

学びのスタイルと学修観アンケートの関係性

加藤 竜哉 後藤 真

The association between the learning concepts inventory and learning styles

Tatsuya Kato Makoto Goto

Abstract

The learning concepts inventory (LCI) is an 81-item, self-report survey aimed to assess the fundamental concepts of learning. The LCI was administered to 147 Japanese female junior college students to evaluate how they have developed their personal learning styles as well as belief systems about learning. As overall results confirmed the preceding research conducted by Horino and Ichikawa (1993), the present study focused on subjects who showed comparatively low level of motivation for learning. An individual subject ($-\sigma \sim 2\sigma$ away from the mean according to seven out of 13 criteria of the Inventory) was identified and selected for a 60-minute in-depth individual interview. Results of both quantitative and qualitative analysis showed that the subject who appeared to be well-adjusted to the classroom was highly at-risk of academic hardship, lacked spontaneous learning styles, and needed for further support.

1. はじめに

本学は、2012年度に文部科学省大学間連携共同教育推進事業「学士力養成のための共通基盤システムを利用した主体的学びの促進」(以下、本事業と略記)の採択を受け、千歳科学技術大学、山梨大学、愛媛大学、佐賀大学、北星学園大学、創価大学、愛知大学と連携し、現在鋭意事業を推進している。この取り組みは、「共通基盤教育共有システムの構築」、「初年次系学修支援プログラムの構築」、「キャリア系学修支援プログラムの構築」、「体験型・交流型の特色ある教育プログラムの実施」の4つを、事業の柱としている。

学生が主体的に学び、学士力を向上できるような仕組みを作る上で重要な点の一つは、初

年次学生の学修特性等を把握し、教員が定期的に指導や助言を行い、学習の習慣づけを図る点にある。

本事業で用いる学修観アンケートは、先行研究を利用し作られているが、先行研究の対象はもっぱら高校生や四年制大学を対象としたものである。そのため本事業連携校の中で唯一の短期大学である本学が、1年次と2年次の学修特性を四年制大学の本事業連携校へ情報提供することは、短大の特性を考慮し、極めて重要であると考えている。本稿では、本事業の始動年に当たる2013年入学者の学修観アンケート結果と、その結果から得られた学生の学びのスタイルについて報告する。

2. 学修観アンケートとは

本事業における学修観とは、「あなたが見た自分の学び」または「学びの自己評価」である(千歳科学技術大学, 2013)。学生は、81項目のアンケートに5件法(1:いいえ、2:どちらかというといいえ、3:どちらでもない、4:どちらかというとはい、5:はい)で回答し、「あなたが見た自分の学び」(以下、学びの自己評価)の結果を個票として受け取る。2013年現在の個票サンプルを図1に示す。

図1のように、学びの自己評価は、「考えようとする力」、「行動しようとする力」、「つながろうとする力」の3グループで表記しており、(田中ら, 2006)を参考に、意識の度合いを各グループ合計の平均値より上の値でHigh、下をLowと表記している。図1に示したように、「考えようとする力」は、「感情調整」、「失敗に対する柔軟性」、「思考過程の重視」、「意味理解志向」、「方略志向」の5尺度であり、「行動しようとする力」は、「新奇性追求」、「肯定的な未来志向」、「充実志向」、「訓練志向」、「実用志向」の5尺度、「つながろうとする力」は、「関係志向」、「自尊志向」、「報酬志向」の3尺度である。これら13の尺度は、先行研究である市川(2001)による「学習動機」である「充実志向」、「訓練志向」、「実用志向」、「関係志向」、「自尊志向」、「報酬志向」と、「学習方法」の尺度である「失敗に対する柔軟性」、「思考過程の重視」、「方略志向」、「意味理解志向」および、(小塩ら, 2002)による「新奇性追求」、「肯定的な未来志向」、「感情調整」の3尺度であり、それぞれの質問項目を利用している。本事業の個票では、市川の「学習動機」を「学びの欲求」と表記し、「学習方法」は「学習方法のもとにある考え」と表記している。また、「新奇性追求」、「肯定的な未来志向」、「感情調整」は「立ち直る力」と表記し、それぞれをレーダーチャートで示している。つまり、現状の個票では、13尺度を、6つのグループである「考えようとする力」、「行動しようとする力」、「つながろうとする力」、「学びの欲求」、「学習方法のもとにある考え」、「立ち直る力」に分類して表記していることになる。なお個票右下には、学びのスタイルを支援する目的で、学びの自己評価結果を元にルールを決め、そのルールに合致した総合的なコメントを表記している。

〈あなたが見た自分の学び〉

考えようとする力	意味の度合い	High
感情調整 失敗に対する柔軟性 思考過程の重視 意味理解志向 方略志向	自分の感情をコントロールしながら勉強を進めている 失敗したときやつまづいたときに自分の感情をうまく調整している 合理的な考え方や筋道だった考え方で物事を考えていこうとしている 学習の中身を理解する姿勢をもっている 学習の仕方を工夫している	
行動しようとする力	意味の度合い	Low
新奇性追求 肯定的な未来志向 充実志向 訓練志向 実用志向	新しい分野も自分にとって有意義なものと思って学習している 学習の先にある、将来に対する明確な目的をもっている 学習内容や勉強することの意義を十分見だして日々努力している 自分自身の知力を鍛えるために学習している / 日々努力している 将来の仕事や生活に活かそうと思って学習している / 日々努力している	
つながろうとする力	意味の度合い	High
関係志向 自尊志向 報酬志向	友達や先生との関係を大切にしている 自分に対する自信をしっかりと持っている 将来の生活を豊かにする / 将来経済的によい生活をするために学習している / 日々努力している	

あなたの得点 ——— 全体平均 ……………

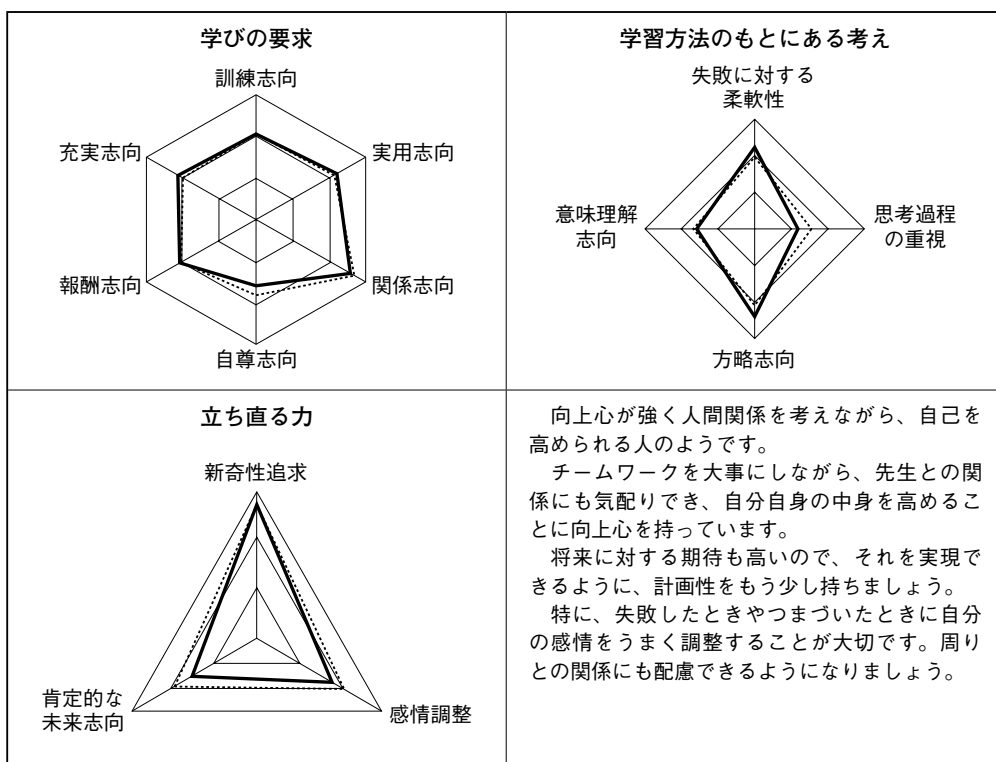


図 1：学修観アンケート個票サンプル

個票への表記は、アンケートの素点ではなく、各尺度の平均値を閾値としたHigh、Low表記やレーダーチャートで表現されているが、その表現方法、あるいは学生の理解しやすさの観点や信頼性・妥当性の観点などから、本事業の学修観ワーキンググループで継続議論されており、今後修正される可能性があることを記しておく。

学修観アンケートは、学生自身の学びの自己評価であると同時に、教職員がその結果を踏まえて指導や助言を行い、学生の学びを支援するための“ものさし”として使うことが可能かどうかを検討することも肝要であると考えている。13尺度を利用した「考えようとする力」、「行動しようとする力」、「つながろうとする力」などの6グループの値と学生の学びのスタイルについて学生の特徴に基づいた個別の学修ニーズがより明確になれば、初年次で把握した学生の学修特性値を参考に、入学後の学修支援も可能になるのではないかと考える。

3. 結 果

2013年に入学した1年生147名に対し、同年4月の授業開始前に本アンケートで調査した。以下、結果を整理する。

市川の二要因モデル（2001）によれば、学習内容に関与する「充実志向」、「訓練志向」、「実用志向」は「内容関与的動機」と呼ばれ、それらの間には、それぞれ0.5から0.6程度の正の相関があり、「内容分離的動機」と呼ばれる学習内容から離れた「報酬志向」、「自尊志向」、「関係志向」にも同程度の正の相関があるという。これら6尺度は、本事業では、「学びの欲求」グループで表現している。その基本統計量を表1に、6尺度の間の相関を図2に示す。図2から、6尺度の間には、1%水準の正の相関（12）、5%水準の正の相関（2）、相関性無（1）があり、「充実志向」、「訓練志向」、「実用志向」の間には、すべて1%水準で.441から.550の中程度の正の相関が認められる。「報酬志向」、「自尊志向」、「関係志向」の間にも、1%水準で中程度（.508から.602）の正の相関性が認められる。また、図2の上部3尺度（「充実志向」、「訓練志向」、「実用志向」）と下部3尺度（「報酬志向」、「自尊志向」、「関係志向」）との相関性は低い。以上の結果は、市川の先行研究と同様の傾向である。

そこで、「充実志向」、「訓練志向」、「実用志向」の3尺度の値、すなわち「内容関与的動機」の値と、「報酬志向」、「自尊志向」、「関係志向」である「内容分離的動機」の値を用い、

表1 学びの欲求尺度の基本統計量

	充実志向	訓練志向	実用志向	報酬志向	関係志向	自尊志向
N	147	147	147	147	147	147
項目数	6	6	6	6	6	6
平均	21.252	19.748	24.463	16.544	15.551	16.905
標準偏差	3.835	3.934	3.307	4.689	4.466	4.559



図 2 : 学びの欲求の相関性

表 2 内容関与的動機と内容分離的動機のクロス集計

$$\chi^2(20, N=147)=46.024 \quad p<0.001$$

「学習方法のもとにある考え」グループの6尺度は、それぞれの間に1%水準で有意な正の相関が認められることから、「学習方法のもとにある考え」を、レーダーチャートを用いて可視化させ、学生に自己の学修観を客観視させる機会を提供することには相応の意味があると考えられる。

表3 学習方法のもとにある考え尺度の基本統計量

	方略志向	意味理解志向	失敗に対する柔軟性	思考過程の重視
N	147	147	147	147
項目数	6	6	6	6
平均	18.803	18.871	19.231	18.109
標準偏差	3.122	3.323	3.319	4.050

表4 学習方法のもとにある考え尺度の相関表

	方略志向	意味理解志向	失敗に対する柔軟性	思考過程の重視
方略志向	1	.306**	.323**	.348**
意味理解志向	.306**	1	.459**	.467**
失敗に対する柔軟性	.323**	.459**	1	.348**
思考過程の重視	.348**	.467**	.348**	1

** p<0.01

前述した「学びの欲求」グループの各尺度との相関を表5に示す。表5から、「充実志向」は「学習方法のもとにある考え」の各尺度と1%水準で正の相関が認められる。「訓練志向」は、「方略志向」、「失敗に対する柔軟性」、「思考過程の重視」と1%水準で正の相関、「実用志向」は、「思考過程の重視」と1%水準で正の相関が認められる。一方「内容分離的動機（「報酬志向」、「自尊志向」、「関係志向」）」の各尺度は、相関が認められないものが多く、仮に相関性が得られたとしてもその値は大きくない。この点、田中らの結果（2006）と異なる。可能性として、田中らの調査対象学生は理工系学生であること、1年生と2年生が混在していること、調査数が20と少ないことなどが挙げられるが、この点は議論の余地がある。いずれにしても、市川（2001）が示す通り「内容関与的動機」と「学習方法のもとにある考え」とは相関が認められる場合が多く、「内容分離的動機」の各尺度と「学習方法のもとにある考え」には、相関が認められないという傾向とほぼ一致しているといえる。

以上のような結果を利用して、入学時の学生の中から、特に支援が必要な学生を抽出することはできないだろうか。たとえば、「充実志向」の値が低く、かつ「学習方法のもとにあ

表5 学びの欲求尺度と学習のもとにある考え尺度の相関

	方略志向	意味理解志向	失敗に対する柔軟性	思考過程の重視
充実志向	.387**	.394**	.440**	.505**
訓練志向	.250**	.160	.237**	.374**
実用志向	.122	.134	.146	.189*
報酬志向	.090	.103	-.104	-.102
自尊志向	.049	.169*	-.042	.162*
関係志向	.167*	.130	-.740	.032

* p<0.05 ** p<0.01

る考え」グループ全体の値が低い学生の場合、『失敗したときや、つまづいたときに感情を調整できない、合理的な考え方ができない、学習の中身を理解する姿勢がない、学習の仕方の工夫が弱い』などのリスクが想定される。あるいは『学習の意義を見いだせず』に学校生活を送っているかもしれない。入学当初に学修観アンケートの結果を利用して学生を選択抽出し、このような見立てを元に学生に寄り添うことができれば、その後の短期大学の生活をさまざまな角度から支援できる可能性がある。

そこで、相関が得られた「内容関与的動機」の3尺度と「学習方法のもとにある考え」グループ4尺度とのクロス集計を、表2と同じ手法で求めた（表6）。

表6から、「内容関与的動機」と「学習方法のもとにある考え」が共に平均値より -2σ 以下、すなわち両方の値とも極端に小さな値の学生が1名いる。この学生については、後述する。

次に、「立ち直る力」グループの「新奇性追求」、「肯定的な未来志向」、「感情調整」の基本統計量を表7に、各尺度の相関を表8に示す。各尺度との間の相関は、「新奇性追求」と「感

表6 内容関与的動機と学習方法のもとにある考えのクロス集計

		学習方法のもとにある考え						計
		-2σ 以下	$-\sigma$ 以下	$-\sigma$ 未満	$+\sigma$ 未満	$+\sigma$ 以上	$+2\sigma$ 以上	
内容関与的動機	$+2\sigma$ 以上	0	0	1	1	2	0	4
	$+\sigma$ 以上	0	1	0	9	4	2	16
	$+\sigma$ 未満	0	1	19	28	6	0	54
	$-\sigma$ 未満	3	5	31	9	3	0	51
	$-\sigma$ 以下	2	4	9	2	1	1	19
	-2σ 以下	1	1	1	0	0	0	3
	計	6	12	61	49	16	3	147

$$\chi^2(25, N=147)=71.566 \quad p<0.001$$

表7 立ち直る力尺度の基本統計量

	新奇性追求	感情調整	肯定的な未来志向
N	147	147	147
項目数	7	9	5
平均	26.741	28.075	18.054
標準偏差	3.277	4.898	3.252

表8 立ち直る力尺度の相関表

	新奇性追求	感情調整	肯定的な未来志向
新奇性追求	1	.168*	.321**
感情調整	.168*	1	.266**
肯定的な未来志向	.321**	.266**	1

* $p<0.05$ ** $p<0.01$

情調整」の間に5%水準の正の相関が、それ以外はいずれも1%水準の正の相関がある。また、前述した「学びの欲求」や「学習方法のもとになる考え」の各尺度との相関（表9）から、「立ち直る力」の各尺度は、「内容関与的動機」の尺度と正の相関があり、「新奇性追求」は、「学習方法のもとにある考え」と1%水準の正の相関がある一方、「内容分離的動機」の尺度と、「新奇性追求」や「感情調整」には相関性が認められない。

この結果を踏まえ、「新奇性追求」と「学習方法のもとにある考え」とのクロス集計表（表10）を求めた。表10から、「新奇性追求」の平均値から -2σ 以下で「学習方法のもとにある考え」の平均値から -2σ 以下に該当する学生が1名いること、「新奇性追求」の平均値から $+2\sigma$ 以上で、かつ「学習方法のもとにある考え」の平均値から $+2\sigma$ 以上に1名の学生がいることがわかる。

「新奇性追求」は、『新しい分野も含めて自分にとって有意義なものとして学習』している学生の値は大きく、学習を有意義なものとして受け取ることが苦手な学生の値は小さくなる

表9 立ち直る力尺度と学びの欲求、学習方法のもとにある考え尺度との相関

			新奇性追求	感 情 調 整	肯定的な未来志向
学 び の 欲 求	内容関与的動機	充実志向	.577**	.241**	.294**
		訓練志向	.360**	.230**	.191*
		実用志向	.388**	.183*	.337**
	内容分離的動機	報酬志向	－.020	－.128	－.192*
		自尊志向	.060	－.133	－.151
		関係志向	－.027	－.027	－.169*
学習方法の もとにある考え		方略志向	.255**	.240**	.104
		意味理解志向	.327**	.057	.126
		失敗に対する柔軟性	.368**	.327**	.276**
		思考過程の重視	.361**	.095	.106

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

表10 新奇性追求と学習方法のもとにある考えのクロス集計

		学習方法のもとにある考え						計
		-2σ 以下	$-\sigma$ 以下	$-\sigma$ 未満	$+\sigma$ 未満	$+\sigma$ 以上	$+2\sigma$ 以上	
新 奇 性 追 求	$+2\sigma$ 以上	0	0	0	1	1	1	3
	$+\sigma$ 以上	0	1	2	7	3	0	13
	$+\sigma$ 未満	1	2	28	19	8	2	60
	$-\sigma$ 未満	3	3	18	20	3	0	47
	$-\sigma$ 以下	1	4	12	2	1	0	20
	-2σ 以下	1	2	1	0	0	0	4
	計	6	12	61	49	16	3	147

$\chi^2(25, N=147)=55.932$ $p < 0.001$

と予想される。従って、「新奇性追求」の値が平均より著しく小さく (-2σ 以上)、かつ「学習方法のもとにある考え」グループの値が小さい学生は、学習面でさまざまな問題を抱える可能性があろう。一方、「新奇性追求」の自己回答値が大きくかつ「学習方法のもとにある考え」グループの値が大きい学生は、自ら思考し主体的に学習を行うことができると自己評価しているかもしれない。また、「内容関与的動機」と「立ち直る力」とのクロス集計(表11)から、「内容関与的動機」の平均値より -2σ 以下、かつ「立ち直る力」の値平均値より $-\sigma$ 以下の学生は1名存在する。

以上学修観アンケートの13尺度について、その値の標準偏差に注目して分析したところ、特に平均値からのずれ(標準偏差)の大きい値を自己評価した学生に注目することを仮定した。仮に学修観アンケート結果から推定される学修態度と入学後約8か月を経過した状況でのさまざまな学生情報とを突合せをすることができれば、学修観アンケート結果を使った学生の特徴抽出も可能になるのではないかと考える。

以上、学生抽出の視点からまとめると、

- 1) 「内容関与的動機」の値が平均値 $+2\sigma$ 以上 or 「内容関与的動機」の値が平均値 $+2\sigma$ 以上
- 2) 「内容関与的動機」の値が平均値 -2σ 以下 or 「内容分離的動機」の値が平均値 -2σ 以下
- 3) 「内容関与的動機」の値が平均値 -2σ 以下 and 「学習方法のもとにある考え」の値が平均値 -2σ 以下
- 4) 「学習方法のもとにある考え」の値が平均値 $+2\sigma$ 以上 or 「学習方法のもとにある考え」の値が平均値 -2σ 以下
- 5) 「学習方法のもとにある考え」の値が平均値 $+2\sigma$ 以上 and 「新奇性追求」の値が平均値 $+2\sigma$ 以上

表11 内容関与的動機と立ち直る力のクロス集計

		立 ち 直 る 力				計
		$-\sigma$ 以下	$-\sigma$ 未満	$+\sigma$ 未満	$+\sigma$ 以上	
内容関与的動機	$+2\sigma$ 以上	0	0	1	3	4
	$+\sigma$ 以上	0	5	5	6	16
	$+\sigma$ 未満	5	12	28	9	54
	$-\sigma$ 未満	10	15	22	4	51
	$-\sigma$ 以下	8	7	3	1	19
	-2σ 以下	1	2	0	0	3
計		24	41	59	23	147

$$\chi^2(15, N=147)=41.730 \quad p<0.001$$

6)「学習方法のもとにある考え」の値が平均値 -2σ 以下 and「新奇性追求」の値が平均値 -2σ 以下

7)「内容関与的動機」の値が平均値 -2σ 以下 and「立ち直る力」の値が平均値 $-\sigma$ 以下となる。これらの条件の中でand条件に注目し、以下学生の抽出を試みる。

4. 学修観アンケートを用いた学生抽出の試み

本項では、and条件のみで抽出条件ルールを規定し、学生の抽出を試みた（表12）。

抽出ルール1 「内容関与的動機」の値が平均値 -2σ 以下 and「学習方法のもとにある考え」の値が平均値 -2σ 以下

抽出ルール2 「内容関与的動機」の値が平均値 -2σ 以下 and「立ち直る力」の値が平均値 $-\sigma$ 以下

抽出ルール3 「学習方法のもとにある考え」の値が平均値 -2σ 以下 and「新奇性追求」の値が平均値 -2σ 以下

抽出ルール4 「学習方法のもとにある考え」の値が平均値 $+2\sigma$ 以上 and「新奇性追求」の値が平均値 $+2\sigma$ 以上

表12 抽出ルールで抽出された学生

抽出ルール1	抽出ルール2	抽出ルール3	抽出ルール4
学生A	学生A	学生B	学生C

抽出ルール1と抽出ルール2共に合致した学生が1名、抽出ルール3で1名、抽出ルール4で1名のみであった。具体的にどのような特徴を持つ学生であるのかは、面接法に寄らなければならない。そこで、本項では、上記4つのルールの2つに合致した学生Aに対し、堀野らの先行研究で用いられた以下の質問（堀野・市川, 1993）を含めて、面接を行うことにした。

1. これまでの学校（小学校・中学校・高校）の証す（学習の雰囲気）はどのようなであったか。
2. 塾や家庭教師等、学校以外で勉学を習ったことがあるかどうか、ある場合は自分にとってどのような体験であったと思うか。
3. 学校等での友達とは、どのようなつきあい方をしていたか。
4. 今までどのように勉強し、また、勉強や学習に対し、どのような感情を抱いていたか。
5. 今の大学、専攻をどのような理由で選んだか。
6. 大学ではどのような勉強をし、今の学業生活をどのようにとらえているか。
7. 今後はどのようなことをしたいと思っているか。

5. 方 法

前述した「抽出ルール1」と「抽出ルール2」に合致した学生Aを選択抽出し、2013年12月に約60分の半構造的個人面接を実施した。

対象者

前述の方法で抽出ルール1および2に合致した学生A：女性、18歳。公立小学校、公立中学校、公立高校を経て本学に推薦で入学する。

面談の要約

1) 小中学校時代

授業中におしゃべりをすることもなく、基本的に真面目でしたね。先生に怒られるのがイヤだったから。昔から授業中は、ただその教室に座ってるってだけ。もともと勉強はしたくないし、する必要ないって思っていました。だから中学校では全然勉強してないです。勉強をやらされるのは嫌い。しょっちゅう怒る先生や、すぐに決めつける感じの先生は苦手です。中学時代なんて「そもそもあの学校に良い先生なんていたの？」って感じ！中学校の2年生から3年生にかけては塾に通いました。「行かないとさすがにヤバいのかな…とりあえず行っとこ」って思ったのと、お母さんから「友達と一緒に行ってみなよ」と勧められたことがきっかけ。一応塾には行ってたけど、先生が現役の大学生で教え方がパツとしなかったんです。内容も全然頭に入ってこないし、わからな過ぎていつもイラついてました。出身高校（公立：偏差値40台後半）は、もともと第一志望じゃありませんでした。本当は第一志望の高校（公立：偏差値50前後）に行きたかったけど、出願直前で出身高校に変えました。第一志望校は制服が可愛かったし、偏差値もそれなりで、X高校みたいに「バカ高校（公立：偏差値40前後）」って目で見られないから。でも結局第一志望校は私の学力が足りなくて、受験しても入れないと思って…。そんな時、部活の先生から「お前スポーツ推薦で行けよ」と出身高校を薦められたんです。出身高校の制服は大嫌いだったけど、推薦であれば筆記試験もないのでそこに決めました。スポーツ推薦だから、勉強しなくても多分受かるだろうなと思ってましたけど、万が一落ちたらヤバいんで私立のY高校（偏差値40台後半）を滑り止めで受けました。一応合格しましたが。え？全然すごくないですよ。ウチの中学から受験した人は全員受かりましたし。自分でも楽をして高校に入学したと思います。

2) 高校時代

高校も授業中はただそこに座ってるだけ。いつも部活の試合展開をどうするかとか、頭の中でシュミレーションをしたり。でも居眠りとかはしないで、ちゃんと勉強してるフリだけはしてました（笑）。高校時代は勉強よりも部活が最優先だったし。勉強は飽きっぽいです。授業も集中してられるのは40分くらいがマックス（笑）。試験は正解さえすればそれでいい。問題が解けた後に別の解き方を探すなんて、それはない。もういい。早く解放されたいって

思っちゃいます。でも、部活は別！例えばサーブひとつとっても、ただポイントが取ればいいってもんじゃないんです。そこに至るまでの呼吸とか、気もちの持っていく方とか、タイミングとかが全部大事で、それにはすごくこだわります。結果的にポイントが入ったとしても、上手いかなかった時は自分では全然納得ができない。部活に関してはそうなんですけど、勉強は…なんででしょうね（笑）。

高校2年の冬から高校3年の春にかけて、ようやくテスト前とかに勉強するようになったんです。きっかけは…、ウチの高校には3教科で赤点をとると部活の大会に出場できないって決まりがあったんですけど、私、大会の直前に2教科で赤点をとっちゃって。このままじゃ出場も取り消されるってドキドキしていたら、ある先生から「お前、成績やばいぞ。今回は大会のこともあるし特別に許してやったからな！」っていきなり言われたんです。それで「ああ私、ホントにヤバいんだ…」「勉強しなきゃ！」って焦り始めました。その時のやりとりは今でも映像みたいに覚えています。でも、はじめは勉強のやり方すらわからなかったんですよ。同じ部活の友達に「どうやったら英単語って覚えられるの？」って聞いたりしました。ある時、頭の良かった子が部活の合間に参考書を読んで、重要な語句を（半透明の）赤シートで隠しながら覚えてたんです。それを見よう見まねでやってみたら、意外と自分に向いてたみたいで（笑）。そんな風にある程度勉強をしてテストを受けた時は、生まれて初めて答案が返ってくるのが楽しみになりました（笑）。周りには「できなかったー」って言ってましたけど、でも内心「いや、ちゃんと勉強やったんだし、いくらなんでもできてんだろ」って思っていました（笑）。本当は私、高校を卒業したら専門学校に行って服飾関係のことを学びたかったんですよ。もともとファッションに興味があって、ショップ店員とかになりたかったから。だけど専門学校に行くのはお母さんがすごく反対だったんです。お母さんからは「専門学校ってどうなの？そこに行って何になるの。資格も取れないし、ショップ店員になら別に専門学校で勉強しなくたって誰にでもなれるよ」って言われました…。お母さんからは「何でもいから手に職をつけて」って、昔からずっと言われてて。自分でも「何か資格は取らないとなあ」って思ってたし。そんな時、高校の先生から「短大（現在籍校）のオープンキャンパスに行ってみたら」って声をかけられたんですね。で、何も考えずに参加しました（笑）。専門学校には反対していたお母さんが短大進学にはノリ気だったんです。それで指定校推薦でこの短大を受験して、無事合格しました。勉強は自信がないです。ぶっちゃけ勉強についてはあんまり真剣に考えてこなかったんで。自分の未来ですか？いいことがあるとは思えない。将来の見通しは…、明るいとは思いません。新しいことへのチャレンジは、うーん、その内容によるかなあ。やってみたいことはありますよ。でも私なかなか行動には移せないんです。面倒くさいから。

6. 面接を通じての考察

(概 観)

前述した「抽出ルール1」と「抽出ルール2」に合致した学生Aを選択抽出し、面接法による詳細な学修観情報の収集を試みた。上述の面接結果を、表面的な集団適応、教員に対する否定的なイメージ、他者由来の目標選択という三つの観点から考察する。

学生Aの回想によれば、学習に対する否定的価値観の萌芽は小学校時代にまで遡る。当時から学習自体に価値や必要性を見出せていなかったにも関わらず、学生Aは決して授業を妨害したり欠席したりすることはなかった。質問も発言も控え、無言のまま「ただそこに座ってるだけ」という消極的な方略で学校集団に適応してきた経緯が見てとれる。そのようにして「基本的に真面目」な生徒像を演じて続けてきた理由の背景には「先生に怒られるのがイヤ」というリスク回避願望があった。

また、学生Aはその学習過程において一部の教員に対する非常にネガティブなイメージを形成してきたと推察される。彼女が抱くイメージによれば、教員—学習者間における上下の関係に双方向性は認められない。教員は児童・生徒らに対して授業への参加を強要し、問答無用で決めつけ、時に叱責する権威的存在として解釈されている。一方、学生Aは学習者としての自らを、できるだけ教員に「怒られ」ないよう従順に振舞うだけの無力に等しい受動的な存在と見なしてきた。教員に対する学生Aの無力感と受動性が示された端的な例としては、高校進学の際に部活動顧問の助言を無批判に受け入れ、志望校を変更したエピソードが挙げられる。

堀野・市川(1993)は学習観・達成動機の形成過程において目標の選択権を誰が保持していたのかという点に着目し「小さいころから、親が何が目標であるかを『教示』することで、それが子どもの目標として同化されていく」という「親の影響」について問題提起をした。学生Aも母親による強固な説得の結果、自らが当初望んでいた専門学校への進学を結局断念させられている。本学への進学は、高校の教員から学校説明会への参加を勧められ「何も考えずに参加」したことが直接の契機となり、最終的には母親の後押しで推薦入試に臨むこととなった。学生Aのケースは、彼女の母親が「教示」した学習目標に自らを従順に「同化」させてきた典型例と言って良いだろう。

(学生Aの特徴から見た学修支援の可能性)

小学校から高校までの学校生活において学生Aが例外的に目標を自己決定した領域は教科学習ではなく部活動であった。「やらされる」だけの学習からは早く解放されたいと渴望する彼女が「でも、部活は別!」と強調するように、部活動に関しては自らが選択した目標を達成するべく結果だけでなくその思考過程をも重要視しつつ、納得がいくまで試行錯誤を繰

り返してきたのである。部活動の練習時間外にも主体的にイメージトレーニングに取り組むある種の熱心さは、単に他者から「やらされる」だけの受動的な学習姿勢とは対照的とも言える。

部活動において発揮された学生Aの目標遂行能力を学習場面においても応用展開できるか否かがおそらく本学における学習支援の核心となろう。ここでは他者由来の目標設定から自己由来の目標設定へのシフト、すなわち学習目標における自己決定権の再獲得が一つの糸口となる可能性について言及したい。

面談で明らかになっただけでも学生Aには自らの意思で学習に取り組んだエピソードが過去に3度あった。学習塾への通学を決定した中学2年生時、滑り止め受験をした中学3年生時、そして入試以外で初めて真剣に試験勉強に取り組んだ高校2年生時である。そのいずれのエピソードにも共通している要因は主観的実感としての危機意識であった。現状の学習姿勢や学力から予見されるネガティブな未来像に対して、彼女なりの当事者意識に基づく危機意識を自覚したその直後、受動的だった学生Aの学習行動は限定的ではあるものの能動的な学習行動へと変容している。「ヤバイ」という独特な表現に象徴された彼女の危機意識は、周囲から取り残されたり、推薦入試に失敗したり、大会への出場権を剥奪されたりする外的仮想リスクを是が非でも回避したいという生々しい感情と相まって、自身の行動変容を内側から促したのである。事実、学修観アンケートでは際立って低い自己評価を下した学生Aではあるが、その一方で中学、高校時代に平均値以上の成績を修め、二度に渡って推薦入試合格の最低ラインに達する程度には学習に取り組んでいる。

では、学生Aに対して、現状のままでは「ヤバイ」という自覚を殊更に促すアプローチが果たして学修支援として有効かと言え、そうとも断言できない。教員が学生Aに対して実際に指導・助言をする際には、彼女が母親や一部の教員に代表される権威的存在に対して抱いてきた潜在的な恐怖心と不信感に留意する必要がある。教員側からの一方的な指示や高圧的とも受け取られかねない口調は、元来否定的であった彼女の教員イメージをいたずらに強化しかねない。教員が親に代わって学修目標を「教示」し、学生Aに「同化」を強要することで目標選択権を剥奪してしまっただけでは本末転倒である。まずは恐怖心の増長を未然に抑止し、彼女との基本的な信頼関係を構築することが継続的指導の大前提であろう。客観的な自己像とその将来像をイメージするための判断材料を提示するにしても、入学直後から受容的なコミュニケーションを図り、会話に双方向性をもたせるよう意図的に配慮していくといったアプローチが支援の導入段階においては無難かつ賢明かと思われる。

補足ではあるが、学生Aは中学時代に塾講師を担当した現役大学生を名指しにし、その未熟な教育技術に対して明らかに苛立ちを覚えている。また「良い先生」が皆無だったという中学時代を回想する場面では、語気を強めて眉間に深い皺を寄せ、怒りの感情を露わにした。

教室内では言語化による意思表示こそしないものの、学生Aには教員に向けられた無力感の裏返しともとれる怒りの感情が鬱積されている点を指摘しておく。

ただし現実には、学生Aは成績不振者という比較的大きなカテゴリーの中位には属するものの、「基本的に真面目」な学生を演じ表面的には集団に適応をしているため、学習上特に支援を要するアットリスク (at-risk) な学生であるとは教員側も認識しづらい。つまり単位取得や就職活動等において何らかの問題が具体的に表面化する正にその直前までは殆ど目立つことがなく、早期発見・早期対応が著しく困難な学生であると言えるであろう。

以上、学修観アンケートを用いて平均値から大きく外れた学生Aを選択抽出し、入学後にカウンセリングを通して詳細な学修者情報を収集した経緯と、それらを学修支援に活用する上での有益性について論述した。

7. ま と め

本稿では、本事業の学修観アンケートの13項目について、短期大学生に対し追試を行った。その結果はほぼ先行研究と同様の結果を得ることができた。

学修観アンケート結果を平均値からのずれに着目し、学修観アンケートで規定されているグループのクロス集計を行い、平均値から $\pm 2\sigma$ に該当する学生は、極めて少ないことがわかった。そこで、(充実志向、訓練志向、実用志向)の合計値がその平均値 -2σ 以下、および(失敗に対する柔軟性、思考過程の重視、方略志向、意味理解志向)の合計値がその平均値 -2σ 以下、かつ(新奇性追求、肯定的な未来志向、感情調整)の合計値がその平均値 $-\sigma$ 以下という3つの条件すべてに該当した学生1名を選択抽出し、面接法によって、学生の学びのスタイルの形成要因および影響要因の分析を試みた。その結果、見かけは問題のある学生とは認められない学生であったが、学修上特に支援を要する学生であることが明らかとなった。

標準偏差を基に平均からずれた層を研究対象として絞り込んであるため、本稿では学修観アンケートにおいて平均水準を示した学生らについての分析は取り上げられていない。したがって、特徴的な傾向を示さない大多数の平均層の中にこそ学修上のリスクを抱える学生が相当程度潜在している可能性が高い。また、学修観の形成・影響要因を質的側面から聴取した今回の個別面談に関しても、対象者1名による限定的なものであった。今後はこの試行研究を起点に、学修観アンケートにおける13尺度の組み合わせから成る多様な学修観特徴を分類化し、アットリスク (at-risk) グループの選択抽出を可能とする効果的なアセスメント手法を模索することが課題である。本事業に取り組み、学修観アンケートを実施・活用している千歳科学技術大学、山梨大学、愛媛大学、佐賀大学などとの連携を引き続き強化し、学生の個別ニーズに対する適切な早期学修支援策を検討し、事例と分析結果を蓄積していきたい。

引用文献

市川伸一 (2001), 『学ぶ意欲の心理学』, PHP 研究所.

小塩真司, 中谷素之他 (2002), ネガティブな出来事からの立ち直りを導く心理特性 —— 精神的回復力尺度の作成 ——, カウンセリング研究, 35:57-65

田中佳子, 小山義徳, 馬場真知子 (2006), 「日本語力支援における学習スタイルと学習動機」, リメディアル教育研究, 1-1, 96-103.

平成24年度事業実施報告書 (2013), 文部科学省・大学間連携共同教育推進事業 学士力養成のための共通基盤システムを利用した主体的学びの促進 千歳科学技術大学, 53.

堀野 緑, 市川 伸一 (1993), 大学生の基本的学習観の形成要因の考察 —— 心理尺度と面接法による学習者情報と活用 ——, 教育情報研究, 8(3), 3-10.