

学習観とその規定要因および学習方略との関係

高山草二*

Soji TAKAYAMA

The Relationship between Learning Conception,
its Determinants and Learning Strategies.

[キーワード：学習観 学習方略 時間的展望 文化的自己観 専攻分野]

はじめに

「学習とはどのようなものか」という問いに対する答えを、意識的ではないにせよ誰もがもっているであろう。このような、学習に対する見方・捉え方、すなわち学習観は個人的な経験から自分自身で作り上げたものである。その意味で素朴な理論であるが、人を強かに縛るものであり、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。

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、学習を「勉強作業」として捉える「作業的学習観」と学習を「うまくやる工夫」とみなす「方法論的学習観」をあげている。

さらに、同様の否定的な学習観として、「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「結果主義」が指摘されている。この「結果主義」は小学生の学業成績や大学生の達成動機に影響することが確認されており(堀野・市川・奈須, 1990; 堀野・市川, 1992)、知能に対する捉え方(知能観)にも関係することが示されている(高山, 1992)。さらに、「物量主義」「暗記主義」(市川・堀野・久保, 1998)、や「方略志向」「学習量志向」「環境志向」(植木, 2002)などの学習観が提案されてきた。

しかし、これらの学習観は「学習とはどのように起こるのか、どうしたら学習は効果的に進むのか」という、もっぱら学習成立に関する「信念」に焦点を当てたものである。学習の成立のみに限定しない一般的な学習観、

「学習とはどのようなものか」に関する、より包括的な学習観はどのようなものであろうか。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、主にヨーロッパ文化圏を中心として行われてきた。その中で、学習観として、「知識の増大」「記憶」「応用」「理解」「見方の変化」「人間的变化」の6つが取り出されてきた(Säljö, 1979; Marton & Säljö, 1984; Van Rossum & Schenk, 1984; Marton, Dall'alba, & Beaty, 1993; Watkins & Regmi, 1992; Marton, Watkins, & Tang, 1997)。

日本における包括的な学習観の研究は極めて少ないが、ヨーロッパ圏の学習観とは少し異なることも示唆されており(Purdie, Hattie, & Douglas, 1996; 山地, 1991)、学習観における文化差の観点から日本独自の研究が必要とされている。

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質的、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とは限らないし、様々な学習観の間の関係や、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。

そこで、高山(2000)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、学習観の尺度構成を行い、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。その結果、「強制・義務」「記憶」という詰め込み的な学習観、「知識の増大」「応用」「体得・反復」など実用的な学習観、「生涯学習」「成長・向上」「主体的探求」など自律的・充實的な学習観、そして「自然な習得」という偶発的な学習観を見いだし

*島根大学教育学部心理学研究室

た。この中で、「体得・反復」「自然な習得」「生涯学習」「強制・義務」など、欧米文化圏では明確には表われていない、日本に特有な学習観の存在を明らかにした。

学習観は実際の学習行動を規定する点において重要な機能を持つ。Van Rossum & Schenk(1984)は、学習観と学習方略および学習内容の想起との関係を検討した結果、「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いことを示した。これに対して、学習観を「意味の抽象(理解)または「現実理解のための解釈過程」(見方の変化)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、遂行成績にも影響しているのである。

先に述べたように、日本に特有な側面も含む9つの学習観が存在しているのであるならば、これらは学習方略にどのように影響するのであろうか。特に、日本において独特と考えられる「自然な習得」「体得・反復」「生涯学習」、さらに「強制・義務」などの学習観は、学習方略などの実際の行動面に対してどのように機能しているのであろうか。この問題を明らかにすることが本研究における第一の目的である。

学習観の働き、機能に関する研究と比較して、学習観に影響する要因、さらにその形成にかかわる要因に関して、ほとんど研究は進んでいない。学習観の形成にはどのような要因が関係しているであろうか。発達的变化の検討として、高校を卒業したばかりの大学新生と高学年の大学生との比較の結果、変化はわずかであった(高山, 2000)。本研究ではさらにいくつかの規定要因を取り上げて、その影響を探ることを第二の目的とする。

第一に、学習観は、一定の時間的な広がり認識が関係していると考えられる。例えば、「成長・向上」はかなり長期の時間的広がりを前提とし、未来についての展望を必要とする。これに対し、「記憶」などは目のテストなどを視野に入れた、かなり短期的な時間スパンに関連した認識であろう。本研究では、学習観に対して、将来についての見通しなど、時間的展望がどのように関係しているかを明らかにしたい。

次に、学習観に対する文化の影響を考えてみよう。東(1994)は日本における学習・教育が「滲み込み型」であり、欧米などの「教え込み型」とは対照的であるとしている。「滲み込み型」は模倣や環境のもつ教育作用に依存し、環境が整っていてよいモデルがあれば、子どもは自然に学ぶという前提に立つとする。日本においてみられ

た「自然な習得」という学習観などは、このような日本の教育の特徴から生まれたものかもしれない。

辻本(1999)も「滲み込み型」の教育を「模倣と習熟」の学習文化と捉え、これが日本には古くからあったことを論証している。この学習文化は現代の日本においても生きていると考えられており、「体得・反復」の学習観の存在はこれを裏付けるものである。

東は「滲み込み型」の教育の背景として、日本が相互依存的な役割社会であり、人間関係が重視され、人の気持ちを理解することが重視される「気持ち主義」の社会であることを指摘している。このような文化的な特徴に関して、最近、文化的自己観とという観点から「相互独立性」と「相互協調性」の対比として検討が進んでいる(Marcus & Kitayama, 1991)。本研究では、文化的自己観の観点から、日本文化の特徴がどのように学習観にかかわるのかを検討する。

最後に、大学においては、理科系、文科系など専攻によってかなり学ぶ内容や方法が異なっている。このことが学習観のあり方に何らかの影響を与えるかもしれない。この問題を検討するため、本研究においては、4学部(総合理工、法文、生物資源、教育)による学習観の差を検討する。学習観が専攻の決定に影響するということも考えられなくないが、ここでは専攻は広い意味で学習環境を構成しており、学習観の規定要因として検討する。

以上、本研究では、日本における9つの学習観の存在を再確認するとともに、これらが学習方略にどのように影響するかを検討する。さらに、学習観に影響を与える要因として、時間的展望、文化的自己観、専攻分野の3つをとりあげ、学習観との関係を分析する。

方 法

被調査者

国立大学の学生368人であり、男子149人、女子219人であった。学部別に見ると、教育学部199人、法文学部74人、生物資源科学部19人、総合理工学部75人であった。

調査項目

学習観 高山(2000)で作成された9因子の学習観尺度項目から、各因子に5または6項目ずつ、合計49項目を作成した。各項目に対して「全くそう思わない」から「確かにそう思う」までの5段階評定を求めた。

学習方略 Kelly, Fujita, Itoh, & Otsuka (1990)の学習態度に関する調査項目の中から、学習方略に関する項目を参考にして12項目を作成した。反応として、各項目に対して「当てはまらない」から「当てはまる」までの5段階評定を求めた。

時間的展望 白井(1997)の作成した、18項目から成る時間的態度測定尺度を用いた。この尺度は過去、現在、未来についてのとらえ方を調べるものであり、「過去の受容」「現在の充実感」「希望」「目標志向」の4因子から構成されている。反応として、各項目に対して「当てはまらない」から「当てはまる」までの5段階評定を求めた。

文化的自己観 相互独立性・相互協調性を測定するために、文化的自己観尺度(高田, 1999)を用いた。この尺度は「相互独立性」と「相互協調性」を測定するそれぞれ10項目で構成されている。反応として、各項目に対して「全く当てはまらない」から「ぴったり当てはまる」までの7段階評定を求めた。

手続き

授業の中で、集団で実施した。質問紙は、学習観尺度、文化的自己観尺度、学習方略尺度、時間的展望尺度の順序で構成されていた。所要時間は20分以内であった。

結果と考察

1. 尺度の分析

学習観の分析

以後の分析において、「全くそう思わない」から「確かにそう思う」に対し、1から5の得点化をするなど、肯定度の強い方に高い数値を与えて得点化した。学習観49項目に関して、主成分分析を行い、斜交回転(プロマックス法)を行った。固有値の大きさと解釈可能性から9因子を抽出した。全体の寄与率は56.5%で、因子パターンを表1に示した。

第1因子は、試験などに備えて知識を詰め込む、学習材料の正確な記憶などの内容が中心であり、「記憶」の因子である。第2因子は、自主的な遂行、興味を持つことの自発的な探求などの内容であり、「主体的探求」と解釈できる。第3因子は、学習は生涯にわたって、生きている限り、学校を出てからも行うもの、などの内容から「生涯学習」とした。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、教育的意図なしに偶発的に生ずるものという捉え方であり、「自然な習

得」とできる。

第5因子は、知識の増加、蓄積、拡大などの内容から「知識の増大」とした。第6因子は、精神的な成長や精神的な核の形成などが中心であり、「成長・向上」の因子である。第7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。第8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であり、「体得・反復」と解釈できる。第9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。

以上の結果は高山(2000)において得られた9つの学習観を再確認するものである。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。ただし、項目46は2因子に.40以上の因子負荷をもつので除外した。9下位尺度の平均値、標準偏差と係数を表2に示した。尺度値は「記憶」と「強制・義務」がかなり低く、「生涯学習」は最も高い。係数は.666から.869の値を示し十分な信頼性が得られた。

学習方略の分析

12項目に関して因子分析をしたところ、分散は第1主成分が32.6%で、第2主成分の9.65%との間に大きな差が見られたことから、一因子解を採択した。この因子は、機械的な方略と意味・理解の方略の次元を表している(表3)。負荷の低い項目9を除外して、11項目の平均値を算出して学習方略の得点とした。信頼性は $r = .812$ であった。

時間的展望の分析

時間的態度尺度についても因子分析(主成分分析、プロマックス回転)を行った結果、3因子解が得られた。3因子全体の寄与率は55.0%であった。第1因子は白井(1997)の「希望」と「目標指向性」が結合したものであり「将来展望」とした。他の因子は白井と全く同一であり、第2因子は「現在の充実感」、第3因子は「過去の受容」であった。各因子に含まれる項目について、肯定的な方が得点が高くなるようにして平均値を求めて下位尺度得点とした。係数は「将来展望」が.863、「現在の充実感」が.817、「過去の受容」が.695であり、十分な信頼性が得られた。

文化的自己観の分析

文化的自己観尺度について、主成分分析と斜交回転(プロマックス法)を行った結果、高田(1999)と全く同一の2因子が得られた。全体の寄与率は39.8%であった。第1因子は「相互独立性」、第2因子は「相互協調性」

表 1 学習観尺度の因子分析結果(因子パターン)

項 目	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
20. 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。	.892	.032	.020	-.074	-.065	.039	.032	-.050	.000
15. 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。	.822	-.007	-.003	.051	.028	.083	.015	.001	-.036
23. 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。	.765	.017	.031	-.073	-.021	-.015	.160	-.047	.129
13. 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。	.716	-.024	-.043	-.022	.179	.078	.038	-.026	-.026
40. 学習は、学習材料を正確に記憶することだ。	.594	.097	-.089	.044	-.001	.086	.026	.061	.147
34. 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。	.460	-.149	.042	-.010	-.092	.110	.044	.168	.252
28. 学習は、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。	.014	.770	.058	.085	.020	.022	-.331	.050	-.136
35. 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。	-.048	.742	.038	-.156	.066	-.001	.119	-.002	.007
32. 学習は、自分が興味を持って、自主的にするものだ。	.038	.730	.040	.072	.030	.094	-.140	.056	-.158
48. 学習は、自分の興味、関心に基づいて、積極的な探求を行うものだ。	.041	.671	.177	-.058	.069	-.189	.100	-.073	-.043
19. 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。	-.053	.642	.071	-.136	-.058	.029	.103	.192	-.045
41. 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。	.045	.523	-.065	.254	-.022	-.081	.061	-.005	-.250
42. 学習は、生涯にわたって行うものだ。	.049	.082	.817	-.001	-.056	-.052	.155	-.052	-.073
12. 学習は、生きているかぎり続けていくものだ。	.038	.083	.769	.025	.057	.079	-.082	.029	.077
7. 学習は、学生のうちだけでなく、働きだしてからもずっと継続するものだ。	-.027	.103	.757	-.008	.073	-.016	-.065	-.112	.094
31. 生きているかぎり、つねに学習と思う。	-.019	-.023	.725	.121	-.102	-.040	.130	.148	-.087
17. 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。	-.099	.069	.722	-.051	.003	.055	.083	.046	.109
24. 学習は、生きていくことの中で自然に起きるものだ。	-.027	.050	.136	.778	.030	.042	-.137	-.066	.148
27. 学習は、いろんな人と接したりすることで、自然に習得されるものだ。	-.045	-.030	.024	.758	-.055	.056	.025	.091	-.072
49. 学習は、親や環境などから自然に学んでいくものだ。	-.028	-.058	-.052	.738	-.030	-.095	.264	.025	.020
10. 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。	.040	-.015	-.061	.736	.203	-.010	.045	-.240	.144
30. 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。	.003	.027	.025	.709	-.015	.106	.010	-.084	-.258
8. 学習は、幅広く知識を吸収することだ。	.079	-.109	.056	.113	.729	.053	-.083	.068	.001
11. 学習は、より多くの知識を自分の中に吸収することだ。	.057	.045	-.107	.101	.621	-.054	.077	.026	.049
4. 学習は、必要な知識を獲得することだ。	-.015	.192	-.052	-.003	.603	.151	-.095	-.158	.271
6. 学習は、自分の中に様々な知識を蓄えることだ。	.075	.124	.021	-.079	.598	.022	-.008	.134	.027
16. 学習は、知らなかったことを学んで知識を増やすことだ。	-.130	.158	-.050	-.050	.540	-.078	.036	.253	.082
2. 学習は、人間を知的に成長させるものだ。	-.098	-.110	.089	-.061	.512	.155	-.081	.147	.164
46. 学習は、自分の知識を広げるものだ。	-.002	-.181	.099	.122	.470	-.229	.452	-.002	-.177
21. 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。	.048	-.020	-.092	.134	-.057	.741	-.140	.168	-.171
37. 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。	.065	.056	.003	.011	-.077	.716	.153	.047	-.174
9. 学習とは人が人らしく生活するための手段だ。	.146	-.027	.063	-.049	.093	.640	.085	-.206	.021
5. 学習することによって、精神的に成長することができる。	.013	-.057	.107	-.040	.388	.578	-.129	-.032	-.170
45. 学習は、自分自身を精神的に向上させるものだ。	.091	-.038	.017	-.069	.037	.569	.409	-.075	-.270
44. 学習は、社会人になるために必要なものだ。	.044	-.290	.174	-.063	-.177	.205	.734	.018	.125
43. 学習は、技術などを習って自分のものにする事だ。	.080	.122	.006	.130	.037	-.123	.571	.092	-.131
47. 学習は、繰り返し習ったことを身につけてゆくものだ。	.246	.106	-.061	-.034	.134	-.102	.554	.165	-.009
33. 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。	-.002	.259	-.038	.052	-.044	.069	.461	.050	.206
36. 学習は、生活する上で必要な技能を身につけることだ。	-.001	.388	-.089	.067	-.161	.203	.451	-.223	.266
26. 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。	-.146	-.194	.055	.149	.022	.247	.446	.265	.078
39. 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。	-.240	.068	-.089	.120	.099	.295	.353	.045	.238
14. 学習は、努力して身につけるものだ。	-.036	-.072	-.040	-.180	.198	.047	.028	.758	-.144
18. 学習は、多くの時間や労力を必要とするものだ。	.073	.137	.126	-.002	.007	-.083	-.001	.544	.062
29. 学習は、同じようなことを何度も練習して体得するものだ。	.105	.124	-.089	.015	.047	-.051	.300	.525	-.025
22. 学習は、繰り返すことによって身につけていくものだ。	-.090	.219	-.024	-.011	.064	.094	.228	.442	.034
3. 学習は、親や先生から強制されてやるものだ。	.073	-.076	-.029	-.121	.101	-.138	.097	-.064	.674
1. 学習は、周りから与えられたものだ。	.037	-.174	.119	.054	.122	-.167	.091	-.125	.663
38. 学習は、本当はしたくないけど、周りにさせられるものだ。	.182	-.130	-.016	.062	.053	-.118	-.028	-.117	.552
25. 学習は、学校で選択の自由もなくやらされるものだ。	.305	-.009	.041	.192	-.088	-.076	-.325	.273	.347
平方和	4.54	6.08	5.67	4.26	5.43	4.37	6.17	4.12	3.04

を表している。それぞれの因子に含まれる項目の平均値を算出して下位尺度値とした。係数は、「相互独立性」が.830,「相互協調性」が.781であり,十分な信頼性が得られた。

これら2つの下位尺度間の相関は-.357であり,弱い負の関係が得られた。「相互独立性」と「相互協調性」は一つの次元の両極ではなく,一応別個の2次元と考えられる。2つ下位尺度の平均値を比較すると,「相互協調性」の方が「相互独立性」よりも高かった(4.91と4.18, $t(367)=10.56, p<.001$)。

2. 学習観の学習方略に対する影響

学習方略に対する学習観の影響を検討するために,重回帰分析を行った(表4)。「主体的探求」「成長・向上」「体得・反復」の3つは正の寄与を示し,意味・理解方略を促進する。これに対し「強制・義務」は負の寄与を示し,逆に機械的方略を促進する。

Van Rossmら(1984)では「知識の増大」「記憶」などの浅い学習観と表層的な方略,「意味の抽象」(理解)または「現実理解のための解釈過程」(見方の変化)などの深い学習観は深層的な方略と結びついており,本研究の結果とかなり対応している。「知識の増大」「記憶」などは方略とは無関係であったが,浅い学習観と考えられる「強制・義務」は表層的な機械的方略を促進していた。深層的な意味・理解方略に関係している「主体的探求」は内容の一部に「理解」を含むし,「成長・向上」も一部に「見方の変化」が入っている。Van Rossmら(1984)の深い学習観の結果とほぼ対応する。

「体得・反復」が意味・理解方略に結びついていることは興味深い。この学習観は繰り返し反復すると言内

表2 学習観の下位尺度の平均値、標準偏差、係数

	平均値	標準偏差	係数
記憶	2.38	.736	.856
主体的探求	4.06	.572	.826
生涯学習	4.35	.641	.869
自然な習得	3.64	.678	.814
知識の増大	4.11	.563	.742
成長・向上	3.61	.670	.759
応用	3.82	.557	.787
体得・反復	3.84	.651	.692
強制・義務	2.45	.696	.666

容を含んでいるが,機械的方略とは結びついてはいない。Martonら(1997)はアジア人の学生に「記憶」と「理解」の学習観が結合している場合があり,これらが排反的なものではないことを示唆している。日本において「理解」が単独で学習観として表われないのは,このためかもしれない。「体得・反復」は単なる機械的な繰り返しによる「記憶」とは異なる学習観である。まさに「読書百遍意自ら通ず」ということであり,繰り返しと深い理解が結びついているとする考え方である。「模倣と習熟」の学習文化から生まれた,体得・身に付けるという高度な学習に関係する日本(またはアジア圏)独特の学習観といえよう。

3. 学習観の規定要因

学習観と時間的展望

時間的展望が学習観にどのように影響しているかを調

表3 学習方略尺度の因子分析結果

項目	負荷
3. 新しいことを勉強するとき、自分が知っていることとどんな関係があるかを知ろうとする。	.700
8. 何か新しい考え方を学ぼうとするととき現実の状況と関連づけて考えようとすることが多い。	.665
7. 何がわかっていて、何がわかっていないかをはっきりさせようとする。	.628
5. 講義を聞いたり本を読んだりしたときにいろいろ疑問がわいてくる。	.615
1. 一つの科目で学んだことを、できるだけ他の科目に関連づけようと思がけている。	.614
11. 答えの出し方について自分自身や他の人に説明してみる。	.607
6. むずかしいと思うことを理解するために多大な努力を払うことが多い。	.596
10. 先生から読むようにいわれた資料は、よく読んでその意味を理解するようにしている。	.554
12. 本を読んでいるとき、あとで役立つようなことがらを憶えようとするのがよくある。	.519
4. 間違えたところは、なぜ間違えたかを考える。	.515
2. 本を読んでも、深い意味についてゆっくり考えることはあまりしない。	-.477
9. 十分わからないままに本を読まなければならないのがよくある。	-.200
平方和	3.92

べるため、時間的展望の3下位尺度を説明変数、学習観の下位尺度を目的変数とする重回帰分析を行った(表5)。「将来展望」は多くの学習観に有意な寄与を示したが、「現在の充実感」と「過去の受容」はほとんど有意な寄与を示していない。現在と過去は殆ど関与せず未来のみが関与しているのである。「将来展望」は、「記憶」や「強制・義務」に対して負の寄与を示し、「主体的探求」「生涯学習」「成長・向上」に対しては正の寄与を示す。しかし、実用的な学習観である「知識の増大」「応用」「体得・反復」と偶発的な学習観である「自然な習得」には全く関与しない。

希望や目標志向など、将来への見通しが持てる時、「生涯学習」「成長・向上」「主体的探求」など、学習を長期的なスパンで生ずるとする捉え方、自律的・充實的な学習観が導かれる。しかし、反対に、将来への見通しが持たないで、将来への不安や予測不可能性があるとき、「記憶」や「強制・義務」など、学習を短期的な現象とみる捉え方や非自律的な詰め込み的な学習観へ陥ってしまう。学習観には時間的な認識、特に将来への見通しを中心とする時間的展望が密接に関係することが明らかになった。

学習観と文化的自己観

相互独立性と相互協調性のそれぞれについて、中央値で高低の2群に分割し、相互独立性の高低2群と相互協調性の高低2群の組み合わせ4群を作成した。各群の人数は「低独立性・低協調性」「低独立性・高協調性」「高独立性・低協調性」「高独立性・高協調性」それぞれ71人、114人、113人、70人であった。これら4群の学習観の平均値と検定の結果を表6に示した。「記憶」のみが

表4 学習方略を目的変数とした重回帰分析

説明変数	標準偏回帰係数
記憶	.088
主体的探求	.255 ***
生涯学習	-.003
自然	-.004
知識の増大	-.110
成長・向上	.185 **
応用	-.024
体得・反復	.134 *
強制・義務	-.115 *
重相関係数	0.397 ***

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

4群の間に差は見られないが、その他の8つの学習観には有意な差が見られた。

多重比較(Tukey法)の結果を見ると、完全に相互独立性または相互協調性どちらかが影響しているという証拠は見られない。不完全な形、部分的にであるが、「相互独立性」が高いほど「主体的探求」と「自然な習得」が強くなるのに対し、「強制・義務」は逆に弱くなる。これに対して、相互協調性が強いほど「知識の増大」と「応用」は高くなる。「生涯学習」「成長・向上」「体得・反復」については独立性、協調性のどちらか一方が明確に影響しているということにはなかった。

「相互独立性」からは「主体的探求」など、学習の自律的な捉え方が生じやすく、逆に「強制・義務」など、非自律的でやられるものといった学習観は生じにくい。「応用」は社会的に必要な能力を身に付けることを中心とする学習観であり、他者との密接な関係を重視す

表5 学習観を目的変数、時間的展望を説明変数とする重回帰分析
(標準偏回帰係数と重相関係数)

目的変数	将来展望	現在の充実感	過去の受容	重相関係数
記憶	-.145 *	.038	-.083	.171 *
主体的探求	.202 ***	.021	-.024	.206 ***
生涯学習	.138 *	.028	-.014	.150 *
自然な習得	-.056	.131 *	.025	.124
知識の増大	.018	.059	-.037	.065
成長・向上	.140 *	.033	-.005	.158 *
応用	.012	.006	.028	.037
体得・反復	.089	-.009	-.029	.081
強制・義務	-.176 **	-.075	.004	.221 ***

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

る相互協調的な自己観と関連するのかもしれない。

しかしながら、「自然な習得」「体得・反復」など、日本独特の「滲み込み型」や「模倣と習熟」の学習文化を背景とする学習観に対して、日本文化に特徴的な「相互協調性」が影響している訳ではなかった。いくつかの学習観には相互独立性と相互協調性の両者が寄与しているなど、学習観と文化的自己観の関係はそれほど単純なものではない。学習観における文化差の問題を文化的自己観の観点から見るのは無理があったかもしれない。今後の詳細な検討が必要であろう。

学習観の専攻分野（学部）別の比較

専攻によって学習観に違いが見られるかを検討するため、学習観の9下位尺度について学部間の差の検討を行

った。その結果、「知識の増大」と「成長・向上」の2つにおいてのみ学部差がみられた。多重比較（Tukey法）の結果では、「知識」「成長・向上」ともに総合理工学部が他の3学部比べて低い傾向を示している（表7）。

理系の領域では内容の性質上、学習に「成長・向上」や「知識の増大」を見ることは困難ということかもしれない。学部自体が専攻としては複合的であり、結果をあいまいにした可能性も考えられるが、いずれにせよ、専攻による学習観の違いはあまり大きくはない。

本研究では、学習観尺度を用いて日本における9つの学習観の存在を再確認するとともに、これらが学習方略に影響することを示した。この中で「反復・体得」など日本に特有の学習観の特徴的な機能を明らかにした。さ

表6 文化的自己観の4類型別の学習観の平均値および分散分析の結果

学習観	低独立性 低協調性	低独立性 高協調性	高独立性 低調性協	高独立性 高協調性	F(3,364)
記憶	2.39	2.43	2.24	2.51	2.19
主体的探求	3.82 a	4.02 ab	4.09 b	4.34 c	11.09***
生涯学習	4.08 a	4.42 b	4.34 b	4.53 b	6.99***
自然な習得	3.40 a	3.55 ab	3.74 bc	3.87 c	7.19***
知識の増大	3.95 a	4.12 ab	4.08 a	4.30 b	4.87**
成長・向上	3.41 a	3.61 ab	3.63 ab	3.80 b	4.13**
応用	3.60 a	3.83 b	3.79 ab	4.05 c	8.06***
体得・反復	3.60 a	3.83 ab	3.87 b	4.05 b	6.11****
強制・義務	2.62 a	2.49 ab	2.29 b	2.45 ab	3.50*

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

注) アルファベットの同じものは多重比較において有意差なし。

表7 学部別の学習観の平均値および分散分析の結果

学習観	教育学部	法文学部	生物資源科学部	総合理工学部	F(3,363)
記憶	2.36	2.46	2.37	2.35	0.40
主体的探求	4.05	4.14	4.25	3.98	1.73
生涯学習	4.41	4.31	4.24	4.24	1.59
自然な習得	3.64	3.57	3.76	3.67	0.51
知識の増大	4.12 ab	4.19 ab	4.28 b	3.94 a	3.28*
成長・向上	3.71 a	3.62 ab	3.49 ab	3.37 b	5.06**
応用	3.83	3.83	3.89	3.74	0.64
体得・反復	3.87	3.85	3.94	3.72	1.17
強制・義務	2.43	2.50	2.57	2.41	0.46

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

注) アルファベットの同じものは多重比較において有意差なし。

らに、これら学習観の規定要因として、時間的展望の将来への見通しが、学習の長期的、自律的な捉え方（生涯学習、成長・向上、主体的探求）を促進し、短期的、非自律的な捉え方（記憶、強制・義務）を抑制することを示した。学習観の文化的規定性を文化的自己観の観点から検討したが、相互協調性と相互独立性の両者が全体として学習観に影響しているが、相互協調性が日本特有の学習観に関係するとは限らず、問題は残された。学習環境としての専攻の影響を所属学部と比較を通して検討したが、影響はわずかであった。

文 献

- 東洋 1994 日本人のしつけと教育 発達の日米比較にもとづいて 東京大学出版会
- 堀野緑・市川伸一・奈須正裕 1990 基本的学習観の測定の試み 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・堀野緑・久保信子 1998 学習方法を支える学習観と学習動機 市川伸一（編）認知カウンセリングから見た学習方法の相談と指導 プレーン出版.
- Kelly, M., Fujita, K., Itoh, H., & Otsuka, Y. 1990 Approaches to study in Japanese higher education students. *Bulletin of the National Institute of Multimedia Education*, No.3, 203-254.
- Marcus, H. R., & Kitayama, S. 1991 Culture and the self: Implications of cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Marton, F., Dall'alba, G., & Beaty, E. 1993 Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19, 277-300.
- Marton, F., & Saljo, 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 .
- 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 .
- 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 common-sense conception. *Reports from the Development of Education*, University of Göteborg, No.76.
- 白井利明 1997 時間的展望の生涯発達心理学 風間書房
- 高田利武 1999 日本文化における相互独立性・相互協調性の発達過程 比較文化的・横断的資料による実証的検討 教育心理学研究, 47, 480-489.
- 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.
- 高山草二 2000 大学生の学習観の特徴と構造（人文・社会科学）34, 1 - 10.
- 辻本雅史 1999 「学び」の復権 模倣と習熟 角川書店
- 植木理恵 2002 高校生の学習観の構造 教育心理学研究, 50, 301-310.
- 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.