

【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 (2) —異なる対象校についての分析から見られた相違—

鈴木 賢男* 岡田 斉**

Relationship between “Shutai-sei (Self-Direction) and Self-assessment of Learning for First-year University Students at the End of Term (2): Differences Apparent from an Analysis of Different Junior Colleges and Universities

Masao SUZUKI, Hitoshi OKADA

The current study used the same methodology as Suzuki and Okada (2018) to study a different set of subjects. The main purpose of this study was to investigate “changing” attitudes as part of attitudes towards learning and the children’s shutaisei (self-direction) scale created by Asaumi (1999). This study examined what sort of scales those attitudes would constitute and how they are related. One hundred and twenty-five university students, including 30 first-year students in junior college, 44 first-year students in university, and 51 third-year students in university, were surveyed at the end of the previous term.

Towards the four factors identified by Suzuki and Okada (2018), In this study, the factors “self-direction” and “intellectual curiosity” were not evident from the Shutaisei Scale of Asaumi (1999) according to factor analysis.

Three factors— “aggressive action,” “independent decision-making,” and “self-expression” —were identified. In contrast to the findings of Suzuki and Okada (2018), “changing” attitudes involved “updating,” “improving,” “contrasting,” and “altering” those attitudes.

Therefore, care must be exercised when administering the Shutaisei Scale of Asaumi (1999) to university students. Nonetheless, a consistent scale for shutaisei (self-direction) was evident. In contrast, results suggested that a scale reconfigured with “changing” attitudes could be broken down along the dimension of attempting to revise one’s image of one’s self. Revising and adding items are a topic for the future. In third-year students, there was a relatively strong positive correlation between class satisfaction and “aggressive action” on Shutaisei Scale and “changing” attitudes by “updating,” “improving,” and “contrasting” those attitudes.

Key words : 主体性, 授業満足度, 学業生活への親和性

* すずき まさお 金沢学院短期大学幼児教育科・文教大
学生生活科学研究所

** おかだ ひとし 文教大学人間科学部臨床心理学科

はじめに

鈴木・岡田(2018)では、学業生活と関連する主体性について検討をした。一つは、主体性の仮説的定義(鈴木 2017)として提案された「変えていく」ことに関連する学業場面を取り上げた25項目から、4因子が抽出され、それぞれ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、目指している価値を獲得しようとする「獲得的」関与、学習の成果が蓄積されるように関わろうとする「吸取的」関与、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」関与として見出された。

また、浅海(1999)による子どもの「主体性尺度」を、そのまま大学生に適用してみた場合の因子構成を検討した。「主体性尺度」では、自分の言葉で自分の考えを言える等の「自己表現」、自分一人でもやってみようという気持ちが強く、失敗をおそれず、やることのできる等の「積極的な行動」、分からないことはすぐに自分で調べようとする等の「知的好奇心」、熱中しているもの(趣味・スポーツ・言葉など)を持っている等の「方向づけ」、よく考えもしないで、友だちの言葉を、すぐ信じてしまうことが多い等の「自己決定力」(逆転)の5つの下位尺度に分類されていたが、鈴木・岡田(2018)では、「知的好奇心」を構成するはずの4項目のうち3項目がそれぞれの下位尺度に吸収されてしまい、「あなたは、時々一人になって、自分の道を、よく考えてみますか」は、単独で因子を構成することとなった。項目の中には、浅海(1999)が対象とした子ども(小学生～中学生)にとっての意味と、大学生にとっての意味が大きく異なると考えられる部分もある。前述した項目においては、大学生にとっての「自分の道」はそもそも就職へと向かう現実的な進路を意味するものであり、小中学生が描く夢を交えた希望的なものとは異なるであろう。他の因子に関しては、大学生においても抽出が可能な因子となり、高い信頼性が得られるものと思うが、文言の捉え方は、やはり、年齢段階に応じて変えて

いくか、もしくは、別の項目が必要となるかもしれない。

更に、以上の浅海(1999)の主体性の下位尺度を従属変数とし、前述の授業における「更新的」「獲得的」「吸取的」「集中的」関与の4尺度と市川(2001)による二要因の学習動機による内容関与動機の「訓練」「実用」「充実」志向と内容分離動機の「報酬」「自尊」「関係」志向の6尺度を説明変数として投入した重回帰分析によって、「自己決定力」を除く、「自己表現」「積極的な行動」「自己を方向づけるもの」の3尺度において、いずれも学習時における「更新的」関与が有意に影響を与えるものとして認められた。従って、新たな価値を「獲得」したり、蓄積が必要な知識を「吸収」したり、抽出に必要な情報に「集中」したりすることよりも、自己を向上・改善させて「更新」させようとするのが、主体性に比較的重要な要因として反映されていると思われた。

本研究では、他の都道府県における対象校に同様な調査を行い、学業生活における意識や主体性を構成する尺度について、比較検討を行うことを目的とする。

方法

1. 質問紙調査

質問紙は鈴木(2018)と同じものを用いた。調査内容は、次の六点で、A3用紙の表裏に構成をした。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、前期(4月～7月)中に受講した科目数と、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もらった。また、他に、「大学での全般的な授業満足度は主観的に何%程度ですか」という設問に対して、主観的確率として、パーセンテージでの回答を得ることにした。

三つ目の学業生活に関する親和性についての15項目では、「半期の学校生活を通して、今現在感じていること」との教示の後に、「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

一全くそうは思わない) で回答してもらった。

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。」との教示の後に、市川(2001)による学習動機36項目に対して5件法(かなり思う一全く思わない)での回答してもらった。

五つ目は、鈴木(2017)による主体性の仮説的定義の中核的意味である「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25項目に対して、「全くそう思う一全くそうは思わない」の7件法で、該当する程度を回答してもらった。

最後に、六つ目は、浅海(1999)が作成した子どものための「主体性尺度」で用いられている20項目を、文言を変えずにそのまま採用し、「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。」との教示の後に、「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(あてはまる一あてはまらない)で回答してもらった。

2. 対象者

昨年度、『人間科学研究』にて研究報告したものは異なるA短期大学とB大学を対象校とし、全体で125名(男性39名、女性86名)を調査対象者とした。A短期大学では、同一学科1年生30名(男性3名、女性27名)であり、B大学では、同一学科1年生44名(男性20名、女性24名)、学科混合3年生51名(男性16名、女性35名)であった。全体での平均年齢は19.2才(SD=1.31)で、A短期大学での平均年齢は18.3(SD=0.46)、B大学1年生では18.3才(SD=0.45)、B大学3年生では20.5才(SD=0.96)となっていた。

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、2018年7月25日~7月30日の期間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、その場で回答・回収を行った。質問紙

については、授業内容に関連していることもあり協力を願いたいことを説明し、分析終了後には、全体としての統計の結果を閲覧できるようにすること、個人の結果が公表されることはないことなどについて、説明を加えた。また、気分がすぐれない場合やどうしても協力したくないなどの事情によって回答できないことがあっても、個人に不利益が生じないことを口頭で伝える等の倫理的な配慮を施した。

結果

1. 主体性についての構造

学習態度における「変えていく」側面への関与についての項目の構造的特性と、浅海(1999)の子どもの「主体性尺度」の構造的特性を、異なる対象校において、因子分析を用いて調べることにした。

(1)「変えていく」側面への関与についての25項目に対して、探索的因子分析を実施して、鈴木・岡田(2018)と同様に、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、60.4%であった。パターン行列の値をTable 1.に示し、表の右側には鈴木・岡田(2018)における尺度名を記した。尺度名のないものは、因子を構成する項目からは、パターン行列の値が40未満のものであり、また、別の因子と同等の値を示していた理由で、尺度からは除外したものであった。前回の因子との一致度は必ずしも高くはなく、(旧)獲得的に相当すると思われる因子F1では57.1%の一致率、(旧)吸収的に相当すると思われる因子F2では42.9%、(旧)集中的に相当すると思われる因子F3では40.0%、(旧)更新的に相当すると思われる因子F4で71.4%となっていた。これによれば、(旧)更新的を除く3つの尺度に関しては、一致率がチャンスレベルまで落ち込んでおり、項目そのものの精度が問われるものとなった。しかしながら、継続的な研究として、項目の適正化を図るためにも、因子の意味を仮説的に抽出しておくことは有効と考え、以下のように命名することとした。因子F1は、目指すべき価値に自分自身を向上させようとする「向上的」関

Table1. 「変えていく」項目に対するプロマックス解のパターン行列

項 目	F1	F2	F3	F4	h^2	旧尺度
E_01 能力を向上させたい	.74	.14	-.07	.09	.72	獲得的
E_06 集中しようとする	.73	-.01	.28	-.07	.72	獲得的
E_04 より豊かに生きたい	.73	.16	-.18	.12	.69	獲得的
E_11 メモおよびノートを取ろうとする	.73	-.06	.20	-.14	.53	集中的
E_12 興味を見出そうとする	.59	-.13	.05	.38	.68	
E_05 より効率的に生きたい	.55	.14	-.05	.05	.41	獲得的
E_02 自分の長所を見出そうとする	.35	.84	-.07	-.21	.81	獲得的
E_08 学修成果の自己点検をする	-.09	.73	.25	.02	.73	吸収的
E_07 自分の態度の自己評価をする	.01	.62	.38	-.13	.63	
E_03 何が新しいかを確かめてみる	.29	.60	-.12	.20	.78	獲得的
E_10 他の人よりも優れたい	-.03	.54	.05	-.03	.28	
E_09 記憶に残るよう努める	.11	.37	.20	.24	.58	吸収的
E_25 今までに学んだことと関連づけようとする	-.04	.30	.25	.30	.49	吸収的
E_15 情報を整理しようとする	.08	.07	.74	.05	.73	集中的
E_14 話を注意深く聞こうとする	.40	-.16	.71	-.03	.74	集中的
E_21 応用できそうか想像する	-.26	.18	.60	.25	.59	更新的
E_16 良い人の真似をしようとする	.04	.30	.59	-.14	.51	更新的
E_22 過剰な情報は排除する	-.06	.14	.39	.08	.25	
E_19 弱点を克服する	-.01	-.14	.02	.91	.69	更新的
E_18 要点を見出そうとする	.18	-.12	.22	.69	.80	更新的
E_13 自分の欠点を見出そうとする	.10	.05	.05	.58	.50	
E_23 疑問を見出そうとする	-.27	.38	.16	.57	.69	更新的
E_17 自分を変えていきたい	.26	.13	-.21	.57	.53	更新的
E_24 他者の考えを取り入れようとする	.15	-.21	.33	.47	.50	更新的
E_20 社会の役に立ちたい	.14	.25	.06	.41	.55	
F1との相関		.54	.48	.62		
F2との相関			.51	.63		
F3との相関				.62		

与、因子F2は、比較することによって新たな自己を見出そうとする「対照的」関与、因子F3は、操作することによって新たな気づきを得ようとする「操作的」関与、因子F4は、弱点を克服する等で、自己を改善することを特に意味する「更新的」関与と意味づけた。

尺度化する際には、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。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「向上的」関与では、6項目の構成で α 係数は.89であった。因子F2「対照的」関与では、7項目の構成で

α 係数は.89であった。因子F3「操作的」関与では、5項目の構成で α 係数は.84であり、因子F4「更新的」関与では、7項目で α 係数は.89であった。

7段階評定における尺度得点の平均値を対象別に調べると、因子F1「向上的」関与では、短期大学1年生（以降、短1）で5.3（SD=0.69）、大学1年生（以降、大1）で5.8（SD=0.86）、大学3年生（以降、大3）で5.5（SD=1.06）であった。因子F2「対照的」関与では、短1で4.9（SD=0.78）、大1で5.3（SD=1.06）、大3で5.0（SD=1.11）であった。因子F3「操作的」関与では、短1で4.8（SD=0.90）、大1で5.4（SD=0.94）、大3で4.9（SD=1.15）であった。

因子F4「更新的」関与では、短1で5.3 (SD=0.82)、大1で5.7 (SD=0.78)、大3で5.2 (SD=1.15) となった。以上の尺度得点の平均値については、総じて、大1の平均値が高い傾向にあるが、一元配置分散分析を行ったところ、因子F4「更新的」関与において、大1における平均値が有意に高いことが認められた。 $(F_{(2,115)}=3.28, p<.05)$ 。

(2) 浅海 (1999) の主体性尺度20項目に対して、鈴木・岡田 (2018) と同様に、下位尺度の数となる5個を因子数として固定し、最尤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、43.6%であった。回転解の因子負荷量の値をTable 2. に示した。表の右側には、浅海 (1999) による下位尺度名を記した。因子F1として構成された項目では、浅海 (1999) が「積極的な行動」として3項目が含まれており、「知的的好奇心」「方向づけ」の項目が1つずつ含まれていた。因子F2では、「自己表現」を構成するとされた項目が全て含まれており、「知的的好奇心」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、「知的的好奇心」の項目が2つ、「積極的な行動」「方向づけ」の項目が1つずつ含まれていた。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、「方向づけ」の項目のうちの一つ、「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」が単独になっていた。以上から、鈴木・岡田 (2018) でも項目が分散してしまった「知的的好奇心」に加え、「方向づけ」も比較的分散したことが認められた。

しかしながら、ここでは、浅海 (1999) の尺度構成を採用した場合の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、「自己表現」で $\alpha=.79$ 、「積極的な行動」で $\alpha=.59$ 、「方向づけ」で $\alpha=.51$ 、「自己決定力」で $\alpha=.56$ 、「知的的好奇心」は $\alpha=.60$ であった。「自己表現」を除いた4尺度の α 係数が比較的低くなっていることがわかった。

4段階評定における尺度得点の平均値を対象別に見ると、「自己表現」では、短1で2.7 (SD=0.62)、大1で2.9 (SD=0.67)、大3で3.0 (SD=0.58) となった。「積極的な行動」では、短1で2.8 (SD=0.53)、大1で2.8 (SD=0.49)、大3で2.9 (SD=0.55)、「方

向づけ」では、短1で3.3 (SD=0.51)、大1で3.3 (SD=0.49)、大3で3.4 (SD=0.48) であった。「自己決定力」では、短1で2.1 (SD=0.47)、大1で2.3 (SD=0.67)、大3で2.5 (SD=0.58) で、「知的的好奇心」では、短1で3.1 (SD=0.51)、大1で3.1 (SD=0.53)、大3で3.2 (SD=0.50) となった。以上の尺度得点の平均値について、一元配置分散分析を実施したところ、群間で有意な差が認められたものは「自己決定力」($F_{(2,119)}=3.87, p<.05$) で、最も高い値を示したのが、大3で、最も低い値を示したのが短1であることが認められた。

2. 授業満足度

鈴木・岡田 (2015, 2016, 2017, 2018) 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表示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」は、短1では65.6% (SD=14.3)、大1では74.2% (SD=15.2)、大3では62.0% (SD=20.2) となっており、「満足授業率」は、短1では64.4% (SD=29.4)、大1では60.6% (SD=28.8)、大3では48.4 (SD=30.2) となっていることがわかった。以上の平均値について、一元配置分析を実施した結果、「授業満足率」では大3が有意に一番低く ($F_{(2,118)}=5.81, p<.01$)、「満足授業率」では、同じく大3が有意に低くなっていることが認められた。 $(F_{(2,113)}=3.25, p<.05)$ 。

3. 学習動機

学習動機に関する36項目は市川 (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」($\alpha=.75$)、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」($\alpha=.79$)、また、学習内容とは関連を

Table 2. 短期大学および大学生における主体性尺度 (浅海, 1999) 20項目に対する回転バリマックス解

	項 目	F1	F2	F3	F4	F5	h^2	下位尺度
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	.69	.03	.47	-.05	.02	.69	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	.66	.14	.26	.14	.11	.56	方向づけ
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。	.59	.08	-.07	-.11	.23	.43	積極的な 行動
G_15	あなたは、自分一人でもやってみようと言う気持ちが強く、失敗をおそれず、やることができますか	.58	.19	.15	-.10	.09	.41	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	.34	.31	.20	.08	.03	.26	積極的な 行動
G_04	あなたは、自分の言葉で自分の考えを言えますか	.22	.79	.13	-.05	.11	.70	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)	.18	.72	.25	-.08	-.08	.62	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	.41	.62	-.08	-.15	.26	.65	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	.38	.40	.17	.30	.08	.43	自己表現
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	-.09	.37	.16	.13	.05	.19	方向づけ
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	.23	.29	.26	-.13	.17	.24	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ていますか	.27	.21	.49	-.11	-.04	.37	積極的な 行動
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	.16	.26	.42	-.16	.17	.32	知的 好奇心
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	.05	.08	.35	.00	.06	.13	方向づけ
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	.23	.19	.35	.11	.22	.27	知的 好奇心
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ますか	-.15	-.02	.15	.60	-.03	.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	-.14	-.38	-.10	.50	-.03	.42	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	.11	.10	-.33	.49	.19	.41	自己 決定力
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	.06	.03	-.07	.43	.00	.19	自己 決定力
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	.38	.13	.30	.10	.86	1.00	方向づけ

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」（ $\alpha=.80$ ）、プライドや優越感によって支えられている「自尊志向」（ $\alpha=.85$ ）、報酬を得る手段としての「報酬志向」（ $\alpha=.81$ ）の計6つの下位尺度を形成し、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対象別の平均値は、内容関与動機の「充実志向」では、短1で3.4 (SD=0.59)、大1で3.8 (SD=0.53)、大3で3.8 (SD=0.53)であった。「訓練志向」では短1で3.3 (SD=0.55)、大1で3.8 (SD=0.52)、大3で3.9 (SD=0.54)であった。「実用志向」では、短1で3.8 (SD=0.50)、大1で4.1 (SD=0.62)、大3で4.1 (SD=0.61)となっていた。内容分離動機の「関係志向」では、短1で2.9 (SD=0.65)、大1で3.2 (SD=0.70)、大3で3.1 (SD=0.79)であった。「自尊志向」では、短1で3.1 (SD=0.71)、大1で3.5 (SD=0.85)、大3で3.5 (SD=0.79)であった。「報酬志向」では、短1で3.0 (SD=0.72)、大1で3.3 (SD=0.77)、大3で3.3 (SD=0.82)となっていた。以上の尺度得点の対象別の平均値について、一元配置分散分析を行った結果、平均値に有意差が認められるところとなったのは、「訓練志向」($F_{(2,117)}=9.99, p<.001$)と「充実志向」($F_{(2,117)}=5.57, p<.01$)であり、両者とも、短1における平均値が最も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63.8%）。鈴木・岡田（2017, 2018）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ており、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。

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」5項目で $\alpha=.90$ 、「学習親和」6項目で $\alpha=.89$ 、「学問親和」4項目で $\alpha=.82$ となった。

7段階評定における対象別の平均値は、「学校親和」では、短1で5.0 (SD=1.04)、大1で5.2 (SD=0.93)、大3で4.0 (SD=1.39)であった。「学習親和」では、短1で5.7 (SD=0.79)、大1で6.3 (SD=0.57)、大3で5.9 (SD=0.98)であった。「学問親和」では、短1で4.6 (SD=0.97)、大1で5.1 (SD=0.92)、大3で4.8 (SD=1.23)となっていた。以上の尺度得点の平均値について、一元配置分散分析を行った結果、「学校親和」では、大3の平均値が有意に低く ($F_{(2,121)}=13.68, p<.001$)、「学習親和」では、大1の平均値が有意に高く ($F_{(2,121)}=4.77, p<.05$) となっていることが認められた。

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

鈴木・岡田（2018）と同様に、浅海（1999）の「主体性尺度」を説明する要因として、授業態度の一側面としての「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「向上的」関与、「対照的」関与、「操作的」関与、「更新的」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、「対照的」を変数とする回帰式は0.1%水準で有意と認められ ($F_{(1,107)}=16.93, p<.001$)、標準化係数は、「対照的」が $\beta=.37$ ($p<.01$)となっていた。決定係数は $R^2=.13$ であった。基準変数を「積極的な行動」とした場合、学習関与性の「対照的」と「操作的」、内容分離動機の「関係志向」を変数とする回帰式が0.1%水準で有意と認められ ($F_{(3,107)}=22.56, p<.001$)、標準化係数は、「対照的」が $\beta=.34$ ($p<.01$)、「操作的」が $\beta=.43$ ($p<.001$)、「関係志向」が $\beta=-.28$ ($p<.01$)となっていた。

決定係数は $R^2=.37$ であった。基準変数を「方向づけ」とした場合、「対照的」を変数とする回帰式が0.1%水準で有意と認められ ($F_{(1,109)}=26.01, p<.001$)、標準化係数は、「対照的」が $\beta=.44$ ($p<.001$)となっていた。決定係数は $R^2=.19$ 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」を変数とする回帰式が0.1%水準で有意と認められ ($F_{(1,108)}=6.39, p<.05$)、標準化係数は、「関係志向」が $\beta=-.24$ ($p<.05$)となっていた。決定係数は $R^2=.05$ 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「対照的」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「操作的」関与が「対照的」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

学習態度の側面である「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短期大学1年生、大学1年生、大学3年生ごとに調べるために、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」に関して、短1では有意な相関は得られず、大1で「対照的」関与とは $r=.35$ 、大3では「向上的」関

与と $r=.32$ と、5%水準で有意な正の相関があることが認められた。「授業満足率」に関しては、短1では「操作的」関与と $r=.40$ ($p<.05$)、大3では「更新的」関与と $r=.32$ ($p<.05$)、「向上的」関与と $r=.37$ ($p<.05$)、「対照的」関与と $r=.42$ ($p<.01$)で、有意な正の相関が得られた。大1では有意な相関が得られた関与はなかった。(Table 4a)。

また、学業生活への親和性では、いずれの親和性も、ほとんど全ての関与と、少なくとも5%水準で有意な正の相関を得たが、小数点第2位で四捨五入して.70以上を示す相関について見てみると、「学問親和」との相関に関しては、大3で「更新的」関与 ($r=.70$)、「向上的」関与 ($r=.74$)、「対照的」関与 ($r=.68$) で比較的強い正の相関が認められた。「学校親和」との相関においては、短1で「向上的」関与 ($r=.66$)、「対照的」関与 ($r=.66$) が比較的強かった。「学習親和」との相関では、短1で「更新的」($r=.67$) 「向上的」($r=.74$) 「対照的」($r=.70$) 「操作的」($r=.66$) の全てに比較的強い正の相関が認められ、大1と大3では「向上的」関与が $r=.73$ と $r=.83$ で、比較的強くなっていることがわかった (Table 4b)。

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短期大学1年生、大学1年生、大学3年生ごとに調べるために、

Table 3. 主体性尺度 (浅海, 1999) 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															
説明変数		説明変数		説明変数		説明変数									
学習関与性	更新的	—	更新的	—	更新的	—	更新的	—							
	向上的	—	向上的	—	向上的	—	向上的	—							
	対照的	.37 **	対照的	.34 **	対照的	.44 ***	対照的	—							
	操作的	—	操作的	.43 ***	操作的	—	操作的	—							
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	-.28 **	関係	—	関係	-.24 *							
	自尊	—	自尊	—	自尊	—	自尊	—							
報酬	—	報酬	—	報酬	—	報酬	—								
R^2		.13***		R^2		.37***		R^2		.19***		R^2		.05*	
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									

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

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」に関しては、短1で「積極的な活動」との間に $r=.46$ ($p<.05$)、「自己表現」とは $r=.49$ ($p<.05$) で有意な正の相関が得られた。大3では「積極的な活動」との間に $r=.41$ ($p<.001$)、「方向づけ」との間に $r=.30$ ($p<.05$) で有意な正の相関が得られた。「満足授業率」では、大1で「自己表現」との間に $r=.33$ ($p<.05$) で有意な正の相関が得られた。(Table 5a)。

また、学業生活への親和性では、短1と大1に

おいては、いずれの親和性も「自己決定力」を除きおおむね、少なくとも5%水準以上の有意な相関係数を示していた。大3については、いずれの学業生活への親和性も「積極的な活動」との有意な相関を示しており、「学問親和」で $r=.33$ ($p<.05$)、「学校親和」で $r=.33$ ($p<.05$)、「学習親和」で $r=.32$ ($p<.05$) となっていた。また、短1では「積極的な活動」と「学問親和」との相関係数が $r=.77$ ($p<.001$)、「学校親和」との相関係数が $r=.74$ ($p<.001$) を示しており、特に、強い正の相関を示していることがわかった。(Table 5b)。

Table 4a. 「変えていく」関与と授業満足度との相関係数

	満足授業率			授業満足率		
	短1	大1	大3	短1	大1	大3
更新的	.04	.27	.26	.30	.09	.32 *
向上的	.23	.26	.32 *	.31	.05	.37 *
対照的	.27	.35 *	.28	.36	.14	.42 **
操作的	.20	.32	.14	.40 **	.04	.16

Table 4b. 「変えていく」関与と学業親和性との相関係数

	学問親和			学校親和			学習親和		
	短1	大1	大3	短1	大1	大3	短1	大1	大3
更新的	.42 *	.56 ***	.70 ***	.49 **	.53 ***	.59 ***	.67 ***	.64 ***	.56 ***
向上的	.54 **	.56 ***	.74 ***	.66 ***	.52 ***	.55 ***	.74 ***	.73 ***	.83 ***
対照的	.56 **	.39 *	.68 ***	.66 ***	.31 *	.65 ***	.70 ***	.52 ***	.54 ***
操作的	.50 **	.50 **	.42 **	.59 **	.44 **	.42 **	.66 ***	.43 **	.28

Table 5a. 「主体性尺度」(浅海, 1999) と授業満足度との相関係数

	満足授業率			授業満足率		
	短1	大1	大3	短1	大1	大3
積極的な	.22	.03	.06	.46 *	.08	.41 ***
方向づけ	.30	.28	.14	.17	.05	.30 *
自己決定	-.12	-.06	-.16	-.03	-.04	.01
自己表現	-.03	.33 *	-.01	.49 *	.23	.20

Table 5b. 「主体性尺度」(浅海, 1999) と学業親和性との相関係数

	学問親和			学校親和			学習親和		
	短1	大1	大3	短1	大1	大3	短1	大1	大3
積極的な	.77 ***	.38 *	.33 *	.74 ***	.29	.33 *	.55 **	.40 **	.32 *
方向づけ	.44 *	.43 **	.13	.54 **	.38 *	.18	.58 **	.45 **	.22
自己決定	-.30	.13	-.14	-.18	.00	-.16	-.06	.00	-.11
自己表現	.47 *	.50 **	.08	.55 **	.45 **	.06	.22	.42 **	.13

考察

1. 「主体性尺度」と「変えていく」関与尺度の因子

鈴木・岡田(2018)では、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、抽出可能ではあったが、本研究においては、対象校を変えており、短期大学1年生と大学1年生、大学3年生を含む回答者における因子分析の結果は、「知的好奇心」に加え、「方向づけ」の尺度を構成する項目もまともならず、比較的分散してしまっていて、他因子の一部となっていることを確認するところとなった。浅海(1999)の「主体性尺度」は子どもの日常生活における特性を測定するために作成されたものであり、以上の結果から判断すると、大学生に、そのまま適用させることについては、前回よりも更に、慎重にならざるを得ないことを示唆するところとなった。ある意味で崩壊した尺度となった「知的好奇心」「方向づけ」に含まれている項目は、具体的な対象への関心を定めたり、定めようとしたりする心理状態を表しており、可能性を広げることを勧められる児童期や思春期と可能性を絞り込むことを勧められる青年期とでは、項目文から受け取る意味が異なる可能性がある。例えば、「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」は、浅海(1999)では、「知的好奇心」を構成する項目となり、子どもが素直に追及していく姿勢を意味するものと解釈できるが、倫理的な意味で断固として譲らないという意思表示を意味していると解釈することもできた。しかしながら、その他の因子の「自己表現」「積極的な行動」「自己決定力」は、依然として、安定した尺度としての有効性が考えられることから、主体性の中核部分と周縁部分、あるいは発達段階を考慮した主体性が分化していく過程等を検討する必要があることも窺えるところとなった。

次に、授業態度の一側面としての「変えていく」関与尺度は、主体性の中核の意味が「変えていく」ことにありと仮定した上で、授業場面を主として取り上げた項目だったが、これに関して

は、「更新的」関与以外の項目の異動が大きく因子名の変更が余儀なくされた。ただし、結果的には、自分の向上・改善を意味するとされた「更新的」関与を、向上の部分を排除して、現状の問題点を解決することに重点をおいた改善するという意味に集約させることができた。また、価値あるものを獲得して手に入れることを意味された「獲得的」関与は、本研究における項目構成から、目標を目指して自己を高めていくことを意味づけていると考え、再構成の上で「向上的」関与と命名をした。また、身につけることを意味された「吸収的」も本研究での項目構成から、他のものと照らし合わせることで自分を見出すことを意味づけていると考え、再構成の上で「対照的」関与と命名した。最後に、情報を見出そうとすることを意味された「集中的」関与は、作業を通して体験することで自分を見出すことを意味づけていると考え、「操作的」関与と命名した。因子を安定したものにするためには、今後、命名した意味に沿った項目文の追加、修正の必要があるだろう。しかしながら、主体性については、どのように新たな自分を見出していくのかという観点から、一定の次元分解が可能になることが窺われ、主体性がその中核的な意味として、「自己(像)の修正」機能を担っている可能性があることを示唆するところとなった。

2. 授業満足度や学習動機、学業における親和性に見られる対象校の特性

本研究における対象校で、学習動機に関して、短大1年生において「訓練志向」と「充実志向」が3.3程度で有意に低くなっており、鈴木・岡田(2018)における対象校(大学1年生のみ)における平均値が、本研究の大学1年生、大学3年生に近似した3.7~3.9程度であることから考えると、短大学生の特性として、「実用志向」を除く「充実志向」や「訓練志向」の内容関連動機が低くなっている傾向にあることが考えられた。

授業満足度に関しては、本研究の大学3年生の授業満足度が62.0%、満足授業率が48.4%で有意に低くなっていることがわかったが、鈴木・岡田(2018)による対象校(大学1年生)の平均値であ

る授業満足率63.0%、満足授業率44.8%と同程度になっていることが確認された。逆に言えば、本研究における対象校の大学および短大1年生の授業満足度が総じて高いことが示されたわけだが、初年度の1年生に対するカリキュラム・ポリシー等が異なることによってもたらされているのであろうか。

学業生活への親和性に関しては、本研究の大学3年生の「学校親和」の平均値が4.0で有意に低く、大学1年生の「学習親和」が6.3で有意に高いことが示されたわけだが、鈴木・岡田 (2018) における対象校 (大学1年生) の平均値では「学校親和」が5.4で本研究の短期大学1年生と大学1年生と同程度、「学習親和」が6.3で上記の大学1年生と同程度であった。

以上を考え合わせると、学年が上がれば、より授業の専門性が高まり、学生のニーズにも合って授業満足度が上がると想定できるものの、実態は異なり、学年が上がるにつれ、より厳しい眼が育ち、授業満足度は下がる可能性があることが示唆されるところとなった。ただし、学部および学科が違うので、同一校と言えども確かなことはここでは分からない。

3. 「主体性尺度」と「変えていく」関与尺度との関連

鈴木・岡田 (2018) 同様、「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」で、「対照的」関与からの影響が有意に強くなっていることがわかった。鈴木・岡田 (2018) では、「変えていく」関与尺度の「更新的」な関与が全体的に寄与していたので、本研究で「更新的」関与が「対照的」関与と入れ替わったような印象となった。しかしながら、本研究における尺度構成に関しては、鈴木・岡田 (2018) と同じ項目を用いながらも、因子分析の結果に基づいて、尺度を構成する項目を変えており、尺度の意味も再構成されているので、結果に対する解釈については、慎重に考えなくてはならない。

言い得るところは、主体性の下位尺度「自己決

定力」には、どの「変えていく」関与も影響を与えないこと、同一の「変えていく」関与が一定の主体性の下位尺度に影響を与えていると考えられることであった。この一定の下位尺度に対して、影響を与える「変えていく」関与はどのようなものであるか、それは、対象校によって変わるものなのか、変わるとすれば、それは地域差、あるいは文化差などの要因によるものかどうかを、明らかにする必要があると思われた。

4. 授業満足度や学業生活への親和性に寄与するもの

本研究における満足授業率と授業満足率における相関係数は、鈴木・岡田 (2018) よりも比較的高い値を示すものであった。満足授業率では、大学3年生で「更新的」「向上的」「対照的」関与と正の相関にあり、自分を改善したり、自分を向上させたり、比較対照しながら新しい自分を見出そうとしている人ほど、主観的な授業満足率が高い傾向にあることが示唆された。主体性の面でも大学3年生で、「積極的な活動」「方向づけ」尺度と正の相関があり、やってみようと思えたり、目標を定めようとしたりしている人ほど、主観的な授業満足率が高い傾向にあることも示唆された。短大1年生では、「操作的」関与と主体性の「自己表現」尺度と正の相関にあり、作業をしたり、表現しようとしたりする人ほど、授業満足率が高くなる傾向にあることが窺えた。

満足授業率では、授業満足率では有意な相関のない大学1年生で、「対照的」関与および主体性の「自己表現」とで正の相関を示した。

鈴木・岡田 (2018) では、本研究と異なる対象校とはなるが、大学1年生における傾向は類似しており、本研究と同様、授業満足度との関連が有意である尺度が授業満足率においても、満足授業率においても、かなり少ない点が共通しているのは、特筆すべきものであると考えられた。初年度においては、本人の特性よりも、初めての大学での授業への期待等の大きさの方が関与するのかもしれない。一方、満足授業率では、大学1年生で有意な相関が得られていたわけだが、自分の全般的な主観性ではなく、初めての大学での授業に対

する一つ一つの授業に対する期待値との照合を得ていたがゆえに、関係性を見出すことができたのかもしれない。

学業生活への親和性における相関係数は、まず、「主体性尺度」との関連性において、鈴木・岡田(2018)と同様、全般的に比較的同程度の値を示すものであったし、「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ことなどが一致していた。いずれの学年でも、総じて、「積極的な活動」を志向している人ほど、「学問親和」「学校親和」「学習親和」が高くなる傾向にあること、大学3年生を除いて「方向づけ」や「自己表現」への志向性も同様な傾向にあることが示唆されたが、特徴的なのは、短大1年生は「積極的な活動」と学業生活との正の相関がかなり強く、大学3年生は「積極的な活動」のみが学業生活との正の相関を示し、積極的な活動を志向する者ほど、学業生活への親和性が高くなることが、示唆されることとなった。

次に、「変えていく」尺度との関連性においては、総じて、相関係数の値は高かったものの、相関係数.70程度を基準に比較すると、大学3年生においては、新たな見聞を広めたいとする「学問親和」と「更新的」「向上的」「対照的」関与との正の相関がより強く、学年が上位になると見られてくる傾向で、授業への関与が、より更新的、向上的、対照的な人ほど、今後も、見聞を広めたいと考えるようになっている可能性が示唆された。逆に、短大1年生においては、授業内容についてがんばりたいとする「学習親和」と「更新的」「向上的」「対照的」「操作的」関与との正の相関がより強く、全体として、授業において自己を変えようとする意識の高い人ほど、既定の内容を主とする授業への親和性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・岡田斉 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 — 文教大学人間科学部紀要「人間科学研究」 39 173-184 2018
- 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、鈴木・岡田（2018）における調査を、対象者を変えて、その差異を検討した。主要な目的として、浅海（1999）が作成した子どもの「主体性尺度」と筆者の授業態度の一側面としての「変えていく」意識についての項目とが、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ことにした。調査は、前期の終了後に、短期大学1年生30名、大学1年生44名、大学3年生51名、計125名の大学生に対して実施された。因子分析の結果、浅海（1999）の「主体性尺度」では、鈴木・岡田（2018）で抽出できた4つの因子のうち、「自己を方向づけるもの」を確認することができず、「知的好奇心」も同様に構成されなかったことで、「積極的な行動」「自己決定力」「自己表現」の3つの因子までが確認された。「変えていく」意識に関する質問項目では、鈴木・岡田（2018）とは異なる「更新的」「向上的」「対照的」「操作的」関与に再構成された。従って、大学生における主体性尺度として、浅海（1999）をそのまま用いるには、なお慎重さが必要となるが、安定した尺度の存在も明らかにすることができた。一方、「変えていく」意識で再構成された尺度は、自己（像）の修正をどのように図ろうとしているかという観点で次元分解できる可能性が示唆され、項目文の修正・追加が課題となった。また、「主体性尺度」では「積極的な活動」、「変えていく」意識では、「更新的」「向上的」「対照的」と授業満足度との間に、比較的強い正の相関を示しているのは、大学3年生であることがわかった。
