

学習の継続意志に影響する心理的要因

森 敏昭・三島 知剛・古本 由衣¹⁾

(2007年2月28日受理)

Psychological Factors that enhance Sustainable Motivation for Lifelong Learning

Toshiaki MORI, Tomotaka MISHIMA, and Yui FURUMOTO

The purpose of this study was to investigate the psychological factors that enhance sustainable motivation for lifelong learning. A total of 163 college students participated in this study. Major findings of this study were as follows: (1) A factor analysis of the data revealed that sustainable motivation consists of the following 5 orientations; orientation to social education, orientation to practical usefulness of learning, orientation to obtaining qualifications, orientation to becoming scientifically cultivated, and orientation to enriching life style. (2) Gender differences were observed for orientation to obtaining qualifications, orientation to enriching life style, and orientation to becoming scientifically cultivated. (3) Interest-oriented, utility-oriented, and training-oriented learning in school days enhance sustainable motivation for lifelong learning. (4) The liking for school subjects was an important factor to enhance sustainable motivation, but general self-efficacy was negatively correlated with sustainable motivation. Implications of these findings for the recent dispute on educational reform were discussed.

Key Word : Sustainable motivation, Motives for learning, General self-efficacy, Liking for school subjects.

キーワード : 継続意志, 学習動機, 特性的自己効力感, 教科好意度

問題と目的

現在、我が国の教育界では、学力低下問題や、児童生徒の理系離れの問題が注目されている。例えば、2000年に行われたOECD（経済協力開発機構）の「生徒の学習到達度調査」では、日本の児童生徒の学力は国際的に見ると今なお上位に位置しているにもかかわらず、宿題や家庭学習の時間は下位に位置することが明らかになった。また、2004年のOECDの調査結果では、日本の児童生徒の学力は上位グループから脱落し、TIMSS（国際数学・理科教育動向調査）の結果では、日本の児童生徒の算数・理科嫌いは極めて顕著で、両教科を「楽しくない」と感じている児童生徒の割合が、高学年になるほど高くなることが明らかにされた。

藤澤(2002)は、こうした学習意欲の低下に加え、学力低下の原因として「ごまかし勉強」を挙げ、一見勉

強しているようでも、暗記主義や結果主義など不適切な学習方略を用いている生徒の増加を問題視している。本来、子どもは幼い時は何事にも旺盛な好奇心を持っているものであるが、徐々に学習意欲が低下し、いわゆる「落ちこぼれ」の子どもや、学校に通っていても努力をしない子ども、授業を聞いていても心ここにあらずになっている子どもが増えているのである。「学び続ける」という学習の理想の姿とは対照的に、その時に必要な最小限の勉強をして効率よく人生を過ごしていけばよい、テストや受験勉強を乗り切りさえすれば後は勉強なんてしたくないという学習観では、生涯学び続けることが必要な現代時代を生き抜いていくのは困難であろう。したがって、学習意欲の持続性、継続性について検討することは、我が国の教育界が取り組むべき、きわめて重要な課題であると考えられる。

学習意欲の持続性に焦点を当てた研究としては山森

1) 海上自衛隊第1技術科学学校 生徒部 生徒普通学科

(2004)がある。山森(2004)は、中学1年生の4月における英語学習に対する意欲の持続性と持続させている生徒の特徴を検討し、2学期に学習意欲が低くなる生徒が顕著に多いこと、「もうこれ以上がんばって勉強できない」と感じることがその後の学習意欲の低下に影響を及ぼすことを明らかにしている。しかし、この研究は英語学習の領域に限られており、幅広い領域での学習意欲の持続性の検討が必要である。

また、浅野(2002)は、生涯にわたって学習し続けるためには、「継続意志」が重要であるという考えに基づき、大学生の学習動機について検討している。その結果、「継続意志」を強化する学習動機として、「自己向上志向」と「特定課題志向」の2つを見いだしている。しかし、この研究では生涯学習を学校教育とは異なる学習ととらえているため、学校教育と生涯学習の関連性の検討が不十分である。さらに、「自己向上志向」は自己に関する期待、「特定課題志向」は学習課題に対する価値観とみなすこともでき、これらは学校教育で育成されるべき重要な教育目標である。したがって、学習への「継続意志」をいかに育成するかという問題は、学校教育と生涯学習の連続性を視野に入れて捉え直すことが重要となるであろう。

そこで本研究では、将来にわたって学び続けようとする学習意欲の持続性を「継続意志」と定義し、学習動機、自己効力感、学校教育への学習イメージ(以下、教科好意度)が、この「継続意志」にどのような影響を及ぼすかを検討した。すなわち、本研究の具体的目的は次の3つである。①大学生を対象とした「継続意志」を測定するための尺度を新たに構成する。②「継続意志」「学習動機」「特性的自己効力感」「教科好意度」において、性差と因子得点の差をそれぞれ検討する。③「継続意志」に影響を及ぼす要因を明らかにする。

方法

調査参加者：広島大学教育学部に所属する大学2年生163名(男性39名、女性114名、無記名10名)であった。

調査方法：調査時期は、2004年10月から11月であり、授業中に質問紙を配布、回収した。

質問紙の構成

継続意志については、浅野(2002)の先行研究があるが、項目数が2項目と少ない。そこで、継続意志の構造を明らかにする目的で、新たに尺度作成を試みた。具体的には、生涯学習通信講座ユークキャンの講座の一覧を参考に作成した30項目の中から、6名(大学教

員1名;大学院生4名;学部生1名)で項目を精選し、最終的に27項目を使用した。なお、回答は全て5件法であった。なお、「生涯学習のユークキャン」は、新聞・テレビ等マスメディアへの登場機会が多いことにより社会的知名度が高い点、独自のアンケートにより学習者の実態を調査し、その実態に応じて資格から趣味まで幅広い内容を扱っている点から継続意志を測定する尺度作成において参考になると判断した。

また、学習動機と特性的自己効力感を測る尺度としては、市川(1995)の36項目、および、成田・下仲・中里・河合・佐藤・長田(1995)の23項目を使用し、いずれも5件法とした。特性的自己効力感は、一般に2水準ある自己効力感(①課題や場面に特異的に影響を及ぼすもの、②より一般化した日常場面における行動に影響するもの)のうちの後者に相当するものである。後者を採用した理由は、男女・年齢群によらず、十分な信頼性・妥当性を有する尺度であるとする成田他(1995)の知見を踏まえてのことである。さらに、教科好意度に関しては、小・中・高校段階ごとに各教科に対する好きな程度を100点満点で点数化するように求めた。

結果と考察

1. 尺度の構成と性差・因子得点差の検討

1-1. 継続意志

全27項目について、固有値1以上を基準に因子分析(主因子法・バリマックス回転)を行い、因子数を決定した。さらに、負荷量が全ての因子で.40未満、もしくは2因子以上に.40以上の項目がある場合は、その項目を削除して再度因子分析を実施した。その結果、18項目が残り6因子が抽出された。第1因子は、「今後、読書サークルに参加できる機会があったら参加してみようと思う」「今後、随筆や詩、短歌、エッセイなどの創作活動をしたと思う」など7項目からなり、教養を身につけたいと思う項目が高く負荷しており、文系の領域に項目が集中していることから、「文系・社会的教養アップ志向」因子と命名した。第2因子は、「今後、パソコン活用講座に参加できる機会があったら、講習会に参加しようと思う」「今後、マナーや社会常識に関する講座があるとすれば、受講してみようと思う」など3項目からなり、パソコンや社会常識といった実用的な内容を身につけたいと思う項目が高く負荷していることから、「社会的実用志向」因子と命名した。第3因子は、「今後、チャンスがあれば、社会福祉士の資格取得に挑戦したいと思う」「今後、チャンスがあれば、保育士の資格取得に挑戦した

と思う」など3項目からなり、いろいろな資格取得に挑戦したいと思う項目が高く負荷していることより、「資格取得志向」因子と命名した。第4因子は、「今後、チャンスがあれば、数学検定を受けたいと思う」「今後、数学に関することを雑誌やテレビで見たりして学び続けようと思う」の2項目からなり、数学に関して学びたいと思う項目が高く負荷していることより、「理系志向」因子と命名した。第5因子は、「今後、ダンスや水泳などスポーツ教室に参加できる機会があるとしたら、参加しようと思う」「今後、料理教室に参加できる機会があるとしたら、参加しようと思う」など3項目からなり、日常生活における趣味内容を高めたいと思う項目が高く負荷していることより、「生活充実志向」因子と命名した (Table 1)。

なお、各因子ごとに α 係数を算出したところ、全ての因子で.65以上の値が得られたため、ある程度の内の一貫性が確かめられた。

因子分析の結果得られた5因子では、文系領域、理系領域に加え、資格取得に特化したものや将来にわたっての生活充実に特化した因子も構成された。小中高と違い、大学における学習は本来自ら求め、学ぶべきものである。資格取得志向や生活充実志向などはまさに、受身ではなく自らのために主体的に学ぶ大学生の意識を表しているとも言えるであろう。

また、継続意志の性差を検討するために2要因分散分析を行ったところ (Table 2)、交互作用が有意であった ($F(4, 524) = 8.87, p < .01$)。そこで、単純主効果の検定を行ったところ、「資格取得志向」($F(1, 655) = 5.36, p < .05$)「理系志向」($F(1, 655) = 5.00, p < .05$)「生活充実志向」($F(1, 655) = 16.02, p < .01$)においてそれぞれ性の主効果が見られた。これは、「資格取得志向」「生活充実志向」においては、女性の方が得点が高く、「理系志向」においては男性の方が得点が高いことを意味している。このことは、将来の安定

Table 1 継続意志の因子分析結果 (バリマックス回転後)

変数	因子負荷量					共通性
第1因子：文系・社会的教養アップ志向						
今後、読書サークルに参加できる機会があるとしたら、参加してみようと思う	.674	.156	.283	.069	.036	.565
今後、随筆や詩、短歌、エッセイなどの創作活動をしたと思う	.627	-.028	.240	.093	-.044	.462
今後、政治や経済に関する役に立つ講演会があるとなれば、参加して学び続けようと思う	.598	.276	-.118	.294	.102	.544
今後、新聞の社説や文化欄、経済欄などを読もうと思う	.585	.042	-.082	.097	.163	.386
今後、職場でキャリアアップの研修会があれば参加しようと思う	.532	.348	-.006	.166	.234	.487
今後、歴史に関する講演会があれば、参加して学び続けようと思う	.498	.181	.160	.144	.115	.340
今後、チャンスがあれば、TOEICやTOEFL、英語検定など外国語の資格取得に挑戦したいと思う	.418	.002	.146	.088	.382	.350
第2因子：社会的実用志向						
今後、パソコン活用講座に参加できる機会があるとしたら、講習会に参加しようと思う	.100	.838	.188	.034	.301	.839
今後、チャンスがあれば、パソコン関係の資格取得に挑戦したいと思う	.158	.550	.257	.123	.177	.441
今後、マナーや社会常識に関する講座があるとなれば、受講してみようと思う	.203	.498	.217	.281	.032	.416
第3因子：資格取得志向						
今後、チャンスがあれば、社会福祉士の資格取得に挑戦したいと思う	.159	.195	.606	-.008	.063	.435
今後、チャンスがあれば、漢字検定を受けたいと思う	.194	.054	.584	.261	.264	.520
今後、チャンスがあれば、保育士の資格取得に挑戦したいと思う	-.046	.199	.555	.016	.143	.371
第4因子：理系志向						
今後、チャンスがあれば、数学検定を受けたいと思う	.136	.149	.219	.808	-.020	.742
今後、数学に関することを雑誌やテレビで見たりして学び続けようと思う	.343	.088	-.055	.645	-.002	.545
第5因子：生活充実志向						
今後、ダンスや水泳などスポーツ教室に参加できる機会があるとしたら、参加しようと思う	.039	.183	.084	-.052	.662	.483
今後、書道教室に参加できる機会があるとしたら、参加しようと思う	.260	.154	.366	.264	.516	.560
今後、料理教室に参加できる機会があるとしたら、参加しようと思う	.180	.323	.246	-.110	.509	.469
因子寄与	2.63	1.78	1.62	1.48	1.44	
因子寄与率	14.62%	9.90%	9.02%	8.23%	7.97%	49.74%
累積寄与率	14.62%	24.52%	33.53%	41.76%	49.74%	

Table 2 「継続意志」の各因子における平均値と標準偏差 (男女)

	文系・社会的教養アップ志向	社会的実用志向	資格志向	理系志向	生活充実志向
男性	2.93	3.47	3.47	2.67	3.16
(N=35)	(0.86)	(0.88)	(1.12)	(1.14)	(0.87)
女性	2.95	3.72	3.88	2.28	3.87
(N=98)	(0.77)	(0.87)	(0.83)	(0.99)	(0.87)

カッコ内は標準偏差

のためにできるだけ資格を取得しておこうという女性の未来志向を表し、また裏を返せばそれだけ女性は生活充実に向け、趣味や資格などのことを考える精神的な余裕があるとも言える。一方、「理系志向」においては、理系の大学には男性が多いということを考える」と本研究の結果もうなずける。

また、男性 ($F(4, 524) = 12.31, p < .01$), 女性 ($F(4, 524) = 51.26, p < .01$) における因子の主効果が有意であったので多重比較を行った。その結果、男性においては、「資格志向」と「理系志向」、「資格取得志向」と「文系・社会的教養アップ志向」、「社会的実用志向」と「理系志向」、「社会的実用志向」と「文系・社会的教養アップ志向」、「生活充実志向」と「理系志向」との間にそれぞれ有意差が見られた ($p < .01$)。また、女性においては、「資格取得志向」と「理系志向」、「資格取得志向」と「文系・社会的教養アップ志向」、「生活充実志向」と「理系志向」、「生活充実志向」と「文系・社会的教養アップ志向」、「社会的実用志向」と「理系志向」、「社会的実用志向」と「文系・社会的教養アップ志向」、「文系・社会的教養アップ志向」と「理系志向」との間にそれぞれ有意差が見られた ($p < .01$)。この結果は、男女共に「資格取得志向」や「社会的実用志向」が高く、「理系志向」は低いことを意味している。

近年、大学生の就職率低下などが問題となっている。そのような社会情勢を反映し、資格取得や、パソコンなどの実用的な勉強をし、少しでも将来に備えておきたいと考えているのかもしれない。一方で、近年の学生の理系離れの問題や、資格などのように自己に直接的な利益が感じられないものには学生は興味を持たないということを表しているのかもしれない。

1-2. 学習動機

学習動機については、市川 (1995) によって構造化された2要因モデルをそのまま使用した。6因子からなる学習動機をそれぞれ簡単に概観しておく。「充実志向」は、学習すること自体が楽しく、充実感があり、損得を考えない学習動機と言える。「訓練志向」は、

知力を鍛えるために学習するという学習動機と言える。「実用志向」は、学習は自分の将来に生かせるから行うという学習動機と言える。「関係志向」は、他者につられて学習しているものであり、何を学ぶかより、誰と学ぶかを重要な関心事としている学習動機であると言える。「自尊志向」は、プライドや競争心に突き動かされて学習するという学習動機と言える。「報酬志向」は、外的な報酬を意識しており、学習内容自体にはさほど興味を持っていない学習動機と言える。これら6因子からなる学習動機の2要因モデルは近年、良く用いられており、社会的認知度も高く、6因子それぞれに.70以上の α 係数が示されたため、信頼性は十分と判断した。

また、性差を検討するために2要因分散分析を行った (Table 3)。分散分析の結果、交互作用が有意であった ($F(5, 655) = 2.48, p < .05$) ため、単純主効果の検定を行った。その結果、「関係志向」($F(1, 786) = 3.33, p < .10$)、「実用志向」($F(1, 786) = 3.08, p < .10$)、「自尊志向」($F(1, 786) = 3.45, p < .10$)、「報酬志向」($F(1, 786) = 3.77, p < .10$) においてそれぞれ性の主効果の傾向が見られた。結果を見ると、有意差の見られた全ての因子において女性の方が得点が高くなっている。このことは、女性の方が男性よりも協調性や、実利を重んじるという女性の特徴を示唆する結果と考えられる。

また、男性 ($F(5, 655) = 40.89, p < .01$), 女性 ($F(5, 655) = 30.14, p < .01$) における因子の主効果がそれぞれ見られたため多重比較を行った。その結果、男性においては、「充実志向」と「報酬志向」、「充実志向」と「関係志向」、「実用志向」と「報酬志向」、「充実志向」と「自尊志向」、「実用志向」と「関係志向」、「訓練志向」と「報酬志向」、「実用志向」と「自尊志向」、「自尊志向」と「報酬志向」、「訓練志向」と「自尊志向」($p < .01$)、「自尊志向」と「関係志向」($p < .05$)との間にそれぞれ有意差が見られた。また、女性においては、「訓練志向」と「自尊志向」、「実用志向」と「充実志向」、「関係志向」と「報酬志向」を除くすべての因子間で有意差が見られた ($p < .01$)。男女共に

Table 3 「学習動機」の各因子における平均値と標準偏差 (男女)

	充実	訓練	関係	実用	自尊	報酬
男性 (N=35)	3.50 (0.71)	3.37 (0.70)	2.60 (0.78)	3.46 (0.79)	2.88 (0.90)	2.48 (0.70)
女性 (N=98)	3.62 (0.54)	3.23 (0.65)	2.85 (0.72)	3.70 (0.62)	3.13 (0.74)	2.74 (0.62)

カッコ内は標準偏差

「報酬志向」「関係志向」が他の学習動機に比べ低い結果を示したことより、本研究の調査協力者は市川（1995）の2要因モデルで言うところの学習内容重視型であると考えられる。

1-3. 特性的自己効力感

成田他（1995）において1因子構造となっていたが、 α 係数を算出したところ低い値を示し、信頼性が確認されなかったため、因子分析（重み付けのない最小2乗法、バリマックス回転）を行った。固有値の大きさと.40を基準に解釈可能性を考慮した結果3因子が抽出された。第1因子は、「自分の立てた計画は、うまくできる自信がある」など5項目からなり、成功に達するまでの継続性に関する項目が高く負荷していることより、「継続達成」因子と命名した。第2因子は、「失敗すると一生懸命やろうと思う」など4項目からなり、失敗や困難に対しての持続性に関する項目が高く負荷していることより、「困難克服」因子と命名した。第3因子は、「私は自分から友達を作るのはうまい」など4項目からなり、自己の主体性に関する項目が高く負荷していることより、「主体性発揮」因子と命名した（Table 4）。

なお、 α 係数を算出したところ「主体性発揮」のみが.58とやや低かったが、その他の2因子は.70以上を示し、解釈の可能性も考慮し3因子解を採用することにした。

また、性差を検討するために2要因分散分析を行った（Table 5）。その結果、交互作用、有意差ともに見

Table 5 「特性的自己効力感」の各因子における平均値と標準偏差（男女）

	継続達成	困難克服	主体性発揮
男性 (N=35)	3.15 (0.64)	3.21 (0.89)	3.13 (0.78)
女性 (N=98)	3.01 (0.65)	3.14 (0.62)	3.12 (0.67)

カッコ内は標準偏差

られなかった。男女間で特性的自己効力感に差は見られないということなのであろう。

1-4. 教科好意度

まず、小中高の各発達段階における各教科の好意度についてその実態と特徴を検討した（Table 6）。その結果、国語・算数・音楽・家庭科・英語の5教科において有意差が見られ、いずれも発達段階が進むにつれて好きな程度は低下していた。性差については音楽・図工（美術）・家庭科において有意差が見られ、いずれも女性の方が高かった。なお、交互作用は見られなかった。小・中・高と段階が進むにつれて、学習内容が高度になることが予想されるため、ある程度好きな程度の低下は止む終えないとも考えられるが、“好きこそ物の上手なれ”ということわざにもあるように、好きであることが上達の第一歩であることを考えると、少しでも低下を緩和する何かしらの手だてを講じる必要があるかもしれない。

次に、小中高における各教科の好きな程度について因子分析を行った。なお、データの欠損値が著しい科

Table 4 特性的自己効力感の因子分析結果（バリマックス回転後）

変数	因子1 継続達成	因子2 困難克服	因子3 主体性発揮	共通性
第1因子：継続達成				
何かを終える前にあきらめてしまう*	.814	-.098	-.024	.672
すぐにあきらめる*	.654	-.168	-.047	.458
重要な目標を決めてもめったに成功しない*	.604	.008	-.216	.411
自分の立てた計画は、うまくできる自信がある	.551	-.012	-.155	.328
しなければならぬことがあってもなかなかとりかからない*	.457	.174	.076	.245
第2因子：困難克服				
失敗すると一生懸命やろうと思う	.071	.666	-.018	.449
人生で起きる問題の多くは処理できるとは思えない*	-.029	.655	-.123	.445
難しそうなのは学ぼうとは思わない*	-.077	.624	.146	.416
新しいことを始めようと決めても出だしてつまずくとすぐにあきらめる*	-.041	.560	.084	.322
第3因子：主体性発揮				
私は自分から友達を作るのはうまい	-.116	-.053	.741	.565
最初は友達になる気がしない人でもすぐにあきらめないで友達になろうとする	-.038	.117	.482	.247
何かをしようと思ったらずぐにとりかかる	-.019	.097	.437	.201
何かしようとするとき、自分にそれができるか不安になる*	-.115	-.253	.427	.260
累積寄与率	15.45%	28.79%	38.61%	

*は逆転項目

目（例えば、総合など）は教科を削除し、欠損値のある協力者のデータも削除し、因子分析（主因子法・バリマックス回転）を行った。固有値1以上、.40を基準に解釈可能性を考慮した結果、3因子が抽出された。第1因子は、「音楽」「図工」「社会」など全14項目からなり、文系領域であり、芸術系科目が多く負荷して

Table 8 「教科好意度」の各因子における平均値と標準偏差（男女）

	文系・芸術系授業	実技系授業	理系授業
男性 (N=35)	68.11 (18.68)	76.24 (23.07)	77.46 (18.24)
女性 (N=98)	75.63 (10.81)	72.42 (18.90)	75.33 (14.55)

カッコ内は標準偏差

Table 6 発達段階および男女間における各教科の好きな程度平均値と分散分析結果

	小学校	中学校	高校	有意差	男性	女性	有意差	発達段階*性別
国語	74.4	71.8	67.0	小>中>高**	69.1	73.1	n.s.	n.s.
算数	79.1	75.9	71.5	小>中>高**	76.4	74.6	n.s.	n.s.
社会	71.5	71.9	71.2	n.s.	70.9	72.1	n.s.	n.s.
理科	75.2	74.4	72.2	n.s.	73.5	74.4	n.s.	n.s.
音楽	79.8	76.4	73.7	小>中, 高**	71.0	82.3	**	n.s.
図工(美術)	72.8	69.5	68.3	n.s.	63.1	77.4	**	n.s.
家庭科	71.6	69.9	66.8	小>高*	62.7	76.2	**	n.s.
体育	75.3	74.2	75.8	n.s.	78.1	72.1	n.s.	n.s.
道徳	65.2	66.7	64.2	n.s.	67.7	63.0	n.s.	n.s.
英語		76.4	73.7	中>高*	70.2	79.9	n.s.	n.s.

** p<.01 * p<.05

Table 7 小・中・高における各教科好きな程度の因子分析結果（バリマックス回転後）

	因子1 文系・芸術系授業	因子2 実技系授業	因子3 理系授業	共通性
因子1: 文系・芸術系授業				
家庭科(小学校)	.776	.129	.116	.632
家庭科(中学校)	.741	.170	.203	.619
音楽(小学校)	.697	.093	.091	.503
図工(小学校)	.675	.169	.047	.487
音楽(中学校)	.659	.225	.113	.497
家庭科(高校)	.579	.238	.238	.448
国語(中学校)	.577	.327	-.001	.440
道徳(小学校)	.564	.219	.191	.403
社会(小学校)	.561	.316	.170	.443
生活(小学校)	.554	.112	.252	.383
英語(中学校)	.548	.273	.164	.402
英語(高校)	.482	.279	.213	.356
国語(高校)	.475	.278	.072	.308
社会(中学校)	.422	.312	.210	.320
因子2: 実技系授業				
体育(中学校)	.269	.868	.146	.847
体育(高校)	.250	.867	.089	.822
体育(小学校)	.272	.791	.097	.709
社会(高校)	.336	.440	.189	.342
因子3: 理系授業				
数学(中学校)	.104	.051	.921	.862
算数(小学校)	.213	.036	.777	.650
数学(高校)	.098	.177	.718	.556
理科(中学校)	.296	.202	.429	.312
因子寄与	5.547	3.183	2.611	
因子寄与率	25.21%	14.47%	11.87%	51.55%
累積寄与率	25.21%	39.68%	51.55%	

いることから、「文系・芸術系授業」因子と命名した。第2因子は、各段階の「体育」など4項目からなり、実技系科目が多く負荷していることから、「実技系授業」因子と命名した。第3因子は、「数学」「理科」など4項目からなり、理系科目が多く負荷していることから、「理系授業」因子と命名した (Table 7)。

なお、 α 係数を算出したところ、全ての因子で.80以上の値を示したため信頼性は十分だと判断した。

さらに、因子分析後のデータをもとに性別とカテゴリー得点差を検討した (Table 8)。分散分析の結果、交互作用が有意であった ($F(2, 262) = 6.47, p < .01$) ため、単純主効果の検定を行った。

その結果、「文系・芸術系授業」($F(1, 393) = 5.32, p < .05$) において性別の主効果が見られた。結果を見ると女性の方が有意に得点が高くなっている。このことは、文系選択者に女性が多いことや、音楽や家庭科など芸術科目に秀でていることを示唆する結果と言える。また、男性 ($F(2, 262) = 8.93, p < .01$) における因子の主効果がそれぞれ見られたため多重比較を行った。その結果、「理系授業」と「文系・芸術系授業」、「実技系授業」と「文系・芸術系授業」との間にそれぞれ有意差が見られた ($p < .01$)。このことは、男性が文系教科や芸術系教科を苦手としていることを示唆している。また、「理系授業」や「実技系授業」においては、性差は見られなかった。このことは、理系授業においては男女間で好意度に差がなく、体育などの実技系授業は男女共に好んでいるということを示

唆していると言える。

2. 「継続意志」と「学習動機」「特性的自己効力感」「教科好意度」との関係

「継続意志」に影響を及ぼす要因について検討するために「継続意志」の各変数を従属変数とし、「学習動機」「特性的自己効力感」「教科好意度」の各変数の得点を独立変数とする重回帰分析 (ステップワイズ法) を行った (Table 9)。

その結果、「文系・社会的教養アップ志向」には、学習動機の「充実志向」が正の影響、特性的自己効力感の「困難克服」が負の影響を及ぼしていることが示唆された。また、「社会的実用志向」には、学習動機の「実用志向」が正の影響、「資格取得志向」には、学習動機の「実用志向」、教科好意度の「文系・芸術系科目」が正の影響、特性的自己効力感の「困難克服」が負の影響を及ぼしていることが示唆された。また、「理系志向」には、学習動機の「訓練志向」「実用志向」がそれぞれ正と負の影響、教科好意度の「理系授業」が正の影響を及ぼしていることが示唆された。また、「生活志向」には、学習動機の「実用志向」、教科好意度の「実技系授業」が正の影響、特性的自己効力感の「困難克服」が負の影響を及ぼしていることが示唆された。堀野・市川 (1997) は、中学生の英語科における学習方略の使用に「充実志向」「訓練志向」「実用志向」が影響があると指摘しているが、本研究の結果は継続意志にも影響があることを示唆している。また、速水・

Table 9 「継続意志」の各因子を目的変数、「学習動機」「特性的自己効力感」「教科好意度」の各因子を説明変数とした重回帰分析

	文系・社会的教養アップ志向	社会的実用志向	継続意志		
			資格取得志向	理系志向	生活志向
学習動機					
充実志向	.294**	—	—	—	—
訓練志向	—	—	—	.293**	—
関係志向	—	—	—	—	—
実用志向	—	.335**	.233**	-.216*	.280**
自尊志向	—	—	—	—	—
報酬志向	—	—	—	—	—
特性的自己効力感					
継続達成	—	—	—	—	—
困難克服	-.206*	—	-.189*	—	-.163*
主体性発揮	—	—	—	—	—
教科好意度					
文系・芸術系授業	—	—	.202*	—	—
実技系授業	—	—	—	—	.219**
理系授業	—	—	—	.304**	—
説明率 (R2乗)	.155**	.112**	.191**	.164**	.208**

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

田畑・吉田(1996)は、例えば「面白いから勉強する」などの内発的動機づけは成績とは関係せず、重回帰分析では、負の係数さえ見られることを指摘している。しかし、本研究の結果を踏まえるならば、「充実志向」などの内発的動機づけは、成績には直接的に関係しなくても、学習の継続性には関係することを示唆していると言えよう。すなわち、学校現場においても成績や試験の結果にこだわる受験勉強的な学習よりも、学習者自身が学習内容に興味を抱き、学習価値を実感させることが学習を継続させていこうとする意欲につながると言えるであろう。特に、「実用志向」が継続意志に幅広く影響していることより、その場限りの勉強ではなく、将来を見据えた学習の意義付けを行う必要があると考えられる。速水他(1996)の指摘するように、成績とは直接関係しないかもしれないが、学習の継続性という広い視点に立った時、やはり内発的動機づけの重要性が示唆され、学校現場においても短期的ではなく、長期的視点に立った指導を心がける必要があるだろう。一方で、学習動機の「関係志向」「自尊志向」「報酬志向」は継続意志のどの因子とも関連が見られなかった。このことは、目先の報酬などの外発的な動機づけによる学習では学習の継続意志は培えないということを示唆しており、学校現場においても注意が必要であると考えられる。

また、特性的自己効力感に関しては、継続意志にあまり影響を及ぼしておらず、影響していても負の影響であることが示唆された。本研究では先述した2水準の自己効力感のうち、特性的自己効力感に限定して用いている。学習・教育場面に特異的に影響を及ぼす領域固有的な観点で自己効力感を捉え、それに合った自己効力感尺度を使用した場合、異なる結果が得られた可能性も十分考えられる。さらに、「困難克服」が負の影響を示したことより、継続意志を高める場合あまりに困難に立ち向かい克服することを望むと、学習目標達成後の意欲が冷めてしまい、一種の「燃え尽き症候群」のように、その後の学習が継続されないということも考えられよう。

また、学校教育における各教科に対する好意度が「継続意志」に影響を及ぼしていたことより、学校教育において、様々な領域の授業や学習に対し「好き」という感情を抱かせる必要があると言える。特に、芸術系授業や実技系授業などは、小中高と段階が進むに従って、国語や算数などの主要教科に比べ音楽などの芸術系教科が軽視される傾向がある。しかし、本研究から芸術系や実技系の授業を「好き」という感情も重要だと言うことが示唆された。一方で、「理系授業」は継続意志の「理系志向」においてのみ影響を与えている

ことより、理系科目を好きという感情が他領域での継続意志に直接的には影響を及ぼさないということを示唆している。本来、学習とは教科内に限定せず総合科目のように教科の枠組みを越えて学習するものであることを考えると、本研究の結果は今後のカリキュラム開発に重要な示唆を与えるものと考えられる。

総合考察

本研究の主要目的は、これからも学び続けようという学習の継続をキーワードに「継続意志」に関連がある心理的要因を検討することであった。本研究の結果から導き出される学校教育への示唆は、次の2点に整理できるだろう。

1点目は、報酬を得る手段といった報酬志向や関係志向、さらには自尊志向による学習の動機づけが、継続意志を高める要因ではないということから、学習内容の意味や価値を感じられるような教科学習を行う必要があるということである。すなわち、成績や試験の結果にこだわる短期的な学習よりも、学習者自身が、学習内容に興味を抱き、学習の意味や価値を実感させることがその後の学習の継続意志につながるといえる。

2点目は、学校教育における各教科に対する「好き」という感情が「継続意志」に影響を及ぼしていたということから、学校教育において、様々な領域の授業や学習に対し「好き」という感情を抱かせる必要があると言える。「好き」という感情とは少々異なるかもしれないが、大学生を対象に浅野(2006)は、学習の楽しさに注目し、学習の楽しさが継続意志に及ぼす影響を検討している。その中で浅野(2006)は、知る楽しさ、いろいろな視点を持ち、多様に考えることの楽しさが学習の継続意志に影響を与えていることを示唆している。調査対象者が本研究と異なり、同じ大学生でも高齢であったり、教科を限定していないため、一概に比較することはできないが、「好き」という感情と学習の楽しさが密接な関係にあると考え、本研究は教科の楽しさが継続意志に重要だということを示唆する結果とも言える。したがって、学校教育の中で学習の継続意志を育てるためには、まずそれぞれの教科を「好き」になってもらえるようわかりやすい授業やその教科の楽しさを気付かせるような授業を行うことが有効であると言えるだろう。

最後に、本研究の課題を付記しておく。本研究は学習の継続性に注目し、継続意志に関して検討したが、学習内容が生涯学習ユークキャンで扱っているものに限られているという問題がある。したがって、継続意志の全てを明らかにしているとは言えず、今後さらなる

検討が必要である。また、調査対象も大学生に限っているため今後は調査対象を広げ、幅広い視点での検討が必要であろう。

引用文献

浅野志津子 (2002). 学習動機が生涯学習参加に及ぼす影響とその過程—放送大学学生と一般大学学生を対象とした調査から— 教育心理学研究 50, 141-151.

浅野志津子 (2006). 学習動機と学習の楽しさが生涯学習参加への積極性と持続性に及ぼす影響—放送大学学生の高齢者を中心に— 発達心理学研究 17, 230-240.

速水敏彦・田畑 治・吉田俊和 (1996). 総合人間科の実践による学習動機づけの変化 名古屋大学教育

学部紀要 教育心理学科 43, 23-35.

堀野 緑・市川伸一 (1997). 高校生の英語学習における学習動機と学習方略 教育心理学研究 45, 140-147.

藤澤伸介 (2002). ごまかし勉強 (上) 学力低下を助長するシステム 新曜社

市川伸一 (1995). 学習動機の構造と学習観との関連 日本教育心理学会総会発表論文集 37, 177.

成田健一・下仲順子・中里克治・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—生涯発達の可能性を探る— 教育心理学研究 43, 306-314.

山森光陽 (2004). 中学1年生の4月における英語学習に対する意欲はどこまで持続するか 教育心理学研究 52, 71-82.