

## 大学生の学習観の特徴と構造

高山 草二\*

Soji TAKAYAMA

Characteristics and Structure of Student Conceptions of Learning

### はじめに

「学習」や「学ぶ」とはどのようなことであろうか。学習心理学の研究はこの間に対する答えを求めて展開してきた。しかし、専門的な研究に基づく答えを、研究者以外の人が共有しているわけではない。むしろ人は専門的な答えとは無関係に、自分自身が作り上げた学習に対する見方・捉え方、すなわち学習観を持っており、これに基づいて様々な学習を行っているのである。このような学習観は専門的な学習の捉え方とは異なることから、素朴な理論と言いうるものである。しかし、人が自ら作り上げた理論であるがゆえに、その人を強力に縛ることになり、様々な影響をもたらすと考えられる。人のもつ学習観がどのようなものであるかを明らかにすることは、教育、学習の問題を考えるうえで極めて重要であるといえよう。

学習とは暗記をすることだという学習観を持っているならば、内容を深く理解するといった学習は生じにくいであろう。学習観はその人の学習行動そのものを決定づけると考えられる。さらに、教育の場面においては、学ぶ側と教える側における学習観のミスマッチも考えられる。教える側が、学習は自主的、主体的に行うものと捉えている場合、学ぶ側が学習を与えられてするものと見ているなら、教育は成立しにくいであろう。

真に「学べない」といった学習上の問題の背後には、特徴的な学習観が潜んでいるということが指摘されてきた。佐伯（1975）はこのような学習観として、「作業的学習観」と「方法論的学習観」をあげている。前者は、学習を「勉強作業」として捉えるものであり、後者は、学習を「うまくやる工夫」とみなす学習観である。

さらに、同様の否定的な学習観として、「結果主義」の問題が指摘されている（堀野・市川・奈須，1990；堀

野・市川，1992）。これは、「正答さえ得られればよい」とか「失敗は良くないもの」といった捉え方である。堀野らはこれらの捉え方を測定する尺度を構成し、小学生の学業成績や大学生の達成動機に影響することを確認している。また、「結果主義」は知能に対する捉え方（知能観）に密接に関係することが示されている（高山，1992）

以上に取り上げた学習観は、教育上または学習上の問題を考えるうえで重要なものとして、いわば理論的に取り出された学習観である。その意味で、学習観の一部に過ぎないといえよう。学習観として、その他にどのような捉え方が存在するのであろうか。この問題に関し、学習観の全体を詳細に描き出そうとする研究が、主にスウェーデンのGöteborg大学を中心として行われてきた。

Säljö(1979)は面接調査に基づき、大学生の学習観を詳細に分析した。その結果、「知識の増大」「記憶」「応用のための事実や方法の獲得」「意味の抽象」「現実の理解のための解釈過程」の5つの学習観が存在する事を示した(Marton & Säljö, 1984による)。最後の学習観は、視野の拡大や見方が変わることを意味している。

これら5つの学習観は、「学習とはどのようなものか」という問に対する自由記述の研究からも確認されている(Van Rossum & Schenk, 1984)。この研究では、学習観と学習方略および学習内容の想起との関係も検討されており、「知識の増大」または「記憶」の学習観を持つとされた学生は、記憶中心の表層的な学習方略を用いる傾向があり、テキスト内容の想起も低かった。これに対して、学習観が「意味の抽象」または「現実理解のための解釈過程」と分類された学生は意味や要旨の把握を中心とする深層的な学習方略を用い、テキスト内容の想起も多かった。このように、学習観は、現実の学習過程を規定し、結果として遂行成績に影響する重要な要因になっている。

\*島根大学教育学部心理学研究室

さらにMarton, Dall'alba, & Beaty(1993)はオープンユニバーシティの学生29人について、面接調査による6年間の縦断研究を行い、学習観とその発達を検討している。その結果、学習観として、「知識の増大」「記憶」「応用」「理解」「見方の変化」「人間の変化」の6つを取り出した。このうち最初の5つは、Säljö(1979)のものとはほぼ同じであるが、最後の「人間の変化」が新たに取り出された学習観である。

さらに、6つの学習観は、「知識の増大」「記憶」「応用」と「理解」「見方の変化」「人間の変化」の2つに大きく分けることができるとし、前者は記憶を基礎とする表層的アプローチ、後者は理解を基礎とする深層のアプローチとした。そして、学習観は表層的なものから深層的なものへと発達することを示唆している。つまり6つの学習観について、階層的な関係構造と発達の順序が想定されたのである。

彼らは、縦断研究の結果からこれがある程度支持されるとしている。しかしながら、縦断研究の結果では、6年間の間の脱落が多く、3年以降残った学生8人中、6人は変化がみられない。学習観に関する階層性とこれに基づく発達の順序については、いまだ明らかではない。

ところで、学習観は、人が経験から独自に作り上げてきたものであり、当然、教育文化環境がかかわっているはずである。上述のヨーロッパ文化圏とは異なる文化のもとでは、学習観の内容に差異のあることが明らかになってきた。

Watkins & Regmi(1992)はネパール人大学生の学習観を自由記述の分析を通して調べている。その結果、Martonらの6つの学習観のうち、「記憶」は存在せず、残り5つの学習観が確認された。「記憶」は学校教育の文脈で、試験などで答えられるように覚えることを想定した学習観であった。このような教育の文脈が存在しないならば、「記憶」などの学習観も形成されないことを示唆する。また、ネパールの大学生では、学習観の階層性、発達の順序も明確ではないとしている。

Purdie, Hattie, & Douglas(1996)は日本とオーストラリアの高校生の学習観を自由記述をもとに比較検討している。その結果、9つの学習観が抽出された。このうち6つまではMartonらの学習観に対応するが、残り3つの学習観は「義務」「時間・文脈に限定されない過程」「社会的技能」であった。これらの新たに抽出された学習観は主に日本の高校生に見られたものであり、日本の文化的背景の影響が示唆される内容である。「時間・文脈に限定されない過程」は日常の中でも、人や本との出会い、旅などから学ぶ事や、一生続けるものなどが

含まれる。また、学習観と学習方略の関係を調べたところ、学習観の「理解」のみが学習方略と関係していた。

Marton, Watkins, & Tang(1997)は、香港の中国人高校生43人に対して面接調査により学習観を検討した。ここで、学習観は時間的な相とその深さの2つの次元から分類された。時間的な相は、獲得、保持、利用の3つの段階を意味する。それぞれの相には深さとして、主体(受動的、主体的)、行為(記憶する、理解する)、対象(言葉、意味、現象)の3つの側面があるとする。これら深さの3つの側面の組み合わせから、「言葉の記憶への関与」「意味の記憶への関与」「意味の理解への関与」「現象の理解への関与」の4つの学習観を区別した。これらは時間的な相の中で対応関係を持つことになる。例えば、最初の2つは利用の相では、それぞれ言葉の産出、意味の産出になる。3番目の「意味の理解への関与」は何かをできる、従来とは異なるやり方ができる、従来とは異なったことができるなどになる。4番目の「現象の理解への関与」は関係づけることに対応する。しかしながら、これらの学習観を記述する枠組みは学校場面に限定されたものであり、一般性には問題が残されている。

山地(1991)は19名の日本の大学生について、面接調査により学習観を調べた。その結果、3つの学習観を分類している。一つは、受験に直結しており、強制感が強く、暗記中心のものである。2つ目は主体的探求といえるものであり、自発的に、または問題意識を持って深い理解へ至ることなどである。3つ目は、洞察・気づきと呼べるもので、何気ない体験の中で起きる認知的な再体制化である。これら3つは、学習における自己決定感・学習過程・目標の結びつきとの関係から、それぞれ「遂行志向」「課題志向」「過程志向」とされた。ただし、3つ目の「洞察・気づき」に関しては頻度も少なく、2つ目の「主体的探求」と明確に区別されているのかあいまいなところがある。

以上、学習観全体の文化差の研究から明らかのように、学習観は文化と独立な現象ではない。従って、日本における学習観全体の検討が必要であるが、大学生(山地, 1991)と高校生(Purdieら, 1996)の記述的な分析が見られるに過ぎない。これら2つの研究も、分析レベルに違いがあり、学習観の内容にはかなりの開きが見られる。特に、大学生に関しては、「洞察・気づき」の捉え方など、調査対象を増やして更なる検討が必要であろう。本研究では、日本の大学生について学習観の再検討をする。

ところで、学習観全体を調べる研究は、すべて面接または自由記述の内容を分析するという記述的な方法をとっている。これによって学習観の質的な差異などが明らか

かにされてきたが、概念的に分類された学習観が、実際に被験者によって区別されているか保証はない。さらに、様々な学習観間の関係や、理論的に考えられる影響を分析する場合にも限界が生ずる。また、これらの研究では、面接や自由記述の内容から被験者をどれか一つの学習観に分類をしているが、これは必ずしも実態を反映しているとは言い難い。そこで、本研究では、従来の自由記述による分析とともに、学習観の尺度構成を試みる。これによって、日本における学習観の特徴と学習観の関係構造を実証的に明らかにしたい。

また、学習観の発達的变化に関しては、ほとんど明らかにされていない。Martonらの大学生の期間の発達に関しては明確な結果は得られていない。また、先に指摘したように、日本の高校生と大学生の学習観の内容にかなりの違いがあり、この中には、高校から大学への発達的な変化が含まれていることも考えられる。特に、日本の教育システムでは、高校までは受験が控えており、知識の詰め込みなどの批判がみられる学習を行っている。それに対して、大学では、受験などの圧力はなく、自由に学習することが求められる環境である。その結果、このような環境は学習観に影響し、高校までと大学生では変化が予想される。本研究では、大学の教育をほとんど経験していない新入生と高学年の大学生の比較を通して、発達的变化の問題を検討する。

本研究では、調査1において、従来の研究で用いられてきた学習観の自由記述を収集する。これによって、日本の大学生の学習観を質的に分析し、その特徴を検討する。さらに、この結果に基づいて、調査2では学習観の尺度を構成し、学習観の特徴を実証的に把握するとともに、その関係構造を探りたい。これを通して学習観の文化差の問題、さらに発達の問題を検討する。

## 調査1

### 方 法

**調査対象** 大学生104人（男子34人、女子70人）であった。このうち、2回生31人、3回生68人、4回生5人であり、3回生が中心であった。

**調査項目** 「学習」や「勉強」というものはどのようなものか、について自由に記述してもらった。

**手続き** 一つの講義において集団で調査を行った。

### 結 果

自由記述を分析した結果、11のカテゴリーに分類された。以下に11の分類内容とその例を列挙する。「生涯学

習」（学習や勉強は生涯にわたって行うもの）、「強制・義務」（むりやり選択の自由もなくやられるもの）、「自主性・自発性」（自主的に何かについて学ぼうとすること）、「成長・向上」（精神的にも自分自身を向上できるもの）、「知識の獲得」（知らなかったことを学んで知識を増やすこと）、「自然な習得」（親や環境から自然に学んでいくもの）、「体得・反復」（努力して身につけるもの）、「理解・意味の把握」（自分の理解ができるまで物事を追及すること）、「興味・関心」（興味や関心を持っていることを深く知ろうということ）、「記憶」（教科書に書いてあることを頭に入れること）、「手段・応用」（人が人らしく生活するための手段だ）。

この中で、「強制・義務」をあげた者が最も多く、32.7%であった。次いで「記憶」と「興味・関心」がともに26.9%であった。10%台の頻度を示したのは、「自主性・自発性」の19.2%、「生涯学習」の16.3%、「成長・向上」の11.5%、「自然な習得」の10.6%であった。残りは10%以下であり、「知識の獲得」9.6%、「体得・反復」8.7%、「手段・応用」8.7%、最も少なかったのは「理解・意味の把握」で4.8%であった。

5つの学習観「知識の獲得」「記憶」「手段・応用」「理解・意味の把握」「成長・向上」はMartonらの研究において見出されたものとはほぼ一致する。しかし、彼らの「見方の変化」は本研究では現れなかった。「強制・義務」は日本の高校生、大学生に見られたものである。しかし、「生涯学習」「自主性・自発性」「興味・関心」「自然な習得」「体得・反復」の5つの学習観は、従来の研究において、明確には現れていなかったものである。

以上、自由記述の分析結果から、従来の研究において取り出された学習観が確認されるとともに、そこでは見られなかった独特の学習観の存在が示唆された。次に、ここで明らかになった学習観について測定尺度を構成し、学習観の内容を実証的に検討する。そのため、11の学習観のそれぞれに、7項目から12項目を作成し、全体で96項目の学習観尺度を構成した。

## 調査2

### 方 法

**調査対象** 大学生398人（男子165人、女子233人）であり、1回性175人、3回生212人、4回生以上11人であった。

**調査項目** 調査1で作成した、学習観を測定する96項目を用いた。各項目に対して、「全くそう思わない」「あまりそう思わない」「どちらともいえない」「ややそう思う」

表1 学習観項目と因子パターン

項目	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
89. 学習は、自主的に何かについて学ぼうとすることだ	.76	.00	.02	.00	.09	-.10	.05	-.06	-.01
70. 学習は、自分が興味を持って、自主的にするものだ	.75	.01	.19	-.05	.04	.05	-.11	-.04	-.03
79. 学習は、自ら進んで、自分の興味や関心を持っていることを深く知ろうとすることだ	.66	.03	.14	.08	.10	-.02	-.09	-.10	-.08
69. 学習は、やりたいこと、知りたいことについて、自分で調べるなどして知識や技術を身につけていくことだ	.66	.00	.02	.01	-.16	.02	.08	.05	-.12
72. 学習は、自分が一番興味をもっていることに対して、あらゆる面からアプローチしていくことだ	.65	-.09	-.01	.00	.00	-.10	.20	.11	-.01
42. 学習は、自分から積極的に興味ある課題を見つけ、それを様々な方法で追及していくことだ	.59	.01	.15	.03	-.19	-.04	.14	-.02	.17
88. 学習は、興味を持っていることを自分なりのやり方で納得してゆくことだ	.58	.11	-.02	.25	-.04	.03	.20	-.07	.09
85. 学習は、どこか自由であり、自分が本当にやりたいことを自発的に学ぼうとするものだ	.57	.02	.02	.12	-.01	.08	.03	-.16	-.02
38. 学習は、他人からいわれてするものではなく、自分から進んでやるものだ	.54	-.07	.19	-.11	-.09	-.16	-.01	-.12	.08
92. 学習は、つねに自発的活動を伴うものだ	.52	-.25	-.02	.03	-.01	-.19	-.04	.10	-.13
57. 学習は、誰かに強制されて行うものではなく、自分の意志に従って自由に行うものだ	.52	.01	.03	.18	.15	-.05	-.01	-.33	.02
31. 学習は、自分の興味、関心に基づいて、自ら求める積極的な探求においてなされるものだ	.47	-.05	.02	.10	-.14	-.06	-.13	-.13	-.03
58. 学習は、得られた知識を単に蓄積するのではなく、自己を高めるために活用するものだ	.46	.02	.21	.01	.16	.06	.11	-.09	-.24
34. 学習は、試験などでうまく答えられるように、習ったことを繰り返し覚えることだ	.00	.82	-.06	-.01	.06	-.02	.00	.06	-.09
48. 学習は、テストでうまく答えられるように、知識を詰め込むことだ	.02	.79	-.09	-.03	.05	.02	.00	.16	-.02
33. 学習は、机に向かって教科書に書いてあることを頭に入れることだ	.02	.76	-.07	.00	-.14	-.01	.03	.04	.05
63. 学習は、知識を詰め込むことだ	.02	.75	-.05	-.04	-.05	-.08	-.03	.09	.05
36. 学習は、学校や塾などで、受験などの目的で学ぶことだ	-.04	.74	.02	-.06	.02	.00	-.09	.21	-.03
51. 学習は、教わったことを繰り返し覚えて、試験などで正確に思い出せるようにすることだ	.00	.74	.00	-.08	-.08	-.15	-.02	.10	.00
80. 学習は、学習材料を正確に記憶することだ	-.04	.72	-.05	.04	-.07	-.14	.05	.07	.14
78. 学習は、試験や就職で必要になる知識や技能を獲得するものだ	.02	.56	-.01	-.01	-.19	-.16	-.04	.08	-.08
39. 学習とは、何かを学ぶことであり、人間が一生を通じて行うことだ	.13	-.03	.80	.02	-.13	.05	.00	-.01	.05
23. 学習は、生きているかぎり続けていくものだ	-.06	-.10	.80	.05	-.05	-.07	.05	-.10	.11
68. 生きているかぎり、つねに学習と思う	.05	-.09	.79	.13	.02	.03	-.01	.12	-.07
91. 学習は、生涯にわたって行うものだ	.16	-.11	.79	.02	-.02	.01	.03	.12	-.04
13. 学習は、学生のうちだけではなく、働きだしてからずっと継続するものだ	.11	.01	.75	.00	-.10	.02	.05	-.01	.13
65. 学習は、人間にとって不可欠なものだ	-.13	.01	.46	.00	.18	-.14	.16	-.05	-.26
47. 教科書を覚えるだけが学習ではなく、日ごろ私たちが経験することのすべてが学習だ	.11	-.01	.38	.22	.02	.02	-.32	-.06	-.17
96. 学習は、親や環境などから自然に学んでいくものだ	-.05	-.04	.06	.76	-.01	-.15	-.06	.00	.01
56. 学習は、いろいろな人と接したりすることで、自然に習得されるものだ	.10	-.03	.06	.70	.00	-.05	-.05	.00	-.04
20. 学習は、生活の中で必要になったとき、自然に習得されるものだ	.01	-.04	-.06	.65	-.05	-.02	.04	.08	.00
52. 学習は、生きていくことの中で自然に起きるものだ	.04	.02	.17	.61	.07	.20	-.02	.04	-.12
66. 学習は、強制的に行われるものではなく、自然に生活の中で会得していくものだ	.17	-.10	.11	.54	.00	.07	-.18	.01	-.20
18. 学習は、人がやることなどをみたりまねたりして、自然に身につけてゆくものだ	-.04	.05	-.04	.47	-.14	-.03	.33	-.06	.23
14. 学習は、将来役に立つように知識や技能を習得することだ	-.07	.10	.10	.01	-.58	-.06	-.01	-.07	-.13
12. 学習は、読書などを通して知識を蓄えることだ	-.14	.00	.17	.12	-.58	-.10	.08	.02	.03
9. 学習は、必要な知識を獲得することだ	.15	.11	-.10	.04	-.57	.13	-.15	.01	-.19
21. 学習は、より多くの知識を自分の中に吸収することだ	.01	.11	.05	-.04	-.56	-.09	.15	-.13	-.13
25. 学習は、知らなかったことを学んで知識を増やすことだ	.23	.11	-.05	.02	-.55	.10	-.05	.00	-.17
4. 学習は、習ったことを身につけてゆくことだ	-.06	-.05	-.02	.03	-.53	-.13	-.03	.30	.08
44. 学習は、世の中のいろいろな目的のために、知識を獲得することだ	.14	.18	.04	.01	-.45	.04	.12	-.08	-.29
30. 学習は、様々な能力を身につけることだ	.02	.10	.08	.05	-.40	.01	.22	-.16	-.07
19. 学習は、自分の知識を広くするものだ	.08	.14	.23	-.01	-.36	.09	-.09	-.17	-.33

表1 学習観項目と因子パターン (続き)

項目	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
50. 学習は、繰り返すことによって身につけていくものだ	.09	.15	.04	.01	.04	-.69	-.17	-.09	-.12
93. 学習は、反復などの単純で根拠を要する方法によって、様々のことがらで習得していくものだ	.00	-.03	-.12	.11	-.04	-.68	-.05	.08	-.16
49. 学習は、多くの時間や労力を必要とするものだ	.06	.22	.18	-.09	.00	-.56	-.15	-.04	-.02
59. 学習は、何でも同じようなことを練習することだ	-.11	.33	.00	.15	.12	-.56	.11	-.10	.05
32. 学習は、努力して身につけるものだ	.32	.02	.10	-.13	-.21	-.48	-.02	.05	-.01
76. 学習は、学校における教育をもとに自分で展開させていくものだ	.14	-.03	.01	-.05	-.08	-.47	.25	.05	-.06
95. 学習は、何か一つのことを自分ができるようになるため、身につくまでやり続けることだ	.20	.04	-.10	.07	-.08	-.41	.19	-.05	-.18
83. 学習は、人間の精神的な核となるものを形成するためのものだ	.17	.03	.15	.09	.19	-.05	.53	-.02	-.27
41. 学習は、知識の集積ではなく、人間の態度を形成するものだ	.22	-.04	.08	.14	.08	.13	.49	.12	-.20
5. 学習は、ものごとを関連づけたり、その本質が何であるかを把握することだ	.23	-.07	.01	-.04	-.25	-.03	.49	.09	.07
15. 学習とは人が人らしく生活するための手段だ	-.07	-.12	.21	-.01	.03	-.07	.44	-.06	-.24
11. 学習することによって、精神的に成長することができる	.05	.03	.21	-.07	-.09	.07	.44	-.14	-.24
37. 人は学習し続けることで、人として文化的なよりよい生活を営むことができる	.02	.13	.20	.04	-.04	.15	.38	-.26	-.32
3. 学習は、周りから与えられたものだ	-.02	.01	-.05	.02	-.06	.04	-.03	.70	-.07
54. 学習は、学校で選択の自由もなくやらされるものだ	.01	.23	.09	.02	.12	-.01	.06	.66	.01
7. 学習は、親や先生から強制されてやるものだ	-.04	.25	-.09	.08	.01	.13	.05	.60	.03
84. 学習は、本当はしたくないけど、周りにさせられるものだ	-.14	.23	.09	.07	.04	-.04	-.05	.58	-.03
24. 学習は、先生などから与えられる受動的なものだ	-.05	.29	-.13	.12	-.07	.06	.01	.54	-.02
55. 学習は、自分の好きなことをやるというよりも義務としてやるものだ	-.17	.32	.08	-.04	.05	-.11	.04	.53	-.08
86. 学習は、生きていくうえで必要とされる態度・技能・知識などを身につけていくことだ	.00	.05	-.03	.16	-.04	-.07	.05	-.05	-.67
74. 学習は、生きていくうえで役に立つような知識や技能を学ぶことだ	.05	-.07	.09	.00	-.21	-.05	-.04	.09	-.62
94. 学習は、社会人になるために必要なものだ	-.09	.12	.07	.02	-.05	-.15	.13	.03	-.59
77. 学習は、人として、社会的に必要な能力を身につけることだ	-.07	-.11	.04	.15	-.07	-.23	.13	.12	-.58
87. 学習は、生活する上で必要な技能を身につけることだ	.16	.10	-.06	.26	-.16	-.04	-.08	.06	-.56
73. 学習とは、知りたいことや知らなければいけないことを学び、社会生活に役立てることだ	.11	-.14	-.01	-.04	-.19	-.13	.08	.08	-.55
45. 学習は、人間にとって、知的成長を遂げるために必要なものだ	.10	.06	.14	-.13	-.10	-.07	.16	-.08	-.45

「確かにそう思う」の5件法で回答してもらった。手続き 3つの講義において集団で調査を行った。学年間の比較をするために、1回生向けの授業と3回生向けの授業を用いた。1回生については、大学入学直後の授業開始3日目で調査を実施した。従って、1回生は、実質的には、大学における教育経験をほとんど持たない段階にあったことになる。3回生以上は6月に調査を実施した。

## 結 果

学習観の項目について、「全くそう思わない」から「確かにそう思う」に対し、1から5の得点化をした。96項目に関して、主成分分析を行い、斜交回転(オブリミン法)を行った。固有値の大きさや解釈可能性から9因子を抽出した。全体の寄与率は50.3%であった。さらに、各因子の因子負荷が0.4よりも小さい項目と、他の因子に0.3以上の因子負荷を示す項目を除外し、69項目を残した。これら69項目に関して、再び、主成分分析により

9因子を抽出し、斜交回転を行った。全体の寄与率は54.2%であった。その結果は最初の因子分析結果と全く同一であった。最終結果の因子パターン/行列を表1に示した。

第1因子は、自主的に行うもの、興味を持つことを自発的に探求することなどの内容であり、「主体的探求」と解釈した。第2因子は、試験などに備えて知識を詰め込むことや、学習材料を正確に記憶することなどの内容が中心であり、「記憶」の因子といえる。第3因子は、学習は生涯にわたって続けるもの、学校を出てからも行うもの、生きているかぎり行うものなどの内容であり、「生涯学習」と解釈した。

第4因子は、親や環境、日常生活から自然に習得されるものという捉え方が中心である。学習は学校教育に限定されるのではなく、もっと広い文脈で教育的な意図も存在しない状況において偶発的に生ずるものという捉え方である。従って、この因子は「自然な習得」と命名した。第5因子は、知識を増加させること、蓄えること、

広くすることなどが中心であり、「知識の増大」とした。第6因子は、繰り返すことによって身に付ける、多くの時間と労力を必要とするものなどの内容が中心である。反復や時間をかけて身に付ける、体得するものという捉え方であり、「体得・反復」と解釈できる。

第7因子は、精神的な成長や精神的な核になるものの形成など、知識の集積ではなく、人間としての肯定的な変化を意味しており、「成長・向上」の因子とした。第8因子は、学習は周りから与えられるもの、受動的なもの、強制されるものなどの項目が含まれており、「強制・義務」の因子と考えられる。第9因子は、知識や技能の獲得が、社会で生活する上で役立つという応用を意識した捉え方であり、「応用」とした。

これら9因子の各々に含まれる項目の平均値を求めて、下位尺度を構成した。各下位尺度の平均と標準偏差及び $\alpha$ 係数を表2に示した。各下位尺度の $\alpha$ 係数は.747から.924の値を示し、十分な信頼性が得られたと考えられる。又、下位尺度間の相関係数を表3に示した。相互に独立に近い学習観とかなり相関の高い学習観が見られる。

学習観の各下位尺度に関して、学年別、性別の平均値を表4に示した。9つの学習観の下位尺度の各々について、学年と性別を2要因とする分散分析を行った。その結果を、学年別、性別の平均値とともに表4に示した。

学年差について、「体得・反復」に有意な差が見られ、新入生の方が「体得・反復」の学習観をより強く持っていた。さらに、「知識の増大」に関しても有意な差があり、新入生の方がこの学習観がより強かった。ただし、この「知識の増大」の学年差はそれほど大きいものではない。性差については、「知識の増大」「成長・向上」「応用」では女子の方がより強かった。交互作用はなかった。

表2 学習観の下位尺度の平均、標準偏差、 $\alpha$ 係数

学習観	平均値	標準偏差	$\alpha$ 係数
主体的探求	4.06	.580	.906
記憶	2.50	.900	.924
生涯学習	4.31	.660	.869
自然な習得	3.64	.630	.747
知識の増大	3.87	.570	.797
体得・反復	3.66	.670	.772
成長・向上	3.53	.680	.754
強制・義務	2.36	.800	.836
応用	3.83	.640	.837

9つの学習観の間の関係構造を探るために、階層的なクラスター分析(Ward法)を行った。その結果のデンドログラムを図1に示す。学習観全体を大きく分けるならば、「記憶」「強制・義務」と「知識の増大」「応用」「体得・反復」「生涯学習」「成長・向上」「主体的探求」「自然な習得」の2つのクラスターにまとめられる。3クラスターに分けると、後の7つの学習観が「知識の増大」「応用」「体得・反復」と「生涯学習」「成長・向上」「主体的探求」「自然な習得」のまとまりに分けられる。さらに4クラスターでは、後者の4つの学習観のまとまりから「自然な習得」が分離する。

## 考 察

日本の大学生において、9つの学習観が抽出された。調査1の自由記述の分析から得られた概念的な分類は必

表3 学習観の下位尺度間の相関係数

	主体的探求	記憶	生涯学習	自然な習得	知識の増大	体得・反復	成長・向上	強制・義務
記憶	-.207***							
生涯学習	.540***	-.213***						
自然な習得	.378***	-.046	.364***					
知識の増大	.385***	.289***	.307***	.262***				
体得・反復	.357***	.390***	.225***	.144**	.427***			
成長・向上	.524***	-.082	.545***	.315***	.416***	.294***		
強制・義務	-.395***	.612***	-.264***	.014	.079	.121*	-.173***	
応用	.443***	.171***	.457***	.359***	.600***	.493***	.559***	.051

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

ずしも支持されなかった。自由記述の分析でみられた「理解・意味の把握」「興味・関心」「自主性・自発性」の3つの学習観は結合して、「主体的探求」の因子を構成した。自由記述において「理解・意味の把握」は、頻度が4.8%と最も少なく、これ自体はそれほど明確な捉え方ではなかった。むしろ、「理解」には「興味・関心」と「自主性・自発性」が伴うという捉え方が明確に現れたと考えられる。興味・関心を持つことに関して、自律的に行うということから、必然的に深い理解や追及が生まれると考えられる。また、「興味・関心」と「自主性・自発性」も概念的には区別できるが、実質的には理解に伴うものとして密接に関係している。「主体的探求」は「理解」と比較して、より能動的な意味を持つ独特の学習観といえよう。この学習観は日本の大学生で確認されたものであるが（上地, 1991）、高校生では「理解」のみが見られる。

この対極として「強制・義務」の捉え方が現れていると思われる。「強制・義務」はPurdieら（1996）の日本の高校生において取り出されたものに対応するが、オーストラリアの高校生にはほとんどみられないものである。また、上地（1991）において、日本の大学生でも見いだされており、本研究と合わせると、日本においては一貫してこの学習観が確認されたことになる。ヨーロッパ文化圏やネパール、香港などの研究では全く確認されておらず、日本の教育文化の特徴を表しているといえよう。

「体得・反復」は、反復や時間をかけて身に付けるものという学習観であり、従来の研究では見出されていない

かった。この学習観の本質である「身につける」という捉え方は、日本に独特なものであるかもしれない。日本における習い事や稽古などの文化的伝統が関係する事も考えられる。その意味で実用的な学習場面が想定されている。学習内容としてはかなり技能的な側面が強いに思われる。

「自然な習得」は意図的な教育的文脈を離れて、日常生活の中で自然に生ずるという捉え方であり、従来の研究で明確には現れていない。ヨーロッパ文化圏では、このような意図的なコントロールを離れた所での学習はあまり意識化されていないのかもしれない。

この「自然な習得」は、日本の高校生の「時間・文脈に限定されない過程」に一部重なるものである。高校生のこの学習観には、学校教育に限定されないということから生涯教育の側面も含まれていた。この生涯教育の側面は「自然な習得」には入っておらず、独立の学習観として取り出された。教育的な意図の存在しない文脈において自然な習得が生ずることと、一生続けるものという生涯学習は、実際には別の捉え方として整理されたといえよう。「生涯学習」も従来の研究において明確には現れていなかった。

また、「自然な習得」は、何気ない経験において、非意図的に起きるものという点で、上地（1991）の「洞察・気づき」に重なる内容も含む。しかし、洞察や認知的再体制化という高次の認知過程が想定されているわけではなく、より基礎的な広い捉え方である。

「知識の増大」「記憶」「応用」「成長・向上」の4つの学習観はMartonらのものとほぼ一致する。「知識の増

表4 学習観の下位尺度の学年別、性別の平均と分散分析結果

学習観	新入生		3 年生以上		F 値	df=1, 394	
	男性	女性	男性	女性		学年差	性差
主体的探求	3.94	4.13	4.04	4.06	.08	2.52	1.90
記憶	2.76	2.48	2.46	2.43	1.94	2.13	1.76
生涯学習	4.22	4.36	4.28	4.33	.00	1.53	.42
自然な習得	3.70	3.61	3.66	3.61	.01	1.03	.15
知識の増大	3.84	3.99	3.73	3.91	4.06*	8.96**	.07
体得・反復	3.71	3.82	3.58	3.55	10.91***	.22	1.06
成長・向上	3.30	3.57	3.49	3.65	1.90	9.31**	.66
強制・義務	2.55	2.29	2.34	2.36	.09	1.16	2.84
応用	3.73	3.92	3.71	3.91	.51	9.09**	.01

\*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001

大」は従来の研究で見られる捉え方とほとんど同じものである。「記憶」も学校場面を想定しており、主に試験での利用を前提とした捉え方という点で、Martonらの記憶に対応する。

しかし、ネパール人大学生においては「記憶」という学習観はみられなかった。恐らく、学校教育制度の影響が表れていると考えられる。この点で、文化的な差異がみられるが、アジア文化圏というようにまとめることは困難である (Marton et al., 1997)。

「応用」の項目は社会生活の問題が中心であり、社会生活に必要なもの、生きていくうえで必要なものの習得という点が強。その意味で「社会的技能」といっても良いかもしれない。日本の高校生で見られた学習観に重なる部分がある。

「成長・向上」もMartonらの見いだした捉え方とほぼ同じである。日本の大学生では「見方の変化」が明確には現れてこなかった。Purdieらの高校生の研究では「見方の変化」をあげた者は4.5%前後とわずかであり、それほど明確な学習観ではなかった。この「見方の変化」の基本には視野が広がるという側面があり、これはある意味では人間としての変化を意味し、「成長・向上」に近いところがある。本研究では、「見方の変化」は独立して取り出されないで、「成長・向上」に含まれていると考えることができる。

本研究で得られた学習観を検討してみると、文化に共通にみられるものと、文化に依存的なものが存在する。

日本に特有もしくは独特のニュアンスを持った学習観として、「強制・義務」「生涯学習」「主体的探求」「体得・反復」「自然な習得」などがみられた。特に、「体得・反復」「自然な習得」「生涯学習」などは、本研究において明確にされた学習観である。これに対し、「知識の増大」「記憶」「応用」「成長・向上」はヨーロッパ文化圏と共通の学習観であった。

学習観に関して学年差がみられ、新入生の方が「体得・反復」と「知識の増大」の学習観がより強いことが明らかになった。新入生は、学習を反復して身に付けるものと捉えたり、知識を増やすこととして捉える傾向が強のである。これは、大学教育以前の段階での学習観の特徴を表していると考えられる。

「体得・反復」と「知識の増大」以外の7つの学習観については、全く学年間の変化はみられなかった。特に「記憶」や「強制・義務」など、試験で答えられるように記憶することや、強制的にやらされるものという捉え方は、高学年の学生であっても減少するわけではない。これらの捉え方と対照的な「主体的探求」や「成長・向上」などが高学年で増加しているわけでないことも、対応する結果である。この点において、選択や自律性・主体性を強調する大学の教育も、あまり影響力を持たないことがわかる。

ところで学年差は2つの学習観においてみられたに過ぎず、この変化も尺度値においてそれほど大きなものではなかった。学習観全体としてみると、大学生の期間に

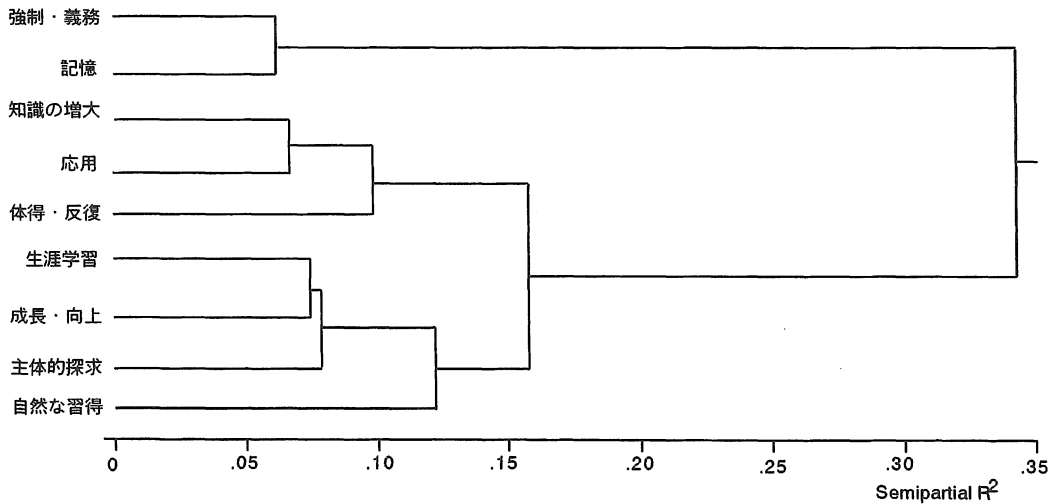


図1 学習観の関係構造



大きな変化は無いと考えた方がよいかもしい。

性差は3つの学習観においてみられ、女子の方が「知識の増大」「応用」「成長・向上」の捉え方が強かった。これらの学習観は、他の文化圏においても共通に存在するものであり、文化共通の学習観においてのみ、性差が示されたことになる。Van Rossumらは、女子では、浅い学習観（「記憶」「知識の増大」「応用」）が深い学習観（「理解」「現実理解の解釈過程」）よりも多いのに対し、男子ではこのような違いはみられないことを示している。

本研究では、浅い学習観に分類される、「知識の増大」「応用」では女子の方がより強かった。しかし、深い学習観に分類される「成長・向上」は女子の方が強かった。必ずしもVan Rossumらの結果は確認できなかった。文化的な差異がこの点に現れていることが考えられる。

3つの学習観で性差がみられ、学年差よりも顕著であり、重要な現象を示していると考えられる。一般的にみられる学習行動や遂行における性差には、学習観の性差が一部関与している可能性も考えられる。学習観の性差には文化差の問題に通じるところもあり、その原因や影響について今後の検討が必要である。

9つの学習観の関係を分析した結果、大きくは「記憶」「強制・義務」と他の7つの学習観の2つに分かれた。Martonらの分類では、「記憶」と「知識」「応用」が記憶を基礎とする浅い捉え方としてまとめられていた。確かに、これら3つの学習観は、概念的には記憶を基礎としている。しかし、尺度化して測定した結果、実際には「記憶」は「強制・義務」とまとめられ、「知識」「応用」を含む他の学習観とは異質なものであった。

Martonらの被験者においても、もし尺度化するならば、同様の現象が確認できるかもしれない。しかし、もう一つ考えられるのは、日本における文化環境の影響である。Martonらの研究ではみられなかった「強制・義務」が存在し、「記憶」と強く結びついていた。日本においては、「記憶」「強制・義務」という受動的な学習観が強力なものとして存在しており、他の学習観とは異質のものとして機能していることが考えられる。いずれにしても、このクラスターは強制を伴う記憶という捉え方としてまとめられるものであり、いわば「詰込的学習観」と呼べるものである。学習上の問題に結びつくとして議論された、否定的な学習観（作業的学習観、方法論的学習観、結果主義）は、ここでの「詰込的学習観」にかかわる捉え方と考えられる。

「記憶」「強制・義務」以外の7つの学習観は、さらに3つのクラスターに分けることができる。「知識の増

大」「応用」「体得・反復」のクラスターは記憶を基礎とする学習観というよりは、実用性、実利性を基本とする捉え方とみることができる。知識や技能を身に付けて役立てる、という捉え方が基本にあるように思われる。これは、実学主義、実学を重視する捉え方とみることでもできる。従ってこのクラスターは「実用的学習観」といえるものである。

また、Martonらの「理解」「見方の変化」「人間の変化」の3つは、理解を基礎とする、より高次の学習観とされている。これらの学習観に「生涯学習」「成長・向上」「主体的探求」のクラスターはかなり対応しており、理解を基礎として特徴づける事も可能である。さらに、これら3つの学習観はいずれも自立的、主体的な活動を基礎としている。その上、生涯にわたる学習、自己の成長・向上や面白いことの追求は、いずれも自己の充実にかかわっていると考えられる。従ってこのクラスターは「自律的・充實的学習観」としてまとめることができよう。

「自然な習得」は単独で一つのクラスターを構成するが、関係構造から見ると「自律的・充實的学習観」とまとめられ構成している。この学習観は、実用性や実利性でもなく、ましてや詰め込み的なものでもない、自律的で自己の充実にかかわる捉え方である。自律的な側面も持つが、非意図的で自然に生ずる学習という捉え方であり、「偶発的学習観」といえるものである。この学習観は学習の成立の仕方に関する捉え方であるが、ヨーロッパ文化圏の研究では見られないものである。

このように、学習観尺度に基づくクラスター分析の結果は、Martonら（1993）の記憶と理解に基づく階層的な関係構造には適合していない。さらに、彼らによって後に提案された時間的な相と深さの2次元からなる枠組みも、本結果をうまく説明することはできないと考えられる。

本研究では、日本の大学生の学習観について、従来の自由記述の概念的な分析に加えて、学習観尺度による実証的な検討を行った。その結果、9つの学習観を見出し、「体得・反復」「自然な習得」「生涯学習」など、新たに、日本に特有なものと考えられる学習観の存在を明らかにした。また、学習観尺度に基づいた関係構造の分析から、強制的な記憶、実利性、自律性・充實性、偶発性などの観点からの関係構造が示唆された。さらに、新入生と高学年の大学生の期間に学習観全体としては大きな変化はみられなかったが、性差は学年差よりは大きかった。

学習観の問題は極めて重要であるにもかかわらず、日本における研究は少ない。今後、本研究で作成した学習

観尺度を用いて、その妥当性の検討とともに、学習観の発達の変化や学習観の形成過程、学習観の機能、などの問題を明らかにしていく必要がある。

## 文 献

- 堀野緑・市川伸一・奈須正裕 1990 基本的学習観の測定を試み—失敗に対する柔軟的態度と思考過程の重視—教育情報研究, 6, 1-8.
- 堀野緑・市川伸一 1992 大学生の基本的学習観の形成要因の考察—心理尺度と面接法による学習情報と活用—教育情報研究, 8, 3-10.
- 市川伸一 1998 開かれた学びへの出発 金子書房
- Purdie, N., Hattie, J., & Douglas, G. 1996 Student conceptions of learning and their use of self regulated learning strategies: A cross cultural comparison. *Journal of Educational Psychology*, 88, 87-100.
- Marton, F., Dall'alba, G., & Beaty, E. 1993 Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19, 277-300.
- Marton, F., & Säljö, R. 1984 Approachs to learning. In F.Marton, D. Hounsell&N.Entwistle (Eds.), *The experience of learning*. Scottish Academic Press. 36-55.
- Marton, F., Watkins, D., & Tang, C. 1997 Discontinuities and continuities in the experience of learning: An interview study of high school students in Hong Kong. *Learning and Instruction*, 7, 21-48.
- 佐伯胖 1975 「学び」の構造 東洋館出版社
- Säljö, R. 1979 Learning in the learner's perspective. I. Some commonsense conception. Reports from the Development of Education, University of Göteborg, No.76.
- 高山草二 1992 子どもの知能観と学習観 島根大学教育学部紀要 (人文・社会科学) 26, 93-10.
- Van Rossum, E. J., & Schenk, S.M. 1984 The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 73-83.
- Watkins, D., & Regmi, M. 1992 How universal are student conceptions of learning? A Nepalese investigation. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 35, 101-110.
- 山地弘起 1991 大学生の学習観に関する探索的研究 東京大学教育学部紀要 31, 121-129.