

〔論文〕

青年期における学業への中核的な動機づけとしての 向社会的／職業的自己実現

——〈内発神話〉を乗り越えて——

松 本 浩 司

名古屋学院大学経済学部

要 旨

学業への動機づけに関する主に心理学の先行研究に即して、青年期における学業への中核的な動機づけとして職業的自己実現を位置づけられることを論証した。職業的自己実現が学業に青年を動機づけるプロセスは、学習の自己中心性に基づいて、未来的時間的展望を通じて可能自己を追求する過程で、向社会的（社会貢献を伴う）自己実現の手段として学業を位置づけることでなされる。このプロセスには、アイデンティティ形成の裏テーマとしての社会的役割の追求、価値観の表現としての目標の設定、その目標に向けての自己調整と満足遅延という要素が主に関わる。対して、学業そのものの面白さ（好奇心や興味）を追求することを至上とする〈内発神話〉は、青年期の学業において虚構であることも論証した。特に、〈内発神話〉に強く影響を与えたDeciらの自己決定理論による知見は、学業に関して妥当性が低いことも示した。

キーワード：学業への動機づけ、職業的自己実現、内発的動機づけ、手段性、向社会性

Prosocial / vocational self-realization as the core of academic motivation in adolescents: *Overcoming the myth of intrinsic motivation*

Koji MATSUMOTO

Faculty of Economics
Nagoya Gakuin University

1. 目的と課題

本稿は、学業への動機づけに関する主に心理学の先行研究に即して、青年期における学業への中核的な動機づけとして向社会的／職業的自己実現を位置づけられることを論証するものである。なお、本稿では、学業を学校での学習と定義し、学習よりも狭義に用いる。また、青年（期）は、概ね中学生から大学生までをいう。さらに、向社会性／的とは、社会貢献と同義に、他者のために役立つとすることをいう。

筆者は、これまで、学業と将来の職業とを関連づけることが学業への動機づけになること（松本 2009, 2012）や、〈これからなろうとする自分〉という意志である自己実現欲求が学業への動機づけになること（松本 2016）を主張してきた。

筆者の主張と同様に、新井（1995）と櫻井（2009, 2017）も、青年期における自己実現欲求あるいは志向が学業への主要な動機づけになることについて論じている。

前者の新井は、学業への主要な動機づけが、児童期から青年期を境に内発・賞罰・規範意識によるものから自己実現によるものへと変化するという仮説を提示する。

後者の櫻井は、青年期において、向社会的欲求や、有能さへの欲求、知的好奇心が自己実現の欲求として統合され、その自己実現の欲求が内発的な学習意欲とともに学業への動機づけを形成するという仮説を提示する。

他方、学業への動機づけに関する素朴な見方は、学習内容そのものに知的好奇心や興味をもって取り組む動機づけを神聖視し、自己実現を含めた手段としての学習を軽視する。

〈内発神話〉と名づける、このような素朴な見方は、多くの教師が暗にもっていると思われる。定量的なデータを見つけることはできなかったが、講演（松本 2012）の折りに、聴衆の高校教師からこの見方に基づく反論を受けた経験を、筆者はしている。

そこで、本稿では、青年期における学業への動機づけについて、内発的動機づけの重要性を指摘するDeciらによる自己決定理論（e.g. Ryan & Deci 2017）や興味をはじめとする、主に心理学の先行研究に即して、〈内発神話〉の妥当性と、向社会的／職業的自己実現の重要性を論じる。

2. 〈内発神話〉

ここで〈内発神話〉を詳細に定義すると、学習者が自ら生み出した、学業そのものの面白さ（知的好奇心や興味）を追求することを至上とする態度である。この態度には、その面白さこそが長期的な学習意欲と最良の学習成果を生じさせるという信念を必然的に伴う。この態度は、研究者にも広くみられる（Hidi & Harackiewicz 2000）。

この〈内発神話〉の起源（論拠）を網羅的に明らかにすることは難しいが、その主なものを挙げることは可能である。

第1に、「わかった！」という学習者の喜ぶ姿を目の当たりにすることは、教師にとって感動的である。それはまた、以後の学習意欲と成果につながる期待も教師にもたせる。このような経

験は、教師に〈内発神話〉を信じやすくする土台となる。

第2に、創造性が個人内で完結するという素朴な見方（Csikszentmihalyi 1996）として、人は、優れた業績に対して、それを生み出した人の人格的特徴に原因帰属させやすい。このことも、〈内発神話〉を強化する。

第3に、幼児期における好奇心の強さを、児童期以降の人間すべての動機づけに類推すると、〈内発神話〉にたどり着く。あるいは、好奇心を生得的なものとみなして、その発現こそが最良の動機づけになると考える立場もここに含まれる。

第4に、ある種の主知・教養主義のような、学問を人間の営みにおける至高のものとする思想は、〈内発神話〉と親和的である。

第5に、学習そのものに内発的に動機づけられることが重要であると主張してきた、自己決定理論は、〈内発神話〉に強い影響を与えてきた（速水 1995）。

〈内発神話〉の問題は、学習者への興味関心の押し売りや、逆に学習者の興味関心が自生するまで待ち続けるといった教育や指導への極端な消極的姿勢（波多野・稲垣 1973）を生むことにある。また、手段としての学習を軽視する態度を必然的に伴うことも、問題となる。

このような〈内発神話〉に対して、興味や動機づけに関する主に心理学の知見に即して、以下に反論を試みる。

3. 興味の性質と有限性

まずは、興味について考える。ここでは、好奇心を興味的一种とみなす。好奇心は、主に既知との差異による葛藤を軽減しようとする認知の働きであるのに対して、興味は、その差異の有無にかかわらず、より知りたいと思うことを指す（Alexander & Grossnickle 2016）。ただし、Renninger & Hidi (2016) は、望ましくない状態や不確実性の除去に関わる好奇心と、新しい発見による楽しみへの期待に関わる好奇心とを区別して、後者を興味として位置づける。

興味は、得られた知識と価値からなる（Renninger 1990；Renninger & Hidi 2016；Schiefele 2001；Voss & Schauble 1992）。それは、情報の知覚や集約、それに基づく行動を媒介する（Renninger 2000）とともに、目標や学習の質的水準に影響を与える（Hidi & Renninger 2006）。

その結果として、興味は、自己調整（5.6. 参照）を向上させたり、長期にわたる建設的・創造的な努力を促したり、課題遂行に必要な方略を質的・量的に優れたものにしたたりする（Hidi & Ainley 2008 による概観）。

このように、興味とは、学習へと動機づける力であり、学習を遂行するための心的資源である（Hidi 1990）。学業において発揮されるその優れた力を無視することはできない（Prenzel 1992；Renninger 1992）。

とりわけ、興味は、学修や進路に関する選択に強く影響する（科目履修について Harackiewicz et al. 2002, 2008, 専攻の選択や変更について Harackiewicz et al. 2002, 2008；Krapp 2000；Seymour & Hewitt 1997, 職業キャリアについて Krapp 2000）。

このことは、興味が、常にさらなる発達をめざす過程にあり (Renninger 2000), 行動の可能性の知覚や、自己にとってのその可能性の表象と不可分であること (Renninger 1990, 1992) を象徴する。

しかし、私たちが期待するような水準での、学業への高質で持続的な動機づけに興味貢献するためには、十分に発達した個人特性としての興味でなければならない。Hidi & Renninger(2006)は、関連する先行研究に基づき、状態としての興味から個人特性としての興味へと発達する過程を描いた。上に記した興味の優れた力は、後者の特徴とされる (Hidi & Ainley 2008)。

その他にも、先行研究は、学業における興味の特徴として以下のことを挙げる。

まず第1に、十分に発達した個人特性としての興味を育てるためには、質量ともに相当の教育・支援が必要である (Hidi & Harackiewicz 2000)。

興味の発達には相当する知識を習得することが不可欠で (Alexander 1997, 2003 ; Hidi & Ainley 2008 による概観), その習得のためには相当の努力が必要となる。その努力を支援する他者も必要である (cf. Ericsson 1998)。

青年期における興味を、乳児期の好奇心のように考えるべきではない。幼児期以降、好奇心と達成行動との間を認知的要素が介在し、複雑化する (上淵 2008) からである。

あるいは、興味は生得的でも安定的でもない (Renninger & Hidi 2016), 学習者の興味が生ずるまで待ち続けるといった、教育や指導への極端な消極的姿勢も、不適切である。

第2に、興味は、すべての教科目の学習を等しく動機づけるものではない。

興味とは、注意や活動の対象を限定すること (Hidi 2000) であり、すべての領域にわたって発現される特性ではない (Hidi & Renninger 2006 による概観)。言い換えると、誰にでも興味をもつものとそうでないものがある (Schiefele 1986) という意味で、興味には個性がある (Renninger 2000)。その個性は、成長に伴って多様化する (Renninger 1992)。

学業でも、教科目ごとだけでなく、そのなかの単元ごとに、興味の強さもその理由も個人で異なる (e.g. Häußler et al. 1998)。

小学校第3～6学年頃から青年期にかけて、学業への興味や内発的動機づけが減少すること (Hidi 2000 や Wigfield et al. 2006 による概観) の理由として、学習者の興味とカリキュラム (学校文化を含む) との不一致や、他の活動への動機づけとの競合にくわえて、興味における選択と最適化という基本的な発達プロセスの反映であるという指摘がある (Baumert & Köller 1998)。

つまり、集団的な指標による興味の減少は、個々の学習者における興味による選択と集中の結果として、一部の生徒が興味を維持している以上に、その他の生徒が興味を減少させている結果かもしれない。

第3に、興味だけで質の高い学習が実現するとは限らない。

読解かつその素材文のテーマ、あるいは数学かつその文章題のテーマに、それぞれ興味をもつ11歳の事例では、テーマに関する知識に影響されて、その文章や問題の解釈・解答に不適切な情報が入り込む、文章や問題の難易度を不当に低く見積もる、文章や問題と自分との視点のずれによって解釈・解答が阻害されることがみられた (Renninger et al. 2002)。

つまり、学業の課題においては、達成に至るまでに多くのプロセスをふむ必要があり、興味だけでそのすべてを賄うことはできない。同じ対象に興味をもっている者でも、その表象の仕方は個人で異なることにも注意が必要である (Prenzel 1992)。

実際、興味は学業成績に与える影響は平均して10%程度である (Schiefele et al. 1992によるメタ分析)。興味があるからといって、よりよい学習への支援が不要になるわけではない (Renninger & Hidi 2016)。

第4に、人間が学習を通じて知識を得ることは、意味を判断し探求することと不可分である (Covington 1999) から、興味は、有用性などの価値を含む。

事実、Hulleman et al. (2010) による介入研究では、日常生活や未来への有用性の認識が興味を高めることが示されている。

また、Ainley & Ainley (2011) は、15歳対象のPISA2006における科学(理科)のデータに基づいて、異なる文化的背景を有する4カ国にほぼ共通して、科学に対する価値観 (科学に対する親近感、生活や外界理解への有用性) が、科学の楽しさを介して間接的にかつ直接的に興味に影響を与えるだけでなく、科学に関連した活動への関与や、将来に向けた科学を学ぶことへの動機づけにも広く影響を与えることを明らかにする。しかも、科学に関する知識の多さ (テスト得点の高さ) は、科学の楽しさのみに影響を与えるが、その影響はその価値観よりもはるかに小さい。

よって、〈内発神話〉の主張とは異なり、学習内容の「理解」が興味を促すとは言えない。理解につけた「」は、試験で測った知識に限ることを意味する。

本来の理解とは、その水準を超えて、学習内容に対する価値の吟味を含む (cf. 松本 2018)。この意味において、〈内発神話〉のいう「学業そのものへの興味」の意味は、不明確であり、そのような心理的現象はありそうにない。

4. 自己決定理論の問題

先に述べたように、自己決定理論は、〈内発神話〉に強く影響を与えている。ここでは、〈内発神話〉にとって特に重要な3つの知見を再検討する。

第1に、内発的動機づけの定義である。Deci (1975) は、当の活動に対して明白な外的報酬がなく、その活動そのものが報酬であることと、当の活動が目的であり、手段ではないこととする。この定義の力点は前者にある (Ryan & Deci 2017)。

第2に、自己決定理論の下位理論である認知的評価理論に基づいて、内発的に動機づけられた活動に、報酬等で外発的に動機づけると、内発的動機づけが低減するという知見である (概観として Rigby et al. 1992)。以下、この知見を単に低減効果と記すことがある。

第3に、調整スタイルの連続体モデル (以下、単に連続体モデルと称することがある) である (Ryan & Deci 2017)。これは、自律性の強さを連続体として捉え、行為を調整するスタイル (以下、調整スタイル) を、内発的動機づけに対応した内的調整、外発的動機づけに対応した、統合的調整、同一化的調整、取り入れ的調整、外的調整、および動機づけられていない状態に対応した調

整なしに区分し、この順に自己決定が低い（つまり、望ましくない）状態とする。

4.1. 内発的動機づけの定義に対する批判

まず、Deci (1975) による内発的動機づけの定義を検討する。

その定義と、それに対する外発的動機づけとの区分については、その曖昧さが度々指摘されてきた。

その根拠として、自然な文脈における人間の行為は多様な成果を生む（そして、それを期待することがある）こと (Zimmerman 1985)、行為は物との関わりからなるので、活動そのもののために行うという概念化は不明確であること (Nuttin 1980)、内発的動機づけを行動の固執性や当人が気づかない外的誘因から区別したり、外的誘因がない場面を見出したりすることが困難であること (Bandura 1977)、人間の行動における手段一目的の複雑な階層構造から、当該行為の手段性一目的性を識別することは不可能であること (鹿毛 1995; Bandura 1977, Raynor 1974a も同様の主張) が主張されている。

Deciらは、これらの批判に応えるかたちで、外発的動機づけを取り入れて、内発的動機づけに位置づける内面化や統合化という概念 (Deci 1992) や、連続体モデルを提案する。Higgins & Trope (1986) も、Deciの定義を子細化したものを提案する。

しかし、それらの提案は、自分で立てた目標のために活動することが外発的動機づけに分類されるのは、Deciらが自らつくりだした矛盾だとする Lens (2001) の批判には応えられていない。

事実、Deciら自身による大学生のウェルビーイングに関する研究 (Kasser & Ryan 1996) において、自己の成長を内発的目標に分類している。これは、やはり矛盾である。

この矛盾を解決するために、内容同質性が提案されている (Heckhausen 1989; 鹿毛 1994, 1995)。それは、目標によって行為が限定されるとき、その行為を内発的に動機づけられたとみなすというものである。しかし、当該行為の手段性一目的性を特定することが難しいという鹿毛 (1995) 自身の指摘もあるように、この提案も曖昧さを残す。

Lens (2001) によるその批判は、学習を含む学業を考えるうえで、重要である。

なぜなら、学業は、未来志向 (Lens & Rand 1997; Leondari 2007) であり、将来に準備するという手段性 (5.3. 参照) をもつからである。

それに伴って、学業は、卒業資格や社会的威信としての手段的価値も有する。逆に、その価値の否定は、学校での努力を社会で評価しないことになるので、誰も望まないだろう。

また、学業を成立させる要素としての学習そのものも、手段性を有する。

Edelman (1992) は、自然淘汰と神経淘汰という進化の過程を経て、意識に基づく学習能力を獲得した人間が、適応的価値をもったとする。

つまり、人間は、自らの学習能力を自らの意識下におき、手段として最大化することで、目的を達成し、文明を発展させてきた。教育も、社会発展あるいは自己実現の手段としての学習を最大化することに貢献するために存在している。

人間が学習そのものを目的にすることもできるようになったことは、そのような手段化の副産

物である。ある種の主知・教養主義の見方は、その副産物としての目的的学习を手段的学习よりも高く評価するが、その見方を支持する合理的な理由はない。

このように、Deciによる内発的動機づけの定義に基づいて、そもそも手段性を有する、学習を含む学業を議論することは、困難である。

4.2. 学業と青年期の特性を無視した過度の一般化

次に、内発的動機づけや低減効果をはじめとした、自己決定理論による知見とその解釈においては、対象の特性を無視して一般化する傾向がみられることにも問題がある。

動機づけは、環境との相互作用を通して生じる (Csikszentmihalyi 1985)。動機づけ研究では、人間の性質だけでなく、対象や活動の性質も考慮する必要がある (e.g. Staw 1974)。

例えば、人が外的報酬なしにテレビを長時間見ているとき (Bandura 1977が挙げる例)、その人の興味にくわえ、テレビの内容にその人の興味をそそる特徴があると考えられる。

低減効果に関する初期の研究 (Deci 1971, 1975 ; Lepper et al. 1973) が取り上げた活動は、学業ではないうえ、もともと被験者が自主的にやっていたことである (Rheinberg 2008)。

それらの活動とは異なり、学業では、学習者は、職業と同様に、強制され、かつ評価される活動に対処しなければならない (Brophy 1983)。学習者は、学業に生得的に動機づけられてはいない (Alexander & Grossnickle 2016)。

したがって、学業は、認知的評価理論の枠外にある。内発的な興味を当初から惹起させ、持続させられる活動にしかその理論は適用できないからである (Ryan & Deci 2000b)。

くわえて、内発的動機づけに関する研究が、発達的な変化を考慮していないことにも批判がある (Zimmerman 1985)。動機は、願望される最終状態についての認知表象であるから (Deci 1975)、動機づけは認知発達に依存する。よって、この批判は妥当である。

とりわけ青年期では、抽象的 (論理的および科学的) 推論や、自身の思考過程に対するメタ認知、他者意識と対とした自意識、未来を含む時間的展望において特筆すべき進歩や増大がみられる (e.g. Coleman & Hendry 1999)。

これらの認知発達の変化が、青年期において動機づけに独特な影響を与えることを考慮すべきである。

4.3. 外発的動機づけとしての試験の位置づけ

前節の議論において学業が認知的評価理論の枠外にあることが示されたが、学業における低減効果について、外発的動機づけの典型とされる試験を例として、さらに検討する。なお、低減効果全般への批判は、Bandura (1977) や Lepper (1983) に、学業に即したその批判は、Zimmerman (1985) に、それぞれみられる。

自己決定理論における試験に関する代表的な研究例として、Grolnick & Ryan (1987) は、読解活動をさせた小学生において、知識再生試験を予告した群よりもそうしない群のほうが、初回の試験において概念理解に優れ、後日の抜き打ち試験においても知識再生に優れていたとの知見

から、試験が内発的動機づけを損なうと主張する。

だが、この知見や主張には、以下に挙げる少なくとも3つの問題がある。

第1に、知識再生試験を予告したのに、概念理解の試験を行うことは、不公平である。それを予告されない群にだけ、概念理解に取り組む余地が与えられたことになるからだ。

第2に、知識再生試験は、学校における典型的な試験であるから、学習者はいつものように、試験後に学習内容を忘れることは十分考える。よって、試験の予告と後日の知識再生における悪化との間に自律性の低減が介在したことを証明できているとは言えない。

第3に、内発的動機づけと学習成果との関係を検証するためには、試験をする必要がある。だが、予告しない試験を繰り返せば、学習者に試験の存在を結局期待させる。つまり、試験を行わない、あるいはそれを期待させない状態は永久に実現できないので、研究の枠組みそのものがパラドックスに陥っている。

むしろ、Grolnick & Ryan (1987) の知見は、内発的動機づけの優位性ではなく、試験が学習者を動機づける力の強固さを示す。試験は、学習者が最善の努力をすることを期待して実施されるものであるから、この知見は合理的である。

報酬は、制御的側面と情動的側面とを有する (Deci 1975)。このことは、試験にもあてはまる (e.g. 杉原 1985)。具体的には、前者として、学歴や資格のかたちで望ましい学習成果に導く役割、後者として、望ましい学習成果に向けた改善点を示す役割がある。

いずれの側面も、学習者が興味をもつ教科目においては、動機づけにポジティブな影響を与える。学習者は、興味をもつ科目において、悪い成績を今後の改善のためのフィードバックとみなす傾向がある (Covington 1999)。このことは、興味の高い者において、低減効果に対する免疫効果がみられるとする Hidi (2000) の主張に合致する。

また、低減効果は、内発的動機づけと外発的動機づけとの対立あるいはパラドキシカルな関係を意味するものであるが、このことも実証的に反論されている。

例えば、Lepper et al. (1997) は、第3～8学年の学習者において、Harter (1981) の尺度において対立的に扱われていた、内発的動機づけと外発的動機づけとを分離した尺度で測定した。その結果、それらの相関は、-.14であったこと、学年が上がるほど、内発的動機づけは低下するが、教師の評価や試験による外発的動機づけは、一定水準をほぼ維持していた。

以上のことから、学業では、その手段性と符合して、学習者にとって外発的動機づけは常にそこにあるものであり、そのことが内発的動機づけの低下を直接的にもたらすわけではないことがわかる。特に興味など、個人の特徴によって、その効果は変化する。

ただし、Grolnick & Ryan (1987) の知見は、学校において典型的な知識再生試験が、望ましい学習成果をもたらさないこともやはり示唆する。試験では、学習において重要なパフォーマンスの要素を含める (Lepper 1983) とともに、望ましくない要素を排除することが必要である。

Amabile (1979) によれば、評価について何も指示しない場合と比べて、評価するとだけ漠然と指示すると、成果 (創造性や巧みさ) が悪化するが、具体的な評価基準を示すと、成果が同等かそれ以上になる。この知見は、試験における基準そのものだけでなく、その基準が学習者にとっ

て理解できるものであることも重要であることを示唆する。

また、詳述する紙幅はないが、競争させれば学習意欲が惹起されるとも筆者は考えていない。おそらく、競争が動機づけになるときは、それが強制されたものではなく、自分の意志で参加する場合に限られるものと思われる。例えば、ピアノなどのコンクールを考えてみればよい。

4.4. 連続体モデルの妥当性

連続体モデルは、内的調整が最も自己決定が高いとするので、それが学業成績にも最も望ましい影響を与えると考えられる。

調整スタイルと青年期における学業成績との関連についての研究は、多くある（Baker 2003；Cokley et al. 2001；Fairchild et al. 2005；Hardre & Reeve 2003；速水ら 1996；Koestner & Losier 2002；西村ら 2011；Taylor et al. 2014；Vallerand et al. 1993）。

これらの先行研究を概観するうえで、用いられている尺度の違いや特徴に注意する必要がある。その尺度は、調整スタイルを学業に関与する理由として概念化する。

それらの先行研究では、AMS(Academic Motivation Scale, Vallerand et al. 1989, 1992)が最も多く、次いでSRQ(Academic Self-Regulation Questionnaire, Ryan & Connell 1989)が主に使われている。ただし、AMSには、5スタイル版と7スタイル版（5スタイル版における内的調整を3つのスタイルに細分化）とが混在している。

AMSとSRQでは、取り入的調整と同一化的調整、外的調整の項目で、質的に異なった概念化が行われている。それらの差異に言及して、一方の尺度を採用することの理由を明確に述べた研究はなかった。

また、SRQにおける同一化的調整の項目は、個人的意義を抽象的に尋ねているが、意義づける根拠は多様に考えられるため、項目の妥当性に疑義がある。

AMSでも、外的調整の項目が、将来のキャリアにおける外的報酬に関わるものとなっている。そのため、AMSでは、外的調整と同一化的調整との相関がより強く出やすい（e.g. 第8～10学年における調整スタイルと学校への適応との関連を分析したOtis et al. 2005；高校生・大学生における調整スタイルの傾向を個人ごとのプロフィールとして分析したRatelle et al. 2007）。

そのうえ、それらの先行研究では、知見の妥当性を損なう不備がみられた。

第1に、尺度の項目構成や重回帰分析の決定係数、学業成績の測定方法（特に、動機づけの計測時点と学業成績の対象期間との関係）の不記載である。

第2に、7件法から5件法・4件法への変更などの、尺度における項目や形式の恣意的な改変である。

第3に、動機づけの測定以前の学業成績を分析に用いることである。理論的には、動機づけは未来に向かって行為を導く概念であるから、動機づけの測定よりも後の学業成績を従属変数にすべきである。

あるいは、調整スタイルの安定性が示されれば、そのような用法も妥当かもしれない。AMS（5スタイル版）による同一調整スタイルにおける2時点間の相関は、Taylor et al.（2014）の研究2

で.70～.50程度、同様の年齢を対象としたOtis et al. (2005) では、.50～.30程度であり、一貫した結果は得られていない。

以上の注意をふまえつつ、不備のある研究を除くと、学業成績について信頼のおける知見は下記の2つのみとなった。

1つは、Taylor et al. (2014) の研究2である。カナダの7～11年生（5年一貫の中等教育学校）において、学年をまたいで2度データを収集して、1回目調査におけるAMS（5スタイル版）の内的調整（学業の楽しさ・面白さ）のみが、2回目調査時の学業成績（GPA）に若干寄与すると報告する。ただし、内的調整について、取り入れ的調整との相関が、同一化的調整とのそれをよりも強いとも報告する。

もう1つは、西村ら（2011）による独自の尺度を用いた日本の中学生を対象とするものである。将来の目標と抽象的な個人的意義などからなる同一化的調整のみが、1年後に測定したメタ認知的方略を介して、さらに2週間後の学業成績（定期試験における主要5教科の結果）に影響することを報告する。ただし、試験直前では学力の誇示・向競争からなる取り入れ的調整が成績に影響することも報告する。

このように、自己決定における望ましさの順に調整スタイルを連続体として位置づけることを支持する知見は、得られていない。また、自己決定理論が期待する、内的調整が学業成果に最も望ましい影響を与えるという一貫した知見も、得られていない。

とりわけ、西村らの知見は、ひとりの個人が複数の調整スタイルを場面によって使い分けしていることを示唆する。このことは、内的・同一化的・取り入れ的・外的調整がすべて高いプロフィールをもつ者が一定程度存在するというRatelle et al. (2007) の知見と符合する。

以上のことから、連続体モデルに基づく研究が、学業の動機づけを考えるうえで有用な成果をもたらす可能性は低いと思われる。

4.5. 内発的動機づけの指標における不明確さ

これまでみてきた先行研究では、学業における内発的動機づけの指標として、自由選択行動の多さと楽しさ・興味が主に使われてきている（Deci 1975；Ryan & Deci 2000a）。

しかし、先述した学業の性質をふまえると、学業を対象とする研究においてこれらの指標は適切ではない。このうち、自由選択行動に関することは既述したので、楽しさ・興味について述べる。

まず、楽しさに関して、Waterman（1993；2005；et al. 2008）は、内発的に動機づけられた活動から得られる幸福感には、主に自己の成長に関わり、努力を必要とする活動から得られる、自己を表現している実感を伴う充実感（*eudaimonia*）と、レクリエーションなどの、相対的に努力を必要としない活動による快楽（*hedonic enjoyment*）とに区分することができるとする。内発的動機づけに関する先行研究では、この区分が不明確である。

また、興味に関しても、興味と楽しさとは、認知的に識別されている（Silvia 2006）ので、興味に楽しさや好ましさの感情が必ず伴うとは限らない（Hidi & Harackiewicz 2000）。例えば、できないことに直面して葛藤を経験することもある（Prenzel 1992）。

くわえて、多くの動機づけ研究は、興味に関して「興味が（どのくらい）あるか」という直接的な質問だけをしているが、行動的な尺度（観察された行動の頻繁さなど）もあわせて用いることが必要であるという Renninger & Hidi (2016) の提起をふまえると、動機づけ研究が興味を軽率に扱ってきた感は否めない。

そもそも、低減効果に関する実証研究に象徴されるように、自己決定理論における支配的な研究パラダイムは、行動主義的である。内発的/外発的動機づけいずれにしても、被験者の心理的プロセスは、全く明らかになっていない。

4.6. 小括

以上を総括すると、自己決定理論は、内発的動機づけが最も望ましい学習を生み出すという〈内発神話〉の命題を裏づけることに十分な、理論的あるいは実証的な知見を提示しているとは全く言えない。

よって、自己決定理論は、学習者の動機づけの減退に悩む学校現場の役には立たない (Zimmerman 1985 ; Hidi 2000)。また、内発的動機づけの真の姿を追究することは、亡霊を追い求めるようなものだという Rheinberg(2008)の指摘は、学業を考えるうえでも妥当で重要である。この指摘は、低減効果や連続体モデルにもあてはまる。

学習を含む学業の性質をふまえたうえで、内発的動機づけと外発的動機づけとの接点や相乗効果を検討する必要がある (Harter 2012 ; 速水 1989 ; Hidi & Harackiewicz 2000 ; Lens et al. 2002 ; Raynor 1974a ; Sansone & Morgan 1992)。

Deciら (Deci 1975, 1992, 1998 ; Rigby et al. 1992) 自身も、同様の主張をするが、連続体モデルをはじめとした自らの理論にその主張が明確に反映されていない。

5. 学業への動機づけとしての向社会的自己実現

ここまでで、興味や、自己決定理論における内発的動機づけに関する研究の批判的検討を通して、青年期の学業における〈内発神話〉の虚構性を明らかにした。

したがって、〈内発神話〉に代わる、学業に特化した、動機づけの概念化が必要である (Brophy 1983)。青年期においては、それが向社会的自己実現である。

人間は自らの潜在能力を最大限発揮して、自己を成長させようとする自己実現の傾向 (Rogers 1965) あるいは欲求 (Maslow 1970) を有する。傾向か欲求かはここでは立ち入らない (以下、単に「傾向」としておく)。

自己実現は、自分の考えや衝動を表現するという意味での自己表現でもある (Maslow 1964)。自己表現は、自らの潜在能力を発展させるだけでなく、自らが価値があると思う目的や目標の達成にも寄与する (Waterman 1990)。

自己実現の傾向は、満足によってより強くなる (Maslow 1962) という意味で持続的である。また、自己表現における進歩そのものが、自己充足的な報酬としての充実感 (eudaimonia) とな

る (Waterman 1990)。

くわえて、くり返し後述するように、青年期の自己実現には向社会性を伴うことが重要である。

このような自己実現が、学業に青年を動機づけるプロセスについて以下に論じる。概略を述べれば、このプロセスは、学習の自己中心性に基づいて、未来的時間的展望を通じて可能自己を追求する過程で、向社会的自己実現の手段として学業を位置づけることでなされる。このプロセスには、アイデンティティ形成の裏テーマとしての社会的役割の追求、価値観の表現としての目標の設定、その目標に向けての自己調整と満足遅延という要素が主に関わる。

5.1. 学習の自己中心性

自己は、それ自身を参照することによって多様な方法で認知的情報処理に影響を与える。自己に関連した刺激は、よりよく識別・再生される (Heckhausen 1989による概観)。このような事象を「学習の自己中心性」とここでは呼ぶ。

興味は、この自己中心性における望ましい典型例である (他方、望ましくない典型例は、確認バイアス)。興味とは自己表現であるとする Dewey(1913)をはじめ、興味と自己形成との関連は、繰り返し主張されている (Renninger et al. 2002 ; Schiefele 1986)。つまり、興味を通じて、自己と学習は相互に関連づけられる (Hidi & Ainley 2002)。

ここでの自己とは、認識の対象としての自己概念を当然に含む。青年期における認知の時空間的・抽象的な拡大は、自己概念の内省を促し、その結果として発達課題であるアイデンティティの確立を促す。

このとき、将来の自己イメージとしての可能自己 (possible selves) は、内省の対象として現在の自己を評価し解釈する基準となるとともに、目標や計画に特定の認知的形式を与えることによって、自己と動機づけとを深く結びつける (Markus & Nurius 1986 ; Raynor 1982も同様のアイデアを提示)。

学業を含む、多くの重要な意思決定は、多様な可能性のもとで可能自己を想像するプロセスである (Markus & Nurius 1986)。このとき個人は、可能自己を自由に想起できるが、社会文化的・歴史的な文脈や、メディア・社会的経験からの表象にも影響を受ける。

5.2. 未来的時間的展望

可能自己は、時間的展望の一部である、未来への関心と考慮 (Kooij et al. 2018) としての未来的時間的展望 (future time perspective) と密接に関連する (Leondari 2007)。

時間的展望の拡大は、長期にわたる手段-目的関係に自らの行為を構造化し、時間的により遠くの目標に向けた活動を可能にする (Nuttin 1985)。このとき、より遠くの目標に向かって計画し実現しようとする (それは、可能自己を想像することでもある) と、時間的展望に関わる認知能力の発達とは相互に影響しあう (Lens 1986)。

青年期における時間的展望は、過去・現在・未来を統合的に捉えつつ、未来志向的であること (都筑 1999)、成人期への移行における課題である就職・結婚に至るまでの出来事や教育制度の節目

に分節化されて、そこに焦点化されていること、手段—目的関係の認識を通じて、将来の目標を達成するための現在の行動が重要となること（以上、白井 1997）などに、その特徴がある。

このように、認知発達という個人内的要因だけでなく、社会システムに強制されたイベントとしての進路選択のプロセスを通じて、青年は、時間的展望を伴って、可能自己を含めた自己概念を発達させる（都筑 1999）。

したがって、学業への動機づけに関する研究は、学習者における未来を考える能力を考慮しなければならない（Husman & Lens 1999）。実際に、未来的時間的展望に関する研究は、学業に関する行動や達成との関連を検討している。

Andre et al. (2018) による数量的なメタ分析によれば、未来的時間的展望と態度・方略・成績を含む学業成果とは、有意な関連 ($r = .24$) がみられた。Kooij et al. (2018) による数量的なメタ分析でも、学業成績について同様の知見が得られている。

ただし、それらのメタ分析で扱われた研究では、概念化の異なる多様な尺度が用いられており（詳細は Kooij et al. 2018）、それらの尺度の構成概念妥当性を検討する必要がある。

例えば、Zimbardo & Boyd (1999) の尺度における「未来」下位尺度は、時間への厳格さを中心とした項目からなる。Andre et al. も取り上げた de Bilde et al. (2011) は、この下位尺度と学業達成との関連を見出しているが、その下位尺度と粘り強さや効果的な時間管理への態度との間にも強い相関がみられる。よって、その下位尺度は、勤勉さを表しており、未来的時間的展望に相当しないものと解される。

5.3. 手段性あるいは有用性

未来的時間的展望に基づき、目標を達成するためのものとして現在の行動を位置づけることは、それに手段性 (instrumentality) を付与することである。

手段性とは、現在の行動を（間近あるいは遠い）将来の（内的・外的、一方もしくは双方の）報酬を得るための手段とすることを指す。

このように、手段性の定義には曖昧さがある。この曖昧さに関して、手段性に関する研究が時制を考慮していないことを、Husman et al. (2004) は批判する。すなわち、今の日常生活か将来のどちらを対象にするのかを明確にすべきだということである。未来的時間的展望に関わる認知能力の発達を考慮すれば、年齢によって認識される手段性の質は異なるはずであり (Eccles et al. 1998)、年齢が高いほど将来への手段性の認識が深まることが想定される。よって、この批判は妥当である。

したがって、先行研究の検討においては、そこで表されている手段性の意味を確認する必要がある。数量的研究において、手段性に関する尺度の項目が示されていないものなど、その意味を確認できないものは、ここでは原則として取り上げない。また、手段性と重要性などの他の価値とを分離できない尺度を用いた研究も、ここでは取り上げていない。

本稿の問題関心にしたがって、将来への手段性に注目して概観すると、青年において、学業に対して将来への手段性を認識すること、学業の重要性に対する認識や動機づけ、学習時間、望

ましい学習方略の使用，学業成績とは関連することが概ね認められる（中学生についてDestin & Oyserman 2010，高校生についてRaynor 1968；De Volder & Lens 1982；Van Calster et al. 1987，大学生についてHusman et al. 2004；Raynor 1970）。

例えば，Greene et al. (2004) は，アメリカの高校国語科において，将来への手段性は，望ましい学習方略の使用に対して，習熟目標（よりよい理解や習熟への志向）を通じて間接的かつ直接的に影響し，その望ましい学習方略の使用が当該教科の成績（試験・プロジェクト課題・宿題の総合点）に弱いながらも影響を与えることを明らかにする。

そのような先行研究のなかで，Simons et al. (2004) は，将来への手段性の有無と報酬の所在（内的か外的か）という2軸によって4群に分類するという興味深い研究を行う。（おそらく）ベルギーの看護学校において，その分類において学生の多様性が最もみられた1科目について，将来への手段性あり・内的報酬群（つまり，自己実現を志向）が，他群（自己決定理論における内発的動機づけとみなされる，将来への手段性なし・内的報酬群など）と比較して，動機づけや興味などの態度，学習方法や学習時間などの行動，当該科目の成績においていずれも最良だったことを明らかにする。

（おそらく）ベルギーにおける大学の教職課程学生を対象としたLens et al. (2002) による同様の研究でも，同様の知見を得られている（ただし，そこで用いられた従属変数の詳細は記述されていない）。

また，Tabachnick et al. (2008) は，アメリカにおける短期大学部国語学科の学生を対象として，卒業という暫定的目標を意識することが，当該学科の学習に対する手段性の認識を高め，その認識が望ましい学習方略の使用を促すこと，このプロセスにおいて内発的な人生目標（健康，自己成長，親和，社会貢献）が，それらの3つの要素すべてに肯定的な影響を与えることを報告する。他方，外発的な人生目標（富，外見的魅力，名声）は，このプロセスに全く関わっていなかった。

このように，青年期の学業においては，内発的動機づけよりも，学業に対して将来の自己への手段性を認識することが，学業への動機づけをより高め，ひいては，学業への努力や成果をもたらす。

そのうえ，将来の自己への手段性と，内発的動機づけの指標とされてきた興味や楽しさが強く関連することは，特筆される（Husman et al. 2004；Miller et al. 1999；櫻井 1995）。つまり，それらは，対立するものではなく両立しうる。

さて，手段性は，Ecclesらの期待・価値理論（e.g. Wigfield et al. 2017）における有用性（utility）にほぼ相当する。学業の有用性とは，学校で学んだことを何かに役立たせることであり，学業を手段にするという意味合いをもつ。

その有用性も，学業における興味や努力，成果を強力に予測するもののひとつである（Canning & Harackiewicz 2015 および Harackiewicz & Knogler 2017 による概観）。

その有用性に関する研究において，Brown et al. (2015) やSmith et al. (2015) は，自己に焦点化されたものと向社会的なものとを区別する重要性を提起する。

Brown et al. は，（おそらく）アメリカにおける生物医学を専攻する大学生を対象とした介入研

究を行い、生物医学に対して後者の意味での有用性を学習者に認識させると、生物医学の学習に関与し続ける動機づけが高まること、他方で前者の意味での有用性だけを認識させた場合には、その動機づけに変化がみられないことを明らかにする。

Smith et al. もまた、アメリカの女子大学生において、科学に対する向社会的な有用性の認識が、科学の領域におけるアイデンティティの形成を促し、当該領域における学習への動機づけを高めることを明らかにする。

これらの知見は、青年期の学業において、将来の自己への手段性の認識に、向社会性が含まれる必要性を提起する。

5.4. 価値観の表現としての目標の設定

現在の行動に手段性を付与することは、将来の目標（や目的）を設定することでもある。青年が自らの目的を獲得する過程で、アイデンティティが形成される（Waterman 1990）。

この過程に、人間における意味を探究する生得的な傾向（Maddi 1970）が関わる。この探究は、対象を表象化し、想像し、その価値を吟味することを通してなされると、Maddiは述べる。つまり、学習者は単に学習内容を理解するだけでなく、学業に対する望ましい理由づけを了解するためにその学習内容を価値づける（Brophy 1999）。言い換えれば、知識は、その価値づけを通して、自己イメージと結びつき、生きる意味を切り拓くものとなる（Schiefele 1986）。

したがって、この価値づけが、目標を形成し、自己実現を含めた自己形成の中心的なプロセスとなる（e.g. 興味の観点から Schiefele 2001）。

事実、人間は、自己に関係があると価値づけた活動においては、そうでない活動より、大きな逆境に積極的に関与しようとする（Lydon & Zanna 1990）。この知見は、目標それ自体が本質的に自らにとって価値あるものとして存在し、人間はその目標を達成するために必要なことを何でもするという Maslow（1970）の主張を支持する。

この点は、学業を通じた成長を考えるうえで重要である。

Whitehead（1929）による認知発達3段階説では、ロマンスの段階で生じた興味による自由な学習を一旦脇において、単調で退屈な課題を通じて一定のやり方を身につける精確化の段階があるとされる。Sosniak（1985）は、著名なピアニストとその親などへのインタビュー調査から、この段階説を実証的に裏づけている。

つまり、学業における学習を通じた成長過程では、好きなことだけに組み組めたり、達成感を生む成功に常に到達できたりするものではなく（Covington 1999；鹿毛 1995）、苦闘や困難に遭遇する（Rogers 1951）。自己と世界を知ることや成長への恐れにも対峙しなければならない（Maslow 1962）。

よって、そのような逆境に遭遇したときに対峙できるだけの動機づけが、必要であり重要である。

手段性を含む、学業への価値づけが、科目履修や成績に肯定的な影響を与えることは、主に Eccles らの課題・価値理論による一連の研究から明らかである（Wigfield & Cambria 2010a, 2010b による概観）。つまり、学業への価値づけが、学習に内在する苦痛や恐れを克服する動機

づけを生むことを意味する。

ただし、Wigfield & Cambriaの概観やそこに含まれる研究では、価値の要素や構造を考慮しない傾向がみられる。例えば、重要性や有用性、好ましき・面白さを1つの変数としてまとめて扱う（e.g. Duncan et al. 2015のMotivated Strategies for Learning Questionnaire）などである。

だが、有用性は重要性に影響を与えるだろうが、その逆は理論的にありそうにない。学業に対する価値がどのような要素からなり、それらの要素がどのように構造化されているのかをさらに検討する必要がある。

この検討に際して、学業における価値には、達成価値として、理解や技能の習得を通じた満足、内発的価値として、知識や技能に対する審美的な吟味、有用性として、人生の質や人間の成長に学習が果たす役割の認識が含まれるとするBrophy（1999）の主張は参考になるだろう。

ここに筆者がさらに付け加えるとすれば、内発的価値には宗教的あるいは精神的（spiritual）な吟味が、有用性には知識や技能が社会発展に果たす役割の認識が、それぞれ含まれると思われる。

そのうえで、ここに挙げたものをはじめとする価値の諸要素を統合するかたちで、学業への重要性の認識が形成されると思われる。逆からみれば、重要性の認識が、どのような価値の要素によって構成されているかを探究することも必要になってくる。

5.5. アイデンティティ確立の裏テーマとしての社会的役割の追求

5.3. で取り上げたBrown et al.（2015）とSmith et al.（2015）は、青年が向社会的行動に強く動機づけられていること（Damon et al. 2003）を示唆する。このことは、青年期における主要な発達課題としてのアイデンティティの確立と表裏をなす。

自己認識は、社会における他者認識から生じる（Hart & Damon 1988）。その他者認識として、社会（とりわけ親しい他者）の福祉への責任を負うことについての他者からの期待を青年は認識する（Damon 1984）。この期待が、他者への配慮に関する生得的な傾向や、児童期までに仲間との遊びのなかで培った、互惠性や配分的正義をはじめとする道徳性（Damon & Hart 1992）と結びついて、青年を社会貢献へと動機づける。

社会のなかでの自己を認識することは、自らのアイデンティティや内発的動機づけと、内発的に動機づけられたものではない社会的役割や要求とを統合する契機（Ryan 1995；Ryan & Deci 2012）となる。

また、青年期にはテストステロンが増大し、社会的地位と尊敬されることへの欲求が高まる（Yeager et al. 2017による概観）が、（一般人の思いこみに反して）社会的公平性を重視する行動も増える（Eisenegger et al. 2010）。青年期のこのような生理的特徴も、よりよい社会の実現をめざした向社会的行動を動機づけている可能性がある。

5.6. 目標達成に向けた自己調整の強化

学習者が、自律性のもとに、目標を設定し、その目標の達成に向けて行動しているとき、学習者は、メタ認知的、動機づける、行動的な（Zimmerman 1986）自己調整を行っている（Garcia

1996；Baumeister & Vohs 2012)。

この自己調整の過程において、それに寄与する学習方略、遂行に必要な技能への自己効力、学業の目標への関与という3つの要素が重要であると、Zimmerman (1989) は考えている。また、Borkowski & Thorpe (1994) は、この過程における目標の方向づけと自己モニタリングに、可能自己が機能的に関与すると考えている。

Zimmerman & Pons (1986) によれば、高校生において成績のよい者のほうが、そうでない者に比べて、多くの種類の自己調整方略を頻繁に用いる。よって、自己調整は、学業達成に影響を与える要因のひとつである。

学業に対する学習者の価値づけ(重要性もしくは有用性、興味)は、この自己調整に強く影響を与える(Deci et al. 1994；Hidi & Ainley 2008による概観；Pintrich & De Groot 1990；Pintrich & Zusho 2002による概観；Sansone et al. 1992, 1999；Wolters & Rosenthal 2000)。

この価値づけは、自己調整のコストを低く見積もり、その利点を重視するような学習への目標を設定することにつながる(Pintrich & Zusho 2002)。あるいは、価値づけによって興味が高まれば、学業における目の前の課題に集中できることから、そこで無意識的に自己調整を行うことを可能にするとも考えられる(Lens et al. 2002)。

ここで特筆すべきは、Yeager et al. (2014) である。学業の目標において社会貢献を掲げる(あるいはそのような目標をもつように介入を受けた)大学生は、その他の者(自己に焦点化された目標を掲げる者など)よりも、気晴らしの活動を避けて、退屈な計算問題により多く取り組むことから、学業における自己調整をより効果的に行うことができると、彼らは結論づける。この知見もまた、向社会的自己実現が学業により強く動機づけることを支持する。

5.7. 未来的時間的展望あるいは自己調整としての満足遅延

長期的な目標を設定し、そのために自己調整によって行動することは、満足遅延(e.g. Mischel 2014)を伴う(Wigfield et al. 2011)。このことは、動機づけにおいて、満足遅延と未来的時間的展望(5.2.参照)とが関連することも意味する(Lens 1986)。

もっとも、学習そのものが、能力を獲得するという満足を遅延させることで成り立っている。このことは、興味の文脈に即してPrenzel (1992)が論じているところである。

あるいは、社会にとってより貴重な技能を習得することは時間のかかることであり、それに見合う報酬を社会が用意することによって、満足遅延が社会システムとして制度化されており、とりわけ学校教育を受ける学習者にそれが期待されていると、Raynor (1974b)は考えている。

実際に、小学生についてだが、Ryan & Connell (1989)は、連続体モデルと学業との関連を検討するなかで、内的調整よりも同一化的調整(抽象的な個人的意義)のほうが、楽しさとの相関が低いと報告する。このことは、満足遅延を考慮すれば当然の結果であるとともに、楽しさが望ましい動機づけの指標とはやはりならないことも意味する。

また、大学生は、男女とも充実感が他の年代よりも低い(白井 1997)。積極的にもあるいは社会から期待されて受動的にも、アイデンティティの確立や社会的自立という目標に向かって満足

を遅延させていることが、その理由のひとつとして考えられる。

Bembenutty & Karabenick (1998) は、このような満足遅延を、学業場面に特化して概念化している。すなわち、学業的満足遅延は、より即時的な満足を得られると考えられる他の活動より学業を優先することを意味する。

この学業的満足遅延は、内発的（ここでは挑戦や好奇心）・外発的（ここではよい成績の追求）動機づけや、多くの自己調整的な学習方略との間に、正の相関がある（Bembenutty & Karabenick 1998）。同様の相関が、価値づけ（重要性、有用性、面白さ・好ましさ）との間にもある（Bembenutty 1999）。

これらの知見は、満足遅延のための自制心には、人生を導く目標や価値観、挫折を乗り越えられるだけの強い動機づけが必要であるという Mischel (2014) の主張や、本稿でこれまで述べてきたことと整合的である。

6. 向社会的自己実現としての職業的自己実現

ここまでの議論から、青年期の学業において、〈内発神話〉や自己決定理論が主張するような内発的動機づけよりも、向社会的自己実現が、その動機づけの中核にあり、より優れた学業達成をもたらすことがわかった。

この向社会的自己実現は、職業的自己実現と言い換えることができる。

職業は、個性の発揮、社会的役割の実現、生計維持の3要素からなる（尾高 1953）。それこそが、ほとんどの者にとって自己実現と社会貢献とをともに達成する主要な手段である。

また、先述したように、学校に属する青年にとっては、職業への移行が主要な発達課題であり、主要な関心事である。

事実、アムウェイ (2017) による大学生への調査では、希望職種に関する質問に「働きたくない」と答えた者は1割に満たない。三菱総合研究所 (2013) の調査でも、仕事への意欲に関する質問に、「仕事をしたくない」と答えた15～24歳は、数%である。

つまり、逆に言えば、ほとんどの青年は、職業に就くことを自らの可能自己に含める。

その関心の大きさに比例して、その課題の解決に多大な認知的資源が必要になる。進路の意思を固めるなど、その課題が解決されれば、その認知的資源を学業に振り分けることができ、さらなる学業達成をもたらす可能性がある（松本 2013）。

このように、青年期においては、職業との関連で向社会的自己実現を捉えること、すなわち職業的自己実現が、学業への動機づけやその達成を考えるうえで重要である。

7. 総括

本稿では、青年期の学業への動機づけにおいて、〈内発神話〉が妥当性を欠くことと、向社会的／職業的自己実現をその中核に位置づけられることを、主に心理学の先行研究に即して論証し

た。

つまり、学業への主要な動機づけが、児童期から青年期を境に自己実現によるものへと変化するという新井（1995）や、その動機づけとしての自己実現に向社会的欲求が含まれるとする櫻井（2009, 2017）の仮説、これまでの筆者の主張が、概ね妥当であることが示された。

興味は、確かに学びを強力に動機づけるもののひとつであり、学業においても重要である。だが、〈内発神話〉が楽観的に捉えるほどには、学業達成に対して万能でない。

そもそも、教科目と学年によって細分化された典型的な学校教育カリキュラムは、特定のテーマだけを長期的に追究するという興味の特徴と相容れない（Prenzel 1992）。

そのうえ、興味は、限られた生命の時間のなかで、その努力のための資源を有効に活用するために、積極的に注意を狭める。よって、興味が学業に動機づける範囲は、相対的に狭い。

対して、自己実現は、その興味を核としつつ、それを超えて動機づける範囲が広い。Hidi（2000）が挙げている小説家になりたい学習者の例は、象徴的である。国語の授業で学ぶことへの興味を超えて、小説を書くためのコンピュータの使い方や、読み手の感じ方に関する同級生との議論へと学習行動が広がっていく。

また、〈内発神話〉は、以下の3つの点から不適切である。

第1に、学業への動機づけにおける青年の心理的プロセスに対する不十分な理解に基づき、与えられた課題を達成すれば学習意欲が向上すると単純かつ安易に想定していることである。

人生の無意味感に悩み、自殺を試みた大学生に、社会的関係が良好で、学業成績のよい者が多かったという事実（Frankl 1978に引用された学生のレポート）に象徴されるように、青年は、時空間的に広い視点から自己を客観視することによって、「できること」だけでなく、していることの意味に関心をもつ。その関心こそが、興味のプロセスに関わっており、自分の能力をどのように未来に向かって成長させるべきかを決める。

青年期における学業への動機づけの低下について、青年の目標や心理的ニーズと教育環境との不適合も考えられるとEccles & Midgley（1989）は述べているが、〈内発神話〉に基づいて、「できること」だけに焦点をあてる教育が、この不適合にあてはまる。

第2に、学業への興味だけを重視し、学業の手段性を蔑視することである。

しかし、興味と手段性とは対立する概念ではない。あるいは、興味に関する研究は、興味の要素に価値が含まれており、そこに有用性があることを認めている。

そもそも、社会において手段としても存在する学業において、学習者にのみ学習そのものの面白さを探求させることは、合理的ではない。学業が手段的でも、学習指導や評価が望ましい学習方法と成果に導くものであれば、学習の質は問題にならない。

したがって、教師を含め学校や教育行政がすべきことは、そのような望ましい学習指導や評価方法の開発や普及である。現状では、そのためにやるべきことがたくさんある。

第3に、Deciらの自己決定理論は、〈内発神話〉に影響を与えるが、学業に関して妥当性が低いことである。内発的動機づけの定義そのものの問題にくわえて、学業の性質からみて認知的評価理論は学業に適用できないし、連続体モデルを学業に適用できるとする実証的な知見は提示さ

れていないし、理論的にはそのような見込みもない。

このように、〈内発神話〉や自己決定理論は、青年期における学業への動機づけについて、表面的な理解に留まる。

その動機づけを論じるうえでは、自律性あるいは楽しさではなく、それらの基礎にある、学業に手段性を付与する学習者自身の目標や、それに付随する学業に対する価値づけに焦点をあてるべきである。少なくとも、時制や報酬の所在、向社会性の有無を区分した手段性を識別することが必要である。それらの目標や価値づけが、自己実現の傾向と結びつくことで、自己調整としての自律性を高め、充実感 (eudaimonia) をもたらす。

ところで、キャリア教育は、職業的自己実現が青年期における学業への動機づけに中核的な役割を果たすことに立脚してなされるものである。本稿の知見をふまえて、次稿 (『名古屋学院大学論集人文・自然科学篇』第55巻第2号所収予定) で、わが国のキャリア教育についての検討を試みる。

引用文献

- Ainley, M., & Ainley, J., 2011, "A cultural perspective on the structure of student interest in science," *International Journal of Science Education*, 33(1): 51-71.
- Alexander, P. A., 1997, "Mapping the multidimensional nature of domain learning: The interplay of cognitive, motivational, and strategic forces," *Advances in motivation and achievement*, 10: 213-50.
- Alexander, P. A., 2003, "The development of expertise: The journey from acclimation to proficiency," *Educational Researcher*, 32(8): 10-4.
- Alexander, P. A., & Grossnickle, E. M., 2016, "Positioning interest and curiosity within a model of academic development," K. R. Wentzel, & D. B. Miele, eds., *Handbook of motivation at school (2nd ed.)*, New York, NY, US: Routledge, 188-208.
- Amabile, T. M., 1979, "Effects of external evaluation on artistic creativity," *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(2): 221-33.
- アムウェイ, 2017, 「若者の起業家精神調査レポート—日本, アメリカ, インド, フィンランド比較」, http://www.amway.co.jp/news/detail/pdf/company20170404_3.pdf, (2018.8.22).
- Andre, L., van Vianen, A. E. M., Peetsma, T. T. D., & Oort, F. J., 2018, "Motivational power of future time perspective: Meta-analyses in education, work, and health," *PLoS ONE*, 13(1): e0190492. doi: 10.1371/journal.pone.0190492.
- 新井邦二郎, 1995, 「「やる気」はどこから生まれるか—学習意欲の心理」『児童心理』49(3): 3-11.
- Baker, S. R., 2003, "A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisals on adjustment to university, stress, health, and academic motivation and performance," *Personality and Individual Differences*, 35(3): 569-91.
- Bandura, A., 1977, *Social learning theory*, Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall. (=原野広太郎監訳, 1979, 『社会的学習理論』金子書房.)
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D., 2012, "Self-regulation and the executive function of the self," M. R. Leary, & J. P. Tangney, eds., *Handbook of self and identity (2nd ed.)*, New York, NY, US: Guilford Press, 180-97.

- Baumert, J., & Köller, O., 1998, "Interest research in secondary level I: An overview," L. Hoffmann, A. Krapp, K. A. Renninger, & J. Baumert, eds., *Interest and learning: Proceedings of the Seeon conference on interest and gender*, Kiel, Germany: IPN, 241-56.
- Bembenutty, H., 1999, "Sustaining motivation and academic goals: The role of academic delay of gratification," *Learning and Individual Differences*, 11(3): 233-57.
- Bembenutty, H., & Karabenick, S. A., 1998, "Academic delay of gratification," *Learning and Individual Differences*, 10(4): 329-46.
- Borkowski, J. G., & Thorpe, P. K., 1994, "Self-regulation and motivation: A life-span perspective on underachievement," D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman, eds., *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*, Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, 45-73.
- Brophy, J., 1983, "Conceptualizing student motivation," *Educational Psychologist*, 18(3): 200-15.
- 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(2): 75-85.
- Brown, E. R., Smith, J. L., Thoman, D. B., Allen, J. M., & Muragishi, G., 2015, "From bench to bedside: A communal utility value intervention to enhance students' biomedical science motivation," *Journal of Educational Psychology*, 107(4): 1116-35.
- Canning, E. A., & Harackiewicz, J. M., 2015, "Teach it, don't preach it: The differential effects of directly-communicated and self-generated utility-value information," *Motivation Science*, 1(1): 47-71.
- Cokley, K. O., Bernard, N., Cunningham, D., & Motoike, J., 2001, "A psychometric investigation of the Academic Motivation Scale using a United States sample," *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34(2): 109-19.
- Coleman, J. C., & Hendry, L. B., 1999, *The nature of adolescence (3rd ed.)*, Florence, KY, US: Taylor & Francis/Routledge. (＝白井利明・若松養亮・杉村和美・小林亮・柏尾眞津子訳, 2003, 『青年期の本質』ミネルヴァ書房。)
- Covington, M. V., 1999, "Caring about learning: The nature and nurturing of subject-matter appreciation," *Educational Psychologist*, 34(2): 127-36.
- Csikszentmihalyi, M., 1985, "Emergent motivation and the evolution of the self," *Advances in Motivation and Achievement: A Research Annual*, 4: 93-119.
- Csikszentmihalyi, M., 1996, *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*, New York, NY, US: HarperCollins. (＝浅川希洋志監訳, 2016, 『クリエイティヴィティーフロー体験と創造性の心理学』世界思想社。)
- Damon, W., 1984, "Self-understanding and moral development from childhood to adolescence," W. M. Kurtines, & J. L. Gewirtz, eds., *Morality, moral behavior, and moral development*, New York, NY, US: John Wiley & Sons, 109-27.
- Damon, W., & Hart, D., 1992, "Self-understanding and its role in social and moral development," M. H. Bornstein, & M. E. Lamb, eds., *Developmental psychology: An advanced textbook (3rd ed.)*, Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, 421-64.
- Damon, W., Menon, J., & Bronk, K. C., 2003, "The development of purpose during adolescence," *Applied Developmental Science*, 7(3): 119-28.
- de Bilde, J., Vansteenkiste, M., & Lens, W., 2011, "Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory," *Learning and*

- Instruction*, 21(3): 332-44.
- Deci, E. L., 1971, "Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation," *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1): 105-15.
- Deci, E. L., 1975, *Intrinsic motivation*, New York, NY, US: Plenum Press. (=安藤延男・石田梅男訳, 1980, 『内発的動機づけ—実験社会心理学的アプローチ』誠信書房.)
- Deci, E. L., 1992, "The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective," K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp, eds., *The role of interest in learning and development*, Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, 43-70.
- Deci, E. L., 1998, "The relation of interest to motivation and human needs: The self-determination theory viewpoint," L. Hoffmann, A. Krapp, K. A. Renninger, & J. Baumert, eds., *Interest and learning: Proceedings of the Secon conference on interest and gender*, Kiel, Germany: IPN, 146-62.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R., 1994, "Facilitating internalization: The self-determination theory perspective," *Journal of Personality*, 62(1): 119-42.
- Destin, M., & Oyserman, D., 2010, "Incentivizing education: Seeing schoolwork as an investment, not a chore," *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(5): 846-9.
- De Volder, M. L., & Lens, W., 1982, "Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept," *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(3): 566-71.
- Dewey, J., 1913, *Interest and effort in education*, Boston, MA, US: Houghton Mifflin.
- Duncan, T., Pintrich, P., Smith, D., & Mckeachie, W., 2015, *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) manual*, doi: 10.13140/RG.2.1.2547.6968.
- Eccles, J. S., & Midgley, C., 1989, "Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents," C. Ames, & R. Ames, eds., *Research on motivation in education (Vol. 3): Goals and cognitions*, San Diego, CA, US: Academic Press, 139-86.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U., 1998, "Motivation to succeed," W. Damon, editor-in-chief, N. Eisenberg, ed., *Handbook of child psychology (5th ed., Vol. 3): Social, emotional, and personality development*, New York, NY, US: John Wiley & Sons, 1017-95.
- Edelman, G. M., 1992, *Bright air, brilliant fire: On the matter of the mind*, New York, NY, US: BasicBooks. (=金子隆芳訳, 1995, 『脳から心へ—心の進化の生物学』新曜社.)
- Eisenegger, C., Naef, M., Snozzi, R., Heinrichs, M., & Fehr, E., 2010, "Prejudice and truth about the effect of testosterone on human bargaining behaviour," *Nature*, 463: 356-9.
- Ericsson, K. A., 1998, "The scientific study of expert levels of performance: General implications for optimal learning and creativity," *High Ability Studies*, 9(1): 75-100.
- Fairchild, A. J., Horst, S. J., Finney, S. J., & Barron, K. E., 2005, "Evaluating existing and new validity evidence for the Academic Motivation Scale," *Contemporary Educational Psychology*, 30(3): 331-58.
- Frankl, V. E., 1978, *The unheard cry for meaning: Psychotherapy and humanism*, New York, NY, US: Simon and Schuster. (=諸富祥彦監訳, 1999, 『〈生きる意味〉を求めて』春秋社.)
- Garcia, T., 1996, "Self-regulation: An introduction," *Learning and Individual Differences*, 8(3): 161-3.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L., 2004, "Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation," *Contemporary Educational Psychology*, 29(4): 462-82.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M., 1987, "Autonomy in children's learning: An experimental and individual

- difference investigation,” *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5): 890–8.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliot, A. J., 2002, “Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation,” *Journal of Educational Psychology*, 94(3): 562–75.
- Harackiewicz, J. M., Durik, A. M., Barron, K. E., Linnenbrink-Garcia, L., & Tauer, J. M., 2008, “The role of achievement goals in the development of interest: Reciprocal relations between achievement goals, interest, and performance,” *Journal of Educational Psychology*, 100(1): 105–22.
- Harackiewicz, J. M., & Knogler, M., 2017, “Interest: Theory and application,” A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager, eds., *Handbook of competence and motivation: Theory and application (2nd ed.)*, New York, NY, US: Guilford Press, 334–52.
- Hardre, P. L., & Reeve, J., 2003, “A motivational model of rural students’ intentions to persist in, versus drop out of, high school,” *Journal of Educational Psychology*, 95(2): 347–56.
- Hart, D., & Damon, W., 1988, “Self-understanding and social cognitive development,” *Early Child Development and Care*, 40(1): 5–23.
- Harter, S., 1981, “A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components,” *Developmental Psychology*, 17(3): 300–12.
- Harter, S., 2012, *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations (2nd ed.)*, New York, NY, US: Guilford Press.
- 波多野諄余夫・稲垣佳世子, 1973, 『知的好奇心』(中公新書), 中央公論新社.
- Häussler, P., Hoffman, L., Langeheine, R., Rost, J., & Sievers, K., 1998, “A typology of students’ interest in physics and the distribution of gender and age within each type,” *International Journal of Science Education*, 20(2): 223–38.
- 速水敏彦, 1989, 「動機づけ」『児童心理学の進歩』28: 171–98.
- 速水敏彦, 1995, 「外発と内発の間に位置する達成動機づけ」『心理学評論』38(2): 171–93.
- 速水敏彦・田畑治・吉田俊和, 1996, 「総合人間科の実践による学習動機づけの変化」『名古屋大学教育学部紀要(教育心理学科)』43: 23–35.
- Heckhausen, H., 1989, *Motivation und Handeln (2. Auflage)*, Berlin, Germany: Springer-Verlag. (= P. K. Leppmann, translator, 1991, *Motivation and action*, Berlin, Germany: Springer-Verlag.)
- Hidi, S., 1990, “Interest and its contribution as a mental resource for learning,” *Review of Educational Research*, 60(4): 549–71.
- Hidi, S., 2000, “An interest researcher’s perspective: The effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation,” C. Sansone, & J. M. Harackiewicz, eds., *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*, San Diego, CA, US: Academic Press, 309–39.
- Hidi, S., & Ainley, M., 2002, “Interest and adolescence,” F. Pajares, & T. Urdan, eds., *Academic motivation of adolescents (Adolescence and education)*, Greenwich, CT, US: Information Age, 247–75.
- Hidi, S., & Ainley, M., 2008, “Interest and self-regulation: Relationships between two variables that influence learning,” D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman, eds., *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*, New York, NY, US: Lawrence Erlbaum Associates, 77–109. (= 伊藤崇達訳, 2009, 「興味と自己調整—学習の規定因としての相互の関係性」塚野州一編訳『自己調整学習と動機づけ』北大路書房, 61–87.)
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M., 2000, “Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st

- century," *Review of Educational Research*, 70(2): 151-79.
- Hidi, S., & Renninger, K. A., 2006, "The four-phase model of interest development," *Educational Psychologist*, 41(2): 111-27.
- Higgins, E. T., & Trope, Y., 1986, "Activity engagement theory: Implications of multiply identifiable input for intrinsic motivation," E. T. Higgins, & R. M. Sorrentino, eds., *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior (Vol. 2)*, New York, NY, US: Guilford Press, 229-64.
- Hulleman, C. S., Godes, O., Hendricks, B. L., & Harackiewicz, J. M., 2010, "Enhancing interest and performance with a utility value intervention," *Journal of Educational Psychology*, 102(4): 880-95.
- Husman, J., Derryberry, W. P., Crowson, H. M., & Lomax, R., 2004, "Instrumentality, task value, and intrinsic motivation: Making sense of their independent interdependence," *Contemporary Educational Psychology*, 29(1): 63-76.
- Husman, J., & Lens, W., 1999, "The role of the future in student motivation," *Educational Psychologist*, 34(2): 113-25.
- 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(3): 345-59.
- 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(2): 146-70.
- Kasser, T., & Ryan, R. M., 1996, "Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals," *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(3): 280-7.
- Koestner, R., & Losier, G. F., 2002, "Distinguishing three ways of being internally motivated: A closer look at introjection, identification, and intrinsic motivation," E. L. Deci, & R. M. Ryan, eds., *Handbook of self-determination research*, Rochester, NY, US: University of Rochester Press, 101-21.
- Kooij, D. T. A. M., Kanfer, R., Betts, M., & Rudolph, C. W., 2018, "Future time perspective: A systematic review and meta-analysis," *Journal of Applied Psychology*, 103(8): 867-93.
- Krapp, A., 2000, "Interest and human development during adolescence: An educational-psychological approach," J. Heckhausen, ed., *Motivational psychology of human development: Developing motivation and motivating development (Advances in psychology, 131)*, Amsterdam, The Netherlands: Elsevier Science, 109-28.
- Lens, W., 1986, "Future time perspective: A cognitive-motivational concept," D. R. Brown, & J. Veroff, eds., *Frontiers of motivational psychology: Essays in honor of John W. Atkinson*, Berlin, Germany: Springer-Verlag, 173-90.
- Lens, W., 2001, "How to combine intrinsic task-motivation with the motivational effects of the instrumentality of present tasks for future goals," A. Efklides, J. Kuhl, & R. M. Sorrentino, eds., *Trends and prospects in motivation research*, Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 23-36.
- Lens, W., & Rand, P., 1997, "Combining intrinsic goal orientations with professional instrumentality/utility in student motivation," *Polish Psychological Bulletin*, 28(2): 103-23.
- Lens, W., Simons, J., & Dewitte, S., 2002, "From duty to desire: The role of students' future time perspective and instrumentality perceptions for study motivation and self-regulation," F. Pajares, & T. Urdan, eds., *Academic motivation of adolescents (Adolescence and education)*, Greenwich, CT, US: Information Age, 221-45.
- Leondari, A., 2007, "Future time perspective, possible selves, and academic achievement," *New Directions For Adult & Continuing Education*, 2007(114): 17-26.
- Lepper, M. R., 1983, "Extrinsic reward and intrinsic motivation: Implications for the classroom," J. M. Levine, & M. C. Wang, eds., *Teacher and student perceptions: Implications for learning*, Hillsdale, NJ, US: Lawrence

- Erlbaum Associates, 281-317.
- Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E., 1973, "Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the overjustification hypothesis," *Journal of Personality and Social Psychology*, 28(1): 129-37.
- Lepper, M. R., Sethi, S., Dialdin, D., & Drake, M., 1997, "Intrinsic and extrinsic motivation: A developmental perspective," S. S. Luthar, J. A. Burack, D. Cicchetti, & J. R. Weisz, eds., *Developmental psychopathology: Perspectives on adjustment, risk, and disorder*, Cambridge, UK: Cambridge University Press, 23-50.
- Lydon, J. E., & Zanna, M. P., 1990, "Commitment in the face of adversity: A value-affirmation approach," *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(6): 1040-7.
- Maddi, S. R., 1970, "The search for meaning," W. J. Arnold, & M. M. Page, eds., *Nebraska symposium on motivation, 1970*, Lincoln, NE, US: University of Nebraska Press, 137-86.
- Markus, H., & Nurius, P., 1986, "Possible selves," *American Psychologist*, 41(9): 954-69.
- Maslow, A. H., 1962, *Toward a psychology of being*, Princeton, NJ, US: D. Van Nostrand. (= 上田吉一訳, 1964, 『完全なる人間—魂のめざすもの』誠信書房.)
- Maslow, A. H., 1964, *Religions, values and peak-experiences*, Columbus, OH, US: Ohio State University Press. (= 佐藤三郎・佐藤全弘訳, 1972, 『創造的人間—宗教・価値・至高経験』誠信書房.)
- Maslow, A. H., 1970, *Motivation and personality (2nd ed.)*, New York, NY, US: Harper & Row. (= 小口忠彦訳, 1987, 『改訂新版 人間性の心理学』産業能率大学出版部.)
- 松本浩司, 2009, 『アメリカにおけるキャリア教育カリキュラムに関する研究—「文脈的教授・学習」の展開を中心に』名古屋大学博士学位論文, <http://hdl.handle.net/2237/16798>.
- 松本浩司, 2012, 「高等学校におけるキャリア教育のさらなる展開に向けて—教授・学習開発論の視点から教科教育での取り組みを中心に」『名古屋学院大学論集社会科学篇』49(1): 125-43.
- 松本浩司, 2013, 「教員養成大学におけるキャリア教育が大学での学習の動機づけに与える効果に関する実践的研究—「教職の意義等に関する科目」におけるキャリアデザインの取り組み」『名古屋学院大学論集社会科学篇』49(3): 59-70.
- 松本浩司, 2016, 「パフォーマンスとしてのアクティブラーニング—発達のパフォーマンスな教授・学習」『名古屋学院大学ディスカッションペーパー』114, doi: 10.15012/00000615.
- 松本浩司, 2018, 「社会科・社会科学教育における〈深い理解〉を促す教授—理解の多元・重奏性をふまえて」『名古屋学院大学論集社会科学篇』54(3): 115-33.
- Miller, R. B., DeBacker, T. K., & Greene, B. A., 1999, "Perceived instrumentality and academics: The link to task valuing," *Journal of Instructional Psychology*, 26(4): 250-60.
- Mischel, W., 2014, *The marshmallow test: Mastering self-control*, New York, NY, US: Little, Brown and Co. (= 柴田裕之訳, 2015, 『マシュマロ・テスト—成功する子・しない子』早川書房.)
- 三菱総合研究所, 2013, 「少子高齢社会等調査検討事業報告書(若者の意識調査編)」, <https://www.mhlw.go.jp/file/04-Houdouhappyou-12605000-Seisakutoukatsukan-Seisakuhyoukakanshitsu/0000022200.pdf>, (2018.8.22).
- 西村多久磨・河村茂雄・櫻井茂男, 2011, 「自律的な学習動機づけとメタ認知的方略が学業成績を予測するプロセス」『教育心理学研究』59(1): 77-87.
- Nuttin, J., 1980 *Théorie de la motivation humaine: Du besoin au projet d'action*, Paris, France: Presses Universitaires de France. (= R. P. Lorion, & J. E. Dumas, translators, 1984, *Motivation, planning, and action: A relational theory of behavior dynamics*, Leuven, Belgium/Hillsdale, NJ, US: Leuven University

- Press & Lawrence Erlbaum Associates.)
- Nuttin, J., with the collaboration of W. Lens, 1985, *Future time perspective and motivation: Theory and research method*, Leuven, Belgium/Hillsdale, NJ, US: Leuven University Press/Lawrence Erlbaum Associates.
- 尾高邦雄, 1953, 『新稿職業社会学第一分冊』福村書店.
- Otis, N., Grouzet, F. M. E., & Pelletier, L. G., 2005, "Latent motivational change in an academic setting: A 3-year longitudinal study," *Journal of Educational Psychology*, 97(2): 170-83.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V., 1990, "Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance," *Journal of Educational Psychology*, 82(1): 33-40.
- Pintrich, P. R., & Zusho, A., 2002, "The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors," A. Wigfield, & J. S. Eccles, eds., *Development of achievement motivation*, San Diego, CA, US: Academic Press, 249-84.
- Prenzel, M., 1992, "The selective persistence of interest," K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp, eds., *The role of interest in learning and development*, Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, 71-98.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senécal, C., 2007, "Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis," *Journal of Educational Psychology*, 99(4): 734-46.
- Raynor, J. O., 1968 "Achievement motivation, grades, and instrumentality," J. G. Bachman, R. Bloom, T. N. Davidson, L. D. Johnston, M. T. Mednick, & J. O. Raynor, *Working paper 3: Some studies of background factors, achievement, and mental health in a nationwide sample of adolescent boys*, Ann Arbor, MI, US: Institute for Social Research, University of Michigan (ERIC: ED024105), 6-1-5.
- Raynor, J. O., 1970, "Relationships between achievement-related motives future orientation and academic performance," *Journal of Personality and Social Psychology*, 15(1): 28-33.
- Raynor, J. O., 1974a, "Future orientaion in the study of achievement motivation," J. W. Atkinson, & J. O. Raynor, eds., *Motivation and achievement*, Washington, D. C., US: V. H. Winston & Sons, 121-54.
- Raynor, J. O., 1974b, "Motivation and career striving," J. W. Atkinson, & J. O. Raynor, eds., *Motivation and achievement*, Washington, D. C., US: V. H. Winston & Sons, 369-87.
- Raynor, J. O., 1982, "A theory of personality functioning and change," J. O. Raynor, & E. E. Entin, eds., *Motivation, career striving, and aging*, Washington, D. C., US: Hemisphere, 249-302.
- Renninger, K. A., 1990, "Children's play interests, representation, and activity," R. Fivush, & J. A. Hudson, eds., *Knowing and remembering in young children (Emory symposia in cognition, Vol. 3)*, Cambridge, UK: Cambridge University Press, 127-65.
- Renninger, K. A., 1992, "Individual interest and development: Implications for theory and practice," K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp, eds., *The role of interest in learning and development*, Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, 361-95.
- Renninger, K. A., 2000, "Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation," C. Sansone, & J. M. Harackiewicz eds., *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*, San Diego, CA, US: Academic Press, 373-404.
- Renninger, K. A., Ewen, L., & Lasher, A. K., 2002, "Individual interest as context in expository text and mathematical word problems," *Learning and Instruction*, 12(4): 467-91.
- Renninger, K. A., & Hidi, S., 2016, *The power of interest for motivation and engagement*, New York, NY, US: Routledge.
- Rheinberg, F., 2008, "Intrinsic motivation and flow," J. Heckhausen, & H. Heckhausen, eds., *Motivation and*

- action, New York, NY, US: Cambridge University Press, 323-48.
- Rigby, C. S., Deci, E. L., Patrick, B. C., & Ryan, R. M., 1992, "Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning," *Motivation and Emotion*, 16(3): 165-85.
- Rogers, R. C., 1951, "A theory of personality and behavior," R. C. Rogers ed., *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*, Boston, MA, US: Houghton Mifflin, 481-533. (=友田不二男訳, 1967, 「パースナリティと行動についての一理論」伊東博編訳『ロージャズ全集8 パースナリティ理論』岩崎学術出版社, 89-162.)
- Rogers, C. R., 1965, "A Humanistic conception of man," R. E. Parson, ed., *Science and human affairs*, Palo Alto, CA, US: Science and Behavior Books, 18-31. (=村山正治訳, 1967, 「人間性にもとづく人間観」村山正治・伊藤博・浪花博・西村洲衛男編訳『ロージャズ全集12 人間論』岩崎学術出版社, 87-111.)
- Ryan, R. M., 1995, "Psychological needs and the facilitation of integrative processes," *Journal of Personality*, 63(3): 397-427.
- 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(5): 749-61.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L., 2000a, "Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions," *Contemporary Educational Psychology*, 25(1): 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L., 2000b, "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being," *American Psychologist*, 55(1): 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L., 2012, "Multiple identities within a single self: A self-determination theory perspective on internalization within contexts and cultures," M. R. Leary, & J. P. Tangney, eds., *Handbook of self and identity (2nd ed.)*, New York, NY, US: Guilford Press, 225-46.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L., 2017, *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*, New York, NY, US: Guilford Press.
- 櫻井茂男, 1995, 「内発的動機づけ」「外発的動機づけ」を考える」『児童心理』49(3): 20-7.
- 櫻井茂男, 2009, 『自ら学ぶ意欲の心理学—キャリア発達の視点を加えて』有斐閣.
- 櫻井茂男, 2017, 『自律的な学習意欲の心理学—自ら学ぶことは、こんなに素晴らしい』誠信書房.
- Sansone, C., & Morgan, C., 1992, "Intrinsic motivation and education: Competence in context," *Motivation and Emotion*, 16(3): 249-270.
- Sansone, C., Weibe, D. J., & Morgan, C., 1999, "Self-regulating interest: The moderating role of hardiness and conscientiousness," *Journal of Personality*, 67(4): 701-33.
- 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 (3): 379-90.
- Schiefele, H., 1986, "Interesse: Neue Antworten auf ein altes Problem," *Zeitschrift für Pädagogik*, 32(2): 153-62.
- Schiefele, U., 2001, "The role of interest in motivation and learning," J. M. Collis, & S. Messick, eds., *Intelligence and personality: Bridging the gap in theory and measurement*, Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, 167-99.
- Schiefele, U., Krapp, A., & Winteler, A., 1992, "Interest as a predictor of academic achievement: A meta-analysis of research," K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp, eds., *The role of interest in learning and development*, Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, 183-212.
- Seymour, E., & Hewitt, N. M., 1997, *Talking about leaving: Why undergraduates leave the sciences*, Boulder, CO,

- US: Westview Press.
- 白井利明, 1997, 『時間的展望の生涯発達心理学』 勁草書房.
- Silvia, P. J., 2006, *Exploring the psychology of interest (Psychology of human motivation)*, New York, NY, US: Oxford University Press.
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W., 2004, "The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn!," *British Journal of Educational Psychology*, 74(3): 343-60.
- Smith, J. L., Brown, E. R., Thoman, D. B., & Deemer, E. D., 2015, "Losing its expected communal value: How stereotype threat undermines women's identity as research scientists," *Social Psychology of Education*, 18(3): 443-66.
- Sosniak, L. A., 1985, "Phases of learning," B. S. Bloom, ed., *Developing talent in young people*, New York, NY, US: Ballantine Books, 409-38.
- Staw, B. M., 1974, *Intrinsic and extrinsic motivation (Faculty working papers #213)*, College of Commerce and Business Administration, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- 杉原保史, 1985, 「テストによる評価が内発的動機づけに及ぼす影響—テスト不安との関係において」『教育心理学研究』 33(3): 232-36.
- Tabachnick, S. E., Miller, R. B., & Relyea, G. E., 2008, "The relationships among students' future-oriented goals and subgoals, perceived task instrumentality, and task-oriented self-regulation strategies in an academic environment," *Journal of Educational Psychology*, 100(3): 629-42.
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R., 2014, "A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation," *Contemporary Educational Psychology*, 39(4): 342-58.
- 都筑学, 1999, 『大学生の時間的展望—構造モデルの心理学的検討』 中央大学出版部.
- 上淵寿, 2008, 「幼児期の動機づけの発達」上淵寿編『感情と動機づけの発達心理学』 ナカニシヤ出版, 85-104.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G., 1989, "Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME)," *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3): 323-49.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F., 1992, "The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education," *Educational and Psychological Measurement*, 52(4): 1003-17.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F., 1993, "On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale," *Educational and Psychological Measurement*, 53(1): 159-72.
- Van Calster, K., Lens, W., & Nuttin, J. R., 1987, "Affective attitude toward the personal future: Impact on motivation in high school boys," *American Journal of Psychology*, 100(1): 1-13.
- Voss, J. F., & Schauble, L., 1992, "Is interest educationally interesting? An interest-related model of learning," K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp, eds., *The role of interest in learning and development*, Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, 101-20.
- Waterman, A. S., 1990, "Personal expressiveness: Philosophical and psychological foundations," *Journal of Mind and Behavior*, 11(1): 47-73.

- Waterman, A. S., 1993, "Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment," *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4): 678–91.
- Waterman, A. S., 2005, "When effort is enjoyed: Two studies of intrinsic motivation for personally salient activities," *Motivation and Emotion*, 29(3): 165–88.
- Waterman, A. S., Schwartz, S. J., & Conti, R., 2008, "The implications of two conceptions of happiness (hedonic enjoyment and eudaimonia) for the understanding of intrinsic motivation," *Journal of Happiness Studies*, 9: 41–79.
- Whitehead, A. N., 1929, *The aims of education and other essays*, London, UK: Williams & Norgante. (= 森口兼二・橋口正夫訳, 1986, 『ホワイトヘッド著作集第9巻 教育の目的』松籟社.)
- Wigfield, A., & Cambria, J., 2010a, "Expectancy-value theory: Retrospective and prospective," T. C. Urdan, & S. A. Karabenick, eds., *The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement (Advances in motivation and achievement, Vol. 16, Part A)*, Bingley, UK: Emerald, 35–70.
- Wigfield, A., & Cambria, J., 2010b, "Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes," *Developmental Review*, 30(1): 1–35.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W., & Davis-Kean, P., 2006, "Development of achievement motivation," W. Damon, & R. M. Lerner, editors-in-chief, N. Eisenberg, ed., *Handbook of child psychology (6th ed., Vol. 3): Social, emotional, and personality development*, Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons, 933–1002.
- Wigfield, A., Klauda, S. L., & Cambria, J., 2011, "Influences on the development of academic self-regulatory processes," B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk, eds., *Handbook of self-regulation of learning and performance*, New York, NY, US: Routledge, 33–48.
- Wigfield, A., Rosenzweig, E. Q., & Eccles, J. S., 2017, "Achievement values: Interactions, interventions, and future directions," A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager, eds., *Handbook of competence and motivation: Theory and application (2nd ed.)*, New York, NY, US: Guilford Press, 116–34.
- Wolters, C. A., & Rosenthal, H., 2000, "The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies," *International Journal of Educational Research*, 33: 801–20.
- Yeager, D. S., Henderson, M. D., Paunesku, D., Walton, G. M., D'Mello, S., Spitzer, B. J., & Duckworth, A. L., 2014, "Boring but important: A self-transcendent purpose for learning fosters academic self-regulation," *Journal of Personality and Social Psychology*, 107(4): 559–80.
- Yeager, D. S., Lee, H. Y., & Dahl, R. E., 2017, "Competence and motivation during adolescence," A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager, eds., *Handbook of competence and motivation: Theory and application (2nd ed.)*, New York, NY, US: Guilford Press, 431–48.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N., 1999, "Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric," *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6): 1271–88.
- Zimmerman, B. J., 1985, "The development of "intrinsic" motivation: A social learning analysis," *Annals of Child Development*, 2: 117–60.
- Zimmerman, B. J., 1986, "Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses?," *Contemporary Educational Psychology*, 11(4): 307–13.
- Zimmerman, B. J., 1989, "A social cognitive view of self-regulated academic learning," *Journal of Educational Psychology*, 81(3): 329–39.
- Zimmerman, B. J., & Pons, M. M., 1986, "Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies," *American Educational Research Journal*, 23(4): 614–28.