

## 学習活動における内発的動機づけと自己認知との関係について

On the relationship between intrinsic motivation and self cognition in learning activities

杉山映里香

SUGIYAMA Erika

(和歌山大学教育学部第58期生)

菅 千索

SUGA Sensaku

(和歌山大学教育学部心理学教室)

本研究の目的は、内発的動機づけ・学習目標志向と自尊感情・アイデンティティ・自意識との関連について検討することであった。内発的-外発的動機づけ尺度、学習目標志向尺度、アイデンティティ尺度、自尊感情尺度、自意識尺度について大学生155名(男性77名、女性78名)から有効回答を得た。その結果、①内発的動機づけは学年が上になるほど高く、「知的好奇心」、「楽しさ」は女子が男子よりも高かった。②学習目標志向は学年・性別による差は見られなかった。③「アイデンティティの確立」は4回生以上が3回生より高かった。「アイデンティティの確立」、「アイデンティティの基礎」ともに男子が女子より高かった。④「私的自意識」は4回生以上が2・3回生より高く、「公的自意識」「私的自意識」ともに女子が男子より高かった。また、⑤学習尺度と自己尺度の相関については、自意識と内発的動機づけ・学習目標志向において相関が見られた。さらに⑥重回帰分析により、動機づけの「因果律」において、自己尺度の「自尊感情」「公的自意識」「私的自意識」の3つが同程度に強く関連していることが示された。特に注目されるのは動機づけ尺度の合計得点が「私的自意識」とは有意な正の相関関係にあるのに加えて、「公的自意識」とは有意な負の相関関係にあることが明らかになった点である。

**キーワード：**内発的-外発的動機づけ、学習目標志向、アイデンティティ、自尊感情、自意識

### 問題と目的

「動機づけ」とは「ある目的(目標)の達成のために必要な行動や心の働きを引き起こし、持続させる」一連の心理プロセスのことである。Cohen(1990)は動機づけを「人を行動に向かわせるもの」と定義した。Brehm&Self(1989)は、特定の人間の動機づけの有無について述べるだけでは充分ではなく、その人がどの程度動機づけられているか、あるいはその活動にどの程度の努力を注ぎこむ心構えがあるかという観点から動機づけを考えるほうが有益だと主張している。

一方、動機づけは幾つかのタイプに分類することができる。①生理学的/心理学的動機：非常に基本的なレベルでは身体的あるいは生理学的な欲求があり、食欲、睡眠、排泄など生命活動に直結したものを指す。一方、心理学的欲求とは精神的・社会的活動に関係したものであり、すべての欲求にはその欲求を満たしたいと願う動機が存在すると考えられている。②コンピテンス(有能感)：White(1959)は、発達途上にある子どもが能動的に環境を探索している様子の観察から、幼児の生得的な探索行動は、環境に対して影響を及ぼしたいという欲求の結果であると考え、この欲求をエフェクタンズ(effectance)動機、コンピテンス(competence)動機、マスタリー(mastery)動機と

いう用語で説明した。③達成/競争：今日、われわれは競争社会に生きている。学業や仕事などで他者と互いに競い合っているのである。たとえばMcClelland et al.(1953)は達成動機についての理論を展開しているし、Harter(1981)は、コンピテンスやマスタリーに関係する欲求(内発的な動機)からも、よい成績、賞、あるいは賞賛などの外的報酬を得たいという欲求(外発的な動機)からも、達成動機は生じると述べている。④親和動機：愛着に基づく人間関係を形成したいという欲求や、他者との親和欲求、すなわち他者と相互交流したいという欲求である(たとえばSigelman&Shaffer, 1991など)。

本研究の主題である学校教育における学習活動の動機づけについては、通常、内発的動機づけと外発的動機づけに区分され、両者の相違点は原則的には以下のような点にあると考えられている。①活動が何によって始まるか：内発的動機づけは主体の自らの意志によって生じるものであるのに対して、外発的動機づけは他者からの主体への働きかけによって生じるものである。②活動がどのようにして持続されるか：前者の場合は模索的、漸進的の反応が主であり、後者の場合は機械的、効率的の反応が多い。③活動が何によって終結するか：前者の場合は主体の好奇心や向上心が満足されることにより終わり、後者の場合は予告された報酬

や罰、評価が主体に与えられることによって終わる。したがって、内発的動機づけには知的好奇心、向上心、有能感などが、また外発的動機づけには賞罰、承認、強制、評価などが含まれることになる。そして前者では、課題に取り組んでいること自体が楽しい、あるいはもっと知りたいといった自発的な欲求や意欲によって学習に取り組み、結果として学習を促進するのである。ヒトは本来好奇心や探究心が強く、より深い理解を求める動物であるといわれている。それゆえ、内発的動機づけによる学習は、賞罰による動機づけに比べて持続すると考えられている。

内容的に概念化するならば、内発的動機づけは、「熟達指向性」と「自律性」という2つの性質をあわせ持っているといえる。熟達指向性とは、知的好奇心や挑戦といった概念を統合したもので、知識を深めたり技能を高めたりする方向への学習を指向するという側面である。自律性とは、因果律の所在や自己決定の概念に基づくもので、自ら進んで学習に取り組むという側面である。

一方、Seligman&Maier (1967) は、何をしても環境に影響を及ぼすことができないことを学習し、それゆえに何もしなくなるという状態を学習性無力感とよんだ。またRenshaw (1990) は、慢性的に自尊心が低い状態を学習性無力感と定義して、自尊感情と動機づけの関係性を論じた。自尊感情とは、人が自分自身について、どのように感じるのかということであり、自己の能力や価値についての感情や意識のことである。Rosenberg (1965) は、他者との比較により生じる優越感や劣等感ではなく、自身で自己への尊重や価値を評価する程度のことを指すと考えている。そして自身を「非常に良い (very good)」と感ずることではなく、「これでよい (good enough)」と感ずる程度が自尊感情の高さを示すと捉えており、自尊感情が低いということは、自己拒否、自己不満足、自己軽蔑を表し、自己に対する尊敬を欠いていることを意味するとしている。自尊感情の低い人は自尊感情の高い人より自己概念が不明確で、不安定である (Campbell, 1990) などの特徴があり、さらには自己評価が低く自分を否定的に捉える自尊感情の低い人は抑うつ (Brage&Mer-edith, 1994; Roberts, Gotlib&Kassel, 1996) や対人不安 (Cheek&Buss, 1981; 堀井・小川, 1996) が高いことが報告されている。

自意識は自分の感情、動機、思考などの内面的な側面に注意を向けやすい傾向である私的自意識と、容貌や言動などの外面的な自己側面に注意を向けやすい傾向である公的自意識に区分されている (Fenigstein, Scheier&Buss, 1975)。私的自意識の高い人は、自己の否定的情緒や心身の不調などに敏感であり (Buss, 1980)、自尊感情が低く (Damsteegt&Christoffersen, 1982; Smith, Ingram&Roth, 1985)、抑うつ傾向が強いこと (Smith&Greenberg, 1981) が報告されている。また、公的自意識の高い人は、他人の反応や他者からの評価的態度に敏感で (Fenigstein, 1979)、他者

からの評価に不安や恐怖を抱きやすい (Buss, 1980) などの特徴がある。

また、動機づけを形成させる上での他者の役割について考えるのが、教育における中心的な問いである。Taylor&Thornton (1995) は「他者の動機づけに責任を負う人はいない」と述べ、教師をはじめとする教育の専門家さえも、生徒の動機づけをコントロールすることは不可能であり、せいぜい生徒の動機づけに最大限の影響を与えるように行動することしかできないのだという。ゆえに動機づけが何であっても、それは他者が与えるものではなく、ただ影響を及ぼすことができるだけであると考えられている。

さらに東 (1989) は、動機づけの研究は、人間にどのような動機があるかや、またそれをどう強めたらいいかばかりでなく、それぞれの社会の中で人はどういうことに価値を置くか、自分はどうかあるべきか、人はどうあらねばならないかといったことと深く結び付いた「意志」とも言うべきものを考えていかねばならないとしている。そしてどう自分のあるべき姿を認識するかは、自分がどう生き、どのような経験をしてきたかということと深くかかわっており、そこで作られたあるべき自分についてのイメージ、こうありたいという自分、換言すれば、自分の生き方をどう意味づけているかが、その人のあり方を大きく規定し、その行動を動かす動機であるという立場をとっている。

これらのことから、授業において教具や教授法を工夫することで、教師が学習者の動機づけに影響を及ぼすことは可能であるが、それによって学習者の動機づけを直接コントロールすることはできないといえる。よって、学習者の内発的動機づけは、外から与えられるのではなく、学習者の内から生じるものではないかと考えられる。そのため本研究は、内発的動機づけについて、学習者の自己認知という視点から関連を検討していくことを目的として、自尊感情やアイデンティティの形成、自己への関心の程度が、内発的動機づけとどのように関連しているかについて検討する。

## 方 法

被験者：19歳から23歳の大学生155名 (男性77名、女性78名)。学部の内訳は、教育学部生140名、システム工学部生9名、経済学部生4名、観光学部生2名であった。学年別および男女別の人数は、Table 1に示す。なお、大学院生2名 (男性1名、女性2名) は4回生以上に含まれている。

質問紙：(1)内発的-外発的動機づけ尺度 学習場面に

Table 1 被験者数

学 年	男子	女子	合計
2 回 生	28	21	49
3 回 生	34	36	70
4 回生以上	15	21	36
合 計	77	78	155

における特性としての内発的動機づけを測定する尺度である。Harter (1981) の内発的-外発的動機づけ尺度の日本語版(桜井, 1983)を参考にしつつ、桜井・高野(1985)により独自に開発された。6つの下位尺度は①知的好奇心(興味や好奇心からさまざまな知的課題に取り組む傾向)、②達成(教師や友人に頼ることなく自分の力で問題に取り組もうとする傾向)、③挑戦(難しい課題に取り組もうとする傾向)、④認知された因果律の所在(自分の学習行動を自分で引き起こしていると認知するか、保護者や教師などにより引き起こされていると認知するか)、⑤内生的-外発的帰属(自分の学習行動に対して、その学習行動それ自体が目的であると考えてるか、それとも別の目的がありその学習行動をとっていると考えるか)、⑥楽しさ(知的活動をしている時に感じる楽しいという感情)である。なお、小学2年以上の児童生徒を実施対象とした尺度であるため、質問項目の内容を損なわない範囲で大学生向けに用語の変更を行っている。

(2)学習目標志向尺度 谷島・新井(1994)によって開発された尺度で、4つの下位尺度は①課題志向(課題内容を理解すること、課題そのものへの興味の追求を目指す傾向)、②自己志向(自己の向上、自己への挑戦のための学習を目指す傾向)、③協同志向(友だちとの励ましあいや、助け合いを重視する親和的傾向)、④競争志向(周りと競い合うことにより、友だちと切磋琢磨していこうとする傾向)である。なお、対象が小・中学生および高校生であるため、質問項目の内容が損なわれない範囲で大学生向けに用語の修正を行っている。

(3)アイデンティティ尺度 日本の大学生のモラトリアム心理とアイデンティティの確立度との関連を検討するために下山(1992)が開発したもので、2つの下位尺度は①アイデンティティの確立(自己の主体性や自己への信頼が形成されていること)、②アイデンティティの基礎(自己の安定が得られず、不安や孤独におそわれる気持ち)である。

(4)自尊感情尺度 セルフ・エスティームの程度を調べる質問紙で、Rosenberg(1965)により作成された10項目を山本・松井・山成(1982)が邦訳したものである。

(5)自意識尺度 自分自身にどの程度注意を向けやすいかの個人差(自意識特性)を測定する目的で菅原(1984)によって開発されたもので、2つの下位尺度は①公的自意識(自分の外見や他者に対する行動など、外から見える自己の側面に注意を向ける程度の個人差)、②私的自意識(自分の内面・気分など、外からは見えない自己の側面に注意を向ける程度の個人差)である。

手続き: 7月に大学内の講義の際に集団式で質問紙を配布したものに、10~11月に個別に質問紙を配布し回答を求めた。最初に、研究への協力依頼およびプライバシー関連等の一般的な説明を行った後、質問紙を配布した。次に学部、学年、年齢、性別などを表紙の所定欄に記入するように指示を行った。そして、質問紙への回答に関する教示や注意事項をまとめて述べ

た上で、前半(動機づけ尺度と目標志向尺度)の回答を求めた。前半の回答終了後、時間を空けて後半(残りの3尺度)の回答を求めた。時間制限は課さなかったが、実際の所要時間はおよそ10から20分程度であった。質問紙の性別未記入1名、学年・年齢未記入1名、無答多数1名の計3人の回答は分析に使用せず、これらを除いた155人の回答を使用した。

調査実施期間: 2009年7月、10~11月。

結果と考察

学習尺度、自己尺度についての平均値の比較

得られたデータの全体および学年別(2回生・3回生・4回生以上)、男女別(男・女)の平均値と標準偏差をTable 2に示す。

求めた平均値に関して、内発的-外発的動機づけ尺度、学習目標志向尺度、アイデンティティ尺度、自尊感情尺度、自意識尺度をそれぞれ従属変数とし、学年および男女を独立変数とする1要因の分散分析を行った結果、主効果が有意(p<0.05)または有意な傾向(p<0.10)にあったものをTable 3に示す。

学年間の主効果が有意であったのは、内発的-外発的動機づけ尺度における「楽しさ」、自意識尺度における「私的自意識」であった。また、内発的-外発的動機づけ尺度における「帰属」、アイデンティティ尺度に

Table 2 全体および下位群ごとの平均値と標準偏差

測定変数	全体	2回生	3回生	4回生以上	男子	女子
知 的 好 奇 心	4.19 1.13	4.16 1.18	4.07 1.17	4.44 0.94	3.99 1.35	4.38 0.81
達 成	3.35 1.60	3.47 1.67	3.24 1.55	3.42 1.63	3.31 1.62	3.40 1.58
挑 戦	2.96 1.97	2.69 2.14	3.16 1.82	2.94 2.01	3.03 1.91	2.90 2.04
因 果 律	3.18 1.67	3.12 1.76	3.10 1.65	3.42 1.59	3.18 1.75	3.18 1.59
帰 属	2.59 1.77	2.41 1.87	2.40 1.67	3.19 1.74	2.77 1.75	2.41 1.78
楽 し さ	3.45 1.28	3.16 1.30	3.30 1.30	4.11 1.01	3.19 1.36	3.69 1.17
合 計	19.72 6.59	19.02 7.08	19.27 6.32	21.53 6.24	19.47 7.25	19.96 5.90
課 題 志 向	15.54 3.03	15.39 3.03	15.39 2.94	16.06 3.24	15.65 3.20	15.44 2.87
自 己 志 向	20.06 2.64	20.61 2.80	19.99 2.60	19.44 2.37	20.10 2.92	20.01 2.34
協 同 志 向	16.07 2.49	15.86 2.28	16.20 2.13	16.11 3.34	16.17 2.67	15.97 2.32
競 争 志 向	12.65 2.97	13.22 2.90	12.40 3.09	12.36 2.78	12.69 2.98	12.62 2.98
アイデンティティの確立	27.96 5.29	28.08 5.20	27.11 5.44	29.44 4.92	28.70 5.55	27.23 4.96
アイデンティティの基礎	23.92 6.01	23.59 5.58	23.81 6.35	24.56 5.99	24.81 6.00	23.04 5.92
自 尊 感 情	32.41 8.01	32.39 6.10	31.77 8.83	33.69 8.65	33.62 8.25	31.22 7.63
公 的 自 意 識	57.84 12.02	57.39 12.08	58.37 11.73	57.42 12.79	55.26 13.05	60.38 10.37
私 的 自 意 識	50.81 8.99	49.12 9.40	50.24 9.31	54.22 6.87	49.26 9.10	52.35 8.67

注: 上段は平均値、下段(斜体)は標準偏差

Table 3 学年・男女を独立変数とした分散分析表

従属変数	変動因	S S	d f	M S	F p
帰属	学年間	17.3	2	8.65	2.82†
	学年内	466.3	152	3.07	
	合計	483.6	154		
楽しさ	学年間	21.3	2	10.67	6.96***
	学年内	232.9	152	1.53	
	合計	254.3	154		
アイデンティティの確立	学年間	130.1	2	65.06	2.36†
	学年内	4183.6	152	27.52	
	合計	4313.8	154		
私的自意識	学年間	581.2	2	290.61	3.72*
	学年内	11868.4	152	78.08	
	合計	12449.6	154		
知的好奇心	男女間	6.1	1	6.13	4.95*
	男女内	189.4	153	1.24	
	合計	195.6	154		
楽しさ	男女間	9.6	1	9.59	6.00*
	男女内	244.7	153	1.60	
	合計	254.3	154		
アイデンティティの確立	男女間	83.8	1	83.79	3.03†
	男女内	4230.0	153	27.65	
	合計	4313.8	154		
アイデンティティの基礎	男女間	120.9	1	120.95	3.41†
	男女内	5433.0	153	35.51	
	合計	5553.9	154		
自尊感情	男女間	224.2	1	224.20	3.55†
	男女内	9649.4	153	63.07	
	合計	9873.6	154		
公的自意識	男女間	1017.7	1	1017.70	7.33**
	男女内	21239.3	153	138.82	
	合計	22257.0	154		
私的自意識	男女間	369.1	1	369.12	4.67*
	男女内	12080.5	153	78.96	
	合計	12449.6	154		

注：\*\*\*：p<0.001，\*\*：p<0.01，\*：p<0.05，†：p<0.10

における「アイデンティティの確立」については主効果が有意な傾向にあった。そこで学年の要因に関して、主効果が有意、あるいは有意な傾向の見られた尺度については、事後検定として多重比較 (TukeyのHSD) を行ったところ、「楽しさ：2回生=3回生<\*\*4回生以上」、「私的自意識：2回生=3回生，2回生<\*4回生，3回生<†4回生」、「帰属：2回生=3回生<†4回生以上」、「アイデンティティの確立：2回生=3回生<†4回生以上」であった。

内発的-外発的動機づけ尺度に関しては、「楽しさ」と「帰属」において、4回生以上は他の学年と比べて高いという結果が得られたが、これは4回生以上の大半は進路や自分のしたいことが明確になっているため、知的活動をしている時に楽しいと感じる可能性が高いのではないかと考えられる。また、目標や見通しが明らかになっているために、自分の学習行動に対して、その学習行動それ自体が目的であると考えられる傾向が強いとも判断される。「アイデンティティの確立」でも4回生以上は他の学年に比べて高かったが、これは青年期が終わりに近づくにつれて、より高いアイデンティティの確立が進むという従来の結果と一致している。また「私的自意識」も同じ傾向にあったが、「アイデンティティの確立」と同様に自己の内面に意識を向ける程度も青年期が終わりに近づくにつれて、高くなるのではないかと考えられる。

つぎに男女間でみると、内発的-外発的動機づけ尺度における「知的的好奇心」と「楽しさ」、自意識尺度における「公的自意識」と「私的自意識」で主効果が有意であり、アイデンティティ尺度における「アイデンティティの確立」と「アイデンティティの基礎」、「自尊感情」では主効果が有意な傾向にあった。「知的的好奇心」と「楽しさ」、「公的自意識」、「私的自意識」では女子が男子よりも高かった。内発的-外発的動機づけ尺度と自意識尺度には何らかの関連があることが示唆されている。Scheier (1980) によると、私的自意識の高い人は態度と行動の一貫性が高いという特徴が明らかになっている。知的的好奇心をもって知的な活動を行っているため、女子はその学習活動を「楽しい」と感じる傾向が強いのではないかと考えられる。

逆に「アイデンティティの確立」と「アイデンティティの基礎」、「自尊感情」では男子が女子よりも高かった。アイデンティティ尺度については、男子が女子より自己が安定しており、不安や孤独におそわれる程度が低く、自己の主体性や自己への信頼が形成されていることが示された。この結果は、自己像の不明確感 は女性に多いという従来の結果とも一致している (辻, 2004)。また自尊感情尺度についても、男子のほうが一般的に女子よりも自尊感情が高いという従来の結果とも一致している (菅, 1980)。社会的に高い評価を受ける特性は男性にあり、これまでの学校生活や家庭生活の中でジェンダー的な評価をされてきたためではないかと考えられる。

### 学習尺度と自己尺度の相関分析

次に、学習尺度と自己尺度との相関係数を求めた結果をTable 4に示す。内発的-外発的動機づけ尺度の「知的的好奇心」と自意識尺度の「私的自意識」の間で有意な相関、アイデンティティ尺度の「アイデンティティの確立」との間で有意な傾向の相関がみられた。「達成」において有意な相関がみられたのは、「アイデンティティの確立」ならびに「アイデンティティの基礎」、「自尊感情」、「私的自意識」であった。「挑戦」との間で有意な相関がみられたのは「私的自意識」のみで、「アイデンティティの基礎」、「公的自意識」との間

Table 4 学習尺度と自己尺度の相関係数

	アイデンティティの確立	アイデンティティの基礎	自尊感情	公的自意識	私的自意識
知的的好奇心	0.149†	0.040	0.128	0.003	0.295***
達成	0.284***	0.249**	0.192*	-0.103	0.223**
挑戦	0.121	0.137†	0.035	-0.140†	0.166*
因果律	0.215**	0.154†	0.233**	-0.193*	0.244**
帰属	0.224**	0.257**	0.173*	-0.292***	0.078
楽しさ	0.220**	0.139†	0.231**	-0.053	0.272**
合計	0.288***	0.244**	0.229**	-0.204*	0.290***
課題志向	0.188*	0.098	0.160*	0.002	0.267**
自己志向	0.116	-0.058	0.041	0.139†	0.283***
協同志向	0.192*	0.023	0.158*	0.178*	0.273**
競争志向	0.060	-0.044	-0.031	0.176*	0.120

注：\*\*\*：p<0.001，\*\*：p<0.01，\*：p<0.05，†：p<0.10

に有意な傾向の相関がみられた。「因果律」をみると、「アイデンティティの確立」ならびに「自尊感情」、「公的自意識」、「私的自意識」との間に有意な相関がみられ、「アイデンティティの基礎」との間には有意な傾向の相関があった。また、「帰属」をみると、「アイデンティティの確立」ならびに「アイデンティティの基礎」、「自尊感情」、「公的自意識」の間で有意な相関がみられた。「楽しさ」では、「アイデンティティの確立」、「自尊感情」、「私的自意識」との間で有意な相関がみられ、「アイデンティティの基礎」との間に有意な傾向の相関がみられた。内発的-外発的動機づけ尺度の合計得点では、すべての自己尺度において有意な相関がみられた。

内発的-外発的動機づけ尺度とアイデンティティ尺度との相関については、すべて正の相関であったが、高い相関といえるものはなかったため、内発的動機づけとアイデンティティの形成の結びつきはあるものの、その関連は強くないということが示唆された。内発的-外発的動機づけ尺度と自尊感情尺度との相関についても、その絶対値はあまり高いとはいえなかったため、動機づけと自尊感情の結びつきはさほど強くないと判断される。内発的-外発的動機づけ尺度と自意識尺度との相関については、「公的自意識」において、「因果律」ならびに「帰属」、動機づけ尺度の合計得点とすべて負の相関となっていた。一方、「私的自意識」についてみると「帰属」を除くすべての動機づけ得点と自尊感情尺度との間に正の相関であった。すなわち、自分の外見や他者に対する行動など、外から見える自己の側面に注意を向ける程度が高いと内発的動機づけは低くなり、自分の内面・気分など、外からは見えない自己の側面に注意を向ける程度が高くなると内発的動機づけも高くなると考えられる。

一方、学習目標志向測度の「課題志向」と有意な相関がみられたのは、「アイデンティティの確立」ならびに「自尊感情」、「私的自意識」であった。「自己志向」では「私的自意識」との間に有意な相関、「公的自意識」との間に有意な傾向の相関がみられた。「協同志向」において有意な相関がみられたのは、「アイデンティティの確立」、「自尊感情」、「公的自意識」、「私的自意識」であった。「競争志向」では、「公的自意識」との間に

のみ有意な相関がみられた。

学習目標志向測度とアイデンティティ尺度との相関については、相関係数の絶対値はあまり高くなかったため、自己の主体性や自己への信頼が形成されていると、課題そのものへの興味の追求を目指す傾向や親和的傾向も高まるものの、その結びつきはあまり強くないことが示唆された。学習目標志向測度と自尊感情尺度との相関についても絶対値は小さく、学習目標志向と自尊感情の結びつきはさほど強くないと判断された。学習目標志向測度と自意識尺度との相関については、「公的自意識」において動機づけ尺度では負の相関であったが、ここでは正の相関がみられた。

### 学習尺度と自己尺度の重回帰分析

最後に、これら変数間での複合的な相関関係を明らかにするために、学習尺度を従属変数、自己尺度を説明変数とする重回帰分析を行った。その結果、重相関係数が有意 ( $p < 0.05$ )、または有意な傾向 ( $p < 0.10$ ) であったものをTable 5に示す。そこではすべての従属変数において、「私的自意識」で標準偏回帰係数 ( $\beta$ ) が有意であった。また、内発的-外発的動機づけ尺度の「達成」においては、「アイデンティティの基礎」で標準偏回帰係数が有意な傾向、「挑戦」においては「公的自意識」で有意な傾向がみられた。「因果律」では「自尊感情」と「公的自意識」で標準偏回帰係数が有意であった。「帰属」においては「公的自意識」で、「楽しさ」は自尊感情尺度で、内発的-外発的動機づけ尺度の合計得点においては「公的自意識」で、それぞれ標準変化域係数が有意であった。一方、学習目標志向測度については、「競争志向」を除くすべての変数において有意な重相関がみられ、そのほとんどが高い絶対値であり、一方「因果律」と動機づけの合計得点においても強い重相関が得られている。

5つの変数と従属変数を説明するとき、3つの組み合わせが有効であったものは「因果律」で、「自尊感情」、「公的自意識」、「私的自意識」の順に標準偏回帰係数 ( $\beta$ ) が高くなっていた。また、2つの組み合わせが有効であったものは「帰属」、「楽しさ」、動機づけ尺度の合計得点であった。「帰属」については、「公的自意識」

Table 5 学習尺度と自己尺度の重回帰分析

従属変数	重相関係数 R	自由度調整済 R 自乗	標準偏回帰係数 $\beta$				
			アイデンティティの確立	アイデンティティの基礎	自尊感情	公的自意識	私的自意識
知的好奇心	0.346**	0.090	-0.02	-0.10	0.21	-0.12	0.34***
達成	0.386***	0.120	0.18	0.21†	-0.07	-0.06	0.25**
挑戦	0.289*	0.053	0.09	0.13	-0.15	-0.17†	0.22*
因果律	0.438***	0.165	-0.06	-0.14	0.31*	-0.32**	0.37***
帰属	0.375***	0.112	0.12	0.09	-0.04	-0.29**	0.17*
楽しさ	0.387***	0.121	-0.04	-0.05	0.29*	-0.13	0.34***
合計	0.475***	0.199	0.08	0.05	0.10	-0.27**	0.39***
課題志向	0.329**	0.078	0.02	0.00	0.16	-0.05	0.30**
自己志向	0.307*	0.064	0.09	-0.10	0.07	0.04	0.25**
協同志向	0.361**	0.101	0.07	-0.02	0.18	0.15	0.22*

注：\*\*\* :  $p < 0.001$ , \*\* :  $p < 0.01$ , \* :  $p < 0.05$ , † :  $p < 0.10$

ならびに「私的自意識」で標準偏回帰係数が有意であった。「楽しさ」については「自尊感情」ならびに「私的自意識」で標準偏回帰係数が有意であった。内発的動機づけ尺度の合計得点の場合、「公的自意識」ならびに「私的自意識」で標準偏回帰係数が有意であった。組み合わせが有効でなかったのは「知的好奇心」、「達成」、「挑戦」、「課題志向」、「自己志向」、「協同志向」で、すべてにおいて「私的自意識」で標準偏回帰係数が有意であった。また、「達成」については「アイデンティティの基礎」で有意な傾向がみられた。そして「挑戦」の場合、「公的自意識」で有意な傾向が得られた。これらは単相関の場合とほぼ同じ結果であった。これらの結果から、学習場面において、「私的自意識」が高く、かつ「公的自意識」が低くなると、内発的動機づけや学習目標志向も高くなるということが明らかになった。

## まとめ

本研究により、自尊感情ならびにアイデンティティ、自意識が、内発的動機づけに影響を与えていることが示唆された。特に注目すべき点は、動機づけ尺度および目標志向尺度と自意識尺度との関連であった。また、内発的動機づけを高める手がかりの1つとして、自尊感情、アイデンティティの形成、自意識がどのように関連しているのかについても、今後検討する必要があることも示された。さらに本研究は大学生を対象として行われたが、今後、小・中学生や高校生を対象とした調査を行い、発達の観点を含む検討を行うことは、学校教育の問題を考えて行く上で重要な課題であろう。これらの課題を今後さらに検討することで、「内発的動機づけ」、いかえれば「自ら学ぶ意欲」を高める手がかりがさらに増えていくことが期待される。

## 引用文献

- 東 洋 (1989) 教育の心理学 学習・発達・動機の視点, 有斐閣.
- Brage, D and Meredith, W. (1994) A casual model of adolescent depression, *Journal of Psychology*, **128**, 455-468.
- Brehm, J. W. and Self, E. A. (1989) The intensity of motivation, *Annual Review of Psychology*, **40**, 109-131.
- Buss, A. H. (1980) *Self-consciousness and social anxiety*, San Francisco : Freeman.
- Campbell, J. D. (1990) Self-esteem and clarity of the self-concept, *Journal of Personality and Social Psychology*, **59**, 473-505.
- Cheek, J. M. and Buss, A. H. (1981) Shyness and sociability, *Journal of Personality and Social Psychology*, **41**, 330-339.
- Cohen, D. (1990) *Essential Psychology*, London : Bloomsbury.
- Damsteegt, D. C. and Christoffersen, J. (1982) Objective self-awareness as a variable in counseling process and outcome, *Journal of Counseling Psychology*, **29**, 421-424.
- Fenigstein, A. (1979) Self-consciousness, self-attention, and interaction, *Journal of Personality and Social Psychology*, **37**, 75-86.
- Fenigstein, A., Scheier, M. F. and Buss, A. H. (1975) Public and private self-consciousness : Assessment and theory, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **43**, 522-527.
- Harter, S. (1981) A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom : Motivational and informational components, *Developmental Psychology*, **17**, 300-312.
- 堀井俊章・小川捷之 (1996) 対人恐怖心性尺度の作成, 上智大学心理学年報, **20**, 55-65.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A. and Lowell, E. L. (1953) *The Achievement Motive*, New York : Appleton-Century-Crofts.
- Renshaw, P. (1990) Self-esteem research and equity programs. In J. Kenway and S. Willis (eds.) *Hearts and Minds*, Lewes : Falmer Press.
- Roberts, J. E., Gotlib, I. H. and Kassel, J. D. (1996) Adults attachment security and symptoms of depression : The mediating roles of dysfunctional attitudes and low self-esteem, *Journal of Personality and Social Psychology*, **70**, 310-320.
- Rosenberg, M. (1965) *Society and the adolescent self-image*, Princeton : Princeton University Press.
- 桜井茂男 (1983) Harterの内発的-外発的動機づけ尺度の検討, 日本教育心理学会第25回総会発表論文集, 368-369.
- 桜井茂男・高野清純 (1985) 内発的-外発的動機づけ測定尺度の開発, 筑波大学心理学研究, **7**, 43-54.
- Scheier, M. F. (1980) Effects of public and private self-consciousness on the public expression of personal beliefs, *Journal of Personality and Social Psychology*, **39**, 514-521.
- Seligman, M. E. P. and Maier, S. F. (1967) Failure to escape traumatic shock, *Journal of Experimental Psychology*, **74**, 1-9.
- Sigelman, C. K. and Shaffer, D. F. (1991) *Life-Span Human Development*, Belmont : Brooks/Cole.
- 下山晴彦 (1992) 大学生のモラトリアムの下位分類の研究-アイデンティティの発達との関連で, 教育心理学研究, **41**, 121-129.
- Smith, T. W. and Greenberg, J. (1981) Depression and self-focused attention, *Motivation and Emotion*, **5**, 323-331.
- Smith, T. W., Ingram, R. E. and Roth, D. L. (1985) Self-focused attention and depression : Self-evaluation, affect, and life stress, *Motivation and Emotion*, **9**, 381-389.
- 菅 佐和子 (1980) 大学生のSelf-Esteemについての実証的研究

(1), 愛知医科大学医学会雑誌, 8, 77-81.

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, 184-188.

谷島弘仁・新井邦二郎 (1994) 学習の目標志向の発達の検討および学業達成との関連, 筑波大学心理学研究, 16, 163-173.

Taylor, G. and Thornton, C. (1995) *Managing People*, London: Directory of Social Change.

辻 大介 (2004) 若者の親子・友人関係とアイデンティティ 16~17歳を対象としたアンケート調査の結果から, 関西大学社会学部紀要, 35, 147-159.

White, R. W. (1959) Motivation reconsidered: the concept of competence, *Psychological Review*, 66, 297-333.

山本真理子・松井 豊・山成由紀子 (1982) 認知された自己の諸側面の構造, 教育心理学研究, 30, 64-68.

#### 注

本論文は、菅の指導のもとで杉山が作成した卒業業績の一部を再構成したものである。

#### 参考資料

##### 【内発的-外発的動機づけ尺度】

イ. 大学で教えてくれることだけ、勉強すればよいと思う。

ロ. いろいろなことを、進んで勉強したいと思う。

イ. 自分がやりたいので、勉強する。

ロ. 周囲の人に、「やりなさい」といわれるので、勉強する。

イ. 問題が難しいと、すぐ誰かに教えてもらおうとする。

ロ. 問題が難しくても自分の力でできるところまでは、やってみようとする。

イ. 好きなことが学べるので、勉強する。

ロ. 良い成績をとるために、勉強する。

イ. 必ずできる、易しい問題のほうが好きだ。

ロ. 頭を使う、難しい問題のほうが好きだ。

イ. 授業は、楽しい。

ロ. 授業は、楽しくない。

イ. できるだけ多くのことを、勉強したいと思う。

ロ. 大学で教わる勉強だけしていればよいと思う。

イ. 「やりなさい」といわれるので、問題集や演習問題をする。

ロ. いろいろな問題のとき方が知りたいので、問題集や演習問題をする。

イ. 答えが間違っていたとき、自分の力で正しい答えを出そうとする。

ロ. 答えを間違ったとき、すぐ正しい答えを誰かにきこうとする。

イ. 良い点をとるために、勉強する。

ロ. 楽しいから、勉強する。

イ. 難しい問題は、解けたときとても嬉しいので、好きだ。

ロ. 難しい問題をやるのは、嫌いだ。

イ. 大学の勉強は、楽しくない。

ロ. 大学の勉強は、楽しいと思う。

イ. マンガ以外の本は、あまり読みたいと思わない。

ロ. いろいろな本を、読みたいと思う。

イ. 提出課題は、誰かにいわれなくても、進んでやる。

ロ. 誰かに、「やりなさい」といわれるので、提出課題をする。

イ. 問題が解けないと、すぐ誰かにきく。

ロ. 問題が難しくても、自分の力で解こうと頑張る。

イ. 誰かに、ほめられたいから勉強するのではない。

ロ. 誰かに、ほめられたいので、勉強する。

イ. 答えが、簡単に出来る問題のほうが好きだ。

ロ. 答えを出すのが、難しい問題のほうが好きだ。

イ. 難しい問題が解けると、とても嬉しくなる。

ロ. 難しい問題が解けても、嬉しいとは思わない。

イ. 授業でいわれた課題だけでなく、おもしろいと思うことは勉強する。

ロ. 授業でいわれた課題しかしない。

イ. 誰かに言われるまでは、勉強する気になれない。

ロ. 誰かに言われなくても、勉強する気になる。

イ. 問題の解き方は、自分で考える。

ロ. 誰かに、問題の解き方を教えてもらう。

イ. 他人よりも良い成績をとりたいので、勉強する。

ロ. 好きだから、勉強する。

イ. 今までより難しい問題をやるほうが好きだ。

ロ. 今までより易しい問題をやるほうが好きだ。

イ. 家に帰るとき、1日たのしく勉強できたと思える日は、ほとんどない。

ロ. 家に帰るとき、1日たのしく勉強できたと思える日が多い。

イ. とくに、たくさんのことを知りたいとは思わない。

ロ. いつでも、できるだけたくさんを知りたいと思う。

イ. 誰かに言われる前に、自分から勉強する。

ロ. 誰かに言われて、仕方なく勉強することが多い。

イ. 問題が難しいと、すぐ誰かにきこうとする。

ロ. 問題が難しくても、自分で解こうとする。

イ. おもしろいので、勉強する。

ロ. 誰かに叱られたくないので、勉強する。

イ. 2つの問題のうち、どちらかを選ぶのなら、簡単な方にする。

ロ. 2つの問題のうち、どちらかを選ぶのなら、難しい方にする。

イ. 新しいことを勉強するのは、とても楽しい。

ロ. 新しいことを勉強しても、楽しくない。

-----  
注：下線部は、本研究で大学生向けにオリジナルから変更した部分を示している。ただし、平仮名から漢字への単純な書き換えは含まない。また、学習目標志向尺度についても同様の変更を行っているが、紙面の都合で掲載は省略した。