

精神薄弱児の学習に対する内発的動機づけに関する一考察

倉 光 修

A Study on Intrinsic Motivation for Learning of Mental Retarded Children

KURAMITSU Osamu

近年、内発的動機づけに関する研究が注目を浴びている。これは、従来の動因低減理論に対するアンチテーゼとして起ってきた考え方である（波多野，1972）。即ち、動物は体細胞の要求に基く、本質的に不快な動因を低減しようとして行動するという行動主義的な考え方では説明できない行動がいくつか提示され、それらをいかに考えるかで種々の議論がなされてきたのである。それらの代表的なものは、新奇刺激に対する探索行動、目標を設定し成就しようとする達成行動や課題解決行動、他者との情報交換行動などである。これらは、明らかな外的報酬（食物や金銭）がなくても遂行されることがあり、そうした場合一般に内発的に動機づけられた行動と呼ばれている。一方、金銭や食物、電気ショックや社会的賞罰を用いて喚起される動機づけは外発的動機づけと呼ばれる。

学習において、金銭や体罰といった強化子を用いることなく、学習者が自発的、能動的に学習を進めていけるということは魅力的である。特に、学校で与えられる課題、学業においては、そのような内発的動機づけが喚起されることが望ましい。最近では、仮説実験授業（板倉，1970）やバズ学習（塩田，阿部，1962）、個人を行動の“指し手”として扱う訓練（de Charms, 1976）等の方法によって、学習者の内発的動機づけを高めようとする試みがいくつかなされている。筆者（1980）が高校の英語・数学を材料にして行った、個人別課題設定、個人別テスト、正のフィードバックといった方法も、そうした効果を狙ったものである。

しかしながら、精神薄弱児の学業に対する内発的動機づけを高めようと試みた心理学的研究はほとんど見当たらない（松村，1981）。これは、ひとつには内発的動機づけのみをとり出して測定することが非常な困難を伴うこと、またひとつには精神薄弱児の内発的動機づけが非常に限局され、喚起しにくいという経験的事実によるものであろう。また、実験群と統制群を設定することによる倫理的問題も生ずるかもしれない。しかし、教育実践の場においては、例えば愛知教育大学付属養護学校（1981）のように、並々ならぬ努力を傾けて一定の成果を挙げているところもある。本論では、京都の白川学園で筆者が試みた、ささやかな実践報告も含めて、内発的動機づけの困難な個体へのアプローチをどうすべきか考察してみたい。

しかし、この問題に答えるためには、その前提として、行動と動機づけの関係、内発的動機づけと外発的動機づけの関係などを明らかにしておく必要がある。ここではまず、そういった前提となる考察から始めることにしよう。

1. 行動と動機づけ

心理学で用いられる術語は、しばしば定義が学者によって異なり、それが事典にも反映されて、混乱することが多い。「動機づけ」という概念も「動機」「動因」「要求」「欠乏」「欲求」「欲動」「願望」「欲望」など多くの概念と関連している。ここでは、「動因」と「動機づけ」のみをとりあげ、多少、強引ではあるが、どちらも「行動を発動し、方向づけ、維持させる有機体の内的過程」としてとらえたいと思う。(石黒, 1979 参照)

同様の内的過程の一方を「動因」とし、他方を「動機づけ」としたのは多分に概念の用いられたい歴史的経緯による。即ち、「動因」は一次的なものとしては、食行動や傷害回避行動、性行動に対応し、二次的には社会的地位や金銭を得ようとしたり、非難を避けようとする行動に対応して用いられる。ここでは、二次的動因は一次的動因と結びつけられて形成されるという考え方があった。しかし、1950年代ころから Harrow (1950), Berlyne (1960), Hunt (1965) らによって指摘されてきた探索行動や達成行動は、従来、一次的動因のリストになかったにもかかわらず、一次的動因に環元されえないし、また Hull (1943) らの動因低減理論で説明できないことがわかってきた。「動機づけ」という概念はこれらの行動に対応して用いられてきたのである。

このような使い分けは、もちろん、満足すべきものではない。どちらも、活性化された欲求としてとり扱ってもよいかもしれない。けれども、伝統的な用語をいたずらに排除するべきでもないので、本論文ではこうした用い方をすることにしよう。

さて、行動を説明しようとする時に、動機づけや動因といった、有機体の内的過程を仮定することは、常に必要なことなのだろうか？ここでは、そういった内的過程に対して相対立した見解をもつ B. F. Skinner (1971) と E. L. Deci (1975) の考え方をとりあげてみよう。前者は最も著名な行動主義者であり、後者は“*Intrinsic Motivation*”を著した認知論者である。

周知のごとく J. B. Watson らの行動主義者は、思考や動機づけといった内的諸過程は、客観的観察や測定ができないから、科学的心理学の対象にすべきではないと考えた(例えば Watson, 1913)。それらは行動の結果、または行動に伴う随伴物にすぎないのである。Skinner はそうした考え方の最右翼に位置する人である。彼らがとりあげるのは客観的に観察・測定できる「行動」とそれを変容させる効果をもつ「強化子」のみである。彼らの考えによると、行動を決定するものは、過去の行動と強化子の結びつき、そして現在の環境内にある類似した強化刺激である。この強化の歴史と現在のコンティンジェンシーがわかれば、行動は完全に説明予測できるのであって、内的諸過程をうんぬんするのは不必要で人間理解の妨げにすらなるというのである。

一方、認知論的アプローチをとる Deci 達にとって、行動を決定するのは個体の自由意志である。人は、世界を認知し、動機づけを持ち、とるべき行動を選択するのである。こうした内的現象こそが行動を決定する不可欠の要因なのである。

まず、Skinner の考えであるが、彼のいうように「行動」は必ずしも絶対的に客観性をもつものだろうか？今、ある個体が走っていったとする。この個体が何かに接近しようとしたのか、何かから離れようとしたのか、その個体のみを見て客観的に記述できるだろうか。奇声をあげたとか首をうなだれて涙をこぼしたという表現は、何サイクルの音声を何秒出し、首を何度傾け、涙を何滴落したといことと同義であろうか。まして、「考えた」とか「驚いた」とか「恐怖を示した」という記述が常に客観的に同一の行動に対してなされると保証できるだろうか。行動とい

うものは、動物の一連の動きを環境と結びつけて、1つのパターンないしゲシュタルトとして「意味づけ」されたものなのである。それは、確かに判断の誤差、個人差が少ない概念ではあるけれども、決して、物理学的測定によって定義されるほど、純粋に客観的なものではない。(ここでは、感情そのものを行動に含めることもしないし、物理的測定に個人差があることも問題としない)

次に、「強化」という概念がトートロジーに陥っていることを指摘する人は多い。行動主義者が依りどころにする「効果の法則」(Thorndike, 1913)の定義は、「強化因子が後続して生じる反応の再生起する可能性を高める」というものであり、一方強化因子の定義はというと「その後生じる反応の再生起する可能性を増大させる事物」だからである。仮に、このトートロジーを問題にしないとしても、強化子といわれる、ある事物は、何故、反応生起率を高めるのか。別の言い方をすれば、何が強化子を強化子たらしめるのかと、もう一步問を進めるならば、その個体の中枢神経系に生起していることを無視できるはずがない。つまり、そこには環境内のあるものを他と弁別して認知する過程、逆にいうと、類似のものがあるパターンとして認識する過程が、まず必要である。次にその時点で活性化されている動因や動機づけに応じて、過去の類似環境に対する行動の結果の記憶を検索し、どうすればどうなるかを予測し、時には、内的に試行錯誤をくり返したのちになすべき行動が選択・決定されるという過程を考えねばならない。

しかし、だからといって認知論者のいうように、こうした過程を常に主観的実在としてとらえることには賛成できない。そうした過程は、確かに中枢神経系で生起しているだろうが、常に意識化されているわけではない。われわれは常に自由意志を感じ、それに従って決意し、行動しているのではない。われわれは、半ば自動的に歩き、半ば無意識的に頭を搔き、時には意志に逆らってまゆをつりあげてしまうのである。Deci は、精神分析的アプローチでは、「人の行動が、彼らの無意識の衝動と環境との複雑な交互作用によって決定されると主張する」というが、これは誤りである。人の行動は、もちろん意識的にもなされると考えられている。しかし意識的行動は全行動の限られた一部にすぎないとそれは主張するのである。

Deci は、White (1959) らの流れをくんで「人々は有能さと自己決定の意識を得ようとして多くの行動にたずさわる」とか、行動には「潜在的満足の意識」が伴われるといった表現を好んでするけれども、そうした表現には主観の世界を拡大しすぎる傾向が窺われる。彼はまた、「情緒的に動機づけられた行動は、彼がその時点で有しているところのものよりも、もっと正で、負の程度の少ない感情を、彼がもちうるに違いないと意識する場合に始発される。」(傍点筆者)と述べているが、これなどは明らかに行きすぎた表現だといえよう。

行動をひきおこすものは、中枢神経系における物理的ないしは化学的反応に他ならないというのが筆者の考え方である。心的現象は確かに、そうした中枢神経系における反応に付随して生起するものであろう。けれども、それは物とは違った様式で実在する世界であって、まさしく心理学が対象とするべきものである。もし、脳の反応のみを研究するのであれば、それは生理学である。従って、筆者は「動機づけ」という概念を用いることにためらいを覚えない。けれども、こうした心理学的用語を用いる時には、それが意識され、心的現象として存在しているか否かに注意する必要がある。先ほど述べた認知や意識のプロセスにおいても、すべてが意識されているわけではない。例えば意識的には見えていなくても、処理される視覚的情報がある。忘れてしまっ

倉光：精神薄弱児の学習に対する内発的動機づけに関する一考察

たことでも、ある日ふと思い出されることがある。行動の選択についても同様のことがいえる。種には一般にそれぞれ種特異的な反応というものがある。それは一生のある時期に、その種にとって特別な意味を持つ刺激（のゲシュタルト）に対してなされる特別の反応である。一般に、こうした、DNAによって遺伝的に決定されている環境の知覚・認知とそれに対する反応パターンにおいては、行動の「選択」ということはないに等しいし、意識化されることもないだろう。

学習と呼ばれる行動変容は、ある環境に対して、快感中枢を興奮させるような行動はくり返し、不快中枢を興奮させるような行動は停止せよというプログラムに従って生起するとも考えられる。しかし、だからといって、学習された行動をするたびに快感を感じる人がいるだろうか。

環境といっても、中枢神経系に入ってくる情報は、外界に起源を持つもののみではない。内臓の状態や体温なども常に入力されている。これらも、意識化されないことが多い。また、我々は夢を見るが、これは外界からでない情報が、あたかも外界から来るかのごとく知覚される事態と見なすこともできよう。そして、夢は明らかに主観的現実なのだ。

こういった主観的現実、即ち心的世界と行動に不可欠な中枢神経系の過程は、同一のことばで語られがちなのだが、やはり区別しておく必要があると考える。ここでは「認知」や「記憶」や「動機づけ」といった概念を中枢神経系の“働き”と定義することにしよう。ここではそれらが脳のどの位置のどういう物理・化学的反応に対応しているのかは問わない。認知過程が決定過程に必ず先行しているかどうかもあえて問題としない。ただ、ある行動が生起するためには、そうした機能が不可欠であると見なすのである。そうすれば、その機能が主観的な現象として存在しているかどうかをとりたてて問題にしなくてすむ。もちろん、こうした概念の用い方は、常に適切であるというわけではない。しかし、本論文ではそうした用い方をすることによって、混乱を避けたいと思うのである。

こうした前提は、一見、つまらぬことに思われるかもしれないが、現時点において論点を整理する上では重要なことである。

2. 内発的動機づけと外発的動機づけ

先ほど、快中枢と不快中枢の興奮ということに少し触れたが、行動によってひきおこされる（と予想される）快・不快は心的現象としてはさまざまな種類がある。視覚的、聴覚的に“美しい”調和している“快い”と感じられる刺激による快感もあれば、疲れた時眠ろうとベッドに横たわった時の快感もある。仕事の目標を達成した喜びもあれば、道徳的行動をした時の満足感もある。ここでは、快中枢の興奮レベルが違うだけなのか、異なった快中枢があるのかは問わないけれども、主観的にはいくつもの異なった快感が存在するのである。そして、どの種の快感を重く評価するかということが、その人のいわゆるパーソナリティや、価値観となるともいえよう。

快感にさまざまな種類があると述べたが、ある1つの行動は誰にとっても同じ快感を与えるとは限らない。また、ある個体にとって1つの行動は、ある快感を与えると同時に別の不快感を与えるという場合もある。長時間にわたる行動（例えば50km離れた家に車を運転していく、など）では、途中で快も不快もさまざまに得ると考えた方がよいだろう。我々は、毎日の生活の中で“あれかこれか”、“するしかないか”という風に幾度も行動の選択を行っている。その時点ごと

に、我々の中枢神経系は、どの選択をすれば、最大の快が得られるのか計算しているとも考えることもできる。そして何度もくりかえすが、そうした過程のごく一部しか心的現象としては実在（意識化）しないのである。

動因や動機づけは、それぞれの行動から推測されたものである。行動は快を得ようとして、または不快を避けようとしてなされると考えられる。とすれば、どのような快を得ようとした行動であるかによって動機づけを分類することができる。ここでは、内発的動機づけと外発的動機づけという分類を考えよう。既に述べたように、外発的動機づけとは賞罰によって喚起されるのであるから、食物や金銭、賞めことばを得ようとして、あるいは電気ショックや平手うち、非難や叱責を避けようとしてなされた行動に伴っていると考えられる。一方、内発的動機づけとは、そうした賞罰が与えられないのに維持されている行動に伴っているとされる。そうした行動は遂行すること自体が快を与えるのである。

しかし、1つの行動自体が多種の快・不快をもたらすとすれば、その行動の内発的動機づけと外発的動機づけを区別してとり出すことは困難となるのではないだろうか。実際に学業や仕事を遂行する場合を考えてみると、外発的動機づけも内発的動機づけも共に働いていると思われることが多い。学校で勉強するのは、親や教師に叱られないためとか、将来、高い社会的地位や豊かな収入が得られるためだと完全に言いきれないだろうか。プロのスポーツ選手は、もし賞金がなかったら、そのスポーツをやめてしまうだろうか。また、他者と比較して“勝ちたい”“すぐれたい”という動機づけを考えてみると、内発的か外発的かは微妙である。達成動機は通常、内発的動機づけに含まれているが、Murray (1943) の達成 (achievement) 欲求の項目や、McClelland (1958) が TAT の図版を用いて開発した達成動機測定では、他者にすぐれたいという表現には得点が与えられている。事実 McClelland 自身は、内発的動機づけと外発的動機づけを区別していない。

それでは、この両者を区別する研究者はいかなる方法を用いるのであろうか。よく使われる方法は、どちらかの動機づけしか働かないような事態をつくり出すのである。具体的には、内発的動機づけを測定しようとする場合では、ある行動に何ら外的報酬を与えない状況で、どれだけの時間あるいはどれほどの頻度で、その行動がなされたかが指標とされる。(ここではもちろん癖やチック、常同行動などは除外される。) 従って、被験者は、その「自由」時間に自分が観察されていることにも気づかれぬようにされている。確かに、内発的動機づけの定義からすれば、これでよいようにも思われる。しかし、自由時間に問題解決課題にとり組んでいても、頭の中で“できた!”と先生に示すシーンを想像していたり、恋人にこんな実験で自分はいまよくやったんだよと報告し、感嘆してもらおうのを夢見ている事態も十分考えられるのではないか。

一方、外発的動機づけのみの測定はなされないようである。行動は、一般に外発的動機づけによってなされると考えられているからだろうか。今、動機づけを2分してしか考えていないので、全動機づけから内発的動機づけを減じることによってそれを求めることも考えられるが、実際にそうした操作はされないようである。既に述べたように、一見外発的動機づけによってなされているように見える行動でも、内発的動機づけが一切ないと断定することが難しい場合がある。高野清純 (1973) はヒトの子供にスキナーボックスのような装置を与え、さまざまな率や継起で強化子 (キャラメル) を与えた後、無強化事態での反応維持を調べた。この場合の無強化事態での

反応は、キャラメルに対する期待によって決定的影響を受けている。しかし、もし、この機械は3回レバーを押すごとに1回扉が開くしかけになっていると気付いた子供がいて、無強化事態となる前にこの装置を与えたとすると、その子は箱の中を見ながらレバーを押すという行動を起すかもしれない。もし、そうしたとすると、それまでに機械の構造に興味を持ちつつレバーを押した可能性が否定できなくなってくる。

以上の考察からだけでもわれわれは行動に伴われる動機づけを容易に内発的か外発的か区別できないことを認めざるを得ない。しかし、それにもかかわらず筆者が内発的動機づけをとりあげるのには、それが教育—学習過程で望ましい働きをすると考えられるからである。もちろん、教育や学習自体が望ましくない方向を旨ざすことがある。一個のヒトを神であるかのように教育したり、大量殺戮兵器の開発に純粋に学問的興味から携わるといったことも考えられぬわけではないけれども、動物というものは、本来、行動の自由を求めるものであって、それぞれの個体が己の命ずるままに従って行動すれば全体的調和が保たれるのではないだろうか。これは、きわめて楽観的な予測である。無責任に聞こえるかもしれない。しかし、動物達がオりに閉じこめられ、種社会を奪われる状況が拡大され、ついにはヒト自身も自然な相互作用や感情を失っていくところにこそ、悲観的未来が予想されるのではないだろうか。少なくとも、ヒトが自由に自発的に知的探索行動や情報の相互交換行動（学習や教育）を行なえるようになることは制限されるべきではない。これは、動機づけという概念を用いるならば、内発的動機づけを賦活しようとする試みが本来的価値を持っているということである。

3. 内発的動機づけを高める操作

a) 内発的に動機づけられた行動

既に述べたように、内発的動機づけのみを客観的に測定することは、不可能といわないまでも非常に多くの困難を伴っている。したがって、ここで検討する内発的動機づけを高めようとする操作についても、果してそれらによって実際に内発的動機づけが高まったかどうかを実験的に検討したものはほとんど無いといってよい。倉光（1980）のように、学業テストにおける成績の伸びや質問紙による調査結果を指標にとった研究はあるが、前述のごとくこれらが真に内発的動機づけを反映したものとは言えない。生徒の発言量や授業の出席率等も同様である。喜んで課題にとりくむようになったとか、生き生きしてきた、目が輝いてきたといった表現がなされることもあるが、これらは数量化された測定値となり得ていない。

けれども、ひるがえって考えてみるならば動機づけといった内的過程は行動から推測されるものであり、行動がすべて測定値によって表現しうるものでないものであるから、何も測定値にこだわることはないのかもしれない。むしろ、どのような行動が現われたのか、どのような行動が目標とされるのかをできるだけ正確に記述することが重要なのではないだろうか。いったい、内発的に動機づけられたと感じさせるような行動とは何なのだろうか。そのことが、再度、問い直されねばならない。

それをひとこと言いきってしまうのは容易ではない。しかし、非常に広い意味において、「ある個体はその個体にとっての課題を解決しようとする行動」だということができるかもしれない。この課題は、既に誰か他の人が解決していることでもかまわない。高等学校レベルまでの

学業に含まれる課題は、そのほとんど全部がすでに解答が得られているものである。しかし、その個体にとっては、未だ解決されていない課題なのである。

そして、こうした課題を解決する際に得られる快こそが、内発的動機づけが目ざしている快なのである。一般的に与えられた課題があって、それを誰かが解けばよい（学問の進歩）のではなく、その個体にとって今、課題になっていることがあって、その個体がそれを解決すること（個体の進歩）に特有の快が伴うのである。

このように内発的動機づけを定義するならば、内発的動機づけを高める操作は次のように言い換えることができる。“ある個体が自らの課題を認識し解決しようとする行動を生起、維持させるのに効果的な対応は何か”と。

b) 個別的課題への関心

課題を非常に漠然と示し、それを解決する方向に動機づけようとする最も安易な方法は、おそらく単に“仕事にやる気をもて”とか“勉強、がんばってやりなさい”といった命令や指示であろう。私は、このような対応が効果的であった例をほとんど知らない。けれども、非常に簡単なケースでは効果の見られることがあるかもしれない。しかし、こうした指示のみで効果がある場合は、指示を出す人がある特別の存在として認知されている必要があるだろう。誰がいても、そういえばやる気がでてくるものではない。その個体にとって特別の意味をもつ“その人”がいうからこそやる気がでてくるのである。

では、“その人”はどういう点で特別なのだろうか。私は、“その人”は課題遂行者における個別的経験に関心を払っているのではないかと思う。一個体は多くの性質や課題をもっている。そうした性質や課題にのみ注目すれば、それはその人だけが持っているものではないだろう。母親や担当教師といった役割も離婚や転校によって別の人がその役割をとることがある。けれども、「ある個体がその経験をする」ということに注目すれば、それは一回きりの個別のものである。この個体経験の個別性に関心をもつ人こそ、当の個体にとっても特別な存在となるのではなからうか。Langeveld (1976) は、教育にはそうした個別的関心が不可欠であると述べている。

課題を単に“仕事”とか“勉強”というのではなく、もう少し具体的に示して、内発的動機づけを高めようとした操作はいくつかある。“この問題、ちょっと考えてごらん”“このことから思いついたこと何でも言ってごらん”といった指示が、しばしば教育現場で見受けられる。ある課題を共有できる複数の個体に対して“ちょっと隣の人と相談してみたら”とか“グループで答を出してごらん”といった指示もよく用いられる。板倉(1970)の仮説実験学習や塩田、阿部(1962)のバズ学習、Johnson (1976)の協同学習などはこうした操作を特に定式化したものである。これらの一変形として、ある学習領域で特定の生徒に他の生徒の先生役をさせるという試みがある。“A班はここを調べてグループで発表しなさい”とか“B君、C君にここんこ教えてあげてよ”といった指示をするのである。自分ではわかっているつもりでも、他者に教えようすると、新たに問題に気づくことがある。単にテストのために勉強するよりも、他者に教えようと勉強した方がよく理解し記憶することもある。こうした操作は、教えられる個体から見ると、その課題が苦もなく解決できる教師には見つけにくい、個々人のつまずきに敏感な対応がなされるということに他ならない。つまり、個々人が個別に直面している課題が模索され、その個人において解決されようとしているのである。すなわち、ここでも“個体の個別的課題に対する関心”がキーポ

イントになっている。倉光(1980)の行なった“個人別テスト”などはそのきわめて直接的な反映といえる。そこでは、テストの問題が学習者の指定した教材や学習領域に応じて個々別々に創られたのである。こうした個別的関心をもつ教師と学習者の関係は、後者の課題の発見が前者の課題となっている関係であり、心理療法における治療者と患者、分析家と被分析家と関係とも通じるところがある。こうした関係は、その基本的性質からして、マスプロ教育などの一方通行的操作では成立し難いものである。そこでは、個々人からのフィードバックがごく限られるからである。このように考えてみると、内発的動機づけを高める操作において基本的な条件として、“学習者の個別的課題への関心”をあげておくことができるだろう。

c) 関連する問題——課題の困難性と課題選択の自由——

この個別的課題に関して次の2つの点に関連して問題となってくる。1つは課題の困難性ということであり、もう1つは課題選択の自由を誰がもつかということである。前者に対しては、課題は個体にとって適度の困難性をもつものでなくてはならないと答えるのが一般的であろう。これは、探索行動などと言われてきた“最適覚醒”(Hebb, 1955)、“最適喚起ポテンシャル”(Berlyne, 1960)、あるいは“最適の不適合”(Hebb, 1965)といった概念と関連している。Deci(1975)は“人は彼の出会う事態を効果的に処理しようとするだけでなく、効果的に処理できる事態といったものを追求する”と述べている。彼らの主張のどれが最も適切かをここで議論するつもりはないけれども、とにかく個体はその時点のその個体にとって適度の困難さをもつ課題に反応する傾向があるのである。それでは、適度の困難性をもつ課題をどうして捜せばよいのだろうか。ここは、多少、循環論的になるが、課題に対する学習者の反応から判断することが一番確実だろう。もし、学習者がその課題にとりくもうとしないならそれは、困難すぎると感じられているか、挑戦するに足りない(安易すぎる)と感じられているのだろうか。もし、学習者が課題を解くために何か質問してきたら、それは課題の困難さを減じてほしいという要求を反映していると考えられる。したがって、そうした質問には即座に、誠実な回答をするべきであろう。しかし、もし学習者が課題にとりくもうとせず、解答を直接聞いてくるとすればどうすべきだろうか。筆者はよく“答が聞きたい?それともヒントが欲しい?”と問い返してみる。ヒントによって課題の困難性を減じられれば、そして、そのことによって課題解決に再び動機づけられればそれに越したことはないからである。経験によると、こうした場合ヒントを要求する学習者が圧倒的に多い。しかし、それでも解答を要求した場合は解を示し、解法を説明した後に、類似の課題を与えるのがよいだろう。この時点ではもう課題の困難度が減じられているからである。

こうした操作は、先ほどの第2の問に既に一つの答を与えている。すなわち、課題を選択するのは誰かということに対して、“教師と学習者の相方”であると答えることができるのである。しかし、最終的に課題に挑戦することを決定する自由は、もちろん学習者になくはない。de Charms(1976)はそうした自由を一切与えぬ状況では学習者が非常に不快になり、攻撃的になることを確かめた。逆に、課題に対して学習者自身が将棋でいうと“駒”ではなくて“指し手”であるように、つまり決定の主体が自己にある(自己原因性)ようにすれば、内発的に動機づけられると考え、その考えを実践し一定の成果をあげた。しかし、学習者にとって適度の困難さをもつと予想され、しかも、解決する価値があると教師によって見なされる課題をはじめに選んでくる自由はde Charmsの場合でも教師に与えられている。実際問題として、この世界に完全に自由な

状況、つまり何をしても苦痛が与えられない状況はあり得ない。むしろ、何をしても苦痛と快楽の両方が与えられるといった方がよいくらいである。したがって、課題の困難性と同様、適度の自由が与えられるべきだといってよいだろう。学業においていうならば、今何の科目をするか、その科目でもどこの領域をやるか、いつまでにするか、あるいは、スポーツをするのなら、何をするか、どんな風にするか、そして、誰に教えてもらうかといった決定は、できるだけ学習者自身に行わせる方が、内発的動機づけを高める上では効果的と思われる。

d) 回答に対するフィードバック——正否の情報と外発的動機づけ——

さて、学習者が適切な課題を発見し、それに挑戦した結果、何らかの答を得たとしよう。パズルやスポーツにおいては、結果が課題解決に至っているかどうかは、わざわざ教師によってフィードバックしなくてもよい場合がほとんどである。けれども、学業においては、自ら導いた答が正答かどうかわからぬことも多い。この際、内発的動機づけを高めようとすれば、回答の正否をフィードバックすべきだろうか、また、もしするとしたらどのようにすべきなのだろうか。

まず、回答が正しかったことを伝えるのに反対する人はあるまい。これは、課題が見事に解決されたことを意味するものであり、内発的動機づけがめざす快を与えるものだからである。ここで、快が与えられていなければ、以後、内発的動機づけを伴った行動の生起頻度が高まるとは思われまい。それでは、誤答に対するフィードバックはどうか。筆者自身(1980)は、誤答であることは、正答であるというフィードバックをしないことによって示すことにした。しかし、これも誤答であることを伝えていることに変わりはない。しかし、経験によると回答が誤っていると知らされた学習者の非常に多くが“何故、誤りか”“どこが誤りか”と問い返してくる。そこで、もし、学習者が望めば解答が示されるのだが、それでもなお個々の学習者の疑問が解消されないことがある。この疑問を解こうとする行動は、実は内発的動機づけを伴ったものに他ならない。もし、個別的課題への関心がいきとどいたならば、ここから課題解決への新たな試みが再開されうる。それは、一試行錯誤にすぎないのである。

したがって、課題解決が成功したかどうかの情報をフィードバックすることは、むしろ必要であると結論できるだろう。こうしたフィードバックは反応後、すばやくなされる方がよいと思われる。次に問題となるのは、そうした正否の情報以外の“外発的動機づけの操作”として一括できるようなフィードバックの是非である。まず、誰しも考えつくことであるが、すべての自発的行動に対して身体的苦痛や社会的に負のフィードバックを与えれば、内発的動機づけは低下するに違いない。Seligman (1975) が行った有名な実験では、何をしても電気ショックから逃れられぬ状況に長時間置かれたイヌは、以後、ある行動(例えば、サクをこえる)をとれば電気ショックが避けられる状況に変えられても身動きしようとしなかった。さらに驚くべきことは、そうした経験をしなかったイヌに比べて、どんな学習場面においてもこの傾向が般化されたのである。Seligman はこれを「獲得された無力感」と呼んだ。

ヒトにおいても、何かするたびに“また、まちがえた”“それもいかん”“下手だなあ”“ダメな奴だ”“バカ!”などといった負のフィードバックを与えつづければ、無気力になったり攻撃的になったりすることは明らかである。こうした負のフィードバックが内発的動機づけを低下させることは実験的にも証明されている (Deci, 1975)。

ここで、先に既べた“誤答である”というフィードバックが、こうした社会的に負のフィードバ

ックになりがちであることを指摘しておきたい。学業テストでは、しばしば総合点や全体内の順位が目される。つまり、個々の回答に対する正否のフィードバックは二の次であって、全体として何点とれたか、何番だったかが関心的になる。もし、100点満点の30点しかとれず、クラスで最下位であるということがフィードバックされたなら、その個体はそれを明らかに社会的に負のフィードバックと受けとめるであろう。30点も正答したことに快を得、なぜ、どこが誤りだったかと内発的に動機づけられて新たに挑戦していくことが、この個体に期待できるだろうか。

こうした身体的ないし社会的に負のフィードバックは避けた方がよいとして、それでは、身体的ないし社会的に正のフィードバックはどうだろうか。実は、この点はいささか微妙である。Harrow, Harrow, & Meyer (1950) によればパズル課題を無報酬事態で行っていたサルに、パズルを解ければ干しぶどうが得られるようにすると、誤りが多くなったという。つまり、内発的動機づけは食物投与によって低下したと考えられる。しかし、Deci (1975) も指摘しているように、これは課題遂行が食物への動機づけによって一時中断されただけかもしれない。また、オペラント条件づけの多くの実験から、部分強化は消去抵抗を高めることが確認されている。高野 (1973) はヒトの子供を用いて、レバーを押せばキャラメルが出てくる装置を操作させたが、ひきつづく無強化事態でもっともよく反応したのは、ランダムに50%の部分強化を与えた場合であった。つまり、ある種の強化は、ひきつづく無強化事態でも反応を多く生起させるのである。しかし、こうした反応は外発的動機づけを高めた結果生じるのであって、少なくとも一次的に内発的動機づけを高めた結果とは見なし得ない。自閉症児オペラント条件づけにおいても、チョコレート等の食物を与えなくすると、反応は消えてしまいがちであるという。

それでは、賞状や賞金を与えるという操作はどうだろうか。Lepper ら (1973) が行なった実験では、自由時間によく絵を描いていた幼児が対象となった。対象は3群に分けられ第1群は描画をすれば、金星と赤いリボンのついた賞状をあげると言われた。第二群は、そのような予告はされなかったが、描画後、賞状が与えられた。第三群には、予告も賞状も与えず、ただ“小さい子が絵を描くところを見たいので絵を描いてほしい”と言われた。この時点では、予想されたとく、第1群が最も多く絵を描いた。しかし、1週間後の自由時間に観察してみると、第1群の幼児で描画している者の数は、他の群に比して有意に少なかった。すなわち、賞状を得ようとして外発的に動機づけられた者の内発的動機づけは低下していたのである。

同様の結果が、大学生のパズル解きや新聞に見出しをつけるといった課題遂行に対する金銭報酬に対しても得られている (Deci, 1971, 1972)。課題解決の量に比例して、即ち、条件つきで金銭報酬が与えられると内発的動機づけは低下したのである。Deci (1975) は多くの実験結果から金銭などの外的報酬が他者に対して統制的側面を顕現的にするほど内発的動機づけは低下させている。ただし、日本では、それと矛盾する結果も得られている (橋口, 1981)。

それでは、“よくやった。偉いぞ。”“誰よりもすばらしい成績だったよ”といった社会的に正のフィードバックはどうであろうか。Deci ら (1975) によると、男子大学生に対するこうしたフィードバックは内発的動機づけを高めるのに対し、女子大学生に対しては逆の結果を与えている。つまり、女子大学生は賞めると内発的動機づけが低下したのである。特に女性に見られるこうした傾向は成功回避の動機づけとして近年注目を浴びている。

このように見てくると、内発的動機づけを高めようとすれば、男子を賞めること以外は一切、

外発的動機づけはしない方がよいように見える。しかし、本当にそうなのであろうか。私は、こうした実験結果にもかかわらず、内発的動機づけを高めるのに効果的な外発的動機づけもあると考えている。仮にはじめは外発的に動機づけられたとしても、やりつづけていく内に内発的動機づけが喚起される（興味がわく）といった事は、実際にはかなりあるのではなからうか。まず第1に、多数の中で一番になったものに対する賞、あるいは、ごく少数に与えられる賞の効果を考えてみよう。上述の実験では、賞状や賞金は課題遂行者全員に与えられている。しかし、Lepperの実験で、もし絵が展覧会形式で展示され、ごく少数が入選作品として賞を与えられたとしたらどうであろう。その入賞者は、以後、自由時間に絵を描くことが少なくなるだろうか。

ここで、賞を与えられなかった者が傷ついてしまうということも考えられなくはない。しかし、集団の内のごく少数（あるいは1位のみ）に賞が与えられるとしたら、他の大多数にとって賞のないことは負のフィードバックと受けとられにくいものではなからうか。

第2に、社会的に正のフィードバックであるが、特に成功回避を生む課題は、個人のもつ価値観によって決定されるのではないかと思われる。女性に常に成功回避動機づけが働くのではなく、現代の文化では例えば料理や化粧、服飾デザインといった領域で“他者よりすぐれている”とされた場合、内発的動機づけが低下するとは思われない。

第3に、他者との比較ではなく、個人としての進歩を賞賛することは、どう考えても、内発的動機づけを低下させるとは思われない。個人としての進歩に注目するということは、内発的動機づけを高める操作の基本的条件としてあげたものである。単にそれが自らに確認されるのではなく、教師や両親や友人といった他者に感激と共に承認され賞賛されるということは課題解決による快を高めこそすれ、低下させるとは考え難い。以上の3点は賞のもつ情動的側面 (Deci, 1975) とは直接関係しない。何度もくり返すように、こうした点を実験的に検証することには多大の困難があるけれども、実践的立場をとるならば、こうした予測をすることが許されるであろう。

以上の考察をまとめてみると、内発的動機づけを高めると推測される操作は次のごとくである。

- 1) 個々人が直面する個別的課題解決に関心を焦点づける。
- 2) 課題は適度の困難性をもつものを選び、最終的に学習者が課題を選択する際には適度の自由度を与える。
- 3) 適度の困難性と自由度をもつ課題の模索は、学習者の示す反応（フィードバック）に応じて進める。
- 4) 課題が遂行され回答がなされたら、即座に答の正否をフィードバックする。
- 5) 身体的、社会的に負のフィードバックはしない。
- 6) 社会的に正のフィードバックは、個人の価値観に適した課題においてすぐれた業績をあげた、集団内のごく少数に対する賞、または個人の進歩を承認・賞賛するという形式で行う。

4. 精神薄弱児に対する内発的動機づけ

上述の内発的動機づけを高める操作は、主に正常児を対象として行なわれてきた。しかし、倉光 (1980) の実験では、高成績の者よりも低成績の者の方が有意に高い成績の伸びを示した。成績の伸びが直ちに内発的動機づけを反映したものとはいえないが、こうした操作が、成績のすぐれない者の内発的動機づけを高めることに結びつく可能性も否定できない。この範囲を精神薄弱

倉光：精神薄弱児の学習に対する内発的動機づけに関する一考察

児にまで及ぼすことができないものだろうか、ここでは、筆者が京都の白川学園にて行ったささやかな実践報告をふまえて、特に精神薄弱児への上記操作の適用のしかたを考えてみたい。実践は1981年7月17日から9月4日までの期間内の16日間、1日平均約3時間、学園内の「出入り自由な部屋」で「自由時間」に行なわれた。

これまで述べてきたような理論的な観点と、それを実際の教育現場や生活場面で適用していくこととの間には大きなギャップが存在する。このギャップを埋めてゆくためには、長年にわたる、さまざまな視点からの実践的研究が必要とされるであろう。筆者が行った実践は、その方向に沿ったあくまで試験的なものであるが、1つの足がかりになることと目ざしたものである。

精神薄弱児に対する内発的動機づけを高めようとする操作の中で、最初にして最後の、そして最も困難なことは、適切な困難さをもつ課題設定ではないだろうか。彼らにも常に課題が与えられる。けれども、学業をはじめとして、それらはしばしば彼らにとって困難すぎる課題ばかりであって、結果として課題解決はすぐに放棄されるか、従来の反応パターンがいつまでもくり返されてしまう。加えて課題放棄や誤答は社会的に負のフィードバックを与えられやすい。時には、身体的な負のフィードバックさえ与えられている。これでは、内発的動機づけが促進されるはずがないのである。

しかし、実際問題として個々の精神薄弱児に適した課題を選んできるのは容易なことではない。われわれは、まず個体の生活年齢や体の大きさに反応してしまって、その年齢の子供に普通可能な課題にひきずられがちなのである。たとえば2才の知能をもつ10才の子供の場合、精神薄弱とわかっている、5～6才の課題を与えてしまったりするのである。

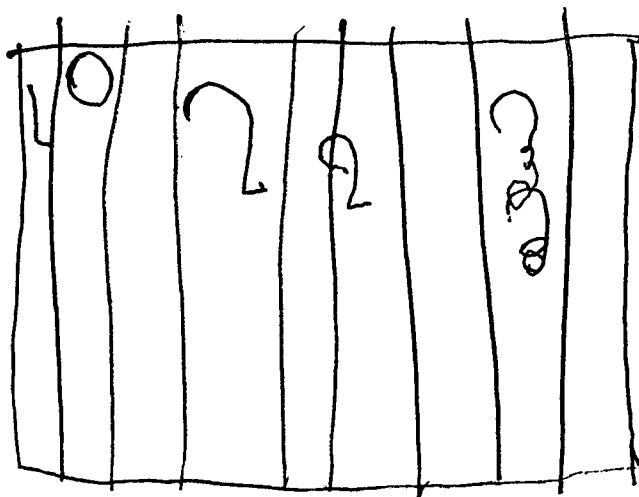


図1 A男(18才, I Q=29)の書いた数字

A男(18才, I Q=29)は、私が1, 2, 3と数字を書いて見せ、“1, 2, 3…これ書いてごらん”という図1のような文字を書いた。3が書けていない。私は、何度も“さん”といいながら3を書き、彼に模倣するよう促した。手をとって書かせてもみた。20分ほどして、彼は3なる文字を書けるようになった。私は、それを途中で止めて3の状態に“よし、これでいい”と赤丸

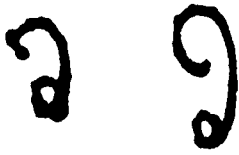


図2 A男が1週間後に書いた数字

で囲み、“よくできたぞ”と賞めておいた。1週間後、彼は私のところにやってきて、図2のような文字を書いた。それは、2と3の折衷とでもいうべき文字であった。

B子(7才, IQ不明)は、私が他児に文字を教えていると、私のヒザの上にはい上って、紙の上に図3のごときものを書いた。おそらく文字のつもりだろう。最上段の文字は“み”のように見える。何らかの工夫をすれば、“み”という部分がとり出せるかもしれない。

A男は、音楽に合わせて、タイコを♪♪♪のリズムで打つことができる。B子は、仲間や先生達の写真をみて“B子”“せんせい”と正答することができる。もっとも、どちらも正反応が100%には至らないが。

A男に対して、B子の前で、B子のように“先生が字を書くから、A男君も何か書いて”というべきかどうかは微妙なところである。A男は、“電車の本、買うて”とよく言っていたので、1~3才用の電車の絵本を買って手渡した。はじめは、うれしそうに見ており、“ひかり号”などと説明してやると聞きいていたのだが、しばらくして、私のところに返しにきた。“これ、ちっちゃい子の本、いらん”。このことばは、彼が他児から社会的に負のフィードバックを与えられたことを推定させる。精神薄弱児でも多くは、“アホ”などという言葉に非常に敏感に反応するものである。怒ったような表情でソファにねころんでいたC男は私が近ずいて行ってやさしい調子で名前を聞くと“ああ、もう！名前なんか聞くな！”と叫んで向うへ行ってしまった。おそらく、日々の負のフィードバックのために、一切の課題を拒否するようになったのであろう。

D子(13才, IQ=56)も、なかなか名前を教えてくれなかった。しかし、ある日、私が他児にたし算を教えていると、“そんなん、簡単や”という。そこで、いくつか代りにやってくれるよう頼むと、答を出すのだが、正否を少し心配そうに聞いてくる。やはり誤答が多い。そこで私は、数字を小円の数に直して計算させてみた。すると、彼女は全問題正解するようになり、他児から尊敬のまなざしといった感じの視線を浴びた。私は彼女をほめ、“D子ちゃんやったかな”と聞いた。“うん、そうや”彼女は、はつらつとした表情で自分の名前を認めた。

E子(14才, IQ=47)は、この学園では優等生といってよかった。彼女は、何人かの名前を漢字で書くことができた。私の名もすぐに覚え、漢字で書けるようになった。彼女は引き算ができなかったが、小円を消していくことで20以下の数字から、それ以下の正の数を引き出すようになった。こうした過程で、負のフィードバックを用いないように私は注意した。彼女ははじめ、四条河原町といった地名や駅名を自発的に書いていた。それは、多少、不完全な文字であった。“E子ちゃん、字、よく知ってるねえ”とまず賞め、次に“あれ、だけどの字ちょっとおかしいな”と指摘する。“本当はこうなんだよ”と手本を見せる。写すのだがやはり不完全である。“う



図3 B子(7才, IQ不明)の書いた“文字”

ん、だいぶよくなったぞ、あと少しだ。ここが1本足りないんだ、わかる？”という具合に指摘する。すると、今度は正答する。次に、“覚えたかな、じゃ”と手本を隠してもう一度書かせる。これをくり返し、ついに正しい字を覚えたら、“やったあ！覚えたな、すごいぞ、Eちゃん”と私は叫ぶ。このようにすると彼女は、かなり熱心に課題にとり組んできた。“次、何しよう”と次々に課題を求めてくる。本読み、絵かきなども喜んでやり、私が帰るのを非常に残念がるようになった。図5は、彼女の描いたりんごと仏像の絵である。

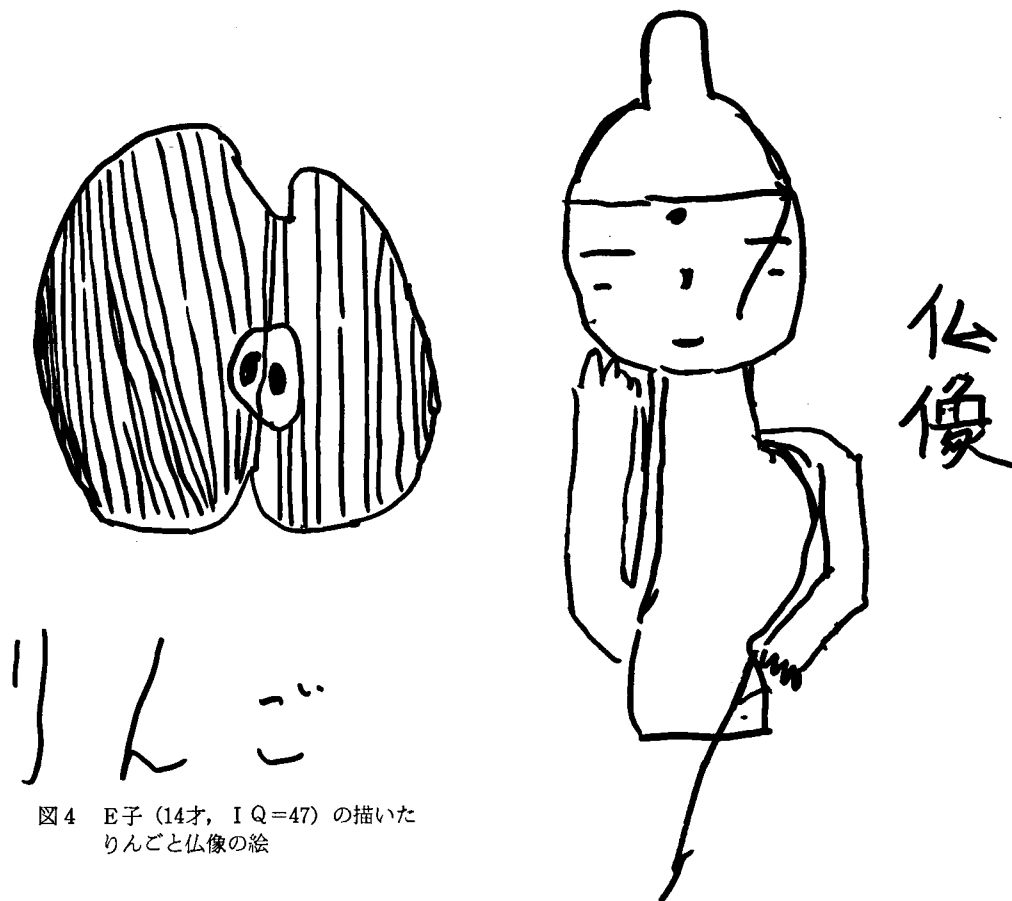


図4 E子(14才, IQ=47)の描いたりんごと仏像の絵

F男(11才, IQ=56)やG男(13才, IQ=38)は、英単語を教えてあげようかという提案に応じてきた。私は、自動車や鉛筆や時計などの写真を撮って、裏に文字を書き絵カードをこしらえて、教えることにした。F男は、苦心して“アンブレラ”という言葉覚え、1週間後も正答した。G男は3語ずつ覚えるようにし、ノートに“G男, ×月×日, 100”と大書した。“うわー、また100点もろた。また100点や”と彼は喜び、いくつでも覚えようとした。

F男で興味深かったことは、写真がなくて私が絵を描いて絵カードをつくった時だった。私が“上手に描けないな。下手くそやなあ”とひとりごとをいうと“なんで？上手に描けてるやん、自分でそんなこというたらあかんわ”と彼の方から慰めてくれたのである。G男は、彼が初めて

英語を覚えた時、私が“やったあ！すごいなあ、ようやったなあ、バンザイ”と叫ぶと“何でそんなに喜ぶのん？”と聞いてきた。これには答に窺ってしまった。

初めにたてた課題を変更していくのは、案外難しいものである。H男（11才、IQ=48）はTVの野球を見て、スコアを書きたがった。“3アウト、チェンジ？”などと聞くので少しはルールを知っているのかと思ったが、教えてみるとほとんど全くわかっていなかった。まず、表と裏、得点の合計をして勝敗を決めるということを教えるのに何時間もかかってしまった。9回裏の×は、ついに理解させられなかった。私は一計を案じて、野球盤をつくることにした。はじめは、各塁をつくり、ホームランやファウルもあるのをつくったが、ストライクの意味、どうすればヒットになるのか、2塁ランナーがいる時、2塁打を打てばなぜ1点入るのかといったことが、彼にとって非常に理解し難いことだとわかってきた。それでも彼は、“何点？”と聞き、一生けんめいつくったスコアボードに点数を記入したがった。私は苦慮したあげく、サイコロ様のものをつくろうと思いたった。それをころがして、0や2などの数字が出てきたら、それを得点にすることにしたのである。これならH男も理解できたようだった。われわれは他児達と共に互いにゲームを楽しむようになった。D子は、このスコアの計算に参加してきたのである。

どんな子供にも、それ相応の課題が設定できるものかもしれない。私が設定した最も容易な課題のひとつはポラロイド写真をとることだった。I男（18才、IQ=41）は精神病院に入っていたこともある、物静かな青年だった。初めて会った時、彼は廊下を常同的に往復していた。次に会った時、彼は部屋の片隅にポツネンと腰かけていた。私は接近し、そばに座って言った。“僕…倉光っていうんや。あの……みんなの写真撮ったんやけど、見る？”“しゃ…しん？”彼は、私を見た。“うん”私はナップサックを開けて写真をとり出した。他の児がやってきて、ナップサックの中身を物色する。そこには、ポラロイドカメラが入っているのだ。“君の写真も撮らせてくれる？”“うん”

彼の写真ができ上り、二人で見ていると、他児が“僕もとって”といい出した。私は、I男にカメラを渡し、“ここからのぞいて、ここ押すんや、あの子、撮ってくれへんか”と頼んだ。I男は微笑しながら立上った。見事な写真ができあがった。これらは、他児の名前を覚えていない子供のための絵カードとなったのである。

文字を教えようと接近した子供のうち、J男（10才、DQ=36）とK男（19才、DQ=20）は類似の反応をした。彼らは、自分の言ったことを私が文字にすると喜んで、際限なくそのことを続けようとしたのである。J男は、やや自閉的印象を与える子供であった。図5はJ男の描いた電車と怪物の絵である。ダウン症児、E子の描いた絵（図4）と比較してみると非常に対照的であるのがわかる。一方は甘い丸い世界と内なる仏像であり、他方は固い殻と数字、荒れ狂う怪物とうんこや性の世界である。実はK男もダウン症児であって、J男とK男は私に字を書かせたという点では共通しているのだが、その内容はやはり対照的であった。K男は食物や毎日の生活（お風呂など）、TVの番組が主だったが、J男は“うんこ”とか“××整形”といったことを書かせてはケラケラと笑ったのである。

K男はこうした過程で、稚拙な発音が多少修正されることがあった。私が、彼のいうことを理解して“××かあ！”と叫ぶと、うれしそうにくり返しているのだが、その時、たまに発音に改善が見られた。また、TV番組のタイトルなどは多少文字による固定ができることもあった。J



J男（10才，DQ=36）の描いた電車と怪物の絵

男は、私とこうした相互作用が成立すると、しきりに“紙ください”といて、私の手を取り、字を書かせようとした。私が彼の世界を書くことは、単に学習された文字の数を増やすということよりも、激しい恐怖や衝動をコントロールすることに役だつかも知れないと、私には思われた。

このような感情を媒介する相互作用は、至るところで生じた。A男は、私を見るたびに“新聞もってきたか？”と聞き、B子は私にまわりついて離れようとしなかった。E子は、私を後から抱きしめ、私が見ると恥かしそうにした。G男は、私が彼を大学に連れてゆけないと知ると涙ぐんだ。私は彼を抱きしめた。多くの子供達が“今日、何時までいるの？”“今度、いつくるの？”と聞いてきた。私に全く関心を示していないように見えたL男（15才，DQ=14）は、A男につき倒されて怪我をした翌日、私が園に入ると、“こっち”といて私の手を引いた。暴れていたのを、そばで見つめ、“痛かった？”と尋ねたのが記憶されたのだろうか。私は彼に心をこめて“ありがとう”と言った。私は、「勉強」したい人は誰でも入室でき、嫌になったらいつでも出てゆける部屋で子供達と対応していた。しかし私を愛着対象とするB子には私が他児とも対応するのが気にいらなかった。彼女は私を部屋からつれ出そうとし、私が応じないとたたいたりひっかいたりした。私は1:1でつきあうことのできぬイラダチから思わず彼女をたたいて怒鳴りつけてしまった。彼女は泣き出した。しかし、しばらく泣いた後で、彼女は私のヒザに顔を埋め、はい上ってきた。彼女はこの時図2のような“字”を書いたのである。私は彼女をずっとヒザの上に抱いた。帰る時がきて、私が門のところまでいくと、彼女は見送りに出てくれた。“たたいてごめんね”という彼女はウンとうなずいた。わかっているようだった。

このような個体識別を伴う愛着は、内発的動機づけを外側から高めようとする場合、ある程度、必要なものではないだろうか。特に精神薄弱児のように、興味の範囲が限局している場合は、愛着対象の多様な行動を模倣したり、愛着対象の肯定的関心を得ようとして行動のレパトリーを

増やすことも考えられる。こうした感情的結びつきは、特に初期の内発的動機づけによる学習を
 発展させる上でひとつの契機となりうるであろう。ここでいう愛着とは、3で述べた“その人の
 いうことなら聞ける”という“その人”の形成に他ならない。“その人”であるためには、学習
 者個人をかけがえのない、交換不可能な存在として認識し、その個体にとっての課題解決に注
 目していくことが重要だと考えられる。ここでは、相互に“個体としての尊重”がなされるとい
 ってよいかもしれない。

私が試みた以上のような実践から見る限りでは、3で述べた1)~6)の諸条件を精神薄弱児にも
 適用することにとりたてて不都合な点があるとは思われない。

こうした実践は、おそらく無数の教育現場で日々営まれていると思われる。それらを推定させ
 る記録として、田村(1965)、熊外(1970)など多くの実践記録が残されている。こうした実践
 から、より適確に内発的動機づけを高めるための操作が抽出されることが望まれる。

5. 今後の課題

内発的動機づけを含めて、動機づけに関する理論的・実験的研究は膨大といえるほどの量が蓄
 積されている。特に、本論文ではほとんど触れなかったが、達成動機づけを因果帰着との関連で
 とりあげた研究は非常に多い。林、山内(1978)、宮本(1979)、Weiner(1979)らはそれらを見
 事に整理している。ここでは、その理論に深く入りこむことはできないが、内発的動機づけと
 の関連で2、3問題になることに触れておきたい。

まず、既に述べたごとく、“他者にすぐれたい”という動機づけは達成動機の重要な一側面
 であるが、これは内発的動機づけには含まれないと考えた方がよいと思われる。もっとも、実際の
 課題遂行において両者が共存する場合も十分考えられることは、くり返し述べた通りである。

第2に、因果帰着についてであるが、人が成功や失敗の原因と考えたことが、客観的な意味に
 おいても“原因”といえるかどうかは難しい問題である(今村, 1978)。主観的には全く異なった
 原因である能力の低さと課題の困難さというのは、同じ現象の2側面にすぎないとも考えられる。
 少なくとも、“物体が落下する原因は万有引力である”といった意味での“原因”とはいえないの
 ではなからうか。行動の原因を動機づけに求め、動機づけの原因を因果帰着に求め、因果帰着と
 は人々が成功・失敗の原因とみなすものであるといった考え方には、“原因, cause”そのもの
 についての定義が必要とされるように思われる。第3に、達成動機の測定において、一般的に高い
 動機づけをもつ者と低い動機づけを持つ者の存在が仮定されているが、課題によって動機づけの
 高さが大いに異なるという事もあるはずである。特に、内発的動機づけでは個人人の活動(興味)
 に応じて課題を選んでくるのであるから、この点は重要な問題となってくる。

動機づけに関する研究のかなりの部分を占めるもうひとつの領域は、もちろん外発的動機づけ
 に関するものである。

特に、精神薄弱児に対する外発的動機づけにおいては、オペラント条件づけの効果として多く
 の研究がなされてきた。社会的強化に関しても、Gewirtz & Bear (1958 a, b) や Zigler (1973)
 らによって、精神薄弱児など、社会的強化を十分受けてこなかった者には、それが特に有効に働
 くという仮説がたてられ、ある程度実証されてきている(石黒, 1975, 後藤, 1976)。学習障害
 児に関しても同様の結果が得られている(Salenda, 1979)。筆者は、既にくりかえし述べたごと

く、精神薄弱児の内発的動機づけを高めるために、外発的動機づけが必ずしも否定的に働くとは考えていない。もし、筆者の考えが正しければこれらの研究結果は実践において十分意義をもつものである。

このように理論的・実験的研究は数多くなされてきたのだが、それらを日常的学業場面に導入し、効果的に利用しようとする研究はそれほど多くないと思われる。また、逆に実践の場で、子供に対して個々の課題設定を行う時に何が重要であるのか、いかなる側面を考慮せねばならないかといったことに適確に答えようとする研究も少ないように思われる。そうした意味で de Charms (1976), 愛知教育大学付属養護学校(1981)などの実践的研究は貴重なものである。特に後者は、個々のケースについての対応が適確に記述されており学ぶところが多い。今後は、こうした理論と実践の橋わたしとなりうるような研究の意義がますます高まってくるであろう。

<付記>

本研究に協力して下さった京都白川学園の先生方、園児の皆様、本研究を御指導下さった京都大学教育学部河合雄雄教授に心から感謝致します。

文 献

- 1) 愛知教育大学付属養護学校 学習の動機づけ—障害児の授業研究—明治図書, 1981.
- 2) Berlyne, D. E., Conflict, arousal and curiosity. New York: McGraw-Hill, 1960.
- 3) de Charms, R. Enhancing motivation —change in the classroom— Irvington Publishers, 1976. 佐伯胖 (訳), やる気を育てる教室—内発的動機づけ理論の実践—金子書房, 1980.
- 4) Deci, E. L., Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22, 113-120, 1972.
- 5) Deci, E. L., Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115, 1971.
- 6) Deci, E. L., Intrinsic Motivation, New York: Plenum, 安藤延男, 石田梅男 (訳), 内発的動機づけ, 誠信書房, 1980.
- 7) Gewirtz, J. L., & Baer, D. M., The Effect of brief social deprivation on behaviors for a social reinforcer. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 56, 49-56, 1958 a.
- 8) Gewirtz, J. L., & Baer, D. M., Deprivation and satiation of social reinforcers as drive states. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 57, 165-172, 1958 b.
- 9) 後藤宗理, 社会的強化に関する研究—強化随判性についての意識性を中心として—教育心理学研究, 26, 20-28, 1976.
- 10) Harrow, H. F., Learning and satiation of response in intrinsically motivated complex puzzle performance by monkeys. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 43, 289-294, 1950.
- 11) Harrow, H. F., Harrow, M. K., & Meyer, D. R., Learning motivated by a manipulation drive. *Journal of Experimental Psychology*. 40, 228-234, 1950.
- 12) 橋口捷久, 内発的動機づけに及ぼす外発的報酬の効果, 日本心理学会第45回大会発表論文集, 1981.
- 13) 波多野諄余夫, 稲垣佳世子, 発達と教育における内発的動機づけ, 明治図書, 1971.
- 14) 林保, 山内弘継, 達成動機の研究, 誠信書房, 1978.
- 15) Hull, C. L., Principles of Behavior, New York: Appleton-Century, 1943, 能見義博, 岡本栄一 (訳), 行動の原理, 誠信書房, 1960.
- 16) Hunt, J. McV., Intrinsic motivation and its role in psychological development. In D. Levine (ed.) Nebraska symposium on motivation, 1965,
- 17) 今村護郎, 行動と脳—心理学と生理学—東京大学出版会, 1978.
- 18) 石黒敬子, 社会的強化について—Gewirtz-Baer 仮説の再検討—, 教育心理学研究, 23, 10-17, 1975.

京都大学教育学部紀要 XXVIII

- 19) 石黒鈿二, 動機づけと記憶 —その心理生理学的研究—, 金子書房, 1979,
- 20) 板倉聖宣, 仮説実験授業における動機づけの考慮とその効果, 日本教育心理学会第12回シンポジウム, 学習における認知的動機づけ, 1970.
- 21) Johnson, D. W., Johnson, R. T., Johnson, J. & Anderson, D., Effects of cooperative versus individualized instruction on student prosocial behavior, attitudes toward learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 68, 446-452, 1976.
- 22) 熊谷チヨ, ちえ遅れの子の学習指導, 日本文化科学社, 1970.
- 23) 倉光 修, 高校の英語・数学におけるテスト結果のフィードバックに関する研究, *教育心理学研究*, 28, 144-151, 1980.
- 24) Langeveld, M. J., Human relationship in education, 和田修二, 岡田渥美 (訳), M.J. ランゲフェルド講演集, 教育と人間の省察, 玉川大学出版部, 1974.
- 25) Lepper, M. R., Greene, D. & Nisbett, R. E., Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "over justification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129-137, 1973.
- 26) 松村多美恵, 精神薄弱児の学習に及ぼす強化の効果について, 教育心理と近接領域, 茨木大学教育心理学科・障害児教育学科・職業指導学科, 6, 33-34, 1981.
- 27) McClelland, D. C., Methods of measuring human motivation. In J. W. Atkinson (ed.) *Motives in fantasy, action, and society*. Princeton: Van Nostrand. 7-42. 1958.
- 28) 宮本美沙子 (編著), 達成動機の心理学, 金子書房, 1979.
- 29) Murray, H. A., *Thematic Apperception Test manual*. Cambridge: Harvard University Press, 1943.
- 30) Salenda, S. T., Effects of reinforcer conditions on the test scores of children labeled learning and behaviorally disordered. Paper presented at the 57th Annual International Convention Council for Exceptional Children, Dallas, Texas, 1979.
- 31) Seligman, M. E. P., *Helplessness: On depression, development, and death*. Freeman, 1975.
- 32) 塩田芳久・阿部隆 (編著), バズ学習方式, 黎明書房, 1962.
- 33) Skinner, B. F., *Beyond freedom and dignity*. New York, Knopf, 1971. 波多野進, 田中秀俊 (訳), 自由への挑戦, 番町書房, 1972.
- 34) 高野清純, 成功経験の心理学, 金子書房, 1973.
- 35) 田村一二, 百二十三本目の草, 北大路書房, 1965.
- 36) Thorndike, E. L., *The Psychology of learning*. New York: Teacher's College, Columbia University, 1913.
- 37) Watson, J. B., Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20, 158-177, 1913.
- 38) Weiner, B. A., Theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25, 1979.
- 39) White, R. W., Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333, 1959.
- 40) Zigler, E., The Retarded child as a whole person. In D. K. Routh (Ed.), *The Experimental Psychology of Mental Retardation*. Chicago: Aldine Publishing Company, 231-322, 1973.

(本学部助手)