SURE 静岡大学学術リポジトリ
Shizuoka University REpository

学習動機づけにおける実践的利用価値の受動性と能動性：知識「が」役立つのか,知識「を」役立てるのか

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2016-06-10 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 伊田, 勝憲 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00009525

学習動機づけにおける実践的利用価値の受動性と能動性

― 知識「が」役立つのか，知識「を」役立てるのか―

Passivity and Activity of Utility Value for an Actual Practice in Learning Motivation:
"Useful Knowledge" versus "Utilizing Knowledge"

伊　田　勝　憲
Katsunori　IDA

（平成27年10月1日受理）

This paper proposed the two modes in learning motivation with utility value, one is tendency to expect "Useful Knowledge" and the other is tendency toward "Utilizing Knowledge". The "Useful Knowledge Mode" will make passive learner like the consumer looking at study content appraisingly, in some cases the learner will undervalue knowledge required to acquire. In contrast, "Utilizing Knowledge Mode" will make active learner like the producer having long time perspective for the future practice and one's own growth. The latter half of this paper discussed the relationships between these two modes and several theories relevant to learning motivation such as subjective task-values, identity formation and identity statuses in childhood and adolescence, Self-Determination Theory (SDT) consisting of organismic integration theory and goal contents theory, and "Dual Process Model for Autonomous Motivation" including integrated regulation as highest type of autonomous motivation and quasi-intrinsic regulations aroused by other or oneself.

1．はじめに

学校教育法や学習指導要領では，「基礎的・基本的な知識及び技能の習得」「これらを活用して課題解決を図る思考力・判断力・表現力等の能力」「主体的に学習に取り組む態度」がいわゆる学力の三要素として挙げられている。特に3つめの要素は学習意欲として捉えることができるもので，近年の高大接続改革をめぐる議論（中央教育審議会，2014）においては「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度（主体性・多様性・協働性）」として論じられている。そして，この3つの要素は相互に関連しており，学習意欲・動機づけ研究の立場から考えても，前2つの要素，すなわち知識・技能の習得およびその活用を図るための思考力・判断力・表現力を切り離すことはできない。特にアクティブラーニングという文脈を想定した場合，主体的に学習に取り組む態度には，知識・技能の習得への積極的な姿勢のみならず，習得しつつある知識・技能を活用しようとすることへの姿勢も含まれると考えるべきだろう。

この「活用」をめぐって，知識・技能の実用性に着目する動機づけ研究の概念として「実践

的利用価値」(伊田，2001）が挙げられる。先行研究としては，学習者が学習内容に見出す価値という側面から学習への動機づけ捉えたEccles & Wigfield（1985）による課題価値（task values）の概念的枠組みがあり，興味価値（interest value：学ぶことが楽しい，面白い），獲得価値（attainment value：学ぶことで自分が成長できる），利用価値（utility value：学ぶことが仕事で役立つ）の3つの価値が挙げられていた。そのうち3つめの利用価値の概念を精緻化する中で，受験等の制度的な有用性と職業等での実践における有用性を分けて考え，後者を実践的利用価値として伊田（2001）が概念化したものである。その後，伊田（2003）などの調査により，特に大学生における自律的な学習動機づけ像の中心として実践的利用価値の追求が位置づけられ，知識・技能を「活用」しようとする姿勢は自律的な学習者であるための条件とも言えそうである。

しかしながら，単に実践的利用価値の重要性を唱えるだけで自律的な学習者が育つわけではないだろう。従来，知識・技能の実用性を強調すると，「もっと役立つことを教えるべきだ」という形で，カリキュラムの内容や教材提示の方法等も含めて教育者側の問題を指摘する言説になりがちであったように思われる。それが結果として「もっと役立つことを教えてほしい」という受動的な学習者を生んできた面も否めない。伊田（2003）においては，同じ授業内容を聴いた学生の間でも「実践的利用価値」の評価には相当の個人差が見られており，その背景要因を抜きにして学習内容の実用性だけを強調しても教育的な働きかけとは言えないように思われる。それゆえに，これからの学習活動のあり方に即して知識・技能の実用性を考えるならば，もう1つの視点として「習ったことをもっと役立てようとする」という学習者の能動的な姿勢に着目しなければならない。もちろん，その能動的に役立てようとする姿勢を育てる責任は教育者側にあり，決して学習者の自己責任ですべてを片付けるようなことがあってはならないが，あたかも「役立つ知識」と「役立たない知識」がアプリオリに存在するかのような知識観に陥らせることなく，あくまで「知識を役立てる」という学習者の主体性が必要であると自覚できるような指導や支援が求められているように思われる。

そこで本稿では，知識・技能「が」役立つのか，それとも知識・技能「を」役立てるのかという2つの姿勢を対比させ，前者の受動的な姿勢を「知識『が』役立つモード」（以下「役立つモード」と略記），後者の能動的な姿勢を「知識『を』役立てるモード」（以下「役立てるモード」と略記）と表現してみたい。まず，次節においては，いくつかの観点からこの2つのモードについて掘り下げて検討し，その概念の明確化を試みる。その上で，次々節以降では，2つのモードの特徴を動機づけ研究における理論的な枠組みに関連づけながら，「役立てるモード」を育むために必要な諸条件を探る手がかりを整理し，今後の研究の方向性を探索したい。このような議論の展開により，動機づけの側面から「活用」を軸として学力の三要素の相互の関係を捉えることができるのではないかと考えられる。

2.「役立つモード」と「役立てるモード」の諸側面

「知識『が』役立つ」かどうかに着目する「役立つモード」と，「知識『を』役立てる」かどうかに着目する「役立てるモード」について，それぞれの概念の明確化を試みるために，2つのモードを比較する観点をいくつか考えてみたい。比較観点をまとめるとTable 1のようになる。実際には1人の学習者が2つのモードを同時に持つことがあるかもしれないが，ここでは各モードの特徴を明確化するために，あえて極端なケースを想定しながら記述することにしたい。

Table 1　実践的利用価値をめぐる2つのモードの比較観点

モード	(1)主語の違い	(2)学習者の立ち位置	(3)学習者としての時間的展望	(4)学習空間の捉え方	(5)学習への姿勢・動機づけ
役立つモード	知識（三人称）	消費者（商品の選択）	刹那的（瞬間的満足）	親密圏に閉じている	受動的・統制的（他者依存的）
役立てるモード	学習者（一人称）	生産者（実践の創造）	連続性あり（熟達可能性）	公共圏に開かれている	能動的・自律的（自己調整的）

(1) 主語の違い

最も対比しやすいのはそれぞれのモードを表現する際の主語である。「知識『が』役立つ」という場合の主語は「知識」であるのに対して，「知識『を』役立てる」という場合の主語は「学習者（私あるいは私たち）」となり，三人称と一人称という決定的な違いが2つのモードの様々な性質を特徴づける出発点であると考えられる。このことは「役立つ（be useful）」が自動詞（be動詞）であるのに対して「役立てる（utilize）」が他動詞であることにも対応しており，知識が勝手に役立ってくれるわけではなく，知識を役立てるためには学習者としての自分が主語・主体になる必要があると言える。

(2) 学習者の立ち位置

こうした主語の違いから生じると推測される2つのモードの比較観点として次に着目したいのは，学習者の立ち位置である。内田（2007）が指摘するように，近年は教育場面に消費者側の論理が持ち込まれ，学習者が不快という名の貨幣を支払うことに見合う何らかの利益を「等価交換・即時交換」という形で教育者に求めてくる風潮が見られる。換言すれば，教育場面は本来，学習者を消費者として見る場ではなく，知の生産者として見ることが必要な場であるのだと考えられる。国立教育政策研究所（2013）が着目している新しい知識や問いをつくり出す「創造力」もまた，生産者的な存在として学習者を捉えている視点であるように思われる。そこで，この消費者的か生産者的かという視点を2つのモードに対応させてみたい。

まず，「役立つモード」の場合には，知識が主語になり，学習者はその知識が役立つか役立たないかをアプリオリなものとして評価・判断するだけの存在に成り下がっている。ゆえに，「役立たない」と判断した場合には，学習者としての自分の問題ではなく，知識・技能それ自体の質が低い（あるいはそのような知識・技能を教えようとした教育者が悪い）という評価が前提になり，その知識や背景にある理論の改善および発展の可能性は閉ざされてしまう。つまり，学習者は，既存の知識・技能を品定めして，それを購入するかしないかを決める消費者として振舞っている状態が「役立つモード」の典型例として描かれる。

一方で，「役立てるモード」の場合には，学習者自身が主語となり，知識・技能が役立つか役立たないかは自分の力量次第ということになる。学び始めた瞬間には「役立たない」と感じていても，それは自分の理解や練習が足りないために「役立てられない」のだと考えれば，学習活動は継続され，必要ならば知識・技能それ自体をさらに改善していこうという変容可能性にも開かれている。ゆえに，学習者は，既存の知識・技能を取り入れ，文化を継承しつつ，それを改良していく存在であり，単なる消費者ではなく生産者としての役割を担っている（担おうとしている）という状態が「役立てるモード」の典型例として描かれる。

(3) 学習者としての時間的展望

時間的展望（time perspective）とは，「ある時点における過去および未来への見解の総体」（Lewin, 1951）として定義される概念であり，アイデンティティとの関連をはじめとして，青年期研究を中心に心理学で幅広く用いられている。この視点から，前項で述べた消費者としての「役立つモード」と生産者としての「役立てるモード」を見た場合には，時間的展望の長さが異なるのではないかと考えられる。

まず「役立つモード」では，その消費者的な立ち位置から，学習内容としての知識・技能を「等価交換・即時交換」（内田，2007）の対象として評価することになる。文字通り，即時交換という発想の背景にある時間的展望は，現在という瞬間に焦点づけられている点で極めて短く，今ここでの満足が得られるか否か，少なくとも近い将来の利益が今ここで容易に推測しうるか（もっと言えばその利益が今ここで約束されるか否か）が問題となる。ゆえに，今という瞬間において満足や近い将来の利益が実感できなければ，その知識・技能は「役に立たない」ものと判断されることになる。

一方，「役立てるモード」の場合，学習者自身が主語であるので，知識・技能が役立つか役立たないかの評価は自分自身の力量との関係で決まってくると考えられることになる。前項で述べた通り，今後の継続的な学習によって将来的に「役立てる」ことができるかもしれないという形で，比較的長い時間的展望を持ちやすいと考えられる。すなわち，今という瞬間だけではなく，例えば過去における自分自身の成長に関する記憶に照らしつつ，今度もきっと自分の力量を高めることができるだろうという将来への期待を抱き，現在の状況を時間的展望の中で評価することができるのが「役立てるモード」であり，自己の成長への期待と，そのプロセスに寄り添ってくれるであろう他者への基本的信頼感が根底にあるようにも思われる。

(4) 学習空間の捉え方

前項の時間的展望（時間軸）と並んでアイデンティティ研究でも重視される視点として，他者・集団・社会といった空間軸的な広がりが挙げられる。例えば，社会学者の土井（2004）が現代の子どもたちの対人関係の変容を捉える視点として「親密圏」と「公共圏」といった区分を用いて，特に親密圏における他者への過剰な配慮といった問題を指摘し，また，古市（2011）は若者の満足度や幸福感が過去最高を更新する背景として「半径2メートル」の幸せと表現しているように，近年の子どもや若者の状況を描き出す上で，この親密圏に閉じられている関係性と公共圏への不信・絶望が注目される。こうした視点を2つのモードに重ねて考えてみたい。

「役立つモード」の場合，上述したように学習者が消費者としての立ち位置にあり，学校教育の場であれば，教師が提示する学習内容としての知識・技能を受身的に品定めしている状況にある。その時，群生秩序的な「あんなの，役に立たない」「やる意味がない」という周囲（半径2メートル）の空気に流されてしまうと，その親密圏に閉じた関係性の中で，例えばKernberg (1976) が境界性人格障害との関連から注目した原始的防衛機制である「脱価値化」や，上野（2005）が述べているアイデンティティ管理の発想およびその中に登場する「価値剥奪」といった現象が生じるかもしれない。この価値剥奪とは，自らを変えないまま，より相対的に弱者である社会的カテゴリーの人々の価値を奪うことによって自らの社会的アイデンティティを相対的に高める「差別」化戦略を指す概念で，速水（2006）の提唱する仮想的有能感（他者軽視）の概念も集団単位で考えた場合には現象として重なるだろう。仮に親密圏の空気として

「あれは役に立つ」「これはやるよ」という消費者的な肯定的評価があった場合，それは学習者として周囲と同じ判断をして学習活動に取り組むことになるかもしれないが，それでも教師の立ち位置や教科書の背景にあるもの，すなわち公共圏においてその知識・技能がどのように意味づけられているかということへの想像は及んでおらず，自分（たち）の利益に焦点づけられている点において空間軸の広がりに欠けると考えられる。

それに対して「役立てるモード」の場合，例えば役立てる場面や実践を具体的に予期していて，誰のために役立てようとしているのかという利他的・向社会的な動機が自覚されているかもしれない。本稿の中心概念である課題価値の枠組みは後述するが，その中でも特に実践的利用価値は，大学生を対象に調査した伊田（2004）の結果から，「人とのつながりを大切にしたい」「社会のために役に立つ人間になりたい」といった項目で測定される「社会志向性」の得点との間に他の価値よりも相対的に強い正の相関が見られている。すなわち，学習内容である知識・技能を役立つものとして捉えている（実践的利用価値を認めている）前提には，それを役立てようとする動機として，他者の役に立ちたいという目標が存在していると考えられる。そして，その他者の範囲が半径2メートルに限定されない広い「社会」であるとするならば，まさにその学習活動は公共圏に開かれていると言える。さらには，学習内容としての知識・技能を創造してきた先人・先達の思いに至るまで公共圏への関心が拡張される可能性もあるだろう。Heckhausen（1991）は，内発的動機づけの定義として内容同質性（thematic similarity），すなわち学習の目的と学習内容との間に本質的な関係性があることに着目しているが，内容同質性があるという場合，そこには先人が目指していたことと学習者としての自分が今目指していることの間に内容的な重なりが生じていると考えることもできよう。そしてその目指していることが他者・社会との関係という空間軸と，先人の思いを含む学習内容の歴史性という時間軸の両面に開かれているとき，まさに知識・技能を役立てる，そして自分（たち）がそれをさらに発展させるという営みが可能になるように思われる。このように，先人・先達に敬意を払って過去から知識・技能さらには文化を受け継ぎつつ，将来のさらなる活用に向けて現在の学習活動を進めていくという姿勢が「役立てるモード」の典型的な様相として想定できよう。

(5) 学習への姿勢・動機づけ

2つのモードと動機づけの関係については次節でアプローチごとに言及するが，ここでは一般的な傾向として想定されることをまとめておきたい。まず「役立つモード」では，前項までに論じてきたように，消費者的な立ち位置で，時間的展望が短く，親密圏に閉じている学習空間が特徴として描かれ，他者依存的で受動的な学習姿勢，すなわち統制的・他律的な学習動機づけが働きやすいと考えられる。一方で「役立てるモード」では，生産者的な立ち位置で，時間的展望が長く，公共圏に開かれた学習空間が特徴として描かれ，能動的・自己調整的な姿勢，すなわち自律的な学習動機づけが働きやすいと考えられる。これらの視点から，次節以降で動機づけの理論的な枠組みを取り上げながら，2つのモードとの関連づけを試みたい。

3．動機づけの理論的枠組みから見た2つのモード

前節では，「役立つモード」と「役立てるモード」の特徴を観点ごとに比較しながら描くことを試みた。冒頭で言及した学力の三要素，すなわち，知識・技能の習得，それを活用する思考力・判断力・表現力，そして主体的な学習態度を相互に関連する一体のものとして総合的に

捉えるためには，知識･技能という学習内容をベースとしつつ，その「活用」という部分を「役立つ」「役立てる」と置き換え，さらに主体的な学習態度を「役立てよう」とする意欲として捉え直すことが必要であると考えられる。本節では，その意欲という視点から2つのモードの特徴を関連づけ，特に「役立てるモード」を育む諸条件の手がかりを整理してみたい。

その際，これまでの教育心理学的な動機づけ研究において取り上げられてきた理論や概念と関連づけて考察することで，今後の研究の方向性を探りやすくなるように思われる。そこで，鹿毛（2013）やVallerand & Ratelle（2002）のように，生活全般に関わる特性レベル・全体的水準の動機づけ，ある特定の課題に関わる領域レベル・文脈的水準の動機づけ，そして，ある瞬間の状態レベル・事態的水準の動機づけという3つの水準に分ける考え方に基づき，さらにそれぞれの水準において，価値の内面化あるいは自律性の程度に着目する理論的枠組みによるアプローチと，価値の内容に着目する理論的枠組みによるアプローチの両面から2つのモードの特徴を考えてみたい。本稿で取り上げる動機づけ概念および関連領域の概念的枠組みを水準とアプローチの組合せで整理するとTable 2のようになる。

このように3水準すべてを視野に入れながらの議論を試みるのは，本稿がテーマとする「役立つモード」「役立てるモード」いう姿勢が，学習者の生き方や価値観，将来の目標，学習内容への興味・関心，その時々の刺激や周囲との関係など，あらゆる側面が関係すると考えられるからである。なお，本稿の中心概念である「実践的利用価値」は，領域レベルにおいて価値の内容に着目するアプローチとなるEccles & Wigfield（1985）の課題価値の概念的枠組みを土台としており，最初に課題価値の考え方から議論を始めたい。その上で，課題価値（特に実践的利用価値）を追求・実感する「役立てるモード」が立ち現れるための諸条件について，他のアプローチとの関係から探ることにしたい。ただし，状態レベル・事態的水準に位置する感情的興味と価値的興味については，次節で「自律的動機づけ形成のデュアルプロセスモデル」（伊田，2015）に関連づけて取り上げることとしたい。よって，本節では，以下に課題価値，アイデンティティ・ステイタス，有機的統合理論そして目標内容理論の各アプローチの概要に可能な範囲で言及しながら議論を展開する。

Table 2　動機づけの水準と価値的側面からみた各理論の位置（伊田，2014を修正）

動機づけの三水準	価値の内面化（自律性）に着目	価値の内容に着目
特性レベル・全体的水準（パーソナリティ）	アイデンティティ・ステイタス	目標内容理論
領域レベル・文脈的水準（課題限定）	有機的統合理論	課題価値
状態レベル・事態的水準（瞬間的）	感情的興味	価値的興味

※「レベル」は鹿毛（2013），「水準」はVallerand & Ratelle（2002）による用語。

(1) 課題価値と欲求からみた2つのモード

Eccles & Wigfield（1985）は，学習者が学習内容にどのような価値を見出しているかという視点から動機づけを捉える課題価値の概念を提唱した。一般に，人文・社会科学における価値は「主体の欲求を満たす客体の性能」（見田，1996）と定義されており，これを課題価値に置き換えると「学習者の欲求を満たす学習内容の性能」となる。ゆえに，学習者の側に欲求が存在しなければ，学習内容としてどのような知識・技能を提示されたとしても，そこに価値を見

出すことはない。

そこで，あらためて「実践的利用価値」を見出す前提の欲求とは何かを考えてみたい。伊田(2001) における実践的利用価値を測定する項目は，「将来の仕事に関わる社会的な問題を理解するのに役立つ内容」「将来，社会人として活動する上で大切な内容」「職業を通して社会に貢献しようとするときに役立つ内容」「将来，仕事における実践で生かすことができる内容」「将来，仕事の中で直面する課題を解決するのに役立つ内容」「自分の希望する職業の中身に関係するような内容」の6項目であり，授業等の場面で提示された学習内容の性質が各項目の記述にどの程度当てはまるかを7段階で回答する質問紙尺度となっている。これらの項目はいずれも将来の職業実践において現在の学習内容を活用することが想定されているが，各項目に「当てはまる」という方向で答える前提として考えられるのは，受動的に「役立つことを教えてほしい」という欲求か，能動的に「どんな内容でも役立ててみたい」という欲求，すなわち「役立つモード」と「役立てるモード」のどちらか（あるいは両方）に対応する欲求の存在である。すなわち，本稿で検討している2つのモードは，課題価値という視点からは，根底にある欲求の違いとして捉えることができる。

課題価値の概念的枠組みに限界があるとすれば，学習者が実践的利用価値を見出しているという場合に，表面上はどちらのモードの欲求に基づいているのか見分けがつかないかもしれないことである。「役立つことを教えて欲しい」であっても「どんな内容でも役立ててみたい」という欲求であっても，役立つと感じたならば実践的利用価値が見出されたことになり，実践的利用価値の高低それ自体には背景の欲求の違いは表れてこない。ゆえに，背景の欲求を区別するためには，時間経過に伴う課題価値評定の変容を捉えたり，あるいは他のアプローチを併用しながら学習者の動機づけを多面的に評価したりする必要がある。ちなみに，学習者が実践的利用価値を見出せなかったという場合は，その後の反応が2つのモードで大きく異なってくると推測される。すなわち，「役立つことを教えてほしい」という欲求があって価値を見出せなかった「役立つモード」ならば，「この授業の内容は役立たなかった」「担当教員の努力や工夫が足りない」という形で他責的な帰属がなされ，学習活動が放棄されるのに対して，「役立ててみたい」という欲求がありつつ価値を見出せなかった「役立てるモード」ならば，「自分の理解度がまだ足りないのかもしれない」「もっと掘り下げて考えてみたい」という形で自責的な帰属がなされ，何らかの学習活動が継続されると考えられる。次項では，こうした課題価値の限界を踏まえながら，課題価値以外のアプローチと2つのモードの関係を検討してみたい。

(2) 他のアプローチから見た2つのモード

実践的利用価値を見出すには，前項で述べた欲求の受動性・能動性の違いはあるとしても，学習者として将来の何らかの予期的実践を想定する必要がある。どこでどのように学習内容としての知識・技能が役立つのかがある程度は認識されなければ，受動的であれ能動的であれ「役に立つ内容だ」という判断のしようがない。つまり，役立つのか否かを考える上で，「いつ」という時間軸と，「どこで」というフィールド，すなわち空間軸と，さらに「どのように」の中身としての活動が同定されなければならない。そして，この活動を同定するという作業自体に，受動性と能動性の2つのモードの源流があるように思われる。いつどこでどのような活動にコミットメントするのかという将来展望は，学習者である青年にとって，自覚的ではないにせよ，アイデンティティ形成におけるテーマの1つでもあるだろう。

Erikson（1959）のアイデンティティ（自我同一性）の概念およびMarcia（1966）のアイデンティティ・ステイタス（同一性地位）という考え方は，必ずしも動機づけそのものを表す枠組みではないが，Table 2に示したように，学習者の生き方や価値観全般に関わるという点で特性レベル・全体的水準に位置する青年心理学的な概念であり，ある学習内容に課題価値を見出すことの前提となる欲求の総体とも言える。そして，複数の課題を学習者の生き方の中にどのように位置づけ，統合的に調整していくのかを考える際にアイデンティティは鍵概念となる（伊田，2014）。例えば，Erikson（1968）が児童期における同一化と青年期のアイデンティティ形成の関係について述べる中で，アイデンティティ形成は，過去のさまざまな人間に対する個々の同一化を超越するものであり，重要な意味をもつ同一化をすべて含むと同時に，それらを作りかえることによって，1つの合理的に首尾一貫した独特の統一体を形成していると述べている。このような様々な同一化の統合という側面は，Table 2にある「価値の内面化（自律性）に着目」するアプローチとしての意味を持つと思われる。

ゆえに，学習者自身の生き方や価値観の総体の中で，ある活動がどのように位置づけられているのか，すなわちコミットメントが強いのか否か（意欲の強弱），加えて，そのフィールドと活動を選択するに至るプロセスがどのようなものであったのかを，例えばアイデンティティ・ステイタスの視点から整理することができよう。児童期までの同一化がそのまま受動的に継続する形で，早期完了（権威受容）的に取り入れられた状態にとどまるのか，それともモラトリアム期間に悩み抜いた上でのアイデンティティ達成として能動的かつ統合的に構築された状態にあるのか，かなりの幅があるように思われる。本稿のテーマである「役立つモード」と「役立てるモード」にそのまま重なるものではないとしても，前節で述べた時間的展望（時間軸）と学習空間の捉え方（空間軸）を含めて考えるならば，自分の生き方を確立して様々な対象を統合的に意味づけられるアイデンティティ達成地位にある学習者は，「役立てるモード」を発揮するためのリソースに恵まれた状態にあると推測することができるだろう。

こうした視点を動機づけ研究の枠内で捉えているのが，自己決定理論（Sel-Determination Theory: SDT）であると思われる。自己決定理論の中の有名なミニ理論の1つである有機的統合理論（organismic integration theory）についてまとめたRyan & Deci（2009）は，外発的動機づけの中でも最も自律性の高いカテゴリーとして統合的調整を挙げ，興味を土台として学習することそれ自体が目的となっている内発的調整（内発的動機づけ）と自律性の程度では同等であるが，自己と統合された価値を実現するための手段として学習が位置づけられている点に内発的調整とは異なる統合的調整の特徴があると述べている。この点は，手段として学習内容を「活用」するという点において「役立てるモード」の特徴に重なると考えられる。

そして，同じく自己決定理論のミニ理論の1つである目標内容理論（goal contents theory）は，その実現されるべき価値について，人生における目標の内容として内発的目標と外発的目標の2つを区分している。具体的には，Kasser & Ryan（1996）が，内発的目標として，自分自身の成長，他者との関係形成，コミュニティへの貢献といった内容を挙げ，外発的目標として，富，名声，身体的魅力などの獲得を挙げている。この内容から考えると，例えば自身の成長という内発的目標は，前節で検討してきた時間軸の視点，具体的には時間的展望の長さや熟達可能性に開かれている姿勢，すなわち「今はまだ役立てられないが，将来的に役立てられるようになるかもしれない」という思考を可能にすると考えられる。また，同じく内発的目標の中にある他者との関係形成やコミュニティへの貢献は，これも前節で検討した空間軸の視点における他

者や集団・社会との関わりに重なる内容であると思われる。逆に，外発的目標は，他者からの評価に焦点づけられている内容であり，学習内容としての知識・技能との関連性が本質的ではない。さらに言えば，自分自身の商品価値を高めることに焦点づけられているようにも思われ，その発想自体がセルフプロデュースという意味では一見すると生産者的でありつつも，結局のところは自分に対しても他者に対しても消費者的視点での評価が貫かれているに過ぎず，自分が他者にとって役立つかどうかという評価も含めて「役立つモード」が発動しやすい条件の1つとして外発的目標を捉えることができよう。目標内容理論に基づく研究では，Vansteenkiste, Lens, & Deci（2006）によって，ウェルビーイングや学習成果，持続性や自律的動機づけなど，様々な適応指標との関連から内発的目標の優位性が示されており，外発的目標が「役立つモード」，内発的目標が「役立てるモード」とそれぞれ親和的であるとするならば，こうした適応指標との関連から「役立てるモード」の優位性を実証することが今後の研究課題として挙げられる。

4．自律的動機づけ形成のデュアルプロセスモデルと2つのモード：まとめに代えて

前節までに動機づけに関する主要な理論と「役立つモード」「役立てるモード」との関連を探ってきたが，これら理論を基礎としつつ，価値と感情の調整が同時並行的に生じながら自律的動機づけの様相が発達することを図式化した「自律的動機づけ形成のデュアルプロセスモデル」（伊田，2015）に照らして，2つのモードの特徴をまとめてみたい。Figure 1の下半分は価値あるいは価値的興味の調整に関わるプロセスで，上述した自己決定理論の中の有機的統合理論（Ryan & Deci，2009）の枠組みの外発的動機づけ部分に重なる。前節では，アイデンティティの概念にも照らして，この図の右端に位置する統合的調整が「役立つモード」が発揮されやすい条件の1つであると考えた。そこに至るプロセスの中には，外からの強制による外的調整や不安から生じる取り入れ的調整も含む多様な同一化の機会があり，Erikson（1968）が述べていたように，それらが取捨選択あるいは統合・再構成されてアイデンティティが立ち現れることをこのモデルでは想定している。

また，Figure 1の上半分は，感情あるいは感情的興味の調整に関わるプロセスで，従来の内発的調整，すなわち学習内容それ自体の楽しさや面白さに加えて，教師や学習者自身の工夫（ゲーム的要素の付加など）による表面的な楽しさを擬似内発的調整としてモデルに組み込んだものである。擬似内発的動機づけの概念は，波多野・稲垣（1971）および速水（1998）によってどちらかと言えば否定的に捉えられてきた面が強かったが，学習者が自律的動機づけを発達させるプロセスの一部として捉え直し，図の下半分に位置する価値の調整を促進する機能を持つ可能性があると考えられる。伊田・原田（2015）の調査では，回顧法ではあるが，他者喚起型の擬似内発的調整が小学校から高校までを通して経験され，自己喚起型擬似内発的調整が中学校以降に現れ，高校段階においてエピソード数で両者が拮抗することが見出されている。

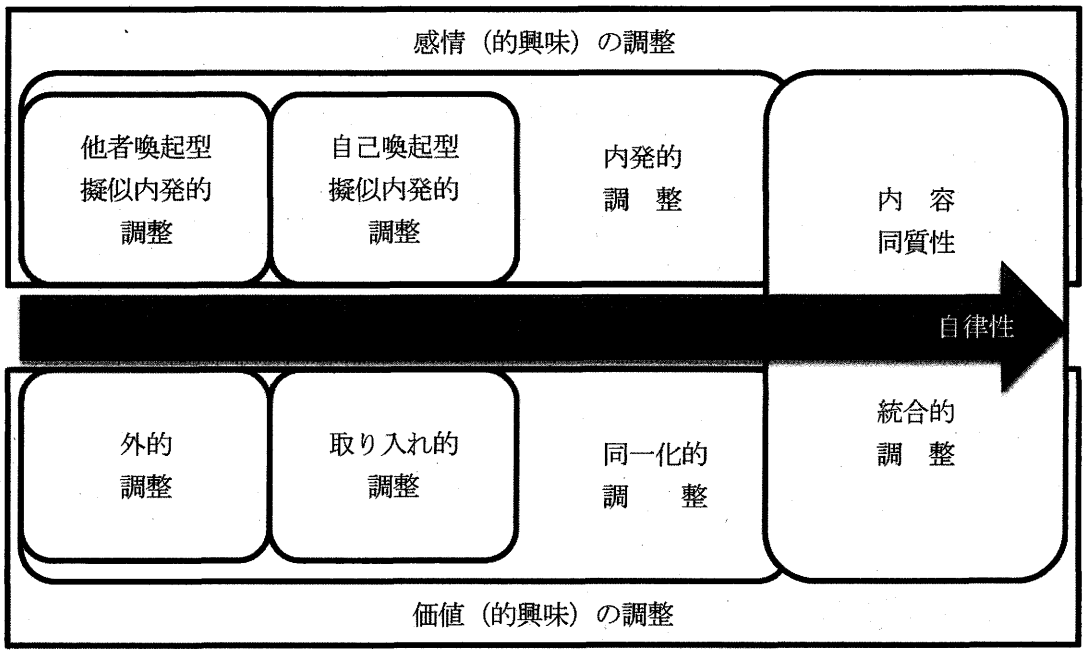

Figure 1　自律的動機づけ形成のデュアルプロセスモデル（伊田，2015を簡略化）

このように，動機づけの変容を発達的プロセスとして捉えると，本稿のテーマである2つのモードの違いがより明確になってくるように思われる。すなわち，前節までに見てきたような自律性が高いと「役立てるモード」が発揮されやすく，他律的であると「役立つモード」に陥りやすいという固定的な見方ではなく，例えば，まだ他律的な状態であっても，何とか自律的でありたいと試行錯誤する中で，擬似内発的調整のような表面的な面白さも利用しつつ，価値の内面化を促進するような姿勢それ自体が「役立てるモード」の源泉であるのかもしれない。換言すれば，Figure 1のどの位置かに関わりなく，右側の統合的調整へと向かおうとする傾向が「役立てるモード」であるということになる。

そう考えると，前節まであたかも悪玉のように扱ってきた「役立つモード」の意味も少し違って見えてくる。 例えば，学習内容である知識・技能について，教育者側から提示される有用性についての説明やそれに随伴するような外的報酬は，他者喚起型および自己喚起型の擬似内発的調整が機能することを促進する可能性があるだろう。すなわち，学習者側の「役立つモード」を否定するよりも，むしろ「役立つモード」を利用しつつ「役立てるモード」を育てるような働きかけが教育的かつ現実的な選択肢であるのかもしれない。

さて，紙数が尽きてしまったが，今後の課題として，擬似内発的調整の肯定面と否定面あるいは「役立つモード」「役立てるモード」それぞれの肯定面と否定面について，科学哲学の視点から精査する必要があるだろう。村上（2008）は，「科学」と「技術」の違い，研究動機としての「好奇心駆動型」と「使命達成型」といった切り口から，科学と社会の関係について誰もが無関係ではいられなくなっている今日の状況を考察し，科学・技術リテラシーの養成のために働く人材としての「科学・技術コミュニケーター」の存在が重要になると述べている。これを身近な教育場面に引き寄せると，観点別評価における「関心・意欲・態度」の評価のあり方という問題につながる。習得すべき知識・技能への関心・意欲・態度なのか，その知識・技能を活用することへの関心・意欲・態度であるのか，さらには，活用することで社会にどのよ

うな影響が及ぶのかについて考えることへの関心・意欲・態度であるのか，教科横断的・合教科的な視点からの議論も必要になるだろう。本稿を出発点として，「役立てるモード」を自律的動機づけへの推進力として期待しつつ，そもそも何に役立てるのかという中身について，しかも単に社会のためという空間軸の広さだけで良しとせず，科学史という時間軸と学習者自身の過去・現在・未来という時間軸の両方を見据えた理論を構築すること，そして「科学・技術コミュニケーター」としての教員を養成するような構想があり得るかどうか等，学習者と社会との関係を重層的に考えていくことが課題である。

引用文献

中央教育審議会（2014）．新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた 高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について：すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために（答申）（平成26年12月22日）

土井隆義（2004）．「個性」を煽られる子どもたち：親密圏の変容を考える　岩波ブックレット

Eccles, J., & Wigfield, A. (1985). Teacher expectancies and student motivation. In J. B. Dusek (Ed.), *Teacher expectancies* (pp.185-226). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Erikson, E. H. (1959). *Identity and the Life Cycle*. New York : Norton.（小此木啓吾（訳編）（1973）．自我同一性　誠信書房）

Erikson, E. H. (1968). *Identity; youth and crisis*. New York: Norton.（岩瀬庸理（訳）（1973）．アイデンティティ―青年と危機―　金沢文庫）

古市憲寿（2011）．絶望の国の幸福な若者たち　講談社

波多野誼余夫・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（2006）．他人を見下す若者たち　講談社

Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. Berlin: Springer-Verlag.

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（2003）．教員養成課程学生における自律的な学習動機づけ像―自我同一性，達成動機，職業レディネスと課題価値評定との関連から―　教育心理学研究，**51**, 367-377.

伊田勝憲（2004）．心理学系科目における向社会的な学習動機づけ像を探る―自意識および個人志向性・社会志向性と課題価値の関連―　心理発達科学論集，**33**, 37-48.

伊田勝憲（2014）．教員養成課程学生の動機づけに見る有機的統合理論と課題価値の関係：「統合的調整」は何を統合しているのか　自己心理学，**6**, 9-19.

伊田勝憲（2015）．「擬似内発的動機づけ」の概念化可能性を探る：自律的動機づけ形成のデュアルプロセスモデル構築　静岡大学教育学部研究報告（人文・社会・自然科学篇），**65**, 139-150.

伊田勝憲・原田唯司（2015）．学校段階別に見る「擬似内発的動機づけ」のエピソード：他者喚起と自己喚起の視点から学習相談を考える　静岡大学教育実践総合センター紀要，**23**, 141-150.

鹿毛雅治（2013）．学習意欲の理論：動機づけの教育心理学　金子書房

Kasser, T. & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential

correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, **22**, 280-287.

Kernberg, O. F. (1976). *Object relations theory and clinical psychoanalysis*. N.Y.: Jason Aronson.（前田重治（監訳）(1983). 対象関係論とその臨床　岩崎学術出版社）

国立教育政策研究所 (2013). 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原理〔改訂版〕(教育課程の編成に関する基礎的研究　報告書5)

Lewin, K. (1951). Field theory in social science: Selected theoretical papers. D. Cartwright (Ed.). NY : Harper and Brothers.（猪股佐登留（訳）(1979). 社会科学における場の理論（増補版）誠信書房）

Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, **3**, 551-558.

見田宗介 (1996). 価値意識の理論：欲望と道徳の社会学　弘文堂

村上陽一郎 (2008). 科学・技術の二〇〇年をたどりなおす　NTT出版

Ryan, R., & Deci, E. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.) *Handbook of motivation at school*. (pp.171-195). New York: Routledge.

内田樹 (2007). 下流志向：学ばない子どもたち 働かない若者たち　講談社

上野千鶴子 (2005). 脱アイデンティティの理論　上野千鶴子（編）脱アイデンティティ　序章　勁草書房　pp.1-41.

Vallerand, R. J., & Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, N.Y. : University of Rochester Press. pp.37-63.

Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, **41**, 19-31.

付記

本研究は JSPS 科研費 25380865 の助成を受けたものである。