

## 生涯学習に対する意識と大学生活における意欲 および特性的自己効力感の関係

三宅幹子・馬越英美子・森田愛子・谷村 亮・松田文子

Relations of Attitudes toward Life-long Learning to Willingness in Campus Life  
and Generalized Self-efficacy

Motoko Miyake, Emiko Magoshi, Aiko Morita, Ryo Tanimura, and Fumiko Matsuda

大学生 162 名を対象に、生涯学習に対する意識と、大学生活における意欲および特性的自己効力感との関係を調査した。主要な結果は以下のようであった。(1)生涯学習に対する意識については、大多数の学生( $n=147$ )が「大学卒業後に生涯学習をしたいと思う」と回答していた。(2)生涯学習に対する「積極的学習態度」は、大学生活における意欲と有意な関連が示され、学習に対する主体性に関する意欲である「学業意欲」との関わりが特に深かった。また、(3)生涯学習に対する「積極的学習態度」は、「一般的自己効力感」とも有意な関連を持っていた。さらに、(4)学生の生涯学習に対する意識は、「積極的学習態度」、「積極的学習観」、「焦燥感」の3因子に基づいて4つのタイプに分類された。1つめは、いずれもが相対的に高いタイプ( $n=53$ )、2つめは「積極的学習態度」、「積極的学習観」については中程度以上で「焦燥感」は低いマイペースタイプ( $n=68$ )、3つめは「積極的学習態度」、「積極的学習観」については中程度以下と低めで「焦燥感」が高いタイプ( $n=17$ )、4つめは「積極的学習態度」「焦燥感」がともに低く、生涯学習に対する意識の低いタイプ( $n=24$ )であった。

近年、生涯学習が注目されている背景には、大きく分けて2つの要因が考えられる(川野辺・山本, 1999)。1つめは、20世紀後半以降の急激な社会の変化に伴い、家庭や職場、地域社会において、生活し労働するために新たな学習が求められるようになったことが挙げられる。2つめには、人間の価値観の変化、生きがい追及の中で学習への比重の大きさが変化したことが挙げられる。すなわち、学習の意義が改めて問い直され、学習は人間の本来的な欲求であり、人間の豊かな生き方に欠かせないものと考えられるようになったのである。

そのような流れの中で、生涯学習の形態も急速に多様化してきた。例えば、地域のカルチャースクールや通信教育のように、家庭の主婦も気軽に取り組めるような学習形態がある。また、英会話教室や資格取得のための専門学校などのように、社会人がさらなるスキルアップを目指して働きながら学習することも可能になってきている。図書館や博物館、公民館などの利用可能な社会教育施設は身の回りに必ずあるはずである。さらに、従来は大学の入学者は高等学校卒業者がほとんどであったが、より積極的な生涯学習の取り組みとして、社会人の受け入れを行う大学も増加し、大学

教育も生涯学習の場としての新しい可能性を広げつつある。このように、生涯学習の風潮の高まりに伴って、学習の場や機会の整備が速いテンポで行われ、制度上は充実してきている。これからの問題は、制度や設備の整備よりも、むしろ、これらの学習機関を使用する学習主体者側において、生涯にわたる学習プランの中で、有意義な学習活動を取捨選択して実施できるかどうかであるといえる。

そもそも生涯学習とは、学習者個人の学習の主体性を尊重した考え方である。つまり、生涯学習は個人の必要性に応じ、能力や適性、興味、関心、学習方法に応じて行うものである。したがって、学習の対象や領域も学校で学習するような学問的なものから趣味や健康、スポーツにわたるまで幅広いものとして捉えられる。川野辺・山本(1999)によれば、生涯学習とは、生涯にわたり、あらゆる学習の場や機会を活用し、学習者の自主性・主体性を基本において学習を進めることを求める教育理念であり、実践であると定義できるという。すなわち、生涯学習は学習者の主体性に基づいた学習であり、その成功には、学習者個人のやる気と行動力が大きな影響を与えられと考えられる。そこで本研究では、大学生を調査対象とし、個人のやる気と行動力の指標として、大学生活における意欲と特性的自己効力感とを取り上げ、生涯学習に対する意識との関連を検討することを目的とした。大学生活における意欲の高い個人ほど、また、特性的自己効力感の高い個人ほど、生涯学習に対する意識も高いであろうと予測される。

大学生活における意欲の実態に関して、現代の大学生は、授業などの大学の活動に積極的に関わってくる意欲の欠如が指摘されている一方で、大学のレジャーランド化や、大学生は積極的に大学内外の学生生活を謳歌しているとの指摘もなされている。このような実態をふまえ、下山(1995)は、現代の大学生は大学生活の様々な領域を部分的に使い分けながら、ある部分では消極的にある部分では積極的に、学生生活を組み立てている、との推測のもと、鉄島(1993)を参考に、学生生活における意欲を「学業意欲」「授業意欲」「大学(学生生活)意欲」の3つの下位領域に分化して捉え、その下位領域ごとの意欲低下の状態をみることを目的に、意欲低下領域尺度を作成した。本研究においても、大学生活における意欲を下位領域別のものであるとして考え、下山らの尺度を参考に意欲の測定を行うこととする。

一方、自己効力感(self-efficacy)とは、ある結果を生み出すために必要な行動をどの程度うまく行うことができるかという個人の確信のことである(Bandura, 1977)。すなわち、ある行動を起こす前に個人が感じている「自己遂行可能感」が自己効力感であり、自分自身がやりたいと思っていることの実現可能性に関する知識、あるいは、自分にはこのようなことがここまでできるのだという考えが、自己効力感であるといえる(坂野・東條, 1993)。この自己効力感には、課題や場面に特異的に行動に影響を及ぼす自己効力感と、具体的な個々の課題や状況に依存せずに、より長期的に、より一般化した日常場面における行動に影響する自己効力感(成田・下仲・中里・河合・佐藤・長田, 1995)にならない、特性的自己効力感と呼ぶ)とがあるとされているが(Sherer, Maddux, Mercandante, Prentice-Dunn, Jacobs, & Rogers, 1982)、本研究で取り上げるのは、性格特性的な認知傾向であるとされている、特性的自己効力感である。特性的自己効力感を測定する尺度としては、成田ら(1995)が Sherer et al.(1982)の作成した Self-efficacy Scale を邦訳し標準化した、特性的自己効力感尺度が

あり、本研究でもこれを使用する。

## 方 法

### 調査参加者

地方国立総合大学の教育学部に所属する 20 歳から 24 歳の大学生 163 名が調査参加者であった。回答に不備のあるものを除き、有効回答者数は 162 名(男性 47 名, 女性 115 名)で、平均年齢は 20.8 歳( $SD = .73$ )であった。また、男女別の平均年齢は、男性 20.9 歳( $SD = .65$ )、女性 20.7 歳( $SD = .87$ )であった。

### 手続き

2001 年 10 月 1 日に無記名の質問紙調査を実施した。調査は講義中に集団で実施し、回答後に質問紙を回収した。調査の所要時間は 20 分程度であった。

### 質問紙の構成

質問紙には、最初に年齢と性別を尋ねるフェイス項目があり、その後、大学生活における意欲尺度と特性的自己効力感尺度と生涯学習に関する質問項目とがあった。

大学生活における意欲尺度 下山(1995)の意欲低下領域尺度を参考に、「学業」「授業」「大学(学生生活)」の 3 領域、計 15 項目を作成し(尺度項目は表 1 を参照のこと)、「あてはまる」から「あてはまらない」までの 5 段階で評定をもとめた。

特性的自己効力感尺度 成田ら(1995)による 23 項目からなる特性的自己効力感尺度を用い(尺度項目は表 2 を参照のこと)、「あてはまる」から「あてはまらない」までの 5 段階で評定をもとめた。

生涯学習に関する質問項目 学ぶことに関する尺度と、生涯学習に対する意識調査項目とを用いた。学ぶことに関する尺度は、川野辺・山本(1999)の生涯学習の定義をもとにして、「学習の継続」、「学習者の自主性」、「学習の環境」の 3 つの観点から、筆者らが作成した計 30 項目の質問項目から成っていた(尺度項目は表 3 を参照のこと)。各項目について、「そう思う」から「そう思わない」までの 5 段階で評定を求めた。

生涯学習に対する意識調査項目では、「あなたは、今、大学卒業後に生涯学習をしたいと思っていますか。」という質問に、「はい」、「いいえ」の二件法で回答をもとめた。さらに、「はい」と回答した参加者には、やってみたいと思う生涯学習の内容とその理由を、また、「いいえ」と回答した参加者にはしたいと思わない理由を、それぞれ選択肢を提示して選択させた。生涯学習の内容と理由については、紙面の都合上、本論文では報告していない。

## 結果 と 考察

### 尺度構成

大学生活における意欲尺度 5 段階評定に、その項目を肯定するほど高得点になるように 1 から 5 までの得点を与えた。反転項目はその項目の内容を否定するほど高得点になるようにした。評定値は、便宜的に間隔尺度とみなして分析を行った。以後の各尺度項目についても同様である。

15 項目の評定値について主成分分析(バリマックス回転)を行った。固有値と累積寄与率(32.56%)から 3 因子解を採用した。回転後の因子負荷量から、2 つ以上の因子に大きく負荷している項目と因子負荷量の小さい項目(.40 未満)とを削除し、残りの 11 項目を因子の解釈に用いた。各因子の命名と構成は表 1 のとおりである。この因子構造は、下山(1995)の結果と類似したものであったので、下山(1995)にならない、因子 1 を「学業意欲」因子、因子 2 を「大学意欲」因子、因子 3 を「授業意欲」因子と命名した。以後、各因子に属する項目の評定値の平均値をもって、その因子の因子得点とする。

表 1 大学生生活における意欲尺度の 3 因子に含まれる項目と因子負荷量

因子	項目	因子負荷量		
		F1	F2	F3
1.学業意欲	8 教師にいわれなくても自分から進んで勉強する	.596	.099	.147
	1 大学で勉強することで自分の関心を深めている	.570	.286	.048
	3 必要な単位以外でも、関心のある授業はとるようにしている	.499	-.024	.109
	5 勉強に関する本を読んでもすぐ飽きてしまう(R)	.413	.004	.174
2.大学意欲	15 大学で自分の居場所がないと感じる(R)	-.012	.609	.063
	6 大学にいるより、自分ひとりであるほうがいい(R)	-.000	.564	.232
	12 大学での時間は自分の生活の中で有意義な時間である	.341	.563	.069
	7 大学ではいろいろな人と交流がある	.119	.476	-.155
3.授業意欲	10 授業をさぼることはほとんどない	.220	.084	.656
	2 朝寝坊などで授業に遅れることがある(R)	.005	.001	.563
	4 授業の課題は期限内に必ず提出する	.200	.162	.415
固有値		1.873	1.590	1.421
累積寄与率(%)		12.487	23.087	32.557

注。(R)は反転項目である。

特性的自己効力感尺度 5 段階評定に、その項目を肯定するほど高得点になるように 1 から 5 までの得点を与えた。反転項目はその項目の内容を否定するほど高得点になるようにした。

23 項目の評定値について共通性の推定に SMC を用いた主因子法による因子分析(バリマックス回転)を行った。固有値と累積寄与率(26.83%)から 2 因子解を採用した。回転後の因子負荷量から、2 つ以上の因子に大きく負荷している項目と因子負荷量の小さい項目(.40 未満)を削除し、残りの 13 項目を因子の解釈に用いた。各因子の命名と負荷する項目の構成は表 2 のとおりである。因子 2 として、対人関係に関する項目が抽出されたので、この因子を「社会的自己効力感」因子と命名した。これに対し、因子 1 を「一般的自己効力感」因子と命名した。以後、各因子に属する項目の評定値の平均値をもって、その因子の因子得点とする。

表2 特性的自己効力感の2因子に含まれる項目と因子負荷量

因子	項目	因子負荷量	
		F1	F2
1. 一般的自己効力感	6 何かを終える前にあきらめてしまう(R)	.623	.099
	5 重要な目標を決めても、めったに成功しない(R)	.612	.274
	22 すぐにあきらめてしまう(R)	.605	.206
	8 困難に出会うのを避ける(R)	.563	.174
	13 新しいことを始めようと決めても、出だしてつまづくとすぐにあきらめてしまう(R)	.527	.127
	2 しなければならないことがあっても、なかなか取りかからない(R)	.515	.028
	1 自分が立てた計画は、うまくできる自信がある	.456	.051
	16 難しそうなのは、新たに学ぼうとは思わない(R)	.427	-.089
	20 人に頼らないほうだ	.411	.021
	2. 社会的自己効力感	21 私は自分から友達を作るのがうまい	.060
4 新しい友達を作るのが苦手だ(R)		.074	.830
18 人の集まりの中では、うまく振る舞えない(R)		.184	.672
10 友達になりたい人でも、友達になるのが大変ならばすぐに止めてしまう(R)		.194	.490
固有値		3.533	2.637
累積寄与率(%)		15.361	26.828

注. (R)は反転項目である。

学ぶことに関する尺度 5段階評定に、その項目を肯定するほど高得点になるように1から5までの得点を与えた。反転項目はその項目の内容を否定するほど高得点になるようにした。

30項目の評定値について、主成分分析(バリマックス回転)を行った。固有値と累積寄与率(36.22%)から3因子解を採用した。回転後の因子負荷量から、2つ以上の因子に負荷している項目と因子負荷量の小さい項目(.40未満)を削除し、残りの18項目を因子の解釈に用いた。因子の命名と負荷する項目の構成は表3のとおりである。因子1には、学習者の学習意欲や学習態度に関する項目が集まっていたため、この因子を「積極的学習態度」因子と命名した。因子2には、学習に対する考え方にに関する項目が集まっており、項目評定値が低いほど限定的、固定的な学習観を示す項目であった。そこで、この因子を「積極的学習観」因子と命名した。また、因子3には学習者が学ぼうとする意思は持っているのに行動が伴わないということに関する項目が抽出されたので、この因子を「焦燥感」因子と命名した。以後、各因子に属する項目の評定値の平均値をもって、その因子の評定値とする。

表3 学ぶことに関する尺度の3因子に含まれる項目と因子負荷量

因子	項目	因子負荷量		
		F1	F2	F3
1.積極的 学習態度	17 生涯にわたって、学びつづけたい	.703	-.240	.035
	1 学べば学ぶほど、知りたいことが増える	.702	-.036	-.150
	2 学ぶことに価値を見出せない(R)	.665	-.229	-.186
	27 より多くの知識を身につけたい	.658	.004	.250
	28 あらゆる学習の場や機械を活用して学びたい	.638	.043	.389
	19 日ごろから、いろいろなことに興味・関心を向けるようにしている	.601	.060	.010
	6 学ぶためなら時間と労力を惜しまない	.549	-.044	-.202
	26 生活や人生を充実させるために学びたい	.546	-.314	.088
	3 学んだことが結果として現れると、ますます学ぼうという意欲が生まれる	.481	-.154	.029
	24 どんなことでも学ぶことは楽しい	.452	.061	-.079
	23 新しい知識を得たときは、すでにもっている知識と結びつけるようにしている	.429	.022	-.118
2.積極的 学習観	25 人よりもいい成果をあげることが何よりも大事だ(R)	.002	.703	.009
	21 実力さえあれば、新たに学ぶ必要はない(R)	-.169	.640	-.214
	20 学びの場は学校だけである(R)	-.157	.634	-.036
	18 評価されなければ、学ぶ意味がない(R)	-.001	.612	.146
3.焦燥感	12 目先のことに追われ、学ぶことはついつい後回しになってしまう	-.200	-.028	.662
	9 学ぼうとする意志は持っていても、なかなか行動が伴わない	-.035	.037	.518
	7 周りの人が知っていることを自分だけが知らないと恥ずかしい	.217	.147	.481
固有値		5.564	2.951	2.350
累積寄与率(%)		18.548	28.383	36.215

注。(R)は反転項目である。

### 生涯学習に対する意識と、大学生活における意欲および特性的自己効力感との関係

各尺度の因子得点、および生涯学習に対する意識調査項目の回答(「はい」または「いいえ」)について性差を検定したところ、いずれにおいても有意な差はみられなかった。以後の分析はすべて、男性、女性をこみにして行う。

生涯学習に対する意識と大学生活における意欲との関係 生涯学習に対する意識は、学ぶことに関する尺度と、生涯学習に対する意識調査項目により測定していた。

学ぶことに関する尺度と大学生活における意欲尺度との関係を見るために、各尺度の因子得点間のピアソンの積率相関係数を算出した(表4に示す)。その結果、学ぶことに関する尺度の因子1「積極的学習態度」と意欲尺度の各因子との間に有意な正の相関が示された。中でも、両尺度の因子1

間には比較的強い相関が見られた。意欲尺度の因子1「学業意欲」とは、自主的・主体的な学習態度に関する意欲である。また、因子2どうしの間にも有意な正の相関が示された。競争的・結果主義的ではない、ポジティブな学習観を持っている者ほど、他者との交流という点も含めて意欲的で有意義な大学生活を送ることができているといえよう。

生涯学習に対する意識調査項目の回答の内訳は、「はい」が147名、「いいえ」が15名であった。「はい」群と「いいえ」群別の大学生活における意欲の評定値を表5に示す。いずれにおいても「はい」群の方が高い値であるが、差が有意であったのは因子1「学業意欲」であった(表5右端に検定結果を示す)。なお、学ぶことに関する尺度の評定値は、因子1「積極的学習態度」、因子3「焦燥感」において、「はい」群の方が有意に高かった。

表4 学ぶことに関する尺度と大学生活における意欲尺度との相関係数(N=162)

		学ぶことに関する尺度		
		F1 「積極的学習態度」	F2 「積極的学習観」	F3 「焦燥感」
大学生活における意欲尺度	評定値(SD)	3.82(.52)	4.06(.58)	3.74(.65)
F1「学業意欲」	3.14(.73)	.60***	.09	-.14
F2「大学意欲」	3.54(.71)	.23**	.25**	.04
F3「授業意欲」	3.31(.90)	.17*	.11	-.15

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

表5 生涯学習に対する意識調査項目における「はい」「いいえ」群別の各尺度の因子得点(SD)

	生涯学習に対する意識調査項目		t 値
	「はい」群 (n=147)	「いいえ」群 (n=15)	
大学生活における意欲尺度			
F1「学業意欲」	3.22 (.70)	2.33 (.60)	4.74 ***
F2「大学意欲」	3.54 (.72)	3.52 (.65)	0.12
F3「授業意欲」	3.34 (.90)	3.07 (.87)	1.12
特性的自己効力感尺度			
F1「一般的自己効力感」	3.06 (.53)	3.33 (.83)	1.24
F2「社会的自己効力感」	2.91 (.88)	3.10 (.89)	0.79
学ぶことに関する尺度			
F1「積極的学習態度」	3.87 (.49)	3.34 (.63)	3.89 ***
F2「積極的学習観」	4.09 (.59)	3.85 (.51)	1.49
F2「焦燥感」	3.78 (.64)	3.38 (.67)	2.31 *

注. \*\*\*  $p < .001$ , \*  $p < .05$

生涯学習に対する意識と特性的自己効力感尺度との関係 学ぶことに関する尺度と特性的自己効力感尺度との関係を見るために、各尺度の因子得点間のピアソンの積率相関係数を算出した(表6)。その結果、因子1「積極的学習態度」と因子1「一般的自己効力感」の間に正の相関、因子3「焦燥感」と因子1「一般的自己効力感」の間に負の相関がみられた。一般的な自己効力感の高さは、生涯学習に対する積極的態度と、強くはないがある程度の関連を持っているといえる。むしろ一般的な自己効力感の高さは、学習の必要性は認識しているものの実際にはできていない、という焦りや無力感が低いこととの関連が強い。一方、特性的自己効力感尺度の因子2「社会的自己効力感」は、学ぶことに関する尺度のどの因子とも有意な相関を示しておらず、生涯学習に対する態度は、対人的な領域での自己効力感とはあまり関連を持たないといえる。

生涯学習に対する意識調査項目の「はい」群と「いいえ」群の間には特性的自己効力感の高さについて有意な差はみられなかった(表5)。

表6 学ぶことに関する尺度と特性的自己効力感との相関係数(N=162)

		学ぶことに関する尺度		
		F1 「積極的学習態度」	F2 「積極的学習観」	F3 「焦燥感」
特性的自己効力感尺度	評定値(SD)	3.82(.52)	4.06(.58)	3.74(.65)
F1「一般的自己効力感」	3.08(.56)	.21**	.14	-.49***
F2「社会的自己効力感」	2.93(.88)	.09	.13	-.07

注. \*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$

#### 学ぶことに関する尺度による学生の社会学習に対する意識のタイプ分け

学ぶことに関する尺度の3因子の因子得点をもとに、学生の生涯学習に対する意識のタイプ分類を試みた。3因子の因子得点に基づき、ウォード法によりクラスター分析を行った。その結果、併合距離 11.12 以上で区分されたクラスター群(クラスター1からクラスター4)を被調査者の区分として用いることとした。各クラスター群の人数は、第1クラスター53人(32.7%)、第2クラスター68人(42.0%)、第3クラスター17人(10.5%)、第4クラスター24人(14.8%)であった。

表7に、クラスター別の、学ぶことに関する尺度の因子得点(上段)、男性比率と生涯学習に対する意識調査における「はい」と答えた者の比率(下段)を示す。また、クラスター間差の検定結果を、それぞれ表の右端に示す。

これらをもとに、各クラスター群の特徴をまとめると、次のようになる。第1クラスター( $n=53$ )は、すべての因子において高い値を示した。生涯学習に対して意欲的な考えや積極的に取り組もうとする姿勢を持ち、学習観に関しても積極性がうかがえる一方で、実際の行動が伴わないという焦りを抱いている。学習の必要性の認識、将来に向けての高い学習意欲とともに、現状に対しての焦りを抱いている学生である。このクラスターは、全数が意識調査項目における「はい」群である。



第2クラスター( $n=68$ )は、因子1「積極的学習態度」、因子2「積極的学習観」については中程度以上の高めめの値を示しているが、因子3「焦燥感」は低い。すなわち、生涯学習に対して意欲的な考えや積極的姿勢を持っており、学習観自体もある程度ポジティブなものである。そして、学びたいのに行動が伴わないという焦りはさほど感じていない、生涯学習に対して比較的マイペースに構えている学生であるといえよう。

第3クラスター( $n=17$ )は、因子1「積極的学習態度」、因子2「積極的学習観」においては、相対的に中間以下に位置しており、因子3「焦燥感」においては高い値を示している。つまり、生涯学習に対してさほど意欲的になれておらず、学習の必要性和、行動がそれに伴わないことの焦りを感じている学生といえることができる。4クラスター中、最も少数の集団である。

第4クラスター( $n=24$ )は、因子1「積極的学習態度」、因子3「焦燥感」において4クラスター中最低である。すなわち、生涯学習に対する意欲は低く、積極的ではない。さらに学習の必要性の認知も低く、現状の取り組みを省みての焦りも特に感じていない。ただし、因子2「積極的学習観」の評定値は高く、学習観自体はポジティブなものを持っている学生といえる。生涯学習に対する見方は決してネガティブではないが、特にその必要性は感じておらず意欲も薄いのであろう。意識調査項目での「はい」群比率も最も低い。

表7 クラスター別の各尺度の因子得点(SD)

	クラスター				F 値, 多重比較
	CL1( $n=53$ )	CL2( $n=68$ )	CL3( $n=17$ )	CL4( $n=24$ )	
学ぶことに関する尺度					
F1「積極的学習態度」	4.01 (.41)	3.99 (.34)	3.52 (.69)	3.14 (.40)	31.43 *** 1, 2 > 3 > 4
F2「積極的学習観」	4.41 (.38)	3.95 (.41)	3.04 (.48)	4.34 (.49)	49.69 *** 1, 4 > 2 > 3
F3「焦燥感」	4.32 (.35)	3.34 (.46)	4.24 (.55)	3.28 (.49)	65.57 *** 1, 3 > 2, 4
大学生生活における意欲尺度					
F1「学業意欲」	3.17 (.64)	3.41 (.58)	2.85 (.85)	2.49 (.80)	12.48 *** 2 > 3, 4 & 2, 1 > 4
F2「大学意欲」	3.75 (.82)	3.51 (.63)	3.29 (.72)	3.32 (.57)	3.02 *
F3「授業意欲」	3.19 (.91)	3.51 (.82)	3.06 (1.10)	3.19 (.85)	2.12
特性的自己効力感尺度					
F1「一般的自己効力感」	2.87 (.48)	3.33 (.47)	2.59 (0.59)	3.17 (.58)	14.58 *** 2, 4 > 3 & 2 > 1
F2「社会的自己効力感」	3.02 (1.02)	2.89 (.74)	2.79 (1.08)	2.93 (.80)	0.79
男性比率(%)	28.3	29.4	41.2	20.8	
意識調査項目「はい」比率(%)	100.0	89.7	88.2	75.0	

注. \*\*\*  $p < .001$ , \*  $p < .05$ , 男性比率(%)については,  $\chi^2 = 2.02$  ( $p > 1.0$ ).

#### 学生のタイプと、大学生生活における意欲および自己効力感との関係

学生のタイプと大学生生活における意欲との関係 表7中段上部に、クラスター別の、大学生生活に

における意欲尺度の因子得点とクラスター間差の検定結果を示す(右端)。因子1「学業意欲」と因子2「大学意欲」においてクラスターの効果が有意であり、「積極的学習態度」において高得点であったクラスター1とクラスター2は、「学業意欲」、「大学意欲」とも、高い傾向にある。意欲の領域別には、クラスター間の差は、自発的な学習態度について問う「学業意欲」において最も顕著で、授業への出席態度について問う「授業意欲」においては差はみられない。やはり、生涯学習に対する態度や取り組みに関わりが深いのは、学習における自主性・主体性ということを示す結果である。

学生のタイプと特性的自己効力感との関係 表7中段下部に、クラスター別の特性的自己効力感の因子得点と、クラスター間差の検定結果を示す(右端)。因子1「一般的自己効力感」においてクラスターの効果が有意であり、第2クラスターと第4クラスターの得点が高い。両クラスターは、ともに「焦燥感」の低いクラスターであり、学習の必要性を認識してはいるが実際にはできていない、という焦りや無能感の低いクラスターである。しかし、これら2つのクラスター間には「積極的学習態度」において有意な差があり、生涯学習に対する姿勢にはかなり隔たりがある。一般的な自己効力感の高さは、生涯学習に対する、積極的か消極的かという意識の持ち方ではなく、マイペース型のクラスターかどうかという点と関係しているようである。

本研究では、大学生活における意欲と特性的自己効力感の高さを、個人のやる気と行動力の指標と考え、主に生涯学習への意識との相関関係の検討をメインに分析を行った。その結果、両者とも生涯学習への積極的な取り組み姿勢と関係を持つことが示された。最後に、本研究結果の解釈の留意点として、教育学部学生という、教育領域への関心・積極性の高い学生が調査参加者であったことを考慮する必要があることを述べておきたい。

#### 引用文献

- Bandura, A. 1997 Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- 川野辺 敏・山本慶裕 1999 生涯学習論 福村出版
- 成田健一・下仲順子・中里克次・河合千恵子・佐藤眞一・長田由紀子 1995 特性的自己効力感尺度の検討—生涯発達の利用の可能性を探る— 教育心理学研究, 43, 306-314.
- 坂野雄二・東條光彦 1993 セルフ・エフィカシー尺度 上里一郎(監修) 心理アセスメントハンドブック 西村書店 Pp.478-489.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. 1982 The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 663-671.
- 下山晴彦 1995 男子大学生の無気力の研究 教育心理学研究, 43, 145-155.
- 鉄島清毅 1993 大学生のアパシー傾向に関する研究 —関連する諸要因の検討— 教育心理学研究, 41, 200-208.

謝辞 調査にご協力いただいた教官と学生のみなさんに、心より感謝いたします。また、広島大学教育学部心理学教室の平成13年度の4年生、池木陽子氏に、調査実施者としてご協力いただきました。記して感謝の意を表します(池木陽子氏は本調査資料を使用して卒業論文を執筆しました)。