

【共同研究】

初年度大学生における主体性の評定と学期終了時の 学習評価との関連

— 主体性を特徴づける学業生活における意識 —

鈴木 賢男* 岡田 斉**

Relationship between Self-direction (shutai-sei) and Self-Assessment of Learning after the Term Ended for First-year University Students

Masao SUZUKI, Hitoshi OKADA

Asaumi (1999) devised a self-direction (shutai-sei) scale for children. The purpose of the current study was to examine the association between that scale and key characteristics of self-direction. Suzuki (2017) hypothesized that self-direction changes. In order to determine whether questions about changes in self-direction are associated with certain components of scales, the current study surveyed first-year college students at the end of term.

Factor analysis of the Self-direction Scale (Asaumi, 1999) revealed 4 factors —aggressive action, self-orientation, independent decision-making, and self-expression —among college students. However, the factor curiosity was not found. Factor analysis of questions on changes identified 4 factors —renewing involvement, acquisitive involvement, absorptive involvement, and concentrated involvement.

Multiple regression analysis was performed by the stepwise method using subscales of the Self-direction Scale as dependent variables and using 4 “changing” subscales and 6 subscales of learning motivation (Ichikawa, 2001) as independent variables. Results indicated that renewing involvement is a significant and common explanatory variable for self-direction subscales except independent decision-making. Therefore, the core meaning of self-direction may be ‘renewal.’

Key words : 主体性, 授業満足度, 学業生活への親和性

はじめに

鈴木・岡田 (2016, 2017) において、同様に見出された4つの学習スタイルについて、学習スタイルを判別するために有効な要因となるものを分析したところ、学習観における「主体性」「自律性」「継続性」と学習動機における「自尊志向」

と「報酬志向」であることがわかった (鈴木・岡田 2017)。特に、「主体性」「自律性」「継続性」は、学習スタイルの「意志型学習者」では総じて高く、「受身型学習者」では総じて低く、「情緒型学習者」と「思考型学習者」では中程度の値を示しており、判別分析におけるモデル式1として、最も寄与の高い判別要因になっていることが認められた。

「主体性」や「自律性」、「継続性」は学習観を構成する因子として見出され、それぞれの内的整合性は比較的高かった。確かに、因子を構成する

* すずき まさお 金沢学院短期大学食物栄養学科

** おかだ ひとし 文教大学人間科学部臨床心理学科

項目が、調査ごとに異なる傾向はあったものの、旧因子の構成と88%の一致率であるとの判断ができ、旧因子での項目で合成した場合のクロンバックの α 信頼性係数も比較的高い値を示していた。しかしながら、全体としては、有効な要因となっているが、それぞれの因子の弁別的妥当性が、まだ明らかにされていないし、因子を構成する項目の内容的な妥当性についても充分検討があったわけではなかった。判別には有効な要因となるだけに、意味的な検討を改めて求める必要があると思われる。

これに対して鈴木(2017)は、特に「主体性」の意味を、哲学や社会思想史、あるいは社会学的な意味づけから問い直し、「変えていく(変革する)」が、中核的な意味になることを見出した。例えば、定められた法律は、誰もが従う必要はあるが、同時に、社会状況や時代に応じて「変えていく」可能性が手続き的に示されており、計画的で慎重な作業を経ることで、実際に「変えていく」ことができるものとして価値づけられている。従って、自身が直面している状況に関して問題点を発見すること、解決に向けて計画的に対応を図ることが、主体性という言葉が意味する概念として、端的に言い表しうることを提示した。

しかしながら、心理学における「主体性」についての記述は、代表的には、ロジャース(1965)等、どちらかという臨床心理学的に述べられることはあるものの、心理学一般あるいは教育心理学では、ほとんど見当たらないのが現状である。そのうえで、このような現状にも言及しつつ、浅海(1999)によって、特に学校場面を限定しない日常生活における主体性について、小学校5、6年生と中学生の子供たちを対象者として、子どもの「主体性尺度」の作成が試みられた。

そこで、本研究では、鈴木(2017)によって提案された「変えていく」という意味に基づいた質問項目と浅海(1999)の「主体性尺度」を、初年度の大学生に対して学期後に実施し、まず、それぞれの項目における因子構成を確認すること、そして、浅海(1999)の「主体性尺度」と「変えていく」という意味に基づいた質問項目がどのように関連づけられるのか、最後に、授業満足度や学

業生活への親和性と、ここで測定されたとする主体性が、どのような関連性を示すのかを調べることにした。

方法

1. 質問紙調査

調査内容は、次の六点で、A3用紙の表裏に、表形式でそれぞれを構成した。一つ目は、高校時代の諸活動への積極的関与を問う10項目に対して、強制選択法(はい・いいえ)で回答してもらった。

二つ目は、半期で受講した科目数と、その中で受けて良かったと思った(満足した)科目数を直接記入して回答してもらった。また、別途、「大学での全般的な授業満足度は主観的に何%程度ですか」という教示で、大学での全般的な授業満足度を主観的確率としてパーセンテージでの回答を得た。

三つ目の学業に関する親和性についての15項目は、鈴木・岡田(2017)と同じ項目を用いて「半期の学校生活を通して、今現在感じていること」との教示後に、「もっとたくさん勉強をしたい」「この学校のことが好きになった」などの項目に対して、7件法(全くそう思うー全くそうは思わない)で回答を得た。

四つ目は、学習動機(学習する目的)についての質問項目で、「人は一般になぜ勉強をしているんだと思いますか。当てはまる程度を回答してください。」との教示後に、市川(2001)の36項目に対して5件法(かなり思うー全く思わない)での回答を得た。

五つ目は、鈴木(2017)によって提案された主体性の定義「変えていく」ことへの関与が、学習時にどの程度考えられるのかの25項目について、「学びの場では、どのようなことを、どの程度意識していますか。」との教示の後に、「能力を向上させたい」などの項目に対して、「全くそう思うー全くそうは思わない」の7件法で、該当する程度としての回答を得た。

最後に、六つ目は、浅海(1999)で用いられた子どものための「主体性尺度」で用いられている

20項目を、そのまま掲載し、「日頃の日常活動で、以下の内容はどの程度あてはまりますか。」との教示後に、「あなたは、自分の考えを持って、進んで自分から言いますか」などの項目に対して、4件法（あてはまる—あてはまらない）で回答を得た。

2. 対象者

対象者は、2017年度入学の人文社会・教育系大学の二学部148名の初年度大学生（大学1年生）であり、男性63名、女性84名であった。そのうち、人文社会系学部の学生は83名（男性36名、女性46名）で、教育系学部の学生は65名（男性27名、女性38名）であった。平均年齢は、男性が18.7才（SD=0.80）、女性が18.5才（SD=0.55）で、全体では18.6才（SD=0.67）であった。

3. 手続き

質問紙は、著者の担当する科目を履修した学習者で、2017年7月31日～8月2日の定期試験期間中に行われた当該科目の試験終了後に、一斉に配布し、その場での回答・回収を行った。

結果

1. 主体性についての構造

学習時に何らかの「変えていく」ことへの関与を表した項目の構造的特性と、浅海（1999）の子どもの「主体性尺度」を大学生に適用した場合の構造的特性を、因子分析を用いて調べた。

(1)「変えていく」ことへの関与を表した25項目に対して、探索的因子分析を実施した。固有値減衰率を基準とした最尤法によって4因子を抽出した後、斜交プロマックス解をもとめた。累積寄与率は、48.8%であった。パターン行列の値をTable 1. に示した。比較的高い値で同一因子を構成する項目の共通点から、因子F1は、自分自身を向上させたり、改善させたりすることに関わろうとする「更新的」関与、因子F2は、目指している価値を獲得しようとするに関わろうとする「獲得的」関与、因子F3は、学習の成果が蓄積されるように関わろうとする「吸収的」関与、

因子F4は、提示されている内容から有益な情報を抽出することに関わろうとする「集中的」関与と意味づけた。

尺度化するには、パターン行列の値が40を下回る項目と、主とした因子と別の因子のパターン行列の値が近似している項目を除き、評定値を得点として合計し、項目数で除した平均値によって尺度得点を表した。選定した項目による内的整合性を調べるために、クロンバックの α 係数をもとめたところ、因子F1「更新的」関与では、7項目の構成で α 係数は.84であった。因子F2「獲得的」関与では、6項目の構成で α 係数は.84であった。因子F3「吸収的」関与では、3項目の構成で α 係数は.78であり、因子F4「集中的」関与では、3項目で α 係数は.74であった。

7段階評定における尺度得点の平均値は、因子F1「更新的」関与は5.6（SD=0.83）、因子F2「獲得的」関与は5.9（SD=0.77）、因子F3「吸収的」関与は5.4（SD=1.09）、因子F4「集中的」関与では5.6（SD=0.92）となった。以上の尺度得点の平均値について、Mauchlyの球面性検定を行ったところ、 $\omega=.79$ （ $p<.001$ ）で球面性が棄却されたので、Huynh-Feldtによる対応のある一要因分散分析を行った結果、平均値には有意差が認められるところとなった（ $F(2.675, 377.197) = 11.195$, $p<.001$ ）。Bonferroniによる多重比較の結果、F2「獲得的」関与が、他のいずれの因子に対しても5%水準で有意に平均値が高くなっていることがわかった。また、F1「更新的」関与は、F3「吸収的」関与よりは有意に平均値が高くなっていることもわかった。

Table 1. 「変えていく」項目に対するプロマックス解の因子負荷量

項目	F1	F2	F3	F4	<i>h</i>
E_23 疑問を見出そうとする	.69	.17	.05	-.06	.63
E_17 自分を変えていきたい	.62	.09	-.12	.08	.45
E_24 他者の考えを取り入れようとする	.58	-.07	.35	-.13	.50
E_19 弱点を克服する	.54	.06	.00	.17	.48
E_16 良い人の真似をしようとする	.54	.05	-.17	.27	.45
E_18 要点を見出そうとする	.44	.00	.27	.05	.43
E_21 応用できそうか想像する	.41	.20	.06	.02	.36
E_20 社会の役に立ちたい	.39	-.07	.20	.03	.24
E_13 自分の欠点を見出そうとする	.37	.11	-.04	.36	.49
E_22 過剰な情報は排除する	.30	.21	-.06	.01	.18
E_05 より効率的に生きたい	-.03	.75	-.04	-.14	.42
E_04 より豊かに生きたい	.12	.66	-.07	.00	.49
E_03 何が新しいかを確かめてみる	.14	.64	-.02	-.02	.49
E_02 自分の長所を見出そうとする	.23	.63	-.02	-.12	.50
E_01 能力を向上させたい	.35	.52	-.05	-.10	.48
E_06 集中しようとする	-.10	.48	.25	.25	.56
E_07 自分の態度の自己評価をする	-.18	.48	.46	.10	.62
E_08 学修成果の自己点検をする	-.16	.20	.82	.00	.75
E_09 記憶に残るよう努める	.08	-.18	.77	.10	.59
E_25 今までに学んだことと関連づけようとする	.48	-.19	.66	-.19	.66
E_10 他の人よりも優れたたい	.02	.29	.39	-.02	.36
E_14 話を注意深く聞こうとする	-.03	-.03	.06	.87	.74
E_11 メモおよびノートを取ろうとする	.05	-.14	-.07	.75	.47
E_15 情報を整理しようとする	.24	-.16	.16	.46	.40
E_12 興味を見出そうとする	.31	.11	.00	.38	.46
F1との相関		.54	.50	.53	
F2との相関			.52	.53	
F3との相関				.41	

(2) 浅海 (1999) の主体性尺度20項目に対して、下位尺度数とされる5個 (固有値減衰率基準でも同数であった) を因子数として固定し、主因子法によって抽出をした後、回転バリマックス解をもとめた。累積寄与率は、44.1%であった。回転解の因子負荷量の値をTable 2. に示した。因子F1として種別された項目では、浅海 (1999) が「自己表現」を構成するとした項目が全て含まれており、「知的好奇心」を構成する項目が1つ含まれていた。因子F2では、「積極的な行動」を構成するとされた項目が全て含まれており、「知的好

奇心」と「方向づけ」を構成するとされた項目が1つずつ含まれていた。因子F3では、「方向づけ」の項目が多く含まれており、「知的好奇心」の項目が1つ含まれていた。因子F4では、「自己決定力」の項目が全て含まれていて、他の項目は無かった。因子F5では、「知的好奇心」の項目のうちの一つ、「あなたは、時々一人になって、自分の進む道を、よく考えてみますか」が単独になっていた。

従って、元の項目構成が保たれているもののみで内的整合性を調べてみた。その結果、クロン

バックの α 係数は、因子F1「自己表現」では4項目で $\alpha=.73$ 、因子F2「積極的な行動」では4項目で $\alpha=.67$ 、因子F3「方向づけ」では3項目で $\alpha=.52$ 、因子F4「自己決定力」は4項目で $\alpha=.65$ であった。浅海（1999）で確認された「知的好奇心」の因子は、本研究では確認されなかったため、尺度として取り上げることはしなかった。

4段階評定における尺度得点の平均値は、因子F1「自己表現」では3.1 (SD=0.58)、因子F2「積極的な行動」で3.0 (SD=0.55)、因子F3「方向づけ」で3.4 (SD=0.46)、因子F4「自己決定力」で2.3 (SD=0.61)であった。以上の尺度得点の平均値について、Mauchlyの球面性検定を行ったところ、 $\omega=.71$ ($p<.001$)で球面性が棄却されたので、Huynh-Feldtによる対応のある一要因分散分析を行った結果、平均値には有意差が認められるところとなった ($F(2,467, 352,791)=124,772, p<.001$)。Bonferroniによる多重比較の結果、因子F1「自己表現」と因子F2「積極的な行動」には5%水準で有意差が認められなかったが、他の因子間では、相互に0.1%水準で有意差が認められた。従って、因子F3「方向づけ」が最も高く、次いで因子F1「自己表現」と因子F2「積極的な行動」が並び、因子F4「自己決定力」が最も低い値になることがわかった。

2. 授業満足度

鈴木・岡田（2015, 2016, 2017）と同様に、授業満足度には2つの異なった指標を用いた。一つは「授業満足率」であり、受講した全ての授業に対する満足度を表す値として、質問紙で直接記入し回答してもらったパーセンテージによる主観的確率を用いた。もう一つは、「満足授業率」と命名したもので、半期で受講した授業数を、その中で受けて良かったと思う（満足した）授業の数で除算した場合の割合（%値）を用いた。

その結果、「授業満足率」の平均値は63.0% (SD=18.4)、「満足授業率」では44.8% (SD=28.6)となっていることがわかった。

3. 学習動機

学習動機に関する36項目は、鈴木・岡田（2015,

2016, 2017）と同様に、探索的因子分析を実施して、主因子解による2因子抽出の後、それぞれの因子を構成する項目を再度、最尤法によって回転解をもとめたが、それぞれの因子を構成する項目は、異動がほとんど認められなかった。従って、本研究においても市川（2001）に基づき、以下のように、6つの学習動機に関する尺度得点を算出した。学習内容と学習目的が密接に関連している動機（内容関与動機）としては、学習自体が楽しいからとする「充実志向」（ $\alpha=.79$ ）、知的な力を鍛えるためとする「訓練志向」（ $\alpha=.73$ ）、将来の仕事や生活に生かすためとする「実用志向」（ $\alpha=.69$ ）、また、学習内容とは関連をもってはいない動機（内容分離動機）として、他者への関心によってつられている「関係志向」（ $\alpha=.81$ ）、プライドや優越感によって支えられている「自尊志向」（ $\alpha=.84$ ）、報酬を得る手段としての「報酬志向」（ $\alpha=.83$ ）の計6つとなる尺度を構成し、各尺度を構成する6項目の評定点を合成して、項目数で除算したものを尺度得点とした。

4段階評定における尺度得点の平均値は、内容関与動機の「充実志向」で3.8 (SD=0.65)、「訓練志向」で3.7 (SD=0.65)、「実用志向」で4.1 (SD=0.55)、内容分離動機の「関係志向」で3.2 (SD=0.81)、「自尊志向」で3.6 (SD=0.87)、「報酬志向」で3.3 (SD=0.83)であった。以上の尺度得点の平均値について、Mauchlyの球面性検定を行ったところ、 $\omega=.24$ ($p<.001$)で球面性が棄却されたので、Huynh-Feldtによる対応のある一要因分散分析を行った結果、平均値には有意差が認められるところとなった ($F(3,016, 419,250)=61,167, p<.001$)。Bonferroniによる多重比較の結果、5%水準で、「訓練志向」は「自尊志向」「充実志向」と有意差は認められなかったものの、その他の相互の学習動機の間には、0.1%水準で有意差が認められた。従って、「実用志向」が最も高く、次いで「充実志向」「訓練志向」「自尊志向」がほぼ並び、「報酬志向」「関係志向」が順次低くなっていることがわかった。

4. 学業生活への親和性

学業生活の親和性に関する15項目に対して、最

Table 2. 主体性尺度に含まれる20項目に対する回帰バリマックス解の因子負荷量

項目	F1	F2	F3	F4	F5	<i>h</i>	下位尺度
G_04 あなたは、自分の言葉で自分の考えを言えますか	.77	.30	.09	-.11	-.02	.71	自己表現
G_01 あなたは、自分の考えを持って、進んで自分から言いますか	.69	.23	.11	.04	.11	.55	自己表現
G_08 あなたは、自分の考えを言うことができますか（発表だけでなく、文や絵や身体表現でも）	.60	.20	.18	-.03	.11	.45	自己表現
G_13 あなたは、今までやってきたことをもとにして、遊びの中などで自分の考え方や工夫を出すことができますか	.29	.26	.25	-.03	.21	.26	自己表現
G_12 あなたは、分からないことはすぐに自分で調べようとしますか	.28	.23	.07	-.05	.23	.19	知的 好奇心
G_15 あなたは、自分一人でもやってみようと言う気持力が強く、失敗をおそれず、やることができますか	.19	.60	.20	-.06	.22	.48	積極的な 行動
G_11 あなたは、やることを人に言われなくても時間や場所などを考えて自分から進んでいきますか	.15	.58	.19	-.05	-.18	.42	積極的な 行動
G_05 あなたは、正しいと思ったことは、時間をかけてもやりぬきますか	.32	.52	.33	-.12	.14	.52	知的 好奇心
G_09 あなたは、つまずいたとき、自分なりの考えで乗り越えようとしますか	.22	.52	.18	-.06	.23	.41	積極的な 行動
G_03 あなたは、結果を気にせず、とにかく取り組むことができますか。	.33	.39	.19	.19	.07	.34	積極的な 行動
G_02 あなたは、大きな目標を持ち、それができるようにこつこつ取り組みますか	.30	.39	.08	.04	.22	.30	方向づけ
G_20 あなたは、新しいことをどんどんやってみる気持ちがありますか	.10	.15	.75	.06	.17	.62	知的 好奇心
G_17 あなたは、色々なことについて、おもしろい、やってみたいという気持ちがありますか	.21	.15	.70	.03	.03	.56	方向づけ
G_19 あなたは、熱中しているもの（趣味・スポーツ・言葉など）を持っていますか	.07	.26	.38	-.04	.10	.23	方向づけ
G_07 あなたは、自分のしていることが、よいか、悪いかが分かりますか	.06	.29	.32	.04	.00	.19	方向づけ
G_16 あなたは、よく考えもしないで、友達の言葉を、すぐ信じてしまうことが多い方ですか	-.04	.08	.20	.69	-.18	.55	自己 決定力
G_10 あなたは、自分一人でやることでも、自分だけでは不安なので、友達と一緒にすることが多いですか	.15	-.16	-.03	.65	-.14	.49	自己 決定力
G_18 あなたは、やろうと思うことも、人からだめだとけなされると、すぐ、自信がなくなってしまうですか	-.15	-.08	-.04	.58	.21	.41	自己 決定力
G_06 あなたは、自分が考え出したよい意見でも、みんなに反対されると、理由をよく調べないで、すぐ、取り消してしまいますか	-.39	.22	-.12	.39	.05	.37	自己 決定力
G_14 あなたは、時々一人になって、自分の進む道を、よく考えてみますか	.15	.14	.21	-.07	.82	.76	知的 好奇心

尤法による因子分析を実施し、固有値1.0以上を基準として、3因子を抽出した後、回転バリマックス解を得た（累積寄与率57.0%）。鈴木・岡田（2017）同様、学校が好きで楽しくなってきたことを表している「学校親和」、既定の学力を伸ばしたいことを表していると考えられる「学習親和」、新しい物事を知る楽しさそのものを意味し、既定の学習を超えて、探求的学習の側面が表されていると考えられる「学問親和」の3因子を抽出することができたが、各因子で1～2項目の異動があるので、今回は、尺度得点に関して、鈴木・岡田（2017）に引き続き安定的に得られた上位3項目の平均値を用いることにした。

選定した項目におけるクロンバックの α 係数は、「学校親和」で $\alpha=.74$ 、「学習親和」で $\alpha=.89$ 、「学問親和」で $\alpha=.86$ となった。7段階評定における平均値は、「学校親和」で5.4（SD=1.27）、「学習親和」で6.3（SD=0.68）、「学問親和」で3.0（SD=0.72）であった。以上の尺度得点の平均値について、Mauchlyの球面性検定を行ったところ、 $\omega=.73$ （ $p<.001$ ）で球面性が棄却されたので、Huynh-Feldtによる対応のある一要因分散分析を行った結果、平均値には有意差が認められるところとなった（ $F(1.583, 227.889)=731.543$, $p<.001$ ）。Bonferroniによる多重比較の結果、尺度間の全てで0.1%水準で有意差が認められ、「学習親和」が最も高く、次いで「学校親和」となり、「学問親和」が最も低くなることがわかった。

5. 「主体性尺度」に対する「変えていく」関与尺度による重回帰分析

浅海（1999）の「主体性尺度」を説明する要因として、筆者が構成した「変えていく」関与尺度と学習動機尺度のいずれが有効なのか、どの程度有効なのかを調べるために、基準変数を「主体性尺度」の下位尺度である「自己表現」「積極的な行動」「方向づけ」「自己決定力」と個別に設定し、説明変数として、学習における「変えていく」関与尺度の下位尺度となる「更新的」関与、「獲得的」関与、「吸取的」関与、「集中的」関与の4つ、それから、学習動機の下位尺度である内容関与動機の「充実志向」「実用志向」「訓練志

向」と内容分離動機の「関係志向」「自尊志向」「報酬志向」の6つ、合わせて10個の変数を、ステップワイズ方式（基準：投入する F の確率 $\leq .05$ 、除去する F の確率 $\geq .10$ ）による変数投入方法で、重回帰分析を行った。

その結果、基準変数を「自己表現」とした場合、「更新的」と「獲得的」を変数とする回帰式が0.1%水準で有意と認められ（ $F(2, 132)=29.9$, $p<.001$ ）、標準化係数は、「更新的」が $\beta=.31$ （ $p<.01$ ）、「獲得的」が $\beta=.21$ （ $p<.05$ ）となっていた。決定係数は $R^2=.22$ であった。基準変数を「積極的な行動」とした場合、「更新的」と「吸取的」を変数とする回帰式が0.1%水準で有意と認められ（ $F(2, 132)=29.9$, $p<.001$ ）、標準化係数は、「更新的」が $\beta=.23$ （ $p<.05$ ）、「吸取的」が $\beta=.40$ （ $p<.001$ ）となっていた。決定係数は $R^2=.30$ であった。基準変数を「方向づけ」とした場合、「更新的」を変数とする回帰式が0.1%水準で有意と認められ（ $F(1, 133)=21.7$, $p<.001$ ）、標準化係数は、「更新的」が $\beta=.37$ （ $p<.05$ ）となっていた。決定係数は $R^2=.13$ であった。最後に、基準変数を「自己決定力」とした場合、「関係志向」と「報酬志向」を変数とする回帰式が0.1%水準で有意と認められ（ $F(2, 132)=5.5$, $p<.01$ ）、標準化係数は、「関係志向」が $\beta=-.43$ （ $p<.01$ ）、「報酬志向」が $\beta=-.32$ （ $p<.05$ ）となっていた。決定係数は $R^2=.06$ であった。従って、「自己決定力」の場合を抜いて、「変えていく」関与の「更新的」関与が「主体性尺度」の有効な説明変数となることがわかった。また、「積極的な行動」の場合は、「変えていく」関与の「吸取的」関与が「更新的」関与よりも有効になっていることがわかった（Table 3）。

6. 授業満足度や学業生活への親和性との関連

学習時に「変えていく」関与尺度と授業満足度や学業生活への親和性との関連性を調べるために、ピアソンの積率相関係数を調べた。

その結果、授業満足度では、「満足授業率」が「集中的」関与と、5%水準で有意な相関があることが認められた。 $r=.19$ で、弱い正の相関であった。「授業満足率」には有意な相関の得られる関

Table 3. 主体性尺度の下位尺度を個別に基準変数とした重回帰分析の結果

β：標準化変数		β：標準化変数		β：標準化変数		β：標準化変数									
説明変数		説明変数		説明変数		説明変数									
学習関与性	更新的	.31 **	更新的	.23 *	更新的	.37 *	更新的	—							
	獲得的	.21 *	獲得的	—	獲得的	—	獲得的	—							
	吸収的	—	吸収的	.40 ***	吸収的	—	吸収的	—							
	集中的	—	集中的	—	集中的	—	集中的	—							
学習動機 の志向性	充実	—	充実	—	充実	—	充実	—							
	実用	—	実用	—	実用	—	実用	—							
	訓練	—	訓練	—	訓練	—	訓練	—							
	関係	—	関係	—	関係	—	関係	-.43 **							
	自尊	—	自尊	—	自尊	—	自尊	—							
	報酬	—	報酬	—	報酬	—	報酬	.32 *							
R^2		.22***		R^2		.30***		R^2		.13***		R^2		.06*	
基準変数：自己表現				基準変数：積極的な行動				基準変数：自己を方向づけるもの				基準変数：自己決定力			

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

与はなかった。(Table 4. 左)。

また、学業生活への親和性では、いずれの親和性も、全ての関与と、少なくとも5%水準で有意な正の相関を得たが、「学問親和」との相関は、「更新的」関与が最も強く ($r=.49$)、「学校親和」との相関においても、「更新的」関与が最も強かった ($r=.31$)。しかし、「学習親和」との相関は、「獲得的」関与が最も強くなっていることがわかった (Table 4. 右)。

次に、浅海 (1999) の主体性尺度と授業満足度や学業生活への親和性との関連性を調べるために、同様に、ピアソンの積率相関係数を調べた。

その結果、授業満足度では、「授業満足率」が「方向づけ」と、5%水準で有意な相関があることが認められた。 $r=.19$ で、弱い正の相関であった。

「満足授業率」には有意な相関の得られる関与はなかった。(Table 5. 左)。

また、学業生活への親和性では、「学問親和」との相関係数では、「自己決定力」を除き、1%水準で有意な相関があることが認められた。特に「積極的な行動」が $r=.38$ で最も強く、やや強い正の相関を示した。「学校親和」との相関係数では、「自己表現」を除き、1%水準で有意な相関があることが認められた。「自己決定力」が $r=-.27$ で、僅差ではあるが、比較的強い負の相関を示した。「学習親和」との相関係数では、「自己決定力」を除き、1%水準で有意な相関があることが認められた。ここでは「方向づけ」が $r=.33$ で、比較的強い正の相関を示していることがわかった。

Table 4. 「変えていく」関与と授業満足度および学業親和性との相関係数

	満足授業率	授業満足率
更新的	.06	.09
獲得的	.06	.05
吸収的	.12	.09
集中的	.19 *	.06
(全体)	.16	.13

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

	学問親和	学校親和	学習親和
更新的	.49 **	.31 **	.39 **
獲得的	.33 **	.26 **	.48 **
吸収的	.37 **	.17 *	.38 **
集中的	.39 **	.24 **	.32 **
(全体)	.52 **	.30 **	.51 **

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Table 5. 「主体性尺度」と授業満足度および学業親和性との相関係数

	満足授業率	授業満足率
積極的な	.15	.15
方向づけ	.10	.19 *
自己決定	-.06	-.10
自己表現	.04	.09
(全体)	.08	.11

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

	学問親和	学校親和	学習親和
積極的な	.38 **	.25 **	.30 **
方向づけ	.26 **	.25 **	.33 **
自己決定	-.04	-.27 **	-.04
自己表現	.31 **	.19	.29 **
(全体)	.33 **	.14	.31 **

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

考察

1. 「主体性尺度」と「変えていく」関与尺度の因子

浅海 (1999) の「主体性尺度」を大学生に実施した場合でも、「自己表現」「積極的な行動」「方向づけ」「自己決定力」の4つは、同様な基準による因子分析によって、抽出可能であることがわかった。しかしながら、「知的好奇心」の因子に構成されるはずの項目は、相互の関連性をほとんど表さず、他の因子を構成するものとなってしまった。ただ、単独の項目で因子となった「あなたは、時々一人になって、自分の進む道を、よく考えてみますか」という項目は、小学校5, 6年生から中学生においては「知的好奇心」を構成する項目として、ある種の希望や興味関心を示す心理状態として理解することができるが、大学生では、自分の進む道は、現実的な問題として受け取られるものとなり、希望や興味関心だけで済むはずのないことを示す比較的複雑な心理状態を表していたのではないかと考えた。この一つの項目が際立っている影響で、他の「知的好奇心」を構成するはずの項目が、分散してしまったかもしれない。

発達的に意味合いが異なる項目があることを理解した上で、このような項目を省き、発達段階の変化に対しても共通で測定できるものとして扱っていくか、あるいは逆に、発達ごとの特徴をとらえるために、別の項目や因子を見出していくかが今後の課題としては残る。ただし、ここでの成果としては、浅海 (1999) の4つの尺度については、高い信頼性が期待できることが示唆された。この

主体性尺度の下位尺度の中では、自らやってみたことややりたいことに比較的強く「方向づけ」ようとしていることが明らかにされ、主体性の要素に強弱があることを示唆させるところとなった。

一方、「変えていく」関与尺度は、筆者が、主体性の中核的意味が「変えていく」ことにあると仮定した上で、学業場面を主として取り上げた項目だったが、「更新的」関与、「獲得的」関与、「吸取的」関与、「集中的」関与の4因子で概ね50%の寄与率があり、十分な説明力をもつに至るものと考えた。内容的にも、自分の向上・改善を意味する「更新的」と価値あるものを獲得して手に入れることを意味する「獲得的」、身につけることを意味する「吸取的」、情報を見出そうとすることを意味する「集中的」は、それぞれが「変えていく」焦点が異なっている様子を表しており、区別が比較的付けやすいと思われた。Table 1. には、これらの因子間の相関係数が表されているが、いずれも比較的高い相関係数を示しているため、それぞれが明確に独立した特性を表すものではないことには留意をしたい。この中では、「獲得的」関与が一番高いのは、外在する目的化された対象で、社会的評価の定まっている対象を手に入れるような関与を求めたり、この意識が高いのが、大学生の年代の若い世代における特徴を表しているのかもしれない。

2. 「主体性尺度」と「変えていく」関与尺度との関連

「主体性尺度」の下位尺度を個別に基準変数とした重回帰分析の結果から、「自己決定力」を除く、「自己表現」「積極的な行動」「方向づけ」はともに「更新的」関与からの影響がもたらされる

傾向にあることがわかった。このことは、「更新的」な関与が「主体性」に対して広般的に作用することを示唆するものであり、「主体性」の中核的な特性とも言うるのではないだろうか。つまり、自己表現や自己を方向づけるもののような行動・態度・思いには、「主体性」が表れやすく、また、他の行動や態度よりも、比較的必要とされるものだと言えるかもしれない。また、結果としてそれは「主体性」がよく感じられる典型的な場面とも言えるだろう。だとすれば、確かに、「積極的な行動」の場面には、「更新的」関与よりも「吸取的」関与の作用の方が高く出ていることもわかる。積極的であることは、別の面でもとらえると、すぐさま活動に移向させることが可能であったとも言えるだろう。ある種、疑いもなく、とにかくどんどん吸収しようとする関与の仕方が、そのように表れるのかもしれない。

「更新的」に似たような言葉として、向上的という言い方を考えることもできたが、向上的であることは、おそらく、次元上の高みを意味しているのに対し、「更新的」であることは、高みだけでなく多面的で多方面にわたる良好な変化を意味しているものと思われる。その意味では、「更新的」は、一面的ではない、広い範囲の状況に対する幅広い対応を示しているとも言えよう。

3. 授業満足度や学業生活への親和性に寄与するもの

満足授業率と授業満足率における相関係数は、総じて低い値を示すものであったが、満足授業率では「集中的」関与と、授業満足率では「方向づけ」との相関が弱いながらも有意と認められた。

満足授業率では、学期間で満足した授業数を数えることから算出されるので、授業の形式や教員の授業スタイルなどが異なる全ての授業について取り上げなければならない。「吸取的」や「獲得的」、「更新的」などは、講義形式や演習形式、グループ学習や個人学習などの授業の形式の違いによって、そもそもその関与の仕方ができない場合があると想像される場所であるが、「集中的」関与であれば、形式に関わらずアプローチできる関与であることを表しているのかもしれない。

授業満足率では、学期全体を主観的確率によって評価するものであるため、数は少なくとも、いずれかの授業で、ポジティブで印象的な経験が得られれば、授業満足率は高くなるものと思われたが、「積極的な行動」や「自己表現」、「自己決定力」などのような意図的なものよりも、無意図的な要素も含んでいる「方向づけ」の方が無意図的であるからこそその発見的な印象深さが伴うこともあるのかもしれない。

いずれにしても、相関係数の低さからは、自重しなければならぬ考察ではあるが、鈴木・岡田(2015, 2016, 2017)でも、満足授業率と授業満足率が、異なる心的特性(あるいは状態)と関連性を示すことを確認することができた。

学業生活への親和性における相関係数は、全般に比較的高い値を示すものであったが、「主体性尺度」の「自己決定力」は、他の尺度とは異なり、ほとんど相関を示さないばかりか、学校が好きになってきたなどの「学校親和」と負の相関を表していた。これは、日常的な「自己決定力」が高い人ほど、「学校親和」が低く学校のことが好きにはなれなくなるということを表していると考えられるが、「自己決定力」が高いと周囲と合わなくなったり、和んでいる周囲の人たちから浮いていると感じたりすることで、孤独感等に陥ってしまうことがあるからだろうか。ある種の主体性は、状況要因によっては、空回りや阻害されることもありうると考えておくことは、必要なことだと思われる。

学ぶこと自体が楽しくなってきたとする「学問親和」では、「更新的」関与と「積極的な行動」において正の相関が比較強く、多方面の状況に合うような自己へと変化していこうとするような「更新的」関与の意識が高い人ほど、「学問親和」が高くなることは了解可能だと思われた。学ぶこと自体が楽しいとは、まさしく、何かのために学ぶというよりは、自己そのもののためであり、自己が変化していくことをもとめてのことなのであろう。また、学ぶことが楽しいともなれば、それに対する要望や欲求も増々高まることになり、外的な活動の頻度などが増して、「積極的な行動」との表れが出てくることが考えられた。

学校のことが好きになってきたとする「学校親和」では、上記に触れた「自己決定力」の他に、それほど顕著な差異が認められるところはなかった。むしろ、(全体)との相関が比較的に低い値を示すものであることから、主体性全般、もしくは主体性に関わる自己関与もまた、「学校親和」とはそれほど関係しないのかもしれない。「学校親和」では、むしろ、ここでは取り上げられなかった協働的であることや協調性などが関連することが考えられるだろう。

既定の学力を伸ばしたいとする「学習親和」では、「獲得的」関与と「方向づけ」との正の相関が比較的強いことがわかったが、価値のあるものを手に入れたいと思っている人ほど、単位獲得や資格獲得、卒業資格も含めた、それに必要な学力を伸ばす「学習親和」も高くなる傾向であること、そしてまた、価値あるものが定まることは、やってみたいや知りたいとする内容が定まることになることも表しており、「方向づけ」が高くなることが示唆された。

参考文献

浅海健一郎 子どもの「主体性尺度」作成の試み
人間性科学研究 17 vol.2 154-163 1999
浅野志津子 学習動機が生涯学習参加に及ぼす影響とその過程 —放送大学学生と一般大学学生を対象とした調査から— 教育心理学研究 50

141-151 2002
市川伸一 「学ぶ意欲の心理学」 PHP新書 2001
市川伸一 「学力と学習支援の心理学 放送大学教材 2014
平山祐一郎・平山祥子 大学生における学習動機の2要因モデルの検討 東京家政大学研究紀要 41 101-105 2000
鈴木賢男・岡田斉 大学における半期授業全般の満足度に関連する学習者の授業への意識 —授業開始前の学習態勢と授業終了後の学習展望との因果性の検討— 文教大学人間科学部紀要「人間科学研究」 36 145-157 2015
鈴木賢男・岡田斉 初年度大学生の授業全般に関する意識の相違 —学習動機・学習方略・学習観による調査対象者のクラスタリング— 文教大学人間科学部紀要「人間科学研究」 37 129-141 2016
鈴木賢男・岡田斉 経年で比較した初年度大学生における学習スタイルの特徴と学業への親和性の相違 —クラスタ判別分析による分類の一致率— 文教大学人間科学部紀要「人間科学研究」 38 173-185 2017
鈴木賢男 幼児期における主体性の評価についての心理学的意義 —教育環境での主体性尺度を発達の観点から検討した総合的な試論— 金沢学院大学教育研究所紀要 1 189-202 2017

[抄録]

本研究では、浅海（1999）が作成した子どもの「主体性尺度」と主体性の中核的な特性として、鈴木（2017）が仮定した「変えていく（変革する）」という意味に基づいた質問項目とが、それぞれどのような尺度構成となり、どのように関連するのかを調べるために、学期末に、初年度の大学生に対して実施した。因子分析の結果、浅海（1999）の「主体性尺度」では、大学生においても有効な4つの因子「積極的な行動」「自己を方向づけるもの」「自己決定力」「自己表現」が確認された。「知的好奇心」は因子として構成されなかった。学習時において「変えていく（変革する）」ことについての意識に関する質問項目では、「更新的関与」「獲得的関与」「吸取的関与」「集中的関与」の4因子を見出した。主体性尺度の下位尺度を基準変数、「変えていく（変革する）」の下位尺度と二要因学習動機の下位尺度（市川，2001）を説明変数としたステップワイズ法による重回帰分析を行った結果、「自己決定力」を除いた主体性尺度の下位尺度に対して、「更新的関与」が有意で共通した変数であることを認めることができた。従って、「主体性」の中核的意味が、新しくする（あるいは改善する）という点での「変えていく（変革する）」になるとの示唆を得た。
