

# 初年次学生における教師から学習者への動機づけの伝達 —進学動機を調整変数としたプロセスの検討—<sup>1),2)</sup>

寺尾香那子\*・中谷素之\*・梅村慶嗣\*\*

Social Contagion of the Motivation Processes between Teachers and First-year Undergraduates: The Moderating Role of Motivation to Enter University

Kanako TERAO\*, Motoyuki NAKAYA\* and Keiji UMEMURA\*\*

This research examined how teacher's intrinsic motivation for teaching affected learner's intrinsic motivation for learning topics through expectancy formation (i.e., social contagion of the motivation processes) and how this processes were moderated by learner's intrinsic motivation to enter university. We conducted a longitudinal survey of Japanese first-year undergraduates ( $N=637$ ) within a half-year class. Multi-group structural equation modeling showed that learner's perception of the teacher's intrinsic motivation was positively related to learner's expectancy of learning topics and teaching, but this expectancy was positively related to later learner's intrinsic motivation only in the group with high intrinsic motivation to enter university. This research suggests that learner's individual differences such as intrinsic motivation to enter university might moderate social contagion of the motivation processes. In terms of motivating university students, it is important to provide opportunities for them to develop an interest in learning at university besides their academic performance among high school students.

**key words:** teachers' motivation, intrinsic motivation, expectancy formation, multi-group structural equation modeling

## 問題と目的

### 環境移行における動機づけと進学動機

環境移行の時期に内発的動機づけや自律的動機づ

けなどの学習意欲が低下することが指摘されている。たとえば小学生から中学生にかけて「勉強がきらい」と回答する子どもの比率が増加し(東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所, 2016), 特

<sup>1)</sup> 本研究の調査にご協力いただきました先生方と学生の皆様に深く感謝申し上げます。また、本論文の執筆にあたり多くの有益なご助言をいただきました先生方や大学院生の皆様に心より御礼申し上げます。

<sup>2)</sup> 本研究は日本教育心理学会第59回総会、29th International Congress of Applied Psychologyで発表されたものの一부를再構成したものである。

\* 名古屋大学大学院教育発達科学研究科心理発達科学専攻

Department of Psychology and Human Developmental Sciences, Graduate School of Education and Human Development, Nagoya University, Furo-cho, Chikusa-ku, Nagoya-shi, Aichi 464-8601, Japan.

\*\* 駿河台大学キャリアセンター

Career Center, Surugadai University, 698 Azu, Hanno-shi, Saitama 357-8555, Japan.

内発的動機づけや自律的動機づけが低下していた(西村・櫻井, 2013)。また、高校と大学の接続について、文部科学省(2008)は学問や大学教育全般に対する動機づけへの支援を初年次の教育内容の一つとして掲げている。しかし、大学等中退者に対する調査結果によると(独立行政法人労働政策研究・研修機構, 2015)、大学中退理由として調査参加者の約半数が意欲低下をあげている。このことから、高大接続において、動機づけ支援は学び促進のために重要な視点であるといえる。また、意欲低下の背景には、学習環境の移行が関連している可能性がある。

環境移行の時期にあたる学習者は、新たな学習環境に対して態度や認識をもっており、それらは新たな環境で学ぶ動機づけとも関連している。そのような態度や認識の一つとして、高校や大学へ進学した理由(進学動機)があげられる。永作・新井(2005)では、高校への内発的進学動機がおよそ半年後や1年後における学校生活の楽しさや満足感にポジティブな影響を及ぼしていた。また、安藤(2008)では、短期大学生における4月時点の内発的進学動機と7月時点の内発的動機づけが正の関連を示した。このことから、内発的進学動機は、学習者のその後の学びや学校生活にポジティブな影響を与えられらる。

#### 環境要因としての教師とその動機づけ

新たな環境において学習者が影響を受けるのは、自身があつ内発的な態度や認識だけではない。環境を構成する他者やカリキュラム構成など外的な要因も重要な意味をもつ。特に、教師は教育現場において「教える」という役割を担当しており、教師の指導法は学習意欲と密接に関連している(e.g., Astleitner, 2000; Reeve, 2014)。

特に、近年では、学習者の動機づけに影響する教師の情意・動機づけ的側面が着目されており(e.g., Keller, Hoy, Goetz & Frenzel, 2016; Kunter & Holzberger, 2014)、教師の動機づけが学習者の動機づけやポジティブ感情に関連する可能性が示唆されてきた(e.g., Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun & Sutton, 2009; Keller, Goetz, Becker, Morger & Hensley, 2014)。これらの研究では、教師の動機づけが学習者に認知されることで、学習者の動機づけやポジティブ感情につながる現象が支持されている点から、内発—外発といった動機づけの質の違いや動機づけが

高い—低いといった量の違いを認知することが学習者の動機づけ向上において重要な側面の一つと考えられる。

#### 教師の動機づけが学習者に伝達するプロセス

教師の動機づけが学習者の認知を経て学習者自身の動機づけに結びつくプロセスを説明した概念として動機づけの社会的伝達モデル(Social contagion of motivation model: Wild & Enzle, 2002)があげられる。Wild & Enzle(2002)は、教師の内発的動機づけを認知することで、学習者は「この人は学習者の立場に立って教えてくれるだろう」「この科目はきつとおもしろいのだろう」といった学習活動に対する期待を形成するとしている。そしてその期待の程度によって、学習者の学びに対する構えが変化し、授業内容を積極的に学ぼうとする内発的動機づけにつながるとされる。ここでの期待は、自己効力感などの自らに対する期待ではなく、学習内容や教師の教え方といった環境への期待を意味している。すなわち、学習者が教師から教わる状況で形成する期待である。

さて、これまでの研究では、学習者によって認知された教師の内発的動機づけが、期待形成を介して学習者の動機づけに影響するプロセスが支持されてきた。たとえばRadel, Sarrazin, Legrain & Wild(2010)では、教師から運動課題を教わるという学習活動を設定し、一方の条件では教師が活動に対して内発的に動機づけられているという情報、もう一方の条件では外発的に動機づけられているという情報を事前提示した。その結果、教授内容は両群で同じだったにもかかわらず、内発的に動機づけられているという情報提示を行った参加者の方が興味や楽しさをもっていた。このような教師の動機づけに関する情報提示の効果は大学生などにおいても示唆されている(e.g., Wild, Enzle & Hawkins, 1992)。

さらに、寺尾・中谷(2019)は、Wild & Enzle(2002)が提案した期待形成による伝達プロセスを実験室実験および短期縦断調査で検討した。その結果、学習者が認知した教師の内発的動機づけと学習活動に対する期待の間にはポジティブな関連がみられ、期待が学習者自身の内発的動機づけを高めるプロセスを支持する知見が得られた。このように、動機づけの社会的伝達に関する先行研究では、教師の動機づけそのものが伝わる独自の影響過程を示唆してきた。

## 進学動機の程度による動機づけの社会的伝達過程の違い

ところで、動機づけの社会的伝達モデルに関する研究では、態度や認識、パーソナリティといった学習者の個人差を考慮したモデルの検討は行われていないという課題が考えられる(寺尾・中谷, 2019; Wild & Enzle, 2002)。特に、初年次学習者において、進学動機は新たな学習環境における学びのスタートを規定する要因の一つと考えられ、学習活動に対する期待に反映される可能性がある。たとえば、鹿毛(2013)では、動機づけには3つの水準があり、それらは相互に影響を及ぼし合っているとされている。具体的には、好奇心が高いといった特性を高くもつ学習者はすべての教科に比較的高い関心を示し、授業中も興味が持続するといったトップダウン的な影響や、数学の授業での没頭経験が繰り返されることによって、教科としての数学に対して肯定的な態度をもつといったボトムアップ的な影響が生起する可能性がある(鹿毛, 2013, p.17)。

上記の動機づけの相互的な影響は、大学での学び全体に対する動機づけ的側面とその中の特定の授業内容に対する動機づけ的側面においても生じることが考えられる。たとえば、内発的な進学動機が高い学習者は大学での学び全体に対して高い期待や動機づけをもつことから、大学の特定授業についても高い動機づけを保持することが考えられる。

そこで、本研究では、学習者個人の内発的進学動機に着目する。内発的進学動機が高い学習者は、低い学習者と比較して、大学での学び全体に対して高い動機づけをもつことが考えられ、そのような動機づけの高さが動機づけの社会的伝達プロセスを調整する可能性がある。

前述したように、学習環境の移行期は内発的動機づけや自律的動機づけが低下しやすい時期であり(西村・櫻井, 2013; 東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所, 2016)、特に高校から大学への移行期は、学び方や学習内容が変化し、接続が難しいことが考えられる。また、大学初年次教育は、高校教育の成果を大学教育へとつなぐ高大接続の観点から重要な役割を果たすものであるといえる(文部科学省, 2014)。よって、大学への移行初期を対象として、教師の動機づけが学習者の動機づけに与える影響を検討することで、高大連携や大学初年次教育に

における教師や教育機関の在り方に示唆を与える知見を提供できると考えられる。また、教師から学習者へ動機づけが伝達するプロセスが学習者の個人差によって調整される可能性を示唆することにより、動機づけの社会的伝達モデルがより教育場面の現実を写し取ることができるモデルへ発展すると考えられることから、理論的にも意義があるといえる。

## 本研究の目的

以上より本研究では、内発的進学動機を調整変数とした動機づけの社会的伝達モデルの検討を行う。動機づけの社会的伝達モデルとは、学習活動に対する期待を介して、教師の内発的動機づけが学習者の内発的動機づけにつながるプロセスを指す。

## 方 法

### 調査時期

調査は計3時点で行われた。4月下旬(以下 T1)、6月初旬(以下 T2)、7月下旬(以下 T3)の授業時に調査を行った。

### 調査手続きと対象者

本調査は、質問紙法を用いた集合調査によって行った。具体的には、関東地方の私立のA大学にて調査を実施し、初年次学生対象のキャリア教育に関する授業で質問紙を配布した。この授業は、少人数のグループワークを多く使用しており、主体性や問題解決力の育成を目的とした課題を実施していた。なお、この授業は同じ授業名で複数のクラスが開講されており、授業内容や実施する活動が全てのクラスで同一になっていた。また、教員についてはクラスによって異なるが、授業は録画され、統一性を検証、担保していることから、その影響は最小限であるといえる。全時点において、授業内の一斉配布・一斉回収で実施した。本研究では、受講生のうち初年次学生637名(T1時点の平均年齢18.18歳,  $SD=0.86$ ; 男性478名, 女性159名; 法学部, 経済経営学部などの文科系5学部)を分析対象とした。分析には統計ソフトウェア R version 4.1.0 Patched を用いた。

### 倫理的配慮

質問紙には、回答の中断および拒否を行う権利があることを明記した。また、アンケートの回答は成績とは全く関連がないこと、個人情報保護を遵守することを伝えた。上記の条件をふまえて、研究参加者に同意の可否の確認を行い、同意が得られた参加者

のデータのみを使用した。なお、本研究は第一著者が所属する研究科内の研究倫理委員会から実施の承諾を得た後に実施された（研究承認番号 15-752）。

### 質問紙内容

#### 1. 認知された教師の内発的動機づけ（3項目）

寺尾・中谷(2019)の研究2で使用した認知された教師の内発的動機づけ尺度のうち「この授業の先生は、教えることは楽しいと感じていると思う」などを用いた。T1からT3すべてで測定された。本研究では「どちらでもない」を入れることによる回答の曖昧性を避けるため、6件法(1. あてはまらない(1点)～6. あてはまる(6点))で回答を求めた。

#### 2. 学習活動に対する期待（12項目）

寺尾・中谷(2019)の研究2で使用した学習活動に対する期待尺度を用いた。「この授業の内容は、面白そうだ」「この授業の先生は、学生の立場に立って教えてくれそうだ」などで構成され、T1からT3すべてで測定された。上記と同様に、本研究では6件法(1. あてはまらない(1点)～6. あてはまる(6点))で回答を求めた。

#### 3. 学習内容に対する内発的動機づけ（8項目）

鹿毛(1992)を参考に作成した。「このキャリア基礎の授業に興味がある」などから構成され、T1からT3すべてで測定された。鹿毛(1992)では4件法で測定されているが、よりきめ細かく学習者の様相を捉えるため、また他の尺度と評定段階数を統一したため、6件法(1. あてはまらない(1点)～6. あてはまる(6点))とした。

#### 4. 大学への内発的進学動機（3項目）

永作・新井(2003)の自律的進学動機尺度を参考に作成した。本研究では内発的進学動機を測定する「大学というものが楽しそうだったから」などを使用した。個人差変数として使用したため、T1のみで測定された。永作・新井(2003)では4件法で測定されているが、上記と同様に、よりきめ細かく学習者の特徴を捉えるため、また他の尺度と評定段階数を統一したために6件法(1. あてはまらない(1点)～6. あてはまる(6点))とした。

なお、使用したすべての項目は本論文末尾のAppendixに記載した。

## 結 果

### 基礎統計量および信頼性・妥当性の検討

まず、各尺度において探索的因子分析による構成概念妥当性の検討を行った。T1時点の各尺度について因子数を1に固定して探索的因子分析(重み付き最小二乗法/バリマックス回転)を実施した結果、認知された教師の内発的動機づけ尺度、大学への内発的進学動機尺度について各項目に0.4以上の因子負荷量が確認された。

一方で、学習活動に対する期待尺度および学習内容に対する内発的動機づけ尺度について、どちらも因子負荷量が0.25以下の項目が2つみられたため、本論文では上記以外の項目によって構成概念を測定することとした(削除項目はAppendixを参照)。よって学習活動に対する期待尺度は10項目、学習内容に対する内発的動機づけ尺度は6項目により構成された。

各変数について平均値および標準偏差、各尺度間の相関係数を求めた(Table 1)。なお、本研究では尺度の合計値を用いた。また、平均値および標準偏差は当該変数について欠測している参加者のみを除外して算出し、相関係数は当該2変数に欠測値があった場合、その参加者のみを欠測値として除くこととした。 $\alpha$ 係数は全変数において.70以上となっており( $\alpha=.73\sim.92$ )、内的整合性はおおむね高いことが確認された。

### 内発的進学動機の程度による動機づけ伝達過程の相違

まず、大学への内発的進学動機尺度に関して、平均値+0.5SDの値の参加者を内発的進学動機高群、平均値-0.5SDの値の参加者を内発的進学動機低群、その他の値の参加者を内発的進学動機中群として、参加者の群分けを行った。その結果、内発的進学動機高群は179名(T1時点の平均年齢18.23歳,  $SD=0.96$ ; 男性134名, 女性45名)、内発的進学動機中群は285名(T1時点の平均年齢18.20歳,  $SD=1.01$ ; 男性207名, 女性78名)、内発的進学動機低群は164名(T1時点の平均年齢18.10歳,  $SD=0.34$ ; 男性128名, 女性36名)であった。なお、大学への内発的進学動機尺度に回答しておらず群分けができない参加者9名については本分析に含めなかった。

大学への内発的進学動機の値によって、認知され

Table 1 各変数の基礎統計量

	M	SD	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
認知された教師の内発的動機づけ T1 (1)	14.29	2.64	—	—	—	—	—	—	—	—	—
学習活動に対する期待 T1 (2)	48.04	8.44	.74***	—	—	—	—	—	—	—	—
学習内容に対する内発的動機づけ T1 (3)	25.19	5.81	.53***	.73***	—	—	—	—	—	—	—
大学への内発的進学動機 T1 (4)	13.36	3.36	.41***	.46***	.45***	—	—	—	—	—	—
認知された教師の内発的動機づけ T2 (5)	13.62	2.92	.46***	.44***	.26***	.25***	—	—	—	—	—
学習活動に対する期待 T2 (6)	44.07	9.11	.38***	.55***	.41***	.28***	.75***	—	—	—	—
学習内容に対する内発的動機づけ T2 (7)	22.91	6.54	.28***	.43***	.46***	.26***	.43***	.69***	—	—	—
認知された教師の内発的動機づけ T3 (8)	13.91	2.81	.33***	.31***	.17***	.14***	.46***	.42***	.21***	—	—
学習活動に対する期待 T3 (9)	44.33	9.05	.28***	.42***	.33***	.22***	.41***	.61***	.47***	.71***	—
学習内容に対する内発的動機づけ T3 (10)	22.82	6.42	.20***	.38***	.43***	.18***	.30***	.51***	.58***	.40***	.72***

注) \*\*\* $p < .001$   $N = 637$  (ペアワイズ)。

Table 2 各モデルの適合度指標

モデル	$\chi^2$	df	GFI	AGFI	SRMR	NFI	CFI	RMSEA	AIC	AICc	BIC
モデル 1	14.414	9	0.987	0.944	0.034	0.984	0.994	0.066	86.414	21.500	-39.797
モデル 2	30.792	22	0.972	0.953	0.092	0.965	0.990	0.054	76.792	33.631	-101.723
モデル 3	44.311	23	0.960	0.935	0.126	0.950	0.975	0.082	88.311	46.906	-94.228

た教師の内発的動機づけが学習活動に対する期待を介して学習者の内発的動機づけに影響するプロセスが異なるか検討するため、多母集団同時分析を行った。なお、本論文では先行研究と同様に(寺尾・中谷, 2019)、学習内容に対する内発的動機づけ(T1)を学習者が元々もつ動機づけの個人差として捉え、上記を学習活動に対する期待(T1)を予測する変数の一つとするモデルを設定した。

まず等値制約を置かないモデル(モデル1)を検討し、次に母集団間で有意な差がみられなかったパスおよび共分散に等値制約を置くモデル(モデル2)を検討した。最後に、すべてのパスと共分散に等値制約を置くモデル(モデル3)を検討した。上記のモデル設定について、先行研究においても同様の形で実施されている(野田・岡田・谷・大西・望月・中島・辻井, 2013; 岡田・大谷・中谷・伊藤, 2012)。各モデルの適合度についてはTable 2に記載した。その結果、モデル1とモデル2の適合度が良い値であっ

たが、モデル2についてSRMRが高いことなどから今回は制約のないモデル1を採用することとした。

モデル1における各群のパス係数およびその群間比較の結果をTable 3に記載した。なお、各パス係数のうち有意であったものについては下線を引いた。パス係数の差の検定について石井(2014)を参照して実施した。具体的には、比較したいパス係数2つを取り出し、その差を、各パス係数の標準誤差の二乗を加算し平方した値で割ることにより求めたz値を用いた。その結果、 $P_3$ 学習活動に対する期待(T1)から学習内容に対する内発的動機づけ(T2)へのパス係数について、内発的進学動機低群と高群、中群と高群との間に差がみられた(低群—高群:  $z = -3.58$ ,  $p = .0003$ , 95%CI [-0.70, -0.21]; 中群—高群:  $z = -3.33$ ,  $p = .0008$ , 95%CI [-0.59, -0.15])。他のパス係数および共分散については差がみられなかった。

多母集団同時分析の結果から、内発的進学動機高

Table 3 各パス係数の群間比較

	低群	中群	高群	差の検定
P <sub>1</sub> 認知された教師の内発的動機づけ (T1) → 学習活動に対する期待 (T1)	<u>.45</u> (.143)	<u>.45</u> (.144)	<u>.56</u> (.180)	n.s.
P <sub>2</sub> 学習内容に対する内発的動機づけ (T1) → 学習活動に対する期待 (T1)	<u>.56</u> (.087)	<u>.48</u> (.070)	<u>.41</u> (.064)	n.s.
P <sub>3</sub> 学習活動に対する期待 (T1) → 学習内容に対する内発的動機づけ (T2)	-.06 (-0.04)	.05 (0.04)	<u>.48</u> (.041)	低<高*** 中<高***
P <sub>4</sub> 学習内容に対する内発的動機づけ (T1) → 学習内容に対する内発的動機づけ (T2)	<u>.51</u> (.055)	<u>.41</u> (.050)	.17 (0.23)	n.s.
P <sub>5</sub> 学習内容に対する内発的動機づけ (T2) → 学習内容に対する内発的動機づけ (T3)	<u>.32</u> (.035)	<u>.51</u> (.050)	<u>.55</u> (.057)	n.s.
P <sub>6</sub> 学習内容に対する内発的動機づけ (T1) → 学習内容に対する内発的動機づけ (T3)	<u>.24</u> (.029)	<u>.28</u> (.033)	<u>.18</u> (.025)	n.s.

注) P<sub>i</sub> は Figure 1 と対応, 下線のパス係数は 5% 水準で有意  
 カッコ外は標準化係数, カッコ内は非標準化係数  
 差の検定について\*\*\*p<.001。

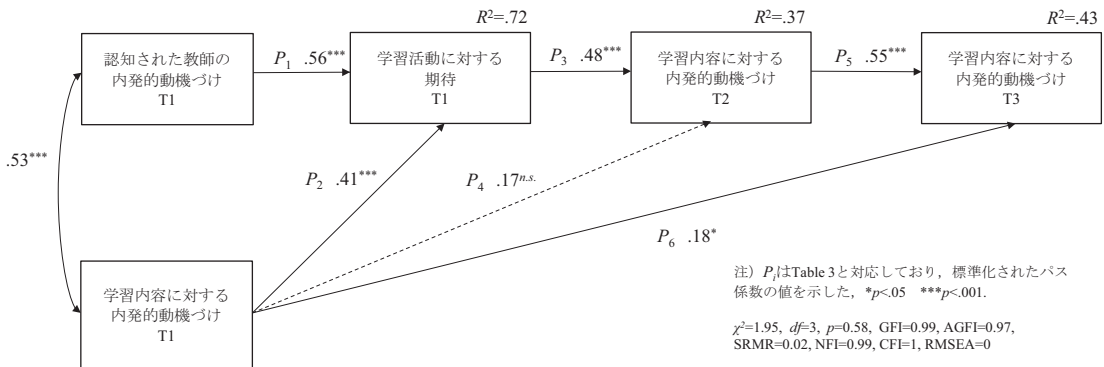


Figure 1 内発的進学動機高群における動機づけの社会的伝達プロセス

群の参加者に関して、T1 時点の学習内容に対する内発的動機づけを統制したうえでも、教師の教育活動に対する内発的動機づけを高く認知すると、学習活動に対する期待を高くもち、その後の学習内容に対する内発的動機づけにつながるプロセスを支持する知見が得られた (Figure 1)。高群のパスモデルの適合度については、あわせて Figure 1 に記載した。このことから、大学への内発的進学動機が高い学習者において教師の内発的動機づけを認知することによる伝達プロセスモデルが支持されたといえる。

考 察

本研究では、教師から学習者へ動機づけが伝達するプロセスが学習者の大学への内発的進学動機の程度によって調整されるか検討を行った。その結果、内

発的進学動機が高い学習者において、教師—学習者間の動機づけの社会的伝達プロセスを支持する知見が得られた。

内発的進学動機の程度による動機づけの社会的伝達モデルの相違

多母集団同時分析およびパス係数の差の検定から、まず P<sub>3</sub> 学習活動に対する期待 (T1) から学習内容に対する内発的動機づけ (T2) へのパス係数について、内発的進学動機が高い学習者のみにおいて、T1 時点の学習活動への期待がその後の内発的動機づけにつながる事が示唆された。この点について、内発的進学動機が高い学習者は大学での学び全体に対して高い動機づけをもつと考えられるため、今回対象としたキャリア教育に関する授業でも、当初形成された期待を持続してもち、その結果時間を経て

も、学習内容に対する内発的動機づけ向上がみられたといえる。上記の知見は、初年次の大学生が、半期にわたる授業において、期待を持続させ、内発的動機づけを育むためには、内発的進学動機が高いことが重要な意味をもつことを示すといえる。

一方で、内発的進学動機が低いもしくは中程度の学習者について、 $P_4$ 学習内容に対する内発的動機づけ(T1)から学習内容に対する内発的動機づけ(T2)へのパスの影響がみられた。この点について、内発的進学動機が低いもしくは中程度の学習者においては、今回対象としたキャリア教育に関する学習内容に内発的動機づけをもつ参加者がその後の内発的動機づけを持続してもっていたことが考えられる。

このように、鹿毛(2013)で指摘されるような動機づけのトップダウン的な影響がみられた結果、内発的進学動機の高いすなわち大学での学び全体に内発的動機づけをもつ参加者が、その中に含まれる特定の授業への期待を持続してもつことにつながったと考えられる。

#### 個人差を考慮した動機づけモデルの意義

本研究の知見から、教師の内発的動機づけが初年次学習者に伝達する過程には、各学習者がかかわっていることが示唆された。Wild & Enzle (2002) が提唱した動機づけの社会的伝達モデルには学習者の個人差要因は組み込まれておらず、従来の先行研究でもそのような要因は扱われてこなかった (e.g., Radel et al., 2010; Wild et al., 1992; Wild, Enzle, Nix & Deci, 1997)。しかし、教師から発信される情報は各学習者がかかわる動機づけや態度、パーソナリティ等のフィルターを通して認識されるものであり、すべての学習者が教師の内発的動機づけを認知することによる影響を同じように受けることは考えにくいであろう。

本研究は、大学への内発的進学動機を動機づけの社会的伝達プロセスの調整変数として提案し、内発的進学動機の高い学習者は学習活動に対する期待の影響が持続すると考えられることから、動機づけの社会的伝達プロセスが支持されることを示唆した。本研究の知見から、初年次学生は動機づけ伝達プロセスにおいて、大学への内発的進学動機が重要な役割を果たす調整要因の一つであることが示唆されたといえる。今後はさらに、動機づけの社会的伝達プロセスと関連する個人差や状況的要因の探索が望ま

れる。

#### 実際の授業場面における時系列的变化

また、本研究では、初年次大学生の受講する授業にて半期3時点の縦断調査を実施した。この点について、これまでの動機づけの社会的伝達研究では主に実験法を用いた短期的な検討が行われており (e.g., Radel et al., 2010)、半期授業における学生の時系列的な変化を検討したものはあまり多くはない。しかし、大学における講義の多くは教員が持続的に授業を担当する形式がとられており、学習者の経時的変化プロセスを検討することは教育実践上重要といえる。

よって、半期授業の始めから終わりにかけてデータを測定し、大学への内発的進学動機が高い学習者において、動機づけの社会的伝達プロセスが長期的に生起しうることを示唆した本研究は意義のある知見を提供したといえるだろう。さらに、本研究は、同一の授業科目およびカリキュラムを対象としている。そのため、現実性の高い一斉授業場면을対象としながら、授業内容の統制を行った上で教師の内発的動機づけを認知することによる影響を検討したといえる。

#### 実践への示唆

本研究の知見から、教師から初年次の学習者へ内発的動機づけが伝わるうえで、各学習者が大学での学び全体に対して高い内発的動機づけを有することが重要な要因の一つであると考えられる。この点について、大学教員による高校での出前授業やオープンキャンパスの開催、高校生の大学授業の聴講など高等学校と大学との間をつなぐような取り組みが多く大学の大学によって行われている(荒井, 2011)。今後も成績だけではなく大学での学びへの興味関心を育むような取り組みを提供することなどが重要と考えられる。

また、学習者が意欲を高くもつと考えられる専門科目だけでなく、今回扱ったキャリア形成に関する科目など多くの科目に対して前向きな意欲をもつためには、大学への内発的進学動機が低い学習者や中程度の学習者の期待を持続させ、後の動機づけに結びつけていく必要があるだろう。これまでの研究では、教材等に工夫を加えることによって、学習者の動機づけや理解につながるといふ知見はみられるが (e.g., 伊藤, 2012; 島田, 2016)、学習活動に対する

期待という要因から授業構成や教材作成にアプローチした研究はみられない。本研究の知見から、学習活動に対する期待の持続が学習内容に対する内発的動機づけを醸成するために重要であり、今後の教育実践につながるものと考えられる。

### 本研究の課題

本研究の課題点として、まず動機づけや進学動機の質による影響を検討しなかった点があげられる。本研究では認知された教師の内発的動機づけや内発的進学動機をモデルに組み込んで検討したが、先行研究では教師の外発的動機づけを扱った研究も実施されているため(e.g., Radel et al., 2010)、今後は認知された外発的・統制的な教師の動機づけや進学動機を考慮したモデルの検討が望まれるであろう。

2点目として、対象者の限定性があげられる。本研究では、授業の同一性を担保し、授業そのものの影響を統制するために対象校は1大学のみであったが、それにより対象者の学力等の分散が小さいことが考えられる。よって本研究の結果が幅広い大学の初年次学生を対象とした研究においても再現されるのか検討する必要があるといえる。

### 引用文献

安藤史高 (2008). 進学動機および進学先自己決定が入学後の学習動機づけに及ぼす影響 日本教育心理学会第50回総会発表論文集, 478.

荒井克弘 (2011). 高大接続の日本的構造 高等教育研究, 14, 7-21.

Astleitner, H. (2000). Designing emotionally sound instruction: The FEASP-approach. *Instructional Science*, 28, 169-198.

独立行政法人労働政策研究・研修機構 (2015). 大学等中退者の就労と意識に関する研究. [https://www.jil.go.jp/institute/research/2015/documents/0138\\_02.pdf](https://www.jil.go.jp/institute/research/2015/documents/0138_02.pdf) (2020年11月17日).

Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101, 705-716.

鹿毛雅治 (1992). 教師による評価教示が生徒の内発的動機づけと学習に及ぼす効果—成績教示と確認教示の比較— 日本教育方法学会紀要 教育方法学研究, 18, 65-74.

鹿毛雅治 (2013). 学習意欲の理論—動機づけの教育心理学— 金子書房.

石井秀宗 (2014). 人間科学のための統計分析—こころに関心があるすべての人のために— 医歯薬出版.

伊藤貴昭 (2012). 実践に貢献する教授・学習研究 教育心理学年報, 51, 53-62.

Keller, M. M., Goetz, T., Becker, E. S., Morger, V., & Hensley, L. (2014). Feeling and showing: A new conceptualization of dispositional teacher enthusiasm and its relation to students' interest. *Learning and Instruction*, 33, 29-38.

Keller, M. M., Hoy, A. W., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2016). Teacher enthusiasm: Reviewing and redefining a complex construct. *Educational Psychology Review*, 28, 743-769.

Kunter, M., & Holzberger, D. (2014). Loving teaching: Research on teachers' intrinsic orientations. In Richardson, P. W., Karabenick, S. A., & Watt, H. M. G. (Eds.), *Teacher motivation: Theory and practice*. New York, NY: Routledge, pp. 83-99.

文部科学省 (2008). 学士課程教育の構築に向けて (答申) 文部科学省. [https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf) (2020年11月17日).

文部科学省 (2014). 新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育, 大学教育, 大学入学者選抜の一体的改革について—すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために— (答申). [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf) (2020年03月11日).

永作 稔・新井邦二郎 (2003). 自律的進学動機尺度作成の試み 筑波大学心理学研究, 26, 175-182.

永作 稔・新井邦二郎 (2005). 自律的進学動機と学校適応・不適応に関する短期縦断的検討 教育心理学研究, 53, 516-528.

西村多久磨・櫻井茂男 (2013). 小中学生における学習動機づけの構造的変化 心理学研究, 83, 546-555.

野田 航・岡田 涼・谷 伊織・大西将史・望月直人・中島俊思・辻井正次 (2013). 小中学生の不注意および多動・衝動的行動傾向と攻撃性、抑うつとの関連 心理学研究, 84, 169-175.

岡田 涼・大谷和夫・中谷素之・伊藤崇達 (2012). 目標志向性が学業的援助要請、ピア・モデリングに及ぼす影響—小学生と中学生における差の検討— パーソナリティ研究, 21, 111-123.

Radel, R., Sarrazin, P., Legrain, P., & Wild, T. C. (2010). Social contagion of motivation between teacher and student: Analyzing underlying processes. *Journal of Educational Psychology*, 102, 577-587.

Reeve, J. (2014). *Understanding motivation and emotion*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.



- 島田英昭 (2016). 教材の構成要素が読解への動機づけに与える影響 教育心理学研究, **64**, 296-306.
- 寺尾香那子・中谷素之 (2019). 教師の内発的動機づけが学習者の期待形成および内発的動機づけに与える影響 日本教育工学会論文誌, **43**, 117-125.
- 東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所 (2016). 東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所共同研究「子どもの生活と学びに関する親子調査2016」. [https://berd.benesse.jp/up\\_images/research/2016\\_oyako\\_web03.pdf](https://berd.benesse.jp/up_images/research/2016_oyako_web03.pdf) (2020年03月11日).
- Wild, T. C., & Enzle, M. E. (2002). Social contagion of motivational orientations. In Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press, pp. 141-157.
- Wild, T. C., Enzle, M. E., & Hawkins, W. L. (1992). Effects of perceived extrinsic versus intrinsic teacher motivation on student reactions to skill acquisition. *Personality and Social Psychology Bulletin*, **18**, 245-251.
- Wild, T. C., Enzle, M. E., Nix, G., & Deci, E. L. (1997). Perceiving others as intrinsically or extrinsically motivated: Effects on expectancy formation and task engagement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, **23**, 837-848.

(受稿: 2021.8.17; 受理: 2021.12.20)

---

## Appendix 使用項目一覧

## 1. 認知された教師の内発的動機づけ (3項目)

項目内容	
この授業の先生は、教えることは楽しいと感じていると思う	
この授業の先生は、教えること自体に興味をもっていると思う	
この授業の先生は、教えることはおもしろいと感じていると思う	

## 2. 学習活動に対する期待 (12項目)

項目内容	
この授業の内容は、面白そうだ	
この授業の内容は、退屈そうだ	R
この授業の内容は、楽しそうだ	
この授業の内容は、興味をもてそうだ	
この授業の内容は、面白くなさそうだ	R
この授業の内容は、学びがいがありそうだ	
この授業の先生は、学生の立場に立って教えてくれそうだ	
この授業の先生は、学生が理解しようとすることを応援してくれそうだ	
この授業の先生は、学生の意見よりも授業の進度を優先しそうだ	R 因子負荷量が低いため削除
この授業の先生は、学生の興味よりも決められた範囲までやることを優先しそうだ	R 因子負荷量が低いため削除
この授業の先生は、学生が学ぶことを第一に考えてくれそうだ	
この授業の先生は、質問があったら丁寧に答えてくれそうだ	

注) Rは逆転項目

## 3. 学習内容に対する内発的動機づけ (8項目)

項目内容	
このキャリア基礎の授業に興味がある	
このキャリア基礎の授業が楽しみだ	
自分から進んで、このキャリア基礎の授業で学んだことを勉強すると思う	
このキャリア基礎の授業で学んだようなむずかしい勉強はもうしたくないと思う	R 因子負荷量が低いため削除
このキャリア基礎の授業は面白い	
やれと言われなければ、このキャリア基礎の授業で学んだことは勉強しないと思う	R 因子負荷量が低いため削除
授業で学んだ内容よりも、むずかしいキャリア基礎の分野を勉強してみたいと思う	
このキャリア基礎の授業で学んだ内容について、いろいろなことを調べてみたいと思う	

注) Rは逆転項目

## 4. 大学への内発的進学動機 (3項目)

項目内容	
大学というものが楽しそうだったから	
大学の勉強に興味があったから	
大学について自分でいろいろ調べた結果、行ってみたいと思ったから	