

博士論文

大学生の学業領域における
非積極的態​​度についての現代的検討

東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科

学校教育学専攻教育方法論講座

R10-2001 大西恭子

目次

| | |
|-------------------------------------|----|
| 第 I 部 序論：理論的考察 | 5 |
| 第 1 章 大学生の学業領域における非積極的態度の研究意義 | 6 |
| 第 2 章 大学生の学業領域における非積極的態度の先行研究 | 9 |
| 第 1 節 スチューデント・アパシー研究 | 9 |
| 第 2 節 一般大学生を対象としたアパシー傾向研究 | 12 |
| 第 3 節 非積極的態度の認知的側面の研究 | 14 |
| 第 3 章 青年期の発達課題の時代的変遷 | 16 |
| 第 1 節 アイデンティティの確立とモラトリアムについての基礎的な理論 | 16 |
| 第 2 節 時代的背景の変化による青年期のモラトリアムの変遷 | 18 |
| 第 4 章 現代大学生の学業領域における非積極的態度とは | 21 |
| 第 5 章 本論文の目的 | 23 |

| | |
|--|----|
| 第Ⅱ部 本論：実証的研究 | 26 |
| 第6章 学業領域における非積極的態度の実態の検討 | 27 |
| 第1節 <研究1>学業領域における非積極的態度の認知的側面の検討 | 27 |
| 第2節 <研究2>学業に対する非積極的態度の認知過程の検討 | 33 |
| 第7章 学業領域固有の非積極的態度尺度の作成と信頼性，妥当性の検討 | 47 |
| 第1節 <研究3>学業領域固有の非積極的態度尺度の作成 | 47 |
| 第2節 <研究4>学業領域固有の非積極的態度尺度の信頼性・妥当性の検討 | 59 |
| 第8章 学業領域における非積極的態度とアパシー，青年期の発達課題との関連 | 65 |
| 第1節 <研究5>学業領域固有の非積極的態度尺度とアパシー傾向の関連の 検討 | 65 |
| 第2節 <研究6>学業領域固有の非積極的態度尺度とモラトリアム，アイデ ンティティの関連の検討 | 75 |
| 第9章 学業領域における非積極的態度の背景要因の検討 | 84 |
| 第1節 <研究7>学業領域固有の非積極的態度尺度と時間的展望，本来感， 生き方との関連の検討 | 84 |
| 第2節 <研究8>学業領域固有の非積極的態度尺度と人格特性との関連の検討 | 95 |

| | |
|--------------------------------|-----|
| 第Ⅲ部 結論：総合的考察 | 103 |
| 第 10 章 総合考察 | |
| 第 1 節 目的 1, 目的 2 について | 104 |
| 第 2 節 学業領域における非積極的態度の認知の特徴について | 106 |
| 第 3 節 学業領域における非積極的態度の各群の特徴について | 107 |
| 第 4 節 本研究から見えてきた現代青年の特徴について | 108 |
| 第 11 章 今後の展望 | 111 |
| 第Ⅳ部 引用参考文献 | 112 |
| 資料 | 120 |

第 I 部 序論：理論的考察

第1章 大学生の学業領域における非積極的態度の研究意義

本論文では、授業を欠席したり、課題に取り組まなかったり手を抜いたり、単位を落として留年を繰り返したりといった学生の学業領域における怠惰や不適応の問題に焦点を当て、これを「大学生の学業領域における非積極的態度」として検討する。

この問題は、大学教育現場における精神保健上の問題として、古くは1950年代から着目され多くの心理学的研究がおこなわれてきた(溝上, 2004), 無気力やスチューデント・アパシーの問題を含むものとする。スチューデント・アパシーや無気力の研究のほとんどは2000年以前に行なわれたものであり(下山, 1995a; 下坂, 2002), 近年においての研究はわずかにしか積み重ねられていない。

大学生の学業領域における非積極的態度であるスチューデント・アパシーの研究がさかんに行われ始めた1980年代は「大学のレジャーランド化」といわれ、経済的豊かさを背景に大学が大衆化し、勉強をせずにアルバイトや各種の遊びにふける学生が増えた時代であった。この時代の大学は、上からの統制力が弱く、自由な時間と空間の中で個性化が重視され、価値が多面的で、個人の自発性が尊重されるような性格の「伝統的大学」であったと渡部(2005)は指摘している。このころアパシーの研究が積極的に行われたのは、大学生の留年や退学が社会問題化したことが背景にあった。

1997年に、文部科学省は18歳以下の人口の減少傾向と、一方での高等教育への進学意欲の急速な高まりから、志願者に対する大学の収容力(入学定員)が、2009年には100%になるであろうという試算を示した(文部科学省, 2005)。いわゆる「大学全入時代」に入らるであろうという予測である。文部科学省による学校基本調査速報(2015)によれば、平成27年度の高専機関進学率(過年度卒含む)は79.8%にのぼった。大学は淘汰される時代となり、その教育システムは大幅な変革期にある。大学や学部は統廃合され、AO入試など新たな入学試験の形態が出現している。少子化や長引く経済的な不況や、就職活動が厳しくなっていること(片桐, 2009)などの影響もあり、大学にも中学校や高等学校のように、強い統制をとり入れ、管理主義的、社会化重視、未来志向的な性格にしようという「大学の学校化」が起こっていると渡部(2005)が指摘している。

学校化する大学の中で学んでいる現代学生の学業に対する態度は「まじめ化」しているといわれている。授業への出席率は高く(ベネッセ教育総合研究所, 2012), 「勉強第一」と考える学生が増え(全国大学生生活協同組合連合会, 2009), 学生の自己評価を最も規定する

ものが学業成績となっている（溝上, 2004）。また 10 年前に比べ、大学の休・退学、留年率は減少傾向にある（内田, 2013）。

下山（1995b）や長内（2009）は、スチューデント・アパシーや無気力などの学生の非積極的態度を検討する際に、時代性や日本の青年期発達の特異性などを検討する必要性を示唆している。学生の学業に対する非積極的態度には、その時代の青年期発達の特徴が反映されていると考えられる。「大学の学校化」の中で「まじめ化」している現代の学生が示す非積極的態度は、「レジャーランド化」していた「伝統的大学」の中で遊びにふけていた時代の学生について検討されてきた非積極的態度とは、異なる様相を見せると推察される。

原田（2013）は現代の若者を「さとり世代」ととらえ、学生との対話から現代大学生の特徴をまとめている。それによると、現代の学生は不景気の時代に生まれたことで、ある行動を起こす際にどのくらいのリスクがあるかという見込み損失で考える引き算の発想を持ち、コストパフォーマンスを考える。上昇志向はなく、そこそこの生活を望み、空気を読むことを重視して大胆な行動に出たり目立ったりすることはしない。たくさんの情報を取捨選択してそれを活かすことに長けているため、主観で行動することは少ない、などの特徴がある。これらの特徴は学業に対する非積極的態度にも影響を与えていると考える。つまり、いかにリスクなく楽に単位を取って卒業できるかを重視し、必要がなければ大学での学業にそれ以上の労力を払わない可能性がある。

留年や休・退学などの深刻な不適応状態に陥る学生が減少してきていることには、以上のような現代の大学生の特徴が関連していると考えられる。リスクを考える現代の学生は、ドロップアウトに陥ることは少ないだろう。大学の学校化も、学生の質が変化してきていることに対応する背景があるかもしれない。つまり、カリキュラムを統制が厳しく管理的にして、未来志向的にしないと、現代の一般学生の教育に活かさない可能性がある。

したがって、現代学生を対象とする本論文においては、スチューデント・アパシーなどの重篤で病的な問題よりも、より一般的な学生の学業に対する非積極的態度を検討する必要がある。「一般的な学生」とは、留年や休・退学などの深刻な問題を現在示しておらず、かつ将来も示す可能性の低い、不適応には陥らずに大学に定期的に通って学業に取り組んでいる大部分の学生のことを想定する。

一般的な学生が呈する非積極的態度は、適応の枠を超えない範囲の中で、例えば規定以内の単位取得の失敗や、授業の欠席、不真面目な授業態度や、課題に取り組まなかったり手を抜いたりするといった、より狭い領域での行動として現れやすいと考える。これらの

学業領域における非積極的態度の背景には，現代学生特有の青年期発達の特徴が反映されているだろう。しかし，現代の時代的背景を踏まえた新しい視点から，一般大学生の学業に対する非積極的態度をとらえなおそうとした研究はこれまでにはみられない。

第2章 大学生の学業領域における非積極的態度の先行研究

現代的な学生の学業領域における非積極的態度について考察する前に、本章ではこれまで行われてきた大学生の学業に対する非積極的態度についての先行研究を概観する。

第1節 スチューデント・アパシー研究

大学生の学業領域における非積極的態度の先行研究としてこれまでさかんに研究されてきたのは、スチューデント・アパシー概念である。スチューデント・アパシーとは、大学生の長期留年を伴う慢性的な無気力状態を示す（下山, 1996）。

米国の精神科医であった Walters (1961; 笠原・岡本訳, 1975)は、休学、留年などの大学生の学業領域における問題行動を説明する概念として、スチューデント・アパシーという独自の臨床単位を初めて提唱した。彼は臨床経験をもとに一般大学生の一過性無気力とは異なる、独特な無気力状態を慢性的に呈する一群の学生の存在を指摘した（下山, 1996）。Walters のスチューデント・アパシー概念をまとめると、次のようになる。

(a) 情緒的動きの減退、無気力、無関心、知的無力感、肉体的気怠さ、空虚感、情緒的引き籠もり、社会参加の欠如が見られる。

(b) 無関心は予期される敗北、屈辱、制限に対する心理的恐怖を避ける行動である。

(c) 攻撃性や競争的衝動のために他人を直接傷つけることを避けるための防衛である。ただし、回避によって他者をどうしようもない状況に陥れて攻撃衝動を満たす。

(d) 男らしさ形成をめぐる解決しがたい葛藤のための青年期を遷延させている男性の青年期発達の障害である（青年後期、特に大学2年生時に生じやすい）。

(e) 価値の尺度を学業達成に限定した結果生じたものである。

(f) 恐怖状況が解決されれば元に戻るものと、長時間続くものがある。しかし、いずれも精神病に近づくことはなく、神経症に近い。

Walters 以降、米国において同様のスチューデント・アパシーを問題とした議論が行なわれなくなった反面で、その後の日本におけるスチューデント・アパシーの議論は活発化している。このことから下山 (1996) は、スチューデント・アパシーは日本における特異的な現象であるとしている。

日本において、初めて本格的にスチューデント・アパシーの研究を行った笠原 (1984) は、我が国のスチューデント・アパシーの学生の特徴は、本業の学業においては無気力だが、

課外活動やアルバイトなどには積極的という「学業からの部分的退却」にあるとした。スチューデント・アパシーは臨床的概念では退却神経症ととらえられ、以下のような特徴を持つと提唱された。

- (a) アイデンティティの葛藤と進路の喪失が見られる。
- (b) 心理状態としてアンヘドニア（快体験の希薄化）が見られる。
- (c) 本業領域からの部分的退却という陰性の行動化を繰り返す。
- (d) 病前性格として強迫傾向、勝負過敏性が見られる。
- (e) 新たな診断分類として退却神経症を提唱。ただし、軽度はパラノイローゼ群、重度はボーダーライン群とする。

笠原（1984）の研究以降、日本では様々なスチューデント・アパシー概念が提唱された（山田，1987等）。時代の流れとともに概念が一般に普及したことで、元々特異的な無気力状態を呈する大学生に特有の臨床的な障害として提唱されたスチューデント・アパシー概念が、一般の大学生にも広く適応されるようになってきた。概念の適応の拡大は、本来のスチューデント・アパシー概念を混乱させる恐れがあると、下山（1996）は指摘している。

このスチューデント・アパシー概念の広がりに対して、土川（1990）は、無気力のレベルを階層化して、スチューデント・アパシーの分類構造図を作成した（Figure1-1）。これによると、スチューデント・アパシーの典型例にはⅠ型とⅡ型がある。Ⅰ型は受身回避型と考えられ、課せられた学業からの部分的退却のみを示すものである。Ⅱ型はⅠ型よりも重い症状を示し、学業からの部分的退却と生活全般に対する無気力状態とが流動的に示されるものである。Ⅱ型は自己愛型とされ、特に自己愛人格障害との関連が示唆された。典型例は、パーソナリティ障害の範囲内にあり、臨床的障害としてのスチューデント・アパシーを示す。分類構造図の底辺には、一般学生のアパシー傾向と、発達段階における一過性のアパシーがある。これらは神経症レベルでの無気力を示し、臨床的障害としてのスチューデント・アパシーの典型例とは区別されたが、その違いはここでは明確にされていない。永江（1999）は、一般大学生のアパシー傾向をスチューデント・アパシーの底辺に明確に位置づけたこの分類法は、スチューデント・アパシー研究に新たな視点を与えるとして評価した。

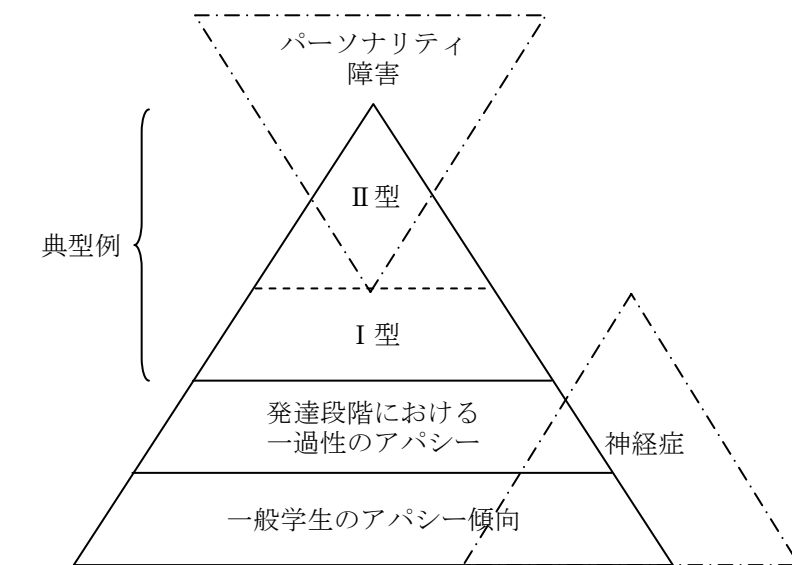


Figure1-1 スチューデント・アパシーの分類構造図（土川，1990）

また，下山（1995a, 2000）は，それまでのスチューデント・アパシー概念を整理し，スチューデント・アパシーにおける臨床的障害を，「悩まない」行動障害，「悩めない」心理障害，「自立適応強迫」性格の3次元で分類した。「悩まない」行動障害とは，笠原（1984）が「陰性の行動化」として示した，否認や分裂といった特殊な防衛行動を伴う受動的な回避行動である。回避行動をとる本人は，行動の責任を取ることがなく，悩むことがないことに特徴づけられる。「悩めない」心理障害とは，自分のなさ，実感のなさ，張りのなさによって自己の生き方に関して問題意識をもてない心理障害である。「悩まない」行動障害においては，葛藤が生じず実感が持てないため，不安や抑うつなどの苦痛に苦しむことがないことに特徴づけられる。笠原（1984）はスチューデント・アパシーの状態を「アイデンティティの葛藤」としているが，下山はスチューデント・アパシーの学生には明確な心理的葛藤は見られないので，この表現は不適切であると否定した。「自立適応強迫」性格とは，笠原（1984）が，スチューデント・アパシーの病前性格として示した適応への強迫傾向であり，きちんとしていきたい性格（強迫性），場の期待に合わせる性格（受動的適応性），情緒的に依存しない性格（自己愛的自立性）で構成される。このような性格は，他者との間の信頼感を持たず，自分を失う不安や恐怖を生じさせることに特徴づけられる。

このように，スチューデント・アパシーは元来，特異な臨床的障害として提唱された概念である（下山，1996）。しかし近年の休・退学率や留年率の低下を考えると，「まじめ化」している現代学生は，アパシーのように深刻化・蔓延化した問題行動を示すまでには至ら

ないと考えられる。現代学生の学業領域における非積極的態度を検討する上では、より一般的な学生が示すアパシー傾向を検討する必要がある。

第2節 一般大学生を対象としたアパシー傾向研究

鉄島（1993）は、対象を一般大学生と明記したうえで、そのアパシー傾向について実証的に考察を行っている。この研究で一般大学生のアパシー傾向は「精神病の無気力と異なり、心理的原因で主として学生の本業である学問に対して意欲の減退をしめすこと」と定義されている。鉄島は、「授業からの退却」「学業からの退却」「大学からの退却」の3因子からなるアパシー傾向を測定する尺度を作成し、一般大学生のアパシー傾向を自我同一性の確立の程度、両親に対して抱いているイメージ、進学動機のある方との関連から検討した。その結果、自我同一性の確立という課題への取り組み方、大学進学に対しての目標の持ち方が、大学生のアパシー傾向と深くかかわっていることが示唆された。

それまでの研究では人格障害レベルの学生・アパシー学生の臨床研究がほとんどであったのに対して、鉄島（1993）は一般大学生のアパシー傾向を実証的に検討している。しかしながらこの研究は、障害としての学生・アパシー概念に基づいて一般的な大学生の無気力傾向を検討している。この点について下山（1995b）は、日本の大学生の無気力には一時退行による思春期のやり直しという積極的な発達の意味があるため、一般大学生の無気力を人格障害的アパシーとの連続線上で論じることは、その発達の意味を見失うおそれがあると問題視した。

下山（1995b）は、一般男子大学生の示す意欲低下を、臨床的障害としての学生・アパシーと区別し、鉄島（1993）の尺度を援用して意欲低下行動と学生・アパシーの特徴の関連を検討している。その結果、授業という狭い範囲での意欲低下はアパシーの心理的特徴の中核である「味気のなさ（アンヘドニア）」と負の相関にあり、病理的な状態には陥らないことが示唆された。また学業自体への意欲低下は「味気のなさ」とは相関がなく、「自分のなさ（アイデンティティ拡散）」との相関が高かった。つまり学業領域への意欲低下は青年期特有のアイデンティティの模索の問題との関連が最も高いものであるといえる。対して意欲低下の領域がもっとも広い大学生活全般への意欲低下は、アパシーの特徴の中核である「(日常生活への) 張りのなさ」「味気のなさ」との関連が見られたのに対して「自分のなさ」とは関連がなかった。「授業意欲低下」や「学業意欲低下」は、授業や学業といった一部の領域にのみ意欲低下がみられるという点で、笠原の言うアパシー

の「選択的退却」という行動特徴と似ているように思えるが、「味気のなさ」というアパシーの中核的な心理的特徴からとらえると、似て非なるものである。また「授業意欲低下」と「学業意欲低下」が「自分のなさ」と相関があったのに対して、「大学意欲低下」では相関がみられなかったことから、「大学意欲低下」は深刻なアパシー状態に最も近いものと考えられる。「自己不確実状態」はアパシーの特徴のひとつとされるが、病態が深刻になると自覚できなくなる。下山（1995b）の研究では、自己回答式の質問紙調査が用いられたために、逆にもっとも深刻な「大学意欲低下」と「自分のなさ」の間に関連が見られない結果となったと考える。

一般大学生について検討されたこれらの研究から、スチューデント・アパシーの問題は一般大学生の学業領域における非積極的態度の一部と関連するが、全体を説明するものではないといえる。大学生の学業領域における非積極的態度が大学全般において広い範囲に広がるようなものになると、臨床的障害としてのスチューデント・アパシーとの関連が高い不適応状態に陥るが、授業や学業などの狭い範囲に留まっている限りは、スチューデント・アパシーとの関連は高くなり、発達的に意味のある積極的な状態と説明できる可能性がある。

より狭い範囲での一般大学生の学業領域における非積極的態度については、教室内の逸脱行動がとりあげられている。出口・吉田（2005）は授業中の私語を増やす要因の一つに、対人関係に対する適応を高める目的が存在することを明らかにした。また遊間（2008）は、講義中の私語や飲食、居眠りといった教室内の逸脱行動が、進路への悲観によって引き起こされた将来への失望や落胆、労働市場や教育制度への不満などの感情による大学生活への意欲喪失から起こるといって過程を考察した。スチューデント・アパシーとは異なり、一般大学生の狭い範囲での非積極的態度には、人間関係を円滑にするためや、失望や落胆や不満の感情など、明確な動機が存在する場合があると推察される。

また学業以外の課題もふくんであるが、先延ばし行動についての研究が近年数多くなされている。小浜（2010）は先延ばしを、前・中・後という3段階の過程としてとらえ、大学生を対象にした調査から、先延ばし前には課題の辛さや状況の楽観視や計画性という意識があり、先延ばし中には懸念・自己嫌悪や憂うつ・焦り、肯定的感情・集中という意識があり、また先延ばし後には後悔・自己嫌悪や気分の切り替えという意識があることを明らかにした。

第3節 非積極的態度の認知的側面の研究

出口・吉田(2005)や遊間(2008)や小浜(2010)の教室内での逸脱行動や先延ばしの研究においては、一般大学生の非積極的態度の心理的な背景や過程が検討されていた。下坂(2002)や長内(2009)は、無気力研究の現代的な課題として、無気力を呈している個人の主観的な認知を検討する必要性を指摘している。

溝上(2004)は現代の大学生が、Erikson(1959;小此木訳編,1973)の古典的なモラトリウムのように社会で一人前として認められることを重視するのではなく、自身の内部にあるやりたいことや将来の目標を出発点として大人社会に参入しようとする生き方をしていると指摘した。現代の学生は、自分の考えや気持ちや価値観などを重視して行動する傾向にあるといえる。学業領域における非積極的態度を検討するにおいても、非積極的態度を示している本人がどのように感じたり考えたりして行動を起こしているかという認知に焦点を当てる必要がある。しかしながら、これまでのスチューデント・アパシーや無気力といった学業領域における非積極的態度についての研究は、行動的側面のみに焦点を当てたものが多く、認知的側面からの研究はほとんど行われてこなかった(下坂,2002)。

この問題点を取り上げた長内(2009,2010,2011)は、個人が自己の意欲や精神的なエネルギーの低下を主観的に認識している状態を「知覚された無気力(perceived apathy)」と定義し、その認知的側面を検討している。長内(2009)によれば、知覚された無気力には、領域全般的な無気力と領域固有的な無気力とが存在する。領域全般的な無気力とは、生活全般において無気力を感じることで、特定の対象に対するものではなく、志向性を欠く拡散的なものとなる。対して領域固有的な無気力は、特定の課題に対する無気力であり、どのような課題で感じるかには個人差はあれども、日常的に誰でも感じる無気力とされる。本研究でとりあげる学業領域における非積極的態度は、学業という領域に固有の無気力である。領域固有の無気力は、領域全般的な無気力とはあまり関連しないと長内は示している。無気力の認知的側面を測定するための尺度には、下坂(2001)、高山(2006)、長内(2011)があるが、これらはすべて領域全般的な無気力を測るものである。学業などの領域に固有的な無気力の認知を測るための尺度は存在しない。「まじめ化」している現代学生にとって、学業はもっとも関心の高い領域であるため、学業領域に固有の非積極的態度の主観的認知について、学生の実態に則した測定尺度を開発する必要がある。

領域全般的な無気力を測定した、下坂(2001)、高山(2006)、長内(2011)の尺度の内容をそれぞれ検討してみると、下坂の尺度では「自己不明瞭感」「他者不信・不満足感」「疲

労感」という 3 因子が、高山の尺度では「快体験の欠如」「身体不調」「目標喪失」「行動停滞」という 4 因子が、長内の尺度では「不本意」「非活動的」「先延ばし」という 3 因子がそれぞれ抽出されている。学業領域における非積極的態度という領域固有の無気力の認知的側面を測定する尺度も、同様にいくつかの因子に分かれると想定される。

下坂 (2001) と高山 (2006) の尺度の項目が、日常生活全般において感じられる主観的な無気力感を尋ねるものであったのに対し、長内 (2011) の尺度は、無気力感自体を測定してはならず、無気力を知覚している際に、どのような認知的・行動的な状態にあるのかを測るものであった。そのため「家でだらだらしていることが多い」「やれば出来ることだから、と先延ばしにすることが多い」など、行動的側面の無気力を尋ねる項目が含まれていた。ここから、非積極的態度の認知的側面には、行動に先んじて生じる無気力感や回避的な感情や思惑などの心理的側面と、実際に非積極的な行動を行っていると自覚する行動的側面の認知の二側面があると示唆される。一般大学生の学業に対する非積極的態度をアパシー傾向からとらえた鉄島 (1993) や下山 (1995b) の研究も、自己回答方式の尺度を用いているという点で、行動的側面の認知を測定している。しかし、心理的側面の認知を有しているかについては検討されていない。心理的側面と行動的側面の二側面を合わせて検討する必要がある。

第3章 青年期の発達課題の時代的変遷

一般大学生のアパシー傾向や意欲低下という非積極的態度についての実証的な研究である鉄島(1993)や下山(1995b)に共通していたのは、自我同一性やアイデンティティの確立などの青年期の発達課題との関連を検討している点である。同様の研究が永江(1999)や下坂(2003)によってもなされており、青年期の発達課題と一般大学生の学業領域における非積極的態度の関連は深いといえる。本章では青年期の発達課題についての理論、とくにその時代的変遷を概観する。

第1節 アイデンティティの確立とモラトリアムについての基礎的な理論

本研究の対象者となる大学生を含む青年期は、支配的で明確なアイデンティティが安定するまでの「心理—社会的猶予期間(モラトリアム)」とされている。モラトリアムとは、Erikson, E.H. (1959 小此木訳編, 1973)の提唱した概念である。モラトリアムの間に、青年は現実の社会に対して一定の距離を保ち、生計のために働いたり、世間の雑事にわずらわされたりすることなく、自由な精神で修業や役割実験に取り組む。そして、職業生活のために必要な知識や技術を獲得するだけでなく、一人前の社会人として必要な種々の能力や意識、自覚を身につけてモラトリアムは終結する(高木, 1999)。

モラトリアムの青年には、一定の期限と結論が設けられ、社会的な責任と義務の決済が迫られる。アイデンティティの確立段階にあり自己探求を続ける古典的モラトリアムの状態にある青年が、一過性的に経験する自己喪失の状態が、アイデンティティ拡散である。Erikson, E.H. (1959 小此木訳編, 1973)がアイデンティティ拡散の症状としてあげているのは次の7つである。(a) 時間的拡散: 時間的展望, 希望の喪失, (b) 同一性意識: 自意識過剰, (c) 否定的アイデンティティの選択: 社会的に望ましくない役割に同一化する, (d) 労働麻痺: 課題への集中困難や自己破壊的没入, (e) 両性的拡散: 性アイデンティティの混乱, (f) 権威の拡散: 適切な指導的役割や従属的役割がとれない, (g) 理想の拡散: 人生のよりどころとなる理想像, 価値観の混乱(有比閣心理学辞典)。これらは、重篤な臨床症状としてあらわれることもあるが、発達過程の中で、多くの青年が経験する心理状態と考えられている。この時期を乗り越えることで、青年は確固としたアイデンティティの感覚を得ることができる。

Marcia (1966) は、Erikson, E.H. (1959 小此木訳編, 1973)の理論をもとに、個人のア

アイデンティティの状態を客観的、操作的に把握するためのアイデンティティ・ステータス(同一性地位)を提唱した。これは半構造化面接によって個人のアイデンティティを、自分自身の職業、価値などについて思い悩み選択に苦慮する「危機(crisis)」と、決定された自分のあり方・進路について傾倒する「傾倒(commitment)」の2つの変数から以下の4類型に分類する方法である。

(a) 同一性達成 (Identity Achievement); 危機の時期をすでに経験し模索した結果、一つの生き方に対して主体的に選択して、それに積極的に関与している状態である。この型から受ける印象は、自ら選択した物事を「やりとげる」ことができるように感じられることである。

(b) モラトリアム (Moratorium); 危機の最中で自己決定の模索をしながら傾倒する対象を見つけだそうとしている状態。傾倒の程度は曖昧で焦点化されていない。しかし自己選択にあたって一生懸命努力、奮闘しているところが特徴である。

(c) 早期完了 (Foreclosure); 明白な危機を経ず周囲の価値観をそのまま継承し、これに傾倒している状態。自分の目標と両親またはそれに準ずるものの目標との間に不協和がなく、すべての体験が幼児期以来の自分の信念を補強するだけになっている。この型はある種の硬さ(融通のきかなさ)が特徴的である。このタイプのもっとも大きな特徴は、意志決定期間(危機)が明確にみられないことである。

(d) 同一性拡散 (Identity Diffusion); 危機を経験したかどうかにかかわらず、傾倒すべき対象を持たず自分の生き方がわからなくなっている状態。第一の下位型である危機前拡散型は、今まで自分が本当に何者かであった経験がないため、何者かである自分を想像することが困難であるという人であり、第二の下位型は「傾倒をしないことに傾倒している」という危機後拡散型である。

これまでの一般大学生を対象とした実証研究で明らかになっているのは、意欲低下や無気力といった非積極的態度が起こる学業の範囲が広いほど、同一性のなさやアイデンティティの葛藤との関連が高く、反対に範囲が狭いとあまり関連が見られないということである。つまりアイデンティティの確立と大学生の学業領域における非積極的態度は、一部分では関連が強いが、反対に関連が予測されない領域も存在し、一概にアイデンティティの未確立状態が非積極的態度の生起要因となっているとはいえない。

第2節 時代的背景の変化による青年期のモラトリアムの変遷

第1章でも述べたように、スチューデント・アパシーの研究がさかんに行われ始めた1980年代は、学生が「伝統的な大学」の中でモラトリアムを謳歌できた時代であった。笠原(1984)は、スチューデント・アパシーの背景に、高度産業社会・高学歴志向社会・知的競争社会などといった社会的状況における青年期のアイデンティティの不確かさを想定し、アパシーを「時代病」的な病理であるとしている。大学生の学業領域における非積極的態度を検討する際には、時代的背景に影響をうけた青年期発達の特徴を考慮する必要があると考える。

村澤ら(2012)によれば、Erikson, E.H.(1959; 小此木訳編, 1973)のモラトリアム理論が誕生した1960年前後は、順調な経済的発展のもとで、先進諸国では「ゆりかごから墓場まで」の福祉政策が広がり、幅広い層(若者, 女性, 下層労働者, 移民, 犯罪者や精神病患者までも)が社会に包摂されることを推奨された時代であった。この時代のモラトリアムは、社会的役割の取得を拒否あるいは回避した結果ではなく、過剰に役割に没入することによって喪失の危機に陥った主体性を、社会と結びつくための主体性=アイデンティティとして再創造するための期間であった。このモラトリアムを小此木(1978)は、「古典的モラトリアム心理」と名付け、以下のように特徴をまとめている。(a) 半人前意識と自立への渴望, (b) 真剣かつ深刻な自己探求, (c) 局外者意識と歴史的・時間的展望, (d) 禁欲主義とフラストレーション, である。村澤らによればこの時代の青年は、獲得した社会の役割や価値観にはじめは強迫的に縛られており、それに対する違和感や解放を望む心理的な動きが抑制される中で、アイデンティティの拡散の危機に陥りながらも最終的に独自の価値観を創造し、さらには社会全体を動かしていくという発達段階をたどる。

一方、スチューデント・アパシーが社会問題となった1980年代の青年のモラトリアムについて、小此木(1978)は「新しいモラトリアム心理」と名付けている。新しいモラトリアム心理の特徴は(a) 半人前意識から全能感へ, (b) 禁欲から解放へ, (c) 修業感覚から遊び感覚へ, (d) 同一化(継承者)から隔たり(局外者)へ, (e) 自己直視から自我分裂へ, (f) 自立への渴望から無意欲・しらけへ, である。小此木は新しいモラトリアム心理の中で、いつまでもモラトリアム状態にとどまり続けアイデンティティを確立できない現象を「アイデンティティ拡散症候群」と呼んでいる。「アイデンティティ拡散症候群」の特徴は、Erikson, E.H.(1959; 小此木訳編, 1973)の提唱した「アイデンティティ拡散」の特徴とほぼ同じであるが、古典的モラトリアム心理には一定の期限と結論が設けられるためアイデンティテ

ィの拡散が一時的状態にとどまるのに対し、新しいモラトリアム心理では青年期におけるモラトリアムが無期限に延期され、アイデンティティの拡散が継続する。そして古典的アイデンティティに見られるようなアイデンティティの未確立に葛藤することは少ない。小此木はモラトリアムの状態にいつまでもとどまりつづけている若者を「モラトリアム人間」と名付けた。

村澤ら(2012)は、この時代の青年の心理を「消費社会型モラトリアム」として次のように説明している。消費社会と情報化社会の到来によって社会規範の流動化が進行し、確固としたアイデンティティを確立するよりも、モラトリアムを引き延ばす「モラトリアム人間」という社会性格を身につけたほうが適応的である一方で、高学歴化と終身雇用制・年功序列賃金といった日本企業の雇用慣行が、青年期以降の未来の生き方を見通せるものとなり、学歴社会競争の中で「将来の自己の姿」について冷めた目でしか見られなくなっている。消費社会と管理社会という2つのベクトルに引き裂かれつつ、それを統合するべくアイデンティティを求め続ける状態。つまりこの時代の青年は、無数の選択肢が示されつつ、実際には限られたものしか選べないという矛盾の中で終わりのない「自分探し」が強要されていた。

消費社会型モラトリアムの青年は、大学に入ればある程度は自動的に就職や人生の方向性が決まるシステム(村澤ら, 2012)の中で、一般社会からは全く切り離されたモラトリアム期間としての大学生活を生きることが社会的に許されていた時代にあった。大学における勉学は、将来や人生にはあまり影響せず(溝上, 2004)、大学入学時点で卒業したあとの人生がある程度約束されているからこそ、「レジャーランド化」した大学の中で、自分が何を目的に大学に来ているのか、自分が将来何の役に立つのか、自分の存在意義はどこにあるのか、などといったアイデンティティの課題についておおいに悩み、探索することができていたのだろう。この時代の青年期の問題は社会的問題から個人の心理的問題へと徐々に領域が狭くなっていっているとも村澤らは指摘している。一般社会から自己を切り離すことを許されたモラトリアムが延期されたり蔓延したりして、スチューデント・アパシーや、留年・退学などのドロップアウトの問題を生じさせたと考えられる。先行研究で明らかにされたように、一般大学生が学業領域において示す非積極的態度の一部は、病的なアパシーの問題と連続性が仮定される。アパシーの学生がサークル活動やアルバイトといった他の活動に精を出すという、本業からの部分的退却という病態を示したのも、社会と大学生活におけるモラトリアムが切り離されていたからだと推察する。

それでは、現代の学生が示すモラトリアムはどのようなものなのだろうか。村澤ら（2012）によれば、バブル経済が崩壊した1990年代以降、日本社会における就労構造は大きく転換し、雇用の流動化、柔軟化が起こった。終身雇用制度は実質的に崩壊し、就職したら安泰というわけにはいかないリスク社会の中で、青年はリスクを避けて下手な冒険をしない無難で確実な生き方を選択するようになった。これが原田（2013）のいう「さとり世代」の大学性の特徴でもある。価値やライフサイクルの選択肢は多様化し、会社では即戦力となる人材が優遇されるため、青年達は自身に人材＝商品として付加価値をつけるべく資格取得に向かうようになった。淘汰される時代となった大学側も、キャリア教育や資格取得を売り物にするようになり、資格取得のための科目が「自分が学びたいこと」に優先する事態が生じている。大学教育においてモラトリアムは保証されなくなり、就職という目的を達成するための訓練期間としての「ポストモラトリアム」を過ごす時代となっている。この資格取得やキャリア教育を重視する大学が「学校化」した大学である。

リスク社会に生きるということは、肯定的にせよ否定的にせよ、行為の開かれた可能性に対して計算的な態度をもって生きることであると村澤ら（2012）は述べている。現代社会は新たな情報や知識が次々と登場するのにもなって修正され、変化していくため、当然その先にあるはずの未来の姿もまた常に変化する。そのため、青年はつねにリスクを計算しながら本質的に流動的で不確定な社会を生きていくために、安全で効率的な人生計画に沿った時間を過ごすよう求められる。これが「まじめ化」する学生の特徴だろう。リスクの排除は同時に不寛容を生み出し、ささいなミスをも許さず厳しく対処する。現代の社会においては、挫折や逸脱が許されない。青年は確固たるアイデンティティを形成せずに「空気を読み」、流動する社会のその時その時の状況に応じて「ペルソナの交換（＝キャラの使い分け）」をすることで適応しようとする。ポストモラトリアムの時代に生きる現代の学生は、大学における生活から自己を切り離すことが困難となっていると考える。そのために、1980年代のようなモラトリアムの延期や留年や退学などのドロップアウトの問題が起こりにくくなるのだろう。

第4章 現代大学生の学業領域における非積極的態度とは

「ポストモラトリウム」社会において、大学での学業は社会とは切り離せない。そのため「消費社会型モラトリウム」の「伝統的大学」において、ドロップアウトしていたようなタイプの学生は、「ポストモラトリウム」の「学校化する大学」の中では逸脱しにくくなっているだろう。であるとすれば、現代の一般大学生が学業領域において示す非積極的態度は、スチューデント・アパシーの深刻な病態との関連性が低い可能性がある。

それでは現代の一般大学生が示す、適応の枠を超えない範囲の中での学業に対する非積極的態度、例えば規定以内の単位取得の失敗や、授業の欠席、不真面目な授業態度や、課題に取り組まなかったり手を抜いたりするといった態度には、どのような意味があるのだろうか。現代の管理主義的な大学教育の中で、学生は大学や社会の求める枠から逸脱しにくくなり、より社会的・適応的になっているため、学業に対する非積極的態度が軽症化しているといえるだろうか。

常に変化する流動的で不確定な社会に適応するために、現代の青年はその場の状況に合わせて「ペルソナ」を使い分け、適応することが求められると先に述べた。その場その場に応じた対応ができるというのは、自我が柔軟で適応能力が高いともとらえられる。学業領域においても、課題の重要性や周囲のクラスメイトの様子、講義をする教員の特性などといった外的状況に合わせてリスクが計算され、個人のコントロールの下で主体的・選択的に非積極的態度が行われているとすれば、それは現代学生に特有の大学への適応能力を反映しているといえる。

しかし、すべての学生が主体的・選択的に非積極的態度をとっているとは考えにくい。溝上（2004）は、現代の青年期においては主体の判断や決定が重要であるが、その判断や決定を行う主体が、成長や発展を保証するほどに成熟しているとは必ずしも限らないと述べた。井上（2014）は現代学生の半数以上が全般的な自己に触れたり、外的な対象や物事に没頭することができず、何かに対して悩んだり葛藤するための主体が育っていなかったり、もしくは欠如した状態にあったりすると示唆した。苦米地（2006）は現代の大学生について、大学の収容力が高まり、選ばなければ誰でも大学に入れるようになったことで、「誰もが行くから」という理由で、本人があまり望まないのに大学に入学する学生が少なくないと指摘した。つまり、現代の大学生の主体性のなさには、大学全入時代という時代的な背景が存在すると考えられる。大学での目的や将来への展望がないままに、学生生活を送って

る学生の存在が推察される。

主体性が成熟しないままに、周囲の状況や枠組みに合わせて大学に入学し、学業において非積極的態度をとっている場合、学生の適応は表面的なものにとどまるのではないだろうか。Deutsch, H. (1934, 1943) は as if personality (かのようなパーソナリティ) という境界性人格障害の一種を提唱した。この人格は、一見周囲に適応している“かのように”に見えるが、実は情緒的に欠落しており、攻撃的な傾向を受動性で覆っているという特徴がある。そこには投影同一化という原始的な防衛機制が働いている。学生の大学生活への適応が表面的である場合も同様に、何か大きなストレスが生じた際に簡単に混乱したり崩れたりしやすいと推察する。

つまり学生生活を自ら選択し、決定して過ごしている“かのように見える”現代学生のなかには、自我の柔軟性や主体性を有して適応している一群の学生と、そうではなく as if 的に周囲の枠組みに合わせているだけで、簡単に不適応状態に陥る可能性の高い一群の学生が存在しているのではないだろうか。この違いは、その後の社会人生活における適応の継続にもかかわるだろう。学生生活において適応的とされる、学業領域に対する積極的な行動には、この違いは表れにくいと考える。むしろ学業領域において示される非積極的態度の、特にその認知的な側面に何らかの特徴で示されると想定する。先にも述べたように、現代の大学生は総じて、学業に対しては深刻な非積極的態度を示しにくい。枠の範囲を超えない程度に示される非積極的態度に、主体性をもって選択的に行動している群と、枠に合わせるだけで自我が未成熟である群の違いが示されると考える。

一般大学生の学業領域における非積極的態度を群分けした研究には狩野・津川 (2011) がある。この研究では、大学生の無気力を抑うつの有無の観点から、持続的に抑うつを伴う抑うつ的無気力群と、抑うつを伴わないスチューデント・アパシー的群に分類している。しかし、抑うつという単一の認知的側面だけで無気力を分類している点で問題がある。本研究では、抑うつのみではなくいくつかの因子に分かれることを想定して、非積極的態度の認知的側面を測定する尺度を新たに作成するため、この尺度を用いて学生の分類について探索的に検討する必要がある。

第5章 本論文の目的

本論文の第1の目的は、大学生の学業領域における非積極的態度を探索的に検討することである。特に学生自身がどのように感じたり考えたりして非積極的な行動をとっているのか、という認知的側面について検討する。またスチューデント・アパシーのような臨床群ではなく、一般的な学生を対象群とすることが、現代の「まじめ化」する学生の特徴をとらえるうえで意義がある。そのため、学業領域における非積極的態度と、スチューデント・アパシーなどの病理的な問題との異同を明らかにしたうえで、モラトリアムやアイデンティティなどの青年期発達の課題との関連についても検討する。

本論文で「無気力」という単語を使わず「非積極的態度」としたことには意味がある。「無気力」という単語は「何をする気力もないこと。やる気のないこと。また、そのさま（広辞苑第6版, 2008）」という意味がある。学生が学業において非積極的態度をとっている際に、本当に「気力がない」状態であると認知しているかかどうか疑問がある。また「気力がない」と感じていても、「何もしない」という行動に実際に出ていると認知しているのかどうかについても検討する必要がある。さらに一般的な学生の行動を一概に「無気力」と呼ぶことには問題があると考えられる。そのため一般的な学生の認知的側面を検討する本研究では「非積極的態度」という単語を採用した。

本論文の第2の目的は、大学生の学業領域における非積極的態度を認知的側面から群分けすることにある。現代学生の非積極的態度には、その学生が主体的・選択的に学業にかかわっているのか、それとも *as if* 的に枠に合わせているだけで表面的に適応しているだけなのか、の違いが存在するのではないかと推察する。この違いは、大学生活における将来への展望や主体性、病理的なパーソナリティの特徴の有無を有しているかによって異なると考えられる。よって群分けした学業領域における非積極的態度の違いを、それぞれの特徴から検討する必要があるだろう。

そこで本論、実証的研究において8つの研究を行う。研究の流れを Figure1-1 に図示する。

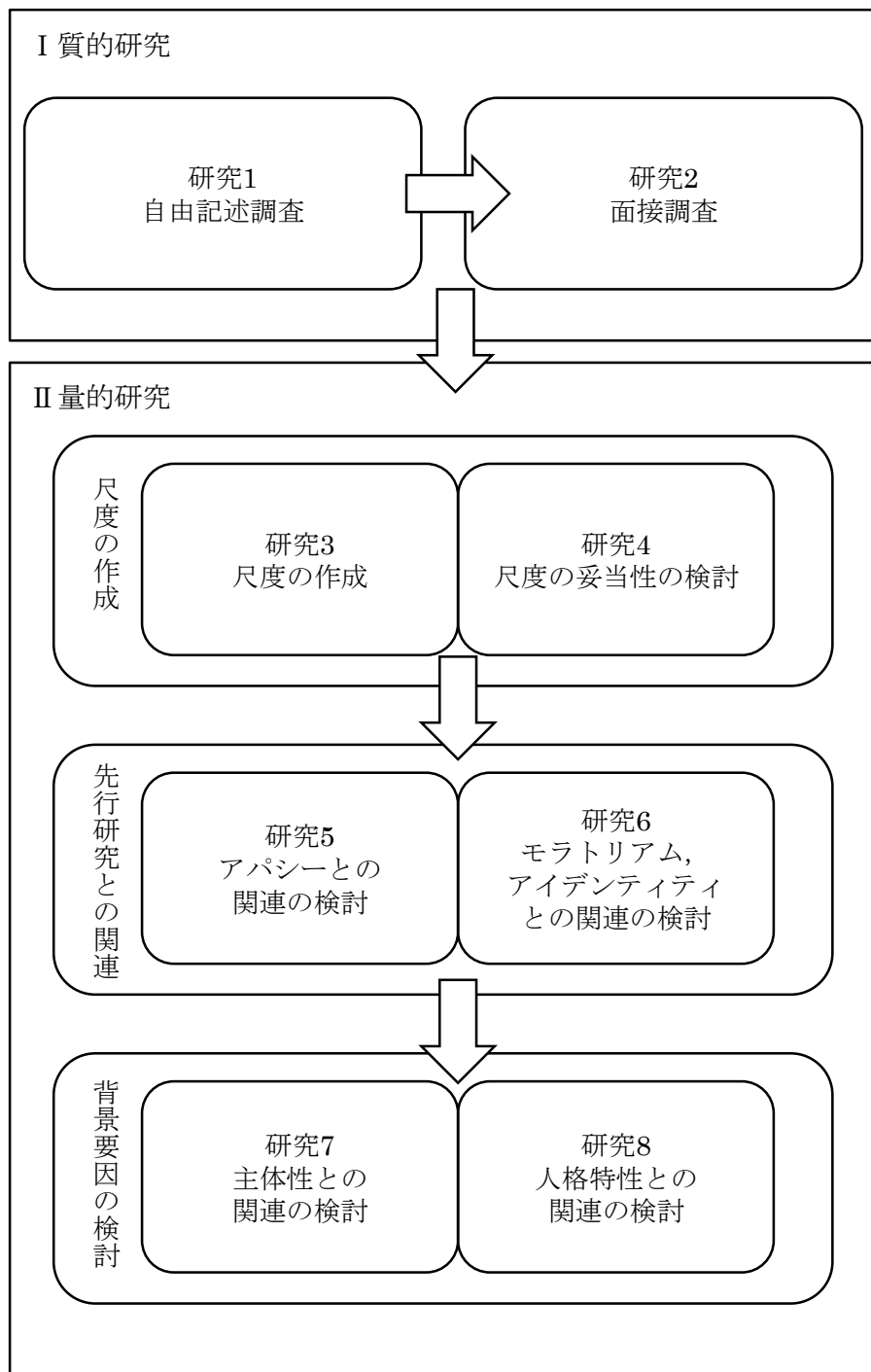


Figure1-1 実証的研究の構成

第 6 章においては、現代学生の学業への非積極的態度の実態について、質的研究法を用いて把握する。研究 1 では自由記述式による質問紙調査を行い、学業に対する非積極的態度において、学生自身がどのように感じたり考えたりしているのかという認知的状態を行動

的側面と心理的側面の二側面から検討し、整理する。研究 2 では半構造化面接調査を行い、非積極的態度の認知プロセスを修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて分析し、モデル図を生成する。

次に第 7 章では、質的研究から得られた結果をもとに、学業という固有の領域における非積極的態度の認知的側面を検討する尺度を作成し、その信頼性・妥当性を検討する。これまで領域全般的な無気力を測定する尺度は作成されているが、学業領域固有のものを測る尺度は作成されていない。研究 3 では候補項目から大学生の学業に対する非積極的態度を作成し、研究 4 では大学生活における不安や悩みと、学業に対する対処方略との関連から、作成した尺度の妥当性と信頼性を検討する。

第 8 章では作成した尺度を用いて、これまでの先行研究との関連を検討する。研究 5 では学業領域における非積極的態度の認知の特徴を、スチューデント・アパシー概念との関連から検討する。研究 6 では、青年期の発達課題であるモラトリアムとアイデンティティの関連を検討する。

最後の第 9 章では、学業領域における非積極的態度の認知に影響を与える要因を検討する。研究 7 では時間的展望や将来への展望、本来感、個人の生き方といった主体性が、学業領域における非積極的態度の認知に与える影響について検討する。研究 8 では、境界例的な分割投影機制や、自己愛といった人格特性が、学業領域における非積極的態度の認知に与える影響について検討する。

第II部 本論：実証的研究

第6章 学業領域における非積極的態度の実態の検討

第1節 <研究1>学業領域における非積極的態度の認知的側面の検討

1. 問題と目的

序論第2章第3節と、第5章で述べたように、本論文は非積極的態度を呈している主体である学生の主観的な認知を検討することを第1の目的とする。下坂(2001)、高山(2006)、長内(2011)が、領域全般的な無気力という非積極的態度の認知的側面を検討している。しかし、学業という固有の領域で起こる非積極的態度の認知的側面については、これまであまり検討されていない。

本論文では、学業領域における学生の主観的な認知を心理的側面と行動的側面の二側面にとらえる。この認知の二側面はこれまでには着目されていない。領域全般的な無気力の認知的側面を検討した先行研究で抽出された各因子について考えてみると、下坂(2001)の「自己不明瞭感」「他者不信・不満足感」「疲労感」という3因子はすべて心理的側面としての認知である。高山(2006)の「快体験の欠如」「身体不調」「目標喪失」は心理的側面、「行動停滞」は行動的側面の認知である。長内(2011)の「不本意」は心理的側面、「非活動的」「先延ばし」は行動的側面の認知である。長内(2009)は領域全般的な無気力と領域固有の無気力はあまり関連しないと述べている。よって、領域全般的な無気力として得られた因子が、学業領域における非積極的態度の認知的側面にもあてはまるのかは明らかではない。学業という固有の領域における非積極的態度を検討する手はじめとして、探索的な質的手法による検討が有用と考える。そのなかで、学業領域固有の非積極的態度の認知的側面が、領域全般的な無気力についての先行研究で抽出された因子と合致するのかを確かめる必要がある。

そこで研究1では、一般的な大学生が学業領域において非積極的態度を呈している際の主観的認知を心理的側面、行動的側面の二側面に分け、学生の実態に即してデータを収集し、分類・整理する。できるだけバリエーションのあるデータを得るために、質的研究法である自由記述式の質問紙調査を採用した。

2. 方法

調査協力者：大学生32名(男性18名、女性14名；平均年齢19.91歳、 $SD=1.26$ ；工学系学部8名、経営経済系学部11名、教育系学部13名)であった。

調査方法：研究者が数名の学生に依頼して質問紙を配布してもらい、個別に回収するという方法で自由記述式の質問紙調査を行った。

設問の設定：学業に対する非積極的態度の主観的認知について、行動的側面、心理的側面の二側面から収集するため、「非積極的態度」という概念を調査協力者の分かり易い口語的な単語に置き換える必要があると考えた。研究者と心理学を専門とする大学教員 1 名とで検討し、「学業領域における非積極的態度」を「学業における“なまけ”」と置き換えて表現し、以下の設問を設けた。

設問内容：フェイスシートとして、所属学部・学年・年齢・性別の記入を求めた。まず、「なまけ」という言葉が非積極的態度と同じものしてとらえられているかどうかの妥当性の検討のために、①あなたは「なまけ」とは、どのようなもの（イメージ）だと考えますか、②あなたは「なまけ者」とは、どのような人をさすと考えますか、という 2 つの設問を設定した。そして学生自身が非積極的態度を呈している際の主観的な認知を尋ねるために、行動的側面を尋ねる③学業において自分がなまけていると感じるのはどんな場面ですか、という設問と、心理的側面を尋ねる④学業において自分がなまけているとき、あなたはどのように感じますか。⑤学業において自分がなまけるのはどうしてだとおもいますか、という設問をそれぞれ設けた。

3. 結果と考察

まずそれぞれの設問ごとに得られた記述を、研究者を含む心理学専攻の大学院生 2 名で KJ 法を援用して分類した。得られた記述を Table6-1 に記載する。

Table6-1 <研究1>自由記述式質問紙調査で得られた記述

| 得られた記述 | | |
|---|-------------------------|--------------------|
| 設問①あなたは「なまけ」とは、どのようなもの(イメージ)だと考えますか。 | | |
| 【行動的側面】 | | |
| やるべきことをやらない | | 何もしていない |
| やらなければいけないことを先延ばしにする | | だらだらしている, ぐだぐだしている |
| 物事を適当にする, 手を抜く | | 一つのことをするのに時間がかかる |
| まわりに合わせる | 分かっているのにやらない, やれるのにやらない | |
| 【心理的側面】 | | |
| 無気力 | やる気がない | 面倒だと思っている |
| 向上心がない | 努力をしない | 目的がない |
| 自分に対して甘い | 逃げている | 楽をしている |
| あとでつらい思いをする | 自分で考えたことに戸惑いを覚えている | |
| 【イメージ】 | | |
| だらしがない, しまりが無い | よくないこと, 悪いこと, 反社会的 | |
| 不真面目 | 自堕落な | 怠け者, 不登校 |
| 自然なもの, まったり | スライム, 液体 | 動物, ナマケモノ |
| 設問②あなたは「なまけ者」とは、どのような人のことをさすと考えますか。 | | |
| 【行動的側面】 | | |
| やるべきことをやらない, やるべきことを怠っている | | だらだらしている |
| 自分の仕事をしない | | 分かっているのにやろうとしない |
| 今日できることを明日する | | やることを先延ばしにする |
| やってもちゃんとやらない | | すぐあきらめる |
| 親のお金に頼っている, お金を稼がない | | なかなか動かない |
| 【心理的側面】 | | |
| 意志が弱い, 心が弱い | 自分に甘い | 自分のことに責任を持たない |
| 目標がない | 向上心がかけている | 努力しない |
| 日々の活力を見出せない | 生きていることを感謝しない | |
| 一日一日を大切にしない | 時が過ぎるのを待っている | |
| 利己主義 | 他人が頑張っているけど何も感じない | |
| 自分の行動に満足できていない | なまけをどうでもいいと考えている | |
| 【イメージ】 | | |
| 邪魔な人 | ちゃっかりしている | ニート 寝坊の人 |
| 設問③自分が「なまけ」ていると感じるのはどんな場面ですか。 | | |
| 【定義】 | | |
| やらなければいけないことをやっていない | | 動かない, 何もしていない |
| 何でも後回しにする | 予定どおりに出来ない | 将来を考えつつもやらない |
| 【具体例】 | | |
| 遅刻 | 授業をねぶっち | 日々の復習などをしない |
| 勉強していない | レポートや課題をためる | 小テストの勉強をしない |
| レポートを前日になってからあせってやる | | 試験前だけ勉強する |
| 人が働いているのに自分だけ働いていない | | |
| ひらめいた発想を実行しない | | 自分の能力を発揮しようとしていない |
| 【心理的側面】 | | |
| 何も考えていない | もうどうでもいやって気分 | |
| 欲求に負けている | やりたくないとき | 面倒くさいと思ってしまうとき |
| 楽なほうを選ぼうとしている | | 頭の中を気にしている |
| 他の事に気をとられている | | やるべきことに集中できていない |
| 全く興味がないことをやる | | 何もかも投げ出したくない |
| 義務を果たしていない | | 妥協している |
| 納得行かない事を納得行かないままにしている | | |

設問④自分が「なまけ」しているときあなたはどのように感じますか。

【葛藤・不全感・後悔】

| | | |
|--------------------|------------|--------------|
| いらいらする、不愉快 | 閉塞感 | 気持ちがすっきりしない |
| 後悔する、やっておけばよかったと思う | | またやってしまったと思う |
| 嫌になる、自己嫌悪 | 自分はだめだと思う | 自分の弱さを感じる |
| 葛藤する 悔しい | 自分の成長を感じない | 自己の問題を見つける |

【罪悪感】

| | |
|-------------|------------|
| 周囲に申し訳ないと思う | 親に申し訳ないと思う |
|-------------|------------|

【改善を目指す】

| | |
|--------------------|--------------------|
| なまけた分やらなきゃと思う | あとでやるべきことは片付けようと思う |
| 次の行動から改めようと思う | なんとかしたいと思う |
| 早く自分の競争の場を見つけようと思う | 少し休んだら頑張ろうと思う |

【無頓着】

| | | |
|----------|---------|-------|
| まあいいかと思う | 別に気にしない | 楽だと思う |
| 何も感じない | 何も考えない | |

設問⑤自分が「なまけ」るのはどうしてだとおもいますか。

【無気力】

| | | |
|-------------|----------------|----------|
| やる気が起きないから | やりたくないから | めんどくさいから |
| 目標がないから | 意志が弱いから | 根気がないから |
| 視野が狭いから | 思考力の低下が起きているから | |
| だるい、疲れているから | 体調が悪いから | |

【回避】

| | | |
|--------------|-----------------|--------------|
| しんどいことが嫌いだから | だらだらしているのが好きだから | |
| 逃避 | 傷つきたくないから | 苦勞を避けているから |
| 楽なほうを選んでしまう | 精神的楽さを選んでしまう | 気を抜く時間が必要だから |
| まじめが馬鹿らしいから | 気分が乗り気じゃないから | |

【自信・甘え】

| | |
|---------|---------|
| 余裕があるから | 自分に甘いから |
|---------|---------|

【葛藤】

| | |
|--------|----------|
| 心の葛藤から | 熟考しているから |
|--------|----------|

【周囲との同調】

| | |
|-------------|----------|
| 周囲に合わせている | 人の目がないから |
| みんななまけているから | |

【課題への興味のなさ】

| | |
|-----------------------|---------------|
| 興味をもっていないことだから | 他にやりたいことがあるから |
| やるべきことが自分に必要となっていないから | |

【その他】

| |
|--------------|
| やる気がないわけではない |
|--------------|

設問①と設問②で得られた記述はそれぞれ【行動的側面】【心理的側面】【イメージ】に分類された。本研究では「学業領域における非積極的態度」を「学業におけるなまけ」という単語に置き換えて設問を設定した。得られた記述の内容を見ると、「なまけ」は「やるべきことをやっていない」「やらなければいけないことを先延ばしにする」という行動的側面や「無気力」活力がない「向上心がない」という心理的側面があるととらえられており、「非積極的態度」とほぼ同義の言葉として調査協力者が認識したといえる。

設問①と設問②で得られた【行動的側面】の記述は、「怠ける：するべきことをする勞を惜しんで、精を出さない。おこたる（広辞苑第六版，2008）」という「なまけ（=非積極的

態度)」の辞書的な定義の意味合いと一致していた。これは領域全般的な無気力の先行研究で抽出された「行動停滞」(高山, 2006)と、「非活動的」「先延ばし」(長内, 2011)と一致する内容でもあった。学業における非積極的態度的行動的側面の認知を尋ねた設問③における【定義】も同様の記述であった。非積極的態度的行動面の認知は万人に通じるような辞書的に定義される行動特性を示していた。

一方で設問①と設問②で得られた【心理的側面】についての記述にはバリエーションが認められ、その内容は一義的ではなかった。学業における非積極的態度的行動的側面の認知を尋ねるために設定した設問③においても、行動面の【定義】と【具体例】の他に【心理的側面】の記述が多く見られ、学生が学業態度における非積極的態度的主観的認知を尋ねられた際には、さまざまなバリエーションのある心理的側面について思い浮かべやすいと考えられる。

そこで学業における非積極的態度的心理的側面の認知を尋ねた設問④と設問⑤の記述をより詳細に分類した。設問④「自分が「なまけ」しているときあなたはどのように感じますか」への回答では、【葛藤・不全感・後悔】【罪悪感】【改善を目指す】という、自身の学業に対する非積極的な態度をネガティブにとらえ、それをなんとかしたいと考える認知についての記述が得られた一方で、これらとは正反対に、「まあいいかと思う」「別に気にしない」など、自身の非積極的態度に対して【無頓着】であるという認知についての記述も得られた。

設問⑤「自分が「なまけ」るのはどうしてだと思いますか」への回答では、【無気力】【回避】というアパシー的な認知についての記述が得られたが、アパシー状態とは異なると考えられる【葛藤】や【自信・甘え】という認知についての記述も得られた。さらに【周囲との同調】や【課題への興味】などといった環境からの影響を受ける認知についての記述も得られた。また分類には至らなかったが「やる気がないわけではない」という【無気力】を否定するような記述もあった。学業領域における非積極的態度を行っている際、学生ごとに異なる心理的側面の認知を抱くと推察される。設問④、設問⑤で得られたこれらの心理的側面の認知についての記述は、領域全般的な無気力についての先行研究で得られた因子とは一致していなかった。

4. 研究1のまとめ

行動的側面の認知についてはある程度一義的な記述が得られたため、これをまとめる。

以降の研究においては学業における非積極的態度の行動的側面の認知を「やらなければならない学業を、十分やれるのに、手を抜いたり、引き延ばしにしたり、やらなかったりしている行動の認知」と定義する。これは領域全般的な無気力の認知的側面について検討された先行研究のうち、高山（2006）の、「行動停滞」「不本意」や、長内（2011）の「非活動的」「先延ばし」などの行動的側面についての因子を含む。

学業領域において非積極的態度が生じる際の心理的側面の認知については、学生個人や状況の違いによって、異なる認知が生じると推察される。本研究で得られた心理的側面の認知は、下坂（2001）、高山（2006）、長内（2011）の先行研究で抽出された因子とは合致していなかった。先行研究で検討された領域全般的な無気力と、本研究で取り上げる学業という領域に固有の非積極的態度の心理的側面の認知は異なっていた。これは、領域全般的な無気力は対象のない無気力であるのに対して、学業領域固有の非積極的態度には学業という明確な領域が存在するため、より具体化された認知となったためと考える。学業領域固有の心理的側面の認知についてさらに詳細な検討が必要である

第2節 <研究2>学業領域における非積極的態度の認知過程の検討

1. 問題と目的

研究1では、学業領域における非積極的態度を呈している際の学生の主観的な認知を心理的側面、行動的側面の二側面からとらえ、自由記述式の質問紙調査を用いて学生の実態に即してデータを収集し、分類・整理した。その結果、行動的側面の認知についてはある程度一義的な記述が得られたため、これを「やらなければならない学業を、十分やれるのに、手を抜いたり、引き延ばしにしたり、やらなかったりしている行動の認知」と定義した。心理的側面については学生個人や状況の違いによってバリエーションのある認知が生じると推察されたが、質問紙調査を用いたため、一体どこからどのようにそれぞれの心理的側面の認知が生じるのかというプロセスや、それぞれの認知の関係性や違いについてまでは、得られた結果から考察できなかった。

そこで研究2では、引き続き学生の実態をできるだけありのままにとらえる質的研究法を用いながら、大学生の学業領域における非積極的態度の認知的側面のプロセスを検討する。非積極的態度の認知のプロセスを検討した先行研究には、小浜(2010)がある。小浜は先延ばしという領域全般的な非積極的態度を、前・中・後という3段階の過程としてとらえ、大学生を対象にした調査から、それぞれの段階に存在する意識を明らかにしている。学業領域固有の非積極的態度の認知的なプロセスにも、小浜と同様に非積極的態度の前・中・後の3つの過程に分かれる認知が存在するかを確認する。

2. 調査方法と分析方法の選定

学業に取り組む主体である学生自身から、現実の多様性や複雑さの実態について、ディテールの豊富なデータを収集するために質的研究法を採用し、半構造化面接調査を実施した。また分析には木下(1999, 2003, 2007)の修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(以下M-GTAと略記)を用いた。M-GTAは1960年代にGlaserとStraussによって考案された、データに密着した分析から独自の理論を生成するための質的研究法であるグラウンデッド・セオリー・アプローチ(Glaser&Strauss, 1967/後藤ら, 1996)を基に考案され、分析技法が明確で、実践しやすいのが特徴である。M-GTAが面接調査の分析に適しており、手続きが詳細で具体的であるという点、独自のプロセス性を持つ理論を生成できるという点が、本研究の目的と合致していたため、分析方法として用いた。

3. 調査の手続きと調査協力者

調査対象者は教育系学部3年次以上の学生に限定した。対象者を教育系学部としたのは、学部によって異なる必修の授業や課題からの影響をできるだけ統制するためであり、3年次以上としたのは、ある程度の期間の学業への取り組み経験を積み重ねた学生から、データを収集するためである。M-GTA ではしばしばこのように、まずは対象者を限定して、説明可能性範囲が限られる理論を生成し、その後の研究や実践などの応用の積み重ねによってその理論を修正しつつ活用していくという手法が用いられる(木下, 2007)。本研究で生成した教育系学部3年次以上の学生に限定される理論が、その理論が他学部や年次の異なる他の対象者についても説明可能かどうかについては、以降の研究や実践の中で検討する。

調査対象者が所属する教育系学部は、教員免許を取得するための実習が必須であり、そのために一定以上の単位をきちんと取得する必要がある。決められた枠の中である程度真面目な学業生活への取り組みが求められるゆえに、学業領域における非積極的態度はより狭い範囲で見られると推察する。若松(2005)によれば、教員養成学部の学生の意識や行動には、教職という進路への意思がかなり影響しているという。つまり溝上(2004)が述べた現代の大学生の特徴であるインサイドアウトの生き方が、より色濃く出ている可能性がある。以上2つの理由から、本研究の目的である大学生の学業領域における狭い範囲での非積極的態度を検討できると考え、調査対象者を設定した。

調査依頼は研究者が個別に行い、18名(男性10名、女性8名;平均年齢20.1歳、 $SD=1.14$)の協力が得られた(Table6-2)。協力者には留年生(大学5年生)が3名含まれていた。彼らはその後休学や退学には至らず、いずれも1年の留年のみで大学卒業に至ったと確認された。ここから、本論文の対象とする一般の大学生の範疇に当てはまるとした。留年や単位取得の失敗などの経験がある協力者のデータが含まれることで、非積極的態度がやや深刻化した場合の認知についても検討できると考える。

Table6-2 調査協力者の属性

| No. | 年齢 | 学年 | 性別 |
|-----|-----|-------------|----|
| 1 | 20歳 | 大学3年生 | 男性 |
| 2 | 20歳 | 大学3年生 | 女性 |
| 3 | 20歳 | 大学3年生 | 男性 |
| 4 | 21歳 | 大学3年生 | 男性 |
| 5 | 20歳 | 大学3年生 | 女性 |
| 6 | 20歳 | 大学3年生 | 女性 |
| 7 | 20歳 | 大学3年生 | 女性 |
| 8 | 20歳 | 大学3年生 | 男性 |
| 9 | 20歳 | 大学3年生 | 男性 |
| 10 | 20歳 | 大学3年生 | 男性 |
| 11 | 21歳 | 大学4年生 | 女性 |
| 12 | 23歳 | 大学4年生 | 女性 |
| 13 | 21歳 | 大学4年生 | 女性 |
| 14 | 21歳 | 大学4年生 | 女性 |
| 15 | 21歳 | 大学4年生 | 男性 |
| 16 | 22歳 | 大学5年生 (留年生) | 男性 |
| 17 | 22歳 | 大学5年生 (留年生) | 男性 |
| 18 | 24歳 | 大学5年生 (留年生) | 男性 |

半構造化面接は質問項目を記したインタビュー・ガイド (Table6-3) にしたがって行われた。面接実施場所には机と椅子がある小部屋を適宜用意した。面接時間は1人あたり30分～60分程度であった。面接過程はICレコーダーに録音した。面接は、より自然な会話の流れになるように配慮し、途中で質問を入れるなどして、目的に合ったデータが得られるように心がけた。またM-GTAにおいては、得られた逐語を一連のデータとして分析することを考慮し、個々の調査協力者に対してインタビュー・ガイドの質問項目すべてを無理には問わなかった。

調査協力者には、大学生の学業に対する態度や行動を明らかにする目的で調査を行うこと、答えたくなかったり、答えづらい質問には答えなくてもよいこと、面接過程の記録のために録音を行うこと、調査で得られたデータは研究のためだけに使用し、論文には個人が特定されないように分析結果を記載すること、研究終了後にデータを破棄することを説明し、同意を得た。

Table6-3 半構造化面接に用いたインタビューガイド

| 質問項目 |
|---|
| 1. 今までの履修単位について <ul style="list-style-type: none">・どのような単位をどれくらい取得しているか・落とした単位があればその理由について |
| 2. 授業にどのような受講態度でのぞんでいるか |
| 3. 課題（予習復習・レポートなど）にどのように取り組んでいるか |
| 4. 学業以外にとりくんでいることと、学業との両立の様子について |
| 5. 学業を含む大学生活についてどのようなイメージを持っているか |
| 6. 大学を卒業した後の将来の目標や進路への見通しについて |

4. 分析の手続き

面接の録音データから筆者自身が逐語をおこしたトランスクリプション・データを対象に分析を行った。データの分析に入る前にあらかじめ、分析テーマと分析焦点者を設定した。分析テーマは「学業領域における非積極的態度の認知プロセスの検討」とし、分析焦点者は「教育系学部の大学生」とした。M-GTA では得られたデータは一連のデータとみなされ、調査協力者を対象とする比較は行われぬ。これは面接調査で人と人との比較基準を設定することが難しいためと、M-GTA は人と人との比較では十分にとらえられない複雑で繊細な人間現象を研究対象にするためである（木下，2007）。そのため、調査協力者それぞれの年齢や性別、教職希望の有無などの生態学的データは考慮しなかった。

M-GTA では従来の GTA のようなデータの切片化は行わず、代わりに「研究する人間」としての分析者の主体的判断と解釈が重視される。これを考慮し、初めの分析は研究者単独で行い、その後、作成された概念、カテゴリー、カテゴリー・グループ、プロセス図について、研究者と心理学を専門とする大学院生 2 名と大学教員 1 名とで、1) 学生の実態に合っているか、2) 抽出されていない概念やカテゴリーが存在しないか、3) それぞれの相互関係は適切であるか、の視点に沿って妥当性を検討し、適宜修正を行った。分析は以下の手順に従って行われた。

①分析テーマと分析焦点者に照らして、データの関連箇所に着目し、それを一つの具体例とする説明概念（以下、概念）を生成した。そして概念名、概念の定義、具体例などを記入した分析ワークシートを概念ごとに作成した。概念とその定義はある程度多様な類似例を説明できるように設定した。概念を解釈する際に検討した内容や別の解釈のアイデア、概念に関連した疑問はワークシートに理論的メモ欄を設けて記述した。

②新たな概念の生成と並行して、個々の概念について他の類似例をデータから探し、ワ

ークシートの実例欄に追加記入していった。これを理論的サンプリングという。具体例が一定程度あれば概念として成立する。具体例が非常に多くなった場合は、類似例の検討作業はそれ以上不要としてワークシートの作成を終了するか、定義に幅がありすぎてふくらんだ場合は、条件を入れるなどして定義内容を限定し、複数の概念に仕分けした。また概念名と定義は具体例がそろうにつれて最適となるよう適宜修正を加えた。

③類似例の確認と並行して、対極例と矛盾例の有無についてデータを見た。対極例や矛盾例がある場合には、理論的メモ欄に注釈して記載したり、対極例を具体例とした新たな概念の生成を行った。これにより、概念の解釈が恣意的、操作的に陥る危険が防がれる。

④概念の生成と同時並行で、生成した概念と他の概念との関係を個々の概念ごとに検討した。概念と概念の関係について着想したことは、理論的メモ・ノートを作成し、その都度記載した。

⑤データを一通り検討し終わった後で、より具体例の内容に即すように生成された概念を1つ1つすべてのデータと再び照らしあわせ、概念の修正を行った。その際、具体例が豊富でない概念は有効でないと判断した。有効でない概念の具体例が他の概念の具体例として使えそうであればそちらに移した。同時に修正された概念について、概念の具体例、対極例、矛盾例の有無について、すべてのデータを確認した。新たな概念生成の可能性がなくなったとみなされたところで概念の生成を終了した。

⑥次に、生成した概念と他の概念の関係を個々の概念ごとに検討しなおし、複数の概念の関係からなるカテゴリーを生成した。さらに、カテゴリー相互の関係を検討し、複数のカテゴリーをまとめたカテゴリー・グループを生成した。カテゴリーとカテゴリー・グループの相互関係から分析結果をまとめ、その概要を簡潔にモデル図にまとめた。

5.結果と考察

これ以降の文章において、概念は【 】, カテゴリーは< >, カテゴリー・グループは『 』でそれぞれ示した。なお、概念, カテゴリー, カテゴリー・グループを命名する際には、研究1の結果を考慮した。

1) 概念の生成

分析ワークシートと対極例と矛盾例の検討をし、修正を行った結果、21の概念を生成した。Table6-4に概念とその定義、具体例を示した。

Table6-4 生成された概念とその定義および具体例

| | |
|---------------|--|
| 【概念】 | 定義／代表的な具体例（一部を抜粋） |
| 【非積極的態度】 | 定義：学業領域において呈される非積極的行動の認知 ・プリントだけ書いて行って、話聞かずに帰ってました。（対象者14） |
| 【やる気のなさ、無気力感】 | 定義：学業に対してやる気が出なかつたり、無気力であつたりする状態 ・まず授業に行くことがめんどくさいですね。（中略）、何もかもめんどくさい。（対象者1） |
| 【回避的な考え】 | 定義：苦勞や苦痛を避け、なるだけ楽をして学業に取り組もうという回避的な考え ・完全に興味ねえなつていうことはできるだけ力をかけないように、極力。時間も力もかけないようにします。（中略）こう最低限のラインを探る作業。（対象者18） |
| 【枠のゆとりの査定】 | 定義：授業や課題の規定枠に設けられたゆとりを査定している状態 ・例えば出席をちょっと遅れてつてももらえつるとか、出席最後にとつとか（対象者2） |
| 【楽観的な見通し】 | 定義：根拠があまりないままに、非積極的態度とその結果を楽観視する姿勢 ・何か起きても、んーつて。いい意味でも悪い意味でも受け入れちゃうから、時間たないなあ、おっけ、みたいな。おっけーだから、いいやみたいな。（対象者5） |
| 【取り組みのコントロール】 | 定義：学業への取り組み方を選択しコントロールしている様子 ・1、2回だと気軽に休めるけど、3回目くらいからちょっと気合い入れていくつていうのは多分あつたので。（対象者16） |
| 【葛藤的な思いと危機感】 | 定義：非積極的態度の最中に起つこる、葛藤的な思いや危機感 ・うーん焦り？やんなきゃいけないのは分かつてるんだけど、なんか手につかなくて違うことやつちやつて、結局後から後悔するつていう。（対象者14） |
| 【空虚感】 | 定義：非積極的態度の後に起つこる何も残つていないという空虚な感覚 ・何かやつたかと言われると何もやつてないなと思つて。ほんとにただ日々を過ごしてきただけだつたなと。（対象者15） |
| 【無頓着さ】 | 定義：非積極的態度についてあまり気にしなかつたり、後で振り返つたりしない様子 ・あんまりこう落としたらいいやつていう感じなんで。あんまりなんでかつて考えたことないですね。（中略）またとればつて。そういう感じですよ。（対象者18） |
| 【後悔の念】 | 定義：非積極的態度の後で起つこる後悔の念 ・落ちてる時はどうでもいいやつて言つて休むんですけど、まあそれが段々普通に戻つてくる時に、なんで休んだんだろう俺つてなるんですよ最後に。（対象者1） |
| 【非積極的態度の習慣化】 | 定義：非積極的態度が習慣化して性格やパターンとしてその人に身につけていること ・明日レポート提出だつていうときになつてあせつてやつたりとか、結構1年生のときすごい多かつて。まあ1日でどうにかなるつていうのがあつたんですけど。（対象者2） |
| 【積極的態度への移行】 | 定義：非積極的態度から、積極的態度へと転換が起つこること ・でもなんかそろそろ単位のためにとんないと、卒業できなかつたら親も大變だから、嫌でも出る。＜じゃあ結構変わつて来てる？＞変わつてきた。（対象者5） |
| 【受け身感】 | 定義：学業を誰かにあたえられ、押し付けられた義務のように感じている状態 ・出しなさいつて言われてもみたいな、なんか。あはい。じゃあ調べますみたいな。なんか言われたからやるみたいなのはありましたね。（対象者14） |
| 【周囲の影響】 | 定義：周囲への同調や周囲の助けが非積極的態度に影響を与えている状態 ・周りのみんなが行かないからみたいな。結構みんなそれサボつてつて。じゃあ俺もいいやつみたいな感じになつて行かなかつたし。（対象者10） |
| 【生活習慣の乱れ】 | 定義：大学生活における生活習慣が乱れている状態 ・変に休みの目ができたりとか、お昼からだつたりとか。その時間割りがぐつちやぐちやになつた時に、もちろんその行く授業も少なくなつてくる。（対象者16） |
| 【学業意義の不明確さ】 | 定義：学業に取り組むことや学業で得るものの意義が分からないという認識 ・半期で受け終つたらもう後に、それをいくら復習したとしても、後の勉強に何もいきてこないつていうか、直接的には。だからそういう意味でもなんか勉強する意思がないつていうか。（対象者4） |
| 【授業への批判的態度】 | 定義：授業の内容や授業者に対する、批判的な態度 ・内容もあるし、先生自体もなんていうんだろう。生徒に伝えたくて話してるんじゃないかと、自分が今まで研究してきたことをただ言つてつてだけみたいな。（対象者5） |
| 【興味や価値観との不一致】 | 定義：取り組む対象である学業が自分の価値観や興味に合致しない感覚 ・むいてないなあつていう。（中略）自分の中で満足するまで、机に向つてやつてやるぞつていう気にはなれない。（対象者17） |
| 【自己責任の認識】 | 定義：自分が学業に取り組む、選択する主体であるという認識 ・ほんとに自分次第で自分のためになる時間にもなるし、すごいだらけた時間にもなると思つています。（対象者1） |
| 【学業以外のことを優先】 | 定義：他の用事や自分の精神的安定など学業以外を優先させる態度 ・その場の状況と、その、忙しい時期。他にもやることいっぱいあつたら、あの一、たぶんそつちを優先したい時は、レポートがおろそかになるけど。（対象者11） |
| 【将来への見通し】 | 定義：大学で学業に取り組んだ後の時間的な見通しが立つてきた状態 ・なんか3年になつて就活とか教育実習とか始まると、俺これからどうすればいいんだろつていう。なんか方向を決めなきゃいけない時期になつてつて思つて。（対象者1） |

注：＜斜字体＞：調査者の発した言葉、（対象者00）：分析対象者、_____：分析者の着目箇所

a. 学業生活における非積極的態度が生じる前と最中と後の認知

授業への取り組みや課題、単位取得の放棄など、学業における【非積極的態度】という行動的側面の認知が概念として確認された。学業への【非積極的態度】を起こす前に学生が感じている心理的側面の認知として、学業へのそもそもの【やる気のなさ、無気力感】や、苦痛や苦勞を避けたいという【回避的な考え】が生成された。これらは小浜（2010）が挙げた先延ばし前の意識には見られなかった概念である。また、小浜が先延ばし前の意識として設定していた「課題の辛さ（課題の達成が困難であるという見通しを立てること）」とは逆の、課題の達成の容易さや、課題達成までのスケジュール進行の猶予を査定し調整するという心理的側面の認知を示す概念の【枠のゆとりの査定】が生成された。小浜は「状況の楽観視」と「計画性」を先延ばし前の意識としてとらえていたが、今回の分析では非積極的態度の前だけではなく最中にも継続して感じられる【楽観的な見通し】と【取り組みのコントロール】としてそれぞれ生成された。また非積極的態度が生じている最中の心理的側面の認知として、やらなければいけないのは分かっているけれどやれないという【葛藤的な思いと危機感】が生成された。非積極的態度の後の心理的側面の認知としては、得るものがなにも無く、なにも残っていないというような【空虚感】や、自身の非積極的態度についてあまり気にとめない【無頓着さ】、反対に後で振り返って悔やむような【後悔の念】が生成された。この【後悔の念】については、小浜も先延ばし後の「後悔・自己嫌悪」として挙げていた。さらに非積極的態度のその後の変化として、【非積極的態度の習慣化】が起こり、単位を落としたり、留年したりと、より深刻な問題に発展するという場合がある一方で、非積極的態度が改善され【積極的態度への移行】がなされる場合もあった。

b. 非積極的態度の前提となる状況

大学生の学業領域において非積極的態度が呈される前提となるいくつかの認知が確認された。学生は学業を与えられた義務のように感じる【受け身感】を抱いていたり、周りがやらないから自分もやらないというように【周囲の影響】を受けたりしていた。この【周囲の影響】は周りの行動に自分の行動を合わせるものであり、出口・吉田（2005）が指摘した対人関係に対する適応を高める目的と合致する。また生活リズムが整わず、朝起きられないなどの【生活習慣の乱れ】も概念として生成された。一方で【学業意義の不明確さ】を感じたり、【授業への批判的態度】を持ったりするという、学業そのものへの疑問や反発の認知も示された。これは遊間（2008）が指摘した教育制度自体への不平や不満による意欲喪失と一致する。溝上（2004）が指摘した自身の内部にあるやりたい事や将来の目標を出発

点として大人社会に参入しようとする現代大学生の生き方につながるような、自身の【興味や価値観との不一致】や、学業に対する【自己責任の認識】、【学業以外のことを優先】も生成された。また非積極的態度を改善し、【積極的態度への移行】を展開させるような、教育実習や就職試験、教員採用試験などをきっかけとする【将来への見通し】も生成された。

2) カテゴリー、カテゴリー・グループの作成

カテゴリーとカテゴリー・グループを、概念間の時間的順序と、概念同士の意味の類似性から構成した。その結果、16のカテゴリーと7のカテゴリー・グループにまとめた (Table6-5)。

Table6-5 カテゴリーグループ、カテゴリー、概念

| カテゴリー・グループ | カテゴリー | 概念 | |
|-------------|-------------|---|---------------|
| 『非積極的態度の展開』 | <非積極的態度> | 【非積極的態度】 | |
| | <非積極的態度の持続> | 【非積極的態度の習慣化】 | |
| | <積極的態度への移行> | 【積極的態度への移行】 | |
| 『受動性』 | <受け身の取り組み> | 【周囲の影響】 【受け身感】 | |
| | <生活習慣の乱れ> | 【生活習慣の乱れ】 | |
| | <主体性の認識> | 【自己責任の認識】 | |
| 『能動性』 | <学業への不満> | 【興味や価値観との不一致】 【学業意義の不明確さ】 【授業への批判的態度】 | |
| | <学業以外の活動優先> | 【学業以外のことを優先】 | |
| | 『将来への見通し』 | <将来への見通し> | 【将来への見通し】 |
| | 『無気力と空虚感』 | <無気力> | 【やる気のなさ、無気力感】 |
| <空虚感> | | 【空虚感】 | |
| 『選択と無頓着』 | <回避的な姿勢> | 【回避的な考え】 【楽観的な見通し】 | |
| | <選択とコントロール> | 【枠のゆとりの査定】 【取り組みのコントロール】 | |
| | <無頓着> | 【無頓着さ】 | |
| | 『葛藤と後悔』 | <葛藤> | 【葛藤的な思いと危機感】 |
| | | <後悔> | 【後悔の念】 |

『』：カテゴリー・グループ名、<>：カテゴリー名：【】概念名をそれぞれ示す

a. 『非積極的態度の展開』

大学生の学業領域における<非積極的態度>の行動的側面の認知プロセスを示す概念が、

『非積極的態度の展開』にカテゴライズされた。【非積極的態度の習慣化】は、非積極的態度がそのまま継続されると解釈し、＜非積極的態度の持続＞というカテゴリーに分類した。＜非積極的態度＞が認知された後は、＜非積極的態度の持続＞が起こる場合もあれば、＜積極的態度への移行＞に移る場合もある。行動的側面の認知についての概念はすべてこのカテゴリー・グループに集約されたため、以降のカテゴリーに含まれる概念はすべて心理的側面の認知を示していた。これは研究1の行動的側面の認知についてある程度一義的な記述が得られ、心理的側面の認知にバリエーションがあった結果に合致している。

b. 『受動性』

学業への態度を自分の意志や考えからではなく、学業そのものの要因や周囲からの影響によって受動的に決定している認知をまとめた。＜受け身の取り組み＞として、学業への非積極的態度の前提には、学業に対する【受け身感】を抱いていたり、【周囲の影響】を受けて周りや調子を合わせたりする認知が存在した。また朝起きられない等の＜生活習慣の乱れ＞も、学業における非積極的態度を受動的に生じさせる認知であった。

c. 『能動性』

学業への態度を能動的に決定している認知をまとめた。これは、学業に積極的に取り組むだけでなく、非積極的に取り組まないことも、自らの意志や選択として決定しているという認知を含んでいた。【自己責任の認識】は、学業に対する自らの行動を能動的に決定しているという意味で＜主体性の認識＞というカテゴリーに分類した。【興味や価値観との不一致】【学業意義の不明確さ】【授業への批判的態度】などの＜学業への不満＞があったり、＜学業以外の活動を優先＞したりすることも、学業領域における非積極的態度への能動性とした。

d. 『将来への見通し』

学業領域における非積極的態度に、教育実習や就職活動や教員採用試験などをきっかけとした＜将来への見通し＞の認知が影響を与えていた。

e. 『無気力と空虚感』

【やる気のなさ、無気力感】といった＜無気力＞を非積極的態度の前や最中に認知している場合、非積極的態度後には何も得られなかった、何も残らなかったという＜空虚感＞を認知する状態に至った。

f. 『選択と無頓着』

できるだけ課題を楽にこなし、苦痛を避けたいという＜回避的な姿勢＞を非積極的態度

の前に認知している場合、非積極的態度の最中には【楽観的な見通し】を持ち、【枠のゆとりの査定】や【取り組みのコントロール】をするという<選択とコントロール>の認知が働いていた。非積極的態度を意図的に選択しているため、非積極的自体の深刻さや問題性については<無頓着>であった。

g. 『葛藤と後悔』

非積極的態度の最中に<葛藤>を認知した場合は、非積極的態度の後には<後悔>の認知となっていた。

3) モデル図の作成

概念作成の際に分析ワークシート上で検討した類似例や対極例や矛盾例と、概念同士の相互関係についてのアイデアをその都度記載した理論的メモ欄を再吟味した。その上で時間的プロセスを軸として、非積極的態度の前、中、後それぞれに起こる心理状態、行動の順序を整理し、学生の学業領域における非積極的態度の認知プロセスを示したモデル図を作成した (Figure6-1)。

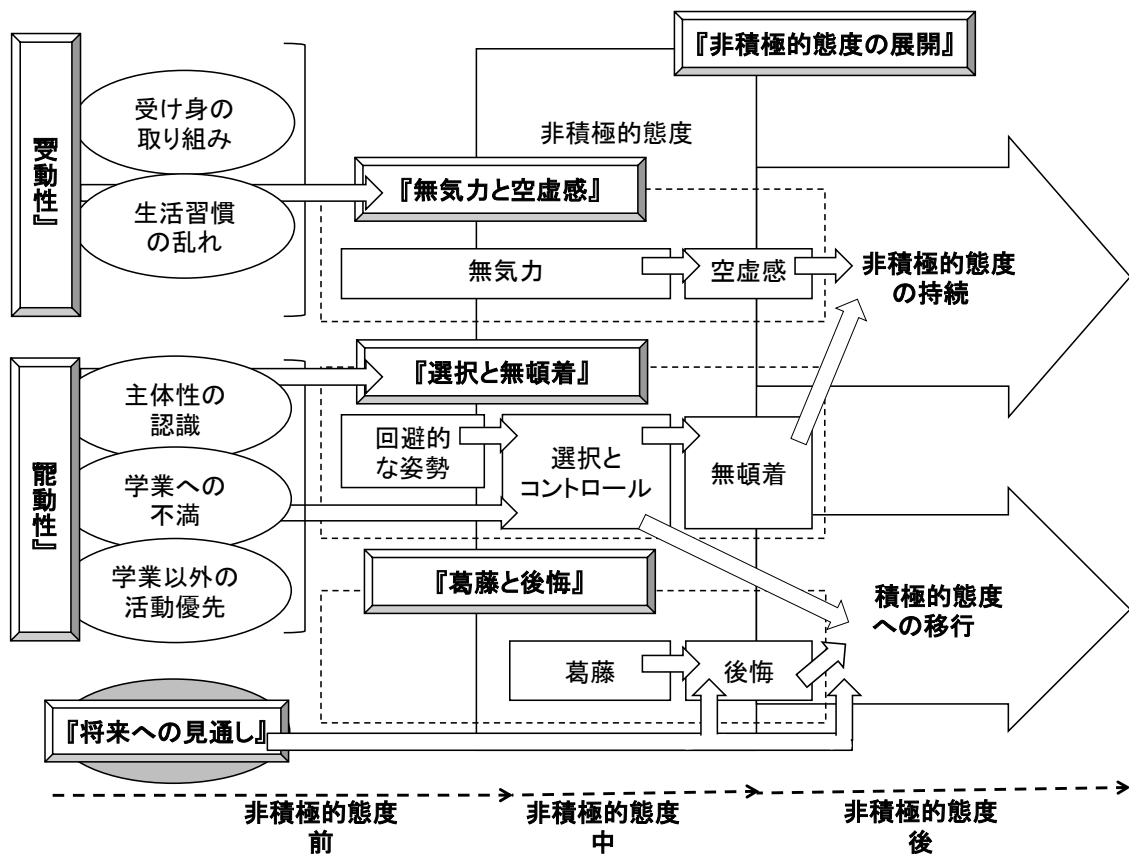


Figure6-1 大学生の学業領域における非積極的態様のプロセスのモデル図

小浜 (2010) の先延ばしについての先行研究と同様に、学業領域固有の非積極的態様の認知的なプロセスに、非積極的態様の前・中・後の3つの過程に分かれる認知が確認された。

ここからはモデル図のそれぞれのカテゴリーとカテゴリー・グループの関係と、それぞれのプロセスを考察する。学業において、自ら決定したり選択したりせず、【受身感】を抱いて【周囲の影響】に合わせる＜受け身の取り組み＞という『受動性』は、学生の学業生活における主体性の無さやアイデンティティの無さを示している。これは Erikson (1959/小此木, 1973) の指摘した、決断したり、選択したりを避ける「アイデンティティの拡散状態」に近い。序論で述べたように、現代の青年は確固たるアイデンティティを形成せずに、流動する社会のその時その時の状況に応じてペルソナを交換するという適応方略をある程度うまく用いる必要がある。しかし、Erikson は「著しい選択の回避は、外的な孤立と内的な空虚の感覚を引き起こす」と述べている。主体性のないままの＜受け身の取り組み＞は選択の回避といえ、これを続けていると、表面上の「ペルソナ」が容易に崩れることにつながり、「アイデンティティの拡散状態」と同じような状態に陥りやすくなってしまうと考え

る。『受動性』に含まれるもう一つのカテゴリである<生活習慣の乱れ>は、笠原 (1984) が指摘したスチューデント・アパシーの特徴である快体験の希薄化 (アンヘドニア) や、下山 (1995b) がアパシー心理の一つに取り上げた「張りのなさ」に近い状態である。南川 (2004) によれば、アンヘドニアは統合失調症やうつ病の症状と関連しており、松木 (2007) が指摘するような「精神病性のうつ」に近い状態であると推察する。一見周囲に適応している“かのように”に見えるが、主体性を有さない『受動性』は、容易に不適応に陥る状態であるといえる。したがって『受動性』が『無気力と空虚感』につながるプロセスとなった。アイデンティティの病理と似た状態であることと快体験の希薄化があることから、『無気力と空虚感』は病理的なスチューデント・アパシーに似た非積極的態度のプロセスであり、その後の展開としても<非積極的態度の持続>が起りやすく、留年や退学といったより深刻な、広い領域での非積極的態度を引き起こしうる可能性が高いと推察する。

一方、学業に対する<主体性の認識>や<学業への不満><学業以外の活動優先>などの『能動性』は『受動性』と異なり、自らの意志や主体性をもって学業に非積極的な態度を示す認知である。これは溝上 (2004) が指摘した、自身の価値観や感情を重視するような現代日本の大学生特有の生き方を反映しており、『選択と無頓着』につながるプロセスとなった。このプロセスの学生は、流動的に外的状況に合わせて、リスクを計算し、個人のコントロールの下で選択的に非積極的態度をとっていると推察する。<選択とコントロール>の前には<回避的な姿勢>がある場合とない場合がある。大学生の回避傾向については、非適応的な側面からの検討 (杉山・井上, 2006 等) が多くなされてきたが、近年では適応的な側面の検討もなされている。村山・及川 (2005) は、行動レベルで回避的な方略をとっても、目標レベルで回避的でなければ非適応的にならないと指摘した。森田 (2011) は、気晴らしという行動レベルの回避型対処方略が適応的に働く可能性を示唆した。<選択とコントロール>の前には<回避的な姿勢>がある場合は目的レベルの回避となり、ない場合は行動レベルの回避となる。この目的レベルの回避をもつプロセスは、溝上 (2004) のいう、解消しきれない不満足感、不充足感をもつ「ユニバーシティ・ブルー」に対する防衛的な態度ともいえる。<選択とコントロール>によって非積極的態度が能動的に決定されたと認知する場合、その後の結果については<無頓着>になる。その後の展開においては、<非積極的態度の持続>へとつながる場合と、<積極的態度への移行>がおこる場合がある。<無頓着>は、下山 (1995a, 2000) の提唱するスチューデント・アパシーの「悩まない」行動障害と類似している。しかし、『無気力と空虚感』のプロセスと異なるのは、病的な抑

うつ状態に陥っているというよりは、『能動性』をもった〈選択とコントロール〉によって決定されているという点である。学業が個人の価値観や感情に一致しない場合は、〈非積極的態様の持続〉となるが、価値観や感情に一致すれば〈積極的態様への移行〉が選択されるというその後の展開が分かれるプロセスである。そのため、非積極的態度は学業や授業といった狭い領域にとどまり続けるだろう。

『葛藤と後悔』という学業領域における非積極的態様のプロセスは、狩野・津川（2011）が抑うつ無気力群として呈示した、考えこむ傾向の高い一群や、松田（2009）が指摘したドロップアウトの危険性の高い、悲観的で展望性の持ちにくい学生の一群に起こる。このプロセスにおいては、非積極的態様の要因となる受動性あるいは能動性との具体的な関連性は明らかでない。Freud, S. (1856-1939) を祖とする精神分析学において、精神内界での矛盾する力や構造の対立を意味する精神的葛藤は、神経症理論の中心的概念として位置づけられている（山崎，2002）。学業領域における自らの非積極的態度に〈葛藤〉したり、思い悩んで〈後悔〉したりすることは、精神内界の無意識的な作業である。そのため、葛藤につながる明確な要因は意識化されにくく、本研究において確認が難しかったと考える。おそらく受動性、能動性のいずれからも影響を受けるのだろうが、それ以外に非積極的態度をとっている学生個人の要因もかかわっていると推察する。このプロセスにおいて学生は、抑うつ感を強く感じ神経症的な状態となるため、留年や退学といった広い領域での非積極的態度に陥りやすい。しかし一方で、精神分析学においては葛藤のワークスルーは、統合された成熟へつながるため、後々非積極的態度が改善される可能性もある。それに関係するのが、『将来への見通し』だろう。溝上（2004）は自分自身が将来何をやるのかを考えつくようになると、大人社会に参入できるという、現代青年の独特の特徴を述べている。松田（2009）も、学生のドロップアウトを防ぐうえでの、将来への展望の重要性を指摘している。そこで『将来への見通し』がないと〈非積極的態度の持続〉につながるが、『将来への見通し』を持てるようになると、〈積極的態様への移行〉が起こりうるというプロセスとなった。つまり、『葛藤と後悔』は、非積極的態度が悪化しやすい一方で、ワークスルーできれば積極的態度に結びつきうる神経症的なプロセスである。

6. 研究2のまとめ

研究2においては「無気力と空虚感」「選択と無頓着」「葛藤と後悔」という、それぞれ非積極的態度を引き起こす要因や、その後の展開が異なる3つのプロセスをモデル化でき

た。これらのプロセスはそれぞれに独立するものではなく、個人内で同時並行的に起こり、またそれを引き起こす要因の受動性、能動性の違いによって、かつ場面の違いによっておこる。『無気力と空虚感』は「悩めない、悩まない」という特徴を持つ病理的なスチューデント・アパシーに似たプロセスであり、その後も非積極的態度が持続する可能性が高い。『選択と無頓着』は部分的な領域の非積極的態度にとどまり、選択によっては積極的態度に移行する場合がある。『葛藤と後悔』は深刻な抑うつや神経症的状态となり、退学などのより深刻な非積極的態度につながりやすいが、一方で葛藤を乗り越え、将来への見通しが得られると、積極的な方向へ向かう可能性がある。

研究2ではM-GTAの分析の手法上、調査の対象者を教育系学部学生に限定した。教育系学部学生は、あらかじめ教師を目指して大学に入学してくる学生が多いため、学業内容によるリアリティショックが少ないという特徴をもつ。M-GTAでは調査対象者を絞り込む技術的限定を肯定的にとらえ、その後の実践や検討のなかで、得られた結果を検証しつづけることを重視する。今回得られたモデルの妥当性について、さらにモデルの適合性や応用可能性を検証、修正する必要がある。そこで、以降の研究では調査の対象者を異なる複数の学部の学生に広げ、さらに質的な手法から量的な手法へ研究手法を変更することで、本研究の妥当性を検討していく。

第7章 学業領域固有の非積極的態度尺度の作成と信頼性、妥当性の検討

第1節 <研究3>学業領域固有の非積極的態度尺度の作成

1. 問題と目的

第6章では質的研究法を用いて、一般大学生が学業領域において非積極的態度を呈している際に、どのような主観的な認知を抱いているのかという実態について探索的に検討した。研究1では非積極的態度の認知を行動的側面、心理的側面の二側面からとらえてデータを収集し、研究2で『無気力と空虚感』『選択と無頓着』『葛藤と後悔』という3つの異なる認知過程をモデル化した。

繰り返し述べるが、学業という固有の領域における非積極的態度について、特に一般大学生を対象に、その認知的側面を検討した研究はこれまでにはない。前章では質的手法によって探索的な検討をおこなったが、本章以降は研究方法を量的手法に変更し、さらに学業領域における非積極的態度を探索的に検討していく。質的手法と量的手法の双方を組み合わせた検討によって、現代大学生の実態についてより深く考察ができる。また研究2ではM-GTAという分析の手法上、教育学部系学生を対象を限定した。得られた3つのプロセスモデルの妥当性について、これ以降の対象を他学部の学生に広げて検討する必要がある。

研究3では量的研究の第1歩として、一般の大学生が学業領域において非積極的態度を示している際の認知を測定するための尺度を作成する。研究1の結果において、学業領域固有の非積極的態度における行動的側面の認知は一義的であった一方で、心理的側面の認知についてはバリエーションがあった。そこで本研究では特に学業領域固有の非積極的態度の心理的側面の認知を量的に検討する。

まず、「やらなければならない学業を、十分やれるのに、手を抜いたり、引き延ばしにしたり、やらなかったりしている行動の認知」という学業領域における行動的側面の認知を有している際に、学生自身がどのようなことを感じたり考えたりしているのかという心理的側面の認知を測定するための、学業領域固有の非積極的態度尺度を作成する。そして学業への取り組みの実際との関連によって妥当性を検討する。

尺度は、非積極的態度における心理的側面の認知と行動的側面の認知の双方を同時に有する状態を測れるように留意して作成する。学業への取り組みの実際との関連を検討するのは、非積極的態度の認知と実際の学業の取り組みが解離していないか、尺度の妥当性を確かめるためである。「非積極的な行動をとって、かつ非積極的な心理を抱いている」

状態にあると、本人が認知しているにもかかわらず、実際の学業への取り組みについては積極的であるというように、学業への取り組みの実際と非積極的態度の認知の関連が低い場合には、作成した尺度に非積極的態度の認知を測る尺度としての妥当性はない。反対に非積極的態度を認知しており、かつ実際に学業への取り組みも積極的でないというように、学業への取り組みの実際と非積極的態度の認知の関連が高ければ、作成した学業領域固有の非積極的態度尺度の妥当性は保証される。

2. 項目の作成と選定

学業領域固有の非積極的態度尺度の候補項目を、研究 1 と研究 2 の結果に基づいて研究者が独自に作成した。項目は非積極的態度の心理的側面の認知と行動的側面の認知を同時に有する状態を測れるように作成した。例えば「もう何もしたくなと思って（心理的側面の認知）、学校に行かないことがある（行動的側面の認知）」というような項目である。研究 1 の回答において、「特に理由はない」「なにも考えていない」など、具体的な心理的側面の認知が存在しないかのような記述や、「出席回数を常に計算している」「単位を落とすことは分かっている」「課題の仕上がりに納得がっていない」など、行動的側面の認知についての記述ではあが、自身の考えやこだわりから非積極的な行動をとっているという心理的側面の認知が背景に想定できるような回答が得られた。これも広義の「非積極的態度における心理的側面の認知」として項目の作成に採用した。

項目の選定は、(1) 一般的な大学生の学業領域固有の非積極的態度を測る項目であるか、(2) 非積極的態度の心理的側面のバリエーションを網羅しているか、という 2 つの視点に基づいて、研究者と心理学を専門とする大学院生 1 名と大学教員 1 名とが項目の選定と修正を行い、最終的に 77 項目を候補項目として採用した (Table7-1)。

Table7-1 学業領域固有の非積極的態度尺度候補項目

| 項目内容 |
|---|
| 能動性 |
| 7. 課題は、気持ちや時間に余裕を持たせるために、あらかじめ済ませておきたいと考えるほうだ。※ |
| 15. 出席回数を常に計算しながら欠席しているほうだ。 |
| 18. 自分なりの価値観があって、やらなければいけないことをやらない時がある。 |
| 21. 自分に合っていないことは、やりたくなくなってしまうほうだ。 |
| 31. やらなくてははいけないという意識があまりないほうだ。 |
| 32. 今自分がやっているレベルで十分だと思って、それ以上力をかけないことがある。 |
| 34. 自分は人よりもうまく出来ると思って、手を抜くことがある。 |
| 39. 課題を仕上げるまでにかかる時間を考えて、手を抜くことがある。 |
| 41. やるメリットがないことはやりたくないと思うほうだ。 |
| 46. 納得するまではやりたくないと思うほうだ。 |
| 56. 単位さえ取れていれば、やらなくてもよいと思うほうだ。 |
| 52. やれることはやりたいしやろうと思う。※ |
| 62. 自分はやろうと思ったらやれるから、今はやらないと思うときがある。 |
| 64. やっていないことは、後でどうにかすればいいと思ってやらないときがある。 |
| 66. 興味があるかないかで、課題や授業への力のかけ方が変わるほうだ。 |
| 74. やらなければいけないと思うことが少ない。 |
| 受動性 |
| 8. みんながやっているから、やらなくてははいけないと思うほうだ。※ |
| 14. 周りがやっていると、自分もやらなくていいと思うほうだ。 |
| 24. みんなのために頑張るという意識が高いほうだ。※ |
| 28. 仲間の関係を悪くしたくないので、やらなくてははいけないと思うほうだ。※ |
| 35. やれなかったことは、後で周りがフォローしてくれると思うほうだ。 |
| 40. 他の人のために頑張らなくてはいけないとはあまり思わないほうだ。 |
| 43. 周りがやっていると、自分がやらなくてはいけないと思うほうだ。※ |
| 48. 厳しく言われないと、課題をやらなかったり授業に出なかったりするほうだ。 |
| 49. 誰にも頼れない状況になるとやれるほうだ。 |
| 53. 他の人の助けをかりて、やらなかったことを取り戻せるようにしているほうだ。 |
| 60. 他の人がやりたくないことをやっているという優越感を持つほうだ。※ |
| 65. 他の人に迷惑をかけないようにやるほうだ。 |
| 68. 授業に対する情報収集をして、やらなくていいことを考えるほうだ。 |
| 70. 他の人がやっていると、やらないときがある。 |
| 73. みんながやっていないことは、やらないでいるほうだ。 |
| 無気力 |
| 4. もう何もしたくないと思って学校に行かないときがある。 |
| 5. 特に理由なく、課題をやらなかったり、授業に出席しないときがある。 |
| 6. 面倒くさいと思うと、すぐにやりたくなくなってしまうときがある。 |
| 12. 目標がみえなくて、授業や勉強へのやる気が起きないことがある。 |
| 23. 課題をやるだけの心理的な余裕がないことがある。 |
| 27. 目標がわからないと、モチベーションがわからずにやらないでいるほうだ。 |
| 36. 自分が追い詰められていることに気づかないほうだ。 |
| 38. 勉強をしている途中で気が抜けることがある。 |
| 42. 勉強をしようにも気力がわかないことがある。 |
| 45. 何かに失敗すると、次のものごとがやれなくなる時がある。 |
| 50. 課題をやっていなくても、危機感をあまり感じないときがある。 |

- 51. もうどうでもいいやという投げやりな気持ちになって勉強しないときがある。
- 55. 出された課題をやり終える自信がないときがある。
- 59. 単位を落とすのがわかっているのに、勉強できなかったり授業に出ないときがある。
- 63. やらなくてはいけない課題を、どう終わらせるか検討がつかないときがある。
- 67. やらなければならない勉強を続けるだけの根気がないときがある。

回避

- 2. やらなくていいことまではやりたくないと思うほうだ。
- 3. 一度やりたくないと思ったら、そのままその気持ちに負けてやれなくなってしまうことがある。
- 10. やらなくてはいけないことがあっても、他の楽しみを優先させるほうだ。
- 11. 最低限の力だけをかけて課題や授業にとりくむほうだ。
- 19. 大変なことはなるべく避けたいと思うほうだ。
- 20. 自分を甘やかしてついつい課題がおろそかになるときがある。
- 26. どんなことに対しても、極力時間や労力をかけたりしないようにするほうだ。
- 30. いつも、ゆるされるぎりぎりの範囲までやらないようにしているほうだ。
- 44. 出席や課題の楽な授業をなるべく選んでやらなくていいようにするほうだ。
- 47. 何事も効率よくやりたいと考えるほうだ。
- 57. 困難な課題はすぐにあきらめてしまうほうだ。
- 58. いつもいかに楽に課題などをこなすか考えている。
- 72. 課題などを、まあこれでいいやと妥協して終わらせることがある。
- 71. やらなくても何とかならやりたくないと思うほうだ。
- 75. 何事にもエネルギーをかけないでおくようにするほうだ。

葛藤

- 1. 課題などを、ぎりぎりになるまでやれないときがある。
- 9. 勉強していないことは分かっているが、やれないときがある。
- 13. 将来への見通しがたってから、やらなければいけないことを決定したいと思うほうだ。
- 16. これ以上やらないとダメだと思ったらやるほうだ。
- 17. 成績をよく保ちたいと思って熱心に勉強するほうだ。※
- 22. やらなくてはいけないこと以外も本当はやりたいと思うが、やれないことがある。
- 25. 課題の仕上がりに納得がいかず、提出をあきらめたことがある。
- 29. 何をしても、自分の行動に満足できず足りないと思うときがある。
- 33. やらなかったことに対して、常に後悔の念を持っているがやれない。
- 37. 勉強したくないと思うわけではないのに、やれないことがある。
- 54. 成績はよく保ちたいが、勉強できないことがある。
- 61. 完璧にやろうと思っているが、結局やれないときがある。
- 69. やってもうまいかかないと思ったら、はじめからやらないときがある。
- 76. 勉強しなければいけないことは分かっているが、やれないときがある。
- 77. 今はなまけているが、本当の自分はきちんとやれると思う。

注：※のついた項目は、逆転項目として作成された。

項目前の番号は、質問紙記載順を示す。

項目は以下の 5 つに分類された。主体的能動的に学業への取り組みを放棄する非積極的態度を示す「能動性」16 項目、学業の枠や制度に従って非積極的態度を示す「受動性」15 項目、自身の非積極的態度に対して何も感じず、目標や向上心や気力がない「無気力」16 項目、個人を取りまく環境や、学業の課題をできるだけ避けようとする非積極的態度を示

す「回避」15項目、自身が非積極的な行動をとったと知覚した際に、葛藤や後悔の念が生じる「葛藤」15項目であった。研究2のモデル図について、『受動性』は「受動性」、『能動性』は「能動性」、『無気力と空虚感』は「無気力」、『選択と無頓着』は「回避」、『葛藤と後悔』は「葛藤」とそれぞれ対応すると想定した（『』は研究2のモデル図におけるカテゴリー・グループ、「」は研究3の候補項目における分類を示す）。

3. 調査の手続きと調査協力者

講義時間を利用して、大学生297名（男性138名、女性153名、不明6名；平均年齢19.86歳、 $SD=1.39$ ）を対象に個別記入式の質問紙調査を行った。回答は無記名で行われ、協力者には研究の主旨と、調査への協力が強制されないこと、プライバシーが保護されることを口頭と書面で説明した。学業領域固有の非積極的態度尺度候補項目への回答に1つでも欠損値があった調査協力者と、その他の尺度に3分の2以上の回答が得られていない対象者のデータを除く284名（男性133名、女性147名、不明4名；平均年齢19.86歳、 $SD=1.38$ ）を分析対象者とした。尚、非積極的態度尺度候補項目以外の尺度に3分の1以下の欠損値があった対象者については、その都度分析から除外をして処理をしている。

4. 調査項目

a. 学業領域固有の非積極的態度尺度候補項目（77項目）

作成したそれぞれの候補項目について、「全く当てはまらない（1点）」、「どちらかといえば当てはまらない（2点）」、「どちらともいえない（3点）」、「どちらかといえば当てはまる（4点）」、「非常に当てはまる（5点）」の5件法で回答を求めた。

b. 学業への取り組みの実際に関する項目（5項目）

学業への取り組みの実際を尋ねるために5項目を設けた。それぞれ、1が最も積極的な取り組み、5が最も消極的な取り組みを示すように5件法で選択項目を設定した。

内容は授業への出席率を尋ねる項目（1. 授業を欠席したことはない、2. 授業を欠席したことはあるが、よく出席しているほうである、3. ときどき授業を欠席することがある、4. 単位が取れる最低限ぎりぎり出席している、5. 単位取得に影響するくらい欠席したことがある）、授業への取り組み方を尋ねる項目（1. すべての授業を真剣に聴講しノートをよくとる、2. ほとんどの授業は真剣に聴講しノートをよくとる、3. 真剣にとりくめていない授業もある、4. 真剣に聴講したりノートをとったりできない授業の方が多い、5. ほとんどの

授業で真剣に聴講したりノートをとったりしていない)、学業における課題(レポート、予習復習、試験勉強など)への取り組み方を尋ねる項目(1. すべての課題に真剣に取り組んでいる、2. ほとんどの課題に真剣に取り組んでいる、3. 課題によっては手をぬいてしまうものもある、4. 単位に関わりのない程度にほとんどの課題に手をぬいて取り組んでいる、5. どのような課題にも真剣に取り組まない)、単位取得状況を尋ねる項目(1. 履修登録した単位すべてを取得した、2. 単位が取得できなさそう履修キャンセルをした授業がある、3. いくつかの単位を落としたことがある、4. 進級や卒業ぎりぎりまでの単位を落としてしまった、5. 単位を落とすすぎて留年してしまった)、成績状況(GPA)を尋ねる項目(1. GPAは4.5である、2. GPAは4.0以上である、3. GPAは3.0以上である、4. GPAは2.0以上である、5. GPAは2.0以下である)であった。

5.結果と考察

1) 学業領域固有の非積極的態度尺度の作成

学業領域固有の非積極的態度候補 77 項目について、最尤法 Promax 回転による探索的因子分析を行った。項目作成時の分類、回転前の固有値の変化の値(第1:15.25, 第2:4.73, 第3:3.57, 第4:3.34, 第5:2.48)と、解釈のしやすさをそれぞれ考慮し、5 因子構造、4 因子構造、3 因子構造の3つについて分析を重ねたところ、5 因子構造と4 因子構造では十分な因子負荷量が得られず、1つの因子に含まれる項目が2つなど極端に少なくなってしまうため、最も因子のまとまりの良かった3 因子構造を採用した。各下位尺度から因子負荷量の高い項目を選択し、最終的に15 項目からなる学業領域固有の非積極的態度尺度を作成した(Table7-2)。3 因子での最終的な累積寄与率は50%を超える62.67%であり十分だと判断した。

第1 因子は「いつもいかに楽に課題などをこなすか考えている」「単位さえ取れていれば、やらなくてもよいと思うほうだ」「何事にもエネルギーをかけないでおくようにするほうだ」などの6 項目で構成され、学業課題をできるだけ回避し、労力を軽減しようとする認知を示す項目であったため、この因子を「労力回避」と命名した。第2 因子は「勉強しなければいけないことは分かっているが、やれないときがある」「勉強していないことは分かっているが、やれないときがある」「成績はよく保ちたいが、勉強できないことがある」などの5 項目で構成され、学業をやらなければいけないと自覚しつつも、自身の非積極的態度を行動面から認知しているという葛藤的な認知を示す項目であったため、この因子を「葛藤」

と命名した。第3因子は「特に理由なく、課題をやらなかったり、授業に出席しないときがある」「もう何もしたくないと思って学校に行かないときがある」「単位を落とすのが分かっているのに、勉強できなかつたり授業に出ないときがある」などの4項目で構成され、学業上の課題達成を重要視していないが故に、非積極的態度をとっている認知を示す項目であったため、「達成非重視」と命名した。

尺度の信頼性検討のため α 係数を算出したところ、労力回避が $\alpha=.88$ 、葛藤が $\alpha=.81$ 、達成非重視が $\alpha=.84$ とそれぞれ十分な内的整合性が得られた。よって、この15項目を学業領域固有の非積極的態度尺度とし、各因子に含まれる項目を下位尺度として、平均値を算定した下位尺度得点をその後の分析に用いた。

Table7-2 学業領域固有の非積極的態度尺度の因子分析結果 (最尤法 Promax 回転)

| | 因子 | | |
|---|------------|------------|------------|
| | F1 | F2 | F3 |
| 第1因子：労力回避 ($\alpha=.88$) | | | |
| いつもいかに楽に課題などをこなすか考えている | .88 | .00 | -.06 |
| 単位さえ取れていれば、やらなくてもよいと思うほうだ | .75 | -.13 | .15 |
| 何事にもエネルギーをかけないでおくようにするほうだ | .71 | .06 | .02 |
| どんなことに対しても、極力時間や労力をかけたりしないようにするほうだ | .68 | .03 | -.03 |
| 出席や課題の楽な授業をなるべく選んで、やらなくていいようにするほうだ | .66 | .04 | -.01 |
| 最低限の力だけをかけて課題や授業にとりくむほうだ | .65 | .08 | .04 |
| 第2因子：葛藤 ($\alpha=.81$) | | | |
| 勉強しなければいけないことは分かっているが、やれないときがある | .02 | .77 | -.05 |
| 勉強していないことは分かっているが、やれないときがある | -.04 | .71 | .13 |
| 成績はよく保ちたいが、勉強できないことがある | .09 | .65 | -.11 |
| 勉強をしようにも気がわかないことがある | .12 | .62 | -.03 |
| 勉強したくないと思うわけではないのに、やれないことがある | -.11 | .60 | .11 |
| 第3因子：達成非重視 ($\alpha=.84$) | | | |
| 特に理由なく、課題をやらなかったり、授業に出席しないときがある | -.07 | .03 | .90 |
| もう何もしたくないと思って学校に行かないときがある | -.08 | .03 | .90 |
| 単位を落とすのが分かっているのに、勉強できなかつたり授業に出ないときがある | .16 | .00 | .56 |
| 出席回数を常に計算しながら欠席しているほうだ | .24 | -.07 | .55 |
| 因子相関行列 | F1 | F2 | F3 |
| | F1 | — | .50 |
| | F2 | — | .34 |

候補項目作成時に想定していた5つの分類のうち、「回避」は「労力回避」として、「葛藤」は「葛藤」として、「無気力」は「達成非重視」としてそれぞれ抽出された。しかし「能動性」と「受動性」は抽出されなかった。「受動性」の候補項目はすべてドロップアウトし、「能動性」の候補項目は労力回避と達成非重視に一つずつ残った（「単位さえ取れていれば、やらなくてもよいと思うほうだ」「単位を落とすのが分かっているのに、勉強できなかった

り授業に出ないときがある」)。研究2のモデル図では「能動性」と「受動性」が「無気力と空虚感」、「選択と無頓着」、「葛藤と後悔」という3つのプロセスに影響を与える過程が得られている。ここから考えて、「能動性」「受動性」は、非積極的態度の認知そのものではなく、非積極的態度の認知に影響を与える次元の異なるファクターであったために、尺度作成時に項目が落ちてしまったと考えられる。「能動性」「受動性」については以降の研究で再検討する必要がある。

2) 学業領域固有の非積極的態度尺度の性別による差異の検討

学業領域固有の非積極的態度尺度について、男女差の検討を行うために、各下位尺度得点について t 検定を行った (Table7-3)。分析の結果、労力回避 ($t(275)=3.04, p<.01$) と達成非重視 ($t(259)=2.63, p<.01$) において、男性のほうが女性よりも有意に高い値を示していた。葛藤において男女の差はみられなかった。

Table7-3 学業領域固有の非積極的態度の男女別の平均値と SD および t 検定の結果

| | 男性 | | 女性 | | t 値 |
|-------|------|------|------|------|---------|
| | 平均 | SD | 平均 | SD | |
| 労力回避 | 3.19 | 0.92 | 2.85 | 0.93 | 3.04 ** |
| 葛藤 | 3.51 | 0.79 | 3.51 | 0.79 | 0.01 |
| 達成非重視 | 2.39 | 1.17 | 2.04 | 1.01 | 2.63 ** |

** $p<.01$

非積極的態度の先行研究として挙げたスチューデント・アパシーは男性特有の青年期発達の障害とされ (Walters, 1961; 笠原・岡本訳, 1975), 下山 (1995b) も男子大学生のみを対象にして一般大学生の無気力を検討している。本研究でも学業領域における非積極的態度の認知のうち、労力回避と達成非重視については男性のほうが女性よりも高いことが示された。しかし、葛藤の値には男女差が見られず、労力回避における女性の値が 2.5 を超えていることや、達成非重視の値が男女ともに 2.5 を超えていないことから、学業領域における非積極的態度の認知が男性特有のものであるとは一概にいけない。

3) 学業領域固有の非積極的態度尺度の学年による差異の検討

次に学業領域固有の非積極的態度尺度について、学年による差の検討を行った。調査を実施した講義に一般教養が多かったため、分析対象者の学年にはかなりの偏りがあった (1

年生 152 名, 2 年生 44 名, 3 年生 72 名, 4 年生 12 名, 不明 4 名)。そこで実習や就職活動を機に将来を具体的に考え始める大学 3 年生を基準に対象者を区切り, 1, 2 年生を低学年, 3, 4 年生を高学年として各下位尺度得点について t 検定を行った (Table7-4)。分析の結果, 葛藤 ($t(278)=2.94, p<.01$) において低学年のほうが高学年よりも高い値を示していた。また達成非重視 ($t(275)=-2.45, p<.05$) において, 高学年のほうが低学年よりも高い値を示していた。労力回避において学年の差はみられなかった。なお学年ごとの分散分析も行ったが, 有意な差はみられなかった。

Table7-4 学業領域固有の非積極的態度の学年別の平均値と SD および t 検定の結果

| | 低学年 (1, 2年生) | | 高学年 (3, 4年生) | | t 値 |
|-------|--------------|------|--------------|------|---------|
| | 平均 | SD | 平均 | SD | |
| 労力回避 | 3.02 | 0.92 | 3.00 | 0.99 | 0.18 |
| 葛藤 | 3.60 | 0.77 | 3.30 | 0.80 | 2.94 ** |
| 達成非重視 | 2.10 | 1.05 | 2.45 | 1.18 | -2.45 * |

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

研究 2 において将来への見通しを持てるようになる, 積極的な態度に移行するというプロセスモデルが得られた。学業領域における非積極的態度の認知のうち, 葛藤が 3 年生を境に低下するのは, 実習や就職活動によって将来が具体的になりはじめ, それによっていやがおうにもやらなければならないことが増え, 自身の非積極的態度に葛藤的な認知を抱く余地が少なくなるためと考える。一方で達成非重視の高学年の値のほうが低学年よりも高いのは, 3 年生を過ぎると学業の達成とは関係のない将来への見通しを持つ学生が出てきたり, あるいは 3 年生を過ぎても将来への見通しが持てず学業における課題達成を重要視できなくなる状態に陥る学生が現れたりするためと推察する。労力回避は学年に関係なく大学生が抱く学業領域における非積極的態度の認知であり, 将来への見通しと関連しないことが示唆される。

4) 学業領域固有の非積極的態度尺度の学部による差異の検討

学業領域固有の非積極的態度尺度について, 学部による差の検討を行うため, 各下位尺度得点について分散分析を行った。調査を実施した大学の学部定員数に偏りがあるため, 分析対象者の学部にもかなりの偏りがあった (教育系学部 200 名, 経済経営系学部 60 名, 工学系学部 18 名) が, 研究 2 のモデルの妥当性を検討するために必要であると考え分析を

実施した。その結果、各学部間に有意な差はなかった。

研究2ではM-GTAの分析の手法上、対象者を教育系学部学生に限定した。研究2で得られた「選択と無頓着」「葛藤と後悔」「無気力と空虚感」という3つのプロセスは、本研究で「労力回避」「葛藤」「達成非重視」の3因子として認められた。各下位尺度について学部による差がなかったことから、研究2で作成したモデル図は教育系学部以外の学部の学生にも共通して応用できるモデルといえる。

5) 学業領域固有の非積極的態度尺度と学業への取り組みの実際の相関分析

一般大学生の学業領域における非積極的態度の認知と学業への取り組みの実際との関連を検討するため、学業領域固有の非積極的態度尺度と、学業への取り組みの実際に関する項目の相関分析を行った。分析の結果、学業領域固有の非積極的態度尺度のすべての下位尺度と、学業への取り組みの実際に関する項目すべての間に有意な負の相関が得られた(Table7-5)。

Table7-5 学業領域固有の非積極的態度尺度と学業への取り組みの実際の相関分析結果

| | 授業への出席率 | 授業への真剣度 | 課題への真剣度 | 成績状況(GPA) | 単位取得状況 |
|-------|----------|----------|----------|-----------|----------|
| 労力回避 | -.32 *** | -.38 *** | -.38 *** | -.34 *** | -.23 *** |
| 葛藤 | -.26 *** | -.26 *** | -.26 *** | -.26 *** | -.16 ** |
| 達成非重視 | -.66 *** | -.38 *** | -.51 *** | -.50 *** | -.37 *** |

*** $p < .001$, ** $p < .01$

学生が自身の非積極的態度を心理的側面、行動的側面から認知している場合には、実際にも学業に対して消極的な取り組みを行っているといえる。ここから、学業領域固有の非積極的態度尺度の妥当性が示された。

学業領域固有の非積極的態度尺度の各下位尺度の相関係数を比較すると、達成非重視が3つの因子の中で最も学業への取り組みの実際との関連が高く、特に授業への出席率、課題への真剣度、成績状況(GPA)において、 $|r| > .50$ の負の相関が得られた。学業上の課題の達成を重視していないという非積極的態度の認知が存在すると、授業への出席や、真剣な課題への取り組みにも消極的になりがちになり、成績も低くなる傾向にある。反対に葛藤は他の2つの因子に比べて学業への取り組みの実際との関連は弱く、特に単位取得状況との間の相関の値は $|r| = .16$ と弱かった。学業領域における非積極的態度に対して葛藤を感じ

ていると、労力を回避しようとしたり、課題の達成を重要視しないことに比べ、単位を落とすという留年にもつながるような深刻な状況に陥りにくいといえる。

6. 研究3のまとめ

研究3では労力回避、葛藤、達成非重視という3因子15項目からなる学業領域固有の非積極的態度尺度を作成し、 α 係数による内的整合性から、信頼性を確認した。3つの因子は、研究2で得られた3つのプロセスと一致している。労力回避は研究2の『選択と無頓着』のプロセス、「葛藤」は『葛藤と後悔』のプロセス、「達成非重視」は『無気力と空虚感』のプロセスとの関連が示唆される。

「特に理由なく、課題をやらなかつたり、授業に出席しないときがある」「もう何もしたくないと思って学校に行かないときがある」などの達成非重視の認知は、スチューデント・アパシーや無気力としてこれまで検討されてきた状態と類似している。本研究でも学業への取り組みの実際と最も高い負の関連が示された。ただし、本研究が対象としているのはスチューデント・アパシーのような病理的な状態に陥った学生ではなく、大学に定期的に通ってきている一般大学生である。達成非重視は一方で、研究2の<無頓着>とも似ている。学業課題の達成を重視しないという態度や認識は、周囲の状況に合わせて選択的に自分の態度を変えるという現代大学生の適応様式とも考えられ、一概に「無気力」や「空虚感」としてとらえられるのが疑問である。

学業課題をできるだけ回避し、労力を軽減しようとする認知である労力回避は、笠原(1984)のいう部分退却の状態と重なる。行動レベルでの回避は適応的に働く可能性があるという先行研究(村山・及川, 2005; 森田, 2011)があるが、労力を回避したいという認知を有しているという点では、行動レベルの回避ではなく目的レベルの回避となり、この場合は回避が不適応となる可能性がある。スチューデント・アパシーも受動的な回避(下山, 1995a, 2000)とされ、労力回避とスチューデント・アパシーがどの程度関連するかを検討する必要がある。

葛藤という学業領域における非積極的態度の認知は「悩まない、悩めない」病理を持つスチューデント・アパシーとは異なる状態である。学業への取り組みの実際との関連も最も低く、学業領域における非積極的態度に対して葛藤を感じることは、深刻な不適応状況に陥ることを防ぐ可能性がある。また男性特有の障害とされるスチューデント・アパシーとは異なり、葛藤は男女差のない非積極的態度の認知である。

3つの因子の特徴や背景にある要因や、その後の展開について、後の研究で検討を重ねることで、それぞれの詳細がより明らかになり、研究 2 で作成された非積極的態度の認知プロセスモデル図の妥当性がさらに検討されるだろう。

また本研究では作成した学業領域固有の非積極的態度尺度の妥当性について、学生の学業への取り組みの実際を尋ねる項目との相関から検討した。その結果、学業領域固有の非積極的態度の認知と、学業への取り組みの実際との関連が示され、尺度全体の妥当性は検証された。しかし、それぞれの因子の解釈についての妥当性の検討は行えなかったため、特に各因子の構成概念妥当性についてもさらなる検討が必要である。

第2節 <研究4> 学業領域固有の非積極的態度尺度の信頼性・妥当性の検討

1. 問題と目的

第6章研究1, 研究2では質的手法を用いて大学生の学業領域における非積極的態度を探索的に検討した。対して本章以降は, 大学生の学業領域固有の非積極的態度を量的な手法で探索的に検討する。

第1節研究3においては, 一般大学生の学業領域固有の非積極的態度の認知的側面を測定するための, 3因子15項目からなる学業領域固有の非積極的態度尺度を作成した。各因子は労力回避, 葛藤, 達成非重視と命名された。 α 係数による内的整合性から信頼性を確認し, 学業への取り組みの実際との関連から妥当性を検討した。その結果, 尺度全体の妥当性については確認されたが, 各因子の構成概念妥当性についてはさらなる検討である。

構成概念妥当性を検討する際には, その構成概念がある特定の測定法と固有に結びついておらず, また同じ概念を測定している尺度と相関が高いという収束的妥当性と, 逆に異なる概念を測定する尺度とは相関が低いという弁別的妥当性を示すという「多特性多方法行列 (Multitrait-multimethod matrix)」と呼ばれる手法がある。つまり収束的妥当性は同特性・異方法で高い相関, 弁別的妥当性は異特性・同方法で低い相関といった, 相関の大小関係を示す必要があるという (池田, 1973)。

そこで学業領域固有の非積極的態度尺度の構成概念妥当性を検討するために, 研究4-1で大学生活について不安や悩みを抱えている項目との関連を, 研究4-2で学業への対処方略尺度との関連を検討する。

大学生活についての不安や悩みについて溝上 (2004) は, 大学生1200人を対象にしたインタビュー調査から, 大学生の自己評価を最も規定する文脈が学業であることを示した。これは1987年時の調査においても1990年時の調査においても変わらなかった。学業について悩んだり不安を抱えたりする状況は, 学業領域における非積極的態度の認知のうち葛藤と関連が高いと推察される。また学業領域において達成非重視という非積極的態度を認知している場合は, 学業についての不安や悩みを抱えている可能性は低く, 代わりに学業以外のことに価値観がおかれているため, 学業以外の不安や悩みとの関連が高くなると予想する。

労力回避は, 学業上の課題を避けようとする非積極的態度の認知を示すため, 回避的な対処方略や気晴らしとの関連が高くなると考える。一方達成非重視は, 課題や学業の達成事態を重要視していない認知を示すため, 楽観的な思考との関連が高くなると推察される。

自身の非積極的態度に葛藤の認知を抱く場合には、積極的な行動としての対処方略に結びつくと予想する。

2. 研究 4-1 ; 方法

1) 調査の手続きと調査協力者

講義時間を利用した調査用紙の配布と、REAS (芝崎・近藤, 2006) を用いたインターネット調査によって、大学生 197 名 (男性 63 名, 女性 134 名; 平均年齢 20.98 歳, $SD=1.89$) を対象に個別記入式の質問紙調査を行った。研究 3 と同じ内容の研究倫理について、調査用紙については口頭と書面にて説明し、インターネット調査については画面上の記載で説明した。欠損値の除外と処理の取扱いを研究 3 と同様に行い、189 名 (男性 61 名, 女性 128 名; 平均年齢 21.66 歳, $SD=1.90$) を分析対象者とした。

2) 調査項目

a. 学業領域固有の非積極的態度尺度 (15 項目)

研究 3 で作成した 15 項目について、研究 3 と同様に 5 件法で回答を求めた。

b. 大学生活における不安や悩みについての項目

溝上 (2004) を参考に、「学業」「健康」「性格・能力」「人生観」「就職や将来の進路」「対人関係」「異性」「経済問題」「家族」「その他」の 10 項目を設け、不安や悩みを抱いているものすべてに○をつけてもらうという複数回答方式で回答を求めた。

3. 研究 4-1 ; 結果と考察

1) 学業領域固有の非積極的態度尺度の因子分析

学業領域固有の非積極的態度尺度について、最尤法 Promax 回転による因子分析を行った結果、研究 3 と同様の因子構造が得られた (Table7-6)。累積寄与率は 52.92%であり 50% を超えていたため十分と判断した。各因子の信頼性係数は、労力回避が $\alpha=.86$, 葛藤が $\alpha=.79$, 無頓着が $\alpha=.82$ であった。研究 3 と同様に下位尺度得点を算出し、その後の分析に用いた。

Table7-6 学業領域固有の非積極的態度尺度の因子分析結果 (最尤法 Promax 回転)

| | 因子 | | | |
|---|------------|------------|------------|-----|
| | F1 | F2 | F3 | |
| 第1因子：労力回避 ($\alpha = .86$) | | | | |
| 何事にもエネルギーをかけないでおくようにするほうだ | .91 | -.02 | -.19 | |
| どんなことに対しても、極力時間や労力をかけたりしないようにするほうだ | .84 | -.13 | .03 | |
| 最低限の力だけをかけて課題や授業にとりくむほうだ | .73 | .03 | .12 | |
| いつもいかに楽に課題などをこなすか考えている | .59 | .05 | .00 | |
| 出席や課題の楽な授業をなるべく選んで、やらなくていいようにするほうだ | .44 | .20 | .13 | |
| 単位さえ取れていれば、やらなくてもよいと思うほうだ | .42 | .06 | .31 | |
| 第2因子：葛藤 ($\alpha = .79$) | | | | |
| 勉強しなければいけないことは分かっているが、やれないときがある | -.13 | .90 | -.01 | |
| 勉強をしようにも気がわかないことがある | .05 | .77 | .01 | |
| 勉強していないことは分かっているが、やれないときがある | .13 | .71 | -.04 | |
| 勉強したくないと思うわけではないのに、やれないことがある | -.04 | .19 | -.03 | |
| 成績はよく保ちたいが、勉強できないことがある | .04 | .49 | .01 | |
| 第3因子：達成非重視 ($\alpha = .82$) | | | | |
| もう何もしたくないと思って学校に行かないときがある | -.04 | -.02 | .87 | |
| 特に理由なく、課題をやらなかったり、授業に出席しないときがある | .07 | -.01 | .79 | |
| 出席回数を常に計算しながら欠席しているほうだ | .00 | -.13 | .76 | |
| 単位を落とすのが分かっているのに、勉強できなかったり授業に出ないときがある | -.10 | .19 | .55 | |
| | 因子相関行列 | F1 | F2 | F3 |
| | F1 | — | .49 | .66 |
| | F2 | — | — | .49 |

2) 大学生生活における不安や悩みについての項目の記述統計

大学生生活における不安や悩みについての項目それぞれに、○をつけた人数を算出した。

○をつけた人数が最も多かった項目は「就職や将来の進路」で 141 名 (74.6%)、次いで「性格・能力」が 106 名 (56.1%)、「学業」が 104 名 (55.0%) であった。溝上 (2003) の研究においても、大学生生活における不安や悩みで最も回答が多かったのは「就職や将来の進路」で 63.7% にのぼり、次いで「学業」が 46.1% であった。しかし、「性格・能力」については溝上の研究では 35.8% であり、今回の結果とは異なっていた。自身の「性格・能力」についての不安や悩みを抱きやすいのは現代青年の特徴と考える。

3) 学業領域固有の非積極的態度尺度と大学生生活における不安や悩みの相関分析

一般大学生の学業領域における非積極的態度の認知と、大学生の不安や悩みとの関連を検討するため、学業領域固有の非積極的態度尺度と大学生生活における不安や悩みについての項目の相関分析を行った (Table7-7)。

Table7-7 学業領域固有の非積極的態度尺度と
大学生生活における不安や悩みについての項目の相関分析結果

| | 学業 | 健康 | 性格・能力 | 人生観 | 就職や 将来の進路 |
|-------|---------|------|---------|-------|--------------|
| 労力回避 | -.05 | -.09 | .06 | .00 | .07 |
| 葛藤 | .26 *** | .01 | .21 *** | .11 | .15 * |
| 達成非重視 | .02 | .04 | .07 | .17 * | .05 |
| | 対人関係 | 異性 | 経済問題 | 家族 | その他 |
| 労力回避 | .03 | .04 | -.07 | -.01 | -.10 |
| 葛藤 | .16 * | .06 | .09 | .03 | -.25 *** |
| 達成非重視 | .05 | .11 | -.01 | .05 | -.15 * |

*** $p < .001$, * $p < .05$

分析の結果、労力回避と大学生生活における不安や悩みとの間に有意な相関は認められなかった。葛藤は「学業」と「性格・能力」「就職や将来の進路」「対人関係」との間に有意な正の相関が、「その他」との間に有意な負の相関がみられた。葛藤という非積極的態度の認知は、予想通り学業に対する不安や悩みとの関連が高く、尺度の妥当性が確認された。また葛藤は「性格・能力」という個人的な要素や「就職や将来の進路」「対人関係」などに対する不安や悩みとの関連も示され、葛藤という非積極的態度の認知は、大学生の学業生活における多くの悩みにつながると推察される。

「達成非重視」においては、「人生観」との間に有意な正の相関が、「その他」との間に有意な負の相関がみられた。これも当初の予想通り、達成非重視という非積極的態度の認知は「学業」との関連が認められない一方で、「人生観」という個人の価値観に関わる部分と関連しており、ここでも尺度の妥当性が確認された。

4. 研究 4-2 ; 方法

1) 調査の手続きと調査協力者

調査の手続き、調査協力者は研究 3 と同様であった。

2) 調査項目

a. 学業領域固有の非積極的態度尺度 (15 項目)

研究 3 と同様であった。

b. 学業対処方略尺度

外山 (2005) が作成したテスト対処方略尺度のうち、2 項目から「テスト」という言葉を

除いて学業対処方略尺度として使用した。テストは学業上の課題であるため、この尺度が学業上の課題におこるストレスへの対処方略を測る尺度として使用できると考えた。勉強方法を工夫する、対策を立てる、勉強をして学力をつける、などの「積極的方略(6項目)」、どうにでもなれと思う、なるようになれと思う、無理にでも忘れるようにするなどの「回避的思考方略(6項目)」、誰かに話を聞いてもらい気持ちをはらす、誰かに話を聞いてもらい励ましてもらう、などの「援助的方略(3項目)」、悪い結果にならないと楽観的に考える、良い結果になると考える、などの「楽観的思考方略(3項目)」、気晴らしに友達と遊ぶ、気晴らしにスポーツをする、などの気晴らし方略(2項目)」の5つの下位尺度からなる。学業におけるやらなければいけないことに対して、各項目ごとにどの程度行ったのかを5件法で回答を求めた。

5. 研究 4-2 ; 結果と考察

1) 学業領域固有の非積極的態度尺度と学業への対処方略の関連

一般大学生の学業領域における非積極的態度の認知と、学業への対処方略との関連を検討するため、学業領域固有の非積極的態度尺度と学業対処方略尺度の相関分析を行った(Table7-8)。

Table7-8 学業領域固有の非積極的態度尺度と学業対処方略尺度の相関分析結果

| | 積極的方略 | 回避的 思考方略 | 援助的方略 | 楽観的 思考方略 | 気晴らし 方略 |
|-------|----------|-------------|-------|-------------|------------|
| 労力回避 | -.36 *** | .31 *** | .03 | .10 | .07 |
| 葛藤 | -.16 ** | .13 | .05 | .05 | .06 |
| 達成非重視 | -.17 ** | .26 *** | .08 | .12 * | .15 * |

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

分析の結果、労力回避は「積極的方略」と有意な負の相関、「回避的思考方略」と有意な正の相関が得られた。労力回避は学業課題を避けようとする認知を示すため、積極的な方略を取らず、回避的な思考方略との関連が高くなると示された。ここから労力回避の妥当性が確認された。労力回避は気晴らし方略との関連も高くなると予想していたが、これについては関連が認められなかったため、労力回避と気晴らしは異なる概念であるといえる。回避が行動レベルでかつ選択的に行われている場合は、現代学生の適応的な方略となると

考えていたが、労力回避という非積極的態度の認知はそれとは異なる可能性がある。

葛藤は「積極的方略」と有意な負の相関が得られた。葛藤については、積極的方略との関連が高くなると予想していたが、結果では反対に積極的方略との間に負の相関が認められた。またそれ以外の対処方略との間には有意な相関が認められなかった。非積極的態度の認知において葛藤を抱いている場合は、積極的な方略をとらず、その他の対処方略にも結びつかないと考えられる。

「達成非重視」は労力回避と同様に「積極的方略」と負の関連、「回避的な思考方略」と正の関連が認められたのに加えて、「楽観的思考方略」、「気晴らし方略」との正の関連も示された。課題や学業の達成を重要視しない非積極的態度の認知は、楽観的な思考や気晴らしといった学業への対処方略に結びつきやすいといえる。研究 2 の「無気力と空虚感」と一致するものとして研究 3 で達成非重視を想定していたが、楽観的な思考や気晴らしとの関連から、達成非重視が無気力やスチューデント・アパシーとは異なる、より健康的適応的な側面を含む因子である可能性が推察される。

6. 研究 4-1 と研究 4-2 のまとめ

本研究では、研究 3 で作成した学業領域固有の非積極的態度尺度構成概念妥当性を、大学生活における不安や悩みと学業課題に対する対処方略との関連から検討した。その結果、労力回避、葛藤、達成非重視それぞれの下位尺度の妥当性が確認できた。

すべての下位尺度において積極的方略と負の関連がみられ、尺度が学業領域における非積極的態度の認知を測るものとして妥当であるといえる。労力回避は大学生活における不安や悩みとは関連せず、回避的な思考方略を持つ認知である。葛藤は学業を主とした大学生活における様々な不安や悩みとの関連が高く、具体的な対処方略には結び付きにくい認知である。達成非重視は個人の価値観である人生観と関連しており、回避的思考方略だけでなく楽観的思考方略や気晴らし方略とも関連していた。

研究 3 の尺度の作成時には、研究 2 の『無気力と空虚感』と一致するものとして達成非重視を想定していたが、本研究の結果から、達成非重視はむしろ研究 2 の〈無頓着〉との類似が示唆される。反対に『選択と無頓着』と一致すると考えていた回避のほうが、スチューデント・アパシーと関わっている可能性がある。そこで以降の研究で作成した学業領域固有の非積極的態度尺度とスチューデント・アパシーとの関連を直接検討する必要がある。

第 8 章 学業領域における非積極的態度とアパシー、青年期課題との関連

第 1 節 <研究 5>学業領域固有の非積極態度尺度とアパシー傾向の関連の検討

1. 問題と目的

第 7 章において、一般大学生の学業領域における非積極的態度の認知を測るための学業領域固有の非積極的態度尺度を作成し、信頼性・妥当性の検討を行った。学業領域固有の非積極的態度尺度は労力回避、葛藤、達成非重視という 3 つの因子からなる。これらがどのような性質かを検討し、学業領域固有の非積極的態度の認知の特徴を調べる必要がある。

学生の学業領域における非積極的態度の先行研究として、過去さかんに取り上げられていたのはスチューデント・アパシー概念である。病的なアパシーは一般大学生の示す非積極的態度とは厳密には区別されるが、土川（1990）の分類構造図ではアパシーの典型例と一般大学生のアパシー傾向に連続性が仮定されている。一般大学生のアパシー傾向について、鉄島（1993）や下山（1995b）が検討している。このアパシー傾向と非積極的態度の関連について検討する必要がある。

研究 2 で作成したモデル図では、『無気力と空虚感』『選択と無頓着』『葛藤と後悔』という 3 つの学業領域における非積極的態度のプロセスが得られた。このうち『葛藤と後悔』プロセスは葛藤因子として抽出された。尺度作成の段階では『選択と無頓着』プロセスに対応する因子として労力回避、『無気力と空虚感』プロセスに対応する因子として達成非重視を想定していた。達成非重視は学業への実際の取り組みにおいて消極的になりがちであり、この点ではスチューデント・アパシーや一般学生のアパシー傾向と行動面で共通する。しかし大学生活における人生観との関連や、学業への対処方略のなかの楽観的思考方略や気晴らし方略との関連を考慮すると、従来のスチューデント・アパシー研究が対象としてきた留年や退学などの深刻な不適応状態に陥る学生とは異なる可能性がある。達成非重視という学業における非積極的態度の認知は<無頓着>とも似た状態と考えられる。一方労力回避は、適応的に働く可能性のある行動レベルの回避ではなく目的レベルの回避であり、受動的な回避（下山, 1995a, 2000）とされるスチューデント・アパシーやそれと連続する一般学生のアパシー傾向との関連が推察される。

そこで研究 5 で、一般学生の学業における非積極的態度の認知と、スチューデント・アパシーと抑うつとの関連から、作成した尺度の特徴を検討する。学業領域における非積極的態度は、より一般的な学生が示すものであるため、アパシー傾向と行動的側面では関連が

見られるが、病的なスチューデント・アパシー状態とは関連が低いと予想する。

さらに本研究では作成した尺度を用いて、一般学生の学業領域における非積極的態度からの学生の類型化を試みる。狩野・津川 (2011) は抑うつの有無の観点から、学生の無気力をアパシー的無気力群と抑うつの無気群に分類しているが、本研究では非積極的態度の認知の違いの観点から学生を群分けする。

現代学生は、常に変化する流動的で不確定な社会に適応するために、その場その場の状況に応じた対応をするという特徴を持っている。序論では主体性をもって選択的に学業にかかわって行動している一群の学生と、*as if* 的に枠に合わせるだけで表面的な適応にとどまり、簡単に不適応に陥る可能性のある一群の学生がそれぞれ存在していると予想した。これに当てはまる学生の一群が、量的に確認できるかどうかを検討する。

2. 調査手続きと調査協力者

講義時間を利用して、大学生 401 名 (男性 208 名, 女性 188 名, 不明 5 名; 平均年齢 19.15 歳, $SD=1.87$) を対象に個別記入式の質問紙調査を行った。研究倫理については研究 3 と同様の配慮を行った。欠損値の除外と処理の取扱いを研究 3 と同様に行い、392 名 (男性 207 名, 女性 185 名; 平均年齢 18.94 歳, $SD=1.66$) を分析対象者とした。

3. 調査項目

a. 学業領域固有の非積極的態度尺度 (15 項目)

研究 3 で作成した 15 項目について、研究 3 と同様に 5 件法で回答を求めた。

b. 意欲低下領域尺度

下山 (1995b) が作成した、意欲低下の領域を測定する尺度である。一般学生のアパシー傾向を測定するために作成された。意欲低下は行動面からとらえた無気力である。授業領域に関する意欲低下を示す「授業意欲低下 (5 項目)」, 勉学への興味を失い、学業領域に関する意欲低下を示す「学業意欲低下 (5 項目)」, 大学キャンパスへの所属感がなく、大学領域に対しての意欲低下がみられる「大学意欲低下 (5 項目)」の 3 つの下位尺度からなる。授業意欲低下, 学業意欲低下, 大学意欲低下の順に意欲低下の領域は広がり、深刻になるとされる。

c. アパシー心理性格尺度

下山 (1995b) が作成した、スチューデント・アパシー特有の心理障害を測定する尺度で

ある。生活リズムの乱れや時間感覚の希薄化がみられ、生活に張りが無くなっている心理状態を示す「張りのなさ (5 項目)」, 確固とした自分がないために、自己の意思決定の障害が生じている自己不確実な心理状態を示す「自分のなさ (5 項目)」, 生活および対人関係上における活気の欠如がみられ、生活全般が味気なくなっている心理状態を示す「味気のない (5 項目)」, 自分に敏感で、その場において常に適応的であろうと志向する完全主義的性格を示す「適応強迫 (5 項目)」の 4 つの下位尺度からなる。「適応強迫」下位尺度については、十分な内的整合性の値が得られておらず、他の 3 つの下位尺度との相関が比較的低く、概念が異なると指摘されている (下山, 1995b) が、スチューデント・アパシーの病前性格 (笠原, 1984) として重要な概念であるため、本研究の分析には含めた。

d. ベック抑うつ尺度 (BDI)

抑うつ状態の重症度を測定する尺度である。林 (1988) が作成した日本語版 (21 項目) を使用した。

4. 結果と考察

1) 学業領域固有の非積極的態度尺度の因子分析

学業領域固有の非積極的態度尺度について、最尤法 Promax 回転による因子分析を行った結果、研究 3 と同様の因子構造が得られた (Table 8-1)。累積寄与率は 62.16%であり、50%を超えていたため十分と判断した。各因子の信頼性係数は、労力回避が $\alpha = .82$, 葛藤が $\alpha = .76$, 無頓着が $\alpha = .80$ であった。研究 3 と同様に下位尺度得点を算出し、その後の分析に用いた。

Table8-1 学業領域固有の非積極的態度尺度の因子分析結果 (最尤法 Promax 回転)

| | 因子 | | | |
|---|--------|------|------|-----|
| | F1 | F2 | F3 | |
| 第1因子：労力回避 ($\alpha = .82$) | | | | |
| いつもいかに楽に課題などをこなすか考えている | .80 | .00 | -.06 | |
| 何事にもエネルギーをかけないでおくようにするほうだ | .73 | .02 | -.07 | |
| どんなことに対しても、極力時間や労力をかけたりしないようにするほうだ | .65 | -.01 | -.04 | |
| 最低限の力だけをかけて課題や授業にとりくむほうだ | .63 | -.05 | .14 | |
| 単位さえ取れていれば、やらなくてもよいと思うほうだ | .57 | .18 | .02 | |
| 出席や課題の楽な授業をなるべく選んで、やらなくていいようにするほうだ | .49 | .00 | .04 | |
| 第2因子：達成非重視 ($\alpha = .76$) | | | | |
| もう何もしたくないと思って学校に行かないときがある | -.01 | .94 | .04 | |
| 特に理由なく、課題をやらなかつたり、授業に出席しないときがある | .04 | .81 | -.02 | |
| 出席回数を常に計算しながら欠席しているほうだ | .03 | .54 | -.02 | |
| 単位を落とすのが分かっているのに、勉強できなかつたり授業に出ないときがある | .12 | .48 | -.01 | |
| 第3因子：葛藤 ($\alpha = .80$) | | | | |
| 勉強しなければいけないことは分かっているが、やれないときがある | .10 | -.02 | .75 | |
| 勉強したくないと思うわけではないのに、やれないことがある | -.22 | .09 | .66 | |
| 成績はよく保ちたいが、勉強できないことがある | .04 | -.10 | .61 | |
| 勉強していないことは分かっているが、やれないときがある | -.02 | .07 | .59 | |
| 勉強しようにも気がわかないことがある | .16 | -.06 | .52 | |
| | 因子相関行列 | F1 | F2 | F3 |
| | F1 | — | .47 | .28 |
| | F2 | — | — | .16 |

2) 学業領域における非積極的態度の認知と意欲低下領域、アパシー心理性格、抑うつとの関連

一般大学生の学業領域における非積極的態度の認知の特徴を、従来検討されてきたアパシー傾向や抑うつとの関連から検討するために、学業領域固有の非積極的態度尺度それぞれの下位尺度について、他の2つの下位尺度の値を統制し、意欲低下領域尺度、アパシー心理性格尺度、BDIとの偏相関分析を行った (Table8-2)。

Table8-2 非積極的態度尺度と

意欲低下領域尺度、アパシー心理性格尺度、BDIの偏相関分析結果

| | 意欲低下領域尺度 | | | アパシー心理性格尺度 | | | | BDI |
|-------|------------|------------|------------|------------|---------|---------|-------|-------|
| | 授業 意欲低下 | 学業 意欲低下 | 大学 意欲低下 | 張りのなさ | 自分のなさ | 味気のない | 適応強迫 | |
| 労力回避 | .02 | .57 *** | .40 *** | .31 *** | .55 *** | .30 *** | -.01 | .12 |
| 葛藤 | .26 ** | .03 | -.14 | .38 *** | .30 *** | -.06 | .16 * | .18 * |
| 達成非重視 | .75 *** | .17 * | .07 | .02 | -.11 | -.02 | -.11 | .10 |

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

意欲低下領域尺度については、労力回避は授業意欲低下と有意な相関がみられず、学業意欲低下と大学意欲低下とに相関がみられたのに対して、葛藤は授業意欲低下に有意な弱い正の相関がみられたのみだった。達成非重視は授業意欲低下と学業意欲低下と有意な相関がみられ、特に授業意欲低下との相関が強かった。

アパシー心理性格尺度については、労力回避はアパシー心理性格尺度のうち張りのなさ、自分のなさ、味気のなさと有意な相関がみられたのに対して、葛藤は味気のなさには有意な相関がみられず、張りのなさ、自分のなさと中程度の正の相関、適応強迫と弱い正の相関がみられた。また達成非重視は、アパシー心理性格のいずれの下位尺度との間にも有意な相関を示さなかった。

BDI との相関については、葛藤のみが弱い相関を示すにとどまり、労力回避と達成非重視においては有意な相関が得られなかった。

一般大学生の学業領域固有の非積極的態度尺度の、労力回避、葛藤、達成非重視という3つの下位尺度と、スチューデント・アパシーと抑うつとの関連はそれぞれ異なっていた。

労力回避は意欲低下のうち特に、学業意欲低下、大学意欲低下というより広い範囲の意欲低下との間に関連が見られた。またアパシー心理性格についてはすべての下位尺度との間に関連がみられた。特に生活全般における活気の欠如を示す味気のなさに関連が見られたのは労力回避のみである。この点で労力回避という非積極的態度の認知は、学業領域における深刻な意欲低下を示し、快体験が希薄化する（笠原，1984）というスチューデント・アパシーの特徴と最も類似している。ただし、「楽をしたい」「労力を避けたい」という自分の非積極的態度についての認知を自ら有しているという点で、「悩まない」「悩めない」臨床的障害であるスチューデント・アパシーの病態（下山,1995a, 2000）とは異なっているため、アパシー傾向の高い非積極的態度の認知と考える。広い領域に非積極的態度がおよび、アパシー的な心理的側面の認知を抱きやすい傾向にあるため、将来的には病理的な状態に陥る可能性が高い。労力回避は研究2の『選択と無頓着』と対応すると想定していたが、それよりもより深刻な状態との関連が示された。

葛藤の意欲低下との関連は低く、学業に対する非積極的な態度に対する葛藤を認知していると、非積極的態度がアパシー的な行動に発展する傾向は低いといえる。これは研究3で学業への取り組みの実際との関連を検討した際に、葛藤の相関係数が最も低かったことと一致する。しかし葛藤は、アパシー心理性格の張りのなさや自分のなさ、アパシーの病前性格とされる適応強迫と関連しており、抑うつとの間にも相関がみられた。アパシー的

な行動を呈さない一方で、生活への張りの無さや、確固とした自分の無さ、抑うつ感などの非積極的態度の心理的側面についての認知を抱きやすくなっているといえる。そこには自分に敏感で適応に強迫的な性格が関わっていると考えられる。

達成非重視は意欲低下領域の中でも、授業意欲低下という狭い範囲での意欲低下との関連が高く、アパシー心理性格との関連は見られなかった。研究 3 で達成非重視は、学業への取り組みの実際において消極的になりがちな傾向が示されたが、その行動は狭い範囲にとどまるといえる。また実際に非積極的な行動を認知していても、普段の生活に対して、張りのなさや自分のなさ、味気のなさを感じているわけではなく、心理的側面の認知においては問題を抱えていなかった。達成非重視は研究 2 の「無気力と空虚感」と対応すると考えていたが、それとは異なる状態であった。

3) 学業領域における非積極的態度のクラスタ分析

学業領域における非積極的態度を類型化するため、学業領域固有の非積極的態度尺度の 3 つの下位尺度（労力回避、葛藤、達成非重視）に対し、*k*-means 法による分割的クラスタ分析を行った。クラスタを 2 つから 6 つに設定し分析した結果、解釈可能性を考慮して 4 クラスタを採用した。各クラスタの学業領域固有の非積極的態度下位尺度得点の平均値を、0 を基準として標準化し Figure8-1 に示す。値が 0 以上であれば傾向が高く、0 以下であれば傾向が低いことを表す。

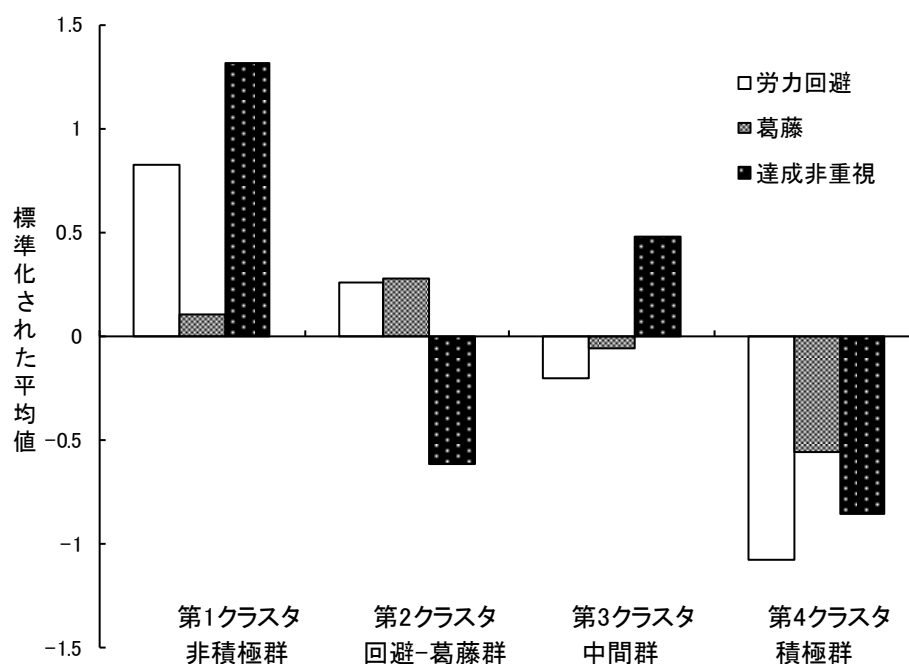


Figure8-1 各クラスタの非積極的態度下位尺度得点の標準化された平均値

それぞれのクラスタの特徴を明らかにするため、クラスタを独立変数、学業領域固有の非積極的態度尺度を従属変数として、1 要因 4 水準の分散分析を行い、主効果が有効であったものについて、Bonferroni 法による多重比較検定を行った。クラスタ別の非積極的態度各下位尺度の平均値と標準偏差を Table8-3 に、多重比較検定の結果を Table8-4 に記載する。

Table8-3 各クラスタにおける非積極的態度尺度の平均値と標準偏差

| | 非積極群 | | 回避-葛藤群 | | 中間群 | | 積極群 | |
|-------|------|--------|--------|--------|------|--------|------|--------|
| | 平均値 | (標準偏差) | 平均値 | (標準偏差) | 平均値 | (標準偏差) | 平均値 | (標準偏差) |
| 労力回避 | 3.90 | (0.53) | 3.33 | (0.63) | 2.87 | (0.49) | 2.00 | (0.54) |
| 葛藤 | 3.77 | (0.58) | 3.93 | (0.55) | 3.60 | (0.50) | 3.10 | (0.90) |
| 達成非重視 | 3.28 | (0.67) | 1.35 | (0.34) | 2.44 | (0.37) | 1.10 | (0.21) |

Table8-4 クラスタにおける非積極的態度尺度の分散分析結果

| 従属変数 | F 値 | 多重比較検定 (5%水準) |
|-------|-----|---------------------|
| 労力回避 | *** | 4 < 3 < 2 < 1 |
| 葛藤 | *** | 4 < 3, 1, 2 ; 3 < 2 |
| 達成非重視 | *** | 4 < 2 < 3 < 1 |

*** $p < .001$

$df=3/390$

注) 1: 非積極群 2: 回避-葛藤群 3: 中間群 4: 積極群

クラスタ 1 (76 名 : 19.4%) は, 3 つの下位尺度の標準値すべてが 0 以上の値であり, 他のクラスタよりも比較的高い値を取ったため, 非積極的態度の認知傾向が高い群と解釈し, 非積極群と命名した。反対にクラスタ 4 (74 名 : 18.9%) は, 3 つの下位尺度すべてが 0 以下であり, すべの値が最も低かったため, 非積極的態度の認知傾向が低い群と解釈し, 積極群と命名した。クラスタ 2 (140 名 : 35.7%) と, クラスタ 3 (102 名 : 26.0%) は, いずれも 3 つの下位尺度の値が中間に位置する中間群であると理解できるが, クラスタ 2 はクラスタ 3 よりも労力回避と葛藤の値が高かったため, クラスタ 2 を回避-葛藤群, クラスタ 3 を中間群と命名した。

4) クラスタにおける意欲低下領域尺度, アパシー心理性格尺度, BDI の分散分析

クラスタを独立変数, 意欲低下領域尺度, アパシー心理性格尺度, BDI を従属変数として, 1 要因 4 水準の分散分析を行い, 主効果が有効であったものについて, *Bonferroni* 法による多重比較検定を行った。クラスタ別の意欲低下領域尺度, アパシー心理性格尺度, BDI の平均値と標準偏差は Table8-5 に, 多重比較検定の結果は Table8-6 に記載した。

Table8-5 各クラスタにおける意欲低下領域尺度, アパシー心理性格尺度, BDI の平均値と標準偏差

| | 非積極群 | | 回避-葛藤群 | | 中間群 | | 積極群 | |
|--------|-------|--------|--------|--------|-------|--------|------|--------|
| | 平均値 | (標準偏差) | 平均値 | (標準偏差) | 平均値 | (標準偏差) | 平均値 | (標準偏差) |
| 授業意欲低下 | 3.43 | (0.77) | 2.17 | (0.56) | 2.81 | (0.58) | 1.77 | (0.65) |
| 学業意欲低下 | 3.65 | (0.72) | 3.13 | (0.58) | 3.02 | (0.58) | 2.28 | (0.69) |
| 大学意欲低下 | 2.73 | (0.72) | 2.51 | (0.79) | 2.63 | (0.68) | 2.13 | (0.77) |
| 張りのなさ | 3.56 | (0.92) | 3.40 | (0.53) | 3.29 | (0.62) | 2.79 | (0.83) |
| 自分のなさ | 3.51 | (0.88) | 3.35 | (0.72) | 3.12 | (0.68) | 2.52 | (0.86) |
| 味気なさ | 2.61 | (0.63) | 2.47 | (0.76) | 2.51 | (0.56) | 2.09 | (0.89) |
| 適応強迫 | 3.33 | (0.78) | 3.47 | (0.59) | 3.45 | (0.62) | 3.52 | (0.84) |
| BDI | 14.59 | (8.79) | 12.34 | (7.52) | 11.90 | (8.77) | 9.35 | (7.41) |

Table8-6 クラスタにおける意欲低下領域尺度，アパシー心理性格尺度，BDI
の分散分析結果

| 従属変数 | F 値 | 多重比較検定 (5%水準) |
|--------|-----------|---------------|
| 授業意欲低下 | 29.00 *** | 4 < 2 < 3 < 1 |
| 学業意欲低下 | 53.76 *** | 4 < 3 ≒ 2 < 1 |
| 大学意欲低下 | 4.61 ** | 4 < 1 |
| 張りのなさ | 8.28 *** | 4 < 3 ≒ 2 ≒ 1 |
| 自分のなさ | 11.91 *** | 4 < 3 ≒ 2 ≒ 1 |
| 味気のない | 3.61 * | 4 < 1 |
| 適応強迫 | 0.68 | |
| BDI | 2.23 | |

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$ $df = 3/390$

注) 1: 非積極群 2: 回避-葛藤群 3: 中間群 4: 積極群

非積極群は意欲低下領域尺度の各下位尺度と、アパシー心理性格尺度の張りのなさ、自分のなさ、味気のないにおいて、他群よりも有意に高い値を示した。非積極群はアパシー傾向の最も高い群であるといえる。反対に積極群は他群よりも有意に低い値を示した。積極群はアパシーとの関連が低い群であるといえる。

回避-葛藤群と中間群の差が認められたのは授業意欲低下においてのみだった。中間群のほうが回避-葛藤群よりも、授業という狭い領域において意欲低下を呈しやすいといえる。

アパシーの病前性格と考えられる適応強迫と、抑うつ指標である BDI においては、各群の有意な差は認められなかった。本研究で行った非積極的態度の認知の違いによる群分けは、狩野・津川 (2011) の抑うつの有無からの分類とは異なると示唆された。

5. 研究 5 のまとめ

本研究では、一般大学生の学業領域における非積極的態度の特徴を、アパシー傾向との関連から検討した。学業領域固有の非積極的態度尺度の各下位尺度は、それぞれに異なる意欲低下領域とアパシー心理性格との関連を示した。

労力回避は広い領域において意欲低下がみられ、アパシーの心理的側面とも関連の高い非積極的態度であった。そのため将来的に病理的な状態に陥る可能性が高いと考える。葛藤は意欲低下との関連は低い一方で、アパシーの心理的側面や抑うつと関連していた、達成非重視は狭い範囲での意欲低下にとどまり、アパシーの心理的側面とは関連しなかった。

この達成非重視という学業領域における非積極的態度の認知は、これまでの先行研究においては検討されていないものである。学業領域における非積極的態度の認知の特徴について、他の尺度との関連からさらに詳細に検討する必要がある。

また、学業領域における非積極的態度の認知の違いから学生を群分けしたところ、非積極群というスチューデント・アパシーとの関連の高い群と、積極群というアパシーの関連の低い群の間に、回避－葛藤群と中間群という異なる特徴をもつ 2 群が得られた。この 2 つの群は授業という狭い領域での意欲低下にのみ差異が見られ、他のアパシー的な特徴における差は明確ではなかった。学業領域における非積極的態度の認知からの群分けは、狩野・津川（2011）が行った抑うつの有無の分類とは異なっており、本研究で得られた各群の差についてもさらなる検討が必要である。

第 2 節 <研究 6> 学業領域固有の非積極的態度尺度とモラトリアム、アイデンティティの関連の検討

1. 問題と目的

研究 5 において、一般大学生の学業領域における非積極的態度の特徴を、アパシー傾向との関連から検討した。その結果、学業領域固有の非積極的態度尺度の各下位尺度は、それぞれに異なる意欲低下領域と、アパシー心理性格との関連を示した。労力回避は広い領域において意欲低下がみられるアパシーとの関連が最も高い認知である。葛藤は意欲低下との関連は低いが、アパシー心理や抑うつと関連していた。達成非重視は狭い範囲での意欲低下にとどまり、アパシー心理とも関連しなかった。また学業領域における非積極的態度の認知から学生を群分けしたところ、非積極群、回避－葛藤群、中間群、積極群という特徴の異なる 4 群が得られた。各群についてアパシー傾向の差を検討したところ、非積極群はアパシーとの関連が高く、積極群はアパシーとの関連が低かったが、回避－葛藤群と中間群の差は授業領域における意欲低下のみにしか認められなかった。

一般大学生のアパシー傾向や意欲低下という非積極的態度についての実証的な研究において、これまで自我同一性やアイデンティティの確立などの青年期の発達課題との関連が検討されてきた（鉄島, 1993; 下山, 1995b; 永江, 1999; 下坂, 2003）。青年期の発達課題と一般大学生の学業領域における非積極的態度の関連は深いといえる。

そこで研究 6 では、アイデンティティやモラトリアムといった青年期の発達課題との関連から、一般大学生の学業領域における非積極的態度の特徴をさらに検討する。非積極的態度の認知の違いから分類された各群のアイデンティティやモラトリアムの差異についても検討する。

2. 調査手続きと調査協力者

調査手続きと調査協力者ともに研究 5 と同様であった。

3. 調査項目

a. 学業領域固有の非積極的態度尺度 (15 項目)

研究 5 と同様であった。

b. モラトリアム尺度

下山 (1992) が作成した、青年期におけるモラトリアム心理を測定する尺度である。職業

選択の社会的重要性を意識し、主体的積極的に職業選択に取り組み、社会的責任を果たすように努力している古典的なモラトリアムの状態を示す「模索 (6項目)」, 大学期を社会的責任の免除された時期とみなし, その間は職業に関する決定を延期して自由に遊びを楽しむが, 必要な時になれば社会参加を行うことができる新しいモラトリアムの状態を示す「延期 (6項目)」, 職業決定を行う意志はあるものの, 現実的な職業決定課題に対応できず, 職業選択の方向が拡散し, 心理的に不安定となっている状態を示す「拡散 (6項目)」, 職業決定を猶予するというモラトリアムの基本構造が防衛機制として固着してしまった回避的で病的な状態を示す「回避 (6項目)」からなる。PASS-A 下位尺度の「労力回避」と区別するため, モラトリアム尺度についてはこれ以降「回避(モラトリアム)」と記載する。

c. アイデンティティ尺度

下山 (1992) が作成した, アイデンティティの達成度を測定する尺度である。自己の主体性や自己への信頼が形成されている状態を示す「アイデンティティの確立 (10項目)」, アイデンティティ形成の基礎となる自己の安定が得られず, 不安や孤独におそわれる状態を示す「アイデンティティの基礎 (10項目)」からなる。

4.結果と考察

1) 学業領域における非積極的態度の認知とモラトリアム, アイデンティティの関連

一般大学生の学業領域における非積極的態度の認知の特徴を, モラトリアム, アイデンティティとの関連から検討するために, 学業領域固有の非積極的態度尺度それぞれの下位尺度について, 他の 2 つの下位尺度の値を統制し, モラトリアム尺度, アイデンティティ尺度との偏相関分析を行った (Table8-7)。

Table8-7 非積極的態度尺度と

モラトリアム尺度, アイデンティティ尺度の偏相関分析結果

| | 模索 | 延期 | 拡散 | 回避 (モラトリアム) | アイデンティ ティの確立 | アイデンティ ティの基礎 |
|-------|------|---------|---------|----------------|-----------------|-----------------|
| 労力回避 | -.05 | .26 *** | .27 *** | .47 *** | -.34 *** | -.16 * |
| 葛藤 | -.01 | .11 | .31 *** | .23 ** | -.10 | -.22 ** |
| 達成非重視 | .01 | .14 | -.04 | -.02 | .06 | .10 |

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

注) モラトリアム尺度については「回避(モラトリアム)」と記載した。

労力回避はモラトリアム尺度において「模索」以外の下位尺度との間に有意な正の相関がみられた。またアイデンティティの葛藤、アイデンティティの基礎との間には有意な負の相関がみられた。労力回避はモラトリアムやアイデンティティの確立の問題と最も関連が高いといえる。ただ、労力回避は非積極的態度の認知のうちで唯一、大学期を職業決定の延期が許された時期として楽しめる新しいモラトリアムを示す「延期」との相関がみられた。ここから、労力を回避する非積極的態度は、ただ蔓延とモラトリアムを続けるだけでは無く、必要な時になれば社会に出ていけるようになる場合もあると考えられる。

葛藤はモラトリアム尺度のうち、より病理的なモラトリアムに近い「拡散」と「回避（モラトリアム）」との間に有意な正の相関がみられた。またアイデンティティ尺度のうち、アイデンティティ形成の基礎となる自己の安定が得られず、不安や孤独におそわれるアイデンティティの基礎と負の相関が得られた。自らの非積極的態度に葛藤的な認知を有している場合は、現実的な職業決定や職業選択に向かえずにモラトリアム状態が続く可能性がある。

達成非重視はモラトリアム尺度ともアイデンティティ尺度とも有意な相関がみられなかった。達成非重視は、モラトリアムやアイデンティティ確立の問題との関連は低いといえる。

2) 非積極的態度の認知のクラスタにおけるモラトリアム尺度、アイデンティティ尺度の分散分析

研究 5 で得られたクラスタを独立変数、モラトリアム尺度、アイデンティティ尺度を従属変数として、1 要因 4 水準の分散分析を行い、主効果が有効であったものについて、*Bonferroni* 法による多重比較検定を行った。クラスタ別のモラトリアム尺度、アイデンティティ尺度の平均値と標準偏差はTable8-8に、多重比較検定の結果はTable8-9に記載した。

Table8-8 各クラスにおけるモラトリアム尺度, アイデンティティ尺度の
平均値と標準偏差

| | 非積極群 | | 回避-葛藤群 | | 中間群 | | 積極群 | |
|-------------|------|--------|--------|--------|------|--------|------|--------|
| | 平均値 | (標準偏差) | 平均値 | (標準偏差) | 平均値 | (標準偏差) | 平均値 | (標準偏差) |
| 模索 | 2.96 | (0.81) | 2.86 | (0.68) | 3.11 | (0.57) | 3.10 | (0.99) |
| 延期 | 2.63 | (0.88) | 2.06 | (0.69) | 2.22 | (0.74) | 1.68 | (0.50) |
| 拡散 | 3.26 | (0.94) | 2.97 | (0.78) | 2.99 | (0.74) | 2.57 | (0.86) |
| 回避(モラトリアム) | 3.14 | (0.98) | 2.59 | (0.89) | 2.45 | (0.80) | 2.01 | (0.88) |
| アイデンティティの確立 | 2.85 | (0.63) | 3.00 | (0.68) | 3.28 | (0.57) | 3.56 | (0.63) |
| アイデンティティの基礎 | 2.75 | (0.64) | 2.71 | (0.66) | 2.76 | (0.57) | 2.94 | (0.69) |

注)「労力回避」と区別するため、モラトリアム尺度については「回避(モラトリアム)」と記載した。

Table8-9 クラスにおけるモラトリアム尺度, アイデンティティ尺度の分散分析

| 従属変数 | F 値 | 多重比較検定 (5%水準) |
|-------------|-----------|---------------------|
| 模索 | 1.35 | |
| 延期 | 11.20 *** | 4 < 3 ; 2, 4 < 1 |
| 拡散 | 4.37 ** | 4 < 1 |
| 回避(モラトリアム) | 10.01 *** | 4 < 2 ; 4, 3, 2 < 1 |
| アイデンティティの確立 | 9.44 *** | 1 < 3 ; 1, 2 < 4 |
| アイデンティティの基礎 | 0.98 | |

*** $p < .001$, ** $p < .01$

$df=3/390$

注) 1: 非積極群 2: 回避-葛藤群 3: 中間群 4: 積極群

モラトリアム尺度については「回避(モラトリアム)」と記載した。

非積極群は他群に比べてモラトリアム尺度の得点が有意に高く、反対に積極群は他群に比べてモラトリアム尺度の得点が有意に低かった。非積極群はモラトリアムの問題と最も関連が高く、反対に積極群はモラトリアムの問題をあまり有しない群であるといえる。学業領域において非積極的態度をあまり認知せず、積極的に学業に取り組んでいる群は、モラトリアムを脱し、アイデンティティの確立という青年期の課題を達成しようとしている一群と考えられる。それとは対照的に、学業領域において非積極的態度を強く認知する群は、モラトリアムを脱せず、青年期の発達課題であるアイデンティティが未確立な状態にあるといえる。

中間群は、延期の得点が積極群よりも高く、回避(モラトリアム)の得点が非積極群よりも低かった。模索について各群の得点間で有意な差は認められなかったものの、中間群と積極群の得点はほとんど同じ値であった。中間群と積極群との差異は、新しいモラトリアムの状態を示す延期にのみしか認められなかった。ここから、中間群は、職業選択への取

り組みの度合いについては積極群と差がなく、ただし積極群と比べると職業決定を延期して遊びを楽しむ新しいモラトリアムの度合いが高い群と考えられる。

回避－葛藤群は、回避（モラトリアム）の得点は積極群より高く、非積極群より低く、延期の得点は非積極群より低かった。回避－葛藤は職業決定を猶予する回避的なモラトリアムの度合いが非積極群と積極群の間に位置する群といえる。

アイデンティティ尺度において、アイデンティティの基礎は各群に有意な差はみられなかった。アイデンティティの確立では、中間群は非積極群よりも得点が有意に高く、積極群は非積極群、回避－葛藤群よりも得点が有意に高かった。中間群は、非積極群に比べるとアイデンティティが確立しているといえる。

3) 学業領域における非積極的態度とモラトリアムとアイデンティティのクラスタ分析

学業領域における非積極的態度の認知の違いによるクラスタごとの、モラトリアムとアイデンティティの分散分析からは、非積極群と積極群の特徴は示されたが、その間に存在する回避－葛藤群と中間群の差異ははっきりとは明らかにならなかった。そこでさらなる類型化のパターンを調べるため、学業領域固有の非積極的態度尺度と、モラトリアム尺度とアイデンティティ尺度それぞれの下位尺度に対し、*k*-means 法による分割的クラスタ分析を行った。クラスタを 2 つから 6 つに設定し分析した結果、解釈可能性を考慮して 4 クラスタを採用した。各クラスタの学業領域固有の非積極的態度尺度、モラトリアム尺度、アイデンティティ尺度の各下位尺度得点の平均値を、0 を基準として標準化し Figure8-2 に示す。

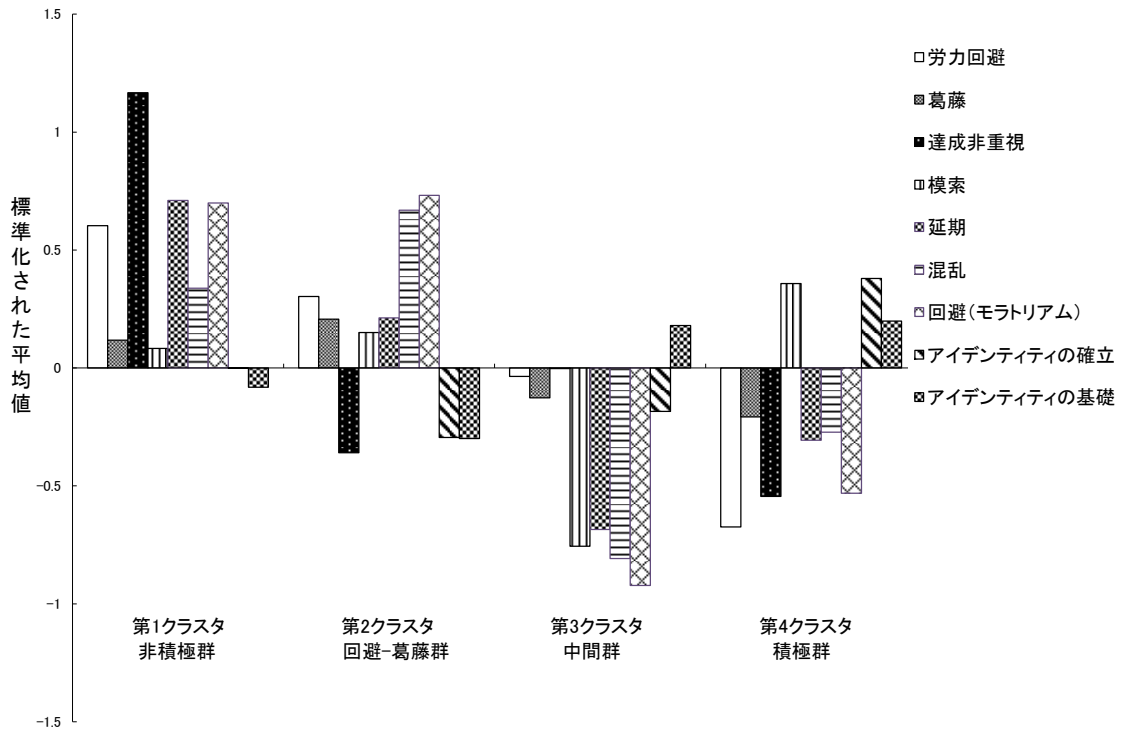


Figure8-2 各クラスタの非積極的態度下位尺度得点の標準化された平均値

それぞれのクラスタの特徴を明らかにするため、クラスタを独立変数、学業領域固有の非積極的態度尺度、モラトリアム尺度、アイデンティティ尺度を従属変数として、1 要因 4 水準の分散分析を行い、主効果が有効であったものについて、Bonferroni 法による多重比較検定を行った。クラスタ別の非積極的態度各下位尺度の平均値と標準偏差を Table8-10 に、多重比較検定の結果を Table8-11 に記載する。

Table8-10 各クラスタにおける非積極的態度尺度、モラトリアム尺度、アイデンティティ尺度の平均値と標準偏差

| | 非積極群 | | 回避-葛藤群 | | 中間群 | | 積極群 | |
|-------------|------|--------|--------|--------|------|--------|------|--------|
| | 平均値 | (標準偏差) | 平均値 | (標準偏差) | 平均値 | (標準偏差) | 平均値 | (標準偏差) |
| 労力回避 | 3.68 | (0.59) | 3.38 | (0.64) | 3.04 | (0.82) | 2.40 | (0.66) |
| 葛藤 | 3.77 | (0.50) | 3.86 | (0.50) | 3.53 | (0.62) | 3.45 | (0.88) |
| 達成非重視 | 3.13 | (0.72) | 1.60 | (0.53) | 1.96 | (0.87) | 1.42 | (0.59) |
| 模索 | 3.07 | (0.67) | 3.14 | (0.52) | 2.23 | (0.77) | 3.35 | (0.57) |
| 延期 | 2.85 | (0.75) | 2.35 | (0.66) | 1.45 | (0.43) | 1.83 | (0.51) |
| 拡散 | 3.29 | (0.66) | 3.63 | (0.53) | 2.15 | (0.64) | 2.68 | (0.64) |
| 回避(モラトリアム) | 3.25 | (0.65) | 3.28 | (0.67) | 1.63 | (0.56) | 2.02 | (0.60) |
| アイデンティティの確立 | 3.15 | (0.61) | 2.85 | (0.64) | 2.96 | (0.70) | 3.53 | (0.60) |
| アイデンティティの基礎 | 2.79 | (0.64) | 2.69 | (0.44) | 2.48 | (0.68) | 2.96 | (0.66) |

注) PASS-Sの「労力回避」と区別するため、モラトリアム尺度については「回避(モラトリアム)」と記載した。

Table8-11 クラスタにおける非積極的態度尺度，モラトリアム尺度，
アイデンティティ尺度の分散分析結果

| 従属変数 | F 値 | 多重比較検定 (5%水準) |
|-------------|-----|-----------------|
| 労力回避 | *** | 4<2, 3, 1 ; 3<1 |
| 葛藤 | *** | 4<2 |
| 達成非重視 | *** | 4<3 ; 4, 2, 3<1 |
| 模索 | *** | 3<1, 2, 4 |
| 延期 | *** | 3<4<1≐2 |
| 拡散 | *** | 3<4<1≐2 |
| 回避(モラトリアム) | *** | 3<4<2<1 |
| アイデンティティの確立 | *** | 2, 3, 1<4 |
| アイデンティティの基礎 | *** | 2<3≐4 |

*** $p<.001$, ** $p<.01$ df=3/390
 注) 1: 非積極群 2: 回避-葛藤群 3: 中間群 4: 積極群
 モラトリアム尺度については「回避(モラトリアム)」と記載した。

研究 5 と同様に，クラスタ 1 (87 名 : 22.3%) を非積極群，クラスタ 2 (97 名 : 24.8%) を回避-葛藤群，クラスタ 3 (82 名 : 21.0%) を中間群，クラスタ 4 (125 名 : 31.9%) を積極群と命名した。

各クラスタの特徴を見ていくと，非積極群は学業領域固有の非積極的態度尺度のうち労力回避と達成非重視の得点が他の群に比べて最も高く，モラトリアム尺度の得点も高かった。学業において非積極的な態度を認知しやすいこの群は，モラトリアムの問題を抱えやすいといえる。学業領域固有の非積極的態度尺度のうち，葛藤において他群との差が見られなかったのは，学業に対する非積極性が高くなればなるほど，自身の非積極的態度に葛藤的な認知を抱けなくなるためと考える。

一方積極群は，学業領域固有の非積極的態度尺度の得点が最も低く，モラトリアム尺度の得点も比較的 low，アイデンティティ尺度の得点が高かった。またモラトリアム尺度のうち，模索については中間群よりも有意に高く，4つの群の中で最も高い値を示した。学業に対する非積極的態度を認知しにくいこの群は，主体的積極的に職業選択に取り組んでいるためモラトリアムの不適応的な問は生じにくく，アイデンティティが比較的確立されつつあるといえる。

回避-葛藤群は，モラトリアム尺度の得点が非積極群と同じくらい高く，アイデンティティ尺度の得点は4群のうち最も低かった。ただし，モラトリアム尺度のうち回避(モラトリアム)においては，非積極群よりも有意に低い値を示した。学業領域において回避的かつ

葛藤的な非積極的態度の認知を有しているこの群は、モラトリアムの問題を抱きやすく、アイデンティティも未確立であるが、非積極群とは異なりモラトリアムが固着した病的な状態とはならないといえる。

中間群は、学業領域固有の非積極的態度尺度はほぼ平均的な値をとったが、モラトリアム尺度については4群の中で最も低い値をとった。またアイデンティティ尺度のうち、アイデンティティの基礎において、回避－葛藤群よりも有意に高い値を示した。学業領域において非積極的な認知を抱く程度が中庸なこの群は、モラトリアムの問題を抱えにくく、アイデンティティ形成のための基礎ができつつあるといえる。しかし、モラトリアム尺度のうち模索の得点も他群にくらべて有意に低いため、主体的積極的に職業選択を模索する健康的なモラトリアムに進展することもない。

研究5の非積極的態度の認知状態の違いによるクラスタ分析と、本研究の非積極的態度、モラトリアム、アイデンティティによるクラスタ分析で分類された対象者のクロス集計表をTable8-12に示す。4群のうち、非積極群、積極群は2つのクラスタの分類がほぼ一致していた。しかし、非積極的態度クラスタにおいて回避－葛藤群に分類されていた対象者のうち45名が、本研究では積極群に分類された。また中間群については、2つのクラスタでの分類が一致しなかった。グラフの形を見ても、研究5の中間群は達成非重視の得点が比較的高かったのに対して、本研究の中間群は非積極的態度尺度の各下位尺度は全て標準化された値とほぼ同じ得点を示していた。

Table8-12 非積極的態度クラスタと、非積極的態度、モラトリアム、アイデンティティクラスタのクロス集計結果

| | | モラトリアム・アイデンティティクラスタ | | | | 計 |
|----------------------------|-------|---------------------|-------|-----|-----|-----|
| | | 非積極群 | 回避葛藤群 | 中間群 | 積極群 | |
| 非 積 極 的 態 度 | 非積極群 | 59 | 4 | 13 | 0 | 76 |
| | 回避葛藤群 | 2 | 62 | 30 | 45 | 140 |
| | 中間群 | 27 | 22 | 24 | 29 | 102 |
| | 積極群 | 0 | 8 | 15 | 51 | 74 |
| | 計 | 87 | 97 | 82 | 125 | 392 |

5. 研究6のまとめ

本研究では、青年期の発達課題であるモラトリアムやアイデンティティとの関連から、一般大学生の学業領域における非積極的態度の特徴を検討した。労力回避はモラトリアム

やアイデンティティの確立の問題と最も関連が高いが、大学時期を楽しめる一面も持っていた。葛藤は現実的な職業決定や職業選択が困難となり、モラトリアム状態が続く可能性があった。達成非重視とモラトリアムやアイデンティティ確立の問題との関連は低かった。

また、研究 5 で得られた学業領域固有の非積極的態度の認知の違いによる 4 群のモラトリアム、アイデンティティの差異についても検討した。非積極群はモラトリアムの問題と最も関連が高く、青年期の発達課題であるアイデンティティが未確立な状態にあった。反対に積極群はモラトリアムの問題を有しておらず、アイデンティティの確立という青年期の課題を達成しようとしていた。中間群は、職業選択への取り組みの度合いについては積極群と差がないが、職業決定を延期して遊びを楽しむ新しいモラトリアムの度合いが高かった。回避－葛藤は職業決定を猶予する回避的なモラトリアムの度合いが中間に位置していた。

さらに本研究では、学業領域固有の非積極的態度の認知の違いに、モラトリアムとアイデンティティの差異をくわえたクラスタ分析を行った。その結果、学業領域固有の非積極的態度のクラスタと同様の非積極群と積極群が得られた他に、モラトリアムの問題は抱きやすいが病的な固着状態には陥らない回避－葛藤群と、モラトリアムの問題を抱かずにアイデンティティも達成されているように見えるが、積極的な模索にもいたらない中間群が得られた。

研究 5 と本研究のクラスタには若干の差異が見られたが、どちらも現代の一般大学生の学業領域における非積極的態度の特徴を知る上で重要な示唆をもたらす。いずれのクラスタにおいても、回避－葛藤群と中間群の 2 群に分類される学生は数多く、これらの分類が現代学生の特徴を示すと考えられるため、さらに各群を検討する必要がある。

第9章 学業領域における非積極的態度の背景要因の検討

第1節 <研究7>学業領域固有の非積極的態度尺度と時間的展望、本来感、生き方との関連の検討

1. 問題と目的

第7章では学業領域固有の非積極的態度尺度を作成し信頼性・妥当性を検討した。第8章ではこれまでの先行研究で検討されてきたアパシー傾向や抑うつ、青年期の発達課題であるアイデンティティとモラトリアムとの関連から、大学生の学業領域における非積極的態度の特徴を検討した。

大学生の学業領域における非積極的態度の認知には、労力回避、葛藤、達成非重視という3つの因子が存在した。労力回避はアパシー傾向との関連が高く、モラトリアムの問題、アイデンティティ確立の問題とも関連していたが、モラトリアムに許された猶予を楽しめる一面も持っていた。葛藤は意欲低下との関連は低いが、アパシー心理や抑うつと関連し、現実的な職業決定や職業選択が困難になりやすかった。達成非重視はアパシーやモラトリアムとはあまり関連していなかった。

また、学業領域固有の非積極的態度の認知の違いを類型化したところ、非積極群、回避-葛藤群、中間群、積極群という4つの群が得られた。非積極群はスチューデント・アパシーやモラトリアムの問題との関連が高く、反対に積極群はアパシーやモラトリアムとはあまり関連しなかった。またこの2つの群の間に、回避-葛藤群と中間群という異なる特徴をもつ2群が得られた。中間群は授業という狭い領域での意欲低下がみられ、職業選択に積極的でアイデンティティの基礎が出来つつあるが、職業決定を一時延期して遊びを楽しんでいる群であった。モラトリアムとアイデンティティを考慮した分類においては、モラトリアムの問題を抱えない一方で、積極的にモラトリアムを脱しようとしないと示された。一方回避-葛藤群は、回避的なモラトリアムがやや優勢であるが、非積極群とはことなりモラトリアムが蔓延するまでにはいたらなかった。

研究7では、一般大学生の学業領域における非積極的態度の認知に影響を与える要因を検討し、さらに詳細に各群の特徴を検討する。現代の大学生の学業における非積極的態度には、学生が主体性を有しているかどうか大きく関わっていると序論で考察した(溝上, 2004; 井上, 2014; 苫米地, 2006)。主体性はさまざまな概念によって成り立つ。現代の大学生の主体性の有無には、自身のやりたいことや将来の目標、価値観、対人関係に対する適

応、進路への悲観や将来への失望や落胆などの心理的過程が想定される（溝上，2004；出口・吉田，2005；遊間，2008）。そこで本研究では，大学生の学業領域における非積極的態度に影響を与える主体性として，時間的展望，“やりたいこと探し”の動機，本来感，生き方という複数の概念を想定し，これらと非積極的態度の認知との関連を検討する。

2. 調査の手続きと調査対象者

調査の手続きと調査対象者については研究 4-1 と同様であった。

3. 調査項目

a. 学業領域固有の非積極的態度尺度（15 項目）

研究 4-1 と同様であった。

b. 時間的展望体験尺度

白井（1994）が作成した，時間的展望を測定する尺度である。将来への計画や見通しを有する「目標志向性（5 項目）」，未来への希望を有する「希望（4 項目）」，毎日の生活が充実していることを示す「現在の充実感（5 項目）」，過去のことを受け入れ思い出すのに抵抗のない「過去受容（4 項目）」の 4 つの下位尺度からなる。

c. “やりたいこと探し”の動機尺度

萩原・櫻井（2008）が作成した，大学生の職業選択に関連する やりたいこと探しの動機の自己決定性を測定する尺度である。やりたいことを考える行為自体が自己の充足感を高めるといふ，自己決定的な動機からやりたいことを探す「自己充足志向（12 項目）」，将来における自分の社会的立場を確保し安定させるといふ，自己決定の面では中間的な動機からやりたいことを探す「社会的安定希求（9 項目）」，自分は周りの人に比べて出遅れており，それに追随せねばならないという非自己決定的な動機からやりたいことを探す「他者追随（4 項目）」の 3 つの下位尺度からなる。

d. 本来感尺度

伊藤・小玉（2005）が作成した，「自分自身に感じる自分の中核的な本当らしさの感覚の程度」である本来感を測定する尺度である。7 項目からなる。

e. 生き方尺度

板津（1992）が作成した，人の生き方や生き様，社会や他社との関わり合いの中で生きて

いく人間の主体的創造的な生活態度を測定する尺度である。自らのやるべきことを自らでやる「能動的実践態度（7項目）」、自らを探究発展させていく「自己の創造・開発（7項目）」、他者との関わりを大切にする「自他共存（5項目）」、こだわりや執着をしない「こだわりのなさ・執着のなさ（5項目）」、他者との争いをしない「他者尊重（4項目）」からなる。

4. 結果と考察

1) 学業領域における非積極的態度と時間的展望，“やりたいこと探し”の動機，本来感，生き方との関連

一般大学生の学業領域における非積極的態度の認知と時間的展望や将来への動機，価値観などとの関連から尺度の特徴を検討するために，学業領域固有の非積極的態度尺度それぞれの下位尺度について，モラトリアム尺度，アイデンティティ尺度との偏相関分析を行った（Table9-1）。

Table9-1 非積極的態度尺度と，時間的展望体験尺度，“やりたいこと探し”の動機尺度，本来感尺度，生き方尺度の偏相関分析結果

| | 目標志向性 | 希望 | 現在の充実感 | 過去受容 | 自己充実志向 | 社会的安定希求 | 他者追従 |
|-------|----------|----------|----------|----------|----------|---------|-------|
| 労力回避 | -.26 *** | -.19 * | -.12 | -.01 | -.17 * | .05 | .16 * |
| 葛藤 | -.09 | -.20 ** | -.21 ** | -.26 *** | .13 | .19 * | .02 |
| 達成非重視 | .10 | -.04 | -.10 | .02 | .00 | -.06 | .06 |
| | 本来感 | 能動的実践的態度 | 自己の創造・開発 | 自他共存 | こだわりのなさ | 他者尊重 | |
| 労力回避 | -.03 | -.22 ** | -.15 * | -.19 * | .00 | .09 | |
| 葛藤 | -.19 * | -.08 | -.08 | -.03 | -.28 *** | .00 | |
| 達成非重視 | .02 | -.05 | -.04 | .10 | .14 | -.01 | |

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

労力回避は時間的展望尺度のうち「目標志向性」と「希望」との間に有意な負の相関がみられた。また“やりたいこと探し”の動機尺度のうち「自己充実活動」と有意な負の相関，「他者追従」との間に有意な正の相関がみられた。生き方尺度においては「能動的実践的態度」，「自己の創造開発」，「自他共存」との間にそれぞれ有意な負の相関が得られた。労力回避は将来への計画や見通し，未来への希望といった時間的展望を持ちにくく，自己決定的ではなく他者に追従してやりたいことを探しているため，生き方についても自ら能動的に動いたり自らを高めようとしたり，他者とうまくつきあったりしにくい。この点で労力回避は主体性のない学業領域における非積極的態度の認知といえる。

葛藤は時間的展望尺度のうち「希望」、「現在の充実感」、「過去受容」との間に有意な負の相関がみられ、「やりたいこと探し」の動機尺度のうち「社会的安定希求」との間に有意な正の相関がみられた。また本来感とは有意な負の相関がみられ、生き方の「こだわりのなさ・執着のなさ」との間に有意な負の相関がみられた。葛藤という学業領域における非積極的態度の認知は、将来への希望が持てないだけでなく、現在を充実して過ごせていなかったり、過去を受容出来ていなかったりする状態にある。自分の社会的な立場を安定させるためにやりたいことを探し、生き方のうえではこだわりや執着をみせやすいといえる。

達成非重視は時間的展望尺度、「やりたいこと探し」の動機尺度、本来感、生き方尺度いずれの間にも有意な相関が得られなかった。達成非重視は主体性の有無にはかかわらない学業領域における非積極的態度の認知といえる。

2) 学業領域固有の非積極的態度尺度のクラスタ分析

研究 5 と同様に、学業領域固有の非積極的態度尺度の 3 つの下位尺度に対し、*k*-means 法による分割的クラスタ分析を行った。その結果、研究 5 と同様の 4 クラスタが確認された。

研究 5 と同様にクラスタ 1 (56 名 : 29.6%) を非積極群、クラスタ 2 (46 名 : 24.3%) を回避-葛藤群、クラスタ 3 (52 名 : 27.5%) を中間群、クラスタ 4 (35 名 : 18.5%) を積極群と命名した。各クラスタの学業領域固有の非積極的態度下位尺度得点の平均値を、0 を基準として標準化し Figure9-1 に示す。

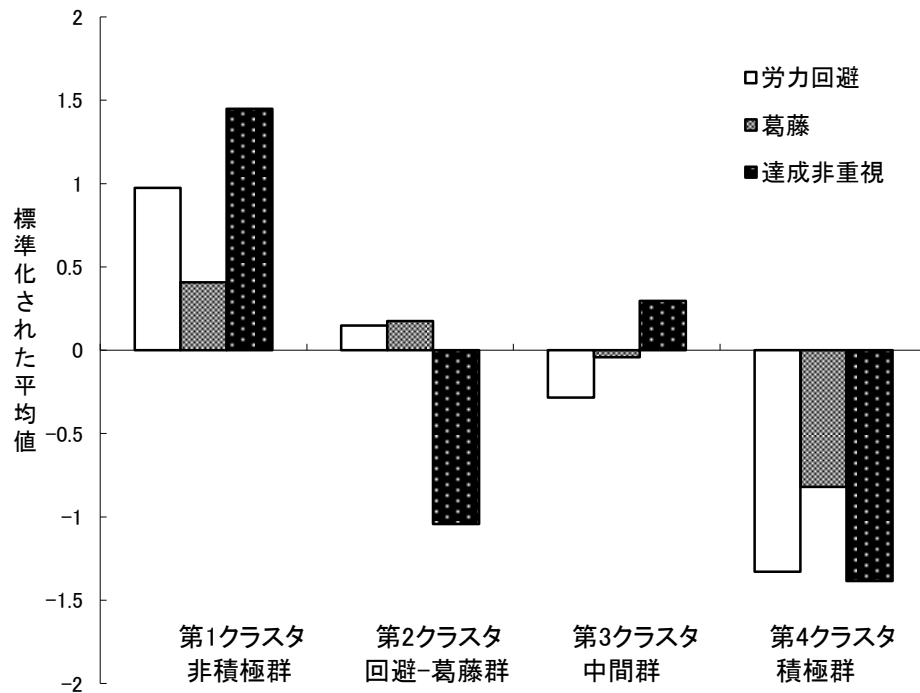


Figure9-1 各クラスタの非積極的態度下位尺度得点の標準化された平均値

3) クラスタにおける時間的展望体験尺度, “やりたいこと探し” の動機尺度, 本来感尺度, 生き方尺度の分散分析

クラスタを独立変数, 時間的展望体験尺度, “やりたいこと探し” の動機尺度, 本来感尺度, 生き方尺度を従属変数として, 1 要因 4 水準の分散分析を行い, 主効果が有効であったものについて, *Bonferroni* 法による多重比較検定を行った。クラスタ別の各尺度の平均値と標準偏差は Table9-2 に, 多重比較検定の結果は Table9-3 に記載した。

Table9-2 各クラスにおける時間的展望体験尺度，“やりたいこと探し”の動機尺度，
本来感尺度，生き方尺度の平均値と標準偏差

| | 非積極群 | | 回避-葛藤群 | | 中間群 | | 積極群 | |
|----------------|------|--------|--------|--------|------|--------|------|--------|
| | 平均値 | (標準偏差) | 平均値 | (標準偏差) | 平均値 | (標準偏差) | 平均値 | (標準偏差) |
| 目標志向性 | 2.80 | (0.89) | 2.92 | (1.03) | 3.28 | (1.03) | 3.58 | (1.00) |
| 希望 | 2.44 | (0.79) | 2.77 | (0.86) | 2.92 | (0.78) | 3.49 | (0.83) |
| 現在の充実感 | 2.77 | (0.64) | 3.19 | (0.77) | 3.37 | (0.79) | 3.66 | (0.83) |
| 過去受容 | 3.11 | (0.94) | 3.23 | (0.90) | 3.48 | (0.89) | 3.59 | (1.03) |
| 自己充実志向 | 3.98 | (0.63) | 4.00 | (0.56) | 3.86 | (0.60) | 4.10 | (0.61) |
| 社会的安定希求 | 3.97 | (0.61) | 3.88 | (0.74) | 3.72 | (0.74) | 3.75 | (0.77) |
| 他者追随 | 3.17 | (1.08) | 2.63 | (0.97) | 2.75 | (1.08) | 2.49 | (1.07) |
| 本来感 | 3.22 | (0.77) | 3.30 | (0.71) | 3.37 | (0.72) | 3.61 | (0.69) |
| 能動的実践的態度 | 3.11 | (0.79) | 3.26 | (0.73) | 3.35 | (0.65) | 3.98 | (0.60) |
| 自己の創造・開発 | 2.99 | (0.83) | 3.22 | (0.80) | 3.22 | (0.72) | 3.68 | (0.74) |
| 自他共存 | 3.70 | (0.76) | 3.68 | (0.62) | 3.88 | (0.82) | 4.10 | (0.60) |
| こだわりのなさ・執着心のなさ | 2.81 | (0.84) | 2.68 | (0.81) | 2.98 | (0.57) | 2.98 | (0.84) |
| 他者尊重 | 3.30 | (0.84) | 3.21 | (0.54) | 3.22 | (0.73) | 3.19 | (0.59) |

Table9-3 クラスにおける時間的展望体験尺度，“やりたいこと探し”の動機尺度，
本来感尺度，生き方尺度の分散分析結果

| 従属変数 | F 値 | 多重比較検定 (5%水準) |
|----------------|-----------|-------------------|
| 目標志向性 | 5.48 *** | 1, 2 < 4 |
| 希望 | 12.28 *** | 1 < 3 < 4 ; 2 < 4 |
| 現在の充実感 | 11.28 *** | 1 < 3 ; 1 < 2 < 4 |
| 過去受容 | 2.52 | |
| 自己充実志向 | 1.17 | |
| 社会的安定希求 | 1.38 | |
| 他者追随 | 3.85 * | 4 < 1 |
| 本来感 | 2.16 | |
| 能動的実践的態度 | 11.67 *** | 1, 3, 2 < 4 |
| 自己の創造・開発 | 5.78 *** | 1, 3 < 4 |
| 自他共存 | 2.98 * | |
| こだわりのなさ・執着心のなさ | 1.65 | |
| 他者尊重 | 0.25 | |

*** $p < .001$, * $p < .05$

$df = 3/188$

注) 1: 非積極群 2: 回避-葛藤群 3: 中間群 4: 積極群

非積極群は他群に比べて時間的展望体験尺度の「目標指向性」「希望」「現在の充実感」，
生き方尺度の「能動的実践的態度」「自己の創造・開発」の得点が有意に低く，“やりたいこ
と探し”の動機尺度の「他者追随」が積極群より有意に高かった。

積極群は他群に比べて時間的展望体験尺度の「目標指向性」「希望」「現在の充実感」，生

き方尺度の「能動的実践的態度」「自己の創造・開発」の得点が有意に高く，“やりたいこと探し”の動機尺度の「他者追随」が非積極群よりも低かった。これは非積極群と全く正反対の結果であった。

非積極群は、時間的展望を持ちにくく、能動的実践的にやるべきことに臨んだり、自己の向上を目指した生き方を選択しない、主体性のない群であるといえる。そのため“やりたいこと探し”の動機においても他者に追随する形で受動的に決定しがちになる。反対に、積極群は時間的展望を有しており、能動的実践的に行動し、自己の創造や開発を目指した生き方を選択できる、主体性のある最も適応的な群であるといえる。“やりたいこと探し”の動機においても他者に追随せず、自らで選択的に行動を決定できる。

回避－葛藤群と中間群の間には微妙な違いが認められた、まず時間的展望体験尺度の「目標志向性」においては、回避－葛藤群は積極群より有意に低いという結果になったが、中間群と他の群の差は認められなかった。「希望」においては、中間群は非積極群と積極群の間に位置したが、回避－葛藤群は積極群よりも低いが、非積極群との間に差は認められなかった。「現在の充実感」においては、回避－葛藤群が非積極群と積極群の間に位置し、中間群は積極群よりも低いが、非積極群との間に差は認められなかった。

生き方尺度の「能動的実践的態度」においては、回避－葛藤群と中間群ともに積極群よりも優位に低かったのに対して、「自己の創造・開発」においては、中間群のみ積極群よりも優位に低く、回避－葛藤群においては差が認められなかった。

回避－葛藤群は、目標指向性が積極群よりも低く、希望も非積極群との差が認められなかったため、一般大学生の中でも特に将来に向けての目標や希望といった時間的展望を持ちにくい群であるといえる。それに対して中間群は、現在の充実感について非積極群との差が認められなかったため、現在において充実した毎日を感じられにくい群であるといえる。また生き方尺度の「自己の創造・開発」において、中間群のみ積極群よりも優位に低く、回避－葛藤群において差が認められなかったため、中間群は自己を創造したり開発したりする生き方に課題を生じやすい一群の学生であると考えられる。

3) 時間的展望，“やりたいこと探し”の動機，本来感，生き方が，学業領域における非積極的態度の認知に及ぼす影響の検討

時間的展望，“やりたいこと探し”の動機，本来感，生き方はそれぞれ，大学生の学業領域における非積極的態度に影響を与える主体性として想定された。そこでこれらの影響の

違いによって学業領域における非積極的態度の各群の特徴を検討するため、時間的展望尺度，“やりたいこと探し”の動機尺度，本来感尺度，生き方尺度の各下位尺度を説明変数，学業領域固有の非積極的態度尺度の各下位尺度をそれぞれ従属変数とした，ステップワイズ法による重回帰分析を群ごとに行った。得られた結果を Figure9-2～Figure9-5 にそれぞれ示す。

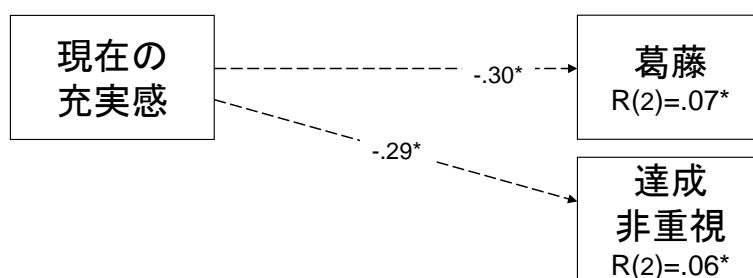


Figure9-2 非積極群の重回帰分析結果

非積極群においては、時間的展望尺度の「現在の充実感」が葛藤と達成非重視に有意な負の影響を与えていた。学業に対して非積極的態度を高く示す群だが、現在の生活の中での充実感を感じると、葛藤や達成非重視などの非積極的態度の認知が低下するといえる。

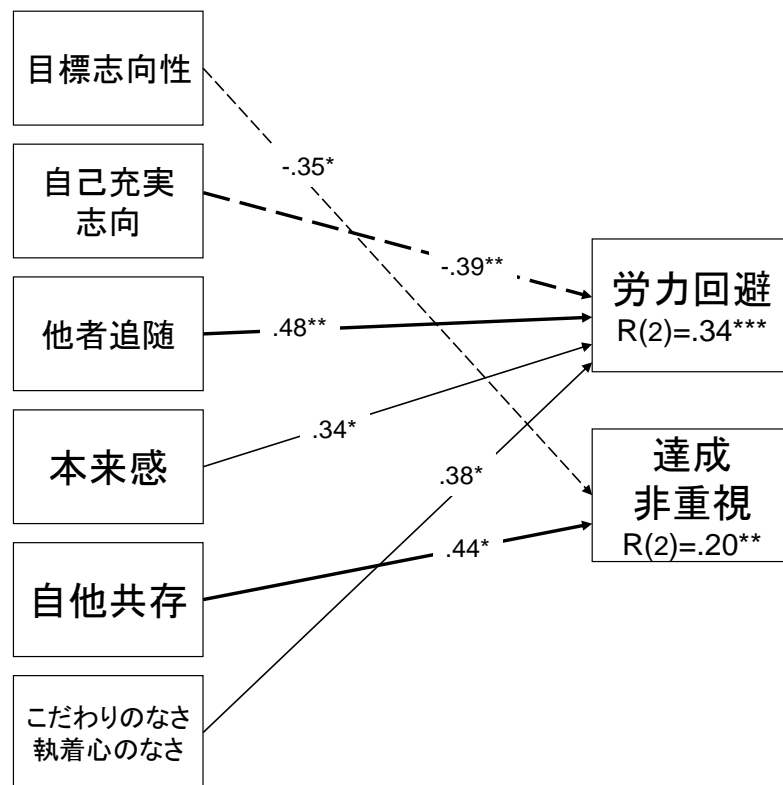


Figure9-3 回避－葛藤群の重回帰分析結果

回避－葛藤群においては，“やりたいこと探し”の動機尺度のうち「目標志向性」が達成非重視に有意な負の影響を、「自己充実志向」が労力回避に負の影響を、「他者追随」が労力回避に正の影響を与えていた。また本来感は労力回避に有意な正の影響を与えていた。生き方尺度のうち「自他共存」は達成非重視に、「こだわりのなさ・執着心のなさ」は労力回避に有意な正の影響を与えていた。

回避－葛藤群においては、目標志向的、自己充実志向的にやりたいことを探すという主体的な姿勢が、学業領域における非積極的態度を低下させていた。一方で他者追従的にやりたいことを探したり、生き方において自他の共存を重視していたり、生き方にこだわりや執着を持っていなかったりするような、他者に流されやすい受動的な姿勢は、非積極的態度を高めていた。本来感が労力回避を高める要因となったのは、自分らしさを有している場合に、選択的に労力を回避するような非積極的態度を呈す場合があるからと考える。これは序論で検討した主体性を持って非積極的態度を選ぶという現代青年の適応スタイルの可能性はある。

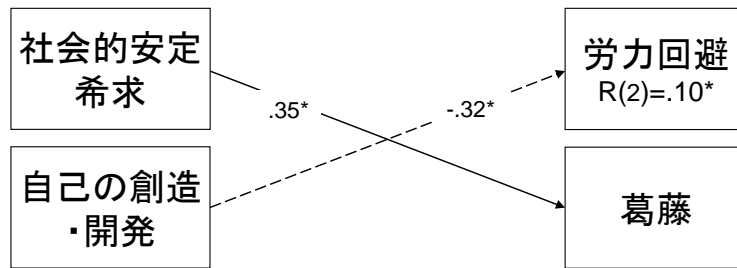


Figure9-4 中間群の重回帰分析結果

中間群においては、“やりたいこと探し”の動機尺度の「社会的安定希求」が葛藤に有意な正の影響を、生き方尺度の「自己の創造・開発」が労力回避に有意な負の影響を与えていた。

中間群においては、社会的な安定を求めてやりたいことを探すと、非積極的な態度に葛藤的になりやすいといえる。また自分を創造したり開発して高めようとする生き方は、それなりの労力が必要となるため、労力回避的な非積極的な態度はとりにくくなることが示された。

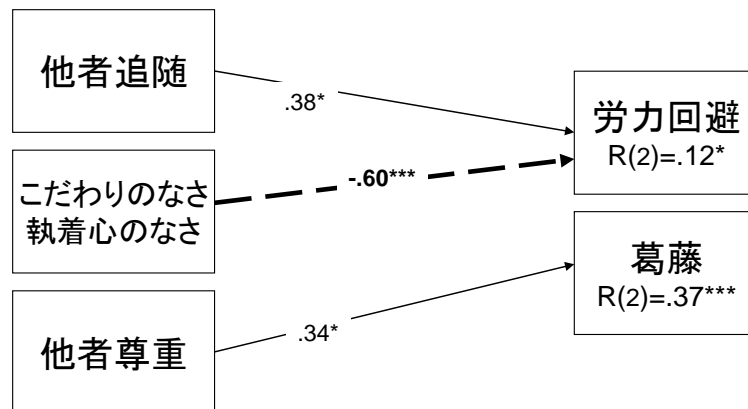


Figure9-5 積極群の重回帰分析結果

積極群においては“やりたいこと探し”の動機尺度の「他者追従」が労力回避に有意な正の影響を与えていた。また生き方尺度のうち、「こだわりのなさ・執着心のなさ」は労力回避に有意な負の影響を、「他者尊重」は葛藤に有意な正の影響を与えていた。

学業に対して非積極的な態度をあまり示さない積極群においては、他者を優先して追従したり尊重したりする場合に、非積極的な態度の認知を抱きやすくなるといえる。他者に追従して労力回避の認知が高まるのは、周りの調子に自分を合わせるためと考える。また他者

を尊重すると、自身の非積極的態度については葛藤的に認知しやすくなる。他者を尊重することで非積極的態度の認知が高まるのは回避－葛藤群と同じである。しかし回避－葛藤群において労力回避を高める要因となっていたこだわりや執着心のない生き方は、積極群においては労力回避の認知を低める要因として示された。これは積極群の場合には自分が労力を払うことにこだわりや執着心がないため、労力を回避しようとしなくなるためと考える。

5. 研究7のまとめ

本研究では、時間的展望、“やりたいこと探し”の動機、本来感、生き方を主体性の指標ととらえ、非積極的態度の認知との関連を検討した。労力回避は時間的な展望を持ちにくく、主体性のない学業領域における非積極的態度の認知であった。葛藤は、将来へ希望が持てないだけでなく、現在が充実しておらず過去を受容できていない状態である。社会的な立場を安定させるためにやりたいことを探し、こだわりや執着をもつ。達成非重視は主体性の有無とは関連しない非積極的態度の認知であった。

非積極群は、将来や未来への時間的展望を持ちにくく、能動的主体性でない群である。そのため他者に追従する形で受動的にやりたいことを決定する。反対に積極群は時間的展望を有しており、能動的主体的に自らの行動を決定できる群である。回避－葛藤群は、特に将来に向けての目標や希望をもちにくい群である。対して中間群は、現在において充実した毎日を感じられにくく、自己を創造し開発して高めにくい群である。

時間的展望、“やりたいこと探し”の動機、本来感、生き方からうける影響はそれぞれの群で異なっており、非積極群では現在の充実感を感じることで学業における非積極的態度の認知を低下させた。回避－葛藤群では目標を持ち自分のためにやりたいことを探すという主体的な姿勢が、学業領域における非積極的態度を低下させるが、他者に流されるような受動的な姿勢は、非積極的態度を高めた。中間群は、社会的な安定を求めてやりたいことを探すと葛藤的になりやすいが、自分を創造したり開発して高めようとする、労力回避的な非積極的態度はとりにくくなる。ただし先に述べたように中間群が自らを高めようとするのは難しいだろう。積極群においては他者を優先したり他者に合わせたりする場合にのみ、非積極的態度が認知されやすかった。

第2節 <研究8>学業領域固有の非積極的態度尺度と人格特性との関連の検討

1. 問題と目的

研究7では、大学生の学業領域における非積極的態度に影響を与える主体性として、時間的展望、“やりたいこと探し”の動機、本来感、生き方という複数の概念を想定し、これらと非積極的態度の認知との関連を検討した。

労力回避は主体性のなさともっとも関連しており、葛藤はこだわりが強く、過去を受容できずに現在の充実感も持てず、社会的な安定を探すことと関連していた。達成非重視は主体性とは関連しなかった。

非積極群は、時間的な展望を持ちにくく受動的であるが、現在に充実感を感じると学業における非積極的態度の認知が低下する。回避-葛藤群は、特に将来に向けての目標や希望をもちにくい群であるが、自らのためにやりたいことを探すと非積極的態度の認知が低下する。中間群は、現在において充実した毎日を感じられにくく、自己を創造したり高めようとする非積極的態度の労力回避の認知が低下するがそれは難しい。積極群はもっとも主体的な群であり、他者の影響を受ける場合にのみ非積極的な行動がおこりやすくなると示された。

研究7で検討した学業領域における非積極的態度の認知に影響を与える主体性の有無は、個人が意識出来るレベルの要因である。序論において主体性がないままに、周囲の状況や枠組みに合わせて表面的な適応にとどまっている状態を *as if* と表現したが、この状態は元来、境界例人格障害の一種の現れを示す。*as if* 的な行動の裏には、投影同一化という原始的な防衛機制が働いているとされる。また、非積極的態度の先行研究として取り上げられたスチューデント・アパシーは、自己愛人格障害との関連が指摘されている(土川, 1990)。

そこで研究8では大学生の学業領域における非積極的態度の認知に影響を与える病理的なパーソナリティ特性の有無を検討する。研究8-1では *as if* の防衛機制である投影同一化と非積極的態度の認知の関連を検討する。研究8-2では、自己愛人格的な特徴と自尊心と非積極的態度の認知の関連を検討する。ただし、本研究で対象とするのは一般の大学生であるため、パーソナリティ特性を測るために用いる尺度は健常者を対象に開発されたものを用いる。

2. 研究8-1 ; 方法

1) 調査の手続きと調査対象者

調査の手続きと調査対象者については研究 4-1, 研究 7 と同様であった。

2) 調査項目

a. 学業領域固有の非積極的態度尺度 (15 項目)

研究 4-1 と同様であった。

b. 日常的分割投影尺度

中村 (2003) の作成した, 健常者の日常的, 適応的な分割投影の程度を測定するための尺度である。17 項目からなる。

3. 研究 8-1 ; 結果と考察

1) 学業領域における非積極的態度と日常的な分割投影の関連

一般大学生の学業領域における非積極的態度の認知と as if の防衛である分割投影との関連を検討するために, 学業領域固有の非積極的態度尺度それぞれの下位尺度について, 日常的分割投影尺度との偏相関分析を行った (Table9-4)。

Table9-4 非積極的態度尺度と日常的分割投影尺度の偏相関分析結果

| | 日常的 分割投影 |
|-------|-------------|
| 労力回避 | .16 * |
| 葛藤 | .21 ** |
| 達成非重視 | .08 |

*** $p < .001$

労力回避と葛藤において, 日常的分割投影尺度と有意な正の相関がみられた。達成非重視には有意な相関がみられなかった。as if の防衛である分割投影と, 労力を回避したいという非積極的態度の認知や, 非積極的態度に対する葛藤的な認知との関連が示された。

2) クラスタにおける日常的分割投影尺度の分散分析

クラスタを独立変数, 日常的分割投影尺度を従属変数として, 1 要因 4 水準の分散分析を行い, 主効果が有効であったため, *Bonferroni* 法による多重比較検定を行った。クラスタ別の日常的投影分割尺度の平均値と標準偏差は Table9-5 に, 多重比較検定の結果は Table9-6 に記載した。

Table9-5 各クラスにおける日常的分割投影尺度の平均値と標準偏差

| | 非積極群 | | 回避-葛藤群 | | 中間群 | | 積極群 | |
|---------|------|--------|--------|--------|------|--------|------|--------|
| | 平均値 | (標準偏差) | 平均値 | (標準偏差) | 平均値 | (標準偏差) | 平均値 | (標準偏差) |
| 日常的分割投影 | 3.08 | (0.61) | 2.68 | (0.56) | 2.61 | (0.60) | 2.45 | (0.74) |

Table9-6 各クラスにおける日常的分割投影尺度の分散分析結果

| 従属変数 | F 値 | 多重比較検定 (5%水準) |
|---|----------|---------------|
| 分割投影 | 8.88 *** | 4, 2, 3 < 1 |
| *** $p < .001$ | | $df = 3/188$ |
| 注) 1: 非積極群 2: 回避-葛藤群 3: 中間群 4: 積極群 | | |

分析の結果、他群に比べて非積極群が有意に高い日常的な分割投影尺度得点を示した。非積極群は、ボーダーラインの原始的な防衛機制である分割投影と関連しているといえる。

3) 日常的な投影分割が、学業領域における非積極的態度の認知に及ぼす影響の検討

日常的な分割投影は大学生の学業領域における非積極的態度に影響を与える性格特性として想定された。そこでこれが非積極的態度認知にどのように影響しているのかを検討するため、日常的分割投影を説明変数、学業領域固有の非積極的態度尺度の各下位尺度をそれぞれ従属変数としたステップワイズ法による重回帰分析を群ごとに行った。まず分析対象者すべてを対象とした重回帰分析を行い、その後クラスタで得られた各群ごとの分析を行った。中間群と積極群のみで有意な影響がみられた。得られた結果を Figure9-6 と Figure9-7 にそれぞれ示す。

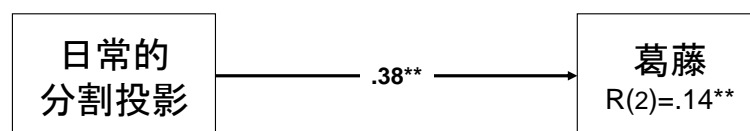


Figure9-6 中間群の重回帰分析結果

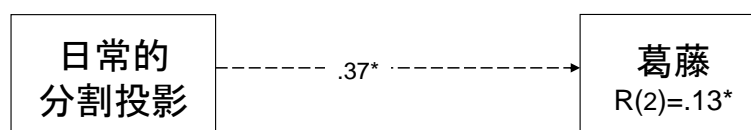


Figure9-7 積極群の重回帰分析結果

中間群においては日常的分割投影尺度が、非積極的態度の認知のうち、葛藤に有意な正の影響を与えていた。反対に積極群においては日常的な分割投影が葛藤に有意な負の影響を与えていた。積極群はこれまでの研究で最も適応的な群であることが明らかになっている。日常的な分割投影は投影同一視という split の防衛と考えられ、このため葛藤を認識させにくくする負の影響を与えるのは妥当と考える。しかし、中間群においては日常的な分割投影によって葛藤を抱きやすくなると示された。分割投影が非積極的態度を高めていたのは中間群のみであった。

4. 研究 8-2 ; 方法

1) 調査の手続きと調査対象者

調査の手続きと調査対象者については研究 3, 研究 4-2 と同様であった。

2) 調査項目

a. 学業領域固有の非積極的態度尺度

研究 3, 研究 4-2 と同様であった。

b. 自己愛人格目録短縮版 NPI-S

小塩 (1998) が作成した, 成人の健常者にある自己愛人格傾向を測定するための尺度である。自分が他者に注目されたり, 賞賛されることを期待するという欲求を示す「注目・賞賛欲求 (10 項目)」, 自分が才能に恵まれており, 他者よりも優れており, 有能であるなどの強い自己肯定感を示す「優越感・有能感 (10 項目)」, 自分の意見をはっきりと言い自ら決断する, またやや自己中心的で攻撃的な意味をもつ「自己主張性 (10 項目)」の 3 つの下位尺度からなる。

c. 自尊感情尺度

山本ら (1982) が作成した, 自尊感情を測定する尺度である。10 項目からなる。

5. 研究 8-2 ; 結果と考察

1) 学業領域における非積極的態度の認知と自己愛人格特性, 自尊感情との関連

一般大学生の学業領域における非積極的態度の認知と自己愛的な人格特性, 自尊感情との関連を検討するために, 学業領域固有の非積極的態度尺度それぞれの下位尺度について, 自己愛人格目録 NPI-S, 自尊感情尺度との偏相関分析を行った (Table9-7)。

Table9-7 非積極的態度尺度と自己愛人格目録，自尊感情尺度の偏相関係数

| | 注目・賞賛 欲求 | 優越感・ 有能感 | 自己主張性 | 自尊感情 |
|-------|-------------|-------------|--------|----------|
| 労力回避 | -.07 | .01 | -.07 | -.12 * |
| 葛藤 | .08 | -.18 ** | -.14 * | -.21 *** |
| 達成非重視 | -.03 | -.02 | .02 | -.02 |

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

学業領域固有の非積極的態度尺度のうち，葛藤のみに自己愛人格目録の「優越感・有能感」「自己主張性」との間に有意な負の相関がみられた。また葛藤は自尊感情尺度との間にも有意な負の相関がみられた。労力回避は自尊感情とのみに有意な負の相関が得られた。達成非重視においては有意な相関は認められなかった。

自身の学業に対する非積極的態度に対して葛藤を抱く認知は，自分が才能に恵まれていたり，他者よりも優れていたり，有能であるなどの自己肯定感を抱けず，自分の意見をはっきり言って決断しにくいという自己愛が傷ついた状態にあり，そのため自尊感情も低くなる。労力回避は自己愛的な傾向とは関連しないが，自尊感情は低下する。達成非重視は自己愛とはあまり関連しなかった。

2) クラスタにおける各尺度の分散分析

クラスタを独立変数，自己愛人格目録 NPI-S，自尊感情尺度を従属変数として，1 要因 4 水準の分散分析を行い，主効果が有効であったものについて *Bonferroni* 法による多重比較検定を行った。クラスタ別の各尺度の平均値と標準偏差は Table9-8 に，多重比較検定の結果は Table9-9 に記載した。

Table9-8 各クラスタにおける NPI-S，自尊感情尺度の平均値と標準偏差

| | 非積極群 | | 回避-葛藤群 | | 中間群 | | 積極群 | |
|---------|------|--------|--------|--------|------|--------|------|--------|
| | 平均値 | (標準偏差) | 平均値 | (標準偏差) | 平均値 | (標準偏差) | 平均値 | (標準偏差) |
| 注目・賞賛欲求 | 2.93 | (0.76) | 3.01 | (0.65) | 3.01 | (0.72) | 3.10 | (0.72) |
| 優越感・有能感 | 2.56 | (0.78) | 2.54 | (0.67) | 2.64 | (0.76) | 2.84 | (0.64) |
| 自己主張性 | 2.99 | (0.83) | 2.91 | (0.68) | 3.05 | (0.63) | 3.22 | (0.63) |
| 自尊感情 | 2.93 | (0.60) | 2.90 | (0.61) | 3.00 | (0.56) | 3.39 | (0.62) |

Table9-9 各クラスにおける NPI-S, 自尊感情尺度の分散分析

| 従属変数 | F 値 | 多重比較検定 (5%水準) | |
|---------|-------|---------------|-----------|
| 注目・賞賛欲求 | 0.516 | | |
| 優越感・有能感 | 2.806 | * | 2, 3<4 |
| 自己主張性 | 2.808 | * | 2<4 |
| 自尊感情 | 10.39 | *** | 2, 3, 1<4 |

*** $p<.001$, * $p<.05$ df=3/283

注) 1:非積極群 2: 回避-葛藤群 3:中間群 4:積極群

積極群は自己愛人格目録 NPI-S のうち、「優越感, 有能感」「自己主張性」と自尊感情尺度において他群よりも有意に高い値をとった。非積極群, 回避-葛藤群, 中間群には自己愛人格目録 NPI-S と自尊感情尺度における有意な差は認められなかった。

3) 自己愛的な人格が, 学業領域における非積極的態度の認知に及ぼす影響の検討

自己愛的な人格は, 大学生の学業領域における非積極的態度に影響を与える人格特性として想定された。そこでこれが非積極的態度認知にどのように影響しているのかを検討するため, 自己愛人格目録 NPI-S の各下位尺度を説明変数, 学業領域固有の非積極的態度尺度の各下位尺度をそれぞれ従属変数としたステップワイズ法による重回帰分析を群ごとに行った。得られた結果を Figure9-8~Figure9-11 にそれぞれ示す。

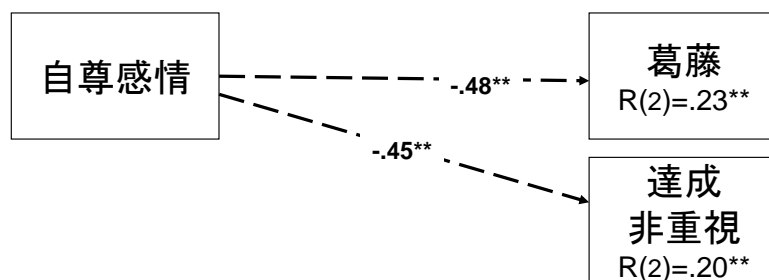


Figure9-8 非積極群の重回帰分析結果

非積極群においては, 自尊感情が学業領域における非積極的態度のうち, 葛藤と達成非重視に有意な負の影響を与えていた。学業に対して非積極的な群においても, 自分を尊重し認める感情が高くなると葛藤や達成非重視という非積極的態度の認知が低下するといえる。

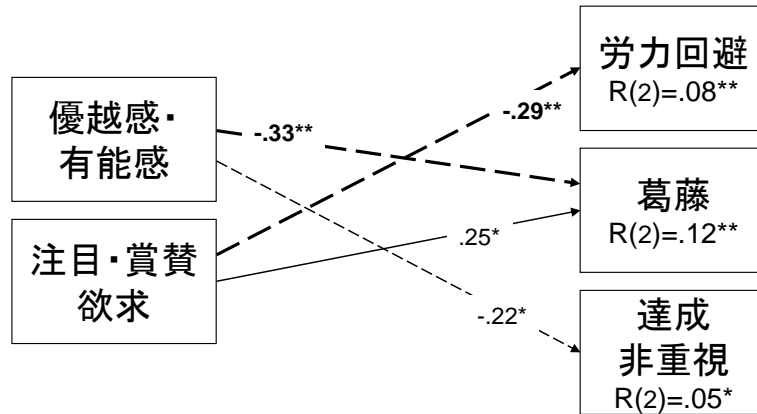


Figure9-9 回避－葛藤群の重回帰分析結果

回避－葛藤群においては自己愛人格目録 NPI-S のうち「優越感・有能感」が、非積極的態度の葛藤や達成非重視に有意な負の影響を与えていた。また「注目・賞賛欲求」は労力回避に有意な負の影響、葛藤に有意な正の影響を与えていた。回避－葛藤群において人よりも優れている、有能であるという感情を感じると、自身の非積極的態度に対して葛藤を感じにくくなったり、学業課題の達成を重視しないという態度をとりにくくなるといえる。一方で人に注目され賞賛されたいと望む気持ちが高まると、学業に対する労力を回避しようとすることは少なくなるが、一方で葛藤的になりながらも非積極的態度が多くなると推察される。

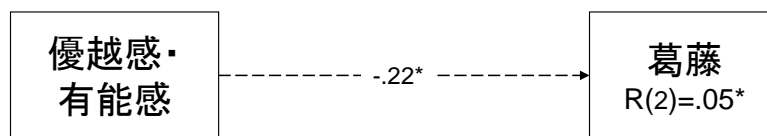


Figure9-10 中間群の重回帰分析結果

中間群においては、自己愛人格目録 NPI-S のうち「優越感・有能感」が葛藤に有意な負の影響を与えていた。これは回避－葛藤群と同じ結果である。人よりも優れている、有能であるという感情を感じると、自身の非積極的態度に対して葛藤を感じにくくなるといえる。

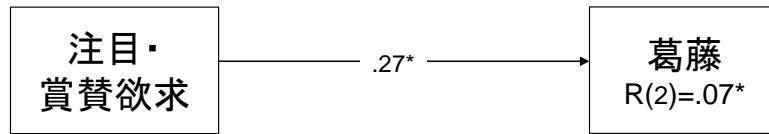


Figure9-11 積極群の重回帰分析結果

積極群においては自己愛人格目録 NPI-S のうち「注目・賞賛欲求」が葛藤に有意な正の影響を与えていた。これも回避—葛藤群と同じ結果である。これは、葛藤的になりながらも非積極的態度を示してアピールし、人の注目を浴びたり人から賞賛されようとするためではないかと推察する。

6. 研究 8 まとめと今後の課題

本研究では、大学生の学業領域における非積極的態度の認知に影響を与える病的なパーソナリティ特性の有無を、境界例人格障害の原始的な防衛である分割投影の機制と、自己愛人格、自尊心との関連から検討した。学業領域における非積極的態度のうち、葛藤が最も分割投影や自己愛傾向との関連が高かったが、非積極的態度と病的な人格特性との関連ははっきりとは得られなかった。

これは、本研究がスチューデント・アパシーなどの病的な不適応ではなく、一般の健康な大学生を対象としており、用いた尺度も、分割投影、自己愛いずれも健常者を対象に傾向を測定するためのものであったためと考える。本研究で対象とした一般学生の学業領域における非積極的態度は、病的な人格特性とはあまり関連しないといえる。

第Ⅲ部 結論：総合的考察

第10章 総合考察

第1節 目的1, 目的2について

本論文の第1の目的は、「まじめ」化する現代の一般的な学生の、学業領域における非積極的態度の主観的な認知を探索的に検討することであった。第2の目的は大学生の学業領域における非積極的態度を認知的側面から群分けし、特に主体的・選択的に学業にかかわっている群と、as if的に枠に合わせているだけで表面的な適応にとどまっている群の差を検討することであった。

第1の目的については、まず研究1で自由記述式の質問紙調査によって学生の実態に即したデータを収集し、非積極的態度の認知的側面を行動面と心理面の二側面からとらえ、分類整理した。その結果、非積極的態度の行動的側面の認知を「やらなければならない学業を、十分やれるのに、手を抜いたり、引き延ばしにしたり、やらなかったりしている行動の認知」と定義できた。また研究1では得られた心理的側面の認知にはバリエーションが認められた。そこで次の研究2で、非積極的態度の心理的側面の認知プロセスを、半構造化面接調査から得られたデータからモデル化した。その結果、「無気力と空虚感」「選択と回避」「葛藤と後悔」という3つの非積極的態度の認知プロセスが得られた。この結果を基にしてさらに、研究3、研究4では「労力回避」「葛藤」「達成非重視」という3因子からなる学業領域固有の非積極的態度尺度を作成し、実際の学業への取り組み、大学生活への不安や悩み、学業への対処方略から尺度の妥当性を検証した。尺度の作成時には、研究2における「無気力と空虚感」に対応する「達成非重視」、 「選択と回避」に対応する「労力回避」、 「葛藤と後悔」に対応する「葛藤」を想定していたが、量的な検討の結果、必ずしも一致しないことが示された。3つの因子の特徴については後の節で詳しく記述する。

一般学生の学業領域における非積極的態度を検討した研究には、鉄島(1993)や下山(1995b)が存在するが、これらはスチューデント・アパシーとの関連が前提とされたものである。それに対して本研究では、2つの質的研究によって学生の実態に即したデータをあらためて収集するところから、非積極的態度を探索的に検討している点に独自性が認められる。加えて、下坂(2002)や長内(2009)が、無気力研究の現代的な課題として、無気力を呈している個人の主観的な認知を検討する必要性を指摘していた。これまでは領域全般的な無気力の認知的側面を検討する尺度(下坂, 2001; 高山, 2006; 長内, 2011)しか存在しなかった。本研究では学業領域における非積極的態度の認知が、行動面と心理面の二側面

からとらえられることを明らかにし、特に心理面の認知を測るための学業領域固有の非積極的態度尺度を作成することができた。この尺度は「労力回避」「葛藤」「達成非重視」という三因子からなっていた。これまでにない非積極的態度の認知を測定する尺度である。以上から、第 1 の目的に即して一般大学生の学業における非積極的態度の認知を探索的に研究した成果が十分得られたといえる。

第 2 の目的については、まず研究 5 で、学業領域固有の非積極的態度尺度の得点を用いたクラスタ分析によって、学生を「非積極群」「積極群」「回避－葛藤群」「中間群」の 4 群に分類することができた。それぞれの群の特徴は後の節で詳しく記述する。研究 5 では意欲低下領域尺度、アパシー心理性格尺度、BDI の得点を比較することで、各群の特徴を検討した。また研究 6 ではモラトリアムとアイデンティティという青年期発達の得点の比較から各群の特徴を検討した。また非積極的態度尺度得点にモラトリアム尺度得点、アイデンティティ尺度得点も含めたクラスタ分析も行い、各群の分類の妥当性を検討した。さらに研究 7 では時間的展望、“やりたいこと探し”の動機、本来感、生き方という複数の概念からなる主体性の得点と影響の差から各群の特徴を検討した。そして研究 8 では、ボーダーライン人格障害の原始的防衛の特徴である日常的な分割投影と、自己愛的な人格特性の得点と影響の差から各群の特徴を検討した。

当初の目的においては、学生を群分けすることによって、主体的・選択的に学業にかかわれる群と、as if 的に枠に合わせているだけで表面的に適応しているだけの群という 2 つの異なる群が、現代の学生に存在すると想定していた。しかし、この 2 つに対応するはっきりと特徴の異なる群は得られなかった。しかし、非積極群と積極群の間に回避－葛藤群と、中間群が得られたことは大きな成果である。これらの群が、元々想定していた 2 つの群の特徴を有している可能性がある。これについては以降の節で詳しく述べる。本研究が対象としたのは、不適応状態に陥っていない一般的な学生を対象としているため、そもそもデータとしてクリアにならず、特徴のつかみにくい群であったと思われる。ただし回避－葛藤群と中間群は、先行研究では明確にされてない群であり、これらが抽出されたことには意義がある。特徴のつかみにくい群をあえて検討しようとしたことに本研究の意義があると考えられる。以上から、第 2 の目的に即して一般学生を学業における非積極的態度の認知から群分けすることを試みた成果が十分得られたといえる。

第 2 節 学業領域における非積極的態度の認知の特徴について

本研究で明らかとなった学業領域における非積極的態度の認知の3つの因子の特徴を以下にまとめる。

「労力回避」は学業課題をできるだけ回避し、労力を軽減しようとする認知を示す。大学生活における具体的な不安や悩みとは関連しないが、学業意欲低下、大学意欲低下というより広い範囲の意欲低下を示しやすく、アパシー的な心理に陥りやすいため、やや深刻な状態である。モラトリアムやアイデンティティの確立の問題との関連も高いが、何かきっかけがあって必要となれば社会に出ていける可能性もある。将来への計画や見通し、未来への希望といった時間的展望を持ちにくく、主体性には乏しい。

「葛藤」は学業をやらなければいけないと自覚しつつも、自身の非積極的態度を行動面から認知しているという葛藤的な認知を示す。実際の学業への取り組みの実際や意欲低下との関連は低いので行動には現れにくいだが、大学生活における多くの不安や悩みや、生活への張りの無さや、確固とした自分の無さ、自分に敏感で適応強迫的な性格、抑うつ感などとの関連が高く、心理的に問題を抱えやすい。現実的な職業決定や職業選択に向かいにくいいため、モラトリアム状態が続く可能性がある。将来への希望が持てず、現在を充実して過ごせていなかったり、過去を受容出来ていなかったりする。自分の社会的な立場を安定させるためにやりたいことを探し、生き方のうえではこだわりや執着をみせやすい。また病的な人格特性の傾向と最も関連が高かった。

「達成非重視」は学業上の課題達成を重要視していないが故に、非積極的態度をとっている認知を示す。実際に学業への取り組みも消極的になりがちだが、意欲低下は授業など狭い領域に留まる。アパシー的な心理とは関連せず、人生観などの個人の価値観や楽観的志向や気晴らしと関連している。モラトリアムやアイデンティティ確立の問題、主体性の有無とも関連しない。

以上、大学生の学業領域固有の非積極的態度の認知的側面の3因子が確認された。この3因子で非積極的態度をとらえた研究はこれまでにない。特に「達成非重視」因子はこれまでの先行研究の結果では得られていない、本研究の独自の結果である。

第3節 学業領域における非積極的態度の各群の特徴について

学業領域における非積極的態度の認知によって群分けされた学生の、各群の特徴を以下にまとめる。

「非積極的群」は学業において非積極的な態度を呈しがちな一群の学生である。アパシー傾向が高く、モラトリアムの問題を抱えやすくアイデンティティは未確立である。時間的展望を持ちにくく、能動的実践的にやるべきことに臨んだり、自己の向上を目指した生き方を選択したりできず、他者に追従する形でやりたいことを受動的に決定する主体性のない群である。従来検討されてきたスチューデント・アパシーの病態に最も近い群であるといえる。現在の生活の中で充実感を感じると、葛藤や達成非重視などの非積極的態度の認知が低下する可能性を持つ。

反対に「積極群」は学業に対する非積極的な態度をあまり呈さない一群の学生である。アパシーとの関連が低く、モラトリアムの問題もない。むしろ積極的に自身の将来を模索する傾向にあり、アイデンティティの確立という青年期の課題を達成しようとする。時間的展望を有しており、能動的実践的に行動し、やりたいことを自ら探し、自己を創造し開発して高めようとする、主体性のある最も適応的な群であるといえる。ただし、他者を優先する場合には周りに調子を合わせたり他者に追従したりするため、非積極的態度を認知しやすくなる場合がある。労力をはらうことにこだわりがなければ、労力回避的な非積極的態度を呈しにくい。

「回避－葛藤群」は学業領域における非積極的態度のうち、労力回避と葛藤の認知の高い一群の学生である。職業決定を猶予する回避的なモラトリアムの度合いが非積極群と積極群の間に位置する群である。非積極群にくらべるとややアイデンティティの確立へと進みつつあり、モラトリアムが固着した病的な状態ともなりにくい。ただし、将来に向けての目標や希望といった時間的展望はもちにくい。目標をもって自分のためにやりたいことを探すという姿勢を持つ事が出来れば、学業領域における非積極的態度が低下する一方で、他者に流されやすい受動的な姿勢が現れると、非積極的態度が高まる。

「中間群」は、学業領域における非積極的態度のうち労力回避と葛藤の認知が低く、達成非重視の認知の高い一群の学生である。回避－葛藤群よりも授業という狭い領域において意欲低下を呈しやすい。職業選択への取り組みの度合いについては積極群と差がないが、職業決定を延期して遊びを楽しむ新しいモラトリアムが強いため、主体的積極的に職業選択を模索する健康的なモラトリアムにはなかなか進展しない。現在において充実した毎日を感じにくく、自己を創造したり開発したりする生き方に課題を生じやすい。社会的な安

定を求めてやりたいことを探すと、葛藤的な非積極的態度の認知を抱きやすくなる。自分を創造したり開発して高めようとする生き方ができれば、非積極的態度を取りにくくなるが、それは難しい群である。

第4節 本研究から見えてきた現代青年の特徴について

一般大学生の学業領域における非積極的態度を、現代の時代的背景に即して考察するうえで、注目すべきは非積極群と積極群の間に位置する「回避－葛藤群」と「中間群」という2つの中間的な群の差にある。

「回避－葛藤群」は、非積極的態度の認知において、アパシーやモラトリアムの問題との関連の高い「労力回避」と、心理的な問題の大きい「葛藤」を有する。時間的展望も有しにくく、一見あまり望ましくない状態にある群と思われる。しかし非積極群と異なり、モラトリアムが固着した状態にはなりにくく、アイデンティティの確立へと進む可能性のあることが示された。この群は、村澤ら(2012)が説明した、大学の中で終わりのない自分探しを続けていた1980年代の消費社会型モラトリアムの学生の姿に重なる。青年期において思い悩む事は、発達を促進する場合がある。Freud, S. (1856-1939)を祖とする精神分析学において、精神内界での矛盾する力や構造の対立を意味する精神的葛藤は、神経症理論の中心的概念として位置づけられ(山崎, 2002), 葛藤をワークスルーすることで人は成長したり次のフェーズに進展したりできる。労力を回避しようとすることは、葛藤するに必要な前段階とも考えられる。Walters (1961; 笠原・岡本訳, 1975)は、スチューデント・アパシーの特徴を予期される敗北、屈辱、制限に対する心理的恐怖を避ける行動であると説明している。しかし、回避－葛藤群の学生は、思い悩み葛藤しているという点で、「悩まない」「悩めない」(下山 1995a, 2000)のスチューデント・アパシーとは異なる状態であると言える。この群の学生は、時間が来て、大学を卒業する時が来れば、社会に参入できる可能性がある。

一方の中間群はアパシーやモラトリアムの問題と関連の低い達成非重視という非積極的態度を有する一群である。職業選択への取り組みの度合いも積極群と差がないため、こちらは一見問題がないように見えるかもしれない。しかし、職業決定を延期しがちであるため、主体的積極的に職業選択を模索する健康的なモラトリアムになかなか進展せず、現在において充実した毎日を感じにくく、自己を創造したり開発したりする生き方に課題を生じやすいことが明らかになった。自分を創造したり開発して高めようとする生き方を獲得する

のは、この群には難しいことである。この状態は笠原（1984）の述べたスチューデント・アパシーの特徴のうち、本業領域からの部分的退却という陰性の行動化と似ている。しかしこの群のスチューデント・アパシーとの明確な違いは、行動面でのみ非積極的態度が見られることにある。つまり、Walters（1961；笠原・岡本訳，1975）が指摘したような情緒的動きの減退や、回避、葛藤や、笠原が指摘したアンヘドニア（快体験の希薄化）などの心理的問題を有しない。どちらかという、下山（1995a, 2000）の「悩まない」「悩めない」という言葉とは一致する状態にある。回避行動をとる本人は、行動の責任を取ることがないので、悩むことがない。「悩まない」心理障害では葛藤が生じず実感が持てないため、不安や抑うつなどの苦痛に苦しむことがないともいえる。

この群に特徴的な達成非重視はアパシーともモラトリアムともアイデンティティとも種々の主体性とも、病理的なパーソナリティとも関係がない。これを安易に適応的であるととらえてはいけない。達成を重視しないという姿勢でいる限り、達成感を得ることが出来ず、次の段階に進めない。他の要因と関連しないということは、その状態は堅くて変化しづらいつとも考えられる。この群の特徴は、大学の選択の誤り、進路目標や職業選択との不一致との関連も想定されるが、1980年代には大学入学以降、自分の目指すものが大学のカリキュラムの中になかったり、希望の進路と一致しなかったりしたら、ドロップアウト退学という道を選択していたと考えられる。この群はそうもしないことに問題がある。表面的には大学になんとか適応できてしまっているがゆえに、そののち例えば就職をした後に不適応を起こす潜在的な問題の可能性を抱えた群と考えられる。

つまり、現代の一般的な大学生においては、学業に対して回避－葛藤的な認知を抱える群よりもむしろ、一見大学生活に問題なく適応しているように見えるが、心理的には学業に無関心で、職業選択には向わずに、ただ毎日を過ごしているだけになってしまっている一群の学生を注意深く見ていく必要があるのではないだろうか。

序論や研究 2 のモデル図では、非積極的な態度が積極的な態度に移行するためには、先の進路や将来といった時間的な展望を獲得することが重要と想定していた。しかし研究の結果、現代の学生にとって時間的な展望を得ることがそう重要ではないかもしれないと考えられた。むしろ自分個人のための目標や、自分を高めようとする意志を持ち、回避しなくなったり葛藤したりする気持ちを抱くほうが、学生が学業に対する非積極的な態度を改め、モラトリアムを脱却して青年期発達の課題であるアイデンティティの獲得を達成することに寄与すると考えられる。

また、他者に追随したり、他者を尊重したりして流される受動的な姿勢は、学業において積極である群においても、非積極的態度を高める要因となっていた。これも現代学生の特徴であるといえる。序論でも考察したとおり、現代学生において周囲の状況をよく察知して周りに合わせて行動することは、重要な適応のスキルとも考えられ、受身的であることを一概にネガティブにとらえられない。受身的に示された学業領域における非積極的態度は、周囲の環境に適応するための方略である可能性がある。現代の大学生の学業領域固有の非積極的態度においては、受動的であることよりもむしろ、自分自身の目標を持っていなかったり自己志向的でないことに葛藤しないことが問題なのではないだろうか。その意味で、現代の学生はより as if 的、よりシゾイド的になっているのかもしれない。現代においては中庸であることだけで適応的とは判断できず、多くの学生が中間に位置しているからこそ、学生の病理の姿がみえにくくなっている可能性がある。

第11章 今後の展望

原田 (2003) はさとり世代の若者は「さとった風世代」と述べている。長引く不況とソーシャルメディア化という 2 つの日本の未曾有の大きな変化に直面しさらされたことで、さとったような態度でいることを、社会に強制されて生きてきた世代である。だからこそ、リスクを避け、安全な道を選び、表面的にだけでも大学の学業生活に適応しようとしていると考えられる。さとり世代の先には何があるのか。本研究で明らかになったそれぞれの群が、大学を卒業した後、社会に出てどのような人生のプロセスをたどるのか、社会に出て以降の躓きや困難に立ち向かっていけるのか、それとも不適応を起こすのか、社会人対象の調査や追跡調査によってさらに検討を重ねる必要がある。

本研究の知見からは、学業領域において非積極的態度を呈する学生を支援する際に、他者から見て非積極的と判断される行動のみに着目するのではなく、学生自身がどう思い、どう考えて非積極的な行動をとったのか、という認知的側面を重視し、学生の内省の十分な聞きとりを行なう重要性が示唆された。例えば、「楽しんで単位が取りたい」「面倒くさいのを逃れたい」という労力を回避するような考えを抱いていたり、「自分の学業への取り組みに満足していない」「毎日の生活が楽しくない」と充足されない感情を抱いて葛藤している場合がある。これは青年期の発達課題を達成するうえで重要な非積極的態度の認知と考えられる。しかし、「そもそも授業に意義を見いだせない」「やる必要性を感じない」「学業以外において打ち込むものがある」という学業課題の達成を重要視していない場合は、要注意と言えよう。学生本人は問題を感じていないだろうが、その後もそのままの状態が継続する可能性があり、何らかの対処が必要となるかもしれない。

今後の研究においては、3 つの認知的側面と 4 群の、差や背景要因をさらに検討する必要がある。大学を志望した動機や学生個々人のパーソナリティの特徴、学生生活へのコミットの度合いなどとの関連から研究を発展させられると考える。また大学生のメンタルヘルス支援の基礎研究として、大学教員を対象とした調査研究も有効であろう。時代に即した新しい大学生論をさらに深めて考察していくことが求められる。

第IV部 引用参考文献

1. 引用文献

- ベネッセ教育総合研究所 (2012). 第2回大学生の学習・生活実態調査報告書 [2012年]
ベネッセ教育総合研究所
- 出口拓彦・吉田俊和 (2005). 大学の授業における私語の頻度と規範意識・個人特性との
関連: 大学生活への適応という観点からの検討 社会心理学研究, **21**, 160-169. (Deguchi,
T. & Yoshida, T. (2005). The relationships among normative consciousness, individual
traits, and frequency of whispering during college lectures : Focusing on adjustment
to college life *The Japanese Society of Social Psychology*, **21**, 160-169.)
- Deutsh, H. (1934). Über einen Typus der Pseudoaffektivität ("Als ob). *Internationale
Zeitschrift für Psychoanalyse*, 20.
- Deutsh, H. (1943). Some forms of emotional disturbance and their relationship to
schizophrenia. *Psychoanalytic Quarterly*, 20.
- Erikson, E. H. (1959). *Psychological issues identity and the life cycle*. *International
Universities Press, Inc.* (小此木啓吾 (訳編) (1973). 自我同一性—アイデンティティ
とライフサイクル— 誠信書房)
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory—strategies for qu
alitative research*. (後藤隆・大出春江・水野節夫訳 (1996). データ対話型理論の発
見 新曜社)
- 萩原俊彦・櫻井 茂男 (2008). "やりたいこと探し"の動機における自己決定性の検討: 進
路不決断に及ぼす影響の観点から 教育心理学研究, **56**, 1-13. (Hagiwara, T. & Sakurai,
S. (2008). Self-Determination Level of the Motivation for "Searching for Something
to Commit to" : Effect on Career Indecision *Japanese Journal of Educational
Psychology*, **56**, 1-13.)
- 林 潔 (1988). 学生の抑うつ傾向の検討 カウンセリング研究, **20**, 162-169. (Hayashi,
K. (1988). Study of student's depression *The Japanese Journal of Counseling
Science*, **20**, 162-169.)
- 原田曜平 (2013). さとり世代—盗んだバイクで走り出さない若者たち 角川書店
- 池田 央 (1973). 心理学研究法 8: テスト II 東京大学出版会
- 井上裕樹 (2014). 大学生が何かのにめり込むことの意義と自我同一性のありかたとの関
連 奈良大学紀要, **42**, 99-111. (Inoue, H. (2014). The relation between the

- significance if imaginative involvement and absorption, the state of ego identity
Memoirs of the Nara University, **42**, 99-111.)
- 板津裕己 (1992). 生き方の研究—尺度構成と自己態度との関わりについて—*カウンセリング研究*, **25**, 85-93. (Itadu, Y.)
- 伊藤正哉・小玉正博 (2005). 自分らしくある感覚(本来感)と自尊感情が well-being に及ぼす影響の検討—*教育心理学研究*, **53**, 74-85. (Ito, M. & Kodama, M. (2005). Sense of Authenticity, Self-Esteem, and Subjective and Psychological Well-Being *Japanese Journal of Educational Psychology*, **53**, 74-85.)
- 狩野武道・津川律子 (2011). 大学生における無気力の分類とその特徴—スチューデント・アパシーと抑うつ—の視点から—*教育心理学研究*, **59**, 108-178. (Kano, T. & Tsugawa, R. (2011). A classification of lethargy and its characteristic in undergraduates : From the viewpoint of student apathy and depression. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **59**, 168-178.)
- 笠原 嘉 (1984). アパシー・シンドローム—高学歴社会の青年心理— 岩波書店
- 片桐新自 (2009). 不安定社会の中の若者たち—大学生調査からみるこの 20 年— 世界思想社
- 木下康仁 (1999). グラウンデッド・セオリー・アプローチ—質的実証研究の再生— 弘文堂
- 木下康仁 (2003). グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的研究への誘い— 弘文堂
- 木下康仁 (2007). ライブ講義 M-GTA—実践的質的研究法—修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて— 弘文堂
- 小浜 駿 (2010). 先延ばし過程で自覚される認知および感情の変化の検討—*心理学研究*, **81**, 339-347. (Kohama, S. (2010). Change of cognitions and feelings during the process of procrastination *The Japanese Psychological Association*, **81**, 339-347.
- Kohut, H. (1971). *The analysis of the self*. Intern. Univ. Press, New York. (水野信義・笠原 嘉 (監訳) 自己の分析—みすず書房)
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, **3**, 551-558.
- 松田美登子 (2009) 「メンタルヘルス調査」を退学者対策に繋げるための予備調査—学生

- 相談室におけるドロップアウト危機の事例を中心に— 学生相談研究, **30**, 136-147. (Matsuda, M. (2009). A pilot study to connect type classification based on "Mental Health Research" to support of withdrawal students: the case of a dropout crisis in a student counseling-room *Student counseling journal*, **30**, 136-147.)
- 松木邦裕 (2007). 「抑うつ」についての理論 松木邦裕・賀来博光編 抑うつの精神分析的アプローチ—病理の理解と心理療法による援助の実際— 金剛出版, Pp.15-49.
- 南川節子 (2004). アンヘドニア 氏原寛・亀口憲治・成田善弘・東山紘久・山中康裕共編 心理臨床大事典 [改訂版] 培風館, Pp.879-880.
- 溝上慎一 (2004). 現代大学生論—ユニバーシティ・ブルーの風に揺れる— NHK ブックス
- 文部科学省 (2005). 我が国の高等教育の将来像 (答申) 第 2 章 新時代における高等教育の全体像 文部科学省 <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1335594.htm> (2015 年 1 月 10 日)
- 文部科学省 (2015). 学校基本調査—平成 27 年度 (速報) 結果の概要— 文部科学省 <http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/kekka/k_detail/1360721.htm> (2015 年 10 月 12 日)
- 森田美登里 (2011). 回避型対処方略の適応性をもたらす要因に関する研究—気晴らしの使い方に注目して— 心理臨床学研究, **29**, 153-164. (Morita, M. (2011). Effective use of escape-avoidance coping: how to use distraction strategies *Journal of Japanese clinical psychology*, **29**, 153-164.)
- 村澤知多里・山尾貴則・村澤真保呂 (2012). ポストモラトリウム時代の若者たち—社会的排除を超えて 世界思想社
- 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**, 273-286. (Murayama, K. & Oikawa, M. (2005). Are Avoidance Strategies Always Maladaptive? *Japanese Journal of Educational Psychology*, **53**, 273-286.)
- 永江誠司 (1999). 青年期の自立にかかわる諸問題(5)—大学生のアパシー傾向と自我同一および職業レディネス— 福岡教育大学紀要, **48**, 281-289. (Nagae, S. (1999). Psychological problems in relation to the independence of adolescence(5)—The relationship of apathy tendency of college student to ego identity and vocational

- reediness— *Bulletin of Fukuoka University of Education*, **48**, 281-289)
- 中村俊哉 (2003). 解離と分割についての覚書：日常的な解離尺度、空想対話尺度、日常的な分割投影尺度の作成 福岡教育大学紀要, **52**, 213-226. (Nakamura, S. (2003). On Dissociation and Splitting : Normal Dissociation Experiences scale, Fancy Dialogue scale, and Normal Splitting-Projection scale. *Bulletin of Fukuoka University of Education*, **52**, 213-226.)
- 小此木啓吾 (1978). モラトリアム人間の時代 中央公論社
- 長内優樹 (2009). 大学生における知覚された無気力の研究—領域固有的無気力が領域全般無気力に及ぼす影響— 応用社会学研究(東京国際大学大学院社会学研究科), **19**, 101-112. (Osanai, Y. (2009). The feeling of apathy among university students : The effects of domain-specific apathy on domain-general apathy. *Study of Applied Sociology (Graduate School of Society, Tokyo International University)*, **19**, 101-112.)
- 長内優樹 (2010). 無気力に関する心理学的研究の展望—健全な個人が日常的に知覚する無気力を研究するために— 応用社会学研究(東京国際大学大学院社会学研究科), **20**, 83-94. (Osanai, Y. (2010). The study of apathy : Research into the apathy that healthy individuals can experience in their daily lives. *Study of Applied Sociology (Graduate School of Society, Tokyo International University)*, **20**, 83-94.)
- 長内優樹 (2011). 無気力状態測定尺度の作成の試み 応用社会学研究(東京国際大学大学院社会学研究科), **21**, 47-53. (Osanai, Y. (2011). Development of the Perceived Apathy States Scale (PASS). *Study of Applied Sociology (Graduate School of Society, Tokyo International University)*, **21**, 47-153.)
- 小塩真司 (1998). 自己愛傾向に関する一研究—性役割観との関連— 名古屋大学教育学部紀要 (心理学), **45**, 45-53. (Oshio, S. (1998). A Study of Narcissism and Sex Roles *Bulletin of the School of Education. Psychology*, **45**, 45-53.)
- 芝崎順司・近藤智嗣 (2006). Web を利用した評価調査支援システムの開発と運用 日本教育工学会論文誌, **29**, 41-44. (Shibasaki, J. & Kondo, T. (2006). Development of Multipurpose Evaluation Support System on the Web *Japan Society for Educational Technology*, **29**, 41-44.)
- 下坂 剛 (2001). 青年期の各学校段階における無気力感の検討 教育心理学研究, **49**, 305-313. (Shimosaka, T. (2001). Apathy : Junior high, high school, and college

- students. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **49**, 305-313.)
- 下坂 剛 (2002). 無気力研究の心理学的展望 人間科学研究 (神戸大学発達科学部人間科学研究センター), **9**, 87-96. (Shimosaka, T.)
- 下山晴彦 (1992). 大学生のモラトリアムの下位分類の研究—アイデンティティの発達との関連で— 教育心理学研究, **40**, 121-129. (Shimoyama, H. (1992). A study on the subclassification of moratorium of university students—In relation to the identity development— *Japanese Journal of Educational Psychology*, **40**, 121-129.)
- 下山晴彦 (1995a). スチューデント・アパシーの下位分類の研究 東京大学大学院教育学研究科紀要, **35**, 159-185. (Shimoyama, H. (1995a). Study on subtypes of student apathy *Bulletin of the Graduate School of Education, the University of Tokyo*, **35**, 159-185.)
- 下山晴彦 (1995b). 男子大学生の無気力の研究 教育心理学研究, **43**, 145-155. (Shimoyama, H. (1995b). A study on the enervation of male university students. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **43**, 145-155.)
- 下山晴彦 (1996). スチューデント・アパシー研究の展望 教育心理学研究, **44**, 350-363. (Shimoyama, H. (1996). A review of studies on student apathy. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **44**, 350-363.)
- 下山晴彦 (2000). スチューデント・アパシーの3次元構造モデル 現代のエスプリ, **392**, 55-60. (Shimoyama, H.)
- 新村 出編 (2008). 広辞苑第六版 岩波書店
- 白井利明 (1994). 時間的展望体験尺度の作成に関する研究 心理学研究, **56**, 54-60. (Shirai, T. (1994). A study on the construction of Experiential Time Perspective Scale. *The Japanese Psychological Association*, **56**, 54-60.)
- 杉山明子・井上果子 (2006) 青年期における回避傾向に関する調査研究 心理臨床学研究, **24**, 419-429. (Sugiyama, A. & Inoue, K.)
- 高木秀明 (1999). モラトリアム 中島英明・安藤清志・子安増生・坂野雄二・繁榊算男・立花政夫・箱田裕司 (編)心理学辞典 有斐閣 Pp.845
- 高山草二 (2006). 無気力と無力感—動機の期待×価値理論からの分析— 島根大学教育学部紀要 (人文・社会科学), **39**, 45-53. (Takayama, S. (2006). Apathy and helplessness—An analysis based on expectancy×value theory of motivation—

Memoirs of the Faculty of Education, Literature and Social science, Shimane University, **39**, 45-53).

鉄島清毅 (1993). 大学生のアパシー傾向に関する研究—関連する諸要因の検討— 教育心理学研究, **41**, 200-208. (Tetsushima, K. (1993). A study of apathy tendency of university student : An analysis of some relevant factors. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **41**, 200-208.)

苫米地憲昭 (2006). 大学生：学生相談からみた最近の事情 臨床心理学, **6**(32), 168-172 金剛出版 (Tomabechi,N.)

外山美樹 (2005). 認知的方略の違いがテスト対処方略と学業成績の关系到及ぼす影響—防衛的悲観主義と方略的楽観主義 教育心理学研究, **53**, 220-229. (Toyama, M. (2005). Influence of Cognitive Strategies on Test Coping Strategies and Academic Achievement : Defensive Pessimism and Strategic Optimism *Japanese Journal of Educational Psychology*, **53**, 220-229.)

土川隆史 (編) (1990). スチューデント・アパシー 同朋社

内田千代子 (2013). 大学における休・退学, 留年学生に関する調査 (第 34 報). 全国大学メンタルヘルス研究会報告書, **35**, 36-51.

Walters, P. A. J. (1961). Student apathy. Blaine, B. Jr. & McArthur, C. C. (ed). *Emotional problem of the student*. (笠原嘉・岡本重慶 (訳) (1975). 学生のアパシー 石原完一郎監訳 学生の情緒問題 文光堂, Pp.106-120.)

若松養亮 (2005). 教員養成学部の進路決定者が有する困難さの特質—類型化と教職脂肪による差異の分析を通して— 青年心理学研究, **17**, 43-56. (Wakamatsu, Y.)

渡部 真 (2005). 「大学の学校化」とモラトリアム 現代のエスプリ, **460**, 130-141. (Watabe, M.)

山田和夫 (1987). スチューデント・アパシーの基本病理 —長期縦断的観察の 60 例から— 平井富雄 (監修) 現代人の心理と病理 サイエンス社 Pp.355-373 (Yamada, K.)

山崎 篤 (2002). 葛藤 小此木啓吾編集代表 精神分析事典 岩崎学術出版, Pp.67-68.

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**, 64-68 (Yamamoto, M. & Matsui, Y. & Yamanari, Y. (1982). The Structure of Perceived Aspects of Self *Japanese Journal of Educational Psychology*, **30**, 64-68.)

- 遊間義一 (2008). 大学生の教室内逸脱行動に対するストレインと不良交友の交互作用
心理学研究, **79**, 224-231. (Yuma, Y. (2008). An interaction effect between strain
and delinquent peers on college students' deviant behavior in a classroom *The
Journal of Psychology*, **79**, 224-231.)
- 全国大学生生活協同組合連合会 (2009). 学生の消費生活に関する実態調査報告「CAMPAS
LIFE DATA 2009」 全国大学生生活協同組合連合会

2. 参考文献

- 大西恭子 (2007). 大学生における「なまけ」の構造 横浜国立大学教育人間科学部学校
教育過程人間形成コース心理発達専攻卒業論文 未刊行
- 大西恭子 (2008a). 大学生における「なまけ」の心理的構造の検討～従来のアパシー, 無
気力研究との比較・関連から～ 日本心理学会第 72 回大会発表論文集 1241
- 大西恭子・井上果子 (2008b). 大学生における「なまけ」の心理的構造の検討—従来のア
パシー, 無気力研究との比較・関連から— 日本心理学会第 72 回大会発表論文集, p1241.
(Onishi, K. & Inoue, K.)
- 大西恭子 (2009). 大学生における「なまけ」についての検討 日本心理学会第 73 回大会
発表論文集 1105
- 大西恭子 (2014). 大学生の学業領域における不適応プロセスの検討 学校教育研究論集
(東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科), **30**, 61-72. (Onishi, K. (2014). Process
of student's maladaptation in academic life *Journal of Education Research (The
United Graduate School of Education, Tokyo Gakugei University)*, **30**, 61-72.)
- 鑑幹八郎 (監修)・宮下一博・谷冬彦・大倉得史 (編) (2014). アイデンティティ研究ハン
ドブック ナカニシヤ出版

資料

付表 1: 研究 3 学業領域固有の非積極的態度尺度の各項目への回答者数, 平均値, 標準偏差

| | 回答者数 % | | | | | 平均 (SD) |
|--|--------------|-------------|-------------|--------------|-------------|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 1全くあてはまらない 2どちらかといえばあてはまらない 3どちらともいえない 4どちらかといえばあてはまる 5非常にあてはまる | | | | | | |
| 労力回避 | | | | | | |
| いつもいかに楽に課題などをこなすか考えている | 38 13.4% | 72 25.4% | 73 25.7% | 56 19.7% | 45 15.8% | 2.99 (1.28) |
| 単位さえ取れていれば, やらなくてもよいと思うほうだ | 47 16.5% | 75 26.4% | 71 25.0% | 53 18.7% | 38 13.4% | 2.86 (1.28) |
| 何事にもエネルギーをかけないでおくようにするほうだ | 30 10.6% | 92 32.4% | 89 31.3% | 49 17.3% | 24 8.5% | 2.81 (1.11) |
| どんなことに対しても, 極力時間や労力をかけたりしないようにするほうだ | 38 13.4% | 88 31.0% | 82 28.9% | 50 17.6% | 26 9.2% | 2.79 (1.16) |
| 出席や課題の楽な授業をなるべく選んで, やらなくていいようにするほうだ | 17 6.0% | 51 18.0% | 68 23.9% | 96 33.8% | 52 18.3% | 3.40 (1.15) |
| 最低限の力だけをかけて課題や授業にとりくむほうだ | 19 6.7% | 65 23.0% | 79 28.0% | 76 27.0% | 45 16.0% | 3.24 (1.15) |
| 葛藤 | | | | | | |
| 勉強しなければいけないことは分かっているが, やれないときがある | 13 4.6% | 37 13.0% | 68 23.9% | 113 39.8% | 53 18.7% | 3.55 (1.08) |
| 勉強していないことは分かっているが, やれないときがある | 12 4.2% | 33 11.6% | 53 18.7% | 137 48.2% | 49 17.3% | 3.63 (1.03) |
| 成績はよく保ちたいが, 勉強できないことがある | 17 6.0% | 48 16.9% | 97 34.2% | 89 31.3% | 33 11.6% | 3.26 (1.06) |
| 勉強をしようにも気がわかないことがある | 8 2.8% | 18 6.3% | 47 16.5% | 152 53.5% | 59 20.8% | 3.83 (0.93) |
| 勉強したくないと思うわけではないのに, やれないことがある | 23 8.1% | 43 15.1% | 83 29.2% | 100 35.2% | 35 12.3% | 3.29 (1.12) |
| 達成非重視 | | | | | | |
| 特に理由なく, 課題をやらなかつたり, 授業に出席しないときがある | 118 41.5% | 69 24.3% | 28 9.9% | 46 16.2% | 23 8.1% | 2.25 (1.36) |
| もう何もしたくないと思って学校に行かないときがある | 113 39.8% | 61 21.5% | 43 15.1% | 37 13.0% | 30 10.6% | 2.32 (1.38) |
| 単位を落とすのが分かっているのに, 勉強できなかつたり授業に出ないときがある | 136 47.9% | 66 23.2% | 37 13.0% | 26 9.2% | 19 6.7% | 2.02 (1.25) |
| 出席回数を常に計算しながら欠席しているほうだ | 120 42.3% | 61 21.5% | 40 14.1% | 35 12.3% | 28 9.9% | 2.25 (1.37) |

付表 2 : 研究 3 学業の取り組みの実際に関する各項目への回答者数

| | 回答者数 % |
|--|--------------|
| あなたの授業への出席率は、 | |
| 1. 授業を欠席したことはない | 35 12.3% |
| 2. 授業を欠席したことはあるが、よく出席しているほうである | 149 52.5% |
| 3. ときどき授業を欠席することがある | 74 26.1% |
| 4. 単位が取れる最低限ぎりぎり出席している | 15 5.3% |
| 5. 単位取得に影響するくらい、欠席したことがある | 11 3.9% |
| あなたの授業への取り組み方は、 | |
| 1. すべての授業を真剣に聴講しノートをよくとる | 12 4.2% |
| 2. ほとんどの授業は真剣に聴講しノートをよくとる | 91 32.0% |
| 3. 真剣にとりくめていない授業もある | 143 5.4% |
| 4. 真剣に聴講したりノートをとったり出来ない授業の方が多い | 33 11.6% |
| 5. ほとんどの授業で真剣に聴講したりノートをとったりしていない | 5 1.8% |
| あなたの学業における課題（レポート、予習復習、試験勉強など）への取り組み方は、 | |
| 1. すべての課題に真剣に取り組んでいる | 55 19.4% |
| 2. ほとんどの課題に真剣に取り組んでいる | 126 44.4% |
| 3. 課題によっては手をぬいてしまうものもある | 89 31.3% |
| 4. 単位に関わりのない程度にほとんどの課題に手をぬいて取り組んでいる | 13 4.6% |
| 5. どのような課題にも真剣に取り組むことが出来ない | 1 0.4% |
| あなたのこれまでの単位取得状況は、 | |
| 1. 履修登録した単位すべてを取得した | 138 48.6% |
| 2. 単位が取得できなさそう履修キャンセルをした授業がある | 10 3.5% |
| 3. いくつかの単位を落としたことがある | 128 45.1% |
| 4. 進級や卒業ぎりぎりまでの単位を落としてしまった | 6 2.1% |
| 5. 単位を落としすぎて留年してしまった | 2 0.7% |
| あなたの現在の成績状況(GPA)は、 | |
| 1. GPAは4.5である | 4 1.4% |
| 2. GPAは4.0以上である | 47 16.5% |
| 3. GPAは3.0以上である | 189 66.5% |
| 4. GPAは2.0以上である | 39 13.7% |
| 5. GPAは2.0以下である | 5 1.8% |

付表 3：研究 4-1 学業領域固有の非積極的態度尺度の各項目への回答者数

平均値，標準偏差

| | 回答者数 | | | | | 平均 (SD) |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 1全くあてはまらない 2どちらかといえばあてはまらない 3どちらともいえない 4どちらかといえばあてはまる 5非常にあてはまる | | | | | | |
| 労力回避 | | | | | | |
| 何事にもエネルギーをかけないでおくようにするほうだ | 31 | 54 | 39 | 45 | 20 | 2.84 |
| | 16.4% | 28.6% | 20.6% | 23.8% | 10.6% | (1.26) |
| どんなことに対しても，極力時間や労力をかけたりしないようにするほうだ | 29 | 56 | 33 | 46 | 25 | 2.90 |
| | 15.3% | 29.6% | 17.5% | 62.4% | 86.8% | (0.13) |
| 最低限の力だけをかけて課題や授業にとりくむほうだ | 18 | 48 | 38 | 54 | 31 | 3.17 |
| | 9.5% | 25.4% | 20.1% | 28.6% | 16.4% | (1.25) |
| いつもいかに楽に課題などをこなすか考えている | 8 | 31 | 29 | 75 | 46 | 3.63 |
| | 4.2% | 16.4% | 15.3% | 39.7% | 24.3% | (1.14) |
| 出席や課題の楽な授業をなるべく選んで，やらなくていいようにするほうだ | 29 | 30 | 36 | 44 | 50 | 3.30 |
| | 15.3% | 15.9% | 19.0% | 23.3% | 26.5% | (1.41) |
| 単位さえ取れていれば，やらなくてもよいと思うほうだ | 258 | 49 | 35 | 46 | 34 | 3.08 |
| | 13.2% | 25.9% | 18.5% | 24.3% | 18.0% | (1.33) |
| 葛藤 | | | | | | |
| 勉強しなければいけないことは分かっているが，やれないときがある | 2 | 10 | 9 | 81 | 87 | 4.28 |
| | 1.1% | 5.3% | 4.8% | 42.9% | 46.8% | (0.86) |
| 勉強をしようにも気がわからないことがある | 3 | 7 | 13 | 76 | 90 | 4.29 |
| | 1.6% | 3.7% | 6.9% | 40.2% | 47.6% | (0.87) |
| 勉強していないことは分かっているが，やれないときがある | 7 | 13 | 16 | 96 | 57 | 3.97 |
| | 3.7% | 6.9% | 8.5% | 50.8% | 30.2% | (1.00) |
| 勉強したくないと思うわけではないのに，やれないことがある | 11 | 20 | 34 | 80 | 44 | 3.67 |
| | 5.8% | 10.6% | 18.0% | 42.3% | 23.3% | (1.12) |
| 成績はよく保ちたいが，勉強できないことがある | 12 | 24 | 40 | 77 | 36 | 3.53 |
| | 6.3% | 12.7% | 21.2% | 40.7% | 19.0% | (1.13) |
| 達成非重視 | | | | | | |
| もう何もしたくないと思って学校に行かないときがある | 61 | 34 | 18 | 37 | 39 | 2.78 |
| | 32.3% | 18.0% | 9.5% | 19.6% | 20.6% | (1.57) |
| 特に理由なく，課題をやらなかったり，授業に出席しないときがある | 62 | 37 | 15 | 46 | 29 | 2.70 |
| | 32.8% | 19.6% | 7.9% | 24.3% | 15.3% | (1.51) |
| 出席回数を常に計算しながら欠席しているほうだ | 79 | 30 | 17 | 27 | 36 | 2.53 |
| | 41.8% | 15.9% | 9.0% | 14.3% | 19.0% | (1.59) |
| 単位を落とすのが分かっているのに，勉強できなかつたり授業に出ないときがある | 82 | 37 | 19 | 39 | 12 | 2.27 |
| | 43.4% | 19.6% | 10.1% | 20.6% | 6.3% | (1.36) |

付表 4：研究 4-1 大学生生活における不安や悩みについての項目に○をつけた回答者の人数

| | ○をつけた 人数 | % |
|----------|-------------|-------|
| 就職や将来の進路 | 141 | 74.6% |
| 性格・能力 | 106 | 56.1% |
| 学業 | 104 | 55.0% |
| 対人関係 | 81 | 42.9% |
| 経済問題 | 76 | 40.2% |
| 異性 | 64 | 33.9% |
| 人生観 | 52 | 27.5% |
| 健康 | 51 | 27.0% |
| 家族 | 50 | 26.5% |
| その他 | 3 | 1.6% |

付表 5: 研究 5 学業領域固有の非積極的態度尺度の各項目への回答者数, 平均値, 標準偏差

| | 回答者数 % | | | | | 平均 (SD) |
|--|--------------|--------------|--------------|--------------|-------------|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 1全くあてはまらない 2どちらかといえばあてはまらない 3どちらともいえない 4どちらかといえばあてはまる 5非常にあてはまる | | | | | | |
| 労力回避 | | | | | | |
| いつもいかに楽に課題などをこなすか考えている | 44 11.1% | 83 21.1% | 105 26.8% | 103 26.3% | 58 14.7% | 3.13 (1.22) |
| 何事にもエネルギーをかけないでおくようにするほうだ | 52 13.2% | 122 31.1% | 113 28.9% | 85 21.6% | 21 5.3% | 2.75 (1.10) |
| どんなことに対しても, 極力時間や労力をかけたりしないようにするほうだ | 35 8.9% | 136 34.7% | 103 26.3% | 85 21.6% | 33 8.4% | 2.86 (1.12) |
| 最低限の力だけをかけて課題や授業にとりくむほうだ | 21 5.3% | 58 14.7% | 116 29.5% | 128 32.6% | 70 17.9% | 3.43 (1.11) |
| 単位さえ取れていれば, やらなくてもよいと思うほうだ | 54 13.7% | 89 22.6% | 93 23.7% | 113 28.9% | 44 11.1% | 3.01 (1.23) |
| 出席や課題の楽な授業をなるべく選んで, やらなくていいようにするほうだ | 27 6.8% | 72 18.4% | 118 30.0% | 124 31.6% | 52 13.2% | 3.26 (1.11) |
| 達成非重視 | | | | | | |
| もう何もしたくないと思って学校に行かないときがある | 192 48.9% | 111 28.4% | 39 10.0% | 35 8.9% | 15 3.7% | 1.90 (1.13) |
| 特に理由なく, 課題をやらなかったり, 授業に出席しないときがある | 194 49.5% | 105 26.8% | 41 10.5% | 41 10.5% | 10 2.6% | 1.90 (1.12) |
| 出席回数を常に計算しながら欠席しているほうだ | 194 49.5% | 78 20.0% | 52 13.2% | 58 14.7% | 10 2.6% | 2.01 (1.21) |
| 単位を落とすのが分かっているのに, 勉強できなかつたり授業に出ないときがある | 175 44.7% | 107 27.4% | 45 11.6% | 47 12.1% | 16 4.2% | 2.04 (1.20) |
| 葛藤 | | | | | | |
| 勉強しなければいけないことは分かっているが, やれないときがある | 10 2.6% | 49 12.6% | 76 19.5% | 188 47.9% | 68 17.4% | 3.65 (1.00) |
| 勉強したくないと思うわけではないのに, やれないことがある | 27 6.8% | 78 20.0% | 87 22.1% | 163 41.6% | 37 9.5% | 3.27 (1.10) |
| 成績はよく保ちたいが, 勉強できないことがある | 21 5.3% | 68 17.4% | 155 39.5% | 107 27.4% | 41 10.5% | 3.21 (1.02) |
| 勉強していないことは分かっているが, やれないときがある | 8 2.1% | 27 6.8% | 54 13.7% | 217 55.3% | 87 22.1% | 3.88 (0.90) |
| 勉強をしようにも気がわかないことがある | 4 1.1% | 18 4.7% | 62 15.8% | 217 55.3% | 91 23.2% | 3.95 (0.82) |