

# 大学生の学習意欲

溝 上 慎 一 (高等教育教授システム開発センター)

## 第1章 はじめに

近年、わが国においても大学における教育活動の改善・改革が求められるようになってきた。同年齢層の40%以上の者が大学や短大に進むという「高等教育大衆化」にあって、エリート教育機関であった一昔前の大学、大学生像とは大きく異なる。

世間からみた大学生に対する批判は厳しく(山崎, 1985), 勉強をしない, まともに漢字が書けない, 本を読まない, 礼儀が悪い, 等列挙に暇がない。また, 日本の初等中等教育は海外からも非常に高い評価を受けているのに対し(cf. Cummings, 1980; Rohlen, 1983; Lynn, 1988, etc), 高等教育に関しては非常に厳しい評価を受けることが多い(馬越, 1985)。例えば, 痛烈な日本の大学批判をおこなったJ. Zeugnerを含む外国人による批判の論点をまとめると, 大きく次の3点にまとめられる(詳しくは馬越, 1985参照)。

### 1. 日本の大学の組織・運営面における硬直性

学部四年間が一般教育と専門教育に二分され, 教育組織の面でも予算措置の面でも格差が存在する。新制大学成立の歴史的事情があるにせよ, 不自然な組織体系が日本の学部教育を駄目にし, さらに学部・講座制の硬直性が本来有していた大学自治機能を果たしていないだけでなく, あらゆる改革を阻む機構と化している。

### 2. 大学教官自身

概して日本の大学教官は, 教育(teaching)に熱心でない。授業は画一的な講義方式が主であり, 教官と学生の対話も乏しい。教育内容(カリキュラム)は, 教官の都合で決められている場合がほとんどで構造化されていない。

### 3. 大学生自身

学生の勉強ぶりは, 大学受験前に比べてずっと落ちるし, 授業中の問題の掘り下げ方も甘く, 普段の出席率も悪い。論文は, 独創的・ひらめきを示すよりも, どちらかといえば教えられたことに忠実なものが多い。勉強にはほとんど何の興味も示さず, スポーツや趣味, 過激な政治運動など, 学業以外の活動に熱中する学生も少なくない。

さて近年, 大学教育に関する研究が徐々におこなわれるようになってきたが, それらのほとんどは上記の分類でいう1, 2, つまり大学の組織や制度, カリキュラム, 教授法に関するものである。3つ目の学生自身に焦点をあてた研究はまだまだ少ない。北尾・速水(1986)も述べるように, 教育活動を見直していく際には, 教材や教え方(教授法)を改善していくことが何よりも大切であるが, それと同時に学生の心理状態をよく知ることも又重要である。そうした中で, 学生からの授業評価・大学評価に関する研究は若干みられるようになってきた(例えば梶田, 1995; 織田, 1995; 三重大学一般教育自己点検・評価委員会, 1995; 杉山・斎藤・石垣, 1995)。例えば梶田(1995)では, 学生が授業の何に満足し何に不満を示しているのかを詳細に検討している。

本稿では, 大学生の授業場面における学習意欲に焦点をあてる。初等・中等教育における学習意欲に関する研究成果は膨大な数にのぼり, かなりの実績をみせているが, 高等教育における研究は未だみられないように思われる。大学は, 小・中・高校と違い, 独特な学習・生活環境をもつ。それ故に, 初等・中等での学習意欲に関する成果をそのままあてはめることはできない。しかしながら, 心理学における学習意欲(心理学ではこれを“動機づけ(motivation)”)の範疇で扱っている)の成果をレビューすることは, 今後大学生の学習意欲を研究していく際に, 重要な資料となろう。

## 第2章 アメリカと日本の大学生の学習意欲

### 第1節 アメリカの大学生はなぜ猛烈に勉強するのか？

日本の大学生が批判されるもう一つの背景に、アメリカ大学生の猛烈な勉強ぶりがあげられる。藤原（1981）は、コロラド大学で数学を教えた体験の上になつて、その原因を次のように指摘している。つまり、アメリカの大学生のバイタリティを支えているのは、高校までの段階で勉強らしい勉強をしていないせいである。経営学専攻のある女子学生は、 $(-1) \times (-1)$  の解答を知らず、君たちはいったい高校まで何をしてきたのかと聞くと、

「We were just having fun. (おもしろおかしくやってきました)」と答える。そんな、まだ苦しい勉強に打ちのめされたことのない学生だから、実にはつらつとして知識欲は旺盛だし、何より学問に対して無邪気ではあるが強い好奇心をもっているのだらうと分析している。

確かにそうした心理的要因もあるだろう。しかし、Allport（1961）が人間を動かすものは、すべて今動かなければならないと述べるように、たとえ過去の与える影響があつたとしても、現在のなかで力動的に活動しているかどうかは確かではない。つまり、Allportは動機の現在性<sup>註</sup>を認めなければならないというのである。例えば、日本の大学でも、大学に入るまでに猛烈に勉強せず入学する者も多くいる。否、大衆化と呼ばれる今日の大学では、そちらの方が多いのではないだろうか。推薦制度等も充実し、高校の学業的ランクに関係なく一定以上の成績をおさめていけば、そして偏差値のランクにとらわれないならば、猛烈に勉強しなくても入学することは可能である。そのような中学・高校と普通に勉強してきた学生が、大学に入って猛烈に勉強するのかというと、これは甚だ疑問である。

Allportの述べる動機の現在性を考えていくと、アメリカの場合どうしても社会的要因を考えねばならないであろう。つまり、アメリカの大学生を勉学に向かわせている要因は、「良い成績をとることに対する非常に強い圧迫」である（荻谷、1992）。なぜこのようなプレッシャーが大きいのかについては、2つ考えられる。一つは、アメリカの大学が、ある基準以下の成績になった学生を退学させるという規則による。しかも、日本の大学とは異なり、教官が温情主義によって甘い成績を付けることは少ない。成績は厳密に、公正につけられる。従って、一生懸命勉強しないことには、大学生として生き残っていけないしくみになっているのである。もう一つは、大学院への進学や企業への就職にある。大学院への進学には、学部時代の成績が非常に重要な選抜基準となる。また就職するにしても、雇用主が大学の成績を採用基準に用いていると考える学生は、日本よりもアメリカに多い。アメリカの雇用主が実際の程度学部時代の成績を用いているかが問題ではなく、学生たちが成績が採用基準に用いられている、良い成績をあげることが良い就職につながるという意識が存在していることが重要なのである。

このようにみると、アメリカの大学生の方が、功利主義的な動機から勉学に向かっているということも、あながち否定できない（荻谷、1992）。つまり、アメリカの大学生が、本当に勉強がしたくて勉強しているのかは、疑って見る必要がある。しかし、このような外側からの動機づけによるものではあれ、アメリカの大学生が日本以上に勉学意欲を持っていることは確かであろう。そして、一面的ではあるが、「純粋な」「本来的な」「学問的」関心から勉強する学生は、日本よりもずっと多いのである。

### 第2節 日本の大学生は勉強したくないのか？

荻谷（1992）の中で、もう一つ興味深い報告がある。それは、偏差値ランクでは限りなく上位に位置する東京大学であっても、大学以外で学習機会を持つ者が多いということである。つまり、大学に入学するまで猛烈に勉強してきた東大生でも、大学に入ってから勉強しなくなるわけでは必ずしもないということである。もちろん荻谷（1992）も述べるように、これは理系よりも文系、男子よりも女子においてより顕著である。大学以外で学習をはじめた理由については、文科系学生の場合、「将来進みたい分野で役に立ちそうだから」「技術・資格を身につけたいから」「実生活に役立たせたいから」と将来の進路との関係や技術・資格の取得といった実用性を重視したものが多。荻谷はこの傾向を、実用性の乏しい文科系教育への反動であろうと述べている（161p）。他方、理科系学生の場合は、「将来進みたい分野で役に立ちそうだから」「趣味を楽しみたいため」「教養を身につけたい」といった教養志向や趣味的なものが多い。これに関しても荻谷は、実用性志向の理科系の教育に欠落しがちな教養的要素を求めて、大学の外に学習の機会を求めるのだらうと述べている。いずれにおいても、大学教育が提供し得ない学習機会を求めているという

点においては、共通したものがある。

このような報告をみると、大学生は遊んでばかりだ、クラブやサークル活動ばかりしている、アルバイトしかしない、等という報告もまた、大学生の一面性しか示していないことがわかる。大学受験でかなり苦しんできた東大生でさえ、勉強せず遊びまわっているわけでは必ずしもないのである。つまり、大学入学以前に猛烈に勉強してきたからといって、大学に入って遊びまわるといった単純な図式的議論は必ずしも成立しないのである。

そもそも、アメリカの大学生でも見たように、人の学習意欲というものは外在的に規定されることが多いものである。例えば、日本の初等・中等教育のレベルの高さが、子どもたちの自発的な学習意欲に支えられているかどうかは疑わしい。近年、初等・中等教育においても、子どもの自発的な学習意欲（これを心理学では“内発的動機づけ”と呼ぶ）を何とか高めようと理論や実践が積まれてきているが、こうした自発的な学習意欲も、教材や学習環境をセッティングするという点においては外在的に規定されているといえる。そこでは、外在的に規定されてはいながらも、取り組む過程の中で好奇心や興味・関心が沸いてきて自発的な学習行動へと移行する、そうしたダイナミズムを求めているように思われる。

心理学では、褒美や賞賛等によって人が動機づけられることを“外発的動機づけ(extrinsic motivation)”，褒美や賞賛がなくとも課題遂行することそのものに興味・関心をもって自発的に動機づけられることを“内発的動機づけ(intrinsic motivation)”と呼んで研究をおこなってきた。以下、学習意欲としては最も望まれる内発的動機づけの理論を中心に概観しながら、外発的動機づけとの関係を詳しく検討してみたい。

### 第3章 内発的動機づけ理論 (Intrinsic Motivation)

#### 第1節 内発的動機づけ理論の歴史的位置づけ

心理学における動機づけの研究は、膨大な数である。代表的なものだけでも、Freud の精神分析的アプローチ、Hull の動因理論、Lewin の場理論、Atkinson の達成動機づけ理論、Rotter, Bandura の社会的学習理論、Maslow の自己実現、Festinger の認知的不協和理論など多数存在する。心理学の歴史では、緊張とか要求低減が活動の根本原理であると考えた Freud 派の精神分析理論と Hull 派の動因理論が、動機づけの研究をもっぱら支配してきたといっても過言ではない (Weiner, 1980)。

内発的動機づけの概念は、上記のような動機づけ研究の歴史からみると比較的新しいものである。上述したように、もっぱら動機づけ理論は、行動と報酬の結びつきを明らかにした強化理論や快-不快原理と深い関連をもっていた。しかし、きわめて強力な報酬であっても効果を持たないことはあるし、Atkinson の達成動機理論や成功・失敗に関する実験的成果は、中程度の危険を好む人について明らかにしている (See Weiner, 1980, 194p)。

そこで、外発的動機づけとしての報酬の正の効果に疑問を提出したのが Deci, E.L. である。彼は、課題に対しての興味 (内発的動機づけ) を持つ子どもは、外的報酬 (外発的動機づけ) が約束されると、その課題への興味を失うということを明らかにしたのである (Deci, 1975)。つまり、Deci は従来検討されてきた外発的な動機づけ理論に対し、内側からわき出るような動機づけ理論を展開したのである。さらに、歴史的な展開順序としては、Deci の枠組みでいうところの外発的動機づけから内発的動機づけへと展開していったといえる。

#### 第2節 内発的動機づけとは

内発的動機づけの考え方そのものは、何も Deci がはじめて唱えたものではない。古くさかのぼればアリストテレスが子どもの好奇心 (inquisitiveness) についてふれており、「人はすべて生まれながらにして、知ることを欲する」と述べたという (Deci, 1975, 25p)。このことは、まさしく内発的動機づけのことである。また心理学的に内発的動機づけの重要性を最初に唱えたのは、Koch (1956, 1961) である。彼は、人が内発的に動機づけられた活動にたずさわっている時には、その人は当の活動に全く夢中になっており、コミットしていることを示唆している。その際には、人はかなりの疲労にも耐えるものであり、飢えのごとき一次的動因を抑制することもできるという。

Deci (1975) によって実証的にも明確にされた内発的動機づけの概念は、次の3つを前提としている (波多野・稲垣, 1971)。つまり、①人間は好奇心の強い存在であり、環境とたえず情報的交渉をする、②不協和が生じたときには、それを低減しようとして情報処理行動をする、③情報処理にはそれぞれの人間がもっとも快と感じる情報処理の

最適水準があり、この水準を維持するようなホメオスタティックな機制が働く、である。

①に関しては、Bruner (1966) も内発的動機づけの原型は知的好奇心であると述べている。知的好奇心には、概念的に二種のが区別される(稲垣, 1980)。一つは、拡散的好奇心であり、はっきりした方向性を持たず、幅広く情報を求める傾向である。様々なものに広く関心をもち、ちょっと試してみるという形をとりやすい。いわゆる「幅広いが浅い」型的好奇心といえよう。これに対して、もっと特殊化された情報を求める好奇心は、特殊的好奇心と呼ばれる。一つの問題に対していろいろな角度から検討し、矛盾や疑問があればどこまでもそれに関する情報を求める。そして、それを現実と照合しつつ統合していこうとする好奇心である。いわゆる、「幅は狭いが深い」型的好奇心といえよう。また、人間が情報を求めてたえず環境にはたらきかける存在であることについても実証的研究が蓄積されてきている。それは、言い換えれば、人間が自分及び自分を取りまく世界について整合的に理解したいという欲求をもつ(稲垣・波多野, 1989)ということである。具体的には、環境内に規則性を見出そうとしたり、新しく得た情報を既有知識に照らして解釈したりしようとする。またそうした規則をさらに別の場面でも積極的に使ったり、解釈から引き出された予測を確かめることによって、その妥当性を検証しようとしたりする。こうした一連の活動を通じて、自分なりに納得のいく整合的な世界のモデルを自らのものにしようとするのである。環境の中に規則性を見出そうとする報告は、Condry & Koslowski (1979) にもみられる。彼らは、それにとどまらず、「なぜ」「どのようにして」そうした規則性が生ずるのかを知ろうとする傾向があるとも主張する。さらにKarmiloff-Smith (1984) は、人間が理解を求める存在だけではなく、より深くわかることを求める存在であることも実験的に示している。

②に関しては、認知的不協和が情報収集行動を喚起するということであり、例えば、与えられた情報が子どもの知識や予測と一致しない場合「おかしいな」「どうしてだろう」という疑問や好奇心が喚起され、それを解消するための情報収集活動、たとえば先生の説明をよく聞く、本で調べる、考える、等の学習行動が動機づけられるということである。しかし、③で述べるように、このような認知的不協和の低減としての動機づけには、生じる不協和の大きさが問題となる。つまり、知識と情報のズレの間には、Figure (下山, 1985より引用) のような曲線的な関係が存在する。不協和の大きさには最適水準があり (cf. 小林, 1972), それよりも小さく、あるいはそれよりも大きい場合には動機づけは弱められることになる。不協和が小さいと興味は喚起しないだろうし、不協和が大きすぎるとその情報から回避する。こうしたことは、Festinger (1957) でも詳しく述べられている (Pp.120-125)。

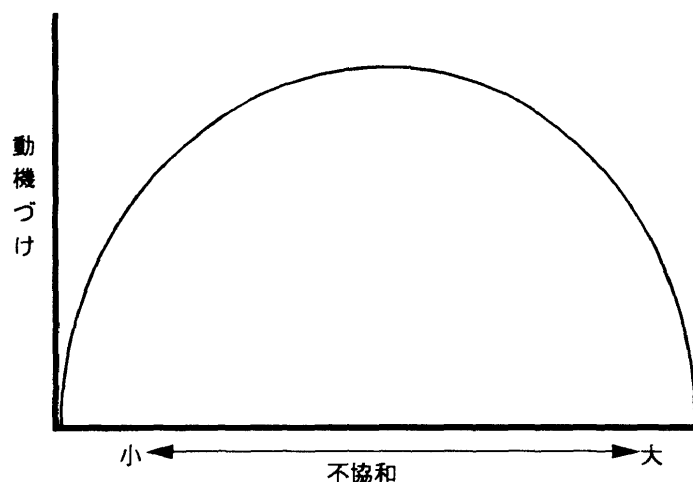


Figure 不協和と動機づけとの曲線的関係

(下山, 1985, 8 Pより)

ところで、上述した知的好奇心あるいは認知的不協和に伴う低減行動は、状況的意欲とか認知的動機づけと呼ばれる(下山, 1985)。これは、例えば、教師の説明や教材が子どもの興味や好奇心を喚起する場合のように、その時の状況の刺激によって引き起こされるものである。つまり、ある状況において一時的に喚起される水準の動機づけである。内発的動機づけには、もう一つ、こうした特定の状況と関係なく比較的一貫し、持続している水準の動機づけ、

つまり向上心がある。これは特性的意欲とか達成動機と呼ばれる。定義的には、外界との交渉において自分の有能さを追求する傾向とされる（北尾・速水，1986）。人はとくに他人から認められたいとか多くの報酬をえたいという目的がなくとも、自分の能力を伸ばすこと自体に喜びを見出す。向上心の背後には、効力感というものがあり、向上心はやればできるという信条に支えられている。そして、適切な課題が提示され、教師からの働きかけがなされることにより、効力感を形成したり、向上心を喚起することができると考えられる。

以上のように、内発的動機づけは、状況に規定された知的好奇心と特性的な向上心の、大きく2つから構成された概念であるということができよう。

### 第3節 授業場面における学習者の内発的動機づけと規定要因

外発的動機づけ・内発的動機づけを具体的に学習場面というならば、この両者は①学習への動機づけの自発性、②学習行動の目的性の観点から分類されるものである（河合，1989）。外発的動機づけでは、学習への動機づけが学習者以外の人（親や教師、友人など）によって引き起こされ、学習行動の目標は学習行動とは別のもの（例えば成績や受験）に向けられ、学習行動は単にその手段とされる。これに対して、内発的動機づけでは、学習への動機が学習者自身によって自発的に引き起こされるものであり、学習行動そのものが好奇心や関心の対象となる。

しかし、実際には学習者自らが奮い立って内発的動機づけを起こすことは非常に希である。多くの場合、学習者の内発的動機づけの状態は、授業の構成要素、教師、学生のパーソナリティや自己概念等様々な要因が絡み合って成立するものである。動機づけを規定する要因には、大きく3つ考えられる（北尾・速水，1986）。

第一は、学習者側の要因である。今学んでいることがさっぱり理解できないために、動機づけがわからないことがある。これは、学習者がその時の学習内容を理解するための基礎知識や基礎学力をもっていないという理由による場合が多い（北尾，1984）。さらに、学んでいることの重要性、価値づけが不明確であるために動機づけが弱いということもある（下山，1985）。また、類似した経験にもとづいて動機づけが左右される場合がある。いつも自信をもって理解しているような教科内容については動機づけは強いが、他の人に比べて理解が困難だったような教科内容については自信も喪失し動機づけは弱い。こうしたことは“学習された無力感（learned helplessness）”と呼ばれる（cf. Hiroto, 1974; Hiroto & Seligman, 1975; Dweck, 1975; Diener & Dweck, 1978）。

第二は、課題や教材の要因である。学習者の興味・関心をひく課題や教材が提示されるか否かが動機づけを左右する（cf. 有田，1984）。学習者は熟知している課題よりは、新奇な課題に興味をもつ。しかし、全く手がかりも得られないような新奇な課題に対しては、はじめから考えようとする意欲を喪失することがある（波多野・稲垣，1971）。従って、適度な（最適水準）新奇さの課題が動機づけを強める（波多野・稲垣，1971; 小林，1972）。

第三に、教師側の要因である。これは、主に教師の教え方に関わるものである。教え方の上手・下手によって学習者の動機づけが左右されるのは自明のことである。教え方が上手であるためには、その教師が教材を十分に理解している必要があろう。また発問の仕方や賞罰の与え方、対応の仕方が巧みでなければならない（cf. Brophy & Good, 1974; Brophy, 1983）。その背後には、教師が子どもたち一人一人の性格や心理をよく掌握しているかどうかの要因がある（北尾・速水，1986）。教師側の要因としては、教え方に関する技術的なものばかりでなく、教師の性格や態度的要因もある。教師のパーソナリティや態度は教える子どもに大きな影響を及ぼすのである（cf. Yando & Kagan, 1968）。

しかし、学習者の動機づけを規定する要因は授業形態にもみられる。通常授業形態は教師→学生である。この構図は、学ぶべき課題に関する知識の量において明白な差が存在する熟達者と初心者、おとなと子ども、という関係を意味する。しかし、例えば演習やゼミ等では、同輩同士のやりとりが活発になされやすい。同輩同士のやりとりは、知的好奇心が高められやすく、理解も深まることが多い（稲垣・波多野，1968; 1989; 稲垣，1980）。何故なら、集団の中にはいろいろな考えをもった者が存在し、意見の対立や論争も生じやすいからである（Johnson & Johnson, 1979）。つまり、自分の意見に対する関わりが強いことが多いため、葛藤も強く、それ故に知的好奇心が強く引き起こされるのだ、と考えられる。

学習者同士の討論で生じる動機づけは、必ずしも対立や論争での葛藤だけで生じるとは限らない。発言するという行為は、他者からの注目をあびるものである。つまり、発言とは独り言ではないだけに、他者のまなざしをつよく受

けるものである。それは、自分に対する評価（自尊心）につながるものであり、他者からの評価にもつながる行為である。人は自らの評価を高めようと動機づけられるものであり、他者から高い評価を得ようと動機づけられるものである。そのことが意識されているかどうかは別の話であるが、発言した結果自尊心が高まったり、ちぐはぐなことを言って自尊心が下がったりすることはよくあることである。

さらに、同輩同士のやりとりがなされなくとも、人の発言した内容を受けて自らの学習行動に影響を受けることもよくある。例えば、教師が説明をしていて「難しい、よくわからないな」と思っていた矢先に、ある学生が「そうか、わかったぞ」と叫んだとする。一緒に勉強している他の学生たちも何とかかわかろうと必死になる。また、ある学生が「〇〇については××だと思うのですが」と発言した結果、「いや、でも僕はこう思うな」などと発言したくなる。こうしたことは、教える内容や学生の質にもよるが、教室場面ではよくみかける現象である。このように、人が集団で学ぶ意義は、教師－学生の相互交渉のみならず、学生同士の相互関係をも含むのである。

#### 第4章 外発的動機づけと内発的動機づけの関係

先述したように、学習の動機づけに関しては、古くは賞罰による外発的動機づけが盛んに論じられていた。教室でも子どもの優れた成果に対して教師が賞状や賞品を与えたり、逆に、劣った成果に対しては罰を与えることで動機づけを高める手法が公然と使われてきた。また、テスト成績をグラフで表示するなど子どもの競争を煽る方法も行使されてきた。

しかし、戦後このような動機づけの方法は、少なくとも表面的には徐々に教育者たちから否定されることになった。外発的動機づけは、ともすれば非人道的側面をもつので、民主主義の教育に矛盾するというところもあるが、心理学的には60年代に次々と発表された認知的葛藤、知的好奇心などといった内発的動機づけの研究によるところが大きいだろう。波多野・稲垣（1973）が指摘したように、まさに人間観の変化を象徴するものであったといえよう。つまり、外発的動機づけの時代を支えていたなまけものの人間観から、能動的な存在としての人間観への移行である。人間は生まれながらにして、好奇心に満ちた存在であり、能動的に外界に働きかけていく生き生きした存在なのだという明るい人間観が華やかに登場することになったのである。さらに、追い打ちをかけるように70年代には、Deci（1975）や Lepper, Greene & Nisbett（1973）が物理的報酬といった外発的動機づけは以前から身につけていた内発的動機づけさえ阻害するという実験的研究を発表して、外発的動機づけは完全なる悪玉として、教育者や研究者の視界の片隅へと追いやられることとなった。このようにして、わが国の教育心理学会でも「内発的動機づけ」という心理学用語を冠した研究論文や研究発表が、教育現場に希望の光をもたらす印象を与え、（過剰に）暖かく受容されてきたのである。

しかし、稲垣（1980）も述べるように、内発的な動機である知的好奇心や達成動機は必ずしも自主的に発達するものでもなく、環境との相互干渉によって強められたり弱められたりするものである。上記のように、外発的動機づけから内発的動機づけへの教育観が展開した結果、外発的動機づけの追放観あるいは外発的動機づけと内発的動機づけの二分的考え方が主流になってしまったが（例えば吉田，1995），下山（1985）も述べるように、外発的動機づけが学習への動機づけとして有効であることは否定できない。それ故に、最終的には学習者の内発的な学習意欲を考えていくことが何よりも重要であるが、人間の動機というものが内発性とか外発性とか一元的に単純なものではなく、多次元的な要素をもって成り立っている（Allport, 1961）こともまた認識しなければならない。つまり、内発的動機づけと外発的動機づけは多くの場合は混在して進行するものであり（吉田，1996; Nuttin, 1980; Weiner, 1980），最終的に内発的な動機づけを想定するならば、はじめの動機が外発的なものであれ、最終的に内発性の高い動機づけが生じてればよいと考えてよい（吉田，1996）。

活動がはじまるときの動機は始発動機と呼ばれるが、始発動機が何であれ、内発的な興味は喚起することができる（Deci, 1975）。この考え方は、Allport（1961）が“機能的自律”と呼んでいるものである。Allport は次のような例でこの機能を説明している。

「船乗りは海に対する憧憬を抱き、音楽家はやむを得ず休んだ後で自分の楽器にもどることを渴望し、守銭奴は無益の金の貯蓄を続ける。もともと船乗りは生計を立てるために努力して、偶然海に対する愛情を獲得したのかもしれない。海は、彼の飢えの動機に対する“二次的強化”であった。しかし、かつての船乗りは、今や富裕の銀行家となっ

ている。元の動機はなくなったが、なお海に対する渴望は持続し、その強さが増大さえしている。音楽家は、最初は楽器を修得するのにまずい演技をそしられて苦しんだかもしれない。しかし、今は無事にこれらの嘲笑を乗り越え、自分の楽器を世の中の何よりも愛していることを見出す。守銭奴は、悲惨な必要性にせまられて儉約の習性を学んだのであったが、その必要がなくなっても習慣は持続し、年とともに強くなっていくのである。(286p)」

つまり、Allport は現在の動機が必ずしも始発動機には影響されるとは限らないことを示したのである。

また吉田(1996)は臨床的な心理治療の場面では、外発的動機づけの導入がやむを得ないことがあることをスチューデント・アパシーを例に出しながら説明している。つまり、スチューデント・アパシーの症例では、個人の自主性にまかしていたのでは一向に行動化されないので、時期をみはからい、まずは行動してみることを勧め、一緒に目標を設定したり、外的な働きかけを施すことで、現実世界に押し出してやる援助法が用いられる。この方法は、活動そのものがもつ発見やおもしろさにふれる機会を用意することで、無気力の停滞した世界に風穴をあける意味をもつと解釈される。

以上のように、学習場面における動機づけの理論は、外発的動機づけ万能から、内発的動機づけ、さらには外発的動機づけと内発的動機づけ、あるいは外発的動機づけから内発的動機づけの考え方へと移行していきいているといえるようである。

## 第5章 大学生の授業場面における学習意欲～動機づけ理論の応用

冒頭にも述べたように、大学は独特の生活・学習環境を持っている。それ故に、いくら大学での教育改革が叫ばれるようになったからといって、初等・中等教育を念頭においた研究成果をそのまま応用することは不可能であろう。上記においては、学習者が内発的動機づけを喚起するダイナミズムについて詳述してきたが、以下では大学生の学習意欲を具体的に考える際に上述できなかった部分を補足したい。

### 第1節 大学生が眼を輝かす授業

Clark & Trow (1966) は学生が自分の所属する大学を同一視する程度と、学生の知識・知性への関心の程度の2軸をもとに、学生文化・学生の型を大きく4つに類型している。

1. **学問型**…大学への同一視も高く、学問や知性に対する関心も高い学生のかもし出す型である。このタイプの学生は、大学生ならびに大学の教官に愛着をもち学問への探求心が強く、熱心な研究態度をもって真理の探求に励む。つねに私淑する教官の研究室を訪れ、指導を受けるだけでなく、自分の専攻以外の多くの講義にも積極的に接し、その知的好奇心を満たそうとする学生達である。もちろん、このタイプの学生は熱心に勉強し、よい成績をとり、中には大学院に進む者も出てくるわけである。
2. **遊び型**…このタイプは、自分の所属する大学に対し強い愛情や忠誠心をもっているが、大学が本来追求してやまない学問や真理への探求などには関心をもつことが少ない。大学によっては、こうした学生がその大学の文化を支配し、スポーツやパーティ、デートや社交に色濃く反映されている。
3. **非順応型**…このタイプは、大学への愛着は弱く、ときに自分の大学に批判と敵意をもつ一方、大学外の集団や思想に傾倒し行動する学生の型である。かつての大学を紛争の嵐の中にまきこんだ政治運動型学生たちは典型的にこのタイプだったといえよう。
4. **職業型**…このタイプの学生は、自分の大学やその教官に愛着をもたないばかりでなく、大学がめざす真理の探求などへの関心は全くない。自分の就職のために必要な単位、またはそれに必要な技能の習熟に関心が向けられるばかりである。教官との接触もそうした目的以外に持とうとしないし、学内に親しい友人を積極的にもとわない学生たちである。

Clark & Trow の研究自体が古く、またアメリカの研究であるから、これも日本の今の大学にそのままあてはめることはできないが、大枠においてはあてはまることも多々あり非常に参考になる。まず Clark らの分類でいう学問型以外は、いずれも学習が内発的になされていないということがいえよう。つまり、大学の授業はこのような学生たちが多く集まって構成されていることを、教官側はまず確認しなければならない。こうした学問型以外の学生た

ちが集まる理由は、卒業するための単位を得るため、もしくはその為の出席点が目的であると考えられる。これは外発的動機づけ理論における「報酬」とみなすことができる。この報酬を得るために、学生たちは授業への参加へと動機づけられるのである。学習自体が目的ではなく、学習は単位をとるための手段であるから、動機づけ（学習意欲）は弱く、授業もただ受けているだけとなりがちである。

しかし、岩田（1985）の報告するところによると、彼女の所属する決して偏差値的には高くない大学の学生でも、教師の側の問題提議や知的な刺激に感動し、自ら深く考え、学ぶことに喜びを感じるという。岩田は、その大学の中でも最も学生たちの間で評判の高い西山ゼミナールを例にあげて、学生たちの受ける衝撃の程を細かく報告している。西山ゼミナールでは、入学前の受験戦争の過程で「唯一の正解」を求めることに慣らされてしまった一年生に対し、例えば「人殺しはなぜ悪いか」「平和のための戦争はありえるか」「東南アジアの売春ツアーは果たして悪か」などという、学生たちには極めてショッキングな問題をつきつける。そして、学生たちがありふれた常識的な発言をしようものなら、彼らは整然とした論理によって木っ葉微塵に粉碎される。こうした論争の過程で、学生たちは世の中には単純な常識論では割り切れない問題が数多くあること、また見る角度によって様々な考え方が可能であること、当然と思われる常識論にもまだ光のあてられていないさまざまな陰の部分が存在していることなどを学ぶ。こうしたやりとりの中で、学生たちは大きなショックを受け、ものごとを深く考えることの素晴らしさ、楽しさを知るのである。西山ゼミナールに参加した学生たちの感想文をあげてみる（詳しくは岩田、1985参照）。

\*「人を殺すのがなぜ悪いか」という、今まで考えてもみななかった問題を最初に取り上げた西山ゼミは、ものごとの本質を追究するという姿勢を私に与えてくれた。今まで生きてきた中で考えもしなかった問題を投げかけられ、そのたびに頭を悩まし、考えれば考えるほど頭が混乱し、自分自身確固たる答えが見出せないこともあったが、自分自身で考えるという過程は有意義であった。

\*私は、大学入学当初、一般教養科目の哲学、文学には興味がわかなかった。しかし、西山ゼミでヒューマニズム、イデオロギー、宗教などについて勉強していく中で、現代社会では、政治、経済、文化を多面的に認識した上で、複雑な現象を系統的にとらえなければならず、ものごとの実体をとらえる複合的な視点の必要性を知った。西山ゼミに入って、「これが学問をすることなんだな」というように感じ、学問をする意義・方法・楽しさを知った。それは刺激的ですばらしいゼミだった。

繰り返すが、岩田の報告する大学は決して偏差値的には高い大学でもなく、Clarkらの分類でいう学問型の学生はほとんどいないであろうと推察される。岩田も述べているが、もし学生たちが大卒というパスポートのみを求めて大学に来るなら、こうしたことはまず書かないであろう。動機づけの理論からとらえなおしてみると、はじめは単位取得や必修科目等の理由からとった（外発的動機づけ）ある授業が、受けた結果非常に刺激的で知的好奇心をくすぐられた（内発的動機づけ）、ということになる。つまり、面白いだろう等という期待が大きくなかったところに、受講してみた結果、非常におもしろく、学問すること自体に楽しみを感じていく、外発的動機づけから内発的動機づけへの変容の図式がみられる。そして、ほとんどの大学生が受講する動機が、何にもまして外発的な動機（つまり単位取得）であることを前提とするならば、彼らにおもしろいと思わせるのも教官のあり方如何であると考えられる。西山氏は、恐らく学生たちのところをよく理解していたと思われ、また学生たちに学んで欲しいという期待があったように思われる。とりわけ日本の大学教官は、学生たちに対する期待があまりないという報告もある（高根、1985）。また教師自身の動機づけも問題となる。教師がおもしろいと思うこと、さらには教えることを楽しいと思わなければ外発的な動機で受講している多くの大学生に、おもしろいと思わせることは不可能であろう（北尾・速水、1986）。

## 第2節 授業場面で学生たちの学習意欲を喚起する具体的方法論（補足）

上記では、学生たちが内発的な動機づけを喚起するダイナミズムについて詳述してきたが、教官側が具体的にどうすればいいのかについては、授業形態で若干述べた程度で、全体的にはほとんど触れていない。学生が授業を満足させるための方法論はDavis, Wood & Wilson (1983) に非常に詳しいので（Table参照）、参考にすれば良いであろう

が、ここでは心理学の成果から筆者が考える具体的な方法論を2つ紹介したい。

Table 授業改善のためのアイディア集  
(Davis, Wood & Wilson, 1983, 目次より引用)

- 
- |     |                                 |
|-----|---------------------------------|
| 第1章 | 授業準備のための10の戦略                   |
| 第2章 | 科目の位置づけ                         |
|     | 1. 概念の理解を徹底させる                  |
|     | 2. はっきりと説明する                    |
| 第3章 | 授業の流れと展開                        |
|     | 1. 概略化しやすいように講義を組み立てる           |
|     | 2. 主要なポイントをまとめる                 |
|     | 3. 毎回の講義ごとにその目的を述べる             |
|     | 4. 何が重要であるかを学生に見きわめさせる          |
| 第4章 | 魅力ある授業展開                        |
|     | 1. クラス・ディスカッションを奨励する            |
|     | 2. 学生の知識・経験を互いに分かち合えるように工夫する    |
|     | 3. 学生の興味を引きつけるやり方で講義する          |
|     | 4. 話すスピードや声のトーンを変える             |
| 第5章 | 自発的に学ばせる方法                      |
|     | 1. 学生たちが最善を尽くせるように動機づける         |
|     | 2. 面白く、刺激的な課題を出題する              |
|     | 3. 学生たちがどのくらい向上したかを常に知らせる       |
| 第6章 | 学生との接し方                         |
|     | 1. 学生に感心をもっていることを示す             |
|     | 2. 授業を理解できない学生を個別に援助する          |
|     | 3. 学生一人ひとりとのかかわる                |
|     | 4. 教室以外でも学生側から接することができるようにしておく  |
|     | 5. 自分の教え方の質がよいかどうかを気にかけていることを示す |
| 第7章 | エキサイティングな授業展開                   |
|     | 1. 研究分野の最新の進展について論じる            |
|     | 2. 自分自身の見解とは異なる見解について論じる        |
| 第8章 | 理解度の確認                          |
|     | 1. 授業内容を学生が理解しているかどうかを知る        |
|     | 2. 理解度を確かめるために学生に概念を応用させる       |
|     | 3. 学生が自分の理解度を示すことができるような試験を行う   |
- 

## ● 学習者特性を知る

有意義受容学習で有名なAusubelは、学習成立の前提として学習者の持つ知識の重要性を主張した (Ausubel & Robinson, 1969)。これは学習者が新しい概念を取り込むときに、学習者の認知構造を知ることにより関連づけられることを重要視する理論である。つまり、教師は子どもたちがどの程度学習材料と関連のある概念 (先行オーガナイザー) をもっているかを知らねばならない、とされる。

大学の授業でもこのことはあてはまる。まず教えたテーマについて、学生たちがどの程度の知識量をもっている

かを知らねばならない。これはBerlyneのいう概念的葛藤の見地からも、あまりに概念的葛藤が大きすぎると好奇心は喚起しない報告がなされている (Berlyne, 1960)。小さすぎてもダメであるから、中程度の葛藤をつくり出さねばならない。これには、いくつか方法があるだろうが、最も簡単なのは、授業終了後に授業の感想文を書かせることである。これは、学生側にとっては授業について頭の中で整理をする意義があるのと同時に、教師側にとっては学生たちが何を面白いと思い、何に難しい、わからないと感じたかを知る情報源ともなる。そして、それによって、学生たちの興味や関心、所有知識の程度を知るのである。

### ● 成果のフィードバック

倉光 (1980) の指摘するところによると、一般に高等教育になるにつれ、個々の学習結果をフィードバックする機会は少なくなっている。しかし、例えば学業テストにおいて答案をフィードバックする機会があったとしても、○×で採点をした答案をフィードバックするだけでは、フィードバックしない場合とほとんど差が認められないという (cf. Ross, 1933, 橋本, 1966)。橋本 (1966) の実験では、テスト結果をよく検討するように学習者に命じたり、1問ずつ講評を加えてフィードバックした場合は、フィードバックしなかった場合に比べて、有意な成績の向上が認められたという。

大学でこのことをやりはじめたら基本的には大変であろう。とくに1つの授業で何百人の学生をかかえる私立大学などでは、やろうと思ってもできるものではない。しかし、テストで書いた解答が正しかったのか間違っていたのか、どのように書けば良かったのかというフィードバックは重要であるように思われる。それはその後の動機づけ、ないしは学習行動に深く関わる問題である。方法はいろいろあるだろうが、試験日を1週はや目にずらし、最後の週を模範解答・解説の時間に当てる、という方法もあるだろう。学生たちが外発的な動機から出発していることを考えるならば、掲示板に模範解答を提示し「見たい人は参考にするように」式では、まず学生たちは見向きもしないであろう。しかし、授業には出なければならない、その授業では前回やった試験についての正誤が論じられる、聞いてみればそうだったのかと思う、こうした外発的なところから内発的なものを引き出す過程が重要なのではないかと思われる。

## 第6章 今後の課題

本稿で述べた内発的動機づけは、状況的意欲としての知的好奇心が中心になっており、達成動機についてはあまり言及しなかった。達成動機づけとは、多様な目標志向活動の動機づけの総称であり、仕事、教科学習、スポーツ等が達成の目標や対象となる。しかし、速水 (1995) は、達成動機は極端な外発的動機づけでもなく極端な内発的動機づけでもない、いわばその中間に位置する概念であるという。筆者もこの見解に賛同する。達成動機は、課題と密接な関わりをもつが故に、内発的な動機づけがなされていながらも、なかなか外発的な要因を否定できるものではない。例えば、勉強をすることが楽しいからといって、定期試験や入学試験がなくなったら果たして勉強するであろうか。それでももちろんする子どもはいるだろうが、多くの子どもたちは例えば入学試験等をどこかで意識しながら、やらなければならない状況の中で自ら課題を達成していこうと意気込むのではないかと考えられる。

それでは、大学生にとっての学習や授業は、どの程度重要な達成目標や対象になるのだろうかということが、ここで問題となる。達成動機づけが問題になる分野では、そこでの達成課題は主体にとって重要な課題であることが多かった。中学生の学業課題における達成動機づけを問題にする場合でも、達成動機が低いか高いかは別として、学業課題が中学生にとって重要な領域であることには問題がなかった。しかし、大学生にとって学習はどの程度重要だと認知されているのだろうか。Clark & Trow (1966) のいう学問型の学生は別として、多くの大学生の場合、重要であるかどうかよりも、学問や大学での学習をどのように位置づけているかが問題であろう。要するに、大学生の場合、とりわけ授業や学習ということを考える場合、達成動機が内発的動機づけの側面を必ずしも意味するものではないということである。

大学生の学習意欲として達成動機づけを仮定できない理由には、日本独自の授業の特徴もあげられる。それは、端的に言えば、大学の授業は非常に評価を得る機会が少ないという点にある。日本の大学は入ってしまうまでは難しく、入学に対する社会的・個人的評価は絶大なものがある。しかし、入学してからは評価を受けることがほとんどなく、試験で頑張っても“優”がつく程度、他者と比較して順位を争う、あるいはその結果によって奨学金をもらえるなど

の成果はほとんどみられない。逆に、頑張らなくとも、きちんと出席し、レポートを形だけでもきちんと書けば、内容についてはあまり評価されずに単位がもらえる。これもClarkらでいう学問型の学生ならまだしも、その他のタイプの学生たちに学習目標を設定することは非常に難しいのではないと思われる。

では、日本の大学生にとっての特性的意欲はどのように考えていけばよいのだろうか。筆者は、それは学習者が自ら答えを見出す学習への価値づけではないかと考える。人はなぜ大学まで来て勉強するのだろうか。単なる就職に都合がいいというだけであろうか。高校までは最終的に大学に行くことが目標であることも可能であったが、大学に入学してしまえば、大学院にでも行かない限り学習の意味づけ・価値づけをすることは難しい。大学を卒業して技術職にでも就かない限り、直接学問が仕事に応用できることはそう多くない。例えば、文学部を出た者が皆作家や評論家になるわけではないだろう。そういう状況だからこそ、筆者は勉強とは何だったのかを自分なりに考えてみる必要があるのではないかと考える。なぜ自分は今まで勉強してきたのか、勉強とは自分にとって何だったのか、なぜ自分は大学にいるのか、大学でなければならなかったのか、等を自分に問いかけてみるのである。

知的好奇心の考え方は、第3章第2節でも論じたように、人間が好奇心の強い存在であるという人間論のもとに成り立っていた。それはもちろん重要であるが、もっと学生の方から主体的に取り組んでいく動機づけもあってよい。つまり、学習に対する主体的な行動のあり方、動機づけのあり方である。速水（1995）はこうした自律的な動機づけのことを“動機づけの内面化”と呼んでいる。教師の雑談の研究（浦上・速水・陳，1995）によれば、教師の大学受験の失敗体験などを聞いている生徒は生きる力を増大させるとのことだが、速水はこれを次のように解釈している。「彼らは、そのような雑談を通して学習の意味や自分の学習への動機づけを、自分の人生という線上に乗せて問い直しているのではなからうか。」筆者の言う主体的な動機づけ(Self-motivation)、学習への価値づけも、速水の指摘するところに非常に近いものと考えられる。

最後に、本稿も含めてほとんどの大学生論が、大学や大学生の様々な意味での特徴をほとんど考慮することなく論じられていることに問題があることを強調しておきたい。特に、学習態度や授業の意味を問うとき等には、例えば、どの程度勉強してきた者が集まっているのかといった学生要因、その大学は社会的にどのような立場にあるのか、またその大学の就職状況はどうなのか、国立なのか私立なのか、さらには女子大か短大なのかといった大学要因等が十分に考慮されなければならない。ある大学では、授業そのものが成立しないとの嘆きもよく耳にする。また学部要因も然りであろう。例えば、理科系（医・工・農学部など）のカリキュラムは関心や興味というよりも、それをやらなければ専門での技術習得が難しいといった現実もある。文科系でも、しっかりと学習しなくても人生にあまり影響のない学部と、法学部のように弁護士等を目指す者にとっては授業をしっかりと受けることが将来に大きな影響を及ぼす学部とがある。同じ大学であっても学生の質は学部間で随分異なっており、学習意欲においてもその質は非常に多岐的である。

そして、以上のことは今更ながら強調することでもなく、誰もが経験的に知っている事実である。しかし、そうしたことが暗に理解されながら、細かく論じられない大きな理由として、実証データの少なさがあげられるように思われる。従来の大学論は、非常に主観的であったという感がどうしても否めない。それは個人の経験してきた範囲での大学論であったように思われる。最近、大学評価という意味での実証データはいくつか集まってきているように思われるが、それもほとんどは大学が自分の大学を独自にみたものであり、理論的枠組み、共通した枠組みでの大学間の比較は筆者の知る限りまったくおこなわれていない。ましてや学生の学習意欲といったテーマは、まったく研究がなされていないのが現状である。このような大学や学生の質の違いを考慮した上での学習意欲の研究がこれから望まれるであろう。

### 参考文献

- 波多野誼余夫編 1980 自己学習能力を育てる～学校の新しい役割 東京大学出版会
- 速水敏彦 1995 外発と内発の間に位置する達成動機づけ 心理学評論, 38, 2, 171-193.
- 北尾倫彦・速水敏彦 1986 わかる授業の心理学 有斐閣選書
- 下山剛 1985 学習意欲の見方・導き方 教育出版
- 田中国夫 1983 学生文化と大学生～マンガ, ミュージック, ファッション 関峯一・返田健編『大学生の心理～自立とモラトリアムの間にゆれる』有斐閣選書 (Pp.221-240)

### 引用文献

- Allport, G. W. 1961 Pattern and Growth in Personality. Holt, Rinehart and Winston, New York. (今田恵監訳『人格心理学(上)(下)』誠信書房, 1968)
- 有田和正 1984 学習意欲の高め方 明治図書
- Ausubel, D. P., & Robinson, F. G. 1969 School Learning: An introduction to educational psychology. New York: Holt, Rinehart & Winton. (吉田章宏・松田彌生訳『教室学習の心理学』黎明書房, 1984)
- Berlyne, D. 1960 Conflict, arousal, and curiosity. New York: McGraw-Hill.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. 1974 Teacher-students relationships: Causes and consequences. New York: Holt, Rinehart and Winston. (浜名外喜男・蘭千尋・天根哲治訳『教師と生徒の人間関係～新しい教育指導の原点』北大路書房, 1985)
- Brophy, J. E. 1983 Fostering student learning and motivation in the elementary school. In S. G. Paris, G. M. Olson, & H. W. Stevenson (Eds.), Learning and motivation in the classroom. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruner, J. S. 1966 Toward a theory of instruction. Belknap. (田浦武雄・水越敏行訳『教授理論の建設(改訳版)』黎明書房, 1976)
- Clark, B. R., & Trow, M. 1966 The organizational context. In T. M. Newcomb, & E. K. Millson (Eds.), College peer group. Aldin.
- Condry, J., & Koslowski, B. 1979 Can education be made `intrinsically interesting` to children? In L. G. Katz (Ed.), Current topics in early childhood education, Vol. 2. Ablex.
- Cummings, W. K. 1980 Education and quality in Japan. Princeton University Press. (友田泰正訳『ニッポンの学校』サイマル出版会, 1981)
- Davis, B. G., Wood, L., & Wilson, R. 1983 Teaching Innovation and Evaluation Services. University of California. (香取草之助監訳『授業をどうする!～カリフォルニア大学バークレー校の授業改善のためのアイデア集』東海大学出版会, 1995)
- Deci, E. L. 1975 Intrinsic Motivation. Plenum Press, New York. (安藤延男・石田梅男訳『内発的動機づけ～実験社会心理学的アプローチ』誠信書房, 1980)
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. 1978 An Analysis of Learned Helplessness: Continuous Changes in Performance, Strategy, and Achievement Cognitions Following Failure. Journal of Personality and Social Psychology, 36, 5, 451-462.
- Dweck, C. S. 1975 The Role of Expectations and Attributions in the Alleviation of Learned Helplessness. Journal of Personality and Social Psychology, 31, 4, 674-685.
- Festinger, L. 1957 A Theory of Cognitive Dissonance. Evanston: Row, Peterson. (末永俊郎監訳『認知不協和の理論～社会心理学序説』誠信書房, 1965)
- 藤原正彦 1981 数学者の言葉では 新潮社
- 橋本重治 1966 学習におけるテストの効果 心理学モノグラフ, No. 2

- 波多野誼余夫・稲垣佳世子 1971 発達と教育における内発的動機づけ 明治図書
- 波多野誼余夫・稲垣佳世子 1973 知的好奇心 中央公論社
- 波多野誼余夫・稲垣佳世子 1989 人はいかに学ぶか～日常的認知の世界 中公新書
- 速水敏彦 1995 外発と内発の間に位置する達成動機づけ 心理学評論, 38, 2, 171-193.
- Hiroto, D. S. 1974 Locus of Control and Learned Helplessness. *Journal of Experimental Psychology*, 102, 2, 187-193.
- Hiroto, D. S., & Seligman, M. E. P. 1975 Generality of learned helplessness in man. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 311-327.
- 稲垣佳世子 1980 自己学習における動機づけ 波多野誼余夫編『自己学習能力を育てる～学校の新しい役割』東京大学出版会 (Pp. 33-95)
- 稲垣佳世子・波多野誼余夫 1968 認知的観察における内発的動機づけ 教育心理学研究, 16, 191-202.
- 岩田龍子 1985 学生達が眼を輝かすとき～武蔵大学での実験 新堀通也編『現代のエスプリ213 ; 大学生～ダメ論をこえて』至文堂 (Pp. 166-181)
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. 1979 Conflict in the classroom: Controversy and learning. *Review of Educational Research*, 49, 51-69.
- 梶田叡一 1995 大学生は講義・演習等の何に満足し、何が不満なのか 京都大学高等教育研究, 創刊号, 54-58.
- 荻谷剛彦 1992 アメリカの大学・ニッポンの大学～T A・シラバス・授業評価 玉川大学出版部
- Karmiloff-Smith, A. 1984 Children's problem solving. In M. E. Lamb, A. L. Brown, & B. Rogoff (Eds.), *Advances in developmental psychology*, Vol. 3. Lawrence Erlbaum Associates.
- 河合伊六 1989 学習成立の前提条件 河合伊六・松山安雄編著『現代教育心理学図説』北大路書房 (Pp. 49-53)
- 北尾倫彦 1984 おちこぼれ・おちこぼしとは何か 北尾倫彦・梶田叡一編『おちこぼれ・おちこぼし～なぜ学業不振におちいるか』有斐閣選書 (Pp. 1-30)
- 北尾倫彦・速水敏彦 1986 わかる授業の心理学 有斐閣選書
- 小林幸子 1972 認知的動機づけにおける概念的葛藤の最適水準 教育心理学研究, 20, 2, 13-23.
- Koch, S. 1956 Behavior as 'intrinsically' regulated: Work notes towards a pre-theory of phenomena called 'motivational' In M. R. Jones (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 4). Lincoln: University of Nebraska Press. (Pp. 42-87)
- Koch, S. 1961 Psychological science vs. the science-humanism antinomy: Intimations of a significant science of man. *American Psychologist*, 16, 629-639.
- 倉光修 1980 高校の英語・数学におけるテスト結果のフィードバックに関する研究 教育心理学研究, 28, 2, 65-72.
- Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E. 1973 Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129-137.
- Lynn, R. 1988 Educational achievement in Japan: Lessons for the West. Macmillan Press.
- 三重大学一般教育自己点検・評価委員会 1995 三重大学における「一般教育」～理念・現状・今後の展望
- 織田揮準 1995 学生からのフィードバック情報を取り入れた授業実践 放送教育開発センター研究報告, 83, 5-17.
- Rohlen, T. P. 1983 Japan's high schools. University of California Press. (友田泰正訳『日本の高校』サイマル出版会, 1988)
- Ross, C. C. 1933 The influence upon achievement of knowledge of progress. *Journal of Educational Psychology*, 24, 609-619.
- 下山剛 1985 学習意欲の見方・導き方 教育出版
- 杉山憲司・斎藤里美・石垣貴千代 1995 大学生の自己評価と大学イメージ, キャンパスライフ等の大学評価との関係～日本人学生と留学生を比較して(予備調査の報告) 日本発達心理学会第7回大会発表論文集, 221p.

- 高根正昭 1985 知的生産の場としての大学 新堀通也編『現代のエスプリ213；大学生～ダメ論をこえて』至文堂 (Pp. 51-58)
- 田中国夫 1983 学生文化と大学生～マンガ，ミュージック，ファッション 関峯一・返田健編『大学生の心理～自立とモラトリアムの間にゆれる』有斐閣選書 (Pp. 221-240)
- 馬越徹 1985 外国人のみた日本の学生 新堀通也編『現代のエスプリ213；大学生～ダメ論をこえて』至文堂 (Pp. 152-162)
- 浦上昌則・速水敏彦・陳恵貞 1995 教師の雑談に関する研究 日本心理学会第59回大会発表論文集，434p.
- Weiner, B. 1980 Human motivation. Holt Reinhart and Winston. (林保・宮本美沙子監訳『ヒューマン・モチベーション～動機づけの心理学』金子書房、1989)
- 山崎博敏 1985 ダメの解剖 新堀通也編『現代のエスプリ213；大学生～ダメ論をこえて』至文堂 (Pp. 59-62)
- Yando, R. M., & Kagan, J. 1968 The effect of teacher tempo on the child. Child Development, 39, 27-34.
- 吉田統子 1996 内発的動機づけ研究に関する一考察～臨床心理学の視野から 大阪大学教育学年報，創刊号，87-95.

#### 脚 注

Allport (1961) の今田恵監訳では、「動機の同時性」となっている (276p)。しかし，ここでAllportの述べる同時性とは，今人間を動かすものとしての要因・状態を指していると考えられ，筆者は「現在性」と表現した。