

社会人学生の学習態度に関する研究¹⁾

— 顕在性および潜在性レベルでの測定 —

郡 谷 寿 英

(文教大学教育研究所客員研究員／(財)日本視聴覚教育協会)

Research on Learning Attitude of Member-of-Society Students : Measurement on Explicit and Implicit Level

KORIYA HISAHIDE

(Guest Researcher of Institute of Education, Bunkyo University ;
Japan Audio-Visual Education Association)

要 旨

社会人学生の学習態度について、顕在的態度と潜在的態度の2軸から検討するため、一般大学生の学習態度とを、質問紙調査とIATを用いて比較した。その結果、質問紙調査による顕在的学習態度からは社会人学生の学習に対する積極性が示唆され、学習を他者との競争ではなく、自己研鑽ツールとして捉えていることが示唆された。また、IATによる潜在的学習態度からは、〈学習・快〉カテゴリーに高い有意差がみられ、〈自己・学習〉カテゴリーにも比較的高い有意差がみられたことから、社会人学生は一般大学生よりも潜在的学習態度において、学習について「肯定的」に捉え、「自己」との心的距離が近いことが示唆された。

I. 緒 言

生涯学習ないし生涯教育の理念が1965年に提唱され、およそ40年の年月を経て日本でも生涯学習ないし生涯教育の活動は一般的になってくるとともに、関連研究やその研究内容や方法は非常に多岐にわたってきている。

これら今日に及ぶ生涯学習研究を通覧すると、社会学、教育学、心理学をその主領域として、学習行動が社会の枠組みの中での事象であることを背景に、質問紙調査、事例研究、観察・面接調査等の方法を用いて研究がなされている。つまり、「自然状態」における研究であるという観点から見た場合、同質性の研究であるということが言える。これは、その調査対象である社会集団や人の変容にあ

わせ、その得られる結果も異なってくる可能性を持つ。

しかしながら、生涯学習はその社会的活動を執り行うのが人間であるという視点による、人間の行動に着目・特化した研究はほとんど報告されていない。そこで、今までとは異なる研究方法として「“人工状態”における研究」、すなわち実験的方法を本研究の軸とした。それは、様々な社会的条件を取り除いた人の行動から生涯学習という事象を検討することで、また異なった検討材料を提供することができるのではないかと考えたからである。

そこで、本研究では実験的手法として社会心理学領域において開発された潜在性連合検査 (Implicit Association Test : 以下IAT

1) 本稿は2006年度学位請求論文(修士)を再構成したものである。

と略記)を用い、生涯学習研究領域への導入について検討することとした。

IATはGreenwaldら(Greenwald&Banaji, 1995)によって開発された従来の質問紙法とは異なる新しい測定手法である。IATは、人間の意味記憶ネットワークモデルを背景として作成されている。(Collins&Loftus, 1975)このIATの大きな特徴として、質問紙調査のように回答者が社会的影響を受けない、つまりその事象について意図することのない態度測定が可能なことである。このIATによって測定される態度が「潜在的態度」と呼ばれ、回答を意識的に行うことが出来る質問紙調査法によって測定される態度が「顕在的態度」と呼ばれる。

つまりIATとは、意味記憶ネットワークモデルを社会的な事象に応用し、その概念間の結合の強さを、刺激に対する反応時間から測定するという方法であり、これまでの質問紙調査法とはまったく異なった方法である。そのため、IATによる測定では、質問紙調査法の持つ方法論的問題を解消することができる。まず、IATでは、刺激に対する判断時間を求めているので、実験参加者は、自分自身が、何らかの態度を測定されているとはわかりにくい。そのため、質問紙調査法のように、実験参加者が意識的に反応を変化させようとする意図を持ちにくい。また、ミリ秒単位の反応時間を、意識的に制御することは非常に難しい。さらに、質問紙による評価には、実際の行動を自分でどのように評価するかという個人差も反映しているが、IATにはこのような主観的な評価に依存しないため、行動の規定因となる個人特性のみを反映しているのである。つまり、このIATによって測定される態度が「潜在的態度」であり、回答を意識的に行うことが出来る質問紙調査法によって測定される態度が「顕在的態度」である。生涯学習ないし教育学等の分野では、この手法を用いた研究報告はまだない。

そこで、本研究では、従来の質問紙調査によって得られる学習態度(顕在的態度)とIATによって得られる学習態度(潜在的態度)

の両方から、改めて社会人学生の学習態度について検討することを目的とした。

また、本研究では社会人学生として放送大学生を対象とすることとした。その理由として、放送大学が広く社会人に高等教育・大学教育の機会を提供することを目的としていることと、学生の大多数が社会人としての特性があるにも関わらず、積極的な学習を行う、生涯学習実践者としての特徴を持っているからである。対象群として、一般的な大学生として文教大学教育学部および同専攻科を設定した。

II 研究1—社会人学生の学習行動構造の測定：質問紙を用いた顕在性レベルでの測定

II-1. 研究の目的と仮説

研究1では、学習者の学習に対する顕在的態度を検討することを目的とする。具体的には社会人学生と一般大学生の学習の取り組みについて回答してもらい、社会人学生と一般大学生の差異が学習方略・達成動機にどのような影響を生じているか検討する。考えうる仮説は下記のとおりである。

- ①一般大学生と比べ、社会人あるいはそれに準ずる地位にありながら、学習施設への参加が見られることから、社会人学生は、学習への積極性が見られる。
- ②仮説①に伴い、社会人学生は一般大学生よりも学習に対する正のイメージが高い。
- ③仮説①に伴い、学習方略も一般大学生に比べ、多岐に渡る。

この3つであり、学習者の特性について、質問紙を用いて考察することを目的とする。

II-2. 研究方法

(1) 調査対象者および調査期間

調査対象者は24～69歳の放送大学の男女全科履修生109人(男性42人,平均49.76歳(SD=14.45)、女性67人,平均44.13歳(SD=12.24))と、18～25歳の文教大学に通い、教職科目を履修している学部生および専攻科に所属する男女学生120人(男性59人,平均19.69歳(SD=1.78)、女性61人,平均20.30歳(SD=1.87))の合計

229人であった。

調査は放送大学生には2004年9月1日(水)から、10月21日(木)、文教大学大学生には2004年10月28日(木)から、11月9日(火)に実施した。

(2) 質問紙調査の構成

本調査で分析に用いた質問紙における尺度構成は「学習への積極性」(1因子3項目)について4段階評定で、「学習イメージ」(20項目)「学習時間の満足度」(5項目)「学習方略」(3因子14項目:予備調査実施)について5段階評定で、「達成動機」(2因子23項目)について7段階評定で、「実際に学習している学習領域」(9項目)について無段階評定で、「学習時間」について実数で回答するものであった。

(3) 結果処理法

本調査での結果処理法として、大学生の特性の違いを検討するため、各尺度において放送大学生と文教大学生の各尺度得点間で対応のないt検定を行った。

II-3. 調査結果および考察

(1) 社会人学生の学習への取り組みの現状 (学習時間)

一週間における学習時間の総時間数は、社会人学生よりも一般大学生のほうが有意に多かった (t(165)=6.79, p<.01)

(Table 1, Figure 1参照)。

Table 1. 平均学習時間の比較 (時間/週間)

	社会人学生	一般大学生
N	110	117
平均	16.99	25.20
SD	5.61	12.09
F値	29.88**	
t値(df)	6.79**	(165)

注) **p<.01

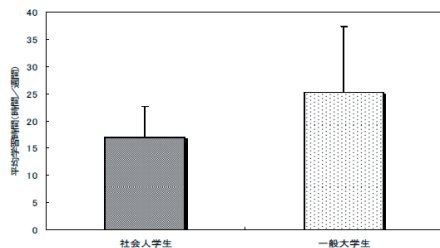


Figure 1. 平均学習時間

(2) 社会人学生の学習に対するイメージ (SD法尺度結果)

社会人学生と一般大学生それぞれについて、各学習領域への興味・関心と実際の学習領域との差について算出し、それぞれの平均値を求めた。その結果、社会人学生、一般学生の双方とも、学習に対してプラスのイメージを持っていることがわかった (Figure 2参照)。

その中で、社会人学生のほうがより高く学習に対してプラスのイメージを持っており、すべての項目で中間点を越えていた。そこで、社会人学生と一般大学生との間でt検定を行った結果、以下の10項目について1%水準で有意な差がみられた。

- 「良い-悪い」(t(226)=3.47, p<.01)
- 「面白い-つまらない」(t(225)=6.14, p<.01)
- 「鋭い-鈍い」(t(226)=5.03, p<.01)
- 「楽しい-苦しい」(t(226)=5.46, p<.01)
- 「好きな-嫌いな」(t(226)=7.02, p<.01)
- 「安定した-不安定な」(t(226)=5.93, p<.01)
- 「気持ちのよい-気持ちのわるい」(t(226)=5.17, p<.01)

- 「嬉しい-悲しい」(t(226)=3.70, p<.01)
- 「愉快的な-不愉快的な」(t(223)=4.86, p<.01)
- 「自由な-不自由な」(t(226)=4.04, p<.01)

また、次の7項目について5%水準で有意な差がみられた。

- 「理性的な-感情的な」(t(224)=3.19, p<.05)
- 「優れている-劣っている」(t(224)=2.95, p<.05)
- 「充実した-空虚な」(t(226)=3.07, p<.05)
- 「積極的な-消極的な」(t(223)=2.16, p<.05)
- 「強い-弱い」(t(226)=2.95, p<.05)
- 「重い-軽い」(t(226)=2.50, p<.05)
- 「感じのよい-感じのわるい」(t(224)=2.47, p<.05)

さらに、「活発な-不活発な」については10%水準で有意差傾向がみられた(t(226)=1.90, p<.1)。「深い-軽い」「暖かい-冷たい」には有意差はみられなかった。

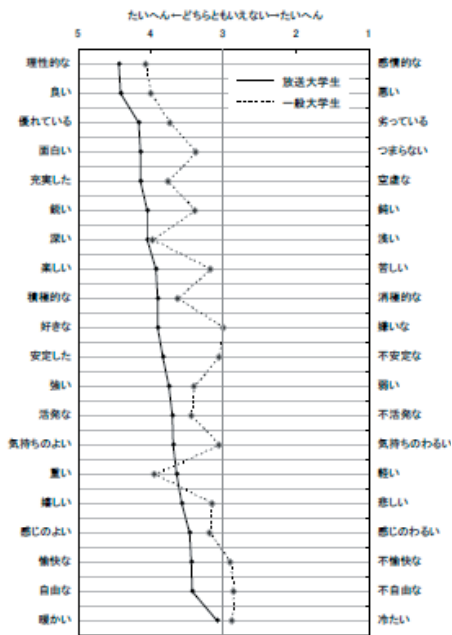


Figure2. 学習に対するイメージ

このことから、社会人学生は一般大学生よりも学習をプラスに捉えていることがわかった。特に、社会人学生は一般大学生よりも学習に対して「学習は良い」「学習は面白い」「学習は楽しい」などといった明るいイメージを持っていることが示された。

また、「学習は理性的」「学習は優れている」といった学習によって得られる知識に関するイメージについても社会人学生のほうが高い得点を示した。これらのことから、「学習」に対してプラスのイメージを持っていた可能性がある。

さらに、「深いー軽い」「暖かいー冷たい」の項目には社会人学生は一般大学生との間に有意差は見られなかった。このことから、今回の学習イメージ調査については、調査対象者自身の触覚といった知覚には学習のイメージを連想しなかったことが考えられる。

(3) 社会人学生の学習に対する積極性

学習に対する積極性は、社会人学生のほうが一般大学生よりも積極性得点が有意に高かった(t(214)=4.76, p<.01)。しかし、学習の積極性尺度3項目合計12得点中、社会人学生8.78、一般大学生7.58とどちらも得点が中間を越えており、どちらにも積極的な姿勢が見られた

(Table2, Figure3 参照)。

Table2. 学習に対する積極性の平均合計値

	社会人学生	一般大学生
N	110	118
平均	8.78	7.58
SD	2.17	1.60
F値	12.60**	
t値 (df)	4.76**	(214)

注) **p<.01

尺度は「非常に当てはまらない=1」から「非常に当てはまる=4」の4段階尺度・3項目

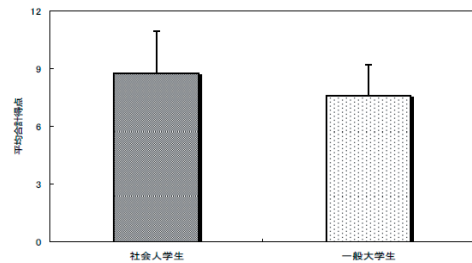


Figure3. 学習に対する積極性

(4) 社会人学生の学習に対する方略（学習方略尺度結果）

社会人学生と一般大学生それぞれについて、学習に対する方略について因子ごとに平均値を算出した (Figure4 参照)。

その結果、「新しい概念を学習するとき、それを自分の言葉で表して学習する」や、「新しいアイデアを類似のアイデアに結びつけて学習する」などを含む「連想因子」と、「学習するときそれを後で思い出すための方法を工夫する」や、「試験勉強をするとき、出そうな問題とそれに対する答えの表を準備する」などを含む「準備因子」において、社会人学生のほうが一般大学生よりも得点が高かった。

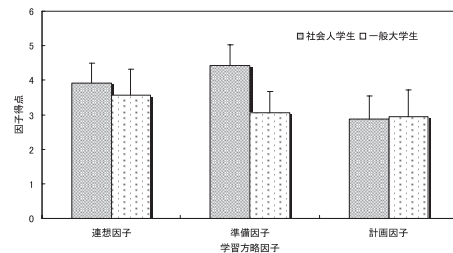


Figure4. 学習に対する各学習方略

一方で、「複雑な課題に出会ったとき、学習の計画を立てることが難しい」などの項目でなる「計画因子」では、ほとんど差はみられなかった。その中でも社会人学生の「準備因子」得点が5得点中4.42と最も高かった。そこでそれぞれの平均値の差の検定を行ったところ、以下の因子について1%水準で有意な差がみられた。

「連想因子」(t(216)=4.09, $p < .01$)

「準備因子」(t(216)=16.63, $p < .01$)

「計画因子」には有意差はみられなかった。

このことから、学習において社会人学生は一般大学生よりも方略に工夫がみられることが示された。つまり、学習する際、社会人学生は一般大学生よりも学習したことを憶えるために、連想的に記憶したり、準備を行ったりにすることに対して意識して行っていることが示された。

(5) 社会人学生の学習に対する達成動機 (達成動機尺度結果)

社会人学生と一般大学生それぞれについて、学習に対する達成動機について各因子の平均値を算出した (Figure5 参照)。

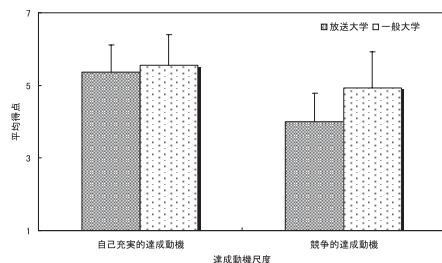


Figure5. 学習に対する達成動機

その結果、一般大学生のほうが社会人学生よりも各因子平均得点が高かった。そこで、社会人学生と一般大学生との間でt検定を行ったところ、「競争的達成動機」について1%水準で有意な差がみられ (t(219)=8.05, $p < .01$)、「自己充実的達成動機」について10%水準で有意差傾向がみられた (t(223)=1.79, $p < .1$)。

このことから、一般大学生のほうが社会人学生よりも学習に対する達成動機、特に「競争的達成動機」が高いことが示された。「自己充実的達成動機」の差はわずかであった。

これは、一般大学生が試験や成績など、学習や、その機会において競争的要素が必然的に入るのに対して、社会人学生は学習に対して、競争的動機よりも、自己研鑽などのような自己の充実に学習の動機を求めていることが考えられる。

II-3. 結論

研究1では、学習者の学習に対する顕在的態度を検討することを目的とした。

その結果、仮説①については、社会人学生は職に就きながら、という、限られた時間を有効に使い、学習参加が認められ、それによる学習参加への積極性が認められた。よって、仮説①は支持された。

また、仮説②は、社会人学生が学習に対してプラスのイメージを強く持っていたことが示された。よって仮説②も支持された。

仮説③については、学習への積極性やプラスイメージを持っており、それに伴う学習への工夫をしていることが結果にあらわれた。それによって効率よい学習をこころがけていることも示唆されたことから仮説③も支持された。

社会人学生の学習への積極性やイメージをはじめとする、学習態度は一般大学生よりも正の方向に高かった。つまり、社会人学生のほうが積極的な学習行動を行っていることが示唆された。しかし、どちらも中間点を越えるような結果であったことから、一般的に大学生の学習態度は高いことが推測される。

III 研究2—社会人学生の学習行動構造の測定：IATを用いた潜在性レベルでの測定

III-1. 研究の目的と仮説

研究2では、学習者の学習に対する潜在的態度を検討することを目的とする。具体的には社会人学生と一般大学生にIATを実施してもらい、そのIAT結果から社会人学生と一般大学生の学習に対する差異にどのような影響を生じているか検討する。考える仮説は下記のとおりでである。

①研究1の質問紙調査結果から社会人学生に学習に対して正のイメージや肯定的態度が見られたことから、社会人学生は一般大学生よりも、IATにおいて「自己-学習」概念に強い連合がみられる。

②仮説①同様、社会人学生は正のイメージや肯定的態度を学習概念に抱いており、より積極的な学習活動参加を実施していることから、社会人学生は一般大学生よりも、IATにおいて「学習-快」概念に強い連合がみられる。

この2つであり、学習者の特性を、IATを用いて測定し、それぞれの学生の学習に対する態度を考察することを目的とする。

Ⅲ-2. 研究方法

(1) 実験対象者および実験期間・場所

調査対象は研究1において、質問紙調査に回答した24～69歳の男女放送大学全科履修生110名の中で、実験参加協力を承諾した50人(平均47.00歳(SD=14.59))と、同じく質問紙調査に回答した18～24歳の男女文教大学学部生と同大学専攻科所属の118名の中で、実験参加協力を承諾した50人(平均20.00歳(SD=1.70))とした。

実験は放送大学生には2004年9月1日(水)から、10月21日(木)、文教大学大学生には2004年11月1日(月)から、11月19日(金)に実施した。

放送大学生は質問紙調査実施後、実験協力を依頼し、承諾を得た後、その場(学習センターラウンジ)で実験を実施した。文教大学生は質問紙調査実施時に実験協力を依頼し、後日文教大学9号館3階、933教室において実験を実施した。

(2) 実験材料・実験刺激

実験材料は、パソコン(PC/AT互換機)と実験刺激呈示用ソフト、実験で使用する[F]、[J]、[@]キーだけが打てるように厚手の用紙でキーボードカバーを作成し用いた(Figure 6 参照)。また、実験刺激は、以下の30項目を用いた(Table 3 参照)。



Figure 6. 実験装置

Table 3. 本実験で用いた実験刺激

自己	他者
私は、私の、私と、自分の、自分は	他人の、他人と、他人は、あなたと、あなたの
学習	生活
勉強、試験、受講、練習、自習	仕事、通勤、掃除、洗濯、買物
快	不快
うつくしい、うれしい、すき、すばらしい、たのしい	こわい、つらい、きらい、みにくい、くつう

※〈自己-他者〉〈学習-生活〉〈快-不快〉がそれぞれの対をなし、カテゴリと称する。

(3) IAT測定法の概要

IATの前提として、「連合の強い概念のペアは連合が弱い概念のペアよりも同カテゴリに分類しやすい」ことがある。

実験参加者は、コンピュータの画面上に表示される一連の単語をできるだけ速く、概念と特性の組み合わせの2つのカテゴリのいずれに当てはまるかを判断して対応するキーを押す。反応時間が短かったカテゴリのほうが連合が強い(Figure 7 参照)。

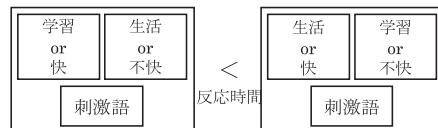


Figure 7. IATでの一致ブロックおよび不一致ブロックの反応時間の例

IATはこのような原理と手続に則って、概念と属性間の潜在的な連合を測定できる手法であると主張されている。また、ここでの「学習・快」ブロックと「学習・不快」ブロックとの反応時間差を『IAT効果』といい、I

ATはこのIAT効果得点を主な指標として用いる。

(4) 結果処理法

本実験での結果処理法として、大学生の特性の違いを検討するため、各試行における平均反応時間を算出し、社会人学生と一般大学生との対応のないt検定を行った。また、各IAT試行により得られる平均IAT効果得点を算出し、所属とIAT試行との間で分散分析を行った。

IAT効果とは、下記のTable4にあるような、IATにおける分類課題でのAブロックとBブロックの反応時間差をいい、本研究では、「学習」「生活」「自己」「他者」「快」「不快」の刺激語を用いた際の平均IAT効果得点を対象とする (Table4参照)。なお、誤答率が20%を越えるデータは分析の除外対象となるが、今回のデータにはなかった。

Table4. 本研究におけるIAT効果

本試行 1
A 自己・学習 VS 他者・生活
B 他者・学習 VS 自己・生活
結果処理
(A 反応時間) - (B 反応時間) =プラスなら積極的学習実施傾向
本試行 2
A 学習・快 VS 生活・不快
B 生活・快 VS 学習・不快
結果処理
(A 反応時間) - (B 反応時間) =プラスなら潜在的学習意欲高傾向
本試行 3
A 自己・快 VS 他者・不快
B 他者・快 VS 自己・不快
結果処理
(A 反応時間) - (B 反応時間) =プラスなら潜在的自尊感情が高い傾向

III-3. 研究結果および考察

(1) IAT効果について (社会人学生と一般学生との比較)

社会人学生と一般大学生それぞれについて、IAT効果得点を算出した。その結果、[自己-快] カテゴリの得点が社会人学生、一般大学生ともに大きく高かった。[学習-快] カテゴリはマイナスの数値であった。[学習-自己] カテゴリの得点は社会人学生が小さなプラスの値を示し、一般大学生は小さなマイナスの値を示した (Table5, Figure8 参照)。

Table5. 各IAT 効果結果

所属	社会人学生	一般大学生
IAT 効果 [自己-快]		
N	50	50
平均値	258.74	230.87
SD	187.09	159.52
F 値	.46	
t 値 (df)	.8	(98)
IAT 効果 [学習-自己]		
N	50	50
平均値	62.77	-2.04
SD	163.9	147.52
F 値	.71	
t 値 (df)	-2.08 †	(98)
IAT 効果 [学習-快]		
N	50	50
平均値	-54.99	-155.78
SD	156.03	177.66
F 値	.37	
t 値 (df)	3.01 *	(98)

注) * $p < .05$, † $p < .1$ 、分散が異なる場合には Welch の検定を行った。

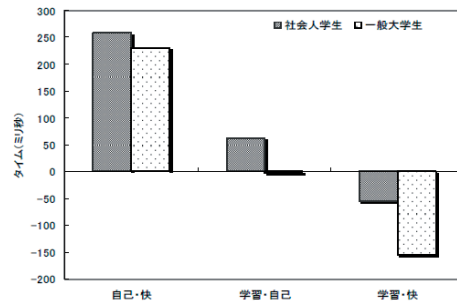


Figure8. 各IAT効果結果

そこで、社会人学生と一般大学生との間でt検定を行ったところ、[学習-快] カテゴリについて5%水準で有意な差がみられ、[学習-自己] カテゴリについて10%水準で有意差傾向がみられた。[自己-快] カテゴリについて有意差はみられなかった。

このことから、社会人学生と一般大学生ともに「自分に対して肯定的である」といった潜在的自尊感情を持っていることが示された。また、社会人学生は一般大学生よりも「学習は自らが行うもの」という潜在的態度を持っていることが示された。

さらに、[学習-快] カテゴリが社会人学生、一般大学生ともにマイナスであったことから「学習は大変」といった潜在的態度を持っていることが示されたが、このカテゴリに有意差がみられたことから、社会人学生のほう

がその潜在的態度が一般大学生よりは弱いことが示された。

(2) 論議

研究2では、学習者の学習に対する潜在的態度を検討することを目的とした。その手法としてIATを用いた。IATの構成は「自己」と「快」の連合を測定する[自己-快]カテゴリ、「自己」と「学習」の連合を測定する[自己-学習]カテゴリ、「学習」と「快」の連合を測定する[学習-快]カテゴリの3つであり、これら全てのカテゴリを社会人学生と一般大学生の各実験参加者に実施し、実験を行った。

その結果、[自己-快]カテゴリでは、「自己-快」の一致ブロックが、「自己-不快」の不一致ブロックよりも処理時間が小さく、このカテゴリのIAT効果は非常に高い得点であり、社会人学生と一般大学生との間には差がみられなかったことから、社会人学生と一般大学生ともに「自分に対して肯定的である」といった自尊感情的態度を潜在的態度において確認することができた。これは、俗に言われる「日本人は欧米人よりも遠慮がちで、卑下的である」という顕在的態度を、IATによって測定すると日本人は決して卑下的な得点化はされないという多くの先行研究と同様の結果であり、本研究でもその結果を裏付けるものとなった。また、これによって、本研究におけるIATの手続きが正当なものであったことが示されたといえる。

次に、[学習-自己]カテゴリでは、各カテゴリにおいて社会人学生よりも一般大学生のほうが処理時間が短かったが、これは実験参加者の反応反射などの身体的能力としての影響が考えられる。しかし、[学習-自己]カテゴリのIAT効果結果は、他の2つのカテゴリと比較すると得点としての処理時間差が小さいものであった。これは、[自己-快]カテゴリのように[自己-快]ブロックは一致ブロック、[自己-不快]ブロックは不一致ブロックといったように、潜在的態度内でカテゴリとして[自己-快]よりも強い連合がなされていないのではないかと考えられる。

実際、本研究にて行ったIAT [学習-自己]カテゴリの中で、「学習」の対として「生活」を設定した。「生活」群のキーワードには「仕事」「掃除」「通勤」といった自ら一般的に行っている行動が設定されていた。となると、一般大学生は職業が学生として「学習」することが一般的な行動であるため、提示された単語の分類が難しかった可能性がある。それは有職者ではあるが学生としての肩書きをもつ社会人学生にも共通の理由として影響した可能性がある。これを踏まえるならば、[学習-自己]カテゴリは、潜在的態度として「学習は自らが行うもの」と捉えるよりは、「学習は生活一般の行動とは異なる特化した行動である」という意味合いが強いのかもかもしれない。その上で、本実験結果を考察すると、社会人学生のほうが一般大学生よりもIAT効果得点が高かったことから、より「学習とは生活一般の行動とは異なる独自の行動である」と潜在的な態度として捉えていると考えられる。

さらに、[学習-快]カテゴリでは、「学習-不快」ブロックが「学習-快」ブロックよりも社会人学生、一般大学生ともに処理時間が短かった。この違いをIAT効果から検討すると、一般大学生のほうがよりその違いに差異が見られた。また、この[学習-快]カテゴリのIAT効果は社会人学生、一般大学生ともにマイナスの数値を示した。これは \langle 「学習-快」 \rangle - 「学習-不快」 \rangle の数式によって得られる数値である。これがマイナスを示したことから「学習-不快」の連合がより強い、つまり「学習はつらい」と潜在的な態度として形成されていることが示された。また、その潜在的態度は、社会人学生よりも一般大学生にその傾向が強くみられた。一方で、社会人学生は一般大学生よりも[学習-快]カテゴリのIAT効果がニュートラル、つまり0に近い値だった。このことから、社会人学生は一般大学生よりは「学習はつらい」という潜在的態度を形成しているわけではないことが示された。

さらに加えるならば、ここでの「学習」の

対にも「生活」という概念を設定した。このことから、「掃除などの生活一般の行動のほうが学習行動よりも楽である」という記憶の連合が作用し、今回のような、社会人学生、一般大学生ともにマイナスの数値を示す結果になった可能性は否定できない。

以上のことから、顕在的態度と同様に、潜在的態度にも社会人学生と一般大学生の間には明確な差異を認めることができた。学習に対して不快の態度を形成する一般大学生と、そうではない社会人学生という図式である。つまり、潜在的態度という視座から学習態度について検討すると、社会人学生のほうが「学習はまだまだ難しく行うには困難だが、他人ではなく自分で行うものである」と潜在的に捉えていることが示唆された。

しかし、研究1において得られた結果と比較すると、同様の結果が得られていると同時に、質問紙調査での学習イメージとIATの[学習-快]カテゴリーのような、対応する顕在的態度と潜在的態度には検討の余地が確認された。そこで、それについての検討は後述することとする。

(3) 結論

研究2では、学習者の学習に対する潜在的態度を検討することを目的とした。

その結果、仮説①については、社会人学生は一般大学生と比較し、IAT効果得点が有意にプラス得点であったことから、一般大学生よりは[学習-自己]概念に強固にはないが記憶の連合が見られた。よって仮説①はおおむね支持された。

また、仮説②については、社会人学生、一般大学生ともに[学習-快]カテゴリーで得られたIAT効果得点がマイナス得点であった。しかし、社会人学生の得点のほうがより0に近い得点であり、その社会人学生と一般大学生の得点差には有意な差がみられたことから、一般大学生と比較すると社会人学生のほうが[学習-快]概念に連合が確認された。よって仮説②はおおむね支持された。

つまり、社会人学生、一般大学生ともに『学習はつらい』といったネガティブな概念

を抱いていることがわかった。しかし、社会人学生のほうがそのネガティブな概念を有意に小さいものとしていた。また、『学習は自らが行うもの』という潜在的な概念も得点が互いに低かったが、同様に社会人学生のほうがポジティブに捉えていることが示唆された。

IV 論議・結論

IV-1. 質問紙調査の結果とIAT結果の相違

研究1の質問紙調査と研究2のIATの、2つの結果を比較すると、特筆すべき特徴として、得点の高低差が挙げられる。質問紙調査では学習に関する各尺度得点が社会人学生、一般大学生ともに正の方向に得点が高く、学習に関するIATにおいては、社会人学生、一般大学生ともに得点は質問紙調査結果のように高い得点は得られなかった。特に、質問紙調査での学習イメージ尺度では、社会人学生がその全ての項目で中間点を越えて肯定的なイメージであり、一般大学生もそれに順ずる高い得点を示していた。対する、IATの[学習-快]カテゴリーのIAT効果得点は社会人学生と一般大学生との間に有意差がみられたが、ともに負の方向に得点化された。つまり顕在的態度では「学習は楽しいもの」という回答傾向であったのに対し、潜在的態度では「学習は苦しい」という回答傾向であったことが本研究で示された。

ここでみられた差異は先行研究にあるとおり、質問紙調査の顕在的態度測定としての特性から「社会的望ましい方向」にバイアスがかけられた可能性が指摘できる。これを踏まえ考察すると、社会人学生、一般大学生ともに学習は自分にとって厳しいものではあるが「学習することは良いこと」との強い考えを意図・あるいは無意図的に持ち、その結果、このような顕在的態度と潜在的態度の差異を示すことになったと考えられる。

本来、先行研究から、このように顕在的態度と潜在的態度に大きな差、あるいは対立するような結果を示す研究対象は、人種差別や障害者差別、性差別・性役割といった偏見や差別などの、社会生活において、ネガティブ

でモラルなどに帰属する問題に多く、大統領選挙の出口調査などのような、いわゆる「本音と建前」が露見してもさほど問題にはならない事象においては顕在的態度と潜在的態度の差は大きくならないという明確な結果が報告されている。(Banaji, 2001)

そこで、この先行研究の結果を踏まえ、本研究を考察すると、本研究における調査参加者や実験参加者にとって、学習することがいわゆるモラルとして捉えられていることが示される。

しかし、一方で、顕在的態度としての質問紙調査結果と潜在的態度としてのIAT結果を詳細に見ると、前者で高い得点、後者でマイナス得点ではあったが、ともに社会人学生と一般大学生との間には有意な差がみられた。つまり、相対的な視座からみると、質問紙調査、IATともに同様の結果を得たということになり、先行研究における、大統領選挙の出口調査などに代表されるような非モラル事象として学習という事象が捉えられていることが示唆される。

これらを総括すると、[学習]は差別などのようなネガティブな問題・行動では決してなく、社会一般の行動として広く、認知されたものであると考えられる。

しかし、筆者は本研究において社会人学生と一般大学生を対象としたことが今回のような社会人学生と一般大学生との間に差がみられるという結果をもたらした可能性があると考えている。それは、社会人学生は有職者でありながら、自ら学生の身分を得て、積極的に学習参加しており、一方で一般大学生は、職業そのものが学生であり、学習することを本来の仕事としていることで、どちらも「学生でありながら勉強が嫌い」というのは社会的に望ましくなく、自らそのことを肯定することがためられたことが要因としてあったのではないかということである。これは、顕在的態度としての質問紙調査と潜在的調査としてのIATの結果からも示すことができる。

本研究結果では、前述のとおり、質問紙調査とIATの結果では、社会人学生のほうが一

般大学生よりも学習に対してプラスの傾向を示していた。それは、積極的な学習参加をしている社会人学生のほうが一般大学生よりも学習に対して抵抗が少ない、つまり「学習は楽しい」と思う、感じる傾向があったためではないかということである。さらに、本研究で調査や実験に参加協力した一般大学生はそのほとんどが教育学部であり、教員資格を得ることに目標が定められているとあってよい。そのことで「(大学の)学習や勉強、研究は将来の職業選択に必要なもの」として、学習が本来の目的ではなく、手段としての意味合いが社会人学生よりも強かったことが今回の結果に反映されているのではないかと考える。

よって、対象者の選択によって、このようなモラル的問題を扱った際のような結果が得られたと考えるのである。これは、今後の課題として [学習している] 群と [学習していない] 群とで同様の検討が必要であると考えられるが、それには、特に [学習していない] 群の定義づけが問題になることが予想される。

IV-2. 学習に対する積極性について

次に、学習に対する積極性についてであるが、ここでの検討材料としての、顕在的態度：質問紙調査「学習への積極性尺度」と、潜在低態度：IAT [学習-自己] カテゴリを相対的に比較すると、前述の「学習イメージ」と [学習-快] カテゴリと同様、ともに社会人学生のほうが一般大学生よりもIAT効果得点が高いことがあった。このことから、社会人学生のほうが顕在的学習態度について積極性を持ち、潜在的学習態度においても「学習は自らが行うもの」という態度を形成していることが示唆された。しかし、ここでの特徴として、IAT [学習-自己] カテゴリにおける社会人学生と一般大学生のIAT効果の得点傾向があげられる。それは、社会人学生は顕在的態度結果とはいかないまでも、正の方向に得点化された。一方、一般大学生は、非常に小さいが負の方向に得点化された。これは潜在性連合記憶において「学習」を、「自己」よりも「他者」に、潜在性連合記憶を強固にし

ていることを示している。つまり、潜在的態度として社会人学生は「学習は自らが行うもの」としているのに対して、一般大学生は「学習は他の人が行うもの」という結果となったのである。

これは〔学習－快〕カテゴリの比較から、一般大学生は「学習はつらいので自分では行いたくない」と潜在的態度において形成されている可能性も考えられる。しかし、次にこれらの説明として、異なる視点で論じたいと思う。

IV-3. 学習行動と一般生活行動との位置づけによる考察

本研究では、IAT試行〔学習－自己〕カテゴリ、〔学習－快〕カテゴリに用いた〔学習〕パートの、他のパートの〔自己×他者〕〔快×不快〕というように対応する事象として〔生活〕を設定した。その大きな理由として、学習をひとつの生活上の行動と捉え、その行動を比較するためにその他の一般的な行動として、日常的に行っている生活上の行動として「仕事」「洗濯」といった〔生活〕パートを設定したからであった。

今回、学習と対にしたものが生活一般の行動であったことから、〔自己－快〕カテゴリのように、一致ブロック、不一致ブロックとして明確に分類することが難しかったのではないかと考える。その中で、社会人学生の得点はプラス得点であり、一般大学生がマイナス得点であった理由として「学習」と「生活」を対にして捉えるということより、「学習」行動が他の「生活」行動とどういう位置づけになっていたかということを考察することによって見えてくるのではないかと考える。

それは、「学習」も一般的な行動であり、「生活」の一部としての行動である、ということである。これをもとに本研究結果を考察すると、〔「学習」と「生活」に差がみられた〕＝〔学習を他の生活行動に特化している〕と論じることができる。つまり、本結果をこれに当てはめると、有意に得点の高かった社会人学生は学習を特化した行動を捉えている

のに対し、そうではなかった一般大学生は学習を他の一般行動と一線を画することができなかったということがいえる。

それは、社会人学生と一般大学生の学生としての位置づけの違いではないかと考えている。社会人は学生としての肩書きとともに、有職者としての肩書きを持っている。一方で、一般大学生は学生そのものが職業となっている。自らの生活を考えたときに、学生は勉強することも、食事することもすべて、一連の生活行動に組み込まれており、その差を見出すことが難しかった可能性がある。社会人学生はその2つの肩書きがそのまま、学生としての自分と、社会人としての自分とに対応させて、弁別することができた可能性がある。つまり、普段の生活様式が反映された結果として〔学習×生活〕の分類があり、今回のIAT試行〔学習－自己〕カテゴリ、〔学習－快〕カテゴリの結果が得られたと考えることができるのである。

これを踏まえると、学習をより生活一般の行動に特化した形で潜在的態度に形成することで、学習への積極性・肯定的イメージをより、強固に反映させることができると考えることができる。

つまり、顕在的態度として学習に対して肯定的であり、積極性をもつといった意識を持つことの他に、この潜在的態度としての学習を、生涯学習あるいは、その他の教育場面に応用・活用するならば、学習の時間や量ではないことが示される。それは、一般の生活行動から学習行動をいかに特化させ、なおかつ、いかに自分と学習行動を結びつけるか、ということである。これによって、学習行動に対してプラスの影響を及ぼすことができるのではないかと、ということを示すことができると本研究から考察することができる。

IV-4. 本研究の結果総括と今後の課題として

上記の通り、本研究においては、顕在的態度と潜在的態度の各測定がほぼ同様の結果を得たが、今回の潜在的態度と顕在的態度によって測定された学習に対する態度は、前述の通

り、厳密には同質の結果であったかどうかは疑問が残り、これも今後の課題となると考えられる。

以上のことから、顕在的態度測定としての質問紙調査と、潜在的態度測定としてのIATでは、「社会的望ましさ」による呈示があったとしても、ほぼ同様の結果をもたらすことができた。よって、学習行動におけるIAT手法の導入にはある一定の評価を得たといえるのではないかと考える。また、一方で、潜在的態度の視点から、学習行動をいかに生活一般の行動と弁別することができるかによって、学習する態度にある一定の影響を及ぼすと、本研究において言及することができたことから、質問紙調査では図れない、無意図的な行動の測定として用いることには有効であることも示唆された。つまり、質問紙調査では測定することが難しい、僅かな、個人内の学習行動に起因するような潜在的態度の測定としてIATは有効であると考えられる。そのことから、今後、さまざまな教育現場や、それに準じる場面等において、質問紙調査のみ、IATのみといった単体の使用ではなく、さまざまな観点から学習行動を測定できるという意図から併用し、その後の分析の材料とすることが望ましいのではないかと考える。加えて、そのための土台作りとして、IAT試行の構成を精査する必要はあるとともに、今後の課題として次に生かしていきたい。

また、本研究では、顕在的学習態度と潜在的学習態度に焦点を当て、論じてきたが、IATによる学習態度測定に関する研究はほとんど行われておらず、発展途上分野であることから、潜在的学習態度に視点を絞った研究をしていくことも課題としてあげたいと思う。

主な課題として、Greenwaldら(Greenwald, et al., 2002)や、村上(2003)によれば、潜在的認知について、複数認知要素間の連合はバランス関係にあり、その一貫性は対象概念がどのようなものであっても関係ないという。はじめとして、この理論を背景に今回の研究結果を再分析し、検討していきたいと考え、今後の課題とした。

また、前述のIAT効果得点の結果を見ると、差が見られたカテゴリ間でも、標準偏差の値が大きいものが見られたことから、これらについても再検討する余地は残されていると考え、今後の課題として提示するものである。

V 参考文献

- 1) Banaji, M. R. (2001). Implicit attitudes can be measured. In H. L. Roediger, III, J.S.Nairne, I. Neath, & A. Surprenant (Eds.) *The nature of remembering: Essays in honor of Robert G. Crowder*, Washington, DC: American Psychological Association 117-150.
- 2) Collins, A. M. & Loftus, E. F. (1975). A Spreading activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 82(6): 407-428.
- 3) Dasgupta, N., McGhee, D.E., Greenwald, A.G., & Banaji, M.R. (2000). Automatic preference for White Americans: Ruling out the familiarity effect. *Journal of Experimental Social Psychology*, 36, 316-328.
- 4) Dasgupta, N., Greenwald, A.G. (2001). On the malleability of automatic attitudes: Combating automatic prejudice with images of admired and disliked individuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 800-814.
- 5) De Jong, P.J., Pasman, W., Kindt, M., & van den Hout, M.A. (2001). A reaction time paradigm to assess (implicit) complaint-specific dysfunctional beliefs. *Behavior Research and Therapy*, 39, 101-113.
- 6) Debbie E. McGhee and Anthony G. Greenwald and Mahzarin R. Banaji (2000). Automatic Preference for White Americans: Eliminating the Familiarity Explanation

- Journal of Experimental Social Psychology*, **36**, 316-328.
- 7) Devos, T. & Banaji, M.R. (2001). Equally American? Implicit national identity. *Presented at the 13th Annual Convention of the American Psychological Society*, Toronto, ON, Canada.
- 8) Devos, T. & Banaji, M.R. (2002). Do ethnic minorities implicitly view themselves as being less American than Whites? *Presented at the 3rd Annual Meeting of the Society for Personality and Social psychology*, Savannah, GA.
- 9) Greenwald, A. G. & Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition : Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, **102**, 4-27.
- 10) Greenwald, A. G. Banaji, M. R., Rudman, L. A., Farnham, S.D., Nosek, B. A., & Mellot, D. S. (2002). A unified theory of implicit attitudes, beliefs, self-esteem and self-concept. *Psychological Review*, **109**, 3-25.
- 11) 放送大学二十年史編纂委員会 (2004). 放送大学二十年史 放送大学学園.
- 12) 放送大学 (1998). 放送大学学生動態調査報告書—大学は開かれているか— 放送大学.
- 13) Jan De Houwer (2001). A Structural and Process Analysis of the Implicit Association Test *Journal of Experimental Social Psychology*, **37**, 443-451.
- 14) 唐澤穰・池上知子・唐沢かおり・大平英樹 (2001). 社会的認知の心理学—社会を描く心のはたらき— ナカニシヤ出版.
- 15) Maison, D., Greenwald, S.G., & Bruin, R. (2001). The implicit association test as a measure of implicit consumer attitudes. *Polish Psychological Bulletin*, **32**, 61-69.
- 16) 村上史朗・山口勤 (2002). 日本人の自己・内集団に関する潜在的評価 日本心理学会第66回大会発表論文.
- 17) Monteith, M.J., Devine, P.G., Zuwerink, J.R. (1993). Self-directed versus other-directed affect as a consequence of prejudice-related discrepancies. *Journal of Personality and Social Psychology*, **64**, 198-210.
- 18) Monteith, M.J., Sherman, J.W., & Devine, P. G. (1998). Suppression as a stereotype control strategy. *Personality and Social Psychology Review*, **2**, 63-82.
- 19) Nosek, B. A. & Banaji, M. R. (2001). The go/no-go association task. *Social Cognition* **19**, 625-666.
- 20) Nosek, B.A., Banaji, M. R., & Greenwald, AG. (2002). Math=Male, Me=Female, therefore Man ≠ Me. *Journal of Personality and Social Psychology*, **83**, 44-59.
- 21) 岡隆 (編) (2004). 社会的認知研究のパースペクティブ 培風館.
- 22) 大島尚 北村英哉 (編) (2004). ニューセンチュリー社会心理学3 認知の社会心理学 北樹出版.
- 23) Phelps, E.A., O'Connor, K.J., Cunningham, W.A., Funayama, E.S., Gatenby, J.C., Gore, J.C, & Banaji, M.R. (2000). Performance on indirect measures of race evaluation predicts amygdala activation. *Journal of Cognitive Neuroscience*, **12**, 729-738.
- 24) Roland Neumann and Beate Seibt (2001). The structure of prejudice: associative strength as a determinant of stereotype endorsement *European Journal of Social Psychology Eur.J. Soc. Psychol*, **31**, 609-620.
- 25) Rudman, L.A., Ashmore, R.D., & Gary, M.L. (2001). "Unlearning" automatic biases: The malleability of implicit prejudice and stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, **81**,

- 856-868.
- 26) Schmeck, R. R., Ribich, F. and Ramanaiah, N. (1977). Development of a selfreport inventory for assessing individual differences in learning processes. *Applied Psychological Measurement*, 1, 413-431
- 27) 潮村公弘・村上史朗・小林知博 (2003). 潜在的社会的認知研究の進展－IAT (Implicit Association Test)への招待－信州大学人文学部人文科学論文集<人間情報学科編> 37, 65-84.
- 28) 総務省統計局統計センター (2002). 生活行動に関する結果の概要<平成13年社会生活基本調査> 平成13年社会生活基本調査, 509-522.
- 29) 辰野千壽 (1997). 学習方略の心理学－賢い学習者の育て方－ 図書文化社.
- 30) Teachman, B.A., Gregg, A.P., & Woody, S.R. (2001). Implicit associations for fearrelevant stimuli among individuals with snake and spider fears. *Journal of Abnormal Psychology*, 110, 226-235.
- 31) 山本真理子・外山みどり・池上知子・遠藤由美・北村英哉・宮本聡介 (2001). 社会的認知ハンドブック 北大路書房.