

青年期における学習の動機づけ過程に関する研究 －生涯学習しつづけていくために－〔第2報〕

長谷川 真美 (埼玉県立大学短期大学部)
松村 恵子 (埼玉県立大学短期大学部)
野口 和枝 (秋草学園短期大学)
稲越 孝雄 (文教大学)

【要旨】

生涯学習社会における青年期の学習動機づけ過程では、主要方略と支援方略の一体化をはかる学習支援システムが望まれる。そこで今回は、青年期における達成目標傾向、能力・努力観、学習方法を高等教育の入り口にある入学年次生と出口にある卒業年次生の実態を比較することで、現在の高等教育の実態を明らかにしたいと考え以下の分析を行った。結果、①卒業年次生の自由記述による学習評価 ②入学年次と卒業年次の学習動機づけ過程の違い ③全体傾向の性別、家庭環境、学習環境、教育機関による差について明らかになった。この結果を踏まえ、生涯学習に向かって高等教育機関での学習が果たすべき役割について提言をまとめたので報告する。

はじめに

生涯学習社会においては学習の主体である学習者が、いかに学習を選択しデザインして学ぶかによって学習の質が問われることとなる。学習を選択し学ぶ能力は教育の中で培われ、特に社会への出発点である大学・短大での高等教育においてはその能力を集約させる役割が求められている。教授学習過程は学習者、学習内容、学習方法、教育者、教育内容、教育方法などの変数が存在し相互に作用しあってつくりあげられる。この過程の主体は学習者であり学習者の学習レディネスに応じた関わりが必要とされる。このために現在行われている大学・短大での高等教育の実状を評価し、学習者のレディネスに合致した教育を検討することは、今後の教育の在り方を模索する上で重要な資料を提供するものであると考える。

また、青年期は自己のアイデンティティの確立という大きな発達課題を持ちながら、同時にこれまでの自己の体験から職業選択など自己の今後の生き方を決定していかなければならない時期である。自己の生き方の決定に示唆を与え、生涯学習社会に生きる人材を育てるために、どのような学習支援システムが必要かを明らかにしていきたい。

1 研究目的

生涯学習社会における学び方の学習の必要性を明らかにし、生涯学習し続けていくことができる主要方略と支援方略の一体化をはかる学習方略のシステム化をめざすことを目的とする。今回は、卒業年次生の学習体験の自己評価を明らかにしたうえで、青年期における達成目標傾向、能力・努力観、学習方法を中心に入学年次と卒業年次の比較に

より、現在の高等教育における一体化の実態把握から、一体化を図る学習支援システムの方向性を見出す。

II 研究方法

1. 期間：1998年4月～9月（入学年次，卒業年次），1999年6月～7月（卒業年次）。
2. 対象：B大学生（人間科学部，教育学部，文学部），A短期大学（経営科，国文科），S短期大学生（看護学科，保育学科）。
3. 方法：速水敏彦¹⁾の先行研究に基づいた調査項目と研究者が作成した自由記述を求める質問紙調査法。分析は統計解析ソフトSPSSを用いる。

III 結果および考察

1. 対象の背景

分析の対象となった学生は入学年次生548名（1998年調査のデータを使用），卒業年次生352名（1999年調査データに1998年調査データを加えて使用）で，平均年齢は，入学年次生が18.65歳，卒業年次生20.45歳。学生の所属は入学年次生はB大学生47.2%，A短大生34.2%，S短大生18.6%，卒業年次生はB大学生は25.1%，A短大生36.1%，S短大生38.9%であった。男子学生の割合が入学年次生は20.2%であったが，卒業年次生は7.0%。「両親が揃っている」者の割合が入学年次生96.2%，卒業年次生90.9%と卒業年次生が有意に少なかった（ $p < .001$ ）が，兄弟の人数や出生順位には差がなかった。家庭環境では，入学年次生では「放任型」31.7%，「中間型」21.1%，「独裁型」16.0%，「甘やかし型」12.0%，「溺愛型」9.3%，「その他」9.8%，卒業年次生では「放任型」約32.9%，「独裁型」15.0%，「甘やかし型」13.8%，「中間型」11.2%，「溺愛型」9.4%，「その他」17.6%で，両者に差はなかった。中学時代の学習の場では「年間を通じた塾」が入学年次生97.1%，卒業年次生70.3%と最も多く，高校時代の学習の場では「なし」が入学年次生59.6%，卒業年次生64.8%でともに最も多く，差はなかった。

次に将来選択したいライフコース（女子学生のみ）は，「結婚出産し仕事を続ける」が入学年次生47.3%，卒業年次生57.3%で，入学年次生卒業年次生ともに最も多く，次いで，入学年次生では「結婚・出産により仕事を中断し再就職しない」15.3%，次いで「結婚・出産により仕事を中断し，同職業に再就職する」10.5%，「結婚・出産で仕事を中断し異なった職業に再就職する」10.5%の順で，卒業年次生では「結婚・出産で仕事を中断し異なった職業に再就職する」11.8%，「結婚・出産により仕事を中断し再就職しない」10.0%の順であった。また，「結婚・出産しないで仕事を続ける」は入学年次8.4%，卒業年次4.2%であった。

2. 卒業年次生の学習体験の自己評価

1) 入学時の期待とその達成について

(1) 10年後の自己のイメージ

回答を整理してみると，「現状維持タイプ」「幸せな家庭生活を描くタイプ」「職業の継続や自己の成長をイメージしたタイプ」の3タイプの記述に大別できた。最も多かったのは「職業の継続や自己成長をイメージしたタイプ」で，A短大37%，S短大57%，B大学67%とS短大，B大学ともに半数以上を占めた。A短大で最も多かったのは「幸せな家庭生活を描くタイプ」48%，次いで「職業の継続や自己成長をイメージしたタイプ」，S短大では「職業の継続や自己成長をイメージしたタイプ」に次いで多かったの

は「幸せな家庭生活を描くタイプ」、B大学では「現状維持タイプ」であった。A短大に「幸せな家庭生活を描くタイプ」が多かったのは、女子学生のライフコース選択による違いを明らかにした前回の調査^{2) 3) 4)}でもA短大では「結婚・出産により仕事を中断し再就職しない」がS短大、B大学に比べて有意に多かった結果とも一致する。また、同調査でB大学では「結婚出産し仕事を続ける」が有意に多かったことや今回、回答の得られた男子学生の多くがB大学の学生であることから、B大学では「幸せな家庭生活を描くタイプ」が少なかったと思われる。

(2) 入学時に学びたいと思っていたこと

回答は「視野を広げる」「人間関係や人間理解」「専攻分野の勉強」「資格取得や実用的能力」の4つのカテゴリーに分類された。A短大では記述のほとんどが「資格取得や実用的能力」であったが、S短大、B大学では「専攻分野の勉強」が記述の半数以上を占め、次いで、「視野を広げる」が多かった。

(3) 達成状況

「学びたいと思っていたことは達成できそうですか」という質問に対し、「達成できそう」と答えた者は53.6%、「達成できそうにない」と答えた者は23.6%であった。

「達成できそうにない」と答えた者ではコメントに自分自身への評価が厳しかったり、今の段階では何とも言えないという理由が添えられている者が多かった。目標の設定にも関わることであるが、約半数の者が学びたいと考えていたことが十分に学べていないと考えると、教育の在り方が学生の期待に必ずしも応え切れていない現状が伺える。

2) 自己の成長につながった体験

(1) 授業や実習で自己の成長につながった体験

A短大ではカリキュラム上、情報処理に関する科目が多いため、「パソコンのスキルアップ」が多くあがっていた。看護学科の学生であるS短大、および教育学部と臨床心理学の学生が中心のB大学では、「実習」をあげる者が多く、その中で「知識を深め社会性など精神的自立ができた」「テキストにはない実感を得た」など前向きな表現が記述されていた。机上の学習よりも実習などの実際に体を動かして得た体験の大きいことを裏付ける結果であった。

(2) 授業や実習以外で自己の成長につながった体験

最も多かったのは「アルバイト」で、A短大、B大学では最も多かった。次いで多かったのは「人間関係、考え方の違う人との交流」で、特にS短大では最も記述の多かった項目である。これは、学内の友人のみならず、実習先での患者との関わりや医療スタッフとのチームプレーなどにより他人を思いやる気持ちが培われた結果であろう。自分の健康のありがたさを再認識したという日常の何気ない、通常意識化されていない出来事を改めて自分の中に取り込んだ経験をしている。次いで、少数ではあるが「ボランティア活動」があがっていた。

3) 学習方法の工夫

「教わったことや課題を理解するためにどのような工夫をしていますか」という質問に対し、A短大では「特になし」29%、次いで「友人に聞く」17%、「調べる」7%の順、S短大では「特になし」34%、「友人と討論」23%、「調べる」23%、B大学では「調べる」34%、「友人と討論」21%、「友人に聞く」21%の順に多かった。

B大学では文献を調査し、本を読み、友人と討論をして理解する複数の回答が多く記述され、理解を深めようとする努力が顕著に示されている。また、S短大では特に工夫していないが、分からないところは友人や教員に聞くだけでなく自分の主張を述べ、友人の意見も取り入れて討議することで相互に高め合っている。これは、授業の中でグループワークが多く取り入れられている結果を反映した成果とも考えられる。授業方法に取り入れることが学生の工夫に影響を及ぼす結果を生む事も期待できる。

3. 入学年次と卒業年次の達成目標傾向、能力・努力観、学習方法の平均値による比較 1) 達成目標傾向 (表1)

表1. 達成目標傾向の入学年次生と卒業年次生の平均値

質問項目	入学年次生(n=548)		卒業年次生(n=353)		検定結果
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
1. 自分の能力を高めることができるから	3.962	0.818	4.076	0.778	*
2. 通知票を良くしたいから	3.425	1.001	3.283	1.06	*
3. 問題を解くことがおもしろいから	3.026	0.997	3.15	0.946	
4. 両親や先生にほめられたいから	2.65	1.041	2.72	1.102	
5. 今勉強することが次の勉強に役立つと思うから	3.894	0.851	3.892	0.938	
6. 自分に実力があることを示したいから	2.94	1.022	2.997	1.099	
7. 実力のびたことを知るのがうれしいから	3.686	0.947	3.734	0.973	
8. 両親や先生に認められたいから	2.914	1.074	3.017	1.148	
9. 難しいことに挑戦するのが楽しいから	2.772	1.062	2.83	1.095	
10. 良い成績をとると自慢できるから	2.58	1.078	2.507	1.123	
11. 受験に失敗したくないから	3.433	1.13	3.283	1.283	
12. わかることが楽しいから	3.675	0.883	3.819	0.87	*
13. 両親や先生にしかれたくないから	2.316	1.095	2.394	1.126	
14. できるようになることがおもしろいから	3.737	0.881	3.819	0.896	
15. 友達にバカにされたくないから	2.442	1.096	2.501	1.129	
16. つまづきや失敗を乗り越えることが楽しいから	2.814	0.98	2.856	1.06	
17. よい職場や学校に行きたいから	3.653	1.053	3.411	1.167	***
18. 新しい解き方ややり方を見つけることがおもしろいから	3.055	0.973	3.048	1.02	
19. 友達に注目されたいから	2.25	0.968	2.204	0.988	
20. 新しいことを知ることができから	3.774	0.948	3.878	0.938	
21. テストでよい点をとりたいから	3.427	1.058	3.371	1.134	
22. 努力すれば実力がつくから	3.637	0.951	3.737	0.981	
23. 友達より良い成績をとりたいから	2.69	1.067	2.575	1.095	
24. 難しい問題が解けると感動するから	3.312	1.096	3.32	1.083	
25. ライバルに勝った時気持ちいいから	2.684	1.135	2.53	1.163	*
26. あたまを使うことが好きだから	2.52	1.053	2.601	1.083	

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001を示す。

達成目標傾向
で差のあった項目は、「自分の能力を高めることができるから」(p<.05)「通知票をよくしたいから」(p<.05)「わかることが楽しいから」(p<.05)「よい職場や学校へ行きたいから」(p<.001)「ライバルに勝ったとき気持ちいいから」

(p<.05)であった。達成目標傾向は学習目標と成績目標とに分けられる⁵⁾が、この5項目を両者に分けて考えてみると、「自分の能力を高めることができるから」と「わかることが楽しいから」は学習目標であり、入学年次生に比べて卒業年次生は平均値が高くなっていることから、学習目標が重視されていると考えられる。また、成績目標である「通知票をよくしたいから」「よい職場や学校へ行きたいから」「ライバルに勝ったとき気持ちいいから」は入学年次生よりも卒業年次生の方が平均値が低くなっており、成績目標は軽視される傾向が読みとれる。卒業年次生は入学年次生に比べて達成目標傾向においては成績よりも学習そのものに目的が向かっており、学習動機づけ過程にとって好ましい方向に変化していると考えらる。

2) 能力・努力観 (表2)

能力・努力観で差のあった質問項目は、「能力にはさまざまな種類があり一般的に能力が高い人と低い人というような言い方はできない」(p<.05)「ある教科で努力する人は他の教科でも努力する」(p<.01)「時間をかけがむしやりに努力するというよりも要領よく努力することが大切である」(p<.05)「いくら能力があってもそれを努力して磨かなければ意味がない」(p<.01)「努力家といわれるよりも能力が高いといわ

れる方がよい」 ($p < .05$) 「人の能力は誰が評価してもかまわないと思う」 ($p < .05$) であった。このうち「能力にはさまざまな種類があり一般的に能力が高い人と低い人という言い方はできない」は、卒業年次生の平均値は「思う」のが強まる方向にな

表2. 能力・努力感の入学年次生と卒業年次生の平均値

質問項目	入学年次生 (n=549)		卒業年次生 (n=353)		検定結果
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
1. 能力には様々な種類があり一般的に能力が高い人と低い人という言い方はできない	3.958	1.153	4.116	1.095	*
2. 勉強に能力のある人が世の中ですべて成功するとは限らない	4.551	0.797	4.507	0.805	
3. ある教科で努力する人は他の教科でもよく努力する	2.936	1.218	3.181	1.275	**
4. いくら努力しても能力のある人にはかなわない	2.699	1.289	2.813	1.25	
5. 能力は生まれつき決まっている	2.763	1.247	2.731	1.196	
6. 努力できるかどうかはその時の雰囲気による	3.631	1.133	3.666	1.072	
7. 時間をかけがむしやりに努力するといよりも要領よく努力することが大切である	4.091	1.026	3.946	1.087	*
8. 世の中には努力だけではどうにもならないことがある	4.124	1.013	4.037	1.029	
9. 能力は努力することによって高まる	4.179	0.91	4.128	0.891	
10. 子供のときの能力が高い人は大人になっても能力が高い	2.42	1.136	2.436	1.114	
11. 努力できるというのも能力の一種である	4.265	0.902	4.286	0.93	
12. いくら能力があってもそれを努力して磨かなければ意味がない	4.464	0.786	4.314	0.86	**
13. 能力があるといわれている人は人の見えないところで努力している	4.077	0.951	4.077	0.978	
14. 努力家といわれるよりも能力高いといわれる方がよい	3.031	1.19	2.858	1.265	*
15. 能力のある人は運のよい人である	2.661	1.19	2.739	1.192	
16. 努力していないふりをしていた方がよい	2.69	1.14	2.731	1.186	
17. 努力していることを他人に知ってもらわなければならない	2.885	1.15	2.819	1.144	
18. 努力の成果がすぐ現れなくてもそこから得るものは多いはずである	4.225	0.892	4.255	0.89	
19. 能力のある人ほど努力は必要ない	1.1814	0.989	1.83	0.947	
20. 能力の高い人はどんなことをさせてもよくできる	2.504	1.212	2.504	1.209	
21. 努力する人はたいていどんなことにも努力する	3.591	1.159	3.564	1.164	
22. いったん能力について評価されると、それはなかなか変わりにくい	3.464	1.1095	3.377	1.124	
23. 人は自分の能力を高いと思うこともあるし低いと思うこともある	4.009	0.888	3.969	0.975	
24. 能力が高いといわれるよりも努力家だといわれる方がよい	3.184	1.102	3.207	1.113	
25. 誰でも人より勝っている能力もあれば劣っている能力もある	4.38	0.882	4.312	0.888	
26. 人の能力は誰が評価してもかまわないと思う	3.162	1.257	3.351	1.239	*
27. 能力のある人とはよく努力する人のことである	3.257	1.094	3.156	1.119	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ を示す。

っている。
また、
「ある教科で努力する人は他の教科でも努力する」は思う方向に、「時間をかけがむしやりに努力するといよりも要領よく努力することが大切である」は思うのが弱

まる方向になっている。「いくら能力があっても努力して磨かなければ意味がない」では、平均値では「そう思う」方向であるが、入学年次生よりも卒業年次生の方が平均値が下がっており、「思う」のが弱まる方向になっている。「努力家といわれるよりも能力が高いといわれる方がよい」は、思わない方向に、「人の能力は誰が評価してもかまわないと思う」は思う方向になっている。能力・努力観では、能力と努力への比重の置き方が問われるが、「いくら能力があってもそれを努力して磨かなければ意味がない」以外の項目では、入学年次生に比べ卒業年次生では能力よりも努力に比重がおかれる方向により傾いており、この点では、大学・短大の教育の中で努力を重視する傾向が強まったと考えられる。しかし、「いくら能力があってもそれを努力して磨かなければ意味がない」については、どちらかと言えば逆の傾向、すなわち、能力を重視する方向を示している。これは昨今の景気の動向を反映して就職は厳しい。今回の調査時期である7月は就職試験もはじまっており現実の中で努力だけではどうにもならないものを感じているとも推測される。今後さらに検討の必要があろう。

3) 学習方法 (表3)

学習方法では「点数や順位がでる時だけががんばる」 ($p < .001$) 「難しい問題も後回しにせず考え続ける」 ($p < .05$) 「ふだんは好きな科目を集中して勉強する」 ($p < .01$)

「成績に関係ないことでもわからないことがあれば自分で調べようとする」 ($p < .05$)

で差が見られた。卒業年次生は、「点数や順位が出ないときでも頑張る」方向へ、「難しい問題の後回しにする」傾向が

表3. 学習方法の入学年次生と卒業年次生の平均値

質問項目	入学年次生(n=547)		卒業年次生(n=354)		検定結果
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
1. 応用問題が好きである	3.556	1.051	3.548	1.046	
2. 点数や順位がでる時だけががんばる	2.867	1.11	3.107	1.046	***
3. みんなと競争してやる時は特にがんばる	2.951	1.222	3.065	1.141	
4. 試験があれば勉強する	2.071	1.031	2.158	1.045	
5. みんなと意見や考えを出し合って勉強するのが好きである	2.634	1.237	2.506	1.162	
6. 難しい問題も後まわしにせず考え続ける	3.583	1.323	3.774	1.176	*
7. 勉強してわかるようになっても点数に反映しなければ次はやる気にならない	3.38	1.148	3.427	1.104	
8. 先生見ていない時でもがんばる	2.633	1.049	2.548	1.009	
9. 理屈はわからなくても暗記しようとする	3.132	1.403	3.147	1.312	
10. おぼえたものを他の問題に適用して解くのが好きである	3.068	1.296	3.093	1.223	
11. ふだんは好きな科目を集中して勉強する	2.28	1.054	2.494	1.065	**
12. みんなの進み具合を気にしながら勉強する	3.329	1.207	3.223	1.254	
13. わかっている問題であてられなくてもやる気は変わらない	2.578	1.046	2.489	1.035	
14. 成績に関係ないことでもわからないことが有れば自分で調べようとする	2.528	1.168	2.353	1.068	*
15. 教科書だけを徹底的して勉強するのが好きである	3.32	1.12	3.333	1.102	

注1)* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ を示す。

しい問題は後回しにする」傾向が強まる方向へ、「ふだんは好きな科目を集中して勉強する」のが弱まる方向へ、「成績に関係ないこと

でもわから

ないことがあれば自分で調べようとする」傾向が強まる方向へそれぞれ移行している。この中で「難しい問題は後回しにする」以外の項目では、入学年次生よりも卒業年次生は自主的に学習するという、学習方法としては好ましい方向に平均値が傾いているが、「難しい問題をあとまわしにする」かどうかでは卒業年次生の平均値が後回しにする方向になっている。難しい問題の中身が問われることとなろう。多くの問題が存在する中で一つの問題にこだわり、他の問題にとりかかれないでいるよりも、優先度を決めて解決可能な問題から考え、難しい問題はその後じっくりと考えるということであろうか。ただ単に難しい問題は避けたいという安易な考えなのか、問題へのこだわりという点で考えてみる必要がある。

以上より、卒業年次生では入学年次生に比べ達成目標傾向、能力・努力観、学習方法ともに平均値で見ると限りにおいては、大学・短大の教育は学生に対して自ら学習する方向へ若干ではあるが学生を動機づけていると言えよう。しかし、逆の結果を示している項目があること、また、入学年次生と卒業年次生では対象の背景に若干の差があることを考慮して今後も続けて検討していく必要がある。

4. 入学年次生と卒業年次生の達成目標傾向、能力・努力観、学習方法の因子構造の比較

1) 達成目標傾向

因子分析の結果、バリマックス回転後、共に3因子を抽出した。入学年次生では固有値1.6以上、累積寄与率51.5%、信頼係数[α 係数] 0.896、卒業年次生では固有値1.52以上、累積寄与率52.3%、信頼係数0.899であった。因子負荷量が最も高いのは、共に因子1に属している「友達より良い成績をとりたいたから」で入学年次生では0.783、卒業年次生では0.793、最も低いのは、入学年次生では因子3に属している「実力が伸びたことを知るのがうれしいから」で0.450、卒業年次生では因子1に属している「よい職場や学校に行きたいから」で0.400であった。この因子負荷量が低い2つの項目と、もう一つ「新しいことを知ることができるから」の合計3項目だけが両者において変動する項目であった。表4に示したように因子構造を比較分析した結果、いずれも因子1は「対

の受験や職場と身分や資格」と命名することができ、達成目標傾向においては共通性の高い因子構造が明らかになった。入学年次生と卒業年次生でほとんど変化が見られなかつた事は、変化が生じる力動的な教育が実践できていなかったという評価でもあり、今後の大きな課題でもあると考える。また、この因子構造は「友達より良い成績をとりたいから」「良い成績をとると自慢できるから」「テストで良い点をとりたいから」などが因子1に属し、成績目標傾向の影響力が因子2に属している「新しい解き方ややり方を見つけることが面白いから」「あたまを使うことが好きだから」「難しいことに挑戦するのが楽しいから」などの学習目標傾向よりも大きくなっている。これは先行研究では、学習する際その人自身のコンピテンスを伸ばすことや、何か新しいことを理解したりマスターしたりすることを目指すとき、学習目標を持っているといえるが、自分のコンピテンスについて望ましい評価を得、望ましくない評価を避けること自体を目指すとき成績目標をもっているといえると報告されている。このことは、学習目標を持つ場合は失敗にもめげず達成志向的な行動がみられるが、成績目標を持った場合は無気力な行動がみられると考えられる。

表4. 入学年次生と卒業年次生の因子構造の比較

項目	因子	入学年次生	卒業年次生
達成目標傾向	I	対人的な要因や客観的な評価	対人的な要因や客観的な評価
	II	自己の内面における成長	自己の内燃における成長
	III	将来の受験や職場と身分や資格	将来の受験や職場と身分や資格
能力・努力観	I	能力絶対視	能力の多様性
	II	努力絶対視	能力絶対視
	III	能力の多様性	努力絶対視
	IV	努力信仰	能力・努力相対視
学習方法	I	点数や順位や試験	学習資源の活用方法
	II	理解の方法	点数や順位や試験
	III	対人的な影響	理解の方法
	IV	学習資源の活用方法	学習方法

このことから、自分の目標に向かって生涯学習しつづけていくためには、どちらかといえば、学習目標傾向が成績目標傾向よりも優位であることが望ましく、学習方略のシステム化をめざす過程におけるキーワードと考える。

2) 能力・努力観

因子分析の結果、共に4因子を抽出した。入学年次生では固有値1.34以上、累積寄与率35.7%，信頼係数0.518，卒業年次生では固有値1.92以上、累積寄与率37.6%，信頼係数0.554と信頼係数は低かった。因子負荷量が最も高いのは、入学年次生では因子2に属している「ある教科で努力する人は他の教科でもよく努力する」で0.708，卒業年次生では因子4に属している「能力が高いといわれるよりも努力家といわれる方がよい」で、負の0.753で両者ともに影響力の高い因子1ではなかった。最も低いのは入学年次生では因子1に属している「能力には様々な種類があり一般的に能力が高い人と低い人というような言い方はできない」で、負の0.331，卒業年次生では因子2に属している「努力していないふりをしていた方がよい」で0.350であった。

このように入学年次生と卒業年次生では因子の変動がみられ、表4に示したように因子構造を比較分析した結果、入学年次生では因子1は「能力絶対視」，因子2は「努力絶対視」，因子3は「能力の多様性」，因子4は「努力信仰」で、卒業年次生では因子1は「能力の多様性」，因子2は「能力絶対視」，因子3は「努力絶対視」，因子4は「能力・努力相対視」と命名することができ、能力・努力観においては、全く異なつた

因子構造が明らかになった。具体的に分析してみると、入学年次生では「能力・努力相対視」の因子は見いだせず、能力か努力かといった二者択一的な極端な立場をとりやすいことを意味しており、卒業年次生では因子4で「能力・努力相対視」の因子を見いだすことができた。また、入学年次生では「努力信仰」の因子が見られたが、卒業年次生では見いだすことができなかった。さらには、入学年次生では「能力の多様性」は因子3で、卒業年次生では因子1となり影響力が大きくなっていた。

以上のことから、今回、明らかになったことは学習者が努力していることを認めていない、あるいは、努力しているプロセスを評価できていない教育者の実態が浮かび上がった結果でもあり、教育における今後の大きな課題と考える。

3) 学習方法

因子分析の結果、入学年次生では固有値1.10以上、累積寄与率51.6%、信頼係数0.031、卒業年次生では固有値1.15以上、累積寄与率50.6%、信頼係数0.031であった。今回の調査では信頼係数が非常に低く、測定用具としての妥当性を検討する必然性が顕著となった。因子負荷量が最も高いのは、入学年次生では因子2に属している「わかっている問題であてられないとやる気が変わるか変わらないか」で0.782、卒業年次生では因子3に属している「難しい問題を後回しにするかしないか」で0.836で両者ともに影響力の高い因子1ではなかった。最も低いのは入学年次生では因子1に属している「勉強してわかるようになって点数に反映しなければ次はやる気になるかならないか」で0.412、卒業年次生では因子2に属している「皆の進み具合を気にしながら勉強するか惑われないで自分のペースで勉強するか」で0.370であり、入学年次生と卒業年次生では因子の変動がみられ、表4に示したように因子構造を比較分析した結果、入学年次生では因子1は「点数や順位や試験」、因子2は「理解の方法」、因子3は「対人的な影響」、因子4は「学習資源の活用方法」で、卒業年次生では因子1は「学習資源の活用方法」、因子2は「点数や順位や試験」、因子3は「理解の方法」、因子4は「学習方法」と命名することができ、学習方法においても全く異なった因子構造が明らかになった。具体的に分析してみると、入学年次生では「点数や順位や試験」が因子1で、卒業年次生では「学習資源の活用方法」が因子1となっていた。また入学年次生で因子3の「対人的な影響」は卒業年次生では見いだせず、新たに「学習方法」を因子4に見いだした。この結果は入学年次生では成績目標傾向にあった学習方法が、卒業年次生では学習目標傾向の学習方法に変化したと考えられる。

以上のことは、前述した能力・努力観の結果と連動しており、入学年次生の因子1は「能力絶対視」で、卒業年次生の因子1は「能力の多様性」へと変化しており、学習方法においても入学年次生では、能力が変化しないとする不変的能力観をもち、よい成績をとるために勉強する、あるいは、他の人に承認されたいために勉強するという成績目標であったが、卒業年次生では、能力が努力により増大するという増加的能力観をもち、学習すること自体を目標として勉強するという学習目標へと変化したと考えられる。

5. 生涯学習社会における学習目標の確認、学習方法の学習の必要性

1) 達成目標傾向、能力・努力観、学習方法の卒業年次生における相互関係

因子分析の結果に基づいて、達成目標傾向、能力・努力観、学習方法のそれぞれごとに因子負荷量の高い項目の値を合計〔逆転項目の数値は反転させて〕して11の尺度値を

求めた。まず、各尺度値を用いて主因子法、バリマックス回転によって因子分析を行い、それぞれの尺度の関連性をとらえた。表5に示したように、第一因子は、自己の内面の成長と学習方法との関連性を含み、

表5. 全体の因子構造

項目	尺度	第1因子	第2因子	第3因子
達成目標傾向	対人・客観的評価	0.087	0.624	0.265
	自己の内面的成長	-0.564	0.549	0.083
	身分や資格	-0.284	0.614	0.227
	能力の多様性	-0.127	0.281	-0.307
能力・努力観	能力絶対視	0.056	0.039	0.601
	努力絶対視	0.131	0.334	-0.272
	能力への期待	0.011	0.019	0.563
学習方法	理解 対 暗記	0.812	-0.012	0.128
	他律 対 自律	-0.597	0.007	-0.336
	応用 対 模倣	0.486	-0.004	0.044
	協同 対 個別	0.123	-0.053	0.212

内面の成長を求めるものは、理解に向かった学習を志向するとともに、学習内容を応用することで定着を目指す方向性を示した。また、学習の方法は自律的なものであった。第二因子は、主として達成目標傾向の尺度からなり、いわゆる「やる気」の因子と位置づけることができる。内面的成長を目指すと同時に客観的な評価にも配慮し、それが身分や資格にもつながる事

を期待している事が示されていると考えられる。さらに、このような「やる気」が努力絶対視の方向に結びついている事に注目しておきたい。第三因子は、能力への高い価値づけが中心を占めている。その意識が学習の方法としては他律的な方法へ導いている。

昨年報告した入学年次生の場合には、達成目標傾向、能力・努力観、学習方法の下位尺度間の関連性が殆ど見られなかったのだが、卒業年次生の場合には上記のような関連性が見られたことは、生涯学習社会における高等教育機関が果たしている役割を実証したものと言えるのではないだろうか。

2) 高等教育の学習が生み出す差 (表6参照)

①全般

総ての対象学生で年次の差を見ると、有意な差を示す尺度は「学習方法」の中で、個別的な学習への好みから、協同的な学習への変化であった。考えるまでもなく人間にとって学習はもともと協同的なものであり、生涯学習社会において学習が持つ意味は孤独な学習というよりは、開かれた協同的な方向性にあるので、今回の発見の意義は大きい。

②性差

男性では有意差は「達成目標傾向」の中に示された。他者の評価や、客観的評価を重く見る傾向が明らかに低くなった。これはともに、内面的な成長を目指す方向が統計的な有意差を見るにはいたっていないが強まっていると言える。女性はこれに対して「学習方法」の中に有意な差を持つ尺度がみられた。暗記的な方法よりは、理解を重視する学習方法を目指し、個別的な方向から協同的な方向への変化が特色である。

③学校ごとの特色

今回、対象にした学校別に入学年次生と卒業年次生との違いを比べると、さらに興味の深い結果がみえる。A短大では「学習方法」の個別から協同へ方向づけが有意な差であり、実践的な高等教育機関の一つの特徴として評価されよう。S短大では「能力・努力観」と「学習方法」との中に有意差のある項目がみられる。能力の多様観が弱まり、能力への絶対視の傾向が高まっている所に特徴が見られる。B大学では「達成目標傾向」と「学習方法」とに有意差のある尺度が見られる。達成目標傾向では他者の評価や

客観的評価を気にしない方向に明らかな変化が見られる。有意差はないが、自己の内面の成長を目指す方向への変化がこれに伴っている。また、

表6. 各尺度ごとの入学年次生と卒業年次生の平均値の比較

項目	尺度	全 体	性 別		学 校 別		
			男子	女子	A短	S短	B大
達成目標傾向	対人・客観評価	33.7	31.4 *	33.4	34.9	33.9	32.8 *
		33.3	27.3	33.8	34.9	33.9	30.3
	自己の内面的成長	24.9	25.4	24.8	23.4	25.6	25.7
		25.4	26	25.4	24.2	25.8	26.6
	身分や資格	11.5	11.4	11.5	10.8	12.1	11.7
能力・努力観		11.7	11.1	11.8	11.2	12.1	11.8
	能力の多様性	21.3	21.6	21.2	20.6	21.9	21.6
		21	21.8	20.9	20.3	21.3	21.6
	能力の絶対視	8.1	8.4	8.1	8.1	7.8 *	8.3
		8.2	8.8	8.2	8	8.6	8.1
	努力の絶対視	13.9	13	14.1	14.7	13.8	13.2
		14	13.2	14	14.7	13.7	13.4
	能力への期待	8.5	8.4	8.5	8.6	8.3	8.5
		8.3	8.6	8.3	8.5	8.3	8.4
	理解対暗記	13.7	11.9	14.2 *	15.7	13.3	12.4 *
学習方法		13.5	11.5	13.6	15.6	12.8	11.5
	自律対他律	18	18.7	17.8	16.6	18.6	18.7
		18.4	20.1	18.3	16.7	19.1	19.7
	応用対模倣	7.1	7.3	7.3	7.7	7	6.7
		7.3	7.4	7.4	7.9	7.1	6.9
	協同対個別	6.4 ***	6.4	6.4 **	6.5 ***	6.3	6.2
		6	6	6	5.9	5.9	6.3

注1 各セルの上段は入学年次生、下段は卒業年次生の平均値を示す

注2 有意水準 ****0.1% **1% *5%

注3 学校別 A短…A短期大学 S短…S短期大学 B大…B大学を示す

学習方法では暗記よりも理解を目指し、他律よりは自律的に学習する方向に変化している。生涯にわたって学習する人間が世に生み出されようとしている。

3) 高等教育に入る以前の体験の増幅と修正（表7参照）

ここまでは、学習体験を高等教育機関へ入学後のものにしばって考えてきた。しかし学習体験はそこがスタートではない。それまでの学習体験や身につけた学習習慣・学習態度と高等教育での学習体験が加算的あるいは乗算的な効果になったり、逆に相殺しあうことになったりする。この

ような観点から家庭環境のひとつとして親の養育態度を取り上げてパターンの違いが入学時と卒業時との間にどのような差を生み出すのかを見る事にする。また中学校、高等学校時代の学校以外での学習体験の違いが高等教育在学中の体験とどの様に関わるのかの検討も行う事とする。

①家庭環境

養育パターンの中から無視型、権威〔支配〕型、甘やかし型、溺愛型を取り上げた三パターンについて「能力・努力観」または「学習方法」の中の幾つかの尺度で有意な差が見られた。無視型の養育パターンで育った学生は卒業年次では入学年次より努力への絶対視傾向が高くなった。学習方法では協同的方向への変化と合わせて模倣的な方向への変化が示されている。在学中に努力が評価されることに気がついたのではないだろうか。権威型で育てられた学生は努力への絶対視傾向が弱まっている。学習の方法で暗記中心からは理解を目指す方向への変化が示されている。家庭での方針がとにかく「頑張ってたくさん憶えなさい」と指示されてきた事が修正されたと考えると理解しやすい。甘やかし型の養育パターンで育った学生は能力への期待を弱める方向で変化している。世の中はそんなに甘くない事に気がついての修正であろうか。

これらを総合すると家庭の養育環境で育まれた学習への態度や習慣が生涯にわたって学習しようとする方向性を歪めている場合、高等教育機関はそれを修正するのに大きな役割を果たし得る事が示されている。

②中学校、高等学校時代の学校以外の学習環境

中学校時代の学習塾体験者〔1年以上〕は、大学・短大の入学時に比べて卒業時の学習方法」の中に変化を見せている。応用よりは学習場面を再現する模倣的な方向が強ま

表7. 各項目・尺度ごとの入学年次生と卒業年次生の平均値の比較

項目	尺度	過去の学習の場				家庭環境			
		中学時代		高校時代		無視型	権威型	甘やか し型	溺愛型
		学習塾	塾以外	学習塾	塾以外				
達成目標傾向	対人・客観評価	34	35.4	34	33	32.9	34.4	33.5	35.1
		33.9	31.9	34.1	36.1	31.2	33.3	36.6	35.9
	自己の内面的成長	24.8	26.3	25.7	24	24.7	25	24.4	23.9
		25	25.9	26.3	26.4	25.5	24.9	25.4	25.6
	身分や資格	11.4	11.9	11.8	11.2 *	11.4	11.4	11.1	11.8
能力・努力観		11.6	11.8	11.8	12.3	11.8	11.4	11.8	12.2
	能力の多様性	21.2	21.5	21.5	21.2	20.8	21.7	20.8	21.4
		20.9	21.6	20.9	21.1	20.9	20.6	20.9	21.3
	能力の絶対視	8.1	6 *	8.1	8.1	8.2	8	7.9	7.7
		8.3	7.9	8.2	8.8	8.4	8.2	7.9	8.2
	努力の絶対視	14	14	13.5	14.1	13.4	14.1 *	13.8	14.9
		14	13.2	13.7	13.5	14.1	13	14.8	14.5
	能力への期待	8.5	7	8.5	8	8.6	8.4	8.5 *	8.1
		8.4	8.1	8.3	8.4	8.8	8.6	7.5	8.7
	理解 対暗記	14	13	12.7	14.9 *	13.5	14 *	14.2	14.3
学習方法		14	11.5	12.9	12.4	13.1	12.5	14.5	14.7
	自律 対他律	17.9	18	18.6	16.7	18.3	17.5	17.8	17.8
		18.1	19.5	19	18.9	18.7	18.2	18.1	17.7
	応用 対模倣	7.2	6.8	6.8 *	7.4	6.9 **	7.3	7.2	7.7
		7.5	7.2	7.3	6.9	7.6	7.2	7.1	7.6
	協同 対個別	6.3 **	6	6.3	6.3	6.5 **	6.3	6.5	6.1
		5.9	6.1	6.1	6	5.9	6.1	6.1	5.9

注1 各セルの上段は入学年次生、下段は卒業年次生の平均値を示す

注2 有意水準 ****0.1% ***1% **5%

っている。
これは塾体験が増幅されているのではないだろうか。
他方、協力的な学習への方向性が強まっているのは修正的な効果と考えられる。
中学校時代の塾以外の学習体験者は

「能力・努力観」の中に在学中の変化の方向性が見られている。能力絶対視の傾向が強まっているのである。高等学校時代の学習塾体験者〔1年以上〕の場合にも中学校時代の体験者と同様に応用的な方向から遠ざかる傾向が示された。ここでも増幅的な機能が働いているように思われる高等学校時代の塾以外の学習体験者は「達成目標傾向」と「学習方法」の中に在学中の変化を示している。身分や資格を目指す傾向が強められている。これに対して学習方法では暗記的な方法への偏りが弱められている。

総体的に見ると、学校外での学習体験が「学習方法」の定着の上で多大な影響力を持っている事がわかる。大学・短大で学習方法についての指導が無い場合には受験のために身につけたであろう暗記型の学習方法が増幅される可能性が多いと考えられる。

IV まとめ

我々は、学校教育が生涯学習に果たす役割として、先ず重要なことは自己の成長につながる学習目標を持つことだと考える。この事は、小学校、中学校、高等学校にあっても基本的には同じであろう。しかし、我々は目下自分達が指導者、支援者として関わっている高等教育機関の学生を対象としてこの事を確認したいと考えている。即ち、入学時における学習目標傾向と卒業時における傾向とを比較して、生涯学習者として学生を育成しているかを自問することとした。

結果として、自己の内面化に向かう傾向が一部の学生に見られたが、必ずしも全体的な傾向とは言えない。学習方略の選択は、本来、学習目標との関係で行われると考えら

れる。自らの成長を目指す学習が意識された時、それを充足する方略が選択されるであろう。現状においては、多くの学生にとって暗記的な方略から多少とも理解的な方略への移行がその第一歩であろう。

高等教育機関の役割を若者を生涯にわたって学習して行く存在として社会に送り出して行く事として位置づければ、その卒業生には高い自己教育力が期待される。しかし、高等教育機関の現実的な役割の中には、若者の卒業後の職業生活への方向づけと言う側面も存在する。就職に際して一定の資格要件が求められ、その受験を目指す学生の場合には、記憶に偏った学習方略から抜け出し得なでいる事も希ではないであろう。

高等教育機関の役割にも増して影響力を持つのは学生の学習過程のなかでの様々な学習方略との出会いであろう。学習の方略についての説明や提案が意図的になされているか否かと言う経緯が問題になろう。指導者、支援者の立場にある教員自身がもつ学習の目的意識や学習方略についての理解が学習者に多大な影響を及ぼしていると考えられる。また、学習者が学習方略を変更しようとする契機のひとつとして、変更することについての必要性や効用性の判断があるであろう。これまでの自分の学習がおおむね成功してきたと考える学生がその原因として自分の記憶力を高く評価しているような場合には学習方略を変更する必要性を強く感じる事は少ないであろう。学生が自分の学習成果の達成度をどのような原因に帰属しているかの知見が学習方略の変化を求める働きかけに欠かせないと考えられる。

ともかく今回の研究は、入学から卒業にいたる途中経過をブラックボックスとしたまま、とりあえず高等教育機関の営みが学生を生涯学習に向かいいう方向に育てているかの打診を試みたものである。今後の課題は、在学期間中のどのような体験が成長を促進したり、阻害したりしているかの検討にある。さらに、研究を深めて行くつもりである。

以上を踏まえつつ、今回の結果から高等教育機関での学習目標、学力観、学習方法に関しての指導の必要性の提言として以下のことがあげられる。

- ・入学時における学習達成目標の再確認〔「生涯学習者」としての自己の成長〕
- ・学習成果の原因としての努力要因の再評価と教師による学生の努力の的確な評価
- ・学習の方法が、学習の目的と関わる事の理解と学習方法についての体験的指導

文献

- 1) 速水敏彦『高校生における学習動機づけ課程—達成目標に着目して—』（『教育の場における相互作用の実証的総合研究報告書』1990）pp. 31-42.
- 2) 長谷川真美、松村恵子ほか『看護学生の学習動機づけ過程に関する研究〔第2報〕—短期大学看護学科生と一般学科生の比較—』（『日本看護研究学会誌』22-3, 1999）p218.
- 3) 稲越孝雄、松村恵子ほか『青年期における学習の動機づけ過程に関する研究—生涯学習し続けていくために—』（『日本生涯教育学会論集』20, 1999）pp. 1-12.
- 4) 長谷川真美、松村恵子ほか『女子学生の学習動機づけ過程に関する研究—ライフコース選択による違いの検討—』（『埼玉県立大学短期大学部紀要』1, 2000）pp. 71-81.
- 5) Dweck, C. S., Motivational Processes affecting learning, American Psychologist, 41, 1986, pp. 1040-1048.