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

Title	内発的動機づけに及ぼす教育評価の効果
Sub Title	
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	1994
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.40 (1994.)
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	学事報告 : 学位授与者氏名及び論文題目 : 博士
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN0006957X-00000040-0056

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.

思う。

教育学博士

第　　号　鹿　毛　雅　治

内発的動機づけに及ぼす教育評価の効果

〔論文審査担当者〕

主査　早稲田大学教育学部教授　同大学院教育学研究科委員　元慶應義塾大学大学院社会学研究科委員　教育学博士　並木　博

副査　日本女子大学学長　同大学家政学部教授　同大学院家政学研究科委員　教育学博士　宮本美沙子

副査　慶應義塾大学新聞研究所教授　同大学院社会学研究科委員　文学博士　萩原　滋

内容の要旨

本論文の目的は以下の3つである。第1に，内発的動機づけの概念を明らかにすることとその教育的な意義を検討することである。第2に，教育評価が内発的動機づけに及ぼす心理学的メカニズムを明らかにするとともに，内発的動機づけの規定因としての教育評価の質について実験的に検討することである。第3に，どのような教育評価のあり方が内発的動機づけを保障するのかについて教育実践の観点から考察することである。第1章では以上の目的について述べた上で，本論文の構成と計画を示した。

第1の目的に関して，本研究では主に第2章で扱った。第2章では，内発的動機づけの研究史を概観することによって内発的動機づけの概念を明確化し，動機づけの1つの「現象」として内発的動機づけを記述するという観点から定義を行った。すなわち，内発的動機づけとは，「自己目的的な学習の生起・維持過程」であり，「熟達指向性」と「自律性」という2つの性質を合わせ持つものであるとした。そして，内発的動機づけ概念の教育的意義は，人が学ぶという行為の背後にある動機づけの本質を指摘していることにあり，内発的動機づけ研究の教育的意義は，人が学ぶという行為を保障するような教育環境とはいかなるものであるかについて，実証的に明らかにすることにあるとした。

第2の目的に関して，本研究ではまず，第3章において，教育評価をめぐる諸問題について検討した上で，教育評価と内発的動機づけの関連についての先行研究のレヴューを行い，教育評価が内発的動機づけに及ぼす心理学的メカニズムを提案するとともに，8つの仮説を提出した。本研究では，心理学的メカニズムとして，教育評価の2つの機能，すなわち，制御的機能（教育評価が，評価状況の設定を通して，学習者に圧迫感や緊張などの強制感を感知させ，内発的動機づけを低める機能）及び情報的機能（教育評価が，学習の遂行に関する情報を提供することを通して，学習者に有能感を感知させ，内発的動機づけを高める機能）を提示した。第4章では，このメカニズムと8つの仮説を検証するため，5つの実験的検討を行い，それぞれ考察を行った。実験1では，成績教示の効果を個人内要因の実験計画によって検討したが，「成績教示のような評価教示は制御的機能を持つ」（仮説1）は支持されなかった。実験2では，実験1の問題点を改善し，個人間要因の実験計画によって，成績教示と確認教示の効果を検討した。その結果，仮説1及び「確認教示のような学習内容に焦点を当てることを促す教示は情報的機能を持つ」（仮説2）が支持された。実験3では，評価方法としての相対評価，到達度評価，自己評価の効果を検討した。その結果，「相対評価は制御的機能を持つ」（仮説7），「到達度評価は情報的機能を持つ」（仮説8）及び「到達度基準のように学習内容に焦点が当てられている評価方法において，他者評価は情報的機能を持つ」（仮説4）が支持された。実験4と実験5では，実験3の問題点を踏まえ，評価主体の要因と評価基準の要因を独立に扱い，評価方法の効果について検討した。実験4では，評価主体（自己評価・他者評価）×評価基準（相対評価・個人内評価）の実験計画によって検討した。その結果，「一般に，評価方法としての他者評価は制御的機能を持つ」（仮説3）が支持される一方で，「一般に，評価方法としての自己評価は情報的機能を持つ」（仮説5）と仮説7は支持されなかった。実験5では，評価基準（到達度評価・統制）×評価主体（教師評価・自己評価）の実験計画によって検討した。その結果，仮説4，「自己評価が学習内容に関するフィードバック機能をともなう場合，特に情報的機能を持つ」（仮説6），仮説8が支持された。なお，5つの実験的検討を通して，本研究で提示した心理学的メカニズムの妥当性が確認された。

第3の目的に関しては，第4章における8つの仮説の検証及びATIパラダイムによる検討を通して，具体的な評価のあり方が内発的動機づけに及ぼす効果について考察した。その結果，学習が外的に強制されるものとし

て認知されるような評価の文脈が内発的動機づけを低めるのに対し，学習内容に焦点を向けさせるような評価の文脈は内発的動機づけを高めること，確認教示が特に学習意欲の低い者の内発的動機づけに対して補償的に機能すること，相対評価が内発的動機づけを低めること，到達度評価が内発的動機づけを高めること，自己評価による到達度評価が特に学習意欲の低い者の内発的動機づけに対して補償的に機能することなどが示唆された。

第5章では，本研究の知見について全体的考察を行うとともに，本論文の意義について次のようにまとめた。すなわち，本論文の理論的意義は，内発的動機づけの概念及び教育評価が内発的動機づけに及ぼす心理学的メカニズムの検討を通して，内発的動機づけ研究に新たな知見を提供することによって，教育心理学に理論的な観点から貢献したという点にある。また，本論文の実践的意義は，どのような評価のあり方が内発的動機づけを育成するのかということについて，具体的な評価方法とその構成要素の検討を行うことによって，教育実践の改善に視点を提供したという点にあるとした。

審 査 要 旨

〔内 容 の 要 旨〕

本研究は，教育評価と内発的動機づけの関連性に着目して，両者の研究成果を踏まえた上で，教育評価の構造が内発的動機づけに及ぼす影響を教育実践の視点に立って理論的に考察し，その結果得られた幾つかの仮説を一連の実験的研究によって検証することをその目的としている。

本論文は以下に挙げる5つの章と学会機関誌その他にすでに発表された8編の参考文献から成っている。第1章で本研究の目的と全体の構成が述べられ，第2章で内発的動機づけ研究の展望が行われ，第3章で教育評価と内発的動機づけの関係の理論的解析が行われている。続いて第4章で実験1から5までの実験的研究によって著者なりの8つの仮説の検証が行われ，最後の第5章において全体的に考察されている。

第2章の展望においては，内発的動機づけの先行研究がその概念化と操作化に重点を置いて総括されている。著者は多数の研究を広く公平に見渡し，簡潔かつ平明に解説し，これまでの内発的動機づけ研究の基本的な問題点を指摘し，さらにその教育的意義を論じている。

第3章においては，まず教育評価をめぐる問題点が検討されており，それを踏まえて教育評価と内発的動機づけの関係の展望が行われている。著者は「評価される側」の視点に立ち，教育評価が児童・生徒の学習意欲に及ぼす効果，特に内発的動機づけに及ぼす効果に焦点を絞り，教育評価の教育的機能を検討している。具体的には，教育評価の心理学メカニズムとして2つの機能，すなわち，制御的機能（教育評価が児童・生徒のプレッシャーを高め，その結果，内発的動機づけを低下させる効果）と情報的機能（教育評価が，児童・生徒の達成経験によってもたらされる有能感を高め，その結果，内発的動機づけを高める効果）が説明され，評価主体（例えば，教師による評価あるいは自己評価）及び評価基準（例えば，相対評価あるいは到達度評価）との関係により，本論文の骨子となる一連の仮説（8仮説）が導き出された。

第4章においては，前章で導き出された仮説を検証するために行われた5つの実験が紹介されている。これらの実験すべてにおいて以下の2点が特に留意されている。その一は，実験的研究と教育実践との距離を可能な限り小さくすること，つまり，実験の生態学的妥当性を高めることである。その二は，適性処遇交互作用（ATI）のパラダイムに基づいて実験を計画し，教育評価の方法があらゆる児童・生徒に一律の効果をもたらすわけではなく，個性次第でその効果が大きく異なりうるという立場を基本としている点である。実験1では，中学1年生を被験者とし，授業中に行う小テストの成績を学期末の成績評価に含めるという教師による教示（成績教示）が内発的動機づけに及ぼす効果を検討した。この教示処理要因はいわば被験者内要因である。つまり，一連の授業の中で社会科の4単元を教授し，そのうち2単元については成績教示を施したが，残る2単元ではこれを与えなかった。その結果，成績教示が内発的動機づけを低下させることが示唆されたものの，生徒の緊張や不安に対しては影響を及ぼさなかったので，仮説1「成績教示のような評価教示は制御的機能を持つ」は必ずしも支持されなかった。実験2では，実験1の方法上の問題点を改善し，確認教示条件，つまり，小テストの結果を自分で確認するにとどめる条件と成績教示条件の効果を，中学1年生を被験者，社会科歴史を学習課題として検討した結果，仮説1ならびに仮説2「確認教示のような学習内容に焦点を当てることを促す教示は情報的機能を持つ」が支持された。また，ATI 効果としては，内発的動機づけに関する変数を結果の測度とした場合に，動機づけ傾向という適性と成績教示—確認教示との間に有意な交互作用がみられた。実験3では，小学6年生を被験者，算

数の求積の単元を学習課題として，相対評価，到達度評価，自己評価の効果を検討した結果，仮説7「相対評価は制御的機能を持つ」，仮説8「到達度評価は情報的機能を持つ」及び仮説4「到達度基準のように学習内容に焦点が当てられている評価方法において，他者評価は情報的機能を持つ」が支持された。また，ATI 効果としては，例えば，緊張・不安得点を結果の測度にした場合に，テスト不安傾向と3つの評価条件の間に有意な交互作用が生じ，テスト不安傾向の低い児童については3条件の間にほとんど差がないが，高い児童においては，相対評価条件で緊張・不安得点が著しく高くなる傾向が認められた。実験4では，大学生を被験者，知能検査項目を実験課題とし，評価主体（自己評価，他者評価）×評価基準（相対評価，個人内評価）の 2×2 の実験計画によって，評価構造の内発的動機づけに及ぼす効果を検討した結果，仮説3「一般に，評価方法としての他者評価は制御的機能を持つ」は支持され，仮説5「一般に評価方法としての自己評価は情報的機能を持つ」と仮説7は支持されなかった。実験5では，小学5年生を被験者，算数の分数を学習課題とし，評価基準（到達度評価，統制条件）×評価主体（教師評価，自己評価）の2要因の実験計画により評価構造の内発的動機づけに及ぼす効果を検討した結果，仮説4，仮説6「自己評価が学習内容に関するフィードバック機能をともなう場合，特に情報的機能を持つ」及び仮説8が支持された。また，この実験では数多くの ATI 効果が確認されている。例えば，知的好奇心を結果の測度とした場合に，児童のもともとの内発的動機づけ傾向と4つの評価条件との間に有意な交互作用が認められ，内発的動機づけの高い児童においては4条件に差がないが，低い児童については，到達度自己評価条件で知的好奇心が高くなり，統制自己評価条件では逆に著しく低くなることが示された。

第5章では，上述5のつの実験結果から，8つの仮説についての考察が試みられ，さらに ATI パラダイムによる検討を通して，評価構造が内発的動機づけに及ぼす効果が全体的に考察されている。その結果，外的に強制されるものとして認知されるような評価の文脈が内発的動機づけを低めるのに対し，学習内容に焦点を向けさせるような評価の文脈は内発的動機づけを高めること，確認教示が特に学習意欲の低い者の内発的動機づけに対して補償的に機能すること，相対評価が内発的動機づけを低めること，到達度評価が内発的動機づけを高めること，自己評価による到達度評価が特に学習意欲の低い者の内発的動機づけに対して補償的に機能すること等を著者は結論として総括している。

〔論文審査の要旨〕

本論文の構成の順序にほぼ従って本研究の評価を行うとすれば，まず第2章の展望は内発的動機づけの研究に関するものとして極めて優れており，この領域の研究者にとって貴重な文献の一つとしてその寄与は大きい。なおこの展望の一部がこの学位請求論文提出後に「教育心理学研究」第42巻第3号 (1994) に「内発的動機づけ研究の展望」として掲載されたことを付記したい。第3章における理論的な議論は，特に教育実践の視点に立って明快に展開されており，それより導き出された8つの仮説は，教育評価と内発的動機づけの関連性に関する研究の作業仮説として，あるいは研究指針として有意義である。

第4章の一連の実験については，実験の回を重ねるとともに実験のデザイン，実験の道具立て及び分析方法について改善がみられ，実験としての完成度が次第に高くなって行くその成長ぶりには瞠目すべきものがある。ちなみに実験5の内容は巻末の参考論文8「到達度評価が児童の内発的動機づけに及ぼす効果」によっており，この論文は「教育心理学研究」第41巻第4号 (1993) に掲載され，日本教育心理学会の登竜門である「城戸奨励賞」(1993年度) 受賞という栄誉に輝いたものである。実験5の水準の高さとそれがもたらした知見を考えると，この受賞もむべなるかなの感を強くするのである。

しかし，一連の実験論文に瑕瑾なしとはいえない。その主なものを挙げるならば，実験1において被験者内の実験要因に基づくデザインが ATI パラダイムに相当することの説明が不十分であること，またデータの分析方法の不適切さが認められること，実験 2～4 において処理の違う実験群をまとめて従属変数間の相関係数を求めていることが ATI パラダイムとは相入れないことを見落とした点である。さらに全実験を通じて，内発的動機づけの指標としての自主プリントの提出といった行動指標と質問紙による指標の関連性が十分には検討されておらず，例えばこれら2つの指標の合成得点を内発的動機づけの測度とするような工夫も必要である。内発的動機づけの操作化が本研究の中で極めて重要であるので，この点の掘り下げに十全を期したいところである。また，被験者の年齢について，実験1，2では中学生，実験3及び5では小学生，実験4では大学生がそれぞれ用いられているが，教育評価の効果は年齢によって大きく異なると考えられ，特に著者が実験の生態学的妥当性を重視

しているだけにこのような選択は恣意的に思われる。もっとも問題自体が逐次発展し，それに従って実験が計画されるのでこれも止むを得ないともいえるが，仮説の検証において結果の整合性を欠く部分のあるのもこの年齢差によっているとも考えられる。

しかし，以上の幾つかの問題点は，鹿毛雅治君の研究全体の高い水準と多大の寄与を考えるときに，その評価をいささかも揺がす程のものではない。同君の研究は，教育評価という教育実践上の問題と内発的動機づけという心理学的概念との関連性を，新しい研究動向を十分に踏まえた上で，さらに適性処遇交互作用という極めて教育的なパラダイムをも取り入れることによって，多面的かつ有機的に解析したものであり，ややもすれば実験と実践の乖離に陥りがちな教育心理学研究に，一つの規範的なスタイルを定着させたのである。このようにして，同君は当該領域において若手研究者としての地歩を着実に固めており，次代を担うホープの一人として嘱目されている。以上の理由により，本論文は教育学博士の学位にふさわしいものと認められる。