

主体的学び態度尺度の作成

竹内 謙彰ⁱ

人間は本来的に主体的に学ぶ存在である。本研究の目的は、人間が本来的に持つ可能性のある主体的学び態度についての成人期を対象とした調査に用いることができる信頼性と妥当性を備えた尺度を作成することであった。その目的を達成するため、大学生を対象として二つの調査が実施された。調査1では、主体的学び態度を測定するにふさわしいと考えられて収集した質問項目群、および学びの積極的関与尺度と継続意志尺度を実施し、調査2では、調査1で用いたものと同じ主体的学び態度尺度の項目群を実施するとともに、知的好奇心尺度を実施した。主体的学び態度に対する大学生の反応を因子分析した結果、自発的学び、対人的学び、および教えられる学びの3つの因子が抽出された。相関分析の結果は以下のことを示唆した。(1) 自発的学びならびに対人的学びの両者は再検査信頼性と内的整合性を持っていたが、教えられる学びには内的整合性が欠けていた。(2) 自発的学びと対人的学びの両者は積極的関心、継続意志、拡散的好奇心、特殊的好奇心の各尺度と有意な関連を持っていたが、教えられる学びはこれら尺度との間にほとんど関連を持たなかった。こうした結果から、ある程度の信頼性と妥当性を持った主体的学び尺度を作成するために、教えられる学びを除いて自発的学びと対人的学びによって尺度を構成することとした。下位尺度としての自発的学びと対人的学びの特徴が考察された。

キーワード：主体的学び、態度尺度開発、拡散的好奇心、特殊的好奇心、積極的関心、継続意志

1 問題

本論文が目指しているのは、主体的な学びの態度を測定する比較的簡便な尺度を作成することである。作成された尺度を用い、成人期における主体的な学びの態度の発達的变化の様相を探ることも研究計画の射程に入っているが、それは稿を改めて扱う予定である。

(1) 主体的な学びの生物学的本性

さて、そもそも主体的な学びとはどのようなものであろうか。主体的な学びを簡潔に定義するとすれ

ば、学び手自身が自立的に意思決定を行い、自律的に自らの動機づけに則り、また自らの動機づけを意図的に方向づけながら、他者との協力関係を構築しつつ、社会との関係性をも視野に入れた学びだと言えるかもしれない。こうした学びはどのように実現されるのだろうか。たとえば竹内(2020)は、既存の教育システムを超えたところで生じうる学びのレベルの例として、ワークショップ(中野, 2001)やサドベリー・バレー校(Greenberg, 1994; 2000; 2006)の学びをあげている。そこには、主体的な選択があり、学びへの高いモチベーションが存在していると竹内(2020)は主張している。ただし、その主張の根拠にかかわる議論は試論的な提起にとどまっておき、その掘り下げた分析検討は次の課題として残されている。

i 立命館大学産業社会学部教授

ここでは、人間の生物学的本性に根差した遊びを通じた学びの重要性を主張する、ポストン大学の心理学者である Peter Gray の主張を取り上げたい。Gray (2009; 2011; 2013) によると、遊びを通じた学びは人間の生物学的本性に根差したものである。進化生物学によると、人間が進化によって獲得してきた様々な形質は、人類が誕生して以来長く継続してきた狩猟採集型の生活に適応して生じたものであり、農業が発明されて以降今日までのおよそ1万年程度では、人間の生物学的形質に本質的な変化は生じていないと考えられている。だとすれば、比較的最近まで狩猟採集型の生活を維持してきた人々の生活様式を探ることで、人間の生物学的本性に迫りうると考えることができるだろう¹⁾。実際、狩猟採集民の生活を記録し分析を行った人類学者は共通して、彼らの優れた文化伝達の様相を記述している。そして Gray (2011; 2013) は、そうした文化伝達のあり方が、人間の生物学的本性によく適合したものだとなしているのである。

狩猟採集民の文化伝達の様相の核心部分は、子どもの主体的な学びであると言ってよい。もう少し説明を加えるならば、狩猟採集民の子どもたちは自分たちで無制限に遊ぶ時間を持っており、その中で社会的なスキルと価値観を学ぶのである。集団での遊びを通じて、協力すること、互いのニーズを思いやること、合意を得られる意思決定をすることなどを継続的に経験するのである (Gray, 2013)。

他方、主体が置かれた自然環境の中で生き残っていくために、子どもは生活の基本となる食糧を得るためのスキルと知識を集約的に身に付ける必要があるが、それも多くは遊びを通じて行われる。狩猟採集の生活は職業の専門分化がほとんど存在しないので、ひとりひとりの子どもは、自分の文化のほとんどすべてを身に付けなければならない。それゆえ、現代の子どもたちと比べて単純に学ぶことが少ないということとはできない。むしろ、狩猟や採集にかかわって身に付けるべきスキルや知識は、自分たちが生き残るために必須のものだけに、膨大なものであっ

ても確実に身に付けなければならないのである。

狩猟や採集にかかわるスキルや知識は、実際に大人が行っていることを見聞きしてそれを遊びとして取り入れる中で身に付けるとともに、ある程度の年齢になると、大人の狩猟や採集の行動に参加することで学んでいくのでいくのである。また、狩猟や採集以外の大人の活動も、大人を模倣して遊びの中に取り入れている。例えば幼児の世話、木登り、つるの梯子作り、小屋作り、道具作り、いかだ作り、火起こし、料理作り、肉食動物に扮した仲間の攻撃から身を守ること、(動物を識別し、その習慣を学ぶ方法として) 動物たちの真似をすること、音楽作り、踊り、物語を話すこと、そして言い争うことなどである (Gray, 2013)。狩猟採集民の子どもたちは、自分たちが遊びの中で楽しみながら、その文化の中で必要とされることを身に付けていくとともに、ある程度の年齢になれば主体的に大人の活動にも参加していくのである。

また、狩猟採集民の大人たちは、子どもたちに何かを強制的に教え込もうとはしない。子どもたちが大人のしていることに興味を持った時には、大人はいつでも傍らで子どもたちが見ていることを許容し、質問されれば応えることを通じて、文化的伝達を行っている。狩猟採集社会では、広義的教育システムが成立していると言ってよいのであるが、そこでは系統的に教えることよりもむしろ子どもの側が自発的に学ぶことが主要な要素となっているものである (Gray, 2011)。

ここまで、人間の生物学的本性に適合的と考えられる狩猟採集民の子どもたちの学びのあり方について述べてきたが、これをそのまま、高度に発展した現代社会での学び方に適用することには無理があるだろう。しかしながら Gray (2011) は、現代においてもデモクラティック・スクールであるサドベリー・バレー校 (Greenberg, 1994; 2000; 2006) が、狩猟採集民にみられるのと同様の理想的な学びの条件を提供していると主張している。両者に共通する条件の中で、子どもたちは以下のように過ごすのである。

- (a)遊びと探索に費やすことができる無制限の自由な時間と十分に広い空間を持つ。
- (b)多様な年齢からなる子どもたちと入り混じって交流することができる。
- (c)知識豊富で親身になってくれる多様な大人と接することができる。
- (d)その文化に適切な道具や装置を利用することができ、また自由にそれらを用いて遊んだり探索したりできる。
- (e)表現したり議論したいと思うどのような考えであれ、自由に表現したり議論したりできる。
- (f)いじめられることがない（このことは、大人からあれこれ命令されることがないことをも意味している）
- (g)集団の意思決定において自分自身の意見を述べる権利を持つ。

こうした諸条件のもとで過ごした子どもたちは、確かに主体的な学び手として育つことが期待できよう。ただし、こうした諸条件が学び手にとってどのような影響を与えるのか、その詳細の検討については、稿を改めて行いたいと考える。

(2) なぜ今主体的学びが焦点となっているのか

本来的に、あるいは生物学的な基礎からして、人間は主体的に学ぶ傾向を持っているのであるとしたら、なぜ今、主体的な学びに対して注目が集まるようになってきているのだろうか。日本において主体的な学びが焦点となったひとつのきっかけは、文部科学省による、大学教育における「主体的な学修」（文部科学省、2012）の提起、あるいは小・中学校や高等学校の教育における「主体的、対話的で深い学び」（文部科学省、2017）の提起である。こうしたことがあえて提起される背景には、今日の日本の学校教育において主体的な学びが欠けている、あるいは少なくとも今まで以上に主体的な学びが必要とされているという現状認識があるものと考えられる。

このような提起を受けて教育現場では、学び手が主体的に学ぶような授業改善の取り組みが進められ

てきた。個々には効果をあげている取り組みがみられるようだが、他方、大学生にとって「主体的な参加」が求められる教育機会が増えているにもかかわらず、学びに向かう態度は受け身の傾向が強まっているという調査報告もある（ベネッセ教育総合研究所、2018）。

こうした問題を考えるうえで松下（2015）の指摘は示唆的である。松下（2015）は、能動的学習をめざす授業のもたらす受動性の問題について以下のように指摘している。すなわち、そうした授業では活動が構造化され学生を活動に参加させる力が強く働くだけに、かえって学生は自らの意思で活動に参加するかどうかの決定を求められなくなる。さらに、グループ活動が採用される場合には、個々の学生の責任があいまいになってしまいがちなのである。

実際、教室において学習者の能動性を高めるために行われる様々な取り組みは、多くの場合、教員からの様々な指示によってなされるが、その指示に従うことでその場においては能動的に学ぶことができたとしても、それが学習者の能動的な学習態度として定着することは期待しがたく、むしろ学習に際しての指示には受動的に従う態度を形成しかねないのであり、さらに言えば、どのような学び方を選択するかという意思決定の主体性は育ちがたいのである。アクティブ・ラーニング、あるいは主体的な学びにかかわるこうした問題点については、すでに、批判的な議論がなされているので、詳細についてはそちらに譲りたい（田上、2016；小針、2018）。

さて、もう少し踏み込むならば、制度的な教育システムと人間が本来的に持つ学びの傾向との間には、一般的に言っても、何らかの齟齬、あるいは矛盾が存在するのではないだろうか。人間の生物学的本性が、長い進化のプロセスにおいて狩猟採集型の生活に適応する中で獲得されてきたのだとすれば、文明化のプロセスの中で形成された様々な諸制度と人間の生物学的本性との間に齟齬や矛盾が存在するのは、ある意味当然だともいえる。

教育の制度やシステムの今日的役割について、こ

ここで少し考えてみよう。高度に科学技術が発達し複雑な社会制度によって成り立っている今日の社会に新たな世代が参入して適応し、適切に制度やシステムを維持するとともにそれを作りかえて行くためには、子どもたちに対する教育の制度やシステムは必要なものだと考えられる。とはいえ、やはり教育の制度やシステムは、それが十全に機能することを目指すのであれば、人間が本来的に持つ学びの傾向性にできるだけ適合的なものであることが望ましい。そのための検討が、今日求められる大きな課題ではないだろうか。

他方、現行の教育システムの中でも学習者は、その本来的な傾向性からすれば、主体的に学んでいるはずである。あるいは少なくとも、主体的に学ぼうとしているはずである。そうした主体的学びについての個人の態度はどのようなものであるのか、その様相を心理測定的な接近方法によって捉えてみようというのが、今回の研究の眼目である。

(3) 主体的な学びの態度の中核的な構成要素

それでは、主体的に学んでいるとは、具体的にはどのような状態なのであろうか？

筆者の問題意識にある程度重なるものとして、主体的な授業態度尺度(畑野, 2011; 畑野・溝上, 2013)が既に作成されている。しかしながら、主体的な学びは授業の中だけに生じるものではない。むしろ、学校以外の場所において、あるいは、学校のような制度的な学びの場所から卒業するなどして離れてしまったのちの時間においても主体的に学ぶことができる態度こそ、本来的な意味での主体的な学びの態度と言えるのではないだろうか。

では、主体的な学び態度を構成する要素はいかなるものであろうか。主体的な学び態度の構成要素は、おそらくかなり多岐にわたるに違いない。網羅的にそうした態度にかかわる尺度項目を作成することも可能ではあろう。とはいえ、筆者が個人的に行おうとしている研究計画の射程に入っている、成人期における主体的学び態度の発達の変化の検討を考慮す

るならば、調査を実施するうえでの利便性から考えて、尺度はできるだけ簡素なものがよい。だとすれば、主体的な学び態度の周辺的な諸特性についてはひとまずあまり考慮せず、態度の中核となる特徴を抽出できるように尺度項目を構成することが求められるだろう。

ここでは、学校のような教育システムを離れても持続しうる学びの態度に着目する。そうすると、その重要な構成要素として、学びにおける積極性・能動性と自主的な判断に基づく自律性、ならびに他者との関係性が重要になってくるのではないかと考えられる。実際に尺度項目を構成するにあたっては、先述した Gray (2013) および Greenberg (1994) の記述を参考とすることとしたい。

(4) 主体的な学び態度と関連する他の心理測定的尺度にはどのようなものがあるか

次に、主体的な学び態度に想定される心理測定的特徴から、併存的妥当性を検討するためにはどのような尺度との関連を見ればよいかを述べておきたい。ここでは、2つの研究でそれぞれ開発された尺度を採用したいと考える。

第1は、学習動機が生涯学習参加にどのような影響を及ぼすかを検討した浅野(2002)の研究で用いられた、学びの積極的関与尺度と継続意志尺度である。これらは、両者合わせて5項目の簡便な尺度である。前者は現在時点における学びへの積極性を捉える尺度であり、後者は将来展望とかかわる学びの継続への動機づけを問うものである。学びが積極的であることは、当然、主体的な学びの重要な一面であると考えられるが、学びを継続したいという志向性もまた、主体的な学び態度の重要な特徴であると考えられる。制度的な枠組みがあろうとなかろうと、自らの意志によって学び続けることは、主体的な学びの態度の表れといえよう。

第2は、知的好奇心尺度である。西川・雨宮(2015)は、Berlyne(1960)や波多野・稲垣(1973)の考えを基盤に拡散的好奇心と特殊的好奇心の2つの下位

尺度からなる知的好奇心尺度を構成した。波多野・稲垣（1973）によると、拡散的好奇心は情報への飢えから生ずるものであってははっきりした方向性を持たないものであり、われわれの興味を広げ知識をバランスのとれたものにするのに役立つものである。それに対して特殊的好奇心は、知識の不十分さが自覚されたときに駆動されるものであり、われわれの知識を深め、より首尾一貫したものにしていくうえで重要である。どちらの知的好奇心も、人間における学びの能動性の原動力となるものだといえることができるだろう。

2 目的

本研究における実証研究部分は二つの調査により構成された。

調査1では、主体的学び態度を測定するにふさわしいと考えられて収集した質問項目群、および学びの積極的関与尺度と継続意志尺度（浅野，2002）を用い、大学生を対象とした調査を行った。調査1の目的は、主体的学びの態度尺度の因子構成を確認するとともに、「積極的関与」尺度と「継続意志」尺度との関連から主体的学びの態度尺度の併存的妥当性を検討することであった。

調査2では、調査1の対象者群と同じ人々を含む対象者に対し、調査1で用いたものと同じ主体的学び態度尺度の項目群を実施するとともに、「知的好奇心尺度」（西川・雨宮，2015）を実施した。調査2の目的は、主体的学び態度尺度の再検査信頼性を検討するとともに、「知的好奇心尺度」との関連から併存的妥当性を検討することであった。

これら二つの調査を通じて、成人期を対象とした主体的学び態度についての調査に用いることができる信頼性と妥当性を備えた尺度を作成することが本研究全体の主たる目的であった。

3 方法

(1) 調査1の方法

① 使用尺度

主体的な学び態度

Gray (2009; 2011; 2013) および Greenberg (1994; 2000; 2006) の記述を参考にしつつ、他者からの強制や同調圧力によるものではない、学習者自身が学びに向かおうとする自発的で自律的な態度、ならびにそうした場合の他者との関わりと関連する行動や考え方にかかわる記述を20文程度作成し、重複した内容のものを除外して13の文を得た。さらに、それらのいくつかについて記述が回答者にどの程度該当するか回答を求めやすい記述に改めて、13項目からなる主体的な学びの態度についての質問文を構成した。自分にどの程度あてはまるかについて「あてはまる」から「あてはまらない」までの5段階評定を求めた。なお、13項目の記述内容は下記のとおりである（番号は、質問紙に掲載されていたもの）。

1. 何かを自発的に学ぶことは自分を人間的に成長させる。
2. 自分が興味を持ったことは、人に質問したり本やインターネットを用いたりして、とことん調べることがある。
3. 授業などの枠組みがなくなると、自分から学ぼうとはしなくなってしまうだろう。
4. 好きなことを自由に学ぶことはすべての人にとって、重要な権利だと思う。
5. 自分が努力して学んだことを社会の役にたてたいと思う。
6. 興味が湧いてきて調べているうちに夢中になって、時間が経つのを忘れてしまうことがある。
7. 学びたいことでわからないことが出てきたら、知っていそうな人に積極的に質問する。
8. 自分が学んでいることを人にわかりやすく説明できる。

9. 人が何をどのように学ぶかは、本人が責任を持って選ばなければならない。
10. 何かを自発的に学ぶことは楽しいことだ。
11. 自分が本当に興味のあることなら、どれほど難しくても挑戦する価値があると思う。
12. たいていのことは、誰かに教えてもらわなければ身につかない。
13. 大学を卒業してからも、自分が必要性を感じれば、その都度やり方を工夫して新しい学びに挑戦すると思う。

各項目の持つ意味から、全体として主体的な学び態度を構成するものと考えられるが、大まかには自発的な学びにかかわる項目群 (1, 2, 3, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 13) と対人・社会的な関係性にかかわる項目群 (5, 7, 8) に分けられると考えられる。なお、項目3と12は、学びの自発性とは反対の方向性を示唆するものであるため逆転項目として想定されるものである。

積極的関与と継続意志

浅野 (2002) が作成した、学習を行っているときに意欲的に取り組んでいるという「積極的関与」と学習を長く継続したいという「継続意志」を測定する5項目を用いた。ただし、学校における学習の意味合いが強い「勉強」という語を用いている2項目「勉強は好きである」と「できるだけ長く勉強を続けたい」については、それぞれ「学ぶことは好きである」「出来るだけ長く学び続けたい」に変更した (項目内容は Table 2 参照)。浅野 (2002) にしたがって、自分にどの程度あてはまるか、「あてはまる」から「あてはまらない」までの4段階評定を求めた。

その他の質問項目

学年 ([1. 大学1年生, 2. 大学2年生, 3. 大学3年生] からの選択), 性別 ([1. 女性, 2. 男性, 3. その他, 4. 回答したくない] からの選択), および年齢 (実年齢の記入) の設問を行った。

② 調査対象者

上述した質問項目にスクリーニングのためのフェイスシートを加えた調査票を作成し、株式会社クロス・マーケティングのネットリサーチ・データベースに登録されたモニターから全国の大学生1~3年生を対象として調査を実施し、299名からの回答を得た。そのうち、尺度ごとに同じ選択肢を連続して選んでいる115名については不適切な回答を行っていると判断して除外した結果、184名 (有効回答率: 61.5%) が分析対象となった。184名の学年の内訳は、1年生38名, 2年生96名, 3年生50名であった。

③ 調査時期

2020年9月24日から同年同月27日まで。

(2) 調査2の方法

① 使用尺度

主体的な学び態度

調査1で用いたものと同じ13項目を用いた。

知的好奇心

西川・雨宮 (2015) が作成した「知的好奇心尺度」12項目を用いた。この尺度は拡散的好奇心を測定する6項目と特殊的好奇心を測定する6項目から構成されている (項目内容は、Table 5 参照)。西川・雨宮 (2015) にしたがって、「とてもよくあてはまる」から「まったくあてはまらない」までの5段階評定を求めた。

その他の質問項目

調査1と同様。

② 調査対象者

上述した質問項目にスクリーニングのためのフェイスシートを加えた調査票を作成し、株式会社クロス・マーケティングのネットリサーチ・データベースに登録されたモニターのうち、調査1に回答したものを対象として調査を実施し、152名から回答を得

Table 1 主体的学び態度尺度の因子分析（最尤法、プロマックス回転後）の負荷量と各項目の平均値・標準偏差〔調査1〕（ $n = 184$ ）

No.	項目内容	因子1	因子2	因子3	<i>M</i>	<i>SD</i>
10	何かを自発的に学ぶことは楽しいことだ	.81	.00	-.17	4.12	0.77
11	自分が本当に興味あることなら、どれほど難しくても挑戦する価値があると思う	.75	-.02	.10	4.05	0.83
4	好きなことを自由に学ぶことはすべての人にとって、重要な権利だと思う	.68	-.18	-.05	4.35	0.78
6	興味がわいてきて調べているうちに夢中になって、時間が経つのを忘れてしまうことがある	.41	.24	-.13	3.81	1.00
5	自分が努力して学んだことを社会の役に立てたいと思う	.33	.16	.18	3.89	0.98
9	人が何をどのように学ぶかは、本人が責任を持って選ばなければならない	.31	.16	.24	3.32	0.86
8	自分が学んでいることを人にわかりやすく説明できる	-.12	.86	-.12	2.98	1.05
7	学びたいことでわからないことが出てきたら、知っていそうな人に積極的に質問する	.08	.62	.04	3.31	1.01
12	たいていのことは、誰かに教えてもらわなければ身につかない	-.05	.08	.62	3.22	1.04
3	授業などの枠組みがなくなると、自分から学ぼうとはしなくなってしまうだろう	-.06	-.19	.42	3.54	0.97

注：項目得点は、記述が自分によくあてはまっているほど高くなるように得点化した。

た。そのうち、14名については、調査2において尺度ごとに同じ選択肢を連続して選んでいるものを不適切な回答として除外した結果、138名（有効回答率：90.8%）が併存的妥当性にかかわる分析対象となった。138名の学年の内訳は、1年生25名、2年生80名、3年生33名であった。

ただし、再検査信頼性の分析にあたっては、調査1と調査2のそれぞれで得られた得点の相関をみることになる。それゆえ調査1と調査2のそれぞれで尺度ごとに同じ選択肢を連続して選んでいるものは除外する必要がある。そうした対象者を除外したところ、分析の対象となったのは90名（有効回答率：59.2%）であった。90名の学年の内訳は、1年生19名、2年生48名、3年生23名であった。

③ 調査時期

2020年11月25日から同年12月9日まで。

4 結果と考察

これ以降の分析における統計解析にあたっては、統計解析ソフト SPSS Statistics ver.27 を適用した。なおここでは調査1と調査2で得られたデータをもとに両者をまとめた分析結果を報告する。

(1) 主体的な学び態度の尺度構成

① 項目の選定

まず主体的学び態度にかかわる13項目の再検査信頼性を検討するために、調査1の時の項目得点と調査2の時の項目得点の相関係数を算出した（ $n = 90$ ）。その結果、項目1「何かを自発的に学ぶことは自分を人間的に成長させる」は $r = .24$ 、項目2「自分が興味を持ったことは、人に質問したり本やインターネットを用いたりして、とことん調べることがある」は $r = .26$ と、他の項目がすべて $r > .30$ であることと比較して低い値であった。それゆえ、これらの項目は、尺度を構成する項目からは除外することとした。

また、今後実施する予定である成人期の広い年齢層を対象とした調査の際に適当でない項目として項目13「大学を卒業してからも、自分が必要性を感じれば、その都度やり方を工夫して新しい学びに挑戦すると思う」が指摘できる。なぜなら、成人期調査における対象者は大学に在籍した経験があるとは限らないからである。それゆえ、この項目も尺度構成からは除外することとした。

② 因子分析による検討

上述した理由から3項目を除外した10項目に対し

Table 2 学びの積極的関与と継続意志の因子分析 (主成分分析、プロマックス回転後)の負荷量と各項目の平均値・標準偏差(調査1)(n = 184)

No.	項目内容	因子1	因子2	M	SD
4	出来るだけ長く学び続けたい	.91	-.03	2.71	0.85
5	常に学び続けたい気持ちがある	.91	-.03	2.72	0.81
3	学ぶことは好きである	.74	.08	2.85	0.80
1	自分では、学習意欲は高い方だと思う	.01	.91	2.55	0.80
2	自分では、積極的に学習していると思う	.00	.91	2.53	0.80

注：項目得点は、記述が自分によくあてはまっているほど高くなるように得点化した。

て、5段階評定の回答を、項目の記述内容に肯定的な程度が高いほど得点が高くなるように得点化したものを因子分析の対象とした。最尤法、プロマックス回転により3因子が抽出された。因子数を2に指定して再度因子分析を行っても、適切な解釈が難しい因子配列となったこと、またスクリープロットの変化をみても、4因子以降にあまり変化が見られないことの二つの理由から、3因子の結果を採用した。

因子分析結果ならびに各項目の平均と標準偏差をTable 1に示した。各因子に相対的に負荷の高い項目の特徴から、因子1を自発的学び、因子2を対人的学び、因子3を教えられる学び、とそれぞれ命名した。因子3に高い負荷を示した2つの項目は、当初、自発的・自律的な学びの態度を測定する際の逆転項目としての意味合いを持ったものと想定されていたが、自発的学びを代表する因子1とは独立した別の因子に負荷する結果となった。

各因子に相対的に負荷の高い項目が下位尺度を構成するものと見なして、下位尺度項目の平均点を下位尺度得点とした。

(2) 主体的な学び態度尺度の信頼性と妥当性の検討

① 再検査信頼性の検討

再検査信頼性の検討のために、調査1と調査2における同一下位尺度間におけるピアソンの相関係数を算出したところ、以下のような結果が得られた。

自発的学び： $r = .48 \quad p < .01$

対人的学び： $r = .67 \quad p < .01$

教えられる学び： $r = .54 \quad p < .01$

時間の経過に対して非常に安定しているとはいえないまでも、ある程度の再検査信頼性を有していると判断された。

② 積極的関与・学びの継続意志尺度との関連の分析および内的整合性の検討

積極的関与・学びの継続意志尺度を構成する5項目について、それぞれの記述に肯定的であるほど得点が高くなるように得点化したものを対象として、因子分析を行った。浅野(2002)が採用したのと同じ手法である主成分分析、プロマックス回転により2因子が抽出された²⁾。因子分析結果ならびに各項目得点の平均と標準偏差をTable 2に示した。

各因子に負荷が高い項目の意味のまとまりから、因子1は学びの継続意志を、因子2は学びの積極的関与をそれぞれ代表するものと解釈された。この結果をもとに、学びの積極的関与と継続意志の下位尺度を構成することとした。なお、浅野(2002)では、本研究の項目3に該当する「勉強は好きである」は学びの積極的関与に含まれていたが、本研究の「学ぶことは好きである」では学びの継続意志に属する結果となった。この結果が、「勉強」を「学ぶこと」に変更したことによるものなのか、あるいは、対象者の違いによるものかは判断できない。いずれにせよ、項目が二つの因子に明確に分かれたことから、項目3についても因子分析結果に基づき学びの継続意志を構成する項目とした。学びの積極的関与の下位

Table 3 主体的学び態度尺度の下位尺度と積極的関与・継続意志各尺度間の相関係数ならびに各尺度の平均値、標準偏差と α 係数〔調査1〕(n = 184)

	対人的学び	教えられる学び	積極的関与	継続意志	M	SD	α
自発的学び	.30**	.10	.24**	.43**	3.98	0.57	.78
対人的学び	—	.07	.49**	.19**	3.15	0.89	.66
教えられる学び		—	-.08	-.03	3.38	0.77	.32
積極的関与			—	.42**	2.54	0.73	.80
継続意志				—	2.76	0.70	.82

** : p < .01

尺度得点は項目1および2の平均により、学びの継続意志の下位尺度得点は項目3、4および5の平均により算出した。

次に、主体的な学び態度と積極的関与、学びの継続意志との関連の分析を行うため、各下位尺度得点間の相関係数を算出した。それら相関係数に加えて、下位尺度得点の平均と標準偏差、および α 係数を算出したものを Table 3 に示した。

自発的学びと対人的学びは、ともに積極的関与と継続意志との間に1%水準で有意な相関がみられた。また、自発的学びと対話的学びの α 係数は、それぞれ0.78, 0.66であり、ある程度の高さの内的整合性を示している。また、両者の間の相関も0.30であり、1%水準で有意であった。それに対して教えられる学びは、積極的関与・継続意志との間の相関は有意ではなく、また自発的学び、ならびに対人的学びとの相関も有意ではなかった。また α 係数も0.32と低く、内的整合性があまり高くないことが示された。

以上より、自発的学びと対人的学びは、積極的関与と継続意志との関連から併存的妥当性を有していること、また尺度として適当な内的整合性を有していることが示唆された。それに対して、教えられる

学びは、積極的関与と継続意志との関係がほぼ無相関であり、内的整合性も低かった。

自発的学びと対人的学びとの間に有意な相関がみられたことから、この相関の影響を取り除いた関連分析を行うこととした。すなわち、自発的学びと対人的学びが、積極的関与、継続意志とどのような関連を持っているのかをより深く検討するため、偏相関分析を行った。自発的学びについては対人的学びを、対人的学びについては自発的学びをそれぞれ制御変数として偏相関係数を求めた。結果を Table 4 に示した。

Table 4 からわかるように、主体的学び態度の下位尺度間相関の影響を除くと、自発的学びは継続意志と、対人的な学びは積極的関与との間に有意な関連が認められた。こうした関連をどのように解釈すべきかについては、総合的考察において検討することとしたい。

③ 知的好奇心尺度との関連の分析

調査2で実施した知的好奇心尺度について因子分析を実施し、拡散的好奇心と特殊的好奇心に適切に項目が分離されるかどうかを確認した。因子分析結果および各項目の平均と標準偏差を Table 5 に示した。

最尤法、プロマックス回転により2因子が抽出された。各因子に負荷の高い項目の特徴から因子1は特殊的好奇心、因子2は拡散的好奇心であると考えられる。各因子に負荷が高い項目は、西川・雨宮(2015)の結果とまったく一致しており、各因子に負荷の高い項目の得点平均をもって、各下位尺度の得

Table 4 主体的学び態度尺度と積極的関与・継続意志との偏相関係数〔調査1〕(n = 184)

	自発的な学び	対人的な学び
積極的関与	.11	.45**
継続意志	.40**	.07

注：自発的学びについては対人的学びを、対人的学びには自発的学びをそれぞれ制御変数として偏相関係数を求めた。

** : p < .01

Table 5 知的好奇心尺度の因子分析(最尤法、プロマックス回転後)の負荷量と各項目の平均値・標準偏差〔調査2〕(n = 138)

No.	項目内容	因子1	因子2	M	SD
12	物事を学ぶときには、徹底的に調べたい	.83	-.04	3.59	0.93
11	問題を解くために長時間じっくり考える	.79	-.04	3.49	0.99
6	はっきりした明快な答えが出るまで」ずっと考える	.68	.02	3.42	0.87
4	解答を理解できないと落ち着かず、何とか理解しなければと思う	.67	.04	3.62	0.96
3	ある考えを理解するために必要な知識をすべて学ばないと満足できない	.66	-.09	3.33	0.92
8	予期しない出来事が起きた時、原因がわかるまで調べる	.49	.23	3.31	0.93
9	誰もやった事のない物事にとても興味がある	-.01	.79	3.16	1.03
2	新しい事に挑戦することは好きだ	-.14	.76	3.51	0.98
5	どこに行っても、新しい物事や経験を探す	.01	.75	3.07	0.99
7	何事にも興味関心が強い	-.03	.71	3.31	0.99
10	今までやった事がないような課題によるこんで取り組める	.29	.56	3.17	0.99
1	新しいアイデアをあれこれ考える	.12	.53	3.05	1.04

注：項目得点は記述が自分によくあてはまっているほど高得点となるようにした。

点とした。

次に、主体的な学び態度と知的好奇心との関連の分析を行うため、各下位尺度得点間の相関係数を算出した。それら相関係数に加えて、下位尺度得点の平均と標準偏差、および α 係数を算出したものをTable 6に示した。

自発的学びと対人的学びは、ともに拡散的好奇心と特殊的好奇心との間に1%水準で有意な相関がみられた。また、自発的学びと対人的学びの α 係数は、それぞれ0.83, 0.72であり、ある程度の高さの内的整合性を示している。また、両者の間の相関も0.28であり、1%水準で有意であった。それに対して教えられる学びは、拡散的好奇心との間にのみ1%水準で有意な負の相関がみられ、また自発的学びとの間にも5%水準で有意な負の相関がみられた。また α 係数も0.37と低く、内的整合性があまり高くないことが示された。

以上より、自発的学びと対人的学びは、拡散的好奇心と特殊的好奇心との関連から併存的妥当性を有していること、また尺度として適当な内的整合性を有していることが示唆された。それに対して、教えられる学びは、拡散的好奇心とのみ有意な負の相関が認められた。教えられる学びが拡散的好奇心との間に有意な負の相関を生じたのは、教えられる学びが自発的な学びとの間に負の相関関係があったことを反映している可能性がある。いわば、教えられる学びに属する項目が、自発的な学びの諸項目の逆転項目として機能した可能性である。そうした可能性を検討するため、自発的学び(z)を制御変数として、教えられる学び(x)と拡散的好奇心(y)との間の偏相関係数を求めたところ、以下のような結果が得られた。

$$r_{xy \cdot z} = -0.15 \text{ n.s. } (n = 138)$$

調査2において自発的学びと教えられる学びとの

Table 6 主体的学び態度と知的好奇心の各下位尺度間の相関係数ならびに各尺度の平均値、標準偏差と α 係数〔調査2〕(n = 138)

	対人的学び	教えられる学び	拡散的好奇心	特殊的好奇心	M	SD	α
自発的学び	.28**	-.21*	.44**	.49**	3.89	0.63	.83
対人的学び	—	-.05	.55**	.38**	3.10	0.93	.72
教えられる学び		—	-.22**	-.15	3.21	0.82	.37
拡散的好奇心			—	.61**	3.21	0.77	.86
特殊的好奇心				—	3.46	0.70	.85

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

Table 7 主体的学び態度と知的好奇心の各下位尺度の偏相関係数〔調査2〕(n = 138)

	自発的な学び	対人的な学び
拡散的好奇心	.36**	.49**
特殊的好奇心	.43**	.29**

注：自発的学びについては対話的学びを、対話的学びには自発的学びをそれぞれ制御変数として偏相関係数を求めた。

** : $p < .01$

間に、なぜ有意な負の相関がみられたかはわからないものの、自発的学びの影響を除くと、教えられる学びは拡散的好奇心との間の相関が有意でなくなる。さらに、調査1と同様、教えられる学びの内的整合性が低かったことから、教えられる学びと好奇心尺度との関連分析はこれ以上行わないこととした。

さて、調査1と同様、自発的学びと対人的学びとの間に有意な相関がみられたことから、この相関の影響を取り除いた関連分析を行うこととした。すなわち、自発的学びと対人的学びが、拡散的好奇心、特殊的好奇心とどのような関連を持っているのかをより深く検討するため、偏相関係分析を行った。自発的学びについては対人的学びを、対人的学びについては自発的学びをそれぞれ制御変数として偏相関係数を求めた。結果を Table 7 に示した。

Table 7 からわかるように、主体的学び態度の下位尺度間相関の影響を除いても、自発的学びも対人的な学びも、ともに拡散的好奇心・特殊的好奇心の両者との間に有意な関連が認められた。ただし自発的学びは特殊的好奇心との相関が拡散的好奇心より高く、対人的学びは逆に拡散的好奇心との相関が特殊的好奇心より高かった。こうした関連をどのように解釈すべきかについては、次の総合的考察において検討することとした。

5 総合的考察

(1) 尺度の信頼性と妥当性について

主体的学び態度尺度は、当初、13項目で構成され

ていた。しかし、再検査信頼性が低い2項目と、今後の調査計画における成人期の調査対象者に必ずしも適合的ではない内容を含む1項目が除外された。残った10項目が因子分析され、自発的な学び、対人的な学び、教えられる学び、とそれぞれ命名された3つの因子が抽出された。

各因子に相対的に負荷が高かった項目が主体的学び態度尺度の下位尺度を構成するものとして、再検査信頼性、内的整合性ならびに併存的妥当性の検討がなされた。3つの下位尺度のいずれもある程度の再検査信頼性を持つことが示唆された。しかし、 α 係数によって内的整合性を見たところ、自発的な学びと対人的な学びについては、調査1、2ともに内的整合性があると言ってよい程度の α 係数が得られたが、教えられる学びについては内的整合性があるとはいいがたい低い値であった。

主体的学び態度尺度の併存的妥当性は、積極的関与・継続意志尺度、ならびに知的好奇心尺度との関連から分析された。その結果、自発的な学びと対人的な学びは、積極的関与・継続意志尺度、ならびに知的好奇心尺度との間に比較的強いと言ってよい正の有意な相関が得られた。それに対し、教えられる学びは、積極的関与・継続意志尺度とは有意な相関がなく、知的好奇心尺度とは、下位尺度である拡散的好奇心との間にのみ、あまり強いとは言えない有意な負の相関が得られた。ただし、この相関は、自発的学びとの間の負の相関が影響している見かけ上の相関ではないかと解釈された。教えられる学びについての内的整合性ならびに併存的妥当性の分析から、主体的学び態度尺度を構成する下位尺度にはふさわしくないものと考えられる。よって、今後行う成人期調査では、教えられる学びを構成する2項目を除外して主体的学び態度尺度を構成することとした。

(2) 自発的な学び・対人的な学びの各下位尺度はどのような特徴を持っているか

自発的な学びと対人的な学びの各下位尺度は、そ

れぞれ積極的関与・継続意志尺度、ならびに知的好奇心尺度との間に有意な関連があったが、関連の仕方は異なっていた。自発的学びは、積極的関与より継続意志との関連が強く、また、拡散的好奇心より特殊的好奇心との関連が強かった。それに対し、対人的学びは、継続意志より積極的関与との関連が強く、また特殊的好奇心より拡散的好奇心との関連が強かった。こうした他の尺度との関連から、自発的学びは、学びを継続する動機づけとの関連が強く、またより特定の学びの対象への動機づけと関連が強いと考えられる。それとは逆に対人的学びは、学びのプロセスそのものへの関与が強く、またより幅広い学びへの動機づけと関連が強いと考えられる。

ただし留意しておかなくてはならないのは、二つの偏相関分析 (Table 4 および Table 7) の結果の違いである。Table 4 では、偏相関分析を行ったところ、自発的学びは継続意志とだけ有意な関連を持ち、また対人的な学びは積極的関与とのみ有意に関連するという、明瞭に関連の傾向が分かれる結果となった。それに対して Table 7 をみると、偏相関分析を行ってなお、自発的学びも対人的学びもともに、拡散的好奇心・特殊的好奇心の両者と有意な関連を示したのである。このことから、自発的学びと対人的学びは、学びの動機づけにおける時間軸での違いは明瞭であるものの、両者はともに二つの知的好奇心である拡散的好奇心と特殊的好奇心の両方にいわば下支えされていると言えるのではないだろうか。

そもそも波多野・稲垣 (1973) によって知的好奇心の重要性が強調されたのは、それ以前に支配的であった賞と罰による受動的な学習観に抗して能動的な学習観を打ち出すためのものであった。そうしたことを考慮に入れば、主体的な学び態度の二つの下位尺度が知的好奇心尺度の両下位尺度と関連が深かった事実は、今回作成した尺度が学びの能動性と深く結びついている証左と言えるかもしれない。

ともあれ、主体的な学び態度尺度の二つの下位尺度の共通性と違いをふまえつつ、次なる課題として、成人期の人々を対象とした調査研究に臨みたい。

注

- 1) 農業が発明されて以降およそ1万年が経過しているため、すべての人間集団が狩猟採集生活をしてきた1万年前以前の一般的な行動様式と、近年まで狩猟採集生活を営んでいた人々の行動様式がまったく同じであると考えerことは妥当ではないだろう。一貫して狩猟採集型の生活を行っていた人々であっても、1万年の間には農耕や牧畜を行ってきた人々と生活圏が接していたり重なっていたりした可能性を考えれば、他集団の行動様式を多かれ少なかれ取り入れていたことは想像に難くない。そうした可能性を考慮に入れたうえでなお、近年までに人類学者らによって記録された多くの狩猟採集民の文化伝達にかかわる行動パターンが相互に類似しており、またそれが他の多くの人間集団とは異なっていることを考慮すると、そうした文化伝達にかかわる行動様式は狩猟採集型の生活に適合的なものだと判断されるのである。
- 2) 本研究の他の尺度における因子分析で用いていた最尤法、プロマックス回転によっても、項目1、2と項目3、4、5がそれぞれ別の因子に高い負荷を持つという、同様の結果が得られている。ただし、主成分分析を用いた方が、二つの因子がより明瞭に分離されていた。そうした結果と、開発者が主成分分析を採用していたことをふまえて、ここでもその手法による分析結果を掲示することとした。

付記

本稿は、筆者の学外研究 (期間: 2020年4月~2021年3月) における研究テーマである主体的な学びにかかわる主体的な学び態度とはどのようなものかという問題意識を背景に、その態度を測定する質問紙尺度を作成することを試みたものです。集中した学びの機会を与えていただいた立命館大学ならびに産業社会学部に深く感謝する次第です。

引用文献

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

- ベネッセ教育総合研究所 (2018). 第3回 大学生の学習・生活実態調査報告. <https://berd.benesse.jp/up_images/research/000_daigakusei_all.pdf> (2020年5月9日閲覧)
- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. McGraw-Hill.
- Gray, P. (2009). Play as a foundation for hunter-gatherer social existence. *American Journal of Play*, 1(4), 476-522.
- Gray, P. (2011). The evolutionary biology of education: How our hunter-gatherer educative instincts could form the basis for education today. *Evolution: Education and Outreach*, 4, 28-40.
- Gray, P. (2013). *Free to LEARN: Why unleashing the instinct to PLAY will make our children happier, more self-reliant, and better students for life*. Basic Books. (吉田新一郎 (訳) (2018). 遊びが学びに欠かせないわけ - 自立した学び手を育てる. 築地書館.)
- Greenberg, D. (1994). *World in creation*. Sudbury Valley School. (大沼安史 (訳) (2010). 自由な学びとは - サドベリーの教育哲学. 緑風出版.)
- Greenberg, D. (2000). *A clear view: New insight into the Sudbury School Model. The thirtieth anniversary lectures*. The Sudbury Valley School Press. (大沼安史 (訳) (2008) 自由な学びが見えてきた～サドベリー・レクチャーズ～. 緑風出版.)
- Greenberg, D. (2006). *Free at last*. Sudbury Valley School. (大沼安史 (訳) (2006) 世界一素敵な学校【改訂新版】サドベリー・バレー物語. 緑風出版.)
- 波多野諄余夫・稲垣佳世子 (1973). 知的好奇心. 中央公論社.
- 畑野快 (2011). 「授業プロセス・パフォーマンス」の提唱及びその測定尺度の作成. 京都大学高等教育研究, 17, 27-36.
- 畑野快・溝上慎一 (2013). 大学生の主体的な授業態度と学習時間に基づく学生タイプの検討. 日本教育工学会論文誌, 37(1), 13-21.
- 小針誠 (2018). アクティブラーニング 学校教育の理想と現実. 講談社.
- 松下佳代 (2015). ディープ・アクティブラーニングへの誘い」松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター (編著). ディープ・アクティブラーニング - 大学授業を深化させるために. 勁草書房. Pp.1-27.
- 文部科学省 (2012). 未来を創出する大学教育の構築に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申案). <https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/siryo/_icsFiles/afieldfile/2012/08/14/1324511_1.pdf> (2020年5月9日閲覧)
- 文部科学省 (2017). 平成29・30年改訂学習指導要領のくわしい内容. <https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1383986.htm#section5> (2020年5月9日閲覧)
- 中野民夫 (2001). ワークショップ. 岩波書店
- 西川一二・雨宮俊彦 (2015). 知的好奇心新尺度の作成——拡散的好奇心と特殊的好奇心——. 教育心理学研究, 63, 412-425.
- 田上哲 (2016). 教育方法学的立脚点からみたアクティブラーニング. 日本教育方法学会 (編). 教育方法45 アクティブ・ラーニングの教育方法学的検討. 図書文化社. Pp.10-23.
- 竹内謙彰 (2020). 主体的学びが成立するための条件の探求. 立命館産業社会論集, 56(2), 1-20.

Constructing Agentic Learning Attitude Scale

TAKEUCHI Yoshiakiⁱ

Abstract : Humans primarily have agentic learning tendencies. The aim of this study was to construct a scale with reliability and validity to be used for a subsequent study on adults' agentic learning attitude. For this purpose, two surveys were conducted with the participation of undergraduate students. Factor analysis of undergraduates' responses extracted three factors: spontaneous learning, learning with others, and passive learning. The results of correlation analysis indicated that (a) spontaneous learning and learning with others have test-retest reliability and internal consistency but passive learning does not have the latter, (b) spontaneous learning and learning with others have significant relationships with active involvement, volition, diversive curiosity, and specific curiosity, but passive learning has little relationship with them. Therefore, it was decided that the agentic learning attitude scale should consist of both spontaneous learning and learning with others, excluding passive learning, in order to construct the scale with the necessary level of reliability and validity. The features of spontaneous learning and learning with others as subscales were also discussed.

Keywords : Agentic Learning, Attitude Scale Development, Diversive Curiosity, Specific Curiosity, Active Involvement, Volition

i Professor, College of Social Sciences, Ritsumeikan University