

大学生の動機づけパターンが生活スタイル・ 満足度・職業価値観に与える影響¹⁾

新垣紀子
都築幸恵

本研究は、日本人大学生を対象に在学モチベーションに関する質問紙を作成し、大学に通うにあたっての学業的・非学業的モチベーションの7因子を抽出した。次にこれらの7因子に基づいてクラスター分析を行い、「不適応型」「オールラウンド適応型」「知的的好奇心型」「世間体型・主体性欠如型」の4つの動機づけパターンを見だし、それぞれのパターンと学業成績、生活スタイル、人生満足度、職業価値観との関連性を検討した。北米での研究によれば学業における内発的な動機づけ（本研究の「知的的好奇心型」に相応する）が大学での適応を予測するとされているが、本研究の結果では、大学の位置づけ・社会的機能における北米と日本との相違を反映してか、内発的および外発的な学習動機づけ・大学で青春を謳歌したいなどの非学業的動機づけを併せもつ「オールラウンド適応型」の適応度も「知的的好奇心型」と同様に高かった。4つの動機づけパターンの間には職業に関する価値観においても相違が見られたことから、このような類型化が日本人大学生の多様なニーズ、モチベーションを理解するうえで有益であると考えられる。

1. 問題と目的

大学・短大進学率が全国で五割を超え、「大学全入時代」ともいわれる昨今であるが、日本の大学生の学習意欲の低下が問題とされて久しい。学生が学習

1) 本研究は、成城大学教員特別研究助成による補助を受けて行われた。

に意欲的に取り組み、友情を育み、将来の進路に向けて希望をもって活動できるようサポートし、個別の学生の意欲やニーズに合わせてきめ細かく指導を行うことが、今日の大学に求められている。本研究は、動機づけのあり方、勉学や課外活動などへの取り組み、満足度、職業に関する価値観などを通じて、多様化する大学生の心理的特徴を理解することを目的として行われた。

自己決定理論

学業に関する動機づけ研究の枠組としては、自己決定理論 (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991; 櫻井, 2009) が広く知られている。自己決定理論においては、「自律性」「自己決定性」の程度により、学習意欲を分類している。

最も他律的な外発的動機づけの段階は、「外的調整」(external regulation) であり、学習は、何らかの外的報酬を得るため、罰を避けるため、または他人の期待や基準を満たすため、など、外部の手段を通じて統制されている。学習者が自分自身では学習することに価値を認めていないが、選択の余地なく外部からの圧迫によって勉強させられているというような状況である。

次に他律的な外発的動機づけの段階は、「取り入れによる調整」(introjected regulation) である。学習者は、自尊心を維持したり、不安や羞恥を避けるためにプレッシャーを感じつつ学習を行う。このプレッシャーは外部からのものではなく、自分の内面に由来するものであり、たとえば、不安感や罪悪感に苛まれて勉強に駆り立てられるような場合、勉強しなくてはという義務感から、または、恥をかきたくないなどの評価懸念から勉強する場合である。「外的調整」に基づく動機づけの段階よりは、本人が学習の価値を認めており、他人から強制されなくても自分から学習をしようとする段階である。しかしながら、学習者は葛藤やプレッシャーを抱えており、自発性や自律性の程度は低い。

以上2つの段階をまとめて「統制的な動機づけ」(controlled motivation) とする研究もあり、この動機づけは、集中力や時間管理能力、成績と負の相関が示されている。また、「統制的な動機づけ」とテスト不安、物事を先延ばしにする傾向、退学率などとの間には、正の相関が示されている (Vansteenkiste, Zhou, Lens, & Soenens, 2005; Senecal, Julien, & Guay, 2003; Vallerand, Fortier, & Guay, 1997; Soenens & Vansteenkiste, 2005)

自己決定理論において、外発的動機づけの一つではあるが、自律性と自己決定性が高く、内発的動機づけに近い段階であると考えられているのが、「同一

化による調整」(identified regulation)に基づく段階である。学習者が学習内容について「将来のために必要」であるとか「自分にとって重要」であるなど、価値をもつものとして認識し、自発的に学習に取り組むような場合である。自律性の程度は「内発的動機付け」には及ばないものの、学習者は学習内容に個人的な価値や重要性を見出しており、自分自身の選択で積極的に学習を行う段階である。

最も自律的かつ自己決定的なのが「内発的動機づけ」(intrinsic motivation)の段階である。「内発的動機づけ」では、本人の行動はそれ自体がもたらす喜びや満足感に動機づけられている。たとえば、学習者が学習内容を面白く感じ、知的好奇心に導かれて自発的に学習をしているような状態を指す。内発的に動機づけられている時、人は自分の興味のある活動に、全くの自由意思において物質的な報酬や外からの強制の必要性なく進んで取り組む (Deci et al., 1991)。

「内発的動機づけ」の段階と「同一化による調整」の段階は、自律性において高いレベルにあり、この2段階を合わせて「自律的な動機付け」(autonomous motivation)としてまとめて研究されることも多い (Vansteenkiste, Lens, Dewitt, De Witte, & Deci, 2004)。そのような研究によれば、「自律的な動機付け」は、幸福感 (Levesque, Zuehlke, Stanek, & Ryan, 2004)、計画や時間管理などのメタ認知スキル (Vansteenkiste, et al., 2005)、勤勉性や学業成績 (Soenens & Vansteenkiste, 2005) などの変数と正の相関が示されている。

このように、自己決定理論を枠組とした研究では、自律的な動機づけの変数が、成功や達成などポジティブな結果に結びつき、非自律的な、コントロールされた動機づけは、退学などのネガティブな結果に結びつく (e.g., Vallerand, et al., 1997), などの知見が得られている。

個人の動機づけプロフィール

Ratelle, Guay, Vallerand, Larose, and Senecal (2007) は、それまでの先行研究に見られるような、ある動機づけの変数 (例: 自律的動機づけ, 非自律的な動機づけ) と達成度・適応度の変数との関係を調べるような、「変数間の相関」に焦点をあてたアプローチのみでは不十分であるとして、「個人の動機づけのプロフィール」に焦点を置いた研究を提唱した。また, Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx, & Lens (2009) も、自律的動機づけの成績への影響など、変数間の関係に関する研究成果を補うものとして、個人の動機付けのプロフィール

に焦点をあてたアプローチ (person-centered approach) が重要であると主張した。そのようなアプローチによって、学生を動機付けのプロフィールでグループ化し、どのプロフィールをもつ学生がどんな割合で存在するかを把握したり、各グループに適する介入や援助、授業法などを仔細に検討できたりするという実用的な利点があるとした。しかし、このような利点にもかかわらず、プロフィールに焦点をあてたアプローチで行われた研究は欧米においてもいまだ少数である (Vansteenkiste, et al., (2009) p.673)。

Ratelle, et al. (2007) による、高校生を対象とした研究においては、3つのクラスターが見いだされた。第一のグループは、自律的な動機づけ (内発的動機づけ+同一化による調整 Autonomous; AU) および統制的な動機づけ (外的調整+取り入れによる調整, Controlled motivation; C) とともに高いグループ (high AU-high C), 第二のグループは、「自律的な動機付け」と「統制的な動機づけ」の両者ともに中程度のグループ (moderate AU-moderate C) であり、第三のグループは「統制的な動機づけ」と「無動機づけ」が高いグループ (high C) であった。

また、Ratelle, et al. (2007) は、大学生を対象としたクラスター分析を行い、3つの異なるクラスターを見出した。第一のクラスターは、自律的な動機づけと統制的な動機づけの両者ともに高いグループ (high AU-high C) であり、第二のクラスターは、自律的な動機づけと統制的な動機づけの両者ともに低いグループ (low AU-low C) であり、第三のクラスターは、自律的な動機づけのみ高く、統制的な動機づけにおいて低いグループ (high AU) であった。第一のクラスターと第三のクラスターを比較すると、自律的な動機づけが高いことは共通しているが、前者のクラスターにおいては、統制的な動機づけも高いが、後者においては統制的な動機づけは低かった。このようなプロフィールを比較すると二つのクラスターは、質的に異なる動機づけを有していると考えられた。

学業成績においては、自律的な動機づけおよび統制的な動機づけの両者において高かったグループ (high AU-C) と自律的な動機づけのみ高かったグループ (high AU) との間に有意な差は見出されなかった。しかし、大学退学率においては自律的な動機づけのみ高かったグループ (high AU) のほうが自律的な調整およびコントロールされた調整の両者において高かったグループ (high AU-C) よりも有意に低かった。つまり、自律的な動機づけのみが高かったグループのほうが、自律的動機づけと統制的な動機づけの双方が高かったグループ

よりも大学の課程をきちんと終える傾向が見出された。

このように、Ratelle, et al. (2007) の研究は、自律的な動機づけの優位性を示唆し、自己決定理論の前提に合致するものであった。すなわち、自己決定理論は、学習意欲の高低という「量」の側面からのみでなく、良し悪しという「質」の側面でもとらえている点が特徴的であるが、自律的な動機づけ（良質な動機づけ）が高い場合には、統制的な動機づけ（良質でない動機づけ）の存在は、学習に対して促進的な働きをするのではなく、むしろ阻害するような作用を及ぼすとも推測されるのである。(Vansteenkiste, et al., 2009, p. 671)。

Vansteenkiste, et al. (2009) は、「自律的な動機づけ」（内発的動機づけ＋同一化による調整）および「統制的な動機づけ」（外的調整＋取り入れによる調整）とに基づいて、中学・高校生の男女生徒 887 名を対象にクラスター分析を行い、以下の4つのグループを見出した。

グループ1は、自律的動機づけが高く、統制的な動機づけは低いグループ (good quality group)、グループ2は、自律的動機づけおよび統制的な動機づけともに高いグループ (high quality group)、グループ3は、自律的動機づけが低く、統制的な動機づけは高いグループ (poor quality group)、グループ4は、自律的動機づけと統制的な動機づけともに低いグループ (low quality group) が見出された。

次に、Vansteenkiste, et al. (2009) は、成績、認知戦略、学習持続力、カンニングに対する態度、物事をのばしにする傾向などを従属変数として、クラスター間の差異を調べた。good quality group が4つのグループの中で、最も学習結果において優れていることが見出された。good quality group と high quantity group との比較から、高いレベルの自律的な動機付けが存在している場合、コントロールされた動機付けが加わることが必ずしも良い学習結果をもたらさないのではないかという結果となった。具体的には、自律的な動機づけとともに統制的な動機づけが高い場合には、自律的な動機づけのみの場合に比較して、テスト不安と勉強を先延ばしにする傾向が高まる結果となった。つまり、動機付けの「質」がクリティカルであるという結果となり、自律的な意欲の重要性が実証されている点で、自己決定理論の前提と一致する結果であった。

日本においては、岡田・中谷 (2006) が、自己決定理論に基づく4つの変数 (外的・取り入れ・同一化・内発) を用いて、335名の大学生を対象としてward法によるクラスター分析を行い、解釈可能な4つのクラスターを見出し

た。クラスター1は同一化と内発と取り入れが高い値を示した「高動機づけスタイル」、クラスター2は同一化と内発という自律的な動機づけが相対的に高い「自律スタイル」、クラスター3は、取り入れと外的が高い「取り入れ・外的スタイル」、クラスター4は全般的に得点が低い「低動機づけスタイル」とした。そして、これらの動機づけスタイルにより、効果的な課題の教示のしかたが異なることを見出した。

学業以外の動機づけ

上述の、自己決定理論に基づいた研究は、学業に関するモチベーションに焦点を当てている。一方、日本人大学生の動機づけに関する研究としては、学業に関する動機づけのみでなく、大学での交友関係や部活動など非学業的な動機づけをも含めて大学生のモチベーションを把握しようとする研究が見られる。子安・橋本(2003)も述べているように、高等教育の大衆化にともない、学生生活を楽しみたいといったような「非学業的進学動機」、特に明確な目的をもたずに入学したというような「モラトリウム型の進学動機」も多く見受けられるようになってきているということがその大きな理由である。

五十嵐・浅岡(2001)は、1年生60名を対象として大学進学理由を調査し、モラトリウム、本来的目的、外的条件、就職へのステップ、親・親戚の影響という5つの因子を見いだした。また、大学生活での重視度を測定した生活コミットメントに関する尺度においては、「自由享楽・人付き合い」「人間的な成長」「卒業・就職のための勉強」「興味・関心ある勉強」の4つの因子を抽出した。

國吉(2007)は、「大学で学ぶ動機」について43項目の質問紙を作成し、因子分析による検討の結果、以下の6因子を抽出し。第1因子は、「大学で勉強して自分を高めたい」など、自身の知的な成長に焦点をおいた「向上心因子」、第2因子は、「楽しい大学生活を経験したい」などの享乐的な「交友関係志向因子」、第3因子は、「学歴があるほうが社会に出てから得なことが多い」などの「学歴志向因子」、第4因子は、「資格を取りたい」などの「資格取得志向因子」、第5因子は、「大学に進学しないと親や先生に悪いような気がして」などの「外発性動機因子」、第6因子は、「高校を卒業してからすぐに就職する気になれなかった」などの「ニート志向因子」であった。項目の一部を数量化Ⅲ類によりパターン分類した結果、「モラトリウム志向」軸と「自己向上志向」

軸とが析出された。この2軸による4つのタイプ分類は、勉強に対する計画性や座席の選択に影響していた。

このように、日本の大学生の中には、大学を学業をする場としてというよりも、むしろ、人間関係を学べる場、人間的に成長することができる場、モラトリアムの場として捉えている者もいる。そこで、本研究においては、学生が大学に通う動機づけプロフィールを検討するにあたり、自己決定理論に基づいた学業に対する動機付けに加え、学業以外の面での動機付けも含めることとした。

動機付けと精神的健康

自ら学ぶ意欲をもつ学生は、満足感や幸福感などの精神的な健康度が高いという研究結果が示されている。たとえば、Rudy, Sheldon, Awong, & Tan (2007)の研究では、カナダ人学生を対象として、調整スタイルと精神的健康の関係を調査した。その結果、自尊感情や自己実現などを指標として用いた健康変数では、自律的な理由で学んでいる学生ほど精神的に健康である傾向が見出された。また、シンガポール人大学生を対象として、自律的な理由で学んでいる学生ほど、人生満足度などを指標とした精神的健康度が高かった。本研究においても人生満足度の尺度を用いて、学生の動機づけと満足度との関連について検討するが、自律的な動機づけの強い学生ほど、高い満足感を示すのではないかと予測される。

大学生の動機付けと職業価値観に関する先行研究

これまで大学生の学習動機付けと、就業動機とを結びつきに関する研究はほとんど行われてこなかった(櫻井, 2009, p. 169)。櫻井は、実証的な研究はないものの、経験的にみれば「自ら学ぶ意欲が高い大学生⇒自ら働く意欲が高い職業人」という流れは確かに存在すると述べている。また、強い内発的動機付けをもつパーソナリティの持ち主が自律的な就業動機が高かったという Lam & Gurland (2008)による研究結果は、「自ら学ぶ意欲が高い」⇒「自ら働く意欲が高い」という流れが存在することを間接的に示唆していると櫻井は述べている。

職業価値観は職業の価値的側面であり、職業選択を行う上での重要な要因である。個人の就労行動は、仕事のどのような側面に価値を置いているかに影響される。本研究においては、大学生の動機付けと職業価値観との関連について

検討する。具体的には、自律的学習動機づけが強い学生ほど、仕事を通じて自分が成長したり創造性を発揮するなどの、内在的な価値を強調する職業観を持ち、そうでない学生ほど収入や安定性、自分自身の評価よりも社会からの評価を重視する外在的な価値を強調する職業観をもつのではないかと予測される。

本研究の目的

本研究では、自己決定理論による学業に関する動機づけの変数に、非学業的動機づけの変数を加え、大学に通うにあたっての複数の動機づけの組み合わせにより大学生を類型化し、その心理的特徴を調べることを目的とする。すなわち、本研究では、「個人の動機づけのプロフィール」に焦点を置き、どのようなプロフィールを持つ学生がどの程度の割合で在籍し、その学生たちが現在どのような学生生活を送っており、どの程度満足しているのか、また、職業に関してどのような価値観を抱いているのかを検討することを目的とする。このような動機づけのパターンによる類型化は、個々の学生のニーズをより詳細に考察し理解するうえで有益だと考えられ、各グループにそれぞれ、どのような介入や指導法が適しているかについての示唆が得られることが期待される。

2. 方法

調査対象者：対象者は、都内私立大学に在籍する 212 名（男性=60 名，女性=148 名，不明 4 名，年齢の平均 20.65 歳， $SD = .78$ ）であった。そのうち、有効回答 191 名（男性 55 名，女性 136 名）について分析を行った。

手続き：授業の最終 20 分に調査を依頼し、承諾した学生に対してのみ一斉に調査を行い、その場で回収をした。回答は無記名であり、調査に参加しなくても、また、途中で回答を放棄しても何らの不利益のないことを告知した。

大学生の動機づけに関する質問紙：Vallerand が開発した *Academic Motivation Scale (AMS; Ratelle et al., 2007)* の日本語訳 20 項目に加え、日本人大学生の進学・在学の動機づけに関する先行研究を参考にして、「青春を楽しみたいから」「学生生活をエンジョイしたいから」「課外活動に励みたいから」「周りのほとんどの友達が大学に行くから」「大学に行くのは普通だから」「両親が大学を出ることを期待しているから」「人間関係を広げたいから」「特に理由はないが、大学に来ている」「友達を作りたいから」の 9 項目を加えた。

Vallerand の AMS は、無動機づけ、外的調整、取り入れによる調整、同一化による調整、内発的動機づけのそれぞれの動機づけから学習に臨む程度を、7件法（1=全くあてはまらない、7=非常にあてはまる）で回答させるもので、それぞれの学習動機づけは各4項目からなる。AMS は、信頼性、妥当性ともに十分高いことが先行研究により確認されている。今回の研究で AMS の日本語版を作成するにあたり、逆翻訳法の手続きを用いた。

人生満足度尺度：本研究では、動機づけの変数によって類型化された大学生の心理的特徴を分析するために、Diener, Emmons, Larsen, & Griffin (1985) によって開発された人生満足度尺度 (Satisfaction with Life Scale, SWLS) を実施した。SWLS は、人生に対する総合的な満足感を測定する尺度であり、北米の研究では信頼性・妥当性が十分に高いことが確認されている。Diener (2009) の日本語訳を基に、「ほとんどの面で、私の人生は理想に近い」、「私の人生はとてすばらしい状態だ」、「私は自分の人生に満足している」、「私はこれまで、自分の人生に求める大切なものを得てきた」、「もう一度人生をやり直せるとしても、ほとんど何も変えないだろう」の5項目を7件法によって評定させた。

勉学および課外活動などの生活状況：本研究では、動機づけの変数によって類型化された大学生の、生活スタイルおよび勉学における成果などを分析するために、5段階尺度で高校での成績、大学での成績、一週間あたりの大学の授業以外での平均勉強時間、一週間あたりの平均アルバイト時間、一週間あたりの平均サークルまたは部活動時間についても評定させた。

職業価値観尺度：本研究では、動機づけの変数によって類型化された大学生の心理的特徴を分析するために、菰田 (2006) の職業価値観尺度を基に、職業価値観を測定した。菰田は、5因子42項目より構成され、4件法で測定する尺度を作成した。第1因子（12項目）の「自己価値」とは、「自分の能力が生かせる仕事ができる」、「やりがいのある仕事ができる」など、自分自身に重きをおく価値観である。第2因子（9項目）の「社会的評価」とは、「世間から高い評価を受けられるような仕事ができる」など、社会的な評価を重視する価値観である。第3因子（10項目）の「労働条件」とは、「残業がほとんどない」など労働条件を重視する価値観である。第4因子（7項目）の「人間関係」とは、「職場で周囲の人々との信頼関係が築ける」など、仕事での人間関係を重視する価値観である。第5因子（4項目）の「組織からの独立」とは「新しい事業を自分で起こす機会に恵まれる」など、組織からの独立を重視する価値観

である。本研究では、回答者の負担軽減のため、尺度の各因子において、因子負荷量が高いものから4項目を選択し、それを20項目からなる職業価値観尺度として使用した。

3. 結果

大学生在学動機づけ尺度の作成

大学生の動機づけに関する質問紙29項目の評定値の分布を検討し、極端に偏っている項目は見られなかったため、すべての項目を分析の対象とした。29項目について、主因子法による因子分析を行った。固有値の推移(6.92, 4.57, 2.60, 1.65, 1.49, 1.28, 1.06, .84, .83...以下略)およびスクリープロットにより7因子構造が妥当と考えられた。そこで、再度7因子を仮定して、主因子法、プロマックス回転による因子分析を行った。

その結果、十分な因子負荷量を示さなかった1項目(「自分の希望する分野の仕事に就くための助けになるから」)を分析から除外し、再度主因子法、プロマックス回転による因子分析を行った。プロマックス回転後の最終的な因子パターンと因子相関を **Table 1** に示す。なお、回転前の7因子で、28項目の全分散を説明する割合は68.43%であった。

第1因子は、5項目(「学生生活をエンジョイしたいから」「人間関係を広げたいから」など)で構成されており、大学での自由な時間を楽しみたいという動機づけの内容であり、「青春謳歌」因子と命名した。これらの項目は、日本人大学生の非学業的な進学動機についての先行研究を参考にしてAMSに付け加えた項目であった。

第2因子は、5項目(「なぜ大学に行くのかわからないし、はっきり言ってそんなことどうでもない」「なんのために大学に来ているのかわからない」など)で構成されており、大学に行く動機づけが失われた状態の内容を示している。そこで、「無気力」因子と命名した。これらはAMSの無動機づけの4項目と、日本人大学生の先行研究に基づき付け加えた「特に理由はないが、大学に来ている」の項目であった。

第3因子は、4項目(「将来より高い給料を得るため」「将来『良い生活』をしたいから」など)で構成されており、給料・地位・快適な生活など、勉学の結果として得られる見返りを求める内容を示している。そこで、「外的報酬」

大学生の動機づけパターンが生活スタイル・満足度・職業価値観に与える影響

Table 1. 学習動機付け尺度の因子分析結果（主因子法，プロマックス回転）

N=191

	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5	因子6	因子7
	「青春謳歌」	「無気力」	「外的報酬」	「自己証明」	「知的向上 心」	「追従」	「実社会へ の準備」
学生生活をエンジョイしたいから	0.90	0.04	0.06	0.09	0.05	-0.08	-0.17
人間関係を広げたいから	0.88	-0.05	-0.03	-0.10	-0.01	0.16	0.02
青春を楽しみたいから	0.83	0.00	0.05	-0.03	-0.05	-0.04	0.08
友達を作りたいから。	0.79	-0.08	-0.01	-0.01	0.01	0.22	-0.08
課外活動に励みたいから	0.52	-0.04	-0.07	0.13	0.07	0.06	0.03
なぜ大学に行くのかわからないし、はっきり言ってそんなことどうでもいい	0.09	0.96	-0.08	-0.02	0.10	-0.03	0.01
何のために大学に来ているのかわからない	-0.01	0.85	-0.02	-0.08	-0.01	0.06	0.00
正直に言ってなぜ大学に行くのかわからない。大学は時間の無駄だと感じる	-0.22	0.66	0.08	-0.02	0.03	0.09	-0.11
特に理由はないが、大学に来ている	-0.05	0.53	-0.02	-0.01	-0.10	0.32	0.07
以前は大学へ行く理由があったが、今は大学を続けるかどうか迷っている	-0.04	0.47	0.07	0.23	-0.02	-0.12	-0.21
将来、より高い給料を得るため	0.04	0.10	0.95	-0.03	0.02	-0.05	0.02
将来「良い生活」をしたいから	0.04	-0.06	0.73	-0.02	-0.06	-0.01	0.08
より地位の高い仕事を得るため	0.02	0.04	0.64	0.17	-0.05	0.05	0.09
高卒では高給の仕事を見つけにくいから	-0.12	-0.18	0.63	-0.05	0.14	0.32	-0.29
自分が知的な人間だということを自分自身に証明するため	0.13	0.06	-0.08	0.88	-0.03	-0.06	-0.05
自分が勉強においても成功できることを証明したいから	0.04	0.04	-0.06	0.74	0.01	0.08	0.04
大学で良い成績をとれば自分の価値が高まると感じるから	0.01	-0.02	0.16	0.54	0.03	-0.03	0.07
きちんと大学を卒業できることを自分自身に証明するため	-0.19	-0.10	0.08	0.54	0.02	0.17	0.02
それまで知らなかった新しい事柄がわかることに喜びを感じるから	0.13	0.11	0.05	-0.15	0.90	-0.06	-0.04
新しい事柄を学んでいると、喜びや満足を感じるから	0.09	-0.08	-0.05	0.09	0.72	-0.03	-0.08
好きな科目の知識が広がる時、喜びを感じるから	-0.16	0.06	0.00	0.11	0.69	0.03	0.17
自分が興味を持っているたくさんの物事について学ぶことができるから	-0.06	-0.09	-0.01	-0.01	0.48	0.00	0.27
周りのほとんどの友達が大学に行くから	0.19	0.12	-0.05	0.02	-0.05	0.71	0.15
大学に行くのは、普通だから	0.10	-0.02	0.07	0.06	-0.02	0.60	0.01
両親が大学を出ることを期待しているから	0.02	0.11	0.20	0.06	0.01	0.43	0.03
大学での教育が仕事での能力を高めると思うから	-0.15	-0.10	-0.01	0.03	0.08	0.13	0.73
大学での教育は、実社会への準備に役立つと思うから	0.07	-0.14	-0.08	0.05	0.11	0.07	0.41
自分の進路選択をより良いものにするのに役立つから	0.21	0.05	0.38	-0.02	-0.04	-0.18	0.39

因子と命名した。これらの項目は、AMS の外的調整の4項目であった。

第4因子は、4項目（「自分が知的な人間だということを自分自身に証明するため」「自分が勉強においても成功できることを証明したいから」など）で構成されており、自分の能力や価値を証明し確認したいという動機づけを示している。そこで、「自己証明」因子と命名した。これらの項目は、AMS の取り入れによる調整の4項目であった。

第5因子は、4項目（「それまで知らなかった新しい事柄がわかることに喜びを感じるから」「新しい事柄を学んでいると喜びや満足を感じるから」など）

で構成されており、新しい事柄を理解し知識を増やしたいという動機づけを示している。そこで、「知的向上心」因子と命名した。これらの項目は、AMSの内発的動機づけの4項目であった。

第6因子は3項目（「周りのほとんどの友達が大学に行くから」「大学に行くのは、普通だから」など）で構成されており、自主的な動機付けではなく、周囲の人や環境に影響されているという内容である。そこで、「追従」因子と命名した。これらの項目は、日本人大学生の非学業的な進学動機についての先行研究を参考にしてAMSに付け加えた項目であった。

第7因子は3項目（「大学での教育が仕事での能力を高めると思うから」「大学での教育は、実社会への準備に役立つと思うから」など）から構成されており、大学での勉強を将来役立たせたいという動機づけを示している。そこで、「実社会への準備」因子と命名した。これらの項目は、AMSの同一化による調整の4項目から、どの因子にも十分な負荷量を示さなかった1項目（「自分の希望する分野の仕事に就くための助けになるから」）を除外したものであった。

このように、本調査において用いられた、大学生の動機づけに関する質問紙は、AMSを日本語訳した項目に加え、日本人大学生の先行研究に基づき非学業的動機づけの項目を加えたものであったが、因子分析の結果、AMS原版とほぼ同様な5因子構造に加え、非学業的動機づけとして2因子（追従・青春謳歌）が抽出された。

因子分析で得られた結果から7つの下位尺度を設定し、7つの下位尺度に相当する項目の平均値を算出した。「青春謳歌」の下位尺度得点の平均値は5.26 ($SD=1.20$)、「無気力」下位尺度得点の平均値は2.83 ($SD=1.26$)、「外的報酬」の下位尺度得点の平均値は4.92 ($SD=1.19$)、「自己証明」の下位尺度得点の平均値は3.77 ($SD=1.17$)、「知的向上心」の下位尺度得点の平均値は4.93 ($SD=.93$)、「追従」の下位尺度得点の平均値は4.81 ($SD=1.21$)、「実社会への準備」の下位尺度得点の平均値は4.70 ($SD=.99$)であった。それぞれの尺度の内的整合性 (α 係数) は、「青春謳歌」で $\alpha=.90$ 、「無気力」で $\alpha=.85$ 、「外的報酬」で $\alpha=.84$ 、「自己証明」で $\alpha=.79$ 、「知的向上心」で $\alpha=.80$ 、「追従」で $\alpha=.74$ 、「実社会への準備」で $\alpha=.61$ であった。

各下位尺度の平均値、標準偏差、 α 係数、下位尺度間の相関を **Table 2** に示す。「青春謳歌」は、「実社会への準備」、「追従」、「外的報酬」、「自己証明」と1%水準で、「知的向上心」とは5%水準で有意な正の相関がみられた。また、

Table 2. 下位尺度間の相関行列と M, SD

	青春謳歌	無気力	外的報酬	自己証明	知的向上心	追従	実社会への準備	M	SD
青春謳歌	0.90							5.26	1.2
無気力	-.28*	0.85						2.83	1.26
外的報酬	.31**	0.03	0.84					4.92	1.19
自己証明	.26**	-0.02	.45**	0.79				3.77	1.17
知的向上心	.17*	-.42**	.04	.18*	0.80			4.93	0.93
追従	.37**	.20**	.49**	.43**	-0.08	0.74		4.81	1.21
実社会への準備	.39**	-.38**	.25**	.36**	.36**	.22**	0.61	4.70	0.99

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

「青春謳歌」は、「無気力」と5%水準で有意な負の相関がみられた。「無気力」に関しては、「知的向上心」と「実社会への準備」と1%水準で有意な負の相関がみられ、「追従」とは、1%水準で有意な正の相関がみられた。外的報酬は、「追従」、「自己証明」、「実社会への準備」に1%水準で有意な正の相関がみられた。「自己証明」は、「追従」と「実社会への準備」に1%水準で、「知的向上心」とは5%水準で有意な正の相関がみられた。「知的向上心」は「実社会への準備」と1%水準で有意な正の相関がみられた。「追従」は、「実社会への準備」と1%水準で有意な正の相関がみられた。

在学動機づけの相違によるクラスター分析

作成した在学動機づけ尺度の「青春謳歌」「無気力」「外的報酬」「自己証明」「知的向上心」「追従」「実社会への準備」の7つの下位尺度得点ごとに標準化し、ward法によるクラスター分析を用いて大学生の分類を試みた。その結果、4つのクラスターが抽出された (Figure 1 参照)。

クラスター1 (25名: 12.89%) は、「青春謳歌」「外的報酬」「自己証明」「知的向上心」「追従」「実社会への準備」において平均より低く、「無気力」得点が平均より高かったことから、「不適応型」と命名した。第2クラスター (98名: 50.52%) は、「青春謳歌」「外的報酬」「自己証明」「知的向上心」「追従」「実社会への準備」が平均より高く、「無気力」得点が平均より低かったことから、「オールラウンド適応型」と命名した。第3クラスター (39名: 20.10%) は、「知的向上心群」が平均より高く、「青春謳歌」「無気力」「外的報酬」「自己証明」「追従」「実社会への準備」が平均より低い得点であったことから「知的的好奇心型」と命名した。第4クラスター (29名: 14.94%) は、「無気力」「外的報酬」「自己証明」「追従」が平均より高く、「青春謳歌」はほぼ平均であり、

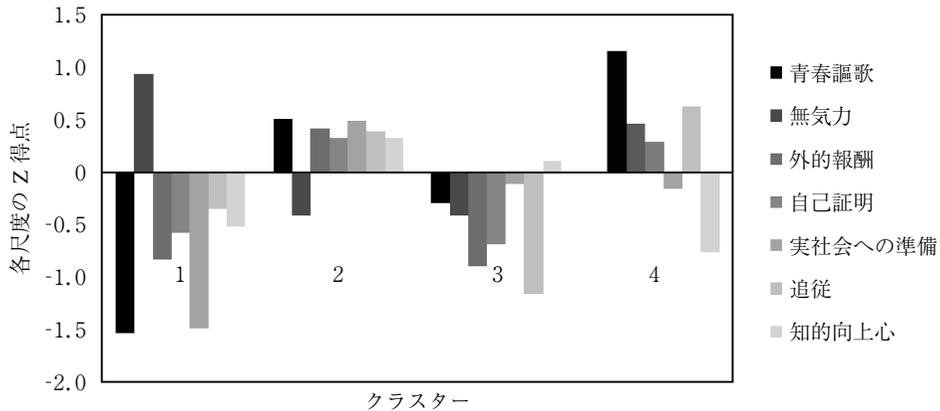


Figure 1 クラスターの各因子の Z 得点

Table 3. クラスターごとの平均値と標準偏差

N = 191

クラスター (N)	青春謳歌	無気力	外的報酬	自己証明	実社会への準備	追従	知的向上心
「不適応型」(25)	-1.54(.88)	.93(.81)	-.83(1.00)	-.57(.81)	-1.49(.76)	-.35(.82)	-.52(1.09)
「オールラウンド 適応型」(98)	.51(.72)	-.42(.77)	.42(.62)	.32(.96)	.49(.76)	.38(.75)	.32(.72)
「知的好奇心型」 (39)	-.30(.81)	-.41(.87)	-.89(1.16)	-.69(.92)	-.12(.88)	-1.16(.87)	.11(1.14)
「世間体型・主体 性欠如型」(29)	-.02(.1.00)	1.16(.45)	.46(.55)	.29(.75)	-.16(.61)	.62(.61)	-.77(1.03)
F 値	52.80**	48.86**	37.11**	16.07**	45.85**	46.22**	13.71**
(多重比較)	1<3, 4<2	2, 3<1, 4	3, 1<2, 4	3, 1<4.2	1<4, 3<2	3<1<2, 4	4, 1<3, 2

注. ()内は標準偏差を示す。数値は標準化したもの (Z スコア)。

** $p < .01$

「知的向上心」「実社会への準備」が平均より低かったことから「世間体型・主体性欠如型」と命名した (Table 3 参照)。

各クラスターの特徴

各クラスターに属する学生の特徴を明らかにするために、「高校での成績」「大学での成績」「一週間あたりの大学の授業以外での平均勉強時間」「一週間あたりの平均アルバイト時間」「一週間あたりの平均サークルまたは部活動時間」「人生満足度」の、それぞれのクラスターにおける平均値を Table 4 に示す。

「高校での成績」は、1 (非常に悪い) が 4.1%, 2 (悪い) が 10.3%, 3 (普通) が 41.8%, 4 (良い) が 37.1%, 5 (非常に良い) が 6.2% であった。4

Table 4 クラスターごとの平均値と標準偏差

N=191

クラスター (N)	高校成績	大学成績	勉強時間	バイト時間	部活時間	人生満足尺度
「不適應型」(25)	3.00(1.00)	3.28(.84)	1.70(.93)	3.22(1.48)	1.65(1.15)	3.63(1.24)
「オールラウンド適應型」(98)	3.43(.93)	3.44(.72)	1.85(.84)	3.41(1.51)	2.60(1.27)	4.26(1.09)
「知的好奇心型」(39)	3.38(.96)	3.33(.58)	1.74(.64)	3.26(1.48)	2.46(1.37)	4.23(1.09)
「世間体型・主体性欠如型」(29)	3.25(1.09)	3.34(.67)	1.79(.69)	3.21(1.64)	2.21(1.23)	3.94(1.09)

つのクラスターで平均値を比較すると、「オールラウンド適應型」が3.43で最も高く、「知的好奇心型」「世間体型」「不適應型」の順であった。

「大学での成績」は、1 (Dが多い) が0%, 2 (Cが多い) が8.8%, 3 (Bが多い) が47.4%, 4 (Aが多い) が40.2%, 5 (AAが多い) 3.6%であった。「オールラウンド適應型」が3.44で最も高かった。

「一週間あたりの大学の授業以外での平均勉強時間」は、1 (0時間) が35.6%, 2 (1~4時間以内) が46.4%, 3 (5~8時間) が8.8%, 4 (9~12時間) が2.1%, 5 (13時間以上) 1.0%であった。「オールラウンド適應型」が1.85で最も高かった。

「一週間あたりの平均アルバイト時間」は、1 (0時間) が18.0%, 2 (1~4時間以内) が12.4%, 3 (5~8時間) が13.4%, 4 (9~12時間) が21.1%, 5 (13時間以上) 28.9%であった。

「一週間あたりの平均サークルまたは部活動時間」は、1 (0時間) が26.8%, 2 (1~4時間以内) が32.5%, 3 (5~8時間) が12.9%, 4 (9~12時間) が9.3%, 5 (13時間以上) が9.8%であった。「オールラウンド適應型」が最も活動時間が多く、続いて「知的好奇心型」であり、これらの群では「不適應型」よりもサークルまたは部活動に多くの時間をあてていた。

また、「人生満足度」に関しては、「オールラウンド適應型」がもっとも満足度が高く、つづいて「知的好奇心型」であった。

また、クラスターごとに職業価値観の平均値を求め、これらの変数を従属変数とし、4つのクラスターを独立変数として、分散分析を行った (Table 5 参照)。

クラスターの主効果が認められたのは、「自己価値」「社会的評価」「人間関係」であり、「労働条件」「組織からの独立」には主効果が認められなかった。「自己価値」では、「知的好奇心型」が「不適應型」よりも10%水準で有意に高かった ($F(3, 187) = 2.35, p = .074$)。「社会的評価」では、「オールラウン

Table 5 クラスターごとの平均値と標準偏差

N=191

クラスター	自己価値	社会的評価	労働条件	人間関係	組織からの独立
「不適応型」(25)	3.11(.45)	2.41(.56)	2.69(.59)	3.17(.46)	2.32(.58)
「オールラウンド適応型」(98)	3.37(.44)	2.93(.47)	2.89(.43)	3.51(.46)	2.52(.57)
「知的好奇心型」(39)	3.38(.53)	2.72(.62)	2.78(.68)	3.30(.58)	2.58(.75)
「世間体型・主体性欠如型」(29)	3.35(.46)	2.90(.51)	2.95(.54)	3.34(.40)	2.47(.61)
<i>F</i> 値 (多重比較)	2.35 [†] 1<3	7.37** 1<4, 2	1.53	4.49** 1<2	.94

注. () 内は標準偏差を示す。

** $p < .01$ * $p < .05$ † $p < .10$

1=まったくこだわらない, 2=あまりこだわらない, 3=ややこだわる, 4=とてもこだわる の4件法の平均値

「不適応型」「世間体型・主体性欠如型」が「不適応型」よりも有意に高かった ($F(3, 187) = 7.37, p = .000$)。また, 「人間関係」については, 「オールラウンド適応型」が「不適応型」より有意に高かった ($F(3, 187) = 4.49, p = .005$)。

4. 考察

本研究では, 「学業的動機」として, 欧米で学習動機の尺度として頻用される AMS を日本語訳した。これらの項目に, 先行研究を参考にして「非学業的動機」の項目を加え, 大学生の動機づけに関する質問紙を実施した。

その結果, AMS の各因子に対応する 5 因子が抽出された。「無気力」は AMS における無動機づけ, 「外的報酬」は外的調整, 「自己証明」は取り入れによる調整, 「実社会への準備」は同一化による調整, 「知的向上心」は内発的動機づけにそれぞれ相当した。つまり, 学業的動機の面においては, 日本人大学生にも AMS の 5 因子構造が当てはまると言える。また, 5 因子のほか, 非学業的動機づけの「青春謳歌」「追従」の 2 因子も抽出された。

これらの学業的・非学業的動機づけ双方の因子を用いて, 大学生をクラスターに分けると「不適応型」(25人)「オールラウンド適応型」(98人)「知的好奇心型」(39人)「世間体型・主体性欠如型」(29人)の4グループに分類された。つづいて, このクラスターごとに, 「高校の成績」「大学の成績」「一週間あたりの大学の授業以外での平均勉強時間」「一週間あたりの平均サークルまたは部活動時間」「人生満足度」などを調査した。

「大学の成績」では, 「知的好奇心型」が好成績をとることが予想されたが, そのような傾向が見出されなかった。この結果は, 自律的学習意欲と成績の間

に相関があるという Ratelle, et al. (2007) の研究結果とは矛盾する。成績は、学習意欲の他にも、知的能力、履修科目の難易など様々な要素に影響され得るものなので、自律的意欲が直接に成績に反映されにくいためであると考えられる。

また、「一週間あたりの大学の授業以外での平均勉強時間」においても、4つのグループで違いは見られなかった。これは、回答者の8割以上が、項目1(0時間)または項目2(1~4時間以内)に集中していたことが原因と考えられる。授業以外での勉強時間はわずかであるという今日の大学生像と一致した結果とも言える。しかしながら、質問項目の「勉強」が大学の授業に関連した勉強のみを指すのか、授業とは関係なく自発的に行う読書などを含めたより広い意味での勉強を指すのか、回答者によって解釈が異なった可能性もあるだろう。

「オールラウンド適応型」は、「一週間あたりの平均サークルまたは部活動時間」と「人生満足度」で有意に得点が高かった。また「知的好奇心型」も「一週間あたりの平均サークルまたは部活動時間」が有意に高く、「人生満足度」においても「オールラウンド適応型」とほぼ同程度の高得点であった。この2つのグループは、サークルや部活動を通して大学生活における充実感を得ているのではないかと推測される。この点では、Rudy, et al. (2007) の研究結果とも合致し、自律的な動機づけと精神的健康との関連が見出された。

「職業価値観」については、自分自身の能力を生かしてやりがいのある仕事をしたいという「自己価値」は、「知的好奇心型」において高かった。「知的好奇心型」は知的向上心が強い在学動機づけとなっており、学びを重視しているこのタイプの学生は、社会人となっても職業を通じて自分の能力を向上させ、自らの力を発揮していきたいという希望を一貫して抱いていることがうかがわれる。

職業を通じて他人から高い評価を受けたいという「社会的評価」は、「オールラウンド適応型」と「世間体型・主体性欠如型」において「不適応型」よりも有意に高かった。「オールラウンド適応型」と「世間体型・主体性欠如型」は、在学動機づけにおいて外的報酬・自己証明・追従などのスコアが高く、周囲からの影響を重視するタイプと言え、このような傾向が職業価値観にも反映されているといえよう。

仕事での人間関係を重視する価値観である「人間関係」では、「オールラウ

「オールラウンド適応型」の得点が高かった。「オールラウンド適応型」では、在学動機においても青春謳歌のスコアが高く、サークルや部活動にも積極的に参加するグループである。達成欲求とともに親和欲求も高いことが推測され、職場の人間関係も、仕事での満足を高めるための重要な要素とみなしていると考えられる。

このように、「知的好奇心型」は、職業価値観において自己価値を、「オールラウンド適応型」は、社会的評価と人間関係を、「世間体型・主体性欠如型」は社会的評価を重視していた。また、在学に対する強い動機づけに欠けていた「不適応型」は、職業価値観においても5つの変数全てにおいて4クラスター中最低の得点であり、将来の進路を考えるにあたって、強い動機づけに欠けている状態であることが推測された。各クラスターの職業価値観における特徴は、在学動機におけるそれぞれのクラスターの特徴と共通性が見られ、このことは在学動機におけるクラスター分けの妥当性を示唆しているとも考えられる。

Ratelle, et al. (2007) は、大学生を動機づけの変数を基に分類し、自律的な動機づけと非自律的な動機づけの両者ともに高いグループ (high AU-C)、両者ともに低いグループ (low AU-C)、自律的な動機づけのみ高いグループ (high AU) を見いだした。Ratelle, et al. による大学生の3類型は、本研究での「オールラウンド適応型」「不適応型」「知的好奇心型」にそれぞれ対応している。Ratelle, et al. によれば、high AU-C と high AU に成績の差は見られなかったが、high AU のほうが high AU-C よりも退学率が低く、学習意欲が継続していたことから、自律的な調整の優位性を示唆しているとした。一方、本研究の結果では、統計的に有意な差ではないものの「知的好奇心型」より、むしろ「オールラウンド適応型」の人生満足度得点のほうが高かった。退学率については未調査であるが、日本人大学生においては必ずしも学習に対する自律的な動機づけのみが大学生活における満足や適応を直接予測する要因とは言えないようだ。

また、Vansteenkiset, et al. (2009) の研究では、自律的な動機づけが高い場合には、統制的な動機づけの存在は、学習に対して促進的な働きをするのではなく、むしろ阻害するような作用を及ぼすとも推測しているが、これも、本研究の結果とは合致しない。大学の知的機能のみならず、人間関係を構築したり課外活動を行う場としての機能、社会人への準備期間としての機能などを期待して進学し、それらを活用できることが多くの学生の充実感につながっているようだ。

本研究の限界としては、すべての変数が本人の自己報告によるものであり客

観的な指標が存在しないこと、および、参加者が授業に出席している学生に限られ、授業に欠席している学生のデータは含まれておらず、その意味でデータに偏りがある可能性があることなどが挙げられる。

このような限界があるものの、本研究の結果は、欧米での大学生の動機づけパターンの研究結果とは異なる、日本人大学生の特有の特徴を示し、その点で興味深いものである。北米での研究によれば学業における自律的な動機づけ（本研究の「知的好奇心型」に相応する）が大学での適応を予測するとされており、統制的な動機づけは阻害要因になるとの知見が得られているが、本研究の結果では、大学の位置づけ・社会的機能における北米と日本との相違を反映してか、自律的および統制的な動機づけと大学で青春を謳歌したいなどの非学業的動機づけを併せもつ「オールラウンド適応型」の適応度が「知的好奇心型」と同様に高かった。4つの動機づけパターンは、職業に関する価値観においても差違を示したことから、このような類型化が日本人大学生の多様なニーズ、モチベーションを理解するうえで有益な一歩となり得ると考えられる。

引用文献

- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-326.
- Diener, E. (2009). <http://www.psych.illinois.edu/~ediener/SWLS.html> (SWLS の日本語版：2009年7月1日参照)
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- 五十嵐敦・浅岡章一 (2001). 日本教育心理学会第43回年次大会発表論文集, 43, 210.
- 菰田孝行 (2006). 大学生における職業価値観と職業選択行動との関連 青年心理学研究, 18, 1-17.
- 子安増生・橋本京子 (2003). 大学進学動機とポジティブな自己信念が大学生活におけるストレス対処に及ぼす影響. 京都大学高等教育研究第9号, 13-22.
- 國吉和子 (2007). 大学生の学習動機に関する研究. 沖縄大学法経学部紀要, 8, 39-48.
- Lam, C. F., & Gurland, S. T. (2008). Self-determined work motivation predicts job outcomes, but what predicts self-determined work motivation?. *Journal of Research in Personality*, 42(4), 1109-1115.
- Levesque, C., Zuehlke, A. N., Stanek, L. R., & Ryan, R. M. (2004). Autonomy and Competence in German and American University Students: A Comparative Study Based on Self-Determination Theory. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 68.
- 岡田涼・中谷素之 (2006). 動機づけスタイルが課題への興味に及ぼす影響——自己決定理論の枠組みから——教育心理学研究, 54, 1-11.

- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senecal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology, 99*, 734-746.
- Rudy, D., Sheldon, K. M., Awong, T., & Tan, H. H. (2007). Autonomy, culture, and well-being: The benefits of inclusive autonomy. *Journal of Research in Personality, 41*, 983-1007.
- 櫻井茂男. (2009). 自ら学ぶ意欲の心理学. 有斐閣.
- Senécal, C., Julien, E., & Guay, F. (2003). Role conflict and academic procrastination: A self-determination perspective. *European journal of social psychology, 33*, 135-145.
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence, 34*(6), 589-604.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Dewitte, S., De Witte, H., & Deci, E. L. (2004). The “why” and “why not” of job search behavior: Their relation to searching, unemployment experience and well-being. *European Journal of Social Psychology, 34*, 345-363
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of educational psychology, 101*, 671-688.
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing?. *Journal of educational psychology, 97*, 468-483.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 1161-1176.