



Assertiveness

アサーティブ研究センター紀要

第1号

アサーティブ学習高大接続研究
Research Journal of Assertive Learner
Transition to College



おうてもん
追手門学院大学

アサーティブ学習 高大接続研究

Research Journal of Assertive Learner
Transition to College

目次

【巻頭言】

創刊にたくす想い

池田 輝政 1

【特別論稿】

MANABO:教育改革の為のツールとしての基礎学力把握システム

篠原 健 2

高大接続が抱える課題について

－アサーティブ研究センターに期待される役割についての論考－

倉部 史記 12

【調査研究】

IB学習者像にかかわる調査から見たこと

志村 知美・池田 輝政 17

【論文】

教師への信頼感と暗黙の知能観が自律的な学習動機づけに及ぼす影響

－高校から大学への移行過程に着目した検討－

浦 光博・山縣 桜子・寺田 未来 27

追手門学院大学のピア・サポーターが提供するサポートの分析

玉水 克明・浦 光博 39

創刊にたくす想い

アサーティブ研究センター長 池田 輝政

アサーティブ研究センター紀要の創刊号ができあがりました。センター長の責務を2015年6月1日付にて拝命した際には、最初の仕事として年度内に創刊号を実現することを目標としました。それが実現できて幸いでした。年度内発刊にこだわった理由の一つは、平成26年度から始まった追手門学院大学のアサーティブプログラム・アサーティブ入試の挑戦に対して、教育関係者の方々の期待を実感したからです。この期待の背後には、平成12年11月の大学審議会答申「大学入試の改善について」で提言されたアドミッション・オフィス入試に対する閉塞感が存在していると、個人的には考えています。オール・オッケーと辛らつに揶揄されるAO入試の現況を打ち破るには、提言時の本筋に立ち戻る勇気ある挑戦心が求められます。

アサーティブプログラム・アサーティブ入試の業務開始に伴って本研究センターが開設されたこともあり、自前の研究開発はこれから進める必要があります。新しいことに挑戦するとは、そういうものかも知れません。直感を信じ動きながら考え、考えながら一步一步着実に進めていき、そしてともに創りあげる仲間が増えていけば、創りあげる労苦は楽しみに変わっていくことになると思います。

学内外の研究員の皆さまには短い準備期間ながら論稿・論文などを寄稿いただくことができました。ここに感謝申し上げるとともに、創刊号にたくす想いとして、この紀要の意味を述べさせていただきます。それは大きくは二点からなります。

一つ目は、この紀要が、アサーティブプログラム・アサーティブ入試の挑戦の歩みとして、どこまで進化し続けるかを、社会的に実証・発信していく媒体になるという点です。挑戦とは、たとえば、専門の職員によるアドミッション・オフィスの実施体制の確立であり、高校生との対話を通して相互選択の社会的経験を入試制度に根付かせることです。これは平成12年の大学審議会答申からの大きな課題であり続けています。

そして二つ目は、この紀要の名称にかかわることです。紀要の日本語名は『アサーティブ学習高大接続研究』です。対応の英語名は、“Research Journal of Assertive Learner Transition to College” になります。この名が示すように、この紀要は、高校以下の学びと教育の経験を大学の入口時点での学習者像といかにつなげるかを探求するものです。学習者に焦点をおいた高大移行(トランジション)のあり方と向き合うテーマは、平成26年12月の中教審答申「高大接続」の課題と連動しています。

このジャーナルが微力なりとも、新たな学びと教育の改革に資するものであり続けることを願っています。

MANABO： 教育改革の為のツールとしての 基礎学力把握システム

篠原 健

筆者は自らの授業において、入学する学生の基礎学力や学ぶ意欲に大きな差があることを前提にして、一人ひとりの能力を把握し、それに寄り添う形で意欲を引き出す教育がいかんにして可能かを実験的に試みてきた。2010年からは、経営学部の教員有志で学力可視化と自己学習を支援するウェブ上の実験システムMANABOの開発をスタートさせた。2013年末には、その成果の一部をアサーティブ入試のMANABOSSシステムとして独立させた。この5年間の結論は、内的動機を高くする一人ひとりに寄り添う教育指導には基礎学力の可視化が必要条件である。

キーワード： MANABOシステム、アサーティブ入試、基礎学力可視化、大学生、大学教育

1. はじめに

英語の、Education（教育）の語源はeducare（引き出す）である。ドイツ語においてもerziehen（教育）の意味はer+ziehen（引っ張り出す）である。教育は人の持つ能力を引き出すものだという考え方に基づくものといえよう。とりわけ今日の情報化社会においては単なる知識・技能の獲得にとどまらず、それを実生活や社会に主体的に応用し創造する能力が求められる。この要請が、教育を画一

的な知識偏重から多様な思考力や表現力といった総合的なものに変革するよう促している。この変革は世界的な動きである。わが国の初等中等教育や高等教育においてもその教育改革が進んでいる。その際、一人ひとりの能力を把握しそれに寄り添う形で意欲を引き出すことが求められる。このためには個々の学生の能力や学力の把握は避けて通れない。本稿では過去5年にわたって、小規模ではあるが取り組んできたMANABOシステムの実験について紹介したい。

2. 基礎学力不足の問題

我々大学教員は学生の多様な能力を引き出すことが求められるが、それは簡単なことではない。そのひとつとして基礎学力不足の問題がある。例えば、筆者は経営学科目のオペレーションズ・リサーチ(科学的意思決定の手法)を教えており、中学で学習する一次方程式の知識が必要となる。実際に測定した結果でいえば、文系の大学ということもあり、約7割の学生はその知識が不足しているのが実情である。経済学のマクロ経済を理解するためにも基礎的な数学の知識は不可欠である。授業としては100名から200名の学生を相手にするわけだが、この現実を無視して授業をすすめれば取り残される学生がでる。彼らは我慢して授業には出るものの分からないつらい時間を過ごす。忍耐力はつくかもしれないが社会有為な人材になるとも思えない。

それではと、中学レベルの基礎を教えることに時間をとれば、今度はできる学生は授業料に見合うレベルの授業を受けていないとを感じるだろう。さらに、この学生は授業のレベルに不満を抱いて大学を去るかもしれない。個々の学生が理解しているのかどうかは顔つきを見ただけでは分からない。多くの教員は、授業の内容を単なる知識ではなく、その原理原則や応用について考えさせるものにしようと努力はするものの、落ちこぼれを防ぐことと、できる学生を伸ばすという両面を同時に達成することは困難である。授業評価はアウトカムではなく、学生の満足度をベースにすることが多い。優れた学生は、知的好奇心を持ちレベルの高い授

業に対しより高い評価をするであろうが、それは少数である。内容についていけず、面白くないと感じる学生は当然低い評価をするであろう。かつてはそのような学生は授業に来なくなったのであるが、今日ではより良い教育を目指して出席を強要するので、教員はその努力の多くの部分をおちこぼれを防ぐことに割かざるを得ず、必然的に授業のレベルが下がるだろう。そしてこれは現実起こっている問題である。

3. 大きな基礎学力の差を前提とした授業実施

大学全入時代を迎えていることや、入試の種類も多くあることから、入学する学生の基礎学力や学ぶ意欲に大きな差のあることはやむをえないことである。このような問題に対する対応は一般に五つある。

第一の方法は、成績評価を厳密にして達成できていない学生を容赦なく落とすことである。かつてM大学において、卒業予定者を含む大量の学生を特定の必須科目の単位未履修を理由として留年させたことがある。このことは多くの議論を呼んだが、勉強しなくても何とかなるというムードに対して警鐘を鳴らしたということで、「気概のある教員」「これこそ望ましい大学教育のあり方」と高い評価もされる事となった。大学側も個別の教授の持つ単位認定権を尊重するという態度を貫いた。しかし、この方法は勇気の要ることである。教員にとっては補習や追試に多大の労力が必要だし、他の先生方に学生を押し付けて迷惑を掛けることにもなる。また大学経営側にとっては、社会からの評価が「真摯に教育に取り組む優れた大学」というよ

り「面倒見の悪い大学」となってしまうのではとの懸念もつきまとう。

第二の方法は、落ちこぼれが出ないようにできるだけ丁寧で易しい授業を行い心がけることである。しかし、このやり方は生徒を甘やかすとともに兼ねないし、社会に通用する学士力を涵養するという社会の負託にこたえているとも言い難い。また優れた学生はその能力と努力にふさわしい教育を受ける機会を奪われたと感じるであろう。このようなアプローチは教育の質の負の連鎖に入る可能性が高い。落ちこぼれならぬ吹きこぼれの学生は現状でも居るはずであるが、大学を去った学生については、教務の記録上はただ単に進路変更とだけ記録され実態はわからない。

第三の方法は、能力別のクラス編成にすることである。英語のような技能系の授業については、プレースメントテストを実施しクラス分けをすることは良くおこなわれており効果もある。しかし、全ての授業に適用するには無理がある。まず、コストがかかることである。また、学力の成長曲線には個人差があり、早い時期に枠をはめることが成長を阻害する要素のあることも指摘されている。さらに、成績評価方法によっては、わざと当初実力を低く見せておいて、楽をしてそのクラスでよい点を取ろうとする不心得な学生がいることなどがあげられよう。プレースメントテストは費用がかかることもあり、頻繁に実施しクラス変更をおこなうことはその事務負担も含め現実的ではない。英語のような技能系の学科に対してはある程度有効であるが、全般的な科目への適用は不可能である。

第四の方法は、一つのクラスの中で学生ごとに異なった基礎学力や達成度があることを

前提に、それぞれに適した教材と指導を同時並行的に進めることである。近年注目されている反転授業などはその一つである。この前提となるのは少ない労力と費用で高い頻度で達成度と学習状況を可視化し、それをもとに学生ごとの学習プログラムに反映させる仕組みであり、近年、アクティブ・ラーニングの一手法として注目されている方式である。我々はこの手法を実験したが、教材の作成や実施方法の面で相当の努力が必要だという事がわかった。3度おこなった実験のうち1回は成功を収めたが、あとの2回は失敗であった。失敗からは重要な示唆が得られた。カリキュラムと教材を入念に準備する必要があることや情報機器の使い方によっては生徒を分断し、学生の学習意欲を阻害する可能性もあることが分かっている。また、反転授業においては事前に宿題をやってくるのが前提であるが、学生にその習慣がないという障壁もある。ある大学の例では「宿題をやってこない学生は落とす」と教員が強く叱咤したために、それがハラスメントとして問題視されたという話も聞く。

第五の方法は、個々の教科を超えて学部あるいは全学の共通教育として組織を作り実施する方法である。多くの大学において、教育全体の見直しや総合的な教養教育の観点から、共通的な基盤教育の取り組みがなされている。仕組みとして基礎学力の保証をしようという発想であり、時代の要請にかなうものである。組織的な対応ではあるものの、良く考えて見ると基礎学力の保証の観点から言えば、前述の方法1から4までの問題と本質は全く変わらないといえよう。つまり、学生が個性を持っていることを前提に個々の学生の基礎学力を把握するこ

となしには、本質的な課題は解決し得ない。

4. MANABOの開発： 基礎学力の可視化に向けて

このような問題意識から、学生の学力の可視化と自己学習を目的として、2010年に学部レベルでの実験システムの開発をスタートした。当時すでに、学生の基礎学力の不足が現場での大きな問題であったし、一方では大学教育の質の保証の仕組みづくりが課題になっていた。

もともと本学は、教育の情報化に熱心な大学であった。1990年台の後半は語学教育のためのLL(ランゲージ・ラボラトリー)とコンピュータや映像などの統合化などを先駆けた。当時、東の慶應義塾大学湘南藤沢キャンパスの取り組みが有名であるが、西においては文部科学省における私学に対するある意味での拠点校と称されたと聞く。現在の5号館はそのようなメディア教育を念頭に建てられたのである。Eラーニングにおいても簿記CAT(コンピュータ支援テスト)などの先行的な取り組みが行われていた。

我々のシステムの開発に当たっては、経営学部の教員有志が中心となり、本学の教育の情報化に関わってきて頂いたFIS社の協力を仰ぎ、経営学部内のプロジェクトとして若干の予算を得て立ち上げたのがMANABOなのである。コストを下げるためにはFIS社のパッケージを使うことを念頭に、我々教員側は教育コンテンツの作成と実験の推進にその努力を集中することとした。

5. MANABOの概要

MANABOは二つの部分から成る。プラットフォーム(基盤)とコンテンツ(教材)からなる。プラットフォームは、学生やクラス、教材の管理をおこなうとともに、個別の学生の達成度や進捗状況の管理を行う機能がある。いわゆるLMS(ラーニングマネジメントシステム)と呼ばれるものである。

コンテンツは文字通り教材の中身であり、プラットフォームの上に実装される。これには以下の2種類がある。コースウェアと授業支援システムである。

コースウェアは、分野ごとに学生の自学自習を支援するとともに、学力・能力の検定ができることを目指している。学習の達成度や進捗状況はプラットフォームの機能を介して本人にフィードバックするとともに、クラスごとの指導教官やゼミ担当教官がその情報を共有できる仕組みにしている。現時点で搭載されているコースウェア〈(1)～(6)〉は以下のとおりである。

- (1) 国語基礎学力(就職に役立つ適性検査一言語)
- (2) 数学基礎学力(就職に役立つ適性検査一非言語)
- (3) 英語基礎学力(基礎英語演習講座)
- (4) 日本語学習(日本語能力演習講座)
- (5) ITパスポート(ITパスポート受験対策講座)
- (6) 簿記検定(初級簿記演習講座)

授業支援システム〈(7)～(11)〉は、授業改善を目的とした授業実験プラットフォームであり、MANABO-CR(クラスルーム)とMANABO-OnLine(オンライン)の二種類の機能が用

意されており、この機能を使って以下の授業システムが実験されている。

- (7) 記述式によるオープン型発想力テストシステム
- (8) 手書き回答自動ファイリングシステム
- (9) オープン型反転授業支援システム
- (10) 汎用問題回答集計システム
- (11) 発表・討論型授業のための、リアルタイム相互評価クロス集計システム

この中で、(1)、(2)、(7)は、その機能を継承し、2013年末にアサーティブ入試のためのMANABOSSシステムとして独立させた。また、(8)は、授業改善の効果がかなり見込めるために、情報センター(現情報メディア課)に依頼して、昨年更改した教育系新システムの中にこのコンテンツを取り込んで実用化した。(10)、(11)は有用な小機能であるので今後使いやすいクラウド上の独立したティップスとして実現したいと考えている。

現時点で、コースウェアの部分は、経営学部については全学生と教員の対応を管理者(筆者)が定義して利用に供している。経営学部以外の全学生は情報メディア課のホームページから自分で登録することにより、これらの機能を使うことができるようにしてある。経営学部以外の教員についても、管理者のもとに自分のクラスを設定することができるようになっている。

本稿では、基礎学力に係わり合いの強いものに絞り説明を行う。それらは(1)、(2)、(3)、(7)である。

6. 基礎学力の把握

上記の(1)の国語の基礎学力についてはおおむねSPI2(リクルート社の商標)と同等のものとなっている。熟語、整序、長文などの12の分野にわたり約600強の問題が格納されている。経営学部の学生の平均スコアは100点満点で50から60点である。点数の分布から見て適正な問題であると判断している。今後、問題数、回答者数、回答数がある程度集積した段階でIRT(項目反応理論)などによって問題の難易度を測定し、偏差値を的確に算定できるようにする予定である。問題作成は国語教育のベテランで検定問題の作成委員の経験も持ちのその分野の専門家をお願いした。また、熟語などの比較的簡単な問題については、センスのある学生を選抜し作成を依頼している。学生の作成した問題については妥当性をチェックするとともに、問題全般に亘り回答ログをクロスチェックし、回答パターンからアノマリー(異常値)を発見し排除するなどの努力で品質を保持している。また、学外への展開をも視野に入れて著作権上すべての問題に対してオリジナル性を担保したが、長文問題の作成がもっとも苦勞した点である。著作権法31条の例外規定は、このようなデジタル化しアーカイブする形での教育利用をカバーしていないからである。

さて、実施の結果から判断して、国語の基礎学力は本人の国語能力にとどまらず、基本的な能力を良く反映しているように見える。点数が70点から80点の学生は、思考の深さや論理展開が深いと感じる。一方で、40点台の

学生は、思考が表面的でレポートの質が悪いという印象をうける。しかも、学生に学習を促してもそれほど容易に点数が上がらない。おそらくは言語能力は持って生まれた能力と関連が深いか、あるいは言語能力は言語学習という膨大な作業の結果現れる氷山の一部であり、少しの学習では効果が上がらないように見えるのかの、どちらかあるいは双方であろうと想定している。今後は問題数を増やすとともに、実施対象を広げてログを取得することによって、IRT(項目反応理論)で難易度調整ができるようにする予定である。

一方、数学の基礎学力は、同じく平均は50点から60点であるが、得点パターンはかなり異なる。数学がひどく苦手な学生が一定程度存在し、これらは主として女子学生が多く30点から40点の非常に低い点を取っていることが目に付く。詳しく調べてみると、これらは本質的な能力とはあまり関係がなく、単に中学時代に数学でつまづいてすっかり嫌いになり、大学入学試験も数学を避けてそのまま一生やって行けると思っているところに、就職試験に出る簡単な割引の問題が出来なくて途方にくれるといったケースが多いと感じている。筆者のゼミ生で言えば、ある年の18人のゼミ生中8名の女性がほぼ全員数学が苦手であった。しかし、3年生の段階で学力を可視化し、本人に必要性を納得させ参考書を与えて数ヶ月自習を促したら、何の問題も無いレベルに到達したのである。全員が4年生の早い時期に信用金庫や流通、保険といったところに就職することが出来た。数学の基礎学力は今後問題数を増やすとともに、構造化を図る予定である。数学は積み上げて、その知識や技能はネットワーク構造をなし

ている。分数がわからなければ分数の足し算はできないといった具合である。知識や技能が要素ごとに整理されその要素の相互関連性がネットワークとして格納されておれば、例えばある問題が分からないといったときに、人工知能がその原因をドリルダウンすることにより本人の知識の欠落を速いスピードで特定し補習を促すことができるようになるだろう。実現のためのシステム構造はわかっているので、予算が確保されれば2016年度中に実証システムを立ち上げるつもりである。

英語については、2015年度に簡易学力測定コンテンツを開発し実験を行い、一定の実用性を確認している。これは一定の難易度に基づいて慎重に作成した文章穴埋め選択問題100個を1セット(40分用)とし、それを10セット用意したものである。

英語教育は、その成果を英検やTOEIC、TOEFLなどの公的な外部資格によって評価することが望ましい。本人の英語運用能力を外部に証明する指標となる。しかし、費用と時間がかかるために、英語学習のFDに使えるものとしては、もっと簡便に低コストで頻繁に実施できるものが必要である。また、このテストのスコアから公的試験のスコアがある程度推定できることが望ましい。加えて教員が授業改善に使うためには、学生ごとの学習に対する意欲や意識、学習実態が把握できることが必要である。英語は技能系のスキルであり一定の学習努力なしには上達しない。そのためには、本人能力を把握するとともに学習の意欲をひきだすことが何より重要である。

その目的で、テストのフェースシートには取得済み資格とその時期、英語の必要性の認識

や学習意欲、実際の学習時間などを同時に記入させている。また、学習理論に於いて学力の伸びと関係が深いといわれている「統制の視座」に関わる質問項目も実験的に入れている。何人かの英語の先生の協力をあおぎ、学部横断の200名くらいの学生に対して行った実験の結果、有用な結果が得られている。このコンテンツはMANABOに先立ち、昨年リリースされた本学の学習プラットフォームであるウェブクラスに搭載している。学生はPCおよびスマホからできるようになっており、学力を測定する費用と手間は非常に低いものになっている。まだ正確な分析の途上であるが、実施の範囲で見ると、このテストのスコアはほぼTOEICなどの試験と比例しているという結果が得られている。加えて、本人の学力や学習のプロファイルを把握することができる、興味深い結果が出ている。この学力測定のための選択問題はeラーニング用の教材とは隔離しており、かつ10セット用意しているので、年2回4年間実施し、学生の伸びやそれによるFDへのフィードバックができるように配慮している。今後さらにテストと分析を行う予定である。

発想力のテストも実施した。前述の「(7)記述式によるオープン型発想力テストシステム」を使った。問題に対して記述式で回答し、全員の回答が出揃った段階でブログ型の議論をし、お互いの異なった意見や発想に学ぶとともに自分の意見を出すことを促すのが目的であった。実験の結果、発想力は言語能力などの基礎学力と必ずしも比例せず、また別の能力であるように見える。人間の能力は奥深いものだという印象を受ける。

例えば、「あなたは存在するか」を論じな

いという問題を出した。ある男子学生は「胡蝶の夢」の故事を引き合いに出して論じてくれた。一方で、思いもかけない答えをする女子学生もいた。曰く「そんなことは私に聞かないください。誰か他の人に聞いてください」である。あるいは「人間の血液の量を測りたい。どうするか。ただし、殺してはいけない」という問題に対しても本質にせまる答えを出す学生が5%位居る。筆者の印象は本学には優秀な学生は多く居ると思うし、我々の測定する一般的な学力は重要ではあるが、本人の能力のある一面でしかないと思う。学生には「世の中の多くの問題は、解は一つではないし、あるいは無いかもしれない。そのような問題に対して嬉々として粘り強く取り組むことは大切だ。答えだけを教えもらってそれを暗記すればよい点がとれるという発想は、これからは通用しない」と伝えている。当然答えは教えない。もやもやした気分を学生が味わうことも教育だと考えている。

7. 基礎学力の測定とFD

大学の成績はGPAで表される。筆者のゼミ生(2年生)について前述の基礎学力(国語+数学)のテストを実施しGPAの相関を取って見たことがある。当然、正のきれいな相関があると思っていたが、出てきたチャートは相関がほとんど無いのである。驚いて個々の学生を吟味するとその理由が分かった。

学生は自分の能力いっぱい学業に打ち込んでいるわけではなく、アルバイトや趣味も含め自分の行動を最適化しているにすぎないのだ。人を動物に例えることは大変失礼なこと

であるが、お許しを願いあえて言わせてもらえれば、本学に入ってくる学生は、「まじめな亀さん」と「はぐれ兎」である。

亀さんとは基礎学力が低い、兎さんは高いことを意味する。もちろん基礎学力は人間の能力の一面でしかなく、もちろん人間の価値でもないことは前提である。まじめな亀さんはまじめに出席をし、レポートをきちんと出すので、GPAは高く評価される。はぐれ兎は、授業が簡単なので甘く見て出席しないし、もともと別のことに興味があるので、大学のGPAはふるわない。もっともどの大学であれ、この傾向は共通したものであろう。不真面目な亀さんは本学には入れないし、まじめな兎さんは東大にゆくだらう。(東大が良いといっているわけではありません。) 同僚の先生に聞いても同じ印象をもっており、おそらく大学全体できちんとした調査をすれば実態が明らかになると思われる。米国では学費が高いうえに学生ローンを含め自前で準備することが多いために、真剣に努力する結果、おそらく高い相関があるのではなかろうか。亀さんとウサギさんは見ただけでは分からない。我々は、このような現実を前に、優れた教育をしているといえるのだろうかと自問しなければならぬ。我々の教育が能力のある学生を見出してそれを伸ばすことに成功しているのだろうか。このような学生をマスでとらえて教育できないことは自明である。

例を一つ挙げたい。筆者に配属されたばかりの2年生であるが、国語と数学の基礎学力のテストでいきなり全問をこなして国語95点、算数95点を取った学生が居た。先に述べたように優秀な学生でも80点くらいであり、全問をこなすだけでもかなり集中力のある証拠である。

驚いて本人を呼び出して話をしてみると、かなりレベルの高い学生であることが分かった。マクロ経済も良く理解しているし、時事問題も分かっている。なぜ本学に入ったかは、そもそも親も含め人の言うことを聞かない、趣味に夢中で興味が勉強に向いていない、好き嫌いが激しいなどである。本学の授業のレベルに失望しているようで、大学をかわりたいと言う。

「君は京都だから、京大に転籍するのであればとめないが、どこの大学もそれほど違いは無いと思う。それよりもチャレンジする目標を決めるたらどうか?」と指導し、その候補として英語を勉強するように勧めたところ、英語は得意では無いとしながらも、3ヶ月で学内留学生試験に合格してインドに留学を果たした。その経験は彼の自信になり立派に社会に巣立って行った。

別の学部であるが、この英語の簡易学力測定で65点取った一年生が居た。TOEIC換算ではおそらく650点相当である。コメントのところに「中学3年で英検2級をとりました。それから～んにもしていません」。早速、担当の教授に個別のフォローをお願いした。能力のある学生であることは間違いがないが、何が理由で何にもしていないのか、どうしたら障害を取り除いて大きく才能をひきだすことができるのかなどである。

また、ある学部での結果を見ると、かなりの部分の学生が英語は大切だ、上手くなりたいとはしながらも、実際には全く努力をしていない現実が明確になった。英語が必須でないこともふくめて、これらの学生は確実に入学したときより学力を低下させて卒業していると思われる。経年調査を行えば、これらの現実はすぐに把握できるはずである。要は大学が目指す学

習モデルがあったとして、現実の学生が本当はどうであるかは、学力や行動を可視化することでかなり明らかにできる。そのためには、安いコストで手軽に実施できる簡易学力測定システムの効用は大きいと思う。

8. 学力の可視化をどのように使うか、XY理論の示唆すること

前章で述べたように、学力の可視化は学生の才能を発見できるが、それは本人をより良く理解してモチベーションが上がるように指導することに役立つとはならない。

オープンな反転授業の仕組みで有名なカーンアカデミーのカーン氏は、「可視化は、授業をより人間的なものにすることに役立つ。生徒の理解度をいちいち聞いてまわるのではなく、授業が始まったときに全ての生徒の理解度があらかじめ把握できておれば、分からない生徒の指導に多くの時間をつぎ込むことができる。理解度の高い生徒は次の課題にとりくむのだ。限られた教師の時間を生徒に寄り添って有効に使えることで、授業をヒューマナイズする(人間的にする)ことができる」という意味のことを述べている。そのとおりだと思う。

一般に、「アメとムチ」をいうやり方がある。評価の高い学生に褒賞(アメ)を与え、評価の低い学生に罰(ムチ)を与えるという使い方である。数値で人を管理しようという発想である。これが有効な分野もあると思うが、学習の分野では、つきるところ本人の内的な動機付けなくして成長はない。これが教師の本質的な役目であろう。そのための材料としてこの学力の可視化は大いに役立つと思う。

1960年代にマクレガーがX-Y理論を提唱している。当時は、工業化社会の進展にともなって、工場の生産性を如何にあげるかが経営上の大きな課題となっていた。単純労働者にかわり熟練労働者が主体となるため、どのようにすればその熟練労働者のスキルと生産性をあげ得るのかを研究したのである。その結果、単純労働者は、アメとムチを与えればその生産性は向上する(X-理論)。しかし熟練労働者には、アメとムチはむしろ逆の効果を与えかねない。熟練労働者の生産性をあげスキルを向上させるのは、より高次の内的な動機付けがどうしても必要だ(Y-理論)というものである。学習は高次の知的作業である。X理論が適用される分野はあるかもしれないが、本質的にY理論で、本人の内的な動機付けがなければ学習は成立しない。学習の内容が考える力を涵養する方向に動いている現在はなおさらである。学習において動機付けをたかめるためには、自己効力感が重要だといわれており、そのためには学習システムを本人の学力に応じて、自己効力感が生まれるようにカスタマイズした学習メニューを提示することが有効であろう。そのためにも、学習達成度や本人のポテンシャルを把握することが求められる。

我々は往々にしてアムチに頼りがちである。ある大企業のF株式会社の例は有名である。その会社は、当時流行していた目標管理による評価システムを導入した。簡単に言えば、目標を明確にし、その達成度を持って評価しようというものであった。一見合理的である。しかしその結果は悪いものであった。画期的な新製品は出なくなり、業績は低迷した。社員は達成可能なレベルより少し低めの目標を設定し、

楽をして超過達成するようになった。苦しくても反骨精神で大きな仕事にチャレンジする気風は損なわれた。そもそもくだらない目標ほど数値化しやすい。例えばエラーを減らすなどである。社員は分断され協力する気風や若手を育てるインセンティブが損なわれた。特に研究者は自分こそ一番頭が良いと思っている人種だが(そう思わない研究者には大きな仕事はできないという人も)、自分より頭の悪いと思っている人間が親の七光りでトップになって、そのトップや、そのトップに護摩をする人間に評価されることに嫌気がさした。社長に近い人事部が自分の評価のお手盛りをする傾向があったのも、それを増幅したとも言われている。

もちろん、会社の経営はつきるところ利益などの数字で評価されるわけであり、数字による管理はもちろん重要である。問題は、数字をもとにアメとムチをふるえば立派な計器飛行ができるわけではないということであろう。

学力の可視化は重要なことであるが、同時にそれを単に目標としてアメとムチを振るえば、むしろマイナスの効果が出かねない。可視化したデータは学生をよりよく理解し学生の内的動機付けを促すような授業改善につなげることが肝要であろう。その意味では可視化を出来ることは、教育改革の1つの必要条件ではあっても充分条件ではありえない。

一的な知識偏重から多様な思考力や表現力を含む総合的なものに変化することが要請されている。学生は多くの多様な高い能力を持っていると思うが、それを引き出すのは容易なことではない。現在の教育システムがそれに対応できていないことは明白である。この問題を解決するためには、学生個々の基礎学力や達成度の可視化は必須の事項である。可視化は多くのことを我々に伝えてくれる。学習に関するビッグデータの処理などの情報技術の進展がそれを可能にしている。しかし同時に、可視化をもとに学生に寄り添いその内的動機を高める教育をおこなう改革こそとめられているのだと思う。日は暮れて道遠しは何時の時代も真実である。

9. おわりに

過去5年にわたって学生の学力の可視化と自学自習の仕組みに関する実験をおこなってきた。情報化社会を迎え、教育には過去の画

高大接続が抱える課題について

—アサーティブ研究センターに期待される 役割についての論考—

倉部 史記^(*)

学部・学科の多様化や18歳人口の減少など、大学および高校生を取り巻く社会状況は大きく変化している。その結果、高校生が進学先を選ぶ過程で様々な課題が生じ、大学中退などのミスマッチも全国で拡大している。本稿では、そのような課題が生じた理由について筆者の見解を示すとともに、課題解決にあたってアサーティブ研究センターに期待される役割について論じる。

キーワード: 高大接続、進路指導、中退予防、入試広報、アサーティブプログラム

1. 大学を取り巻く市場の変化

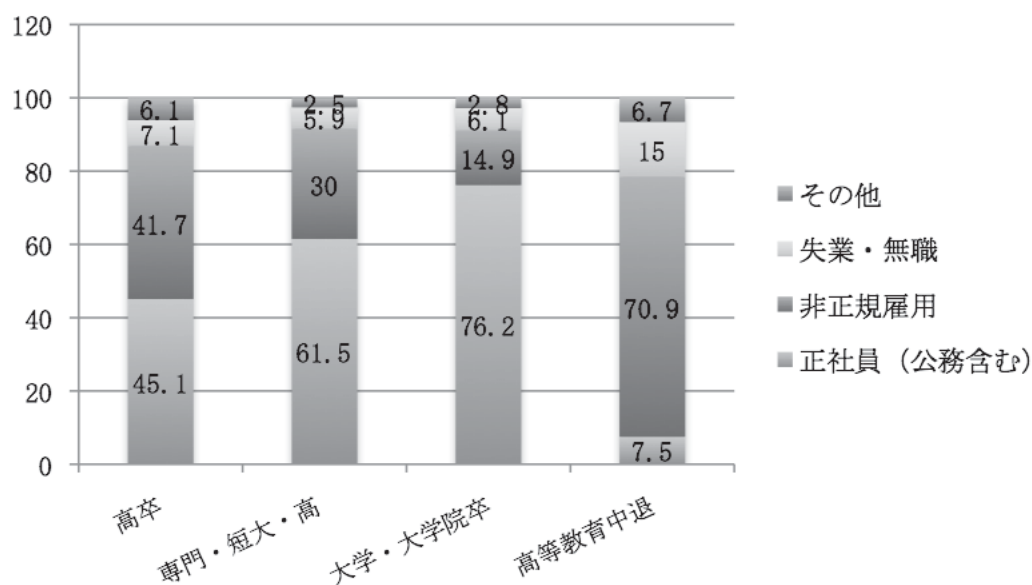
筆者はこれまで大阪府や千葉県、埼玉県、茨城県、熊本県などの高等学校進路指導協議会より依頼を受け、進路指導を担当する高校教員に対して進路指導に関する研修を行ってきた。多くの高校教員の意見を聞く中で、現在の大学の入試広報活動、情報発信のあり方について、見直すべき点が多いと考えるよ

うになった。そのような立場から、はじめに現在の高大接続の現場が抱えている課題について、筆者の見解を述べたい。

大学の学士課程を卒業すると、学士号が授与される。現在は「学士(経済学)」のように、専攻分野が後に併記される形であるが、この専攻表記は現在、700種類以上にまで多様化した。⁽ⁱ⁾1991年に大学設置基準の大綱化が実施されるまでは29種類だったことを考えると、急速に進路の選択肢が増えたと言えるだ

(*) 特定非営利活動法人NEWVERY理事・高大接続事業部ディレクター、追手門学院大学アサーティブ研究センター客員研究員

グラフ2.1 卒業後の進路の内訳
 (独立行政法人労働政策研究・研修機構「第3回若者のワークスタイル調査」(2012年))



ろう。各大学が持つ学部・学科名も複雑化、細分化の一途をたどっている。2001年時点で、全国の大学が掲げる学部名は254種類であった。それが2012年の段階では514種類に増加。そのうち284学部は一大学にしか存在しない独自の学部である。

1991年以降、大学を取り巻く社会状況は大きく変化した。高等教育市場にとりわけ大きな影響を与えたと思われるのが、18歳人口の減少だ。90年代初頭、およそ200万人だった18歳人口はその後20年で大きく減少し、2016年現在、およそ120万人となっている。

この25年あまり、全国の大学は「他にないユニークな」学部・学科を設立することに力を注いだ。その結果が多様化した学部名称や、学士号の専攻表記からも読み取れる。そこには新しい社会課題に対応するという学問上の理由に加え、ユニークな専攻によって高校生の

関心を集め自校の入学者を確保するという、経営上の狙いもあったことだろう。

だが、大学側によるこうした改革が、結果的にむしろ高校での進路選択・進路指導の現場に混乱を招き、高校生一人ひとりの進路選択を妨げているのではないか、という指摘もなされるようになってきている。⁽ⁱⁱ⁾ 仮に学士課程の中味が700種類の異なる学問分野に分かれているのだとした場合、それらを適確に理解し、自分が指導する生徒一人ひとりの関心や適性に合わせて紹介することは、様々な業務を抱える高校教員にとって容易ではない。事実、高校教員の90%が進路指導を「難しい」と感じ、その要員として26%が「教員の進路指導に関する時間不足」を挙げている。⁽ⁱⁱⁱ⁾ 以前と異なり多様化した進路状況に、高校側が対応できていないのである。

2. 拡大する入学後のミスマッチ

大学進学時における大学・学部選択での混乱を示すものとして、その後のミスマッチも指摘されている。

大学入学後、卒業後までに中退をする学生は、日本全国の平均値でおよそ12%に上る。^(iv)大学・学部によって中退率は異なり、中には30%を超える大学・学部があることも指摘されている。^(v)このミスマッチは年々拡大しており、大学中退者は2007年度の63,421人から、2012年度には79,311人にまで増加。^(vi)5年間で、およそ2割も増えたことになる。経済的な事情に加え、入学後の学習意欲が維持できない、入学前にイメージしていた内容と実際が異なっていたなどが、中退の主要な理由として挙げられている。

もちろん、ただちに大学中退のすべてが問題だと断言はできない。なかには大学進学後に新たな将来の目標を見つけ、有意義な進路変更を決意する者もあるだろう。しかし一方でグラフ2.1に示すように、正社員として就職できる者が7.5%にとどまるなど、高等教育中退後の進路の選択肢は決して豊かとは言えない。

現実として、大学中退は本人のキャリアに様々な課題を生じさせている。大学側においても中退者の増加は学費収入の減少等、経営上のリスクになっている。個別のケースによって判断は分かれるものの、一般論として未然に防げる中退については可能な限り予防した方が、学生本人にとっても大学にとっても好ましいことと言えるだろう。

3. 大学の広報活動に見られる、ミスマッチの原因

2に挙げたようなミスマッチが起きる背景として、大学側にも以下のような問題があると筆者は考える。

- ① 志願者「数」の最大化を優先させる入試広報戦略
- ② 表面的なイメージや言葉のみに依存する広報活動
- ③ 高校生側の学びや気づきを促さない、一方的な情報発信やPR

大学が制作する大学案内に、中退や留年などの実態を説明するデータが掲載されることは稀である。これらは大学の教育の特色を示し、高校生が進学先を比較検討する上で重要な情報であるはずだが、こうしたデータが結果的に、志願者の数を減らしてしまう可能性があることから、大学側の広報担当者が掲載を控えているものと考えられる。このように志願者の数で大学の評価を競い合うような昨今の風潮においては、高校生と大学とのマッチングという、高大接続の視点は軽視されてしまう傾向が見られる。

またオープンキャンパスなどで行われる模擬授業は、誰にとっても理解でき、誰が聞いても興味を引くように組み立てられている。それ自体は問題とは言えないが、入学後の「普段の授業」で扱われる内容や難易度と、模擬授業のそれは大きく異なる。模擬授業だけをもってその学問、その大学を理解したとは言いがたい。しかし高校生には、模擬授業の印象のみをもって、志望大学や志望学部を選択する際

の参考としている者も少なくないようである。

同じ学部名でも、大学によって学びの中味には様々な違いがある。たとえばカリキュラムや学習環境、教員構成、掲げる建学の理念や教育ミッションなどの違いが、教育内容の差異に繋がっている。文部科学省が2016年現在進めている高大接続改革では、アドミッションポリシー（AP）、カリキュラムポリシー（CP）、ディプロマポリシー（DP）といった言葉で教育の特色を表現することが、全大学に求められている^{vii}。しかし大学が高校生に対して行っている広報活動からは、こうした違いは読み取りにくい。

結果、高校生からすれば、入学難易度や立地、学部名称などのイメージでしか志望校を判断できない状況が続いている。加えて2で指摘した入学後のミスマッチも拡大中だ。現在の大学入試広報、および高校生の進路選択の現状は、高校生、大学、社会の三者にとって有益とは言えないというのが、筆者の見解である。

4. アサーティブ研究センターに期待されること

では前述した1～3のような課題を解決するためには、どのような考え方や施策が必要なのだろうか。3で挙げた問題①～③に対応する形で、以下A～Cに挙げるような施策が高校・大学の間で展開されていくことは、現状課題の解決に対し一定の成果を生むと筆者は考える。

A) 志願者数の確保に加え、志願者一人ひとりの入学後の成長最大化、ミスマッチの最小化を重要な成果と置いた入試広報戦略

B) 表面的なイメージや言葉ではなく、具体的なデータ・情報や、大学での学習体験活動など、エビデンスを基盤とする広報活動

C) 高校生と大学との双方向の対話や、高大接続に関わる教育活動を通じて、高校生一人ひとりの学びや気づきを促す高大接続の取り組み

追手門学院大学が2014年度からスタートさせたアサーティブプログラム、およびアサーティブ入試は、同年の文部科学省「大学教育再生加速プログラム」テーマⅢ（入試改革）に選定されるなど、既にその理念や構想が社会から高い評価を受けている。少子化が進み、抜本的な入試広報戦略の見直しが日本国内の大学に求められているいま、多くの大学関係者からも注目を集めている。

前述A～Cで指摘した点を大学側としていち早く掲げ、大学全体の将来構想の重要な要素として実行に移したという点も、追手門学院大学の取り組みが高く評価されている理由の一つであろう。Aはアサーティブプログラム全体の趣旨として徹底されており、Cの対話はプログラムの中核となる要素として、個別面談等で実施されている。また高校生との対話の中で、必要に応じてインターネットを活用した学習システムを活用したり、大学の普段の授業を見学したりといった指導を織り交ぜている点は、Bに該当すると言えるだろう。

筆者が前述したA～Cの要素自体、追手門学院大学のこうした取り組みを知る中で整理されてきたものである。このような取り組みを現場から発案し、全学を挙げて展開するまでに整備された関係者の方々には、同じ高大接続

の取り組みに関わる者として尊敬の念を禁じ得ない。

アサーティブプログラム、およびアサーティブ入試が実際に運用されてから、現場では少しずつ、様々な知見が蓄積され始めていると聞く。こうした知見を整理し、高大接続に関わる追手門学院大学の様々な業務、特にIR (Institutional Research)や入試広報、入試選抜などの取り組みに活用することは、大学にとって非常に重要である。付属高校と連携した取り組みなども含め、より良い高大接続事業を開発していく上での現場支援も重要だ。

加えて、前述の1～3で指摘した通り大学を巡る様々な課題が生じているいま、追手門学院大学で得られた知見を、学術的な形で実践

知として社会に対して発信していく活動も、大きな意義を持つことと考える。

新たに追手門学院大学が創設する「アサーティブ研究センター」には、このように主に学内を対象にした開発型研究支援と、社会に対し理想的な高大接続モデルを発信していく先導的な役割の2点が期待されているのではないだろうか。

筆者はこれまで多くの高校教員や大学教職員の研修に関わってきたほか、現在もNPOにて高大接続に関わる事業を展開している。このような現場で得られた知見なども踏まえ、アサーティブ研究センターの意義ある取り組みに貢献できればと考える。

- (i) 読売新聞「大学の實力」2013年度調査結果等
- (ii) 倉部史記『看板学部と看板倒れ学部』(中公新書ラクレ)2012,等
- (iii) 株式会社リクルートマーケティングパートナーズ「高校の進路指導・キャリア教育に関する調査2014」(2015.1)
- (iv) 山本繁『つまづかない大学選びのルール』ディスカバー・トゥエンティワン、2013
- (v) 読売新聞社が2008年から行っている「大学の實力」調査など
- (vi) 文部科学省「学生の中途退学や休学等の状況について」(2014年9月25日)
- (vii) 文部科学省「高大接続改革実行プラン」(2015年1月)等

IB学習者像にかかわる 調査から見えたこと

志村 知美・池田 輝政

(追手門学院大学アサーティブ研究センター)

平成26年度入試から本学が導入したアサーティブプログラム・アサーティブ入試には、設計コンセプトとして、『高校生の中に大学で学ぶ姿勢を育成し入学へ導く』と、『基礎学力とアサーティブな態度を備えた学習者像の育成』という二つの考えが内包されている。このなかで、『アサーティブな態度を備えた学習者像』のモデルと位置づけたのが『IBの学習者像』である。本報告は、『IBの学習者像』の理解を深め、その向き合い方を確認する目的で企画した訪問調査の知見を、志村と池田の対談を軸に整理した。

キーワード:アサーティブプログラム・アサーティブ入試、IBの学習者像、高大接続、大学入試

1. はじめに

本学では、平成26年度入試から、学ぶ意欲や姿勢を育てて入学へ導く新しいスタイルの入試を導入した。アサーティブプログラム・アサーティブ入試と呼ぶこの育成型入試制度の設計コンセプトには、『高校生の中に大学で学ぶ姿勢を育成し入学へ導く』という考えと、『基礎学力とアサーティブな態度を備えた学習者像

をアサーティブプログラムで育成する』という考え、の二つが内包されている。

『高校生の中に大学で学ぶ姿勢を育成し入学へ導く』という考え方は、AO入試や推薦入試に創意工夫を進める大学では入学前教育のプログラムによって実践されている。この限りでは、アサーティブプログラム・アサーティブ入試の独自のコンセプトではないが、この考え方に『アサーティブな態度を備えた学習者像の育成』を組み合わせるのが、独自の創意で

ある。この『アサーティブな態度を備えた学習者像』のコンセプトを設計する際に参考としたモデルあるいは先行事例が、国際バカロレア機構のIB学習者像である。

IB学習者像に注目し始めたきっかけは、バカロレアという用語をめぐる食い違いに興味を覚えたことにある。大学関係者に国際バカロレア試験の話題を向けると、フランスの大学入学資格となるバカロレア試験と勘違いされることが多々あった。そのことを経験して、国際的な大学入学資格の国際バカロレア試験（以下、IBと呼ぶ。）の知名度は案外知れ渡ってはいないことに気がついた。また同じバカロレアの名前を使っているのに、その違いを知る人でも特定国かあるいは国際的に通用するかの話題にとどまる場合があった。

そのことをきっかけに、その違いは何かについて興味をもって調べてみると、少なくとも二つの点について違いを確認できた。一つ目は、フランスのバカロレア試験は高校（リセ）の教育課程で学んだ成果を評価する考え方であり、一方、IBは初等・中等学校で学ぶ教育課程の成果を評価する考え方であった。二つの試験は学校教育で学んだ成果を評価する点では同じであるが、教育課程の範囲はIBのほうが広い。

二つ目はIBの独自性である。それは2000年以降に設計されたIBの学習者像の導入にかかわるものである。現在のIBには国際平和教育の理念がある。これは世界中のすべての教育機関の教育理念につながる共通性をもつ。この特徴のもとに、初等・中等学校のなかで育成する学習者像についても共通基盤として掲げることができる。認定学校（ワールドスクー

ル）は、IBが掲げた学習者像を指導計画・方法・評価のプロセスを含む教育課程（カリキュラム）として組織運営ができるかが問われる。つまり、教育理念の具現化としての学習者像、それを実現する教育課程、それをPDCA（プラン、ドゥー、チェック、アクション）プロセスとして機能させる組織体制、という一連の基準認定のシステムがIBには存在し機能している。認定学校はIBの学習者像を組織として受容し、それを自校の教育・学習のシステムに反映する責任がある。その意味では、IB学習者像は初等・中等教育のみならず、大学教育までを貫く教育プログラム接続のかなめとして位置づけられている。

2013年に改訂された現在のIB学習者像の詳細については後述するが、その意味の普遍性を理解できたことは、『アサーティブな態度を備えた学習者像』というコンセプトに強力な後押しをしてもらった思いであった。しかも、10の要素からなる学習者像の表現は大変親しみやすく、例えば、“Balanced! バランスのとれた人”、“Caring! 思いやりのある人”、“Communicators! コミュニケーションができる人”、などのように、一つ一つが深い意味をもつ言葉を簡潔に掲げてある。募集と入試の業務に携わる現場の目線から、この表現のレベルは現在の受験生にとって必要なことであると判断できた。このようにして、『アサーティブな態度を備えた学習者像』のアイデアに普遍的な入学者像の根拠を与えてくれるのが、IBの学習者像であるという仮説が生まれた。

本報告は、この仮説をアサーティブプログラム・アサーティブ入試の今後の開発・進展にどのように生かすかを探る目的で企画した訪問

調査の一環として行う。IB関係者へのインタビューのなかで触発された知見、その後の収集資料の検討と議論を通して見いだした課題と問題点を、志村と池田の対談の方法で明らかにしていく。

2. 調査の方法

事前のメールにてIB関係者に提示した調査内容は、IBの学習者像に焦点を絞りながら、IB制度設計の背景、設計時の課題、学習者像の導入経緯、IB認定学校の要件、IB学習者像からみる大学教育の将来、の以下に示す5項目であった。訪問当日は、これら5項目に対して口頭で簡潔に説明を受け、詳細については必要な文献・資料を提示してもらった。

- ①IBの制度設計には、どのような背景があったのか。
- ②そのプロセスで検討をされたことはどのようなことか。
- ③10の学習者像は、どのようなプロセスで導かれた結果なのか。
- ④IBの認定評価は、どのように設計されているのか。
- ⑤IB学習者が、大学で学ぶにはどのような大学教育がいいのか。

調査日程は、追手門学院大学の志村知美(アサーティブ研究センター研究員兼入試課係長(アサーティブ担当)・池田輝政(アサーティブ研究センター長、基盤教育機構教授、)・浅野憲史(教務課長)の3名が、2015年10月2日にシンガポールに所在するIBアジア太平洋地区支部を訪

問し、地区代表のイアン・チャンバース氏、ブラッドレイ・シュリムプトン氏、そしてステファニー・リオン氏にお話を伺った。

3. 調査の結果:IBの学習者像の認定学校での実現状況を中心に

以下では、対談形式を採用して、訪問調査時の臨場感を少しでも残しつつ、その後の文献・資料の分析を通して新たに学んだ知見を述べてみる。

3.1 IBの学習者像とは何か

池田:シンガポールのIBアジア太平洋地区支部を訪問してミーティング・ルームに案内してもらい、着席してすぐに目に飛び込んできたのが、私の正面左側の細長い壁に縦一列に貼り付けてある10個の学習者像パネルでした。パネルはB5サイズの大きさと、鮮やかなブルー色を背景に白抜きで10の能力概念と解説が付けてありました。貼り付けた順番に意味はあるのか聞きそびれましたが、表1には、上から下に配列された10の要素に番号を付け、既存の日本語訳¹⁾とともに私たちの解説も付けて再現しています。それにしても、これを見た瞬間に受けた最初の印象はいまでも忘れません。それは一言で述べれば、「IBは学習者像を本当に大事にしている」という印象でした。実際に使っていると判断した志村さんはどのような印象でしたか。

志村:IBプログラムに出会って、調べれば調べるほどワクワク感が広がりました。止まらない好奇心が、訪問調査の実現に繋がったと思います。実際に訪問をして、IBのパネルが目飛び込ん

できた時は、パネルから「凜」とした印象を受けました。IBプログラムに対しての揺ぎ無い信念が放たれているように感じ、圧倒されたことを覚えています。とは言え、ただのパネルです。しかし、新しい入試制度の設計に四苦八苦していた私にとっては、閃きの神様からの贈り物だと思えるほど、10の学習者像との出会いは衝撃的なものでした。この学習者像は、アサーティブプログラムとアサーティブ入試の構造化の基礎となっています。ですから、私にとって学習者像のパネルは、「よくここまで辿り着いたわね」と温かく迎え入れてくれたと感じました。

池田:パネル掲示の学習者プロフィールを見たことに触発されて、行動主義心理学に位置づけられるA.ブルームの名前を出して、認知・情意・精神運動の教育目標3分類に10の要素をあてはめるとどうなるか、という質問をしました。とっさに思いついた質問でしたが、思った以上に、ブラッドレイ・シュリムプトン氏が興味を示して、その場で分類を試みてくれました。質問そのものを楽しむスタッフの姿勢には好印象をもち、IB関係者が学習者像の構造化には誠実に取り組んでいることを納得できました。

その場では、10の要素はすっきりと3分類には収まりませんでした。分類自体は私にとってはあまり本質的ではないものでした。例えば、「1.Inquirers:探究する人」は、探究や研究活動の際に不可欠な好奇心を育む、それを展開できるいろいろな知識やスキルを獲得する、生涯にわたって探究・研究を続ける熱意を育む、という学びを意味しています。したがって、これは認知・情意・精神運動のすべての領域にかかわる概念です。実際の学びと指導の場面では、小学校

段階では好奇心の側面に重きをおき、中学校では好奇心を大切にしながらも知識やスキルの獲得にも重きをおくということも可能だと考えます。

さらに「2.Knowledgeable:知識のある人」を例に挙げると、これは特定の用語や概念を使って理解の定着を図る、複数の教科に横断する知識を探求する、地域やグローバルな課題にかかわる議論やアイデアづくりに参加する、という学びが求められています。誰が判断しても、認知領域の目標に収まる要素だと分類はできますが、地域やグローバルな課題にかかわる議論やアイデアづくりに参加する、いわゆる右脳・左脳の両方、知的好奇心や身体を使うような構成主義の学びのアプローチ、いわゆるアクティブラーニングが求められています。ですから、実際の学習場面では分類という枠にはめることにはあまりこだわらなくていいでしょう。行動主義の評価・測定から発想する学びのアプローチからは操作的に分類するのは目的ですが、それを実際の学びと指導の場面に画一的に適用すると、学びの広がりや深さを楽しむ態度を育むことを阻害することになるかも知れません。

質問を通して、学習者像の10の要素はまだ進化の段階にあることが理解できました。また事後の検討を通して、学習者像の理論的な背景には構成主義の学びのアプローチが存在していることもわかりました。ということは、指導する側の姿勢としては、認知・情意・精神運動にかかわる10の能力概念の全体を学びの目標と方法と成果の観点から咀嚼し、実際の学びの場面では子どもに現実に合わせて、どこに重点を置くかの判断が求められます。

指導する側が気をつけるべきは、成績を量的に順位づける評価・測定という操作的な観点か

ら目標を部分的に解釈して切り取ると、学習の成果を一次元的な質の問題に閉じ込めることになります。誰にとってもわかりやすい便宜性を優先しすぎると、学習者が学びの結果を気にするようになり、成長のための学びの目標とは向き合えなくなるおそれが出てきます。このような考え方をとるかぎり、学校現場がIBの認定学校の基準²⁾を理解し実践するのは難しいでしょう。志村さんは、そのような考えに立たないで、IBの学習者像はいまの受験生にとって役立つと学ぶ側の目線から判断していますが、それをもう少し説明してもらえますか。

志村:新しい入試制度設計には、既存のAO入試を改革することを考えていました。入試改革について考える時は、常に慶応義塾大学湘南藤沢キャンパスのAO入試が根底にあります。学部の求める学びの姿勢は、既存の入試では選抜できないであろうから新しい入試制度を作ろうという考え方です。各大学では、求める入学者像を公表していますが、現実問題として、どれだけの高校生が進路選びに活用しているかは疑問です。実際に受験生と話をしても、ほとんどの受験生が「知らない」と答え、知っていると言った受験生は、「でも、大学名を入れ替えても使えますよね」と忌憚のない意見を教えてくださいました。

何のためのAPなのかと疑問でした。学びたい自分と求めている大学の想いが一致するようになると考えられているのだろうが、多くの高校生と接することによりわかったことがありました。そもそも、高校生は学びたいという認識をしていないのではないだろうか。入学者像を意識する以前に、大学で学ぶ姿勢を備えなければ、APのメッセージは届かないという結論に辿り着きました。

大学で学びたいという気持ちを整理するために指標があればいいのだろうか、ブルームのタキソミー(Taxonomy)やルーブリック(Rubric)を参考にしました。でも、なぜだかしっくりこないのです。違和感がありました。しかし、IBの学習者像を見た瞬間、「3.Thinkers:考える人」が全ての始まりになると思いました。考える→自己を知る→足りないことを補う→バランスが取れる→これらのプロセスを振り返る→学ぶ意味が分かる、のではないかと仮説をたてました。この考えに本学のできることを踏まえて構築していけば、高校生に大学で学ぶ姿勢を育てる教育システムができるのではないかと思ったのです。

私が、タキソミーやルーブリックに感じた違和感の正体は、育てるのではなく、評価することが全面に感じられたからです。評価がスタートにきてしまうことに、無意識に抵抗を感じていたのでしょう。もちろんプロセスの検証のためにも評価は必要になりますが、IBの学習者像は、評価だけではなく、理念からプロセス・評価までを包み込んでいるメッセージなのです。アサーティブプログラムとアサーティブ入試も、本学の教育理念で包み込んだものとなっています。包み込むという発想なので、生徒たちの現状に合わせて、風呂敷の大きさを変えなければならないと考えています。この柔軟な発想も、IB認定校のプログラムがどこの高校も同じ内容ではなく、IBの理念を貫いた教育プロセスと評価をそれぞれの高校が設定していることからヒントを得ています。

表1 IB学習者像(日本語訳付)と解説

1. Inquirers: 探究する人

解説: 探究や研究活動の際に不可欠な好奇心を育む、それを展開できるいろいろな知識やスキルを獲得する、生涯にわたって探究・研究を続ける熱意を育む、という学びが求められている。

2. Knowledgeable: 知識のある人

解説: 特定の用語や概念を使って理解の定着を図る、複数の教科に横断する知識を探究する、地域やグローバルな課題にかかわる議論やアイデア交換に参加する、という学びが求められている。

3. Thinkers: 考える人

解説: 複雑な課題を分析し責任ある行動をとることができる批判力と解決力を身につける、合理的かつ倫理的な選択・決定を自発的に行う、という学びが求められている。

4. Communicators: コミュニケーションができる人

解説: 一つ以上の言語と多様な方法でものおしぜずに自分らしさを表現できる、チームの目的に向けて力を合わせることができる、他者およびグループの多様な考え方に耳を傾けることができる、という学びが求められている。

5. Principled: 信念を持つ人

解説: 誠意と誠実・公正と正義・人間の尊厳と権利を常に尊び行動できる、自らの行動とその結果に対する責任をもつことができる、という学びが求められている。

6. Open-minded: 心を開く人

解説: 他者の多様な価値観と伝統を重んじるとともに自分たちの文化や個々の歴史を客観的に評価することができる、自ら進んで多様な経験を通して成長することができる、という学びが求められている。

7. Caring: 思いやりのある人

解説: 共感する・思いやる・敬う態度を示すことができる、奉仕活動にたずさわることができる、集団生活や地域において自分を積極的に表現できる、という学びが求められている。

8. Risk-takers: 挑戦する人

解説: 事前の計画と決断をもって不確実な状況に対応できる、新しいアイデアと斬新な構想を練るために一人で努力できあるいは仲間と協同できる、挑戦と変化に直面して臨機応変で柔軟な工夫ができる、という学びが求められている。

9. Balanced: バランスのとれた人

解説: 自分自身や他者の幸福を達成するためには知的・身体的・感情的側面の生活バランスが大切であることを知る、人および社会からの自立の大切さを知る、という学びが求められている。

10. Reflective: 振り返りができる人

解説: 自分自身の考えと経験と社会についての思慮を深める、人としての成長と学びを支えるために自分の強みと弱みを知る、という学びが求められている。

3.2 IBの学習者像と認定学校での実現状況

池田:私は大学入試センターに勤務していた1990年代前半に、IB試験の制度や問題分析にかかわったことがありました。そのときは、大学1年次レベルの問題水準がIBの学びの内容だということで、日本の大学入試センター試験には参考にはできないことがわかりました。しかし、志村さんが着目した現在のIBは当時とは違っていています。先にも述べたように、高大接続のかなめとしての学習者像が学習の成果の目標として存在していますし、学習者像は最近においても2008年、2009年、2013年と改訂されてきているので、その構造と内容が進化の途上にあることも理解できました。その上で訪問して関係者に質問したのが、認定学校はどこまで学習者像を自校の学びと教育の内容のなかに反映しているのかということでした。この質問に対しては、IBはすでに多くの関連の調査を行っていることを教えてくれました。事後に研究リソースを検索したので、一例として米国の認定学校についての最近の調査研究²⁾レポートの結果を表2に簡単に紹介しておきます。この表2から見えることは、学習者像の解釈と目標設定のプロセスに踏み込んで、認定校の傾向性や問題点を把握するだけでなく、学習者像そのものの設計やプログラムのあり方にもフィードバックをしようとするIBの柔軟な姿勢です。

志村:当初、IBについての認識は「授業を英語で受けるプログラム」からスタートしました。短絡的に英語ができる帰国子女たちのための授業だとも思っていました。しかし、フランスのバカロレア入学資格試験と国際バカロレアの違いに疑問を持ち、関連の本を読み、セミナーに参加して自分なりに整理ができてきたと思います。しかし、ま

だまだ日本語の文献が少なく、調べれば調べるほど知りたいことが増えていきました。訪問調査で私が一番確認したかったことは、誰のためのプログラムなのかということです。もちろん生徒のためと言われるでしょうが、プロセスなどを知れば、本当に生徒のことを考えたプログラムなのか、実施する側の都合で設計されているのか見えてきます。昨今、入試改革が旬な話題になっています。誰のために入試改革をしようとしているのかわからない話があります。「大学経営のため」も必要な理由でしょう。しかし、教育機関として、教育より経営が全面に出してしまうのは残念なことだと思います。アサーティブプログラムとアサーティブ入試は、私の目の前にいた高校生や在学生の声を集めて、導き出した結果です。少なくとも大学経営の視点は重視していませんから、手間隙を重視している設計になってしまいました。

正直、私にはIBのレベルが高いのか低いのかはわかりません。しかし、現在の日本の教育では適応できないとは思っています。理由は簡単です。IBの教育は、10の学習者像によって構築されているからです。高校生と話をしていると、時々質問をされます。「高校の勉強って受験以外で役に立つのですか」と。1点でも多くテストの点を取るために暗記をしても、大学へ入学したら役にたつのですか」と。大人は、「大学での学びの基盤作りだから、しっかり勉強しなさい」などと答えますよね。私もそうでした。しかし、彼らのこの疑問を受け止めることにより、新しい入試制度が見えてきたのです。理念を芯にして、授業が構築され評価されるこのシステムは、本当に素晴らしいものだと思います。認定校が増えることは、日本の教育が大きく変わることとなるでしょう。決して日本の高校がIBの認定校になることが必須で

あるべきだと考えているわけではありません。それぞれの高校(大学も)が、理念を貫いた教育を

確固たる形で実現できるような取組みになれば素晴らしいと思います。

表2 事例校調査にみるIB学習者像(日本語訳付)の実現状況

調査対象となった米国の認定学校5校は、上級2年課程で学ぶディプロマ・プログラム(DP)を開設する高校である。その内訳は公立高校3校、公立国際高校1校、宗教系私立高校1校である。調査の方法は経営者・教師・生徒に対するインタビューと質問紙の両方が採用されて、さらに生徒の外部標準テスト成績なども分析されています。調査の観点は、(1)実現と(2)外部効果の二領域に分けて、全部で9項目から構成されている。

(1) 実現(Implementation)の観点

- ① 学校関係者は学習者像をどのように解釈して自校の学習目標に設定したか
- ② 学校関係者は学習者像をどのようなプロセスで実現をはかったか
- ③ 学校関係者は学習者像を自校の教育理念に組み入れるためにどのような工夫を行ったか
- ④ 生徒は学習者像の全体とそれぞれの10の要素をどのようにして理解したのか
- ⑤ 学校関係者は自校の条件に照らして学習者像の実現にどのような独自の工夫をしたのか
- ⑥ 学習者像の実現と適用の仕方に関して認定学校の間にみられる異同は何か
- ⑦ 学習者像の10の要素に対する生徒の学びの外部指標(習得感、自己評定など)との関連はどのような状況か

(2) 外部効果(Impact)の観点

- ① SATやACTのような大学入学に使われる外部標準テストの成績について認定学校の生徒はどのような状況か
- ② 外部標準テストの成績に関して認定学校の間や全国平均との違いはあるか

以下には、実現(Implementation)の観点から分析された、「①学校関係者は学習者像をどのように解釈して自校の学習目標に設定したか」の知見の要約を紹介します。

1. Inquirers: 探究する人

要約: 個人およびチームで探究・研究を進めるスキルの獲得に重点をおく傾向がある。

2. Knowledgeable: 知識のある人

要約: 知識の理解や統合については地域的な問題よりは国際的な問題のほうに重点をおく傾向がある。

3. Thinkers: 考える人

要約: 特定の限定された問題について批判的思考力や推論能力の伸びに重きをおく傾向がある。

4. Communicators: コミュニケーションができる人

要約: 書く、話す、演じるなどの表現力や他者への傾聴力を育む機会を重視する傾向にあるが、言葉で創造的に自己表現する力については避けがちである。

5. Principled: 信念を持つ人

要約: 他者の作品や著作などの盗作や無断引用の責任という解釈にとどまり、人としての権利や尊厳にまでは踏みこまない傾向がある。

6. Open-minded: 心を開く人

要約: この要素については、学習者像で求められるものより広く解釈されがちで、多文化や多元的見方を強調する点が共通にみられた。しかし、経験からの成長という視点はあまり解釈されない傾向がある。

7. Caring: 思いやりのある人

要約: 共感する・思いやる・敬うという意味の解釈はできているが、目標設定にはあまり重きをおかれない傾向がある。

8. Risk-takers: 挑戦する人

要約: データの解釈や作品・アイデアの創作にともなうリスクを減らす方向に目標設定をしがちである。計画や決断をもって逆境や困難な状況を乗り切る不確かさへの対応法にまで解釈は及ばない傾向がみられる。

9. Balanced: バランスのとれた人

要約: この要素については解釈としては難しいものではない。しかし、教師と生徒の双方からは、現行のIBのプログラムでは感情と身体の面よりも知的な面の学びにかなり重きをおかざるをえないという批判があった。

10. Reflective: 振り返りができる人

要約: 個人による学習経験の振り返りとして解釈され、とくにIBプログラムの体験活動(CASと呼ばれる創造性・活動・奉仕)に結びつけただけの目標設定が多くみられる。

4. むすび

IBの学習者像を『アサーティブな態度を備えた学習者像』のモデルにできるという仮説は、今回のIB関係者への訪問調査でさらに確かなものになった面がある。他面では、IBの学習者像はあくまでも認定学校の教育プログラムのなかで実現されるものであり、今回紹介した米国の認定学校5校の調査を知るなかで、その実現にはいまだ課題があることがわかった。さらに、IBの学習者像自体にも進化の余地がまだ残されてい

ることも理解できた。

2015年12月に提言された高大接続答申では、大学のアドミッション・ポリシーが形式を満たすだけでなく、高等学校の関係者や志願者とコミュニケーションが可能なように設定・運用が期待されている。しかしながら、その期待に大学が向き合うためには、高等学校における基礎学力への要件以外に、独自のアドミッション・ポリシーとして何を盛り込むかは、高大接続のかなめとして位置づくIBの学習者像の現状を理解するにつれ、簡単なことではないことが明らかになった。

機能するアドミッション・ポリシーには何が必要

とされるのか。IBの学習者像に焦点化した今回の調査から見えることは何か。このことについて以下に複雑な論点を簡潔に整理してみる。

第一に、アドミッション・ポリシーの設計をどのように進めるかである。アドミッション・ポリシーの設計は、ディプロマ・ポリシーとカリキュラム・ポリシーの策定を踏まえた一貫性が求められる。このことが大学教育に接続するかなめとしてのアドミッション・ポリシーの根拠となる。しかし、学習者の視点に立ったディプロマ・ポリシーとカリキュラム・ポリシーの策定の現状について、それが学生の履修行動に生かされているかという観点から問えば、各大学の対応にはいまだ多くの課題が存在する⁵⁾。

第二に、かりにアドミッション・ポリシーの設計を進めるとして、それが当該大学の求める学習者像として志願者や高等学校関係者にどのように受容されるかである。学習者像を設定してそれ

で終わりとするのではなく、それが特別の受験対策を強いて過度な負担となっていないか、志願者に理解されて適切な学びの行動を促しているのか、高等学校側に理解され適切な対応がなされているか、そして入学後の学びと成長に生かされているか、などの検証と追跡の方法論が大学側の認識に共有される必要がある。

学ぶ意欲や姿勢を育てて入学へ導く新しいスタイルの入試が動き始めて2年目になる。本学では、2015年6月にアサーティブ研究センターが設置されて、アサーティブプログラム・アサーティブ入試のこれらの課題について研究開発する支援体制は整備された。今後は、学内において、高大接続のかなめとしての『基礎学力とアサーティブな態度を備えた学習者像』の意義と重要性について広く共有していくことにする。

引用文献

- 1) 国際バカロレア機構HP(日本語訳付)
<http://www.ibo.org/en/about-the-ib/the-ib-by-region/ib-asia-pacific/information-for-schools-in-japan/>、および、The International Baccalaureate HP, <http://www.ibo.org/>, (2015年10月閲覧。)
- 2) IB learner profile,
<http://www.ibo.org/contentassets/fd82f70643ef4086b7d3f292cc214962/learner-profile-en.pdf>
(2015年12月閲覧。)
- 3) International Baccalaureate, Program standards and practices for use from 1 January 2014.
<http://www.ibo.org/globalassets/publications/become-an-ib-school/programmestandardsandpractices.pdf>、および、国際バカロレア機構(文部科学省訳)「プログラムの基準と実践要綱2014年1月1日から適用」
<http://www.ibo.org/globalassets/publications/programme-standards-and-practices-jp.pdf>、
(2015年12月閲覧。)
- 4) Shelley H Billig, Linda Fredericks, Lyn Swackhamer and Emma Espe (2014), Diploma Programme : Case Studies of Learner Profile Implementation and Impact in the United States, RMC Research Corporation.
<http://www.ibo.org/about-the-ib/research/programme-impact-research/diploma-studies/>
(2015年12月閲覧)
- 5) 池田輝政・野口真弓・佐々木幾美(2014)「学位授与方針から設計するカリキュラム・マッピングの提案と実践」『大学・学校づくり研究紀要』、第6号、pp.29-40.
- 6) IB資格取得者に関する大学入学後の追跡調査について今回は触れていないが、以下の資料を参照する限りは、いまだ本格的な調査は行われていない。
Olivia Halic (2013), Research Brief: Postsecondary educational attainment of IB Diploma Programme candidates from US high schools, IB Global Research.
<http://www.ibo.org/globalassets/publications/recognition/researchbrief-postsec-3eng-2.pdf>
(2015年12月閲覧)

教師への信頼感と暗黙の知能観が 自律的な学習動機づけに及ぼす影響

—高校から大学への移行過程に着目した検討—

浦 光博・山縣 桜子^(*)・寺田 未来^(**)

大学生の学習への動機づけに高校時代の教師への信頼感と暗黙の知能観がどのように関連するかを、質問紙調査によって検討した。148名の大学生が、現在の学習への動機づけと暗黙の知能観、ならびに高校時代の学習への動機づけと担任教師への信頼感を調べる質問紙に回答した。分析の結果、増大的知能観得点の高い学生ほど、自律的な学習動機づけを強く持っていることが示された。この関連は、高校時代の学習動機づけの影響を統制してもなお有意なままであった。また、高校時代の担任教員に教師としての正当性を強く感じていた大学生ほど高い増大的知能観を示した。本研究の貢献と限界、将来への展望が考察された。

キーワード:自律的な学習動機づけ、教師への信頼感、暗黙の知能観

1. 問題

自ら学ぼうとする姿勢の重要性が指摘されはじめて久しい(中央教育審議会,1996; 大学審議会,1998)。とりわけ、大学での学びにとってそれが重要であることはくり返し指摘されてきた。本研究では、大学生の自ら学ぼうとする

姿勢に焦点を当て、それが高校時代の教師との関係性、ならびに学生自身の持つ知能観といかに関連するかを検討する。

1.1 自律的な学習動機づけ

自ら学ぼうとする姿勢は心理学的には学習への自律的な動機づけと捉えられる。この自律的な動機づけは、内発的動機づけ(Deci,

(*)追手門学院大学 心理学部 (***)大手前大学 現代社会学部

1975) 研究の一環として扱われてきた。そこでは、学習への動機づけには内発的なものと外発的なものがあり、前者は学習者個人の興味や関心に基づくものであり、後者は外部から与えられる報酬や罰によって引き起こされるものと考えられていた。そして多くの場合、前者の方が後者よりも望ましい動機づけのあり方であると考えられてきた。さらに、両者は対立的なものであり、内発的な動機づけに基づいてなされた行動に対して外発的な報酬を与えると、その動機づけの内発性が失われることが示されてきた(Deci, 1971)。

しかし、実際には学習への動機づけは必ずしもこれら2つに明確に分類できるわけではない。たとえば、自らの成長のために課題に取り組む姿勢は、成長という報酬を目指すものであるため内発的なものとは言えない。しかし、自らの成長は外部から与えられる報酬ではないため外発的な動機づけとも言えない。

このようなことから、学習への動機づけを対立的な2種類のものとしてではなく段階的に変化するものとして捉える枠組みが提唱された(Deci & Ryan, 1985, 2000; Ryan & Deci, 2000)。この枠組みでは、自己調整(Self-regulation)の観点から学習への動機づけを捉える。自己調整とは、ある行動への動機づけを高め、別の行動に対する欲求を抑制しコントロールしながら行動を活発化させる一連の過程(Tangney, Baumeister, & Boone, 2004)のことである。

学習場面で自己調整がどのようになされるかの観点から、学習への動機づけは次の4種類に分類できる*1(Deci & Ryan, 1985; 速

水, 1995)。まず「外的調整」に基づく動機づけである。これは「親や先生に叱られるのが嫌だから」や「他者から褒められたいから」など、外部からの働きかけに合わせて自己を調整しようとする動機づけである。2つ目は「取り入れ的調整」に基づく動機づけである。これは「友だちに負けたくないから」や「まわりの人にかしこいと思われたいから」というように、罰を避けたり達成感を得たりするために学習に向けて自己調整しようとするものである。3つ目は「将来の成功につながるから」や「自分のためになるから」など、学習することの価値に自分を同一化させることで学習に積極的に取り組もうとする動機づけであり、「同一化的調整」と呼ばれる。そして4つ目が「勉強すること自体がおもしろいから」や「自分が勉強したいと思うから」といった、学習内容への興味や関心に基づく「内的調整」に基づく動機づけである。これら4種類の学習動機づけは他律性から自律性へと続く連続帯上に位置し、外的調整が最も他律的であり取り入れ的調整がそれに続く。さらに同一化調整、内的調整の順に自律性が高まるものとして捉えられている。

学習への動機づけをこのように4種類に分類した時、大学での学習にとって重要なものはより自律性の高い動機づけであろう。すなわち、同一化調整や内的調整に基づく動機づけこそが大学での学習に求められる。それでは、これら自律的な学習動機づけの形成・強化にかかわる要因にはどのようなものが考えられるだろうか。

まず、学習への動機づけは長年の学習習慣によって形成されたものであり、大学生の動機づけがそれまでのものと独立したものであるわ

*1 Deci & Ryan (2002) による自己決定理論では、動機づけをここに示した4種類に統合的調整を加えた5種類の下位次元からなるものとしている。しかしながら、多くの研究で統合的調整は同一化的調整や内的調整との弁別が困難であることが示されていることから、後の研究でもあまり使われていない(岡田, 2010)。そのため、本研究でも統合的調整は扱わないこととした。

けではない。つまり、大学での学習動機づけのあり方は小学校から高校までの期間の学習動機づけの影響を多かれ少なかれ受けるだろう。とりわけ、大学に最も近い高校時代の学習動機づけのあり方の影響は大きいだろうと考えられる。

これより、本研究の最初の仮説は次のとおりとなる。

〔仮説1〕 大学生の学習動機づけは高校時代の学習動機づけのと密接な関連を持つだろう。

では、そのような高校までの学習動機づけの影響を統制してもなお、大学での学習を自律的なものにする要因にはどのようなものが考えられるだろうか。本研究では、このような高校から大学への移行に伴う学習動機づけの変化に影響する要因として暗黙の知能観 (implicit theories of intelligence; Dweck, 1999) に着目する。

1.2 学習への動機づけと暗黙の知能観

暗黙の知能観とは知能に関して個人の持つ信念のことであり、大きく2つに分類される。1つは知能を柔軟で変化するものと捉える増大的知能観であり、もう1つは知能を安定的で不変のものと捉える実体的知能観である。Dweck & Leggett (1988) によれば、増大的知能観を持つ者にとって学習は自らの成長のためのものであり、そのために熟達志向的な目標を設定する。また、困難な状況は挑戦の機会であり、それを克服するためにより一層の努力を行おうとする。一方、実体的知能観を持つ者にとって学習の機会は自らの能力の水準を示すためのものであるため、状況の困難さは自らの能力の低さのシグナルとして捉えられる。

そして、他者から良い評価を得、悪い評価を避けることに重点を置いた遂行目標を設定しやすい傾向をもつ。人がこれら2つの知能観のうちどちらを強く内在化するかは、成長の過程で周囲の大人からどのような働きかけを受けてきたかに左右されることが示されている (e.g., Mueller, & Dweck, 1998; Pomerantz & Kempner, 2013)。一般に自分の成功や失敗の原因や理由を自らの能力に帰属するような働きかけを受けると実体的知能観が、努力に帰属させるような働きかけを受けると増大的知能観が形成されやすいという。

このような知能観の違いは、学習への動機づけにどのような影響を及ぼすだろうか。まず、増大的知能観の挑戦志向的な特徴に目を向けるならば、それは内的調整に基づく学習動機づけに反映されるだろう。また、増大的という表現に見られるように努力によって成長という報酬が得られる点に目を向ければ、増大的知能観は同一化的調整に基づく動機づけとなって現れる可能性もある。一方、実体的知能観は自らの能力の査定とかわる。また他者からの評価を志向するものでもある。前者の特徴は取り入れ的調整に基づく動機づけ、後者の特徴は外的調整に基づく動機づけにそれぞれ反映されるだろう。

以上から導かれる仮説は次の4つである。

〔仮説2〕 増大的知能観を強く持つ者ほど大学での学習において内的調整と同一化調整に基づく動機づけを強く示すだろう。

〔仮説3〕 仮説2で述べられている影響過程は高校時代の学習への動機づけの影響を統制してもなお認められるだろう。

〔仮説4〕 実体的知能観を強く持つ者ほど

大学での学習において取り入れ調整と外的調整に基づく動機づけを強く示すだろう。

[仮説5] 仮説4で述べられている影響過程は高校時代の学習への動機づけの影響を統制してもなお認められるだろう。

1.3 高校時代の教師との関係と暗黙の知能観

以上のように、大学での自律的な学習によって増大的知能観を持つことの有効性が予想される。では、増大的知能観はどのように形成され強化されるのだろうか。すでに述べたように、増大的知能観を持つ者は学習することを挑戦であり成長の糧と捉える。また、自分の成果の原因を努力に帰属する傾向も持つ(Hong, Chiu, Dweck, Lin & Wan, 1999; Dweck, 1988)。このことは、増大的知能観を持つ者が、過去の学習機会において挑戦的な環境と学習成果の努力への帰属の経験が多かった可能性を示唆する。また上述のように、個人がどのような知能観を持つかは、周囲の大人からの働きかけによるところが少なくない。

このように考えるならば、高校生、大学生の暗黙の知能観の形成にとって教師の果たす役割は大きいだろう。生徒が失敗を恐れずに挑戦できる環境をつくり、必要な時に必要な情報を提供するような教師の下で学ぶことのできた生徒は、それができなかった生徒よりも学習によって実際に成長できることを知り、その結果として増大的な知能観を持つようになるだろう。

このような教師の生徒に対する接し方に関して、中井・庄司(2006,2007)は教師に対する信頼感尺度を作成してその構成要素を検討している。これは安心感、正当性、不信の3因

子からなる31項目の尺度である。このうち、安心感因子は「教師がいることによる安心感」に関する項目と「教師との関係性に対する安心感」に関する項目からなる。また、正当性因子は生徒が教職という職業についている教師に対して期待する、教師としての役割に関わる項目からなる。そして、不信因子には教師への不信感を表す項目が含まれている。

本研究では、大学生が高校時代に教師に対してこれら信頼の3要素をどれくらい感じていたかによって、形成・強化された知能観がどのように異なると予測する。まず、生徒が教師に安心感を抱くならば、学習において失敗を恐れず挑戦する意欲を持つようになるだろう。また、教師の正当性を高く認知している生徒は、自らの学習に対する教師からの適切な働きかけが期待できるだろう。したがって、高校時代の教師に対して安心感と正当性を高く認知していた大学生は、そうでない大学生よりも高い増大的知能観を持つことが予想できる。逆に、高校時代の教師に対して不信感を抱いていた大学生にとって教師からの適切なフィードバックは期待できなかったであろう。そのため、学習によって知能が向上するという経験を持つことができず、結果として実体的知能観が強化されるだろう。

以上から導かれる仮説は次の2つである。

[仮説6] 高校時代の教師に対して安心感と正当性を高く認知していた大学生はそうでない大学生よりも高い増大的知能観を持つだろう。

[仮説7] 高校時代の教師に対して不信感を抱いていた大学生はそうでない大学生よりも高い実体的知能観を持つだろう。

以上7つの仮説を検証するため、本研究で

は大学生を対象とした質問紙調査を実施した。この調査では、大学生に高校2年生の頃の学習への動機づけと担任教師への信頼感、現在の学習への動機づけと暗黙の知能観を問う尺度への回答を求めた。

2. 方法

2.1 参加者

追手門学院大学の学生148名(男子80名、女子66名、不明2名、平均年齢=19.59(SD = 1.23))が質問紙に回答した。回答者の学年は1回生と2回生がともに56名、3回生が10名、4回生が22名であった。所属学部別の回答者数は、社会学部生64名、地域創造学部生46名、心理学部生28名の他、経済学部生1名、経営学部2名、国際教養学部生6名、不明1名であった。

2.2 手続き

個別配布、授業中に依頼し授業中に回答してもらうという2通りの方法を用いた。個別配布の場合は回答者自身に専用の回収ボックスへの返却を求め、授業中の配布は質問者の持っている回収ボックスに返却するよう求めた。質問紙には性別、年齢、学部・学科、学年を記入してもらった。表紙には回答者の回答は記号化するため個人が特定されることはないこと、データは研究目的以外では使用しないことを明記した。また、研究の趣旨を了承し研究のためのデータ使用を認める場合には、表紙裏にある同意書に署名するよう求めた。加えて、書名のある同意書は確認後に処分することも明

記した。分析には同意書に署名のあった質問紙のデータのみを用いた。

2.3 使用尺度

2.3.1 教師への信頼感

中井・庄司(2006)の作成した「生徒の教師に対する信頼感尺度の修正版(中井・庄司, 2007)を用いた。この尺度は「先生にならいつでも相談ができると感じる」、「私が不安なとき、先生に話を聞いてもらおうと安心する」などの項目と関連する「安心感」、「たとえ間違っているときでも、先生は自分の間違いを認めないと思う」、「先生は言っていることと、やっていることに矛盾があると思う」などの項目と関連する「不信」、「先生は自信を持って指導を行っているように感じる」、「先生には教育者としての威厳があると思う」などの項目と関連する「正当性」の3因子、31項目からなる。「まったくそう思わない(1点)」から「非常にそう思う(4点)」までの4件法で回答を求めるものである。

なお、今回この尺度を用いるにあたって次のような変更を加えた。この尺度は小中高校生の教師に対する信頼感を測定するためのものであり、回答時の学級担任を思い浮かべて各項目に答えるものである。そのため、各項目は上述の例のように現在形で表現されている。しかし、今回は大学生を対象として高校時代の担任を思い浮かべて回答を求めることとしたため、「先生にならいつでも相談ができると感じていた」というように過去形で表現した。回答を求める教示は「以下の項目は、高校2年生の時のあなたのクラスの担任の先生について尋ねたものです。最も近い番号に○をしてください。」とした。

2.3.2 自律的学習態度

西村・川村・櫻井(2011)の自律的学習態度尺度(20項目、4件法)を用いた。この尺度は自己決定理論(Deci & Ryan, 2002)に基づいて、学習への動機づけを内的調整、同一化調整、取り入的調整、外的調整の4つの下位概念で捉え、それぞれの動機づけの強さを測定するために作成されたものである。このうち内的調整とは「問題を解くことが面白いから」、「自分が勉強したいから」というように、学ぶことへの動機づけが自分の内的な興味や欲求に基づくものであることを示すものである。同一化調整とは「自分のためになるから」や「将来の成功につながるから」というように、学ぶことに価値を認め自分のものとして受け入れていることから生じる動機づけを意味する。取り入的調整とは「友達にバカにされたくないから」や「勉強ができないとみじめな気持ちになるから」というように、他者との比較によって自己評価を維持しようとしたりみじめさを回避しようとしたりするといった、消極的な動機づけを意味する。最後の外的調整とは「成績が下がると、怒られるから」や「やらないと周りの人がうるさいから」など、学ぶ理由を自分の外に求める姿勢を示すものである。4種類の動機づけそれぞれに対応する5項目、計20項目からなり、「全く当てはまらない(1点)」から「非常に当てはまる(4点)」までの4件法で回答を求めるものである。

今回の調査では、高校時代を回想するよう求め、その時の学習への動機づけを回答するよう求めるものと、現在の学習への動機づけを回答するよう求めるものの2種類を用意した。高校時代の動機づけ尺度では「以下の項目はあなたが高校2年生の時の学習した理由に

どのくらい当てはまりますか。」、現在の動機づけ尺度では「以下の項目は、あなたが現在、学習をする理由にどのくらい当てはまりますか。」とそれぞれ教示した。

2.3.3 暗黙の知能観

暗黙の知能観の測定のため、前泊・小野・岩木(2012)の顕在的知性観尺度の第1因子に高く負荷した8項目を用いた(具体的な項目はTable 2を参照のこと)。

分析には統計分析プログラムHAD(清水, 2016)を用いた。

3. 結果

3.1 各尺度の因子構造と尺度得点の算出

3.1.1 学習への動機づけ尺度と教師に対する信頼感尺度

学習への動機づけ尺度と教師への信頼感尺度のそれぞれについて、オリジナルの因子構造にもとづき確認的因子分析を行った。その結果をTable 1に示した。RMSEAの値を見ると、適合性が十分に高いと判断される0.05を下回ったものはないものの、いずれの尺度についても0.1を下回っていた。このことから、どの尺度についても一定の適合性を持つものと判断できる。したがって、以下の分析ではオリジナルの因子構造に基づいて、各因子に高く負荷する項目の平均値を算出し、それぞれの尺度得点として用いることとした。すなわち、学習への動機づけについては高校時代のものも現在のものも内的調整、同一化的調整、取り入的調整、外的調整の各動機づけ得点、教

師への信頼については安心感得点、正当性得点、不信得点のそれぞれを算出した。各得点の記述統計量はTable 3に示したとおりである。

Table 1 学習への動機づけ尺度と教師への信頼感尺度の確認的因子分析結果

	χ^2	df	p 値	CFI	RMSEA	SRMR増大	GFI	AGFI
学習への動機づけ								
高校時代	779.00	430	.00	.84	.08	.07	.73	.69
現在	347.78	164	.00	.86	.09	.10	.81	.76
教師への信頼感	779.00	430	.00	.84	.08	.07	.73	.69

3.1.2 暗黙の知能観尺度

暗黙の知能観尺度について、理論的に仮定できる2因子構造とし、最尤法・独立クラスター回転による探索的因子分析を行った。最初8項目全てを用いて分析を行ったが、第1項目の「新しいことは学べても知能は不変である」はどちらの因子にも.40以上の負荷を示さず、共通性も.15と低かった。また、8項目での因子構造の適合性は $\chi^2=28.52$ (df=13, $p<.01$)、CFI=.94、RMSEA=.10と低かった。そのた

め、第1項目を除く7項目で改めて分析を行った。その結果をTable 2に示す。Table 2から第1因子は増大的知能観因子、第2因子は実体的知能観因子と解釈できる。適合性指標は $\chi^2=7.82$ (df=8, $p<.45$)、CFI=1.00、RMSEA=.008であり、十分な水準にあると言える。よって、各因子の項目得点の平均値を増大的知能観得点と実体的知能観得点として以後の分析に用いることとした。

Table 2 暗黙の知能観尺度の因子パターン行列

項目	増大的知能観	実体的知能観	共通性
増大的知能観			
もとなる知能は大幅に向上可能である	.82	-.04	.67
大幅に知能向上はいつでも可能である	.79	-.01	.63
誰もが知能は向上させられる	.59	-.07	.36
実体的知能観			
変えようのない人間の側面である	.26	.89	.87
成長できるレベルは生まれつきで努力では伸びない	-.14	.64	.43
知的成長はできる人とできない人がいる	.00	.53	.28
今の知能は向上不能である	-.15	.41	.19
	因子寄与	1.93	1.84
	因子間相関	-.32	

3.1.3 各尺度得点の記述統計量

以上の各尺度得点の記述統計量をTable 3に示した。

また、高校時代の学習への動機づけ得点と現在の学習への動機づけ得点とその差、なら

びにこの差についての対応のあるt検定の結果もTable 3に示した。t検定の結果から、高校時代から現在にかけて内的調整得点と同一化的調整得点は上昇し、取り入れ的調整得点と外的調整得点は低下していることが分かる。

Table 3 各尺度得点の記述統計量と高校時代と現在の学習への動機づけの差の検定

変数名	N	高校時代			現在			差	t値(df)	効果量(r)
		平均値(SD)	α	ω	平均値(SD)	α	ω			
学習への動機づけ										
内的	145	1.96(.66)	.86	.86	2.18(.72)	.87	.87	.23	3.83(144)**	.163
同一化的	143	2.62(.69)	.84	.84	2.84(.68)	.80	.81	.22	3.72(142)**	.158
取り入れ的	141	2.22(.72)	.85	.85	2.11(.74)	.88	.88	-.11	2.19(140)*	.078
外的	143	2.37(.65)	.75	.78	2.15(.65)	.78	.79	-.22	4.36(142)**	.171
暗黙の知能観										
増大的	143				2.80(.71)	.79	.79			
実体的	141				2.20(.62)	.70	.74			
教師に対する信頼感										
安心感	146	2.35(.69)	.93	.93						
正当性	142	2.82(.60)	.88	.87						
不信	144	2.01(.66)	.82	.82						

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

3.1.4 現在の動機づけと高校時代の動機づけ、教師への信頼感、暗黙の知能観の関連

現在の学習への動機づけと、高校時代の学習への動機づけ、暗黙の知能観ならびに教師に対する信頼感との間の相関、そして暗黙の知能観と教師に対する信頼感の間の相関を求めた(Table 4)。Table 4から次のことが分かる。まず、高校時代と現在の各種動機づけの間には有意な相関が認められる。次に、現在の内的調整と同一化調整は増大的知能観、教師への安心と有意な関連を持ち、さらに同一化調整は教師の正当性とも有意に関連

している。そして、取り入れ的調整と外的調整は教師への不信と有意な関連を持ち、さらに外的調整は実体的知能観とも有意に関連している。暗黙の知能観と教師に対する信頼感との関連については、教師の正当性の認知が増大的知能観と正の、実体的知能観と負の有意な相関を示し、教師に対する不信感が実体的知能観と正の相関を示した。

これらの結果に基づき、現在の学習への動機づけに及ぼす高校時代の動機づけ、暗黙の知能観、教師に対する信頼感の影響を検討するため、ステップワイズ法による重回帰分

析を行った。現在の4種類の動機づけ得点のそれぞれを基準変数とし、高校時代の4種類の動機づけ得点と2種類の暗黙の知能観得点、ならびに3種類の教師に対する信頼感得点を説明変数とした。分析の結果をTable 4に示す。Table 4にあるとおり、現在の各種動機づけ得点に対してそれぞれに対応する高校時代の動機づけ得点が正の有意な関連を示した。また、現在の内的調整得点には増大的知能観得点、同一化的調整得点には教師に対する安心感得点が、外的調整には不信得点がそれぞれ正の有意な関連を示した。そして取り入れ的調整得点には教師の正当性

得点が負の有意な関連を示した。なお、実体的知能観得点はいずれの動機づけ得点にも有意な関連を示さなかった。

次いで、暗黙の知能観に及ぼす教師に対する信頼感の影響を検討するため、増大的知能観と実体的知能観のそれぞれを基準変数、教師への安心感、教師の正当性、教師への不信を説明変数としてステップワイズ法による重回帰分析を行った。その結果もTable 4に示されている。Table 4から、増大的知能観は教師の正当性認知と正の関連を持ち、実体的知能観は教師への不信感と正の関連を持つことが分かる。

Table 4 学習への動機づけと教師に対する信頼感、暗黙の知能観の関連についての相関ならびにステップワイズ重回帰分析の結果

	現在の動機づけ								暗黙の知能観			
	内的		同一化的		取り入れ的		外的		増大的		実体的	
	r	β	r	β	r	β	r	β	r	β	r	β
高校時代の動機づけ												
内的	.47**	.43**	.14 †		.23**		.08					
同一化的	.26**		.48**	.43**	.25**		.11					
取り入れ的	.35**		.39**		.65**	.67**	.27**					
外的	.18*		.03		.26**		.55**	.51**				
暗黙の知能感												
増大的	.24**	.22**	.29**		.12		.13					
実体的	-.12		-.09		.08		.24**					
教師に対する信頼感												
安心感	.22**		.32**	.24**	.02		-.12		.12		-.12	
正当性	.12		.32**		-.07	-.16*	-.06		.27**	.28**	-.17*	
不信	.07		-.06		.27**		.27**	.17*	-.14		.20*	.20*
R ²	.25**		.29**		.46**		.32**		.08**		.04*	

**p < .01, * < .05, † < .10

4. 考察

本研究では大学生の自律的な学習動機づけが高校時代の学習動機づけと教師に対する信頼感、ならびに現在の暗黙の知能観とどのように関連するかを、質問紙調査によって検討した。データ分析の結果、(1)現在の学習への動機づけは高校時代の動機づけと密接に関連すること、(2)増大的知能観を強く持つ者ほど現在の自律的な動機づけが高いこと、(3)増大的知能観と内的調整による学習動機づけとの有意な関連は高校時代の動機づけの影響を統制しても認められること、(4)高校時代の教師に対して正当性を高く認知していた参加者ほど高い増大的知能観をもっていることが示された。以下、それぞれについて考察する。

現在の学習への動機づけと高校時代の動機づけとの関連

まず、Table 4に示された、高校時代の学習動機づけ得点と現在の学習動機づけ得点との相関係数ならびに標準化偏回帰係数の値から、現在の4種類の学習動機づけが高校時代のそれぞれの学習動機づけと有意に関連していることが分かる。高校時代の自らの学習が内的調整や同一化的調整に基づいて動機づけられていたと認知している参加者は、現在もそれぞれの動機づけを強く持つと考えていた。同様に、高校時代の取り入れ的、外的調整に基づく学習動機づけは現在のそれぞれの動機づけと関連していた。これらのことは、高校時代の認知された学習動機づけの自律

性-他律性が大学における現在の学習動機づけの自律性-他律性に反映されていることを示唆するものである。これは仮説1を支持する結果である。

暗黙の知能観と学習動機づけとの関連

次に、暗黙の知能観と現在の学習動機づけとの関連については、増大的知能観と内的調整ならびに同一化的調整との間に有意な相関が認められた(Table 4)。この結果は仮説2を支持する。高校時代の動機づけの影響を統制した場合の β 係数を見ると、内的調整に基づく動機づけとの関連は有意なままだが、同一化的調整との関連は有意ではなくなった。これは仮説3を一部支持する結果である。大学生は増大的知能観を高く持つことで、高校時代の学習動機づけの強さにかかわらず、現在の学習において自らの興味や関心によって学習しようとする傾向にあると言える。

なお、同一化的調整については教師に対する安心感との間の β 係数が有意であった。高校時代の教師との間に安心できる関係を築くことが出来ていたと認知している大学生は暗黙の知能観の如何にかかわらず、学習への価値を認知し、学習に積極的に取り組もうとする傾向を持つことが示唆される。

一方、実体的知能観については、現在の外的調整に基づく学習動機づけとの間に有意な正の相関を持つが、取り入れ的調整との間の相関は有意ではなかった。これは仮説4を一部支持する結果である。ただし、 β 係数はいずれの動機づけについても有意ではなく、仮説5は支持されなかった。また取り入れ的調整と教師の正当性との間に負の関連が認められた。高

校時代の担任教師が教師としての役割を正
 当に果たしていたと感じている大学生は、外
 的な価値を取り入れることで学習意欲を高め
 ようとする傾向が低いと言える。さらに、外的調
 整と不信との間に正の関連が認められた。高
 校時代の教師に不信感を抱いている大学生
 は外発的な動機に基づいて学習する傾向に
 あることが示唆される。

教師に対する信頼感と 暗黙の知能観との関連

教師に対する信頼感と暗黙の知能観との関
 連について、まず正当性認知と増大的知能観
 との間の相関係数と β 係数が有意であった。安
 心感との間には有意な関連は見いだされな
 かった。この結果は仮説6を一部支持する。高
 校時代の担任教師に正当性を認めている大
 学生は増大的知能観を高く保てる可能性が
 指摘できる。また、教師に対する不信と実体的
 知能観との間に有意な正の関連が認められ
 た。これは仮説7を支持する結果である。信頼
 できない教師の下での学びは生徒にとって成
 長や挑戦の機会とはなりにくいと言える。

本研究の貢献

本研究の第1の貢献は、増大的知能観を持
 つことの自律的な学習へのポジティブな効果
 を明らかにしたことである。知能は柔軟なもので
 あり、努力によって変化させることが可能であると
 信じる大学生は、高校時代の学習動機づけが
 どのようなものであっても、現在自律的な動機づ
 けで学習に取り組んでいることが示された。

さらに、この増大的知能観は高校時代の担
 任教師に対する正当性認知によって高まる可

能性を示したことも重要な貢献であると言え
 る。信頼感尺度の中で正当性と関連する項目
 を具体的に挙げると、方法で例に挙げたもの
 以外に「先生は教師としてたくさんの知識を
 持っていたと思う」「先生は質問したことにはき
 ちんと答えてくれていた」「先生は何事にも一
 生懸命であった」「私が間違っただけをした
 時、先生はきちんと叱ってくれた」などがある。
 これらの項目によって測定される教師の正当
 性とは、教師としての高い専門性に裏づけら
 れた誠実さから生じるものであると考えられ
 る。教師としての高い専門性と誠実性が生徒、
 学生の自律的な学びの基盤を作ると言えるだ
 ろう。

限界と課題

本研究にはいくつかの限界がある。まず第1
 に、本研究で得られた知見が振り返り法
 (retrospective method)による質問紙調査
 のデータに基づくものである点である。このよ
 うなデータには、想起バイアスをはじめとする
 種々の回答バイアスが混在する。また、横断的
 なデザイン(crosssectional design)によって
 得られたデータの分析から、影響の方向性を
 同定することには十分に慎重であるべきだろ
 う。今後は、縦断的なデザイン(longitudinal
 design)の前向き法(prospective method)に
 よる調査によって、本研究の知見が追証され
 るかを確認する必要がある。

さらに、本研究では大学入学後の変化を検
 討することができていない。学習への動機づ
 けのあり方は大学入学後の学習経験によっ
 て影響されるだろう。たとえば、学年が進行す
 るにしたがって専門性が高まり、演習などで自

律的な取り組みを求められる機会も多くなることなどが考えられる。そのような入学後の学習経験の影響の可能性を考慮して、学習動機づけや知能観について学年間の比較を行うことも重要である。しかし、本研究においては学

年別の分析をするのに十分なサンプルを得ることができなかった。より大規模な調査によって高校から大学への移行、そして大学内での年次進行の影響を検討することも必要である。

引用文献

- 中央教育審議会(1996).21世紀を展望した我が国の教育のあり方について—子供に[生きる力]と[ゆとり]を—,第一次答申.
大学審議会(1998).21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学—,中間まとめ要旨.
- Deci,E.L.(1971).Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation.*Journal of personality and Social Psychology*,18,105-115.
- Deci,E.L.(1975).*Intrinsic motivation*.New York: Plenum.
- Deci,E.L.,& Ryan,R.M.(1985).*Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*.Springer Science & Business Media.
- Deci,E.L.,& Ryan,R.M.(2000).The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior.*Psychological Inquiry*,11,227-268.
- Deci,E.L.,& Ryan,R.M.(2002).*Handbook of self-determination research*.University Rochester Press.
- Dweck,C.S.(1999).*Self theories: Their role in motivation, personality and development*.Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck,C.S.,& Leggett,E.L.(1988). A social cognitive approach to motivation and personality.*Psychological Review*,95,256-273.
- 速水敏彦(1995).内発と外発の間に位置する達成動機づけ,心理学評論,38,171-193.
- Hong,Y.Y.,Chiu,C.Y.,Dweck,C.S.,Lin,D.M.S.,&Wan,W.(1999).Implicit theories,attributions,and coping: A meaning system approach.*Journal of Personality and Social psychology*,77,588-599.
- 前泊麻理菜・小野杏紗・岩木信喜 (2012).知性観と学習意欲—自己決定感および自己効力感に着目した予備的分析— 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要,11,185-191.
- Mueller,C.M.,& Dweck,C.S.(1998).Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance.*Journal of personality and social psychology*,75,33-52.
- 中井大介・庄司一子 (2006).中学生の教師に対する信頼感とその規定要因,教育心理学研究,54,453 - 463.
- 中井大介・庄司一子 (2007).中学生の教師に対する信頼感と幼少期の父親および母親への愛着との関連 パーソナリティ研究,15,323-334.
- 西村多久磨・河村茂雄・櫻井茂男(2011).自律的な学習動機づけとメタ認知方略が学業成績を予測するプロセス—内発的な学習動機づけは学業成績を予測することができるのか?— .教育心理学研究,59,77-87.
- 岡田涼(2010).自己決定理論における動機づけ概念間の関連性—メタ分析による相関係数の統合—パーソナリティ研究,18,152-160.
- Pomerantz,E.M.,& Kempner,S.G.(2013).Mothers' daily person and process praise: Implications for children's theory of intelligence and motivation.*Developmental psychology*,49,2040-2046.
- Ryan,R.M.,& Deci,E.L.(2000).Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions.*Contemporary educational psychology*,25,54-67.
- 清水裕士(2016).フリーの統計分析ソフトHAD:機能の紹介と統計学習、研究における利用方法の提案,メディア・情報・コミュニケーション研究,1, 59-73.
- Tangney,J.P.,Baumeister,R.F.,& Boone,A.L.(2004).High self-control predicts good adjustment,less pathology,better grades,and interpersonal success.*Journal of Personality*,72,271-322.
- Vallerand,R.J.,Pelletier,L.G.,Blais,M.R.,Brière,N.M.,Senecal,C.,& Vallieres,E.F.(1993).On the assessment of intrinsic,extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale.*Educational and psychological measurement*,53(1),159-172.

追手門学院大学のピア・サポーターが提供するサポートの分析

玉水克明^(*)・浦 光博

大学生活への適応に困難を感じている学生に対する支援システムの一つとしてピア・サポーター制度がある。本研究では、追手門学院大学に設置されている学習支援室のピア・サポーターを対象として、彼ら彼女らの提供するサポートの実態を調査した。質的な分析の結果、サポート内容は社会情緒的サポートと道具的サポートに分類された。続いて、ピア・サポーターの提供するサポートと学生が受け入れるサポートの対応関係を分析した。分析の結果、ピア・サポーターは道具的サポートよりも社会情緒的サポートを提供しようとする傾向が示唆された。しかし、サポートを提供される学生側の受容に関しては社会情緒的なサポートよりも道具的なサポートが受け入れられやすい傾向が示された。学生が必要としているサポート内容の詳細な検討が今後の課題となった。

キーワード: ソーシャル・サポート、ピア・サポート、大学生

1. 問題

1.1 大学新入生の不適応

大学入学直後の新入生が抱える問題の1つに、高校から大学へと環境が変化する中で、の不適応がある。高石(2009)によれば「大学

全入時代を迎え、高等教育に学ぶ学生の多様化が進んでいる。学力の低下の問題や、近年の経済状況の厳しさからくる困難の問題については、行政レベルでも個々の大学レベルでも高い危機感をもって対応策が取られはじめているところである」という。また溝上(2012)はこの大学生の多様化による問題から「授業や学習、大学生活に不適応を起こす学生も多く

(*) 鳴門教育大学大学院学校教育研究科

いるから、大学はそうした学生に対する学習・生活支援や相談活動(学生相談)、ひいては厳しい就職事情の中での就活支援・指導やキャリア教育・キャリア形成支援など、様々な学生支援を推進するようになった」としている。さらに及川(2012)は「大学生は、入学以降、学業や対人関係など学生生活の様々な場面においてこれまでとは異なる環境の変化を経験する。そのような関係の中で、自分の適性や将来の方向性、対人関係のあり方などについて悩みを抱えることも多いが、そうした経験はストレスでもあり、また心理的成長の機会ともなる」と述べている。このように、大学入学後の学生生活ではストレスフルイベントが連続し、それによって不適応に陥る学生もいれば、それを契機として成長を遂げる学生もいる。ストレスフルイベントを成長の契機とするための環境整備が必要である。

大学新入生が入学後に新たな環境に適応できないことは、落第や退学の危険につながりかねない。しかし、そのようなリスクにどのように対応するかを考えたとき、不適応の様態の多様性が一つの障害になる。例えば中村・松田(2013)は、大学不適応に影響する要因についての調査の結果から、授業理解が困難であるほど、そして、大学への愛着が乏しく、入学目的が曖昧で友人関係に満足していないほど、大学不適応傾向が高いとしている。また木村(2012)は、退学や退学を視野に入れた休学を挙げており、内田(2009)によると「休・退学、留年学生は、スチューデント・アパシー状態や自殺のリスクの高いグループとして注意が必要である」という。さらに高石(2009)は私立大学の学生相談カウンセラーとしての活動から、

最近の学生の心理的特徴と課題、現れやすい心の問題を挙げている。これによれば、問題を抱えている学生には大きく3種類に分けられる。1「悩めない」学生、2「巣立てない」学生、3「特別支援」を必要とする学生の3種類である。

これらの例からも分かるように、一概に学生支援といっても対象となる学生はさまざまであり、そのために必要な支援の形も多様なものになる。このような状態を踏まえ、及川(2012)は「統合的な学生支援の観点をもつことにより、学生支援の活動を行う場が非常に多く、日常的な学生との関わりが既に学生支援の重要な機能を果たしていることがわかる。学生期のライフサイクルを考慮すれば、すべての学生がその過程でストレスを経験し、不適応に陥る可能性がある。ストレスは避けられないが、ストレスが成長へつながるようにサポートしていくこと、学生自身が対処できるようにサポートしていくことが重要である。」としている。

この学生自身が対処できるようにサポートするためには何が必要なのだろうか。

1.2 ソーシャル・サポートの必要性

ストレスを成長の契機とするためのサポートの在り方を検討する上で、ソーシャル・サポート研究が有益な知見を提供する。ソーシャル・サポートとは、「特定個人が、特定時点で、彼/彼女と関係を有している他者から得ている、有形/無形の諸々の援助」(南・稲葉・浦,1988)のことである。そして「ソーシャル・サポートは、サポートの内容を示すことで操作的に定義することができる」(和田,1992)つまり、ソーシャル・サポートは数々の支援のうち、その人にとっ

て重要な他者(家族、友人、同僚、専門家など)から得られるさまざまな形の援助のことをいう(東條,2010)。さらに、東條(2010)によるとソーシャル・サポートには「情緒的サポート」、「道具的サポート」「情動的サポート」の3つに分類されるという。また、和田(1992)はこれら3種類のサポートに「所属的サポート」「評価的サポート」を加えた5つのサポートがあるとしている。このソーシャル・サポートの種類について浦(1992)はその多様性の一方で、大まかには道具的なサポートと社会情緒的なサポートの2つに分類できるとしている。道具的サポートはさらに、ストレス処理のための資源を提供し、問題解決に介入するという形での直接的なサポートと、それらについての情報を提供するという形での間接的なサポートの2種類に下位分類できる。また社会情緒的なサポートは、愛情や愛着、親密性のような情緒的な側面への働きかけと、評価やフィードバックのような認知的な側面への働きかけの2種類に下位分類できる。

このソーシャル・サポートの効果について東條(2010)はその効果は直接的には心理社会的ストレスを低減する効果を有し、また間接的にもストレス状況に対する個人の受け止め方のクセに働きかけ、身体的健康を促進する効果を持つとしている。また、和田(1992)は、ソーシャル・サポートが得られるとネガティブな事態を抑制するだけでなく、心理的幸福感(満足感)というポジティブな事態をももたらしてくれるとしている。

このようなソーシャル・サポートには種々の専門家によるものもあれば、特に専門性を持たない他者によるものもある。何らかの専門性を

持った他者から提供されるサポートは問題解決に直接的な効果をもたらす。例えば、弁護士は法律上の問題を抱える相談者に対して職業的なサポートを与えて問題解決に導き、医師は病に苦しむ患者に医療的処置を施し健康を回復させる。このように専門家によるサポートは問題解決に対して具体的な解決策や資源を提供することで道具的な効果をもたらす。では、非専門家によるサポートにはどのような効果が期待できるのだろうか。

浦(1992)は、Caplan(1947)による地域のサポート・システムの確立の知見から、非専門家からのサポートの効果を集約している。相談者と同じ苦しみを体験した非専門家は相談員に対して、「具体的な援助を与えることはほとんどしない。ただ側にいて、時間がたち悲しみが去っていくまで一緒に過ごす」。この態度は援助を求めている人を弱者とみなすものではない。その人の持っている潜在的な力を最大限引き出すように情緒的に支えることが非専門家からのサポートの特徴なのである。

もちろん、非専門家があらゆるストレスに対応できるわけではない。重大なストレスに対しては高度な専門性が必要となる場合もある。したがって、重要なことは、サポートを非専門家によるものから専門家によるものへと至る段階的なシステムと捉え、受け手の要請に応じて柔軟に対応することである。そして、サポートの受け手を弱者と捉えるのではなく、彼ら彼女らの潜在的な力を引き出すためには「その人自身が自分の力で問題を解決できるように情緒的に支える」という初期段階、つまり専門家の比重が少ない段階でサポートが成功することが求められるのである。

大学生活への適応に困難を覚え苦しんでいる学生が、初期段階で援助を受け問題が解決の方向に向かうようなサポートとはどのようなものなのか。以下では、彼ら彼女らの抱える悩みを同じように体験した者がサポーターとなり、道具的なサポートよりも情緒的なサポートを提供することに重きを置いた支えあいの形、ピア・サポーター制度に焦点を当てる。

1.3 ピア・サポーター制度

ピア・サポーターとはピア・サポート(peer support)を提供するサポーターのことを指す。そしてピア・サポートとは、peer、すなわち「仲間」によるsupport、すなわち「支援」のことであり、ピア・サポートとは仲間同士の支え合いを意味する。困ったときやつらいときなど、助けが必要なきにもっとも身近なサポート源となってくれるのは、多くの場合、近くにいる友人や同輩である。こうした仲間同士の助け合いの力を活用しようという取り組みがピア・サポーター制度である。

ほとんどのピア・サポーターはカウンセラーや臨床心理士としての専門的なトレーニングを十分に受けているわけではない。つまり、彼ら彼女らはサポートについての専門家であるとは言えない。しかし、ピア・サポーターたちの多くは自身も大学生活に困難を感じ、それを克服してきた経験を持つ。そして後述するように、ピア・サポーターたちは種々の研修を受けており、必要に応じて専門家と協力して問題解決にあたることもできる。このようなピア・サポーター制度には、一方では非専門家として相談者を情緒的にサポートすることによって相談者の潜在的な能力を引き出し、自律的な問題解決へと

向かわせる効果が期待できる。他方では、より困難な問題の解決にあたっては専門家との協働によって道具的なサポートの提供も可能となる。

このようなピア・サポーターの大学内での役割について、三橋(2010)は「教員には話しにくい、同じ学生同士なら話しやすく、悩みや本音を率直に伝えることができる良いことがある。また、ピア・サポート活動は、サポートされる学生の成長だけでなく、サポートする学生の成長も促す。すなわち支援される側も、支援する側もともに成長が期待できる点にも大きな意味があり、学び合い、支え合うことが学生の成長につながっている」としている。

1.4 追手門学院大学の学習支援室の ピア・サポーター

このピア・サポーター制度の有効性の検討のため、本研究では追手門学院大学の学習支援室のピア・サポーター(peer supporter)に焦点を当てる。三橋(2010)によると、この追手門学院大学の学習支援室は、学生同士が学び合い、支え合い、育ちあう場であり、そのもっとも大きな特徴は、ピア・サポーターがいることであるという。三橋(2010)はこのピア・サポーターのサポート活動によってピア・サポーターをしている学生が、責任をもって対応する姿勢を学ぶと同時に、相手の立場を考える態度を身につけるように学生が成長したということや、ピア・サポーター自身が大きく成長・発達することができるという成果を得たと著書の中で報告している。しかし、ピア・サポーターたちがどのようなサポートを提供し、それが相談者にどのように受け取られているのかについてはいまだ十

分には検討されていない。

2. 目的

追手門学院大学の学習支援室のピア・サポーターは「学生のための学生による学生支援」を掲げ日々活動をしている。その中の活動の主体は、学習支援室で学生個人に対してのコミュニケーションを中心にしての対話によるサポートである。このサポートの中身は学生の悩みや不安を受け止め、ピア・サポーターと悩みを持つ学生が一体となって問題解決にあたることである。サポーターである学生は、そのようなサポートを提供するためにコミュニケーションのトレーニングを学内の教員から研修の形で受けている。また、学校生活の中で履修や単位習得、就職についての相談を学生から持ち掛けられることもあるため、学生課をはじめとする学内の事務職員から研修を開いてもらい、正しい情報を提供する準備をしている。

このような研修などによる準備を終えて、サポーターたちは支援活動を開始する。しかし、日常的な支援活動の中でピア・サポーターたちが、自分たちは道具的な役割をしているのか、社会情緒的な役割をしているのかを意識することは少ない。来室する学生の中で、「どうして欲しいのか」ということを最初から提示してから相談を持ち掛ける者はまれである。支援室を訪れる学生の多くは「自分の問題が明確にわかっていないが何かとても苦しく漠然とつらい」という状態にある。学生に対して、どのような役割をもって関わることで適切なサポートになるのかを、その場でピア・サポーター自身が判断してサポートを

行う必要がある。そのため、ピア・サポーターのサポート内容には個々人で偏りがある。

本研究では、質的な調査によってその偏りの中にもどのような一般性があるのかを検討し、本学ピア・サポーターのサポート傾向の実態を明らかにすることを第1の目的とする。さらにピア・サポーターによって提供されるサポートが受け手の学生から受け入れられているのかを検討する。学生のサポート受容の側面から、ピア・サポーターに対してどのようなサポートが学生にとって受け入れることができるのかを検討することが本研究の第2の目的である。

3. 方法

2014年3月に質問紙調査を行った。参加者は本学ピア・サポーター17名(男8人,女9人)である。

まず、これまでピア・サポーターとして活動してきた中で相談者に提示した解決策を自由記述形式で回答するよう求めた。ついで、記述されたそれぞれのサポートがどれくらい有効であると感じたかを、「全く有効でない」(1点)から「とても有効である」(5点)の5件法で評定するよう求めた。そして、記述された複数のサポートのうち実際に相談者が受け入れたものに○印を付けるよう求めた。なお、回答に際しては最大20項目中、最低でも15項目は回答するよう求めた。

具体的な教示は次のとおりである。「あなたはこれまでピア・サポーターとしての活動の中で、相談を受けた時にどのような解決策を提示してきましたか。相手の話を聴いている間に提

示したのも含めて思いつくままに記述してください。また、それぞれの解決策はあなた自身どれくらい有効だと思いますか。あなたの考えにもっとも近い番号に○印を付けてください。なお、最終的に相手が受け入れてくれた解決策の番号にも○印をつけてください」。

つまり、1:普段どのようなサポートを提供しているのか、2:提供しているそれぞれのサポートについて、自分自身がどの程度有効だと評価しているのか。3:サポートを受けた側はそれを受け入れたか、つまり有益なサポートをピア・サポーターができたが否か、についての調査を行った。

なお、統計分析にはHAD(清水,2016)を用いた。

4. 結果

分析1: 提供されたサポートのカテゴリー化

得られた自由記述データを著者2名がKJ法によってカテゴリー化した。これにより、1.サポートの放棄、2.自分の経験の提供、3.自己啓発、4.選択肢の提示、5.考え直し、6.ネットワークの拡大、7.サポート源の依存の提供、8.適材適所の紹介、9.促すサポート、10.傾聴、の10カテゴリーに分けることができた。1.サポートの放棄はサポートとして相応しくないものとし削除した。

ソーシャル・サポートの分類について浦(1992)は、道具的サポートと社会情緒的サポートの二種類に分かれるとしている。道具的サポートとは、何か問題に苦しんでいる人に対してその問題を解決するのに必要な資源を提供したり、その人が自分でその資源を手に入

れることができるような情報を与えたりするような働きかけのことである。社会情緒的サポートとは、問題に苦しむ人の傷ついた自尊心や情緒に働きかけてその傷を癒し、自ら積極的に問題解決をできるような状態にする働きかけのことである。

このような定義に基づくと、9つのサポートカテゴリーのうち、2.自分の経験の提供、4.選択肢の提示、6.ネットワークの拡大、8.適材適所の紹介、7.サポート源への依存の提案は道具的サポートに分類できる。また、3.自己啓発、5.考え直し、9.促すサポート、10.傾聴は社会的情緒的サポートに分類できる。

分析2: ピア・サポーターのサポート傾向の検討

分析1で、ピア・サポートの内容が明らかになった。これに基づき、ピア・サポーターが9カテゴリーのサポートをそれぞれどの程度提供しているのか、そして、自身の提供したそれぞれのサポートがどれくらい有効であると評価しているのかを分析した。

ピア・サポーターがそれぞれのサポートをどの程度提供しているのかの検討のため、示されたサポート全体から、それぞれのサポートの割合を算出した(Figure 1)。この結果、割合の大きい方から順に、選択肢の提示(36%)・傾聴(29%)・促すサポート(13%)・自己啓発(8%)・自分の経験の提供(6%)・ネットワークの拡大・適材適所の紹介・サポート源への依存の提供(それぞれ1%)となった。

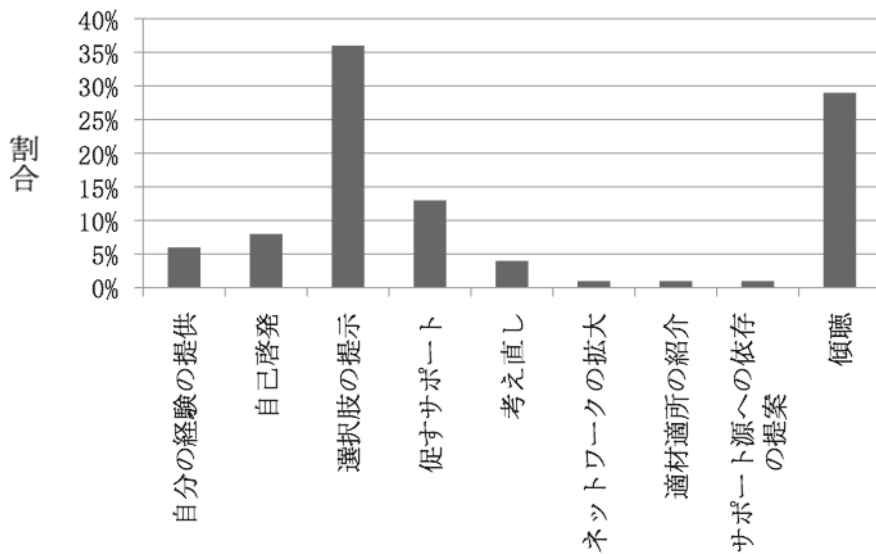


Figure 1. 提供されたサポートの割合

全体として選択肢の提示と傾聴がピア・サポートの中で主に行われることがわかった。また、考え直し、ネットワークの拡大、適材適所の紹介、サポート源への依存の提案は5%以下とほとんど行われていなかった。

分析3: それぞれのサポートに対してのピア・サポーターの評価

分析2で示されたサポートの提供パターンが、サポーター自身のサポートの有効性評価とどのように対応しているのかを調べるため、サポーターによる有効性得点の平均値を算出した(Figure 2)。

平均値が高い順に、選択肢の提示(M=3.2)、傾聴(M=2.6)、促すサポート(M=2.0)、自己啓発(M=1.9)、自分の経験の提供(M=1.2)、サポート源への依存の提供(M=0.5)、適材適所の紹介、考え直し、ネットワークの拡大(いずれもM=0.4)となった。

分析2の結果で示されたピア・サポーターのサポート傾向と今回の評価得点是对应している結果となった。このことは、ピア・サポーターは自身が有効であると評価しているサポートを相談者に提供していることを示唆している。

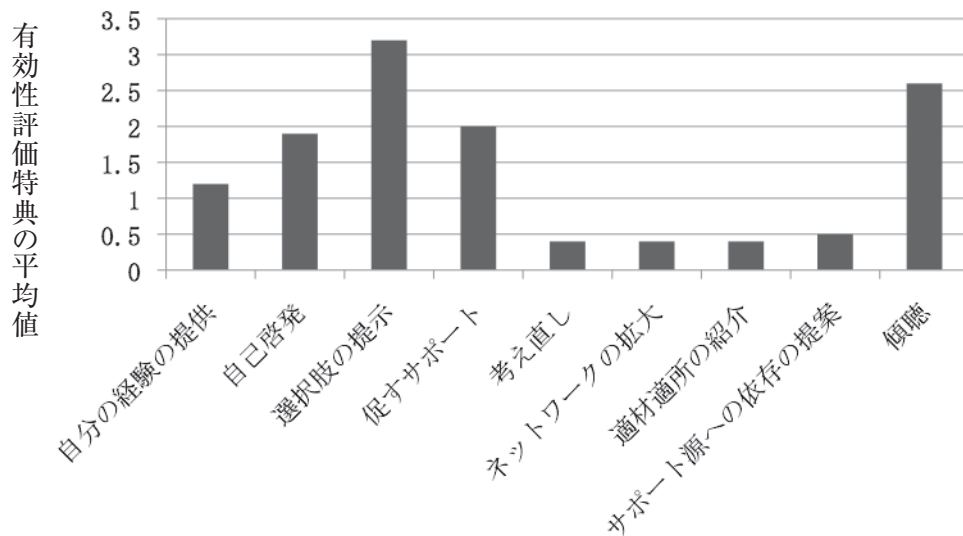


Figure 2. 提供されたサポートの有効性評価得点

分析4: 提供されたピア・サポートの検討

提供されたサポートを分析1の結果に基づいて道具的サポートと社会情緒的サポートの2つに分類し、ピア・サポーターが提供した両サ

ポートの数の平均値の差を検定した (Table 1)。ピア・サポーターは道具的サポート (M=1.14) よりも社会情緒的サポート (M=.73) を多く提供する傾向にあった。

Table 1 ピア・サポーターが提供したサポート数の平均値のt検定の結果

	差	標準誤差	効果量r	df	t値	p値
道具的サポート - 社会情緒的サポート	0.585	0.311	.361	16	1.811	.078

分析5: 相談者に受け入れられたピア・サポートの検討

サポーターが相談者に受け入れられたと認知したサポートの数の平均をFigure 3に示した。選択肢の提示 (M=2.1)、傾聴 (M=0.7)、自己啓発 (M=0.4)、促すサポート (M=0.3)、自分の経験の提供 (M=0.2)、サポート源への依存の提供、考え直し (いずれもM=0.1)、適材適所の紹介、ネットワークの拡大 (いずれもM=0) となった。

全体では選択肢の提示が最も受け入れられるサポートであり、次に傾聴と続く結果になっ

た。分析2と3の結果から、ピア・サポーターが最もよく提供するサポートは選択肢の提示であり、またその有効性を最も高く評価していた。ここでの分析の結果は、その選択肢の提示というサポートが相談者によって最も受け入れられやすいと認知されていたことを示している。

一方で、社会情緒的サポートの中では傾聴が最もピア・サポーターによって積極的に提供され、また有効性も高いと評価されていたが、相談者は必ずしもそれを積極的に受け入れてはいないことが示された。

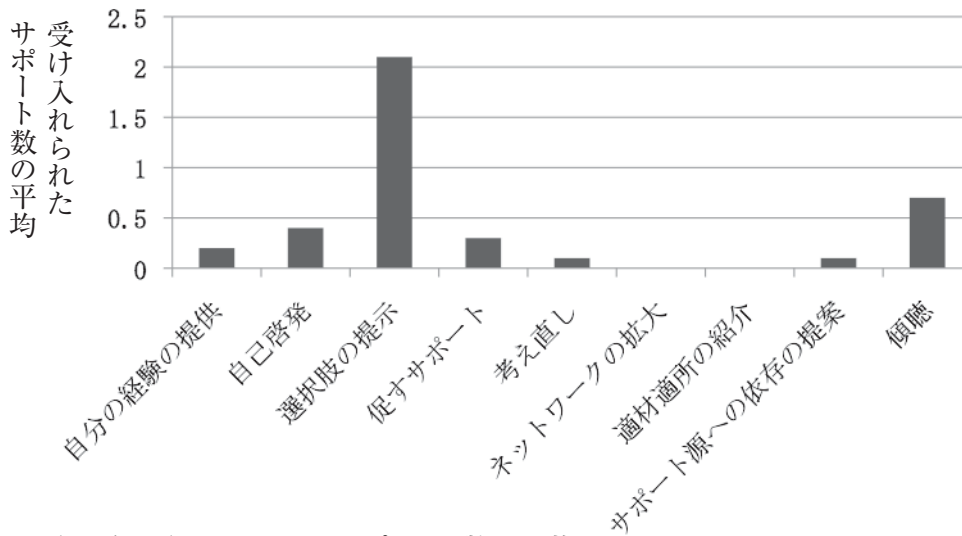


Figure 3. 受け手に受け入れられたサポートの数の平均

5. 考察

ピア・サポーターが提供するサポートは9つのカテゴリーに分類された。これら9種類のサポートの中でピア・サポーター自身が有効であると認知しているサポートほど、相談者から受け入れられることが多かったと認識されていた。これは、サポーターが受け入れられやすいと評価するサポートを多く提供しようとする傾向によるものであると考えられる。また、全体的な傾向としては、社会情緒的サポートを道具的サポートよりも多く提供することが示された。社会情緒的サポートの中でも特に傾聴を相談者に提供する傾向が示された。相談者の自律的な問題解決を促そうとする姿勢が伺える。

一方で、最も受け入れられやすかったと評価されたサポートは、「選択肢の提示」という道具的サポートであった。対して、社会情緒的サポートの一種と考えられる傾聴は、必ずしも相

談者に受け入れられてはいなかった。問題で述べたように、非専門家としてのピア・サポーターには、道具的なサポートよりもむしろ情緒的なサポートの提供が期待される。しかし、分析の結果は、情緒的なサポートよりも道具的なサポートが受け入れられやすいことを示していた。

また、「自己啓発」と「促すサポート」は、ピア・サポーターの認識と比べ（分析1、2）、受け入れにくいサポートであることも示された（分析5）。ピア・サポーターが提供、提案したサポートは相談者にとって必ずしも受け入れやすいものばかりではないことが伺える。

これらの結果は、サポートについての認識がサポーターと相談者とで共有されにくい場合があることを示唆しているのかもしれない。たとえば、サポーターが相談者の話を「傾聴している」と認識していたとしても、相談者にとってはサポーターの姿勢が傾聴なのかそれとも単なる聞き流しなのかの判断はつきにくい。このようなことがサポーターと相談者の認識のズ

レにつながっている可能性がある。

サポーターと相談者との間に認識のズレがあるとすれば、それはサポートの過程における良好なコミュニケーションを阻害する要因になりかねない。そのようなコミュニケーション不全はサポーターと相談者との間の信頼関係を損ない、ひいてはピア・サポート制度そのものへの不信感が生じることになるかもしれない。そうならないためには、ピア・サポーターたちが自分たちには何が求められているのかを的確に理解し、それをサポートという形で提供できるようになる仕組みづくりが必要である。

本研究の限界と課題

今回の調査では、相談者が実際にピア・サポーターに何を求めているのかを調査していない。そのため、今後は、相談者がピア・サポーターにどのようなサポートを求めているのかを調査し、提供されたサポートとの一致、不一致

を検討する必要がある。さらに、ピア・サポーター制度を利用していない学生のデータが分析できていないことにも十分留意する必要がある。大学生活に困難を抱えたすべての学生が、他者にサポートを求めようとするわけではない。潜在的にはピア・サポーターをはじめとするソーシャル・サポートが必要であるにもかかわらず、一人で問題を抱えてしまって解決できないままになっている学生は少なくないだろう。そのような学生にはどのような支援が可能なのかを検討し、そのような学生に対しての効果的なサポートの形や内容を明らかにすることも重要な課題である。

また、今回の調査では、追手門学院大学のピア・サポーターのみを調査対象にしたが、大学内でこのような学生支援をしている大学は多くある。そのため、今回の研究を一般的なピア・サポーターによるサポート提供の形とすることにも慎重であるべきだろう。この点も今後の課題である。

引用文献

- Caplan, G. (1974). *Support system and community mental health*. New York: Behavioral Publications. 近藤喬一他 (訳) (1979). 地域ぐるみの精神衛生, 星和書店.
- 木村文香 (2012). 大学生の不応適—生活全般をイメージした大学教育カリキュラム作りを目指して—, 日本教育心理学会総会発表論文集 (54), 884-885.
- 三橋秀子 (2012). ピアサポーターを中心にした学習支援室の活動. 学士力を支える学習支援の方法論. 谷川裕稔・長尾佳代子・壁谷一広・中園篤典・堤裕之, 第3章: 115-120. ナカニシヤ出版.
- 南隆男・稲葉昭英・浦光博 (1988). ソーシャル・サポート研究の活性化に向けて—若干の資料—哲学, 85, 151-184.
- 溝上慎一 (2012). 学生の学びと成長支援. 京都大学高等教育研究開発推進センター編, 生成する大学教育学, 4: 119-145. ナカニシヤ出版.

- 中村真・松田英子(2014). 大学への帰属意識が大学不適応に及ぼす影響—帰属意識が媒介効果における性差及び適応感を高める友人関係昨日—江戸川大学紀要 24:13-19.
- 及川恵(2012). 学生の学びと成長支援. 京都大学高等教育研究開発推進センター編,生成する大学教育学, 4:145-154.ナカニシヤ出版.
- 清水裕士(2016).フリーの統計分析ソフトHAD:機能の紹介と統計学習、研究における利用方法の提案 メディア・情報・コミュニケーション研究,1,59-73.
- 高石恭子(2009).現代学生のこころの育ちと高等教育に求められるこれからの学生支援. 京都大学高等研究, 第15号, 79-87.
- 東條光彦(2010). すべての子供たちへの支援⑥ソーシャル・サポート. よくわかる学校教育心理学, (やわらかアカデミズム・わかるシリーズ). 森敏昭・青木多寿子・淵上克義, 第2章154-155.ミネルヴァ書房.
- 内田千代子(2009).大学における休・退学,留年学生に関する調査第29報,第30回全国大学メンタルヘルス研究報告会報告書,70-85.
- 浦光博(2012). 支え合う人と人—ソーシャル・サポートの社会心理学, (セレクション社会心理学-8)サイエンス社.
- 和田実(1992). 大学新入生の心理的要因に及ぼすソーシャルサポートの影響,教育心理学研究,40,386-393.

謝辞

この研究は第一著者が追手門学院大学心理学部心理学科に在学中に行った卒業研究の一部を加筆修正したものです。快く質問紙調査に協力していただいた学習支援室ピア・サポーターの同輩、後輩の方々に感謝いたします。また、今回の論文投稿の機会を与えてくださった、アサーティブ研究センター所長の池田輝政教授をはじめとして所員の皆様に厚くお礼申し上げます。最後に、投稿する際に貴重なご助言を頂いた、田村隆宏教授(鳴門教育大学大学院 学校教育研究科)に深く感謝いたします。

アサーティブ研究センター紀要 編集・執筆要項

2015年12月3日制定

追手門学院大学アサーティブ研究センター(以下、センターとする。)は、高校生から大学生への移行課題の改善・改革に資する研究・開発の成果を刊行するために、本要項を定める。

1. 紀 要 名 称 『アサーティブ学習高大接続研究』
2. 英 文 名 称 Research Journal of Assertive Learner Transition to College
3. 刊 行 期 日 年一回、毎年度3月末にeジャーナル(本センターホームページ上に公開)として刊行
4. 編 集 委 員 会 センター所員から構成し、委員長はセンター長とする
5. 事 務 局 編集委員会事務はセンター内におく
6. 執 筆 者 つぎのいずれかの条件を満たす者
 - 1) センターの所員・客員研究員・奨励研究員
 - 2) 追手門学院の教職員
 - 3) その他、編集委員会が認めた者
7. 紀 要 構 成
 - 1) 特集: 高大接続にかかわるテーマへの寄稿論文
 - 2) 研究論稿: 高大接続にかかわるテーマの原著論文
 - 3) 研究ノート: 内外の高大接続にかかわるテーマ・資料の紹介・解題等
 - 4) その他: 編集委員会の判断による
8. 言 語 原則として日本語
9. 体 裁 A4判横組み、1頁43字×33行、
タイトル(主題は20字以内)・要約(500字以内)・キーワード(5つ以内)を含む
10. 執 筆 要 領 以下のように定める
 - 1) 原稿分量 原則として10ページ(400字原稿用紙35枚)以内
 - 2) 製 本 仕上がりはA4判
 - 3) 原稿提出 完成原稿をワードファイルにして1月の第二金曜日までに提出
 - 4) 提 出 先 編集委員会編集委員長宛にeメール添付で提出
 - 5) そ の 他 執筆・校閲・校正等の詳細については別に定める

著作権

本誌に掲載された論文の著作権は執筆者にある。但し、論文を出版または転載する場合には、紀要編集委員会に届け出、本誌よりの転載であることを付記すること。

執筆者一覧(掲載順)

- 篠原 健 追手門学院大学経営学部 教授
- 倉部史記 追手門学院大学アサーティブ研究センター 客員研究員
NPO法人NEWVERY理事・高大接続事業部ディレクター
- 志村知美 追手門学院大学入試部入試課係長(アサーティブ担当)・アサーティブオフィサー
- 池田輝政 追手門学院大学基盤教育機構 教授・アサーティブ研究センター長
- 浦 光博 追手門学院大学心理学部 教授
- 山縣桜子 追手門学院大学心理学部 4年生
- 寺田未来 大手前大学現代社会学部 講師
- 玉水克明 追手門学院大学アサーティブ研究センター 奨励研究員
鳴門教育大学大学院 学校教育研究科

アサーティブ学習高大接続研究 第1号

発行日：2016年3月1日

編集：追手門学院大学アサーティブ研究センター紀要編集委員会

発行：追手門学院大学アサーティブ研究センター
〒567-8502 大阪府茨木市西安威2-1-15
TEL:072-641-9623

印刷会社：大平印刷株式会社
〒612-8338 京都市伏見区舞台町1番地
TEL:075-605-3331



OTEMON GAKUIN