

小学校教師の影響を起点とする学習意欲の内在化過程

—(2)事例の分析—

中山 勘次郎*・伊藤 晴美**

(平成12年5月26日受理)

要 旨

本研究では、社会化エージェントとしての小学校教師の多様なはたらきかけが、子どもたちの学習意欲に及ぼす影響とその内在化過程について検討を加えた。大学4年生および大学院生を対象とした構造化面接にもとづき、様々な回想エピソードが収集・分析された。

その結果、教師の条件的・関係的なはたらきかけや、教師自身の態度や信念を起点とした影響、およびそれらを複合的に用いたはたらきかけの影響が区別された。特に複合的なはたらきかけは、複数のチャンネルを通じて子どもたちを動機づけることによって、より強い動機づけ効果を持ち、また喚起された意欲が多様な発展を見せることが示された。教師が直接的に意図した活動とは異なる価値を内在化したケースが特徴的に見られたが、そのプロセスを見ると、教師からのさまざまなはたらきかけにもとづいて当該活動経験を積み重ねる中で、子ども自身が当該活動に対する価値を再構成するという段階が含まれていることが見出された。

KEY WORDS

motivation for learning 学習動機 internalization 内在化
elementary school teacher 小学校教師 long-term influence 長期的影響

問題と目的

社会化エージェントとしての小学校教師の多様なはたらきかけが、子どもたちの学習への価値意識や興味に対してどのような影響を与えているか、そしてそれらの影響を子どもたちはどのように内在化しているかを検討するため、中山・岩山(1998)は、面接によって大学生・大学院生の回想データを収集・分析する方法を提案した。

そのもととなっているのは、内発的動機づけと外発的動機づけとを、ひとつの心理的連続体の両端とみなす考え方である(Connell & Ryan, 1987; Ryan & Connell, 1989)。Ryanたち(Deci & Ryan, 1991; Ryan, Connell, & Deci, 1985)は、最初はおとなからの奨励や強制という形で、外的に与えられる社会的な価値や規律を、子どもたちがやがて自分のものとして内在化していく過程を、外発的動機づけという一方の極から内発的動機づけというもう一方の極へと、この心理的連続体を移動していく過程、ないしはさまざまな動機づけを統合していく過程としてとらえている。すなわち、子どもたちが多様な内発的・外発的動機づけの経験を積み重

* 教育方法講座

** 神奈川県横浜市立港北小学校

ねる中で、しだいにその社会的価値や活動に対して自律的・自己決定的に関わる度合いが強くなり、やがて子どもたちは、その価値を自分自身の価値として内在化していくと考えるのである。

また鹿毛（1995）は、学習意欲を次の4種類に分類している。それらは、学ぶ内容によって動機づけられる「内容必然的学習意欲」、承認志向のような人間関係を源泉とする「関係必然的学習意欲」、報酬獲得など何らかの目的のための手段として学ぶ「条件必然的学習意欲」、そして肯定的な自己概念の獲得に向けた「自己必然的学習意欲」である。この分類は同時に、周囲の人たちからはたらきかけの種類としても、とらえることができる。学習すべき内容を魅力的に提示したり、毎日一定量の課題を課すという条件を設定したり、子どもたちを認め受け入れたりして情緒的關係を形成するなど、多様なはたらきかけが、子どもたちに異なる学習意欲を喚起していくのである。

これらの研究をもとに、中山・岩山（1998）は、小学校教師が日常の授業の中で、子どもたちを動機づけるために行っているはたらきかけが、子どもたちにどのように内在化されていくかについて、長期的な視点に立って分析を試みている。このため中山・岩山は、理科系学部の大学4年生と大学院生を対象とし、構造化面接を行った。そこでは、小学校時代の教師からはたらきかけとそれに対する自分自身の反応、およびその後の行動・意識の変化を、具体的なエピソードとして収集した。対象者の年代は、小・中学校での教育経験からじゅうぶんな時間を隔てており、このころの経験を冷静に回想することができると考えられた。また彼らは、就職・進学の問題を身近に経験する年齢段階にあり、自らの学習意欲を、将来の人生設計との関連で考える機会が多いことから、内在化の様相が鮮明にとらえられると予測された。

中山・岩山（1998）では、これらのエピソードを分析する手段として、教師からはたらきかけとそれに対する児童の反応とを分類するカテゴリーを作成し、またその影響過程をマップ図に表現する方法を提案した。本研究では、そこで作成された分類カテゴリーとマップ図をもとにして、収集されたエピソードの分析を行う。

方 法

調査対象者

神奈川県と千葉県の公立・私立大学における大学4年生および大学院生（主に修士課程の学生）160名（男性72名、女性88名）。学部は、理学部・文理学部および薬学部である。

手続き

面接の実施およびデータの分析方法の詳細は、中山・岩山（1998）に報告されているため、ここでは概略のみ述べる。

1. 構造化面接

個別面接によった。質問内容は、小学校時代を回想し、教師のはたらきかけによって学習が動機づけられた経験と、それが長期的にどのような影響を及ぼしたかを、一連の質問系列によって明らかにするものである。面接内容は、了解を得てすべてテープに録音された。

2. 回答の分析

録音テープをもとに、教師のはたらきかけと児童の学習意欲や行動の変化との、意味のある結びつきを1つのユニットとして整理し、それらを時間軸に沿って系列化した。分析にあたっては、教師のはたらきかけに対する子どもの行動的・感情的反応が明確に表現されているもの、さらには、一時的な影響だけでなく、その後の学習意欲や行動の変化が読みとれるものを分析の対象とした。

この一連の影響過程を、鹿毛(1996)を参考に、横軸に教師のはたらきかけと本人の反応との分類カテゴリーをとり、縦軸には時間の流れをとってマップ図に表した。マップ図はひとつのテーマごとに描くこととしたため、一人の対象者に関して複数のマップ図が作成される場合もある。

結果と考察

1. 教師の条件的是たらきかけを起点とした影響

はじめに、教師の行う授業の内容や授業スタイルに関連したはたらきかけの影響について見ていく。このカテゴリーにおける影響は、いわば教師本来のフォーマルな影響と考えられる。

【提示された学習材料によって学習意欲が喚起されたケース】

回答の中で最も多かったのは、教師が授業の中で提示した学習材料に対して子どもたちが興味を持ち、それがきっかけとなって特定の教科が好きになったケースである。たとえば、野外で草花を観察したり魚をつかまえて飼育したことや、実験で化学変化の様子を見たことが印象に残り、理科が好きになったというエピソードが語られていた。これは、これらの材料を効果的に子どもたちに提示した教師の役割も無視できないが、材料そのものの効果が最も大きな要因と考えられるため、ここでは詳しく検討しない。

【指導方法によって学習意欲が喚起されたケース】

学習材料そのものではなく、教師の授業の進め方によって学習意欲や学習のスタイルが影響を受けているケースがある。

ケース1 (図1) 回答者: 22才 (女性)

本人は理科がもともと好きだったが、小学6年生の時、テーマを解明するための実験をグループで計画し、予想も立てて実験し、考察する授業を経験した。当時塾に通っていたため、実験の結果はわかっていたが、仮説から実験を組み立てて、結果を検討することで興味深く学習に取り組むことができた。他のグループのやり方も参考になったし、結果が予想と違った時にその理由を考えるのが面白く、勉強になった。これによって、理科がますます好きになった。

ところが、中学・高校では教師が実験を計画し、結果をワークシートに書くような、型にはまった実験しか行われなかった。つまらない授業だと思ったが、理科に興味がない友だちがワークシートの空欄を埋めるだけで、自分から実験をしようとしないうる様子を横目で見ながら、理科が好きなので積極的に実験を行った。大学では理科専攻に進学した。

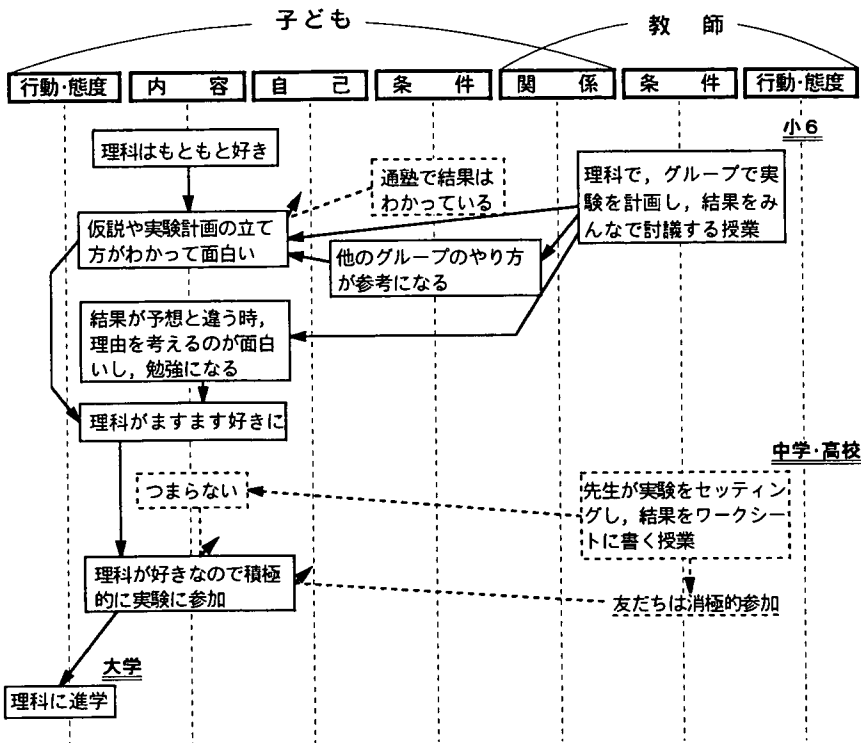


図1 ケース1における動機づけの変化過程

このケースでは、自分たちで実験を計画して結果について討議するという、児童主体の授業が発端になっている。本人は塾であらかじめ結果を知っていた。このような場合、実験への意欲は往々にして低下するものであるが、本人は実験を計画したり結果を解釈する活動に強い興味を示していた。中学になって教師主導型の授業に変わり、友だちが実験に積極的に参加しなくなった後も、積極的な態度が維持されていることは、喚起された興味の強さと、それがかなりの程度内在化されていることを、よく示しているといえよう。

ケース2 回答者：23才（女性）

小学5・6年生の社会の授業は、テーマが与えられて自分たちで興味のあることを調べてくる学習のしかただった。この時、今までのような点数の競い合いではなく、調べた内容で友だちとはりあうことができたのが面白かった。それ以来、点数を争うのではなく、自分の勉強した内容に重点をおくことを考え、目標を立ててそれに向かって勉強する学習スタイルが身についた。しかし中学校の時は、教師主体の授業だったので面白くなく、授業を聞かなかった。

このケースでは、中学になって「型にはまった」授業を経験する中で、社会科への意欲は低下してしまっているが、「内容に重点をおく」あるいは「目標を立ててそれに向かって勉強する」といった学習スタイルとして、本人の中に定着している。

この類型にあてはまる他のケースでは、図解して説明するとか、少人数で補習を行う、といっ

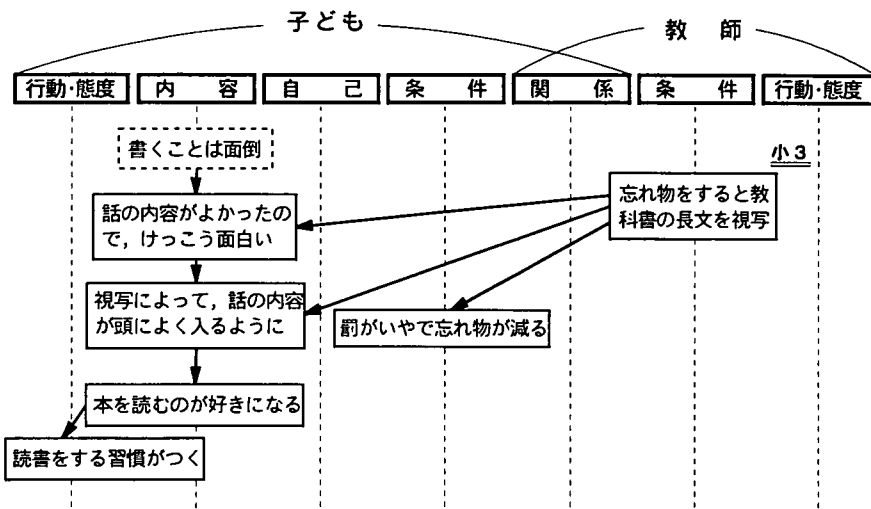


図2 ケース3における動機づけの変化過程

た授業スタイルがあげられていたが、大半は上のケースのように、自分で調べてくるとか自分たちで討議する、といった児童主体の授業を起点としていた。

【罰としての強制が有能感を高めたケース】

本研究では、質問項目の性格上、教師からの負の動機づけ効果についての回答は少なかったが、その中では、嫌いな活動を強制的にやらされたことによって、その活動をますます嫌いになったという、ネガティブな影響過程について言及したケースが、比較的多かった。しかしその一方で、意外に多かったのが、罰として強制的にやらされた活動を契機として、学習意欲が高まったケースである。典型的な例は、次のようなものである。

ケース3 (図2) 回答者：27才 (男性)

小学3年生の時の教師が「忘れ物を1つすごとに教科書の長文を1回視写する」という罰則を設けた。教師は、長文視写はたいへんなので忘れ物をしなくなるだろうと意図していたのだろう。本人は、罰の長文視写を繰り返すうちに忘れ物をする回数が増減したと同時に、文章の内容がよかったので面白いと思うようになった。視写することで頭の中に文章の内容がよく入ってくるようになり、視写が苦痛でなくなってきた。文章に対する興味が出てくると、視写することが楽しくなってきた。そして読書が好きになった。今は読書をする習慣がついている。

ここでは、教師の直接的な意図は忘れ物を減らすことであり、長文視写そのものを強制的にやらせようとしたわけではないが、子どもは視写を契機として文章の内容をより深く理解し、興味を高めていっている。他には、罰として与えられた漢字練習や計算ドリルを、何度も反復練習することにより、しだいに漢字や計算の力がつき、自信を高めていったという回答も多い。

これらは、最初は強制された活動として取り組んでいた(条件必然的学習意欲)活動が、反復練習を重ねるうちに、内容がよく理解できる、成績が好転するといった経験を経て、自己必

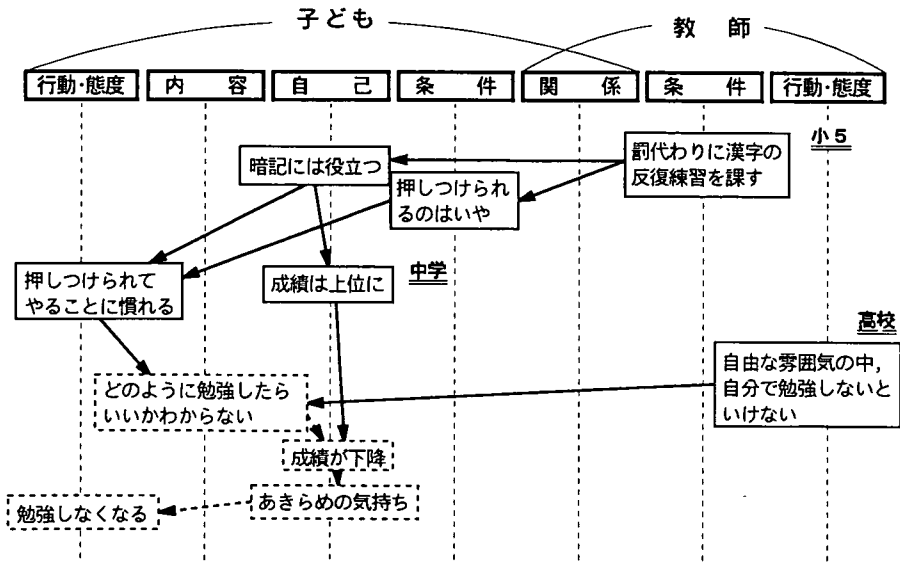


図3 ケース4における動機づけの変化過程

然的学習意欲や内容必然的学習意欲へと変化していったものと言えるであろう。

その一方で、こうした強制は、次のような弊害も生む。

ケース4 (図3) 回答者：21才 (男性)

小学5年生の時の担任教師から、体育の整列が遅かったり集合が遅れたりすると、罰代わりに漢字の反復練習を課された。やれば覚えるので暗記には役立つ成績も上がったが、押しつけられて学習するのはいやだった。中学校までには、押しつけられて勉強することに慣れてしまった。しかし高校になって、自由な雰囲気の中、自分で勉強しないといけなくなると、どのように勉強してよいかかわからず、勉強しなくなってしまった。すると今まで上位の方だった成績が下降し始め、あきらめの気持ちが生まれてますます勉強しなくなった。

このケースでは、罰としての反復練習によって成績が上がったのと同時に、外部から強制される学習スタイルをも取り入れてしまったことが報告されている。そのため自律的な学習が求められる状況になると適応できず、学習意欲を一気に低下させたことがわかる。

2. 教師の関係的はたらきかけの影響

中山・岩山 (1998) では、「ほめる・しかる」といった教師のはたらきかけを、条件的はたらきかけに分類していたが、多くの回答を分析してみると、教師の「ほめる」行為は、客観的な正誤のフィードバックというよりは、教師が子どもの能力を認め、期待していることの表明と、子どもたちは受けとっていると考えられる場合が多かった。そのためこれらは、内容に応じて関係的はたらきかけ、あるいは両者の中間的はたらきかけとして分類した。

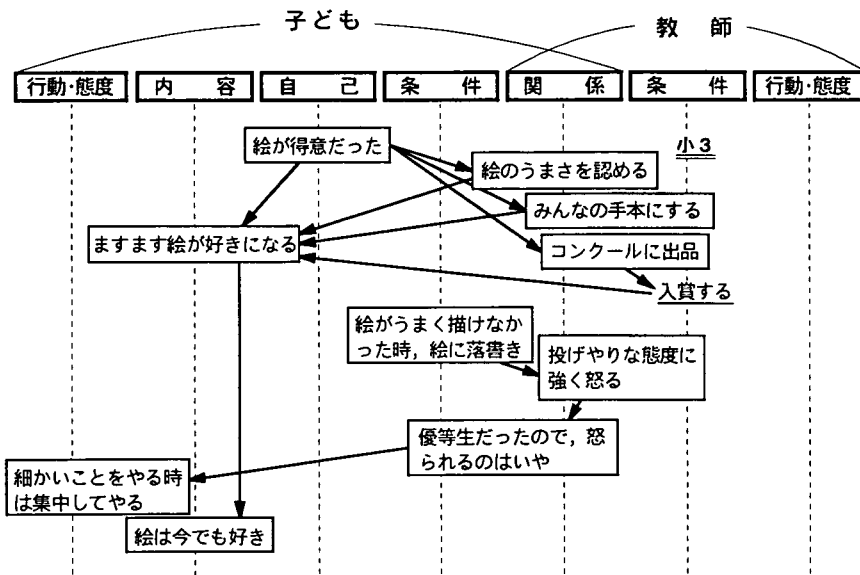


図4 ケース5における動機づけの変化過程

【子どもの能力を認めることが学習意欲を向上させたケース】

以前から自分では自信を持っていた能力に、教師が気づき認めてあげることが、子どもの有能感をさらに高め、学習意欲へとつながっているケースが多く見られた。

ケース5 (図4) 回答者：24才 (男性)

本人は絵が得意だったが、小学3年生の時、担任教師から絵を認められ、みんなの手本になったり、コンクールに出品してもらって入賞したりした。そのため、ますます絵を描くことが好きになった。

ある図工の課題の時に、自分の絵が思うように描けなかったので、その絵に落書きをして遊んでいたら、それを見て教師は強く怒った。当時は優等生だったので、ほめられるのが普通で怒られることはあまりなかったので、とても驚きいやな思いをした。しかし、この投げやりな行為は許さないという教師の態度を見て以来、絵や細かいことをする時には集中して取り組むようになった。現在も絵は描きたいと思っている。

このケースでは、得意だった絵を教師から認めてもらえたことで、有能感がさらに高まり、意欲へとつながっている。興味深いのは、教師の叱責に対する反応である。怒られることに慣れていない本人は大きく動揺しているが、結果的に教師の叱責の意図を理解し、受け入れている。絵を描くことへの興味も低減しておらず、教師の叱責は負の影響を及ぼさなかったのである。これには、教師の意図が正当で、納得しうるものであったことももちろんだが、それ以前の教師と子どもとの関係性の高さが、正の影響を及ぼしているのではないだろうか。

しかし、関係性を基盤とした動機づけは、脆弱な側面も持っている。卒業や進級によってその教師と離れることで、学習意欲が容易に低下してしまうのである。

ケース6 回答者：23才（男性）

小学5・6年生の時、算数の授業でむずかしい質問になると指名されたり、国語の研究授業で指名されたりして教師から認められていた。研究授業を見学していた他校の教師が自分の発表した内容をほめていたと先生から言われた。他の先生も認めてくれたことがうれしくて、もっとよく発表するようになった。子どもたちに対して真剣に取り組んでいたこの教師のことが好きだった。しかし、中学校になると発表しない雰囲気があり、目立ちたくなかったので発表しなくなった。

ここでの学習意欲は、「教師から認められたい」という外発的動機づけのレベルから抜け出ることがなかったものと言えよう。ケース5のように自己あるいは内容依存的学習意欲へと発展し、長期にわたって子どもの学習意欲を支えている場合も少なくないが、発展が見られない場合もあるのである。回答者の中には、担任が変わるごとに積極性が大きく変化したと報告しているケースも見られた。このように、関係性という基盤の上に成り立っている学習意欲は、自分を評価してくれる対象がいなくなることでその基盤を失い、低下してしまう可能性がある。

これらのケースに特徴的なのは、事前の有能感への言及がない点である。ケース5のように、もともと本人が自信を持っていたものに対して教師が正の評価を行う場合は、自己依存的学習意欲へと移行しやすいが、ケース6のように、教師からの承認や期待によって引き上げられた自信だけでは、確固とした有能感を形成するまでには至らなかったであろう。

3. 教師の行動・態度からの影響

子どもたちに対する直接的なはたらきかけでなく、日常の授業における教師の行動や態度、教師の表明した信念を子どもたちが取り入れ、自分の態度・信念としているケースも見られた。これは主に、教師の態度や信念の正当性を子どもたちが受け入れし、モデリングしたものと考えられるが、この過程には教師と子どもとの関係性も大きな影響を与えているようである。自分のことを認めてくれている教師、尊敬できる教師だからこそ、その行動を取り入れようとするのである。次のケースは、この影響性をよく表している。

ケース7（図5） 回答者：27才（女性）

自分はあまり目立たないと思っていたが、小学1年生の学年末に、教師からよいところをほめる賞状をもらい、ちゃんと自分のことを見てくれたことがわかってうれしかった。その教師のことは大好きで、いつもまわりついていた。その教師は黒板に大きな字で書いて、楽しく勉強する雰囲気を作っていたので、自分も見習って、字をきれいに大きくはっきりと書くように心がけている。

4. 複合的なはたらきかけの影響

ひとつの影響ユニットの中で、条件的はたらきかけ、関係的なはたらきかけなど、さまざまなはたらきかけが複合的に影響しているケースがある。たとえば、何らかの課題を提示すると同時に、提出したノートに対してコメントを返してあげたり、よい作品を発表してあげたりする場合である。こうしたはたらきかけは、複数のチャンネルを通じて動機づけのメッセージを子どもに伝えているぶん、動機づけ効果も高く、その後の展開も多彩である。

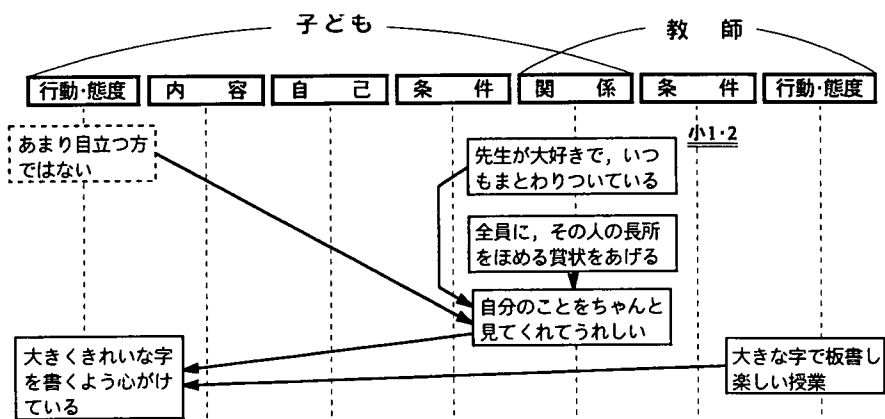


図5 ケース7における動機づけの変化過程

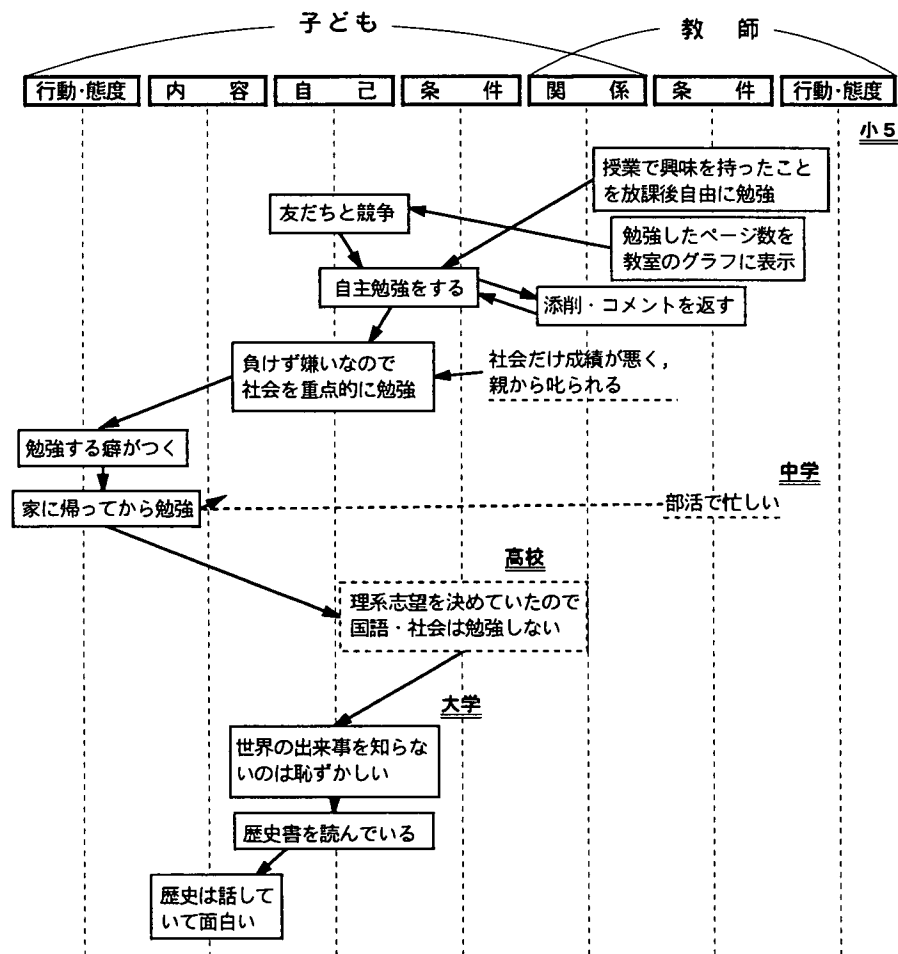


図6 ケース8における動機づけの変化過程

か知らないのは恥ずかしいと思い、歴史書を主に読んでいる。歴史のことは、人と話していてもおもしろいと思う。

ケース9 (図7) 対象者: 22才 (男性)

作文が苦手で、「てにをは」がめちゃくちゃだった。小学4年生までは、教師の指示どおりに書かなくてはいけないと思っていた。5年生の時の担任教師から「素直にいろんなことを書きなさい」と、作文の書き方や文法を教えてもらった。また、国語の時は必ず辞書を持って来て、わからない言葉の意味を調べるよう指導された。教師の指導で作文の書き方がわかった。今まで一度も載ったことがなかった文集に載せてもらって自信が付き、作文が好きになった。

そのころから、毎日本を読むようになった。本の中でよいと思った文章を抜き出して自分の作文に使おうと思った。また、教師のすすめで日記をつけるようになり、毎日提出した。教師から毎回10行くらいの長いコメントが返ってきたので、うれしくて日記を書き続けた。しかし6年生になって担任教師が変わると、期待したようなコメントが返ってこなかったため、日記はやめてしまった。

文章を書くことと社会が好きだったので、一時は新聞記者になりたいと思ったことがある。中学生になると、ホンネとタテマエが出てきて文章が書けなくなってしまった。しかし今は、新聞で面白い表現やよい文章を書きとめている。また国語辞典で意味を調べる習慣が身につく、語彙を増やすため、今もニュースなどでわからない言葉は調べるようにしている。

ケース10 (図8) 回答者: 22才 (女性)

小学1年生の時の教師から言葉遊びを教えてもらったことで、言葉に対する興味を持ち、詩を書くようになった。小学2～4年生の時の校長先生は、書いた詩を持っていくと、よいところに線を引いて返してくれた。よい詩があると朝会で紹介したり、よい詩を集めて詩集を作ったりしてくれた。本人も校長先生に詩を添削してもらうのがうれしくて、たくさん書いた。詩を書いていると言葉で表現することの勉強になると思った。詩を書くために周囲の自然にある音や感触をよく観察した。

ところが中学生になると、かっこいい詩を書こうとして、かえって書けなくなってしまった。今も詩を書いてみたいが、もう書けないだろう。しかし、観察して思ったことを言葉に表す習慣は残っている。

また、その校長先生が関係しているボランティア協会に、中学になってから遊びに行ったら、いろいろな活動を紹介してくれた。ボランティアや野外活動のリーダーとして参加したら面白かったので、今でも時間があれば手伝いに行く。

ケース8では、自主勉強に対する教師の複合的なはたらきかけと親の叱責が起点となって、自主勉強への学習意欲を開発している。この段階では、友だちとの競争や親への対抗心といった自己依存的学習意欲の成分が強いが、部活の忙しさにもかかわらず中学校でも維持されていることから、強い動機づけ効果を持っていたことが推測される。高校時代にはいったん意欲が低下するものの、競争意識・対抗意識の対象である友だちや親と離れた大学になって、自主勉強が発展的な形で再開されたことは、本人の中で自主勉強の意義が再構成され、より内容依存的な学習意欲へと変化したと言えよう。

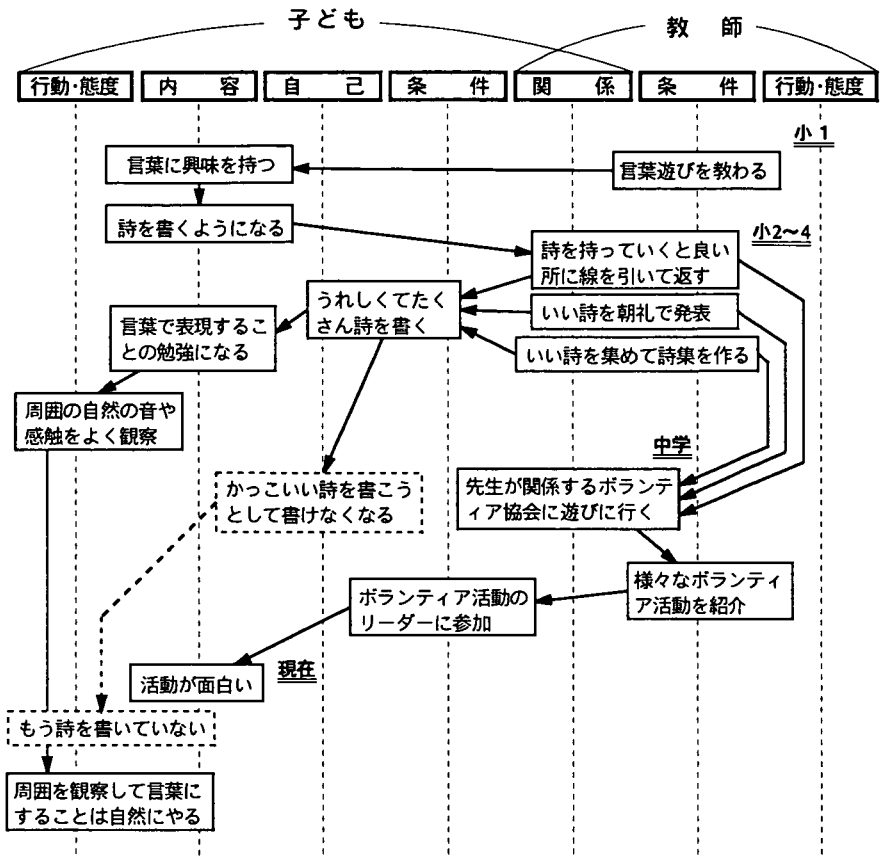


図8 ケース10における動機づけの変化過程

またケース9では、作文を書くことに関する複合的はたらきかけの効果によって有能感が高まり、文章を書いたり日記を書いたり、本を読むようになるといったさまざまな自発的な行動を導いている。文章と日記に関しては、その後意欲が低減しているが、新聞をよく読んでよい文章表現をチェックしたり、辞書を引くといった習慣は現在まで持続している。ケース10でも同様に、詩に関する教師の複合的はたらきかけが、詩への興味と自然を観察する態度を高めている。このうち詩への意欲は低減しているが、自然を観察する態度は今も持続している。このケースではさらに、影響を与えてくれた教師を訪ねたことを契機として、ボランティア活動への意欲という、まったく異なった領域へと意欲が発展していったことが注目される。

このように、複合的はたらきかけによる影響は、全体的に強い学習意欲を喚起しているように思われる。教師が直接的に意図していた作文や詩や日記への興味は、必ずしも現在まで持続しているわけではないが、それらの意欲が低減したとしても、よい文章表現をチェックしたり、周囲の自然を注意深く観察するというように、形を変えてその影響力が現在まで残っていると言えるであろう。さらにまた、その影響はケース10のように他の方面にも発展しうるのである。

複合的はたらきかけでは、たとえば課題を提示するだけで終わりではなく、その課題に対応して活動してきた子どもをきちんと評価し、また期待していることを子どもに伝える。つまり、

教師と子どもの双方が、互いに相手のはたらきかけに対応した行動を交換していると考えられる。しかもそのはたらきかけは、条件的・関係的と複数のチャンネルを通じて、子どもたちに伝えられる。マップ図で見ても、上に述べた他のはたらきかけにくらべて、影響の方向を示す矢印が密になっており、緊密で広範な影響を及ぼしていることが推測される。

ところで、小学校教師からのはたらきかけを起点とした学習意欲が、大学生である現在まで持続しているケースについて全体的に見てみると、当時の教師が直接的に動機づけようとした行動そのものが長く持続しているケースより、発達の中で別の活動に形を変えて持続しているケースが目につく。ケース2や9、10に典型的に見られるように、社会科や作文、詩、日記など、教師が推奨したり、書き方を教えたり、提出物にコメントをつけたりして、直接的に動機づけようとした行動は、その教師とのかかわりあいの経験から時間を経るにつれて、やがて消去されてしまう場合が多い。しかし、だからといって、それで教師の動機づけが失敗に終わったというわけではなく、「自分の勉強した内容に重点をおく」、「新聞でよい文章表現をチェックする」、「周囲の自然をよく観察して言葉にする」というような、別の行動となって子どもの中に定着しているのである。

ケース9では、教師の作文指導によって文章表現に対する有能感が高められた。そして自分の文章を改善するため、新聞をよく読みチェックするという行動が生まれている。ケース10では、詩を書く活動を通じて、回答者は言葉で表現することに興味を持ちはじめ、周囲の自然をよく観察して言葉にする、という行動が導き出されている。このように、この過程には、教師が提示した価値に対して、子どもが自分なりの価値を付与する、という段階が存在しているように思われる。教師からのはたらきかけの多くは、一定の条件を設定したり情緒の関係を基盤とした説得である場合が多いが、これらによって高められた条件依存性・関係依存性学習意欲は、教師と疎遠になるにしたがって低下していく。しかしこの時、活動を通じて子どもがその活動（あるいは関連する他の活動）に対する自分なりの意義を見いだすことにより、長期的に持続可能な内発的な動機づけへと変化していくのではないだろうか。

そして、こうした価値の再構成を促すのは、教師からの複数のチャンネルを用いた複合的なはたらきかけであろう。ケース10では、まず小学1年時の教師が、言葉遊びの楽しさを教えてくれる。その後、2年時の校長が詩を作る活動を複合的なはたらきかけによって促進する、さらには日記を薦めるというように、子どもの興味に応じたさまざまなはたらきかけが継続的に行われている。一つひとつの活動は短期に消去されたとしても、そうしたさまざまな教師からのはたらきかけに接し、多様な活動経験を積み重ねる中で、子どもたちが自分なりに価値を再構成することが促進されていたのではないだろうか。

なお、本研究で収集されたのは「子どもたちから見た」教師のはたらきかけである。したがって、たとえば複合的でない一領域だけのはたらきかけと見えるような教師行動も、実際には複合的に行われており、子どもがそれを記憶していないだけ、という可能性がある。逆に複合的なはたらきかけも、子どもがそれによって動機づけられたという強い印象を持っているために、ことさら詳しく教師の多様な行動を記憶しているに過ぎないのかもしれない。実際に子どもの中に残るかどうかが重要であるにはちがいがいが、実際の教師行動と子どもの認知をもっとしっかり区別していく必要がある。

また、本研究では数量的な分析を行わず、できるだけ多様な影響過程を記述しようとした。本報告で述べたケースはいずれも、全体的に頻度の高かった類型であるが、それぞれの類型が

どの程度の割合で生起しているかのデータも、把握しておく必要があろう。今回の類型化と分類カテゴリーをより洗練することにより、数量的な分析へとつなげていかなければならない。

引用文献

- Connell, J.P., & Ryan, R.M. 1987 *Autonomy in the classroom: A theory and assessment of children's self-regulatory styles in the academic domain*. Unpublished manuscript, University of Rochester, NY.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. 1991 A motivational approach to self: Integration in personality. *Nebraska Symposium on Motivation*, 38, 237-288.
- 鹿毛雅治 1995 内発的動機づけと学習意欲の発達 心理学評論, 38, 146-170.
- 鹿毛雅治 1996 外発的動機づけと内発的動機づけの間 —「統合理論」の検討— 日本教育心理学会第38回総会発表論文集, S62-63.
- 中山勘次郎・岩山晴美 1998 小学校教師の影響を起点とする学習意欲の内化過程 —(1)分析方法の検討— 上越教育大学研究紀要, 17, 575-587.
- Ryan, R.M., & Connell, J.P. 1989 Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R.M., Connell, J.P., & Deci, E.L. 1985 A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In C. Ames & R. Ames (Eds.) *Research on motivation in education: Vol.2. The classroom milieu*. Orlando, FL: Academic Press.

Elementary School Teacher's Influences and Children's Internalization Process of Motivation for Learning (2)

Kanjiro NAKAYAMA* and Harumi ITO**

ABSTRACT

Teachers motivate their pupils by various ways. This study was intended to study the long-term influences of these teacher behaviors, and how children internalize them. University students were interviewed to recall the motivating behaviors of their elementary-school teachers and their influences on them.

Various types of teacher-behaviors and their influences were found out. When teachers motivated their pupils by multiple ways of influence, it was indicated to have strong effect on pupils' learning. Many students reported that they have internalized some value which their teacher didn't originally intend to motivate. It suggested that there were restructuring and re-valuing from the point of view of the pupils, and they produced some kind of intrinsic motivation to study.

* Division of Method and Evaluation

** Kohoku Elementary School, Yokohama-city