

## 提案論文 3

## 教育的動機づけ論の提唱

京都女子大学 北 尾 倫 彦

動機づけは教育心理学の重要概念であるにもかかわらず、真に教育論として教育実践を導く程に成熟しているとはいえない。動物実験に基づく機械的な理論の時代から脱し、認知的動機づけ研究の発展により、内発的な面が強調されるようになったとはいえ、実践家の側から見ればまだ全面的に依拠できる論とは見做されていない。本稿では、教育実践の枠組みの中で動機づけに関する試論を提案し、併せて内発的・外発的動機づけの統合的な捉え方を模索してみたい。

## 1. 動機づけの3基本要因

総合学習や体験学習が導入され、子どもの主体的な学習活動が教育活動での重みを増してくると、学習課題が動機づけの重要な決め手になる。“教材”という用語が用いられ、教師が教材の工夫に最大の関心を寄せてきた従来の授業では、外から喚起させる興味、言い換えると受動的動機づけで足りていた。ところが“課題”となると、子どもの側から能動的活動を支える動機づけが問われる。目を覚まさせてくれるのを待つという受動的なものよりも、自らすすんで追求める能動的な心的過程が重視されるからである。

そこで第1には、学習課題自体が学ぶに値するものかどうか動機づけの規定要因となる。興味が喚起されるかどうかは課題の価値を決める1つの条件ではあるが全てではない。とくに主体的な活動の場では、一時的に喚起される興味よりも“学ばなければ…”という価値意識を支えるものが他に存在するはずである。リアリティーに富む題材に直面したときの子どもの目は異様に輝き、課題解決の過程で学問的な論理のすばらしさに触れたときの子どもの口からは感動の声が発せられる。このように、リアリティーと論理が課題の価値を決めることが多く、それは幼い子どもにも実感としてとらえられるものである。

第2には、子ども自身が学習によって自己の価値を高めようとしているかどうか動機づけの規定要因となる。子どもが他者に全面的に依存したり、また自己疎外感に陥っているときには、自己価値への志向性はみられない。そこでは他者からの承認や賞賛を求める動機づけだけが働き、学習はその手段となってしまう。それに比べ、学習の場が自己を生かし、支えてくれる場であると受けとめられると、自己の価値を高めようという動機づけが優勢になる。Deci (1991) は、内発的に動機づけるためには、有能さへの欲求、交流感 (relatedness) への欲求、自己決定 (または自律性) への欲求が満たされる必要があるとしている。これらは自己を支える欲求であり、広く生活全般でも充足されるのもではあるが、教育実践においてはその欲求が学習活動の中で満たされるかどうか鍵である。従って、これらの欲求の強さを人格特性として捉え、動機づけの個体要因とみなすこともできるが、むしろ子どもがこれらの欲求を満すことができる学習の場に置かれているかどうか教育的には重要な視点となろう。

第3には、教師の魅力や指導力が子どもの学習への動機づけを規定していることを見逃すわけにはいかない。この教師要因には、「好きだから」とか人柄などの人間的要因が取り上げられることが多いが、

学ぶことの価値に子どもの目を開かせてくれる存在という面が強調されるべきであろう。「教える」ということには、学ぶことの価値を教えることも含まれている。もちろん、それは言葉による直接的教示というよりも、教師が自ら学ぶ姿を見せつけるなど、学習の場における教育的感化が中心となる。教師はその学問の先達であり、学習上の価値の具現者であるはずであり、範を示すことが子どもを学習へ動機づける刺激となる。また、学習課題や学習方法についての教師の指導・助言などは、子どもが学ぶことの喜びや価値に目覚める契機となる。教師からの学習のポイントをついたひと言によって、その学習のコツがわかり、学習へ動機づけられていくといったケースも多い。

## 2. 要因間のインターアクション

教育の場においては、学習課題、子ども、教師の3要因間に複雑なインターアクションがあり、そのインターアクションの有り方次第で教育の成果が決まるといえよう。動機づけは、本来、子どもの側の問題ではあるが、学習課題との二者関係の有り方がまず問われるべきである。この二者間のインターアクションが具体的には学習活動となるわけであるが、その学習活動を組み立て、リードする役を果すのが教師であり、そこでは三者間のインターアクションとなっている。もちろん、教師からの働きかけは直接的な場合もあれば間接的な場合もあるが、教師という第3の要因が関わるところに教育という営みにおける動機づけの特徴がみられる。

授業にはさまざまなタイプがあるが、ここでは話を簡単にするため、次の2つを取り上げる。第1は、知識注入型の授業であり、その多くは教師主導型の授業になっている場合である。第2は、問題解決型の授業であり、その多くは子ども主体の授業になっている場合である。

知識注入型においては、教師から伝達される情報を受容し、貯蔵し、再生するという学習が中心となり、結果的には再生の量を増大させることに学習動機が収斂する。テスト成績を引き上げることが学習プロセスを楽しむことよりも重視され、動機が学習活動の外に向いやすい。また、この場合になぜテスト成績を重視するかといえば、教師からの期待に応え、自己の安全を守るにはそれが最も有効であるからである。このようにして、動機の外在化と自己防衛的な対応が助長されていくことが多いのである。

しかし知識注入型であっても、知識の価値を教え、知識を活用する場を設けるなどの教師側における働きかけがあれば、学ぶこと自体に価値を見出し、知識獲得によって自己高揚感が高まることになろう。すなわち、教師の介入の仕方によって学習動機の質が変わるのであり、教師を含めた三者間のインターアクションの有り方が動機づけを規定していることがわかる。

問題解決型においては、問題を発見し、解決行動を持続し、解決の結果を自己評価し、発展学習へとつなぐという学習が中心となる。また、課題選択や課題設定を子どもに任ず場合には、自分の好みによる判断や自己表現に学習の比重がかかることもある。このような学習の場では、課題の重要さに気づいたり、解決したときの喜びを味わうなど、学習活動に内在した動機が喚起される。そして、自己評価、発展学習、自分の好みの自覚、自己表現などを通して、自己を生かそうとする動機づけが高められている。

しかしこの問題解決型についても、解決過程を教師が完全にコントロールしたり、解決の成否のみを強調するような介入を行えば、子どもの学習動機は成績重視の方向へ変容していき、成績によっては自己防衛的になる子どもも増えることであろう。従って、ここでも三者間のインターアクションに注目する必要がある。

さらに、学習活動を離れ、例えば雑談の中で耳にした教師の言葉が子どもの考え方や信念体系を変え、学ぶことの価値に気づかせたり、教科の好みや進路選択にまで影響することがある。これも学習を

中間に介在させた教師と子どものインタラクションであり、動機づけが一時的なものではなく、長期にわたる幅広い教育活動と密接に結びついていることを示唆している。

### 3. 学習内在型か学習外在型か

以上の論述から明らかなように、教育の場における動機づけはその質及至種類を問題にするべきである。そして、質に基づく区分として、学習指導の場に限定すれば、学習内在型か学習外在型かを問い、教育活動一般では、自己実現型か自己防衛型かを問う必要がある。

学習内在型の動機づけでは、学習課題や学習活動の中から学ぶに値するという価値意識が生まれ、それによって学習へと動機づけられる。動機が学習自体へ方向づけられているといってもよい。これには刺激としての学習課題が知的好奇心をひき起すこともあるが、学習活動の遂行中にさまざまなフィードバック情報による自己強化が自己効力感を高めることもある。これらは学習に内在する動機づけに含まれるが、さらに広く子どもが学習に価値を置くという信念を持ち、その価値意識から学習へと動機づけられる場合も学習内在型の動機づけとみなされる。

他方、学習外在型の動機づけは、学習活動以外の外的誘因によって動機づけられる場合を指す。テスト成績、競争、社会的承認、賞罰などによって学習へと動機づけられる場合がこれに含まれる。これらの場合には、学習自体に価値を置くというよりも、学習が手段となって獲得及至到達できる外的規準に価値を置いているといえる。学習内在型と同じように「学ばねばならない」という信念を持っていたとしても、学習よりも外的規準を重視する価値意識が強い場合は学習外在型に分類されることになる。

### 4. 自己実現型か自己防衛型か

学習から人間形成へと教育を捉える視点を移すと、動機づけが子どもの自己認識とどのように関わっているかが問題となる。

自己実現型の動機づけでは、学習によって自己を生かそうという動機が強く、自己実現的信念体系の中に学習がきちんと位置づけられている。学習活動の中で自分の長所やよさが生かされているという想いや、級友や教師との交わりを通して自己効力感を抱く場合など、いずれも自己肯定的感情に支えられ、学習への積極的な取り組みを促す動機づけが成立する。

他方、自己防衛型の動機づけでは、学習によって自尊感情 (self-esteem) がおびやかされ、それから自己を防衛しようという動機が強く働く。Thompson, Davidson & Barber (1995) は、自己防衛的な人は自尊感情がおびやかされるといふ脅威から逃れるため、能力帰属の場面では努力を保留するという自己価値理論 (self-worth theory) からの予想を見事に実証している。このように、自己防衛型においては、学習から逃避するという消極的な反応が導かれることもあるが、学習活動を持続しながらも他者からどのように評価されているかに敏感になり、自己保全のために学習するという動機づけが成立する場合もある。

### 5. 内発的か外発的か

さて、内発的動機づけ論は、もともと行動主義心理学における動因低減説に対立するものとして提唱された。動因低減説では、空腹 (動因) をいやすために行動し、それに対して餌 (報酬) が与えられると、動物には報酬を得るために行動を起こそうという動機づけが成立するとみなされた。このような機械論的な図式を教育の場にあてはめると、賞罰が学習への動機づけの手段となる。この外発的な見解に対し、人間は知的好奇心や向上心が強く、内部から学習へと動機づけられると説くのが内発的動機づけ

論である。このように対置すれば、教育において内発的動機づけが重視されるべきであると考えるのが自然であろう。

ところが教育実践家から見れば、事情はそれほど単純ではなく、子どもが常に知的好奇心に基づいて学習する存在であり、賞罰は不要であるとは考えにくいようである。速水（1993）は、この点に注目し、外発的動機づけと内発的動機づけは対立するものではなく、連続帯状にあり、むしろどのような外発的動機づけがどのような内発的動機づけに結びつくかを明らかにしようとした。これもひとつの卓見であるが、本稿では外発・内発の二分法の考えを前述の学習内在型 v. s. 学習外在型、自己実現型 v. s. 自己防衛型の二次元的分類へ吸収・統合することを試みる。

元々の定義からすれば、内発的動機づけは学習内在型の動機づけに対応するものと考えられよう。Hunt（1963）はこの動機づけについて“情報処理や活動に内在する（inherent in）動機づけ”と説明しているので、これを教育場面に当てはめると学習活動に内在する動機づけが内発的動機づけであるといえる。

しかし、この考えを心理学から教育実践の場へと拡張し、教育用語としての意味を持たせると、内発的動機づけを学習内在型に限定することがむずかしくなる。教育用語としては“内発的学習意欲”という言い方が一般的であり、多少意味が異なるのは当然であるともいえるが、教育実践では知的好奇心や自己強化よりも広い概念的 content を持つものとして把える傾向が強くなったからである。“自ら学ぶ”“自らすすんで”という表現に代表されるように、実践家は心理過程よりも外から観察可能な行動特徴によって意欲（動機づけ）を把える。そして自発的・能動的な特徴がみとめられる場合を内発的とし、逆に受動的・消極的な特徴がみとめられる場合（主として他からの指示・命令に従う場合）を外発的とみなしているようである。

また、考えてみれば学習外在型に分類される場合でも、例えばライセンスを獲得しようとして学習するとき、ライセンスによって好みの仕事が出来るとすれば、自己実現を図ることに動機が方向づけられており、決して外から操られ、他者から強いられた学習活動とはいえない。すなわち、学習外在型であっても自己実現型の動機づけになる部分が存在するのである。

従って、教育論としての内発的動機づけ論は、学習内在型 v. s. 学習外在型の分類次元よりも、自己実現型 v. s. 自己防衛型の分類次元を重視したものになる。もちろん、学習課題によって知的好奇心が誘発され、自ら学ぼうとする内発的動機づけが教育的に理想であることは間違いないが、それが全てではない。多様な価値観を抱き込む教育論としては、学習以外の外的規準に動機が方向づけられていても、その外的規準への到達が自己を生かす道であると信じられているならば、その人の内から発した学習動機として尊重すべきであろう。そして問題にすべき点は、学習に関連した自己の信念体系がどのように形成されているかであり、たとえ競争や賞罰の外的圧力があっても、それを取り込んだ自己実現型の動機づけへと高めることが鍵となる。

ただ外的圧力が強すぎる状況に置かれると、自己防衛的になるのが一般的であり、そこでは教育実践家が期待する自主的・能動的な行動特徴がみとめられなくなる。今日の学校不適応児はそのような状況に置かれており、外的圧力を弱体化させ、学習活動に没頭できる条件を満すべきであるが、同時に自己の信念体系の形成を促す必要があろう。

学習に価値を置くという信念は、一面では自己との関わりで形成されるものであるが、他面では社会のモラルシステムと結びついている。Weiner（1993）は、動機づけを自己を越えるより大きな枠組みで考えるべきであり、“学ぶべきである”というモラルシステムの検討の必要性を示唆している。自己実現も究極的には社会や文化を抜きにしては論じることができないが、本稿での論述範囲を越える

ものとして、今後の課題としたい。

## 文 献

- Deci, E. L. 1991 学習と適応：教育と内発的動機づけ 日本教育心理学会第33回総会講演要旨.
- 速水敏彦 1993 外発的動機づけと内発的動機づけの間——リンク信条の検討——名古屋大学教育学部紀要——教育心理学科—— 40, 77-88.
- Hunt, J. McV. 1963 Motivation inherent in information processing and action. In O. J. Harvey (ed.) *Motivation and social interaction: Cognitive determinants*. Ronald Press. (波多野誼余夫, 稲垣佳世子 1971 発達と教育における内発的動機づけ 明治図書より).
- Thompson, T., Davidson, J. A., & Barber, J. G. 1995 Self-worth protection in achievement motivation: Performance effects and attributional behavior. *Journal of Educational Psychology*, 87, 598-610.
- Weiner, B. 1993 Achievement as a moral system. 日本教育心理学会第35回総会講演資料.