

学校段階別に見る「擬似内発的動機づけ」のエピソード：
他者喚起と自己喚起の視点から学習相談を考える

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-07-06 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 伊田, 勝憲, 原田, 唯司 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00008896

学校段階別に見る「擬似内発的動機づけ」のエピソード ～他者喚起と自己喚起の視点から学習相談を考える～

伊田勝憲* 原田唯司*

Episodes of “Quasi-Intrinsic Motivation” in Elementary School, Junior and Senior High School: A Consideration of Educational Counseling on Learning Motivation from the Perspectives of Others-Driven and Self-Driven Interest.

Katsunori IDA & Tadashi HARADA

Abstract

This study explored the episodes of “quasi-intrinsic motivation” in elementary school, junior high school and senior high school years. The construct of quasi-intrinsic motivation is defined by the absence of thematic similarity in the relationship between learning contents and learner’s goals. Participants were eighty-five undergraduates majoring in education. In analysis, the episodes of quasi-intrinsic motivation in each educational stages were classified to others-driven interest and self-driven interest. Chi-square test indicated that there were significant differences except in junior high school years ($\chi^2(2)=11.604, p<.01$), which means that there were more others-driven quasi-intrinsic motivation in elementary school years and more self-driven one in senior high school years. In educational counseling on learning motivation, teachers should consider the developmental stage of student and suggest appropriate strategies enhancing learning motivation and self-regulated learning.

キーワード：学習意欲，自己調整学習，動機づけ方略，ゲーミフィケーション

問題と目的

1. 教育相談における学習相談の位置づけ

一般的に「教育相談」と言う場合には、いじめや不登校、対人関係、非行、家庭の問題等での不適応感といった問題行動等への対応がイメージされやすいが、そうした不適応行動等の背景理解や支援体制の構築においては学習指導との連携が重要な役割を果たすと考えられる。文部科学省（2012）は、『生徒指導提要』の第1章「生徒指導の意義と原理」第2節「教育課程における生徒指導の位置付け」の中で、「児童生徒一人一人の持つ様々な学習上の悩みや問題の相談に温かく応じ、その能力や適性、さらには家庭の状況などについての理解に努めることが重要」とし、「現在の学習上の不適応原因をつぶさに分析し、一人一人の事情に即した指導方針を打ち出して、適切な指導を行うこと」が求められると述べている。このように、学習に関わる相談についても個に応じた形で丁寧な受けとめながら指導することが必要であると考えられる。

そこで本稿では、生徒指導・教育相談という枠組みと各教科等の授業における学習指導という枠組みの両面を視野に入れながら、学習に関する個に応じた指導や支援を行うことを「学習相談」と位置づけ、以下の

議論を進めたい。なお、『生徒指導提要』では、集団の中で児童生徒一人ひとりを成長させるという視点から様々な不適応を解消し意欲的に学習活動に取り組めるように指導・援助していく考え方を「学業指導」と呼んでいるが、集団づくりと授業づくりに焦点が合わせられている点で「学習相談」とは区別されると考えられる。これは「生徒指導」と「教育相談」の区別にも重なる関係にあると言えるもので、「学業指導」と「学習相談」は相補的な関係にあると思われる。その上で、集団と個の関係という視点を持ちつつ、個に焦点をあわせながら「学習相談」を考えてみたい。

生徒指導・教育相談の視点から学業指導と学習相談の密接な連携を考える際、重要な切り口の1つとなるのが学習意欲・動機づけの概念ではないだろうか。文部科学省（2012）は、「育てる（発達促進的・開発的）教育相談のポイント」として、「学級雰囲気づくり」、「帰属意識の維持」、「心のエネルギーの充足」、「児童生徒理解へのかかわり」、「学習意欲の育成」、「学業へのつまずきへの教育相談の対応」、「教員の指導性」の7点を挙げている。特に学習意欲の育成と学業へのつまずきへの教育相談の対応が、本研究で着目する学習相談の課題であり、生徒指導・教育相談そして教育課程全体を通して他の5点と有機的につなげる視点が大切であると考えられる。ま

*静岡大学教育学研究科教育実践高度化専攻

た、「児童生徒の不応問題に早期に気付くためのポイント」の筆頭には「学業成績の変化」が挙げられ、そこから出発する生徒指導・教育相談場面においては、学習相談という側面が必然的に含まれていると言えよう。

予防的・開発的な視点からすべての児童・生徒を対象として、学級活動・ホームルーム活動等における進路選択やキャリア発達への支援を考えた場合、学力や学習状況についての自己理解を土台としつつ、なぜ学習するのか、何を学ぶのか、学習内容が学習者自身にとってどのような意味を持つのか、そして、どのように今後の学習活動を進めたらよいかといった問いに少なからず直面するはずである。そこでは、全体への働きかけと同時に、個に応じた教育相談・学習相談が求められてくるだろう。また、木戸口（2010）は、生活保護世帯の中学生を対象とした学習支援の実践についてまとめ、そこでは単なる学習支援の枠を越えて、子どもたちの自尊感情の回復に目が向けられており、自尊感情が深く傷つけられている児童虐待の事例や、発達障害および精神障害を背景とした特別なニーズのある事例も含まれている。このような実践は、学習支援・学習相談を通してキャリア発達への支援、さらには集団づくり・居場所づくりを実現させていると言えよう。岡田（2012）は自己調整学習および動機づけのリソースとしての仲間という視点から、友人との学習活動やピア・モデリングを取り上げており、動機づけを切り口として学習相談を考えることにより、教育活動全体につながる視点を得ることができるように思われる。

2. 学習相談を考えるための擬似内発的動機づけ

これまでの先行研究においても、自立した学習者を育てることを目指した実践的な研究活動として「認知カウンセリング」が挙げられ、その中で学習方法と学習観や動機づけとの関係に着目した論考が見られる（市川・堀野・久保，1998 など）。植阪（2012）は、個々の具体的な問題を解くというマイクロ・サイクルと、授業や家庭学習・テストといった大きなスパンでのマクロ・サイクルを分けて論じ、それぞれのサイクルにおいて求められる認知的要素について算数・数学を例に認知的カウンセリング等の実践を含めて検討している。この視点を援用するならば、学習相談は両方のサイクルに関わる活動であると言える。すなわち、個別具体的な教科・科目の問題解決の支援を行うマイクロ・サイクルへの介入と同時に、教科の枠を越えた学び方の獲得や自己調整学習の支援を行うマクロ・サイクルへの介入を考える必要があるだろう。

このマイクロ・サイクルとマクロ・サイクルをつなぐ動機づけ概念として、本稿では「擬似内発的動機づけ（quasi-intrinsic motivation）」に着目してみたい。

伊田（印刷中）は、擬似内発的動機づけの概念を「学習内容との関連が薄い（あるいは無関係な）表層的なおもしろさによって生じる動機づけ」として定義し、その表層的なおもしろさを他者が与える場合を「他者喚起型擬似内発的動機づけ」（以下「他者喚起型」と略記することあり）、学習者自身が作り出す場合を「自己喚起型擬似内発的動機づけ」（以下「自己喚起型」と略記することあり）と呼ぶことにした。表層的なおもしろさとは、Heckhausen（1991）が指摘する内容同質性（thematic similarity）の欠如、すなわち学習の目的と学習内容との間に本質的な関係性を伴わない楽しさとも表現できよう。そうした楽しさは、他者が用意することもあれば、自ら学習活動遂行のために楽しさを作り出す（楽しくする）こともあると考えられるため、他者喚起型と自己喚起型に分けて概念化を行った。

なお、波多野・稲垣（1971）や速水（1998）においても擬似（疑似）内発的動機づけに言及されているが、そこでは本物の内発的動機づけと対比し、擬似的であることを批判的に論じる視点が強かった。ただし、伊田（印刷中）の自律的動機づけ形成のデュアルプロセスモデルにおいては、擬似内発的動機づけにとどまってしまうことの否定面を認識しつつも、真に自律的な動機づけへと至るプロセスとして肯定面を含むという視点から概念を捉え直すことを試みている。すなわち、擬似内発的動機づけの段階では、上述したように内容同質性を伴っていないが、擬似内発的動機づけによる学習活動をきっかけとして、内容同質性を伴う楽しさへと移行し、同時並行的に学習することの価値の内面化も促進され、統合的調整の段階に至るプロセスを想定している。

本稿では、このような擬似内発的動機づけを具体的なエピソードとして取り上げ、楽しさ・おもしろさといった感情が他者あるいは学習者自身によってどのように生み出されるのか、またそれが実際に内容同質性を伴う自律的な動機づけへと移行する可能性を持つものなのかを検討したい。そこで、エピソードを解釈するための視点・枠組みとして、1 つには近年注目されているゲーミフィケーション、もう 1 つには自己調整学習における自己動機づけ方略の考え方を援用する。以下に、その具体的な枠組みを整理して示す。

3. ゲーミフィケーションから考える擬似内発的動機づけ

Werbach & Hunter（2012）によると、ゲーミフィケーションとは、非ゲーム的文脈でゲーム要素やゲームデザイン技術を用いることである。実際に使用される技法等は多様であると考えられるが、Werbach らはゲーミフィケーションの重要コンポーネントとして、①アチーブメント（定められた目標）、

②アバター（プレイヤーのキャラクターを視覚的に表現したもの）、③バッジ（アチーブメントを視覚的に表現したもの）、④ボス戦（特に、あるレベルの頂点における難しいチャレンジ）、⑤コレクション（貯めるアイテム、またはバッジのセット）、⑥コンバット（定められた闘い。通常は短期的）、⑦コンテンツのアンロック（プレイヤーが目標を達成するとロックが解除され、利用可能になるもの）、⑧ギフトイング（他のプレイヤーとリソースを共有する機会）、⑨リーダーボード（プレイヤーの進歩やアチーブメントの視覚的な表示）、⑩レベル、⑪ポイント、⑫クエスト（目標と報酬を伴う、あらかじめ設定されたチャレンジ）、⑬ソーシャルグラフ（ゲーム内でのソーシャルネットワークを表すもの）、⑭チーム、⑮バーチャル商品（架空の、あるいは実際に貨幣価値のある資産）を挙げている。その中でも、⑪ポイント、③バッジ、⑨リーダーボードの頭文字を取って“PBL”がゲーミフィケーションの3要素として一般的によく知られているが、WerbachらはPBLがあくまで出発点であり、最も具体的な要素である上記のようなコンポーネントよりも抽象度の高い視点としてダイナミクスとメカニクスに注目する必要性に言及している。

ダイナミクスは、最も抽象度の高いゲーム要素であり、①制約（限界または強制的なトレードオフ）、②感情（好奇心、競争心、欲求不満、幸せ）、③物語（一貫性、進行系のストーリーライン）、④進歩（プレイヤーの成長と発達）、⑤関係性（仲間意識、ステータス、利他的行為を実感させる社会的交流）の5つが挙げられている。この中でも特に②感情において挙げられている好奇心は内発的動機づけの土台の1つとして従来から注目されている要素である（鹿毛、1994）。また、⑤関係性についても、自己決定理論の中の基本的欲求理論（Ryan & Deci, 2002）の1つとして注目されるものであるとともに、特に仲間意識や利他的行為といった部分は、同じく自己決定理論の中の目標内容理論（Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006）における内発的動機の中身として解釈することもできよう。

また、次に抽象度の高いゲーム要素であるメカニクスについては、①チャレンジ、②チャンス（ランダムな要素）、③競争、④協力、⑤フィードバック、⑥リソースの獲得、⑦リワード（報酬）、⑧取引、⑨交替、⑩勝利の10点が挙げられている。先ほどのダイナミクスでは内発的動機づけの特徴が色濃く見られたのに対して、このメカニクスの要素においては、③競争、⑦リワード、そして⑩勝利など、外発的動機づけの特徴として解釈できる要素が多く見られる。よって、ゲーミフィケーションは、外発的動機づけ的なメカニクスを内発的動機づけ的なダイナミクスと組み合わせることによって、本稿が着目するような擬似内発的動

機づけを効果的に引き出すデザインの枠組みであるように思われる。

さて、Werbachらは、外部（消費者）向けのゲーミフィケーションならば参加者はいつでもプレーをやめられるのに対して、内部（従業員）向けのゲーミフィケーションでは無意識のうちに隷属状態にさせてしまう懸念など、倫理的・法的リスクがあることにも言及している。これを学習場面に置き換えるならば、学習者を消費者として見るか、それとも知の生産者として見るかという視点になるだろう。近年は、内田（2007）が指摘するように、教育場面に消費者側の論理が持ち込まれ、不快という名の貨幣を支払うことに見合う何らかの利益を「等価交換・即時交換」という形で求める風潮が見られる。擬似内発的動機づけの文脈で言えば、「消費者である学習者を楽しませてほしい」、すなわち、他者喚起型の擬似内発的動機づけによる隷属状態を学習者自ら求めているような状況が少なからず見られることになる。上述のビジネス場面における外部向けと内部向けというゲーミフィケーションの区分に当てはめると、学習者の位置づけが消費者である点で外部向けのように見えつつ、特に義務教育段階では簡単にプレーをやめるわけにはいかないという点で内部向けのものであるという二重性を帯びているのが教育場面におけるゲーミフィケーションの特徴と考えられる。この矛盾を止揚するためには、学習者が知の生産者として位置づけることが重要であると考えられ、他者喚起型擬似内発的動機づけによる学習活動の開始を認めつつ、中長期的なプロセスの中で自己喚起型擬似内発的動機づけ、さらには自律的動機づけへと重点が移行することが期待されるだろう。つまり、学習活動という名のゲームのプレイヤーであると同時に、そのゲームのデザイナーでもあり続けるという姿である。そして、このような視点を含めて、学習者を能動的な存在として捉える枠組みの1つとして注目されるのが自己調整学習（self-regulated learning）である。

4. 自己動機づけ方略から考える擬似内発的動機づけ

伊藤・神藤（2003）および伊藤（2009）は、中学生を対象に「自己動機づけ方略」を測定する質問項目を作成し、①整理方略（ノート作成等）、②想像方略（将来の自己像をイメージ）、③ながら方略（音楽やラジオ等）、④負担軽減方略（得意なところを多く勉強）、⑤めりはり方略（勉強と遊びの切り換え、短時間集中）、⑥内容方略（身近なことに関連づけ）、⑦社会的方略（友だちと一緒に勉強）、⑧報酬方略（勉強が終わったらお菓子を食べる）の8つを挙げている。多くが自己喚起型の擬似内発的動機づけになりうる内容である。

①整理方略は、学習活動それ自体に含まれる営みで

あり、内容の理解促進とともに、目に見える成果物による達成感が特徴であると思われる。また、②想像方略は、学習内容と関連づけられる将来の自己像がどの程度明確になっているか、すなわちキャリア発達の状況が方略の土台にあると考えられ、比較的高い自律性を求められると考えられる。このように考えると、①整理方略と②想像方略は、擬似内発的動機づけというよりは、内発的調整あるいは統合的調整の段階と概念的に親和性が高いのかもしれない。

④負担軽減方略についても、得意・不得意についての自己理解が土台にあり、メタ認知やセルフモニタリングといった側面が強調される分、自律性は相対的に高めとなるように思われるが、快感情の追求に焦点が合わせられているとするならば自己喚起型の擬似内発的動機づけに該当する場合もありそうである。⑤めりはり方略についても、生活全体についてのセルフ・マネジメントあるいはタイム・マネジメントの側面を含む点では、同様に相対的な自律性は高めであると考えられる。⑥内容方略もまた、自分にとって身近な内容への関連づけを行なう点でメタ認知的である。

そうすると、学習内容との関連の薄さという観点で擬似内発的動機づけに該当するのは、③ながら方略、⑦社会的方略、⑧報酬方略の3つになるだろう。③ながら方略は、「ながら」の対象を自ら選択する点で自己喚起型に分類される。また、⑧報酬方略も自ら報酬を設定して随伴条件を決める点では自己喚起型に分類されるだろう。一方で、⑦社会的方略については、「方略」として項目化されているので、自分から友達と勉強することを選択しているという意味では自己喚起型になるが、友達と一緒に勉強するという状況に着目した場合、友達から偶然誘われて一緒に勉強したような場合には他者喚起型の内容にもなりうるものであると考えられる。

5. 本研究の目的

上述のように、意欲を喚起する手立てとして、ゲーミフィケーションや自己動機づけ方略といった研究の蓄積が見られる。本研究ではそれらの枠組みを参考としながら、擬似内発的動機づけという感情的側面に着目した概念を切り口として、その具体的エピソードを収集する。その上で、それらのエピソードを学校段階別に整理し、それぞれの段階における特徴を描き出すとともに、「自律的動機づけ形成のデュアルプロセスモデル」との対応関係を検討することで、学校段階および発達段階を考慮した学習相談・教育相談のあり方を考えるための枠組みを提供することを目的とする。

方法

1. 調査時期

2014年7月。

2. 調査対象

国立4年制大学の教育学部において、心理学系の教職に関する科目を受講していた学生85名。

3. 調査内容

上述した「自律的動機づけ形成のデュアルプロセスモデル」について解説した上で、他者喚起型と自己喚起型それぞれの「擬似内発的動機づけ」に関するエピソードを自由に記述するよう求めた。その際、時期(学年等)および教科等を可能な範囲で記すこと、そして、他者喚起型および自己喚起型それぞれについて複数のエピソードを記入して構わないこととした。なお、回答内容は授業の成績評価に一切関係ないことを明示した。

結果と考察

1. 擬似内発的動機づけエピソードの記述人数

調査対象となった85名のうち、学校場面あるいは家庭等を含む学習場面での経験を題材とした1つ以上の有効な擬似内発的動機づけエピソードを記述した76名の回答を分析した。回答欄の区分に関わらず、記述されたエピソードの具体的内容に基づいて他者喚起型と自己喚起型に分類し直した結果、他者喚起型と自己喚起型の両方にエピソードを記述したのが30名、他者喚起型のみが40名、自己喚起型のみが6名となった。また、1つの型に複数のエピソードを記述したのは16名で、最大で1つの型に3つのエピソードが記述された(2名)。2つの型のエピソードをあわせた最大記述数も3エピソード(8名)であった。

なお、両方の型について記述のあった学習者と他者喚起型のみ記述した学習者とで学習活動への動機づけにおける自律性の程度が異なるのではないかといった視点からの分析も必要であると思われるが、今回の調査はあくまで学校段階ごとの擬似内発的動機づけの特徴を描くことが目的であり、回答者の個人差を丁寧に捉えるための調査内容にはなっていない。以下の分析においては、同一回答者による複数のエピソードもそれぞれ独立した事例として扱い、学校段階ごとのエピソードの特徴を描き出すことに焦点を絞って分析を進める。

2. 各型の学校段階別エピソード数

記述されたエピソードの総数は125であった。擬似内発的動機づけの各型に分類すると、他者喚起型は86エピソード、自己喚起型は39エピソードであった。それぞれのエピソードについて、記述された時期をもとに、小学校・中学校・高校・その他(不明含む)の4つの学校段階に区分した。その結果、他者喚起型は、小学校段階が24エピソード、中学校段階が22エピソード、高校段階が22エピソード、その他が18エピソードであったのに対して、自己喚起型

は、小学校段階が 1 エピソード、中学校段階が 5 エピソード、高校段階が 15 エピソード、その他が 18 エピソードであった。ちなみに、その他に分類されたのは、学校段階が明示されていないエピソード、幼稚園または大学におけるエピソード、複数学校段階にわたるエピソードであった。

なお、今回は学校段階ごとの擬似内発的動機づけの特徴を明らかにすることが目的であるため、小学校段階の計 25 エピソード、中学校段階の計 27 エピソード、高校段階の計 37 エピソード、合計 89 エピソードを分析対象とする。ここで、擬似内発的動機づけの分類（他者喚起型・自己喚起型）と学校段階（小学校・中学校・高校）による χ^2 検定を行ったところ、有意な偏りが認められた ($\chi^2(2)=11.604, p<.01$)。残差分析の結果、小学校段階においては他者喚起型が有意に多く、自己喚起型が有意に少ないこと、そして高校段階においては他者喚起型が有意に少なく、自己喚起型が有意に多かった (TABLE 1)。

TABLE 1 擬似内発的動機づけの型と学校段階によるカイ二乗検定結果

学校段階	他者喚起型	自己喚起型	計
小学校	24	1	25
	19.101	5.899	
	2.721**	-2.721**	
中学校	22	5	27
	20.629	6.371	
	0.744	-0.744	
高校	22	15	37
	28.270	8.730	
	-3.176**	3.176**	
計	68	21	89

上段:観測度数(エピソード数),中段:期待度数,
下段:調整済み残差(** $p<.01$)

3. 学校段階別に見る他者喚起型エピソードの特徴

(1) 小学校段階

24 エピソードのうち、17 エピソードは何らかのゲーム性を包含するものとして解釈できるものであった。具体的には、シール (7 エピソード)、ポイント制度 (2 エピソード)、検定制度 (2 エピソード)、国語でカルタ、算数ですごろく、英語のカードゲーム、リズム化による都道府県名の暗記、計算スピード競争 (各 1 エピソード) が挙げられ、内容は不明であるが「ゲーム感覚で授業」(1 エピソード) といった記述も見られた。また、シールおよびポイントの使用が含まれる 8 エピソードのうち、2つのエピソードにおいては「小学校 1, 2 年の時、クラス全体や特定の子が、よいこと (授業を集中してできたとか) をするとポイントがたまり、100 までいくとお楽しみ会を開いてもらえるという制度があった」「小学 6 年の学校

生活で、良いこと (班全員忘れものゼロなど) をすると、班ごとにポイントがたまる。1 週間ごとに週間トップの班を決め、1 位の班の人がやりたいことができる (席替えや調理実習などなんでも!)」という形で、他の報酬と交換可能な制度が構築されていた。

ゲーミフィケーションにおけるコンポーネントの枠組みに照らすならば、一般的に注目される 3 要素である PBL (ポイント、バッジ、リーダーボード) に相当するものが各エピソードの中に見られる。シールはポイントに相当し、検定制度は自分がどの段級位にあるかが視覚化されるならばバッジに、すごろくはまさにリーダーボードそのものにも見える。メカニクスの観点からは、何らかの課題 (チャレンジ) において競争や協力 (班単位など) が設定され、リワードが用意されているケースも見られる。そして、ダイナミクスの視点からは、好奇心や競争心といった感情、そして成長や発達といった進歩の要素が認められるエピソードが見られた。例えば、「小 3 の頃、漢字ドリルのノートの表紙にやってきた題数分のシールが貼られた。誰よりもシールの数を集めようと必死にやったら、嫌いだっただ計算ドリルもできるようになった」「小学校低学年時、足し算、掛け算の速さを競わせるようにし、早く答えることから、だんだん楽しくなり計算スピードが上がった」とあるように、競争が出発点となりつつも、結果として学習能力が向上したり、楽しさを伴うようになってきたりするケースがある点に注目し値する。すなわち、結果として内発的動機づけに近づいているが、行動の開始時点では外発的動機づけおよび擬似内発的動機づけと呼ばれる状況にあったと言える。

さて、ゲーム性が顕著ではなかった残りの 7 エピソードに着目すると、1 つには、基本的欲求理論における関係性への欲求を満たしていると思われる 4 エピソードが見られた。具体的には「小学校低学年の時、毎日書く日記に対する先生のコメントが嬉しくて、日記の分量が増えた」「小学校時代の先生が、発表するととてもほめてくれて、ほめられるからがんばって発表しようという気になった」「小学生のとき親に『この勉強をしておけば後で楽になる。将来に役立つ』と言われ、とりあえずやっていたが、いつの間にかやるのが当たり前になり、今になって役立つ」「小学校時代、1~6年、担任の先生の専門教科が必ず好きになる (国語→音楽→国語)」という形で、先生や親との関係性によって意欲が喚起されたことが表れている。ほめられることを報酬として捉えるならば外発的動機づけのように見えるが、報酬の制約的機能というよりは情報的機能の側面が強く、いわゆるアンダーマイニング効果は生じにくい状況にあることが推察される。ただし、これらのエピソードは、擬似内発的動機づけというよりも、従来の外発的動機づけの枠

組みあるいは内発的動機づけそれ自体として解釈する方が妥当かもしれず、特に親から将来役立つと言われたケースはすでに関係性が土台として構築されていたことが前提条件になっているようにも思われる。

2 つめには、好奇心を喚起する工夫をうかがわせる 3 エピソードが挙げられる。具体的には、「小学校の頃、音楽の先生が毎回授業のはじめにいろんな曲を紹介してくれたので、その曲に興味を持ち、自分も演奏したいと思い、真剣に取り組めた」「小学校 6 年の時の国語の授業で、例え話が上手な先生で、面白おかしく話すのですが、教科書の内容につながっていたのしかったです」「小学校 3 年の時、算数の時間に、先生が紙芝居を使って授業をしてくれて、授業に興味をもてたし、“良い先生”というイメージがついて他の科目も楽しめた」という事例である。曲の紹介は音楽の授業における導入の工夫として自然なものであり、算数での紙芝居形式での教材開発は先生との関係性の土台にもなっているケースで、いずれも内発的動機づけそれ自体を喚起した例として解釈できるように思われる。先に見た関係性に基づく事例の中にあつた担任の専門教科が好きになるという事例もまた、担任との関係性が土台になって同一化的調整が働きやすかった可能性と同時に、専門であるがゆえに当該教科への好奇心を喚起する力量が高く、内発的動機づけを喚起したという可能性もあるのかもしれない。

このように、他者喚起型の擬似内発的動機づけのエピソードを記述するように求めた調査でありながら、結果として純粋な内発的動機づけあるいは自律性の比較的高い外発的動機づけ（同一化的調整等）を示すエピソードが描かれたことは興味深い。それは、内発的動機づけがその文字通りに学習者の内側から発生するというように限定されるのではなく、教師等による周囲からの働きかけによっても生じることが少なくなことを示している。同時に、従来の外発的動機づけの枠組みに含まれる事例についても、学習者本人にとっては少なからず楽しさや面白さといった感情が伴っており、競争場面であっても切磋琢磨それ自体を楽しんでいるケースがあることを示している。これらは、特に学習者として出発して間もない小学生の段階において、擬似内発的動機づけと内発的動機づけおよび外発的動機づけとの線引きが実際には難しいということも意味しているのかもしれない。

(2) 中学校段階

22 エピソードのうち、ゲーム性を包含すると解釈できるものは 9 エピソードであった。そのうち 6 エピソードは英語の学習に関するもので、「中学の時、英語のノートを 1 ページ単語や英文でうめてくるとシールをもらえ、そのシールを集めると宿題で出たノート 1 ページ分をなしにしてもらえると先生に言われ、頑張らしてシールを集めていたが、結果的に宿題で

出されたページ数よりも多く英語のノートに勉強をしていた」「中学時代に英語の先生が必ず授業のはじめに英単語を使ったビンゴゲームをしていたので、そのゲームにはまっているうちにいつの間にか英単語を覚えているようになっていた」「中 3 の時の英語の先生が、いつも授業の始めにペアの人と英文の暗記を 10 問くらい出し合わせるゲーム感覚のことを行っていた。結果として、英文を暗記することができ、テストにもつながった。今でも少し覚えています！」など、基礎的・基本的な内容についての学習場面が目立った。3 つめの事例にあるペアでの学習は、ゲーミフィケーションのダイナミクスにおける関係性の要素も含んでおり、メカニクスとしては競争と協力および交替の要素が含まれると考えられる。コミュニケーション手段としての語学習得場面は、こうした要素との親和性が高もともと高いようにも思われる。

英語以外の 3 エピソードは、「中 3 の社会の授業で、先生が生徒に答えさせる際に、トランプを使って当ててもらうことで授業をしっかりと聞こうとする姿勢（いつ当てられても良いように）と、授業の緊張感を楽しめた」「中 2 のときに、理科の化学式を覚える授業で、先生が化学式カルタを作って、ゲーム感覚で化学式が覚えられた。最終的にテストでも間違えずに化学式を書けるようになった」「中学時代の部活（ソフトテニス）で練習前におにごっこをした時があった。おにごっこの中でソフトテニスに役立つステップを使うことにより技術の向上を図るというものであったが、楽しく効果的なトレーニングができていたように思った」というもので、トランプについてはメカニクスの要素であるチャンス（ランダムな要素）が含まれると言える。部活動でのトレーニング方法としてのおにごっここの事例は、運動することそれ自体が活動の中に含まれており、内容同質性を伴う点において内発的動機づけに限りなく近いケースとも言えるが、これも基礎的・基本的な内容という点で擬似内発的動機づけが導入しやすい領域になるのかもしれない。

ゲーム性が顕著には認められなかった 13 エピソードのうち、6 エピソードが英語の学習ないしは留学に関するものであった。具体的には、「中学の英語の授業で、メールのことをとりあつかう時、先生が昔、留学の際に書かれたメールの話や、例を見せてもらうことで、その後楽しく帰国子女の友達などと英語でメールを送りあつたりして英語を身近に感じた」「中学の時、英語の先生がアメリカへ行って大きなハンバーガーを食べた話や実際に買った M サイズのドリンクのコップを見せてくれて、英語が使えるようになって、私もそんな経験がしたいなと思った」など、キャリア形成的な憧れや実用性を含むような同一化的調整および内発的動機づけとして捉えることができる事例であった。また、「中学校時代の英語の授業で毎回英語

の歌をうたってから授業を行っていて、そのおかげで英語に親しみを感じるようになった」「中学の時の英語の先生が旅行好きで、いつも色々な写真を見せて授業前に語ってくれた。それを使って授業を行い、興味を持ったままのめりこんだ」など、授業における工夫による内発的動機づけの喚起事例も見られ、異文化理解などのより本質的な目標の達成に近づいている点においてゲーム性を包含するエピソードとの違いが表れていると言える。

英語以外の（あるいは英語に限定されない）7 エピソードにおいては、「中学 3 年の国語の先生はよく雑談するのだが、その中でも、言葉の説明だったり、活用の仕方などをおりまぜていて、わかりやすかった」「中学の理科の先生が、必ず自分の家族の話を授業の最初にしていて、またか……と思って聞いていると、いつのまにか理科の授業に関する話になっていて、授業がおわるのが早く感じた」「中学の時、塾の先生（社会）が自分の昔話をよくしてくれたが、それが歴史の話にうまくつながっていた。なぜか先生の昔話に出てくる登場人物が歴史上の人物にあてはまっていた面白かった」など、授業内容に関連する“雑談”を含むものが 4 エピソードあった。速水・陳（1993）や速水・高村・陳・浦上（1996）においても教師に関わる感動体験のエピソードとして“雑談”が取り上げられているが、これも擬似的というよりは内発的動機づけそのものを喚起しているように思われる。

また、「中学の時、塾の先生がギャグを交えながら授業をしてくれたので、学校での授業は嫌いだったが、塾の授業は好きだった」「中学時代、個人塾に通っていたが、その塾の先生がとてもおもしろい人だったので、勉強するのは嫌いだったが、塾へ行くのは苦にならなかった」など、学習内容とは直接関わりの見られない話術や人柄に関する事例が 2 つあった。どちらも学校や勉強が嫌いという意味において自律性が比較的低い段階の外発的動機づけ（外的調整あるいは取り入れの調整）の状態にあり、そこで関係性を土台として価値の内面化が促進されているように見える点において擬似内発的動機づけの典型例と言えるケースである。残る 1 エピソードは「中学時代、父が日本史の教師の影響で、家に日本史のマンガがあった。マンガ好きなので楽しく読んでいた」というもので、親との関係性が土台にある点では擬似的な側面が含まれる可能性があるものの、マンガ好きという点で自発的に取り組んでいた点では純粋に内発的動機づけと考えた方が良い事例であるように思われる。

（3）高校段階

22 エピソードのうち、「高校時代の ALT がゲーム感覚で授業を行っていたのだが、賞品とかも何もなかったのに楽しく英語を学べたことを覚えている」というエピソードを除いては、ゲーム性を明確に包含す

るような記述は見られなかった。このゲーム感覚という記述もあくまで漠然とした雰囲気表現したものであり、ゲーミフィケーションにおけるダイナミクスの要素に挙げられている感情という側面に関連する可能性が考えられるにとどまる。この感情という要素につながりうるエピソードとしては、「数学の複雑な公式の覚え方を不思議な語呂合わせで教えてくれる高校の先生のおかげで勉強がはかどった」「高校時代の古典の先生が、音やリズムに合わせて、文法や単語の覚え方をおしえてくれたため、頭に入りやすく、楽しく覚えられ、自分でもリズムや歌を作って覚えようと思わせてくれた」など、語呂合わせやリズム化といった好奇心を喚起する刺激が含まれているものが挙げられるものの、ゲーム性が前面に出ているわけではない。

ただし、「高 3 の時の英語の先生がおもしろかった。音楽科のいるクラスだったので、それにかこつけて『お前たちは耳がいいんだから！』とやたら念押ししてきて発音練習を盛り上げ大声で発音した。そのため、発音を通して単語を覚えていき、単語がわかるので長文も読めるようになり、英語が好きになった」というエピソードは、大声での発音が面白さという感情を喚起している点、そして音楽科と発音という内容的な結びつきに着目しながら物語を構築している点でゲーミフィケーションのダイナミクスの要素を含んでいるように見える。それでもなお、音という結びつきは内容同質性を伴うものであり、自律性の高い外発的動機づけ（同一化的調整および統合的調整）あるいは内発的動機づけとして解釈しうる内容であると言える。

このように、内容同質性の観点から高校段階の 22 エピソードを見ると、17 エピソードが内容同質性を伴う事例として解釈しうるものであり、授業等での工夫が学習内容と本質的に結びついているものが多かった。教科・科目としては、地理歴史が 7 エピソード（世界史 4、地理 2、日本史 1）、英語が 5 エピソード、国語が 4 エピソード、教科等に限定されないものが 1 エピソードであった。具体例としては、「この人が好きといつも仏像を持ち歩いている先生が、何でもこじつけてその人物の話にもっていくのがおもしろく、連想で覚えられた（世界史、高 2）」「高校時代の世界史の先生が、時々、歴史上の人物の人形？おもちや？や、その時代の貨幣などを持ってきてくれました。ただ話を聞くだけの授業ではなく、何か 1 つアクセントをつけてくれて、集中して授業を受けられました」「高校 1 年の英語（リーディング）の授業で、先生が英文の内容に関するビデオを見せてくれた。神殿の歴史や秘密に関するビデオで私にとってはとても興味深くおもしろくて英文読解の意欲につながった」など、表面的な興味にとどまらず、内容の理解につながっている事例が多く挙げられる。

また、授業での工夫についても、「高校時代の国語の先生（3年間、現代文・古文・漢文を習っていた）が、授業内容に沿って絵を描いてくれ、とても授業内容が楽しく感じた。話し方も特徴的だった」「世界史の理解が難しい内容でも先生がアニメ版の世界史のビデオを見せてくれることで興味を持った（高校）」「高校時代、世界史のフランス革命ぐらいを学習するときに、先生が『ベルサイユのバラ』（マンガ）の一部コピーを配って『ベルバラ』について強く語っていた。「ベルバラ」は架空の話だけど、その時代がどうだったかとかわかったり、先生の話がおもしろくて、世界史の授業はそれから楽しく思えた」など、内容理解を促進するためにマンガ等が活用されており、擬似的な部分を含みつつも、内発的動機づけそれ自体の喚起を推測させるものが見られた。加えて、「高校3年の地理の先生が生徒に国を割り振り、毎週1人ずつ授業開始5分程度で発表をやらせていました。生徒が調べてきたことに関連づけてうまく授業を始めていて良かったです。また生徒一人ひとりが授業に参加しているという楽しさがありました」「高校時代の地理で、りんごの食べ比べとかがあり、地理が好きになった」など、調査や体験などのアクティブ・ラーニングによる意欲の喚起もまた、学習内容それ自体の理解促進を伴う点でマンガ等の活用と共通すると思われる。

4. 学校段階別に見る自己喚起型エピソードの特徴

(1) 小学校段階

「小学生の漢字（赤）・計算（青）ドリル、1回目→丸いシール、2回目→絵とかキャラクターのシール、3回目→3D・立体的シール」という1エピソードのみであった。自己喚起型の回答欄に書かれていたが、シールを配布する主体が教師や親の場合には他者喚起型に分類される内容にもなる。いずれにしても、小学校段階において擬似内発的動機づけを自己喚起するのは極めて難しいことを示していると思われる。

(2) 中学校段階

5つのエピソードが記述されたが、自己喚起型であることがわかりやすいのは「中学のとき、勉強をこれだけ進めたら次にこれだけ本を読めるというように決めたら、本の続きが気になるので勉強をどんどん進め、楽しく取り組めた、そこから勉強も好きになった」「中3のとき、受験勉強中に、何分以内に解けたら〇〇のごほうび！と自分で目標を決めていた」というエピソードである。すなわち、自分でルールを定めて、基準に達した際に自己強化を行う点で、自己調整学習研究における自己動機づけ方略（伊藤・神藤，2003）の報酬方略に相当する事例である。ゲーミフィケーションの観点からは、メカニクスにおけるリワードの設定、コンポーネントにおけるコンテンツの

アンロックが組み込まれ、ダイナミクスにおける進歩や感情の要素につながっているように思われる。

「ノートをきれいにかわいくまとめていくことを楽しみながら勉強をはかどらせました（特に中学）」というエピソードは、自己動機づけ方略における整理方略に該当するが、理解を促進するためにノートをまとめるというよりは、楽しいという感情を喚起する方略としてノートの作成過程を活用しているように見える事例である。また、「中学1年生の頃、私はパソコンが苦手で、タイピングも遅かったので、タイピングゲームを毎日すると楽しくて、その後、自らパソコンに向かって勉強を進めたり、調べるようになった」というエピソードは、苦手克服のためにゲーム形式の練習方法を自ら選択し、ウォーミングアップとして楽しい感情を高めた上で、その苦手な道具を使った他の学習活動へとつなげている点に特徴がある。自己理解に基づく感情調整が機能しているように見える。同様に、「歴史の年号を覚える時、重要だと思われる年号全ての語呂を考えた。これを繰り返すことで年号を覚えることへの抵抗が少なくなっていった（中学3年社会）」というエピソードは、語呂合わせという点で自己動機づけ方略の内容方略に含まれるが、苦手克服という文脈において抵抗感を減じるための工夫として捉えることができよう。こうした感情に焦点が合わせられている点が擬似内発的動機づけの特徴であるように思われる。

(3) 高校段階

15エピソードそれぞれに自己喚起型としての工夫が見られた。目立ったのは視覚的な刺激の活用を含む方略の使用で、以下に7つのエピソードを取り上げる。最初の3つは、視覚化を伴う方略が達成感につながっていると考えられるもので、「いつも筆記用具と一緒に『ふせん缶』を持ち歩いていて、大量の色々な種類のふせんをペタペタノートや教科書に貼ることが楽しかった。そのうち内容に意識が向いて勉強を進められるようになった。（高3、日本史、学校&家で）」「高3の受験勉強で単語を暗記するためにノートとボールペンでひたすら単語を書いて覚えていた。その時にノートが単語でいっぱいになると、ボールペンの芯がたまるのが嬉しくて（達成感）すぐはかどった」「高校の時、英単語を覚えるために白紙にギッシリ文字を書く。いっぱいになる達成感でやる気になった」という事例であった。ふせん、ボールペンの芯、そして紙のスペースという量的な指標が目に見える形で活用されている。

また、興味を喚起したり記憶を支えたりするための視覚化も2つのエピソードで見られた。具体的には、「高校のとき、苦手な社会を楽しくするために、教科書の人などにイタズラ書きをし、インパクトをつけはじめた。友達ともイタズラ書きをし、結果、楽しく覚

えることができ、テスト範囲ではないところなど、予備知識も少し学習できた」「高校のころ、地理の気候など何種も単語があって覚えられないものがあつたが、それをキャラクター化してみたら案外頭に入ってきた」という事例である。イタズラ書きは感情調整の意味合いが強く、キャラクター化は内容の理解を促進することにつながっていると考えられる。

さらに、視覚化・イメージ化が内容の深い理解につながっているケースとして、「センター倫理の勉強で哲学者たちを頭の中で勝手に口論させて、この人だったらテーマに対してこういう考え方をするのではないかと妄想を膨らませて楽しんでた。そうしているうちに思想の流れのようなものが見えてきたので無駄ではなかったと思う」というエピソードが挙げられる。イメージ化が内容理解につながっている点では、キャラクター化の事例とも共通し、いわゆる精緻化ないしは深い処理が促進されたものと推測される。また、「高1の時、世界史Aの授業で出た課題にA3サイズの用紙に好きな歴史的事項を好きなようにまとめてこいというものがあつた。もともと世界史が好きだつたのもあるが、それまでほとんどよく知らなかつたバルカン戦争についてよく調べ、レイアウトにこだわりながらまとめた結果、バルカン戦争だけでなく世界史をより好きになれたし理解できた」というエピソードについても、課題自体は他者が設定したものだが、レイアウトにこだわつたことで内容理解が促進された点は上記の事例と共通する。

さて、中学校段階のエピソードにおいても見られた自己強化、またそれに類する目標設定やレベル設定といった方略を用いている事例があつた。「高校の頃、必ず小テストで満点を取る！という自分に条件をかして勉強をやることにより、やる気が非常に沸いた」という目標設定それ自体による意欲喚起をはじめ、「高校の時、友達と英単語の問題を出し合つて、誰かが最後まで間違えずにいられるかというゲームをやりながら勉強した」という形で他者を巻き込みつつゲーミフィケーションに持ち込んでいる事例、そして「勉強する際に時間制限をつくり、その時間勉強したら自分の好きなことをする。そのことで勉強意欲が出た（高校）」「高3の時に、問題集を2ページごとに区切り正答率が8割以下だと罰としてまだ勉強を続ける、9割以上だとおやつを食べるなどしていた」という形で自己強化のルールを構築している事例が見られた。「高校の数学の宿題で問題に対してレベルを勝手につけて、とけたらそれに満足する」というエピソードも、自ら設定したレベルへの到達自体が報酬として機能している点で自己強化と言えそうである。いずれも学習することの価値が内面化され、自律的に行動していることが推測される。

一方で、「世界史が苦手で作る気が出なかつたが、何とかしないといけないと思い、替え歌にしてみたり、時間を計りながらやつたら、だんだんと楽しくなつてきて、苦手克服とまではいかなかつたが、何とかセンター試験レベルまでにはなつた」「高2の時、世界史と日本史選択を悩んでいた時期に、単語を一問一答で毎日行い、多く合つていた方が自分が好きであるという風に思い勉強していた」といったエピソードは、苦手意識や選択の困難さを乗り越えるために感情調整を行っている事例として捉えられる。関連して、「高校3年の時、受験勉強のためにイヤイヤ世界史を勉強していたが、だんだん楽しくなつて自発的に勉強するようになった」というエピソードは、具体的なプロセスは描かれていないが、楽しいという感情が価値の内面化を促進することを示していると同時に、その出発点として受験という外的制約が一定の役割を果たしていることも示唆しているように思われる。

まとめ

上述したエピソードの傾向について、学校段階別の特徴をTABLE 2にまとめた。全体的な傾向として、自己喚起型が発達につれて増加していくこと、それでも他者喚起型が減少するわけではないこと、ただし他者喚起型の内容がゲーム性の強いものから内容同質性を伴うものへと発達の重点が遷移することが見出されたと言えよう。

TABLE 2 学校段階別の擬似内発的動機づけの特徴

学校段階	他者喚起型	自己喚起型
小学校	24エピソード ・ゲーム性が強い（シール、ポイント） ・関係性が土台（教師のフィードバック）	1エピソード ・事例は極めて少ない
	22エピソード ・ゲーム性は限定的（英語の事例が多い） ・留学体験談など同一的調整との親和性（雑談、話術、人柄としての魅力等）	5エピソード ・自己強化（ごほうび） ・ノート整理や語呂合わせ ・感情調整による苦手克服
高校	22エピソード ・語呂合わせやリズム等の刺激 ・内容同質性を伴う教材・教具等の提示（マンガ、絵の板書、人形・仏像等） ・アクティブ・ラーニング	15エピソード ・視覚化やイメージ化（深い処理） ・精緻化された自己強化のルール ・価値の内面化が土台（受験を前提とした取り組み）

特にゲーム性の観点では、小学校段階で多く見られることと中学校段階で英語の事例が多く見られたことを総合すると、特定分野について初めて学ぶような

時期の動機づけにおいてゲーミフィケーションの発想が重要になると考えられる。そして、学習内容の価値が内面化されるにしたがって、指導者へのあこがれや同一化が深まり、自己強化の精緻化という形でゲーミフィケーションを自律的に用いるケースが増えてくると考えられる。

このような傾向を学習相談の場面に活かす視点としては、各学校段階において比較的多く見られたエピソードを例示しながら、利用可能なリソースを探索する手がかりとすることが考えられる。例えば、いくつかの選択肢を並べながら、使用する方略を来談者が自己決定する方向で援助したり、来談者との共同作業によりゲーム性のあるルールを構築したりすることが考えられる。特に、まだ価値が内面化されていない来談者の場合には他者の伴走が必要であると考えられ、その出発点として他者喚起型の擬似内発的動機づけを提供し、段階的に自己喚起型を含む自己調整学習への移行を探ることが課題であるように思われる。

今後の研究の方向性としては、擬似内発的動機づけによる価値の内面化促進可能性、擬似内発的動機づけの自己喚起を規定する特に認知的な要因・諸条件、レジリエンス等の感情調整に関わる研究知見との関連について検討することが挙げられる。また、本稿では擬似内発的動機づけの負の側面について検討できなかった。自律的な段階へと進まないまま、他者喚起型の擬似内発的動機づけだけで終わってしまう等、学習相談や授業実践で直面しうるケースについて事例を蓄積することも課題である。

引用文献

- 波多野誼余夫・稲垣佳世子 (1971). 発達と教育における内発的動機づけ 明治図書
- 速水敏彦・陳 恵貞 (1993). 動機づけ機能としての自伝的記憶：感動体験の分析から 名古屋大学教育学部紀要 (教育心理学科), **40**, 89-98.
- 速水敏彦・高村和代・陳 恵貞・浦上昌則 (1996). 教師から受けた感動体験 名古屋大学教育学部紀要 (教育心理学科), **43**, 51-63.
- 速水敏彦 (1998). 自己形成の心理：自律的動機づけ 金子書房
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. Berlin: Springer-Verlag.
- 市川伸一・堀野 緑・久保信子 (1998). 学習方法を支える学習観と学習動機 市川伸一 (編) 認知カウンセリングから見た学習方法の相談と指導 第4部② ブレーン出版 pp.186-203.
- 伊田勝憲 (印刷中). 「擬似内発的動機づけ」の概念化可能性を探る：自律的動機づけ形成のデュアルプロセスモデル構築 静岡大学教育学部研究報告(人文・社会・自然科学篇), **65**, 139-150.
- 伊藤崇達 (2009). 自己調整学習の成立過程：学習方略と動機づけの役割 北大路書房
- 伊藤崇達・神藤貴昭 (2003). 中学生用自己動機づけ方略尺度の作成 心理学研究, **74**, 209-217.
- 鹿毛雅治 (1994). 内発的動機づけ研究の展望 教育心理学研究, **42**, 345-359.
- 木戸口正宏 (2010). 他者に対する「信頼」の回復を軸に据えた「学習支援」の取り組み—釧路市「高校進学希望者学習支援プログラム」の取り組みを手がかりに— 釧路論集(北海道教育大学釧路校研究紀要), **42**, 61-69.
- 文部科学省 (2010). 生徒指導提要 教育図書
- 岡田涼 (2012). 自己調整学習における他者 自己調整学習研究会 (編) 自己調整学習：理論と実践の新たな展開へ 第4章 北大路書房 pp.73-92.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination theory* (pp.3-33). Rochester: The University of Rochester Press.
- 内田樹 (2007). 下流志向：学ばない子どもたち 働かない若者たち 講談社
- 植阪友理 (2012). 算数・数学における自己調整学習：日本の児童・生徒のつまずきの原因とその支援策を中心に 自己調整学習研究会 (編) 自己調整学習：理論と実践の新たな展開へ 第8章 北大路書房 pp.157-181.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, **41**, 19-31.
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press. (三ツ松新 (監訳)・渡部典子 (訳) (2013). ウォートン・スクール ゲーミフィケーション集中講義 阪急コミュニケーションズ)

付記

本研究は JSPS 科研費 25380865 の助成を受けたものである。