

早稲田大学審査学位論文  
博士（人間科学）

セルフ・ハンディキャッピングが  
オンライン大学で学ぶ社会人学生の  
学習継続に与える影響

Effect of Self-handicapping on  
Continuation of Learning for Adult Students  
of Online University

2021 年 1 月

早稲田大学大学院人間科学研究科  
中村 康則  
NAKAMURA, Yasunori

研究指導担当教員：向後 千春 教授

## 目 次

第1章 序論.....	1
第1節 研究の背景.....	1
第2節 先行研究.....	5
第3節 研究の目的と構成.....	32
第2章 社会人学生の学習継続に影響する阻害要因の検討（研究1）.....	35
第3章 社会人学生の SHC が学習に与える影響.....	55
第1節 社会人学生向け SHC 尺度の開発（研究2）.....	55
第2節 社会人学生の SHC と成績・学習時間との関係（研究3）.....	75
第4章 社会人学生向け SHC 緩和モデルの検討（研究4）.....	89
第5章 研究の総括.....	110
第1節 研究の成果.....	110
第2節 今後の展望.....	120
引用文献.....	122
謝 辞.....	137
付 記.....	139
付 録.....	141

# 第1章 序論

## 第1節 研究の背景

日本において、大学・大学院などの高等教育機関で学び直しをしている社会人（以下、社会人学生）は減少している。文部科学省（2015）の調査によれば、社会人の大学への入学者数は2001年度の1.8万人をピークに減少し、2014年度には1万人となっている。また、大学院への入学者数も、2008年度の1.9万人をピークに微減している（中村，2018）。もっとも、社会人に高等教育機関への門戸が閉ざされているわけではない。2001年3月には大学通信教育設置基準が一部改正されたことにより、大学通信教育課程において、卒業に必要な124単位すべてをインターネットによる授業によって取得することができるオンライン大学が設立されるようになった（西村・向後，2015）。しかしながら、このようなオンライン大学においても卒業率は高いとはいえない。大学通信教育課程全体の卒業率の平均は2割程度、オンライン大学でも5～6割といわれており、通学制大学の90%前後の卒業率とくらべても低いといわざるを得ない（石川，2019）。つまり、社会人が高等教育機関で学び直しをするのは未だ困難な状況にあるといえよう。

このような現状を踏まえ、本論文では、オンライン大学で学ぶ社会人学生の学び直しの阻害要因として「セルフ・ハンディキャッピング」に着目し、その学習への悪影響を検討した上で、それを緩和する手立てについて検討する。なぜなら、セルフ・ハンディキャッピングを緩和することは、学習の阻害要因の緩和につながり、それは社会人学生の学習継続に資すると考えられるからである。

社会人学生は、高校卒業後、あるいは浪人後にすぐに進学する伝統的な学生とくらべ、学習継続に影響するさまざまなハンディキャップを抱えている（中村・向後，2017）。そのハンディキャップの顕著な例は学習時間のなさである（e.g., 大矢，2003; 関ほか，2014;

白山, 2016; 田中・向後, 2014a). 社会人学生の主な年齢区分となる壮年初期・中年期・老年期の発達課題には「職業に就く」「子を家族に加える」「一定の経済的生活水準を築き, それを維持する」「年老いた両親へ適応する」などが含まれる (Havighurst, 1953). そのため, 社会人学生は, 自己の発達課題をこなすために時間を取られ, 学習時間を確保することが困難となってしまう. 実際に, 社会人学生からは, 勤務時間が長く十分な学習時間がない (文部科学省, 2015), 家事, 育児, 介護などを行うため学習時間の捻出に苦労する (渡邊ほか, 2012) といった意見が寄せられている. 社会人学生は有職者が多く (鈴木, 2008), また, 女性も多いことから (岩永, 2008), 仕事や家事・育児に時間を取られることによる学習時間のなさは, 学習を継続する上で致命的な問題となり得る.

くわえて, 社会人学生は, 伝統的な学生とくらべると年齢の幅が広く, 中年期・老年期の学生も多数存在する (鈴木, 2008). そのため, 社会人学生は加齢によるハンディキャップも抱えている. なぜなら, 加齢により, 人間の流動性知能<sup>1</sup>, 体力, 健康が減衰するからである. 出相 (2009) は, 社会人学生の加齢によるハンディキャップとして, 歳を取るにつれて健康に悩みや不安を感じる者が多くなり, 良好な健康状態を数年にわたって維持し, 最後まで授業に出席し続ける自信を持ってない者もいると指摘している. また, 魚住ほか (2015) は, 社会人学生の思いとして「若い時のようにはいかない, 記憶力が悪いし柔軟な発想ができない」といった加齢による学習上のハンディキャップについて言及している.

そして, 社会人学生は, プライドとプレッシャーが同居するといった非柔軟性のハンディキャップも抱えている (三木ほか, 2014). 社会人学生は, 社会人としての経験があるがゆえにプライドを持ち (三木ほか, 2015), 成績にこだわりすぎるという側面を持つ (五十嵐, 1997). その一方で, 年上という気負いや社会経験から, プレッシャーを感じやすく (渡邊ほか, 2012), そのプレッシャーが失敗に対する不安を助長させる場合がある (藤

---

<sup>1</sup> 暗記力, 計算力, 集中力など.

田ほか, 2014).

さらに、社会人学生は教員から忌避されやすいというハンディキャップを持つ。社会人学生は生活者としての性質を併せ持つがゆえに、学生生活と社会生活との両立が難しく、教員は社会人学生の担当を忌避する傾向が見られる（小池・佐々木, 2004）。また、社会人学生は、非柔軟性というハンディキャップを抱えているため、年長者としてのプライドを傷つけないようにしたり、プレッシャーを解く関わりをしたりするなどの配慮を必要とする（三木ほか, 2014）。こうした指導のし難さは、教員からの忌避というハンディキャップを生じさせる。また、特にオンライン大学では、教員と社会人学生とが直接的に交流する機会に乏しいだけに、教員からの忌避というハンディキャップは、社会人学生の学習継続において大きな問題となり得る。くわえて、学生同士の交流においてもハンディキャップが存在する。社会人学生は伝統的な学生にくらべ年齢が高く、それぞれが抱える発達課題や生活の背景も異なる。そのため、互いの理解に困難が生じやすく、学生間の関係性における壁が生じやすい（渡邊ほか, 2012）。

これまで述べたとおり、伝統的な学生とくらべると、社会人学生には学習上のハンディキャップが多数存在する。そのため、学習がうまく遂行できない原因を、自身の学習方略ではなく、ハンディキャップに帰属させやすい状況下にあると考えられる。この誤った原因帰属の一つがセルフ・ハンディキャッピング（以下、SHC）である。SHC は、たとえば重要な試験の前に、寝不足などのハンディキャップの存在を他者に訴えたり、また、あえて作業を詰め込むことで寝不足のハンディキャップを自ら作り出したりする先制的な言い訳行為のことである。安藤（1990）の定義によれば、SHC とは「自分の何らかの特性が評価の対象となる可能性があり、かつそこで高い評価を受けられるかどうか確信が持てない場合、遂行を妨害するハンディキャップがあることを他者に主張したり、自らハンディキャップを作り出したりする行為」とされる。

SHC は学習に悪影響を及ぼすことが明らかとなっている。SHC の採用は、自己調整学習において不適切な方略とされ（Garcia, 1995）、SHC を用いることにより、故意に努

力を失くなる、手を出しすぎる、成功するには間に合わなくなるまで遅らせるなどの弊害が生じる (Schunk and Zimmerman, 1988). SHC の方略を採りやすい学生は、そうでない学生にくらべ成績が悪く (Urduan and Midgley, 2001), また, SHC の方略を採った場合は, SHC 採用者に対する他者からの能力評定と好意が低下する (Smith and Strube, 1991). それらにくわえ, SHC を採用した場合は, 時間の経過とともに SHC を取り繕うのが困難となり, その調整が不十分になると, さらに別の SHC を採用するといった悪循環に陥る場合もある (Zuckerman et al., 1998). つまり, 社会人学生が SHC を採用した場合は, 社会人学生の学習に悪影響を与え, さらには, 教員および他学生からの能力評定や好意が低下する可能性がある. したがって, 社会人学生の学習継続上のハンディキャップを明らかにした上で, それらのハンディキャップと SHC との関係を検討し, さらには SHC の緩和の手立てを検討することは, 社会人学生の学習継続に資するものであると考えられる.

次節では, 本論文で取り上げる SHC について先行研究をもとに概観する. また, 社会人学生の学習継続上のハンディキャップについても, 先行研究をもとに, その内容を検討する.

## 第2節 先行研究

### 第1項 セルフ・ハンディキャッピング (SHC) とは

#### (1) SHC の定義

たとえば、重要なプレゼンテーションの前に、寝不足などのハンディキャップの存在を他者に訴えたり、また、あえて仕事を詰め込むことで寝不足のハンディキャップを自ら作り出したりする行為が散見される。これらの行為はセルフ・ハンディキャッピング (self-handicapping; SHC) と呼ばれる (中村・向後, 2019a)。

SHC は Jones and Berglas (1978) が社会心理学に初めて持ち込んだ概念であり、「失敗の要因を外在化し、成功の要因を内在化する機会を増やすための行為、または能力の調整」と定義される (Berglas and Jones, 1978)。また、安藤 (1990) の定義によれば、SHC とは「自分の何らかの特性が評価の対象となる可能性があり、かつそこで高い評価を受けられるかどうか確信が持てない場合、遂行を妨害するハンディキャップがあることを他者に主張したり、自らハンディキャップを作り出したりする行為」をいう。さらに、松尾 (1994) の定義では、1) 自己の能力が評価される状況で、2) 失敗の可能性があるようなとき、3) 自尊心あるいは体面を守るために、4) 成功の障害 (ハンディキャップ) になるような状況を作り出すことによって、5) 失敗を外帰的帰属し、成功を内帰的帰属できるようにする行為とされる。

SHC を解釈する上で注意しなければならないのは、SHC は「行動の結果が明らかになる前に」生起される行為であるという点である。そのため、SHC は自分の行動の結果が明確になった後に行われる自己奉仕バイアス (self-serving bias) とは異なり、結果が明確になる前に自分の行動や周囲の環境を整えておくといった行為、つまりは「先制的な言い訳行動」と捉えることができる (伊藤, 1991)。これは、結果が明らかになった後で行われる言い訳よりも、結果が明らかになる前に行われる言い訳の方が他者にとっては予想外

であり、懐疑論を喚起する可能性が下がると行為者が考えるためである (Berglas, 1985).

## (2) SHC の動機

言うなれば、人生の目標は、喜びを最大化し、痛みを最小化するように行動することである。これを達成するために、人は自分の行動や環境に対して、ある程度のコントロールを必要とする。しかしながら、SHC は、喜びを最大化し、痛みを最小化するために必要とされる真のコントロールではなく、「コントロールできているといった幻の感覚」と「幻の社会的尊敬」を維持するために動機づけられる (Arkin and Baumgardner, 1985)。具体的には、SHC は「自己防衛的な動機」「自己高揚的な動機」(e.g., Feick and Rhodewalt, 1997; Jones and Berglas, 1978; Rhodewalt and Hill, 1995; Snyder and Smith, 1982)、および「自己呈示的な動機」(e.g., Kolditz and Arkin, 1982; Tice and Baumeister, 1990) によって生起される。

「自己防衛的な動機」は Kelley (1973) の割引原理 (discounting principle) を適用した方略である (Jones and Berglas, 1978)。「自己防衛的な動機」による SHC を採用することにより、たとえ物事に失敗した場合であっても、その失敗の原因を自己の能力に帰属させるのではなく、ハンディキャップに帰属させることができるため、自らの能力への原因帰属を割り引くことができる (伊藤, 1993)。先述の例では、たとえプレゼンテーションに失敗した場合であっても、原因を自己の能力不足に置くのではなく、寝不足に帰属させることができるため、自尊感情を防衛することができる。

「自己高揚的な動機」も同様に Kelley (1973) の割増原理 (augmentation principle) で説明することができる (Jones and Berglas, 1978)。「自己高揚的な動機」による SHC を採用することで、物事に成功した場合はハンディキャップを乗り越えて成功したことのできるため、自らの能力への帰属を割り増しすることができる (伊藤, 1993)。先述の例では、プレゼンテーションに成功した場合は寝不足のハンディキャップを乗り越えて成功したことになるため、自己の能力を割り増しでき、その結果、自尊感情を高揚させること

ができる。

Feick and Rhodewalt (1997) は、試験を受ける直前に、睡眠不足や、誤った教材を用いた学習など、より多くの潜在的な言い訳を主張した大学生は、試験の成績が悪かった場合には能力への帰属を割り引きし、また、成績が良かった場合には能力への帰属を割り増しすることを見いだしている。この場合は、睡眠不足の SHC を成績不振の正当な言い訳として、あるいは、睡眠不足の SHC を自己の能力の高さの根拠として利用したことになる。

「自己呈示的な動機」に関しては、観察者から見た自己イメージの防衛ないしは高揚と捉えることができる (伊藤, 1994)。Kolditz and Arkin (1982) は、SHC の生起要因として、Jones and Berglas (1978) などが述べた自尊感情の防衛・高揚の方略と捉えるよりも、SHC を「観察者」に対する印象操作方略として位置付けている。観察者から見た自己イメージの防衛とは、社会的尊敬を守るために、観察者からの能力評定を曖昧にするために動機づけられる (Arkin and Baumgardner, 1985)。また、観察者から見た自己イメージの高揚とは、社会的尊敬を高めるために、観察者からの能力評定を高めるために動機づけられるとされる (Arkin and Baumgardner, 1985)。

なお、SHC の動機において、「自己防衛的な動機」や「自己高揚的な動機」による自尊心維持動機と「自己呈示的な動機」は必ずしも対立的なものではない。池田 (1990) は、Kolditz と Arkin は「自己呈示的な動機」を支持してはいるが、Kolditz と Arkin 自身が「SHC を自己呈示方略と意味付けることは、SHC が自己能力の帰属に影響を及ぼさないことを意味するものではない」と述べていることに言及している。

### (3) SHC の表現方略

人がSHCを動機づけられた場合、SHCはどのように表現されるのであろうか。Arkin and Baumgardner (1985) は、SHC を表現する方略として、SHC を「行動の形態」と「ハンディキャップの所在」の二次元で表現した (図 1.1)。

		行動の形態	
		獲得的	主張的
ハン ディ キャ ップ の 所 在	内的	<ul style="list-style-type: none"> <li>・薬物の摂取 Berglas &amp; Jones (1978) Kolditz &amp; Arkin (1982)</li> <li>・アルコールの摂取 Tucker et al. (1981) Higgins &amp; Harris (1988) Isleib et al. (1988)</li> <li>・努力の差し控え Pyszczynski &amp; Greenberg (1983) Rhodewalt et al. (1984) Tice &amp; Baumeister (1990)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・不安の主張 Smith et al. (1982) Greenberg et al. (1984)</li> <li>・身体的不調の訴え Smith et al. (1983)</li> <li>・シャイネスの主張 Snyder et al. (1985)</li> <li>・過去の外傷体験の報告 DeGree &amp; Snyder (1985)</li> <li>・ネガティブな気分の報告 Baumgardner (1991) Baumgardner et al. (1985)</li> <li>・身体的苦痛の報告 Mayerson &amp; Rhodewalt (1988)</li> </ul>
	外的	<ul style="list-style-type: none"> <li>・課題を妨害する音の選択 Rhodewalt &amp; Davision (1986) Shepperd &amp; Arkin (1989a, 1989b)</li> <li>・困難な目標の選択 Greenberg (1985)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・課題の妨害要因の報告 Strube (1986)</li> </ul>

図 1.1 SHC の表現方略の分類

(Arkin and Baumgardner (1985) をもとに伊藤 (1991) が加筆)

SHC の「行動の形態」には、ハンディキャップを自ら作り出す「獲得的 (acquired)」のものと、ハンディキャップが存在することを他者に主張する「主張的 (claimed)」のものが存在する (Arkin and Baumgardner, 1985)。たとえば、獲得的な SHC としては、課題の遂行を阻害する薬物の摂取 (e.g., Berglas and Jones, 1978; Kolditz and Arkin, 1982), 課題の遂行を阻害するアルコールの摂取 (e.g., Higgins and Harris, 1988; Tucker et al., 1981), 課題に対する努力の差し控え (e.g., Rhodewalt et al., 1984; Tice and Baumeister, 1990), 課題を妨害する音の選択 (e.g., Shepperd and Arkin, 1986a; Shepperd and Arkin, 1986b), 困難な目標の選択 (Greenberg, 1985) などを挙げる

ことができる。先述の例では、重要なプレゼンテーションの前に、あえて仕事を詰め込むことで寝不足のハンディキャップを自ら作り出す行為がそれに該当する。また、主張的な SHC としては、不安の主張 (e.g., Greenberg et al., 1984; Smith et al., 1982), 身体的不調や苦痛の訴え (e.g., Mayerson and Rhodewalt, 1988; Smith et al., 1983), 過去の外傷体験の報告 (DeGree and Snyder, 1985), 課題の妨害要因の報告 (Strube, 1986) などを挙げるができる。先述の例では、重要なプレゼンテーションの前に、寝不足などのハンディキャップがあることを他者に訴える行為が該当する。

獲得的な SHC は失敗の可能性を高めるが、ハンディキャップの単なる主張は失敗の可能性には影響を与えないとされる (Arkin and Baumgardner, 1985)。同様に, Leary and Sheppard (1986) は、遂行的 SHC は課題の成功確率を低下させるのに対し、主張的 SHC は成功確率を低下させないことに言及している。しかしながら、主張的 SHC であっても、観察者がいる場合、観察者からの好意が低下するといった弊害があり (e.g., 伊藤, 1994; 沼崎, 1993; 沼崎, 1995; 沼崎・和田, 1990), さらに、観察者は援助の手を差し伸べたくないと判断することが明らかとなっている (伊藤, 1994)。

「ハンディキャップの所在」は、それが「内的 (internal)」なものか、あるいは「外的 (external)」なものかで区別される (Arkin and Baumgardner, 1985)。前者はハンディキャップの内容が自己に関するものであり、後者はハンディキャップの内容が自分ではない外界 (環境) に関するものである (丸本, 2010)。

ハンディキャップの所在の内的性・外的性に関しては、獲得的・主張的に関係なく、内的なハンディキャップの方が個人に対してより否定的な影響をもたらすとされる。なぜなら、内的なハンディキャップとなる「アルコールの摂取」により失敗することは、外的なハンディキャップとなる「困難な目標の選択」により失敗することよりも否定的に見られるからである。そのため、選択肢があるのであれば、SHC の採用者は内的なハンディキャップよりも、外的なハンディキャップを選択しやすい。しかし、外的なハンディキャップには、懐疑的な観察者から監視の対象となるリスクが存在するため、内的なハンディキャッ

よりも説得力に欠ける可能性があるといった問題が生じる (Arkin and Baumgardner, 1985). そのため, 内的・外的のどちらのハンディキャップを採用するかは, その時々  
の状況や, ハンディキャップの妥当性に基づいて決定されることになる.

金子・高木 (2008) は, 獲得的 SHC と主張的 SHC を採用する場合, 内的・外的のど  
ちらのハンディキャップ要因を選択するのかについて研究している. 獲得的 SHC を採用  
する場合は, 課題の成功確率を実質的に低下させてしまうことで不都合な結果となった場  
合に, より安全に自己を守るために外的な要因にハンディキャップを求めやすいことを指  
摘している. これは, 自分自身の内的要因によるハンディキャップよりも, 外的要因によ  
るハンディキャップの方が合理化しやすく, 自己の責任や能力不足の露呈を回避しやすい  
ためである. 一方で, 主張的 SHC を採用する場合は, 内的な要因にハンディキャップを  
求めやすい. なぜなら, ハンディキャップは本人の主張に基づくものであり, 実際のハン  
ディキャップ要因の有無は問題ではないからである. そのため, ハンディキャップが実際  
にはなくとも, 主張によってハンディキャップの存在を作り出すことができる. その場合,  
外的な要因よりも操作しやすい自分自身の内的要因にハンディキャップを求めた方が合理  
化しやすいためである.

SHC の表現方略には別の分類も存在する. 伊藤 (1994) は, Kolditz and Arkin (1982)  
が唱えた SHC の観察者に対する印象操作方略に着目し, 「統制可能性」と「安定性」から  
なる SHC の阻害要因を分類した (図 1.2).

「統制可能性」は, 沼崎・小口 (1990) のセルフ・ハンディキャッピング日本語版の尺  
度開発により示された次元である. 尺度を因子分析した結果, SHC は統制可能となる「や  
らない因子」と, 統制不能となる「やれない因子」の 2 因子が抽出された. 統制可能とは  
「所期の目的に向かって行動しようとはしないこと, つまり統制可能であるが, あえて障害  
を統制しようとはしないこと」を表す. また, 統制不能とは「所期の目的に向かって行動  
しようと思っても, 統制不能な何らかの障害があるためにできないこと」を表す (伊藤, 1994).

		安定性	
		安定	不安定
統制可能性	統制可能		<ul style="list-style-type: none"> <li>・読書</li> <li>・アルバイト</li> </ul>
	統制不能	<ul style="list-style-type: none"> <li>・不安</li> <li>・不眠症</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・風邪</li> <li>・隣人の騒音</li> </ul>

図 1.2 SHC の阻害要因の分類 (伊藤, 1994)

「安定性」は、Snyder (1990) が提唱する自我脅威状況のために予期的に用いられる SHC が、次第に行為者の内側に取り込まれていく (incorporated) 過程を想定した次元である。安定的に存在する SHC 要因によって、脅威状況にさらされるたびに防衛行動を採用したり、他者に説明したりする必要がなくなることを想定している (伊藤, 1994)。

伊藤 (1994) の実験により、統制可能性が観察者に与える影響として、読書のような統制可能性の高いハンディキャップが存在する場合には、統制可能性の低いハンディキャップにくらべ、その当事者に失敗の責任が帰属され、援助行動の手を差し伸べたくないと判断することが見いだされている。また、安定性が観察者に与える影響としては、安定性の高いハンディキャップが存在する場合には、安定性の低いハンディキャップにくらべ、将来の遂行可能性や自信を低く推測することが示されている。くわえて、SHC があることを当事者が主張する場合には、実際にハンディキャップが生じている場合にくらべ、観察者から当事者への好意が低下し、また、援助の手を差し伸べたくないと判断することも明らかになっている。

#### (4) SHC の動機と表現の統合

Arkin and Baumgardner (1985) は、SHC の方略を用いる個人は、社会的尊敬、もしくは自尊感情のどちらかを懸念していると特徴付けられ、SHC は「自己イメージの防衛 (protective)」または「自己イメージの高揚 (acquisitive)」により動機づけられるとした。また、それらの動機は、「公的なもの (public)」と「私的なもの (private)」に分けられ、公的な SHC は、自己が観察者からどのように見えるかに関連するとした。一方、私的な SHC は自己評価と関連するとされ、自己価値観を異常に気にする人に発生するとした。つまり、SHC の動機は「公的—自己イメージの防衛 (社会的尊敬を守るため、観察者からの能力評価を曖昧にしたいという動機)」「私的—自己イメージの防衛 (自尊感情を守るため、遂行結果に対する能力評価を曖昧にしたいという動機)」「公的—自己イメージの高揚 (社会的尊敬を高めるため、観察者からの能力評価を高めたいという動機)」「私的—自己イメージの高揚 (自尊感情を高めるため、遂行結果に対する能力評価を高めたいという動機)」の4つで構成されるとした (図 1.3)。

これら4つの動機づけにより SHC の採用が決定されると、続いて SHC をどのように表現するかを選定が行われる。これは図 1.1 に示した SHC の表現方略となる。獲得的 SHC を採用した場合はパフォーマンスが毀損されるため、主張的 SHC を採用した場合に比べ失敗の可能性が高まる (Arkin and Baumgardner, 1985)。その一方で、主張的 SHC を採用した場合は、観察者からの好意や援助行動が低下する (伊藤, 1994)。また、内的 SHC (努力の差し控え、薬物またはアルコールの摂取、テスト不安など) は、外的 SHC (困難な目標の選択、課題の妨害要因の報告など) よりも公の監視の影響を受け難いが、個人的および社会的評価にマイナスの影響を与える可能性がある。他方、外的 SHC は、ハンディキャップの内容が内的 SHC よりも明確であるために、懐疑的な観察者から監視の対象となるリスクが存在するため、内的なハンディキャップよりも説得力に欠けるといった欠点が存在する (Arkin and Baumgardner, 1985)。

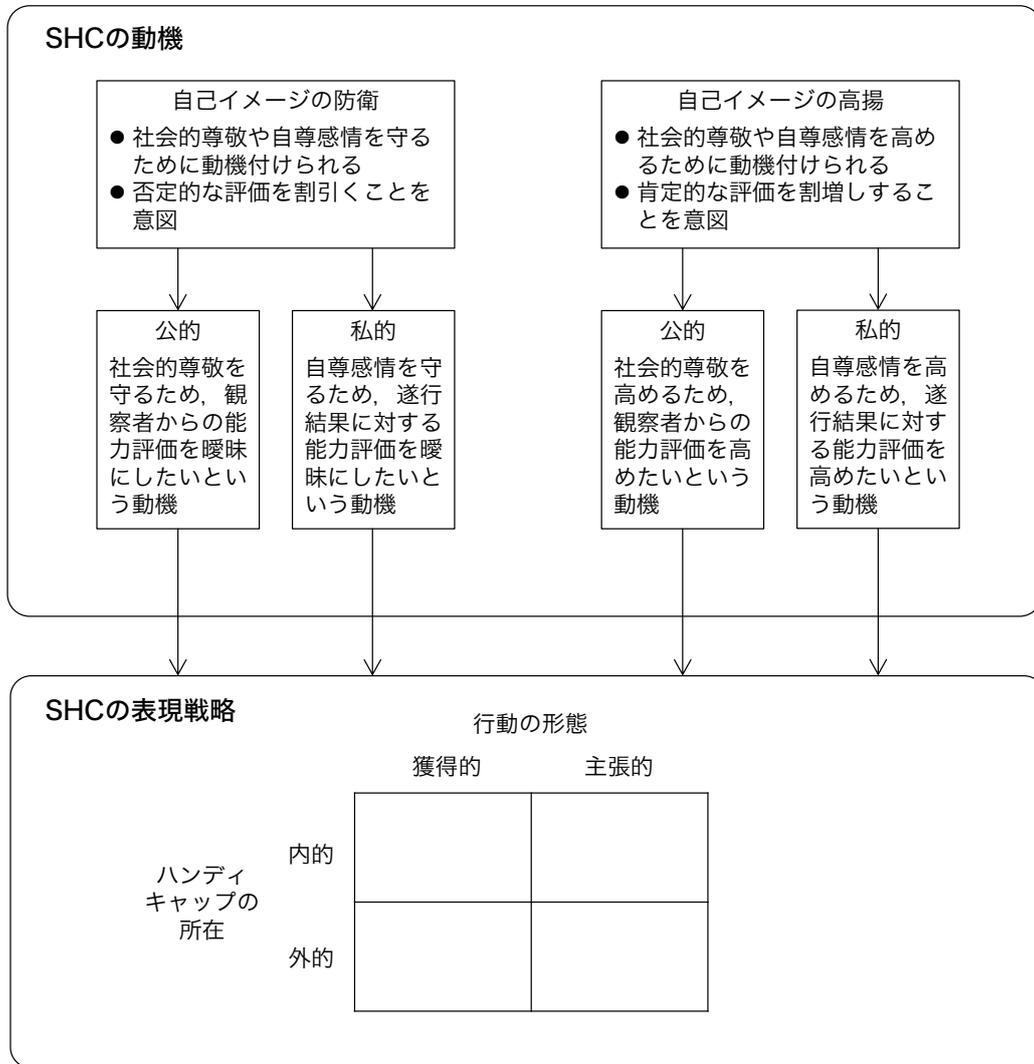


図 1.3 SHC の動機と表現の統合モデル

(Arkin and Baumgardner (1985) をもとに筆者が一部改変)

## 第2項 SHC の弊害

### (1) 一般的な弊害

SHC の弊害は、失敗の責任を回避しようとする動機が、達成しようとする動機を上回る

ときに現れる。このとき、SHC 採用者の最終目標が自己防衛や自己高揚に置かれることにより、本来の目標である成功への可能性が損なわれてしまう (Higgins, 1990)。つまり、SHC は達成度を低下させる悪循環の一要因となっている (Garcia, 1995; Zuckerman et al., 1998)。

SHC の弊害を明らかにした Rhodewalt et al. (1984) の第 1 研究では、SHC の高い水泳選手が低い選手にくらべ、自尊心への脅威となる重要な大会の前に練習量が低下した。くわえて、プロゴルファーを被験者とした第 2 研究においても、第 1 研究と同様の結果を見いだした。さらに、Smith et al. (1982) は、テスト不安の強い女子学生が、自身の能力が試される状況下において、SHC 方略として不安の報告を行うこと、および、テスト不安が検査成績を下げると教示された場合には、SHC の代替方略として努力の差し控えを行うことを見いだした。

SHC の方略を採った場合、SHC 採用者に対する観察者からの能力評定と好意が低下することも判明している。Springston and Chafe (1987) は、「自発的に SHC を採用した主人公」「偶発的に SHC を採用した主人公」「SHC を採用しなかった主人公」の 3 者がテストに失敗したという場面を想定し、3 者それぞれの能力評定と好意を被験者に測定させた。その結果、偶発的 SHC 採用者と自発的 SHC 採用者は、SHC 不採用者にくらべ、テスト成績に能力が反映されず有能であると判断された。しかし、感情反応では、自発的 SHC 採用者を他の 2 者よりも嫌う傾向が認められた。そのうえ、将来的にどの程度成功するかを尋ねた質問では、自発的 SHC 採用者は他の 2 者よりも成功しないと知覚された。また、Baumgardner and Levy (1988) は、自尊感情の高い観察者の場合、SHC 採用者の能力評定を SHC 不採用者にくらべ低く見積もることを見いだした。さらに、好意に関しても、自発的 SHC 採用者が偶発的 SHC 採用者や SHC 不採用者にくらべ、非好意的に見られる事例 (Luginbuhl and Palmer, 1991) や、SHC 採用者が SHC 不採用者にくらべ非好意的に認知される事例 (伊藤, 1994; 沼崎, 1993; 沼崎, 1995; 沼崎・和田, 1990; Smith and Strube, 1991) などが散見される。つまり、SHC は、観察者から見

た自己イメージの防衛ないしは高揚の方略として機能しないことが判明している。

一度採用した SHC の方略を繰り返し採用する問題も指摘されている。たとえば、松尾 (1994) は、公的状況下において、はじめに選択した SHC が観察者から否定的な評価を受ける危険がある場合には、それを回避するために別の SHC を採用するといった、SHC の悪循環の問題に言及している。

ただし、SHC の傾向の強さと遂行成績の関係は一貫していないことに注意を要する (Snyder, 1990)。SHC の傾向の強さと遂行成績との間に負の相関を見いだしている文献 (e.g., Midgley et al., 1996; Turner et al., 2002; Urdan and Midgley, 2001) がある反面、そうっていない文献 (e.g., Feick and Rhodewalt, 1997; Rhodewalt and Hill, 1995; Rhodewalt et al., 1991) も存在する。

## (2) 学習場面における弊害

SHC は学習場面においても生じることが多い。なぜなら、学習場面は自己の能力や知性に関する情報が公開されることが多く、また、それらの情報は評価の対象となりやすいからである (Urdan and Midgley, 2001)。

SHC の採用は、自己調整学習において不適切な方略とされる (Garcia, 1995; Schunk and Zimmerman, 1988) (表 1.1)。なぜなら、SHC の方略を用いることにより、故意に努力をしなくなる、手を出しすぎる、成功するには間に合わなくなるまで遅らせるなどの弊害が生じるためである (Schunk and Zimmerman, 1988)。実際に、Murray and Warden (1992) は、SHC の程度と学習量に負の相関が見られることを見いだしている。また、Covington and Roberts (1994) は、自己の能力に自信のない生徒は、自尊感情を防衛するために、努力の差し控えや遅延などの SHC 方略を採用しやすいと述べている。さらに、SHC は教育に対する否定的な態度や、自己中心的な教育目標と正の相関が見られることも明らかとなっている (Midgley et al., 1996)。

SHC の方略を採りやすい学生は、そうでない学生にくらべ成績が悪いとされる (Midgley

表 1.1 初歩の学習者と上達した学習者の自己調整の下位過程  
(Schunk and Zimmerman, 1988)

自己調整の段階	自己調整学習者の区分	
	初歩の自己調整者	上達した自己調整者
計画	一般的な遠い目標 遂行の目標志向性 低い自己効力感 興味がない	特定の階層目標 学習の目標志向性 高い自己効力感 内発的な興味
遂行・意志的制御	定まらないプラン セルフ・ハンディキャッピング方略 結果の自己モニタリング	遂行に集中 自己指導／イメージ 過程の自己モニタリング
自己内省	自己評価を避ける 能力帰属 マイナスの自己反応 不適応	自己評価を求める 方略／練習帰属 プラスの自己反応 適応

et al., 1996; Urdan and Midgley, 2001). しかしながら, 前出したとおり, SHC の傾向の強さと遂行成績の関係は一貫していないことに注意を要する (Snyder, 1990).

さらに, SHC の採用は, 本人のみならず観察者にも悪影響を及ぼすことが判明している (Baumgardner and Levy, 1988; Luginbuhl and Palmer, 1991; Smith and Strube, 1991; Springston and Chafe, 1987). 学習場面における観察者には教員や他学生が想定されるため, SHC を採用すれば, 教員や他学生からの能力評定や好意が低下することになる.

それらにくわえ, SHC を採用した場合は, 時間の経過とともに SHC を取り繕うのが困難となり, その調整が不十分になると, さらに別の SHC を採用するといった悪循環に陥る場合もある (Zuckerman et al., 1998).

### 第3項 SHC を測定する尺度

SHC 方略の採りやすさを測定する尺度として、Jones and Rhodewalt (1982) が開発した Self-Handicapping Scale (SHS) がある (表 1.2)。SHS は「努力の差し控え」

表 1.2 Self-Handicapping Scale (Jones and Rhodewalt (1982) を筆者翻訳)

質問項目
1. 失敗したときは、まず始めに状況のせいにする
2. 物事を最後の最後まで後回しにする傾向がある
3. 何かの試験や本番の前に過剰な準備をする傾向がある (R)
4. 他の人よりも「調子が悪い」と感じることが多い
5. どんなことがあっても、いつもベストを尽くそうとする (R)
6. 受講を申し込んだり、重要な活動をしたりする前に、必要とされる知識や経歴があることを確認する (R)
7. 試験や本番の前にとっても不安になる傾向がある
8. 読書をするとき、雑音や空想に気を取られやすい
9. 負けたり、失敗しても傷つかないようにするため、熾烈な競争には参加しないようにする
10. 自分の可能性を褒められるよりも、ベストを尽くしていると尊敬されたい (R)
11. もっと頑張ればもっと良くなると思う
12. ぼんやりとした未来の大きな楽しみよりも、現在の小さな楽しみの方を好む
13. ベストな状態で挑めないのは嫌だ (R)
14. いつかは上手くやり遂げることができると思う
15. プレッシャーから解放されるため、1日や2日程度の軽い病気なら喜んでしまう
16. 自分の感情が邪魔をしなければ、もっとうまくいくだろう
17. 苦手なことをするとき、他のことは得意だと自分を慰めることが多い
18. 人の期待に応えられないとき、それを正当化する傾向がある
19. スポーツやカードゲームなど、才能を試されるときは、運が悪い方だと思う
20. 明瞭に考えたり、正しいことをしたりする能力を邪魔するような薬は飲みたくない (R)
21. 食べ物や飲み物を必要以上に摂りすぎてしまう
22. 試験や面接のような重要なことが迫っているとき、前の晩はできるだけ多くの睡眠をとるようにする (R)
23. 心の問題により生活に支障をきたすことがない (R)
24. 人の期待に応えられないとき、それを正当化する傾向がある
25. 時々、簡単な仕事でさえ困難になるほど落ち込むことがある

(R) は反転項目

「病気」「引き延ばし」「感情的な混乱」などの SHC 方略からなる 25 項目の尺度であり、適度な内部整合性 ( $\alpha=.79$ ) と安定性 (再テスト法による信頼性係数  $r=.74$ ) を備えた尺度である (Rhodewalt, 1990). SHS は公的自意識, 抑うつ, 社会不安, 他者志向性と正の相関があり, 自尊感情と負の相関が見られた. また, 予測妥当性として, SHS の得点が高い人は, 自尊感情に対する脅威に直面したとき, より多くの SHC を採用することを見いだした (Rhodewalt et al., 1984; Strube and Roemmele, 1985).

Strube (1986) は, Jones and Rhodewalt (1982) の SHS (ただし, 25 項目版ではなく旧 20 項目版) に対し追試を実施したところ, 内部整合性が  $\alpha=.62$  と低かった. そこで因子分析を実施し, 1 因子 10 項目からなる SHS 短縮版を開発した (表 1.3). この SHS 短縮版の内部整合性は  $\alpha=.70$  であり, SHS (旧 20 項目版) の内部整合性を上回る結果となった (Strube, 1986). SHS 短縮版は, 公的自意識, 社会不安, 他者志向性, 抑うつと正の相関があり, 自尊感情と負の相関が見られた. また, SHS 短縮版の得点が高い男子学生は, その他の学生にくらべ, 試験前の言い訳が多かった (Strube, 1986).

表 1.3 Self-Handicapping Scale (短縮版) (Strube (1986) を筆者翻訳)

質問項目	
1.	失敗したときに言い訳をしまいがちである
2.	物事を最後の最後まで後回しにする傾向がある
3.	他の人よりも「調子が悪い」と感じることが多い
4.	どんなことがあっても, いつもベストを尽くそうとする (R)
5.	読書をするとき, 雑音や空想に気を取られやすい
6.	負けたり, 失敗したりしても傷つかないようにするため, 熾烈な競争には参加しないようにしている
7.	もっと頑張ればもっと良くなると思う
8.	一日や二日の軽い病気なら喜んでしまう
9.	人の期待に応えられないとき, それを正当化する傾向がある
10.	食べ物や飲み物を必要以上に摂りすぎてしまう

(R) は反転項目

SHS の日本語版は、沼崎・小口（1990）により開発された。SHS 日本語版は、SHS の最新版となる Jones et al.（1986）の 25 項目版を邦訳し、さらに日本人に適切と思われる新たな 2 項目を付け加えた尺度である。因子分析の結果、2 因子 23 項目からなる尺度となり、これを SH23 と命名した（表 1.4）。また、抽出した 2 因子をそれぞれ「やれない（統制不能）因子」「やらない（統制可能）因子」と命名した。SH23 の内部整合性は  $\alpha=.61$  とやや低く、再テスト法による信頼性は  $r=.80$  であった。SH23 は自尊感情と負の相関が見られ、これは SHS、および SHS 短縮版と同様の結果となった（沼崎・小口、1990）。

SH23 の予測妥当性に関しては、「やれない因子」の得点の高い学生は、低い学生にくらべ、SHC をより多く陳述しており、その理由として病気を多く陳述していた。ただし、成績に差は見られなかった。また、「やらない因子」得点の高い学生は低い学生にくらべ、テストのための準備時間が少なく、成績も低かった（沼崎・小口、1990）。

沼崎・小口（1990）は、統制不能な SHC によって、不適切な遂行、あるいは失敗に対して自己の責任を回避できることから短期的には自尊感情を防衛できるが、不適切な遂行が将来も引き続き起こってしまう可能性を排除することができないため、長期的には自尊感情の低下を招く可能性に言及している。また、統制可能な SHC は、実際の遂行が不適切であっても、その不適切な遂行を将来において適切な遂行に改善する余地を残すことができるため、自尊感情を維持することができる。しかしながら、いつかは適切な遂行ができると思い込み、常に低い遂行に甘んじてしまう可能性があるため、自己にとって有効な方略とはならない問題点を指摘している。

表 1.4 セルフ・ハンディキャッピングスケール日本語版 (SH23) (沼崎・小口, 1990)

質問項目	
1.	失敗すると、すぐ状況のせいにしたくなる
2.	ぎりぎりまで物事を先にのぼすほうである
3.	試験を受ける時、十分過ぎるほど準備をしてしまう (R)
4.	人より体調が悪いことが多い
5.	どんなことでも、いつもベストを尽くす (R)
6.	重要な活動などには、そのために必要な準備や経験が自分にあることを確かめてから参加する (R)
7.	試験の前にはとても不安になる
8.	本を読もうとする時、物音や空想で集中できなくなりやすい
9.	人に負けたりうまくいかなかったりしても、余り傷つかないですむように、人とは張り合わないことにしている
10.	自分はずっと努力すれば、もっとうまく出来るのと思う
11.	いつ手に入るかどうかわからない未来の大きな楽しみより現在の小さな楽しみの方を選ぶ
12.	何事もベストでのぞめないのはいやだ (R)
13.	いつの日か完璧になれたらと思う
14.	1日か2日の軽い病気なら、時には病気であることを楽しんでしまうこともある
15.	感情に邪魔されなければ、もっとうまくできるのと思う
16.	何かがうまくできない時、他のことはうまくできると自分を元気づけることがよくある
17.	他人の期待にこたえられない時、理由づけしようとする
18.	スポーツやテストをする時、運が悪い方だと思う
19.	重要なことがある前には、明瞭に考えたり、適切なことをする能力を妨げるようなものは飲まない (R)
20.	食べすぎたり飲みすぎたりすることがよくある
21.	生活のある場面での悩みや不安を、他の場面には持ち込まない (R)
22.	非常に落ち込んでしまい、簡単なことさえなかなかできなくなってしまうことが時々ある
23.	気分転換が早くできる方である (R)

(R) は反転項目

SHS をもとに、SHC を独自に解釈する研究も実施されている。たとえば、池田 (1993) は SHS を邦訳し、「抑うつ感情」「回避傾向」「弁解」という 3 概念を抽出した。同様に、丸本・高木 (2003) は「情緒的不当性」「努力の差し控え」「責任転嫁」「自己肯定」「ネ

ガティブ・ムードの指摘」という 5 概念を抽出した (丸本, 2004)。これらの概念は一見すると異なっているように見受けられる。しかし、丸本 (2004) は、沼崎・小口 (1990) の「やれない因子」「やらない因子」という統制不能、統制可能の 2 因子で解釈できる点に言及している。

アカデミック SHC 尺度は Urdan and Midgley (2001) により開発された。アカデミック SHC 尺度は 6 項目からなり、学習場面における SHC を測定することができる (表 1.5)。

アカデミック SHC 尺度は成績 (GPA) と負の相関が見られ、女性は男性よりもハンディキャップを少ないと報告している (Midgley and Urdan, 1995; Midgley et al., 1996; Urdan et al., 1998)。また、民族性 (アフリカ系アメリカ人学生とヨーロッパ系アメリカ人学生) の比較を行ったところ、アフリカ系アメリカ人学生は、パフォーマンス目標志向と SHC の間に正の相関が見られたが、ヨーロッパ系アメリカ人学生には見られなかつ

表 1.5 Academic Self-Handicapping Scale (改訂版)  
(Urdan and Midgley (2001) を筆者翻訳)

質問項目
1. 学校の勉強をギリギリまで後回しにして、勉強がうまくいかなかったら、それが原因だと言えるようにする学生がいます。あなたの場合はどうでしょうか。
2. 友達のせいで、授業中に注意を払わなかったり、宿題をしなかったりする学生がいます。もし、期待していたよりもうまくできなかった場合、友達が勉強をさせないようにしていたとすることができます。あなたの場合はどうでしょうか。
3. 学校でわざと頑張ろうとしない学生がいます。あなたの場合はどうでしょうか。
4. わざとたくさんの活動に参加している学生がいます。もし、学校の勉強が思うようにできなかった場合、他のことに夢中になっていたからだとすることができます。あなたの場合はどうでしょうか。
5. テストの前夜にふざけて、うまくいかなかったら、それが理由だと言えるようにする学生がいます。あなたの場合はどうでしょうか。
6. 学生の中には、勉強しない理由 (体調が悪い、親の手伝いをしなければならない、兄弟の世話をしなければならない等) を探している人がいます。勉強がうまくいかなかったら、それらを理由だと言えます。あなたの場合はどうでしょうか。

た (Midgley et al., 1996). Urdan and Midgley (2001) は、この結果をステレオタイプ脅威<sup>2</sup> (Steele, 1992; Steele and Aronson, 1995) によるものと推察した。アフリカ系アメリカ人学生が学力の低さを気にしている場合 (パフォーマンス目標志向の場合) は、アフリカ系アメリカ人の学力の低さに対する否定的なステレオタイプを満たすことへの脅威が活性化され、そのようなステレオタイプを持たないヨーロッパ系アメリカ人学生よりも学力の低さを回避する必要性が高くなることを見いだしている。

#### 第4項 SHC と関連する概念

これまで述べたとおり、SHC はさまざまな概念と関連する。ここでは、SHC と関連する概念について概観する。

##### (1) 自尊感情

SHC は自尊感情 (self-esteem) と強い負の相関が認められる (e.g., 沼崎・小口, 1990; Rhodewalt, 1990; Strube, 1986)。そのため、SHC を自尊感情と同一視する指摘も存在する。しかしながら、Rhodewalt (1990) は、SHC と自尊感情は別々ではあるが相互に作用する存在として扱うべきであることを指摘している。なぜなら、自尊感情の低い者は、守るべきものが何もないはずであり、その結果、SHC を必要としないはずだからであ

---

<sup>2</sup> ステレオタイプ脅威とは、自分のグループについての否定的なステレオタイプを、自己の特徴として受け入れてしまい、その結果、能力を発揮することができなくなる現象のことである (Steele and Aronson, 1995)。Steele and Aronson (1995) は、アフリカ系アメリカ人学生とヨーロッパ系アメリカ人学生を集めて試験を行ったところ、「科学研究の資料にするための試験」という説明をした場合には、アフリカ系アメリカ人学生とヨーロッパ系アメリカ人学生の成績に大きな違いは見られなかったが、「知性の高さを測る試験」という説明をした場合には、アフリカ系アメリカ人学生の成績はヨーロッパ系アメリカ人学生に比べて低くなった。これは、アフリカ系アメリカ人はヨーロッパ系アメリカ人よりも学術的な能力が低いといった否定的なステレオタイプを、自己の特徴として受け入れたためである。ステレオタイプ脅威の例としては、ほかに「女性は男性よりも数学が苦手」「男は仕事、女は家庭」「青年期は教育、成人期は労働、高年期は余暇」といったものがある。

る。また、Jones and Berglas (1978) の理論によれば、SHC 行動を駆動する重要な動機は、自分のポジティブな自己概念と能力に対する不確実性である。そのため、理論的には、SHC の傾向は自尊感情のレベルに依存しないはずである。Harris and Snyder (1986) の実験では、SHC は自尊感情のレベルとは無関係であり、ポジティブなフィードバックを生み出す能力や、ネガティブなフィードバックを避ける能力に自信がない人こそ、SHC をする可能性が高いことを示している。

Rhodewalt (1990) は、SHC と自尊感情の関係について、SHC が自尊感情を維持するために採用されることを指摘している。また、Tice (1991) は、自尊感情の低い人は失敗の否定的な意味合いを割り引くために SHC を採用するのに対し、自尊感情の高い人は予想される成功から生じる肯定的な自己帰属を増大させるために SHC を採用することを見いだしている。さらに、Strube and Roemmele (1985) は自尊感情が低く SHC の傾向が高い人は自己高揚的な課題(成功しやすく失敗し難い課題)を選択するのに対し、他は自尊感情の高低に関わらず自己診断的な課題を選択すると述べている。このように、SHC と自尊感情は独立した概念であることが示されている。

## (2) 公的自意識

公的自意識 (public self-consciousness) とは、他者から観察され得る自己の外側 (容姿や振る舞い方など) に注意を向けやすい特性である。SHC と公的自意識には正の相関が認められている (e.g., 池田, 1993; Strube, 1986)。Strube (1986) は、SHC の傾向が高い人は、他人を喜ばせるために、あるいは社会状況に合わせて行動を変えろという意味で他人を志向していると報告していることから、SHC を他者からの評価への懸念に動機づけられた戦略的な自己表現と解釈しており、これを、公的自意識との関係の論拠としている。また、Shepperd and Arkin (1989b) は、重要な課題に向き合う際に、公的自意識の高い人は低い人よりも SHC を採用しやすいことを見いだしている。吉武(2011)は、この理由として、SHC には自己呈示といった側面があるため、失敗した場合に他者からの

評価を落としたくないという自己防衛や、他者への自己呈示的方略が作用していると考えられると述べている。

なお、私的自意識 (private self-consciousness: 他者から観察できない自己の内面 (感覚, 感情, 思考など) に注意を向けやすい特性) に関しては, SHC との相関は見られていない (e.g., Strube, 1986). しかしながら, Strube (1986) は, この結果だけで, SHC が自己呈示な動機のみで生起されると解釈してはならず, 自己欺瞞的 (self-deceptive) に生起される可能性を排除すべきではないと述べている。

### (3) 社会的不安

社会的不安 (social anxiety) とは, 対人場面において不安感を喚起しやすい特性である。池田 (1993) の研究では, SHC と社会的不安との間に正の相関が認められている。また, Strube (1986) の研究でも, 男性においてのみ SHC と社会的不安に正の相関が認められている。伊藤 (1991) は, 社会的不安を有している人は, 自己概念の防衛のために, SHC として自己の症状報告を調整していると推察している。

### (4) テスト不安

テスト不安 (test anxiety) は, 試験を受ける際に不安感を喚起しやすい特性である。Smith et al. (1982) の実験では, 不安がパフォーマンスに影響を与えると教示された場合は, テスト不安の傾向の強い者が不安を多く報告するといった傾向を認めている。その一方で, テスト不安の弱い者にはこの傾向は認められていない。これらの結果は, テスト不安の高い者が SHC を採用する可能性を示唆するものである。

くわえて, Smith et al. (1982) の実験では, 不安がパフォーマンスに影響を与えないと教示した場合は, 不安がパフォーマンスに影響を与えると教示した場合よりも, テスト不安の強い者が努力の差し控えを報告している。これは, テスト不安の高い者が SHC として自分の症状を利用してはいるが, SHC による言い訳 (不安の報告) が公的に目立つ

場合には、これが抑制され得ると推察している。つまり、真実を隠蔽するために、別の SHC (努力の差し控え) を意図的に利用するものと推察している。

吉武 (2011) の実験では、テスト不安の傾向が強くと、かつ、SHC の傾向の強い者は最も学業試験の成績が悪かった。しかし、その反面、テスト不安の傾向が強くと、SHC の傾向が弱いものは最も成績が良い結果となった。テスト不安が強いからこそ、不安を低減するために自己防衛的な SHC 方略を採用すると試験の成績は悪くなるが、不安を低減する方略として、それが試験の準備をするといった真つ当な方向に進めば成績は上昇する。吉武 (2011) は、SHC を採用するか否かの境界は過去の成功経験にあると捉えている。その上で、結果を成功経験と認知するか否かは、自己の内部に持つ要求水準との関係で決定されるため、適度な自己内の比較基準と小さな成功経験の積み重ねが、SHC の緩和に寄与するものと推察している。

## (5) 抑うつ

SHC と抑うつには正の相関が認められている (e.g., Rhodewalt, 1990; Strube, 1986)。Smith et al. (1983) は「健康状態の悪さがパフォーマンスに影響を与えないと教示された群」「パフォーマンスを評価しないと教示された群」「何も教示されなかった群 (つまりは、健康状態の悪さがパフォーマンスの悪さの言い訳となる可能性のある群)」の 3 群に分けた上で、心気症傾向の高い者と低い者に対し、体調不良や身体的症状を報告させる実験を行っている。その結果、心気症傾向の高い者のうち、「何も教示されなかった群 (つまりは、健康状態の悪さがパフォーマンスの悪さの言い訳となる可能性のある群)」は、他の 2 群に比べ自己保護的な体調不良や身体的症状を多く訴えることが判明した。しかし、心気症傾向の低い者はこの傾向が認められなかった。

## (6) 自己奉仕バイアス

SHC と類似した概念に、帰属に関わる自己奉仕バイアス (self-serving bias) がある。

これは、自分の成功は内的に、自分の失敗は外的に帰属させる傾向のことである（池田，1990）。しかしながら，SHC と自己奉仕バイアスは異なる概念となる。

池田（1990）によれば，SHC が自己奉仕バイアスと異なる点は2点存在する。1点目は，帰属の自己奉仕バイアスが過去の現象に関して働く帰属であるのに対して，SHC は予測した未来の現象に関して働く帰属であること。2点目は，帰属の自己奉仕バイアスが帰属過程そのものであるのに対して，SHC は帰属にくわえ，その帰属に基づいて状況を設定する，すなわち帰属に対して働きかける行動を含む点が挙げられる。以上の差異は，SHC が帰属を道具的に利用することから生じるものとされる。

#### （7）先延ばし

Ferrari（1991）は，大学の入門心理学講座に在籍する女子学生に対し，SHC と先延ばしの関係を調査している。その結果，先延ばしをする者は，先延ばしをしない者にくらべ，社会的尊敬や自尊感情を守るために，SHC（課題の遂行を阻害するノイズ）を採用していた。しかし，能力を診断する課題が与えられ，また，その遂行結果が公開される状況下においては，先延ばしをする者であっても SHC を採用しなかった。この理由として，Ferrari（1991）は，先延ばしは社会不安，自己保護的な傾向，社会的承認への懸念に正の相関が見られるため，SHC をあからさまに選択することによる恥ずかしさや羞恥心を避けたかったためであると推察している。つまり，先延ばしをする者は，社会的尊敬や自尊感情を守るために SHC を採用するが，一定の条件下においては，そうはならない可能性があることを示している。

#### （8）現実逃避

現実逃避（escapism）とは，やらなくてはならないことから意図的に目を背け，避けようとする行動や心理状態のことである。現実逃避の行動には先延ばしが含まれ，また，現実逃避の心理状態には自己防衛的な要素も含まれるため，現実逃避の概念は SHC と関

連すると考えられる。実際に、Jones and Rhodewalt (1982) が開発した Self-Handicapping Scale (SHS) や、沼崎・小口 (1990) が開発した SHS 日本語版 (SH23) の中にも、現実逃避として解釈することのできる質問項目が複数存在する。また、遠藤ほか (2008) は、沼崎・小口 (1990) の SH23 を独自に因子分析し、「現実逃避」因子を抽出している。なお、「現実逃避」の下位尺度得点には性差が見られ、女子学生は男子学生よりも下位尺度得点が高い結果となっている。遠藤ほか (2008) は、性差が見られた理由について、女性は男性にくらべ協調性や努力への帰属意識が高いため、人間関係の維持や努力した結果を傷つけられないようにするために「現実逃避」の SHC 行動を選択すると推察している。

#### 第5項 SHC を促進する要因

SHC を促進する要因として、伊藤 (1991) は「課題の自我関与度の高さ」「非随伴的な成功経験」「観察者の存在」の3点を挙げている。「課題の自我関与度の高さ」は課題に対する自己の関与度が低い場合にくらべ高い場合に SHC が生起されるというものであり (Pyszczynski and Greenberg, 1983)、これは SHC が自分にとって重要となる自己概念を防衛する方略であることを示している。また、「非随伴的な成功経験」は、自分自身の行動とは全く無関係に生じる成功経験の後に生起される SHC である (Berglas and Jones, 1978)。これは、非随伴的な成功経験により、防衛すべき肯定的な自己概念がより積極的に作り出されるために生じる。さらに、「観察者の存在」は自己呈示により生起される SHC である。これは、公的自意識の高い者が SHC を採用しやすいことから明らかになっている (Shepperd and Arkin, 1989b)。

Urdan and Midgley (2001) は SHC を促進する要因としてステレオタイプ脅威を挙げている。Urdan and Midgley (2001) は、アフリカ系アメリカ人学生が学力の低さを気にしている場合は、アフリカ系アメリカ人の学力の低さに対する否定的なステレオタイプを満たすことへの脅威が活性化され、そのようなステレオタイプを持たないヨーロッパ

系アメリカ人学生よりも学力の低さを回避するために SHC が生起されることを見いだし  
ている。

## 第6項 SHC を緩和する要因

SHC を緩和する要因として、伊藤 (1991) は「外的な報酬の存在」「SHC の採用に伴う他者からの不承認の可能性」の 2 点を挙げている。「外的な報酬の存在」による SHC の緩和は、課題の成功に対する報酬が多いときには、SHC として不安を報告する傾向は認められないことによる (Greenberg et al., 1984)。また、「SHC の採用に伴う他者からの不承認の可能性」は、SHC の採用が観察者から否定的に見られると認識された場合、SHC が抑制されるというものである。積極的な SHC の採用は、観察者の否定的な評価を導く可能性があるため、そのような危険性が顕著となる場合には、SHC は抑制されることが明らかとなっている (Springston and Chafe, 1987)。

中村・向後 (2018) は、SHC の特性を緩和するためにはハーディネスが有効となる可能性を示唆している。ハーディネスは「ストレスに満ちた出来事に遭遇した場合、ストレス耐性の資源として機能する性格特性」である (Kobasa et al., 1982)。高等教育の場においては、ハーディネスが大学への定着に重要であることが判明しており、大学能力評価試験 (SAT) スコアや高校時代の成績よりも優れた定着予測因子となっている (Lifton et al., 2000)。Maddi and Kobasa (1984) は、ハーディネスを、出来事を自身にとってストレスの少ない形に変える対処法と述べている。実際に、ハーディネスは問題に焦点を合わせた積極的な対処方略と正の相関が見られることが明らかとなっている (Carver et al., 1989; Williams et al., 1992)。SHC は、あえて成功の機会を奪うような能力の調整や、失敗を恐れるあまり生じる先制的な言い訳行動といったような不適切な対処方略となるため、ハーディネスの特性が強ければ、SHC の特性を緩和できる可能性がある。

吉武 (2011) は、SHC を採用するか否かの境界は過去の成功経験にあると捉えている。その上で、結果を成功経験と認知するか失敗経験と認知するかについては、自己の内部に

持つ要求水準との関係で決定されるとしている。同じ過去の経験でも、基準をどこに設定するかで、成功経験と認知することもできるし、失敗と認知されることもある。つまり、過度に高い要求水準は、失敗経験を増加させることになると考えられる。そのため、適度な自己内の比較基準と小さな成功経験の積み重ねにより、SHCを緩和できると推察している。

## 第7項 社会人学生の学習上のハンディキャップ

社会人学生は、高校卒業後に大学に進学する伝統的な学生とくらべ、学習上のハンディキャップを多く抱えている（中村・向後，2017）。社会人学生を対象とした研究から、学習上のハンディキャップとして述べられているものを以下に概観する。

### （1）学習時間の制約

Havighurst (1953) の発達課題によれば、社会人学生の主な年齢区分となる壮年初期・中年期・老年期の発達課題には「配偶者を選ぶ」「子を家族に加える」「家庭を管理する」「職業に就く」「一定の経済的生活水準を築き、それを維持する」「年老いた両親へ適応する」「肉体的な力と健康の衰退に適応する」などが含まれる。つまり、これらの発達課題をこなすために時間を取られ、学習時間を確保することが困難となる。社会人学生のハンディキャップとして「学習時間の制約」に言及している文献は多く（e.g., 大矢, 2003; 田中・向後, 2014a）、いずれの文献でも、学習時間に制約が生じる理由として、社会人学生の年齢区分に課せられた発達課題と学業との両立の難しさを指摘している。

### （2）家族の理解・協力の必要性

社会人学生として学業と発達課題を両立させるためには、家族の理解と協力が欠かせない。渡邊ほか（2012）は、社会人学生の学習阻害要因として、育児や家事などの役割調整の難しさを指摘している。また、青島（1999）は、男性は家族の状況に左右されずに

勉強が可能であるのに対し、既婚女性や子どもを持つ女性が再教育を受けるのは困難であり、「男は仕事, 女は家庭」という性別役割分業のハードルが存在することに言及している。

### **(3) 加齢による学習不安**

加齢により人間の流動性知能、体力、健康は減衰する。そのため、社会人学生は、自身の変化に向き合いながら学習を継続する必要がある。出相 (2009) は、社会人が大学に入学しない理由を分析した調査において、加齢に伴う学習不安の問題を指摘している。

### **(4) 情報リテラシーの格差**

社会人学生は伝統的な学生とくらべ、年齢の幅が広く、また、その職種もさまざまである。昨今の企業組織では、情報機器の導入が進んでおり、職種によっては高度な情報リテラシーを保有する社会人学生も存在する。その反面、パソコンを初めて操作する入門者クラスの社会人学生も存在するため、情報リテラシーの差は伝統的な学生よりも大きい (加藤ほか, 2004)。また、パソコンの操作スキルやアプリケーションの活用スキルが低かったり、電子掲示板やメールでのコミュニケーションに苦手意識をもったりする社会人学生は、オンライン大学における e ラーニング型の授業に対しジレンマを感じてしまう (関ほか, 2014)。

### **(5) 学生同士の交流の困難さ**

社会人学生は伝統的な学生にくらべ年齢が高く、それぞれが抱える発達課題や生活の背景も異なる。そのため、互いの理解に困難が生じやすく、学生間の関係性における壁が生じやすい (渡邊ほか, 2012)。

### **(6) 教員からの忌避**

社会人学生は生活者としての性質を併せ持つがゆえに、学生生活と社会生活との両立が

難しく、教員は社会人学生の担当を忌避する傾向が見られる（小池・佐々木, 2004）。また、越野（1997）は、将来性のある若い伝統的な学生ではなく、社会に再還元できる時間的余裕のあまり残されていない高齢復学者に対し、貴重な時間を割きたくないという教員の思いを推察している。

#### （7）プライドとプレッシャーの同居

教員は、社会人学生が社会人経験者としてプライドを持つことを認識している（三木ほか, 2015）。また、社会人学生は成績にこだわりすぎるという側面を持つ（五十嵐, 1997）。その一方で、年上という気負いや社会経験から、社会人学生がリーダー的な役割を担うことも多く、それに伴うプレッシャーを感じやすい（渡邊ほか, 2012）。また、その自己へのプレッシャーが失敗に対する不安を助長させる（藤田ほか, 2014）。

### 第3節 研究の目的と構成

#### 第1項 研究の目的

これまで述べたとおり，社会人学生は伝統的な学生とくらべ，学習に対してさまざまなハンディキャップを抱えている．そのため，学習場面において，その要因をハンディキャップに帰属させやすい状況下にあると考えられる．また，これまで概観したとおり，SHCは社会人学生の学習継続に悪影響を及ぼすことも判明している．しかしながら，社会人学生ならではのハンディキャップは伝統的な学生にくらべ多種多様であり，それらのハンディキャップに着目した上で，SHCを学習継続の阻害要因と位置付け，かつ，そのSHCの緩和を検討した研究は管見の限り少ないのが現状である．

そこで本論文では，オンライン大学で学ぶ社会人学生のSHCに着目し，社会人学生の学習継続に資するため，以下の検討を行うことを目的とする．

- 1) 社会人学生の学習上の阻害要因を明らかにし，それらとSHCの関連を検討する
- 2) 社会人学生が学習場面で採用するSHCを測定するための尺度を開発する
- 3) 開発した尺度を用いて，SHCが社会人学生の学習に及ぼす影響を検討する
- 4) 社会人学生のSHCを緩和するための示唆を得る

なお，本論文では，SHCの測定に2)で開発する質問紙を用いる．そのため，質問紙で測定されたSHCが主張的SHCである可能性を否定できない．しかしながら，主張的SHCであっても観察者からの好意や援助行動が低下することが判明している (e.g., Smith and Strube, 1991)．また，村山・及川 (2005) は，質問紙で測定したSHCであっても，SHCの傾向の強い人が努力の差し控えなどの獲得的SHCを行い，遂行パフォーマンスに悪影響を及ぼすことに言及している．つまり，質問紙で測定したSHCであっても，それが社会人学生の学習継続に悪影響を及ぼすことが想定されるため，本論文ではSHCの測定に質問紙を用いることにする．

## 第2項 研究の対象

本論文では社会人学生を対象とする，しかし，端的に社会人学生と称しても，その定義は幅広く曖昧である．そのため，本論文における社会人学生の定義は，岩永（2008）の定義を援用し「高校や大学などの教育課程を終えてから，専業学生以外の身分で，実社会に参加した経験を持つ高等教育機関に在籍する学生」とする．また，一般的な学生像となる伝統的な学生の定義に関しても，岩永（2008）の定義を援用し，「高校卒業後，または，浪人後に直ちに高等教育機関に入学してきた専業学生」とする．

くわえて，本論文で対象とするオンライン大学 A は，東京都内にある A 大学の通信教育課程とする．A 大学の通信教育課程は他大学の通信教育課程とは異なり，やや特殊性を有している．そのため，オンライン大学 A について以下に補足する．

オンライン大学 A は，インターネットを介した学修のみによって学士号取得可能な通信教育課程として，通学制に併設される形で開始されたものである．授業は，通学制の授業を基本とし，毎週新たな授業コンテンツとして動画配信される．配信は基本的に1週間刻みで進行し，通学制同様15週で2単位である．各コンテンツには質疑応答，あるいは討議用のBBS（電子掲示板）が各週のコンテンツに設置されるとともに，理解度確認のための小テストあるいはレポート課題がLMS（Learning Management System）上に設定される．なお，科目による違いはあるが，一般的にBBSでの投稿やコメントのつけ合いが活発に行われている（西村・向後，2015）．

くわえて，オンライン大学 A では，教育コーチと称される科目担当教員の研究分野と同じ，あるいは近い研究分野を持つ研究者が，科目担当教員とチームを組みクラスの授業運営にあたる．クラス運営の要点は，毎週のBBSへの投稿の対応であり，その部分を教育コーチに委託している．そして，履修者34名につき1名の教育コーチを配置することにより，学生への細かい目配りが可能となっている（西村・向後，2015）．

### 第3項 研究の構成

本論文の構成を図 1.4 に示す。第2章では、社会人学生の学習上のハンディキャップを明らかにし、それらが SHC を生起する要因となり得るかの検討を行う。また、第3章では、社会人学生が学習場面で採用する SHC を測定するための尺度を開発し、その尺度を用いて、SHC が社会人学生の学習に与える影響について検討する。さらに、第4章では、社会人学生の SHC を緩和するための示唆を得ることを目的とする。

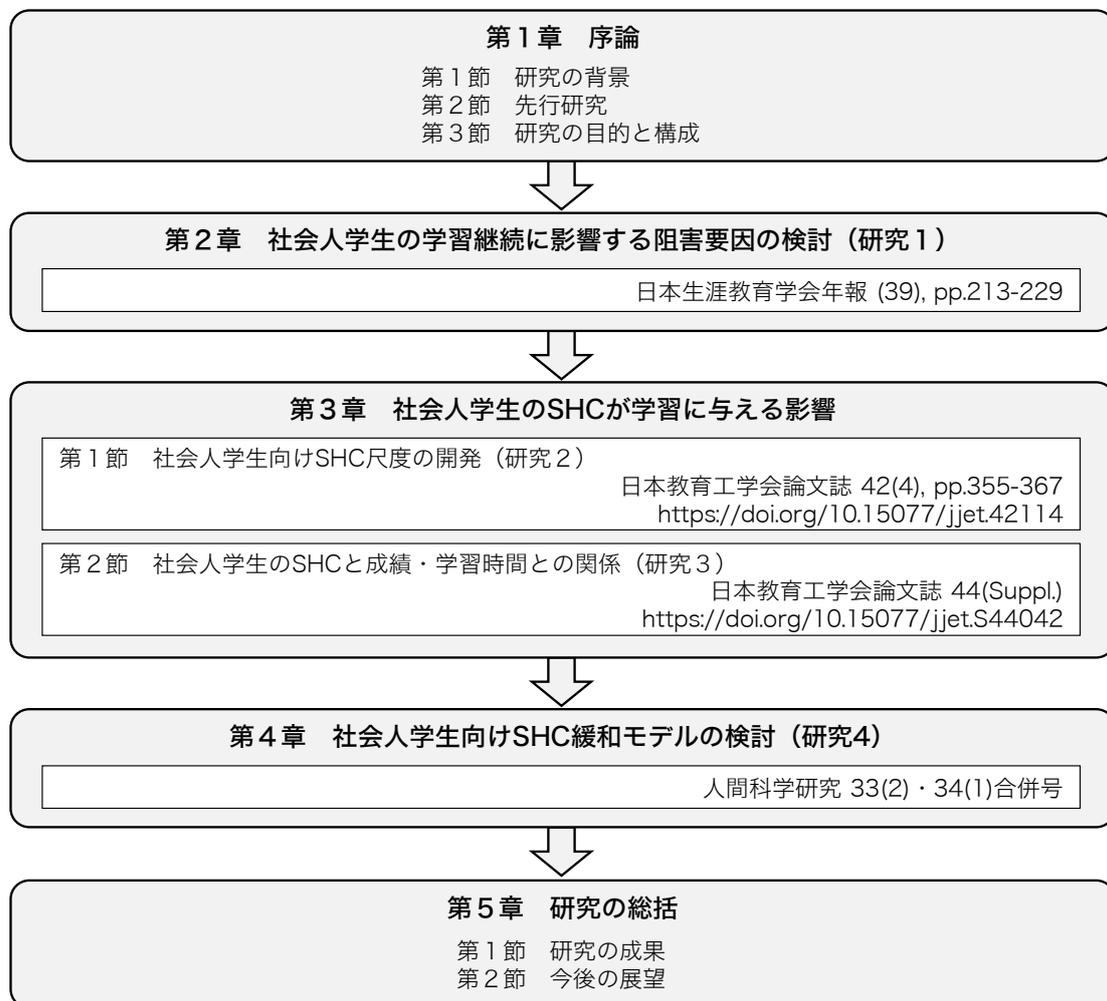


図 1.4 本論文の構成

## 第2章 社会人学生の学習継続に影響する阻害要因の検討(研究1)

### 第1項 目的

日本において、大学・大学院などの高等教育機関で学び直しをしている社会人は減少している。文部科学省(2015)の調査によれば、社会人の大学への入学者数は2001年度の1.8万人をピークに減少し、2014年度には1万人となっている。また、大学院への入学者数も、2008年度の1.9万人をピークに微減している。このような現状を打開するためには、社会人の学び直しの阻害要因を明らかにすることが急務であろう。

社会人が教育機会に参加することを阻害する要因としては、CrossならびにDarkenwald and Merriamの分類が広く知られている。Cross(1981)は学び直しの阻害要因を「状況」「制度」「気質」の3要因に分類した。「状況」の阻害要因は、学習時間のなさや授業料の高さなど当人を取り巻く状況から生じる。また、「制度」は、仕事を持つ社会人にとって不都合な学習スケジュールの強制など、制度上の問題により起因する。さらに、「気質」は、学習者の態度や自己認識に基づく阻害要因である。たとえば、「学習を始めるには歳を取り過ぎている」「学習のための気力と体力がない」などである。

Darkenwald and Merriam(1982)は、Crossの阻害要因となる「状況」「制度」にくわえ、新たに「情報」「心理社会」の2要因を見いだした。「情報」とは、学び直しの機会を得るための情報を社会人が取得し難いという阻害要因である。これは、社会経済的地位の低い社会人に顕著である。また、「心理社会」は、組織的な学習活動への参加を妨げる個人の信念・価値観・態度・認識に基づく阻害要因である。たとえば、社会経済的地位の低い成人は、高等教育を低く評価するだけでなく、高等教育に対して具体的な見返りを要求する傾向が見られる。

これらの分類は、いずれも米国の社会人を対象としたものであり、社会階層的な側面が

色濃く反映されている。また、その内容に関しては、学び直し前の社会人が主張する教育機会への参加の阻害要因を取り上げたものとなっており、高等教育機関に入学した後で生じる学習継続の阻害要因は含まれていない。社会人の学び直しを成就させるためには、学び直し前の阻害要因のみならず、入学後に生じる学習継続の阻害要因を明らかにすることも重要である。

そのため、本研究（研究1）では、日本の高等教育機関の正規課程に在籍する社会人学生を対象とした文献を取り上げ、1)社会人学生の学習継続に影響する阻害要因を抽出し、2) その阻害要因をカテゴリーに分類した上で、3) 高等教育機関別に阻害要因の特徴を明らかにする。この3点を行うことで、社会人学生の学習継続に影響する阻害要因を検討する。また、この3点にくわえ、本論文の総合的な目的となるセルフ・ハンディキャッピング（SHC）との関連を明らかにするために、抽出した阻害要因と SHC との関連についても検討する。

## 第2項 方法

### （1）文献の収集方法

本研究の目的に従い、社会人学生に関する文献を収集した。文献の検索は、2018年8月に、学術情報データベース「CiNii Articles」の論文検索機能を用いて実施した。検索キーワードとして「社会人学生」「成人学生」「非伝統的學生」を設定したところ、「社会人学生」が248件、「成人学生」が23件、「非伝統的學生」が6件の計277件の文献が抽出された。これらの文献の抄録を確認したところ、海外の社会人学生を対象とした文献、科目履修生など正規課程以外の社会人学生を対象とした文献、高等教育機関に入学する前の状況を調査した文献、社会人学生を対象としていない文献などが108件存在したため、これらを除外した。その上で、残りの169件の文献を精読し、阻害要因について言及されている文献を選定した。その結果、27件の文献が選定され、これらを調査の対象とした（表2.1）。

なお、CiNii Articles での検索キーワードに「社会人学生」「成人学生」「非伝統的學生」の3点を用いた理由としては、高等教育機関に在籍する学習者を示す「学生」という呼称の前に、社会人学生の立場を表す「社会人」「成人」「非伝統的」を付加したキーワードを用いることで、本研究の目的である高等教育機関に在籍する社会人学生を対象とした文献を的確に絞り込む意図があったためである。また、これらのキーワードで検索された文献から、本研究で対象とする文献を選定する作業は、生涯学習に精通した教員の指導のもと、著者を含む博士後期課程の大学院生2名で実施した。

## (2) 分析方法

選定した27件の文献から、学習継続の阻害要因について記述されている部分を抽出し、それらをカテゴリー、サブカテゴリーとして分類した。また、阻害要因の数を高等教育機関別に計測した。この分類作業は、生涯学習に精通した教員の指導のもと、著者を含む博士後期課程の大学院生2名で実施した。分類の一致率は92.2%であり、不一致箇所は協

表 2.1 調査対象とした文献

	文献数 (%)			
	短大・ 専門学校	大学	大学院	全体
社会人学生（正規課程）を対象とした文献	31	110	28	169
阻害要因に言及した文献	12	9	6	27
	(38.7%)	(8.2%)	(21.4%)	(16.0%)

注 1) 短大・専門学校 12 件の内訳は、看護専門学校 10 件、短大（通学課程）2 件であった。

注 2) 大学 9 件の内訳は、大学（通学課程）5 件、大学（通信課程）3 件、看護大学 1 件であった。

注 3) 大学院 6 件の内訳は、大学院（博士課程・通学課程）3 件、大学院（修士課程・通学課程）1 件、専門職大学院 1 件、看護系大学院（修士課程）1 件であった。なお、大学院に通信課程は含まれなかった。

注 4) 括弧内の数値は社会人学生（正規課程）を対象とした文献のうち、阻害要因に言及した文献の割合。

議により決定した。

### 第3項 結果

社会人学生の学習継続の阻害要因として、「状況」「制度」「情報」「個人差」「非柔軟性」「固定観念」「忌避感情」からなる7種の阻害要因のカテゴリーと、それらに属する16種の阻害要因のサブカテゴリーを抽出し、分類することができた。また、それらの阻害要因の数を高等教育機関別に計測したところ、表2.2に示すとおりとなった。

以下に、阻害要因のカテゴリーとサブカテゴリーについて説明する。なお、本研究で分類したカテゴリー名を《》、サブカテゴリー名を<>で表記する。

#### (1) 《状況》

《状況》は社会人学生が置かれた状況より生じる阻害要因のカテゴリーである。このカテゴリーは<学習時間の捻出が困難><家族との役割調整が困難><学費の捻出が困難><職場の不理解>の4つのサブカテゴリーで構成される。

##### (a) <学習時間の捻出が困難>

社会人学生が仕事をしながら、あるいは家事や育児をしながら学習を継続するのは容易なことではなく、学習時間を確保するのに苦労している(関ほか,2014)。白山(2016)は、責任の重いフルタイムの仕事をしている社会人学生の事例として、第一に仕事の責任を果たし、すき間時間を利用して論文を執筆するなど、学習時間の工面に苦心した事例を紹介している。また、柳田ほか(1997)は、博士課程に在籍する常勤在職者の事例として、研究時間に相当な不足感を抱いており、夜間や休日に研究上の不足時間を埋めた場合は、配偶者に家事等で大きなしわ寄せが生じ、家族関係に悪影響を及ぼした事例に言及している。

表 2.2 抽出した阻害要因のカテゴリー・サブカテゴリーと文献数

カテゴリー	サブカテゴリー	内容	阻害要因に言及した文献数			
			短大 専門 学校	大学	大学院	全体
状況	学習時間の捻出が困難	仕事・家事・育児などで忙しく、学習時間を捻出することが難しい。	5	6	4	15
	家族との役割調整が困難	家事・育児などの役割調整が難しい。女性の場合は「男は仕事、女は家庭」という性別役割分業のハードルが存在する。	2	7	1	10
	学費の捻出が困難	学費の捻出が難しい。とくに、既婚女性は「自分のために高い学費は払えない」と感じる。	3	3	3	9
	職場の不理解	大学・大学院へ通うこと自体が職場への忠誠を疑わせるような雰囲気がある。	0	3	4	7
制度	再取得した学歴の非評価	企業組織が再取得した学歴を評価する仕組みを持たず、処遇にも反映させない。	0	2	4	6
	スケジュール調整が困難	教育機関が設定する学習カリキュラムが、社会人学生の都合に沿っていない。	1	1	1	3
情報	有益な情報の入手が困難	伝統的學生とくらべ、学友とのコミュニケーションが少なく、学習継続に有益な情報が入手し難い。	0	2	0	2
個人差	加齢による学習不安	加齢による学習不安が生じる。若いときのようにはいかない、記憶力が悪く柔軟な発想ができないと感じる。	2	4	0	6
	情報リテラシーの格差	社会人学生は年齢の幅が広く、また、職種も多様なため、情報リテラシーの差が伝統的學生より大きい。	0	3	0	3

表 2.2 抽出した阻害要因のカテゴリー・サブカテゴリーと文献数 (つづき)

カテゴリー	サブカテゴリー	内容	阻害要因に言及した文献数			
			短大 専門 学校	大学	大学院	全体
非柔軟性	プライドとプレッシャーの同居	社会人経験者としてプライドを持つ。成績にこだわりすぎる。教員からの指導を素直に受け入れない。失敗に対する不安がある。	5	2	0	7
	経験がマイナスに作用	社会的な経験が柔軟な研究的思考の妨げになる。これまでの方法を変えるのは難しい。これまでの経験を否定されるのは辛い。	5	1	1	7
	振り返りが不十分	自分が正しいという思いが強いため、指導に対して振り返りが不十分となる。内省するために教員の助言を必要とする場合がある。	2	1	0	3
固定観念	自己決定学習が困難	伝統的學生と同じように指導を受けたい、伝統的學生と同様に扱ってほしいと感じる。	3	1	0	4
	役割から外れることへの葛藤	成人期は労働という固定観念から、年齢的役割や社会的役割から外れることへ葛藤を感じる。成人教育そのものに羞恥を覚える。自分たちがイレギュラーな存在であると認識する。	1	2	0	3
忌避感情	教員からの忌避	伝統的學生にくらべ学習に貪欲なため手間がかかる。学習時間が少なく指導がやりにくい。将来性のある若い學生ではなく、社会に再還元できる時間的余裕が残されていない高齢復學者に対し、貴重な時間を割きたくない。	5	2	0	7
	他學生との交流が困難	それぞれの生活の背景が異なるため、互いの理解に困難が生じやすい。学習に対する貪欲さを若い學生から煙たがられる。グループワーク時に若い學生が萎縮してしまいディスカッションにならない。	9	1	0	10

### **(b) <家族との役割調整が困難>**

社会人学生の学習を継続させるためには、家族の理解と協力が必要である。魚住ほか(2015)は、社会人学生の学習継続の条件として、家族からの精神的サポート、家族からの育児・家事支援などを挙げている。しかし、実際のところ、社会人学生は、育児や家事などの役割調整に困難感を抱いている。渡邊ほか(2012)は、社会人学生の特徴として、家庭内の役割を考えながら学習に取り組む必要があり、個人の責任の範囲で対処することが難しい点を指摘している。

### **(c) <学費の捻出が困難>**

学費の捻出も容易ではない。扶養家族を有するものは、学習を継続するために経済生活水準を下げることに抵抗がある(柳田ほか, 1997)。社会人学生である既婚の中高年女性を調査した文献(白山, 2016)では、家計から自分のために多額の学費を捻出することに後ろめたさを感じ、必ず働いて返すと決心した例や、婚家には実家の両親に負担してもらったことにして、結婚前の貯金で学費を賄った例の紹介がある。既婚者にとって「自分のために高い学費は払えない」というのが一般的な声であるとしている。

### **(d) <職場の不理解>**

社会人学生が職場の理解を得ることは難しい。なぜなら、社会人学生として学習に時間を取られることは、職場にとってみれば労働力の損失につながるからである。また、学習が会社に対しどのように貢献するかが不明瞭であり、さらに、学業終了後に辞められるのではないかといった懸念も存在する(大矢, 2003)。そのため、高等教育機関に通うこと自体が職場への忠誠を疑わせるような雰囲気が存在し(金子, 2008)、職場での人間関係の悪化により、ストレスを抱えてしまう(馬場・村中, 2011)。

## **(2) <<制度>>**

<<制度>>は、社会人学生を取り巻く制度から生じる阻害要因のカテゴリーである。この

カテゴリーは、企業組織側の制度に起因する〈再取得した学歴の非評価〉のサブカテゴリーと、教育機関側の制度に起因する〈スケジュール調整が困難〉のサブカテゴリーで構成される。

#### (a) 〈再取得した学歴の非評価〉

日本の企業組織は、再取得した学歴を評価する仕組みを持たず、処遇に反映させることがほとんどない（吉田，2008）。また、新たに取得した学歴をもってしても、再就職が難しい（五十嵐，1997；稲垣，2009）。そのため、吉田（2008）は、再取得した学歴を評価する仕組みを持たない日本の企業組織の中では、社会人の目的意識を持った学習は往々にして自己満足以上にならないだろうと述べている。

#### (b) 〈スケジュール調整が困難〉

高等教育機関が設定するカリキュラムが、社会人学生の学習スケジュールに沿わなければ、学習の継続は困難となる。石川・向後（2012）は、社会人学生が学習を継続するにあたり困った経験として、「複数科目の課題提出が同時期に重なったため、仕事以外のほとんどを大学の勉強に費やさなければならず、不規則な生活が続いてつらい思いをした」「テストと海外出張とが重なったため、テストをずらしてもらえるよう交渉したが認められなかった」などの実例を紹介している。

### (3) 〈情報〉

〈情報〉は、学習継続に有益な情報が入手し難いという阻害要因のカテゴリーである。このカテゴリーは〈有益な情報の入手が困難〉というサブカテゴリー1つで構成される。たとえば、シラバスに載っていない講義内容の詳細な情報などは、主に学友のネットワークを通じて入手することになる（五十嵐，1997）。そのため、多忙であるがゆえに、他の学生との交流に重きを置かない社会人学生は、有益な情報をほとんど入手できない事態となっている（石川・向後，2012）。また、学友と接する機会が少ない場合は、有益な情報

を得難くなるため、不安や孤独を感じたり、自信喪失に陥ったりする場合がある（関ほか、2014）。

#### （４）《個人差》

《個人差》は、社会人学生自身の個人差により生じる阻害要因のカテゴリーである。このカテゴリーに属するサブカテゴリーは＜加齢による学習不安＞＜情報リテラシーの格差＞の２つである。

##### （a）＜加齢による学習不安＞

社会人学生は、伝統的學生とくらべ、体力や若さの衰えを感じている（多田内ほか、2015）。また、社会人学生は健康上の問題を抱えていることもある（渡邊ほか、2012）。魚住ほか（2015）は、社会人学生の思いとして、「若いときのようにはいかない、記憶力や体力が弱い」といった加齢により生じる学習不安に言及している。

##### （b）＜情報リテラシーの格差＞

社会人学生は伝統的學生にくらべ、年齢の幅が広く、また、その職種もさまざまである。高度な情報リテラシーを保有する社会人学生が存在する反面、パソコンを初めて操作する入門者レベルの社会人学生もいるため、情報リテラシーの差は伝統的學生よりも大きい（加藤ほか、2004）。関ほか（2014）は、パソコンやアプリケーションの活用スキルが低かったり、電子掲示板やメールでのコミュニケーションに苦手意識をもったりする社会人学生は、eラーニング型の授業にジレンマを感じると述べている。

#### （５）《非柔軟性》

《非柔軟性》は、社会人学生の非柔軟性から生じる阻害要因のカテゴリーである。このカテゴリーは＜プライドとプレッシャーの同居＞＜経験がマイナスに作用＞＜振り返りが不十分＞の３つのサブカテゴリーで構成される。

#### (a) <プライドとプレッシャーの同居>

教員は、社会人学生が社会人経験者としてプライドを持つことを認識している（三木ほか, 2015）。また、成績が優秀な場合は、その自信ゆえに、教員からの指導を素直に受け入れない場合がある（富樫ほか, 2011）。その一方で、年上という気負いや社会経験から、社会人学生がリーダー的な役割を担うことも多く、それに伴うプレッシャーを感じやすい（渡邊ほか, 2012）。しかも、そのプレッシャーが失敗に対する不安を助長させる（藤田ほか, 2014）。

#### (b) <経験がマイナスに作用>

社会人学生の社会経験がプラスではなくマイナスに作用する場合もある。柳田ほか(1996)は、人文系では人生経験が深い考察を生むと評価を得ているのに対し、社会科学分野においては社会的な経験が柔軟な研究的思考の妨げになるなど、分野によっては経験がプラスではなくマイナスに作用する例に言及している。また、社会人学生は、これまでの経験が邪魔をして自分を変えることが難しい（根岸, 2011）。柳川（2015）は、介護福祉士の就労経験を持つ看護学生の分析において、「看護を学ぶために、介護の経験を忘れるように気持ちを切り替えていた。しかし、介護で実践してきた方法を変えるのは難しいという思いや、介護の経験を否定されたという辛い思いを伴った」のように、経験が学習を阻害した例を述べている。

#### (c) <振り返りが不十分>

社会人学生は学習の振り返りが不十分とされる。渡邊ほか（2012）は、社会人学生を「自分が正しいという思いが強い」「自分を曲げられない」と表現しており、教員の指導に対して振り返りが不十分であると捉えている。そのため、振り返りをすることに教員の助言を必要とする場合がある（渡邊ほか, 2014）。

## (6) <<固定観念>>

<<固定観念>>は、社会人学生の社会的・教育的な固定観念から生じる阻害要因の категорияである。この categoria には<<自己決定学習が困難>><<役割から外れることへの葛藤>>の2つのサブ categoria を割り当てることができる。

### (a) <<自己決定学習が困難>>

社会人学生は必ずしも自己決定学習を望んでいる訳ではない。三木ほか(2015)は、看護課程の学習支援において、社会人学生は看護の初学者として伝統的學生と全く同じような指導を受けたいと教員より強く認識する傾向があったと述べている。同様に、片山・長谷川(2017)は、看護教員に対する社会人学生の要望として、授業は伝統的學生と対等でいい、社会人学生だからと省略しないで欲しい、伝統的學生と平等にすべてを教えて欲しいと考えていることに言及している。

### (b) <<役割から外れることへの葛藤>>

青年期は教育、成人期は労働、高年期は余暇というライフサイクルの固定観念は根強い。そのため、社会人学生は年齢的役割や社会的役割から外れることへの逡巡や葛藤を感じながら、手探りで学習を続けている(白山, 2016)。たとえば、社会人学生という身分を恥ずかしいと感じたり、周囲から余裕があると思われると感じたりする(田中・向後, 2014b)。また、社会人学生である自分たちはイレギュラーな存在であると認識し、でしゃばって伝統的學生の学ぶ機会を奪ってしまうのは申し訳ないと感じている(片山・長谷川, 2017)。

## (7) <<忌避感情>>

<<忌避感情>>は、教員や他学生からの社会人学生に対する不理解から生じる忌避感情の categoria である。この categoria に属するサブ categoria は<<教員からの忌避>><<他学生との交流が困難>>の2つである。

#### (a) <教員からの忌避>

社会人学生に対し忌避感情を持つ教員も存在する。社会人学生は生活者としての側面を併せ持つがゆえに、学習に専念させることが難しく、それが社会人学生の担当を忌避することに結びつく場合がある（小池・佐々木, 2004）。小濱（2002）は、社会人学生の出身や育児に対し、教員がどのような対応を取れば良いのかが分からず、指導に忍耐が必要である旨の調査結果に言及している。また、越野（1997）は、将来性のある伝統的學生ではなく、社会に再還元できる時間的余裕のあまり残されていない高齢復学者に対し、貴重な時間を割きたくないという教員の思いを推察している。

そうした一方で、社会人学生は教員に対し人間的な触れ合いを求めている。岩永（2008）は、社会人学生は伝統的學生のようなゲマインシャフト的な同年齢の同質集団が形成され難いため、その代わりに教師との人間的な触れ合いを求める傾向があるとしている。

#### (b) <他学生との交流が困難>

社会人学生は伝統的學生にくらべ年齢が高く、抱える発達課題や生活の背景も異なる。そのため、互いの理解に困難が生じやすく、学生間の関係性における壁が生じやすい（渡邊ほか, 2012）。たとえば、学習に対する積極的な姿勢を若い伝統的學生から煙たがられたり、笑われたりする（北田, 2016）。その一方で、社会人学生は、やる気がなく授業態度の悪い伝統的學生を迷惑だと感じている（片山・長谷川, 2017）。さらに、グループワーク時には、伝統的學生が社会人学生に頼り切ってしまう、無責任となる問題が生じる。それに対して、社会人学生自身も伝統的學生に話を合わせることに困難感を抱いている（牧本ほか, 2013）。

同様に社会人学生同士の交流も困難となる。なぜなら、社会人学生は年齢の幅が広く、壮年初期から老年期までの学生が存在するため、社会人学生同士においても、それぞれが抱える発達課題や生活の背景が異なり、互いの理解に困難が生じやすい。また、オンライン大学の場合は、一般的な大学とくらべ、そもそも他学生との交流が希薄になりやすい（関

ほか, 2014).

#### 第4項 考察

本研究で抽出した阻害要因の内容に鑑みれば, Darkenwald and Merriam (1982) が主張する入学前の「状況」「制度」「情報」の阻害要因が, 入学後であっても《状況》《制度》《情報》の学習継続の阻害要因として持続することが明らかとなった。また, 「心理社会」の阻害要因に関しても, 入学後は《個人差》《非柔軟性》《固定観念》として持続することが示唆された。くわえて, 入学後は《忌避感情》という新たな阻害要因が生じることも明らかとなった。

なお, 本研究で分析した文献のうち, 短大・専門学校に関しては, その大部分が看護専門学校を対象としたものであった。そのため, 以降の考察では, 短大・専門学校を看護専門学校と置き換えて検討するものとした。

##### (1) 状況の阻害要因が持続する理由

《状況》の阻害要因が持続する理由は, 入学後であっても, 社会人学生の生活者としての立場が変わらないためである。生活者である限り, 仕事, あるいは家事・育児を行いながら学習することには変わりはない。そのため, 入学後であっても＜学習時間の捻出が困難＞＜学費の捻出が困難＞の阻害要因は持続することになる。また, これらの阻害要因に起因して＜家族との役割調整が困難＞＜職場の不理解＞の阻害要因も持続する。

阻害要因を高等教育機関別に概観すれば, ＜学習時間の捻出が困難＞＜学費の捻出が困難＞の阻害要因は, すべての教育機関を対象とした文献で言及されている。そのため, これらは普遍的な阻害要因として捉えることができる。

その一方で, ＜家族との役割調整が困難＞の阻害要因は, 大学に顕著に多い結果となった。この理由は, 社会人学生の大学での学びが, ワークキャリアに直接結びつき難いことが原因である。稲垣 (2008) は, ワークキャリアに結びつき難い大学での学びを「経済

的、時間的余裕のある人が、大学で優雅に学んでいるというように、知的レベルの高いカルチャーセンター通いという偏見を持たれる」としている。明確なキャリア志向となる看護専門学校や大学院の学びであれば、家族の協力は得られやすいが、学習動機が非キャリア志向と認知されれば、家族の協力を得ることは難しくなる。

〈職場の不理解〉は大学院に顕著に多い。この理由としては、大学院での研究活動が職場での労働力損失につながるからである。さらに、学業終了後に辞められるのではないかといった懸念も、職場の不理解を助長させている。

## **(2) 制度の阻害要因が持続する理由**

入学後であっても〈制度〉の阻害要因は持続する。この中でも〈再取得した学歴の非評価〉は大学・大学院に多い。これは大学・大学院における学びにより、新たな職種を志望したとしても、その職種に転職するのが困難だからである。これは、卒業後にキャリアが保証される看護専門学校とは対照的である。

## **(3) 情報の阻害要因が持続する理由**

〈情報〉の阻害要因が持続する理由は、学習継続に有益となる情報が得難いためである。この情報の主な入手先は学友であるが、社会人学生は生活者であるがゆえに、多忙であり、伝統的學生のように学友と接する機会に乏しい。また、この阻害要因は大学に多かったが、言及されていた文献はすべて通信課程を対象としたものであった。このことから、学友と接する機会の少ない通信課程においては、特に〈情報〉が阻害要因となり得る。

## **(4) 心理社会の阻害要因が持続する理由**

心理社会の阻害要因は、社会人学生が持つ〈個人差〉〈非柔軟性〉〈固定観念〉の阻害要因として持続する。

〈個人差〉の阻害要因を構成する〈加齢による学習不安〉〈情報リテラシーの格差〉は

大学に多い。これは、入学動機がキャリア志向となる看護専門学校や大学院にくらべると、大学での学びの志向性が多様であるため、学生の年齢の幅が広く、その職種もさまざまなるからである。高齢の学生は、加齢による記憶力・体力・健康状態の減退に対処しながら学習を継続する必要がある。また、職種によっては、情報リテラシーの低い学生も存在する。これらの要因が大学に《個人差》が多い所以である。

《非柔軟性》の阻害要因を構成する〈プライドとプレッシャーの同居〉〈経験がマイナスに作用〉は、看護専門学校に多い。この理由は、看護専門学校においては社会人学生の占める割合が高く、また、看護演習や臨地実習も多いことから、社会人学生が教員や他学生と密接に交流する機会が多いためである。2017年度の看護師等学校養成所入学状況及び卒業生就業状況調査（厚生労働省、2017）によれば、看護専門学校（3年課程）の入学者のうち、非新卒者の占める割合は24.3%となっている。教員や学生が、社会人学生と密接に交流する機会が多くなれば、社会人学生の特徴であるプライドの高さやプレッシャーに弱いといった欠点が目立ち、また、経験に頼り自分を変えられないといった欠点も浮き彫りになる。

《固定観念》の阻害要因を構成する〈自己決定学習が困難〉は、看護専門学校に多い。これも《非柔軟性》の場合と同様に、社会人学生が伝統的學生に接する機会が多いため、初学者として伝統的學生と同じような指導を受けたいと認識したのでであろう。西岡(2000)は、自己決定学習に移る前のしばらくの間は、教員に依存したペダゴジ的な学習が必要な場合もあるとしている。そのため、社会人学生と伝統的學生とが混在する場合は、自己決定学習に移行させる時期を見誤らないようにする必要がある。

#### **(5) 忌避感情の阻害要因が新たに生じる理由**

社会人学生は、入学後に教員や他学生からの《忌避感情》により学習継続が阻害される。社会人学生が持つ《状況》《個人差》《非柔軟性》の阻害要因は、教員や他学生にネガティブな印象を与える場合がある。社会人学生は、生活者であるがゆえに学習時間を取ること

が難しい。また、伝統的學生にくらべ年齢の幅が広く、個人差も大きいため、コミュニケーションを取ることには困難感を抱かせる。さらに、教員からの指導を素直に受け入れないなど柔軟性にも乏しい。これらの阻害要因が、教員や他學生からの忌避感情につながった場合、《忌避感情》という新たな阻害要因を生じさせる。

#### (6) 阻害要因が流動する可能性

今後、高等教育のユニバーサル・アクセス化が進み、各高等教育機関に占める社会人學生の割合が増えれば、阻害要因の状況は変わる可能性がある。たとえば、大学・大学院において社会人學生の割合が増え、教員や他學生との交流が密接になれば、看護専門学校で顕著であった《非柔軟性》《固定観念》《忌避感情》の阻害要因が、大学・大学院においても普遍的に生じる可能性がある。また、看護専門学校に、より高齢の社会人學生が入るようになれば、《個人差》の阻害要因が顕著になる可能性もある。そのため、阻害要因については、その流動性を考慮する必要がある。

#### (7) 阻害要因と SHC との関連

抽出した阻害要因と SHC との関連性を検討したところ、7つのカテゴリーすべての阻害要因が SHC と関連し得ることが示唆された (図 2.1)。まず、《状況》《制度》《情報》《個人差》の各阻害要因は主張的 SHC の言い訳となり得る。たとえば、単位が取れるかどうか自信がないときに、その原因を「学習時間が取れないせいだ」「出張とレポート提出日が重なったせいだ」「学習に有益な情報が不足しているせいだ」「歳を取っているので体調が悪いせいだ」などの理由に帰属させる可能性がある。これらの帰属は、短期的には自尊感情を防衛できるものの、学習方略の見直し、たとえば、「学習時間が確保できるよう生活スタイルを見直す」「余裕を持ってレポートを仕上げる」「他の學生と積極的に交流し、学習にとって有益な情報を収集する」「普段から体調維持に努める」などにはつながらないため、長期的には学習継続を阻害すると考えられる。また、主張的 SHC は観察者からの

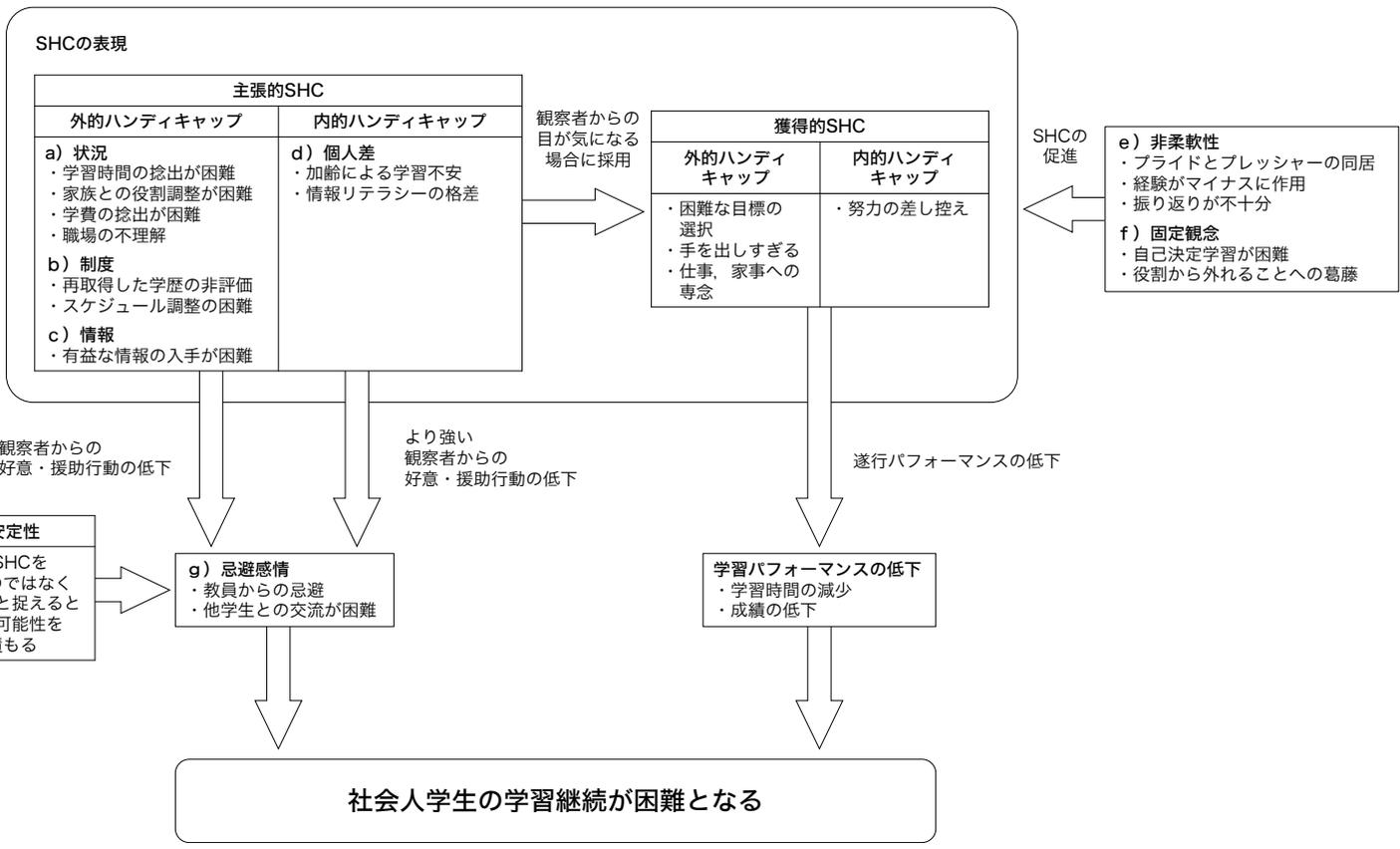


図 2.1 抽出した阻害要因と SHC との関連

好意や援助行動を低下させる (e.g., 伊藤, 1994). 社会人学生の場合, 観察者は教員や他学生が想定されるため, ただでさえ接する機会の少ない教員や他学生からの好意や援助行動が低下すれば, 学習継続がより困難となる可能性がある.

なお, ≪状況≫≪制度≫≪情報≫≪個人差≫の阻害要因は, 主張的 SHC の弱点となる好意や援助行動の低下を防止するために, 獲得的 SHC を生起させることも考えられる. 教員や他学生からの好意や援助行動の低下を防ぐために, たとえば「努力の差し控え」や, もっと合理的な言い訳となる「困難な目標の選択」「手を出しすぎる」「仕事・家事への専念」などの獲得的 SHC を採用すれば, 今度は学習の遂行パフォーマンスを低下させてしまう. さらに, ≪個人差≫は, Arkin and Baumgardner (1985) の SHC の表現分類 (図 1.1) によれば, ハンディキャップの所在が内的ハンディキャップとなる. 内的ハンディキャップは外的ハンディキャップよりも否定的に見られるため (Arkin and Baumgardner, 1985), たとえば, 加齢による学習不安から生じる「歳を取っているので最後まで学習できる自信がない」といった主張や, 情報リテラシーの格差から生じる「パソコンやアプリケーションの操作が苦手なので課題に時間がかかる」などの主張は, ≪状況≫≪制度≫≪情報≫の主張よりも否定的な評価につながる恐れがある.

つぎに, ≪非柔軟性≫と≪固定観念≫は SHC を促進する要因となり得る. ≪非柔軟性≫の特性である「社会人経験者としてのプライドの高さ」「経験を否定されることへの不安」「失敗に対する不安」は, 公的自意識, 社会的不安, テスト不安と関連する可能性がある. 公的自意識, 社会的不安, テスト不安は SHC と正の相関が見られるため (池田, 1993; Smith et al., 1982; Strube, 1986), ≪非柔軟性≫は SHC を促進する要因となると考えられる. また, ≪固定観念≫は「成人期は労働する時期であり, そもそも勉強する時期ではない」「社会人学生である自分たちはイレギュラーな存在なので, しゃばって若者の学ぶ機会を奪うべきではない」などのステレオタイプにつながる. これらのステレオタイプがステレオタイプ脅威となれば, これも SHC を促進する要因となり得る (Urduan and Midgley, 2001). そのため, ≪固定観念≫の阻害要因も SHC を促進させる可能性がある.

最後に、《忌避感情》は、たとえば教員からの場合は「社会人学生は生活者としての側面を併せ持つがゆえに、学習に専念させることが難しい」などの指導の困難さにより生じている。そのため、社会人学生がSHCを採用すれば、学習に専念できない先制的な言い訳をすることになるため、さらなる忌避につながる恐れがある。さらに、教員や他学生がSHCを一時的なものではなく、安定しているものと捉えれば、SHC行為者に対し、学習の遂行可能性を低く見積もってしまう（伊藤, 1994）。このような学習の遂行可能性の低い見積もりに関しても、教員や他学生の忌避につながる可能性がある。

## 第5項 まとめと課題

本研究では、日本の高等教育機関の正規課程で学ぶ社会人学生を対象とした文献を取り上げ、社会人学生の学習継続に影響する阻害要因について検討した。また、抽出した阻害要因とSHCとの関連についても検討した。結果は以下の4点に集約できる。

- 1) 学習継続に影響する阻害要因として、「状況」「制度」「情報」「個人差」「非柔軟性」「固定観念」「忌避感情」からなる7種のカテゴリーと、それらに属する16種のサブカテゴリーを抽出、分類できた。
- 2) Darkenwald and Merriam が主張する入学前の「状況」「制度」「情報」「心理社会」の阻害要因は、入学後も学習継続に影響する阻害要因として持続することが示唆された。また、入学後は「忌避感情」という新たな阻害要因が生じることが明らかとなった。
- 3) 高等教育機関別に阻害要因の特徴を検討したところ、それぞれの教育機関の特性に応じた阻害要因が生じていた。今後、高等教育のユニバーサル・アクセス化が進み、教育機関における社会人学生の関わり方が変わる場合は、阻害要因も流動する可能性がある。
- 4) 抽出した阻害要因とSHCとの関連性を検討したところ、7つのカテゴリーすべての阻害要因がSHCと関連し得ることが示された。

本研究により，社会人学生の学習継続上の阻害要因が明らかとなった。また，抽出されたすべての阻害要因が SHC と関連し得ることも示された。そこで次回の研究では，オンライン大学で学ぶ社会人学生が LMS (Learning Management System) 上で実際に陳述した SHC を取り上げ，社会人学生の SHC の実態に即した SHC 尺度を開発する。さらに，開発した尺度を用いて，社会人学生の SHC が学習継続に及ぼす悪影響についても検討する。

## 第3章 社会人学生の SHC が学習に与える影響

### 第1節 社会人学生向け SHC 尺度の開発（研究2）

#### 第1項 目的

研究1によって、社会人学生の学習継続上の阻害要因は SHC と関連し得ることが示された。そこで、研究2では、オンライン大学で学ぶ社会人学生が LMS (Learning Management System) 上で実際に陳述した SHC を取り上げ、社会人学生の SHC の実態に即した「オンライン大学で学ぶ社会人学生のための SHC 尺度(以下, SHS-ASCC: Self-Handicapping Scale for Adult Students in Correspondence Courses)」を開発し、その信頼性と妥当性を検討することを目的とする。なお、独自の尺度を開発する理由としては、1) SHC の言い訳となり得る社会人学生のハンディキャップは伝統的な学生にくらべ多種多様であること、2) その多種多様さに適応した既存の SHC 尺度は存在しないため、社会人学生の SHC を測定することには不向きであると判断したためである。

尺度の妥当性の検討としては2つの分析を行う。第一に、沼崎・小口（1990）による SH23 との関連性の検討である。SH23 は SHC を測定する尺度であり、伝統的學生を対象として作成されている。そのため、社会人学生特有の SHC の概念は含まれていないものの、学習場面の SHC を捉えていると考えれば、SHS-ASCC の妥当性の検証に用いることができるだろう。また、山本ほか（1982）によるローゼンバーグ自尊感情尺度との関連も併せて検討する。これは、SHC が自尊感情と負の相関となる先行研究に由来する。そのため、SHS-ASCC に自尊感情との負の相関が見られれば、本研究で開発した尺度の妥当性を認めることができるだろう。第二に、SHS-ASCC と SHC 陳述との関連についての検討である。本研究における SHC の陳述とは、学生の評価が明らかになる前に、それができなかった理由について学生に自由記述させたものである。伊藤（1991）は、SHC を

「結果が明確になる前に自分の行動や周囲の環境を整えておくといった先制的な言い訳行為」と定義している。そのため、本研究においては、SHC の陳述を SHC の行動指標と捉え、これを SHS-ASCC の妥当性の検討に用いることができると判断した。実際に、沼崎・小口(1990)は SH23 の妥当性検討に SHC の陳述を用いており、SH23 の尺度得点と SHC の陳述数との関連では、尺度得点の高群が低群にくらべ、より多くの SHC を陳述する結果となっている。したがって、SHS-ASCC にも同様な結果が得られれば、SHS-ASCC に妥当性があると判断できると考えられる。

さらには、本研究では、SH23 の「やれない因子」「やらない因子」と、SHS-ASCC の関連を検討することで、社会人学生が SHC を統制可能なものとして採用しているのか、もしくは統制不能なものとして採用しているのかについても検討する。沼崎・小口(1990)は、統制不能な SHC を採用した場合、短期的には自尊感情を防衛できるものの、長期的には不適切な遂行を是正できずに自尊感情の低下を招く可能性に言及している。それにくわえて、沼崎・小口(1990)は、統制可能な SHC を採用した場合、いつかは適切な遂行ができると思い込み、常に低い遂行に甘んじてしまう弊害を指摘している。そのため、SHC の統制可能性を検討することは、オンライン大学で学ぶ社会人学生に対する学習方略の指導に有益であると考えられる。

## 第2項 方法

### (1) SHS-ASCC の作成

SHS-ASCC を作成するため、教育工学ならびに教育心理学を専門とする教員1名、および、社会人学生の授業を TA として援助した経験を持つ博士後期課程の大学院生2名により尺度項目を検討した。尺度項目の検討には、2015 年度、2016 年度に LMS 上で社会人学生が陳述した SHC を取り上げ、それらを短文にしてカード化し、KJ 法で分類する方法を採用した。その結果、全 159 件の SHC の陳述は、「学習時間の不足 (46 件)」「体調不良 (39 件)」「学習能力の不足 (20 件)」「パソコンスキルの不足 (17 件)」「加齢に

よる問題 (11 件)」「学習不安 (9 件)」「その他 (17 件)」に分類された。この中から、「その他」を除いた「学習時間の不足」「体調不良」「パソコンスキルの不足」「学習能力の不足」「加齢による問題」「学習不安」の 6 概念をもとに、実際の陳述を参考にしながら SHS-ASCC 24 項目を作成した。これら 24 項目の評定尺度は、1 点 (あてはまらない)、2 点 (ややあてはまらない)、3 点 (どちらともいえない)、4 点 (ややあてはまる)、5 点 (あてはまる) の 5 件法とした。

## (2) 予備調査

### (a) 目的

作成した SHS-ASCC の尺度項目の床効果、天井効果の有無を検証するため、予備調査を実施した。

### (b) 調査対象と時期

オンライン大学 A に在籍する社会人学生を調査対象とした。予備調査は科目の成績が発表される前の 2017 年 1 月に実施した。回答者は 78 人であった。その内訳は男性 34 人、女性 44 人、平均年齢 46.4 歳 ( $SD=9.41$ ) であった。

### (c) 調査方法

学期末に LMS 上でアンケートを告知し協力者を募った。その際は、アンケートへの協力が強制ではなく自由意志で実施されること、アンケートへの協力の有無が成績評価に影響しないこと、データは研究終了時に適切に廃棄するなどの倫理的配慮を説明した上で、協力者の同意を得てから実施した。アンケートの回答は LMS 上で無記名にて実施した。協力者に対する謝礼は行わなかった。

調査内容は、1) フェイスシート (性別、年齢)、2) SHS-ASCC 24 項目とした。

### (d) 項目分析

SHS-ASCC の尺度項目である 24 項目に対し、床効果、天井効果の有無を検証したとこ

ろ、問題となる項目は見られなかった。そのため、予備調査で用いた SHS-ASCC 24 項目すべてを本調査で採用することにした。

### (3) 本調査

#### (a) 調査対象と時期

オンライン大学 A に在籍する社会人学生を調査対象とした。なお、本調査の調査対象者と予備調査の調査対象者は重複していない。調査時期は、科目の成績が発表される前の 2017 年 7 月と 2018 年 1 月とした。回答者は 125 人（男性 56 人、女性 69 人）であり、全体の平均年齢は 44.9 歳 ( $SD=10.70$ )、男性の平均年齢は 45.6 歳 ( $SD=10.94$ )、女性の平均年齢は 44.3 歳 ( $SD=10.62$ ) であった。

#### (b) 調査方法

学期末に LMS 上でアンケートを告知し協力者を募った。倫理的な配慮は予備調査と同一とした。協力者に対する謝礼は実施しなかった。

#### (c) 調査内容

調査内容は、1) フェイスシート（性別、年齢）、2) SHS-ASCC 24 項目、3) 沼崎・小口 (1990) が開発した SH23、4) 山本ほか (1982) のローゼンバーグ自尊感情尺度 10 項目（以下、自尊感情尺度）、5) 授業を受けるにあたり障害となったことがらを SHC として陳述させたものとした。なお、5) の教示の内容は「授業を受けるにあたって、何か障害となるようなことがら（例：病気、仕事、育児、旅行、二日酔い等）がありましたら、箇条書きで書いてください。いくつ書いてもかまいません。思いつく限り書いてください」とした。この設問は沼崎・小口 (1990) が SH23 の妥当性を検証するために用いた設問を援用したものである。この設問の教示文は、SHC を障害と表現している点や、例が示されているために陳述が例に引きずられる可能性があるなど、教示文としては適切ではない点も散見される。しかしながら、SH23 の妥当性検証で採用された設問であること、

また、オンライン大学の社会人学生は年齢や職種が多様であるために、SHC の陳述も多様となることを想定し、実態に即した形で SHC を捉えたいと判断した結果、本研究でもこの設問を採用することにした。

### 第3項 結果

#### (1) SHS-ASCC 原案の基本統計量と得点分布

本調査で得られた回答データ ( $N=125$ ) を対象に、SHS-ASCC 24 項目の平均値、標準偏差、得点分布を算出した (表 3.1)。平均値と標準偏差は、「あてはまらない」を 1 点、「ややあてはまらない」を 2 点、「どちらともいえない」を 3 点、「ややあてはまる」を 4 点、「あてはまる」を 5 点として得点化した。逆転項目は、得点化の方向を逆転させるために、「あてはまらない」を 5 点とし、順次 4 点、3 点、2 点、1 点として得点化した。

各項目の平均値は 2.44 点～3.46 点であった。また、各項目の平均値±標準偏差は 1 点から 5 点の範囲に収まっており、天井効果、床効果は認められなかった。

表 3.1 SHS-ASCC 原案の基本統計量と得点分布

質問項目	Mean±SD	1.あて	2.やや	3.どちら	4.やや	5.あて
		はまらない (%)	あてはまら ない(%)	ともいえな い(%)	あてはまる (%)	はまる (%)
1 うまく学習できないのは忙しいからであると思う	2.77±1.07	12 (9.6)	46 (36.8)	33 (26.4)	27 (21.6)	7 (5.6)
2 若いときの集中力があれば、教える側の期待に応えられるだろう	2.49±0.90	15 (12.0)	53 (42.4)	39 (31.2)	17 (13.6)	1 (0.8)
3 感情の起伏があっても成績には影響しないだろう(R)	3.38±1.01	16 (12.8)	42 (33.6)	45 (36.0)	17 (13.6)	5 (4.0)
4 注意力が散漫なのは、年を取ったせいであると思う	2.44±0.98	17 (13.6)	58 (46.4)	34 (27.2)	10 (8.0)	6 (4.8)
5 時間があれば、もっと学習がはかどるだろう	3.31±1.26	12 (9.6)	23 (18.4)	30 (24.0)	34 (27.2)	26 (20.8)
6 学習できないのは、パソコンをうまく使えないからだと思う	2.56±1.28	32 (25.6)	34 (27.2)	28 (22.4)	19 (15.2)	12 (9.6)
7 学習に失敗するのは、体調が悪いからだと思う	2.50±1.00	15 (12.0)	59 (47.2)	28 (22.4)	19 (15.2)	4 (3.2)
8 眼の疲れと成績は関係ないように思う(R)	2.98±1.19	13 (10.4)	29 (23.2)	43 (34.4)	22 (17.6)	18 (14.4)
9 成績が悪いのは時間がないからだと思う	2.57±0.97	12 (9.6)	58 (46.4)	30 (24.0)	22 (17.6)	3 (2.4)
10 体調が悪くなければ、もっと学習できるのと思う	2.61±1.05	15 (12.0)	52 (41.6)	30 (24.0)	23 (18.4)	5 (4.0)
11 悩みや不安がなければ、もっと深く学習できるのと思う	2.56±1.12	26 (20.8)	34 (27.2)	40 (32.0)	19 (15.2)	6 (4.8)
12 パソコンを活用できれば、もっと成績が良くなると思う	3.06±1.30	19 (15.2)	25 (20.0)	32 (25.6)	28 (22.4)	21 (16.8)

(R) は逆転項目

表 3.1 SHS-ASCC 原案の基本統計量と得点分布 (つづき)

質問項目	Mean±SD	1.あて	2.やや	3.どちら	4.やや	5.あて
		はまらない (%)	あてはまら ない(%)	ともいえな い(%)	あてはまる (%)	はまる (%)
13 学習がうまくいかないのは、集中力がないからだと思う	2.88±1.10	13 (10.4)	34 (27.2)	44 (35.2)	23 (18.4)	11 ( 8.8)
14 パソコンをうまく使えなくても、首尾良く学習できるだろう(R)	3.34±1.34	29 (23.2)	37 (29.6)	24 (19.2)	18 (14.4)	17 (13.6)
15 学習がうまくいかないのは、若い時にくらべ計算力が落ちている からだと思う	2.46±0.99	18 (14.4)	56 (44.8)	30 (24.0)	18 (14.4)	3 ( 2.4)
16 記憶力が落ちているのでパソコンでミスをしてしまう	2.84±1.34	25 (20.0)	29 (23.2)	31 (24.8)	21 (16.8)	19 (15.2)
17 学習がしっかりできないのは、注意力が散漫なためだと思う	2.81±1.10	12 ( 9.6)	45 (36.0)	32 (25.6)	27 (21.6)	9 ( 7.2)
18 若いときの記憶力があれば、もっと成績が良くなるのと思う	2.85±1.17	14 (11.2)	42 (33.6)	31 (24.8)	25 (20.0)	13 (10.4)
19 文章力があれば、もっと楽に学習できるだろう	3.46±1.03	5 ( 4.0)	18 (14.4)	33 (26.4)	52 (41.6)	17 (13.6)
20 忙しくなければ、教える側の期待に応えられるだろう	2.82±1.07	11 ( 8.8)	43 (34.4)	37 (29.6)	25 (20.0)	9 ( 7.2)
21 成績が悪いのは、肩こりや腰痛のせいだと思う	2.46±1.02	19 (15.2)	57 (45.6)	25 (20.0)	21 (16.8)	3 ( 2.4)
22 学習に悩みや不安を持ち込まないようにしている(R)	2.56±1.18	10 ( 8.0)	16 (12.8)	33 (26.4)	41 (32.8)	25 (20.0)
23 パソコンを上手に使えないのは、年のせいであると思う	2.71±1.03	15 (12.0)	37 (29.6)	49 (39.2)	17 (13.6)	7 ( 5.6)
24 悩みや不安がなければ成績が良くなるだろう	2.70±1.15	20 (16.0)	36 (28.8)	40 (32.0)	19 (15.2)	10 ( 8.0)

(R) は逆転項目

## (2) 因子の抽出 (探索的因子分析)

本調査で得られた回答データ ( $N=125$ ) を対象に, SHS-ASCC 24 項目について探索的因子分析(最尤法, プロマックス回転)を実施した. 因子分析には IBM 社の SPSS Statistics Version 24 を用いた. 因子抽出の基準を固有値 1.0 以上としたところ, 4 因子解が最適であると判断された. しかし, 共通性の値が.30 未満となる項目や, 因子負荷量の絶対値が.40 未満の項目, 複数の因子に対し因子負荷量が.35 以上となる多重負荷の項目が 10 項目存在したため, これらを削除した. その後, 再度因子分析を実施したところ, 14 項目が最適であると判断された (表 3.2).

表 3.2 SHS-ASCC の探索的因子分析 (最尤法, プロマックス回転)

質問項目	因子負荷量			
	F1	F2	F3	F4
<b>F1: 時間不足 (<math>\alpha=.85</math>)</b>				
20 忙しくなければ, 教える側の期待に応えられるだろう	.81	-.03	-.01	.00
1 うまく学習できないのは忙しいからであると思う	.78	.05	-.02	-.02
5 時間があれば, もっと学習がはかどるだろう	.77	-.05	.03	-.01
9 成績が悪いのは時間がないからだと思う	.73	.02	.02	.00
<b>F2: 老化 (<math>\alpha=.81</math>)</b>				
4 注意力が散漫なのは, 年を取ったせいであると思う	-.02	.77	.07	-.18
2 若いときの集中力があれば, 教える側の期待に応えられるだろう	.05	.74	-.03	.10
18 若いときの記憶力があれば, もっと成績が良くなるのと思う	.02	.72	-.09	.08
15 学習がうまくいかないのは, 若い時にくらべ計算力が落ちているからだと思う	-.04	.66	.04	.02
<b>F3: 能力不足 (<math>\alpha=.80</math>)</b>				
17 学習がしっかりできないのは, 注意力が散漫なためだと思う	.00	-.08	.86	-.02
13 学習がうまくいかないのは, 集中力がいないからだと思う	.02	-.08	.83	.02
19 文章力があれば, もっと楽に学習できるだろう	.01	.02	.58	.07
<b>F4: 体調不良 (<math>\alpha=.81</math>)</b>				
7 学習に失敗するのは, 体調が悪いからだと思う	-.05	-.07	.04	.85
10 体調が悪くなければ, もっと学習できるのと思う	.10	.00	-.06	.84
21 成績が悪いのは, 肩こりや腰痛のせいだと思う	-.06	.08	.09	.59
因子間相関				
	F1	.39	.23	.44
	F2		.35	.35
	F3			.38

第1因子は「忙しくなければ、教える側の期待に応えられるだろう」「うまく学習できないのは忙しいからであると思う」など、学習の困難さを時間不足に帰属させる項目で構成されることから、「時間不足」と命名した。また、第2因子は「若いときの集中力があれば、教える側の期待に応えられるだろう」「若いときの記憶力があれば、もっと成績が良くなるのと思う」というように、学習の困難さを老化に帰属させる項目で構成されていたため、「老化」と命名した。さらに、第3因子は「学習がしっかりできないのは、注意力が散漫なためだと思う」「文章力があれば、もっと楽に学習できるだろう」など、学習の困難さを能力不足に帰属させる項目であったため、「能力不足」と命名した。最後に、第4因子は「学習に失敗するのは、体調が悪いからだと思う」「体調が悪くなければ、もっと学習できるのと思う」など、学習の困難さを体調不良に帰属させていたため、「体調不良」と命名した。

各因子のクロンバック  $\alpha$  係数を算出したところ、第1因子から第4因子はいずれも.80以上となった。また、尺度全体のクロンバック  $\alpha$  係数は  $\alpha=.85$  となった。

### (3) 因子構造の適合性検討 (確証的因子分析)

本調査で得られた回答データ ( $N=125$ ) を対象に、探索的因子分析で抽出した4因子14項目の因子構造の適合性を検討するため、確証的因子分析を実施した。分析にはIBM社のSPSS Amos Version 24を用いた。社会人学生のSHCは、探索的因子分析で得られた4因子で構成されると仮定し、各因子を潜在変数として想定した。観測変数は、各因子に対する因子負荷量が.50以上で、かつ他の因子に対する因子負荷量が.25未満の項目とした。この基準により除外される質問項目はなかった。そのため、潜在変数は4項目、観測変数は14項目からなるモデルとした (図3.1)。

構造方程式モデリング (SEM) を用いて、モデルの適合度を検証したところ、適合度の指標は  $GFI=.943$ ,  $AGFI=.916$ ,  $CFI=1.000$ ,  $RMSEA=.000$ ,  $AIC=121.883$  となった。豊田 (2007) の適合度指標に鑑みれば、このモデルの適合度は許容できる結果となった。その後、適合度を高くするため、質問項目を削除するなどモデルの変更を試みたが、

いずれのモデルも当初の AIC を下回ることにはなかった。そのため、探索的因子分析の結果を最終モデルとした。

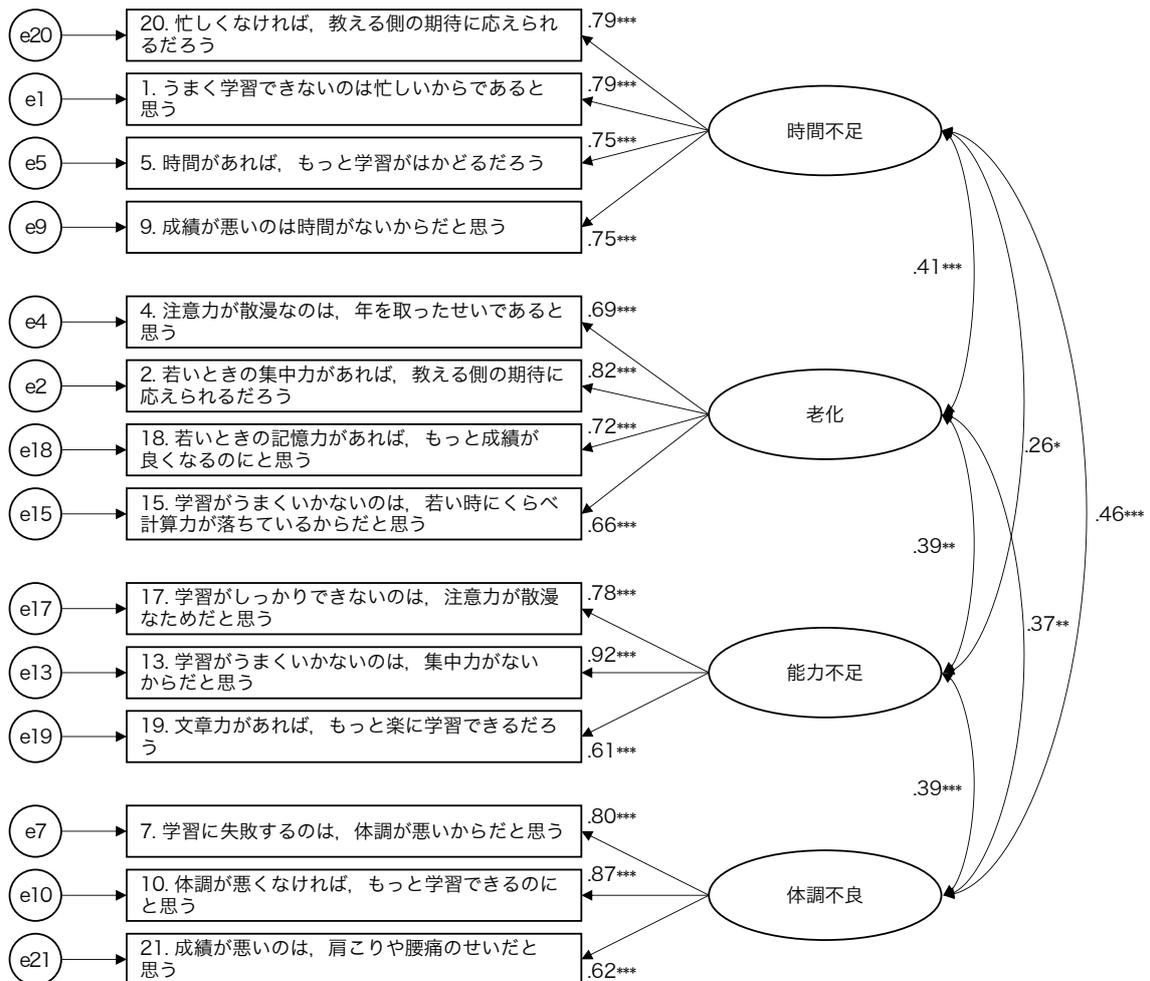


図 3.1 確証的因子分析の結果

GFI=.943, AGFI=.916, CFI=1.000, RMSEA=.000, AIC=121.883

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

#### (4) 妥当性の検討

##### (a) SH23・自尊感情との関係

SHS-ASCC の妥当性を検討するため、SH23、および自尊感情との相関を求めた。相関分析には本調査で得られた回答データ ( $N=125$ ) を対象とした (表 3.3)。

まず、SHS-ASCC 尺度全体と SH23 尺度全体との間には正の相関が見られた。SH23 の下位尺度である「やれない因子」「やらない因子」間にも正の相関が見られ、「やらない因子」よりも「やれない因子」と強く相関していた。SHS-ASCC の下位尺度との関係では、「やれない因子」は4因子すべてに正の相関が見られたが、その一方で、「やらない因子」との関係では「時間不足」「老化」「能力不足」の3因子に正の相関が見られた。

SHS-ASCC 尺度全体と自尊感情尺度との間には負の相関が見られた。下位尺度との関係では SHS-ASCC 4 因子すべてに負の相関が見られた。

##### (b) SHC 陳述数との関係

本調査では、沼崎・小口 (1990) に倣い、授業を受けるにあたり障害となったことがらを SHC として陳述させた ( $N=125$ )。陳述の内容は「ハンディキャッピングの種別」と「ハンディキャッピングの数」として定量化した。定量化の作業は、まず、教員1名が回答のサンプルを複数事例ピックアップし、定量化の例示を行った。たとえば、SHC の陳

表 3.3 SHS-ASCC と SH23・自尊感情の相関分析

因子名	SH23 尺度全体	SH23 やれない	SH23 やらない	自尊感情
尺度全体	.63 **	.69 **	.26 **	-.41 **
時間不足	.50 **	.52 **	.25 **	-.22 *
老化	.46 **	.47 **	.28 **	-.38 **
能力不足	.47 **	.50 *	.21 *	-.21 *
体調不良	.36 **	.52 **	-.03	-.38 **

注) 値は相関係数 \*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

述内容が「仕事が忙しく、老眼のため授業を受けるのがつらい」であった場合は、ハンディキャップが「仕事が忙しいため授業を受けるのがつらい」「老眼のため授業を受けるのがつらい」の2種類で構成されると判断し、「仕事が忙しいため授業を受けるのがつらい」を「時間」のハンディキャップに割り当て、また、「老眼のため授業を受けるのがつらい」を「老化」のハンディキャップに割り当てた。その後、教員が例示した定量化の指針にしたがい、博士後期課程の大学院生2名により SHC の陳述の定量化を行った。一致率は 88.0%であり、不一致箇所は協議により決定した。その結果、SHC としての陳述は、表 3.4 に示すように定量化された。

SHC の種別は「時間」「老化」「能力」「体調」「その他」の5種類に分類された。「時間」には、仕事・残業・家事・育児・介護などで忙しく、学習時間が取れない旨の陳述を割り当てた。また、「老化」は、加齢による耳の聞こえにくさ、老眼、加齢による体力の衰えなど、加齢による学習のハンディキャップの陳述とした。さらに、「能力」には、授業の用語が分からない、文章が書けないなど、自身の学習能力のなさに関する陳述を割り当てた。「体調」には、腰痛、肩こり、風邪など体調の悪さに関するものを割り当てた。「その他」には、停電、ネット接続料金の高さなど、特定の SHC に割り当てることが難しいものを分類した。

表 3.4 陳述された SHC の種別と頻度

SHC 種別	陳述の内容	数	頻度(%)
時間	仕事、家事、育児、介護など	124	51.7
老化	加齢による耳の聞こえにくさ、老眼、加齢による体力の衰えなど	15	6.3
能力	授業の用語が分からない、文章が書けない、ノートの記述が難しいなど	15	6.3
体調	腰痛、肩こり、風邪など	56	23.3
その他	停電、ネット接続料金の高さなど	30	12.5

注) 重複回答あり

つぎに、SHS-ASCC 4 因子「時間不足」「老化」「能力不足」「体調不良」の下位尺度得点の平均が、それに対応する SHC の陳述の有無により差が見られるかについて、対応のない  $t$  検定を行った。その結果、「時間不足」については、時間の陳述なし群 ( $n=37$ ) にくらべ、時間の陳述あり群 ( $n=88$ ) の下位尺度得点が有意に高かった (表 3.5)。「老化」に関しては、老化の陳述なし群 ( $n=112$ ) にくらべ、老化の陳述あり群 ( $n=13$ ) の下位尺度得点が有意に高かった (表 3.6)。「能力不足」に関しては、能力の陳述なし群 ( $n=110$ ) と、能力の陳述あり群 ( $n=15$ ) との間に有意な差は見られなかった (表 3.7)。「体調不良」に関しては、体調の陳述なし群 ( $n=87$ ) にくらべ、体調の陳述あり群 ( $n=38$ ) の下位尺度得点が有意に高かった (表 3.8)。

表 3.5 時間の陳述の有無による「時間不足」の尺度得点

因子名	時間の 陳述なし群 ( $n=37$ )		時間の 陳述あり群 ( $n=88$ )	$t$ 値
時間不足	2.39	<	3.07	4.00**

\*\*  $p < .01$

表 3.6 老化の陳述の有無による「老化」の尺度得点

因子名	老化の 陳述なし群 ( $n=112$ )		老化の 陳述あり群 ( $n=13$ )	$t$ 値
老化	2.49	<	3.15	2.88**

\*\*  $p < .01$

表 3.7 能力の陳述の有無による「能力不足」の尺度得点

因子名	能力の 陳述なし群 ( <i>n</i> =110)	能力の 陳述あり群 ( <i>n</i> =15)	<i>t</i> 値
能力不足	3.04	3.11	0.27

表 3.8 体調の陳述の有無による「体調不良」の尺度得点

因子名	体調の 陳述なし群 ( <i>n</i> =87)	体調の 陳述あり群 ( <i>n</i> =38)	<i>t</i> 値
体調不良	2.30	3.03	4.64**

\*\*  $p < .01$

#### (5) SHC の統制可能性の検討

社会人学生が採用する SHC の統制可能性を検討するため、「やれない因子」「やらない因子」を制御変数とする SHS-ASCC との偏相関分析を行った (表 3.9)。分析の結果、SHS-ASCC 尺度全体では「やれない因子」との間に有意な正の偏相関が認められた一方で、「やらない因子」との間に有意な偏相関は認められなかった。また、SHS-ASCC 下位尺度 4 因子との偏相関分析を行ったところ、4 因子すべてが「やれない因子」と有意な正の偏相関を示した。

#### (6) SHS-ASCC の性差の検討

SHS-ASCC の性差を検討するため、尺度全体の得点と下位尺度ごとの得点を算出し、対応のない *t* 検定を行った (表 3.10)。その結果、SHS-ASCC 尺度全体の得点は男性よりも女性の方が有意に高かった。また、「老化」「能力不足」の下位尺度得点に関しても、男性よりも女性の方が有意に高かった。

表 3.9 SHS-ASCC と SH23 の偏相関分析

因子名	SH23	SH23
	やれない(A)	やらない(B)
尺度全体	.67**	.11
時間不足	.48**	.14
老化	.43**	.19*
能力不足	.47**	.09
体調不良	.55**	-.20*

注1) (A)はやらない因子を制御変数とした偏相関係数

注2) (B)はやれない因子を制御変数とした偏相関係数

注3) \*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

表 3.10 SHS-ASCC の性差分析

因子名	男性	女性	$t$ 値
	( $n=56$ )	( $n=69$ )	
尺度全体	2.55 <	2.91	3.45**
時間不足	2.71	2.99	1.71
老化	2.31 <	2.76	3.16**
能力不足	2.76 <	3.29	3.29**
体調不良	2.41	2.61	1.31

\*\*  $p < .01$

### (7) SHS-ASCC の年齢差の検討

SHS-ASCC の年齢差を検討するため、調査対象者を年齢別に3群に分割した。その際は、最も多い年齢層となる平均年齢±1標準偏差の範囲に収まる年齢層を中年群、中年群を下回る年齢層を若年群、中年群を上回る年齢層を高年群とし、かつ、若年群と高年群の人数に差が生じないようにバランスを考慮して分割した。その結果、調査対象者は、若年群(35歳未満,  $n=21$ )、中年群(35歳以上かつ55歳未満,  $n=83$ )、高年群(55歳以上,  $n=21$ )に分割された。

表 3.11 SHS-ASCC の年齢差分析

因子名	若年群 ( <i>n</i> =21)	中年群 ( <i>n</i> =83)	高年群 ( <i>n</i> =21)	<i>F</i> 値	多重比較
尺度全体	2.84	2.71	2.80	0.48	<i>n.s.</i>
時間不足	2.90	2.86	2.88	0.27	<i>n.s.</i>
老化	2.37	2.50	2.96	3.54*	若, 中<高
能力不足	3.46	3.00	2.86	2.77	<i>n.s.</i>
体調不良	2.76	2.49	2.40	1.07	<i>n.s.</i>

\*  $p < .05$

その上で、若年群、中年群、高年群における SHS-ASCC の下位尺度得点の差を検討するため、一要因分散分析を行った（表 3.11）。分析の結果、「老化」の下位尺度得点に有意差が見られたため、多重比較（Tukey-Kramer 法）を行ったところ、若年群よりも高年群の下位尺度得点が有意に高く（ $p < .05$ ）、また、中年群よりも高年群の下位尺度得点が有意に高かった（ $p < .05$ ）。

#### 第4項 考察

##### （1）内的整合性の検討

SHS-ASCC 下位尺度4因子のクロンバック  $\alpha$ 係数、ならびに SHS-ASCC 尺度全体のクロンバック  $\alpha$ 係数はすべて.80 以上となった。このため、SHS-ASCC は内的整合性の基準を満たすと考えられる。

##### （2）因子構造の適合性の検討

SHS-ASCC の因子構造の適合性を検討した結果、モデルの適合度指標は豊田（2007）の基準において許容できるものであった。このため、因子構造の適合性は担保されたものと判断できる。

### (3) 妥当性の検討

#### (a) SH23 および自尊感情との関係

SHS-ASCC 尺度全体と、SH23 尺度全体との間には正の相関が見られた。また、SHS-ASCC 下位尺度4因子に関しても、SH23 尺度全体との間に正の相関が見られた。そのため、SHS-ASCCはSHCの概念を測定するために相応しいものであると考えられる。

また、自尊感情尺度との間には有意な負の相関が見られた。これは、SHCは自尊感情との間には負の相関があるという先行研究と一致する(沼崎・小口, 1990; Rhodewalt, 1990)。SHCが自尊感情を防衛、ないしは高揚させる方略であると考えれば、この結果は妥当であろう。

以上に鑑みれば、SHS-ASCCは一定の妥当性を備えていると判断できる。

#### (b) SHC 陳述との関係

SHS-ASCC 4因子の下位尺度得点が、それらに対応するSHC陳述の有無により差が生じるかについて検討したところ、「時間不足」「老化」「体調不良」の3因子に関しては、陳述なし群にくらべ、陳述あり群の下位尺度得点が有意に高かった。このことから、これら3因子に関しては、SHCの概念を測定するために相応しいものであると考えられる。

その一方で、「能力不足」に関しては、陳述の有無による下位尺度得点に差は見られなかった。この理由としては、SHCの方略は、元来、失敗の原因を自己の能力に帰属させることを割り引く方略であるため、能力に関する陳述をし難かったためであると考えられる。しかし、本因子がSH23と正の相関が見られること、および、自尊感情と負の相関が見られることに鑑みれば、表出されることの少ない「能力に帰属するSHC」を本因子が捉えていると判断することもできる。

以上より、本研究で開発したSHS-ASCCは、オンライン大学で学ぶ社会人学生のSHCを測定するに相応しいものであると考えられる。

#### (4) 統制可能性の検討

SHS-ASCC の統制可能性を検討したところ、「やれない因子」との間には有意な正の偏相関が認められた。その一方で、「やらない因子」との間には有意な偏相関は認められなかった。これらの結果に鑑みれば、社会人学生は SHC を統制不能と捉えていることが示唆された。

沼崎・小口 (1990) は、統制不能な SHC は短期的には自尊感情を防衛できるが、不適切な遂行を是正することができず、長期的には自尊感情の低下を招く可能性があることに言及している。つまり、オンライン大学で学ぶ社会人学生の学習を継続させるためには、「時間不足」「老化」「能力不足」「体調不良」の各 SHC に適応した生涯学習の制度作りや指導が必要となろう。たとえば、社会人学生の「時間不足」「老化」「体調不良」の SHC を緩和するためには、授業の単元を余裕のあるサイクルで構成する (e.g., 柄本ほか, 2013)、課題の提出時期を同時期に集中させないようにする (e.g., 石川・向後, 2012) などのように、社会人学生向けの生涯学習の制度作りが必要と考えられる。また、「能力不足」の SHC に関しては、過度なプライドや成績へのこだわりが学習の弊害となり得ることを社会人学生に指導する必要があるだろう。くわえて、社会人学生のプライドを傷つけないようにしたり、プレッシャーを解く関わりを持ったりするなど、伝統的學生とは異なる配慮も必要と考えられる。

#### (5) 性差の検討

SHS-ASCC の性差を検討した結果、「老化」「能力不足」の2因子に関しては、男性よりも女性が強く認識することが示唆された。「老化」に性差が見られた理由は、男性よりも女性の方が主観的老いを認識しやすいためであろう (e.g., 若本・無藤, 2006)。また、「能力不足」が男性よりも女性で高かった理由は、男性にくらべ女性が自己の能力を過小評価する傾向があるためと推察される (e.g., Ehrlinger and Dunning, 2003)。教員は、女

性の社会人学生が、学習の困難さを老化や能力のなさに帰属させやすい特性があることを認識する必要がある。ただし、本研究では、「老化」「能力不足」の2因子に性差が生じた要因、また、「時間不足」「体調不良」の2因子に有意な性差が生じなかった要因については十分に検討されてはいない。そのため、これらの詳細な検討については今後の課題としたい。

#### (6) 年齢差の検討

SHS-ASCC の年齢差を検討した結果、「老化」に関しては、若年群と中年群にくらべ、老年群が有意に高かった。これは「老化」の質問項目を考慮すれば妥当な結果といえよう。その一方で、「時間不足」「能力不足」「体調不良」の3因子に関しては年齢差が見られなかった。そのため、これら3因子の SHC は、年齢に関わらず採用する可能性があることを教員は認識すべきであろう。しかしながら、本研究においては、調査対象者の年齢のばらつきが  $SD=10.70$  と大きく、また、対象者数も  $N=125$  と十分ではなかったことから、年齢差の解釈には注意を要する。したがって、年齢差については今後も検討を続ける必要がある。

#### 第5項 まとめと課題

本研究では、「オンライン大学で学ぶ社会人学生のための SHC 尺度 (SHS-ASCC)」を開発し、その信頼性と妥当性を検討した。また、開発した尺度を用いて、社会人学生が採用する SHC の統制可能性についても検討した。成果は以下の5点に集約できる。

- 1) 本研究では、4因子14項目からなる SHS-ASCC を開発した。下位尺度はそれぞれ「時間不足」「老化」「能力不足」「体調不良」となった。
- 2) SHS-ASCC には、一定の信頼性と妥当性が認められた。そのため、SHS-ASCC は、オンライン大学で学ぶ社会人学生の SHC を測定するに相応しいものであると考えられた。

- 3) SHS-ASCC を用いて、オンライン大学で学ぶ社会人学生の SHC の統制可能性を検討した。その結果、社会人学生は「時間不足」「老化」「能力不足」「体調不良」を統制不能と捉えていることが示唆された。
- 4) SHS-ASCC の性差を検討したところ、「老化」「能力不足」に関しては、男性よりも女性が強く認識することが示された。
- 5) SHS-ASCC の年齢差を検討したところ、「老化」に関して、若年層、中年層よりも高年層が強く認識する傾向が示された。

本研究で開発された SHS-ASCC を用いることにより、オンライン大学で学ぶ社会人学生が学習場面において採用する4つの SHC（時間不足・老化・能力不足・体調不良）を測定することが可能となった。また、社会人学生は、これら4つの SHC を統制不能なものとして捉えていることも明らかとなった。統制不能な SHC は、短期的には自尊感情を防衛できるものの、不適切な遂行が将来も引き続き起こってしまう可能性を排除することができないため（沼崎・小口, 1990）、社会人学生の学習継続に悪影響を及ぼすことが予想される。そこで次回の研究では、この尺度を用いて、社会人学生の SHC が学習継続に及ぼす悪影響についての検討を行う。

## 第2節 社会人学生の SHC と成績・学習時間との関係（研究3）

### 第1項 目的

研究1において、社会人学生の学習継続上の阻害要因は SHC と関連し得ることが示された。また、研究2によって、社会人学生が学習場面において採用する SHC を測定するための尺度 (SHS-ASCC) が開発され、社会人学生は「時間不足」「老化」「能力不足」「体調不良」の各 SHC を統制不能なものと捉えていることが明らかとなった。統制不能な SHC は、短期的には自尊感情を防衛できるものの、不適切な遂行が将来も引き続き起こってしまう可能性を排除することができないため (沼崎・小口, 1990), 「時間不足」「老化」「能力不足」「体調不良」の各 SHC は、社会人学生の学習継続に悪影響を及ぼすことが予想される。

そこで本研究 (研究3) では、SHC による学習継続上の悪影響を明らかにすることを目的として、SHS-ASCC と、SHC を緩和する可能性のあるハーディネス尺度とを用いて、社会人学生を類型化し、成績・学習時間との関係を検討する。なお、SHC と遂行成績の関係は、これまでのところ一貫した結論は至っておらず (Snyder, 1990), 研究3の段階で SHS-ASCC と成績との関係を明らかにすることは意義があるものと判断する。

ハーディネスとは「ストレスに満ちた出来事に遭遇した場合、ストレス耐性の資源として機能する性格特性」と定義され、「コミットメント」「コントロール」「チャレンジ」の3概念で構成される (Kobasa et al., 1982)。「コミットメント」は人生のさまざまな状況に対して自分を十分に関与させる傾向であり、「コントロール」は個人が出来事の推移に対し一定の範囲内で影響を及ぼすことができると信じ、かつ、そのように行動する傾向であり、「チャレンジ」は、安定性よりもむしろ変化が人生の標準であり、成長の機会であると捉える傾向である (多田・濱野, 2003)。高等教育の場においては、ハーディネスが大学

への定着に重要であることが判明しており，大学能力評価試験（SAT）スコアや高校時代の成績よりも優れた定着予測因子となっている（Lifton et al., 2000）.

ハーディネスは，ストレスが認識された後のストレスの対処法にも影響を与える（Sansone et al., 1999）. Maddi（1999）は，ハーディネスの対処について，ストレスの多い状況を大局的に捉えることで，全くひどい状況だとあきらめてしまうのではなく，何をすべきか明らかにしようとする心理的な技法と捉えており，その結果，問題から回避するのではなく，問題を解決するための行動につながると論じている．また，Maddi and Kobasa（1984）は，ハーディネスを，出来事を自身にとってストレスの少ない形に変える対処法と述べている．実際に，ハーディネスは問題に焦点を合わせた積極的な対処方略と正の相関があることが示されている（Carver et al., 1989; Williams et al., 1992）. SHC は，あえて成功の機会を奪うような能力の調整や，失敗を恐れるあまり生じる先制的な言い訳といったように不適切な対処方略となるため，ハーディネスの特性が強ければ，社会人学生が統制不能と捉えている SHC の特性を緩和できる可能性がある．

## 第2項 方法

### （1）調査対象と時期

オンライン大学 A に在籍する社会人学生のうち，2019 年度に開講された統計学の基礎必修科目「データリテラシー I」の受講生を調査対象とした．調査時期は，科目の成績が発表される前の 2019 年 7 月とした．回答者は 85 人（男性 35 人，女性 50 人）であった．回答者の平均年齢は 44.9 歳（ $SD=12.24$ ）であった．

### （2）手続き

LMS（Learning Management System）上で質問紙による調査を告知し協力者を募った．その際は，調査への協力が強制ではなく自由意志で実施されること，調査への協力の有無が成績評価に影響しないこと，データは研究終了時に適切に廃棄するなどの倫理的配

慮を説明した。その上で、同意を得た協力者に対し、LMS 上で質問紙調査を実施した。協力者に対する謝礼は行わなかった。

なお、本研究は早稲田大学「人を対象とする研究に関する倫理審査委員会」の承認を得て実施した（承認番号：2017-293）。

### **(3) 質問紙**

#### **(a) SHC 尺度**

中村・向後（2019b）が作成した「オンライン大学で学ぶ社会人学生向けの SHC 尺度（SHS-ASCC）」5 件法 14 項目を用いた。下位尺度は「時間不足」「老化」「能力不足」「体調不良」の 4 つである。質問項目は「時間不足」が“忙しくなければ、教える側の期待に応えられるだろう”“成績が悪いのは時間がないからだと思う”，「老化」が“若いときの集中力があれば、教える側の期待に応えられるだろう”“若いときの記憶力があれば、もっと成績が良くなるのと思う”，「能力不足」が“学習がうまくいかないのは、集中力がいないからだと思う”“文章力があれば、もっと楽に学習できるだろう”，「体調不良」が“学習に失敗するのは、体調が悪いからだと思う”“体調が悪くなければ、もっと学習できるのと思う”などである。また、教示文は「以下の項目は、学習の場面における、あなた自身の考えについて表したものです。それぞれの項目について、あなたにどの程度あてはまるのかをお答えください。その際は、以下の点に注意してください。1) 正しい回答や間違った回答はありません。2) あまり考えこまずに回答してください。3) 周りの人と相談しないで自分の思ったまま回答してください。4) 周りの人の回答を見たりしないでください」とした。この教示文は、沼崎・小口（1990）が開発したセルフ・ハンディキャッピングスケール日本語版（SH23）の教示文を援用したものである。

#### **(b) ハーディネス尺度**

多田・濱野（2003）が開発したハーディネス尺度を、堀越・堀越（2008）が一部改訂

し、その信頼性と妥当性を検討したハーディネス尺度5件法15項目を用いた。下位尺度は「コミットメント」「コントロール」「チャレンジ」の3つである。質問項目は「コミットメント」が“自分には打ち込めるものがない（逆転項目）”“学ぶことを本当に楽しんでいる”，「コントロール」が“どんなことでも最善を尽くせば，最終的にうまくいく”“努力すればどんなことでも自分の力でできる”，「チャレンジ」が“できればさまざまな経験をしてみたい”“目新しく変化に富んだいろいろなことをしてみたい”などである。

#### (c) 一週間あたりの学習時間

月曜日から日曜日までの7日間それぞれに、学習可能な時間の回答を求めた。教示文は「あなたが学習できる時間についてお聞きします。月曜日から日曜日まで、それぞれ何時間学習できますか。学習可能な時間を数字でお答えください」とした。その上で、月曜日から日曜日までの7日間分の回答を合算したものを一週間あたりの学習時間とした。

### (4) 授業の成績

#### (a) 授業の構成とレポート課題

「データリテラシーI」の授業は全8回の講義で構成され、すべてオンデマンド形式で実施した(表3.12)。各々の講義は2週間のサイクルで行われた。レポート課題は、講義で説明した内容の理解度を測ることを目的として、表計算ソフトExcel、および、統計ソフトjs-STARを操作し統計演算を行う演算課題と、その結果を解釈する文章課題の2種類とし、全8回の講義すべてにおいて実施した。ただし、第1回の講義はオリエンテーションとしたため、文章課題のみ実施した。

表 3.12 授業の構成とレポート課題

	講義名	演算課題	文章課題
第1回	この授業の進め方	—	授業に期待することや不安なこと (300字)
第2回	なぜ統計学を学ぶのか	Excelの基本操作の習得	Excelを使用した感想 (300字)
第3回	データの分布を知る	度数分布表とヒストグラム作成	結果から読み取れること (400字)
第4回	平均と分散を見る	平均, 分散, 標準偏差の計算	結果から読み取れること (400字)
第5回	度数を比較する	直接確率検定	結果から読み取れること (400字)
第6回	平均を比較する	平均の差の検定 (Glass's $\Delta$ )	結果から読み取れること (400字)
第7回	関係を見る	相関係数の計算と検定	結果から読み取れること (400字)
第8回	変化を見る	時系列変化の検定 (Glass's $\Delta$ )	結果から読み取れること (400字)

### (b) レポートの採点と成績の算定

レポートの採点は、授業を担当する教育コーチ2名により実施した。採点の際は、レポートの評価指標を統一するため、全8回の演算課題と文章課題それぞれにループリックを作成し、それに従い採点した。各レポート課題の最低点は0点、最高点は100点とした。その上で、第1回・第2回講義の文章課題を除いた全7回分の得点の平均を成績として算定した。

## 第3項 結果

### (1) 変数の基本統計量と相関

本研究で用いた変数の基本統計量と、変数間の相関係数を求めた (表 3.13)。相関分析の結果、SHS-ASCCの4下位尺度間には、それぞれに正の相関が認められた。この傾向は中村・向後 (2019b) の結果と一致した。また、「成績」との関係では、「老化」に有意な負の相関が認められ、「チャレンジ」に有意な正の相関が認められた。さらに、「学習時間」と有意な負の相関が認められたのは「時間不足」であった。

表 3.13 変数の基本統計量と相関行列 (N=85)

変数	Mean	SD	1	2	3	4	5	6	7	8
1 時間不足	3.18	1.12	—							
2 老化	2.45	1.04	<b>.24*</b>	—						
3 能力不足	3.11	1.01	<b>.24*</b>	<b>.52**</b>	—					
4 体調不良	2.31	1.13	<b>.43**</b>	<b>.42**</b>	<b>.54**</b>	—				
5 チャレンジ	4.24	0.75	.03	-.01	.02	-.01	—			
6 コントロール	3.56	0.80	<b>-.25*</b>	-.15	-.15	<b>-.23*</b>	<b>.34**</b>	—		
7 コミットメント	4.24	0.63	.00	<b>-.28**</b>	<b>-.34**</b>	<b>-.37**</b>	<b>.23*</b>	<b>.34**</b>	—	
8 成績	94.54	12.86	-.10	<b>-.25*</b>	-.10	-.17	<b>.26*</b>	.15	.18	—
9 学習時間	23.61	14.19	<b>-.38**</b>	-.11	-.07	-.17	.18	.15	.19	.18

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  太字は有意な相関

## (2) 学生の類型化

学生の類型化のため、「時間不足」「老化」「能力不足」「体調不良」と、成績に相関が認められた「チャレンジ」の尺度得点を算出し、クラスター分析（抽出法：Ward 法，測定方法：ユークリッド平方距離）を行った。その結果，解釈可能性から最適と考えられる3クラスターを抽出した（図 3.2）。

第1クラスターは SHC のすべての尺度得点が高いことから〈高 SHC 型〉とした。第2クラスターは「時間不足」の尺度得点が〈高 SHC 型〉と同様に高く，また，「時間不足」以外の尺度得点が〈高 SHC 型〉よりも低いことから〈時間不足 SHC 型〉とした。第3クラスターは SHC のすべての尺度得点が低いことから〈低 SHC 型〉とした。

なお，「チャレンジ」の尺度得点に関しては，クラスター間で有意な差は認められなかったものの ( $F(2,82)=1.00, n.s.$ )，効果量は  $\eta^2=0.04$  となり，小さな効果量を認める結果となった。

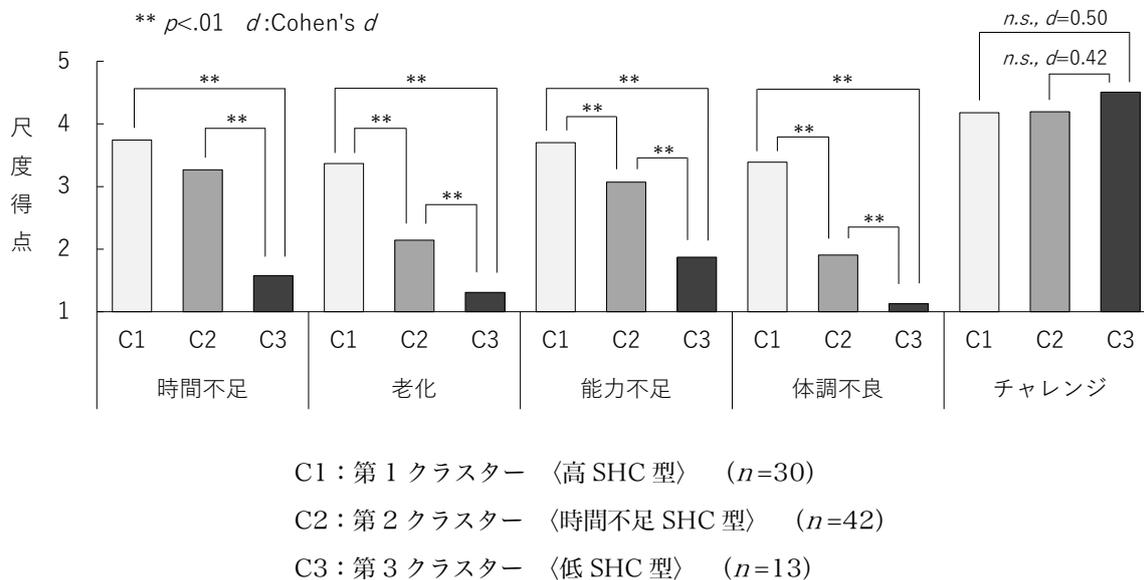


図 3.2 クラスター分析 (Ward 法) によるクラスター毎の下位尺度得点の平均値

### (3) 学生の類型と成績の関係

類型による成績の差を検討するため、一要因分散分析を行った (図 3.3)。その結果、類型間の成績には有意な差が認められた ( $F(2,82)=6.84, p<.01$ )。そこで、Tukey-Kramer 法 (5%水準) による多重比較を行ったところ、〈高 SHC 型〉の学生は、他の類型にくらべ成績が有意に低くなった。

### (4) 学生の類型と学習時間の関係

類型による学習時間の差を検討するため、一要因分散分析を行った (図 3.4)。その結果、類型間の学習時間には有意な差が認められた ( $F(2,82)=4.15, p<.05$ )。そこで Tukey-Kramer 法 (5%水準) による多重比較を行ったところ、〈低 SHC 型〉の学生は、他の類型にくらべ学習時間が有意に長くなった。

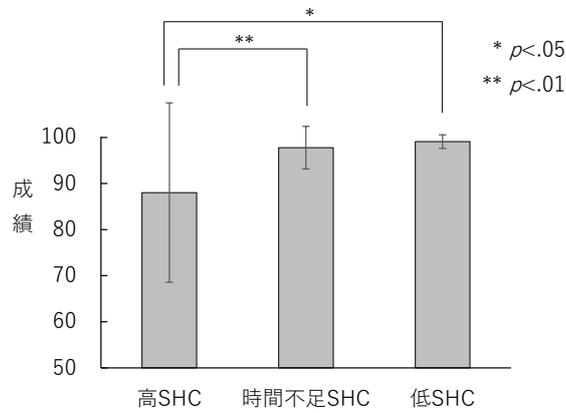


図 3.3 学生の類型による成績

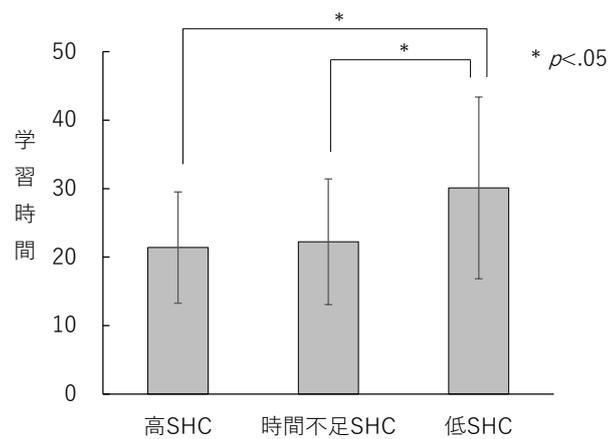


図 3.4 学生の類型による学習時間

#### (5) 学生の類型と性別の関係

学生の類型による男女の人数の差を検討するため、 $\chi^2$ 検定を行った(表 3.14)。その結果、学生の類型による男女の人数には有意な差が認められなかった( $\chi^2(2)=1.18, n.s.$ )。また、効果量として Cramer's  $V$ を求めたところ、 $V=0.12$ となり、小程度の効果が認め

られた。ただし、残差分析を行ったところ、5%水準で有意な差は認められなかった。

表 3.14 学生の類型と男女の人数

	高 SHC	時間不足 SHC	低 SHC	合計
男性	10	19	6	35
女性	20	23	7	50
合計	30	42	13	85

#### (6) 学生の類型と年齢の関係

学生の類型による年齢の差を検討するため、一要因分散分析を行った (図 3.5)。その結果、類型間の年齢には有意な差が認められなかった ( $F(2,82)=1.36, n.s.$ )。

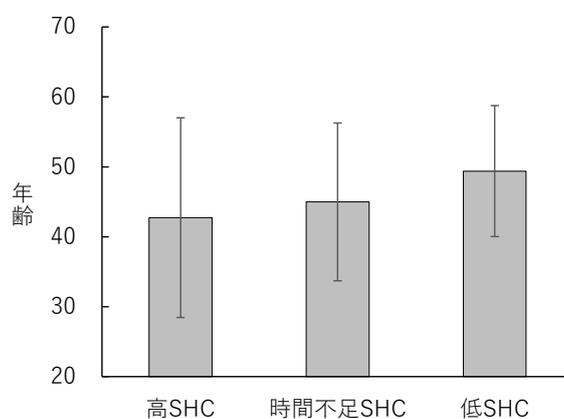


図 3.5 学生の類型と年齢

### (7) 学生の類型と学歴との関係

学生の類型による最終学歴の人数の差を検討するため、 $\chi^2$ 検定を行った(表 3.15)。その結果、学生の類型による最終学歴の人数には有意な差が認められなかった( $\chi^2(2)=4.15$ , *n.s.*)。ただし、効果量として Cramer's *V* を求めたところ、 $V=0.16$  となり、小程度の効果が認められた。そこで、残差分析を行ったところ、〈高 SHC 型〉における「大学・大学院卒」の人数が、「高卒」「専門・高専・短大卒」にくらべ、5%有意水準で有意に少ない結果となった(図 3.6)。

表 3.15 学生の類型と最終学歴の人数

	高 SHC	時間不足 SHC	低 SHC	合計
高卒	10	12	3	25
専門・高専・短大卒	15	17	5	37
大学・大学院卒	5	14	5	23
合計	30	42	13	85

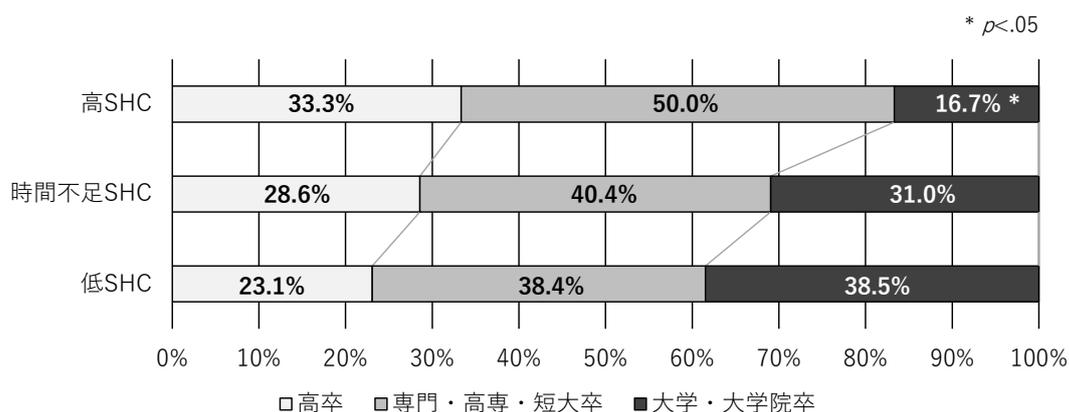


図 3.6 学生の類型と学歴比率

#### 第4項 考察

類型による成績の差を検討したところ、〈高 SHC 型〉の成績は、他にくらべ有意に低いことが示された。また、類型による学習時間の差を検討したところ、〈低 SHC 型〉の学習時間は、他にくらべ有意に長く、成績は〈高 SHC 型〉よりも有意に高いことが示された。

〈高 SHC 型〉の成績が悪く、学習時間が短い理由は、SHC を自己防衛的な動機として採用したことにより、学習に対する努力を怠った結果、成績が悪くなったものと推測できる。Urduan and Midgley (2001) は、SHC を採用する学生の成績が悪い理由として、成績の悪さが露見することを避けたいため、つまりは自尊感情を防衛したいために、学習に対する努力を怠るとしている。社会人学生は、長いブランクを経てから学業に復帰するケースが多いため、学習成績が明らかになることに慣れておらず、成績や評価を恐れる場合もある。その際、〈高 SHC 型〉のように SHC の特性が強ければ、学習量の低下と成績の悪化を招く可能性がある。そのため、〈高 SHC 型〉は指導上注意を要する類型と考えられる。

〈時間不足 SHC 型〉は、学習時間が短く、成績が良い結果となった。この類型の特徴は「時間不足」の SHC が他の SHC にくらべ強い点にある。社会人学生は学業の他に仕事、家事、育児も行わなければならないケースもあり、時間不足を強く認識する(関ほか, 2014)。このことから、時間不足は社会人学生の共通認識となっていると推察され、言い訳として採用しやすいものとなっている。また、本当は時間不足ではないにも関わらず、あえて時間不足を表明することで、自分の能力をより高く見せようとしている可能性もある。しかしながら、たとえ現時点での成績が良くとも、自尊感情の防衛のために、あるいは自尊感情の高揚のために「時間不足」を SHC として採用するのであれば、SHC の特性により、学習量の低下と成績の悪化を招く可能性がある。そのため、〈時間不足 SHC 型〉は学習の動向を見守る必要のある類型と考えられる。

〈低 SHC 型〉は学習時間が長く、成績が良い結果となった。Murray and Warden (1992) は、SHC の程度と学習量には負の相関が見られる点に言及している。〈低 SHC 型〉は SHC

の程度が低いことから、SHC の誤った遂行ではなく、学習に焦点を合わせた適切な対処を行った結果、学習量が増え、成績が良くなったと推察される。そのため、〈低 SHC 型〉は学習上適切な類型と考えられる。

学生の類型による学歴の差を検討したところ、〈高 SHC 型〉における「大学・大学院卒」の割合は、「高卒」「専門・高専・短大卒」にくらべ有意に少ないことが示された。この理由は、Urduan and Midgley (2001) が述べるステレオタイプ脅威による可能性がある。Urduan and Midgley (2001) は、アフリカ系アメリカ人はヨーロッパ系アメリカ人よりも学習成績が悪いといったステレオタイプ脅威により、成績が悪くなってしまうことを恐れ、SHC を採用することを見いだしている。本研究においては、「高卒」「専門・高専・短大卒」の学生は、「大学・大学院卒」の学生よりも学習成績が悪いといったステレオタイプ脅威により、SHC が生起された結果、〈高 SHC 型〉における「大学・大学院卒」の比率が少なくなったものと考えられる。つまり、入学前の学歴は SHC の生起のしやすさに影響を与える可能性がある。

本研究で示された学生の類型を用いることにより、成績や学習時間の傾向を予測できる可能性が示唆された。これにより、〈高 SHC 型〉〈時間不足 SHC 型〉の学生に対しては、社会人学生の特性に合わせた学習継続のための方略を助言することができるだろう。たとえば、〈高 SHC 型〉の学生に対しては「老化による注意力、集中力の低下を認めた上で、注意力や集中力を高めるために、現状とは異なった学習環境を整える」「記憶力の低下を補うために効果的なノートの取り方を学んだり、PC やスマートフォンを活用したりする」「学期の間は風邪を引かないよう体調管理に留意する」「スポーツジムに通い健康増進に努める」などの方略を助言できるだろう。また、〈時間不足 SHC 型〉の学生に対しては「学習時間を捻出するために空き時間を見つけ積極的に学習する」「e ラーニング学習の効率を高めるために、PC やソフトウェアの操作スキルを習得する」などの助言が考えられる。これらの方略の助言は、社会人学生の学習を継続させるための一助となるだろう。ただし、本研究の結果からは、SHC が「自尊感情の防衛」、あるいは「自尊感情の高揚」のどちらで動

機付けられるかについて明確とはなっていない。そのため、今後は、SHC の動機を明らかにした上で、助言の内容を検討する必要があるだろう。

## 第5項 まとめと課題

本研究では、オンライン大学で学ぶ社会人学生のためのセルフ・ハンディキャッピング尺度 (SHS-ASCC) とハーディネス尺度とを用いて、学生を類型化し、成績・学習時間との関係について検討した。結果は、以下の4点に集約できる。

- 1) 学生の類型化のためにクラスター分析を実施したところ、学生は「高 SHC 型」「時間不足 SHC 型」「低 SHC 型」の3タイプに類型化された。
- 2) 学生の類型による成績の差を検討したところ、「高 SHC 型」の学生の成績は、「時間不足 SHC 型」「低 SHC 型」の学生にくらべ有意に低いことが示された。
- 3) 学生の類型による学習時間の差を検討したところ、「低 SHC 型」の学生の学習時間は、「高 SHC 型」「時間不足 SHC 型」の学生にくらべ有意に長いことが示された。
- 4) 学生の類型による学歴比率の差を検討したところ、「高 SHC 型」における「大学・大学院卒」の割合は、「高卒」「専門・高専・短大卒」にくらべ有意に少ないことが示された。つまり、入学前の学歴は SHC の生起のしやすさに影響を与える可能性がある。

本研究によって、社会人学生の SHC が学習を継続する上で悪影響を及ぼすことが示された。また、本研究で開発された学生の類型を用いることにより、成績や学習時間の傾向を予測することが可能となった。

なお、本研究では、ハーディネスの「チャレンジ」が成績と正の相関が見られたものの、類型間では差が見られなかった。そのため、ハーディネスが SHC に緩和的な作用を持ち得るとは必ずしもいえない結果となった。しかしながら、ハーディネスの「コントロール」「コミットメント」には SHC と負の相関が見られたことから、SHC に緩和的な作用を持

つ可能性も考えられる。そこで次回の研究では、ハーディネスの概念と、それを強める可能性のある他の概念とを用いて、社会人学生の SHC を緩和するためのモデルの検討を行う。

## 第4章 社会人学生向け SHC 緩和モデルの検討（研究4）

### 第1項 目的

研究3によって、オンライン大学で学ぶ社会人学生の SHC は学習継続に悪影響を与えることが示された。そのため、社会人学生が統制不能と捉えている SHC の特性が強まれば、学習の継続がより一層困難となってしまうことが予想される。そこで本研究（研究4）では、自己内省とハーディネスの特性を踏まえ、自己内省がハーディネスの特性を強め、それが SHC の特性を緩和する因果モデルを検討する。この検討を通じて、SHC の特性を緩和するための示唆を得ることができれば、オンライン大学で学ぶ社会人学生の学習を継続させるための一助となることが期待できる。

#### （1）ハーディネス

ハーディネスとは「ストレスに満ちた出来事に遭遇した場合、ストレス耐性の資源として機能する性格特性」と定義され、「コミットメント」「コントロール」「チャレンジ」の3概念で構成される（Kobasa et al., 1982）。「コミットメント」は人生のさまざまな状況に対して自分を十分に関与させる傾向であり、「コントロール」は個人が出来事の推移に対し一定の範囲内で影響を及ぼすことができると信じ、かつ、そのように行動する傾向であり、「チャレンジ」は、安定性よりもむしろ変化が人生の標準であり、成長の機会であると捉える傾向である（多田・濱野, 2003）。高等教育の場においては、ハーディネスが大学への定着に重要であることが判明しており、大学能力評価試験（SAT）スコアや高校時代の成績よりも優れた定着予測因子となっている（Lifton et al., 2000）。

ハーディネスは、ストレスが認識された後のストレスの対処法にも影響を与える（Sansone et al., 1999）。Maddi（1999）は、ハーディネスの対処について、ストレスの多い状況

を大局的に捉えることで、全くひどい状況だとあきらめてしまうのではなく、何をすべきか明らかにしようとする心理的な技法と捉えており、その結果、問題から回避するのではなく、問題を解決するための行動につながると論じている。また、Maddi and Kobasa (1984) は、ハーディネスを、出来事を自身にとってストレスの少ない形に変える対処法と述べている。実際に、ハーディネスは問題に焦点を合わせた積極的な対処方略と正の相関があることが示されている (Carver et al., 1989; Williams et al., 1992)。SHC は、あえて成功の機会を奪うような能力の調整や、失敗を恐れるあまり生じる先制的な言い訳といったように不適切な対処方略となるため、ハーディネスの特性が強ければ、社会人学生が統制不能と捉えている SHC の特性を緩和できる可能性がある。このため、本研究では SHC の特性を弱めるものとしてハーディネスを仮定する。

## (2) 自己内省

自己内省は、知的好奇心によって動機づけられた、自己へ注意を向けやすい特性と定義される (Trapnell and Campbell, 1999)。自己内省は、ストレスorまたはストレスorに対する態度を変えることを目的とした自発的な対処、たとえば問題解決や認知の改善 (cognitive restructuring) と正の関連が示されている (Burwell and Shirk, 2007)。中島ほか (2015) は、自己内省には物事や自分に対して強い興味や関心があるという特性を持つため、問題に直面した際には、自己内省によって問題に対する関心が高まり、かつ、自己内省によって問題を回避するのではなく解決すべきだという信念が高まると述べている。さらに、自己内省が高い者は、知的好奇心、認知欲求 (need for cognition)、自己知識欲求 (need for self-knowledge) が高く、新しい経験や考え方を好む傾向にある (Trapnell and Campbell, 1999)。

これら自己内省の特性は、ハーディネスの特性である「ストレスに満ちた出来事に遭遇した場合、ストレス耐性の資源として機能する性格特性 (Kobasa et al., 1982)」を強める可能性がある。実際に、自己内省はハーディネスと正の相関があることが示されている

(中島ほか, 2015). このため, 本研究ではハーディネスの特性を強めるものとして自己内省を仮定する.

自己内省の下位概念としては, 佐藤・落合 (1995) が「否定性の直視」「対象化」「内省の頻度」の3概念を定義している。「否定性の直視」は, 自己のネガティブな部分を直視する関わり方の程度である. これまでの研究において, 「否定性の直視」が弱い者ほど劣等感を強く感じ (高坂, 2009), 自己嫌悪感を抱くことが明らかとなっている (佐藤・落合, 1995). また, 「対象化」は, 自己を見つめる水準の深さの程度である. 「対象化」の特性が弱い者は, 自己の否定性の変容を志向する程度が低い傾向にある (水間, 2003). 最後に「内省の頻度」は, 自己を振り返る機会の程度である. 「内省の頻度」が高まると自己の否定性に対する変容思考も高まることが明らかとなっている (水間, 2003).

なお, ハーディネスと自己内省の双方を扱った研究として, 中島ほか (2015) は, 自己内省がハーディネスを媒介し抑うつを軽減することを示している. かねてより, 抑うつ者は自分自身の抑うつ徴候を SHC として採用する傾向が見られることから (e.g., Baumgardner, 1991), 本研究においても, 自己内省がハーディネスの特性を強め, また, ハーディネスが SHC の特性を弱めることが予想される.

## 第2項 本章の仮説モデル

これまで述べたとおり, 自己内省はハーディネスの特性を強めることが予想され, また, ハーディネスは SHC の特性を弱めることが予想される. そこで本研究では, これらの特性を踏まえ, 自己内省がハーディネスを強め, それが SHC を緩和するといった「SHC 緩和モデル」を仮定し, 検討を行う. なお, SHC 緩和モデルは, 自己内省を起点とするモデルとしたため, 自己内省に影響を与える可能性のある概念, たとえば, 自尊感情などは本モデルに含めてはいない.

本章で用いる SHC としては, SHS-ASCC のうち, 「時間不足」「体調不良」「老化」の3概念のみを用いる. SHS-ASCC の下位尺度は, 「時間不足」「体調不良」「老化」の他に

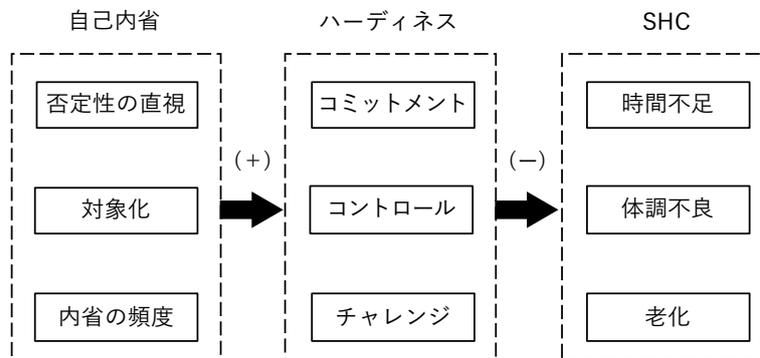


図 4.1 SHC 緩和モデル (仮説モデル) (+) は正の関連, (-) は負の関連

「能力不足」の下位尺度も存在するが、本研究ではこれを用いない。なぜなら、「能力不足」は失敗の原因を自己の能力に帰属させるものと解釈できるため、Berglas and Jones (1978) が述べる SHC の定義からは厳密には外れると判断したためである。そこで、本研究で検討する SHC 緩和モデルは、自己内省がハーディネスを強め、それが SHC の「時間不足」「体調不良」「老化」を緩和するものとする (図 4.1)。また、その際は、自己内省の 3 概念 (否定性の直視, 対象化, 内省の頻度) からハーディネスの 3 概念 (コミットメント, コントロール, チャレンジ) に対し、すべての組み合わせとなる 9 通りのパスを仮定する。同様に、ハーディネスの 3 概念 (コミットメント, コントロール, チャレンジ) から SHC の 3 概念 (時間不足, 体調不良, 老化) に対しても、すべての組み合わせとなる 9 通りのパスを仮定する。その上で、構造方程式モデリング (SEM) を用いて探索的にモデルの検討を行う。

### 第3項 方法

#### (1) 調査対象と時期

オンライン大学 A に在籍する社会人学生のうち、2018 年 4 月と 10 月に開講された基礎必修科目「データリテラシー I」「データリテラシー II」の受講生を調査対象とした。調

査時期は、科目の成績が発表される前の 2018 年 7 月と 2019 年 1 月とした。回答者は 169 人(男性 68 人, 女性 101 人)であり, 男女全体の平均年齢は 45.4 歳 ( $SD=10.83$ , 最年少 18 歳, 最年長 66 歳), 男性の平均年齢は 45.4 歳 ( $SD=9.87$ , 最年少 20 歳, 最年長 65 歳), 女性の平均年齢は 45.5 歳 ( $SD=11.49$ , 最年少 18 歳, 最年長 66 歳) であった。なお, 調査時期を 2 回に分けて実施したが, 調査対象者は重複していない。

## (2) 手続き

LMS (Learning Management System) 上で質問紙調査を告知し協力者を募った。その際は, 本研究で定義した社会人学生の範疇から外れる学生には回答しないよう求めた。また, 調査への協力が強制ではなく自由意志で実施されること, 調査への協力の有無が成績評価に影響しないこと, データは研究終了時に適切に廃棄するなどの倫理的配慮を説明した。その上で, 質問紙調査への同意を得た協力者に対し, LMS 上で質問紙調査を実施した。協力者に対する謝礼は行わなかった。

なお, 本研究は早稲田大学「人を対象とする研究に関する倫理審査委員会」の審査を経て, 早稲田大学総長より承認を得て実施した(承認番号: 2017-293)。

## (3) 質問紙

### (a) SHS-ASCC

中村・向後(2019b)が開発した SHS-ASCC 5 件法 14 項目である。下位尺度は「時間不足」「体調不良」「老化」「能力不足」の 4 因子で構成される。本研究では, この 4 因子の中から, SHC の特性を表す「時間不足」「体調不良」「老化」の 3 因子を用いた。項目例は「時間不足」が“忙しくなければ, 教える側の期待に応えられるだろう”“成績が悪いのは時間がないからだと思う”, 「体調不良」が“学習に失敗するのは, 体調が悪いからだと思う”“体調が悪くなければ, もっと学習できるのにとと思う”, 「老化」が“若いときの集中

力があれば、教える側の期待に応えられるだろう” “若いときの記憶力があれば、もっと成績が良くなるのと思う” などである。また、教示文は「以下の項目は、学習の場面における、あなた自身の考えについて表したものです。それぞれの項目について、あなたにどの程度あてはまるのかをお答えください。その際は、以下の点に注意してください。1) 正しい回答や間違った回答はありません。2) あまり考えこまずに回答してください。3) 周りの人と相談しないで自分の思ったまま回答してください。4) 周りの人の回答を見たりしないでください」とした。この教示文は、沼崎・小口（1990）が開発したセルフ・ハンディキャッピングスケール日本語版の教示文を援用したものである。

#### **(b) 自己内省尺度**

佐藤・落合（1995）が開発した内省に関する尺度を、水間（2003）が3因子と解釈した自己内省尺度5件法15項目である。下位尺度は「否定性の直視」「対象化」「内省の頻度」の3因子である。項目例は「否定性の直視」が“自分にあるいやな点に気づくとそれ以上考えたくなくなる（逆転項目）” “自分の中のいやなところについては見たくない（逆転項目）”，「対象化」が“自分についてじっくりと考えることは苦手である（逆転項目）” “自分を見つめてみてもあまり深くは考えられない（逆転項目）”，「内省の頻度」が“自分のことを反省したり気にやんだりすることはない（逆転項目）” “自分自身について考えることはめったにない（逆転項目）” などである。

#### **(c) ハーディネス尺度**

多田・濱野（2003）が開発したハーディネス尺度を、堀越・堀越（2008）が一部改訂し、その信頼性と妥当性を検討したハーディネス尺度5件法15項目である。下位尺度は「コミットメント」「コントロール」「チャレンジ」の3因子である。項目例は「コミットメント」が“自分には打ち込めるものがない（逆転項目）” “学ぶことを本当に楽しみにしている”，「コントロール」が“どんなことでも最善を尽くせば、最終的にうまくいく” “努力すればどんなことでも自分の力でできる”，「チャレンジ」が“できればさまざまな経験を

してみたい” “目新しく変化に富んだいろいろなことをしてみたい” などである。

## 第4項 結果

### (1) 下位尺度の相関分析 (全体)

下位尺度間の関連性を検討するため、変数間の相関係数を算出した (表 4.1)。分析には IBM SPSS Statistics Version 25 を用いた。その結果、自己内省とハーディネス間の関連では「否定性の直視」と「コミットメント」( $r=.21, p<.01$ ), 「内省の頻度」と「コミットメント」( $r=.22, p<.01$ ), 「内省の頻度」と「コントロール」( $r=.21, p<.01$ ), 「内省の頻度」と「チャレンジ」( $r=.30, p<.01$ ) に有意な正の相関が見られた。また、「対象化」と「コミットメント」, 「対象化」と「コントロール」に関しては、有意な相関とはならなかったものの、効果量が Cohen (1992) の基準で小さな効果量 (small) となる正の相関が見られた (対象化とコミットメント,  $r=.12$ ; 対象化とコントロール,  $r=.15$ )。

ハーディネスと SHC 間の関連では、「コミットメント」と「時間不足」( $r=-.27, p<.01$ ), 「コミットメント」と「体調不良」( $r=-.20, p<.01$ ), 「コミットメント」と「老化」( $r=-.16, p<.05$ ), 「チャレンジ」と「時間不足」( $r=-.16, p<.05$ ), 「チャレンジ」と「体調不良」( $r=-.20, p<.01$ ), 「チャレンジ」と「老化」( $r=-.33, p<.01$ ) に有意な負の相関が見

表 4.1 下位尺度の基本統計量と相関行列 (全体,  $N=169$ )

下位尺度	Mean	SD	1	2	3	4	5	6	7	8
1 否定性の直視	3.42	0.57	—							
2 対象化	3.71	0.84	<b>.42**</b>	—						
3 内省の頻度	3.94	0.63	<b>.20**</b>	<b>.23**</b>	—					
4 コミットメント	4.01	0.84	<b>.21**</b>	.12	<b>.22**</b>	—				
5 コントロール	3.58	0.75	.06	<b>.15†</b>	<b>.21**</b>	<b>.33**</b>	—			
6 チャレンジ	4.01	0.90	-.03	.05	<b>.30**</b>	.11	<b>.23**</b>	—		
7 時間不足	2.97	1.02	-.01	.08	-.04	<b>-.27**</b>	-.02	<b>-.16*</b>	—	
8 体調不良	2.22	1.01	-.04	.01	-.08	<b>-.20**</b>	<b>-.15†</b>	<b>-.20**</b>	<b>.43**</b>	—
9 老化	2.64	1.10	.02	.00	-.10	<b>-.16*</b>	-.05	<b>-.33**</b>	<b>.32**</b>	<b>.32**</b>

†  $p<.10$  \*  $p<.05$  \*\*  $p<.01$  太字は有意性がみられた相関

られた。また、「コントロール」と「体調不良」に関しては、有意な相関とはならなかったものの、効果量が Cohen (1992) の基準で小さな効果量 (small) となる負の相関が見られた ( $r=-.15$ )。

以上の分析から、自己内省とハーディネス間の関連においては一部に正の相関が認められ、また、ハーディネスと SHC 間の関連においても一部に負の相関が認められることが確認された。

## (2) 年齢差の検討

社会人学生は伝統的學生とくらべると、年齢の幅が広いといった特性を持つ (e.g., 稲垣, 2009; 石川・向後, 2017; 鈴木・向後, 2016; 富田・小櫃, 2000)。そのため、年齢差を検討することは重要と考えられる。したがって、本研究では、調査対象者の年齢をメディアン分割し、低・中年齢群と高年齢群とに分割した上で、年齢差の検討を実施した。メディアン分割の結果、調査対象者は低・中年齢群 (47 歳未満,  $n=81$ )、高年齢群 (48 歳以上,  $n=81$ ) に分割された。

その上で、低・中年齢群と年齢高群それぞれの下位尺度間の関連性を検討するため、変数間の相関係数を算出した (表 4.2, 表 4.3)。分析には IBM SPSS Statistics Version 25 を用いた。

表 4.2 下位尺度の基本統計量と相関行列 (低・中年齢群,  $n=81$ )

下位尺度	Mean	SD	1	2	3	4	5	6	7	8
1 否定性の直視	3.39	0.62	—							
2 対象化	3.70	0.90	<b>.48**</b>	—						
3 内省の頻度	4.02	0.61	.02	.16	—					
4 コミットメント	4.01	0.81	<b>.29**</b>	.04	<b>.24*</b>	—				
5 コントロール	3.59	0.83	.04	<b>.22*</b>	.18	<b>.29**</b>	—			
6 チャレンジ	4.02	0.97	-.04	.04	<b>.26*</b>	.18	.18	—		
7 時間不足	2.97	1.05	-.01	.05	-.08	<b>-.36**</b>	-.13	-.14	—	
8 体調不良	2.31	1.07	.03	-.04	-.16	<b>-.38**</b>	<b>-.27*</b>	<b>-.26*</b>	<b>.42**</b>	—
9 老化	2.44	1.05	-.05	.08	-.16	<b>-.29**</b>	-.01	<b>-.36**</b>	<b>.36**</b>	<b>.52**</b>

†  $p<.10$  \*  $p<.05$  \*\*  $p<.01$  太字は有意性がみられた相関

表 4.3 下位尺度の基本統計量と相関行列 (高年齢群,  $n=81$ )

下位尺度	Mean	SD	1	2	3	4	5	6	7	8
1 否定性の直視	3.41	0.54	—							
2 対象化	3.67	0.76	<b>.29**</b>	—						
3 内省の頻度	3.82	0.63	<b>.34**</b>	<b>.23*</b>	—					
4 コミットメント	4.00	0.88	.11	.14	.16	—				
5 コントロール	3.54	0.66	.03	-.03	<b>.19†</b>	<b>.36**</b>	—			
6 チャレンジ	4.00	0.81	-.06	-.03	<b>.30**</b>	-.01	<b>.23*</b>	—		
7 時間不足	2.94	1.00	-.02	.12	-.03	<b>-.19†</b>	-.08	<b>-.22*</b>	—	
8 体調不良	2.08	0.94	-.16	.06	-.07	-.05	-.05	<b>-.19†</b>	<b>.46**</b>	—
9 老化	2.82	1.11	.11	-.03	-.02	-.03	-.08	<b>-.32**</b>	<b>.28*</b>	.16

†  $p<.10$  \*  $p<.05$  \*\*  $p<.01$  太字は有意性がみられた相関

#### (a) 低・中年齢群における下位尺度の相関分析

低・中年齢群における下位尺度の相関係数を算出したところ (表 4.2), 自己内省とハーディネス間の関連では「否定性の直視」と「コミットメント」( $r=.29, p<.01$ ), 「対象化」

と「コントロール」( $r=.22, p<.05$ ), 「内省の頻度」と「コミットメント」( $r=.24, p<.05$ ), 「内省の頻度」と「チャレンジ」( $r=.26, p<.05$ ) に有意な正の相関が見られた。また, 「内省の頻度」と「コントロール」に関しては, 有意な相関とはならなかったものの, 効果量が Cohen (1992) の基準で小さな効果量 (small) となる正の相関が見られた ( $r=.18$ ).

ハーディネスと SHC 間の関連では, 「コミットメント」と「時間不足」( $r=-.36, p<.01$ ), 「コミットメント」と「体調不良」( $r=-.38, p<.01$ ), 「コミットメント」と「老化」( $r=-.29, p<.01$ ), 「コントロール」と「体調不良」( $r=-.27, p<.05$ ), 「チャレンジ」と「体調不良」( $r=-.26, p<.05$ ), 「チャレンジ」と「老化」( $r=-.36, p<.01$ ) に有意な負の相関が見られた。また, 「コントロール」と「時間不足」, 「チャレンジ」と「時間不足」に関しては, 有意な相関とはならなかったものの, 効果量が Cohen (1992) の基準で小さな効果量 (small) となる負の相関が見られた (コントロールと時間不足,  $r=-.13$ ; チャレンジと時間不足,  $r=-.14$ ).

#### (b) 高年齢群における下位尺度の相関分析

高年齢群における下位尺度の相関係数を算出したところ (表 4.3), 自己内省とハーディネス間の関連では「内省の頻度」と「チャレンジ」に有意な正の相関が見られた ( $r=.30, p<.01$ ). また, 「否定性の直視」と「コミットメント」, 「対象化」と「コミットメント」, 「内省の頻度」と「コミットメント」, 「内省の頻度」と「コントロール」に関しては, 有意な相関とはならなかったものの, 効果量が Cohen (1992) の基準で小さな効果量 (small) となる正の相関が見られた (否定性の直視とコミットメント,  $r=.11$ ; 対象化とコミットメント,  $r=.14$ ; 内省の頻度とコミットメント,  $r=.16$ ; 内省の頻度とコントロール,  $r=.19$ ).

ハーディネスと SHC 間の関連では, 「チャレンジ」と「時間不足」( $r=-.22, p<.05$ ), 「チャレンジ」と「老化」( $r=-.32, p<.01$ ) に有意な負の相関が見られた。また, 「コミッ

トメント」と「時間不足」,「チャレンジ」と「体調不良」に関しては,有意な相関とはならなかったものの,効果量が Cohen (1992) の基準で小さな効果量 (small) となる負の相関が見られた (コミットメントと時間不足,  $r=-.19$ ; チャレンジと体調不良,  $r=-.19$ ).

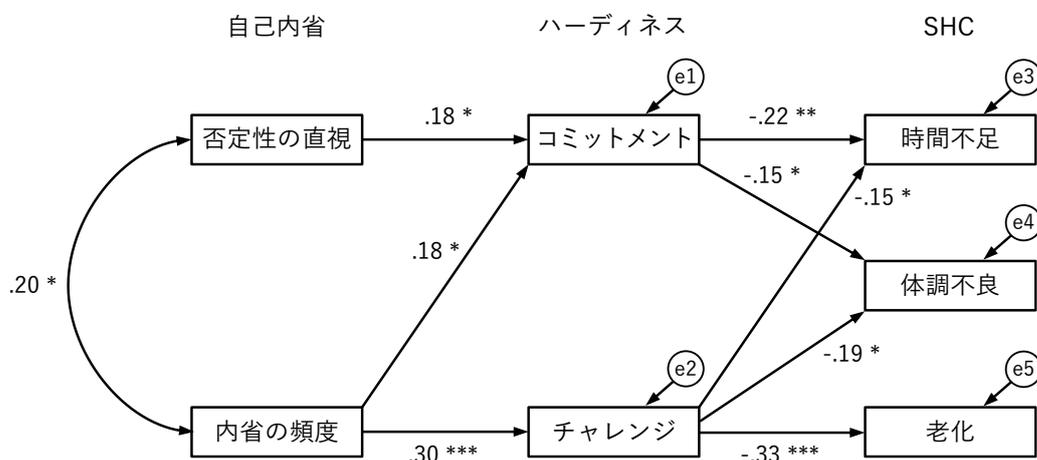
### (c) 年齢差の検討

低・中年齢群, および高年齢群の両群ともに自己内省とハーディネス間の関連においては一部に正の相関が認められ, また, ハーディネスと SHC 間の関連においても一部に負の相関が認められることが確認された. しかしながら, 自己内省とハーディネス間の関連においては, 低・中年齢群が「否定性の直視」と「コミットメント」, 「対象化」と「コントロール」, 「内省の頻度」と「コミットメント」, 「内省の頻度」と「チャレンジ」に有意な正の相関が認められたものの, 高年齢群では「内省の頻度」と「チャレンジ」のみに有意な正の相関が認められる結果となり, その傾向は異なっていた. また, ハーディネスと SHC 間の関連においては, 低・中年齢群が「コミットメント」と「時間不足」, 「コミットメント」と「体調不良」, 「コミットメント」と「老化」, 「コントロール」と「体調不良」, 「チャレンジ」と「体調不良」, 「チャレンジ」と「老化」に有意な負の相関が認められたものの, 高年齢群では「チャレンジ」と「時間不足」, 「チャレンジ」と「老化」のみに有意な負の相関が認められるなど, その傾向は異なるものであった. したがって, 下位尺度間の相関には年齢差が認められる結果となった.

### (3) SHC 緩和モデルの検討

仮説モデルを検討するため, 構造方程式モデリング (SEM) を実施した. 分析には IBM SPSS Amos Version 25 を用いた. はじめに, 仮説モデルのとおり, 自己内省の 3 概念からハーディネスの 3 概念に向けて, すべての組み合わせにパスを設定した. 同様に, ハーディネスの 3 概念から SHC の 3 概念に対しても, すべてにパスを設定した. また, 相関

が認められた自己内省3因子間に共分散のパスを設定し、相関が認められたハーディネスの3因子間、およびSHCの3因子間に誤差共分散のパスを設定した。この仮説モデルについて構造方程式モデリング(SEM)を実施したところ、モデル適合度はGFI=.996, AGFI=.982, CFI=1.000, RMSEA=.000, AIC=74.690となり、豊田(2007)の基準に鑑みれば許容できるものとなった。しかしながら、この仮説モデルには非有意なパスが複数含まれていたため、それらを順次削除した上で、ハーディネスに寄与しなかった「対象化」と、SHCに寄与しなかった「コントロール」を削除したところ、図4.2のSHC緩和モデルが示された。このモデル適合度は、GFI=.990, AGFI=.968, CFI=1.000, RMSEA=.000, AIC=44.191となり、仮説モデルよりはGFI, AGFIが低下したものの、AICが低い結果となったため、より良い適合性を有していると判断された。そのため、図4.2を最終のモデルとした。なお、図4.2においては、e3-e4間( $r=.40, p<.001$ ), e4-e5間( $r=.26, p<.01$ ), e3-e5間( $r=.27, p<.001$ )に誤差相関が設定されているが、表記の煩雑さを避ける目的から記載していない。



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

GFI=.990, AGFI=.968, CFI=1.000, RMSEA=.000, AIC=44.191

図4.2 SHC緩和モデル(最終モデル)(数値は標準化解)

以上の分析から、自己内省の「否定性の直視」「内省の頻度」がハーディネスの「コミットメント」に対し正の関連を示し、それが「時間不足」「体調不良」のSHCに対して負の関連を示すことが確認された。くわえて、自己内省の「内省の頻度」がハーディネスの「チャレンジ」に正の関連を示し、それが「時間不足」「体調不良」「老化」に対し負の関連を示すことも確認された。

#### **(4) 多母集団同時分析による年齢差の検討**

下位尺度間の相関分析の結果（表 4.2, 表 4.3）より、SHC 因果モデルには年齢差が予想された。そのため、図 4.2 に示す SHC 因果モデルについて、多母集団同時分析を用いて年齢差を検討した。

##### **(a) 配置不変性の検討**

モデルの配置不変性を検討したところ、モデル適合度は  $GFI=.977$ ,  $AGFI=.929$ ,  $CFI=1.000$ ,  $RMSEA=.000$  となり、豊田（2007）の基準に鑑みれば許容できるものであった。そのため、図 4.2 の SHC 緩和モデルは、配置不変性が成り立つ可能性が示された。

##### **(b) モデル間の差の検討**

SHC 緩和モデルにおけるパス係数が低・中年齢群・高年齢群で異なるかについて検討した。パラメーターの一対比較を確認したところ、「内省の頻度からコミットメント」「内省の頻度からチャレンジ」「チャレンジから体調不良」「チャレンジから老化」の各パスにおいて、低年齢群・高年齢群の差に対する検定統計量 ( $z$ ) が有意ではなかった。そのため、これらの4つのパスは年齢差がないものと仮定した。

##### **(c) 等値制約による差の検討**

男女間に等値制約を置くことで、SHC 緩和モデルの年齢差による等質性と異質性とを検討した。

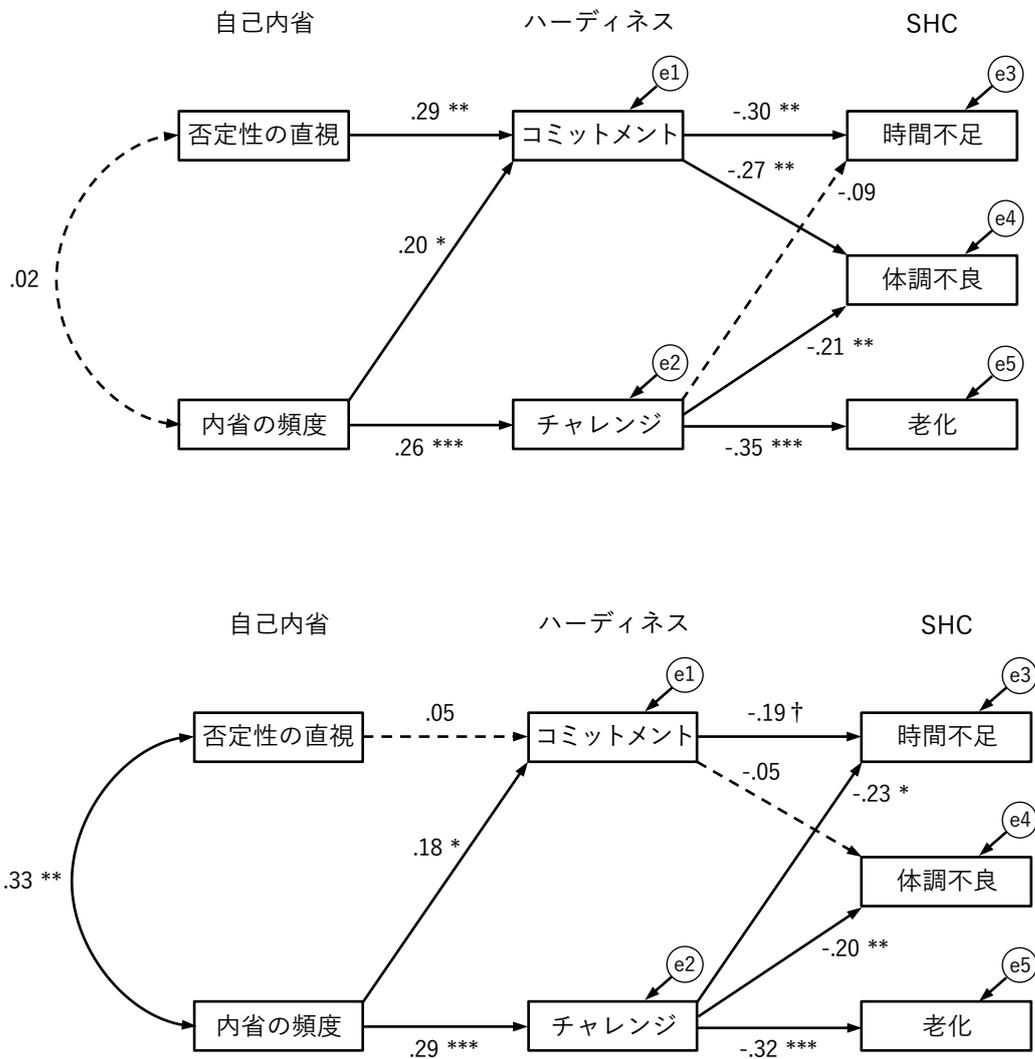
等値制約としては3つのモデルを仮定した。モデル1はすべてのパスが低年齢群・高年齢群で異なるものと仮定した。このモデルはすべてのパスに等値制約を置かないモデルであり、低年齢群・高年齢群の異質性を検討するために用いた。モデル2はすべてのパスが低年齢群・高年齢群で等しいと仮定した。このモデルは低年齢群・高年齢群の等質性を検討するために用いた。モデル3は、差の検定により、低年齢群・高年齢群に差がないと判断された4つのパス（内省の頻度からコミットメントへのパス、内省の頻度からチャレンジへのパス、チャレンジから体調不良へのパス、チャレンジから老化へのパス）に等値制約を仮定したものであり、低・中年齢群・高年齢群の部分的な異質性を検討するために用いた。

モデル1～3の適合度指標は表4.4に示すとおりとなった。モデル3のAGFIがモデル1と同様に高く、また、AICが最も低かった。したがって、一部のパスに異質性を持つ部分制約のモデル3を最終的に採択した（図4.3）。この結果、「否定性の直視からコミットメント」「コミットメントから時間不足」「コミットメントから体調不良」「チャレンジから時間不足」の各パスに低・中年齢群・高年齢群間で異質性が認められるモデルが採択された。低・中年齢群では、図4.2のSHC緩和モデルとくらべ、「チャレンジから時間不足」のパスが有意ではなくなった。また、高年齢群では、図4.2のSHC緩和モデルとくらべ、「否定性の直視からコミットメント」「コミットメントから体調不良」の各パスが有意ではなくなる結果となった。

表 4.4 SHC 緩和モデル（年齢別）の適合度指標

	GFI	AGFI	CFI	RMSEA	AIC
モデル1	.977	.929	1.000	.000	89.441
モデル2	.935	.883	.925	.042	89.867
<b>モデル3</b>	<b>.966</b>	<b>.929</b>	<b>1.000</b>	<b>.000</b>	<b>78.192</b>

太字は採択されたモデル



†  $p < .10$  \*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$   
 GFI=.966, AGFI=.929, CFI=1.000, RMSEA=.000, AIC=78.192

図 4.3 SHC 緩和モデル (多母集団同時分析による年齢差の検討) (数値は標準化解)  
 ※上段は低・中年齢群, 下段は高年齢群, 実線は有意なパス, 破線は有意でないパス

## 第5項 考察

本研究の目的は、自己内省とハーディネスの特性を踏まえ、自己内省がハーディネスの特性を強め、それが SHC の特性を緩和する因果モデルを検討することであった。構造方程式モデリングの結果、「否定性の直視」「内省の頻度」が「コミットメント」の特性を強め、それが「時間不足」「体調不良」の特性を弱めることが示された。くわえて、「内省の頻度」が「チャレンジ」の特性を強め、それが「時間不足」「体調不良」「老化」の特性を弱めることも示された。そのため、自己内省がハーディネスを強め、それが SHC を緩和するといった仮説は、概ね支持されたものといえよう。

まず、「否定性の直視」「内省の頻度」が「コミットメント」の特性を強め、それが「時間不足」「体調不良」の特性を弱めるといった一連のパスについて検討する。「否定性の直視」が「コミットメント」に対し正の関連を示した理由は、「否定性の直視」の特性である劣等感や自己嫌悪感を抱き難いといった特性が、物事に対して自分を十分に関与させ、打ち込み、楽しむといった「コミットメント」の特性にポジティブに関連したためであろう。高坂（2009）は、「否定性の直視」が弱いものほど劣等感を強く感じると述べており、また、佐藤・落合（1995）は、「否定性の直視」の弱いものは、強いものにくらべ、より自己嫌悪感を抱くことを明らかにしている。これを逆に捉えれば、「否定性の直視」の特性が強ければ、劣等感や自己嫌悪感を抱き難くなるため、物事に対して自分を十分に関与させる余裕が生まれ、打ち込み、楽しむといった「コミットメント」の特性が強まるものと推察する。しかしながら、多母集団同時分析による年齢差の分析結果によれば、「否定性の直視」から「コミットメント」へのパスは、低・中年齢群では有意であったものの、高年齢群では有意とはならなかった。この理由は、社会人学生が社会人経験者としてプライドを持ち（三木ほか、2015）、また、これまでの社会人としての経験が邪魔をして自分を変えることが難しい（根岸、2011；柳川、2015）といった社会人学生の特性が、高年齢層においてより顕著であったため、自己の否定性を直視することが難しかった可能性がある。そのため、「否定性の直視」から「コミットメント」への影響は、低・中年齢層のみに当ては

まることに注意を要する。

「内省の頻度」が「コミットメント」に対し正の関連を示した理由は、内省の頻度が高まると自己の否定性に対する変容思考も高まる（水間, 2003）ためであろう。つまり、「内省の頻度」の特性が強まれば、いやな自分について十分に考え、いやな自分から逃げずに、それを改善したいといった信念が高まる。このような認知の改善による態度の変容(Burwell and Shirk, 2007) は、物事に深く関与したい、打ち込みたい、楽しみたいといった「コミットメント」の特性にポジティブに関連する可能性がある。

「コミットメント」が「時間不足」「体調不良」に負の関連を示した理由は、物事に対して自分を十分に関与させたい、打ち込みたい、楽しみたいといった信念が、「時間不足」「体調不良」といったネガティブな状況を改善したいという思いにつながり、SHC の特性を弱めるものと推察する。これは、物事に打ち込み、楽しみたいといった信念の高まりが, Carver et al. (1989) や Williams et al. (1992) が述べる問題に焦点を合わせた積極的な対処方略につながるためであろう。たとえば、「時間不足」に対する「コミットメント」の対処としては、学習に打ち込む、楽しむためには学習時間が足りないと考え、空き時間を見つけて積極的に学習するなどの対処が考えられる。また、「体調不良」に対する「コミットメント」の対処としては、学習に打ち込む、楽しむためには健康を維持する必要があると考え、学期の間は風邪を引かないよう体調管理に留意するなどの対処が挙げられる。このような対処につながる背景には、「否定性の直視」による劣等感や自己嫌悪感を抱き難いといった傾向や、「内省の頻度」による自己の否定性を変容したいといった傾向など、自己内省の特性が存在すると考えられる。しかしながら、多母集団同時分析による年齢差の分析結果によれば、「コミットメント」から「体調不良」へのパスは、低・中年齢群では有意であったものの、高年齢群では有意とはならなかった。この理由は、いくら学習に打ち込みたい、楽しみたいと思っても、健康の問題を改善し難い高年齢群の実情を示しているものと考えられる。出相 (2009) は、歳を取るにつれて健康に悩みや不安を感じるものは多くなり、入学後、良好な健康状態を数年にわたって維持し、最後まで学習を継続することに自信が

持てない者もいると述べており、加齢による社会人学生の学習不安に言及している。したがって、「コミットメント」から「体調不良」への影響は、低・中年齢層にのみ当てはまることに注意を要する。

つぎに、「内省の頻度」が「チャレンジ」の特性を強め、それが「時間不足」「体調不良」「老化」の特性を弱めるといった一連のパスについて検討する。「内省の頻度」が「チャレンジ」に対し正の関連を示した理由は、内省の頻度が高まると自己の否定性に対する変容思考が高まる（水間, 2003）といった傾向にくわえ、自己内省が高い者は、知的好奇心、認知欲求、自己知識欲求が高く、新しい経験や考え方を好む傾向（Trapnell and Campbell, 1999）にあるためと考えられる。いやな自分を見つめ、それを変えたい、また、自分を変えることで成長したいといった信念の高まりは、新しい経験をし、それを成長の機会と捉える「チャレンジ」の特性にポジティブに関連するものと推察する。

「チャレンジ」が「時間不足」「体調不良」「老化」に負の関連を示した理由は、「チャレンジ」の特性である安定よりも変化を好み、変化を成長の機会と捉える特性が、「時間不足」「体調不良」「老化」といったネガティブな状況を成長のきっかけと捉え、それが SHC の特性を弱めるものと推察する。これは、Kobasa and Puccetti（1983）が述べるストレスの多い出来事を成長と発展の機会に回すといったハーディネスの特性を踏まえたものであろう。たとえば、IT スキルの不足している社会人学生は、「時間不足」に対する「チャレンジ」の対処として、e ラーニング学習の効率を高めるために、PC やソフトウェアの操作スキルを習得するなどの挑戦が考えられる。また、体力がないため学習継続に自信のない社会人学生は、「体調不良」に対する「チャレンジ」の対処として、スポーツジムに通い健康増進に努めるなどの挑戦が挙げられる。さらに、「老化」に対する「チャレンジ」の対処としては、老化による注意力、集中力、記憶力などの低下を認めた上で、注意力や集中力を高めるために、現状とは異なった学習環境を整えることや、記憶力の低下を補うために効果的なノートの取り方を学んだり、PC やスマートフォンを活用したりするなどの挑戦が考えられる。このような挑戦的な対処を発見する背景には、「内省の頻度」による自己

の否定性を変容したいといった自己内省の特性が関連すると考えられる。しかしながら、多母集団同時分析による年齢差の分析結果によれば、「チャレンジ」から「時間不足」へのパスは、高年齢群では有意であったものの、低・中年齢群では有意とはならなかった。この理由は、いくらストレスの多い出来事を成長と発展の機会にしたいと思っても、低・中年齢群は現役世代のため、フルタイムでの就業や、家事・育児などに忙しく、学習時間の不足を改善し難い現状を示していると考えられる（関ほか, 2014; 白山, 2016）。そのため、「チャレンジ」から「時間不足」への影響は、高年齢層にのみ当てはまることに注意を要する。

その一方で、本研究においては、「対象化」がハーディネスと有意に関連せず、また、「コントロール」がSHCと有意に関連しないことが示された。水間（2003）によれば、「対象化」の低い者は自己の否定性の変容を志向する程度が低い傾向にあるとされる。しかし、否定性の変容の程度は「内省の頻度」によるものが強いと考えられるため、「対象化」はハーディネスに関連しなかった可能性がある。また、「コントロール」がSHCと関連しない理由は、「コントロール」の特性が、努力はするものの現状の範囲内で対処しようとするものであるため、学習に打ち込むために問題を改善する「コミットメント」や、いやな自分を変化させ、成長のきっかけとする「チャレンジ」の対処にくらべ、SHCの特性を弱めることに寄与しなかったものと推察する。

本研究により、自己内省がハーディネスの特性を強め、それがSHCの特性の緩和に一定の役割を果たすことが示された。しかしながら、社会人学生は、これまでの経験に照らして状況の意味付けをする傾向があり、「大丈夫、私はできるからという気持ちを持っている」「自分が正しいという思いが強い」「自分を曲げられない」といったように、教員の指導に対して振り返りが不十分であるとされる（渡邊ほか, 2012）。そのため、内省することに教員の助言が必要となるなど、自己内省をさせることの難しさが問題となっている（渡邊ほか, 2014）。また、自己の否定的側面を直視するのは苦痛を伴う（e.g., 佐藤・落合, 1995; 堤, 1982）。これらの理由から、SHCを緩和するためには、自己内省の特性を強

めることが有益であると考えられるものの、それには困難を伴う可能性がある。したがって、今後は社会人学生の自己内省の特性を強める指導方略についての検討も必要となるだろう。また、吉武（2011）は、SHCを採用するか否かの境界は過去の成功経験にあると捉えている。その上で、結果を成功経験と認知するか否かは、自己の内部に持つ要求水準との関係で決定されるため、適度な自己内の比較基準と小さな成功経験の積み重ねが、成功するか失敗するか非常に曖昧な場面に遭遇したときに、成功を信じ、課題に挑戦するという方向へと人を進めさせると推察している。そのため、自己内省の際には、要求水準に関しても考慮が必要となるだろう。

## 第6項 まとめと課題

本研究では、自己内省がハーディネスを強め、それがSHCを緩和するという因果モデル（SHC緩和モデル）を検討した。成果は以下の3点に集約できる。

- 1) 自己内省の「否定性の直視」「内省の頻度」がハーディネスの「コミットメント」の特性を強め、それが「時間不足」「体調不良」のSHCの特性緩和に寄与する可能性が示唆された。ただし、多母集団同時分析による年齢差を検討したところ、「否定性の直視」から「コミットメント」への影響と、「コミットメント」から「体調不良」への影響は、低・中年齢群のみに有意であり、高年齢群においては有意ではなかった。
- 2) 自己内省の「内省の頻度」がハーディネスの「チャレンジ」の特性を強め、それが「時間不足」「体調不良」「老化」のSHCの特性緩和に寄与する可能性も示された。ただし、多母集団同時分析による年齢差を検討したところ、「チャレンジ」から「時間不足」への影響は、高年齢群のみに有意であり、低・中年齢群においては有意ではなかった。
- 3) 自己内省の「対象化」はハーディネスに関連せず、また、ハーディネスの「コントロール」はSHCに関連しないことが示された。

本研究で明らかとなった SHC 緩和モデルを用いることで、オンライン大学で学ぶ社会人学生の SHC に関連する因果構造を把握し、かつ、SHC を緩和できる可能性が示された。SHC 緩和モデルに沿った学習支援を行うことにより、オンライン大学で学ぶ社会人学生の学習継続に資することが期待できる。

## 第5章 研究の総括

本論文では、オンライン大学で学ぶ社会人学生の学習継続に資するため、社会人学生の学び直しの阻害要因としての「セルフ・ハンディキャッピング (SHC)」に着目し、社会人学生が学習場面において採用する SHC を測定するための尺度を開発した。その上で、開発した尺度を用いて、SHC が社会人学生の学習継続に与える影響について検討した。さらには、社会人学生の SHC を緩和する手立てについても検討を行った。

本章では、本論文における研究の成果を総括した上で、今後の課題について言及する。

### 第1節 研究の成果

#### 第1項 社会人学生の学習継続に影響する阻害要因の検討（研究1）

研究1では、社会人学生の学習継続に影響する阻害要因を検討するために、日本の高等教育機関の正規課程に在籍する社会人学生を対象とした文献を取り上げ、1) 社会人学生の学習継続に影響する阻害要因を抽出し、2) その阻害要因をカテゴリーに分類した上で、3) 高等教育機関（専門学校、大学、大学院）別に阻害要因の特徴を明らかにした。さらに、4) 抽出した阻害要因と SHC との関連性についても検討した。

社会人学生の学習継続の阻害要因を検討したところ、7種のカテゴリーと、それらに付随する16種のサブカテゴリーが抽出された。カテゴリーはそれぞれ、a) 状況（学習時間の捻出が困難／家族との役割調整が困難／学費の捻出が困難／職場の不理解）、b) 制度（再取得した学歴の非評価／スケジュール調整が困難）、c) 情報（有益な情報の入手が困難）、d) 個人差（加齢による学習不安／情報リテラシーの格差）、e) 非柔軟性（プライドとプレッシャーの同居／経験がマイナスに作用／振り返りが不十分）、f) 固定観念（自己決定

学習が困難／役割から外れることへの葛藤), g) 忌避感情 (教員からの忌避／他学生との交流が困難) となった<sup>3</sup>.

これらの阻害要因の特徴を高等教育機関別に検討したところ, それぞれの教育機関の特性に応じた阻害要因が生じていた. たとえば, 専門学校では, 実習的な科目が多く, また, 教員や他学生との交流も密接となることから, e) 非柔軟性, f) 固定観念, g) 忌避感情の阻害要因が顕著であった. その一方で, 大学では, 講義や演習が中心となるため, d) 個人差の阻害要因が生じていた. ただし, 今後, 高等教育のユニバーサル・アクセス化が進み, 各高等教育機関に占める社会人学生の割合が増えれば, 阻害要因の状況は変わる可能性がある. たとえば, 大学・大学院において社会人学生の割合が増え, 教員や学生同士の交流が密接になれば, 専門学校で顕著であった e) 非柔軟性, f) 固定観念, g) 忌避感情の阻害要因が普遍的に生じる可能性がある. つまり, オンライン大学においても, これまで生じていた阻害要因にくわえ, e) 非柔軟性, f) 固定観念, g) 忌避感情などの阻害要因を考慮する必要が生じるだろう.

抽出した阻害要因と SHC との関連性を検討したところ, 7つのカテゴリーすべての阻害要因が SHC と関連し得ることが示された. まず, a) 状況, b) 制度, c) 情報, d) 個人差の各阻害要因は主張的 SHC となり得る. たとえば, 単位が取れるかどうか自信がないときに, 「忙しくて学習時間が確保できないせいだ」「出張とレポート提出日が重なったせいだ」「学習に有益な情報が不足しているせいだ」「歳を取っているので体調が悪いせいだ」などの主張的 SHC を採用する可能性がある. これらの帰属は, 短期的には自尊感情を防衛できるものの, 学習方略の見直し, たとえば, 「学習時間が確保できるよう生活スタイルを見直す」「余裕を持ってレポートを仕上げる」「他学生と積極的に交流し, 学習にとって有益な情報を収集する」「普段から体調維持に努める」などの見直しにはつながらないため, 長期的には学習継続を阻害することが考えられる. また, 主張的 SHC は観察者

---

<sup>3</sup> 括弧内はカテゴリーに紐づくサブカテゴリーを示す.

からの好意や援助行動を低下させる。社会人学生の場合、観察者としては教員や他学生が想定されるため、ただでさえ接する機会の少ない教員や他学生からの好意や援助行動が減少すれば、社会人学生の学習継続がより困難となる可能性がある。

なお、a) 状況、b) 制度、c) 情報、b) 個人差の阻害要因は、獲得的 SHC を生起させる可能性もある。主張的 SHC による教員や他学生からの好意や援助行動の低下を防止するため、もっと合理的な言い訳となる「困難な目標の選択」「手を出しすぎる」「仕事や家事への専念」などの獲得的 SHC の採用に至れば、今度は学習の遂行パフォーマンスを低下させてしまうことになる。さらに、d) 個人差は内的ハンディキャップに分類される。内的ハンディキャップは外的ハンディキャップよりも否定的に見られるため、たとえば、加齢により生じる「歳を取っているので最後まで学習できる自信がない」といった言い訳や、情報リテラシーの格差から生じる「パソコンやアプリケーションの操作が苦手なので課題に時間がかかる」などの言い訳は、a) 状況、b) 制度、c) 情報に見られる言い訳よりも否定的な評価につながる恐れもある。

つぎに、e) 非柔軟性と、f) 固定観念は SHC を促進する要因となり得る。e) 非柔軟性の特性である「社会人経験者としてのプライドの高さ」「経験を否定されることへの不安」「失敗に対する不安」は、公的自意識、社会的不安、テスト不安などに関連する可能性がある。公的自意識、社会的不安、テスト不安は SHC と正の相関が見られるため、e) 非柔軟性は SHC を促進する要因となり得る。また、f) 固定観念は「成人期は労働する時期であり、そもそも勉強する時期ではない」「社会人学生である自分たちはイレギュラーな存在なので、でしゃばって若者の学ぶ機会を奪うべきではない」などのステレオタイプである。これらの固定観念がステレオタイプ脅威となれば、これも SHC を促進する要因となり得る。

最後に、g) 忌避感情は、教員からの場合は「社会人学生は生活者としての側面を併せ持つがゆえに、学習に専念させることが難しい」などの指導の困難さにより生じている。そのため、社会人学生が SHC を採用すれば、学習に専念できない理由として先制的な言い

訳をすることになるため、さらなる忌避感情を生起させる可能性がある。さらに、教員や他学生がSHCを一時的なものではなく、安定しているものと捉えれば、SHC行為者の学習の遂行可能性を低く見積もってしまう。これもさらなる忌避につながる可能性がある。

## 第2項 社会人学生のSHCが学習に与える影響

### (1) 社会人学生向けSHC尺度の開発(研究2)

研究1によって、社会人学生の学習継続上の阻害要因はSHCと関連し得ることが示された。そこで、研究2では、社会人学生がLMS(Learning Management System)上で陳述した実際のSHCをもとに、オンライン大学で学ぶ社会人学生のSHCの実態に即した「オンライン大学で学ぶ社会人学生のためのSHC尺度(SHS-ASCC)」を開発し、その信頼性と妥当性を検討することを目的とした。また、セルフ・ハンディキャッピング尺度日本語版(SH23)の「やれない因子」「やらない因子」とSHS-ASCCの関連を検討することで、社会人学生がSHCを統制可能なものとして採用しているのか、もしくは統制不能なものとして採用しているのかについても検討した。

探索的因子分析の結果、4因子14項目からなるSHS-ASCCが開発された。抽出された因子は「時間不足( $\alpha=.85$ )」「老化( $\alpha=.81$ )」「能力不足( $\alpha=.80$ )」「体調不良( $\alpha=.81$ )」であった。また、SHS-ASCCの因子構造の適合性を検討するため、確証的因子分析を実施したところ、適合度の指標はGFI=.943、AGFI=.916、CFI=1.000、RMSEA=.000となり、ある程度の適合性を有していると判断された。

SHS-ASCCの妥当性の検討では、SH23との間で4因子すべてに正の相関が認められ、また、自尊感情尺度との間にも4因子すべてに負の相関が認められた。さらに、SHCの陳述数との関係を検討したところ、「時間不足」「老化」「体調不良」の3因子に関しては、陳述なし群にくらべ、陳述あり群の下位尺度得点が有意に高かった。したがって、SHS-ASCCは、オンライン大学で学ぶ社会人学生のSHCを測定するに相応しいものであると判断された。

SHS-ASCC の統制可能性の検討では、SH23 の「やれない因子」との間には有意な正の偏相関が認められた。その一方で、「やらない因子」との間には有意な偏相関は認められなかった。そのため、社会人学生は「時間不足」「老化」「能力不足」「体調不良」のSHCを統制不能と捉えていることが示された。統制不能なSHCは、短期的には自尊感情を防衛できるものの、不適切な遂行が将来も引き続き起こってしまう可能性を排除することができないため、「時間不足」「老化」「能力不足」「体調不良」の各SHCは、社会人学生の学習継続に悪影響を及ぼすことが予想された。

## (2) 社会人学生のSHCと成績・学習時間との関係(研究3)

研究2で開発されたSHS-ASCCを用いることにより、オンライン大学で学ぶ社会人学生が学習場面において採用するSHCを測定することが可能となった。そこで研究3では、SHCによる学習継続上の悪影響を明らかにすることを目的として、SHS-ASCCと、SHCを緩和する可能性のあるハーディネスの尺度とを用いて、社会人学生を類型化し、成績・学習時間との関係を検討した。なお、SHCと遂行成績の関係であるが、これまでのところ一貫した結論には至っていないため、この段階でSHS-ASCCと成績との関係を明らかにすることは意義があるものと判断した。

学生を類型化するためクラスター分析を行ったところ、社会人学生の類型としては「高SHC型」「時間不足SHC型」「低SHC型」の3つが抽出された。類型による成績の差を検討したところ、「高SHC型」の成績は、他に比べ有意に低いことが示された。また、類型による学習時間の差を検討したところ、「低SHC型」の学習時間は、他に比べ有意に長く、成績は「高SHC型」よりも有意に高いことが示された。さらに、学生の類型による学歴の差を検討したところ、「高SHC型」における「大学・大学院卒」の割合は、「高卒」「専門・高専・短大卒」にくらべ有意に少ないことが示された。

「高SHC型」の成績が悪く、学習時間が短い理由は、SHCを自己防衛的な動機として採用したことにより、学習に対する努力を怠った結果、成績が悪くなったものと推測され

る。社会人学生は、長いブランクを経てから学業に復帰するケースが多いため、学習成績が明らかになることに慣れておらず、成績や評価を恐れる場合もある。その際、「高 SHC 型」のように SHC の特性が強ければ、学習量の低下と成績の悪化を招く可能性がある。そのため、「高 SHC 型」は指導上注意を要する類型であることが示された。

「時間不足 SHC 型」は、学習時間が短く、成績が良い結果となった。この類型の特徴は「時間不足」の SHC が他の SHC にくらべ強い点にある。社会人学生は学習の他に仕事、家事、育児も行わなければならないケースもあり、時間不足を強く認識する。このことから、時間不足は社会人学生の共通認識となっていると推察され、言い訳として採用しやすいものとなっている。しかしながら、たとえ現時点での成績が良くとも、自尊感情の防衛のために、「時間不足」を SHC として採用するのであれば、SHC の特性により、学習量の低下と成績の悪化を招く可能性がある。そのため、「時間不足 SHC 型」は学習の動向を見守る必要のある類型であることが示された。

「低 SHC 型」は学習時間が長く、成績が良い結果となった。この理由としては、「低 SHC 型」は SHC の程度が低いことから、SHC の特性となる誤った遂行ではなく、学習に焦点を合わせた積極的な対処を行った結果、学習量が増え、成績が良くなったと推察される。そのため、「低 SHC 型」は学習上適切な類型であることが示された。

学生の類型による学歴の差を検討したところ、「高 SHC 型」における「大学・大学院卒」の割合は、「高卒」「専門・高専・短大卒」に比べ有意に少ないことが示された。この理由はステレオタイプ脅威による可能性がある。「高卒」「専門・高専・短大卒」の学生は、「大学・大学院卒」の学生よりも学習成績が悪いといったステレオタイプ脅威により、SHC が生起された結果、「高 SHC 型」における「大学・大学院卒」の比率が少なくなったものと考えられる。つまり、入学前の学歴は SHC の生起のしやすさに影響を与える可能性がある。

本研究により、オンライン大学で学ぶ社会人学生の SHC が成績や学習時間に悪影響を及ぼすことが明らかとなった。また、入学前の学歴がステレオタイプ脅威として SHC を

促進する可能性が示された。そこで研究4では、社会人学生のSHCの緩和を目的として、SHC緩和モデルの検討を行った。

### 第3項 社会人学生向けSHC緩和モデルの検討（研究4）

これまでの研究により、社会人学生が統制不能と捉えているSHCの特性が強まれば、学習の継続がより一層困難となってしまうことが明らかとなった。そこで研究4では、自己内省とハーディネスの特性を踏まえ、自己内省がハーディネスの特性を強め、それがSHCの特性を緩和するというSHC緩和モデルを検討することにした。

構造方程式モデリング（SEM）を用いてSHC緩和モデルを検討したところ、自己内省の「否定性の直視」「内省の頻度」がハーディネスの「コミットメント」の特性を強め、それが「時間不足」「体調不良」のSHCの特性を弱めることが示された。くわえて、自己内省の「内省の頻度」がハーディネスの「チャレンジ」の特性を強め、それが「時間不足」「体調不良」「老化」のSHCの特性を弱めることも示された。そのため、自己内省がハーディネスを強め、それがSHCを緩和するといった仮説は、概ね支持される結果となった。また、多母集団同時分析による年齢差を検討したところ、低・中年齢群では、「チャレンジ」から「時間不足」のパスが有意とはならず、また、高年齢群では「否定性の直視」から「コミットメント」、「コミットメント」から「体調不良」の各パスが有意とはならない結果となった。

「否定性の直視」が「コミットメント」に対し正の関連を示した理由は、「否定性の直視」の特性である劣等感や自己嫌悪感を抱き難いといった特性が、物事に対して自分を十分に関与させる余裕につながり、打ち込み、楽しむといった「コミットメント」の特性にポジティブに関連したためであろう。しかしながら、この関連は高年齢群において有意とはならなかった。この理由は、社会人学生の特性である「社会人経験者としてプライドを持つ」「これまでの経験が邪魔をして自分を変えることが難しい」といった性質が、高年齢群においてより顕著であったため、自己の否定性を直視することが難しくなったものと推察する。

「内省の頻度」が「コミットメント」に対し正の関連を示した理由は、内省の頻度が高まることで自己の否定性に対する変容思考も高まるためであろう。つまり、「内省の頻度」の特性が強まれば、いやな自分について十分に考え、いやな自分から逃げずに、それを改善したいといった信念が高まる。このような認知の改善による態度の変容は、物事に深く関与したい、打ち込みたい、楽しみたいといった「コミットメント」の特性にポジティブに関連する可能性がある。

「コミットメント」が「時間不足」「体調不良」に負の関連を示した理由は、物事に対して自分を十分に関与させたい、打ち込みたい、楽しみたいといった信念が、「時間不足」「体調不良」といったネガティブな状況を改善したいという思いにつながり、SHCの特性を弱めるものと推察する。SHCの特性の弱まりは、問題に焦点を合わせた積極的な対処につながる。たとえば、「時間不足」に対する「コミットメント」の対処としては、学習に打ち込む、楽しむためには学習時間が足りないと考え、すき間時間を見つけて積極的に学習するなどが考えられる。また、「体調不良」に対する「コミットメント」の対処としては、学習に打ち込む、楽しむためには健康を維持する必要があると考え、学期の間は風邪を引かないよう体調管理に留意するなどが挙げられる。このような対処につながる背景には、「否定性の直視」による劣等感や自己嫌悪感を抱き難いといった傾向や、「内省の頻度」による自己の否定性を変容したいといった傾向など、自己内省の特性が存在すると考えられる。しかしながら、高年齢群においては「コミットメント」から「体調不良」へのパスが有意とはならなかった。この理由は、いくら学習に打ち込みたい、楽しみたいと思っても、健康の問題を改善し難い高年齢群の実情を示しているものと考えられる。

つぎに、「内省の頻度」が「チャレンジ」の特性を強め、それが「時間不足」「体調不良」「老化」の特性を弱めるといった一連のパスについて検討する。「内省の頻度」が「チャレンジ」に対し正の関連を示した理由は、内省の頻度が高まると自己の否定性に対する変容思考が高まるといった傾向にくわえ、自己内省が高い者は、知的好奇心、認知欲求、自己知識欲求が高く、新しい経験や考え方を好む傾向にあるためと考えられる。いやな自分を

見つめ、それを変えたい、また、自分を変えることで成長したいといった信念の高まりは、新しい経験をし、それを成長の機会と捉える「チャレンジ」の特性にポジティブに関連するものと推察する。

「チャレンジ」が「時間不足」「体調不良」「老化」に負の関連を示した理由は、「チャレンジ」の特性である安定よりも変化を好み、それを成長の機会と捉える特性が、「時間不足」「体調不良」「老化」といったネガティブな状況を成長のきっかけと捉え、それがSHCの特性を弱めるものと推察する。これは、ストレスの多い出来事を成長と発展の機会に回すといったハーディネスの特性を踏まえたものであろう。たとえば、ITスキルの不足している社会人学生は、「時間不足」に対する「チャレンジ」の対処として、eラーニング学習の効率を高めるために、PCやソフトウェアの操作スキルを習得するなどの挑戦が考えられる。また、体力がないため学習継続に自信のない社会人学生は、「体調不良」に対する「チャレンジ」の対処として、スポーツジムに通い健康増進に努めるなどの挑戦が挙げられる。さらに、「老化」に対する「チャレンジ」の対処としては、老化による注意力、集中力、記憶力などの低下を認めた上で、注意力や集中力を高めるために、現状とは異なった学習環境を整えることや、記憶力の低下を補うために効果的なノートの取り方を学んだり、PCやスマートフォンを活用したりするなどの挑戦が考えられる。このような挑戦的な対処を発見する背景には、「内省の頻度」による自己の否定性を変容したいといった自己内省の特性が関連すると考えられる。しかしながら、「チャレンジ」から「時間不足」へのパスは、低・中年齢群では有意とはならなかった。この理由は、低・中年齢群は現役世代のため、フルタイムでの就業や、家事・育児などに忙しく、学習時間の不足を改善し難い現状を示しているものと考えられる。

本研究により、自己内省がハーディネスの特性を強め、また、ハーディネスの特性がSHCの特性の緩和に一定の役割を果たすことが示された。しかしながら、社会人学生は、これまでの経験に照らして状況の意味付けをする傾向があり、「大丈夫、私はできるからという気持ちを持っている」「自分が正しいという思いが強い」「自分を曲げられない」といった

ように、教員の指導に対して振り返りが不十分であるとされる（渡邊ほか，2012）。これらの理由から、SHCを緩和するためには、自己内省の特性を強めることが有益であると考えられるものの、それには困難を伴う可能性がある。したがって、今後は社会人学生の自己内省の特性を強める指導方略についての検討も必要となるだろう。また、吉武（2011）は、SHCを採用するか否かの境界は過去の成功経験にあると捉えている。その上で、結果を成功経験と認知するか否かは、自己の内部に持つ要求水準との関係で決定されるため、適度な自己内の比較基準と小さな成功経験の積み重ねがSHCの緩和に有効であると述べている。そのため、自己内省の際には、要求水準の高さに関しても考慮が必要となるだろう。

## 第2節 今後の展望

本論文では、オンライン大学で学ぶ社会人学生の学習継続に資するため、社会人学生の学び直しの阻害要因としての SHC に着目し、SHC の学習継続に及ぼす悪影響について検討した。また、それらを踏まえ、社会人学生の SHC を緩和するための SHC 緩和モデルを検討した。しかしながら、本論文においては SHC 緩和モデルに基づく学習支援と、その検証までは行えていない。特に、SHC 緩和モデルにおいては、自己内省の特性を強めることが有益であると示されたが、社会人学生は自己内省をすることが難しいとされ、それには困難を伴う可能性がある。したがって、支援の際は、その方略についての検討が必要となる。また、本論文の内容をより発展させるためには、学習を断念した社会人学生の SHC 特性を検討することや、教員や教育コーチの SHC に対する忌避感情を検討することも必要となるだろう。

なお、本論文の限界としては次の3点を挙げることができる。1点目は開発した尺度 (SHS-ASCC) の基準関連妥当性の問題である。SHS-ASCC は構成概念については一定の妥当性を備えていると判断できるものの、基準関連妥当性に関しては SHC の陳述の評価に留まっており、実際の SHC 行為で検証できていない。そのため、本尺度を使用する場合は、実際の SHC 行為との相関を確認するなど、基準関連妥当性を十分に検証する必要がある。2点目は収集したデータの問題である。本論文ではオンライン大学 A に在籍する社会人学生のみを対象としたため、本論文の結果が、すべての社会人学生に当てはまるかどうかについては検討の余地が残る。したがって、今後はより幅広い対象へ調査を行い、研究を継続する必要がある。また、研究4の結果は、あくまで横断調査に基づくものであり、SHC 緩和モデルの因果の方向性を十分に検討できていない。そのため、今後は縦断調査を行い、因果の方向性を厳密に検討する必要がある。3点目は社会人学生の属性を十分に考慮しきれていない問題である。社会人学生は、伝統的な学生とくらべると属性の幅が

広い。たとえば、既婚・未婚の違い、子どもの有無、介護の必要性の有無、職種、役職、勤務時間、健康の度合いなどの違いが存在する。そのため、本来ならば、検討にあたりこれらの属性を考慮する必要がある。しかしながら、本論文では調査対象者の数が限られていたため、属性の検討までには至っておらず、属性の幅が広い社会人学生の実態を十分に捉えきれているとはいえない。したがって、今後は社会人学生の属性に応じた追究も必要となるだろう。

## 引用文献

- 安藤清志 (1990) 「自己の姿の表出」の段階 中村陽吉 (編) 「自己過程」の社会心理学, 東京大学出版会, 東京
- 青島祐子 (1999) 大学院における社会人教育 : 社会人女性の動向を中心に, 城西大学女子短期大学部紀要, 16(1): 63-72
- Arkin, R. M., and Baumgardner, A. H. (1985) Self-handicapping. In J. H. Harvey and G. Weary (Eds.), *Attributions: Basic issues and applications*. New York: Academic Press.
- 馬場貞子, 村中陽子 (2011) 看護系大学院修士課程社会人学生の特徴と学習ニーズに関する研究. 日本看護医療学会雑誌, 13(2): 1-12
- Baumgardner, A. H. (1991) Claiming depressive symptoms as a self-handicap: A protective self-presentation strategy. *Basic and Applied Social Psychology*, 12(1): 97-113
- Baumgardner, A. H., Lake, E. A., and Arkin, R. M. (1985) Claiming mood as a self-handicap: The influence of spoiled and unspoiled public identities. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 11(4): 349-357
- Baumgardner, A. H., and Levy, P. E. (1988) Role of self-esteem in perceptions of ability and effort: Illogic or insight? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14(3): 429-438
- Berglas, S. (1985) Self-handicapping and self-handicappers: A cognitive/attributional model of interpersonal self-protective behavior. In R. Hogan and W. H. Jones (Eds.). *Perspectives in Personality (Vol.1)*. Greenwich, CT: JAI Press.

- Berglas, S., and Jones, E. E. (1978) Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(4): 405-417
- Burwell, R. A., and Shirk, S. R. (2007) Subtypes of rumination in adolescence: Associations between brooding, reflection, depressive symptoms, and coping. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(1): 56-65
- Carver, C. S., Scheier, M. F., and Weintraub, J. K. (1989) Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2): 267-283
- Cohen, J. (1992) A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1): 155-159
- Covington, M. V., and Roberts, B. W. (1994) Self-worth and college achievement: Motivational and personality correlates. In P. R. Pintrich, D. R. Brown, & C. E. Weinstein (Eds.), *Student motivation, cognition, and learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cross, K. P. (1981) *Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Darkenwald, G. G., and Merriam, S. B. (1982) *Adult education: Foundations of practice*. New York: Harper & Row Publishers.
- 出相康裕 (2009) 市民大学受講者の大学への入学志願に対する阻害要因—大阪府内における受講者調査から—。大阪教育大学紀要 第IV部門 教育科学, 57(2): 123-135
- DeGree, C. E., and Snyder, C. R. (1985) Adler's psychology (of use) today: Personal history of traumatic life events as a self-handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(6): 1512-1519
- Ehrlinger, J., and Dunning, D. (2003) How chronic self-views influence (and

potentially mislead) estimates of performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1): 5-17

遠藤俊郎, 安田貢, 山口裕子, 下川浩一 (2008) 大学生スポーツ競技者におけるセルフ・ハンディキャッピングの研究. 教育実践学研究 : 山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター研究紀要, (13) : 102-112

Feick, D. L., and Rhodewalt, F. (1997) The double-edged sword of self-handicapping: discounting, augmentation, and the protection and enhancement of self-esteem. *Motivation and Emotion*, 21(2): 147-163

Ferrari, J. R. (1991) Self-handicapping by procrastinators: Protecting self-esteem, social-esteem, or both? *Journal of Research in Personality*, 25: 245-261

藤田和加子, 石井あゆみ, 瀧本美佐子, 徳珍温子, 小林菜穂子, 井内伸栄 (2014) 基礎看護学実習 I 前における現役生と社会人学生の自己効力感及び学習目標の比較. 大阪信愛女学院短期大学紀要, 48 : 41-46

Garcia, T. (1995) The role of motivational strategies in self-regulated learning. *New Directions for Teaching and Learning*, (63): 29-42

Greenberg, J. (1985) Unattainable Goal Choice as a Self - Handicapping Strategy. *Journal of Applied Social Psychology*, 15(2):140-152

Greenberg, J., Pyszczynski, T., and Paisley, C. (1984) Effect of extrinsic incentives on use of test anxiety as an anticipatory attributional defense: Playing it cool when the stakes are high. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(5): 1136-1145

Harris, R. N., and Snyder, C. R. (1986) The role of uncertain self-esteem in self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(2): 451-458

Havighurst, R. J. (1953) *Human development and education*. New York:

- Longmans, Green & Company. (荳司雅子 (監訳) (1995) 人間の発達課題と教育. 玉川大学出版部, 東京)
- Higgins, R. L. (1990) Self-handicapping: Historical roots and contemporary branches. In R. L. Higgins, C. R. Snyder, and S. Berglas (Eds.), *Self-handicapping: The paradox that isn't*. New York: Springer Science + Business Media.
- Higgins, R. L., and Harris, R. N. (1988) Strategic "alcohol" use: Drinking to self-handicap. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 6(2): 191-202
- 堀越あゆみ, 堀越勝 (2008) ハーディネス尺度の構造およびその精神的健康との関連—中年と大学生を対象として—. *順天堂医学*, 54(2): 192-199
- 五十嵐暁郎 (1997) 社会人学生とともに「学び問う」試み. *IDE 現代の高等教育*, (386): 26-30
- 池田善英 (1990) セルフ・ハンディキャッピングに関わる研究の動向. *立教大学心理学科研究年報*, (33): 33-41
- 池田善英 (1993) セルフ・ハンディキャッピング尺度の検討. *立教大学心理学科研究年報*, (36): 53-59
- 稲垣恵つ子 (2008) 女性のキャリア形成と生涯学習: 社会人学生の経験を通して. *奈良女子大学社会学論集*, (15): 35-52
- 稲垣恵つ子 (2009) 社会人学生のキャリア形成過程—社会人学生体験事例集から—. *奈良女子大学社会学論集*, (16): 95-110
- 石川奈保子 (2019) オンライン大学の学生の自己調整学習とその支援方法. *早稲田大学博士論文 (人間科学)*
- 石川奈保子, 向後千春 (2012) e ラーニングで学ぶ社会人学生の初年次教育科目への要望および学生生活の状況. *日本教育工学会研究報告集*, 12(3): 115-120
- 石川奈保子, 向後千春 (2017) 大学通信教育課程の社会人学生における自己調整学習方略

- 間の影響関係の分析. 日本教育工学会論文誌, 40(4): 315-324
- Isleib, R. A., Vuchinich, R. E., and Tucker, J. A. (1988) Performance attributions and changes in self-esteem following self-handicapping with alcohol consumption. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 6(1): 88-103
- 伊藤忠弘 (1991) セルフ・ハンディキャッピングの研究動向. 東京大学教育学部紀要, 31: 153-162
- 伊藤忠弘 (1993) セルフ・ハンディキャッピングの状況的規定因に関する研究. 実験社会心理学研究, 33(1): 41-51
- 伊藤忠弘 (1994) セルフ・ハンディキャッピングの統制可能性・安定性および形態が観察者の印象に及ぼす影響. 社会心理学研究, 10(1): 24-34
- 若本純子, 無藤隆 (2006) 中高年期における主観的老いの経験. 発達心理学研究, 17(1): 84-93
- 岩永雅也 (2008) 放送大学と社会人学生. IDE 現代の高等教育, (502): 35-40
- Jones, E. E., and Berglas, S. (1978) Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4(2): 200-206
- Jones, E. E., and Rhodewalt, F. (1982) The Self- Handicapping Scale. (Available from the authors at the Department of Psychology, Princeton University, or the Department of Psychology, University of Utah.)
- Jones, E. E., Rhodewalt, F., Quattrone, G., and Pittman, T. (1986) Self-Handicapping Scale. (Unpublished manuscript.)
- 金子茉莉, 高木秀明 (2008) 場面想定法によるセルフハンディキャッピングの測定と尺度の再検討. 横浜国立大学教育相談・支援総合センター研究論集, (8): 25-41
- 金子元久 (2008) 大学・大学院教育への社会人参加. IDE 現代の高等教育, (502): 4-10

- 片山美穂, 長谷川雅美 (2017) 看護専門学校に在学する社会人学生の学校生活に対する意識の構造について. 看護実践学会誌, 29(2): 31-39
- 加藤成明, 田中雅章, 今光俊介 (2004) 社会人学生の情報リテラシ教育. 愛知産業大学紀要, (12): 107-110
- Kelley, H. H. (1973) The processes of causal attribution. *American Psychologist*, 28(2): 107-128
- 北田和美 (2016) 社会人学生の成長と学び. 大阪女子短期大学紀要, (41): 80-84
- Kobasa, S. C., Maddi, S. R., and Kahn, S. (1982) Hardiness and health: a prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1): 168-177
- Kobasa, S. C., and Puccetti, M. C. (1983) Personality and social resources in stress resistance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(4): 839-850
- 小濱優子 (2002) 社会人学生の学習支援に関する研究. 教育研究所紀要, 11 : 83-90
- 小池源吾, 佐々木保孝 (2004) 大学における社会人学生の受容と学習支援. 大学教育学会誌, 26(1): 74-81
- Kolditz, T. A., and Arkin, R. M. (1982) An impression management interpretation of the self-handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(3): 492-502
- 越野量路 (1997) 社会人学生のキャンパスライフとその影響. IDE現代の高等教育, (386): 30-34
- 厚生労働省 (2017) 看護師等学校養成所入学状況及び卒業生就業状況調査.  
<https://www.mhlw.go.jp/toukei/list/100-1.html> (参照日 2019.2.3)
- Leary, M. R., and Shepperd, J. A. (1986) Behavioral self-handicaps versus self-reported handicaps: A conceptual note. *Journal of Personality and Social Psychology*

*Psychology*, 51(6): 1265-1268

Lifton, D. E., Seay, S., and Bushko, A. (2000) Can student "hardiness" serve as an indicator of likely persistence to graduation? Baseline results from a longitudinal study. *Academic Exchange Quarterly*, 4(2): 73-81

Luginbuhl, J., and Palmer, R. (1991) Impression management aspects of self-handicapping: Positive and negative effects. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17(6): 655-662

Maddi, S. R. (1999) Comments on trends in hardiness research and theorizing. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 51(2): 67-71

Maddi, S. R., and Kobasa, S. C. (1984) *The hardy executive: Health under stress*. Homewood, IL: Dow Jones-Irwin.

牧本千代, 富樫和代, 近藤博志, 西村麻紀, 大柳薫 (2013) 現役生とのグループワークを通じて社会人学生に生じた思い. 中国四国地区国立病院附属看護学校紀要, 9 : 46-55

丸本奈央 (2004) 過去の重大な失敗体験が特性的自己効力感に及ぼす影響としてのセルフ・ハンディキャッピング方略. 関西大学大学院人間科学 : 社会学・心理学研究, 60 : 99-116

丸本奈央 (2010) 大学生にみられるセルフ・ハンディキャッピングとは?. 関西大学大学院人間科学 : 社会学・心理学研究, 73 : 93-106

丸本奈央, 高木修 (2003) セルフ・ハンディキャッピング方略と自尊心・抑うつ傾向との関係—セルフ・ハンディキャッピングスケールの検討から—. 日本社会心理学会 第44回大会発表論文集 : 638-639

松尾陸 (1994) セルフハンディキャッピング方略としての努力抑制と課題選択. 実験社会心理学研究, 34(1) : 10-20

Mayerson, N. H., and Rhodewalt, F. (1988) Role of self-protective attributions in

- the experience of pain. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 6(2): 203-218
- Midgley, C., Arunkumar, R., and Urdan, T. (1996) "If I don't do well tomorrow, there's a reason": Predictors of adolescents' use of self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology*, 88(3): 423-434
- Midgley, C., and Urdan, T. (1995) Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*, 15(4): 389-411
- 三木隆子, 關戸啓子, 檀原いづみ (2014) 社会人経験をもつ3年課程看護専修学校生の学習支援のあり方—社会人学生と教員に半構成的面接を行って. *インターナショナル nursing care research*, 13(3): 155-165
- 三木隆子, 關戸啓子, 檀原いづみ (2015) 3年課程看護専修学校の社会人学生と教員のもつ「学習および学習支援」に関する認識の違い. *四国大学紀要*, (45): 35-48
- 水間玲子 (2003) 自己嫌悪感と自己形成の関係について. *教育心理学研究*, 51(1): 43-53
- 文部科学省 (2015) 社会人の学び直しに関する現状等について. [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/koutou/065/gijiroku/\\_icsFiles/afieldfile/2015/04/13/1356047\\_3\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/065/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2015/04/13/1356047_3_2.pdf) (参照日 2019.3.2)
- 村山航, 及川恵 (2005) 回避的な自己制御方略は本当に非適応的なのか. *教育心理学研究*, 53(2): 273-286
- Murray, C. B., and Warden, M. R. (1992) Implications of self-handicapping strategies for academic achievement: A reconceptualization. *The Journal of Social Psychology*, 132(1): 23-37
- 中島実穂, 服部陽介, 丹野義彦 (2015) ハーディネスを媒介して自己内省が抑うつに与える影響. *心理学研究*, 86(4): 347-353
- 中村康則 (2018) 非伝統的学生の学業継続に影響する阻害要因についての文献的考察. *日本生涯教育学会年報*, (39): 213-229

- 中村康則, 向後千春 (2017) 社会人学生の「弱み」となる特徴. 日本教育工学会研究報告集, 17(4): 121-128
- 中村康則, 向後千春 (2018) 社会人学生におけるセルフ・ハンディキャッピングの因果関係の検討. 日本教育工学会研究報告集, 18(5): 193-200
- 中村康則, 向後千春 (2019a) セルフ・ハンディキャッピングとハーディネスを用いた社会人学生の類型化と成績・学習時間との関係. 日本教育工学会研究報告集, 19(4): 191-198
- 中村康則, 向後千春 (2019b) 通信教育課程で学ぶ社会人学生のためのセルフ・ハンディキャッピング尺度 (SHS-ASCC) の開発. 日本教育工学会論文誌, 42(4): 355-367
- 根岸貴子 (2011) 社会人経験を持つ学生が看護専門学校で学ぶことの認識. 日本看護学会論文集 看護教育, 42: 26-29
- 西村昭治, 向後千春 (2015) 早稲田大学 e スクール—10 年間の実績とシステム—. 教育システム情報学会誌, 32(1): 8-15
- 西岡正子 (2000) 生涯学習の創造—アンドラゴジーの視点から. ナカニシヤ出版, 京都
- 沼崎誠 (1993) セルフ・ハンディキャッピングが受け手に与える印象. 日本心理学会 第 57 回大会発表論文集: 136
- 沼崎誠 (1995) 受け手が抱く印象に獲得的および主張的セルフ・ハンディキャッピングが与える効果. 実験社会心理学研究, 35(1): 14-22
- 沼崎誠, 小口孝司 (1990) 大学生のセルフ・ハンディキャッピングの 2 次元. 社会心理学研究, 5(1): 1-12
- 沼崎誠, 和田万紀 (1990) “いいわけ” が受け手に与える印象—セルフ・ハンディキャッピング的 “いいわけ” —. 日本心理学会 第 54 回大会発表論文集: 159
- 大矢一志 (2003) 社会人が大学院を利用する人材育成プランの実際と対策—社会と折り合いをつけながら如何に志を実現するか. 情報の科学と技術, 53(3): 146-151
- Pyszczyński, T., and Greenberg, J. (1983) Determinants of reduction in intended

effort as a strategy for coping with anticipated failure. *Journal of Research in Personality*, 17(4), 412-422

Rhodewalt, F. (1990) Self-handicappers: Individual differences in the preference for anticipatory, self-protective acts. In R. L. Higgins, C. R. Snyder, and S. Berglas (Eds.), *Self-handicapping: The paradox that isn't*. New York: Springer Science + Business Media.

Rhodewalt, F., and Davison, J. (1986) Self-handicapping and subsequent performance: Role of outcome valence and attributional certainty. *Basic and Applied Social Psychology*, 7(4): 307-322

Rhodewalt, F., and Hill, S. K. (1995) Self-handicapping in the classroom: The effects of claimed self-handicaps on responses to academic failure. *Basic and Applied Social Psychology*, 16(4): 397-416

Rhodewalt, F., Morf, C., Hazlett, S., and Fairfield, M. (1991) Self-handicapping: The role of discounting and augmentation in the preservation of self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(1): 122-131

Rhodewalt, F., Saltzman, A. T., and Wittmer, J. (1984) Self-handicapping among competitive athletes: The role of practice in self-esteem protection. *Basic and Applied Social Psychology*, 5(3): 197-209

Sansone, C., Wiebe, D. J., & Morgan, C. (1999) Self-regulating interest: The moderating role of hardiness and conscientiousness. *Journal of Personality*, 67(4): 701-733

佐藤有耕, 落合良行 (1995) 大学生の自己嫌悪感に関連する内省の特徴. 筑波大学心理学研究, (17) : 61-66

Schunk, D. H., and Zimmerman B. J. (1988) *Self-regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*. New York: Guilford Press. (塚野州一 (編

- 訳), 伊藤崇達・中谷素之・秋葉大輔 (訳) (2007) 自己調整学習の実践. 北大路書房, 京都)
- 関和子, 富永敦子, 向後千春 (2014) オンライン大学を卒業した社会人学生の回顧と展望に関する調査. 日本教育工学会論文誌, 38(2): 101-112
- Sheppard, J. A., and Arkin, R. M. (1989a) Determinants of self-handicapping: Task importance and the effects of preexisting handicaps on self-generated handicaps. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 15(1): 101-112
- Sheppard, J. A., and Arkin, R. M. (1989b) Self-handicapping: The moderating roles of public self-consciousness and task importance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 15(2): 252-265
- 白山真澄 (2016) 社会人学生の進学の動機とリカレントな学びの諸相: 保育士・教員養成課程の場合. 東海学院大学短期大学部紀要, (42): 21-30
- Smith, D. S., and Strube, M. J. (1991) Self-protective tendencies as moderators of self-handicapping impressions. *Basic and Applied Social Psychology*, 12(1): 63-80
- Smith, T. W., Snyder, C. R., and Handelsman, M. M. (1982) On the self-serving function of an academic wooden leg: Test anxiety as a self-handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(2): 314-321
- Smith, T. W., Snyder, C. R., and Perkins, S. C. (1983) The self-serving function of hypochondriacal complaints: Physical symptoms as self-handicapping strategies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(4): 787-797
- Snyder, C. R. (1990) Self-handicapping processes and sequelae: On the taking of a psychological dive. In R. L. Higgins, C. R. Snyder, and S. Berglas (Eds.), *Self-handicapping: The paradox that isn't*. New York: Springer Science + Business Media.

- Snyder, C. R., and Smith, T. W. (1982) Symptoms as self-handicapping strategies: The virtues of old wine in a new bottle. In G. Weary and H. L. Mirels (Eds.), *Integrations of Clinical and Social Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Snyder, C. R., Smith, T. W., Augelli, R. W., and Ingram, R. E. (1985) On the self-serving function of social anxiety: Shyness as a self-handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(4), 970-980
- Springston, F. J., and Chafe, P. M. (1987) Impressions of fictional protagonists exhibiting self-handicapping behaviors. In meeting of the Canadian Psychological Association, Vancouver, British Columbia, Canada.
- Steele, C. M. (1992) Race and the schooling of Black Americans. *The Atlantic Monthly*, 269: 68-78
- Steele, C. M., and Aronson, J. (1995) Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5): 797-811
- Strube, M. J. (1986) An analysis of the self-handicapping scale. *Basic and Applied of Social Psychology*, 7(3): 211-224
- Strube, M. J., and Roemmele, L. A. (1985) Self-enhancement, self-assessment, and self-evaluative task choice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(4): 981-993
- 鈴木克夫 (2008) 大学通信教育と社会人学生. IDE 現代の高等教育, (502): 30-35
- 鈴木伸子, 向後千春 (2016) オンライン大学での学び直しを選択した社会人学生の入学時の期待価値と入学後の努力との関連. 日本教育工学会研究報告集, 16(1): 425-432
- 多田志麻子, 濱野恵一 (2003) ハーディネス尺度の信頼性と妥当性の検討. ノートルダム清心大学紀要, 27(1): 56-62

- 多田内幸子, 重永茂, 進藤務子, 渡邊由恵 (2015) 本学社会人学生とその支援制度に対するアンケート調査. 久留米信愛女学院短期大学研究紀要, (38): 69-78
- 高坂康雅 (2009) 青年期における内省への取り組み方の発達的变化と劣等感との関連. 青年心理学研究, 21: 83-94
- 田中理恵子, 向後千春 (2014a) オンライン大学生の卒業後の変化と満足度との関係. 日本教育工学会論文誌, 38(Suppl.): 105-108
- 田中理恵子, 向後千春 (2014b) オンライン大学生の学生生活に関する回顧と卒業後の変化. 日本教育工学会研究報告集, 14(1): 357-364
- Tice, D. M. (1991) Esteem protection or enhancement? Self-handicapping motives and attributions differ by trait self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(5): 711-725
- Tice, D. M., and Baumeister, R. F. (1990) Self-esteem, self-handicapping, and self-presentation: The strategy of inadequate practice. *Journal of Personality*, 58(2): 443-464
- 富樫和代, 今治涼子, 百々晃代, 東谷みゆき, 大柳薫 (2011) 実習指導者の社会人学生へのイメージと指導をとおしての思い. 中国四国地区国立病院附属看護学校紀要, 7: 98-104
- 富田博美, 小櫃芳江 (2000) 専攻科福祉専攻学生の動向(5): 社会人学生の現状と課題. 聖徳大学 研究紀要 短期大学部, (33): 87-94
- 豊田秀樹 (2007) 共分散構造分析 [Amos 編] ー構造方程式モデリング. 東京図書, 東京
- Trapnell, P. D., and Campbell, J. D. (1999) Private self-consciousness and the five-factor model of personality: distinguishing rumination from reflection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2): 284-304
- 柄本健太郎, 富永敦子, 三溝雄史, 向後千春 (2013) eラーニングによる統計学の入門科目

- 受講が社会人学生の認知と態度に与える影響. 日本教育工学会研究報告集, 13(1) : 23-30
- 堤雅雄 (1982) 青年期における自己対象化と存在論的危機. 島根大学教育学部紀要 (人文社会科学), 15 : 43-53
- Tucker, J. A., Vuchinich, R. E., and Sobell, M. B. (1981) Alcohol consumption as a self-handicapping strategy. *Journal of Abnormal Psychology*, 90(3): 220-230
- Turner, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E. M., Kang, Y., and Patrick, H. (2002) The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, 94(1): 88-106
- 魚住郁子, 近藤裕子, 野田貴代 (2015) 社会人経験のある看護学生が学校生活の中で学びつづけていくプロセス—学びの深化に関わる体験の語りに注目して. 日本看護学教育学会誌, 25(1) : 41-50
- Urduan, T., and Midgley, C. (2001) Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13(2): 115-138
- Urduan, T., Midgley, C., and Anderman, E. M. (1998) The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*, 35(1): 101-122
- 渡邊恵・鈴木玲子・常盤文枝 (2012) 看護教員が認識する社会人経験のある学生の学習者としての特徴と教育の困難感. 日本看護学会論文集 看護教育, 43 : 106-109
- 渡邊恵, 鈴木玲子, 常盤文枝 (2014) 看護専門学校(3年課程)における社会人経験のある学生に対する教育方法の現状分析. 日本看護学教育学会誌, 24(1) : 55-65
- Williams, P. G., Wiebe, D. J., and Smith, T. W. (1992) Coping processes as mediators of the relationship between hardiness and health. *Journal of*

*Behavioral Medicine*, 15(3): 237-255

山本真理子, 松井豊, 山成由紀子 (1982) 認知された自己の諸側面の構造. 教育心理学研究, 30(1): 64-68

柳田雅明, 小林信一, 廣松毅 (1997) 大学院ドクターコースの社会人学生がおかれている制約条件. 工学教育, 45(3): 19-23

柳田雅明, 小林信一, 村上陽一郎 (1996) 大学院ドクターコースにおける社会人学生の分析. 工学教育, 44(4): 23-28

柳川千恵美 (2015) 介護福祉士の就労経験をもつ看護学生の学習体験. 日本看護学教育学会誌, 25(1): 15-25

吉田文 (2008) 大学院で学ぶ社会人—専門職大学院を中心に—. IDE 現代の高等教育, (502): 10-14

吉武久美子 (2011) セルフ・ハンディキャッピングに関する研究. 純心人文研究, (7): 17-24

Zuckerman, M., Kieffer, S. C., and Knee, C. R. (1998) Consequences of self-handicapping: Effects on coping, academic performance, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6): 1619-1628

## 謝 辞

本論文は、早稲田大学大学院人間科学研究科博士後期課程に在籍中の成果をまとめたものです。その間、大変多くの方々よりご指導やご支援、励ましのお言葉を頂戴いたしました。心より御礼申し上げます。

研究指導教員である向後千春先生には、学部時代より12年の長きにわたりご指導いただきました。また、2014年からは早稲田大学人間科学部eスクールの教育コーチとして、社会人学生の方々への教育に携わる機会も賜りました。時に研究テーマの策定に迷走し、時に論文執筆の壁にぶつかり、時に教育の実践にも悩んだ12年間でしたが、向後先生の洞察力とひらめき力、アクティブに活躍される行動力、そしてなにより、社会人学生に対する理解の深さと根気強さに幾度となく救っていただきました。長年にわたるご理解とご指導に心より深謝申し上げます。本当にありがとうございました。

副査の西村昭治先生、尾澤重知先生には、今回の博士論文のみならず修士論文でもご指導を賜りました。論文の進むべき方向性について、的確、かつ、明快にアドバイスをいただき、本論文をまとめ上げることができました。また、西村先生の学生個人に宛てたオンライン授業ビデオの作成や、尾澤先生の社会人学生サークルへの積極的な参加などは、社会人学生に携わる教育観と、私自身の学習観に多大な影響を与えてくださいました。温かいご指導に心より感謝申し上げます。本当にありがとうございました。

向後ゼミ（大学院ゼミ，eスクールゼミ）のみなさまにも感謝申し上げます。向後先生の大学院ゼミ・eスクールゼミは大半が社会人学生ですから、お酒の席で苦勞を語らい、研究に関するアイデアを交換し、また、励まし、励まされの日々を送ることができました。このような職場でもなく家庭でもない居場所を介したつながりは、私の人生の宝物となりました。これからもこの出会いを大切にしていきたいと思います。

最後に、私を含めた社会人に高等教育の門戸を開いてくださいました早稲田大学人間科

学部 e スクールの関係者のみなさまと、調査にご協力くださいました社会人学生のみなさまに感謝申し上げます。本論文の執筆にあたり、e スクール設立当初の資料や報告書を拝読いたしましたところ、大変なご苦勞と試行錯誤を繰り返されたことを知りました。また、社会人学生のみなさまと教育を通じ向き合えたおかげで、この仕事の素晴らしさを実感することができました。本論文をスタートとして、今後も社会人学生の方々の学習に資する研究を継続できれば幸甚に存じます。

2020 年 10 月

中村 康則

## 付 記

本論文の第2章（研究1）、第3章（研究2、研究3）、第4章（研究4）は、以下で発表されたものである。

### 【研究1】

中村康則 (2018) 非伝統的学生の学業継続に影響する阻害要因についての文献的考察.  
日本生涯教育学会年報, (39) : 213-229

### 【研究2】

中村康則, 向後千春 (2019) 通信教育課程で学ぶ社会人学生のためのセルフ・ハンディキャッピング尺度 (SHS-ASCC) の開発. 日本教育工学会論文誌, 42(4) : 355-367

### 【研究3】

中村康則, 向後千春 (2019) セルフ・ハンディキャッピングとハーディネスを用いた社会人学生の類型化と成績・学習時間との関係. 日本教育工学会研究報告集, 19(4) : 191-198

中村康則, 向後千春 (2020) セルフ・ハンディキャッピングとハーディネスを用いた社会人学生の類型化と成績・学習時間との関係. 日本教育工学会論文誌, 44(Suppl.)  
<https://doi.org/10.15077/jjet.S44042>

### 【研究4】

中村康則, 向後千春 (印刷中) 通信教育課程で学ぶ社会人学生のセルフ・ハンディキャッピング緩和モデルの検討. 人間科学研究, 33(2)・34(1) 合併号

なお、本論文の第3章（研究3）、ならびに、第4章（研究4）は、早稲田大学「人を対象とする研究に関する倫理審査委員会」の審査を経て、早稲田大学総長より承認を得て実施した（承認番号：2017-293）。

## 付 録

### 研究2 質問紙（予備調査）

設問1. 以下の項目は、学習の場面における、あなた自身の考えについて表したものです。それぞれの項目について、あなたにどの程度あてはまるのかをお答えください。その際は、以下の点に注意してください。

- 1) 正しい回答や間違った回答はありません
- 2) あまり考えこまずに回答してください
- 3) 周りの人と相談しないで自分の思ったまま回答してください
- 4) 周りの人の回答を見たりしないでください

問1. うまく学習できないのは忙しいからであると思う

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問2. 若いときの集中力があれば、教える側の期待に応えられるだろう

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問3. 感情の起伏があっても成績には影響しないだろう

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問4. 注意力が散漫なのは、年を取ったせいであると思う

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問5. 時間があれば、もっと学習がはかどるだろう

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問6. 学習できないのは、パソコンをうまく使えないからだと思う

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 7. 学習に失敗するのは、体調が悪いからだと思う

- 1. あてはまらない
- 2. ややあてはまらない
- 3. どちらともいえない
- 4. ややあてはまる
- 5. あてはまる

問 8. 眼の疲れと成績は関係ないように思う

- 1. あてはまらない
- 2. ややあてはまらない
- 3. どちらともいえない
- 4. ややあてはまる
- 5. あてはまる

問 9. 成績が悪いのは時間がないからだと思う

- 1. あてはまらない
- 2. ややあてはまらない
- 3. どちらともいえない
- 4. ややあてはまる
- 5. あてはまる

問 10. 体調が悪くなければ、もっと学習できるのと思う

- 1. あてはまらない
- 2. ややあてはまらない
- 3. どちらともいえない
- 4. ややあてはまる
- 5. あてはまる

問 11. 悩みや不安がなければ、もっと深く学習できるのと思う

- 1. あてはまらない
- 2. ややあてはまらない
- 3. どちらともいえない
- 4. ややあてはまる
- 5. あてはまる

問 12. パソコンを活用できれば、もっと成績が良くなると思う

- 1. あてはまらない
- 2. ややあてはまらない
- 3. どちらともいえない
- 4. ややあてはまる
- 5. あてはまる

問 13. 学習がうまくいかないのは、集中力がないからだと思う

- 1. あてはまらない
- 2. ややあてはまらない
- 3. どちらともいえない
- 4. ややあてはまる
- 5. あてはまる

問 14. パソコンをうまく使えなくても、首尾良く学習できるだろう

- 1. あてはまらない
- 2. ややあてはまらない
- 3. どちらともいえない
- 4. ややあてはまる
- 5. あてはまる

問 15. 学習がうまくいかないのは、若い時にくらべ計算力が落ちているからだと思う

- 1. あてはまらない
- 2. ややあてはまらない
- 3. どちらともいえない
- 4. ややあてはまる
- 5. あてはまる

問 16. 記憶力が落ちているのでパソコンでミスをしてしまう

- 1. あてはまらない
- 2. ややあてはまらない
- 3. どちらともいえない
- 4. ややあてはまる
- 5. あてはまる

問 17. 学習がしっかりできないのは、注意力が散漫なためだと思う

- 1. あてはまらない
- 2. ややあてはまらない
- 3. どちらともいえない
- 4. ややあてはまる
- 5. あてはまる

問 18. 若いときの記憶力があれば、もっと成績が良くなるのと思う

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 19. 文章力があれば、もっと楽に学習できるだろう

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 20. 忙しくなければ、教える側の期待に応えられるだろう

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 21. 成績が悪いのは、肩こりや腰痛のせいだと思う

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 22. 学習に悩みや不安を持ち込まないようにしている

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 23. パソコンを上手に使えないのは、年のせいであると思う

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 24. 悩みや不安がなければ成績が良くなるだろう

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

設問 2. 以下の項目は、あなた自身についておたずねするものです。以下の項目にお答えください。

問 1. 性別を教えてください

1. 男性
2. 女性

問 2. 年齢を教えてください

歳

## 研究2 質問紙（本調査）

設問1. 以下の項目は、学習の場面における、あなた自身の考えについて表したものです。それぞれの項目について、あなたにどの程度あてはまるのかをお答えください。その際は、以下の点に注意してください。

- 1) 正しい回答や間違った回答はありません
- 2) あまり考えこまずに回答してください
- 3) 周りの人と相談しないで自分の思ったまま回答してください
- 4) 周りの人の回答を見たりしないでください

問1. うまく学習できないのは忙しいからであると思う

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問2. 若いときの集中力があれば、教える側の期待に応えられるだろう

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問3. 感情の起伏があっても成績には影響しないだろう

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問4. 注意力が散漫なのは、年を取ったせいであると思う

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問5. 時間があれば、もっと学習がはかどるだろう

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問6. 学習できないのは、パソコンをうまく使えないからだと思う

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問7. 学習に失敗するのは、体調が悪いからだと思う

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 8. 眼の疲れと成績は関係ないように思う

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 9. 成績が悪いのは時間がないからだと思う

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 10. 体調が悪くなければ、もっと学習できるのと思う

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 11. 悩みや不安がなければ、もっと深く学習できるのと思う

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 12. パソコンを活用できれば、もっと成績が良くなると思う

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 13. 学習がうまくいかないのは、集中力がないからだと思う

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 14. パソコンをうまく使えなくても、首尾良く学習できるだろう

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 15. 学習がうまくいかないのは、若い時にくらべ計算力が落ちているからだと思う

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 16. 記憶力が落ちているのでパソコンでミスをしてしまう

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 17. 学習がしっかりできないのは、注意力が散漫なためだと思う

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 18. 若いときの記憶力があれば、もっと成績が良くなるのと思う

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 19. 文章力があれば、もっと楽に学習できるだろう

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 20. 忙しくなければ、教える側の期待に応えられるだろう

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 21. 成績が悪いのは、肩こりや腰痛のせいだと思う

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 22. 学習に悩みや不安を持ち込まないようにしている

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 23. パソコンを上手に使えないのは、年のせいであると思う

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 24. 悩みや不安がなければ成績が良くなるだろう

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

設問 2. 以下の項目に関して、あなたにどの程度あてはまるかどうか選択し回答してください。その際、以下の点に注意してください。

- 1) 正しい回答や間違った回答はありません
- 2) あまり考えこまずに回答してください
- 3) 周りの人と相談しないで自分の思ったまま回答してください
- 4) 周りの人の回答を見たりしないでください

問 1. 失敗すると、すぐ状況のせいにしたくなる。

1. まったく当てはまらない
2. 当てはまらない
3. やや当てはまらない
4. やや当てはまる
5. 当てはまる
6. 非常によく当てはまる

問 2. ぎりぎりまで物事を先にのばすほうである。

1. まったく当てはまらない
2. 当てはまらない
3. やや当てはまらない
4. やや当てはまる
5. 当てはまる
6. 非常によく当てはまる

問 3. 試験を受ける時、十分過ぎるほど準備をしてしまう。

1. まったく当てはまらない
2. 当てはまらない
3. やや当てはまらない
4. やや当てはまる
5. 当てはまる
6. 非常によく当てはまる

問 4. 人より体調が悪いことが多い。

1. まったく当てはまらない
2. 当てはまらない
3. やや当てはまらない
4. やや当てはまる
5. 当てはまる
6. 非常によく当てはまる

問 5. どんなことでも、いつもベストを尽くす。

1. まったく当てはまらない
2. 当てはまらない
3. やや当てはまらない
4. やや当てはまる
5. 当てはまる
6. 非常によく当てはまる

問 6. 重要な活動などには、そのために必要な準備や経験が自分にあることを確かめてから参加する。

1. まったく当てはまらない
2. 当てはまらない
3. やや当てはまらない
4. やや当てはまる
5. 当てはまる
6. 非常によく当てはまる

問 7. 試験の前にはとても不安になる。

1. まったく当てはまらない
2. 当てはまらない
3. やや当てはまらない
4. やや当てはまる
5. 当てはまる
6. 非常によく当てはまる

問 8. 本を読もうとする時、物音や空想で集中できなくなりやすい。

1. まったく当てはまらない
2. 当てはまらない
3. やや当てはまらない
4. やや当てはまる
5. 当てはまる
6. 非常によく当てはまる

問 9. 人に負けたりうまくいかなかったりしても、余り傷つかないですむように、人とは張り合わないことにしている。

1. まったく当てはまらない
2. 当てはまらない
3. やや当てはまらない
4. やや当てはまる
5. 当てはまる
6. 非常によく当てはまる

問 10. 自分をもっと努力すれば、もっとうまく出来るのと思う。

1. まったく当てはまらない
2. 当てはまらない
3. やや当てはまらない
4. やや当てはまる
5. 当てはまる
6. 非常によく当てはまる

問 11. いつ手に入るかどうかわからない未来の大きな楽しみより現在の小さな楽しみの方を選ぶ。

1. まったく当てはまらない
2. 当てはまらない
3. やや当てはまらない
4. やや当てはまる
5. 当てはまる
6. 非常によく当てはまる

問 12. 何事にもベストでのぞめないのはいやだ。

1. まったく当てはまらない
2. 当てはまらない
3. やや当てはまらない
4. やや当てはまる
5. 当てはまる
6. 非常によく当てはまる

問 13. いつの日か完璧になれたらと思う。

1. まったく当てはまらない
2. 当てはまらない
3. やや当てはまらない
4. やや当てはまる
5. 当てはまる
6. 非常によく当てはまる

問 14. 1日か2日の軽い病気なら、時には病気であることを楽しんでしまう。

1. まったく当てはまらない
2. 当てはまらない
3. やや当てはまらない
4. やや当てはまる
5. 当てはまる
6. 非常によく当てはまる

問 15. 感情に邪魔されなければ、もっとうまくできるのと思う。

1. まったく当てはまらない
2. 当てはまらない
3. やや当てはまらない
4. やや当てはまる
5. 当てはまる
6. 非常によく当てはまる

問 16. 何かがうまくできない時、他のことはうまくできると自分を元気づけることがよくある。

1. まったく当てはまらない
2. 当てはまらない
3. やや当てはまらない
4. やや当てはまる
5. 当てはまる
6. 非常によく当てはまる

問 17. 他人の期待にこたえられない時、理由づけしようとする。

1. まったく当てはまらない
2. 当てはまらない
3. やや当てはまらない
4. やや当てはまる
5. 当てはまる
6. 非常によく当てはまる

問 18. スポーツやテストをする時、運が悪い方だと思う。

1. まったく当てはまらない
2. 当てはまらない
3. やや当てはまらない
4. やや当てはまる
5. 当てはまる
6. 非常によく当てはまる

問 19. 重要なことがある前には、明瞭に考えたり、適切なことをする能力を妨げるようなものは飲まない。

1. まったく当てはまらない
2. 当てはまらない
3. やや当てはまらない
4. やや当てはまる
5. 当てはまる
6. 非常によく当てはまる

問 20. 食べすぎたり飲みすぎたりすることがよくある。

1. まったく当てはまらない
2. 当てはまらない
3. やや当てはまらない
4. やや当てはまる
5. 当てはまる
6. 非常によく当てはまる

問 21. 生活のある場面での悩みや不安を、他の場面には持ちこまない。

1. まったく当てはまらない
2. 当てはまらない
3. やや当てはまらない
4. やや当てはまる
5. 当てはまる
6. 非常によく当てはまる

問 22. 非常に落ち込んでしまい、簡単なことさえなかなかできなくなってしまうことが時々ある。

1. まったく当てはまらない
2. 当てはまらない
3. やや当てはまらない
4. やや当てはまる
5. 当てはまる
6. 非常によく当てはまる

問 23. 気分転換が早くできる方である。

1. まったく当てはまらない
2. 当てはまらない
3. やや当てはまらない
4. やや当てはまる
5. 当てはまる
6. 非常によく当てはまる

設問 3. 次の特徴のおのおのについて、あなた自身にどの程度あてはまるかをお答えください。他からどう見られているかではなく、あなたが、あなた自身をどのように思っているかを、ありのままにお答えください。

問 1. 少なくとも人並みには、価値のある人間である。

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 2. 色々な良い素質をもっている。

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 3. 敗北者だと思ふことがよくある。

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 4. 物事を人並みには、うまくやれる。

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 5. 自分には、自慢できるところがあまりない。

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 6. 自分に対して肯定的である。

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 7. だいたいにおいて、自分に満足している。

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 8. もっと自分自身を尊敬できるようになりたい。

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問9. 自分は全くだめな人間だと思うことがある。

1. あてはまらない    2. ややあてはまらない    3. どちらともいえない  
4. ややあてはまる    5. あてはまる

問10. 何かにつけて、自分は役に立たない人間だと思う。

1. あてはまらない    2. ややあてはまらない    3. どちらともいえない  
4. ややあてはまる    5. あてはまる

設問4. 授業を受けるにあたって、何か障害となるようなことから（例：病気、仕事、育児、旅行、二日酔い等）がありましたら、箇条書きで書いてください。いくつ書いてもかまいません。思いつく限り書いてください。

設問5. 以下の項目は、あなた自身についておたずねするものです。以下の項目にお答えください。

問1. 性別を教えてください

1. 男性    2. 女性

問2. 年齢を教えてください

歳

### 研究3 質問紙

設問1. 以下の項目は、学習の場面における、あなた自身の考えについて表したものです。それぞれの項目について、あなたにどの程度あてはまるのかをお答えください。その際は、以下の点に注意してください。

- 1) 正しい回答や間違った回答はありません
- 2) あまり考えこまずに回答してください
- 3) 周りの人と相談しないで自分の思ったまま回答してください
- 4) 周りの人の回答を見たりしないでください

問1. うまく学習できないのは忙しいからであると思う

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問2. 若いときの集中力があれば、教える側の期待に応えられるだろう

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問3. 注意力が散漫なのは、年を取ったせいであると思う

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問4. 時間があれば、もっと学習がはかどるだろう

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問5. 学習に失敗するのは、体調が悪いからだと思う

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問6. 成績が悪いのは時間がないからだと思う

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問7. 体調が悪くなければ、もっと学習できるのと思う

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 8. 学習がうまくいかないのは、集中力がなからだと思う

- 1. あてはまらない
- 2. ややあてはまらない
- 3. どちらともいえない
- 4. ややあてはまる
- 5. あてはまる

問 9. 学習がうまくいかないのは、若い時に比べ計算力が落ちているからだと思う

- 1. あてはまらない
- 2. ややあてはまらない
- 3. どちらともいえない
- 4. ややあてはまる
- 5. あてはまる

問 10. 学習がしっかりできないのは、注意力が散漫なためだと思う

- 1. あてはまらない
- 2. ややあてはまらない
- 3. どちらともいえない
- 4. ややあてはまる
- 5. あてはまる

問 11. 若いときの記憶力があれば、もっと成績が良くなるのと思う

- 1. あてはまらない
- 2. ややあてはまらない
- 3. どちらともいえない
- 4. ややあてはまる
- 5. あてはまる

問 12. 文章力があれば、もっと楽に学習できるだろう

- 1. あてはまらない
- 2. ややあてはまらない
- 3. どちらともいえない
- 4. ややあてはまる
- 5. あてはまる

問 13. 忙しくなければ、教える側の期待に応えられるだろう

- 1. あてはまらない
- 2. ややあてはまらない
- 3. どちらともいえない
- 4. ややあてはまる
- 5. あてはまる

問 14. 成績が悪いのは、肩こりや腰痛のせいだと思う

- 1. あてはまらない
- 2. ややあてはまらない
- 3. どちらともいえない
- 4. ややあてはまる
- 5. あてはまる

設問 2. 以下の項目で示される内容にあなたはどの程度当てはまりますか。それぞれの項目について、あてはまる度合いを回答してください。

問 1. 作業や仕事は変化があるほうが好きだ

- 1. あてはまらない
- 2. ややあてはまらない
- 3. どちらともいえない
- 4. ややあてはまる
- 5. あてはまる

問 2. 楽しめる趣味をもっている

- 1. あてはまらない
- 2. ややあてはまらない
- 3. どちらともいえない
- 4. ややあてはまる
- 5. あてはまる

**問 3. 一生懸命がんばれば、必ず目標は達成する**

- 1. あてはまらない
- 2. ややあてはまらない
- 3. どちらともいえない
- 4. ややあてはまる
- 5. あてはまる

**問 4. 自分には打ち込めるものがない**

- 1. あてはまらない
- 2. ややあてはまらない
- 3. どちらともいえない
- 4. ややあてはまる
- 5. あてはまる

**問 5. 努力すればどんなことでも自分の力のできる**

- 1. あてはまらない
- 2. ややあてはまらない
- 3. どちらともいえない
- 4. ややあてはまる
- 5. あてはまる

**問 6. 生きがいを感じているものがある**

- 1. あてはまらない
- 2. ややあてはまらない
- 3. どちらともいえない
- 4. ややあてはまる
- 5. あてはまる

**問 7. 学ぶことを本当に楽しみにしている**

- 1. あてはまらない
- 2. ややあてはまらない
- 3. どちらともいえない
- 4. ややあてはまる
- 5. あてはまる

**問 8. わくわくする活動や冒険的な行為は好きだ**

- 1. あてはまらない
- 2. ややあてはまらない
- 3. どちらともいえない
- 4. ややあてはまる
- 5. あてはまる

**問 9. 計画を立てたら、それを実現させる自信がある**

- 1. あてはまらない
- 2. ややあてはまらない
- 3. どちらともいえない
- 4. ややあてはまる
- 5. あてはまる

**問 10. できればさまざまな経験をしてみたい**

- 1. あてはまらない
- 2. ややあてはまらない
- 3. どちらともいえない
- 4. ややあてはまる
- 5. あてはまる

**問 11. 毎日の生活は単調で張りがない**

- 1. あてはまらない
- 2. ややあてはまらない
- 3. どちらともいえない
- 4. ややあてはまる
- 5. あてはまる

**問 12. どんなことでも最善を尽くせば、最終的にうまくいく**

- 1. あてはまらない
- 2. ややあてはまらない
- 3. どちらともいえない
- 4. ややあてはまる
- 5. あてはまる

**問 13. 目新しく変化に富んだいろいろなことをしてみたい**

- 1. あてはまらない
- 2. ややあてはまらない
- 3. どちらともいえない
- 4. ややあてはまる
- 5. あてはまる

問 14. 一生懸命話せば、だれにでもわかってもらえる

1. あてはまらない    2. ややあてはまらない    3. どちらともいえない  
4. ややあてはまる    5. あてはまる

問 15. 興奮したり、わくわくすることが好きだ

1. あてはまらない    2. ややあてはまらない    3. どちらともいえない  
4. ややあてはまる    5. あてはまる

設問 3. あなたが学習できる時間についてお聞きします。月曜日から日曜日まで、それぞれ何時間学習できますか。学習可能な時間を数字でお答えください（2 時間の場合は 2 と記入する）。

問 1. 月曜日

時間

問 2. 火曜日

時間

問 3. 水曜日

時間

問 4. 木曜日

時間

問 5. 金曜日

時間

問 6. 土曜日

時間

問 7. 日曜日

時間

設問 5. 以下の項目は、あなた自身についておたずねするものです。以下の項目にお答えください。

問 1. 性別を教えてください

1. 男性    2. 女性

問 2. 年齢を教えてください

歳

問 3. e スクールに入学する前の最終学歴を教えてください

1. 高校
2. 専門学校
3. 高専
4. 短大
5. 大学
6. 大学院修士
7. 大学院博士

## 研究3 課題とルーブリック

### 第1回 この授業の進め方

#### ○ホームワークの内容

次の問いについて 250 字～300 字以内で あなたの考えを書いてください。

「データリテラシーを学ぶにあたって、この授業に期待することや不安なことについて書きましょう。」

#### ○ホームワークの採点基準（100 点満点）

100 点：課題にそった内容が書かれてあり、字数が 250～300 字である

80 点：課題にそった内容が書かれてあり、字数が 250 字未満、または、301 字以上である

50 点：課題と関係のない内容が書かれている

### 第2回 なぜ統計学を学ぶのか

#### ○ホームワークの内容

##### 問題 1

こちらから提示するデータ（この授業のために作成した架空のもの）を Excel シートに入力しましょう。作成した Excel シートは添付ファイルとして提出してください。

\*Excel のシート名（≠ファイル名、教科書 p25,26 参照）はホームワークに取り組み始めた日にさせていただきます。

##### 問題 2

Excel を使ってみた感想を 250～300 字で書いてレポートとして提出してください。

提出形式は、Word ファイルをお願いします。

\*文字数は、本文のみをカウントしてください（タイトルや氏名等は含めない）。

\*文字数を数えて、文字数も書くようにしてください（文章の末尾に、(○○○字)のように書き入れる）。

#### ○ホームワークの採点基準（Excel シート、Word シート合わせて 100 点満点）

##### 問題 1

Excel シート（50 点満点）

50 点：課題にそった数値、項目であり、間違いなく記載されている

30 点：課題にそった数値、項目であるが入力に間違いがある

10 点：課題と関係のない数値、項目が書かれている

## 問題 2

### Word シート (50 点満点)

50 点：課題にそった内容が書かれてあり，字数が 250～300 字である

30 点：課題にそった内容が書かれてあり，字数が 250 字未満，または，301 字以上である

10 点：課題と関係のない内容が書かれている

## 第 3 回 データの分布を知る

### ○ホームワークの内容

こちらから提示するデータを使って以下の度数分布表とヒストグラムを作ってみましょう。

(1) 性別によるもの

(2) 年齢層 (10 代, 20 代, ……) によるもの

(3) 身長によるもの (5cm ごとの階級で)

以上は 1 つの Excel ファイルにまとめて提出してください。

(4) (2)と(3)の分布を見て読み取れることを 400 字以内で書いて Word ファイルとして提出してください。

記述の仕方は，教科書「やってみよう！練習問題」(200 ページ)の記述を参考にしてください。

(2)と(3)の記述を合わせて 400 字以内です。

### ○ホームワークの採点基準 (100 点満点)

(1) (配点：25 点)

25 点：度数分布表とヒストグラムが正しく作成されている

20 点：度数分布表もしくはヒストグラムのどちらかが間違っている

10 点：度数分布表とヒストグラムの両方が間違っている

(2) (配点：25 点)

(1)と同様の基準

(3) (配点：25 点)

(1)と同様の基準

(4) (配点：25点)

25点：分布について「全体の形」や「山の数」について触れて正しく読み取っている

20点：分布に関連したことは述べているが、分布の読み取りが間違っている

10点：分布と関連しないことを述べている

\*上記に加えて、字数が401字以上の場合は5点減点。

#### 第4回 平均と分散を見る

○ホームワークの内容

こちらから提示する性別、身長、体重のデータを使って以下のことに取り組んでください。

(1) 身長と体重のデータについて性別ごとに、平均、分散、標準偏差を計算しましょう。

(2) 性別ごとに身長のヒストグラムを適切な階級で作成し、平均±1SDの範囲を描きましょう。

(3) 性別ごとに体重のヒストグラムを適切な階級で作成し、平均±1SDの範囲を描きましょう。

以上は1つのExcelファイルにまとめて提出してください。

(4) (2)と(3)から読み取れることを400字以内で書いてWordファイルとして提出してください。

\*平均は小数点第2位を四捨五入（小数第1位まで記述）、分散と標準偏差は小数点第3位を四捨五入（小数第2位まで記述）してください。

\*向後先生がオンデマンド講義の中で、「階級が大きすぎると、ヒストグラムがガタガタになってしまう。あまり細かく階級を分けすぎても、データが欠けた部分が入ってきてしまう。適切な見やすい階級で作ってください」と説明されていることを参考にして、適切な階級を作ってください。

○ホームワークの採点基準（100点満点）

(1) (配点：25点)

25点：12種類の値（身長と体重×男性と女性×平均と分散と標準偏差）が全て正解している

15点：上記の値のうち、6つ以上正解している

10点：上記の値のうち、正解が5つ以下である

(2) (配点：25点)

25点：性別ごとの身長のヒストグラムと平均±1SDの範囲が全て正解している

15点：性別ごとの身長のヒストグラムか平均±1SDの範囲で、間違いが2つ以下である

10点：上記の値のうち、間違いが3つ以上ある

(3) (配点：25点)

(2)と同様の基準

(4) (配点：25点)

25点：「範囲内に含まれる人数や割合」について触れて正しく理解している

15点：「範囲内に含まれる人数や割合」について述べているが、解釈が間違っている

10点：「範囲内に含まれる人数や割合」と関連ないことを述べている

\*上記に加えて、字数が401字以上の場合は5点減点。

## 第5回 度数を比較する

○ホームワークの内容

こちらから提示する性別ときょうだい順位のデータを使って以下のことをしましょう。

(1) 男性と女性の人数に違いがあるかどうかを調べるために直接確率検定をしましょう。

(2) 2人以上のきょうだいがいる場合、一番上(選択肢が2)か、一番下(選択肢が3)では人数に違いがあるかどうかを調べるために直接確率検定をしましょう。

以上は js-STAR を使って計算してください。

(3) (1)と(2)の結果をまとめ、そこから読み取れることを400字以内で書いて、Wordファイルとして提出してください。

\*教科書110ページに、「検索結果から[js-STAR 2012-KISNET]を選択します」と記載されていますが、ブラウザの検索結果で表示される「js-STAR - KISNET」と同じものです。

\*検定は、両側検定を用いてください。

\*有意水準は、5%を用いてください。

\*確率(p)の値は、小数点第4位を四捨五入(小数第3位まで記述)してください。

\*問題(3)の記述の仕方は、教科書「やってみよう! 練習問題」(202ページ)の記述を参考にしてください。問題(1)と(2)から読み取れることを合わせて400字以内です。

○ホームワークの採点基準(100点満点)

以下のa~cが正しく解答できているかが基準となります。

a. 度数を正しく数える

- b. 直接確率検定を正しく行う
- c. 確率 (p) の値と「有意」の用語を用いて、検定結果を正しく読み取る

男女の人数の違いを調べる (配点 : 50 点)

50 点 : a, b, c のすべて正解

35 点 : a のみ間違い

25 点 : b もしくは c のみ間違い

15 点 : a, b, c のうち、いずれか 2 つが間違い

10 点 : a, b, c のすべてが間違い

\*c では、確率(p)の値と「有意」の用語のいずれか一方しか用いていない、もしくは両方を用いていない場合は、間違い (減点) となります。

\*a を間違えると、b と c も間違えることとなりますが、度数が間違っている場合、その度数から b と c を間違いなく解答していると判断できる場合は、2 と 3 は間違い (減点) にはしません。

\*字数が 401 字以上の場合は 5 点減点となります。

きょうだいの人数の違いを調べる (配点 : 50 点)

上記と同様の基準

## 第6回 平均を比較する

○ホームワークの内容

こちらから提示する性別、足の大きさ、幸福度、ストレスのデータを使って以下のことをしましょう。

(1) 足の大きさ、幸福度、ストレスのデータについて性別ごとに、平均と不偏標準偏差を計算しましょう。

(2) 足の大きさ、幸福度、ストレスのデータについて Glass の  $\Delta$  によって効果量を計算しましょう。男性を統制群としてください。

(3) 効果量について表 5.2 を基準として判定してください。

以上は 1 つの Excel ファイルにまとめて提出してください。

(4) (2)と(3)から読み取れることを 400 字以内で書いて Word ファイルとして提出してください。

○ホームワークの採点基準（100 点満点）

(1)（配点：25 点）

25 点：9 つの値（足の大きさ、幸福度、ストレスそれぞれの男性平均、女性平均、不偏標準偏差の値）が全て正解している

15 点：上記の値のうち、5 つ以上正解している

10 点：上記の値のうち、正解が 4 つ以下である

(2)（配点：25 点）

25 点：3 つの効果量が全て正解している

15 点：3 つの効果量のうち、間違いが 1 つ以下である

10 点：3 つの効果量のうち、間違いが 2 つ以上ある

(3)（配点：25 点）

25 点：3 つの効果量を全て正しく判定している

15 点：3 つの効果量のうち、判定間違いが 1 つ以下である

10 点：3 つの効果量のうち、判定間違いが 2 つ以上ある

(4)（配点：25 点）

25 点：「効果量」について触れて正しく理解、解釈している

15 点：「効果量」について述べているが、解釈が間違っている

10 点：「効果量」と関連ないことを述べている

\*上記に加えて、字数が 401 字以上の場合は 5 点減点。

## 第 7 回 関係を見る

○ホームワークの内容

こちらから提示する性別、身長、体重、足の大きさのデータを使って以下のことをしましょう。

(1) 男女全体での、身長と体重、身長と足の大きさ、体重と足の大きさのそれぞれの散布図を作り、相関係数を計算しましょう。

(2) 男女別に、身長と体重の散布図を作り、相関係数を計算しましょう。

以上は 1 つの Excel ファイルにまとめて提出してください。

(3) (1)と(2)から読み取れることを 400 字以内で書いて Word ファイルとして提出してください。

\* (1)と(2)は以下の 5 つの、散布図と相関係数が必要です。

(1)

男女全体：身長と体重

男女全体：身長と足の大きさ

男女全体：体重と足の大きさ

(2)

男性：身長と体重

女性：身長と体重

\* (3)の読み取りは、上記の 5 つの読み取りが必要です。

\* 散布図の縦軸と横軸は、入れ替えても見え方が変わるだけで、データ自体に変化はありません（どちらを縦軸、横軸にしても可）。

\* 散布図の「最小値」「最大値」「単位の主」「グラフタイトル」「軸ラベル」等の形式につきましては、数値の範囲や、散布図の見やすさなどの点を考えて、各自で設定・入力してください。

\* 身長と体重の散布図については、散布図の目盛り（縦軸・横軸）の最大値・最小値を、「男女全体」「男性」「女性」の 3 つとも同じにして、3 つの散布図を同じ縮尺で比較すると、データの分布が見やすくなります。

\* 散布図を作成する際に、離れた位置にあるセルを選択する場合は、以下の方法で行うことができます。

1. 最初のセル（1 つのまとまり）を選択する。
2. Windows 版 Excel では Ctrl キーを、Mac OS 版 Excel では command キーを押しながら、別のセル（次のまとまり）を選択する。

\* 散布図は、Excel ファイルの「第 6 回 ホームワーク用データ」の指定してある位置に、作成してください。

\* 相関係数は小数点第 3 位を四捨五入（小数第 2 位まで記述）してください。

\* (3)の記述の仕方は、教科書「やってみよう！ 練習問題」（203～204 ページ）の記述を参考にしてください。(1)と(2)から読み取れることを合わせて 400 字以内です。

○ホームワークの採点基準（100 点満点）

散布図（配点：30 点）

30 点：5 つの散布図が正しく作成されている（データの参照範囲が正しく、タイトルと軸ラベルがある）

15点：5つの散布図のうち、間違いが2つ以下である

10点：5つの散布図のうち、間違いが3つ以上ある

相関係数（配点：30点）

30点：5つの相関係数が全て正解している

15点：5つの相関係数のうち、間違いが2つ以下である

10点：5つの相関係数のうち、間違いが3つ以上ある

読み取り（配点：40点）

40点：5つの相関係数と散布図について、正しく読み取っている

20点：5つの相関係数と散布図の読み取りについて、間違いが2つ以下である

10点：5つの相関係数と散布図の読み取りについて、間違いが3つ以上ある

\*上記に加えて、字数が401字以上の場合は5点減点となります。

\*「正の相関」「無相関」「相関ゼロ（負の相関）」の用語が用いられていない場合は、間違い（減点）となります。

\*相関係数の判断が、授業で示された基準（表 6.2）で評価されていない場合は、間違い（減点）となります。

\*相関係数の値が違っても、読み取りも間違わないことにはなりますが、相関係数が違っていても、その相関係数から読み取りを間違いなく解答していると判断できる場合は、読み取りは間違い（減点）にはしません。

## 第8回 変化を見る

○ホームワークの内容

こちらから提示する性別、年代、幸福度、ストレス度のデータを使って、以下のことをしましょう。

(1) 男女全体を40代以上と30代以下に分けたとき、それぞれの幸福度とストレス度の折れ線グラフを作り、効果量を計算しましょう。統制群は30代以下とします。

\*折れ線グラフは「平均値」を使用して作成します。HW用データのところを太枠で囲んでいます。

(2) (1)を男女別でやってみましょう。

以上は1つのExcelファイル（シートは3枚）にまとめて提出してください。

(3) (1)と(2)から読み取れることを 400 字以内で書いて Word ファイルとして提出してください。

\* (1)と(2)は以下の折れ線グラフ (6 つ) と効果量 (6 つ) が必要です。

(1)

男女全体：折れ線グラフ

男女全体：効果量

(2)

男性：折れ線グラフ

男性：効果量

女性：折れ線グラフ

女性：効果量

\* (3)の読み取りは、上記の 6 つの読み取りとともに、効果量の判定 (第 5 回を参照) が必要です。

\* 効果量は小数点第 3 位を四捨五入 (小数第 2 位まで記述) してください。

○ホームワークの採点基準 (100 点満点)

折れ線グラフ (配点：30 点)

30 点：6 つの折れ線が正しく作成されている (データの参照範囲が正しく、タイトルと軸ラベルがある)

15 点：6 つの折れ線グラフのうち、間違いが 2 つ以下である

10 点：6 つの折れ線グラフのうち、間違いが 3 つ以上ある

効果量 (配点：30 点)

30 点：6 つの効果量が全て正解している

15 点：6 つの効果量のうち、間違いが 2 つ以下である

10 点：6 つの効果量のうち、間違いが 3 つ以上ある

読み取り (配点：40 点)

40 点：6 つの折れ線グラフと効果量について、正しく読み取っている

20 点：6 つの折れ線グラフと効果量の読み取りについて、間違いが 2 つ以下である

10 点：6 つの折れ線グラフと効果量の読み取りについて、間違いが 3 つ以上ある

\* 上記に加えて、字数が 401 字以上の場合は 5 点減点となります。

\*効果量の判定がされていない場合は間違い（減点）となります。

\*効果量の値が違くと、読み取りも間違ふことにはなりますが、効果量が違っていても、その効果量から読み取りを間違いなく解答していると判断できる場合は、読み取りは間違い（減点）にはしません。

## 研究4 質問紙

設問1. 以下の項目は、学習の場面における、あなた自身の考えについて表したものです。それぞれの項目について、あなたにどの程度あてはまるのかをお答えください。その際は、以下の点に注意してください。

- 1) 正しい回答や間違った回答はありません
- 2) あまり考えこまずに回答してください
- 3) 周りの人と相談しないで自分の思ったまま回答してください
- 4) 周りの人の回答を見たりしないでください

問1. うまく学習できないのは忙しいからであると思う

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問2. 若いときの集中力があれば、教える側の期待に応えられるだろう

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問3. 注意力が散漫なのは、年を取ったせいであると思う

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問4. 時間があれば、もっと学習がはかどるだろう

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問5. 学習に失敗するのは、体調が悪いからだと思う

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問6. 成績が悪いのは時間がないからだと思う

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問7. 体調が悪くなければ、もっと学習できるのと思う

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 8. 学習がうまくいかないのは、集中力がないからだと思う

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 9. 学習がうまくいかないのは、若い時に比べ計算力が落ちているからだと思う

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 10. 学習がしっかりできないのは、注意力が散漫なためだと思う

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 11. 若いときの記憶力があれば、もっと成績が良くなるのと思う

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 12. 文章力があれば、もっと楽に学習できるだろう

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 13. 忙しくなければ、教える側の期待に応えられるだろう

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 14. 成績が悪いのは、肩こりや腰痛のせいだと思う

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

設問 2. 以下の項目は、あなたにどの程度当てはまるでしょうか。最も近いものを回答してください。

問 1. 自分という人間について、思いをめぐらすことがある

1. 全くあてはまらない
2. あてはまらない
3. どちらともいえない
4. あてはまる
5. 非常にあてはまる

問 2. 自分のことは自分なりにいろいろ考えている

1. 全くあてはまらない
2. あてはまらない
3. どちらともいえない
4. あてはまる
5. 非常にあてはまる

問 3. 自分のことを反省したり気にやんだりすることはない

1. 全くあてはまらない
2. あてはまらない
3. どちらともいえない
4. あてはまる
5. 非常にあてはまる

**問 4. 自分自身について考えることはめったにない**

1. 全くあてはまらない
2. あてはまらない
3. どちらともいえない
4. あてはまる
5. 非常にあてはまる

**問 5. 後から自分のしたことを振り返ってみることはあまりない**

1. 全くあてはまらない
2. あてはまらない
3. どちらともいえない
4. あてはまる
5. 非常にあてはまる

**問 6. 自分のことを考えようとしてもすぐに気が散ってしまう**

1. 全くあてはまらない
2. あてはまらない
3. どちらともいえない
4. あてはまる
5. 非常にあてはまる

**問 7. 自分について考えても、すぐにいきづまって考えが進まない**

1. 全くあてはまらない
2. あてはまらない
3. どちらともいえない
4. あてはまる
5. 非常にあてはまる

**問 8. 自分について考えてみてもただボーッとして終わってしまう**

1. 全くあてはまらない
2. あてはまらない
3. どちらともいえない
4. あてはまる
5. 非常にあてはまる

**問 9. 自分についてじっくり考えることは苦手である**

1. 全くあてはまらない
2. あてはまらない
3. どちらともいえない
4. あてはまる
5. 非常にあてはまる

**問 10. 自分を見つめてみてもあまり深くは考えられない**

1. 全くあてはまらない
2. あてはまらない
3. どちらともいえない
4. あてはまる
5. 非常にあてはまる

**問 11. 自分の中のいやなところについては見たくない**

1. 全くあてはまらない
2. あてはまらない
3. どちらともいえない
4. あてはまる
5. 非常にあてはまる

**問 12. 自分にあるいやな点に気づくとそれ以上考えたくなくなる**

1. 全くあてはまらない
2. あてはまらない
3. どちらともいえない
4. あてはまる
5. 非常にあてはまる

**問 13. 自分にあるいやな点については、出来るだけ考えないようにしている**

1. 全くあてはまらない
2. あてはまらない
3. どちらともいえない
4. あてはまる
5. 非常にあてはまる

**問 14. 自分の中にあるいやな部分は本当の自分ではないと思う**

1. 全くあてはまらない
2. あてはまらない
3. どちらともいえない
4. あてはまる
5. 非常にあてはまる

問 15. 自分のいやなところを見つけても目をそらしたりせずにいられる

1. 全くあてはまらない
2. あてはまらない
3. どちらともいえない
4. あてはまる
5. 非常にあてはまる

設問 3. 以下の項目で示される内容にあなたはどの程度当てはまりますか。それぞれの項目について、あてはまる度合いを回答してください。

問 1. 作業や仕事は変化があるほうが好きだ

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 2. 楽しめる趣味をもっている

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 3. 一生懸命がんばれば、必ず目標は達成する

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 4. 自分には打ち込めるものがない

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 5. 努力すればどんなことでも自分の力のできる

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 6. 生きがいを感じているものがある

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 7. 学ぶことを本当に楽しみにしている

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 8. わくわくする活動や冒険的な行為は好きだ

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 9. 計画を立てたら、それを実現させる自信がある

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 10. できればさまざまな経験をしてみたい

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 11. 毎日の生活は単調で張りがない

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 12. どんなことでも最善を尽くせば、最終的にうまくいく

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 13. 目新しく変化に富んだいろいろなことをしてみたい

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 14. 一生懸命話せば、だれにでもわかってもらえる

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

問 15. 興奮したり、わくわくすることが好きだ

1. あてはまらない
2. ややあてはまらない
3. どちらともいえない
4. ややあてはまる
5. あてはまる

設問 4. 以下の項目は、あなた自身についておたずねするものです。以下の項目にお答えください。

問 1. 性別を教えてください

1. 男性
2. 女性

問 2. 年齢を教えてください

歳