

動機づけにおける教育心理学的概念に関する 教育実践事例の適切性について

鎌原雅彦 蘭 千壽 大芦 治 岩田美保

千葉大学・教育学部

Appropriateness of instances of psychological concepts on motivation in educational settings

KAMBARA Masahiko, ARARAGI Chitoshi, OASHI Osamu, and IWATA Miho
Faculty of Education, Chiba University, Japan

本研究では、現職教員を対象に行った金子ら（2010）の調査から得られた学校心理学の動機づけ概念に関連づけて理解される教育実践場面での事例をもとに、活動領域、対象児童また理論的観点などから典型的なものをいくつかとりあげ、そのような事例が教育心理学的概念によって適切に理解されるものか、また教育実践現場でよくみられるという意味で、実践的適切性をもつものかについて調査することとした。学習性無力感5事例、内発的動機づけ6事例を用意し、現職教員150名を対象に適切性の評価とともに、事例についての自由記述を求めた。内発的動機づけにおける外的な報酬ないし罰のみによる事例を別とすれば、学習性無力感の事例よりも内発的動機づけの事例でより適切であると評価された。学校心理学用語の理解度の高い被調査者や教職経験の長い被調査者では、学習性無力感というひとつの理論だけではなく、発達障害、信頼感、目標、生活体験あるいは自己決定等さまざまな視点から理解する可能性が示され、理論的視点を具体的な事例を通して統合する可能性が示唆された。内発的動機づけの事例における、外的報酬ないし罰のみの事例は、その概念的適切性が低く評価された。こうした事例は基本的にオペラント条件づけの原理で理解されるという視点も提供され、条件づけと学習性無力感理論や自己決定理論の関連を再考する必要性も示唆された。

キーワード：学習性無力感（Learned helplessness） 内発的動機づけ（Intrinsic motivation）
教育実践事例（Educational instances） 現職教員（School teacher）

はじめに

鎌原ら（2008）は現職教員や学校心理士の有資格者を対象とし「学校心理学ハンドブック」（学校心理士資格認定委員会、2006）などから取り出した43のキーワードについて、その理解度を評定させたが、例えば「行動療法」とその理論的な基盤である「古典的条件づけ」や「強化子」について見ると、前者に対し、後者は相当に理解度が低くなっており、実践的概念と基礎的概念で理解の間で乖離がみられた。現状では、心理学に関心をもつ現職教員、学校心理士などの間でも、学校心理学の基礎をなす知見についての理解は断片的なものに止まっているのではないかと思われる。このような現状から今後学校心理学が科学的かつ実践的な知識体系として発展してゆくためには、基礎概念がより正確な形で教育実践に携わる者に理解されることが、必要であろう。そこで、金子ら（2010）は、基礎的概念の中でも教員に比較的使用性が認識されている動機づけに関連した概念をとりあげ、それらの概念が現職教員のなかでどのような体験事例と関連づけて理解されているかについて、自由記述による調査を行った。さらに鎌原ら（2011）は、収集された学

習性無力感に関する事例の分析を行い、学習性無力感の概念は教科学習を中心に部活動、生徒指導、進路指導等様々な領域で実際の教育場面に適用可能であり、さらにそこで得られた事例は、学習性無力感の典型的な事象のみならず、さまざまな理論的側面から理解可能なものであることが示された。非随伴的な失敗経験の累積のみならず、非随伴的成功経験によるものや、自律的、自己決定的行動と結果との非随伴性によるものなどさまざまな事例がみられた。本研究では、金子ら（2010）の調査から得られた教育場面での事例をもとに、活動領域、対象児童また理論的観点などから典型的なものをいくつかとりあげ、そのような事例が、学習性無力感や内発的動機づけの教育心理学的概念によって適切に理解されるものか、また教育実践現場でよくみられるという意味で、実践的適切性をもつものかについて調査することとした。さらに学校心理学の用語の一般的な理解度や教職経験と事例の適切性の判断の関係もあわせて検討することとした。

方 法

調査協力者

平成22年度に千葉大学が実施した教員免許更新講習の受講者150名。学校種別では小学校の教員、109名、中

連絡先著者：
Masahiko KAMBARA

学・高校、及び特別支援学校の教員はそれぞれ20名、21名であった。

手続き

教員免許更新講習の必修科目のうち「教育心理学、学校心理学」に関する時間を利用して行った。まず、講義に先立ち教育心理学、学校心理学に関する12の専門用語について理解度・有用度の評定を行った。その後、学習性無力感と内発的動機づけについてそれぞれ1コマの講義を行った。講義では、これら概念の出発点となった実験の紹介、理論の解説、関連する研究の紹介と関連概念の紹介を行った。これらの概念についての教育現場での実践的な例を紹介することはしなかった。講義終了後、内発的動機づけおよび学習された無力感について、これらの概念をあてはめてみることでよりよく理解できる教育現場での事例について、「学習性無力感」及び「内発的動機づけ」概念の事例として適切であるか、また学校現場でそうした事例を見聞きすることがあるかについて評定してもらった。さらにこの事例についての感想や類似の事例について自由に記述してもらった。

教職経験年数

教職経験年数について、5年未満、5年以上10年未満、10年以上20年未満、20年以上の4段階での評定を求めた。

学校心理学の用語の理解度と有用度

学校心理学に関する知識の理解度及び有用度を調査するために行われた鎌原ら(2008)で使用された43の用語から、理解度の高いものから低いものまで幅広く含まれるよう10の用語を選択した。この中には本調査の主題となっている動機づけに関連した「学習性無力感」と「内発的動機づけ」も含まれている。さらに近年の話題になっているものとして「遂行目標」と「自己制御学習」も含め、12の用語を対象とした。これらの用語は鎌原ら(2011)で使用したものと同じである。

これら学校心理学の用語に関して、知っている(理解している)かどうかを「よく理解している」、「ある程度知っている」、「言葉は知っている」、「まったく知らない」、の4段階で回答を求めた。それぞれ4～1のスコアを与えた。

さらに、用語について「まったく知らない」と回答したものの以外について、この用語を理解している(知っている)ことで、教師生活の中で何か役に立ったことがあるかについての評定を求めた。この有用度についても、「しばしば役に立つ」、「役に立つこともある」、「あまり役に立たない」、「役に立たない」の4段階で回答を求め、同様に4～1の得点を与えた。

概念的適切性と実践的適切性

予め用意した教育場面での事例(学習性無力感に関するもの5事例、内発的動機づけに関するもの6事例)について、それぞれの教育心理学的概念に関する事例として適切であるかどうかについて、「ふさわしい」、「ややふさわしい」、「あまりふさわしくない」、「ふさわしくない」、の4段階による評定を求めた。それぞれの評定に

4～1の得点を与え、概念的適切性の指標とした。

また実際の学校現場で見聞きすることはよくあるかについて、「よくある」「ときどきある」「あまりない」「滅多にない」の4段階での回答を求めた。同様にそれぞれの回答に4～1点を与え、実践的適切性の指標とした。

自由記述

提示した事例について、事例の感想および実際に体験した類似の例などについて自由な記述を求めた。

事例

事例は、金子ら(2010)によって収集した事例にもとづき、学習性無力感について5事例、内発的動機づけについて6事例を作成した。事例は収集時に記載されたものそのままではなく、より一般的なものとなるよう修正を加えた。

事例の具体的内容は以下の通りである。

学習性無力感

事例1

小学校3年生のM雄は理科は好きだが、国語は嫌いだった。なかでも文章を書くことは大嫌いであった。また、字を書くのは遅く、また、下手な字を書いた。漢字を書くのは大の苦手な漢字テストは1、2年の頃もほとんど0点であったが、3年になると漢字はさらに難しくなってしまうようになってどうしてよいかわからない状態だった。彼は、「ぼくはどうせやってもできない」といつもいいながら、授業中も教師がそばにいるときだけ書くふりをして、宿題が出てやってくることはなかった。

事例2

S美は、中学時代は地元の中学校で成績はいつも1番で自信にあふれていた。当然、県内一番の進学校といわれる高校に進学した。しかし、それぞれの中学校のトップクラスの生徒を集めたその高校はみな同じくらいの学力の生徒ばかりで、S美はいくら一所懸命努力してもなかなか1番はとれなかった。次第に周囲のもっと優秀な同級生に圧倒され、無気力になり、成績もどんどん低下していった。やがて、友達とのちょっとしたトラブルが原因で学校を休みがちになり、ついには不登校になってしまった。

事例3

小学校低学年の男子A男は、入学当初から友人に暴力をふるう、授業中離席するなど問題が目立つ児童だった。担任の教師はこのようなA男に対して、できるだけ声をかけて話をする機会を設けるようにしていた。あるとき、A男は、自分が幼稚園時代にいつも先生から注意ばかりされていたことを話してくれた。A男にしてみれば「いつも僕だけが叱られる」「僕は悪くないのにどうしてほくだけ注意されるの」という気持ちが強かっただろう。A男は小学校でも「どうせ何をやっても」というのが口癖だった。後に、ADHDとの診断を受けた。

事例4

中学1年生の女子Y恵は、いつも口癖のように「大人は嫌い、先生が嫌い」といっていた。当然担任の声かけにも応じようとはしなかったが、それでも担任は粘り強

くY恵との対話を試みていた。次第に担任には心を開くようになり話をするようになったが、それによるとA恵は小学校の時、友人間でトラブルがあったのだという。そのときトラブルの相手の親は「A恵にいじめられた」と学校側に苦情をいってきたが、そのとき小学校の先生達は何もしてくれず、また、自分の気持ちも聞いてくれなかったという。こうした経験の積み重ねが「大人も先生が嫌い」というA恵の態度をつくりあげてしまったのだろう。

事例5

特別支援学校に勤めるK先生は、障害児の日常生活面での指導に苦勞している。着替えや歯磨き、靴の履き替え、食事など、自分でやろうとはしない1年生が多いからだ。子どもたちは小さい頃から周囲の人々が全てやっけてしまっていて成功経験が少なく、上手くできないときには叱られ、自信を無くし、自分では動かないようになってしまっていた。K先生はこうした子どもを見て「出来ないのではなく、やらないと決めているんだ」と感じていた。そこで、K先生はあるときから、1対1について1つずつ少しずつ自分で出来ることを増やして成功経験を重ね、自信をつけるようにしてやっている。こうすることですこしずつではあるが自分からやろうとする子どもも増えている。

内発的動機づけ

事例1

ある小学校では、体育の学習で跳び箱やマット運動などの指導に当たり以下の2つの方法を試してみた。①まず、はじめのクラスではスモールステップで少しずつ段階的に課題をつくりそれをやらせた。そして、一段階できたらシールを与え進度を示した。②次のクラスでは児童が自己の課題を見つけて自分の力にあった場で練習し気付いたことや出来たこと、難しいことなどをカードに記入させた。①のクラスでは学習の始め頃は積極的に取り組んでいた。②のクラスは当初課題を見つけるまでにやや時間がかかったが、学習が進むにつれ、児童が自ら自主的に活動し、達成したときの喜び方も①より大きかった。

事例2

ある小学校のT先生は、校内の漢字テストの指導にあたり、成績の良かった児童から順に次の席替えの時に好きな席を選べるようにしていた。また、T先生は「全校1位がとればアイスを食べさせてあげる」などといって勉強に励ませていた。児童たちは確かに先生のそういう言葉を信じ頑張ったが、テストの翌月にはその漢字をもう忘れていて口々に言っていた。

事例3

中学校1年生のK太は、いつもあまりやる気がなかった。学力が低いという訳ではない、ただ、やる気がないのである。K太が少しだけでもやる気を起こすのは先生から叱られた時だけである。こういうときK太は普段とは変わって急にやる気を出すが、先生から怒られないことが目的のようで、叱られなければそこで終わり、それ以上のことはしない。つまり、叱られない程度でやっておけば良いだろうということなのだ。だからK太はな

かなか自主性も生まれず能力の割には伸びない。

事例4

中学校の数学担当のS先生は、最近の生徒は塾に通っている生徒が多くしかも学習は学校より塾の進度のほうが早く、そのため学校の授業は復習的なものになってしまうことが多いと感じている。学校の授業では生徒は既に解き方を知っているのがふつうである。そのため、なぜそういった答になるのかを筋道を立てて考えさせるような授業が成立しにくい。そこでS先生はときどき教科書に載っていない、塾でも学習していないような課題を与えることがある。そんなとき、生徒は目を輝かせながら話を聞き、課題に興味を持って取り組むことに驚かされることもある。生徒には新しいことに対して知りたい、自分の力で解いてみたい、それによって先生に認めてもらいたいという思いがあるようだ。

事例5

中学校のE先生は、生徒会の顧問をしていた。この学校では生徒会が中心になり文化祭を企画していたが、毎年、マンネリ化した企画は好評とは言い難かった。ある年のこと文化祭の行事の計画について生徒たちが「これでいいですか」と聞いてきたので、E先生は「言い方が違う。『こうやりたいのですが』といわなければほくは見ないぞ。先生達がこれならOKするだろうと考えて計画するのではなく、自分たちがこうしたい、と思うものを考えるように」といってみた。すると生徒たちはその計画書をそのまま黙って持って帰ってしまった。その後、生徒たちは計画を作り直すことになったが、それによって生徒の意欲も高まりその年の文化祭はこれまでになく盛り上がった。

事例6

小学校のH先生は、国語の学習の一環になればと考え、教室での生活の中のあらゆるところに言葉とふれあう場をちりばめている。学級文庫にはたくさんの詩の本をおいているが、児童はその中から日直になったら好きな詩を1編音読することになっている。そのような活動をしばらく続けていると詩が児童の生活の中に入ってゆくようになる。そうしたら次に「ポエムレストラン」を企画する。児童にお客と料理人に分かれてもらい、自分の好きな詩をごちそうする。注文をとっていく子もメニュー表をもって忙しそうである。最近では、これに加えさらに「ポエムシアター」といって詩と詩を台本でつないで発表してする行事も行っているが、いずれも児童は楽しそうである。

結果と考察

用語の理解度と有用度

各用語について、理解度と有用度の平均および標準偏差をTable 1に示す。鎌原ら（2008）での対応する用語についての理解度・有用度の平均および標準偏差もあわせて再度Table 1に示しておく。

用語の理解度については、「ピグマリオン効果」のようにやや低いものもあるが、概ね鎌原ら（2008）と同様の結果となっている。鎌原ら（2011）での結果は、鎌原ら（2008）のものより全体にやや低い傾向が見られたが、

Table 1 用語の理解度・有用度の平均 (M) と標準偏差 (SD)

	理 解 度				有 用 度			
	本 調 査 M	SD	鎌原ら (2008) M	SD	本 調 査 M	SD	鎌原ら (2008) M	SD
LD (学習障害)	3.24	0.50	3.20	0.48	3.48	0.60	3.47	0.59
知能指数	3.05	0.57	3.09	0.63	2.94	0.71	3.15	0.71
社会的スキル	2.72	0.82	2.91	0.81	2.95	0.81	3.06	0.75
内発的動機づけ	2.17	0.83	2.02	0.95	2.48	0.77	2.55	0.85
ピグマリオン効果	1.80	0.74	2.25	0.98	2.29	0.76	2.58	0.85
プログラム学習法	2.28	0.82	2.00	0.82	2.53	0.81	2.30	0.76
自己効力感	1.79	0.86	2.13	1.13	2.45	0.77	3.02	0.85
古典的条件づけ	2.03	0.77	1.88	1.05	2.33	0.77	2.32	0.80
学習性無力感	1.84	0.90	1.79	0.92	2.23	0.74	2.43	0.73
パフォーマンス (遂行) 目標	1.46	0.61	—	—	2.13	0.69	—	—
原因帰属	1.52	0.78	1.70	0.87	2.23	0.84	2.30	0.71
自己制御学習	1.46	0.66	—	—	2.14	0.75	—	—

今回の調査ではそのようなことはなかった。理解度が先行研究に比較してやや低いのは、今回の調査協力者が小中高の一般教員であるのに対して、鎌原ら (2008) では、一般教員のほか学校心理士や養護教諭が含まれているためと考えられる。有用度についても、「自己効力感」はやや低いですが、全体的にはほぼ同様の結果となっている。

本研究で対象とした概念である「学習性無力感」についてみると、理解度については、平均1.84であり、「1. まったく知らない」が、42.7%、「2. 言葉は知っている」が35.3%であった。「内発的動機づけ」については、平均2.17で、「2. 言葉は知っている」がもっとも多く46.0%、「1. まったく知らない」と「3. ある程度知っている」がそれぞれ21.3%、26.0%であった。もっとも理解度の高いLD (学習障害) は平均3.24であり、「1. まったく知らない」と回答した者は0、「3. ある程度知っている」が68.7%、「4. よく理解している」が26.7%で、これに比較すると「学習性無力感」「内発的動機づけ」はあまり知られていない。12の用語のうち理解度の順位では、7位及び5位であり、中間的な位置を占めている。「内発的動機づけ」の用語の方がより知られている点について、鎌原ら (2011) では、教育心理学のテキストでのこれらの概念の取り扱いの歴史的な相違から、すなわち「内発的動機づけ」が「学習性無力感」より、より古くからテキストにおいて紹介されていることを指摘している。確かに現在40代の教員が教職課程の教育心理学を受講したであろう1980年代のテキストとして広く使用されたと思われる梅津ら (1978) では、内発動機づけについて記載されており、学習性無力感については紹介されていないが、ここで内発動機づけは、知的好奇心の側面から紹介されているのみであり、外的報酬の内発的動機づけへの阻害効果 (アンダーマイニング効果) については触れられていない。1990年前後に出版された森 (1986) や伊藤ら (1992) では、学習性無力感の内容紹介とともにアンダーマイニング効果についても触れられている。知的好奇心としての内発的動機づけは、より以前から紹介されより広く知られているが、内発的動機づけの外的報酬による阻害効果については、学

習性無力感と同程度にしか知られていないと思われる。

有用度についても同様の傾向であり、もっとも有用であると評定されたLD (学習障害) の平均3.48に対し、学習性無力感、内発的動機づけの平均はそれぞれ2.23、2.48であり、順位は9位と5位と低くなっている。しかしながら当然理解度は有用度と関連しており、理解度が低くなると有用度の評定も低くなると考えられる。実際「4. よく理解している」と回答したものに限りみると、有用度の評定は、LD (学習障害) で平均3.73であるのに対し、学習性無力感、内発的動機づけいづれも平均3.5であり、高く評価されている。それぞれの概念についてよりよく理解されれば、そうした概念が実際の教育現場でも役に立つ可能性があることが示唆されよう。

概念的適切性および実践的適切性について

各事例についての概念的適切性および実践的適切性についての評定の平均および標準偏差をTable 2に示す。

学習性無力感の事例について

学習性無力感の事例での概念的適切性についてみると、漢字が苦手な児童の例 (LH1) がもっとも適切だと評価され、井の中の蛙効果による事例 (LH2) や障害児の事例 (LH5) も適切であるとされた。一方小学校低学年の問題行動の事例 (LH3) は、適切ではないとされた。離席などの問題行動が前面にでていないことが適切ではないとされた理由と考えられる。友人間のトラブルに関する事例 (LH4) は、中立的な評価であり、学習場面ほど適切であるとは評価されなかった。以下各事例について自由記述の回答をふまえて検討する。

(事例1)

漢字が苦手な児童の事例1は、概念的に適切でかつ教育現場でもよく見られる事例とされた。学習性無力感の教育場面への応用の初期の研究でも算数嫌いなどが対象となっており (例えばDweck, 1975) 学習性無力感の事例として典型的なものと思われる。概念的および実践的適切性について高く評価した回答者の自由記述には以下のようなものがあった。

「私のクラス (6年生) にも算数が大の苦手で、『私は

Table 2 各事例の概念的適切性と実践的適切性の平均 (M) と標準偏差 (SD)

事例	概念的適切性		実践的適切性	
	M	SD	M	SD
学習性無力感 1	3.22	0.83	3.25	0.72
学習性無力感 2	3.05	0.77	2.35	0.88
学習性無力感 3	2.31	0.99	3.19	0.78
学習性無力感 4	2.72	0.88	2.43	0.81
学習性無力感 5	3.02	0.99	2.85	0.93
内発的動機づけ 1	3.68	0.63	3.11	0.86
内発的動機づけ 2	1.49	0.92	1.58	0.82
内発的動機づけ 3	1.87	0.91	2.61	0.87
内発的動機づけ 4	3.55	0.66	2.53	0.88
内発的動機づけ 5	3.42	0.62	2.40	0.83
内発的動機づけ 6	3.36	0.78	2.28	0.89

どうせ出来ないから』と言ってその場その場をやり過ぎていた子がいました。私が近づくと、ノートに顔をぐっと近づけて見せないようにしていました。今はスモールステップを大切に、彼女を含めた算数が苦手な数名には、別の基本の課題をまずは与えています。出来ることで、喜びが生まれ、少しずつですが意欲が見られてきました。事例のM君にも、はじめのきっかけを与えてあげれば良いと思います。」

「現場でよく聞く事例。1年生のうちに“できる感”、“達成感”を持つことができているならばこのようにはならなかったと思う。まだ3年生なので、十分改善の余地がある。」

「幼児からの教育の大切さを、学校現場でも感じます。もう1年生で差が出ているため、字の書けない児童をゆっくり指導できていない。でもここから差がつくと、児童は字を書くことも嫌がると思います。」

一方適切ではないとする回答者は、学習障害の可能性を指摘するものが多かった。

「M君はLD（書字障害）なのかもしれないと思う。以前勤めていた小学校で、同様の児童がいた。その児童に対してベテランの先生がついて、補習をしたりしていた。」

「昨年2年生を担当したときの児童に似ている。その子どもはLDではないが、文字が読めず、漢字も書けなかった。国語の教科書には私が全てかなをふり、センテンスごとに線を引き、区切った。つきっきりで指導するとそれなりに読めるようになったが、漢字の書き取りなどは似たような文字を書くものの、正確に書くことができなかった。このM君は理科はできるのだから、できることをおおいにほめ、自信をもたせたほうが良いと思う。漢字の書き取りは個別指導が必要だと思う。」

しかしながら学習障害の可能性を指摘しつつ、学習性無力感を排他的にとらえるのではなく、事例を二次障害としての学習性無力感だとして適切なものとする意見

も多くあった。

「現在3年生を担当しており、事例と同じ子がいます。最近LDではないのかなと思っています。その子は理科や体育などの体験学習を好みますが、文字を書いたり、読んだりすることが苦手で、嫌いです。ひらがなもまだ書けないこともあります。理科が好きで、テストにチャレンジしたい気持ちはありますが、記述してあることが読みとれず、怒ってしまいます。どの教科のテストにおいてもやり方がわからないため、読んであげると熱心に取り組めます。やろうとする気持ちがあるのに基礎学力がないのは可哀想に思います。支援の方法を考え中です。」

「この情報だけでは判断するのに不十分ですが、この児童はLDの可能性があると考えます。適切な指導を受けられず、文字学習で失敗経験を重ねた結果、課題への取り組みが悪くなったと考えられます。二次障害としての学習性無力感の表れだと思われます。」

(事例2)

井の中の蛙効果による事例(事例2)も概念的には適切であると評価された。しかしよくみられるという意味での実践的適切性の評価は低かった。概念的適切性の評価が高い回答者の自由記述例。

「ずいぶん前に卒業した生徒が、同様に、成績不振で不登校になった。その子はすごく頑張って努力して第1志望に入ったが、ぎりぎりの合格だったようで、他の生徒と同じくらいの勉強では追いつかなくなり、自信を無くした。でも翌年、他の高校を受験し直し、復活した。」

「今まで成績が良く、まわりからちやほやされていた子が、いくら頑張っても結果として表れないことは、無力感につながりやすいと思います。その先の頑張りや、その子自信のこれからは差がついてくるのは明らかですが…」

「本校の生徒によく見られる事例です。今までは何でもできて、先生からも友達からも常に頼りにされ、常に中心にいたのに、勉強で初めて『できない』『わからない』と感じてベースを崩す生徒がいます。その他にも、完璧主義であるから課題を全てこなさないと学校に来られないという子もいます。」

適切でない、とした回答者には、

「中学ではたらいっていたときには卒業生、高校ではたらいっていたときにはとなりの進学校の先生から、このような話は毎年聞いていた。この事例は、学習された無力感としてより、今まで頑張れば1番でいられた生徒が、挫折経験を自分で受け止め、乗り越えられなかった事例のように感じる。」

といった感想もあったが、「1ふさわしくない」と回答した者は2名のみであった。しかし

「成績で一番をとることが目標であり、一所懸命努力しても達成できなかったのであるが、コントロール可能性を完全に奪われていたわけではないと思う。高校に進学した後、自分が何をしたいのかを見つけ(新しい目標を持ち)、自分なりに生きていく価値を見つけたらよいと思う。」

として、例えば事例1と比較すればそれほど強い非随

伴的経験ではないとして、適切性を低く評価した者もあった。

中学時代まではいわば非随伴的成功経験だとして、失敗の重要性を指摘する声もあった。これは、無力感に対する失敗を含めた随伴的経験の重要性を強調した Dweck (1975) の再帰療法を想起させる。

「毎年、担当学年は異なりますが、失敗経験の大切さや必要性を、その学年・学級の実態に合わせて伝えています。また、意図的に、失敗経験→再生の場を児童にはわからないように設定しています。」

さらに、1番であることが報酬であったとし、内発的動機づけの報酬による阻害効果の側面からとらえる視点もみられた。

「S美さんは、外発的動機づけで、常に友達、教師、家族等から『勉強ができる』『頭がいい』と言われていた、アメを心に持っていた（自然に）。それが高校ではそうではなくなり、自信を無くしていった。」

「1番になると言うことが『アメ』だった。彼女は勉強自体に興味があったのではなく、1番になることに興味があった。1番になれば、勉強する意欲は低下し、このような状況に追い込まれた。」

この事例での実践的適切性の評定は低かった。被調査者が小学校教員が多く、このような事例は児童ではあまりみられないからであろう。

「小学校勤務のためあまり見られないが、中学受験した児童に時々見られる。」

といった感想もあった。類似した例として、自身の経験や友人の例、研修で学んだ例などがおおくあげられていた。

(事例5)

障害児の事例5も適切であると評価されていた。

「障害児であると周りの大人はやはり面倒を見てあげないといけないと思ひ、何でもできないと決めつけてやってあげてしまうことが多い。実際に指導するのは忍耐力も根気も必要で、とても大変なことではあるが、障害児であってもその子の持っている能力を最大限に引き出す指導はとても大切であると思う。」

この事例は、非随伴的成功経験による行動の自発性の低下の例だといえるが、障害児のみならずこのような例は多いという意見も多く見られた。

「現在担任している学年は、今まで、先生方が準備をして子どもたちが行うということが多かった。自分たちからやろうという気持ちを持っている子が少ない。小さいことからでも、自分たちで行うようにさせている。」

「今、自分のことが自分で、自分の言葉で伝えられる子が少ない。保健室に来て、付き添いの子が説明し、本人は黙ったまま。だから出来るだけ自分で自分の様子を話させるようにしている。社会に出てから困る。とにかく説明できたら温かい言葉をかけるよう心がけている。」

この事例では、単に自分から行動しなくなったという状態の紹介だけでなく、その後の支援についても触れられている。こうしたスモールステップによる随伴的経験の重要性についての言及も多く見られた。

「これまでの経験から『やらない』と決めている子ども

への支援として、スモールステップで出来たときにはほめ、自信を付けさせていくことは大切であると感じている。子どもも大人もそうであるが、自分をよく見てくれて頑張っていることに対してちゃんと評価してもらええることは非常に嬉しいことである。また、そのことが『次も頑張ろう!』とやる気を引き起こす要因になっていると思う。」

一方これが適切な事例ではないとした被調査者では、これが非随伴的成功経験であり、失敗経験の積み重ねではないため、学習性無力感の事例として適切ではないと考えたと思われる。随伴的な成功経験の少なさという意味で経験の乏しさ、スキルの欠如を指摘する記述があった。

「できないと思われ、すぐに手を出してしまう親が多い。そのため経験不足から、このようなことが起きてしまっている。下手でも一歩一歩歩いていくことが大切だと思います。」

「事例に書かれているほどではないが、周囲の大人が全て手を出していただろうと思われる子はいらる。しかし、別にやらないと決めているのではなく、やらなければいけないと思っていないというのが多い。成功経験は確かに少ない子が多いので、そういう面の支援も考えないと行けない。」

(事例3)

5事例の中でもっとも適切性の評定が低かったものは、低学年の問題行動の例である事例3であった。平均が中立点2.5を下回っており、どちらかといえば不適切であるとされた。この事例では、行動しない（無気力）というより、粗暴な行動を行うことが問題となっているため不適切と評価されたものと考えられる。

「学習された無力感と言うよりは、応用行動分析での『負の強化』によるものであるように感じた。」

「ADHDの特徴がある児童ですが、特に状態として無気力と呼ばれるものはないように思います。」

逆に事例の児童が、「どうせなにをやってもだめだ」と一般的な非随伴的認知をもっており、自己評価が低いこと、そうした自己概念はそれまでの経験によって形成されていることから、適切であるとする者も少なくはなかった。

「よく現場であることです。ADHDなのか、幼くて落ち着きがないのか、低学年のうちには担任も親もはっきりとわからない上に、親はADHDである可能性を認めたくないため、専門家への受診や特別支援を受けたがらないことが多いです。結果、親からも担任からも周囲の友達からも叱責を受け、自己肯定感が低く、『どうせ自分は…』となってしまふ。」

さらに問題を行動の自己制御の視点から捉え、自己の行動についてコントロールを失っている点で、やはり適切であるとする意見もあった。

「A男は、自分の意志では自分をコントロールできず、コントロールのスキルも教えてもらっていない状態が続く、そのような状態に陥ってしまったのだと考える。A男の良いところに目を向けてほめる、また、絶えず注意するのではなく、A男のできそうなルールを決め、守らなかったときのみ注意をする等の策で対応する。現在、

私のクラスの類似した児童にもこのように対応している。」

(事例4)

対人関係における非随伴的経験に関する事例4は、平均が中立点をやや上回る程度であり、他の学習に関する事例ほど適切であるとは評価されなかった。

適切ではないとするものは、これは無力感ではなく不信感、失望感であるとするものが目だった。

「これは無力感ではないと思う。人に対しての失望感だと思うからだ。」

「ネガティブな反応ではあるが、教師への反発などの行動はあるので、無気力の例ではないと思います。」

「Y恵は小学校での友人とのトラブルの際、相手の親や先生たちの態度により、人に対する不信感を強くもってしまったため、人への信頼感を獲得していくために、今後、中学で関わる担任を始め、より多くの大人がY恵と真剣に向き合っていくことが必要だと思う。」

しかし適切だとするものでは、こうした不信は、対人関係における非随伴的経験から生じており、事例の生徒は対人場面での無力感も感じているとしている。

「小学校の中～高学年の女子に、このようなケースが多く見られ、これが担任不信、学級崩壊へと進んでしまったこともあった。子どものトラブルに対してよくあること、と教師がながしてしまうと、それが積み重なって大人や担任不信へとつながってしまうと思う。」

「中学生くらいになるとよくある。認められず否定され続けたり、家に帰っても親に相手にされず見放されていると思っている子は、よくいる。自分の意志が通らない、聞いてもらえないのだから、無力感を相当味わっていると思う。この子には授業よりも、会話を持つことの方が優先されると思う。」

内発的動機づけの事例について

内発的動機づけの事例についてみると、シール等の外的報酬と、自己決定的な活動を対比させた小学校体育の事例(事例1)がもっとも概念的に適切であると評価された。一方外的報酬のみの事例(事例2)や、外的罰のみの事例(事例3)は、こうした外発的動機づけが否定的な効果を持つことを示した事例であるが、内発的動機づけの事例としては不適切と判断された。知的好奇心の事例(事例4)や自己決定的な活動の事例(事例5)は適切だと評価された。しかしながら小学校体育の事例(事例1)を除くと、内発的動機づけについて設定した事例は、外発的動機づけの否定的な例も含め、その実践的適切性については否定的な評価となった。学習性無力感の事例が比較的まわりで見聞きするとされたのに対し、内発的動機づけの例はあまりみられないものとなっていた。以下自由記述の回答をもとに各事例について検討する。

(事例1)

体育の事例1では、外発的動機づけと内発的動機づけが対比されており、事例として適切であるとされた。

「①だと、できる子はどんどん進み意欲がわくだろうと感じるが、できない子にはすぐ壁がある。②だと誰もが内発的動機づけをもてる。自分で見つけた課題をクリ

アできれば、自信につながる。できなくても、その原因を考えると学習ができる。」

「①については、外発的動機づけで、②については内発的動機づけだと思う。②については、当初は課題を見つけるまでに少し時間がかかったとのことだが、1人1人に課題が見つかったからは、取り組んでいるうちにだんだんとその面白さや、次の目標に向かって頑張るといったチャレンジ精神や達成感がわいてきて、動機づけが高まったのだと思う。」

「今年、担任しているクラスで実際①をやっていたが、ある程度出来る技まで合格したら『あとは出来ないから』とか『全部できたから』と、ぱったり意欲が低下してしまった。いきなり②の方法は出来ないと思っていたので、2学期は、1学期の自分の頑張り表を見て、自分の課題を書き込ませ取り組ませていきたいと考えている。」

一方課題をみつけて書かせるといったことが必ずしも内発的動機づけにはつながらないとする意見もあった。

「『あまりふさわしくない』にした理由は、課題を見つけ、気付いたこと、難しいことを書いたカードを書かせるだけで、内発的動機づけにはつながらないと思う。子どもの自信ややる気を出させるには、もっと違う方法をとった方がよいと考えます。」

このことは、②のような方法がより理想的だとしながら、これによって児童生徒が積極的とりくんでいくようにするのは、困難を伴うという指摘にもつながる。そのためには、やはり外的な報酬による支援も必要となるだろう。

「児童が自ら自主的に活動することができるのがベストであると考えているが、それができるのは1～2人の児童である。そこまでの経験がないので、取り組めないのだ。カードに記入させるのは、1つのきっかけであり、全てではないと思う。それをきっかけに、『私ってやればできるのかも』と思ってくると成功だと感じる。『よし、もっと難しい技にチャレンジだ』と思ってくれたら大成功だと考えている。その取り組みの間、アメも必要だろうし、励ましも必要だと考える。」

従って、当然ながらどちらの動機づけも必要だとする見解も多く見られた。特に興味、関心が低い状態では、外発的動機づけが必要であると考えられる。

「①のスマールステップも、体育があまり好きではない児童に、1つ達成したという気持ちを持たせるのはとてもよいことだと思います。②は体育の理想ですが、ここには課題を決めたときに担任の指導が必要なのではないのでしょうか。」

「この2種の動機づけ、実態に応じて、どのように取り入れていくか、とても大切なことであるな、と強く思います。」

さらにDeci & Ryan (1985)の外的報酬の制御的側面と情動的側面に関する言及もみられた。

「体育の場合、子どもたちは『シールがもらえる＝頑張る』ではなく、『出来るために頑張る』という意識の方が多いと思う。頑張ったからシールをもらえる＝嬉しいと感じているように思う。むしろ『○○できたら○○を買ってあげる』という保護者の方が、この場合当てはまると思う。」

児童の場合、シールは必ずしも制御的なものではなく、できることの象徴であり情動的側面が強い、ものを買う方が制御的であるということであろう。

(事例2)

事例2は、あからさまな外的報酬の学習の内発的動機づけへの否定的効果の例である。Deci & Ryan (1985)の自己決定理論によれば、外的報酬は、それが与えられている間は、動機づけをたかめる。しかしながら外的報酬による動機づけは、内発的興味によるものではないため、学習においては表面的な一時的な記憶にとどまり、深い理解をもたらさず、従って安定した記憶とはならない (Grolnick & Ryan, 1987)。この事例について、外的報酬によって「児童たちは…頑張った」ので、外発的動機づけの例であり内発的動機づけの例ではないという理由で、不適切と評価していた。

「これは、アメとなる『好きな席を選べる』『アイスを食べさせてもらえる』というごほうびが子どもたちのやる気を引き出しているのです、外発的動機づけの事例になると思う。本当に漢字ができるようになるためには、漢字の勉強自体に興味関心が持てるよう指導方法を考えていった方がよいと思う。」

一方適切だと評定した回答者は内発的動機づけの反対の例として適切だとした。

「内発的動機づけの反対の事例としてはよいと思います。実際には教師の指導としてはありえないと思います…」

外的報酬の内発的動機づけの阻害効果として考えるなら適切な例だといえよう。

教育現場でよく見聞きするという意味での実践的適切性も低く、こんな指導をする人はいない、とか、このような指導をすると問題になる、との記述が大多数であった。しかしこれほど極端ではなくても同じような発想の例は見聞きしないわけでないという記述もあった。

「ここまで極端ではないけれども、時々、そういう教師に出会います。その場では子どもも、ごほうびをもらえて嬉しいし、教師も水準に達することが出来、お互いに嬉しいことなのでよいのかもしれません。すぐに忘れてしまっても。ただ『内発的動機づけ』を教師や大人がもっと学べば、やり方は自ずと変わってくるのかと思いました。」

「教育現場でも結果を重視する傾向が強くなってきているので、このようなケースは多いと考える。」

クラス全員にアイスまでは聞いたことはないのだが、何かで1位を取ったクラスの担任が喜んで、一時間勉強時間をカットして自由時間にした等はよく聞く。」

(事例3)

この事例は、叱責の否定的な効果に関するものである。これも事例2同様外発的動機づけであって内発的な動機づけではないという理由で不適切と評価された。

「罰や叱責といった強化子による動機づけは、学ぶ意欲を育むことにはないと思いました。なので、この事例は内発的動機づけというよりは外発的動機づけの事例のように思いました。」

これは叱責という嫌悪事態があるとき、これを回避するために行動するという負の強化と考えられるが、叱責

がむしろ報酬となっているのではないかという指摘もあった。

「叱られたときにやる気を出し、叱られない程度に終わりにしている…本当は叱ってほしい？叱られてやるのではやる気とはいえない。」

「叱られることを待っている？少し頑張ればほめてあげるようにすれば、変わっていくかもしれない。」

「K太は、教師に対してもっと自分と関わってほしいという気持ちがあるように思います。」

現場で見聞きするかという適切性は、事例2より高い。事例2が外的報酬を用いる教師が主体なのに対して、事例3では、叱責によってのみやる気をみせる生徒の側が主体であるという、主体の相違にもよるであろう。このような生徒はまれではないと思われる。

「小学校の場合、低学年の多くは『先生に叱られるからやる』という動機づけがほとんどである。しかし、年齢が上がるにつれて、やることによって自分にどのようなプラスになり、そこからさらなる可能性が広がるということイメージできる子は、動機づけの中身が変容してくるはずだが、現実には、未だに『叱られるからやる』とかやらない』の動機づけから抜け出せない子が増えてきたと感じる。」

「怒られ慣れている子どもがいる。」

K太のように叱られない程度に、という子の場合、いつも同じ態度で、評価の視点がぶれないことが大切だと思う。今日はここまでやらなくても怒られなかったという経験をすると、怒られなければいいやという学習をしてしまうと思う。」

(事例4)

事例4は、知的好奇心に関する事例であり、適切であると評価された。同時に未知の困難な課題に取り組むことによって、有能感が育まれること、また大人に認めてもらえること、への言及も多くあった。児童期では、内発的興味だけではなく、有能感や他者の承認などの外的支援が動機づけにとって重要であろう。

「6年生になると受験も考え塾での課題で精一杯である。本を読んで授業に参加しない子もいた。ただ教科書には載っていない興味があるものには飛びついてきた。認めてもらいたい気持ちは、とてもある。内発的動機づけ事例だと思います。」

「子どもは新しい発見や人と違うことができた時に喜びを感じ、さらに先生や友達に認められることで自信となる。このS先生の働きかけが生んだ、学習効果だと思う。」

適切性を低く評定している回答者に、その明確な理由を記述したものはなかった。しかしながらこの事例に関して興味や関心にばかり目を向けることへの危惧を示したものがみられた。

「学校は塾に行っている子のための場所ではない。学校は基礎基本をしっかりと教えていく場所だと思う。確かに興味関心という点からいうと、どんどんレベルアップすると思うが、それを進めていくのは危険だと思う。」

「確かに学習の二極化があり、そう感じている児童もいる。しかし応用問題を解くには基本の考え方を定着してこそだと思う。なので教科書の内容が定着してから発

展として扱っている。」

(事例5)

自己決定による動機づけの事例で、これも概ね適切であるとされた。

「素晴らしいと思います。自分たちがやってみたい、自分たちで文化祭を成功させたいという思いは、内発的動機づけだとおもいます。また、文化祭が盛り上がったことで、計画を進めてきた子どもたちにとっても素晴らしい経験になったと思います。」

「自分たちで何かをする、教師にやらされているわけではない。その位置づけによりモチベーションが上がり、チャレンジ精神が沸き、結果として良いものが出来たということにつながったと思われる。」

適切性の評価が低いものは、内発的動機づけの概念からみて不適切というより、内発的動機づけを高める教育実践事例として、特に教師の発言が必ずしも適切ではないと評価していた。このため適切性の評定平均が事例1よりやや低いものとなったと思われる。事例のような発言が生徒に受け入れられるための前提としての教師と生徒の信頼関係に言及するものもみられた。

「自分たちへの教師の信頼があることを感じたとき、子どもたちはのびのびと力を発揮するのだと感じます。」

また良く見聞きするという意味での実践的適切性も事例1よりも低いが、これは中学校の事例であり、被調査者は小学校教諭が多く児童ではこのように自主的に活動する状況が少ないためであると考えられる。

「教師の立てた計画の中で生活している子どもたち。先生に許されること、許されないことを肌で感じ、その枠から出ない。一年に一回、子どもたちがクラスごとに好きなことが出来る(おぼけやしきなど)祭りがあるが、このときばかりは本当にいきいきと活動している。こうした経験をたくさんさせたい。」

(事例6)

事例6は、内発的興味を育てる環境づくりの事例である。平均3.36でやはり適切だとされたが、事例1などより適切性の評価は低い。適切だとした回答者は、環境づくりの重要性を指摘している。

「教室の掲示を考えると、友達の作品の良いところを探そうと話している。子どもたちの意識や興味が高まれば、内発的動機づけになると考えます。」

「場の提供、場作りは大切である。子どもたちを『本好き』にさせるならば、本をたくさん置く、本を紹介することは大切である。」

一方、この事例が適切でないとした回答者は、この事例では子どもたち自身の具体的な行動の記述がないため、内発的動機づけなのかどうか判断できない、環境を整えるだけでは外発的ではないかという指摘がなされた。

「よく楽しそうにしていると評価することがあるけれど、本当に楽しいと思って取り組んでいるのか、具体的な子どもの様子がなかったので、内発的動機づけと判断しにくかったです。」

「日直が詩を一編音読することになっているというのは義務なので、内発的動機づけではないと思います。しかし、たくさんの詩の本が置いてあるというところは、内発的動機づけをする機会になるかもしれないし、その

後の企画も子どもたちがやらされているのではなく、これをやりたいという気持ちに変わっているのならば、子どもは内発的な動機づけをもっているとも考えられると思います。」

「この後、児童からさらに何かしたいということが出てくれば内発的とも思えるが、環境を整えたり、一方的に与えたりしているうちは、外発的ではないかと思った。」

「教師が主導なので、これだけでは内発的動機づけとは言い難いと思います。ただし、言葉とふれあうこと自体を楽しめる、好きになった様子が見られたり、他の場面でも自主的に同じような活動をするようになったら、内発的動機づけが高まったと言えると思います。」

この事例は、外発的な動機づけがより内的、統合的なものとなる内化(Deci & Ryan, 1985)の例として考えることもできよう。

教職経験年数と概念的適切性及び実践的適切性

教職経験10年以上の群を教職経験上位群(n=81)と10年未満の群を下位群(n=69)とし、両群別に各事例の概念的適切性及び実践的適切性の平均及び標準偏差をTable 3に示す。あわせて両群の平均値差についてのt検定の結果もTable 3に示す。

学習性無力感に関する事例1と事例5で両群の間に有意な差が認められた。ベテラン教員では、漢字が苦手という事例1では、適切性を相対的に低く評価し、逆に障害児の事例5ではより高く評価していた。

漢字に特異的に苦手意識がある事例では、経験をつんだ教師は単純な学習性無力感というより学習障害等の可能性を考え、適切性を低く評価したと考えられる。

「ある特定の教科に対して苦手だと嫌いだとかいう意識を持っている児童は多くいますが、ここまで極端な話の場合は、LDの可能性があるので、そちらも合わせて対応が必要かと思います。LDの児童には、個別に指導をして、少しずつでもいいのでできるという達成感を味わわせることが大切だと思います。」

しかし先述のように、学習障害のある児童の2次障害として学習性無力感をとらえる見方もあった。

事例5は非随伴的成功経験の例であるが、障害児が対象となっている。教職経験上位群では障害児に限らず同様の例は多い、児童生徒の随伴的な体験そのものが少なくなっているのではという記述が見られた。

「最近の生徒は体験が少なく、それによって得た知識や技能なども昔に比べると少ないように感じる。たとえば聞いた話であるが、家庭科でボタン付けの実習をやらせたところ、できない生徒が多く、教科担任が尋ねたところ、『小学校では、できないと言えば先生が全部やってくれた』ということだったそうである。これでは何もできるようにならないと思う。」

「1年生を持っていると生活経験の差をととても感じる。小さい子だと保護者がやってしまった方が早いので、いつも着替えや支度をやってしまった家庭もある。それも勉強なので、時間はかかっても自分のことは自分でやるように待ってもらおう、また、家庭での役割を持たせるためのお手伝いをさせるよう、家庭に呼びかけて

Table 3 教職経験上下位群別各事例の概念的適切性と実践的適切性の平均（M）と標準偏差（SD）

事 例	概念的適切性					実践的適切性				
	経験下位群		経験上位群		t	経験下位群		経験上位群		t
	M	SD	M	SD		M	SD	M	SD	
学習性無力感 1	3.42	0.65	3.05	0.92	2.80 **	3.23	0.73	3.27	0.71	-0.34
学習性無力感 2	3.04	0.76	3.06	0.78	-0.14	2.25	0.96	2.44	0.79	-0.14
学習性無力感 3	2.23	0.94	2.37	1.03	-0.85	3.13	0.82	3.23	0.75	-0.81
学習性無力感 4	2.78	0.82	2.67	0.92	0.81	2.36	0.86	2.48	0.76	-0.90
学習性無力感 5	2.84	0.98	3.18	0.98	-2.08 *	2.94	0.88	2.78	0.96	1.07
内発的動機づけ 1	3.64	0.66	3.72	0.60	-0.76	3.17	0.87	3.06	0.84	0.80
内発的動機づけ 2	1.45	0.87	1.52	0.96	-0.46	3.17	0.87	3.06	0.84	0.19
内発的動機づけ 3	1.88	0.92	1.86	0.90	0.13	1.59	0.85	1.57	0.81	-0.92
内発的動機づけ 4	3.55	0.63	3.54	0.69	0.07	2.54	0.95	2.67	0.79	1.72 †
内発的動機づけ 5	3.38	0.62	3.46	0.62	-0.84	2.67	0.92	2.42	0.83	0.33
内発的動機づけ 6	3.23	0.84	3.48	0.71	-1.91 †	2.42	0.85	2.38	0.82	-0.27

** p<.01 * p<.05 † p<.10

Table 4 職種別各事例の概念的適切性と実践的適切性の平均（M）と標準偏差（SD）

事 例	概念的適切性					実践的適切性				
	一般教諭群		養護教諭群		F	一般教諭群		養護教諭群		F
	M	SD	M	SD		M	SD	M	SD	
学習性無力感 1	3.23	0.83	3.20	0.82	0.23	3.19	0.76	3.43	0.55	2.64
学習性無力感 2	3.11	0.75	2.90	0.81	2.44	2.17	0.88	2.85	0.66	18.03 **
学習性無力感 3	2.21	0.96	2.58	1.04	3.14 †	3.15	0.80	3.30	0.72	0.49
学習性無力感 4	2.67	0.88	2.85	0.86	1.16	2.24	0.79	2.95	0.60	25.14 **
学習性無力感 5	2.90	1.05	3.35	0.74	4.30 *	2.91	0.94	2.70	0.88	1.31
内発的動機づけ 1	3.67	0.65	3.70	0.56	0.01	3.14	0.87	3.05	0.82	0.33
内発的動機づけ 2	1.51	0.95	1.43	0.84	0.59	1.55	0.84	1.65	0.77	0.33
内発的動機づけ 3	1.86	0.93	1.90	0.84	0.01	2.56	0.92	2.73	0.68	0.81
内発的動機づけ 4	3.52	0.71	3.63	0.49	0.93	2.57	0.89	2.43	0.84	0.56
内発的動機づけ 5	3.41	0.64	3.46	0.56	0.09	2.32	0.85	2.62	0.75	3.11 †
内発的動機づけ 6	3.29	0.83	3.56	0.60	2.18	2.28	0.90	2.28	0.86	0.01

** p<.01 * p<.05 † p<.10

いる。また、着替え、当番活動も上手な子、よくできるようになった子、頑張っている子はほめるようにして、意欲を持たせるようにしている。」

一方経験下位群では、むしろなにもしないでじっとしていることが強化されている（従って学習性無力感とは異なっている）との見方も示された。

「障害児でなくても、保護者が何でもやってくれていたり、前の担任が子どもなりにやってみたことの失敗を叱責したりしていると、『指示待ち』の子どもたちになってしまいます。なぜなら、いわれたことを言われたとおりやれば叱責されることはないからです。K先生のように自信をつけさせ、根気強く見守ることも大切だと思

ました。」

「先生に『やりなさい』『着替えなさい』と言ってもらいたいのかな、それがその子とのコミュニケーションなのかな、とも思いました。」

職種と概念的適切性及び実践的適切性

一般教諭群（n=81）と養護教諭群（n=69）別に各事例の概念的適切性及び実践的適切性の平均及び標準偏差をTable 4に示す。養護教諭群は教職経験が長い傾向が認められた（ $\chi^2=12.5$, $df=3$, $p<.01$ ）ので、教職経験年数を共変量とする共分散分析を行った。結果をあわせてTable 4示す。

事例2及び4で養護教諭群の実践的適切性の平均が高かった。養護教諭も一般教諭も小学校教諭が大半であった(それぞれ68%, 76%)が、養護教諭では、現在小学校勤務であっても、中・高での勤務経験もあるという人も多かった。事例2, 4はいずれも中学生を対象としており、実際事例2のような井の中の蛙効果は、中学生以上でないと経験され難いであろう。その結果、養護教諭群の方が見聞きすることが多いとされたものと思われる。

事例5については、一般教員の方が概念的適切性を低く評価していた。これは非随伴的成功経験の事例であるが障害児が対象となっている。一般教諭群は、特別支援学校勤務者もあり、また現在小学校勤務であっても特別支援学校勤務経験のある者もある。障害児であるとスキルの欠如は当然であると考え、学習性無力感の事例としては適切ではないと考える者もあると思われる。

「障害児である時点で、できることとできないことは教師が区別すべき。」

「特別支援学校においては、1人1人をよく見て、できることを増やしていくのは当然の支援である。無力感の事例でなく、教師が力をつけてほしい。」

理解度と概念的適切性及び実践的適切性

教育心理学用語12語の理解度について平均を求め、平均が2.0(言葉は知っている)以上のものを理解度上位群(n=91), 2.0未満を理解度下位群(n=58)とした。理解度上位・下位群別に各事例の概念的適切性及び実践的適切性の平均及び標準偏差をTable 5に示す。教職経験年数による理解度の違いは認められなかった(F=0.91, df=3, 145, n.s.)。理解度上位群と下位群でのt検定の結果をあわせてTable 5示す。

学習性無力感の事例では、事例4, 5で両群の有意な差が見られ、いずれも理解度上位群で適切性の評価が低かった。事例1が典型的に学習性無力感であるとする、事例4, 5では必ずしも無力感、無気力が前面に出てい

るわけではなく、別の観点から考えることができるということであろう。先述のように、事例4であれば不信感、事例5であれば自立への体験、学習の不足などである。理解度上位群で以下のような記述が見られた。

事例4について。

「学習された無力感とは、人の無気力や動機づけの低下といったことを説明する定義として考えるならば、この事例は『ふさわしくない』のではないかと考えた。経験を重ねた結果、大人や先生への不信感を高めた(これは人、物に対する見方、価値観の形成なので)。」

「無力感と言うよりは、信頼感の喪失だと思う。」

事例5について。

「学習された無力感ではなく、自立の手助けを大人がしていないだけであろう。実際、特別支援学校では自立の手助けをするが、事例⑤の逆のパターンが現場では多い。通常、支援学校では教師1に対し子ども4、支援学級では教師1に対し子ども8、つまり何も教えられていないまま(細かな指導ができないまま)支援学級を卒業し、支援学校に入学してくる1年生が多いからだ。」

「親が全てを行ってしまい、自分で何もやろうとしない子どもがたまにいる。内発的動機づけを意識して指導していきたいと思う。」

「無力感というよりは、やってもらって当たり前と子どもは思っているように見えます。特に1年生は、『自分のことは自分でやる』ことができるように、指導しています。(机の中の整理、支度など)」

「無力感と共に、体験の不足、学習の不足であると思います。実際に親との連携から少しずつやる内容を思考しながら、本人の力を引き出し、成功感から次のステップ、そして自立へと導くことは、日常の中でよくあります。」

理解度下位群では、相対的に事例を幅広く受け取っており、事例2, 5などで類似の例を見聞きするという評価が高くなっていると思われる。

Table 5 理解度上下位群別各事例の概念的適切性と実践的適切性の平均(M)と標準偏差(SD)

事例	概念的適切性					実践的適切性				
	理解度上位群		理解度下位群		t	理解度上位群		理解度下位群		t
	M	SD	M	SD		M	SD	M	SD	
学習性無力感1	3.20	0.85	3.26	0.81	-0.44	3.18	0.74	3.38	0.67	-1.70 †
学習性無力感2	3.10	0.72	3.02	0.81	0.65	2.24	0.85	2.55	0.88	-2.14 *
学習性無力感3	2.21	1.00	2.43	0.96	-1.35	3.12	0.80	3.28	0.74	-1.18
学習性無力感4	2.59	0.88	2.91	0.84	-2.20 *	2.30	0.82	2.66	0.72	-2.73 *
学習性無力感5	2.82	1.02	3.33	0.87	-3.11 **	2.88	0.91	2.81	0.97	0.46
内発的動機づけ1	3.70	0.61	3.64	0.67	0.62	3.15	0.80	3.05	0.94	0.71
内発的動機づけ2	1.45	0.89	1.55	0.98	-0.65	1.56	0.82	1.62	0.83	-0.44
内発的動機づけ3	1.75	0.80	2.09	1.03	-2.25 *	2.56	0.91	2.69	0.80	-0.89
内発的動機づけ4	3.52	0.71	3.60	0.59	-0.78	2.54	0.92	2.53	0.82	0.03 †
内発的動機づけ5	3.37	0.67	3.50	0.60	-1.29	2.38	0.83	2.43	0.84	-0.38
内発的動機づけ6	3.31	0.80	3.47	0.73	-1.18	2.39	0.88	2.14	0.87	1.70 †

** p<.01 * p<.05 † p<.10

また内発的動機づけの事例3, 叱責の事例でも理解度上位群での概念的適切性の評価が低かった。この事例は、そもそも外的罰のみの事例で、外的報酬のみの事例である事例2とともに、概念的適切性の評定の低い事例であるが、理解度上位群では、先述のような他の概念からの説明が妥当と考えた回答者が相対的に多いということであろう。

全体的に見てここでとりあげた事例は、概ね概念的に適切であるとされた。内発的動機づけにおける外的な報酬ないし罰のみによる事例を別とすれば、学習性無力感の事例によりも内発的動機づけの事例でより適切であると評価された。これは学習性無力感が基本的には、Seligman (1975) の理論に基づいているのに対し、内発的動機づけ概念は、必ずしもDeci & Ryan (1985) の自己決定理論というひとつの理論のみを意味しているわけではなく、知的好奇心等を含めた広い概念であるからであろう。学校心理学用語の理解度の高い被調査者では、特に学習性無力感の事例において適切性を低く評定していたのも、これらの事例で学習性無力感というひとつの理論だけではなく、他のさまざまな理論的観点から捉えることができると考えたためと思われる。実際学習性無力感の事例で発達障害、信頼感、目標、生活体験あるいは自己決定等さまざまな視点が提供された。これはまた学習性無力感理論と目標理論 (Dweck 1990, Nicholls 1992) 等の理論的パースペクティブを具体的な事例を通して統合する可能性を示唆していると考えられる。

内発的動機づけの事例における、外的報酬ないし罰のみの事例は、その概念的適切性が低く評価されたが、これは一つには、これらの事例が外発的に動機づけられている事例であって、内発的な動機づけを示していないので、内発的動機づけの事例として不適切であるとしたためである。ただしこれは外的報酬ないし罰の動機づけに対する否定的な効果という観点で、例えば自己決定理論の枠組みで考えるならば適切であるといえよう。また一方では、こうした事例は基本的にオペラント条件づけの原理で理解されるという視点も提供された。ある意味では学習性無力感理論も自己決定理論も、古典的なオペラント条件づけを制約しているものであり、これらの概念の関連を再考する必要もあろう。このことはいわゆる内発的な学習を社会的学習理論を発展させた社会的認知理論あるいは自己効力 (Bandura, 1986, 1997) の観点から捉えた自己制御学習 (Schunk & Zimmerman, 2008) として捉える視点と自己決定理論を統合的に理解することにもつながろう。

本調査での実践的適切性についてみると、概ね学習性無力感の事例の方が平均が高かった、これは学習性無力感の事例が、無気力となっている児童・生徒の事例が主体であるのに対し、内発的動機づけの事例は、肯定的なものであれ否定的なものであれ、教員の実践にかかわる記述が多く含まれており、そのような実践は周囲では見聞きしないと考えられたためであると思われる。無気力な事例も含め、動機づけの諸理論によって児童・生徒の実態を理解するのみならず、そうした状況に対する教員の実践的な取り組みについて、動機づけの諸理論から検討していく必要がある。

引用文献

- Bandura, A. 1986 *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. 1997 *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. 1985 *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dweck, C.S. 1975 The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality & Social Psychology*, **31**, 674-685.
- Dweck, C.S. 1990 Self-theories and goals: their role in motivation, personality, and development. In R Dienstbier (Ed.) *Nebraska symposium on motivation* vol. **36**. Lincoln: University of Nebraska Press.
- 学校心理士資格認定委員会 2006 学校心理学ガイドブック 第1版 風間書房
- Grolnick, W.S., & Ryan, R.M. 1987 Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, **52**, 890-898.
- 伊藤康司・榎本博明・藤森 進 1992 教育に生かす心理学 北大路書房
- 金子功一・鎌原雅彦・大芦 治・岩田美保・中澤 潤・蘭 千壽・三浦香苗 2010 現職教員が動機づけ関連概念からイメージする事例の分析—内発的動機づけ、学習された無力感を例に—日本教育心理学会第52回総会発表論文集, 527
- 鎌原雅彦・大芦 治・岩田美保・中澤 潤・蘭 千壽・三浦香苗 2008 現職教員・学校心理における学校心理学に関する知識の理解度と有用度の認知 千葉大学教育学部研紀要, **56**, 67-74
- 鎌原雅彦・大芦 治・金子功一・岩田美保・中澤 潤・蘭 千壽・三浦香苗 2011 動機づけ関連概念について現職教員がイメージする教育実践事例の分析—学習性無力感概念について—千葉大学教育学部研紀要, **59**, 151-157
- 森正義彦編 1986 教育心理学要論 有斐閣双書
- Nicholls, J.G. 1992 Student as educational theorists. In D.H. Schunck & J.L. Meece (Eds.) *Student perception in the classroom*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D.H., & B.J. Zimmerman (eds.) 2008 *Motivation and self-regulated learning: theory, research, and application*. New York: Taylor & Francis.
- Seligman, M.E.P. 1975 *Helplessness: On depression, development, & death*. San Francisco: W.H. Freeman.
- 梅津耕作・大久保康彦・大島貞夫・袴田 明 1978 教育心理学 サイエンス社

付 記

究者代表 鎌原雅彦の助成により実施された。

本研究は平成22年度科学研究費補助金基盤研究C 研