慶應義塾大学学術情報リポジトリ
Keio Associated Repository of Academic resouces

Title	教育評価と学習意欲の関連についての考察
Sub Title	A study of the relationship between educational evaluation and volition to learn
Author	鹿毛, 雅治(Kage, Masaharu)
Publisher	慶應義塾大学大学院社会学研究科
Publication year	1990
Jtitle	慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要 : 社会学心理学教育学 (Studies in sociology, psychology and education). No.30 (1990.) ,p.73- 80
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	論文
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN0006957X-00000030-0073

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

教育評価と学習意欲の関連についての考察

A Study of the Relationship between Educational Evaluation and Volition to Learn

鹿　毛　雅　治
Masaharu Kage

Classroom evaluation practices have direct and indirect impacts on students' motivation and achievement behaviors, which may be positive or negative. This review summarizes results of research in motivation that give light on the relationship between educational evaluation and students' volition to learn. Particular attention is given to the four specific fields of research; intrinsic motivation, causal attribution and concept of ability, self-efficacy, and test anxiety. Where possible, machanisms are suggested that could account for the reported effects. The conclusions derived from the individual fields are then merged from the viewpoint of the evaluation structure to produce an integrated summary with clear implications for effective educational practices.

は　じ　め　に

学校教育における教育評価活動は，児童・生徒の成長発達をより適確に促進するために行われるべきものである。しかし，今日，教育評価をめぐって様々な問題が指摘されており，児童・生徒の成長発達を促進するどころか，かえってそれを歪め阻害するものになっているという批判もなされている（例えば，遠山，1976）。教育評価はあくまでもよりよい教授－学習活動を実践するための「手段」であるべきであるが，実際には評価が教育活動や学習活動の成果として「目的」化されているところに問題が生じているとも考えられる。そこで，教育評価の本来の存在意義を再確認し，児童・生徒の成長発達のとって望ましい評価方法を検討することは，よりよい教授－学習活動を創造，実践していく上で意義があろう。

本論ではこのような問題意識にたって，教育心理学的観点から児童・生徒の動機づけに及ぼす評価の影響を概観し，児童・生徒の成長発達を援助する評価のあり方について検討することを目的とする。

評価とその効果

Cronbach (1964) は，評価を「教育プログラムについて決定を下すための情報の収集と利用」と定義した。また，東 (1979) は，この定義をさらに発展させ，「教育評価とは，教育活動にかかわる意思決定の資料として，教育活動に参与する諸部分の状態，機能，所産などに関する情報を収集し，整理し，提供する過程である」と定義している。このように教育評価とは，単なる子どもの学力に対する測定や判断にとどまらず，教育行財政，学校の管理・運営に対する測定，判断をも含む幅広い概念であるととらえるべきであろう。

しかし，本論においては，教授－学習過程における評価の本質や役割を検討することを目的とするため，以下では教育評価という言葉を「子どもの学力，態度に対する測定や判断」という限定的な意味において用いることにする。

ところで，学校教育場面で行われる評価は児童・生徒の認知面，情意面の両面にわたって様々な影響を与えていると考えられる。その影響は学習の促進といった教育

成果としてあらかじめ意図された効果もあるが，一方で教師の思惑や期待を越えた多様な心理的影響をも及ぼしている。この問題に関連して，Crooks (1988) は評価が児童生徒に及ぼす影響や役割について，短期的，中期的，長期的な効果に分けて以下のようにまとめている。

a．短期的なレベル(特定の授業，課題等)における効果
1) 既習の知識・技術の再活性化と補強，2) 重要事項に対する注意喚起，3) 学習方略の積極的活用の促進，3) 技術の演習と学習の補強をする機会の提供，5) 結果の知識と矯正的フィードバックの提供，6) 児童・生徒自身による進歩の確認や自己評価技術の発達の援助，7) さらに進んだ教授学習活動の選択のガイド，8) 達成感の感知の援助

b．中期的なレベル（特定の単元，課程等）における効果
1) 教材を学ぶために必要な知識・技術を習得しているかどうかの確認，2) 動機づけと自己能力認知への影響，3) 教師あるいは教育課程の教授目標の意思伝達および強化，4) 学習方略の選択の援助，5) 達成の明確化とそれによるのちの活動への影響

c．長期的なレベルにおける効果
1) 学習内容を保持したり様々な文脈や方法で適用する能力への影響，2) 学習スキルや学習スタイルの発達への影響，3) 継続動機づけへの影響，4) 自己効力感のような自己認知への影響

この分類は，評価がもつ教育的効果を中心にまとめたものであり，学業達成や動機づけに及ぼす評価の効果を列挙している。しかし，評価実践は，例えばテスト不安のように達成行動や動機づけに悪影響を及ぼすような負の効果をも生じさせることにも留意すべきであろう。

本論において，以下では特に動機づけの問題を取り上げ，評価が児童・生徒の学習意欲に及ぼす様々な影響について，教育心理学的知見を中心に概観していく。

評価と動機づけ

児童・生徒の成長発達を考えるとき，単に知識の習得，理解などの認知的な教育成果のみを問題にするのではなく，情意的な教育成果，すなわち，興味・関心や自発性，有能感のような動機づけ的側面をもあわせて問題にすべきであろう。動機づけの問題は達成行動のエネルギー的側面に焦点を当てるものであり，現在のみならず将来にわたる学習行動を規定する重要な要因であると考えられるからである。

近年，学習への動機づけに対するアプローチは，認知的な変数を媒介するものとして論じられることが多い。例えば，達成に関する動機づけの最近の研究において，学習課題に対する反応を決定するものとして児童・生徒の自己概念の役割を強調している。成功・失敗に対する原因帰属や，行動可能性の認知である自己効力といった認知的諸変数が，自己概念を形成し達成行動を規定するというのである。また，内発的動機づけの研究においても，自己決定性および有能感の認知あるいは不安が動機づけを規定する媒介変数として想定されている。

これらの動機づけおよび達成行動を規定する認知的諸変数は，評価構造，すなわち，教授－学習過程の中で児童・生徒の示すどのような行動に対して教育環境側からどの様なフィードバックを与えるかということに影響される（鎌原ら，1987)。特に，本論では，動機づけ諸変数に影響を及ぼす評価構造の構成要因として評価基準，評価主体，評価客体，評価対象，評価情報，評価媒体，評価状況を取り上げる。

評価基準とは達成行動の成功・失敗を測定する「ものさし」の問題であり，他者との相対的比較による相対基準や，個人の過去の成績との比較による個人内基準，意図的に設定した何らかの目標や基準との比較による絶対基準がある。さらに絶対基準には達成目標との比較による到達度基準と個人的に設定された目標との比較による認定基準がある。

評価主体とは，誰が明示的な評価を行うかという問題であり，教師などによる他者評価と児童・生徒自身による自己評価などがある。

評価客体とは，誰を明示的に評価するかという問題であり，一般的には児童・生徒個人を評価する場合がほとんどであるが，学習形態によっては，グループやクラスを対象として評価する場合もあろう。

評価対象とは，児童・生徒の達成行動のどの側面に対して評価するかという問題であり，学習のプロセスに焦点を当てる形成的評価や学習の結果に焦点を当てる総括的評価などがある。また，学習活動に参加したこと自体を評価するのか，学習活動を遂行した量あるいは質を評価するのかという問題もある。

評価情報とは，児童・生徒に意思伝達する評価の内容についての問題であり，大まかに成功・失敗を知らせる正・負のフィードバックから，成功・失敗の詳細を知らせ，その後の対処方法を示唆するものまで様々なレベルのものが存在するであろう。

評価媒体とは評価の内容を伝えるメディアの問題であり，言語によるもの，物的な褒賞によるもの，文章によ

るもの，数字や文字などのシンボルによるものなどがある。

評価状況とは，評価の手続きが行われる状況設定に関する問題であり，教師のテスト前の教示やテストの時間制限など様々な要因が含まれる。

ところで，この評価構造について，Ames (1974) は競争的目標構造，個人的目標構造，協同的目標構造の3つに分類した。競争的目標構造とは，児童・生徒の成功・失敗が他者の成績との相対的な比較によって決定されるような評価構造であり，児童・生徒間は否定的相互依存関係にあり，ある個人が成功することは他者が目標に到達したり，報酬を得たりする可能性を減じることを意味する。個人的目標構造とは，児童・生徒の成功・失敗が他者の成績とはまったく独立に個人の進度に基づいて決定されるような評価構造であり，児童・生徒間には相互依存関係が存在しない。協同的目標構造とは児童生徒の成功失敗がグループの成績に基づいて決定されるような評価構造であり，児童・生徒間には肯定的相互依存関係が存在する。この3つの目標構造を上述の評価構造の構成要因との関連で考えると，競争的目標構造は評価基準が相対基準で評価客体が個人，個人的目標構造は評価基準が個人内基準または絶対基準で評価客体が個人，競争的目標構造は評価客体がグループである評価構造であると位置づけられる。

以下では，動機づけに関連する研究領域として，内発的動機づけ，原因帰属・能力概念，自己効力，テスト不安を取り上げ，評価の動機づけに及ぼす効果や児童・生徒の成長発達を援助する評価のあり方について，特に評価構造の構成要因との関連を中心に検討する。

1. 評価と内発的動機づけ

児童・生徒が，自らの興味と自発性にもとづいて，挑戦的な課題に主体的に取り組む姿勢を育てることは，当人の成長発達を促すとともに将来にわたる学習意欲を育成する上で重要な課題である。内発的動機づけの概念はこのような学習に対する主体的な態度を心理学的に説明するものであり，人間は環境と相互作用する中で自らの認知構造を発達させる動機づけのシステムを生まれつき備えているという前提の上で展開されている。内発的動機づけの概念には，好奇心，自律性，挑戦の3つの内容が含まれている。すなわち，人間は既存の認知構造と食い違いのある情報に注意が向き，それを取り込み，新しい認知構造を発展的に形成していく。その過程に好奇心が重要な動機づけのメカニズムとして機能する（好奇心）。また，人間は自らの行動を主体的に選択し，環境によって自らが制御されるのではなく，自らが環境を統制しようと欲する（自律性）。さらに，人間は卓越的な水準でものごとを成し遂げようと努力する（挑戦）のである。

近年，環境の持つ評価構造が内発的動機づけに及ぼす効果に関する研究が盛んになってきた。この種の初期の研究においては，外的強化が内発的動機づけを低下させるという undermining 効果が検討され，外的な評価も，この外的強化と同様の機能を持つものとして扱われてきた。この内発的動機づけに及ぼす評価の効果を検討する代表的な枠組みとして，認知的評価理論 (Deci & Ryan, 1985) がある。

認知的評価理論では，内発的動機づけを規定する心理的な媒介変数として，自己決定感と有能感をあげている。自己決定感とは，行動の始発因に関する認知であり，他者によってではなく，自分自身によって行動が引き起こされたと関知した際に，内発的動機づけは高まるとされる。また，有能感とは環境と有効に相互作用をした結果，事象の理解や技能の上達などによって得られる感情であり，有能感を感知した際，内発的動機づけは高まるとされる。

また，この理論では環境一般を当人がどのように認知するかという心理的な意味の観点から，環境を制御的事象と情報的事象とに分類した。制御的事象とは，ある特定の方向で思考したり行動するように強いる圧力として経験される事象を指し，内発的動機づけを低める。その際，当人には圧迫感，緊張，不安などの情緒的経験を伴うことが多い。一方，情報的事象とは当人の意図が環境と効果的に相互作用するために有効な情報を提供するような事象を指し，内発的動機づけを高める。

評価環境は，当人に有能さを伝えたり，さらに進んだ学習を効果的に行うための情報を提供したりすることによって情報的事象として機能する一方，達成へ心理的に駆り立てたり，評価懸念を抱かせることによって制御的事象として機能する可能性もある。そこで，以下ではどのような評価環境が内発的動機づけを促進するかをより子細に検討するため，評価構造の構成要因として評価主体と評価基準を取り上げ，これらが内発的動機づけに及ぼす影響について概観する。

まず，評価主体と内発的動機づけとの関連についてであるが，小倉・松田 (1988) は他者評価と自己評価の効果を比較し，他者による評価が内発的動機づけを低下させることを示した。また，鹿毛 (1989) も同様の結果を示し，その効果には不安が媒介している可能性を示し

た。しかし，Hughes et al. (1986) は，教師評価が自己評価に比べ継続的動機づけを高める結果を報告しており，結果は一様ではない。鹿毛・並木（1990）は他者評価条件を2つ設定し，自己評価条件と比較したところ，学習内容に即したフィードバックを提供する他者評価条件においては自己評価条件より高い内発的動機づけが示されたが，学習内容と無関係なフィードバックを提供する他者評価条件においては自己評価条件より低い内発的動機づけが示された。一般に，他者による評価は緊張や不安を高め，制御的に機能するため，内発的動機づけを低下させると考えられるが，情報的な機能をもつ他者評価はこの効果を緩和する可能性が示唆される。

次に，評価基準と内発的動機づけとの関連についてであるが，他者との比較によって成功・失敗が決定される相対基準において，他者とは無関係に成功が決定される絶対基準，個人内基準に比べ内発的動機づけが低下するという知見が得られている。特に，到達度評価のような課題の内容に関連して評価が行われる到達度基準において内発的動機づけが高まることが示唆されている（鹿毛並木，1990)。これは到達度評価の評価システムが情報的機能を持っているのと同時に，評価の制御的機能を最小限にとどめるという性質を内在していることによると考えられる。

以上のことからわかるように，内発的動機づけを促進するような評価環境を設定するにあたっては，評価の制御的機能を最小限にし情報的機能を最大限にすることが最も重要であるが，具体的には以下の点に留意すべきであろう。すなわち，まず評価されるということが，当人に過度の不安や緊張を与えないようにすることである。学校が生徒の達成を常に評価し，達成に向けて圧力をかけている文化においては，評価そのものが制御的に機能する可能性が高い。次に，学習活動に対する効力感を査定するために適切な情報を提供することである。理解や技能を促進するために有効な，より具体的で学習内容に即したフィードバックをすることが有能感を高める上で重要である。順位や点数のみのフィードバックは理解や技能を促進するために役立たないばかりか，競争的目標構造においてこれらが提供された場合，制御的に機能し，内発的動機づけに悪影響を及ぼすことが考えられる。

2. 評価と原因帰属・能力概念

学習課題における成功あるいは失敗の自己認知が動機づけや行動に大きな影響を及ぼすことが多くの研究によって明らかにされている。このような成功・失敗に対する原因帰属の問題は，主に Weiner の理論的枠組みにもとづいて論じられている。

Weiner によれば，達成行動における成功・失敗は能力，努力，運，課題の困難さの4つの原因に帰属される。これらの帰属原因は2つの原因次元によって分類できる。1つは帰属因が当人の内部にあるか外部にあるかという原因の位置次元であり，能力と努力は内的な帰属因，運と課題の困難さは外的な帰属因であるとされる。もう1つは帰属因の時間安定性・変動性に着目した安定性の次元であり，能力と課題の困難さは安定した帰属因であり，努力と運は不安定な帰属因であるとされる。

また，Weiner (1982) は成功・失敗がこれらの原因に帰属された際の，自尊感情に関わる感情喚起について言及している。原因の位置次元は誇りや恥のような感情を喚起する。例えば，成功を能力や努力に帰属した際には誇りの感情が生じ，失敗を努力の欠如に帰属した際にはやましさの感情が生じる。また，安定性の次元は絶望感やあきらめといった感情を喚起する。例えば，失敗を能力の欠如に帰属した際には絶望感やあきらめといった感情が喚起されるであろう。

ところで，Nicholls (1984) は，児童・生徒のもつ能力の概念について発達的に明らかにした。約10才までの児童は，努力するほど能力が向上するという能力概念を持っているのに対し，より年長になると能力というものは他者との相対的な比較によって決定される安定的な特性であるという能力概念を合せ持って状況によって2つの能力概念を使い分けるようになる。前者の能力概念を持って，達成行動において技能や理解の進歩それ自体が目標とされている場合，当人は課題関与 (task involved) の状況にあるとされ，一方，後者の能力概念を持って，自分の能力のレベルに関心が向けられている場合，当人は自我関与 (ego involved) の状況にあるとされる。Dweck (1986) も同様の概念を提唱しており，Nicholls による前者の能力概念，すなわち能力を増大させうるものととらえる見方を知能増大論，後者の能力を固定された実体と見る見方を知能実体論として両者を区別した。さらに，知能増大論を採用するものは達成行動において学習目標，すなわち有能さを増大し，何か新しいことを理解したり，習得したりすることを目標として設定する一方，知能実体論を採用するものは成績目標，すなわち自分の有能さについて好ましい評価を得ること及び好ましくない判断を避けることを目標として設定するとした。Nicholls のいう課題関与とは知能増大論を採用し学習目標を設定している状況を指し，自我関

与とは知能実体論を採用し成績目標を設定している状況を指していると考えられる。

この2つの状況はそれぞれ児童・生徒の達成行動に異なった影響を与える。課題関与状況にある児童・生徒は努力によって成功が生じるような挑戦的な (challenging) 課題を好む。この種の課題は達成感を与え，有能感を高めうる。一方，自我関与状況にある児童・生徒のうち，自分の能力が高いと信じているものは中程度の困難さを持つ課題を選択することによって，自らを能力が低い他者と区別し，自分の能力を確認しようとする。それに対して，自分の能力が低いと信じているものは，努力しても失敗する可能性を持つ中程度の困難さを持つ課題を避け，確実に成功することが保証されている容易な課題か，失敗しても低能力を意味しない困難な課題を選択する。学校で従事するほとんどの課題に対して，達成するのに十分な能力を持っていないと思っている児童・生徒は無力感を示す。このことは，いくら努力しても失敗し，それが自らの低能力を再び強調するだけなので，はじめから努力することを放棄するということを意味している。

それでは，これらの原因帰属あるいは能力概念と評価はどのように関連しているのであろうか。上述の3つの目標構造，すなわち競争的目標構造，個人的目標構造，協同的目標構造と原因帰属及び能力概念との関連について，以下のような知見が得られている。

まず，競争的目標構造は能力帰属と自我関与状況を促進するとされる。競争事態における勝者は，非競争状態に比べ自己の能力を高く認知し，競争相手よりも自分自身を頭が良いと判断する一方，敗者は失敗を無能力に帰属した (Ames & Felker, 1979)。競争的目標構造での達成と感情の関係については，能力に対する自己認知と達成の満足感との間に正の相関が見出だされ，競争事態における失敗は，非競争事態における失敗に比べ自尊感情を低めた (Ames et al,. 1971)。以上のことは，競争的目標構造が能力帰属を促し，成功した者は自己の能力を高く認知し，満足感，自尊心，有能感を抱く一方，失敗したものは自己の能力を低く認知し，恥や困惑，屈辱の感情を抱くことを示唆している (Weiner, 1979; Ames, 1984)。Covington & Omelich (1979) は，能力について肯定的な自己イメージを維持しようとする傾向を前提として，競争事態が児童・生徒にもたらすジレンマ状況を記述した。競争的な事態では成功することによって高能力を示すことの出来る児童・生徒は限定されている。努力をはらって失敗することは低能力を暗示するので，努力することは自尊感情に対する潜在的脅威となる。一方，教師の評価は生徒の努力に依存するので，教師によって失敗が不十分な努力に帰属された際，最も強く罰せられる。したがって，競争事態において児童・生徒は，努力すれば低能力が露呈し，努力しなければ罰せられるというジレンマに陥るのである。

個人的目標構造は課題関与状況を促す。個人的目標構造において，成績の自己評価は個人内の基準，すなわち自己の過去の成績との比較によってなされる。それゆえ，他者との相対的な比較によって生じる自己意識が低められ，課題に強い関心が向けられ，達成，習熟を志向するようになる (Ames, 1984)。但し，成績評価の外的な基準が存在するときは，自己競争的 (self-competitive) な状況が作り出されるため，帰属様式が競争的構造と類似したものとなる。また，個人的目標構造においては，努力と満足感の間に正の相関があり (Ames et al., 1977)，努力が自己評価の指標となる。成功事態，失敗事態における努力帰属がそれぞれ誇り，恥の感情を喚起する (Weiner, 1979) ことから，個人的構造が努力帰属を促し，個人的な自尊心，恥の感情を喚起することが示唆される。

協同的目標構造においては，援助が強調されるほど道徳的な様相を帯び，努力が根本的な価値となる (Ames, 1984)。ここでの努力は個人的な努力を指すのではなく，あくまでもグループの目標に向かっての努力を指し，社会的な責任を意味するものである。競争的目標構造ではお互いの能力に関する非均等性の知覚が強められるのに対し，協同的目標構造においては均等性の知覚が強められる (Ames & Felker, 1979)。また，協同的目標構造において，グループの成績は子どもの自己評価，特に感情反応に影響を与える重要な要因である。すなわち，グループの成功は，低い成績から生じる個人の否定的な自己認知を緩和し，低成績者に自分の成績に対する高い満足感を与えた。一方，グループの失敗は責任の追及を促し，グループの成績への貢献度の低い者が否定的に評価された (Ames, 1981)。

以上に概観した原因帰属及び能力概念に関連した一連の研究は，すべての生徒の学習を援助する評価環境を設定するにあたっていくつかの示唆を与えている。最も重要なことは，課題関与の状況を作り出すことである。そのためには，具体的に以下のことが問題となろう。すなわち，相対基準による評価や能力別グループ編成を避けることなどによって，他者との比較による自己の能力査定を顕著にする状況をつくらないようにすべきである。

また，挑戦的であるが到達可能な課題の設定，課題の個別化，興味のもてる課題の採用，習熟や進歩を示す明確なフィードバックの提供などにとって学習目標の設定及び知能増大論の採用を促すことも重要である。このような評価環境においては，課題の失敗が有害なものとして機能するというよりも，むしろ学習のために建設的に機能すると考えられる。

3. 評価と自己効力

自己効力とは，Bandura (1932) の提唱した概念であり，彼の定義によれば，ある特定の課題あるいは課題の領域に関して自己が成し遂げる可能性に関する認知をさす。ある領域における自己効力の認知はその領域の達成と高い相関を持つことが示されている。例えば，Thomas et al. (1987) は，自己効力が学力の測度よりも学校での達成を予測することや自己効力の高い生徒はより高度な学習方略を採用することを示した。

自己効力の認知は困難な課題に直面したときや，失敗経験の後における努力や持続性に強い影響を及ぼす。すなわち，このような状況のもとで，自己効力の高い生徒は努力を増すのに対し，自己効力の低い生徒は努力を最小限にし，その種の課題を避けようとする。

自己効力は領域特殊的に，成功経験が繰り返されることによって形成される。特に，困難であると認知された課題に対する成功は，容易であると認知された課題に対する成功に比べ自己効力をより促進する。一方，失敗経験が繰り返されると自己効力は低下する。

自己効力を促進する評価のありかたを考えたとき，評価対象の問題として，課題従事そのものに対する評価よりもむしろ課題の習熟に対する評価を強調すべきであることが示唆されている (Schunk, 1984)。例えば，評価は漠然とではなく，特定の達成の質に対してなされるべきであり，社会的比較によってでなく，個人の習熟の進度に基づいてなされるべきである。このことはめったに正のフィードバックを受けない学力の低い児童生徒にとって特に重要である。

また，自己効力は，到達可能で明確な基準をもった一連の下位目標によって長期的な目標が達成できるように構成されているときに最も高められる。このことは低い年齢のものや，その学習領域に対して自信や興味がないものに対して特に重要である (Banduua & Shunk, 1981).

さらに，Bandura & Cerbone (1983) は目標設定とフィードバックの効果を検討し，目標とフィードバックを両方与えることが，単に目標のみやフィードバックのみを与えるより課題の遂行を増加させることを示した。

以上のことを総合的に考えると，自己効力を高める評価システムとして，形成的評価を導入した完全習得学習 (mastry learning) が有効であろう。なぜなら，形成的評価のシステムが児童・生徒に到達可能な下位目標とフィードバックを提示し，その下位目標に対する成功経験の繰り返しによって長期目標の達成が可能になり，結果的にすべての児童・生徒に目標の到達とともに自己効力を保障することができるからである。但し，その際に留意しなければならない点は，児童・生徒の個々人に対して適度な難易度を持つ課題とカリキュラムを用意することであろう。

4. 評価とテスト不安

多くのテスト不安に関する研究において，テスト前に測定されたテスト不安の測度とテストの成績の間にに負の相関があることが見出だされている。この相関の大きさは年齢が上になるにしたがって増大し，11 年生において −.60 もの高い負の相関を見出だした研究もある。

不安は単に知識や技能の欠如によって生ずるのではない。高い不安を持つ生徒が，テストの圧迫感のない状態で成績が上昇し，他の生徒と同等の成績を示したという知見も得られている (Hill, 1984)。不安の高い者の成績が悪い理由として，テストをうける際の方略が身に付いていないからだとするものや，テスト中，認知的妨害が生じる傾向があるからであるとするもの，課題へ関心を向けるよりもむしろ無能感や自己卑下のような自己中心的な問題に関心を向けるからだとするものなどがある。実際にはこれらの複合的効果によると考えられる。

評価構造と不安の関連については，評価状況が達成に及ぼす効果についての研究がみられる。一般にストレスを喚起するような評価状況がテスト不安の高い児童・生徒の達成を低下させることが示唆されている。例えば，テストに良い点を取ることが重要だと認知したときや，テストを難しいものであると知覚したとき，また，時間的制限の圧迫感があったり，馴れないテストの形式であったりするとき，高いテスト不安をもつ児童・生徒の成績が低下する (例えば，Hill & Eaton, 1966)。逆に，テストが実際に何らリスクをもたない場合，例えば，テストで悪い点数をとった際は成績評価に加算しないと告げられた場合などは，高いテスト不安をもつ者の成績を相対的に上昇させた (Sarason, 1978)。また，課題に集中して余計なことを考えないように教示したり，不安を和らげるような教示をしたとき，高いテスト不安をもつ者の成績が改善され，認知的干渉が減少した (Sarason,

1981).

評価主体との関連では，他者によって成績が告げられるという他者評価状況で，高テスト不安の学生の達成が低下し，認知的干渉が上昇した (Sarason, 1978)。また，評価主体が他者の場合に不安が高まり，それにともなって動機づけが低下することが示唆されている（鹿毛，1989)。さらに，他者評価の場合でも，到達度基準の場合は，相対基準よりも不安を高めないことや，特にテスト不安の高い児童に対して相対基準が緊張や不安を喚起することが示されている（鹿毛・並木，1990)。

以上に述べたことからテスト不安を高めない評価のありかたを考えたとき，以下の点に留意すべきであろう。まず第一に，時間制限を緩和し，power testing 状況でテストを行うべきである。第二に，テストの性質や困難度，形式などのテストの詳細をあらかじめ知らせておくべきである。練習施行も合わせて行うとなお良い。第三に，すべての児童・生徒が個々に応じた適切なレベルの課題に成功するように課題を設定すべきである。第四に社会的比較による相対評価を避けるべきである。第五に，児童・生徒の動機づけや達成行動を保障する自己評価のシステムを導入することを検討すべきである。以上の点に配慮しながら，テスト不安の高い生徒に対してテストをうける際の方略について特別の指導を合わせて行うことも必要であろう。

ま と め

以上，動機づけの諸研究領域と評価の関連について概観してきた。ここで紹介した一連の知見の中には，実験室的な人為的な状況において見出だされたものなど，生態学的妥当性を欠くものもある。また，児童・生徒の発達段階によって評価の効果が異なるものもあろう。このような知見をもとにして評価実践のあり方を過度に一般化して論ずることは厳しく慎むべきであろう。この点に十分注意した上で，本論ではまとめとして，評価の教育的なあり方の方向性について評価構造の構成要素の観点から以下で論じてみたい。

a．評価基準

評価基準として相対基準を採用することが児童・生徒の動機づけに悪影響を及ぼすことが示唆された。すなわち，相対基準はテスト不安を高め，内発的動機づけを低下させ，能力帰属や成績目標の設定を促し，自我関与の状況を作り出した。一方，個人内基準や絶対基準を採用することが，テスト不安を低め，内発的動機づけを促進し，努力帰属や学習目標の設定を促し，課題関与の状況を作り出すことが示唆された。特に，到達度基準は，児童・生徒に学習の進歩に関して課題の内容に密着したフィードバックを提供するため，内発的動機づけや自己効力を高める機能をもつことが示された。

b．評価主体

他者評価の状況でテスト不安が高まり，内発的動機づけが低下することが示されたが，他の要因との組み合わせによって動機づけに対する効果は異なることが示唆された。例えば，教師による到達度評価は動機づけを促進した。

c．評価客体

協同的目標構造で，動機づけや達成行動が促進されることが指摘されている (Johnson & Johnson, 1985) が，特に，グループが成功した際に低成績者の否定的な自己認知を緩和する効果を持つ一方，グループの失敗が低成績者への責任追求を促すことから，グループの成功を保障することによって協同的目標構造の長所を生かすことが重要な課題となろう。

d．評価対象

学習のプロセスに焦点を当てた形成的評価は，成功経験をより短期的な周期で与えることによって自己効力を高め，具体的な目標の記述によって児童・生徒の注意が課題に向き，学習目標の設定を促進するだろう。

e．評価情報

正のフィードバックは自己効力を高め，負のフィードバックは自己効力を低める。全般的に失敗を示す負のフィードバックであっても，失敗の内容と改善の方向性を示した情報的フィードバックは内発的動機づけを低下させない。また，負のフィードバックは個人内基準または絶対基準で提示されるべきである。

f．評価媒体

数字や文字より文章などの情報量の多い媒体を用いたほうが学習目標の設定や内発的動機づけを促進するだろう。また，数字や文字などのシンボルが用いられた場合，それを得ること自体が学習の目標になってしまい，自我関与の状況を促すことが懸念される。

g．評価状況

教師がテスト前の教示を工夫するなどして，テスト不安を低減するような状況設定をすることが重要である。

以上，本論では評価と動機づけの関連について概観した。今後，評価の実践研究とそれを裏付ける理論研究とが融合して，児童・生徒の学習意欲を保障する評価実践が創造されることが望まれる。

文 献

Ames, C. 1981 Competitive versus cooperative reward structures: The influence of individual and group performance factors on achievment attributions and affect. *American Educational Research Journal*, **18**, 273-287.

Ames, C. 1984 Competitive, cooperative and individualistic goal structures: A cognitive-motivational analysis, In Ames & Ames (Ed.), *Research on motivation in education* (Vol. 1). Academic Press.

Ames, C., Ames, R., & Felker, D. 1977 Effect of competitive reward structure and valence of outcome on children's achievement attributions. *Journal of Educational Psychology*, **69**, 1-8.

Ames, C., & Felker, D. 1979 An examination of children's achievement attributions. *Journal of Educational Psychology*, **71**, 413-420.

東 洋 1979 子どもの能力と教育評価 東京大学出版会.

Bandura, A. 1982 Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, **37**, 122-147.

Bandura, A., & Cervone, D. 1983 self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal system. *Journal of Personality and Social Psychology*, **45**, 1017-1028.

Bandura, A., & Shunk, D. H. 1981 Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.

Covington, M. V., & Omelich, C. L. 1979 Effort: The double-edged sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology*, **71**, 169-182.

Cronbach, L. J. 1964 Evaluation for course improvement. In Heath, R. (Ed.), *New Curriculum*, Harper and Row.

Crooks, T. J. 1988 The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, **58**, 438-481.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. 1985 *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Plenum Prss.

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

Hill. K. T. 1984 Debilitating motivation and testing: A major educational problem-possible solutions and policy applications. In Ames & Ames (Ed.), *Research on motivation in education* (Vol. 1). Academic Press.

Hill, K. T., & Eaton. W. O. 1977 The interaction of test anxiety and success-failure experience in determining children's arithmetic performance. *Developmental Psychology*, **13**, 205-211.

Hughes, B. J., Sullivan, H. J. & Beaird, J. 1986 Continuing motivation of boys and girls under differing evaluation conditions and achivement levels. *American Educational Research Journal*, **23**, 660-667.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. 1985 Motivational processes in cooperative, competitive and individualistic learning situations. In Ames & Ames (Ed.), *Research on motivation in education* (Vol. 2). Academic Press.

鹿毛雅治 1989 内発的動機づけに及ぼす評価主体と評価基準の効果, 未発表論文.

鹿毛雅治・並木 博 1990 児童の内発的動機づけと学習に及ぼす評価構造の効果. 教育心理学研究, 38, 印刷中.

鎌原雅彦・山地弘起・奈須正裕・村上裕恵・鹿毛雅治 1987 学習への動機づけの認知的規定因に関する考察. 東京大学教育学部紀要, **27**, 117-142.

Nicholls, J. 1984 Conception of ability and achievement motivation. In Ames & Ames (Ed.), *Research on motivation in education* (Vol. 1), Academic Press.

小倉泰夫・松田文子 1988 生徒の内発的動機づけに及ぼす評価の効果 教育心理学研究, **36**, 144-151.

Sarason, I. G. 1978 Test anxiety scale: Concept and research. In Spielberger & Sarason (Ed.), *Stress and anxiety* (Vol. 5), Hemisphere.

Sarason, I. G. 1987 Test anxiety, cognitive interference. In Snow & Farr (Ed.), *Aptitude, learning and instruction* (Vol. 3), LEA.

Schunk,D. 1984 Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational psychologist*, **19**, 48-58.

Thomas, J. W. Iventosch, L., & Rohwer, W. D. 1987 Relationships among student characteristics, study activities, and achievement as a function of course characteristics. *Contemporary Educational Psychology*, **12**, 344-364.

遠山 啓 1976 競争原理を越えて, 太郎次郎社

Weiner, B. 1979 A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, **71**, 3-25.

Weiner, B. 1982 The emotional consequences of causal ascription. In Clark & Fiske (Ed.), *Affect and cognition*, Erlbaum.