

「授業プロセス・パフォーマンス」の提唱及びその測定尺度の作成

畑 野 快

(京都大学大学院教育学研究科博士課程)

To Propose and Develop a Scale for “Class Process Performance”

Kai Hatano

(Doctoral Program, Graduate School of Education, Kyoto University)

Summary

The purpose of the present study was to propose “Class Process Performance (CPP)” and to develop the scale. CPP represents class attitude that university students want to gain through the class. “Class Process Performance Scale (CPPS)” is used to measure CPP. Through Studies 1, and 2, CPPS was developed. In Study 1, 272 university students completed a questionnaire. The results of α coefficients showed reliability-; correlations between activeness and continuity to learning, future aims, and self-esteem demonstrated the validity of CPPS. In Study 2, 402 university students completed a questionnaire. The results of correlations analysis and analysis of structural equation modeling showed validity of CPPS: the goodness of fit ratings were $GFI=.92$, $AGFI=.89$, $RMSEA=.06$. The results of the present study showed that CPPS was a stable and valid scale.

キーワード: 授業プロセス・パフォーマンス、授業態度、大学生

Keywords: “Class Process Performance”, class attitude, university students

問題と目的

1. 問題意識

近年、大学生の学習、とりわけ自律的学習に注目が集まっている。1980年代は大学生の無気力など学習意欲の低さが問題となったが、2000年以降、大学生の授業出席率の高さから、大学生の勉学志向が着目されている（武内・浜島・大島，2003など）。これらの調査では、1970～1980年代と比較し、大学生の授業出席時間が増加し、授業態度の向上を表す結果が示されている。

しかしながら、大学生が授業に出席する理由は、「勉強したいから」、「学ぶことが楽しいから」といった肯定的なものから、「出席しなければならないから」、「単位のため」など様々である。したがって、大学生の学習をさらに深く検討するためには、授業時間だけでなく、どのような態度で授業に臨んでいるか、すなわち授業態度を検討する必要がある（エントウイスル，2010）。

また、大学での授業は、大学教員によって介入しやすい状況であること、授業は、大学生が日常生活において多くの時間を過ごす場所であり、授業を通して大学生は成長する（溝上，2009）ことを考慮すると、授業態度に着目することは、大学生の成長や自律性を検討する上で意義のあることと考えられる。

このような問題意識から、本研究では、大学生の授業態度に焦点を当てた「授業プロセス・パフォーマンス（Class Process Performance）」を提唱し、「授業プロセス・パフォーマンス」を測定する尺度（Class Process Performance Scale）を作成することを目的とする。そのために、まず、学習動機づけ、達成目標、学習方略に焦点を当て、それぞれがどのように大学生の学習を測定してきたのかを概観する。そして、それぞれの研究を補足する概念として、「授業プロセス・パフォーマンス」を提唱する。さらに、「授業プロセス・パフォーマンス」尺度を作成し、信頼性及び妥当性を検討することで、学生の学習を測定する上で新たな視点を提示したい。

2. 大学生の学習動機づけ、達成目標、学習方略研究における測定

(1) 学習動機づけ研究

まず、学習動機づけ研究では、自己決定理論 (self-determination theory) の枠組みで検討されてきたものが多くみられる (Deci & Ryan, 2002; 櫻井, 2009 など)。自己決定理論は、それまで2項対立とされてきた内発的・外発的動機づけを、連続線上においた点に特徴をもつ (岡田・中谷, 2006)。そして、自らの意志で行動を決定する自己決定の程度によって動機づけを段階的に位置づけている。1つ目は、内発的動機づけであり、自己目的的で行為そのものを楽しもうとする動機づけである。2つ目は統合調整 (integrated regulation) であり、課題に対して葛藤を生じることなく取り組む動機づけである。3つ目は、同一化調整 (identified regulation) であり、課題に対して個人的な価値を見出し、積極的に関与する動機づけである。4つ目は、取り入れ調整 (introjected regulation) であり、不安など負の感情を低減するために行動しようとする動機づけである。5つ目は外的調整 (external regulation) であり、報酬を得るため、罰をさけるために行動を生起させる動機づけである。

自己決定理論に基づく尺度は、学習の理由を尋ね、理由の差異によってそれぞれの段階を測定するものであり、これまで多く作成されてきた (Ryan & Connel, 1986; 岡田・中谷, 2006; 畑野, 2010a など)。それぞれの尺度を用いた研究では、内発的動機づけと統合調整、同一化が中程度の正の相関関係、取り入れ調整と弱い正の相関関係あるいは無相関、そして外的調整と負の相関関係を示すことが明らかになっている。さらに、内発的動機づけや統合調整、同一化が学習への集中や心理的適応と正の関係を示すことに対して、取り入れ調整や外的調整がそれらの変数と負の関係を示すことが明らかになっている (岡田・中谷, 2006; Deci & Ryan, 2002; 櫻井, 2009)。

(2) 達成目標研究

次に、学習の達成目標に着目し、理論化を行ったものとして達成目標理論 (achievement goal theory) がある (村山, 2003 など)。達成目標理論では、学習者の達成目標を3つに分類している (Elliot & Harackiewicz, 1996)。1つ目は、熟達目標 (mastery goal) であり、課題を通して自分自身の技能や能力を成長させようとする目標である。2つ目は、遂行接近目標 (performance-approach goal) であり、課題達成を通して自分の有能さを誇示しようとする目標である。3つ目は、遂行回避目標 (performance-avoidance goal) であり、課題を通して自身の無能さが明らかになる事態を回避しようとする目標である。

達成目標研究では、熟達目標、遂行接近目標、遂行回避目標を下位尺度とし、それぞれを測定してきた (Elliot & Harackiewicz, 1996)。これまでの研究から、熟達目標、遂行接近目標は内発的学習動機づけと正の関係を示すことに対して、遂行回避目標は、外発的学習動機づけと正の関連を示すことが明らかになっている (Elliot & Harackiewicz, 1996; 光浪, 2010 など)。

(3) 学習方略研究

最後に、学習方略 (learning strategy) 研究を取り上げる。学習方略とは、「学習の効果を高めることをめざして意図的に行う心的操作あるいは活動」と定義されている (辰野, 1997)。学習動機づけ理論、達成目標理論が、学習の理由、目標に着目していることに対して、学習方略研究では、それらが学習効果にどのように影響を与えるか、という学習方法に着目した研究である (瀬尾・植坂・市川, 2004)。代表的な学習方略として、学習内容を反復するリハーサル、学習内容を意味づけて理解する精緻化、学習内容をまとめる体制化などが挙げられる (辰野, 1997)。さらに1980年代後半から、学習状況を客観的に見るメタ認知の観点が注目されるようになり、自己調整学習 (self-regulated learning) の枠組みから学習方略が検討されるようになってきている (Schunk & Zimmerman, 2007; 畑野, 2010b)。自己調整学習に着目した研究では、学習の際に内容を整理する自己調整 (self-regulation)、学習状況を客観的にみるメタ認知 (meta-cognition) の観点から、これまでの学習方略を包括的に捉える枠組みが提示されている (Pintrich, 2004)。

学習方略の研究では、リハーサル、精緻化、体制化、メタ認知、自己調整を下位尺度とした測定が行われ、学習動機づけや成績との関連性が検討されている (Pintrich, Smith, Garcia, and McKeachie, 1993 など)。その結果、メタ認知や自己調整といった学習方略が、内発的学習動機づけ、成績と正の関連を示すことが示されている (Pintrich, 2004; Shitzmann & Katherine, 2011 など)。

3. 授業態度に着目することの利点

このように、学習動機づけ、達成目標、学習方略の理論に沿って、大学生の学習は測定されてきた。ここでは、これらに加えて、大学生の授業態度に着目する。その理由として、授業態度を測定することにより、その背後にあると考えられる大学生の自律性や成長志向性を、検討することが可能になると考えられるからである。

初等・中等教育の課程において、児童・生徒は学校に行くことは当然であり、半ば強制的に授業に出席することが求められる。それに対して、大学ではそれまでの教育課程と比べ、学ぶ内容が抽象的であることが多く、大学生は学習の意味づけを自立的に行い、授業に出席することが求められる（金子，2007）。

さらに、授業に出席するだけでは、十分でない。2000年代から、大学生の授業に対する出席率が上昇し、現代大学生の勉強志向が注目されているが（武内・浜島・大島，2003）、授業に出席している学生の動機は多様である。大学生を対象としたインタビュー調査によると、授業の出席理由として「単位さえ取ればいい」、「出席しなければならないから」といった理由を挙げる大学生が多くみられることが示されている（溝上，2001）。

つまり、ある意味で出席を強制されていない授業に出席し、かつ授業に対して高いパフォーマンスを示そうとする態度の背後には、大学生の自律性や授業を通して成長しようとする意志があると考えられる。

さらに、大学生の生活空間は、授業に加え、クラブ・サークル、アルバイトなど大幅に拡大する。大学生は、それぞれの生活空間で様々な活動を行なっている（溝上，2009）。そのため、大学生の自律性や成長志向は、それぞれの空間における活動に表れると考えられる。その中でも、大学生は多くの時間を大学での授業に費やしている（武内・浜島・岩田，2003）。これらのことから、大学生の自律性や成長意欲は、授業態度に反映される可能性があると考えられる。

4. 授業プロセス・パフォーマンス

以上から、授業態度に着目し、その測定を行うことは、大学生の自律性や成長志向を検討する上で、意義のあることと考えられる。

このような大学生の成長志向について言及したものとして、溝上（2010）によるプロセス・パフォーマンスが挙げられる。プロセス・パフォーマンスとは、行動の結果（products）や報酬に着目するのではなく、プロセス（process）に着目することで、自身のパフォーマンスを向上させようとする態度である（溝上，2010）。すなわち、プロセス・パフォーマンスとは、自分自身を成長させようとする向上志向に基づいた態度と理解できる。

本研究では、プロセス・パフォーマンスを授業場面に限定した概念として「授業プロセス・パフォーマンス」を提唱する。「授業プロセス・パフォーマンス」は、プロセス・パフォーマンスを授業場面に限定したものであり、授業内容のプロセスに着目し、自身のパフォーマンスの向上を図ろうとする態度と定義される。

これまでの研究では、「学習することが好きだ」、や「積極的に学習する」といった学習に対する積極的な態度や、学習への内発的動機づけに基づく感情を、望ましい学習とするものが多い（浅野，2002；光浪，2010など）。これら望ましいとされる学習は、学習に対する好意や楽しさといった情動的側面を強調してきた。それに対して、「授業プロセス・パフォーマンス」は、あくまで成長意欲に基づく授業態度である。したがって、情動というよりも授業に対する学習者の価値づけが反映されていると考えられる。

さらに、望ましい学習とそうでない学習を内発的－外発的という軸で検討することが多いが、内発的－外発的という言葉は研究者によって解釈が異なっており、学習の望ましさを弁別する上で、十分な表現でないとの指摘がある（速水，1998）。「授業プロセス・パフォーマンス」という言葉は、このような言葉上の問題も回避していると考えられる。

5. 本研究の目的

このように、大学生の授業プロセス・パフォーマンスを測定することは、これまでの研究知見を補足し、授業文脈から大学生の学習を検討する視点を与えると考えられる。以上を踏まえ、本研究では授業プロセス・パフォーマンスを「自分自身を成長させようとする向上志向に基づいた授業態度」と定義する。そして、その測定尺度を作成し、信頼性及び妥当性の検討を行うことを目的とする¹⁾。

「授業プロセス・パフォーマンス」尺度を作成するために、まず、自由記述によって項目を収集する。そして研究1、2において質問紙調査を行い、信頼性及び妥当性の検討を行う。妥当性の検討に関しては、変数間の相関分析、自己決定理論の枠組みから検討することにする。

研究1：尺度の作成と学習への積極性・継続意志、目標志向性、自尊心との関連性

「授業プロセス・パフォーマンス」は、成長意欲に基づいた授業態度であるため、学習に対する積極性、継続意志と正の関連性が予測される。また、大学生の授業態度は、自分自身の将来展望と関することが指摘されている（溝上, 2009）。したがって、明確な将来展望との間に正の相関関係を示すことが予測される。さらに、大学生にとって学習は自己評価を規定するものであることが指摘されている（溝上, 2001）。したがって、自己評価を表す自尊心と正の関連性を示すことが予測される。

研究2：自己決定理論の枠組みからモデルの検討

さらに、自己決定理論では、欲求が学習動機づけを促進し、学習行動に至るモデル（櫻井, 2009）、達成目標が学習行動を予測するモデル（光浪, 2010）、学習動機づけが学習方略、学習行動を予測するモデル（Pintirich, 2004）が前提となっている。これまで、それぞれのモデルに関して実証的知見が積み重ねられてきたが、その中でも自己決定理論に基づく学習動機づけのモデルが、日本において多く検討されてきた（櫻井, 2009）。そこで、自己決定理論の枠組みから「授業プロセス・パフォーマンス」を検討し、これまでの研究知見との関連性を示すことで、授業プロセス・パフォーマンス尺度の妥当性の検討を行う。

予備調査

本予備調査は「授業プロセス・パフォーマンス」に関する質問紙の項目作成を目的とする。調査対象は京都、神戸の大学生、大学院生38名であった。予備調査では「あなたは課題やプレゼンテーションなどに対してどのように取り組みますか。場合や状況によって変わるとは思いますが、場面の多様性は考慮せず、思いつく限り記述してください」という教示のもとに、講義中、また個人的に配布した。これらの自由記述から得られた項目と、溝上（2010）のプロセス・パフォーマンスに関する記述から、筆者が作成した項目を合わせて9項目を作成した。

研究1

目的

「授業プロセス・パフォーマンス」尺度の項目作成、及び諸変数との相関分析を通して妥当性の検討を行う。

方法

調査対象

京都府内の大学生272名（男性194名、女性78名、平均年齢19.05 ± 1.148歳）であった。

使用尺度

(1) 授業プロセス・パフォーマンス尺度項目候補

溝上（2010）の「課題などの作成プロセスに意欲的に取り組む行為」という記述、予備調査における自由記述を参考に筆者が作成した9項目群を用いた。心理学を専門とする大学教員1名、大学院生1名とともにそれぞれの項目に対する記述が「授業プロセス・パフォーマンス」に対応しているかどうか数回の協議を行い、内容的妥当性を確認した。教示は「以下の項目はあなたにどの程度あてはまりますか。場合によって異なると思いますが、全般的にこの程度、という思いでお答えください。」とした。“あてはまらない”～“あてはまる”の5件法評定を求めた。

(2) 学習への積極性・継続意志

浅野（2002）によって作成された、学習に対する積極性・継続意志を測定する尺度を用いた（例：自分では学習意欲は高いほうだと思う）。それぞれ3項目、2項目、“あてはまらない”～“あてはまる”の4件法評定を求めた。

(3) 目標志向性尺度

白井（1997）によって作成された、将来の目標に対する明確さをどの程度感じているかを測定する尺度を用いた（例：私には、だいたい将来設計がある）。5項目、“あてはまらない”～“あてはまる”の5件法評定を求めた。

(4) 自尊心尺度

Rosenberg によって作成された Self-Esteem Scale の邦訳版 (山本・松井・山成, 1982) を用いた (例: 少なくとも人並みには、価値のある人間である)。ただし、項目 8 については谷 (2001) が内容的に異質であることを指摘しているため、これを除外した計 9 項目を用いた。“あてはまらない” ~ “あてはまる” の 5 件法評定を求めた。

調査時期および手続き

2009 年 6 月に、各尺度からなる無記名の個人記入形式の質問紙を大学の講義中に配布し、一斉に実施した。実施に当たっては「この調査の回答内容はすべて集団データとして扱い、個人の情報や回答内容が特定されたり、外部に漏れたりすることは一切ありません。」と教示し、倫理的配慮を行った。

結果

(1) 「授業プロセス・パフォーマンス」尺度の探索的因子分析

「授業プロセス・パフォーマンス」項目候補に関し、逆転項目とみなされる項目は項目値を逆転 (1 → 5 ~ 5 → 1) し、因子分析 (最尤法) を実施した。その結果、因子寄与が順に 4.74, 1.00, 0.82 と減衰し、第 1 因子の寄与のみが大きく (寄与率 52.7%) であり、また、第 1 因子の負荷量が全て .45 以上であったことから 1 因子構造が妥当であると判断した。因子分析結果、平均値、標準偏差 (SD) を Table1 に示す。その結果に基づいて、9 項目の合計得点を求め、「授業プロセス・パフォーマンス」尺度得点とした。この尺度得点の平均値は 28.79 (標準偏差: SD=6.97) であり、また内的整合性の観点からの信頼性の指標として求めた Cronbach の α 係数は .88 であった。

(2) 学習への「積極性」・「継続意志」、「目標指向性」、「自尊心」との相関分析結果

次に、「授業プロセス・パフォーマンス」の妥当性を検討するため、学習への「積極性」・「継続意志」、「目標指向性」、「自尊心」と相関分析を行った。相関分析を行う前に、それぞれの尺度の内的一貫性を確認するため、Cronbach の α 係数を算出したところ、それぞれ .70 以上の値を示した。この結果を踏まえ、各変数間の相関係数を算出した。相関結果、平均値、標準偏差 (SD)、 α 係数を Table2 に示す。

相関分析の結果、「授業プロセス・パフォーマンス」は、学習への「積極性」、「継続意志」、「目標指向性」、「自尊

Table1 授業プロセス・パフォーマンス尺度因子分析結果 (N=272)

項目	因子		平均値 (SD)
	1	h^2	
* レポートや課題はただ提出すればいいという気分で仕上げる人が多い	.80	.64	3.06 (1.20)
課されたレポートや課題を少しでも良いものに仕上げようと努力する	.76	.57	3.56 (1.02)
レポートは満足がいくように仕上げる	.75	.56	3.44 (1.00)
* 課題には最小限の努力で取り組んだ	.72	.53	3.48 (1.04)
課題は納得いくまで取り組む	.71	.50	3.21 (1.01)
* 単位さえもらえればよいという気持ちで授業に出る	.69	.48	2.98 (1.17)
授業には意欲的に参加する	.66	.43	3.08 (1.03)
* 授業はただぼっと聞いている	.57	.32	3.10 (1.12)
プレゼンテーションの際、何を質問されても大丈夫なように十分に調べる	.45	.20	2.89 (1.07)

* は逆転項目を表す。負荷量は逆転処理後の値を示す。

Table2 授業プロセス・パフォーマンスと諸変数との相関関係 (N=272)

	1	2	3	4	5	平均値 (SD)	α 係数
1 授業プロセス・パフォーマンス	—	.55**	.48**	.41**	.32**	28.79 (6.98)	.88
2 学習への積極性		—	.72**	.42**	.29**	7.43 (2.32)	.80
3 学習への継続意志			—	.40	.26**	5.77 (1.55)	.70
4 目標指向性				—	.54**	15.66 (4.57)	.81
5 自尊心					—	28.23 (7.27)	.87

** $p < .001$

心」とそれぞれ中程度の有意な正の相関係数を示した。これらの結果は、仮説通りであり、「授業プロセス・パフォーマンス」が、学習への「積極性」、「継続意志」、「目標指向性」、「自尊心」と正の関連を示す尺度であることが示された。

この結果を踏まえて、「授業プロセス・パフォーマンス」が、これまでの理論の枠組みに当てはまる概念かどうか検討する必要がある。そこで、研究2において自己決定理論の枠組みから、自己決定欲求、学習動機づけ、授業プロセス・パフォーマンスの関連を検討することで、妥当性を検討する。

研究2

目的

自己決定理論の枠組みから、「授業プロセス・パフォーマンス」の妥当性を検討する。

方法

調査対象

大阪府内・兵庫県内の大学生402名（男性171名、女性231名、平均年齢20.02 ± 1.17歳）であった。

使用尺度

(1) 授業プロセス・パフォーマンス尺度

研究1で作成された授業プロセス・パフォーマンスを測定する尺度を用いた。手順は研究1と同様であった。9項目、「あてはまらない」～「あてはまる」の5件法評定を求めた。

(2) 自己決定欲求尺度

安藤（2003）によって作成された自律性欲求尺度の下位尺度の「自己決定欲求」を用いた（例：自分のことは自分で決めたいと思っている）。9項目、「あてはまらない」～「あてはまる」の5件法評定を求めた。

(3) 学習動機づけ尺度²⁾

畑野（2010a）によって作成された大学生の学習動機づけを測定する尺度の下位尺度、「向上志向」、「知的好奇心」を用いた。「向上志向」は「なぜあなたは学習をしますか」という問いに対して、「自分を成長させたいから」といった自己向上的、主体的学習動機づけを示す項目から、「知的好奇心」は「好きだから」といった項目からなる。この尺度により大学生の学習動機づけについて測定する。6項目、「あてはまらない」～「あてはまる」の4件法評定を求めた。

調査時期および手続き

2010年7月～8月に、各尺度からなる無記名の個人記入形式の質問紙を大学の講義中に配布し、一斉に実施した。実施に当たっては「この調査の回答内容はすべて集団データとして扱い、個人の情報や回答内容が特定されたり、外部に漏れたりすることは一切ありません。」と教示し、倫理的配慮を行った。

結果

(1) 「授業プロセス・パフォーマンス」と「自己決定欲求」、「向上志向」、「知的好奇心」の相関関係

それぞれの尺度の内的一貫性を検討するため、 α 係数を算出した（Table3）。そして、「授業プロセス・パフォーマンス」と「自己決定欲求」、「向上志向」、「知的好奇心」との関連性を検討するため、相関分析を行った。それぞれの平均値、標準偏差（SD）、相関係数をTable3に示す。「授業プロセス・パフォーマンス」と「自己決定欲求」、「向上

Table3 授業プロセス・パフォーマンスと自己決定欲求、学習動機づけとの相関関係（N=402）

	1	2	3	4	平均値 (SD)	α 係数
1 授業プロセス・パフォーマンス	—	.31**	.33**	.38**	28.54 (7.00)	.87
2 自己決定欲求		—	.40**	.36**	43.40 (5.37)	.79
3 向上志向			—	.61**	19.62 (3.71)	.89
4 知的好奇心				—	17.50 (4.31)	.91

** $p < .001$

志向、「知的的好奇心」との間にそれぞれ、中程度の有意な正の相関関係を示した。

(2) 「自己決定欲求」が「向上志向」、「知的的好奇心」、「授業プロセス・パフォーマンス」に与える影響

自己決定欲求が学習動機づけ、授業プロセス・パフォーマンスに与える影響を検討するため、構造方程式モデリングを用いた共分散構造分析を行った。分析には Amos の ver.16.0 を使用し、最尤法による母数の推定を行った。「自己決定欲求」、「授業プロセス・パフォーマンス」は、複数の項目もしくは下位次元をまとめて合計得点の変数を構成し、分析に利用する Item Parceling を行い、潜在変数を構成した³⁾。また、「向上志向」、「知的的好奇心」は、それぞれ項目を顕在変数とし、それらを合わせて潜在変数とした。また、相関分析の結果から「向上志向」と「知的的好奇心」の間に関連性が予測されるため、それぞれの残差変数の間に相関を仮定した。結果を Figure1 に示す。データとモデルの適合度は、GFI=.92、AGFI=.89、RMSEA=.06 であった。それぞれの適合度の値から、Figure1 のモデルが許容の範囲内であると考えられた(豊田, 1998; 山本・小野寺, 2002)。

Figure1 からすると、「自己決定欲求」から「向上志向」、「知的的好奇心」、「授業プロセス・パフォーマンス」へ有意な正の影響が認められた (.43, .48, .23; $p < .001$)。そして、「知的的好奇心」から「授業プロセス・パフォーマンス」へ有意な正の影響が認められた (.29; $p < .001$)。それに対して、「向上志向」から「授業プロセス・パフォーマンス」への影響は認められなかった (.04; n.s.)。それぞれの重相関係数 (R^2) は、「向上志向」で .19、「知的的好奇心」で .23、「授業プロセス・パフォーマンス」で .23 を示した。

総合考察

本研究の目的は、授業態度としての「授業プロセス・パフォーマンス」の提唱及びその測定であった。そのために、まず、予備調査によって「授業プロセス・パフォーマンス」の項目を収集した。次に、研究1において、因子分析を行い、「授業プロセス・パフォーマンス」の項目を選定した。 α 係数の値は .88 であり、内的一貫性の観点からの信頼性が確認された。そして学習への「積極性」、「継続意志」、「目標指向性」、「自尊心」との相関分析の結果、それぞれの変数と中程度の正の関連性が見出された。さらに研究2において、自己決定理論の枠組みから、「自己決定欲求」が「向上志向」、「知的的好奇心」を媒介し、「授業プロセス・パフォーマンス」に影響を与えるモデルを、共分散構造分析によって検討した。モデルの適合度は GFI=.92、AGFI=.89、RMSEA=.06 であり、許容の範囲内であることが確認された。

研究1、2の相関分析結果から、「授業プロセス・パフォーマンス」尺度は、学習への積極性や将来的展望と関連しているだけでなく、自律的な変数とされる自己決定欲求 (Deci & Ryan, 2002) とも正の関連性があることが示された。したがって、大学生の授業態度に、自律性が反映されている可能性が示されたと考えられる。

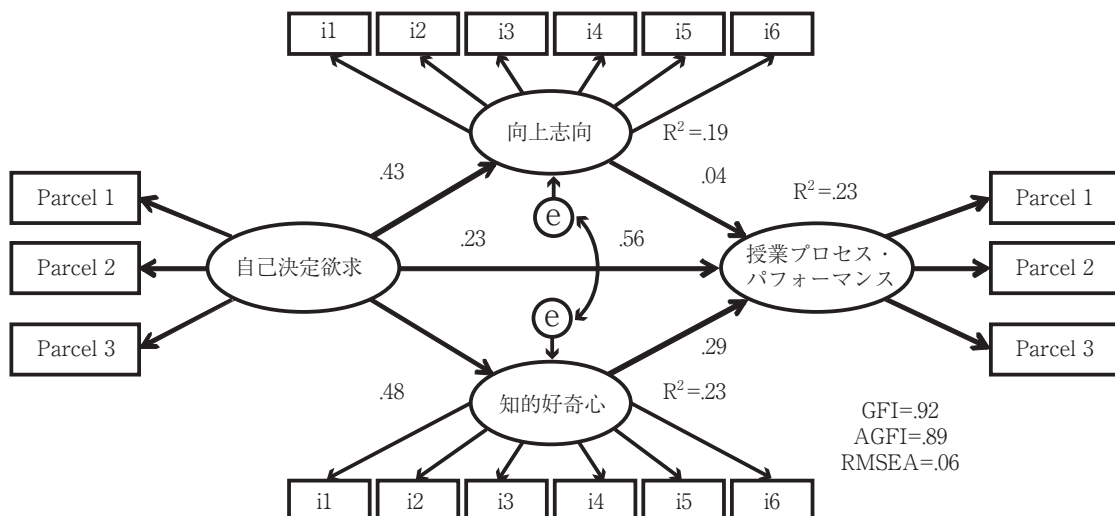


Figure1 自己決定欲求が向上志向、知的的好奇心、授業プロセス・パフォーマンスに与える影響 (N=402)

研究2の共分散構造分析構造分析結果から、「自己決定欲求」と「知的好奇心」が、「授業プロセス・パフォーマンス」に正の影響を与えることが示された。

「知的好奇心」は、学習に対して引き出される動機づけであり、学習内容に対する興味が強調されている。分析結果は、学習内容に対する興味が、「授業プロセス・パフォーマンス」を高める上で、重要である可能性を示したと考えられる。

それに対して、「向上志向」は、「授業プロセス・パフォーマンス」と中程度の正の相関関係を示したにも関わらず (table3)、パス係数は有意でなかった (Figure1)。また、「自己決定欲求」は、「向上志向」を媒介するのではなく、「授業プロセス・パフォーマンス」に直接影響を与えていた。「自己決定欲求」、「向上志向」は、自分自身の内的な欲求、自己に価値づけられた動機づけを反映しているため、個人の内的な関心という点で類似した特徴を持つと考えられる。しかし、「自己決定欲求」は、人間の生来的な欲求の1つとされており、人の行動を全般的に規定することが指摘されている (Deci & Ryan, 2002)。つまり、「自己決定欲求」は、「向上志向」よりも、授業態度に強く規定する可能性がある。このことが影響し、「向上志向」の「授業プロセス・パフォーマンス」に対する影響が弱くなった可能性があると考えられる。

これらの結果は、個人がもつ授業に対する自己決定性と、学習内容に対する興味という2側面が、「授業プロセス・パフォーマンス」を高める上で、重要である可能性を示唆していると考えられる。ただし、「自己決定欲求」、「向上志向」、「授業プロセス・パフォーマンス」の関係については、本研究において初めて検討されたものであるため、今後それらの関係性について検討し、本研究結果の妥当性を確認する必要があると考えられる。

さらに、「授業プロセス・パフォーマンス」を用いることで、大学教員の学生に対する評価と、大学生の授業態度に対する意識の間にある差異が、明確になる可能性がある。例えば、大学教員が重視する学習結果の1つとして成績があげられる。特に海外では、Grade Point Average (GPA) と学習意欲などの関連を検討することが多い。しかし、それらの相関関係は、.20程度の弱いものであることが示されている (Young, 2005; エントウイスル, 2010 など)。この結果は、大学生が行う自身に対する学習評価と、大学教員が行う大学生に対する学習の評価が、十分に合っていない可能性を示すものと考えられる。「授業プロセス・パフォーマンス」は授業態度に焦点を当てたものであるため、大学生の授業態度と教員の評価の間にある差異を、より明確に示す可能性がある。もし、この差異が明確であるならば、その差異が、大学教員自身の教育目標にとって、どのような意味を持つのかを省察する機会になる。したがって、「授業プロセス・パフォーマンス」の測定は、大学教員が自らの授業を省察する機会を提示する可能性を示唆すると考えられる。

今後の課題

今後の課題として以下の2点を挙げる。まず、本研究では「授業プロセス・パフォーマンス」を質問紙によって測定している。したがって、あくまで授業プロセス・パフォーマンスに対する意識の測定に焦点が当てられている。これらが実際の大学生のパフォーマンスと整合するかどうかを、面接法・観察法を用いた質的なデータをもとに検討する必要がある。そうすることで、大学生の「授業プロセス・パフォーマンス」の特性が一層明らかになると考えられる。

次に、本研究で取り上げた学習動機づけ、達成目標、学習方略以外の研究との関係について検討する必要性である。本研究では、測定に着目した理由から、大学生の学習の中でも、比較的心理学に基づく量的な変数に絞って検討してきた。しかし、Marton & Säljö を中心とする大学生の学習へのアプローチ (Students Approaches to Learning ; SAL) 研究 (エントウイスル, 2010 など)、大学生の学習方法に着目した学習スタイル (青木, 2005 など) の研究も海外では盛んになされている。これらの研究は、日本においてその測定や理論の理解が十分に検討されているわけではないが、「授業プロセス・パフォーマンス」との関連性について、今後精査する必要がある。

これらの課題を精査し、「授業プロセス・パフォーマンス」の妥当性を、今後とも検討していく必要があると考えられる。

注¹ 「授業プロセス・パフォーマンス」尺度は、あくまで質問紙である。したがって、授業プロセス・パフォーマンスの全てを測定しているわけではない。厳密に言うならば、授業プロセス・パフォーマンスに対する意識を測定する尺度である。

注² 畑野 (2010a) では、学習動機づけ尺度の下位尺度は「統合・同一化」、「内発」、「取り入れ」であったが、下位尺度名を再検討し、「統合・同一化」を「向上志向」、「内発」を「知的的好奇心」、「取り入れ」を「将来不安」とした。

注³ Item Parceling は、(1) ランダムな誤差はお互いに打ち消し合うため、推定値の希薄化を防ぐことができ、個々の項目や下位次元を投入するよりも信頼性が確保される、(2) 合計得点によって尺度得点化すると分布が正規分布に近づく、(3) モデルサイズが小さくなり、自由度が減少し、推定が安定する、といった利点がある。Item Parceling の詳細は、星野・岡田・前田 (2005) を参照されたい。今回は「自己決定欲求」、「授業プロセス・パフォーマンス」に対して因子分析 (最尤法、Promax 回転) を行い、因子寄与率の減衰状況からそれぞれ3因子でまとめることが妥当であると判断し、Parceling を行った。また、「授業プロセス・パフォーマンス」に関しては、Parcel 化した合計得点の因子得点を算出し、9項目の合計得点との相関分析を行った。相関係数は.98であり、それぞれがほぼ対応していることが示された。

引用文献

- 青木久美子 (2005). 「学習スタイルの概念と理論－欧米の研究から学ぶ」『メディア教育研究』, 1, 197-212.
- 安藤史高 (2003). 「欲求尺度作成の試み－Big Five との関連－」日本心理学会第 67 回大会発表論文集, 1019.
- 浅野志津子 (2002). 「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号, 141-151.
- Deci, E.L., & Ryan, R. M. (Eds.) (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation : A meditational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- エントウイスル (2010). 『学生の理解を重視する大学授業』 山口栄一訳 玉川大学出版部 Entwistle, N. (2009). Teaching for Understanding at University Deep Approach and Distinctive Ways of Thinking Palgrave macmillian
- Entwistle, N. J., & McCune, V. (2004). The conceptual bases of study strategy inventories. *Educational Psychology Review*, 16, 325-345.
- 藤田 正 (2010). 「メタ認知的方略と学習課題先延ばし行動の関係」『教育実践総合センター研究紀要』19号, 81-86.
- 畑野 快 (2010a). 「青年期後期の大学生を対象とした学習動機尺度作成の試み－キャリア発達の観点から」日本教育心理学会第 42 回総会発表論文集, 665.
- 畑野 快 (2010b). 「自己調整学習の有効性と検討課題及び大学教育への一考察」『京都大学高等教育研究』16号, 61-71.
- 速水敏彦 (1998). 「自己形成の心理－自律的動機づけ」金子書房.
- 星野崇宏・岡田謙介・前田忠彦 (2005). 「構造方程式モデリングにおける適合度指標とモデル改善について：展望とシミュレーション研究による新たな知見」『行動計量学』, 32, 209-235.
- 金子元久 (2007). 「大学の教育力」ちくま新書
- 光浪睦美 (2010). 「達成動機と目標指向性が学習行動に及ぼす影響：認知方略の違いに着目して」『教育心理学研究』58号, 348-360.
- 溝上慎一 (2001). 「大学生固有の意味世界に迫るためのポジション理論」溝上慎一編『大学生の自己と生き方－大学生固有の意味世界に迫る大学生心理学』ナカニシヤ出版 pp.50-66.

- 溝上慎一 (2009). 「『大学生生活の過ごし方』から見た学生の学びと成長の検討－正課・正課外活動のバランスのとれた活動が高い成長を示す－」『京都大学高等教育研究』15号, 107-118.
- 溝上慎一 (2010). 「現代社会における大学生の学びとアイデンティティ形成」佐伯 胖 (監修)・渡部信一 (編)『学びの認知科学事典』大修館書店 pp.223-238.
- 村山 航 (2003). 「達成目標理論の変遷と展望－「緩い統合という視座からのアプローチ」－」『心理学評論』46号, 564-583.
- 岡田 涼・中谷素之 (2006). 「動機づけスタイルが課題への興味に及ぼす影響－自己決定理論の枠組みから－」『教育心理学研究』54号, 1-11.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students, *Educational Psychology Review*, 4, 385-408.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. E, Garcia, T., and McKeachie, W. J. (1993). Predictive validity and reliability of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.
- Ryan, R.M., & Connel, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- 櫻井茂男 (2009). 『自ら学ぶ意欲の心理学－キャリア発達の視点を加えて』有斐閣
- 瀬尾美紀子・植阪友理・市川伸一 (2008). 「学習方略とメタ認知」三宮真智子 (編)『メタ認知－学習力を支える高次認知機能－』北大路書房 pp.55-73.
- 白井利明 (1997). 『時間的展望の生涯発達心理学』勁草書房
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (2007). *Motivation and self-regulated learning: Theory, Research, and Applications*. Routledge. Part of Taylor & Francis Group, LLC. シャンク & ジマーマン 2009 モチベーション－自己調整学習の基本的特質－ 自己調整学習と動機づけ 北大路書房 塚野州一 (編訳) 中谷素之・伊藤崇達・岡田 涼・犬塚美輪・瀬尾美紀子・秋場大輔 (訳)
- Shitzman, T., & Katherine, E. (2011). A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment : what we know and where we need to go *American Psychological Association*, 137, 421-442.
- 谷 冬彦 (2001). 「青年期における同一性の感覚の構造－多次元自我同一性尺度〈MEIS〉の作成－」『教育心理学研究』49号, 265-273.
- 武内 清・浜島幸司・岩田弘三 (2003). 『キャンパスライフの今』玉川大学出版部
- 豊田秀樹 (1998). 『共分散構造分析 (入門編) : 構造法的式モデリング』朝倉書店
- 辰野千寿 (1997). 『学習方略の心理学－賢い学習者の育て方』図書文化社
- 山本嘉一郎・小野寺孝義 (2002). 『Amos による共分散構造分析と解析事例 (第2版)』ナカニシヤ出版
- 山本真理子・松井 豊・山成由紀子 (1982). 「認知された自己の諸側面の構造」『教育心理学研究』30号, 64-68.
- Young, M.R. (2005). The motivational effects of the classroom environment in facilitating self-regulated learning. *Journal of Marketing Education*, 27, 25-40.