

# なぜ日本人大学生は「異文化間コミュニケーション」 を学習するのか

— 学習動機理論に基づく調査結果から —

Why Do Japanese University Students Study “Intercultural Communication”?  
-A Study Based on Learning Motivation Theories-

中川典子\*

Noriko Nakagawa

本稿の目的は、日本人大学生の異文化間コミュニケーション学習動機について、Deci & Ryanの自己決定理論および市川の学習動機の二要因理論に基づき検討することである。本稿では質問紙調査の結果出現した学習動機の構成概念を自己決定理論の内発的動機づけと外発的動機づけ、および、二要因理論の6つの構成概念に基づき分析することにより、異なる2つの大学の専攻を異にする調査対象者の学習動機における共通点と相違点について探索する。

キーワード：異文化間コミュニケーション、学習動機、自己決定理論、学習動機の二要因理論

## I. はじめに

本稿の目的は、Deci & Ryanの「自己決定理論」<sup>1)</sup>と市川<sup>2)</sup>の「学習動機の二要因理論」に基づき、2015年度から2017年度に渡って筆者が担当した「異文化間コミュニケーション論」における日本人大学生の異文化間コミュニケーション学習動機について検討することである。教育に携わる者にとって重要な関心事の1つは、授業においていかに学生たちを実りある学びへと導くかという課題に加え、なぜ、彼らは特定の科目を履修することを希望するのかといった学生たちの学習動機を検討し、その知見を将来の授業計画に反映することである。「学習動機」というキーワードでCiNii<sup>3)</sup>を検索したところ、2016年3月末時点で、690件の論文がヒットした。その内容の3割以上(230件)は大学をはじめ、中学校や高校における外国語学習(外国語としての日本語学習を含む)動機に関するものであり、残りは外国語以外の学習動機に関するものであった。一方、大学生がなぜ、異文化間コミュニケーションの授業を履修し、学習するのかといった観点から調査した論文は見あたらなかった。上記の状況を鑑み、中川<sup>4)</sup>はDeci& Ryanの「自己決定理論(self-determination theory)」に基づき、異文化間コミュニケーションの授業に対する日本人大

\* 流通科学大学人間社会学部、〒651-2188 神戸市西区学園西町3-1

(2018年1月30日受理)

学生の学習動機について調査した。本稿では、前回の調査対象者に加えて、より多くの学生を対象に実施した新たな調査を自己決定理論と学習動機の二要因理論に基づき分析した結果について報告する。

## II. 学習動機に関する2つのモデル

学習動機は個人の学習活動を規定する重要な心理的要因であり、学習動機に関する研究は、教育心理学や社会心理学など、心理学の領域で発達を遂げてきた。動機づけ(motivation)は、「生活体に行動を起こさせ、そしてその行動を一定の方向へ導いていく過程の総称」<sup>5)</sup> や「特定の目標や目的を達成するために、人々を特定の方法で行動へと動因づける内的状態」<sup>6)</sup>と一般に定義され、動機と動機づけとはほぼ同義に用いられることが多い。また、結果を伴うことにより動機には高い価値が生じるため、この動機づけというテーマは企業の経営者、教育現場やその他の組織で指導的立場にいる人たち、子供の保護者等、様々な役割を担う人たちにとっての重大な関心事となっている。次節では、まず、本稿における理論的枠組みである「自己決定理論」と「学習動機の二要因理論」について詳述する。

### 1. 自己決定理論

自己決定理論(以下、SDT)は、「自分が自分の行動の決定にどれだけ関与しているか、行動は自分が選択したものか、自分の内部から湧き出たものか」といった問いに関連し、いわゆる「内発的動機づけ(intrinsic motivation)・外発的動機づけ(extrinsic motivation)」という概念を核とする理論である<sup>7)</sup>。SDTでは、能力を発揮したいという「有能性(competence)」、自らの意志で自由に選択することを目指す「自律性(autonomy)」、そして、人々と関連を持ちたい「心理的関係性(psychological relatedness)」という人間が生まれもつ3つの心理的欲求があり、この要求が満たされているとき、我々は動機づけられ、生産的になり、幸福を感じるとされ、逆にこれらの要求が満たされないと、モチベーションや生産性、幸福感が落ちてしまうとされる<sup>8)</sup>。

SDTは個人の行動が動機づけられ、自己決定をする程度に関与しているが、動機の量とともに種類にも着目している。一般に、動機づけは内発的動機づけと外発的動機づけとに大別される。桜井<sup>9)</sup>は、この2種類の動機づけを区別するためにもっともよく使われてきた視点として次の2点をあげている。第1の定義は、内発的に動機づけられる行動は「行動そのものが目的化している」のに対し、外発的に動機づけられる行動は「行動そのものは手段である」というように、目的あるいは手段で分類する方法である。第2の定義は、その行動が誰によって開始されたものかという視点から区別するものである。すなわち、本人自身により開始される行動の背後には内発的動機づけがあり、本人以外の要因によって行動が開始される場合には外発的動機づけがあるという考え方である。

教室内の状況で、学生は様々な行動へと動機づけられるため、教師は学生たちが学習へと動機

づけられる要因を理解することが重要となる。従来、教育者らは内発的動機づけの重要性のみに着目してきた。内発的動機づけは質の高い学習と創造性を産み出すため、それを低下させる危険性を含む要因を特定することはとりわけ重要となる<sup>8)</sup>。幼少期の教育では子供らの学習は内発的動機づけのみにより動機づけられ、学習を継続させるために必要な外的報酬は存在しない。このことは、学習するために個人がもつべき本来の内発的動機づけを指すが、学童期に達すると、多くの子供らはこのタイプの学習動機をもたないとの指摘がある<sup>10)</sup>。上記の理由から、学習者が内発的、あるいは、外発的に動機づけられるかは是非の問題ではなかったのである。

一方、鹿毛<sup>11)</sup>は、内発的動機づけと外発的動機づけの区分は研究者により多様な見方や定義があり、一様に説明することは困難であると指摘している。特に教育との関連では、内発的-外発的動機づけという枠組みから多くの研究が行われてきたが、これら2つの動機づけは、従来、二項対立的に捉えられることが多かった。内発的に動機づけられた個体と環境とは常に対立的な関係を持っていると理解されがちだが、外的な事象の存在と内部の欲求は内発的動機づけ、外発的動機づけのいずれの過程にも存在している<sup>78)</sup>。内発的動機づけは外的環境に促進的にも抑制的にも規定されるのであり、外からの働きかけと対立するものではない。例えば、英語が好きだから楽しんで学習している子供に対して、母親が「今度のテストで100点を取ったら、お小遣いの額をあげてあげる」と提案した場合、もともとは内発的に動機づけられた行動が、報酬の提示という外発的な要因により、やる気がなくなってしまう減退効果（アンダーマイニング効果）、すなわち、負の効果が生じる場合が考えられる。鹿毛は、内か外かという単純な二項対立的な図式でこの問題を論じると本質を見失う可能性があるため、内発的動機づけの過程は、内と外との相互作用のあり方に関する1つの質を記述する概念であるにとらえるべきであるとしている。

SDTは従来対立するものとして考えられることの多かった内発的動機づけと外発的動機づけを統合的に捉え、自己決定性（自律性）という観点から動機づけを細分化し、連続性をもつとする理論であり、外発的動機づけを「自己決定」の程度により分類できることを指摘したのがDeciとRyanである。自己決定とは、自分の欲求の充足を自身で自由に選択することを意味している。ここでは、内発的にも外発的にも動機づけられていない状態を無動機（amotivation）、すなわち、目的意識がなく、報酬の期待もないので行動が全く自己決定されない状態としている。そして、その他の外発的動機は自己決定度の低いものから高いものへ「外的調整、取り入れ的調整、同一化的調整、統合的調整」の4段階に分類されている。

以下、外発的動機の各段階に関し、岡田<sup>12)</sup>の説明に例を付記して説明する。

- 1) 外的調整 (external regulation) : 外的な報酬を得るため、あるいは他者からの統制的な働きかけによって学習に取り組む動機づけ。（例：親や先生に強制されるから勉強する。）
- 2) 取り入れ的調整 (introjected regulation) : 自尊心を維持し、不安や恥ずかしさを低減するために自我関与的に学習する動機づけ。（例：不安だから勉強する、恥をかきたくないから勉強す

る。)

- 3) 同一化的調整 (identified regulation) : 学習内容に個人的な価値や重要性を見出し、積極的に取り組む動機づけ。(例: 自分にとって重要なことだから勉強する。)
- 4) 統合的調整 (integrated regulation) : 学習することに対する同一化的調整が他の活動に対する価値や欲求と矛盾なく統合され、自己内で葛藤を生じず学習に取り組む動機づけ。(例: 多様な視点をもった人になりたいため勉強する。)

速水<sup>13)</sup>は、「取り入れ的調整」はその程度は弱く、消極的ではあるものの、外界からの直接の圧力や外的調整がともなわず、内からの圧力で行動(学習)を自己調整できる点で、「外的調整」との違いを見出している。また、「同一化的調整」は、「取り入れ的調整」よりもいっそう自己決定が積極的な方向に進んでいるとみなすことができる。実証的研究では、統合的調整が扱われることは少なく、外的調整、取り入れ的調整、同一化的調整、内発的動機づけの4つの側面から動機づけの効果を検討することが多い<sup>12)</sup>。

## 2. 学習動機の二要因理論

二要因理論は、上記のSDTと同様、学習動機を学習活動を行う原因となる認知的要因と位置づけている。学習動機の研究には、内発的—外発的動機、達成動機、目標理論などの理論からのトップダウン的な学習動機の視点と、学習者からの回答を収集・整理するボトムアップ的なアプローチとがある。<sup>14)</sup> 堀野と市川<sup>15)</sup>はボトムアップ的なアプローチを用いて、6種類の学習動機を二要因理論として提唱した。具体的には学習の動機づけには内発、外発には分類できないものが多々あるとして、どれほど学習内容を重視しているかという「学習内容の重要性」を一つの次元とし、さらに、学習をどれほど功利的なものとして捉えているかという「学習の功利性」を別の次元とする学習動機の二次元モデルを提唱している。「学習の功利性」については、もとの名称が「賞罰の直接性」であったものが、「学習内容の重要性」との形式的一致をはかるために、変更が施された。そして、この2つの次元の組み合わせにより、「充実志向」「訓練志向」「実用志向」「関係志向」「自尊志向」「報酬志向」の6つを位置づけている(図1)。

「充実志向」(重要性:大、功利性:小)は、「学習自体が楽しい」というように、その行動そのものに喜びや楽しさを感じる動機である。「訓練志向」(重要性:大、功利性:中)は、「知力を鍛えるため」というように、学習することで頭が良くなるから行うという動機である。「実用志向」

(重要性:大、功利性:大)は、「海外留学するために英語を学ぶ」というように、仕事や生活に活かすために行動するという動機である。「関係志向」(重要性:小、功利性:小)は「みんながやってるから」、「先生に褒められるから」という内容より周囲との関係性を重視する動機である。

「自尊志向」(重要性:小、功利性:中)は、「テストで良い点を取り優越感を覚える」に見られるようなプライドや競争心からくる動機である。最後に、「報酬志向」(重要性:小、功利性:大)は、「成績が良いとお小遣いがもらえるから」という理由で勉強する例のように、外からの物質的

報酬を意識した動機である。図1が示すように、学習内容に関しては、充実志向、訓練志向、実用志向で重要度がもっとも高く、学習の功利性に関しては、実用志向と報酬志向において重要度がもっとも高いことがわかる。

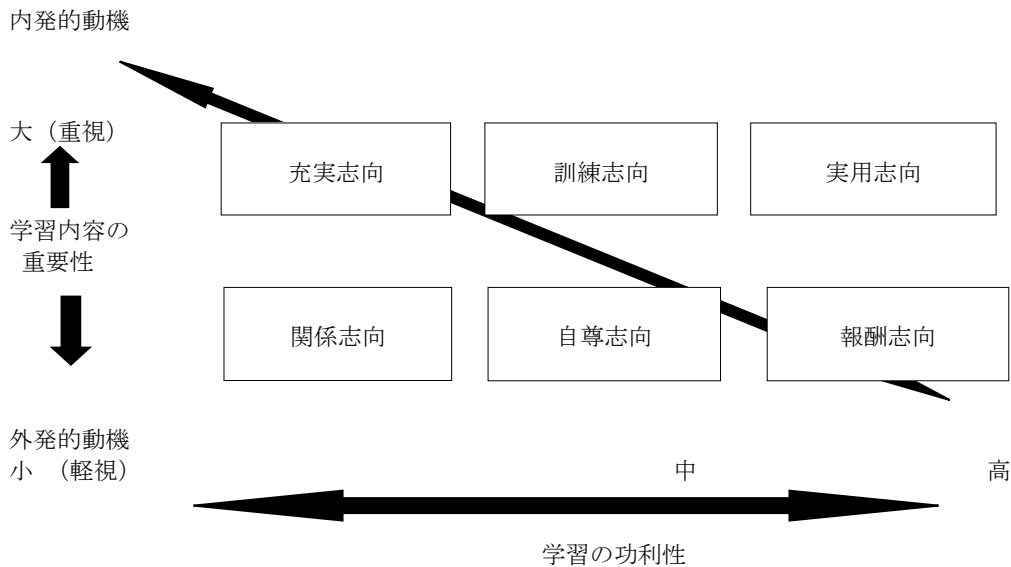


図1 学習動機の二要因理論と内発的動機外発的動機との関係  
(市川, 2001 に基づき筆者が作成)

一方、市川<sup>2)</sup>は、二要因理論とSDTの各要素間について検討している。市川のモデルでは、SDTの内発的動機の極は充実志向に位置しているのに対し、外発的動機の極は報酬志向に位置している。二要因理論では、内発的-外発的動機における連続性は対角線上で示することができる。これを見ると、外的報酬に関しては、これら2種類の動機づけは1次元と見なすことが可能であるが、二要因理論には学習内容の重要性という学習者の新たな視点が加わっている。

二要因理論を用いた研究例として、堀野と市川<sup>15)</sup>は学習動機と学習方略に着目し、高校生を対象に上記の枠組みを用いて、学習動機が学習方略とどのように関連し、どのように成績に影響を与えるのかを探索した。平山ら<sup>16)</sup>は、二要因理論をもとに大学生の学習動機と学習行動との関連性について調査した結果、もともと高校生を対象にして作成された市川のモデルが、特に、「学習内容の重要性」という要因において大学生にも有効であると結論づけた。また、河内山<sup>17)</sup>は、二要因理論とSDTを統計的に比較検討した結果、二つの理論の動機の各タイプ間で有意な正の相関を見出している。そこでは内発的動機づけは「充実志向」と「訓練志向」に関連があり、外発的動機づけの「同一化的調整」は「実用志向」と、「取り入れ的調整」は「自尊志向」および「関係志向」と、さらに、「外的調整」については「報酬志向」と密接な関連があったことが明らかになった。ここで、「統合的調整」と「無動機」は調査の焦点ではなかった。この河内山の知見は本研究において二要因理論の結果を分析する際の基礎となる。

### III. 本調査について

本稿の目的は、(1) 筆者が二つの大学で開講した「異文化間コミュニケーション論」の授業を受講した日本人学生の異文化間コミュニケーション学習動機の構成概念の全体像を把握すること、および、(2) 調査結果から得られた知見を Deci と Ryan の自己決定理論と市川の学習動機の二要因理論を基に分析することにより、二つの大学の専攻の異なる受講生の回答結果を比較検討することである。

#### 1. 調査対象者

調査対象となったのは、3学部7学科を擁する関西圏の私立総合大学の商学部、経済学部、人間社会学部生（以下、A大学）59名（男性50名、女性9名；1回生19名、2回生22名、3回生6名、4回生12名）と、関西圏の独立行政法人系総合大学外国語学部に所属する学部生112名（男性34名、女性78名；2回生96名、3回生8名、4回生8名）（以下、B大学）である。前者については、2015年から2017年に開講された「異文化間コミュニケーション論」というコースで、後者については、2015年から2017年に開講された「文化史E」というコースの中で「異文化間コミュニケーション論」という副題のもと、授業を実施した。なお、どちらの授業も共通選択科目として開講された。

#### 2. 調査手続き

各大学の第1回の授業で、授業前アンケートを実施した。質問した内容は、以下の3つである。(1) この授業を受講したいと思った理由は何ですか。なぜ、この授業を受講したいと思いましたが。(2) この授業に何を期待しますか。何を求めますか。(3) あなたのこれまでの異文化体験について書いてください。何をもちて異文化とするかはあなたの判断に任せます。(例：高校の英語の授業で先生が外国人だった、修学旅行で海外に行った、子供の頃、別の地域に引っ越した、など。) 本稿では、上記(1)の学習動機の結果を分析し、学習動機と他の質問項目との関連については、別の機会に報告する。

#### 3. 分析方法

分析にあたっては内容分析を用いた。まず、回収した調査対象者の個々の質問紙に連番を付し、全ての文章を個人別にエクセルに打ち込み、テキストファイルに落とし込む作業を行った。3つの各設問に対する回答ファイルはA大学とB大学と個々に作成し、全部で6つのファイルを準備した。今回の調査では、「異文化間コミュニケーション学習動機」に関する2つのデータファイルのみを使用した。次に、筆者が全てのデータに繰り返し目を通しながら、調査対象者の自由記述式回答から意味を読み取る作業を行った。そして、そこで浮上した共通概念をコード化し、さらに、コード化した各共通概念の意味を共有する高次の概念をコード化して名称をつけた。その後、異文化間コミュニケーションを専門とする別の研究者とともに数が少ないサブカテゴリーについ

ては他のカテゴリーと統合する作業を行い、全体のカテゴリー名を再検討した。上記の作業の後、これら2名の研究者が各記述文を概念的に一致するカテゴリーにあてはめていく作業を行った。同一の回答者が異なる内容の文を複数書いていた場合は、文ごとにこの作業を行った。1文中に複数の概念が表されていると判断した場合は、個々の該当するカテゴリーに分類した。さらに、学習動機を表す概念に加えて、「内発的動機」、「外発的動機」、「無動機」のカテゴリーを設け、各回答を分類した。なお、2つの大学の結果を比較する際には量的手法を用いた。

#### 4. 結果

ここでは、まず、調査対象者の自由記述から得た学習動機概念カテゴリーの詳細について報告し、続いて、SDT および学習動機の二要因理論に基づき、各大学の分析結果を報告する。

##### a. 異文化間コミュニケーション学習動機の特徴

まず、A大学について、全110件の回答中もっとも多かったのは「理解と興味」(61件)であり、全体の55.5%を占めた。回答数の多かった順に、「トピックへの興味」(34件, 55.7%)、「異文化理解と自文化理解」(20件, 32.8%)、「外国人との交流」(7件, 11.5%)の3つが出現した。2番目に多かったのは「コミュニケーションスキル」(17件, 15.5%)であり、「異文化コミュニケーションスキル」(14件, 82.4%)と「弱点の克服」(3件, 17.6%)から構成されていた。次に、「将来」(10件, 9.1%)と「単位取得」(7件, 6.4%)、「友人」(4件, 3.6%)と続き、もっとも少なかったのは「スケジュールの都合」(3件, 2.7%)であった。上記以外に「その他」に該当する回答が8件(7.3%)あった。

B大学については、全228件の回答中もっとも多かった学習動機は、A大学と同じく、異文化間コミュニケーションに対する「理解と興味」(98件)で、全体の43.0%を占めた。ここでは下位概念として「トピックへの興味」(55件, 56.1%)、「異文化理解と自文化理解」(28件, 28.6%)および「外国人との交流」(15件, 15.3%)が出現した。A大学、B大学ともに「トピックへの興味」が全体の5割以上を占める結果となった。次に多かったのは「専門分野と将来」(57件, 25.0%)に関するものであり、「外国語専攻」(29件, 50.9%)、「将来全般」(15件, 26.3%)と「海外留学」(13件, 22.8%)で構成されていた。続いて回答が多かったのは「コミュニケーションスキル」(35件)で、全体の15.4%パーセントを占めていた。ここでは、「異文化コミュニケーションスキル」(27件, 77.1%)、「ディスカッションスキル」(5件, 14.3%)および「弱点の克服」(3件, 8.6%)といったカテゴリーが出現した。残る回答は「その他」に分類された。

##### b. 自己決定理論に基づく分析結果

###### b-1. A大学の結果

図2は、A大学の各概念カテゴリーにおける分類結果を示している。全体の回答の中で内発的動機づけ(68件)が外発的動機づけ(33件)を大きく上回る結果となった。無動機は9件であった。まず、「理解と興味」(61件)の下位概念の「異文化理解と自文化理解」に関して、内発的動機が

全体の 95.1% (58 件)、外発的動機が 4.9% (3 件) と内発的動機が外発的動機を大幅に上回った。回答例として、「自分は今まで他の国の事について詳しく学んだ事がなかったので、この講義をきっかけに様々な国の文化を知りたいと思ったので受講しました」、「日本ではなく、他の国の文化はどういうのか全く知らないので受講しようと思いました」等があった。外発的動機の話例として、「世界の様々な異文化を勉強してこれからの進路を考えていきたい」と「私は 4 回生になり、これから就職活動で忙しくなっていく中で、自己分析力を高め、自分と向き合っていきたいと考えたから」があった。上記の回答は、「その活動に価値をおき、その有用性を認識して個人的に意味のある目的のために行う」の視点が表れていることから、外発的動機の中の「同一化的調整」に該当する。「トピックへの興味」については全回答が内発的動機に、「外国人との交流」については 1 件を除き、内発的動機に分類された。「トピックへの興味」については、「異文化コミュニケーションという言葉が知らなかったため、気になり受講しました」、「異文化コミュニケーションってどんなことを学ぶのか気になったから」等の回答が、「外国人との交流」については「異文化の人とコミュニケーションをとり、そこで自分にはどんな考え方やどんなことを思うのだろうと興味を持ち、受講したいと思いました」等の回答が見られた。

「コミュニケーションスタイル」(17 件) の中の「異文化コミュニケーションスキル」(14 件) では内発的動機づけと外発的動機づけの回答が同数であった。内発的動機として、「この授業で僕は自分に異文化の人の考え方を取り入れられたらなと思ひ、受講しました」と「知らない人とどうしたらコミュニケーションがとれるか、また、海外の人たちとどうやって話すか気になって受講した」等の回答があった。前者の回答例は「理解と興味」カテゴリーの「異文化理解と自文化理解」にも分類される回答であったが、「異文化理解と自文化理解」は「異文化コミュニケーションスキル」の必須条件であることから 2 つのカテゴリーの関連を垣間見ることができる。

一方、外発的動機について、「外国の方とどういった感じでコミュニケーションをとったら、相手に伝わるのか興味があったから」、「今後は他の文化の人と関わることもあると思うので、異文化コミュニケーションは学んでいこうがよいと思ったからです」等の回答が見られ、全ての回答は「同一化的調整」に該当した。もう 1 つの下位概念である「弱点の克服」(3 件) については、「自分とはとても人見知りなので、少しでもいろいろな人とコミュニケーションがとれたらいいなと思っています」や「コミュニケーションが苦手で、うまく取りたいと思っていたから」との回答があったが、これらは自尊心の維持に関連する内容であることから外発的動機づけの「取り入れ調整」を示唆している。

「将来」(10 件) についても、外発的動機づけ (9 件) が内発的動機づけ (1 件) を上回った。ここでも外発的動機の全ては「同一化的調整」に該当し、「世界の様々な異文化を勉強して、これからの進路を考えていきたい」、「これから先、グローバル化していく世の中で、将来会社勤めする際にも同僚が外国人だった場面において耐性をつけておくため、今からその準備を始めようと



考えたため」等の回答があった。その他、「単位取得（7件）」は全て外発的動機を示したものであり、単位取得という外的報酬を目的としているため、「外的調整」にあたる。「友人（4件）」に関しても「前にクラスを受講した友人に勧められた」、「友達が受講していたので、一緒に受けようと思ったから」といった外的調整にあたる回答であった。「スケジュールの都合」に関する回答3件は無動機を示していた。

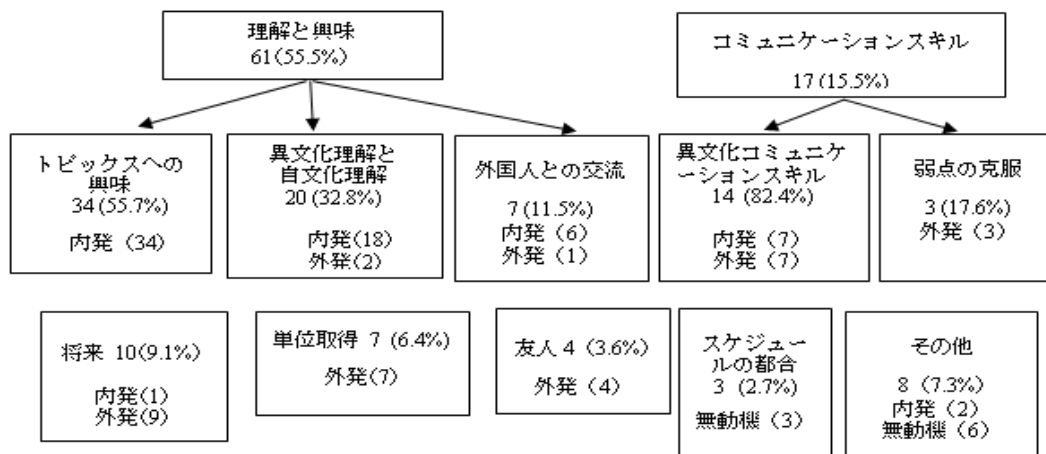


図2 学習動機概念と内発的動機・外発的動機との関係 (A大学)  
(%の数字以外の数字は回答数を示す。内発は内発的動機づけ、外発は外発的動機づけを示す。)

## b-2. B大学外国語学部の結果

図3はB大学の各概念カテゴリーにおける内発的動機づけと外発的動機づけの分類結果を示している。全228件の回答中、A大学と同様、内発的動機づけ（141件、61.8%）が外発的動機づけ（43件、32.0%）を大幅に上回る結果となった。無動機については7件（3.1%）、内発的動機、外発的動機の両方に該当する回答は「その他（7件、3.1%）」に分類された。

まず、「理解と興味」について、「トピックへの興味」に関する回答がもっとも多く（42件、56.1%）、内発的動機が76.4%を占めた。回答例として、「第7回以降から予定されている『マスメディアとステレオタイプ』、『偏見と文化摩擦』、『文化的価値観』、『カルチャーショックと異文化適応』、『異文化適応と文化的アイデンティティ』に興味を持ちました」、「コミュニケーションにおいて必要なことは『言語』だと思っていたが、『異文化コミュニケーション』と『文化』と書いてあって興味をもった」、「コミュニケーションを学問として考えるということに興味を持ったため」等、様々な回答があった。他方、外発的動機に該当したすべての回答は「同一化的調整」に相当する内容であった。例えば、「私は日中関係にとっても興味があります。いままでは政治的な外交などの関係を学んでいましたが、人と人、民族同士のコミュニケーションも日中関係を知るうえで大切だと思い、この授業を受けることにしました」、「単純に言葉の壁を乗り越えさえすれば異文化コミュニケーションが成功したことになるわけではないと思うので、学問的なしっかりとした理論を知

りたい」等はその一例である。

「理解と興味」で次に多かった回答は「異文化理解と自文化理解」(28件、28.6%)である。ここでは、内発的動機に該当する回答が17件、外発的動機に該当する回答が10件、内発的動機と外発的動機の両方に該当する回答が1件あった。内発的動機では、「異なる文化を持つ人々への理解を深めるため。異文化への理解を通して日本への理解をさらに深めるため」等の回答があった。一方、「大学で様々な授業を受け、文化が違うことによって争いが起きたりしていることを知り、自分は他文化でも変だと切り捨てずに受け入れられる人になりたいと思ったので。そのためにはコミュニケーションがとても大切であり、言語以外の側面からコミュニケーションを考えてみたかったので」という回答に見られるように、自分の価値観、必要性やアイデンティティなどと調和のとれた選択的行動を示す「統合的調整」を示す回答があった。最後に、「外国人との交流」(15件、15.3%)における「まず、ひとことで言いますと、日本という同質均質な社会で生きてきた者として、外国人との交流を熱望しているからです」との回答は内発的動機を示す例である。

次に回答が多かったカテゴリーは「専門と将来 (57件、25.0%)」であり、3つの下位概念から構成されていた。まず、「外国語専攻 (29件、50.9%)」について、外発的動機が内発的動機をやや上回った。内発的動機と外発的動機の両方を示した例として、「外国語学部に行こうと決めてからずっと異文化とのコミュニケーションについて考えることは必要だと思っていました。しかし、入学してから1年半経った今、自分が異文化コミュニケーションについて考えられているかと言われるとそうではないと感じました。この授業をきっかけに言語だけではなく、異文化コミュニケーションについても外国語学部生として学んでいきたいです」という回答があったが、このように外国語学部生としての異文化間コミュニケーションに対する強い学習意欲が表す回答が顕著に見られた。また、「外国語学部に在籍しているにも関わらず、外国人と接することがほとんどないことに気づき、『異文化コミュニケーション』の重要性を確認しようと思った」といった外国語学部生としての自尊心の維持に関わる回答も見られ、これは外発的動機の「取り入的調整」にあたる。

次に多かったのは「将来全般 (15件、26.3%)」に関する回答である。ここでは外発的動機にあたる回答が顕著に見られたが (11件、26.3%)、ほぼ全てが「同一化的調整」に該当した。「日本語専攻で、日本語教師になろうと思っているので、異文化コミュニケーションに興味があったからです」はその1例である。「海外留学 (13件、22.8%)」では、内発的動機と外発的動機が拮抗する結果となった。

3番目に回答の多かったカテゴリーは、「コミュニケーションスキル (35件、15.4%)」であった。下位概念の「異文化コミュニケーションスキル (27件、77.1%)」では、内発的動機づけと外発的動機づけが拮抗していた。外発的動機を示す回答は全て「同一化的調整」に分類され、「異文化コミュニケーションは、世間の中でもだんだんと注目されていることだと思うので、知識やスキル

をしっかりと身につけたいです」、「異文化への理解を深めたうえで、今後、海外に行った際や、日本で外国人と接する機会がある際には、できるだけ円滑なコミュニケーションを進めたいと考えるからです」等の回答があった。

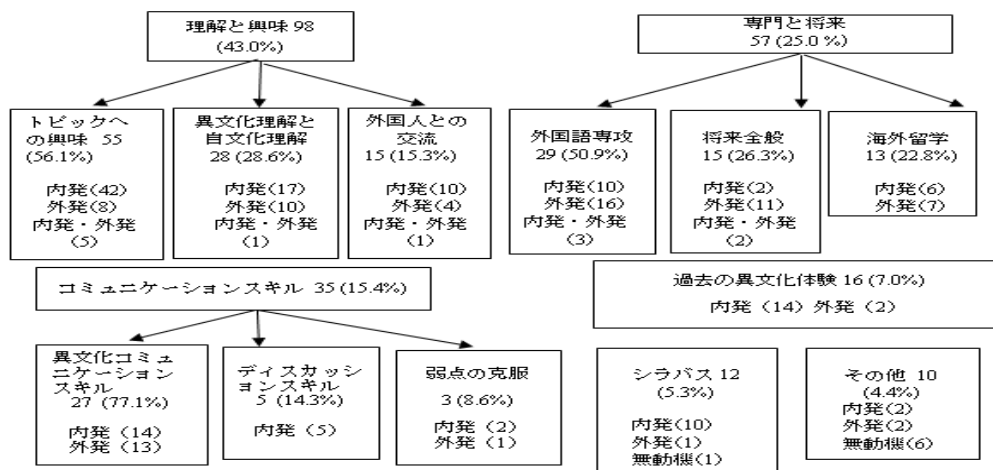


図3 学習動機概念と内発的動機・外発的動機との関係 (B大学)  
 (%の数字以外の数字は回答数を示す。内発は内発的動機づけを外発は外発的動機づけを示す。)  
 \*内発・外発の両方に分類された回答については、内発・外発の各項目にその数を記載した。

「ディスカッションスキル (5件、14.3%)」の回答は全て、ディスカッション能力をあげたいといった内発的動機を示していた。最後に「弱点の克服 (3件、8.6%)」に関連した回答があった。

4番目に多かった回答は、「過去の異文化体験 (16件、7.0%)」で、内発的動機づけが87.5%を占めた。ここでは、「少し前まで海外で留学していて、自分とは異なる生活習慣や宗教観などをもった人たちに囲まれて生活をしていました。そのため、ぼんやりと異文化コミュニケーションというものについて興味を持ち始めたので、学問として講義を受けてみたいなと思い受講を考えました」等の回答が見られた。外発的動機づけのすべては、「同一化的調整」を示すものであった。例えば、「実は、将来的に留学することを考えており、留学先では『異文化コミュニケーション』を勉強したいと思っています。それゆえ、この授業はその良い基礎になるはずであるという意味で、今の自分のニーズにぴったりと合っているので受講したいと思っています」といった回答があった。これは「海外留学」にも分類された回答例である。その他、「シラバス」に関する回答が12件(5.3%)あり、そのほとんどは「シラバスで内容を知って興味を持った」といった内発的動機に関するものであった。

## C. 学習動機の二要因理論に基づく分析結果

### C-1. A大学の結果

半数以上の回答(53.6%)は「充実志向」に関するものであった。この学習動機は内発的動機に該当する。「訓練志向」(8.2%)も内発的動機に属することから、得られた回答の多くが内発的

動機づけを反映しており(61.8%)、調査対象であった大学生が学習自体に楽しみを見出し、かつ、知的能力を培いたいという気持ちで受講を決めたことを読み取ることができる。SDTの「同一化的調整」にあたる「実用志向」が2番目に多かったが(20.0%)、この結果は、調査対象者は学習内容だけでなく、学習の功利性も重視していたことを示している。河内山の知見によると、「関係志向」はSDTの「取り入的調整」と関連があった。しかしながら、「取り入的調整」とは、自尊心を維持し、不安や恥ずかしさを低減するために自我関与的に学習する動機づけを意味しており、周囲との関係性を重視した「関係志向」の定義とは一致せず、いま1つ説得力に欠ける。例えば、今回の調査結果の「前にクラスを受講した友人に勧められた」との回答はSDTの中の「他者からの統制的働きかけによって学習に取り組む動機づけ」を示す「外的調整」を示していると考えられ、二要因理論では「関係志向」に分類するのが妥当であると思われる。

## C-2. B大学の結果

A大学の結果と同様、「充実志向」を示す回答がもっとも多く、内発的動機との関連を示す「充実志向」と「訓練志向」の合計が6割を超えた(64.1%)この結果からB大学の学生にとって、内面から沸き起こる好奇心や興味がこのクラスを受講した動機の多くを占めていることが明らかになった。2番目に多かったのは「実用志向」に関連した回答であり、これはA大学でも見られた傾向である。このことは、「充実志向」と「訓練志向」に代表される内発的動機と「実用志向」に代表される外発的動機がB大学の学生にとって重要な受講動機となっていたことを示唆している。前述のように、B大学の回答には「統合的調整」を示す回答があったが、二要因理論ではこれに相当する志向が指摘されていなかったため、「その他」として分類された。「友人が登録していたため、受講を決めた」とする回答が1件あり、これは「関係志向」に分類された。

## IV. 考察

ここでは、本研究における知見を調査対象となった2つの大学の共通点と相違点の観点から検討する。まず、共通点の1つとして回答の6割以上が「内発的動機」と「充実志向」に関連していたことがあげられる。特に、もっとも回答が多かった「理解と興味」については、全回答の86%が内発的動機づけに関するもので、いずれの大学も「トピックと興味」、「異文化理解と自文化理解」、「外国人との交流」の順に多くの回答が見られた。今回の調査対象は、B大学外国語学部生と国際系の学部をもたないA大学の学生であった。以上の結果、いわゆるグローバル系ではない学部生だけでなく、日頃から異文化に触れる機会の多い外国語学部生にとっても、アカデミックな観点から文化とコミュニケーションというテーマに取り組むことは、新鮮な興味の対象であったことがわかる。外発的動機づけの結果に関しては、「取り入的調整」や「関係志向」を示唆した回答は少数であり、多くの回答は「同一化的調整」に該当した。速水<sup>13)</sup>は「完全なる外発的動機づけ、完全なる内発的動機づけよりも中間の動機づけの方が学習行動を支える中核的な

動機づけとなっている」と指摘している。「同一化的調整」はSDTの一連のプロセスの中間に位置する動機づけであることを鑑みれば、今回の調査結果は動機づけの保持という観点から望ましい結果だと言える。

調査対象者の回答結果における相違点として、「専門と将来」というカテゴリーがB大学外国語学部生にのみ出現したことである。この中の約半数の回答は「外国語専攻」という下位概念に関連していた。さらに、「専門と将来」の6割近く(59.6%)は外発的動機づけの「同一化的調整」に関するものであった。調査対象が外国語専攻の学生だったこともあり、B大学の学生にこの授業における学習体験を将来の自分たちのキャリアに反映させたいというより強い希望と実用的志向を窺い知ることができた。さらに、回答に頻繁に登場した「外国語学部生として～」や「外国語学部に入ったからは～」といった表現には、言語習得はもとより、文化学習の重要性に対する気づきと同時にこの授業に対する意気込みと、外国語学部生としての自尊心が垣間見られた。さらに、A大学では「単位を取得するため」といった「外的調整」や「報酬志向」を示す回答が見られたが、B大学では同様の回答は見あたらなかった。また、全体として少数回答ではあったが、「友人が登録しているから自分も受講する」といった「関係志向」を示す回答はA大学の方により多く見られた。A大学にのみ「関係志向」的動機づけを示す「友人」というカテゴリーが出現したことも上記の結果を支持している。さらに、B大学による「トピックへの興味」に関する回答はより具体的、かつ、詳細なものであった。A大学では将来に関する回答は主に4回生によるものであったが、B大学では2回生の多くから同様の回答を得た。上記の一連の結果は、単なる興味や関心を越えたところで、外国語学部所属の受講生たちが自分たちの現状と深く関連づけながら「異文化間コミュニケーション論」という科目を受け止めていたことがわかる。

## V. 結語

本研究では自己決定理論と学習動機の二要因理論に基づき、日本人大学生の異文化間コミュニケーション学習動機について調査した。調査結果により、彼らの専攻とは関係なく、調査対象者の大学生たちは内発的にも外発的にも学習へと動機づけられていることが明らかになった。この知見は「内か外かという単純な二項対立的な図式でこの問題を論じると本質を見失う可能性があるため、内発的動機づけの過程は、内と外との相互作用のあり方に関する1つの質を記述する概念である」ととらえるべきである」とする鹿毛の指摘<sup>11)</sup>を支持するものである。より詳細な知見を得るためには、学習動機に影響を与える諸々の要因に関する量的調査を実施することが重要であろう。教育心理学が指摘するところの自己必然的学習意欲を鑑みながら、異なる学部という文化的状況と学生の期待に沿った学習活動の立案と実践が今後益々必要になると考える。

- 1) E. L., Deci, R. M. Ryan : *Intrinsic Motivation and Self-determination Theory in Human Behavior* (Plenum, New York, 1985).
- 2) 市川伸一 : 『学ぶ意欲の心理学』 (PHP 研究所, 2001)
- 3) 国立情報学研究所が運営する学術情報データベース (検索日 : 2016 年 3 月 31 日) .
- 4) 中川典子 : 「なぜ大学生は異文化間コミュニケーションを学習するのか—一般学部生と外国語学部生の比較調査結果から—」 『流通科学大学論集-人間・社会・自然編』 29(1), 2016, 41-59.
- 5) 岡直樹 : 「動機づけ」 吉森護・市河淳章・田中宏二・浜名外喜男・高橋超編 『社会心理学用語辞典』 (北大路書房, 1995) .
- 6) 八島智子 : 『外国 E. L., Deci, R. M. Ryan : 語コミュニケーションの情意と動機』 (関西大学出版部, 2004) .
- 7) Deci, E. L., Ryan, R. M. : “Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions”, *Contemporary Educational* 25 (2006), 54–67.
- 8) E. L., Deci, R. M. Ryan: “Motivation, personality, and self-determination theory” in *Oxford Handbook of Human Motivation* edited by R. M. Ryan. (Oxford University Press, Oxford, 2012) pp. 85–107.
- 9) 櫻井茂男 : 「内発的動機づけ」 宮本美沙子編 『情緒と動機づけの発達』 (金子書房, 1991, 第 III 章) .
- 10) M. P., Carlton, A. Winsler : “Fostering intrinsic motivation in early child classrooms”, *Early Childhood Education Journal*, 25 (3) (1998), 159–166.
- 11) 鹿毛雅治 : 「内発的動機づけ研究の展望」 『教育心理学研究』 42, 1994, 345-359.
- 12) 岡田涼 : 「小学生から大学生における学習動機づけの構造的変化」 『教育心理学研究』 58, 2010, 414-425.
- 13) 速水敏彦 : 「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), 1995, 171-193.
- 14) 西村多久磨・河村茂雄・櫻井茂男 : 「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 - 内発的な学習動機づけは学習成績を予測することができるのか? -」 『教育心理学研究』 59(1), 2011, 77-87.
- 15) 堀野緑・市川伸一 : 「高校生の英語学習における学習動機と学習方略」 『教育心理学研究』 45, 2001, 140-147.
- 16) 平山祐一郎・平山祥子 : 「大学生における学習動機の 2 要因モデルの検討」 『東京家政大学研究紀要』 41(1), 2001, 101-105.
- 17) 河内山晶子 : 「英語学習における動機づけの因子分析 : 二要因理論および自己決定理論における動機づけ枠組みの統合 (思考と言語)」, 『電子情報通信学会技術研究報告 : 信学技報』 112(442), 2013, 19–24.