

総合的動機づけ診断に関する探索的研究

中西 良文¹⁾・伊田 勝憲²⁾

An Exploratory study on General Motivation Scale

Yoshifumi NAKANISHI and Katsunori IDA

問題と目的

動機づけ (Motivation) については、これまで多くの側面から検討がなされてきており、それら多くの側面から動機づけを測定する尺度が作成されてきている。そのような動機づけに関する様々な側面は、個別に機能しているわけではなく、それらが総合的に機能しながらある時点の動機づけを形作っているであろう。本研究では、動機づけに関する様々な要因を包括的に捉え、それらをもとに学習者の動機づけ像を「総合的」に把握する動機づけ診断を作成する。そして、そのような動機づけ診断の作成に際し、動機づけに効果的に働きかける方法についての検討を行い、それを診断の作成に反映させることで、動機づけへの援助との関連のある診断とすることを目指す。

これまで様々な動機づけ理論において、それぞれ独自の動機づけ要因に目を向けて動機づけの検討がなされてきた。非常に大きく分けるならば、認知的要因、感情的要因、環境的要因といった観点から基本的には個別に動機づけ状態の検討が行われてきている。同様に動機づけの測定についても、それぞれの観点から独自に行われてきた。

しかし、これらの様々な研究の文脈で注目されてきた個別の動機づけ要因は、1つのみが単独で機能しているというわけではなく、これらの要因が総合的に機能しながら、その時点での動機づけ状態を形作っていると考えられるであろう。そのため、学習者の動機づけ像を正確に測定しようとするならば、動機づけに関わる様々な要因を網羅した測定が必要となると考えられる。

また、動機づけについては様々な観点からの研究が行われてきている一方で、効果的に動機づけを高める方法を求める声も大きいといえる。そのため、単に動機づけの測定を行うだけでなく、測定結果と動機づ

け援助とが密接に関わっていることが望ましいといえる。

本研究ではこれらの点をふまえ、総合的に学習者の動機づけ像を測定する動機づけ診断を作成するとともに、その診断が動機づけ援助への指針となるよう、援助の方向性を考慮しながら診断の作成を行うこととする。

そこで本研究では、まず、動機づけに関わる要因の全体像を探索的に捉えるため、ボトムアップに動機づけに関わる要因について把握を試みる。中でも、学習者がこれまでに体験した、動機づけが高まった授業に関する自伝的記憶動機づけをまとめることにより、動機づけを促進する方法という観点から動機づけ要因の全体像を把握する。そして、この結果を動機づけ診断の作成に反映させることで、動機づけ促進方法と密接に関わる動機づけ測定尺度の開発を目指すこととする。

研究 1

【目的】

総合的に動機づけを測定する診断の作成に先立ち、動機づけの促進に影響を及ぼす要因について幅広く探索する。これまで動機づけ研究においては、動機づけを促進する確立した方法が未だ提案されていないが、日々学校場面で行われている教育活動の中では、動機づけを促進する優れた取り組みがすでに行われていると考えられる。そこで、学習者が経験した、動機づけが高まった授業に関する自伝的記憶を集め、それをまとめることで動機づけを促進する方法について把握することを通して、学習者の動機づけに関わる要因についてその全体的な把握を行う。そして、ここでの検討によって見いだされた結果を用いて、動機づけ促進方法と密接に関わる動機づけ測定尺度の開発の方向性を探ることとする。

1) 三重大学教育学部 e-mail:yosifumi@edu.mie-u.ac.jp

2) 三重中京大学現代法経学部

【方 法】

調査対象：国立 A 大学の共通教育「心理学 I」の受講生 127 名（男性 54 名、女性 72 名、不明 1 名）。

手続き：レポートという形で質問用紙を配布し、授業時間内に回答を求め回収した。

調査内容：「あなたがこれまでに受けた「やる気が出た授業」とはどのようなものでしたか？」と尋ね、自由記述で回答を求めた。なお、質問用紙には、この他に「その「やる気が出た授業」を受けているとき、あなたはどのように感じましたか？」「その「やる気が出た授業」では、あなたはどのような行動をしましたか？」と尋ねたが、本研究での分析の対象としなかった。

【結果と考察】

分類カテゴリの作成：分類カテゴリの作成は、著者の 1 名および教育心理学系の大学院生 1 名により行われた。まず、質問に対する回答であると考えられる記述を文単位で抜き出した。その結果、全被験者の回答から計 583 記述が得られた。続いて、この全ての記述に目を通し、類似した記述をまとめるという形で、2 名がそれぞれ個別にカテゴリを作成した。2 名それぞれによるカテゴリ作成後、互いのカテゴリを突き合わせ、相談の上カテゴリのすり合わせと集約を行った。その結果、表 1 に示す分類カテゴリが作成された。

表 1 動機づけに関する自由記述の分類におけるカテゴリと記述数

No	カテゴリ名	記述数
1	興味が感じられる授業	49
2	主体的活動を取り入れた授業	75
3	現実的な場面を取り入れた授業	58
4	教師との関係性がある授業	84
5	他の生徒との関係性がある授業	31
6	自分にとっての利益のある授業	12
7	感情・身体的な要因への働きかけがある授業	69
8	行動に対するフィードバックが得られる授業	97
9	環境が整備されていた授業	2
10	その他	134
		611

各カテゴリの特徴：まず、「興味が感じられる授業」には、もともと自分が好きだったからということや、知らなかったことを教えてくれたことで興味を感じたという授業が多く含まれた。「主体的活動を取り入れた授業」には、自ら調べたり作品を作るなどの学習者が実際に何かに関わるという活動が取り入れられた授業が多く含まれた。「現実的な場面を取り入れた授業」には、実際に使えるものを作ったり、普段の生活の中でよく触れるものを取り上げた授業というものが多く含まれた。また、外国語の授業で外国人と実際に話を

するといったものも含まれた。「教師との関係性がある授業」には、教師の人柄の良さや話術のうまさ、熱心さ、怖さと優しさによって動機づけられたという記述が多く含まれた。「他の生徒との関係性がある授業」には、グループで課題に取り組んだという記述や他のグループとの競争の中で課題に取り組んだといった記述が含まれた。「自分にとっての利益のある授業」には、受験勉強や将来役に立つと感じられる授業といったものが多く含まれた。「感情・身体的な要因への働きかけがある授業」には、笑いのある授業や緊迫感のある授業、ゲーム感覚で進めていく授業といったものが含まれた。また、緊張感のある授業といったものも含まれた。「行動に対するフィードバックが得られる授業」には、シールやはんこといった報酬が与えられる授業や補助教材、分かる授業などにより結果が見えやすい授業に関する記述が多く含まれた。「環境が整備されていた授業」に含まれた記述には、きれいな環境で行った授業でやる気が出たという記述が含まれた。

各分類カテゴリにおける記述数：分類カテゴリを作成した 2 名の相談によって、全ての記述を各カテゴリに分類した。分類カテゴリおよび各カテゴリにおける記述数は表 1 に示すとおりになった。なお、1 つの文に複数のカテゴリの記述が含まれることがあったため、各カテゴリに含まれる記述数の合計が全記述数を上回っている。

その結果、表 1 に示すとおり、「行動に対するフィードバックが得られる授業」、「教師との関係性がある授業」、「主体的活動を取り入れた授業」、「感情・身体的な要因への働きかけがある授業」における記述が多く見られた。このことから、これらの働きかけのある授業が学習者の動機づけを促進するために有効である可能性が示唆されるであろう。また、このような働きかけに関連する要因が動機づけの全体の中でも強い影響力を持った要因である可能性が考えられる。そこで、続く研究 2 では、研究 1 で見出された動機づけ促進方法との関連の中でこれらの要因との関連の中で学習動機づけを測定する診断の作成を試み、それぞれの動機づけ要因が動機づけに関連する他の要因にどのように関連しているのか検討する。

研究 2

【問題と目的】

研究 1 では、学習者の「動機づけが高まった授業」に関する自伝的記憶を尋ねることで、学習者の動機づけを促進する方法を検討するとともに、学習者の動機づけに関わる多様な要因についても把握することを試みた。研究 2 では、この結果を参考にしつつ、過去の

動機づけ研究とも関連させながら、総合的に動機づけを測定する診断を作成する。

さて、これまでに動機づけ研究で捉えられてきた動機づけの要因としては、大きく分けて認知的要因・感情(身体)的要因・環境的要因が挙げられるであろうが、これらの要因が研究1でみられたカテゴリとどのように関連するのか検討し、本研究で作成する動機づけ診断の理論的背景を考える。

まず、「行動に対するフィードバックが得られる授業」に関しては、それによって将来への成功への予想が高まると考えられる。これは動機づけ研究における「期待」の側面を刺激するやり方であると考えられる。動機づけに関する認知的要因に目を向けた研究としては、行動による将来の結果の予測である「期待」が取り上げられており、そのような概念として、Locus of Control (Rotter, 1966)、学習性無力感(セリグマン, 1985)、自己効力感(Bandura, 1977)などが挙げられる。特に、Bandura (1977)は期待概念を精緻化し、ある行動が望ましい結果をもたらすという「結果期待」とその行動自体を適切に行うことができるという「効力期待」に期待概念を弁別し、これら2者が動機づけに対して異なった影響をすることを示唆している。

続いて、「興味が感じられる授業」「主体的活動を取り入れた授業」「現実的な場面を取り入れた授業」「自分にとっての利益のある授業」といったものも挙げられたが、これはなぜ課題を行うのか、という「課題価値」の側面を刺激する授業であると考えられる。近年、パーソナリティ発達および教育という観点から、動機づけの価値的側面をより重視すべきであること(Brophy, 1999; Covington, 2000; Eccles & Wigfield, 1995)、特に青年期以降の動機づけを考える場合、価値の問題を無視するわけにはいかないこと(速水, 1995)が動機づけ研究のあり方として指摘されている。これは、学習意欲を単に「学習」の問題としてだけでなく、学習者が一人の人間としてどのように生きようとしているのか、どのような価値観をもっているのかというより大きい視点に立ち、その生き方なり価値観なりの中で学ぶということがどのように意味づけられているのかに注目する必要があるという問題提起といえよう。

この要求に応える枠組みとして注目されるのが、Parsons & Goff (1980)に始まり、Eccles & Wigfield (1985)によって整理された課題価値(task-values)の概念である。これは学習者が現前の課題を遂行することおよびその結果にどのような価値を見出しているかという側面から学習動機をとらえるものである。具体的には、課題の内容がおもしろいという興味価値(interest value)、課題の遂行が望ましい自己概念の獲得につながるという獲得価値(attainment value)、課

題遂行が将来の職業的目標と関連するという利用価値(utility value)の3つが示されている。このEccles & Wigfield (1985)による課題価値の枠組みをもとに、伊田(2001)は大学生を対象とした課題価値測定尺度を開発している。Ecclesらが提唱した枠組みには3つの価値が含まれていたが、この尺度では3つの価値のうち、獲得価値と利用価値をそれぞれ2つの概念に分割し、合計5つの価値から下位尺度が構成された。まず、獲得価値については、鹿毛(1995)の指摘を参考に、自分自身が望ましいと考えている自己概念の獲得を指す私的獲得価値と、他者から見て望ましい(と本人が考えている)自己概念の獲得を意味する公的獲得価値に細分化されている。また、利用価値については、Heckhausen (1991)および鹿毛(1994)の論考をもとに、進学や就職試験を突破するために役立つことを指す制度的利用価値と、就職後の職業実践における有用性を意味する実践的利用価値とに精緻化されている。これらの価値と研究1で見られたカテゴリとの関連を考えるならば、「興味が感じられる授業」としては興味価値、「主体的活動を取り入れた授業」「現実的な場面を取り入れた授業」としては利用価値、「自分にとっての利益のある授業」としては私的獲得価値を刺激するものであると考えられるのではないだろうか。

続いて、研究1では、「感情・身体的な要因への働きかけがある授業」というものも挙げられた。これは、動機づけにおける感情要因・身体的要因に働きかける授業であると考えられる。感情要因による動機づけの説明としては、例えば、動因低減説など、行動の動機づけを「快-不快」といった感情的要因から説明しようという試みが古くから行われてきたといえるだろう。もちろん、人間の感情は「快-不快」のようなシンプルなものだけではなく、より複雑で多様な感情を感じながら活動を行っており、そのような多様な感情を捉えた理論も構築されている。例えば、Csikszentmihalyiは課題に没頭している状態をフロー(Flow)と呼び、こういったフロー状態を究極的に内発的な動機づけが高まっている状態であると考えている(Csikszentmihalyi, 1975)。個人がフロー状態に入っているかどうかは、ある課題に対して知覚された「挑戦」と「能力」のレベルの組み合わせによって判断できると考えられているが、Csikszentmihalyi (1997)では、この組み合わせによって8つのチャンネルを想定しており、の中には「不安(anxiety)」や「心配(worry)」など、感情的な要素が含まれている。このように、Csikszentmihalyiのフロー理論は、多様な感情をベースとした動機づけ理論であると考えられるであろう。また、Weiner (1985)の原因帰属理論では、原因帰属という認知的プロセスの後に、感情が生起し、その感情が動機づけに影響す

るというモデルを構築している。具体的には、原因帰属の次元の中で、原因の位置が、自尊関連感情に、統制可能性が恥や罪の意識や怒りの感情に関連していると考えられている。なお、感情による動機づけについては、快感情が動機づけを高め、不快感情が動機づけを低めるというわけではなく、不快な感情が動機づけにポジティブに働く可能性も示唆されている（速水，1998）。

なお、身体的要因も動機づけに影響する要因であると考えられる。例えば、疲労がたまるとやる気なくなるということは、頻繁に生じることであろう。そのような身体的要因に言及したものとして、上述のフロー理論では、8つのフローチャンネルの中に「覚醒（Arousal）」や「くつろぎ（Relaxation）」といったチャンネルも含まれており（Csikszentmihalyi, 1997）、これは身体的な側面とも深く関係しているものであるといえる。

「環境が整備されていた授業」「教師との関係性がある授業」「他の生徒との関係性がある授業」については、これまで検討してきた動機づけに関する個人内要因ではなく、個人の外部にある要因、すなわち環境要因、に働きかけるものであろう。

そのような環境要因の1つとして、まずは、物理的な環境が挙げられるであろう。例えば、認知的にも感情的にも学習に対する動機づけが高まった状態になっていても、学習する教材が手元になければ、学習行動を行うことができないだろう。「環境が整備されていた授業」はまさにこの部分が整備されていた授業といえるのではないだろうか。

また、もう1つの環境要因としては、他者からの影響という社会的環境も考えられるだろう。このような他者からの影響については、かつては内発的動機づけの文脈からネガティブな要因として捉えられがちであった。しかしながら、近年では、そういった他者との関係の中での動機づけについても、ポジティブなものとして見直されてきている。例えば、伊藤（2004）は、他者志向的動機という概念を取り上げ、他者の期待に応えようとする動機を再評価している。

このように、研究1で見られた動機づけを高める授業は、何らかの形でこれまでの動機づけ研究で検討されてきた要因と関連していることが示唆された。そこで研究2では、研究1における自由記述の分類結果やそれと関連が深いと考えられる、先行研究での動機づけの要因を元にして動機づけ診断の作成を行う。具体的には、認知的要因として、2種類の期待（効力期待と結果期待）、4種類の課題価値（興味価値、利用価値、私的獲得価値、公的獲得価値）、感情要因、身体的要因、2種類の環境要因（物理的環境・社会的環境）から動機づけを測定する総合的動機づけ診断の尺度開発を試みる。そして、動機づけの促進・援助に資する

尺度としての妥当性を検討するために、学習方略の使用、センター試験結果の主観的認知、主観的やる気、現在の成績順位に注目し、それらとの関連を検討する。

【方 法】

調査対象：三重県および愛知県内の大学生・短期大学生662名（男性162名、女性498名、不明2名；平均年齢19.63歳SD2.08）＜このうち、学習方略尺度に回答したもの：290名（男性80名、女性210名；平均年齢19.61歳SD1.34）＞

手続き：質問用紙を配布し、授業時間内に回答を求め、回収した。

調査内容：①総合動機づけ診断：研究1の結果およびそれに関連する要因をもとに作成された計67項目。②学習方略尺度：村山（2003）と佐藤・新井（1998）で用いられていた尺度を参考に作成された32項目。5段階評定。③センター試験結果：センター試験の受験者のみ、当該教科のセンター試験結果を0割～10割のうち最も近いものを答える11件法にて評定を求めた。④主観的やる気：当該教科に対してどれだけやる気をもっているかを「全くやる気がない：0」～「非常にやる気がある：10」から現在のやる気に最も近いものを選ぶ11件法で尋ねた。⑤現在の成績順位：現在、当該の教科を受講している被験者のみ、その教科の成績順位がどれくらいかを、主観的に上位何％ぐらいであると思うかを尋ねた。上位「100%～80%」から20%刻みで「20%～」まで、計5つの選択肢の中から自分が当てはまると思うところを選ばせた。これらの5つの尺度については、それぞれ英語もしくは数学に関して質問を行ったが、ここでは教科を合わせて分析を行う。なお、②の代わりに別の質問を行った質問紙のセットを作成したが、本研究ではその質問紙に回答した被験者のデータは②が含まれない検討においてのみ用いて検討を行った。

【結果と考察】

尺度の構成：①総合的動機づけ診断…研究1における分類および伊田（2001）の課題価値測定尺度などを参考に10下位尺度（各4項目）を構成した（表2参照）。確認的因子分析を行ったところ、適合度指標はGFI=.850、AGFI=.823、RMSEA=.057であった。クロンバックの α 係数を算出したところ、効力期待（ $\alpha=.821$ ）、結果期待（ $\alpha=.767$ ）、興味価値（ $\alpha=.915$ ）、利用価値（ $\alpha=.885$ ）、私的獲得価値（ $\alpha=.832$ ）、公的獲得価値（ $\alpha=.735$ ）、感情的要因（ $\alpha=.687$ ）、身体的要因（ $\alpha=.816$ ）、物理的環境（ $\alpha=.549$ ）、社会的環境（ $\alpha=.786$ ）であった。

②学習方略尺度…因子分析（主因子法・promax回転）の結果を基に、7下位尺度を構成した。それぞれの下位尺度は、マイクロ理解（「習ったことを、順序立てて

表2 総合的動機づけ診断の各下位尺度項目および平均値、標準偏差

<p>効力予期 (平均: 2.69 標準偏差: 0.91)</p> <p>自分の意志で計画通りに●●の勉強することが出来る</p> <ul style="list-style-type: none"> ●●の勉強をやり遂げることができると思う ●●の勉強はやろうと思ってもできそうにない <p>こういう風に●●の勉強をしようと思ったら、その通りに勉強できると思う</p>
<p>結果予期 (平均: 3.49 標準偏差: 0.82)</p> <p>勉強すれば●●の成績が悪くなることは避けられる</p> <p>勉強すれば●●の内容が分からないということは避けられると思う</p> <ul style="list-style-type: none"> ●●について勉強すれば理解できると思う ●●について勉強しても悪い成績になるだろう
<p>興味価値 (平均: 2.60 標準偏差: 1.06)</p> <ul style="list-style-type: none"> ●●の勉強のことを考えると楽しい気分になる ●●は面白い ●●の勉強には興味がわく ●●の勉強のことを考えると、わくわくすることがある
<p>利用価値 (平均: 3.44 標準偏差: 0.97)</p> <ul style="list-style-type: none"> ●●の力を身につけることは将来のためになる ●●の勉強をすることは、将来、仕事の役に立つと思う <p>この先さらに勉強していくために、今、●●を勉強することは重要だ</p> <ul style="list-style-type: none"> ●●の勉強の内容は生活に生かせると思う
<p>私的獲得価値 (平均: 3.13 標準偏差: 0.93)</p> <ul style="list-style-type: none"> ●●を勉強することは、自分にとって重要だ ●●の勉強は、自分で進んで勉強する価値がある ●●の勉強をすると自分をもっと成長できると思う ●●の勉強をすればなりたいたい自分に近づける
<p>公的獲得価値 (平均: 3.19 標準偏差: 0.85)</p> <ul style="list-style-type: none"> ●●の勉強ができて、自慢にならないと思う ●●の勉強ができると、人よりも優れていると感じる ●●ができるとかっこいいとおもう ●●の勉強ができないのはかっこわるいと思う
<p>感情的要因 (平均: 2.83 標準偏差: 0.85)</p> <ul style="list-style-type: none"> ●●の勉強をしていて、情けないと感じることがある ●●の勉強をしているとき、悔しさを感じる ●●の勉強をしていて、恥ずかしいと思うときがある ●●の勉強をするとき、焦りを感じる
<p>身体的要因 (平均: 2.79 標準偏差: 0.85)</p> <ul style="list-style-type: none"> ●●の勉強をするときには、体が疲れている ●●の勉強を始めても、いすに座ってられない ●●の勉強をするときには、気分が常にだらけている ●●の勉強をしようと思っても気合いが入らない
<p>物理的環境 (平均: 2.79 標準偏差: 0.70)</p> <p>普段●●の勉強する場所が騒がしい</p> <ul style="list-style-type: none"> ●●の教科書やノートがすぐに見つからない <p>じっくりと●●を勉強できる時間がない</p> <p>一人で●●の勉強できる環境が整っている</p>
<p>社会的環境 (平均: 2.75 標準偏差: 0.88)</p> <ul style="list-style-type: none"> ●●の勉強をすることを見守ってしてくれる人がある ●●の勉強をすることを励ましてくれる人がある ●●の勉強ができると褒めてくれる人がある ●●の勉強で困ったときに一緒に考えてくれる人がある

●●には、教科名(英語・数学)が入る。

表3 重回帰分析結果 (標準偏回帰係数β)

	学 習 方 略							センター試験	主観的やる気	現在の成績順位
	マイクロ理解	マクロ理解	プランニング	他者利用	環境整備	外部リソース	暗記			
効力期待	.067	.268**	.375**	-.281**	.049	.164†	-.080	.298***	.208***	.153
結果期待	.179**	.081	-.033	.228***	.164*	-.049	.144*	.098*	.054†	.205**
興味価値	.203**	.078	-.204*	.082	.021	.086	-.174†	.085	.369***	.003
利用価値	.309***	.214*	.216*	.261**	.000	.278**	.137	.009	.004	.012
私的獲得価値	-.067	.008	.091	-.133	.135	.087	.028	.182**	.138**	.069
公的獲得価値	-.113*	-.171*	-.030	-.007	-.065	-.065	.037	-.108*	.027	.078
感情的要因	.157**	.078	.146*	.146*	.138*	.091†	.003	.122**	.024	-.092
身体的要因	-.212**	.062	-.165*	.104	-.009	-.116	.090	-.152**	-.144***	.090
物理的環境	-.065	.000	.023	-.011	-.098	-.036	.045	-.058	-.047	-.067
社会的環境	.043	-.022	.121*	.327***	.118†	.139**	.012	-.118**	-.013	-.015
調整済R ²	.437	.156	.261	.235	.124	.328	.056	.390	.617	.114
N	283	283	282	283	283	283	282	534	607	266

† p<.10 * p<.05 ** p<.01 *** p<.001

整理してみる」など;)、マクロ理解(「細かいことを覚えるより、大きな流れをつかもうとする」など)、プランニング(勉強をするときは、自分できめた計画にそっておこなう)、他者利用方略(勉強でわからないところがあったら、友達に勉強のやり方をきく)、環境整備方略(勉強するときは、勉強のじゃまになるものを片づけてから始める)、外部リソース方略(教科に関するテレビやビデオ・インターネットを見たりする)、暗記方略(なぜそうなるのかはあまり考えずに暗記する)というものであった。クロンバックのα係数を算出したところ、マイクロ理解(α=.850)、マクロ理解(α=.824)、プランニング(α=.795)、他者利用方略(α=.746)、環境整備方略(α=.852)、外部リソース方略(α=.699)、暗記方略(α=.691)であった。

総合的動機づけ診断と他尺度との関連:総合的動機づけ診断の10下位尺度を独立変数、方略の7下位尺度、センター試験結果、主観的やる気、現在の成績順位をそれぞれを従属変数とする重回帰分析を行った(表3)。

その結果、効力期待からは、マクロ理解・プランニングへの正の影響がみられたが、マイクロ理解とは関連が見られなかった。また他者利用方略への負の影響が見られた。そして、センター試験の結果との関連としては、効力期待が動機づけの要因の中でもっとも強い影響を示していた。一方、結果期待からは、マイクロ理解・他者利用方略への正の影響が見られた。また、現在の成績順位については、結果期待が最も強く予測しているという結果が見られた。このように効力期待はセンター試験結果と関連し、結果期待は現在の成績順位と関連しているというように、期待要因がパフォーマンスに関わる要因と関連が強いという過去の研究結果(e.g., Wigfield & Eccles, 1992)を支持する結果が見られた。ただし、センター試験結果については過

去の成績の結果であるため、センター試験結果が効力期待に影響していたという可能性があり、逆の因果関係が存在する可能性についても十分注意する必要があるだろう。

興味価値からはマイクロ理解への正の影響、およびプランニングへの負の影響が見られた。また、主観的やる気の認知に対しても、興味価値が強い影響を示していた。このことから、興味が主観的に意欲があると感じさせる要因になっているのかもしれない。一方で、興味価値はプランニングへの負の関連を示しており、これは現在志向の学習動機であるためと考えられる。

利用価値からは幅広い方略への正の影響が見られたが、主観的なやる気とはほぼ無関連であった。このことから利用価値が、幅広い方略を利用するという望ましい学習行動につながっている可能性が示唆されるが、主観的やる気を感じさせる要因としてはあまり機能していないことが考えられる。私的獲得価値はどの方略とも有意な関連を示さず、公的獲得価値からはマイクロ理解方略、マクロ理解方略に負の影響がみられた。公的獲得価値を持つことはあまり適切な学習行動に結びつかないのかもしれない。

感情的要因からは、マイクロ理解、プランニング、他者利用の各方略への正の影響が見られた。本研究での感情要因については、悔しさや恥ずかしさといったネガティブなものを捉えていたにもかかわらず、望ましい方略の使用と正の関連を示していた。また主観的な意欲の認知とも、ほぼ無関連であった。このことから、ネガティブな感情が動機づけに対してネガティブな影響を与えるわけではない可能性が考えられ、これは、速水(1998)の言及を裏付けるものであると考えられる。身体的要因からは、マイクロ理解方略とプランニング方略への負の影響が見られた。

社会的環境からは他者利用方略への正の影響がみら

れたが、これは妥当な結果であるといえよう。物理的環境はいずれの外在要因とも関連が見られなかった。

このように、学習方略の使用、センター試験結果の主観的認知、主観的やる気、現在の成績順位という被説明変数の違いによって、各動機づけ要因の影響が異なるという結果が見られた。

まとめと今後の課題

本研究は、総合的に動機づけを捉え動機づけへの援助の指針となる、総合的動機づけ診断を作成することを目的として行われた。研究1では、動機づけ診断の作成に先立って、「やる気が高まった授業」の自由記述を集めることで、動機づけが高まる援助方法について幅広く把握するとともに、動機づけに関わる要因をボトムアップに集めることを目的とした。その結果、動機づけが高まった授業に関して9個の分類カテゴリが見られた。

この結果と、動機づけに関する先行研究をもとに動機づけ診断の項目が作成され、10下位尺度が構成された。それらの下位尺度が学習行動の要因（学習方略）、パフォーマンス関連要因（センター試験結果および現在の成績順位）、主観的な動機づけの度合い（主観的やる気）とどのように関わるかを検討した。その結果、学習方略については、利用価値が広範に関連していることが見いだされ、利用価値を持つことが望ましい学習行動につながりやすい可能性が示唆された。また、それぞれの方略に応じて、各動機づけ要因が異なった影響を見せることが見いだされた。パフォーマンス関連要因（センター試験結果および現在の成績順位）との関連については、センター試験結果自体が過去のパフォーマンスの認知ではあるという点には注意が必要であるが、先行研究で示唆されているとおり、期待要因（効力期待・結果期待）が強く関連していた。主観的やる気については、興味価値と強く関連しており、「興味がわくからやる気を感じる」という主観的な動機づけ認知に関するある種の特徴が示されたといえる。

これらの結果から、学習動機づけについては、予測の対象となる基準によって、最も強く影響する側面が異なることが示唆される。すなわち、学習動機づけ要因を学習行動を予測するものとして見るのか、それともパフォーマンスを予測するものとしてみるのか、また、主観的なやる気の認知を予測するものとしてみるのかによって重視されるべき要因が異なるのではないかと考えられる。そのため、どのような動機づけ像が望ましいのかについては、何を予測するものとして動機づけを捉えるかによって異なるといえるのではないだろうか。

本研究では、多様な動機づけ要因を捉えることで総合的に動機づけを捉える診断を作成したが、今後どのような動機づけ像が望ましいのかを動機づけに関わる他の要因との関連を通して明らかにしていく必要があると考えられる。また、本研究で作成した総合的動機づけ尺度は、動機づけへ働きかけの方法の分類を元に作成したものである。そのため、本研究で見出された働きかけによって、関連していると考えられた動機づけの側面が変化するのかを確かめることにより、本診断の妥当性の確認を行う必要があると考えられる。これらをふまえて、動機づけ診断による診断結果をもとに、どのような動機づけの援助を行っていくのかという指針を作成することが、動機づけ状態の把握を動機づけ改善につなげるために必要であると考えられる。

引用文献

- Bandura, A. 1977 Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Brophy, J. 1999 Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist*, 34, 75-85.
- Covington, M. V. 2000 Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Csikszentmihalyi, M. 1975 *Beyond boredom and anxiety: The experience of play in work and games*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. 1997 *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harpers-Collins.
- Eccles, J. & Wigfield, A. 1995 In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225.
- 速水敏彦 1995 外発と内発の間に位置する達成動機づけ 心理学評論, 38, 171-193. (Hayamizu, T. 1995 Achievement motivation located between extrinsic and intrinsic motivation. *Japanese Psychological Review*, 38, 171-193.)
- 速水敏彦 1998 自己形成の心理 - 自律的動機づけ - 金子書房
- Heckhausen, H. 1991 *Motivation and action*. Berlin: Springer-Verlag.
- 伊田勝憲 2001 課題価値評定尺度作成の試み 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (心理発達科学), 48, 83-95. (Ida, K. 2001 Toward a integrated understanding of learning motivation: The significance and future orientation of task-values studies. *Bulletin of the Graduate School of Education and Human Development. (Psychology and human developmental sciences)*, 48, 83-95.)
- 伊藤忠弘 2004 自己と動機づけ 上淵寿 (編) 動機づけ

- 研究の最前線 北大路出版 Pp61-86.
- 鹿毛雅治 1994 内発的動機づけ研究の展望 教育心理学研究, 42, 345-359. (Kage, M. 1994 A critical review of studies on intrinsic motivation. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 42, 345-359.)
- 鹿毛雅治 1995 内発的動機づけと学習意欲の発達 心理学評論, 38, 146-170. (Kage, M. 1995 Intrinsic motivation and the development of learning motivation. *Japanese Psychological Review*, 38, 146-170.)
- 村山航 2003 学習方略の使用と短期的・長期的な有効性の認知との関係 教育心理学研究 51, 130-140. (Murayama, K. 2003 Learning strategy use and short-and long-term perceived utility. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 51, 130-140.)
- Parsons, J. E. & Goff, S. B. 1980 Achievement motivation and values: An alternative perspective. In L. J. Fyans (Ed.), *Achievement motivation*. New York: Plenum. Pp.349-373.
- Rotter, J. B. 1966 Generalized expectancy for internal vs. external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- 佐藤純・新井邦二郎 1998 学習方略の使用と達成目標及び原因帰属との関係 筑波心理学研究 20, 115-124.
- セリグマン, M. E. P. 1985 うつ病の行動学: 学習性絶望感とは何か 平井久・木村駿 (監訳) 誠信書房. (Seligman, M. E. P. 1975 *Helplessness: On depression, development and death*. San Francisco: W. H. Freeman.)
- Weiner, B. 1985 An attributional theory of motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Wigfield, A. & Eccles, J. 1992. The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.

付 記

本研究は、平成 16-17 年度科学研究費補助金若手研究 (B) (課題番号 16730336) の助成を受けて行われたものである。