

動機づけることが難しい理由の発達の検討

—メタ動機づけの観点から—

赤間 健一

The causes of difficulty in motivating themselves in developmental view.
— metamotivation —

Kenichi AKAMA

概要

研究知見が蓄積されてきた現在であっても“やる気”をコントロールすることは容易ではない。その原因の一つとして、メタ動機づけの問題が指摘されている。メタ動機づけは、動機づけを対象としたメタ認知といえるものであり、知識と制御の側面を持つと考えられるが、特に重要と考えられるのは知識の正確さである。動機づけ調整におけるメタ動機づけ的知識の不正確さがやる気のコントロールを困難にすると考えられる。また、知識の正確さだけでなく、動機づけ観の影響についても考える必要がある。動機づけはコントロール不能であるという動機づけ観は動機づけの調整を阻害する要因の一つと考えられる。最後にやる気のコントロールについて考えるためにはメタ動機づけ的知識の獲得や動機づけ調整における発達の影響についても考慮した支援を考える必要性が指摘されている。

キーワード：メタ動機づけ 動機づけ調整 動機づけ観

日々の生活の中で、“やる気がでない”、“やる気にならない”という経験は程度の差はあれ多くの人が経験することであろう。このようなやる気の問題を解決するために、動機づけに関する多くの研究が行われてきた。その結果、望ましい動機づけとはどのようなものか、ということだけではなく、そのような動機づけを持つことができるような働きかけ、環境についても多くの知見が蓄積されてきた。例えば、高い自律性 (Deci & Ryan, 2002)、高い自己効力感 (Bandura, 1977)、統制感の知覚 (Lotter, 1965)、自身の能力や知識の増大に着目した達成目標 (Elliot & McGregor, 2001) などが望ましい動機づけといえるだろう。また、これらの動機づけを持つために、自律性支援 (Grolnick & Ryan, 1989) や目標構造 (三木・山内, 2005) といった外部からの働きかけの影響も明らかにされてきた。しかしながら、これらの研究成果が現実生活において有効に活かされているかという残念ながらそのようには思われぬ。” どうしたらやる気を出せるか” という問題は、今なお世の中に存在している。その原因として村山 (2014) はメタ動機づけの正確さの問題を指摘した。

村山 (2014) はメタ動機づけを、動機づけに対する教師や学習者の認識、と定義している。動機づけを対象と

したメタ認知ともいえるだろう。この意味でメタ動機づけを扱った研究はごくわずかである (例えば, Kurl & Kraska, 1989)。やる気を出すために有効な方法についての認識もメタ動機づけの一部であるが、これが間違っていると、有効ではない方法を有効だと思いつき、使い続けることになり、結果としてやる気がでない状態から抜け出せず、自分はやる気になれないという認識を持つにいたると考えられる。また、村山 (2014) はメタ認知研究を参考に、メタ動機づけは実際以上に楽天的なものである可能性を論じている。つまり、私たちは自分が思っているほどやる気になれなかったりすることがあるということである。研究成果の蓄積が、現実に役に立たない可能性や、よく知られていない可能性も否定できないが、メタ動機づけが不正確であるために、私たちは自分の動機づけをうまく調整できないことも原因の一つではないか、ということが村山 (2014) の指摘である。

メタ動機づけ

メタ動機づけは、動機づけを対象としたメタ認知であるとするれば、その構造もメタ認知に準じていると考えることができるだろう。メタ認知は一般に、知識の側面と制御の側面があると考えられている (Flavell, 1979;

Nelson & Narens, 1990)。メタ動機づけにも同様に、知識と制御の側面があると考えられる。

知識の側面については、Kuhl & Kraska (1989) は、小学生を対象にメタ動機づけの知識の発達について検討した。メタ動機づけの知識の内容として、注意のコントロール：その時の意思に関連する情報へ注意を集中するといった注意のコントロール、その活動を行った際の魅力的な結果を考えるといった動機づけのコントロール、統制不能な失敗を無視し、統制可能な失敗を考え、自身を動機づける失敗への対処、そして自己調整効力感を低下させるような情動を回避する情動のコントロールの4つの側面を測定した。その結果、注意と動機づけのコントロールは小学2年生から知識の獲得が進み、失敗への対処は4年生から獲得が進むことが示唆された。しかし、情動のコントロールは小学校4年生までは差がなく、低い水準であることも示された。このことは、小学1年生から4年生にかけてのメタ動機づけの知識の獲得が進むことを示すと同時に、知識の内容により獲得時期が異なる可能性があることも示唆する結果である。

また、Kuhl & Kraska (1989) はすべき行動を行うための意志を持続することが困難な状況において、動機づけの制御や情動の制御などに関して、意志の持続や動機づけの維持に有効と思われる方略を示す二つの選択肢を提示し、方略の有効性に関するメタ動機づけの知識を測定した。その結果、知識があるほど妨害要因の影響を受けず、動機づけを維持することも示し、メタ動機づけの知識と動機づけの関連についても示した。

これとは別に、Boekaerts (1995) は、メタ動機づけ的な自己調整の要素として、自身にとって好ましい認知や感情を活性化し、ポジティブな状態と学習への意志を生み出す動機づけの制御と、Kuhl & Kraska (1989) が扱った方略に関する知識を利用して意志を維持する活動制御を挙げている。

メタ動機づけの制御の側面に関しては、Wolters

(2003) を中心としたよる動機づけ調整の研究が参考になるだろう。Wolters (2003) は動機づけ調整は、動機づけ調整とメタ認知は完全に区別されるものではなく、メタ動機づけという語を用いてはいないものの、両者に共通する部分もあることを認めている。その意味では動機づけ調整の過程にメタ動機づけが関与していると考えことは妥当であるだろう。動機づけ調整研究では、特に、自身を動機づける際に用いられる動機づけ調整方略の特定、さらにそれら方略の動機づけや持続性への影響が検討されており、方略の使用が動機づけや持続性に影響することが示されてきた(赤間, 2015; 伊藤・神藤, 2003; Schwinger, Steinmayr, & Spinath, 2009 ; 梅本・田中, 2012; Wolters, 1998)。

これまでに行われてきた動機づけ調整研究は中学生以上を対象としているが、どの学校段階でも方略の使用と動機づけや持続性の関連が示されており、少なくとも中学生以上においては、動機づけ調整方略を使用することで、自身の動機づけを調整することが可能と考えられる。

動機づけ調整過程とメタ動機づけ

赤間 (2013) は、メタ動機づけを含む動機づけ調整過程の仮説モデルを提唱した (Figure1)。動機づけ調整過程は、行動の必要性の認知した際に、行動を行うために必要な水準の動機づけがない場合に始発されると考えられる。その始まりとして、動機づけの水準が低いことに気付いたとしても、動機づけを調整しようという意志がなければ動機づけ調整は行われまいだろう。また、もともと動機づけが低い場合に調整しようという意志がなければ、自身の動機づけが十分かどうかというモニタリング自体が行われまいと考えられる。そのため、動機づけ調整においては、動機づけを調整しようという意志が存在していることが必要である。動機づけ状態のモニタリングの結果、調整が必要と判断されると、自身の動機づけの特徴や、使用できる方略、有効な方略などメタ動

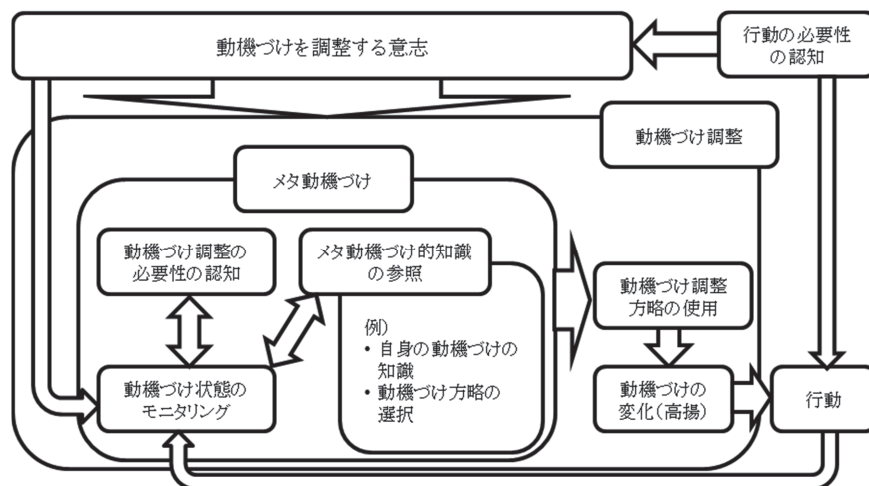


Figure1. 動機づけ調整過程

機づける知識を参照し、動機づけ調整の方針が決定され、実際に動機づけ調整方略を使用するとことで動機づけを高めようとすると考えられる。その結果として、動機づけが高まり、行動が実行されればよいが、行動の始発に至らない、または持続がされない場合には改めて動機づけ状態をモニタリングし、再度調整が必要となる場合もあるだろう。このモデルの中で、動機づけ状態のモニタリングから方略の選択、使用に至る過程がメタ動機づけと考えられる。この過程において、重要であるのはメタ動機づけの知識であることは疑いようがない。その時の動機づけの水準が行動を行うために十分かどうか、また動機づけを高めるためにどのような方法があるか、またどの方法が有効か、などの知識がなければ動機づけの調整が困難になってしまうためである。したがって、自身をうまく動機づけることができないといった動機づけの問題を考える際には、メタ動機づけの知識を持っているかどうか、またそれは正確であるかどうかということを確認する必要があるだろう。

有効な動機づけ調整方略と方略の選択に影響する要因

自身を動機づけるために用いられる動機づけ調整方略には様々な種類があることが示されてきた。Wolters (1998) は、動機づけ調整方略として 14 の方略を大学生の自由記述から抽出した。その後、伊藤・神藤 (2003) や梅本・田中 (2012)、赤間 (2015) などが、様々な方略を抽出しているが、いずれにおいても共通する方略が多く、例えば、内発的に動機づけることにつながる、興味を持てる部分や面白いと思えることを自ら作り出す興味促進方略や、終わった後に自分にご褒美を用意するといった自己報酬方略、その行動をすることで自分にとってどんなメリットがあるかを考えたりする価値づけ方略、環境を整える環境調整方略などがあげられている。

これら動機づけ調整方略は、動機づけや行動の持続性に影響することが示されているが、赤間 (2015) は、行動を始めるために自身を動機づける際に使用される方略を、動機づけ始発方略とし、方略と動機づけの関連を検討した。動機づけ調整方略と動機づけ等の間には多くの研究で相関関係等が確認されているが、方略間の相関も高いことが多く、動機づけと方略の偏相関を算出した結果、動機づけと関連が見られたのは、その行動をする意味を考えたり、その行動をするのは自身の目標のためだと考えたりする価値づけ方略と、その行動をしなかった場合に自身に起こりうる悪い結果を想起し、それを回避しようとする罰想起方略のみであった。終わった後に自分にご褒美を与えるような自己報酬方略は一般的にはやる気を出すために使われるかもしれないが、この方略の使用と動機づけに関連はないことも示された。

また赤間 (2014) は、動機づけ調整方略の選択における、有効性の認知とコストの認知の影響を調べた。その結果、有効性の認知とコストの認知は互いに関連が強く、

どちらも方略の使用に影響していたが、コストの認知の影響は弱く、有効性の認知の影響が強いことが示された。このことは、動機づけの調整がうまくいかない原因の一つとして、メタ動機づけの知識の中でも、方略の有効性の認知が不正確である可能性を示唆する。効果的ではない方略を効果的だと判断し、使用していれば当然うまく調整できるはずはない。さらに、高木・赤間 (2015) は、現在使用している動機づけ調整方略の獲得時期について大学生を対象に調べたところ、早ければ小学生の間に獲得していることが示された。特に、小学生の時期に獲得した方略としては、自己報酬方略や罰想起方略が多かった。ただし、実際に有効だから使用しているのか、有効だと信じて使用しているのか、それとも他に選択肢がないから使用しているのか、など小学生の頃に獲得した方略を使用し続けている理由については不明である。

メタ動機づけの知識の獲得

以上のように、これまでの研究から、動機づけの調整にはメタ動機づけ、特にメタ動機づけの知識が重要であるといえるだろう。メタ動機づけの知識には、注意、動機づけ、情動のコントロールや、失敗への対処、方略の知識やその有効性に関する知識などがあり、小学生ころから獲得が始まると考えられる。また、自身で動機づけを調整することは少なくとも中学生以降であれば可能であると考えられる。

動機づけの問題をメタ動機づけの知識の不正確さに帰属させるのであれば、その解決のためには、正確なメタ動機づけの知識を獲得することが必要である。そのためにはメタ動機づけの知識はどのような獲得されるのか、またなぜ不正確な知識になってしまうのか、それを明らかにすることが必要である。メタ動機づけの知識に関する研究は非常に少なく、その獲得過程については不明な点が多いが、動機づけ以外を対象としたメタ認知的知識に関する研究を参考にしかない。しかしながら、メタ認知的知識に関する研究は多いものの、その獲得時期については、Kuhl & Kraska (1989) の動機づけに対する場合と同様に、小学生の間に獲得が進むと考えられるが (例えば西垣, 2000; 岡本, 1991)、獲得過程について論じたものはない。Flavell (1979) は、その根拠については触れられてはいないものの、メタ認知的知識は、他の知識と根本的に異なるものではなく、その知識が間違っただけであることはあり得るということを、メタ認知に関する初期の論文の中で指摘している。メタ認知的知識も知識である以上、長期記憶に保持されているものであり、その獲得過程は一般的な知識と同じである。もともと不正確な内容をそのまま記憶すれば間違っただけとなることは十分にあり得る。メタ認知的知識が正確であるかどうかは知識の獲得過程よりも、その生成過程に依存すると考えられる。

メタ認知的知識は、一般的な知識と異なり、メタ認知

的活動の中で生成されると考えられる。例えば、自身の得意、不得意については、実際に経験し、その過程や結果をモニタリングすることでうまくできていることが多ければ得意とされるだろうし、うまくできていないことが多ければ不得意とされるだろう。ある方略の有効性についても同様に、実際に使用した結果をモニタリングし、方略を使用しなかったときに比べ、使用した時のほうが良い結果が得られることが多ければ有効な方略となるだろう。動機づけに関しても、自身が何に動機づけられやすいのか、どのような方略が動機づける際に有効なのか、などメタ動機づけ的知識は人によって異なる知識であるために、繰り返し経験し、その都度、モニタリングを行い確認することでしか獲得しようがない。この際に、モニタリングが不正確であったり、有効かどうかの判断を誤ったりすることがあれば間違ったメタ認知的知識が生成され、それがそのまま獲得されてしまうだろう。メタ認知的知識を正確なものとするためには、慎重なモニタリングが必要と考えられるが、我々は意図せずに誤った認知をしてしまうことも少なくない。そのため、どのような結果が得られたときであっても原因が複数考えられる場合には、誤った原因のせいと考えてしまう可能性がある。このように、メタ動機づけ的知識も含む、メタ認知的知識はその性質上、誤った知識として生成されてしまうこともあり、正確さを維持することが難しい知識でもある。

獲得の支援について

知識の生成過程や獲得過程を考慮すると、メタ動機づけ的知識の獲得を促進するためには、自身の動機づけや行動に対するモニタリングを促し、その有効性を実感させることが必要となるだろう。やる気の出し方を例にすると、使用したやる気の出し方と、実際のその後のやる気度を参照することで、その有効性を判断し、やる気が出た場合に、それが有効な方法として知識に加えられると考えられる。そのため、有効なやる気の出し方を伝え、実践させ、効果を確認させることができれば、正確なメタ動機づけを獲得させることは可能であると考えられる。ただし、ある時に有効な方法がその後もずっと有効であるとは限らないし、あらゆる行動においても有効であるとは限らないために、使用した都度、それによってうまく動機づけられているかどうかをモニタリングすることも併せて伝える必要があるだろう。

ただし、獲得の支援を行う際には、発達的な特徴を考慮する必要がある。知識の獲得が始まる小学生の時期は自発的にモニタリングを行うことは困難であるために、十分に動機づけられていたかどうか、使用した方略が有効に機能していたかどうか、など外部から評価を与える必要がある。

動機づけ観

ここまで特に例としてあげてきたメタ動機づけ的知識は、個人の動機づけや、動機づけるための方略、その有効性である。それらについて正確な知識を持つことで、自身がどのような場合、どのような行動に対して動機づけられやすいのか、どの程度の動機づけがあれば行動できるのか、またどうすれば動機づけることができるのか、ということがわかり、必要に応じて自身を動機づけることが可能となるだろう。

しかし、動機づけの調整を妨げるより根本的な問題として、動機づけ観とでもいうべきものがあるのかもしれない。これはそれぞれの人が持つ、“動機づけとはなにか、どういうものか”という動機づけに対するイメージもいえるだろう。そもそも、やらねばならない場合であっても、やる気にならない、やる気を出そうとしない、ということが生じる原因の一つとして、“やる気はコントロールできるものではない”という動機づけ観が存在していると考えられる。その可能性を示唆する結果として、赤間（2015）は、動機づけ始発方略を抽出する過程において、“動機づけることをあきらめる”という選択肢が方略とともに抽出されたことを報告している。やる気はコントロール不能であるという動機づけ観がなければ、やらなければならないことに対して動機づけることをあきらめるという選択はなされないのではないだろうか。

この動機づけ観もまたメタ動機づけ的知識の一部である。やる気を出そうと試みた結果、自身の意思で思うようにコントロールできないことが繰り返されることで、コントロール不能という動機づけ観が形成されると考えられるためである。このような動機づけ観が形成されてしまうと、自発的にやる気を出そうとしなくなる可能性が高くなることは容易に予測できる。また、一度、このような動機づけ観が獲得されてしまうと修正することも容易ではないと考えられる。メタ動機づけ的知識は自身の経験をモニタリングすることで生成されるため、書物や他者などから学ぶ一般的な知識よりも学習性の性質が強い知識である。またモニタリングが正確にできない、自発的に方略を選択し調整することも困難な小学生までの幼少期からの経験の積み重ねから、やる気はコントロールできないと学習してしまうと、それがそのままメタ動機づけ的知識となる可能性もある。自発的に調整することが困難な時期には失敗することも当然起こりうるだろうから、やる気はコントロールできないものという動機づけ観が形成される可能性は高いと考えられる。そのため、重要なのは最初に形成される動機づけ観そのものよりも、それを、のちにコントロールできる可能性があるものと修正していくことだろう。その際には動機づけの種類とその源、影響要因、また動機づけるための方略、等これまでに示されてきた動機づけに関する知見が利用できる。重要であるのはこれら研究知見を、個人のメタ動機づけ的知識として獲得できるよう、具体的に経

験させ、モニタリングを促すことである。

まとめと今後の展望

動機づけに関する問題、特に“どうすればやる気を出せるか”という問題は今も解決されているようには思われない。原因として考えられることは様々に存在するが、その一つとしてメタ動機づけについて検討を行った。メタ動機づけの中でも、知識の側面であるメタ動機づけの知識が重要であると考えられる。具体的に動機づける方法や個人の動機づけの特徴はもちろん、そもそも動機づけとはどのようなものであるかという動機づけ観について考えることが必要である。

今後必要となることは、研究が少ないために、メタ動機づけそのものについての研究、さらに実践的必要性からメタ動機づけ的知識の把握方法と、効果的な獲得支援方法の開発となるだろう。メタ認知自体の発達を考慮すると、小学校の高学年になるまでは、自発的な獲得や利用は困難と考えられる。そのため、自発的に利用可能となるまでにどのような支援が必要か、また自発的に利用できるだけの発達が進んだのちは、既得知識の内容の把握と必要に応じた修正を視野に入れた支援が必要となる。個人によっても異なる動機づけに対し、自らの意思で動機づけることが可能であると実感させ、メタ動機づけ的知識を修正することは容易ではないがそのための方法を開発することが必要となる。教育場面において現実的に必要となるのは、誤った知識の修正や、未獲得な知識の獲得支援となる。メタ動機づけそのものがほぼ研究されていないために明らかにすべきことは多いが、この研究を進めることで教育者、および学習者にとって有益となることは多いだろう。一層の研究が進むことが期待される。

引用文献

赤間健一 (2013). 動機づけ調整モデルの検討 日本心理学会第77回大会発表論文集, 841.

赤間健一 (2014). 動機づけ方略の使用における有効性とコストの認知の影響 日本心理学会第78回大会発表論文集, 925.

赤間健一 (2015). 動機づけ始発方略尺度の作成 心理学研究 86, 445-455.

Boekaerts, M. (1995). Self-regulated learning : bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. *Educational Psychologist*, 30, 195-200.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.) (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY : University

of Rochester Press.

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring : A new area of cognitive- development inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.

Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school, *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.

伊藤崇達・神藤貴昭 (2003). 中学生用自己動機づけ始発方略尺度の作成. 心理学研究, 74, 209-217.

Kuhl, J. & Kraska, K. (1989). Self-regulation and metamotivation: computational mechanisms, development, and assessment. In R. Kanfer., P. L. Ackerman., R. Cudeck, (Eds.), *Abilities, motivation, and methodology : The Minnesota Symposium on Learning and Individual Differences.*. Hillsdale, NJ, England : Lawrence Erlbaum Associates. pp. 343-374.

Nelson, T. O. & Narens, L. (1990). Metamemory : a theoretical framework and new findings. In G. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation (Vol. 26)*. New York : Academic Press. Pp.125-173.

三木かおり・山内弘継 (2005). 教室の目標構造の知覚, 個人の達成目標志向, 学習方略の関連性. 心理学研究, 76, 260-268.

村山航 (2014). 学習者・自分を動機づける : メタ動機づけ 児童心理 68, 112-116.

西垣順子 (2000). 児童期における読解に関するメタ認知的知識の発達 京都大学大学院教育学研究科紀要 46, 131-143.

岡本真彦 (1991). 発達の要因としての知能及びメタ認知的知識が算数文章題の解決におよぼす影響 発達心理学研究 2, 78-87.

Schwinger, M., Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). How do motivational regulation strategies affect achievement : Mediated by effort management and moderated by intelligence. *Learning and Individual Differences*, 19, 621-627.

高木悠哉・赤間健一 (2015). 学校段階を基準とした動機づけ始発方略の獲得時期に関する探索的検討 人間教育学研 2, 151-158.

梅本貴豊・田中健史朗. (2012). 大学生における動機づけ調整方略. パーソナリティ研究 21, 138-151.

Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90, 224-235.

Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation : Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38, 189-205.

