

動機づけとストレス反応の関係における文化的自己観の影響

高山 草二*

Soji TAKAYAMA

The Influence of Cultural Construal of Self on the Relationship between Motivation and Stress Response

要 約

動機づけの自己決定理論の文化一般性について、文化的自己観の観点から検証した。自己決定理論に基づく4つの動機づけ、「内発」「同一化」「取り入れ」「外的」と、文化的自己観として相互独立性と相互協調性を測定した。さらに、これらが影響する変数としてストレス反応を調べた。ストレス反応に対して相互独立性は抑制的、相互協調性は促進的に影響していた。4つの動機づけのうち「外的」のみがストレス反応を助長していた。相互独立性は自己決定の程度の高い動機づけ（内発、同一化）を促進する傾向が見られ、相互協調性は自己決定の程度の低い動機づけ（外的、取り入れ）を促進する傾向が示された。さらに、相対的に相互独立性の優位な群では「外的」動機づけがストレス反応に結びついていたが、相互協調性の優位な群ではこのような関係はみられなかった。文化的自己観のあり方によって、動機づけの意味が変化しており、他者の影響を受ける自己決定の程度の低い動機でも、相互協調性の強い場合は必ずしもネガティブな意味を持たないことを示唆する。

【キーワード：自己決定理論、内発的動機づけ、外発的動機づけ、ストレス反応、文化的自己観】

目 的

学習における動機づけの理論としては、自己決定理論が最も包括的なものである。この理論においては、外発的動機づけから内発的動機づけまでを、自己決定の程度に基づいて5種類の動機づけに分類している（Ryan, Connell, & Deci, 1985）。「外的」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。「取り入れ」は、罪や恥の回避や自己・他者承認への関心に基づくもので、ある程度内面化された基準に従っている。「同一化」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」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、自律性の程度に関し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いる。さらに、これらの動機と対処行動や不安など他の変数との相関が連続的に変化していた。これらの結果は自己決定、自律性の程度に基づく動機の連続性を支持するものである。

しかし、日本における研究は矛盾したものになっており、シンプレックス構造が確認された研究（Hayamizu, 1997; Yamauchi & Tanaka, 1998）と確認されなかった研究（速水, 1996; 桜井, 1997）がみられる。

これらの結果は、動機づけの構造が文化に依存しており、自己決定理論が日本においてそのままでは成り立たないことを示唆している。東（1994）は日本においては他者の期待に応えたいなどの「他者志向的な動機」が強いとしている。ここで、他者志向的な動機は他者の影響が顕著であり、自己決定理論からは自律性の低い動機づけとされる。しかし、アジア圏の研究では、他者の期待に応えることが強制感を伴わず、従って自律性も低下しないという研究がみられる（Miller, 2003）。

文化差に関する最も重要な概念は文化的自己観（Marcus & Kitayama, 1991, 2003）であり、「相互独立的自己観」と「相互協調的自己観」の2つが対比されてきた。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。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など）。

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、日本文化において、全体として相互協調性が強いにせよ、「相互独立性」と「相互協調性」がともに見られるはずである。

高山（2001）は、相互協調性が高い場合、自己決定の程度の低い「役割・学歴志向」や「関係志向」が強くな

* 島根大学教育学部 心理・発達臨床講座

り、相互独立性が強い場合、自己決定の程度が高い「学問・好奇心志向」や「成長・向上志向」が強くなることを示している。「役割・学歴志向」や「関係志向」は他者志向的な内容を中心としており、日本において他者志向的動機が顕著であることを裏付けるものである。

高山（2005）では、動機の喪失状態を分析し、価値の喪失としての無気力と期待の欠如としての無力感を区別した。相互協調性は無気力を促進するが、無力感とは無関係であった。相互独立性は無気力と無力感の両方を抑制していた。統制感なども含むポジティブ・イллюジョンの現象は相互協調性が強い場合には減少することも示されている（高山，2007）。このように、文化的自己観の観点から、動機づけの文化依存性が明らかにされている。

個人的目標に関しても、比較文化的な検討が行われ、文化差が明らかにされている。Elliot, Chirkov, Kim, & Sheldon（2001）は接近目標と回避目標、および精神的健康における文化の影響を検討している。その結果、接近目標はアジア系より非アジア系アメリカ人が高く、回避目標はアメリカ人より韓国人とロシア人の方が高かった。また、同じアメリカ人において、回避目標に対して相互独立性は抑制的な関係があり、相互協調性は促進的な関係がみられた。

さらに、アメリカ人では、回避目標は精神的健康の負の予測変数であったが、アジア系の人にとって回避目標は精神的健康と無関係であった。

Zusho, Pintrich, & Cortina（2005）は達成動機と達成目標、動機が影響を与える結果変数（有能感、興味、不安）について、アジア系とアングロ系のアメリカ人大学生の比較を行った。その結果、アジア系アメリカ人の方が、「失敗恐怖」「遂行回避目標」「不安」がより強かった。しかし、これら動機、目標、結果の3者の間の相関関係は2つの人種グループの間で異ならなかった。

Witkow & Fuligni（2007）は達成目標と日常の学校経験を調べ、アジア系、ラテン系、ヨーロッパ系のアメリカ人高校生の比較を行っている。遂行接近目標はアジア系高校生が他のグループの高校生よりも高かったが、ラテン系とアジア系は熟達回避目標がより高かった。しかしここでも、達成目標とGPA、学校の内発的価値の関係において人種による違いは見られなかった。

これらの研究では、達成動機（回避目標、接近目標など）や達成目標の文化的な差違が確認されている。しかし、達成目標と精神的健康や不安など結果変数との関係については、文化差が示されている研究とそうでない研究が存在する。

それでは、自己決定理論において想定された学習動機に関してはどうであろうか。動機づけに文化的自己観が関わることは確認されているが（高山，2001）、動機づけの結果変数への関係や影響に関する文化差については明らかではない。本研究では学習動機と結果変数としてストレス反応を取り上げ、これらの関係に文化がどのように影響するかを検討する。

従来の研究のように、人種や国の比較をする場合、個人主義と集団主義、文化的自己観など以外に多くの違いが存在する。そこで実際に影響している要因については本質的に不明である。本研究では文化的差異の要因として、文化的自己観を直接取り上げ、日本人の中での文化内変動を利用して分析する。こうすることにより、学習動機の文化差の問題を文化的自己観の問題として明確に確認できる。

方法^{注)}

被験者

国立大学の学生150人、ほとんどが1回生であり93%を占めていた。

質問紙

学習動機尺度

岡田・中谷（2006）の34項目からなる尺度を使用した。Deciらの想定した自己決定の程度に基づく動機づけを忠実に測定するものであるため用いた。「内発」「同一化」「取り入れ」「外的」の4つの学習動機を測定するものである。「統合」は、この尺度には含まれていないので、本研究では扱わない。「当てはまらない」から「当てはまる」までの5件法により回答を求めた。

文化的自己観尺度

高田（1999）の作成した20項目の尺度であり、相互独立性と相互協調性の2因子が見いだされている。回答はオリジナルの方法に従い7件法であった。

ストレス反応尺度

鈴木・嶋田・坂野（1995）のストレス反応尺度（SRS18）を用いた。この尺度は18項目からなり、怒り、抑うつ、無気力感、不安などを内容として含む。ストレスに限定されない、一般的なネガティブな感情を表している。「全く違う」「いくらかそうだ」「まあそうだ」「その通りだ」の4件法により回答してもらった。

質問紙の構成は学習動機尺度、ストレス反応尺度、文化的自己観尺度の順になっていた。

手続き

調査は1つの授業において集団で実施した。所用時間は約15分であった。

結果と考察

学習動機尺度について主成分分析とプロマックス回転を行い、4因子構造を確認した。あいまいな項目を省いて再度分析した結果を表1に示した。

第1因子は考えたりすることの楽しさ、理解できることの喜び、学ぶことの楽しさが入っており、「内発」を表している。第2因子は親がうるさい、周りからやれといわれる、やらされているなどの内容が中心であり、「外的」の因子である。

第3因子はやらなければならない、しておかないと不安、決まりなどの内容であり、「取り入れ」として解釈

表1 学習動機の因子分析結果

項目	F1	F2	F3	F4
考えたり、頭を使ったりするのが好きだから	.808	.097	.020	-.130
内容を理解できるようになるのがうれしいから	.769	-.028	-.033	.159
難しい内容を学ぶのが楽しいから	.756	.029	.023	-.244
好奇心が満たされるから	.755	.102	-.101	.077
知識や能力が身につくのが楽しいから	.747	-.018	-.074	.130
その内容が知りたいから	.718	.073	.009	.075
おもしろいから	.705	-.185	.118	-.335
教材や本などがおもしろいから	.686	.159	-.099	-.148
自分がそうしたいと思うから	.587	-.213	-.086	.152
そうすること自体が大切なことだから	.554	-.202	.425	-.105
自分の能力を高めることになるから	.542	-.093	-.062	.280
わからなかったことがわかるようになると自信がつくから	.539	.075	.019	.209
それを通して自分の価値が感じられるから	.451	.164	.011	.259
親がうるさいから	.075	.848	-.183	-.061
まわりからやれと言われるから	-.006	.747	-.078	-.042
やらされているから	-.001	.608	.169	-.252
ないと周りの人が文句を言うから	.003	.608	.102	-.240
ておかないと恥ずかしいから	.064	.580	.098	.092
親を悲しませたくないから	-.041	.424	.257	.295
ないと罪悪感を感じるから	.079	.351	.295	.151
しなければならなくなっているから	.026	.005	.778	-.198
今の社会ではしなければならなくなっているから	-.062	.023	.694	.153
しておかないと不安だから	.111	-.046	.687	.142
きまりのようなものだから	-.139	.167	.631	.013
課題などのやらなければならぬものを与えられるから	-.052	.082	.523	-.119
就職試験や職業にとって必要だから	-.036	-.278	.455	.335
まわりの人についていけないのが嫌だから	.023	.326	.327	.278
将来の成功に結びつくから	-.056	-.130	.001	.629
将来いろいろなことに役立つから	.197	.035	.016	.599
後で困るのがいやだから	-.062	-.047	.329	.423

できる。第4因子は将来のため、役に立つからなどで、「同一化」の内容を示している。

下位尺度として各因子に含まれる項目の平均値を求めた。信頼性を低下させる項目は除外した結果、 α 係数は「内発」が.908、「外発」が.809、「取り入れ」が.816、「同一化」が.653であった。理論的分析には十分な信頼性が得られた。

文化的自己観の下位尺度について、主成分分析とプロマックス回転の結果、相互独立性と相互協調性の2因子が確認された。あいまいな1項目を除外して下位尺度を構成したところ、 α 係数は相互独立性が.833、相互協調性が.797であった。2つの自己観の間の相関係数は-.246 ($p<.01$)であり、弱い逆の相関が見られた。

ストレス反応項目の因子分析の結果、第1主成分が全体の分散の45.1%を説明しており、第2主成分との間に大きな差がみられたので、1因子構造として扱った。第1主成分の因子負荷を表2に示した。負荷量が小さい1

項目を除外して、ストレス反応尺度とした。 α 係数は.929と十分な信頼性が得られた。

文化的自己観の学習動機に対する影響を重回帰分析により検討した(表3)。相互独立性は「内発」に対して有意な促進的寄与を示し、「同一化」に対しては促進的な傾向を示した。相互協調性は「取り入れ」に対して有意な促進的寄与を示し、「外的」に対しては有意な傾向が見られた。

相互独立性は自己決定の程度の強い動機づけを高め、相互協調性は自己決定の程度の低い動機づけを強める傾向が確認できた。これは高山(2001)の結果を再度確認するものである。

文化的自己観と学習動機のストレス反応に対する影響を検討するため重回帰分析を行った(表4)。ストレス反応に対して、相互独立性は抑制的に働き、相互協調性は促進的に働いていた。この結果は従来の研究と一致している(例えば、奥野・小林, 2007)

表2 ストレス反応項目と負荷量

項目	第1主成分
怒りっぽくなる	.673
悲しい気分だ	.785
なんとなく心配だ	.687
怒りを感じる	.686
泣きたい気持ちだ	.777
感情を抑えられない状態だ	.696
くやしい思いがする	.637
不愉快だ	.654
気持ちが沈んでいる	.808
いらいらする	.731
いろいろなことに自信がもてない状態だ	.632
何もかもいやだと思う	.669
良くないことを考える	.711
話や行動がまとまらない状態だ	.665
慰めて欲しいと思う	.638
根気が持てないでいる	.669
ひとりでいたい気分だ	.264
なにかに集中できない状態だ	.533

表3 動機づけを目的変数、文化的自己観を説明変数とする重回帰分析

目的変数	相互独立性	相互協調性	R ²
内発	.355***	.121	.119***
同一化	.162 [†]	.142 [†]	.035 [†]
取り入れ	-.064	.325***	.120***
外的	-.051	.158 [†]	.032 [†]

[†] p<.10, *** p<.01, **** p<.001

表4 ストレスを目的変数、動機と文化的自己観を説明変数とする重回帰分析

説明変数	標準偏回帰係数
内発	.052
同一化	.049
取り入れ	-.105
外的	.224**
独立性	-.223**
協調性	.295***
R ²	.210

** p<.01, *** p<.001

学習動機に関しては、「外的」のみがストレス反応を促進することがわかった。高山(3001)においても、最も自己決定が低いと想定される「役割・学歴志向」が否定的な時間的展望と結びついていた。アメリカの研究において確認されている相関の段階的な変化は全くみられない。

相互独立性と相互協調性の尺度値の差をとって、その差の上位3分の1を「相互独立性優位群」とし、下位3分の1を「相互協調性優位群」とした。それぞれ50人ずつ

表5 協調性優位群と独立性優位群の文化的自己観の平均値(標準偏差)

	相互独立性	相互協調性
協調性優位群	3.37(.619)	5.84(.523)
独立性優位群	4.78(.795)	4.50(.758)
全体	4.12(.863)	5.19(.811)

表6 協調性優位群と独立性優位群におけるストレスを目的変数、動機づけを説明変数とする重回帰分析

説明変数	協調性優位群	独立性優位群
内発	-.223	.238
同一化	.101	.013
取り入れ	.041	-.150
外的	.011	.429**
R ²	.043	.166 [†]

[†] p<.10, ** p<.01

つが含まれていた。これら2つの群の相互協調性と相互独立性の尺度値を表5に示した。

これら2群のそれぞれにおいて、学習動機がストレス反応に与える影響を重回帰分析により検討した。結果を表6に示す。

「相互協調性優位群」では、4つの学習動機のどれもストレス反応に対して有意な寄与がみられなかった。それに対して、「相互独立性優位群」では、「外的」のみがストレス反応を有意に促進していた。これは全体としての分析にみられた結果と同じである。

自己決定理論では、「外的」動機づけは自己決定の低い、外部からコントロールされている状態であるため、ネガティブな感情と結びつく想定されている。しかし、これは相互独立性が優勢の場合のみ成り立つもので、相互協調性が優勢な場合には「外的」もストレス反応というネガティブな感情とは結びつくわけではなかった。

相互協調性の強い場合、「他者志向的」な動機の傾向が強くなるとされる。自己決定理論において「外的」は親などの期待や周りからの圧力など、他者志向的な側面が強い。しかし、相互協調性が強い場合、動機の他者志向性はむしろ自然であり、他者の期待や統制を自己決定的に受け入れていると考えられる。そのため、この動機づけは必ずしもネガティブな側面に関係していないと考えられる。

このように、文化的自己観によって動機づけの意味が異なっている。自己決定理論は相互独立的な自己観のもとでは成り立つが、相互協調的自己観の場合も包括できるような枠組みが必要であろう。この点に関して、例えばagencyの理論(Miller, 2003)は有力なものであろう。

「相互独立性優位群」と「相互協調性優位群」別に4つの学習動機の間的相关係数を表7に示した。両群ともに、「内発」と「同一化」の間に有意な相関があり、「取り入れ」と「外的」の間にも有意な相関が見られる。そのほかに有意な関係はなかった。シンプレックス構造は

表7 動機の間的相关係数 (対角線の右上:協調性優位群, 左下:独立性優位群)

	内発	同一化	取り入れ	外的
内発		.468***	-.083	-.231
同一化	.345*		-.032	-.140
取り入れ	-.022	.189		.547***
外的	-.273	-.091	.341*	

* p<.05, *** p<.001

明確には示されなかった。

本研究の問題点として、相互協調性優位群や相互独立性優位群などの部分集団について分析していることがあげられる。結果として、サンプルサイズの減少による検定力の低下が考えられる。十分なサンプルを用いて確認することが必要であろう。

注) 本調査のデータは「心理学基礎実験」(平成21年度)の一環として収集された。

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
- Elliot, A. J., Chirkov, V. I., Kim, Y., & Sheldon, K. M. (2001). A cross-cultural analysis of avoidance (relative to approach) personal goals. *Psychological Science*, 12, 505-510.
- 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., Ito, A., & Yoshizaki, K. (1989) Cognitive motivational processes mediated by achievement goal tendencies. *Japanese Psychological Research*, 31, 179-189.
- 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.
- Marcus, H. R., & Kitayama, S. (1991) Culture and the self: Implications of cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Marcus, H. R., & Kitayama, S. (2003) Models of agency: Sociocultural diversity in the construction of action. V. Murphy-Berman & J. J. Berman(Eds.) *Cross-Cultural Differences in Perspectives on the Self. Nebraska Symposium on Motivation*. Vol. 49.
- Miller, J. G. (2003) Culture and Agency: Implication for psychological theories of motivation and social development. V. Murphy-Berman & J. J. Berman(Eds.) *Cross-Cultural Differences in Perspectives on the Self. Nebraska Symposium on Motivation*. Vol. 49.
- 岡田 涼・中谷 素之 (2006) 動機づけスタイルが課題への興味に及ぼす影響: 自己決定理論の枠組みから教育心理学研究, 54, 1-11.
- 奥野 誠一・小林 正幸 (2007) 中学生の心理的ストレスと相互独立性・相互協調性との関連 教育心理学研究 55, 550-559.
- 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
- 桜井茂男 (1997) 学習意欲の心理学 誠信書房
- 鈴木伸一・嶋田洋徳・坂野雄二 (1995) 新しい心理的ストレス反応尺度 (SRS - 18) の作成 日本行動医学会第2回学術総会論文集, 112 - 113.
- 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 (2001) 学習動機における相互独立性・相互協調性の影響 島根大学教育学部紀要. 人文・社会科学 35, 1-8.
- 高山草二 (2005) 無気力と無力感: 動機の期待×価値理論からの分析 島根大学教育学部紀要. 教育科学・人文・社会科学・自然科学 39, 45-53.
- 高山草二 (2007) ポジティブ・イリュージョンと文化的自己観および動機の期待変数との関係 島根大学教育学部紀要. 教育科学・人文・社会科学・自然科学 41, 73-78.
- 田中あゆみ・山内弘継 (2000) 教室における達成動機, 目標志向, 内発的興味, 学業成績の因果モデルの検討 心理学研究, 71, 317-324.
- Witkow, M. R., & Fuligni, A. J. (2007) Achievement Goals and Daily School Experiences Among Adolescents With Asian, Latino, and European American Backgrounds. *Journal of Educational Psychology*, 99, 584 -596
- Yamauchi, H., & Tanaka, K. (1998) Relations of autonomy, self-referenced beliefs, and self-regulated learning among Japanese children. *Psychological Reports*, 82, 803-816.
- Zusho, A., Pintrich, P. R., & Cortina, K. S. (2005). Motives, goals, and adaptive patterns of performance in Asian American and Anglo American students. *Learning and Individual Differences*, 15, 141-158.

