

내재적 학습 동기 연구의 동향과 과제*

양미경**

요 약

본 연구는 내재적 학습 동기에 대한 선행 연구의 동향을 비판적으로 검토하고 대안적인 연구의 방향을 모색하였다. 선행연구의 주요 동향을 요약하면, 첫째, 학습 동기의 유형 및 특성과 관련한 연구가 많이 이루어졌는데, 자기결정성 이론을 중심으로 학습 동기의 유형이 세분화되어 제시되었고, 일차원적 양극 분류를 넘어선 이차원적 네 가지 유형의 분류가 제안되었으며, 학습 동기가 안정적인 특성인지 혹은 상황에 따라 변하는 불안정한 특성인지 등에 대한 논의들이 있어왔다. 둘째, 외적 보상이 내재적 학습 동기에 어떠한 영향을 미치는가에 대해 많은 연구들이 수행되어 왔는데, 내재적 학습 동기를 저하시킨다는 입장과 그렇지 않다는 입장이 혼재하고 있음을 알 수 있었다. 그러나 그간의 방대한 선행 연구에도 불구하고 정작 내재적 학습 동기의 본질적 특성과 의의가 충분히, 그리고 정당한 방식으로 규명되어 왔다고 보기는 어려웠다. 본 연구에서는 그 주된 원인이 그간의 연구가 주로 학교 상황을 전제로 함으로써 학습을 수동적이고 억압적인 특성으로 간주했다는 점에 있음을 지적하고, '학교'의 맥락이 아닌 '교육'의 맥락으로 시각을 전환할 필요가 있음을 강조했다. 또한, 내재적 학습 동기는 '학습 대상의 내재 가치'에서 비롯되는 동기와 '학습 그 자체의 내재 가치'에서 비롯되는 동기로 대별될 수 있으며, 양자가 차별적으로 인식될 필요가 있음을 강조하였다. 아울러, 집단적 실험상황을 통해 효과를 검증하는 실증적 연구방법론 위주의 연구가 지닌 한계에 주목하고, 사례연구를 통한 심층적, 맥락적 연구가 요청됨을 제안하였다.

주제어 : 내재적 학습 동기, 외재적 학습 동기, 외적 보상, 자기결정성 이론

I. 문제제기

학습은 교육과 가장 가까운 영역인 것으로 느껴진다. 그러나 '전통적인 학습심리학'에서 교육에 대한 해답을 구하고자 하는 사람은 대개의 경우 실망하기 마련이다. 그 규모와 밝혀진 사실들이 우리가 기대하는 품위있는 교육과 너무도 동떨어져 있기 때문이다. 두 영역을 어떤 식으로든 관련지으려는 시도가 없지 않았지만 이는 마치 어른에게 어린이의 옷을 입힌 꼴을 하고 있다. 문제해결의 실마리는 학습에 대한 관심영역을 확대시키는 데 있는 듯하다.(장상호, 1985: p. 5)

* 이 연구는 서강대학교 2010학년도 특별 연구비의 지원을 받아 수행되었음.

** 서강대학교 교수

위 인용문에서 주목하고 있듯이, 학습은 교육과 매우 밀접한 개념이며, 실제로 교육학의 많은 연구들이 학습의 문제를 논의의 핵심에 두어왔다. 특히 ‘내재적 학습 동기’라는 개념을 중심으로 수행되어 온 많은 연구들은 교육의 고유 가치를 설명해줄 수 있을 것이라는 기대를 가지게 하였다. 그러나 그 방대한 연구의 양에도 불구하고 ‘교육의 내재 가치’는 커녕, ‘내재적 학습 동기의 의미나 가치’조차 충분히 조명되었다고 보기는 어려웠다. 이에 본 연구는 이러한 상황에 대한 해결의 실마리를 찾기 위해 내재적 학습 동기와 관련된 선행 연구의 동향을 비판적으로 고찰해 보고 향후 과제를 모색하고자 한다.

주요 쟁점을 중심으로 내재적 학습 동기에 대한 선행 연구를 분석해 본 결과 다음 두 가지의 동향이 포착되었는데, 그 첫째는 학습 동기의 유형과 특성에 대한 논의이다. 인간 활동의 원천으로서의 동기를 유형화하는 가장 전형적인 방식은 그 활동 자체가 좋아서 하는 ‘내재적 동기(intrinsic motivation)’와, 다른 무엇을 위한 수단의 의미로 행하는 ‘외재적 동기(extrinsic motivation)’로 구분하고, 개인의 동기를 둘 중 어느 하나를 중심으로 설명하거나, 혹은 두 동기 유형을 양극으로 한 연속선 상의 어느 한 지점에 위치시키는 것이었다. 인간의 학습 활동에 대해서도 내재적 동기와 외재적 동기의 개념을 중심으로 셀 수 없이 많은 연구가 수행되어 왔고, 실제로 많은 경험 연구에서 하나의 동기가 증가하면 다른 특성의 동기는 감소하는 양상이 보고되기도 하였다. 그러나 양자 간의 상호 갈등적인 부적 상관관계는 사실상 Harter(1981)가 고안한 척도와 같이 내재적 학습 동기와 외재적 학습 동기를 상호 배타적으로 전제한 측정도구에 기인한 것으로 해석될 수 있으며(Tang, 2005), 이후 이러한 개념들과 측정 도구의 한계를 극복하려는 다양한 대안들이 시도되면서 학습 동기의 유형과 특성에 대한 논의의 지평을 확장하여왔다.

한편, 학습 동기 관련 선행연구에서 또 하나의 주요 쟁점이 되어 온 것은 “외적 보상이 내재적 학습 동기를 저하시키는가?”의 문제이다. 이 문제는 이와 관련된 Deci(1971)의 연구결과가 처음 보고된 이래 줄곧 뜨거운 논쟁거리가 되어왔다. 예컨대, “스스로 책을 읽고 있는 아이에게 기특하다고 용돈을 주는 경우, 그 아이의 내재적 동기에 어떠한 변화가 생기겠는가?”라는 의문은 이론적으로나 실제적으로나 많은 호기심을 자극할만하다. 칭찬, 격려 등의 긍정적인 언어적 보상, 돈이나 음식 등 구체적인 대가의 제공, 우수상과 같은 명예와 지위를 지닌 상징적 보상의 수여 등 다양한 형태의 외적 보상은 기본적으로 인간의 바람직한 행동을 강화하는 역할을 할 것으로 전제된다.

그럼에도 불구하고 많은 연구 결과들(Deci, Koestner, & Ryan, 1999, 2001; Deci, Ryan, & Koestner, 2001)은 외적 보상이 애초에 지녔던 내재적 동기를 저하시킨다는 사실을 보고하였고, 그러한 상황을 이론적으로 설명하기 위해 노력을 해왔다. 그러나 다른 한편으로, Cameron & Pierce(1994) 등은 이 문제에 대해 수행되어 온 수 많은 연구들을 메타분석한 결과, 외적 보상은 내재적 동기를 저하시킨다고 볼 수 없으며, 따라서 교사들은 학급 내에서 유인가를 제공하는 것을 망설일 이유가 없다고 주장함으로써 첨예한 입장 차이를 드러내었다. 같은 문제에 대한 양측의 입장은 무엇이고, 그러한 현상에 대해 어떠

한 설명이 이루어져왔는지를 살펴보는 것은 내재적 학습 동기에 대한 연구 동향을 이해하는 데 매우 유용할 것으로 판단된다.

그런데 앞서 지적했듯이, 내재적 학습 동기에 대해 이루어져 온 선행연구는 정작 내재적 학습 동기의 본질적 특성을 충분히, 그리고 정당한 방식으로 규명하고 있다고 보기는 어려웠다. 이에 본 연구에서는 이러한 설명력의 부족이 선행 연구의 이론틀과 방법론의 문제에 있다고 보고 그 한계를 구체화하고자 한다. 우선, 주로 참고 견뎌내야 할 수동적이고 억압적인 요소를 중심으로 학습의 의미가 규정되어 왔음을 확인할 수 있었는데, 이러한 관점은 학습의 의미가 학교의 맥락을 중심으로 규정되어 옴으로 인해 형성되었다고 보고 그러한 전제의 한계를 비판하고자 한다. 또한 내재적 학습 동기의 개념화 방식이 다분히 모호하다는 점을 비판하고 ‘학습 대상의 가치’와 ‘학습 그 자체의 가치’가 차별적으로 인식될 필요가 있음을 논의하고자 한다. 아울러 선행 연구들이 주로 집단 실험상황을 근간으로 한 실증적 연구에 의존해 옴으로 인해 야기된 방법론적 한계를 비판하고 그 대안적인 방향을 제안하고자 한다. 내재적 학습 동기에 대한 선행 연구의 동향을 비판적으로 검토하고 그 한계를 극복할 수 있는 교육학적 대안을 모색하는 본 연구를 통해 그 간의 심리학적 연구가 주목하지 못한 ‘교육의 내재 가치’를 밝힐 수 있는 단초를 얻을 수 있기를 기대한다.

II. 내재적 학습 동기 관련 주요 쟁점의 개관

1. 학습 동기의 유형과 특성

인간의 동기를 단순히 내재적 동기와 외재적 동기로 구분하고 양자가 상호 갈등적인 관계인 것으로 전제되었던 기존의 상식적 견해에 대해 비판적 관점에서 제안된 접근들을 정리하면 다음과 같다. 첫째, 외재적 동기라 해도 그 특성이 천차만별일 수 있음이 지적되었는데, 그 대표적인 입장이 바로 자기결정성 이론이다. 둘째, 내재적 동기와 외재적 동기는 각각 독립된 도구를 통해 측정되어야 하고, 양극을 둔 일차원적 분류가 아닌, 네 개의 평면을 둔 이차원적 분류가 더 타당하다는 관점이 제시되었다. 셋째, 동기가 항상적인 특성이 아니라, 어떤 활동인지, 어떤 맥락인지에 따라 가변적인 상황 의존적 특성이라는 것 등이다. 이하에서 각 논의의 요점을 살펴보기로 하겠다.

가. 동기 유형의 세분화: 자기결정성 이론

자기결정성 이론(self-determination theory)(김아영, 2002; 2010; 김아영, 오순애,

2001; 박병기, 이종욱, 홍승표, 2005; Deci & Ryan, 2000; Rigby, Deci, Patrick, & Ryan, 1992; Ryan & Deci, 2000a; 2000b, 2006)은 최근 국내외에서 가장 주목받고 있는 대표적인 동기이론의 하나로서, 인간은 누가 요청하거나 압력을 행사하지 않아도 그들의 환경을 탐색, 이해, 동화하려는 욕구를 가지고 태어난다는 전제에 기초하고 있다. 이 관점에서는 자기결정성의 정도에 따라 외재적 동기가 여러 유형으로 나누어질 수 있다고 제안하였다. 자기결정성의 연속선상의 한쪽 극단에는 행동하려는 아무런 의지가 없는 '무동기(amotivation)' 상태가 있으며, 다른 한쪽 극단에는 '내재적 동기'를 두고 그 사이에 자기결정성의 수준에 따라 외재적 동기유형을 '외적 조절(external regulation)', '내사된 조절(introjected regulation)', '동일시된 조절(identified regulation)', '통합된 조절(integrated regulation)'의 네 유형으로 구분하여 차례로 위치시켰다.

먼저, 자기결정성이 거의 없는 '외적 조절' 상태에서는 규칙을 따르거나 처벌을 피하기 위한 의도에서 행동을 하며, 인과의 소재가 거의 전적으로 외부에 있는 것으로 보고 외부적인 요구나 보상 때문에 행동을 하는 수준이다. 학습을 하는 동기에 대해 “선생님께 야단맞고 싶지 않으니까”, “규칙이니까” 등으로 반응하는 것은 이 수준의 동기를 가지고 있는 것으로 평가된다.

두 번째 외재적 동기 유형은 '내사된 조절' 상태로서, 자기 자신과 다른 사람의 인정을 받거나 비판을 회피하기 위해 행동하며, 외부에 의해 요구되는 것만을 전적으로 받아들이지 않고 자신의 결정이 미약하나마 반영되는 수준이다. “선생님이 나를 좋은 학생으로 생각해주기를 원하니까”, “내가 하지 않으면 내 자신이 부끄럽게 느껴질 것이니까”, 혹은 “내가 하지 않으면 스스로 괴로우니까” 등의 반응이 이 수준에 속한다.

세 번째의 외재적 동기 유형은 '동일시된 조절' 상태로서, 개인적인 중요성이나 목표 달성을 위해 상당 부분 스스로 행동을 선택하는 높은 수준의 자기결정성을 지닌다. 그러나 여전히 그 자체의 내재적 가치에 주목하기보다는 목표의 달성으로 인한 외재적 가치에 주안한다는 점에서 외재적 동기 유형의 한 단계인 것이다. 예컨대, “그것이 중요하다고 생각하기 때문에”, “내가 그 주제를 이해하기를 원하니까”와 같은 반응이 이 수준에 해당된다.

자기결정성이 가장 강한 외재적 동기 유형은 '통합된 조절' 상태의 동기이다. 이 수준에서는 자아의 가치가 외부의 가치 혹은 요구와 완전히 일치되고 내면화된 상태로서 자기결정에 의거하여 행동을 하는 단계이다. 그러나 전적으로 자신의 의지와 가치판단에 따른다고 해도 어떤 행동의 내재적 가치가 아닌, 도구적 가치에 주안한 행동이라는 점에서 내재적 동기와는 구분된다.

이처럼 같은 외재적 동기라도 행동을 결정하는 과정에서 학습주체의 자율성이 얼마나 관여되었는가에 따라 그 수준을 세분화하여 제시한 자기결정성 이론은 그 이후 많은 연구를 촉발시켰다. 다만, 6단계의 개념적 구분은 그 이론적 타당성은 인정받았으나, 경험연구를 통해서 뚜렷한 지지결과를 얻지 못하여 실제적 효용성에 의문이 제기되기도 하였다. 이는 학습 주체들이 그 미세한 차이를 변별하여 답하기 어려움으로 인한 것으로 해석되었

고, 6단계 대신 2단계, 혹은 3단계 분류의 상대적 효용성이 검토되기도 하였다(김아영, 2002; 박병기, 이종욱, 홍승표, 2005; Kim, Deci, & Zuckerman, 2002). 한편, 자기결정성 이론의 이러한 개념화 노력은 단순히 내재적 동기는 바람직한 것이고, 외재적 동기는 부정적인 것으로 간주되던 종전의 이분법적 구분의 한계를 인식하게 하였고, 외재적 동기라도 학습의 주체가 적극적으로 선택하는 경우 충분히 강한 학습의 원동력의 역할을 할 수 있음에 주목하게 했다는 점에서 그 의의를 찾아볼 수 있겠다.

나. 일차원적 양극 분류 대 이차원적 네 가지 유형 분류

개인의 동기를 내재적 동기와 외재적 동기의 양극을 둔 일차원적 직선 상의 어느 지점에 위치시켜 규정하는 종전의 방식과 달리, 최근의 많은 학자들은 두 동기는 어느 하나가 커지면 다른 동기는 작아지는 ‘zero-sum’관계가 아니라, 각각의 동기가 별도의 구인으로 독립적인 척도에 의해 측정되어야 한다는 의견을 제시하고 있다(하대현, 2003; Amabile, Hill, Hennessey, & Tighe, 1994; Lepper, Corpus, & Iyengar, 2005). 이들은 개인이 지닌 내재적 동기와 외재적 동기가 각각 독립적인 척도에 의해 측정될 경우, 두 동기 수준 간의 부적 상관관계는 매우 미약한 수준에서만 나타났음을 지적하고 있다.

즉 어떤 행동에 대해 외재적 동기가 높다는 것이 반드시 내재적 동기가 낮음을 의미하는 것으로 볼 수는 없으며, 마찬가지로 외재적 동기가 낮은 사람이 반드시 내재적 동기가 높음을 의미하는 것도 아니라는 점이다. 둘 다 높은 경우, 둘 다 낮은 경우, 외재적 동기는 높고 내재적 동기는 낮은 경우, 외재적 동기는 낮고 내재적 동기는 높은 경우 등 네 가지의 유형이 이론상 그리고 경험상 가능하다는 것이다.

앞서 살펴 본 자기결정성 이론에 의거하여 작성된 다양한 측정도구들에서는 동기 유형을 2-6가지로 구분한 후, 각 동기의 특성을 대표하는 문항들에 대해 4단-7단 척도 상에 자신의 경우와 가장 가까운 것을 체크하게 한 다음, 아래와 같은 공식으로 ‘상대적 자율성 지수(Relative Autonomy Index: RAI)’를 산출하여 개인의 동기 수준으로 이해하고 있다(Ryan, R. & Connell, J., 1989; Self-determination theory, n. d.).

$$RAI = (2 \times \text{내재적 동기 점수} + \text{동일시된 조절 점수}) - (\text{내사된 조절 점수} + 2 \times \text{외적 조절 점수})$$

이러한 방법은 여러 유형의 동기의 수준을 각기 다른 문항을 이용하여 독립적으로 측정해낸다는 점에서 이전의 일차원적 측정 방식의 한계를 어느 정도 극복하고 있으며, 동시에 개인의 자율성이 발현된 수준을 하나의 지표로 집약함으로써 여러 연구에서 활용하기 용이하도록 했다는 의의를 가진다고 하겠다.

다. 안정성 대 상황특수성

학습에 대한 동기가 개인이 지닌 안정적인 특성이거나 지속적인 특성(trait)인지, 아니면 상황이나 맥락에 따라 변하는 불안정한 특성인지의 문제도 학습 동기에 대한 주요 쟁점 중 하나이다. 동일인이라도 대상 교과목에 따라 학습 동기가 일정하지 않다는 결과(Harter & Jackson, 1992)와, 연령에 따른 학습 동기유형의 변화 추이를 분석한 연구 결과들(Anderman & Maehr, 1994; Gottfried, Fleming, & Gottfried, 2001; Harter, 1981; Otis, Grouzet, & Pelletier, 2005; Sansone & Morgan, 1992), 특별한 맥락적 실험처치에 의해 피험자의 학습 동기가 달라지는 결과(Cordova & Lepper, 1996; Deci, Koestner, & Ryan, 1999, 2001) 등은 학습 동기가 개인이 지닌 안정적인 특성이라는 가설에 대해 강력한 반론을 제기한다.

Harter & Jackson(1992)은 어떤 과목인가에 따라 내재적 학습 동기 및 외재적 학습 동기의 수준이 상당히 달라지는 개인이 있는가 하면, 과목에 따른 변화가 거의 없는 개인이 있음을 밝히면서 동기의 특성이 안정적인 특성이라고 볼 수도 있고, 상황에 따라 가변적인 특성으로 볼 수도 있음을 지적하였다. 한편, 초기에 비해 고학년이 될수록 내재적 학습 동기의 수준이 감소되는 양상이 여러 연구에서 보고되었고, Eccles & Midgley(1990)은 그 원인을 소위 ‘개인-환경 부합 모델(a model of person-environment fit)’로 설명하고 있다. 즉 학교의 환경은 학년이 올라갈수록 점점 더 통제적, 경쟁적이 되는데 정작 인간은 발달 특성상 나이가 들면서 점점 더 자율성을 추구하게 되면서 학교 내에서의 학습이 왜곡되고 갈등적인 양태로 체험됨으로 인해 내재적 학습 동기가 저하된다는 관점으로 동기의 변화 과정 탐구에 유용한 시사점을 준다.

교육의 맥락에서는 내재적 학습 동기가 어떻게 형성되어 어떤 요인들에 의해 촉진 혹은 손상되는지 등을 밝히는 것이 매우 중요한 만큼, 생래적으로 타고난 안정적인 특성으로서의 측면보다는 학습 대상의 특성, 가르치는 사람의 특성, 학습을 둘러싼 물리적·사회적 여건 등 제반 상황에 따라 달라지는 맥락의존적 특성에 더욱 주목하여 연구가 수행될 필요가 있다.

2. 외적 보상이 내재적 학습 동기에 미치는 영향

학습 동기의 유형 및 특성에 대한 연구와 함께 내재적 학습 동기 관련 선행연구에서 많은 비중을 차지하는 것이 바로 외적 보상이 내재적 학습 동기에 미치는 영향에 대한 연구이다. 내재적 학습 동기를 향상시키고자 하는 인위적인 노력이 자칫 역효과를 낼 수 있다는 연구 결과들이 보고되면서 이론적·실천적으로 많은 관심을 불러일으켰다. 그러나 이후 많은 경험 연구들과 그 결과를 종합한 메타분석 연구들이 상호 불일치된 결과를 보고하면서 논쟁이 이어져 왔다. 양측의 입장을 간략히 요약 제시하면 다음과 같다.

가. 외적 보상이 내재적 학습 동기를 저하시킨다는 입장

Deci, Koestner, & Ryan(1999)는 외적 보상이 내재적 동기에 미치는 영향에 대한 128편의 실험연구를 메타분석한 결과, 내재적 동기를 저하시킨다는 입장을 보고하였다. 이들 연구에서는 대체로, 외적 보상이 제공된 집단에서 보상이 철회된 이후의 자발적인 과제 지속 시간(free choice behavioral measure)과, 과제에 대한 만족도(self-reported interest)의 수준을 실험 상황 이전 혹은 통제집단의 수준과 비교함으로써 내재적 동기에 미치는 영향이 분석되었다. 아울러 개별 연구마다 세부적인 보상의 방식이 다르므로, 각 연구에서 사용된 보상의 유형(언어적 보상, 구체적 보상), 보상 기대(예측되지 않은 보상, 예측된 보상), 보상 유관성(과제무관 보상, 참여관련 보상, 완수관련 보상, 수행관련 보상) 등을 기준으로 연구결과들이 세분화되어 논의되었다.

Deci, Koestner, & Ryan(2001)은 다른 메타연구를 통해 Cameron & Pierce(1994)가 수행한 메타분석 결과의 허점을 비판하면서 외적 보상이 내재적 학습 동기를 저하시킨다는 당초 주장의 타당성을 재차 강조한다. 이들은 인지평가이론(cognitive evaluation theory)을 통해 그 기제를 설명하고 있다. 인지평가이론에서는 인간은 누구나 유능성(competency)과 자기결정(self-determination)에 대한 심리적 욕구를 가지고 태어나며, 그러한 욕구가 내재적 학습 동기의 근간을 이루고 있다고 본다. 모든 보상은 '통제적인 측면'과 '정보적인 측면'을 가지고 있는데, 정보적 측면이 강하면 자기 결정적 유능감에 긍정적으로 작용하여 내재적 동기를 높이는 반면, 통제적 측면이 강하면 통제의 소재가 외부에 있다고 지각하게 함으로써 내재적 동기를 저하시킨다고 본다. 보상이 주어지더라도 그것이 자신의 행동을 통제하는 것으로 간주될 때 자기 결정욕구나 유능성의 인식에 손상을 가져와 원래 가지고 있던 내재적 동기마저 저하될 수 있다는 것이다. '예측 가능한' '과제 관련' 보상의 경우 내재동기 저하 효과가 확연히 나타나며, 특히 어린 학생들에게 그 영향은 더욱 두드러진다고 강조하였다. 비슷한 맥락에서 Kohn(1993)은 외적 보상은 지속적으로 우수한 수행을 해야한다는 압력으로 작용하여 위협을 무릅쓰는 것을 막고 자율성을 위축시키는 영향이 있음을 지적하였다.

나. 외적 보상이 내재적 학습 동기를 저하시킨다고 볼 수 없다는 입장

외적 보상이 내재적 학습 동기를 저하시키는가에 대해서는 개별 연구 결과들 간에 차이를 보이는 것은 물론, 그 결과를 종합 분석한 메타연구 결과들 간의 혼선으로까지 이어졌다. Cameron & Pierce(1994)의 메타분석 결과에 대한 Deci, Koestner, & Ryan의 반박 연구(1999, 2001), 그에 대한 Cameron(2001)의 비판적 논평, 그리고 그 논평에 대한 Deci, Ryan, & Koestner(2001)의 재논평으로 이어지면서 갑론을박의 양상을 보이고 있다.

관련 연구를 종합한 많은 연구들은 상호모순적인 결과에 주목하고, 어떤 조건 하에서

외적 보상이 내재적 동기를 저하시키는지를 상세화하고자 하였다. Cameron(2001)은 1994년의 메타분석을 실시했던 연구들 외에 연구를 추가하여 145편을 재분석하였는데, 모든 과제 유형의 모든 수준의 보상을 포함하되, 연구 결과들을 조건에 따라 위계화하여 제시하였다. 연구 결과, 외적 보상이 내재적 동기에 미치는 효과는 매개 조건에 따라 매우 상이하게 나타나는 것을 확인하였다. 특히 애초에 높은 흥미를 가졌던 과제의 경우는 보상 유형이나 기대유관성에 따라 효과가 다르게 나타났고, 흥미가 낮은 과제에 대해서는 보상의 효과가 학습에 임하는 시간을 증가시키고, 만족도에는 영향을 미치지 않는 것으로 보고하였다.

보상이 미리 예측되지 않는 방식으로 제공될 때는 유의미한 효과가 나타나지 않는다는 것은 Deci, Koestner, & Ryan(1999)의 연구와 일치한다. 즉 피험자에게 그들이 어떤 행동을 할 때 보상이 주어진다는 것을 미리 알리지 않은 상황에서는 그러한 보상이 사후에 주어진다고 해서 내재적 학습 동기를 저하시키지는 않는다는 것이다. 결국 보상 자체가 동기를 저하시키는 것이 아니라, 보상이 수행과 어떤 관련을 가지고 있는지를 설명하는 방식에 따라 달라진다고 주장한다. 이들의 메타분석 결과, 부정적 효과는 애초에 높은 흥미를 지닌 과제일 때, 보상이 구체적이면서 사전에 알려졌을 때, 그리고 과제 수행의 수준이나 성공여부와 관계없이 보상이 주어질 때에만 나타난다고 볼 수 있다는 것이다. 즉 Cameron(2001)의 연구 및 Eisenberger, Pierce, & Cameron(1999)의 연구 등은 외적 보상이 내재적 학습 동기를 저하시키는 것은 항상 일어나는 보편적인 경우가 아니라, 일상적인 학교 학습 상황과는 다른 특별한 상황에서만 일어나는 지극히 제한적인 효과라는 점을 역설한다. 결론적으로 외적 보상은 내재적 동기 측정치에 긍정적, 부정적, 혹은 무의미한 효과를 나타낼 수 있는데, 부정적 효과를 나타내게 되는 상황은 실제로는 거의 일어나지 않는 특수한 경우이므로, 외적 보상체계를 사용하는 것을 별로 우려할 필요가 없다는 주장이다.

또한 Henderlong & Lepper(2002)의 연구에서는 칭찬이 아동들의 내재적 동기에 미치는 효과에 대한 선행연구들을 종합하여 ‘유익한 효과를 가져오는 기제’와 ‘해가 되는 영향을 초래하는 기제’를 각각 포괄적으로 분석하고, 칭찬 그 자체가 객관적인 영향을 가지고 있는 것이 아님을 강조하였다. 아울러, 명시적으로 표현된 메시지뿐만 아니라 칭찬이 전해지는 상황으로부터 추론할 수 있는 암묵적이고 맥락적인 메시지가 중요한 영향을 미침을 보고하여 시사적이다.

Ⅲ. 선행연구의 한계와 대안적 방향의 탐색

지금까지 내재적 학습 동기에 대한 교육심리학 분야의 연구 동향을 주요 쟁점 중심으로 개관해 보았다. 그 동안 유무형의 다양한 보상을 기대하는 외재적 학습 동기와는 달리, 학습 그 자체의 가치에 주목하는 내재적 학습 동기의 의의에 대해 많은 관심이 이루어져왔고, 내재적 학습 동기를 향상시키기 위한 다양한 방법들을 탐색하는 노력들이 행해졌음을 확인할 수 있었다. 그러나 그 연구 규모의 방대함에도 불구하고 정작 ‘내재적 학습 동기’의 의미와 가치가 무엇인지 적절히 설명되었다고 볼 수는 없었다. 이하에서는 선행연구들이 지닌 설명력의 부족의 원인을 세 가지 측면에서 구체화하고, 그 대안을 모색해 보고자 한다.

1. 학교 상황을 전제로 한 학습 동기 연구의 한계: ‘교육’ 맥락으로의 전환 필요

학습 동기와 관련된 선행연구들에서 발견할 수 있는 첫 번째의 특징적 공통점이자 한계는 학습의 의미를 ‘학교 상황’과 연계하여 규정하고 있다는 점이다. 즉 거의 모든 연구에서 전제하고 있는 학습의 의미가 ‘학교에 다니는 학생들이 일정한 목표에 도달하기 위해 특정 내용을 내면화하는 활동’으로 이해되고 있다는 것이다. 개인의 의도와 관심, 수준, 열망, 의지 등은 논외로 한 채, 외부에서 정한 소정의 목표를 달성하기 위해 좋은 싫든 숙달하지 않으면 안 되는 과업의 의미로 학습의 핵심적 특성이 전제되고 있다는 것은 내재적 학습 동기의 연구에 지대한 영향을 미치고 있다.

이 분야의 대표 학자인 Deci, Koestner, & Ryan(2001) 등은 지금까지의 연구 동향을 반성하면서 “향후 연구에서는 현재의 교육 체제에서 왜 많은 학생들이 학습에 흥미를 가지지 못하는지, 그리고 이러한 학생들의 내재적 동기와 자기조절능력이 어떻게 향상될 수 있는지 등의 보다 심층적인 이슈를 논의해야 한다”라고 강조한 바 있다. 이전의 연구 동향의 한계를 성찰하는 논의에서조차 학습의 문제를 여전히 학교를 중심으로 개념화하고 있음을 여실히 드러낸 것이다.

그러나 학교는 교육기능 뿐만 아니라, 정치, 경제, 사회, 문화 등 다양한 기능을 복합적·다중적으로 수행하고 있음에 주목할 필요가 있다(양미경, 2004; 장상호, 1997). 정치적 안정과 교조화, 경제인력의 양성, 선발을 통한 지위의 배분 및 사회화, 문화의 전수 등 국가와 사회의 요구에 의거하여 학생들은 자신의 의지와 내면세계의 요구와는 다른 엄청난 양의 학습과제를 부과받고 있다. 이러한 상황을 기준으로 학습의 의미를 이해하는 경우 내재적 학습 동기는 사실상 거의 설 자리가 없음은 당연할 것이다. 자신이 선택하거나 좋아서가 아니라, 일방적으로 요구되는 일련의 학습과제를 수행하는 상황에서 학생들이 가질 수 있는 동기는 기껏해야 외부에서 부과되는 요구를 최대한 내면화해서 자신의 가치 혹은

신념과의 거리를 좁히거나 일치시키는 일이 될 것이다.

이를 반영하듯, 최근 영향력이 큰 자기결정성 이론(Deci & Ryan, 2000; Rigby, Deci, Patrick, & Ryan, 1992; Ryan & Deci, 2000a; 2000b, 2006)에서는 어떤 학습 활동을 수단적인 의미에서 하는지, 그 자체가 좋아서 하는지로 대별하기보다는, 학습자 자신의 자율성 혹은 결정권이 어느 정도 반영되었는지에 무게를 두어 동기를 세분화하고 있다. 즉 자기결정성의 수준에 따라 외재적 동기유형을 '외적 조절(external regulation)', '내射된 조절(introjected regulation)', '동일시된 조절(identified regulation)', '통합된 조절(integrated regulation)'의 네 유형으로 구분하여 차례로 위치시키고 있음은 앞서 살펴본 바 있다. 어떤 목적을 이루기 위한 수단으로 학습에 열중하더라도 자신이 그 목적의 중요성을 내면화한다면 학습활동의 중요한 동인이 된다는 점에서 외재적 학습 동기도 그 가치가 인정되고 있는 셈이다. 이는 또한 연구자들이 학교를 중심으로 학습의 의미를 규정함으로써 인해 그만큼 순수한 내재적 학습 동기가 기대되기 어렵다는 점을 인식하고 있음을 드러낸다고 하겠다.

한편, “나는 항상 학습이 아동들에게 놀이와 레크리에이션이 될 수 있다는 환상을 가지곤 했다. 만일 학습이 그들에게 일 혹은 과제로서가 아니라 환희와 레크리에이션과 같은 것으로 제공될 수 있기만 한다면 그들은 가르침을 받고 싶은 열망을 가지게 될 것이다.”라는 Locke(1693)의 지적(Lepper & Cordova, 1992, 재인용)도 이와 비슷한 맥락에서 이해될 수 있다. 학습이 즐거울 수 있다는 생각을 스스로 ‘환상’이라고 칭하고 있다는 것은 그만큼 학습이 참고 견뎌내야 하는 힘든 과업의 의미로 이해되어 왔음을 예증한다.

그러나 이러한 전제에 기초한 선행 연구의 관행은 전 생애를 토대로 한 다양하고 주도적인 인간의 내면적 학습 의욕과 의지를 왜곡하거나 충분히 드러내지 못하는 한계가 있다. 인간의 성장욕구를 강조한 심리학자 Maslow(1967)는 “학습심리학의 99%가 자아실현과 무관하게 외재적 동기에 기초한 학습에 치우쳐왔다”고 주장하면서 내재적 동기에 의한 학습의 연구를 강조한다. 다음 그의 지적은 교육에서 주목해야 할 학습의 특성에 대해 의미 있는 시사를 준다.

외재학습(extrinsic learning)은 당신이 당신의 주머니 속에 있는 열쇠나 당신이 집어 올리는 동전과 같이 당신 자신에게 얻어진 것을 수집하는 것을 의미한다. 외재학습은 다른 하나의 연합이나 다른 하나의 기술을 추가시키는 것이다. 당신이 될 수 있는 최선의 인간이 되는 학습의 과정은 전혀 이와는 다른 사업이다. 성인교육이든 어떤 다른 교육이든 간에 그것의 장기적인 목표는 우리가 사람들로 하여금 그들이 될 수 있는 모든 것이 되도록 도울 수 있는 과정이요 방법이다. (Maslow, 1967, p.280)

외재학습은 단지 물건을 수집하듯이 특정한 정보나 기술을 누적적으로 습득하는 것으로서, 인간 존재 자체의 변화와 관계되는 내재학습과는 그 성격이 다른 것이며, 교육에서 주

목해야 할 것은 바로 그러한 내재학습이라는 점을 강조하고 있어 본고의 관점과 궤를 같이한다.

‘학교에서 일어나는 실제(schooling)’가 ‘교육(education)’의 의미와 동일시될 수 없듯이, 학교에서 행해지는 학습을 연구하는 것이 곧 교육 활동의 한 축을 연구하는 것으로 보기는 어렵다. 앞서 지적했듯이, 학교의 다중적 기능에 의거하여 수행되는 과업은 교육 활동으로서의 성격뿐만 아니라, 정치교조화, 사회화, 문화화, 세뇌, 전수 등 여러 가지의 특성을 복합적으로 함께 가지고 있기 때문이다. 따라서 학교 체제 하에서 요구되는 학습 활동 전부가 교육 활동이자 교육학의 연구 대상인 것이 아니라, 그 중 배우는 것 자체가 좋아서 배우는, 즉 내재적 동기를 가지고 행하는 학습의 측면만이 교육 활동이라고 칭할 수 있을 것이다. 학교라는 특수한 상황이 인간이 지닌 내재적 학습 동기를 축소시키고 왜곡시켰다고 볼 수 있으며, 학교 이외의 일상 맥락에서 내재적 학습 동기의 발현 양상이 상대적으로 훨씬 풍부하게 찾아질 수 있음을 인식할 필요가 있다. 이와 관련하여, 일상생활에서 자기목적적인 활동을 잠시 박탈했을 때 보이는 피험자들의 반응에 대한 Csikszentmihalyi(2000/2003)의 연구 결과는 활동 그 자체의 가치에 열광하고 몰입하는 인간의 심리를 잘 드러내 보이는 것으로, 학교 체제에 주목했던 이전의 선행연구가 조명하지 않은 새로운 측면을 포착했다는 점에서 시사적이다. 이에 대해서는 IV장에서 그 의의를 다시 논의하고자 한다.

요컨대, 내재적 학습 동기에 대한 향후 연구는 ‘학교’의 맥락보다는, 태어나서 죽을 때까지 다양한 세계의 활동을 소재로 자신의 가능성을 구현해가는 일상생활 사태의 ‘교육’의 맥락으로 그 방향을 전환할 때 확장된 연구의 지평을 맞이할 수 있을 것이다.

2. 내재적 학습 동기 개념의 모호성 : ‘학습 대상의 내재 가치’와 ‘학습 그 자체의 내재 가치’의 차별적 인식의 필요

내재적 학습 동기와 관련된 선행연구들에서 발견할 수 있는 두 번째의 한계는 내재적 학습 동기에 대한 명료한 개념화 작업이 미흡하다는 점이다. 내재적 동기를 향상 혹은 저하시키는 요인들을 밝히는 것에 많은 관심을 두면서 주로 조작적인 정의(operational definition)¹⁾를 통해 개인의 내재적 동기를 측정하는 것에 주목해왔고, 내재적 학습 동기의 본질적 특성 자체를 심도 있게 분석하는 연구는 매우 드문 상황이다. 일반적으로 내재적 동기는 ‘하고 싶어서 하는 것’ 혹은 ‘활동 자체가 주는 내적인 만족을 얻기 위한 것’ 등으로 이해되어, ‘해야 하니까 하는 것’ 혹은 ‘별도의 결과를 얻기 위한 도구적 목적을 가진 것’ 등의 의미를 지닌 외재적 동기와 상식적인 수준에서 구분되어 왔다. “그 동안 내재적

1) 이들 연구에서는 내재적 학습 동기를 대체로 ‘자유 선택 행동(free choice behavior)’과 ‘흥미도(interest)’의 두 가지 지표를 중심으로 조작적으로 정의하고 그 수준을 측정하고 있다.

동기는 자동적으로('by default') 정의되어왔다”는 Zimmerman(1985: p.118)의 지적은 내재적 동기의 특성 자체에 대한 깊이 있는 논의보다는 모두가 이미 그 의미를 알고 있다고 전제되어 온 상황을 단적으로 나타낸다고 하겠다.

앞서 살펴 본 바와 같이, 자기결정성 이론(Deci & Ryan, 2000; Rigby, Deci, Patrick, & Ryan, 1992; Ryan & Deci, 2000a; 2000b)을 통해 외재적 학습 동기는 그 유형이 네 가지로 세분화되고 그 수준을 차별적으로 측정할 수 있는 도구들이 많이 개발되어 왔다. 그러나 내재적 학습 동기의 경우는 이와 달리 단 ‘하나’의 유형으로 가정되어 있어 향후 보다 정교한 개념화 작업을 요청하고 있다.

내재적 동기 유형의 세분화의 필요에 부응하여 Vallerand, Fortier, & Guay(1997)는 ‘알고자 하는’ 내재적 동기, ‘성취하고자 하는’ 내재적 동기, ‘새로운 자극을 경험하고자 하는’ 내재적 동기 등으로 구분할 것을 제안하였으나, 개념상의 구분이 명료하지 않은 한계가 있다. 또한 Malone & Lepper(1987)은 내재적 동기의 기본 원천으로서 도전감, 호기심, 통제권, 그리고 팬타지 등을 들었으나, 이는 내재적 동기를 세분화하는 시도라고 보기는 어렵다.

인간의 동기는 양이나 수준에서의 차이뿐만 아니라, 그 유형 혹은 방향에서도 차이가 있음을 강조한 Ryan & Deci(2000a)는 다음과 같은 논평을 통해 내재적 동기의 세분화의 필요에 무게를 실어준다.

어떤 의미에서 내재적 동기는 개인들 안에 존재하는 것이긴 하지만, 또 다른 의미에서 내재적 동기는 개인들과 활동 간의 관계 안에 존재한다. 사람들은 어떤 활동에 있어서는 내재적으로 동기화되지만, 다른 활동에 대해서는 그렇지 않으며, 특정 활동과제에 있어서 모든 사람들이 내재적으로 동기화되지는 않는다. (Ryan & Deci, 2000a: p. 56)

개인들과 활동 간의 ‘관계’ 속에서 내재적 동기가 논의되어야 한다는 점, 그리고 학습 대상이 무엇인가에 따라 개인의 내재적 동기가 달라진다는 점은 내재적 동기의 유형화에 매우 유용한 시사를 준다.

이러한 맥락에서 본 연구에서는 내재적 학습 동기를 크게 ‘학습 대상의 내재 가치’에서 비롯되는 동기와, ‘학습 그 자체의 내재 가치’에서 비롯되는 동기로 대별할 것을 제안하고자 한다. 전자는 ‘소재의 가치’이고, 후자는 바로 ‘교육의 가치’로 볼 수 있다. 선행연구에서 어떤 것을 학습하는 동기가 ‘그냥 좋아서’라고 답을 하는 경우 그저 내재적 학습 동기인 것으로 일괄하여 측정되고 있으나, 사실상 그 안에는 학습하는 대상 혹은 내용이 좋아서인 경우와, 그것을 소재로 한 학습 경험 자체가 좋아서인 경우가 혼재되어 있다는 것이다. 예컨대, ‘왜 수학을 학습하느냐’는 질문에 대한 ‘그냥 좋아서’라는 반응은 ‘수학이 좋다는 것’인지 ‘(수학을 소재로) 학습하는 경험이 좋다는 것’인지가 불분명하다. 한 개인의 인식 속에는 양자가 구분 없이 복합적으로 인식될 수 있으나, 개념틀이 정립되면 어떤 사람

이 수학을 학습하면서 느끼는 재미와 보람이 수학이라는 학습 소재의 가치에서 주로 비롯되는 것인지, 배우는 과정 자체에서 비롯되는 것인지를 정밀하게 나누어 포착할 수 있게 될 것이다.

이를 바꾸어 생각해 보면, 수학을 학습하면서 내재적 동기를 거의 가지지 못하는 사람에 대해, 그 학습의 소재가 수학이기 때문에 그러한 흥미를 가지지 못하는 것인지, 아니면 다른 소재에 대해서도 일반화시킬 수 있는 범영역적인 특성인지를 검토해 볼 수 있을 것이다. 인간은 누구나 자기 향상을 향한 내재적 동기가 있음을 신뢰하는 본 연구의 입장에서 본다면, 어느 특정 상황에서의 내재적 동기의 수준이 낮다고 해서 다른 영역에 대해서도 그럴 것이라고 성급하게 확대해석하는 것은 적절하지 않다. 이러한 상황에서, 내재적 학습 동기의 수준을 ‘학습 대상의 내재 가치’에서 비롯되는 동기와, ‘학습 그 자체의 내재 가치’에서 비롯되는 동기로 세분화하여 포착하는 것은 이러한 오류를 견제하는 데 유용한 장치가 될 것으로 보인다.

‘학습 대상의 내재 가치’는 수학, 역사, 과학과 같은 학문뿐만 아니라, 예술, 기예, 도덕 등 인류가 이룩해 온 유구한 전통과 구조를 지닌 세계가 가지고 있는 내재적 가치를 통칭한다. 이러한 세계는 서로 환원될 수 없는 각각의 고유한 가치와 구조를 지니고 있으며, 인간이 자신의 잠재적 위대성을 실현시킬 수 있는 소재로서 매우 중요한 의미를 가진다²⁾. 이러한 세계를 대상으로 하여 학습을 하는 경우, 사람들은 흔히 ‘학습 대상이 지닌 가치’와 ‘학습 그 자체의 가치’를 구분하여 인식하지 않는다. 하지만 양자의 차별적 인식은 내재적 학습 동기의 개념적 정교화를 위해서, 그리고 교육의 내재 가치를 드러내기 위해 매우 중요하다. 대상 세계가 지닌 가치를 교육의 가치로 간주하는 것, 혹은 교육의 가치를 대상 세계가 지닌 가치를 위한 수단으로 환원시켜 설명하는 것 모두 타당하지 않기 때문이다.

그렇다면 ‘교육 내재 가치’의 한 축³⁾으로 간주할 수 있는 ‘학습 그 자체의 내재 가치’로 인한 동기, 즉 ‘학습하는 것 자체가 좋아서’라는 것의 내면에 함축된 인간의 욕구의 실체는 무엇인가. 본 연구에서는 ‘학습 그 자체의 내재 가치’를 구성하는 요소로, 다음 네 가지를 제안해보고자 한다.

첫째, ‘전인격적 관여’로서, 단순히 개별 정보나 기술 등을 습득하는 것과는 달리, 자율적으로 선택하고 그 과정에 전인격적으로 헌신하는 것을 의미한다.

2) 이처럼 내재적 가치를 지니고 있는 세계를 대상으로 학습하는 것 이외에도, 운전하는 방법, 수리하는 방법 등과 같이 어떤 용도를 위한 활동을 대상으로 할 수도 있으며, 심지어 도둑질하는 방법, 사기치는 방법 등과 같이 부정적인 활동도 학습의 대상이 될 수도 있을 것이다. 그러나 운전을 하는 방법이나, 무언가를 수리하는 것, 혹은 돈을 벌기 위한 부정적인 활동 등은 모두 내재적 가치를 지닌 대상이 아니라는 점에서 ‘학습 대상의 내재 가치’에서 비롯되는 내재적 학습 동기를 구성할 수는 없을 것이다.

3) 교육의 내재 가치는 ‘학습 그 자체의 내재 가치’에 더해 ‘가르치는 것 자체의 내재 가치’를 포괄한다고 볼 수 있는데, 본 연구의 경우는 전자만 다루고 있다.

둘째, ‘향유’의 요소로서, 학습의 과정을 즐기고 희열과 몰입, 만족을 느끼는 것이다.

셋째, ‘존재적 고양감’의 요소로서, 학습 활동을 통해 자신의 유능성과 효능감이 점차 상승해가는 것을 체험하는 것을 의미한다.

넷째, ‘끊임없는 갱신’의 요소로서, 어느 지점에서 그치지 않고 지속적인 재구조화를 주체적으로 추구하는 것이다.

이러한 것은 개인이 학습의 소재를 선택할 때의 주요 기준이 될 수 있을 것이다. 즉 학습하는 것 자체가 즐겁다는 것을 느끼기 위해서는 바로 그러한 네 가지 조건적 요소를 만족시켜주는 소재를 선택해야 할 것이며, 어떤 대상을 학습할 때 그러한 체험을 할 수 있는가 하는 것은 전적으로 개인에 따라 다르다는 것에 주목할 필요가 있다. 앞서도 지적한 바 있듯이, 내재적 학습 동기는 개인과 활동 간의 ‘관계’ 속에서 형성되는 것이지, 특정인에게만 배타적으로 존재한다거나 특정 활동이 자동적으로 제공하는 것으로 볼 수는 없다. 물론 그 수준은 개인이 지닌 가치관이나 노력에 따라 다르게 형성되지만, 기본적으로 모든 인간은 끊임없이 더 나은 자아를 형성하고자 하는 내재적 동기를 가지고 있으며, 그러한 동기에 충실하지 못할 때에는 뭔가 불편하고 흡족하지 못한 느낌을 가지게 된다.

이러한 인간의 본성을 일찍이 Maslow(1968)는 ‘내재적 죄의식(intrinsic guilt)’이라는 개념으로 포착하고 있어 주목할 만하다. 내재적 죄의식은 자신의 내면성이나 자아에 대한 배반, 즉 자아실현의 통로를 차단시킴으로써 생기는 것으로, 초자아나 타인으로부터 인정받지 못하여 생기는 Freud류의 죄의식과는 그 성격이 다르다. 즉 자신의 잠재력의 구현을 통해 끊임없이 성장하고자 하는 인간 내면의 동기를 충분히 살리지 못할 때 느끼는 것으로 개인의 발달을 위해 유익할 뿐만 아니라 필요하기조차 한 것으로 보았다.

한편, ‘학습 그 자체의 내재 가치’를 구성하는 요소로서 제안한 ‘전인격적 관여’, ‘향유’, ‘존재적 고양감’, ‘끊임없는 갱신’의 네 가지의 요소는 추후 연구를 통해 구인타당도를 검토할 필요가 있을 것이다. 이 과정에서 구인타당도를 위해 지녀야 할 필수 요건으로 Benson(1998)이 제안한 실체적 요건(substantive component), 구조적 요건(structural component), 외적 요건(external component)은 중요한 지침이 될 것이다. 즉 각 요소가 그 자체로서 독자적이고 명료한 실체로 존재해야 하고, 구성 요소 간에 통합된 의미를 가져야 하며, 외부적인 특성과의 차별성을 확보할 수 있어야 한다는 것이다. 구인타당도를 검증하는 과정을 거쳐 그 타당성이 확보된다면, 이전의 선행연구가 미처 주목하지 못했던 내재적 학습 동기의 개념에 대한 교육학적 설명의 기반을 마련하는 셈이 될 것이다.

3. 집단적 실험상황을 통한 실증적 효과 검증의 한계: 사례연구를 통한 심층적, 맥락적 연구의 필요

내재적 학습 동기 관련 선행연구가 지닌 세 번째의 한계로, 집단적 실험상황을 통해 효과를 검증하는 방식을 위주로 한 실증적 연구방법론의 문제를 들 수 있다. 보다 구체적으

로 살펴보면, 첫째, 내재적 학습 동기에 대한 조작적 정의와 측정변인이 타당한가의 문제이다. 2장에서도 개략적으로 소개되었듯이, 내재적 학습 동기에 외적 보상이 어떠한 효과를 미치는가와 관련된 집단 실험상황 연구(Cameron, 2001; Cameron & Pierce, 1994; Deci et al., 1999; Deci, Koestner, & Ryan, 1999, 2001; Deci, Ryan, & Koestner, 2001; Kohn, 1993; Luyten & Lens, 1981)는 이 분야의 많은 비중을 차지하고 있다. 이들 연구에서는 내재적 학습 동기를 대체로 ‘자유 선택 행동(free choice behavior)’과 ‘흥미도(interest)’의 두 가지 지표를 중심으로 정의하고 그 수준을 측정하고 있다. 즉 언어적, 구체적 보상을 제공하다가 중지한 후 자발적인 학습지속 시간의 변화를 측정하고, 스스로 보고한 과제 흥미도 혹은 만족도의 변화 등을 중심으로 내재적 학습 동기의 수준이 향상 혹은 저하되었는지, 별다른 영향을 받지 않았는지를 검증해 왔다.

그런데 이러한 조작적 정의와 측정변인은 내재적 학습 동기를 적절하게 포착하고 있다고 보기가 어렵다. 내재적 동기가 그렇게 쉽게 변할 수 있는가의 문제는 차치하고라도, 외부적으로 시키거나 특별한 보상이 부과되지 않아도 스스로 어떤 학습활동을 지속하면 그것이 내재적 학습 동기 때문이라고 간주하는 것은 설득력이 부족하다. 앞서 자기결정성 이론에서도 제시되었듯이, 실험 상황에서 제시되는 언어적, 구체적 보상이 아니라, 스스로가 상정한 다른 외재적 목표의 달성을 위해 특정 학습 활동을 수행하는 상황을 얼마든지 상정할 수 있다. 즉 실험 상황에서 활용하는 보상이 철회되었다고 해서 학습의 자발적 지속 시간을 곧 내재적 학습 동기의 수준을 대변하는 지표로 해석하는 것은 부적절하다. 이는 다음 두 번째의 문제와도 연결된다.

내재적 학습 동기에 미친 효과를 집단적으로 검증하는 실증적 방법론이 지니고 있는 두 번째 문제로, 외적 보상의 의미 규정과 그 영향에 대한 가정의 타당성 문제를 지적할 수 있다. 주지하다시피, 학습심리학에서 보상(reinforcer, rewards)은 바람직한 행동을 증가시키는 역할을 하는 자극을 의미한다. 따라서 무엇이 보상의 역할을 할 수 있는가는 사실상 ‘결과적으로’ 규정되어야 하고, 그러한 경우, 외적 보상이 내재적 동기에 미치는 영향에 대한 기존의 연구 프레임과 연구문제 기술 방식은 부적절하다. 즉 보상이 내재적 동기를 향상시키는가 저하시키는가를 묻기보다는 거꾸로 내재적 학습 동기를 증가시킨 자극과 저하시킨 자극을 연구의 결과를 통해 찾아내어, 증가시킨 자극을 이름하여 ‘보상’으로, 저하시킨 자극을 ‘손상 자극(혹은 벌)’으로 명명해야 할 것이다.

한편, 보상의 의미를 ‘의도’ 중심으로 규정한다면, 집단적 실험 상황을 통한 연구의 한계는 명백하다. 무엇이 누구에게 보상으로 작용하는가는 피험자의 특성, 제공자의 특성, 과제의 특성 등을 포함한 제반 상황에 따라 너무도 다르기 때문이다. 수십 명, 많게는 수백 명의 피험자를 모아놓고 일정한 자극을 제공할 경우 그것은 일부에게는 동기를 향상시키는 의미있는 보상으로, 또 일부에게는 손상시키는 자극으로 작용할 것이다. 아울러 외현적으로는 동일한 칭찬이나 미소, 상품 같은 것이라 해도 그것이 특별한 친밀성을 가지고 있지 않은 임의의 실험자에 의해 제공되는지 아니면 존경하는 스승에 의해 제공되는지 등에

따라 그 효과는 현저히 다를 것이다.

이렇게 볼 때, 외적 보상이 내재적 학습 동기에 미치는 효과에 대한 수없이 많은 연구의 결과가 상호불일치하고, 그것을 종합한 메타연구들 간에도 그 결론을 두고 끝없이 갑론을박하는 것은 어쩌면 당연한 결과인 셈이다. 그릇된 전제와 방법론에 입각하여 연구들이 구성되어 있는 한, 정밀하고 엄격하게 아무리 여러 번 연구를 하여도, 그리고 아무리 공을 들여 종합을 하여도 현상이 바르게 규명될 리는 없고, 오히려 필요한 논의를 가로막는 역할을 할뿐임을 인식해야 할 것이다.

세 번째로 지적할 수 있는 것은 집단별 실험상황을 위주로 한 연구 방식으로 인해 개인 내 동기의 변화과정에 대한 연구가 거의 이루어지지 않고 있다는 점이다. 서로 다른 특성을 지닌 개인들에게 일어난 영향 혹은 효과를 산술적으로 합할 경우 그 피험자의 숫자가 아무리 많아도 그 수치가 실제로 무엇을 의미하는지는 알 수 없다. 따라서 향후의 연구에서는 집단적인 연구보다는 개별 사례연구를 통해, 개인 내 학습 동기의 변화과정, 학습의 소재 혹은 대상에 따른 개인의 내재적 학습 동기의 차이, 내재적 동기가 형성되는 기제, 촉진되는 계기와 여건의 탐색 등을 질적으로 탐구할 필요가 있다.

개인이 가지는 동기의 비연속성 혹은 변화 과정을 설명하는데 있어서 Allport(1937)의 ‘기능적 자율성(functional autonomy)’ 개념은 상당히 시사적이다. 기능적 자율성은 한 개인이 가진 현존한 동기가 그것이 생기게 한 애초의 뿌리와는 독립된 자율적인 기능을 하게 되는 것을 의미한다. 예컨대, 애초에는 단지 특정 목표를 달성하기 위한 수단에 불과했던 것이 그 자체의 자율성을 가진 동기로 대치되는 경우를 생각해 볼 수 있다. 초기에 생계 문제를 해결하기 위해서 낚시를 시작한 사람이 차츰 낚시의 묘미를 느끼게 되어 돈을 벌기 위한 목적이 아니라, 낚시 자체를 즐기게 되는 경우가 그 예가 될 수 있다.

이와 함께 Allport(1937)는 심리학 연구가 지나치게 ‘법칙정립적 접근(nomothetic approach)’에 치우쳐 있음을 비판하면서 ‘개성기술적 접근(idiographic approach)’의 필요를 강조하였는데, 본 논의와 맥을 같이 한다. 즉 다수의 피험자를 통해 인간행동의 일반적 원리를 밝히려는 기존의 법칙정립적 접근보다는 특정한 개인의 사례에 초점을 맞추고 각 개인의 고유성에 적합한 변인을 사용하여 연구하는 개성기술적 접근으로의 전환이 요청된다.

아울러 동기의 개인간 수준 차이를 측정하는 것에 주목하기보다는, 기본적으로 모든 인간에게는 내재적 학습 동기가 존재한다는 가정 하에 각 개인별로 그러한 교육내재 동기를 극대화할 소재를 발견하고 선택하는 데 어떠한 과정이나 여건이 요구되는지를 밝히는 노력이 필요할 것으로 생각된다.

IV. 맺음말

지금까지 내재적 학습 동기 관련 선행연구의 동향을 주요 쟁점을 중심으로 살펴보고, 선행연구가 지닌 한계와 대안적 방향을 모색해보았다. 먼저 선행연구의 주요 동향을 요약하면, 첫째, 학습 동기의 유형 및 특성과 관련한 연구가 많이 이루어졌는데, 자기결정성 이론을 중심으로 학습 동기의 유형이 세분화되어 제시되었고, 일차원적 양극 분류를 넘어선 이차원적 네 가지 유형의 분류가 제안되었으며, 학습 동기가 안정적인 특성인지 혹은 상황에 따라 변하는 불안정한 특성인지 등에 대한 논의들이 있어왔다. 둘째, 외적 보상이 내재적 학습 동기에 어떠한 영향을 미치는가에 대해 많은 연구들이 수행되어 왔는데, 내재적 학습 동기를 저하시킨다는 입장과 그렇지 않다는 입장이 혼재하고 있음을 알 수 있었다. 그러나 그 간의 방대한 선행 연구에도 불구하고 정작 내재적 학습 동기의 본질적 특성과 의의가 충분히, 그리고 정당한 방식으로 규명되어 왔다고 보기는 어려웠다.

본 연구에서는 그 주된 원인이 그간의 연구가 주로 학교 상황을 전제로 함으로써 학습을 수동적이고 억압적인 특성으로 간주했다는 점에 있음을 지적하고, ‘학교’의 맥락이 아닌 ‘교육’의 맥락으로 시각을 전환할 필요가 있음을 강조했다. 또한, 내재적 학습 동기에 대한 선행연구가 주로 조작적 정의에 터한 측정에 몰두함으로써 내재적 학습 동기의 실체에 대한 본격적인 탐구 노력이 소홀했음을 지적하고, 내재적 학습 동기는 ‘학습 대상의 내재 가치’에서 비롯되는 동기와 ‘학습 그 자체의 내재 가치’에서 비롯되는 동기로 대별될 수 있으며, 양자가 차별적으로 인식될 필요가 있음을 강조하였다. 마지막으로, 집단적 실험상황을 통해 효과를 검증하는 실증적 연구방법론 위주의 연구가 지닌 한계에 주목하고, 사례연구를 통한 심층적, 맥락적 연구가 요청됨을 제안하였다.

인간의 모든 행동에는 수없이 많은 동기가 동시다발적으로 관여한다. 또한 어떤 동기가 관여하는지를 스스로 차별적으로 인식하면서 살지도 않는다. 따라서 어떤 학습 행동에 대해 그것이 어떤 의도와 동기에서 비롯된 것인지, 혹은 어떠한 상황이 특정 동기를 강화 혹은 약화시키는지 등을 따져 묻고 지표화하는 것은 사실상 이론가들에게만 중요할 뿐, 행동을 하는 사람에게는 별 관심이 없는 일일 것이다. 그럼에도 불구하고 내재적 학습 동기의 본질과 가치, 그 중 특히 ‘학습 대상의 내재적 가치’가 아닌, ‘학습 그 자체의 내재 가치’에 교육학 연구자들이 관심을 기울여야 하는 것은 그것이 다른 아닌 ‘교육’의 내재적 가치를 드러내는 가장 중핵적인 과제의 하나이기 때문이다.

앞서도 누차 강조되었듯이, 지금까지 학습의 내재 가치가 충분히 조명되지 못하고 그것의 도구적 가치와 부정적 측면만이 전면에 드러났던 것은 ‘학교의 실제(schooling)’와 ‘교육’의 개념을 혼동하고, ‘학습 내용 혹은 대상의 가치’와 ‘학습 그 자체의 가치’를 명료하게 구분하는 데 실패했기 때문이다. Csikszentmihalyi(1997/1999; 2000/2003)는 그 자체가 좋아서 하는 활동에 몰입하는 경험이 인간의 삶을 얼마나 가치롭고 풍요롭게 만드는가를

피력해왔다. 그는 도구적 행위가 아닌 자기목적적인 활동을 48시간 동안 박탈하는 실험의 결과를 보고한 바 있다. 실험에 참가한 응답자들은 “긴장되고, 적대적이 되고, 화가 나고, 신경질적이 돼요”, “둔해지고 기계 같아져요”, “억압을 느끼고 어두어지고 감정이 없어져요”, “무심해지고 가치 없고 힘이 없고 흥미를 잃어요” 등의 반응을 나타냈다 (Csikszentmihalyi, 2000/2003, pp.273-297). 그들이 박탈당한 행동의 구체적인 내용과 관계없이, 단지 그 자체가 좋아서 했던 행동들을 불과 이틀 동안 못하게 됨으로써 초래된 이러한 부정적인 느낌은 내재적 가치가 있는 활동들을 향유하는 것이 인간에게 얼마나 중요한 의미를 지니는지를 여실히 보여주는 것이라 하겠다.

우리가 어떤 대상에 흥미를 느끼는 건 그만큼 거기에 공을 들였기 때문이지 누구에게나 그렇게 되는 것은 아니다. 그 세계의 복잡하고 섬세한 구조를 터득한 사람에게만 지루하지 않게 다가오는 것이다. 즉 자기목적적 행동이 지닌 희열과 몰입의 체험은 저절로 주어지는 것이 아니라, 끊임없이 배우고 노력할 때 누릴 수 있는 열매라는 점에서 내재적 학습 동기의 가치를 더욱 빛나게 한다. 다음 어떤 등산가의 말은 학습을 통한 끊임없는 갱신과 몰입의 관계를 절묘하게 표현하고 있다.

몰입의 목적은 계속 흘러가는데 있으며, 산꼭대기를 추구하거나 유토피아를 추구하는 데 있는 것이 아니라 몰입 자체에 머무는 데 있습니다. 위로 올라가는 것이 아니라, 지속적으로 몰입하는 것이죠. 계속해서 몰입 상태를 유지하기 위해 위로 올라갈 따름입니다.(Csikszentmihalyi, 2000/2003, pp. 107-108)

참고문헌

- 김아영(2002). 자기결정성 이론에 따른 학습동기 유형 분류체계의 타당성. *교육심리연구*, 16(4), 169-187.
- 김아영(2010). 자기결정성 이론과 현장 적용 연구. *교육심리연구*, 24(3), 583-609.
- 김아영, 오순애(2001). 자기결정성 정도에 따른 동기유형의 분류. *교육심리연구*, 15(4), 97-119.
- 박병기, 이종욱, 홍승표 (2005). 자기결정성이론이 제안한 학습동기 분류형태의 재구성. *교육심리연구*, 19(3), 699-717.
- 양미경 (2004). 학교의 기능에 대한 사회적 요구의 성격: 다중성과 모호성. *교육학연구*, 42(2), 133-162.
- 장상호 (1985). *학습의 인간화*. 서울: 교육과학사.
- 장상호 (1997). *학문과 교육(상)*. 서울대학교 출판부
- 하대현 (2003). 교실에서의 내재 동기: 쟁점과 교육적 시사점. *교육심리연구*, 17(1), 71-94.
- Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. New York: Holt.
- Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B. A., & Tighe, E. M. (1994). The work preference inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(5), 950-967.
- Anderman, E., & Maehr, M. (1994). motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 65, 287-309.
- Benson, J. (1998). Developing a strong program of construct validation: A test anxiety example. *Educational measurement: Issues and practice*, 17(1), 10-17.
- Cameron, J. (2001). Negative effects of reward on intrinsic motivation- A limited phenomenon: Comment on Deci, Koestner, and Ryan(2001). *Review of Educational Research*, 71(1), 29-42.
- Cameron, J., & Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 64, 363-423.
- Cordova, D. I., & Lepper, M. R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 715-730.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. (1997). *Finding flow*. New York: Brockman, Inc. 이희재 (역). *몰입의 즐거움*. 서울: 해냄, 1999.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. (2000). *Beyond boredom and anxiety: Experiencing flow in work and play*. Jossey-Bass, Inc. 이삼출(역). *몰입의 기술*. 서울: 더불어책, 2003.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.

- Deci, E. L., Koestner, & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, *125*, 627-668.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, *71*(1), 1-27.
- 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.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Koestner, R. (2001). The pervasive negative effects of rewards on intrinsic motivation: Response to Cameron. *Review of Educational Research*, *71*(1), 43-51.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1990). Changes in academic motivation and self-perceptions during early adolescence. In R. Montemayor, G. R. Adams, & T. P. Gullotta (Eds.), *Advances in adolescent development: From childhood to adolescence* (vol. 2, pp. 134-155). Newbury Park, CA: Sage.
- Eisenberger, R., Pierce, W. D., & Cameron, J. (1999). Effects of reward on intrinsic motivation—Negative, neutral, and positive: Comment on Deci, Koestner, and Ryan (1999). *Psychological Bulletin*, *125*(6), 677-691.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, *93*, 3-13.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, *17*(3), 300-312.
- Harter, S., & Jackson, B. K. (1992). Trait vs. nontrait conceptualizations of intrinsic/extrinsic motivational orientation. *Motivation and Emotion*, *16*(3), 209-230.
- Henderlong, J., & Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychological Bulletin*, *128*(5), 774-795.
- Kim, Y., Deci, E. L., & Zuckerman, M. (2002). The development of the self-regulation of withholding negative emotions questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, *62*(2), 316-336.
- Kohn, A. (1993). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes*. New York: Houghton Mifflin.
- Lepper, M. R., & Cordova, D. I. (1992). A desire to be taught: Instructional consequences of intrinsic motivation. *Motivation and Emotion*, *16*(3), 187-208.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic

- motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184–196.
- Luyten, H., & Lens, W. (1981). The effect of earlier experience and reward contingencies on intrinsic motivation. *Motivation and Emotion*, 5(1), 25–36.
- Malone, T. W. & Lepper, M. R. (1987). Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning. In R. E. Snow & M. J. Farr (Eds.), *Aptitude, learning, and instruction: III. Conative and affective process analyses*(pp. 223–253). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Maslow, A. H. (1967). Self-actualization and beyond. In James F. T. Bugental (Ed.), *Challenges of humanistic psychology*(pp.279–286). New York: McGraw-Hill.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand.
- Otis, N., Grouzet, F. M. E., & Pelletier, L. G. (2005). Latent motivational change in an academic setting: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 170–183.
- Rigby, C. S., Deci, E. L., Patrick, B. C., & Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion*, 16(3), 165–185.
- Ryan, R. & Connell, J. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749–761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74(6), 1557–1585.
- Sansone, C., & Morgan, C. (1992). Intrinsic motivation and education: Competence in context. *Motivation and Emotion*, 16(3), 249–270.
- Self-determination theory (n. d.). The Self-Regulation Questionnaires. Retrieved July 30, 2012, from <http://www.selfdeterminationtheory.org/questionnaires/10-questionnaires/48>.
- Tang, L. (2005). Beyond intrinsic & extrinsic motivations: Internalized extrinsic motivation in the promotion of learning among primary school students. Conference papers-International communication association 2005 annual meeting, 1–24.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and

persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1161-1176.

Zimmerman, B. J. (1985). The development of "intrinsic" motivation: A social learning analysis. *Annals of Child Development*, 2, 117-160.

- 접수일 2012년 09월 20일 / 수정일 2012년 10월 23일 / 게재확정일 2012년 11월 15일
- 교신저자 : 양미경, 서강대학교 교수, 서울시 마포구 신수동 1, mkyang@sogang.ac.kr

Abstract

A critical review of research on intrinsic motivation in learning

Yang, Mikyeong
Sogang University

In spite of its prevalence and importance, intrinsic motivation in learning has been underestimated and misconceptualized. This study critiques the limitations of contemporary studies and suggests implications for further research. In the first section of this article, the studies on intrinsic motivation in learning are reviewed around two general issues: 1) the types and characteristics of learning motivation, 2) the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation in learning. The controversies on intrinsic-extrinsic dichotomy vs. continuum, bi-polarity vs. quadri-polarity, and trait vs. nontrait conceptualization are discussed. And the controversial issue that extrinsic rewards can undermine intrinsic motivation in learning are examined. In spite of the vast number of studies on intrinsic motivation in learning, there seems no significant progress. This critical review reveals that the root of the problem lies in the fact that they have failed to find an endogenous conceptual framework of education, and they have been heavily dependent on the paradigm of positivism. The main problems and recommendation for further research are summarized as follows: In most precedent studies learning process is portrayed as something imposed upon the learner, learners are considered receptive, and objective criteria are applied in evaluating learners' achievement. Such theories have no way to deal with an intrinsic tendency to learn, and thus they have located the reasons for learning in such things as rewards or social controls. In conventional studies the notion of education is identical with that of schooling, and the value of education is reduced into that of learning content. However the nature of schooling is definitely different with that of education which is an ongoing lifelong interactive practice. The value of learning content needs to be reconceptualized as a means to provide the substance to realize the educational interest and enthusiasm, thus the value of learning itself should be discriminated with the value of learning content. Finally, the deficiency of explanatory power and inconsistencies in research results indicate the ineffectiveness of the positivistic paradigm. Several areas of research on intrinsic motivation worthy of investigation and solvable through a nonpositivistic approach can be identified.

Key Words : intrinsic motivation in learning, extrinsic motivation in learning, extrinsic rewards, self-determination theory