

動機づけから考える大学生にとっての授業

赤 間 健 一

問 題

この10年間にわたる大学卒業者の就職内定率が50%台から70%前後で推移している(文部科学省, 2012)など社会的な情勢を受けて文部科学省は、大学設置基準を改正し(文部科学省, 2010)、平成23年4月1日から大学における学生の就業力育成を事実上義務化した。つまり、学生が卒業後に就職できるように教育を行うことが大学の役割として求められることになったと考えられる。

もともと大学は高度な専門的教育・研究を行う場所であって学生が就職できるようになるための教育を行う場所ではない。大学卒業後の進路は学生にとって当然重要であるが、就業力育成に重点が置かれてしまうと、大学は高等教育機関ではなく、就職準備のための予備校のようなものになってしまうだろう。実際に、就業力育成のための科目を設置する大学も少なからずあり、大学教育の枠組みは変わらざるを得ない状況にあるのかもしれない。とはいえ、大学のカリキュラムの大半を就業力育成のための科目で構成することは学部・学科の教育内容と就業力育成が一致しない限り難しいだろうし、そうなってしまえばもはや大学ではないだろう。

では、就業力育成に重点を置いた科目ではなく、これまでに大学で行われてきた授業の中でできることはないだろうか。例えば、講義内容を理解することにおいても、それが困難な場合にあきらめずに理解しようと試みること、やり遂げるための持続性や忍耐力を伸ばすことができるだろう。他にも方法を工夫することによっても、就業力育成に役立てることはでき

るだろう。

しかしながら、授業を行う側がどのような意図を持ち、工夫を凝らして授業を行おうと、それを受講する側、つまり学生が、授業から何かを学ぶ意思を持ち受講しない限り、効果は期待できないだろう。単に単位の取得だけを目的として受講している場合は、授業内容を理解することはあっても、それ以外のものを学ぶ可能性は低いだろう。

大学生の意識の状態によっては、授業を行う側が何をしようと無意味であり、授業自体ではなく、受講する学生の授業に対する基本的な姿勢や考え方に対する働きかけが必要かもしれない。そこで、本稿では、現在の大学生が大学における授業というものをどのように考えているのか、自分にとってどのようなものとして認識しているのかということを複数の視点から検討することを目的とする。

大学生が大学における授業というものをどのように考えているのか、自分にとってどのようなものとして認識しているのかということを考えるに当たり、達成動機づけの立場から考える。動機づけに関して、様々な理論や概念があるが(Elliot & Dweck, 2005)、本稿では自己決定理論(Deci & Ryan, 2002)に基づいて動機づけを扱う。自己決定理論では、行動における理由が自律的、つまり自己決定的である程度によって動機づけを考える。自己決定理論において、動機づけは、内発的動機づけと外発的動機づけに大別される。

内発的動機づけとは、趣味など、行動そのものが目的である場合の動機づけであり、自律性が高く、その行動において有能感を得ることを目的とする際の動機づけである。学業においては、学ぶことそのものが目的であり、学ぶこと、知識を得ることが楽しいから学習しているような状態である。

これに対し、外発的動機づけは、何かしらの目的を達成するために手段として行われる行動を引き起こす。収入を得るために働くことや、単位を得るために授業を受講するなど人間の行動の多くは外発的である。学業に

関しては、試験に合格するために学習する、勉強しないことで叱られることを避けるために学習する、などの場合である。

外発的動機づけは自律性、あるいは行動や結果の価値の内在化の程度によって4つに分類することができる。行動の価値や必要性を全く認知していない外的調整、必要性は認知しているものの自分にとっての価値は見いだせていない取入れの調整、必要性と価値を自分の中に取り込んでいる同一視的調整、さらに、その行動が自分の人生の一部として統合されている統合的調整の4つである。

また、行動及びその結果の価値の内在化がなされているかどうか、つまり外発的であったとしても、自分にとっても価値があることと認知して行動しているかどうかという視点から2つに分けて扱うこともある(例えば安藤・布施・小平, 2008; 田中・山内, 2001)。高自己決定的外発的動機づけ、つまり、同一視的調整以上の段階にある、価値を認めている場合と、取り入れの調整までの、行動の価値の内在化がなされていない低自己決定的外発的動機づけの二つである。

自己決定の程度は、内発的動機づけや同一視的調整のような自律性の高い動機づけが一層の興味や努力につながる(藤田, 2010)、授業への積極的な参加態度を導くこと(安藤・布施・小平, 2008)、同一視的調整がメタ認知的方略の使用による高い成績を予測すること(西村・河村・櫻井, 2011)など授業に関する行動などへの影響が確認されている。これらの研究では自律性が高い方が効果的な学習方略の使用やよりよい結果につながることを示している。したがって、授業において学生が何を学ぶにせよ、自律性が高い状態にある方が望ましいと考えられる。

そこで、本稿では、調査1では授業に対する意識や考え方から推測される学生の自律性の程度を検証する。しかし、授業自体が重要視されていなければ授業に対する自律性が高いとしても、他の重要視する活動を優先するなど、自律性が発揮されることがない可能性もある。そこで、調査2では、大学生の生活領域の中で授業がどの程度重要視されているのかという

ことを確認する。そして調査3では、日常の活動における授業の重要度を基準にし、動機づけの指標として、自律性に加え、成功や失敗の意味、原因の考え方など、活動全般における認知的枠組みを形成する達成目標(Dweck & Leggett, 1988)や活動においてどの程度うまく行うことができるかという自身に対する期待を表す自己効力感(Bandura, 1997)についても検討する。3つの調査により、授業に対する現在の大学生の意識や動機づけを把握することを目的とする。さらに現状を踏まえ今後授業において何をすべきなのか、何ができるのかについて考察を加えたい。

調査1：授業に対する意識

授業に対する学生の動機づけを考えるに当たり、現在の大学生が大学の授業をどのようなものにとらえているのかを理解することから始める。本調査では、授業に出席する、あるいは欠席する理由を得ることで、それらの理由の自律性の程度から大学生が授業に対してどのように考えているかを理解することを目的とする。さらに、授業から何をすることができるのか、ということからも、授業の価値を推察する。最後に参考までに学生は授業に何を期待しているのかということからも授業に対する意識・動機づけを考える。

方 法

調査参加者 大学生130人(男性84名, 女性46名, 平均年齢19.5(SD=1.3)歳が参加した。

調査内容 授業に出席する理由, 欠席する理由, 授業から得られると思うもの, 授業に期待することのそれぞれについて自由記述で回答を求めた。また自己報告で, 授業への出席率について百分率で回答を求めた。

手続き 授業終了後に調査内容について, 各自のペースで回答を求めた。

結果及び考察

得られた4種類の自由記述データを集計し、それぞれ内容をもとに分類した。分類に際して、出席理由については自己決定理論(Deci & Ryan, 2002)における自律性の程度による分類を、それ以外の欠席理由、授業で得られること、授業に期待することについては、内容により、表現や内容の似たものをまとめた。出席理由と欠席理由の分類について、Table1-1、Table1-2に示した。

出席理由は、授業内容が面白い、興味がある、という内発的動機づけに相当するもの、知識を得るため自分の力にするため、といった自分にとっての価値を認めている高自己決定的外発的動機づけに相当するもの、そして、学費を払っている、大学生にとっての義務という出席する必要性を認めている取入的調整に相当するもの、そして、単位を得る、卒業するためといった内容や必要性が認められていない外的調整に相当するものの4

Table1-1 出席する理由の分類と自律性の程度

分 類	自 律 性	内 容	
その他		友達に会うため	暇だから
単位のため	低自己決定的 外発的動機づけ	他者にいわれる 単位のため 出席率のため	卒業するため
義務		義務だから	学費を払っているから
自分のため	高自己決定的 外発的動機づけ	自分の力にするため 勉強するため	知識を得るため 将来のため
内容	内発的動機づけ	興味がある	面白い

Table1-2 欠席理由の分類

分 類	内 容			
体調不良	体調不良			
気分	気分	やる気が出ない	嫌い・苦手	面倒くさい
重要性の低さ	他の用事	単位に影響しない	寝坊	遅刻
内容	面白くない	興味がない	無意味	

Table1-3 出席する理由と欠席する理由のクロス集計表

		欠席する理由				合計
		体調不良	気分	重要性の低さ	内容の無意味さ	
出席する理由	低自己決定的	8	10	30	3	51
	高自己決定的	13	6	19	7	45
	内発的	7	4	11	12	34
合計		28	20	60	22	130

つと、少数意見であった他者に言われるから、暇だからなどのその他など低自己決定的の外発的動機づけに相当するものに分類した。

欠席理由については、体調不良による欠席、気分が乗らない、やる気が出ないなど気分による欠席、他の用事を優先する、寝坊や遅刻といった重要性の低さに起因する欠席、そして、おもしろくない、無意味であるといった内容の無意味さによる欠席の4つに分類した。

出席理由と欠席理由のそれぞれに対応があるのかどうかを検討するために、出席理由と欠席理由のクロス集計表を作成し、Table1-3に示した。自律性の異なる出席、欠席理由を複数持つ場合もあったが、その場合は自律性の高い方を代表値とした。

出席理由としては、半数以上の学生が高自己決定的の外発的動機づけか内発的動機づけに相当する理由で授業に出席していると考えられる。欠席理由については、重要性の低さが最も多く、その半数以下の体調不良、内容の無意味さ、そして気分という順であった。つまり、出席しなくても単位取得に影響がなければ、半数近い学生は欠席するということである。

出席理由と欠席理由の関連を検証するために χ^2 検定を行った。その結果、出席理由と欠席理由に有意な関連は見られた($\chi^2(6) = 16.79, p < .01$)。調整済み残差の値から、低自己決定的理由により出席するほど、内容の無意味さによる欠席が少なく(調整済み残差 = -2.7, $p < .01$)、重要性の低さによる欠席が多かった(調整済み残差 = 2.3, $p < .05$)。また、内発的な理由で出席するほど、内容の無意味さによる欠席が多かった(調整済み残差 = 3.3, $p <$

Table1-4 学年別の授業に出席する理由

	学 年			合計	
	1 回生	2 回生	3 回生 以上		
出席する 理由	低自己決定的	17 (0.34)	23 (0.43)	11 (0.42)	51 (0.39)
	高自己決定的	18 (0.36)	17 (0.31)	10 (0.38)	45 (0.35)
	内発的	15 (0.30)	14 (0.26)	5 (0.19)	34 (0.26)
合計	50	54	26	130	

Table1-5 学年別の授業に欠席する理由

	学 年			合計	
	1 回生	2 回生	3 回生 以上		
欠席する 理由	体調不良	16 (0.37)	9 (0.20)	3 (0.15)	28 (0.26)
	気分	7 (0.16)	6 (0.13)	7 (0.35)	20 (0.19)
	重要性の低さ	20 (0.47)	30 (0.67)	10 (0.50)	60 (0.56)
合計	43	45	20	108	

.01)。低自己決定的な理由で出席しているほど、つまり単位のためのみなどが出席理由である場合は、単位取得に影響がない、他の用事がある場合には容易に欠席する傾向がある、また、授業内容などのために出席している場合には、内容に意味が見いだせない場合には欠席しやすい傾向があるということを意味する。従って、出席理由はそのまま欠席理由につながるということが考えられる。ただし、出席理由が高自己決定的な場合においては、欠席理由との関連は見られなかった。

次に、学年により授業への出欠理由の分布に違いがあるかを確認した。3回生以上が少なかったために、3回生以上としてまとめた。出席、欠席とも理由として多かった上位3つについて検討した。出席理由について

Table1-6 授業で得られると思うものの分類 \bar{A}

分類	内容				
考え方・スキル	思考能力	忍耐力	考える力	理解力	集中力
知識	知識	教養	経験		
役立つもの	将来役に立つもの	日常生活で役に立つもの	人脈	習慣	
興味	興味	達成感	楽しさ	評価	希望
その他	何か	今しかできないことをやっている	高校までと違った雰囲気	教員の経験からの助言	
なし	なし				

Table1-7 学年別の授業で得られると思うもの

	得られるもの						合計
	考え方・スキル	知識	役立つ知識など	達成感	何か	なし	
1 回生	7(0.14)	26(0.52)	1(0.02)	1(0.02)	5(0.10)	10(0.20)	50
2 回生	13(0.24)	18(0.33)	5(0.09)	4(0.07)	4(0.07)	10(0.19)	54
3 回生以上	9(0.35)	8(0.31)	2(0.08)	0(0.00)	2(0.08)	5(0.19)	26
合計	29(0.22)	52(0.40)	8(0.06)	5(0.04)	11(0.08)	25(0.19)	130

Table1-4 に、欠席理由について Table1-5 に示した。出席、欠席のいずれについても、学年と理由に有意な関連はなかった(それぞれ $\chi^2(4) = 1.62, ns$, $\chi^2(6) = 9.91, ns$)。出席にせよ欠席にせよその理由は学年による偏りや特徴は見られなかった。

授業から得られるものの分類を、Table1-6 に、各分類における学年別の回答数を Table1-7 に、授業で得られると思うことは、なし、という回答以外を以下の 5 つに分類した。思考能力、考え方などの考え方・スキル、教養や授業内容などの知識、人脈、現在、あるいは将来役立つと思うものなど役立つもの、楽しさ、興味や達成感などの興味、はっきりとは分からないが何かはあると思う、などその他である。得られると思うことについては、知識という回答が最も多く、次いで考え方・スキルであった。1 回生は過半数が知識と回答しているのに対し、2 回生・3 回生以上では 3 分

Table1-8 授業に期待することの分類

分 類	内 容		
面白さ	面白い	新しい興味	
内容	内容の工夫	わかりやすさ	
授業方法	授業方法改善	環境維持	正当な評価
役立つ知識	生きるうえで役立つ知識	知識	
現状に満足	現状に満足		
その他	自分のアイデンティティをさらに磨ければ	簡単に単位がもらえる	
なし	なし		

Table1-9 学年別の授業に期待すること

	期待する こと							合計	
	面白さ	内容	授業方法改善	役立つ知識	現状に満足	その他	なし		
学生	1 回生	4(0.08)	1(0.02)	5(0.10)	4(0.08)	2(0.04)	2(0.04)	32(0.64)	50
	2 回生	6(0.11)	6(0.11)	2(0.04)	5(0.09)	1(0.02)	2(0.04)	32(0.59)	54
	3 回生以上	2(0.08)	2(0.08)	1(0.04)	3(0.12)	2(0.08)	3(0.12)	13(0.50)	26
合 計	12(0.09)	9(0.07)	8(0.06)	12(0.09)	5(0.04)	7(0.05)	77(0.59)	130	

の一程度であり、他のものが得られると考えているようである。次いで多かったのは、なし、という回答であり、それ以外の回答は、いずれも5人以下の少数回答であった。

全体の8割程度の学生は授業から何かしらは得られると考えていた。1回生では過半数の学生が知識と回答していたが、2回生、3回生と学年が上がるにつれ、知識の割合が減り、考え方や、何かしらの能力やスキルを得ることができると回答していた。1回生はまだ授業経験が少なく、考え方やスキルなどを獲得した実感を持ってないためかもしれない。

授業に期待することの分類をTable1-8に、また、各分類における学年別の回答数をTable1-9に示した。授業に期待することは、なし、という回答以外を以下の6つに分類した。新しい興味を引き出すことや面白い授業といった面白さ、わかりやすさや授業内容の工夫などの内容、授業環境

の維持や参加型の授業など授業方法改善，授業内容だけではなく，今後の人生で役立つ知識，簡単に単位がもらえるようになどのその他，そしていい意味で期待することがないという現状に満足の6つであった。期待することについては，過半数がなしと回答しているため，期待すること一つ当たりの回答数が少なく，何か一つが多いということもなかった。これは学年別にみても同様であった。

以上の結果から，以下のことが考えられる。まず，出席及び欠席の理由については，低自己決定的，内発的な理由で出席している場合は，欠席する理由は出席理由に対応していた。つまり，内発的な理由で出席しているほど，授業における興味や意味を感じられないほど欠席する傾向があり，低自己決定的な理由で出席しているほど，単位の取得などの目的に影響がなかったり，他の用事があったりと授業自体の重要性が低いことによる欠席が多かった。出席理由がなければ欠席しない，ということで理解できる結果ではある。一方で，高自己決定的な理由で出席している場合は欠席する理由はさまざまに特定理由との関連は見られなかった。欠席する理由はさまざまであるということは，何がきっかけでも欠席する可能性があるともいえる。これは自分にとっての価値を見出しているとはいえ，授業自体の重要性があまり高くないためなのかもしれない。

しかし，学生の自己評価の出席率は平均81.4(SD=14.4)%と調査参加者の出席率は平均80%を超えており，欠席すること自体が多くはない。そのために授業の重要性が低いとも言いきれない。この点を明らかにするためには授業の重要性についても調べる必要があるだろう。また出席，欠席の理由には学年による違いはなかった。ただし，これは理由が変化しないことを意味するわけではなく，1回生から3回生以上にわたって同じ理由で出席，あるいは欠席し続けているかは不明である。今回の調査対象者においてとは限定的に考える方がよいかもしれない。継続的に調査を続けることで，入学当初からの理由が維持されるのか，それとも学年が進むにつれて変化していくのか，ということも今後検討する必要があるだろう。

授業から得られることについては、知識が最も多く、次いで考え方やスキルであった。就業力育成ということを考えるのであれば知識だけでは不十分であるだろう。統計的な差は確認できていないが、学年が上がるにつれ考え方やスキルを獲得できると回答した学生の割合が増えていた。ただし、その理由は授業の内容によるのか経験によるのかはわからない。しかし、全体の割合から見ると最も多い3回生以上であっても3分の1程度であり、決して多いとは言えない。授業内容に関する知識以外にも授業から得ることができるものがあるという考え自体がない可能性もあるだろうし、現在の授業からは得ることができないと感じているのかもしれない。これは、授業に期待することはないという回答が過半数に達していたことを考えると、授業から何かを得られるだろうが、現在感じている以上のものが得られると授業に期待することはできないと感じているのかもしれない。

本調査の結果から、低自己決定的理由による出席者の欠席理由として単位に影響がないなど重要性の低いものであることが多い、また内発的理由による出席者は、内発的理由が欠如する場合に欠席することが多いこと、また授業から得られるものはあると認識している学生が8割程度存在するが、欠席理由の半数は重要度の低さに起因するものであるなど、授業の重要度自体が低い可能性も考えられる。そのため授業の重要度を確認したうえで授業に対する意識を考える必要があるだろう。

調査2：重要視している活動領域とその理由

授業に対する意識に関する調査1の結果から、出席理由と欠席理由には関連がなく、自律性の高い理由で出席していても、他の活動を優先して欠席するなど授業を重視しているとは限らない可能性が示唆された。その理由を明らかにするためには、授業自体が他の活動と比べてどの程度重視されているのかということも検討する必要があるだろう。大学生の生活の中で授業以外にも行う活動は当然存在するであろうし、それらの活動と授業

の重要度によっては、授業に対して自立的な理由で出席していたとしても、もともとの授業自体の重要度が低ければ、他の、より重要視している活動を優先して欠席することもあり得るだろう。そこで本調査では現在の大学生の活動領域はどのくらいの数、内容なのか、さらにその中で何を重視して生活しているのか、またその理由について明らかにすることを目的とした。

方 法

調査参加者 2 回生以上の大学生173名(男性83名, 女性90名, 平均年齢20.5 歳)が調査に参加した。

調査内容 1)現在の活動領域 1. 大学の授業への出席, 2. 部・サークル活動, 3. 趣味, 4. アルバイト, 5. 友人や家族など他者と過ごす, 6. その他, の6種類から多肢選択式で回答を求めた。その他と回答する場合には, 具体的な内容の記述も求めた。2)重要度とその理由 現在の活動領域として挙げた中で, 自分にとって重要な順に3つ選択させ, さらにその理由を自由記述式で回答を求めた。活動領域が3未満の場合には, 1つ, あるいは2つのみを回答させた。

手続き 授業終了後に用紙を配布し, 回答を求めた。

結果及び考察

男女別, および全体の現在の活動領域を集計し, Table2-1 にまとめた。男女ともに授業が最も多く, 次いで男性では趣味, 他者と過ごす時間, アルバイト, 部・サークルの, 女性では他者と過ごす時間, アルバイト, 趣味, 部・サークルの順であった。その他については, 男女ともに上げたものが少なかった。その他の内容としてはボランティアや資格試験の勉強などであった。また平均活動領域数は, 男性3.99, 女性3.89と, 約4領域であった。平均領域数に有意な性差は認められなかった($t(171) = .574, ns$)。

現在の活動領域の中で, 重視している上位3領域の内容を Table2-2 に

示した。括弧内の数値は各順位内でのパーセンテージを示した。

最も重視する領域は授業が最も多く4割弱で、次いで他者と過ごす時間が3割程度であった。2番目に重視する領域も、授業と他者と過ごす時間が3割弱と他の領域よりも多く上げられた。3番目に重視する領域は、アルバイト、授業の順で趣味、部・サークル、他者と続いた。

重視する領域の選択率に統計的に有意な差があるかどうかを検討するために、 χ^2 検定を行った。ただし、その他は回答数が少なかったために分析から除外した。その結果、重視する順位が1位と2位の場合において、領域により選択率が異なることが示された(それぞれ $\chi^2(4) = 76.58, p < .001$, $\chi^2(4) = 21.77, p < .001$)。3位においては領域間に有意な差は見られなかった。1位、2位のいずれにおいても授業と他者と過ごす時間が他の領域よりも多く選択されていた。

重視している上位3領域のそれぞれについて求めた重視する理由に関する自由記述をKH coder ver2.b.26を使用し、形態素解析を行った。その後、品詞に分類された中から名詞、動詞、形容動詞を対象とし、理由という点

Table2-1 男女別、および全体の活動領域

	男性	女性	全体
授業	80	89	169
部・サークル	50	50	100
趣味	69	62	131
アルバイト	60	64	124
他者	65	79	144
その他	6	5	11
平均領域数	3.99	3.89	3.94

Table2-2 重視する活動領域上位3位

	1位	2位	3位
授業	68 (39.31)	48 (28.07)	33 (20.89)
部・サークル	21 (12.14)	22 (12.87)	27 (17.09)
趣味	20 (11.56)	22 (12.87)	29 (18.35)
アルバイト	7 (4.05)	27 (15.79)	45 (28.48)
他者	52 (30.06)	48 (28.07)	23 (14.56)
その他	5 (2.89)	4 (2.34)	1 (0.63)

Table2-3 重視する順位ごとの
講義を重視する理由

	1位	2位	3位
学業・本業	54	33	20
興味	6	9	6
単位	21	12	12
将来の目標	15	4	2

Table2-4 重視する順位ごとの部・
サークルを重視する理由

	1位	2位	3位
活動自体の意義	8	3	4
自分にとっての重要性	6	9	7
他者の存在	4	3	6

から領域ごとにグループ化を行った。各領域を重視する理由を、重視する順位ごとに Table2-3 から Table2-7 に示した。ただし、重視する理由は一人につき一つとは限らないために、理由数は人数を表しているわけではない。

授業を重視する理由は、学業のため、興味がある、単位のため、将来の目標のため、という4グループにまとめた。調査1における出席する理由と類似した分類であった。順位にかかわらず授業に出席すること、学業は学生の本業だから、という理由が最も多く、次いで単位のためという理由が多かった。1位の場合には、他の順位に比べ、将来のためという理由が多かった。部・サークルを重視する理由は、活動すること自体の意義、自分にとっての重要性、他者の存在の3グループに、趣味を重視する理由は、気分転換、活動における満足感、自分にとっての有用性、自分の存在における重要性の4グループにまとめた。これら二つの領域については、上位に挙げられた数が相対的に少ないために、理由自体も少ないために、どの理由も順位によって際立った特徴は見られず、同程度にあげられていると考えられる。アルバイトを重視する理由は、生活のため、将来のため、現在の活動費のためという3グループに分類したが、中でも生活のためという理由が多かった。また3位の場合には将来のためという理由が多かった。他者と過ごす時間を重視する理由は、他者との関係性、コミュニケーションの機会、リラックスになる、自分の成長のため、という4グループにまとめた。関係性を持つことが最も多い理由であったが、コミュニケーション

動機づけから考える大学生にとっての授業

Table2-5 重視する順位ごとの
趣味を重視する理由

	1位	2位	3位
気分転換	5	6	10
活動における満足	2	8	4
自分にとっての有用性	2	3	2
自身の存在に重要	3	3	3

Table2-6 重視する順位ごとの
アルバイトを重視する理由

	1位	2位	3位
生活のため	4	20	17
将来のため	2	5	16
現在の活動費	2	3	5

ンの機会である、自分の成長のためという理由も1位、2位においては次いで多かった。

本調査の結果から、大学生の活動領域は、授業、他者と過ごす時間、趣味、アルバイト、部・サー

クル活動という範囲にほぼ含まれており、平均4つ程度の領域で活動していると考えられる。

中でも、活動領域として授業と他者と過ごす時間が相対的に他の領域よりも重視されていた。授業は3分の2程度の学生が2位以内に、85%程度の学生が3位までに位置づけていた。理由についても、上位であるほど、学業のため、単位のためだけでなく、自分の将来のためという理由が多かった。重視しているほど自律的な理由を持っていることが推測される。また、他者と過ごす時間は、6割弱の学生が2位以内に、7割の学生が3位以内に位置付けていた。

そこで、調査3では大学生の活動領域として、授業、他者と過ごす時間、その他(趣味、部・サークル、アルバイトなど)の3領域に分類し、活動領域における自律性の程度など動機づけ状態を測定し、重要度によって違いがあるかどうかを検討する。

Table2-7 重視する順位ごとの他者と
過ごす時間を重視する理由

	1位	2位	3位
関係性	17	11	7
コミュニケーション	11	9	4
リラックス	6	6	4
成長	9	9	3

調査3：授業の重要度と動機づけ

調査2の結果から、大学生の生活領域は複数存在し、授業は重要度が高いほど、自律的な理由を持っている可能性が示された。自律性の高さは、価値の内在化の程度も反映しているために(Deci & Ryan, 2002)、授業の重要度と授業に対する自律性の高さには関連があることが予想される。

また、自律性だけではなく、動機づけの指標として達成目標と自己効力感についても検証する。達成目標は、達成場面において個人が持つ目標であり、活動における知識や技術の獲得を目指すか、他者と比較した自身の有能さを示すかという熟達 - 遂行、有能さに対する接近、回避の傾向を示す接近-回避の2次元から熟達接近目標、熟達回避目標、遂行接近目標、そして遂行回避目標の4つに分類される(Elliot & McGregor, 2001)。どの目標を強く持つかということが達成場面における認知的枠組みに影響する(Dweck & Leggett, 1988)。例えば、熟達接近目標を強く持つ場合、失敗というものは、単に熟達の程度が足りないことを意味し、努力不足などが原因と考え、より一層の努力を行うようになる。しかし、遂行回避目標が強い場合には、失敗は自身の能力のなさを意味し、能力不足のためだと考え、失望などネガティブな感情を経験し、以後、類似したような場面を避けたり、失敗したときに能力不足と考えないために努力を差し控えるなどの行動が行われたりする(Urdan, 2004)。本質的な理解や高い水準の遂行につながる目標として熟達接近目標と遂行接近目標が高いことが望ましいと考えられている(Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, & Thrash, 2002; Pintrich, 2000)。そのため、どのような目標を強く持っているかを知ることがその活動における学習者を理解するうえでは重要である。

自己効力感は、活動においてどの程度うまくできるか、またはそのために必要な方法を持っているかという自身への期待を表す(Bandura, 1997)。自己効力感が高い場合には、高い目標の設定につながり、その達成を導く

というように、その活動における成績を予測する(赤間, 2006; VandeWalle, Cron, & Slocum, 2001)。また自己効力感が高いほど、うまく行えると感じているために多少の困難にも耐え、その活動における持続性を示すことなども知られている(Pintrich & De Groot, 1990)。大学の授業は必ずしも簡単にできることばかりではない。授業において獲得できるものがあつたとしても、自己効力感が低いために多少の困難に直面した時に挫折してしまつては未獲得に終わってしまうだろう。従つて授業への参加の継続、積極的な参加を考えるためには自己効力感についても考慮すべきだろう。

そこで調査3では、自律性の程度、達成目標、および自己効力感に対する授業の重要度の影響を検討することを目的とした。自律性の高さは重要度の高さでもあり、重要度が高いほど、自律性の高い動機づけが高いと予想される。また、動機づけ概念間の関係として、自律性が高いほど、自己効力感が高いことや(Ohno, Nakamura, Sagara, & Sakai, 2008)、自己効力感が高いほど接近目標を持つこと(赤間, 2011)、熟達目標のような課題における知識や技術の獲得を目指す目標と自律性の高い外発的動機づけが、遂行接近目標のような能力を示すことを目指す目標が自律性の低い外発的動機づけと正の相関関係にあること(藤田, 2009)などが示されている。従つて、重要度が高い場合には、高い自己効力感、熟達接近目標を強く持つことが予想される。

方 法

調査参加者 大学生185名(男性97名, 女性88名)が調査に参加した。平均年齢は20.2(SD=2.4)歳であつた。

調査内容 授業への出席に対する自己決定尺度 田中・山内(2001)の活動における動機づけ尺度の活動内容を授業への参加に置き換えて使用した。16項目であつたが、1項目のみ信頼性を低下させる項目があつたために除外した。内発的動機づけ(「授業に興味を持っているから」など5項目)、高自己決定的外発的動機づけ(「授業に出席することが私の将来のためになるから」

など5項目)、低自己決定的外発的動機づけ(「授業に出席することは当然しなければならないことだから」など5項目)の計15項目を使用した。1)当てはまらない、から5)当てはまる、までの5件法で評定を求めた。それぞれの α 係数は順に、.87, .79, .76であった。

達成目標 田中・山内(2002)の尺度を使用した。熟達接近目標(「授業で教えられた事柄は完全に習得したい」など3項目)、熟達回避目標(「学習をする時には、学ぶべきことの全てを学んでいないのではということがよく気になる」など3項目)、遂行接近目標(「他の人より良い成績をとるということは私にとって大切である」など3項目)、遂行回避目標(「私が学習する目標は成績が悪くならないようにすることである」など6項目)の計15項目を使用した。1)当てはまらない、から5)当てはまる、までの5件法で評定を求めた。それぞれの α 係数は順に、.66, .79, .84, .87であった。

自己効力感 Akama(2006)の尺度を使用した。「授業でよい成績をとることができると思う」などの4項目からなり、1)当てはまらない、から5)当てはまる、までの5件法であった。 α 係数は.88であった。

授業の重要度 日常生活において授業、人間関係、その他の3つ活動領域について重要だと思う順位を決めさせた(調査2において上位3位まで授業と人間関係が多く、それ以外の活動が同程度にあげられていたためにこの3つの活動領域に分類した)。

手続き 授業終了後に調査内容について、各自のペースで回答を求めた。

結果及び考察

授業の重要度別の自己決定得点、及び自己効力感、達成目標について基礎統計量を Table3-1 に示した。

授業の重要度によって授業に対する動機づけに違いがあるかどうかを検討するために、重要度(1位, 2位, 3位)×自律性(内発的動機づけ, 高自己決定的外発的動機づけ, 低自己決定的外発的動機づけ)の二要因分散分析を行った。その結果、重要度の主効果($F(2, 364) = 9.73, p < .001$)、自律性の主効

Table3-1 重要度別の平均値, 標準偏差

	重 要 度					
	1 位 ($n=43$)		2 位 ($n=81$)		3 位 ($n=61$)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
内発的動機づけ	3.36	1.05	3.34	0.80	2.89	0.86
高自己決定外発的動機づけ	3.99	0.75	3.91	0.63	3.40	0.87
低自己決定外発的動機づけ	3.21	0.80	2.88	0.70	2.75	0.75
熟達接近目標	3.59	0.75	3.68	0.72	3.41	0.82
熟達回避目標	2.92	1.11	2.97	0.98	2.49	0.90
遂行接近目標	2.91	1.21	2.91	1.01	2.38	0.98
遂行回避目標	3.09	1.05	2.84	1.00	2.61	0.84
自己効力感	2.71	0.94	2.50	0.96	2.12	0.82

果 ($F(2, 364) = 85.79, p < .001$), さらに重要度と自律性の交互作用 ($F(4, 364) = 2.48, p < .05$) が有意であった。

交互作用が有意であったため, 下位検定を行った。重要度における自律性の単純主効果の検定の結果, 1位から3位のすべての重要度において自律性の効果が有意であった(1位から順に, $F(2, 364) = 20.81, p < .001$; $F(2, 364) = 60.83, p < .001$; $F(2, 364) = 19.76, p < .001$)。単純主効果が有意であったので, Bonferroni法により多重比較を行った。その結果, 重要度が1位であった場合と3位であった場合には, 内発的動機づけ, 低自己決定的外発的動機づけの高さには差がなく, これらよりも高自己決定的外発的動機づけが高かった。重要度が2位であった場合においては, 高自己決定的外発的動機づけが最も高く, 次に内発的動機づけ, そして低自己決定的外発的動機づけと, その差はすべて有意であった。

自律性における重要度の単純主効果の検定の結果, 内発的動機づけ ($F(2, 182) = 5.58, p < .01$), 高自己決定的外発的動機づけ ($F(2, 182) = 10.97, p < .001$), 低自己決定的外発的動機づけ ($F(2, 182) = 4.84, p < .01$) のすべてにおいて重要度の効果が有意であった。そのため, Bonferroni法により多重比較を行った。その結果, 内発的動機づけと高自己決定的外発的動機づけについては, 重要度が1位, 2位の間には差がなく, 1位と2位に比べ,

3位は低いという差が有意であった。低自己決定的外発的動機づけについては、1位に比べ3位の場合に低いという差が有意であった。2位は、1位、3位のいずれとも有意な差はなかった。

重要度1位と2位では内発的動機づけと高自己決定的外発的動機づけの程度は等しく、どちらも高自己決定的外発的動機づけの方が高かった。また重要度3位においても、高自己決定的動機づけが最も高かったが、他の順位に比べると低かった。内発的動機づけは重要度2位の場合に高自己決定動機づけよりも低く、低自己決定的動機づけよりも高かったが、1位と3位においては、低自己決定的動機づけと同程度であった。重要度にかかわらず高自己決定的動機づけが最も高かったということから、程度は別として、少なくとも授業は自分にとって重要であるという認識を持っているということが考えられる。ただし、動機づけの強さは、重要度が高いほど高い傾向が示されたため、重要度が行動に影響する可能性があるだろう。つまり、重要度が高い学生の方が一層の興味や努力(藤田, 2010)、授業への積極的な参加(安藤・布施・小平, 2008)など望ましいと考えられる行動パターンを示す可能性があるということである。

次に、重要度が達成目標の強さに影響するかを検討するために、重要度(1位, 2位, 3位)×達成目標(熟達接近目標, 熟達回避目標, 遂行接近目標, 遂行回避目標)の二要因分散分析を行った。その結果、重要度の主効果($F(2, 182) = 5.80, p < .01$)と達成目標の主効果($F(3, 546) = 52.81, p < .001$)が有意であったが、交互作用は有意ではなかった($F(6, 546) = 1.36, ns$)。主効果が有意であったので、それぞれ Bonferroni 法により多重比較を行った。その結果、達成目標については、熟達接近目標が他の3つの目標よりも高く、それ以外の3つの目標間に有意な差は見られなかった。また重要度の1位と2位には差がなく、1位と2位よりも3位が有意に低かった。

この結果から、学生が持つ達成目標は、熟達接近目標が強く、それ以外の目標は同程度であること、つまり、授業において知識やスキルを獲得しようという目標を最も目指していることになる。また、重要度が1位と2

位に比べ3位の場合に低かったことから、授業の重要度が最も低い場合には目標自体が弱いために行動に表れにくい可能性がある。

自己効力感に対しても、授業の重要度による差の有無を検討するために、授業の重要度を独立変数とした一要因分散分析を行った。その結果、主効果が有意であり ($F(2, 182) = 4.82, p < .01$)、Bonferroni法による多重比較の結果、重要度の1位と2位には差がなく、3位が有意に低かった。

自己効力感においても重要度が3位の場合に1位と2位よりも低かった。これは重要度が低い学生は、より重要度を高く位置づけている学生よりも授業において知識の獲得や単位の取得ということが困難であると感じていることを意味する。しかし、自己効力感は重要度にかかわらず平均値が3未満であり、5件法であったことを考えると全体的に低いと考えられる。

これらの結果から、授業の重要度が動機づけに及ぼす影響については、重要度にかかわらず、個人内の動機づけのパターンはほぼ同様であった。ただし、重要度が1位か2位である場合にはさほど差はないものの、3領域の中で授業の重要度が最も低い場合には、重要度を1位や2位に位置づけている学生よりも自律性が低く、達成目標も弱く、自己効力感も低いことが示された。動機づけのパターンが重要度に関わらず同様であったものの、その強さは予想された通り、重要度が高いほど強かった。従って、活動領域を授業、他者と過ごす時間、その他の3つに分けた時、授業の重要度が最も低い場合においては、2位以上の場合に比べ、授業に対する様々な動機づけが弱く、授業に対する努力や興味、積極的な参加など望ましい行動が生じにくい可能性が示唆される。しかし、重要度が低くとも、低自己決定的外発的動機づけが高いわけではなく、自分にとっての価値を見出している高自己決定的外発的動機づけが高かったことは、授業が自分にとって何かしら重要であるという意識を持って、自分にとっての価値を見出して出席しているということであり、授業の価値を高めることができれば授業の重要度および授業に対する動機づけを高めることができる可能性があるだろう。

総合考察

本稿では、3つの調査により授業に対する大学生の意識、活動領域の範囲と何を重視しているか、また重要度の授業に対する動機づけへの影響を検討した。

調査1の結果から、授業に出席する理由として、自分のため、内容への興味などが過半数であり、それ以外には単位のためという理由が多く、欠席する理由としては、授業の重要性の低さに起因するものが多かった。出欠理由の関連については、内発的、低自己決定的な理由で出席する学生は、内発的な理由の欠如、低自己決定的な理由の欠如とそれぞれ出席理由がない場合に欠席する傾向があった。また、授業から得られることとして、知識が最も多く、考え方やスキルが次いで多かった。しかし、2割程度の学生は何も得られないと回答していた。さらに授業に期待することについては、過半数の学生がないと答えていた。これらの結果から、自分にとって重要であるという認識はあるものの、授業から得られるものがあっても、その価値が低いのか、また特に期待することはないということからも授業から役に立つものを得られるという認識が少なく、授業自体の重要度が低い可能性が示唆された。

調査1の結果を受けて、調査2では、大学生の生活領域の種類を同定し、その中で授業はどの程度重視されているのかを検証した。その結果、大学生の生活領域は平均4領域程度であり、理由はさまざまではあるが、特に授業と他者と過ごす時間を重視していることが示された。

そこで、調査3では、生活領域を、授業、他者と過ごす時間、その他の3つに分け、その中で授業の重要度によって自律性の高さなど動機づけに違いがあるかを検討した。その結果、重要度にかかわらず動機づけのパターンは類似しており、自分にとっての価値を見出している高自己決定的外発的動機づけが最も高く、知識やスキルを獲得しようという熟達接近目

標が最も強く、ただし、自己効力感は低いという特徴が見られた。しかし授業の重要度が最も低い場合においては、2位以上に比べ、全体的に動機づけが弱いことが示された。従って授業の重要度が生活領域において最下位になっている場合にのみ動機づけが弱い可能性が考えられる。

3つの調査の結果から、大学生は授業を単純に単位の取得のためだけに出席しているわけではなく、何かを学ぼう、自分のためになるものを得ようという目標を持ち、自分にとって何かしらの価値を見出していることが示唆された。しかしながら、授業から何をえられるのかということはあまり理解できていない、あるいは実感できていない可能性がある。実際に、授業からえられるものがわからない、得られていないと感じているために自己効力感が低いことが考えられる。だからこそ、重要とは思っていても、結局何もえられる気がしないということになり他の用事などを優先させたり、気分次第で欠席したりするということにつながるのだろう。

本調査の結果から、今後の授業において何をすべきかを考える際に、重要度の影響を考慮すると、まずは授業自体の重要度を高めることが必要だろう。さまざまな活動の中で一番ではなくても一番低い状態からは高めることが求められる。そのためには授業自体の価値を高める必要があるだろう。授業が自分にとって価値があるということが実感できれば、つまり、価値が内在化されれば、動機づけとしては高自己決定的外発的動機づけ、特に同一視的調整の段階になる。価値の内在化、あるいは自律性を高めるための具体的な方法としては、自律性支援(Grolnick & Ryan, 1989; Skinner & Belmont, 1993)の考え方が参考になるだろう。自律性支援とは、外的な報酬、あるいは罰が伴わない状況下で、学習者が自らの意思で問題解決や意思決定を行うことを認め、選択の機会を提供することである。ただし大学の授業にこの考え方をあてはめることは簡単ではない。調査1において出席する理由としてもすくなく挙げていたように、ただ授業に出席し、何かを学ぶためというだけでは出席しておらず単位の取得も目指すべき目的として存在する。そのために、外的な報酬(すなわち単位の取得)や罰

(単位の取得に失敗する)が伴わない状況という前提を作ることが困難なためである。しかしながら、どのような授業を受けるかということについては、単位の取得とは切り離すことができるだろう。そのために、全てではないにしても、多くの場合は受講する授業の選択権は学生にあり、その意味では自律性支援に当てはまる。だが、受講科目の選択件があることがそのまま自律性支援にはならないだろうし、なっていないだろう。重要なのは、その授業内で自由な選択、意思決定が行われるかどうかだろう。授業自体の選択は自律的に行ったとしても、その授業の中で自律性を感じられなければ結局のところ自律性支援にはならない。そのためには、授業内で学生が評価とは無関係に選択できる状況を設定することが求められるだろう。

しかしながら有能感の伴わない自律性支援は選択させること自体が強制されると知覚される可能性も指摘されており(長沼, 2004), 本調査のように、自己効力感が低い状態においてはまずは授業内容の理解ができたという実感や試験において望むような成績を獲得できたというような成功経験により効力感を高めることが優先されるべきかもしれない。なぜならば、仮に、評価と切り離れた形での選択などが可能であったとしても、自己効力感の低い状態ではそれ自体が強制感を生じさせ、自律性をより低めてしまうかもしれないからである。さらに、失敗経験は自己効力感を低下させるだけでなく(Bandura, 1997), 悲しみや落胆などのネガティブ感情も経験する(Weiner, Russell, & Lerman, 1979; 奈須, 1990)。そのために、自己効力感が低い場合には、自己に対するネガティブな影響を軽減するために、授業を重要視しようとしめない可能性も考えられるためである。自己効力感を高めるために何かを得たという実感を得られるような方法を考える必要もあるだろう。

調査3において、重要度が低い場合には自律性や達成目標、自己効力感など全般的に動機づけが低いことが示された。しかし、Lens, Lacante, Vansteenkiste, & Herrera (2005)は、アルバイトなどは学業への動機づけなどを低下させるが、余暇活動は週に5時間までであれば学業に対する動

機づけや持続性には影響しないというように、他の活動が重要視されていても、その活動内容、および活動時間によって影響が異なることを示した。従って、調査3では、授業の重要度から動機づけを検討したが、授業以外に重視されている活動がある場合、単純に重要度だけではなく、その活動内容によっても動機づけに影響がある可能性を考慮した上で検討する必要があるだろう。

また、注意すべき点として重要性を認識できるよう、自律性支援を行えるような授業の工夫をしたとしても、学生が認識できる状態になれば意味がない。つまり、授業に対する動機づけを高める方法として、重要性を認めるような方法で動機づけの調整をしているのか、それによって自律性を感じられているのかどうかということも確認する必要がある。そのため、自律性支援としての取り組みが学生の実際の自律性を変化させているか、また学生がどのようにして授業への動機づけを調整しているのかという動機づけの調整方略についても今後検討する必要があるだろう。

引用文献

- Akama, K. (2006). The relationships between self-efficacy, goal setting, and metacognitive experiences in problem solving. *Psychological Reports*, 98, 895-907.
- 赤間 健一 (2011). 目標志向性の誘意性次元における社会的勢力の影響 関西心理学会第123回大会発表論文集, 70.
- 安藤史高・布施光代・小平英志(2008). 授業に対する動機づけが児童の積極的授業参加行動に及ぼす影響 —自己決定理論に基づいて— 教育心理学研究, 56, 160-170.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.) (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliot & Dweck, (Eds.) (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework.

- Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- 藤田 勉 (2009). 体育授業における目標志向性, 動機づけ, 楽しさの関係 鹿児島大学教育学部教育実践紀要, 19, 21-60.
- 藤田 勉 (2010). 体育授業における動機づけ因果連鎖の検討 鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科学編, 61, 47-73.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school, *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638-645.
- Lens, W., Lacante, M., Vansteenkiste, M., & Herrera, D. (2005). Study persistence and academic achievement as a function of the type of competing tendencies. *European Journal of Psychology of Education*, 20, 275-287.
- 文部科学省 (2010). 大学設置基準
- 文部科学省 (2012). 平成23年度学校基本調査
- 長沼 君主 (2004). 自律性と関係性からみた内発的動機づけ研究 動機づけ研究の最前線 北大路書房 pp.30-60.
- 奈須 正裕 (1990). 学業達成場面における原因帰属, 感情, 学習行動の関係 教育心理学研究, 38, 17-25.
- 西村多久磨・河村茂雄・櫻井茂男 (2011). 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業成績を予測することができるのか?— 教育心理学研究, 59, 77-87.
- Ohno, M., Nakamura, A., Sagara, Y., & Sakai, S. (2008). A Study on the Relationship between Learner Autonomy and Academic Grades 千葉商大紀要45, 1-24.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Pintrich, P. R., & De Groot, V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- 田中あゆみ・山内弘継 (2002). 4つの達成目標と学業遂行, 努力の関連性 教育心理学会第44回総会発表論文集, 257.

- 田中希穂・山内弘継 (2001). 動機づけが well-being に及ぼす影響 日本心理学会第64回大会発表論文集, 904.
- Urduan, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of Educational Psychology*, 96, 251-264.
- VandeWalle, D., Cron, W. L., & Slocum, J. W. (2001). The role of goal orientation following performance feedback, *Journal of Applied Psychology*, 86, 629-640.
- Weiner, B., Russell, D., & Lerman, D. (1979). The cognition-emotion process in achievement-related context. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1211-1220.

謝辞

本研究は科研費23730635の助成による研究の一部である。