

大学生における学習動機の2要因モデルの検討

平山 祐一郎*, 平山 祥子**

(平成12年10月5日受理)

An Analysis of the Two-factor Model of Learning Motivation in University Students.

Yuichiro HIRAYAMA and Shoko HIRAYAMA

(Received on October 5, 2000)

キーワード：学習動機, 学習行動, 学習成果

Key words: learning motivation, learning behavior, learning performance

目 的

市川 (1998) は, 高校生の学習動機について2要因モデルを提唱している。2要因とは, 「学習内容の重要性」と「学習の功利性」である。前者は, 学習者にとって学習内容がどのような意味を持つか, すなわち学習することそのものを重視するか軽視するかということである。後者は, 学習することによって生ずる実利的な側面を強く意識するかしないかということである。

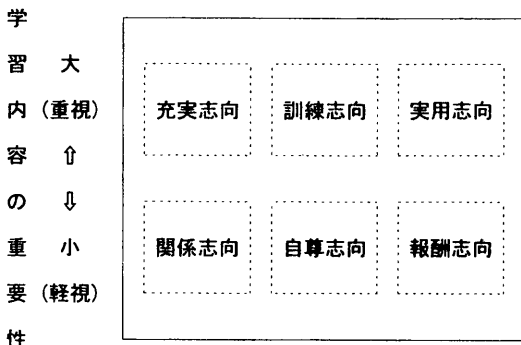
市川 (1998) は, 「学習内容の重要性」については2つ

の段階, 「学習の功利性」については3つの段階を設定した。そして, 「学習内容の重要性」(2段階) × 「学習の功利性」(3段階) より, 6つの志向 (図1) を予測し, 質問紙による研究から, それを確認している。

6つの志向とは, 充実・訓練・実用・関係・自尊・報酬である。充実志向とは, 学習をすることそのものが楽しいため, それを動機として学習することである。訓練志向では, 頭の働き (知力) を鍛えることが, 実用志向では, 日常のあるいは将来の仕事や生活に役立たせることが学習の動機となっていることを指す。

関係志向とは, 周囲の知人や友人の学習に同調あるいは巻き込まれることが学習の動機となっていることである。自尊志向とは, 学習することによって得られるあるいは維持される自尊感情のために学習が動機づけられることである。報酬志向とは, 現実的な利害を求めることが動機となって学習が行われることをいう。

本研究では, この2要因モデルが高校生だけではなく, 大学生の学習行動においても有効であるかどうかを検討する。そして, このモデルと実際の学習行動や学習成果にどのような関係があるかを探ることを目的とする。



小 (軽視) ⇔ ⇔ 大 (重視)

学習の功利性

方 法

学習動機に関して

〔調査対象〕 首都圏女子大学学生157名。

〔調査時期〕 2000年4月。

〔質問紙〕 高校生の学習動機を把握するために作成された36の質問項目 (市川, 1998) からなる質問紙 (表

図1 学習動機の2要因モデル(市川, 1998)

* 教育心理学研究室

** 東京女子大学非常勤講師

表1 学習動機を測定する質問項目(市川,1998)と本研究における大学生を被験者とした結果

質問項目	平均値(SD)
【充実志向】	
新しいことを知りたいという気もちから	4.35(.67)
いろいろな知識を身につけた人になりたいから	4.50(.67)
すぐに役に立たないにしても、勉強がわかること自体おもしろいから	3.83(.94)
何かができるようになっていくことは楽しいから	4.22(.76)
勉強しないと充実感がないから	3.13(.98)
わからないことは、そのままにしておきたくないから	3.49(.90)
【訓練志向】	
勉強することは、頭の訓練になると思うから	3.44(.97)
学習のしかたを身につけるため	3.01(1.05)
合理的な考え方ができるようになるため	3.49(.97)
いろいろな面からものごとが考えられるようになるため	4.28(.75)
勉強しないと、筋道だった考え方ができなくなるから	2.97(.93)
勉強しないと、頭のはたらきがおとろえてしまうから	3.21(1.11)
【実用志向】	
学んだことを、将来の仕事にいかしたいから	4.19(.98)
勉強したことは、生活の場面で役に立つから	3.76(1.01)
勉強で得た知識は、いずれ仕事や生活の役に立つと思うから	4.13(.88)
知識や技能を使う喜びを味わいたいから	3.92(.97)
勉強しないと、将来仕事の上で困るから	3.55(1.10)
仕事で必要になってからあわてて勉強したのでは間に合わないから	3.46(1.05)
【関係志向】	
みんながやるから、なんとなくあたりまえと思って	2.88(1.15)
友達といっしょに何かしてきたいから	2.40(1.10)
親や好きな先生に認めてもらいたいから	2.65(1.15)
回りの人たちがよく勉強するので、それにつられて	2.51(1.00)
みんながすることをやらないと、おかしいような気がして	2.25(1.00)
勉強しないと、親や先生にわるいような気がして	2.38(1.14)
【自尊志向】	
成績がいいと、他の人よりすぐれているような気もちになれるから	2.83(1.12)
成績が良ければ、仲間から尊敬されると思うから	2.26(1.00)
ライバルに負けたくないから	2.39(1.24)
勉強して良い学校を出たほうが、りっぱな人だと思われるから	2.73(1.12)
勉強が人なみにできないのはくやしから	3.33(1.18)
勉強が人なみにできないと、自信がなくなってしまいそうで	3.22(1.12)
【報酬志向】	
成績が良ければ、こづかいやほうびがもらえるから	1.52(.83)
テストで成績がいいと、親や先生にほめてもらえるから	2.24(1.09)
学歴があれば、おとなになって経済的にも良い生活ができるから	3.40(1.07)
学歴がいいほうが、社会に出てからもとくなが多いと思うから	3.38(1.03)
勉強しないと親や先生にしかられるから	1.92(1.06)
学歴がよくないと、おとなになっていい仕事先がないから	3.28(1.12)

1の質問項目を参照).

[手続] 調査は集団に対して行われた。調査者が質問紙の配布・説明・回収を行った。36の質問項目のそれぞれに対して「全く当てはまらない」を1, 「あまりあてはまらない」を2, 「どちらでもない」を3, 「ややあてはまる」を4, 「よくあてはまる」を5と回答するように指示した。

実際の学習成果・行動について

上記の調査対象者は、教育系の心理学の受講者であった。そのため、テスト得点、出席数、課題提出数を把握することができた。

テスト得点とは、一連の講義の終了後(2000年7月)、授業内容に関して知識の定着を見るために行われたテストの得点(81点満点)である。出席数とは、出席をとった11回の講義への出席回数である。課題提出数とは、毎回の講義で提出を求められた課題の提出数である。これは単に提出があったものをカウントしたのではなく、課題に対して最低限の解答すらしていなかったものは除外した。

なお、講義に出席しても、遅刻・早退あるいは何らかの理由で課題を提出しない学生がいた。そこで、不完全な解答の提出も除外した上で、出席回数にしろる課題提出数の割合を求めた。この数値は実質的な講義への参加を反映していると考えられるので、実質参加率(パーセント)として算出した。

したがって、実際の学生の学習行動に関しては、テスト得点、出席数、課題提出数、実質参加率の4指標を得ることができた。

結果

学習動機を問う質問紙に回答し、かつ講義内容に関するテストを受験した人数は、144名であった。この144名から得られたデータを基に以下に結果を記載する。

表2 6尺度の信頼性係数

志向	クロンバックα値
充 実	. 7 1
訓 練	. 6 8
実 用	. 7 6
関 係	. 7 6
自 尊	. 7 9
報 酬	. 7 6

表3 学習動機の6尺度相互の相関係数
(()内は市川, 1998のデータ)

	充実	訓練	実用	関係	自尊	報酬
充実	1.00 (1.00)					
訓練	.55* (.65)	1.00 (1.00)				
実用	.41* (.64)	.39 (.53)	1.00 (1.00)			
関係	-.06 (.09)	.11 (.24)	.24* (.05)	1.00 (1.00)		
自尊	.11 (.29)	.19* (.36)	.43* (.25)	.65* (.58)	1.00 (1.00)	
報酬	-.15 (.05)	.06 (.12)	.31* (.19)	.65* (.52)	.72* (.60)	1.00 (1.00)

* 有意確率 p<.05

学習動機に関して

36の質問項目に対する回答結果を、平均値及び標準偏差(SD)について表1に示した。

続いて、それぞれ6つの質問項目からなる充実志向・訓練志向・実用志向・関係志向・自尊志向・報酬志向の各尺度の信頼性係数(クロンバックのα値)を算出した(表2)。

次に、各尺度を構成する6つの質問項目の合計得点を求め、その値により6尺度間の相関係数を求めた。高校生に対して実施された市川(1998)のデータとともに、表3に提示した。

実際の学習成果・行動について

81点満点のテスト得点の平均値(SD)は、62.73(8.98)であった。講義の出席数の平均値(SD)は、10.16(1.27)であった。課題提出数の平均値(SD)は、9.44(1.55)であった。

表4 学習動機6尺度とテスト得点、出席数、課題提出数、実質参加率の相関係数

	テスト得点	出席数	課題提出数	実質参加率
充実	.12	.07	.19*	.21*
訓練	.04	-.04	.11	.23*
実用	-.02	.13	.24*	.22*
関係	-.22*	-.04	-.07	-.05
自尊	-.14	-.01	-.00	.01
報酬	-.20*	-.10	-.13	-.08

* 有意確率 p<.05

講義への実質参加率の平均値(SD)は、93.02(9.98)であった。なお、テスト得点と他3つの指標の相関係数は、テスト得点と出席数は .15、テスト得点と課題数は .31、テスト得点と実質参加率は .29であった。なお、テスト得点と課題数、テスト得点と実質参加率の相関係数が5%水準で有意であった。

学習動機と実際の学習行動・成果の関係について

学習動機の6尺度(充実・訓練・実用・関係・自尊・報酬)とテスト得点・出席数・課題提出数・実質参加率の相関を求め、表4に提示した。

考 察

学習動機に関して

表2を見ると、信頼性係数(クロンバック α 値)の値は、.68~.79であった。市川(1995,1998)の調査結果も.7~.8であり、本調査結果も尺度内の質問項目間の整合性は高いと考えられる。

次に、表3について考えたい。本研究では、各尺度を構成する6つの質問項目の合計得点を求め、それを用いて相関係数を求めた。しかし、表3の()内に示した市川(1995,1998)のデータは斜交回転による因子分析後の因子間相関であると考えられるので、単純な比較はできない。しかし、おおよその傾向については論じることが可能であろう。

市川(1998)は、充実・訓練・実用の3志向間では、 $r=.53\sim.65$ 、関係・自尊・報酬の3志向間では、 $r=.52\sim.60$ であることから、「学習内容の重要性」という要因が大きな意味を持つことを指摘している。本研究の結果でも、充実・訓練・実用の3志向間では、 $r=.39\sim.55$ 、関係・自尊・報酬の3志向間では、 $r=.65\sim.72$ であることから、同様の結論となる。

実際の学習成果・行動について

テスト得点と他3つの指標の相関係数は、テスト得点と出席数は .15、テスト得点と課題数は .31、テスト得点と実質参加率は .29であった。このことは、ごく常識的な結論となるが、単なる出席の回数ではなく、講義内で提示された課題に真剣に取り組むことの数、すなわち実質的な受講が、テストの結果と関連していることを示している。

学習動機と実際の学習行動・成果の関係について

関係・報酬志向とテスト得点に有意な負の相関があり、充実・訓練・実用志向と実質参加率に有意な正の相関が

ある。学習内容の重要性を軽視する3つの志向のうち2つがテスト得点と負の相関を持つことから、学習内容を重要視しない傾向と知識の定着の悪さは関連しているといえる。しかし、学習内容を重要視することと講義で得た知識の定着が必ずしも関連しないことは注目できる。一方で、学習内容の重要性を重視する3つの志向の全てと実質参加率が正の相関を持つことから、動機と実際の行動が一致している。この傾向から、市川(1998)の学習動機の2要因モデルが、特に「学習内容の重要性」という要因において、大学生にも有効と判断できる。

ただし、日本の大学生が今後、実学志向、資格志向になるといわれる中で、もう1つの要因である「学習の功利性」に関しては、さらなる吟味が必要になってくるであろう。特に、学習内容の重要性を重視する尺度についていえば、充実志向と実用志向の乖離が進むであろう。その場合の訓練志向の位置づけが単なる両者の中間地点ということで良いのだろうか。学習の面白さを得るための訓練、実用のための訓練といったように階層的に捉える必要があるのではないだろうか。

また、学習内容の重要性を軽視する尺度についていえば、功利性の大小の中間点に自尊志向は位置づけられるものであろうか。成績の評価などの外部からもたらされる自尊心を左右する情報を、これからの大学生はどのように得るのだろうか。特にカリキュラムが複雑化あるいは多様化する中で、明確に成功や失敗の結果があらわれる機会を、就職活動の成否や資格試験の合否以外などで得ることができるのだろうか。この自尊志向については、大学生対象の調査をするためには、理論的な枠組みと実際の質問項目の作成の両面から見直す必要があると思われる。

引用文献

- 市川伸一 1995 学習動機の構造と学習観との関連 日本教育心理学会第37回総会発表論文集, p.177
市川伸一・堀野緑・久保信子 1998 学習方法を支える学習観と学習動機 市川伸一(編著) 認知カウンセリングから見た学習 方法の相談と指導 プレーン出版 pp.186-203

Summary

The purpose of this study is to further investigate, in university students, the two-factor model of learning motivation in high school students (Ichikawa, 1998). 144 female university students completed a questionnaire at the beginning of the semester. The questionnaire consisted of 36 items of Ichikawa (1998)'s scale. Learning behaviors were assessed by; (a) the number of attendance, (b) the number of tasks that were handed in, and (c) the proportion of the actual participation. And as learning performance, the score of the semester examination was measured. The results were as follows. There are two kinds of motivations, one is supposed to regard learning contents as important (LCI), the other is supposed to regard learning contents as not so important (LCN). LCI scales correlated with learning behaviors, but LCN scales negatively correlated with the score of examination. These tendencies provide general support for the two-factor model of learning motivation in university students. And the applicability of the model to university students is discussed.