

## 大学生におけるスタディ・スキルと パーソナリティ特性の関係

田頭穂積

心に悩みがあるために、勉強しても学業成績があがらなかった学生が、治療的なカウンセリングを受けることによって成績も改善する例はしばしば見うけられる。たしかに心の悩みをかかえていると学習が妨げられる。一般に、カウンセラーの仕事は適応への援助が主であり、クライアントが学業成績についての悩みを強くもたなければ、特に学習の技能については問題とされない。

鳴澤（1986）は、学校カウンセラーの学生相談活動内容を、①相談活動（よろず相談+適応への援助）、②心の健康増進教育活動、③調査研究活動の3領域に分類し、それぞれの具体的な活動内容について述べている。そして、従来カウンセラーの中心的な活動は、適応への相談活動とみなされがちであるけれども、これからは、心の健康増進教育活動、つまり心身ともに健全な学生の精神的健康の維持・増進や予防活動にも積極的に関与していかなければならないことを強調している。その中で彼は、「心の健康増進教育活動」の一つとして、「基本的学習技能の診断と訓練」をあげている。

学習技能は、スタディ・スキル (study skill)ともよばれ、日常的に言う「勉強の仕方」と類似した概念である（宇田，1989）。スタディ・スキルは、ノートのとり方、時間の配分や計画のたて方、勉強の習慣、学習態度などを基本的な内容とする。辰野（1993）によると、アメリカ合衆国では、1960年代以降、教育の大衆化がおこり基本的な学習の技能が身につけていない学生が増加してきたために、スタディ・スキルの訓練に関心が向けられるようになってきた。今日、スタディ・スキルの訓練は、大学のカウンセリング活動の一つとして重要性を増してきている。

わが国においても、スタディ・スキルは、以前から教育実践現場で重視されていたけれども、近年、再び注目されるようになってきた（北尾，1991）。その理由としては、児童・生徒の学習意欲の低下が指摘され、自己教育力の育成が提唱されるようになったこと、また生涯学習の観点から学び方の学習が重視されてきたことなどがあげられる。一方、最近の認知心理学の流れを受けて、市川（1989）は、「認知カウンセリング (cognitive counseling)」という実践的研究活動を提唱している。市川（1991）によると、これは、学習、理解、問題解決の領域において、「何々がわからなくて困っている」というような認知的な問題をかかえている人に対して、個人的な面接を通じて、理解できない原因を探り、解決のための援助を与える実践的研究活動である。例えば、「教科学習の内容がわからなくて困っている」とか「勉強の仕方がわからない」という問題をかかえているクライアントに対して、カウンセラーは、勉強を実際に教えるのではなく、わからない状態の背後にあるさまざまな原因を分析し、クライアントが「わかる」ようになることをめざして援助するのである。こ

のように、認知カウンセリングは、認知的な領域の問題を取り扱うのに対して、通常のカウンセリングでは、人間関係やパーソナリティなどの情意的な領域を対象とするので、認知的側面から解決をはかろうとする認知療法とも異なる。

Weinstein, et al. (1988)によると、現在、学習方略を調べる多くの検査では、個人の勉強の仕方 (study practice) に焦点が向けられており、その検査を用いて、学業成績の予測や、勉強の仕方に関するカウンセリングなどが行われている。彼らは、販売されている代表的な検査として、California Study Methods Survey (Carter, 1958), Effective Study Test (Brown, 1964), Survey of Study Habits and Attitudes manual (Brown & Holtzman, 1967), College Adjustment and Study Skills Inventory (Christensen, 1968) をあげている。林 (1981, 1982)によると、アメリカ合衆国で用いられている学生用のスタディ・スキル質問紙の中で、Study Skills Surveys (Brown, 1965) は、領域の判断が容易で、実施しやすい検査である。この検査は、学習場面、学習方法、学習動機の3尺度から構成されており、各尺度得点と総合得点からスタディ・スキルを評価するようになっている。

わが国では、スタディ・スキルに関する検査は、学習への適応や学習意欲をとらえるために標準化されたテストの下位尺度として作成されている。新学習適応性検査 (新AAI) は、学習意欲を含む学習への適応能力全般を測定しようとするものであり、学習態度、学習技術、学習環境、精神・身体の健康の4領域15尺度から構成されている。能率的学習法診断検査 (ESHI) は、学習の習慣や態度が、能率的・効果的であるかどうかを診断しようとするものであり、勉強の計画と実行、習慣と環境、授業の受け方、試験の受け方の4領域14尺度から構成されている。学習意欲診断検査 (FIGHT) は、学習意欲そのものをとらえようとする検査であり、学習意欲検査、学習意欲を支える要因、付帯調査の3部から構成されている。学力向上要因診断検査 (新FAT) は、学力向上に影響すると考えられる要因を診断分析し、指導に役立てようとするものであり、健康、学習態度 (学習意欲)、対人関係、環境の領域から構成されている。

これらの学習適応や学習意欲の検査においては、対象者が、いずれも小学生から高校生までであり、大学生・一般用の尺度は標準化されていない。また、パーソナリティは、学習意欲、学業成績、学校生活への適応などと深く関係し、それらを阻害する要因の一つとしてとらえられている。新学習適応性検査 (新AAI) では、自主的態度、根気強さ、不安傾向、神経質の徴候をあげており、学習意欲診断検査 (FIGHT) では、学習意欲を支えるパーソナリティとして、劣等感、不安傾向、気分の変化を重視している。また、学力向上要因診断検査 (新FAT) では、精神的健康尺度として情緒の安定、明朗性、社会性などの項目を盛り込んでいる。これらの検査に共通してみられるパーソナリティ特性には、不安、神経質、劣等感、気分の変化などの情緒的特性に関するものが多い。しかし、能率的学習法診断検査 (ESHI) では、特にパーソナリティ尺度が設けられていない。

一般に、学習意欲が高ければ学業成績はよいと考えられているけれども、学習意欲が直接に影響

するのは、学習活動である。その結果として学業成績に効果が現れるのであり、学習意欲が高くてもスタディ・スキルが稚拙であれば学業成績は上がらない。そのような場合には、学習意欲と学業成績を媒介するスタディ・スキルが改善されれば、学業成績も向上するであろう。下山(1985)によると、学習意欲は、個人の特性的変数(パーソナリティや動機)と、それを学習へ方向づける状況の変数によって構成される。従って、これらの変数の相互関連の仕方によって行動の表出、即ちスタディ・スキルの表出が異なると仮定されるであろう。そうであるとすれば、逆に、スタディ・スキルの個人差は、パーソナリティ特性を反映していると仮定することもできよう。

本研究の目的は、大学生におけるスタディ・スキルとパーソナリティの動機的側面との関係を検討することである。そのために、EPPS性格検査を用いた。この性格検査を選択した理由は、健常者用の検査であること、アメリカ合衆国ではカウンセリングに広く用いられていること、行動を引き起こし方向づける動機を測定できることの3点であった。

## 方 法

**対象** H市内の女子大学生88名を調査の対象とした。

**調査用紙** 日本版EPPS性格検査とスタディ・スキル調査用紙の2種類を用いた。EPPS性格検査〈大学・一般用〉は、達成、追従、秩序、顕示、自律、親和、他者認知、救護、支配、内罰、養護、変化、持久、異性愛、攻撃の15のパーソナリティ特性から構成されていた。スタディ・スキル調査には、林(1981)の翻訳による Study skills surveys (Brown, 1965)を用いた。この調査用紙は、質問項目が60項目からなり、学習場面、学習方法、学習動機の3下位尺度(各20項目)から構成されていた(付表を参照)。回答は、“はい” “いいえ”の2件法で答えるようになっていた。質問項目等は、B5版の用紙に印刷され、冊子形式で提示された。なお、調査の意図が察せられないようにするために、調査用紙の表紙には「学生生活の意識調査」と記入されていた。

**手続き** まずEPPS性格検査は、手続きの実施法に従って、集団で一斉に行った。その2週間後に、スタディ・スキルの調査を集団で実施した。スタディ・スキル調査の実施にあたって、「各項目について、いつもの自分に一致するかどうかを判断して、それぞれの項目の“はい” “いいえ”のあてはまるところに○印をつけてください。どのようにしなければならぬかというのではなく、現実はどうかということでお答えください」と教示した。

**調査時期** 1994年12月に実施した。

**結果の処理** EPPS性格検査におけるパーソナリティ特性の得点には、手引きの採点法に基づいて得られる特性の粗点を用いた。各パーソナリティ特性の得点の分布は0点から28点の範囲となり、得点が高くなるほどその傾向が強いことを示す。一方、スタディ・スキル調査は、“はい”を0点、“いいえ”を1点として得点化したので、各下位尺度の得点の分布は0点から20点までの範囲となり、得点が高くなるほどスタディ・スキルが優れていることを示す。なお、スタディ・スキルの

総得点は、3尺度の得点を加算したものであるので、最高得点が60点になった。

## 結果および考察

### I. スタディ・スキルの尺度別分析

スタディ・スキル得点について、下位尺度別の平均 ( $M$ ) と標準偏差 ( $SD$ ) を示したのが、Table 1である。今回の調査と林 (1981) の女子大学生の平均得点を比較すると、ほぼ同じであった。林 (1981) が項目分析によって質問項目14 (学習場面) と34 (学習方法) を集計から除外していることを考慮して  $t$  検定を行ったところ、林と今回の調査における女子大学生の各尺度得点間ならびに全体の平均得点間に有意差が認められなかった。従って、スタディ・スキルに地域や年代の変化に伴う変動がほとんど見られないといえる。このことは、Brown (1965) のスタディ・スキル・テストの信頼性を示しているともいえるが、一方では、このテストによって測定された学生のスタディ・スキルは、10数年前に比較して、進歩していないともいえよう。

Table 1  
女子大学生におけるスタディ・スキルの尺度別得点

調査	学習場面		学習方法		学習動機		全体	
	$M$	$SD$	$M$	$SD$	$M$	$SD$	$M$	$SD$
今回(1995)	8.4	2.5	10.0	3.6	10.5	3.3	28.9	7.6
林 (1981)	7.6	2.8	9.2	3.4	10.2	3.5	27.1	7.8

### II. スタディ・スキル全般とパーソナリティ特性の関連についての分析

まず、スタディ・スキル項目の総得点に基づいて、スタディ・スキルとパーソナリティ特性の関連性を分析した。スタディ・スキル得点の平均 ( $M$ ) と標準偏差 ( $SD$ ) を考慮して、高スタディ・スキル群 ( $M+1SD$ 以上)、中スタディ・スキル群、低スタディ・スキル群 ( $M-1SD$ 以下) に分け、各群別にEPPS性格検査のパーソナリティ特性の得点をそれぞれ算出した。スタディ・スキルの高低別のパーソナリティ得点を比較するために、15のそれぞれのパーソナリティ特性について1要因の分散分析を行ったところ、持久 ( $F=3.19$ ,  $df=2/85$ ,  $p < .05$ ) と顕示 ( $F=3.12$ ,  $df=2/85$ ,  $p < .05$ ) の特性に有意差が見られた。Fig.1は、スタディ・スキルの高低別に「持久」の平均得点を示したものである。下位検定を行ったところ、スタディ・スキルの高群と低群間に有意差が見られ ( $t=2.40$ ,  $df=38$ ,  $p < .05$ )、中群と低群間に傾向 ( $t=1.83$ ,  $df=67$ ,  $p < .10$ ) が見られた。Fig.2は、スタディ・スキルの高低別に「顕示」の平均得点を示したものである。下位検定を行っ

たところ、スタディ・スキルの中群と低群間にのみ有意差が見られた ( $t=2.47, df=67, p < .05$ )。

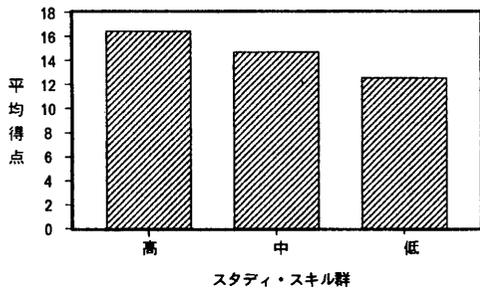


Fig.1 全尺度における「持久」の平均得点

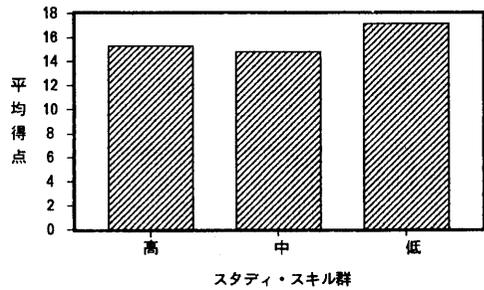


Fig.2 全尺度における「顕示」の平均得点

結果に示すとおり、スタディ・スキル全般とEPPS性格検査によるパーソナリティ特性には、15特性のうち「持久」と「顕示」の2つの特性にしか関連性が認められなかった。スタディ・スキル得点の高い人ほど、低い人より「持久」の得点が高いといえる。「持久」は、やり始めた仕事やしなければならない仕事を最後までやりとげようとする特徴、あるいは長い間、気を散らさずに仕事に熱中する傾向を示すものであり、スタディ・スキルの優れている人の行動特徴と密接に関連するパーソナリティ特性であるといえよう。また、「顕示」の特性は、スタディ・スキルの中群よりも低群の得点が有意に高かった。高群と低群間には統計的な差が認められなかったが、低群の「顕示」得点の高い傾向が見うけられる。「顕示」は、他人から認められることを望み、変わったことを言うなどして人の注目を集めるような行動をとる傾向を示す特性である。この傾向の高い人は、他の人より目立つことをしたいという欲求が強いために、地道で自己充実的な行動を要求されるスタディ・スキルの得点が低くなったのではないかと考えられる。

### Ⅲ. スタディ・スキルの下位尺度とパーソナリティ特性の関連についての分析

今回のスタディ・スキル調査は、三つの下位尺度から構成されていたので、詳しく検討するために、改めて各尺度別にパーソナリティ特性との関連性を分析することにした。

(1)学習場面尺度からの分析 最初に、スタディ・スキルの学習場面尺度の得点に基づいて、パーソナリティ特性との関連性について分析を行った。その分析方法は、スタディ・スキル全般の場合と同様であった。学習場面尺度のスタディ・スキル得点の平均 ( $M$ ) と標準偏差 ( $SD$ ) を考慮して、高スタディ・スキル群 ( $M+1SD$ 以上)、中スタディ・スキル群、低スタディ・スキル群 ( $M-1SD$ 以下) に分け、各群別にEPPS性格検査のパーソナリティ特性の得点をそれぞれ算出した。スタディ・スキルの高低別のパーソナリティ得点を比較するために、15のそれぞれのパーソナリティ特性について1要因の分散分析を行ったところ、秩序 ( $F=3.40, df=2/85, p < .05$ ) と変化 ( $F=4.24, df=2/85, p < .05$ ) の特性に有意差が見られた。Fig.3は、スタディ・スキルの高低別に「秩序」の平均得点を示したものである。下位検定を行ったところ、スタディ・スキルの高群と中

群間、および高群と低群間に有意差が見られた（それぞれ  $t=2.43$ ,  $df=63$ ,  $p < .05$ ;  $t=2.18$ ,  $df=41$ ,  $p < .05$ ）。Fig.4は、スタディ・スキルの高低別に「変化」の平均得点を示したものである。下位検定を行ったところ、スタディ・スキルの高群と中群間、および高群と低群間に有意差が見られた（それぞれ  $t=2.86$ ,  $df=63$ ,  $p < .01$ ;  $t=2.34$ ,  $df=41$ ,  $p < .05$ ）。

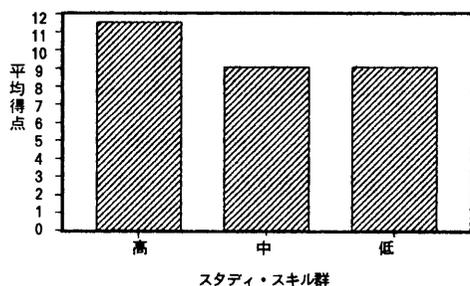


Fig.3 学習場面尺度における「秩序」の平均得点

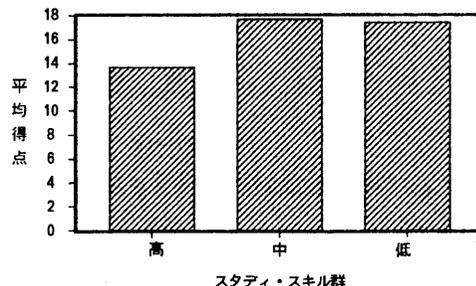


Fig.4 学習場面尺度における「変化」の平均得点

以上のことから、学習場面尺度におけるスタディ・スキルとEPPS性格検査によるパーソナリティ特性は、15特性のうち「秩序」、「変化」の二つの特性が主に関連するといえよう。これは、スタディ・スキル全般の場合と特性の数は同じであるけれども、特性名が全く異なっている。学習場面尺度のスタディ・スキル得点の高い人は、そうでない人よりも「秩序」の得点が高いといえる。「秩序」は、仕事を行うときに前もって計画を立てておいたり、物事はきちんと整理し、毎日の生活を規則正しく行おうとする欲求を表すものである。従って、計画どおりに勉強しようとしたり、いつも決めた時間に勉強しようとする行動と関連するものと思われる。また、学習場面尺度のスタディ・スキル得点の高い人は、そうでない人よりも「変化」の得点が高いといえる。「変化」は、新しいことや変わったことを好んで試みようとしたり、流行を取り入れようとする傾向を示す。従って、学習場面尺度においてスタディ・スキルの優れている人は、変化を好まず継続しようとするけれども、学習場面尺度においてスタディ・スキルの劣る人は、同じことを続けるよりも、新しいことや違ったことに興味が変わりやすく、しかも机のまわりなどに気の散る刺激を配置し、ふさわしくない学習環境で勉強しているものと思われる。

なお、各特性ごとの分散分析では有意差が見られなかったけれども、学習場面尺度におけるスタディ・スキル得点の高群と低群の平均に有意差の認められた特性があった。それは、Fig.5 とFig.6に示す「達成」と「他者認知」の特性であった（それぞれ  $t=2.08$ ,  $df=41$ ,  $p < .05$ ;  $t=2.17$ ,  $df=41$ ,  $p < .05$ ）。また、傾向が認められたのは、Fig.7とFig.8に示す「顕示」と「持久」の特性であった（それぞれ  $t=1.97$ ,  $df=41$ ,  $p < .10$ ;  $t=1.88$ ,  $df=41$ ,  $p < .10$ ）。「達成」は、手がけたことに最善をつくり、難しい課題をうまくやり遂げようとするものであり、スタディ・スキル得点の高い人が「達成」の欲求も高いことは、予想されることである。「他者認知 (Intraception)」は、内面認知と呼ばれることもあり、精神的内面に関心が強く、自分や他人の感情、動機、性格を分析

したが、相手がどのように感じているか想像する傾向を示す特性である。スタディ・スキル得点の高い人は「他者認知」の得点が低いので、いろんなことにあれこれと思いつくことが少ないために、学業に没頭しやすくなると思われる。さらに、上述したように、スタディ・スキルに「顕示」と「持久」の特性も関連している。

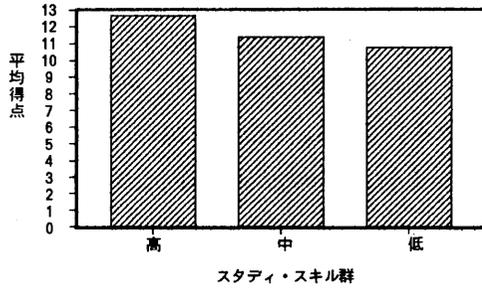


Fig.5 学習場面尺度における「達成」の平均得点

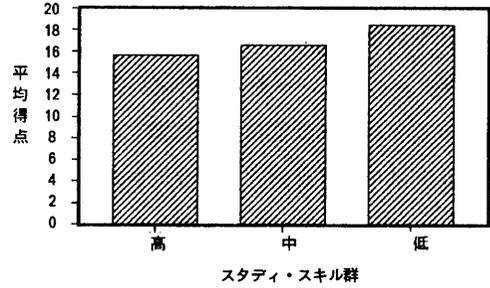


Fig.6 学習場面尺度における「他者認知」の平均得点

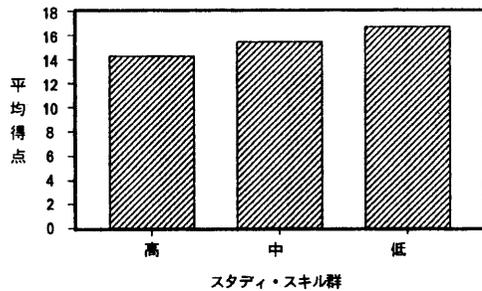


Fig.7 学習場面尺度における「顕示」の平均得点

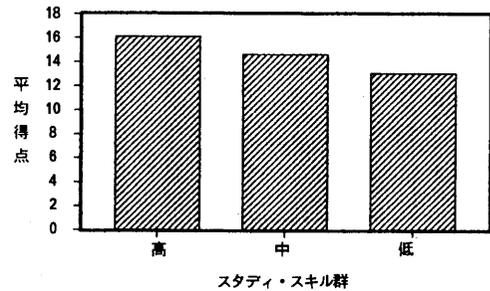


Fig.8 学習場面尺度における「持久」の平均得点

(2)学習方法尺度からの分析 次に、スタディ・スキルの学習方法尺度の得点に基づいて、パーソナリティ特性との関連性について分析を行った。その分析方法は、学習場面尺度の場合と同様であった。学習方法尺度のスタディ・スキル得点の平均 ( $M$ ) と標準偏差 ( $SD$ ) を考慮して、高スタディ・スキル群 ( $M+1SD$ 以上)、中スタディ・スキル群、低スタディ・スキル群 ( $M-1SD$ 以上) に分け、各群別にEPPS性格検査のパーソナリティ特性の得点をそれぞれ算出した。スタディ・スキルの高低別のパーソナリティ得点を比較するために、15のそれぞれのパーソナリティ特性について1要因の分散分析を行ったけれども、有意差は認められなかった。このことから、テキストの読み方、ノートの取り方、レポートの書き方、テストの受け方等に関する学習方法は、パーソナリティの特性とは関連性がないといえる。

(3)学習動機尺度からの分析 最後に、スタディ・スキルの学習動機尺度の得点に基づいて、パーソナリティ特性との関連性について分析を行った。その分析方法は、学習場面尺度の場合と同様であった。学習動機尺度のスタディ・スキル得点の平均 ( $M$ ) と標準偏差 ( $SD$ ) を考慮して、高スタディ・スキル群 ( $M+1SD$ 以上)、中スタディ・スキル群、低スタディ・スキル群 ( $M-1SD$ 以

下)に分け、各群別にEPPS性格検査のパーソナリティ特性の得点をそれぞれ算出した。スタディ・スキルの高低別のパーソナリティ得点を比較するために、15のそれぞれのパーソナリティ特性について1要因の分散分析を行ったところ、持久 ( $F=3.33$ ,  $df=2/85$ ,  $p < .05$ ) と異性愛 ( $F=4.10$ ,  $df=2/85$ ,  $p < .05$ ) の特性に有意差が見られた。また、変化の特性に傾向が見られた ( $F=2.83$ ,  $df=2/85$ ,  $p < .10$ )。Fig.9は、スタディ・スキルの高低別に「持久」の平均得点を示したものである。下位検定を行ったところ、スタディ・スキルの高群と低群間に有意差が見られ ( $t=2.38$ ,  $df=46$ ,  $p < .05$ ) , 高群と中群間に傾向 ( $t=1.79$ ,  $df=61$ ,  $p < .10$ ) が見られた。Fig.10は、スタディ・スキルの高低別に「異性愛」の平均得点を示したものである。下位検定を行ったところ、スタディ・スキルの高群と中群間に有意差が見られた ( $t=2.74$ ,  $df=61$ ,  $p < .01$ )。Fig.11は、スタディ・スキルの高低別に「変化」の平均得点を示したものである。下位検定を行ったところ、スタディ・スキルの中群と低群間に有意差が見られ ( $t=2.30$ ,  $df=63$ ,  $p < .05$ ) , 高群と中群間に傾向 ( $t=1.95$ ,  $df=46$ ,  $p < .10$ ) が見られた。

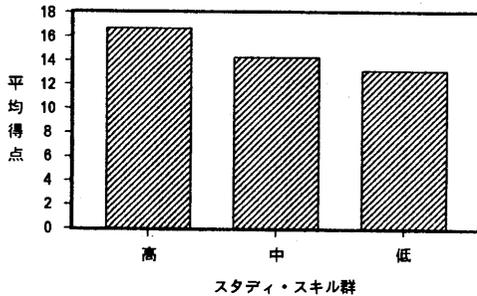


Fig.9 学習動機尺度における「持久」の平均得点

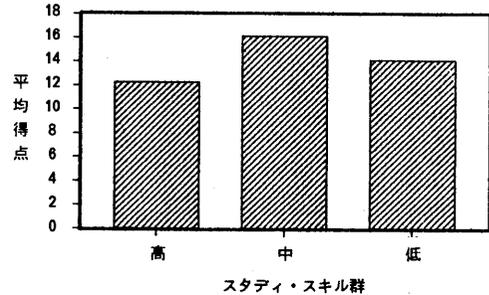


Fig.10 学習動機尺度における「異性愛」の平均得点

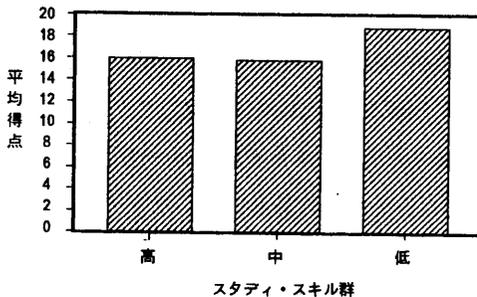


Fig.11 学習動機尺度における「変化」の平均得点

以上のことから、学習動機尺度におけるスタディ・スキルとEPPS性格検査によるパーソナリティ特性は、15特性のうち「持久」、「異性愛」、「変化」の三つの特性が関連するといえよう。「持久」と「変化」は、それぞれスタディ・スキル全般ならびに学習場面尺度におけるスタディ・スキルと関連する特性でもある。学習動機尺度のスタディ・スキル得点の高い人は、そうでない人よりも「持久」の得点が高く、「変化」の得点が低いといえる。つまり、しなければならない仕事を最後まで

でやりとげようとし、新しいことや変わったことに気を散らさずに熱中する傾向を示す。目標に向かって勉強にとりかかり、その行動を持続していこうとする働きが、学習への動機づけである。学習動機の尺度は、勉強に対する目的や興味があるかどうかに関する質問項目から構成されていることを考えると、学習動機は、「持久」や「変化」の特性と深く関係するものと思われる。また、学習動機尺度のスタディ・スキル得点の高い人は、特に中群の人よりも「異性愛」の得点が低いといえる。「異性愛」は、異性に対する興味を示し、性的な話題や接触を好む傾向を示す。従って、学習への動機の高い人は、異性よりも勉強に興味・関心を示すために、異性愛の得点が低くなるものと思われる。

これまで、大学生のスタディ・スキルとパーソナリティの関係について、いくつか研究されてきた。それらは、モズレイ性格検査を用いて神経症的傾向との関連性を検討したものである（林・滝本, 1981; 林, 1982; 林・塚本, 1984）。しかしながら、筆者の知る限りでは、本研究のように、わが国の大学生においてパーソナリティの動機的な側面からスタディ・スキルとの関係を検討したものはないように思われる。スタディ・スキルとEPPS性格検査の性格特性の間には、尺度別に分析するとそれぞれ15特性のうち数特性ずつではあったけれども、関連性が認められた。それらをすべて列挙すると、「持久」、「顕示」、「秩序」、「変化」、「異性愛」そして「達成」、「他者認知」であった。これらの特性は、学習適応や学習意欲をとらえようとする標準検査で測定されるパーソナリティと類似したものである。新学習適応性検査（新AAI）の精神・身体領域の「根気強さ」の尺度、学習意欲診断検査（FIGHT）の学習意欲の要因である「持続力」、「集中力」、「気分の変化」、「劣等感」などとの関係がありそうである。また、学習向上要因診断検査（新FAT）における心の健康領域の「忍耐力」、「自信」、「劣等感」の項目も同様である。

しかしながら、本スタディ・スキル調査の3尺度のうち、学習方法尺度だけは、パーソナリティの動機的特性と全く関連性が認められなかった。その理由として、第一に、学習方法の尺度には、パーソナリティの動機的な側面よりも知的な側面が関係するのかもしれない。第二に、EPPS性格検査は、個人内の動機を比較して回答する形式をとるため、他の人との比較がしにくくなるという点が影響した可能性もある。しかし、EPPS性格調査は個人内の動機の体系を概観できるという特徴をもっているために、かえってスタディ・スキルの個人差にアプローチできるかもしれない。また、スタディ・スキルの訓練を導入することによって学習の改善が図られ、その結果、学習方法の利用への動機づけが高まれば、スタディ・スキルの用い方にパーソナリティの個人差が表れるかもしれない。今後、検討されるべき課題であろう。

一方、Weinstein, et al. (1988) は、スタディ・スキルのテストを概観すると、そのテストに含まれる領域がさまざまに一貫せず、信頼性や妥当性にも問題があるという。そこで、Learning and Study Strategies Inventory (1988; 以下、LASSIと略す) というスタディ・スキル・テスト

を開発している。LASSIは、①不安、②態度、③集中力、④情報処理、⑤動機づけ、⑥計画性、⑦要点の抜粋、⑧自己テスト、⑨勉強の補強手段、⑩テストの方略、の下位尺度から構成されている。もしそうであるなら、Brown (1965) のスタディ・スキル・テストについても、項目内容の精選を再検討しなければならないであろう。学校カウンセリングにおいても、学生の資質に応じた学習指導、自己教育力を育てる働きかけが望まれている。(文学部助教授)

## 引用文献

- Brown, W. F. 1964 *Effective Study Test*. San Marcos, TX : Effective Study Materials.
- Brown, W. F. 1965 *Study Skills Surveys*. San Marcos, TX : Effective Study Materials.
- Brown, W. F., & Holtzman, W. H. 1967 *Survey of Study Habits and Attitudes manual*. New York : The Psychological Corporation.
- Carter, H. D. 1958 *California Study Methods Survey*. Monterey, CA : California Test Bureau.
- Christensen, F. A. 1968 *College Adjustment and Study Skills Inventory*. Berea, OH : Personal Growth Press.
- Edwards, A. L. 1959 *Manual : Edwards Personal Preference Schedule*. New York : The Psychological Corporation. 肥田野 直・岩原信九郎・岩脇三良・杉村 健・福原真知子(訳編) 1970 EPPS性格検査手引〈大学・一般用〉日本文化科学社
- 林 潔 1981 大学生の Learning Skills の調査 白梅学園短期大学紀要, 17, 9-20.
- 林 潔 1982 学生の Study Skills について 相談学研究, 15, 10-21.
- 林 潔・滝本孝雄 1981 大学生の学習習慣, 学習態度の構造と性格傾向との対応 相談学研究, 13, 70-78.
- 林 潔・塚本嘉寿 1985 大学生の学習上の問題と処置 埼玉大学紀要(総合篇), 3, 25-36.
- 市川伸一 1989 認知カウンセリングの構想と展開 心理学評論, 32, 421-437.
- 市川伸一 1991 実践的認知研究としての「認知カウンセリング」箱田祐司(編) 認知科学のフロンティア I サイエンス社 Pp.134-163.
- 北尾倫彦 1991 学習指導の心理学 有斐閣
- 松原達哉 1967 能率的学習法診断検査 (ESHI) 日本文化科学社
- 松原達哉 1978 新FAT学力向上要因診断検査手引 日本文化科学社
- 松原達哉・橋川真彦・犬塚文雄 1986 学習意欲診断検査 (FIGHT) 手引 日本文化科学社
- 鳴川 實(編) 1986 学生・生徒相談入門 川島書店
- 下山 剛・曾我部和宏 1985 意欲欠如児の診断と治療 藤原喜悦・高野清純・稲村 博(編)

学習不振児の診断と治療 教育出版 Pp.193-211.

辰野千壽 1981 新学習適応性検査(新AAI)手引 図書文化社

辰野千壽 1993 学習適応検査 岡堂哲雄(編) 増補新版・心理検査学—臨床心理査定の基本—  
垣内出版 Pp.621-635.

宇田 光 1989 学習方略と学習様式—「勉強の仕方」研究の諸概念— 松阪大学紀要, 6, 7-18.

Weinstein, C. E., Zimmermann, S. A., and Palmer, D. R. 1988 Assessing learning  
strategies: The design and development of the LASSI. In C. E. Weinstein, E. T.  
Goetz, & P. A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in as-  
sessment, instruction, and evaluation*. San Diego, CA: Academic Press. Pp.25-40.

## 付 表

### スタディ・スキルの質問項目

---

#### 学習場面尺度

---

1. 学校で出された課題やレポートをまとめるのをギリギリまで延ばしておく方ですか。
2. 疲労や寝む気のため効果的に勉強できないことがよくありますか
3. 宿題が時間までにできないことがしばしばありますか
4. 勉強しなければならない時間を、娯楽雑誌やテレビや、うわさ話で過ごすことがよくあります  
か
5. 課外活動やスポーツで、自分の勉強ができないことがしばしばありますか
6. 教室でとったノートを見直すのが、その日のうちではなく、翌日かそれよりあとになるのが普  
通ですか
7. 午前8時から午後4時までの自由時間を、学習以外のことに使うのが普通ですか
8. 時々、宿題や予習、復習を早くやっておけばよかったと思いますか
9. ある勉強をすると、前にやっていた勉強がほったらかしになることがよくありますか
10. 自分で勉強する時間が毎日一定せずまちまちですか
11. 自分の勉強机が窓やドアなど、気の散るものに直接面していますか
12. 写真や思い出の品やトロフィが、いつもあなたの机の上に置いてありますか
13. 床の中や、寝そべて勉強することがよくありますか
14. 自分で勉強中、照明がまぶしすぎる場合がありますか
15. 自分の勉強机の上がごたごたしているので勉強に不自由を感じる場合がありますか

16. 自分の部屋に人が来ることで、勉強がしばしば妨げられますか
17. テレビやラジオ、レコードを聞きながら勉強することがしばしばありますか
18. 自分の勉強をよくする場所から娯楽雑誌、ピンナップ（写真や絵）、趣味の品などがいつも見えてますか
19. 自分の勉強が室外の雰囲気や音でしばしば妨げられますか
20. 必要な本や資料が手元にないと、勉強の進行が遅れることがしばしばありますか

---

## 学習方法尺度

---

21. テキストを読む時はいつも、見出しや図表には注意をしませんか
22. テキストを読む時、図や表やグラフがあっても、それをよく見ないで、とばして読んでいくのが普通ですか。
23. テキストを読む時、要点をつかむのがむずかしいことがよくありますか
24. テキストを読んでいる時、その内容と無関係のことを考えることがしばしばありますか
25. 学校のノートをあとから読み返すと、むずかしくて理解できないことがよくありますか
26. 早く筆記できないので、ノートをとるのが遅れることがよくありますか
27. あなたの学校のノートは新学期が始まった直後に、もう未整理のままになっていますか
28. ノートをとる時、先生のことはそのまま機械的に書きとめるだけですか
29. レポートなどを書く時、参考書の丸うつしをするのが普通ですか
30. レポートを書く時、適切なテーマや内容を選ぶことがむずかしいことがよくありますか
31. レポートの内容をまとめあげるのが困難に感じるものがしばしばありますか
32. レポートを書く前にレポートのアウトラインを考えたりしないですか
33. よくわからない授業のテストの準備をする時、特に勉強をせず、自分が覚えている公式、定義、法則という知識だけに頼ってしまうことが時々ありますか
34. ○×式や答を選択するタイプのテストは答えにくいといつも思っていますか
35. 勉強の資料や参考書をそろえるのがむずかしいといつも思っていますか
36. さし迫ってから試験の準備をするのが普通ですか
37. テストの答案を返された時、自分の解答を注意してみなおすことは余りありませんか
38. 試験時間内に全部解答することは、いつでもむずかしいですか
39. テストで質問文をよく読まないために、解答をまちがえることがしばしばありますか
40. テストの前半ゆっくりしすぎたため、後半あわてることがよくありますか

---

学習動機尺度

---

41. 授業が始まって何週間もたないのに、勉強に対する興味を失なうことがしばしばありますか
  42. 学校に行っても上の学年に進むこととか、卒業することを考えるだけでですか
  43. 自分の教育上、職業上の目的がわからなくなったり、決めかねることがよくありますか
  44. 教育を受けるための時間や努力はむだだと思えることがよくありますか
  45. 余暇の楽しみは教育を受けるよりも重要だと思っていますか
  46. 授業に出ている先生の話を聞こうとせず、考えごとをしたり、空想にふけったりすることが多いですか
  47. 落ち着きのなさ、気分の変化、退屈で勉強に集中できないことがよくありますか
  48. 実際には役立たない勉強をしているんだ、と思うことがよくありますか
  49. 大学を落第しそうなので、いっそのこと就職をしたいと思うことがよくありますか
  50. 学校で教わることは生きていく際の問題解決に全く役立たないと考えることがよくありますか
  51. 勉強することが、その時の気分でたいへん影響を受けますか
  52. 退屈でつまらないのでテキストを読むのがいやですか
  53. テストの予定が発表されるまで、テキストやノートを読まないのが普通ですか
  54. テストは逃れることのできないもの、なんとかして切り抜けなければならない、きびしい試練なのだいつも思っていますか
  55. 先生は学生の求めているものや興味がわかっていないと思うことがよくありますか
  56. 先生は授業以外にも授業に関連した勉強を求めすぎると思うことがよくありますか
  57. 分からないところを先生に質問するのをいつもためらいますか
  58. 先生は現在の課題やできごとを、ちっとも問題にしないと思うことがよくありますか
  59. 先生と将来の教育計画、職業計画について話合うことには、気がすみませんか
  60. 学生仲間の雑談の中で、あなたは先生を攻撃することがよくありますか
-