

# 学習指導に活かす動機づけ理論の理解に向けて

荻野 佳代子

## 1. 問題と目的

子どもの学習指導においてやる気、すなわち学習意欲をどのように高め方向づけていくか、もしくは無気力に見える子どもにどのようにやる気を喚起していくかは長い間多くの関心を集め続けているテーマである。心理学における学習、動機づけに関する理論・研究には多くの蓄積があるが、教職を目指す学生たちにとって理論を単に理解するだけでなく、指導の実践に活かすうえでどのように理解し子どもの学習意欲の喚起にどのように活かすことができるのか、理論と指導実践をつなぐいわば机上の空論に終わらない理解が必要とされている。

学校教育現場では、とりわけ1983年中央教育審議会の教育内容等小委員会「審議経過報告」において「自己教育力」の育成が示されて以来、学習意欲は重要な課題と認識されている。この「審議経過報告」では、21世紀を志向する教育改革の重点として、①「自己教育力」の育成、②基礎・基本の徹底、③個性と創造性の伸長、④文化と伝統の尊重の4項目が挙げられている。ここでの「自己教育力」とは「主体的に学ぶ意志、態度、能力」であり、その育成のためには「自ら学ぶ目標を定め、何をどのように学ぶかという主体的な学習の仕方、態度を身に付けさせること」が重要であるとし、すなわち自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力を育成することが生涯学習の基盤を培うために学校教育が果たすべき重要な役割であると

指摘している（文部省，1988）。

その後1989年の学習指導要領では「新しい学力観」が示され、従来の知識偏重型の教育を改め、思考力や問題解決能力および生徒の個性を重視する方向性が打ち出されている。これは社会の変化に主体的に対応する能力をめざすものとして「自己教育力」の育成が反映されたものと言える。さらに、1996年の中央教育審議会答申では「生きる力」が示された。そこでは「変化の激しい社会を担う子どもたちに必要な力は、基礎・基本を確実に身に付け、いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性であると考えた。たくましく生きるための健康や体力が不可欠であることは言うまでもない。我々は、こうした資質や能力を、変化の激しいこれからの社会を『生きる力』と称することとし、これらをバランスよくはぐくんでいくことが重要である（文部省，1996）」として、1998年、1999年告示の学習指導要領の理念・目標に盛り込まれた。

以降「生きる力」およびその知的側面として「確かな学力」の育成を目指す方向性は引き続いている。さらに2008年中央教育審議会答申では改正教育基本法及び学校教育法の一部改正を踏まえ、学力の重要な要素として、

①基礎的・基本的な知識・技能、

②知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等

③学習意欲

以上の3つを位置づけ、社会や家庭環境の変化のなか自尊感情の低下などが学習意欲が高まらないことの影響にあるとしつつ、学校に対し、学習意欲や基本的学習習慣を含めた学力に課題のある子どもたちへきめの細かい指導の充実を図るよう求めている(文部科学省, 2008)。

このように、学習意欲は自立および主体的な学習の基盤かつ重要な要素としてとらえられており、教師にはその意欲を引き出す指導が求められている。本論では、教師を目指す学生たちが動機づけの理論を学修する上で、実践すなわち子どもの発達の特徴を踏まえつつ学習意欲を導く指導について、評価や集団への指導とも結びつけながら理解する視点について検討し整理することを目的とする。

## 2. 動機づけの理論

### (1) 動機づけとは

動機づけとは、「目標達成のための推進力」であり、行動を一定の方向に開始、持続させる過程である。すなわち、そこには「方向(目標)」と目標達成へ向かう内的な力、「エネルギー」があり、ベクトルに例えて説明することができる。学習の場合、ベクトルの方向性は自発性と目標性二つの観点から検討される。また意欲と動機づけは、前者が日常語として、後者が専門用語として使用されるがほぼ同義である一方、意欲は勉強や仕事などより知的な行動を対象とする点で行動全般を対象とする動機づけよりやや狭い行動を指す(桜井, 1997)。

また、動機づけは生体内部から行動を生じさせる力と生体外部から行動を引き出す力があり、前者を動因(drive)、後者を誘因(incentive)といい、前者には欲求、動機など、後者は目標、圧力などが含まれる。

### (2) 動機づけ研究の流れ

動機づけ研究は、大きくは経営心理学および基礎心理学2つの潮流でとらえることができる(市川, 2001)。経営心理学における研究は、労働者の働く意欲に関するものである。1930年代のホーソン実験からは働く動機が経済的動機だけでなく、親和動機すなわち人間関係を重視する考えが強調された。その後1950年代には生産性の向上に伴い達成動機すなわち「やりがいのあることを成し遂げたい」欲求に関する研究が盛んとなる。

アトキンソン(Atkinson, 1964)は達成傾向を成功志向傾向と失敗回避志向の差によって決まるとして下記の式で表した。

$$\text{達成傾向} = (\text{達成動機} - \text{失敗回避動機}) \times \text{成功の期待} \times \text{価値}$$

すなわち成功の確率(期待)および価値が50%のとき成功動機が強い人の達成傾向が最大に、逆に失敗回避動機が強い人の抑制傾向が最大になるのである。

成功動機、失敗回避動機ともに幼少期からの成功・失敗経験が関与しているとされる。特に周囲の他者からの評価が深く関連し、自己の有能さが肯定・否定される経験を通して発達するとされる。さらに目標設定にも影響し、成功動機が強い人はより現実的な目標を、失敗回避動機が強い人は非現実的な目標を立てやすいとされる(下山, 1985)。よって達成動機を説明する際には、子どもの発達過程において成功を成功と認識しさらに自己の有能さに結びつけてとらえるような大人からの働きかけが重要であること、しかも成功動機により現実的な目標を立てることでさらに成功が現実的になり、有能感強化されること、これに対し経験の否定的な意味づけはその逆の効果をもたらすことを併せて説明する必要があるであろう。

一方、基礎心理学の流れにおいては外発的動機づけおよび内発的動機づけに関する研究が重要な柱として発展した。外発的動機づけは19世紀末から20世紀半ばまで主流であったもの

で行動主義を基盤としている。報酬もしくは罰によってコントロールされる、すなわち他者・環境からの誘因により強化される。これに対し内発的動機づけは行動それ自体が報酬となっているようなものである。これは20世紀に入り感覚遮断実験などにより、人間には積極的に刺激を求める傾向が明らかにされたことと関わっている。情報処理にもホメオスタシスの傾向があり、認知的不調和が生じるとそれを低減しようとして情報収集活動が喚起されると考える。

子どもの学習意欲にあてはめれば、与えられた情報が子どもの持っている知識や予測と一致しないと疑問や知的好奇心が喚起され、本で調べる、先生の話聞く、考えるなどの学習行動が動機づけられる。これはバーライン(Berlyne, D. E., 1965)のいう認知的葛藤であり、これを活かした教材や授業での働きかけが有効である。さらにその際、教師はじめ周囲の大人は子どもの情報処理水準、知識、経験から生じる思考の内容を把握し、不調和を解消するような適切な教示や援助などの応答的な環境を用意することが必要である(下山, 1985)。

### (3) 外発的動機づけから内発的動機づけへの移行

外発的動機づけにおいて学習は賞罰(例えば褒められる、叱られる)などを得る(避ける)ための手段であるのに対し、内発的動機づけでは学習自体が目標となり自発的な意欲に基づくものである。よって自主性、主体性という点からは外発的動機づけは望ましいとはいえず、内発的動機づけが望ましいと対立的にとらえられる傾向にあった。

デシ(Deci, 1971)は大学生を対象としたパズル解きの実験を行い、パズルのおもしろさによって内発的に動機づけられていても報酬を与える、すなわち外発的に動機づけることにより動機づけが低下することを示した。これはアンダーマイニング現象と呼ばれるもので、外発的

動機づけが内発的動機づけを阻害するものにとらえられた。しかし一方で、報酬でもそれが期待せず得られた場合、もしくはほめ言葉のような言語的報酬はむしろ内発的動機づけを高めるエンハンシング効果が認められた。

Deci & Ryan (1985)は認知的評価理論において、人は自己決定と有能さへの欲求を持っていることを前提に、報酬によって自分がコントロールされていると感じた場合は自己決定感を失い内発的動機づけは低下するが、一方報酬が有能さなどの情報をもたらす場合には有能感を高め内発的動機づけが高まると説明している。

さらに有機的統合理論では、外発的動機づけを4段階に分け、内発的動機づけとの対立的なとらえ方に変化をもたらした。すなわち最初は「叱られるから」勉強するという外的調整の段階であるが、次に表面的には自らやっているように見えるが「やらなければならない」「バカにされたくない」といった義務感や恥の感覚などによる取り入的調整の段階、そして「自分にとって重要だから」など目的を遂行するために行動しようとする同一化的調整の段階、そして「やりたいと思う」「自分の価値観と一致している」という統合的段階を経て内発的動機づけへ至り、段階を経るごとに自律性が高まっていく。2つの理論はその他の理論とともに自律性を重視する立場をとる自己決定理論としてまとめられている。

このような連続的な移行について市川(2001)は、学習の導入として外発的動機づけから入ることは悪いことではないが、内面化を促進するには教育者と学習者との関係性が重要な役割を果たすと指摘している。また桜井(2009)は、例えば「憧れの学校に入りたい」という動機の場合、学習は手段であり外発的であるが、目標が自己決定されているものは「社会化された内発的学習意欲」とし、自発的である点で肯定的に評価できるとしている。さらに、学業成績は上記の4段階のうち同一化的調整が、精神的な健康とは内的調整(統合的調整と内発的調整を

含む) が関係していることを示している。成績は自律性が最も高い内的調整の段階ではなかったが、「将来に役に立つ」という動機であれば、「社会化された内発的学習意欲」と重なると考えられる。すなわちこの段階の子どもの学習意欲を高めるには、①現在の学習のなかに興味深いものを見出すこと②興味深い学習との関係のなかから将来を展望し自分らしい目標(例えば職業など)を持つこと③将来目標から現在の学習目標を導きだしその達成に向けて頑張ることが重要と指摘している。

よって教師は、子どもの学習意欲を引き出す上で最初は外発的に動機づけるとしても、そのうちに子どもの興味関心をとらえまた将来の目標とも結びつけ、現在の学習が自分に役立つと感じさせながら学習への意欲を引き出すことが有効である。その点では教科指導だけでなく、総合的な学習の時間やキャリア教育は自分なりのテーマや目標を大切にできる機会として意義があるといえる。

#### (4) 内発的動機づけと学習意欲

内発的動機づけに基づく学習意欲について桜井(1997)は、内発的学習意欲のプロセスモデルを提案している。そこでは、大きく3段階に分け、①内発的学習意欲の源は、有能感、自己決定感そして他者受容感の3要素から構成されている。このうち、他者受容感是他者との関係性が基盤となっている点が他の2点と異なる。次に②内発的学習意欲の表れとして、知的好奇心、達成、挑戦がある。これらは、①に支えられた学習行動である。知的好奇心を持つことにより興味を持ったことに関する情報を集めるという行動につながり、最後までやりぬく行動である達成、難しい課題に取り組む挑戦するという自主的な行動につながる。そして最後③は楽しさ、満足といった感情体験であり、その感情がさらなる①や②へと循環するのである。

このモデルは支援者としての教師や大人に大切な示唆をもたらしている。まず、最初は外発

的動機づけから入ることが有効なのは、有能感をもちたることができるからである。しかしそれだけでは自己決定感を持つことができないため、次のプロセスでは自己決定の感覚を持たせることが大切となる。それを支えるのが他者受容感、すなわち自分は周囲の大切な人から受容されているという感覚であり、教室場面では教師が重要な役割を担う。例えばクラスの他の子どもの前で叱ったり比較しないなど肯定的な評価をしながら学習内容を理解させそれを評価する、さらにクラスの子ども同士が互いに認め合う関係づくりも意識しながら進めていく必要がある。

加えて、意欲が感情に規定されている点も重要である。最後には「できた」「楽しい」という感情を持つことができるような学習指導を行うとともに、休み時間に一緒に遊ぶなど、子どもの自主的な活動を共に体験しながら楽しい感情を子どもと一緒に味わうことで子どもは自分の感情を受容された感覚を持つことができるのである。

#### (5) 無気力

外発的、内発的動機づけいずれにおいても、目標に向かうエネルギーが存在している。一方エネルギーが低い、ない場合が無気力である。無気力の説明理論として有名なのが、学習性無力感理論である(Seligman, 1967)。セリグマンは苦痛(電気ショック)を与える動物実験において、逃げられない状況で電気ショックを与えたとき、鼻でパネルをおすことで電気ショックを止められる群と止められない群、電気ショックを与えられない群の3群を比較した。この結果、電気ショックを与えられない群に加えて、自分で電気ショックを止められた群は、その後逃げられる状況で電気ショックを与えられたときに自分で逃げるのができたが、自分では止められない電気ショックを与えられた群は、逃げられる状況になっても逃げる行動をとることができなかった。ここからセリグマンは、

苦痛な体験そのものではなく、それを自分ではコントロールできないことを学習することが無気力に陥らせる、すなわち無気力は学習の結果であることを示したのである。

その後この研究はヒトに対しても行われ、のちにコントロール不可能な経験に対する原因帰属が関連することが理論に加えられた。そしてうつや学習場面での無気力にあてはまることが示され多くの研究がなされた。学習場面における無気力について大芦（2013）は下記を指摘している。すなわち、解決できない課題を行ったとき学習性無力感に陥り、その後解決できる課題を与えられても正解できなくなってしまうこと、さらにその要因を自分の努力に帰属する子どもの方がより無力に陥りやすい。また学習性無力感目標の持ち方とも関連し、学習そのものを目標とする場合と他人より優れることを目標とする場合とでは、後者は自分の能力が高いことを確認できている時は結果が良いが、そうでない場合学習性無力感に陥りやすい。一方、学習性無力感は予防することも可能であり、幼少期にストレス場面に対しコントロール可能な体験をすることが自信となり、その後無力感に陥りにくくなる可能性があることなどである。

#### (6) その他の理論

これまで、主に内発的動機づけ、自己決定理論、学習性無力感等を中心に取り上げてきた。動機づけ理論は多岐にわたっており、鹿毛（2004）は主要な要素を4点挙げ、それぞれを主に扱う理論を整理している。①欲求（自己決定論）、②感情（内発的動機づけ、フロー理論、接近・回避動機づけ）、③認知（達成目標理論、自己制御学習、自己効力感等）④環境（①～③の個人内要因を規定するもの）。中でも学習意欲については近年、学習に主体的に取り組むためのモデルとして自己制御学習研究への関心が高まっている。

### 3. 学習意欲を引き出す評価、集団作り、環境

これまで動機づけの理論を指導実践に活かす視点で概観してきたが、動機づけが促される指導およびその環境についてみていきたい。

#### (1) 学習意欲を引き出す環境

やる気を引き出す環境、意識づくりについて市川（2001）は、大きく3段階に分けてまとめている。

第1段階は賞罰を自律的に使えるようにする段階である。最初は外発的に報酬で動機づけていた状態から次第に外からコントロールされている感覚を変えていく。特に、「自己強化」すなわち他者から与えられるのではなく自分で自分に報酬を与えることにより強化をし自律的に学ぶ感覚を身に付けることができるようにする。ただし、自己強化も内発的動機づけ傾向がある子どもの方が効果が出やすいとされており、最初は自分で目標設定することへの支援が必要であろう。また、対人的環境を整え、他者との競争心・優越感が背景となっていたものをグループ学習などを通じ、親和動機を活かして他者と協調して学ぶことを身につけていく。さらにグループのなかで目標設定や達成動機づけが促進されながら、他者でなく自分との競争に変えていくことを目指していく。

第2段階では、学習の楽しさを感じさせる工夫が必要となる。例えば、ただ学習するだけでなく、作品として形あるものにするなどにより、進歩を実感し知的好奇心や向上心がより満たされる。また、前段に続いて自分との競争をより意識させる。自分で目標を立てそれに向け努力をさせることや、取り組む内容にいろいろな意味を持たせ、多様な動機を感じられるようにすることも有効である。例えば、スポーツでは技能を上げることを目標とするだけでなく人との関わりが増えるなど、複数の動機づけがあることにより、動機づけがより長く維持でき



るのである。

さらに「教訓帰納」, すなわち経験から何を学んだのか, 一般的な教訓として引き出し, 次の似た場面でもそれを活かすことができれば, 失敗もやる気を失わずに済む。学んだ内容が何の役に立ちまた他の学習にも通じることを実感させることが, 動機づけならびに一般的な能力の向上につながるのである。

そして最後の段階では, 様々な動機を越え, いわば使命感のようなもの, あるいは自分の可能性や生き方を広げることを目指すもの, 単なる親和動機でなく他者と刺激し合いながら啓発するようなことが目指される。

## (2) 集団づくり

クラスの集団づくりが動機づけにもたらす意義として下山 (1985) は, ①所属することによる安心感, 精神的安定を得ることが自立をめざす上で基礎となる②グループ内での役割分担が責任感, 社会性, 協調性を育む, ③互いが協力, 評価し合うなかで自己評価ができるようになる。④一人の力の合計よりも大きな力を発揮することによる達成感を感じる, などを挙げている。こうしたグループ作りは等質なグループを作るのが簡単ではあるが, 目的をもってつくられる方が良く, また学年によって人数も配慮する必要がある。例えば小学校低学年であれば4名, 高学年以降は6~8名が可能となる。先述のとおり動機づけのための環境づくりとして, 他者と刺激し合いながら成長する環境があげられているが, グループ活動を通じてクラスの間関係, 風土づくりを行うことが教師には求められている。

## (3) 評価

鹿毛・並木 (1990) は相対評価と到達度評価が動機づけに及ぼす影響を検討している。実験の結果, 相対評価の方が事後の自主課題の提出が少なく, 事後テストの得点も低い, すなわち内発的動機づけや学習成果にネガティブな効果

が見られている。このことは個人の理解を確認し, 「わかる」「できる」といった有能感や満足感を感じられることが能力評価よりも有効なことを示している。

動機づけにおいては, 目標設定とともに評価が重要な意味を持つ。外発的動機づけおよび成功, 失敗回避動機には他者からの評価が重要な意味を持つと考えられるが, 内発的動機づけを促すうえでは本人が自分の目標を適切に立て, 何をどのように学ぶかを定めることが自己教育力を育む上でも大切である。よって教師や大人は, 結果や他者との比較で評価するのではなく, 目標や目標に向けての本人の行動, 努力の過程を評価し自己評価の力を養うことが重要である。個々への働きかけに加えてグループ学習においても, グループで目標を立て, 実行, 結果を評価するなど, グループ内, グループ間, 学級全体など多様なレベルで評価を行うことは自己評価の力を身につけることにつながるであろう。

鈴木 (2010) は, 特別支援教育の「自立活動」は障がい児だけでなく全ての子どもに必要と指摘している。特に自立活動の6項目のうちの一つ「心理的な安定」において, 学習意欲向上のために成功体験を定着させる取り組みを行っている。「興味関心のあるもの, 得意なことを繰り返し行い, 苦手なものは目標を細分化してスモールステップで実施することにより, 達成感を味わうことを重視する。そしてそれを可能にするのは, 教師が生徒一人ひとりの発達段階や障がい特性を熟知したうえで, 課題達成のためのプロセスを分析し, 達成可能な状況を作っているからである。夢中になって打ち込めるもの, 評価されるものを与えること, 友達関係の形成に常に気を配ることの大切さ (P193)」を強調している。

ここには, 教師が生徒の状況, 課題や目標を正確に評価し, 生徒の努力や成長を評価する, すなわちアセスメントと価値を認め受容するという2つの意味での評価が問われている。

#### 4. まとめ

本論では、子どもの学習意欲を導く指導について動機づけ、主に内発的動機づけの理論・研究を踏まえ実践に活かせるよう理解する視点について概観し論じてきた。まだ教職課程履修の初期にある学生にとっては、理論を理解することで精一杯であり、具体的な研究成果などと結びつけて理解することは難しいかもしれない。しかし、教室場面での教師－生徒関係を想起し具体的な課題を考えさせ、それと結びつけながら理論を理解するよう促すことが有効と考えられる。本論で検討を行った動機づけに関する理論には限りがあったが、今後さらに他の理論も深めて考察をしていきたい。

---

#### [文献]

- Atkinson, J.W. (1964) *An introduction to motivation*. New Jersey: Van Nostrand.
- Berlyne, D. E. (1965). *Structure and direction in thinking*. New York: Wiley & Sons. (バーライン, D. E. 橋本七重・小杉洋子 (訳) (1970). 思考の構造と方向 明治図書)
- Deci, E.L. (1971) Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Publishing Co.
- 市川伸一 (2001) 学ぶ意欲の心理学 PHP新書
- 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
- 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.
- 文部省 (1988) 「我が国の文教施策」(昭和63年度)  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/hpad198801/hpad198801\\_2\\_018.html#top](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpad198801/hpad198801_2_018.html#top)
- 文部省 (1996) 審議会答申等「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第一次答申)」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm)
- 文部科学省 (2008) 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(平成20年1月17日中央教育審議会答申)」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828_1.pdf)
- 大芦治 (2013) 無気力なものにはワケがある—心理学が導く克服のヒント— NHK出版新書
- 桜井茂男 (1997) 学習意欲の心理学—自ら学ぶ子どもを育てる— 誠信書房
- 桜井茂男 (2009) 自ら学ぶ意欲の心理学—キャリア発達の視点を加えて— 有斐閣
- Seligman, M.E.P., & Maier, S.F. (1967) Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 74, 1-9.
- 下山剛 (1985) 学習意欲の見方・導き方 教育出版
- 鈴木文治 (2010) 排除する学校—特別支援学校の児童生徒の急増が意味するもの— 明石書店