

評価方法予告が動機づけに及ぼす影響

— 達成目標志向性と自発的学習時間の分析から —

中野 友香子・深谷 優子

(東北大学大学院教育学研究科)

問題と目的

今日の教育現場では、テストや評価がなくてはならないものとなっている。教育場面に限らず、受験や就職、社会生活など日常生活の中で頻りに評価は行われている。評価は、人々にとって身近かつ重要な存在であることから、評価が評価される者に及ぼす影響は、教育場面において重要な問題であると考えられる。

評価方法は、評価の基準によって区別されることが多い。梶田(1983)によると、到達基準に準拠した評価を絶対評価、集団標準に準拠した評価を相対評価、と区別することができる。絶対評価では設置された基準に照らし合わせた上での個人の位置を表す。一方、相対評価は所属する集団内で個人の位置を表すため、他者比較が伴うという特徴がある。すなわち、相対評価は絶対評価に比べて学習者間の優劣が明確になりやすい評価方法と捉えられる。

評価は学校現場では欠くことのできないものであることから、評価のもつ機能について多くの研究がなされてきた。評価方法の違いが学習者に及ぼす影響について、動機づけに焦点を当てた研究が、盛んに行われてきた(たとえば鹿毛, 1990; 鹿毛・並木, 1990など)。これらの研究では相対評価が動機づけを低めるという結果を報告したものが多く(たとえば鹿毛, 1993など)。動機づけの低下は学習行動を制約してしまうことから、今日の学校では相対評価ではなく絶対評価が導入され、定着しつつある(山森, 2006; 萩原・大内, 2006)。

しかしながら、学習者の特性という観点から評価方法が学習者に及ぼす影響を検討したものは少ない。同じ評価方法を予告したとしても、学習者の受け取り方が異なり、その後の動機づけや学習行動に違いが見られる可能性がある。村山(2003)によると、学習者はテストと能動的に関わりあって学習方略を変容させている。学習者がテストと能動的に関わりあっているのならば、テストで行われる評価についても能動的に解釈し、学習行動などに影響を及ぼしていることが推察される。評価結果と

して得られるものが学習者の特性的な価値観に合致している場合には、学習者の学習行動や動機づけが高まると可能性がある。たとえば相対評価では集団における位置が示されることから(梶田, 1983)、他者比較を重視する学習者の場合には相対評価の結果が重要な意味をもつであろう。このように、学習者のもつ特性によって評価方法の影響は異なってくると考えられる。

学習者が予め持つ特性の一つとして達成目標がある。達成目標(achievement goals)とは、学習者の達成したい目標のことを指し、動機づけ分野では古くから研究が行われてきた(村山, 2004)。研究者によって、達成目標の命名は異なっているものの、その内容から大きく二分することができるだろう(Ames, 1992)。Dweck(1986)は、学習に焦点を当てた学習目標(learning goals)と自身のパフォーマンスに焦点を当てた遂行目標(performance goals)という2つに分類している。前者は「課題に対する熟達」が目標となっており、後者は「他者や自己に対する有能さの提示」が目標となっている(鹿毛, 1995)。Dweck(1986)は学習者のもつ達成目標を、学習行動に影響を及ぼす要因の一つとして捉えた。達成目標によって、学習行動を説明できるというDweckモデルはElliot & Dweck(1988)、小方(1998)などが支持している。

Dweck(1986)は達成目標を学習目標/遂行目標という2種類で説明していたが、速水・伊藤・吉崎(1989)は、遂行目標をさらに他者との比較に基づく結果焦点型遂行目標($P\beta G$)と他者評価焦点型遂行目標($P\alpha G$)の2つに分けて論じている。結果焦点型遂行目標は「よい成績をとりたい」というような成績に焦点を当てた達成目標であり、他者評価焦点型遂行目標は「他者(親や先生や友達など)から頭がよいと思われたい」というような他者から承認されることに焦点を当てた達成目標である。

学習者の保持する達成目標志向性によって学習時に重視するものが異なってくる(Dweck, 1986; Elliot & Dweck, 1988)。このことから、学習者のそれぞれの達

成目標志向性の高さによって、動機づけを高める要因や状況が異なっていることが示唆される。学習目標志向性が高い学習者にとっては、課題が興味をもてるものであることが重要となる。結果焦点型遂行目標の高い学習者は、「よい成績」や「わるい成績」というテストの結果に焦点が当たっている。そのため、この目標の高い学習者にとっては、評価が行われるかどうかが問題となると考えられる。他者評価焦点型遂行目標は、他者からの承認や他者比較を重視する目標である。結果焦点型遂行目標とは、パフォーマンスに焦点が当たっているという点で類似しているが、他者の関与を重視するという点で区別可能である。他者評価焦点型遂行目標の高い学習者は、評価者としての他者だけでなく評価基準としても他者が関わることに関心をもつため、他者比較による評価が行われる場合に動機づけが高まるだろう。前述したように、相対評価は他者比較という視点で行われるため、絶対評価に比べて有能さが示されやすいという特徴がある。よって、他者評価焦点型遂行目標の高い学習者にとっては相対評価でよい成績をとり、わるい成績を回避することが重要な目標となるのではないかと考えられる。

このように、個人の達成目標志向性の高さの差異という観点を導入すると、同じ評価方法を予告された場合、意欲に個人差がみられると予想できる。

そこで、本研究では、評価方法が動機づけに及ぼす影響を、個人の達成目標志向性を考慮して検討する。評価方法は、準拠する基準の違いが明確であるという点から、絶対評価と相対評価を用いる。本研究では、前者を評価者側で規定した外的な基準との比較による評価、後者を受験者同士の比較による評価とする。個人の達成目標志向性のうち、結果焦点型と他者評価焦点型という2つの遂行目標に焦点を当てることとする。また遂行目標とは異なり、学習目標は適応的な学習パターンを示すことが示されており（例えば上淵，1995など）、動機づけに正の影響を及ぼすことが予想される。そこで、学習目標志向性を制御要因とし、2種類の遂行目標志向性と動機づけの関係を検討する。

評価方法に関係なく、評価には学習者が遂行結果に関する情報を与えるという共通した機能があることから、評価状況下において、結果に関心をもつ結果焦点型遂行目標志向性は動機づけを高めることが予想される。このことから、仮説1「評価方法に関係なく、結果焦点型遂行目標志向性の高い学習者ほど、動機づけが高い」ことが導かれる。また、相対評価は他者比較の意味合いが強いことから、相対評価状況下では他者の関与を重視する他者評価焦点型遂行目標志向性が動機づけに正の影響を

及ぼすことが予想される。このことから、仮説2「相対評価を予告された状況では他者評価焦点型遂行目標志向性の高い学習者ほど、動機づけが高い」ことが導かれる。本研究では、以上の2つの仮説を検証することを目的とする。

方法

目的 予告した評価方法がその後の自由時間の自発的学習時間に影響を及ぼすか、またその影響に、被験者の特性による違いがみられるかを検討する。

実験計画 予告する評価方法（絶対評価予告群/相対評価予告群）を操作し、達成目標志向性と自発的学習量を測定した。対象者は2つの評価方法予告群のいずれかにランダムに割り当てられた。

対象者 大学生34名（男12名，女22名）うち、欠測値のあった2名を除外し、32名を分析対象とした。

課題 9×9マス（81マス）の枠に、一定のルールに基づいて数字を埋めていくパズルである数独を使用した。練習課題（数独1題）・テスト課題（数独1題）。難度については、予備調査（大学生5名対象）を行い、その結果を参考に設定した。練習課題・テスト課題には、全ての予備調査協力者が回答できた難度の課題を採用した。

材料 課題の説明書、パズル集（さまざまな難度の数独10題）

質問紙 数独に関する質問（数独既知・ルール既知・回答経験の有無・好嫌・得意不得意の5項目，2件法）、達成目標志向性尺度（速水・伊藤・吉崎（1989）の表現を本研究の対象に合うよう一部修正して作成した（本研究の対象であった大学生は受験機会が少ないため「受験」を「就職」に変更した）学習目標9項目・他者評価焦点型遂行目標7項目・結果焦点型遂行目標4項目・ゲーム6項目の計26項目，5件法）、内観報告（緊張感・不安感・自信・期待の4項目，5件法）、結果予測（自分のテスト成績をAA～Dの5段階から予測）、フィードバック希望（2件法）、課題に関する質問（課題の難しさ・面白さ・出来・もっと解きたいか・次に解きたいレベルの5項目，5件法）。

装置 ビデオ1台，三脚1台

手続き 調査は個別調査で行った。1) ビデオ撮影・実験協力の許可を得る。2) フェイスシート（数独に関する質問を含む）へ回答を求める。3) 数独のルールを説明する。4) 達成目標志向性を測定する。5) 内観を報告させる。6) 練習課題を行い、その後、練習課題に関する質問に回答を求める。7) テストを実施すること、そのテストでの評価方法を予告する。絶対評価群には

「後のテスト結果を課題従事時間の速さでもって、実験者側で定めた基準に従い、絶対評価をする」と、相対評価群には「後のテスト結果を課題従事時間の速さでもって、被験者の中で順位付けし、相対評価をする」と教示し、群わけを行った。8) 内観報告およびテスト結果の予測、テスト結果のフィードバック希望の報告を求めた。9) 10分間の自由時間を設け、対象者のみを実験室に残した。実験者は、携帯電話の使用を禁止すること、また実験室に置かれたパズル集や数独の説明書は自由に閲覧しても構わないことを告げ、退室した。10) 自由時間終了後、内観報告およびテスト結果予測、フィードバック希望の報告を求めた。11) テストを実施し、テスト終了後、テスト課題に関する質問に回答を求めた。

分析

1) 達成目標志向性

下位尺度ごとに算出した合計得点を1項目あたりの得点に換算し、学習目標得点・他者評価焦点型遂行目標得点・結果焦点型遂行目標得点とした。学習目標得点において、平均+2標準偏差を大きく逸脱した値を示した対象者がいたため、この1名のデータを除外した31名を対象に、以後の分析を行った。

2) 群の等質性の検討

達成目標志向性 評価方法予告群にとり達成目標志向性得点に差がないかを検討した (Table1参照)。その結果、全ての達成目標志向性得点間で有意差が認められなかった (学習目標: $t_{(24.015)}=-1.637, n.s.$ 他者評価焦点型遂行目標: $t_{(29)}=-0.700, n.s.$ 結果焦点型遂行目標: $t_{(29)}=-0.496, n.s.$)。よって、群間で達成目標志向性に大きな偏りはないものとした。

数独に関する質問 群間で、数独の既知や経験に差がなかったかを検討する。数独の既知、ルールの既知、回答経験の有無については31名を対象とし、数独の好悪・得意不得意については、回答経験がある者 (15名) のみを分析対象とした。それぞれの人数分布をTable 2 に示す。数独の既知や経験が群間で異なっていたかをFisherの直接法で検討した。その結果、数独の既知 ($p=1.000$)、ルールの既知 ($p=0.722$)、回答経験の有無 ($p=1.000$)、数独の好悪 ($p=1.000$)、数独の得意不得意 ($p=0.226$)

の全ての項目において、有意な偏りはみられなかったため、群によって数独の既知や経験に大きな偏りはないものとして、以後の分析を行った。

Table2 群ごとの数独に関する質問の人数分布 (好悪・得意不得意は回答経験のある者のみ)

		絶対評価予告群	相対評価予告群
数独の既知	既知	11	10
	未知	5	5
ルールの既知	既知	8	9
	未知	8	6
回答経験の有無	あり	8	7
	なし	8	8
好悪	好き	3	3
	嫌い	5	4
得意不得意	得意	3	0
	不得意	5	7

3) 課題に関する質問

練習課題とテスト課題で、課題の解釈に違いがみられなかったかを検討するため、練習時間終了後に回答を求めた練習課題に関する質問と、テスト終了後に回答を求めたテスト課題に関する質問の評定値の平均値を比較した。各平均値はTable3に示した。その結果、全ての質問項目において有意差は認められなかった (難しかった:

Table3 練習課題・テスト課題に関する質問の平均値±SD

	練習課題	テスト課題
課題は難しかったか	3.03 ± 1.25	2.94 ± 1.12
課題は面白かったか	4.42 ± 0.81	4.35 ± 0.66
よくできたか	3.61 ± 0.92	3.68 ± 1.22
もっと解きたいか	4.06 ± 0.77	3.97 ± 0.75
次に挑戦したいレベルは	3.77 ± 0.90	3.84 ± 0.64

$t_{(31)}=0.656, n.s.$; 面白かった: $t_{(31)}=0.421, n.s.$; よくできた: $t_{(31)}=-0.432, n.s.$; もっと解きたい: $t_{(31)}=0.722, n.s.$; 次に挑戦するレベル: $t_{(31)}=-0.466, n.s.$)。すなわち、対

Table1 群ごとの達成目標志向性得点

	絶対評価予告群				相対評価予告群			
	n	min	MAX	平均 ± SD	n	min	MAX	平均 ± SD
学習目標	16	2.22	4.22	3.53 ± 0.61	15	3.22	4.33	3.81 ± 0.34
他者評価焦点型遂行目標	16	1.57	3.86	2.54 ± 0.69	15	1.71	3.71	2.70 ± 0.65
結果焦点型遂行目標	16	2.50	5.00	3.55 ± 0.74	15	1.75	5.00	3.69 ± 0.79

象者は練習課題とテスト課題で、難度や面白さについて、大きな差を感じていなかったことが示された。

4) 自発的学習時間

VTRを分析し、動機づけの指標として課題に注意を向けていた時間を取り出し、自発的学習時間(秒)を算出した(レンジは0-600)。具体的には、評価方法予告後からテスト前にかけての自由時間のうち、パズル集やパズル説明書を眺めていた時間および鉛筆を持ちパズルに取り組んでいた時間を測定した。なお、自由時間に携帯電話の使用は、携帯電話上のゲームでパズルの練習をするのを防ぐことを目的として禁止した。

結果

以下、全ての項目のレンジは1-5である。

達成目標志向性 達成目標志向性の各尺度について、クロンバックの α 係数を算出したところ、学習目標(9項目)は $\alpha=.830$ 、他者評価焦点型遂行目標(7項目) $\alpha=.760$ 、結果焦点型遂行目標(4項目) $\alpha=.677$ であった。平均値は、学習目標が3.67 ($SD=0.51$)、他者評価焦点型遂行目標が2.61 ($SD=0.67$)、結果焦点型遂行目標が3.61 ($SD=0.76$)であった。達成目標志向性間の相関係数は、学習目標と他者評価焦点型遂行目標が.042、学習目標と結果焦点型遂行目標が-.193、他者評価焦点型遂行目標と結果焦点型遂行目標が.337であった。

練習前・テスト予告後・テスト直前の内観報告 練習前、テスト予告後およびテスト直前の内観報告の平均値をTable4に示した。練習前と予告後、テスト前で対象者の内観に大きな違いがあったのかを検討するため、全ての項目について、練習前・テスト予告後・テスト直前の差を検討した。その結果、「緊張している ($F_{(1,56,46,82)}=4.444, p<.05$)」と「自信がある ($F_{(2,60)}=3.320, p<.05$)」の2項目において、状況間の差が有意と認められたが、「不安である ($F_{(2,60)}=0.382, n.s.$)」「楽しみである ($F_{(2,60)}=0.635, n.s.$)」「結果予測 ($F_{(1,30)}=0.813, n.s.$)」の3項目は状況間の差が有意と認められなかった。Bonferroni法による多重比較を行ったところ、「緊張し

ている」は自由時間の前後で有意差が認められたが(テスト予告後>テスト直前, $p<.05$)、「自信がある」は条件間で有意差は認められなかった。

評価方法が自発的学習時間に及ぼす影響 自発的学習時間(秒)の平均は絶対評価予告群585.94 ($SD=35.53$)、相対評価予告群478.93 ($SD=206.37$)であった。評価方法予告群間で自発的学習時間の差を検討したが、有意差は認められなかった ($t_{(14,778)}=1.981, n.s.$)。Leveneの等分散性の検定の結果、相対評価予告群と絶対評価予告群の自発的学習時間の等分散性を仮定することができなかった ($F=19.920, p<.001$)。すなわち、二群間で SD が異なっており、絶対評価予告群よりも相対評価予告群の SD が大きかった。

達成目標志向性と自発的学習時間の関係 達成目標志向性と自発的学習時間の関係を検討するため、達成目標志向性の下位尺度(他者評価焦点型遂行目標・結果焦点型遂行目標)と自発的学習時間の相関係数を算出した。その結果、相関係数は結果焦点型遂行目標 ($r=.263, n.s.$)、他者評価焦点型遂行目標 ($r=.264, n.s.$)のいずれも有意ではなかった。

評価方法別の達成目標志向性と自発的学習時間の関係 評価方法群ごとに、学習目標志向性得点を制御変数とし、遂行目標志向性得点と自発的学習時間の相関係数を算出することで、評価方法ごとに達成目標志向性と自発的学習時間の関係性をみていく。絶対評価群においては、結果焦点型遂行目標のみ有意な正の相関がみられた(他者評価焦点型遂行目標: $r=-.153, n.s.$; 結果焦点型遂行目標: $r=.566, p<.05$)。一方、相対評価では、他者評価焦点型遂行目標志向性と自発的学習時間の間に正の相関が認められた(他者評価焦点型遂行目標: $r=.539, p<.05$; 結果焦点型遂行目標: $r=.372, n.s.$)。

考察

本研究は、評価方法が自発的学習時間に及ぼす影響について、個人の特性である達成目標志向性の観点から分析し、仮説1「評価方法に関係なく、結果焦点型遂行目標志向性の高い学習者ほど、動機づけが高い」、仮説2「相対評価を予告された状況では他者評価焦点型遂行目標志向性の高い学習者ほど、動機づけが高い」を検討した。

仮説1に関して、結果焦点型遂行目標志向性と自発的学習時間の間に有意な相関関係は認められなかったことから仮説1は支持されなかった。しかし、評価方法別に検討すると、絶対評価予告群においてのみ、結果焦点型遂行目標志向性が自発的学習時間を促進するという結果

Table4 練習前・テスト予告後・テスト直前の内観報告の平均値 ± SD

	練習前	テスト予告後	テスト直前
緊張している	3.32 ± 1.08	3.58 ± 1.12	2.87 ± 1.06
不安である	3.06 ± 1.44	3.23 ± 1.20	3.00 ± 1.24
楽しみである	3.87 ± 0.76	3.68 ± 1.05	3.68 ± 0.94
自信がある	2.19 ± 1.01	2.61 ± 1.02	2.52 ± 1.00
結果予測		2.87 ± 0.81	2.77 ± 0.96

が得られた。この結果については評価方法の性質から解釈可能である。相対評価は集団準拠型の評価方法であり(梶田, 1983), 学習成果が成績に反映されるとは限らないという特徴をもっている。そのため, 自発的学習を行っても、「よい成績をとる」という自身の目標が達成できない恐れがある。

一方, 絶対評価の場合は外的な基準に準拠する評価方法であるため, 自発的学習をして早く回答できるようになれば, その分良い成績を得ることができる。このような評価方法の性質から, 結果焦点型遂行目標志向性の高い学習者の場合, より目標達成可能性の高い絶対評価予告時でのみ自発的学習時間が促進されたと考えられる。

評価方法の性質を考慮すると, 本研究の仮説1は外的基準に照らし合わせて評価を行う絶対評価を予告された場合においてのみ支持されるというように, 修正する必要があることが示された。

仮説2に関して, 相対評価群における, 他者評価焦点型遂行目標志向性と自発的学習時間の間に正の関係性があることが示された。前者の達成目標志向性は個人内で比較的安定しているものであることから(上淵, 1995), この遂行目標志向性が自発的学習時間に影響を及ぼしていたと解釈できるだろう。本結果より, 相対評価を予告した場面において他者評価焦点型遂行目標志向性が自発的学習時間に正の影響を及ぼすことが示唆されたため, 仮説2は支持された。

仮説2を支持する結果が示されたことについては, 他者評価焦点型遂行目標志向性の高い学習者ほど, 相対評価から得られる情報を重視していたことが関係していると考えられる。

評価方法の機能に関する研究では, 評価方法が2つの機能を介して動機づけに影響を及ぼすことが指摘されてきた(鹿毛, 1993)。1つは評価によって学習者に有益な情報を与えるという情動的機能であり, この機能は学習者の動機づけを高めるとされている。2つめは評価によって学習者に強制感を与えるという制御的機能であり, この機能は動機づけを低めるとされている。

他者評価焦点型遂行目標志向性は他者の関与を重視したものであることから(鹿毛, 1995), この志向性の高い学習者にとっては, 他者がより関与している相対評価によって得られる情報は重要性が高いことが推察される。また, 達成目標と評価方法の関係を検討した大内(2009)は, 遂行目標の高い学習者ほど相対評価から得られるような情報を求めることを明らかにした。大内(2009)の取り上げた遂行目標は, 他者比較の視点を含んだ質問項目から構成されており, 本研究における他者

評価焦点型遂行目標と対応するものであった。このことから, 他者評価焦点型遂行目標志向性の高い学習者ほど, 相対評価情報を求める傾向にあることが導かれる。

これらの知見より, 他者評価焦点型遂行目標志向性の高い学習者は相対評価情報を重視する傾向にあり, 他者評価焦点型遂行目標志向性の高い学習者にとっては, 相対評価が情動的機能をもっていたことが考えられる。つまり, 他者評価焦点型遂行目標志向性の高い学習者ほど, 相対評価情報に価値を感じているため, 相対評価を予告された場面で動機づけの指標である学習行動が高かったという解釈が可能であろう。ただし, 本研究の結果からは, 他者評価焦点型遂行目標志向性の高い学習者にとって相対評価が情動的機能をもっていたという点に関しては十分に検討することができなかったため, この点に関しては今後更なる検討が必要となるだろう。

本研究では, 絶対評価を予告した場合には, 結果焦点型遂行目標志向性の高い学習者ほど自発的学習時間が多く, 相対評価を予告した場合には, 他者評価焦点型遂行目標志向性の高い学習者ほど自発的学習時間が多いという結果が得られた。すなわち, 予告する評価方法によって, 自発的学習時間に影響を及ぼす特性が異なることが示唆された。ただし, 評価方法予告群によって自発的学習時間のバラつき方が異なり, 絶対評価予告群に比べ相対評価予告群は自発的学習時間のバラつきが大きかった。このことは大内(2009)が指摘しているように, 絶対評価は多くの学習者にとって情動的機能を持つのに対し, 相対評価が一部の学習者にしか情動的機能を持たないことが関係していると考えられる。情動的機能を持つ評価は動機づけを高めるとされている(鹿毛, 1993)。すなわち相対評価を予告した場合には, 評価方法が動機づけを高めるような情動的機能をもつかどうか個人が特性が影響を及ぼすため, 結果的に個人間での自発的学習時間が大きく異なることが推察される。この点に関しては, 評価方法のもつ機能という観点から, 更なる検討を行うことが必要であろう。

従来の評価の機能を検討した研究では, 評価方法のもつ学習を制約する側面を明らかにすることは, 教育現場において効果的な評価実施のために重要であるという考えから, 相対評価については学習を制約する側面に焦点をあてたアプローチが多くとられてきた。しかしながら, 今日でも入試や受験等, 学習者にとって重要性の高いハイスティクスなテスト(山森, 2009)では, 相対評価が主要な評価方法となっており, 相対評価を避けるということは困難である。本研究では, 相対評価が学習者に及ぼす影響を詳細に検討した。その結果, 学習者のもつ特

性によって、相対評価が学習者に及ぼす影響は異なる可能性が示された。この知見はハイスイクスなテストが学習者に及ぼす影響について敷衍できると推察される。

本研究では従属変数として動機づけの指標である自発的学習時間を用いた。自発的学習時間はあくまで自由時間に行った自習時間の量であるため、有意義学習を意味するものではない。しかしながら、自習時間が増え、課題へ注意が向けられることは、より洗練された学習を行うためのきっかけとなる可能性がある。課題に取り組むなかで「より有効な学習方略はないか」「実は面白い課題だった」などと気づき、さらなる学習へ発展することは大いにありうる。このように、自習時間が増え、課題への注目することは、その後の学習者のパフォーマンスを導くものであると考えられることから、本研究で得られた知見は試験前の学習行動パターンの検討にも寄与できるかもしれない。

また、同じ評価を予告された場合でも個人の特性によって動機づけが異なるという結果から、学習者が評価方法を考慮して学習行動を変容させている可能性が指摘された。この知見により、評価方法と学習者の相互作用的な関係性や、学習者の特性や認知という観点の重要性を示したことは、教育心理学的な意義があるだろう。

鹿毛 (2004) は、教育実践の中で評価を捉えることの重要性を説いている。本研究は実験室実験であり、本研究の結果を教授学習場面への直接的な適用することは避けるべきだろう。課題が数独パズルであり、自由時間は10分間かつ携帯電話の使用が制限されていたことから、日常生活場面とは異なる状況であるという指摘もありうる。ただし、内観報告の指標からわかるようにテスト状況において不安が低減しておらず、テスト時にも不安を感じていたことが示唆されている。さらに自由時間の過ごし方に関しては自習以外にも落書きや持参物に目を通すなどいくつかの過ごし方があった。以上の2点は、日常場面でみられる反応や行動と大きく逸脱したものとは考えにくいだろう。

本研究では、遂行目標志向性に焦点を当てるという目的から、達成目標志向性間の関係性について詳細には検討していないが、異なる達成目標がどのように関わり合い、学習者に影響を与えているのかを考えることが重要となるだろう。本研究では遂行目標を「他者評価」という次元で分けて分類したが、同じ「結果焦点型」であっても「良い成績をとりたい (接近)」と「悪い成績をとりたくない (回避)」という接近-回避という次元 (村山, 2004) で切り分けることも可能であろう。今後は接近-回避の次元を取り入れるなど、達成目標をさらに包

括的に捉えることで、評価方法と学習行動の関係を詳細に検討することができるかもしれない。

また、本研究では、評価方法と達成目標志向性、自発的学習時間の関係に着目したが、どのような学習者の認知を介しているのかという点については検討していない。評価方法と学習者の学習行動の間にはテスト不安などの要因が介在している可能性がある。評価方法のもつ機能について言及するためにも、評価方法に関する学習者の認知的反応を検討することは重要であると考えられる。今後は、評価方法と動機づけに関連した心的過程について明らかにしていくことが必要であろう。

引用文献

- Ames, C. (1992). Classrooms : Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational Processes Affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Elliot, E. S., & Dweck, C.S. (1988). Goals : An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- 萩原康仁・大内善広 (2006). 通信簿の評定結果の納得感に及ぼす指導と評価に関する教師の取り組みの効果 教育心理学研究, 54, 441-452.
- 速水敏彦・伊藤 篤・吉崎一人 (1989). 中学生の達成目標傾向 名古屋大学教育学部紀要(教育心理学), 36, 55-72.
- 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, 428-437.
- 鹿毛雅治 (1993). 到達度評価が児童の内発的動機づけに及ぼす効果 教育心理学研究, 41, 367-377.
- 鹿毛雅治 (1995). 内発的動機づけと学習意欲の発達心理学評論, 38, 146-170.
- 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 (2004). 教育評価再考—実践的視座からの展望— 心理学評論, 47, 300-317.
- 梶田叡一 (1983). 教育評価 有斐閣
- 村山 航 (2003). テスト形式が学習方略に与える影響 教育心理学研究, 51, 1-12.
- 村山 航 (2004). ポジティブな目標表象とネガティブな目標表象—“3次元の枠組み”の提唱— 教育心

理学研究, 52, 199-213.

小方涼子 (1998). 課題達成場面における目標志向性とパフォーマンスの関係 教育心理学研究 46, 387-394.

大内善広 (2009). 評価される側が求める評価情報と達成目標の関係 早稲田大学教育学部 学術研究 (教育心理学編), 57, 31-41.

上淵 寿 (1995). 達成目標志向性が教室場面での問題解決に及ぼす影響 教育心理学研究, 43, 392-401.

山森光陽 (2006). 学力低下論争, 目標準拠評価の定着, 学力テストブームの狭間で 教育心理学年報, 45, 92-103.

山森光陽 (2009). 教育評価とテスト 電子情報通信学会誌, 92, 1031-1035.

評価方法予告が動機づけに及ぼす影響 —達成目標志向性と自発的学習時間の分析から—

本研究では、評価方法を予告することが自発的学習時間に及ぼす影響について、個人特性である達成目標志向性を考慮して検討した。実験では、大学生34名にテスト後の結果の評価方法（絶対評価／相対評価のいずれか）について教示した。教示後からテスト実施までの自由時間の間に行った自発的学習時間を測定した。本研究で取り上げた学習目標、結果焦点型遂行目標、他者評価焦点型遂行目標の3つの達成目標の志向性は、事前に測定してあった。その結果、予告された評価方法によって自発的学習時間と関係のある達成目標志向性が異なるという結果が示された。絶対評価群では結果焦点型遂行目標志向性が自発的学習時間と正の関係があるのに対し、相対評価群では他者評価焦点型遂行目標志向性が自発的学習時間と正の関係があった。このことから、達成目標志向性という個人特性の枠組みを導入することで、相対評価の予告が学習行動の変容を促す可能性が指摘された。

キーワード：評価方法，達成目標，動機づけ

The effect of informing assessment methods on motivation: analysis of achievement goals and amounts of voluntary works

This study examined effects of informing assessment methods on motivation, taking personal achievement goals into consideration. Thirty-four undergraduates were informed the method that would assess their performances. Participants were instructed that they would receive either absolute assessment or relative one. Participants' amounts of voluntary works before taking test were measured as a motivational index. The result shows that under absolute assessment situation, there was positive correlation in outcome-focused performance goal and motivation. Under the relative assessment situation, there was positive correlation between approval-focused performance goal and motivation. These findings suggest that informing the method that would assess their performance relatively might have a specific function that would change participants' behavior mediated achievement goals.

Key Words : Assessment method, Achievement goals, motivation