

## 心理的欲求の充足は英語学習者の内発的動機づけを高めるのか

Investigating relationships between three psychological needs and subtypes of intrinsic and extrinsic motivation

今野 勝幸\*

Katsuyuki KONNO

In this study, relationships between subtypes of intrinsic and extrinsic motivation and three psychological needs were investigated. A total of 136 university students participated in this study and responded to a 5-point Likert scale questionnaire. The result of correlational analysis demonstrated that the theoretical framework of intrinsic and extrinsic motivation is applicable to Japanese university students. The result also showed that while all three psychological needs were significantly correlated with self-determined types of motivation, perceived competence showed the highest correlation. It was concluded that pedagogical interventions to foster perceived competence should be intervened in English classroom instructions with the great amount of scaffolding.

## 1. はじめに

## 1.1 内発的動機づけと外発的動機づけ

言語学習者の動機づけが第二言語習得研究のトピックとして注目を浴びてから半世紀あまりが経った。普段は「モチベーション」とも称される動機づけとは、「目標を立て、その達成に向けて努力を継続するプロセス」(Dörnyei & Ushioda, 2011) のことであり、その中の「動機」とは、行動を行う「理由」を指すといえる。外国語の習得は文法や語彙の難しさだけでなく、外国語学習をいかに開始し、それを目標の達成まで継続することができるのかどうか大きな壁となることを考えると、外国語学習における動機づけの重要性を否定する人は少ないだろう。

そのような英語学習者の動機づけを説明する理論や動機づけに関連する要因は、これまでの研究により様々なものが提唱され、応用されてきた。例えば、Gardner (1985) による統合的動機づけ (integrative motivation)、国際的志向 (international posture; Yashima, 2002)、内発的/外発的動機づけ (intrinsic and extrinsic motivation; 廣森, 2006)、期待価値理論 (expectancy-value theory; 磯田, 2008)、L2 自己 (L2 self; Dörnyei, 2005) 等が挙げられる。これらはどれも国内外問わず注目され、様々な研究が行われてきた。しかし、その多くが外国語学習者の動機づけの構造を明らかにする研究であり、これらの理論的枠組みを考慮しながらどのように学習者の動機づけを高めれば良いのかについては、未だ議論が十分であるとは言えない。

上で挙げた外国語習得研究において応用された動機づけ理論の中では、例えば、内発的動機づけと外発的動機づけの枠組みが特に注目されてきた。この動機づけの枠組みは Deci and Ryan (1985) が提唱した自己決定理論の中心的な概念であり、どのような理由により行動が起こるのか

を想定する。内発的動機づけとは、ある行動そのものに興味がある、もしくはある行動そのものが楽しい、ということを経験的に動機づけられている状態を表す。一方、外発的動機づけとは、ある行動を行った結果として得られるもの (e.g., 金銭的・物質的な報酬) に動機づけられている状態を指す。つまり、行動すること自体が動機なのか、そうでないのが問題となる。一般に、内発的動機づけの方がより持続し、学習に正の効果を持つと考えられており、内発的に動機づけられている学習者に外発的な動機を与えると、内発的な動機が低下するとも明らかにされている (Ryan, 1982)。

しかし、自己決定理論が優れているのは、学習者を内発的に動機づけられているのか、それとも外発的に動機づけられているのか、二項対立的に捉えず、外発的動機づけを細分化した上で詳細に学習者の動機づけを捉えることである。自己決定理論では動機の自己決定度により外発的動機づけを3つに区別する。もっとも自己決定度が低い外発的動機づけは「外的調整」と呼ばれる。この場合、学習者の行動は報酬等の外的要因によって動機づけられていると言えるが、その報酬が無くなれば動機づけは消えてしまう。次に自己決定度が低い外発的動機づけは「取入れ的調整」と呼ばれ、「やらないと後悔しそう」「なんとなくやるべき」など、罪悪感や義務感による動機づけとなる。曖昧でありながらも行動の必要性を自ら感じている点で外的調整よりは自己決定的であるが、外的な要因により「やらされている」感が強く、自己決定的とは言えない。最も自己決定度が高い外発的動機づけは「同一視的調整」と呼ばれ、行動することに価値を見だし (e.g., 役立ちそう、成長のため)、それにより動機づけられている状態を想定する。行動をすることの価値を自分の価値観に取り入れて

2015年2月27日受理

\* 総合情報学部 人間情報デザイン学科

いるため自己決定的であると思われ、内発的動機づけに近い動機づけ概念として考えられている。しかし、行動することそのものが目的ではないため、あくまで外発的な動機づけ概念であると言える。また、自己決定理論の中には無動機という概念も想定されており、行動に意味を見いだせず諦めてしまっている状態を意味する。

## 1.2 内発的動機づけと心理的欲求

前述の通り、第二言語習得研究の分野においても内発的動機づけと外発的動機づけの重要性が指摘されてきた。日本国内においても同様であり、英語の授業において、いかに学習者を内発的に動機づけるのかが議論されてきた。他者が誰かを直接的に動機づけることは難しいため (Deci & Flaste, 1995), 学習者自らが内発的な動機づけを持つことができるような、動機づけ支援的な学習環境を構築することが重要である。日本においては、例えば、廣森 (2006) や田中 (2010), Konno (2014) らの実践研究により、内発的動機は指導により高められることが示されてきた。これらの研究に共通していることとして、1) グループ活動やペア活動を取り入れること、2) 情動的なフィードバックがあること、3) 学習者が学習の進捗や方法をコントロールできること、という3点が挙げられ、これらを英語の指導実践に取り入れることが内発的動機づけを高めるカギとなる。

Deci and Ryan (1985) によれば、内発的に動機づけられるためには、人間が持つ3つの心理的欲求を満たす必要がある。上で挙げた研究は、これらの心理的欲求を満たすための指導をデザインし、実践している。1つ目は自律性への欲求であり、行動するかどうかは自分で決定したいという欲求である。2つ目は有能性への欲求であり、ある行動において自らは有能であるという実感を得たいという欲求である。最後は関係性への欲求であり、周囲の環境 (e.g., 仲間や教師) と良い関係でいたいという欲求である。内発的動機づけには自律性と有能性への欲求が直接的に関わると考えられている。誰しも、はじめは他者の呼びかけにより起こった行動・活動でも、それが楽しくなり、いつの間にか自ら続けてしまっているものがあると思うが (e.g., 毎朝のランニング, 習い事, 英語学習), その背後にはこれらの欲求が何らかの形で満たされたことが考えられる。自分が興味を持って始めたことでも、できないと実感すればつまらないと感じやめてしまい、また、できたとしても他者からその行動を強制されたとなんにつまらなくなり、やめてしまうことは容易に創造できるだろう。何か新しい行動を開始し、続けるということは、外部から与えられた価値を自分の価値システムに取り入れることが重要であるが、自分にとって有意味な他者がこの取入れを促進することがある。その観点から、周囲と良い関係を結ぶことが重要であり、関係性への欲求を満たす意義があると言える。前述の通り、英語学習に対する内発的動機づけを高める

実践研究は、3つの心理的欲求を満たすことを基本に行われてきた。3つ全てが重要であり、どれか1つだけを満たしても内発的動機づけの促進には至らないのかもしれない。しかし、指導上、どこに重点を置けばよいのかを知ることが大切なことであり、そのためにはそれぞれの欲求が各種動機づけとどう関連しているのかを探ることが重要である。例えば、高校生英語学習者を対象とした廣森 (2006) の研究では自律性の重要性が指摘されているものの、有能性が内発的動機づけと最も強い関連性を示していた。3つの心理的欲求と内発的動機づけの関連性については、有力な結論を得るためには、多様な学習者を対象に、更なる研究結果の蓄積が必要であると考えられる。そのため、本研究では日本人大学生を対象として、3つの心理的欲求と内発的・外発的動機づけの関連性を探る。

## 2. 調査方法

### 2.1 調査参加者

本調査は、一般英語を受講する理系の私立大学生 136 名を対象に、前期授業の開始時期に行われた。調査参加者の大部分が大学2年生 ( $N = 133$ ) であるが、数名の4年生 ( $N = 4$ ) からのデータも本研究では分析の対象とした。参加者が受講する英語の授業は習熟度別に設けられており、上位の授業の受講者 ( $N = 73$ ) を中心に、中位 ( $N = 39$ )、下位 ( $N = 25$ ) の授業の受講者も調査を対象とした。一部の授業では匿名のデータとなったため正確な人数を割り出すことは不可能であるが、参加者の大部分は男性であった。

### 2.2 調査マテリアル

本研究では、先攻研究に基づき5件法によるアンケートを作成し、調査を行った。どのような理由で英語学習を行っているのかを問う、内発的動機づけと外発的動機づけを測定する尺度は、Noels, Clément, and Pelletier (1999) と廣森 (2006) を参考に作成した。下位尺度と信頼性係数は表1の通りとなった。また、3つの心理的欲求がどの程度満たされているのかを問う自律性、有能性、関係性の尺度は、廣森 (2006) を参考に作成された。内訳等は表2に示す。

### 2.3 調査方法

上記のアンケートを用いた調査は、参加者の同意のもと授業内で実施された。アンケートは、それぞれの授業に対応する Moodle 上の各コースに用意され、参加者はそれらのコースにアクセスすることで、オンライン上で回答することができた。

### 2.4 分析方法

3つの心理的欲求の充足具合と内発的・外発的動機づけの関連性を検証するために、相関分析を行った。

表 1

動機づけの下位尺度のまとめ

尺度名	項目数	$\alpha$	例
内発的動機づけ	3	.79	英語の学習をしている時、自分は向上していると感じるのが楽しいから。
同一視的調整	3	.75	自分の成長に役立つと思うから。
取入れの調整	3	.64	英語を勉強しておかないと、あとで後悔するかもしれないから。
外的調整	3	.60	英語を勉強しなければいけない社会だから。
無動機	3	.74	英語は勉強しても、成果が上がらないような気がする。

表 2

心理的欲求の下位尺度のまとめ

尺度名	項目数	$\alpha$	例
自律性	3	.66	英語の授業ですべきことは、すべて教師が決めている。(反転)
有能性	5	.70	英語ができないと思うことがよくある。(反転)
関係性	4	.79	英語の授業では、友達と協力して勉強できていると思う。

### 3. 結果と考察

#### 3.1 記述統計値

心理的欲求の充足具合、及び動機づけの全体的な傾向を把握するために記述統計値が算出された(表 3)。動機づけについては、外発的動機づけの3つ下位尺度の数値が高く、今回の調査参加者は主に外発的に動機づけられて英語学習しているといえる。特に同一視的調整と外的調整の値が高かったが、大学生活の特徴を考えると納得がいく結果である。大学生ともなると将来の進路について考える機会が多くなり、自分の将来的なキャリアの中で英語の重要性を認識させられることになると同時に、英語の科目は卒業要件となっており、英語科目の好き嫌いに関わらず履修し単位を取得するという義務感がある。これらの2つの状況が影響しているといえるだろう。

一方、心理的欲求については関係性の値が高く、今回調査参加者は周囲との関係性には満足している学習者であるといえる。一方、自律性と有能性の値は相対的に低く、普段の英語の授業において参加者は自律感や有能感を感じることがあまりなかったと考えられる。

#### 3.2 相関分析

続いて、3つの心理的欲求と動機づけの関連性を検証するために、相関係数を算出した(表 5)。まず、内発的動機づけと外発的動機づけであるが、例えば、内発的動機づけは同一視的調整と最も高い相関を示し、以降、自己決定度が低い外発的動機づけになるほど相関係数が低まる傾向にあることがわかる。自己決定理論に動機づけ概念は、隣接する動機づけ概念とは相関係数が高く、離れるほど相関係数が低くなるシンプレックス構造を形成するといわれている(Ryan and Deci, 2002; 廣森, 2006)。内発的動機づけ以外にもこのような相関の傾向を示していることから、本研究において収集された内発的・外発的動機づけのデータはシンプレックス構造を形成しており、自己決定理論における動機づけの枠組みは、本研究の参加者を対象としても適切なものであることが示された。廣森(2006)らによる先攻研究でも同様の結果が示されていることから、内発的動機づけと外発的動機づけの枠組みは、日本人英語学習者の動機づけを説明する枠組みとして適切であることが改めて明らかにされたと考えられる。

表 3

各変数の記述統計値

	M	SD	Min	Max	歪度	尖度
自律性	2.87	0.78	1.00	5.00	0.01	0.45
有能性	3.02	0.78	1.00	5.00	-0.26	-0.34
関係性	3.67	0.88	1.00	5.00	-0.66	-0.14
内発的動機づけ	3.08	0.97	1.00	5.00	-0.02	-0.49
同一視的調整	3.64	0.90	1.33	5.00	-0.38	-0.46
取入れの調整	3.38	0.91	1.00	5.00	-0.27	-0.38
外的調整	3.69	0.81	1.33	5.00	-0.67	0.14
無動機	2.32	0.90	1.00	5.00	0.66	0.00

表 4

各変数間の相関係数

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. 自律性	-	.26**	.27**	.27**	.22*	.07	.06	-.08
2. 有能性		-	.40**	.58**	.38**	.23**	.16	-.53**
3. 関係性			-	.35**	.35**	.14	.29**	-.22**
4. 内発的動機づけ				-	.66**	.44**	.20*	-.57**
5. 同一視的調整					-	.63**	.43**	-.43**
6. 取入的調整						-	.44**	-.11
7. 外的調整							-	-.09
8. 無動機								-

Note.  $N = 136$ . \*  $p > .05$ , \*\*  $p > .01$ 

続いて、3つの心理的欲求と動機づけの関連性であるが、自律性と有能性は、自己決定度が高い動機づけほど高い相関を示した。これは自律性と有能性への欲求が満たされるほど自己決定度が高まり、内発的に動機づけられるという傾向を示す結果であるといえる。一方、関係性は取入的調整を除く全ての動機づけ要因と有意な相関を示した。これまで関係性への欲求は直接的に内発的動機づけに影響しないと考えられてきた (Ryan & Deci, 2002)。このことを考慮すると好意的な結果であるといえ、英語の授業においても周囲から受け入れられ、良好な関係を築くことの重要性が示唆される。つまり、英語学習に対して内発的な動機づけを高めようとする場合、教師は、学習者が自らの意思で学習を選択していると認知できる環境を提供し(自律性への欲求)、学習活動において「できない」という挫折感を持たせないよう留意し(有能性への欲求)、なおかつグループ学習等を取り入れることにより、周囲から受け入れられていると思えるような状況(関係性への欲求)を、英語の授業の中で積極的に展開する必要がある。

しかし、各心理的欲求と動機づけの各下位概念の相関係数を見てみると、自律性が示す相関係数は、有能性や関係性が示す相関係数よりも低かった。特に有能性と動機づけの下位概念の間の相関係数が最も高く、有能性が自己決定度を高める最も有力な要因であることが示唆される。これは廣森 (2006) が示した高校生を対象とした結果と一致するが、Ryan and Deci (2002) が提唱する理論とは一致しない。理由としては2点考えられる。1点目は、日本を含む東アジアの授業は、一般的に、教師主導の授業であることである (Littlewood, 1999)。そのため、教師が授業の進め方を学習者に相談したり、選択権を与えたりすることは非常に稀である。一般的には、教師が課題や活動を主導し、学習者がそれに従って授業が進む形式である場合がほとんどだろう。従って、たとえ学習者が学習者主導の授業に身をおくことになっても、そのような状況に身を置いた経験がないため上手く対応できない可能性がある。そのよう

な背景があるため、日本人は、自律感を授業の中で感じ難い可能性がある。

2点目として、調査時期が影響している可能性が挙げられる。本研究で用いられた自律性の尺度項目は、英語の授業一般を対象としたものであり、現在の英語の授業のみならず、これまでの英語の授業における自分の自律感に関する経験を一般化した回答を得ようとするものだった。しかし、今回の参加者が、現在の授業について自律性を捉えようとしたとするならば、前期が開始したばかりで、目の前の教師が学習者の自律性を尊重してくれるのかどうか判断ができなかった可能性がある。この場合、学生が自らの自律感を正しく把握できないため、相関関係が正しく算出されなかった可能性が考えられる。また、自律性の尺度の信頼性や平均値が低く算出されたことも、このことが関連しているのではないだろうか。

自律性に関しては今後更なる調査が必要であると考えられるが、今回の分析から、3つの心理的欲求を満たすことは内発的動機づけを高めることに繋がる可能性が改めて示されたといえる。

## 4. 結論

### 4.1 本研究の総括

本研究では、日本人大学生を対象に、英語学習に対する内発的動機づけ、および外発的動機づけと、それらの先行要因である3つの心理的欲求の関連性を検証した。相関分析を行ったところ、内発的動機づけと外発的動機づけの理論的枠組みは、日本人英語学習者の動機づけを説明するには適切な理論であることが明らかとなった。

加えて、英語の授業において3つの心理的欲求を満たす指導を行うことは、英語学習への内発的動機づけを高めることに繋がる可能性が改めて示唆された。中でも有能性の充足が学習者の自己決定に与える影響は大きく、学習者が自らの現在の能力を正しく認識し、様々な課題や活動を適切に対処することができていることを知覚でき、「できな

い」という感覚を持たない英語指導の実践が重要であると考えることができる。

#### 4.2 教育的示唆

本研究の結果から得られる教育的な示唆を挙げたい。1点目は、有能性を高める指導法である。これまでの研究から、情報的なフィードバックを与えることが効果的であることが示されている (Noels, et al., 1999; Ryan, 1982)。学習者の英語活動や各種学習課題に対して、何が良くできていて、今後さらに良くするためにはどうしたら良いのかというフィードバックを、質量ともに適切に与えることが重要であろう (Konno, 2014)。また、学習者同士が協同で学習する機会を与え、学習者が支え合うことができるような状況を作ることも大切である。この際に重要なことは、まずは教師が協同学習の目的を明らかにし、明確なゴールを設定した上で、それを到達できるまでのステップを提示することである。コミュニケーション能力の養成が求められる現在でも単語や文法を覚えたりするような個別学習が多い英語学習において、学習者には協同学習を経験する機会が限られていた可能性がある。そのため、教師からの支援も無く協同学習を導入しても決して機能しないだろう。教師からのスキップフォールディング (Scaffolding; 足場がけ) が何よりも大切なのである。また、いずれの場合も、高圧的な態度で学習者に接し、学習者自身が無力感を感じたり、自信を失ったりするようなことは絶対に避けるべきである (e.g., Noels, et al., 1999; Ryan, 1982)。

2点目は自律性についてである。前述の通り、日本での英語の授業においては、学習者に様々な決定権が委ねられる機会は極めて少ない。そのため、自己決定理論における自律性を感じさせる指導を行うのは非常に難しい状況であるといえるだろう。加えて、そのような決定権を与えられても、学習者も困惑するだけである。そのため、教師は、有能感の場合と同様、スキップフォールディングの考えに基づき、徐々に学習者が自律感を持つことができるように小さなステップを与えることが重要である。様々な活動や課題に対して可能な限り選択肢を準備し、学習者が自ら選べるようにすることが1つの手だろう。また、協同学習において、ゴールを明確にした上で、それぞれのペアやグループが自分なりの方法で到達できるように指導したり、方法をシェアしたりすることが有効だと考える。この際に留意すべきなのは、過度に学習者の義務感や責任感を煽るようなことをしないことである。義務感や責任感は内発的動機づけとは相反する考えであり、内発的動機づけを阻害するものである (Ryan, 1982)。少しずつ、徐々に、学習者が自律的になれるよう、支援していくことが大切である。

#### 4.3 本研究の限界点と将来への展望

最後に本研究の限界点を挙げたい。1点目は、参加者の人数が少なく、また、幅も狭かったことである。そのため、

本研究の結果が全てであるとは限らない。参加者の数を増やし、文系の学習者や女性、他学年の学習者を含めることにより、より信頼できる結果となるだろう。

2点目は、自律性の尺度についてである。自律性の尺度の信頼性、及び平均値が低く、また、動機づけとの相関係数も理論で考えられるよりも低い値となった。この原因には、前述の通り、調査時期の問題も挙げられるが、学習者がどの状況での自律性なのかを特定できなかったことも考えられる。今後は質問項目を改良し、より正確に学習者の自律性を測定できるようにすべきである。

#### 謝辞

本研究のデータ分析に関しては坂田俊樹氏、データ収集に関しては宮田紘伎氏の全面的な協力には心から感謝の意を表したい。

#### 参考文献

- 1) Deci, E. L., & Flaste, R. (1995). *Why we do what we do: The dynamics of personal autonomy*. New York: G. P. Putnam's Sons.
- 2) Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- 3) Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- 4) Dörnyei, Z., & Ushioda, M. (2011). *Teaching and researching motivation (2nd ed.)*. Harlow: Longman.
- 5) Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- 6) Konno, K. (2014). Motivational practices for enhancing EFL learners' self-determination and the L2 self. *ARELE*, 25, 191-206.
- 7) Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in east Asian contexts. *Applied Linguistics*, 20, 71-94.
- 8) Noels, K. A., Clément, R., & Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teacher's communicative style and students' intrinsic motivation. *Modern Language Journal*, 83, 23-34.
- 9) Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An Extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- 10) Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspectives. In R. Ryan & E. Deci (Eds.). *Handbook of self-determination research* (pp. 3-36). NY: The

University of Rochester Press.

- 11) Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL Context. *Modern Language Journal*, 85, 54-56.
- 12) 磯田貴道 (2008) 『授業への反応を通して捉える英語学習の動機づけ』 広島: 溪水社
- 13) 小塩真司 (2004) 『SPSS と Amos による心理・調査データ解析 -因子分析・共分散構造分析まで-』 東京: 東京図書
- 14) 田中博晃 (2010) 「英語の授業で内発的動機づけを高める研究」『JACET Journal』 50, 63-80
- 15) 廣森友人 (2006) 『外国語学習者の動機づけを高める理論と実践』 東京: 多賀出版
- 16) 増田真也・北岡和代・荻野佳代子 (2012) 「心理尺度に置く項目の方向性とグループ化の影響」『健康心理学研究』 25, 31-41

#### 注

- 1 ある概念を測定する複数の項目の中に、問いが逆の方向から表現されている項目が含まれることがある (例: 「この活動を楽しむことができた」と「この活動は興味深くなかった」) (増田・北岡・荻野, 2012). このような項目を反転項目(もしくは逆転項目)という. 反転項目を含めることにより, アンケートに回答中, 回答者の注意力の低下や惰性によるいい加減な回答を防ぎ, できるだけ正確な回答を得ることができると考えられている. 反転項目を含めたまま尺度値を算出してしまうと, 概念の内的一貫性が著しく低下する. それを防ぐため, 分析の際は, 尺度の最大値に 1 を足した値から, 実測値を引くことによって数値の変換作業を行う (小塩, 2004).