

【研究ノート】

大学入学時の学習動機に見られる特徴

— 「入学時基礎力調査」の結果から —

中 嶋 輝 明

大学入学時の学習動機に見られる特徴

——「入学時基礎力調査」の結果から——

中 嶋 輝 明

Teruaki NAKAJIMA

目次

1. はじめに
 - 1.1 「入学時基礎力調査」の概要
 - 1.2 学習動機の2要因モデル
 - 1.3 学習動機に着目した実践例
 - 1.4 本稿の目的
2. 方法
 - 2.1 対象者と調査時期
 - 2.2 調査項目
 - 2.3 分析方法
3. 結果
 - 3.1 全体的な傾向
 - 3.2 クラスター分析による分類
4. 考察
5. まとめと今後の課題

【要旨】

北星学園大学は、平成24(2012)年度に採択された文部科学省大学間連携共同教育推進事業の成果を活用して、2013年度より、全1年次生を対象とした「入学時基礎力調査」を毎年実施している。本稿では、この調査の中で収集している学習動機について分析を行った。分析にあたっては、学生全体の集団的な傾向を把握するとともに、学生個人間の学習動機の類似性や差異に着目し、学生群の分類の可能性を探った。分析の結果、学生全体の傾向として、内容分離的動機(「関係」「自尊」「報酬」の3志向)よりも内容関与的動機(「充実」「訓練」「実用」の3志向)の方が強いことがわかった。また、学生全体、「関与」優位群、「分離」優位群、および、不定群のそれぞれにおいて探索的にクラスター分析を適用し、学生の分類を試みた結果、いくつかの特徴的な学習動機の志向パターンが観察された。これらの結果に基づき、各学生の学習動機の特徴を読み取る上でいくつかの手がかりが得られた。今回の分析結果を今後の学習支援やアドバイジング等に活用する際の有用性や注意点について論じている。

1. はじめに

1.1 「入学時基礎力調査」の概要

北星学園大学(以下、本学)は、平成24(2012)年度文部科学省大学間連携共同教育推進事業に採択され、山梨大学、佐賀大学、愛媛大学、愛知大学、創価大学、千歳科学技術大学(代表校)、および桜の聖母短期大学との連携のもとで、事業課題「学士力養成のための共通基盤システムを活用した主体的学びの促進」に取り組んできた。この事業では、①日本語、英語、数学、情報などの基礎科目に関する大学入学時プレースメントテス

トおよび学習動機や学習方略などに関する質問紙、②上記科目に関連する自学自習用のeラーニング教材および学習後の到達度テスト、③テスト得点に基づき到達度を把握するルーブリック、ならびに、④テスト結果を学生に返却するための「個票」、を大学間で共同開発した。

本学では2013年度より、上記の事業成果を活用し、全1年次生を対象とする「入学時基礎力調査」(以下、基礎力調査)を毎年実施している。1年次生は入学時に、前述した日本語、英語、数学、情報などの基礎科目に関するプレースメントテストおよび学習動機

キーワード：学習動機、学習動機の2要因モデル、プレースメントテスト、個票

学科: 英文学科
学籍番号: 1801234

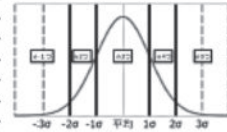
氏名: 北星 太郎

2018年4月実施

<あなたの科目別基礎力>

標準偏差に基づく☆のルールのイメージ図

	日本語	数的思考	情報	英語
得点	60	80	55	52
学内平均(標準偏差σ)	51.4(13.6)	48.3(27.1)	57(16.2)	35.4(12.3)
学内の受験者数	900	893	917	895
学内での位置	☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆	☆☆☆☆
全体での位置	☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆	☆☆☆☆



☆の数は1~5個の間で変動し、全体での位置は他大学を含めた中でのあなたの順位を大まかに示したものです。以降の結果とあわせて、今の自分の得意・不得意を知ったり、今後、力を入れて学びたい科目や分野を決めたりするときの参考にしてください。平均的な得点の場合は☆3つになります。

日本語

	正解数	問題数
漢字	14	20
語彙	16	30
文法・敬語	5	10
短文読解	7	10

あなたの漢字力は、大学での学習を始めるのに必要なレベルには達していないので、少し基礎的な学習が必要です。また、語彙力、文法力、短文の読解力に関しては、基礎からの学習が必要です。

数的思考

正解数(あなたの正解数 / 問題数)

高校1年生分野: 15/19 高校1年の数学の理解は十分なレベルに達しています。

下記の項目が不正解でした。

因数分解、二次関数のグラフ、重複組合せ、割合・比率

情報

	正解数	問題数
情報活用の実践力	6	12
情報の科学的な理解	6	15
情報社会に参画する態度	10	13

あなたは、【情報の科学的な理解】について理解が不足しています。特に【系統的・基礎的な学習領域】を中心に学習を行いましょう。

英語

READING: 34点

平易な英語で書かれた文章であれば、写真やレイアウト、見出しなどから文章の内容を予測し、要点や手順(例えば申込書の記入の仕方やものの組み立て方など)を理解することができます。(400-450)

LISTENING: 18点

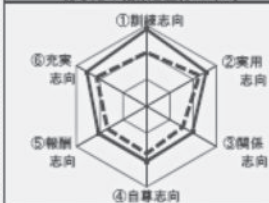
ゆっくりはっきりと明確な発音で話されていれば、日常的かつ具体的な一連の指示(例えばスポーツや料理などの指示、旅行の行程等の社会生活における一連の行動など)を理解することができます。(350-400)

「PRISM Violet」から学習を開始してください。

<あなたが見た自分の学びの欲求>

あなたの結果——— 全大学平均………

あなたの結果と全体の平均



- ① 頭や知力を鍛えようとの思いから学ぼうとしている
- ② 生活や将来の仕事に活かそうとの思いから学ぼうとしている
- ③ 学びにおいて、友達、先生、親などの周りの人との関係を気にしている
- ④ 自分のプライドや他者と競う思いから学ぼうとしている
- ⑤ 将来の生活を豊かにする/将来経済的によい生活をするために学ぼうとしている
- ⑥ 勉強することや、わかることの楽しさから学ぼうとしている

図 1 入学時基礎力調査の結果として各学生にフィードバックされる「個票」の例

や学習方略などに関する質問紙に回答する。この結果は、図1に示すような「個票」として学生一人ひとりにフィードバックされ、各学生はこの個票を参照しながら、高校までの学びを振り返るとともに、これからの大学での学びをプランニングし、それをeポートフォリオの中にも書き込む。学生は、プランニングの内容に基づいて授業内の課題や自主学習、また、正課外の活動などに取り組んだあと、学習の成果を確かめるために年度末に到達度テストを受ける。この到達度テストの結果もまた、基礎力調査同様に個票として各学生にフィードバックされる。

1.2 学習動機の2要因モデル

基礎力調査では、大学入学時点での学生一人ひとりの学習動機が、図1の個票の最下部にある点線部分「あなたが見た自分の学びの欲求」にレーダーチャートとして掲載される。本稿では、この学習動機のデータを検討の対象とする。

この学習動機のデータは、市川（1995a）が提唱する「学習動機の2要因モデル」を構成する6つの動機づけの志向を測定したものである。市川（1995a）のモデルを図2に示す。このモデルでは、学習動機を「充実志向」「訓練志向」「実用志向」「関係志向」「自尊志向」「報酬志向」という6つの志向に分類し、さらに、これらの6志向を「学習内容の重要性」「学習の功利性（賞罰の直接性）」⁽¹⁾ という2つの要因によって構造化している（市川，1995a，1995b；市川・堀野・久保，1998）。

学習動機の6つの志向とは、学習自体が楽しく、知的好奇心のために学習するという「充実志向」、頭や知力を鍛えるために学習するという「訓練志向」、将来の仕事や生活に役立つ知識や技能を身につけたいから学習するという「実用志向」、他の生徒や先生につられて学習するという「関係志向」、プライドや他者への競争心から学習するという「自尊

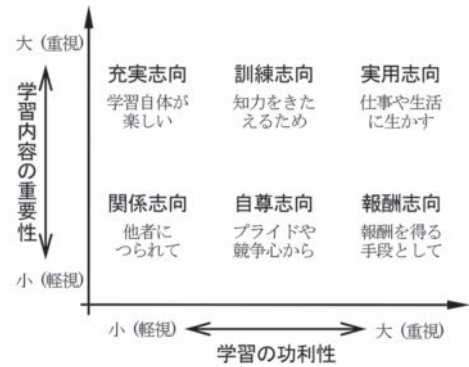


図2 市川（1995a，2011）による学習動機の2要因モデル

志向」、物質的な報酬を得たり出世したりするために学習するという「報酬志向」をさす。

さらに、これらの6志向は「学習内容の重要性」と「学習の功利性」という2つの次元にそって配置される。学習内容の重要性（縦軸）は、学習する内容自体が本人にとって意味を持っているかどうかを表し、学習の功利性（横軸）は、学習することによるメリットやしないことによるデメリットを意識しているかどうかを表す。

1.3 学習動機に着目した実践例

冒頭で述べた大学間連携事業ではこれまでに、事業目的である学生の主体的学びの促進をめざし、個票を活用した教育実践を行ってきた。その中でも特に学習動機に着目した個票の活用方法として、加藤・後藤・石井・中嶋（2015）や中嶋（2017）の実践事例がある。

加藤ら（2015）は、学生一人ひとりについて学習動機の6志向を測定したあと、学生どうしでその結果を相互に参照しながら対話を通じて学びに対する気づきを促すワークショップの技法を考案した。また、中嶋（2017）は、このワークショップ技法を本学のピア・サポーター（学内呼称「北星ピア・サポーター」）を対象にアレンジ・適用し、自らの学びに対する振り返りを契機として、

他者（ピア）の学びをサポートする者としての存在意義や役割を見出すことを意図した研修プログラムを考案した。

これらの実践結果は、学習の動機に対する気づきが、自らの学びを振り返り、学びの意味づけを促進したり、今後の大学での学びを動機づけたりする上で重要な役割を果たすことを示している。

1.4 本稿の目的

学習の動機は、それまでの学習経験をとおして学習者の内部に形成されてきたものであり、その意味で一人ひとりに固有のものといえる。一方で、我々は日々の教育的な営みにおいて、類似した動機の志向を持つ学生が存在することを経験的に知っている。上述したこれまでの実践事例は、主に個票の活用方法を考案する観点から行われてきたものであり、学習動機がどのような集団的特性を有するのか、また、異なる学生間でどのような類似性や差異が見られるのかについて、データ分析に基づく検討が十分には行われてこなかった。

本稿の第1の目的は、本学の1年次生を対象に、大学入学時点での学習動機について学生全体の集団的な傾向を把握することである。具体的には、市川（1995a）のモデルに基づき測定した学習動機の6つの志向に関し、どのような集団平均的な性質が見られるのかを調べる。第2の目的は、学習動機に関する個人間の類似性や差異に着目して分類の可能性を探り、この結果から、各学生の学習動機の特徴を読み取る上での手がかりを得ることである。このために、学習動機の6つの志向に関する測定データに対し、クラスター分析を探索的に適用する。最後に、学習動機に関する個々の学生の特性を踏まえた今後の学習支援やアドバイジングのあり方、また、その際の個票の活用方法について述べる。

2. 方法

2.1 対象者と調査時期

2018年度入学の全1年次生を対象とした。前期の授業開始日から約2週間、1年次生は、大学共通科目「情報入門」（全学必修科目）の授業の中で、自身が所属するクラスの担当教員から基礎力調査についての説明と開始のアナウンスを受けたあと、授業時間以外の休み時間などを利用して、Moodle上にある基礎力調査に対し回答を行った。

調査の実施にあたって、①本調査は文部科学省大学間連携共同教育推進事業の一環として行われ、教育研究上の目的から調査データが統計的な処理の上、個人が特定されない形で公表される場合があること、②調査結果は今後の学習支援や教員によるアドバイジングなどに活用されること、③本調査は授業科目の成績評価とは無関係であることが事前に説明された。

基礎力調査を構成する問題および質問の中で、学習動機に関する質問に回答した1年次生は859名であった⁽²⁾。これら859名のうち、技術的な問題からデータの取得に不備があった回答や、すべての質問に対し同じ回答をするなどのデータの信頼性に疑問があった回答を除き、最終的に833名の回答を以降の分析の対象とした。

2.2 調査項目

市川・堀野・久保（1998）による学習動機を測定する質問項目を使用した。学習動機の6つの志向のそれぞれについて6つの質問から構成され、計36問であった。使用した質問項目の一例を表1に示す。

各学生は、「あなたが勉強しようと思うのはどのような考えからですか。次の文があなたにどれくらいあてはまるのかについて、『はい』から『いいえ』までの5つの選択肢から選んでください」との教示を受け、計36問

表1 使用した質問の一例

志向	質問文
充実	新しいことを知りたいという気もちから
訓練	勉強することは、頭の訓練になると思うから
実用	学んだことを、将来の仕事にいかしたいから
関係	回りの人たちがよく勉強をするので、それにつられて
自尊	ライバルに負けたくないから
報酬	テストで成績がいいと、親や先生にほめてもらえるから

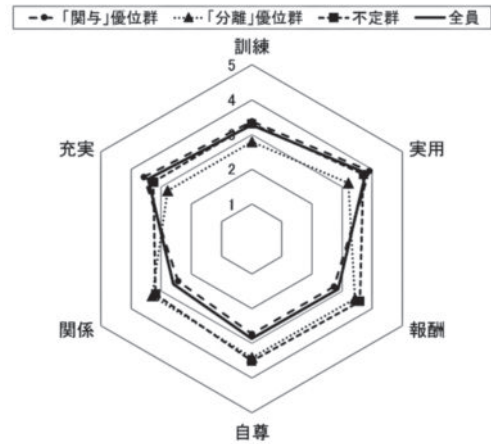


図3 各群および全員に関する学習動機の6志向の評定値

の各質問に対し5件法で回答した。

2.3 分析方法

得られた反応に対し、評定値として「はい」を5、「どちらかというとはい」を4、「どちらでもない」を3、「どちらかというといいえ」を2、「いいえ」を1とした。各学生に関し、学習動機の6つの志向のそれぞれにおいて、6つの質問にわたって評定の平均値を算出した。この結果、各学生に関し、学習動機の6志向のそれぞれに対応した6つの評定値データを得た。このデータに対し、①全体的な傾向の把握と、②学生群を分類するクラスター分析とに大別して分析を行った。

データの分析には、SPSS Statistics Ver.24を用いた。

3. 結果

3.1 全体的な傾向

学習動機の6つの志向について、全分析対象者である833名分の評定の平均値を算出した。この結果、中央の評定値である3（どちらでもない）を基準としたとき、これより値が大きかったのは「充実」「訓練」「実用」の3志向であり、それぞれ3.4、3.3、3.8であった。一方、「関係」「自尊」「報酬」の3志向の値

はそれぞれ2.6、2.9、2.9であり、基準よりも低かった。

学習動機の2要因モデルでは、学習内容との関連性の度合いから、「充実」「訓練」「実用」の3志向は「内容関与的動機」、「関係」「自尊」「報酬」の3志向は「内容分離的動機」とよばれる（堀野・市川、1997）。これに従えば、今回の結果は、学生全体の特徴として、内容関与的動機の方が内容分離的動機よりも強い傾向にあることがわかった。

さらに詳細に調べるために、個々の学生に関して、内容関与的動機と内容分離的動機のいずれが強い傾向にあるかに基づき「関与」優位群と「分離」優位群とにグループ分けを行った。グループ分けの方法として、内容関与的動機については「充実」「訓練」「実用」の3志向の値を平均し、同様に、内容分離的動機については「関係」「自尊」「報酬」の3志向の値を平均した。これら2つの平均値を比較し、値が大きい方の群にその学生をグループ分けした。この結果、「関与」優位群が679名、「分離」優位群が131名であった。残る23名は、2つの平均値が同一であったため、不定群とした。それぞれの群および全員について、学習動機の6つの志向の評定値を

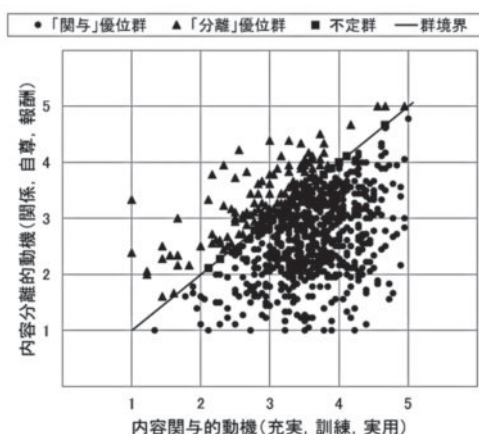


図 4 内容関与的動機および内容分離的動機の評定値(平均)に基づきプロットした散布図

図3に示す。「関与」優位群の学生数が全体の82%を占めており、全員の平均値に大きく影響していることがわかった。

各学生における内容関与的動機の3志向(充実, 訓練, 実用)の平均値および内容分離的動機の3志向(関係, 自尊, 報酬)の平均値に基づき、全学生を座標平面上にプロットしたものを図4に示す。原点を通る直線を境にして、「関与」優位群は右下の三角形の範囲内に、一方の「分離」優位群は左上の三角形の範囲内にプロットされることになる。不定群は原点を通る直線上にプロットされる。同図の結果から、内容関与的動機や内容分離的動機の強弱に関し、各学生が多様なパターンを有することがわかった。おおむね座標平面上を全体的に分布しているものの、左上隅にはほとんど分布が見られなかった。

3.2 クラスタ分析による分類

学生を分類するために、学生個人ごとに算出された学習動機の6つの志向に対応する6つの評定値を用いて、Ward法による階層的クラスタ分析を行った。分析にあたっては、全員を1つの集団として分析対象とするだけでなく、「関与」優位群のみ、「分離」優位

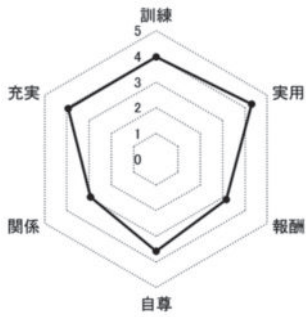
群のみ、および不定群のみ、の計4つの場合に分けた。これは、全学生を1つの集団として分類する場合には現れない可能性があるクラスタについても考慮するために、上記の4つの場合のそれぞれにおいて分類を試み、クラスタが結合される過程でどのような特徴的な志向パターンが出現するかを探索的に観察するためである。

全員(833名)を対象にクラスタ分析を行った結果の一部を図5に示す。同図は、クラスタ数を8としたときの、各クラスタの評定の平均値をそれぞれレーダーチャートで表したものである。分析の際にクラスタの結合過程を表すデンドログラムに基づき、クラスタ数を12, 8, 6, 4, 3, 2と変化させ結果を比較したところ、相対的に見て、クラスタ数が8のときに、一定のグループ化が行われていると同時に特徴的な志向パターンを持つクラスタが現れていると解釈した。図5の各クラスタの特徴の記述を試みた結果を、表2に示す。

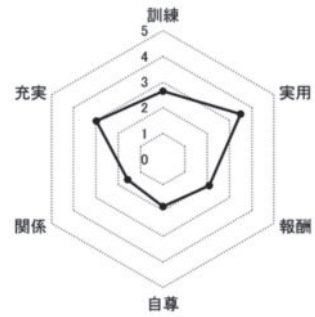
次に、「関与」優位群の679名を対象にクラスタ分析を行った。全員に対する分析の際と同様に、得られたデンドログラムに基づいてクラスタ数を11, 5, 4, 3, 2と変化させ結果を比較したところ、クラスタ数が5のときに、学生群が適度にグループ化され、クラスタとしてまとめられていると同時に特徴的なクラスタが出現していると考えられた。クラスタ数を5としたときの各クラスタの評定の平均値を図6に示す。また、このときの各クラスタの特徴を記述した結果を表3に示す。

「分離」優位群の131名を対象にクラスタ分析を行った結果を図7に示す。なお、同図はクラスタ数を12としたときの結果である。デンドログラムに基づき、クラスタ数を12, 7, 4, 3, 2と変化させたが、クラスタ数が12のとき、これまでの分析では見られなかった特徴的な志向パターンを持つクラ

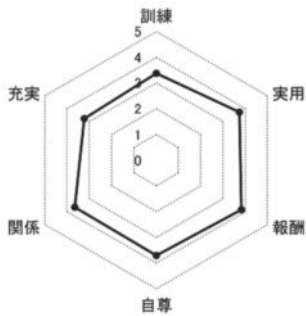
大学入学時の学習動機に見られる特徴



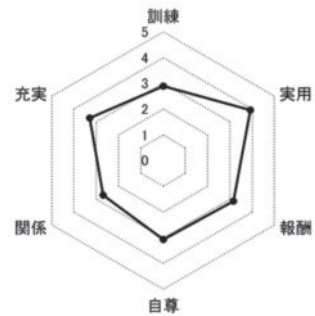
(a) 第1クラスター (165名)



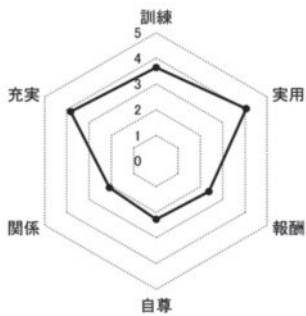
(b) 第2クラスター (132名)



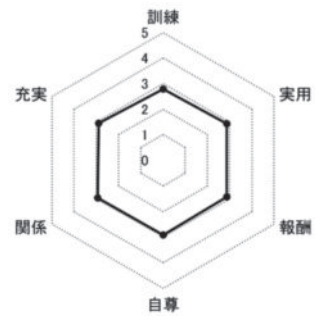
(c) 第3クラスター (79名)



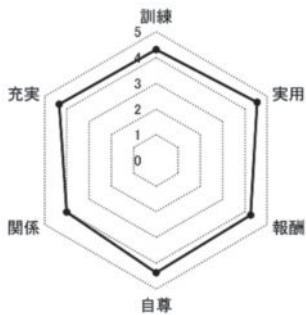
(d) 第4クラスター (116名)



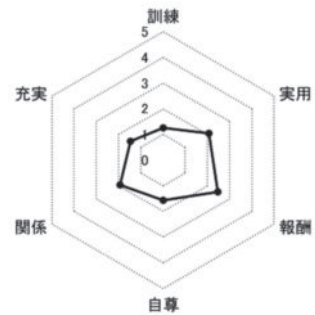
(e) 第5クラスター (184名)



(f) 第6クラスター (105名)

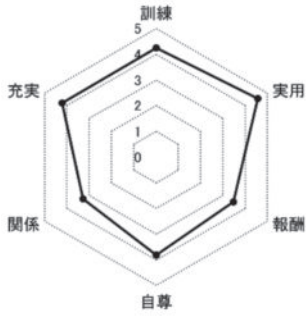


(g) 第7クラスター (33名)

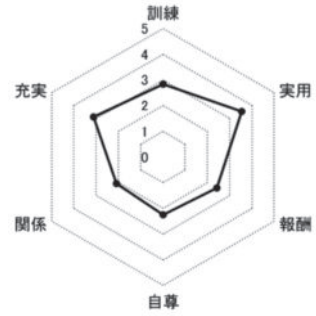


(h) 第8クラスター (19名)

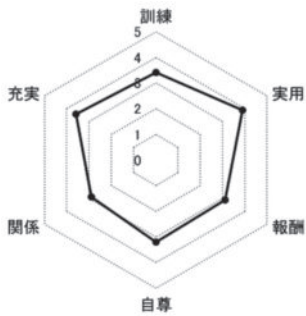
図5 全員 (833名) を対象にクラスター数を8としたときの分析結果



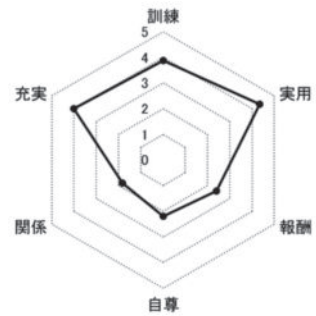
(a) 第1クラスター (99名)



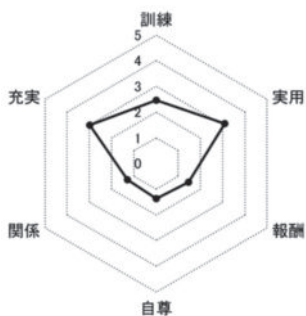
(b) 第2クラスター (186名)



(c) 第3クラスター (236名)



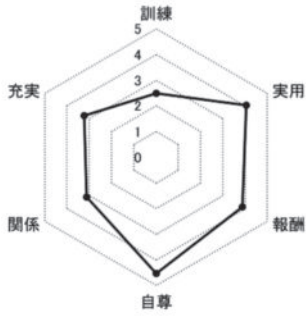
(d) 第4クラスター (107名)



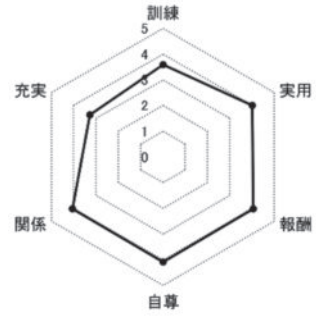
(e) 第5クラスター (51名)

図 6 「関与」優位群 (679名) を対象にクラスター数を5としたときの分析結果

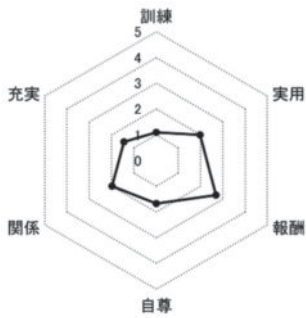
大学入学時の学習動機に見られる特徴



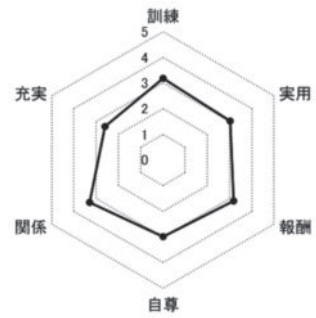
(a) 第1クラスター (8名)



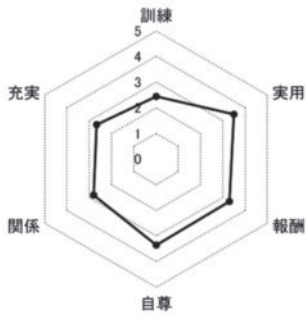
(b) 第2クラスター (25名)



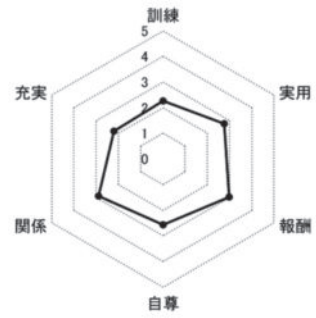
(c) 第3クラスター (10名)



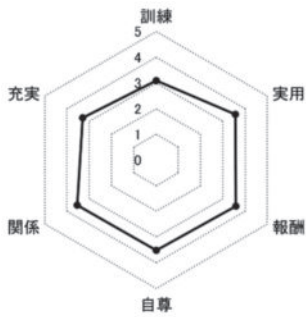
(d) 第4クラスター (17名)



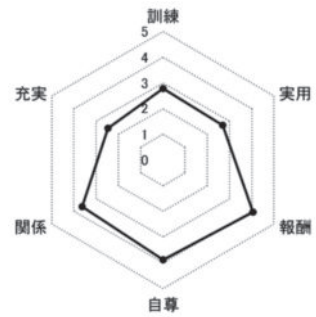
(e) 第5クラスター (11名)



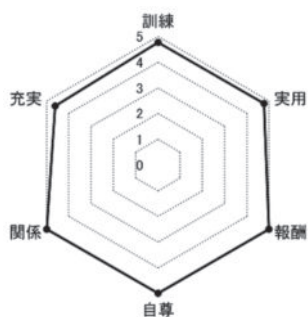
(f) 第6クラスター (14名)



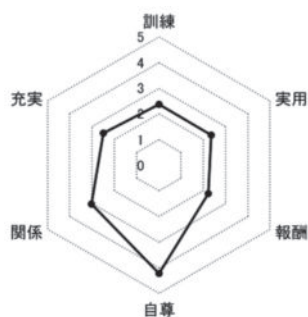
(g) 第7クラスター (23名)



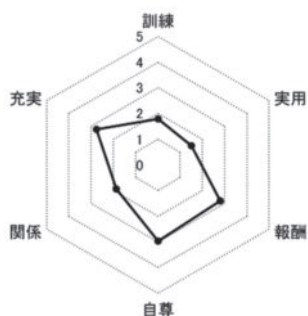
(h) 第8クラスター (7名)



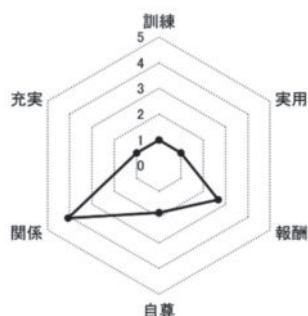
(i) 第9クラスター (3名)



(j) 第10クラスター (7名)



(k) 第11クラスター (4名)



(l) 第12クラスター (2名)

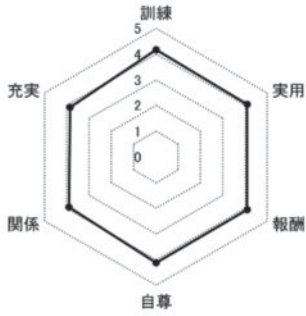
図 7 「分離」優位群 (131名) を対象にクラスター数を12としたときの分析結果

表 2 全員 (833名) を対象とした分析における各クラスターの特徴

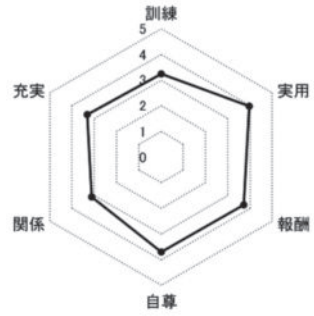
No.	特徴	人数
1	内容関与的 (充実・訓練・実用) が4付近。内容分離的 (関係・自尊・報酬) が3付近、ただし自尊が高めで4付近。	165
2	内容関与的が3付近 (最大: 実用3.5), 内容分離的が2付近 (最小: 関係1.6)。	132
3	全志向にわたり4未満。実用・報酬・自尊が高めで4付近, 充実・訓練が低めで3付近。	79
4	ほぼ全志向が3を中心に前後, ただし実用のみ高く4付近。	116
5	内容関与的が4弱, 内容分離的が2付近。	184
6	全志向にわたり3弱でほぼ正六角形。	105
7	全志向にわたり4超でほぼ正六角形。	33
8	全志向にわたり3未満。特に充実・訓練・関係・自尊が低く2未満。	19

注) No. はクラスター番号を表す。

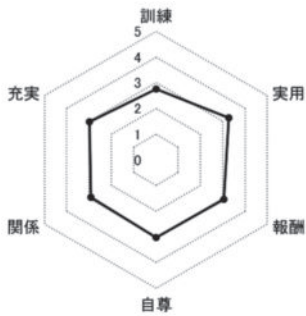
大学入学時の学習動機に見られる特徴



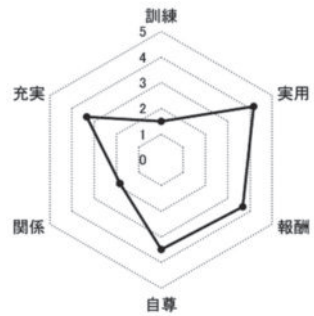
(a) 第1クラスター (8名)



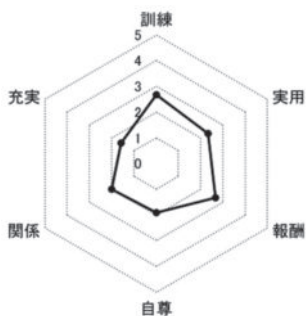
(b) 第2クラスター (6名)



(c) 第3クラスター (6名)



(d) 第4クラスター (1名)



(e) 第5クラスター (2名)

図8 不定群 (23名) を対象にクラスター数を5としたときの分析結果

表 3 「関与」優位群 (679名) を対象とした分析における各クラスターの特徴

No.	特徴	人数
1	内容関与的(充実・訓練・実用)が4超, かつ内容分離的(関係・自尊・報酬)のうち特に自尊が高く3超。	99
2	実用と充実が3超, それ以外は3未満。関係と自尊が低めで2付近。	186
3	内容関与的が3超, 特に実用が高めで4弱。内容分離的が3付近。	236
4	内容関与的が4付近, 特に実用が高い。内容分離的が3未満, 特に関係が低い。	107
5	ほぼ全志向が3未満, 実用のみ3超。内容分離的がすべて低く1強。	51

表 4 「分離」優位群 (131名) を対象とした分析における各クラスターの特徴

No.	特徴	人数
1	実用・自尊・報酬が高く4付近, 特に自尊が最大で4強。充実・訓練・関係が低く3付近, 特に訓練が最小で3未満。	8
2	ほぼ全志向が4, ただし充実・訓練のみ低めで4未満。	25
3	ほぼ全志向が2未満。報酬のみ高めで3弱。	10
4	ほぼ全志向が3付近, 関係が高めで3超, 充実が低めで3未満。	17
5	実用・自尊・報酬が高く3超, 充実・訓練・関係が低く3未満。	11
6	全志向にわたり3未満。関係・報酬が高めで3付近, 充実・訓練が低めで2付近。	14
7	全志向にわたり3超でほぼ正六角形。	23
8	内容分離的が高く4弱, 内容関与的が低く3未満。	7
9	全志向がほぼ5で正六角形。特に内容分離的がすべて最大評定値5。	3
10	自尊のみ高く4超, それ以外はほぼ3以下。	7
11	全志向にわたり3未満。充実・自尊・報酬が高めで3付近, 実用・訓練・関係が低く2未満。	4
12	関係のみ高く4超, 内容関与的がすべて最小評定値1。	2

表 5 不定群 (23名) を対象とした分析における各クラスターの特徴

No.	特徴	人数
1	ほぼ全志向が4で正六角形。	8
2	全志向にわたり3超, 特に実用・自尊・報酬が高く4付近。	6
3	ほぼ全志向が3で正六角形, 実用のみ若干高め。	6
4	実用・自尊・報酬が高く4付近, 訓練・関係が2未満。	1
5	全志向にわたり3未満, 特に充実・関係・自尊が低く2以下。	2

ターが出現した。このクラスターは、クラスター数が7のときには他のクラスターと結合されたことから、クラスター数が12のときを対象に各クラスターの特徴を記述した。この結果を表4に示す。

最後に、不定群の23名を対象にクラスター分析を行った結果を図8に示す。同図は、クラスター数を9, 7, 5, 4, 3, 2と変化させ、学生群のグループ化の程度と特徴的なクラスターの出現のバランスから、クラスター数を5としたときの結果を示したものである。このときの各クラスターの特徴を記述した結果を表5に示す。

4. 考察

今回の分析の結果、学習動機に関する大学の1年次生の集団平均的な性質として、市川(1995a)のモデルにおける「充実」「訓練」「実用」の3志向の方が「関係」「自尊」「報酬」の3志向よりも強い傾向にあることが確認された。

また、学生個人に関しては、多様な学習動機の志向パターンが存在することが確認された。図4を見ると、「関与」優位群と「分離」優位群とでは、三角形内の分布の様子に大きな違いがある。「関与」優位群では、学生が右下の三角形内で広く分布しているのに対し、「分離」優位群は、左上の三角形内において「関与」優位群ほどは分布が広がっていない。特徴的なのは、右下隅と左上隅との分布の違いである。左上隅には学生が見られない。これは、内容関与的動機が極端に強く、同時に内容分離的動機が極端に弱い学生は一定数存在する一方で、内容分離的動機が極端に強く、同時に内容関与的動機が極端に弱い学生はほとんど存在しないことを示している。

これを実際のデータで具体的に見てみると、例えば、内容関与的動機の評定値が4.4、

内容分離的動機が1.1のように、前者の動機が評定値中央の3を極端に上回り、同時に後者の動機が3を極端に下回る学生がいる一方で、内容分離的動機が3.3、内容関与的動機が1.0のように、内容分離的動機が極端に3を上回る学生はいない。一方の動機のみが強い傾向を仮に「単極性」とよぶならば、今回の分析では、内容関与的動機のみが強い単極性は見られたが、内容分離的動機のみが強い単極性は見られなかったことになる。

このように多様な学習動機の志向パターンを持つ学生群をクラスター分析により分類し、その過程でどのような志向パターンが出現するかを探索的に調べた結果、いくつかの特徴的な志向パターンが観察された。

これらの結果から、学生個人々の学習動機の特徴を読み取る際の手がかりとして、大まかには次のような観点が考えられる。

(1) 学習動機の6つの志向間のバランス

6志向の評定値がすべて同程度か、それとも6志向間で評定値に違いがあるのか。後者の場合、評定値が高い志向と低い志向の分かれ方は、以下のどのケースにあてはまるか。

①内容関与的動機(充実, 訓練, 実用)と内容分離的動機(関係, 自尊, 報酬)とに分かれるケース。

②上記①以外のケース。例えば、ある1つの志向だけ評定値が他に比べて極端に高い(あるいは低い)ケースなど。

(2) 評定値中央である3からの偏り具合

6つの志向のうち、評定値が3を極端に上回る(あるいは下回る)ものはどれか。評定値が5に近ければ、より強い自覚の下でその志向を肯定しており、反対に1に近ければ、より強い自覚の下でその志向を否定している。評定値3「どちらでもない」は字義通りのほかに、学生

の実感として「わからない」「判断できない」「考えたことがない」などの可能性が考えられる。

これらの観点を参考にしながら、今回の分析結果の中からいくつかの特徴的な学習動機の志向パターンに触れたい。

6つの志向の評定値がほぼ同じなのは「関与」優位群よりも「分離」優位群や不定群に多く見られ、具体的には、評定値が高い順に図7の(i)、図8の(a)、図7の(g)、および、図8の(c)である。このような正六角形のレーダーチャートは学習動機に関し選択的な志向性がないことを意味するが、評定値が3であるか、それとも5または1に偏っているかによって意味合いが異なる。例えば、図8の(c)は評定値が3であり、すべての志向についてほぼ肯定も否定もしていないことから、他の図に比べると際立った特徴が見られない。このような場合は、学生が学習の動機自体を意識化できていない可能性があることも視野に入れて考えるべきであろう。なお、今回の分析では、6つの志向の評定値がほぼ5である志向パターンは見られたが(図7のi)、6志向の評定値がすべて1という志向パターンは見られなかった。

6つの志向間で評定値に違いがある結果の中で、評定値が高い3志向のグループと低い3志向のグループが内容関与的動機(充実、訓練、実用)と内容分離的動機(関係、自尊、報酬)とに明確に分かれているのは、図6である。同図は「関与」優位群を対象にしているため、もともとレーダーチャートの上半分(内容関与的動機)の方が下半分(内容分離的動機)よりも評定値が高い群であるが、そのことだけではなく、それぞれの動機グループの内部で3つの志向の評定値がほぼ同じであり、大きな差がないという特徴がある。そしてこの特徴は、図6の(a)から(e)までのすべてのクラスターに共通している。この

ような特徴が「分離」優位群でも同様に見られるかといえば、図7からわかるとおり、「分離」優位群では、ほぼ正六角形のものからある1つの志向のみ評定値が高いものまで、さまざまな形状のレーダーチャートが見られる。このように、今回の分析結果では「関与」優位群と「分離」優位群とで出現するクラスターの様子が異なっており、特に後者の群の方に特徴的な志向パターンが存在している。

「分離」優位群に見られるこのような特徴的な志向パターンの具体例として、6つの志向間で評定値に顕著な違いがある図7の(j)や(1)があげられる。図7の(1)の場合、内容関与的動機の3つの志向がすべて最小評定値である1を示しており強く否定されている一方、内容分離的動機の中で特に「関係」のみは評定値4を超えている。これは、学習動機の志向性が極めて選択的であり、かつそのことに対して学生本人の強い自覚が伴っていることを意味するものと考えられる。このような学習動機への意識が高い学生に対しては、先に述べた図8の(c)のようにすべての志向の評定値が3の学生に比べ、アドバイジングなどの場面で言語的なコミュニケーションが成立しやすいものと推測される。

5. まとめと今後の課題

本稿では、市川(1995a)の学習動機の2要因モデルに基づき測定した各学生の動機づけの志向に関し、学生全体の集団的な傾向を把握するとともに学生個人間の類似性や差異にも目を向け、志向パターンの分類の可能性を探った。この結果から、学生個々人の学習動機の特徴を読み取る上で有用と思われるいくつかの分類の観点を導いた。

1.3で述べたように、学習動機を含む個票の活用方法としてすでにいくつかの取組事例があるが(加藤・後藤・石井・中嶋, 2015; 中嶋, 2017)、これらの事例では、対話を通

じて自分と他者の学習動機の共通点や違いを知り、6つの志向のそれぞれが意味する典型的な学習者像を描き出そうとする学生の様子が観察されている。今回得られた知見を手がかりにすることにより、学習動機に対する学生の理解がさらに深まることが期待できる。また、教員にとっても、学習動機に見られる各学生の個性に配慮した学習支援やアドバイジングが期待できる。

なお、個票を活用する際に注意すべき点をいくつか指摘したい。

第1に、学習動機に関する質問は、特定の科目・分野の知識（量）や理解を測るものではない。評定値はいわゆる「点数」ではなく、評定値が高いことが望ましいわけではない。質問への回答から、その学生が学習動機に対しどのように意識を向けているかを知るためのものである。学習動機を点数と同じ意味で「評価」するのではなく、学生本人による学習動機に対する気づきとおした自己理解や教員による学生理解の一手段として、また、そういった理解を学生と教員の双方に対し促すための学生と教員間の対話ツールとしてとらえるべきものと考えられる。したがって、個票を活用する教員には、学習の動機に関する基本的知識と理解および一定のアドバイジングのスキルが求められる。

第2に、測定された各学生の学習動機に関し、対面での本人とのやりとりを通じて検証が行われることが望ましい。各クラスターが示す特徴は決して絶対的なものではなく、教員が学習支援やアドバイジングに臨むにあたっての、いわば1つの「仮説」である。個票により各学生の学習動機を理解する上での一定の方向性が得られるが、それは、学生と教員との認識のすり合わせによって確認されたり、反対に改められたりするものである。実際にすべてのケースを検証することはできないが、特に学習動機の志向パターンに顕著な特徴が見られるケースについては、その学

生の学習動機を本人と教員と一緒に確かめ合うような対面場面が設けられることが望ましい。

最後に、今回得られた分析結果が当該年度の1年次生のみへの傾向なのか、それともほぼ毎年見られる傾向なのかについて、今後も継続的に調べていく必要がある。

〔謝辞〕

本研究は、平成24年度文部科学省大学間連携共同教育推進事業の補助金を受けた。同事業の遂行にあたり、8つの連携大学の「学修観ワーキング・グループ」のメンバーおよび同事業にご協力いただいた外部教員に対し、衷心より謝意を表す。また、本学の「大学間連携事業プロジェクト」のメンバーによる多大な尽力に対し深謝する。

〔注〕

- (1) 市川（1995a, 1995b）では「賞罰の直接性」という表現が用いられていたが、その後、市川・堀野・久保（1998）では「学習の功利性」という表現に改められている。
- (2) 本学の入学時基礎力調査は、全1年次生を対象に全数調査としての実施を目的としているものの、授業科目の履修要件などではないこともあり、未受験の学生が一定数存在する。例年、回答率はおよそ96%から98%の間で推移している。

〔引用文献〕

- 堀野 緑・市川伸一（1997）. 高校生の英語学習における学習動機と学習方略 教育心理学研究, 45, pp.140-147.
- 市川伸一（1995a）. 学習と教育の心理学 岩波書店
- 市川伸一（1995b）. 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, 177.
- 市川伸一（2011）. 学習と教育の心理学—増補版 岩波書店
- 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)
認知カウンセリングから見た学習の相談と指
導 (pp.186-202) プレーン出版

加藤竜哉・後藤 真・石井美和・中嶋輝明 (2015).
あなたにとって学ぶ意味とは?—学びの意義
づけを促す学生交流ワークショップの実践
日本リメディアル教育学会第11回全国大会発
表予稿集, pp.158-159.

中嶋輝明 (2017). 学びの意義づけに着目したピ
ア・サポーターのためのワークショップの試
み 日本リメディアル教育学会第13回全国大
会発表予稿集, pp.56-57.