

高校生の学習の動機づけと将来展望に関する研究

當 山 明 華

動機づけ研究では、信念や自己効力感など、自己概念や情動との関係性の中に動機づけを位置づけることが多い。しかし、高校生においてはライフコースが多様になるため、自己概念の変容によって動機づけを高める指導を学校で行うことが困難になる。本研究は、目標理論の枠組みを用いて、自己概念の情緒的側面に直接関わり持たない形で高校生の動機づけを高める方法を検討した。目標という概念が背後に時間軸を含意するため、時間的展望を考慮して、目標を2つに分類した。遠隔目標としての将来の職業と近接目標としての卒業後の進路である。そして、2種類の目標のあり方が学習の動機づけに与える影響について検討した。高校生1082名(2年生529名、3年生553名)を対象とした質問紙調査を行った。その結果、遠隔目標である将来の職業の明瞭さは学習の動機づけに影響しなかった。一方、近接目標である高校卒業後の進路は、進路によって動機づけに対する影響が違っていた。また、明るい将来展望を持つ者は学習内容そのものに価値を見いだしていたが、明るい将来展望を持たない者にとって、学習は友人との関係性の構築や維持の手段となっていた。以上の結果に基づき、高校における生徒の学習の動機づけを高める指導のあり方について考察を加えた。

キーワード：動機づけ、目標理論、将来展望、高校生

1. 問題と目的

言うまでもなく、学校教育において学業は最も重要な活動の一つである。学校段階を問わず、教師は、児童・生徒の学業への意欲を高めるすべを日々模索しているのが学校現場の実情である。では、子どもの学業への意欲、つまり学習の動機づけを高める鍵はどこにあるのだろうか。

従来から、動機づけに関わる研究の文脈では、中心的な議論として、内発的動機づけ理論(Deci, 1975)や帰属理論(Heider, 1958)、自己効力感理論(Bandura, 1986)などにより情動的かつ自己認知的な側面が強調されてきた。これらの理論では、自らが事柄の主体であると知覚することや、自律的であること、好奇心や興味のあることに取り組むこと、自己効力感や有能感、そして課題に向けての好ましい信念などの好ましい自己像の形成が動機づけの必要条件とされてきた。現在の動機づ

け研究の多くはこれらの理論を前提として行われている。

しかしながら、平田(2003)は、動機づけ研究においては、信念や自己効力感などの抽象的で主観的な個人的心理状態を中心に扱うことが多いため、遂行や結果までの一連の過程を十分に説明するに至っていないと指摘している。平田(2003)によると、近年の動機づけ研究は、「遂行の質」とらえることよりも「信念の質」とらえている。つまり、情動的で自己認知的な側面を強調するような動機づけは、動機づけの信念の部分がクローズアップされ、それが実際の行動にどのように結びつくのか十分に説明されていないという弱点がある。

我が国における動機づけ研究の対象は、小・中学生(安藤・布施・小平, 2008)、大学生(伊田, 2003)が主流である。特に義務教育段階での動機づけ研究において、有能感や自己効力感を変数として取り扱い、自己概念を変容させることによって動機づけを高めていく方法を検討するものが多い。しかし、小・中学生と比べ高校生においては、自己概念の改善を手段として動機づけを高めることは難しいと考えられる。なぜなら、高校は小・中学校とは異なり、学校自体がより多様化していることが挙げられ、さらに進路選択において大学進学や就職など、その後の生涯設計に重大な影響をもたらすさまざまな選択に迫られるためである。

そこで、本研究では自己概念の情動的側面に直接関わりを持たない形で、高校生の動機づけを高める方法を検討することにした。本研究では、学習の動機づけを課題に対する生徒自身の主観的な解釈ととらえる。課題に対する主観的な解釈は、実際の課題遂行量や持続性、課題の選択に直接影響を及ぼすからである(Wigfield & Eccles, 2000)。このような見方に立てば、動機づけとは、何らかの目標設定を前提に喚起される認知的なプロセスと考えられる。生徒の主観的な解釈は、内的な認識に基づく心理現象であり、「何をするのか」や「何を指すのか」などの目標(goal)との関係の中でとらえることができる。そして、学習動機づけとその結果としての遂行の結びつきをとらえるには、目標を説明要因に組み込んだ動機づけ理論である目標理論(Dweck & Leggett, 1988 ; Nicholls, 1989)を用いることが有用と考えられる。

目標理論は、達成場面に対する見方や志向性に注目しようとする立場、すなわち、社会—認知的アプローチであり、この立場では、動機づけは目標を中心とした一連の情報処理的な過程とされる(宮本・奈須, 1995)。目標理論における目標は目的を上位、手段を下位とする階層構造となっており、下位の目標になるほど目標の内容が具体的なものになる(Carver & Scheier, 1998)。

目標理論の中でも目標設定理論(Locke & Latham, 1990)は、産業・組織心理学を中心的なフィールドとして発展してきた理論のひとつであるが、教育心理学の分野へも有用な知見を与えるものである。この理論では、遂行や結果の効果に焦点が当てられている。目標は外部から与えられても自分が定めても遂行には大きな違いがないことが示されている。このことは、教師が教育的に生徒へ介入する場面で、大きな意味を持つ。すなわち、生徒が目標として受容する内容がすべて自発的に選択されたものである必要はない。教師がより積極的な提案をすることで遂行を動機づけられる。そのような意味で、教師が生徒を指導する際の示唆となりうると考えられる。

目標設定理論は、遂行の動機づけや結果の効果について目標の設定の仕方が影響するという立場

をとるものであり、目標の「明確性」と「困難性」によって遂行が異なることが示されている。「明確性」の影響とは、本人が納得している目標が、曖昧な目標より明確な目標のほうが遂行が高くなることである。一方、「困難性」の影響とは、本人が到達可能であり、その範囲では難易度の高い目標のほうが、難易度の低い目標よりも結果として遂行が高くなることを意味する(Locke & Latham, 1990)。

目標が遂行および結果へ作用するとされているメカニズムとしては4つの機能がある(Locke & Latham, 2002)。まず最初に、目標は遂行を方向づける機能を提供する。次に、目標はより高い遂行を導く作用を持つ。第3に、目標は遂行の持続性に作用する。第4に、目標は創意工夫を促してタスクを解決する優れた方略を生みだし、それによって、間接的に遂行へ影響する。Phalet, Andriessen, & Lens (2004)は、現在行っている課題が、目標にとって手段性や有用性があると知覚した場合は、課題に手段性や有用性を見出さない場合よりも、課題の動機づけの強さが増加すると指摘している。これらのことから、生徒の学習への動機づけを高め、その遂行を高めるためには、生徒個々に、本人が納得するような適切な目標を持たせることがいかに大切かが分かる。

動機づけの説明要因としての目標を考える際には、時間軸は重要である。なぜなら、目標は、個人のとる行動を方向づけ、現在あるいは将来に向かって進んで道しるべとなるからである(Locke & Latham, 1984)。Lewin (1951)によると、時間的展望(time perspective)とは、「ある与えられた時に存在する個人の心理学的未来及び心理学的過去の見解の総体」のことをいい、遠い未来と過去の現象が現在の行動に影響を及ぼすものであると論じている。時間的展望は、個人が自分の過去や未来にどのような出来事を想起、予想し、目標設定するかという認知的側面をもつ(都筑, 1999)。そのため、目標を検討するときには、時間的展望を考慮に入れる必要がある。

高校生のライフタスクに関係する大きな目標として、卒業後の進路と将来の職業があげられる。半澤・奥田(2005)は、大学生において、未来の目標として具体的な職業をあげているものは、あげなかったものと比べて、大学での学業活動が重要であると認識していることを確認している。しかし、高校生の将来目標は、就職だけではなく、大学や専門学校への進学を将来の目標としているものもある。時間軸の中で考えると、卒業後の進路は職業という目標よりも先に存在するだろう。そのため、本研究では、時間的展望を考慮した目標として、具体的な将来の職業と卒業後の進路をあげ、具体的な将来の職業をより長い時間軸で定める遠隔的な目標とし、卒業後の進路を短い時間軸の中で細かメモリを刻むことでスケジュールが決まる近接的な目標と定義する。これまでの研究では、近接目標と遠隔目標のいずれが学習の動機づけを高めるために有効なのかは、一貫した結果が得られていない。Bandura (1977)は、遠隔目標を遂行するために近接的な subgoal よりも、近接目標そのものの有効性を示している。一方、Kirschenbaum, Humphrey & Malett (1981)は、学習計画を立てる際に、4日より1ヶ月のプランを立てた方が、勉強が成功することを示している。近接目標と遠隔目標の有効性は、時間軸の長さや目標の性質等で異なる可能性がある。

本研究では、目標設定理論の枠組みを用いて、高校生にとって比較的直近に迫った進路と、遠い将来の夢である、つきたい職業が高校生の学習意欲を喚起する要因となり得るのか検討を加える。

目標をもつことが、学校における学習の動機づけに効果的であるのかどうか、将来の目標に着目して検討する。目標という概念自体は非状況依存的であるため (Pintrich, 2001)、個別の場面を当てはめていくことで、教育の現場で教師が活用しやすい。実際に活用できるような示唆が期待されると考える。

2. 方法

調査対象と調査手続き

調査参加者は A 県立高等学校 2 校の 2、3 年生 1082 名 (M 高校 2 年生 335 名、3 年生 356 名; N 高校 2 年生 194 名、3 年生 197 名) であった。

高校生対象の調査では、在校生の大部分が進学するいわゆる進学校、大部分が就職する高校、進学希望者と就職希望者が一定の割合で混在する進路多様校など、生徒を取り巻く環境による差異を考慮する必要がある。本研究で調査の対象とした M 高校、N 高校は、ともに高校入試の合格得点が 7 割程度であり、県内では中程度よりも上の学校である。また、両校ともに普通科で、職業教育を提供しない学校である点も共通している。卒業後の進路として、進学 (大学・短大と、専門学校や各種学校への進学も含む) だけではなく、就職や進路未決定者が混在する高校、すなわち進路多様校である。

調査は 2007 年 10 月下旬に、クラス単位の集合調査として行われた。調査の実施は、学校長および進路指導主任を通して学級担任に依頼した。各学級担任が質問紙を配布し、紙面上において、プライバシーは保護されること、調査以外には使用されることはないことを教示し、その場において無記名で回答を求め、回収した。

質問紙

将来目標 近接目標として高校卒業後の進路、遠隔目標として将来つきたい職業を変数として用いた。

・**進路** 現在考えている高校卒業後の希望進路を「就職」「大学・短大」「専門学校」「未定」の 4 つの中から選択させた。

・**職業** 将来つきたいと思う職業があるかどうかについて「つきたい職業を一つに決めてある」「つきたい職業がいくつかあり、そのうちどれが第一希望で、どれが第二希望かもはっきりしている」「つきたい職業はいくつかあるが、そのうちどれが第一希望かは特にはっきりしていない」「つきたい職業ははっきりしていない」の 4 つから選択させた。

学習の動機づけ尺度 市川 (1995) が作成した学習動機モデルを用いた。これは、インタビューなどを用い、学習の動機づけをボトムアップ的に収集したものである。学習動機について「充実志向」「訓練志向」「実用志向」「関係志向」「自損志向」「競争志向」の 6 因子、36 項目で構成されている。回答は「1. そう思わない」「2. どちらかといえばそう思わない」「3. どちらでもない」「4. どちらかといえばそう思う」「5. そう思う」の 5 段階評定で求めた。

時間的展望尺度 白井 (1997) が作成した時間的展望体験測定尺度を用いた。これは、時間的展望

の体験的な側面を測定したものであり、「過去受容」「現在の充実感」「希望」「目標志向性」の4因子、18項目で構成されている。回答は「1. あてはまらない」「2. どちらかといえばあてはまらない」「3. どちらとも言えない」「4. どちらかといえばあてはまる」「5. あてはまる」の5段階評定で求めた。

3. 結果

尺度構成

学習の動機づけ尺度 学習の動機づけ尺度項目は、市川(1995)においては6因子構造として構成されている。そのため、本研究では、共分散構造分析を用いて、市川(1995)の構造が再現可能かどうかを検討するために確認的因子分析を行った。その結果、本研究のデータでは十分な適合度が得られず、想定されている6因子構造が確認できなかった。そこで、次に、本研究で得られたデータに最適な構造を見いだすために探索的因子分析を行った。主因子法で因子を抽出し、プロマックス解を求めた。その結果、当初は7因子が抽出された。しかし、解釈が困難な因子があり、複数の因子に高い負荷量を示す項目を見られた。そこで、複数の因子に負荷の高い項目やどの因子にも負荷の低い項目を除外するなど6項目を除き、最終的に30項目を用いて5因子を抽出した。結果を Table 1 に示す。第1因子は、学習の内容自体に価値を見出している項目が中心のため「内容志向」とした。第2因子は、親や先生からの承認等を得たいという項目が中心のため「関係志向」とした。第3因子は、将来の仕事や生活のために学歴をつけるといった項目のため「学歴志向」とした。第4因子は、友人と同じことをしなくてはいけないからといった項目のため「同調志向」とした。第5因子は、ライバルに負けたくないからという項目が中心のため「競争志向」とした。 α 係数は「内容志向」が .88、「関係志向」は .81、「学歴志向」は .86、「同調志向」が .70、「競争志向」が .70であり、十分な信頼性が得られた。

Table 1 動機づけ尺度の因子分析の結果と平均値・標準偏差

	F1	F2	F3	F4	F5	共通性	M	SD
〈第1因子：内容志向〉								
いろいろな面から物事が考えられるようになるため [充]	.770	-.058	-.059	.057	-.118	.470	3.66	1.07
勉強したことは生活の場面で役に立つから [実]	.680	.098	.004	-.055	-.123	.445	3.39	1.08
合理的な考え方ができるようになるため [訓]	.657	.115	.034	-.014	-.121	.424	3.15	1.07
何かができるようになるのは楽しいから [充]	.627	-.078	-.118	-.083	.178	.497	3.65	1.01
勉強することは頭の訓練になると思うから [訓]	.613	.112	-.029	.175	-.093	.359	3.32	1.08
勉強で得た知識はいずれ仕事や生活の役に立つから [実]	.597	-.060	.173	-.012	-.064	.388	3.71	1.06
学習の仕方をみにつけるため [訓]	.596	-.101	-.076	.128	.132	.372	3.44	1.01
知識や技能を使う喜びを味わいたいから [実]	.586	.088	-.073	-.082	.110	.456	3.27	1.08
新しいことを知りたいと思う気持ちから [充]	.555	.089	-.083	-.132	.011	.367	3.32	1.11
いろいろな知識を身につけた人になりたいから [充]	.518	-.065	.045	-.100	.165	.398	3.76	1.05
勉強しないと筋道だった考え方ができなくなるから [訓]	.513	.093	.090	.072	-.035	.313	3.07	1.05
学んだことを将来の仕事にいかしたいから [実]	.503	-.044	.124	-.039	-.073	.265	3.61	1.06
わからないことはそのままにしておきたくないから [充]	.498	-.137	-.059	-.007	.225	.346	3.41	0.97
仕事で必要になってから勉強したのでは遅いから [実]	.422	-.131	.243	.129	.024	.275	3.70	1.08
〈第2因子：関係志向〉								
テストで成績がいいと親や先生に誉めてもらえるから [報]	-.047	.746	-.012	-.068	.118	.593	2.34	1.15
親や好きな先生に認めてもらいたいから [関]	.068	.714	-.014	-.090	.066	.550	2.39	1.16
成績が良ければ小遣いや褒美がもらえるから [報]	-.012	.641	.016	-.037	-.130	.330	1.81	0.96
成績が良ければ仲間から尊敬されるから [自]	.058	.586	.043	-.095	.184	.500	2.42	1.09
勉強しないと親や先生に叱られるから [報]	-.095	.580	.028	.200	-.118	.411	2.25	1.17
勉強しないと親や先生に悪いような気がして [関]	.020	.535	-.006	.287	-.085	.441	2.41	1.20
〈第3因子：学歴志向〉								
学歴があれば大人になって経済的に良い生活ができる [報]	-.046	.070	.853	-.055	-.007	.714	3.80	1.09
学歴がいい方が社会に出てからも得なことが多い [報]	.003	.076	.766	-.033	-.027	.597	3.88	1.05
学歴がよくないと大人になっていい仕事先がないから [報]	-.127	-.065	.763	.048	.181	.631	3.89	1.06
勉強しないと将来仕事の上で困るから [実]	.173	-.040	.703	-.025	-.033	.550	4.02	0.98
〈第4因子：同調志向〉								
周りの人たちが勉強するのでそれにつられて [関]	.037	.018	-.011	.716	.066	.553	2.85	1.04
みんながやるから何となく当たり前で思っ [関]	-.065	-.057	-.020	.678	-.009	.449	3.28	1.09
みんながやることをやらないと可笑しいよ [関]	.008	.250	-.045	.487	.170	.471	2.66	1.17
〈第5因子：競争志向〉								
勉強が人並みにできないのは悔しいから [自]	.000	-.093	.060	.078	.759	.563	3.52	1.11
勉強が人並みにできないと自信がなくなっ [自]	.025	.121	.067	.183	.516	.473	3.08	1.20
ライバルに負けたくないから [自]	.052	.239	-.013	-.129	.485	.413	2.83	1.26
寄与率 (%)	22.3	11.5	6.4	2.8	2.4			
累積寄与率 (%)	22.3	33.8	40.2	42.9	45.3			
因子間相関	.270	—						
	.272	.274	—					
	-.179	.387	.267	—				
	.489	.499	.297	.154	—			

因子抽出法：主因子法 回転法：プロマックス法

注) 項目最後の [] は市川 (1995) の尺度と対応

[充]: 充実志向、[実]: 実用志向、[訓]: 訓練志向、[報]: 報酬志向、[関]: 関係志向、[自]: 自尊志向

時間的展望尺度 時間的展望尺度の項目は、白井(1997)において4因子構造として構成されている。したがって、本研究のデータでオリジナルの構造が再現可能かどうかを確認するために共分散構造分析を用いて確認的因子分析を行った。その結果、十分な適合度が得られなかったため、想定されていた4因子構造は確認できなかった。そこで、本研究で得られたデータに最適な構造を見いだすために探索的因子分析を行った。主因子法で因子を抽出し、プロマックス解を求めた。この結果、3因子が抽出された。第1因子は白井(1997)における「希望」「目標志向」の2因子の項目から構成されているものであり、これらは未来の側面を測定するものであったため「未来志向」とした。第2因子は白井(1997)の「現在の充実感」因子の項目から構成されており「現在志向」とした。第3因子は「過去の受容」で構成されており、上記の2つと因子名を合わせるため「過去志向」とした。 α 係数は、「未来志向」が.85、「現在志向」は.77、「過去志向」が.68であり、十分な信頼性が得られた。

被験者の分類

時間的展望の違いによって被験者を分類するために、ウォード法を用いて時間的展望尺度の尺度得点によるクラスター分析を行った。クラスタ数は因子数と合わせて3に設定した。各クラスタの特徴を探るために、時間的展望尺度の尺度得点による一元配置の分散分析を行った (Table 2)。時間的展望尺度の逆転項目は正負の向きを逆転させて得点を与え、下位尺度得点の平均点を各下位尺度得点とした。以下の分析においても各因子の項目の加算平均を各下位尺度得点として使用する。高得点ほど肯定的な時間的態度が高いことを示す。時間的展望尺度の分散分析の結果、「未来志向」「現在志向」「過去志向」のすべてにおいて、有意な差がみられた(それぞれ順に、 $F(2,996) = 545.76$ 、 $p < .001$; $F(2,996) = 459.29$ 、 $p < .001$; $F(2,996) = 96.98$ 、 $p < .001$)。ボンフェローニによる多重比較を行った結果を Table 2 に示した。未来志向と現在志向においては、クラスタ1が最も高く、次にクラスタ2が高く、クラスタ3が最も低かった。過去志向においては、クラスタ1が最も高く、次にクラスタ3が高く、クラスタ2が最も低かった。

Table 2 各クラスタ×時間的展望尺度の平均値と標準偏差

	クラスタ1 (N = 400)	クラスタ2 (N = 282)	クラスタ3 (N = 314)	多重比較
未来志向	3.59	2.53	3.88	3 > 1 > 2
(8項目)	0.46	0.52	0.61	
現在志向	2.89	2.53	3.99	3 > 1 > 2
(4項目)	0.66	0.66	0.54	
過去志向	3.14	3.33	3.91	3 > 2 > 1
(4項目)	0.82	0.76	0.64	

注) 下段の数値は標準偏差を示す
多重比較は Bonferroni 法による ($p < .001$)

そのため、クラスタ1は「過去を受け入れられず現在のイメージは良くないが未来に希望を持っている」タイプ(以降「未来希望」と呼ぶ)、クラスタ2は「過去は普通だったが現在・未来に希望がない」タイプ(以降「希望なし」と呼ぶ)、クラスタ3は「過去・現在・未来ともにポジティブなイメージ

を持つ]タイプ(以降「ポジティブ」と呼ぶ)であると分類した。

各尺度得点の性差、学校差の検討

各尺度において下位尺度得点の平均を性別、学校別に算出し、t検定を行った結果を Table 3 に示した。各志向において、性差はみられなかった。学習の動機づけにおいては、男子に比べて女子は親和動機を抱きやすい傾向がみられることが指摘されている(Maehr & Nicholls, 1980)。本研究で、親和動機にあたるものは「関係志向」であるがそこにも性差はみられなかった。また、鈴木・柳井(1993)は、高校生の進路意識を分析し、女子は男子に比べて進路意識が高く、進路による悩みも高い傾向にあることを見出している。そのため、時間的展望の未来や現在志向にも性差が検出される可能性も予想されたが、本研究のデータには有意な差はなかった。さらに、学校間にも差がないことが確認された。これらのことより、各尺度得点には性、学校による違いはないものとみなして分析を行うこととした。

Table 3 性別・学校別の学習の動機づけと時間的展望の平均値(標準偏差)とt検定の結果

	男子		女子		t 値	M 高校		N 高校		t 値
動機づけ										
内容志向	3.45	(.67)	3.48	(.65)	-0.74	3.44	(.66)	3.5	(.66)	-1.46
関係志向	2.34	(.82)	2.25	(.81)	1.82	2.3	(.81)	2.26	(.83)	0.82
学歴志向	3.92	(.85)	3.88	(.91)	0.68	3.88	(.87)	3.91	(.90)	-0.55
同調志向	2.87	(.91)	2.99	(.85)	-2.12	2.95	(.86)	2.92	(.91)	0.6
競争志向	3.18	(.94)	3.12	(.96)	1.05	3.13	(.95)	3.18	(.95)	-0.79
時間的展望										
未来志向	3.36	(.80)	3.4	(.73)	-0.89	3.37	(.78)	3.4	(.74)	-0.69
現在志向	3.18	(.88)	3.11	(.86)	1.39	3.16	(.89)	3.11	(.82)	0.85
過去志向	3.46	(.79)	3.41	(.84)	0.88	3.42	(.83)	3.45	(.79)	-0.62

将来の目標と動機づけについて

進路 将来の進路によって、学習の動機づけが異なるかどうかを検討するために、学習の動機づけ尺度の下位尺度得点を従属変数として、クラスタ3群×進路4群による二要因の分散分析を行った。進路4群は就職・大学進学・専門学校進学・未定である。

その結果、いずれの尺度にも交互作用はみられなかった。「内容志向」「同調志向」において、クラスタの主効果が有意であった(それぞれ順に、 $F(2,968) = 9.185, p < .001$; $F(2,986) = 9.318, p < .001$)。また、「内容志向」「関係志向」「学歴志向」「競争志向」において、進路の主効果が有意であった(それぞれ順に、 $F(2,968) = 18.743, p < .001$; $F(2,981) = 6.922, p < .001$; $F(2,986) = 24.283, p < .001$; $F(2,988) = 13.380, p < .001$)。ボンフェローニによる多重比較を行った結果を Table 4 に示した。「内容志向」においてクラスタ3「ポジティブ」が最も高く、次にクラスタ1「未来希望」が高く、クラスタ2「希望なし」が最も低かった。「同調志向」はクラスタ2「希望なし」が最も高く、次にクラスタ1「未来志向」が高く、クラスタ3「ポジティブ」が最も低かった。また、「内容志向」は大学進学が就職、専門学校進学、未定よりも有意に高かった。「関係志向」では大学進学が専門学校進学よりも有意に高かった。

「学歴志向」では大学進学が最も高く、次に専門学校進学と未定、就職が最も低かった。「競争志向」においては大学進学が専門学校進学と就職よりも有意に高かった。

Table 4 各クラス×進路ごとの学習の動機づけ尺度の平均値と標準偏差

	クラス1「未来希望」				クラス2「希望なし」				クラス3「ポジティブ」				多重比較
	就職 (N=13)	大学 (N=224)	専門 (N=129)	未定 (N=19)	就職 (N=13)	大学 (N=154)	専門 (N=60)	未定 (N=46)	就職 (N=12)	大学 (N=204)	専門 (N=78)	未定 (N=16)	
内容志向	2.78	3.63	3.28	3.16	3.24	3.36	3.1	3.13	3.46	3.75	3.46	3.45	3 > 1 > 2
関係志向	0.68	0.55	0.69	0.94	0.52	0.64	0.65	0.57	0.53	0.64	0.66	0.39	大 > 就・専・未 大 > 専
学歴志向	2.88	4.03	3.72	3.48	3.38	4.14	3.75	3.78	2.85	3.98	3.67	3.61	大 > 専・未 > 就
同調志向	1.24	0.82	0.97	1.3	0.97	0.72	0.9	0.86	1.21	0.85	0.86	0.66	2 > 1 > 3
競争志向	0.96	0.9	0.84	0.48	0.27	0.84	0.88	0.85	0.71	0.88	0.9	0.63	大 > 就・専
	2.97	3.41	2.94	3.19	2.62	3.23	2.76	2.88	2.5	3.18	2.94	3.21	
	1.13	0.89	0.92	0.86	0.79	0.91	0.9	1.05	0.82	1.01	0.9	0.57	

注) 下段の数値は標準偏差を示す
多重比較は Bonferroni 法による (p < .001)

将来つきたいと思う職業の明瞭さ 将来つきたいと思っている職業の明瞭さによって、学習の動機づけが異なるのかどうかを検討するために、学習の動機づけ下位尺度得点による一元配置の分散分析を行った。その結果、すべての学習の動機づけにおいて、交互作用も主効果はみられなかった。本研究のデータに基づく限り、高校生においては、将来つきたいと思う職業の明瞭さによって、学習の動機づけが異なるという結果は得られなかった。

4. 考察

本研究では、高校生を対象に動機づけを情動的側面から切り離して本人の課題に対する主観的な解釈として扱い、将来目標と学習の動機づけの関係を検討した。

最初に、目標を持つことが、学習の遂行への動機づけに有効であることが改めて確認された。しかし、遠隔目標である将来の職業の明瞭さは、学習の動機づけに影響しなかった。一方、近接目標である高校卒業後の進路は、進路によって動機づけの強さや意味合いが異なることが見いだされた。本研究のデータからは、遠隔目標ではなく、近接目標が学習の動機づけに有効であることが示唆された。

近接目標としての進路の学習動機に対する影響は、その具体的内容によって違いが見られた。大学進学希望者が他の進路を希望する者よりも学習の動機づけが高かったことが特徴的である。現在の学習が高校卒業後のライフコースと結びついていると認知しているためであろう。Phalet, Andriessen, & Lens (2004) は、現在行っている課題が、目標にとって手段性や有用性があると知覚した場合は、課題に手段性や有用性を見出さない場合よりも、課題の動機づけの強さが増加すると指摘している。すなわち、大学進学希望者にとって、学習という行為そのものが自分が希望する進路を達成する手段として機能していると考えられることができる。このことから、他の進路を選択したものよりも動機づけが高くなる原因と考えることができるだろう。

半澤・奥田(2005)は、大学生において、未来の目標として具体的な職業をあげているものは、あげなかったものと比べて、大学での学業活動が重要であると認識していることを確認した。一方、本研究では高校生段階での「将来つきたいと思う職業」が学習の動機づけに影響を及ぼしている証拠は見出せなかった。高校生にとって「将来つきたいと思う職業」は、大学生と比較すると、全体としてはまだ間近に迫ったものと感じていない可能性がある。目標設定理論において目標は、曖昧な目標より明確な目標のほうが遂行が高くなる(Locke & Latham, 1990)。高校生にとって、時間的に遠い「将来つきたい職業」は曖昧な目標であったと考えられる。

Bandura(1977)やKirschenbaum, Humphrey & Malett(1981)などの先行研究においては、近接目標と遠隔目標の有効性について、一貫した知見が得られていなかったが、本研究においては、近接目標が有効であった。上淵(2008)は、進学・就職などのライフタスクを達成するまでは、それ以降の展望が拡大しないために、将来展望の広がり目標を達成するまで短くなり続けるとしている。したがって、ライフタスクのような目標は、まずは身近な目標を達成して初めて、次の目標へ目を向けることができるのだと考えられる。実際には、進路によって結果的に将来の職業が定まるのか、職業を決めてから、それに合わせて進路を決めるのか、そのプロセスには個人によって、大きな違いがあるだろう。そして、どちらのケースが典型的なのかは定かではない。ただ、明らかにいえるのは、将来の職業のような遠隔目標の場合、遂行の成果を確認することが困難であるが、進路のような近接目標は近い将来、明確に確認可能となることである。そのため、進路を目標としてとらえた場合には、遂行の可否が確認しやすい。高校生においては、近接目標が動機づけを高めるために有効に作用すると考えられる。

目標という概念が、本質的に背後の時間軸を前提していることも、本研究の結果から明らかとなった。目標は、現在だけではなく、過去を振り返り未来を見据えて設定されるものである。本研究では、時間的展望と学習の動機づけとの関係についての検討を試みたが、未来の展望の有無によって、学習の動機づけの志向性が異なることが示唆された。未来に明るい展望を持つ者は、過去や現在のイメージが必ずしも芳しいものでもなくとも、学習内容自体に価値を見いだしていた。このような者にとっては、学習は友人との関係性の構築や維持の手段となっていた。未来に明るい展望を持っていない場合には、学業が社会的目標の手段となっているため、自律性や内発的動機づけに基づく適応的な学習パターンにはならない(Wentzel, 1999)。一方、自動動機理論(Auto-motive model)では、文脈によって、目標が活性化されると、目標追求プロセスは自動的に完遂される(Bargh, 1990)。つまり、目標は、環境的要因に即時的に反応して生起するのである(Gollwitzer & Bargh, 2005)。Cesario, Plaks & Higgins(2006)は、社会集団のメンバーに接した時、自分と相手との関係性にもとづいた個人的目標を活性化し追及されるとしている。これらのことから、たとえ現時点で未来に明るい展望が描けない場合でも、教員や友人からのサポートによって、学習動機を高めていくことが可能であり、また、そういった介入が効果的であることが示唆される。

また、高校における受験指導は、生徒の学習を促進するという積極的効果及び選抜の手段としての社会的配分の役割を担ってきたにも関わらず、そのマイナス面の影響ばかりが目され、批判の

対象とされてきた(例えば、小野寺, 2004)。しかし、本研究の結果からは、大学進学希望者や未来に明るい展望を持つ者は、学習を手段としてのみとらえるのではなく、学習内容自体に価値を見出していることが示された。そのため、高校における受験指導も、やり方によって学習の動機づけを効果的に促進させる機能があることが示された。

本研究では、時間的に遠い目標である将来つきたいと思う職業の明瞭さによって、学習の動機づけが異なるという結果は得られなかった。一方、時間的に近い目標としての進路は、進路によって動機づけの強さや意味合いが異なることが示唆された。しかし、将来つきたい職業として医師や教師などを考えている場合には、これらの職業が大学の専門分野と密接に関連するものであるため、遠隔的な目標と動機づけの間に何らかの関係があると考えられる。そのため、今後の検討課題として、高校生が将来就きたいと希望している具体的な職業についても分析を加えていきたい。

【文献】

- 安藤史高・布施光代・小平英志(2008). 授業に対する動機づけが児童の積極的授業参加行動に及ぼす影響: 自己決定理論に基づいて 教育心理学研究, 56, 160-170.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bargh, J. A. (1990). Auto-motives: Preconscious determinants of social interaction. In Higgins, E. T. & Sorrentino, R. M. (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior*. Vol.2. New York: Guilford Press, pp93-130.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (1998). *On the Self-Regulation of Behavior*. Cambridge University Press.
- Cesario, J., Plaks, J. E. & Higgins, E. T. (2006). Automatic Social Behavior as Motivated Preparation to Interact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 893-910.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*, New York: Plenum Press.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 2, 256-273.
- Gollwitzer, P. M. & Bargh, J. A. (2005). Automaticity in Goal Pursuit. In Elliot, A. J. & Dweck, C. S. (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press, pp624-646.
- 半澤礼之・奥田雄一郎(2005). 大学生の時間的展望の構造と学部違和・学業距離—現在取り組んでいる学業と未来の目標としての仕事・職業の関係に着目して— 中央大学大学院論究文学研究科篇, 37, 153-163.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*, New York: Wiley.
- 平田謙次(2003). 目標による動機づけ課程—仕事文脈を中心にして— 心理学評論, 46, 121-140.
- 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.
- 市川伸一(1995). 現代心理学入門3 学校と教育の心理学 岩波書店
- Kirschenbaum, D. S., Humphrey, L. L., & Malett, S. D. (1981). Specificity of planning in adult self-control: an applied investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 941-50.

- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. New York: Harper & Brothers. (猪俣佐登留 (訳) (1998) . 社会科学における場の理論 誠信書房)
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1984). *Goal setting: A motivational technique that works*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. (松井資夫・角山 剛 (訳) (1984). 目標が人を動かす ダイアモンド社)
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35year odyssey. *American Psychologist*, 57, 705-717.
- Locke, E. A., Latham, G. P., & Erez, M. (1988). The determinants of goal commitment. *Academy of Management Review*, 13, 23-39.
- Maehr, M. L., & Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: a second look. In N., Warren (Ed), *Studies in cross cultural psychology*, Volume2. New York: Academic Press, 221-267.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.
- 宮本美沙子・那須正裕 (編) (1995). 達成動機の理論と展開：続・達成動機の心理学 金子書房
- 小野寺 (望月) 由起 (2004). 大学進学志望者の教育的進路成熟と進路選択の関連に関する一考察—生き方指導が進路選択に及ぼす効果— 人間文化論叢 (お茶の水女子大学大学院人間文化研究科), 7, 265-273.
- Phalet, K., Andriessen, I., & Lens, W. (2004). How future goals enhance motivation and learning in multicultural classrooms. *Educational Psychology Review*, 16, 59-89.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2001). *Motivation in Education: Theory, Research and Application* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- 白井利明 (1997). 時間的展望の生涯発達心理学 勁草書房
- 白井利明 (2002). 「希望」の心理学 講談社現代新書
- 鈴木規夫・柳井晴夫 (1993). 因果関係モデルによる高校生の進路意識の分析 教育心理学研究, 41, 324-331.
- 都筑 学 (1999). 大学生の時間的展望—構造モデルの心理学的検討— 中央大学出版部
- 上淵 寿 (2008). 感情と動機づけの発達心理学 ナカニシヤ出版
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationship: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, 91, 76-97.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy - value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.

Research on the relationships between motivation in learning and future perspective of high school students

Sayaka TOYAMA

(Graduate Student, Graduate School of Education, Tohoku University)

Motivational research tends to relate to belief or self-efficacy and self-concept or emotion. However, it is difficult to direct high school students to be motivated through change of the self-concept. This study suggested the method of elevating motivation by using goal theory without relation with emotional aspect of the self-concept. The goal was classified into two categories, “proximal goal” and “distal goal”, in consideration of time perspective, because the goal has temporal axis. This study proposed the influence that the two type goals affect the motivation by taking 1082 high school students as an object of questionnaire research.

In the results, on one hand it was verified that “distal goal” didn't affect the motivation in learning, on the other hand “proximal goal” affected.

Key words : motivation, goal theory, future perspective, high school student

