

コロナ禍における大学生の学習意欲に関する研究¹⁾

中 村 周 史

Motivation to Learn during the COVID-19 Pandemic: A Research on University Students

Chikafumi NAKAMURA

Abstract

This study examines what factors influence the motivation to learn of university students in the COVID-19 pandemic by analyzing the results of a nationwide survey conducted by the Japanese Cabinet Office in the first and second semesters of 2020. As a result, high preference for online classes is linked to the motivation to learn, while online education itself and the frequency does not affect the motivation. Also, it is found that the intensity of social connections makes a significant difference. Although online interactions, including social networking sites, were initially linked to their motivation, it became less influential over time. This implies that offline interactions are important for maintaining students' motivation in the COVID-19 pandemic.

Key Words

Motivation to learn, University education, COVID-19

目 次

1. はじめに
2. データおよび分析手法
3. 分析結果
4. 結 論

1. はじめに

本稿では、内閣府が2020年に実施した2時点（前期・後期）の全国的な調査の結果を用いて分析を行い、コロナ禍における大学生の学習意欲がどのような要因によって左右されるのかを検証した。

2020年1月15日に新型コロナウイルスの感染が国内で初めて確認され、同年4月7日には改正新型インフルエンザ等対策特別措置法第32条第1項に基づき、日本政府は緊急事態宣言を発出した。この宣言により、対象地域となった都道府県の大学では、教育の機会を確保する必要から急遽オンラインでの授業実施が進められた。同時に、

入学式をはじめとする大学行事および部活・サークル活動等の取り止めも決定され、教育環境の急変は大学生に重い負担を強いることとなった。また、大学の外の日常においても外出や移動を含む行動制限を余儀なくされた大学生は、それまでの大学生活とは一変した状況に追い込まれた。こうした大学生の直面する苦境は様々なメディアで取り上げられ、なかでもオンライン授業を中心とした授業運営を継続する大学には多くの批判が寄せられた。

しかし、各大学が行った大学生アンケートの結果や内閣府（2020）からは、オンライン授業についてそれとは逆の結果が示されている。たとえば、東京大学が東京大学の学生（大学院生、聴講生、研究生、研究員も含む）を対象に2020年7月22日から2020年8月26日にかけて行った「2020年度Sセメスター オンライン授業に関するアンケート」（回答：5696名）²⁾では、「今後、オンライン授業を授業形態の1つとして取り入れてほしいですか？」の問いに対し、「大変そう思う」「そう思う」が全体の80%を占める結果となっている。同様の結果は、藤田ほか（2021）でも報告されており、そこでは対面とオンラインで理解度や満足度に有意な差はなく、多くの大学生が次年度も遠隔授業を中心とした授業形態を希望していることが示されている。

また、学習意欲との関係を見ると、永井（2021）では調査対象や期間の問題から一般化することに

は慎重であるべきとしながらも、主体的な学修態度が非対面授業を通して低くなるとは言えないと報告している。さらに、内閣府（2020）の「オンライン授業と学習意欲・学習時間の変化」では図1の通り、学習意欲が高まったと回答した割合はオンライン授業受講者の方が多いという結果が示されている。

相反する二つの主張のうち、文科省や多くの大学は単純に「対面に戻る」ことを是としているが、多くの大学生は、コロナ禍で本当に「対面の授業」を望んでいるのだろうか。また、大学生の属性や環境による影響を考慮した場合でも、本当にオンライン授業の実施と学習意欲は関係しているのだろうか。教育機関にとって、学生の学習意欲を維持し、高めることは重要な関心事である。これを達成するため、大学側にはどのような学習環境の提供が求められているのだろうか。

本研究ではこうした問題意識から、前掲の内閣府が実施した「新型コロナウイルス感染症の影響下における生活意識・行動の変化に関する調査」結果のうち大学生による回答を用いて、コロナ禍における大学生の学習意欲に関する分析を行う。これは、属性や生活環境をコントロールしたうえでコロナ禍の大学生の学習意欲に影響を与えている要因を明らかにし、そこから大学側が取るべき施策への示唆を得ることを目的とするものである。

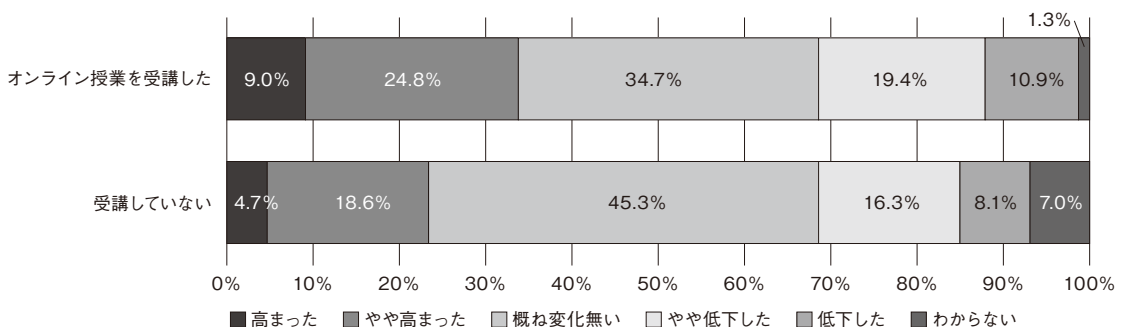


図1：オンライン授業と学習意欲・学習時間の変化

2. データおよび分析手法

この目的のため、まずは大学生の学習意欲というものがどのような要素に影響されるのかについて明らかにしておく。教育心理学の分野では、学習意欲の規定要因は動機付けの観点から捉えられており、自己の関心から自発的に取り組む動機（内発的動機付け）と外的な報酬や要求などによって学習する動機づけ（外発的動機付け）という枠組みで議論される。しかし、現実には外部要因と内発的動機が無関係であることは稀であり、この枠組みを発展させたものが自己決定理論である。

なかでも有機的統合理論では、自己決定性の程度に応じて外発的動機付けにグラデーションを設け、自己決定性の低いものから順に外的調整、取り入れ的調整、同一化的調整、統合的調整の4つに区分することで、内発的動機付けとの連続性を図っている。外的調整は外的報酬や罰といった、外部からの統制に従う動機付けで、取り入れ的調整は、自尊心を守るために自我関与的に学習する外発的動機づけである。同一化的調整と統合的調整は、自己決定性の高い外発的動機付けと見なされており、学習内容に価値や重要性を見出し積極的に取り組むのが同一化的調整、価値を認めるだけでなく自己のほかの側面と統合して学習に取り組むのが統合的調整である（Deci and Ryan, 2000；櫻井, 2009；岡田, 2010）。

こうした理論に従えば、コロナ禍ではオンライン授業となった際に多くの大学で課題が増え学習時間が増大していること³⁾は、外発的動機付けのどれに該当するかは個々の学生次第ではあるが、いずれにおいても学習意欲の変化に影響を与えるものと考えられる。ただし、こうした課題の増大による影響はオンライン授業実施が学習意欲に与える影響そのものとは分けて考える必要があるため、これをコントロールした分析が必須となる。また、内発的動機によって課外で始めた取組がある場合、統合的調整によって大学での学習意欲を高める可能性もある⁴⁾。

さらに新垣・都築（2016）では、日本人大学

生の場合には自己決定論による学業的動機だけでなく、大学での交友関係や部活動など非学業的動機付けが、大学への適応度に影響すると指摘されている。現在の日本の大学では、学業だけではなく大学生活を楽しむことを目的とした非学業的進学動機や特定の目的を持たずに進学するモラトリアム型の進学動機が散見される（子安・橋本, 2003）。こうした学生たちにとって、大学における学習意欲は人間関係を通じて事後的、もしくは外部統制的に生じるものである。行動が制限されるコロナ禍においては他者とのオフラインでの交流が難しく、そのような生活環境自体に不安を覚える学生は少なくない（藤本ほか, 2020）。大学生にとっては家族以外では大学やバイト、サークルでの人間関係が社会であり、そうした社会とのつながりの濃淡は大学生の適応度を変化させ、モチベーションに強く影響する可能性がある。したがって、このような側面も大学生の学習意欲を分析するには考慮する必要がある。

ここまでの学習意欲とその動機付けの関係を踏まえ、内閣府が実施した「新型コロナウイルス感染症の影響下における生活意識・行動の変化に関する調査」の第1回および第2回の回答を利用し、分析を行う⁵⁾。このデータを利用するにあたり、いくつかの注意点について言及しておく。

まず本データはパネル調査となっており、第1回と第2回で同一個体による回答が部分的に含まれている。ただし、大学生に関して言えばサンプルの多くが継続回答者ではなく、また一部の質問項目および回答項目が第1回と第2回で変化しているため、連続性やサンプルのバイアスを考慮するとパネルデータとしての利用が難しい⁶⁾。こうした理由から、以降ではパネルデータ分析とはせず、各時点のサンプルに対してそれぞれ分析を行い、結果を比較する方法をとる。

また、質問項目における「わからない」と回答した場合の取り扱いにも注意が必要である。多くの質問項目において、選択肢に「わからない」が含まれており、これは中間的選択肢を含む場合と中間的選択肢を含まない場合で、その意味合いが

表1：分析に用いた変数の記述統計量

変数名	第1回調査					第2回調査				
	N	平均	標準偏差	最小値	最大値	N	平均	標準偏差	最小値	最大値
学習意欲	439	0.804	0.397	0	1	540	2.020	1.100	0	4
学習時間	439	0.440	0.497	0	1	540	0.476	0.500	0	1
オンライン授業受講頻度	439	0.754	0.431	0	1	540	0.585	0.493	0	1
オンライン授業志向	439	0.617	0.487	0	1	540	0.641	0.480	0	1
生活全般満足度	439	0.189	0.392	0	1	540	5.620	2.250	0	10
健康状態満足度	439	0.164	0.371	0	1	540	6.410	2.260	0	10
社会とのつながり満足度	439	0.130	0.337	0	1	540	5.310	2.270	0	10
新たな挑戦・取組	439	0.866	0.341	0	1	540	0.250	0.433	0	1
新たな挑戦・取組（学習）	439	0.394	0.489	0	1	540	0.328	0.470	0	1
新たな挑戦：取組（オンライン交流）	439	0.421	0.494	0	1	540	0.294	0.456	0	1
SNS利用頻度	439	2.870	0.451	0	3	540	2.860	0.483	0	3
一人暮らし	439	0.353	0.478	0	1	540	0.372	0.484	0	1
世帯年間収入	439	5.360	3.760	0	14	540	4.850	3.800	0	14
性別	439	0.490	0.501	0	1	540	0.493	0.500	0	1
1年次ダミー	439	0.280	0.450	0	1	540	0.141	0.348	0	1
2年次ダミー	439	0.326	0.469	0	1	540	0.226	0.419	0	1
北海道・東北	439	0.093	0.291	0	1	540	0.089	0.285	0	1
首都圏	439	0.349	0.477	0	1	540	0.354	0.479	0	1
中部	439	0.150	0.358	0	1	540	0.146	0.354	0	1
近畿	439	0.178	0.383	0	1	540	0.198	0.399	0	1
中国・四国	439	0.093	0.291	0	1	540	0.067	0.250	0	1
九州	439	0.105	0.307	0	1	540	0.100	0.300	0	1

変化すると考えられる。一般的には「わからない」の回答についてはそのデータを取り除き分析が行われるが、石田（2016）でも指摘されている通り、中間的選択肢がない場合には「わからない」がその代替的役割を果たしていると考えられる。そのため、本研究では中間的選択肢がない場合には「どちらでもない」として扱い、そうでない場合には取り除いて変数としている。

これらを踏まえて、本研究で用いるデータの記述統計は以下の表1とおりである。なお、調査実施時点は第1回調査が2020年5月から6月、第2回調査は同年12月となっている。

本研究において被説明変数となるのは「学習意欲の変化」である。第1回調査では回答の選択肢が2値（1：はい、2：いいえ）、第2回調査では5段階（1：高まった、2：やや高まった、3：概ね変化無い、4：やや低下した、5：低下した）となっているため、いずれについても数値の高さと学習意欲の高さが比例するよう、事前に逆順に直して利用している。

次に、学習意欲に影響を与える説明変数として、前述の議論を踏まえ、学習時間の変化、オンライン授業受講頻度（直近一か月）、オンライン授業に対する志向、生活の満足度、新たな挑戦・取組の有無、SNSの利用頻度を利用する。学習時間の変化は増加した場合を1、それ以外を0、と2値に変換して利用する⁷⁾。オンライン授業受講頻度（直近一か月）は、通常授業がほとんどオンライン授業の場合を1、その他を0としている⁸⁾。オンライン授業に対する志向についても、結果の解釈を容易にするため、授業全体の50%以上をオンラインで希望するか否かの2値としている⁹⁾。生活の満足度は調査票では0点から10点までの11段階の選択肢となっており、第1回調査時点では感染症前後での状況について回答があったため、その差分を変数として利用し、第2回調査時点では質問項目そのものが2019年12月時点と比較しての回答¹⁰⁾となっていたため、そのまま利用している¹¹⁾。新たな挑戦・取組はない場合を0、ある場合を1としており、SNSの利用頻度も使

用していない場合を0、たまに使用している場合を1、時々使用している場合を2、毎日使用している場合を3としている。

その他、回答者の属性や経済環境をコントロール変数として入れている。性別、世帯構成、世帯の年間収入¹²⁾のほか、居住地域は感染症の状況で行動範囲や大学への立ち入り規制が大きく変化すると考えられるため、地域ごとのダミー変数を作成して加えている¹³⁾。また、低年次の大学生では学習意欲が低下すると指摘されている（溝上2004）ため、1年次と2年次についてはダミー変数を作成している。

分析手法については、前述の通り被説明変数となる「学習意欲の変化」が第1回調査では2値、第2回調査では5段階となっているため、前者では二項ロジット・モデル、後者では順序ロジット・モデルを採用する。説明変数に関しては2時点での変化を調べるため、二つのモデルで共通したも

のを利用している。

最後に、各調査時点では生活環境に関する変数について入れ替えた2つのモデルの分析を行っている。これは入れ子となっている質問項目について、具体的にどのような要因が作用するのかを明らかにするためである。

3. 分析結果

まず第1回調査における大学生の学習意欲に関する分析結果は、表2の通りである。

この結果を概観すると、属性に関して地域差や学年による学習意欲の差が生じていることが分かる。また、学習時間はやはり学習意欲と相関を持っており、学習時間の増えた大学生ほど学習意欲が有意に高くなっている。

これらをコントロールしたうえで取り巻く環境や学習に関する志向と学習意欲の関係をしてみると、オンライン授業の受講頻度やオンライン授業

表2：第1回調査の分析結果

	モデル1		モデル2	
	推定値	標準誤差	推定値	標準誤差
学習時間	0.660 **	0.275	0.580 **	0.280
オンライン授業受講頻度	0.022	0.306	-0.009	0.311
オンライン授業志向	-0.126	0.278	-0.141	0.280
生活全般満足度	0.867 **	0.401		
健康状態満足度			0.643	0.426
社会とのつながり満足度			0.822 *	0.462
新たな挑戦・取組	1.194 ***	0.321		
新たな挑戦・取組（学習）			0.950 ***	0.298
新たな挑戦・取組（オンライン交流）			0.855 ***	0.293
SNS利用頻度	0.609 **	0.260	0.740 ***	0.272
一人暮らし	0.235	0.313	0.283	0.313
世帯年間収入	0.033	0.038	0.036	0.038
性別	-0.085	0.277	-0.175	0.282
1年次ダミー	-0.404	0.325	-0.436	0.329
2年次ダミー	-0.491	0.318	-0.649 **	0.328
北海道・東北	1.334 *	0.728	1.299 *	0.745
首都圏	1.000	0.614	1.121 *	0.637
中部	1.074	0.666	1.098	0.686
近畿	1.286 **	0.650	1.397 **	0.675
中国・四国	1.548 **	0.735	1.519 **	0.751
九州	1.139 *	0.691	1.148	0.707
(定数)	-2.654 **	1.061	-2.618 **	1.095
N	439		439	
疑似決定係数	0.098		0.122	

表注) ***, **, *は、それぞれ1%, 5%, 10%水準で有意なことを示す。

表3：第2回調査の分析結果

	モデル1		モデル2	
	推定値	標準誤差	推定値	標準誤差
学習時間	1.749 ***	0.180	1.639 ***	0.182
オンライン授業受講頻度	-0.023	0.168	-0.042	0.169
オンライン授業志向	0.476 ***	0.171	0.549 ***	0.169
生活全般満足度	0.175 ***	0.040		
健康状態満足度			0.094 **	0.040
社会とのつながり満足度			0.117 ***	0.041
新たな挑戦・取組	-0.645 ***	0.184		
新たな挑戦・取組(学習)			0.720 ***	0.176
新たな挑戦・取組(オンライン交流)			0.050	0.177
SNS利用頻度	-0.178	0.162	-0.221	0.162
一人暮らし	0.163	0.194	0.188	0.195
世帯年間収入	-0.011	0.024	-0.006	0.025
性別	-0.315 *	0.164	-0.246	0.165
1年次ダミー	-0.020	0.241	-0.028	0.243
2年次ダミー	-0.251	0.202	-0.263	0.201
北海道・東北	1.103 **	0.465	1.162 **	0.466
首都圏	1.798 ***	0.407	1.830 ***	0.410
中部	1.749 ***	0.435	1.696 ***	0.436
近畿	1.383 ***	0.418	1.450 ***	0.422
中国・四国	1.546 ***	0.483	1.658 ***	0.487
九州	1.798 ***	0.461	1.715 ***	0.462
cut1	0.169	0.642	0.746	0.668
cut2	1.662 ***	0.644	2.253 ***	0.672
cut3	3.718 ***	0.658	4.321 ***	0.689
cut4	5.708 ***	0.683	6.321 ***	0.716
N	540		540	
疑似決定係数	0.116		0.120	

表注) ***, **, * は、それぞれ1%, 5%, 10%水準で有意なことを示す。

に対する志向と学習意欲の間に、統計的に有意な関係は見られなかった。ただし、第1回調査時点ではオンラインでの受講経験自体多くなかった可能性もあり、留意が必要である。他方、生活全般に対する満足度や課外における新たな取組の有無が、学習意欲を左右していた。モデル2の結果を見てみると、新たな取組として学習に関するものだけでなく、オンラインでの交流も高い学習意欲と結びついている。くわえて、SNSの利用頻度が高いほど有意に高い学習意欲を示す結果となっており、これらから初の緊急事態宣言下でオンラインが大学生の生活の中心となった当初は、オンラインでのコミュニケーションが大学生のモチベーションを支えていたと考えられる。

次に、第2回調査における大学生の学習意欲に関する分析結果は表3の通りである。

属性や学習時間の過多をコントロールしても、前期とは異なり、オンライン授業に対する志向が強くなるほど学習意欲が有意に高くなっている。これは第2回調査時点が2020年12月であり、前期後期とオンライン授業にある程度慣れた学生からの評価を反映しているものだと考えられる。他方、生活全般に対する満足度の高さや新しいことへの取組の有無が学習意欲の高さと結びついているのは、前期と同様である。ただし、モデル2の結果を見るとその中身は変化している。良好な健康状態と社会とのつながりの多さ、新たな学習への取組が学習意欲の高さと結びつく一方で、前期に学習意欲と結びついていたオンラインでの新たな交流では、有意な効果が観察されなくなっている。SNSの利用頻度についても同様である。社会とのつながりの多さが学習意欲の高さと有意に

結びつく一方で、オンライン上でのコミュニケーションの有意な効果が見られなくなったことは、長期化するオンライン中心の生活の中で、大学生が求める「つながり」に変化があったことを反映していると考えられる。

4. 結論

本稿では、内閣府が全国規模で実施したコロナ禍における2時点（前期・後期）の意識調査を利用して、従来とは全く異なる学習・生活環境に置かれた大学生の学習意欲が、どのような要因によって左右されるのかを検証した。

ここまでの分析結果を比較すると、コロナ禍における大学生の学習意欲に関して2つの重要な示唆を得ることができる。一つは、オンライン授業の受講頻度自体は、一貫して学習意欲に対して有意な差を示さなかったということである。他方、前期授業開始直後の第1回調査と、ある程度オンライン授業に慣れている後期の第2回調査では、オンライン授業に対する志向と学習意欲の関係は変化していた。第2回調査の結果ではオンライン授業志向の高さと学習意欲の高さが結びついていたことから、オンライン授業の実施それ自体は平均的な大学生の学習意欲を阻害する要因であるとは言えない。

もう一つの示唆は、オンラインではない社会とのつながりを大学生に提供することが、学習意欲を維持するうえで重要だということである。前期と後期ではSNSを含むオンラインでのつながりと学習意欲の関係は変化していた。その一方で、生活の満足度や社会とのつながりの過多は変わらず学習意欲に有意な差を生んでいた。これは長期化するオンラインを中心とした大学生活の中では、現実での社会とのつながりがモチベーションの維持を左右しており、オンラインでの交流ではそれを代替し続けることは困難であることを示している。人とのコミュニケーションが乏しいコロナ禍においては、こうした大学生活への配慮が結果的に大学生の学習意欲を高めることへつながっていくことになる。

以上を踏まえると、大学生の要求する「対面」は友達などと実際に会って社会とのつながりを充実させることであって、教室で授業を受けること自体を意味していない可能性が高い。そのため、コロナ禍での大学では授業形態の問題と大学生の交流機会の問題はある程度分けて考え、大学生の学習意欲の維持を図る必要がある。たとえば、キャンパスの入構さえ自由で友人との交流が可能な環境ならば、大学の授業の多くを占める教員中心の講義形式のようなものについては、オンラインでの授業実施でも学習意欲を高める可能性はあり、活用すべきである。反対に、対面授業を実施する一方で、授業終了後は速やかにキャンパスを出なければならないような施策は、大学生の学習意欲を減退させる可能性がある。

最後に、本研究の限界と残された課題について触れておく。利用したアンケートデータの質問項目には、所属する学部分野や講義形式・ゼミ形式、オンライン授業の実施形態（ライブ配信型やオンデマンド型、資料配布型）に関する質問の別が存在しないため、本稿で行った分析以上のことを掘り下げることができない。この調査における「オンライン授業」はあくまで大学の授業全般に対する回答となっているため、授業の数として多くを占めるライブ配信型による講義形式での授業が、回答者には暗黙に想定されている可能性が高い。

しかし、大規模な授業と少人数授業、ゼミ形式での授業では、社会とのつながりの要素が異なると考えられるため、大学生の反応はそれに応じて異なったものになると予想される。事実、冒頭で挙げた東京大学のアンケート結果において、グループワークや議論中心の授業については「オンライン授業にしてほしくない」または「絶対にオンライン授業にしてほしくない」が大勢を占める一方、大人数での講義中心の授業では「確実にオンライン授業にしてほしい」「オンライン授業にしてほしい」が過半数を占めていた。したがって、実際の授業運営ではこうした授業の性質の違いに対する配慮も必要となるだろう。

注

- 1) 本稿の執筆にあたり、東京大学社会科学研究所附属社会調査・データアーカイブ研究センター SSJ データアーカイブから「新型コロナウイルス感染症の影響下における生活意識・行動の変化に関する調査, 2020」および「第2回新型コロナウイルス感染症の影響下における生活意識・行動の変化に関する調査, 2020」(内閣府)の個票データの提供を受けた。記して御礼申し上げる。なお、本稿にありうべき誤りは全て筆者に帰するものである。
- 2) このアンケートに関する詳細は、東京大学の「utelecon」(オンライン授業・web 会議ポータルサイト)で閲覧可能 (<https://utelecon.adm.u-tokyo.ac.jp/questionnaire/student/>)。
- 3) 植村ほか(2020)や各大学の授業評価アンケート(中央大学, 武蔵野大学, 東京大学, 関西大学)やオンライン授業に関する調査(早稲田大学)を参照。
- 4) ただし、Vansteenkiset, et al. (2009)が指摘するように、自己決定性の高い動機付けを元々持っている学生にとっては、大学での外部統制的な大量の課題はむしろ学習意欲を低下させる可能性がある。
- 5) 各回の調査票は、内閣府の「新型コロナウイルス感染症の影響下における生活意識・行動の変化に関する調査」(<https://www5.cao.go.jp/keizai2/wellbeing/covid/index.html>)にて公開されている。
- 6) 第2回調査時点で、大学生に絞ると継続回答は大学生サンプル全体の1/4以下となってしまうため、2時点での比較とした。
- 7) この変換については、3段階(減少, 変化なし, 増加)の場合も結果の頑健性のため確認したが、結果に影響は見られなかった。
- 8) これは第1回調査時点では全国的な緊急事態宣言下であり、3段階の選択肢の3:(オンライン授業を)受講していない、のサンプルがほとんどなかったためである。ただし、3段階で利用した場合についても、結果に影響がないことは確認している。
- 9) ここでも4段階のまま利用した場合や、階級値(7.5, 5, 2.5, 0)を使った場合についても検証したが、分析結果に影響しないことを確認している。
- 10) この回答は感染症前からの変化を取っていることと等しい。
- 11) こうした処理は他の満足度を利用した場合も同じである。
- 12) 年間収入に関しては、学生本人の年間収入について

でも確認したが結果に影響はなかった。また、戸田(2012)や苫米地・三輪(2016)にみられるように階級値の対数についても試したが、結果に影響を与えなかった。

- 13) 大学の設置地域ではなく、回答者の居住地域であることには注意が必要である。また、北関東を参照カテゴリとしてダミーを作成している。

参考文献

1. 石田賢示(2016)「『どちらともいえない』と「わからない」は何を意味しているのか一定住外国人の受け入れに対する態度を事例として」、東京大学社会科学研究所パネル調査プロジェクトディスカッションペーパーシリーズ, 97, pp.1-18.
2. 植村八潮・山崎航・小田佳織・長谷川さくら(2020)「教員・学生へのアンケートによるオンライン授業の現状分析」、『専修大学情報科学研究所所報』, 96, pp. 21-30.
3. 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」、『教育心理学研究』, 58 (4), pp. 414-425.
4. 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』, 9, pp.13-22.
5. 櫻井茂男(2009)『自ら学ぶ意欲の心理学—キャリア発達の視点を加えて—』有斐閣。
6. 戸田淳仁(2012)「女性の働き方と生活満足度-固定効果モデルを用いた労働時間や雇用。形態の影響分析」、『家計経済研究』, 96, pp. 6-12.
7. 苫米地なつ帆・三輪哲(2016)「親の子どもに対する関わり方の経時的変化と規定要因」, 筒井淳也・水落正明・保田時男編『パネルデータの調査と分析・入門』, pp. 83-93.
8. 永井暁行「コロナ禍の非対面授業における大学生の主體的な学修態度」、『心理学研究』, doi: 10.4992/jjpsy.92.20322.
9. 新垣紀子・都築幸恵「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」、『社会イノベーション研究』, 11 (1), pp.159-178.
10. 溝上慎一(2004)「大学新入生の学業生活への参入過程—学業意欲と授業意欲—」, 『京都大学高等教育研究』, 10, pp. 67-87.
11. 藤田優一・植木慎悟・北尾美香・福井美苗(2021)「新型コロナウイルス感染拡大下における遠隔と対

- 面を組み合わせた授業方法に対する大学生からの評価」, 『日本看護科学会誌』, 41, pp. 148-154.
12. 藤本淳也・福田一儀・鳥山稔・松永敬子・江原謙介 (2020) 「大学生への新型コロナウイルス感染症拡大の影響報告書 (完成版)」大学スポーツコンソーシアム KANSAL.
 13. Deci, E. L., and Ryan, R. M. (2000). "The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior," *Psychological Inquiry*, 11, pp.227-268.
 14. Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., and Lens, W. (2009). "Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters," *Journal of Educational Psychology*, 101, pp. 671-688.

