

教育心理学 期末レポート

自己決定理論からみた大学生の学習動機づけ

担当：森田健一 准教授

氏名：高橋美咲

学籍番号：1K250342

提出日：2027 年 1 月 29 日

はじめに

大学生の学習は、義務教育段階とは大きく異なる条件の下で営まれている。授業への出席や課題への取り組みが原則として自らの意志に委ねられ、学習を続けるかどうかを自ら選択する場面が格段に増える。そのため、大学における学習の持続と質は、外部からの強制ではなく学習者自身の動機づけによって大きく左右される。実際、大学入学後に学習への意欲を失い、授業への参加が消極的になる学生は少なくない。学習動機づけを考える際には、それがどれだけ強い（量）と、どんな種類か（質）を区別することが出発点になる。量だけを見る枠組みでは、「勉強するからにはどの動機づけでも同じである」という理解になってしまうが、実際には、報酬のために勉強する学生と、興味のために勉強する学生とでは、学習の深さや困難への粘り強さ、授業終了後の学習の持続が異なることが多くの研究で示されてきた。動機づけの質が学習の質を規定するなら、大学教育は量を高める工夫だけでなく、質を高める工夫を要する。この点は、大学教育の質の保証や学生の修学支援という現代的な課題とも直結する。

動機づけを扱う理論の中で、自己決定理論（Self-Determination Theory; SDT）は、人間の行動を内発的な自発性と外からの圧力という連続体の上でとらえ、動機づけの「量」だけでなく「質」に着目する枠組みである（Deci & Ryan, 2000）。この理論は、動機づけ研究における行動主義的な報酬・強化の発想や、欲求の減算だけでは説明できない自発的な行動を説明するための立場として発展し、今日では教育をはじめ医療、スポーツ、組織など広い領域に適用されている。本レポートでは、この理論の基本概念を整理した上で、大学生の学習場面への適用を検討し、教育実践への示唆を導くことを目的とする。まず自己決定理論の概要として、内発的動機づけと外発的動機づけ、そしてそれを支える基本的心理欲求を説明する。次に、大学生の学習場面にこの理論を適用し、動機づけの質が学習行動にどう現れるかをみる。最後に、授業設計や学生支援といった教育実践のレベルで何が示唆されるかを論じる。

自己決定理論の概要

内発的動機づけと外発的動機づけ

内発的動機づけとは、外的な報酬や強制とは無関係に、活動そのものが持つ面白さや満足のために自発的に行動する動機づけである（Ryan & Deci, 2000）。興味のあるテーマを自ら調べる、難しい問題が解けた瞬間の愉快さのために学び続けるといった状態がこれにあたり、好奇心、探究、努力といった人間の本来の傾向の現れとして位置づけられる。内発的動機づけは、あたかも外的な誘因があるかのように活動に没頭し、時間の経過を忘れて取り組む体験（フロー）とも親和的な現象であり、それ自体が目的と化した行動の中心にある。自己決定理論では、内発的動機づけは哺乳類をはじめとする生物に見られる探求傾向の心理学的な現れであり、環境がそれを支持すれば自然に立ち上がるものと考えられる。

これに対して外発的動機づけは、活動そのものではなく、それとは別の結果（単位の取得、報酬、評価、他人からの承認など）を得るため、あるいは罰や責めを避けるために行う動機づけである。自己決定理論の特徴は、この外発的動機づけを一律のものとして扱わず、自律性の程度に応じて複数の類型に分ける点にある（Deci & Ryan, 2000）。すなわち、外部からの報酬や罰に直接動かされる「外的調整」、羞恥や罪悪感といった内的圧力に動かされる「取り込み調整」、行動の価値を自らの一部として受け入れる「同一化調整」、そして価値を吟味して自己の目標と統合した「統合的調整」とい

う連続体をなす。この連続体は動機づけの「内在化」と呼ばれる過程を示しており、外的な要求が自分のものとして受け止められていく度合いを表す。同一化・統合的調整の段階では、行動は外的な結果のためとはいえ、自らが選んだ意味のある行動として遂行されるため、自律的な動機づけとみなされる。この区別は実践上きわめて重要である。単位取得のために毎回授業に出て課題をこなす学生もいれば、将来の専門職としての目標のために同じ行動をしている学生もあり、行動の観察だけでは両者を区別できないが、学習の持続や深さの違いは動機づけの種類の違いから予測される。さらに、動機づけが全く働かない「無動機」の状態も概念として区別される。行為と結果のつながりが見えない、自分には遂行能力がないと感じるといった状態であり、学習場面では学習性無力感や出欠の曖昧な離脱として現れうる。自己決定理論は、内発的動機づけと自律的な形の外発的動機づけが高いほど、学習の持続、深い理解、心理的適応が良くなることを予測する (Ryan & Deci, 2000)。

基本的心理欲求

なぜ特定の環境が自律的な動機づけを育て、別の環境がそれを損なうのか。自己決定理論はこれを、すべての人間が持つ三つの基本的心理欲求から説明する (Deci & Ryan, 2000)。第一に自律性の欲求であり、行動が自らの意志によるものであると体験したい欲求を指す。ここでいう自律性は独立や他者からの切り離しを意味するのではなく、自らの意志と他者からの支持が両立する状態を指す点に注意が必要である。第二に有能性の欲求であり、課題に取り組み効果を上げられるという感覚を求める欲求である。第三に関係性の欲求であり、他者とつながり、大切にされていると感じたい欲求をいう。これら三欲求は文化や発達段階を超えた普遍的なものとして仮定されており、達成や快楽といった具体的な目標ではなく、動機づけの栄養源として位置づけられる。

この三欲求が環境によって支持されるほど内発的動機づけが高まり、行動の外在化された動機づけは自律的な方向へ内在化されていく。逆に、報酬や厳しい管理、評価への不安が支配する環境は、たとえ短期的な努力を引き出したとしても、三欲求を阻害し、動機づけの質を劣化させる。動機づけの促進とは、したがって誘因を与えることではなく、三欲求を支持する社会的環境を整えることにほかならない (Deci & Ryan, 2000)。教育の場では、教員の関わり方、評価のしくみ、課題の選択の余地、同僚との関係性といった環境の側の変数がすべて、三欲求の支持という観点から評価しなおされることになる。つまり、この理論は学習者個人の中に動機づけを閉じ込めず、学習者をとりまく環境を変数として説明に組み込む点で、実践とつながりやすい枠組みである。

大学生の学習場面への適用

学習動機づけの質と学習行動

大学の学習場面では、同じ「勉強する」という行動が異なる動機づけの下で遂行される。単位取得や就職活動への備えという外的な結果のためだけに学ぶ学生は外的調整に近い動機づけで動いており、目立ちにくい課題や自己評価につながらない学習を後回しにしがちである。評価や競争が強調される環境では、勉強は他人より上に立つための手段となり、学習者は自分の理解が深まっているかどうかよりも点数を気にするようになる。その結果、知識は断片として記憶される一方で、問いを立てる力や応用的な思考は育ちにくい。一方、専門分野への興味そのもの、あるいは「教員になりたい」「専門家として働きたい」という価値の取り込み・統合を経た動機づけで学ぶ学生は、授業外の自主的な調べ学習や仲間との学び合いにも進んで手を伸ばす。自己決定理論の予測に従えば、後者の自律的な動機づけほど学習の質と持続が高い (Ryan & Deci, 2000)。つまり、成績という短期

的な指標の上では外的調整の学習者も一見して学んでいるように見えても、長期的な定着、困難に直面したときの粘り強さ、卒業後も自ら学び続ける姿勢という指標の上では、自律的な動機づけの学習者との差が現れると考えられる。

無動機の状態は大学の脱落・単位不足の問題と深く関わる。授業と自己の将来像とのつながりが見えない、できる感覚を持てないといった体験が重なると、学生は学習から心理的に離脱する。無動機は単なる怠惰ではなく、努力しても結果が出ないという学習性無力感の経験や、学習の意味が見えない経験の積み重ねから生じると理解すべきであり、ここで重要なのは、三欲求が学習環境の中でどう満たされ、あるいは阻害されているかをみる視点である。

三欲求からみた大学の学習環境

自律性の支持という点では、選択の余地がどれだけあるかが鍵になる。テーマや読書課題を自ら選べる授業、学びの意味を自ら問い直す機会は自律性を支持する。逆に、大学入学の経緯自体が親や周囲の期待に強く規定されていた学生は、学習への取り組みが取り込み調整（しないと申し訳ない）に留まりやすく、燃え尽きや離脱のリスクが高い。有能性の支持という点では、手の届く挑戦と達成可能なフィードバックが要となる。入学時から高い水準の課題だけを課され、努力の過程ではなく結果の点数だけが返される環境では、有能感が育たない。入学直後の成績不振が自己効力感の低下を招き、それが学習回避を招くという負の連鎖も想定される。関係性の支持という点では、教員が学生の視点を尊重し、受け入れる態度で接すること、および学生同士の協同学習が機能する。大講義で匿名の受験者として扱われ、仲間との学習的つながりを持てない学生は、たとえ能力があっても動機づけを維持しにくい。

また、学習者の側の要因として、自己効力感との関連も見逃せない。自己効力感が高い学習者は難しい課題にも粘り強く取り組み、失敗を能力不足ではなく戦略の問題として解釈する傾向がある (Zimmerman, 2000)。自己効力感是有能性の欲求が支持された体験から育つものであり、自律的な動機づけと相互に強め合う関係にあると考えられる。したがって、大学生の学習支援では、動機づけの質と自己効力感の双方を環境から支える視点が必要である。

教育実践への示唆

自己決定理論からは、大学教育の実践に対して少なくとも三つの示唆が導かれる。

第一に、自律性を支持する授業設計である。学習課題の選択肢を設ける、学びの理由を学生自身の言葉で問い直させる、評価基準を事前に明示した上で到達過程を学生が自己評価できる仕組みを作るといった工夫は、外的調整の動機づけを同一化・統合的調整へ内在化させる助けになる。注意すべきは、報酬や点数による駆動が短期的な成果を出しえても、内発的動機づけを侵食しうる点である。単位取得のためだけの課題設計は、目先の出席率を上げても学びの質を損なう可能性がある (Deci & Ryan, 2000)。

第二に、有能感と自己効力感を育てるフィードバックである。結果の点数だけでなく、どの学習方略が機能したかを示す情報量の多いフィードバック、適度な難易度の段階的な課題系列は、有能性の欲求を支持し、自己効力感を高める (Zimmerman, 2000)。自己規制的な学習方略の指導（学習計画の立て方、自己点検のしかた）を授業内に組み込むことも、学習者を自らの学びの主体として位置づける点で自律性の支持と整合する。

第三に、関係性の支持としての学習環境づくりである。教員が学生の内面的な視点を受け止める関わり方、ワークや課題を通じて学生同士が支え合う構造は、関係性の欲求を満たし、動機づけの内在化を促す。特別支援や心理的なつまずきを抱えた学生への個別支援においても、管理や説得ではなく欲求の支持を軸にした対応が、自律的な学習行動の回復につながると考えられる。

大学全体のレベルでは、入学後早期に「なぜこの分野を学ぶのか」を自ら語る機会（初年次教育、ポートフォリオ）を設けることが、学習の意味の取り込みを促す実践として挙げられる。また、選択の自由が限られる必修科目や大規模授業でも、自律性の支持は不可能ではない。課題の解き方や調べ方に選択肢を残す、授業の内容と自分の生活や将来とのつながりを振り返らせる短い記述課題を設けるといった小さな工夫が、規定された状況の中でも行動を自らのものとして体験させる助けになる。教員側の負担が大きい制度改革だけを待つのではなく、既存の授業の中で始められる実践として整理した点に、この理論の実践的な価値がある。

おわりに

本レポートでは、自己決定理論の基本概念を整理し、大学生の学習動機づけへの適用と教育実践への示唆を検討した。この理論の核心は、動機づけを量ではなく質でとらえる点、そしてその質が三つの基本的心理欲求を環境が支持する程度で決まるという点にある。大学生の学習は自らの選択に委ねられる場面が多く、単位取得という外的な結果だけに動かされた学習は持続せず、学びの意味を自らの目標へ取り込んだ自律的な動機づけが学習の質と持続を支える。授業設計における自律性の支持、過程を映すフィードバック、関係性を育む学習環境という実践上の示唆は、いずれも欲求の支持という一つの原理から導かれる。

課題として、本レポートは理論的な検討に留まり、実証データに基づく検証を行っていない点が挙げられる。また、日本の大学における具体的な授業実践や学生支援の事例を取り上げられず、示唆が一般的な水準にとどまっている。今後は、日本の大学生を対象に動機づけの類型と学習方略・学習持続の関連を測定する調査研究に接し、理論の実証的検討を深めたい。さらに、オンライン授業や生成AIの利用といった変化しつつある学習環境の下で三欲求がどう支持されうるかは、大学教育の動機づけ支援を考える上で今後の問いである。自己決定理論は、動機づけを学習者個人の中だけに置かれた特性としてではなく、学習者と環境の関係の中でとらえる理論であり、その視点を保つことで、大学の授業設計と学生支援の両方に橋を渡す議論が可能になると考える。

参考文献

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1104_01
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>