

話題提供 3

動機づけと社会性はいかにかわりあうか？

名古屋大学 中 谷 素 之

1. 動機づけ研究の現在

一般に動機づけの構成要素には、認知的要因、態度的要因、感情的要因という3つの要因が挙げられる。また鹿毛（2004）による動機づけ研究へのアプローチの検討においても、認知論的、情動論的、欲求論的という3つのアプローチからまとめられており、おおむね共通して、認知的側面と情動的側面、そして欲求またはパーソナリティ的側面という異なる側面から動機づけをとらえるという理解があるといえるだろう。

一方で近年の動機づけ研究の動向では、認知論的な視点や理解がその多くを占めている。多くの研究成果を生み出している児童・生徒の動機づけの研究領域においても、認知的側面に焦点化した動機づけ論が、長く注目を集め続けている。例えば、1980年代以降に多くの研究を生んだ達成動機づけの原因帰属理論や、その動向を引き継ぎつつ、未来志向の新たな概念として登場してきた達成目標理論、あるいは自己効力概念を中心とする社会的認知理論などにおいても、個人の認知的側面を重視した枠組みが提起されている。

2. 動機づけと社会性がかわるとき

しかし、認知的要因のみで個人の動機づけを説明できるわけではない。認知的要因以外のパーソナリティや情動の側面から動機づけのメカニズムについてアプローチしている例は、認知的要因に比べて数少ない。また、動機づけそのものの内容、あるいは動機づけに密接にかかわる要因には、認知的要因だけでは説明できないものも数多く存在する。

例えば、教室での学習は、単なる知的活動ではなく、教師やクラスメイトといった他者とのかわりをもって学ぶ過程のなかで生じるものである。また家庭や学校外における児童・生徒の学習ということを考えても、例えば親や塾の先生、あるいは友人など、重要な他者を含む社会的環境との相互作用を除いては、個人の学習過程を明らかにすることはできないだろう。このように、個人の学習の過程は、ひとりの頭の中だけで起こっている知的活動に限定されてはならず、むしろ動機づけは社会的に開かれた相互作用のなかで生じるととらえることが必要である（Gottfried, 2009）。

児童・生徒の社会的相互作用と学業達成との結びつきを考える際に、特に重要な意味をもつ対人関係として、友人どうしの関係、および教師－生徒関係の2つを挙げられる。そして、それぞれの関係性を軸とした学習過程として、児童・生徒どうしの人間関係を媒介とした学習過程であるピア・ラーニング、そして教師－生徒の人間関係に基づいた社会的伝達モデルという2つの過程を考えることができる。

(1) ピア・ラーニング

児童・生徒どうしの教えあいや学びあいなど、友人とのかわりを通じた学びのことをピア・ラーニング（peer learning）と呼ぶ。ピア・ラーニングとは、子どもどうしの相互作用を介したさまざまな学

習のかたちについて、包括的に概念化したものであり、友人とのかかわりは、多くの側面で学習のリソースとなりうる (Figure 1)。例えば、子ども間での学習に関するサポートや協力などによって、自尊感情が向上し、児童・生徒の学習面でも積極的な効果が現れる場合などが考えられる。

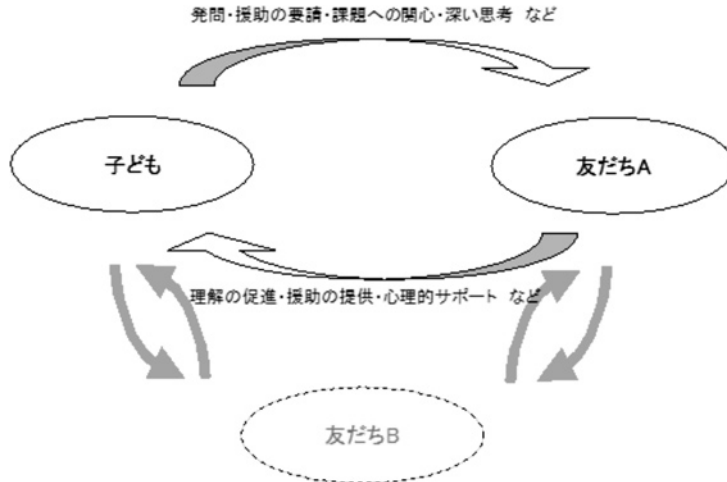


Figure 1 ピア・ラーニングによる学習動機づけの促進

これまでのピア・ラーニングに関する研究では、主要なものとしていくつかの動向にまとめることができる。すなわち第一に、2人1組などで教師役—生徒役という役割を分担し、互いに教える、教えられる役割を経験することで、課題のより深い理解や知識の習得を促す、相互教授研究が挙げられる。第二に、班やグループなどの少人数単位による学習の協同活動を通じて、協力して課題達成を行う取り組みである協同学習研究がある。第三に、学習課題を行う際に、わかりにくい箇所や難しい問題など、友人に必要な学習上の援助を求める行動である、学業的援助要請研究、第四に、友人をお手本、模範とし、課題解決のための思考やスキルを見習い、自らより適応的な学習過程を獲得するピア・モデリングの4つである (例 中谷, 2007; O'Donnell & King, 1999)。

ピア・ラーニングは、子どもどうしのかかわりによって、学習の理解や学習への動機づけを促すことを主眼にしている。しかしそれだけでなく、副次的に、対人的相互作用を促すことによって、子どもの社会的スキルの促進や社会性の支援も視野に入れた実践だととらえることも可能であろう。

(2) 教師—生徒関係

教室での学習の主要な指導者は教師である。教師は年間の学習指導を計画し、単元や個々の授業での学習内容を構築する。そして教師はそのような学習の側面だけではなく、対人関係や学級への適応といった社会的側面でも、子どもにとって特に重要な役割を果たす。教師による道具的サポートや情緒的サポートは、子どもの学級適応感や自尊感情に大きな影響力をもっている。

教師と生徒の人間関係が、子どものもつ社会性と動機づけを結びつける過程とは、いったいどのようなものであろうか。Wentzel (2009) は、教師との関係の質によって、子どものもつ社会的コンピテンス (ここでいう社会的目標が指標) および学業達成の程度に意味ある影響を及ぼしていることを論じて

いる。すなわち、子どもの向社会的、規範的な行動は、教師から社会性の高い子どもであると評価され、それによって教師-生徒間の人間関係やコミュニケーションが向上する。そのため、結果的に教師と子どもが多くのかかわる学習においても、効果的な支援や相互作用が可能となり、子どもの学習動機づけを引き出す、というものである。中谷（2006）においても、教師による親密な働きかけや規範の説得的教授が、教師に対する信頼感を高め、結果的に児童の社会的目標を促進しているという関連を見出している。このように、子どものもつ社会性が教師との関係のなかで支え促されることで、結果として学習動機づけの生成にもつながるといえる関係が考えられる。

また、自己決定理論の立場から、教師-生徒関係の重要性を示した研究も見られる。Wild & Enzle（2002）は、教師の動機づけがどのようにして生徒の動機づけに結びつくかというプロセスについて、社会的伝達と呼ばれるモデルを提案している。教師から児童への動機づけの影響過程は、「期待の伝達」の観点から解釈され、内発的に動機づけられた教師から教わることで、「この先生は課題が好きそうだから、きっと熱心に教えてくれるだろう」という対人関係の質の側面と、「面白そうに教えているから、きっと興味をもてる課題内容なのだろう」という課題関与の質の2つの点で期待を形成すると考えられている（Figure 2）。このような2種類の期待形成を通じて、教師の動機づけが、それを教わる生徒の動機づけにも伝達されると考えることができる。

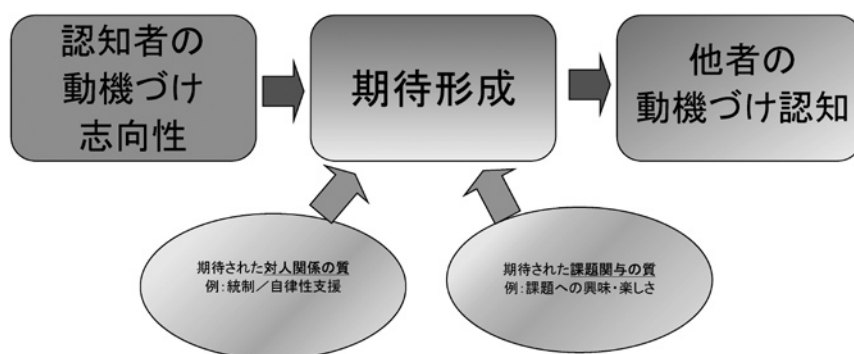


Figure 2 動機づけの社会的伝達モデル (Wild & Enzle, 2002)

3. 社会的目標と学業的目標の相互影響過程

これまで述べたように、ピア・ラーニングおよび教師-子ども関係のいずれの関係性においても、子どものもつ社会性と動機づけが有機的に結びつく可能性が示唆される。これらの過程は単純なものではなく、社会的状況において生じる複雑なものであるが、これまでいくつかの影響のモデルが提起されてきた。

Wentzel（1999）は、社会的目標と学業的目標の関連について、補完的、発達の、階層的という3つの関係からモデル化している。補完的關係では、それぞれの目標は独立したかたちで追求され、社会的目標は社会的行動を、学業的目標（課題目標）は学習行動を導き出すととらえ、結果的に両目標が学業達成に影響すると考えている。次に発達の関係では、発達のプロセスに沿って社会的目標と学業的目標の関連を仮定している。すなわち、きょうだいや親、教師といったエイジェントとのかかわりによって子どもは社会化されるが、学校での社会化の過程では、学習に積極的に取り組むことが価値づけられ、学業的目標の追求へと方向づけられ、結果として学習動機づけや学業成績にも反映されるようになると

考えられる。最後に、階層的関係においては、学業的目標、社会的目標のそれぞれを追求することが、もう一方の領域の目標の追求にもつながりうる、とする。学業的目標の追求が社会的目標に、社会的目標の追求が学業的目標に、それぞれ影響することで、それらがともに学業達成という成果に結びつきうるとされる。

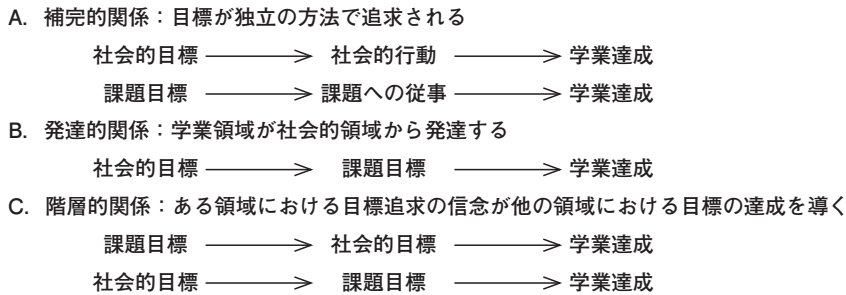


Figure 3 社会的目標と学業的目標の関連モデル (Wentzel, 1999)

また中谷 (2006) では、社会的目標および学業的目標がどのような過程で学業達成に影響するかについて、実証的に検討している。Figure 3にあるように、社会的目標は教師や友人との相互作用を媒介することで、学業に対する興味・関心を引き出し、結果的に学業成果に結びついているのに対し、学業的目標では、そのような社会的相互作用を経ることなく、直接学業成果に影響していることが見出されている。そして前述のように、このような児童の社会的責任目標の生起には、教師による親和的な働きかけや説得的な規範の教授が教師との信頼関係を媒介して関わっているのである。

4. 社会化としての動機づけ

このように、従来課題達成に限定してとらえられがちであった子どもの動機づけの過程を、子どもの社会性とのかかわりから、あるいは子どもと他者との社会的相互作用の産物としてとらえることは重要なことだといえる。子どもたちは複雑な社会的文脈の過程で学習しているのであり (中谷, 2007; Wentzel, 2009), またさまざまな社会的リソースへの援助要請は、子どもの学習において重要な役割を果たしているからである (Karabenick & Newman, 2006)。

子どもが学び、育つそれぞれの段階や状況、場においてこそ、動機づけが立ち現れるのだと考えるならば、動機づけを社会化の側面から考えることが可能であろう。このように、動機づけを社会化の視点から議論した研究者として、Brophy (2004 中谷監訳 2011) が挙げられる。彼は、学習への動機づけとは、課題のみに特化した現象ではなく、子どもの発達や学校を含む教育環境によって社会化されるものであるととらえている。この考えに従えば、子どもの学ぶ教室環境を整えるということは、すなわち子どもを学習コミュニティへと社会化することであり、教師やクラスで作られる学習環境への適応であるといえることができる。教室において、子どもがひとりひとり独立して学習を行っているわけではなく、社会的影響は小さくはないことを考えれば、このようなBrophy (2004 中谷監訳 2011) の指摘はユニークで的を得たものであるといえるだろう。

一方で、このような社会化としての動機づけという概念を実証することは極めて困難であろう。最近、動機づけ研究の課題として、Hulleman & Senko (2010) は、長期的な多面的目標の調整プロセスの解

明をそのひとつに挙げているが、ここでいう社会化としての動機づけ過程という視点も、このような目標間の調整および追求という課題に関わるものであろう。長期的、継時的に教室の実際を評価、観察したうえで、社会性と動機づけ過程に関する、理論的にも整合性をもった知見を見出すことが望まれる。

このような困難な課題に対して、近年注目されつつある動機づけの質的研究は、ひとつの方向性を指し示すものといえるのではないだろうか。子どもの実際や教室のありようを記述するうえで、実験や質問紙のみでなく、教室における教師と子ども、子どもどうしの相互作用を明らかにすることで、動機づけの生起する社会的なダイナミクスをより明らかにできる可能性が考えられる。例えばTurner, Midgley, Meyer, Gheen, Anderman, Kang, & Patrick (2002) は、6年生の算数の授業を観察し、質問紙で測定された教室の目標構造における教師と児童の教室談話を分析した。その結果、熟達目標が高いクラスでは、教師から生徒に対する動機づけを支持する談話が多くみられることが見出された (Table 1)。

Table 1 2×2の階層モデル (Elliot & McGregor, 2001)

		基準	
		個人内/絶対的	相対的
接近	熟達接近目標 (例：わかるようになりたいから)	遂行接近目標 (例：よい成績がとりたいから)	
回避	熟達回避目標 (例：習得できないのがいやだから)	遂行回避目標 (例：無能だと思われたくないから)	

Nakaya (2010) では、6年生の3学級における教室環境が、生徒の学業的、社会的動機づけ (目標) にどのように影響を及ぼしているかについて検討した。質問紙調査によって、多面的目標、児童による教室環境認知、および教師行動の評価の各次元において、1学期から3学期に至る変化の過程を検討し、あわせて教室の観察データを収集した。その結果、質問紙によるデータから、クラスによって目標、教室環境および教師行動の変化の違いは大きく、動機づけ (目標) と環境とが時系列的に相互に変化していく過程が推察され (Table 2)、またその結果は観察データからも認められるものであった。

Table 2 人間の目標分類 (Ford & Nichols, 1991)

望ましい個人内結果	望ましい個人-環境間結果
感情目標 エンターテイメント：興奮や喜びを経験する、飽き避ける 静穏：心の平穏を経験する、ストレスの過大な喚起を避ける 幸福：楽しみ、満足、幸せの感情経験 身体感覚：快樂の肉體感覚 身体的至福：強く、健康で、身体的に強壯	自己主張的社會關係目標 個別性：独自で、特別な、異なるという感情 自己決定：自由あるいは個人的統制の感覚を経験する 優越性：勝利、地位、成功によって他者と比較する リソース獲得：他者からの承認、支援、援助、助言を得る
認知目標 探索：好奇心を満足させる、新しい情報を認知する 理解：知識を得ること、何かを理解すること 知的創造性：新たな考えを形成し、表現する ポジティブ自己評価：できる、価値があるという感覚	統合的な社會關係目標 所属性：愛着、友好性、親密感、コミュニティの感覚を形成し、維持する 社会的責任性：対人的コミットメントを維持し、社会的、モラルルールにそって社会的役割義務にあわせる 等価性：平等、正義、相互性を促進する 資源供給：承認、支持、援助を与える
主観的体制化目標 統一：調和、凝集、一つの感覚、一体感 超越：特別な、理想化した、精神的な状態を経験すること	課題目標 マスタリー：達成や進歩の基準に挑戦する 課題創造性：創造的な活動を構成する 管理性：日常生活課題の順序、生産性を維持する 材料取得：お金や物を獲得する 安全：傷つかない、身体的安全性、危機からの自由

児童・生徒の動機づけをどのような概念としてとらえるか、という問題は、古くて新しい問題である。最近では、エンゲージメント (Engagement) と呼ばれる、認知的、行動的、情緒的側面という、複数の異なる側面をもつ概念が提起されている (Reschly & Christenson, 2012)。この概念は、いわば学校での活動や学習に対する積極的取り組みともいえる内容を指すものだが、動機づけの概念とも緊密な関係があり、さらに動機づけを社会的な相互作用からとらえる際にも重要な役割を果たす可能性が考えられる。社会性と動機づけをつなぐより確かな理論的基盤の構築、および質的研究を含む社会的な動機づけの解明などの課題に取り組み、知見を積み重ねていくことで社会的状況における社会性と動機づけの相互影響について実証することが可能となるであろう。

引用文献

- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*. NJ: Lawrence Erlbaum. (プロフィ, J. 中谷素之 (監訳) (2011). やる気を引き出す教師 学習動機づけの心理学 金子書房)
- Elliot, A. & McGregor, A. (2001). A 2 × 2 Achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Ford, M. E. & Nichols, C. W. (1991). Using goal assessments to identify motivational patterns and facilitate behavioral regulation and achievement. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.) *Advances in motivation and achievement (Vol. 7 pp.51-84)*. Greenwich, CT: JAI.
- Gottfried, A. (2009). Commentary: The role of environment in contextual and social influences on motivation. In K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School*. NY: Routledge, pp.463-45.
- Hulleman, C. S., & Senko, C. (2010). Up around the bend: Forecasts for achievement goal theory and research in 2020. In T. C. Urdan & S. A. Karabenick (Eds.), *The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement*. UK: Emerald Group Publishing., pp.71-104.
- 鹿毛雅治 (2004). 動機づけ研究へのいざない 上淵 寿 (編著) 動機づけ研究の最前線 北大路書房 pp.1-28.
- Karabenick, S. & Newman, R. (2006). *Help seeking in academic settings: Goals, Groups, and contexts*. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nakaya, M. (2010). Relations between classroom structure, children's perceptions to their classrooms, and multiple goals in Japanese elementary classrooms. 27th International Congress of Applied Psychology, p.1455. (Melbourne, Australia.)
- 中谷素之 (2006). 社会的責任目標と学業達成過程 風間書房
- 中谷素之 (2007). 学ぶ意欲を育てる人間関係づくり 動機づけの教育心理学 金子書房
- O'Donnell, A. M. & King, A. (1999). *Cognitive Perspectives on Peer Learning*. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Reschly, L., & Christenson, L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. In L. Christenson, L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. NY: Springer-Verlag, pp.3-19.
- Turner, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E. M., Kang, Y., & Patrick, H. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multi-method study. *Journal of Educational Psychology*, 94, 88-106.
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for

understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, 91, 76-97.

Wentzel, K. R. (2009). Students' relationships with teachers as motivational contexts. In K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school*. NJ: Lawrence Erlbaum, pp.301-322.

Wild, T. & Enzle, M. (2002). Social contagion of motivational orientations. In E. Deci & R. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. NY: University of Rochester Press.