

大学生の学習観と情報伝達形態への 好み,学習行動との関連

佐藤 朗子

新潟青陵大学福祉心理学科

College Student's Beliefs about Learning, Preferences for Instructional Styles and Learning Behavior

Akiko Sato

NIIGATA SEIRYO UNIVERSITY
DEPARTMENT OF SOCIAL WELFARE AND PSYCHOLOGY

Abstract

Two studies examined the relationship between college students' beliefs about learning and learning process. In Study 1, the relationship between students' learning beliefs and their preferences for instructional styles was investigated. In Study 2, the relationship between learning beliefs and self-learning behavior out of class was investigated. There was a tendency that students who regarded "thinking process" as important and who were more "adaptable to failure" preferred instructional style in which the information is structured by faculty well. There was another tendency that students who used "deeper" and more "elaborate" study strategies preferred instructional style which makes students build the structure of information creatively (Study 1). Moreover, students who supported those more adaptable learning beliefs were able to be intentionally committed to self-learning out of class, controlling their feelings better (Study 2). Implications of these findings are discussed in terms of instructional practices.

Key words

instructional styles, learning beliefs, learning behavior, college students

要 旨

大学生を対象に、学習観と学習過程の関連を2つの調査によって検討した。調査1では、学生が講義における情報伝達の形態に対しどのような好みを示すか、それが彼らの抱く学習観とどう関連するかを検討し、調査2では、学習観と自主的な学習行動への専心がどう関連するかを検討した。その結果、「思考過程」を重視し、「失敗への柔軟性」が高い学生ほど、学習すべき知識がよく構造化された形で提示されること好み、「意味理解志向」や「方略志向」の強い学生ほど、知識の構造を自ら構築させるような情報提示を好む傾向が示された(調査1)。また、これらの適応的な学習観を持つ学生は、自主的な学習行動においても、気分や感情をよりよくコントロールし、計画的に学習に専心できる傾向が見られた(調査2)。学習者の学習観を考慮に入れた講義構成の意義について考察した。

キーワード

情報伝達形態, 学習観, 学習行動, 大学生

問題と目的

いかにして効果的な学習を成立させるか、これは教授者にとっても学習者にとっても大きな関心の対象である。学習成立のいかんは、単に教授者側の要因によるものではない。同様に、単に学習者側の要因によるものでもない。学習の成立は、「どのような情報がいかに提示されるか」という教授者側の要因と、「学習者¹⁾がその情報をいかに処理するか」という学習者側の要因の双方が相互に影響しあうプロセスである(Weinstein & Mayer,1986)。学習が進行するプロセスには様々な段階があり、そこには教授者、学習者それぞれの側の多様な要因が関わってくる。例えば、成功につながるような効果的な学習行動をとることができるかどうかにも、いくつかの背景因が関わってくると考えられている(Palmer & Goetz,1988; Schmeck,1988;他)。

ところで、こうした教授-学習のプロセスに影響を与える学習者側の要因として、近年、「学習観」という概念が注目されている。学習観とは、「学習の仕組みに関して個人が抱いている信念」と定義される(市川・堀野・久保,1998)。すなわち、「学習とはいかにして成立するのか」、「効果的な学習とはどのようなものか」等に関する個人内の暗黙の信念を意味する。市川らは、学習観を記述する4つの側面として、「意味理解志向(⇔暗記主義)」、「失敗への柔軟性(⇔挫折しやすさ)」、「思考過程重視(⇔結果主義)」、「方略志向(⇔学習量主義)¹⁾」を挙げている(表3を参照)。従来から注目されている学習動機や原因帰属傾向等に加えて、学習観も、学習方略の選択や一般的な学習行動、学習成果等に影響を及ぼす、重要な要因の1つであると考えられるようになってきている。

上記のような問題意識に立つと、特定の教授(情報伝達)形態も、各々の学習者の抱く学習観の違いによって、それぞれに異なる意味をもって受けとめられると予測できる。いかなる情報伝達形態が、いかなる学習観の保持者にとって好ましいと受け取られるのだろうか。また、個人の抱く学習観の違いは、教授場面を離れた自主的な学習場面においてどの

ような学習行動の違いを生み出すだろうか。これらを検討することは、学習者・教授者双方にとって有益な情報をもたらすだろう。本研究では、大学生を対象に2つの調査を実施し、これらの問題を探索的に検討した。まず調査1では、「学習観」と「情報伝達形態への好み」の関連を検討した。また調査2では、「学習観」と「日頃の自主的な学習行動」との関連を検討した。

調査 1

目的

人が何らかの知識内容を学習しようとする時、より学習しやすく好ましいと感じる教授(情報伝達)の形態には、個人差があると考えられる。情報を伝達する側にとって、そのような個人差を把握し考慮することは、効果的に学習を成立させるために重要である。本調査では、大学生を対象に、「情報伝達の形態に対する好み」の個人差を捉えることを試み、さらにこれが学習者のもつ学習観とどのように関連するかを²⁾検討する。

方法

国立大学文系学部の1・2年次生95名を対象に、質問紙法による無記名方式の調査を集団で実施した。質問紙は、以下の2つの部分から構成された。

I「情報伝達形態への好み」尺度：大学生と短期大学生、あわせておよそ200名の自由記述をもとに、講義内容(知識・情報)の伝達形態と、習得状況のフィードバックや評価の方法等に関する、35項目を作成した。各項目の内容を「講義の特徴」としてどの程度望むか、1点から5点の5段階で評定させた。項目内容は表1に示したとおりである。なお、調査の実施にあたっては、演習や実験等を除く、いわゆる「講義科目」に限定して回答するようもとめた。

II「学習観」尺度：市川ら(1998)による学習観尺度を使用した。学習成立のしくみに対する各人の考え方を測定するための24項目からなり、4つの下位尺度からなっている(表3を参照)。各項目内容について、日頃の学習

表1 「情報伝達への好み」尺度の項目内容と因子分析結果

	因子1 明確な構 成が示さ れる	因子2 能動的な 構業作業 が必要	因子3 文字情報 が確保で きる	因子4 評価の 丁寧な (反転)	因子5 厳しく 歯ごた えある	因子6 グルー プ作業 (反転)	因子7 取り返 しがき く	共通性
27 全体の(15回または30回の)構成がしっかりしている	.65	.11	-.09	-.13	0.1	.00	.13	.49
32 何をどれだけやっておけばある程度よい評価を得られるのかわかる	.63	-.21	.01	-.02	-.12	.17	.05	.49
31 その回ごとのテーマが明確な	.60	.10	.02	-.13	-0.1	-.10	-.20	.45
26 憶えるべきことがはっきりしている	.58	-.09	-.17	.05	.15	-.14	.19	.46
10 成績評価の基準がわかりやすい	.52	-.08	-.09	.10	.14	-.05	.03	.32
33 興味をひかれたり、考えさせられることの多い	.45	.06	.01	-.02	.28	-.12	-.07	.31
5 質問しやすい	.43	-.01	.08	-.21	.00	-.25	-.17	.34
20 ○×式や記号問題の試験をする	.13	-.59	-.11	.07	-.03	-.16	.14	.43
2 出欠確認を毎回する	-.03	-.45	-.14	-.00	.26	.18	.10	.33
21 決められたことをがんばれば、よい成績が確保できる	.37	-.37	-.25	-.21	-.06	.12	.11	.42
34 論説問題による試験をする	-.12	.71	-.26	-.20	.22	-.03	.20	.72
9 自分で調べたり考えたりして作り上げる自由課題がある	.17	-.55	-.02	-.24	.16	-.12	-.14	.46
4 考えさせるような課題が出る	.05	.42	-.13	.01	.11	-.05	-.06	.22
18 討論したり、発表したりする機会のある	.05	.41	.06	.06	.28	-.32	.05	.34
24 板書が少ない	-.01	.04	-.69	-.24	-.16	.13	-.29	.67
29 テキストを使わない	.05	-.07	-.54	.04	.23	-.12	-.00	.37
1 視聴覚教材を多用する	.15	-.00	-.50	.07	-.05	-.12	.11	.31
15 板書が多い	.01	-.15	-.63	.10	.09	-.28	.49	.76
13 授業についていくのが難しい時は補習がある	.11	.19	.03	-.60	.12	-.16	.05	.46
6 小テストなどの結果のフィードバックがある	.08	.04	-.04	-.48	-.03	-.10	.16	.28
25 期末試験だけでなく、何度か小テストがある	.11	-.15	-.24	-.47	.25	-.20	.04	.43
12 成績(点数)にははっきり差がつけられる	-.02	.01	.01	-.47	-.09	.10	-.07	.24
11 ノートの取り方や勉強のしかたを教える	-.01	-.03	.05	-.18	-.55	.05	.17	.38
7 私語や遅刻に対して厳しくする	.13	.05	-.03	-.39	-.50	.07	-.06	.44
19 時には少し難しいくらいの、内容の濃い	.14	.27	.15	-.04	-.60	.00	-.13	.50
22 グループごとに調べたり、まとめたりする作業がある	-.10	.00	-.02	-.03	-.14	-.62	.20	.46
16 話を聴くよりも実際に何かやってみる	.29	.18	-.33	-.29	-.01	-.61	-.00	.69
14 小人数で一体感のある	.24	.15	.02	-.02	.22	-.52	-.14	.43
17 教科書どおりに、教科書に沿って進む	.16	-.06	.19	-.30	-.23	.00	.45	.42
23 大人数で大教室で行なう	-.13	-.25	-.20	.01	-.17	.21	.47	.43
28 配布資料が多い	.06	-.02	.08	.01	-.15	-.12	.61	.41
3 教員が何を言いたいかが明確に伝わってくる	.29	.16	-.06	-.07	.23	.07	-.04	.18
8 教員から個別に(レポートなどの)指導がある	.52	.49	.07	-.11	-.04	-.14	.28	.64
30 教員が学生の名前を覚える	.25	.08	-.06	-.29	-.00	-.03	-.22	.22
35 持ちこみ可の試験をする	.18	-.32	-.09	.33	.09	-.04	.10	.28
	α 係数	.73	.69	.70	.58	.53	.61	.57

・網がけは .35以上の負荷を示し、下位尺度に含めたことを示す。

・下線は .35以上の負荷を示したが下位尺度に含めなかったことを示す。

・負の負荷を示した項目は、数値を反転させて合計した。

下位尺度得点間の相関

因子2	-.03					
因子3	-.13	-.08				
因子4	.18	.08	-.09			
因子5	.17	.29**	-.03	.15		
因子6	.25*	.29**	-.13	.26*	.07	
因子7	.03	-.27**	.21*	.15	-.30**	-.10

**p<.01 *p<.05

表2 「情報伝達への好み」尺度の下位尺度内容

因子 下位尺度のラベル	下位尺度の内容	項目数	尺度得点の 平均値 (標準偏差)	1項目あたりに換算した	
				平均値 (標準偏差)	最大値 最小値
(1) 明確な構成があらかじめ示される情報提示	伝達される知識内容の構成が明確であり、また習得状況の評価の基準も明確に示される。	7	29.26 (3.34)	4.18 (0.48)	5.00 3.00
(2) 能動的な構築作業がもとめられる情報提示	与えられた情報を材料にして、学習者自身にそれを構造化させたり、再体制化させるような伝達がなされる。	7	19.68 3.97	2.80 (0.57)	4.14 1.43
(3) 文字情報を確保できる情報提示	豊富な板書やテキスト等で、文字化・文章化された一定量の情報が手元に確保できる。	4	11.30 (2.77)	2.83 (0.69)	4.25 1.00
(4) 評価のていねいな情報提示(講義構成)	習得状況の確認やそのフィードバックがていねいである。	4	12.68 (2.39)	3.17 (0.60)	5.00 1.50
(5) 厳しく菌ごたえある講義構成	菌ごたえのある内容の厳しい授業	3	9.31 (2.21)	3.10 (0.74)	5.00 1.33
(6) グループ作業を含む講義構成	少人数グループでの討論や作業が組み込まれている。	3	10.09 (2.04)	3.36 (0.68)	5.00 2.00
(7) 参加しなくとも取り返しがきくような情報提示	テキストに沿って講義が進められ、出席したかどうかは評価に直接影響しないなど、参加しなかったり聞き逃したりしてもさほど支障がない。	3	8.29 (2.09)	2.76 (0.70)	4.00 1.00

場面でどの程度あてはまるかを、1点から5点の5段階で尋ねた。この市川らの尺度に対しては、実は尺度構成上の弱点もいくつか指摘されている(市川ら,1998;植木,2002)。項目内容の表現に統一性が欠ける、4因子構造が必ずしも明確に確認できない、等がそれである。そして植木(2002)においては、それらの克服を狙った、より精度の高い学習観尺度も作成されている。しかしその尺度は、植木自身の指摘にもあるように、「高等学校の進学クラスの2,3年生」を対象にして見出された概念構造に基づいており、調査対象者の発達段階や状況的な要因を越えて一般に適用できるかどうかの判断が難しい。一方、市川らの尺度は、小学生から大学生、児童の保護者である成人にまで、広く実用に供されてきた実績がある。そこで、今回は市川らの尺度を用いることとした。

結果

「情報伝達形態への好み」尺度の35項目について、因子分析結果(主因子法,バリマックス回転)に基づき、表1に示した7因子を抽出した。それぞれの下位尺度得点は、各因子に絶対値で.35以上の負荷を持つ項目の合計得点により算出することとし、複数の因子に

高い負荷を示した項目は、意味内容から判断してより適切なほうの下位尺度に含めた。各下位尺度得点の α 係数を、表1に示した。また、下位尺度のより詳しい内容を表2に整理して示した。

「学習観」尺度については、市川ら(1998)に従い、4つの下位尺度を構成した(表3)。尺度得点は各項目得点の合計により算出した。各尺度得点の α 係数は、表4に示したようにやはり必ずしも充分とは言えない。しかしここでは、4つの概念的な区別を生かすために、このままの尺度構成を用いることとする。

学習観の個人差が、情報伝達形態への好みとどのように関連するかを検討するため、学習観尺度と情報伝達への好み尺度の各得点間の相関係数を算出した。その結果を表5に示す。

情報伝達形態への好み尺度の7つの下位尺度のうち(1)と(2)は、(1)が「あらかじめよく構成された形での情報提示」を好む傾向を表す一方で、(2)は「学習者自身にその知識構造を探索・構築させるような情報提示」を好む傾向を表しており、対照的である。これらはそれぞれ、異なるかたちで学習観と関連してい

表3 学習観尺度の下位尺度と項目内容

【市川ら（1998）による4つの下位尺度】		【2因子を抽出した場合の因子構造】		
		*印は逆転項目		
意味理解志向（⇔暗記主義） 憶えるべきことの意味を理解しながら学習しようとする態度（⇔断片的知識でも、とにかく正確に憶え込むことが学習だと考える態度）		因子1	因子2	共通性
1	数学の勉強では、公式を憶えることが大切だと思う。*	-.37	-.04	.14
7	習ったことどうしの関連をつかむようにしている。	.35	.45	.33
9	なぜそうなるかはあまり考えず、とにかく暗記してしまうことが多い。*	-.38	-.39	.30
14	同じパターンの問題を何回もやって慣れるようにしている。*	-.01	.38	.14
19	図や表で整理しながら勉強する。	.21	.40	.20
21	ただ暗記するのではなく、理解しておぼえるように心がけている。	.23	.65	.48
失敗への柔軟性（⇔失敗による挫折のしやすさ） 学習において、失敗に出会ってもこだわらずに次に生かそうとする態度（⇔失敗によって容易に投げ出してしまいやすい態度）				
2	間違いをすると、はずかしいような気になる。*	-.43	-.03	.19
6	思ったようにいかないとき、がんばってなんとかしようとするほうだ。	.39	.32	.25
10	思ったようにいかないときは、その原因をつきとめようとする。	.59	.39	.50
13	失敗を繰り返しながら、だんだん完全なものにしていけばいいと思う。	.03	.71	.50
17	うまくいきそうもないと感じると、すぐにやる気がなくなってしまう。*	-.43	.04	.19
23	失敗するとすぐにはがっかりしてしまうほうだ。*	-.64	.30	.50
思考過程重視（⇔結果主義） 結果（○か×か）よりも考える道筋そのものを大切にする態度（⇔とにかくその場で、答えが合っていたかどうかだけを問題にする態度）				
3	なぜそうなるのかわからなくても、答えがあっていればまあよいと思う。*	-.40	.51	.42
5	答えが合っていたかどうかだけでなく、考え方が合っていたかが大切だと思う。	.20	.55	.34
12	ある問題が解けたあとでも、別のとき方をさがしてやることもある。	.54	.05	.29
15	テストでは、途中の考え方より、答えが合っていたかが気になる。*	.22	-.16	.08
20	自分で解き方をいろいろ考えるのは、めんどうくさいと思う。*	-.67	-.14	.47
24	テストでできなかった問題は、あとからでも解き方を知りたい。	.33	.40	.27
方略志向（⇔学習量主義） どうすれば効果的に学習が進むか、その方法を工夫しようとする態度（⇔単純な反復による学習を、長時間たくさんするのがよいと考える態度）				
4	テストの成績が悪かった時、勉強の量よりも方法を見直してみる。	.33	.22	.15
8	勉強のしかたをいろいろ工夫してみるのが好きだ。	.58	.26	.40
11	学習方法を変えるのはめんどうだ。*	-.58	-.17	.37
16	成績を上げるには、とにかく努力してたくさん勉強することだと思う。*	-.09	.28	.09
18	成功した人の勉強のしかたに興味がある。	-.19	.35	.16
22	勉強の方法を変えても、効果はたいして変わらないと思う。*	-.12	-.30	.10
・網かけは .40以上の負荷を示し、下位尺度に含めたことを示す。 ・下線は .40以上の負荷を示したが下位尺度に含めなかったことを示す。 ・負の負荷を示した項目は、数値を反転させて合計した。		項目数	8	7
		平均得点	23.08	27.41
		標準偏差	(5.39)	(4.24)
		α係数	.78	.77
		尺度得点間相関		.44**
				** p<.01

表4 調査1における学習観尺度の得点と尺度間相関

	1 意味理解志向	2 失敗への柔軟性	3 思考過程重視	4 方略志向
平均	18.72	19.28	20.26	19.52
(標準偏差)	(3.08)	(3.36)	(3.85)	(3.54)
α係数	.48	.60	.67	.57
下位尺度得点間の相関				
2	.42**	-	-	-
3	.57**	.64**	-	-
4	.44**	.30**	.32**	-

** p<.01

た。(1)には、学習観尺度の「失敗に対する柔軟性」と「思考過程重視」が正の相関を示した。「思考過程重視」は、(2)にも正の相関を示したが、(2)に対してはそれ以外に、「意味理解志向」と「方略思考」が正の相関を示した。

また、情報伝達形態への好み尺度の(3)「文字情報を確保できる情報提示」を好む傾向は、学習観尺度の「意味理解志向」と負の相関を

表5 学習観と情報伝達形態への好みの相関

学習観	情報提示への好み							
	(1)明確な構成が示される	(2)能動的な構築作業が必要	(3)文字情報が確保できる	(4)評価の丁寧な(反転)	(5)厳しく歯ごたえある	(6)グループ作業のあ(反転)	(7)参加しなくとも取り返しがきく	
意味理解志向	.17	.30**	-.24*	.05	.19	.09	-.19	
失敗への柔軟性	.24*	.19	-.17	.06	.15	.17	-.13	
思考過程重視	.24*	.22*	-.14	.19	.21*	.13	-.10	
方略志向	.10	.27**	-.14	.17	.26*	.17	-.30**	
2因子とした場合	(1)オープンな問題を探求する態度	.05	.23*	-.13	.05	.15	.08	-.18
	(2)所与の課題を深く処理する傾向	.39**	.28**	-.27*	.22*	.28**	.21*	-.11

** p<.01 * p<.05

示した。さらに、(5)「歯ごたえのある厳しい講義構成」を好む傾向は、学習観の「思考過程重視」、「方略重視」のいずれとも正の相関を示した。さらに、情報伝達形態への好み尺度の(7)「後で取り返しのきく情報提示」を好む傾向は、学習観尺度の「方略志向」と負の相関を示した。

考察

まず初めに、情報伝達形態への好みがあるか、どのような構造を示したかを見てみる。情報伝達形態への好みとして、表2にあるような7つの側面が示されたわけだが、ここでの(1)と(2)は極めて対照的といえる。(1)は「学習すべき内容とその構造が、教授者によって積極的に明示される情報提示」である。一方で、(2)はどうだろうか。項目内容を見てみると、それらは、「学習すべき内容そのものを、学習者自身に再構築させるような情報提示」に関係している。言い換えると、「何をおぼえればよいか等は敢えて明示されない」、「与えられた材料・情報群に対してどのような意味を付与するかは学習者次第」という情報提示を示すものと言える。そうした状況では、情報をいかに結合させ、そこにどのような意味構造を構築するかにおいて、多様な可能性があり得ることになる。学習者は、その多様な可能性を十分に認識しながら、自分なりの視点を探求していかなければならない。これは、高等学校までの学習と大学での学習を分ける大きな特徴の一つであると思われる。

「情報伝達形態への好み」尺度の構造は、

大学生の視点から捉えられた、講義の特徴の構造を示しているとも言える。「学習すべき内容が敢えて明確に定義されていない」という、ある意味で彼らにとって新奇な情報提示が、一つのまとまりある特徴として認識されていることがわかる。

さて次に、上記(1)、(2)を含む情報伝達形態への好みの個人差が、学習者の抱く学習観とどのように関連するかを見ていくこととする。情報伝達形態の(1)「あらかじめよく構成された形での情報提示」は、学習観尺度の「失敗に対する柔軟性」が高いほど好まれ、また「思考過程重視」傾向が強いほど好まれる傾向にあった。「失敗に対する柔軟性」とは、学習過程において困難や失敗に出会っても、それにこだわらずに次に生かそうとする態度の強さを表している。また「思考過程重視」は、単に正しい反応(解答)を生成できたかどうかよりも、その反応(解答)を導き出す思考の道筋を重視する態度の強さを表す。これら2つの傾向の背後には、共通する特性があると思われる。それは、知識の増加や遂行成績などについて「全か無か」の極端な思考をしない傾向、すなわちそれらの連続性を認識している傾向である。このような傾向の強い学習者は、獲得すべき知識内容が段階的、階層的、順序的によく構成されていればいるほど、知識構造の道筋を順次たどって、それぞれのステップごとに習得状況を確認しながら着実に知識を取り込むことができると考えているだろう。もし情報が「いくつもの断片

の寄せ集め」としてしか示されていないければ、課題に取り組んだ分だけの着実な成果は保証されない。しかしよりよい構造の与えられた形で情報が示されれば、仮に最終ステップまでは行き着かなくとも、道筋を進んだ分だけの成果が得られることを、彼らは認識しているのだろう。

一方、情報伝達形態の(2)「能動的な構成作業が求められる情報提示」への好みについては、どうだろうか。これに対しては、学習観の「思考過程重視」のほかに「意味理解志向」と「方略志向」が正の関連を示した。学習観のこれら3つの傾向に共通するものとして、おそらく以下のような特性があるだろう。すなわち、効果的な学習のために、与えられた学習内容を学習者自身の手でより能動的・探索的に処理しようとする傾向がそれである。このような傾向を持つ学習者は、情報の意味を自ら創造的に構築しなければならない事態でも、それをより好ましいものと受けとめ、適応的に対処できるのだと考えられる。これは、テキストのタイプと学習方略との関連を示したJones(1988)の知見とも合致する。テキストの内容が複雑で抽象度が高く、また一見矛盾する内容を含んだり、特異な視点から体制化されているような場合、より高度な方略を駆使して、テキスト内容を統合したり再構造化したりできる資質が重要となるのである。

また、情報伝達形態の(3)「板書やテキスト等で、多くの文字情報を手元に確保できる情報提示」への好みは、学習観の「意味理解志向」の弱さ（言い換えれば「暗記主義」の強さ）と関連していた。さらに(4)「参加しなくとも取り返しがきくような情報提示」への好みは、「方略志向」の弱さと「意味理解志向」の弱さの両者と関連していた。(3)、(4)いずれの提示形態も、一見便利そうに見える表面的・周辺的特徴を記述しているに過ぎないのだが、これらは、あまり適応的でない学習観を持つ者ほど好む傾向にあると言える。

さて、ここで一点、確認しておきたい問題がある。この調査で使用した学習観尺度について、松下(1998)がひとつの指摘を行って

る。それは、この学習観尺度は、「学習とは決められた内容を受容することであり、与えられた問題を解決することである」という暗黙の前提に基づいている、との指摘である。4つの下位尺度ごとに項目内容を判断すると、確かに松下の指摘に納得できる面がある。そこで、以下に一つ、新たに追加分析を行った結果について述べることにする。

上で述べたように、ここで用いた学習観尺度は（少なくとも従来の4因子構造を生かす限りにおいては）、「決められた知識内容をいかにして学習者が受容するか」という側面に暗黙のうちに焦点を絞ったものと言える。さらに、この尺度には、学習観とは言っても多様な水準の項目が含まれている。「学習成立のメカニズムに関する信念」に言及した項目もあれば、「よく使用する学習方略やその好み」、また「失敗や困難に直面した時の情意的反応」等に関する項目も含まれているのである。因子構造がややあいまいで、信頼性も数値的には低めであるという問題（市川ら,1998）が生じているのも、これらが一因かもしれない。しかし、それは言い換えれば、尺度内には他の潜在的な因子構造も含まれるということである。そこで試みに、学習観尺度24項目から、因子分析(主因子法、バリマックス回転)によって2因子を抽出してみたところ、表3に併せて示したような結果が得られた。

まず、因子2に高い負荷を示す項目から先に見てみると、以下のものである。「図表で整理して勉強する」、「理解しておぼえる」、「関連づけておぼえる」、「答えより考え方のプロセスが大切である」、「できなかった問題は後からでも答えを知りたい」、「だんだん完全に近づいていけばよい」といった項目が高い負荷を示している。これらは、与えられた学習内容をより高度な方略を用いて深く処理しようとする学習観・学習態度である。いわゆる「精緻化」や「体制化」の方略を用いながら、情報の意味を理解しつつ、知識構造に有機的に組み込んでいくような学習観・態度を示していると言える。

一方、因子1についてはどうだろうか。ここで高い負荷を示した項目をみると、興味深

い。それらは、「いろいろ工夫してみる」、「いろいろ考えてみる」、「つきとめようとする」、「方法を変える」、「別のとき方を探す」、「うまくいかなくともがっかりしない」、「失敗しても恥ずかしくない」等の項目からなっている。集合的に見ると、これらは、所与の学習内容を処理するというよりも、どちらかという構造の見えないオープンな問題を、あいまいさに耐えつつ、粘り強く探求していくような学習態度に関係していると思われる。学習観における既成の4因子構造を崩すことで、新たな側面が抽出されたと言える。

次に、これら2因子について尺度得点を算出し、情報伝達への好み尺度との相関を求めてみた。尺度得点は、各因子に対する負荷量の絶対値が.40以上である項目の得点を合計して算出した。両方の因子に基準以上の負荷を示した項目は、意味内容から判断してより適切なほうへ含めた。これらと情報伝達形態への好みとの相関係数は、表5に併せて示してある。学習観尺度の「所与の問題を深く処理する傾向」（表3中の因子2）を見ると、これは情報伝達形態への好み尺度の7つのうち、(1)から(6)までの6つと関連を示している。その中で、(3)「文字情報を確保できる情報提示」との関連だけが負の方向である。(3)はここでも、効果的な方略を駆使する学習者には好まれていない。逆に言えば、あまり効果的な方略を用いない学習者によって好まれる情報伝達形態である。(3)以外との関連はいずれも正の方向であり、効果的な方略を使用できる学習者ほど、情報伝達の5つの特徴をそれぞれ好むという結果となっている。

さて、学習観尺度の2つめ「構造の見えないオープンな問題を探求していく傾向」（表3中の因子1）は、どの情報伝達形態と関連したのだろうか。結果を見ると、(2)「能動的な構成作業が求められる情報提示」への好みとだけ、正の相関を示している。「学習すべき内容が取って明確に定義されていない」という情報提示は、ともすると大学生にとってとまどいを生みがちであろう。これにうまく適応するためには、高等学校時代までに習得した「所与の内容を効果的に学習するための方略」に加えて、「意味的なあいまいさを体験

しつつ、それに耐えながら創造的な構築作業に取り組みようとする態度」が意味を持つてくることがここで示唆されている。

調 査 2

目 的

学習者が、教授された知識や技能をより十分に習得するためには、教授場面を離れた自主的な学習行動が欠かせない。ところが、こうした自主的な学習行動となると、その取り組みにおける量的・質的な個人差は大きい。ある者は計画的に、また効果的に学習を進めるし、ある者は必ずしもそうではない。調査2では、その背景要因のひとつとして学習者の抱く学習観を取りあげ、どのような学習観がより効果的な学習行動を生むのかについて検討する。

学習行動という概念には多様な切り口が考えられ、広い意味では学習方略の選択もその範疇に入り得る。しかし本研究では、「必要と思う学習行動をどれだけ集中してとることができるか、どの程度それに専心するか、しないか、あるいはできないか」という側面から学習行動を取りあげる。そして、そのような学習行動を記述するための材料として、「セルフ・ハンディキャッピング」の概念的枠組みを用いることとする。セルフ・ハンディキャッピングとは、Snyder & Smith(1982)の定義を用いて説明すると、以下のような概念である。すなわち、「遂行結果のいかんによって個人の能力が明らかになるような領域（例えば学力試験）で、不完全・不適切な遂行による自尊感情の低下が予期される時、遂行への集中を妨げるような何らかの行動（例えば、前夜遅くまでテレビを観る、準備のための努力を差し控える等）を実際にとったり、そのことを他者に告げたり、また遂行への集中を妨げる何らかの特徴（体調が悪い、緊張している等）について言及したりすること」である。こうすることで人は、失敗してもその原因を自己の能力に直接帰属させずにすむし（うまくいかなかったのは能力が低いだけでなく、体調のせいと考えることができる）、成功すればその原因を自己により強く帰属さ

表6 学習行動を測定する尺度の項目内容と因子分析結果

項目内容	因子1 わざとしない傾向 (反転)	因子2 できない傾向	共通性
14 ぎりぎりまで物事を先にのばすほうである。	.61	.25	.44
15 あまり人と張り合わないほうが、うまくいかない時も傷つかず済むと思う。	.40	.14	.18
13 失敗すると、状況のせいにしたくなる。	.38	.40	.30
7 何事もベストでのぞめないのは嫌だ。	.30	.15	.11
2 どんなことでもいつもベストを尽くすように努力する。	.50	-.03	.25
5 試験を受ける時、十分なだけ準備をするようにしている。	.80	.20	.68

12 気分転換が早くできるほうである。	-.30	-.34	.21
3 落ち込んでしまい、簡単なことさえなかなかできなくなってしまうことがある。	.07	.58	.34
4 他人の期待に応えられそうもない時、なんとか理由づけしようとする。	-.27	.57	.40
8 スポーツやテストをする時、運が悪いほうだと思う。	-.02	.37	.13
6 感情に邪魔されなければ、もっとうまくできるのと思う。	-.00	.35	.12
10 試験の前にはとても不安になる。	.02	.34	.11
1 本を読むとすると、物音や空想で集中できなくなりやすい。	.02	.33	.11
11 自分のもっと努力すれば、本当はもっとできるのと思う。	-.01	.24	.06

9 1日か2日の軽い病気なら、時にはそれを楽しんでしまうこともある。	-.23	.02	.05
項目数	6	8	
平均得点	18.71	24.81	
標準偏差	(4.26)	(5.19)	
α 係数	.66	.58	
尺度得点間相関		.11	

・網かけは.30以上の負荷を示し、下位尺度に含めたことを示す。
 ・項目11は負荷量の値が基準に達していないが、先行研究での報告をもとに意味内容を考慮し、因子2を構成する項目とした。
 ・下線は.30以上の負荷を示したが下位尺度に含めなかったことを示す。
 ・負の負荷を示した項目は、数値を反転させて合計した。

せることが可能になる（準備不足にも関わらずうまくいったのは、能力が高いためだと考えることができる）。本研究ではこの枠組みを採用して、学習者が自主的な学習行動にどの程度集中的・専心的に取り組むかを測定することとする。

方法

私立大学文系学部の2年次生85名を対象に、質問紙法による無記名方式の調査を集団で実施した。質問紙は、以下の2つの部分から構成された。

I「学習観」尺度：調査1と同じ、市川ら(1998)による24項目について、学習場面にどれだけあてはまるかを5段階で尋ねた。

II「学習行動」尺度：日頃の自主的な学習行動を測定する尺度として、Jones & Rhodewalt (1982)の改訂版を沼崎・小口(1990)が邦訳した「セルフ・ハンディキャッピング」尺度を用いた。もともになる27項目のうち、ここでは学習や試験準備のための行動の表現として適切な15項目(表6参照)を選んで、各内容についてあてはまる程度を1点から5点の5段階で尋ねた。

結果

まず学習観尺度からは、調査1と同様に4つの下位尺度を構成した。各尺度得点の α 係数と下位尺度得点間の相関係数は表7に示したとおりであり、調査1の数値とほぼ同等である。

次いで、学習行動に関する尺度からは、因子分析結果(主因子法、バリマックス回転)をもとに2因子を抽出した。結果は表6に示したとおりである。下位尺度を構成する項目は、基本的には因子負荷量の絶対値が.30以上であることを基準に選択し、両方の因子に基準以上の負荷を示した場合は、項目の意味内容から判断して適切な方の因子に含めた。また、もとのセルフ・ハンディキャッピング尺度の因子構造に関する報告(Rhodewalt, 1990; 沼崎・小口, 1990)を参照しながら、基準に達しなかった項目11も今回は尺度に含めることとした(表6参照)。それぞれに高い負荷を持つ項目の内容から、因子1は、学習課題に直面することを回避し、ある意味で「わざと」十分な準備をせずにいてしまう傾向を表すと思われる。また因子2は、気分の変動や不安のせいで、十分に準備ができずに逃避的になってしまう傾向を表すと思われる。これらは、沼

崎・小口(1990)の示した2因子構造と、内容的にはほぼ合致するものである。各尺度の α 係数は表6に併せて示してある。

表7 調査2における学習観尺度の得点と尺度間相関

	1 意味理解志向	2 失敗への柔軟性	3 思考過程重視	4 方略志向
平均 (標準偏差)	15.98 (3.60)	18.85 (4.11)	17.36 (4.77)	18.01 (4.15)
α 係数	.50	.59	.68	.58
下位尺度得点間の相関	2 .67**	-	-	-
	3 .60**	.60**	-	-
	4 .41**	.34**	.34**	-

** p<.01

表8 学習観と学習行動の相関

学習観	学習行動	
	わざとしない	できない
意味理解志向	-.30**	-.12
失敗への柔軟性	-.47**	-.29**
思考過程重視	-.53**	-.19
方略志向	-.41**	-.20

** p<.01

その後、学習観と学習行動との関連を検討するために、各尺度得点間の相関係数を求めた。その結果を表8に示す。学習行動尺度のうちの「わざとしない傾向」は、学習観の4つの下位尺度すべてと負の相関を示した。一方、学習行動尺度の「しようとしてもできない傾向」は、学習観尺度の「失敗への柔軟性」とのみ負の相関を示した。

考察

学習観の4つの下位尺度すべてが、学習行動尺度の「わざとしない傾向」と負の関連を示した。適応的な学習観を持つ者ほど、自主学習や試験準備等を「わざとしない」傾向が低い。つまり「失敗への柔軟性」が高く、「結果よりも思考過程を重視」し、「暗記よりも意味の理解を志向」し、「学習量よりも方略を重視」する者ほど、集中して、意欲的・積極的に自主学習にあたることができる。相関の数値を見ると、学習観の中でも特に「失敗への柔軟性」傾向と「思考過程重視」傾向が、積極的な学習行動とより強く関連しているように見える。調査1の考察でも述べたように、学習観のこれら2つの傾向には、その

背後に共通の要因があると考えられる。すなわち、知識の増加、能力の伸び、遂行成績などについて「全か無か」の思考をせず、それらの連続性を認識できる傾向である。こうした傾向をもつ者は、「完璧でなければ全て無駄」というような極端な思考をせずに済む。学習行動とは、ある意味で地道な積み重ね作業を含むものである。努力をすればその分だけ、それなりの効果があがるという認識が定着していることで、余計な圧力を感じることなく学習に積極的に取り組むことができるのだと考えられる。

一方、学習行動尺度の「しようとしてもできない傾向」は、学習観尺度の「失敗への柔軟性」とのみ負の相関を示した。こうしてみると、この「失敗への柔軟性」は、学習行動を「しない傾向」、「できない傾向」のいずれとも負の関連を示したことになる。すなわち、「失敗への柔軟性」が低い者ほど、学習行動を「しない傾向」、「しようとしてもできない傾向」が強くなる。これらの関連については、達成目標に関する理論的枠組みから理解することができるだろう。例えば Dweck (1986)によれば、個人はそれぞれ、「人の知的能力というものはどのような性質のものであるか」に関する暗黙の信念を持っている。ある者は、「人の能力とは生まれつき備わっているものであり、その量は個人ごとに不変で固定的である」と考える。またある者は、「人の能力とは、経験や学習によって個人内で随時増大していくものである」と考える。前者は「固定的能力観」と呼ばれ、後者は「拡大的能力観」と呼ばれる。ところで、人が何かを学習しようとする際には、ほぼ必ず何らかの困難や失敗を体験するものである。その困難や失敗をどう意味づけるかが、これらの能力観の違いによって決定的に影響を受けるとされるのである。Dweckによれば、拡大的能力観を持つ者は、現時点より少しでも能力を増大させることが学習目標となる。従って仮に学習過程で何らかの困難や失敗を経験しても、それらは、現在のやり方のどこを改善すればよいかを知らせる情報源と認知され、課題への挑戦や集中が維持される。一方、固定的知能観を持つ者は、自分の能力は

所与のもので固定されていると考えている。このような人にとっては、自己の能力について肯定的な評価を得ること、あるいは否定的な評価を避けることが、学習の目標となる。困難や失敗は、「与えられた能力の低さ」の露呈と意味づけられるので、有能感が不十分であったり不安定であったりする場合には特に、課題への集中を避けることにつながってしまう。実際、このような、課題への集中を避けたがる動機は、大学生の学習意欲や学業成績に好ましくない形で影響を与えることが示されている (Elliot & Chrch, 1997)。

さて、調査結果に戻ると、学習観尺度における「失敗への柔軟性」の低い人とは、一度の失敗が直ちに挫折に結びつきやすい人である。その背景にはおそらく、上に述べたような適応的でない能力観や、不安定な有能感があると推察できる。このような人にとって、困難や失敗の経験は、「与えられた能力の低さ」の露呈として意味づけられる。それは自己イメージに対する大きな脅威であり、できる限り避けたい事態となる。従って学習の際には、ある意味で意図的に課題に専心しないようにしたり（「しない傾向」の高さ）、課題に専心できないような心理状態を非自覚的に作り出したりする（「できない傾向」の高さ）のだと考えられる。

総合的討論

上に述べてきた2つの調査から示されたのは、学習者自身が「学習」という現象に対してどのような信念や態度を抱いているかによって、好まれる情報伝達の形態も違ってき、また自主的な学習行動も異なってくるということである。

調査1では、プロセス重視・方略志向等々の適応的な学習観を持つ者ほど、「情報の構造が明確に示されるような情報提示」を好み、また「その構造を学習者自身に構築させるような情報提示」をも好むことが示された。一方、暗記主義や学習量主義のような適応的でない学習観を持つ者ほど、「多くの文字情報を手元に確保できる」、「聞き逃しても取り返しがきく」等の特徴を好ましいと感じる傾向

があった。教授者は通常、何らかの教授上の意図に基づいて、ある特定の(単数または複数の)情報伝達形態を選択している。しかし、それらの特徴を学習者がどう意味づけ、どのようにそれに適応するかには個人差がある。そしてその個人差の少なくとも一部は、学習者の持つ学習観に由来するのである。例えば表2に示してあるように、「学習者自身に情報の構造を構築させるような情報提示」に対する好みと「豊富な文字情報を手元に確保させるような情報提示」に対する好みは、尺度得点の平均値を1項目あたりに換算して比較すると、その値はほぼ同等(前者が2.81, 後者が2.83)である。いずれの特徴も、大学生の中に比較的好む者と嫌う者とがあり(調査対象者中の、1項目あたりに換算した最大値-最小値は、前者で4.14-1.43, 後者で4.25-1.00であった)、平均すれば2つにはほぼ同程度の望ましさが与えられている。ところが、情報伝達の際にこれらの特徴のうちどちらをより強調するかで、学習者にとっての意味は随分変わってくる。前者の「学習者自身に情報の構造を構築させる情報提示」を強調して前面に出すとするとそれは、比較的豊かな学習方略を持ち、失敗に対する柔軟性の高い学習者においてより歓迎されることになり、そうでない者にとってはむしろ好ましくない、あるいは学習しづらいと評価されることになる。また、「豊富な文字情報を手元に確保させる情報提示」を前面に出すことを選択すれば、これとは逆に、より適応的な学習者からはあまり望ましくない伝達形態と意味づけられることになる。教授する側は、どのような伝達形態を選択するにしても、こうした個人差の質に十分に自覚的である必要があるだろう。また、自らが選択する情報伝達の形態と学習者の実態のあいだに何らかの乖離や不整合が見られる時には、自らの情報伝達形態を調整するだけでなく、学習者の抱く学習観に対して何らかの働きかけを行うことも効果を持つ可能性がある。

調査2においては、学習観と学習行動との関連が検討された。適応的な学習感を持ち、特に失敗事態への柔軟性の高い者ほど、自主的な学習行動に専心しやすいことが示され

た。学習行動に専心するためには、学習成立のメカニズムについて適応的な信念を持っている必要があるということである。Earley, Connolly & Ekegren(1989)によれば、課題の難度が比較的高いと感じている学習者に対して特定の遂行目標を課すと、評価されることの圧力や遂行への不安を生み、効果的な取り組みが妨げられる。逆に、このような圧力の影響を緩和させるためには、具体的な下位の目標（例えば、課題を解くための方法をできるだけ多く見つけ出す、等）を課してやるのが有効である(Winters & Latham, 1996)。大学での教授場面においても、単に「積極的な自主学習」を鼓舞するだけでなく、こうした学習者の内的反応プロセスに着目し、より具体的に効果的な働きかけを検討する必要があるだろう。また学習者自身も、このような学習者の反応プロセスに関する知識を持つことで、より適切な学習行動に向けて、自己制御が可能になるだろう。

さて、本研究では、教授(情報伝達)活動や学習活動に向けて、いくつかの有用な示唆が得られたと言える。しかしここで、本研究における限界や課題についても併せて述べておかなければならない。まず、2つの調査で用いた学習観尺度であるが、市川ら(1998)、植木(2002)でも指摘されているように、尺度としての精度は必ずしも充分とは言えない。第1に、項目群を見ると、含まれる内容水準が一定していると言えない。「学習成立のしくみに関する考え方」と定義される厳密な意味での学習観のほかに、日頃用いる学習方略、失敗や困難に対する情意的反応などに関する内容が、分化せず含まれている。第2に、第1の点と関連するが、因子構造も必ずしも明確ではなく、また信頼性も充分高いとは言えないことが挙げられる。

また今回の調査で用いた他の2つの尺度も、探索的な目的で導入したこともあり、必ずしも概念的に厳密ではないし信頼性が確保されたものでもない。特に学習行動への集中・専心の度合いを測定するための尺度項目(セルフ・ハンディキャッピング尺度から採用した)は、ともすれば達成動機や失敗不安等、

学習過程に関連する情意的側面をもカバーすることとなってしまい、学習観との境界が曖昧となっている。従って、これらを含め、関連する概念をいかに整理し、測定に結びつけるかが今後の大きな課題の一つと言えるだろう。

さらに今回は、「学習観と情報伝達形態への好み」、「学習観と自主的学習行動」という枠組みで、それぞれ2つのずつの概念について相関的な研究を行った。しかし本来これらは、学習成立に関する一連のプロセスモデルの中で、統括的に考えられるべき問題であるとも言える。本邦においてもこれまで、高校生の英語学習(堀野・市川,1997)、大学生の英語学習(久保,1999)、成人の生涯学習への参加(浅野,2002)、小中学生の学業成績(田中・山内,2000)等、学習領域や学習者の発達段階をある程度限定して、より詳細なモデルの構築が試みられてきている。高等学校から大学へと移行する時期は、学習者としての本格的な自立が求められる時期でもある。この時期の学習者において、学習観だけでなく学習動機、能力観等も含めた特性が、いかなる目標志向、学習方法、学習行動そして学習成果につながるのかを、統括的な枠組みの中で検討して行く必要があるだろう。

注

- 1) 市川ら(1998)は、「方略志向」の対極として「物量主義」の語を用いているが、ここでは植木(2002)にならって「学習量主義」の語を用いることとした。
- 2) 調査1の結果の一部は、日本教育心理学会第44回総会において発表された。本報告は、そこで発表されたデータを再分析・追分析したものである。

引用文献

- 浅野志津子 2002 学習動機が生涯学習参加に及ぼす影響とその過程：放送大学大学生と一般大学生を対象とした調査から 教育心理学研究, 50, 141-151.
- Dweck, C. S. 1986 Motivation processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

- Earley, P. C., Connolly, T., & Ekegren, G. 1989 Goals, strategy development and task performance: Some limits on the efficacy of goal setting. *Journal of applied psychology*, 74, 24-33.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. 1997 A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social psychology*, 72, 218-232.
- 堀野緑・市川伸一 1997 高校生の英語学習における学習動機と学習方略 教育心理学研究, 45, 140-147.
- 市川伸一・堀野緑・久保信子 1998 学習方法を支える学習観と学習動機 市川伸一(編著) 認知カウンセリングから見た学習方法の相談と指導 プレーン出版 Pp.186-203.
- Jones, B. F. 1988 Text learning strategy instruction: Guidelines from theory and practice. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz, & P.A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies*. San Diego: Academic Press. Pp.233-260.
- Jones, E. E., & Rhodewalt, F. 1982 The Self-Handicapping Scale. In Rhodewalt, F. 1990 Self-handicappers: Individual differences in the preference for anticipatory, self-protective acts. In R. L. Higgins, C. R. Snyder, & S. Berglas, (Eds.), *Self-handicapping: The paradox that isn't*. New York: Plenum Press. p.77.
- 久保信子 1999 大学生の英語学習における動機づけモデルの検討: 学習動機, 認知的評価, 学習行動およびパフォーマンスの関連 教育心理学研究, 47, 511-520.
- 松下佳代 1998 認知カウンセリングの学習観 市川伸一(編著) 認知カウンセリングから見た学習方法の相談と指導 プレーン出版 Pp.132-147.
- 沼崎誠・小口孝司 1990 大学生のセルフ・ハンディキャッピングの2次元 社会心理学研究, 5, 42-49.
- Palmer, D. J., & Goetz, E. T. 1988 Selection and use of study strategies: The role of the studier's beliefs about self and strategies. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz, & P.A. Alexander (Eds.) *Learning and study strategies*. San Diego: Academic Press. Pp.41-61.
- Rhodewalt, F. 1990 Self-handicappers: Individual differences in the preference for anticipatory, self-protective acts. In R. L. Higgins, C. R. Snyder, & S. Berglas(Eds.), *Self-handicapping: The paradox that isn't*. New York: Plenum Press. Pp.69-106.
- Schmeck, R. R. 1988 Individual differences and learning strategies. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz, & P.A. Alexander (Eds.) *Learning and study strategies*. San Diego: Academic Press. Pp.171-191.
- Snyder, C. R., & Smith, T. W. 1982 Symptoms as self-handicapping strategies: The virtues of old wine in a new bottle. In G. Weary & H. L. Mirels (Eds.), *Integrations of clinical and social psychology*. New York: Oxford University Press. Pp.104-127.
- 田中あゆみ・山内弘継 2000 教室における達成動機, 目標志向, 内発的興味, 学業成績の因果モデルの検討 心理学研究, 71, 317-324.
- 植木理恵 2002 高校生の学習観の構造 教育心理学研究, 50, 301-310.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. 1986 The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. 3rd ed. New York: Macmillan.
- Winters, D., & Latham, G. 1996 The effect of learning versus outcome goals on a simple versus a complex task. *Group and organization management*, 21, 236-250.