

【共同研究】

大学生の学業生活における満足と主体性との関連性の検討 —発達を考慮した主体性尺度の必要性を探る—

鈴木 賢男* 岡田 斉**

Examination of the Relationship between University Students' Self-assessment of their Academic Life and "Shutai-sei" (Self-Direction): Investigating the Need for a Scale Considering Developmental Perspectives

Masao SUZUKI, Hitoshi OKADA

The current study surveyed a total of 136 university students, including 28 freshmen in junior college, 67 freshmen in university, and 41 juniors in university, after the end of the previous term. Results of factor analysis failed to identify the "self-orientation" and "curiosity" factors of the "Shutaisei" (self-direction) scale of Asaumi (1999). Results did identify three factors: "active action," "independent decision-making," and "self-expression." These factors were consistently obtained stably, as a study by Suzuki and Okada (2018) similarly found.

Results of factor analysis on the hypothetical "Shutaisei" scale in this study identified four factors: "setting goals," "maintaining motivation," "renewing one's self," and "control and adjustment."

There was a significant positive correlation between the scale of Asaumi (1999) and the hypothetical scale. Overall, results suggested that they were similar or at least related. In addition, there was no subscale of the hypothetical "Shutaisei" scale that was significantly correlated with "independent decision-making" on the scale of Asaumi (1999), but a pair of subscales with a relatively strong correlation were identified. Furthermore, the hypothetical "Shutaisei" scale in this study had a relatively high level explanatory power with regard to university student's affinity for academic life according to the results of multiple regression analysis.

Key words : "shutaisei (self-direction), class satisfaction, affinity for academics
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 (2018) では、対象校を変えて、鈴木・岡田 (2017) と同一の質問紙を実施して、尺度項目の因子分析による項目の構成が安定的に得られ

るかどうか、また、学年間で、授業満足度や尺度評定値に差が認められるかどうかを調べた。

その結果、二要因による学習動機 (市川, 2001) の「内容関連動機」は、鈴木・岡田 (2018) の大学1年生も3年生も、鈴木・岡田 (2017) と同様な程度であったが、短大1年生に関しては、「実用志向」

* すずき まさお 金沢学院短期大学幼児教育学科・文教大学生生活科学研究所客員研究員

** おかだ ひとし 文教大学人間科学部臨床心理学科

を除き、比較的低い値になっていることがわかった。また、授業満足度に関しては、鈴木・岡田(2018)の大学3年生の平均値と鈴木・岡田(2017)が同程度の値であり(授業満足率63.0%、満足授業率44.8%)が、短大1年生と大学1年生は総じて高い値を示していることがわかった。短大1年生では、「授業満足率」が65.6%、「満足授業率」が64.4%、大学1年生では、「授業満足率」が74.2%、「満足授業率」が60.6%であった。「授業満足率」は、半期における履修授業全体に対する主観的満足度(確率)を示し、「満足授業率」は、半期で履修した授業数に占めている受けて良かったと思う(満足したと思える)授業の相対的な割合を示している。

また、尺度を構成する項目が同一であるかどうかを、学業生活と関連する主体性について検討をした。その為に鈴木・岡田(2018)に引き続き、浅海(1999)による子どもの「主体性尺度」を、ワーディングを変えずにそのまま異なる対象校の大学生に適用した場合の探索的因子分析による因子構造を分析した。「主体性尺度」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「知的な好奇心」、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つの下位尺度で構成されるものだが、鈴木・岡田(2018)では、「知的な好奇心」に加え、「方向づけ」の尺度を構成するはずの項目も、それぞれの下位尺度に散逸してしまい、他の尺度の一部となっていたり、別の因子を構成していたりすることを確認した。結果的に、「自己表現」「積極的な行動」「自己決定力」の3つの尺度については、分散せずに、同一の項目を含んだものになり、安定して得られる内容であることがわかった。

本研究では、鈴木・岡田(2018)と同じ対象校の大学生に対し、対象学生を新たに、再度、浅海(1999)の「主体性尺度」を実施することで、同様な分析結果が得られるかどうかを確認すること、また、筆者によって、大学生の学業生活の場

面で意識されるような自己の動機づけやその調整について項目化を行い、仮説的に新たな主体性尺度を考案した上で、授業満足度や学業における親和性との関連を通して、浅海(1999)との比較を行い、主体性尺度として、必要な観点を見出すことを目的とする。

方法

1. 質問紙調査

質問紙は鈴木・岡田(2018)で用意された「変えていく」ことへの関与についての項目の代わりに、大学生用の主体性を評定すると思われる仮説的な項目を、新たに加えた。調査内容は、次の六点となり、A3用紙の両面を使って構成をした。

一つ目は、高校時代の諸活動への積極的関与を問う10項目の活動に対して、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(全くそう思うー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項目を提示し、5件法(かなり思うー全く思わない)で回答してもらった。

五つ目は、大学生の学業生活における自己の動機づけに関わる内容を、目標に近づこうとすること、自己の状態を確認しようとする、自己と目標の間を調整しようとするの3つの観点に基づいた上で項目を作成し、「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、「本当に好きなことを見つけたと思っている」などの30項目に対して、「全くそう思う～全くそうは思わない」の7件法で、該当する程度の回答をしてもらった。

最後の六つ目は、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－あてはまらない）で回答をしてもらった。

2. 対象者

鈴木・岡田（2018）と同じA短期大学とB大学を対象校とし、全体で136名（男性57名、女性76名、性別無記入3名）を調査対象者とした。A短期大学では、同一学科1年生28名（男性3名、女性25名）であり、B大学では、同一学科1年生67名（男性30名、女性34名、性別無記入3名）、学科混合の3年生41名（男性24名、女性17名）であった。全体の平均年齢は19.1才（SD=1.22）、A短期大学の平均年齢は18.3才（SD=0.55）、B大学1年生では18.4才（SD=0.52）、同3年生では20.6才（SD=0.83）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、2019年7月29日～7月31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、その場で回答・回収を行った。質問紙については、任意の協力を願いたい旨を説明し、分析終了後には、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

大学生の学業生活における自己の動機づけに関する項目の構造的特性と、浅海（1999）の子どもの「主体性尺度」を、因子分析を用いて調べることにした。

(1) 学生生活における自己の動機づけに関する30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、バリマックス解をもとめた後、複数の因子に同程度の因子負荷量を示している項目を除外した26項目で、再度、同様に4因子を抽出し、同回転解を得た。累積寄与率は、55.1%であった。回転解の因子負荷量を Table 1. に示した。因子F1を構成する項目は、「将来の夢をはっきりと持っている」「何のために学ぶのか明確である」等の学業生活における動機づけの方向性となる目標を表わしているものと思われる「目標設定」、因子F2は、「上手くいかないことでもがんばり続ける」「できるだけ前に進むことを心がけている」等の動機づけを維持することに関連すると思われる「遂行維持」、因子F3は、「今の自分に、決して満足していない」「活動的な自分でありたいと願っている」等の動機づけの自己の成長に向かわせる根本的な動因に相当すると思われる「自己更新」、因子F4は、「計画したことでも途中であわてずに変更できる」「真剣に考えすぎず、軽く流すこともできる」等、問題に柔軟に対応し、動機づけを調整していくことに関連すると思われる「調整制御」であると意味づけた。

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「目標設定」は、8項目の構成で α 係数は.88であった。因子F2「遂行維持」では、6項目の構成で α 係数は.89であった。因子F3「自己更新」では、5項目の構成で α 係数は.87であり、因子F4「調整制御」では、7項目で α 係数は.78であった。

7段階評定における尺度得点の平均値を属性

別に調べると、因子F1「目標設定」では、短期大学1年生(以降、短1)で5.2 (SD=0.64)、大学1年生(以降、大1)で5.0 (SD=1.33)、大学3年生(以降、大3)で5.2 (SD=1.11)であった。因子F2「遂行維持」では、短1で5.4 (SD=0.94)、大1で5.3 (SD=1.30)、大3で5.5 (SD=0.88)であった。因子F3「自己更新」では、短1で5.5 (SD=0.91)、大1

で5.7 (SD=1.19)、大3で5.8 (SD=0.90)であった。因子F4「調整制御」では、短1で4.7 (SD=0.82)、大1で4.7 (SD=1.15)、大3で4.6 (SD=0.85)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行ったところ、いずれも対象者の属性間(学年、短大と四大)に有意差は認められなかった。

Table 1. 学業生活における動機づけに基づいた主体的活動項目のバリマックス解

項目	F1	F2	F3	F4	h^2
E_21	.83	.17	-.03	.03	.71
E_24	.75	.23	.06	.33	.73
E_01	.73	.11	.16	-.04	.58
E_22	.60	.36	.26	.04	.56
E_05	.58	.32	.27	.18	.54
E_06	.57	.11	.47	.18	.59
E_04	.49	.25	.28	.36	.52
E_02	.48	-.15	.24	.12	.32
E_18	.10	.73	.17	.25	.64
E_20	.20	.71	.37	.28	.75
E_23	.13	.65	.09	.35	.57
E_28	.14	.63	.34	.30	.62
E_27	.30	.60	.35	.16	.59
E_30	.33	.54	.42	.11	.59
E_08	.12	.01	.71	.09	.53
E_12	.34	.34	.68	.08	.70
E_11	.26	.40	.68	.08	.69
E_10	.15	.38	.67	.19	.65
E_07	.08	.37	.56	.30	.55
E_19	.02	.39	-.02	.65	.57
E_13	-.09	-.05	.11	.62	.41
E_09	.19	.25	.37	.55	.54
E_25	.21	.21	.04	.50	.34
E_14	.21	.32	.07	.46	.37
E_26	.25	.31	.19	.45	.39
E_16	.12	.23	.22	.38	.27

(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ところ、鈴木・岡田(2018)と同様に、「方向づけ」と「自己決定力」の下位尺度を構成する項目が散逸してしまう傾向があったので、これらの項目を除外した上で、固有値1.0以上を基準として3因子を抽出し、同回転解を得た。累積寄与率は、51.9%であった。回転解の因子負荷量

の値をTable 2.上部に示した。表の右側には、浅海(1999)による下位尺度名を記した。今回の探索的因子分析による結果は、浅海(1999)による下位尺度を構成した項目と、「自己表現」の1項目を除いて、全てが一致していた。これらの因子は、対象が大学生でもかなり安定して得られる因子であることがわかった。

また、除外した「方向づけ」と「知的好奇心」を構成するはずの8項目に対して、別途、同様に因

子分析を行い、2因子を抽出、そして回転解を得た(累積寄与率38.8%)。因子負荷量はTable 2. 下部に示した。この結果からは、両者の因子を構成する項目は、本来の構成通りにならず、比較的混合している状態になっていることがわかった。

そこで、「方向づけ」と「知的好奇心」を、一因子を構成するものと考え「方向・関心」とした上で、内的整合性を調べてみた。その結果、クロンバツクの α 係数は、「自己表現」で $\alpha=.79$ 、「積極的な行動」で $\alpha=.79$ 、「自己決定力」で $\alpha=.78$ 、「方向・関心」は $\alpha=.75$ であった。

4段階評定における尺度得点の平均値を属性別に見ると、「自己表現」では、短1で3.0 (SD=0.57)、

大1で2.9 (SD=0.69)、大3で3.2 (SD=0.56)となった。「積極的な行動」では、短1で2.8 (SD=0.52)、大1で2.9 (SD=0.63)、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3.1 (SD=0.58)であった。「自己決定力」では、短1で2.2 (SD=0.61)、大1で2.4 (SD=0.75)、大3で2.6 (SD=0.79)で、「方向・関心」では、短1で3.2 (SD=0.36)、大1で3.2 (SD=0.50)、大3で3.4 (SD=0.40)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、属性間で有意な差が認められたものは「方向・関心」($F(2,125)=3.23, p<.05$)で、高い値を示したのが、大3であることが認められた。

Table 2. 主体性尺度(浅海, 1999)における主体的特性項目のバリマックス解

項目	F1	F2	F3	h^2	尺度
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高く、失敗をおそれず、やることができますか	.88	.13	-.28	.88	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。	.55	.15	.01	.33	積極的な行動
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	.51	.49	-.13	.53	積極的な行動
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	.51	.36	.00	.39	自己表現
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	.45	.31	-.07	.31	積極的な行動
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)	.21	.75	-.07	.61	自己表現
G_04 あなたは、自分の言葉で自分の考えを言えますか	.27	.71	-.21	.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	.39	.58	-.18	.52	自己表現
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いますか	-.12	-.22	.82	.74	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	-.02	-.38	.77	.74	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	-.14	.03	.57	.34	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	-.00	-.02	.48	.23	自己決定力
項目	F1	F2		h^2	尺度
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	.71	.31		.60	知的好奇心
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	.61	.07		.37	知的好奇心
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	.56	.17		.34	知的好奇心
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	.54	.26		.36	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	.24	.21		.10	方向づけ
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	.08	.77		.60	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	.30	.72		.60	知的好奇心
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	.21	.28		.12	方向づけ

2. 授業満足度

授業満足度には2つの異なった指標を用いた(鈴木・岡田, 2015, 2016, 2017, 2018)。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68.3%(SD=13.9)、大1では68.6%(SD=18.6)、大3では60.1%(SD=18.5)となっており、「満足授業率」は、短1では54.1%(SD=31.5)、大1では59.1%(SD=32.3)、大3では45.9%(SD=28.8)となっていることがわかった。一元配置分析の結果からは、「授業満足率」では大3が有意に一番低く($F(2,127)=3.22, p<.05$)、「満足授業率」では有意な差は認められなかった。また、「満足授業率」は、いずれの学年においても、標準偏差が大きく、非常に個人差の大きい指標であることもわかった。

3. 学習動機

学習動機に関する36項目は、市川(2001)に基づいて、6つの志向性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)には、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」($\alpha=.75$)、将来の仕事や生活に生かすためとする「実用志向」($\alpha=.78$)、また、学習内容とは関連をもっていない動機(内容分離動機)には、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」($\alpha=.81$)、報酬を得る手段とする「報酬志向」($\alpha=.81$)の計6つとなる尺度があり、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属性別の平均値は、内容関与動機の「充実志向」では、短1で3.9(SD=0.49)、大1で3.8(SD=0.73)、大3で3.7(SD=0.70)であった。「訓練志向」では短1で

3.7(SD=0.61)、大1で3.7(SD=0.69)、大3で3.6(SD=0.67)であった。「実用志向」では、短1で4.2(SD=0.48)、大1で4.0(SD=0.69)、大3で3.9(SD=0.71)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=0.75)、大1で3.0(SD=0.88)、大3で2.9(SD=0.85)であった。「自尊志向」では、短1で3.1(SD=0.94)、大1で3.5(SD=0.81)、大3で3.4(SD=0.76)であった。「報酬志向」では、短1で3.1(SD=0.84)、大1で3.2(SD=0.82)、大3で3.2(SD=0.87)となっていた。以上の尺度得点の属性別の平均値について、一元配置分散分析を行った結果、全ての学習志向で有意差は認められなかった。

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、最尤法による探索的因子分析を実施し、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60.5%)が、複数の因子に同程度の負荷量を有する項目を除いた9項目で、再度、同様に、因子分析を実施した。固有値1.0以上の基準で3因子を抽出した後の回転バリマックス解の因子負荷量を、Table 3に示した(累積寄与率66.1%)。因子F1は、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」、因子F2は、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」、因子F3は、単に物事を知る楽しさそのものを超えて、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」として意味づけられた(鈴木・岡田, 2016, 2017, 2018)。

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 $\alpha=.89$ 、「学習親和」で $\alpha=.87$ 、「学問親和」で $\alpha=.75$ となった。7段階評定における属性別の平均値は、「学校親和」では、短1で5.0(SD=1.08)、大1で5.0(SD=1.27)、大3で3.7(SD=1.36)であった。「学習親和」では、短1で6.4(SD=0.63)、大1で6.1(SD=1.07)、大3で6.0(SD=0.87)であった。「学問親和」では、短1で5.3(SD=0.85)、大1で5.1(SD=1.03)、大3で5.3(SD=1.10)となっていた。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 ($F(2,133) = 16.19, p < .001$) なっていることが認められた。

Table 3. 学業に対する親和性の項目における回転バリマックス解

項目	F1	F2	F3	h^2
C_06 この学校のことが好きになった	.92	.08	.10	.86
C_13 この学校を人に勧めたくなくなった	.86	.07	.08	.75
C_12 学校に来ることは楽しいと思えた	.75	.17	.24	.65
C_03 不十分な学力を改善していきたい	.06	.80	.34	.77
C_01 知識や技能をもっと伸ばしたい	.08	.79	.37	.77
C_05 社会に通用するように学習しておきたい	.18	.70	.22	.57
C_11 もっといろいろなことを勉強したい	.15	.28	.73	.62
C_09 自分で考えて自分で答えを出していきたい	.13	.34	.63	.53
C_14 もっと詳しい内容の本を読みたい	.12	.23	.61	.44

5. 主体性尺度 (浅海, 1999) と主体的活動項目の因子との関連

子どもの「主体性尺度」を大学生に実施した場合の尺度得点と本研究で仮説的に試みた学生生活における主体的活動項目の因子による尺度化された得点との関連を調べるために、ピアソンの積率相関係数を調べた。

その結果、尺度全体における相関係数は $r=.52$ で、1%水準で有意な正の相関があることが認められた。(Table 4.)。

また、浅海(1999)の主体性尺度の「自己表現」「積極的な行動」「自己決定力」の中で、本研究における主体的活動項目の因子による尺度化得点との相関係数が.40を超えるものを取り上げると、「自

己表現」と「遂行維持」($r=.44$)、「積極的な行動」と「遂行維持」($r=.63$)、「積極的な行動」と「調整制御」($r=.50$)であり、いずれも1%水準で有意な正の相関があった。

浅海(1999)では、「方向づけ」と「知的好奇心」として分かれていた尺度を、今回は「方向関心」として統合したが、この尺度と主体的活動項目の因子による尺度化得点との相関係数が「目標設定」「遂行維持」「自己更新」「調整制御」の全てで.40を超えていたが、浅海(1999)の他の尺度とは異なり、主体的活動項目の「目標設定」($r=.48$)、「自己更新」($r=.53$)にも、1%水準で有意な正の相関を示しており、.40を超えていた。

Table 4. 主体性尺度 (浅海) と主体的活動項目の因子との相関係数

		試案としての主体性 (主体的活動項目の因子)				
		目標設定	遂行維持	自己更新	調整制御	尺度全体
主体性 (浅海)	自己表現	.19 *	.44 **	.28 **	.36 **	.38 **
	積極的な行動	.30 **	.63 **	.39 **	.50 **	.55 **
	自己決定力	-.14	.08	-.03	.03	-.02
	方向関心	.48 **	.68 **	.53 **	.51 **	.67 **
	尺度全体	.28 **	.60 **	.37 **	.46 **	.52 **

6. 授業満足度と学業生活の親和性に対する重回帰分析

授業満足度と学業生活への親和性を説明する要因として、本研究による主体的活動項目の合計と浅海(1999)の「主体性尺度」、市川(1999)の二要因による「学習動機」が、どの程度有効なのかを調べるために、基準変数を授業満足度の2つの指

標である「授業満足率」と「満足授業率」、そして、学業生活における親和性については「学校親和」「学習親和」「学問親和」を合計した「学業生活親和性」を別々に設定し、説明変数には、本研究による主体的活動項目の合計と浅海(1999)の「主体性尺度」尺度合計、市川(1999)の二要因による「学習動機」尺度合計の3個の変数を、強制投入法に

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「満足授業率」「授業満足率」とした場合には、有意な回帰式は得られなかったが、基準変数を「学業生活親和性」とした場合の回帰式が0.1%水準で有意と認められた ($F(3,109) = 26.02, p < .001$)。決定係数は、 $R^2 = 0.4$ で

あった。説明変数における標準化係数は、本研究による主体的活動項目の合計が $\beta = .60 (p < .001)$ 、浅海(1999)の「主体性尺度」が $\beta = -.20 (p < .05)$ 、「学習動機」が $\beta = .19 (p < .05)$ となっていており、最も有効な変数が、本研究による主体的活動項目の合計であることがわかった (Table 5)。

Table 5. 満足授業率、授業満足率、学業親和性における重回帰分析結果

基準変数	満足授業率		授業満足率		学業親和性	
	β		β		β	
説明変数						
主体性(試案)	—	—	—	—	0.59	.00
主体性尺度	—	—	—	—	-0.20	.02
学習動機	—	—	—	—	0.19	.03
R^2						.40***

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

考察

1. 「主体性尺度(浅海, 1999)」と本研究による主体的活動項目の因子

本研究による主体的活動項目の因子は、動機づけ理論に基づいて、主体的な活動を表わしていると仮定される項目を、目標に近づこうとすること、自己の状態を確認しようとする、自己と目標の間を調整しようとするの3つの観点によって構成し、評定値に対して探索的因子分析をした結果、4因子を得ることができた。一つ目は、学業生活における動機づけの方向性(方向づけ)を意味している「目標設定」であり、二つ目は、動機づけを保ち、維持することを表わす「遂行維持」、三つ目は、現状の自己に満足せず変えていこうとする動因を表わす「自己更新」、四つ目は、問題に柔軟に対応していくことを表わす「調整制御」であった。「目標設定」は、到達点としての自己の行く先を示そうとすることであり、「自己更新」は出発点としての自己を位置づけて活性化させようとするのだと考えられた。両者は自己の方向づけにおける、自分自身によって考えられた、与えられた理由(why)となるもので、自己の行動を考えて選択していく理由づけになるものである。しかしながら、これらは、時間的に、また、機能的にも間隔が空いており、明確に、容易に結びつ

けられるものではない。これに加えて、見通しの効かないこの間隔に生じる様々な問題を想定し、動機づけを保ち続けようとする「遂行維持」があり、直線的な方向づけからの変更を図ることを想定して対処を図ろうとする「調整制御」がある。これらは、自己の方向づけに対して、自分によって備える対処方法(how)としての意思となるものだろう。

一方、浅海(1999)の子どもの「主体性尺度」は、本研究においても、大学生を対象にした場合には、「方向づけ」「知的好奇心」の尺度が比較のまとまりを得ない傾向にあることがわかった。他の「積極的な行動」や「自己表現」は自分自身が実行する、あるいは行為として外に現わすことを示しており、「方向づけ」「知的好奇心」が関心のある対象や内容を示しているのとは異なっている。また、「自己決定力」は、他者に惑わされず自分自身で決めることを示している。とすれば、決めたり、行動したりする側面では、小学生と大学生に違いはないが、関心のある対象や内容についての考え方が、小学生と大学生では異なることを示唆しているのではないかと考えられる。例えば、「あなたは、時々一人になって、自分の進む道を、よく考えますか」は、浅海(1999)では、「知的好奇心」を構成する項目であったが、これを小学生として受け取る場合と、大学生として受け取る場合では、意味が異なってくるのが予想される。自分の進む道を「将来」として理

解するならば、小学生のそれは、比較的夢や想像として描かれるものと考えられるが、大学生にとっては、現実問題として考えていかななくてはならないものになる。また、小学生の方が、将来のことを意識せず、比較的目の前の対象や内容に関心を向ける傾向があるとも考えられる。

「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」についても、小学生頃では、自分が良いと思ったことだと受け取ること予想されるが、大学生の場合には、社会的正義として受け取ることが予想されるものと思われる。関心のある対象 (what) を考える基準や構造が、小学生の頃のように、自分の思いが中心となって形成されていくのか、それ以降、社会的な評価を踏まえての思いによって形成されていくのかによって、変わってくるのではないかと考えられた。

主体性尺度を単純化して見ると、主体性の基本構造としては、自分のことを、自分で決めて(「自己決定力」)、自分で考えて(「方向づけ」「知的好奇心」)、自分で実行する(「積極的な行動」「自己表現力」)こととすることもできる。そして、この基本構造の自分で考える部分に、小学生と大学生の受け取り方や捉え方の違いが現れてくるものと思われた。このことは、社会性もしくは社会的な認知発達の段階による主体性の相違が、関心のあるものやことの見方、考え方に現れてくることを示唆するものとなった。

次に、浅海(1999)の「主体性尺度」と本研究における主体的活動項目による尺度化得点との相関係数からは、浅海(1999)による「自己決定力」の尺度と相関する部分が見られないことから、本研究では、自分で決めるという視点が欠けた主体性の理解になっていたことが窺われる。確かに、主体性は他者に委ねないことを、その根本の意味だとすることに異論があるはずはない。浅海(1999)の「自己決定力」に相当する項目を、今後は考慮する必要があると考えた。

また、浅海(1999)の「積極的な行動」「自己表現力」と本研究の「遂行維持」「調整制御」との正の相関が比較的強く、関連性の高さが窺われた。共通点としては、やはり、双方とも、考えることというよりは、実行することの方に焦点が当たっている

ものと思われ、相違点としては、「積極的な行動」と「自己表現力」が実際に行動すること、外に現わすことをシンプルに表しているのに対して、「遂行維持」と「調整制御」は、自分によって備える対処方法 (how) だと前述したように、行為として実際に現すことよりも、方法としての言及とそれによる意味づけがなされたものと思われた。発達的にとらえるならば、実行することそのものに変化はないが、目標に到達する為に、より耐久性や柔軟性が得られていくような感じになるのかもしれない。

そして、浅海(1999)の「方向づけ」と「知的的好奇心」を統合した「方向関心」が本研究の「自己更新」と「目標設定」との正の相関が比較的強く、関連性の高さを推察するものとなった。共通点としては、双方が、考える(思う)という点に焦点が当たっていることだと考える。相違点は、前述した通り、考え方が、社会性や社会的な認知発達の段階に応じて変化がもたらされるものかもしれないと思われた。

2. 授業満足度や学業への親和性に対する説明力

重回帰分析の結果、基準変数を「満足授業率」「授業満足率」とした場合には、有意な回帰式は得られなかったため、浅海(1999)の「主体性尺度」も本研究における主体的活動項目の尺度化得点、市川(2001)の二要因による「学習動機」においても、有効な説明変数になっていないことが見出された。これは、授業満足度が「主体性尺度」によって、直接的に影響するものではないことを表わしているのかもしれないがパス解析などを適用して、間接的なパスの可能性などを調べてみる必要がある。

次に、基準変数を「学業生活への親和性」とした場合に有意な回帰式が得られたが、標準化係数の大きさを比較すると、本研究による主体的活動項目の合計の方が、浅海(1999)の「主体性尺度」、市川(2001)の二要因による「学習動機」よりも、比較的有効な説明変数になっていることが示唆された。これは、学業生活への親和性を説明するのに、本研究による主体的活動項目の合計が有効だという結論になっているのであって、学業成績な

などを説明するものではない。

本研究による結論は、本研究で仮定した主体的行動の項目による尺度化得点が、学業生活への馴染みややすさに直接的な影響を与えるのではないかという示唆を得たことで、新たな主体性尺度としての可能性を確認したまでであって、この尺度が果たして、何を意味するものなのか、主体性として考えて良いものなのか(妥当性)、そして、他の対象者においても安定的な構造が得られるのか(信頼性)は、まだ今後の問題であることを留めおきたい。特に、基準変数に投入する尺度等に、標準化されたテストや筆者以外が作成した尺度を用いることを計画しておく必要があるだろう。

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]

本研究における調査は、前期の終了後に、短期大学1年生28名、大学1年生67名、大学3年生41名、計136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)と同様に、「自己を方向づけるもの」と「知的好奇心」が元の通りに構成されず、「積極的な行動」「自己決定力」「自己表現」の3つの因子までは、大学生でも、安定的に確認された。

仮説的な「主体性尺度」においては、学業生活における目標を表わす「目標設定」、動機づけを維持する「遂行維持」、自己の成長に向かわせる根本的な動因となる「自己更新」、動機づけを柔軟に調整していく「調整制御」の4因子を見出すことができた。

浅海(1999)の「主体性尺度」と本研究における仮説的な「主体性尺度」とに有意な正の相関が認められ、全体として、両者は類似した、あるいは、少なくとも関連性があることが示唆された。また、浅海(1999)の「自己決定力」尺度と有意な相関を示す仮説的な「主体性尺度」の下位尺度は見られなかったが、比較的強い関連性をもつ対となる下位尺度を見いだすことができた。更に、大学生の学業生活への親和性に対する説明力としては、本研究における仮説的「主体性尺度」の方が比較的高いことが、重回帰分析の結果から窺うことができた。