

**CAMI (Control, Agency and
Means-Ends Interview)**
を用いた期待信念の検討

三重大学大学院 教育学研究科

学校教育専攻 学校教育専修

梅本貴豊

2010年2月12日提出

要旨

問題と目的

本研究では、動機づけ研究において重要な行動の予測因として扱われてきた期待概念を精緻化して扱う CAMI (Control, Agency and Means-Ends Interview) の手段保有感、手段の認識において、「方略」についての期待を加え検討を行った。CAMI は学習場면을対象にして、統制信念、努力、能力、運、教師という手段が想定されている手段保有感、努力、能力、運、教師、未知の原因という手段が想定される手段の認識の 3 つの信念から構成される。研究 1 では、Anderson & Jennings (1980) の努力と方略の弁別の重要性の主張に基づき、CAMI に新たに方略という手段を加え、努力との弁別可能性を検討した。また、CAMI と学習行動との関連の中でも努力と方略の弁別可能性を検討した。研究 2 では、方略を含めた CAMI と、授業選択、その授業における学習行動との関連について検討した。

結果と考察

研究 1 において、大学生の学習場면을対象に CAMI における努力と方略の弁別可能性について検討したところ、因子分析から、努力についての因子、方略についての因子が抽出され、それらが弁別できる可能性が示唆された。また自己調整学習方略、学習の持続性、授業選択との関連から努力と方略では異なる学習行動への影響を示したことから、その弁別性が示唆された。すなわち、努力保有感は主に学習量を重視した作業方略、授業選択へ、方略保有感は主にメタ認知的方略、学習の持続性への影響を示した。また、努力の認識は主に作業方略、学習の持続性への影響を示したが、方略の認識は学習行動へ影響を示さなかった。このように努力と方略では学習行動への影響の仕方が異なることが示された。また、自己調整学習方略については統制信念、努力保有感、方略保有感、努力の認識の有用性が、学習の持続性については努力の認識、方略保有感の影響が、授業選択については努力保有感の有用性が示された。

研究 2 において、方略を含めた CAMI と、興味、難易度、有用性という 3 つの次元の高低の組み合わせから想定された授業選択との関連を、また自由記述から得られたその授業内、授業外における学習行動との関連を検討した。その結果、能力の認識、運の認識の興味のある授業選択への、能力保有感、能力の認識の難易度の高い授業選択への、努力保有感の有用性の高い授業選択への影響が示された。授業における学習行動については、授業内容によって影響を示す期待の違いや、先行研究とは影響の仕方が異なることが示された。

本研究において、学習行動との関連から主に先行研究で示されていた統制信念、努力保有感の有用さとともに、方略保有感の有用さが確認された。また、CAMI と興味、難易度などを想定した授業内容との関連において、授業内容によって学習行動に対する期待の影響の仕方が異なることも示された。このように従来の期待概念を精緻に扱う CAMI において、「方略」という手段を加えたことで、期待概念について更に精緻な検討を行うことができたと考えられる。

目次

第1章 期待概念の研究の展望	1
第1節 やる気と期待	2
第2節 動機づけ研究における期待概念	3
第1項 期待価値理論	3
第2項 原因帰属理論	4
第3項 Locus of Control と学習性無力感	5
第4項 効力予期（自己効力感）と結果予期	6
第5項 CAMI (Control, Agency and Means-Ends Interview)	8
第2章 CAMI (Control, Agency and Means-Ends Interview) 研究	9
第1節 CAMI 研究の成立	10
第2節 統制信念, 手段保有感, 手段の認識	13
第1項 3つの信念の独立性	13
第2項 3つの信念の関連	17
第3節 信念の発達的变化	18
第4節 信念と遂行・成績の関連	22
第1項 信念と遂行の関連	22
第2項 信念と成績の関連	26
第5節 学習場面以外における CAMI	29
第6節 CAMI における努力と方略	31
第7説 本研究の目的	32
第3章 CAMI による期待信念と学習行動の関連 —努力と方略の信念の弁別— ＜研究1＞	34

第1節 問題と目的	35
第2節 方法	38
第3節 結果	40
第1項 尺度の構成	40
第2項 CAMI と学習行動の関連	44
第4節 考察	47
第1項 CAMI における「方略」と「努力」の弁別	47
第2項 CAMI と自己調整学習方略・学習の持続性・授業選択の関連	49
 第4章 CAMI による期待信念と授業選択, 授業における学習行動の関連 <研究2>	
	51
第1節 問題・目的	52
第2節 方法	55
第3節 結果	57
第1項 尺度の構成	57
第2項 CAMI と授業選択の関連	61
第3項 CAMI と授業における学習行動の関連	64
第4節 考察	73
第1項 CAMI の各期待間, 授業選択の各授業間の関連	73
第2項 CAMI と授業選択の関連	74
第3項 CAMI と授業における学習行動の関連	76
 第5章 総合考察	79
第1節 CAMI の各期待間の関連	80
第2節 CAMI と学習行動の関連	81
第3節 2つの研究結果をとおした総合考察	84

第1項 統制信念, 手段保有感, 手段の認識	84
第2項 信念と学習行動の関連	86
第4節 今後の課題	88

引用文献	91
------	----

謝辞	101
----	-----

資料	102
----	-----

第 1 章

期待概念の研究の展望

第 1 章 期待概念の研究の展望

第 1 節 やる気と期待¹

2006 年に改正された教育基本法の第 6 条において、「自ら進んで学習に取り組む意欲を高める」という内容が明記され、近年行われている学習到達度調査 (PISA) の結果から子どもの学習意欲の低さが懸念されるなど、日常生活において「意欲、やる気」に対する関心が高まってきている。やる気について考える上で 1 つ取り上げられるのは、好奇心やおもしろさなど、その対象や課題に対する「興味」であろう。そして、やる気を考える上でのもう 1 つの重要な要因は「自信」であると考えられる。

例えば、ある教科のテストで良い点を取る自信があれば、数学のテスト勉強に取り組もうと思うであろうが、同じ教科でも良い点を取る自信がなかったら、テスト勉強をしなくなるであろう。つまり自信があれば、やってみようという気持ち（やる気）になったり、ある行動を実際に行ったりする、ということは感覚的にも納得がいくことであろう。そして、「自信がある」、「自信がない」、「自信がついた」、「自信満々」などの台詞は日常生活の中でよく用いられる。このように自信という言葉は日常生活においてなじみの深いものである。例えば、国立国会図書館のデータベース²によると、タイトルに「自信」が含まれる和図書の総数は 625 冊もある。この総数は心理学の本に限らず、一般書も含まれる。このように自信という言葉は身の回りでよく用いられる言葉であるといえる。広辞苑 (1998) によると、自信とは「自分の能力や価値を確信すること、自分の正しさを信じて疑わない心」と定義されている。このように、日常生活においてもなじみの深い自信であるが、定義である「自分の能力や価値を信じること」を含め、成功しそうだ、できそうだといった認知を心理学では「期待 (expectancy)」と呼んでいる (e.g., Atkinson, 1964;

¹ 心理学では期待とともに「信念 (belief)」という用語が用いられることも多い (e.g., Rotter, 1964)。この用語の使い分けは、上淵 (2008) による。すなわち、期待とは状況固有的な一時的な評価である。しかし、同様の事態が繰り返されれば、それは信念として長期的で固定的な表象へ変化する。

² 国立国会図書館 NDL-OPAC 2010 年 1 月 8 日 15 時
<http://opac.ndl.go.jp/index.html>

Atkinson & Feather, 1966; Bandura, 1977; Langer, 1979; Little, Oettinge, Lindenberger, & Baltes, 1995; Oettinge, Little, Lindenberger, & Baltes, 1994; Skinner, E.A., 1996; Skinner, E. A., Chapman, & Baltes, 1988a, 1988b; Wigfield & Eccles, 2000)。

そして、期待は動機づけを左右する要因であるといわれている。動機づけとは「目標達成への推進力であり」、厳密には「ある目標を達成するために行動を起こし、それを持続し、目標達成へとみちびく内的な力」と定義される（桜井, 1997）。日常生活においても自信を持てたらやる気がでるというように、心理学において期待概念は動機づけ研究の中で多く扱われている。

第2節 動機づけ研究における期待概念

動機づけ研究において「期待」は重要な位置を占めている。では、動機づけ研究において期待概念はどのように扱われてきて、どのような研究が行われてきたのだろうか。その研究動向を概観する。

第1項 期待価値理論

Atkinson は期待価値理論 (expectancy-value theory; 1964) で期待の重要性を取り上げている。Atkinson の期待価値理論 (1964) は「達成動機 (achievement motivation)」研究の流れの中に位置づけることができる。達成動機とは「高い水準で優れた遂行をしたい」という欲求のことである。期待価値理論では、「期待 (expectancy)」と「価値 (value)」による動機づけの役割が重視されている。期待とは「課題達成への主観的な成功確率」であり、価値とは具体的に「成功時に感じる誇りの感情、失敗時に感じる恥の感情」として定義されている。また、ここでは期待と価値は補償的な関係とされている。つまり、期待が高まるほど価値は低まり、期待が低まるほど価値が高まると仮定されており、その妥当性が主張されている (Atkinson & Feather, 1966)。Atkinson はその期待価値理論の数式モデルから、

達成動機が失敗回避動機よりも強い人は、中程度の困難度の課題を好み、逆に達成動機が失敗回避動機よりも弱い人は過度に簡単な問題や、過度に難しい問題を好むということを導きだしている。

第2項 原因帰属理論

Atkinson の期待価値理論 (1964) や Hider の原因帰属 (1985) の流れを引き継ぎ、Weiner は達成場面における原因帰属理論 (attribution theory; 1972, 1979) を提唱している。Weiner の達成場面における原因帰属理論 (1972) では、成功や失敗の原因を何に求めるかのよって行動、感情、動機づけへの影響が異なるとされている。具体的な帰属因として、努力 (effort)、能力 (attribute)、運 (luck)、課題の困難度 (difficulty of task) の4つが挙げられている。そしてこの4つの要因は2つの次元を用いることにより分類されている (Table 1-1)。

その2つの次元とは「原因の位置」の次元と「安定性」の次元である。「原因の位置」の次元とはその帰属因が行為者の内部にあるか外部にあるかを問う次元であるとされている。例えば能力は行為者の内部の要因であり、課題の困難度は外部の要因であると考えられる。成功を行為者の内部に帰属するほど誇りを感じ、失敗を行為者の内部に帰属するほど恥を感じるといったように、この次元は期待価値理論において感情を扱った価値に対応したものであると考えられる。一方、もう一つの次元である「安定性」の次元は期待価値理論における期待に対応するものである。

「安定性」の次元とはその要因が時間的に安定して変わらないのか、それとも変化するのかを問う次元であるとされている。例えば能力は時間的に安定した要因だが、努力は変化しうる不安定な要因であると考えられる。成功を安定的な要因に帰属するほど、次回も同じような結果になるだろうといった期待を生じさせ、成功を不安定な要因に帰属させるほど次回はどうか分からないといった期待を生じさせることとなり、「安定性」の次元は期待と密接な関係を持つとされている。のちに Weiner は3つ目の次元である「統制可能性」の次元を設定し (Weiner, 1979)、3次元 (原因の位置・安定性・統制可能性) 8要因 (能力・気分・不断の努力・一時的な努力・課題の困難度・運・教師の偏見・他者の日常的でない援助) の原因帰属

理論を提唱している (Table 1-2)。

Table 1-1 原因帰属の次元と要因 (Weiner, 1972)

	内的	外的
安定	能力	課題の困難度
不安定	努力	運

Table 1-2 原因帰属の次元と要因 (Weiner, 1979)

内的			外的	
安定		不安定	安定	不安定
統制可能	能力	気分	課題の 困難度	運
統制不可能	ふだんの努力	一時的な 努力	教師の偏見	他者の日常的 でない援助

第 3 項 Locus of Control と学習性無力感

Rotter の Locus of Control (1966) は信念を扱った研究であるといえる。しかし、その信念に基づいて人は行為や状況について期待を抱き、さらにそれに基づいて行動をするようになるとされることから (上淵, 2008), Rotter の Locus of Control (1966) も期待概念の観点から解釈できる。Rotter (1966) は「事象 (結果) が自分自身の行動や自分の相対的に安定した特性に随伴している」と人が知覚する場合、このような信念を内的統制 (internal control) 信念とし、自分の行動と結果が随伴する状況を技量状況としている。逆に、「事象 (結果) が自分自身の行動や自分の相対的に安定した特性に随伴せず、外的状況に随伴している」と人が知覚する場合、外的統制 (external control) 信念とし、自分の行動と結果が随伴しない状況を運状況としている。Findley & Cooper (1983) は達成と内的－外的統制信念との関連を扱った論文を概観し、学業達成と内的統制の間に、ある程度の正の関連があることを示している。また、日本においても Locus of Control 尺度は翻訳されて用いられている (鎌原, 1986; 鎌原・樋口・清水, 1982)。

さて、Seligman & Maier (1967) はイヌを被験体として、電気ショックから逃

れられない経験が無力感を生むことを見出し、そのような学習された無力感を学習性無力感 (**learned helplessness**) と名付けている。この学習性無力感も行動と結果の随伴性の観点から解釈できる。つまり、自分の行動と結果（この場合においては電気ショックを避けるということ）が随伴しないような経験をしたため、自分の行動と結果には随伴性がないという認知が形成され、行動により結果を変えることができるような事態（行動と結果が随伴する事態）になったとしても「どうせ何をやっても無駄だ」という考えを引き起こし、無力感に至るのである。つまり、**Locus of Control** と学習性無力感の一連の研究は、両者とも「自分の行動と結果が随伴するか」という随伴性 (**contingency**) の認知を扱っているといえる。そして、随伴性の認知は次の行動や事態に対しての期待を形成するため、そこから生じる随伴性の期待から、両研究で扱っている期待は「行動と結果における期待」という観点において対応すると考えることができる。

第4項 効力予期（自己効力感）と結果予期

上述のように期待を扱った研究・理論は多くみられるが、中でも **Bandura (1977)** は、期待概念を精緻化して扱っている。従来の動機づけ研究において主に重視されてきた期待は上述のように「行動と結果についての期待」である随伴性期待だが、**Bandura** は随伴性期待を結果予期又は結果期待 (**outcome expectancy**) と呼び、「自分（人）と行動についての期待」である効力予期又は効力期待 (**efficacy expectancy**) と区別して扱っている (**Figure 1-1**)。つまり、効力予期とは「ある事態への対処行動をうまく遂行することが自分に可能かどうか」に関する期待であり、従来扱われてきた「自分の行動が結果につながるか（影響するか）」という期待である結果予期（随伴性期待）とは区別がなされたのである。また、特に個人によって知覚された効力予期は自己効力感 (**self efficacy**) とされている。

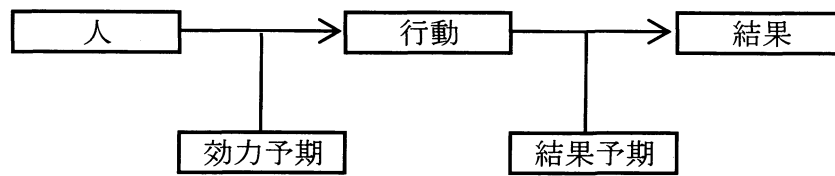


Figure 1-1 効力予期と結果予期の関係 (Bandura, 1977)

Bandura (1977) によると、効力予期と結果予期は明確な区別ができる。つまり、「結果予期とは所与の行動がある結果に至るであろうという、当事者の査定である。効力期待とは、その結果に必要な行動を、自信が成功裏に実行できるという確信である。結果期待と効力期待は区別される。人が、一連の行動がある結果を生むと分かっていたとしても、自分が必要とされる行動を遂行できるかどうかを疑っていれば、そのような情報（結果期待）は行動に影響を与えない」（奈須，1995）とし、Bandura は特に効力予期の役割を強調している。また、Bandura は効力予期が動機づけを大きく規定すると考えており、「知覚された効力期待は、活動や場面の選択に影響するのみならず、努力にも影響を与える。知覚された効力予期は、どのくらい努力するのか、困難に直面した際にどのくらい耐えるかを規定している。すなわち知覚された効力予期が強ければ強いほど、より努力する」（Bandura, 1977）と論じている。Bandura は効力予期と結果予期の2つを区別したが、奈須（1995）は両者の期待の高低の組み合わせが人間の認知、感情に与える影響として Figure 1-2 のようにまとめている。

		結果期待	
		(-)	(+)
効力期待	(+)	社会的活動をする 挑戦して、抗議する・説得する 不平・不満をいう 生活環境を変える	自信に満ちた適切な行動をする 積極的に行動する
	(-)	無気力・無関心・無感動になる あきらめる 抑鬱状態に陥る	失望・落胆する 自己卑下する 劣等感に陥る

Figure 1-2 効力期待と結果期待の高低の組み合わせが感情、行動に及ぼす影響 (奈須, 1995)

また、Bandura (1977) は効力予期の重要な情報源として遂行行動の達成、代理

的経験，言語的説得，情動的喚起の4つを挙げている。中でも特に自身による遂行行動の達成が，効力予期の形成や変容に対して最も強力な情報源となるとされている。

第5項 CAMI (Control, Agency and Means-Ends Interview)

上述のとおり，期待概念は Atkinson の期待価値理論 (1964), Rotter の Locus of Control (1966), Seligman & Maier の学習性無力感 (1967), Weiner の原因帰属理論 (1972, 1979), Bandura の自己効力感 (1977) といった様々な理論で扱われ，動機づけ研究において重要な位置を占めてきた。中でも Bandura (1977) は，期待概念を「人・行動・結果」という区分から精緻化し，「行動と結果」間の期待を結果予期，「人と行動」間の期待を自己効力感として扱っている。しかし「人・行動・結果」の区分からすると，「人と結果」間においても期待の存在が考えられるが，Bandura の研究 (1977) では「人と結果」間における期待は想定されていない。そこで，更なる精緻化を進めたのが Skinner, E. A., Chapman, & Baltes (1988a, 1988b) の CAMI (Control, Agency and Means-Ends Interview) である。

第 2 章

CAMI (Control, Agency and Means-Ends Interview) 研究

第2章 CAMI (Control, Agency and Means-Ends Interview) 研究

第1節 CAMI 研究の成立

Skinner et al. (1988a) は目標指向的な行動が、行為者（人）、目標（結果）、手段（行動）によって構成されるという活動理論（action theory）を背景とし、従来扱われてきた「行動と結果」間、「行為者と結果」間だけでなく「人と結果」間においても信念を想定して、期待信念の更なる精緻化を試みている。

Skinner et al. (1988b) は今まで動機づけ研究で扱われてきた「期待」をコントロールの認知（perceived control）として位置づけて扱っている。そのコントロールの認知を測るため、活動理論を背景として作成された尺度が CAMI（Control, Agency and Means-Ends Interview; Skinner et al., 1988a, 1988b）である。CAMI は「統制信念（Control beliefs）」、「手段の認識（Means-Ends beliefs）」、「手段保有感（Agency beliefs）」という3つの独立した信念から構成される（Figure 2-1）。

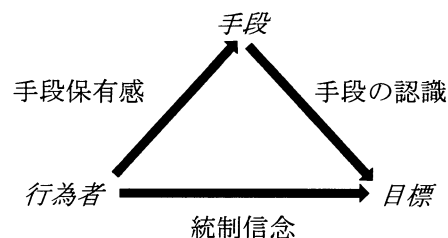


Figure 2-1 統制信念，手段保有感，手段の認識の関係
(Skinner et al., 1988a)

統制信念は、行為者と目標間の信念であり、「手段を特定することなしに、自分が目標を達成できるか」という期待である。ここでの手段とは具体的な行動ではなく、後述する努力、能力、運、他者の援助、未知の原因を包括する概念である。従来この統制信念は行為者と手段の関係（例えば自己効力感）と、手段と目標の関係（例えば結果予期）を測ることにより予測されてきたため独立した期待としては測

定されてこなかったが、Skinner et al. (1988a) は統制信念の独立性をみいだしている。Atkinson の期待価値理論 (1964) で扱われた「課題への主観的な成功確率」である期待は、手段などを想定しておらず、自分が成功できるかどうかだけを扱っている。そのため、これは「手段を特定することなしに、自分が目標を達成できるか」という期待である統制信念に対応すると考えられるかもしれない。また、有能感 (perceived competence; Harter, 1982; White, 1959) もこの統制信念に対応するといわれている (Skinner, Zimmer-Gembeck, & Connell, 1998)。さらに、この統制信念は「自我の保護 (protection of ego)」という役割も果たすとされている (Abramson & Alloy, 1980)。

手段の認識は、手段と目標間の信念であり、「一般にどのような手段で目標が達成できるか」に関する期待である。Skinner (1990) は Rotter の Locus of Control (1966) は、その尺度が一次元的であり (例えば、内的統制でない人は外的統制とされる)、また内的統制においては努力、能力という内的要因の区別を考慮しておらず、外的統制においては運、他者という外的要因の区別を考慮していないと批判している。さらに Connell (1985) は子どもたちへのインタビューから、「何が成功につながるのか分からない」という認識も実際に存在することを確認している。以上の研究や、Weiner の原因帰属 (1979)などを参照し、Skinner et al. (1988a) は手段の認識における具体的な手段として、努力 (effort)、能力 (attribute)、運 (luck)、他者の援助 (powerful others)、未知の原因 (unknown) という5つの手段を挙げている。このように、それぞれの手段に対する信念が別個に問われる多次元的なものとなっている点が特徴的である。なお、CAMI は学習場面について扱われるため、「他者の援助」は具体的に「教師 (の援助)」として扱われている。手段の認識は Bandura (1977) の結果予期や、Rotter (1966) や Seligman & Maier (1967) の随伴性期待と同様に手段と目標の間における信念である。なお Skinner et al. (1988a) は、例えば「僕が逆上がりをできるようになったのは、努力をしたからだ」というような従来の手段の認識の測定の仕方では、「僕は努力ができる」という手段保有感を同時に暗示する可能性があり、測定上において区別がなされていないとしている。そこで、「友だちが逆上がりをできるようになったのは、努力をしたからだ」というように、自分についてではなく、一般にどのような手段が目標につながるのかを測定することで、手段の認識のみを測定できるとしている。

行為者と手段間の信念である手段保有感は、「行為者が目標達成に必要な手段をどれくらい保有しているか」に関する期待である。手段保有感は Bandura (1977) の自己効力感と同様に行為者と手段の間における信念であり,ここでは努力,能力,運,他者の援助という手段が想定されている。未知の原因が手段保有感に含まれないのは,自分の持っている手段については未知の原因が想定しにくいからである。

以上の 3 つの信念を測定する尺度として Skinner et al. (1988a, 1988b) は, CAMI を開発したが,これは従来扱われてきた期待概念をより精緻化して扱っているものであるといえる。Skinner et al. (1988a, 1988b) の作成した CAMI は小学生を対象に作成されたものである。CAMI の項目例 (Skinner et al., 1988a) を Table 2-1 に示す。また,日本語版 CAMI の項目例 (島袋・井上・廣瀬, 1996) を Table 2-2 に示す。

Table 2-1 CAMIの項目例 (Skinner et al., 1988a)		
手段	成功場面	失敗場面
	手段の認識	
努力	When a kid give knows a lot about something, it is because the kid works hard at learning it?	When kids don't learn very much in class, it is because they don't work very hard?
能力	When a kid manages to learn hard things, it is because the kid 's smart?	When kids get bad grades, it is just because they're no good at school?
運	Does getting good grades come from luck?	When kids get bad grades, it is because they have bad luck?
教師	Let's say a kid gets good grades. Is that because the kid gets along with the teacher?	If a kid gets bad grades it is because the teacher doesn't like that kid?
未知の原因	When kids get good grades in school, it is hard to know the reason why?	When a kid does worse in a subject than usual, it is hard to know why that is?
	手段保有感	
努力	What do you think: Do you try as hard as you can in school?	
能力	Are you smart in school-even without studying a lot?	
運	What do you think-are you a person who has luck with your homework?	
教師	Do you have teachers who will help you when you want them to?	
	統制信念	
	Getting good grades is probably something you like. Can you get good grades?	If you decide not to get any bad grades, can you really do it?

なおこれ以降の各信念の呼称については島袋・嘉数・井上・廣瀬・前原 (1995), 島袋他 (1996), 島袋・伊良波 (2003)などを参考に, 手段保有感の努力を努力保有感, 能力を能力保有感, 他者の援助を教師保有感, 運を運保有感として, 手段の認識の努力を努力の認識, 能力を能力の認識, 他者の援助を教師の認識, 運を運の認識として扱う。未知の原因はそのままの名称で用いる。

Table 2-2 日本語版CAMIの項目例 (島袋他, 1996)

手段	成功場面	手段の認識	失敗場面
努力	友達が学校の成績がよいのは、 がんばって勉強しているからです	勉強が苦手なのは、 その生徒が努力して勉強しないからです	
能力	授業で先生の質問に正しく答えられるのは、 その生徒がもともとよくできるからです	テストで点が悪いのは、 その生徒がもともと勉強ができないからです	
運	友達の成績がよいのは、 もともとその生徒の運がいいからです	友達がテストで悪い点を取るのは、 運が悪いせいだと思います	
教師	友達が勉強がよくできるのは、 先生と仲良しだからです	友達の勉強がよくできないのは、 先生に気に入られていないからです	
未知の原因	友達がいつもよりテストでいい点が取れるのは、 なぜか分かりません	友達がテストで失敗するのは、 なぜなのか分かりません	
手段保有感			
努力	やる気になったら、私は学校の勉強で いっしょうけんめいがんばれます	私は授業中、いっしょうけんめい 勉強することができません	
能力	特にがんばらなくても、 授業の内容はすぐ理解できます	私は頭がよくないので、 いくら勉強してもいい成績が取れません	
運	私がテストでいい点が取れるのは、 運がいいからです	私は難しい勉強をする時、 運が悪くてうまくいきません	
教師	私は先生によい子だと思われていると思います	先生に教えてもらいたいことがあっても、 私はあまり教えてもらえません	
統制信念			
	私はやる気になれば、 難しい勉強でもわかるようになります	悪い点を取りそうだと思っても、 私はどうすることもできません	

第 2 節 統制信念，手段保有感，手段の認識

第 1 項 3 つの信念，各手段の独立性

Skinner et al. (1988a) は、ドイツの小学校 2 年生、4 年生、6 年生を対象に CAMI を用いた質問紙調査を行い、因子分析により統制信念、手段保有感、手段の認識の 3 つの信念の独立性について検討している。ここで、統制信念、手段の認識を測定する質問項目については、結果が成功場面の項目（例えば、統制信念：私はテストで良い点を取ろうと思えば、良い点を取ることができる）と結果が失敗場面の項目（例えば、統制信念：私はテストで悪い点を取らないと決めたら、絶対に悪い点を取らない）から構成されている。一方、手段保有感を測定する項目では、手段保有感は行為者と手段間の信念であり、目標（結果）を含まないため、成功場面、失敗場面の区分がされていない。

まず、3 つの信念の独立性が手段別に検討されている。成功、失敗場面を含む統制信念を想定した 8 項目、成功、失敗場面を含む努力の認識を想定した 8 項目、

努力保有感を想定した 4 項目の計 20 項目に対して因子分析が行われた。その結果、それぞれの項目が統制信念、努力の認識、努力保有感という想定通りのそれぞれの因子に高い負荷を示し、3 因子構造が認められている。努力と同様に能力、運、教師についても同様の手続きで因子分析を行い、それぞれの手段においても 3 因子構造が認められている。未知の原因については、統制信念を想定した 8 項目と、未知の原因を想定した 8 項目の計 16 項目に対して因子分析を行い、想定した通りの 2 因子構造が認められている。以上より、それぞれの手段について 3 つの信念の独立性が示されている。

そして次に、手段を区別せずに 3 つの信念の独立性を検討するために、統制信念の成功場面と失敗場面、手段の認識のそれぞれの手段についての成功場面と失敗場面、それぞれの手段保有感の手段に対して因子分析が行われたところ、5 因子構造が認められている。第 1 因子は統制信念の成功場面、失敗場面から構成されている。第 2 因子は努力の認識と能力の認識の成功場面、失敗場面から構成されている。第 3 因子は教師の認識と運の認識の成功場面、失敗場面から構成されている。第 4 因子は未知の原因の成功場面、失敗場面から構成されている。第 5 因子は手段保有感の 4 つの手段から構成されている。このように、統制信念、手段の認識、手段保有感は異なる因子として抽出されており、改めて 3 つの信念の独立性が確認されている。

なお、この研究で CAMI と 2 つの Locus of Control の尺度 (Bialer, 1961; Nowicki & Strickland, 1973) との関係をみることで、CAMI の構成概念妥当性の検討も行われている。つまり、Locus of Control は上述のように随伴性期待を扱っており、手段の認識と同様に手段と目標の間についての期待を扱ったものとされている。そのため、Locus of Control 尺度と手段の認識において関連がみられるだろうという仮説が立てられている。その結果、Locus of Control 尺度と手段の認識に関連がみられ、仮説が指示されている。

さて、唐沢・宮下・真島・東 (1993) は、CAMI の邦訳を行い、小学生 2 年生から 6 年生を対象として質問紙調査を行っている。そして、統制信念、手段保有感、手段の認識の全ての項目を一度に因子分析にかけ、因子を抽出し、日本の小学生における期待の捉え方を検討している。なお、この研究における CAMI は Skinner et al. (1988a, 1988b) の作成した CAMI とは異なり、手段保有感に関しても失敗場面

を想定している³。例えば、努力保有感の失敗場面を想定した「わたしはじゅぎょう中、お話をよく聞くことができません」という項目である。さらに、統制信念に関して Skinner et al. (1988a, 1988b) の CAMI 項目の失敗場面は「結果が失敗でもそれを避けることができる」というように「結果が失敗」であったのに対して、宮下他 (1993) の CAMI の失敗場面は「悪い結果を避けることができない」という意味での失敗として扱われている。因子分析の結果、「運」、「達成への自信」、「学校態度」、「未知の原因」、「手段の認識－能力」、「がんばり」、「教師等」という 7 因子を抽出している。ここでは、能力保有感を想定した項目（達成への自信に含まれた）と能力の認識を想定した項目が異なる因子に負荷を示し、日本においても手段保有感と手段の認識の区別が妥当であるとしている。しかし、明確な 3 つの信念の独立性や各手段の分化は認められていない。

また、島袋他 (1996) は、小学生 5 年生、6 年生、中学校 2 年生、高等学校 2 年生を対象に統制信念、手段保有感、手段の認識それぞれに対して因子分析を行うことで期待の捉え方を検討している。なお、この研究では唐沢他 (1993) の CAMI を参考にして作成しているため、上述のように統制信念、手段保有感の失敗場面の扱いについては Skinner et al. (1988a, 1988b) の CAMI とは異なる。

まず統制信念に対して因子分析を行ったところ、成功場面に言及した「達成への統制感」と、失敗場面に言及した「失敗への無力感」の 2 因子が抽出されている。手段保有感に対して因子分析を行ったところ、「能力と運の保有感」、「能力と運の非保有感」、「努力の非保有感」、「教師の非保有感」、「教師の保有感」、「努力の保有感」の 6 因子が抽出されている。ここでは、能力と運の結びつきが強く、ここでの運は「時の運」ではなく「人に付く」運として意識されているのではないかと考察されている。手段の認識に対して因子分析を行ったところ、「能力・運・教師の欠如」、「未知の原因」、「運」、「能力」、「努力・能力・教師」、「努力の欠如」の 6 因子が抽出されている。能力・運・教師の欠如と努力・能力・教師は、「能力のある者はさらに手段が豊かになり、逆に能力のないものはさらに手段を欠いていく」という考察がなされている。

さらに、島袋・伊良波 (2003) は、中学生 1 年生から 3 年生を対象に、統制信念、

³ ただし、Oettingen, Little, Lindenberger, & Baltes (1994), Little, Oettingen, Lindenberger, & Baltes (1995) の研究で用いられている CAMI には、唐沢他 (1993) の研究で用いられた CAMI と同様に手段保有感に失敗場面を想定している。

手段保有感, 手段の認識それぞれに対して因子分析を行うことで中学生における期待の捉え方を検討している。この研究で用いられる CAMI は島袋他の研究 (1996) で用いられたものと同一のものである。

まず, 統制信念, 手段保有感, 手段の認識別に因子分析を行ったところ, 統制信念からは「達成への統制感」, 「達成への無力感」という 2 因子が抽出されている。手段保有感からは, 「努力の非保有感」, 「能力・運・教師の支援の非保有感」, 「能力と運の保有感」, 「反省的努力の非保有感」, 「運の保有感」という 5 因子が抽出されている。手段の認識からは, 「能力・運・教師の支援の欠如」, 「能力・運・教師の支援の認識」, 「未知の原因」という 3 因子が抽出されている。ここでは, 努力の保有感という因子は抽出されず, 中学生において「自分は努力ができる」という期待が持てていないとされている。また, 能力と運が同じ因子になっており, 中学生においては能力と運が同じような要因であると認知されていることが示唆されている。

Skinner et al. (1988a) の研究では小学生において CAMI の 3 つの信念の独立性が示されている。一方, 日本の小学生を対象とした唐澤他の研究 (1993) では能力保有感と, 能力の認識の明確な区別はみられ CAMI の有用性が主張されているが, Skinner et al. (1988a) が示した結果のように, 明確な 3 つの信念の独立性は示されていない。ただし, 唐澤他の研究 (1993) では統制信念を想定した項目, 手段保有感を想定した項目, 手段の認識を想定した項目に対して一度に因子分析を行っており, Skinner et al. (1988a) の行った分析方法とは異なっている。この結果の違いは分析方法の違いも考慮しなければならない。また, 小学生を対象とした島袋他の研究 (1996) や, 中学生を対象とした島袋・伊良波の研究 (2003) では, 統制信念, 手段保有感, 手段の認識それぞれについて因子分析が行われたが, 各手段の明確な分化は示されていない。これは, Skinner (1990) が示した, 小学生における手段の認識の各手段の明確な分化という結果とは異なるものである。しかし, 島袋他 (1995) は, 沖縄の県民性として日本文化の中で質的に大きく異なる独自の意識があると指摘しており, 沖縄の小学生, 中学生を対象とした島袋他の研究 (1996) や, 島袋・伊良波の研究 (2003) の結果の一般化は, 慎重になるべきであろう。

第2項 3つの信念の関連

Skinner et al. (1988a) は CAMI の下位尺度間の相関を検討し、手段保有感の各手段同士が、手段の認識の各手段同士が関連を示すということを示している。また、統制信念と正の相関がみられたのは、能力保有感、運保有感のみであるとされている。ここから自分には能力がある、運があるという期待が、成功できるという期待と関連することが分かる。しかしこの研究では、3つの信念間の関連については特に言及されていない。

Little et al. (1995) も、東ベルリン、西ベルリン、モスクワ、ロサンジェルス的小学生を対象に、地域別で信念間の関連を検討している。その結果、手段保有感の各手段同士、手段の認識の各手段同士が主に高い相関を示すことがみいだされている。しかし、手段の認識の各手段、努力の認識と統制信念の強い正の相関もみいだしており、Skinner et al. (1988a) の結果とは若干異なるものがある。また、統制信念は全ての手段保有感の手段と正の関連が確認されている。

島袋他 (1996) は「手段の認識が手段保有感のあり方を方向づけ、手段保有感が統制信念のあり方を決定している」という独自3つの信念の関連性の解釈に基づき、それぞれの相関を調べることで各信念間の関連を検討している。その結果、手段の認識である運、能力、未知の原因が、これの手段の非保有感に関連しており、その非保有感が達成への無力感を形成するということ、そして発達とともにその傾向が顕著になることが示されている。また、努力保有感は達成の統制感の形成に重要であるが、努力保有感に影響する手段の認識が明確でない、ということが示されている。

また、島袋・伊良波 (2003) も、島袋他の研究 (1996) における3つの信念間の関連性の解釈に基づき、手段の認識と手段保有感との関連、手段保有感と統制信念との関連を検討している。その結果、特に能力・運・教師の支援の欠如が能力・運・教師の支援の非保有感の形成に影響することが示唆されている。また、努力の非保有感、能力・運・教師の支援の非保有感が達成への無力感の形成に、能力・運の保有感が達成への統制感の形成に影響することが示唆されている。達成への統制感に関しては、「自分には能力がある」「自分には運がある」という期待が重要であることが分かる。

ただ、Skinner et al. (1988a) は島袋他 (1996), 島袋・伊良波 (2003) のように 3 つの信念の関連については言及しておらず, 「手段の認識が手段保有感のあり方を方向づけ, 手段保有感が統制信念のあり方を決定している」という解釈が正しいかどうかは検討の余地がある。

第 3 節 信念の発達的变化

Skinner et al. (1988b) は, ベルリンの小学校 1 年生から 6 年生を対象に横断的研究を行い, CAMI の各信念の発達的变化と性差を検討している。この研究では 1, 2 年生, 3, 4 年生, 5, 6 年生というように 2 つの学年をまとめて, 3 群での比較が行われている。なお統制信念については, 成功場面, 失敗場面を分けて分析しているが, 手段の認識については, 成功場面, 失敗場面を分けずに分析が行われている。

まず, 統制信念について, $3(1, 2 \text{ 年生} \cdot 3, 4 \text{ 年生} \cdot 5, 6 \text{ 年生}) \times 2(\text{男} \cdot \text{女}) \times 2(\text{成功場面} \cdot \text{失敗場面})$ の 3 要因分散分析が行われている。その結果, 失敗場面において, 1, 2 年生から 3, 4 年生にかけて有意な低下が, 3, 4 年生から 5, 6 年生にかけて有意な上昇が確認されている。成功場面における統制信念は学年の上昇において変化がみられず, その値は一定しているとされている。

次に, 手段の認識について, $3(1, 2 \text{ 年生} \cdot 3, 4 \text{ 年生} \cdot 5, 6 \text{ 年生}) \times 2(\text{男} \cdot \text{女}) \times 5(\text{努力} \cdot \text{能力} \cdot \text{教師} \cdot \text{運} \cdot \text{未知の原因})$ の 3 要因分散分析が行われている。その結果, 学年が上昇するにつれ全ての手段の認識の値の低下が示されている。特に, 運の認識については 1, 2 年生においては努力の認識に次ぐ高い値が示されたが, 5, 6 年生では一番低い値を示すといった顕著な低下がみられている。つまり低学年においては, 「運によって良い結果がもたらされるんだ」という期待を強く持っているが, 高学年になるにつれてその期待が薄らいでいく様子がうかがえる。さらに, 手段の認識のそれぞれの手段の差が, 学年の上昇につれより大きくなるとされている。つまり, 内的要因と外的要因を弁別して扱わなければならないということである。これは, Locus of Control において, 内的要因, 外的要因を詳細に分けて扱っていないこと, また内的でなかったら外的であるといった一次元的な尺度構成

における期待の測定に疑問を投げかけるものである。なお性差については、能力の認識を男子の方が女子より強く持っているという結果が示されている。

最後に手段保有感について、3(1, 2年生・3, 4年生・5, 6年生)×2(男・女)×4(努力・能力・教師・運)の3要因分散分析が行われている。その結果、学年の上昇につれて、運保有感の低下と、教師保有感の上昇が示されている。両者はともに外的な要因であるが、発達するにつれて低下と上昇という逆の変化がみられたということは、ここでも運と教師という外的要因を区別して扱う有用性が示されたといえる。

このように、CAMIを用いることで、努力、能力という内的な手段と、運、教師という外的な手段のそれぞれの発達的变化や、外的な手段でも運と教師ではその発達的变化は異なるという従来の研究ではみられなかった詳細な結果が検討されている。なお、性差についてはほとんどみられず、小学生においては男女ともほぼ同じような期待を持っていることが分かる。

では、それぞれの手段に対する信念はどのように分化していくのであろうか。Skinner (1990) は、それまでのコントロールの認知の主な研究であった Locus of Control (Rotter, 1966) を、その尺度が一次元的であり(例えば、内的統制でない人は外的統制とされる)、また内的統制においては努力、能力という内的要因の区別を考慮しておらず、外的統制においては運、他者という外的要因の区別を考慮していないと批判している。そこで CAMI における手段の認識を用いて「努力、能力、運、他者、未知の原因」に対する信念の発達における分化が検討されている。Skinner (1990) はベルリンの小学生1年生から6年生を対象として、5つの手段の分化を因子分析により検討したところ、発達につれ各手段が明確に分化していくことを確認している。7歳から8歳の児童においては、知っている要因(努力・能力・教師・運)因子と、未知の原因因子という2因子が抽出されている。9歳から10歳の児童においては、内的要因(努力・能力)因子、外的要因(教師・運)因子、未知の原因因子という3因子が抽出されている。11歳から12歳の児童においては、努力因子、能力因子、外的要因(教師・運)因子、未知の原因因子という4因子が抽出されている。このように発達に伴って各手段の認識が分化していくことが認められている。つまり、7歳から8歳の児童においては結果をもたらす原因の区別がつかないことが分かる。また、11歳から12歳になると努力と能力に対する期

待が明確に分化するが、これは努力と能力の相補関係の成立によるものと考えられる。

宮下・唐沢・真島・東（1993）は、日本とドイツの小学生での期待の差異と、小学生 2 年生から 6 年生の期待の発達的变化を検討している。この研究でのドイツ小学生のデータは Skinner et al.の研究（1988a）のものが用いられている。なお、この研究では因子分析を行わず、構成概念に従って尺度構成が行われている（Skinner et al., 1988a, 1988b と同様）。その結果、日本の小学生はドイツの小学生よりも、統制信念、手段保有感の各手段の期待は低い、手段の認識の各手段の期待は高いことが示されている。また、発達的变化においては、学年が上昇するにつれ努力保有感は上昇するが、能力保有感、運保有感、運の認識、未知の原因は低下することが示されている。

唐沢他（1993）は、その研究で得られた、運、達成への自信、学校態度、未知の原因、手段の認識－能力、がんばり、教師等の 7 因子に関して、小学校 2 年生から 6 年生における発達的变化を検討している。その結果、学年の上昇につれ教師等は急激な低下をみせ、逆にがんばりは急激な上昇をみせることが示されている。これは、低学年では他者の援助の必要性を感じているが、年齢が上がるにつれ、「がんばり」が必要と考えるようになるということを表す、と言及されている。上記 2 つの研究から日本における「努力」という概念の重要さがうかがえる。

島袋他（1996）はその研究で抽出された各因子の下位尺度得点を従属変数とし、小中高の学校種を独立変数とした分散分析を行い CAMI の発達的变化を検討している。統制信念に関しては、達成への統制感が発達につれ上昇することが示されている。また、手段保有感に関しては、能力と運の保有感、能力と運の非保有感、教師の保有感、努力の保有感が発達につれ上昇し、逆に教師の非保有感は低下することが示されている。手段の認識に関しては、能力・運・教師の欠如、運が発達とともに上昇し、逆に未知の原因、能力、努力・能力・教師は低下することが示されている。これは、努力、能力、教師の援助が成功につながるという期待、何が成功につながるか分からないという期待が減少する一方、運が成功につながるという期待が高くなってきていることを表している。

鈴木（1997, 1999）は、CAMI の項目を理科教育の分野に対応する表現に修正し、

SESSE (Self-Efficacy Scale⁴ for Science Education) を作成している。例えば、統制信念の項目なら「わたしは実験を失敗しないと決めたら、ほんとうに失敗しません」といった具合である。そして、鈴木 (1997) は小学校 5 年生、小学校 6 年生、中学校 2 年生、高等学校 1 年生を対象に横断的研究を行い、SESSE を用いた各期待の発達的变化を検討している。その結果、小学校から高等学校へ学年が進むにつれて、統制信念、努力保有感、能力保有感、教師保有感、努力の認識の減少が明らかにされている。逆に上昇をみせた期待は、運保有感、能力の認識、運の認識、教師の認識であるとされている。また、小学校 6 年生から中学校 2 年生の間で、統制信念、努力保有感、能力保有感の減少が著しく、他者との関係性を示す教師保有感も大きく減少することから、多くの生徒や児童がこの段階で理科の学習意欲を失っているとしている。

Skinner et al. の研究 (1988b) では、海外の小学生において CAMI の各期待の発達的变化を検討し、統制信念、努力保有感、能力保有感は有意な変化を示さないが、それ以外の期待は発達とともに有意な低下を示すことがみいだされている。また、教師保有感のみ有意な上昇が示されている。日本の小学生においては、ほとんどの期待が発達とともに有意な低下が示されているが、努力保有感の有意な上昇が示された研究もある (宮下他, 1993)。しかしそれでも、日本の小学生は海外の小学生に比べ全ての手段保有感の値が低く、自己効力感に対応する「行為者と手段」間の期待が低いことがうかがえる。手段保有感が様々な学習行動や成績との関連を示すことを考えると (熊谷・山内, 1999; 真島他, 1993; 鈴木, 1997, 1999 など)、今後手段保有感を上昇させるような取り組みや、そのメカニズムの解明が必要だと考えられる。

⁴ 鈴木 (1997, 1999) は CAMI を、自己効力感 (Bandura, 1977) を測定する尺度であるとみなしている。そのため CAMI を理科教育場面へ応用したこの尺度を「Self-Efficacy Scale」としているが、Skinner et al. (1988a, 1988b) は手段保有感が自己効力感に対応するとしており、統制信念、手段保有感、手段の認識からなる CAMI は Bandura (1977) の提唱した自己効力感をも包括する尺度である。従って、Skinner et al. (1988a, 1988b) の提唱した本来の意味で CAMI を捉えると、SESSE が自己効力感のみを測定する尺度であると考えるのは疑問が残るところである。

第4節 信念と遂行・成績の関連

第1項 信念と遂行の関連

さらに，Chapman, Skinner, & Baltes (1990) は，ドイツの小学校2年生，4年生，6年生対象として，CAMIと認知的遂行との関連を検討している。ここでの認知的遂行とは，流動的知識，結晶的知識，記憶についての3つである。その結果，認知的遂行との関連が主にみられたものは，努力保有感，能力保有感，運保有感であるとされている。努力保有感，能力保有感，運保有感は認知的課題と正の相関が示されており，「自分は努力ができる」，「自分には能力がある」，「自分には運がある」という期待を持つ児童ほど，優れた認知的遂行をみせるということが示されている。また，CAMIと認知的遂行の関連を年齢別に検討すると，小学2年生においてはその関連がほとんどみられないが，小学校4年生からその関連がみられるとされている。この研究で，手段保有感の有用さと，発達的な視点からのCAMIと認知的遂行の関連が考察されたといえる。

Skinner, Wellborn, & Connell (1990) はニューヨークにおける9歳から12歳の小学生を対象に「社会的文脈 (social context) の経験が，個人 (self) に影響を与え，それにより行動 (action) が起こり，結果 (outcome) が生じる」という動機づけモデルを構成し (Figure 2-2)，その検討を行っている。この研究での「社会的文脈」とは学校場面における児童が認知する教師の働きかけとされている。具体的には，教師の明確で一貫したガイドラインやフィードバックとして定義される「随伴性 (contingency)」，教師が興味を持って，献身的に児童と関わることとして定義される「関わり (involvement)」の2つが想定されている。そして，「行動」は教師が評価する児童の学校での取り組み (engagement) として測定されている。「結果」は前学期の成績評価と，一番最近のテストの結果が用いられている。そして「個人」は個人におけるコントロールの認知として扱われている。



Figure 2-2 動機づけモデル (Skinner et al., 1990)

この研究で用いられるコントロールの認知を測定する尺度は CAMI ではなく SPOCQ (The Student Perceptions of Control Questionnaire; Wellborn, Connell, & Skinner, 1989) であるが、SPOCQ は CAMI と理論背景をほぼ同じくして、Control beliefs , Capacity beliefs , Strategy beliefs という 3 つの信念から構成される。Control beliefs は CAMI における統制信念と、Capacity beliefs は CAMI における手段保有感と同一の概念である⁵。Strategy beliefs は CAMI における手段の認識に対応するが、CAMI における手段の認識は「一般」にどのような手段が結果につながるかという信念であったのに対して、SPOCQ における Strategy beliefs は「その個人において」どのような手段が結果につながるかという信念である。例えば、CAMI における努力の認識は「友達が良い点を取ったのは努力したからだ」という質問項目により測定されるのに対して、SPOCQ における Strategy beliefs の努力は「あなたが良い点を取ったのは努力したからだ」という質問項目により測定される。このように若干の違いはみられるが、SPOCQ も CAMI とほぼ同一の尺度であるとみなすことができる。

Skinner et al. (1990) は SPOCQ を用いて児童の期待を測定し、Capacity beliefs と Strategy beliefs に共通して含まれる 4 つの手段 (努力・能力・教師・運) において各高低群を設定し、教師が評価した児童の学校での取り組みを従属変数とした 2 要因分散分析を行っている。その結果、努力においては Capacity beliefs, Strategy beliefs とともに高い群が一番高い取り組みの値を示すことが確認されている (Figure 2-3)。この結果から Skinner et al. (1990) は努力について、「ブースター効果 (booster effect) 」が認められたとしている。ブースター効果とは、Strategy beliefs の高さが、Capacity beliefs を高く持つ個人の取り組みを高める (ブーストする) という効果である。このブースター効果は努力以外の手段には示されていない。努力以外の能力、教師、運においては、Strategy beliefs の高さが逆に取り組みの値を低めるという結果が確認されている (Figure 2-3)。また能力、教師、運においては、Capacity beliefs が高く Capacity beliefs が低い群が一番高い取り組みの値を示すとされている。Skinner et al. (1990) はこの 2 要因分散分析を参考に 3 つの信念と各手段から構成される SPOCQ を用いて 2 つの変数を構成している。

⁵ ただし、手段保有感についての質問項目とは違い、Capacity beliefs についての質問項目には失敗場面が想定されている。

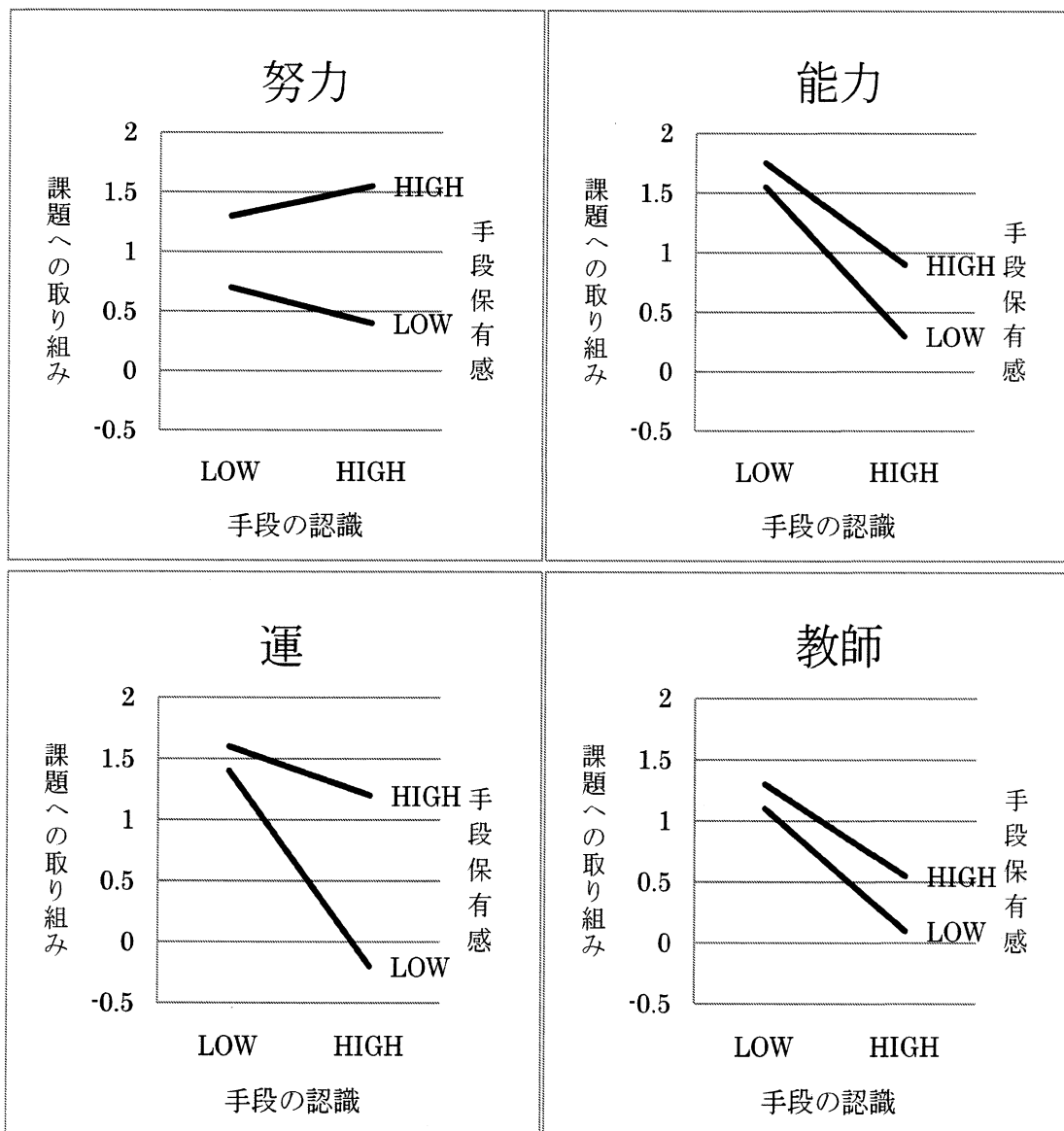


Figure 2-3 手段保有感、手段の認識の高低群を独立変数、
課題への取り組みを従属変数とした 2 要因分散分析 (Skinner et al., 1990)

注) 課題への取り組みの取り得る範囲は 3~3

1 つめの変数は「ポジティブコントロールの認知 (positive perceived control)」であり、取り組みを促進させるような期待の組み合わせにより構成される変数である⁶。2 つ目の変数は「ネガティブコントロールの認知 (negative perceived

⁶ 「Control beliefs + (Capacity beliefs の努力 × Strategy beliefs の努力) + (Capacity beliefs の能力 × Strategy beliefs の能力の逆転項目) + Capacity beliefs の運 + Capacity beliefs の教師」という計算式から構成される

control)」であり、取り組みを抑制させるような期待の組み合わせにより構成される変数である⁷。

その2つの変数を「個人」として扱い、「社会的文脈、個人、行動、結果」の動機づけモデルの検討が行われたところ、そのモデルは支持されている。つまり、社会的文脈の経験がポジティブコントロールの認知を高め、またネガティブコントロールの認知を低めるとされている。ポジティブコントロールの認知は取り組みを促進させ、またネガティブコントロールの認知は取り組みを抑制するとされている。そして、取り組みは結果に影響するとされている。さらに、取り組みの影響を取り除いた上で、結果と2つのコントロールの認知にはそれぞれについて相関が確認されている。これは結果がコントロールの認知に再び影響を及ぼすという、循環的なサイクルとしてみられている。

熊谷・山内（1999）は、中学生と高校生を対象に、CAMIと自己調整学習方略との関連を検討している。この研究で用いられている自己調整学習方略とは、メタ認知方略や努力管理に関連する「自己調整方略」と、リハーサルや体制化に関連する「認知的方略」の2つである。CAMIを独立変数とし、自己調整学習方略を従属変数としたパス解析の結果、統制信念と努力保有感が正の強い影響を、教師保有感と努力の認識が正の中程度の影響を、そして運の認識が負の影響を2つの自己調整学習方略に与えていることが示されている。この結果から、熊谷・山内（1999）は自己調整学習には「自分は結果を統制することができる」という統制信念と、「自分は努力することができる」という努力保有感が特に重要であると述べている。

鈴木（1997）は小学校5年生、小学校6年生、中学校2年生、高等学校1年生を対象に横断的研究を行い、理科学習についての期待信念（SESSE）と認知的方略のメタ認知、社会的関係性の関連を検討している。ここでの認知的方略のメタ認知とは、「私は、今どんな理科の勉強をしているのか分かります」といった「自己評価」、
「家に帰っても、私は理科の勉強をしています」といった「自己制御」の2つからなるものであり、メタ認知的な方略と考えられる。また社会的関係性とは、「私は、友だちに理科の勉強でわからないところを、教えてあげることができます」

⁷ 「Strategy beliefsの未知の原因 + (Strategy beliefsの運 × Capacity beliefsの運の逆転項目) + (Strategy beliefsの教師 × Capacity beliefsの教師の逆転項目) + Capacity beliefsの努力の逆転項目 + Capacity beliefsの能力の逆転項目」という計算式から構成される

といった「教える役割」という行動であると解釈できる。学習方略のメタ認知は統制信念、努力保有感、能力保有感との間に比較的強い正の相関がみられ、また教える役割や教師保有感とも中程度の正の相関がみられている。また運保有感は認知的方略のメタ認知と負の相関がみられている。この結果は運保有感の有用性示した Chapman et al.の研究（1990）とは異なるものであり、文化差が現れているのかもしれない。

鈴木（1999）は、中学校 1 年生，2 年生，3 年生，高等学校 1 年生を対象に，理科学習についての期待信念（SESSE），認知的方略のメタ認知，理科教育における学習方略，社会的関係の関連を検討している。理科学習についての期待信念，認知的方略のメタ認知は，鈴木の研究（1997）とほぼ同一のものである。しかし，この研究では手段の認識は測定されず，統制信念と手段保有感のみが測定されている。理科教育における学習方略については，記憶材料を繰り返して覚えるという「リハーサル方略」，イメージや既知の知識を加えることによって，学習材料を覚えやすい形に変換し，関係づける「精緻化方略」，学習材料の各要素を全体として相互に関連を持つようにまとまりを作る「体制化方略」の 3 つが扱われている。また，社会的関係性は，「教える役割」（鈴木，1997）とともに，「先生は，理科の勉強について，私に期待していると思います」といった「周囲の期待」も扱われている。

分析を行った結果，精緻化方略，体制化方略は統制信念，努力保有感，能力保有感，教師保有感と比較的強い正の相関があることが示されている。また，リハーサル方略は努力保有感，教師保有感と中程度の正の相関がみられている。また，理科教育における学習方略や社会的関係も，統制信念，努力保有感，能力保有感，教師保有感と比較的強い正の相関があることが示されている。運保有感については，どの変数とも相関が示されなかったとされている。逆に教師保有感は全ての変数と関連がみられ，「教師の存在，指導を受けている」といった認知が理科学習に多くの影響を与えている可能性があると考えられている。

第 2 項 信念と成績の関連

Chapman & Skinner (1989) は，ドイツの 9 歳から 12 歳の小学生を対象として

「努力と能力の捉え方」の違いにおける、手段保有感と知能テストの成績との関連を検討している。この研究では Chapman & Skinner は Nicholls (1978, 1984) が提唱した「努力と能力の分化」が注目されている。Nicholls (1978) は、5 歳から 13 歳の間において、努力と能力の捉え方が変化するとしている。すなわち、その初期の段階では、努力と能力の逆補償関係が成り立っており、多くの努力による達成は高い能力を意味するとされている（努力と能力の未分化状態）。そして後期の段階になると、努力と能力は補償の関係であると認知され、多くの努力による達成は低い能力を意味し、少ない努力による達成は高い能力を意味するようになるとされている（努力と能力の分化状態）。このような努力と能力の認識を考慮した上で、手段保有感と知能テストとの関連を検討した結果、努力と能力の未分化状態にある児童においては、努力保有感、運保有感と知能テストとの間に正の相関がみられている。しかし、努力と能力の分化状態にある児童においては、努力保有感と知能テストとの間に関連はみられず、能力保有感と知能テストとの間に正の相関がみられている。このように、努力と能力の捉え方の違いにおける手段保有感と知能テストの成績との関連が検討されている。また、この研究で運保有感と知能テストとの関連が示され、運保有感の有用性が示唆されている。

Oettingen et al. (1994) は東ベルリンと西ベルリンの小学校 2 年生から 6 年生を対象に CAMI の文化差と、CAMI と成績との関連の文化差を検討している。東ベルリンと西ベルリンが比較の対象にされた理由としては、当時の東ドイツ、西ドイツの政策の影響で、両者の学校のシステムが大きく異なっていたためであり、その違いを Oettingen et al. (1994) は 3 つ挙げている。すなわち、(a) 成績評価の始まる年齢、(b) 成績のフィードバックの仕方、(c) 教師の教え方の違いであるとされている。

東ベルリンでは成績評価が 1 年生から始まり、さらにクラス全員の前で行われていたとされている。また、学校にいる一日中他の教師からの評価も与えられたとされ、さらに教師は親たちの前でも生徒の評価を行ったとされている。そして、東ベルリンでの教授の仕方は、集団に焦点を当てており、同じ教材、同じ課題、同じペースで学習をさせる単一の教授のため、社会的比較を促進すると考えられていたとされている。その背景には、東ドイツの政策として「調和的な社会的パーソナリティの発達」が強調されたことがあったとされており、その発達を達成するためには

生徒たちは「適切な自己評価」ができねばならず、教師のからの評価が役立つと考えられたとされている。一方、西ベルリンでは、成績評価は2年生の終わりから行われ、プライバシーを考慮し、公な場では成績評価は行われなかったとされている。また、教授の仕方は単一的ではなく、生徒の要望にそって教授のやり方が調整されたとされている。このように、東ベルリンと西ベルリンでは学校のシステムに明確な違いがみられたとされている。

その結果、手段の認識にはほとんど差がみられなかったが、統制信念、手段保有感においては西ベルリンの方が高い値が示されている。CAMIと学校の成績との関連を検討した結果、統制信念、手段保有感と学校の成績の強い相関が示されたが、手段の認識とはそれほど高い相関が示されていない。ここでも文化差がみられ、東ベルリンの方がCAMIと学校の成績との間に強い相関が示されている。東ベルリンと西ベルリンの結果の違いは、それぞれの学校のシステムの違いを反映していると考察されている。

真島・唐沢・宮下・東（1993）は、CAMIと学業成績の関連を成績上位者と下位者という観点から検討し、またその関連の発達的な変化も検討している。ここでの学業成績とは教師によって評定された児童の国語及び算数の評価点とされている。その結果、成績の高いものは達成への自信やがんばりを成績の規定因であるとしており、逆に成績の低いものは教師等、運、手段の認識－能力、未知の原因を成績の規定因として認識していることが確認された。また、達成への自信（能力保有感の項目を含む）は成績の良さに関係するが、手段の認識－能力は成績の良さに関係しないとして、手段保有感と手段の認識を区別する有用性が改めて示唆されたとしている。また発達的な変化の観点からは、小学校4年生以上では、達成への自信とがんばりのみが成績と正の関連を示し、他の因子は成績と負の関連を示すことが確認されている。

島袋・伊良波（2003）はCAMIに対してクラスター分析を行い、各クラスターと学習の基本的属性の関連を検討している。ここでの学習の基本的属性とは具体的に、国語の成績の自己評価、数学の成績の自己評価、家庭学習時間、通塾回数、進学希望水準、（親の）進学期待水準、テスト前の学習のことである。クラスター分析の結果6つのクラスターが得られたが、特に達成への統制感が高いクラスターを構成する生徒と、達成への無力感の高いクラスターを構成する生徒について考察さ

れている。その結果、達成への統制感の高いクラスターの生徒は、成績の自己評価が高く、テスト前の学習時間が長く、進学希望水準が高いことが示されている。また、達成への無力感の高いクラスターの生徒は、成績の自己評価が低く、家庭学習時間が少なく、進学希望水準が低いことが示されている。

さらに、鈴木（1999）は高校生において理科の学業成績が高い生徒は、他の期待と比べても努力保有感を相対的に強く持つことを示しており、学業成績の観点からも努力保有感の重要性が示唆されている。一方、理科の学業成績が低い生徒は特に能力保有感が低いことが示され、理科学習の能力に対する自信を大きく失っている様子が推察されるとしている。

海外において、CAMI と遂行や成績との関連を検討した結果、主に統制信念と手段保有感が認知的遂行や成績と関連を示すことがみいだされている（Chapman et al., 1990; Oettingen et al., 1994 など）。さらに手段保有感の中でも、努力保有感、能力保有感、運保有感の有用性が示唆されている。一方、日本において、CAMI と学習行動との関連を研究した結果、主に統制信念と手段保有感が学習行動や成績と関連を示すことがみいだされている（熊谷・山内, 1999; 真島他, 1993; 鈴木, 1997, 1999 など）。手段保有感については特に、努力保有感、能力保有感、教師保有感の有用性が示唆されている。しかし、海外において有用性が示唆された運保有感は、学習行動との関連が示されないことや、逆に学習行動と負の相関を示すなどの結果が得られており学習を阻害する可能性がうかがえる。Oettingen et al. (1994) は CAMI の各期待や、CAMI の各期待と学校の成績との関連に学校システムなどの外的要因からの影響が考えられることを示しており、運保有感の役割の違いについてもそのような外的要因の影響から説明されるのかもしれない。

第 5 節 学習場面以外における CAMI

島袋・井上（1996）は、学習場面のみでなく CAMI を大学生の就職場面に応用し、キャリア CAMI を作成している。「行為者、手段、目標」の区分で、従来の学習場面における CAMI の目標は、「良い点を取る、良い成績を取る」であったが、キャリア CAMI では「企業に就職できる」ということが目標にされている。

ここでも従来の CAMI と同様に統制信念、手段保有感、手段の認識が想定されており、努力、能力などの具体的な手段も同様に想定されているが、手段の認識には「景気」についての項目が追加されている（例えば、景気の悪い時期に卒業する学生は、希望する職業に就くことができないと思います）。そして、この研究では、キャリア CAMI 因子的妥当性の検討と、統制信念、手段保有感、手段の認識の関連が検討されている。統制信念については、「就職への無力感」、「就職への統制感」、妥協すれば就職できる「就職への現実的統制感」という 3 因子が確認されている。また、手段保有感については、「努力の保有感」、「能力の保有感」、「運の保有感」、「能力・運の非保有感」、「内的要因の保有感」、「人的支援の非保有感」、「能力の非保有感」という 7 因子が確認されている。さらに、手段の認識については「努力」、「未知の原因」、「運」、「人的支援」、「能力」、「内的要因・人的支援」、「景気」という 7 因子が確認されている。ここでは特に、就職の無力感には能力・運の非保有感が、就職への統制感には努力の保有感が関連するとされている。

また、島袋・大城（1999）は児童を対象とした社会性 CAMI を作成している。社会性 CAMI では、「友だちと仲良くなる、みんなと協力して活動する」といった内容を「行為者、手段、目標」の区分の「目標」において作成されている。ここでも学習場面における CAMI と同様に統制信念、手段保有感、手段の認識が想定されており、努力、能力などの具体的な手段も同様に想定されている。この研究では、社会性 CAMI の因子構成の確認と自己制御行動との関連が検討されている。その結果、「努力の保有感と統制信念」という因子と、様々な自己制御行動との間に正の相関が示されている。さらにこの研究から、友人数の多い児童は高い努力の保有感と統制信念を持っているということが示されている。

Skinner et al. (1988a, 1988b) が作成した CAMI は、主に学習場面において扱われてきた。しかし、上述したように就職活動場面や社会的場面においても CAMI の応用がみられている。

第 6 節 CAMI における努力と方略

今までの CAMI 研究で、努力保有感が重要な期待であるということが示されてきている。例えば、島袋・伊良波（2003）は、努力保有感は達成の統制感の形成に重要であるとしており、Little et al. (1995) も努力保有感と統制信念の強い関連を示している。また遂行との関連から、熊谷・山内（1999）は努力保有感が自己調整学習方略へ正の影響を与えることを、鈴木（1999）は努力保有感と精緻化方略、体制化方との強い正の相関があることを示している。また成績との関連から、真島他（1993）は、成績が高い児童はがんばり（努力保有感に対応）を成績の規定因であるとしていることを、鈴木（1999）も高校生において理科の学業成績が高い生徒は、他の期待と比べても努力保有感を相対的に強く持つことを示している。このように、努力保有感は CAMI の中でも中心的な役割を果たしている。

Anderson & Jennings (1980) は「努力には方略という方向的側面と、がんばりという量的側面の 2 つがあるにもかかわらず、従来の研究は量的側面のみに注意を払ってきた」と、「努力」と「方略」の弁別の重要性を主張している。CAMI の手段保有感と手段の認識においても「努力」という手段が想定されている。この CAMI における努力は Anderson & Jennings (1980) の指摘する「量的側面」を反映しているものである。そこで、手段保有感、手段の認識について新たに Anderson & Jennings (1980) の指摘する「方向的側面」である「方略」という手段を加え「努力」と「方略」の弁別可能性を検討することは重要であると考えられる。

植木（2002）は、高校生を対象に調査を行い、「環境志向」、「方略志向」、「学習量志向」という 3 つの学習観をみいだしている。この方略志向とは「勉強ができる人は、勉強のやり方がうまい人だ」などの質問項目を反映した学習観であり、Anderson & Jennings (1980) の指摘する「方向的側面」である方略についての認知を反映していると考えられる。また、学習量志向とは「勉強ができるできないは、勉強した量に比例する」などの質問項目を反映した学習観であり、Anderson & Jennings (1980) の指摘する「量的側面」である努力についての認知を反映していると考えられる。そして、方略志向は精緻化方略、モニタリング方略と正の関連が、学習量志向は精緻化方略、モニタリング方略と負の関連がみられ、努力についての学習観と、方略についての学習観ではその特徴の違いが明らかにされている。

また、従来の原因帰属理論においては努力帰属が強調されているが、高努力下での失敗はさらなる無力感を引き起こす可能性があるとされている（市川，1995；桜井，1997）。そこで更なる適応的な帰属として方略帰属が挙げられており（市川，1995；中西，2004；奈須 1993），方略帰属は努力帰属よりも具体性が増すので，学習者自身が学習状況についての情報を得られやすく次の活動に活かしやすいとされている（中西，2004）。このように，学習観，原因帰属における先行研究から，単に量的な側面である努力と，具体性を持つ方向的な側面である方略においては，それぞれに対する期待の持ち方が変わってくると考えられる。そのため，CAMI の中でも努力と方略を弁別して扱うことが必要であると思われる。

第 7 節 本研究の目的

ここまで述べてきたとおり，動機づけ研究における期待概念は，Atkinson の期待価値理論（1964），Rotter の Locus of Control（1966），Seligman & Maier の学習性無力感（1967），Weiner の原因帰属理論（1972，1979），Bandura の自己効力感（1977）などの研究で扱われ，動機づけ研究での 1 つの中心的位置を担ってきた。そのような数多くの研究から，動機づけにおける期待概念の重要性や有用さがうかがえる。CAMI はそのような期待概念を包括し，従来扱われてきた期待概念を精緻化したものである。そして，CAMI の多くの先行研究から，期待を精緻化して扱うその有用性が示唆される。

本研究では，CAMI に新たに方略という手段を加え，期待概念の構造について，また期待と学習行動の関連について検討する。今まで扱われてきた多くの期待概念を精緻化して扱う CAMI に方略についての期待を加え検討を行うことで，従来の研究よりも詳細に期待概念の検討ができると考えられる。

研究 1 では Anderson & Jennings（1980）の「努力」と「方略」の弁別の重要性の主張に基づき，CAMI に新たに「方略」という手段を加え，従来 CAMI において扱われてきた努力と方略の弁別可能性を検討する。また弁別を検討する際に，CAMI と学習行動との関連の中でも努力と方略の弁別可能性を検討する。

研究 2 では，期待を測定する CAMI と，価値に対応する課題選択（大学生が対

象者のため具体的には授業選択として扱う) について, その関連を検討する。その際, その授業内, 授業外における学習行動と CAMI との関連も検討する。

CAMI に方略という手段を含めて扱うこれらの研究から, 期待概念の構造について, また期待と学習行動の関連についても大きな示唆を与えることができると考えられる。従来方略についての期待は扱われておらず, 本研究を通してその方略についての期待の機能も明らかになると考えられる。期待概念を精緻化して扱う CAMI に方略についての期待を加え, 学習行動との関連を検討することで, 従来の研究よりも詳細に学習の現状を捉えることができると考えられる。

第 3 章

CAMI による期待信念と

学習行動の関連

－努力と方略の信念の弁別－

<研究 1>

第 3 章

CAMI による期待信念と学習行動の関連

－努力と方略の信念の弁別－

＜研究 1＞

第 1 節 問題と目的

CAMI における手段保有感、手段の認識には「努力」が含まれているが、Anderson & Jennings (1980) は「努力には方略という方向的側面と、がんばりという量的側面の 2 つがあるにもかかわらず、従来の研究は量的側面のみに注意を払ってきた」と、「努力」と「方略」の弁別の重要性を主張している。方略に関連して、奈須 (1993)、市川 (1995)、中西 (2004) などは原因帰属における方略帰属の重要性を強調している。従来の原因帰属理論においては努力帰属が強調されているが、高努力下での失敗はさらなる無力感を引き起こす可能性がある (市川, 1995; 桜井, 1997)。さらに失敗時の努力帰属では、どう努力したら良いのかということが分かりにくいという懸念もあり (樋口・鎌原・大塚, 1983)、更なる適応的な帰属として方略帰属が挙げられる。方略帰属は努力帰属よりも具体性が増すので、学習者自身が学習状況についての情報を得られやすく次の活動に活かしやすいとされている (中西, 2004)。このように単に量的な側面である努力と、具体性を持つ方向的な側面である方略においては、それぞれに対する期待の持ち方が変わってくると考えられるため弁別することが必要であると思われる。

今までの CAMI の手段保有感と手段の認識における「努力」を測定する項目は量的な側面のみを反映しており、方向的な側面である「方略」には目を向けていない。そのため、本研究では CAMI において従来扱われてこなかった努力の方向的側面、すなわち「努力方向」を「方略」、また努力の量的側面、すなわち「努力量」を「努力」として明確に位置づけた上で、「努力」と「方略」では弁別が可能であるかを検討する。本研究では、大学生を対象にしている。Skinner (1990) は、発達段階を経るに従って CAMI における努力、能力などの手段における信念が明確に分化していくことを示している。そのため、大学生においては努力と方略のより

明確な信念の弁別が期待できるであろう。

そこで本研究の目的として CAMI に「方略」を加え、「努力」との弁別が可能であるかを検討する。努力を強調し過ぎることに対する問題が示唆される中で、努力と方略の弁別の重要性や、内的で統制可能な要因である方略の有用性が指摘されており、重要な示唆を与えることができると考える。

これまで CAMI は、学習行動との関連が検討されてきている (Chapman & Skinner, 1989; Chapman, Skinner, & Baltes, 1990; 熊谷・山内, 1999 など)。本研究では、CAMI における努力と方略の弁別を検討するにあたり、その関連をみる学習行動として自己調整学習方略 (self-regulated learning strategy)、学習の持続性、授業選択を扱う。

自己調整学習は、学習を効率よく行うために学習方略の選択・使用を学習者自らが調整しながら学習を進めていくものである (Zimmerman, 1990)。このように自己調整学習では、学習者の学習方略の使用が重視されているが、自己調整学習を進める際に用いられる学習方略を自己調整学習方略という。ここでの、学習方略とは、学習の効果を高めることを目指して意図的に行う心的操作あるいは行動であり、学習を促進する効果的な学習法、勉強法を用いるための計画、工夫、方法のことを意味し、観察できる行動として現れるものも現れないものもあるとされている (辰野, 1997)。なお本研究で用いられる手段保有感、手段の認識に含まれる「方略」は、心的操作、行動を伴わない信念レベルの概念であるため、「自己調整学習方略」とは異なるものである。

自己調整学習方略と期待の関係については、自己効力感が自己調整学習方略の使用を予測することがみだされている (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990)。また中西・伊田 (2006) は、効力期待と結果期待が別々の自己調整学習方略を予測することを示唆しており、同じ手段 (例えば「努力」) でも手段保有感、手段の認識では異なる自己調整学習方略との関連を示すことが予測される。熊谷・山内 (1999) は CAMI と自己調整学習方略との関連を検討し、統制信念と努力保有感が自己調整学習方略と強い関連を示すことをみだしている。また佐藤・新井 (1998) は、方略帰属と自己調整学習方略の関連を示唆している。これらの先行研究から、統制信念、努力保有感、方略保有感が特に自己調整学習方略と重要な関連を持つと考えられる。

さて、Atkinson (1964) や速水 (1998) は動機づけの指標として「持続性」、「課題の選択」などを挙げている。持続性は様々な研究で扱われており、特に学習場面におけるその重要性がうかがえる (Atkinson, 1964; 速水, 1998; 伊藤・神藤, 2003; 下山, 1985 など)。

また課題の選択に関して、大学生における重要な課題の選択の1つとして授業選択が考えられる。現在の大学生は学習態度においても多様化が進み、授業選択の態度にも様々なタイプが見られるとして指摘されている (三宅, 1999; 牧野, 2001)。例えば、三宅 (1999) は大学生を対象に質問紙調査を行い、授業選択における「授業のもつ負荷の大きさ」、「単位の取りやすさ」、「授業内容の良さ」、「真面目の有利さ」、「教官の人柄の良さ」、「受講生の多さ」、「授業での個性の発揮しやすさ」という態度を見出しており、大学生における授業選択態度は多様であることが分かる。

本研究ではさらに CAMI と学習行動 (自己調整学習方略, 学習の持続性, 授業選択) との関連の検討を通して、努力と方略の弁別可能性の検討を行うことも目的とする。努力と方略が弁別されるなら、努力と方略に対応した異なる自己調整学習方略との関連がみられると考えられる。また Bandura (1977), Schunk & Zimmerman (1996) は自己効力感と持続性の関連について言及しており、自己効力感とは手段保有感、特に努力保有感に最も対応すると考えられている (Skinner et al., 1988b)。そのため、学習の持続性は方向的な側面である方略保有感よりも、量的側面を反映した努力保有感との関連がみられると考えられる。そして、自己効力感を持つと挑戦的な行動を行い (奈須, 1995), 困難な課題に取り組むとされているため (中田・塩見, 2000), 方略保有感に比べ、努力保有感と単位などを重視しない積極的な授業選択との関連が考えられる。

以上より3つの学習行動を取り上げ、その関連の仕方によっても努力と方略の弁別できるかという可能性を検討する。

第 2 節 方法

調査対象

三重県内の国立大学と京都府内の私立大学の大学生 1～4 年生を対象とし、278 名に質問紙調査を行った²。回答に不備があった 50 名を除き、228 名（男子 62 名、女子 165 名、不明 1 名）を分析対象とした（平均年齢 20.48、標準偏差 1.26）。学年の内訳は、1 年生 52 名、2 年生 15 名、3 年生 125 名、4 年生 36 名であった。各大学の男女別人数と所属学部は、三重県内の国立大学は男性 12 名、女性 28 名で、教育学部 40 名であった。また、京都府内の私立大学は、男性 50 名、女性で 137 名、不明 1 名で、外国語学部 188 名であった。

調査時期

2008 年 11 月下旬

手続き

三重県内の国立大学と京都府内の私立大学⁵における「心理学」関連科目の授業において質問紙を配布し、その場で回答を求め回収する一斉配布、一斉回収方式による質問紙調査を行った。

調査内容

質問紙には以下の尺度が含まれた。

CAMI (37 項目): 島袋他 (1996) を参考に、大学生用に一部項目の表現を変えて CAMI を作成した。新たな手段として「方略」を追加したが、手段保有感における

⁵ 大学差の検討のために、大学を独立変数、全ての下位尺度を従属変数として t 検定を行った（単位重視においては等分散の仮定が棄却されたため、Welch の方法による検定を行った）。その結果、統制信念 においては京都府内の私立大学の方が有意に値が高く ($t(226) = -1.995, p < .05$)、単位重視においては三重県内の国立大学の方が有意に値が高かった ($t(73.89) = 2.89, p < .01$)。しかし、本研究では 1 つの大学のみを取り上げることで、特定の大学における個別の特徴が影響することを避ける目的で 2 つの大学からデータを収集している。そのため、大学差については扱わない。

方略を想定した項目 (Table 3-1 における「6: 私の成績が良いのは勉強のやり方が
いいからだと思う」, 「18: 私がテストで良い点が取れるのは勉強のやり方がい
いからだ」, 「29: 私のテストの点が良くなったのは, 勉強のやり方を変えたか
らだ」) については, 手段保有感の他の項目の表現を参考に作成した。また手段の
認識における方略を想定した項目 (Table 3-2 における「11: 友だちの成績が良い
のは勉強のやり方がいいからだ」, 「22: 友だちがテストで良い点が取れるのは
勉強のやり方がいいからだ」, 「34: 勉強のやり方を変えたので, その生徒は成
績が上がったのだと思う」) については, 手段の認識の他の項目の表現を参考に作
成した。

さて, 本尺度のもととなった島袋他 (1996) の CAMI では成功場面と失敗場面
の両場面を扱い, 項目数が 61 項目と多いが, Skinner et al. (1988a) は各手段の
成功場面も失敗場面も同様の因子になることを示しており, また島袋・廣瀬 (2008)
は成功場面のみの項目を扱って尺度作成を行っている。そこで, 本研究においても
項目数の多さを考慮し, 成功場面の項目のみを扱った。教示文は「ここには, みな
さんと同じ大学生が学校や家での勉強のことなどについて, 述べた意見がたくさん
書いてあります。あなたと同じ意見も, 違う意見もあると思います。それぞれの意
見があなたの考えや気持ちにどの程度, あてはまるか考えてください。」というも
のであった。項目の回答形式は, 「1 全くあてはまらない (全くそう思わない)」
「2 あてはまらない (そう思わない)」 「3 あてはまる (そう思う)」 「4 よくあ
てはまる (とてもそう思う)」 の 4 件法であり, 得点が高いほどその期待が高くな
るように得点化した。

学習方略使用尺度 (32 項目): 佐藤・新井 (1998) の自己調整学習方略を計測す
る尺度を使用した。この尺度は, メタ認知的方略尺度と認知・リソース方略尺度か
らなるものである。メタ認知的方略尺度は, 勉強の進め方を柔軟に変更する「柔軟
的方略」, 計画を立てて学習に取り組む「プランニング方略」という下位尺度から
なる。認知・リソース方略尺度は, 作業量を中心とした「作業方略」, 対人関係を
利用した「人的リソース方略」, 個人の認知的活動による「認知的方略」という下
位尺度からなる。教示文は「あなたの学校や家での普段の学習について教えてくだ
さい。普段の学習の中でどのようなことを考えて学習を行っていますか。」という
ものであった。項目の回答形式は, 「1 全くあてはまらない」 「2 あてはまらな

い」「3 あてはまる」「4 よくあてはまる」の 4 件法とし、得点が高いほどその自己調整学習方略をよく使用していることが示されるように得点化した。本来の学習方略使用尺度は 5 件法で行われていたが、今回用いた他の尺度が 4 件法であったため、被験者の回答への負担を考慮に入れ 4 件法とした。

学習の持続性 (5 項目)：下山 (1985) の、学習意欲検査 (GAMI) の「持続性の欠如」を使用した。教示文は「普段のあなたについて教えてください。」というものであった。項目の回答形式は、「1 全くあてはまらない」「2 あてはまらない」「3 あてはまる」「4 よくあてはまる」の 4 件法であり、得点が高いほど持続性が欠如しているように得点化した。

授業選択尺度 (15 項目)：授業選択において重視することを尋ねるため、これらを尋ねる尺度を新たに作成した。そこでまず予備調査として、三重県内の国立大学の学生に自由記述で「授業の選択において重視すること」を記述してもらった (複数記述可)。その記述結果を授業選択において重視する面で KJ 法により分類し、15 項目からなる授業選択尺度を作成した。教示文は「あなたの授業選択について教えてください。大学の選択授業を選ぶとき、どのようなことを重視して選びますか。」というものであった。項目の回答形式は、「1 全く重視しない」「2 重視しない」「3 重視する」「4 とても重視する」の 4 件法とし、得点が高いほどそれを重視しているとなるように得点化した。

第 3 節 結果

第 1 項 尺度の構成

CAMI については、島袋他 (1996)、島袋・伊良波 (2003) と同様に統制信念、手段保有感、手段の認識の各信念において因子分析を行った。また、今回用いた CAMI は大学生用に表現を変えてはあるものの、依然として大学生の学習場面には適さない項目がみられた (手段保有感における「教師」を想定した項目「私は先生によい子だと思われると思う」、手段の認識における「教師」を想定した項目「友達が勉強がよくできるのは、先生と仲良しだからだ」)。そのため、それらの

2 項目を除き以降の分析を行った。

統制信念においては、主因子法による因子分析の結果、固有値 1 以上という基準から 1 因子構造が認められたため、この因子を「統制信念」（平均 2.55, 標準偏差 .535, $\alpha=.735$ ）と命名した。また、統制信念に含まれた項目は、「私はやる気になれば、難しい勉強でも分かるようになる」、「私はテストで悪い点を取らないと決めたら、絶対に悪い点を取らない」、「私はテストで良い点を取ろうと思えば、良い点を取ることができる」、「私はテストで失敗しないと決めたら、失敗することはない」の 4 項目であった。

手段保有感においては、主因子法による因子分析の結果、固有値 1 以上という基準から 4 因子解を採用し、プロマックス回転を行った。全ての因子に .35 以下の負荷しか示さなかった 1 項目（教師を想定した項目「私が質問すると、先生はいつでもよく答えてくれる」）を除外した。13 項目において再び同じ手続きで分析を行ったところ、Table 3-1 に示すような因子負荷量となった。第 2, 第 3, 第 4 因子はそれぞれ、努力の項目、運の項目、能力の項目に高い負荷を示すという先行研究（島袋他, 1996; 島袋・伊良波, 2003; Skinner et al., 1988a）での因子分析と対応していたため、第 2 因子「努力保有感」、第 3 因子「運保有感」、第 4 因子「能力保有感」と命名した。第 1 因子において負荷が高かった項目は方略に関するものであり、これを「方略保有感」と命名した。

手段の認識においては、主因子法による因子分析の結果、固有値 1 以上という基準から 6 因子解を採用し、プロマックス回転を行ったところ Table 3-2 に示すような因子負荷量となった。第 1 因子から第 5 因子はそれぞれ、未知の原因の項目、運の項目、能力の項目、努力の項目、教師の項目に高い負荷を示すという先行研究（島袋他, 1996; 島袋・伊良波, 2003; Skinner et al., 1988a）での因子分析と対応していたため、第 1 因子「未知の原因」、第 2 因子「運の認識」、第 3 因子「能力の認識」、第 4 因子「努力の認識」、第 5 因子「教師の認識」と命名した。第 6 因子において負荷が高かった項目は方略に関するものであり、これを「方略の認識」と命名した。方略についての 1 項目（Table 3-2 における項目 34「勉強のやり方を変えたので、その生徒は成績が上がったのだと思う」）が努力の認識に含まれる結果となった。

Table 3-1 CAMI (手段保有感) 因子分析結果と各下位尺度の平均値および標準偏差

(主因子法・プロマックス回転, $N=228$)

	F1	F2	F3	F4
<方略保有感> 平均 2.36, 標準偏差 .494, $\alpha=.648$				
6 私の成績が良いのは勉強のやり方がいからだと思	.819	-.110	-.046	.076
18 私がテストで良い点が取れるのは勉強のやり方がいからだ	.718	-.034	.008	-.017
29 私のテストの点が良くなったのは、勉強のやり方を変えたからだ	.471	.060	.130	-.166
<努力保有感> 平均 2.87, 標準偏差 .455, $\alpha=.656$				
25 その気になれば先生の説明をよく注意して聞けると思	-.083	.684	.000	-.038
14 やる気になったら、私は学校の勉強で一生懸命頑張れる	.044	.563	-.057	.033
2 私は授業中、先生の説明をよく聞いている	-.071	.555	-.013	-.030
5 私を気に入っている先生がたくさんいると思	.256	.414	.011	.008
<運保有感> 平均 2.09, 標準偏差 .511, $\alpha=.671$				
16 私が良い成績が取れるのは、運がいいからだと思	.035	-.049	.797	.025
27 学校の勉強では、私は運がよく、ついていることが多いと思	.186	.071	.597	.007
4 私がテストで良い点が取れるのは、運がいいからだ	-.190	-.088	.584	-.034
<能力保有感> 平均 2.08, 標準偏差 .525, $\alpha=.684$				
15 私は頭がいい方なので、特に頑張らなくても学校でよくできる	-.049	-.189	-.005	.878
3 特に頑張らなくても、授業の内容はすぐ理解できる	-.084	.110	-.032	.587
26 私は学校の勉強ではよくできる方に入る	.041	.329	.119	.457
因子間相関 F2	.468	—	—	—
F3	-.203	-.227	—	—
F4	.476	.369	.158	—

注1) 数値は因子負荷量を示す

注2) 太字は因子負荷量が.350以上

Table 3-2 CAMI (手段の認識) 因子分析結果と各下位尺度の平均値および標準偏差

(主因子法・プロマックス回転, $N=228$)

	F1	F2	F3	F4	F5	F6
<未知の原因> 平均 1.99, 標準偏差 .514, $\alpha=.828$						
12 友達がいつもよりテストで良い点が取れるのは、なぜか分からない	.834	-.002	-.024	.109	-.056	-.033
23 友達の成績が良くなったのは、なぜだか分からない	.799	-.028	.063	.009	-.014	-.007
35 友達がテストでよくできたのは、どうしてなのがよく分からない	.721	.072	-.030	-.083	.062	.003
<能力の認識> 平均 2.43, 標準偏差 .561, $\alpha=.741$						
31 難しい勉強が理解できるのは、 その生徒がもともとよくできるからだ	.015	.814	.030	-.174	.040	.116
8 授業で先生の質問に正しく答えられるのは、 その生徒がもともとよくできるからだ	-.010	.742	.103	.053	-.083	-.073
20 いろんなことをよく知っているのは、 その生徒が勉強がよくできるからだ	.029	.592	-.141	.147	.043	.006
<運の認識> 平均 1.90, 標準偏差 .423, $\alpha=.699$						
9 友達の成績が良いのは、もともとその生徒の運がいいからだ	-.022	.044	.837	.157	-.059	-.160
21 友達がテストで良い点が取れるのは、だいたい運がいいからだ	-.026	.014	.794	-.055	.052	.001
32 友達が先生の質問に答えられたのは、 たまたま運がいい時が多いと思	.103	-.115	.467	-.128	.081	.307
<努力の認識> 平均 2.95, 標準偏差 .422, $\alpha=.616$						
34 勉強のやり方を変えたので、その生徒は成績が上がったのだと思	.062	-.054	-.036	.563	.089	.003
7 授業内容を正しく理解できるのは、 その生徒がちゃんと復習しているからだ	.049	.012	.078	.556	.009	-.002
30 友達が勉強がよくできるのは、 授業中先生の説明をよく聞いているからだ	-.079	.149	-.050	.447	.051	.114
19 友達が学校の成績が良いのは、頑張って勉強しているからだ	.003	-.054	.018	.421	-.093	.261
<教師の認識> 平均 2.16, 標準偏差 .538, $\alpha=.714$						
33 友達が勉強がよくできるのは、先生のおかげだと思う	-.033	.005	-.015	.078	.847	-.093
37 友達のテストの点が良いのは、先生がよく教えているからだ	.013	-.006	.062	-.010	.660	.065
<方略の認識> 平均 3.12, 標準偏差 .492, $\alpha=.657$						
22 友達がテストで良い点が取れるのは勉強のやり方がいからだ	.054	.056	-.002	.073	.005	.697
11 友達の成績が良いのは勉強のやり方がいからだ	-.123	-.012	.021	.088	-.039	.604
因子間相関 F2	.276	—	—	—	—	—
F3	.473	.418	—	—	—	—
F4	-.293	.035	-.281	—	—	—
F5	.348	.172	.159	-.040	—	—
F6	-.245	-.057	-.247	.455	.022	—

注1) 数値は因子負荷量を示す

注2) 太字は因子負荷量が.350以上

因子分析においては、各因子に高い負荷を示した項目群を下位尺度の項目として、各下位尺度についてその項目ごとの得点を合計したものを項目数で割った値を下位尺度得点とした。手段保有感、手段の認識の下位尺度ごとの平均値、標準偏差、 α 係数はそれぞれ Table 3-1, 3-2 に併せて示す。 α 係数の値は.828～.616 であり、十分な値が得られた。

学習方略使用尺度については先行研究（佐藤・新井, 1998）に従い、下位尺度を構成した。それぞれの下位尺度ごとに α 係数を算出したところ、メタ認知的方略尺度の下位尺度として「柔軟的方略」 $\alpha=.698$ （平均 2.83, 標準偏差 .395）, 「プランニング方略」 $\alpha=.775$ （平均 2.84, 標準偏差 .500）, 認知・リソース方略尺度の下位尺度として「作業方略」 $\alpha=.646$ （平均 2.96, 標準偏差 .418）, 「人的リソース方略」 $\alpha=.685$ （平均 2.23, 標準偏差 .517）, 「認知的方略」 $\alpha=.650$ （平均 2.87, 標準偏差 .395）と十分な値が得られたため、先行研究での下位尺度をそのまま用いることとした。

持続性の欠如についても、先行研究（下山, 1985）に従い下位尺度を構成した。 α 係数を算出したところ、「持続性の欠如」 $\alpha=.784$ （平均 2.93, 標準偏差 .581）と十分な値が得られたため、先行研究での下位尺度をそのまま用いることとした。

授業選択尺度については、主因子法による因子分析の結果、固有値 1 以上という基準から 4 因子解を採用し、プロマックス回転を行った。全ての因子に.35 以下の負荷しか示さなかった 1 項目（「その授業の担当の先生」）を除外した。この因子構造を参考に下位尺度を構成したところ、2 項目（「その授業の内容に興味があるか」, 「その授業の内容が自分の将来に役立つか」）からなっていた第 4 因子において十分な α 係数が得られなかったため、この 2 項目を除外した。12 項目において再び同じ手続きで分析を行ったところ、Table 3-3 に示すような因子負荷量となった。各因子に高い負荷を示した項目の内容から、第 1 因子「授業形態重視」、第 2 因子「単位重視」、第 3 因子「宿題重視」と命名した。授業選択の下位尺度における平均値、標準偏差、 α 係数は Table 3-3 に併せて示す。

Table 3-3 授業選択尺度因子分析結果と各下位尺度の平均値および標準偏差
(主因子法・プロマックス回転, $N=228$)

	F1	F2	F3
<授業形態重視> 平均 2.27, 標準偏差 .606, $\alpha=.719$			
12 その授業がグループ活動形式であるか	.955	-.140	-.004
6 その授業の成績評価方法がグループ活動重視であるか	.691	.135	-.079
11 その授業が講義形式であるか	.474	-.044	.248
13 その授業の受講生の人数	.404	-.225	.130
<単位重視> 平均 2.72, 標準偏差 .541, $\alpha=.708$			
2 その授業の単位が取りやすいか	-.176	.707	.141
5 その授業の成績評価方法がテスト重視であるか	.282	.581	-.114
3 その授業の単位が卒業に必要なか	-.179	.567	-.010
4 その授業の成績評価方法が出席重視であるか	.281	.509	.020
15 その授業を友達も取っているか	-.098	.442	.093
<宿題重視> 平均 2.62, 標準偏差 .677, $\alpha=.788$			
9 その授業の宿題が難しいか	.089	-.060	.905
8 その授業の宿題の量が多いか	-.024	.186	.726
14 その授業で良い成績が取れそうか	.134	.166	.367
因子間相関			
F2	.451	—	—
F3	.432	.543	—

注1) 数値は因子負荷量を示す

注2) 太字は因子負荷量が.350以上

第2項 CAMI と学習行動の関連

まず CAMI, 学習行動における各変数間における相関係数から関連を検討した。CAMI における各変数間の相関係数を Table 3-4 に示す。統制信念は主に、手段保有感の各手段と関連を示した。また、手段保有感の各手段同士、手段の認識の各手段同士が主に関連を示している。これは Skinner et al. (1988a) の示した結果とほぼ一致するものである。学習行動における各変数間の相関係数は Table 3-5 に示す。ここでは、自己調整学習方略の各変数同士、授業選択の各変数同士が主に関連を示している。特に、メタ認知的な方略である柔軟的方略とプランニング方略が強い正の相関を示した。しかし、後者のみが持続性の欠如と負の相関を示しており、柔軟的方略とプランニング方略は強い相関を示してはいるがメタ認知的方略の異なる側面を反映していると考えられる。

Table 3-4 CAMI (統制信念・手段保有感・手段の認識) における各変数間の相関係数 (N=228)										
	統制信念	努力保有感	能力保有感	運保有感	方略保有感	努力の認識	能力の認識	運の認識	教師の認識	未知の原因
努力保有感	.402 **									
能力保有感	.474 **	.308 **								
運保有感	-.142 *	-.202 **	.112							
方略保有感	.366 **	.318 **	.296 **	-.125						
努力の認識	-.041	.075	-.193 **	-.130	.123					
能力の認識	-.088	-.087	.000	.131 *	-.059	.064				
運の認識	-.068	-.069	.047	.514 **	-.130	-.161 *	.296 **			
教師の認識	-.058	.030	-.068	.134 *	.084	.020	.145 *	.166 *		
未知の原因	-.224 **	-.132 *	-.113	.138 *	-.076	-.189 **	.242 **	.400 **	.264 **	
方略の認識	.079	.234 **	.018	-.071	.134 *	.412 **	.004	-.143 *	-.004	-.230 **

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

Table 3-5 学習行動 (自己調整学習・学習の持続性・授業選択) における各変数間の相関係数 (N=228)								
	柔軟的方略	プランニング	作業方略	人的リソース	認知的方略	持続性の欠如	授業形態重視	単位重視
プランニング	.652 **							
作業方略	.511 **	.511 **						
人的リソース	.005	-.087	-.138 *					
認知的方略	.548 **	.537 **	.545 **	-.022				
持続性の欠如	-.042	-.203 **	-.105	.142 *	-.103			
授業形態重視	.063	-.014	-.036	.082	-.102	-.014		
単位重視	.069	.083	.033	.157 *	-.044	.030	.341 **	
宿題重視	.118	.090	.035	.032	.066	.173 **	.430 **	.530 **

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

続いて、CAMI における各変数と学習行動における各変数との相関を算出し Table 2-6 に示した。人的リソース方略を除いた各自己調整学習方略は主に統制信念、手段保有感の各手段と関連を示している。一方、人的リソース方略は手段の認識の各手段との関連を示した。また、持続性の欠如は主に方略保有感、努力の認識と関連を示した。授業選択においては主に努力保有感との関連が示された。努力保有感と方略保有感、また努力の認識と方略の認識にはそれぞれ中程度の正の因子間相関が示され (Table 3-1)、尺度間相関でも中程度の正の相関が示された (Table 3-4)。しかし、努力保有感と方略保有感、努力の認識と方略の認識では他の変数に対してそれぞれ異なる関連を示している (Table 3-4, 3-6)。そのためそれぞれ互いに相関はあるものの、以降の分析においても区別をして扱う。

Table 3-6 CAMIと学習行動における各変数間の相関係数 (N=228)									
	柔軟的方略	プランニング	作業方略	人的リソース	認知的方略	持続性の欠如	授業形態重視	単位重視	宿題重視
統制信念	.356 **	.383 **	.321 **	-.103	.347 **	-.147 *	-.092	-.093	-.056
努力保有感	.284 **	.232 **	.400 **	-.055	.359 **	-.097	-.097	-.191 **	-.171 **
能力保有感	.143 *	.133 *	.119	-.130	.213 **	-.115	-.140 *	-.149 *	-.093
運保有感	-.206 **	-.226 **	-.214 **	.151 *	-.159 *	.147 *	-.070	-.005	-.005
方略保有感	.354 **	.345 **	.304 **	.082	.344 **	-.176 **	.022	-.089	-.038
努力の認識	.104	.099	.242 **	.131 *	.208 **	.156 *	-.074	.013	.069
能力の認識	.069	-.052	.034	.152 *	.030	.087	.188 **	.070	.086
運の認識	-.084	-.124	-.080	.123	-.162 *	.058	.085	.023	-.043
教師の認識	.065	.002	-.021	.288 **	.091	-.100	.149 *	-.026	.013
未知の原因	-.077	-.080	-.061	.111	-.165 *	-.083	.114	.005	-.062
方略の認識	.138 *	.048	.171 **	.014	.109	.076	-.113	.004	.020

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

以上の結果を基に、独立変数を CAMI の各変数、従属変数を学習行動の各変数とした共分散構造分析を行った。その際 Table 3-4 に示した 5%水準で有意であった相関関係に基づいて、独立変数間に共分散を仮定し、また同様に Table 3-6 に示した相関関係に基づいて独立変数と従属変数間にパスを仮定した。そのモデルについて分析を行い、修正指数に基づいて誤差間に共分散を仮定していったところ、誤差間に 10 個の共分散を仮定したモデルにおいて、適合度指数が、GFI=.941, AGFI=.891, CFI=.967, RMSEA=.037 となり、十分なモデル適合を示したと考えられたため、このモデルを採用した(Figure 3-1)。Table 3-7 には有意な値を示した標準偏回帰係数を示した。共分散構造分析の結果から、自己調整学習方略に関しては、主に統制信念、努力保有感、方略保有感、努力の認識の影響が示された。特に、メタ認知的な方略に対しては統制信念、方略保有感が、認知的な方略に対しては努力保有感が影響を示した。持続性の欠如に関しては、運保有感、方略保有感、努力の認識の影響が示された。また、授業選択においては努力保有感、能力の認識の影響が示された。

Table 3-7 CAMIの各期待を独立変数、学習行動を従属変数とした共分散構造分析における標準偏回帰係数 (N=228)

	柔軟的方略	プランニング	作業方略	人的リソース	認知的方略	持続性の欠如	授業形態重視	単位重視	宿題重視
統制信念	.233 ***	.293 ***	.165 *		.166 *				
努力保有感			.275 ***		.194 **			-.149 *	-.148 *
能力保有感									
運保有感		-.145 *				.139 *			
方略保有感	.228 ***	.227 ***	.129 *		.169 **	-.155 *			
努力の認識			.174 **	.136 *	.150 **	.167 **			
能力の認識							.142 *		
運の認識									
教師の認識				.256 ***					
未知の原因									
方略の認識									
R ²	.201	.209	.238	.125	.232	.085	.051	.036	.022

注) 有意であった値のみを記す

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

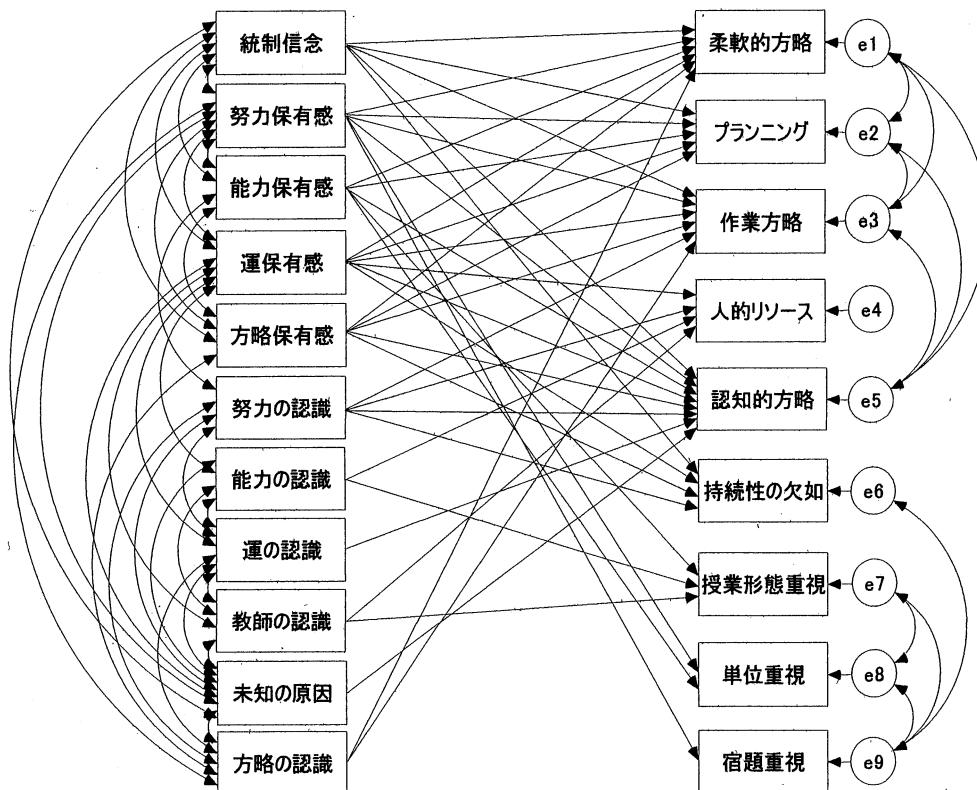


Figure 3-1 CAMI と学習行動の各変数間の関連を示すモデル

第 4 節 考察

第 1 項 CAMI における「方略」と「努力」の弁別

本研究においては、新たに CAMI に「方略」についての信念を加えて検討を行った。その結果、因子分析において「方略」に関する項目と「努力」に関する項目が、それぞれ違う因子に負荷を示し、手段保有感と手段の認識の両信念において「方略」と「努力」に関する期待が弁別されることが示唆された。つまり、手段保有感と手段の認識において「方略」と「努力」が区別して認識されていることが推測される。ただし、手段の認識において、方略についての「勉強のやり方を変えたので、その生徒は成績が上がったのだと思う」という 1 項目が努力の認識に含まれる結果となった。方略の認識の測定を想定した 3 つの項目 (Table 3-2 の項目 11, 22, 34) においては、上記の 1 項目のみが「やり方を変えたから」という表現になっており、

残りの 2 項目については「やり方がいから」という表現になっている。このような表現の違いのため、因子分析において前者の 1 項目のみが同じ傾向を示さなかったのではないかと考えられる。

なお、CAMI の因子分析において、島袋他 (1995) や、島袋他 (1996) の研究とは異なり、一部を除き手段保有感、手段の認識における因子が明確に分かれる結果となった。小学生を対象とした島袋他 (1995) や島袋他 (1996) の研究においては、手段保有感において能力と運の項目、努力と能力と教師の項目が同じ因子に高い負荷を、手段の認識において努力と能力の項目が同じ因子高い負荷を示すことをみいだしており、また手段の認識においては能力と運と教師の項目からなる因子もみいだしている。今回の結果は、大学生においては各手段がある程度明確に分かれて認識されていることを示している。

本研究ではまた、相関分析の結果に基づきモデルを構成し、各信念と学習行動（自己調整学習方略・学習の持続性・授業選択）の関連を、共分散構造分析を用いて検討した。その結果、「努力」と「方略」では異なった学習行動との関連を示した。努力保有感は認知的な自己調整学習方略に区分される作業方略と認知的方略に正の影響を示した。作業方略とは「大切なところは繰り返し書く」といったまさに量的な方略であると考えられ、そのため量を重視する「努力」と強い関連がみられたと考えられる。努力保有感とは、「自分は努力ができるんだ」という期待であり、従来扱われてきた自己効力感に対応している (Skinner et al., 1988b)。そのため努力保有感が、授業選択の単位重視、宿題重視に対し負の影響を示したということは、自己効力感が高いほど挑戦的、積極的に行動するという知見 (奈須, 1995) に対応するものであると考えられる。すなわち、授業選択において努力保有感を持つ学生ほど、単位や宿題を気にせず自分の興味がある授業を選択しているのではないかと可能性が示唆される。一方、方略保有感は、特にメタ認知的な自己調整学習方略への影響が強いことが分かる。このことから方略保有感を持つことが、メタ認知的な自己調整学習方略の使用を促すという可能性が示唆された。また、方略保有感は持続性の欠如に負の影響を示しており、従来検討されてきた自己効力感と持続性の関連について新たな示唆を与えるものである。

努力の認識は主に作業方略、認知的方略への影響を示したが、持続性の欠如に正の影響を示すという結果が示された。努力の認識が自己調整学習方略と関連がある

ことを考えると、努力の認識は重要であるが、努力をすることが結果につながるという期待を持つだけでは学習が持続しない傾向がある可能性がある。このように努力の認識には学習において肯定的に働く面（方略の使用の促進）と否定的に働く面（学習の持続性の欠如）の 2 つの面があり、今後さらなる検討が必要である。一方、方略の認識は自己調整学習方略に影響しなかった。これは樋口他（1983）による“努力しなかったという帰属が、努力すればできるという期待と一義的につながらず、努力しようと思っても、努力の仕方が分からない”という考察と同様に、一般的にやり方が結果につながるという期待である方略の認識は、「どのようなやり方が結果につながるか」という具体的な情報に欠けるため、学習行動に影響しなかったのではないかと考えられる。

以上のように手段保有感、手段の認識においてそれぞれ「方略」と「努力」に対する信念が異なる学習行動に影響することがみいだされ、他の変数との関連という点でもこれらが弁別できることが示唆された。

第 2 項 CAMI と自己調整学習方略・学習の持続性・授業選択の関連

本研究では、CAMI における努力と方略以外の期待とも、学習行動との関連の検討を行った。手段保有感（努力、能力、運）のみが関連するとした先行研究もあったが（Chapman & Skinner, 1989; Chapman et al., 1987）、熊谷・山内（1999）と同様に学習行動との関連においては統制信念、手段保有感、手段の認識それぞれの期待が影響を与えていることが示された。

統制信念においては、人的リソース方略への影響がみられなかったが他の自己調整学習方略には正の影響を示した。これは、明確な手段とは関係なく、「できるんだ」という期待を持つ人ほど、認知的な自己調整学習方略もメタ認知的な自己調整学習方略も使用することを示しており、統制信念の有用さを表しているといえる。Skinner, Wellborn, & Connell (1990) は、統制信念を含むコントロールの認知を促すのは、教師の生徒に対する明確で随伴的なフィードバックや献身的な姿勢であることを示唆しており、教師の関わり方が統制信念を促す 1 つの要因であると考えられる。教師の認識は、人的リソース方略への影響がみられ、一般的に他者（教師）

の助けが結果につながるという期待が高いほど他者の助けを借りる方略を使用することが示唆される。運保有感については、その有用性を示唆している先行研究 (Chapman & Skinner, 1989; Chapman et al., 1990) もあるが、本研究の結果から運保有感 は人的リソース方略以外の自己調整学習方略と学習の持続性に負の影響を与えることが分かった。しかし人的リソース方略に対しては正の相関を示していることから、運保有感が高い人は運があると考えするため、自ら行動をしようとせず、人に頼って学習を進めているのではないかと考えられる。

以上の結果から、自己調整学習方略に関しては特に統制信念、努力保有感、方略保有感、努力の認識が重要であることが示され、学習の持続性においては運保有感、方略保有感、努力の認識の影響が示唆された。また、授業選択に関しては努力保有感が重要であると考えられた。

本研究では「方略」を含めた CAMI を、大学生を対象に行った。因子分析の結果から、また学習行動との関連から努力と方略の弁別が示唆された。また、CAMI を用いたことで従来よりも精緻に、期待と学習行動の関連が見いだされた。

第 4 章

CAMI による期待信念と授業選択, 授業における学習行動の関連

<研究 2>

第 4 章

CAMI による期待信念と授業選択， 授業における学習行動の関連

<研究 2>

第 1 節 問題と目的

動機づけ研究においては「期待」とともに「価値」が重要な役割を果たすとされてきた。例えば、Atkinson (1964) は期待価値理論の中で、達成動機や期待と同時に価値を扱っており、行動を期待と価値の積から表そうとした。ここでの価値とは、課題を達成したときに得られる感情として扱われており、具体的には成功したときの「誇り」と、失敗したときの「恥」の感情が想定されている。また、Eccles & Wigfield (1985) は価値に注目して、ある課題に取り組む際の動機づけの価値的側面を課題価値 (task value) として概念化し、4 つの課題価値を挙げている。「内発または興味価値 (intrinsic or interest value)」は学習することの面白さや楽しさを意味する。「獲得価値 (attainment value)」はその課題をうまくやることに對する個人的な重要性を指す。「利用価値 (utility value)」は将来のゴールやキャリアに関連するものである。「コスト (cost)」は上記の 3 つとはやや異質で「課題従事の負の側面」を意味し、成功に必要な努力量、成功失敗に関する不安や恐れなどを指す。このように Eccles & Wigfield (1985) は価値を精緻化して扱っているが、伊田 (2001) はさらに、獲得価値を私的獲得価値、公的獲得価値に、利用価値を実践的獲得価値、制度的利用価値に精緻化して扱っている。このように動機づけ研究において課題に対する価値づけは期待概念と同様に重要視されており、その価値づけが動機づけや、課題の選択という行動に影響しているとされている (Atkinson, 1964; Wigfield & Eccles, 2000)。

Atkinson (1964) や速水 (1998) は動機づけの指標の 1 つとして「課題の選択」を挙げている。大学生における課題選択の 1 つに授業選択が考えられるが、三宅 (1999)、牧野 (2001) は大学生の授業選択には様々な態度がみられるとしている。なお、ここでいわれる「態度」とは、例えば「授業の内容が面白い」などとして扱

われている。つまり、ここでの「態度」は「その課題が面白い」などの「価値」と対応するものであると考えられる。

Atkinson (1964) は期待価値理論の中で、期待と価値の掛け合わせにより、行動が規定されるとして、期待と価値を動機づけの重要な要素としている。また、Wigfield & Eccles (2000) は、Atkinson の期待価値理論を精緻化している。例えば、具体的な価値については上述した 4 つが挙げられている。そして、成功への期待や課題への価値の認識が、遂行、持続性、課題の選択に直接影響するとされている。つまり、期待と価値の関連を検討することで、動機づけをよりよく捉えることができると考えられる。そこで、期待を測定する CAMI と、価値に対応する授業選択について、その関連を検討する。なお授業選択においては、授業の特徴について提示し、その特徴をもった授業について、履修したいかどうかを尋ねるといったかたちでその測定を行う。授業の特徴を設定するために、上記の課題価値における先行研究 (Eccles & Wigfield, 1985; 伊田, 2001) を参考にする。1 つめの次元は「興味」の次元であり、その授業に興味があるか (興味高)、ないか (興味低) を表す。2 つめの次元は「難易度」の次元であり、その授業が難しいと思うか (難易度高)、易しいと思うか (難易度低) を表す。3 つめの次元は「有用性」の次元であり、その授業が将来に役立つか (有用性高)、役立たないか (有用性低) を表す。そして、その 3 次元にについてそれぞれ高低を設定し、 $2 \times 2 \times 2$ の 8 つの授業を想定する (Table 4-1)。

手段保有感は、自己効力感 (Bandura, 1977) と同様に「行為者と手段」間における信念である。自己効力感とは「自分がその行動を行うことができるかどうか」という期待であり、そう考えると自己効力感、手段保有感の中でも内的で統制可能な要因である「努力」を扱う努力保有感にもっとも対応すると考えられる (Skinner et al., 1988b)。一方で自己効力感は能力についての期待を反映したものであるとする見方もある (上淵, 2004)。つまり、それぞれの研究の観点によって、自己効力感に関連しているとされている部分が異なると考えられている。そして、自己効力感を持つと挑戦的、積極的な行動を行い (奈須, 1995)、困難な課題に取り組むとされているため (中田・塩見, 2000)、本研究における難しい内容の授業選択が、努力保有感、能力保有感との関連を示すことが考えられる。

Table 4-1 興味・難易度・有用性による授業の区分

興味		高		低	
難易度		高	低	高	低
有用性	高	IDU	IdU	iDU	idU
	低	IDu	Idu	iDu	idu

注1) Iは興味 (interest), Dは難易度 (difficulty), Uは有用性 (utility)を示す

注2) アルファベットの大文字は「高」、小文字は「低」を表す

また、その授業を履修したとして各授業における授業への取り組み（学習行動）を自由記述で尋ねることとする。このとき、それぞれの授業において「授業内での学習への取り組みについて」、「授業外での学習の進め方について」という2つの観点から解答を求める。CAMIと学習行動の関連は先行研究においても検討されているが（Chapman et al., 1990; 熊谷・山内, 1999 など）、今回は尺度ではなく自由記述を用いることで授業内、授業外における大学生の学習行動の現状を的確に捉えることができると考える。

さて、CAMIの手段保有感、手段の認識には「他者の援助」という手段が含まれている。CAMIは基本的に学習場面について扱われるので、他者の援助は具体的に「教師（の援助）」として扱われている（島袋他, 1995; 島袋他 1999 など）。学習場面において他者からの援助を受けることや、援助を要請することは重要視されており、1つの学習方略としても扱われている。例えば、研究1で用いた学習方略使用尺度（佐藤・新井, 1998）に含まれる人的リソース方略も、友人や教師からの援助を目的とした学習方略であると考えられる。また、瀬尾（2007, 2008）は他者への援助要請を、自らの学習の促進を目的として自律的に援助要請をおこなう「自律的援助要請」と、安易な問題解決手段として、依存的な援助要請をおこなう「依存的援助要請」という2つの援助要請に区分して扱っている。このように他者からの援助を受けること、援助を要請することは学習場面において重視されている。

しかし、学習場面において援助を受けるのは教師からだけでなく友人の場合も考えられる。近年、協同学習などにおいても友人との関わりが重要視されてきている。岡田（2005, 2006, 2008）、岡田・中谷（2006）は、動機づけにおいても友人との関わりが重要であることを強調しており、学習場面において友人が重要な役割を果たしていることがうかがえる。しかし、今までのCAMIの手段保有感、手段の認識における他者の援助は教師（の援助）として扱われているだけであり、友人からの援助は想定していない。ただ、CAMIを就職活動場面に応用し、キャリアCAMI

を作成した島袋・井上（1996）は、他者の援助を想定した項目において友人を取り上げている。しかし、このキャリア CAMI では、友人、教師、家族などをまとめて「人的支援」という 1 つの手段として扱っている。そこで、本研究では期待の持ち方が変わると考えられる「教師」と「友人」を区別して、手段保有感、手段の認識に新たな手段として「友人」を追加する。

本研究では、「友人」を新たに含めた CAMI と 3 次元からなる授業選択、授業内での学習行動、授業外での学習行動との関連を検討する。

第 2 節 方法

調査対象

三重県内の国立大学の大学生 1～4 年生を対象とし、188 名に質問紙調査を行った。詳細は以下に記すが、自由記述をおこなうことによる被験者の負担の多さを懸念し、パターン 1、パターン 2 という 2 種類の質問紙を作成し、学生にはどちらか一方が配布された。

全体としては、回答に不備があった 15 名を除き、173 名（男子 81 名、女子 92 名）が分析対象とされた（平均年齢 18.57、標準偏差 .97）。学年の内訳は、1 年生 157 名、2 年生 12 名、3 年生 2 名、4 年生 2 名であった。所属学部は人文学部 54 名、教育学部 11 名、医学部 35 名、工学部 31 名、生物資源学部 42 名であった。また、パターン 1、2 における分析対象者の人数は Table 4・2 に示した。

調査時期

2009 年 7 月中旬

手続き

三重県内の国立大学における 2 つの「共通教育」の授業において質問紙を配布し、その場で回答を求め回収する一斉配布、一斉回収方式による質問紙調査を行った。また、2 つのパターンについてできるだけ同数の回答者が得られるように 2 パターンの質問紙を交互に配布した。

調査内容

質問紙には以下の尺度が含まれた。

CAMI (43 項目): 研究 1 で挙げられた問題点を参考に、項目の表現を修正し CAMI を作成した。具体的には、「生徒」を「学生」という表現に修正した。また、手段保有感の教師を想定した「私は先生によい子だと思われていると思う」という項目を、「私は先生によい学生だと思われていると思う」という表現に修正した。さらに、手段の認識における教師を想定した「友達が勉強がよくできるのは、先生と仲良しだからだ」という項目を、「友達が勉強がよくできるのは、先生と親しいからだ」という表現に修正した。

手段保有感、手段の認識に新たな手段として「友人」を追加した。手段保有感の友人を想定した項目は、「私には親しい友人がたくさんいると思う」、「私には、勉強についてアドバイスをくれる友人がいる」、「私には、勉強について相談できる友人がいる」の 3 つであった。また、手段の認識の友人を想定した項目は、「ある学生のテストの点が良いのは、勉強について相談できる友人がいるからだ」、「ある学生が勉強がよくできるのは、友人のおかげだと思う」、「ある学生が勉強がよくできるのは、友人からアドバイスを受けているからだ」の 3 つであった。それぞれの項目を作成する際、島袋・井上 (1996) が用いた、キャリア CAMI の手段保有感と手段の認識における他者の援助を想定した項目を参考にした。

また、CAMI の教示文、項目の回答形式とも研究 1 と同じであった。

授業履修尺度 (8 項目): 授業の履修について尋ねる尺度を新たに作成した。授業に対する興味・難易度・有用性の 3 次元 (Table 4-1) から、それぞれの高低の組み合わせにより 8 つの授業項目を想定した (Table 4-2 の「授業内容」に同じ)。

教示文は「以下のような授業が実際にあったとき、履修しようと思いますか。似たような項目が多いため、各項目をしっかりと読んでいただき、6 つの答えの中からあなたの考え、気持ちに一番近いものに○印をつけてください。」というものだった。項目の回答形式は、「1 全く履修しようと思わない」「2 履修しようと思わない」「3 どちらかというと言履修しようと思わない」「4 どちらかというと言履修しようと思う」「5 履修しようと思う」「6 必ず履修しようと思う」の 6 件法であり、値が高いほどその授業を履修したいと思っっているように得点化した。

以上 2 つの尺度は、パターン 1, 2 において同様であった。

学習行動（自由記述：各パターンに 8 つ）：上記の授業履修尺度で尋ねた 8 つの授業それぞれについて、「授業内」「授業外」という 2 つの観点から授業への取り組みの自由記述を求めた。既述のように自由記述の多さからパターン 1, 2 を作成し、それぞれのパターンが 8 つの自由記述（4 授業 × 授業内・外）からなるようにした。各パターンの授業の内訳は Table 4-2 に示す。また 8 つの授業を 2 つのパターンに分ける際、各次元の高低がどちらかのパターンに偏らないように配慮した。

自由記述部分の教示文は「大学での授業が下記のような場合で、あなたがその授業を履修したとき、その授業での取り組みを思いつく限り記入してください。できるだけ何か書くようにお願いします。」というものだった。

各授業における教示文は、「授業内」については「○○な授業を履修したとして、授業内ではどのように取り組みますか。」というもので、「授業外」については「○○な授業を履修したとして、授業外ではどのように学習を進めますか。」というものだった。

Table 4-2 パターン別における自由記述の授業内容、人数

パターン	授業内容	n
1	内容が興味深く、難しく、将来に役立ちそうな授業 (IDU)	87
	内容が興味深く、難しく、将来に役立たなさそうな授業 (IDu)	
	内容が興味深くなく、易しく、将来に役立ちそうな授業 (idU)	
	内容が興味深くなく、易しく、将来に役立たなさそうな授業 (idu)	
2	内容が興味深く、易しく、将来に役立ちそうな授業 (IdU)	86
	内容が興味深く、易しく、将来に役立たなさそうな授業 (Idu)	
	内容が興味深くなく、難しく、将来に役立ちそうな授業 (iDU)	
	内容が興味深くなく、難しく、将来に役立たなさそうな授業 (iDu)	

注) アルファベットの意味についてはTable 4-1 を参照のこと

第 3 節 結果

第 1 項 尺度の構成

統制信念については、研究 1 での結果に従い、尺度を構成した。尺度の内的整合性を検討するため、 α 係数を算出した結果 $\alpha=.701$ という十分な値が得られたため、この尺度で以下の検討を進めていくこととした。

手段保有感については、大学生の学習場面において各手段がほぼ明確に区別されて認識されているということが研究 1 で示されたため、それぞれの因子を想定した 15 項目について確認的因子分析（最尤法）を行った。修正指数に基づき共分散を誤差間に仮定していったところ、共分散を 8 つ仮定したモデルにおいて GFI が.900 を超えたため、そのモデルを採用した（Figure 4-1: GFI=.904, AGFI=.853, CFI=.917, RMSEA=.057）。

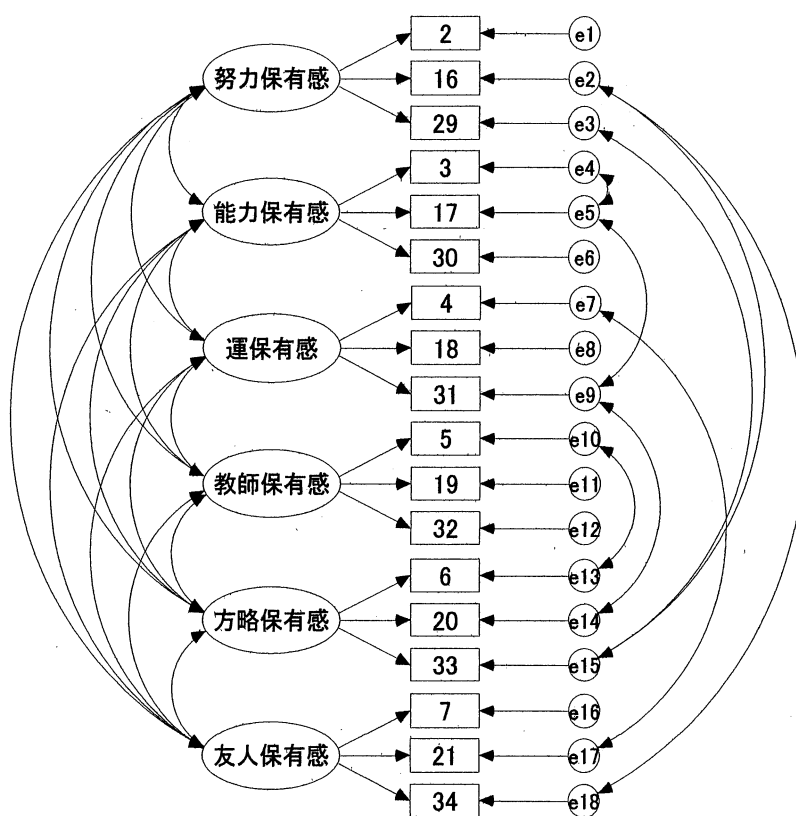


Figure 4-1 手段保有感における確認的因子分析のモデル

注) 四角の中の数字は質問紙における項目番号

手段の認識についても、手段保有感と同様に、それぞれの因子を想定した 18 項目について確認的因子分析（最尤法）を行った。修正指数に基づき共分散を誤差間に仮定していったところ、共分散を 6 つ仮定したモデルにおいて GFI が.900 を超えたため、そのモデルを採用した（Figure 4-2 GFI=.900, AGFI=.857, CFI=.951,

RMSEA=.043)。

それぞれの因子を構成する項目群を下位尺度の項目として、その項目ごとの得点を合計したものを項目数で割った値を下位尺度得点とした。各下位尺度において α 係数を算出したところ、教師保有感 ($\alpha=.481$)、努力の認識 ($\alpha=.496$) においては十分な値が得られず、項目の削除を行っても値の上昇はみられなかった。そのため、以後の分析は教師保有感、努力の認識を除外して行う。また、方略保有感においても十分な α 係数を得ることができなかった ($\alpha=.564$)。しかし、「私のテストの点が良くなったのは、勉強のやり方を変えたからだ」という項目を削除したところ、大幅な値の上昇がみられたためこの項目を除外した 2 項目から方略保有感の下位尺度を構成した。

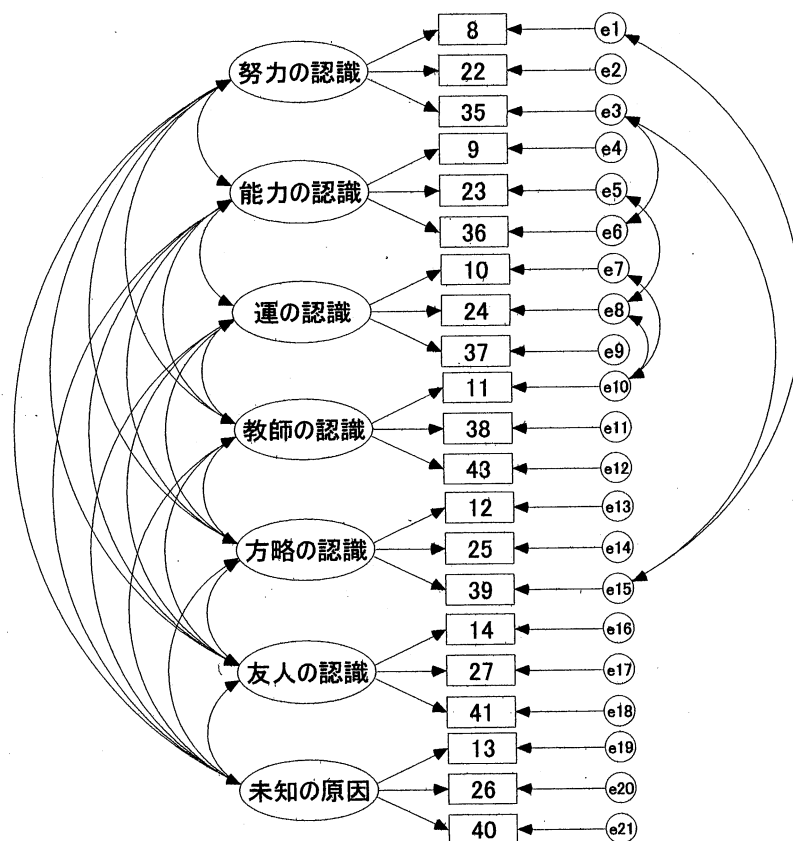


Figure 4-2 手段の認識における確認的因子分析のモデル

注) 四角の中の数字は質問紙における項目番号

統制信念，手段保有感，手段の認識の下位尺度ごとの平均値，標準偏差， α 係数

は Table 4-3 に併せて示す。そして、CAMI における各変数間の相関係数を算出した (Table 4-4)。その結果、統制信念と努力保有感、能力保有感との間に強い相関が示された。また、運の認識と未知の原因も高い相関を示した。今回新たに加えた友人保有感、他の手段保有感と相関を示さなかった。また、友人の認識は教師の認識と強い相関を示した。

Table 4-3 CAMIの平均値, 標準偏差, α 係数 (N=173)

	Mean	SD	α 係数
統制信念	2.44	.505	.701
努力保有感	2.90	.507	.684
能力保有感	2.09	.496	.663
運保有感	2.27	.591	.743
方略保有感	2.28	.584	.798
友人保有感	2.72	.590	.747
能力の認識	2.52	.524	.662
運の認識	1.93	.435	.738
教師の認識	2.12	.489	.661
方略の認識	2.97	.461	.600
友人の認識	2.39	.560	.797
未知の原因	2.04	.557	.822

Table 4-4 CAMI (統制信念・手段保有感・手段の認識) における各変数間の相関係数 (N=173)

	統制信念	努力保有感	能力保有感	運保有感	方略保有感	友人保有感	能力の認識	運の認識	教師の認識	方略の認識	友人の認識
努力保有感	.455 **										
能力保有感	.508 **	.110									
運保有感	-.047	-.128	.052								
方略保有感	.396 **	.149	.368 **	-.020							
友人保有感	.127	.006	.088	.133	.019						
能力の認識	.120	.025	.172 *	.073	.220 **	.067					
運の認識	.076	-.040	.294 **	.381 **	.171 *	.235 **	.385 **				
教師の認識	.213 **	.146	.149	.119	.105	.169 *	.177 *	.378 **			
方略の認識	.224 **	.348 **	-.006	.110	.244 **	.155 *	.197 **	.052	.224 **		
友人の認識	.040	-.008	.102	.168 *	-.013	.274 **	.154 *	.268 **	.490 **	.206 **	
未知の原因	-.029	-.027	.228 **	.264 **	.000	-.026	.271 **	.462 **	.296 **	.002	.281 **

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

授業履修尺度については、1つの項目が1つの授業を表しているため、それぞれの項目ごとに平均値、標準偏差を算出した (Table 4-5)。

また、各授業間における相関係数を算出した (Table 4-6)。その結果、IDU と IDu が最も強い相関を示した。また、IDu と、Idu も強い相関を示した。これらは 3次元のうち2次元の高低が同じ授業である。また、3次元とも高低が異なる授業同士は負の相関を示していることが分かる。

Table 4-5 授業履修尺度の
 平均値, 標準偏差 (N=173)

	Mean	SD
IDU	4.64	.896
IDu	3.14	1.340
IdU	5.73	.562
Idu	4.18	1.181
iDU	3.16	1.107
iDu	1.32	.690
idU	4.13	1.189
idu	2.46	1.232

Table 4-6 授業履修尺度における8つの授業間の相関係数 (N=173)

	IDU	IDu	IdU	Idu	iDU	iDu	idU
IDu	.507 **						
IdU	.068	-.073					
Idu	.080	.436 **	.295 **				
iDU	.392 **	.244 **	-.062	-.178 *			
iDu	-.025	.196 *	-.387 **	-.159 *	.124		
idU	-.076	-.252 **	.191 *	.062	.334 **	-.249 **	
idu	-.231 **	-.106	.006	.256 **	-.028	.233 **	.353 **

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

第2項 CAMI と授業選択の関連

CAMI と授業選択の関連を検討するために、CAMI の各変数と 8 つの授業項目間において相関係数を算出した (Table 4-7)。その結果、授業選択と主に関連を示したのは、統制信念、努力保有感、運の認識であった。しかし全体的に.35 以上の相関係数はみられなかった。また、方略保有感、方略の認識は授業選択とは関連を示さなかった。さらに、今回新たに加えた友人保有感は授業選択とは関連を示さず、友人の認識もほとんど授業選択とは関連を示さなかった。

Table 4-7 CAMIにおける各変数と授業履修尺度における8つの授業間の相関係数 (N=173)

	統制信念	努力保有感	能力保有感	運保有感	方略保有感	友人保有感	能力の認識	運の認識	教師の認識	方略の認識	友人の認識	未知の原因
IDU	.243 **	.150 *	.174 *	-.052	.098	-.061	-.036	-.160 *	.046	.061	-.057	-.061
IDu	-.079	-.116	.056	-.031	-.004	-.119	-.141	-.057	-.029	-.013	-.044	.024
IdU	-.027	.060	-.081	-.037	-.090	.000	-.023	-.133	-.138	.009	-.009	-.041
Idu	-.167 *	-.169 *	-.123	.049	-.019	-.038	-.105	-.092	-.154 *	-.112	-.083	-.034
iDU	.224 **	.194 *	.121	-.060	.100	.021	.038	.027	.172 *	.012	-.042	-.035
iDu	.019	-.045	.205 **	.166 *	.052	.041	.100	.334 **	.162 *	.003	.165 *	.300 **
idU	.036	.005	-.093	.052	.033	.035	.168 *	-.013	-.094	-.071	-.115	-.166 *
idu	-.064	-.189 *	.026	.184 *	.049	.136	.251 **	.306 **	.133	-.005	.073	.112

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

次に、CAMI の各変数と授業選択の各次元との関連を検討した。まず、興味の次元について、興味の高さのみを示すように 8 項目を計算した。具体的には、「IDU 得点－iDU 得点」，「IDu 得点－iDu 得点」，「IdU 得点－idU 得点」，「Idu 得点－idu 得点」というように、興味以外の次元の高低が同一である項目について差得点を算出することで興味の高さのみを表す 4 項目（興味 1・興味 2・興味 3・興味 4）を作成した。そして、CAMI の各変数を独立変数、興味 4 項目から潜在変数である「興味」を構成し、従属変数とした共分散構造分析を行った。その際 Table 4-4 に示した 5%水準で有意であった相関関係に基づいて、独立変数間に共分散を仮定した。修正指数に基づき共分散を誤差間に仮定していったところ、共分散を 1 つ仮定したモデルにおいて RMSEA が.500 を下回ったため、そのモデルを採用した (Figure 4-3: GFI=.947, AGFI=.896, CFI=.976, RMSEA=.033)。有意な標準偏回帰係数を示したのは、能力の認識 ($\beta = -.204, p < .05$)、運の認識 ($\beta = -.218, p < .05$) であった ($R^2 = .156$)。

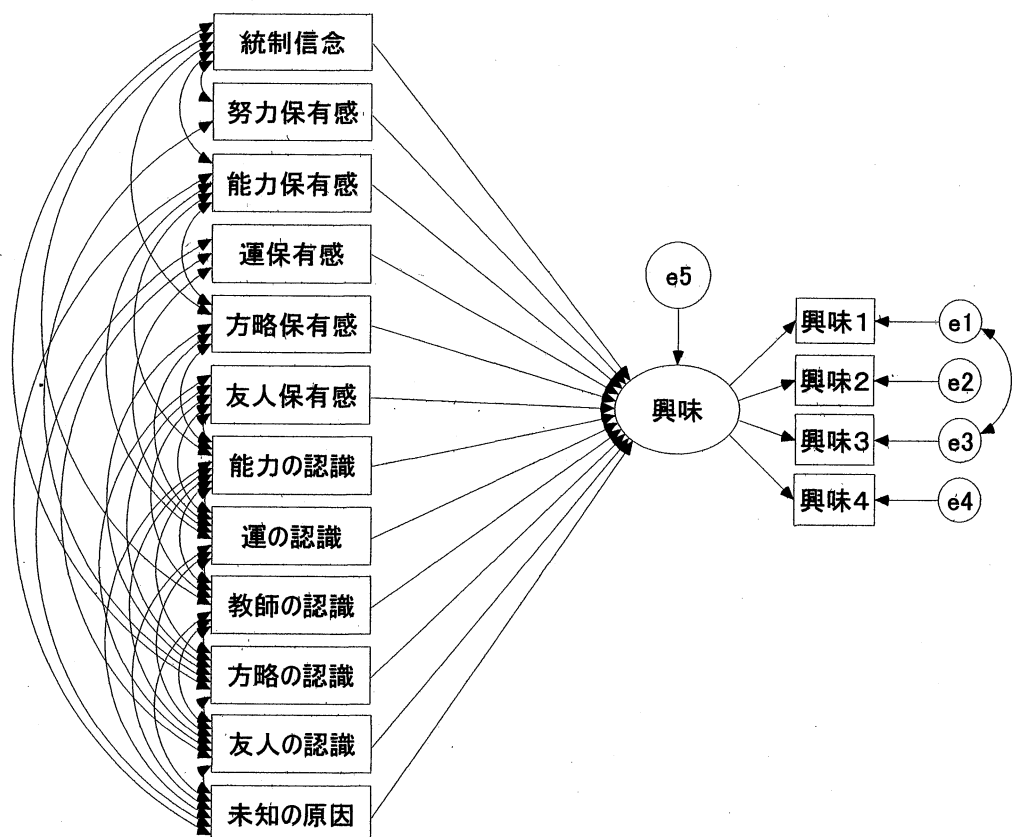


Figure 4-3 CAMI の各変数と「興味」の関連を示すモデル

次に、難易度の次元について、興味次元と同様の手続きで難易度 4 項目（難易度 1・難易度 2・難易度 3・難易度 4）の作成，モデルの構成を行った。そのモデルについて分析を行ったところ，適合度指数が，GFI=.937, AGFI=.877, CFI=.960, RMSEA=.046 となり，十分なモデル適合を示したと考えられたため，このモデルを採用した(Figure 4-4)。有意な標準偏回帰係数を示したのは，能力保有感 ($\beta = .243, p < .05$)，能力の認識 ($\beta = -.196, p < .05$) であった ($R^2 = .149$)。

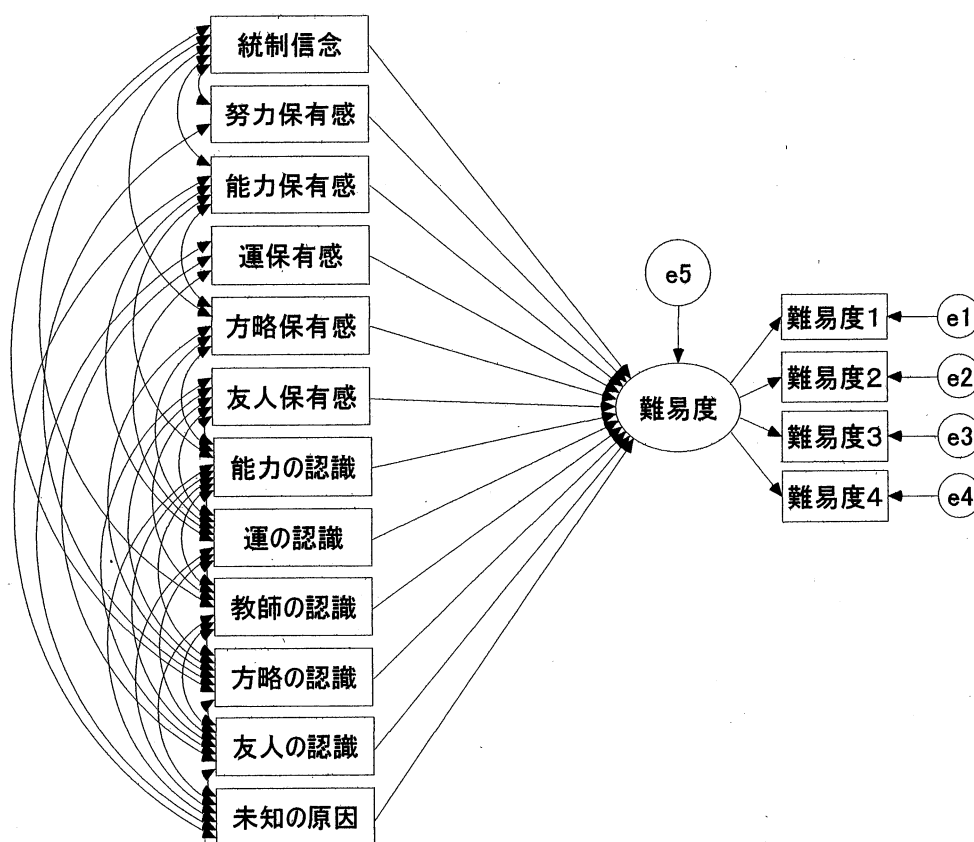


Figure 4-4 CAMI の各変数と「難易度」の関連を示すモデル

次に，有用性の次元について，興味，難易度次元と同様の手続きで有用性 4 項目（有用性 1・有用性 2・有用性 3・有用性 4）の作成，モデルの構成を行った。修正指数に基づき共分散を誤差間に仮定していったところ，共分散を 1 つ仮定したモデルにおいて RMSEA が .500 を下回ったため，そのモデルを採用した (Figure 4-5: GFI=.937, AGFI=.876, CFI=.958, RMSEA=.044)。有意な標準偏回帰係数を示したのは，努力保有感 ($\beta = .243, p < .05$) のみであった ($R^2 = .220$)。

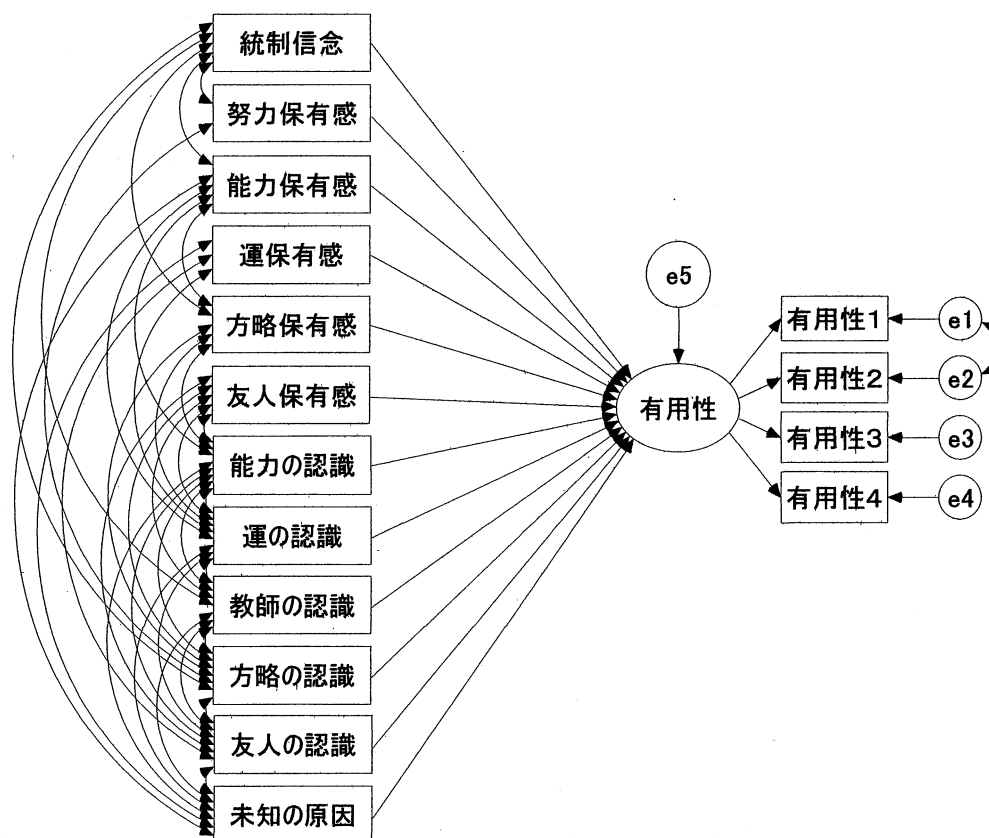


Figure 4-5 CAMI の各変数と「有用性」の関連を示すモデル

第 3 項 CAMI と授業における学習行動の関連

まず、授業における学習行動の自由記述についてその学習行動の分類を行った。分類については、授業内における記述と授業外における記述を区別して扱った。なお、パターン 1 における 2 名と、パターン 2 における 2 名の計 4 名については、自由記述部分に不備がみられたため以後の分析からは除外した。また分析対象者によっては、授業内容や、授業内、外ごとに自由記述に記述してある部分と記述していない部分がみられた。そのような分析対象者は記述してある部分については分析に含め、記述していない部分については分析から除外した。それぞれの授業内容、授業内、外ごとに分析の対象となった人数は Table 4-8, 4-9 に示す。

自由記述について、それぞれの記述に含まれる学習行動を 1 つ 1 つ細かく分類した。例えば、「話を聞いて理解しようとする」という記述なら、「話を聞く」と

「理解しようとする」という 2 つの学習行動に区分することができる。そのようにして、授業内、授業外についての学習行動の記述を全て 1 つ 1 つの学習行動に区分した。その後、授業内、授業外のそれぞれの学習行動において KJ 法によりカテゴリー分類を行った。なお、ここではパターン 1, 2 を区別せずカテゴリー分類を行った。

その結果、授業内においては、先生の話聞くといった「話を聞く」、板書や先生が口頭で述べたことについてノートをとるといった「ノートをとる」、先生に質問する、友人に聞くといった「人的リソース」、集中して取り組む、真面目に取り組むといった「集中」、がんばる、一生懸命やるといった「努力」、理解する、覚える、役に立つところを考える、ノートをまとめるといった「認知的取り組み」、何もしない、授業に関係ないことをする、寝るといった「消極的姿勢」、テストを意識して、単位のため授業を受けるといった「単位・テスト重視」という 8 個の学習行動カテゴリーが得られた。授業内の各カテゴリーに分類された記述数を授業ごとに Table 4-8 に示す。

また、授業外においては、予習をする、復習をする、見直しをするといった「予習・復習」、気になることを本で調べる、分からなかったところをインターネットで調べる、関連する本などを読む「情報収集」、理解する、考える、覚える、ノートを工夫してまとめるといった「認知的取り組み」、先生に質問する、友達に聞くといった「人的リソース」、何もしない、違う勉強をするといった「消極的姿勢」、テストを意識して、単位のために学習するといった「単位・テスト重視」という 6 個の学習行動カテゴリーが得られた。また、授業外の各カテゴリーに分類された記述数を授業ごとに Table 4-9 に示す。なお、1 人から複数の記述が得られることもあったため、Table 4-8, 4-9 の記述数と記述人数は一致していない。

Table 4-8 授業内におけるカテゴリー別学習行動記述数と記述人数

	IDU	IDu	idU	idu	IdU	Idu	iDU	iDu	計
話を聞く	58	47	44	18	63	54	42	15	341
ノートをとる	39	23	24	15	41	21	30	16	209
人的リソース	13	10	1	0	6	4	4	4	42
集中	80	47	32	11	83	44	38	8	343
努力	14	13	5	5	3	4	16	4	64
認知的取り組み	27	8	23	5	19	16	35	7	140
消極的姿勢	3	13	13	54	2	6	14	52	157
単位・テスト重視	3	9	8	19	4	7	2	10	62
計	237	170	150	127	221	156	181	116	1358
人数	85	82	83	82	84	84	83	83	

Table 4-9 授業外におけるカテゴリー別学習行動記述数と記述人数

	IDU	IDu	idU	idu	IdU	Idu	iDU	iDu	計
予習・復習	71	32	23	7	49	13	36	7	238
情報収集	36	18	3	0	29	17	16	6	125
認知的取り組み	15	7	16	3	13	4	17	6	81
人的リソース	14	5	2	0	4	3	12	3	43
消極的姿勢	5	30	46	62	17	41	20	50	271
単位・テスト重視	5	13	10	21	9	17	11	22	108
計	146	105	100	93	121	95	112	94	866
人数	85	81	83	83	83	82	81	80	

次に、CAMI と各授業内における学習行動との関連を検討した。まず、各授業内の各学習行動について、そのカテゴリーの記述を書いた人には「1」、書いていない人には「0」というダミーコードを与え、各授業別の学習行動に対して主成分分析（バリマックス回転）を行った。なお、2 値形式のアイテム・カテゴリー型データに対する主成分分析の解は、双対尺度法を適応した場合の解と極めて近い関係になることが明らかにされており（山田・西里, 1993）、また村上（1997）はカテゴリカルデータについて主成分分析を行う有用性を指摘している。

主成分数の決定に関しては、固有値 1 以上という基準を用いた。なお、その基準から主成分数が 3 となった授業に関しては、変数がそれほど多くないことから、主成分数を 2 に固定して再度分析を行った。また、iDu については固有値 1 以上という基準から、主成分数が 1 となり回転がかけられなかったため、以降の分析からは除外した。主成分分析の際、Table 4-8 において記述数が 10 未満の学習行動は、その授業内における学習行動を反映してはいないと考えられたため分析から除外した。例えば、IDU の授業内では消極的姿勢、単位・テスト重視については記述数が 10 未満しか得られなかったため、分析からは除外した。また、そのような学習行動の除外によってある授業内において学習行動が 1 つも得られない分析対象者が出てくるため、そのような個人は各分析についてそれぞれ除外した。授業内における各主成分分析の因子負荷量、固有値、累積寄与率、分析対象者数を Table 4-10～4-16 に示す。また、各主成分分析において、分析対象者ごとに主成分得点を算出した。

Table 4-10 IDUの授業内における
学習行動の主成分分析結果 (n=83)

	1	2
努力	-.743	-.067
ノートをとる	.699	-.294
人的リソース	.500	.305
集中	.163	.690
認知的取り組み	-.008	-.661
話を聞く	-.059	.401
固有値	1.39	1.19
累積寄与率 (%)	22.01	42.97

注) 太字は因子負荷量が.300以上

Table 4-11 IDuの授業内における
学習行動の主成分分析結果 (n=80)

	1	2
消極的姿勢	-.816	.015
話を聞く	.774	-.051
集中	.616	.528
人的リソース	.088	.685
ノートをとる	-.099	.679
努力	-.043	-.648
固有値	1.94	1.35
累積寄与率 (%)	27.72	54.91

注) 太字は因子負荷量が.300以上

Table 4-12 idUの授業内における
学習行動の主成分分析結果 (n=75)

	1	2
話を聞く	.778	-.280
消極的姿勢	-.737	-.446
集中	.630	.176
ノートをとる	-.111	.837
認知的取り組み	.274	.515
固有値	1.78	1.13
累積寄与率 (%)	32.65	58.14

注) 太字は因子負荷量が.300以上

Table 4-13 iduの授業内における
学習行動の主成分分析結果 (n=81)

	1	2
集中	.799	-.030
話を聞く	.715	-.036
ノートをとる	.318	.068
単位・テスト重視	-.162	.942
消極的姿勢	-.585	-.726
固有値	1.78	1.26
累積寄与率 (%)	32.39	60.81

注) 太字は因子負荷量が.300以上

Table 4-14 IdUの授業内における
学習行動の主成分分析結果 (n=84)

	1	2
認知的取り組み	-.790	-.110
集中	.787	-.012
ノートをとる	-.147	.858
話を聞く	.358	.660
固有値	1.50	1.07
累積寄与率 (%)	34.84	64.44

注) 太字は因子負荷量が.300以上

Table 4-15 IdUの授業内における
学習行動の主成分分析結果 (n=78)

	1	2
話を聞く	-.795	-.001
ノートをとる	.760	.059
認知的取り組み	-.124	.792
集中	.177	.667
固有値	1.28	1.05
累積寄与率 (%)	31.39	58.27

注) 太字は因子負荷量が.300以上

Table 4-16 iDUの授業内における
学習行動の主成分分析結果 (n=83)

	1	2
消極的姿勢	-.847	-.201
話を聞く	.688	.070
集中	.651	-.386
努力	.053	.837
認知的取り組み	.296	.591
ノートをとる	.080	-.311
固有値	1.77	1.28
累積寄与率 (%)	28.53	50.87

注) 太字は因子負荷量が.300以上

そして、CAMI が授業内における学習行動に与える影響を検討するために、各授業内の各学習行動の主成分得点を従属変数、CAMI の各変数を独立変数として重回帰分析を行った。その結果、IDU, IdU, Idu については CAMI の各変数から、各学習行動への有意な標準偏回帰係数が得られなかった。そのため有意な標準偏回帰係数が得られた授業についてのみ結果を記述する。

IDu においては、第 2 主成分へ方略の認識から正の影響がみられた (Table 4-17)。第 2 主成分には、集中、人的リソース、ノートをとるが正の負荷を、努力が負の負荷を示しており、これは「共同作業」を表していると考えられる。

Table 4-17
IDuの授業内における、CAMIの各期待を独立変数、
学習行動を従属変数とした重回帰分析結果 (n=80)

	1	2
統制信念	-.027	.103
努力保有感	.109	-.043
能力保有感	-.241	.058
運保有感	-.070	.131
方略保有感	.124	-.280
友人保有感	-.052	-.094
能力の認識	-.190	-.062
運の認識	.067	-.199
教師の認識	-.183	.122
方略の認識	.031	.291 *
友人の認識	.129	.076
未知の原因	.238	-.015
R^2	.147	.164

* $p < .05$

idU においては、第 1 主成分へ統制信念、未知の原因から正の影響、教師の認識からは負の影響がみられた (Table 4-18)。第 1 主成分には話を聞く、集中が正の負荷を、消極的姿勢が負の負荷を示しており、これは「傾聴」を表していると考えられる。第 2 主成分へ運保有感、方略の認識から正の影響、運の認識からは負の影響がみられた (Table 4-18)。第 2 主成分にはノートをとる、認知的取り組みが正の負荷を、消極的姿勢が負の負荷を示しており、これは「作業学習」を表していると考えられる。

Table 4-18

idUの授業内における, CAMIの各期待を独立変数,
学習行動を従属変数とした重回帰分析結果 ($n=75$)

	1	2
統制信念	.431 *	-.109
努力保有感	.026	.079
能力保有感	-.281	.315
運保有感	-.079	.279 *
方略保有感	.046	-.246
友人保有感	-.076	-.016
能力の認識	-.030	.111
運の認識	-.002	-.431 **
教師の認識	-.335 *	.075
方略の認識	-.145	.271 *
友人の認識	.253	.062
未知の原因	.306 *	-.033
R^2	.216	.254

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

idUにおいては, 第2主成分へ運の認識から負の影響がみられた (Table 4-19)。第2主成分には単位・テスト重視が正の負荷を, 消極的姿勢が負の負荷を示しており, これは「成績重視学習」を表していると考えられる。

Table 4-19

idUの授業内における, CAMIの各期待を独立変数,
学習行動を従属変数とした重回帰分析結果 ($n=81$)

	1	2
統制信念	.104	-.099
努力保有感	.231	.038
能力保有感	-.076	.249
運保有感	-.062	-.034
方略保有感	-.069	-.193
友人保有感	-.119	-.172
能力の認識	-.085	.201
運の認識	-.008	-.318 *
教師の認識	-.064	-.019
方略の認識	-.140	.072
友人の認識	.219	.070
未知の原因	.059	-.046
R^2	.149	.254

* $p < .05$

idUにおいては, 第1主成分へ友人の認識から負の影響がみられた (Table 4-19)。第1主成分には話を聞く, 集中が正の負荷を, 消極的姿勢が負の負荷を示しており,

これは「傾聴」を表していると考えられる。第 2 主成分へは方略の認識から負の影響がみられた (Table 4-18)。第 2 主成分には努力, 認知的取り組みが正の負荷を, 集中, ノートをとるが負の負荷を示しており, これは「努力学習」を表していると考えられる。

Table 4-20
iDUの授業内における, CAMIの各期待を独立変数,
学習行動を従属変数とした重回帰分析結果 (n=83)

	1	2
統制信念	.024	.162
努力保有感	.085	.225
能力保有感	.014	-.064
運保有感	.125	.173
方略保有感	.001	.027
友人保有感	.133	-.049
能力の認識	.141	-.073
運の認識	-.059	-.092
教師の認識	.172	-.062
方略の認識	.095	-.386 **
友人の認識	-.309 *	.044
未知の原因	.077	.172
R^2	.153	.209

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

次に, CAMI と各授業外における学習行動との関連を検討した。その際の手続きは授業内における学習行動と同様であった。また, iDu については固有値 1 以上という基準から, 主成分数が 1 となり回転がかけられなかったため, 以降の分析からは除外した。idu と iDu については記述数が 10 未満の学習行動を除外すると「消極的姿勢」, 「単位・テスト重視」という 2 つの学習行動しか残らなかったため, 分析からは除外した。なお, iDU については, 「単位・テスト重視」がどの主成分にも .300 以上の負荷を示さなかったため, 「単位・テスト重視」を除外し, 再度同じ手続きで分析を行った。授業外における各主成分分析の結果と各分析の対象者を Table 3-21~3-25 に示す。

Table 4-21 IDuの授業外における
学習行動の主成分分析結果 (n=76)

	1	2
予習・復習	.832	-.111
消極的姿勢	-.814	-.528
情報収集	.471	-.111
単位・テスト重視	-.134	.977
固有値	1.66	1.20
累積寄与率 (%)	39.88	71.23

注) 太字は因子負荷量が.300以上

Table 4-22 idUの授業外における
学習行動の主成分分析結果 (n=81)

	1	2
消極的姿勢	-.847	-.440
認知的取り組み	.739	-.346
予習・復習	.711	.102
単位・テスト重視	.056	.952
固有値	1.87	1.14
累積寄与率 (%)	44.30	75.08

注) 太字は因子負荷量が.300以上

Table 4-23 IdUの授業外における
学習行動の主成分分析結果 (n=79)

	1	2
消極的姿勢	-.939	.142
予習・復習	.776	.359
情報収集	.107	-.929
認知的取り組み	.187	.591
固有値	1.63	1.27
累積寄与率 (%)	38.27	72.31

注) 太字は因子負荷量が.300以上

Table 4-24 IdUの授業外における
学習行動の主成分分析結果 (n=79)

	1	2
消極的姿勢	-.877	-.412
情報収集	.758	-.440
予習・復習	.507	.139
単位・テスト重視	.153	.917
固有値	1.74	1.11
累積寄与率 (%)	40.59	71.15

注) 太字は因子負荷量が.300以上

Table 4-25 iDUの授業外における
学習行動の主成分分析結果 (n=81)

	1	2
情報収集	.783	-.133
人的リソース	.670	.026
認知的取り組み	.603	.075
予習・復習	-.281	.885
消極的姿勢	-.498	-.754
固有値	1.77	1.36
累積寄与率 (%)	35.05	62.57

注) 太字は因子負荷量が.300以上

そして、授業内の場合と同様に、各授業外の各学習行動の主成分得点を従属変数、CAMI の各変数を独立変数として重回帰分析を行った。その結果、IdU, iDU についてのみ CAMI の各変数から、各学習行動への有意な標準偏回帰係数が得られたため、その 2 つの授業についてのみ結果を記述する。

IdU においては、第 2 主成分へ統制信念から正の影響がみられた (Table 4-26)。第 2 主成分には予習・復習、認知的取り組みが正の負荷を、情報収集が負の負荷を示しており、授業内で扱ったもののみに取り組む「授業内学習」を表していると考えられる。

Table 4-26

iDUの授業外における, CAMIの各期待を独立変数,
学習行動を従属変数とした重回帰分析結果 ($n=79$)

	1	2
統制信念	-.073	.446 **
努力保有感	.043	-.216
能力保有感	-.187	-.165
運保有感	.021	.195
方略保有感	.026	.101
友人保有感	.180	.070
能力の認識	.091	.035
運の認識	.093	.044
教師の認識	.040	-.122
方略の認識	.252	-.094
友人の認識	-.020	.137
未知の原因	-.051	-.093
R^2	.182	.240

** $p < .01$

iDUにおいては, 第1主成分へ運の認識から正の影響がみられた (Table 4-27)。
第1主成分には情報収集, 人的リソース, 認知的取り組みが正の負荷を, 消極的姿勢が負の負荷を示しており, 「積極的学習」を表していると考えられる。

Table 4-27

iDUの授業外における, CAMIの各期待を独立変数,
学習行動を従属変数とした重回帰分析結果 ($n=81$)

	1	2
統制信念	-.016	-.054
努力保有感	.147	.024
能力保有感	-.226	.271
運保有感	-.076	.144
方略保有感	.119	.132
友人保有感	.029	-.103
能力の認識	-.206	.188
運の認識	.325 *	-.181
教師の認識	.052	.041
方略の認識	.059	-.183
友人の認識	-.007	-.083
未知の原因	-.025	-.034
R^2	.172	.198

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

第 4 節 考察

第 1 項 CAMI の各期待間，授業選択の各授業間の関連

まず，CAMI の各変数間の関連を検討したところ，統制信念と努力保有感，能力保有感，方略保有感の間に比較的強い正の関連が示された。自分は努力ができるという期待，自分には能力があるという期待，自分は方略を用いることができるという期待を持つ人ほど，成功できそうという期待も高いことが分かる。このように統制信念と手段保有感の関連が示されたが，統制信念と運保有感，友人保有感との関連は示されなかった。運や友人などは外的要因として解釈ができ（Weiner, 1972, 1979），外的要因の保有感が高くても，成功できそうという期待とは関連しないことが分かる。つまり，自分には運があるという期待や，自分には援助してくれる友人がいるという期待が高くても，やはり外的な要因であるため成功への確信が持てるとは限らないのかもしれない。さらに，教師の認識と友人の認識は高い関連を示しており，これは両者とも「他者」という要因であるためであろう。しかし，教師の認識と友人の認識では他の期待と異なる関連を示しており，全く同一の期待ではないことが分かる。

Skinner et al. (1988a) は CAMI の各期待の相関分析から手段保有感同士，手段の認識同士が関連することを示しているが，今回新たに加えた友人保有感は手段の認識と多くの関連を示し，その中でも外的要因として共通する運の認識や友人の認識と比較的強い正の関連が示された。また，運保有感も友人保有感と同じ関連傾向を示しており，外的要因が成功につながるという期待を持つほど，自分は外的要因を持っているという期待が高いことが分かる。

授業選択の各授業の関連を検討したところ，3次元とも高低が異なる授業選択同士は負の関連を示した。例えば，3次元とも高い授業である内容が興味深く，難しく，将来に役立ちそうな授業（IDU）と，3次元とも低い授業である内容が興味深くなく，易しく，将来に役立たなさそうな授業（idu）である。これは，1つの授業を選んだら，それとは正反対の内容の授業は選択しないということだろう。また2次元の高低が同じ授業は正の関連を示した。例えば，興味と難易度の次元が高い内容が興味深く，難しく，将来に役立ちそうな授業（IDU）と内容が興味深く，難し

く、将来に役立たなさそうな授業 (IDu) である。これは、同じような内容の授業が選択されることを表していると考えられる。この結果から、大学生の授業選択においては似たような内容の授業が選択され、全く違う内容の授業は選択されない傾向があることが分かる。ただし今回は授業選択を、内容を明確に想定した上で履修するかどうかを尋ねており、現実場面においては授業選択前にその内容が明確に分かっていることは限らないということもあるだろう。そのため、より現実在即した授業選択を扱うということも今後必要になるだろう。

第2項 CAMI と授業選択の関連

CAMI と 3 次元の高低から構成した授業選択との関連を検討したところ、主に授業選択と関連を示したのは、統制信念、努力保有感、運の認識であった。統制信念と正の関連を示した授業は、難易度、有用性がともに高い授業であり、負の関連を示したのは難易度、有用性がともに低い授業であったため、授業選択において統制信念を持つ人は挑戦的で有用性の高い授業を選ぶ傾向があると考えられる。努力保有感も統制信念とほぼ同じような傾向を示しており、努力保有感を持つ人も授業選択において挑戦的で有用性の高い授業を選ぶと考えられる。

また、運の認識は興味、有用性が低い授業と正の関連を示し、興味、有用性が高い授業とは負の関連を示した。運の認識と正の関連を示した内容が興味深くなく、難しく、将来に役立たなさそうな授業 (iDu)、内容が興味深くなく、易しく、将来に役立たなさそうな授業 (idu) は Table 3-5 から大学生にとってはあまり履修したくない授業だと分かる。その授業と関連を示したということは、逆に運が成功につながるという期待を持たない人ほど、興味・有用性の低い授業を選択せず、興味・有用性の高い授業を選ぶ可能性があるということが考えられる。また運保有感を持つ人も同様の授業選択の傾向を示しており、運保有感の有用性を示す研究とは異なる結果である (Chapman et al., 1990)。

次に、CAMI と授業選択における、興味、難易度、有用性との関連を検討したところ、「興味」については能力の認識、運の認識から負の影響が、「難易度」については能力保有感から正の影響が、能力の認識からは負の影響が、「有用性」については努力保有感から正の影響が示された。

まず、運の認識については、自己調整学習方略に対しても負の影響を与えることが示されており（熊谷・山内, 1999）、今回の結果からも運が成功につながるという期待は学習を阻害することが分かる。つまり、運が成功（良い成績を取る）につながるということなら、自分ではどうにもならないので、自分にとって興味がある授業でも選択をしなくなってしまうのであろう。また、能力が成功につながるという期待を持つと、興味深い授業、難易度の高い授業を選ばないことが分かる。運の認識と同様に、能力が成功につながるのなら自分ではどうにもならないので、興味がある授業、難易度の高い授業を選択することはないのであろう。一方、能力保有感の難易度に対する正の影響が示された。能力保有感は自己効力感に対応する期待であるとされており（上淵, 2004）、自己効力感を持つ人ほど挑戦的で、積極的な行動を示すという知見と一致する（奈須, 1995）。つまり、自分には能力があるという期待が高いと、難しい課題へも挑戦できるのだらう。能力の認識、能力保有感はともに難易度へ影響を与えており、「能力」についての期待は「難易度」との関連が強いということが示唆された。

また、能力保有感と同様に自己効力感に対応するとされている努力保有感（Skinner et al., 1988b）、難易度に対しては影響を示さなかったが、有用性に対して正の影響を示した。努力保有感、能力保有感は自己効力感に対応するといわれているが（Skinner et al., 1988b; 上淵, 2004）、関連する授業選択の次元が異なるため、それぞれ自己効力感の異なる側面を反映していると考えられる。

相関分析、共分散構造分析において方略保有感、方略の認識、友人保有感は授業選択と関連を示さず、友人の認識も弱い相関が 1 つしか示されなかった。そのため、授業選択においては「方略」や「友人」に関する期待は重要な要因ではないと考えられる。また、今回検討した CAMI と授業選択の関連だが、全体的に $r=.350$ 以下という低い相関しか示されなかった。「価値」が課題選択に影響するといわれていることから（Wigfield & Eccles, 2000）、授業選択においては期待からの影響よりも、その授業が持つ価値自体が選択行動に影響を与えているのであろう。

第3項 CAMI と授業における学習行動の関連

CAMI と授業における学習行動との関連を検討したところ、授業内では4つの授業における学習行動について、授業外では2つの授業における学習行動についてCAMIからの影響がみられた。CAMIが全ての授業内、外における学習行動へ影響を示さなかったということは、授業における学習行動については個人の期待からの影響よりも、授業内容からの影響の方が強いのかかもしれない。例えば、内容が興味深く、難しく、将来に役立ちそうな授業内においては、消極的姿勢を示すことが少ないが、内容が興味深くなく、易しく、将来に役立たなさそうな授業においては消極的姿勢を示すことが多いというように、授業の内容によって学習行動が規定されている可能性がある。特にその傾向は授業外で顕著であると考えられる。

まず、授業内の学習行動について考察する。方略の認識は、内容が興味深く、難しく、将来に役立たなさそうな授業 (IDu) 内における共同作業、内容が興味深くなく、易しく、将来に役立ちそうな授業 (idU) 内における作業学習を促進させる。しかし、内容が興味深くなく、難しく、将来に役立ちそうな授業 (idU) 内における、努力学習を抑制する。方略の認識は今回の結果の中で一番多くの学習行動と関連を示し、その有用性が示唆された。しかし、努力学習を阻害することや、その促進が認められた共同学習には努力が負の負荷を示していることから、やり方が結果につながるので努力を重視した学習は行わないということを反映していると考えられる。

内容が興味深くなく、易しく、将来に役立ちそうな授業 (idU) 内において、統制信念、未知の原因は傾聴を促進するが、教師の認識は傾聴を抑制する。統制信念の有用さは先行研究で示されており (熊谷・山内, 1999; Little et al., 1995; Oettingen et al., 1994; 鈴木, 1997, 1999), 成功できるという期待はやはり学習行動を促すのであろう。また、教師の認識についての結果は、成績や、予習復習をするなどの課題解決の情報処理と負の関連を示したという先行研究 (Little et al., 1995; Oettingen et al., 1994; 鈴木, 1997) と一致するものである。教師の援助が成功につながるという期待は、自分から学習行動に取り組むことを阻害するのであろう。そして未知の原因が学習行動を促すという今回の結果は、先行研究とは全く異なるものである (Little et al., 1995; Oettingen et al., 1994; 鈴木, 1997)。この

結果の違いは授業内容によるものと考えられる。簡単で、将来に有用な授業内容のため、何が結果につながるか分からなくても、話を聞いておこうということを反映しているのかもしれない。

内容が興味深くなく、易しく、将来に役立ちそうな授業 (idU) 内において、運保有感は作業学習を促進する。運保有感は学習行動を阻害することも示されているが (鈴木, 1999), 授業内容が易しく、有用であるため学習行動を促進させると考えられる。運の認識は内容が興味深くなく、易しく、将来に役立ちそうな授業 (idU) 内における作業学習を、内容が興味深くなく、易しく、将来に役立たなさそうな授業 (idu) 内における成績重視学習をも抑制する。この結果は、運の認識が学習行動を阻害する先行研究結果と一致するものである (熊谷・山内, 1999; Little et al., 1995; Oettingen et al., 1994)。簡単な授業内容で、運が成功につながるのだから、自分での学習や、作業はしなくてもいいだろうという認知に基づくものと考えられる。友人の認識は内容が興味深くなく、難しく、将来に役立ちそうな授業 (iDU) 内における傾聴を抑制する。これも教師の認識と同様に、友人の援助が成功につながるという期待は、自分から学習行動に取り組むことを阻害すると考えられる。

次に、授業外の学習行動について考察する。統制信念は、内容が興味深く、易しく、将来に役立ちそうな授業 (IdU) 外において、授業内容のみを扱う授業内学習を促進する。この授業は大学生にとって一番履修したい授業であり、成功できるという期待が高い人は、授業内容のみを扱えば大丈夫と思い、この学習行動を促すであろう。運の認識は、内容が興味深くなく、難しく、将来に役立ちそうな授業 (iDU) 外において、積極的学習を促進する。この結果は学習行動を運の認識が阻害する先行研究結果とは異なるものである (熊谷・山内, 1999; Little et al., 1995; Oettingen et al., 1994)。この授業は有用性が高い内容であり、その内容の授業において積極的に学習する行動と関連を示したということは、運の認識は有用性と関連があるのかもしれない。しかし、この結果については今後の詳細な研究が必要であろう。

本研究では、CAMI と授業選択、そして授業における学習行動との関連を検討した。その結果、授業選択と関連するのは、主に統制信念、努力保有感、運の認識であった。そして、授業における学習行動に関しては、それぞれの授業内容によって

関連する期待や、期待の影響の仕方が異なることが示された。また、今回新たに「友人」を手段として加えたが、授業選択においてはほとんど関連を示さず、授業における学習行動に関しても有用な結果は示されなかった。

また、本研究の質問紙調査は 7 月に行われ、対象者は大学 1 年生が中心である。大学 1 年生は入学して間もないため、大学の授業における学習についてまだ慣れていないと考えられる。また、大学 1 年生の履修する授業は一般教養の科目が多く、専門科目を履修する大学 2 年生以上とでは自由記述の記述結果が異なると考えられる。そのため、今後は学年を考慮した詳細な検討が必要になる。

第 5 章 総合考察

第 5 章 総合考察

本研究では、「方略」についての期待を含めた CAMI を用いて大学生の学習場面における期待概念の構造について、学習行動との関連について検討を行った。CAMI は、期待価値理論 (Atkinson, 1964), 原因帰属理論 (Weiner, 1972), Locus of Control (Rotter, 1966), 学習無力感 (Seligman & Maier, 1967), 結果予期・自己効力感 (Bandura, 1977) などの従来の期待概念を精緻化して扱っており、またそれらの期待概念を包括するものである (Skinner et al., 1988a, 1988b)。そのため、本研究により新たに加えられた「方略」を含む CAMI を用いることで、従来の研究よりも詳細に学習の現状を捉えることができると考えた。

研究 1 においては、Anderson & Jennings (1980) の指摘に基づき、CAMI の手段保有感、手段の認識の手段として新たに「方略」を加え、「努力」との弁別可能性を検討した。また、同時に CAMI と自己調整学習方略、学習の持続性、授業選択という 3 つの学習行動との関連を検討し、その中でも「努力」と「方略」の弁別可能性について検討した。

研究 2 においては、研究 1 で用いた方略を加えた CAMI に「友人」という手段を加え、授業選択とその授業内、授業外における学習行動との関連を検討した。その際、授業選択においては課題価値の観点から興味、難易度、有用性という 3 次元の高低を組み合わせ、授業を設定した。

第 1 節 CAMI の各期待間の関連

研究 1 においては、因子分析により、「努力」と「方略」という手段の弁別を含め、各手段の分化が確認された。CAMI の各期待間の関連を検討したところ、Skinner et al. (1988a) の示した結果と同様に、主に手段保有感同士、手段の認識同士が関連を示した。また、統制信念は主に手段保有感と関連を示した。Skinner et al. (1988a) は能力保有感、運保有感のみが統制信念と正の関連を示すことを示しているが、研究 1 では努力保有感、能力保有感、方略保有感が正の関連、運保有

感は負の関連を示した。このように運保有感のとらえ方が日本と海外では大きく異なることが分かる。本研究で弁別を試みた努力保有感と方略保有感、努力の認識と方略の認識は、それぞれ中程度の因子間相関を示したが、他の期待への関連の仕方が異なったため、ここでも「努力」に対する期待と「方略」に対する期待は異なるものであることが示された。

また、研究 2 においては、確認的因子分析により、「友人」という手段を含め、各手段の分化が確認された。CAMI の各期待間の関連を検討したところ、手段の認識同士の関連が示された。特に、今回新たに加えた友人の認識と教師の認識とは高い関連を示しており、これは両者とも「他者」という要因であるためであると考えられる。しかし、教師の認識と友人の認識では他の期待と異なる関連を示しており、全く同一の期待ではないことが分かる。Skinner et al. (1988a) は手段保有感の各手段同士の関連を示しているが、今回新たに加えた友人保有感は手段保有感の他の手段とは関連を示さず、手段の認識と多くの関連を示した。その中でも外的要因として共通する運の認識や友人の認識との間に比較的強い正の関連が示された。また、運保有感も友人保有感と同じ関連傾向を示しており、外的要因が成功につながるという期待を持つほど、自分は外的要因を持っているという期待が高いことが分かる。また、統制信念は努力保有感、能力保有感、方略保有感の間に比較的強い正の関連を示した。自分は努力ができるという期待、自分には能力があるという期待、自分は方略を用いることができるという期待を持つ人ほど、成功できそうという期待も高いことが分かる。

第 2 節 CAMI と学習行動の関連

研究 1 では CAMI と自己調整学習方略、学習の持続性、授業選択との関連が検討された。なお、熊谷・山内 (1999) も CAMI と自己調整学習方略の検討を行っているがここで用いられた自己調整学習方略は認知的方略、自己調整方略の 2 つであり、研究 1 ではさらに精緻化した自己調整学習方略を扱った。「努力」と「方略」では異なる学習行動との関連を示し、ここでもその弁別性が確認された。

自己調整学習方略へ影響を示したのは主に統制信念、努力保有感、方略保有感、

努力の認識であった。統制信念は人的リソース方略以外の4つの自己調整学習方略への影響を示した。努力保有感と努力の認識は、特に作業方略への影響を示した。作業方略とは作業量を重視した方略であり、自分は努力ができるという期待、努力が成功につながるという期待を持つ人ほど、作業中心の学習方略を行うと考えられる。CAMIの「努力」は従来の努力の量的側面を反映しており、作業量を重視する学習方略との関連を示すことは納得がいく。また、方略保有感は主にメタ認知的方略との関連を示した。今回新たに加えた「方略」は従来の努力の方向的側面を反映しており、努力保有感とは異なり、主にメタ認知的方略への影響を示した。方略を用いることができるという期待が高いほど、よりメタ認知的な方略を用いるのだろう。また、統制信念は柔軟的方略、プランニング、作業方略、認知的方略という4つの自己調整学習方略との関連を示した。成功できるという期待を持つ人は、認知的な方略も、メタ認知的な方略も用いることが示された。自己調整学習方略の使用には統制信念が重要であること示した研究結果（熊谷・山内, 1999）もあり、本研究でもその重要性が認められた。

学習の持続性へ影響を示したのは、主に運保有感、方略保有感、努力の認識であった。方略保有感は学習の持続性を促進するとして、メタ認知的方略への有用性に加え、その有用さが示された。運保有感、努力の認識は学習の持続性を阻害するという結果であった。自分には運があるという期待を持つと、勉強をしなくても運がいいから大丈夫だろうとして、学習が続かないのであろう。また、努力が成功につながるという期待では、学習が続かないが、自己調整学習方略への有用性を考えると学習への適応的な効果、と不適応的な効果を持つことが考えられ、今後の検討が必要である。

授業選択に関しては主に努力保有感の影響が示された。自己効力感を持つと挑戦的な行動を行い（奈須, 1995）、困難な課題に取り組むとされているため（中田・塩見, 2000）、自己効力感に最も対応するとされる努力保有感が（Skinner et al., 1988b）、単位重視、宿題重視の授業選択へ負の影響を示したのは先行研究を支持するものである。また、能力保有感は相関分析から授業形態重視、単位重視の授業選択と負の関連を示している。能力保有感も自己効力感に対応すると考えられており（上淵, 2004）、これも先行研究の結果につながるものである。

研究2では「友人」という手段を加え、CAMIと授業選択、授業における学習行

動との関連が検討された。授業選択においては課題価値の観点から興味、難易度、有用性という3次元の高低の組み合わせ、8つの授業を設定した。授業における学習行動については、その設定した授業内での学習行動、授業外での学習行動という2つの観点から検討した。

授業選択に関して、「興味」については能力の認識、運の認識から負の影響が、「難易度」については能力保有感から正の影響が、能力の認識からは負の影響が、「有用性」については努力保有感から正の影響が示された。

運の認識については、先行研究においても学習行動を阻害することが示されており（熊谷・山内, 1999）、今回の結果もその結果に一致するものである。運が成功につながるということなら、自分ではどうにもならないので、学習行動を阻害してしまうのだろう。また、能力の認識も、運の認識と同様に興味深い授業選択を阻害するが、難易度の高い授業選択を阻害することも示された。さらに能力保有感が難易度の高い授業選択を促すことから、「能力」についての期待は「難易度」との関連が強いということが考えられる。能力保有感は努力保有感とともに自己効力感に対応する期待であるとされており（Skinner et al., 1988b; 上淵, 2004）、自己効力感を持つ人ほど挑戦的で、積極的な行動を示すという知見と一致する（奈須, 1995）。つまり、自分には能力があるという期待が高いと、難しい課題へも挑戦できるのだろう。能力の認識、能力保有感はともに難易度へ影響を与えており、

また、努力保有感は有用性に対して正の影響を示した。努力保有感、能力保有感は自己効力感に対応するといわれているが（Skinner et al., 1988b; 上淵, 2004）、関連する授業選択の次元が異なるため、それぞれ自己効力感の異なる側面を反映していると考えられる。

授業における学習行動については、授業の内容ごとに影響を示す期待、期待の役割が先行研究とは異なるということが示された。例えば、先行研究により運保有感は学習行動を阻害することが示されているが（鈴木, 1999）、内容が興味深くなく、易しく、将来に役立ちそうな授業（idU）内においては作業学習を促進させることが示された。これは、授業内容が易しく、有用であるため運保有感は学習行動を促進させるのだと考えられる。また、先行研究により運の認識が学習行動を阻害することが示されているが（熊谷・山内, 1999; Little et al., 1995; Oettingen et al., 1994）、内容が興味深くなく、難しく、将来に役立ちそうな授業（idU）外にお

いて、積極的学習を促進することが示された。この授業は有用性が高い内容であり、その内容の授業において積極的に学習する行動との関連を示したということは、運の認識は有用性のある課題における行動と関連があるのかもしれない。さらに、未知の原因が傾聴という学習行動を促すことが示され、この結果は先行研究とは全く異なるものであった (Little et al., 1995; Oettingen et al., 1994; 鈴木, 1997)。簡単に、将来に有用な授業内容のため、何が結果につながるか分からなくても、話は聞いておこうということを反映しているのかもしれない。

また、方略の認識は今回の結果の中で一番多くの学習行動と関連を示し、その有用性が示唆された。方略の認識は、内容が興味深く、難しく、将来に役立たなさそうな授業 (IDu) 内における共同作業、内容が興味深くなく、易しく、将来に役立たしそうな授業 (idU) 内における作業学習を促進させる。しかし、内容が興味深くなく、難しく、将来に役立たしそうな授業 (iDU) 内における、努力学習を抑制する。方略の認識は努力学習を阻害することや、その促進が認められた共同学習に努力が負の負荷を示していることから、やり方が結果につながるという期待は努力を重視した学習を促進させることはないであろう。

このように、同じ期待であってもおもしろさ、難しさ、有用性などの授業の内容が異なることで、学習行動を促進する、または阻害することが示された。このように、期待 (CAMI) と、価値 (授業選択) の関連からアプローチをすることで、学習行動がよりの確に捉えられると考えられる。

第3節 2つの研究結果をとおした総合考察

第1項 統制信念、手段保有感、手段の認識

本研究において、手段保有感、手段の認識については、「方略」、「友人」も含め、その手段の明確な分化が認められた。小学生を対象とした唐沢他 (1993)、小学生、中学生、高校生を対象とした島袋他 (1996)、中学生を対象とした島袋・伊良波 (2003) などの研究では、本研究のような明確な手段の分化は認められなかった。例えば、島袋・伊良波 (2003) は、手段保有感において「努力の非保有感」、

「能力・運・教師の支援の非保有感」, 「能力と運の保有感」, 「反省的努力の非保有感」, 「運の保有感」という 5 因子を確認しており, 手段の認識において「能力・運・教師の支援の欠如」, 「能力・運・教師の支援の認識」, 「未知の原因」という 3 因子を確認している。努力の保有感という因子は抽出されず, 中学生において「自分は努力ができる」という期待が持てていないとされている。また, 能力と運が同じ因子になっており, 中学生においては能力と運が同じような要因であると認知されているとされている。しかし, 本研究では, **Skinner (1990)** が発達に伴い明確に手段が分化してくことを示した研究結果を参考に, 大学生を調査対象にしたため, より明確な手段の分化が確認されたのかもしれない。つまり, 大学生においてはそれぞれの手段は別々のものとして認知されているのだろう。

また, CAMI の各期待間の関連の検討から, 統制信念と努力保有感, 能力保有感, 方略保有感との正の関連がみられた。このように, つまり「自分は努力ができる」, 「自分には能力がある」, 「自分は方略を用いることができる」という期待が, 成功への期待や有能感などに重要であると考えられる。**Skinner et al.**の研究(**1988a**)では努力保有感と統制信念の関連は示されなかったが, 島袋他(**1996**)は努力の保有感が統制信念の形成に重要であるとしており, 本研究の結果はその知見に一致するものである。また, 手段保有感の中でも能力保有感が統制信念と一番高い関連を示している。能力保有感と統制信念の強い関連は先行研究によっても示されている(**Little et al., 1995; Skinner et al., 1988a; 鈴木, 1997, 1999**)。さらに, 能力保有感は自尊心と最も強い関連が示されており(**Turner, Pickering, & Johnson, 1998**), 成功への期待や有能感, 自尊心との関連を考えると能力保有感の重要さもうかがえる。このように統制信念は主に手段保有感との関連を示したが, 運保有感, 友人保有感とは正の関連が示されなかった。運や友人は外的要因として解釈ができ(**Weiner, 1972, 1979**), 外的要因の保有感が高くても, 成功できそうという期待とは関連しないことが分かる。つまり, 自分には運があるという期待や, 自分には援助してくれる友人がいるという期待が高くても, やはり外的な要因であるため成功への確信が持てるとは限らないのかもしれない。

第2項 信念と学習行動の関連

CAMI と学習行動の関連を検討することで、その各期待の特徴が検討された。

Anderson & Jennings (1980) の主張における、努力の方向的側面を反映した「方略」についての期待であり、本研究によりその弁別性が検討された方略保有感は、メタ認知的方略への影響を示した。メタ認知的方略は、学習の量よりも「計画を立てて学習を進める」などの学習の質を重視しており、「自分は方略を用いることができる」という期待はより質的な学習行動を促すことが分かる。Bandura (1977), Schunk & Zimmerman (1996) は自己効力感と持続性の関連について言及しており、自己効力感は手段保有感の中でも努力保有感、能力保有感に最も対応すると考えられているが (Skinner et al., 1988b; 上淵, 2004), 方略保有感は学習の持続性へ正の影響を与えるということから、方略保有感も自己効力感に対応する期待なのかもしれない。また、方略の認識は、自己調整学習方略、学習の持続性、授業選択への影響は示さなかったが、授業の内容によっては共同作業、作業学習を促すことが示された。さらに、方略の認識は努力学習を阻害することも示され、これはやり方が成功につながるので努力を重視した行動は抑制するということを表していると考えられる。

Anderson & Jennings (1980) の主張における、努力の量的側面を反映した「努力」についての期待である努力保有感、努力の認識は、特に量を重視した自己調整学習方略への強い影響を示した。「自分は努力ができる」という期待や、「努力が成功につながる」という期待を持つ人ほど、量をこなすような学習を行うということである。また、努力保有感は積極的な授業選択、有用性のある授業選択に関連すると考えられ、積極的な学習を促す重要な期待であると考えられる。

統制信念については、自己調整学習方略、認知的方略のメタ認知（メタ認知的方略）、理科学習における学習方略への有用性が示されており（熊谷・山内, 1999; 鈴木, 1997, 1999）、本研究においても統制信念は、メタ認知的方略、認知的方略への影響が認められた。また、統制信念は難易度と有用性の高い授業選択との関連を示した。さらに、統制信念は授業内、授業外においても学習行動を促進し、特に有用性のある授業における学習行動を促進すると考えられる。

能力保有感については、自己調整学習方略、学習の持続性への影響はみられなか

ったが、授業形態重視、単位重視の授業選択と負の関連を、難易度の高い授業選択への正の影響を示した。自己効力感が高いほど積極的、挑戦的に行動するとされるが(奈須, 1995)、能力保有感も自己効力感に対応すると考えられており(上淵, 2004)、本研究の結果は先行研究と一致する。また、能力の認識を持つと授業形態を重視した授業を選択し、難しい授業を選択しないことが示された。能力が成功につながるのなら、挑戦的な課題の選択はやめようということを反映しているのかもしれない。これは、能力の認識がいくら高くても、学校での取り組みの高さには反映されていないことを示した先行研究の結果(Skinner et al., 1990)と関連すると考えられる。今回の結果から特に「能力」と「難易度」の関連が示唆された。

運保有感、運の認識については主に熊谷・山内(1999)、鈴木(1999)の結果と同様に学習行動を阻害することが示された。やはり、「自分には運がある」、「運が成功につながる」という期待を持つと、運任せになって自分から積極的な行動を行わないのであろう。これは運保有感の認知的遂行における有用性を示したChapman & Skinner(1989)、Chapman et al.(1990)の結果とは異なるものである。上述した運保有感と統制信念との関連から考えても、運保有感の扱いはChapman & Skinner(1989)、Chapman et al.(1990)、Skinner et al.(1988a)の研究とは大きく異なる。しかし、運保有感、運の認識は授業の内容によっては学習行動を促すことが示された。これは、課題の内容と組み合わせることによる、運保有感、運の認識の有用性を示すものである。

教師の認識は自己調整学習方略における人的リソース方略への影響が示された。これは、教師の援助が成功につながるという期待が、人の助けを借りる方略の使用を促すということである。また、授業の内容によっては学習行動を阻害することも示され、これは教師の認識と学習行動との負の関連が示された先行研究と一致する(Little et al., 1995; Oettingen et al., 1994; 鈴木, 1997)。先行研究では人的リソース方略や、課題の内容別による学習行動との関連は検討されておらず、そのため今までは教師の認識の有用性が示されてこなかったのかもしれない。

未知の原因は自己調整学習方略、学習の持続性、授業選択へは影響を示さなかったが、授業内容によっては学習を促すことが示された。先行研究では未知の原因の学習行動への有用性は示されておらず(Little et al., 1995; Oettingen et al., 1994; 鈴木, 1997)、この結果の違いについては課題の価値づけなどの観点からの

更なる研究が必要である。

また、「友人（の援助）」についての期待である友人保有感、友人の認識は、方略保有感、方略の認識と同様に授業選択への影響を示さなかった。また、友人の認識は学習行動を阻害することが示された。これは友人の助けが成功につながるのだから自分では学習行動を行うこともなくなってしまうということであろう。一方、友人保有感は学習行動への影響は示されなかった。本研究では「他者」を表す期待である「教師」と「友人」を区別して扱ったが、他の期待や学習行動との関連から、両者は同一の期待ではないということが示唆された。

学習行動については、主に先行研究で示されていた統制信念、努力保有感の有用さとともに (Chapman et al., 1990; 熊谷・山内, 1999; Little et al., 1995; Oettingen et al., 1994; 鈴木, 1997, 1999), 方略保有感の有用さが確認された。また、興味、難易度などの授業内容との関連において、授業内容によって学習行動に対する期待の影響の仕方が異なることも示された。

第 4 節 今後の課題

研究 1 において大学生における一般化を考慮し 2 大学についてサンプルを収集し検討を行ったが、CAMI の質問項目における大学生に対する表現の適切さも考えると一般化には慎重になるべきであり、今後の追加調査が必要となるであろう。また、研究 1 において、教師保有感が、研究 2 においては教師保有感、努力の認識が構成できなかった。また、方略保有感において十分な α 係数が得られず、項目の削除を行った。このようなことを考えると、今後質問紙の項目において修正が必要だと考えられる。

さらに、今後は小学生、中学生、高校生を対象にして、発達の側面を視野に入れた研究実施が望まれる。例えば、Skinner (1990) は発達における手段の分化を検討しているが、「方略」という手段が他の手段とともにどのような分化をみせるのか、また何歳から「方略」が分化をするのかなどの検討である。また、本研究では大学生を対象として、CAMI と学習行動の関連を検討したが、小学生、中学生、高校生などにおいても大学生と同じような関連が示されるとは限らないだろうその

ため、大学生以外においても CAMI と学習行動の関連を検討する必要があると思われる。

そして、本研究では CAMI に「方略」についての期待である、方略保有感、方略の認識が新たに加えられたが、今後は他の変数との関連から方略保有感、方略の認識の位置づけについて検討する必要がある。他の変数とは例えば、自己効力感、結果予期、Locus of Control、有能感、自尊心などが挙げられる。従来、自己効力感は手段保有感、特に努力保有感・能力保有感に、結果予期・Locus of Control における随伴性期待は手段の認識に対応するといわれており (Skinner et al., 1988b)、有能感は統制信念に対応するといわれている (Skinner et al., 1998)。また、これまで、CAMI と Locus of Control との関連 (Skinner et al., 1988a)、SPOCQ と自尊心との関連 (Turner et al., 1998) が検討されてきた。しかし、これらの研究で用いられた CAMI (SPOCQ) には「方略」についての期待が含まれていない。そのため、「方略」が含まれた CAMI を用いて他の変数との関連を検討することで、「方略」についての期待の位置づけが明確になるとともに、従来よりも更に精緻に期待概念の構造を確認することができる。

また、質問紙調査だけではなく、CAMI と実際のパフォーマンスとの関連も検討する必要がある。なぜなら、多くの研究は CAMI と質問紙で測定されたパフォーマンスとの関連を検討しているが、質問紙調査では社会的望ましさなどの観点から、その回答が実際のパフォーマンスを反映していない可能性があるからである。そのため、質問紙調査のみでは CAMI で測定される期待が本当に実際のパフォーマンスに影響を与えているかどうかは分からない。例えば、ある課題を行わせる実験などを行い、その遂行成績と CAMI の関連を検討するなどということが必要であろう。

先行研究 (Chapman et al., 1990; 熊谷・山内, 1999; 鈴木, 1999) や本研究においても、統制信念、手段保有感が学習行動や成績に関連するとされ、その有用性が示されている。そのため、今後はどのようにそれらの信念を高めるかについても検討する必要がある。特に、本研究により「努力」との弁別性が確認された方略保有感、自己調整学習方略の中でも柔軟的方略やプランニングなどのメタ認知的方略、そして学習の持続性などに対してもその有用性が示された。そのため、方略保有感に働きかけ、その期待を高めるような実践についても今後考えていくことが重

要だと思われる。

引用文献

引用文献

- Abramson, L. Y., & Alloy, L.B. 1980 Judgments of contingency: Errors and their implications. In A. Baum & J. Singer (Eds.), *Advances in environmental psychology* (Vol.2, PP. 111-130). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Anderson, C. A., & Jennings, D. W. 1980 When experiences of failure promote success: The impact of attributing failure to ineffective strategies. *Journal of Personality*, 48, 393-407.
- Atkinson, J. W. 1964 *An introduction to motivation*. Princeton, New Jersey: Van Nostrand.
- Atkinson, J. W., & Feather, N.T. 1966 *A theory of achievement motivation*. New York: Wiley.
- Bandura, A. 1977 Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Chapman, M. & Skinner, E. A. 1989 Children's agency beliefs, cognitive performance, and conceptions of effort and ability: Individual and development differences. *Child Development*, 60, 1229-1238.
- Chapman, M., & Skinner, E. A., & Baltes, P. B. 1990 Interpreting correlations between children's perceived control and cognitive performance: Control, agency, or means-ends beliefs? *Developmental Psychology*, 26, 246-253.

- Connell, J. P. 1985 A new multidimensional measure of children's perception of control. *Child Development*, 56, 1018-1041.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. 1985 Teacher expectancies and student motivation. In. Dusek, J.B. (Eds.), *Teacher Expectancies*, pp.185-226. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Findley, M. J., & Cooper, H. M. 1983 Locus of control and academic achievement: A literature review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 419-427.
- Harter, S. 1982 The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- 速水敏彦 1998 自己形成の心理 金子書房
- Heider, F. 1958 The psychology of interpersonal relations. New York: Wiley.
- 樋口一辰・鎌原雅彦・大塚雄作 1983 児童の学業達成に関する原因帰属モデルの検討 教育心理学研究, 31, 18-27.
- 広田信一・佐藤 純 1997 自己学習における認知・リソース方略に関する検討 山形大学教育実践研究, 6, 1-6.
- 市川伸一 1995 学習と教育の心理学（現代心理学入門 3） 岩波書店
- 伊田勝憲 2001 課題価値評定尺度作成の試み 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要. 心理発達科学, 48, 83-95.

伊藤崇達・神藤貴昭 2003 自己効力感, 不安, 自己調整学習方略, 学習の持続性に関する因果モデルの検証 認知的側面と動機づけ的側面の自己調整学習方略に着目して 日本教育工学雑誌, 27, 377-385.

鎌原雅彦 1986 高校生の Locus of Control に関する研究 —期待及び学習動機との関連— 東京大学教育学部紀要, 26, 107-117.

鎌原雅彦・樋口一辰・清水直治 1982 Locus of Control 尺度の作成と, 信頼性, 妥当性の検討 教育心理学研究, 30, 302-307.

唐澤真弓・宮下孝広・真島真里・東 洋 1993 学習意欲と原因帰属の国際比較研究 —CAMI による調査 (2) 構造の国際比較— 日本教育心理学会総会発表論文集, 35, 99.

広辞苑 第5版 1998 新村 出(編) 岩波書店

熊谷友紀子・山内弘継 1999 知覚された信念が自己調整学習におよぼす影響について 日本教育心理学会総会発表論文集, 41, 554.

Langer, E. J. 1975 The illusion of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 311-328.

Little, T. D., Oettingen, G., Lindenberger, U., & Baltes, P.B. 1995 Children's action-control beliefs about school performance: How do American children compare with German and Russian children? *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 686-700.

牧野幸志 2001 大学生の一般的授業選択態度と成績との関連 (1) —一般的授業選択態度のタイプ分け— 高松大学紀要, 36, 67-77.

真島真里・唐澤真弓・宮下孝広・東 洋 1993 学習意欲と原因帰属の国際比較研究 ―CAMI による調査 (3) 学業成績との関係における国際比較― 日本教育心理学会総会発表論文集, 35, 100.

三宅幹子 1999 大学生における授業選択態度のタイプと授業評価, 自己評価, 及び成績の関係 広島大学教育学部紀要 第一部 (心理学), 48, 141-148.

宮下孝広・唐澤真弓・真島真里・東 洋 1993 学習意欲と原因帰属の国際比較研究 ―CAMI による調査 (1) 項目反応の国際比較― 日本教育心理学会総会発表論文集, 35, 98.

村上 隆 1997 カテゴリカル・データの非計量的主成分分析の応用 名古屋大学教育学部紀要 (心理学), 44, 87-105.

中西良文 2004 成功/失敗の方略帰属が自己効力感に与える影響 教育心理学研究, 52, 127-138.

中西良文・伊田勝憲 2006 総合的動機づけ診断に関する探索的研究 三重大学教育学部研究紀要(教育科学), 57, 93-100.

中田 栄・塩見邦雄 2000 児童の自己統制の変容とその規定要因の検討: 課題選択場面における認知構造の変換過程と自己統制および自己効力との関係 日本教育心理学会総会発表論文集, 42, 660.

奈須正裕 1993 学習相談・学習指導における動機づけ問題 市川伸一 (編) 学習を支える認知カウンセリング 心理学と教育の新たな接点 (pp. 150-167.) ブレーン出版

奈須正裕 1995 期待概念としての自己効力 宮本美沙子・奈須正裕 (編) 達成動機の理論と展開 続・達成動機の心理学 (pp. 115-122.) 金子書房

Nicholls, J. G. 1978 The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800-814.

Nicholls, J. G. 1984 Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.

Oettingen, G., Little, T. D., Lindenberger, U., & Baltes, P.B. 1994 Causality, agency, and control beliefs in East versus West Berlin children: A natural experiment on the role of context. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 579-595.

岡田 涼 2005 友人関係への動機づけ尺度の作成および妥当性・信頼性の検討 — 自己決定理論の枠組みから パーソナリティ研究, 14, 101-112.

岡田 涼 2006 青年期における友人関係への動機づけの発達的变化 — 横断的データによる検討 — 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要. 心理発達科学, 53, 133-140.

岡田 涼 2008 友人との学習活動における自律的な動機づけの役割に関する研究 教育心理学研究, 56, 14-22.

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, 1-11.

Rotter, J. B. 1966 Generalized expectancy for internal vs. external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.

桜井茂男 1997 学習意欲の心理学 自ら学ぶ子どもを育てる 誠信書房

- 佐藤 純・新井邦二郎 1998 学習方略の使用と達成目標及び原因帰属との関係
筑波心理学研究, 20, 115-124.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. 1996 Modeling and self-efficacy influences on children's development of self-regulation. In J. Juvonen., & K. R. Wentzel. (Eds.), *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment* (pp.154-180.). Cambridge University Press.
- Seligman, M. E. P., & Maier, S. F. 1967 Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 74, 1-9.
- 瀬尾美紀子 2007 自律的・依存的援助要請における学習観とつまづき明確化方略の役割 —他母集団同時分析による中学・高校生の発達差の検討— 教育心理学研究, 55, 170-183.
- 瀬尾美紀子 2008 学習上の援助要請における教師の役割 —指導スタイルとサポート的態度に着目した検討— 教育心理学研究, 56, 243-255.
- 島袋恒夫・廣瀬 等 2008 学習統制感と原因帰属に関する児童の類型化を授業イメージ・家庭文化水準との関係 —沖縄県と他県との比較を通して— 日本教育心理学会総会発表論文集, 50, 481.
- 島袋恒夫・井上 厚 1996 キャリア CAMI による大学生の職業意識の分析 —キャリア CAMI 尺度の作成— 琉球大学教育学部紀要, 49, 172-187.
- 島袋恒夫・井上 厚・廣瀬 等 1996 沖縄県の児童・生徒の学習統制感と原因帰属に関する発達的研究(I) —CAMIの構造とその発達— 琉球大学教育学部紀要, 48, 387-404.

島袋恒夫・伊良波剛 2003 中学生の学習統制感と原因帰属に関する研究 — CAMI による琉球大学教育学部附属中学校の特徴— 琉球大学教育学部紀要, 62, 285-296.

島袋恒夫・嘉数朝子・井上 厚・廣瀬 等・前原武子 1995 沖縄県の児童の学習意識・認識に関する研究 —CAMI による分析を通して— 琉球大学教育学部紀要, 47, 199-214.

島袋恒夫・大城琴恵 1999 児童の社会性の発達に関する一研究 —社会性 CAMI 尺度と自己制御行動との関係— 琉球大学教育学部紀要, 55, 233-240.

下山 剛 1985 学習意欲の見方・導き方 教育出版

Skinner, E. A. 1990 Age differences in the dimensions of perceived control during middle childhood: implications for developmental Conceptualizations and Research. *Child Development*, 61, 1882-1890.

Skinner, E. A. 1996 A guide to constructs of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 549-570.

Skinner, E. A., Chapman, M., & Baltes, P. B. 1988a Control, means-ends, and agency beliefs: A new conceptualization and its measurement during childhood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 117-133.

Skinner, E. A., Chapman, M., & Baltes, P. B. 1988b Children's beliefs about control, means-ends, and agency: Development differences during middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 11, 369-388.

Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J., & Connell, J. P. 1998 Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63 (2-3, Whole No. 204)

Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. 1990 What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22-32.

鈴木 誠 1997 理科教育における学習意欲の構造に関する研究 (4) —児童や生徒の自己効力感, 認知的方略のメタ認知, 及び社会的関係性の発達的变化について— 日本理科教育学会研究紀要, 38, 11-21.

鈴木 誠 1999 理科の学習場面における自己効力感, 学習方略, 学業成績に関する基礎的研究 理科教育学研究, 40, 11-23.

辰野千寿 1999 学習方略の心理学 賢い学習者の育て方 図書文化社

Turner, L. A., Pickering, S., & Johnson, R. B. (1998). The relationship of attributional beliefs to self-esteem. *Adolescence*, 33, 477-484.

上淵 寿 2004 動機づけ研究の最前線 北大路書房

上淵 寿 2008 学習における動機づけとメタ認知 三宮真智子 (編) メタ認知学習力を支える高次認知機能 (pp. 75-96.) 北大路書房

植木理恵 2002 高校生の学習観の構造 教育心理学研究, 50, 301-310.

Weiner, B. 1972 *Theories of motivation*. Chicago: Rand McNally.

- Weiner, B. 1979 A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Wellborn, J. G., Connell, J. P., & Skinner, E. A. 1989 *The Student Perception of Control Questionnaire*. Rochester, NY: University of Rochester.
- White, R.W. 1959 Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. 2000 Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- 山田文康・西里静彦 1993 双対尺度法に関するいくつかの特性—2 値形式のアイテム・カテゴリー型データに対する適応— 行動計量学, 20, 56-63.
- Zimmerman, B. J. 1990 Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. 1990 Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.

謝辞

心理学を本格的に勉強し始めたのは大学院に入学してからですが、その2年間の集大成として、修士論文を書き上げることができました。その修士論文作成において様々な人からご指導、ご支援をいただきました。

特に、指導教官である中西良文先生には、ご多忙の中、研究の構成、質問紙の作成、分析、論文の書き方まで丁寧かつ的確なご指導をいただきました。心理学について無知だった自分がこのような修士論文を書き上げることができ、また修士課程在学中に教育心理学研究への投稿論文採択が決まったのも、やはり中西先生の暖かいご指導、ご支援があったからこそであると思います。心より感謝を申し上げます。

教育心理学講座、赤木和重先生、南学先生、松浦均先生には様々な貴重なご意見、励ましをいただき、研究の発展につなげることができました。深く感謝を申し上げます。

また、中西ゼミ所属、田中健史朗さん、田中唯加さん、大平有香さん、松谷健二さん、村井一彦さん、大学院学校教育専攻学校教育専修の大学院生のみなさまには、研究について様々なご示唆、暖かい励ましをいただきました。ここにお礼申し上げます。

さらに、調査の実施においてご協力いただきました、京都外国語大学の梶川裕司先生、研究にについて貴重なご意見をいただきました、日本学術振興会・名古屋大学大学院教育発達科学研究科の岡田涼様に深く感謝を申し上げます。また、調査にご協力いただきました学生の皆様に心よりお礼申し上げます。

この修士論文の作成にあたり、様々な面で成長することができました。研究においてご協力いただいた全ての方に、ここに改めて感謝を申し上げます。

資料

1. 研究 1 で用いた質問紙

2. 研究 2 で用いた質問紙

パターン 1

パターン 2 (自由記述のみ)

1. 研究1 で用いた質問紙

大学生の学習についてのアンケート

このアンケートは、大学生の学習についての調査アンケートです。回答方法にそってそれぞれの質問にお答えください。もし、答えたくない質問があったらその質問は回答いただかなくても構いませんので、答えられる質問だけ答えてください。なお、お答えいただいた内容は統計的に処理され、個人のプライバシーが問題になることは一切ありません。申し訳ありませんがご協力いただきますようお願いいたします。

三重大学大学院教育学研究科

学校教育専攻

修士課程 梅本貴豊

E-mail : 208M001@m.mie-u.ac.jp

○はじめにお答えください

性別 ()

年齢 ()

学年 ()

学部 ()

※表紙を含め、7ページあります。確認をお願いします。

I、ここには、みなさんと同じ大学生が学校や家での勉強のことなどについて、述べた意見がたくさん書いてあります。あなたと同じ意見も、違う意見もあると思います。それぞれの意見があなたの考えや気持ちにどの程度、あてはまるか考えてください。

そして、4つの答え「1 全くあてはまらない（全くそう思わない） 2 あてはまらない（そう思わない） 3 あてはまる（そう思う） 4 よくあてはまる（とてもそう思う）」の中からあなたの考え、気持ちに一番近いものに○印をつけて下さい。

	全く 当ては まらない	あて はまら ない	あて はま る	よく あて はま る
1、私はやる気になれば、難しい勉強でも分かるようになる。・・・・・・・・	1	2	3	4
2、私は授業中、先生の説明をよく聞いている。・・・・・・・・	1	2	3	4
3、特に頑張らなくても、授業の内容はすぐ理解できる。・・・・・・・・	1	2	3	4
4、私がテストで良い点が取れるのは、運がいいからだ。・・・・・・・・	1	2	3	4
5、私を気に入っている先生がたくさんいると思う。・・・・・・・・	1	2	3	4
6、私の成績が良いのは勉強のやり方がいからだと思う。・・・・・・・・	1	2	3	4
7、授業内容を正しく理解できるのは、その生徒がちゃんと復習しているからだ。・・	1	2	3	4
8、授業で先生の質問に正しく答えられるのは、 その生徒がもともとよくできるからだ。・・・・・・・・	1	2	3	4
9、友達の成績が良いのは、もともとその生徒の運がいいからだ。・・・・・・・・	1	2	3	4
10、友達が勉強がよくできるのは、先生と仲良しだからだ。・・・・・・・・	1	2	3	4
11、友達の成績が良いのは勉強のやり方がいからだ。・・・・・・・・	1	2	3	4
12、友達がいつもよりテストで良い点が取れるのは、なぜか分からない。・・・・	1	2	3	4
13、私はテストで悪い点をとらないと決めたら、絶対に悪い点を取らない。・・・	1	2	3	4
14、やる気になったら、私は学校の勉強で一生懸命頑張れる。・・・・・・・・	1	2	3	4
15、私は頭がいい方なので、特に頑張らなくても学校でよくできる。・・・・	1	2	3	4

	全く当てはまらない	あてはまらない	あてはまる	よくあてはまる
16、私が良い成績が取れるのは、運がいいからだと思う。・・・・・・・・	1	2	3	4
17、私が質問すると、先生はいつでもよく答えてくれる。・・・・・・・・	1	2	3	4
18、私がテストで良い点が取れるのは勉強のやり方がいからだ。・・・・・・・・	1	2	3	4
19、友達が学校の成績がいいのは、頑張って勉強しているからだ。・・・・・・・・	1	2	3	4
20、いろんなことをよく知っているのは、その生徒が勉強がよくできるからだ。・・	1	2	3	4
21、友達がテストで良い点が取れるのは、だいたい運がいいからだ。・・・・・・・・	1	2	3	4
22、友達がテストで良い点とれるのは勉強のやり方がいからだ。・・・・・・・・	1	2	3	4
23、友達の成績が良くなったのは、何故だか分からない。・・・・・・・・	1	2	3	4
24、私はテストで良い点を取ろうと思えば、良い点を取ることができる。・・・・	1	2	3	4
25、その気になれば先生の説明をよく注意して聞けると思う。・・・・・・・・	1	2	3	4
26、私は学校の勉強ではよくできる方に入る。・・・・・・・・	1	2	3	4
27、学校の勉強では、私は運がよく、ついていることが多いと思う。・・・・・・・・	1	2	3	4
28、私は先生によい子だと思われていると思う。・・・・・・・・	1	2	3	4
29、私のテストの点が良くなったのは、勉強のやり方を変えたからだ。・・・・	1	2	3	4
30、友達が勉強がよくできるのは、授業中先生の説明をよく聞いているからだ。・・	1	2	3	4
31、難しい勉強が理解できるのは、その生徒がもともとよくできるからだ。・・・・	1	2	3	4
32、友達が先生の質問に答えられたのは、たまたま運がいい時が多いと思う。・・	1	2	3	4
33、友達が勉強がよくできるのは、先生のおかげだと思う。・・・・・・・・	1	2	3	4

	全く当てはまらない	あてはまらない	あてはまる	よくあてはまる
34、勉強のやり方を変えたので、その生徒は成績が上がったのだと思う。・・・	1	2	3	4
35、友達がテストでよくできたのは、どうしてなのかよく分からない。・・・	1	2	3	4
36、私はテストで失敗しないと決めたら、失敗することはない。・・・	1	2	3	4
37、友達のテストの点が良いのは、先生がよく教えているからだ。・・・	1	2	3	4

II、あなたの学校や家での普段の学習について教えてください。

普段の学習の中でどのようなことを考えて学習を行っていますか。4つの答え「1 全くあてはまらない
2 あてはまらない 3 あてはまる 4 よくあてはまる」の中から選んで、あてはまる番号に○印をつけて下さい。

	全く当てはまらない	あてはまらない	あてはまる	よくあてはまる
1、勉強するときは、最初に計画を立ててから始める。・・・	1	2	3	4
2、勉強をしているときに、やっていることが正しくできているかどうか確かめる。・・・	1	2	3	4
3、勉強を始める前に、これから何をどうやって勉強するか考える。・・・	1	2	3	4
4、勉強しているとき、たまに止まって、一度やったところを見直す。・・・	1	2	3	4
5、勉強しているときは、内容が分かっているかどうかを確かめながら勉強する。・・・	1	2	3	4
6、勉強しているとき、自分が分からないところはどこか見つけようとする。・・・	1	2	3	4
7、勉強する前に、これから何を勉強しなければならないかについて考える。・・・	1	2	3	4
8、勉強しているときに、やった内容を覚えているかどうかを確かめる。・・・	1	2	3	4
9、勉強で分からないときは、やる順番を変える。・・・	1	2	3	4
10、勉強で分からないところがあったら、勉強のやり方をいろいろ変えてみる。・・・	1	2	3	4

	全く当てはまらない	あてはまらない	あてはまる	よくあてはまる
11、勉強をするときは、これからどんな内容をやるのかを考えてから始める。・・・	1	2	3	4
12、勉強するときは、自分で決めた計画に沿って行く。・・・・・・・・・・・・・・・・	1	2	3	4
13、勉強するときは、その日の用事を考えて勉強のやり方を変える。・・・・・・・・	1	2	3	4
14、勉強のやり方が、自分にあっているかどうかを考えながら勉強する。・・・・	1	2	3	4
15、勉強で大切なところは、繰り返して書いたりして覚える。・・・・・・・・・・・	1	2	3	4
16、勉強で大切なところは、繰り返し声に出して覚える。・・・・・・・・・・・・・・	1	2	3	4
17、勉強するときは、内容を自分の知っている言葉で理解するようにする。・・・・	1	2	3	4
18、新しいことを勉強するとき、 今まで勉強したことと関係があるかどうかを考えながら勉強する。・・・・・・	1	2	3	4
19、勉強するときは、授業中先生の言ったことを思い出すようにする。・・・・・・	1	2	3	4
20、勉強していて大切だと思ったところは、言われなくてもノートにまとめる。・・	1	2	3	4
21、勉強していて間違えたところは、印をつけておいて後で見直す。・・・・・・・・	1	2	3	4
22、勉強するときは、内容を頭に思い浮かべながら考える。・・・・・・・・・・・・	1	2	3	4
23、勉強する前に、勉強に必要な本などを用意してから勉強するようにしている。・・	1	2	3	4
24、勉強するときは大切なところはどこか考えながら勉強する。・・・・・・・・・・	1	2	3	4
25、勉強していて分からないところがあったら、先生に聞く。・・・・・・・・・・・・	1	2	3	4
26、勉強するときは、勉強に集中できるような工夫をする。・・・・・・・・・・・・	1	2	3	4
27、勉強するときは最後に友達と答え合わせをするようにする。・・・・・・・・・・・・	1	2	3	4
28、勉強するときは、自分一人の力だけでするようにしている。・・・・・・・・・・・・	1	2	3	4

	全く当てはまらない	あてはまらない	あてはまる	よくあてはまる
29、勉強で分からないところがあったら、友達に勉強のやり方を聞く。．．．．．	1	2	3	4
30、勉強で分からないところがあったら、友達にその答えを聞く。．．．．．	1	2	3	4
31、勉強するときは、参考書や事典などがすぐに使えるように準備しておく。．．	1	2	3	4
32、勉強のできる友達と、同じやり方で勉強する。．．．．．	1	2	3	4

Ⅲ、普段のあなたについて教えてください。

4 つの答え「1 全くあてはまらない 2 あてはまらない 3 あてはまる 4 よくあてはまる」の中から選んで、あてはまる番号に○印をつけて下さい。

	全く当てはまらない	あてはまらない	あてはまる	よくあてはまる
1、私はあきっぽい方だと思う。．．．．．	1	2	3	4
2、私は勉強の時間がきても、 好きなテレビ番組を見ていると、なかなか勉強が始められない。．．．．．	1	2	3	4
3、私は勉強しているとすぐに飽きてしまう。．．．．．	1	2	3	4
4、私は難しい問題をやっていると、すぐに疲れて、やめることが多い。．．．．．	1	2	3	4
5、勉強をしているとき、ほかに面白いことがあると、勉強をやめてしまう。．．．	1	2	3	4

次のページへ続く→

IV、あなたの授業選択について教えてください。

大学の選択授業を選ぶとき、どのようなことを重視して選びますか。4つの答え「1 全く重視しない 2 重視しない 3 重視する 4 とても重視する」の中から選んで、あてはまる番号に○印をつけて下さい。

	全く重視しない	重視しない	重視する	とても重視する
1、その授業の内容に興味があるか。・・・・・・・・・・・・・・・・	1	2	3	4
2、その授業の単位が取りやすいか。・・・・・・・・・・・・・・・・	1	2	3	4
3、その授業の単位が卒業に必要なか。・・・・・・・・・・・・・・・・	1	2	3	4
4、その授業の成績評価方法が出席重視であるか。・・・・・・・・	1	2	3	4
5、その授業の成績評価方法がテスト重視であるか。・・・・・・・・	1	2	3	4
6、その授業の成績評価方法がグループ活動重視であるか。・・・・	1	2	3	4
7、その授業の内容が自分の将来に役立つか。・・・・・・・・・・	1	2	3	4
8、その授業の宿題の量が多いか。・・・・・・・・・・・・・・・・	1	2	3	4
9、その授業の宿題が難しいか。・・・・・・・・・・・・・・・・	1	2	3	4
10 その授業の担当の先生。・・・・・・・・・・・・・・・・	1	2	3	4
11、その授業が講義形式であるか。・・・・・・・・・・・・・・・・	1	2	3	4
12、その授業がグループ活動形式であるか。・・・・・・・・・・	1	2	3	4
13、その授業の受講生の人数。・・・・・・・・・・・・・・・・	1	2	3	4
14、その授業でよい成績が取れそうか。・・・・・・・・・・	1	2	3	4
15、その授業を友だちも取っているか。・・・・・・・・・・	1	2	3	4

感想などがありましたらご記入をお願いします

ご協力ありがとうございました。

2. 研究2 で用いた質問紙 : パターン1

大学生の学習についてのアンケート

このアンケートは、大学生の学習についての調査アンケートです。回答方法にそってそれぞれの質問にお答えください。もし、答えたくない質問があったらその質問は回答いただかなくても構いませんので、答えられる質問だけ答えてください。

なお、お答えいただいた内容は統計的に処理され、個人のプライバシーが問題になることは一切ありません。申し訳ありませんがご協力いただきますよう何卒よろしくお願い致します。

三重大学大学院教育学研究科

学校教育専攻

修士課程 梅本貴豊

E-mail : 208M001@m.mie-u.ac.jp

○はじめにお答えください。

性別 ()

年齢 ()

学年 ()

学部 ()

※表紙を含め、9 ページあります。確認をお願いします。

1、ここには、みなさんと同じ大学生が学校や家での勉強のことなどについて、述べた意見がたくさん書いてあります。あなたと同じ意見も、違う意見もあると思います。それぞれの意見があなたの考えや気持ちにどの程度、あてはまるか考えてください。

そして、4つの答え「1 全くあてはまらない（全くそう思わない） 2 あてはまらない（そう思わない） 3 あてはまる（そう思う） 4 よくあてはまる（とてもそう思う）」の中からあなたの考え、気持ちに一番近いものに○印をつけてください。

	全くあてはまらない	あてはまらない	あてはまる	よくあてはまる
1、私はやる気になれば、難しい勉強でも分かるようになる。・・・・・・・・	1	2	3	4
2、私は授業中、先生の説明をよく聞いている。・・・・・・・・	1	2	3	4
3、特に頑張らなくても、授業の内容はすぐ理解できる。・・・・・・・・	1	2	3	4
4、私がテストで良い点が取れるのは、運がいいからだ。・・・・・・・・	1	2	3	4
5、私を気に入っている先生がたくさんいると思う。・・・・・・・・	1	2	3	4
6、私の成績が良いのは勉強のやり方がいからだと思う。・・・・・・・・	1	2	3	4
7、私には親しい友人がたくさんいると思う。・・・・・・・・	1	2	3	4
8、授業内容を正しく理解できるのは、その学生がちゃんと復習しているからだ。・・	1	2	3	4
9、授業で先生の質問に正しく答えられるのは、 その学生がもともとよくできるからだ。・・・・・・・・	1	2	3	4
10、友達の成績が良いのは、もともとその学生の運がいいからだ。・・・・・・・・	1	2	3	4
11、友達が勉強がよくできるのは、先生と親しいからだ。・・・・・・・・	1	2	3	4
12、友だちの成績がいいのは勉強のやり方がいからだ。・・・・・・・・	1	2	3	4
13、友達がいつもよりテストで良い点が取れるのは、なぜか分からない。・・・・	1	2	3	4
14、ある学生のテストの点が良いのは、 勉強について相談できる友人がいるからだ。・・・・・・・・	1	2	3	4

	全く当てはまらない	あてはまらない	あてはまる	よくあてはまる
15、私はテストで悪い点を取らないと決めたら、絶対に悪い点を取らない。・・・	1	2	3	4
16、やる気になったら、私は学校の勉強で一生懸命頑張れる。・・・・・・	1	2	3	4
17、私は頭がいい方なので、特に頑張らなくても学校でよくできる。・・・・	1	2	3	4
18、私が良い成績が取れるのは、運がいいからだと思う。・・・・・・	1	2	3	4
19、私が質問すると、先生はいつでもよく答えてくれる。・・・・・・	1	2	3	4
20、私がテストで良い点が取れるのは勉強のやり方がいいからだ。・・・・	1	2	3	4
21、私には、勉強についてアドバイスをくれる友人がいる。・・・・・・	1	2	3	4
22、友達が学校の成績が良いのは、頑張って勉強しているからだ。・・・・	1	2	3	4
23、いろんなことをよく知っているのは、その学生が勉強がよくできるからだ。・・	1	2	3	4
24、友達がテストで良い点が取れるのは、だいたい運がいいからだ。・・・・	1	2	3	4
25、友だちがテストで良い点がとれるのは勉強のやり方がいいからだ。・・・・	1	2	3	4
26、友達の成績が良くなったのは、何故だか分からない。・・・・・・	1	2	3	4
27、ある学生が勉強がよくできるのは、友人のおかげだと思う。・・・・	1	2	3	4
28、私はテストで良い点を取ろうと思えば、良い点を取ることができる。・・・・	1	2	3	4
29、その気になれば先生の説明をよく注意して聞けると思う。・・・・・・	1	2	3	4
30、私は学校の勉強ではよくできる方に入る。・・・・・・	1	2	3	4
31、学校の勉強では、私は運がよく、ついていることが多いと思う。・・・・	1	2	3	4
32、私は先生によい学生だと思われると思う。・・・・・・	1	2	3	4

	全く当てはまらない	あてはまらない	あてはまる	よくあてはまる
33、私のテストの点が良くなったのは、勉強のやり方を変えたからだ。．．．．．	1	2	3	4
34、私には、勉強について相談できる友人がいる。．．．．．	1	2	3	4
35、友達が勉強がよくできるのは、授業中先生の説明をよく聞いているからだ。．．	1	2	3	4
36、難しい勉強が理解できるのは、その学生がもともとよくできるからだ。．．．．	1	2	3	4
37、友達が先生の質問に答えられたのは、たまたま運がいい時が多いと思う。．．	1	2	3	4
38、友達が勉強がよくできるのは、先生のおかげだと思う。．．．．．	1	2	3	4
39、勉強のやり方を変えたので、その学生は成績が上がったのだと思う。．．．．	1	2	3	4
40、友達がテストでよくできたのは、どうしてなのかよく分からない。．．．．．	1	2	3	4
41、ある学生が勉強がよくできるのは、友人からアドバイスを受けているからだ。．	1	2	3	4
42、私はテストで失敗しないと決めたら、失敗することはない。．．．．．	1	2	3	4
43、友達のテストの点が良いのは、先生がよく教えているからだ。．．．．．	1	2	3	4

次のページに続く→

II、以下のような授業が実際にあったときに、履修しようと思いますか。似たような項目が多いため、各項目をしっかりと読んでいただき、6つの答え「1 全く履修しようと思わない 2 履修しようと思わない 3 どちらかというと思わない 4 どちらかというと思ふ 5 履修しようと思ふ 6 必ず履修しようと思ふ」の中からあなたの考え、気持ちに一番近いものに○印をつけてください。

	全く履修しようと思わない	履修しようと思わない	どちらかというと思わない	どちらかというと思ふ	履修しようと思ふ	必ず履修しようと思ふ
1、内容が興味深く、難しく、将来に役立ちそうな授業・・・	1	2	3	4	5	6
2、内容が興味深く、難しく、将来に役立たなさそうな授業・・・	1	2	3	4	5	6
3、内容が興味深く、易しく、将来に役立ちそうな授業・・・	1	2	3	4	5	6
4、内容が興味深く、易しく、将来に役立たなさそうな授業・・・	1	2	3	4	5	6
5、内容が興味深くなく、難しく、将来に役立ちそうな授業・・・	1	2	3	4	5	6
6、内容が興味深くなく、難しく、将来に役立たなさそうな授業・・・	1	2	3	4	5	6
7、内容が興味深くなく、易しく、将来に役立ちそうな授業・・・	1	2	3	4	5	6
8、内容が興味深くなく、易しく、将来に役立たなさそうな授業・・・	1	2	3	4	5	6

Ⅲ、大学での授業の内容が下記の①～④のような場合で、あなたがその授業を履修したとき、その授業への取り組みを思いつく限り記入してください。できるだけ何か書くようにお願いします。

①内容が興味深く、難しく、将来に役立ちそうな授業

・①のような授業を履修したとして、授業内ではどのように取り組みますか。

・①のような授業を履修したとして、授業外ではどのように学習を進めますか。

次のページに続く→

②内容が興味深く、難しく、将来に役立たなさそうな授業

- ・②のような授業を履修したとして、授業内ではどのように取り組みますか。

- ・②のような授業を履修したとして、授業外ではどのように学習を進めますか。

③内容が興味深くなく、易しく、将来に役立ちそうな授業

- ・③のような授業を履修したとして、授業内ではどのように取り組みますか。

- ・③のような授業を履修したとして、授業外ではどのように学習を進めますか。

次のページに続く→

④内容が興味深くなく、易しく、将来に役立たなさそうな授業

・④のような授業を履修したとして、授業内ではどのように取り組みますか。

・④のような授業を履修したとして、授業外ではどのように学習を進めますか。

記入漏れがないか確認をお願いします。

感想などがありましたらご記入ください。

ご協力ありがとうございました。

パターン2：自由記述のみ

Ⅲ、大学での授業の内容が下記の①～④のような場合で、あなたがその授業を履修したとき、その授業への取り組みを思いつく限り記入してください。できるだけ何か書くようにお願いします。

①内容が興味深く、易しく、将来に役立ちそうな授業

・①のような授業を履修したとして、授業内ではどのように取り組みますか。

・①のような授業を履修したとして、授業外ではどのように学習を進めますか。

次のページに続く→

②内容が興味深く、易しく、将来に役立たなさそうな授業

- ・②のような授業を履修したとして、授業内ではどのように取り組みますか。

- ・②のような授業を履修したとして、授業外ではどのように学習を進めますか。

③内容が興味深くなく、難しく、将来に役立ちそうな授業

- ・③のような授業を履修したとして、授業内ではどのように取り組みますか。

- ・③のような授業を履修したとして、授業外ではどのように学習を進めますか。

次のページに続く→

④内容が興味深くなく、難しく、将来に役立たなさそうな授業

- ・④のような授業を履修したとして、授業内ではどのように取り組みますか。

- ・④のような授業を履修したとして、授業外ではどのように学習を進めますか。

記入漏れがないか確認をお願いします。

感想などがありましたらご記入ください。

ご協力ありがとうございました。