

自己決定理論における有能性の欲求の測定項目の検証： 「課題準拠」と「過去準拠」の視点を用いて

田中 博晃（広島国際大学）

Abstract Elliot, McGregor, and Thrash (2002) proposed three components of the need for competence; that is, past-referential competence, task-referential competence, and other referential competence. The current study aims to generate the questionnaire about learner's task-referential competence and past-referential competence. 177 university students who were enrolled in a first-year English language course participated in this study. The questionnaires were administered three times (at the beginning, in the middle and the end of the semester). The data were analyzed by exploratory factor analysis. The results supported the validity of the scale.

1. 背景

1. 1 自己決定理論における有能性の欲求

自己決定理論 (*Self-determination theory*, Deci & Ryan, 2002) では内発的動機づけを高める要因として、3つの心理欲求（以降、3欲求と略記）を挙げている。それが「自律性の欲求」(*the need for autonomy*)、「有能性の欲求」(*the need for competence*)、「関係性の欲求」(*the need for relatedness*)である。Deci and Ryan (2002)によると、自律性の欲求とは、自身の行動がより自己決定的であり、自己責任性を持ちたいという欲求、有能性の欲求とは、行動をやり遂げる自信や自己の能力を顕示する機会を持ちたいという欲求、関係性の欲求とは、周りの人や社会と密接な関係を持ち、他者と友好的な連帯感を持ちたいという欲求である。

この3欲求の内どれが最も内発的動機づけを高める上で重要かは、学習者の特性や学習状況で変動することがあり、一概に結論付けるのは難しい。しかし学校での教育活動という側面を考えると、教師の指導が学習者の学習事項の理解を導き、それが学習者に有能感を与え、有能性の欲求を満たし、内発的動機づけにつながる過程は、教育的意義が極めて高いと言えよう。実際、有能性の欲求の充足が重要であることは、いくつかの研究で示されている。例えば廣森（2003）は日本人高校生275名における動機づけと3欲求の関係を調査研究によって検証した。その結果、3欲求の中で有能性の欲求が最も内発的動機づけと強い関係にあった。

以上のように、学習者が有能感を獲得することによって、有能性の欲求が満たされること

は、教育的にも意義があり、同時に内発的動機づけを高める効果も期待できる。

1. 2 準拠性という視点

その一方、有能性の欲求の測定に関しては課題が指摘される。先行研究（田中，2009）では、日本人大学生 52 名に対して、動機づけを高める方略によって、3 欲求と内発的動機づけを高める試みが行われた。その結果、内発的動機づけを高めることには成功した一方、有能性の欲求では質的研究と量的研究で異なる結果が得られた。つまり質的研究の結果からは、学習者の有能感が高まったという結果が得られた一方、量的研究では有能感が十分に高まっていなかった。この問題の背景には、有能感を捉える質問項目の内容と学習者が有能感を感じる状況にズレがあり、有能感を十分に測定できず、有能性の欲求が満たされているかどうか、判断できなかった可能性がある。測定で用いられた項目は以下のとおりである。

- 1) 英語の授業では、「できた」という達成感が得られると思う。
- 2) 英語の授業では、先生やクラスメイトから「よくできた」と誉められるなど、良い評価をしてもらえと思う。
- 3) 英語の授業では、「よくがんばった」という満足感が得られると思う。
- 4) 英語の授業では、「分かった」という充実感が得られることがあると思う。

そこで田中（印刷中）は田中（2009）の質的研究の結果から、質問紙項目の改良を行った。田中（2009）の自由記述形式の質問紙データでは、「慣れるまで難しくて大変だったけど、後半あたりからはあまり大変ではなくなりました」、「慣れてくるにつれて自分で考えて話すようになりました」、「どのような場面で使うのかを、ドラマなど視覚的にも学ぶことが出来たのでためになった」、「会話内のかなりくだけた表現や、英語圏の表現方法を知れてよかった」といった有能感に関する記述が見られた。これらを基に有能性の欲求の質問項目の改良を行った。それらの項目は以下のとおりである。

- 1) 英語の授業では、今まで出来なかったことが、少しずつでも出来るようになったと感じることがある。
- 2) 英語の授業では、回を重ねるごとに少しずつでも、分かるようになっていくと感じることがある。
- 3) 英語の授業では、今まで知らなかったことが分かるようになったと感じることがある。
- 4) 英語の授業では、学習した多様な表現をどのように使うのかを分かったと感じることがある。

上述の質問項目を用いて、動機づけと 3 欲求を高める教育的介入を行い、有能性の欲求の変動を測定した。その結果、第 1 時点で $M = 4.82$ 、第 2 時点で $M = 5.07$ 、第 3 時点で $M = 5.61$ と上昇傾向が確認された。同時に、調査協力者に自由記述形式の質問紙調査を行い、有能感に関する情報を探索した結果、質的研究からも学習者が有能感を獲得していることが裏付けられた。さらに、質的研究から学習者の獲得している有能感は、Elliot, McGregor, and Thrash (2002) が提示する「課題準拠」と「過去準拠」に大別されることが示された。

課題準拠 (*task-referential*) は以下のように定義される。

“in effectance motivation, competence is defined in an absolute sense by the requirements of the task itself, and the individual’s (experiential) aim is simply to accomplish what the task demands” (Elliot, McGregor, & Thrash, 2002, p. 366)

一方、過去準拠 (*past-referential*) は以下のように定義される。

“to define competence in terms of improvement – an increase in their present performance relative to their past performance” (Elliot, McGregor, & Thrash, 2002, p. 368)

つまり Elliot, McGregor, and Thrash (2002) によると、学習者が有能感を得るときの判断基準として、課題の達成と過去の自分自身との比較の 2 点が挙げられ、この理論と一致する結果が質的研究から得られた。さらに学習者は「ただ書いて覚えるのではなく、隣の人と話すことで、より例文が記憶された」といったペアでのスピーキング練習時や「今まで習った表現を使って文章を考えたため、身につきやすかった」ペアでのスピーチ原稿作成時など、具体的な活動時にこれらの有能感を獲得していることも示された。

以上の点から、学習者の有能性の欲求の充足を把握するには、課題準拠の有能感と過去準拠の有能感を学習活動という状況で把握する必要がある。

1. 3 質問項目の開発

本論では、有能性の欲求の充足について、課題準拠と過去準拠の有能感という視点で測定を行う質問項目の開発を行う。その際に、従来の有能性の欲求の測定（田中，2009，印刷中）は英語授業の状況のみで測定を行っていたが、本論では学習活動という状況も加えた項目を開発する。ただし、英語授業状況で課題準拠の有能感を測定した場合、実質的に学習活動での課題準拠の有能感と同義になってしまう。なぜならば、課題準拠の課題とは、まさに授業で行うタスク活動などの学習活動を指すためである。そこで質問項目は、英語授業レベルでは過去準拠の有能感を、学習活動レベルでは、過去準拠と課題準拠の有能感の作成を行う。

まず、英語授業レベルでの過去準拠の有能感の項目を検討した。前節で提示した田中（印刷中）の項目は「分かる」「出来る」というキーワードがあるように、すでに過去準拠の項目となっていた。よって、この3項目は、そのまま英語授業レベルでの過去準拠の有能感として採用した。

次に、学習活動レベルの有能性に関する項目の作成を行った。学習活動レベルのため、これらの項目はデータ収集を行う授業の内容を反映しなければならない。データ収集を行うのは、日常会話表現の習得と活用を目指したコミュニケーション中心のクラスであるので、田中（印刷中）の自由記述データを基に、以下の項目とした（表1参照）。ただし課題準拠と過去準拠の有能感を1つの概念として仮定した。なぜなら、両者とも達成状況の評価を個人内で行うため、2つの概念は時に密接に結びついていると考えられるからである（Elliot, 1999）。

表 1. 質問項目と測定内容

英語授業レベルの有能性に関する項目	
課題準拠	-
過去準拠	英語の授業では、今まで出来なかったことが、少しずつでも出来るようになったと感ずることがある。
	英語の授業では、回を重ねるごとに少しずつでも、分かるようになっていいると感ずることがある。
	英語の授業では、今まで知らなかったことが分かるようになったと感ずることがある。
学習活動レベルの有能性に関する項目	
課題準拠	授業での学習活動を通して、重要表現をある程度覚えることができたと思う。
	会話やリスニングなどで重要表現を使うことで、表現をある程度身に付けることができたと思う。
過去準拠	授業での学習活動を通して、今まで知らなかった表現を学ぶことができたと思う。
	何度も聞き直すことで、聞き取れないところも、ある程度聞き取れるようになったと思う。

2. 目的

以上で学習者の有能性の欲求の測定について、英語授業レベルと学習活動レベルの2つの観点から、準拠性を基準にした有能感の観点から質問項目を作成した。しかしこれらの項目

は理論上は内容に弁別性があるものの、実際の測定において弁別性が確保できているかどうかは不明である。よって本論では、準拠性有能感の視点を取り入れた授業活動レベルの有能感の質問項目の弁別性を検証する。

3. 方法

3. 1 調査協力者

調査は広島県内の大学生を対象に 2012 年度と 2013 年度に行った。質問項目にすべて回答していること、すべての同じ数値にマークをしているなど不誠実と判断される回答が含まれていないこと、を条件にデータをスクリーニングをした。その結果、データ分析の対象となったのは 177 名であった。調査は 1 年次の前期の教養科目の英語の必修授業の中で行った。

3. 2 測定

動機づけと有能性の欲求以外の 3 欲求の測定には田中(印刷中)の項目をそのまま用いた。有能性の欲求については、前節の項目を用いた。測定は 7 件法 (1 は「まったく違う」、7 は「まったくその通り」) であった。

自律性に関する項目は 4 項目 ($\alpha = .71$) で構成されている。具体的な質問項目は「英語の授業では、自分のペースで学習する機会があると思う。」「英語の授業では、先生は私たちの授業に関する意見を尊重してくれていると思う。」「英語の授業では、授業の進め方の希望などを、先生に伝える機会が与えられていると思う。」「英語の授業では、プレッシャーを感じずに勉強をすることができると思う。」である。

関係性に関する項目は 4 項目 ($\alpha = .91$) で構成されている。具体的な質問項目は「英語の授業では、同じ教室の仲間と仲良くやっていると思う。」「英語の授業でのグループ活動・ペアワークでは協力し合う雰囲気があると思う。」「英語の授業では、和気あいあいとした雰囲気があると思う。」「英語の授業では、同じ教室の仲間同士で学びあう雰囲気があると思う。」である。

英語授業レベルの有能性に関する項目は 3 項目 ($\alpha = .87$)、授業活動レベルの有能性に関する項目は 4 項目 ($\alpha = .84$) で構成されている。それぞれの具体的な質問項目は前述のとおりである。

調査は授業時間の一部を使って実施した。所要時間は 15 分程度で、調査実施前に調査協力者に回答が成績に関係しないこと、結果は教育研究目的で使用されること、個人名が特定される形で結果の公表は行われないことが説明された。分析は SPSS15.0J を用いて記述統計量と相関係数、因子分析を行った。本論で用いる質問項目の一部は先行研究の結果と理論的背景に基いて作成されたが、準拠性有能感は日本人英語学習者に対する研究が行われていないため、因子を探索しながら分析を行う探索的因子分析を用いた。

表 2. 各項目の記述統計量

	<i>M</i>	<i>SD</i>	歪度	尖度
1. 授業活動レベルの有能性 1	4.72	1.22	-0.82	0.87
2. 授業活動レベルの有能性 2	5.22	1.03	-0.59	1.16
3. 授業活動レベルの有能性 3	4.58	1.19	-0.76	0.91
4. 授業活動レベルの有能性 4	4.81	1.30	-0.53	0.49
5. 英語授業レベルの有能性 1	5.13	1.09	-0.68	1.12
6. 英語授業レベルの有能性 2	5.01	1.15	-0.66	0.99
7. 英語授業レベルの有能性 3	5.30	1.03	-0.81	1.88
8. 自律性 1	4.41	1.13	-0.24	-0.12
9. 自律性 2	4.76	1.07	-0.47	0.89
10. 自律性 3	4.21	1.21	0.10	-0.08
11. 自律性 4	4.04	1.55	-0.14	-0.81
12. 関係性 1	5.37	1.26	-0.90	1.20
13. 関係性 2	5.36	1.29	-0.90	0.93
14. 関係性 3	5.12	1.36	-0.77	0.42
15. 関係性 4	5.13	1.31	-0.81	0.76

表 3. 各項目間の相関係数

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.
1.	-														
2.	.64	-													
3.	.63	.55	-												
4.	.51	.49	.59	-											
5.	.35	.44	.31	.34	-										
6.	.40	.48	.35	.40	.70	-									
7.	.37	.51	.32	.33	.69	.76	-								
8.	.28	.23	.28	.18	.22	.27	.26	-							
9.	.17	.23	.16	.10	.30	.36	.29	.42	-						
10.	.14	.19	.09	.13	.20	.28	.24	.27	.50	-					
11.	.34	.23	.35	.19	.14	.16	.25	.41	.37	.37	-				
12.	.19	.34	.25	.10	.19	.27	.25	.18	.44	.34	.32	-			
13.	.25	.33	.20	.18	.15	.29	.23	.16	.40	.25	.29	.75	-		
14.	.23	.34	.19	.19	.11	.31	.25	.25	.45	.34	.37	.64	.71	-	
15.	.32	.36	.25	.24	.22	.33	.33	.24	.38	.31	.37	.70	.71	.75	-

4. 結果

4. 1 予備的検討

記述統計量と相関係数（表 2，表 3 参照）から探索的因子分析の予備的検討を行った。その結果、項目によってやや分布にばらつきがあるものの、著しく偏った項目は見られなかった。よって、予備的検討の段階で項目の削除を行わずに、分析を継続した。

4. 2 弁別性の検討

次に、因子の推定に最尤法、回転軸にプロマックス回転を用いた探索的因子分析を行った。固有値 1，及びスクリープロット（図 1 参照）を基準に因子数を検討した結果、4 因子解を採択した（表 4）。各因子の因子負荷量を検討した所、複数の因子に大きな負荷量を持っている項目はなかった。そこで、各因子内の項目の内容妥当性を検討した結果、本調査で事前に設定した 4 因子構造と一致していた。つまり、第 1 因子は関係性の項目、第 2 因子は授業活動レベルの有能感の項目、第 3 因子が英語授業レベルの有能感の項目、第 4 因子が自律性の項目で構成されていた。以上の結果から、本研究で作成した授業活動レベルの有能性が他の 3 欲求と弁別性を保持していることが確認された。なお本研究の目的は新たな因子を見出すことではないので、因子の命名は行わなかった。また因子ごとの記述統計量と因子間相関係数も算出した（表 5，表 6 参照）。

因子のスクリー プロット

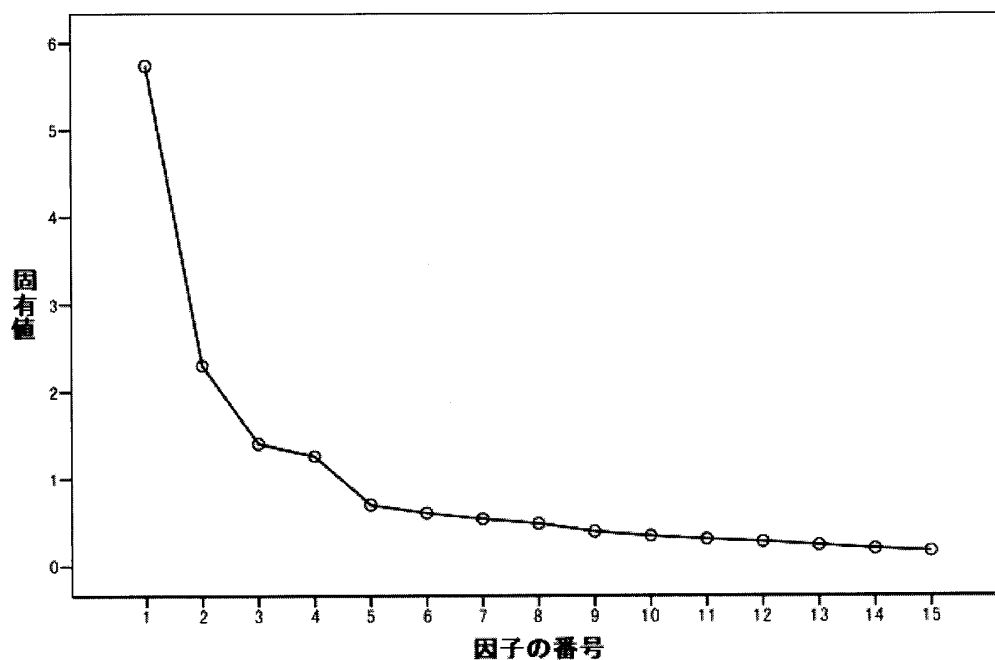


図 1. スクリープロット

表 4. パターン行列

	因子			
	1	2	3	4
関係性 2	.93	.01	-.03	-.10
関係性 4	.82	.06	.02	.00
関係性 1	.82	-.03	-.01	.04
関係性 3	.80	-.01	-.05	.10
授業活動レベルの有能感 3	-.04	.83	-.08	.08
授業活動レベルの有能感 1	.00	.79	.00	.05
授業活動レベルの有能感 4	-.02	.66	.11	-.06
授業活動レベルの有能感 2	.16	.59	.22	-.08
英語授業レベルの有能感 2	.05	.03	.85	.00
英語授業レベルの有能感 3	.00	.04	.82	.02
英語授業レベルの有能感 1	-.12	.04	.82	.03
自律性 2	.15	-.18	.15	.64
自律性 1	-.15	.15	.01	.61
自律性 4	.04	.25	-.19	.59
自律性 3	.06	-.14	.10	.58

表 5. 動機づけと 3 欲求の記述統計量

	<i>M</i>	<i>SD</i>
授業活動レベルの有能性	4.83	0.97
英語授業レベルの有能性	5.15	0.98
自律性	4.35	0.92
関係性	5.24	1.15

表 6. 3 欲求の因子間相関係数

	授業活動レベル の有能性	英語授業レベル の有能性	自律性	関係性
授業活動レベルの有能性	—			
英語授業レベルの有能性	.51	—		
自律性	.36	.35	—	
関係性	.35	.41	.56	—

Note. すべての係数は 1%水準で有意

5. 考察と課題

本研究では、先行研究では測定が十分ではなかった自己決定理論における有能性の欲求について、質問項目を改良する試みを行った。その際に、先行研究の質的研究の結果に加えて、Elliot, McGregor, and Thrash (2002)が提示する過去準拠と課題準拠という視点、英語授業レベルと学習活動レベルという視点を取り入れ、多角的に学習者の有能感を測定することで有能性の欲求を捉えられるようにした。

探索的因子分析を用いた弁別性の検証を行った結果、本研究で新規に作成した授業活動レベルの有能感と英語授業レベルの有能感は、他の3欲求と異なる因子を構成するモデルが採択された。また、この2つの観点からの有能感についても、有能感を異なる観点から測定を行っているので、探索的因子分析の結果でも異なる因子として得られた。因子間相関係数においても、 $r = .51$ という比較的高い相関係数が見られたものの、同一の因子とみなすほどの相関関係ではなく、同一概念を別の観点から測定したものとしては妥当な値であると考えられる。

以上の結果から、Elliot, McGregor, and Thrash (2002)の準拠性有能感を取り入れた有能性の欲求を測定する項目の妥当性がある程度確保されたと考えられる。今後は、この質問項目を用いて多様な動機づけ概念や関連する心理変数との関連性を検討しながら、項目の妥当性の検証を重ねる必要があろう。また、本研究では1時点データによる測定だが、動機づけを高める研究の中で、この質問項目を活用しながら有能感の変動を適切に捉える事ができるのか検討する必要もあろう。その際に質的研究の結果からも裏付けを行いながら、項目の精査をしていく必要があろう。

注

本論は科研費（課題番号：25770217）の助成を受けた研究成果の一部である。

参考文献

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Thrash, T. M. (2002). The need for competence. In E. Deci & R. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 361-387). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- 廣森友人. (2003). 「学習者の動機づけは何によって高まるのか: 自己決定理論による高校生英語学習者の動機づけの検討」 *JALT Journal*, 25, 173-186.

田中博晃. (2009) . 「3 つのレベルの内発的動機づけを高める: 動機づけを高める方略の効果検証」 *JALT Journal*, 31, 87-110.

田中博晃. (印刷中) . 「特性レベルの内発的動機づけを高める授業と有能性の欲求」 *JALT Journal*, 36.