

中学生の達成目標傾向

速水敏彦 伊藤 篤 吉崎一人

問 題

児童・生徒の学習への動機づけに関する研究は近年ますますさかんになってきた(速水, 1989)。さまざまな構成概念がたてられ、いろいろな角度からのアプローチが試みられているが、最近では認知論的な動機づけの理論が主流となってきていることはまちがいない。

その中の一つの立場として Weiner (1980) を中心とする達成動機づけの原因帰属理論がある。かれらは人間の行動結果の原因認知に焦点をあてた。原因を何であると知覚するかによって次の同じような事態での学習方法への動機づけが異なってくると考えたのである。これは過去を見つめることから引き起こされる動機づけに着目して理論化がなされたものとみることができる。

これに対して、最近、提唱された Dweck (1986) の達成目標に基づく動機づけの理論がある。この概念は時間軸上では行為者の未来に位置づけられる点で原因帰属の概念とは異なるといえよう。

前者の研究はわが国でもかなり積み重ねられてきているが、後者の研究は歴史的に新しいこともあってほとんど検討されていない。学習の動機づけは過去の経験や認知に規定される面もあるが、「何をめざすか」といった未来の時点を設定する目標に規定される側面も大きいと考えられる。そこで本研究では後者の達成目標に基づく動機づけに焦点をあてる。

われわれは既にこの達成目標に着目し、本来は事態的概念である達成目標を、傾性的概念として拡張して捉えることが可能なことも示唆した(Hayamizu, Ito & Yoshizaki, in press)。われわれは具体的には、まず、達成目標傾向を測定する項目を作成し、因子分析することにより達成目標傾向を3つに分類した。さらに、それをもとにして能力観・努力観→達成目標傾向→学習方法→学業成績という連鎖を想定し、パス解析による検討を行った。

その結果、学習すること自体を目標として勉強するという目標傾向(Learning Goal: 以下LG)、他の

人に承認されたいために勉強するという目標傾向(Performance Goal: 以下PαG)、よい成績をとるために勉強するという目標傾向(Performance Goal: 以下PβG)の3つが見いだされた。また、それらは能力絶対視、能力努力相対視、努力信仰と名付けた能力観・努力観に支えられていること、さらに達成目標傾向は理解志向-暗記志向、競争志向-非競争志向といった学習方法に影響を与え、直接的、間接的に学業成績を規定していることが明らかになった。これらの検討からわれわれが概念化し、測定した達成目標傾向の機能や位置づけが次第に明らかにされてきたといえてよい。これは広い意味で妥当性の検討といえるだろう。

新しい構成概念についての妥当性の検討は、一朝一夕にできるものではないが、妥当性を保証するような証拠をさまざまな角度から丹念に積み重ねていくことがこの種の研究では最も基本的でかつ重要なことと考える。本研究もこの線に沿うものである。

ところで、先の研究では不十分な点がいくつか認められる。その第1はパス解析による分析のため、それぞれの達成目標傾向と他の変数との関係が個々ばらばらに明らかにされたにすぎないことである。現実には一人一人の子どもが3つの達成目標傾向をさまざまな程度に同時にもっていると考えられる。そして個人への学習指導ということを考える場合には、ひとつずつ達成目標傾向を分離して検討するよりも3つの達成目標傾向の型によって検討した方が生産的、実用的に思われる。そこでそれぞれの達成目標傾向を高・低の2群にわけ、その組合せで便宜的に8つの型を考えた。そこで、この8つの達成目標傾向の型と先の研究で扱ったような能力観・努力観および学習方法がどのような関係にあるのかを改めて検討したい。

さらにここでは、これまで全く検討されなかった自己評価基準と達成目標傾向の型との関係についても明らかにしたい。達成を志向する場合、目標設定-達成行動-自己評価の反復的連鎖が想定され、自己評価、とりわけどのような自己評価基準を用いるのかということと目標

のもち方は密接な関係があると予想される。

また、今回は男女あるいは学年の差についても検討したい。この点からの分析は、前回の研究(Hayamizu, et al., in press)の際にも指摘されていた。中学3年生は厳しい受験競争にあるという点だけからみても、達成目標傾向等になんらかの学年差が予想されるだろう。今回は、達成目標傾向、能力・努力観、学習方法について学年間の差、性差についての特に仮説は明示しないが、達成目標、能力・努力観、学習方法に関連する1つの要因として学年、性を取り上げる。

このように達成目標傾向やその型と関連諸変数との関係を検討するのが第1の目的である。

第2の問題点として能力観・努力観および学習方法は達成目標傾向と同様、質問紙に児童・生徒が答えたものであるという点で共通していることがあげられる。このような場合には両変数に同一方向の反応傾向が混入することによって実際以上に高い相関関係が認められることがある。そこで、われわれのいう達成目標傾向が概念的に妥当なものであることをより明確に示すためには児童・生徒自身から以外のデータも必要と考えられる。そこで本研究では教師の子どもについての評定に着目する。評定は2種類ある。1つは直接的なもので、それぞれの達成目標傾向の内容について教師に説明し、そのような達成目標傾向を顕著にもつと考えられる生徒をあげてもらうものである。いまひとつは間接的なもので、それぞれの達成目標傾向を強くもつ人が行うと仮定される派生的な行動を示し、それらの行動を示す児童・生徒をあげてもらうものである。

したがって、本研究の第2の目的は教師の日常観察に基づく子どもについての達成関連行動の評定と子ども自身の達成目標傾向の関係を検討し、われわれが設定した達成目標傾向の妥当性を明らかにすることである。

方 法

①生徒に対する調査

被験者 名古屋大学付属中学校の生徒227名であった。各学年とも2クラスずつで、1年生は75名(男子36名, 女子39名), 2年生は77名(男子37名, 女子40名), 3年生は75名(男子34名, 女子41名)である。

調査内容 Hayamizu et al. (in press) で作成、使用された3種類の側面を測定する質問(達成目標傾向を測定する質問、学習方法を測定する質問、能力・努力観を測定する質問)に加え、テスト得点の自己評価基準に関する質問項目に回答を求めた。具体的な質問項目の内容については、論文末の附表に示す。

<達成目標傾向> 先の研究(Hayamizu et al., in

press)において、学習動機を個々の学習者の傾性としての達成目標の違いであると捉え、Dweck(1986)の理論を発展させることができた。得られた達成目標傾向は、学習のプロセス自体を楽しむという目標傾向(LG)と、他からの良い評価を求めるとい目標傾向(P α G)と、高い成績を求めるとい目標傾向(P β G)の3つであった。本研究では、附表の質問に対する回答のうち、先の研究で得られた尺度を構成する項目の合計点を算出して、それぞれの尺度得点とした(LG尺度は項目, 3, 9, 12, 14, 16, 18, 20, 24, 26番; P α G尺度は項目, 4, 8, 10, 13, 15, 19, 25番; P β G尺度は項目, 11, 17, 21番)。

<学習方法> 先の研究において、2つの尺度が得られた。ひとつは、競争-非競争の尺度(得点が高いほど非競争的な学習をしている; 項目番号, 2, 3, 4, 7, 12)で、いまひとつは、理解-暗記の尺度(得点が高いほど暗記を中心とした学習をしている; 項目番号, 5, 6, 9, 10, 14, 15)であった。本研究では、これらの項目をそのまま利用して尺度得点を算出した。

<能力・努力観> 先の研究において、能力絶対視の尺度(項目番号, 4, 5, 6, 8, 10, 14, 15, 19, 20, 22), 能力・努力相対視の尺度(項目番号, 2, 9, 11, 12, 18, 23, 25), 努力信仰の尺度(項目番号, 3, 17, 26, 27)が得られた。本研究では、これらの項目をそのまま利用し、それぞれの尺度得点を算出した。

<テスト得点の自己評価基準> 附表にあるように、テスト結果のフィードバックがあった時点で、それを何を基準として自己評価するのかについて、一対比較の形で質問した。項目の内容は、Higgins, Strauman & Klein(1986)を参考にして、事実に参照基準(社会的カテゴリー、重要な他者、自伝的、社会的文脈)と獲得基準(理想・自分、理想・他者、義務・自分、義務・他者)の2つの側面から構成されている。事実に参照基準に相当する、「学年やクラスの平均点と比較する」「自分の他の教科の得点と比較する」「自分のライバルの得点と比較する」「テスト内のどの問題ができ、どの問題ができなかったかを比較する」「同じ教科の自分の前の得点と比較する」の5項目については、対の組み合わせで4回ずつ判断を求めている。可能な得点の分布は各項目とも0点~4点である。これらをまとめて、評価基準(I)とする。残りの4項目(獲得基準), すなわち「自分がぜひとってみたいと思っていた得点と比較する」「自分がどうしてもとるべきだと思っていた得点と比較する」「親があなたにぜひとってほしいと思っていた得点と比較する」「親があなたにどうしてもとるべきだと思っていた得点と比較する」については、対の組み合わせ

せで3回ずつ判断を求めているので、得点分布は0点～3点となる。これらをまとめて評価基準(Ⅱ)とする。

②教師に対する調査

被験者 各クラスの担任教師6名と、5科目(国語、社会、数学、理科、英語)の教科担当の教師2名ずつの計16名であった。

調査内容

〈担任教師への質問〉 担任教師には、学業面以外に達成目標傾向と関連すると考えられる生徒の特徴と担当生徒名を記した用紙を渡し、それらの特徴を持つと判断できる生徒にチェック(3名～5名程度)するように求めた。特徴は以下に示す10個の項目であった。(1)生徒会や学級会で活躍している生徒、(2)部活動で活躍している生徒、(3)合唱、演劇コンクールで活躍している生徒、(4)リーダーシップがうまくとれる生徒、(5)人気のある生徒、(6)孤立している生徒、(7)教師に同調する傾向のある生徒、(8)教師に反発する傾向のある生徒、(9)就職して学校時代より活躍しそうな生徒、(10)知的好奇心の強い生徒。これらは、それぞれの達成目標傾向の強い者が持つであろうと仮定した特徴である。チェックがなされていれば、選択得点として生徒個人に1点を与えた。

〈教科担当教師への質問〉 教科担当の教師には、Hayamizu et al.(in press)で得られた、3つの達成目標傾向の特徴を述べた文章を読み、それらの特徴を持つと判断できる生徒名を3名～5名程度で記入するように求めた。LGの欄に記入された場合、その生徒にLG選択得点として1点を与えた。PαG、PβGについても同様に得点化した。

結果と考察

結果を示す前に、分析の視点を述べておく。

①生徒に対する調査の分析

- A) 達成目標傾向の尺度得点と学習方法および能力・努力観の尺度得点との関連(全体)
- B) 達成目標傾向、学習方法および能力・努力観の尺度得点の学年別・性別の検討
- C) 達成目標傾向の尺度得点とテスト得点の自己評価基準の得点との関連(全体)
- D) テスト得点の自己評価基準の学年別・性別の検討

②生徒調査と教師による評定との関連の分析

- A) 達成目標傾向における生徒調査と教師評定との間の一貫性
- B) 学業以外の諸特徴に関する教師評定と達成目標傾向の尺度得点との関連

①生徒に対する調査の分析

A) 達成目標傾向の尺度得点と学習方法および能力・努力観の尺度得点との関連(全体)

3つの達成目標の尺度得点について、それぞれ上下50%で分割して、LGのHighとLow、PαGのHighとLow、PβGのHighとLowの組み合わせから、全生徒を8群に分けた。表1には、この8群の組み合わせのパターンとそれぞれの群に含まれる人数が示されている。3つの達成目標傾向ともに弱いパターンを示す生徒と、3つの達成目標傾向ともに強いパターンを示す生徒が多い。また、PαGとPβGが反対のパターンを示す生徒(2, 3, 6, 7群)は少なくなっている。これは、この2つの達成目標傾向が互いに関連が深いことを示唆している。

表1 3つの達成目標傾向の尺度得点の中央値分割で作られた8群の組み合わせおよび人数

8 群	LG	PαG	PβG	N
1	Low	Low	Low	45
2	Low	High	Low	15
3	Low	Low	High	22
4	Low	High	High	33
5	High	Low	Low	32
6	High	High	Low	14
7	High	Low	High	12
8	High	High	High	54
				(227)

この8群における学習方法の尺度得点の平均値の差および能力・努力観の尺度得点における平均値の差を1要因分散分析によって比較した(表2)。有意な差は、学習方法の第1尺度(競争-非競争)、学習方法の第2尺度(理解-暗記)、能力・努力観の第1尺度(能力絶対視)と能力・努力観の第2尺度(能力・努力相対視)において見られた。多重比較の結果(Tukey法)を見ると、LG傾向が群間の差に強く影響していることが明らかとなった。

学習方法の第1尺度では、LGが強くてPαGが弱い傾向の生徒(5および7群)の得点がLGの弱い傾向の生徒(1, 2, 3, 4群)の得点より有意に高い。つまり、高いLGと低いPαGという達成目標傾向が非競争的な学習方法と深く関連していると言える。また、学習方法の第2尺度では、LGの弱い生徒(1～4群)がLGの強い生徒(5, 7, 8群)よりも、その得点が高いこと

中学生の達成目標傾向

表2 目標達成傾向の尺度得点から作られた8群における学習方法および能力・努力観の尺度得点の分散分析

尺 度	F	df	Tukey (差のあった群のみを示す p<.05)	
学習方法第1尺度 (競争-非競争)	6.96 ***	7/219	1 (13.73) - 7 (18.17) 2 (13.40) - 7 (18.17) 3 (14.27) - 7 (18.17) 4 (13.00) - 7 (18.17)	1 (13.73) - 5 (17.53) 2 (13.40) - 5 (17.53) 3 (14.27) - 5 (17.53) 4 (13.00) - 5 (17.53) 8 (15.02) - 5 (17.53)
学習方法第2尺度 (理解-暗記)	4.39 ***	7/219	5 (14.28) - 1 (18.53) 7 (13.75) - 1 (18.53) 8 (15.90) - 1 (18.53) 7 (13.75) - 3 (17.81)	5 (14.28) - 2 (19.47) 7 (13.75) - 2 (19.47) 8 (15.90) - 2 (19.47) 5 (14.28) - 4 (18.88) 7 (13.75) - 4 (18.88) 8 (15.90) - 4 (18.88)
能力・努力観第1尺度 (能力絶対視)	6.31 ***	7/219	5 (19.56) - 1 (26.96) 5 (19.56) - 2 (30.33) 5 (19.56) - 3 (26.91)	5 (19.56) - 4 (29.70) 5 (19.56) - 6 (27.71) 5 (19.56) - 8 (25.48)
能力・努力観第2尺度 (能力・努力相対視)	2.61 *	7/219	5 (30.25) - 1 (27.18)	
能力・努力観第3尺度 (努力信仰)	1.84	7/219		

*** p<.001 * P<.05 ()内は差の見られた群の平均値

表3 各学年についての達成目標傾向

	1年 (75人)		2年 (77人)		3年 (75人)	
	平均	S.D.	平均	S.D.	平均	S.D.
L G 得点 (max=45)	29.1	7.06	27.7	6.06	26.8	7.01
P α G 得点 (max=35)	21.4	6.29	20.8	5.00	19.8	6.01
P β G 得点 (max=20)	15.5	3.18	15.4	3.11	15.1	3.47

から、LG傾向が理解志向の、非LG傾向が暗記志向の学習方法に関連している。

能力・努力観の第1尺度では、LGのみが強く、PαGとPβGが弱い(5群)生徒がほとんどすべての他の群よりも能力を絶対視しない、すなわち固定的なものとして能力を捉えていないことが示された。さらに、PαGの強い群(2, 4, 6群)の得点が非常に高い点から判断すると、PαGという目標傾向と、能力は不変であるとする認識との強い関連がうかがえる。能力・努力観の第2尺度では、LGのみ強い生徒が、3つの目標傾向すべてに弱い生徒のに比べて、能力と努力を相対的なものとして捉えていることが示されている。

B) 達成目標傾向、学習方法および能力・努力観の尺度得点の学年別・性別の検討

達成目標傾向について

表3には、達成目標傾向についての尺度得点の学年別の平均値と標準偏差が示されている。1要因分散分析の結果、どの達成目標傾向にも学年間の差は見られなかった。表4には、達成目標傾向についての尺度得点の性別平均値と標準偏差が示されている。尺度得点ごとのt検定の結果、いずれの達成目標傾向にも性差は見られなかった。

学習方法について

競争-非競争の尺度得点、理解-暗記の尺度得点の学年別平均値と標準偏差を表5に、性別平均値と標準偏差

表4 性別の達成目標傾向

	男 子			女 子		
	人数	平均	S.D.	人数	平均	S.D.
L G	107	27.9*	6.47	120	27.8	7.03
P α G	107	21.2**	5.41	120	20.1	6.09
P β G	107	15.3***	3.11	120	15.4	3.47

* max=45 ** max=35 *** max=20

表5 各学年についての学習方法

	1年 (75人)		2年 (77人)		3年 (75人)	
	平均	S.D.	平均	S.D.	平均	S.D.
競争—非競争 (max=25)	15.6	3.28	14.4	2.76	15.1	2.67
理解—暗記 (max=30)	18.3	2.21	17.5	2.72	17.8	2.80

表6 性別の学習方法

	男 子			女 子		
	人数	平均	S.D.	人数	平均	S.D.
競争—非競争	107	14.4*	3.60	120	15.6	2.74
理解—暗記	107	18.1**	2.86	120	17.7	2.35

* max=25 ** max=30

表7 各学年についての能力・努力観

	1年 (75人)		2年 (77人)		3年 (75人)	
	平均	S.D.	平均	S.D.	平均	S.D.
能力絶対視 (max=50)	23.2	7.59	27.7	6.57	27.5	7.72
能力・努力相対視 (max=35)	29.4	3.70	27.5	4.13	28.2	4.40
努力信仰 (max=20)	11.4	3.40	12.2	2.45	12.2	2.78

表8 性別の能力・努力観

	男 子			女 子		
	人数	平均	S.D.	人数	平均	S.D.
能力絶対視	107	25.7*	7.71	120	26.5	7.45
能力・努力相対視	107	28.1**	4.17	120	28.6	4.12
努力信仰	107	11.7***	3.07	120	12.2	2.75

* max=50 ** max=35 *** max=20

中学生の達成目標傾向

を表6に示す。競争-非競争尺度に関して学年間で差が見られ ($F(2,206) = 4.76, p < .01$), 1年生が2年生よりも非競争的な学習をしていることが示唆された。理解-暗記尺度については学年間の違いは見られなかった ($F(2,206) = 2.20$)。また, 2つの尺度ともに性差は見られなかった。

能力・努力観について

能力絶対視, 能力・努力相対視, 努力信仰の尺度得点の学年別および性別の平均値と標準偏差を表7, 表8にそれぞれ示す。能力絶対視の尺度に関しては, 1年生の得点が2, 3年生の得点に比べて有意に低いことが示された。 ($F(2,206) = 8.51, p < .001$)。これは, 1年生は能力が固定的だと認識する傾向が少ないことを示唆している。能力・努力相対視についても学年間に差が見られ ($F(2,206) = 4.26, p < .02$), 1年生が2年生よりもこの傾向を強くもつことが示された。これは, 先の1年生が能力絶対視をする傾向が弱いという結果と一貫している。努力信仰の尺度については, 学年間に差は見られなかった ($F(2,206) = 1.42$)。性差については, 3つの尺度ともに見られなかった。

C) 達成目標傾向の尺度得点とテスト得点の自己評価基準の得点との関連 (全体)

評価基準 (I) および評価基準 (II) の各項目の得

点を従属変数として, 先の8群別に1要因分散分析を行った。有意な差が見られた評価基準の項目のみを表9に示す。有意差の見られた評価基準はすべて事実的参照基準すなわち評価基準 (I) に含まれている。このうち, 多重比較の分析によって, 「自分のライバルの得点と比較する」という評価基準と「テスト内のどの問題ができ, どの問題ができなかったかを比較する」という評価基準に関してはいくつかの群間に差が見られた。LGの傾向のみが弱い生徒 (4群) は, LGの傾向のみが強い生徒 (5群) よりもライバルの成績を自己評価の基準とする傾向があることが明らかとなった。また, LGの高い生徒は (5, 7, 8群) は, LGの低い生徒 (1, 2, 4群) よりもテストでできなかった問題をチェックして, フィードバックを次の学習のための情報として利用しているようである。特に2群, 4群はPαGという他者からの評価を求める目標傾向が高い生徒であるため, できなかった問題をチェックしようとする評価基準の得点は低くなっていると考えられる。

D) テスト得点の自己評価基準の学年別・性別の検討 事実的参照基準について

5つの自己評価基準について, 学年別および性別の平均値と標準偏差を表10と表11に示す。学年間の差が有意だったのは「学年やクラスの平均点と比較する (F

表9 達成目標傾向の尺度得点から作られた8群における自己評価基準得点の分散分析

自己評価基準の項目	F	df	Tukey (差のあった群のみを示す p<.05)
学年やクラスの平均点と比較する	2.19	2/219	
自分のライバルの得点と比較する	1.85 ⁺	2/219	5 (1.19) - 4 (2.42)
テスト内のどの問題ができ, どの問題ができなかったかを比較する	5.01 ***	2/219	2 (0.93) - 5 (2.38) 1 (1.53) - 7 (2.75) 4 (1.45) - 5 (2.38) 2 (0.93) - 7 (2.75) 2 (0.93) - 8 (2.20) 4 (1.45) - 7 (2.75)
同じ教科の自分の前の得点と比較する	2.06 *	2/219	

*** p<.001 * p<.05 +p<.10 () 内は有意差の見られた群の平均値

表10 各学年のテスト得点の評価基準 (I) (max=4)

項目	1年 (67人)		2年 (73人)		3年 (69人)	
	平均	S.D.	平均	S.D.	平均	S.D.
平均点と比較	2.40	1.19	2.69	1.10	2.96	1.13
他教科の点と比較	1.19	1.03	1.29	1.03	1.32	1.09
ライバルと比較	1.54	1.45	2.01	1.51	2.15	1.53
テスト内の比較	2.08	1.28	1.85	1.24	1.81	1.25
前の点と比較	2.79	1.16	2.16	1.20	1.77	1.20

表11 テスト得点の評価基準 (I) についての性差 (max=4)

項 目	男子 (100人)		女子 (109人)	
	平均	S.D.	平均	S.D.
平均点と比較	2.61	1.17	2.75	1.15
他教科の点と比較	1.26	1.10	1.28	1.01
ライバルと比較	2.04	1.54	1.78	1.47
テスト内の比較	1.96	1.19	1.86	1.32
前の点と比較	2.13	1.27	2.33	1.24

表12 各学年のテスト得点の評価基準 (II) (max=3)

項 目	1年 (67人)		2年 (73人)		3年 (69人)	
	平均	S.D.	平均	S.D.	平均	S.D.
理想・自分	1.88	0.81	1.97	0.88	2.07	0.73
義務・自分	2.03	0.90	2.03	0.88	2.48	0.58
理想・他者	1.25	0.96	1.27	0.87	0.81	0.67
義務・他者	0.84	1.08	0.73	0.98	0.64	0.91

(2, 206) = 3.99, $p < .02$), 「自分のライバルの得点と比較する (F (2,206) = 3.11, $p < .05$)」, 「同じ教科の自分の前の得点と比較する (F (2,206) = 12.77, $p < .001$)」の3項目であった。学年やクラスの平均点と比較する傾向が学年が進むに連れて高くなることは、自分がおかれている集団内の相対的位置を知ることを、中学生が学年の進行に伴って重視することを示しているといえよう。また、心理的に重要な他者としてのライバルの成績の動向も、学年が進むにしたがって評価基準として、より強く機能してくるようである。逆に、同じ教科の自分の前の得点と比較するという基準は、学年が進むにつれて使われなくなっている。これは、1回毎のテストの難易度のばらつきによって、この基準が必ずしも正確な自己評価につながらないことを生徒が経験的に学んでいくためであろうとも考えられる。性差に関しては、いずれの基準にも見られなかった。

獲得基準について

4つの自己評価基準について、学年別および性別の平均値と標準偏差を表12と表13に示す。学年間に差が見られたのは、「自分がどうしてもとるべきだ思っていた得点と比較する (F (2,206) = 7.23, $p < .001$)」と「親があなたにぜひとって欲しいと思っていた得点と比較する (F (2,206) = 6.70, $p < .01$)」の2項目であった。前者では3年生が1, 2年生に比べて高く、後者では3年生が1, 2年生に比べて低いことが示された。他の2つの項目の平均値を見ても、自分自身の視点から自分を見るという基準は学年が進むにつれて使われるようにな

表13 テスト得点の評価基準 (II) についての性差

項 目	男子 (100人)		女子 (109人)	
	平均	S.D.	平均	S.D.
理想・自分	2.09	0.78	1.87	0.83
義務・自分	2.11	0.82	2.24	0.84
理想・他者	1.18	0.80	1.06	0.92
義務・他者	0.62	0.97	0.84	1.00

り、逆に、他者の視点から自分を見るという基準は学年にともなって使われなくなることが示された。性差は、いずれの基準においても見られなかった。

②生徒調査と教師による評定との関連の分析

A) 達成目標傾向における生徒調査と教師評定との間の一致度

ここでは、教科担当の教師が評定した達成目標傾向の選択得点と生徒への調査項目から得られる達成目標傾向の尺度得点との一致の程度を検討する。各選択得点とそれに対応する尺度得点の相関が高ければ、尺度の妥当性が示されることになる。しかし、選択得点の分布から見て、単純な相関係数からの検討では誤った結論を導くことも考えられた。そこで、まず各選択得点における生徒の人数、3つの尺度得点の平均と標準偏差を表14, 表15, 表16にまとめた。

各選択得点が高くなるにつれ、それに対応する尺度得

中学生の達成目標傾向

表14 LG選択得点と達成目標尺度得点

	人数	平均	S.D.
LG選択得点=0			
LG得点	144	26.6	6.32
P α G得点	144	20.7	5.76
P β G得点	144	15.3	3.20
LG選択得点=1			
LG得点	54	29.0	7.19
P α G得点	54	20.6	6.11
P β G得点	54	15.6	3.21
LG選択得点=2			
LG得点	18	30.7	6.04
P α G得点	18	19.5	4.89
P β G得点	18	15.2	3.52
LG選択得点=3			
LG得点	7	35.7	6.26
P α G得点	7	22.0	8.00
P β G得点	7	15.6	4.43
LG選択得点=4			
LG得点	2	30.5	3.54
P α G得点	2	22.0	1.41
P β G得点	2	15.0	4.24
LG選択得点=5			
LG得点	2	30.5	9.19
P α G得点	2	23.5	4.95
P β G得点	2	17.5	3.54

点の平均値が高くなると予想できる。LGについては、必ずしも単調増加的な傾向は見られないが、選択得点0点と選択得点1点以上との間に明確な差があり、LG尺度の妥当性を支持する傾向が見られた。P α Gについては、選択得点の分布の範囲が狭く、選択得点と尺度得点との予想された対応も明確とはいえない。P β Gについては、選択得点と尺度得点の増加が対応しており、尺度の妥当性が支持された。

いずれにせよ、表14～表16の分布から、3名以上の教師から同一の達成目標傾向を持つと評定される生徒は非常に少ない。そこで、LG傾向を持つと評定された生徒（少なくとも1教科で記名された生徒）とそれ以外の生徒を、High群とLow群として、この2群における3つの達成目標傾向の尺度得点の差を比較した。有意差の

表15 P α G選択得点と達成目標尺度得点

	人数	平均	S.D.
P α G選択得点=0			
LG得点	160	27.6	6.94
P α G得点	160	20.3	5.60
P β G得点	160	15.0	3.10
P α G選択得点=1			
LG得点	40	28.5	6.47
P α G得点	40	21.9	6.47
P β G得点	40	16.5	3.29
P α G選択得点=2			
LG得点	18	28.0	5.57
P α G得点	18	20.6	6.08
P β G得点	18	15.6	3.50
P α G選択得点=3			
LG得点	9	29.1	7.54
P α G得点	9	21.1	5.67
P β G得点	9	17.1	3.76

見られたものだけを表17に示す。

LGについては、安定した結果である。教師による選択得点が低いもの（Low群）は、尺度得点でも低くなっており、選択得点が高いもの（High群）は、尺度得点も高くなっている。次に安定しているのは、P β Gであるが、対応する組み合わせ以外に、LGとも関係が見られる。つまり、高い達成を求める傾向の強い生徒だと教師から評定される者は、P β GだけでなくLG尺度得点でも高い傾向がある。

B) 学業以外の諸特徴に関する教師評定と達成目標傾向の尺度得点との関連

担任教師が学業以外の特徴としての10項目について、それにあてはまると判断できる生徒名にチェックしている。チェックされた生徒とそれ以外の生徒を各項目ごとにHigh群とLow群として、この2群における3つの達成目標傾向の尺度得点における差を検討する。表18には、有意差の見られた項目についてのみ示す。

3つの特徴が、2つの達成目標傾向と関係していた。まず、知的好奇心が強いと評定された生徒と、人気があると評定された生徒は、LG傾向の尺度得点が高くなっている。また、部活動で活躍していると評定された生徒はP β Gの尺度得点が高くなっている。

表16 PβG選択得点と達成目標尺度得点

	人数	平均	S.D.
PβG選択得点=0			
L G 得点	159	26.9	6.33
PαG得点	159	20.5	5.78
PβG得点	159	14.9	3.22
PβG選択得点=1			
L G 得点	43	30.7	7.62
PαG得点	43	21.1	6.20
PβG得点	43	16.1	3.23
PβG選択得点=2			
L G 得点	15	30.7	4.99
PαG得点	15	21.1	5.00
PβG得点	15	16.6	2.82
PβG選択得点=3			
L G 得点	5	24.8	10.16
PαG得点	5	17.2	5.45
PβG得点	5	18.4	1.67
PβG選択得点=4			
L G 得点	4	28.3	5.74
PαG得点	4	23.8	5.91
PβG得点	4	17.3	2.22
PβG選択得点=5			
L G 得点	1	23.0	
PαG得点	1	24.0	
PβG得点	1	20.0	

討 論

本研究の第1の目的は、ひとりひとりの生徒が持つと予想される3つの達成目標傾向の型と関連諸変数（学習方法、能力・努力観、テスト得点の自己評価基準）との関連を明確にすることであった。この型分類による分析によって明らかにされたのは、単にひとつの目標傾向の強弱によってではなく、ある目標傾向と他の目標傾向の相対的な強弱のパターンによって、他の関連諸変数における差が説明できるということである。具体的には、L G傾向が強くて同時にPαG傾向の弱い生徒と、PαG傾向とPβG傾向の強弱に関係なくL G傾向の弱い生徒との間に多くの差異が認められた。前者の生徒達は、「他者からの良い評価を得ること」にはあまり関心を示さず、「学習の過程を楽しみ、自己の能力を伸ばすこと」に相対的に強い関心を寄せている。このような目標観を持つ生徒は、それを強く持たない生徒に比べて、「非競争的」で「理解」志向の学習方法をとること、「能力を固定したものと見なさない」傾向があること、テスト得点の評価基準として「他者の基準」ではなく「自己の基準（特に自分の誤答への注目）」を利用していることが明らかにされた。

Hayamizu, et al. (in press)においても、L G傾向と能力絶対視との負の相関、L G傾向と非競争的な学習との正の相関、L G傾向と暗記志向の学習との負の相関、PαG傾向と暗記志向学習との正の相関など、今回の結果と一貫する結果がすでに得られている。この意味では、われわれが概念化し、測定してきた、達成目標傾向、学習方法、能力・努力観に関する妥当性が確認されたといえる。さらに、今回行った型分類によって、ばらばらの関係として捉えられていた達成目標傾向が、より現実的な意味で、捉えやすくなったとも考えられる。つ

表17 達成目標傾向の尺度得点（High・Low群）と達成目標傾向の選択得点

達成目標傾向	Low 平均値 (N)	High 平均値 (N)	t	df
LG尺度得点				
L G 選択	26.58 (144)	30.01 (83)	3.80 ***	225
PαG尺度得点				
PβG選択	14.96 (160)	16.33 (67)	2.94 ***	225
PβG尺度得点				
L G 選択	26.90 (159)	30.01 (68)	3.25 **	225
PβG選択	14.87 (160)	16.53 (67)	3.63 ***	225

*** P<.001 ** P<.01

中学生の達成目標傾向

表18 達成目標傾向の尺度得点において群差の見られた担任教師の評定項目

達成目標傾向	Low 平均値 (N)	High 平均値 (N)	t	df
LG尺度得点				
知的好奇心のある生徒	27.32 (201)	31.77 (26)	3.22 **	225
人気のある生徒	27.56 (210)	31.18 (17)	2.14 *	225
PβG尺度得点				
部活動で活躍している生徒	15.21 (204)	16.78 (23)	2.23 *	225

** P<.01 * P<.05

まり、他の2つの目標傾向とは独立にLG傾向だけの強弱によって学習方法、能力・努力観、自己評価基準での差が説明されるのではなく、強いLG傾向と弱いPαG傾向が組み合わせられてはじめて、それらがうまく説明されるのである。この点が今回の研究の成果であったと考える。

達成目標傾向、学習方法、能力・努力観、テスト得点の自己評価基準については、学年差および性差が検討された。何れについても性差は見られなかったが、学年差には見られた。学年が進むにつれて、学習方法では「非競争から競争へ」、能力・努力観では「能力・努力相対視から能力絶対視へ」、自己評価基準では「自分の以前の得点から平均点やライバルの得点へ」および「親の基準から自己の基準へ」という変化が明らかにされた。

それぞれについて具体的に考察する。

達成目標傾向では、LG傾向が統計的に有意にはいかなかったが、学年が進むにつれ減少する傾向が見られた。これは学年が進むにつれ、教科の内容が難しくなってきたため、学習過程を楽しんだり、自分の能力を伸ばすこと自体を目標としなくなりつつあるためかも知れない。本研究で質問に解答した被験校は高校受験のない附属中学であり、この特殊性がLG傾向において顕著な学年差の見られなかった原因であるかもしれない。

次に学習方法については、1年生が2年生に比べ非競争傾向が強いことが示唆された。このことは達成目標傾向の学年差との関連から推察しても、2年生に比べ1年生がテスト前だけに勉強するのではないことが納得できる結果ではある。

能力・努力観については、能力を絶対視する傾向が1年生で2、3年生より弱いこと、能力と努力とを相対視する傾向は1年生が2年生より強いこと、の2点が示唆された。これらの結果は、学年が進むにつれ学習内容の高度化により、自分の能力に限界を感じるが多くなってきたためとも考えられる。

テスト得点の自己評価基準のうち、事後的参照基準については、他人との比較(クラスの平均、ライバル)する傾向が学年が進むにつれて高くなっているが、これは自分の成績を他者と比較する傾向が強くなっていることを示唆している。逆に前の得点と比較する傾向は、1年生が最も高かった。これらの結果は、内から外へ、つまり学年があがるにつれて個人内での比較よりもむしろ、他者との比較を重視する傾向が強くなることを示唆しているといえよう。

テスト得点の自己評価基準のうち、獲得基準については、1、2年生に比べ3年生においては個々に自分がとるべき得点あるいは、自分にとって妥当な得点が明確化されている傾向が推察された。これは学年が進むにつれて、親の期待に応える難しさがわかり、さらに親の期待に対する反発も加わってきたためかもしれない。

以上の本研究で得られた学年差が、一般的な中学生の発達の变化を反映していると判断するのは早計である。なぜなら、中学2年生を対象に実施したHayamizu et al. (1989)の達成目標傾向と今回の2年生の達成目標傾向の尺度得点を比較してみると、LG傾向、PαG傾向は今回のほうが顕著に高かったからである。つまり、今回は前述したように高校受験がない中学校を対象に調査したことが大きく結果に影響を与えている可能生が高いのである。

本研究の第2の目的は、質問紙による生徒調査と教師の評定との一致の程度から、概念化された達成目標傾向の妥当性を検討することであった。達成目標傾向の尺度得点(生徒調査から)と達成目標傾向の選択得点(教師評定から)の直接の比較から、LG傾向とPβG傾向において妥当性が確認できたが、PαG傾向においては確認できなかった。

PαGは他者からの評価を求めようとする目標傾向である。結果のところでも述べたように、教師の評定によるPαG選択得点の分布が非常にせまい。このことが、

文 献

PαGにおける生徒調査と教師評定との間の不一致の原因であると考えられる。生徒調査内のPαGを測定する項目には、「親、教師、友人からの評価」が含まれているのに対し、教師がPαG傾向を持つ生徒だと評定する時に利用されるのは、担当科目の授業中での相互作用のなかで教師が観察した情報に限定される。他の達成目標傾向に比べ、PαG傾向が教師によって適切に評価されなかったとも考えられる。この点は今後明らかにしていかななくてはならない。

最後に、達成目標傾向と学業以外の特徴との一致について議論する。ここで使用された諸特徴の項目は、われわれが、達成目標傾向とおそらく深い関連があるだろうと推論的に判断したものである。実際に関連があるとされた項目数はきわめて少数であった。現実には、達成目標傾向とここでの諸特徴との間には多くの変数が介在しており、かなりの距離があると思われる。今後は、この点についても検討していく必要があると考える。

〈謝辞〉

本研究にご協力くださった名古屋大学教育学部附属中学校の諸先生方と生徒諸君に深く感謝します。

Dweck, C. S. 1986 Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

速水敏彦 1989 動機づけ 児童心理学の進歩 日本児童研究所(編)金子書房 東京 172-198.

Hayamizu, T, Ito, A, & Yoshizaki, K. Cognitive motivational processes mediated by achievement goal tendencies. *Japanese Psychological Research*, 31 (4). (in press).

Higgins, E. T., Strauman, & Klein, R. 1986 Standards and process of self-evaluation: Multiple effects from multiple stages. Sorrentino, R. M. & Higgins, E. T. (Eds.) *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior*. The Guilford Press.

Weiner, B. 1980 *Human motivation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

(1989年7月31日 受稿)

中学生の達成目標傾向

附 表

<達成目標傾向>

ここでは、みなさんが勉強をする理由が書かれています。あなたが勉強している時のことをよく考えて、それぞれの項目について、1「どんな時もあるてはまらない」、2「めったにあるてはまらない」、3「どちらともいえない」、4「しばしばあるてはまる」、5「いつもあるてはまる」のどれかを選んで○をうって下さい。

	ど あ て は ま ら な い	め あ つ て は ま ら な い	ど い ち ら と も	し あ ば し ば あ る て は ま る	い あ つ て は ま る
1. 自分の能力を高めることができるから	1	2	3	4	5
2. 通知表をよくしたいから	1	2	3	4	5
3. 問題を解くことがおもしろいから	1	2	3	4	5
4. 両親や先生にほめられたいから	1	2	3	4	5
5. 今勉強することが次の勉強に役立つと思うから	1	2	3	4	5
6. 自分に実力があることを示したいから	1	2	3	4	5
7. 実力が伸びたことを知るのがうれしいから	1	2	3	4	5
8. 両親や先生に認められたいから	1	2	3	4	5
9. むずかしいことに挑戦することが楽しいから	1	2	3	4	5
10. 良い成績をとると自慢できるから	1	2	3	4	5
11. 受験に失敗したくないから	1	2	3	4	5
12. わかることが楽しいから	1	2	3	4	5
13. 両親や先生にしかられたくないから	1	2	3	4	5
14. できるようになることが、おもしろいから	1	2	3	4	5
15. 友だちにバカにされたくないから	1	2	3	4	5
16. つまづきや失敗を乗り越えることが楽しいから	1	2	3	4	5
17. よい高校や大学へ行きたいから	1	2	3	4	5

ど ん な と き も	あ て は ま ら な い	め つ た に	あ て は ま ら な い	ど ち え な い	ど ち ら と も	し ば し ば	あ て は ま る	い つ も	あ て は ま る
----------------------------	---------------------------------	------------------	---------------------------------	-----------------------	-----------------------	------------------	-----------------------	-------------	-----------------------

- | | | | | | |
|--------------------------------|---|---|---|---|---|
| 18. 新しい解き方や、やり方を見つけることがおもしろいから | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. 友だちに注目されたいから | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. 新しいことを知ることができるから | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. テストでよい点をとりたいから | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. 努力すれば実力がつくから | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. 友だちより良い成績をとりたいから | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. むずかしい問題が解けると感動するから | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. ライバルに勝ったとき気持ちいいから | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. あたまを使うことが好きだから | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

中学生の達成目標傾向

<能力・努力観>

ここでは、みなさんが「能力や努力」について、どのように考えているのかをたずねます。以下に、能力と努力についての考え方が示されています。それぞれの項目について、あなたの考えを答えて下さい。
 1「そう思わない」、2「どちらかといえばそう思わない」、3「どちらともいえない」、4「どちらかといえばそう思う」、5「そう思う」のどれかを選んで○をうって下さい。

	そう 思わ ない	ど ち ら か と い え ば	ど い ち ら と も い え な	ど ち ら か と い え ば	そ う 思 う
1. 能力には、さまざまな種類があり、一般的に能力の高い人、低い人というような言い方はできない	1	2	3	4	5
2. 勉強の能力のある人が、世の中へ出て成功するとは限らない	1	2	3	4	5
3. ある教科で努力する人は、他の教科でもよく努力する	1	2	3	4	5
4. いくら努力しても能力のある人にはかなわない	1	2	3	4	5
5. 能力は生まれつき決まっている	1	2	3	4	5
6. 努力できるかどうかは、その時のふんい気による	1	2	3	4	5
7. 時間をかけ、がむしゃらに努力するというよりも要領よく努力することが大切である	1	2	3	4	5
8. 世の中には努力だけではどうにもできないことがある	1	2	3	4	5
9. 能力は努力することによって高まる	1	2	3	4	5
10. 子どもの時、能力の高い人は、おとなになっても能力が高い	1	2	3	4	5
11. 努力できるというのも能力の一種である	1	2	3	4	5
12. いくら能力があっても、それを努力してみがかなければ意味がない	1	2	3	4	5
13. 能力があるといわれる人は、人の見えないところで努力している	1	2	3	4	5
14. 努力家だといわれるよりも、能力が高いといわれる方がよい	1	2	3	4	5
15. 能力がある人は運のよい人である	1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
	-----	-----	-----	-----	-----
	1	2	3	4	5
	-----	-----	-----	-----	-----
	1	2	3	4	5
	-----	-----	-----	-----	-----
	1	2	3	4	5
	-----	-----	-----	-----	-----
	1	2	3	4	5
	-----	-----	-----	-----	-----
	1	2	3	4	5
	-----	-----	-----	-----	-----
	1	2	3	4	5
	-----	-----	-----	-----	-----
	1	2	3	4	5
	-----	-----	-----	-----	-----
	1	2	3	4	5
	-----	-----	-----	-----	-----
	1	2	3	4	5
	-----	-----	-----	-----	-----
	1	2	3	4	5
	-----	-----	-----	-----	-----

そう
思
わ
な
い
ど
ち
ら
か
と
い
え
ば
ど
ち
ら
か
と
い
え
ば
ど
ち
ら
か
と
い
え
ば
ど
ち
ら
か
と
い
え
ば
そ
う
思
う
そ
う
思
う

- 16. 努力していないふりをしていた方がよい
- 17. 努力していることを他人に知ってもらいたい
- 18. 努力の成果がすぐにはあられなくても、そこから得るものは多いはずである
- 19. 能力のある人ほど努力は必要でない
- 20. 能力の高い人はどんなことをさせてもよくできる
- 21. 努力する人はたいていどんなことにも努力する
- 22. いったん能力についての評価がなされると、それはなかなか変りにくい
- 23. 人は、自分の能力を高いと思うこともあるし、低いと思うこともある
- 24. 能力が高いといわれるよりも、努力家だといわれる方がよい
- 25. だれにでも、人よりまさっている能力もあれば、おとっている能力もある
- 26. 人の能力は、だれが評価してもかわらないと思う
- 27. 能力のある人とは、よく努力する人のことである

中学生の達成目標傾向

<学習方法>

ここでは、勉強のやり方について、AとBのふたつの方法が対にして示されています。あなた自身のやり方をよく考えて、どちらにより近いのかを答えて下さい。答え方は、1「はっきりA」、2「どちらかといえばA」、3「どちらともいえない」、4「どちらかといえばB」、5「はっきりB」のうちからひとつを選んで○をつけて下さい。

- | | はっきりA | どちらかといえばA | どちらともいえない | どちらかといえばB | はっきりB | | |
|---------------------------------------|-------|-----------|-----------|-----------|-------|---|----------------------------------|
| 1. 応用問題が好きである | A | | | | | B | 機械的にできる問題が好きである |
| 2. 点数や順位ができる時だけががんばる | A | | | | | B | 点数や順位ができない時でもがんばる |
| 3. みんなで競争してやる時には特にがんばる | A | | | | | B | ひとりでやる時も、みんなで競争してやる時も同じようがんばる |
| 4. 試験があれば勉強する | A | | | | | B | 試験がなくても勉強する |
| 5. みんなと意見や考えを出しあって勉強するのが好きである | A | | | | | B | みんなと意見や考えを出しあって勉強するのがきらいである |
| 6. むずかしい問題もあとまわしにせず、考え続ける | A | | | | | B | むずかしい問題はあとまわしにする |
| 7. 勉強して分かるようになって、点数に反映しなければ次はやる気にならない | A | | | | | B | 勉強して自分で分かるようになれば、点数が悪くても次もやる気になる |
| 8. 先生が見ていない時でもがんばる | A | | | | | B | 先生が見ている時、特にがんばる |
| 9. 理くつは分からなくても暗記しようとする | A | | | | | B | 機械的に暗記するのではなく、筋道をたてておぼえようとする |
| 10. おぼえたものを他の問題に適用して解くのが好きである | A | | | | | B | おぼえたものとそっくりの問題を解くのが好きである |
| 11. ふだんは、好きな科目を集中して勉強する | A | | | | | B | ふだんは、すべての科目をまんべんなく勉強する |
| 12. みんなの進みぐあいを気にしながら勉強する | A | | | | | B | みんなの進みぐあいにまどわされしないで、自分のペースで勉強する |
| 13. 分かっている問題であてられなくても、やる気は変わらない | A | | | | | B | 分かっている問題であてられないと、やる気を失う |
| 14. 成績に関係ないことでも分からないことがあれば自分で調べようとする | A | | | | | B | 成績に関係なければ、分からないことは調べようとしない |
| 15. 教科書だけを徹底して勉強するのが好きである | A | | | | | B | 新聞や雑誌で広く勉強するのが好きである |

＜テスト得点の自己評価基準＞

ここでは、あなたがテストを返してもらった時のことを思い出して答えて下さい。あなたは自分のとった点数について、さまざまな形で比較、検討すると思います。以下には、点数の比較の方法を対にしてあげています。それぞれの対について、あなたはどちらの比較方法をとることが多いですか。左右いずれか、より多くとる方の 内に○印をつけて下さい。

- | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|---|
| 1. 学年やクラスの平均点と比較する | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 自分の他の教科の得点と比較する |
| 2. 自分のライバルの得点と比較する | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | テスト内のどの問題ができ、どの問題ができなかったかを比較する |
| 3. 同じ教科の自分の前の得点と比較する | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 学年やクラスの平均点と比較する |
| 4. 学年やクラスの平均点と比較する | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | テスト内のどの問題ができ、どの問題ができなかったかを比較する |
| 5. テスト内のどの問題ができ、どの問題ができなかったかを比較する | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 同じ教科の自分の前の得点と比較する |
| 6. 自分の他の教科の得点と比較する | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 同じ教科の自分の前の得点と比較する |
| 7. 学年やクラスの平均点と比較する | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 自分のライバルの得点と比較する |
| 8. 自分の他の教科の得点と比較する | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | テスト内のどの問題ができ、どの問題ができなかったかを比較する |
| 9. 自分のライバルの得点と比較する | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 同じ教科の自分の前の得点と比較する |
| 10. 自分のライバルの得点と比較する | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 自分の他の教科の得点と比較する |
| 11. 自分がぜひとってみたいと思っていた得点と比較する | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 自分がどうしてもとるべきだと思っていた得点と比較する |
| 12. 親があなたにぜひとってほしいと思っていた（もしそうであれば親が喜んでくれる）得点と比較する | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 親があなたにどうしてもとるべきだと考えていた（もしそうでなければ親が怒る）得点と比較する |
| 13. 自分がどうしてもとるべきだと思っていた得点と比較する | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 親があなたにぜひとってほしいと思っていた（もしそうであれば親が喜んでくれる）得点と比較する |
| 14. 親があなたにどうしてもとるべきだと考えていた（もしそうでなければ親が怒る）得点と比較する | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 自分がぜひとってみたいと思っていた得点と比較する |
| 15. 親があなたにぜひとってほしいと思っていた（もしそうであれば親が喜んでくれる）得点と比較する | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 自分がぜひとってみたいと思っていた得点と比較する |
| 16. 自分がどうしてもとるべきだと思っていた得点と比較する | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 親があなたにどうしてもとるべきだと考えていた（もしそうでなければ親が怒る）得点と比較する |

ABSTRACT

Achievement Goal Tendencies in Junior High School Students

Toshihiko HAYAMIZU, Atsushi ITO and Kazuhito YOSHIZAKI

In this research, we advanced the previous study (Hayamizu, Ito and Yoshizaki, in press) that cognitive motivational processes mediated by achievement goal tendencies had been examined based on Dweck's theory (Dweck, 1986).

The relationship between the three achievement goal tendencies and some other variables such as 'conceptions of ability and effort', 'learning behavior' and 'standard of self evaluation' were investigated on the students in a junior high school.

Firstly, eight groups were constructed through dividing by a median-cut of all the students into high and low groups for three achievement goal tendencies respectively; *LG* (Learning Goal), learning itself is a goal; *P_αG* (Performance Goal), getting an approval from others is a goal; *P_βG* (Performance Goal), getting a good achievement is a goal. The relationship between these eight patterns from the achievement goal tendencies and 'conceptions of ability and effort', 'learning behavior' and 'standard of self evaluation' were examined.

Secondly, the teachers of the same junior high school were required to select the typical students that had tendencies representative of three achievement goals. On each achievement goal tendency, the selected students' score and the unselected students' score were compared in order to confirm the validation of conceptions of three achievement goal tendencies.