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

Title	生徒の内発的動機づけに及ぼす成績教示の効果
Sub Title	The effects of grade-related tests on students' intrinsic motivation
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	1991
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.32 (1991.) ,p.29- 37
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-00000032-0029

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.

生徒の内発的動機づけに及ぼす成績教示の効果

The Effects of Grade-related Tests on Students' Intrinsic Motivation

鹿　毛　雅　治
Masaharu Kage

The present study was designed to examine the effects of grade-related tests on students' intrinsic motivation. The subjects were seventy-four junior high students who belonged to two different homeroom classes. A within factorical design was used. Geography was chosen as the subject of study. In the experimental period the last five minutes of each class was spent on a grade-related test. More specifically, immediately before the test was given, the teacher announced each time that the test would be added to the students' final grades. Results showed that the administration of the grade-related tests decreased intrinsic motivation, such as interest, autonomy, challenge, whereas it increased their perception that learning was regarded not as the end but as the means to get good grades or the teacher's approval.

問　　題

現在の日本の学校教育において，通知票や定期試験などの明示的な評価が頻繁になされている。特に中学校において，生徒たちはこれらの評価を自らの学力として知らされ，さらにはこれらの評価が上級学校への進学を規定する主な要因であると生徒のみならず教師，親によっても認識されている。この様な状況の中で，中学校教育の「成績評価システム」が生徒の学習意欲の質と量を規定しているであろうことは容易に想像できる。

学校教育の「成績評価システム」には次のような暗黙の前提があるのではないだろうか。すなわち，『テストを実施し，その結果を生徒にフィードバックすることによって，成績の良かった生徒はますます意欲を増し，成績の悪かった生徒も「次は頑張るぞ」といっそう奮起し，結果としてすべての生徒が次の学習に動機づけられる』という前提である。しかし，この前提には2つの点で問題があると考えられる。第1に，成績の悪い生徒は次回のテストでも他の生徒に比べ相対的に成績が悪い確率が高く，最初は悪い成績をとることによって奮起できたとしても，思わしくない成績が続けば，必ずや意欲の低下が学習の放棄を招き，これらが悪循環となり，さらなる成績の低下という結果を生むであろう。第2に，学校教育の「成績評価システム」で仮定している学習意欲の質が問われなければならない。良い成績を得るために手段として勉強する生徒は，このシステムが消失した際，自発的に自分の基準で学習を深めて行けるであろうか。

ここで問題となるのは「学習意欲とは何か」ということである。まず確認しておかなければならないことは，一口に「学習意欲」(学習への動機づけ) といってもその内容は様々であるということである。より「良い」学校に進学するためにひたすら学習する「学習意欲」もあれば，一つの言葉や概念にこだわり，自分で納得がいくまで学習を進める「学習意欲」もある。また，両親に成績が上がったらこづかいをふやすと言われて，はりきって学習に取り組む「学習意欲」もあるだろう。これらはすべて「学習意欲」であると考えられるが，その質はそれぞれ異なっている。したがって，学習行動に従事しているということをもって「学習意欲」があるとする見方では不十分であり，なぜ，学習行動に従事しているのかと

いう理由（学習動機）を明らかにすることによって，学習意欲の質を検討する必要があろう。

学習動機の質を検討する枠組みの一つとしては，外発的動機づけと内発的動機づけの概念の区別がある。すなわち，賞を得たり，罰を避けるために行動するという動機づけが外発的動機づけとよばれ，それに対して，行動することそれ自体が目的となるものが内発的動機づけとよばれている。この内発的動機づけによる学習の特徴として，知的好奇心，挑戦，自律性の 3 側面が見出だされる（鹿毛，1991）。すなわち，内発的に動機づけられた学習は，自らの興味と自発性に基づいて挑戦的な達成場面に取り組むという特徴を持つ。また，教育環境側の提供する「評価」が，内発的動機づけの発達の規定因の一つとして重要視されており，緊張や不安などの強制感を感知させず，有能感を高めるような評価のあり方が内発的動機づけを高めるとされている（鹿毛・並木，1990; 鹿毛，1990）。

樋口（1985）は学習動機に関する質問紙 30 項目を因子分析し，課題志向，能力志向，友人承認志向，成人承認志向の 4 因子を見出だした。課題志向とは，学習課題への挑戦や好奇心などを特徴とし，課題を解決すること自体が目的となっているような学習動機であり，いわゆる内発的動機づけに対応するものである。能力志向とは，他者との競争事態で勝つこと，自分が能力を持った人間であることを示すことが目的であるような学習動機であり，performance goal (Dweck, 1986) に対応するものであると考えられる。友人承認志向及び成人承認志向とは，それぞれ友人，成人（教師，親）に対し，承認を求めたり，否認を避けたりすることが目的であるような学習動機を指す。

以上のように，学習意欲といってもその内容は様々であるので，児童・生徒の学習意欲を問題にするにあたっては，必ずその質を考慮する必要があろう。この学習意欲の質に関して，学習動機の手段性の相違に注目することは意義深い。すなわち，課題志向の学習動機（内発的動機づけ）は，学習すること自体が目的であるので自己目的的であるのに対し，能力志向，承認志向の学習動機あるいは外発的動機づけはいずれも「何か」の目的のために学習するという意味において学習に対して手段的である。手段として学習に従事すると，目的が達成された際，学習を継続する必然性がなくなり，学習は終了する。また，その学習の質も，目的によって規定される。それに対して，学習すること自体が目的であるような学習では，学習プロセスそのものが目的となるため，より理解を深めていく学習が自律的な基準で継続的，発展的に行われるであろう。このように学習に対して手段的な学習動機を持つか，自己目的的な学習動機を持つかという学習動機の手段性の相違は，学習の質や持続性を強く規定すると思われる。

本研究では，以上の議論を踏まえ，学校教育の「成績評価システム」が，生徒の学習意欲の諸相にどのような影響を及ぼすのかを考察する。具体的には，中学校における社会科の授業場面で，学期末の成績に算入する小テスト（成績小テスト）を実施することが，学習意欲に関連する諸変数の量と質に及ぼす効果を検討する。

本研究の第 1 の目的は，成績小テストの実施が生徒の内発的動機づけ及びそれを規定する有能感，強制感に及ぼす効果を考察することである。成績小テストの実施は，生徒に強制感を与え，内発的動機づけを低下させる可能性がある。また，成績小テストの実施が，生徒の授業に対する積極的な関与や態度に及ぼす効果についてもあわせて検討する。

本研究の第 2 の目的は，成績小テストの導入によって学習意欲の質が変容するか否かを検討することである。成績小テストを実施することによって，生徒の学習動機は課題志向から，能力志向や承認志向あるいは外発的動機づけへと，より手段的な動機に変容する可能性があろう。

本研究の第 3 の目的は，生徒の適性と成績小テストの実施に交互作用（ATI）が見出だされるかを検討することである。本研究では，生徒の適性として知能，学力，テスト不安，動機づけを取り上げる。

方　　法

被験者　神奈川県内公立 S 中学校 1 年生 2 クラス 74 名。全被験者の知能偏差値（教研式）の平均値は 47.04，標準偏差は 9.5 であった。

学習課題　帝国書院版社会科『中学新地理（四訂版）』から連続した単元，「アジア」，「西アジア・アフリカ」，「ヨーロッパ」，「ソビエト連邦」，「アングロアメリカ」をとりあげた。なお，本研究では「ソビエト連邦」と「アングロアメリカ」を一単元として扱った。

手続き　本研究は中学校の授業時間にあわせて行われた。以下，1 授業時間 45 分を 1 時間と呼ぶ。

1)　事前調査

実験授業に先立ち，被験者に対して事前調査を行った。これは生徒の適性として，動機づけの傾向性とテスト不安傾向を測定するために行われた。授業時間中，約

20 分を使い，内発的-外発的動機づけ測定尺度（30 項目；桜井・高野，1985），児童用テスト不安測定項目（35 項目；荒木・佐藤・根井，1979）のそれぞれを一部修正したものを用い，教師（筆者）が各項目を読み上げ，生徒に 4 件法で反応を求めた。

2）実験授業

実験授業は「アジア」（10 時間），「西アジア・アフリカ」（5 時間），「ヨーロッパ」（5 時間）「ソビエト連邦・アングロアメリカ」（7 時間）の計 27 時間であった。2 クラスとも同一の教師（筆者）によって授業は行われた。すべての授業は，学習内容を構造化したプリントによって行われ，一斉授業の形式で，適宜ビデオ等の視聴覚教材を取り入れながら授業を進行した。この授業のスタイルはすべての単元を通じて同一であった。

4 単元のうち，「西アジア・アフリカ」「ヨーロッパ」の計 10 時間において学期末の成績に加算される小テスト（成績小テスト）を導入した。すなわち，この 2 単元の各授業において，最後の約 5 分間，成績小テストの時間を設け小テストを実施した。あらかじめ生徒には，①この小テストの結果を学期の成績にいれること，②当該授業中に学習した内容からしか出題しないことを伝えておいた。各授業毎に実施される成績小テストは 5 問からなり，1 問 2 点の 10 点満点とした。なお，小テストの問題はすべて短答式で答えられるものとした。例えば，『南アフリカ共和国で行われている非白人に対する差別政策を何というかカタカナで書きなさい。』（答…アパルトヘイト）という種のものである。小テストの用紙は B 4 藁半紙を 4 分の 1 にしたもので，問題 5 問は黒板に板書し，生徒は答えのみを用紙に記入した。小テストは授業終了と同時に回収し，教師が採点した後で，原則として次の授業の最後，すなわち，次の小テストを行っている最中に教師が机間巡視をしながら返却した。解答のフィードバックは原則として，当該授業終了時，すなわち，小テストの回収直後に口頭で行った。

成績小テスト実施単元 2 単元，実施前 1 単元「アジア」（事前単元）および実施後 1 単元「ソビエト連邦・アングロアメリカ」（事後単元）の各学習内容がそれぞれ終了した時点で学習意欲に関連する 50 項目（4 件法）の質問紙を実施した。

質問紙実施後，「自主提出プリント」が生徒に配布された。これは市販のワークシートの当該単元にあたる箇所を B 4 版の藁半紙に印刷したもので，このプリントを提出するか否かは生徒にまかされており，提出期限も特に定めなかった。また，このプリントの提出の有無によって成績が左右されることが全くないことを配布の際，常に強調した。「自主提出プリント」が提出された際，教師は正誤の採点をし個人的に返却した。また，「ヨーロッパ」の単元終了後，成績小テストに対する意見・感想を自由記述で回答を求めた。

適性変数　事前調査で実施した「内発的-外発的動機づけ測定尺度」，及び「児童用テスト不安測定項目」の 2 測度に対して，それぞれ主因子法による因子分析を行った結果，1 因子性が高かったので，各項目の平均値を算出し，それぞれ「内発的-外発的動機づけ傾向得点」，「テスト不安傾向得点」とした。この 2 つの適性変数の内的整合性を調べるため，Cronbach の α 係数を算出したところ，それぞれ 0.90, 0.92 という値を得た。

また，教研式知能検査の結果得られた知能偏差値を知能の指標として，また，K 市学力診断テスト（社会科）の得点（地理分野 25 点満点）を学力の指標として用いた。

従属変数　全被験者 74 名のうち，4 単元すべての質問紙に回答した 64 名について分析を行った。各単元終了時に実施した質問紙 50 項目を，内容的妥当性と信頼性（内的整合性）を検討しながら，以下の 8 得点にまとめた。各得点はそれぞれの項目の値の平均値とした。まず，内発的動機づけの測度として，興味得点（「授業でやった［単元］* の勉強にはとても興味がひかれました」，「［単元］についてもっとたくさんのことを知りたいと思います」など 10 項目；$\alpha=0.88\sim0.93$），自律性得点（「自分から進んで［単元］の勉強をしました」，「先生からいわれるので仕方なく［単元］の勉強をしました（反転項目）」など 7 項目；$\alpha=0.77\sim0.87$），挑戦得点（「もっと難しい勉強に挑戦したいです」，「むずかしい言葉についてもっと知りたいと思います」など 4 項目；$\alpha=0.62\sim0.75$）の 3 得点が得られた。また，強制感の測度として，気楽さ・自信得点（「気楽に［単元］の授業がうけられました」，「地理の授業に自信がつきました」など 4 項目；$\alpha=0.48\sim0.73$），緊張・不安得点（「授業中，緊張しました」，「授業中，とても不安でした」など 3 項目；$\alpha=0.52\sim0.79$）の 2 得点が得られた。さらに，有能感得点（「［単元］の勉強がうまくできました」，「授業の内容がよく理解できたと思います」など 4 項目；$\alpha=0.60\sim0.66$），手段性得点（「よい成績をとりたいので［単元］の勉強をしました」，「友達に負けたくないので［単元］の勉強を

* 実際の項目ではこの［単元］の箇所に具体的な単元名（「アジア」，「西アジア・アフリカ」，「ヨーロッパ」，「ソ連・アングロアメリカ」）の入った表現になっていた。

しました」など 5 項目; $\alpha=0.68\sim0.90$)，積極的態度得点（「授業中，一生けんめい勉強しました」，「1単元」について，家でもよく勉強をしました」など 6 項目; $\alpha=0.79\sim0.84$) の 3 得点が得られ，以上の計 8 得点が質問紙による従属変数とされた。なお，50 項目中 7 項目が内的整合性を低めるという理由で分析に用いられなかった。

また，自主提出プリントの提出数が内発的動機づけの行動指標とされた。

さらに，成績小テストに対する態度の指標として，成績小テスト実施単元である「ヨーロッパ」の単元終了後に回答を求めた自由記述による成績小テストに対する意見・感想が分析され，その内容によって，「全面的賛成」，「消極的・限定的賛成」，「反対」の各カテゴリーに分類した。各カテゴリーで代表的だった意見・感想の例は以下の通りである。『いつもより授業に集中でき，小テストはまちがえる時もあるけど意外にかんたんだ。これからも小テストをやっていれば勉強になると思う。おまけに成績にもなるから一石二鳥です。これからもずっと小テストをやってください。』『今までの小テストはよかった。自分が授業をちゃんとうけていないのがいけないのだから，わからなくてとうぜん。小テストが点になればたいていの人はまともに授業をうけるきになると思う。だからもっとつづけてほしい。』(以上，全面的賛成)『小テストは授業に集中できてやるのはとてもよいと思うのですが，ちょっと小テストの勉強をする時間がないので成績にいれないのならよいと思います。』(消極的・限定的賛成)『ぼくはおぼえるのがにがてだしせいせきがさがるしテストをやってあまりいい点がとれなかったしテストなんかもうやりたくありません。』(反対)

結　　果

成績小テスト実施単元において実施した小テスト 10 回の得点の平均値は 4.72～8.41 で，標準偏差は 2.30～3.58 であった。

まず，質問紙から得られた 8 得点の 4 単元間の推移及び 4 つの適性変数（知能偏差値，地理診断テスト得点，内発的-外発的動機づけ傾向得点，テスト不安傾向得点）と成績小テスト実施の有無との交互作用を検討するため，適性変数を中央値で分割することによって 2 群とし**，4（単元・個人内要因）×2（適性・個人間要因）の 2 元配置分散分析を行った***。

単元の主効果については，興味得点，自律性得点，挑戦得点，手段性得点，積極的態度得点の 5 得点が有意であった。各分析の F 値 (3,189) は，知能偏差値，地理診断テスト得点，内発的-外発的動機づけ傾向得点，テスト不安傾向得点をそれぞれ適性変数としてとりあげた分析順に，興味得点が 2.95 ($p<.05$)，3.13 ($p<.05$)，2.97 ($p<.05$)，2.99 ($p<.05$)，自律性得点が 13.40 ($p<.01$)，11.27($p<.01$)，13.54 ($p<.01$)，13.99 ($p<.01$)，挑戦得点

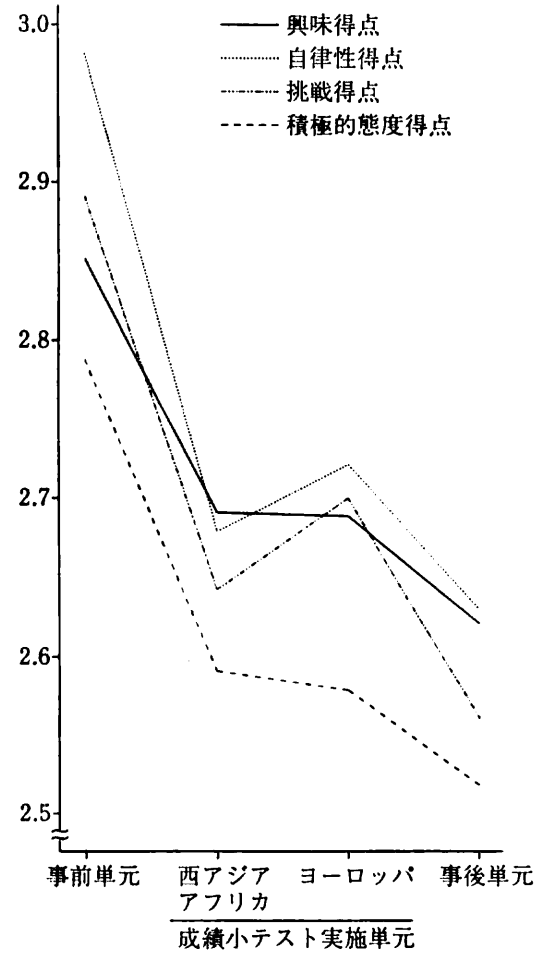

Fig. 1.　内発的動機づけ 3 得点と積極的態度得点の平均値

** 適性変数を 2 分割して交互作用の分析をすることは適性変数の信頼性，予測的妥当性を低めると考えられるので望ましくないが，被験者数が限られていることからやむをえずこの手法を採用した。なお，地理診断テスト得点については，中央値をとる被験者が 6 名いたので，この 6 名を除く 58 名を 2 群に分割した。

*** 実験要因が個人内要因であるため重回帰分析による交互作用の検討が困難であることから，この手法を採用した。

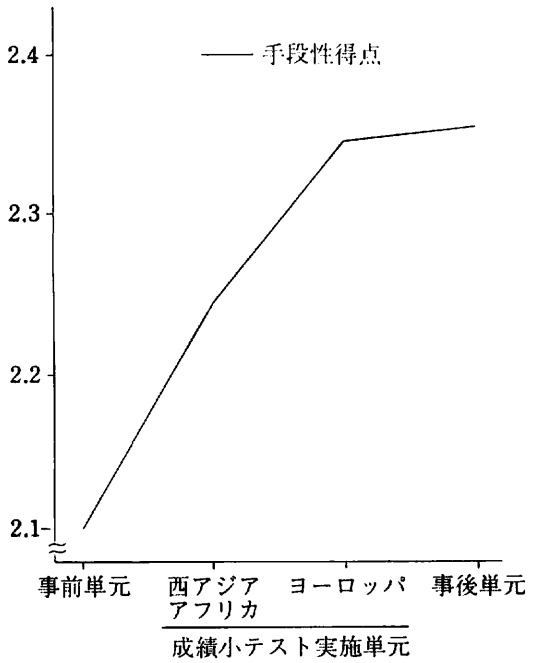

Fig. 2. 手段性得点の平均値

が 6.43 ($p<.01$), 5.07 ($p<.01$), 6.43 ($p<.01$), 6.65 ($p<.01$), 手段性得点が 5.15 ($p<.01$), 5.94 ($p<.01$), 5.12 ($p<.01$), 5.25 ($p<.01$), 積極的態度得点が 4.89 ($p<.01$), 3.80 ($p<.05$), 4.88 ($p<.01$), 4.89 ($p<.01$) であった (Fig. 1, Fig. 2 参照)。

適性変数の主効果については，興味得点において，地理診断テスト得点 (F (1, 56)=6.25; $p<.05$: 高得点群>低得点群) と内発的-外発的動機づけ傾向得点 (F (1, 62)=39.69; $p<.01$: 高得点群>低得点群)，自律性得点において，地理診断テスト得点 (F (1, 56)=4.70; $p<.05$: 高得点群>低得点群) と内発的-外発的動機づけ傾向得点 (F (1, 62)=38.90; $p<.01$: 高得点群>低得点群)，挑戦得点において，内発的-外発的動機づけ傾向得点 (F (1, 62)=31.38; $p<.01$: 高得点群>低得点群)，気楽さ・自信得点において，内発的-外発的動機づけ傾向得点 (F (1, 62)=14.95; $p<.01$: 高得点群>低得点群)，緊張・不安得点において，テスト不安傾向得点 (F (1, 62)=16.52; $p<.01$: 高得点群>低得点群)，有能感得点において，地理診断テスト得点 (F (1, 56)=5.02; $p<.05$: 高得点群>低得点群) と内発的-外発的動機づけ傾向得点 (F (1, 62)=19.21; $p<.01$: 高得点群>低得点群)，手段性得点において，テスト不安傾向得点 (F (1, 62)=5.53; $p<.05$: 高得点群>低得点群)，積極的態度得点において，内発的-外発的動機づけ傾向得点 (F (1, 62)=32.85; $p<.01$: 高得点群>低得点群) の主効果がそれぞれ有意であった。

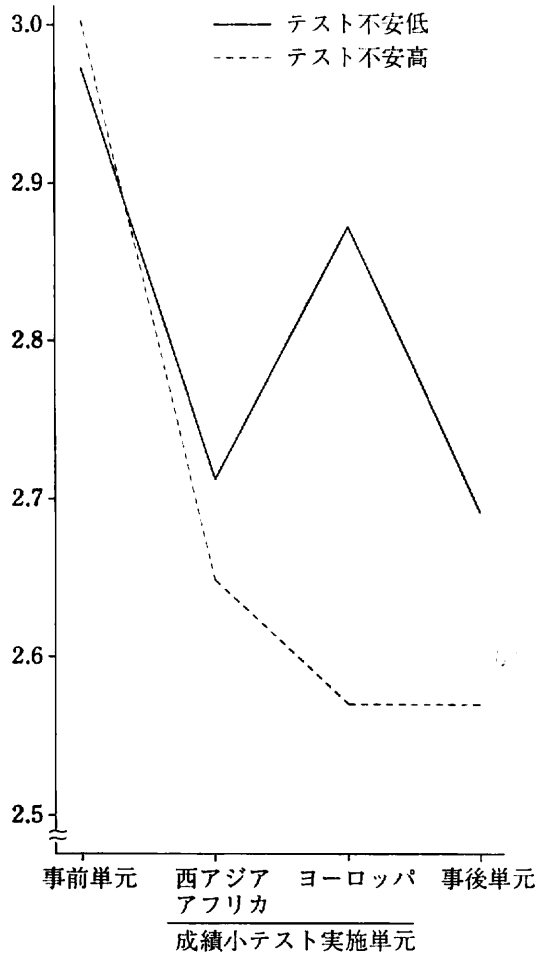

Fig. 3. 自律性得点におけるテスト不安傾向得点と単元の交互作用

適性変数と単元の交互作用については，自律性得点における単元とテスト不安傾向得点との有意な交互作用 (F (3, 186)=2.76; $p<.05$) が見出だされた (Fig. 3 参照)。また，挑戦得点における単元とテスト不安傾向得点の交互作用 (F (3, 186)=2.38; $p<.10$), 気楽さ・自信得点における単元と知能偏差値の交互作用 (F (3, 186)=2.45; $p<.10$) 及び単元とテスト不安傾向得点の交互作用 (F (3, 186)=2.57; $p<.10$), 緊張・不安得点における単元と知能偏差値の交互作用 (F (3, 186)=2.24; $p<.10$) が統計的には有意でないが，その傾向が見出だされた (順に，Fig. 4, Fig. 5, Fig. 6, Fig. 7 参照)。

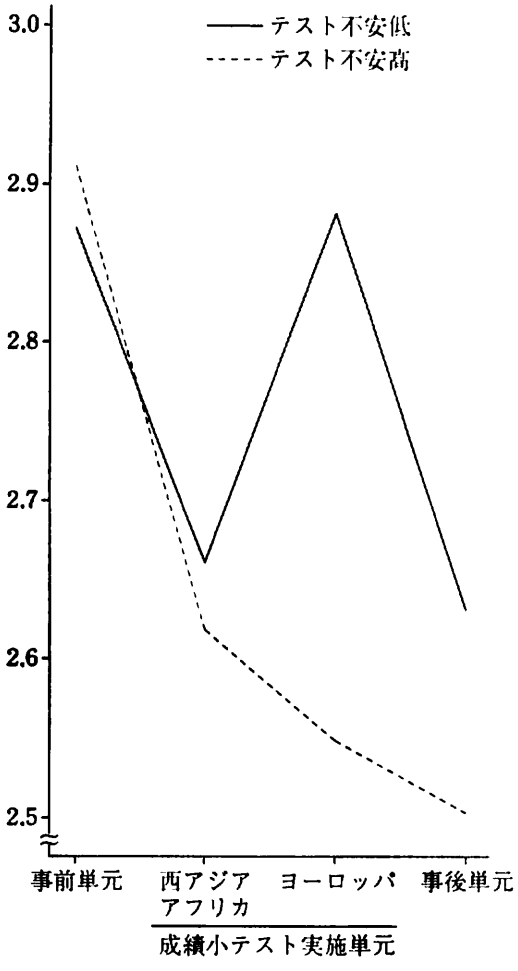

Fig. 4. 挑戦得点におけるテスト不安傾向得点と単元の交互作用

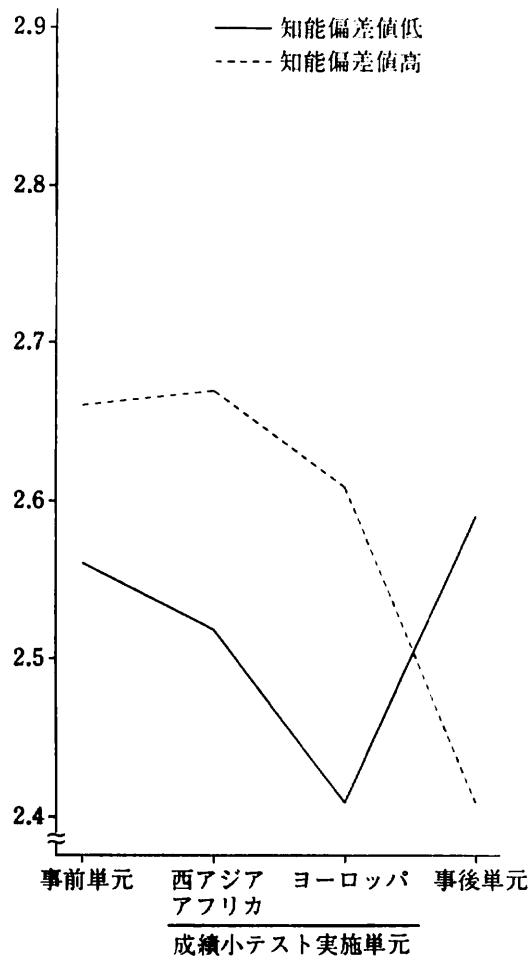

Fig. 5. 気楽さ・自信得点における知能偏差値と単元の交互作用

自主提出プリントの提出については事前単元が 7 名，成績小テスト実施単元「西アジア・アフリカ」が 1 名，「ヨーロッパ」が 2 名，事後単元が 28 名**** であった (Table 1 参照)。

成績小テストに対する態度について，カテゴリー別の人数と割合，及びカテゴリー別に求めた適性変数の平均値，標準偏差を Table 2 に示した。

**** なお，事後単元についてはその直後が冬休みであったため，自主提出プリントが宿題として生徒に認識された可能性がある。そのため，以下ではこのデータを考察の対象としない。

考　　察

本研究の第 1 の目的は，成績小テストの実施が生徒の内発的動機づけ及びそれを規定する有能感，強制感に及ぼす効果，さらには生徒の授業に対する関与に及ぼす効果を考察することであった。質問紙から得られた得点のうち，内発的動機づけの 3 得点，すなわち，興味得点，自律性得点，挑戦得点はいずれも，成績小テストの実施以降，有意に低下した (Fig. 1 参照)。また，自主提出プリントの提出も，成績小テストの実施単元において減少している (Table 1 参照)。これらのことより，成績小テストの実施が内発的動機づけを低下させることが示唆された。

また，生徒の授業に対する関与に関して，積極的態度

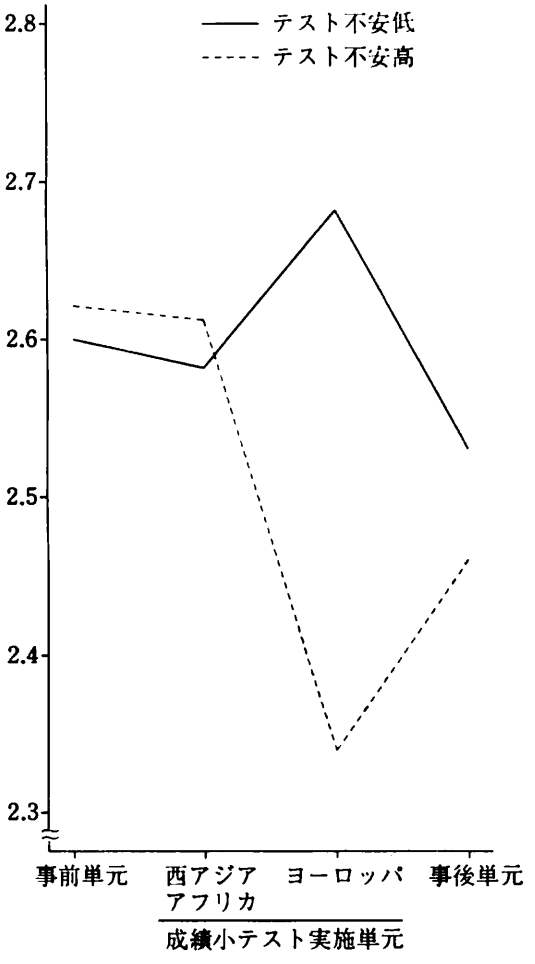

Fig. 6. 気楽さ・自信得点におけるテスト不安傾向得点と単元の交互作用

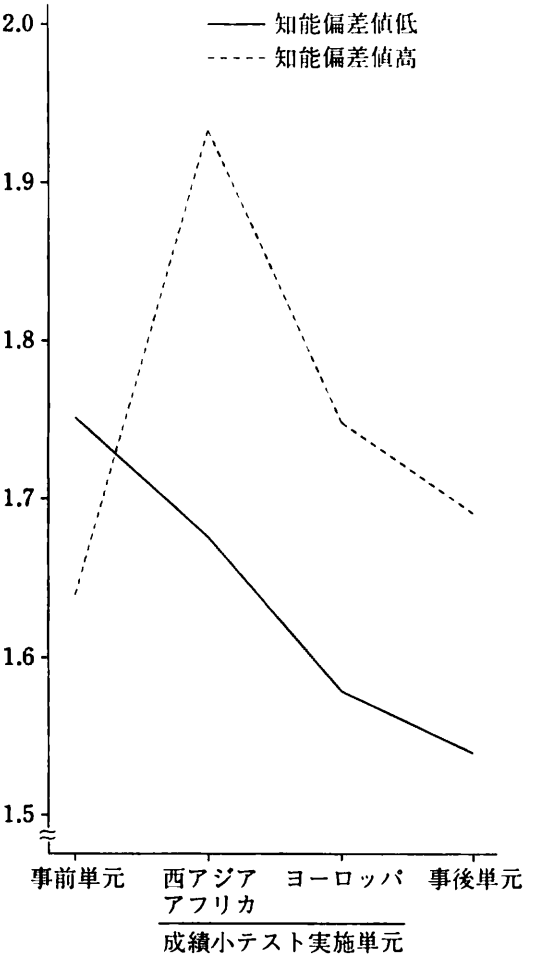

Fig. 7. 緊張・不安得点における知能偏差値と単元の交互作用

Table 1. 自主提出プリントの提出数

	事前単元 アジア	成績小テスト実施単元 西アジア・アフリカ	ヨーロッパ	事後単元 ソ連・アングロアメリカ
男 子	4	0	1	16
女 子	3	1	1	12
計	7	1	2	28

得点も成績小テストの実施以降，有意に低下し，成績小テストの実施が，生徒の授業に対する積極的関与をも低めることが示唆された (Fig. 1 参照)。

自由記述で求めた小テストに対する態度の結果は，成績小テストに対する肯定的態度が過半数を占めた。但し，3 割弱が成績小テストではなく成績に算入しない小テストを求める消極的・限定的賛成であることや，特に学力の低いものに成績小テストに対して反対の態度を取るものが多いことにも十分留意すべきであろう (Table 2 参照)。

本研究の第 2 の目的は，成績小テストの導入によって学習意欲の質が変容するか否かを検討することであっ

Table 2. 成績小テストに対する態度

	人数	%		知能偏差値	診断テスト	動機づけ傾向	不安傾向	小テスト平均点
全面的賛成	33	51.6	M	48.21	11.21	2.82	2.10	6.96
			SD	9.07	5.31	0.43	0.56	1.80
消極的・限定的賛成	19	29.7	M	47.78	12.78	2.80	2.36	6.88
			SD	7.79	5.32	0.51	0.38	1.80
反対	10	15.6	M	45.50	8.20	2.61	2.33	2.07
			SD	8.02	5.33	0.30	0.36	1.27
その他・記述なし	2	3.1						
計	64	100.0						

た。仮説の通り，成績小テストが実施されることによって，学習に対する手段性の認知が高まった (Fig. 2 参照)。この結果を内発的動機づけの低下とあわせて考えると，成績小テストの実施が，生徒の学習動機を，課題志向のものから能力志向や承認志向，あるいは外発的動機づけなどの手段的な動機へと変容せしめたことを示唆している。言い換えるならば，成績小テストの導入によって，学習に対する手段的な見方が増大し，それを媒介として内発的動機づけが低下したとも考えられる。

本研究の第3の目的は，生徒の適性と成績小テストの実施に交互作用 (ATI) が見出だされるかどうかを検討することであった。統計的に有意な結果として，成績小テストの実施が特にテスト不安の高い生徒の自律性得点を低下させた (Fig. 3 参照)。さらに，成績小テストの実施によってテスト不安の高い生徒は，成績小テスト実施単元の後半で挑戦得点が低下し (Fig. 4 参照)，気楽さ・自信得点も低まる (Fig. 6 参照) という傾向が示唆された。また，知能の高い生徒の緊張・不安得点が成績小テスト実施単元の前半で高まり (Fig. 7 参照)，知能の低い生徒の気楽さ・自信得点が事後単元で高まる (Fig. 5 参照) という傾向も示唆された。

以上の本研究の結果は，学校教育の成績評価システムが，生徒の内発的動機づけや授業への積極的な態度を低下させる一方，学習に対する手段性の認知を高めることを示唆している。今日の学校教育において，成績評価は教授-学習過程に連動して社会的に機能しており，その背後で生徒の学習意欲が低下し，さらにはその質が課題志向の学習動機から手段的な学習動機へと変容している可能性が指摘できる。特に，成績評価実施中のみならず，その後，成績評価を強調しなくなってからもこの傾向が継続することは注目に値する。一度，成績評価システムが導入されると，その影響は成績評価システムが消失した後も持続する可能性が示唆されるのである。

先行研究 (鹿毛・並木，1990; 鹿毛，1990) において，有能感，強制感が内発的動機づけを規定するとされてきたが，本研究の結果は先行研究を支持していない。すなわち，成績小テストの実施は有能感，強制感に直接的に影響を及ぼさず，内発的動機づけを低下させた。むしろ，本研究の知見は手段性の認知が内発的動機づけを規定している可能性を示している。本研究は，日常の学校教育の授業場面で実験を行ったものであり，実験授業を行う以前に教師 (教科担任) の授業に対する生徒の印象や態度はかなりの程度決定していたとも考えられる。そのため，特に有能感，強制感といった変数に，実験操作である成績小テストの影響がみられなかったのではないだろうか。

本研究の問題点及び今後の課題として以下の2点が指摘できよう。第1点として，本研究において，小テスト実施の効果と成績教示の効果を混みにして検討した点である。このアプローチは学校教育でこの種のテストがよく行われるという意味で，生態学的に妥当なものであるが，今後，教育評価のあり方を考えるためには，小テスト実施の効果と成績教示の効果を分離して検討する必要があろう。実際，生徒の自由記述の結果において，成績に算入しない小テストを望む者 (消極的・限定的賛成の多く) が少なからずいたということが，小テスト実施の要因と成績教示の要因を分けて考えることの妥当性を示している。第2点として，本研究では縦断的に実験を行ったが，時間 (時期) の効果が交絡している可能性があるということである。また，そのために学習内容も同一の教科 (地理) とはいえ単元ごとで異なっている。これらのことが単独で生徒の学習意欲に影響を及ぼしているおそれがある。以上の問題点を踏まえ，今後さらに個人間要因によって成績評価システムが学習意欲に及ぼす効果を検討する必要があろう。

文　献

荒木紀幸・佐藤正二・根井真紀子　1979　児童用テスト不安検査の標準化に関する基礎的研究　宮崎大学教育学部紀要，15-24.

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

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

樋口一辰　1985　児童の学習動機と学業達成場面での原因帰属様式　学習院大学文学部研究年報，**32**，253-272.

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**，36-45.

鹿毛雅治　1990　内発的動機づけに及ぼす評価主体と評価基準の効果　教育心理学研究，**38**，80-89.

鹿毛雅治　1991　内発的動機づけ　繁多・青柳・田島・矢澤（編）社会性の発達心理学　福村出版，233-237.

桜井茂男・高野清純　1985　内発的—外発的動機づけ測定尺度の開発　筑波大学心理学研究，43-54.