

学習回避志向性に関する 研究の動向について

小方 涼子

達成場面における目標志向性を扱う研究は数多くなされ、その多くは学業達成の目標志向性である、習熟志向性 (mastery orientation) と遂行志向性 (performance orientation) に焦点が当てられている。習熟志向性とは、課題の習得やさらなる発展を目指す目標であり、研究者によって、課題 (task) 志向性または学習 (learning) 志向性とも呼んでいる。遂行志向性とは、課題で高い点をとることを目指し、また、他者からの高い評価を求め、低い評価を避ける目標であり、自我 (ego) 志向性とも言われている。この他には、Nicholls (1989) が提唱した学業回避志向性 (work avoidance) がある。これは習熟志向性や遂行志向性と同様に、学業に関する目標志向性とみなしている (Dowson & McInerney, 2001)。しかし、実証研究論文でこの目標志向性も含めて扱っている論文は少なく、またレビュー論文においては、そのほとんどすべてにおいて、学業回避志向性に対する詳しい説明はなされていない。達成場面において、学業回避志向性は影響を受けたり、影響を与えたりすることはないのであろうか。達成行動に対して如何なる効果も示さないものであろうか。

目標志向性研究において学業回避志向性を想定する必要性があるのかを検討するためにも、本論文では、学業回避志向性の研究動向を調べる

ことにより、達成場面における役割について考えることを目的とする。

3 番目の目標志向性

Nicholls (1984) は達成行動の特徴として、有能さの追求を前提とし、高い能力の発達と呈示、または低い能力の呈示の回避を達成行動の定義とした。そして、能力と努力をどのように解釈するかという観点から以下の2つの概念を導き、有能さの認知について説明している。能力と努力の区別がなされておらず、努力量がそのまま能力を反映する状態を未分化概念 (less differentiated conception) と呼び、習熟への努力が高い能力認知を示すことになる。そして、同一の成果において、他者と比較してより努力し、時間をかけて学習することが低い能力を意味する状態を分化概念 (more differentiated conception) とした。さらに、未分化概念のもとで能力呈示を行う場合を課題関与 (task-involvement)、分化概念での能力呈示を自我関与 (ego-involvement) として分類した。課題関与とは、個人の過去の遂行や知識を基準とし、その高低により能力を判断する。習熟への努力が有能感を意味し、努力することが目的となる。一方、自我関与は他者との比較で能力の高低を判断する。同じ努力量で他者より高い遂行結果を出す、あるいは、少ない努力量で他者と同じ遂行結果を出すことが、有能感を高めることになるため、努力することは目的ではなく、手段となる。

課題関与と自我関与とは状況変数として扱われているが、この関与に対する個人差についても想定されており、それをそれぞれ課題志向性 (task orientation) および自我志向性 (ego orientation) と呼んでいる (Nicholls, 1989)。

課題志向性と自我志向性に次ぐ3番目の目標として示されたのが学習回避志向性または学業疎外 (academic alienation) 志向性である (Nicholls, 1989)。学業回避志向性は、勉強や課題が容易なときに成功を

感じ、学業疎外志向性は、ぶらぶらし、学校の勉強をしないときに成功
感がある（Pintrich, 2000）。学業回避志向性と学業疎外志向性は概念で
は区別されているものの、測度としては両方の側面を含んだ項目で構成
されている（Nicholls, Patashnick & Nolen, 1985）。

定義および質問項目

Nicholls, Patashnick & Nolen（1985）は教育における目標ついて言及し
ており、学校教育を通じて責任感と見識ある成人を目指す場合は、学習
は目標達成のために必須であり、学習自体が目的となる。しかし、個人
が高い社会経済的地位や収入を増やすことを目標としている場合、学習
は目標達成のための手段にすぎず、達成場面において、個人は学業疎外
志向性や学習回避志向性を抱くようになると示されている。このように、
学習回避志向性は、課題志向性のように学習が目的とはならず手段とな
ることから、自我志向性の一側面とみなされている。

Meece, Blumenfeld & Hoyle（1988）によれば、学習回避志向性を抱い
ている人にとって「主な関心は、最低限の努力で勉強をすること」
（p.515）である。また、学業回避志向性は最低の努力で勉強を完成しよ
うとすること（Meece & Holt, 1993）、可能な限り少ない努力で遂行す
ること（Archer, 1994）、最低限の努力で学業達成をすることを望むこと
（Schunk, 1996）、可能な限り少ない努力で学業を達成し、努力量を少な
くすることにより困難な達成状況を回避すること（Dowson &
McInerney, 2001）と定義されている。

様々な研究で用いられている学業回避志向性の質問項目を調べた。
Nichollsら（Duda & Nicholls, 1992; Nicholls et al., 1985）とArcher（1984）
はどのようなときに成功を感じるかという観点から回答を求め、「一所
懸命に勉強をやらなくてもいいとき」「勉強から逃れるとき、さぼると
き」という項目を作成している。他の研究では、学校や教科に対する取

り組み方に着目し、「できるだけやりたくない」「一所懸命に勉強をやらなくてもいい」「勉強が簡単なときに授業が好きになる」などの項目で構成されている（Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter & Elliot, 2000; Harackiewicz, Barron, Tauer & Elliot, 2002; Meece et al., 1988; Nicholls, 1989; Skaalvik, 1997; Yamauchi & Miki, 2000 など）。Yamauchi & Miki (2000, 2003) では「最低限の努力で宿題を終えたい」という項目を用い、努力しないことをより強調している。

このように、言葉の使い方や言い回しなどにおいて異なる部分はあるものの、「できるだけ勉強をやりたくない」「一所懸命やりたくない」「試験や勉強が簡単なときに授業が好きになる」という表現が共通に挙げられている。これは、課題遂行の回避、課題遂行のための努力の回避、そして、困難な課題の回避を目指す目標志向性であると言えるであろう。

実証研究

（１）達成動機

個人の特性に着目し、目標志向性への影響を検討している研究がある。Tanaka, Okuno & Yamauchi (2002) は中学生の達成動機に着目し、学業回避志向性に対して成功接近達成動機は負の影響を、失敗回避達成動機は正の影響を及ぼしていることを示した。また、Harackiewicz ら (Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto & Elliot, 1997; Harackiewicz, Barron, Tauer & Elliot, 2002) は習熟、学業、競争という3側面から達成動機をとらえ、学業回避志向性への影響を調べた。困難にも立ち向かい、学業が出来た際に満足感があることを示した習熟学業動機(因子分析の結果、習熟動機と学業動機は同一因子として抽出されたため、両方の項目を合わせて尺度を構成している)は、学業回避志向性に対して負の影響を、そして、勝つことの重要を示した競争動機は学業回避志向性に正の影響

を及ぼすことが明らかにされた。このように学業回避志向性は、成功接近達成動機および習熟学業動機とは負関係、失敗回避達成動機および競争動機とは正関係であることが見出された。

（２）態度

Seifert & O'Keefe (2001) は中学生の学校への態度が目標志向性に及ぼす影響を調べている。構造方程式モデルを用いて検討した結果、学校でやっていることはつまらない、意味がない、重要ではないという学校への意味づけ (meaning) の低さが学業回避志向性を予測することが明らかにされた。理科という一教科に対する態度においても同じ結果が得られており (Meece, Blumenfeld & Hoyle, 1988) 学校や教科に対する興味および重要性が、個人が抱く目標志向性に影響を及ぼすことが示された。

一方、目標志向性が授業を受けた後に感じる興味や退屈に及ぼす効果を検討している研究がある。そして、学業回避志向性が大学生の心理学への興味や楽しさ、授業に対する満足感に対して負の効果 (Duda & Nicholls, 1992; Harackiewicz et al., 2002) を、退屈 (Duda & Nicholls, 1992) や授業不安に対して正の効果 (Skaalvik, 1997) を与えることが実証されている。

また、Duda ら (Duda, Fox, Biddle & Armstrong, 1992; Duda & Nicholls, 1992) は学業だけではなくスポーツをも対象に調査を行い、学業回避志向性とスポーツに対する興味や退屈との関係について検討している。相関関係において、学業回避志向性と興味は負関係、そして退屈とは正関係が示された (Duda & Nicholls, 1992)。Duda et al. (1992) は課題志向性、自我志向性や原因帰属変数も含めて因子分析を行った後、抽出された因子と興味や退屈との相関関係を調べている。そして、課題志向性や努力帰属への寄与が高い因子は、興味と正相関を、退屈と負相関を示した。一方、自我志向性、能力帰属、学業回避志向性で構成されている因

子では、退屈との正相関が明らかにされた。

このように、学業回避志向性は課題に対する事前の態度だけではなく、課題後の態度とも関係が深いことが示された。

（３）援助要請行動

Downson & McInerney (2001) は面接と授業観察により、目標志向性の質的な研究を行った。その結果、行動の側面において、学業回避志向性は最低限の努力方略と関係していることが示された。その具体的な方略として、難易度が増すと教師に問題を解くのを助けるように頼む、比較的容易な問題で教師の助けを頻繁に求める、課題以外のことをするなど挙げられた。教師に助けを求める行動は援助要請行動 (help-seeking behavior) ととらえることができる。援助要請行動については、学習を進めるために問題解決の糸口を求める行動として適応的であり、また、能力のなさや社会文化的規範から、助けを求めることに回避的な行動をとることは非適応的であると指摘されている (Newman, 1990)。最低限の努力方略としての援助要請行動は、助けを求めることに関しては学習促進の効果がある。しかし、全面的な問題解決を他者に委ねており、安易に行動がとられているとも言えるであろう。

援助要請行動に関する研究では、適応的および非適応的 (回避的) 行動についてのみ焦点が当てられ、学習回避志向性に関係すると考えられる、安易なる援助要請行動については扱われていない。援助要請を多角的にとらえることで、学習回避志向性の行動的側面を深く検討することが可能になるであろう。

（４）セルフ・ハンディキャッピング

Yamauchi & Miki (2003) は、教師と親の目標志向性 自律性動機づけ (内発的 - 外発的調整) 個人の目標志向性 学習方略というモデルを、階層的重回帰分析を用いて調べている。学習方略は試験準備に関する

る項目で構成され、深い処理（教科の主題を考える、理解できているかをモニタリングする）、浅い処理（試験に出る範囲のみ勉強する、新しいことを暗記する）、セルフ・ハンディキャッピング（難しい問題に対してすぐ諦める、勉強中に別のことをしたくなる）の3変数を取り上げている。そして学業回避志向性は、深い処理に対して負のパスを、浅い処理とセルフ・ハンディキャッピングに対して正のパスを示した。Elliot & Church（2003）は、セルフ・ハンディキャッピングを抱えている人が、失敗を個人の特性ではなくある障害物に帰属できるように、自ら成功への障害を作り出していることを指摘している。この障害とは努力をしないことと示されている。学習回避志向性が課題遂行や努力を回避する目標志向性であることから、学習回避志向性を抱くことが成功への障害となり、セルフ・ハンディキャッピングという学習方略をとることにつながると考えられる。

（5）学業遅延

学業を達成すべきである、あるいは達成したいと思っていながら限られた時間内で遂行することができない行動を学業遅延（academic procrastination）という。Wolter（2003）は大学生を対象に、目標志向性、自己効力感、学習方略が学業遅延に及ぼす影響を調べた。目標志向性と自己効力感を説明変数として階層的重回帰分析を行った結果、学業回避志向性と自己効力感からの影響が示された。さらに、学習方略を説明変数に加えたが、学業遅延に対する学業回避志向性の影響は変わらず有意であった。このように、課題遂行および努力の回避が、なかなか学業を進めることができないことに関係していることが明らかにされた。

学業回避志向性は学習における従事に限界を設けてしまうことから、ほとんどの環境において不適応（maladaptive）を示すことが指摘されていて（Dowson & McInerney, 2001）、退屈、授業不安、セルフ・ハンディキャッピング、学業遅延などがその不適応の例として挙げられるのである

う。

まとめ

Nicholls (1989) により提案された学業回避志向性とは、課題が容易であること、勉強をしないこと、できるだけ努力を差し控えることを目指す志向性と言えるであろう。Nicholls 以後、様々な研究者が達成場面においてこの変数を用い、興味深い結果を示した。学業回避志向性は達成動機や意味づけから影響を受けることが示された。また、退屈、安易な援助要請行動、セルフ・ハンディキャッピング、学業遅延といった、達成場面において不適応とみなされるこれらの態度や行動に対して、学業回避志向性からの影響が明らかにされた。習熟志向性と遂行志向性のみ注目した場合、不適応行動に対して目標志向性からの影響が示されている (Wolter, 2004)。しかし、学業回避志向性も含めた場合には、学業回避志向性からの影響が最も強く示されることが分かっている (Wolter, 2003)。今回、学業回避志向性に着目することにより、学業回避志向性が不適応行動をより予測することが明らかになり、このことは、学業回避志向性が、従来の目標志向性研究ではとらえきれない目標志向性と達成行動との関係について説明する可能性を示唆している。

今後の課題

尺度構成

学業回避志向性は、尺度としての信頼性の低さから、一部の研究では確固たる結論を出せずにいる。Harackiewicz et al. (1997, 2000, 2002) と Tanaka et al. (2002) は、「できるだけ勉強をやりたくない」「試験や課題が簡単なときに学校や授業が好きになる」という項目で学業回避志向性を構成しているが、信頼性係数が $= .49 \sim .56$ の間となっている。信

頼性が低いため、学業回避志向性に関しては記述統計や相関関係を示すに留まり、達成行動の説明変数としては用いられていない。しかし、Harackiewicz et al. (2000) は、学業回避志向性を分析に含めても全体として結果は変わらず、また、学業回避志向性について有意な結果が得られたと示している。そのため、Harackiewicz et al. (2002) では、学業回避志向性の項目分析において、信頼性係数が低く示されているものの、習熟志向性と遂行志向性ではとらえきれない生徒について解釈することが可能になることから、学業回避志向性を加えてモデルを展開している。

研究で用いられている質問項目を調べると、「試験や勉強が簡単なときに授業が好きになる」という項目内容が、「一所懸命やりたくない」「できるだけ勉強をやりたくない」という項目とともに含まれている場合に、尺度の信頼性係数が低いようである。後者の質問項目だけを用いているものについては、高い信頼性が得られている（Archer, 1994; Meece et al., 1988; Yamauchi & Miki, 2000 など）。これから研究を進めるためには、まず尺度を見直すことが急務である。その際には、定義についての修正も必要になると考えられ、課題の遂行や遂行努力にのみ焦点を当てるのか、課題の水準にも重点をおくのかを検討課題である。

学業回避志向性の説明変数

学業回避志向性に影響を及ぼす変数として意味づけが示された。意味づけはその項目内容（つまらない、意味がない、重要ではない）から価値観とも言い換えることができるであろう。価値観は有益性、重要性、興味の観点から測定されており（Eccles, 1983）、目標志向性や学習方略への効果が示されている（Pintrich & De Groot, 1990）。学校または教科に対してどのような価値をもっているかということが、学業回避志向性を抱くか否かに関わっているのである。

また、Dweck (1986) が指摘しているように、知能観も目標志向性に

大きな影響力を示す。自分の知能は伸びるものであると感じるのか、それとも、伸びることはなく現状のままであると感じるのかにより、抱く目標志向性は異なる。遂行志向性（自我志向性）は、知能は伸びないという後者の知能観から導かれるものと示されているため（Dweck, 1986）自我志向性の一側面とされている学業回避志向性についても同じ見解が示唆される。やや概念は異なるかもしれないが、知能が伸びないという信念は、苦手意識もとらえることができるであろう。ある課題に対して苦手意識を抱くことで、課題への目標の持ち方や取り組み方が回避的なものとなる可能性がある。

このように、学業回避志向性の説明変数として、価値観だけではなく知能観や苦手意識も含めて検討することにより、その後の達成行動に対する説明にも大きな効果を与えることであろう。

自己効力感との関係

Wolter (2003) の研究により、学業回避志向性は自己効力感とともに、学業遅延の予測変数として示された。つまり、課題遂行や努力の回避および学業に対する効力感の低さが、学業達成行動を遅らせていることになる。このように、学業回避志向性と自己効力感からのそれぞれの効果は明らかであるが、両変数間に交互作用はないのであろうか。目標志向性と能力の自信の高低により、その後の行動パターンや行動選択が異なることが示されていることから（Dweck, 1986; Nicholls, 1984）交互作用を検討することは重要であると思われる。Dweck (1986) によれば、習熟志向性を抱いている場合は、能力の自信の高低にかかわらず習熟志向的行動パターンを示すが、遂行志向性をもつ場合には、能力自信の高さは習熟志向的行動パターンを示し、能力自信の低さは無力感を導く。学業回避志向性を自我志向性（遂行志向性）の一側面と考えると、学業回避志向性が高い場合であっても、自己効力感の高さが習熟志向的な行動パターンを説明し、学業遅延は生起しないことになる。自己効力感が

低いときに学業遅延が起こり、Wolter の結果のように、学業回避志向性が高い場合には、その傾向が顕著にみられると予想される。ただし、この予想は学業遅延に限ったことではなく、達成場面における不適応行動全般に言えることと考えている。このように、自己効力感とともに学業回避志向性が不適応行動に及ぼす影響を検討することにより、どのようにすれば不適応行動の生起を抑えられるかという示唆が可能になるであろう。

最後に

教育場面においては、学生や生徒の適応行動を促す指導を試みていると考えられるが、常に、不適応を示す個人は存在する。不適応行動を調べるアプローチの一つとして学業回避志向性を取り上げ、また、学業回避志向性を抱くようになるメカニズムにも着目し、今後検討することが大切であると思われる。不適応行動の解明は、同時に、適応行動への促進にもつながるであろう。学業回避志向性に着目することで、達成場面における行動について説明できることが多くなることを期待している。

引用文献

- Archer, J. 1994 Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, **19**, 430-446.
- Dowson, M., & McInerney, D. M. 2001 Psychological parameters of students' social and work avoidance goals: A qualitative investigation. *Journal of Educational Psychology*, **93**, 35-42.
- Duda, J. L., Fox, K. R., Biddle, S. J. H., & Armstrong, N. 1992 Children's achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Educational Psychology*, **62**, 313-323.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. 1992 Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, **84**, 290-299.
- Dweck, C. S. 1986 Motivation processes affecting learning. *American Psychologist*, **41**, 1040-1048.
- Eccles(Parsons), J. 1983 Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T.

- Spence, (Ed.), *Achievement and achievement motives*. San Francisco: Freeman. Pp.75-146.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. 2003 A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. *Journal of Personality*, **71**, 369-396.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., & Elliot, A. J. 1997 Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, **73**, 1284-1295.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. 2000 Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, **92**, 316-330.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliot, A. J. 2002 Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, **94**, 562-575.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. 1988 Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, **80**, 514-523.
- Meece, J. L., & Holt, K. 1993 A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, **85**, 582-590.
- Newman, R. S. 1990 Children's help-seeking in the classroom: The role of motivational factors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, **82**, 71-80.
- Nicholls, J. G. 1984 Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, **91**, 328-346.
- Nicholls, J. G. 1989 *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M., & Nolen, S. B. 1985 Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, **77**, 683-692.
- Pintrich, P. R. 2000 The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner, (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press. Pp. 451-502.
- 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.
- Schunk, D. H. 1996 Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, **33**, 359-382.
- Seifert, T. L., & O'Keefe, B. A. 2001 The relationship of work avoidance and learning

- goals to perceived competence, externality and meaning. *British Journal of Educational Psychology*, **71**, 81-92.
- 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., Okuno, T., & Yamauchi, H. 2002 Achievement motives, cognitive and social competence, and achievement goals in the classroom. *Perceptual and Motor Skills*, **95**, 445-458.
- Wolters, C. A. 2003 Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, **95**, 179-187.
- Wolters, C. A. 2004 Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, **96**, 236-250.
- Yamauchi, H., & Miki, K. 2000 Effects of students' perception of teachers' and parents' attitudes on their achievement goals and learning strategies. *Psychologia*, **43**, 188-198.
- Yamauchi, H., & Miki, K. 2003 Longitudinal analysis of the relations between perceived learning environment, achievement goal orientations, and learning strategies: intrinsic-extrinsic regulation as a mediator. *Psychologia*, **46**, 1-18.

（心理学科 助手）