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

アイデンティティに基づく学習動機づけの形成

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-06-19 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/10.14945/00010298

アイデンティティに基づく学習動機づけの形成

Identity-Based Motivation in Academic Settings

伊　田　勝　憲
Katsunori　IDA

（平成 28 年 10 月 3 日受理）

This paper reviews the relationship between identity and motivation, especially focusing on the concept of “identity-based motivation”, which was proposed by D. Oyserman, in academic settings from the perspectives of educational, developmental and social psychology, along space/time axes in identity formation. Historically, the researches on intrinsic motivation had derived from cognitive psychology and from personality psychology, and the former have been gained mainstream acceptance. However, some recent studies on “identity-based motivation” integrated these two aspects by including learners’ goals（as a framework of the self-determination theory）and task-values. The latter half of this paper discussed importance of interaction between identity style or goal contents and educational relevance, and some potentialities of “identity-based motivation” for educational practices at high school, for example, active in the area of STEM（Science, Technology, Engineering and Mathematics）education.

１．はじめに

近年,「社会」との関わりから「発達」及び「学習」と「意欲」を関連づけて議論することの必要性が高まってきているように思われる。中央教育審議会（2014a）は「子供の発達や学習者の意欲･能力等に応じた柔軟かつ効果的な教育システムの構築について（答申）」をまとめ,発達の早期化等に関わる現象やいわゆる「中１ギャップ」への対応，さらには地域コミュニティの核としての学校における社会性育成機能の強化の必要性などを挙げながら，小中一貫教育が取り組まれている背景及びその現状と課題に言及するとともに，国際化に対応した大学・大学院入学資格の見直しや高等教育機関における編入学など，意欲や能力に応じた学びの発展のための制度の柔軟化についても踏み込んでいる。また，中央教育審議会（2014b）は「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）」をまとめ，高等学校教育と大学教育を通じて育むべき「生きる力」を構成する「豊かな人間性」「健康・体力」「確かな学力」を捉え直し，「豊かな人間性」については，国，地域社会，国際社会等においてそれぞれの立場で主体的に活動する力を，「健康・体力」では，社会で自立して活

動するために必要な健康・体力を養うことや自己管理等の方法を身につけることなど，社会的役割を果たすための必要な能力の鍛錬が掲げられている。そして「確かな学力」では，「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）」，「知識を活用して、自ら課題を発見しその解決に向けて探究し、成果等を表現するために必要な思考力・判断力・表現力等の能力」，その基礎となる「知識・技能」を習得させることが，やはり社会で自立して活動していくために必要な力として強調され，特に大学教育ではこれらを総合した学力を鍛錬することが求められている。

こうした社会的要請の背景には，様々な国際的な調査において日本は教育の職業的意義の認知が低いことが指摘されており（本田，2009），児童・生徒が自分の将来の職業生活において学校教育で学んでいる内容が役立つとはあまり感じていない現状が挙げられる。その帰結として内田（2007）が指摘するような「等価交換・即時交換」，すなわち学習者が消費者の立場から今ここで学習を楽しませて欲しいという教師依存的な要求が相対的に強い状況にあることが推測される。本来であれば，学習内容の楽しさ・面白さは，学習者自身の知的好奇心に裏付けられた内発的動機づけ概念の中心的な感情として描かれるはずのものであるので，従来の内発的動機づけ研究に依拠するだけでは，この問題を解決する答えが簡単には見つけられそうにない。そこで，改めて上述の答申内容に着目すると，特に他者や社会との関わりが重視されているとともに，学校段階の移行・接続と学習者の発達との関連づけを図ることが重視されているようにも思われる。

こうした政策の是非そのものを直接議論することはここでの目的ではないが，学術的な視点から上記のような内容に着目した場合，１つには教育心理学におけるこれまでの学習意欲・動機づけに関わる議論，中でも特に内発的動機づけや自律的動機づけの概念とそれに関連する理論についての議論と，もう１つには発達心理学におけるこれまでのパーソナリティ発達に関する理論，特に青年心理学におけるアイデンティティ（自我同一性）の概念とそれに関する議論とが相互に深く関係する問題として捉えられるように思われる。すなわち，研究史的に出自の異なる複数の理論を統合・融合するような議論の展開が必要であり，その中核になる鍵概念をいかに設定するかが問題解決の成否を左右する困難なテーマであるとも言えよう。

そこで本稿では，社会，発達，学習，そして意欲の問題を多様な視点から統合的に捉えるための鍵概念として「アイデンティティ」に着目し，国内外のアイデンティティと学習動機づけに関する研究史について概観したい。その中で，近年の社会心理学の研究動向の中からOyserman（2007）が提唱する“identity-based motivation”の概念を取り上げ，時間軸と空間軸という視座から教育心理学及び発達心理学（青年心理学）的な文脈への拡張を試みながら，「アイデンティティに基づく学習動機づけ」の形成に向けた学校教育実践への示唆と今後の研究課題の展望をまとめてみたい。

２．アイデンティティと学習動機づけの関係をめぐる研究史の概観

内発的動機づけに代表されるような教育心理学における動機づけ研究と，アイデンティティに代表されるような青年心理学におけるパーソナリティ発達研究とは，本来密接に関連するもののように思われるが，その相互関係は必ずしも学界全体で十分に議論されてきたわけではない。内発的動機づけ研究を展望した鹿毛（1994）は，認知的研究に由来する流れと人格的研究に由来する流れがあり，1970年代以降は認知的研究が主流になったこと，そこには研究史的な

断絶が見られるということを指摘し，鹿毛（1996）では，内発的動機づけ研究が「自己」の研究として人格研究に統合されることが課題であることが述べられている。確かに，1970年代の日本における初期の内発的動機づけ研究（波多野・稲垣，1971）では，内発的動機づけの構成要素として，知的好奇心などの「認知的動機づけ」に加え，達成や熟達さらには使命感をも含む「内発性の社会的動機づけ」が取り上げられており，社会との関係の中での内発的動機づけがその危険性も含めて議論されているが，その後は内発性の社会的動機づけに着目するような研究や論考は極めて少なく，石田（1981）が,「アイデンティティが，ヒューマン･モチベーションの特殊範疇たる内発的動機づけを，その部分集合として包摂するものであることは、明白」であり,「内発的動機づけの理論と自我同一性の理論は，研究方法論上の基本的相違にもかかわらず，両者は人間の本性ならびに生に対する深い洞察に基づく，人間性の心理学という点で、軌を一にするともいえよう」（p.159）と抽象的な表現にとどまってきた。

ただし，教育学の領域では，坂元（1978）が「学習意欲を回復するためには，なによりもその根底にある生活意欲を回復しなければなら」ないといった議論を展開するなど，現実の社会生活全体の中で目の前にある学習活動を意味づけていくという視点が比較的明確に打ち出され，今日の臨床教育学にも受け継がれているようにも思われる。例えば，田中（2002）は，被教育者にとっての意味の側から教育の在り方を反省する学問として臨床教育学を位置づけ，再登校や進学を考え始めた不登校の子どもたちにとっての「基礎学力」がもつ意味に着目する中で，受験学力のような交換価値となる制度的意味が本来は他律的であったとしても，学習者にとって自分が将来に向けて学習しているという事実それ自体が精神的な支えにもなり，実存的意味へと転化しうることを指摘している。そして，認知的意味，生活的意味，職業的意味，文化的意味，反省的意味といった臨床的意味を挙げ，制度的意味も含めてこれらが基盤となって二次的に実存的意味が成立することも多いと述べている。

ゆえに，鹿毛（1994）の指摘する研究史的な断絶には，心理学的な動機づけ研究そのものの課題としての側面に加えて，心理学と教育学の断絶という側面も含まれているのかもしれない。このような動機づけ研究の流れの中で，パーソナリティ発達の視点が再び注目され始めたのは1990年代後半以降である。典型的には，自己決定理論（self-determination theory）のミニ理論としてよく知られている有機的統合理論（organismic integration theory）（Ryan, 1995など）の発展により，内発的動機づけと外発的動機づけを連続するものとして捉え，従来の二分法から脱却する見方が広がったことが挙げられる。そうした中で，Eccles & Wigfield（1985）による課題価値（task values）の概念，すなわち学習者が課題にどのような価値づけや意味づけをしているかという側面から動機づけを捉える概念による研究の展開も注目されるようになり，速水（1995）は，特に青年期以降の動機づけを考える場合，価値の問題を無視するわけにはいかないということを指摘し，Brophy（1999）の論考においても，これからの動機づけ研究では価値的側面をより重視すべきであることが述べられるなど，学習者の生き方と動機づけの関係が注目されるようになった。

1990年代半ばと言えば，Lave & Wenger（1991）による状況主義的な学習論が注目された時期とも重なり，佐伯（1995）は，学びを広い意味での自分探しであるとして「学び＝アイデンティティ形成過程」と表現し，認知と情動の一体化という視点から動機づけ論を，そして関係論的視点から「自己教育力」について再考する議論を展開している。心理学（特に認知心理学，認知科学）と教育学を架橋しているとも言える佐伯の論考で重視されているのは，文化的

実践という文脈におけるアイデンティティを通しての「参加」であり，学び手が一人ひとり「私の物語」を創り，それが全体として「共同体の物語」となることがその姿として描かれている。こうした議論によって，教育学と心理学の断絶を乗り越える素地が作られたのが1990年代後半の時期であったように思われる。

その後の教育心理学における動機づけ研究の流れにおいて，このような文化的実践とアイデンティティという視点が十分には成熟していないものの，アイデンティティ形成を取り上げた動機づけ研究は増加傾向にあると言える。自己決定理論の主要なミニ理論である有機的統合理論では，外発的動機づけの中で最も自律的な調整として統合的調整（integrated regulation）の概念が提起されている（Ryan & Deci，2002など）。学習者の目標や価値観に照らして目の前の学習課題が自分自身の生き方を構成する一部であると言えるような状態像を指しているのだが，内発的動機づけを超えて自律的な状態としての位置づけではなく，「統合」と言う名前とは裏腹に他の概念と横並びの連続体の一概念にとどまっている点では限界があった。しかしながら，自己決定理論の新しいミニ理論として登場した目標内容理論（goal contents theory）においては，内発的な目標としてコミュニティへの貢献や親密な関係性，自己の成長や健康といった内容が挙げられており（Kasser & Ryan，1996；Vansteenkiste, Lens,& Deci，2006など），社会の中での他者や集団との関わりなど，理論体系として文化的実践という視点に近づいているように見える面もある。Smits, Soenens, Vansteenkiste, Luyckx, & Goossens（2010）は，アイデンティティスタイルとアイデンティティ関連行動への動機づけとの関係について高校生を対象とした質問紙法による検討を行い，情報志向的なアイデンティティスタイルと自律的動機づけの関連を見出し，その背景として自律性支援的な養育との関連も指摘している。また，Duriez, Luyckx, Soenens, & Berzonsky（2012）は，アイデンティティ形成過程としてのアイデンティティスタイルの側面と，アイデンティティの持つ目標や価値観といった内容面の両方を同時に取り上げた研究が少ないという問題を指摘し，高校生を対象とした縦断的な質問紙調査により，アイデンティティスタイルと目標内容との双方向的な関係を見出している。ただし，これらの研究では，教科等の学習活動への動機づけが直接には取り上げられていない点に課題が残る。

一方，社会心理学の領域において，Oyserman（2007）が自己概念や自己調整の視点からアイデンティティと動機づけの関係に着目した“identity-based motivation”の概念を提唱し，消費行動の研究（Oyserman，2009）から学校教育（Oyserman，2015）に至るまで幅広い領域の研究が展開され始めている。ここで展開されているアイデンティティに基づく動機づけとは，アイデンティティに整合的な行為に従事するための準備状態であるとともに，世界を意味づける際にアイデンティティに整合する心構えを用いる準備状態を指すものであり，個人的アイデンティティと社会的アイデンティティの双方が行為する（あるいは行為しない）理由及び効果的な自己調整行動を経由して結果の獲得や幸福感，精神衛生に寄与するというモデルが描かれている。ただし，社会心理学におけるアイデンティティ（personal identity, social identity）の概念は，Erikson（1963）の心理社会的発達理論におけるアイデンティティ（ego identity）の概念との関連づけが必ずしも明白ではなく，社会的アイデンティティを扱った論文中にEriksonが一つも引用されないことも珍しくはない。しかしながら，青年期及びその前の発達段階に関わる学校教育への適用を考えた場合には，心理社会的な発達の視点を踏まえたアイデンティティの捉え方との関連づけを図っておく方が教育実践への示唆を引き出しやすいのでは

ないかとも考えられる。

３．時間軸と空間軸から見たアイデンティティ概念と関連概念との接点

前節で紹介したように，動機づけ概念とアイデンティティ概念の関係は，研究史的に古くて新しい問題であると言えるが，Vallerand & Ratelle（2002）の階層構造モデル及び鹿毛（2013）の3水準で言えばいずれも全体的・パーソナリティ水準での検討であり，未だbig pictureの段階にとどまっているのが現状であるように思われる。これからの動機づけ研究，特にアイデンティティに基づく学習動機づけの研究においては，社会心理学的な知見を取り入れつつも，発達心理学・青年心理学的な蓄積を含むアイデンティティ概念の豊かさを十分に活かすことが求められるように思われる。そこで，鑪（1990）がアイデンティティの概念を説明するために用いている時間軸と空間軸という視点を援用してみたい。端的に表現すると，アイデンティティの確立とは，時間軸における連続性，すなわち現在の自分が過去とつながっているという感覚があると同時に，空間軸における広がり，すなわち仲間関係や職業等の面で他者や社会とつながっているという感覚がある状態を指すと言える。したがって，「社会」「文化」との関連づけに留意しつつ，「発達」と「学習」をつなぐ「意欲」の視座を描くには，過去・現在・未来というつながりを指す時間軸と，他者・集団・社会との関わりや関係性を指す空間軸という２つの視点を用い，この２軸の交わるところに学習課題を位置づけることで，アイデンティティに基づく学習動機づけの姿を具体的場面に即して検討することが可能になるとともに，関連する諸理論との接点が見えてくるように思われる。

この点で興味深いのは，教育社会学の立場から，本田（2005）が教育の意義（レリバンス）について３つに分類する際に，この時間軸（現在，将来）と対象（個人，社会）という座標軸を設定して分析していることである（後者は空間軸と読み換えることができよう）。まず，学習内容の「面白さ」の実感を指す即自的意義は，時間軸的には現在に重点を置く教育的意義であり，対象としては社会よりも学習者個人の方に重きが置かれていると表現できる。一方で，市民として生きる上での道具としての意義を指す市民的意義と，学習者の労働力の質を向上させる意義を指す職業的意義は，ともに時間軸では将来に重点が置かれ，対象としては個人とともに社会にも焦点づけられており，特に職業的意義は産業構造や労働力需要によって決定される度合いが大きいという点でより社会に重きが置かれる。そして本稿の冒頭部でも述べたように，日本では学習者が職業的意義をあまり感じていないという実態が国際比較から明らかになっていることが課題とされている。

これらの教育の意義の分類は，教育内容（学習内容）の持つ意義に着目して整理されたものであるため，時間軸の視点から見ると現在及び将来に比べて過去という側面が見えにくくなっている。しかしながら，学習内容が当該文化における先人の歴史を背負っているものであり，また，学習者自身の発達という時間軸において過去の経験や学習歴が背景にあり，現在の学習活動という場においてそうした過去の側面と将来とのつながりを実感できるかどうかが実践場面では問われることになるだろう。例えば，「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ（案）」（中央教育審議会，2016）では，将来の予測が難しい社会の中でも，伝統や文化に立脚した広い視野を持ち，志高く未来を創り出していくために必要な資質・能力を育むことや「よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創る」という視点から「社会に開かれた教育課程」を実現すること，そして，社会において自立的に生きるために必要な「生きる力」を育む

という理念のさらなる具体化を図るため，①生きて働く「知識・技能」の習得，②未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成，③学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性」の涵養という三つの柱が掲げられている。さらに，学ぶ意味と自分の人生や社会の在り方を主体的に結びつけていく「主体的な学び」，多様な人との対話や先人の考え方（書物等）で考えを広げる「対話的な学び」，各教科等で習得した知識や考え方を活用した「見方・考え方」を働かせて，学習対象と深く関わり，問題を発見・解決したり，自己の考えを形成し表したり，思いを基に構想･創造したりする「深い学び」の実現を目指すために，「アクティブ･ラーニング」及び「何ができるようになるか」「何を学ぶか」「どのように学ぶか」という視点から「総則」を整理し，各学校における「カリキュラム・マネジメント」の実施を促進することが期待されている。

これらの内容について本稿で精緻に検討する紙数はないが，時間軸と空間軸の交わりが随所に見られるように思われる。例えば，伝統や文化に立脚した広い視野という表現や先人の考え方を書物等との対話から学ぶという視点は，2節で引用した佐伯（1995）の主張する文化的実践への参加という視点にも近いと考えられ，過去とのつながりを重視する時間軸と同時に，対話という形で他者と交わる空間軸を読み取ることができる。また，学びを人生や社会に生かすことが強調されている部分は，未来とのつながりを重視する時間軸と同時に，その生かし方において社会とのつながりという空間軸が見出される。こうした時間軸と空間軸の交わりを学習者自身が見つけたり，少なくとも提示されたりしやすい学習環境を提供するためには，各教科等を横断する関連づけや従来の枠を越える総合・統合を促すような「カリキュラム・マネジメント」が重要になると考えられるが，本稿が取り上げている「アイデンティティに基づく学習動機づけ」は，時間軸と空間軸を統合的に捉える動機づけ概念であり，地域のニーズを踏まえたスクールアイデンティティのマネジメントも視野に入れながら，「カリキュラム・マネジメント」の視点の１つとして目標達成に寄与しうるのではないだろうか。

このように，時間軸と空間軸によってアイデンティティと学習動機づけの関係を捉えることは，様々な隣接概念や関連施策を読み解いたり，統合的に解釈したりすることに資するように思われる。そのことを踏まえて，次節では，“identity-based motivation”の最近の研究動向をもう少し掘り下げて，アイデンティティ形成過程と学習動機づけの形成過程を複眼的に捉えながら，児童・生徒をどのように見取るか，またその見立てに基づいてどのような手立てを持って関わるかという視点から，特に発達心理学の知見に基づいた学校教育実践への示唆を引き出してみたい。

４．アイデンティティに基づく学習動機づけの形成過程と学校教育実践への示唆

学校教育への介入プログラムの開発も行っているOyserman（2015）は，“identity-based motivation”の構成要素として，①心理的レリバンス（未来が現在とつながっている，接近可能なアイデンティティが選択にとって重要），②行為へのレディネス（方略がアイデンティティと一貫していると感じる），③経験された困難さの解釈（重要な事柄は難しいものだ，自分にとって可能なことだ，不可能なことは困難で時間を費やすに値しない）の３つを挙げている。そして，アイデンティティに基づく動機づけの形成過程をこの３要素の生起順序で表現し，②を実際の行為に読み替えた効果的な方略使用（端的には努力）を目的変数とした２パタンを想定している。１つのパタンは，①の心理的レリバンスが③の経験された困難さの解釈を経て②

の努力へと至るプロセスであり，もう１つのパタンは，③の経験された困難さの解釈が①の心理的レリバンスを経て②の努力へと至るプロセスである。

つまり，前者は，先に学習内容の意義や価値が実感され，その結果として価値あることには困難が伴うのだというある種の覚悟であったり，難しいからこそ挑戦に値するという解釈がなされたりして，結果として学習行動が伴ってくるという道筋であり，裏返せば心理的レリバンスを感じられなければ，こんな難しい課題には意味がない，時間の無駄だという解釈がなされ，学習行動には至らないということになる。そのような悪循環に陥っている場合には，後者のパタン，すなわち，難しいからこそ挑戦に値するという考え方を持たせるような働きかけを先に行うことで，それ自体が心理的レリバンスを高め（それに対応するアイデンティティが活性化されることで），学習行動に至るという好循環が生み出される可能性を考えることができる。この後者の道筋は，先に引用したSmits, Soenens, Vansteenkiste, Luyckx, & Goossens（2010）などの研究で言及されている情報志向的なアイデンティティスタイル，具体的には自分の生き方に関連する情報を積極的に求め，その情報を活用し，熟知した上での選択を行う姿勢とも重なるように思われる。

一方で，そうではないアイデンティティスタイル，例えば，Marcia（1966）の同一性地位パラダイムにある早期完了（権威受容）のように，重要な他者や準拠集団からの期待に沿うような選択をする姿勢の学習者や，同一性拡散のように選択すること自体に消極的な姿勢の学習者も存在するわけで，そうした学習者に上述のような「経験された困難さの解釈」を先付けする働きかけだけではアイデンティティに基づく学習動機づけを喚起しづらいケースも想定しなければならないだろう。ただし，そのような場合は，学習への動機づけ以前に，Erikson（1963）の心理社会的発達理論における漸成図式（生涯発達の8段階における心理社会的危機を描いたもの）に立ち返って，青年期よりも早い発達段階における何らかのつまずき（例えば，第I段階の基本的信頼感 vs. 不信など）を丁寧に見取ることが，有効な手立てを構想する視点の参考になるかもしれない。すなわち，アイデンティティに基づく学習動機づけの喚起が困難な背景は，アイデンティティ形成（パーソナリティ発達）それ自体をめぐる困難にも少なからず重なるはずであり，学習のつまずきを契機として当該児童・生徒への支援のあり方を考えることにもつながるだろう。

あるいは，伊田（2015）及び伊田・原田（2015）が概念化を試みた「擬似内発的動機づけ」のように，学習内容の理解に基づく楽しさ（真正の内発的動機づけ）ではないものの，一見邪道のようにも思われる付随的な楽しさ（教師による授業導入時のパフォーマンス，クイズやゲーム形式等の工夫，人柄が表れるような雑談等）が結果として学習内容の価値の内面化を促進する可能性も考えられる。もしアイデンティティに基づく学習動機づけの高い学習者に有効で，かつ低い学習者にも有効な手立てがあるならば，それは意欲のユニバーサル・デザインと表現することもできよう。

関連して，感情心理学の分野では，Fredrickson（1998）による拡張－形成モデル（broaden-and-build model）が示すように，ポジティブ感情の経験が思考や行動のレパートリーを一時的に拡張（broaden）し，それが個人資源の継続的な形成（build）をもたらし，成長を促進するという機能を果たすことが知られており，好循環の場合には情報志向的なアイデンティティスタイルとも整合する知見であると同時に，悪循環を断ち切る入り口としてポジティブ感情を位置づけることもこの知見から導かれる。伊田（2015）による「自律的動機づけ形成のデュア

ルプロセスモデル」は，そうした感情的側面にも着目しつつ，自己決定理論における有機的統合理論が従来から取り上げてきた価値的側面を同時並行的なプロセスとして描き，最も自律性の高い状態像としてアイデンティティとの「統合的調整」に至るという図式を仮説的に構築したものである。いずれにしても，「アイデンティティに基づく学習動機づけ」という切り口は，順風満帆の学習者の動機づけのみならず，相当に苦戦している学習者の動機づけにも適切な見立てと必要な手立てを提供しうる理論的枠組みであるといえよう。

5．アイデンティティに基づく学習動機づけのさらなる可能性と今後の展望

この「アイデンティティに基づく学習動機づけ」の概念を用いる研究で忘れてはならないのは，それが「学習」の動機づけ研究であるという点，そしてアイデンティティに基づくという部分から，時間軸に着目して「発達」の研究であるという点，さらに空間軸に着目して「社会」的な研究でもある点の3点であろう。Heckhausen（1991）は，内発的動機づけの概念を拡張する中で，学習者の目的と学習内容との間に本質的な関係があることを指す概念として「内容同質性（thematic similarity／endogeny）」を取り上げている。学習内容が築かれてきたその社会の文化的営みという歴史の中で，多くの研究者・科学者がそこに関わり，そうした先達の思いと，今を生きる学習者の思いとが，アイデンティティという次元で部分的にせよ重なり合っている状態として描くことができる概念と言えよう。鹿毛（1994）は，内発的動機づけが「学習」に関わる概念であることに留意すべきであり，また，その「発達」の過程に「社会」的要因がどう関わっているか明らかにするとともに，その過程を自己形成の中に位置づけることが重要であると述べていたが，その一つの答えが「アイデンティティに基づく学習動機づけ」として形になりつつあるように思われる。伊田（2016）は，実践的利用価値をめぐって，役に立つ知識が教授されるのを受動的に待っているのではなく，どんな知識であっても能動的にそれを役立てようとすることが必要であることを述べたが，そうした能動性（役立てるモード）を育む上での土台もまた「アイデンティティに基づく学習動機づけ」に求められるだろう。

本節では，まとめに代えて，「アイデンティティに基づく学習動機づけ」研究の展開可能性と学校教育実践へのさらなる寄与を目指すにあたっての今後の展望を試みたい。まず，より精緻な研究を展開するためには，アイデンティティの中身としての目標や価値観の内容に着目するのみならず，それらと学習内容との関係性にも注意を払うことが必要である。例えば，伊田（2003）において教職に関する科目を受講する大学生を対象とした質問紙調査では，教職志望程度によって自律的な学習動機づけ像が異なるという結果が得られており，特に学習者の属性を調整変数として含めた分析によって，アイデンティティスタイルや目標内容と具体的な学習課題への動機づけとの関係性が一面的ではない形で現れてくることも考えられる。そして，幾つかの状態像を比較したり，縦断的な検討を行ったりすることで「アイデンティティに基づく学習動機づけ」の多様な形成過程が見えてくる可能性もあるだろう。

また，学習を通したアイデンティティ形成という視点から，教授方法の効果を組み込んだ形での研究モデルの構築も求められる。例えば，解良・中谷（2014）では，中学生を対象とした質問紙調査により，認知された課題価値の教授（生徒の価値認知を促進すると思われる教師の行動を項目化し，それを生徒が評定したもの），特に実践的利用価値の教授が生徒の興味価値（面白さ），獲得価値（望ましい自己スキーマの獲得），実践的利用価値（職業的意義や日常的な実用性）の認知を高めることが示されている。伊田（2005）の大学生を対象とした調査の知

見を合わせると，課題価値の教授を通して課題価値の認知が促進され，課題価値の認知がアイデンティティ形成に寄与し，そのアイデンティティによって課題価値の認知が高まるという循環的な関係を推測することもできる。

ただし，この循環的な関係に落とし穴がないわけではない。例えば，スーパーサイエンスハイスクール（SSH）のようなスクールアイデンティティが比較的明確な学校の場合，いわゆる数理科学（STEM：Science，Technology，Engineering and Mathematics）がいかに社会的に役立っているか，実践的利用価値を持ちうるものかを強調して示すことは確かに容易であると思われ，スクールアイデンティティが同一化的調整により生徒のアイデンティティとして内面化される可能性も考えられる。しかしながら，前節で紹介したように，アイデンティティスタイルが情報志向的な場合は好循環が想定されるとしても，権威受容的な形で準拠集団（この場合はSSHとしての在籍校）の期待する価値観を表面的に受け入れるだけでは，外発的目標（経済的成功，名声等）が強化され，肝心の学習行動の質が高まらないおそれもある。特に集団内での均質性が高い場合には，学習者による学習内容への主体的な価値づけの材料になるような，個人間の差異化を助ける仕掛け（例えば，多様な進路目標やキャリアパスの提示，選択科目群の設定と個別の履修指導など）も一方で必要になるかもしれない。

加えて，アイデンティティに深く関係するジェンダーの視点も含めると，より精緻な検討が必要であることも見えてくる。阿部（2015）は，OECDによるPISAの結果において，女子が男子に比べて理数系などの成績が振るわない傾向がとりわけ日本で顕著であることを取り上げ，当事者である教師や保護者が自分自身の持つ偏見を認識し，女子にも難しい課題に挑戦させるなどの対応が必要であるというOECD担当者の意見を紹介している。また，Wang, Eccles, & Kenny（2013）によると，STEM分野とSTEM以外の分野を含めて，女子の方が男子よりも幅広い選択肢を有していること，すなわち数学的能力と言語能力の両方に高い能力を示すケースが男子よりも女子の方に多いことが指摘されている。ゆえに，親和動機の高さからヒューマンサービスを志向して，文系のコースを選択する比率が高くなるような場合，STEM分野とヒューマンサービスの密接な関係を示すために，科学哲学の視点から「科学･技術コミュニケーター」（村上，2008）のようなキャリア形成の可能性など，本来の能力を十分に発揮できる文理融合的な選択肢を提示するような働きかけが重要になると思われる。インターネットで公開されているリソースの中にも教材として活用できるものが多数あり，例えば，科学技術振興機構（JST）科学コミュニケーションセンター（2015）が発行する『科学コミュニケーション案内』には，まさに時間軸と空間軸の視点も含む「対話」や「物語」といった切り口の記事が多数掲載されている。「アイデンティティに基づく学習動機づけ」の形成という視点があれば，カリキュラム・マネジメントの具体的構想や教材発掘が容易になるかもしれない。今後，こうしたスクールアイデンティティの特性を踏まえながら，フィールドにおいて実践的に検証を重ねることが課題である。

引用文献

阿部　洋（2015）. PISAから見るジェンダーと教育　教育と医学, ***63***, 431.

Brophy, J.（1999）. Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist,* ***34***, 75-85.

中央教育審議会（2014a）. 子供の発達や学習者の意欲・能力等に応じた柔軟かつ効果的な教育システムの構築について（答申）

中央教育審議会（2014b）. 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）

中央教育審議会（2016）. 次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ（案）

Duriez, B., Luyckx, K., Soenens, B., & Berzonsky, M. D.（2012）. A process-content approach to adolescent identity formation: Examining longitudinal associations between identity styles and goal pursuits. *Journal of Personality,* ***80***, 135-161.

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

Erikson, E. H.（1963）. *Childhood and Society*. New York: Norton.（Original work published 1950）（仁科弥生（訳）（1977）. 幼児期と社会1　みすず書房）

Fredrickson, B. L.（1998）. What good are positive emotions? *Review of General Psychology,* ***2***, 300-319.

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（1995）. 豊かな社会での大人の動機づけ　速水敏彦ほか（著）　動機づけの発達心理学　有斐閣　pp.141-177.

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

本田由紀（2005）. 若者と仕事：「学校経由の就職」を超えて　東京大学出版会

本田由紀（2009）. 教育の職業的意義：若者、学校、社会をつなぐ ちくま新書

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（2005）. 大学生の学習動機と自我同一性の関係についての短期縦断的検討―心理学系科目における課題価値に注目して―　名古屋造形芸術大学・名古屋造形芸術大学短期大学部紀要, ***11***, 147-158.

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（2016）. 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　静岡大学教育学部研究報告（人文・社会・自然科学篇）, ***66***, 135-146.

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.

石田梅男（1981）. 内発的動機づけ 遠藤辰雄（編）アイデンティティの心理学 ナカニシヤ出版 pp.149-161.

科学技術振興機構科学コミュニケーションセンター（2015）. 科学コミュニケーション案内 http://www.jst.go.jp/csc/archive/pdf/brochure_01.pdf（2016.10.2閲覧）

鹿毛雅治（1994）. 内発的動機づけ研究の展望 教育心理学研究, ***42***, 345-359.

鹿毛雅治（1996）. 内発的動機づけと教育評価 風間書房

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.

解良優基・中谷素之（2014）. 認知された課題価値の教授と生徒の課題価値評定，および学習行動との関連　日本教育工学会論文誌, ***38***, 61-71.

Lave, J. & Wenger, E.（1991）. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.（佐伯　胖（訳）（1993）. 状況に埋め込まれた学習―正統的周辺参加― 産業図書）

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

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

Oyserman, D.（2007）. Social identity and self-regulation. In A. W. Kruglanski & E. T. Higgins（Eds.）, *Social psychology: Handbook of basic principles*（2nd ed., pp. 432-453）. New York, NY: Guilford Press.

Oyserman, D.（2009）. Identity-based motivation: Implications for action-readiness, procedural-readiness, and consumer behavior. *Journal of Consumer Psychology,* ***19***, 250-260.

Oyserman, D.（2015）. *Pathways to success through identity-based motivation*. New York, NY: Oxford University Press.

Ryan, R. M.（1995）. Psychological need and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality,* ***63***, 397-427.

Ryan, R. M., & Deci, E. L.（2002）. Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. In E. L. Deci, & R. M. Ryan（Eds.）, *Handbook of self-determination theory*（pp.3-33）. Rochester: The University of Rochester Press.

佐伯　胖（1995）.「学ぶ」ということの意味　岩波書店

坂元忠芳（1978）. 学習意欲論の試み：学習意欲の二重性をめぐって　国民教育, ***37***, 98-122.

Smits, I., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luyckx, K., & Goossens, L.（2010）. Why do adolescents gather information or stick to parental norms? Examining autonomous and controlled motives behind adolescents' identity style. *Journal of Youth and Adolescence,* ***39***, 1343–1356.

田中昌弥（2002）. 臨床教育学は知育に何を提起するか　小林　剛・皇　紀夫・田中孝彦（編）臨床教育学序説　第5部　臨床教育学のフロンティア　第1章　柏書房　pp.215-232.

鑪幹八郎（1990）. アイデンティティの心理学　講談社

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

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.

Wang, M., Eccles, J., & Kenny, S. (2013). Not lack of ability but more choice: Individual and gender differences in choice of careers in science, technology, engineering, and mathematics. *Psychological Science,* ***24***, 770-775.

付記

本研究は JSPS 科研費16K04298の助成を受けたものである。