

大学キャリア教育において動機づけスタイルが グループ学習の効果に及ぼす影響の検討

梅 村 慶 嗣

I. はじめに

近年、大学教育改革・授業改革の鍵として、学生に主体的・能動的な学びをもたらすアクティブラーニング(または教授学習概念としてのアクティブラーニング型授業)が注目され、全国各地の大学でその導入が進んでいる。能動的学修(学習)とも呼ばれるアクティブラーニングは、知識習得以上の活動や認知プロセスの外化を伴う学習を目指し、そのような学習を通して身につける技能や態度(能力)が社会に出てから有用であるという考え方にもとづいて推進されている(溝上 2014)。生涯にわたって学び続ける力や、キャリア教育で求められる「基礎的・汎用的能力」は、従来の大学教育で伝統的に行われてきた一方的な知識伝達型講義によって育成することは困難である(中央教育審議会 2012)ことから、アクティブラーニング型授業に期待が寄せられているといえる。

アクティブラーニング型授業が普及しつつある背景として、大学教育を受ける学生の質そのものものが変化している、との指摘がされている。中央教育審議会(2008)によると、高等教育のユニバーサル化に伴い、入試による入口の質保証機能が大きく低下し、学生の目的意識の希薄化や、学習意欲の低下等につながっているという。このように、大学生の学習動機づけが多様化している中で、アクティブラーニング型授業が普及しつつある一方、その効果を「学習者の学習動機づけ」そのものに着目して検証を行った研究は少ない。

そこで本研究は、学習者がもつ学習動機に着目し、アクティブラーニング型授業の中でも、特に認知プロセスの外化が求められる「話し合いを主

体としたグループ学習(以下、グループ学習と呼ぶ)」の効果を検証する。効果の内容として、グループ学習が、キャリア教育で育成すべき基礎的・汎用的能力の中でも基本的な「人間関係形成能力」におけるコミュニケーションスキルに及ぼす影響について検証を行う。次に、グループ学習によるコミュニケーションスキルへの効果が、学習者個人の学習動機づけによって受ける影響について明らかにする。

岡田・中谷(2006)によれば、これまでの自己決定理論に関する研究は、各動機づけ変数ごとの検討が行われてきているが、現実の場面においては複数の動機づけが複合的に作用することが多いことから、これを「動機づけスタイル」として多面的に捉えた方が、個人の実際に有する動機づけの様相をよりよく反映すると指摘している。従って、本研究においても、複数の動機づけから学習者個人を動機づけスタイルとして表し、その効果の違いを検証する。

II. 方法

1. 授業の概要

本研究の調査対象である授業は、進路選択のための準備をテーマとした3年次前期開講のキャリア必修科目である。この授業では、話し合いを主体としたグループ学習を通じて、キャリア教育で育成すべきコミュニケーションスキルの向上を図りながら、自己理解・職業探索・企業研究等の方法を理解し、就職活動を中心とした進路選択のための準備を行っている。グループ学習の内容は、①各人に毎回課せられる時事問題に関する課題に

ついて授業冒頭にグループ内で話し合う、②その後、企業・業界研究や自己理解等に関するテーマについて教員がレクチャーを行い、これに基づいて学生達がグループ内で話し合う、という構成になっている。

2. 調査

(1) 調査対象及び手続き

2015年4月から7月まで、首都圏所在の私立A大学に在籍する3年次生(文系5学部,7クラス)を対象として、同一内容の授業プログラムを同一の教員が実施した。プレ調査(4月)とポスト調査(7月)の2時点で質問紙調査を行い、両方の質問紙に回答した448名(男性322名,女性126名,平均年齢20.22歳),を調査対象とした。各クラスの授業内で、記名・個人記入形式の質問紙を配布し、同意の可否を得た上で一斉に実施・回収した。

(2) 使用尺度

「人間関係形成能力」は、「多様な他者の考え方や立場を理解し、相手の意見を聴いて自分の考えを正確に伝えることができる力」と定義され、他者に働きかける力、コミュニケーションスキル、チームワーク等の要素からなる包括的な能力である(中央教育審議会 2011)。本研究は、授業内におけるグループ学習を調査対象としていることから、一般的な対人的相互作用場面で使われる「人間関係形成能力」の中でも、コミュニケーション場面に限定した「コミュニケーションスキル」について測定を行う。コミュニケーションスキルを「様々な人々とコミュニケーションを図り、協力・共同してものごとに取り組む力」(国立教育政策研究所 2002)と定義し、その測定を藤本・大坊(2007)によるENDCOREs尺度を用いた(表1)。

ENDCOREsモデルでは、ENDCOREs尺度の前提となる6つのコミュニケーションスキルを2階層(基本スキル,対人スキル)3系統(表出系,反応

系,管理系)に分け、管理系基本スキルとして「自己統制」、表出系基本スキルとして「表現力」、反応系基本スキルとして「解読力」、表出系対人スキルとして「自己主張」、反応系対人スキルとして「他者受容」、管理系対人スキルとして「関係調整」をそれぞれ整理している。これらに対応し、ENDCOREs尺度は、「自己統制」(自分の衝動や欲求を抑えるなど7件法による4項目で構成される)、「表現力」(自分の考えをうまく表現するなど4項目)、「解読力」(相手の考えを発言から正しく読み取るなど4項目)、「自己主張」(会話の主導権を握って話を進めるなど4項目)、「他者受容」(相手の意見や立場に共感するなど4項目)、「関係調整」(人間関係を第一に考えて行動するなど4項目)の計6変数からなる。

大学生の学習活動に対する動機づけの測定は、岡田・中谷(2006)による「大学生用学習動機づけ尺度」を用いた(表1)。大学生用学習動機づけ尺度は、「外的」(まわりからやれと言われるからなど5件法による3項目で構成される)、「取り入れ」(しておかないと不安だからなど15項目)、「同一化」(将来の成功に結びつくからなど4項目)、「内発」(おもしろいからなど12項目)、の計4変数からなる。

III. 結果と考察

1. 各尺度の平均値(SD), α 係数

各尺度の記述統計量と α 係数を算出した(表1)。 α 係数は、「自己統制」を除く各尺度について、7以上の値が得られたことから、これらの尺度の内的一貫性に問題がないと判断した。「自己統制」だけ.66とやや信頼性の低さが見られたものの、このままの尺度構成に従い分析を行った。

表1 記述統計値

		n=448	
		平均値(SD)	α 係数
ENDCOREs尺度	1 自己統制	4.58(0.90)	.66
	2 表現力	3.90(1.04)	.78
	3 解読力	4.59(1.03)	.89
	4 自己主張	3.86(1.10)	.84
	5 他者受容	5.02(0.93)	.84
	6 関係調整	4.54(0.92)	.79
大学生用学習動機 づけ尺度	7 内発	3.25(0.71)	.91
	8 同一化	3.80(0.79)	.80
	9 取り入れ	2.94(0.68)	.87
	10 外的	2.03(0.85)	.80

表2 プレ・ポストの尺度得点 (平均, SD)

	プレ	ポスト	有意確率
1 自己統制	4.58(0.90)	4.78(0.90)	***
2 表現力	3.90(1.04)	4.10(1.06)	***
3 解読力	4.59(1.03)	4.81(1.03)	***
4 自己主張	3.86(1.10)	4.06(1.11)	***
5 他者受容	5.02(0.93)	5.18(0.92)	***
6 関係調整	4.54(0.92)	4.72(0.96)	***

有意水準を5%とした両側検定(*** $p < .001$)

2. 尺度得点の変化

(1) 調査者全体での効果

7クラス合計448名を対象とし、ENDCOREs尺度の6項目について、合計得点を各下位尺度の構成項目数で除したプレ・ポストの得点の変化について、対応のあるt検定を行った(表2)。その結果、「自己統制」($t(447) = -5.58, p < .001$)、「表現力」($t(447) = -4.85, p < .001$)、「解読力」($t(447) = -5.03, p < .001$)、「自己主張」($t(447) = -5.49, p < .001$)、「他者受容」($t(447) = -4.25, p < .001$)、「関係調整」($t(447) = -4.40, p < .001$)のすべてにおいて0.1%水準で、有意な得点の上昇がみられた。

(2) 動機づけスタイル別の効果

大学生用学習動機づけ尺度の「外的」「取り入れ」「同一化」「内発」の各プレ得点を用いて、クラス分析(Ward法, 平方ユークリッド距離)を行った。その結果、4つの解釈可能なクラスターを得た。第1クラスターは179名、第2クラス

タには86名、第3クラスターには160名、第4クラスターには23名の調査対象者が含まれていた。次に、得られた4つのクラスターを独立変数、「外的」「取り入れ」「同一化」「内発」を従属変数とした分散分析を行った。その結果、「外的」($F(3, 444) = 169.93, p < .001$)、「取り入れ」($F(3, 444) = 169.08, p < .001$)、「同一化」($F(3, 444) = 185.69, p < .001$)、「内発」($F(3, 444) = 80.54, p < .001$)のすべてにおいて0.1%水準で有意な群間差がみられた(表3)。岡田・中谷(2006)に一部準拠し、各得点のパターンから、第1クラスターを「同一化」と「内発」が高いが同時に「取り入れ」も高い値を示す「高動機づけスタイル」、第2クラスターを「内発」が相対的に高く「取り入れ」が低い値を示す「高内発・低取り入れスタイル」、第3クラスターを「取り入れ」と「外的」の2つが高い値を示す「取り入れ・外的スタイル」、第4クラスターを全体的にすべての得点が低い「低動機づけスタイル」とそれぞれ命名した。

表3 クラスター別の平均得点(SD)

	1.高動機づけ n=179	2.高内発・低取り入れ n=86	3.取り入れ・外的 n=160	4.低動機づけ n=23	F値	多重検定
内発	3.59(0.59)	3.40(0.58)	2.98(0.54)	1.85(0.69)	80.54***	1>2>3>4
同一化	4.31(0.51)	3.47(0.46)	3.72(0.57)	1.75(0.51)	185.69***	1>3>2>4
取り入れ	3.17(0.47)	2.19(0.41)	3.27(0.47)	1.71(0.56)	169.08***	3, 1>2>4
外的	1.63(0.58)	1.49(0.47)	2.87(0.64)	1.43(0.63)	169.93***	3>1, 2, 4

*** $p < .001$

次に、ENDCOREs尺度の各得点の変化を動機づけスタイル×測定時期の2要因混合計画の分散分析を行った。その結果、「表現力」($F(1, 444) = 23.45, p < .05$), 「自己主張」($F(1, 444) = 21.66, p < .05$)において5%水準で、それぞれ交互作用が有意であった。「自己統制」($F(1, 444) = 13.51, n. s.$), 「解読力」($F(1, 444) = 14.34, n. s.$), 「他者受容」($F(1, 444) = 11.12, n. s.$), 「関係調整」($F(1, 444) = 12.86, n. s.$)は交互作用が有意ではなかった。つまり、表出系スキルにだけ、動機づけスタイルによる交互作用が有意という結果になった。

そこで、単純主効果の検定を行ったところ、「表現力」については、「高動機づけ」($F(1, 444) = 20.73, p < .001$)が0.1%水準で、「低動機づけ」($F(1, 444) = 11.74, p < .01$)が1%水準で、ポスト得点が有意に上昇していた。「自己主張」については、「高動機づけ」($F(1, 444) = 14.29, p < .001$)と「取り入れ・外的」($F(1, 444) = 16.60, p < .001$)が0.1%水準で、「低動機づけ」($F(1, 444) = 7.86, p < .01$)が1%水準で、ポスト得点が有意に上昇していた。「高内発・低取り入れ」は、「表現力」($F(1, 444) = .45, n. s.$), 「自己主張」($F(1, 444) = .02, n. s.$)のいずれにも、有意な得点の上昇が見られなかった。

3. 考察

以上の結果より、本授業の実施前後において全コミュニケーションスキル得点が有意に上昇していることから、話し合い主体のグループ学習がコミュニケーションスキルの向上に寄与していることが確認された。グループ成員は、話し合いのプロセスの中で、表出系・反応系・管理系の各スキルを使用しながら他者との相互交流を図る場面に置かれ、その結果として全スキルが向上したと考えられる。

また、動機づけスタイルによる効果差について

は「表現力」と「自己主張」にだけ交互作用が有意であった。「表現力」は「高動機づけ」と「低動機づけ」において、「自己主張」は、「高動機づけ」「取り入れ・外的」「低動機づけ」においてそれぞれ正の効果が見られた。「高内発・低取り入れ」は「表現力」「自己主張」のいずれにおいても効果が見られなかった。コミュニケーションスキルのうち、特に表出にかかわる2つのスキルの下位尺度については、個人のもつ動機づけの影響が他のスキルに比べ相対的に強く表れる可能性が考えられる。たとえば、表現や主張は、個人の動機づけの程度によってその実行が左右されやすい可能性があるだろう。それに比べると、反応系や管理系のスキルでは、個人の動機づけそのものよりも、その場の状況に合わせた行動をとることができるかどうかでスキルの実行が影響される可能性が考えられる。「高内発・低取り入れ」のみ、表出系スキルへの効果が認められなかった理由として、本授業が相対的に統制的な状況で行われ、個人のもつ動機づけの影響が表出系スキルに強く表れた可能性が考えられる。たとえば、学習者間の多様なかわりを促すために履修者は任意の座席ではなく、教員指定の座席に着席し、グループ学習の中で関係性の薄い他者との関わりを求められた。自己決定理論(Deci&Ryan, 1985, 2002)の枠組みでは、教育場面などで、統制的な教師の志向性や授業雰囲気学習者の内発的動機づけを低めることが知られている。そのため、本研究においても内発的動機が相対的に高い「高内発・低取り入れ」には効果が認められなかったものと推察される。

一方、同じく内発的動機が高い「高動機づけ」で効果がみられたのは、その取り入れ的動機づけの高さが挙げられる。岡田・中谷(2006)によれば、取り入れ的動機づけは、単体では不安を高めることで有害な機能をもつが、内発的動機などの自律的な動機づけと相互作用的に機能することで適応的な側面をもつ可能性を指摘している。つまり、両スタイルは同じように高い内発的動機をもちながらも、取り入れ的動機づけの高低によって、促

進的あるいは抑制的な働きを見せたと推察される。同様の理由により、「取り入れ・外的」にも取り入れ動的動機づけの促進的な働きがみられたものと考えられる。岡田・中谷(2006)と同様、本研究においても、従来ネガティブに捉えられがちであった取り入れ動的動機づけが、適応的な側面をもつ可能性が示唆された。

IV. まとめと課題

以上より、話し合いを主体としたグループ学習によって、コミュニケーションスキルが有意に向上し、かつその効果は表出系スキルにおいて動機づけスタイルの影響を受けやすいものと判断された。これは、表出にかかわる個人のもつ動機づけの影響が他のスキルに比べ相対的に強く表れる可能性と、取り入れ動的動機づけが適応的な側面をもつ可能性を示唆するものである。一方で、本研究の調査対象者は文系大学の3年次生のみを対象に調査しており、その一般性については一定の留保を要する。今後、様々な特性をもつ大学における各年次の学生を対象とした検証が必要となろう。

参考文献

- 1) 中央教育審議会(2008) 学士課程教育の構築に向けて(答申)
- 2) 中央教育審議会(2011) 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育のあり方について(答申)
- 3) 中央教育審議会(2012) 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて(答申)
- 4) DECI, E. L., & RYAN, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self - determination in human behavior*. Plenum, New York
- 5) DECI, E. L., & RYAN, R. M. (2002) *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press, New York
- 6) 藤本学, 大坊郁夫(2007) コミュニケーション・スキルに関する諸因子の階層構造への統合の試み, *パーソナリティ研究*15(3) : 347-361
- 7) 国立教育政策研究所 (2002) 職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み開発
- 8) 溝上慎一 (2014) *アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換*, 東信堂, 東京
- 9) 岡田涼, 中谷素之(2006) 動機づけスタイルが課題への影響に及ぼす影響, *教育心理学研究*, 54 : 1-11