

# 簿記教育における目標志向性と学修意識が学修行動に及ぼす影響

— 日本人学生と留学生の比較 —

## An Analysis of the Goal Orientation and Learning Consciousness that Affects Learning Behavior in an Online Bookkeeping Course: Comparing Japanese and international students

経営学部現代経営学科

手嶋 竜二

TESHIMA, Ryuji

Department of Contemporary Business

Faculty of Business Administration

九州産業大学商学部

金川 一夫

KANEKAWA, Kazuo

Kyushu Sangyo University

Faculty of Commerce

**要約：**本研究の目的は、学生がもつ目標志向性の種類により、どのような学修意識を経由し、それが学修行動に関連するのかを明らかにすることである。また、文化の多様性を理解するために、日本人学生と留学生を比較することによって、変数間の関係を明らかにする。そのために環太平洋大学経営学部の「簿記演習 [A]」の履修者を対象にし、アンケート調査を実施した。パス解析の結果、日本人学生・留学生の群別のパスをみると、留学生ではマスタリー目標志向性をもつ学生で構成されていると考えることができた。これに対し、日本人学生は、マスタリー目標志向性で科目自体に興味・関心のある学生と残念ながら学修性無力感に陥ってしまった学生に大別することができる。したがって、このことから科目の興味・関心を高めることと、自己効力感を高めるような教授法が必要であると考えられる。

**キーワード：**簿記教育, パス解析, 自己効力感, 目標志向性, 授業評価

**Abstract :** This study aims to clarify the goal orientation process and, therefore, understand how learning consciousness is related to learning behavior. In addition, to understand cultural diversity, we will describe the relationships between variables by comparing Japanese students and international students. For this purpose, we conducted a questionnaire surveying students who took bookkeeping courses at International Pacific University. By comparison, International students can be considered to be composed of students with a mastery goal orientation. On the other hand, Japanese students are roughly divided into students interested in the subject due to mastery goal orientation and students who unfortunately have fallen into learned helplessness. Therefore, it is considered necessary to have a teaching method that raises the interest in the subject and enhances self-efficacy.

**Keywords :** accounting education, path analysis, self-efficacy, goal orientation, student course evaluation

## I はじめに

### 1.1 背景と目的

社会や経済で多様化・グローバル化が加速している。大学においても同様にさまざまな国の留学生が在籍する。それは、2008年に留学生受入れを拡大するための方策をまとめた「留学生30万人計画」骨子が策定

されたことが大きく影響する（文部科学省，2008）。大学で学ぶ留学生の数は2019年5月1日時点で31万2,214人となり、前年比4.4%増である。出身国別に留学生数をみると、中国が一番多く、次にベトナム、そしてネパールと続いている（日本学生支援機構，2020）。

多様な背景をもつ学生を意欲的に学業に向かわせる

には、学生の学修意識を理解することが必要である。文化的背景の異なる学生を動機づけるにはどのようにすればよいのだろうか。動機づけに関する理論の1つに達成目標理論があり、それは「人が達成状況に対してなぜ異なったアプローチをするのかについて、その背景にある信念パターンに着目して解明しようとする考え方」(鹿毛, 2013, p.54)である。この他にも動機づけの要因の1つに自己効力感 (self-efficacy) があげられる<sup>1)</sup>。自己効力感は達成目標理論のマスタリー目標と正の関係が認められており、その後の学修行動における最も重要な予測要因であると考えられている。

そこで、本研究の目的は、どのような目標志向性<sup>2)</sup>をもつ学生が、どのような学修意識をもち、それが学修行動に関連するのかを明らかにすることである。また、文化の多様性を理解するために、日本人学生と留学生を比較することにより変数間の関係を明らかにする。

## 1.2 先行研究

### (1) 達成目標理論の意義

達成目標理論 (achievement goal theory) は、1980年代に入り、目標に関する理論のひとつであり、現在においても発展している。それは、認識された目標志向性により、その後の行動を予測するという考え方である。Ames & Archer (1988) により目標志向性は、マスタリー目標 (mastery goal) とパフォーマンス目標 (performance goal) の2つに大別された。マスタリー目標は、自分の能力を高めることが目標であり、努力することに大きな価値がある。パフォーマンス目標は、他人との比較で、他人より良い成績をとることが目標となる。できるだけ少ない努力で成功することに価値がある。

近年では、パフォーマンス目標を2つに分けて、マスタリー目標、パフォーマンス接近目標 (performance-approach goal)、およびパフォーマンス回避目標 (performance-avoidance goal) の3つの目標志向性で論じられている。ここで接近というのは、成功への接近、回避というのは失敗への回避を意味している。つまり、パフォーマンス接近目標は成功接近的な目標を、パフォーマンス回避目標は失敗回避的な目標を意味している (村山, 2003)。

これらの目標志向性が学修行動に影響を与えるが、マスタリー目標が学修行動と正の関係に、パフォーマンス目標が学修行動と負の関係になることがみられ

る。しかし、マスタリー目標と比べて、パフォーマンス目標は研究によって結果が一致しないという問題もみられる (上淵・大芦, 2019)。

### (2) 先行研究レビュー

海外において、目標達成理論は理論の精緻化やスポーツへの展開という方向に進んでいる。例えば、理論の精緻化について、Brockbankら (2020) は、2×2フレームワークを検討し、目標志向性の理論的な相違にもとづきモデルを提案した。Senkoら (2011) は、これまでの達成目標理論の改定を行い、特にパフォーマンス目標の区別や目標の数、そして論者による強調点の相違といった批判について理論の新しい方向性を示している。スポーツへの展開について、Hogue (2020) は、スポーツのパフォーマンスという文脈で若者が成長するのを支援しようとするときに達成目標理論は機能する適切なフレームワークであることを示唆している。Isoard-Gauthier (2013) は、アスリートの燃え尽き症候群について、社会的、環境的、そして個人的な要因について検討し、目標志向性の相違により燃え尽き症候群に陥りやすいリスクの高低を明らかにした。

わが国においては、変数間の関係をパス解析により明らかにする研究成果が多い。例えば、田中・山内 (2000) は、小学生・中学生を対象に目標志向性尺度をアンケート調査した結果、パフォーマンス接近目標が学修行動に正の影響をパフォーマンス回避目標が学修工合に負の影響を与えることを明らかにした。田中・藤田 (2004) は、女子大学生を対象に3つの目標志向性が授業評価および学修行動にどのように関連するのかを検討した結果、目標志向性の相違により授業評価の仕方や学修行動が異なることを明らかにしている。マスタリー目標をもつことが積極的な学修行動を導くこと、パフォーマンス回避目標は学修行動と負の関係になること、そしてパフォーマンス接近目標は学修行動と正の関係が得られなかったことを明らかにしている。光浪 (2010) は、マスタリー目標とパフォーマンス接近目標が学修行動に正の影響を与えていたが、パフォーマンス回避目標は負の影響を与えていたことを明らかにしている。このように先行研究では変数間の関係をパス解析により明らかにすることが多くみられる。そこで、本研究においても、目標志向性、学修行動、自己効力感、および授業評価の関連についてパス解析を実施し検討する。

## II 研究方法

### 2.1 手続き

環太平洋大学経営学部において、2020年度後期（9月～翌年1月）に実施された「簿記演習 [A]」の履修者を対象として意識調査を行った。授業は、半期制で1コマ90分の全15回（オンデマンド型授業）である。最終回にGoogle Formsを利用し、アンケート調査を実施した。

本調査では、108名 {日本人学生 60名 (55.6%), 留学生48名 (44.4%)} を対象とした。収集されたデータはIBM®SPSS®Statistics ver.26により統計処理が行われた。なお、アンケート調査を実施するにあたり、大学の研究倫理規定を遵守している。

### 2.2 質問項目

授業評価アンケートの項目については、斉田 (2012) および谷口 (2013) を参考に作成した。目標志向性尺度については、Elliot & Church (1997) が開発した測定尺度を参考に使用した。学修行動尺度については、中谷 (1998) および石田・川村 (2008) を参考に作成した。簿記の自己効力感尺度については、松沼 (2004) を参考に作成した。なお、すべての質問項目 (附表 I) について6件法で回答を求めた。

## III 結果

### 3.1 因子分析

6件法の質問項目に対して主因子法・Promax回転による因子分析を行った。

#### (1) 授業評価アンケート

分析の結果、初回で固有値の変化 (13.69, 1.18, 0.94, 0.60, 0.39, …) から2因子の構造が確認された。その際、十分な因子負荷量を示さなかった質問項目No.18が判明したので、それを除外し残りの18項目に対して再度主因子法・Promax回転による因子分析を行うこととした。その結果、最終的な因子パターン、および質問項目の平均値と標準偏差を表1に示した。なお、回転前の2因子で18項目の全分散を説明する割合は81.9%であった。

第1因子は9項目で構成されており、「課題を毎回提出している」や「課題の提出期限を守ることができている」といった項目が高い負荷量を示していたので、これを学修意欲因子と呼ぶことにする。第2因

表1 授業評価アンケート

No.	因子		<i>M</i>	<i>SD</i>
	I	II		
I				
12	.99		4.69	1.50
7	.92		4.73	1.39
13	.89		4.68	1.47
11	.89		4.68	1.50
8	.81		4.62	1.42
5	.67		4.57	1.34
9	.65		4.56	1.39
6	.64		4.63	1.38
4	.58		4.51	1.42
II				
15		.98	4.18	1.25
14		.94	4.12	1.32
3		.93	4.12	1.32
19		.79	4.35	1.26
17		.69	4.42	1.40
10		.66	4.43	1.39
1		.51	4.52	1.28
16		.50	4.45	1.40
2		.49	4.57	1.35
相関	I	II		
I		.81		

出所：筆者作成、*M*=平均値、*SD*=標準偏差。

子は9項目で構成され、「課題以外にも予習や復習を行っている」や「この授業を楽しみにしている」といった項目に関して高い負荷量を示していたので、これを期待感因子と呼ぶことにする。内部整合性を検討するために、各因子のCronbachの $\alpha$ 係数を算出した。学修意欲因子 $\alpha = .97$ 、期待感因子 $\alpha = .90$ となり十分に高い値を得られた。なお、授業評価アンケートの意味合いから授業満足度（以下、満足度という）を高めるような授業改善を目指すため、質問項目No.20を独立させた（谷口, 2013）。

#### (2) 目標志向性尺度

分析の結果、固有値の変化 (9.19, 1.96, 1.08, 0.86, 0.67, …) から3因子の構造が確認された。最終的な因子パターンと因子間相関、および質問項目の平均値と標準偏差を表2に示した。なお、回転前の3因子で17項目の全分散を説明する割合は71.9%であった。

第1因子は9項目で構成されており、「私にとって、周りのみんなよりもよくできると思われることは重要」であったり、「家族や友達、ほかの人たちによくできると思われるように、良い成績を取りたい」と思っていたりする項目が高い負荷量を示していたので、先行研究と同様に、これをパフォーマンス接近目標因子と呼ぶことにする。第2因子は6項目で構成

表2 目標志向性尺度

No.	因子			M	SD
	I	II	III		
I					
13	.88			3.69	1.45
16	.84			4.03	1.42
5	.79			3.74	1.35
14	.75			3.32	1.56
10	.75			4.06	1.35
11	.66			4.10	1.32
8	.64			3.92	1.32
17	.63			3.43	1.45
2	.54			3.98	1.41
II					
4		.97		4.51	1.26
1		.87		4.43	1.35
7		.83		4.39	1.21
15		.72		4.10	1.20
12		.65		4.11	1.17
9		.61		4.19	1.29
III					
6			.63	3.93	1.43
3			.62	4.12	1.44
相関	I	II	III		
I		.63	.38		
II			.46		

出所：筆者作成，M=平均値，SD=標準偏差。

され、「授業の内容をできるだけしっかりとわかるようにすることは、私にとって大切なこと」であったり、「授業中、できるだけたくさんのことを勉強したい」と思っていたりする項目に関して高い負荷量を示していたので、これをマスター目標因子と呼ぶことにする。第3因子は2項目で構成され、「授業で悪い成績をとる可能性について心配してしまう」であったり、「『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」と思っていたりする項目に関して高い負荷量を示していたので、これをパフォーマンス回避目標因子と呼ぶことにする。内部整合性を検討するために、各因子のCronbachの $\alpha$ 係数を算出した。パフォーマンス接近目標因子 $\alpha = .93$ 、マスター目標因子 $\alpha = .91$ 、およびパフォーマンス回避目標因子 $\alpha = .83$ となり十分に高い値を得られた。

### (3) 学修行動尺度

分析の結果、初回で固有値の変化(9.56, 1.76, 0.62, 0.54, 0.38, …)から1因子の構造が確認された。その際、十分な因子負荷量を示さなかった質問項目No.13・15が判明したので、それらを除外し残りの13項目に対して再度主因子法・Promax回転による因子分析を行うこととした。その結果、最終的な因子パターン、および質問項目の平均値と標準偏差を表3に

示した。なお、回転前の1因子で13項目の全分散を説明する割合は73.5%であった。

表3 学修行動尺度

No.	因子		
	I	M	SD
I			
2	.90	4.37	1.27
4	.90	4.34	1.34
11	.88	4.30	1.26
1	.86	4.07	1.29
5	.86	4.43	1.32
10	.86	4.16	1.25
6	.85	4.33	1.38
14	.85	4.18	1.25
12	.84	4.21	1.34
3	.82	4.12	1.31
7	.80	4.42	1.42
8	.77	3.93	1.26
9	.77	4.21	1.21

出所：筆者作成，M=平均値，SD=標準偏差。

第1因子は13項目で構成されており、「わからない問題があるときには、教科書やノートなどをすみずみまで読んで、分かるように」したり、「問題の意味がわかりにくい時は、その問題がわかるまでよく読」んだりする項目が高い負荷量を示していたので、先行研究と同様に、これを学修行動因子と呼ぶことにする。内部整合性を検討するために、因子のCronbachの $\alpha$ 係数を算出した。学修行動因子は $\alpha = .97$ であり、十分に高い値を得られた。

### (4) 自己効力感尺度

分析の結果、初回で固有値の変化(6.19, 0.64, 0.31, 0.24, 0.21, …)から1因子の構造が確認された。その結果、最終的な因子パターン、および質問項目の平均値と標準偏差を表4に示した。なお、回転前の1因子で8項目の全分散を説明する割合は77.3%であった。

第1因子は8項目で構成されており、「簿記の授業で与えられた問題を正解することができる」や「簿記の学修内容についてたくさんを知っている」と思っている項目が高い負荷量を示していたので、先行研究と同様に、これを自己効力感因子と呼ぶことにする。内部整合性を検討するために、因子のCronbachの $\alpha$ 係数を算出した。自己効力感因子は、 $\alpha = .96$ であり、十分に高い値を得られた。

### 3.2 平均の差の検定 (t検定)

因子の日本人学生・留学生間の比較を行うために、

表4 自己効力感尺度

No.	因子		
	I	M	SD
I			
4	.93	4.10	1.21
5	.90	3.99	1.29
7	.89	4.19	1.26
8	.87	3.94	1.27
6	.86	3.70	1.29
3	.86	4.04	1.27
2	.85	4.19	1.31
1	.73	3.44	1.32

出所：筆者作成，M=平均値，SD=標準偏差。

標準偏差から等分散とみなされるのでt検定を実施し，表5に示した(df(自由度)=106，\*，p<.05，\*\*，p<.01)。その結果，学修意欲(t=2.14\*)，期待感(t=2.99\*\*)，マスタリー目標(t=3.20\*\*)，パフォーマンス接近目標(t=2.64\*\*)，学修行動(t=3.71\*\*)，自己効力感(t=3.82\*\*)，および満足度(t=2.69\*\*)について日本人学生より留学生の方が有意に高い得点を示していた。

表5 平均値，標準偏差，t値

因子	日本人 n=60		留学生 n=48		t値
	M	SD	M	SD	
学修意欲	4.40	1.37	4.92	1.12	2.14 *
期待感	4.06	1.19	4.72	1.07	2.99 **
マスタリー目標	4.01	.96	4.63	1.04	3.20 **
パフォーマンス接近目標	3.56	1.02	4.12	1.18	2.64 **
パフォーマンス回避目標	3.90	1.31	4.18	1.33	1.08
学修行動	3.90	1.05	4.66	1.06	3.71 **
自己効力感	3.60	1.01	4.39	1.11	3.82 **
満足度	4.12	1.45	4.81	1.17	2.69 **

出所：筆者作成，n=データの個数，M=平均値，SD=標準偏差，\*，p<.05，\*\*，p<.01。

### 3.3 相関分析

附表Ⅱのa. 相互相関(全体)に示された全体データの相互相関について，抽出された7つの因子と満足度および留学生(ダミー変数=日本人学生0，留学生1)の2つの変数を追加し相関分析を行った(Pearsonの相関係数r)。その結果，留学生とパフォーマンス回避目標の関係(r=.11)のみが有意とはならなかった。他の因子間において有意になり正の関係となった。

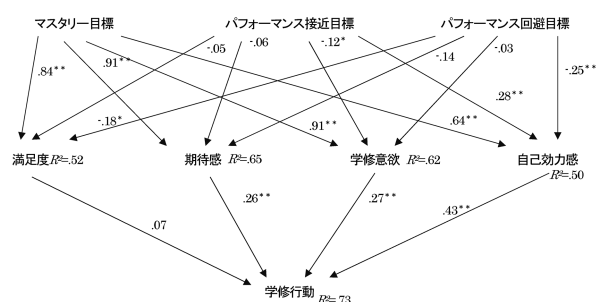
次に，日本人学生・留学生別の分析を行った(附表Ⅱb. 群別相互相関)。有意な相関関係が認められなかったのは，日本人学生における自己効力感とパフォーマンス回避目標(r=.05)，満足度とパフォーマンス接近目標(r=.29)，および満足度とパフォーマンス回避目標(r=.10)の3つの関係であった。これら以外の関係は日本人学生・留学生とも有意となり

正の関係になった。

### 3.4 変数間のパスの検討

#### (1) 全体データの分析

学生のもつ目標志向性の種類により，どのような学業意識<sup>3)</sup>を経由して学修行動に影響するのかという変数間のパスを検討するために，探索的なパス解析を実施した。全データ(n=108)を対象として分析し，結果を図1に示した。分析にはAmos ver.26を使用した。分析の結果，モデルの適合度はあまりよくなかったが，因果関係を知るために図には重決定係数R<sup>2</sup>，標準化係数β，および解析したパスを示している。



出所：筆者作成，\*，p<.05，\*\*，p<.01。

図1 パス解析

目標志向性から学業意識へのパスにおいて，満足度は，マスタリー目標(β=.84\*\*)から大きな影響を受けており，パフォーマンス回避目標(β=-.18\*)からは負の影響を受けている。期待感および学修意欲は，マスタリー目標(β=.91\*\*)から大きく影響を受け，そのほかの目標志向性からの有意なパスは認められなかった。自己効力感は，マスタリー目標(β=.64\*\*)とパフォーマンス接近目標(β=.28\*\*)から正の影響を受け，パフォーマンス回避目標(β=-.25\*\*)からは負の影響を受けている。

それぞれの学業意識から学修行動へのパスにおいて，学修行動は，期待感(β=.26\*\*)，学修意欲(β=.27\*\*)から同程度の影響を受け，自己効力感(β=.43\*\*)からはより大きく影響を受けている。

マスタリー目標は期待感・学修意欲・自己効力感を，パフォーマンス接近目標は学修意欲を，パフォーマンス回避目標は自己効力感を経由して学修行動に影響を与えていた。

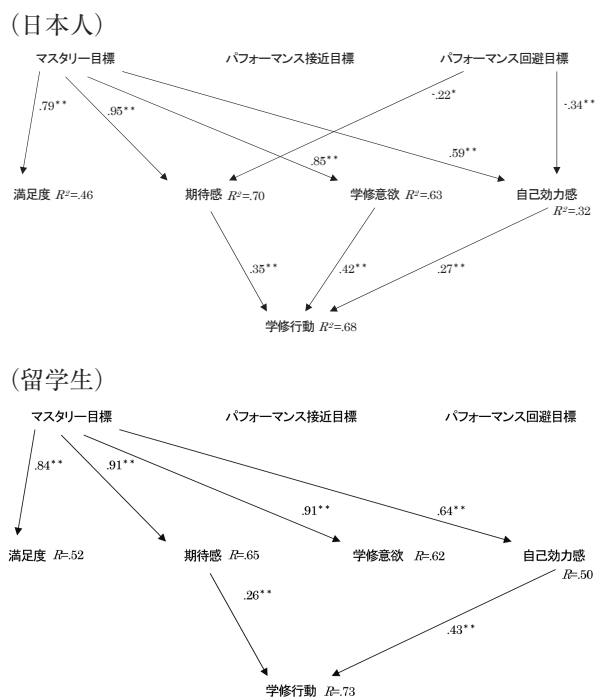
#### (2) 日本人学生・留学生別の分析

日本人学生と留学生との群別にパス解析を行った。分析の結果，モデルの適合度はあまりよくなかった

が、因果関係を知るために群別のパスを図2に示した。目標志向性から学修意識のパスで共通することは、両群ともマスタリー目標から満足度・期待感・学修意欲・自己効力感に影響を与えていること、パフォーマンス接近目標からどの変数も影響を受けていないことである。相違点は、日本人学生において、パフォーマンス回避目標から期待感 ( $\beta = -.22^*$ )、自己効力感 ( $\beta = -.34^{**}$ ) へ負の影響を与えていることである。留学生においては、これらの関係について有意となるパスが認められなかった。

それぞれの学修意識から学修行動のパスで共通することは、満足度から有意となるパスがみられないことである。相違点は、日本人学生において、学修行動が期待感 ( $\beta = .35^{**}$ )、学修意欲 ( $\beta = .42^{**}$ )、自己効力感 ( $\beta = .27^{**}$ ) の3変数から影響を受けているのに対し、留学生においては、期待感 ( $\beta = .26^{**}$ )、自己効力感 ( $\beta = .43^{**}$ ) の2変数から影響を受けていることである。

日本人学生と留学生との間でパス係数に差があるかを検討するための検定を行った。その結果、学修意識から学修行動 ( $z = 3.77, p < .001$ )、自己効力感から学修行動 ( $z = 3.45, p < .001$ ) の2つのパスにおいて有意差が認められた。



出所：筆者作成，\* . $p < .05$ ，\*\* . $p < .01$ 。

図2 日本人学生・留学生別のパス解析

#### IV 考察

本研究の目的は、学生がもつ目標志向性の種類により、どのような学修意識を経由し、学修行動に影響を与えているのかを明らかにすることであった。また、文化の多様性を理解するために、日本人学生と留学生を比較することによって、変数間の関係を明らかにした。 $t$ 検定では、総じて日本人学生より留学生の方が有意に高い得点を示していた。留学生の方が学修に対して意欲的であることが明らかになった。

相関分析の結果、日本人学生における自己効力感とパフォーマンス回避目標、満足度とパフォーマンス接近目標、および満足度とパフォーマンス回避目標の3つの関係で有意な相関関係が認められなかった。これら以外の関係は有意となり正の関係になった。パフォーマンス接近-回避目標志向性をもつ日本人学生は、満足度を得られない可能性がある。つまり、日本人学生は他人と比較し競争することが苦手であるかもしれない。また、自己効力感とパフォーマンス回避目標は相反する変数であるが、ほぼ無相関となった。

変数間のパスの検討では、全体データにおいて、目標志向性から学業意識へのパスにおいて、満足度は、マスタリー目標から大きな影響を受けており、パフォーマンス回避目標からは負の影響を受けていた。期待感および学修意欲は、マスタリー目標から大きく影響を受けていた。自己効力感は、マスタリー目標とパフォーマンス接近目標から正の影響を受け、パフォーマンス回避目標からは負の影響を受けていた。それぞれの学業意識から学修行動へのパスにおいて、学修行動は、期待感、学修意欲、および自己効力感から影響を受けていた。

マスタリー目標は期待感・学修意欲・自己効力感を、パフォーマンス接近目標は学修意欲を、パフォーマンス回避目標は自己効力感を経由して学修行動に影響を与えていた。先行研究 (Elliot & Church, 1997; 田中・山内, 2000; 光浪, 2010) によれば、マスタリー目標とパフォーマンス接近目標は学修行動を促進させ、パフォーマンス回避目標は学修行動を抑制させることが明らかになっている。しかし、本研究において、マスタリー目標が学修行動を促進させることは確認された一方で、パフォーマンス接近目標は学修意欲に正の影響を、パフォーマンス回避目標は自己効力感に負の影響を与えつつ、最終的に学修行動に影響を及ぼすことが判明した。

日本人学生・留学生の群別の検討において、パス係

数に差の検定を行った結果、学修意欲から学修行動、自己効力感から学修行動の2つのパスにおいて有意差が認められた。つまり、日本人学生では学修意欲から学修行動へパスが認められる反面、留学生では認められなかった。それと学修行動は自己効力感から影響を受けているが、留学生と比べて日本人学生の場合、より弱く影響を受けている。これは、パフォーマンス回避目標の影響を受けているものと考えられる。つまり、失敗することが怖いので、それだったら最初から行動はしないという行動を選択し、学修行動への影響が弱くなっている可能性がある。これは過去の経験により学修性無力感に陥っている可能性も考えられる。学修性無力感から抜け出すためには自己効力感を高めるような教授法が必要である。そのためにはスモールステップによる知識・技術修得が有効であると思われる(手嶋, 2018)。

日本人学生・留学生の群別のパスをみると、日本人学生は、マスタリー目標志向性で科目自体に興味・関心のある学生と残念ながら学修性無力感に陥ってしまった学生に大別することができる。これに対し、留学生ではマスタリー目標志向性をもつ学生で構成されていると考えることができる。したがって、このことから科目の興味・関心を高めることと、自己効力感を高めるような教授法が必要であると考えられる(手嶋・金川, 2019)。

## V おわりに

本研究の成果は、マスタリー目標が学修行動を促進させ、パフォーマンス回避目標が学修行動を抑制することを明らかにしたことである。また、日本人学生においては、大別してマスタリー目標志向性とパフォーマンス回避目標志向性をもつ学生がいることに対し、留学生においてはマスタリー目標志向性をもつ学生で構成されていることが特徴づけられた。これは、多様な文化的背景をもつ学生の理解に役立つものであると考える。

教育的な示唆としては、第1に学生に興味を持たせ、教科そのものを学修したいと思わせることが日本人学生・留学生共に重要である。第2に、学修行動に負の影響を与える変数を醸成しないことが重要となる。失敗の繰り返しにより期待をもてない状態にさせたり、成功を回避する行動を促進させたりしないことである。そして、これらと同時に自己効力感を育むことが重要となる。具体的には、小テスト等により能力

を測定・フィードバックすること、そしてその能力を段階的にレベルアップすることができる教授法が求められる。

本研究の結果は、先行研究の一部を支持することができたが、直ちに一般化できるものではない。パフォーマンス接近目標について有効となるパスが解明できなかった。したがって、今後の課題として、究明するパスに新たな変数を取り入れた探求的な検討が必要になる。

## 注

- <sup>1)</sup> 自己効力感は、Bandura (1977) により提唱された概念である。それは将来自分がうまくやれるという期待もち、それをコントロールできる感覚である。
- <sup>2)</sup> 目標志向性は、「主に快を求め、不快を避けること(正の目標に接近し、負の目標を回避すること)」である(上淵・大芦, 2019, p.2)。
- <sup>3)</sup> ここで、学業意識は満足度、期待感、学修意識、および自己効力感を総合し、学業に対してどのような意識を持っているかという概念である。

## 参考文献

- Ames, C., & Archer, J. (1988), "Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes," *Journal of Educational Psychology*, (80) 3, pp.260-267.
- Bandura, A. (1977), "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change," *Psychological Review*, (84) 2, pp.191-215.
- Brockbank, Rebekah-Danielle, Smith, Daniel, Oliver, Emily (2020), "Dispositional goals and academic achievement: Refining the 2x2 achievement goal model," *Sport & Exercise Psychology Review*, (16) 1, pp.20-37.
- Elliot, Andrew J. & Marcy A. Church (1997), "A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation," *Journal of Personality and Social Psychology*, (72) 1, pp.218-232.
- Hogue, H (2020), "Achievement goal theory-based psychological skills training session buffers youth athletes' psychophysiological responses to performance stress," *Psychology of Sport and Exercise*, (51), from [https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1469029220305434?dgcid=rss\\_sd\\_all](https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1469029220305434?dgcid=rss_sd_all)

- 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), pp.255-261。
- Isoard-Gauthier, S., Guillet-Descas, E., & Duda, J. L. (2013), "How to achieve in elite training centers without burning out? An achievement goal theory perspective", *Psychology of Sport & Exercise*, (14) 1, pp.72-83.
- 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。
- 松沼光泰 (2004) 「テスト不安, 自己効力感, 自己調整学習及びテストパフォーマンスの関連性－小学校4年生と算数のテストを対象として－」『教育心理学研究』(52) 4, pp.426-436。
- 光浪陸美 (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), pp.348-360。
- 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), pp.564-583。
- 文部科学省 (2008) 「『留学生30万人計画』骨子の策定について」〈[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/ryugaku/1420758.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/1420758.htm)〉2020年3月25日アクセス。
- 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 (3), pp.291-299。
- 日本学生支援機構 (2020) 「2019 (令和元) 年度外国人留学生在籍状況調査結果」〈<https://www.studyinjapan.go.jp/ja/statistics/zaiseki/data/2019.html>〉2021年2月28日アクセス。
- 斉田智里 (2012) 「授業満足度と成績に影響を及ぼす授業評価要因の検討: 大学英語教育プログラム改善の観点から」『全国英語教育学会紀要』(23), pp.389-403。
- 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, pp.26-47.
- 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, pp.317-324。
- 田中あゆみ・藤田哲也 (2004) 「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, pp.397-403。
- 谷口るり子 (2013) 「授業評価アンケートを用いた授業の総合評価に影響する要因の分析」『日本教育工学会論文誌』(37) 2, pp.145-152。
- 手嶋竜二 (2018) 「学習性無力感理論を援用した簿記教育の提案」『環太平洋大学研究紀要』(13), pp.61-71。
- 手嶋竜二・金川一夫 (2019) 「自己効力感を高める簿記教育の提案: 環太平洋大学における『簿記演習』の取り組みと実証研究」『会計教育研究』(7), pp.49-56。
- 上淵寿・大芦治編 (2019) 『新・動機づけ研究の最前線』北大路書房。
- (本研究は, 2021年度IPU・環太平洋大学学内特別研究費の助成を受けた研究である。)



附表 I

a. 授業評価アンケート

No.	質問項目
1	この科目の内容に興味・関心をもっている。
2	この科目は自分の受講ニーズに合っている。
3	この科目を受講して自信が高まりつつある。
4	教員の説明はわかりやすい
5	1回の授業の量はちょうどよい
6	1回の課題の量はちょうどよい。
7	教科書は適切だと思う。
8	授業動画は見やすい。
9	授業のペースはちょうどよい。
10	授業の難易度は適切である。
11	授業動画を毎回見ている。
12	課題を毎回提出している。
13	課題の提出期限を守ることができている。
14	課題以外にも予習や復習を行っている。
15	この授業を楽しみにしている。
16	この科目をさらに勉強したいと思う。
17	この科目を他の学生に薦めたいと思う。
18	この科目は単位のためだけに履修している。
19	この科目を理解することができる。
20	この科目について総合的に満足している。

b. 目標志向性尺度

No.	質問項目
1	授業中、できるだけたくさんのことを勉強したいと思う。
2	他の人より良い点をとることは、私にとって重要なことだ。
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。
4	授業の内容をできるだけしっかりとわかるようにすることは、私にとって大切なことだ。
5	私は、ほかの人より良い成績をとることを目標にしている。
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。
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。
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。
9	私は、授業で配布された資料を完全に理解したいと思う。
10	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。
11	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。
12	授業では、簡単な内容よりも、少し難しくても面白い内容の方が好きだ。
13	私にとって、周りのみんなよりもよくできると思われることは重要である。
14	先生に変な質問をして、私の頭が悪いと思われるのが嫌いだ。
15	私は、少し難しくても新しいことを勉強する方が好きだ。
16	家族や友達、ほかの人たちによくできると思われるように、良い成績を取りたいと思う。
17	「成績が上げられなければいけない」と思う。

c. 学修行動尺度

No.	質問項目
1	勉強するときに、ここまではやろうという目標や計画を立てる。
2	わからない問題があるときには、教科書やノートなどをすみずみまで読んで、分かるようにする。
3	先生が動画で説明していることは、きちんとノートに書いている。
4	問題の意味がわかりにくい時は、その問題がわかるまでよく読む。
5	勉強の時は、動画や教科書をよく見て理解しようとしている。
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。
7	課題やレポートが出されたときは、忘れずにきちんとしてくる。
8	家に帰ってから、その日学修した内容を整理したり、見直したりする。
9	教科書やノートの大切な部分には、下線を引いたり、しるしをつけたりしている。
10	授業の内容を理解しているかどうかを、自分で振り返る。
11	自分がやりやすいように、勉強のやり方を工夫している。
12	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。
13	少しでも難しい、面白くないと思ったら、授業で出席するのをやめてしまう。
14	授業で習って興味があることやわ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。
15	授業を受けるのがおもしろい。

d. 自己効力感尺度

No.	質問項目
1	簿記が得意である。
2	この授業で説明されたことはわかる。
3	この授業でよい成績が取れると思う。
4	簿記の授業で与えられた問題を正解することができる。
5	簿記の学修内容についてたくさんを知っていると思う。
6	簿記の学力は優れていると思う。
7	簿記の学習内容を学ぶことができると思う。
8	簿記の勉強のやり方を知っていると思う。

附表Ⅱ

a. 相互相関 (全体)

	1	2	3	4	5	6	7	8
1.学修意欲	—							
2.期待感	.88**	—						
3.マスタリー目標	.77**	.79**	—					
4.パフォーマンス接近目標	.36**	.44**	.63**	—				
5.パフォーマンス回避目標	.39**	.36**	.59**	.57**	—			
6.学修行動	.77**	.84**	.83**	.57**	.46**	—		
7.自己効力感	.61**	.80**	.66**	.54**	.28**	.79**	—	
8.満足度	.83**	.87**	.70**	.38**	.29**	.77**	.71**	—
9.留学生	.20*	.28**	.30**	.25**	.11	.34**	.35**	.25**

出所：筆者作成，\*. $p<.05$ ，\*\*. $p<.01$ 。

b. 群別相互相関

	1	2	3	4	5	6	7
1.学修意欲	—						
2.期待感	.87**	—					
3.マスタリー目標	.79**	.82**	—				
4.パフォーマンス接近目標	.73**	.72**		—			
5.パフォーマンス回避目標	.27*	.32*	.45**		—		
6.学修行動	.42**	.50**	.76**		.40**	—	
7.自己効力感	.40**	.29*	.55**	.40**			—
8.満足度	.36*	.42**	.63**	.75**			
9.留学生	.78**	.83**	.80**	.42**	.37**	—	
10.日本人学生	.73**	.84**	.83**	.67**	.54**		—
11.自己効力感	.48**	.74**	.49**	.31*	.05	.65**	
12.満足度	.74**	.83**	.77**	.68**	.49**	.90**	
13.留学生	.82**	.86**	.65**	.23	.19	.74**	.61**
14.日本人学生	.82**	.87**	.73**	.49**	.39**	.79**	.80**

出所：筆者作成，上段：日本人学生 ( $n=60$ )，下段：留学生 ( $n=48$ )，\*. $p<.05$ ，\*\*. $p<.01$ 。