

動機づけモニタリング傾向と自己動機づけ方略との関連

—動機づけ特性を含めた動機づけプロフィールの観点からの分析—

岡田 涼¹

<要 旨>

本研究では、動機づけモニタリング傾向と動機づけ特性を用いて動機づけプロフィールを抽出し、自己動機づけ方略との関連を検討した。大学生220名を対象に質問紙調査を行った。動機づけモニタリング傾向と動機づけ特性の得点を用いた潜在プロフィール分析から、8つのクラスが抽出された。そのなかで、多面的な動機づけ特性をもち、動機づけモニタリング傾向が高い学習者が、複数の自己動機づけ方略を行っていることが示された。自己調整学習における動機づけモニタリングの役割について論じた。

キーワード：動機づけモニタリング傾向、自己動機づけ方略、自己調整学習、大学生

問題と目的

自己調整学習における動機づけ

学習を効果的に進めていくうえでは、動機づけのあり方が重要となる。最初に定めた目標に向けて、持続的に学習課題に取り組むためには、学習に対する動機づけを喚起し、維持することが必要である。このような学習の過程を捉えるものとして、近年では自己調整学習が注目されている。自己調整学習 (self-regulated learning) は、学習者がメタ認知、動機づけ、行動において、自分自身の学習過程に能動的に関与しているような学習である (Zimmerman, 1989)。また、Zimmerman (2011) は、学習者が自ら目標を設定して学習行動を遂行し、学習後に振り返りを行うという自律的な学習のサイクルが自己調整学習の特徴であると

している。そして、そのサイクルを進めるための鍵となる要因として動機づけの役割を重視している (Zimmerman & Cleary, 2009)。

学習を自己調整する過程で動機づけを維持することを考えた場合に、自らを動機づける方略が重要となる。これまで、様々な動機づけ方略が学習課題に対する取り組みを持続させ、学業達成につながるものが明らかにされている (Wolters, 2003)。たとえば、Wolters (1999) は、高校生において、興味の高揚、遂行的自己発話、自己報酬、熟達的自己発話、環境統制という5つの動機づけ調整方略を見出し、これらのうち遂行的自己発話がGPAを高め、熟達的自己発話が努力量を増大させることを明らかにしている。また、伊藤・神藤 (2003a) は、中学生において、7つの自己動機づけ方略 (想像方略、めりはり方略、内容方略、整理方略、社会

1 香川大学教育学部

的方略、報酬方略、負担軽減方略)を見出している。整理方略や内容方略からなる内発的調整方略は学習の持続性を高め、報酬方略や負担軽減方略からなる外発的調整方略は学習の持続性を低下させることが示されている(伊藤・神藤, 2003b)。同様の結果は、大学生を対象とした研究(梅本・田中, 2012)でも明らかにされている。他にも、自己の努力を調整する方略が、課題の先延ばしを抑制したり(藤田, 2010)、学業場面での誘惑対処方略の高さと関連すること(小林, 2013)が報告されている。これらの知見からは、自身の動機づけを高め、維持する方略が学習に対する取り組みを左右する要因の1つであることが示唆される。

動機づけに対するモニタリング

動機づけを調整するためには、その前段階として自らの動機づけの状態に目を向けることが必要である。自己の動機づけの状態をモニタリングし、その状態にあわせて適切な動機づけ方略を選択して使用するというプロセスが想定される。Pintrich (2004) は、大学生の自己調整学習について、4つの調整すべき領域と4つの調整段階からなるモデルを提唱している。調整すべき領域は、認知、動機づけと感情、行動、文脈であり、それぞれの領域において、予見と計画、活性化(段階1)、モニタリング(段階2)、統制(段階3)、反応と省察(段階4)という過程を進めていくことが自己調整学習であるとしている。また、動機づけ調整のモデルでは、動機づけを調整する過程でメタ動機づけのモニタリングがはたらくというプロセスが想定されている(Miele & Scholer, 2018)。これらのモデルに従えば、自己の動機づけの状態をモニタリングすることは、自己調整的に学習を進めていく際の1つの重要な段階であり、学習行動を促す動機づけ方略を用いる際の1つの前提条件になっていると考えられる。

一方で、自己の動機づけの状態をモニタリングすることは、必ずしも適切な動機づけ方略の使用につながる可能性もある。岡田・大谷・伊藤・梅本(2015)は、「自己の動機づ

けに注目し、その状態をモニタリングする傾向」を動機づけモニタリング傾向(tendency of monitoring motivation)として捉え、大学生において動機づけモニタリング傾向が学習課題の先延ばしに及ぼす影響を検討している。その結果、動機づけモニタリング傾向は、動機づけの不安定性の知覚を介して、学習課題の先延ばしを高めることが明らかにされた。日常的に自らの動機づけの状態に注目する傾向をもつものは、動機づけが不安定であることを知覚しやすくなり、その結果として学習に取り組むことを先延ばしにしてしまうと考えられる。

動機づけモニタリング傾向が先延ばしに影響する過程では、動機づけをコントロールする段階があると考えられる。動機づけモニタリング傾向が高い学習者は、行動として課題に取り組む前に動機づけをコントロールしようとすることで、結果的に学習に取り組むタイミングが遅れ、先延ばしが生じてしまうことが推察される。自己動機づけ方略のなかで、報酬方略や負担軽減方略、成績重視方略といった外発的な性質をもつ動機づけ方略が課題に対する取り組みと負の関連を示すこと(伊藤・神藤, 2003b; 梅本・田中, 2012)を併せて考えると、動機づけモニタリング傾向は外発的な特徴をもつ自己動機づけ方略と関連することが予想される。

動機づけモニタリング傾向と動機づけ特性

動機づけをモニタリングする傾向がどのような動機づけ方略と関連するかについては、異なる2つの見方がある。自己調整学習のモデル(Miele & Scholer, 2018; Pintrich, 2004)に従えば、動機づけモニタリング傾向は、学習行動を促すような動機づけ方略につながると考えられる。一方で、岡田他(2015)の知見によれば、動機づけモニタリング傾向は、学習の先延ばしと関連するような効果的ではない動機づけ方略につながると考えられる。

この見方の違いは、動機づけモニタリング傾向の背後にある動機づけ特性を考慮することで整理し得ると考えられる。自己決定理論(self-determination theory: Ryan & Deci, 2017)で

は、自己決定性の次元から複数の動機づけを想定している。実証研究では、次の4タイプの動機づけがよく検討されている(岡田, 2010)。1つ目は、他者からの指示や外的報酬のために動機づけられる外的調整である。2つ目は、不安や恥の感情を低減したり、自尊感情を維持するために動機づけられる取り入れ的調整である。3つ目は、学習の重要性や個人的な価値づけによって動機づけられる同一化的調整である。4つ目は、学習内容や学習すること自体の楽しさによって動機づけられる内発的動機づけである。外的調整と取り入れ的調整はいずれも統制的な動機づけ、同一化的調整と内発的動機づけはいずれも自律的な動機づけとされている(岡田, 2010)。また、これらの動機づけは、比較的安定した個人の動機づけ特性として、その効果が検討されることが多い(Grolnick & Ryan, 1987; Miquelon, Vallerand, Grouzet, & Cardinal, 2005; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, & Deci, 2004)。

動機づけ特性はさまざまな学習行動と関連する。これまでの研究で、自律的な動機づけが持続性を促し、統制的な動機づけが先延ばしを高めることが報告されている(Senécal, Koestner, & Vallerand, 1995; Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx, & Lens, 2009)。また、自己動機づけ方略との関連について、自律的な動機づけが整理方略や内容方略からなる内発的調整方略と関連し、報酬方略や負担軽減方略からなる外発的調整方略と関連することが明らかにされている(伊藤・神藤, 2003a)。これらの知見を考慮すると、動機づけモニタリング傾向と自己動機づけ方略との関連は、動機づけ特性によって異なることが考えられる。すなわち、どのような動機づけ特性を背景としてモニタリングするかによって、使用する動機づけ方略が異なると考えられるのである。

この点を検討する方法として、動機づけモニタリング傾向と動機づけ特性との組み合わせから動機づけプロフィールを抽出するという方法がある。個々の変数ごとに関連を検討するだけでなく、動機づけモニタリング傾向と動

機づけ特性の4側面の高低によって、学習者をいくつかのパターンに分類する。これまでも動機づけ特性の組み合わせからなる動機づけプロフィールに注目した研究がある(Boiché, Sarrazin, Grouzet, Pelletier, & Chanal, 2008; 西村・櫻井, 2013; Ratelle, Guay, Vallerand, Larose, & Senécal, 2007; Vansteenkiste, et al., 2009)。たとえば、岡田・中谷(2006)は、大学生を対象とした調査から、高動機づけスタイル、自律スタイル、取り入れ・外的スタイル、低動機づけスタイルという4つの動機づけスタイルを明らかにしている。動機づけプロフィールを抽出することによって、複数の動機づけ特性の組み合わせの効果を実際に存在し得る動機づけのパターンをもとに検討することができる。ここに動機づけモニタリング傾向を加味することによって、特定の動機づけ特性を背景とする動機づけモニタリング傾向の効果を検討することが可能になる。

本研究の目的

本研究では、動機づけモニタリング傾向と自己動機づけ方略との関連について、動機づけ特性を考慮して検討する。動機づけ特性の側面に動機づけモニタリング傾向の側面を加えてプロフィール化することで、どのような動機づけ特性をもとに自身の動機づけ状態をモニタリングしているかという点から学習者を分類する。そのうえで、プロフィールごとの自己動機づけ方略の特徴を検討する。

方法

調査協力者

大学生220名(男性91名, 女性129名)。平均年齢は19.49歳($SD=1.18$)であった。

質問紙

動機づけモニタリング傾向 岡田他(2015)の動機づけモニタリング傾向尺度を用いた。項目は、「勉強をしようとするとき、自分にやる気があるかどうかを考えることがある」「会話

の中で、やる気という言葉をよく使う」「自分はなぜ勉強しているのかを、考えることがある」「自分のやる気の変化に敏感である」「学習に取り組むときに、何のために学ぶかを考えることがある」「勉強している最中に、やる気のある自分ややる気がない自分に気づくことがある」の6項目であった。各項目に対して「1：まったくしない」から「5：いつもする」の5件法で回答を求めた。

動機づけ特性 岡田・中谷(2006)、岡田(2006)の大学生用学習動機づけ尺度を用いた。この尺度は、外的調整(「まわりからやれと言われるから」など)、取り入的調整(「しておかないと不安だから」など)、同一化的調整(「自分にとって意義のあることだから」など)、内発的動機づけ(「難しい内容を学ぶのが楽しいから」など)の4下位尺度からなる(各4項目)。教示は、「講義や授業、ゼミなど、大学で行っている勉強や学習についてお尋ねします。あなたは、なぜそのような勉強や学習を行っていますか?」であり、各項目に対して「1：あてはまらない」から「5：あてはまる」の5件法で回答を求めた。

自己動機づけ方略 伊藤・神藤(2003a)の自己動機づけ方略尺度を用いた。ただし、大学生の学習にはふさわしくないと考えられる2項目(「行きたい学校に受かった時のことを考える」「勉強やテストがよくできたら、親からごほうびをもらう」)を除いた28項目を用いた。教示は、「あなたの勉強の仕方についてお尋ねします。あなたは、勉強のやる気が出ないとき、どのようなやる気の出る工夫をしていますか?」であり、各項目に対して「1：まったくしない」から「5：いつもする」の5件法で回答を求めた。

手続き

2つの大学で実施した。講義時間を利用して一斉に実施し、その場で回収した。研究の主旨と回答の任意性について説明し、調査協力に同意が得られた者のみ回答した。回答時間は約15分であった。

結果

尺度構成

動機づけモニタリング傾向尺度について、6項目の α 係数を算出した。その結果、 $\alpha=.67$ とやや低かった。しかし、 α 係数の値を下けている項目はみられなかったため、6項目の平均値を下位尺度得点とした。大学生用学習動機づけ尺度について、下位尺度ごとに α 係数を算出した。その結果、外的調整が.80、取り入的調整が.74、同一化的調整が.81、内発的動機づけが.78であった。一定の信頼性を有することが示されたため、下位尺度ごとの項目の平均値を下位尺度得点とした。

自己動機づけ方略尺度については、原尺度が中学生用のものであり、また本研究で項目を一部変更したため、探索的因子分析によって因子構造を再検討した。因子分析に先立ち、項目ごとに平均値 $\pm 1SD$ を基準として天井効果と床効果を調べた。その結果、「17. ラジオを聞きながら勉強する」に床効果、「22. 勉強の合間に休けいを入れる」に天井効果がみられたため、この2項目を分析から省いた。26項目に対して、最小二乗法による因子分析を行った。固有値の減衰状況と因子の解釈可能性から4因子を抽出し、プロマックス回転を行った。因子負荷量が.3以上であることを基準に、複数の因子に高い負荷を示す項目といずれの因子にも高い負荷を示さない項目の計7項目を削除し、再度因子分析を行った。その結果をTable 1に示す。第1因子は、原尺度で整理方略であった4項目、想像方略であった2項目、めりはり方略の1項目、社会的方略の1項目の負荷が高かった。項目の内容をみると、学習の内容や環境あるいは学習面での目標等を明確なものに整理しようとする方略が多かったため、「明確化方略」因子とした。第2因子は、原尺度で内容方略であった3項目の負荷が高かったため、「内容方略」因子とした。第3因子は、原尺度で報酬方略であった3項目と社会的方略、負担軽減方略、ながら方略の各1項目の負荷が高かった。項目の内容をみると、さまざまなタイプの報酬

Table 1 自己動機づけ方略尺度の因子分析結果(プロマックス回転後)

項目	F1	F2	F3	F4
9. ノートをきれいに、わかりやすくとの【整理】	.66	.05	-.05	-.10
1. 色のついたペンを使って、ノートをとったり、教科書に書き込みをする【整理】	.53	.11	-.08	-.11
23. 「ここまではやるぞ」と、量と時間を決めて勉強する【めりはり】	.50	-.16	-.06	.11
15. 部屋や机の上をかたづけて勉強する【整理】	.48	-.14	.04	.17
25. 勉強がしやすいように、部屋の温度や明るさを調節する【整理】	.48	-.18	.13	.03
24. 勉強のなやみを人に相談する【社会的】	.41	.08	.19	.00
10. 将来に自分自身のためになると考える【想像】	.38	.27	-.11	.06
16. 前にテストなどでうまくいったことを思い出す【想像】	.34	.23	.04	.09
19. 身近なことに関係づけて勉強する【内容】	-.14	.76	.11	.04
6. 分のよく知っていることや興味のあることと関係づけて勉強する【内容】	-.09	.67	-.14	.22
2. ゴロあわせをしたり、歌にあわせたりしておぼえる【内容】	.06	.47	-.01	-.20
14. 何かを食べたり飲んだりしながら勉強する【報酬】	-.03	-.02	.84	-.09
13. 友だちと一緒に勉強をする【社会的】	.11	-.03	.38	.09
20. 「勉強が終わった後、遊べる」と考えて勉強する【報酬】	.03	.10	.37	.27
8. 勉強が終わったり問題ができたなら、お菓子を食べる【報酬】	.18	.19	.37	-.15
27. 勉強の合間に趣味や楽しいこと(音楽、読書、スポーツ、テレビ、ゲームなど)をする【負担軽減】	-.04	-.02	.36	.11
3. 音楽を聞きながら勉強する【ながら】	-.14	-.11	.33	.21
11. 得意なところや簡単なところから勉強を始める【負担軽減】	.24	.01	.02	.56
4. 得意なところや好きなところを多く勉強する【負担軽減】	-.06	.05	.11	.49
F1		.39	.33	.11
F2			.06	.09
F3				.06

注. 項目の後の名称は、原尺度(伊藤・神藤, 2003a)における下位尺度を示す。 .3以上の因子負荷量を太字にしている。

を用いて調整する方略が多かったため、「報酬調整方略」因子とした。第4因子は、原尺度で負担軽減方略であった2項目の負荷が高かったため、「負担軽減方略」因子とした。各因子に負荷の高い項目を下位尺度項目として α 係数を算出した。2項目である負担軽減方略につい

ては、Spearman-Brownの公式による信頼性係数の推定値を求めた。その結果、明確化方略が.58、内容方略が.61、報酬調整方略が.58、負担軽減方略が.48と、いずれの下位尺度も値が低かったが、因子分析における内容的なまとまりを重視して、下位尺度を構成することとし

Table 2 変数間の相関係数と要約統計量

	1	2	3	4	5	6	7	8	Mean	SD	α
1. 動機づけモニタリング傾向									3.29	0.71	0.67
2. 外的調整	.13								2.16	0.88	0.80
3. 取り入れの調整	.13	.45***							3.28	0.93	0.74
4. 同一化的調整	.13	-.19**	.30***						3.86	0.74	0.81
5. 内発的動機づけ	.02	-.24***	.05	.68***					3.31	0.80	0.78
6. 明確化方略	.19**	-.05	.24***	.33***	.28***				3.31	0.68	0.58
7. 内容方略	.20**	.04	.21***	.31***	.21***	.25***			3.23	0.85	0.61
8. 報酬調整方略	.14	.10	.14	.15	.08	.29***	.06		3.18	0.73	0.58
9. 負担軽減方略	.16	.11	.22***	.19*	.13	.23***	.11	.22***	3.54	0.85	0.48

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

た。原尺度においても、 $\alpha=.50\sim.60$ と低めの値が示されている(伊藤・神藤, 2003a)。下位尺度ごとの項目の平均値を下位尺度得点とした。

動機づけモニタリング傾向、動機づけ特性、自己動機づけ方略との関連

動機づけモニタリング傾向、動機づけ特性、自己動機づけ方略の相関係数を算出した(Table 2)。動機づけモニタリング傾向と動機づけ特性との関連について、取り入れの調整のみが有意な正の関連を示した($r=.13, p<.05$)。動機づけモニタリング傾向と自己動機づけ方略との関連について、動機づけモニタリング傾向は、自己動機づけ方略の4下位尺度すべてと有意な正の相関を示した($r=.14\sim.20, p<.05\sim.01$)。動機づけ特性と自己動機づけ方略との関連について、取り入れ的調整($r=.14\sim.24, p<.05\sim.001$)と同一化的調整($r=.15\sim.33, p<.05\sim.001$)は、自己動機づけ方略の4下位尺度すべてと有意な正の相関を示した。内発的動機づけは、明確化方略($r=.28, p<.001$)、内容方略($r=.21, p<.001$)と有意な正の相関を示した。

動機づけプロフィールの抽出

潜在プロフィール分析(latent profile analysis)によって、動機づけプロフィールの抽出を行った。分析にはMplus version 5を用いた。分類に使用した変数は、動機づけモニタリング傾向の得点と動機づけ特性の4下位尺度得点の計5つ

の観測変数であった。パラメータの推定にはロバスト最尤推定法を用いた。クラス数を1から順次変化させ、最適なクラス数を探索した。Nylund, Asparouhov, & Muthén (2007)に従い、ブートストラップ法による尤度比の差の検定を行ったところ、8クラス解と9クラス解で差が有意でなくなったため($\Delta G^2=19.79, n.s.$)、8クラス解を採用した。各クラスの人数は、クラス1が4名(1.82%)、クラス2が18名(8.18%)、クラス3が103名(46.82%)、クラス4が39名(17.73%)、クラス5が2名(0.91%)、クラス6が18名(8.18%)、クラス7が17名(7.73%)、クラス8が19名(8.64%)であった。クラス1とクラス5の人数が10名以下であり、分析に耐える人数ではないと判断したため、この2つのクラスについては解釈をせず、以降の分析から省いた。

クラスごとの動機づけ特性と動機づけ方略の平均値とSDをTable 3に示す。また、クラスごとの各変数の標準化得点の平均値をFigure 1に示す。クラス2は、外的調整と取り入れ的調整が低く、同一化的調整と内発的動機づけとともに動機づけモニタリング傾向が高い群であったため、「自律的動機づけモニタリング群」とした。クラス3は、外的調整と取り入れ的調整がやや高いものの、全体的に平均レベルの動機づけ特性と動機づけモニタリングを示す群であったため、「平均的動機づけ群」とした。クラス4は、取り入れ的調整、同一化的調整、内発的動機づけが高く、同時に動機づけモニタリング

Table 3 クラスごとの動機づけモニタリング傾向, 動機づけ特性, 自己動機づけ方略の平均値, SD

	クラス2		クラス3		クラス4		クラス6		クラス7		クラス8		F値	多重比較
	Mean	SD												
動機づけモニタリング傾向	3.99	0.46	3.33	0.54	3.67	0.54	2.62	0.49	2.34	0.64	3.39	0.55	26.38***	6.7<3<2.4; 6.7<8<2
動機づけ特性														
外的調整	1.26	0.36	2.42	0.71	2.10	0.77	1.35	0.42	1.37	0.44	3.05	0.93	25.29***	2.67<3.4<8
取り入れの調整	1.88	0.63	3.60	0.46	4.14	0.56	2.15	0.61	2.51	0.72	3.04	0.65	72.32***	2<7.8<3<4; 6<8<3<4
同一化的調整	4.31	0.48	3.80	0.32	4.63	0.26	3.58	0.28	4.25	0.34	2.59	0.41	110.13***	8<3.6<2.7<4
内発的動機づけ	3.74	0.54	3.12	0.52	3.97	0.49	2.99	0.49	4.29	0.49	2.36	0.55	44.94***	8<3.6<4; 8<3.6<2<7
自己動機づけ方略														
明確化方略	3.36	0.76	3.33	0.62	3.63	0.59	3.10	0.85	3.33	0.44	2.99	0.44	3.46**	6.8<4
内容方略	3.26	0.90	3.23	0.77	3.64	0.80	3.04	0.88	3.00	0.72	2.86	0.92	3.34**	8<4
報酬調整方略	3.26	0.83	3.21	0.66	3.33	0.77	3.17	0.79	2.77	0.72	3.26	0.55	1.59	
負担軽減方略	3.75	0.69	3.55	0.84	3.78	0.77	3.00	0.91	3.53	0.78	3.55	0.80	2.49*	6<4

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

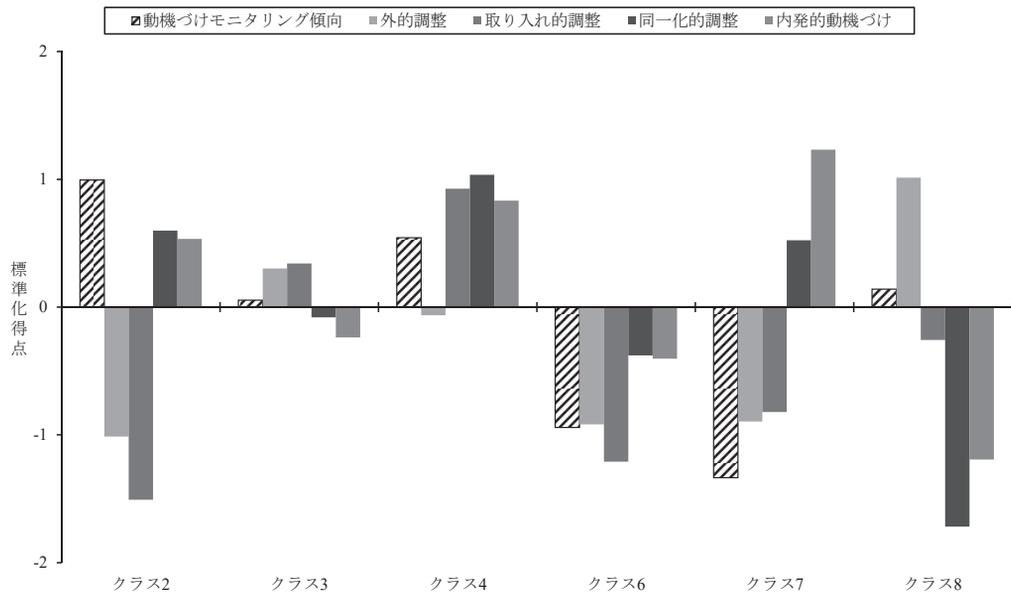


Figure 1 クラスごとの動機づけモニタリング傾向と動機づけ特性(標準化得点)

傾向も高い群であったため、「高動機づけモニタリング群」とした。クラス6は、4つの動機づけ特性と動機づけモニタリング傾向がすべて平均を下回る群であったため、「低動機づけ群」とした。クラス7は、外的調整と取り入れの調整とともに動機づけモニタリング傾向が低く、

同一化的調整と内発的動機づけが高い群であったため、「自律的動機づけ群」とした。クラス8は、外的調整が高く、同一化調整と内発的動機づけが低い群であったため、「外的調整群」とした。

動機づけプロフィールごとの自己動機づけ方略

6つの動機づけプロフィールを独立変数、自己動機づけ方略を従属変数とする分散分析を行った。多重比較にはTukeyのHSD法(5%)を用いた。明確化方略について、動機づけプロフィールの効果が有意であり($F(5,208)=3.46, p<.01, \eta^2=.08$)、高動機づけモニタリング群が低動機づけ群と外的調整群より高かった。内容方略について、動機づけプロフィールの効果が有意であり($F(5,208)=3.34, p<.01, \eta^2=.07$)、高動機づけモニタリング群が外的調整群より高かった。報酬調整方略について、動機づけプロフィールの効果は有意ではなかった($F(5,208)=1.59, n.s., \eta^2=.04$)。負担軽減方略について、動機づけプロフィールの効果が有意であり($F(5,208)=2.49, p<.05, \eta^2=.06$)、高動機づけモニタリング群が低動機づけ群より高かった。

考察

動機づけモニタリング傾向と動機づけ特性、自己動機づけ方略との関連

本研究では、大学生における動機づけモニタリング傾向と自己動機づけ方略との関連について、動機づけ特性を加味した動機づけプロフィールの点から検討した。動機づけプロフィールを導出するに先立って、動機づけモニタリング傾向と動機づけ特性および自己動機づけ方略との関連を検討した。動機づけ特性との関連について、動機づけモニタリング傾向は、取り入的調整と関連していた。取り入的調整は、不安などの否定的な感情を特徴とし、「学習すべき」という内面での被統制感を有する統制的な動機づけである(Ryan & Deci, 2017)。動機づけモニタリング傾向の高い学習者は、学習面での不安によって学習に動機づけられ、学習に取り組むために動機づけを維持すべきであると感じて、その動機づけの状態をモニタリングしていると考えられる。外的調整や取り入的調整などの統制的な動機づけは、先延ばしを高めることが知られており(Vansteenkiste et al., 2009)、先延ばしに影響す

る動機づけモニタリング傾向の背景には、統制的な動機づけ特性が存在していることが推察される。ただし、動機づけモニタリング傾向と取り入的調整との関連は、比較的弱いものであり、自らの動機づけをモニタリングする背景には、統制的な動機づけのみがはたらいっているわけではないかもしれない。後述する動機づけプロフィールの分析結果から示されるように、統制的な動機づけを伴って自己の動機づけの状態をモニタリングしている学習者もいれば、自律的な動機づけからモニタリングしている学習者も存在していると考えられる。

自己動機づけ方略との関連について、動機づけモニタリング傾向は、明確化方略、内容方略、報酬調整方略、負担軽減方略のすべてと弱い正の関連を示した。自身の動機づけの状態をモニタリングする傾向をもつ学習者は、様々な方法で動機づけを高めようとしていることが推察される。ただし、動機づけモニタリング傾向は、自律的な動機づけと関連する自己動機づけ方略と、統制的な動機づけ方略と関連する自己動機づけ方略の両方と弱い関連があり、かつその程度は小さいものであった。このことから、動機づけモニタリング傾向のみでは自己動機づけ方略との関連は明確にはできず、動機づけ特性と組み合わせること必要であると考えられる。

動機づけプロフィールの特徴

動機づけ特性と動機づけモニタリング傾向から動機づけプロフィールを検討したところ、一定数の学習者を含むパターンとして6つのプロフィールが抽出された。6つの動機づけプロフィールは、動機づけモニタリング傾向の高さから3つに分けることができる。まず、動機づけモニタリング傾向が高い群として、自律的動機づけモニタリング群と高動機づけモニタリング群の2つが見出された。この2つの群の動機づけ特性のパターンは、岡田・中谷(2006)でみられた自律スタイルと高動機づけスタイルに対応する。これら2つの群に属する学習者は、自己の動機づけの状態をモニタリングする傾向

が高い点が共通しているが、その背景にある動機づけ特性が異なる。自律的動機づけモニタリング群では、主に自律的な動機づけ特性を背景として自己の動機づけ状態をモニタリングするが、高動機づけモニタリング群では、自律的な動機づけ特性に加え、取り入的調整をもちながら自身の動機づけ状態をモニタリングしていると考えられる。後者の高動機づけモニタリング群は、明確化方略や内容方略、負担軽減方略の得点が高かったことを考えると、様々な動機づけ特性を背景として自身の動機づけ状態をモニタリングし、その結果として動機づけを高めようとして多様な方略を用いていると推察される。

次に、動機づけモニタリング傾向が低い群として、低動機づけ群と自律的動機づけ群が見出された。すべての動機づけ特性が低い群と自律的な動機づけ特性が高い群は、岡田・中谷(2006)やVansteenkiste et al.(2009)でもみられている。この2つの群に属する学習者は、いずれも自身の動機づけをモニタリングしないという点で共通しているが、全体的に動機づけが低いか、自律的な動機づけ特性を有しているかという点で異なる。低動機づけ群は、高動機づけモニタリング群に比して明確化方略と負担軽減方略が低い傾向にあった。学習に対して全体的に動機づけが低く、自身の動機づけ状態に注目することもないために、動機づけを高めようとする方略をあまり使用しないものと考えられる。

最後に、動機づけモニタリング傾向が平均レベルの群として、動機づけ特性も平均レベルの平均的動機づけ群と外的調整だけが低い外的調整群の2つがみられた。外的調整群は、高動機づけモニタリング群に比して明確化方略と内容方略が低い傾向があった。外的調整群は、自身の外側にある要因によって学習行動を維持しようとする特徴をもつため、自ら動機づけを高めようとする方略を用いることは少ないものと考えられる。

以上の結果から、動機づけ特性によって動機づけモニタリング傾向と自己動機づけ方略との

関連が異なることが示された。特に、自律的な動機づけ特性と統制的な動機づけ特性に動機づけモニタリング傾向が加わった場合に、様々な自己動機づけ方略を使用しやすくなることが示された。多面的な動機づけ特性と自己の動機づけ状態をモニタリングする傾向が複合的に機能することで、自己動機づけ方略の使用が促されるのである。

ただし、動機づけモニタリング傾向が自己動機づけ方略の使用を促す要因であるということは、学習に対する取り組みにとって促進的なはたらきをするということの意味しない。本研究で示された自己動機づけ方略には、学習の持続性や取り組みを促すものと抑制するものがあると考えられ(伊藤・神藤, 2003b; 梅本・田中, 2012)、動機づけモニタリング傾向はいずれの特徴をもつ自己動機づけ方略とも関連していた。また、動機づけ特性との変数レベルでの関連については、動機づけモニタリング傾向は取り入的調整との関連が示された。取り入的調整は、学業達成や学習に対する積極的な意志を高めず(Phillips, Abraham, & Bond, 2003)、むしろ先延ばしを高める可能性が示唆されている(Senécal, et al., 1995; Vansteenkiste et al., 2009)。そのため、動機づけモニタリング傾向の高い学習者が、自身の動機づけ状態をモニタリングして高めようとした場合にも、その試みは必ずしも成功しないこともあると考えられる。

本研究のまとめと課題

本研究では、自身の動機づけをモニタリングする傾向が、自己動機づけ方略とどのように関連するかを検討した。自己調整学習においては、学習に対して自律的に取り組むために、動機づけを自ら調整することの必要性が指摘されている(Wolters, 2003; Zimmerman & Cleary, 2009)。自身の動機づけを調整するためには、動機づけの状態に気付くことが必要であり、動機づけモニタリング傾向が重要な役割を果たすと考えられる。本研究では、多面的な動機づけ特性をもち、かつ動機づけモニタリング傾向が高い学習者が、さまざまな自己動機づけ

方略を用いていることが示された。一方、動機づけモニタリング傾向が低いプロフィールをもつ学習者は自己動機づけ方略の使用が少なかった。このことから、自身の動機づけをモニタリングすることが、動機づけを調整する過程で重要な役割を果たしており、その際に学習者の動機づけ特性に注目する必要があるといえる。

今後の課題として、以下の2点が挙げられる。1つ目に、動機づけモニタリング傾向によって促される自己動機づけ方略がどのように学習行動につながるのかを明らかにすることである。本研究では、動機づけモニタリング傾向が様々な自己動機づけ方略と関連すること、また動機づけ特性と組み合わせることで様々な自己動機づけ方略の使用が促されることが示された。しかし、そのようにして促された自己動機づけ方略が実際の学習行動にどのような影響を及ぼすのかは明らかではない。動機づけモニタリング傾向から学習行動までを含んだプロセスを検証することが必要である。2点目は、自己動機づけ方略の内容を再検討することである。本研究では、中学生用に作成された自己動機づけ方略尺度を用いて、大学生における因子構造を探るといった方法をとった。その結果として、内容的に解釈し得る4つの自己動機づけ方略が見出された。しかし、いずれの下位尺度も α 係数およびSpearman-Brownの公式による値は低く、信頼性が十分ではないことが推察される。このことによって、動機づけモニタリング傾向や動機づけ特性との関連も正確に推定できていない可能性がある。大学生用に作成された動機づけ方略尺度(梅本・田中, 2012)の使用も含め、信頼性を担保し得る自己動機づけ方略の測定尺度を用いて、本研究の知見を再検討する必要がある。

引用文献

Boiché, J. C., Sarrazin, P. G., Grouzet, F. M., Pelletier, L. G., & Chanal, J. P. (2008). Students' motivational profiles and achievement outcomes in physical education: A self-determination perspective. *Journal of Educational Psychology, 100*, 688-701.

doi:10.1037/0022-0663.100.3.688

- 藤田 正 (2010). メタ認知的方略と学習課題先延ばし行動の関係 奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要, 19, 81-86.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 890-898. doi:10.1037/0022-3514.52.5.890
- 伊藤崇達・神藤貴昭 (2003a). 中学生用自己動機づけ方略尺度の作成 心理学研究, 74, 209-217. doi:10.4992/jpsy.74.209
- 伊藤崇達・神藤貴昭 (2003b). 自己効力感, 不安, 自己調整学習方略, 学習の持続性に関する因果モデルの検証—認知的側面と動機づけ的側面の自己調整学習方略に着目して— 日本教育工学会論文誌, 27, 377-385. doi:10.15077/jmet.27.4.377
- 小林麻衣 (2013). 学業場面における誘惑対処方略尺度の作成 パーソナリティ研究, 22, 1-12. doi:10.2132/personality.22.1
- Miele, D. B., & Scholer, A. A. (2018). The role of metamotivational monitoring in motivation regulation. *Educational Psychologist, 53*, 1-21. doi:10.1080/00461520.2017.1371601
- Miquelon, P., Vallerand, R. J., Grouzet, F. M., & Cardinal, G. (2005). Perfectionism, academic motivation, and psychological adjustment: An integrative model. *Personality and Social Psychology Bulletin, 31*, 913-924. doi:10.1177/0146167204272298
- 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. doi:10.4992/jpsy.83.546
- Nylund, K. L., Asparouhov, T., & Muthén, B. O. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo simulation study. *Structural Equation Modeling, 14*, 535-569. doi:10.1080/10705510701575396
- 岡田 涼 (2006). 学習への動機づけと友人関係への動機づけとの補償効果—大学生活への適応感に及ぼす影響— 学校カウンセリング研究, 8, 9-16.
- 岡田 涼 (2010). 小学生から大学生における学習動機づけの構造的変化—動機づけ概念間の関連性に

- についてのメタ分析— 教育心理学研究, 58, 414-425. doi:10.5926/jjep.58.414
- 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. doi:10.5926/jjep1953.54.1_1
- 岡田 涼・大谷和太・伊藤崇達・梅本貴豊 (2015). 動機づけモニタリング傾向と先延ばしとの関連—動機づけの不安定性の知覚を介するプロセスの検証— 香川大学教育学部研究報告第1部, 143, 55-61.
- Phillips, P., Abraham, C., & Bond, R. (2003). Personality, cognition, and university students' examination performance. *European Journal of Personality, 17*, 435-448. doi:10.1002/per.488
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review, 16*, 385-407. doi:10.1007/s10648-004-0006-x
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology, 99*, 734-746. doi:10.1037/0022-0663.99.4.734
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.
- Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology, 135*, 607-619. doi:10.1080/00224545.1995.9712234
- 梅本貴豊・田中健史朗 (2012). 大学生における動機づけ調整方略—パーソナリティ研究, 21, 138-151. doi:10.2132/personality.21.138
- 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. doi:10.1037/a0015083
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology, 87*, 246-260. doi:10.1037/0022-3514.87.2.246
- Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences, 11*, 281-299. doi:10.1016/S1041-6080(99)80004-1
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist, 38*, 189-205. doi:10.1207/S15326985EP3804_1
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81*, 329-339. doi:10.1037/0022-0663.81.3.329
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp.49-64). New York: Routledge.
- Zimmerman, B. J. & Cleary, T. J. (2009). Motives to self-regulate learning: A social cognitive account. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp.247-264). New York: Routledge.