

小学校教師の影響を起点とする学習意欲の内在化過程

—(1)分析方法の検討—

中山 勘次郎*・岩山 晴美**

(平成9年11月14日受理)

要 旨

本研究は、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、子どもたちの学習に対する価値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ものである。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、彼らの回想した様々なエピソードが収集された。これらのエピソードにもとづいて、小学校教師からの影響によって喚起された子どもたちの学習への動機づけが、中学校・高校・大学へと時間が経過するのにもとづいてどのように内在化されていくか、という長期的な視点に立って分析が行われた。本報告では、その分析のための方法の有効性について検討が加えられた。

ここでは、鹿毛(1996)の分析方法を基盤として、いくつかの改善を加えた方法が用いられた。まず教師のはたらきかけに関して3カテゴリー、子どもの学習動機に関して5カテゴリー(うち1カテゴリーは両者に共通)の7つのカテゴリーを設定し、エピソードの中の個々の事象ごとに、いずれかのカテゴリーに分類した。次に、このカテゴリーを横軸、時間経過を縦軸とした2次元平面上に個人の全エピソードを位置づけ、それらを矢印で結んで影響の連鎖を示した。このマップ化による方法は、多様な影響過程を整理していくのに有効であることが示唆された。しかし一方では、各カテゴリーへの分類の信頼性については、今後さらに高めていく必要性が指摘された。

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

近年、Ryan たち認知的評価理論の研究者は、内発的動機づけと外発的動機づけとを対立的にとらえる従来の見方から発展し、それらを、さまざまな中間段階を含む心理的な連続体としてとらえようとする見方を提出している(Connell & Ryan, 1987; Ryan & Connell, 1989)。それは、特定の活動へと向かって個人が自己を調整していくうえで、彼がどの程度自律性・自己決定性を持っているかという観点から見た連続体である。その一方の端、最も自律性の低い行

* 教育方法講座

** 神奈川県横浜市立港北小学校

動調整が外的調整であり、もう一方の端、最も自律性の高い行動調整が、内発的調整である。

この軸上では自律性の程度は連続的に変化するが、その中でもいくつかの特徴的な中間段階を区別することができる。Ryan たちは「取り入れ (introjected) 的調整」と「同一化 (identified) 調整」という 2 つの段階を同定し、それに両端の外的調整と内発的調整を加えた 4 つの段階を概念化している。

外的調整とは、具体的な外的報酬への期待や制裁の脅威、評価への圧力がはたらいている場面であり、人の行動は、自らの意志というよりはそうした外的な目標によってコントロールされている。また取り入れ的調整とは、外的調整の場合とは異なり、行動をコントロールするような具体的な外的事象は認められないが、個人が外からの評価への圧力を自己の内部に取り込んでおり、いわば他者から評価・監視されているのと同じように、自分で自分を評価・監視している場合である。自分が他者からどう見られているかを常に意識し、そうした不安や義務感にもとづいて行動を調整しようとする。

次に同一化調整とは、取り入れが不安をベースとしたネガティブな色あいの濃い行動調整であるのにくらべて、よりポジティブな方向づけを持っている。すなわちそれは、社会の価値を自分のものとして自律的・積極的に受け入れ、それを目標に行動を調整していく場合である。さらに内発的調整とは最も自律性の高い調整のしかたであり、外的な圧力や価値観とはまったく無関係に、自分自身の興味や価値観にもとづいて行動を調整していく場合である。

その後 Ryan たちは、人がその社会の一員として適応的に生きていくために必要な、社会的な価値や規律をどのように内在化するかという問題に対して、この自己調整の段階を適用している (Deci & Ryan, 1991; Ryan, Connell, & Deci, 1985)。社会的価値や規律は、人が社会から受け入れられ、その社会の中でうまく機能していくためには重要なものであるが、必ずしもそれ自体魅力的なものではなく、人がそれらに内発的に動機づけられるとは限らない。このような状況は、従来の内発的動機づけ研究が扱ってきた典型的な場面、すなわち外部からのほたらきかけがなくても、対象者が当該活動に対して高い内発的興味を持っているというような状況とはまったく異なるものである。しかしこのような場面でも、たしかにはじめのうち人は、顕在的・潜在的な報酬や制裁を伴う他者からの要請にもとづいて、(社会的には重要だが) 興味のない活動に従事するのであるが、彼らはそれらを能動的に自分の中に受け入れ、内在化するようになると Ryan たちは仮定している。つまり、単に他者からの要請に服従するのではなく、それらを、自己の持つ他の欲求や価値と矛盾なく両立するような形で、自己の中に受け入れていくというのである。

Ryan たちは、その人が受け入れた社会的価値が単独でうまく機能しているだけでなく、他の様々な内発的欲求や価値と調和し、バランスをとりながら機能している状態を「統合化 (integrated)」調整の段階と名づけ、最も自律性の高い自己調整として内発的調整の代わりに位置づけている。つまりそれは、社会的な価値が自分にとっても重要であると理解されているだけでなく、それによって自分の内発的興味や価値観を犠牲にしたり、葛藤や不安を生起させることなく、それらを自分の中に受け入れている状態と考えられる。

また鹿毛 (1995) は、学習に対する動機に限定して議論を進め、学ぶ必然性が何に起因しているかという観点にもとづいて、3種類の学習意欲を区別している。それらは、学ぶ内容によって意欲が引き起こされる場合を指す「内容必然的」学習意欲、学校や家庭といった生活状況や親・教師との人間関係の状況からの要求にもとづいて学ぶという「状況必然的」学習意欲、お

よび肯定的な自己概念の獲得のために学ぶという「自己必然的」学習意欲の3種類である。なお、このうち状況必然的学習意欲はさらに2つに分類され、それぞれ「関係必然的」学習意欲（承認志向のような人間関係を源泉とするもの）、「条件必然的」学習意欲（社会的な目標—手段関係や報酬獲得を源泉とするもの）と名づけられている。そして鹿毛は、これら3つの要素が相互に肯定的に関連するのが統合であると述べ、特に内容必然的学習意欲を中核とした統合の重要性を指摘している（鹿毛、1996）。

鹿毛の概念化を Ryan たちの概念化と比較してみると、鹿毛の条件必然的学習意欲は Ryan たちの外的調整と、関係必然的学習意欲は取り入的調整と、自己必然的学習意欲は同一化調整と、そして内容必然的学習意欲は内発的調整とそれぞれ共通する部分を持っていると考えられ、これらすべてが葛藤なく関連しあっているのが統合であるとする鹿毛の概念化は、Ryan たちの述べる統合をより具体的にしたものといえよう。

もちろん、人はすべての社会的価値を自己の中に統合するわけではない。ある価値がどの程度まで内在化されるかは、種々の要因によって決定される。そのうち、特に子どもが社会的価値を内在化する場合を考えると、とりわけ重要な要因と考えられるのが、その社会や文化における価値や規律を子どもに伝達する社会化エージェント、すなわち親や教師などからのほたらきかけである。社会化エージェントは、ある場合には、その規律に従えばすてきな報酬があると子どもに約束し、あるいは逆に、その規律に従わなければ罰を与えると直接的に威圧する。また別の場合には、「あなたが規律を守ってくれないと私は悲しいな」と個人的感情のレベルで訴えるし、その規律が、子どもにとって将来どれほど重要かを諄々と説得する場合もある。そうしたほたらきかけ方のちがいは、子どもがその価値を内在化する程度と大きく関連していると推測される。

そこで本研究では、このような社会化エージェントの多様なほたらきかけが、子どもたちの価値や興味の開発に対してどのような影響を与えているかを検討する。本研究では特に、子どもが内在化しなければならない主要な社会的価値のひとつとして、学習に対する価値や興味に焦点を当てる。そして、その価値を子どもたちに伝達する社会化エージェントとして、小学校教師からの影響を検討の中心に据える。小学校の教師は、学校生活の初期段階で、子どもの学習に対する興味や学習習慣の発達に対して、とりわけ大きな役割を果たしていると考えられるからである。

ところで、こうした価値や興味の内在化という問題を考える場合、直接的・短期的な影響を見るだけでは十分とはいえない。たとえば、ある教師が授業の中で毎回おもしろい話をし、その結果子どもがその教科に興味を持ち、勉強するようになったとしても、それだけでは子どもが学習の価値を内在化したとはいえない。なぜなら、教師がおもしろい話をやめ、理解を確認するためのテストをすと言い出した瞬間に、子どもはその教科への興味を失うかもしれないからであり、学年が変わり担任教師が交代したとたん、彼は勉強の習慣を変えるかもしれないからである。子どもがその教師の直接的な影響下にあるうちは、子どもの行動の内発性と外発性とを区別することはできない。子ども自身は内発的な理由を答えるかもしれないが、実際にはそれが外的な要因（教師からの賞罰にもとづく条件必然的学習意欲や、教師との人間関係にもとづく関係必然的学習意欲）によって行われている可能性が、否定できないのである。その教師のはたらきかけが、結局のところ子どもたちにどのような影響を与えたかを分析するためには、より長期的な影響、すなわち子どもがその教師の影響下から離れたあとの、彼らの行

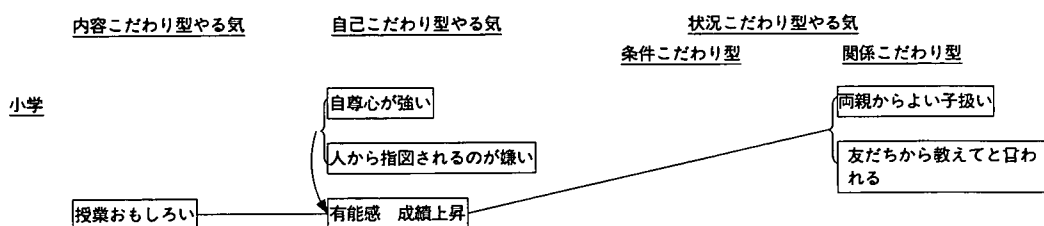


図1 鹿毛（1996）による学習意欲の発達の方法（一部）

動や認知を検討する必要がある。

このため本研究では、大学4年生と大学院生を対象として、小学校時代の教師からの影響に関するエピソードについての回想を求めた。この時期は、すでに小学校の時期と十分な時間的隔たりを持っており、小学校の教師からの影響をかなり客観的に内省できるようになっていると考えられる。また彼らは、大学進学や職業の選択といった問題を通じて自己のアイデンティティを確立しており、自己の行動に対する内発的な要因からの影響と教師からの外的影響との関連性を、冷静に判断できるのではないかと推測される。

本研究では、彼らに対して構造化された面接調査を実施し、小学校時代の教師からのほたらきかけを起点とした彼らの学習意欲の変化のパターンを収集した。そこでは、回想の信頼性を高めるために、教師からのほたらきかけをなるべく具体的なエピソードで語ってもらうとともに、ほたらきかけの前後での学習意欲の変化や影響の持続期間、ほたらきかけに対する現在の気持ちの各ポイントが聴取できるよう、標準的な質問系列が用意された。また本研究では、理科系の学部在籍者を対象とした。経験的には、理科系の学部を専攻する学生の専攻理由は、その社会的な意義や就職の有利さなどの要因よりは、より純粋な理科の各分野に対する興味による場合が比較的多く見られる。そうした興味が彼らの生活史の中でどのように発達してきたかを、小学校時代の教師の影響を分析するひとつの軸にしようとしたのである。またもうひとつの軸としては、彼らが現在の段階で興味を持っていること（趣味やサークル活動など）を取りあげた。

ところで、社会化エージェントをはじめとする様々な外的要因からの影響を分析するため、鹿毛²⁾は、回想法によって収集した種々のエピソードを、図1²⁾のようなマップ図を用いて時系列的に整理し、学習意欲の発達の様相を記述している。この方法では多くの要因を同時に表現できるため、教師からの多様な影響を探索的に検討するという本研究の目的にとって、有効な方法であろう。そこでここでは、鹿毛の方法にもとづいて分析を行うこととした。ただし、鹿毛の状況必然的学習意欲には、「定期試験」とか、「両親からよい子扱いされる」といった、外的事象そのものが位置づけられているが、本研究では、同じ外的事象である教師のはたらきかけが、子どもによって異なって受けとられている可能性があると考えた。たとえば、定期試験に対して、親から怒られないために勉強に取り組む生徒もいれば、自分の能力を示すチャンスとがんばる生徒もいるのである。このため本研究では、ここでのターゲットである教師のはたらきかけという外的事象を、子どもの学習意欲の状態とは分離して扱い、教師のはたらきかけの性質とそれに対する子どもの受けとり方、それぞれの分類カテゴリーを設定しようと試みた。その他の変更点や分類方法の詳細については、結果に記述する。

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。

彼らの大半は、昭和55年度に施行された小学校学習指導要領にもとづく小学校教育を受けている。この学習指導要領では、高度経済成長期後の、物質面ばかりでなく精神面の充実をいっそう求めるようになってきた社会情勢の中で、従来の「詰め込み式教育」を改め、「自ら考え正しく判断できる力を持つ児童生徒の育成」を重視し、「ゆとりと充実の教育」を目指している。

調査期間

面接調査は、1996年7月19日から8月27日の期間で実施された。

手続き

各大学において面接室を設定し、個別面接を行った。場合によっては学生控室も面接場所として用いられたが、この場合も他者が入室しないよう配慮した。面接は、対象者となった学生の研究の空き時間を利用して行われた。

対象者が話しやすい雰囲気を作るため、また話の流れを中断しないよう、メモは取らず、その代わりに対象者に承諾を得た上で、会話をカセットテープに録音した。1人あたりの面接は、対象者の回答の速度に合わせて、およそ20分から60分をかけて実施された。

面接では、小学校時代を回想し、教師のはたらきかけによって学習に対して動機づけられるようになった場面はどのような場面か、またそれは、長期的にどのような影響を及ぼしたかを答えてもらった。教師のはたらきかけについては、授業に限らず、休み時間や放課後も含め、学校において学習に関連して行われるすべてのはたらきかけを対象とした。具体的には、以下の質問によって面接が進められた。

(1) 小学校時代の学習面における教師からのはたらきかけの影響

【主質問1】

「あなたの小学校時代のことを思い出してください。

学習面において、先生から何か影響を受けたと思われることはありますか？良い影響でも悪い影響でも、どちらでもいいです。」

この質問に回答がなかった場合は、以下の補助質問を行う。

【補助質問】

A. 「教科のことではなくて、体育や図工や音楽のことでもいいです。」

（この質問ではたらきかけを想起できた場合は、主質問2に進む。想起できなかった場合は、補助質問Bに移る。）

B. 「では、小学校の先生で、印象に残っている先生はいますか？」

(この質問で想起できた場合は、補助質問Cに移る。想起できなかった場合は補助質問Fに。)

C.「その先生はどんな先生でしたか？」

D.「その先生について印象に残っているエピソードがあったら、教えてください。」

E.「学習面で、何か影響を受けたと思われることがありますか？」

(ここから主質問2に進む。)

F.「それでは、中学生や高校生の時、先生から学習面について影響を受けた思い出はありますか？」

(この質問で想起できた場合は、中学・高校時代の教師を対象として主質問2に進み、徐々に小学生時代の話にさかのぼって行く。最終的に、小学生時代の教師のはたらきかけを想起できた時点で、質問はその話題に移行して調査を続けた。また、想起できなかった場合は補助質問Gを行う。)

G.「中学校や高校で、印象に残っている先生はいますか？」

(この質問で想起できた場合は、補助質問Cにもどり、中学生や高校生の時の印象に残っている教師について語ってもらった後で、学習場面における教師のはたらきかけについて想起する機会を与えた。また、この質問でも影響経験を想起できなかった場合は、後述する主質問9および10を行って調査を終了した。)

【主質問2】

「具体的なエピソードをお話ししてください。」

(2) 教師のはたらきかけの前後における学習意欲の変化

【主質問3】

「その先生のはたらきかけは、あなたにどんな影響を与えたと思いますか？」

【主質問4】

「その先生のはたらきかけがある前は、どうだったのでしょうか？」

(3) 影響の持続期間

【主質問5】

「今でもその影響は続いていると思いますか？」

【主質問6】

「その先生の影響が消えたと思われる時期と、その理由は、何だと思いますか？」

(4) 当時の教師のはたらきかけに対する現在の気持ち

【主質問7】

「今は、当時のその先生のはたらきかけについて、どんな気持ちを持っていますか？」

【主質問8】

「他に影響を受けたと思われることはありますか？」

(5) 大学の専攻分野を選択した理由

【主質問9】

「現在の専攻を選んだことについては、先生から何か影響を受けたということはありますか？」

か？」

(6) 興味のあることに対する教師のはたらきかけ

【主質問10】

「今まで所属してきた部活動や今まで続いている興味に関して、先生のはたらきかけが影響を与えたものはありますか？」

質問は原則としてすべての対象者にこの順序で行ったが、対象者の想起の過程によっては、質問項目の順序が多少前後する場合もあった。また質問された内容を想起できない場合には、無理に想起させようとはせず、想起できる項目についてのみ調査することとした。

結 果 と 考 察

調査対象者160名のうち、小学校時代の教師からの影響についての記憶がない者は9名(男性6名、女性3名)であった。彼らは、担任教師が毎年代わったり友だちや母親との関係の方が強かったりして、教師とのかかわりが薄かったと言及している。このほか、46名は生活面においては教師から影響を受けた記憶があるが、学習面における教師からののはたらきかけに関しては記憶がなかった。このため本研究では、これらの55名を除いた105名について分析を行うこととした。

面接の録音テープをもとに逐語録を作成し、そこから、教師のはたらきかけと子ども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。分析は、小学校教師のはたらきかけだけではなく、そこで開発された学習意欲が、中学・高校での教師のはたらきかけやその他様々な外的事象からの影響によってどのように変化するかに関連する、すべてのエピソードを対象として行われた。

カテゴリーシステムの作成

教師のはたらきかけと対象者の学習意欲の分類に関しては、鹿毛(1996)の学習意欲に関するカテゴリーシステムをもとにして、実際の事例の一部を検討しながら分類カテゴリーを作成していった。カテゴリーの検討は、学習心理学を研究する大学院生8名の協議によって行われた。

問題に述べたように、鹿毛(1995)は状況によって引き起こされる学習意欲に、条件必然的学習意欲・関係必然的学習意欲の2つの成分を区別している。そこでここでは、教師からののはたらきかけとして「条件」と「関係」の2種類を設定することにした。しかしこのうち「関係」は、教師と子どもとの双方向的なかかわりあいであるため、明確に教師のはたらきかけと子どもの内的な認知とを区別するのが困難であった。このためこのカテゴリーは、教師のはたらきかけと子どもの学習意欲との中間に、1個のカテゴリーとして位置づけられた。一方「条件」は、教師の設定した条件に対する子どもの受けとり方の多様性が確認されたため、当初の意図どおり、教師のはたらきかけのカテゴリーと子どもの学習意欲のカテゴリーを別個に設定した。

このほか、教師からその子どもに対して直接的に何らかのはたらきかけがあった場合だけでなく、ふだんの教師の行動や態度を子どもたちが観察し、それをモデリングのような形で学習

表1 教師のはたらきかけと子どもの学習動機に関するカテゴリーシステム

カテゴリー	分類基準の概要
【教師のはたらきかけ】	
行動・態度	対象となる子どもに対する直接的なはたらきかけではなく、教師の一般的で日常的な授業態度や信念、授業の方法などの、間接的なはたらきかけ。 例) 板書の字をきれいに書く、児童主体の授業、児童が自分で調べずに安易に質問してきたときは教えない、など
条件	子どもの学習に直接かかわるような、対象となる子どもに対する個別的・直接的なはたらきかけ。または学習場面の設定や学習成果のフィードバックなど。 例) ほめる・しかる・指名するなど(個別的・直接的なはたらきかけ) 自由勉強を指示する、テストを実施するなど(学習場面の設定) 学習成果をプリントにして配布するなど(学習成果のフィードバック)
関係 (子どもと 共通)	教師と子どもとの情緒的つながりや、対象となる子どもに対する教師からの敬意や期待。 例) 教師が好き／嫌い、自分を認めてくれた、能力を期待してくれたなど
【子どもの学習動機】	
条件	教師の条件的なはたらきかけに対する直接的な反応として起こる、子どもの動機や情緒・行動。 例) 賞状がもらいたいから勉強する、承認されたいなど(情緒的反応) 答えがわかるようになった、ページを稼ぐ勉強法をとったなど(行動的反応)
自己	子ども自身の自己効力感や有能感の記述。またはそれらを向上させたり、維持したりしようとする動機。 例) 絵が得意、作文は苦手、自分で確認するのが大事だと思う、友だちに負けたくない、など
内容	学習課題に対する、いわゆる内発的動機づけにもとづく態度や学習行動。課題に対する好悪感、自発的行動、課題への興味や楽しさ、課題の理解や熟達など。 例) 課題が好き／嫌い、自ら日記をつけ始める、課題が面白い／楽しい、文章の書き方がわかるようになった(書き方を直接指導したのではない場合)など
行動・態度	学習動機や意識の変化を経由しない学習行動や態度の変化。 例) コツコツと毎日少しずつ勉強するようになった、字をきれいに書こうと心がけるようになった、疑問に思ったことは調べる癖がついた、など

し、自分の行動様式として受け入れるようになるケースも多く見られた。この場合は、特に学習意欲の意識的变化を経由していないため、教師の条件的・関係的なはたらきかけの分類にも、子どもの学習意欲の分類にもあてはまらない。そこで、教師・子どもの双方に「行動・態度」というカテゴリーを追加した。これらの検討を経て作成された分類カテゴリーは、教師に関して3個(うち1個は子どもと共通)と子どもに関して5個(うち1個は教師と共通)の7カテゴリーであり、各カテゴリーとその分類基準の概要は、表1に示されている。

なお、回答の中には教師以外の外的事象からの影響についても述べられているが、ここでは教師からのほたらきかけに焦点を絞ったため、それ以外の外的影響については、生じた事象（親のほたらきかけ、学習環境の変化など）も、それにもとづく子どもの学習意欲の変化も、子どもに関するカテゴリーの中に分類した。

マップ図の作成

分類された教師のほたらきかけと子どもの学習意欲の変化は、それらの時間的順序と影響関係をわかりやすくするため、分類カテゴリーを横軸に、時間経過を縦軸にとった2次元空間に位置づけて示した。図示の方法は次のとおりである。

教師からのほたらきかけと、それにもとづく子どもの学習意欲の変化は、それぞれ内容を要約した短文で示す。そしてそれらの間の影響関係は、両者を矢印でつないで影響の方向性を示す。また、学習意欲が時を経て別の動機や学習態度に発展したり、影響が汎化したような場合も、同様に矢印を用いて影響関係を示し、一連の影響の連鎖を明示できるようにした。なお、両者に関連は見られるが、どちらが影響を与えたかが明確でないような場合には、矢印のない直線で結んで示した。また、学習を促進する方向への影響性は実線を用い、抑制する方向への影響性は破線を用いた。子どもの学習意欲も、促進的なものは実線、抑制的なものは破線で囲んで両者を区別した。

具体的な、マップ図に対する各エピソードの配置のしかたを、次の事例（回答内容を要約したもの）を用いて示す。この事例をマップ図に表現したのが、図2である。

【ケース】 対象者：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。このとき、今までの点数の競いあいではなく友だちと自分の調べた内容ではりあうことができたことがおもしろいと感じた。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学習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、おもしろくないと感じて授業を聞かなかった。

ここでは2種類の影響の連鎖が語られている。ひとつは小学校5・6年生のときの教師からの影響の連鎖であり、もうひとつは中学校での教師からの影響の連鎖である。まず、小学校5・6年生での社会の授業を、「調べ学習」という条件のほたらきかけとしてまとめる。このほたらきかけによってもたらされた子どもの学習意欲は、「興味のあることを調べてくる」という内容的動機と、「調べた内容で友だちとはりあう」という自己的動機である。それらの動機は「授業がおもしろい」という評価へと結びつき、さらには「目標を立てて学習する学習スタイル」が身についたという、行動・態度レベルでの変化となって定着している。そこで、ここまでの各々を矢印で結ぶ。ここまでの、ひとつの影響の連鎖である。しかし、社会の授業に対する興味それ自体にはそれ以上の定着が見られず、中学校の教師が「教師主体の授業」という条件のほたらきかけを行うことによって、「おもしろくない」という負の内容的動機へと置き換わってしまっている。これが第2の連鎖である。

また図3は、面接内容の一部をマップに表現したものである。ここで語られているのは、もともと理科は好きだったが、実験結果が予想とはちがっていたとき、その理由を考えるのがお

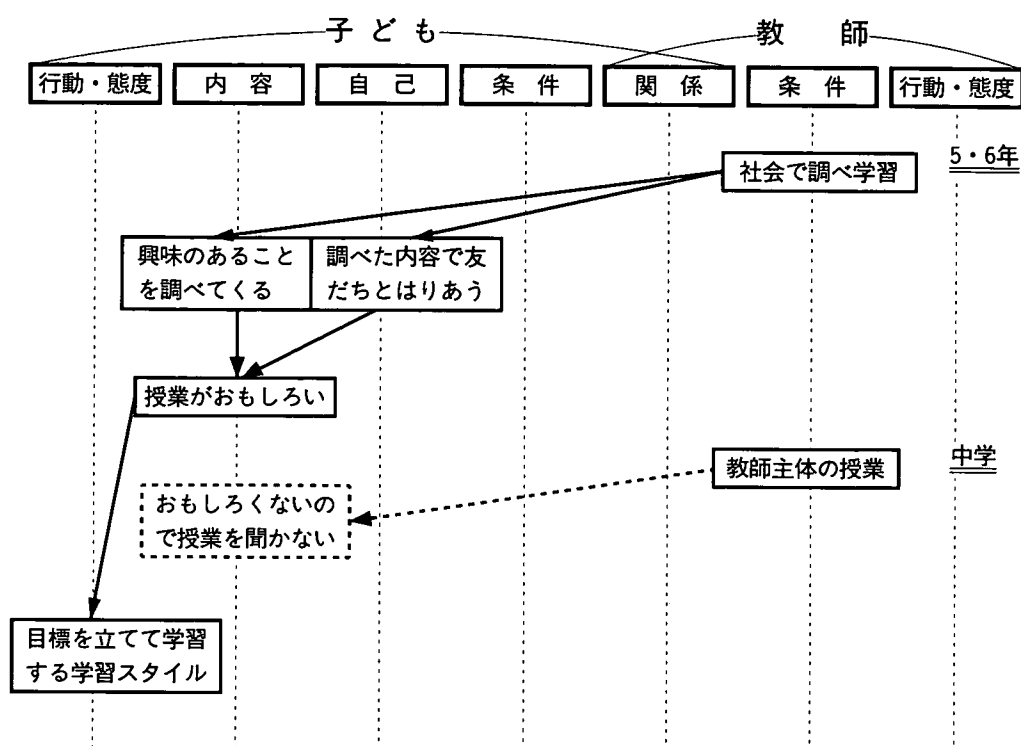


図2 本研究の分類カテゴリーにもとづくマップ図の例

もしろくてますます好きになり、中学・高校では教師が計画した型にはまった実験しかやらなくてつまらなかったのだが、実験には積極的に取り組んだ、という内容である。このように、「型にはまった実験」という負の方向づけをとまなう条件的はたらきかけによっても、「実験が好き」という内容的動機が妨害的影響を受けなかったような場合は、折れ曲がった矢印を付して表すことにした。

面接によって収集された各々のエピソードはすべて、上に述べた分類カテゴリーと表示方法を用いて個々にマップ図に表され、類似したパターンごとに整理された。それらのパターンの詳細とその分析については別の機会に譲るが、全体としてこのマップ図は、子どもの学習意欲の発達の変化を様々な外部要因からの影響と一括して表示することができ、各要因間の関連性やその推移を観察するのに有効であった。

その一方で、分類の信頼性に関しては、まだ多くの問題を抱えている。たとえば、図2の「おもしろくないので授業を聞かない」は内容的動機に分類されており、図3の「実験がつまらない」は条件的動機に分類されている。しかしこれらの間には、少なくとも言葉の上では大きな差はない。ここでは、理科の授業全体への興味の低さが推測できる「おもしろくないので…」を内容的動機に、教師の計画した実験という特定のはたらきかけに対する評価である「実験はつまらない」を条件的動機として分類しているが、この基準は推測にすぎない。図2の「授業が面白い」場合も、「興味のあることを調べてくる」「調べた内容で友だちとはりあう」と

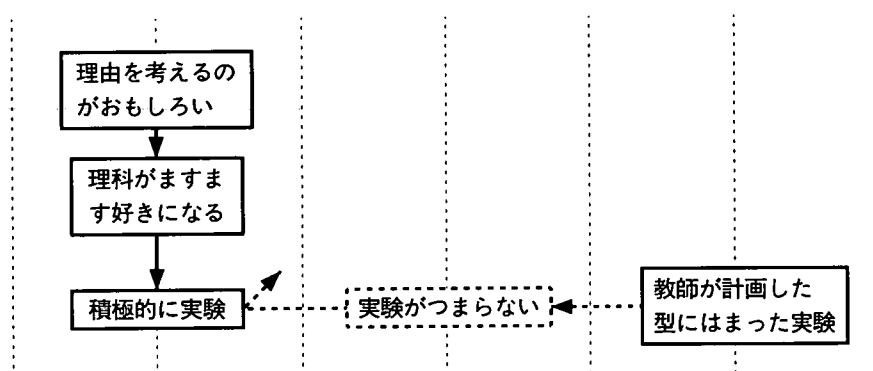


図3 教師のはたらきかけによって学習意欲が変化しなかった場合の例

いう授業の評価にもとづいて、内容的動機と分類したが、それが教師の特定のはたらきかけに依存した「おもしろさ」である可能性も否定できないであろう。面接の中で必ずしも必要十分な情報がとらえられているわけではないので、こうした判断はときに大きな困難を伴うのである。

本研究は探索的なものであるため、分類に関して特に統計的な信頼性や妥当性を検討していないが、今後こうした分類の信頼性についても、体系的に検討し向上させていく必要がある。なお本研究では、特定のエピソードが隣接する2つのカテゴリーに関連していて、回答内容からだけでは判断が難しい場合は、それを便宜的に両カテゴリーの中間に位置づけることにした。

たとえば、その課題に対して個人的に価値を見出したという内容の回答は、内発的動機づけ理論の中では、内発的（内容必然的）学習意欲に分類されているが、面接での回答内容からは、社会的な価値づけ（自己必然的学習意欲）のオウム返しとも思われる回答が見られた。そのためこうしたエピソードは、「内容」と「自己」との中間に位置づけた。同様に、「気象予報官になりたいと考えた」、「理系に進学しようと思った」などの進路希望も、それらの分野に対する内発的興味と、職業としての有利さなどの功利性を考慮した価値づけとの区別がつきにくい場合は、「自己」と「内容」の中間に位置づけた。もちろんこうした処置は便宜的なもので、将来的にはより高い信頼性と妥当性を備えた分類カテゴリーへと整備していくことが重要である。

付 記

本研究は、岩山が平成8年度に上越教育大学学校教育研究科に提出した修士論文にかかわる研究において収集したデータをもとに、分析方法に修正・改良を加え、また未分析のデータを含めて再度分析したものである。面接の実施にあたり、いろいろとお世話をいただいた各大学

の先生方, また長い時間を面接のために割いていただいた調査対象者のみなさんに, 深く感謝いたします。

注

- 1) 日本教育心理学会第38回総会シンポジウム 「外発的動機づけと内発的動機づけの間—「統合理論」の検討」における発表資料による。
- 2) ここでは, 鹿毛(1995)の述べる3種類の学習意欲に対して, 「内容こだわり型やる気」, 「自己こだわり型やる気」, 「状況こだわり型やる気」という用語が用いられている。

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.
- 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 (1)

Kanjiro NAKAYAMA* and Harumi IWAYAMA**

ABSTRACT

In this study, we examined how elementary-school teachers' behaviors and attitudes affect pupil's motivation to learn, and how pupils internalize them. Using a structured interview approach, 160 undergraduate (fourth grade) and graduate students were asked to recall their elementary-school teacher's behaviors and attitudes that developed or undermined their motivation to learn. They were also interviewed about how those motivations changed as they went into upper schools.

These episodes were classified into one of 7 categories, three for children's motivations, and five for teacher's influences (One category is common for both). Then, they were plotted on a map and were connected each other by arrows.

This mapping method is expected to provide an effective way to analyze the long-term internalization process of children's motivation.

-
- Division of Method and Evaluation
 - Kohoku Elementary School, Yokohama-city