

教育場面における情動

東京大学教育心理学研究室 上 淵 寿

Emotions in Educational Situations

Hisashi UEBUCHI

In this article, relationships between motivation and emotions in motivation to learn studies were reviewed. Then both traditional motivation theories (Dweck, 1986 ; Rotter, 1966 ; Weiner, 1986) and the new motivation theories (Deci & Ryan, 1985 ; Wentzel, 1991) were criticized from the perspective of the meanings of motivation. Finally, future researches on motivation were discussed from relational theory of emotions (Campos, Campos, & Barret, 1989).

目 次

- I. 動機づけと情動
 - A. 動機づけと情動の関係
 - B. 「動機づけ視点による情動研究」への批判
- II. 動機づけ・情動・関係性
 - A. 認知的動機づけ研究の問題点
 - B. 動機づけの関係性理論
 - C. 情動の関係性理論から動機づけ理論へ
- III. 結 論

I. 動機づけと情動

A. 動機づけと情動の関係

本論文では、動機づけ研究、殊に教育場面における学習への動機づけについて、情動概念との関係を指摘する。そして動機づけ研究の問題点に、最近の情動研究からどのようにアプローチできるかを述べる。

まず動機づけ (motivation) と情動 (emotion) について定義しよう。本論文において、動機づけとは、目標・プラン・欲求から、生理的喚起や認知過程を経て、ある行動に至る過程全体を指す。そして情動は、生理的喚起や評価を経て、ある行動や表出に至る過程全体を指す。この定義からわかるように、動機づけと情動は、似た現象・過程を扱った用語である。どちらも生理的喚起や欲求を核として、何らかの表出や行動を伴い、認知的評価がその原因となったり逆に認知的評価が結果に対して加えられたりする (Lazarus, 1991 ; Weiner, 1986)。

ただし研究者によって両者の定義は種々雑多である。

殊に情動については、情動過程によって表出された結果 (怒り・喜びなどの個々の情動) のみを、情動として用いることがある (引用した研究でも、そのような用法によるものがある)。

また動機づけと情動では、その力点が異なることに注意しなければならない。動機づけ研究では行動遂行の初発・増大・維持が重視されるのに対し、情動研究では必ずしも具体的な遂行量だけが重視されているわけではない。Lazarus (1991) のように、動機づけと情動の深い関連性を語りながらも、動機づけを動機や欲求といった意味に狭めて用い、情動を生理的喚起や認知的評価から情動表出までの一連の過程として扱う立場もある。だが最近の動機づけ研究では、動機・欲求といった個体内特性に動機づけを限定する立場は、あまり採らない。上記のようにむしろ動機づけ過程全体を、やはり動機づけとして扱っているのである。

さらにPlutchik (1980) らのように、情動が種の適応のために備わった生得的機能であり、個体を環境からの刺激に対して反応させる (動機づける) 機能をもっているとする者もいる。例えば恐れという情動は、外敵から身を守るために逃走という行動を動機づけるという。しかし本論文でいう動機づけは、教育場面 (教室・家庭など) で見られる学習への動機づけに限っているので、少し動機づけられる行動が異なる。

だが多くの動機づけ研究者たちが指摘しているように、情動は動機づけの基本的要因である (Heckhausen, 1991)。たとえばAtkinson (1964) はprideとshameを取り上げている。Atkinson以降、動機づけ状態の測定時、しばしば単純ではあるが正負の2つの情動を指標として

採ることが多い (Diener & Dweck, 1978)。また学習性無力感研究 (Seligman, 1975) やテスト不安研究 (Wigfield & Eccles, 1988) のように、鬱 (depression) や不安 (anxiety) といった特定の情動 (情動過程の結果) と動機づけとの関連をみる研究もかなり盛んである (Jagacinski & Nicholls, 1984)。さらに Weiner (1986) は、多くの情動 (shame, pity, anger, guilt, gratitude など) を取り上げ、その発生機構 (原因帰属過程) と情動がもたらす行動の動機づけについて研究を行っている。以上のように、動機づけ研究において、情動が重要な位置を占めているのは間違いない。

B. 「動機づけ視点による情動研究」への批判

動機づけ研究にとって情動は重要概念であることがわかった。だが多くの情動を包括的に扱っている動機づけ研究者は、Weiner 以外にはあまりいない。Weiner 自身、当初 shame と pride だけを取り上げていた。だが情動はそれだけではないという批判を受けて、帰属過程から生じる情動の種類をモデル中で増やしたという経緯がある (奈須, 1990)。

また単に多くの情動を扱うということだけではなく、多くの情動を扱うことで、新たな研究課題を見出せる。例えば行動と結果が随伴しない統制不能状況では、通例個体は学習性無力感状態に陥り、depression を示すと言われている (Seligman, 1975)。しかし Brehm (1993) は、統制不能状況でかえって遂行が高まる場合もあること (促進効果) を示した。これはリアクタンス (自由への脅威への反発) によるものと考えられる。このリアクタンスによる促進効果では、個体は敵意 (hostility) や怒り (anger) を示すという。一方、同じ統制不能状況でも、遂行目標 (能力を高く示す目標) をもつ人が無力感を示すのに、学習目標 (能力を伸ばす目標) をもつ人は、ますます努力し、課題への興味 (interest) を示すという (Elliott & Dweck, 1988)。このように同じ課題状況でも、鬱、敵意・怒り、興味と異なる情動が現れるのは興味深い。だが、各現象を積極的に統一して説明する理論は、今のところ少ない。この問題では、当然のことながら課題状況だけではなく、被験者の内的要因・過程を検討しなければならない。

このように情動をより包括的に捉えることで、動機づけ研究をもっと豊かにできるのではないか。また多くの動機づけ研究者たちは、情動を生理・認知過程の結果として捉えているが、情動をより包括的に動機づけ理論の中で扱うことで、動機づけ過程と情動過程を1つの理論によってみられるようになるのではないか。

II. 動機づけ・情動・関係性

A. 認知的動機づけ研究の問題点

さて子どもの学習過程を方向づけたり、維持したり、調整するという意味で、動機づけは極めて重要だと思われる。学習への動機づけ研究が、欧米だけではなく、1980年代を中心に日本でもかなり盛んになったのは、その教育的重要性が認識されるようになった結果ではないだろうか。

さらに最近の動機づけ理論では、パーソナリティ特性や欲求としての動機 (McClelland, Atkinson, Clark, & Lowell, 1953) よりも、動機づけに影響する認知的要因 (随伴性の知覚 (Seligman, 1975 ; Rotter, 1966) ・原因帰属 (Weiner, 1979) ・自己効力 (Bandura, 1977) ・達成目標 (Dweck & Bempechat, 1983 ; Nicholls, 1984) など) に重きがおかれるようになった (鎌原・山地・奈須・村上・鹿毛, 1987 ; Rueda & Moll, 1994)。これらの認知的動機づけ理論の特徴は、動機づけの原因を認知的変数とみることから、その変化への教育的支援の糸口を見いだしたことである。すなわち、動機という安定的な欲求の変化を考えるのは、かなり理論的にも困難であるが、認知的変数という可変的な変数を導入することで子どもの動機づけを高めるといった援助に、一定の理論的裏付けを与えることができたのだ。

だがこのような認知的動機づけの立場への批判もある。Rueda & Moll (1994) は、この立場が動機づけを個体内の過程としてのみ捉えることによって、動機づけを高めることを単に認知を変えること (帰属・目標などを変える) に還元してしまっているという。例えばアメリカのヒスパニックの子どもたちが読み書きができなかったり、やる気がないのは、学校で与えられる課題が学校外での子ども達の活動と何ら関わりがないこと (社会的文脈と課題との関係が希薄なこと)、さらに子どもの発達水準に合わせた適切な援助 (scaffolding) が与えられていないためとしている。同様の主張を Blumenfeld (1992) も行っている。

また従来の動機づけの達成目標研究では、動機づけの規定因となる目標を能力の高揚や増大のための欲求とみなしてきた (Nicholls, 1984 ; Dweck, 1986)。だが Wentzel は、もっと内容を個別にみた時の、多様な目標に目を向けるべきだという (Wentzel, 1989, 1991, 1992)。たとえば教室の中で、子どもは学業成績を上げるだけでなく、友人を作ったり楽しんだりすることも目標として

いるのは、言うまでもない。つまりこのような社会的目標が、学業達成の目標と同様に教室内で機能しているのである (Wentzel, 1991)。彼女の主張は、Roeda & Mollとは別の角度から、動機づけ研究における社会的文脈の重要性を指摘している。

B. 動機づけの関係性理論

ここでは、Aで述べた認知的動機づけ研究の問題の内、社会的関係と動機づけの問題について、答えている理論を検討する。

まずDeci & Ryan (1985) の提唱した関係性 (relatedness) 概念が、動機づけの中でも情動の关系的側面に対応していると思われる。Ryan (1991) は関係性を“個人間の情動的かつ人格的な絆や愛着”と定義している (p.210)。ここで注意すべきは、関係性があるとかないとかいう言い方はできず、特定の個人間の関係性がどのような性質であるかということが言えるにすぎないということである。またこの概念は、Bowlbyらのアタッチメントとほぼ同じ概念とみることができる。

さて関係性と自律性とは、しばしば親和と達成や、社会性と個人といった形で対立して捉えられるが、Ryan (1991) は必ずしも両者は対立するものではないという。関係性の質が道具的や統制的 (親や教師からの過干渉など) である場合には個人の自律性は損なわれるが、関係性が適当である場合には、個人の自律性は失われず、動機づけを促進するという。

例えばRyan & Lynch (1989) の研究では、青年の個性化を親との情動的絆が促進した。しかしこの場合では、子どもの欲求や努力に対して親の敏感さや反応が、必要なことも指摘している。このようなことは、乳児の mastery motivation (個体が生得的にもつとされる、探索への動機づけ) とアタッチメントの関係でも語られている。アタッチメント理論でいうsecure (安全感状態) は、アタッチメント・システムと探索システム (mastery motivation) のバランスが保たれた状態だという (Riksen-Walraven, Meij, Roozendaal, & Koks, 1993)。

Connel & Wellborn (1991) は、自律性欲求・関係性欲求に加えて、有能感欲求の3つを人間の基本的な欲求として、動機づけ過程のモデルを提唱している。このモデルでは、社会的文脈が3つの欲求に対応して3つの側面をもっている (構造・自律性への支援・関与)。この3つの側面がそれぞれ3つの欲求と一致する場合には、活動への従事 (engagement) が促進されるが、そうでなければ活動への離反 (disaffection) が促進され、結

果的に個人の能力や適応に影響するということになる。

Skinner & Belmont (1993) は、このモデルを、教師-生徒関係で検証している。ここでは小学生3・4・5年生とその担任を対象として、教師の関与・構造・自律性支援、生徒の活動従事 (行動と情動の2側面) を、それぞれ生徒と教師の両者に評定させた。なおこの評定は春と秋の2回実施した。その結果、ほぼモデルに近い結果を得た。ここで興味深いのは、生徒の負の情動に対して教師が負の反応をしてしまう可能性があるということで、これに対してSkinner & Belmontは、子どもの不安や倦怠を、子どもがより興味活動を欲している信号とみることで、自律的支援が増加するのではないかと述べている。

一方、先に取り上げたWentzel (1989, 1991, 1992) は、目標を、個人が達成しようとするものの認知的表象として捉え、その機能を達成のための行動を指向づけるものとみなしている。

そして従来の見方では、学業に関する達成目標のみが関連するとされてきた学業成績も、学業的目標と社会的目標の2つの目標が相互作用した結果だとみている。このような目標理論は、Nakamura & Finck (1980) が社会志向性・課題志向性という名の下に主張しているが、Wentzelはさらに進めて、この2つの目標がどのように学業遂行に影響し合うかについて、検討した。したがって教室内の有能さを追究する目標と調和しない目標を追究する生徒や、多様な社会的・学業的目標の追究を調和させられない生徒は、失敗する可能性が高い。例えばWentzel (1989) は、中・高校生を学業成績で高・中・低に分け、目標について自由に回答させた。すると、学業成績の高い生徒は、信頼され責任ある生徒になると、学業達成をすることについて多く言及した。それに対して成績が中・低の生徒は、学業達成を目標とする子どもが多かったのに対して、信頼や責任がある生徒になることを、挙げる生徒は少なかった。

以上のように、動機づけの関係性理論はそれぞれ興味深い。だが実証研究は、いずれもたくさんの尺度や遂行成績等の相関をとっただけである。これらはもちろん重要な知見ではあるが、実際に一人ひとりの子どもの活動とどれほど合致するのだろうか。多くの研究者たちは、子どもの日常生活の様子を、ほとんど検討していないのである。

C. 情動の関係性理論から動機づけ理論へ

では情動研究にこれに対するものはないだろうか。最近、Campos, Campos, & Barret (1989) は、情動の

関係的側面を強調しつつある。彼らは、情動を「個人と内的・外的環境との関係を、それが個人にとって有意義な場合に、創造、維持、破壊する過程」と定義している。そして情動過程は、3つの意味で人間にとって重要であると述べている。1つは個人の目標や努力がある事実にとって妥当かを知らせること、第2に重要な他者との情動的コミュニケーション（表情・声・ジェスチャーなど）、第3に事象のもつ快楽的性質（快・不快など）である。

ここで重要なのは、第2の情動的コミュニケーションである。社会的参照（social referencing）は、このことをよく表している（Campos & Sternberg, 1981）。例えば視覚的断崖の実験で乳児は、母親の表情（情動的信号）を読みとることによって、自分の目の前の床が安全かそうでないかを知ることができるのである。このことは、もっと年齢が上になっても、十分に子どもに関わってくるのではないか。

例えば教室場面を考えた時、教師にとっても子どもにとっても重要なのは、相手の考えていることや感じていることをいかに理解するのかということである。教師にしてみれば、一斉授業形態では子ども全員が発言するわけではないので、発言だけに頼っては、子ども一人ひとりの理解の仕方等を把握するのは難しい。そのためにもふだんの授業では、子どものノン・バーバル行動を手がかりとしてみる必要がある（河野, 1993）。

一方、子どもにとって、学校でうまくやっていくには、学校内での生活知識（習慣・教科知識）を理解するのが重要である（Nicholls, 1992）。学校では、しばしば日常生活とは合致しない課題が与えられるが、上野（1993）によると、そのような時に子どもは「これは学校のことだから」という発言をするという。このような表現をすること自体も問題であるが、「学校のことだから」と言えるようになるには、当然のことながら教師の発話内容を表面的に理解すればいいのではない。すなわち教師の発話内容の裏にある言外の意（hidden curriculumのようなもの）を汲み取っていく高次な能力が必要となってくるのである。このような言外の意を汲み取るには、例えば情動の社会的信号を理解することが必要であろう。

先に触れたように、Skinner & Belmont（1993）は教師が生徒の情動信号を読みとることの大切さを述べているが、彼らの研究ではそれを示唆するにとどまっている。またThokildsen & Nicholls（1992）は、子どもが単なる積極的な（あるいは消極的な）学習者ではなく、むしろ一人ひとりの子どもが独自の教育理論や学習理論をもち、学校教育に対して批評（賛成・批判）をしながら、生活していると主張した。そして学習への動機づけ

は、教師に対する批判として生じるとも述べている。例えば教師が問題の慣習的な解法に固執すれば、子どもはやる気のなさを、信号として送るであろう。

このように動機づけの表出も、一種の情動的信号、社会的信号とみなすことができる。従来の主たる学習への動機づけ研究では、動機づけの関係的側面を見落としていたばかりでなく、動機づけ現象そのものが社会的にもつ意味（信号としての機能）を見落としていた。そのため、せっかく関係性の重要性を認めながら、尺度得点の関係をみるにとどまっていたのである。

III. 結 論

従来の動機づけ研究を情動研究からみると、2つ問題がある。1つは情動が動機づけ過程で重要な概念であるのに、包括的な情動と動機づけの対応がされていないことである。さらに情動の関係性理論からみれば、動機づけには関係的側面に関する研究が不足している。殊に動機づけ自体がもつ社会的にもつ意味がNichollsを除けば、ほとんど問われていない。

このような問題の打開策としては、もっと情動の生じるミクロな状況からみる必要がある。従来のような動機づけの尺度得点と遂行量（学業成績等）との相関を統計的にみる研究では、以上の点ははっきりしない。どの情動やどの動機づけがどのような文脈・事態で生じるのかを知ろうとしなければならぬだろう。

最後に、どんなにできない子ども、まったくやる気にならないわけではないことを、強調しておきたい。またどんなにできる子ども、いつもやる気があるわけではない。奈須（1994）は、達成関連感情語反応のクラスター分析の結果、マスタリー情動と無力感情動に二分できることを見出した。この知見は、たとえばDweck（1986）の達成目標モデルとも対応する。けれどもこのような情動は、いつも同じ情動を感じているといった静的なものではなく、実際の子どもの行為の中では、流動的・瞬発的である。つまりどんな子どもでもマスタリー情動を出すことがある。問題なのは、そのような情動が表出される、あるいはされない意味を問うこと、そしてマスタリー情動を持続するように支援すること、そして支援的な関係を、たとえば教室の中に作り上げていくことではないだろうか。

（指導教官 市川伸一助教授）

引用文献

- Atkinson, J. W. 1964 Introduction to motivation. Princeton NJ : Van Nostrand.
- Bandura, A. 1977 Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Blumenfeld, P. L. 1992 Classroom learning and motivation : Claryfing and expanding goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 84, 272-281.
- Brehm, J. W. 1993 Control, its loss, and psychological reactance. In G. Weary, F. Gleicher, & K. Marsh(Eds.) *Control motivation and social cognition*. New York : Springer-Verlag. Pp.3-30.
- Campos, J. J., Campos, R. G., & Barret, K. C. 1989 Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25, 394-402.
- Campos, J. J. & Sternberg, C. 1981 Perception, appraisal, and emotion : The onset of social referencing. In M. E. Lamb & L. R. Sherrod (Eds.) *Infant social cognition : Empirical and theoretical considerations*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates. Pp.217-314.
- Dweck, C. S. 1986 Motivation affects learning. *American Psychologist*, 41, 1090-1096.
- Dweck, C. S. & Bempechat, J. 1983 Children's theory of intelligence : Consequences for learning. In S. G. Paris, G. M. Olson, & H. W. Stevenson(Eds.) *Learning and motivation in the classroom*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates. Pp.239-256.
- Connel, J. P. & Wellborn, J. G. 1991 Competence, autonomy, and relatedness : A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunner & L. A. Sroufe(Eds.) *The Minnesota symposia on child development Vol. 23 : Self processes and development*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates. Pp.43-78.
- Deci, R. & Ryan, R. M. 1985 *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum.
- Diener, C. I. & Dweck, C. S. 1978 An analysis of learned helplessness : Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97, 161-168.
- Eccles, J. S. 1993 School and family effects on the ontogeny of children's interests, self-perceptions, and activity choices. In J. E. Jacobs(Ed.) *Nebraska symposium on motivation 1992 : Developmental perspectives on motivation*. Lincoln, Nebraska : Nebraska University Press. Pp.145-208.
- Elliott, E. S. & Dweck, C. S. 1988 Goals : An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Heckhausen, H. 1991 *Motivation and action*. Springer-Verlag.
- Jagacinski, C. M. & Nicholls, J. S. 1984 Conceptions of ability and related affects in task involvement and ego involvement. *Journal of Educational Psychology*, 76, 909-919.
- 鎌原雅彦・山地弘起・奈須正裕・村上裕恵・鹿毛雅治 1987 動機づけの認知的規定因に関する考察 東京大学教育学部紀要, 27, 117-142.
- 河野義章 1993 授業を行なう 河野義章(編著) 教育心理学 川島書店 Pp.115-132.
- Lazarus, R. 1991 *Emotion and adaptation*. New York : Oxford Press.
- MacLelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. 1953 The achievement motive. *Appleton-Century-Crofts*.
- Nakamura, C. Y. & Finck, D. N. 1980 Relative effectiveness of socially oriented and task-oriented children and predicability of their behaviors. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 45(No. 3-4).
- 奈須正裕 1990 学業達成場面における原因帰属, 感情, 学習行動の関係 教育心理学研究, 37, 11-19.
- 奈須正裕 1994 達成関連感情の認知的規定因, 動機づけ機能, 構造 東京大学教育学研究科博士論文(未公刊)
- Nicholls, J. G. 1984 Achievement motivation : Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 91, 328-346.
- Nicholls, J. S. 1992 Student as educational theorists. In D. H. Schunk & J. L. Meece(Eds.) *Student Perception in the classroom*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates. Pp.267-286.
- Plutchik, R. 1980 *Emotion : A psychovolutionary synthesis*. New York : Harpeter & Row.
- Rueda, R. & Moll, L. C. 1994 A sociocultural perspective on motivation. H. F. O'Neil, Jr. & M. Drillings(Eds.) *Motivation : Theory and research*. NJ : Lawrence Erlbaum Associates. Pp.117-137.
- Riksen-Walraven, J. M., Meij, H. T., van Roozendaal, J., & Koks, J. 1993 Mastery motivation in toddlers as related to quality of attachment. D. J. Messer(Ed.) *Mastery motivation in early childhood : Development, measurement, and social processes*. Routledge. Pp.189-204.
- Rotter, J. B. 1966 Generalized expectancies for internal versus external control reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Ryan, R. M. 1991 The nature of the self in autonomy and relatedness. In J. G. Strauss & G. R. Goethals(Eds.) *The self : Interdisciplinary approaches*. New York : Springer-Verlag. Pp.208-238.
- Seligman, M. E. P. 1975 *Helplessness : On depression, development, and death*. San Francisco : Freeman.
- Skinner, E. A. & Belmont, M. J. 1993 Motivation in the classroom : Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- Thorkildsen, T. A. & Nicholls, J. S. 1991 Students' critiques as motivation. *Educational Psychologist*, 26, 347-368.
- 上野直樹 1993 「言語ゲーム」としての学校文化 佐伯胖・汐見稔幸・佐藤学(編) 学校の再生をめざして1 学校を問う 東京大学出版会 Pp.51-81.
- Wentzel, K. R. 1989 Adolescent classroom goals, standards for performance, and academic achievement : An interactionist perspective. *Journal of Educational Psychology*, 81, 131-142.
- Wentzel, K. R. 1991 Social competence at school : Relations between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1-24.
- Wentzel, K. R. 1992 Motivation and achievement in adolescence : A multiple goals perspective. In D. H. Schunk & J. L. Meece(Eds.) *Student Perception in the classroom*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates. Pp.287-300.
- Weiner, B. 1979 A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. 1986 *An attributional theory of motivation and emotion*. New York : Springer-Verlag.
- Wiegfield, A. & Eccles, J. S. 1989 Test anxiety in elementary and secondary school students. *Educational Psychologist*, 24, 159-183.