

学習動機づけの統合的理解に向けて

— 課題価値研究の意義と今後の方向性 —

伊 田 勝 憲¹⁾

はじめに — 学習動機づけ研究の課題

伊田(2002)は、学習が何らかの目的を達成する手段となっているような動機づけを再評価するという観点から内発的動機づけの研究史を概観した。その中で、内発的動機づけの構成要素として、知的好奇心による「認知的動機づけ」と、達成・熟達への志向性および使命感などを含む「社会的動機づけ」の2つが挙げられ、その2つを統合的に研究することが課題として残されている(波多野・稲垣, 1971)ことを指摘した。近年におけるいくつかの動機づけ研究の理論的展開は、その「忘れ去られた課題」とも言える2つの構成要素の統合的理解をめざす流れとして捉えられよう。しかしながら、それが統合に至らずに、多様な動機づけ概念の並列的記述にとどまっていることが危惧される。

本論では、第1に、学習動機づけを統合的にとらえるための理論的視座の1つとして、動機づけの階層構造的理解を取り上げ、その問題点を議論する。特に、学習が置かれている「文脈」に注目して、その多重性および可変性を考慮することの必要性を論じる。

第2に、学習動機づけ研究で広く用いられている自己決定理論(self-determination theory)の枠組みが、学習に対する意味づけや価値づけの多様性をとらえるのに適さないことを論じ、学習者にとって学習内容がどのような価値をもつのかという観点から動機づけをとらえる課題価値(task-values)の有効性を取り上げる。課題価値の概念的枠組みはわが国においてあまり注目されてこなかったものであるが、学習動機づけの階層構造的理解において有効な概念であることを論じる。

第3に、課題価値の概念を用いることで、どのような学習動機づけ研究が可能になるのかを今後の方向性として論じたい。具体的には、内発的動機づけ研究の再検討としての自律的動機づけ研究のあり方、そして自己の心

理学的研究と動機づけ研究との橋渡しが期待される自己物語法について考察する。

1. 学習動機づけの階層構造的理解

〈階層構造的理解の概観〉

近年、動機づけを階層構造としてとらえようとする試みが散見される。速水(1998)は、動機づけの概念が複雑化している要因として、動機づけの単位の大小が不明確であることを指摘している。すなわち、達成動機のように領域を限定しない一般的、特性的な動機づけ概念もあれば、狭い範囲に限定された特殊な動機づけも考えられるわけである。

これは、一人の中の様々な水準あるいは場面における動機づけをそれぞれとらえ、総合的に理解しようとするものであると言える。従来の学習動機づけ研究は、学校の教室場面において、ある特定の授業内容に焦点を当てたり、教室での対人関係に注目したりするなど、学習という枠組みの中で議論が収束する傾向があった。それが、階層構造的理解では、学習者の学習活動全般さらには生活全般にまで範囲が拡張されることになり、より広い文脈の中で学びという営みをとらえる研究が可能になる。本論では2つの例を取り上げて概観する。

1つは、桜井(1997)が提唱した学習意欲の階層構造モデルである。桜井は、Eysenck, H. J. による性格特性の階層構造モデルを学習動機づけの理解に援用し、学習意欲が階層構造を成していると考えた。具体的には、「学習全般」、国語や算数といった教科に対応する「大領域」、読み書きや計算などの「小領域」、そしてひらがなを読むことや1桁の足し算などの具体的な「場面」という4つの階層を設定している。そして、子どもの学習意欲を育てるためには、それぞれのレベルごとに動機づけをとらえておくことが大切であると述べている。

もう1つは、動機づけに3つの水準を設定したVallerand(1997)のモデルである。第1の水準は、全体的(global)水準である。この水準は、パーソナリティを意味し、環境と相互作用する一般的動機づけ志向

1) 名古屋大学大学院教育発達科学研究科博士課程(後期課程)

が問題とされる。第2の水準は、文脈的 (contextual) 水準である。教育、仕事、余暇、対人関係など、特殊な文脈 (life domain) への動機づけ志向を指す。そして、第3の水準は、事態的 (situational) 水準である。この水準は、ある活動に従事しているときに経験する動機づけのことを表している。各水準における動機づけは、社会的要因の影響を受けているとされる。その影響力は、コンピテンス、自律性、そして関係性の認知を媒介するという自己決定理論 (Deci & Ryan, 1985, 1991) の立場が採用されている。

桜井 (1997) のモデルは学習動機づけのみを対象としているのに対して、Vallerand (1997) はパーソナリティ水準を含む動機づけ全般をとらえている点が大きく異なるが、桜井のモデルを「生活全般」にまで拡大し、「学習全般」がその下位領域の1つになるとすれば、この相違点は本質的なものではない。その場合、桜井の「学習全般」はVallerandの文脈的水準に相当することになる。以下では、2つのモデルのより本質的な相違点を取り上げ、階層構造的な理解の問題点を整理したい。

<階層構造的な理解の問題点>

(1) 階層内の関係

第1の問題は、いくつかの階層構造に分けられた場合に、同じ階層内に存在する複数の要素間の関係をどのように考えるかということである。

まず、学習全般から枝分立的に各場面の動機づけへと広がってくる桜井 (1997) のモデルは、縦の関係が強固であり、横の関係については注意が払われていない。例えば、国語と理科の学習意欲は同じ「大領域」の水準に位置するが、両者がどのように関係するのかについては具体的には論じられていない。それに対して、Vallerand (1997) のモデルでは、ある領域における動機づけが、同水準における他領域の動機づけに般化する可能性が指摘されている。例えば、文脈的水準に存在する仕事への動機づけと家庭生活への動機づけとの間に相互作用があり、仕事がうまくいかずに仕事領域での動機づけが下がると、家庭生活への動機づけも低下するというケースが考えられる。

ただし、現実には、同じ水準内における1つの動機づけが高まった場合、その他の動機づけも高まるという単純な般化だけではないだろう。例えば、ある1つのことへの動機づけが高まって、そこにエネルギーが集中するために、他のことへの動機づけが低下するという逆の影響もあるだろう。

(2) 階層間関係

第1の問題点が階層内における「横の関係」であるな

ら、第2の問題は、階層間の「縦の関係」である。これについては、桜井とVallerandのモデルともに強固な関係性を認めているが、若干の相違が認められる。桜井のモデルでは、下層の学習意欲が集まって、より上層の学習意欲が形成されるという因果関係が想定されている。一方、Vallerandのモデルは、時系列的な影響を含めた相互作用を想定している。すなわち、ある時点における下層の動機づけは、将来の時点における上層の動機づけに影響を及ぼし、上層の動機づけは下層の動機づけにも影響を及ぼすという関係が考えられている。

ここで留意すべきことは、単に一方的か双方向的かという見かけ上の違いではない。2つのモデルに共通するより本質的な問題点は、上層と下層を単一の固定的な関係としてとらえている点である。桜井のモデルを例にすると、ひらがなを読むという場面の学習意欲は、「読み」という小領域の学習意欲につながり、さらに国語という大領域、そして学習全般の意欲へとつながっていく。すなわち、下層と上層をつなぐ線は1本のみであり、ある下層場面が複数の上層領域と結びつくことが想定されていないのである。しかしながら、現実的には、ある下層場面は複数の文脈に置かれることが容易に想像される。例えば、ひらがなを読むという場面が、単に国語の一場面だけではなく、社会科や理科の教科書を読むとか、あるいはマンガの台詞を読むということにも関連づけられるだろう。

なお、Vallerandのモデルにも同様の問題が当てはまる。この問題を掘り下げて考えると、特に文脈的水準の「文脈」が何を意味しているのかという根本的な問題に辿り着く。この点については、節をあらためて詳述する。

(3) 階層構造の区分

階層構造的な理解における根本的な問題として、階層構造の「階層」をどのように区切るかが難しいことを指摘しなければならないだろう。本論で取り上げている2つのモデルは、一見してわかりやすい階層区分になっているが、これは決して自明の構造というわけではない。

桜井のモデルでは、「学習全般」「大領域 (教科)」「小領域 (単元)」「場面」という階層区分が用いられ、学校教育の制度的枠組みに沿ったものと言える。よって、学校教育での学習意欲をとらえるのに適していると考えられることもできるが、逆に、学校以外での学習活動には適用が難しく、無理やり学校の枠組みに当てはめて理解することを求めてしまうことにもなりかねない。

一方、Vallerandのモデルでは、学校での学習に限定されない「全体的水準」「文脈的水準」「事態的水準」という階層に区分されている。最上層の全体的水準は、

パーソナリティ特性としての動機づけであり、どの人にもどの場面にも共通に想定することができる水準である。また、速水（1998）は、Vallerandのモデルの最下層に当たる事態的水準を「今、ここ」にある動機づけとして表現し、人々の生活をよりよく理解するのに本質的・現実的なものであると述べている。すなわち、どんな種類の活動に従事している場合であっても、それは究極的に事態的水準としてとらえることができるのである。

このように、全体的水準と事態的水準の存在は比較的容易に実感できるのに対して、その中間に位置する文脈的水準は扱いが難しい。Vallerandは文脈的水準を1つの段階としてとらえているが、速水（1998）はこの文脈的水準に限りなく多くの水準が仮定されると指摘している。例えば、桜井のモデルにおける学習全般、大領域、小領域の各水準は、Vallerandのモデルにおける文脈的水準に相当すると考えられる。つまり、桜井は文脈的水準を3つに分化させていると見ることができる。

そもそも、ある授業における学習動機づけを測定する場合、授業での学習は事態的水準に位置づけられるけれども、授業に含まれる個々の学習場面にとっては授業そのものが文脈になりうる。そして、より上位の階層として学業という文脈が設定されるならば、授業での学習は学業という文脈に置かれ、モデル上は事態的水準として扱うことも可能である。このように、何を文脈的水準の単位とするかを定めることは極めて困難であり、Vallerandの文脈的水準と事態的水準の関係は相対的なものと考えざるを得ないのである。

したがって、この文脈的水準をどのように扱うかが、動機づけの階層構造的な理解の成否を左右すると言っても過言ではないだろう。本論では、以下に「文脈」ということの意味に注目して議論を進める。

＜文脈の多重性と可変性＞

Vallerand（1997）のモデルでは、あたかも実態があるかのように文脈的水準の動機づけが設定されている。しかし、このような文脈のとらえ方が果たして適切なのであろうか。本論では、文脈的水準あるいは大領域・小領域などの階層区分が2つの意味で「固定的」であり、多様な動機づけの理解が困難になることを問題点として取り上げる。以下に、文脈の多重性と可変性という2つの観点から階層構造的な理解の問題を論じる。

（1）1つの事態における「文脈」の多重性

文脈的水準の設定が「固定的」であるということの1つ目の意味は、ある事態的水準（場面）が本来は多重に意味づけ・価値づけられているにも関わらず、特定の1つの「文脈」のみに位置づけられ、その他の文脈が捨象

されてしまう危険性である。すなわち、ここで留意すべきことは、事態的水準における学習が1つの文脈だけによって意味づけられるとは限らないということである。先に階層間の関係を論じたときに、桜井のモデルを批判的に取り上げた。その例として、ひらがなの読みが多様な文脈に位置づけられる可能性に触れた。すなわち、ひらがなの読みは、単に国語の学習という文脈の下に位置づけられるだけではなく、理科の本を読むことにも、マンガの本を読むことにも関連づけられる可能性があるということである。同様に、Vallerand（1997）のモデルでも、1つの事態的水準における動機づけが複数の文脈の中に同時に位置づけられるケースについて具体的には想定されていないように思われる。いずれのモデルにおいても、ある事態的水準（場面）は、必ず特定の1つの文脈的水準（領域）にのみ結びつくものとされているのである。しかし、学業やレジャーなどの「文脈」は、研究者が任意に設定した生活領域（life domain）のことに過ぎない。1人ひとりの学習者が事態的水準での学習をどのような文脈の中でとらえているかということと直接的な関係はないことに留意しなければならない。

桜井のモデルは特に学校教育の制度的側面に強く依拠したものと考えられるが、今や学校教育における学習意欲であっても、より柔軟な理解が求められると言わざるを得ない。なぜならば、学習指導要領（文部省、1999）において、「生き方と学ぶことの意義の理解を関連づけて」指導することが学校教育における今日の課題として示されているからである。このことを考慮すると、学習動機づけ研究において複数の領域への位置づけをとらえることは現実的意義があると思われる。

Lens & Rand（1997）は、学習することの道具性（手段性）に関連して、様々な希望や意図あるいは目標が1つの行為によって達成されるということがありうると述べている。例えば、学校での学習を考えると、個々の教科・科目あるいは単元における学習は、まず学業という文脈に位置づけられることになるだろう。すなわち、現在の学校を卒業するためには、一定水準以上の成績を収めることが必要である。しかし、個々の学習は、それだけではなく、将来の進学あるいは就職にとって必要なものとしても認識されるかもしれない。この場合、学習は「学業」と「進路の実現」という2つの文脈に位置づけられることになる。

このように、複数の文脈に位置づけられる可能性を考えると、1つには特定の事態的水準（例；ひらがなの読み）が「現在」における様々な文脈的水準（例；理科の本を読む、マンガを読む）に関連づけられることが想定される。さらに、もう1つには「将来」の文脈的水準

(例；進路の実現)にも関わることが考えられる。特に、生き方と学ぶことの意義を関連づけて理解するという場合には、将来の文脈にも注目することが大切になるだろう。

(2) 特定の事態における「文脈」の変異性

文脈的水準の設定が「固定的」であることの2つ目の意味は、同じ特定の事態的水準であっても、それが置かれる文脈が変わってしまうかもしれないということである。Higgins & Trope (1990) は、たとえ一つの行為であっても、それは多様に認識されるものであり、個人的な傾向や期待、その時点での目標や要求、さらには、実験者の教示などによっても影響を受けるものであると述べている。この文脈の変異性にはさらに2つの意味があると考えられる。1つは、ある特定の事態的水準(場面)について、すべての学習者が特定の同じ文脈的水準(領域)に関連づけてとらえるとは限らないということ、すなわち、1つの場面についての多様な学習者における文脈の変異性である。もう1つは、ある特定の事態的水準(場面)について、ある学習者がいつまでも同じ文脈的水準に関連づけているとは限らないこと、すなわち、1人の学習者の中における時間経過による文脈の変異性である。

例えば、学校教育における1つの授業場面を考えてみたい。ある学習者はその授業場面を教科学習における一場面として、つまり「学業」の文脈でとらえるかもしれない。しかし、別の学習者はその同じ授業場面を「学業」でもあり「遊び」でもあるものとしてとらえるかもしれない。また別の学習者は、単に「遊び」としてしかその場面をとらえていないかもしれない。すなわち、物理的には同じ場面であっても、人によってその場面のとらえ方、つまりは文脈が異なる可能性が容易に考えられるのである。

さらには、同じ教科・科目の授業であっても、時間とともに同じ個人の中でも文脈が変わってくることも考えられる。例えば、ある時期までは学校の授業を単に「学業」という文脈でしかとらえておらず、非常に退屈な場面として受けとめていた学習者が、何らかのきっかけで将来の具体的な職業的目標を定め、その実現に向けて学習に取り組むようになり、授業内容に対する見方が変わるということがあるかもしれない。あるいは逆に、それまで進学を目指して意欲的に学習していた人が、家庭の経済的事情で進学を断念しなければならない状況に追い込まれ、進路の実現という文脈を失い、学習意欲を喪失することも考えられるだろう。

このように、学習が位置づけられる文脈は、個人によって異なるものであり、また、その個人内においても時間

とともに変化しうるものであると考えられる。したがって、動機づけの階層構造もまた、個人によって、あるいは時期によって、異なっていることを想定しなければならないだろう。

(3) 「文脈」は切り取るものではない

以上のように、文脈の多様性と変異性を考慮するならば、桜井およびVallerandが提起している階層構造モデルはあまりに固定的な見方であるように思われる。つまり、結びつきがあらかじめ決められているツリー状の階層構造では、学習者個人による独自の文脈および価値づけをとらえることが困難であると言わざるを得ない。場面がたとえ学校教育における授業であったとしても、そこでの学習活動(学習内容)は、決して学校での学習という文脈にのみ依存するわけではなく、学習者の生き方そのものによって多様に意味づけられるものであろう。そこには、現在における活動の広がりのみならず、将来の展望という時間的な広がりも含まれる。さらには、過去の経験とその意味づけも関係してくるかもしれない。

そこで、あらためて文脈ということの意味を考えてみると、それは固定的な実態がないからこそ「文脈」と呼ばれるのではないかと思われる。英語の“context”には「背景」あるいは「状況」という意味が含まれており、日本語における「文脈」の辞書的な意味は、文章の「脈絡」である。いずれも単純に実態のあるものとしてそれだけを切って取り出すことは馴染まない性質をもっていると言える。すなわち、文脈は個別の生活領域に切り離してとらえられるものではなく、あくまで全体を貫く1本の筋としてとらえられるべきものであろう。厳密な意味で学習の文脈をとらえるならば、おそらく学習者の生き方全体を取り上げることになると思われる。

では、このような極めて個人的なものである文脈を動機づけ研究の中ではどのようにとらえたらよいのだろうか。究極的には学習者の生き方を丸ごととらえることが求められるだろうが、その前に、これまでの学習動機づけ研究の蓄積を活かすような文脈測定の方法を考えてみたい。

2. 学習の文脈をとらえる課題価値概念

本節では、前節で見てきた動機づけの階層構造的な理解とその問題点を踏まえて、学習動機づけ研究の中でいかに学習が置かれている文脈をとらえたらよいかを考察する。なお、階層構造的な理解については、概念の一般性が高いVallerand (1997) の用語を主に用いる。

動機づけの階層構造的な理解に基づく、学習動機づけの測定は、学習という領域に限定したものであるもので、文脈的水準あるいは事態的水準に相当する。しかしなが

ら、上述したように、文脈的水準と事態的水準の違いは相対的なものであると同時に、「文脈」はそれ自体を単独で切り出すべきものではない。速水（1998）が指摘するように、「今、ここ」にある動機づけである事態的水準こそが本質的・現実的な動機づけ理解の基本になると言える。それは、文脈という1本の筋は具体的な内容をもったものであり、その内容の流れによって「今、ここ」にある学習が意味づけられるからであろう。逆から言えば、事態的水準の動機づけの具体的な内容には、文脈が反映されるということになると考えられる。

したがって、事態的水準の学習動機づけ測定において、その学習が置かれている文脈をとらえるならば、何らかの具体的な内容を伴った概念的枠組みを用いる必要があるだろう。すなわち、文脈をとらえるのに適した動機づけの概念的枠組みとそうでないものがあると考えられるのである。本論では、自己決定理論と課題価値に注目する。

＜文脈が反映されにくい枠組み — 自己決定理論＞

まず、内発的動機づけ研究のメインストリームとも言える自己決定理論の枠組みについて考えたい。Vallerand（1997）も階層構造的な理解において各水準の動機づけ測定にこの枠組みを用いている。自己への動機づけのアプローチをまとめたDeci & Ryan（1991）に基づいて概略を述べると、外発的動機づけは、自己決定性の低い方から順に、賞罰や強制によって行動が統制されている「外的調整（external regulation）」、外的随伴性に基づきながらも行動理由を内面化し始める「取り入的（introjected）調整」、行動がその個人にとって重要で価値あるものとして選択される「同一化的（identified）調整」、そして、内面化された複数の価値が互いに調和して自己に統合される「統合的（integrated）調整」という4つの段階に分類される。その延長線上に、最も自己決定性の高い状態である自己目的的な内発的動機づけが位置づけられる。つまり、内発と外発の二分法的な理解から脱却している点は評価できるが、自己決定性の程度による1次元的な動機づけの理解に留まるという問題がある。

実際、Vallerand（1997）は、各調整段階および内発的動機づけの各カテゴリーに自己決定性の得点を設定し、各項目への回答とその得点を掛け合わせ、全項目の得点を足し合わせることにより、自己決定性得点を算出するという、文字通りの1次元的な測定をしている。そして、その得点を全体的水準から事態的水準までそれぞれ算出し、水準内および水準間の関連を検討している。

ここでは、具体的な学習理由や学習することの意味が捨象されてしまっており、その学習が置かれている文脈の内容が全く表れてこない。

＜文脈が反映されやすい枠組み — 課題価値＞

一方、学習者が学習内容にどのような価値づけをしているのかという観点から動機づけをとらえる枠組みとして課題価値（task-values）が挙げられる。Parsons & Goff（1980）は、従来の期待一価値理論が女性の達成動向を予測しないという問題から、価値における多様性を考慮することが必要だと考えた。そして、Eccles, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece, & Midgley（1983）は、課題の内容と性役割が一貫しているほど、課題の価値が高くなるとし、3つの課題価値概念の枠組みを提唱している²⁾。

ここで、人文・社会科学における一般的な価値の定義を見ておくと、「主体の欲求を満たす客体の性能」（見田，1996）ということになる。すなわち、主体＝学習者が何らかの欲求ないしは目標をもっていない限り、客体＝学習課題には価値が見出されない。その欲求あるいは目標と呼ばれるものの総体が学習者の生き方であり、学習が置かれている「文脈」ということになるだろう。よって、その欲求なり目標なりを反映する課題価値という概念は、学習の文脈をとらえるのに適した枠組みということになる。

以下に、教育場面に主な焦点を当てたEccles & Wigfield（1985）をもとに、伊田（2001）が精緻化した5つの課題価値概念を簡潔に述べる。

（1）興味価値（interest value）

ある課題に従事することによって楽しさや充実感が得られる場合、その課題には「興味価値」があると考えられる。Eccles & Wigfield（1985）は内発および興味価値（intrinsic or interest value）と命名しているが、課題に取り組むことそれ自体が目的である内発的動機づけとは概念的に異なるため、伊田（2001）では「内発」という用語を避けている。すなわち、「楽しいから取り組む」のが内発的動機づけであるとすれば、興味価値は「取り組むことが楽しい」という主観的な価値認識を表わしている。

両者は重なる部分も大きいが、行為の理由か価値認識

2) 性役割と課題価値の関係については、Eccles（1984）およびEccles, Harold, & Blumenfeld（1993）が詳しい。また、本論では十分に取り上げることのできない課題価値の発達の観点については、Wigfield & Eccles（1992）を参照されたい。

かという点で根本的な発想に違いがある。内発的動機づけは、学習それ自体が目的であり、楽しいからという学習理由はあくまで質問紙調査における操作的定義に過ぎない。一方の興味価値は、学習が何らかの目的を達成する手段になっていること（外発的動機づけによって学んでいること）を排除しない。

(2) 獲得価値 (attainment value)

ある課題に従事し、そこで成功することが望ましい自己スキーマの獲得につながる場合、その課題には「獲得価値」があると考えられる。この獲得価値は、心理的な必然性から学習意欲の枠組みを唱えた鹿毛 (1995) の「自己必然性」の概念に極めて近いものであると考えられる。鹿毛は自己必然性について、他者との優劣に注意の焦点が向けられる相対比較志向と、独自に持つ絶対基準によって自己を位置づける向上志向とに区別でき、自己必然性は自己意識を基盤にしたものだと述べている。このことを踏まえ、伊田 (2001) は、自己の側面に注意を向ける「私的自意識」と、他者が観察しうる自己の側面に注意を向ける「公的自意識」の2つを挙げている菅原 (1984) にならい、獲得価値を以下の2つに分けて概念化している。

1つ目は、私的自意識に対応する「私的獲得価値」であり、ある内容を学習することが、自分自身が望ましいと考えている自己像の獲得につながることを指している。2つ目は、公的自意識を基盤とする「公的獲得価値」で、ある内容を学習することが他者から見て望ましいと（本人が）認知している場合を指す。価値についての一般的な定義（見田, 1996）から、私的・公的いずれの場合であっても、獲得されるべき自己像が明確になっていることが求められると言える。

(3) 利用価値 (utility value)

課題に従事することが将来の職業的な目標の達成に寄与する場合、その課題には「利用価値」があると考えられる。これまでの学習動機づけ研究ではあまり注目されてこなかった内容であると思われるが、学習する目的と学習内容との間に本質的な関係があることを意味する「内容同質性 (thematic similarity)」(Heckhausen, 1991; 鹿毛, 1994) や、状況主義的学習論の中で重視されている「使用価値」および「交換価値」(Lave & Wenger, 1991) の概念と関連が深い。伊田 (2001) は、内容同質性および使用価値を交換価値から区別するために、利用価値についても2つの概念に精緻化している。

1つ目は、学習内容が職業的な実践において有用性があると認識される場合であり、「実践的利用価値」と名づけられている。すなわち、職業実践という予期的活動と内容的に関連している場合に認識される価値である。

この場合、学習の目的に当たる職業実践活動と、その実現手段である学習における課題内容との間には内容面において直接的な関連があると考えられ、Heckhausen (1991) らが内発的動機づけの定義の1つとして提唱している内容同質性の具体例と言える。

2つ目は、ある内容の学習が就職や進学の試験で合格するために必要である場合であり、「制度的利用価値」と名づけられている。実践的利用価値と異なり、職業実践との直接的な関連性ではなく、あくまで進路目標を達成するための手段性を意味するので、Lave & Wenger (1991) の交換価値に相当すると考えられる。ただし、一般的には実践に関わる内容が受験で出題されると思われるので、2つの利用価値は高い正の相関関係を示すと考えられる。

いずれにしても、利用価値を見出すためには、学習者が明確な職業的目標を持っていることが必要である。加藤 (1983) は、大学生の自我同一性の確立において職業が主要な領域の1つを占めていることを指摘し、また Christiansen (1999) によると、職業的な同一性には、日々の経験から意味を引き出し、生活を統合するための文脈を与える役割があり、Meijers (1998) もまた、職業的同一性が動機づけや興味と職業的役割を結びつける意味構造になると述べている。さらに、Van Calster, Lens, & Nuttin (1987) は、認知された高い道具性と結びついた将来への肯定的な態度が、学習への最も高い動機づけと最も優れた学業成績をもたらすことを指摘し、Lens & Rand (1997) は、将来の目標にとって現在の課題が道具性あるいは利用性を有するという認知は、課題自体が目的（内発的動機づけ）で将来への示唆がないという場合に比べて、課題への動機づけを促進すると指摘している。ゆえに、特に青年期以降の学習においては、職業が重要な文脈となってくる可能性が考えられ、利用価値という形で学習が置かれている文脈の一端をとらえることが期待される。

<事態的水準の切り出し方>

さて、事態的水準に文脈が反映されるならば、全体的水準の動機づけ以外はすべて事態的水準の動機づけとして測定されるべきだというのが本論の主張である。そこで残されている問題は、事態的水準が無数に分化してしまうことである。すなわち、Vallerand (1997) が設定した文脈的水準がすべて事態的水準として扱われることになり、教育という領域全体が1つの事態ないしは課題であり、その中にある個々の授業科目、さらには細かい単元もまた1つの事態であり課題であると考えることができてしまう。どの範囲を「今、ここ」の動機づけと

して切り出したらよいのだろうか。

この点については、固定的な最適の事態の水準が存在するとは考えずに、研究の目的や方法によって、どの範囲を事態の水準として切り出すかを変えるのが現実的だと思われる。例えば、個性記述的方法を用いる研究ならば、その学習者個人にとって意味のある最小のまとまりをもった課題を事態の水準として設定することが考えられる。また、法則定立を目指して質問紙法による調査を行う研究ならば、その調査対象となる被験者間で共通に1つの単位として認識されている授業科目を事態の水準と設定することが適切かもしれない。さらに、1人の学習者が複数の学習内容に接している場合、それぞれを事態の水準として動機づけを測定し、学習者の生き方との関係から統合的に考察するということも考えられる。例えば、Babad & Darley (1999) は、授業のレベルによって授業評価に影響を及ぼす要因が異なることを指摘しているが、この知見を動機づけ研究に敷衍するならば、授業の位置づけによって自律的動機づけ像が異なってくるという可能性も想定されるだろう。

大切なことは、事態の水準の動機づけに反映された文脈をとらえるのみならず、全体的水準の動機づけあるいは学習者の生き方を同時にとらえることである。すなわち、事態の水準における課題価値として測定された文脈の内容が、実際に全体的水準の動機づけおよび学習者の生き方と内容的に整合するかどうかを確認する必要がある。そうすることによって、初めて真の意味での学習動機づけの階層構造的な理解が成立すると思われる。

3. 課題価値研究の方向性

前節までに、動機づけの階層構造的な理解の問題とその具体的な解決の方向性を示してきた。本節では、まとめに代えて、課題価値の概念を導入することによって可能になる動機づけ研究の展開を考えてみたい。1つには、従来の内発的動機づけ研究から、より広範な内容を含む自律的動機づけ研究への転換について述べる。もう1つには、徹底的な個性記述による学習動機づけ研究のあり方として、自己物語法を取り上げる。

<内発的動機づけ研究から自律的動機づけ研究へ>

内発的動機づけ研究のメインストリームとも言える自己決定理論の枠組みについて前節までに述べてきた。学習それ自体が目的か、あるいは手段になっているかという観点による内発と外発の二分法的な理解から脱却している点が評価される一方で、自己決定性の程度による1次元的理解が学習の置かれている文脈を捨象しているとい

う問題点がある。さらに、自己決定理論における概念区分は、自己決定性の程度という次元以外に、行為の手段性—目的性という次元が前提に含まれており、この2つの次元が平行であること、すなわち、行為が手段として位置づけられていると自己決定性が比較的低く、行為それ自体が目的になっている場合に自己決定性が最も高いことを前提としている。しかし、鹿毛 (1995) は、内発的—外発的動機づけの区別と自己決定という側面を独立に論じるべきであると述べている。換言すれば、行為が手段的であっても、行為それ自体が目的である場合より自己決定性の高いケースが存在する可能性があるにもかかわらず、自己決定理論はそのようなケースを排除しているという問題点がある (伊田, 2002)³⁾。

このように、自己決定による概念化と目的性—手段性による概念化が必ずしも整合的ではない点に関して、速水 (1995, 1998) は、動機づけの概念化における自律—他律、目的—手段の2軸を独立させた上で、自律—他律の次元を重視し、自分で目標自体を見出してそれに近づくとする「自律的動機づけ」の概念を提唱している。そもそも、deCharms (1968) は、自己の行為における因果律の所在 (locus of causality) に焦点を当て、自分が自分自身の行動の原因であると認知されるときに人は内発的に動機づけられていると感じるとしている。1970年代以降は、目的性—手段性による形式的な内発—外発の区分が広く受け入れられているが (鹿毛, 1994)、自律性の次元に注目することは、内発的動機づけ研究の原点に返るという意味でも重要な視点と言える。さらに、近年は、長期的な視点での道具性を含む活動と内発的動機づけの結合をテーマとする研究も見られ (Husman & Lens, 1999)、2軸の区別の重要性は一層高まっていると言える。

この自律的動機づけの様相を描く上で、逆説的であるが、自己決定性の程度を概念化に含まない課題価値の概念が有効であると考えられる。自律的な動機づけをとらえるならば、自己決定性の程度による概念区分をしている自己決定理論の枠組みが最も適しているように思われるかもしれない。しかし、Sansone, Weir, Harpster, & Morgan (1992) は、活動の定義は可変的なものであり、その定義によって何が内発的なのかということも

3) Ryan (1995) では、内発的動機づけを独立のカテゴリーとし、外発的動機づけの中で最も自己決定的な統合的調整段階と内発的動機づけの自己決定性を同程度と見なしており、理論的な変化が認められる。しかし、2軸の混在が根本的には解決されていないと思われる。

変わる可能性がある」と述べている。自律的動機づけの様相が学習者によって、あるいは文脈によって異なるとしたら、全体的水準における動機づけにおいて自律性を測定し、事態的水準では自律性の程度を含まない中立な動機づけ概念を用いる方が合理的である。

例えば、自律性の指標となる全体的水準における動機づけとして達成動機を用いることが考えられよう。達成動機概念については、文化的な違いに配慮する必要性が指摘されており（北山・唐澤，1995；Markus & Kitayama, 1991），わが国においては、自分なりの基準での達成をめざす傾向を指す自己充實的達成動機（堀野，1994）が適しているように思われる。また、達成動機と自我同一性との間に関連があるという指摘も古くから散見される（Bauer & Snyder, 1972；Orlofsky, 1978）。最近では、同一性地位判別尺度（加藤，1983）と達成動機測定尺度（堀野，1994）を用いて日本の大学生を対象に調査した河村・武蔵（2001）によると、同一性地位と自己充實的達成動機の間には正の関連が認められている。そもそも、内発的動機づけ研究と自我同一性研究は人間性の心理学という点において軌を一にするという指摘もあり（石田，1981），職業的な目標との関連性という視点も含めて自我同一性を取り上げることも有効であろう。

このように、自律性の指標を全体的水準の動機づけや同一性に求め、事態的水準で課題価値概念を用いることは、学習者の生き方において周辺的に位置づけられる事態での動機づけが低いことを適応的な姿としてとらえることも可能にするだろう。従来の理論では、何事にも積極的・意欲的に取り組むことが善とされてきたが、現実には、人は多様な課題の中から取捨選択して、自分の取り組む課題を絞り込んでいる。実験社会心理学的な研究を例に挙げると、大学生を対象としたGendolla（1998）の研究では、同一性に関連する課題であり、かつ、その課題が困難であるときに最も努力が払われるという結果が得られている。課題の困難度という要因は別として、捨てた課題への意欲が低く、選択した課題に傾倒を示すのは当然のことである。その取捨選択が生き方という文脈の中で行われているという言ってみれば当たり前前のことを踏まえた動機づけ研究の展開が期待される。

＜動機づけの個性記述的研究へ——自己物語法＞

近年、自己と動機づけの関係についての研究が散見される。例えば、速水・陳（1993）は、自伝的記憶と動機づけの関係を取り上げ、自分自身の行動に関する自伝的記憶が特殊な達成の動機づけを喚起する可能性に触れ、速水・安藤（2000）は、自伝的記憶の内容と英語学習へ

の動機づけに関連があることを見出している⁴⁾。また、Karniol & Ross（1996）は、過去についての考えが世界を変える劇的な行動へと動機づけることがあると述べている。さらに、Emmons（1986）は、目標の重要性と道具性が生活の満足感の最も強い予測因であり、個人的目標の概念はパーソナリティに対する伝統的な特性的アプローチに代わるものとして普及促進されると述べている⁵⁾。こうした個性記述的観点を徹底するならば、過去の記憶のみ、あるいは将来の目標のみではなく、過去・現在・未来を同時に扱うことになるだろう。Kojima（1997）は、将来展望がしばしば想起された過去に基づいて構成され、将来展望は現在の状態に影響を与え、さらに、将来展望は現在の状態に合うように調整されると述べている。

そこで、学習者の生き方を丸ごととらえる方法として、榎本（1999, 2002）の「自己物語（self-narrative）」が注目される。同様のアプローチとして、ライフストーリー研究（例；やまだ，2000）も挙げられるが、ここでは、多方面での応用に向けて「自己物語法」を提唱している榎本の用語を主に用いる。いわゆる自己心理学的研究は、パーソナリティ発達に関わる幅広い領域を横断的に扱う性質をもっているが、学習動機づけを統合的に理解する上で、その個人の生き方を物語という1つの筋書きとしてとらえる視点は大変興味深い。なぜなら、その「自己物語」全体が文字通りの文脈として機能し、日々直面する個々の課題を価値づけると考えられるからである。そもそも、Baumeister & Newman（1994）によると、人には目的に関連づけて経験を解釈したり、価値や正当性を追求したりする傾向があり、それが語ることへの動機づけになっていることを指摘している。そして、語ることによって活性化された目標が行為に理由を与えると考えられている。また、Wenzel（1994）は、これまでの教育的な論文で注意の払われてこなかった問題として、学習者がたくさんの目標を同時に追求するという、そして、これらの目標が調和したりしなかったりするということを指摘している。こうした複数目標のダイナミクスについても、自己物語法という全体論的な手法によって取り上げることができるようになるだろう。

ここで留意すべきことは、自己心理学的研究が決して

-
- 4) 自伝的記憶研究における動機づけの位置づけについては、佐藤（1998, 2000）が参考になるだろう。
 - 5) 将来の目標と動機づけの関係については、本論で詳しく検討しないが、大橋・篠崎（1995）が詳しいので参照されたい。

自己という枠内だけに目を向けているわけではない点である。自己物語には2つの意味で語り手を取り巻く環境(他者、社会)との密接な関係がある。

1つは、自己物語の中に、語り手がどのように環境と対峙しているかが表現される点である。これまでの学習動機づけ研究では、学習という枠内で議論が収束しがちであり、向社会的と形容されるような学習意欲(例;社会に役立つ仕事をするために学びたい)が軽視されてきたと言える。Kohn(1993)が指摘するところでは、内発的・外発的動機づけ研究はその典型であり⁹⁾、わが国でも内発的動機づけ研究の草創期から、知的好奇心を中心とする認知的動機づけと熟達・達成や使命感を含む社会的動機づけとの「統合」が課題であることが波多野・稲垣(1971)によって述べられている。学習すること自体が目的であるという内発的動機づけの場合には、学習者の感じる楽しさやおもしろさ、自己決定感が問題にされ、一方で、学習が何らかの目的を達成する手段になっている外発的動機づけの場合には、その「目的」の内容として、課題に随伴する賞罰がもたら問題にされてきた。そこには、学習者本人と学習者に賞罰を与える他者は存在するが、学習者(の学習成果)による何らかの働きかけを受ける他者は見えてこない。さらには、向社会的な学習者の姿勢や態度さえ捨象されているのである。課題価値の概念的枠組みにおける実践的利用価値(伊田, 2001)は、学習の成果を社会の中で活かすという意味で向社会的な動機であり、Kohnの指摘する動機づけ研究の没社会性を克服する1つの試みとして位置づけられる。自己物語法は、現実の社会に生きる学習者の姿勢をさらに具体的にとらえることを可能とし、学習動機づけ研究の幅を大きく広げる役割を果たすことになるだろう。例

6) 自己決定理論の枠組みの問題点を間接的に示した研究が参考になる。Losier & Koestner(1999)は、政治キャンペーンへの参加を取り上げ、自己目的的な内発的動機づけよりも同一化的調整の方が実際の行動を予測することを見出している。これは、内発的動機づけが所与の領域において最も高いレベルの効果的な自己調整を不変的に保証するという従来の考えに挑戦するものであり、大変興味深い知見と言える。また、自己決定理論の枠組みではないが、Thorkildsen(1988)は、生徒が学校に行くことの目的として、社会へのコミットメントや他者の役に立つことを挙げることが、原因帰属や学校生活の満足感にポジティブな影響を及ぼすという知見を見出しており、これを敷衍すれば、向社会的な学習動機づけが有効であると考えられることもできよう。

えば、過去の経験を活かすような将来の進路選択が現在の課題における統合的な動機づけを形成するといったケース(伊田, 2000)を扱うことが容易になると考えられる。

自己物語法における環境とのもう1つの関わりは、物語が語り手によって勝手に作り上げられるというのではなく、聞き手による社会的承認があって初めて機能するという点である。物語は対話の中で生成されるものであり、聞き手によって納得されない自己物語は、聞き手が理解・承認できるまで「書き換え」を迫られることになる。この視点は自己物語法に特有のものではなく、自己に関する研究で広く取り上げられてきた変数と言える。例えば、自己決定理論に基づく動機づけ研究では、有能感やコンピテンスと並んで価値の内面化を促進する変数の1つとして注目されている「関係性(relatedness)」の概念に相当する。また、自我同一性研究においては、自分が他者から理解されているという感覚(対他的同一性; 谷, 2001)として表現されるものに対応すると考えられよう。ただし、関係性や対他的同一性は自分が他者に理解・承認されている感覚の「程度」を問題にしているのに対し、自己物語の研究ではその物語の「内容」が承認を受けたか否かが問題となるという違いがある。どのような内容が社会的に承認されやすく、あるいは逆に抑圧されやすいのかに注目することは、社会学的な見方と心理学的研究との橋渡しにも寄与するかもしれない。さらに、物語の「書き換え」に注目するならば、それは自己形成の研究にもつなげることが可能であり、そこで動機づけがどのように変化するのかという発達的な観点を含めていくことも興味深いだろう。

このように、学習者の生き方をそのままとらえる自己物語法は、学習課題が置かれている文脈を丸ごと理解することにつながり、課題価値研究および階層構造的理解の理想像の1つと考えることができよう。これからの動機づけ研究では価値的側面をより重視すべきであり(Brophy, 1999; Covington, 2000; Eccles & Wigfield, 1995)、特に青年期以降の動機づけを考える場合、価値の問題を無視するわけにはいかない(速水, 1995)。そして、その価値が生き方という文脈の中で生じていることを忘れてはならない。このような見方は決して新しいものではなく、「学習意欲を回復するためには、なによりもその根底にある生活意欲を回復しなければならぬ」といった言説(坂元, 1978)などにその原型を見ることができる。このような全体論的・統合的な学習動機づけ研究を目指して、先に述べた自律的動機づけ研究と自己物語法による研究を進め、知見を積み上げていくことが当面の課題である。

引用文献

- Babad, E. & Darley, J. M. 1999 Developmental aspects in students' course selection. *Journal of Educational Psychology*, 91, 157-168.
- Bauer, R. & Snyder, R. 1972 Ego identity and motivation: An empirical study of achievement and affiliation in Erikson's theory. *Psychological Reports*, 30, 951-955.
- Brophy, J. 1999 Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist*, 34, 75-85.
- Christiansen, C. H. 1999 Defining lives: Occupations as identity: An essay on competence, coherence, and the creation of meaning. *The American Journal of Occupational Therapy*, 53, 547-558.
- Covington, M. V. 2000 Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- deCharms, R. 1968 *Personal causation: The internal affective determination of behavior*. New York : Academic Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985 *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1991 A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Eccles, J. 1984 Sex differences in achievement patterns. In B. Sonderegger (Ed.) *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 32, pp. 97-132) Lincoln: University of Nebraska Press.
- Eccles (Parsons), J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. & Midgley, C. 1983 Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives* (pp.75-146). San Francisco: W. H. Freeman.
- Eccles, J. & Wigfield, A. 1985 Teacher expectancies and student motivation. In. Dusek, J. B.(eds.) *Teacher expectancies* (pp.185-226). Hillsdale, N.J. : L. Erlbaum.
- Eccles, J. & Wigfield, A. 1995 In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. 1993 Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.
- Emmons, R. A. 1986 Personal striving: An approach to personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1058-1068.
- 榎本博明 1999 <私>の心理学的探求—物語としての自己の視点から 有斐閣
- 榎本博明 2002 物語ることで生成する自己物語—自己物語法の実践より— 発達, 91, 58-65.
- Gendolla, G. H. E. 1998 Efforts as assessed by motivational arousal in identity-relevant tasks. *Basic and Applied Social Psychology*, 20, 111-121.
- 波多野諄余夫・稲垣佳世子 1971 発達と教育における内発的動機づけ 明治図書
- 速水敏彦 1998 自己形成の心理—自律的動機づけ— 金子書房
- 速水敏彦・安藤史高 2000 英語学習の自伝的記憶と動機づけ 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, 47, 317-323.
- 速水敏彦・陳 恵貞 1993 動機づけ機能としての自伝的記憶—感動体験の分析から— 名古屋大学教育学部紀要—教育心理学科—, 40, 89-98.
- Heckhausen, H. 1991 *Motivation and action*. Berlin: Springer-Verlag.
- Higgins, E. T. & Trope, Y. 1990 Activity engagement theory: Implications of multiply identifiable input for intrinsic motivation. In E. T. Higgins & R. M. Sorrentino(Eds.), *Handbook of motivation and cognition : Vol. 2. Foundations of social behavior* (pp.229-264). New York : Guilford Press.
- 堀野 緑 1994 達成動機の心理学的考察 風間書房
- Husman, J. & Lens, W. 1999 The role of the future

- in student motivation. *Educational Psychologist*, 34, 113-125.
- 伊田勝憲 2000 ライフストーリーから生まれる動機づけの育成を—「志向学習意欲」と「課題学習意欲」の統合— (誌上シンポジウム 生涯学習社会における動機づけ 企画者: 伊田勝憲. 発題者: 西口利文, 安藤史高, 中西良文, 伊藤敏雄, 原田一郎, 伊田勝憲. 討論者: 中谷素之) 教育心理学論集, 29, 57-62.
- 伊田勝憲 2001 課題価値評定尺度作成の試み 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (心理発達科学), 48, 83-95.
- 伊田勝憲 2002 内発的動機づけ研究の“忘れ去られた課題”と今後の展望—学習における「手段性」の再評価をめぐる— 心理発達科学論集, 31, 41-49.
- 石田梅男 1981 内発的動機づけ 遠藤辰雄 (編) アイデンティティの心理学 ナカニシヤ出版 pp.149-161.
- 鹿毛雅治 1994 内発的動機づけ研究の展望 教育心理学研究, 42, 345-359.
- 鹿毛雅治 1995 内発的動機づけと学習意欲の発達 心理学評論, 38, 146-170.
- Karniol, R. & Ross, M. 1996 The motivational impact of temporal focus: Thinking about the future and the past. *Annual Review of Psychology*, 47, 593-620.
- 加藤 厚 1983 大学生における自我同一性の諸相とその構造 教育心理学研究, 31, 292-301.
- 河村茂雄・武蔵由佳 2001 自我同一性地位を規定する要因の検討—達成動機・親和動機から カウンセリング研究, 34, 273-283.
- 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.
- Kohn, A. 1993 *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes*. Boston: Houghton Mifflin.
- 田中英史 (訳) 2001 報酬主義をこえて 法政大学出版社
- Kojima, H. 1997 Problems of comparison: Methodology, the art of storytelling, and implicit models. In J. Tudge, M. Shanahan & Valsiner (Eds.), *Comparisons in human development: Understanding time and development* (pp.318-333). New York: Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991 *Situated learning- Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. 佐伯 胖 (訳) 1993 状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加— 産業図書
- Lens, W. & Rand, P. 1997 Combining intrinsic goal orientations with professional instrumentality/utility in student motivation. *Polish Psychological Bulletin*, 28, 103-123.
- Losier, G. F. & Koestner, R. 1999 Intrinsic versus identified regulation in distinct political campaigns: The consequences of following politics for pleasure versus personal meaningfulness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 287-298.
- Markus, H. R. & Kitayama, S. 1991 Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Meijers, F. 1998 The development of a career identity. *International Journal of the Advancement of Counselling*, 20, 191-207.
- 見田宗介 1996 価値意識の理論—欲望と道徳の社会学— 弘文堂
- 大橋靖史・篠崎信之 1995 将来のゴールに関する研究の検討 心理学評論, 38, 214-246.
- Orlofsky, J. L. 1978 Identity formation, achievement, and fear of success in college men and women. *Journal of Youth and Adolescence*, 7, 49-62.
- Parsons, J. E. & Goff, S. B. 1980 Achievement motivation and values: An alternative perspective. In L. J. Fyans (Ed.), *Achievement motivation* (pp.349-373). New York: Plenum.
- Ryan, R. M. 1995 Psychological need and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- 桜井茂男 1997 学習意欲の心理学—自ら学ぶ子どもを育てる— 誠信書房
- Sansone, C., Weir, C., Harpster, L. & Morgan, C. 1992 Once a boring task always a boring task? Interest as a self-regulatory mechanism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 379-390.
- 佐藤浩一 1998 「自伝的記憶」研究に求められる視点 群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編, 47, 599-618.

- 佐藤浩一 2000 思い出の中の教師—自伝的記憶の機能分析— 群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編, 49, 357-378.
- 菅原健介 1984 自意識尺度 (Self-consciousness scale) 日本語版作成の試み 心理学研究, 55, 84-188.
- 谷 冬彦 2001 青年期における同一性の感覚の構造—多次元自我同一性尺度 (ME I S) の作成— 教育心理学研究, 49, 265-273.
- Thorkildsen, T. A. 1988 Theories of education among academically able adolescents. *Contemporary Educational Psychology*, 13, 323-330.
- Vallerand, R. J. 1997 Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. Zanna(Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, pp.271-360. New York: Academic Press.
- Van Calster, K., Lens, W., & Nuttin, J. 1987 Affective attitude toward the personal future: Impact on motivation in high school boys. *American Journal of Psychology*, 100, 1-13.
- Wentzel, K. R. 1994 Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86, 173-182.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. 1992 The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.
- やまだようこ 2000 人生を物語ることの意味—なぜライフストーリー研究か— 教育心理学年報, 39, 146-161.

(2002年9月30日 受稿)

ABSTRACT

Toward a Integrated Understanding of Learning Motivation: The Significance and Future Orientation of Task-values Studies.

Katsunori IDA

This paper is divided to three sections. First, the hierarchical models of learning motivation (Sakurai, 1997; Vallerand, 1997) are outlined. Those models, which consist of several levels from global (personality) to situational motivation, are simple and easy to use but fail to understand the contextual level of learning motivation. Second section suggests that the subjective task-values perspective (Eccles & Wigfield, 1985) is useful to grasp the context of learning situations. Many studies on learning motivation are based on the self-determination theory (Deci & Ryan, 1985), but which omits the personal meanings of learning activity. In the third, the future orientations of task-values study in learning motivation are showed. For one thing, achievement motivation should be adopted as global level of motivation to consider the various aspects of autonomous motivation (Hayamizu, 1998) in learning situations. And for another, self-narrative perspective (Enomoto, 1999) enables holistic and idiographic research about context that provides learning situations or tasks with values and meanings.

Key Words : learning motivation, task-values, context, autonomy, self-narrative