

他者からの親和的評価と自己評価が³ 児童の学習行動に及ぼす影響

中山 勘次郎*

(平成2年10月31日受理)

要 旨

本研究では、他者からの親和的な評価が与えられる場面と、児童自身による自己評価が求められている場面とのそれぞれにおいて、児童の学習行動と課題に対する態度がどのように影響されるかが、児童の社会志向性・課題志向性との関わりの中で検討された。

その結果、一般的に児童は、他者評価のない場面でもかなりの程度効果的な学習行動を示していたが、他者からの親和的評価は、それ以上に学習行動を促進し、作業意欲を高めてもいた。

児童の動機づけ特性との関連では、社会志向性・課題志向性ともに高い児童は、どちらの場面でも比較的高い学習率を示したが、予測とは逆に他者評価場面では課題志向性の高い児童が、自己評価場面では社会志向性の高い児童がそれぞれ効果的な学習行動を示していた。

これらの結果については、各場面の持つ多様な性質や、社会志向性の優位な児童における評価懸念の強さなどから考察された。

KEY WORDS

social and task-orientation	社会志向性・課題志向性		
self-reinforcement	自己強化	evaluation from others	他者評価
self-evaluation	自己評価	affiliative comments	親和的コメント

問 題

近年、児童の自律的な学習行動を支える要因として、自己強化 (self-reinforcement) の理論が注目を集めている。

自己強化とは、他者からの評価や賞罰に依存せず、“自ら設定した基準に達したとき、自らコントロールできる報酬で自分自身の行動を強め、あるいは維持する過程”である (Bandura, 1977)。自分の行動を注意深くチェックし、達成レベルを何らかの内的基準に照らして評価し、満足のいくものであれば正の強化を、不満足なものであれば負の強化を与える。達成行動のモニタから強化の行使に至るすべての過程を自分自身が管理するのである。

Bandura が特に重視したのは、自らの達成レベルを内的基準と比較したときに生じる満足感や不満感などの自己評価反応 (self-evaluative reactions) である。この自己評価反応は、自己

* 教育基礎講座

強化の際重要な強化子として作用し、人間行動の制御に寄与していると Bandura は述べ、その効果性は、実験的にも検証されている (Bandura & Cervone, 1983)。

Bandura & Cervone の研究では被験者は大学生であったが、わが国では、この自己評価および自己評価反応の効果を、幼児・児童の学習行動に関して検証しようとする研究が進められている。特にこれらの研究では、幼児・児童の実際的な学習行動や課題遂行行動が対象とされている。それらによれば、投影法的手法を用いた仮想的場面への反応においても (福島, 1974)、また実際の学習・行動場面においても (河本, 1985; 1986; 竹綱, 1984; 1987)、自己評価が高い効果を持っていることが明らかにされている。つまり、おとなからの評価や言語的・物質的報酬なしにも、幼児・児童はかなりの程度自分自身で自分自身の行動を強化し、コントロールできるのである。

自己強化に関する研究は、内発的動機づけ研究とともに、外的強化によって制御的に決定される学習行動ではなく、内発的・自己決定的に学習行動を始発し、維持していく過程を高く価値づけている。それに加えて、内発的動機づけ研究は、外的な評価や報酬の持つ妨害的影響を繰り返し指摘してきた。すなわちこのような評価は、特定の行動や一定の達成レベルに向かうよう児童に圧力をかけ、それによってその行動への児童の内発的な関わりを阻害し、逆に評価への懸念や達成不安のようなネガティブな要因によって動機づけられた行動を喚起するというのである。

しかし、物質的報酬とはちがって他者からの評価や言語的フィードバックを用いた研究では、内発的動機づけへの妨害効果に関して一貫した結果が得られていない。Deci & Ryan (1980) は、この結果を報酬の2つの機能、すなわち制御的側面と情動的側面から解釈している。彼らによれば、物質的報酬は一般に制御的側面が優位であるが、言語的フィードバックの場合は情動的側面が優位であり、特に正のフィードバックはその傾向が強いというのである。この意味において、他者からの評価の制御的側面のみを強調することは、一面的に過ぎるかも知れない。

児童期は仲間集団との相互交渉が急速に増加する時期である。学校での学習活動の多くは、学級集団という社会的文脈の中で行われており、児童は、教師や仲間たちとの社会的接触から日常多くの情報を得ている。

たんに仲間集団との相互交渉の多さだけではない。彼らはそうした教師や仲間たちとの社会的接触を、積極的に求めてもいる。Ruble (1983) は、児童の社会化の過程における児童自身の積極的な関与を指摘している。社会的な規則や基準を内在化するため、児童は自己および社会的環境に対してアクティブに情報探索活動を展開しているというのである。

このように、小学校段階の児童、とりわけ自己強化のために必要な内的基準を確立しつつある時期の児童にとって、教師や仲間など意味ある他者 (significant others) から向けられる評価は、重要な役割を占めている。それらは、自己の行動を評価するための手がかりとして、あるいは自己の達成レベルを比較する際の社会的基準として、自己評価のための内的基準の確立に積極的に寄与しているのである。

この中で特に筆者が注目しているのは、他者からの直接的なフィードバック情報の効果ではなく、他者からの親和的な接触の効果である。正誤情報や成績情報の直接的フィードバックは、他者の介在なしにも施行可能であるが、親和的な手がかりを与えることは他者との関係の中でのみ可能であり、社会的文脈の中での児童の学習行動に特有な強化の形態と考えられるからである。

親和的な接触経験の中心的機能は、課題状況に対して児童が持つ予期的な不安などの否定的感情を低減したり、その人のモデルとしての有効性を高めたりすることを通じて、情報のフィードバックの受け入れやすさを高めることであると思われる。中山 (1982) や河野 (1988) は、教師やそれに類したおとなとの親和的な接触経験が、児童の学習行動に一定の効果を示したことを見出している。

さて、以上のような自己評価による学習を強調する立場と、他者評価による学習に焦点を当てる立場とは、一見互いに対立しているようである。しかし実際には、個々の達成状況の持つ特性や、学習者である児童自身の性格特性としての動機づけ傾向のちがいによって、2つの評価様式の効果は様々に変化するのであろう。

達成基準に関する手がかりが、他者から明確に発せられている場合、あるいは成功・失敗の基準が判別しにくく、他者からの評価や他者との比較からしか自己評価のための基準が得られない場合には、相対的に他者評価への依存度は高まるであろうし、逆に達成レベルが、点数など誰にでも理解可能な様式で提示される場合には、社会的手がかりへの注目は減るはずである。また、自己評価に必要な内的基準がある程度確立していない児童では自己評価は困難であるし、社会的手がかりに敏感な児童でなければ、親和的な他者からの評価であっても、積極的な情報としてそれを受け入れることはむずかしいであろう。

Nakamura & Finck (1980) や中山 (1983) は、このうち児童の性格特性としての動機づけ傾向のちがいに焦点を当てている。

中山 (1983) は、児童の動機づけ特性を社会志向性 (social orientation) と課題志向性 (task orientation) という2つの方向性を持ったものとしてとらえている。課題志向性とは、従来、学習活動や課題解決に対する内発的動機づけ傾向として扱われてきた動機と同様のものであり、学習課題や課題解決過程そのものへの興味、困難への挑戦、独立的達成を求める傾向などを含んでいる。一方社会志向性は、従来の親和動機などに比べより積極的な動機づけとして定義されている。すなわち社会志向性とは、対人関係や他者からの評価といった社会的手がかりへの感受性が高く、それらの手がかりを有効に利用しようとする積極的な対人的興味である。

本研究では、他者からの親和的な評価が与えられる場面と、児童自身による自己評価が求められる場面とのそれぞれにおいて、児童の学習行動と課題に対する態度がどのように影響されるかを、社会志向性・課題志向性という児童の個人差要因との関わりの中で検討することが目的であった。

他者評価場面では、学習課題に対する採点結果に親和的なコメントを付して、児童に返却する手続きが行われた。親和的コメントの内容は、情報のフィードバックの効果との混同を防ぐため、情報的な内容をできる限り避け、概略的で親和的なコメントのみをその内容とした。一方自己評価場面では、正答を全員が観察可能な場所に掲示するだけで、児童個人に対する外的評価をいっさい行わず、児童の達成レベルの評価は、児童自身の手にゆだねられた。

単純に予測すれば、他者評価場面の効果については、そうした社会的な手がかりに敏感な社会志向性との関連が予測される。情報のフィードバックであれば課題志向性との関連も高いかも知れないが、親和的内容のみのコメントであれば、もっぱら社会志向性の高い児童に対して効果を持つであろう。一方、自己評価場面では、逆に課題志向性の高い児童の方が相対的に高い成績を示すであろう。彼らの学習行動は、Nicholls (1983) の述べる課題関与 (task involvement) 的に進められると考えられる。すなわち彼らの学習は、学習課題それ自体を魅力的と感

じ、課題の習得や進歩によって成就感を得ようとする傾向によって推進されている。達成レベルの評価は個人内の情報にもとづいて行われ、社会的・親和的な手がかりへの依存度は低いであろう。さらに、社会志向性・課題志向性ともに高い児童は、どちらの状況においても効果的な学習行動を示すと予測される。

しかしここで、他者評価状況の持つマイナスの側面、すなわち、その行動への児童の内発的な関わりを妨害し、あるいは評価懸念や達成不安を喚起するという影響過程をも考慮に入れる必要がであろう。中山(1987)では、社会志向性が高く課題志向性の低い児童は、外的評価に対する懸念を強く持っていることが示されている。このような他者評価場面への否定的態度がどのように作用するかによって、他者評価状況の効果も微妙に変わってくると考えられる。

なお、本研究では、対象校の在籍児童数等の制限のために、他者評価場面と自己評価場面とを直接的に比較できるような形で、各種の条件を統制することはできなかった。そこで、他者評価場面の効果と自己評価場面との効果とは、2つの研究においてそれぞれ個別に分析され、両者のちがいについての検討は補足的なものにとどめられた。

研究 I : 他者からの親和的評価の効果

目 的

ここでは、学習課題に対する採点結果に、採点者が親和的なコメントを付して児童に返却する手続きが数回繰り返され、社会志向的・課題志向的な児童がどのような学習行動と態度を示すかが分析された。なお、学習課題に関する実験的操作は、基本的に竹綱(1984)を参考にしている。

方 法

(1) 被 験 児

新潟県内の1小学校における小学5年生93名(男子46名、女子47名)。

(2) 動機づけ志向性の測定と実験群の設定

児童の動機づけ志向性の測定には、中山(1986)による社会志向性・課題志向性測定尺度(改訂版)が用いられた。項目内容は、社会志向性については社会的評価や友人関係への積極的関与、課題志向性については困難への挑戦と独力での達成傾向を中心に、各9項目ずつによって構成されている。各項目は、社会志向性あるいは課題志向性が高い児童がとると考えられる行動を記述した内容と、その志向性が低い児童がとると考えられる行動とを対置して提示し、自分自身がどちらの記述に近いかの判断を児童に求めるようになっており、それぞれ4件法で評定された。

次に、それぞれの志向性ごとに合計得点が算出され、その相対的高低により4つの群が構成された。分類方法は、中山(1989)に準拠している。

すなわち、まず男女別に各志向性の平均とSDが算出された。その結果、社会志向性の平均は男子21.74(SD=4.94)、女子20.70(SD=4.70)、課題志向性の平均は、男子22.78(SD=4.39)、女子23.32(SD=3.22)であった。男女により平均値にズレがあるため、各児童の得点は、男女

別の平均値をもとにした標準得点に換算された。

この標準得点において、両志向性間に1以上の差がある場合、その高低に応じて、社会志向性の優勢な群（以下、HL群と略す）あるいは課題志向性の優勢な群（以下、LH群）に分類された。また、両志向性の差が0.5以下の場合、平均点の前後の得点を除き¹⁾、それより高い者は両志向性とも高い群（以下、HH群）に、それより低い者は両志向性とも低い群（以下、LL群）に、それぞれ分類された。ただし、両志向性とも標準得点の絶対値が1以上の者は、無条件にHH群あるいはLL群に分類された。

これによって各群に分類された人数は、HH群18名（男子9名・女子9名）、HL群17名（男子8名・女子9名）、LH群13名（男子6名・女子7名）、LL群15名（男子11名・女子4名）であった。LL群に男子が多い傾向が見られるものの、全体として各群の男女構成比には有意差は見られなかった（ $\chi^2=3.025$, $df=3$ ）。なお、どの群にも分類されなかった中間的な児童は26名である²⁾。

(3) 学習課題

学習課題としては、漢字書き取り課題が用いられた。使用する漢字は国語教科書（光村図書版）4年（上・下）および5年（上）から選択した30種類であり、いずれも被験児にとって既出の漢字である。

これらは表1のように簡単な文章の一部として提示され、ひらがなで書かれた部分を漢字に直すことが要求された。どの場合にも、ターゲットの漢字1文字が正しく書ければよく、熟語全部の記入あるいは送りがなの正確さなど、学習内容を複雑にする要因が介入しないよう配慮された。

(4) 認知的指標

事前テストおよび事後テスト終了直後に、被験児の課題遂行中の不安感および課題に対する態度に関する簡単な評定尺度が実施された。

不安感に関しては、清水・今栄（1981）による特性不安・状態不安尺度を参考に、状態不安に関する項目4項目（“おちつかない気分だった”、“ゆったりしていた”、“とても心配だった”、“自信があった”）が作成された。

各項目は、“まったくそのとおりに”から“ぜんぜんそうではない”までの4段階で評定された。回答は、不安が高いほうが高得点になるように得点化し、4項目の合計がその児童の不安感得点とされた。

なお、研究Iおよび後述する研究IIの被験児をこみにしたデータにもとづいて、各不安感項目と合計得点との相関係数（部分-全体相関を補正した値）を求めたところ、事前テストにおいては $r=.39\sim.60$ 、事後テストにおいては $r=.45\sim.53$ の値が得られた。またCronbachの α 係数は、事前テストに関して.71、事後テストに関して.70であり、内部一致性はおおむね満足できる値であると考えられる。

このほか、課題に対する達成感と作業意欲に関する評定尺度が実施された。達成感については、“今の問題はどれくらいよくできたと思いますか？”という質問に対して“とてもよくできた”～“ぜんぜんダメだった”の5段階で、また作業意欲については、“今のような漢字調査をもっとやりたいと思いますか？”という質問に対して“もっとやりたい”～“もうやりたくない”

表1 学習課題の内容

(1) 馬が あ ばれる。 (暴)	(11) き かいを動かす。 (機) 械	(21) て きと味方。 (敵)
(2) は たを上げる。 (旗)	(12) か がみを見る。 (鏡)	(22) た びに出る。 (旅)
(3) じょう し きのある人。 常 (識)	(13) テストのへい き ん。 平 (均)	(23) 奈良の だ いぶつ。 大 (仏)
(4) 体を守る ひ ふ。 (皮)	(14) は んにんはだれた。 (犯) 人	(24) 人を あ いする。 (愛)
(5) か いぎを開く。 会 (議)	(15) か いこを育てる。 (蚕)	(25) さ けをのむ。 (酒)
(6) いない物を取りの ぞ く。 (除)	(16) ゆ たかな自然。 (豊)	(26) い えに帰る。 (家)
(7) 教室を い どうする。 (移) 動	(17) 英語に き ょうみを持つ。 (興) 味	(27) 寒い き せつ。 (季) 節
(8) パンダの お やこ。 (親) 子	(18) 新聞を く ばる。 (配)	(28) き しゃに乗る。 (汽) 車
(9) と うげをこえる。 (峠)	(19) 野球チームを ひ きいる。 (率)	(29) 品物を え らぶ。 (選)
(10) つ みをつぐなう。 (罪)	(20) そ しきを作る。 組 (織)	(30) じ しょで調べる。 (辞) 書

(カッコ内が学習すべき漢字)

の5段階で、それぞれ評定された。

(5) 手 続 き

実験は、事前テスト、4回の学習期間および事後テストの計6日間にわたって実施され、このうち4回の学習期間において、親和的コメントを含んだ各学習項目への正誤フィードバック手続きが行われた。

実験は、朝の授業時間前の時間を用い、担任教師の指示のもとに各クラスごとに集団で実施された。

事前テストは土曜日に実施された。はじめに担任教師から、学習課題は大学による“漢字調査”であるとの教示があり、テストではなく学校の成績にも影響しないこと、採点には担任教師はかかわらないことが強調された。その後、漢字書き取り課題(30題)が配布され、実施された。この際、制限時間は特に設けず、児童全員が解答し終えるのを待ってテストを終了させ

るようにした。学習課題終了後、問題用紙の後ろに綴じこまれた評定尺度を用いて、認知的指標の評定が各児童のペースで行われた。これらの用紙はすぐに回収され、各項目の正誤や全体的な成績についてのフィードバックは与えられなかった。

1日おいた月曜日から連続した4日間が、学習期間として設定された。ただし、児童にはそのことは知らされていない。

ここでは、事前テストの課題の一部が毎日15題ずつ出題された。各回の学習課題は、学習期間全体として各項目が2回ずつ出題されるようにした以外はまったくランダムな順序に再配置されたものである。手続きは事前テストとほぼ同様であるが、解答用紙はすぐに回収された後、大学において採点され、一言ずつの親和的コメントを付して、その日のうちに児童に返却された。

採点は、情動的フィードバックを最小限にとどめるため、各項目の正誤(○×)のフィードバックのみとし、正答数や正答の提示などは行われなかった。また親和的コメントも、個々の誤りや修正箇所を具体的に指示するような内容は避け、全般的な出来ばえへの評価(“よくできたね”・“次もがんばろう”・“おしかったね”・“もうひといき”など)や学習された内容への注目と承認を示す内容(“～が書けるようになったね”・“～をがんばりましたね”など)のコメントを中心に、各児童の学習状況に応じてコメント内容が工夫された。

学習期間が終了した翌日(金曜日)に、事後テストおよび認知的指標の評定が行われた。学習課題は事前テストと同一の30題であり、認知的指標も同一のものが用いられた。

学習期間とのちがいを強調するため、テストに先だって、教師から“今日は今までの調査のまとめのテストをやります。”という内容の教示が与えられた。その後の手続きは、事前テストとすべて同様である。

なお、全実験期間を通して、実験の全体的日程や、その内容が事前テストと同一であること等は児童には予告されず、テストのために自主的学習を促すような指示もいっさい行わないようにした。

結 果

(1) 事前テストに関する分析

事前テストの正答数および認知的指標への評定の平均値とSDは表2に示されている。正答数に関する各群の間の差について分散分析を行ったところ、 $F(3,59)=5.780(p<.01)$ で有意差が認められた。LSD法を用いた多重比較によれば、HL群・LL群とHH群・LH群との間に有意差が見られ、HL群・LL群のほうが有意に正答数が少なかった。また不安感についても $F(3,56)=5.777(p<.01)$ で有意であり、多重比較ではHH群の不安感がHL群・LL群よりも低いことが認められた。達成感、不安感とはまったく逆の傾向であり、HH群の達成感、HL群・

表2 事前テストにおける各群の正答数と認知

	正答数	不安感	達成感	作業意欲
HH群	20.36 (5.60)	9.44 (1.71)	3.06 (1.08)	2.61 (1.06)
HL群	13.24 (6.06)	12.65 (2.38)	2.06 (0.87)	2.12 (0.83)
LH群	19.77 (5.04)	11.15 (2.71)	2.54 (1.08)	2.25 (1.09)
LL群	15.20 (5.74)	11.93 (2.49)	2.27 (1.12)	1.87 (0.81)

(カッコ内は標準偏差)

LL 群よりも有意に高かった ($F(3,59)=2.802, p<.05$)。作業意欲に関しても HH 群が最も高い意欲を示していたが、有意差は見られなかった ($F(3,58)=1.661$)。

(2) 事後テストに関する分析

事前テストの段階において各群の間に差が認められたため、事後テストの分析には事前テストからの変化量が用いられた。正答数については、

$$\frac{(\text{事後テストの正答数}) - (\text{事前テストの正答数})}{30 - (\text{事前テストの正答数})}$$

の式によって学習率が算出された。それ以外の認知的指標については、

$$(\text{事後テスト時の得点}) - (\text{事前テスト時の得点})$$

の式を用いて変化量が算出された。これらの値については表 3 にまとめて示されている。

正答数に関しては、HH 群・LH 群がともに高い学習率を示し、一方 HL 群の学習率が最も低かった。分散分析の結果、 $F(3,59)=3.597(p<.05)$ で有意差が認められ、多重比較を行ったところ HL 群は HH 群・LH 群と比較して有意に学習率が低かった。

不安感に関しては、正答数の変化とはまったく逆に HL 群での不安感の減少が最も大きく ($F(3,59)=4.077, p<.01$)、これも HH 群・LH 群との差が有意であった。この変化を詳しく見ると、事前テスト段階では、表 2 に見られるように HL 群の不安感が他の群にくらべて高かったのが、事後テストでの各群の平均値は、HH 群 8.17 (SD=2.14)、HL 群 8.25 (SD=3.15)、LH 群 8.77 (SD=2.55)、LL 群 8.39 (SD=2.65) と、各群の間の不安感の差はほとんど消滅している。

また達成感・作業意欲の変化量では、群間に有意差は見られなかった (達成感： $F(3,59)=0.086$ 、作業意欲： $F(3,58)=0.307$)。

次に、事前テストから事後テストにかけての各指標の変化が実質的なものかどうかを確かめるため、それぞれの群ごとに対応のある t 検定が実施された。

表 3 事前テスト・事後テスト間の各指標の変化量

	正答数	不安感	達成感	作業意欲
HH 群	0.82 (0.17)	-1.28 (2.49)	1.28 (1.10)	0.56 (1.50)
HL 群	0.61 (0.27)	-4.44 (2.78)	1.29 (1.07)	0.29 (1.02)
LH 群	0.80 (0.16)	-2.43 (1.99)	1.29 (1.16)	0.62 (1.21)
LL 群	0.68 (0.22)	-3.08 (2.92)	1.47 (1.31)	0.67 (1.01)

(カッコ内は標準偏差)

その結果、正答数に関しては平均 7.31 ~ 9.60 点の上昇が見られ、上昇量はどの群でも有意であった。不安感については、-1.28 ~ -4.44 とどの群でも有意に減少しており、

達成感については、1.28 ~ 1.47 とどの群でも有意な上昇が見られた。これらに対して、作業意欲に関しては、どの群もある程度上昇しているものの、有意差が認められたのは LL 群だけであった。LL 群では、事前テストでの作業意欲が平均 1.87 と他の群より低かったのが、事後テスト段階では平均 2.53 と他の群と同程度の高さになっていた。

表 4 学習率と認知的指標の変化との相関

	不安感	達成感	作業意欲
HH 群	.363	-.039	-.090
HL 群	-.244	.469	.127
LH 群	-.084	.413	.161
LL 群	-.515	.533	.546

またそれぞれの群ごとに、正答数の変化（学習率）と各認知的指標の変化量との相関係数が求められた。各群の人数が少ないので安定した相関とは言いがたいが、その結果は表4に示されている。

ここに見られるように、正答数の変化と認知的変化との間に一貫した関連性が見られたのはLL群である。この群では、不安感・達成感・作業意欲とも.5台の相関が見られている。そのほか、達成感ではHH群を除く他の3群に比較的高い相関が見られたが、それ以外の指標に関しては、正答数との関連は認められなかった。

考 察

研究Iの結果は、予測とはまったく逆の傾向を示していた。すなわち、親和的評価条件の効果は、課題志向性の高い2つの群により強く見出され、社会志向性の優勢なHL群は、4群中最低の学習率にとどまったのである。

本研究では、情報的内容のフィードバックを最小限にするため、正答の提示をいっさい行わなかったが、このことは、児童自身が自発的に正答を探索しないかぎり、正答を学習する手がかりが提供されないということでもあろう。したがって、いくら親和的コメントが課題に対する否定的感情を低減させたとしても、学習行動に必要な情報が提示されないため、結果的に自己決定的に学習を進めることができるHH群・LH群のほうが、親和的コメントの影響を強く受けられたのではないだろうか。

一方HL群は、不安感に関しては4群のうちで最も大きな減少を示していた。この結果は、親和的接触の主要な機能が、課題に対する児童の予期的な不安や否定的感情を低減することであると予測を支持するものである。こうした認知面での効果が、学習行動にまでは及ばなかったと言えるであろう。

HL群の結果を詳しく見ると、この群は事前テストでの不安感が他の群に比べて高く、それが事後テストでは他の群と同様なレベルまで低下するというものであった。問題に述べたように、この群は評価への懸念が強いことが示唆されている(中山, 1987)。事前テストの結果も、そのことと関連するであろう。彼らにとっては、“学校の成績とは関係がない”という安心感以上に、面識のないおとなから評価されるという事態が達成への圧力として作用し、評価への懸念を増幅させることになったのではないだろうか。そしてその不安感の強さが、その後の親和的コメントによって他の群と同程度には低下したとしても、彼らの学習行動への妨害的效果はじゅうぶんには低減されなかったであろう。

またLL群では、学習率や認知的変化には有意差が見出されなかったが、正答数の変化と認知的指標の変化とが一貫して関連していた。つまりこの群では、正答数が高まれば高まるほど、課題に対してより肯定的な態度を持つようになっていたのである。特に、作業意欲に関しては、他の群がきわめて低い相関しか示していないのに対して、LL群だけが比較的高い相関を示している。

自己効力感 (self-efficacy) の研究では、モデリングや原因帰属などの手続きを通して、パフォーマンスそのものが改善されると同時に、パフォーマンスに対する正確で現実的な自己認知が高まることを重視し、その指標としてパフォーマンスと自己効力感との相関を用いている (Schunk, 1984; Schunk & Hanson, 1985 など)。本研究での親和的評価手続きは、LL群にとって、正確に自己の達成レベルを認知し、現実的で肯定的な課題への態度を開発するのに効果

を持っていたと考えられよう。しかしこの場合も、態度面への効果は、実際の学習行動にまでは及んでいない。

さて本研究では、被験児の人数等の制限から、親和的コメントを与えない、いわゆる統制群を設定することができなかった。そのため、ここで示された正答数や肯定的態度の増加のうち、どこまでが親和的コメントの効果なのか、あるいはたんなる練習の繰り返しによる学習効果に過ぎないのかを特定することはできない。研究IIでは、他者からの評価によらない学習場面を設定して、児童による自己評価の効果を検討するとともに、研究Iにおける親和的な他者評価の効果の範囲に関しても、さらに検討を進める。

研究 II : 児童による自己評価の効果

目 的

研究IIでは、他者からの評価や親和的なコメントはいっさい与えられず、児童が自分自身の意志で評価基準（正答）を探索し、それにもとづいて自己の達成レベルを評価するような学習場面が設定された。こうした自己決定的な場面での学習行動と態度を分析することが、研究IIの目的である。また、研究Iの結果との比較により、親和的評価の効果についても、また別の角度から検討が加えられた。

方 法

(1) 被 験 児

新潟県内の1小学校における小学5年生99名（男子46名、女子53名）。

(2) 動機づけ志向性の測定と実験群の設定

児童の動機づけ志向性の測定および2つの志向性の相対的高低にもとづく児童の分類に関する手続きは、研究Iとまったく同様である。

研究IIにおける男女別の各志向性の平均とSDは、社会志向性：男子22.26 (SD=4.44)、女子21.79 (SD=4.39)、課題志向性：男子22.26 (SD=3.85)、女子24.43 (SD=4.15)であり、これによって各群に分類された人数は、HH群11名（男子7名・女子4名）、HL群20名（男子10名・女子10名）、LH群18名（男子9名・女子9名）、LL群18名（男子7名・女子11名）、どの群にも分類されなかった中間的な児童26名であった⁹⁾。各群の男女構成比には有意差は見られていない ($\chi^2=1.693$, $df=3$)。

(3) 手 続 き

実験は、研究Iと同様、事前テスト、4回の学習期間および事後テストの計6日間にわたって実施され、事前テストから事後テストにかけての学習行動が分析された。学習課題は、研究Iと同一の漢字書き取り課題30題であり、問題用紙も研究Iと同一のものが用いられた。

事前テスト・事後テストの実施手続き、およびその後の認知的指標の評定手続きは、研究Iと同様である。

研究Iにおいては、4回の学習期間において親和的コメントを含んだ正誤フィードバック手

続きが行われたが、研究IIでは、他者によるコメントも他者による採点・評価も与えられなかった。代わりに、漢字書き取り課題終了後、担任教師が目につきやすい場所に正答を書いた用紙を掲示し、“採点したい者は、黒板の解答を見て自由に採点しよう”，教示が与えられた。また、解答用紙は回収せず、そのまま児童に持ち帰らせた。

表5 事前テストにおける各群の正答数と認知

	正答数	不安感	達成感	作業意欲
HH群	17.27 (5.38)	10.46 (2.06)	2.73 (0.86)	2.73 (0.62)
HL群	19.15 (5.86)	9.35 (2.68)	2.85 (0.91)	2.58 (1.39)
LH群	20.99 (4.84)	10.18 (2.94)	3.39 (1.01)	2.72 (1.33)
LL群	15.33 (6.35)	11.06 (1.90)	2.50 (1.17)	2.33 (1.05)

(カッコ内は標準偏差)

表6 事前テスト・事後テスト間の各指標の変化量

	正答数	不安感	達成感	作業意欲
HH群	0.58 (0.23)	-2.10 (1.76)	1.30 (1.19)	-0.30 (0.46)
HL群	0.61 (0.23)	-1.06 (3.21)	0.85 (0.96)	-0.05 (1.32)
LH群	0.49 (0.28)	-2.94 (1.83)	0.61 (1.16)	-0.17 (0.90)
LL群	0.38 (0.23)	-2.28 (2.72)	0.61 (1.01)	-0.17 (1.07)

(カッコ内は標準偏差)

表7 学習率と認知的指標の変化との相関

	不安感	達成感	作業意欲
HH群	-.504	.416	-.131
HL群	-.558	.444	.240
LH群	-.456	.497	.365
LL群	-.185	.011	-.081

結 果

(1) 事前テストに関する分析

事前テストの正答数および認知的指標への評価の平均値とSDは表5に示されている。正答数に関してはLH群が最も高く、ついでHL群、HH群、LL群の順に続いていた。このうち、

LH群・HL群とLL群との間に有意差が認められた ($F(3,63)=3.074, p<.05$)。

認知的指標については、達成感において有意な傾向が認められた ($F(3,63)=2.344, p<.10$)。平均値で見ると、LH群の達成感が他の群に比べて特に高いことがわかる。不安感 ($F(3,59)=1.341$)、作業意欲 ($F(3,62)=0.379$) には有意差は見られなかった。

(2) 事後テストに関する分析

研究Iと同様に、研究IIにおいても、事後テストの分析には事前テストからの変化量が用いられた(表6)。

正答数に関しては、HH群とHL群の学習率が高く、一方LL群の学習率が最も低かった。分散分析の結果、 $F(3,63)=2.984(p<.05)$ で有意差が認められ、多重比較では、HL群・HH群とLL群との差が有意であった。

一方、認知的指標については、不安感 ($F(3,58)=1.513$)、達成感 ($F(3,62)=1.051$)、作業意欲 ($F(3,61)=0.120$) とも有意ではなかった。

次に、事前テストから事後テストにかけての各指標の変化量に関して、各群ごとに対応のあるt検定が実施された。それによれば、正答数では平均3.95~6.62点の上昇が見られ、これはどの群においても有意であった。不安感については、HL群のみが-1.06と低い値であり、有意差が認められなかったが ($t=1.320, df=16$)、その他の群では-2.16~-2.67といずれも有意な減

少が認められた。また達成感については、.68~1.08と小幅な上昇であったが、どの群でも有意であった。一方作業意欲に関しては有意差は見出されず、平均点で見ると、研究Ⅰとは逆に作業意欲はむしろ低下する傾向にあった(平均-.05~-0.17)。

また、正答数の変化(学習率)と各認知的指標の変化量との相関係数を各群ごとに求めた結果は、表7に示されている。HH群・HL群・LH群の3群では、正答数の変化と不安感・達成感の変化との間に比較的高い相関が認められたが、LL群に関しては、どの認知的指標についてもほとんど相関は見出せなかった。

(3) 研究Ⅰとの比較

最後に、それぞれの指標について、研究Ⅰのデータと研究Ⅱのデータを各群ごとに比較してみると、まず事前テストに関しては(平均値は表1・表4を参照)、HL群においてのみ正答数に有意差が見られ、研究Ⅱのほうが正答数が多かった。またHL群の不安感は、研究Ⅱのほうが低く、逆に達成感は研究Ⅱの方が高かった。それ以外の群では、有意差は見られなかった。

次に、事前テストから事後テストにかけての変化量については(平均値は表2・表6を参照)正答数の変化では、HL群以外のすべての群で有意差が見出され、いずれも研究Ⅰのほうが学習率が高かった。認知的指標の変化では、HH群は研究Ⅰでのほうが作業意欲が高まることが認められた。HL群では不安感の変化量が有意であり、研究Ⅰのほうが不安の低下が大きかった。またLH群・LL群は同様な傾向であり、達成感と作業意欲についていずれも研究Ⅰのほうが高かった。

考 察

研究Ⅱでは、研究Ⅰとはまったく対照的な結果が得られた。すなわち、自主的な学習行動が要求されると仮定される本研究の場面で、実際には社会志向性の高い2つの群のほうがより効果的に学習行動を行っていたのである。また、他の群では学習率と認知的変化との間に中程度の相関が見られたのに対し、LL群では見られなかったのも、研究Ⅰとは逆の結果であった。

このことを解釈する際、基本的に念頭においておかなければならないのは、本研究で用いられた漢字書き取り課題という学習課題の性質である。経験的に見てこの課題は、一般的に児童が高い興味を持って従事する課題ではない。学校場面ではむしろ一種の罰として使われる場合さえある。こうした課題は、内発的動機づけ研究で一般的に用いられるパズル解決活動のように、だれもが高い興味を示すと考えられる課題とは、性質が異なるであろう。このことは、事前テストから事後テストにかけての作業意欲の変化が、どの群でもマイナスの方向への変化だったことから支持される。

こうした場面は、特に課題それ自体に内在する魅力をもとに学習行動を進めようとする課題志向的な児童にとって、必ずしも快適な場面ではなく、かえってその学習行動を抑制することになったのではないだろうか。一方他者からの評価という評価懸念の対象がなくなり、自分自身だけで評価できる場面は、社会志向的な児童の不安や緊張を低減し、課題への態度を積極的なものにしたのではないかと考えられる。

事前テスト段階でHL群は、研究Ⅰでは強い不安感を経験していたが、研究Ⅱでは他の群と同程度にしか不安を感じていなかった。事前テストの実施手続きは研究Ⅰ、Ⅱとも同一であるから、本来、事前テスト段階でこうした差異が生じるはずはないのだが、あるいは研究Ⅱのほ

うが時間的に後で実施されたため、実験内容に関する情報がある程度伝達されていたのかも知れない。そのため、研究Ⅰでは児童にとってまったく未知の状況であったのに対して、研究Ⅱの児童はそれほど緊張感を持たずに済んだのかも知れない。

理由はともあれ、学習課題導入時のこのような不安感の差異が、研究Ⅰと研究Ⅱにおける HL 群の学習行動を特徴づけていたのではないかと考えられる。さらに、研究Ⅱでは正答を教室に掲示したため、児童は比較的手軽に正答を知ることができる。そのため、自己決定的に学習活動を進めようとする傾向が低い児童でも、容易に学習のための手がかりが得られたのではないだろうか。このことも、この場面での HL 群の学習を支援していたのであろう。

また、LL 群における学習率と認知的変化との相関の結果も興味深いものである。他の 3 群では、自己評価にもとづく学習を進める中で、パフォーマンスに対する正確で現実的な自己認知を開発しつつあるのに対し、LL 群ではこうした傾向は見られない。LL 群は、本研究のような自己評価場面よりは、おとなからの親和的な評価場面の中でのほうが、じゅうぶん能力を発揮できるのかも知れない。

全体的に見て、自己評価・他者からの親和的評価とも、児童の学習行動を促進するのに効果を示していたが、研究ⅠとⅡを比較すると、親和的な他者評価状況のほうが学習率は高く、こうした手続きがたんなる練習効果以上の効果を持っていることが確認されたといえよう。特に、学習率が高まるとともに児童の作業意欲の高まりが見られており、この傾向は自己評価場面では見られない、重要な効果であると考えられる。

全体的考察

本研究では、2つの実験的研究において、他者からの親和的な評価が与えられる場面と、他者からの評価がいっさいなく児童自身が評価する場面のそれぞれが、社会志向的児童・課題志向的児童に対してどのような効果を持っているかについて検討が行われた。

その結果、社会志向性・課題志向性ともに高い HH 群は、予測どおりどちらの場面でも比較的高い学習率を示したが、それ以外の群についての結果はかなり曖昧で微妙なものとなった。これには、本研究で設定された課題状況が当初仮定された以上に様々な要因を含んでおり、それぞれの次元が、他者評価に有利な方向と自己評価に有利な方向とにバラバラに変化していたことが大きな原因として考えられよう。肝心の正答の提示という点で、研究Ⅰはむしろ自律的学習を必要としたし、研究Ⅱは逆に必要としなかった。評価への圧力という点でも、面識のないおとなが評価する研究Ⅰは、評価への懸念を喚起しやすかったと考えられるし、他者による評価のない研究Ⅱでは、そうした否定的感情は喚起されにくかったであろう。

しかし、その制限内では、各群の行動は比較的一貫しているように思われる。他者からの評価をともなわない自己評価状況でも、児童がかなりの程度効果的な学習行動をとれることは、本研究においても確認された。しかし、漢字書き取り課題という制約の中では、この手続きは児童の作業意欲を高めることはできなかった。

それにもまして注目すべきことは、親和的な他者評価の効果である。この手続きは、学習行動に直接必要な情報を最小限にしたにもかかわらず、児童の学習行動に大きな効果をもたらしていた。特に、児童の内発的動機づけにかかわる、作業意欲や達成感を高める傾向が認められ

たことは、この手続きが、児童の行動を外的に制御するというよりは、児童の内発的動機づけを高める方向で機能していることを示唆するものであろう。

ところで中山(1982)は、教示者との社会的接触の効果は、課題遂行を直接的に促進するというよりは、児童の不安感を低減させ、課題に注意を集中しやすくするといった間接的な影響であり、したがって親和的な接触とともに課題に方向づけるような接触が必要なことを指摘したが、研究ⅠのHL群における認知的指標と学習率との結果のちがいは、そのこととも対応しているであろう。

本研究の結果を複雑にしたもうひとつの要因は、HL群の課題に対する初期的な不安あるいは評価への懸念の問題である。研究Ⅰでの採点者が児童と日常面識のあるおとなであったら、あるいは学習期間中に児童と親和的な接触経験を持つことができたなら、彼らの学習行動もちがったものになっていたかも知れない。彼らの評価懸念がどのように機能し、またその問題にどう対処するかは、今後検討を進める必要があろう。

またLL群に関しては、達成レベルとその自己認知との関連性という意味で、親和的評価状況の効果が見出された。中山(1989)は、仮想的な場面への反応にもとづいて、LL群が、教師との情報的な接触よりは無条件の受け入れや拒否といった次元で、教師からの影響をとらえていることを指摘しているが、研究Ⅰでの親和的なコメントは、そうした彼らの欲求に対応するものであったのではないだろうか。

いずれにしても、本研究から得られた結果は曖昧なものに過ぎない。これらの可能性を検証するためには、さらに実験条件を整備し、様々な場面での彼らの学習行動を詳細に分析することが必要であり、それは今後の研究にゆだねられる。

注

- 1) たとえば平均値が24.6の時、24・25点の者は分類から除外する。これは、平均値の微妙な差異によって分類が大きく変化する(例えば平均値24.1の時24点でLL群だった者が、平均値23.9の時はHH群になってしまう)のを避けるために設けられた補助的な基準である。
- 2) 欠席等の理由によりその後の実験的操作が不完全だった者4名は、これらの人数から除外してある。また、認知的指標への回答が不完全な者は、当該指標の分析のみ除外してある。
- 3) 研究Ⅰと同様、欠席等の理由によりその後の実験的操作が不完全だった者6名は人数から除外し、認知的指標の回答が不完全な者のデータは当該指標の分析のみ除外してある。

引用文献

- Bandura, A. 1977 *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A., & Cervone, D. 1983 Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1017-1028.

- Deci, E.L., & Ryan, R.M. 1980 The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in experimental social psychology*. Vol. 13. Academic Press.
- 福島脩美 1974 自己評価と他者評価の動機づけ効果 日本教育心理学会第16回総会発表論文集, 366-367.
- 河本 肇 1985 幼児の自己評価と行動基準の設定が歯みがき行動に及ぼす効果 教育心理学研究, 33, 307-314.
- 河本 肇 1986 自己評価と行動基準の組合せが幼児の図形ぬりつぶし行動に及ぼす効果 教育心理学研究, 34, 130-138.
- 河野義章 1988 教師の親和的手掛かりが子どもの学習に及ぼす効果 教育心理学研究, 36, 161-165.
- Nakamura, C.Y., & Finck, D.N. 1980 Relative effectiveness of socially oriented and task-oriented children and predictability of their behaviors. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 45.
- 中山勘次郎 1982 教示者との社会的接触が児童の課題遂行に及ぼす影響 教育心理学研究, 30, 152-156.
- 中山勘次郎 1983 児童における社会志向性と課題志向性について 教育心理学研究, 31, 120-128.
- 中山勘次郎 1986 児童の課題志向性・社会志向性の測定 —測定尺度および分類方法の再検討— 上越教育大学研究紀要 (第1分冊), 5, 1-16.
- 中山勘次郎 1987 児童の動機づけ特性に関する自己認知 —社会志向性・課題志向性を中心に— 上越教育大学研究紀要 (第1分冊), 6, 1-15.
- 中山勘次郎 1989 児童の動機づけ志向性と教師の指導態度の認知 教育心理学研究, 37, 276-282.
- Nicholls, J.G. 1983 Conceptions of ability and achievement motivation: A theory and its implications for education. In S.G. Paris, G.M. Olson & H.W. Stevenson (Eds.) *Learning and motivation in the classroom*. Hillsdale, Erlbaum.
- Ruble, D.N. 1983 The development of social-comparison processes and their role in achievement related self-socialization. In E.T. Higgins, D.N. Ruble, & W.W. Hartup (Eds.) *Social cognition and social development: A sociocultural perspective*. Cambridge University Press.
- Schunk, D.H. 1984 Sequential attributional feedback and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1159-1169.
- Schunk, D.H., & Hanson, A.R. 1985 Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 313-322.
- 清水秀美・今栄国晴 1981 STATE-TRAIT ANXIETY INVENTORY の日本語版 (大学生用) の作成 教育心理学研究, 29, 348-353.
- 竹網誠一郎 1984 自己評価反応が漢字学習に及ぼす効果 教育心理学研究, 32, 315-319.
- 竹網誠一郎 1988 課題への興味と Locus of Control が児童の自発的学習に及ぼす効果 新潟大学教育学部紀要 (人文・社会科学編), 30, 41-45.

付 記

本研究を進めるにあたり、いろいろとお世話をいただいた上越市立春日小学校、赤川健校長先生、平原栄二前校長先生をはじめ、実施の際多大なご協力をいただいた先生方、被験児となられた当時5年生の児童の皆様に対して、心よりお礼を申し上げます。

Effects of Affiliative Evaluation From Others and Self-evaluation on Children's Learning Behavior

Kanjiro NAKAYAMA

ABSTRACT

Two experiments were conducted to investigate how affiliative evaluation from an adult and children's self-evaluation affect children's learning behavior and their attitudes towards the task.

Fifth graders had to learn a Kanji spelling task including thirty items under either an affiliative evaluation condition or a self-evaluation condition. In the affiliative evaluation condition, children received a true-false feedback on their spelling. In every feedback, some affiliative comments were written on their sheet. In the self-evaluation condition, no external evaluation were given and only correct spelling was putted up on a board. Children's pre- to post-test learning rate and changes in their attitudes were analyzed.

Both affiliative evaluation and self-evaluation conditions had some effect on children's learning. Affiliative evaluation was found to evoke willingness of the task. Socially and task-oriented children differently responded to the two evaluation conditions, but the results were quite complicated. These results were discussed in connection with another properties of the two conditions and children's concern for evaluation.