30) 課題の遂行に失敗し、自尊心が低下し、否定的感情につながる不適応的な行動。

31) 小浜(2014)。「先延ばしのパターンと学業遂行および自己評価の志向性」『教育心理学研究』62, pp.283-293.

雰囲気³²⁾が結果予期³³⁾に与える影響を検証した研究では、成績雰囲気では生徒の達成目標志向性を介さず、否定的な結果予期を直接的に高める一方で、熟達雰囲気では生徒の熟達目標志向性を介して、肯定的な結果予期を高めることが明らかになった³⁴⁾（図1参照）。また、成績雰囲気は遂行目標志向性を介して肯定的・否定的な結果予期を強めることも確認されている。したがって、スポーツに対する肯定的な結果予期を高めるために、教師は体育授業で熟達雰囲気を作り出す必要があると主張している。

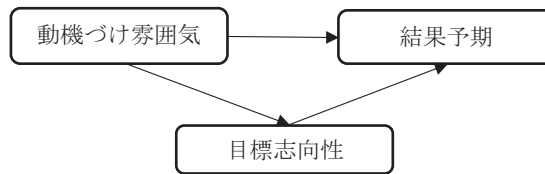


図1 動機づけ雰囲気・目標志向性・結果予期のモデル（中須賀他，2015より引用）

また、体育授業に対する好意的態度を検討した研究³⁵⁾では、授業に対する好意的態度は、教師による授業雰囲気の設定である環境要因（成績雰囲気あるいは熟達雰囲気）と達成目標志向性という個人要因（遂行目標または熟達目標）によって多様性を帯びることが示唆された。つまり、学習環境を作り上げる際に、熟達雰囲気だけでなく成績雰囲気を高める授業を実施すると、体育授業に対する好意的な態度を効果的に高めることが可能であることが示された。

このように、スポーツ場면을扱う研究では個人への働きかけに焦点が当てられているものが多いが³⁶⁾、体育に対する支援は、個人の結果や評価を重視する雰囲気を抑制し、教師やクラス全体におかれた努力だけでなく、ともに力を合わせて作業することを重視した学習環境が効果的であることが示唆されている³⁷⁾。

3 社会的場面での実証研究

社会的場面における達成目標志向性と認知的方略との関係についての検討³⁸⁾では、過去の認知の捉え

32) Ames & Archer (1988) によれば、学級やチームなどの集団による目標志向性の認知。能力に価値が置かれ、他者との比較を通じた達成が重視される雰囲気（成績雰囲気）と努力に価値が置かれ、熟達のプロセスが重視される雰囲気（熟達雰囲気）の2つに大別される。

33) 自分がある行動をしたときに、生み出される結果を予期すること。良い結果を推測する肯定的結果予期と悪い結果を推測する否定的結果予期の2つがある。

34) 中須賀・阪田・杉山 (2015)。「体育授業における動機づけ雰囲気が生徒の結果予期に与える影響」『体育学研究』（早期公開）60, pp.759-772.

35) 中須賀・須崎・阪田・木村・杉山 (2014)。「動機づけ雰囲気および目標志向性が体育授業に対する好意的態度に与える影響」『体育学研究』59, pp.315-327.

36) 中須賀他 (2014, 2015), 前掲書。

37) 伊藤・磯貝・西田・佐々木・渋谷 (2013)。「小学生の体育学習における動機づけモデルの検討：動機づけ雰囲気の認知、学習動機、および方略使用の関連」『体育学研究』58, p.579.

38) 光浪 (2012)。「認知的方略の違いが対人関係における動機、目標志向および対人行動との関係に及ぼす影響」『パーソナリティ研究』21(2), pp.124-137.

方にかかわらず将来の期待が高いグループは、学業場面だけでなく社会的場面においても成功に対する動機づけが強く、自身の成長を目指すことが示された。一方で、過去の認知に関係なく将来の期待が低いグループは、学業場面では遂行回避目標を持っているが、社会的場面でも同じ目標を持つとは限らないとわかった。つまり、達成目標志向性は場面に応じて使い分けられている可能性が考えられる。

4 英語学習における実証研究

第二言語学習の分野における動機づけ研究では自己決定理論³⁹⁾(自律的に行動すると高い成果が表れるという理論)や帰属理論⁴⁰⁾(成功と失敗の原因を過去にさかのぼって考える理論)にもとづいた研究が主流であったため⁴¹⁾,言語学習における達成目標理論の研究はあまり注目されておらず⁴²⁾,日本人英語学習者を対象とした実証研究もあまり数多く行われていないのが現状である。以下に、日本人学習者を対象とした達成目標志向性を検討した研究を紹介する。

まず、高校生の達成目標志向性による学習方略への影響を検討した研究⁴³⁾では、遂行目標より熟達目標が高い者は、記憶方略などを含む6つの学習方略を柔軟に使用することが報告された。また、大学生の達成目標志向性を検討した研究⁴⁴⁾では、英語学習では学習目標に高い志向性を持つ者は課題を遂行する際に自信を持ち、自身の学習過程についてより意識化しながら学習するが、必ずしも自身の学習の進捗や理解度を確認しながら学習するとは限らないと指摘している⁴⁵⁾。

さらに、最近の TOEFL などのオンラインを用いた英語テストの普及につれて、e テスティング場面における達成目標志向性についても検証されるようになった。大学生・大学院生 64 名を対象にした実験⁴⁶⁾では、オンライン上の e テスティングの場面において、負の結果に注目しやすいというテスト不安が、熟達回避目標や遂行接近目標、遂行回避目標を導くことや、熟達回避目標がテスト成績に負の影響を及ぼすことなどが示された。

5 先行研究のまとめ

以上のように、様々な場面で達成目標の実証研究が行われてきたが、以下に先行研究の特徴を総括してみる。まず、達成目標志向性と他の要因、例えば、個人の先行要因だけでなく、環境要因や認知的要

39) 詳しくは Deci & Ryan (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

40) 詳しくは Weiner (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: Sage Publications; Weiner (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45, pp.28-36.

41) Dörnyei & Ryan (2015). *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge, p.81.

42) 中山 (2005). 「日本人大学生の英語学習における目標志向性と学習感および学習方略の関係のモデル化とその検討」『教育心理学研究』53, p.321.

43) 中山・吉田 (2003). 「達成目標志向性が学習方略の選択に及ぼす影響 : 高校生の英語学習を中心に」『国際基督教大学学報・I-A, 教育研究』45, pp.146-147.

44) 中山 (2005). 前掲書, pp.320-330.

45) 中山, 同書, p.326.

46) 中野・藤井 (2014). 「e テスティングにおける達成目標志向性の影響」『日本教育工学会論文誌』38, p.147.

因などとの関連づけが行われるようになったことがあげられる。とりわけ、学業場面における達成目標の研究では、個人に対する働きかけ、例えば、個人の利用価値や経験、評価などとの関連づけに注目をしていた。また、スポーツ・体育場面を用いた実証研究では個人だけでなく、授業の雰囲気を含むクラスや教室というような学習環境との関連性、あるいは近年のオンラインによる英語テスト場面における達成目標志向性に着目した研究も特徴的である。

学業場面における達成目標志向性の検討は、熟達目標、遂行接近目標、遂行回避目標の3目標視点から捉えられている⁴⁷⁾のに対して、スポーツ・体育場面では熟達目標と遂行目標の2目標視点から検証した研究⁴⁸⁾が多くみられる。熟達目標・遂行目標と接近・回避を軸とした4目標視点から捉えた達成目標研究⁴⁹⁾はあまり多くないことから、達成目標理論研究は2目標視点または3目標視点主流であることが窺える。また、学業やスポーツ・体育場面において、遂行目標より熟達目標、すなわち能力より努力を重視した目標志向性⁵⁰⁾、または努力と能力の両方を重視した達成目標志向性⁵¹⁾が適応的であると示唆されている。

Ⅳ 達成目標理論にもとづいた教室における英語学習場面

それでは、従来の達成目標志向性に関する研究を踏まえたうえで、英語授業、とくにオーラルプレゼンテーションの指導が、個人の達成目標志向性に及ぼす影響について考察する。達成目標理論の研究は、学科教育において知識を習得するための場面、スポーツ・体育などで技能を育成するための場面、ペアやグループ活動を取り入れた社会的場面における検討が多くなされているが、英語授業はこの3つの場面を兼ね備えた場面であると考えられる。

まず1つ目の理由として、他の教科、例えば、国語や数学と同様、知識を習得する教科であることがあげられる。学習者は、英語授業で文法や語彙、発音などの知識を学ぶ。とくに、オーラルプレゼンテーションなどで発表する機会が設けられた場合、聞き手に理解できるような文法や語彙を選択したり、単語を正確に発音するための知識を備えたりしなければならない。また、日本のように英語を日常的に使用しない生活環境に置かれている場合、英語を学ぶ理由やその学習の方略が学習者の達成目標に大きく影響を与えることが考えられる。したがって、学習者が英語の知識を効率よく習得するために、遂行目標あるいは熟達目標のいずれか、または両方の目標志向性を高める指導が不可欠であると思われる。

2つ目に、個人が習得した知識にもとづいて能力を育成する必要があることである。技能とは、スポー

47) 例えば、Elliot (1999)；鈴木・櫻井 (2011)；光浪 (2010)；藤井 (2012, 2014)；小浜 (2014), 全て前掲書。

48) 例えば、中須賀他 (2014, 2015), 前掲書；藤田・中本・幾留 (2013), 「スポーツにおける目標志向性と競技意欲の構造の関係」『鹿児島大学教育学部研究紀要教育科学編』64, pp.77-84.

49) 例えば、Elliot & McGregor (2001)；中野・藤井 (2014), いずれも前掲書。

50) Tanaka & Murayama (2014). Within-person analyses of situational interest and boredom: Interactions between task-specific perceptions and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), pp.1122-1134; 藤井 (2012, 2014), 前掲書；伊藤他 (2013), 前掲書。

51) 藤田他 (2013), 前掲書。

ツなどの身体運動をともなう行動的な行為や文章の読解や会話の書き取りなどの「内面的な言語行為⁵²⁾」であり、また、話すことや書くことは実践的行為であるといえる。とりわけ、話す行為は、自転車や水泳のような運動的行為であり、複雑な筋肉の協調性が必要とされる⁵³⁾。口腔内の図を用い、学習者が声帯振動の有無、調音の場所や方法の違いを理解することで、発音について視覚的な情報を得ることが可能となる。スポーツや体育授業で学ぶように、考えるだけでなく、実際に身体の一部を動かすことによって能力を高めるという点では英語授業と類似しているといえるだろう。

3つ目に、課題を成し遂げるために一人で取り組むのではなく、ペアやグループにおける他者とのインタラクションが不可欠であることがあげられる。スポーツ・体育授業の場面では、知識にもとづいて個人の技能を向上させるために、体育館などの異なる環境でペアやグループでの活動が実施される⁵⁴⁾。例えば、組体操やボールを使ったスポーツなどでは、課題を遂行するために多数の個人と関わる必要があることから、社会的場面で要求されるような対人コミュニケーション能力を高めておくことが重要だろう。英語授業でも同様に、ペアやグループを使った言語活動が増えてきており、とくに、ライティングやリーディングなどの読み書き能力とは違って、スピーキング・リスニング能力などのオーラルコミュニケーション能力を向上させるためにはコミュニケーションのための相手を必要とする。したがって、英語授業でも対人コミュニケーションの必要性を考慮しながら指導内容を組み立てることが重要である。

最後に、オーラルプレゼンテーションなどを取り入れた英語授業には、社会的場面の一つである「人の前で話すという行為」が含まれている。アメリカ人高校生を対象にした授業不安に関する検討⁵⁵⁾では、「クラスでロールプレイをする」活動に対する不安が最も高く、続いて「クラスの前で話す」活動であることが明らかになった。日本人大学生を対象にした類似の研究⁵⁶⁾においても、不安の高い活動として「突然英語で話すように指名される」「皆の前で英語で話す」があげられた。つまり、英語でオーラルプレゼンテーションをすることは、外国語学習者にとって他の活動と比較してもストレスのかかる活動であり、できれば避けて通りたいと考えていることは明らかである。そこで、クラスで他の学習者の前で発表する場合、どのような達成目標志向性が高ければ学習者の不安を軽減することが可能になるのかについて検討すべきだろう。

52) 柴田・藤山 (2003). 「技能の習得過程と身体知の獲得—主体的関与の意義と「わざ言語」の機能—」『言語文化論集』24(2), p.78.

53) 津熊 (2004). 「日本人英語初級学習者のための英語音声指導」『立命館法学別冊山本岩夫教授退職記念論文集ことばとそのひろがり』3, p.169.

54) 伊藤他 (2013), 前掲書, p.571.

55) Young (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), pp.539-553.

56) 河内 (2016). 「英語学習に対する学習者の不安要因—専攻、性差、およびその変化—」『久米大学外国語教育研究所紀要』23, pp.15-40.

V ビデオ映像の活用場面における理論の応用

今後の達成目標理論研究の方向性として、教育場面における遂行目標の意義の再検討と実際の教室場面での介入研究の必要性が指摘されている⁵⁷⁾。これまでは、熟達目標志向性がポジティブな要素として捉えられる傾向が強く、遂行目標志向性はできるだけ取り除こうとする傾向がみられた。しかしながら、社会心理学では相対評価や他者比較という概念として積極的に取り入れられている⁵⁸⁾。以下において、英語授業でのオーラルプレゼンテーション指導にモデルビデオ観察を導入することによって、学習者のパフォーマンスに与える影響を達成目標志向性の視点から検討する。

英語プレゼンテーションの指導において、自己・ピア評価を導入してモデルビデオの効果を検証した研究⁵⁹⁾では、動機づけや達成目標志向性の変化の測定は行われなかったが、学生の自由記述内容の分析から学生のモデルビデオの視聴は動機づけに大きく影響したことが示されている。英語力上位群と下位群に上手なモデルを示すと、上位群は動機づけを強める効果がある一方、下位群は動機づけが低下する傾向がみられた。このことから、上手なモデルビデオを学習者に視聴させた場合、上位群は遂行接近目標、下位群は遂行回避目標と、それぞれ異なる目標志向性が高くなった可能性が考えられる。次に、英語力が同等である2群に対して上手なモデルと平均的なモデルの映像を視聴させた場合、遂行接近目標が高くなった可能性が考えられる⁶⁰⁾。このように、遂行目標志向性を高めることは必ずしもネガティブな結果をもたらすのではなく、他者との比較によって努力と能力との区別する分化概念の形成につながると言えるだろう。さらに、モデルビデオだけでなく、学習者自身のビデオ映像を複数回にわたって視聴するという学習方法を採用すれば、縦断的に比較することも可能となり、能力より努力を重視した評価をする、つまり、熟達目標を高く設定するのではないかと考えられる。

また、介入研究を繰り返すことにより、達成目標理論を効果的に援用できるような条件を模索することが重要だと指摘されている⁶¹⁾。英語授業の場面でも、先行研究⁶²⁾のような実証研究を繰り返しながら検討していくことが必要だろう。例えば、モデルビデオを活用したオーラルプレゼンテーションの指導において教示を変えていくことも可能である。あるグループには、「しっかりと内容を理解して英語に関する知識を伸ばすのがプレゼンテーションを練習する目標」（熟達目標）と指導し、また別のグループには「モデルをできるだけ真似して、良いプレゼンテーションを見せるのが目標」（遂行接近目標）と指導し、また別のグループには「悪いプレゼンテーションをしないように」（遂行回避目標）と指導

57) 村山 (2003), 前掲書, p.578.

58) 村山, 同書, p.577.

59) Okada, Sawaumi, & Ito (2014). Different effects of sample performance observation between high and low level English learners. *The 6th Centre for Language Studies International Conference Proceedings*, pp.394-413.

60) Okada, Sawaumi, & Ito (in preparation) *The effects of observing model video presentations on Japanese EFL learners' oral performance*. Submitted for publication.

61) 村山 (2003), 前掲書, p.578.

62) Okada et al. (2014), 前掲書, pp.394-413.

することによって、その後の努力の量を検討することも可能だろう。このように、オーラルプレゼンテーションの指導におけるモデルビデオ活用を条件として、達成目標理論を用いた効果的な指導方法を開発していくことが望まれる。

VI まとめ

以上、本稿では心理学の観点からみた達成目標理論の歴史と現状について概括し、オーラルプレゼンテーションの指導を取り入れた英語授業への応用を検討した。現代社会における英語力の必要性が高まりつつあることから⁶³⁾、英語授業の場面における学習者の達成目標志向性やそれに影響を与える要因について理解を深めることは必要だろう。とりわけ、英語で話したり、書いたりする発信型の授業が増加しており⁶⁴⁾、その能力の向上が希求されていることは明白である。日本のこれまでの英語教育では、文法や読解などを試験で間違わないこと（熟達回避目標）や教室で誤答や言い間違いをせず恥をかかないこと（遂行回避目標）が重視される文化にあったといえる。これからの英語教育では、より良きコミュニケーションが英語でとれること（熟達接近目標）と教室で生き生きとしたプレゼンテーションと交流ができること（遂行接近目標）を重視した動機づけ雰囲気を作り出す必要がある。学習者の英語学習場面における達成目標志向性に関する実証研究が蓄積され、学習者の言語知識と運用能力の向上に貢献できるような授業環境を作り出すことが期待される。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 15K02730 の助成を受けたものである。また、第 1 著者が清泉女子大学言語教育研究所客員所員として活動した研究成果である。

付記

本論文は、岡田が第一草稿、第二草稿および最終稿の作成を担当し、澤海・いとう・藤井が第一草稿、第二草稿にコメントを寄せ、最終稿の見直しを担当した。

参考文献

Ames, C., & Archer, J. (1987). Mothers' beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal*

⁶³⁾ 文部科学省 (2014) 「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」

⁶⁴⁾ 小瀬 (2016). 「スピーキング授業における映画の利用『モリー先生との火曜日』を使用して」『マテシス・ユニウェルサリス』17(2), p.186.

- of Educational Psychology*, 79, 409-414. doi: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(3), 260-267. doi:10.1037/0022-0663.80.3.260
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048. doi:10.1037/0003-066X.41.10.1040
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189. doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519. doi: 10.1037//0022-3514.80.3.501
- Jagacinski, C. M., & Nicholls, J. G. (1987). Competence and affect in task involvement and ego involvement: The impact of social comparison information. *Journal of Educational Psychology*, 79(2), 107-114. doi:10.1037/0022-0663.79.2.107
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346. <http://gribouts.free.fr/psycho/menace%20du%20st%E9r%E9o/nicholls%20-%20malleable.pdf> [Accessed 2016.9.15]
- Okada, Y., Sawaumi, T., & Ito, T. (2014). Different effects of sample performance observation between high and low level English learners. *The 6th Centre for Language Studies International Conference Proceedings*, 394-413. http://www.fas.nus.edu.sg/cls/CLaSIC/clasic2014/Proceedings/okada_yasuko.pdf [Accessed 2016.9.15]
- Okada, Y., Sawaumi, T., & Ito, T. (in preparation). *The effects of observing model video presentations on Japanese EFL learners' oral performance*. Submitted for publication.
- Tanaka, A., & Murayama, K. (2014). Within-person analyses of situational interest and boredom: Interactions between task-specific perceptions and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1122-1134. doi.org/10.1037/a0036659
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45, 28-36.
- Young, D. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539-533.
- 伊藤豊彦・磯貝浩久・西田保・佐々木万丈・渋谷崇行 (2013). 「小学生の体育学習における動機づけモデルの検討：動機づけ雰囲気認知、学習動機、および方略使用の関連」『体育学研究』 58, 567-583. doi:10.5432/jjpehss.12071
- 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』 46, 392-401.
- 上淵寿 (2004). 「達成目標理論」上淵寿 (編)『動機づけの最前線』北大路書房 (pp. 88-107).
- 河内千栄子 (2016). 「英語学習に対する学習者の不安要因—専攻、性差、およびその変化—」『久留米大学外国語教育研究所紀要』 23, 15-40. <http://hdl.handle.net/11316/444> [Accessed 2016.9.15]
- 小島弥生・太田恵子・菅原健介 (2003). 「賞賛獲得欲求・拒否回避欲求尺度作成の試み」『性格心理学研究』 11, 86-98.
- 小瀬百合子 (2016). 「スピーキング授業における映画の利用『モリー先生との火曜日』を使用して」『マテシス・ウニヴェルサリス』 17(2), 185-200.
- 小浜駿 (2014). 「先延ばしのパターンと学業遂行および自己評価の志向性」『教育心理学研究』 62, 283-293. doi:10.5926/jjep.62.283
- 櫻井茂男 (2009). 「自ら学ぶ意欲の心理学—キャリア発達の視点を加えて」有斐閣.
- 柴田庄一・藤山仁美 (2003). 「技能の習得過程と身体知の獲得—主体的関与の意義と「わざ言語」の機能—」『言語文化論集』 24(2), 77-93. <http://hdl.handle.net/2237/7994> [Accessed 2016.9.15]
- 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, 51-63. doi.org/10.5926/jjep.59.51
- 津熊良政 (2004). 「日本人英語初級学習者のための英語音声指導」『立命館法学別冊山本 岩夫教授退職記念論文

- 集ことばとそのひろがり』3, 163-200.
- 中須賀巧・阪田俊輔・杉山佳生 (2015). 「体育授業における動機づけ雰囲気が生徒の結果予期に与える影響」『体育学研究』(早期公開) 60, 759-772. doi:10.5432/jjpehss.15001
- 中須賀巧・須崎康臣・阪田俊輔・木村彩・杉山佳生 (2014). 「動機づけ雰囲気および目標志向性が体育授業に対する好意的態度に与える影響」『体育学研究』59, 315-327. doi:10.5432/jjpehss.13016
- 中野友香子・藤井勉 (2014). 「e テスティングにおける達成目標志向性の影響」『日本教育工学会論文誌』38, 145-148. <http://doi.org/10.15077/jjet.KJ00009846878> [Accessed 2016.9.15]
- 中山晃 (2005). 「日本人大学生の英語学習における目標志向性と学習感および学習方略の関係のモデル化とその検討」『教育心理学研究』53, 320-330. doi:10.5926/jjep1953.53.3_320
- 中山晃・吉田広毅 (2003). 「達成目標志向性が学習方略の選択に及ぼす影響：高校生の英語学習を中心に」『国際基督教大学学報. I-A. 教育研究』45, 137-149. <http://id.nii.ac.jp/1130/00001108/> [Accessed 2016.9.15]
- 速水敏彦 (2006). 『他人を見下す若者たち』講談社.
- 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. <http://id.nii.ac.jp/1060/00007241/> [Accessed 2016.9.15]
- 藤井勉 (2012). 「達成目標志向性と賞賛獲得欲求・拒否回避欲求の関係：遂行接近目標、遂行回避目標に注目して」『人文』10, 93-101. <http://hdl.handle.net/10959/2753> [Accessed 2016.9.15]
- 藤井勉 (2014). 「他者軽視傾向との関連から見た遂行接近目標」『人文』12, 119-130. <http://hdl.handle.net/10959/3440> [Accessed 2016.9.15]
- 藤田勉・中本浩揮・幾留沙智 (2013). 「スポーツにおける目標志向性と競技意欲の構造の関係」『鹿児島大学教育学部研究紀要教育科学編』64, 77-84. <http://hdl.handle.net/10232/18864> [Accessed 2016.9.15]
- 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」『教育心理学研究』58, 348-360. doi:10.5926/jjep.58.348
- 光浪睦美 (2012). 「認知的方略の違いが対人関係における動機、目標志向および対人行動との関係に及ぼす影響」『パーソナリティ研究』21(2), 124-137. doi:10.2132/personality.21.124
- 深山元良 (2012). 「体育・スポーツにおける動機づけ研究の展望」『城西国際大学紀要』21(2), 127-143. http://jiu.ac.jp/books/bulletin/2012/info/06_miyama.pdf [Accessed 2016.9.15]
- 村山航 (2003). 「達成目標理論の変容と展望—『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.
- 文部科学省 (2014). 「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」文部科学省のホームページ. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm [Accessed 2016.9.15]