

テスト教示・練習課題の難易度が内発的 動機づけに及ぼす影響について

瀧 沢 絵 里

[キーワード：①内発的動機づけ ②テスト教示 ③練習課題の難易度
④内発的動機づけの推移 ⑤有能感]

問題と目的

外的な強制やコントロールによらず、主体的に学ぶ存在としての学習者を考える上で、学習者の持つ学習課題への意欲は重要な要素である。そこでこれまで教育心理学では、学習者の中に自発的に生じることが純粋な「課題への意欲」とも言うべき「内発的動機づけ」(intrinsic motivation) が盛んに研究されてきた。

内発的動機づけの定義

教育心理学における内発的動機づけの定義は研究者によって異なり、また動機づけの研究史的な流れによっても変化してきた。1970年代に提案された認知的評価理論 (cognitive evaluation theory; Deci,1975) などを経て、現在ではDeci&Ryanによる自己決定理論 (self-determination theory; Deci&Ryan, 2002) のような大規模な理論的枠組みが提唱され、それに伴

って内発的動機づけの定義や構成要素も拡張されてきたが、本来的には「当の活動以外には明白な報酬がまったくないような活動に対する動機づけ」(Deci, 1975 参照)と捉えられてきた。すなわち、ある活動そのもの以外には報酬がないのに自発的にその活動に取り組むといったような、活動自体が目的になっている場合に、人は内発的に動機づけられていると考えられる。

内発的動機づけの測度

内発的動機づけに関する初期の研究では、内発的動機づけは当該課題への自発的な取り組み時間として測定され、指標化されてきた(例えば Deci, 1971 など)。そのような研究では同時に質問紙による内発的動機づけの測定・指標化が併用されることも多かったが、近年の研究では、むしろ質問紙のみによって測定されることもしばしばである。その際に用いられる質問紙の内容は、研究者による内発的動機づけの捉え方の違いをうけ、研究によって異なっている。そこで本研究では、内発的動機づけはある活動自体が目的になっている場合に生じている動機づけであるという視点に基づき、桜井(1990)、鹿毛(1996)を参考に、情動的側面である(a)当該活動によって学習者が感じる楽しさや面白さ、認知的側面である(b)課題に対する積極的な知的好奇心や挑戦への姿勢、および(c)課題への自律的態度や課題がどの程度手段的であるかという手段性の認知を、内発的動機づけ質問紙の内容とし、指標として捉えた。

内発的動機づけに影響する要因の検討

報酬が内発的動機づけに及ぼす影響をはじめ、内発的動機づけを高める・あるいは低める要因については、様々なものがこれまでに検討されてきている。例えば、金銭的報酬(Deci, 1971)、報酬予期(Lepper, Green,

テスト教示・練習課題の難易度が内発的動機づけに及ぼす影響について（瀧沢絵里）

&Nisbett, 1973)、競争 (Deci et al., 1981)、監視 (Lepper&Green, 1975)、締切 (Amabile et al., 1976) などが内発的動機づけに対して undermining 効果を持つことが示されている。しかしながら物質的・言語的報酬の効果に関しては、undermining 効果・enhancing 効果どちらを持つのか研究によって結果が異なり、大きな論争を呼んだ（桜井, 1990; 岡田, 2007 参照）。報酬は教育の現場とも大いに関連する問題であり、そのような重要性からも、近年でも関心を持たれている要因である（大河内ら, 2006）。

テスト教示の影響

内発的動機づけに影響する代表的な要因として以上のようなものが挙げられるが、本研究では、テスト教示の効果を取り上げたい。テスト教示とは「この課題はテストである」と学習者に教示する操作であり、それによって学習者は、課題がテストであることや成績が暗黙もしくは明確に評価されることを知らされることになる。このようなテストを意識した状況下での課題への取り組みは、学校などの実際の学習場面でも必ずと言ってよいほど学習者が経験するものである。現実場面における学習の理解に向けた基礎として、本研究ではテスト教示が学習者のもつ内発的動機づけに及ぼす影響を、実験的に検討したい。

テスト教示を扱った初期の研究として、Maehr & Stallings (1972) が挙げられる。Maehr らは、中学生を被験者として「課題はテストでありその結果が教師に知らされる」と教示を行う外的評価条件と、単に「課題を楽しむように」と教示を行う内的評価条件を設定し、それらが継続動機づけ (continuing motivation) に及ぼす効果を検討した。この研究で用いられた課題は図形の弁別課題であった。結果として、外的評価条件では、困難な課題に対してよりも容易な課題に対して高い継続動機づけが示されたのに対し、内的評価条件では反対に、容易な課題に対してよりも困難な課題に

対して高い継続動機づけが示された。困難な課題に挑戦するというのは内発的動機づけの一側面であるので、この研究結果はテスト教示が内発的動機づけを低下させる可能性を示唆し得るものであった。また、Ryan (1982) は、大学生を被験者として「課題の遂行には創造的知能と関連する認知的な柔軟性の能力が必要とされる」と教示する自我関与条件と、その教示を行わない課題関与条件を設定し、Nina パズルという隠し絵課題を用いて検討を行った。その結果、自由選択時間における当該課題従事時間によって測定された内発的動機づけが、自我関与条件に比べ課題関与条件で有意に高かった。さらにこの効果は、遂行結果が全体の平均点と比較されるという状況と課題関与条件が組み合わされた場合に、より顕著であった。

テスト教示と類似した操作として成績教示がある。成績教示とは、課題はテストであるという教示に、課題の遂行結果を成績に影響させるという教示を加えたものである。桜井 (1989) では、小学6年生を被験者とし、ラッキーパズル (図形構成課題) を課題として外的評価群と内的評価群を比較したところ、当該課題ではない新奇な課題を選択した人数が内的評価群に比べて外的評価群で多く、より困難な課題を選択した人数が内的評価群で多いという結果が得られている。

以上の先行研究は、いずれもテスト教示や成績教示が、課題に対する内発的動機づけを低めるという結果を示している。

課題の難易度の影響

さらに、本研究ではもう1つの要因として、学習者が当該課題を「難しい」と感じているか「易しい」と感じているかを取り上げる。実際の学習場面では様々な難易度の課題に取り組むことになるので、課題の難易度が内発的動機づけに及ぼす影響を検討することは有意義だと思われるが、そ

テスト教示・練習課題の難易度が内発的動機づけに及ぼす影響について（瀧沢絵里）

のような課題の難易度が持つ影響を直接検討している研究はほとんど見られない。また、課題の難易度が持つ影響はテスト教示のような外的な要因によるプレッシャーによっても変わることが予想されるが、このような交互作用について扱っている研究も見られない。

本研究の目的

そこで本研究では、ある課題について学習者が持つ内発的動機づけに対して、テスト教示が及ぼす効果、および課題の難易度が及ぼす効果について実験的に検討を行った。その際、テスト教示と課題の難易度の間の交互作用にも注目した。また、内発的動機づけの測定には質問紙を用い、課題に関する教示・練習課題後と本課題後の計2回行うことで、テスト教示および課題の難易度が内発的動機づけに及ぼす効果が2時点でのどのように異なるかについても検討を行った。

内発的動機づけに関連する変数としては、有能感、自我関与状態、課題従事における緊張・不安、認知的干渉、称賛に対する意識を扱い、内発的動機づけとの関連を検討した。有能感は内発的動機づけの定義にも関わる重要な概念であり（White, 1959 など）、先述の Deci&Ryan らによる内発的動機づけの理論展開の中でも重要な位置を占めている。また、自我関与状態、課題従事における緊張・不安、認知的干渉、称賛に対する意識は、テスト教示と課題の難易度が、課題中の学習者の認知的・情動的状态にどのような影響を及ぼすかを検討するための変数である。

方法

被験者 都内私立大学に通う大学生 20 名（男子 4 名、女子 16 名）。

実験条件 テスト教示（有条件・無条件）×練習課題（難条件・易条件）の2要因計画。両要因とも被験者間要因とし、ランダムに5名ずつ被験者

を割り当てた。

実験課題 ラッキー・パズルを用いた。ラッキー・パズルはタングラムに類似した市販のパズルで、大きな長方形のプラスチック板を切り分けた7つの切片から構成されている。この7つの切片を工夫して組み合わせることで様々なシルエットを作成することができ、そのシルエットの形状によって、比較的容易に正答できる課題から、短時間で正答するのが非常に困難な課題まで用意することができる。

本研究で用いた課題は、事前の予備調査に基づき、ラッキー・パズルのガイドブックから選択した。練習課題用のシルエットは、ほとんどの大学生が正答までにかかなりの時間を要する難課題と、比較的容易に正答可能な易課題を1問ずつ用意し、実験条件に応じて用いた。本課題用のシルエットは3問用意し、全条件で実施した。その際、難易度が極端に高くならないよう、本課題にはあらかじめ2本の補助線を引いたものを用いた。

テスト教示 課題に関する教示は実験条件によって異なるものであった。テスト教示有条件では、課題は問題解決能力を測定するためのものであり、できるだけ集中して取り組むよう教示した。テスト教示無条件では、課題はテストではないので気楽に取り組むよう教示した。

質問紙 I 練習課題後に、内発的動機づけ（楽しさ「この課題は面白いと思う」、挑戦「もっと色々な問題に挑戦してみたい」、自律性「実験でなくても、この課題があれば進んでやると思う」の下位測定からなる3項目）、有能感（「こういう課題は得意だ」など2項目）を測定する質問紙を実施した（5件法）。

質問紙 II 本課題後に、内発的動機づけ（楽しさ「課題をやっているとき楽しかった」、知的好奇心「この課題に興味がわいた」、挑戦「もっと難しい問題に挑戦してみたい」、自律性「実験者がそばにいなくても、こんな課題があればやる」、手段性「この課題を解いても何ももらえないなら、あまりやろうと思わない」などの下位測度からなる 8 項目）、有能感（「課題はとても簡単だった」など 2 項目）、自我関与（「他の人より良い成績をとりたと思った」など 2 項目）、緊張（「課題をやっているとき緊張した」など 2 項目）、認知的干渉（「課題中、どのくらい時間が残っているか考えた」など 3 項目）、コメントへの意識（「実験者からのコメントが気になった」1 項目）を測定する質問紙を実施した（5 件法）。質問紙 I・II ともに、項目の作成にあたっては桜井（1990）、鹿毛（1996）を参考にした。また、質問紙には上記以外の変数を測定する項目も含まれていたが、本研究では検討しなかった。

手続き 実験は、同一の実験者が個別に行った。表紙、課題の説明と例、教示、本課題、質問紙からなる課題冊子を作成し、冊子に沿って実施した。

まず、「今回の実験は人の問題解決過程に関する実験である」と仮の実験目的を告げ、本実験で取り組んでもらう課題の説明を行った。簡単な説明とともに例を示し、解説図を見ながら一度シルエットを作成してもらうよう求めた。被験者が例のシルエットを完成させたところで、実験条件に応じてテスト教示を行った。

その後、練習課題に取り組んでもらった。練習課題の制限時間は 5 分とし、5 分以内に解けなかった場合には、実験者が解答を示してみせた。練習課題は実験条件に応じて、大学生であっても制限時間内に解くことが非常に困難な問題（難課題）と、ほとんどの大学生が比較的容易に制限時間内に解くことができる問題（易課題）のいずれかをを用いた。従って、難練

習課題条件の被験者は全員、提示された練習課題を制限時間内に解くことができず、実験者に解答を示されることになった。反対に、易練習課題条件の被験者は、全員制限時間内に練習課題を解き終えることができた。練習課題試行終了後、「課題についての質問」として、質問紙Ⅰへの回答を求めた。

次いで、本課題に取り組んでもらった。本課題は、条件に関わらず全被験者に共通の3問を提示した。本課題も制限時間は1問5分とし、時間内に正解できなかった場合には実験者が解答を実際に示して見せた。ただし、問題は1問目から順番に取り組むよう指示した。1問完成するごとに実験者が正誤を判断し、正答の場合には「難しい問題だったのですが、よくできましたね」や「速かったですね」のような称賛的なコメントを付して正解をフィードバックした。本課題試行終了後、再度「課題についての質問」として質問紙Ⅱに回答するよう求めた。

結果

記述統計量 各変数の平均および標準偏差を群別に示した (Table1)。

性差の予備分析 性別を独立変数として各変数についてt検定を行ったが、有意な結果は得られなかった。従って、以降の分析では性別を考慮しなかった。

分散分析 質問紙Ⅰ、質問紙Ⅱで得られた各変数、および本課題での正答数について、それぞれテスト教示×練習課題の二元配置分散分析を行った。

質問紙Ⅰ 「内発的動機づけ」ではテスト教示の主効果 ($F(1,16) = 7.49, p < .05$) で有意な結果が得られ、テスト教示有条件の方が有意に内発的

Table1 各変数の平均および標準偏差（群別）

	テスト教示有・ 難課題群	テスト教示有・ 易課題群	テスト教示無・ 難課題群	テスト教示無・ 易課題群
内発的動機づけ I	3.40 (0.64)	4.00 (0.82)	4.47 (0.51)	4.60 (0.72)
楽しさ I	3.80 (0.84)	4.60 (0.55)	4.60 (0.55)	4.40 (0.89)
挑戦 I	3.20 (0.84)	4.00 (0.71)	4.40 (0.55)	5.00 (0.00)
自律性 I	3.20 (0.45)	3.40 (1.52)	4.40 (0.55)	4.40 (1.34)
有能感 I	2.10 (0.55)	2.50 (0.87)	2.10 (0.42)	3.40 (1.19)
内発的動機づけ II	3.30 (0.75)	4.30 (0.53)	4.28 (0.30)	4.45 (0.36)
楽しさ II	3.80 (1.30)	4.80 (0.45)	4.80 (0.45)	4.20 (1.30)
知的好奇心 II	2.90 (1.14)	4.60 (0.55)	4.30 (0.27)	4.60 (0.55)
挑戦 II	3.00 (0.61)	3.70 (0.97)	3.70 (0.76)	4.30 (0.57)
自律性 II	3.40 (0.96)	4.30 (0.57)	4.40 (0.65)	4.40 (0.55)
手段性 II	2.00 (0.71)	1.60 (0.55)	1.40 (0.55)	1.20 (0.45)
有能感 II	1.90 (0.55)	2.90 (0.74)	2.80 (0.57)	3.40 (0.55)
自我関与 II	2.00 (1.00)	2.30 (1.15)	2.50 (1.73)	3.90 (1.14)
緊張 II	2.90 (0.94)	3.00 (0.94)	3.10 (0.82)	3.20 (1.75)
認知的干渉 II	2.13 (1.02)	2.13 (0.45)	1.80 (0.61)	2.13 (1.07)
コメント意識 II	1.80 (0.84)	1.00 (0.00)	2.40 (1.52)	2.20 (1.10)
正答数	1.80 (1.10)	2.60 (0.55)	2.80 (0.45)	2.60 (0.55)

* () 内は標準偏差 *変数についている I/II は質問紙 I/II に対応

動機づけが低かった。

内発的動機づけの下位測度に関しては、「挑戦」でテスト教示と練習課題の主効果（それぞれ $F(1,16) = 16.13, p < .05$; $F(1,16) = 6.53, p < .05$ ）が有意であり、それぞれテスト教示有条件、難練習課題の方が有意に挑戦に対する態度が低かった。「自律性」ではテスト教示の主効果（ $F(1,16) = 5.26, p < .05$ ）が有意であり、テスト教示有条件の方が自律性が低かった。一方、「楽しさ」では有意な結果が得られなかった。

「有能感」では練習課題の主効果（ $F(1,16) = 5.45, p < .05$ ）が見られ、

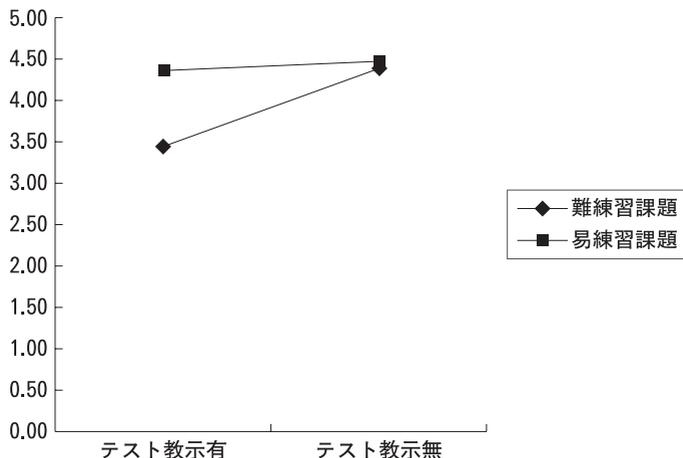


Fig.1 内発的動機づけにおけるテスト教示×練習課題の交互作用

難練習課題条件の方が有意に有能感が低かった。

質問紙Ⅱ「内発的動機づけ」ではテスト教示の主効果 ($F(1,16) = 5.90, p < .05$)、練習課題の主効果 ($F(1,16) = 6.44, p < .05$) が有意であった。また、テスト教示×練習課題の交互作用 ($F(1,16) = 3.18, p < .10$) が有意な傾向にあった (Fig.1)。そこで交互作用について下位検定を行ったところ、テスト教示有条件における練習課題の単純主効果 ($F(1,16) = 9.32, p < .01$)、および難練習課題条件におけるテスト教示の単純主効果 ($F(1,16) = 8.87, p < .01$) が有意であった。すなわち、テスト教示をうけ難練習課題を提示された群で、有意に内発的動機づけが低かった。

「内発的動機づけ」の下位測度に関しては、「楽しさ」でテスト教示×練習課題の交互作用 ($F(1,16) = 3.37, p < .10$) に有意な傾向が見られた (Fig.2)。そこで交互作用について下位検定を行ったところ、下位検定

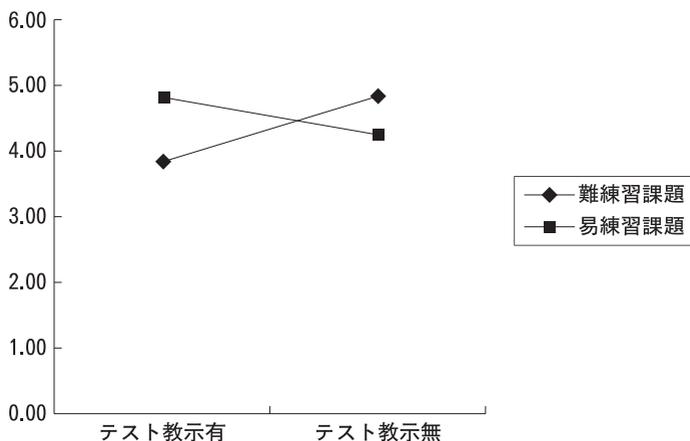


Fig.2 楽しさにおけるテスト教示×練習課題の交互作用

では有意な結果が得られなかったが、Fig.2からは、テスト教示有条件では易練習課題よりも難練習課題の方が楽しさが低いのにに対して、テスト教示無条件では難練習課題よりも易練習課題の方が楽しさが低い傾向がみとれる。「知的的好奇心」では、テスト教示の主効果 ($F(1,16) = 4.96, p < .05$)、練習課題の主効果 ($F(1,16) = 10.13, p < .01$)、およびテスト教示×練習課題の交互作用 ($F(1,16) = 4.96, p < .05$) が有意であった (Fig.3)。そこで「知的的好奇心」についても交互作用について下位検定を行ったところ、テスト教示有条件における練習課題の単純主効果 ($F(1,16) = 14.6, p < .05$)、および難練習課題におけるテスト教示の単純主効果 ($F(1,16) = 9.92, p < .01$) が有意であった。すなわち、テスト教示をうけ難練習課題を提示された群で、有意に知的的好奇心が低かった。「挑戦」では、テスト教示の主効果と練習課題の主効果 (それぞれ $F(1,16) = 3.80, p < .10$; $F(1,16) = 3.80, p < .10$) が有意な傾向にあった。「自律性」ではテスト教示の主効果 ($F(1,16) = 3.06, p < .10$) で有意傾向がみられた。同様に、「手段性」(内容的には内発的動機づけに関する

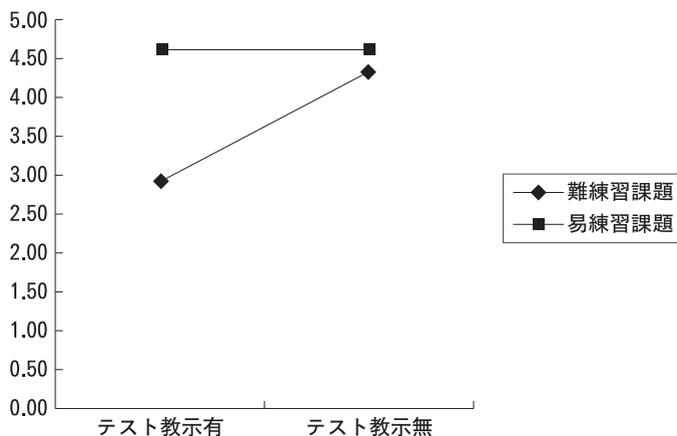


Fig.3 知的好奇心におけるテスト教示×練習課題の交互作用

逆転項目)でもテスト教示の主効果 ($F(1,16) = 3.85, p < .10$) で有意傾向がみられた。

「有能感」ではテスト教示の主効果 ($F(1,16) = 6.64, p < .05$)、練習課題の主効果 ($F(1,16) = 8.68, p < .01$) が見られ、それぞれテスト教示有条件、難練習課題条件の方が有意に有能感が低かった。

課題中の状態である「自我関与」・「緊張」・「認知的干渉」に関しては、「自我関与」でテスト教示の主効果 ($F(1,16) = 3.33, p < .10$) に有意傾向がみられ、テスト教示無条件の方が自我関与が高かったほか、有意な結果は得られなかった。「コメントへの意識」に関しては、テスト教示の主効果 ($F(1,16) = 3.86, p < .10$) に有意傾向が見られ、テスト教示無条件の方がコメントへの意識が高かった。

正答数 本課題での正答数に関しては、有意な結果は得られなかった。

考察

本研究の目的は、(1) テスト教示の有無と練習課題の難易度が、課題に関する内発的動機づけにどのように影響するか、(2) その影響は、本課題に取り組む前後で異なるか、という点について検討を行うことであった。

質問紙 I（教示・練習課題後）について

テスト教示の有無の効果 テスト教示の有無によって、内発的動機づけに有意な差がみられた。テスト教示をした場合の方が、しなかった場合に比べて、内発的動機づけが有意に低かった。特に内発的動機づけの中でも、課題に対する積極的な挑戦への姿勢や課題取り組みへの自律的態度に差が見られた。挑戦や自律性は、ある課題が提示されてからその後様々な問題に取り組もうとするか、またその課題に自発的・自律的に取り組むか、といったようなその後の行動にも関わる重要な態度であると考えられる。今回の研究で具体的に挙げた要因はテスト教示であるが、そのような外的なプレッシャーが存在することで、プレッシャーのない状態よりも、内発的動機づけ、特に課題への取り組みに対する積極的・自律的な姿勢が低くなる可能性が示唆される。一方、テスト教示の有無は、練習課題直後の有能感には影響していなかった。

練習課題の難易度の効果 練習課題の難易度によって、有能感に有意な差がみられた。難しい練習課題を提示され失敗経験をするようになった群では、当然、簡単な練習課題を提示され成功経験をした群よりも、有意に有能感が低かった。また、内発的動機づけに関しては、挑戦への姿勢に対してのみ影響していた。課題が提示されたばかりの時点で課題に失敗する経験は、成功経験をする場合に比べて有能感を低め、またその後の様々な

問題への挑戦に対する意欲も低めることになる。一方、練習課題の難易度は、この時点では課題取り組みへの自律的態度に影響していなかった。

楽しさについて 興味深い点は、内発的動機づけのうち、課題そのものを感じる楽しさ・面白さ自体はテスト教示の有無・練習課題の難易度による差がないことである。

テスト教示×練習課題の交互作用について 質問紙 I の時点（教示・練習課題後）では、テスト教示の有無と練習課題の難易度による交互作用はどの変数に対しても見られなかった。

質問紙 II（本課題後）について

内発的動機づけについて 質問紙 II の時点（本課題後）の内発的動機づけに関してはテスト教示と練習課題の交互作用がみられ、テスト教示されて難しい練習課題を提示された群では、課題に対する内発的動機づけが有意に低かった。質問紙 I の時点ではこの交互作用はみられなかった。

テスト教示と練習課題の交互作用は、内発的動機づけの下位測度でも見られた。知的好奇心についても質問紙 II の時点では交互作用が見られ、テスト教示をされて難しい練習課題を提示された群で、他の群に比べて知的好奇心が低かった。一方、質問紙 I の時点では群間に差が見られなかった課題そのものを感じる楽しさ・面白さでも交互作用がみられたが、知的好奇心とは内容の異なるものであった。すなわち、テスト教示された場合には、簡単な練習課題を提示された方が難しい練習課題を提示されるよりも課題そのものを楽しんでいると感じていたが、テスト教示されなかった場合には、反対に難しい練習課題を提示された方が簡単な練習課題を提示されるよりも課題を楽しんでいると感じていた。

テスト教示・練習課題の難易度が内発的動機づけに及ぼす影響について（瀧沢絵里）

挑戦への姿勢や自律的態度、また自律的態度の対極である手段性の認知に関しては、質問紙Ⅰの時点と同様の結果がみられた。すなわち質問紙Ⅱの時点でも、テスト教示をされたり難しい練習課題を提示された方が挑戦への意欲が低くなったり、テスト教示をされた方が課題に対する自律的な態度が低くなり、課題をより手段的に捉えるといったような、各要因の影響が依然としてみられた。

有能感について 質問紙Ⅰの時点では見られなかったテスト教示の有無による影響が質問紙Ⅱの時点では見られ、課題の最初にテスト教示をされた場合、テスト教示されなかった場合と比べて本課題後の有能感が低かった。有能感は実際に課題を遂行する中で変化していく変数であるが、その際、最初の教示の在り方が後の有能感に影響することが示された。

課題中の状態に関する変数について 課題中の緊張や認知的干渉といった課題中の状態に関しては、テスト教示の有無、練習課題の難易度ともにほとんど影響がみられず、群間に差がなかったが、自我関与およびコメントへの意識についてはテスト教示の有無による差がみられた。すなわち、テスト教示されなかった場合の方が、された場合よりも、参加者が実験者からのコメントを気にしており、課題中の自我関与的な態度（自分の能力を示したい）が強かった。

まとめ 本研究では、本課題の前後という短時間の差でも、測定する時点によって内発的動機づけのありようが変化していた。このような結果は、内発的動機づけの「始発」と「保持」が異なる問題であるという長沼（2004）の指摘を支持するものと考えられる。また、今回得られた結果では、外的要因の影響の仕方が内発的動機づけの下位測度によって異なって

いたことから、それら内発的動機づけの持ついくつかの側面について個々に検討していく必要性が示唆される。

本研究で扱ったテスト教示という要因は、学習者が実際にしばしば経験する外的要因であるが、本研究では、テスト教示の存在が課題に対する挑戦意欲や自律性をテスト教示のない状況よりも低める効果をもつことが示唆された。しかし、練習課題の難易度との交互作用がみられ、内発的動機づけに必ずしも悪影響を及ぼすとは限らず、課題に感じる面白さや知的好奇心に関しては一概に低めるというわけではなかった。どのような課題に取り組んでいくかで、テスト教示の持つ効果も変わると考えられる。また、テスト教示をすることで単純に課題中の自我関与的態度やコメントへの意識が強まるわけではなく、課題中の自我関与には様々な要因が影響している可能性が示唆された。内発的動機づけを高める有能感が他者との比較によっても生じる得という指摘 (Elliot et al., 2002 など) もあり、今回の実験の結果にはそのような要因が影響していた可能性がある。

本研究の限界と今後の展望 今回の実験では、質問紙 I・II で異なる項目を用いて内発的動機づけを測定したため、本課題遂行前後で内発的動機づけが高まるのか・低まるのかを直接検討することができなかった。テスト教示の有無や練習課題の違いのような外的な要因は実際の学習場面でも影響しうるものであり、そのような外的状況下で個人の内発的動機づけがどう変化するのかという推移について検討することは重要だと思われるが、そのような検討のためには、同一の項目を用いて、課題に関する教示以前から内発的動機づけを測定していく必要がある。

引用文献

- Amabile, T.M., DeJong, W., & Lepper, M.R. 1976 Effects of externally imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 92–98
- Deci, E.L. 1971 Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105–115.
- Deci, E.L. 1975 *Intrinsic motivation*. Plenum Press. E.L. デシ 安藤延男・石田梅男（訳） 1980. 内発的動機づけ・実験社会心理学的アプローチ 誠信書房
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (Eds) 2002 *Handbook of self-determination research*. the University of Rochester Press.
- Deci, E.L., Betley, G., Kahle, J., Abrams, L., & Porac, J. 1981 When trying to win: Competition and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 1–10
- Elliot, A.J., McGregor, H.A., & Thrash, T.M. 2002 The need for competence. In Deci, E.L. & Ryan, R.M. (Eds) 2002 *Handbook of self-determination research*. the University of Rochester Press.
- 鹿毛雅治 1996 内発的動機づけと教育評価 風間書房
- Lepper, M.R. & Green, D. 1975 Turning play into work: Effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 479–486
- Lepper, M.R., Green, D., & Nisbett, R.E. 1973 Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the overjustification hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129–137.
- Maehr, M.L., & Stallings, W.M. 1972 Freedom from external evaluation. *Child Development*, 43, 177–185.1
- 長沼君主 2004 自律性と関係性からみた内発的動機づけ研究 上淵寿（編） 2004 動機づけ研究の最前線 北大路書房 Pp30–60.
- Ryan, R.M. 1982 Control and information in intrapersonal sphere. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450–461.
- 岡田涼 2007 内発的動機づけ研究の理論的統合と教師—生徒間の交互作用的視点 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要. 心理発達科学, 54, 49–60.
- 大河内浩人, 松本明生, 桑原正修, 柴崎全弘, 高橋美保 2006 報酬は内発的動

機づけを低めるのか 大阪教育大学紀要 IV 教育科学, 54, 115-123.

桜井茂男 1989 内発的動機づけに及ぼす言語的報酬と物質的報酬の影響の比較
教育心理学研究, 37, 29-35.

桜井茂雄 1990 内発的動機づけのメカニズム 風間書房

White, R.W. 1959 Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.

付記

本論文は、卒業論文を加筆修正したものである。卒業論文の執筆にあたりご指導いただいた篠田彰先生、竹綱誠一郎先生、また加筆修正にあたりご指導いただいた伊藤忠弘先生に厚くお礼申し上げます。また、本研究の実験に参加して下さった方々に心より感謝いたします。

The effects of task labels and difficulty of practice tasks
on intrinsic motivation

TAKIZAWA, Eri.

The purpose of this study was to examine the effects of task labels, difficulty of practice tasks and their interaction on intrinsic motivation. Participants were 20 undergraduates and they were assigned to 2 (task label; test vs. non-test) \times 2 (difficulty of practice tasks; difficult vs. easy) experimental groups at random. Motivational variables were measured twice by questionnaires after engaging practice tasks (Questionnaire I) and after finishing main tasks (Questionnaire II). Then, 2 \times 2 ANOVAs were conducted on motivational variables. The results showed that (1) labeling the task as a test undermined intrinsic motivation on both Questionnaire I and II and that (2) the interaction between task labels and difficulty of practice tasks were significant only on Questionnaire II. To understand the undermining effect on intrinsic motivation more precisely, we should consider interactions between various factors. Furthermore, we have to conduct longitudinal studies with taking temporal factors into account.

（人文科学研究科心理学専攻 博士後期課程 3 年）