

最近の教育に関わる動機づけ理論, 特に達成目標と自己 制御学習研究から (Théories de la motivation sur l'en- seignement, à partir d'études sur les objectifs et l'apprentissage autorégulé)

上淵 寿 UEBUCHI Hisashi

Résumé

Cet article a pour but de présenter des ressources scientifiques, capables d'apporter une contribution à la pratique pédagogique, y compris à l'enseignement du français, en partant des résultats de recherches récentes sur la motivation. L'auteur définit la motivation, non pas comme un simple désir ou un sentiment, mais comme un élément crucial pour valoriser la compétence d'un individu. Il démontre ensuite selon différents points de vue implicites sur la compétence que le comportement de l'individu change en fonction de sa prise de position en matière de compétence. L'auteur traite enfin des moyens permettant d'appréhender l'idée sur la compétence, susceptible de mieux promouvoir un apprentissage qui puisse développer cette compétence.

Mots clefs

Jeu d'adresse, motivation à la réussite, buts de la réussite, apprentissage autorégulé.

学習に関わるやる気や意欲の教育研究や心理学研究は、特に達成動機づけ研究として行われてきた。達成動機づけとは、独自性の強い目標を長期の期間にわたってし続け、優れた成果をあげようとする心理現象を指す (McClelland et al., 1953)。本論文は、この達成動機づけ研究の最近の理論に関する知見を整理し、フランス語教育も含めて、教育実践に貢献する示唆を与えることを目的とする。

しかし、その前に学校教育が、実際にはサバイバルの場であることを確認しておこう。

1. 能力ゲームとしての学校生活

学校は、単純に知識や技能を獲得する場ではない。たとえば、授業や試験、成績の評定などの要素が組み合わさって、能力に関する芝居やゲームのようなことが繰り返される場でもある。これを能力ゲーム（ability game; Covington & Beery, 1976）と呼ぶ。

能力ゲームの特徴は、能力の高さが人のプライドや自尊心を規定することである。したがって、能力が高いことを自他に示すことで、人は自尊心を守り、生き延びることができる。だが、能力ゲームに負ければ、人は無気力になる可能性がある。あるいは、能力ゲームに負け続けて思ったような成果が得られなければ、ゲームを降りて学習をやめ、他の勝てそうなゲームを探すこともある。

このように、現実の学校教育は、元々の目的もさることながら、学校以外の社会場面で能力や知識を生かすことよりも、学校の中での生存競争に汲々とする場として作り上げられているのである。

もちろん、そもそも能力ゲームにコミットすらしない立場もある。この立場は、日増しに強くなりつつあり、教育という社会的活動を捉えるのに重要な役割を果たすと考えられるが、本論ではこれ以上言及するのは控えておこう。

2. 生き延びるための戦略

上記のような学習の有り様を、「善悪」の観点から捉えることを、ここではやめてみよう。

深い学習や理解を得ない教育や学習は、一般に教師側からみれば、問題である。しかし、学校だけではなく、一般に就職して社会人として活動する中でも、学習は、必ずついてまわるものだ。社会人としての学習活動では、「知りたい」、「わかりたい」ことを目的とする場合もあるが、多くの状況では社会の中で生き延びるために行っている。たとえば、外国語のリテラシーを高めるために学習するのは、単に外国語を話す人と友だちになりたい、交流したいという興味本位のことからだけではなく、就職や昇進、転職などに都合がよいためのということも多い。

以前、「言語ゲームとしての学校や学校教育」という視座が提示されたこともあったが、ミクロな会話レベルでの現象としてみなくとも、すぐに気づくことがある。学校や教室のような教育の場面とは、そこに関わる者すべて

にとって，一種の社会的な生存戦略が展開される場なのである。

このような視点に立たなければ，教育心理学や多くの教育科学が唱えるように，「真正な」(authentic) 学習を助けるような「内発的動機づけ」は善く，その他の社会科学の多くが唱えるような，生存を賭けた戦略を動機づけるような，「外発的動機づけ」は悪い，という主張が繰り返されるだけになる¹。

3. 知能観

しかし，研究が進むにつれて，「能力」に対する考え方（信念）は，人によって異なることがわかった。特に，知的な能力である，知能にかかわる素朴な考え方や信念を知能観 (theories of intelligence) と呼ぶ。知能観には，おおざっぱに言えば，2種類あるという (Dweck & Elliott, 1983)。

1つは，実体理論 (entity theory) と呼ばれるもので，知能は1つで変化しにくい実体という見方である。もう1つは，増大理論 (incremental theory) と呼ばれ，知能はたくさんのスキルの集合で，変化しやすいという見方である。

実体理論に拠れば，個人内での変化は最初から問題にならず，知能が他者と比較した場合に，高いか低いだけが問題となる。

増大理論に立脚すれば，以前よりも使えるスキルが増えることや，スキル自体の精緻化，スキルを柔軟に使うためのスキルを獲得することが重要になる。このような目標に必要な情報は，他者と比較することでも得られるが，一般には個人の過去のレベルと現在のレベルを比較して高くなっているかが問題になる。あるいは現在のレベルではできないが，将来目標として到達しようとするレベルとの比較が重要であろう。

4. 達成目標理論 (Dweck, 1986)

実体理論あるいは増大理論に拠ることで，人にとっての達成の意味は自ずと異なる。この達成の意味を，達成目標と呼ぶ。達成目標は，一般に2種類あるとされている。1つは遂行目標であり，もう1つは学習目標である。遂行目標は，「能力の好ましい判断を受け，好ましくない判断を避ける」こと

¹ もっとも内発的動機づけ，外発的動機づけという二分法は，かなりあいまいな分類である。ここでは，内発的動機づけや外発的動機づけの内包を理解することが重要ではないので，わかりやすさを優先した。しかし，両者がそもそも何を意味しているのかについても，完全に共通する見解は，研究者同士でも得られていない。

である。一方、学習目標とは、「能力を伸ばす」ことである。

遂行目標を設定すると、人は自分の能力に自信がある場合は、能力の好ましい判断を得るために、積極的に学習行動をする。しかし、自分の能力に自信がない場合は、失敗によって能力への好ましくない判断を避けるために、学習行動を控えるようになる。また、実際に失敗した時に、否定的な感情を経験しやすく、無気力になりやすいとされる。一方、学習目標を設定すると、現在の能力に自信が有る無しに関わらず、学習行動を持続すると考えられる。なぜならば、能力は増大理論によれば、努力によって高めることが可能だからである。

このようにみれば、学習目標が教師にとっては望ましい目標なのは、言うまでもないだろう。しかし、現実には、遂行目標を設定することで、競争などの活動を通して、結果的に能力を伸ばせることも事実である。ゆえに、遂行目標を貶める必要はない。学習目標が評価されやすいのは、過剰な競争社会の中で、傷つき、無気力になるケースが増えているからである。そして、学習目標は、競争主義へのアンチテーゼという意味が強いことは、指摘しておく必要があるだろう。

5. 自己制御学習 (self-regulated learning)

しかし、人はいつも増大理論や学習目標を抱えているわけではない。あまりにも長期にわたる失敗や落胆する出来事が続けば、方針転換をする方が自然であり、増大理論や学習目標を大事にするのは、不適応的かもしれない。

したがって、増大理論に立ち続けるには、ただ「がんばる」だけでなく、スキルや知識を柔軟に身につける方法が必要である。

スキル学習のための学習を効率的に進めるには、自分の学習のプロセス自体を対象にして制御する必要がある。このタイプの学習は、「自己学習」、「自己教育」と呼ばれてきた。また、近年、欧米の教育心理学研究では、自己制御学習 (self-regulated learning) という学習スタイルが、しばしば取り上げられる。自己制御学習とは、学習者が学習自体をコントロールし、調整する学習プロセスを指す。したがって、上記の自己学習や自己教育とほぼ同義とみなしてよいと考える。次に、自己制御学習の具体的な方法を紹介する。

6. 自己制御学習の方略

自己制御学習は、様々な学習方略が用いられる。ここでは、3つの代表的な方略を紹介する。それはプランニング、セルフ・モニタリング、援助要請

である。

まず、プランニングとは、文字どおり計画を立てることである。興味がわかず、強制的に学習をさせられている場合、手っ取り早く答えだけを出しておく学習者がかなりいる。このような方法では、答えを出すだけで終わってしまい、十分な進歩が認められないことが多い。ゆえに、学習の目標と、現在の自分の位置を確認して、どうすることでその差を縮められるかを、検討し、具体的なやり方をあらかじめ決めておく方が効率的である。プランニングは、このような学習活動事前の計画、立案を指すが、それだけに留まらず、学習中の問題が発生した際にも、学習計画を練り直すことも含まれる。

次に、セルフ・モニタリングとは、学習活動中の方法や結果の評価、確認を指す。当初立てた目標と、現在の状態との差を比較し、学習活動の良否を評価する。この活動からの情報を元に、上記のプランニングがさらに行われることもある。

最後に援助要請は、学習に必要な情報を他者から得ることである。他人の助けを求めることは、「自己」学習の謂と一見矛盾するように思えるが、必ずしもそうではない。学習のための情報を積極的に自分を取り巻く学習環境から積極的に収集し、取捨選択をすることは、自己学習を進めるにあたって、重要な活動である。ゆえに、単なる他人への依存とみえる援助要請も、自己学習を前提とし、学習者自身にとって不明な点を明らかにし、何をどのように知りたいのかを明確にした上で、ヒントを求めていくのは、自己学習にとっておそらく不可欠な活動である。

自己制御学習を推し進めるために必要なサポートについて説明する。

7.1. 自己制御学習を育てる 学習環境

教師が学習者の意欲を高めて、それを維持するためには、達成目標理論からの示唆を用いるのが有効だろう。つまり、できるだけ他者との比較による自尊心維持よりも、自己の能力が努力すれば高くなり、それが有益であることを示すと共に、努力が報いられるような努力の方法を学習者が採用するようなしかけを作ることである。このしかけとして、本論では学習環境のデザインと、学習観の2つを説明する。

まず、この節では、Ames (1992) の提唱した学習環境について説明する。Amesは、学習環境を3つの次元から捉えている。それは課題、権威、評価・承認である。

第1に、課題とは、学習する課題のデザインである。たとえば、課題が興

味をひくような特徴を有することは、動機づけを高めるのは言うまでもないだろう。特に、学習課題や学習をする環境が、新奇なものであり、変化や多様性がそれなりにあれば、新鮮な驚きや関心を引き出すことができる。

第2に、権威とは、決定に関するデザインである。つまり、学習者が自分の活動を決定できる範囲の仕組みと解される。教師等のサポートを受けつつ、学習者を学習材、学習方法、学習プロセス等の自己決定、選択ができることが肝要である。これは上記の自己制御学習には不可欠な要素である。

第3に、評価とは、文字どおり教育評価や学習評価に関するデザインである。自己制御学習を推し進めるためには、評価の基準や規準は、他者評価、相対評価、公的評価、誤りを学習者の決定的な問題とみなす、等ではないことが大事だ。上記の特徴と対比的に、個人内評価、私的評価、誤りを情報とみなす、といった特徴が、学習目標の追求や自己制御学習にプラスの作用をもたらすだろう。

7.2. 自己制御学習を育てる 方略使用と学習観

この節では、自己制御学習を促進するために学習観の問題を提起する。

先述のように、自己制御学習に効果的な方略（以下、「自己制御的方略」と呼ぶ）が複数ある。だが、プランニングやセルフ・モニタリング方略を使用していない学習者に、方略を使わせようとしても、学習者が抵抗することがある。その理由は、ふだんしていないやり方で学習をすることは、慣れていないこともあり、かえって学習が成果を出せないというコストとして、認知されるからである。

さらに、自己制御的方略をコストと認知する背景には、学習者が一般に持ちやすい学習観の存在が指摘されている。たとえば、市川（1993）は、現在の日本の教育において、学習者がしばしば使う3つの学習観を指摘している。それは、「結果主義」、「物量主義」、「暗記主義」である。結果主義は、文字どおり、学習のプロセスが大事ではなく、とにかく試験で正答すればよい、よい成績をとればよいという考えである。物量主義は、結果を出すためには、とにかく長く勉強すればよい、あるいはたくさん問題を解けばよいという考えである。最後に、暗記主義は、手っ取り早く結果を出すためには、学習内容を理解するよりも暗記をすることが大事だという考えである。

これらの学習観を持つ学習者からみれば、自己制御的方略は、熟練に時間がかかり、効果をすぐに発揮することができず、結果に至るまでのプロセスに深く関わる方法である。ゆえに、自己制御的方略は、採用されにくいこと

になる。

では、自己制御の方略使用がコストではなく、利得と気づかせるには、どうすればよいか。上記の学習観に対抗するために、自己制御の方略が実際に役立つことを示し、逆に単純な暗記等にあまり効果がないことや、時間や量ばかりをかけてもその学習のプロセスを吟味しなければ、正解に至らないことが多いことを、実感できるようにするのが重要である。

それには、学習者を集団として捉えて授業をするだけでは、十分ではない。学習観自体は、人がもつ価値観である。価値に関わる信念を他人に崩されようとして、抵抗しない方がむしろ不自然である。また、自己制御学習と呼ばなくとも、学習者一人ひとりの学習はそれ自体個性的である。複数の学習者間に共通性があるとしても、それは学習者を個別に看取っていく中から、再発見されるべきものである。一人ひとりの普段の学習行動や学習プロセスを評価し、暗記や答えを出しただけで解答をやめている課題を詳細に検討することから、より高い学習成果が得られることを、学習者と共に認め合い、信頼関係を作っていくことが不可欠である。つまり、万能薬を期待しすぎてはいけないのである。

また、自己制御の方略が、効果をもつことと同時に、それを学習者自身が使えるという実感（すなわち、自己効力）をもつように促すことが求められる。

8. まとめ

一般的に欲求や感情と捉えられがちな動機づけを、知的な側面から捉え直すことで、私たちは、新たに動機づけに介入する道を開くことができる。そのために、本論では、知能観、達成目標、学習観といった概念を導入した。

学習者の動機づけを学習に向かわせるには、学習環境の整備と、学習方法の有効性を示す必要である。

しかし、先述のそもそも学習に価値をおかない学習者には、そもそも教師と同じ土俵に乗っていないので、ディスコミュニケーションになる可能性が高い。今後、初等、中等、高等教育に限らず、積極的に検討する必要があるだろう。

参考文献

AMES, C. (1992), "Classrooms: Goals, structures and student motivation", *Journal of Educational Psychology*, 84, pp.261-271.

- COVINGTON, M.V. et BEERY, J. (1976), *Self-worth and school learning*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- DWECK, C.S. (1986), "Motivational processes affecting learning", *American Psychologist*, 41, pp.1040-1048.
- DWECK, C. S. et ELLIOTT, E. S. (1983), "Achievement motivation", in Hetherington, E. M. (ed.), *Handbook of child psychology Vol.4: Socialization, personality, and social development*, New York: Wiley, pp.643-691.
- 市川伸一 (1993), 『学習を支える認知カウンセリング』, ブレーン出版.
- MCCLELLAND, D.C., ATKINSON, J.W., CLARK, R.A. et LOWELL, E.L. (1953), *The achievement motive*, Appleton-Century-Crofts.

(東京学芸大学)