

やる気の心理学

主体的な学習の指導ポイント

今回の概説講義では、「やる気」、いわゆる「学習のモチベーション」について取り上げます。やる気はこれまでも学習指導上の一大テーマでしたが、今後はさらに重要性を増します。

今年 9 月中旬開始の総合型選抜を皮切りにスタートする新制度入試において、そして 2022 年度からはいよいよ高校でも新課程に移行することになりますが、そのいずれにおいても重視されるのが「主体性」です。現在進められている教育改革や入試改革では、「学力の 3 本柱」として「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」、そして「学びに向かう力、人間性」が目標として示されおり、それを実現するのが「主体的・対話的で深い学び」であると位置づけられています。つまり、確かな知識や技能の上にそれを活用するための思考力・判断力・表現力を備え、それを土台として自ら学びに向かう人間に育てることがこれからの教育の目標となり、大学入試でも評価の対象となるからです。

しかし、主体的な学びというものは、自然に生まれてくるものではありません。むしろ、何かのきっかけ、例えば何かを学んだことで周りの見え方が変わったとか、それまで気づかなかった自分の適性や興味を発見した、あるいはクラスの中での役割に変化が生じたなど、生徒自身が学ぶことによって得た自らの変化を感じ取ることが主体的な学びの入り口になります。そのような生徒の変化が次の学びを促し、学習経験を積み重ねた結果、継続性のある主体的な学びの姿勢が育ってくると考えられます。このような学びのきっかけをどのように仕掛けていくのか、それが「やる気」を高める指導です。ただし、モチベーションは基本的に個人の内面で生じるものです。したがって、クラスという集団を対象に、モチベーションを高めることは難しい面があります。

今回の概説講義では、まず個人の視点でモチベーションを高めるポイントを整理し、その上でクラスという集団に対して働きかけることの意味について考えてみたいと思います。

1. モチベーション理論の現状

「やる気」という言葉は、世の中に満ち溢れています。学校はもちろん、企業や自治体、あるいは自主的な団体であるサークルや同好会などでも、「やる気」はよく話題になるのではないのでしょうか。いわば、人が集まるところならば必ず問題になるのが「やる気」なのかもしれません。

とりわけ企業では従業員の「やる気」が企業の存続や発展を左右するため、古くから関心の高いテーマになってきました。「やる気」のメカニズムの研究、いわゆる「モチベーション理論」がこれまで企業組織を主なターゲットとしてきた理由がそこにあります。

試みに「モチベーション理論」でインターネットを検索してみると、無数の理論らしきものが出てきます。社会全体で関心の高いテーマであるがゆえに、様々な研究や個々の経験から無数のモチベーション理論(らしきもの)が乱立しているのが現状です。これだけ多くの理論が存在していると、ときには全く相反する主張に出会うことも珍しくありません。「一体、何が本当なのか？」かえって迷いが深まってしまうこともあるのではないのでしょうか。

そこでこれからモチベーションを考えていくその方向性を探るために、まずこのように数多く存在する理論を整理するところから始めてみたいと思います。

2. モチベーション理論の整理

① How と What — モチベーションのどの側面に焦点をあてるか

モチベーション理論は「モチベーションのどの側面に焦点をあてるか」によって、大きく2つに分けて見ることができます。

ひとつめの分類は「モチベーションはどのような働きかけで高まるのか？」という問い、すなわち「How?」という方法に関する問いからモチベーションを考える研究です。ここではモチベーションの仕組みといった個人の内面的な部分には直接立ち入らず、主に経験的な事実にもとづいて、組織経営的な観点からメンバーのモチベーションアップの実践的方法を探

動機づけ(モチベーション)研究の分類		
問いの形	分類	特徴
How?	経営学的 アプローチ	過程理論中心。組織のメンバーのモチベーションをいかに高めるかに注目。⇒操作法 ※外発的動機づけを重視
	成功者等による 「一家言」	個人的な成功体験にもとづく提言。
What?	心理学的 アプローチ	内容理論中心。個人内でのモチベーションの発生の仕組みに注目。⇒モデル化 ※内発的動機づけを重視
統合的 アプローチ		自己決定理論。モチベーションの不定性・二面性に着目。内発的と外発的を連続体としてとらえる。 ※内発的動機づけと外発的動機づけの統合を図る

© 代田大学 教育総合研究所

るものです。個人の外側からどのような働きかけをするのが効果的なのか、いわゆる「外発的な動機づけ」を主に問題とします。

「How?」を問う理論には、学問的なアプローチとは異なる、もうひとつ別のグループが存在します。社会的に成功した人の提言や箴言などです。書店の「経営」のコーナーにはこれに類した書籍が数多く並んでいて、そのうち一定の支持を得て社会に流布したものがこれに該当します。

成功譚という意味で真実味がある一方、必ずしも学問的に検証された理論ではありませんので、この種類の理論は扱いに注意する必要があります。

このような主に組織経営的な観点から取り上げられてきたモチベーション研究に対して、「モチベーションとは、そもそどのような仕組みになっているのか？」という第二の問いが投げかけられます。これは個人の内面に注目する心理学的な立場から、「What?」とモチベーションの構造を問う問いです。ここではモチベーションが個人の中で生まれる仕組み、構造といった面からアプローチし、モチベーションの発生モデルを構築することで効果的な条件を導き出すことが目標となります。この観点では「内発的な動機づけ」が重視されます。

そして、以上の2つの観点を発展的に統合しようというアプローチ方法が、近年主に心理学的研究で盛んになっています。このアプローチでは内発的な動機づけと外発的な動機づけを対立的なものとは考えず、連続的な関係でとらえます。そして、同じ働きかけであってもどのような状況で行われるかによって、その動機づけは内発的な性格にもなり、外発的な性格にもなりうると考えます。

このように、数多くのモチベーション理論もモチベーションのどのような面を問題にしているか、あるいはモチベーションをどのようなものとしてとらえているのかという観点で分類してみると、その主張の立場や有効性と限界がわかりやすくなると思います。

② 何が人を行動に駆り立てるか ― 動因の変化と拡大

モチベーション理論が数多く存在するもうひとつの背景として、「何が人を行動に駆り立てるのか」という要因の捉え方が、これまで様々に変遷・拡大してきたことがあげられます。

古くは、人間の行動傾向は主に遺伝によって決定しており、成長や経験によって大きく変化しないと考えられてきました。（本能論）

これに対して 20 世紀に入り、人間の行動は 2 つの動因、つまり、生物的な欲求にもとづく生理的動因（1 次的動因）と社会的動物である人間という特性から生じる社会的動因（2 次的動因）の組み合わせによって決定されるという動因理

論 が提示されます。動因により行動が変わりうるという考え方は、人間の行動傾向が可塑的である、つまり「やる気」は対応法や教育によって変わるものであることを意味します。折から資本主義が大きく成長し、企業の生産性向上のニーズが高まるときでもあったため、組織経営的な観点から「やる気の動因研究」が活発になります。

動因理論は主に、どのようなものが人間にとって快や不快を招く原因となるのか、つまり原因は外から与えられるものという視点でモチベーションを考えていました。これに対して「内発的動機づけ理論」では、動機づけは外から与えられる報酬や賞罰よりも、活動それ自体から得られる有能感や自己決定感、他者による受容などが重要であるとします。「何かのための行動」だけではなく、「行動それ自体を目的とする行動」もあるというこの理論によって、「主体的な行動」の可能性が開けます。またこの理論では、内発的な動機づけがなされているときに外的報酬を持ち込むと、内発的な動機づけが失われてしまうこと（アンダーマイニング効果）も指摘されています。

さらに「人間性心理学的動機づけ理論」では、人間には本来的に自己を実現しようとする傾向があり、人間の欲求のうち最も高い次元である「自己実現を目指す欲求」が主体的な行動を誘導するとしています。つまり、主体的な行動こそが人間本来の姿であるという主張です。

また「目標設定理論」では、目標の達成が難しいことが達成感を高め、達成に向けたモチベーションを向上させる点や、達成したことに対する評価やフィードバックが一層高い目標の設定につながっていく点に注目しています。つまり外からの働きかけが適切なものであれば、その働きかけは内発的な動機づけを強化するという指摘です。

これらの指摘はいずれも腑に落ちる内容を含んでいて、学習におけるやる気を考える上でそれぞれ参考となる観点ですが、動機づけにはこのように様々な要因が複雑に関わっていることに留意することが大切です。

動機づけ理論における要因の変化・拡大	
分 類	特 徴
本 能 論	遺伝によって決定し、経験により変容することは少ない。
動 因 理 論	1 次的動因（生理的動因）、2 次的動因（社会的動因）で行動を説明。
内発的動機づけ理論	外的な要因ではなく、活動それ自体によって動機づけられることもある。 促進的要因：有能感・自己決定感・他者受容感 抑制的要因：外的報酬によるアンダーマイニング（減衰）効果 など
人間性心理学的動機づけ理論	人間的価値や自己実現など、人間的な主体性の観点から動機づけを説明。 マズロー「自己実現理論」「欲求の階層」 など
目標設定理論	目標の困難さが達成感を高め、モチベーションを向上させる。そして、成果に対する評価が一層高い目標の設定につながる。

© 代々木ゼミナール 教育総合研究所

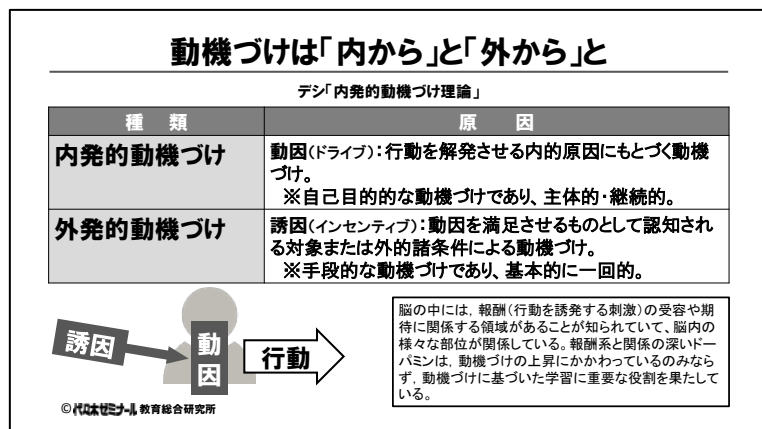
3. 学習のモチベーションアップを考える視点

モチベーションに関する理論の分類を通じて、動機づけ研究が多面的に、また現在進行形で進められていることを見ました。つまり、「やる気」に関する唯一の正しい理論、定説はまだ存在しないということです。そこでここからは最近の研究の成果をもとに、学習指導におけるモチベーションアップに絞って、どのような視点で考えていけばよいのかについて、見ていきたいと思います。

冒頭にも述べたように、学習指導の最終的な目標は「主体的な学び」を育てることです。したがって、それは生徒自身の「内なる動機づけ」にもとづくものでなければなりません。一方、そこに至る過程においては「外的な働きかけ」が可能でなければ指導すること自体が不可能になります。この相反する要求を考える上で重要となるのが、「内発的な動機づけ」と「外発的な動機づけ」の関係をどうとらえるかということです。これが学習のモチベーションアップを考える一つの視点です。

① 動機づけの内発性と外発性 ―「内発的動機づけ理論」

報酬や賞罰などの外部要因によって人間は動機づけられるとする立場に対して、行動は人間の内的な原因によって触発されることもあるとする立場が「内発的動機づけ理論」でした。



この理論では主に外部要因による動機づけを「外発的動機づけ」、内的な原因にかかわる動機づけを「内発的な動機づけ」と区別します。内発的な動機づけは行動そのものを目的とする動機づけですから主体的で継続的な動機づけであるのに対して、外発的な動機づけは何かを得るための手段として行動を動機づけるものですから、基本的にその時限りの動機づけです。このとき、内的な原因を行動のより根源的な原因であるという意味で「動因」(ドライブ)と呼びます。

一方、外的な要因はそれ自身が行動の原因となるだけでなく、内的な動因を刺激することもあるので「誘因」(インセンティブ)と呼びます。つまり、外からの働きかけもそれが内発的な動機づけを刺激するならば、主体的な行動に寄与するということです。

この「内発的動機づけ理論」により人間の行動の主体性が認められるとともに、外からの適切な働きかけ(動因を刺激する誘因を与えること)によって主体的な学びが促進されることになり、指導の可能性が担保されます。また「動因理論」によると、生徒が成長し社会的関係が発達すると生徒の内部の社会的(2 次的)動因も発達していくことになります。それは内発的な動機づけを強化する、つまり質的に向上するという考え方であり、教育の可能性を広げるものです。

なお先にも指摘しましたが、内的な動因により動機づけられている状態にあるとき、報酬等の誘因を持ち込むと動機づけの対象が内的な動因から外的な誘因に置き換わってしまい、報酬等がないと動機づけられなくなる場合があります。これを減衰効果(アンダーマイニング効果)といいます。例えば、企業では社員のやる気を高める方法として「歩合制」や「成果制」などのいわゆるインセンティブを導入することがありますが、このような制度は初めのうちこそ内発的な動機づけを促す効果が見えるものの、次第に報酬そのものが目的化することで主体的な姿勢が失われていくという事実があります。これはインセンティブだけでは内的な動因の継続的向上に結びつかない例で、このような状態になると、次々と新しい報酬を用意しないと行動しなくなってしまう。教育においても賞やごほうびの有効性が議論となりますが、それには自ずと限界があるといわなければなりません。

このような動機づけについては、脳の中に「報酬系」と呼ばれる領域があり、この領域が関係していることが脳科学の研究で明らかにされています。

② 生徒の受け止め方が大切 ―「認知的評価理論」

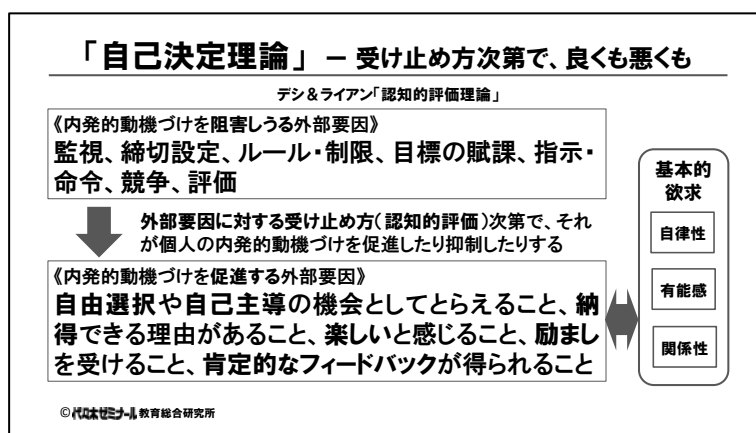
学習のモチベーションアップを考える 2 つめの視点は、そもそも生徒の主体的な学習を指導することはできるものなのかという点です。この点については「自己決定理論」が参考になります。

モチベーション研究は外発的な動機づけから内発的な動機づけへと徐々に比重を移してきましたが、それをさらに進め、両者を統合したのが「自己決定理論」です。この理論はさらに 5 つのミニ理論から構成されていますが、ここではそのうち外からの働きかけに関係する 2 つの理論を取り上げてみます。

ひとつは「認知的評価理論」です。これは、内発的な動機づけを阻害する外部要因、たとえば課題を与える際の締切の設定、ルールや制限の存在、目標を課すこと、競争や評価といったものも、本人がそれをどのように受け止めるか(つまり、認知するか)によって、内発的な動機づけ(動因)を促進する外部要因(誘因)にもなりうるという考え方です。例えば、外から与えられた目標であってもそれを生徒が自ら選び取ったと思えるときや、締切やルールも行動の成果

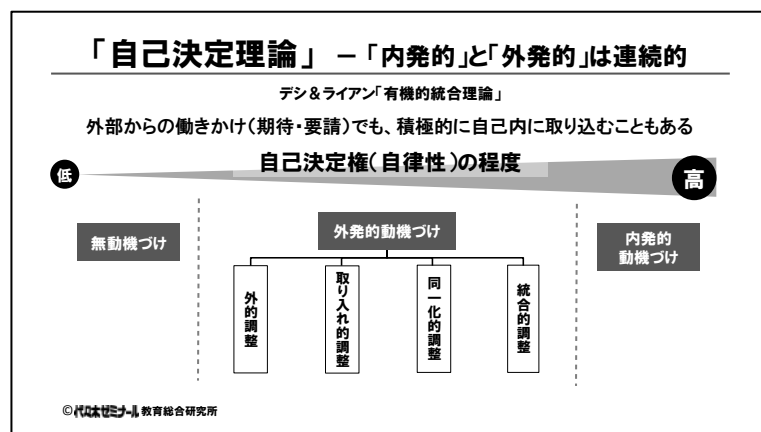
を得るためには必要なものと自ら納得できるとき、あるいは競争や評価も楽しさを伴っていたり肯定的なフィードバックが得られるときなどは、外からの働きかけも人間の基本的な心理欲求である自律性、有能感、関係性などを満たし、内発的な動機づけを高めることが知られています。

この理論によると、生徒の主体的な選択ではない外からの働きかけ(指導・指示)でも、一定の条件のもとでは内発的な動機づけ(主体的行動)を促すのに有効であることを示しています。



③ 内発的動機づけと外発的動機づけは連続的な関係 ―「有機的統合理論」

学習のモチベーションアップを考える 3 つめの視点は、外からの働きかけで始まる学校での学習で、主体的な学習を成立させることは可能なのかという点です。この疑問に関しては、自己決定理論の 2 つめのミニ理論「有機的統合理論」が参考になります。



先の疑問は「内発的」と「外発的」を対立的な関係にとらえる二元論的発想から生じていますが、この理論では動機づけの 3 つの状態、つまり「無動機づけ」「外発的動機づけ」「内発的動機づけ」はそれぞれ別個のものではなく、「自己決定権(自律性)」の度合いの違いとして連続的にとらえる点と、外発的な動機づけにもいくつか種類があり、内発的な動機づけに極めて近いものもあるという程度の違いとしてとらえる点に特徴があります。

外部要因が認知の仕方によって、内発的な動機づけを阻害もすれば促進もするという「認知的評価理論」にあったように、自己決定権(自律性)の程度によって外発的動機づけと内発的動機づけが連続的に位置づけられます。また、外発的動機づけについては相手がそれをどのように受け止めているかによって、最も外発的な「外的調整」から最も内発的な動機づけに近い「統合的調整」まで 4 段階に分類されます。

「外的調整」とは、報酬の獲得あるいは罰の回避のためだけに外部からの統制(期待や要請など)を受け入れる動機づけ、「取り入りの調整」とは、自尊心を保つために外部からの統制を受け入れ、自己内で調整(自己を説得する)する動機づけ、「同一化的調整」とは、外部からの統制に価値を認め、積極的に取り込む動機づけ、そして「統合的調整」とは外部からの統制を、もともと自らの内部にあったもの、たとえば将来の夢と関連づけて統合的に自らを動機づける場合です。

なお、この外発的動機づけの 4 つの調整タイプに関しては個人による志向の違いがあり、それが各人のパーソナリティーの一部となっていると考えます。したがって、4 つの調整タイプに良し悪しはつけず、その生徒が動きやすい動機づけを配慮することが大切になります。

外発的な動機づけがこのようなものであるならば、内発的な動機づけそのものではないものの、それに近い動機づけを学校の授業のような外からの働きかけによって起こすことが可能であり、それを契機により主体的な学習へと発展させていくこともできると考えられます。

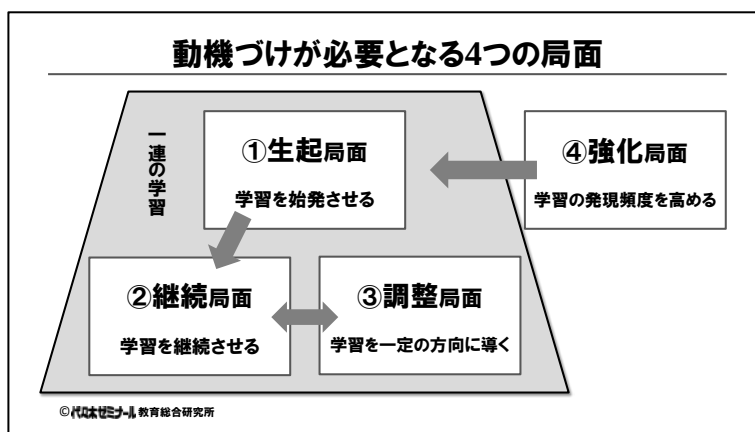
4. 主体的な学習の指導における動機づけの4つの局面

学習指導に関するモチベーション理論をいくつか概観してきましたが、ここからはそれらの知見を活用して、学習の動機づけに対する指導のあり方について考えてみたいと思います。学習をより主体的なものに育てる指導には4つの局面が考えられ、それぞれの局面において適切な動機づけが必要となります。

まず、ひとまとまりの学習を自発的に始動させる「生起の局面」。次に、その学習を途中で中断することなく持続させる「継続の局面」があります。このように始まり継続する学習も、そもそもの目標に向かって継続することが重要で、学習を正しい方向へ導く「調整の局面」が必要です。この3つの局面を経て、ひとまとまりの学習が完結します。しかし、主体的な学習は単発で終わるものではなく、さらに新しい自発的な学習へと続く必要があります。そのためには、自発的な学習の発現頻度を高める「強化の局面」が必要となります。

この4つの局面において、動機づけが適切に機能することで学習は自発度を高めていきます。

ここからは、この4つの局面で動機づけが学習行動に対してどのような機能を働かせることが必要で、その際の指導においてどのような点が重要となるのかについて考えてみます。



① 第一の局面「生起局面」― 学習をスタートさせる動機づけ指導

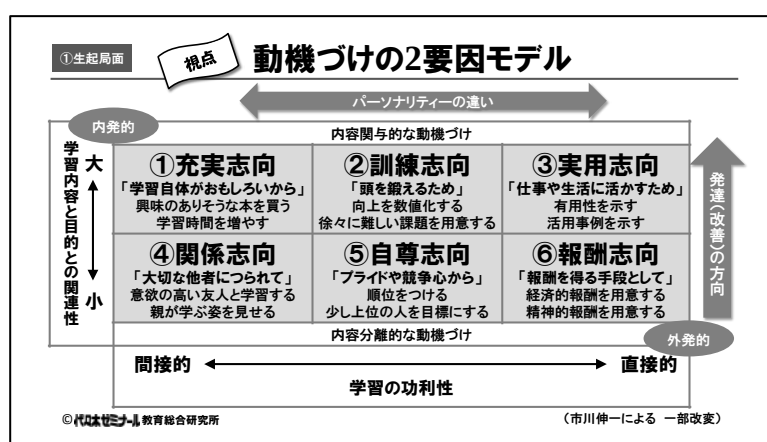
最初に「生起局面」、つまり「学習を喚起する」際にポイントとなる点についてまとめてみます。

この局面では、動機づけの方法を考えるとときにその生徒が学習の目的をどう考えているのかによって、その方法を考えることが大切です。この視点については、「動機づけの2要因モデル」が参考になります。

(1) 動きやすい動機で始める

「有機的統合理論」では、外からの働きかけを本人がどう受け取るかによって動機づけのあり様が変わるとお話しましたが、その違いを「学習内容と学習目的との関連性」（学習が内容を目的としているのか、あるいは他の目的のために学習しようとしているのか）と「学習の功利性」（学習がすぐに何かの役に立つと考えているのか、あるいはいつか役に立つだろうと考えているのか）という2つの軸で分類したのが、日本の教育心理学で著名な市川伸一氏です。

市川は「内発・外発」という従来の軸をこの新たな二軸に分け、「学習動機の2要因モデル」として提案しました。図にあるように、この2軸によって6つの学習動機に分類されますが、これをさらに学習内容と目的の関連性が高い上段の「内容関与的動機（充実・訓練・実用志向）」と、その関連性が低い下段の「内容分離的動機（関係・自尊・報酬志向）」に分けて考えるものです。ここで「内発・外発」との関係は、左上にいくほど内発的であり、右下にいくほど外発的となります。



生徒の学習は発達段階によっては、より質の高い「内容関与的動機づけ」の段階に至っていないことも多く、その場合いくら内容によって学習に惹きつけようとしても効果はありません。この段階にある生徒にとっては、動機の如何よりもまずは「学習に向かわせる」ことが最優先であり、その際には「内容分離的な動機づけ」を活用すべきです。つまり、何かの賞やメリットなどの報酬を準備したり、ゲーム的な競争状況を持ち込んだり、あるいは学習意欲の高い友人グループに巻き込んだりといった手段をとって、まずは一定時間学習に集中させるところから始める必要があります。

① 生起局面 「学習喚起」有効化のポイント ― 個人差への配慮

- ◆ 動機づけは生徒の状況に応じて、内容分離的⇒内容関与的の順で、まず動かすことから。
- ◆ 内容関与的動機づけには、手応えのある課題、客観的評価ができる課題、現実的で実効性のある課題などが効果がある。
- ◆ 課題は、達成可能なものでなければ動機づけにならない。
- ◆ 動機づけの有効さには個人の差（パーソナリティ）があるため、一様な対応ではなく、複数の働きかけを心がける。
- ◆ 動機づけのエネルギーとなる自己有能感を高めるため、成功や達成の経験値を増やすとともに、結果に対する評価を伝える。

© 株式会社教育総合研究所

ある程度学習の経験を積んだところで、学習の目的を内容に近いものに移していきます。たとえば学習の成果がテストだけではなく、生徒の実際の生活や進路に活かせることに気づかせる方法があります（実用志向へ）。この場合は、キャリア教育との連動も考えられます。また、学習をととして身についた様々なスキルが今まではできなかったことを可能にすることに気づかせるという方法もあります（訓練志向へ）。その際には、どのようなスキルがより汎用性が高い

かを考えて、選ぶことが大切です。そして最終的には学習そのものの楽しさに気づかせるといった方向に指導していくのです(充実志向へ)。なお、横方向の志向の違いは生徒のパーソナリティーによるものですから、一気に左上方向に誘導しようとするとうまくいきません。指導の大きな方向性としては、下段の状態から上段の状態へと導く姿勢が重要です。

ただし、この移行は簡単ではありません。うまくいかなかったときほど教員のフィードバックによって、生徒自身にその理由を認知させるように支援することが欠かせません。

(2) 効果的な課題の条件

なお、内容関与的な動機づけにおいては、その生徒にとって「充実感を感じられる手応えのある課題」、「訓練効果を客観的に評価できる課題」、あるいは「実用性を実感できる現実的で実効性のある課題」など、その生徒の志向の違いに配慮した課題を用意する必要があります(「真正の課題」)。

課題は当然のことながら、取り組む生徒が達成可能なものでなければ逆効果となります。したがって課題を与える際には、その課題を解決するために必要な知識やスキルが事前に生徒に与えられていることが条件となります。

(3) 複数の働きかけで粘り強く

ここで「内容関与的」か「内容分離的」かにかかわらず、生徒が「学習の功利性」をどのように考えているのか、例えば実用志向なのか充実志向なのかの違いはその生徒のパーソナリティーに関わることであり、志向の違いによって良し悪しをつけてしまうと学習の始動を妨げてしまいます。特に学習の始動期では、生徒の多様性を認める粘り強い指導が大切です。

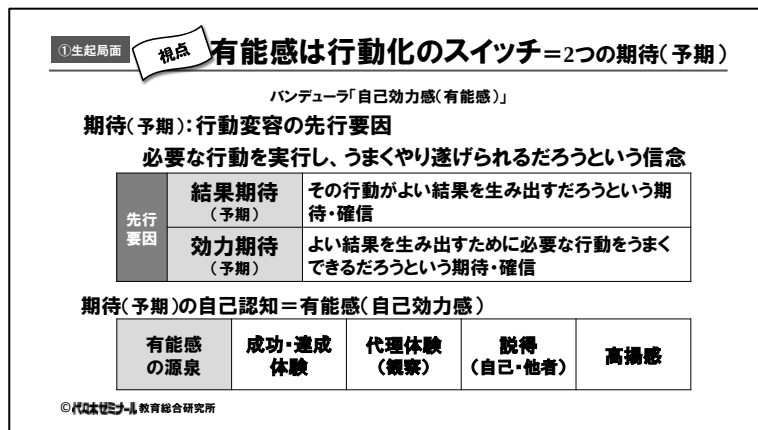
(4) 有能感のレベルアップ

加えて、そもそも学習意欲のレベルが低い状態にあるとき、つまりどのような動機づけに対してもその反応が弱い状態にあるときには、学習に対する自信、有能感そのものが不足しているので、まずはこれに働きかけ、レベルを高める必要があります。そのためには小さな成功や達成を数多く経験させるとともに、その事実を生徒に認知させるために評価の機会を設け、指導者のフィードバックによって生徒の認知を強化することが大切です。この間の事情については、後述の「学習意欲の3つの軸」も参考になります。

有能感を高める条件

このような指導で最も難しいのは意欲の強さ、すなわち学習に対するエネルギー量を高める有能感をどのように刺激するかでしょう。この有能感については、バンデューラの研究が参考になります。

バンデューラは、これまでとは違う行動をとるためには 2 つの異なる「期待(予期)」が持てることが条件であると述べています。2 つの期待とは、「その行動がよい結果を生み出さだろうという、結果に対する期待や確信」、たとえば「勉強すれば親や先生がほめてくれるだろう」という結果期待(予期)が持てることが 1 つめ。もうひとつは、「そのよい結果を生み出すために必要な行動をうまくできるだろうという、自己の能力に対する期待や確信」、つまり「ほめてもらうには勉強をしなければならないが、自分ならなんとかできるだろう」という効力期待(予期)が持てることです。この 2 つの期待が持てることが行動化の条件です。



このような期待や確信を自らの中に感じられる状態が「有能感」です。この有能感は、「成功や達成を自ら経験する」「身近な人の成功を実見する(代理体験)」「自ら、あるいは周囲からできると説得されたり励まされたりする」「精神的に高揚する」ことなどを通じて高まるとしています。したがって、有能感が低い状態にある生徒に対しては、ここにあげた 4 つの源泉のうちいくつかを組み合わせる働きかけてみてはいかがでしょう。

② 第二の局面「継続局面」― 学習を継続させる動機づけ指導

「動機づけ」の2番目の局面、「学習を継続させる」際のポイントとしては、次のような点をあげることができます。

学習のスタートにおいては動機の如何を問いませんが、その学習がより主体的なものになることが継続の条件です。そこで重要となるのが、内発的な意欲を高める指導です。

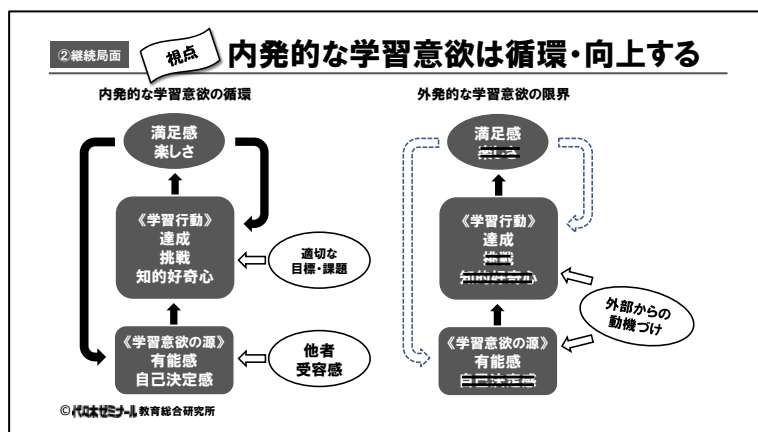
内発的な学習意欲は循環する

内発的に動機づけられた学習においては「有能感」や「自己決定感」が源となって学習に方向づけられ、学習行動の中で「達成」「挑戦」「知的好奇心」などを体験します。そのような学習行動が目標を達成すると「満足感」とともに、学習そのものに対して「楽しさ」を感じることができます。そうすると、この満足感や知的な楽しさが学習に対する有能感をさらに高め、新たな学習行動において挑戦心や知的好奇心の向上を導くことで、学習をより主体的な性格にする効果を発揮します。

ここで、学習が十分な達成感や挑戦心を引き出すためには目標が適切なレベルに設定さ

れている必要があります。レベルが低ければ達成感や挑戦心はあまり感じられず、逆に達成不可能なレベルでは未達成となってしまいます。このように、内発的な学習の意欲は適切な学習が継続される中で循環・強化され、それが主体的な学習を次々と呼び起こす原動力となります。このサイクルは、先にご紹介した「目標設定理論」にもとづくものです。また、このような学習において他者、つまり教員や学習の仲間に認められることは、自己の有能感を認知する重要な契機であり、自己の決定に自信を与える要因となることはバンデューラの「有能感の源泉」にあったとおりです。

一方、外発的な学習意欲では学習目標や学習動機について自己決定感がないため、学習行動においてはもっぱら達成することだけが目標となり、達成しても満足感はあるものの、学習に対する楽しさを感じることはほとんどありません。そうすると主体的な学習のサイクルができないため、新たな学習に向かうためには外部からまた新たな目標や報酬などの動機づけを与えられる必要があります。このように、外発的な学習では常に新しい目標や動機づけが外から与えられる必要があり、主体的な学習習慣が形成されることはありません。これは「アンダーマイニング効果」が示唆することです。



内発的な意欲を高める指導

このように、内発的な意欲は学習の継続的なサイクルを形成する条件です。したがって、学習を継続的で主体的なものにするためには、この内発的な意欲を向上させる働きかけが必要となります。内発的な学習意欲を高める指導で重要となることは、以下のとおりです。

まず、学習を途中で終わらせることなく継続させる働きかけにおける基本的な姿勢として、生徒の個性や状況に応じた柔軟な対応に心がけることが大切です。これについては既に「生起局面」でも触れましたが、生徒が学習に惹きつけられる要因は多様であり、生徒の学習状態やパーソナリティに関わる面もありますので、その多様性を認めることが継続指導の大前提となります。

2 継続局面 「学習継続」有効化のポイント -内発的な意欲の向上

- ◆ 基本的姿勢
 - a. 生徒の個性を尊重する
 - b. 生徒の状態を把握する(状態に応じた対応)
- ◆ 有能感を育てる
- ◆ 自己決定感を育てる
- ◆ 適切な目標を設定する
- ◆ 他者受容感を育てる

(参考：桜井茂男「学習意欲の心理学」)

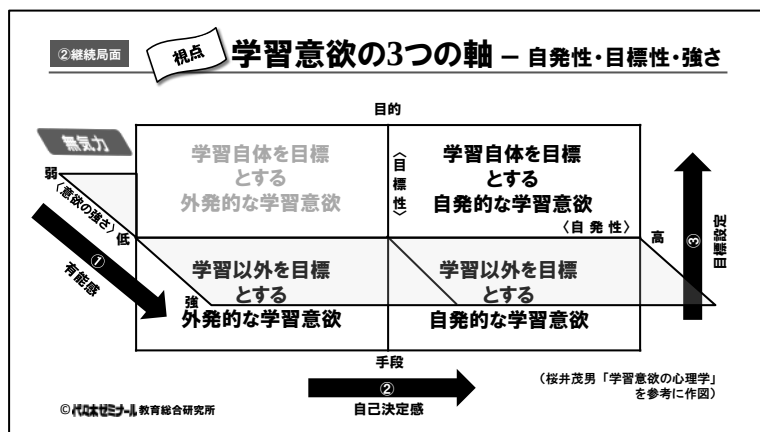
© 代々木ゼミナール 教育総合研究所

その上でさきほど説明した「有能感」「自己決定感」「適切な目標の設定」そして、「他者受容感」といったものが重要となります。

学習意欲を高める3方向の指導

この「有能感」「自己決定感」「目標設定」に注目して、3つの軸によって学習意欲の状態を分類したのが学習心理学者の桜井茂男氏です。

学習意欲にはまず、ほとんど意欲を示さない「無気力」の状態から極めて高い意欲の状態まで、「意欲の強さ」という量的な側面での差が見られます。



次に質的な側面として、その学習が本人の「主体的な決断による」ものか「外からの働きかけによる」ものかという、「自発性」の違いがあります。質的な側面としてはさらに、何を目標としているのかによって「学習それ自体を目標とする」と「学習以外(報酬等)を目標とする」ものに分けてみることができます。この質的な2つの側面の組み合わせから4つのタイプの学習意欲に分類されますが、このうち「外発的」で「学習自体を目標」とする学習意欲というものは考えづら

いので、現実には3つのタイプ×意欲の強さの組み合わせからなる学習意欲のパターンが考えられます。

このことから、「学習そのものを目標とする自発的な学習意欲」(図の右上のパターン)に導くためには、生徒の状況に応じて3つの方向での指導、つまり、意欲を強めるために生徒の有能感を高める働きかけ、外発的な状態から自発的な状態へと導くために生徒の自己決定感を高める働きかけ、そして学習を手段から目的に変えるために適切な目標を設定させる指導がそれぞれ必要であることがわかります。

(1) 有能感の育成 — 成功体験の質と量を高める

次に、今あげた学習意欲を高める3つの方向での指導方法について、見ていきましょう。最初に「有能感」を高める指導のポイントです。

有能感の源となるものには、4つあることは既に述べたとおりです。「成功や達成を自ら経験すること」、「身近な人の成功を実見する(代理体験)」こと、「自ら、あるいは周囲からできると説得されたり励まされたりすること」、そして「精神的に高揚すること」でした。このうち、意図的に工夫することが可能で、その効果が最も安定的なのは「自ら成功や達成を経験させる」ことです。そこで、この成功体験の質と量を高める指導のポイントを考えます。

第一に、成功に向けて生徒が努力できる条件を整備することが教員の大切な役割となります。

ある学習課題を解決するためには、解決するために必要となる道具、すなわち知識やスキルが生徒に与えられていなければなりません。ここで必要となる知識やスキルは主に授業をとおして生徒に与えられますので、生徒の理解度や習得度を高める教員の授業力がポイントとなります。

知識やスキルが与えられるだけでは、生徒は自ら学習に向き合うことはありません。先ほども述べたように、行動にスイッチが入るためには2

つの期待(予期)が必要でした。特に自らの可能性に期待(効力期待)が持てなければ、行動には移りません。そこで教員は生徒に期待を伝えることで自信を引き出し、行動化を促す必要があります。また学習が始まったら、学習を継続するために必要な支援(発問やサジェスチョンなど)を適宜提供して学習を支えることが必要です。そして、その学習を次の学習に活かして学習の質を改善・向上するために、客観的な他者評価を受ける機会を設けたり、教員によるフィードバックで学習を振り返らせることが重要です。このように、学習を生徒任せにしたり、生徒個人の枠内にとどめるのではなく、教員や他の生徒を含めた「応答的な環境」を作ることで生徒の努力を支えることが大切です。そのような中で、生徒に向けて発せられる称賛は学習に対する自信を確かなものにする効果を発揮します。

成功体験の質・量を高める指導の2つめのポイントは、「適切な評価法」を用いることです。

学習が「成功だった」と判断するためには、評価が必要です。そして評価では、「評価対象(何について)」「タイミング(どの段階で)」「基準(どのように)」評価すればよいのかを明らかにしておくことが重要になります。評価については後程詳しく整理しますが、ここでは「努力が評価されやすい」評価が、比較的短い間隔で行われることが重要です。この局面では客観的な正確性よりも、学習の継続を支える意欲や自信を保つことが評価の目的だからです。

第3のポイントは、「体験量を増やす」ことです。

数少ない成功体験による有能感は脆弱です。一、二度の失敗でも覆る可能性があります。したがって、有能感を確かなものとするためには、できるだけ多くの成功体験を積む必要があり、それゆえそもそもの活用機会を増やす必要があります。弊研究所が実施している「授業評価アンケート」の結果によると、高校ではこの活用機会が少なく、学習効果を感じにくい授業となっている点に大きな課題があります。

② 継続局面

有能感の育成 — 成功体験の質と量

- ◆ 努力できる条件を整備する
 - a. 授業力の向上で、生徒の理解度・習得度を高める
 - b. 自信の芽を育てる(称賛・期待の伝達)
 - c. 「応答的な環境」(支援・他者評価・フィードバック)
- ◆ 適切な評価法を活用する
- ◆ 体験量(学びの活用機会)を増やす

© 代々木ゼミナール 教育総合研究所

(2) 自己決定感の向上 ― 決定機会と成功確度の工夫

学習意欲を高める指導の 2 つめの方向は、「自己決定感の向上」です。自己決定感を育てる指導のポイントは、以下のとおりです。

自己決定感も有能感と同様に自分の能力に対する認知ですから、一気に形作られるものではなく、経験の蓄積の中で徐々に確かなものとなっていくものです。その意味で、自己決定感を育てるためにはやはり自己決定の機会を多くもつことが必要です。課題や目標の選定、解決手段の選び方、プロセスの進め方など、課題を解決するためには様々な場面で判断すべきことがあります。それらについてできる限り生徒自身に考えさせ、判断させる機会を用意することが大切です。

第 2 のポイントは、生徒の決定をできるだけ尊重する姿勢で臨むことです。たとえ生徒に意見を求めたとしても、教員が予め決めていたとおりにしか認めないとすれば、生徒は自己決定したとは思えません。明らかに問題のある決定をしたときでも、それをただ否定するのではなく、それが

不適切である理由に気づかせ、生徒自身が納得して他の選択を考えるように導くことが重要です。あるいは、途中で振り返りの機会を設けておき、その際に最初の判断の妥当性を検証したり、修正したりできるようにしておく方法もあります。そのように導くことができれば、途中で最初とは異なる判断に変わったとしても、生徒は自らの判断力に自信を高めることができるでしょう。

自己決定感とは、単に何かを決めるだけで高まるものではなく、その決定がよい成果につながることで自信となるものです。したがって、自己決定感を高めるためには、できるだけ成果が望める判断や進め方になるように配慮する必要があります。これが第 3 と第 4 のポイントです。

まず、目標・課題を具体化するとともに、ゴールに至る方法や手段を明確にしておくことが重要です。なぜ判断しなければならないのか。どうしてそう判断するのか。それらの理由を明確にしておくことが取り組みへの集中力を高め、途中で放棄したり安易に変更したりすることへの牽制にもなります。さらに、判断すべき内容とその根拠を明らかにしておくことはその場での検討や後の検証を可能にします。

次に、手持ちの情報だけで判断するのではなく、判断に必要な情報は何かを知る必要があります。そして、これらの判断を時間の軸に落とし込んで具体的なスケジュールにし、いつでも確認できるようにしておくことです。このように取り組みをスケジュールとして「見える化」しておけば、いつまでに何を終えておかなければならないのかが明確となり、決定に向けての意識が高まります。また生徒本人はもとより、指導にあたる教員もそれをもとに決定状況を確認してタイムリーにアドバイスしたり、見直しが必要となったときにはどこまで戻ればよいのかを判断することが可能になります。

このような配慮のもとで生徒の決定機会を増やしていくことで、生徒の自己決定感を高めることができます。

②継続局面

自己決定感の育成

- ◆ 自己決定の機会を用意する
- ◆ 生徒の決定を尊重する
- ◆ 決定までの道筋に見える化する
 - a. 目標・課題、方法・手段等の明確化
 - b. 必要な情報の整理
 - c. スケジュール化
- ◆ 進行の確認とアドバイス

© 代々木ゼミナール 教育総合研究所

(3) 適切な目標の設定 ― 成功が期待できる目標の設定

学習意欲を高める指導の 3 つめの方向は、「目標の設定」に関してです。成功が期待できる「適切な目標」を設定する指導のポイントは、以下のとおりです。

目標が生徒にとってある程度難しく思えるものでなければ達成に向けたモチベーションが高まらないことは「目標設定理論」の教えるところですが、その反面それが一定の努力によって達成が可能な目標でなければ、内発的な動機づけにつながる成功体験とならないことも確かです。ここで一定の努力というのは、目標自体の難易度とともに、達成するために必要となる知識やスキルの習得レベルが生徒本人の現実と大きくかけ離れていないことが条件になります。

しかしそうすると、課題が求める最終目標と生徒ごとの目標とに大きなずれが生じることも起きます。そのような場合は課題の目標を段階化して、最終目標（＝大目標）にいたる中目標、さらに中目標に至る小目標というふうに目標を細分化します。それぞれの目標の達成内容を具体化することで、最終目標に対するその時点での生徒ごとの到達位置が明確になり、最終目標までの道筋も見えてきます。道筋が見えると、目標達成までの見通しも考えやすくなります。

なお、最終目標までのみちのりが長くなった場合は、途中で達成度を評価するポイントを設けておくとなればそれまでの達成度を確認できますし、必要な場合は当初考えた目標を修正することもできるため、最後の最後に致命的な失敗に終わる事態を防ぐことにもなります。評価をする際には、どの程度達成できていれば先に進んでよいのか、その判断基準も必要です。すべて 100% でなければ先に進めないような計画では、ほとんどが途中でリタイアすることになるでしょう。

このような考え方で、課題自体は一定の難易度を保ちながらも、生徒それぞれの状況に応じた目標から始めることで行動化を容易にし、成功の確率を高める工夫が有効です。

② 継続局面

適切な目標の設定

- ◆ 生徒の状況に即した目標から始める
- ◆ 大目標⇄中目標⇄小目標
 - a. 課題の具体化による見通し
 - b. 中間評価にもとづく目標の修正
 - c. 達成評価水準を決める

© 代々木ゼミナール 教育総合研究所

有能感や自己決定感を支える他者受容感

内発的な意欲を高める3つの方向からの指導ポイントを見てきましたが、そこで「有能感」や「自己決定感」を外から支えるのが「他者受容感」、つまり自分の存在を受け止め、きちんと評価してくれると感じられる他者の存在、学習環境の存在です。学習とは、未知のフィールドに立ち入ったり、これまで経験したことのない新しいことに挑戦したりすることです。その際には、自分にできるのかと不安に思ったり、失敗したらどうしようと尻込みしたくなるのが当然です。そのような不安感は内発的な意欲にブレーキをかけるものですが、これを和らげてくれるのが「他者受容感」です。

② 継続局面

他者受容感の育成

- ◆ 失敗が許される環境づくり
- ◆ 生徒をジャッジしない(比較しない)
- ◆ 「聞き上手」になる

© 代々木ゼミナール教育総合研究所

それでは、他者受容感を高めるにはどうしたらいいのでしょうか。

まず、学習の場である教室が、学習上の失敗が許される環境であることが重要です。これは「そうあらねばならない」ということではなく、学習の本質に根差したことです。学習の基本的な性格は「試行錯誤」、つまり「試してみ、失敗すること」を繰り返すものであり、その失敗を通じて成功する方法を学ぶことが学習に他なりません。人は「失敗を通してより多くのことを学べる」ので

あり、文字通り「失敗は成功の母」なのです。ところが、教室ではとすれば失敗が揶揄の対象になったり、できれば避けるべきものとして扱われます。そうすると生徒は失敗を避けるために試すこと自体をやめたり、失敗を隠すようになります。このような環境では失敗が生かされる機会そのものが失われ、したがって学びもなくなるのです。

教員は、この学習の本質を生徒に理解させるとともに、教室を学習上の失敗が許される場に育てていく必要があります。授業では「正解と正解をつなぐ効率的な展開」——そこでは失敗が注意深く避けられたり、無視されたりします——をよとするのではなく、生徒の失敗を予測し、それをより多くの生徒の学びに活かす展開を考えることが大切になります。

次に、生徒にとって教員がどのような存在であるかが、この受容感に大きく影響します。

生徒は、教員のことを授業における最終的な裁定者であると考えがちです。したがって、生徒の言動を教員がどのように扱うのかによって、教室内の雰囲気は大きく変わります。教員が「生徒のジャッジ役」になってしまうと生徒は常に「評価の目」にさらされることになり、受容感を感じることはできません。特に他の生徒と比較するような発言は避けなければなりません。内発的な意欲を高めるための授業では、教員は学習の進行上必要最低限の範囲で「内容に関するジャッジ」はしますが、それが「生徒のジャッジ」にならないように注意する必要があります。

受容感は、「きちんと受け止めてくれる」と感じられることが大切です。その意味で教員は「語り部」だけでなく、「聞き役」でもなければなりません。また、生徒間のやりとりにも配慮が必要です。複数の生徒に意見を求めるような場合には、他の生徒の意見を否定したり批判したりするのではなく、あくまで各自の考えを根拠とともに発表させ、それらを全体で吟味するという方法を取るべきです。自分の意見が採用されなくても、等しく吟味されるのであれば、生徒それぞれの意見も生かされたこととなります。授業ではどうしても教員による説明の時間が多くなりますが、内発的な意欲を高めるためには、このような生徒を中心とした学習の場も必要になります。その際には、生徒が安心して発言や行動できるように教室内のルールを決め、それを徹底することが大切です。

③ 第三の局面「調整局面」― 学習を正しい方向に向かわせる動機づけ指導

次は、「動機づけ」の3番目の局面、「学習を正しい方向へ調整させる」際の指導ポイントです。

「方略」とは学習したり課題を解決する際にその効果を高めるために意識的に行う工夫のことですが、学習が正しい方向に向かうためには、この方略を適時見直す必要があります。この見直しの機会が「振り返り」です。そして、自らの学習の方向を振り返り、正しい方向へ調整するためには、自分の取り組みを一段高い場所から見る目が必要です。このように、それまでとは違う一段高い次元から自らの学習のあり様や学習の結果を見ることを「メタ(高次の)認知」と言います。

③ 調整局面 「学習調整(方向づける)」のポイント – 振り返り

- ◆ 学習(解決)方略を修正する「メタ(高次の)認知」
- ◆ 「他者の目」の参加
- ◆ 生徒の行動の背景を知り、不足を補う

© 代々木ゼミナール教育総合研究所

メタ認知に向けて動機づけるためには、まず「認知の機会」を意識的に設ける必要があります。特に学び始めの段階では自ら振り返るという行為の意味や効果に気づきにくいので、まずは形式として「振り返り」の機会を設けることが有効です。そしてその効果に気づくようになると、自ら意識的に振り返り行動をとれるようになります。

メタ認知でもうひとつ重要なことは、自分の方略に問題を感じても、それを解決できる方法を発見できなければ有能感に結びつかないということです。しかし自分ひとりで考えつくことには限界がありますので、自分以外の人の知恵も生かして有効な解決策を検討する必要があります。そのような意味で、複数の生徒によるグループ学習や教員による助言などが効果的です。またこのような他者の目の参加は、問題点の発見や分析の際にも有効です。生徒ひとりのときに比べて、より多様で客観的な(つまり、メタレベルでの)分析が可能となります。

生徒を中心とした学習形態をとることでメタ認知を促し学習の方向の調整を図るこのような方法とは別に、生徒の学習行動に停滞や問題が見られる場合、指導する教員の側から生徒の行動を活発化する働きかけも考えられます。それは生徒が学習行動の中で見せる様々な兆候をとらえ、その真意や背景を理解することで、生徒の学習行動をより望ましい方向へ導く働きかけです。

以下、メタ認知を促す学習の指導と行動分析にもとづいたコントロールについて考えてみます。

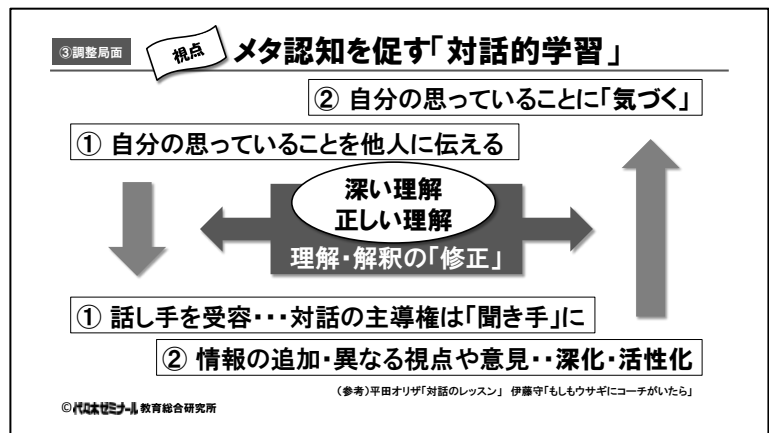
メタ認知を促す「対話的学習」

自らの学習を振り返り、メタ認知を促す学習法として注目されるのが「対話的な学習」です。

対話は、まず話し手が自分の思っていることを相手に伝えるところから始まりますが、対話というものは聞き手が話し手の話を受け入れることで初めて成立するものであり、その意味で対話の本当の主導権は聞き手にあるといえます。聞き手がいい加減な態度や消極的な姿勢でしか受け取らない対話は単なる情報伝達（いわゆる「会話」）の域を出ることはなく、いつまで経ってもその内容は深まることも、広がることもありません。反対に、聞き手が話し手に対して

真摯に耳を傾け、適切な質問を発したり新たな情報を加えたり、あるいは異なる見方や意見を示すことができれば、対話の内容は深まり、広がります。このように、聞き手の「聞き方」が対話の質を大きく左右します。「対話型」というととかく「発信力」が注目されますが、実は「受信力」こそが対話においては重要であり、「聞く力」の育成がポイントとなる点にも留意する必要があります。

真剣な対話を通じて、ときには話し手の方も自分の考えを修正したり、深めたりする必要が生じてきます。また話し手はこのような対話の結果、自分が本当に言いたかったことの意味に気づくこともあります。このように対話は、話し手・聞き手双方が理解や解釈を修正しながら、より深い理解、正しい理解に近づいていく、その手助けとなることができます。アクティブ・ラーニングは対話的、協働的な学習法といわれるように対話的な活動が含まれているものが多く、生徒のメタ認知を促す効果が期待されます。



行動分析にもとづく学習行動のコントロール

次に、生徒の行動分析にもとづいて学習を調整する働きかけです。生徒の行動からその背景を知る際に参考になるのが、バンデューラによる行動分類です。

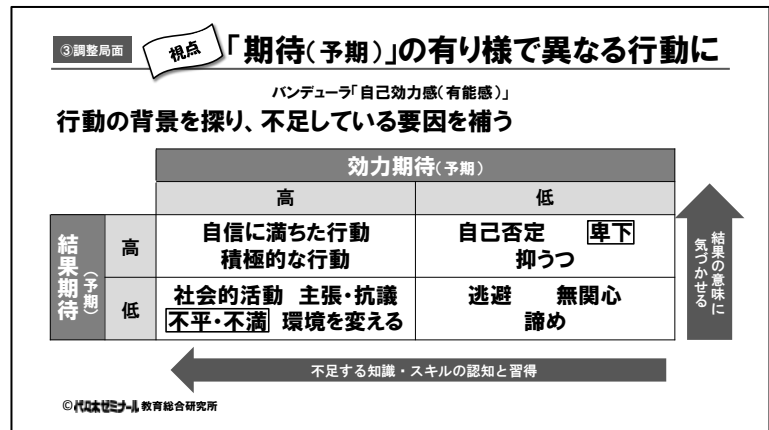
彼は有能感が2種類の期待に関連していることを指摘しましたが、人間のいくつかの典型的な行動も「結果に対する期待」と「自分の能力に対する期待」の高低の差から生じていると述べています。

たとえば、自らのことを卑下して行動しない人の場合は、うまくできれば相応の結果が期待できると考えているものの、結果を得るために必要な自分の能力に自信がないことがその行動

の背景となっています。このような場合は、結果達成のためにはどのような知識やスキルが必要であり、それに対して自分には何が不足しているのかを客観的に認知させ、不足しているものを習得させる働きかけが有効です。

また、「勉強したって、どうせ何も変わらない」といった理由で行動しようとししない不平・不満を訴えるタイプの場合、結果に対する不信や不安が強いことがその背景にありますので、結果が意味することや結果が得られることで変わることに関心を向けさせ、結果に対する先入観を乗り越えさせることが効果的です。

このように生徒の行動の背景にある原因を探り、不足しているものを補うことで生徒の有能感を高め、学習行動に影響を与えている心理的なわだかまりを減らすことで、より積極的に学習に取り組むよう導くことが可能になります。



④ 第四の局面「強化局面」― 主体的な学習の習慣化に向けた動機づけ指導

「動機づけ」の最後、4 番目の局面は「学習を習慣づける」動機づけです。

学習は単発で終わってしまうのではなく、繰り返し行われることで確かな「やる気」、主体的な学びへと育つものです。その意味で、学習を習慣づけることは学習を始めることと同様、主体的な学習を育てる上で重要な条件になります。学習の習慣化に関する動機づけにおいて重要となるのはフィードバックで、そのポイントとして3点をあげました。

④強化局面 「学習強化(習慣づける)」のポイント ―フィードバック

- ◆ フィードバックで生徒の有能感を刺激する
- ◆ 生徒の原因認知をコントロールする
- ◆ 教員の反応によって生徒は異なる行動変容を見せる

© 代々木ゼミナール 教育総合研究所

1 点目は、教員によるフィードバックの必要性和重要性です。

2 点目は、学習成果を評価するときの心得として、生徒が成功あるいは失敗の原因をどのようにとらえているのかを知り、それに応じたコントロールを工夫することです。

そして 3 点目として、学習の結果に対して教員がどのような反応を示すかによって、その後の生徒の学習のあり方が変わるということです。

以下、この 3 点について見ていきます。

(1) フィードバックで生徒の有能感を高める

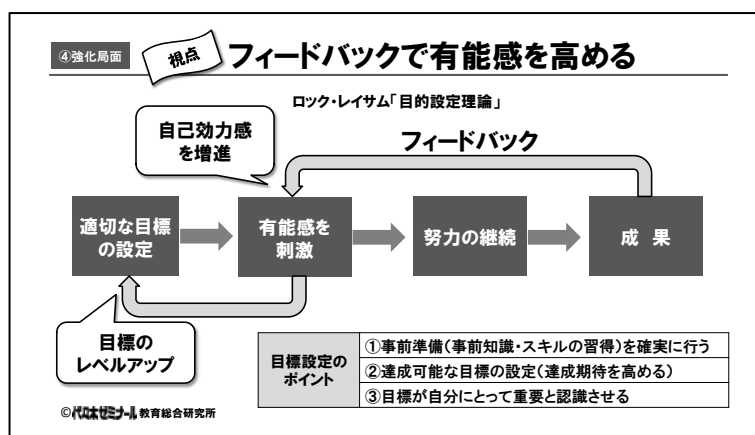
最初に、フィードバックの必要性和重要性について。

「目的設定理論」では、目標設定の重要性和適切なフィードバックによってこの目標を順次高めていく、つまりより高次の学習へと発展させていくことができる点に注目しています。この理論では、最初に設定された目標が具体的で困難なものであれば有能感を刺激し、それによって行動を継続するという努力が生じて、成果につながるとします。そして、得られた成果が評価・フィードバックされることで有能感のレベルを向上させ、より一層高い目標設定につながるという形でこのモデルのサイクルが循環します。このように、初めに高いモチベーションがあつてそれが成果を向上させるのではなく、目標を達成し、それがきちんと評価されることで有能感を高め、モチベーションを向上させるという順番が重要であり、そのサイクルをつなげる役割を果たすのがフィードバックです。

このサイクルでは目標を達成することが重要になりますが、そのためには目標が適切であることが条件となります。そこで、目標設定に関する3つのポイントが重要になります。

(i) 目標を達成するのに必要な知識や能力、スキルが備わっていることが前提になることは既に述べました。そしてサイクルが循環するには、設定される目標に対して生徒のコミットメント(「関わり感」)があることも重要な条件です。つまり、目標を自分のものとして受け入れることが必要です。そのためには、(ii)設定された目標が客観的に見て達成できるレベルのものであり、生徒が達成できるという期待感を持てること、そして、(iii)目標がその人にとって重要であると理解、認識させることが必要になります。

目標の設定については教員が(i)を意識することはよく見られますが、学習をより主体的な学習へと発展させていく上では、(ii)や(iii)といった生徒の認知もそれ以上に重要な要件であることに留意して、教員はフィードバックに心がける必要があります。



適切な評価の活用が効果的なフィードバックの前提

このような有能感を刺激するフィードバックを効果的に行うためには、適切な評価を欠くことができません。

④強化局面 効果的なフィードバックの前提＝評価		
評価法	評価基準	特徴や長所・短所
相対評価	集団内の成績分布	教育目標に対して間接的 (長所)客観的な手続き、評価基準が一定 (短所)目標の達成度が不明、努力が反映しないことがある、 指導計画・指導法の改善に寄与しない
絶対評価 (目標に準拠した評価)	教育目標の達成度	教育目標に対して直接的 (長所)目標の達成度が明確、努力が反映しやすい、指導 計画・指導法の改善に寄与 (短所)目標の絶対化、目標外成果の見落とし
個人内評価	同一人内での比較 (他教科・過去の成績)	教育目標に対して間接的 (長所)個人の進歩・発達がわかる、強い動機づけになりうる (短所)独善的判断の危険

用途・場面に応じた評価法を組み合わせ活用する

© 株式会社 教育総合研究所

評価の方法には、「相対評価」、「絶対評価（いわゆる、目標に準拠した評価）」、そして「個人内評価」の 3 種類がありますが、学習の「やる気」を育てる上ではできるだけ学習の成果がわかりやすい、目に見えやすい評価法、つまり「目標準拠型の評価」や一人一人の進歩の度合いに注目する「個人内評価」を中心に活用するのが効果的です。進歩の度合いが見えづらい「相対評価」はひとまとまりの学習の最後に、それまでの学習成果を総括する際に他の評価

法とともに活用するのが適当です。

これらの評価法にはそれぞれ長所と短所がありますので、どれかひとつだけということではなく、学習のどのような場面なのか、何のための評価なのか、あるいはどのような評価方法が生徒の有能感を刺激するのか、といった用途や場面に応じて最適の評価法を選び、複数の評価法を組み合わせフィードバックを続けていくことが大切です。（「評価と指導の一体化」）

(2) 生徒の原因認知に応じた対応

フィードバックの2つめのポイントは、生徒の原因認知の仕方に応じたコントロールを工夫することです。

学習を習慣化する上で、学ぶことが自分にとって意味あるものであると思えることが重要になりますが、生徒はしばしば「勉強したって、どうせうまく行かない」と決めつけて行動に移さないことがあります。このように、学習において無力感を感じるのはどのような時なのかを分析した「学習性無力感理論」では、その要因を3つの次元でとらえています。

1 つめは、「安定性」の次元です。これは、学習の結果がいつもそうだと考えるのか、ときどきそうだと考えるのかの違いです。2 つめは、「一般性」の次元です。これは、学習の結果がすべての対象(教科・科目・分野など)について同じだと考えるのか、対象によって違うと考えるのかの違いです。そして3 つめが、「内在性」の次元です。これは結果を導いた原因が自分自身にあるのか、それとも自分の外にあるのか、いずれと考えるのかの違いです。この3つの次元

④ 強化局面			
視点 原因認知で無能感から脱する			
セリグマン「改訂学習性無力感理論」			
いつも すべて 自分のせいで 安定的・一般的・内在的な原因認知 ⇒ 無力感を高める			
安定性 の次元	一般性 の次元	内在性 の次元	
		内在的 inside	外在的 outside
安定的 everytime	一般的 all of	全科目における能力不足	試験ではいつも習っていない問題が出る
	特殊的 a part of	ある教科の能力不足	ある教科の試験ではいつも習っていない問題が出る
変動的 sometime	一般的	試験中ずっとあがってしまった	今回の試験では多くの教科で新しいタイプの問題が出た
	特殊的	ある教科の試験であがってしまった	今回ある教科の試験で新しいタイプの問題が出た

© 代々木ゼミナール 教育総合研究所

元の組み合わせによって、生徒の原因認知のパターンが表のように異なってきます。このうち、「いつも」「すべてについて」「自分のせいで」うまくいかなかったと考える時に、もっとも無力感が強くなります。

数回の小さな失敗でもすっかり自信を失い、学習から離れていこうとする生徒にはこのような原因認知の傾向があります。学習を習慣づけるためには、できるだけこのような傾向に陥ることがないようにしなければなりません。そのためには教員はフィードバックの際に生徒の原因認知の傾向を把握し、誤った認知は修正するとともに、強い無力感をもつ生徒に対しては生徒の視点をずらし、無力感を高めないようにする必要があります。

(3) 生徒の学習行動に影響を与える教員の言動

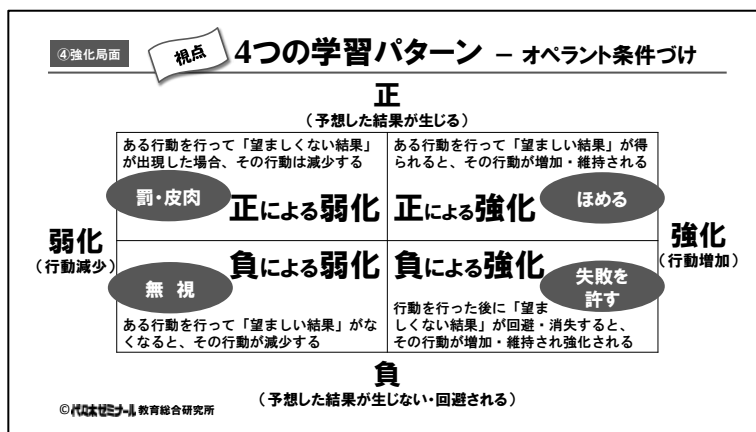
フィードバックの3つめのポイントは、生徒の学習行動に対する教員の反応によって、生徒の学習のあり方が変わるという点です。

例えば、野球部の個人練習で毎日 500 本の素振り続けていた生徒が、試合でタイムリーを放ってチームのメンバーから称賛されたことがあったことで、個人練習でさらなる課題に自ら積極的に取り組むようになる、といった例はよくあります。このように、ある行動がどのような結果を招くかを体験することによって、その環境に適応するような行動を主体的に学習することをオペラント条件づけ(オペラント学習)と呼びます。

この理論では、行動の直後に予想した結果が現れることを「正」と、逆に予想した結果が出なかったり、回避されたりすることを「負」と表現します。また、予想する結果には「望ましい結果」と「望ましくない結果」があります。この 2 種類の結果が生じる(正)また生じない(負)ことによって、その後の行動が強化されたり弱化されたりすることに注目します。

例えば、ある学習を行った際に「ほめられる」という望ましい結果が得られるとさらなる学習に努めるようになるのは、ほめられるという望ましい結果が出現した(正)ことで行動が強化された「正による強化」です。逆に、ある学習がうまくできなかったとき、教員や周りの生徒がその失敗を容認し、励ましてくれたことで、もう一度挑戦してみようと学習を続けるのは、「失敗をとがめられる」という望ましくない結果が回避される(負)ことで、行動が維持された「負による強化」です。このほか、罰や皮肉などの望ましくない結果が出現する(正)ことで学習にブレーキがかかる「正による弱化」、評価されなかったり無視されたりして望ましい結果が得られない(負)ことで学習のやる気を削がれる「負による弱化」というパターンがあります。

教員が生徒の学習を強化するためには、学習行動を評価するあるいは失敗をとがめないといった「受容的態度」で学習を発展させたり、維持するように導くことが大切で、罰を課したり皮肉を言ったりするという「否定的態度」や結果を無視するといった「無反応」で、生徒の学習行動を阻害しないようにしなければなりません。このように、教員の日々の反応がその後の生徒の学習のあり方を大きく左右することにも注意する必要があります。



動機づけ指導で重要な働きかけと局面による違い

以上、主体的な学習の指導において動機づけが必要となる 4 つの局面において、それぞれどのような働きかけが大切かをみてきました。

ここまでの説明でわかることは、局面ごとで異なる働きかけが必要であるとともに、複数の局面においていくつかの共通する働きかけが重要となることです。そこで、局面ごとに重要となる視点や働きかけをいくつかのキーワードで整理してみたのがこの図です。縦には、重要となる視点や働きかけをキーワードで示しています。横には、4 つの局面が並んでいて、各局面で必要となる視点や働きかけを表側に表示しています。

この図を横方向に見ると、多くの局面で共通する視点や働きかけとしては「柔軟な対応」や「評価・フィードバック」などがあることがわかります。

また局面別に見ると、「継続局面」のように多くの働きかけや工夫が必要な局面があります。

このように、主体的な学習への動機づけでは学習の局面ごとに異なる働きかけが必要であり、教員の役割や立ち位置も柔軟に変えていく必要があることがわかります。

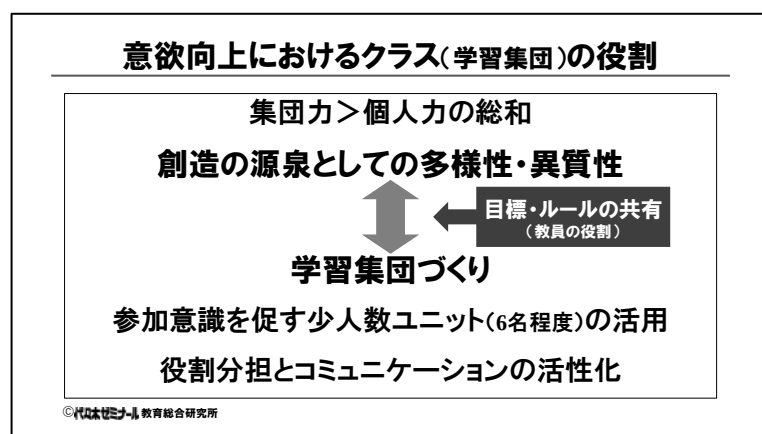
まとめ	「動機づけ」に関する視点・働きかけ			
	生起	継続	調整	強化
柔軟な対応				
有能感				
自己決定感				
目的・目標・課題				
他者受容感				
評価・フィードバック				
メタ認知				

© 代田ゼミナール 教育総合研究所

5. クラス指導とモチベーションアップの関係

ここまで、主に生徒個人の側面から学習のモチベーションについて見てきました。その中で、学習の動機づけにおいては、個々の生徒に応じた「柔軟な対応」が重要であることが明らかとなりました。とするならば、集団指導を基本とする現在の学校教育では、十分な対応は困難ではないかという声が聞こえてきそうです。確かに少人数を前提とするきめ細かな対応を行おうとすると、現在の学校教育では難しい面が多いでしょう。しかし、「柔軟な対応」には「きめ細やかさ」という側面とともに、「多様さ」という側面も含まれています。

多様性は多様な価値観、つまり多様な見方が必要です。たとえ優秀な教員であったとしても、その価値観の幅には限界があります。そのような限界を破るきっかけとなりうるのがクラスという学習集団の多様性・異質性です。この多様性や異質性があるからこそ、クラスという集団は単なる個人の総和にとどまらない集団としての力を発揮できます。このような可能性を秘めたクラスを、多様性を認め合う学習集団として育てることができるならば、一人の教員ができることを遥かに上回る働きを学習の場面で期待できるはずです。



学習の場面でクラスを1対多数という関係に固定することなく、多数対多数、あるいは少人数のユニットに分けて学習集団を組織すれば少数対少数というように、学習の内容やプロセスによって生徒と教員、あるいは生徒と生徒の関係性を変えることが可能です。教員対生徒という関係だけでは、多様性にもきめこまやかさにも大きな限界があります。しかしここで問題となるのは教員から見た関係ではなく、学習者である生徒から見た関係であり、時には生徒が他の

生徒にとっての教員の役を演じてくれることになります。クラスとして目標とルールを共有する中でそれぞれの生徒から見て多様な関係性が生まれてくるような学習集団を作っていくことで、一人一人のやる気を支える役割の分担とコミュニケーションの活性化が図られるのではないのでしょうか。

今回新型コロナウイルスによる長期の休校が生じましたが、その中でオンライン学習等の ICT 活用の有効性が注目されました。しかしそこでわかったことは、非常時の対応ツールとして有効であったという点にとどまりません。確かに設備や活用技術の面では多くの課題もありましたが、比較的順調に活用できた場合には、これまで授業の中心となっていた知識や技能の多くは必ずしも教室で、集団で学ぶのが効率的とはいえないこと、また、直接的な対面でこそ可能と思われてきた教員と生徒のやりとりや生徒間でのやりとりがオンライン経由の方が活発に行われ、対話の効果や楽しさを生徒が実感したことなど、従来の授業の常識が覆るのを実際に体験された先生も多かったのではないのでしょうか。

この体験を生かす意味でも、教員が授業で本当にしなければならないことは何かを問い直し、授業におけるひとりひとりの生徒の学習への動機づけを、学習集団づくりを通じて実現していくということが、いま授業に求められているのではないのでしょうか。そして、それを支えるのが教員の柔軟な対応力ですが、実は授業における柔軟性は担当教科の内容や構造についての深い理解なくしては不可能なのです。つまり、生徒のやる気を高める指導と教科指導力とは表裏一体の関係にあるのです。

(おわり)

本稿は、2020 年度夏期教員研修セミナー「概説講義」の内容を、一部修正・加筆したものです。

