

自己決定意識が自律性支援の認知・動機づけに及ぼす影響¹⁾

安 藤 史 高²⁾

問題・目的

生徒の学業達成の重要な規定因の一つとして、学習の動機づけが挙げられる。そして、生徒の動機づけを育成するさまざまな働きかけが提唱されてきている。そのような働きかけの中で、生徒のもつ自律性を尊重し選択の機会を与えるという自律性支援の重要性が指摘されている（例えば、市川、1995；速水、1998）。そして、自律性支援が学習意欲に及ぼす影響についての検証が進められている。

例えば、伊藤（1991, 1992）は、教師の指導様式と達成目標との関連について検討している。伊藤（1991, 1992）は、教師の指導様式に「教師中心的」と「学習者中心的」の2つを想定し、日本と韓国的小学校において調査を実施している。ここでは、「学習者中心的」指導様式が自律性支援的な指導と考えられるが、教師中心的指導とPerformance Goal、学習者中心的指導とLearning Goalとの間にそれぞれ関連を見いだしている。

また、鹿毛・上淵・大家（1997）は、自律性支援－行動制御という指導方法に関する教師の信念を測定し、実際の授業過程、生徒の態度、学習成果との関連を検討している。その結果、自律性支援の信念を強く持つ教師の学級では児童の有能感、学校への適応度が高いことが示された。また、自律性支援の信念を強く持つ教師の学級における授業では、児童が積極的に関与するような授業過程が展開されていることも示された。

このように、自律性支援の重要性が明らかとなってきたが、自律性支援の動機づけに対する影響を含んだ動機づけモデルの一つとして、自己決定理論（Self-determination theory; Deci & Ryan, 1985; Ryan &

Deci, 2000）がある。自己決定理論は、内発的動機づけと外発的動機づけを自己決定の程度という連続体上で捉えるとともに、自己決定を促進する要因として社会的文脈を強調した理論である。自己決定理論では、従来外発的動機づけとされてきたものを外的調整、取り入れ的調整、同一化的調整、統合的調整に分類している。そして、それらの調整は、外的な圧力に従って行動するという外的調整の段階から、その活動が自分の中の価値や重要性と統合されている統合的調整の段階まで、自己決定の程度に従って連続体上に配置されている。さらに、従来の内発的動機づけに相当する内発的調整がより自己決定の程度の高い段階に位置づけられている。このように、自己決定の程度という概念によって、従来の外発的動機づけと内発的動機づけを1つの連続体上にあるものとして、理論化しているのである。

そして、そのような自己決定を促進する社会的文脈の1つとして、自律性支援が挙げられている。自律性支援とは、選択が与えられ、外的な圧力がより小さくされた文脈のことである。学習場面においては、教師が生徒の自律性を支援する文脈を整えることが必要であると考えられる。安藤（1999, 2000）は、自己決定理論に基づき、生徒の自律性支援の認知が学習の動機づけに及ぼす影響を英語学習を対象に検討している。その結果、自律性を支援されていると認知している生徒は、より自己決定の程度の高い動機づけを持つことが示されている。

この自律性支援という社会的文脈が自己決定の程度の高い動機づけを導くメカニズムにおいては、自律性の欲求の存在が仮定されている。すなわち、人は行動を自ら生起し、行動を決定したいという自律性の欲求を本質的に持っており、自律性の欲求を満たす自律性支援の文脈におかれると、外的な価値を統合し、自己決定の程度の高い動機づけを持つことが促進されるのである。

しかし、すべての人間が等しく高い自律性の欲求を持っているとは限らない。近年、生徒の「生きる力」を育成することが重要な教育目標として強調されてきている（文部省、1999）。「生きる力」とは、学習場面において

1) 本研究の一部は、日本教育心理学会第43回総会において発表された。

2) 名古屋大学大学院教育発達科学研究科博士課程（後期課程）

自己決定意識が自律性支援の認知・動機づけに及ぼす影響

は自ら学び自ら考える力であると言えるが、ここでは非常に自己決定という側面が重視されている。このような、「生きる力」が教育目標として目指される背景には、学業場面において自己決定をしていない・できない生徒の存在があると考えられる。このように、特性として個人がもつ自律性の欲求には、個人差が存在し、その個人差が、環境要因である自律性支援の動機づけに及ぼす効果に影響する可能性がある。同じ自律性支援的な環境におかれた場合でも、自律性の欲求の程度によってその環境をどのように認知するかが異なり、その結果異なる動機づけをもつことが予測される。そこで、本研究では自律性の欲求が自律性支援の認知・動機づけに及ぼす影響を検討することを目的とする。

その際、英語学習を対象とし、環境要因である自律性支援の程度を示す指標として、重視する英語技能が生徒－教師間で一致しているか否かを用いる。例えば、教師が「話す」技能を重要だと考えていると、そのような技能を育成するための指導が増加すると考えられる。生徒が「話す」技能を重視していない場合、その授業は生徒の学びたい内容が十分に教授されないことになる。すなわち、自律性が支援されていない文脈と見なすことができる。これに対して、生徒もまた「話す」技能を重要だと考えているならば、生徒の希望する学習が行われているということになり、その学習場面は生徒に対して自律性支援が行われている文脈であるといえる。

このような場面において、自律性の欲求が高い場合は、自分がおかれている文脈において決定が許されているか否かが重要であるため、文脈中の自律性支援の程度に関してより敏感であると考えられる。そのため、重視する英語技能が生徒－教師間で一致している場合と不一致の場合を比較した場合、自律性支援の認知の程度に差が見られ、一致している場合により自律性が支援されていると認知することが予測される。しかし、自律性の欲求が低い場合には、文脈中の自律性支援の程度に関して注意が向かないため、重視する英語技能が生徒－教師間で一致している場合と不一致の場合で、自律性支援の認知に差は見られないと考えられる。

なお、本研究においては自律性の欲求として、新井・佐藤（2000）において提唱された自己決定意識を取り上げる。新井・佐藤（2000）は、自己決定に関する認知や感情、その願望や有能感を自己決定意識と名付け、子ども達がそれらをどの程度所有しているのかを測定する自己決定意識尺度を作成している。ここで提唱されている自己決定意識は、①人格特性の一つとして概念化されている、②自己決定に関する願望を下位概念として含む、といった点から、自己決定理論において仮定されている

自律性の欲求と非常に近い概念であると考えられる。そこで、本研究は自律性の欲求に相当するものとして、自己決定意識を用いることとする。そして、自己決定意識と自律性支援の認知・動機づけとの関連について検討する。

方法

被験者

愛知県内の大学生149名（男性67名、女性82名）に対して調査を実施した。平均年齢は19.2歳（SD=1.73）であった。

手続き

質問紙は授業時間内に教師によって配布され、集団形式で実施された。

質問紙の構成

1. 英語学習の動機づけ尺度

安藤（1999, 2000）で使用した英語学習の動機づけ尺度を実施した。高校の時に英語の学習をしていた理由について20項目で尋ねた。各項目に対して、「1. ぜんぜんあてはまらない」から「5. とてもあてはまる」までの5段階で回答を求めた。

2. 重視する英語技能（生徒）

高校時代に、英語のどの技能を重視していたかについて尋ねた。「話す」「聞く」「読む」「書く」の英語の4技能について、自分が重要だと考えていた順に、1から4の番号をつけるよう求めた。

3. 重視する英語技能（教師）

高校時代の英語担当教師がどの技能を重視していたかについて尋ねた。「話す」「聞く」「読む」「書く」の英語の4技能について、英語教師が重要だと考えていた技能について推定し、生徒自身の場合と同様に、1から4の番号をつけるよう求めた。

4. 自律性支援の認知尺度

安藤（1999）で使用した自律性支援の認知尺度を実施した。教師が生徒の自律性がどの程度支援していたかについて10項目で尋ねた。各項目に対して、「1. ぜんぜんそう思わない」から「5. とてもそう思う」までの5段階で回答を求めた。

5. 自己決定意識尺度

自律性の欲求を測定するために、新井・佐藤（2000）の作成した自己決定意識尺度を実施した。新井・佐藤（2000）は、自己決定に関する認知や感情、その願望や有能感を自己決定意識と名付け、子ども達がそれらをどの程度所有しているのかを測定する自己決定意識尺度を作成している。自己決定意識は、「自己決定志向性」「他者決定選考の少なさ」「自己決定の不安の少なさ」「自己

決定のマイナス感情の少なさ」「自己決定の効力感」の5つの下位尺度からなり、自己決定に関する全体的な意識を測定するようになっている。この自己決定意識尺度25項目に対して「1. あてはまらない」から「4. あてはまる」までの4段階で回答を求めた。

結果と考察

1. 各尺度の因子分析

まず、英語学習の動機づけ尺度に対して、主成分法・promax回転による因子分析を実施した。そして、固有値の減衰状況と因子の解釈可能性から、3因子解を採用した。回転後の因子負荷量をTable 1に示す。第1因子は、「10. 通知表を良くしたいと思ったから」「20. 学校で英語の授業があったから」「18. 英語を勉強しないと親がうるさかったから」などの項目が高い負荷を示していた。この因子は、外的な価値や圧力に従って、学習しているという動機づけであると考えられることから、「外的調整」因子と命名した。それに対して、第2因子は、主に外的調整項目と取り入れ的調整項目が高く負荷していた。「16. 将来役に立ちそだと思ったから」「13. 勉強しておくべき大切な内容だと思ったから」「4. 必

要なことだと思ったから」などの項目が高い負荷を示していた。この因子は、英語を学習する価値を十分に内在化した結果であり、第1因子と比べるとより自己決定された動機づけを示していると考えられるため、「同一化的調整」因子と命名した。第3因子に対しては、「2. 授業が楽しかったから」「15. 英語を勉強することがおもしろかったから」「5. むずかしいことをやってみることが楽しかったから」などの項目が高く負荷していた。これは、英語を学習すること自体に楽しさを感じていることから、「内発的調整」因子と命名した。

そして、1つの因子にのみ .4 以上の負荷を示すという基準を満たす項目の得点を平均し、各下位尺度得点とした。その結果、「外的調整」尺度は8項目、「同一化的調整」尺度は4項目、「内発的調整」尺度は5項目で構成された。各下位尺度の α 係数は、それぞれ、.77, .80, .83で、高い信頼性をもつことが確認された。

続いて、自律性支援の認知尺度に対して主成分法による因子分析を実施した。そして、固有値の減衰状況と因子の解釈可能性から、1因子解を採用した。因子負荷量をTable 2に示す。尺度項目として、因子負荷の絶対値が .4 以上の項目を採用した結果、自律性支援の認知

Table 1 英語動機づけ尺度の因子分析結果

	I	II	III	h^2
10 通知表を良くしたいと思ったから	.69	-.13	.13	.50
19 英語を勉強しないと自分がはずかしいと思ったから	.65	.08	.18	.51
20 学校で英語の授業があったから	.65	-.10	-.17	.44
9 英語を勉強しないと不安だったから	.65	.37	-.07	.57
18 英語を勉強しないと親がうるさかったから	.63	-.02	.04	.40
12 先生によい子であると思ってほしかったから	.62	-.08	.41	.58
17 できないとみんなにバカにされたから	.60	-.17	.30	.46
1 勉強しないと先生にしかられたから	.56	-.10	-.10	.32
8 勉強しないと後で困ると思ったから	.52	.52	-.33	.55
3 入学試験に必要になると思ったから	.40	.17	-.27	.23
16 将来役に立ちそだと思ったから	-.05	.87	.02	.76
13 勉強しつおくべき大切な内容だと思ったから	-.05	.81	.11	.72
4 必要なことだと思ったから	.08	.74	.19	.68
7 自分のなりたい仕事につくのに必要だと思ったから	-.06	.63	-.04	.38
2 授業が楽しかったから	.08	-.02	.79	.63
15 英語を勉強することがおもしろかったから	-.12	.24	.78	.77
5 むずかしいことをやってみることが楽しかったから	-.06	-.01	.70	.48
6 教科書がおもしろかったから	.19	-.06	.64	.45
11 英語ができるようになるのがうれしかったから	.03	.38	.61	.67
14 外国人の人と話したり、なかよくしたかったから	-.19	.43	.43	.49
因子寄与	3.8	3.9	3.9	10.6
寄与率 (%)	19.2	19.6	19.7	52.9
因子間相関	II	.08		
	III	.10	.31	

自己決定意識が自律性支援の認知・動機づけに及ぼす影響

Table 2 自律性支援の認知尺度の因子分析結果

	I
4 先生は授業の内容について私たちに相談しつくれる	.72
6 先生は、興味のもてるような宿題を出しててくれる	.64
7 授業では、私が勉強したいと思うことをしている	.63
10 授業では私がおもしろいと思うことを教えてもらえる	.59
2 先生は宿題の内容を私たちに決めさせてくれる	.59
5 先生は授業のスピードが私たちのペースに合わせている	.57
8 家での勉強の仕方も、先生が細かく決めている	-.23
9 授業では、先生の指示に従って勉強することが多い	-.33
1 授業でやる内容は、先生がぜんぶ決める	-.52
3 宿題の量は先生がぜんぶ決めている	-.59
因子寄与	3.8
寄与率 (%)	38.4

Table 3 自己決定意識尺度の因子分析結果

項目	I
25 わたしは、何かを自分で決めるることは面倒なので好きではありません。	.71
13 わたしは、自分で決めてよいことでも、だれか（親・先生・友達）に決めてもらった方がよいと思います。	.68
3 わたしは、自分が決めるよりも、だれか（親・先生・友達）に決めてもらった方がよい結果をうむと思います。	.68
5 わたしは、まわりから反対されても自分がとてもやりたいことは、たぶんできると思います。	.67
8 わたしは、大事なことはだれか（親・先生・友達）に決めてもらいたいと思います。	.66
9 わたしは、難しいことにぶつかったときには、だれか（親・先生・友達）にまかせたほうがうまく行くと思います。	.65
14 わたしは、自分のことは自分で決めたいと思います。	.65
19 わたしは、大事なことはだれか（親・先生・友達）に決めてもらうべきであると思います。	.64
7 わたしは、大事なことは自分で決めていると思います。	.62
22 わたしが、幸せになれるかどうかは、だれか（親・先生・友達）によって決まってしまうと思います。	.61
10 わたしの将来は、だれか（親・先生・友達）の考え方や意志によって決まると思います。	.59
21 わたしは、大事なことをきちんと決める能力を持っています。	.58
4 わたしの将来は、自分の考え方や意志によって決まると思います。	.56
1 わたしの生活は、だれか（親・先生・友達）によって決められていると思います。	.53
24 わたしは、自分で決めることは責任を持たなければならないので好きではありません。	.52
18 わたしは、だれか（親・先生・友達）に指図されていないと、なまけてしまうと思います。	.52
23 わたしは、自分で決めるときの方がやる気ができます。	.51
20 わたしは、自分のことはささいなことでも自分で決めたいと思います。	.50
17 わたしは、自分で決めても、どうせだれか（親・先生・友達）に反対されると思います。	.50
15 わたしは、自分一人で決めたことは、うまくいかないことが多いと思います。	.49
11 わたしは、何かを自分一人で決めるときは不安になります。	.44
2 わたしは、大事なことは自分で決めたいと思います。	.43
16 わたしが、幸せになれるかどうかは、自分しだいであると思います。	.39
12 わたしは、自分で決めておこなったことには、責任を感じます。	.27
6 わたしは、だれか（親・先生・友達）に指図されるのが嫌いです。	.19
因子寄与	7.8
寄与率 (%)	31.2

尺度は8項目となり、 α 係数は.76で高い信頼性を持つことが確認された。

さらに、自己決定意識尺度に対しても逆転項目の得点を逆転した後に、主成分法による因子分析を実施した。自己決定意識尺度は、5つの下位尺度から構成されているが、下位尺度の α 係数は.77~.41（新井・佐藤、2000）と十分な信頼性があるとは言えない。また、本研究の調査データに対して、新井・佐藤（2000）に準じて、主成分法・バリマックス回転による因子分析を実施した場合にも、本来の5下位尺度に相当する因子は、抽出されなかった。本研究では、固有値の減衰状況から1因子解を採用した（Table 3）。尺度項目として、因子負荷の絶対値が.4以上の項目を採用した結果、自己決定意識尺度は22項目となり、 α 係数は.91で高い信頼性を持つことが確認された。

2. 下位尺度間相関

動機づけ・自律性支援の認知・自己決定意識の各下位尺度に含まれる項目について、負の因子負荷を示す項目については項目得点を逆転した後に、項目得点を平均し各下位尺度得点とした。そして、下位尺度間相関を算出した。その結果をTable 4に示す。

動機づけにおいては、内発的調整と外的・同一化的調

整との間には有意な正の相関が見られた。しかし、外的調整と同一化的調整の間の相関は有意ではなかった。自己決定理論では、近い調整間には正の相関が見られ、距離の遠い調整間では無相関、もしくは負の相関が示されると言う単純構造（simplex structure）が仮定されている。本研究において、内的調整と同一化的調整間に高い正の相関が示されたことは、自己決定理論による予測に一致するものである。しかし、相対的に距離が近いと考えられる外的調整と同一化的調整の間の相関は有意ではなく、より距離が遠いと考えられる外的調整と内発的調整の間に有意な正の相関が見られた。この結果は、自己決定理論の予測とはやや異なる結果であった。

自律性支援の認知は、内発的調整との間に高い正の相関を示していた。しかし、外的・同一化的調整との間には有意な相関は示されなかった。また、自己決定意識と動機づけ・自律性支援の認知との関連については、外的調整との間にのみ有意な負の相関が示された。

3. 重視する技能の一一致・自己決定意識と動機づけとの関連

重視する英語の4技能について、それぞれの技能に対してもっとも重要だと回答した被験者数をTable 5に

Table 4 各下位尺度得点の平均・SD・ α 係数と下位尺度間相関

	平均	SD	α 係数	外的	同一化的	内発的	自律性支援
外的	2.7	0.76	.77				
同一化的	4.1	0.79	.80	.09			
内発的	2.8	0.91	.83	.19*	.45**		
自律性支援	2.1	0.66	.76	.08	.12	.49**	
自己決定意識	3.2	0.43	.91	-.43**	.01	-.05	.06

N=149 *p<.01 **p<.05

Table 5 各技能をもっとも重視している人数

	教 師				計
	読む	書く	話す	聞く	
生徒	36 (24.3)	2 (1.4)	7 (4.7)	7 (4.7)	52 (35.1)
	4 (2.7)	4 (2.7)	2 (1.4)	0 (0.0)	10 (6.8)
	30 (20.3)	111 (7.4)	7 (11.5)	4 (2.7)	62 (41.9)
	14 (9.5)	4 (2.7)	3 (2.0)	3 (2.0)	24 (16.2)
計	84 (56.8)	21 (14.2)	29 (19.6)	14 (9.5)	148 (100.0)

() 内は%

自己決定意識が自律性支援の認知・動機づけに及ぼす影響

Table 6 重視する技能と自己決定意識とのクロス集計表

1位の技能		生徒		教員		計
		話す・聞く	読む・書く	話す・聞く	読む・書く	
高群		11 (7.4)	13 (8.8)	16 (10.8)	9 (6.1)	49 (33.1)
		6 (4.1)	18 (12.2)	16 (10.8)	5 (3.4)	45 (30.4)
中群		10 (6.8)	15 (10.1)	27 (18.2)	2 (1.4)	54 (36.5)
		27 (18.2)	46 (31.1)	59 (39.9)	16 (1008)	148 (100.0)

() 内は%

Table 7 各群ごとの平均・標準偏差と分散分析結果

技能	一致		不一致		重視技能の主効果	自己決定意識の主効果	交互作用
	自己決定意識	低	高	低	高		
人数	24	25	25	29	F(1,99)	F(1,99)	F(1,99)
外的	3.1 (0.75)	3.0 (0.60)	2.5 (0.70)	2.3 (0.85)	0.74	19.72**	0.08
	4.2 (0.52)	3.8 (0.68)	4.2 (0.83)	4.0 (0.87)	3.29	0.18	0.3
同一化的	2.8 (0.83)	2.7 (0.82)	2.9 (0.90)	2.6 (1.06)	1.83	0.04	0.17
	2.1 (0.61)	2.00 (0.72)	2.5 (0.62)	1.9 (0.62)	6.36*	0.8	4.27*

() 内は標準偏差

*p<.01 *p<.05

示す。生徒が重視している技能については、「読む」技能と「話す」技能を重視する被験者が多く見られた。教師の重視していた技能の推定では、教師は「読む」技能を重視していたと回答した被験者が多かった。

重視する技能の順位について Spearman の順位相関を算出したところ、生徒・教師とともに「書く」技能と「読む」技能、「聞く」技能と「話す」技能との間に正の相関が見られた（生徒：読む－書く、 $r = .39$ 、話す－聞く、 $r = .37$ ；教師：読む－書く、 $r = .26$ 、話す－聞く、 $r = .37$ ）。このことから、「読む」を重視している被験者は相対的に「書く」を重視し、「話す」を重視する被験者は「聞く」を重視するという傾向があることが示された。そこで、「読む」技能と「書く」技能をもっとも重要と回答した被験者をまとめて「読む・書く」志向、「話す」技能と「聞く」技能をもっとも重要と回答した被験者をまとめて「話す・聞く」志向とみなした。そして、志向が生徒－教師間で一致している被験者を「一致」群、不一致の被験者を「不一致」群とした。また、自己決定意識得点が平均 +0.5 SD 以上の被験者を自己決定意識高群、平均 ±0.5 SD 以内の被験者を中群、

平均 -0.5 SD 以下の被験者を低群とした。重視する技能と自己決定意識の各群に割り当てられた被験者数のクロス集計表を Table 6 に示す。

そして、自己決定意識の中群を除き、動機づけ・自律性支援の認知の各下位尺度得点に対して 2 (重視技能の一致：一致・不一致) × 2 (自己決定意識：高・低) の 2 要因分散分析を実施した (Table 7)。

動機づけに関しては、外的調整において自己決定意識の主効果が有意であり ($F(1, 99) = 19.72$, $p < .01$)、低群が高群よりも高い外的調整を示した。しかし、同一化的調整・内発的調整においては、主効果・交互作用とも有意ではなかった。自律性支援の認知に関しては、重視技能の主効果が有意であり ($F(1, 99) = 6.36$, $p < .05$)、一致群の方が不一致群よりも自律性が支援されていると感じていた。また、交互作用が有意であった ($F(1, 99) = 4.27$, $p < .05$) ため、単純主効果の検定を行ったところ、高群における技能の効果が有意であり ($F(1, 99) = 10.52$, $p < .01$)、自己決定意識が高い場合、不一致群よりも一致群の方が自律性が支援されていると感じていたが、自己決定意識が低い場合には両群に差が

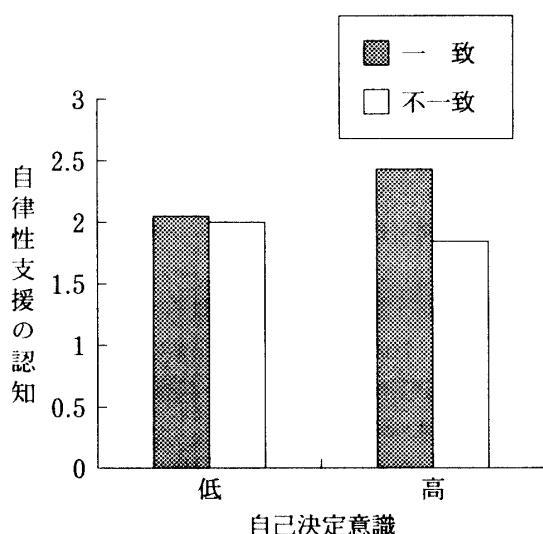


Figure 2 各条件における自律性支援の認知得点の平均点

見られなかった ($F(1, 99) = 0.10$, n.s.)。また、一致群における自己決定意識の効果が有意であり ($F(1, 99) = 4.38$, $p < .05$)、重視する技能が一致している場合、自己決定意識の低群よりも高群の方が自律性が支援されていると感じていることが示された (Figure 1)。

考 察

本研究の目的は、動機づけ、自律性支援の認知に対して自己決定意識が及ぼす影響を検討することであった。下位尺度間相関を算出したところ、自己決定意識は外的調整と高い負の相関を示し、自己決定意識の高い人は外的調整によって学習するわけではない、ということが示された。新井 (1998) は、自己決定の発達と学習意欲の発達との関連について検討している。その結果、小学・中学生の段階においては、自己決定意識と賞罰的学習意欲との相関は有意ではないが、高校・大学生になると、有意な負の相関が見られるようになることが示された。新井 (1998) の賞罰的学習意欲とは、項目内容より本研究における外的調整と近い概念であると考えられることから、本研究においても新井 (1998) と同様の結果が示されたといえる。

これに対して、自己決定意識と同一化的・内発的調整との間の相関は有意ではなかった。すなわち、自己決定意識が高いからといって、必ずしもある学習の価値を高く内在化したり、その学習に楽しさを感じたりするわけではないのである。新井 (1998) は、本研究の同一化的調整と類似した概念である自己目標実現的学習意欲と自己決定意識との相関を検討しているが、小学生から大学生まで一貫して有意な正の相関が示されていた。これは、

本研究とは異なる結果である。しかし、自己決定意識が高いからといって、あらゆる活動の価値を内在化するわけではない。ある活動の価値を内在化するためには、その活動の価値が自分にとって高いものであると認知することが必要であると考えられる。そのため、自己決定意識と同一化的間の相関は有意とならなかったのである。一方、自己決定意識の高い人にとっては、ある活動の価値を高く認知していたとしても、外的圧力によって従事することは少ないだろう。その結果、外的調整とは有意な相関が示されたと考えられる。

また、自己決定意識は自律性支援の認知とも無相関であった。しかし、分散分析の結果、交互作用が示された。自己決定意識の低い場合には、生徒-教師間での重視技能の一致の程度は自律性支援の認知には影響していなかった。それに対して、自己決定意識が高い場合には、重視技能が一致しているときに自律性支援を非常に高く認知するのに対して、不一致の場合には自律性支援を低く認知する傾向が示された。これらの結果から、自己決定意識が、現在の環境をいかに認知するかというプロセスに対して影響を及ぼしていることが確認された。また、自律性支援の認知は、内発的調整との間に高い正の相関を示しており、自律性が支援されていると認知していた人は、より自己決定の高い動機づけを持って英語学習に取り組んでいたと考えられる。すなわち、自己決定意識の高い人は、自律性が支援されているような環境が整えられたときに、その自律性支援の程度を高く認知する。そして、高い自律性支援は内発的調整を導くという動機づけプロセスが明らかになったといえる。これに対して、自己決定意識が低い場合には、自律性を支援するような環境におかれた場合でもその自律性支援の高さを十分に認識することができなく、結果として内発的調整をもたなくなるのである。このように、生徒の内発的調整を高めるためには、自律性支援の文脈を整備するだけでなく、その文脈を十分に活かすことができるよう、生徒の自己決定意識を高めておく必要があると考えられる。

しかし、本研究において、自律性支援の認知と同一化的調整との間には有意な相関は示されなかった。同一化的調整は、学習の価値や重要性を高く内在化するという自己決定の程度の高い動機づけであり、学習を進めていく上では重要な動機づけであると考えられる。本研究においては、自律性支援の認知は同一化的調整を高める効果が認められなかった。今後は、同一化的調整を高めるような関与・働きかけを検討することが重要であると考えられるが、本研究における自己決定意識のように働きかけと交互作用を示す個人差要因についても合わせて考慮する必要があるだろう。

自己決定意識が自律性支援の認知・動機づけに及ぼす影響

また、本研究においては、新井・佐藤（2000）の自己決定意識尺度を用いたが、本来想定された因子が抽出されなかった。自己決定理論では、人は本質的に自律性的欲求をもつと仮定されている。一方、新井・佐藤（2000）において示された自己決定意識の下位概念には「不安の少なさ」「マイナス感情の少なさ」のように、自己決定に伴う否定的側面の存在を示唆するものもある。すなわち、自分で何かを決定することは、面倒なことであり、責任をとらなくてはならないため、不安であるという考え方である。このような、否定的側面が自己決定意識を高める上での阻害要因になっている可能性もある。自己決定意識を高める働きかけについて検討するためには、自己決定に伴う肯定的側面と否定的側面を整理する必要があるだろう。また、それらの下位概念を測定することが可能な尺度構成も求められる。

引用文献

- 安藤史高 1999 重視する英語技能の生徒－教師間での一致・不一致が動機づけに及ぼす影響 日本教育心理学会第41回総会発表論文集, 358.
- 新井邦二郎 1998 自己決定の発達と学習意欲の発達との関係 筑波大学心理学研究, 20, 99-105.

- 新井邦二郎・佐藤純 2000 児童・生徒の自己決定意識尺度の作成 筑波大学心理学研究, 22, 151-160.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. 1985 *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum
- 速水敏彦 1998 自己形成の心理－自律的動機づけ 金子書房.
- 市川伸一 1995 学習と教育の心理学 岩波書店.
- 伊藤篤 1991 教師の指導様式と児童の達成目標との関係－韓国小学校の分析－ 日本福祉大学研究紀要（第2分冊）, 87, 99-111.
- 伊藤篤 1992 教師の指導様式と児童の達成目標との関係（2）－日本の小学校の分析－ 日本福祉大学研究紀要（第2分冊）, 88, 115-129.
- 鹿毛雅治・上淵寿・大家まゆみ 1997 教育方法に関する教師の自律性支援の志向性が授業過程と児童の態度に及ぼす影響 教育心理学研究, 45, 192-202.
- 文部省 1999 中学校学習指導要領 文部省.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000 Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

（2001年9月20日 受稿）

ABSTRACT

The effects of self-determination awareness on perception of autonomy-support and motivation for English learning

ANDO Fumitaka

The purpose of this study is to investigate the effects of self-determination awareness perception of autonomy-support and on motivation for English learning. One hundred forty-nine undergraduates completed a questionnaire that measured motivation for English learning, perception of autonomy-support, student's and teacher's priority of English skill and self-determination awareness. The results showed that self-determination awareness was negatively correlated with external regulation, but not correlated with identified and intrinsic regulation. Moreover, when the social context was autonomy-supportive, students who reported high self-determination awareness were perceived the context as autonomy-supportive, and perceived as non-autonomy-supportive in the less autonomy-supportive context. However, students with low self-determination awareness reported low perception of autonomy-support whether the social context was autonomy-supportive or not. These results suggest a significant effect of self-determination awareness on perception of autonomy-support

Key words: self-determination theory, motivation, autonomy support, self-determination awareness, English learning