

学習動機における相互独立性・相互協調性の影響

高山草二*

Soji TAKAYAMA

Influences of Independent and Interdependent Self-Construal upon Learning Motivation

人はなぜ学ぶのかという問題は、学習における動機づけの問題として、心理学において多くの関心を集めてきた。そして様々な理論が提案されてきたが、その中で最も重要な考え方は、内発的動機づけと外発的動機づけの枠組みであろう。内発的動機づけとは、学習そのものが面白いので学習をするというものである。この動機づけについては、教育において特に重要なものと考えられ、知的好奇心 (Berline, 1966; Hunt, 1965), コンピテンス (White, 1959, 1963), 自己原因性 (deCharms, 1976) などの様々な理論的な分析が行われている。これらの理論は内発的動機づけの重要な側面を明らかにしており、それぞれ有効性をもつと言えよう。例えば、子どもが熱中するビデオゲームの面白さは、これらの諸理論を用いて説明することができる (Malone & Lepper, 1987; 高山, 1999)。しかし、学習場面においては、このような内発的動機づけが、常に機能しているとは言い難いであろう。

外発的動機づけは、ある行動が他の目的のための手段となっている場合である。報酬や褒美を得るために学習をする、などが典型的な場合である。しかし、外発的動機づけも、このように単純なものに限られるわけではない。Ryan, Connell, & Deci (1985) は、外発的な動機づけを自律性の程度に従って4種類に分類している。「外的」調整は、他者からの強制、罰の恐れ、報酬への願望などに基づく、自律性の最も低い動機である。「取入的」調整は、恥をかきたくないからなど、罪や恥の回避や自己・他者承認への関心に基づくもので、完全に外部からコントロールされているのではない。ある程度、内面化された基準に従っているのである。「同一化的」調整は、自分にとって重要だからなど、価値の内在化に基

づくもので、さらに自律性が強くなっている。「統合的」調整は、様々な同一性が統合されている段階であり、青年期以降に現れるものとされる。そして、内発的動機づけが最も自律性の高い動機と考えられている。

これらの動機づけについて、隣り合った動機は相関が高いが、離れた動機は相関が低いというシンプレックス構造が示されており、自律性の程度に基づく連続性が示唆されている。さらに、対処行動や不安など、他の変数との相関が、連続的に変化するという点からも自律性に基づく連続性が支持されている (Ryan & Connell, 1989)。

しかし、日本における研究は矛盾したものになっている。速水は「外的」「取入的」「同一化的」「内発的」の4動機について、理論的な内容を測定する項目を構成し検討している。しかし、中学生についてはこれら4つの動機の存在とその連続性が確認されたが (Hayamizu, 1997)、大学生では確認できなかった (速水, 1996)。また、桜井 (1997) では小学生の学習をする理由を調べたところ、4つの学習理由が得られた。しかし、これら4つの理由は互いに高い相関を示し、シンプレックス構造は確認されなかった。特に「対人的理由」(「外的」に対応)と「興味的理由」(内発的動機に対応)がかなり高い相関を示していた。

これらの結果は、動機づけの構造が文化に依存して変化することを示唆している。最近、東 (1994) は、日米の比較文化研究に基づいて、日本とアメリカにおいて学習意欲の構造がかなり異なることを示唆している。日本の子どもは、与えられた課題を黙って受け取って勤勉にやるという「受容的勤勉性」というべき動機づけが強い。これに対し、アメリカの子どもは自分で納得して選んで、

* 島根大学教育学部心理学研究室

そのことに力を傾けるという「自主的選好性」と呼べる動機づけが強いと指摘している。

東は日本的な動機の生まれる文化的背景として、役割社会をあげている。ここで、役割社会とは、社会が役割体系として組織され、人が役割によって定義され、役割と独立には考えられないような社会である。ここから、役割規範の達成という動機、つまり与えられたものを「つとめ」としてやり遂げる動機（「受容的勤勉性」）が生ずると考えるのである。これに対し、「個人社会」においては、社会を独立した個人の集まりとして捉え、役割はそこに派生した機能であるに過ぎないという原則に立っており、ここでは「自主的選好性」が生じやすいとする。

このような文化的差異を、自己に関する捉え方の違いという観点から見ることでもできよう。この点に関して、文化において歴史的に共有されている人間観または「自己」の捉え方として、文化的自己観の概念が検討されている。Marcus & Kitayama (1991) は、このような自己観として「相互独立的自己観」と「相互協調的自己観」の2つをあげている。前者は自己を他者と分離した独自の実体と捉えるものであり、西欧に典型的に見られる。後者は、他者と互いに結びついた人間関係の一部として自己をとらえるものであり、日本およびアジア文化に一般的である。これら2つの自己観により、認知、感情、動機づけなどの心理過程が大きく異なるという。文化的自己観は社会的表象であるが、これが個人の自己認識へ反映され、個人の「相互独立性」「相互協調性」を形成すると考えられ、これらを測定する尺度がいくつか構成されている（高田, 1999; 木内, 1995）。

ところで、「相互独立性」と「相互協調性」という対比は、相対的なものであり、一つの文化に優位な傾向を示すものである。従って、日本文化の中でも、優位性に違いがあるにせよ「相互独立性」と「相互協調性」がともに見られるはずである。そこで、本研究では、日本という一つの文化において、文化的自己観を反映した「相互独立性」と「相互協調性」が、学習動機にどのように影響しているのかを検討する。これにより、学習動機の文化依存性を、一つの文化の中で直接的に明らかにしたい。

学習動機の理論として、Deciらの自律性の程度に基づく分類は興味深いですが、先に述べたように、日本では必ずしも明らかではない。そこで本研究では、理論に基づいて尺度を構成するのではなく、実際の学習者の動機に関する意見を幅広く収集して、学習動機を測定する尺度を新たに構成する。このようにして測定された学習動機に

関して、Deciらの分類との対応、さらに、動機間の連続性の検討を行う。又、他の変数との相関の連続的な変化を検討するために、動機づけに密接にかかわるものとして研究されている（白井, 1995）時間的展望を取り上げた。過去、現在、未来に対する捉え方が学習動機とどのように関係するかを検討することにより、自律性に基づく動機の理論を検証したい。

方 法

被調査者

国立大学の学生187人（男子66人、女子121人）であり、ほとんどが一回生（171人）であった。

調査項目

文化的自己観 相互独立性・相互協調性を測定するために、文化的自己観尺度（高田, 1999）を用いた。この尺度は「相互独立性」と「相互協調性」を測定するそれぞれ10項目で構成されている。反応として、各項目に対して「全く当てはまらない」から「ぴったり当てはまる」までの7段階評定を求めた。

時間的展望 白井（1994）の作成した、18項目から成る時間的態度測定尺度を用いた。この尺度は過去、現在、未来についてのとらえ方を調べるものであり、「過去の受容」「現在の充実感」「希望」「目標志向」の4因子から構成されている。反応として、各項目に対して「当てはまらない」から「当てはまる」までの5段階評定を求めた。

学習動機 「大学でなぜ学んでいるのか」という質問に対する自由記述を、学生100人について収集した。得られた自由記述の内容を分析したところ、「成長」「好奇心」「職業・資格」「専門知識」「学歴・単位」「親和」「アイデンティティ」「世間体」などに分類できた。これらの内容を表す項目を48項目構成し、学習動機を測定する尺度とした。反応として各項目に対して、「当てはまらない」から「当てはまる」までの5段階評定を求めた。

手続き

一つの授業の中で、集団で実施した。質問紙は、学習動機尺度、文化的自己観尺度、時間的展望尺度の順序で構成されていた。所要時間は15分以内であった。

結 果

文化的自己観の分析

文化的自己観尺度について、主成分分析を行い、斜交回転（オブリミン法）を行った。その結果、高田（1999）

と同様の2因子解が得られた。結果は表1に示した。第1因子は「相互独立性」、第2因子は「相互協調性」を表している。それぞれの因子に含まれる項目の平均値を算出して下位尺度値とした。信頼性(係数)は、「相互独立性」が.763、「相互協調性」が.756であり、十分な値が得られた。

これら2つの下位尺度間の相関は-.325であり、弱い負の関係が得られた。「相互独立性」と「相互協調性」はある程度逆の関係を示すが、一つの次元の両極ではなく、一応別個の2次元と考えられる。2つ下位尺度の平均値を比較すると、「相互協調性」の方が「相互独立性」よりも高かった(4.90と4.20, $t(186) = 8.68, p < .001$)。また、被験者の72%は「相互協調性」の方が「相互独立性」よりも尺度値が高かった。

時間的展望の分析

時間的態度尺度についても因子分析(主成分分析, オブリミン法による斜交回転)を行った結果, 3因子解が得られた。結果を表2に示した。第1因子は「希望」と「目標指向性」が結合したものであり「将来展望」とした。第2因子は「現在の充実感」と解釈できる。第3因子は「過去の受容」を表している。それぞれの因子に含まれる項目の平均値を求めて下位尺度とした。肯定的な方が得点が高くなるよう算出した。信頼性(係数)は「将来展望」が.837、「現在の充実感」が.760、「過去の受容」が.673であった。

学習動機の分析

学習動機尺度について, 主成分分析と斜交回転(オブリミン法)を行い, 7因子解を求めた。結果を表3に示した。第1因子は, 自分の成長や向上が中心の項目であり「成長・向上志向」とした。第2因子は, 大学生らしさ, 学歴・世間体, まわりの期待, 恥・不安などの内容であり, 「役割・学歴志向」と解釈した。第3因子は職業や資格, 専門的知識の習得などの内容であり, 「職業・専門志向」とした。

第4因子は理解の楽しさや勉強の面白さが中心であり, 「学問・好奇心志向」した。第5因子は, 友人や先生などまわりの人が励みになるという内容であり, 「関係志向」とした。第6因子は卒業や単位の取得など内容であるが, 3項目しかなく解釈が困難である。第7因子は自分のやりたいことや可能性を見つけないという内容であり, 「アイデンティティ志向」と考えた。

各因子に含まれる項目について, 2つ以上の因子に4以上の負荷を持つ項目を除外して, 平均値を算出して下位尺度とした。信頼性(係数)を求めたところ, 第1因子から順に, .847, .863, .899, .750, .749, .392, .839, であった。ここで, 第6因子のみは信頼性が低く, 項目数も少ないので, 下位尺度として用いないことにした。

学習動機と時間的展望

6つの学習動機の間, およびこれらと3つの時間的展望の間, 相関を表4に示した。学習動機を「役

表1 文化的自己観尺度の因子パターン

項 目	F 1	F 2
7. 自分の周りの人が異なった考えを持っていても、自分の信じる場所を守り通す。	.684	-.171
1. 常に自分自身の意見をもつようにしている。	.667	-.001
19. いつも自信をもって発言し、行動している。	.649	-.211
17. 自分の意見をいつもはっきり言う。	.614	-.155
5. 自分でいいと思うのなら、他の人が自分の考えを何と思おうと気にしない。	.612	-.016
9. たいは自分一人で物事の決断をする。	.553	-.116
13. 自分が何をしたいかが常に分かっている。	.537	.058
15. 自分の考えや行動が他人と違ってても気にならない。	.461	-.389
11. 良いか悪いかは、自分自身がそれをどう考えるかで決まると思う。	.424	.121
3. 一番最良の決断は、自分自身で考えたものであると思う。	.364	.208
6. 相手は自分のことをどう評価しているかと、他人の視線が気になる。	.042	.774
2. 人が自分をどう思っているかを気にする。	-.054	.749
8. 他人と接する時、自分と相手との関係や地位が気になる。	.206	.621
4. 何か行動するとき、結果を予測して不安になり、なかなか実行に移せないことがある。	-.001	.592
16. 自分の所属集団の仲間と意見が対立することを避ける。	-.267	.518
14. 自分がどう感じるかは、自分が一緒にいる人や自分のいる状況によって決まる。	.142	.476
12. 人から好かれることは自分にとって大切である。	-.106	.475
20. 相手やその場の状況によって、自分の態度や行動を変えることがある。	-.118	.378
10. 仲間の中での和を維持することは大切だと思う。	-.033	.377
18. 人と意見が対立したとき、相手の意見を受け入れることが多い。	-.293	.338

割・学歴志向」「関係志向」「職業・専門志向」「成長・向上志向」「アイデンティティ志向」「学問・好奇心志向」の順に並べると、近接した動機間の相関が高く、離れた動機間の相関が低くなるシンプレックス構造の傾向が見られる。しかし、「役割・学歴志向」は最も離れた「学問・好奇心志向」と.244と弱いながらも有意な関係が見られるなど、矛盾した点も見られる。また、「学問・好奇心志向」の「アイデンティティ志向」との相関と「成長・向上志向」との相関がほとんど同じであり、距離に応じた差が見られない。

学習動機と時間的態度との関係について調べたところ、時間的態度の3つの下位尺度それぞれは、6つの学習動機との相関が段階的に変化するという傾向は見られなかった。しかし、いくつかの有意な相関が得られた。「役割・学歴志向」は「現在の充実感」が低く、「過去の受容」も低い。「職業・専門志向」の場合、「現在の充実感」が高く、「将来展望」も肯定的である。「学問・好奇心志向」は肯定的な「将来展望」と結びつく。「関係志向」と「成長・向上志向」は「現在の充実感」につながっている。「過去の受容」と関係するのは「役割・学歴志向」のみであり、他の学習動機は関係していなかった。また、「アイデンティティ志向」のみは時間的展望とは全く結びついていなかった。

学習動機と文化的自己観

「相互独立性」と「相互協調性」が学習動機にどのよ

表2 時間的態度尺度の因子パターン

項 目	F 1	F 2	F 3
14. 私には、将来の目標がある。	-.814	.033	.143
2. 私には、だいたいの将来計画がある。	-.779	-.123	.271
13. 自分の将来は自分でできりひらく自信がある。	-.728	.012	-.083
11. 将来のために考えて今から準備していることがある。	-.665	.125	.048
16. 私の将来には、希望がもてる。	-.636	-.139	.133
4. 私の将来は漠然としていてつかみどころがない。	.587	.086	.140
6. 10年後、私はどうなっているのかよくわからない。	.581	-.148	.172
18. 将来のことはあまり考えたくない。	.482	-.171	.385
8. 毎日の生活が充実している。	-.148	-.855	.226
1. 今の生活に満足している。	.073	-.855	.202
3. 毎日が同じことのくり返しで退屈だ。	.004	.602	.268
10. 毎日がなんとなく過ぎていく。	.227	.512	.253
12. 今の自分は本当の自分ではないような気がする。	-.109	.505	.390
17. 私の過去はつらいことばかりだった。	-.118	-.066	.794
7. 過去のことはあまり思い出したくない。	-.006	-.085	.735
15. 私は、自分の過去を受け入れることができる。	-.165	-.118	-.498
5. 私は過去の出来事にこだわっている。	.129	.145	.437
9. 私には未来がないような気がする。	.262	.363	.376

うに影響しているかを検討した。まず、「相互独立性」と「相互協調性」のそれぞれについて、上位1/3と下位1/3を取り出し、上位群、下位群を構成した。そして、6つの学習動機に関して、上位群と下位群の平均値の比較を行った。結果を表5に示す。

「相互独立性」の上位群の方が下位群よりも、「学問・好奇心志向」($t(118)=4.71, p<.001$)「成長・向上志向」($t(118)=2.41, p<.05$)「職業・専門」($t(118)=2.12, p<.05$)において、有意に高かった。これに対し、「相互協調性」の上位群の方が下位群よりも「役割・学歴志向」($t(121)=2.88, p<.01$)において有意に高く、「関係志向」($t(121)=1.66, p<.10$)において高い傾向が見られた。

考 察

大学生の学習動機として「役割・学歴志向」「関係志向」「職業・専門志向」「成長・向上志向」「アイデンティティ志向」「学問・好奇心志向」の6つが得られた。

ここで、他者からの強制、罰の恐れ、報酬への願望などの、自律性の欠如した「外的」調整に当たる動機は見られない。Ryan et al. (1985)は動機の発達の变化に関して、年齢が上がると内面化が進み、「外的」調整は減少するとしている。大学生では、他者からの強制など直接的に外部からコントロールされるような動機はもはや重要性を持たないと考えられる。

「役割・学歴志向」の内容を見ると、学生らしさ、学歴・世間体、まわりの期待、恥・不安などであり、外部から完全にコントロールされた状態ではない。学歴や世間体など社会の価値や親の期待をある程度内面化しており、それに合わないことによる恥や不安が生ずるという動機である。Deciらの分類では「取入れ的」調整に対応すると考えられる。

「関係志向」は他者との親密な関係が励みになるということや、そのような親密な関係を求めるというものである。生涯学習への参加動機においては、このような他者との親密な交流を求めるという動機がよく見られる(Boshier, 1990)。「関係志向」は、他者への依存という側面に注目すれば、自律性の低い動機に分類されるかもしれない。

「学問・好奇心志向」は明らかに内発的動機づけであり、自律性の最も高い動機である。「職業・専門志向」は実用的な価値、「成長・向上志向」は教養的な価値、「アイデンティティ志向」は自分探しと、それぞれ方向は異なるが、価値の内面化が見られる。従って、自律性

表3 学習動機尺度の因子パターン

項 目	F 1	F 2	F 3	F 4	F 5	F 6	F 7
9. 自分を向上させたいから。	.521	.205	-.141	.156	.234	.068	.057
1. 自分自身を成長させたいから。	.504	.008	-.104	.272	.120	-.063	.123
33. 少しでも人間的に豊かになりたいから。	.502	-.012	-.126	.062	.092	-.010	.330
25. 人間的に幅広く成長したいから。	.495	-.007	.047	.199	.033	.170	.403
34. いろいろなことが知りたいから。	.463	-.017	-.202	.164	.124	-.034	.302
12. 幅広い知識を習得したいから。	.427	-.012	-.329	.218	-.096	.261	.195
24. 大学を出ていると世間体がいいから。	-.086	.719	-.029	.064	.177	.041	-.013
8. 周りの人達が勉強しているから。	.130	.712	-.074	-.106	.122	.206	-.156
32. 大学生なのに勉強していないと恥ずかしいから。	-.030	.654	-.055	.296	-.133	.055	.060
29. 現代では大学へ進学するのが当たり前だから。	-.331	.632	-.017	-.004	.197	.180	-.065
16. 親が勉強することを期待しているから。	.133	.630	.103	.064	.199	-.082	-.101
21. 大学卒の学歴が欲しいから。	-.134	.585	-.081	-.011	.116	.278	.040
47. 学生の本分は勉強することだから。	.055	.548	-.034	.292	-.303	-.087	.039
37. 今の時代、大学くらいは出ておく必要があるから。	-.466	.544	-.139	.030	.111	.177	.109
45. 勉強をしないと将来が不安だから。	-.110	.516	-.402	-.020	-.160	-.067	.240
3. 将来、自分の希望する職業につきたいから。	.044	-.118	-.789	.055	.231	-.033	-.169
11. 将来、職についた時に役に立つから。	.045	.154	-.751	-.058	.116	.027	-.042
38. 自分の夢を実現させたいから。	-.153	-.013	-.707	.251	.132	-.235	-.139
27. 今後社会で生きていくために必要だから。	.090	.263	-.671	-.198	-.151	-.003	.255
19. 資格を取りたいから。	.060	.118	-.648	.054	-.111	.367	-.161
4. 専門的な知識を身につけたいから。	.094	-.164	-.643	.213	.268	-.079	-.065
35. 社会に出たとき必要になる知識を身につけたいから。	.223	.060	-.600	-.118	-.035	-.014	.330
42. よい職業につきたいから。	-.414	.126	-.520	.071	-.030	.247	.318
36. 専門的な研究をしたいから。	-.118	-.160	-.498	.255	.170	-.253	.115
10. 自分の興味あることについて、もっと学びたいから。	.174	-.328	-.473	.307	.217	.035	.091
28. 将来、様々な分野で役に立つ知識を習得するため。	.327	.259	-.442	-.160	-.148	-.090	.417
2. 自分の興味のあることを深く知りたいから。	.148	-.305	-.395	.374	.245	-.126	.048
18. わからなかったことを理解できるようになることが楽しいから。	.188	-.029	-.021	.736	.032	.085	-.007
26. 勉強することが面白いから。	.048	.236	.009	.733	-.100	-.069	-.147
20. 自分の教養を広げたいから。	.193	.019	-.143	.517	-.003	.317	.116
43. 大学院へ進学したいから。	-.298	.121	.051	.474	-.093	-.262	.163
17. 自分の能力を伸ばしたいから。	.193	-.093	-.119	.453	.287	.073	.159
31. 自分の可能性に挑戦したいから。	-.019	.043	-.030	.436	.233	-.122	.358
39. 他の人に負けたくないから。	-.411	.204	-.101	.429	.023	.012	.227
6. 同じ専門分野の先生、友人と学ぶのが楽しいから。	.129	-.040	-.127	.024	.680	-.009	-.055
22. 大学には多くの友達がいるから。	-.050	.205	-.050	-.074	.667	.183	.055
30. 一生つきあえる友人をつくりたいから。	-.025	.321	.074	.129	.633	-.109	.091
14. いろんな人と知りあいたいから。	-.024	.039	-.188	-.206	.574	.197	.194
13. 卒業したいから。	-.044	.207	.146	-.034	.228	.674	.082
5. 授業の単位を取得したいから。	.091	.202	.072	.037	.114	.588	.176
48. 友人と様々な問題について話し合うのが楽しいから。	.198	.390	.080	.019	.317	-.427	.179
44. 自分の将来について考えたいから。	-.110	.001	-.131	-.069	.005	-.203	.742
15. 自分が本当にやりたいことを見つけたいから。	-.017	-.011	.116	-.005	.061	.176	.736
23. 自分の中にある可能性を飛見したいから。	.089	-.144	.080	.282	.008	.247	.668
7. いろんなことを学んで、自分に合っているものを見つけ出したいから。	.149	-.045	.077	.004	.098	.097	.666
46. 本当の自分を見極めたいから。	.213	.263	.183	.118	.044	-.383	.532
41. 新しいことを知りたいから。	.086	-.246	-.330	.126	.203	.000	.491
40. 視野を広げたいから。	.214	-.216	-.236	.102	.135	-.083	.476

の程度の高い「同一化」または「統合」に対応していると考えられる。大学生の場合、内面化される価値も多様なものが存在する。自律性に基づく動機の理論においては、このような多様性が捨象されているともいえる。

6つの動機を「役割・学歴志向」「関係志向」「職業・専門志向」「成長・向上志向」「アイデンティティ志向」「学問・好奇心志向」の順に並べたところ、隣接した動機間の相関は高く、離れた動機間の相関は低くなるという、シンプレックス構造が部分的に現れている。しかし、この構造から最も大きくずれているのは、「役割・学歴志向」の関係する部分である。「役割・学歴志向」は、最も離れているはずの「学問・好奇心志向」との間に有意な相関が見られるのに対して、中間に位置する「職業・専門志向」「成長・向上志向」「アイデンティティ志向」との間に有意な相関は見られない。

先に述べたように、桜井（1997）の小学生における研究において、すべての動機間に有意な相関が得られている。速水（1996）の大学生の研究でも、「外的」と「取入れ」調整がともに「内発的」と有意な相関が見られ、隣接した「取入れ」的と「同一化」的とが無相関であり、本研究と類似している。また、時間的展望の3尺度それぞれと学習動機との相関も、連続的に変化するとはいえない。

以上、本研究の結果からは、学習動機が自律性の程度に基づいて分類できるという理論は、少なくとも日本の大学生に関しては必ずしも成立しないように思われる。特に、自律性の程度が最も異なる「役割・学歴志向」と「学問・好奇心志向」の間に相関が見られることは、学習動機が自律性又は自己決定ということだけでは一律に扱えないことを示唆する。「役割・学歴志向」は単に自

律性の低い動機として位置づけることはできないのかもしれない。ここに学習動機の文化的特性が現れていると考えられる。この点を次に、文化的自己観との関連で検討する。

本研究において、学習動機には文化的自己観が深く関わっていることが示された。「相互独立性」が高いほど、内発的動機づけである「学問・好奇心志向」が強かった。さらに、自律性の高い動機づけと想定される「成長・向上志向」「職業・専門志向」も強かった。これに対し、「相互協調性」が高いと、自律性が低いと想定される「役割・学歴志向」が強かった。

東（1994）は、日本的な意欲として、まわりの人々、特に強い相互依存で結ばれた親や身近な人々の期待を感じ取り、それを内面化したものが原動力になる傾向を指摘している。いわば、人のネットワークに支えられた意欲が強いとするのである。

本研究で得られた「役割・学歴志向」は、大学生らしさとか、大学生に期待される役割の遂行や大学の卒業という親の期待や世間の価値に応えるという動機である。この点において、「役割・学歴志向」は日本に特徴的とされる動機と考えられる。このような動機は、自己を他者と互いに結びつけた人間関係の一部としてとらえる「相互協調性」のもとでは、ある程度必然的に、または自然に生ずるものと考えられる。そして、本研究で示されたように、このような動機には、確かに日本文化において優位とされる「相互協調的自己観」が関与しているのである。本研究で得られた「関係志向」も同様の性質をもっており、人のネットワークに支えられた動機として位置づけられるかもしれない。

ところで、Deciらの自律性の程度に基づく動機の種類

表4 動機尺度内の相関および動機尺度と時間的態度の間の相関

	関係志向	職業・専門志向	成長・向上志向	アイデンティティ志向	学問・好奇心志向	将来願望	現在の充実感	過去の受容
役割・学歴志向	.365***	.110	.098	.136+	.244**	-.093	-.151*	-.265***
関係志向		.408***	.392***	.367***	.279***	.001	.148*	-.036
職業・専門志向			.609***	.480***	.466***	.336***	.209**	.034
成長・向上志向				.666***	.554***	.123+	.147*	.070
アイデンティティ志向					.537***	-.042	.034	-.108
学問・好奇心志向						.244***	.067	-.070

+p<.10 *p<.05 **p<.01 ***p<.001

表5 相互独立性・相互協調性の上位下位群別の学習動機の平均値と標準偏差 (SD)

学習動機	相互独立性			相互協調性		
	下位群 平均値 S D	上位群 平均値 S D	t 値 (df=118)	下位群 平均値 S D	上位群 平均値 S D	t 値 (df=121)
役割・学歴志向	2.85 .74	2.70 .88	1.00	2.52 .79	2.93 .78	2.88**
関係志向	3.40 .83	3.34 .93	.39	3.26 .75	3.50 .84	1.66+
職業・専門志向	3.80 .79	4.09 .73	2.11*	3.89 .70	4.03 .81	1.04
成長・向上志向	3.76 .78	4.08 .65	2.41*	3.89 .59	3.89 .86	.01
アイデンティティ志向	3.66 .71	3.86 .73	1.56	3.72 .71	3.73 .81	.10
学問・好奇心志向	3.04 .65	3.58 .60	4.71***	3.22 .65	3.39 .68	1.42

+p<.10 *p<.05 **p<.01 ***p<.001

には、自律性の高い動機ほど上位とする価値判断が入っている。この枠組みからは、「役割・学歴志向」は自律性が低く、低次の学習動機と捉えられるかもしれない。しかし、Deciらの想定する自律性とその価値判断は、主に相互独立的な自己観を前提としたものであり、相互協調的な自己観から生ずる「役割・学歴志向」に適用できるとは限らない。このことが、「役割・学歴志向」と「学問・好奇心志向」との有意な相関という矛盾に現れていると考えられる。

「相互独立性」の方は、自律性が最も高く、内発的動機づけである「学問・好奇心志向」に強く関与していた。又、比較的自律性が高いと想定された「成長・向上志向」「職業・専門志向」にも関与していた。ここで、「相互独立性」の影響する3つの学習動機はすべて、「現在の充実感」もしくは肯定的な「将来展望」を伴っていた。相互独立的な自己観においては、自己とは他の人や周りの事々とは区別された実体であり、自己は周りの状況とは独立にある主体のもつ様々な属性によって定義されている。この意味で自己は自律的な主体であり、行動は自己決定的になされ、ここからは自己決定感が生じやすいのではないか。その結果、認知的評価理論 (Ryan, et al., 1985) の述べるように、内発的動機づけが促進されるのかもしれない。

「役割・学歴志向」の動機のみは「過去の受容」「現在の充実感」の低さに関係しており、肯定的な動機づけではないことが示された。北山らは日本人のやる気の構造として、まわりの期待を理想として内面化し、これと現実との差を縮めようとする動機の在り方を示唆している (北山, 1994, 北山・唐澤, 1995)。これは、期待に合わせようと常に努力するというやり方であり、ある意味

では、いつまでも充足感の得られない動機の在り方と考えられよう。この結果、否定的な時間的態度に結びつくのかもしれない。生涯学習への参加の継続に関して、アメリカでは理想と現実の自己のずれは阻害要因となるのに対して (Boishier, 1973)、日本ではこれはむしろ促進要因になっていた (白枝, 1994)。日本においては、理想と現実のずれは、充実感や受容感を低下させるが、学習動機に結びついていると考えられる。

Deciらは、内発的動機づけを促進する環境要因として、親や教師による自律性の支援が有効であることを示している (Deci, Schwartz, Sheinman, & Ryan, 1981; Deci, Driver, Hotchkiss, Robbins, & Wilson, 1993など)。しかし、日本においても、同様な効果が得られるかどうか明らかではない。本研究で示したように、学習動機の在り方の背後に文化的自己観が関与しているとしたら、事態はそれほど単純ではない。文化がある特定の動機づけを生じやすいとしたら、文化の中の部分的な環境の操作によって学習動機を変化させることには限界があると思われる。また、ある文化において生じやすい特徴的な動機は、その文化環境のもとでは適格的であるということも考えられる。学習動機に関する働きかけについては、このように文化の問題まで視野に入れて検討する必要があるだろう。

本研究では、日本という一つの文化の中で、文化的自己観に着目して、学習動機の文化依存性を明らかにした。しかし、文化的自己観から生ずる「相互独立性」と「相互協調性」は発達的に変化することも示されている (高田, 1999)。本研究の対象は大学生であったが、学校教育段階や生涯学習における学習動機とその文化的依存性を検討していくことが必要である。

文 献

- 東洋 1994 日本人のしつけと教育 発達の日米比較にもとづいて 東京大学出版会
- Berline, D. E. 1966 Exploration and curiosity. *Science*, 153, 25-33.
- Boshier, R. 1990 Recent developments in motivational orientation research: A rejoinder. *Australian Journal of Adult Education*, 29, 33-40.
- Boshier, R. 1973 Educational participation and dropout: A theoretical model. *Adult Education*, 23, 255-282.
- deCharms, R. 1976 Enhancing motivation: Change in the classroom. New York: Irvington. 佐伯胖 (訳) やる気を育てる教室 金子書房
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. 1981 An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.
- Deci, E. L., Driver, R. E., Hotchkiss, L., Robbins, R. J., & Wilson, I. M. 1993 The relation of mothers' controlling vocalizations to children's intrinsic motivation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55, 151-162.
- 速水敏彦 1996 大学生の動機づけ：教職科目の場合 日本教育心理学会総会発表論文集, 38, 350.
- Hayamizu, T. 1997 Between intrinsic and extrinsic motivation: Examination of reasons for academic study based on the theory of internalization. *Japanese Psychological research*, 39, 98-108.
- Hunt, J. M. 1965 Intrinsic motivation and its role in psychological development. In D. Levine (Ed.) Nebraska symposium on Motivation. Vol.13, Lincoln: University of Nebraska Press.
- 北山忍 1994 文化的自己観と心理的プロセス 社会心理学研究, 10, 153-167.
- 北山忍・唐澤真弓 1995 自己：文化心理学的視座 実験社会心理学研究, 35, 133-163.
- 木内亜紀 1995 独立・相互依存的自己理解尺度の作成および信頼性・妥当性の検討 心理学研究, 66, 100-106.
- Malone, T. W., & Lepper, M. R. 1987 Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning. In R. E. Snow & M. J. Farr (Eds.), Aptitude, learning and instruction: Vol. III. Erlbaum.
- Marcus, H. R., & Kitayama, S. 1991 Culture and the self: Implications of cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Ryan, R. M., Connell, J. P., & Deci, E. L. 1985 A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In R. E. Ames & C. Ames (Eds.), Research on motivation in education: Vol. 2. The classroom milieu. New York: Academic Press
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. 1989 Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- 桜井茂男 1997 学習意欲の心理学 誠信書房
- 白井利明 1997 時間的展望の生涯発達心理学 風間書房
- 白井利明 1995 時間的展望と動機づけ 心理学評論, 38, 194-213.
- 白枝道子 1994 学習における動機に関する一研究 島根大学教育学部卒業研究
- 高田利武 1999 日本文化における相互独立性・相互協調性の発達過程 比較文化的・横断的資料による実証的検討 教育心理学研究, 47, 480-489.
- 高山草二 1999 ビデオゲームにおける内発的動機づけとメディア嗜好性の分析 教育情報学研究, 15, 11-20.
- White, R. W. 1959 Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- White, R. W. 1963 Ego and reality in psychoanalytic theory. International University Press. 中園正身 (訳) 自我のエネルギー 精神分析とコンピテンス 新曜社