

◆2章 意欲研究における「場」の取り扱い◆

1 主体と環境との関係の位置づけ

●「場」なしの意欲論

科学心理学はその誕生の直後から、行動がなぜ生じるのかという問題、すなわち動機づけを中心的テーマの一つとしてきた。

科学心理学史上初の動機づけ理論は、マクドゥーガルの本能論である。彼は、行動の背後にはそれぞれに対応した本能が存在し、本能の持つ力動的特質が行動を引き起こすと考え、逃走、拒否、好奇、闘争、卑下、自己誇示、哺育、生殖、飢餓、群居、獲得、構成の十二の本能をあげた。しかし、この論法は、へたをすると行動の種類だけ本能を仮定しなければならなくなり、理論的説明が一種のトリトリに陥る危険性がある。実際、一九二〇年代にはリストアップされた本能の総数は六千に達していた。今から思えば笑い話だが、「自家の果樹園で

リンゴを食べることを避ける本能」などというのを本気で考えていた人さえいたという。

基本的にはマクドゥーガルの本能論を受け継ぎながら、これを発展させ、洗練させたのがウッドワースである。彼は行動の生起を動因と機構 (mechanism) の2つの概念を用いて説明した。すなわち、行動が生起するのは、動物や人間の中にその行動が生じるための機構が存在し、それに動因が一時的にエネルギーを供給することによると考えたのである。これは、後述するハルの動因×習慣理論に通じる構造を持っており、その意味でマクドゥーガルに代表される素朴な本能論と精緻な行動理論の橋渡しの役目を果たしたものと評価できる。

マクドゥーガルにせよウッドワースにせよ、この時期の動機づけ理論には「場」という概念は微塵もない。これらの理論は、純粋な心理主義に立つものであり、個人の内側に実体的な動機が存在を仮定し、それが直截に行動を導くとする極めて素朴な枠組みをもっている。しかも、なぜその個人に特定の動機的要因が生じたのかという説明も明確には意図されていない。要するに、環境の役割も、理論上の位置づけも不明瞭であり、もっぱら動

機があつたから行動が生じたという論法である。あるいは、むしろ行動が観察されたのだから、その原因となつたものが個人の内側にあるはずだという論法だと解釈した方が適切かもしれない。

●環境に埋没した主体

いずれにせよ、科学心理学の初期においては、動機づけ概念は動物や人の行動を説明するのに欠くべからざる重要な概念であつた。ところが、当時台頭してきたラディカルな行動主義 (behaviorism) の立場は、行動に関わるすべてを学習 (learning) の概念の中に解消しようとし、マクドゥーガル流の実体的動機概念はもとより、動機づけという概念そのものを要しない理論構成を目指した。ここに、一切の主体の意志的作用を理論の外に追いやり、環境要因のみですべての行動を説明する理論体系がその姿を現わす。

行動主義心理学の創始者であるワトソンは、行動は純粹に環境要因である刺激によって引き起こされるとし、刺激に行動を生じさせる力があると考えた。これは、ソーンダイクの行動の第一法則「同じ原因が同じ効果をも

たらす、すなわち同じ事態が同じ反応をもたらす」に通じる考え方である。ワトソンは、無条件反射などの生得的な行動傾向を基盤に、それと任意の新しい刺激を結びつけることにより、新たに結びつけられた刺激が行動を生じさせる力を獲得すると考えた。

例えば、図1のように、

①ウサギの好きな子どもが、白ウサギに手を出そうとする時、

②生得的に恐怖心を引き起こす大きな金属音を立てることを繰り返すと、

③元来恐怖とは縁のない白ウサギを見るだけで恐怖を感じ、逃げるようになる。ついに、

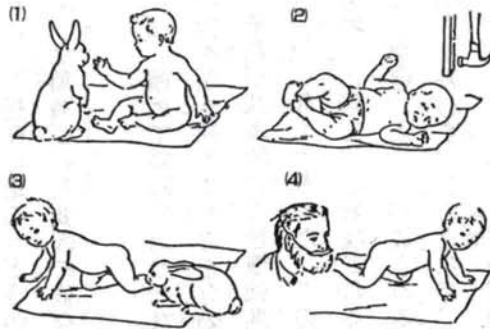
④これが白いという特性を持つ対象一般に広がり、白い動物や白い髪の人を怖がるようになる。

これが行動理論という学習である。学習によって環境要因である刺激は行動を引き起こす力を次々と獲得していく。したがって、動機づけなどという概念は不要であり、いわんや実体的な動機や本能の類は一切必要ない、というのがワトソンの立場である。

ワトソンの立場は、先のマクドゥーガルとは対照的に

環境要因のみで行動を説明するものである。その意味では、主体が出会い生きる具体的な「場」を重視したものといえなくもない。しかし、ワトソンにおける環境は、主体の意志作用はおろか一切の意識作用の介在する余地もなく、一方的に運命づけられ、全く機械論的に機能するものと考えられている。そこには、「場」という概念がもつべき主体と客体との相互作用性や、主体によって個性的な意味を読み解かれる客体というイメージが完全に欠落しており、およそ「場」と呼ぶのに似つかわしくないものである。

図1 恐怖条件づけ



●主体と環境との相互作用

これに対しトルマンは、学習によって刺激が行動を引き起こすようになるのではないと反論した。彼は、学習とはいかなる行動がいかなる結果をもたらすかを発見する過程であり、その行動を行うか否かは主体の欲求によって決定されると考えた。

彼の反論の実証的根拠となつた現象にネズミの潜在学習がある。実験では、通路が左右二股のT字型に分岐した迷路を先へ先へと継いだ複式T字迷路が用いられ、ネズミは報酬となるエサがない状態で何度も迷路をうろつかされる。通常の迷路学習では、迷路の終点に報酬となるエサが置かれ、回を重ねるにつれ、これが迷路を速く間違えることなく走り抜けるという行動を強めていくことになる。しかし、肝心のエサがないこのような状況では、ワトソン流に考えれば、迷路学習は成立しない。ところが、エサのない迷路をさんざんうろついたネズミは、ひとたび終点にエサが置かれると、あつというまに迷路を走り抜けた。しかもその成績は、最初からエサをもらっていたネズミよりもよいことさえあつた。つまり、ネズミはエサの有無に関係なく迷路の様子を潜在的に学ん

でいたのであり、実際に一所懸命に走るかどうかは、もっぱら報酬の有無のような動機づけ的要因に依存するのである。

このような中でハルは、極めて精緻で総合的な行動理論を提唱した。彼は行動を引き起こすものを有効ポテンシャル(SH_r)と呼び、それが基本的には習慣強度(SH_r)、動因(D)、誘因(X)からなると考えた。この考え方は、 $SH_r = SH_r \times (D \times X)$ と図式的に表現される。

ここで習慣強度とは、学習によって形成される刺激と行動との結び付きの強さを表わす。その意味で、刺激が行動を引き起こすというワトソンの考え方や、ウッドワースの機構の概念に通じるものといえる。

動因もウッドワースに端を発する言葉であり、その後、飢え、渇き、性、傷みの回避などの生得的動因(一次動因)の存在が指摘されてきた。これにタイミングよく生理学者キャノンのホメオスタシス(homeostasis)の概念が結合され、動機づけ現象の強力な説明原理となった。ホメオスタシスの考え方によると、身体内の諸条件が正常な状態から逸脱すると、身体内に不均衡状態が発生する。生体は個体維持のため、これを均衡状態に戻すよ

う活動するが、この時の状態が動因である。例えば、栄養の蓄えが身体内に枯渇すると飢餓動因が生じ、これが食物を食べるという行動を引き起こす。そして、食物を食べることによって失われていた均衡状態が回復すると、食糧という行動は終わる。このように、すべての行動はホメオスタシスの不均衡または緊張から生じる動因によって引き起こされ、動因の低減をもって終結する。すなわち、行動は動因の低減を目指して行われるというのがハルの立場である。

動因が生体内部の状態であるのと対照的に、誘因とは食物の大きさや種類などのように、行動に影響を与得る外的刺激特性にまつわる概念である。例えば、シモンズはトールマン流の潜在学習実験において、ネズミの迷路走行の成績が、終点のエサがヒマワリの種の場合よりもパンとミルクの場合に、より優れていることを見出した。同じ空腹状態にあり飢餓動因が高まっているネズミといえども、パンとミルクの方が、がんばって迷路を走るに値する、より魅力的な目標物だったのである。またクリスピーは、直線走路を走って得られるエサの量が十六粒と少ない場合よりも、二十五粒と多い場合に、ネズミ

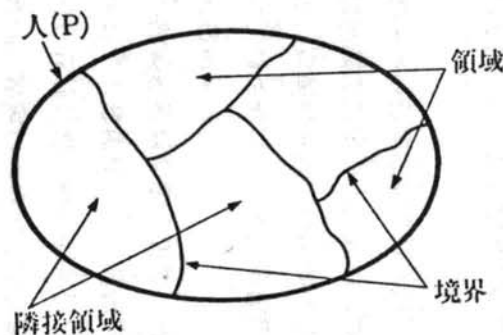
はより速く走ることを報告している。

トールマンやハルの貢献によって、欲求、動因、誘因などの動機づけ概念は再び心理学の中核概念の一つとなったが、今や動機づけ概念は学習という兄あつての存在である。というのも、行動理論にあつては、学習とはいったん生じると比較的永続的に持続するものであるが、実際の行動生起はその時々条件によって左右される。動機づけ概念は、そのような側面を補完的に説明するものとして、すなわち学習との相対的關係において位置づけられ、その限りにおいて重視される存在なのである。実際、その後の行動研究、特に動物を対象とした研究では、動機づけを再び学習の問題の一部として扱おうという傾向が強くなってきている。

しかし、このような学習重視、動機づけ軽視の理論構成の背後には、一つの行動を身につけるとさえ大変な動物をもつばら基盤としたことがあるのを忘れてはならない。たしかに、幼い子どもが長い時間人の話を静かに聞くことができないのは、まだその行動が十分に身についていない、すなわち学習が不十分だからであり、そこに動機づけ要因の介在する余地はない。しかし、同様に

中学生でも人の話を静かに聞けない場合があるが、それはその行動が十分身についていないからではない。たとえば学校では常にそうであっても、自分の興味のある話であつたり、聞くべき切実な必要感があれば、いくらでも静かに聞くのである。要するに、ある年齢以上、少なくとも中学生段階であれば、適切な行動がとれない原因の多くは動機づけ的な要因にあり、その行動を行動レパートリーとしてもっていないということは決して多くない。したがって、人間の行動理論では、動物研究で示された以上に動機づけ要因を重視する必要があると考えられる。いずれにせよ、トールマンやハルによって、主体側の要因が復活を遂げたことは明らかである。様々な不十分さはあるものの、環境が運命決定的、機械論的に主体の行動を規定するという考えから、主体の内的状態によって環境の持つ意味が個々に大きく変化するという視点がいくぶんなりとも入ってきた点は、理論史的には大きな前進といえよう。実際、トールマンによって最初に提示されたこの主体と環境との相互作用の考え方が、後のすべての動機づけ理論の基底を成しているのである。

図2 レヴィンの生活空間



人の持つ内的状態によって大きく異なってくる。生活空間のあり方は個人と環境との相互作用によって決まってくるものであり、一人ひとりによってユニークなものである。

この図式は様々な心理現象の説明に用いられるが、例えば動機づけについては、現在の自身の位置から対象物までの間に多くの通過すべきステップ数が少なければ、目標実現までの困難が少なくと考えられることから原理的に動機づけは高まりやすく、逆にステップ数が多ければ困難を予期し動機づけは高まりにくいと考えることができる。

ただ、ここで注意すべきは、一つの領域から次の領域へと移動するのに要する心的負荷の高さは常に同じではなく、さらに同じ二つの領域間の往来に際しても、こちらからそちらへ向かう場合と、そちらからこちらへ向かう場合で異なる可能性が考慮されている点であろう。すなわち、レヴィンの生活空間において想定されているのは、多くの心理学的モデルが暗黙のうちに想定していたベクトル的な数学モデルではなく、万事にトポロジカルなモデルであり、多分に質的な記述をその中核に据えたものなのである。

このようなモデル構成は現在から見てもかなり珍しいものであり、一見奇異な感じを受ける。しかし、我々の日常的な経験に照らせば、このような設定はむしろ自然

●主体にとっての意味環境

トールマンの概念を更に発展させ、しかもその適用領域の重心を人間の社会的行動へと大きく移動させたのがレヴィンである。レヴィンの理論はその名も「場」理論 (field theory) というもので、その根本思想は有名な $B=f(P \cdot E)$ という公式によく表わされている。

ここで、 B は行動 (behavior) を P は個人 (person) に属する特性や要求を E は環境 (environment) を f は関数 (function) を表わしている。すなわち、人間の行動は、個人の特性や要求と彼を取り巻く環境という二変数の関数として規定されているという考え方である。

一人の人間でも、家庭にいる時と職場にいる時、休日に趣味仲間という時とは、その振る舞いにかんがりの違いがあることは、日常経験からも納得のいくところであろう。同様に、同じ場面にあっても、個人によってその場面での振る舞い方にかんがりの違いがあるのも確かなことである。このように、ある場面における個人の行動は、個人がもつ内的特性のみによっても、またその場面の環境的特性のみによっても説明できないし、さらに両者の単純加算的關係、すなわち何%が性格によるもので何%

が環境によるものといった見方も不可能である。要するに、環境も個人も、少なくとも行動への影響の与え方という点においては静的な変数ではなく、相互作用的でダイナミックな変数と見るべきだというのである。

このような考え方を徹底すると、すべての心理学的変数は決して実体的なものではありえず、個人の精神世界において「今、ここに」経験されているもの、すなわち現象学的なものとして見ていかざるを得なくなる。実際、レヴィンの語る「場」には現象学的な「場」のイメージが強いし、自身の文章にも現象学に傾倒していることを認める記述がある。わけでも、レヴィンの理論の中で現象学的「場」のイメージがよく表われているのは、生活空間という概念と、そこで用いられたトポロジカル (位相幾何学的) な世界観であろう。

レヴィンによると、人が社会生活を送っている現実の「場」の現象学的で内的な経験は、図2のような生活空間と呼ばれるモデルで図式的に表現することができる。

図に表わされた自身やそれを取り巻く様々な生活領域の位置並びに相互の関係や距離は、何らかの意味で現実の物理的、社会的現実を反映してはいるものの、同時に個

なものであることがわかる。私からあなたへの心理的距離と、あなたから私への心理的距離がまったく等価であるといったことがいったいどれくらいあるだろうか。むしろ、両者を対称と考え、等価であるという前提をおくことの方が不自然なのではないか。その意味で、レヴィンのモデルは我々一人ひとりの精神世界に現実が生じている出来事、すなわち現象学的な経験を極めてよく反映していると考えられるのである。

しかし、問題も多い。なんといっても、圧倒的にハンドリングがわるくなる。従来の研究法が基盤としてきた定量的測定やその代数的操作は著しく困難となり、少なくとも近代科学的な意味での実証研究の多くが実施不可能となってしまう。

このようなこともあつてか、レヴィンの理論着想は、「場」や生活空間の概念を中心にその精神においては後の理論構成や人間観に大きな影響を与えたものの、具体的な水準での継承となるとさほどでもないというのが実態である。むしろ、それは解釈学的なアプローチにおいて多くの可能性を秘めるモデルだったのかもしれない。

●意味の認知への還元

レヴィンのいうように、行動生起の説明のためには、行動を生じた個人の精神世界において、彼が直面した環境がどのような意味を持つものとして読み解かれていたかこそが重要である。そのもつとも適切な記述方法は現象学的なものであるが、それでは近代科学的な意味での操作や測定が困難となり、いわゆる実証的研究の多くが実施不可能となる。このジレンマを容認できる範囲で妥協的に解決するのが、認知的アプローチである。

認知 (Cognition) とは、知覚、記憶、思考など知的な働きすべてを指す言葉であるが、その最大の特質は、これらの知的な心的働きの一切を情報処理とみなす点にある。少なくとも初期の認知心理学では、人間をコンピュータになぞらえ、情報の入力 (知覚)、貯蔵 (記憶)、変換 (思考) に対応させて考察した。

行動生起の説明を目的とする動機づけ研究において認知として重視されてきたのは、個人が外界の (アナログ的な) 刺激情報を自らの心の中に (コンピュータでいえばメモリー上に) どのように表象するか (デジタル・シンボル化するか) であり、主に入力過程に相当する部分

であつた。いわば、レヴィンにおける環境の解釈過程を情報の入力過程における変換の問題としてとらえようというのである。いわゆる表象はメモリー上におけるシンボル表現に、個人の特性は変換過程にかかわる一種のフィルターの特性になぞらえて考えることができる。

もちろん、コンピュータ・アナロジーにはおのずから様々な限界がある。例えば人間の場合、外界の環境刺激を受け止めるだけでなく、環境にはたきかけ、環境刺激のあり方を変えてしまうといったこともある。また、同じ部屋に複数のコンピュータを置いても、それらが勝手に相互に影響し合つてそれぞれにフィルターの値を変えたりはしないが、人間の場合には集団過程としてそのようなことが起こるのは珍しいことではない。このような限界はあるものの、レヴィンのな主体と環境のダイナミックな相互作用という観点を有し、かつ高い操作可能性を実現する方法として、認知的アプローチは高く評価することができよう。

近年の認知的理論の中核概念は目標 (goal) であり、目標理論と呼ばれる理論構成が主力である。すでに述べてきたように、環境は運命的、機械論的に個人の行動を

規定しはしない。環境を主体がどのように読み解き、そこにどのような意味を発生するかが行動を規定する。個人がそこにある意味を形成するには、環境内にある個々の刺激を個々ばらばらに解釈するだけでは不十分である。それらを全体として自らの内に統合した時、私にとつての意味というものが立ち現れてくるのである。それどころか、むしろ人は最初から環境を全体のものとしてとらえようとしていると考えた方が自然かもしれない。

いずれにせよ、出会った環境を全体としてとらえ、あるいはそこに存在する多くの刺激を自らの内に統合することによって意味が形成され、それが個人のその場面の振る舞い方に影響を与える。この行動のよりどころとなつていく意味こそが目標であり、個人がその場面に直面して抱いた目標がわかれば行動の説明や予測がある程度まで可能になつてくると考えるのである。同じ場面なのに人によって振る舞い方が違うのは、単に個人の特性に違いがあるからではない。それは、一人ひとりがその場面との出会いの中で形成した目標に違いがあるからである。

なお、目標理論における目標とは、あくまでも個人が

形成するものである点には注意が必要であろう。例えば教師が授業に際して提示した目標が、子どもたちの中でも同様に機能しているという保障は一切ない。それは、たとえ表面的に子どもたちがそれを受け入れ、一見教師が期待した通りの振る舞い方をしているようにともである。

例えば、文学教材の読み深めの授業で、いくら授業中に「自分なりの読みでいいんだ。正解も間違いもないんだよ」といい、全員の発言をニコニコしながら板書しても、多肢選択で作者の意図を問うようなテストばかりすれば、子どもたちは「正解」にしか興味がなくなるだろう。なかには、教師の裏切りに傷つき授業に参加しなくなるナイーブな子や、エネルギーの浪費を控えてひたすら正解の決まるのを待っているしたかな子も出てくるだろうが、不思議なことにそれでも多くの子どもは変わらず授業にそこそこ積極的に参加するものである。

しかし、手放して喜んでいてはいけない。かなりの数の子どもたちは、教師に「おつきあい」することその場を無難にやりすごしているだけだからである。なぜなら、仮に「おつきあい」をやめると授業が成立しなくなり、いつそう面倒なことになるからである。茶番と知り

つつも、ことを荒だてるよりは適当に「おつきあい」をしないうが「正解」が決まるのを待つ方が、いい点数を取るといふ目標をこの場面で実現するのにより効果的な行動なのである。

したがって、学校に來ない子どもや反抗的な態度を示す子ども以外は、学校なり教師なりが提示した目標を受け入れて学んでいるなどというのは大きな誤解である。おとなしく座っているという事実は、必ずしも教師が設定した目標に対応した行動とは限らない。教師は当然のように、よく学ぶため、みんなで協力しあって授業をつくっていくために子どもたちはおとなしく座っていると理解するだろうが、当の子どもたちはまったく別の目標の下、同じようにおとなしく座っているのかもしれないのである。

このような現象は、現実の学校文化における子どもたちの学びの最も深層の現象として、教育社会学やカリキュラム論の領域において潜在的カリキュラム (hidden curriculum) という概念で考察されてきたが、そこでは個人の心理過程に関する一般モデルの提示までには至らなかった。目標理論やそこにおける目標という概念は、

このような極めて複雑で多重的な現象を個人を単位とした心理現象として記述する強力な道具として機能する。その意味で、現状において目標という概念は、もつとも満足できる心理学的記述言語の一つであると考えられる。

2 対人相互作用の位置づけ

●心理主義

前項までは、意欲に関わる心理学の理論史的展開をたどりながら、そこにおける「場」の取り扱いについて、主体と環境との位置づけを中心に検討を加えてきた。その中で、次第に主体と環境との間で展開されるダイナミックな相互作用が注目されるようになり、今日では目標という概念によって統合的に扱われるようになっていくことが明らかとなった。

しかし、これまで述べてきた理論の多くは、暗黙のうちに個人が課題と一対一で向かい合う事態が想定されており、また教師のような学習者と課題との間に介在する存在も明確に位置づけられていない。これを現実の学習

場面にあてはめるならば、例えば家庭での個人学習のようないわば孤立した学習状況であり、学校学習で一般的な集団的な学びの場、対人相互作用が前提となる場面では相当に違ってくるのが容易に予測される。

従来の意欲研究においてこのようなアプローチが支配的であった背景には、科学心理学全体の基調にあるいわゆる心理主義、すなわち心を個体内の実体としてとらえ、それ自体が単独に機能し得るものとしてその働きを理解しようという姿勢がある。しかし、実際の個人の心の働きは、その「場」における他者との対人相互作用から大きな影響を受けることは必至で、孤立状況での知見をそのままあてはめることは様々な問題がある。

さらには、環境刺激は固定的であるという仮定が、これも暗黙のうちにあると思われるが、教室では教師によって、学習者の振る舞いに即応して場面のあり方自体が変化させられていくのが普通である。したがって、この点においても従来の動機づけ理論の安易な適用には問題がある。

もつとも、後者の問題は、複雑な双方向的コミュニケーションの動的な取り扱いを要求することもあり、今日

でも実践の分析に絶え得るような実用的な理論的道具立ては得られていない。一方、前者の対人相互作用の取り込みについては、いくつかの研究の系譜がある。ここでは、伝統的な系譜の代表として社会的促進、近年の顕著な動向として対人的自己イメージの操作という二つの系譜を紹介し、中学生の意欲のあり方を考えるにあたって、対人相互作用の位置づけに求められる条件を探ることにする。

●他者存在の影響

他者存在の意欲への影響に関しては、まず社会的促進 (social facilitation) と呼ばれる一連の現象がある。これは、同じ個人作業をする場合でも、単独の状況で行うより、傍らに同じ仕事をしている人がいたり (共行動状況)、傍らに観察者がいたりする状況の方が、作業能率が上がるというものである。実際の作業は個人個人でするにしても、人は傍らに他者がいてくれた方が意欲が高まるというこの現象は、極めて社会的な現象であり、実験社会心理学の歴史はこの問題の究明と共に始まったといえるほどである。

ところが、研究を進めていくにしたがい、他者共存場面の方が成績がいい場合もあれば、かえってわるい場合もあるといった具合に結果が必ずしも一致せず、研究は一九三十年代後半から一旦下火になっていた。これに対し、一九六五年にザイアンスが次のような統合的な理論仮説を提出し、再び研究者の関心を集めるようになった。ザイアンスの仮説とは、他者共存場面では確かに意欲は高まる。そして、やり慣れた作業ややさしい課題の場合には、それが成績や能率を促進するが、やり慣れていない作業や難しい課題の場合には、高まった意欲が不安やあがりとなって、かえって成績や能率を抑制するというものである。例えば、プロ野球の選手にとっては観客の前で打席に立つことはやりなれた作業であり、観客が大勢いる時の方がヒットを打ちやすいが、素人は見物人がいると意欲は高まったも身についていないことをやるので、固くなって空振りが多くなるのではないかというのである。

教室での学習行動ではどうかであろうか。中学生の場合、教室で要求される行動のほとんどは、長い学校生活の中で既に十分に身につけている行動であろうから、他者、

この場合はクラスメートや担任教師がいる状況の方が意欲的に行動できると考えてよからう。ことに、さほど苦勞することなくスムーズに授業についていける場合には、学級集団で学習するという状況が、一種の社会的促進をもたらすと考えられる。

しかし、スムーズにいく場合ばかりではない。学習とはそもそも新しい知識なり技能なりを身につける活動であり、ある程度の抵抗なり困難はつきものである。すると、そこでは他者の存在が抑制的に働くことも予測される。「わからない時こそ仲間同士の支え合いが大切」と考え、他者との関わりをさらに深くする指導をする考え方も現場には広くあるが、ザイアンス流に考えると、課題と向かい合い一所懸命に考えている子どもにとつては、かえって仲間の存在や声かけが思考への集中を攪乱する可能性もないとはいえない。

●対人的自己イメージの操作

教室が集団的な学びの「場」であるということの意味は、単に傍らに他者が存在するというにとどまらな

い。そこには常に他者からのまなざしがあるのであり、私が教師や仲間からどう見られているか、いわば対人的自己イメージへの配慮という問題が生じ、これが意欲や実際の振る舞い方に影響を及ぼす可能性がある。いわば、教師なり仲間なりに自分のことをこう思われたい、あるいはこう思われたくないという意識であり、特に思春期の中学生にはデリケートで深刻な問題となりやすい。子どもによつては、授業内容が理解できるとか、学習が深まるといった本来的な目標よりも、この対人的自己イメージの操作という目標の方が優先されることがあり、特に二つの目標が相互に相容れない葛藤状況にある場合、そこに一見不可解とも思える不適応的な行動が観察される。ここでは、典型的な二つの行動について見ることにしよう。

子どもの努力に価値をおき、結果はどうあれ懸命な努力を賞賛するといった姿勢は、文化や社会を超えて広く教師に認められるものである。子どもは努力して成功すればうれしそうだし、仮に失敗に終わっても、教師がそれを責めたりすることはほとんどない。逆に、もし努力もせず失敗したならば、教師はきびしく叱るだろう。このように、子どもにとって努力することは、結果がど

うあれ適応的な行動といえる。ところが不思議なことに、意図的に努力を差し控えたり、努力したことを隠す、努力していないと嘘をつく、といった不可解な行動を示す子どもたちが少なからずいる。この不可解な現象を理解する鍵は、子どもの中に巣くっている、勉強に関する能力の高さが全人格的価値を決めるといふ脅迫的観念である。

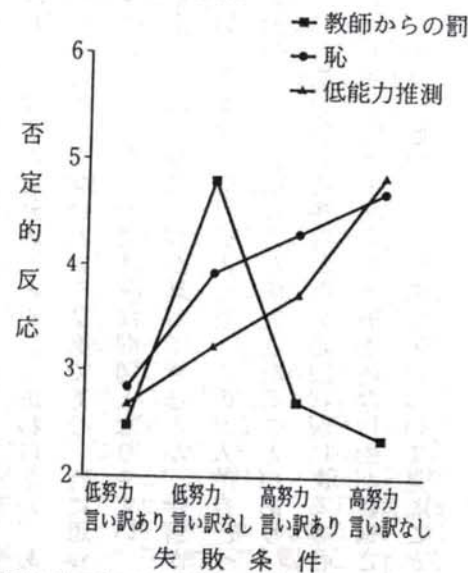
能力は直接観察することができない。それは、観察可能な結果と努力から推論される。仮に結果が失敗なら、努力していればいるほど能力は低いということになる。したがって、失敗が予想される場合には、努力を差し控えるのが能力がある、かしこいという自己イメージを防御する最善の手段である。このような対人的自己イメージを操作するための防衛戦略を意図的に自身に不利な条件を生み出す行動という意味で、セルフ・ハンディキャッピング (self-handicapping) と呼ぶ。ところが、ことはこれだけでは解決しない。努力に価値をおく教師は、努力不足の末に起きた失敗を見逃さない。当然の努力を怠ったことに対し厳しい罰を与えられ、その子はやはり傷ついてしまう。

このジレンマを解消する一つの方法は、努力を差し控え、それに「勉強しようと思ったのだが、急におなかが痛くなつてできなかった」といったもつもらしい言い訳を添えることである。教師からの罰は受けないですむし、たとえ失敗しても自尊心は傷つかない。しかし、この方略にも難点がある。努力もせず言い訳ばかりしていたのでは、いつまでもたつてもできるように、わかるようにならないのである。すると、次に有効な方略は、実際には努力するのだが、教師も含め他者にはそのことを隠しておき、努力できなかったという虚偽についての言い訳を添えるという複雑なものになる。

このような対人的自己イメージの操作戦略を子どもたちは相手によつてさらに細かく使い分けている。ジュボネンとマードックは、中学二年生を対象に、能力の高低と努力量の高低を組み合わせた四人の登場人物がよい成績あるいはわるい成績をとるといふ仮想場面を書いたシナリオを提示し、教師および仲間が、各登場人物をどの程度好むかをたずねた。その結果、中学生は、教師は成功、失敗にかかわらず努力の高い子どもを好むとしたのに対して、仲間は高能力・高努力の子どもを成功した場

ケヴィントンとオメリックは、テストでの様々な失敗場面を大学生に提示し、そこでの子どもの能力と恥の感情、教師から下される罰を推測させることで、この仮説を証明した (図3参照)。

図3 ケヴィントンとオメリック (1979) による仲間と教師の反応



低努力時の言い訳: 病気のため勉強できなかった
高努力時の言い訳: 勉強したところが試験にでなかった

合に最も嫌い、逆に失敗した場合に最も好むと答えた。さらに第二研究として、重要な試験で成功しないし失敗した場合、その原因を教師、親、仲間に伝達するのに能力、テストの公平さ、運をどの程度強調するかをたずねた。その結果、子どもたちは教師や親に対しては成功した場合に努力を強調し、失敗した場合には努力不足をひかえめに伝達するとしたが、仲間に対してはこのような差は見られなかった。また成功、失敗のいずれにせよ、能力強調は教師や両親に対して多くなされた (図4)。

仲間に対して努力を強調しないのは、

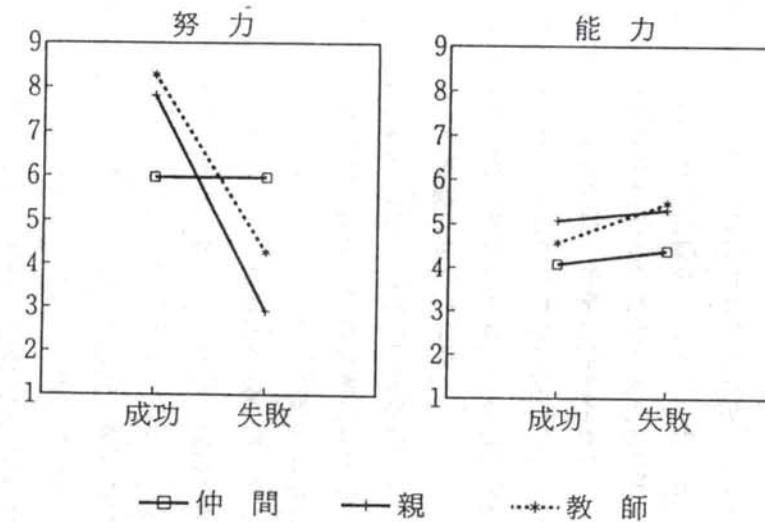
①大人の価値観に組みしていないことを示すため。

②競争的でないことを示すことで、平等を基調にした良好な仲間関係を維持するため。

③能力が低いと見なされるのを避けるため。

といった理由が考えられよう。この二つの研究から明らかのように、他者との関わりの中で学ぶ教室での学習においては、他者にどう思われるかという対人的自己イメージの維持なり高揚という目標が、学習の進展や理解の深まりといった本来的な目標の上にさらに付加され、時にはそれよりも優先されるのである。対人的自己イメ

図4 ジュボネンとマードック (1993) による
「努力」と「能力」帰属の提示



ジを保つたためになされる過剰な防衛的行動は、学習の成立を阻害することさえあり、十分な注意が必要であろう。しかし、自分らしさの模索が発達課題でもある中学生という時期においては、このような行動はある意味では避け難い部分もあり、一概に排除すればいいというものでもなく、多分にデリケートな問題をはらんでいる。なお、環境の意味を個人が読み解き、可能な複数の目標の中から、その個人にとって最も重要な目標を選び取り、それに呼応した行動を戦略的にとるという方は、先の目標理論の枠組みでの記述によくあてはまるものである。ここで紹介した現象に即して考えると、教室では、学習の成立、教師や親の抱くイメージの維持・高揚、仲間の抱くイメージの維持・高揚という、少なくとも三つの目標が存在し、しかも多くの場合それらは互いに複雑な葛藤関係にある。それに対し子どもが実際にとれる行動は一種類である。このような状況下で、まるでパズルを解くかのように、可能な限り各目標の実現値が高くなる行動を一所懸命に模索しているというのが、教室という「場」における子どもの現実の姿なのである。