

関係性の中での「やる気」と指導者のことばがけの機能

名取 洋典^{*}・中澤 潤^{**}・福田 幸男^{***}

Motivation in the Relationship and Functions of Instructors' Verbal Feedback

Hironori NATORI, Jun NAKAZAWA and Sachio FUKUDA

Abstract

This article aims to overview the change of motivation theories and to examine the function of the instructors' verbal feedback about "the motivation" in the relationship. Not only in the reinforcement theory, but also in the self-determination theory (the intrinsic motivation theory), verbal feedback have been regarded as an external reward and it was suggested that positive feedback enhance motivation. However, the auto-motive theory, which highlights the effect of automatic processes driven by environmental features on nonconscious goal pursuit, suggests that we need new framework of the function of verbal feedback. Finally, potentiality of making the motivational climate, that implies goals as desired status by not only the positive feedback but also the negative feedback, is discussed.

Key words: motivation, verbal feedback, motivational climate, reward

1. はじめに

学校教育に限らず、何事かを教えようとする教授・学習の場面において、教師やコーチなどの指導者は、児童・生徒や競技者などの学習者自らが、「やる気」をもって取り組むことを期待し、また学習者の「やる気」を維持しようと努める。指導者は、学習者を「やる気」にさせるための方法を、日々の指導の中で模索しているだろう。

「やる気」にかかわる広範囲の心理現象を客観的に説明しようとする研究領域が、動機づけ研究である(鹿毛, 2004)。動機づけは、教育の分野においては、学習意欲の問題として研究が進められてきた。

本研究では、関係性の中での「やる気」に指導者のことばがけが果たしている機能について動機づけ研究の変遷をふまえながら考察する。そして、個々の学習者の行為に対する指導者の言語的フィードバックが、単にその個人に対する「報酬」として機能するのにとどまらず、場の雰囲気を作り出し、その場で学ぶ学習者集団全体の「やる気」に対して影響すると捉える研究枠組みを提案する。

2. 現在の達成動機づけ理論

「動機づけ」という概念についての理論は、外的な報酬が強調される立場から、内的な力を強調する立場へと移行してきた(レビューとして, Danziger, 1997 河野他訳 2005)。現在の達成動機づけにかかわる2つの主要な理論では、より強く「自主性」「自律性」を求める存在としての人間が想定されている。

^{*}横浜国立大学教育人間科学部非常勤講師

^{**}千葉大学教育学部

^{***}学校教育講座

2.1. 自己決定理論と達成目標理論

現在の動機づけ理論の主流の1つである「自己決定理論 (self-determination theory)」(Ryan & Deci, 2000) は欲求論に系譜をもち、人間の基本的な欲求として、環境と効果的にかかわりながら学んでいこうとする傾向性である「有能さへの欲求」、行為を自ら起こそうとする傾向性である「自律性 (自己決定) への欲求」、他者やコミュニティとかかわろうとする傾向性である「関係性への欲求」の3つを特定している (Deci & Vansteenkiste, 2004)。

自己決定理論に至る一連の研究は、Deci (1971) が、外的報酬を予告された実験参加者の自由選択課題への従事時間が低下するという「アンダーマイニング効果 (undermining effect)」を見出したことに起因する。認知的評価理論 (cognitive evaluation theory : Deci & Ryan, 1980; Deci & Ryan, 1985) の立場から、この効果が生じるのは、報酬を「統制」と実験参加者が解釈することにより自己決定性が脅かされるためであると説明した。そして「自律性」と「有能性」の2つの欲求にもとづく「内発的動機づけ」(Deci, 1975 安藤他訳 1980) の存在を主張する。その後、物理的報酬は多くの場合に外部からの「統制」と解釈され自己決定性を脅かすため、内発的動機づけを低下させる。一方で、言語的報酬は有能さを示す「情報」として解釈されるため、内発的動機づけを高めるとした (Deci, Koestner, & Ryan, 1999)。

自己決定理論は発展に伴い、欲求論に依拠しながらも解釈といった認知面を強調する理論へと変わっていった。内発的動機づけのみならず、外発的動機づけも加えた動機づけ全般について説明する理論へと発展する中で、3つの基本的欲求の内の最後に「関係性への欲求」を加えた (Deci & Ryan, 1991)。この理論モデル (FIGURE 1.) では、自己決定の低高の両端に、まったく行動の生起はない非動機づけ、活動自体を目的とする内発的動機づけを置き、2つの動機づけの間に活動自体を目的としない行動が生起する外発的動機づけを置く。外発的動機づけは更に、制御スタイルの違いによって「外的調整」、「取り入れ」、「同一視」、「統合的」の4種類に分けられる。

自己決定理論と並ぶもう1つの主流が達成目標理論である。場面は達成場面と限ってはいるが、やはり人間は基本的に有能さを求める存在であると仮定している。そして有能さの求め方の個人差を問題にする。

Nicholls のモデル (Nicholls, 1984, 1989) では、努力と能力を分けて考えない未分化概念をもつと、努力することは高い能力を示すことと同義だと考える「課題関与」目標をもつとする。一方2つを別のものとする分化概念をもつと、努力することは能力のなさを示すことになる考える「自我関与」目標をもつこととなる。

また Dweck のモデル (Dweck, 1986) では、能力の内容を決める変数として個々人の知能観を指摘する。増大理論をもつ人は能力が伸ばせると判断して「学習」目標をもつ。対して固定 (実体) 理論をもつ人は

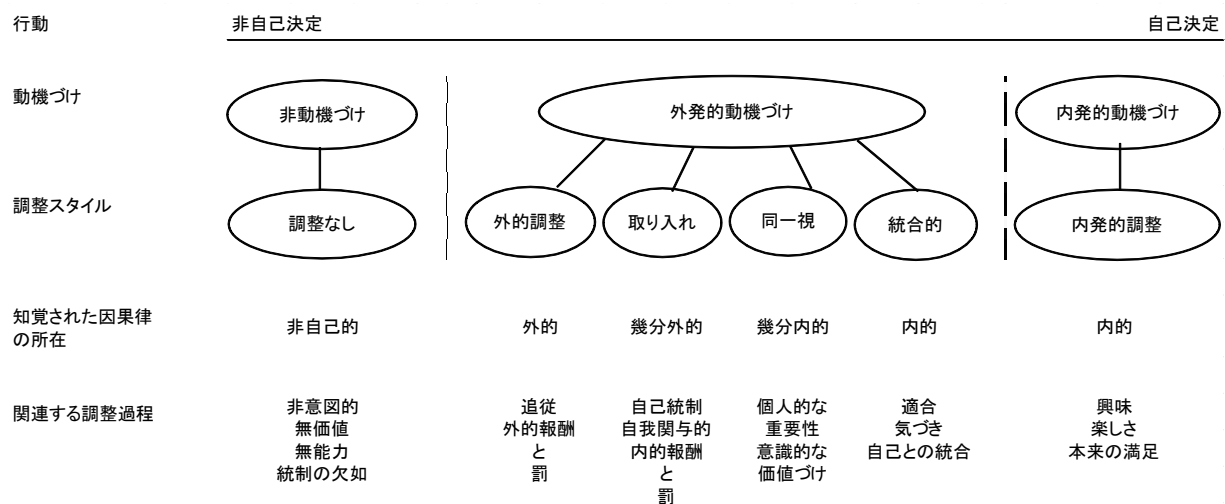


FIGURE 1. 自己決定理論のモデル (Ryan & Deci, 2000 より作成)

能力を不変で安定と判断し「遂行」目標をもつとする。

「課題関与」や「学習」目標をもつ人は自らの能力を伸ばそうと努力する。一方「自我関与」や「遂行」目標をもつ人は他者よりも優れた能力に対して評価されることを求めると同時に、他者よりも低い能力だと評価されることを避けようとする。いずれの目標も具体的な基準ではない。達成目標は具体的な目標・基準の上位にあり、その決定に影響する目標である（上淵, 2003）。

2.2. 両理論でのフィードバックの捉え方

2つの理論が暗に善としているのは、自主的に自分自身をより向上させるために努力することである。そのためには、自律性を支援し、有能感を高めるために肯定的な情報を与えることが求められる。競争によって動機づけることは、自主的な努力の妨げとなると考えられる。自己決定した課題関与的な学習目標をもつことが求められる。Ryan（1982）は、統制的なフィードバックが実験課題に対する内発的動機づけを低下させることを示し、Reeve, Nix, & Hamm（2003）は、自律性支援的な教え方が課題への内発的興味を高めることを示した。

しかしながら、人はそれほどまでに主体的に行動しているのだろうか？また具体的な行動目標の果たす機能について扱わなくて良いのだろうか？この問いに対する一つの答えが自動動機からの知見である。

3. 自動動機という新たな視点：感染する目標

ここ15年程の社会心理学での目標の研究では、ある状況の下では社会的（因果的）な推論が意識的な意図を伴わずに生じるという研究（例えば、Gilbert, 1989; Hassin, Bargh, & Uleman, 2002）が発展してきた。また、目標の設定と採用には意識的な決定が伴い、目標志向行為（goal-directed act）の始発と維持は意識的な意図により特徴づけられる（例えば、Bandura, 1986; Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000）という伝統的な視点からの転換もみられる。すなわち、目標表象の単なる活性化も直接的に行動を引き起こし、意識的に気づかれることなく動機づけられた社会的行動がとられるということが提唱されてきた（例えば、Aarts & Dijksterhuis, 2000; Bargh, 1990）。

この2つをまとめると、①他者の表出している行動を見ると、行動を引き起こしている原因として直接的には見ることでできない目標が自動的に推論され、②その推論された目標が行動を見た側の人によって自動的に実行される可能性が示唆される。この現象は、Aarts, Dijksterhuis, & Dik（2008）により「目標感染（goal contagion）」と呼ばれる。

3.1. 自動的な目標推論

目標推論の出現を最初に明らかにした一つが、幾何学的な図形が特定の相互作用的な社会的方法で動くとき、人が容易に（目標のような）心的な状態に原因を帰属することを示した、因果性と社会的知覚についての Heider & Simmel（1944）の研究である。また、Csibra, Gergely, Biro, Koss, & Brockbank（1999）は、乳児がボールの動きを「会いに行く」という目標志向行動として知覚し、存在しない障壁を越えてジャンプすることには意味がない（非効率である）ことを何らかの方法で認識していることを示した。この結果は、より高等な認知的推論と処理についての十分に発達した能力を欠いても目標推論が起こりうることを示唆する（Gergely, 1994; MacPhail, 1998）。

さらに、自動的な目標推論の検証のための一連の研究を行った Hassin, Aarts, & Ferguson（2005）は、読み手は行動が書かれた文章から目標を推論していることを示した。

3.2. 自動的な目標追求

自動的な目標追求の考えの中心は、望まれる状態として目標が心的に表象されるという想定である (Aarts et al., 2008)。望まれる状態の表象として目標を概念化することは、①満たさなければならない状態の知識を提供するという認知的な特徴と②その状態が追求する価値があることを合図するという感情・動機づけ特徴の2つの情報面での特徴の存在を示唆する。さらに目標は、状況と、目標それ自体と、目標追求の助けとなる行為を含む心的構成物の一部として想定される。これは目標が状況的手掛かりによりプライムされるということを意味する (Aarts & Dijksterhuis, 2000; Bargh & Gollwitzer, 1994)。

3.3. 推論された目標の追求

発達心理学における模倣の研究は、幼い子どもたちが単に行動自体を真似るのではなく、その背後にあると推論する目標に従った行動を行うことを示してきた (例えば, Meltzoff, 1995)。また、推論した目標に従って自動的に行為するという考えは、最近社会心理学的研究でも調べられてきた。このパラダイムでは、シナリオ文に述べられている特定の設定での主人公の行為に基づいて目標推論がされると想定する。

Aarts, Gollwitzer, & Hassin (2004) は直接的に、行動面の情報に単に (そして短期に) 触れた後の、社会的目標の自動的な追求の出現をテストした。参加者は、コンピュータの画面上に 30 秒間提示される、ある学生が友だちとの休暇を計画した後、(a) 1 ヶ月間アシスタントとして働くために農場に行く (予備実験で金銭的な欲求をもつ学生がお金を手に入れるという目標の観点からこの行動を符号化することが示された) か (b) 1 ヶ月間ボランティアの仕事をするために地域センターに行く (統制条件) かする脚本のいずれかを読んだ。その後参加者は、「実験はほとんど終わりだが、この後コンピュータでの短い課題をしなければならない」と伝えられた。ここで重要なのは、参加者たちが、「セッションの終わりに十分な時間が残されるなら、お金を勝ち取ることができるくじ引きに取り組むことができる」と伝えられたことである。ここで重要なのは、参加者たちが、「セッションの終わりに十分な時間が残されるなら、お金を勝ち取ることができるくじ引きに取り組むことができる」と伝えられたことである。コンピュータ課題における参加者たちの作業ペースが速ければ速いほど、お金を手に入れる可能性があるセッションの最終パートへと向かう参加者たちの動機づけが強いことを示す。結果、統制条件の参加者たちに比べて、お金を手に入れるという目標を暗示する行動文を読んだ参加者たちの方が、よりペースが速かった。しかしながら行動面の違いは、参加者たちが金銭への強い欲求をもつときにだけ出現した。このことから、目標が望まれる状態としてすでに知覚者の心の中に存在するときに暗示される目標が感染することが示唆される。

これまでの研究結果は、行動を述べたシナリオ文中の他者によって暗示される目標に従って自分も行動したいと、人間が思う可能性を示唆する。観察される動きの原因と望んでいる結果を推論し、推論された目標のアクセス可能性が増したために自分にも動きが生じる目標感染は、人間の基本的な過程と考えられている (Aarts et al., 2008)。

3.4. 感情—動機づけルート

目標感染は目標を暗示する行動の観察に基づき、知覚者の心の中での望まれる状態としてその目標がすでに存在したときに起こる。この暗示される目標の一般的な「望ましさ」が仮定されたとすると、他者の行為の中に知覚する目標を、いつでも自分もするのかどうか問題となる (Aarts et al., 2008)。

Aarts, Custers, & Holland (2007) はまず、社会化とパーティーへ行くという目標 (実験参加者と同じ大学生の大半が望まれる状態として知覚する目標) を否定的に価値づけられる単語と閾下で連合させた。そして後続の課題における動機づけの強さを、人気の学生パーティーのチケットを勝ち取ることができるくじ引きゲームへの参加権を与えたマウスのクリック課題のスピードとして測定し、この情緒的な処遇の効

果を検証した。その結果、目標が否定的な情報と結びつけられる時、目標がプライムされなかった、または、直接的に否定的な情報と結びつけられなかった条件と比較して、参加者たちがその目標に対して動機づけられないことを見出した。このことは、目標が否定的な感情と同時に活性化される時、目標の誘因価値が減少することを示唆する。これは、活性化される目標と否定的な感情の結びつきが、動機づけの非意識的な中断へと導きうることを示していると解釈されている (Aarts et al., 2008)。

目標感染が途絶するという現象は、プライムされた目標が常に自動的に追求されるわけではないことを示す。つまり、目標表象の活性化と実際の目標追求行動を結びつける心的道具立てを考える必要が生じる。Aarts et al. (2008) は「感情—動機づけルート (Affective-Motivational Route)」を提案する。Aarts et al. (2008) は、中立語と感情語を閾下で連合させた。その結果、感情の活性化と時間的に近接させた目標のプライミングが目標追求へのレディネスを変化させた。つまり、肯定的な感情は目標追求へのレディネスを促進させ、一方否定的な感情は、既存の目標の追求を留め置くことが示された。さらに非意識的な目標と対抗する意識的な目標による負荷がかかる場合、非意識的に形成される目標が消滅することを示した。このことから、非意識的な目標追求は努力や心的な資源を必要としない習慣ではなく、意識的な目標追求と同じ資源やハードウェアを頼りにすることが示唆される。

4. 関係性の中での感情

自動動機の研究知見からは、目標表象の活性化と目標の追求を感情が橋渡しすることが示唆される。対人関係の中では、目標そのものに付随する感情のみならず、対人関係にまつわる社会的な感情を考慮することが必要であろう。Weiner (2006 速水他訳 2007) は、感情は精神内部で起こる、ポジティブあるいはネガティブな性質をもつ、主観的な経験であり、すべての感情反応の先行要因が意識的に識別されているわけではないことを認める。その上で、感情は社会的現象だとする議論もあることを述べ、「社会的な感情は、社会的文脈の中で生じ、行動を制御する要因として機能し社会的な結果を生み出す」ことを指摘する。行動を制御する要因として、正しい—間違い、よい—悪い、責任—義務といったことに関する思考が関与する社会的感情がある (Weiner, 2006 速水他訳 2007)。

4.1. 原因帰属と動機づけ

Atkinson の期待・価値モデル (Atkinson, 1964) から発展した Weiner の初期の枠組み (Weiner, 1972) により、達成動機づけの分野に原因帰属の概念が導入された。Weiner は原因を性質に従って、安定性 (安定—不安定)、統制の位置 (内的—外的) の2次元で整理した。そして、安定的な原因に帰属するかどうかで期待が左右され、内的原因に帰属することで、成功に伴う誇りや失敗に伴う恥といった達成関連感情が生起し、各々が並列的に後続の達成動機づけに影響するとした。その後、Weiner は行動の規定因としての感情を強く強調するようになる (奈須, 1988)。

Weiner (2006 速水他訳 2007) は、自己効力理論 (Bandura, 1977)、目標理論 (例えば、Dweck, 1986; Nicholls, 1984, 1989)、内発的動機づけ理論 (Deci, 1975 安藤他訳 1980)、その他の多くの理論が示している多数の動機づけへの現在のアプローチの失敗として、感情をほとんど扱っていないことを挙げている。初期理論を発展させた Weiner は、原因が意志により変わりうる程度として統制可能性 (統制可能—統制不可能) という第3の帰属次元を加えた。そして、統制可能性の性質は、責任性の判断に伴う社会的感情と直接関係するので、統制の位置よりも大切だと主張するようになった。

4.2. 原因帰属による感情の生起

動機づけの構造は帰属—感情—行為のつながりで表現される。原因の統制可能性、意図性、個人的責任

性が推測される場合は他者の怒りを引き起こす。対照的に、個人的苦境で、統制不可能であり、その人の責任ではないとされることは、同情や、哀れみや思いやりに関連した感情に結びつく想定される（Weiner, 2006 速水他訳 2007）。

したがって、他者に対して与えられる評価は原因と対応していれば、公平だと判断されと考えられる。実際に Farwell & Weiner（1996）は、架空の学生に対して教師からフィードバックが与えられるという仮想の達成評価状況で公平性の判断を検討した。その結果、努力不足（統制可能）による失敗に対してネガティブなフィードバックが与えられたとき、能力不足（統制不可能）による失敗の場合よりも、公平なものとして評定された。逆に能力不足による失敗に対して努力不足による失敗よりも悪いフィードバックが与えられたとき、評価は最も不公平とされた。

4.3. 感情の伝達による原因帰属の推論と動機づけの変化

観察者から伝達される感情や行動が原因帰属の推論因子としてはたらくことを立証する研究も行なわれてきた。Meyer, Bachmann, Bermann, Hempelmann, Ploeger, & Spiller（1979）は、簡単な算数の問題を解いた2名の児童または解けなかった2名の児童のいずれかに対して、教師が称賛もしくは非難を伝えるというシナリオを記載した質問紙調査を行なった。成人を調査対象とした結果から、称賛は児童の能力が低いことを暗示し動機づけを低下させるが、非難や怒りは児童が高い能力をもつのに十分な努力をしていないという情報を提供し、それにより動機づけが高められる可能性が示唆された。

さらに、Weiner, Graham, Stern, & Lawson（1982）は対象年齢を広げ、9歳児から成人までとし、伝達される感情の種類を増やして実験を行なった。「ある生徒がテストに失敗し、教師は、怒り・哀れみ・罪悪感・驚き・悲しみのいずれかの感情を抱いた。この教師は生徒が失敗した原因をどのように考えているだろうか」というシナリオを与えた。生徒に怒りが伝達された場合、「教師は生徒の失敗の原因を、能力の低さや他の原因（教師自身や運）よりも、努力不足に帰属している」と推論していた。他方、生徒に哀れみが示された場合、「教師は失敗の原因を、努力不足や他の原因よりも、生徒の能力の低さに帰属している」と考えていることがわかった。このパターンの推論はすべての年齢層で確認できた。

Weiner et al.（1982）はより低年齢の5歳児から9歳児を対象とした実験を行なった。実験参加児は、教師から怒りや哀れみが示された場合に、各感情が生じた原因として能力不足と努力不足のうちいずれか一方を選択した。その結果、5歳児でさえ怒りを示された場合には失敗の原因を努力不足だと推論することがわかった。しかし示される感情が哀れみであるときには、能力不足と努力不足の選択率は同程度であった。哀れみは7歳児以降の場合には原因推論の手がかりとして機能していた。怒りが表出されると第三者である「観察者」（実験参加者）は、「責任は失敗した人物にあり、失敗に怒っている人は、失敗を統制可能な原因（努力不足）に帰属している」と推測する。同様に、同情や哀れみが示された場合、参加者は、「同情を示している人物は、失敗した人に責任はないとみなし、失敗を統制不可能な原因（能力不足）に帰属している」と推論すると解釈されている。

したがって、称賛と非難（Meyer et al., 1979）、哀れみと怒り（Weiner et al., 1982）は、同じパターンの原因推論を生み出す。すなわち、失敗した場合に、非難されず、哀れみを示されるならば、それは失敗した人には責任がなく、原因の統制は不可能であり、能力がないという推論を引き起こす。他方、非難や怒りが向けられると、失敗した人間に責任があるという信念が生じ、失敗の原因は統制可能であり、努力が足りない判断されと考えられる。能力のなさに帰属されるならば動機づけは低下し、努力不足に帰属されるならば、動機づけは維持ないしは高まると想定される。

ここで問題となるのは、他者の原因の統制可能性に関する判断は、自己に関する信念や自分が実際に経験する動機づけと同じなのかということである。Graham（1984）は、小学6年生に達成課題での失敗を経験させた後、ある子どもには怒りを伝えた。別の子どもには、同情していることを伝えた。残りの子ど

もには、帰属に関連する手がかりを何も与えなかった。その後、子どもたちは、自分が失敗した理由について教師はどう考えているかと、自分はどうか考えているかについて回答した。その結果、怒りを示された子どもは、教師は十分に努力しなかったから失敗したと考えていると推測していた。他方、同情を示された子どもは、教師は能力がないから失敗したと考えていると推測した。伝達される感情が、帰属理論の観点から導かれる仮説に一致する形で、他者の行なう原因帰属を理解する手がかりになっていることを示している。また、自分はどうか考えているかについては、同情を示した場合には、子どもたちが自分の失敗した理由を努力不足ではなく能力不足に求めた。つまり、子どもは教師から読み取った失敗の原因をそのまま受け入れていた。しかし教師が怒った場合には、子どもたちが自分の失敗を努力不足と能力不足に求める程度に差はなく、帰属理論による予測は支持されなかった。教師が怒りを表明しても、子どもは自分が十分努力しなかったのだという結論を導かなかった。

Graham (1984) の結果は、「相手から伝達される感情は相手の思考内容（原因帰属）に関する情報を提供している」と主張する仮想場面での研究結果（例えば、Meyer et al., 1979; Weiner et al., 1982）を支持している。加えて、相手の思考内容を推論した結果は自らの因果信念に影響するが、それは相手から得られる感情手がかりが同情の場合のみであって、怒りの場合は成立しないことを示している。

Weiner 理論では、第三者的にはポジティブと考えられる情報（称賛や哀れみ）の伝達が動機づけを低下させること、社会的にはネガティブと考えられる情報（非難や怒り）の伝達が課題に取り組む動機づけを高めることが主張されている。これはポジティブな情報提供の動機づけ機能ばかりを主張する他の諸理論にはあまりみられない特徴である。

4.4. 第三者ではない観察者の感情：「教師のペット」現象

これまで挙げてきたように、Weiner の研究においては、第三者としてのフィードバックの観察や教師と児童の1対1の関係でのフィードバックが扱われている。しかしながら、学校教育をはじめとする多くの現場において指導者と学習者は1対1の関係であることよりも、1対多ないしは多対多という関係にある。また、一緒にいる学習者たちは第三者ではない。したがって、指導者による個々の学習者に対して与えられるフィードバックなどの対応の違いに対して、一緒にいる学習者がその対応の様子を見て抱く対人的な社会的感情を扱う必要があるのではないだろうか。

この問題について、Badad らの教師の差別的な行動についての一連の研究が、重要な示唆を与える。

Badad (1990) は、イスラエルの7年生（日本の中学1年生に相当）を対象として教師の差別的な行動について、生徒と教師自身の認知を比較した。その結果、生徒と教師は、学業成績良好者に比べて成績不良者がより多くの学習面でのサポートを受け、難しい問題に答えるように求めるなどのプレッシャーをあまりかけられていないという認知では一致した。しかしながら生徒が、教師から注意を向けられたり、教師が温かかったりという情緒的サポートを成績良好者の方がより多く受けていると報告したのに対して、教師は反対により多くの情緒的サポートを成績不良者に対して与えていると報告した。

次いで、Tal & Badad (1990) は、イスラエルの5年生を対象とし、「教師のペット」について調査した。「教師のペット」とは、「この学級で一番先生に好かれているのは誰か」という質問に対して、多数のクラスメイトから共通して名前を挙げられる児童のことを指す。集団としての動機づけであるモラールは、クラスメイトからの指名の独占率の大きい愛情独占的なペットのいる学級で最も低かった。5年後にBadad (1995) は、イスラエルの小学校高学年を対象に追跡調査を行なった。教師のペット現象と教師の差別的行動についての児童の認知、児童たちのモラールとの関連について調査が行われた。その結果、児童の認知する教師の差別的な行動の中でも、特に成績不良者に対する教師の否定的情緒的処遇が、低いモラールと教師に対する否定的な反応と関連していた。

また、Tal & Badad (1990) での結果とBadad (1995) の結果を比較すると、前者においてペットをもっ

ていた教師が、後者でペットをもっているとは限らず、反対に、前者においてペットをもっていなかった教師が、後者ではペットをもっていることもあった。つまり、ペットがいるのは教師個人の特性の反映ではなく、状況的な現象の反映であると解釈できる。加えて、Badad（1990）での知見がBadad（1995）でも再現され、教授上の差別は低い教室モラルや教師への否定的な反応とさほど強く関連せず、教師の情緒的な差別がより否定的な教室風土と関連していた。

「教師のペット」現象は状況的な現象であった。個々の学習者に対する指導者の対応がおよぼす影響について検討する際には、どのような状況なのかを把握しておく必要があるだろう。特に、学習者が学習面についての対応だと捉えているのか、情緒面などそれ以外についての対応だと捉えているのかに分類して考える必要性が示唆される。

5. 各概念の整理と定義

以上の理論を踏まえ、各概念について検討する。そして、関係性の中での「やる気」におよぼす指導者の言語的フィードバックの機能を研究するために、各概念の定義および整理を行う。

5.1. 動機づけ、意欲、「やる気」

動機づけとは「行動を一定の方向に向けて生起させ、持続させる過程や機能の全般」（赤井，1999, p.622）を指す。意欲もほぼ同様の意味合いで用いられているが、達成・学習領域で使用されることが多い。個人内の安定した特性として動機づけを捉える旧来の多くの研究に対し、近年、活動が行われている文脈を考慮し、そこでのやり取りの中で可変的な動機づけを研究することの重要性が指摘されている（レビューとして大久保・黒沢，2003）。鹿毛（2004）は、パーソナリティ意欲、文脈意欲、状況意欲の3つの水準の存在を主張する。この水準に従うなら、旧来の多くの研究は、場面を超えて機能する一般的で抽象的な傾向性であるパーソナリティ意欲を主に扱ってきたと言える。

「やる気」は3つの水準における状況意欲に該当すると考えられる。関係性の中での「やる気」は、具体的な指導の状況の中で感じる、可変的な素朴な動機づけ感として扱うのが妥当である。

5.2. 目標

及川・及川・青林（2009）が指摘するように、これまでの研究では目標の概念化が明確ではなかった。本研究では、具体的な状況の中で感じる、可変的な素朴な動機づけ感として「やる気」を扱うことが有効であると考え。したがって、目標についても、達成目標理論が扱うような各目標の上位にある安定した目標ではなく、より具体的な目標を扱う必要があると考える。

自動動機研究では望まれる状態の表象として目標を概念化している。このような概念化により、①満たさなければならない状態の知識を提供するという認知的な特徴と②その状態が追求する価値があることを合図するという感情的特徴の2つの情報面での特徴を目標がもつことが示唆される。さらに言えば、行為者に採用され追求される目標とは、①望ましい結果状態へと至るための行動面での情報に、②肯定的な感情が伴った表象である。

各状況においては、文脈での望ましさに従った、望ましい状態へと至るために「何をする」という具体的な行動として目標が存在していると考えられる。自動動機研究ではこの追求している目標が意識の外にあることを強調する。しかし、注意を向けることにより、目標は意識することができることは認める。また、非意識的な目標と対抗する意識的な目標がある場合には、非意識的に形成される目標が消滅することが示されている（例えば、Aarts et al., 2008）。目標に注意が向くような状況を、シナリオ文などで設定し、質問紙で自己報告される意識的な過程を扱うことも考えられる。

5.3. 感情の動機づけ機能

採用され追求される目標には①行動面での情報と②感情面での情報を提供するという2つの特徴がある。したがって、目標感染の研究で示されたように①行動面での情報が推測されても、②肯定的な感情が伴わなければ採用されず、行動は起こらず、否定的な感情が伴うならば行動は消失する。

感情の動機づけ機能については、Weiner も主張している。目標感染では自動性が強調されるが、Weiner は意識的な思考である帰属により生じる社会的感情の動機づけ機能を強調する。各状況で指導者から与えられる言語的フィードバックが「やる気」におよぼす影響を検討するためには、目標そのものの望ましさに伴う感情に加えて、フィードバックによって生起する感情を扱う必要がある。すなわち、指導者と学習者たちとの関係性に由来する社会的感情にも着目する必要がある。したがって、Weiner が動機づけの深層構造とする枠組みにならない、帰属—感情—行為という連鎖を想定し、原因帰属から生じる感情と「やる気」の関係について検討することが有効であろう。

しかしながら、Weiner の理論的枠組みには問題点もある。Weiner は感情を決定する帰属因として統制可能性の違いを重視する。しかし実際には、「努力」と「能力」という2つの帰属因の違いとして表現されている。

Nicholls の言う未分化概念の持ち主であるとすれば、この両者に違いはない。さらに、怒りが伝えられた場合には、第三者として他者を観察した結果とは異なり、自分自身については失敗の原因を努力不足には帰属せず、理論とは一致しなかった。統制可能か不可能かを決めるのは、「本人がどう見るか」(Weiner, 2006 速水他訳 2007)だとされる。他者から統制可能だと伝えられても、本人は統制不可能だと感じていることがあるだろう。「フィードバックがなぜ行われたのか」と「本人がどう見るのか」という視点での分類が必要である。

そこで、学習者の行為の原因ではなく、指導者がフィードバックを行なった理由(意図・原因)を学習者がどのように認知しているかにより分類することが必要だと考えられる。Badad の研究によれば、児童・生徒によって認知される学習面についての教師の対応の違いは動機づけの低下を招かない。これに対して、児童・生徒個人に対する「好き嫌い」といった情緒的な面での差別だと認知されることは、周囲にいる児童・生徒集団の否定的な感情を引き起こした。各状況、文脈で満たさなければならない状態を伝えているのであれば、「学習面」での違いとして学習者に認知されるだろう。しかしながら、満たさなければならない状態、望ましい状態が明確にならない場合、文脈外の「指導者の個人的な情緒」での違いとして認知されると考えられる。したがって、望ましい状態としての目標を伝えていると認知されているかどうかという観点で理由を分類することが求められる。

6. 考 察

6.1. 言語的フィードバックが関係性の中で伝えるもの

動機づけに関する諸理論は、「言語的報酬」と捉えられる言語的な肯定的フィードバックが動機づけを高めるとしてきた。本研究では、採用され追求される「目標」を①望ましい結果状態へと至るための行動面での情報に、②肯定的な感情が伴った表象とする。この観点からみると、多くの研究では言語的なフィードバックが果たす2つ目の役割が強調されてきたと考えることができる。

しかしながら、学習者は指導者から与えられるフィードバックから目標を推論していると考えられる(Figure 2.)、行動面での情報を伝える1つ目の機能を見捨ててはならないだろう。特に、価値をもって活動に取り組んでいる際、その文脈で共有されている目標と合致せずに与えられる各状況での「肯定的フィードバック」は、結果状態としての目標を不明確にしてしまう(Figure 3.)。各状況は文脈の中に位置づく。各状況でのフィードバックから推論される目標もまた、文脈での目標に合致して位置づいてい

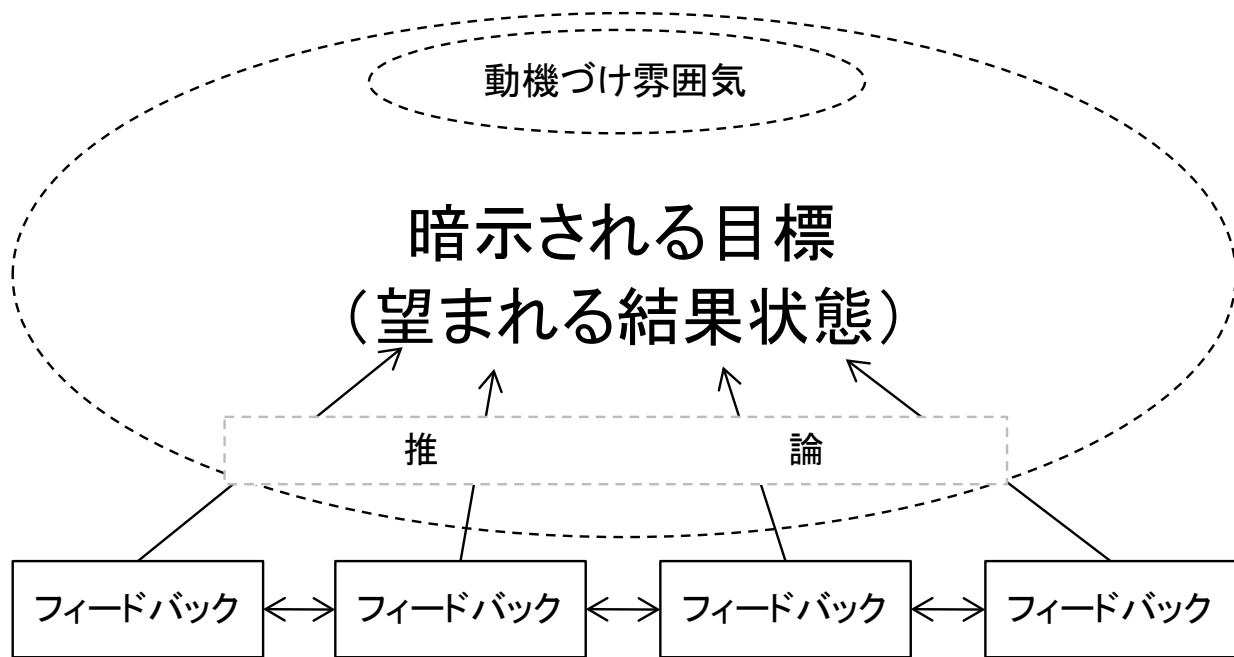


FIGURE 2. 各状況でのフィードバックと推測される目標

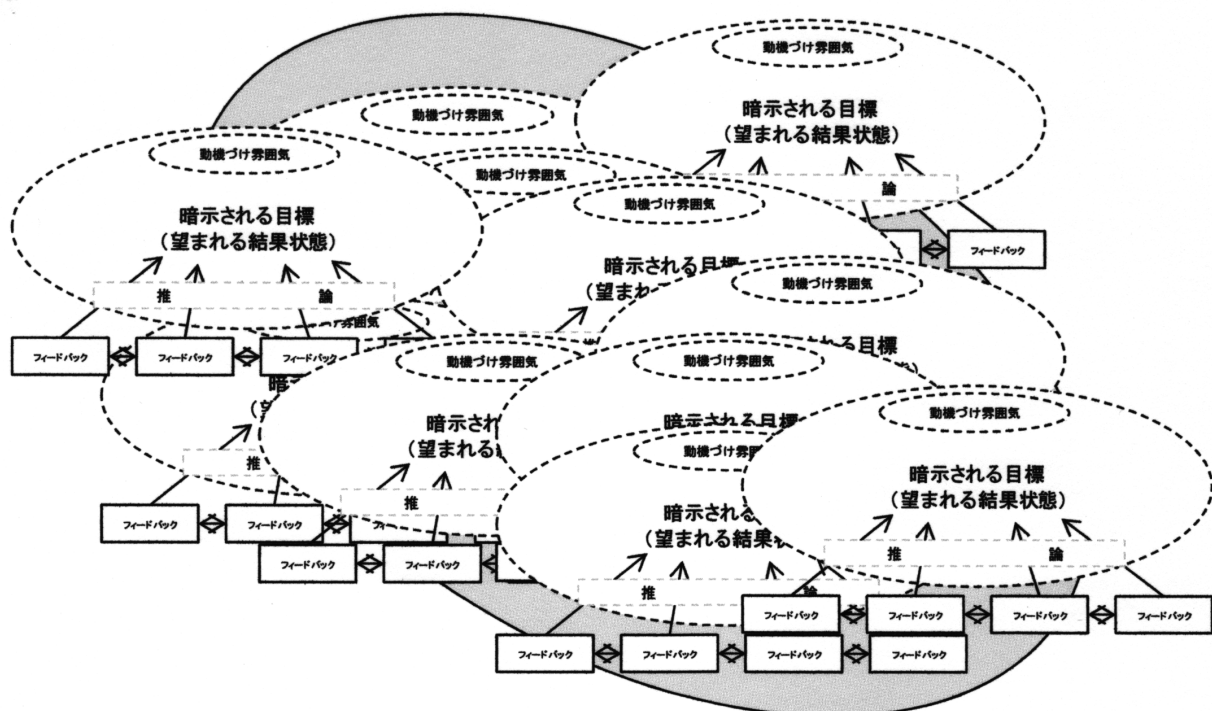


FIGURE 3. 目標が推測できない状態

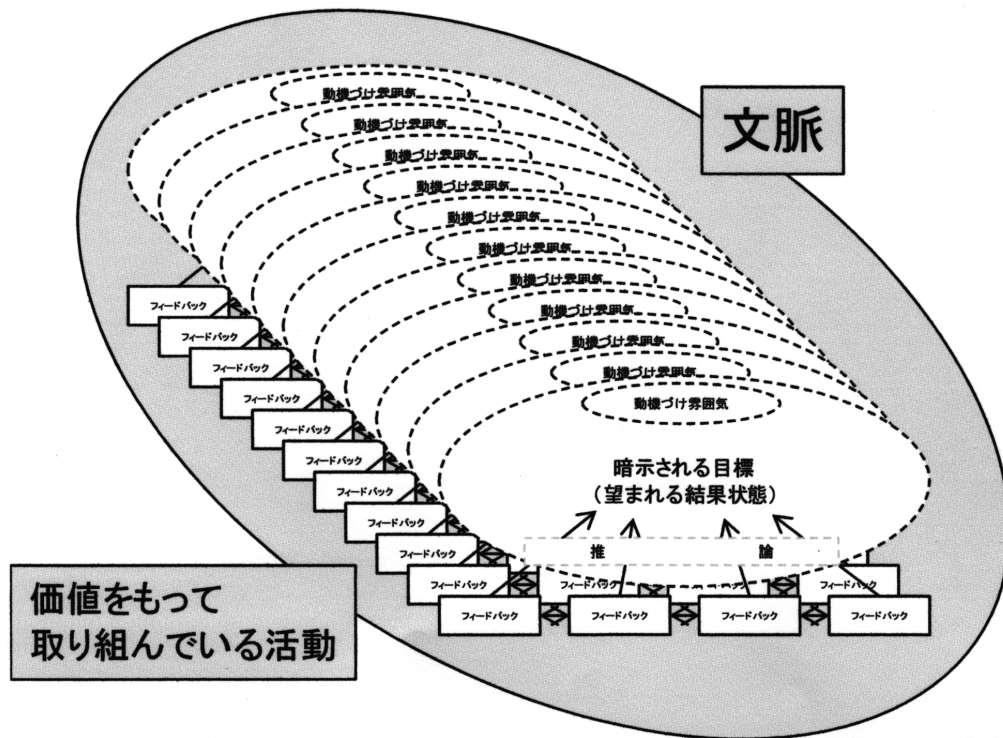


FIGURE 4. 文脈の中に位置づく状況

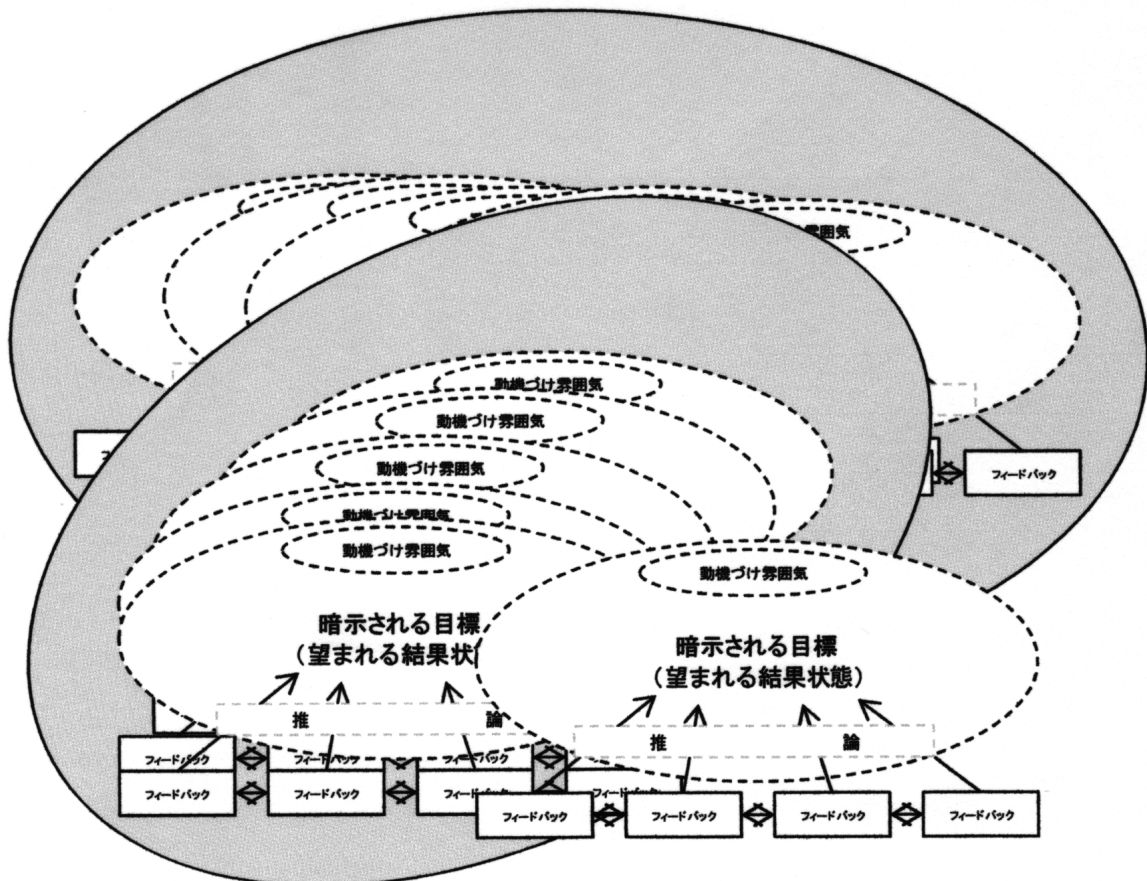


FIGURE 5. 相互作用的に形成・共有される目標

れば、推論される目標が指導者と学習者たちに共有され、望ましい結果状態へと向かう雰囲気、すなわち動機づけ雰囲気が形成され、動機づけは維持されるだろう (FIGURE 4.)。さらに、活動が継続されていく中で文脈、すなわち活動に対する価値も変化を見せる。学習者間、学習者と指導者間の相互作用により、新たな目標が共有されていくと想定できる (FIGURE 5.)。

6.2. 望まれる研究の枠組み

実際に目標が共有されるにはかなりの時間を要するだろう。長期的に継続して、教育・指導実践の現場を観察し、変化を記録していくことが求められる。しかしながら同時に、観察で得られる知見を補完するような量的なデータの収集により、傾向を捉えることも重要である。

そこでまずは、既に具体的な目標が共有されていると想定される集団を対象として、目標と合致しない指導者のフィードバックが学習者の動機づけにどのように影響するのか検討を進めることが必要だろう。共有されていたはずの目標が崩された際の影響について明らかにすることで、目標が共有される意味について明らかにする。その際、合致していないことが他者の目にも明らかな場面を取り上げることが重要である。これらの点を考慮すると、例えば、学校外で行われる少年スポーツの指導場面を対象に研究を進めることは有意義である。

少年サッカー競技者を対象に、スポーツの楽しさを研究した梅崎 (2003) では、指導を受ける側の競技者たちの回答から、楽しさの次元として、「勝敗」が見出されている。授業においても、勝ち負けといったことを意識することがあるだろうが、スポーツほどには明確にはならないだろう。つまり、教科教育と比べより明確な「勝利する」という目標が、指導者と学習者に共有されているといえる。「勝利する」という目標に沿っているかどうかという観点から、各プレーの失敗や成功を判断することが学習者にも可能である。学習者たちの判断と食い違うような指導者のフィードバックが与えられた場面を、シナリオなどにより想定させることにより、実験的な手法での研究も可能となる。実際の研究例として、名取 (2007) を挙げることができる。場面選択の妥当性や動機づけの測定方法などに課題はあるが、関係性を文脈における価値の共有としてとらえ、関係性の中で「やる気」を扱うことの有用性を示唆している。

「やる気」は個人の内のみにあるのではない。明示される目標と合致した指導者の明確なフィードバックにより暗示される目標を、学習者が追求するのを見たとき、たとえそれが真の意味においては、外的な状況により「自動的」に引き起こされていたとしても、指導者は学習者の中に「自主的なやる気」を見て取るに違いない。そして、学習者自身も「自己決定感」を感じるだろう。「やる気」とは関係性の中で現れるものである。

引用文献

- Aarts, H., & Dijksterhuis, A. (2000). Habits as knowledge structures: Automaticity in goal-directed behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, **78**, 53-63.
- Aarts, H., Dijksterhuis, A., & Dik, G. (2008). Goal contagion: Inferring goals from others' actions - and what it leads to. In J. Y. Shah & W. Gardner (Eds.), *Handbook of Motivation Science*. New York: Guilford. pp. 265-280.
- Aarts, H., Gollwitzer, P., & Hassin, R. (2004). Goal contagion: Perceiving is for pursuing. *Journal of Personality and Social Psychology*, **87**, 23-37.
- Aarts, H., Custers, R., & Holland, R. W. (2007). The nonconscious cessation of goal pursuit: When goals and negative affect are coactivated. *Journal of Personality and Social Psychology*, **92**, 165-178.
- 赤井誠生 (1999). 動機づけ 中島義明・安藤清志・子安増生・坂野雄二・繁樹算男・立花政夫・箱田裕司 (編) 心理学辞典 有斐閣 p. 622.

- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: D. Van Nostrand.
- Badad, E. (1990). Measuring and changing teachers' differential behavior as perceived by students and teachers. *Journal of Educational Psychology*, **82**, 683-690.
- Badad, E. (1995). The "teacher's pet" phenomenon, students' perceptions of teacher's differential behavior, and students' morale. *Journal of Educational Psychology*, **87**, 361-374.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, **84**, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social-cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bargh, J. A. (1990). Auto-motives: Preconscious determinants of social interaction. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition*. vol. 2. New York: Guilford Press. pp. 93-130.
- Bargh, J. A., & Gollwitzer, P. M. (1994). Environmental control of goal-directed action: Automatic and strategic contingencies between situations and behavior. *Nebraska Symposium on Motivation*, **41**, 71-124.
- Csibra, G., Gergely, G., Biro, S., Koss, O., & Brockbank, M. (1999). Goal attribution without agency cues: The perception of 'pure reason' in infancy. *Cognition*, **72**, 237-267.
- Danziger, K. (1997). *Naming the mind: How psychology found its language*. London: Sage Publisher. (ダンジガー K. 河野哲也 (監訳) (2005). 心を名づけること 下——心理学の社会的構成 勁草書房).
- 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*. New York: Plenum Press. (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., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, **125**, 627-668.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivation process. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology Vol.13*, New York: Academic Press. pp. 39-80.
- Deci, E. L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier(Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on motivation*, **38**, 237-288.
- Deci, E.L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, **27**, 23-40.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, **41**, 1040-1048.
- Farwell, L., & Weiner, B. (1996). Self-perception of fairness in individual and group contexts. *Personality and Social Psychology Bulletin*, **22**, 867-881.
- Gergely, G. (1994). From self-recognition to theory of mind. In S. T. Parker, R. W. Mitchell, & M.L. Boccia (Eds.), *Self-awareness in animals and humans: Developmental perspectives*. New York: Cambridge University Press. pp. 51-60.
- Gilbert, D.T. (1989). Thinking lightly about others: Automatic components of the social inference process. In J. S. Uleman & J. A. Bargh (Eds.), *Unintended thought* New York: Guilford pp. 189-211.
- Graham, S. (1984). Communicated sympathy and anger to black and white children: The cognitive (attributinal) consequences of affective cues. *Journal of Personality and Social Psychology*, **47**, 40-54.
- Hassin, R., Aarts, H., & Ferguson, M. (2005). Automatic goal inferences. *Journal of Experimental Social*

- Psychology*, **41**, 129-140.
- Hassin, R., Bargh, J. A., & Uleman, J. S. (2002). Spontaneous causal inferences. *Journal of Experimental Social Psychology*, **38**, 515-522.
- Heider, F., & Simmel, M. (1944). An experimental study of apparent behavior. *American Journal of Psychology*, **57**, 243-259.
- 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.
- MacPhail, E. (1998). *The evolution of consciousness*. London: Oxford University Press.
- Meltzoff, A. N. (1995). Understanding the intentions of others: Re-enactment of intended acts by 18-months-old children. *Developmental Psychology*, **31**, 838-850.
- Meyer, W., Bachmann, M., Bermann, U., Hempelmann, M., Ploeger, F., & Spiller, H. (1979). The informational value of evaluative behavior: Influence of praise and blame on perceptions of ability. *Journal of Educational Psychology*, **71**, 259-268.
- 奈須正裕 (1988). Weiner の達成動機づけに関する帰属理論についての研究 教育心理学研究, **37**, 84-95.
- 名取洋典 (2007). 指導者のことばがけが少年サッカー競技者の「やる気」におよぼす影響 教育心理学研究, **55**, 244-254.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task, choice, and performance. *Psychological Review*, **91**, 328-346.
- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.
- 及川 晴・及川昌典・青林 唯 (2009). 感情誤帰属手続きによる潜在目標の測定——潜在および顕在目標による日常行動の予測—— 教育心理学研究, **57**, 192-200.
- 大久保智生・黒沢 香 (2003). 関係論的アプローチによる動機づけ概念の再考 心理学評論, **46**, 12-23.
- Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, **95**, 375-392.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, **43**, 450-461.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, **55**, 68-78.
- Tal, Z. & Badad, E. (1990). The teacher's pet phenomenon: Rate of occurrence, correlates, and -psychological costs. *Journal of Educational Psychology*, **82**, 637-645.
- 上淵 寿 (2003). 達成目標理論の展望：その初期理論の実際と理論的系譜 心理学評論, **46**, 640-654.
- 梅崎高行 (2003). スポーツの楽しさと、楽しさが育む子どもの発達についての研究 ソーシャル・モチベーション研究, **2**, 31-44.
- Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: From mechanism to cognition*. Chicago: Markham.
- Weiner, B. (2006). *Social motivation, justice, and the moral emotion: An attributional approach*. Lawrence Erlbaum Associates. (B. ワイナー 速水俊彦・唐沢かおり (監訳) (2007). 社会的動機づけの心理学——他者を裁く心と道徳的感情—— 北大路書房).
- Weiner, B., Graham, S., Stern, P., & Lawson, M. (1982). Using affective cues to infer causal thoughts. *Developmental Psychology*, **18**, 278-286.