

学習動機づけとキャリアへの意識との関連

——教職課程を履修する大学1年生を対象とした調査から——

神谷 真由美・田村 徳至 (信州大学学術研究院 総合人間科学系 講師)

庄司 和史 (信州大学学術研究院 総合人間科学系 教授)

高野 恵代・水口 啓吾 (広島大学大学院教育学研究科 助教)

1. 問題と目的

現在、我が国は少子高齢化の進行、グローバル化によるボーダレス化など社会の急激な変化のなかで、持続的に発展し活力ある社会を目指した変革、またこれらの変革を担う人材の育成が必要である。大学及び大学を構成する関係者には、主体的に学び、自らの人生と社会の未来を切り拓く学生の育成が求められている (文部科学省, 2012)。

この主体的な学びと関連する概念に、動機づけがある。動機づけとは、最新心理学事典では“行動の理由を考えるとときに用いられる総合的概念であり、行動を一定の方向に向けて生起させ、持続させる過程や機能の全般を指す (赤井・安藤, 2013, p.548)”と定義される。様々な行動に関する動機づけのうち、特に、学習行動を生起させる学習動機づけについては、教育場面で注目されてきた (飯田, 2014)。従来、動機づけは、楽しい・興味があるからその行動をするという「内発的動機づけ」か、報酬や罰を理由にその行動をするという「外発的動機づけ」か、という二分法的な捉え方がなされていた (櫻井, 2009)。しかし、現在の主要な動機づけ理論の一つである自己決定理論 (Deci & Richard, 1995 櫻井監訳 1999)では、自律性、自己決定性の概念を取り入れ、動機づけを段階的に捉えるようになった。この理論では、外発的動機づけを自律性の程度から4段階に分けており、自律性の低いものから、「外的調整」「取り入れによる調整」「同一化による調整」「統合による調整」としている (櫻井, 2009)。「外的調整」は、外的な報酬や罰にもとづいており、外部からの強制によって学習する段階である。「取り入れによる調整」は、内的な報酬や罰にもとづいており、学習することへの価値を認めているが、まだ「しなくてはならない」という義務感が伴っている段階である。「同一化による調整」は、個人的な重要性にもとづいており、自分や、自分の将来にとって学習が重要であることを認識し、積極的に学習に取り組もうとする段階である。「統合による調整」は、行動と自己の価値観が一致している状態であり、違和感なく、学習に取り組む段階である (畑野, 2013; 櫻井, 2009)。

さて、大学生の学習動機づけは、小学生、中学生、高校生の学習動機づけと比較して、キャリアへの意識と相互作用的な関連があることが指摘されている (飯田, 2014; 櫻井,

2009)。大学生という発達段階は、社会に出る移行期にあたる。そのため、これまでの学習目的である上級学校の進学に向けた学習という意味合いが失われ、キャリアの視点から学習を意味づけ、学習を通じてキャリア意識を形成していると考えられる(溝上, 2009)。したがって、学習動機づけを検討する際には、キャリアの視点を含めて検討することが重要である。国内で、大学生を対象に学習動機づけとキャリアの関連を実証的に検討した研究がいくつかみられる(畑野, 2013; 伊田, 2003; 飯田, 2014)。飯田(2014)は、学習への動機づけが高い大学生は、人生・キャリアへの意識が高いことを示した。伊田(2003)は、教員養成課程の学生を対象とした調査を行った。その結果、教職を第一志望とする学生は、自己成長だけでなく、教職実践や就職試験にとっての有用性といった学習動機づけにより教職に関する科目に取り組んでいること、教職について消極的な学生は、授業を通しての自己成長、授業内容のおもしろさにより取り組んでいることが明らかになった。畑野(2013)は、自己決定理論にもとづいた学習動機づけ尺度を作成した。この尺度は、「内発的動機づけ」に相当する「知的好奇心」、「同一化による調整」と「統合による調整」に相当する「向上志向」、「取り入れによる調整」に相当する「将来不安」の3下位尺度からなる。キャリア意識との関連を検討した結果、「向上志向」が高い学生ほど、キャリア意識が高いことが示され、キャリアの視点を踏まえると、「知的好奇心」のみで学習を行うよりも、「向上志向」が望ましい結果であると示された。

これらの結果からも、大学生において学習動機づけとキャリアへの意識が相互作用的な関連をもっていることが実証的に示されている。しかし大学生といっても、大学入学直後の1年生と、就職活動が近づく2年生、実際に就職活動を始め出す3年生、4年生とでは、キャリアへの意識が異なるだろう。特に大学1年生は、これまで主に、大学入学を目的として学習を行っていたと考えられる。加えて、まだキャリアへの意識が薄い者も多く、学習動機づけとキャリアへの意識との関連は、先行研究にみられるほど強くあらわれないのではないだろうか。そこで本研究では、大学1年生を対象に、学習動機づけとキャリアへの意識の関連を検討することを目的とする。

2. 方法

(1) 調査対象者

教職課程を履修する地方国立大学の1年生215名(男性153名、女性62名)を対象とした。平均年齢18.59歳、標準偏差0.71歳であった。

(2) 手続き

教職に関する科目の講義終了後、受講者に質問紙への回答を依頼した。その際、質問紙への回答は任意であること、本研究に不参加でも教育を受けるうえでの不利益はないことを説明した。そのうえで、質問紙への回答をもって対象者の同意を得たものとした。

(3) 調査内容

①**学習動機づけ** 畑野 (2013) の学習動機づけ尺度を用いた。本尺度は、「向上志向 (項目例: 世界観を広げたいから)」「知的好奇心 (項目例: 好きだから)」「将来不安 (項目例: 何かしていないと落ち着かないから)」の 3 下位尺度で構成される。畑野 (2013) と同様、「あなたはどのような理由で学習を行いますか。状況や場合によって異なると思いますが、一般的にこの程度という感覚でお答えください」と教示した。評定は、“あてはまらない (1 点)”～“あてはまる (4 点)”の 4 段階評定であり、得点が高いほどその志向が高いことを示す。各下位尺度は 6 項目で構成され、全 18 項目からなる。

②**キャリアへの意識** a) 進路不決断: 進路不決断とは、進路選択という決断を行うことができない心理的状态や傾向性を示す概念である (粕川・木村, 2009)。清水 (1990) によって作成された進路不決断尺度を用いた。本尺度は、中学生を対象に作成された尺度である。しかし、奥井・大里 (2004) は、中学生に限らず、18 歳～29 歳の若年労働者への適用が可能であることを検証している。また、大学生への適用もされていることから (荻原・櫻井, 2008; 粕川・木村, 2009)、本調査においても大学生を対象に実施した。本尺度は、「決定不安 (項目例: 将来の職業を決めることに対して不安がある)」「選択葛藤 (項目例: いろいろなことに興味があるので、どの職業を選んだらよいのかわからない)」「相談希求 (項目例: 職業選択の問題は重要なことなので、誰かと相談したい)」「障害不安 (項目例: 将来の職業について希望はあるが、それに親が反対するのではないかと心配である)」「外的統制 (項目例: 就職先の決定は、運や偶然によって決まることが多い)」「情報不足 (項目例: 自分の興味や関心がよくわからないので将来の職業が決まらない)」「モラトリアム (項目例: いままであまり職業のことを真剣に考えたことがない)」「準備不安 (項目例: 具体的な将来の職業を考えているが、採用試験が心配である)」の 8 下位尺度で構成される。“あてはまらない (1 点)”～“あてはまる (4 点)”の 4 段階評定であり、得点が高いほどその要素が強いことを示す。各下位尺度は 5 項目で構成され、全 40 項目からなる。本調査では、調査対象者への負担を考え、奥井・大里 (2004) で行われた探索的因子分析 (主因子法, プロマックス回転) の結果をもとに、8 下位尺度から因子負荷量の高い 3 項目を選択し、24 項目のみを使用した。b) 将来の進路選択: 粕川・木村 (2009) を参考に、将来の進路選択に関する質問を作成した。「将来の自分の進路が決まっていますか」という質問に対して、「はい」または「いいえ」の 2 段階評定で回答を求めた。c) 大学授業への意識: 粕川・木村 (2009) を参考に、大学の授業に関する質問を作成した。「大学の授業は将来役に立つと思いますか」という質問に対して、「はい」または「いいえ」の 2 段階評定で回答を求めた。

3. 結果

(1) 学習動機づけ・キャリアへの意識の基本統計量

調査対象者 215 名の学習動機づけ、キャリアへの意識に関する回答について、基本統計量を算出した。学習動機づけ尺度の平均値、標準偏差を Table 1 に、進路不決断尺度の平均値、標準偏差を Table 2 に示した。また、将来の進路選択、大学授業への意識に関する質問への回答者数の内訳を Table 3 に示した。

Table 1
学習動機づけ尺度の平均値、標準偏差

	向上志向	知的好奇心	将来不安
<i>M</i>	18.81	17.53	13.29
<i>SD</i>	4.30	4.26	4.12

Table 2
進路不決断尺度の平均値、標準偏差

	決定不安	選択葛藤	相談希求	障害不安	外的統制	情報不足	モラトリアム	準備不安
<i>M</i>	8.86	6.83	7.80	5.74	6.81	6.63	5.60	7.85
<i>SD</i>	2.68	2.46	2.34	1.75	2.03	2.67	2.39	2.63

Table 3
将来の進路選択、大学授業への意識の回答者数内訳 (%)

質問	回答	
	「はい」	「いいえ」
将来の自分の進路が決まっていますか	95 (44.2%)	120 (55.8)
大学の授業は将来役に立つと思いますか	197 (91.6%)	18 (8.4%)

(2) 学習動機づけと進路不決断の関連

学習動機づけと進路不決断の関連を検討するため、学習動機づけ尺度と進路不決断尺度の相関係数を算出した (Table 4)。その結果、中程度の正の相関は、「将来不安」と「決定不安」「相談希求」で認められた (順に、 $r_s = .47, .40$, いずれも $ps < .01$)。弱い正の相関は、「向上志向」と「選択葛藤」「相談希求」, 「将来不安」と「障害不安」「外的統制」「情報不足」でみられた ($r_s = .21 \sim .30$, いずれも $ps < .01$)。

Table 4
学習動機づけと進路不決断の相関

学習動機づけ尺度	進路不決断尺度							
	決定不安	選択葛藤	相談希求	障害不安	外的統制	情報不足	モラトリアム	準備不安
向上志向	.11	.24**	.24**	.19**	.06	.01	-.07	.19**
知的好奇心	-.01	.10	.12	.11	-.16*	-.19**	-.16*	.16*
将来不安	.47**	.17*	.40**	.29**	.21**	.30**	.08	.18*

* $p < .05$, ** $p < .01$

(3) 学習動機づけと将来の進路選択

将来の進路選択に関する「将来の自分の進路が決まっていますか」という質問に対して、「はい」と回答した対象者を将来進路決定者 ($n = 95$), 「いいえ」と回答した対象者を将来進路未定者 ($n = 120$) とした。将来の進路選択への考えにより, 学習動機づけに差がみられるか検討するために, 将来の進路選択 (将来進路決定者, 将来進路未定者) を独立変数, 学習動機づけ尺度の各下位尺度を従属変数とした t 検定を行った (Table 5)。その結果, 「知的好奇心」と「将来不安」で有意差が認められた (順に, $t_s(213) = 2.13, -2.25$, いずれも $ps < .05$)。「知的好奇心」は, 将来進路決定者が, 将来進路未決定者より有意に高かった。「将来不安」は, 将来進路決定者が, 将来進路未決定者より有意に低かった。

Table 5
学習動機づけと将来の進路選択

学習動機づけ尺度	将来進路決定者 ($n = 95$)		将来進路未定者 ($n = 120$)		$t(df = 213)$
	M	SD	M	SD	
向上志向	19.07	4.15	18.61	4.42	.79
知的好奇心	18.22	4.05	17.00	4.37	2.13*
将来不安	12.59	3.94	13.85	4.19	-2.25*

* $p < .05$

(4) 学習動機づけと大学授業への意識

大学の授業に関する「大学の授業は将来役に立つと思いますか」という質問に対して、「はい」と回答した対象者を将来役立つ ($n = 197$), 「いいえ」と回答した対象者を将来役立たない ($n = 18$) とした。大学の授業に対する考えにより, 学習動機づけに差がみられるか検討するために, 大学授業への意識 (将来役立つ, 将来役立たない) を独立変数, 学習動機づけ尺度の各下位尺度を従属変数とした t 検定を行った (Table 6)。その結果, 「向上志向」と「知的好奇心」で有意差が認められた (順に, $t_s(213) = 2.41, 2.31$, いずれも $ps < .05$)。「向上志向」「知的好奇心」ともに, 大学授業が将来役立つと考えている者が, 将来役立た

ないと考える者より有意に高かった。

Table 6
学習動機づけと大学授業への意識

	将来役立つ (n=197)		将来役立たない (n=18)		t (df=213)
	M	SD	M	SD	
学習動機づけ尺度					
向上志向	19.03	4.27	16.50	3.94	2.41*
知的好奇心	17.73	4.24	15.33	4.07	2.31*
将来不安	13.37	4.13	12.44	3.99	.91

* $p < .05$

4. 考察

本研究の目的は、大学1年生を対象にし、学習動機づけとキャリアへの意識の関連を検討することであった。まず、学習動機づけと進路不決断との関連を検討したところ、「将来不安」と「決定不安」「相談希求」で中程度の正の相関、「障害不安」「外的統制」「情報不足」と弱い正の相関が認められた。この結果より、将来が不安という理由から学習をしている大学1年生ほど、自分の興味や適性、就職後の生活についてまだよく分からず、自分自身の力で職業を決定することへの不安や、希望する職業に就くには何らかの障害があるのではないかという不安を強く感じており、職業について誰かに相談したいという想いも高いことが明らかとなった。畑野 (2013) により、「将来不安」は、自己決定性の低い学習動機づけであり、進路決定不安とも関連が示されている。大学1年生においても、「将来不安」は進路不決断と関連しており、先行研究を支持する結果となった。

一方で、「向上志向」と「選択葛藤」「相談希求」で弱い正の相関が認められた。これより、自己を成長させたいという気持ちから勉強している学生ほど、職業を一つに選択することへの悩みが強く、相談したい気持ちが強いことが示された。畑野 (2013) によると、「向上志向」は、学習や職業への関与を促進し、大学生においては望ましい結果を示す動機づけである。そのため「向上志向」が職業不決断と正の相関を示すことは、先行研究と異なる結果といえる。しかし、職業不決断のうち正の相関がみられた「選択葛藤」の項目内容をみると、“いろいろなことに興味があるので、どの職業を選んだらよいかかわからない”“魅力ある職業がいくつもあるので、将来の職業を決められない”“可能性のある将来の職業がたくさんあるので、どれにしたらよいかかわからない”というように、選択肢を絞れていないものの、様々な職業への興味・関心の高さがみられる。大学1年生は、まだ具体的に進路を選択し、決断する段階にはなく、キャリアへの意識も低いと考えられる。そのような状況の1年生が、様々な職業に対して興味・関心を向けていることは、キャリ

アへの関与は高く、意識も高い可能性がある。

次に、1年生の時点で将来の進路を決めているか否かで、学習動機づけに差がみられるか検討を行った。その結果、将来の進路を決めている学生の方が、まだ決めていない学生よりも、「知的好奇心」は高く、「将来不安」は低かった。将来を決めている学生は、学習に対する興味も強く、内発的に学習に取り組んでいることがわかる。一方で、将来を決めていない学生は、漠然と将来が不安であるために学習に取り組んでいることが示された。

また、大学の授業が将来役に立つと思うか否かで、学習動機づけに差がみられるか検討を行った。その結果、大学の授業を将来に役立つと考えている学生の方が、役立たないと考えている学生よりも、「向上志向」「知的好奇心」が高かった。これより、大学の授業を将来と結びつけて考える学生の方が、自分が成長したいという気持ちや、知的好奇心から学習を行っていることが示された。

以上の結果から、大学1年生においても、先行研究と同様に学習動機づけとキャリアへの意識は関連していることが明らかとなった。畑野 (2013) の先行研究と同様に、「将来不安」は、キャリアへの意識の低さと関連がみられた。しかし、「向上志向」が望ましい結果を示す動機づけである (畑野, 2013) という結果は、大学1年生においては実証的には示されなかった。今後は、調査対象者の範囲を広げ、学年別に比較を行うことで、1年生独自の学習動機づけとキャリアへの意識の関連がより詳細に検討できると考えられる。また、大学1年生においても、将来の職業を決めているキャリアへの意識が高い学生は、自律性の高い学習動機づけである「知的好奇心」によって学習を行っている一方、まだ決めていない学生は自律性の低い「将来不安」によって学習をしていた。そのため1年生の段階から、自身のキャリアについて考える機会を与え、キャリアへの意識を高めることで、大学生活の早い段階から、学習に主体的に取り組むことが可能になると思われる。また、大学の授業を将来と結びつけて考えている学生は、より自律性の高い学習動機づけにもとづいて学習を行っていた。これより大学教員は、学生に対して、授業内容が将来に役立つことを積極的に示し、学生の自律的な動機づけを高めていく必要がある。

引用文献

赤井誠生・安藤明人 (2013). 動機づけ 平凡社・平凡社事典制作センター・EIC ネットワーク (編) 最新心理学事典 平凡社 pp.548-551.

Deci, E. L., & Richard, F. (1995). *Why we do what we do: The dynamics of personal autonomy*. New York: Putnam's Sons.

(デシ, E. L. & リチャード, F. 桜井茂男 (監訳) (1999). 人を伸ばす力——内発と自律のすすめ—— 新曜社)

荻原俊彦・桜井茂男 (2008). “やりたいこと探し”の動機における自己決定性の検討——

- 進路不決断に及ぼす影響の観点から—— 教育心理学研究, 56, 1-13.
- 畑野 快 (2013). 大学生の自律的な学習動機づけの検討——学習・キャリアの変数との関わりから—— 青年心理学研究, 24, 137-148.
- 伊田勝憲 (2003). 教員養成課程学生における自律的な学習動機づけ像の検討——自我同一性, 達成動機, 職業レディネスと課題価値評定との関連から—— 教育心理学研究, 51, 367-377.
- 飯田 都 (2014). 大学生の学習動機とキャリア・レディネスの関係性——動機づけスタイルに着目して—— 教育学研究紀要 (大東文化大学大学院文学研究科教育学専攻), 5, 47-58.
- 粕川正光・木村栄宏 (2009). 職業的進路不決断傾向の測定による大学生のキャリア意識類型化の試み 千葉科学大学紀要, 2, 25-31.
- 溝上慎一 (2009). 「大学生活の過ごし方」から見た学生の学びと成長の検討——正課・正課外のバランスのとれた活動が高い成長を示す—— 京都大学高等教育研究, 15, 107-118.
- 文部科学省 (2012). 大学改革実行プラン——社会の変革のエンジンとなる大学づくり—— 文部科学省 2012年6月5日
<http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/06/_icsFiles/afieldfile/2012/06/25/1312798_01.pdf> (2014年3月1日)
- 奥井秀樹・大里大助 (2004). 若年労働者の職業的進路不決断の測定 進路指導研究, 22, 19-24.
- 櫻井茂男 (2009). 自ら学ぶ意欲の心理学——キャリア発達の視点を加えて—— 有斐閣
- 清水和秋 (1990). 進路不決断尺度の構成——中学生について—— 関西大学社会学部紀要, 22, 63-81.