

# 大学生の学習観についての特徴

—質的研究におけるトライアングレーションの試み—

二ノ神 正路・奴田原 諭・鈴木 賢男

## Characteristics of Students' Conceptions of Learning:

An Attempt at Triangulation in Qualitative Research Methods

Masamichi Ninokami, Satoshi Nutahara, Masao Suzuki

This study was investigated for learning concepts of college students in free descriptions. 223 subjects answered an online questionnaire on the meaning of learning. As a result of comparing classification by triangulation, a higher matching in the upper category was confirmed. As the difference, in analysis I, with a linguistic approach, it was found that the universal view of learning is related to "knowledge". In analysis II, with a psychological approach, diversity was detected by the mental function composed of 'learning desire', 'learning method' and 'learning objective', which affects self-participation. In analysis III, with a literary analysis, it was assumed that recommendations for modernity problems were incompatible with conventional learning perspectives. It seems that it was possible to obtain results which cannot be obtained by single analysis.

### はじめに

学習や学びをどのように考えるかは、教育学や心理学などの専門的な定義を基準とすれば、明確になることは間違いない。たとえば、行動主

義に端を発する学習心理学の考え方に従えば、「比較的永続的な行動の変容」がある場合、これを学習と言ひ、一定の時間経過を追跡しながら行動（反応）の状態の変化を、方向や頻度、時間を測定することで表すものとなっている。このような立場の他にも様々な立場から調査や実験が行われ、特定の理論的構築が試みられることにより、学習を効果的に進めたり、発達上の変化の指標を提案したりすることも可能になっている。

しかしながら、こと学習に関しては、多くの人々が家庭や教育機関を通じて、長きに渡り、学習の経験を意図的にしたりされたり、あるいは、学習の成果について評価を受けたりすることによって、必然的に学習に対する一定のスキーム（たとえば、テストで回答できるように記憶することが勉強など）を、形成しているものと思われる。ある意味では、学習に対する構えを学習しているとも言えるかもしれない。これらは、専門領域に従事する研究者や教育者の捉え方とは異なるかもしれないが、「自ら作り上げた理論であるがゆえに、その人を強力に縛ることになり、様々な影響をもたらすと考えられる（高山, 2000）」であろう。

この一般の人々が持つであろう多様な学習観に関しては、「学習観の全体を詳細に描き出そうとする研究が、主にスウェーデンのGöteborg大学を中心として行われてきた」と、高山（2000）は言及している。そこで得られた知見である「知識の増大」「記憶」「応用のための事実や方法の獲得」「意味の抽象」「現実の理解のための解釈過程」の5つの学習観（Saljö, 1979）を起点として、様々な国で、面接法から自由記述分析法に至るまで、質的データを主とした分析が試みられているが、高山（2000）は、日本の大学生の学習観を調べるために、「学習」や「勉強」というものはどのようなものか、についての自由記述による回答を得て、分析の結果、11のカテゴリに分類されることを示した。これによれば、

「強制・義務」をあげた者が最も多く、次いで「記憶」と「興味・関心」、「自主性・自発性」、「生涯学習」「成長・向上」「自然な習得」「知識の獲得」「体得・反復」「手段・応用」「理解・意味の把握」となっており、従来の研究において取り出された学習観の確認とともに、日本の大学生特有の「強制・義務」や今まで必ずしも明確にされてこなかった「生涯学習」「自主性・自発性」「興味・関心」「自然な習得」「体得・反復」の5つの学習観を新たに確認するに至ったとされる。

このように学習観は国や地域・文化によって異なる可能性が示されたわけだが、同時に、時代による社会状況の変化、中等・高等教育における教育行政の指針の変更、また、それによって変わる大学生の置かれた立場によって、いろいろと影響を受けていくであろうことは、容易に想像ができるものと思われる。時代による新たな学習観を見出す可能性を考えると、質的データとしての自由記述研究、あるいは、自由記述データの年次的な蓄積が、新たな概念モデルを提示するためにも、新たな知見を生み出すためにも、今後も大いに必要になってくるであろう。

しかしながら、質的データには、主観的な要素が入り込みやすく、数量的なデータを扱う以上に、慎重に手続きを踏まなくてはならないことは、周知されている。基本的には、直感程度で、一度分類の作業を行えば良いというものではなくて、一定量の記述データから分類（コーディング）を行い、追加したデータによる再検討を継続的に行い、より上位の概念へとカテゴリ化していくことが必要となる。

これに関しては、幾つかの代表的な研究方法があり、寺下（2011）によって、端的にまとめられている。1つは、文字データの切片化から帰納的に理論形成を行うためのグラウンデッド・セオリー・アプローチ（grounded theory approach：GTA）、次に、テキストのある特定の属性を客観的・体系的に同定し、推論を行うための方法である内容分

析 (content analysis)、そして、テキスト上の注目すべき語句をデータ上で使われていない語句に置き換えながら、テキストに潜在する意味や意義を追加していくSCAT (steps for coding and theorization)、また、日本で有名な川喜多二郎によって開発された、アイデアを探索的に作り出すKJ法などである。

それぞれは、多くの研究者によって利用され、手続きに関しても、論理的に示されており、信頼のおける方法論としての精度を高めてきてはいるが、最近では、さらに分析結果の妥当性を高めるためトライアングレーションという考え方が示されている。この考え方は「複数の研究法、理論的立場、データ源、研究者などを組み合わせた研究デザイン」(Uwe Flick (小田他訳), 2002) となる。

本研究では、大学生の学習観の時代性を検討していくためのプレ調査として、今日的な大学生の学習観の特徴を見出すことを目的とすると同時に、トライアングレーションによる記述データの分類の一致性と非一致性、また、分析を多面的に行うことによって、記述データに潜む構造的な問題点を明らかにすることを目的とする。

## 調査方法

### 1. 調査形式

本研究では、近年の大多数の大学生であれば、おそらく恒常的に接していると思われるスマートフォンからの回答を可能とするためにGoogleが提供するWebフォーム用のツールを利用して、学習観についての自由記述式の電子的な質問紙を作成した。学習観について質問する場合には、“学習”や“学び”、“勉強”という言葉自体として表される意味範囲が相当異なると考えられたので、最も広範囲の学習事象を捉えることができるであろう“学び”という言葉を用いて、文章完成法と同様に

「学びとは…である。」と、回答内容に該当する箇所を空欄にした状態で題字を提示し、「学びとはどのようなものだとお考えですか」との教示を明示した。そして、その直下に、自由記述回答欄を提示させた。

## 2. 調査対象者・手続き・調査時期

本研究では、大学生を対象とするため共同研究者である3名が担当する人文・社会系大学における授業の終了時に、研究への参加に関して、あくまでも協力をお願いするだけで、強制でもなく、拒否しても不利益にはならないこと、匿名での送信であるので個人を特定できないことなどの、倫理的な配慮についての説明をした後、WebフォームのアドレスをQRコードにした紙面、あるいは画面を提示し、スマートフォンでの読み取り後に、Webフォームへの入力による回答をしてもらった。調査対象者が回答の送信後、データは自動でクラウドサーバーに収集された。調査対象者は、人文・社会系大学生223名（男性65名、女性157名、回答保留1名）、平均年齢は19.2才（男性19.2才、女性19.2才）、標準偏差は2.42（男性1.45、女性2.71）であった。調査時期は2017年7月25日～28日の4日間であった。

## 3. 分析の手続き

本研究の目的の1つであるトライアングレーションを実現するために他領域の方法論にそって自由記述データの分類をした。研究計画に関しては念入りの打ち合わせを行ったが、分析に関しては独自に実施した。分析Ⅰでは言語学的分析、分析Ⅱでは心理学的分析、分析Ⅲでは文学的分析が行われた。

## 分析Ⅰ 形態素解析を基にした自由記述の分類

### 1. 分析方法

形態素解析器『KH-coder』<sup>(1)</sup>を用いて、自由記述から単語の出現回数を抽出し、そこで得られた「名詞」をキーワードに記述内容を確認して分類を行った。具体的な手順としては、まずそのキーワードとした「名詞」を含む記述を選定し、内容から見た場合にその「名詞」が「学び」とは…である」という設問の回答に当たるものとして書かれているかどうかを見ていった。たとえば、キーワードを「知識」としたとき、このキーワードを含む記述の1つとして「新しい知識を身につけることである」という回答があったとする。すると、この記述の文の中心は「知識を身につけること」と読むことができ、従って、これは「知識」についての記述であると判断した。同様の方法で「教養」「知恵」「見識」など「知識」に関係しそうな語についても見ていき、その記述が「教養」「知恵」「見識」についてのものであると判断できれば、これらの類似した語・概念を対象とした記述として<知識類>のように分類することができる。ただし、「名詞」はあくまでキーワードなので、その「名詞」がない記述でも内容的に「知識」のことを書いていると判断できれば同分類とし、キーワードが使用されていても内容的に異なるものと判断できれば、別分類とした。また、記述の中には、2つ以上のキーワードが含まれるものもあり、判断次第では、分類が複数に渡るものもある。参考として『KH-coder』で抽出された「名詞」（出現回数2以上）を表1に示す。

あわせて、上記の分類において、どのような語（名詞・形容詞・動詞など）が共起するものとして多く見られるのかということについても分析した。なお、共起語は類似した意味・概念を持つという観点から分類を行い、これらには< >で分類名を付した。

表1 抽出された名詞

名詞	出現回数	名詞	出現回数	名詞	出現回数	名詞	出現回数	名詞	出現回数
自分	59	興味	7	行為	3	学校	2	積極	2
知識	48	一生	6	技術	3	関係	2	選択肢	2
将来	19	学習	5	視野	3	関心	2	楽しみ	2
学び	18	考え	5	自己	3	基本	2	知恵	2
人生	18	人間	5	手段	3	好奇	2	努力	2
成長	14	理解	5	生活	3	向上	2	発見	2
社会	11	教養	4	能力	3	今後	2	脳みそ	2
勉強	11	考え方	4	分野	3	自主	2		
経験	8	自身	4	方法	3	充実	2		
自ら	8	生涯	4	意欲	2	世界	2		

## 2. 分析結果

### 2.1 用例数10以上の分類

ここでは、用例数が10以上あったものについて見ていく。なお、分類名には区別をしやすいするために「分類A」のようにアルファベットを付した。多く見られた共起語についても、同分類であることがわかるよう「A1」のように表記した。

#### 分類A <知識類> 83例

「知識」「教養」に類似した意味・概念の語（その他、「学び」「知恵」「見識」「勉強」「学習」「習得」「記憶」など）に対する記述を<知識類>とした。また「脳みそに入れる（女性・18歳）」「知らないことを知る（女性・18歳）」のような記述も見られ、これらも「知識」を想起させる記述として同分類とした。

多く見られた共起語

A 1 <獲得> 45例

「(知識を) 身につける」「(知識を) 蓄える」「(頭に) 入れる」「(知識を) 得る」「(自分の) ものにする」「(頭の中に) 記憶する」など

A 2 <自主性> 14例

「進んで (知ろうとする)」「自ら進んで (知識を蓄える)」「自分から (興味のあることについて知る)」など

A 3 <増加> 5例

「(知識を) 増やす」「(知識が) 増える」など

A 4 <深める> 4例

「(知識を) 深める」など

A 5 <技術> 4例

「(知識とか) スキル (を身につける)」「(知識や) 技術 (を身に付け)」など

A 6 <活かす> 2例

「(知識を今後)に いかす」など

分類B <人生類> 40例

「人生」「生きていく」「生き抜く」(その他、「生きる」など) に対する記述を<人生類>とした。

多く見られた共起語

B 1 <必要> 14例

「(人生に) 必要なもの」「(生きるのに) 必要なもの」「(生き抜くために) 必須なもの」など

B 2 <豊か> 7例



「(人生を)豊かにするもの」など

B3 <力> 2例

「(生きる)力」など

B4 <楽しみ> 2例

「(人生の)楽しみ」など

B5 <大切> 2例

「(生きていく上で)大切なこと」など

分類C <成長類> 27例

「成長(させる)」「高める(こと)」に類似した意味・概念として用いられている語(その他、「磨く(こと)」「向上(させること)」「糧にする(こと)」など)に対する記述を<成長類>とした。

多く見られた共起語

C1 <自分> 17例

「自分(を成長させる)」「自分自身(の成長のためのもの)」「自己(を高める)」「己(の高みのため)」など

C2 <必要> 2例

「(成長するために)必要なこと」など

分類D <将来類> 26例

「将来」「社会(に出る)」「(その他、「社会(を生き抜く)」など)に対する記述を<将来類>とした。「役に立つものであり、その時無駄だと思っても、いつか役に立つかもしれないと思う。(男性・19歳)」という記述は「いつか」と述べられている点から将来、未来を想定したものと考えられ同分類とした。

多く見られた共起語

D 1 <～のため> 10例

「(将来の) 目標を達成するため」「(社会に出て) 困らないようにするため」「(将来の) ため」「(将来の) 夢のため」など

D 2 <必要> 6例

「(社会を生き抜く上で) 必要不可欠」「(社会に出るために) 必要なもの」「(将来に) 必要なもの」など

D 3 <役に立つ> 5例

「(将来には) 役立つこと」など

分類E <生涯類> 13例

「生涯」「一生」に対する記述を<生涯類>とした。

多く見られた共起語

E 1 <継続> 8例

「(一生) 付きまとうもの」「(一生) 付き合っていく」「(生涯) 続くもの」「一生する」「(一生) 終わることのないもの」「ずっと関わっていく」「(生涯を通して) 行う」など

分類F <経験類> 11例

「経験」に対する記述を<経験類>とした。「学びは数字勉強、学問だけでなく、住みながら学ぶ全てのことであり、生きの技術、考え方などのことを学ぶ。小さい子にも学ぶことはある。(男性・24)」「勉強に限らず日々積み重ねていくもの。(女性・20歳)」という記述では、「住みながら学ぶ全て」「勉強に限らず」のように「勉強以外」のことにも言及しており、ここに「経験」的な意味合いを読み取ることができると考

え、同分類とした。

多く見られた共起語

F 1 <人生> 2例

「人生（の経験）」「人生（経験）」

F 2 <色々> 2例

「いろいろ（経験していく）」「色々な（経験をして）」

## 2.2 分類A～Fに対する考察

用例の数が10以上の分類は、A<知識類>83例、B<人生類>40例、C<成長類>27例、D<将来類>26例、E<生涯類>13例、F<経験類>11例であった。分析対象として採用した用例の数259に対し、分類A～Fでの用例の合計が200となるので、複数に渡る分類があるとは言え、8割弱は分類A～Fのような語・表現を用いて設問の回答としたことがわかる。

中でも分類A<知識類>は83例ともっとも多く、全体の約3割を占める。共起語には<獲得><増加><深める><活かす>などが多く見られ、表現は異なるが、知識をどう扱うかという捉え方をしている点で、これらは同じ方向性を持つものと言えるだろう。また、共起する語には<自主性>なども見られ、ここに「学びは自主的に行うもの」という意識が窺える。他に共起する語としては<技術>があり、これは<活かす>があったように、「知識」だけではいけないという意識の表れもとれる。全体から見れば、分類F<経験類>の11例は多くはない数字だが、その記述の中には「勉強以外」にも学びはあるとの捉え方がなされており、ここにも学びは「知識」だけを指すものではないとの意識を感じることができる。

次に用例数が多かったのが分類B〈人生類〉の40例である。記述内容を見ると、学びは「人生にとってどのようなものなのか」あるいは「人生をどのようにしてくれるものなのか」という捉え方をしていることがわかる。共起語に多く見られたのは〈必要〉〈力〉〈大切〉のように学びが人生において重要であるとの意識が窺える語であるが、その一方で、〈豊か〉〈楽しみ〉のように学びを副次的なものとして捉えているような語も見られた。用例数に限った話であれば、前者の方が数は多いので、後者は主流となる考え方ではないということになろうか。また、〈人生類〉が己の未来を想定したものと考えれば、分類D〈将来類〉26例、分類E〈生涯類〉13例も類似した概念を持つものと捉えられる。〈将来類〉では〈人生類〉同様に共起語として〈必要〉〈役に立つ〉〈～のため〉などの重要性を窺わせる語が見られた一方、〈生涯類〉では〈継続〉という意味にとれる共起語が多く、中には「一生付きまとうもの」などの記述も見られ、否定的な意識すら窺えるものとなっていた。調査対象者は大学生であり、これらの分類は、「なぜ自分は今大学で学んでいるのか」という問いに対する回答になっていると言い換えてもいいのかもしれない。短期的な未来としては〈将来類〉を想定し、長期的な未来であれば〈人生類〉〈生涯類〉を想定したのではないか。さらにどちらかと言えば、〈人生類〉では肯定的なものとしての学びがある一方、〈生涯類〉ではやや否定的なものとしての学びが表現されているように読み取ることができる。

### 2.3 用例数10以下の分類

ここでは、用例数が10以下であったものについて見ていく。なお、多く見られた共起語がない分類については、記載を省略した。

分類G <充実類> 9例

「充実」「楽しい」「生きがい」に対する記述を<充実類>とした。「自分を豊かにする（女性・21歳）」「心を豊かにする（男性・18歳）」「楽しく自分の考えを豊かにするもの（女性・19歳）」といった記述は、「心」「自分」「自分の考え」を「豊か」にする、「充実」させるものと捉えることができ、同分類とした。

多く見られた共起語

G1 <自分> 5例

「自己（を充実させる）」「自分（が楽しめて）」など

分類H <思考類> 8例

「思考（する）」「考え」（その他、「考え方」など）に対する記述を<思考類>とした。

分類I <方法類> 5例

「方法」「手段」に対する記述を<方法類>とした。

I1 <広げる> 2例

「（将来の幅を）広げる（手段）」「（自分自身の見識を）広げられる（方法）」

分類J <視野類> 4例

「視野」に対する記述を<視野類>とした。「世界が広がる（女性・19歳）」という記述も「見る世界が広がる」と読み取ることが可能であることから同分類とした。

多く見られた共起語

J 1 《広げる》 4例

「(視野を) 広げる」など

分類K <努力類> 4例

「頑張る(こと)」「努力(すること)」に対する記述を<努力類>とした。

分類L <人間形成類> 4例

「人間形成」に対する記述を<人間形成類>とした。他に「人間の基本(女性・18歳)」「自分を作り上げること(女性・19歳)」「様々な分野についての知識を身につけ人間強度をあげること。生きていく上での選択肢を増やす行為。(女性・19歳)」のような記述があり、それぞれ「人間の基本」「自分を作り上げる」「人間強度をあげる」と、人間形成を窺わせる表現が見られたことから同分類とした。

分類M <好奇心類> 4例

「好奇心」に対する記述を<好奇心類>とした。他に「新しいことを知ること。知りたいを満たすこと(女性・26歳)」「関心を深めること(女性・19歳)」のような記述があり、「知りたいを満たす」「関心を深める」は「好奇心」的な感情と類似したものと考えられ、同分類とした。

分類N <発見類> 2例

「発見」に対する記述を<発見類>とした。

## 2.4 分類G～Nに対する考察

分類G～Nは用例数が10以下のもので、G<充実類>9例、H<思考

類> 8例、I<方法類> 5例、J<視野類> 4例、K<努力類> 4例、L<人間形成類> 4例、M<好奇心類> 4例、N<発見類> 2例のようになった。用例数をすべて足すと40になり、全体の1割強が分類G～Nのような語・表現を用いて設問の回答としたということになる。用例の数が少ないこともあり、共起語について分類できないものが多数であった。

<充実類>はこの分類の中では9例ともっとも用例の数が多かった。共起語には《自分》が多く見られ、たとえば「自己を充実させるもの」「自分を豊かにする」のような記述があったが、学びは自らを満たしてくれるものという、どちらかという心や気持ちといった面に焦点が当てられた記述となっている。また、心に関係するという意味では<好奇心類> 4例も<充実類>に近い意味合いを見て取ることができる。ただし、<好奇心類>は、「知りたい」という感情を満たすということで、より主体性を持つものであると言えるだろう。

<思考類>も用例が8例と数の多い方になる。たとえば「知識を身につけ、考えを多様にする」のような記述が見られたが、これは、知識を使って思考すると考えているとするならば、<知識類>の記述よりもひとつ先を意識したものと捉えることはできないだろうか。

<方法類> 5例、<視野類> 4例、<努力類> 4例、<人間形成類> 4例、<発見類> 2例については、共起語との関係から考察を行うには用例数が少なく、ここでは個別の分析は行わないが、分類A～Fから、これら分類G～Nまで見ていくと、分類E<生涯類>を除けば、全体的な傾向として、学びは肯定的なものとして記述されていると言える。<努力類>や<人間形成類>についてはその分類名から肯定的な内容であることが推察できるが、<方法類><視野類><発見類>においても「自分のできることを増やす手段（女性・18歳）」「世界が広が

る（女性・19歳）」「常に変わり続ける意欲とそれに伴う発見（女性・19歳）」のように「できることを増やす」「意欲」などの語が見られた。

### 3. 分類なしの記述について

回答には、分類するには曖昧な記述や分類できないと判断した記述があった。これらは、分類A～Nには含めることのできない分類として「分類なし」とした。以下、それらの記述をいくつか示す。

「財産」（女性・18歳）

「深いもの」（男性・18歳）

「暇つぶし」（男性・19歳）

「意味の無いもの。」（男性・18歳）

「学ばないで死にたい」（女性・18歳）

「真似ること」（男性・19歳）

「限界への挑戦」（男性・18歳）

「生命」（男性・19歳）

これらは、共通点・類似点が見いだせないものであるからこそ、分類が行えなかったわけだが、それでもいくつかの記述に限れば、肯定的には捉えてはいないように受け取ることができる、ということは言えるかもしれない。「暇つぶし」「意味のないもの。」「学ばないで死にたい」は、まさにその非肯定的な部類に入る記述である。自由記述全体の傾向として、学びを肯定的なものとして捉えた記述が多かったという点からすると、当然、これらのような非肯定的な捉え方は少数派の意見となり、結果、分類できない記述となったわけである。

### 分析Ⅱ 心理学的観点における自由記述の分類

本分析においては、調査対象者223名のうち、学習観（「学びとは…で



ある」)について、比較的的了解可能な入力をした者を、216名(96.9%)とみなした。除外された者のうち、「学びとは」何かについて入力がなかった者が2名(0.9%)、同語反復的な入力(「学習すること」等)をした者が2名(0.9%)、意味が取りにくい入力(「人生経験を縮小してさせてくれるもの」等)をした者が3名(1.3%)であった。

## 1. 分析方法

分類方法は、KJ法を適用させて、記述内容の類似性に基づきながら、表計算ソフトによる記述データのソートを行い、分類名をつけていった。分類相互の弁別性が高くなるように、同操作を繰り返し行い、小分類から中分類、大分類へと集約した意味づけを行った。その結果、学習観を記述した216名の記述から、小分類として、学習に対する自己関与の具体的内容が比較的同一と捉えられる(例：知識を増やす、知識を身につける等)記述を、「知識を得ること」等の25事象(1)～(25)に整理した。その後、さらに中分類として、事象間における自己関与の仕方が比較的類似していると考えられる(例：知識を得ること、新しいことを知ること)事象を、「認識」等の9類型(①～⑨)として、まとめることができた。また、大分類として、自己関与の仕方に対して、学習効果を左右する要因として類型間の共通点を見出して、「学習意欲」「学習方式」「学習目的」の三系統(I～Ⅲ)の学習観を区別することが可能となった。

## 2. 分析結果

### 2.1 全体的傾向としての学習観

表2に、記述分類から見出された学習観三系統と、これを構成する9類型、および25事象における全体と性別の度数分布を示した。

表2 自由記述による学習観として現れやすい事象の分類と度数分布

記述分類名		全体			男(M)			女(F)			
		度数	全体比	小計比	度数	全体比	小計比	度数	全体比	小計比	
		(人)	(%)	(%)	(人)	(%)	(%)	(人)	(%)	(%)	
学習意欲	積極	1 楽しいもの	4	1.85	(13.8)	0	0.00	(0.0)	4	2.60	(18.2)
		2 自ら行うもの	7	3.24	(24.1)	1	1.64	(14.3)	6	3.90	(27.3)
	当然	3 一生続くもの	10	4.63	(34.5)	2	3.28	(28.6)	8	5.19	(36.4)
		4 生きることそのもの	4	1.85	(13.8)	2	3.28	(28.6)	2	1.30	(9.1)
	消極	5 活性化させるもの	2	0.93	(6.9)	1	1.64	(14.3)	1	0.65	(4.5)
		6 快くないもの	2	0.93	(6.9)	1	1.64	(14.3)	1	0.65	(4.5)
	(小計)		<b>29</b>	<b>13.43</b>		<b>7</b>	<b>11.48</b>		<b>22</b>	<b>14.29</b>	
学習方式	行為	7 興味を伴うこと	5	2.31	(6.3)	2	3.28	(8.7)	3	1.95	(5.3)
		8 経験すること	5	2.31	(6.3)	2	3.28	(8.7)	3	1.95	(5.3)
		9 勉強すること	7	3.24	(8.8)	1	1.64	(4.3)	6	3.90	(10.5)
		10 模倣すること	1	0.46	(1.3)	1	1.64	(4.3)	0	0.00	(0.0)
	直	11 脳に入れること	2	0.93	(2.5)	0	0.00	(0.0)	2	1.30	(3.5)
		12 視野を広げること	7	3.24	(8.8)	3	4.92	(13.0)	4	2.60	(7.0)
		13 深めること	9	4.17	(11.3)	3	4.92	(13.0)	6	3.90	(10.5)
	認識	14 新しいことを知ること	15	6.94	(18.8)	3	4.92	(13.0)	12	7.79	(21.1)
		15 知識を得ること	20	9.26	(25.0)	4	6.56	(17.4)	16	10.39	(28.1)
		16 受け継ぐこと	2	0.93	(2.5)	1	1.64	(4.3)	1	0.65	(1.8)
		17 気づきわかること	7	3.24	(8.8)	3	4.92	(13.0)	4	2.60	(7.0)
(小計)		<b>80</b>	<b>37.04</b>		<b>23</b>	<b>37.70</b>		<b>57</b>	<b>37.01</b>		
学習目的	可能	18 何かの手段を得るため	7	3.24	(6.5)	2	3.28	(6.5)	5	3.25	(6.7)
		19 将来に備えるため	24	11.11	(22.4)	5	8.20	(16.1)	19	12.34	(25.3)
	進歩	20 自己を向上させるため	24	11.11	(22.4)	7	11.48	(22.6)	16	10.39	(21.3)
		21 人生を豊かにするため	11	5.09	(10.3)	3	4.92	(9.7)	8	5.19	(10.7)
		22 自己を形成するため	9	4.17	(8.4)	4	6.56	(12.9)	5	3.25	(6.7)
	適応	23 生きる力を得るため	12	5.56	(11.2)	7	11.48	(22.6)	5	3.25	(6.7)
		24 社会で必要なため	4	1.85	(3.7)	1	1.64	(3.2)	3	1.95	(4.0)
		25 生活に必要なため	16	7.41	(15.0)	2	3.28	(6.5)	14	9.09	(18.7)
(小計)		<b>107</b>	<b>49.54</b>		<b>31</b>	<b>50.82</b>		<b>75</b>	<b>48.70</b>		
(総計)		<b>216</b>	<b>100.00</b>		<b>61</b>	<b>100.00</b>		<b>154</b>	<b>100.00</b>		

2.1.1 三系統間の構成比

全体として、学習観三系統の出現頻度は、『Ⅲ学習目的』に該当するものが107名(49.5%)で最も多く、おおよそ半数を占める。次いで『Ⅱ学習方式』(80名、37.0%)、最後が『Ⅰ学習意欲』(29、13.4)であった。

## 2. 1. 2 系統内の構成比

『Ⅰ学習意欲』に関する事象で、最も内部構成比が高かったものは、「3. 一生続くもの」(10名、小計比34.5%)で「2. 自ら行うもの」(7、24.1)がそれに続いており、両者で過半数を占めていた。『Ⅱ学習方式』では、「15. 知識を得ること」(20名、小計比25.0%)、次に「14. 新しいことを知ること」(15、18.8)、「13. 深めること」(9、11.3)と続いた。最後に『Ⅲ学習目的』では、「19. 将来に備えるため」(24名、小計比22.4%)と「20. 自己を向上させるため」(24、22.4)が同率で最も高く、両者で約半数を示していることがわかった。

## 3. 分析考察

「学びとは…である」に当てはめさせた216の記述から、学習観を構成する学習の事象を分類することで、調査対象者の属性となる大学生における学習観が『Ⅰ学習意欲』『Ⅱ学習方式』『Ⅲ学習目的』の三系統で構成されていることが仮定できた。その中で『Ⅲ学習目的』は、単独で、出現頻度が全記述の5割程度であったことから、大学生が意識している典型的な学習観は『Ⅲ学習目的』に相当するものになることが示唆された。『Ⅰ学習意欲』を学習の開始時点に着目したもの、『Ⅱ学習方式』を学習の経過時点に着目したもの、『Ⅲ学習目的』を学習の完成時点に着目したものとして、時系列的に考えれば、大学生の学習観は、学習が完成された状態に対して比較的比重をかけており、これを意識しながら学習することが多い可能性を窺わせた。

また、系統内での構成比から、この『Ⅲ学習目的』では、「19. 将来に備えるため」と「20. 自己を向上させるため」で約半数を示していることがわかったが、このことから、「21. 人生を豊かにするため」や「22. 自己を形成するため」などの質的な進歩および発達ではなく、社会の要

請に応えるための資質（資格）や能力の量的な進歩を意識することが、大学生の学習観の中核を占めているのではないかと思われた。

その他の系統内の構成比では、『Ⅰ学習意欲』で「3. 一生続くもの」と「2. 自ら行うもの」で過半数を占めており、「5. 活性化させるもの」「6. 快くないもの」とする消極性ではなく、かといって、「1. 楽しいもの」のような比較的強い積極性を示すところまではいかない、中程度の積極的な学習観を意識していることが考えられた。『Ⅱ学習方式』は、「15. 知識を得ること」「14. 新しいことを知ること」「13. 深めること」で過半数を占め、大学生においては、「8. 経験すること」「9. 努力すること」などの行為面での（あるいは行為的な）学習観よりも、認識面での（あるいは知識的な）学習観が主となっていることを窺わせるところとなった。

### 分析Ⅲ 文学的発想による自由記述の分類・考察

223の回答のうち、全ての項目に関して回答のなかった1つを除いた222の回答を、まずは大きく2つの傾向に分けることが可能であろう。「学び」に関して肯定的に捉えているものと、そうではないもの。「そうではないもの」とはまた随分と曖昧な括りだが、これらは決して「学び」を否定的に捉えている訳ではないので、単純に二項対立的なものとして理解する訳にはいかない。たとえば「暇つぶし」との回答がある。調査に対する非協力的な態度をそこに見出そうとすることは間違いとは言えない。となれば、それは「学び」そのものを否定的に捉えているわけではなく、むしろそう捉えているのはこの調査そのものということになる。ならば、非協力的、不真面目な回答として切り捨てるべきなのか。しかし、今ここに「語る」ということの本質を踏まえた光を当てたならば、まったく異なる側面が浮かび上がってきはしまいか。質問紙調査と

いう方法に於いてこの方向で考えることは奇異なことかもしれないが、回答者の思考を問題とするのではなく、得られた回答をテキスト的に捉えることを出発点とし、その読みの可能性を展開させてみたい。

「書く」という行為は極めて自己省察的なものである。自己相対性の作用する場である。相手を想定し、その上で己れを見つめるが故に間違いは訂正され、表現は吟味される。なおかつその訂正や吟味は読み手に対して開示されることがない。充分なる推敲を経て表出されるのが書かれたことばなのだ。さらに言えば文章の場合、書かれた瞬間に書き手としての主体は読み手となる。その文章に対する第一の読み手、最初の読者。もちろん、その構造が必ずしも、そして誰にとっても充分な相対化を促すものでないことは明らかだ。恍惚という名の陶醉感に貫かれた文章は数知れない。そのうちの1つとして新たにこの文章を入れることだってできるだろう。そもそも、書くことに於ける主体の意識をも前提として文章を理解することなど不可能なことだ。だが、出来ているかないかではない。自己相対化を促すという構造が、書くという行為そのものの中に孕まれていることが重要なのだ。そうである以上、恍惚感に占められた、自己省察の見られぬ文章はある種の疑義を持って見られたとしても仕方あるまい。すなわち、残るは如何なる形でもって、何を理由として充分なる自己相対化に到り得なかったのかということである。もちろん、ここでは文章表現能力を問題とするものは除外する。そう前提した上で、ここにある自由記述結果より、自己相対化の様相とそれに到るその根元とを考察してみよう。

学ぶという概念は一般に於いてどの様に捉えられていると考えられるであろうか。そのステレオタイプな概念を確認しておきたい。

中央教育審議会による「幼稚園、小学校、中学校及び特別支援学校の学習要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（平成28年12月21

日中央教育審議会)の中に次のような記述がある。

学校教育が目指す子供たちの姿と、社会が求める人材像の関係については、長年議論が続けられてきた。社会や産業の構造が変化し、質的な豊かさが成長を支える成熟社会に移行していく中で、特定の既存組織のこれまでの在り方を前提としてどのように生きるかだけでなく、様々な情報や出来事を受け止め、主体的に判断しながら、自分を社会の中でどのように位置付け、社会をどう描くかを考え、他者と一緒に生き、課題を解決していくための力の育成が社会的な要請となっている。(第1部第2章「2030年の社会と子供たちの未来」)

当然のことではあるが、我々の価値観は家庭・地域、そして学校社会の中で形作られる。家庭ではそれぞれの教育方針が存在しているだろうが、学校に於いては引用したような前提を元に教員が指導し、学生はそれを受け止める。その中ではある程度のスtereotypicalな価値観が形作られるだろう。「主体的に判断」「他者と一緒に生き、課題を解決していく」、そういった前提の元に生徒は「学ぶ」ことを身に付けてゆく。

そう考えるならば、「「学び」とは…である」との問いに対する回答が「生涯の糧」であったり、「生涯学ぶもの」「終わりのない自分を高めるもの」といったものであったりすることは、学校教育課程に於ける指導のたまものと理解することが出来るかもしれない。まさに「学ぶ」に対するstereotypicalなイメージである。「知識や実感を蓄え、様々な考え方や視点を手に入れること」「自己を充実させるものであると考える」、これらの回答も同様に捉えることが可能だ。222の回答、大部分がこの方向での回答である。確かに、それが中央教育審議会、延いては文部科学省主導の価値観にまったく合致するものとは言えないだろうが、少なくとも「学ぶ」という概念を好意的に受け取っていることは間違い

ない。そしてそれは当然の捉え方でもある。「学ぶ」ということを否定的に捉えようとするのはやや強引に過ぎる。それはあまりに当たり前のことであろうが、価値観そのものではなく、それを「表現する」という側面から考えたとき、それは異なる光を当てることとなりはしまいか。問いに対する非主体的な回答、そのことである。

回答の中にはこんなものがあった。「暇つぶし」「意味のないもの。」「脳みそに入れる」「学ばないで死にたい」。考察に値せぬ回答と断じても構わないかもしれない。だが、今記した異なる光、「表現する」という側面から考えたとき、これらの回答は実に興味深いものと言えるのではないか。すなわちそれは言語表現上の自己省察、自己相対化の表れである可能性だ。

授業時間を通じ、授業担当者からの依頼で答えてもらうに到った回答、それは当然の如く、学校教育に於いて答えるべき答えを提出しようという学生心理を生む。回答者が意図せずともだ。意図せずともという点が重要であろう。己れがある大きな流れに沿って答えてしまっていることに思いが到っていないということになるからだ。もちろん、すべての肯定的回答を無自覚なるものと理解することには無理がある。そうではない。我々が捉えるべきは私が「そうではないもの」と一旦は分類したもののの中に、実は「語る」という事象に対する意識的な態度、明瞭に自己省察的である態度を見出だし得るのではないかということだ。その可能性を考えたとするならば、もはや回答内容を問うことは出来ない。自己省察的であり、自己相対化の果てに記された文言であるとするならば、本人の思うところはその表象に反して「学ぶ」ことに対する肯定的意味合いを有することとなる可能性に思いを致さねばならなくなるからだ。さらに言うならば、既に述べたこととは正反対に、肯定的意見もまた、自己省察の果てに見出だされた文言であることを否定できないこと

になる。流れに逆らおうとする行為は流れがあって初めて成立する。となればそれはすでに流れに沿うことに同様だ。ならば流れに沿おうとも逆らおうとも、結果的には同じことではないか。かくして如何に回答しようともそこに唯一無二の「私」は存在し得なくなる。そもそもここで設定した自己意識の「有る」「無し」自体が無効化されざるを得ないのである。

回答という作業の中には前提として自己相対化の様相を含めねばならない。それはたとえ数字による選択肢であったとしても同様であろう。「5」を選択する私とは何か、回答者の中にそれが生まれたとき、我々は「5」を「5」として素直には受け取り得なくなってしまう。それを超克する視線を、我々は持つことができるのだろうか。

## 結 果

### 1. 分析Ⅱと分析Ⅰとの照合

分析Ⅱでは、KJ法による心理学的な観点による分類が行われ、学習観として、「Ⅰ学習意欲」「Ⅱ学習方式」「Ⅲ学習目的」の三系統（事象25分類）が見出された。分析Ⅰでは、形態素解析による言語学的な観点による分類が行われ、「充実」「生涯」、「経験」「努力」「視野」「思考」「好奇心」「知識」「発見」、「方法」「将来」「人生」「人間形成」「成長」の14の単語と「分類なし」（計15分類）が見出された。「充実」や「生涯」は感情や感慨を表す語として、「経験」から「発見」までは認識や行為を表す語として、「方法」から「成長」までは過程（プロセス）を表す語の領域と仮定して、表3における境界線を縦太実線で表した。

最初に、双方の分類に該当した相対度数（一致度数÷分析Ⅱ事象度数\*100）を事象－単語間一致率としたが、「Ⅰ学習意欲」－感情・感慨語間では、「Ⅰ学習意欲」の「1. 楽しいもの」と「充実」の事象－単語



間一致率が50.0%、「3. 一生続くもの」と「生涯」の一致率が80.0%で、これを合計し、カテゴリ間のセル数12で除した値10.8を、カテゴリ間一致密度として算出した。同様に、-認識・行為語間で2.0、-過程（プロセス）語間は5.0となり、「Ⅱ学習方式」-感情・感慨語間が0.2、-認識・行為語間で12.0、-過程（プロセス）語間は0.4を示し、「Ⅲ学習目的」-感情・感慨語間が3.8、-認識・行為語間で2.1、-過程（プロセス）語間は14.4となった。これらのカテゴリ間一致密度のうち10を超えていたものが、「Ⅰ学習意欲」-感情・感慨語、「Ⅱ学習方式」-認識・行為語、「Ⅲ学習目的」-過程（プロセス）語となっていることがわかった。

次に、表3の中央に表示した一致率基準で示した通り、双方の分類に該当している事象-単語間一致率で、単独で60%以上を示す事象が分析Ⅱの分類に幾つあるかを集計したところ、「Ⅰ学習意欲」では4（小計比66.7%）、「Ⅱ学習方式」では8（72.7%）、「Ⅲ学習目的」では5（62.5%）となっており、いずれの系統も6割を超えているのが確認できた。

さらに、一方の分類に対し、他方の分析で5つ以上に分散してしまったものは、分析Ⅱを観点とした場合、「18. 何かの手段を得るため」「19. 将来に備えるため」「22. 自己を形成するため」「23. 生きる力を得るため」の4つとなり、いずれも「Ⅲ学習目的」に含まれるものであった。反対に、分析Ⅰを観点とした場合、感情・感慨語の「充実」、認識・行為語の「知識」、過程（プロセス）語の「人生」の3つであった。

## 2. 分析Ⅱと分析Ⅲとの照合

表3の右端に、分析Ⅱと分析Ⅲの照合結果を記した。分析Ⅲでは、語り手論による文学的な分類が行われ、記述回答における自己の再認識が

表3 分析Ⅱによる分類に対する分析Ⅰと分析Ⅲによる分類とのクロス集計

学 習 目 的	KJ法による分類 (分析Ⅱ)		形態素解析基準による分類 (分析Ⅰ)												自己省察の有無 (分析Ⅲ)									
	度数 (人)	記述内容の分類	充足	生涯	経験	努力	視野	思考	探求	知識	発見	方法	将来	人生	人間	成長	分類なし	一致率基準 70%   60%	有り	無し	不明	一致率 70%基準		
学 習 意 欲	4	1 楽しいもの	50.0											50.0								100.0	○	
	7	2 自ら行うもの						14.3		57.1	14.3						14.3					100.0	○	
	10	3 一生続くもの	80.0														20.0					90.0	○	
	4	4 生きることそのもの												75.0	25.0							75.0	○	
	2	5 活性化させるもの															100.0					100.0	○	
	2	6 快くないもの															100.0					100.0	○	
	5	7 興味を伴うこと							40.0	60.0												100.0	○	
	5	8 経験すること		100.0																		100.0	○	
	7	9 努力すること		14.3	28.6					42.9				14.3						14.3	85.7		100.0	○
	1	10 慣れること																						○
学 習 方 式	2	11 脳に入れること							100.0													100.0	○	
	7	12 視野を広げること						57.1	28.6	14.3												100.0	○	
	9	13 深めること							11.1	11.1	66.7						11.1					100.0	○	
	15	14 新しいことを知ること						6.7	6.7	80.0						6.7						100.0	○	
	20	15 知識を得ること	5.0							95.0												50.0	50.0	○
	2	16 受け継ぐこと								100.0												50.0	50.0	○
	7	17 気づきわかること							42.9	14.3							42.9					14.3	85.7	○
学 習 目 的	7	18 何かの手段を得るため							28.6	14.3		28.6	14.3		14.3							100.0	○	
	24	19 将来に備えるため		4.2								4.2	79.2	4.2		4.2	4.2					100.0	○	
	24	20 自己を向上させるため																				4.2	95.8	○
	11	21 人生を豊かにするため	18.2											81.8			95.8	4.2				4.2	95.8	○
	9	22 自己を形成するため	22.2						22.2					11.1	22.2	11.1						22.2	77.8	○
	12	23 生きる力を得るため	8.3	8.3					50.0					16.7								25.0	75.0	○
	4	24 社会で必要のため											75.0	25.0								100.0	○	
	16	25 生活に必要なため							6.3													6.3	93.8	6.3

想定されるかどうかで自己省察が「有る」と「無し」、「不明」の3つに分類された。分析Ⅱにおける分類事象と「有る」との事象－自己省察間一致率が50%以上を示した事象は、「5. 活性化させるもの」「6. 快くないもの」「11. 脳に入れること」「16. 受け継ぐこと」の4つとなっていた。

## 考 察

分析Ⅱと分析Ⅰにおけるカテゴリ間一致密度が大きかった、「Ⅰ学習意欲」－感情・感慨語、「Ⅱ学習方式」－認識・行為語、「Ⅲ学習目的」－過程（プロセス）語は、表3にも見られる通り、クロス集計表の対角上（右下がり）に位置するものであり、カテゴリの水準では、2つの分析間において、一対一対応を表すこととなり、比較的上位のカテゴリに分類することで、方法論の異なる分析間の記述分類の一致度をかなり高める可能性があることを示唆するところとなった。

また、下位のカテゴリ間であっても、事象－単語間での一致率が単独で60%以上あるものが、6割を超えることがわかり、分類に関しては、議論の余地を残した一定の十分な成果をもたらしていると考えられた。トライアングレーションによって、他分野や他理論における記述分類を比較した際に、一致率が高すぎないことは、逆に、方法論を分ける意味が有るということでもあり、顕著な不一致部分を見出して議論することで、カテゴリにおける意味の精査を行うことができるし、それによる分類基準の修正をもたらす可能性も生じる。このことは、1つの方法で継続的に分類をし直すことよりも、はるかに生産的であると考えられた。

その意味では、一方の分析による分類に対し、他方において、比較的多数の分類に分散してしまったケースを検討することが重要となる。心理学的な分析Ⅱから見た場合、言語学的な分析Ⅰの分類が分散した事象が「Ⅲ学習目的」に偏るものであったのは、いったい何故であろうか。

おそらく、「Ⅰ学習意欲」に関しては、感情評価が主となり肯定・否定の対極性を持ちやすく判断しやすいであろうし、「Ⅱ学習方式」に関する認識や行為は、意識化や顕在化されやすいものではあるだろう。それに対して、「Ⅲ学習目的」は目指すべき未来のことであり、明確な定かな対象とはならず、実感も乏しいものになりかねない。こうしたことから、記述内容も、比較的漠然とした表現や指示対象の不明確な表現、意味の混同する表現が出てくることも考えられるであろう。特に「22. 自己を形成するため」に分散化の傾向が大きかったが、分析Ⅱの心理学的な観点による分類では、分析Ⅰでは「知識」に分類された「教えられるだけでなく共に知識を構築していくもの」は、他の知とは異なり、協働性を発揮した知による人間形成を読み取っていたし、分析Ⅰで「充実」に分類されていた「自己を充実させるものであると考える」は、充実感を得ることそのものではなく、自己を対象化してその充実を目指すことによる人間形成を読み取っていた。

また、分析Ⅰから判断すると、「知識」に分類される記述データが、分析Ⅱでは、様々に分散化されていることがわかったが、心理学的な分類である分析Ⅱでは、同じ知識の獲得とは言っても、「視野を広げること」や「深めること」「新しいことを知る」における自己関与の内容、つまりは、これに関わる心的機能の相違を捉えようとしているためであろう。

さらに、文学的分析Ⅲによる自己省察の「有る」と比較的高い一致率を示した事象が「5. 活性化させるもの」「6. 快くないもの」「11. 脳に入れること」「16. 受け継ぐこと」であったが、これらに共通することは、該当する記述データ数が2つだけであったことである。このことは、多数の記述データの中で、かなり特異な表現となっていることを示しており、「5. 活性化させるもの」では、「暇つぶし」「頭の運動」、「6. 快

くないもの」では、「意味の無いもの」「学ばないで死にたい」、「11. 脳に入れること」では、「脳みそに入る」「脳みそに入れる」となっていた。「暇つぶし」や「頭の運動」は、ゲーム形式のようなアプリケーションによる学習をイメージさせるし、「脳みそに入る」とするのは、動画の視聴による受動的学習をイメージさせる。そして、「意味の無いもの」や「学ばないで死にたい」ことさえ、インターネット検索による知識の外在化に対する学ぶ必要性への問いかけとすることもできる。おそらく、通常は表面化しにくく、意識化しにくい、今までの表現には当てはまらない、だけれども常態化しつつあるというものであれば、それは学習観の現代性を象徴するものと考えても良いのではないだろうか。もちろん、ここまでの推論を妥当化させるデータが本研究内にあるわけではないが、データ自体の累積によって、あるいは、関連する設問を同時に収集すること、また、回答までの反応潜時をWebフォームで自動計測することで、こうした現代的学習観の仮説的な構築に結びつくことは充分考えられるであろう。

総合的には、トライアングレーションによって、上位カテゴリでの高い一致を確認することができること、さらに、下位カテゴリにおける一致性や非一致性から、言語学的な分析Ⅰでは、意識化されやすい普遍的な学習観が「知識」に関することになり、心理学的な分析Ⅱでは、学習観が「Ⅰ学習意欲」「Ⅱ学習方式」「Ⅲ学習目的」で構成されて自己関与に作用する心的機能によって多様性が見出され、文学的な分析Ⅲでは、従来の学習観とは相いれない現代性の問題に対する提言が仮定され、単独の分析では得られない成果を得ることができたと思われる。

## 注

- (1) アンケートの自由記述や新聞・雑誌記事、インタビュー記録などのテキスト型データを計量的に分析するためのフリーソフトウェア。KH-coder HP, <http://khc.sourceforge.net/dl.html> (2017年11月15日閲覧)

## 参考、引用文献

- 川喜多二郎 (1967) 『発想法－創造性開発のために』 中央公論社
- 川喜多二郎 (2017) 『発想法－創造性開発のために 改版』 中央公論社
- 佐藤郁哉 (2015) 「質的データ分析の基本原則とQDAソフトウェアの可能性」『日本労働研究雑誌』 No.665, 81-96
- 高山草二 (2000) 「大学生の学習観の特徴と構造」『島根大学教育学部紀要 (人文・社会科学)』 第34巻, 1-10
- 寺下貴美 (2011) 「教育講座研究方法論：第7回質的研究方法論～質的データを科学的に分析するために～」『日本放射線技術学会雑誌』 第67巻第4号, 413-417
- 永野峻祐, 小根山裕之, 大口敬, 鹿田成則 (2012) 「形態素解析を用いたアンケート調査自由記述欄の分析手法に関する研究～路面電車利用意識調査データを用いたケーススタディ～」『土木学会論文集D 3 (土木計画学)』 vol.68, No.5, I\_973-I\_981
- ウヴェ・フリック 小田博志他訳 (2002) 『質的入門－「人間の科学」のための方法論』 春秋社
- 文部科学省「幼稚園、小学校、中学校及び特別支援学校の学習要領等の改善及び必要な方策等について (答申)」 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf) (2017年11月15日閲覧)