

研究報告

大学生におけるスタディ・スキル構造と パーソナリティの関係

田頭穂積

一般に、わが国のカウンセリングでは、適応への相談が中心的な活動であり、クライアントに学業への不適応感が強くなければ、いわゆる勉強の仕方は特に問題にされない。しかし鳴澤（1986）は、今後、学校カウンセラーの学生相談活動内容の一環として、健全な一般学生への精神的健康の維持・増進や予防活動が、さらに展開されていかなければならないことを強調している。そして、彼は、このような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。しかし、10年経た今日でも、カウンセリング活動としてまだ十分に根づいていないのが現状であろう。

一方、アメリカ合衆国では、すでに1960年代に大学教育の大衆化時代が始まり、基本的な学習技能を習得していない学生へのスタディ・スキルの訓練に関心が向けられてきた。そして現在では、スタディ・スキルの訓練は、大学における重要なカウンセリング活動の1つとみなされている（辰野，1993）。

学習技能は、スタディ・スキル（study skill）ともよばれ、日頃使用される「勉強の仕方」の概念と類似したものである（宇田，1989）。スタディ・スキルの基本的な内容は、学習方略、要点の把握、学習時間の配分や計画のたて方、学習の習慣、学習態度などである。従って、スタディ・スキルは、カウンセリング活動としてよりも、むしろ認知心理学の観点から学習の個人差を捉え直そうという試みとして近年注目されてきた（Pressley, 1990 ; Weinstein, et al., 1988）。また、その背景に、これからの社会は生涯学習の観点から学び方の学習が重視されなければならないことなどもあげられよう（北尾，1991）。

Weinstein, et al. (1988)によると、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、学習の仕方に関するカウンセリングなどが行われている。また、その代表的な検査は、1960年代に主に発売されている。林（1981, 1982）によると、Study Skills Surveys (Brown, 1965) は、アメリカ合衆国で用いられている学生用のスタディ・スキル質問紙として代表的な検査の1つである。この検査は、「学習場面」、「学習方法」、「学習動機」の3つの下位尺度から構成されており、各尺度得点からスタディ・スキルを評価するようになっている。

林（1981, 1982）は、Brown（1965）の質問紙検査を翻訳して、わが国の大学生のスタディ・スキルについて研究しているが、この検査は、領域の判断が容易で、実施しやすい検査であると述べ

ている。そこで、田頭（1995）は、林（1981）の質問紙を用いて、大学生におけるスタディ・スキルとパーソナリティの関連性を検討した。その結果、両者のスタディ・スキルの下位尺度得点はほぼ同じであったが、スタディ・スキル得点の高低によって、EPPS性格検査の15特性の内7つの特性得点に有意差がみられた。ところが、スタディ・スキルが関与すると思われる「学習方法」の下位尺度においては、スタディ・スキルと動機的特性との関連が全く認められなかった。さらに、すべての質問項目に注目してみると、尺度間にまたがるような質問項目が含まれているようであり、必ずしも尺度が独立していないように思われた。本研究では、大学生におけるスタディ・スキルの構造を明らかにすることを第1の目的とする。

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的変数によって構成される。学習意欲が直接に影響するのは学習活動であり、スタディ・スキルなどがまずい場合には、なかなか学業成績は上がらない。従って、スタディ・スキルの表出には、パーソナリティ特性の個人差が反映しているものと仮定できよう。本研究の第2の目的は、精選されたスタディ・スキル尺度が、行動の表出と深く関わるパーソナリティの動機的特性とどのように関連するのか再検討することである。

方 法

対象 H市内の女子大学生77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、標準化されているものであり、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（田頭、1995参照）。回答は、本来“はい”、“いいえ”の2件法で答えるようになっていたが、本調査では因子分析を行うために、“かなりそうである”から“まったくそうでない”の5件法で評定できるように回答欄の修正を行った。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、手引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は、「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、それぞれの項目のあてはまる尺度の番号に○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、現実かどうか

ということで答えてください。」と教示した。

調査時期 1995年12月に実施した。

結果の処理 EPPS性格検査における各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、ネガティブな内容の質問項目から構成されていたので、「かなりそうである」を1点、「まったくそうでない」を5点として得点化した。したがって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。

結果および考察

スタディ・スキルの因子構造を明らかにするために、全60項目について主因子法による因子分析を行った。固有値の減衰状況から9因子解を採用した。尺度の独立性を高めるために、2尺度とも同程度に因子負荷の高い7項目を削除し、バリマックス回転を行った。Table 1は、その因子負荷行列を示したものである。因子負荷量が0.40以上を示す項目が、スタディ・スキル尺度として40項目選定された。第1因子は、理解してレポートをまとめたりノートをとっているかなどに関する内容で、「要点の理解」の因子とみられる。第2因子は、レポートの提出を締め切り日まで延ばすとか、テストの準備をなかなかしないなどに関する内容で、「学習の意欲」の因子とみられる。第3の因子は、役に立たない勉強をしているとか、勉強よりも余暇を楽しみたいという内容で、「学習の動機」の因子である。第4の因子は、学習時間の配分や、スケジュールの立て方に関する内容で、「学習の計画」の因子である。第5の因子は、勉強がさまざまな要因によって影響され易いかという内容であり、「学習の妨げ」の因子である。第6の因子は、今受けている教育よりも卒業や就職のことに関心があるが、決めかねているという内容で、「進路」に関する因子である。第7の因子は、テキストの読み方などに関する内容であり、「学習の仕方」の因子である。第8の因子は、勉強する机の上のものや、勉強する時の状態に関するもので、「学習の環境」の因子である。第9の因子は、先生と将来のことについて話したり、分からないことを質問するのをためらうなど、「先生との接触」に関する因子である。

次に、スタディ・スキルの因子別に、各項目得点を加算し平均得点を算出した。スタディ・スキル得点について、尺度別の平均 (M) と標準偏差 (SD) を示したのが、Table 2である。スタディ・スキルの因子間の平均得点を比較するために、1要因の分散分析を行ったところ有意差が見られた ($F=68.04$, $df=8/608$, $p<.001$)。そこで、Newman-Keulsの多重比較を行ったところ、因子の平均得点間に有意差が見られた ($p<.05$)。各因子の平均得点の大小関係は小さい順に $F4 < F2 \approx F1 < F3 \approx F5 \approx F9 < F7 < F6 \approx F8$ のようになった。スタディ・スキルの最も低い下位尺度が「学習の計画」であり、次いで「学習の意欲」「要点の理解」であった。「学習の動機」「学習の妨げ」

Table 1
スタディ・スキルの因子分析結果 (バリマックス回転後の因子負荷行列)

項目	抽出因子									h ²
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	
第1因子「要点的理解」										
30. レポートを書く時、適切なテーマや内容を選ぶのがむずかしい	0.75	-0.03	-0.02	0.19	-0.00	-0.01	0.08	-0.08	0.03	0.62
17. テレビやラジオを聞きながら勉強する	0.63	0.07	0.01	0.01	-0.19	0.08	-0.20	0.23	-0.16	0.56
31. レポートの内容をまとめるのが困難に感じる	0.58	-0.08	0.21	0.14	0.12	-0.18	0.10	0.14	0.07	0.50
26. 早く筆記できないので、ノートをとるのが遅れる	0.47	-0.11	-0.37	0.10	0.02	0.16	0.07	-0.13	0.12	0.45
25. 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	0.45	0.29	0.16	0.20	0.13	0.04	-0.26	-0.12	-0.03	0.45
15. 自分の勉強机の上が乱雑で勉強に不自由を感じる	0.44	0.15	0.17	-0.24	0.02	-0.10	0.16	0.09	0.07	0.35
29. レポートを書く時、参考書の丸うつしをする	0.43	-0.02	-0.02	0.38	0.17	0.13	-0.17	0.17	0.07	0.44
28. ノートをとる時、先生のことをそのまま書きとめる	0.42	0.07	-0.01	0.09	0.20	0.17	0.09	-0.02	0.09	0.27
4. 勉強すべき時間を、娯楽雑誌、テレビ、うわさ話で過ごす	0.40	0.34	0.14	0.17	0.26	0.01	0.09	-0.31	0.05	0.50
41. 授業が始まって何週間もたたないのに、勉強への興味が失なう	0.40	0.37	0.26	0.25	0.11	0.10	0.11	-0.04	-0.09	0.47
第2因子「学習の意欲」										
1. 課題やレポートをまとめるのをギリギリまで延ばす	0.20	0.67	-0.06	-0.01	-0.26	-0.20	0.29	0.14	0.31	0.80
27. 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る	0.03	0.66	-0.08	-0.06	0.01	0.10	-0.14	0.10	-0.02	0.49
33. テストの準備をする時、覚えている公式や知識だけに頼る	-0.09	0.54	0.01	-0.01	0.08	0.06	0.03	-0.04	-0.07	0.32
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	0.02	0.47	0.22	0.37	-0.13	-0.02	-0.03	-0.01	-0.03	0.43
3. 宿題が時間までにできないことがしばしばある	0.09	0.47	-0.35	-0.12	-0.01	0.04	0.26	0.13	0.15	0.47
36. さし迫ってから試験の準備をする	0.15	0.46	0.18	0.14	0.05	-0.13	0.32	0.09	-0.10	0.43
51. 勉強することが、その時の気分でたいへん影響を受ける	0.40	0.42	0.21	0.07	0.03	-0.04	0.10	-0.21	-0.02	0.44
第3因子「学習の動機」										
48. 実際には役立たない勉強をしていると思う	0.25	0.20	0.57	0.29	0.22	0.07	0.09	-0.19	-0.02	0.61
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	0.06	0.09	0.55	-0.23	0.29	0.19	0.06	-0.17	0.23	0.58
55. 先生は学生の求めているものや興味をわかっていない	0.13	-0.07	0.49	0.13	0.07	0.08	0.09	0.12	0.07	0.32
45. 余暇の楽しみは教育を受けるよりも重要である	0.14	0.14	0.45	-0.16	-0.19	0.16	-0.08	-0.19	-0.15	0.39
60. 学生仲間の雑談の中で、先生を攻撃することがある	0.18	0.08	0.40	0.39	0.15	-0.20	0.03	0.07	0.02	0.42
第4因子「学習の計画」										
40. テストの前半ゆっくりにすぎたため、後半あわてる	0.05	-0.00	-0.06	0.59	-0.04	0.15	0.02	0.05	-0.08	0.39
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う	0.23	0.01	0.11	0.48	-0.19	0.01	0.25	0.02	0.23	0.44
6. ノートを見直すのが、翌日かそれよりあとになる	0.00	0.30	0.16	0.41	0.06	-0.06	0.29	-0.01	-0.22	0.42

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	h ²
第5因子「学習の妨げ」										
16. 自分の部屋に人が来ることで、勉強がしほしほ妨げられる	0.07	-0.03	-0.07	0.04	0.65	-0.03	0.17	0.05	-0.06	0.47
19. 勉強が室外の雰囲気や音でしほしほ妨げられる	0.29	-0.27	0.13	0.02	0.54	0.05	0.25	0.26	-0.03	0.60
47. 落着きのなさ、気分の変化、退屈で勉強に集中できない	0.12	0.44	0.09	0.06	0.52	-0.01	0.09	-0.04	-0.05	0.51
58. 先生は現在の課題やできごとを、もっとも問題にしないと思う	-0.07	0.06	0.13	-0.19	0.45	0.07	-0.15	-0.03	0.12	0.30
第6因子「進路」										
44. 教育を受けるための時間や努力はむだである	0.20	0.12	0.37	-0.11	0.18	0.59	-0.15	-0.20	0.01	0.66
42. 学校に行っても、進級や卒業することだけを考える	0.08	0.09	-0.03	0.34	0.11	0.57	0.06	0.03	0.05	0.47
49. 大学を落第しそうなので、いつそのこと就職をしたい	-0.06	-0.04	-0.03	0.01	-0.04	0.54	0.09	0.05	0.11	0.32
43. 自分の教育上の目的がわからなくなったり、決めかねる	0.34	0.13	0.16	-0.10	-0.03	0.48	0.30	-0.01	-0.16	0.51
第7因子「学習の仕方」										
21. テキストを読む時、見出しや図表には注意しない	-0.07	0.15	-0.02	-0.02	0.09	0.12	0.57	0.07	0.10	0.39
第8因子「学習の環境」										
12. 写真や思い出の品が、いつも机の上に置いてある	0.06	0.02	-0.03	0.00	0.13	-0.09	0.06	0.58	0.08	0.38
13. 床の中や、襪そべって勉強する	0.36	0.25	0.12	0.07	0.03	-0.03	-0.02	0.51	-0.06	0.48
14. 勉強中、照明がまぶしすぎることがある	-0.17	0.04	-0.05	0.10	-0.01	0.09	0.07	0.45	-0.02	0.26
第9因子「先生との接触」										
34. O×式や答を選択するタイプのテストは答えにくい	0.16	0.04	-0.17	0.13	-0.02	-0.05	-0.02	0.03	-0.56	0.39
59. 先生と将来の教育、職業について話合うことに気がすまない	0.09	0.01	0.23	0.23	0.09	0.39	-0.08	0.13	0.50	0.55
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う	0.22	-0.04	0.04	0.29	0.14	0.14	0.09	0.08	0.42	0.37
因子負荷量2乗和	3.57	2.99	2.17	2.01	1.84	1.75	1.27	1.41	1.22	18.24
累積寄与率	13.1	18.4	22.9	26.8	30.3	33.4	36.5	39.2	41.7	

生との接触」は評定3のどちらともいえないレベルにあり、それより高い尺度が「学習の仕方」であった。最も高かったのは「進路」「学習の環境」であった。このことから、学習の時間配分やス

Table 2
スタディ・スキルの因子別平均得点と標準偏差

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	全体
<i>M</i>	2.61	2.42	2.98	1.84	3.01	3.75	3.35	3.77	3.08	2.98
<i>SD</i>	0.62	0.65	0.63	0.60	0.70	0.67	0.96	0.86	0.68	0.36

ケジュールの立て方などの「学習の計画」が最も困難なスキルといえる。机の上や周囲などの物理的な「学習の環境」よりも、心理的なコントロールを要するスキルが難しいことがわかる。従って、このようなスタディ・スキルとパーソナリティには、何らかの関連性が認められうることが示唆されよう。

Table 3
スタディ・スキル尺度間の相関係数

下位尺度名	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
F1. 要点の理解	—							
F2. 学習の意欲	0.25 *	—						
F3. 学習の動機	0.33 **	0.19	—					
F4. 学習の計画	0.27 *	0.21	0.26 *	—				
F5. 学習の妨げ	0.20	0.00	0.28 *	-0.07	—			
F6. 進路	0.29 **	0.10	0.33 **	0.21	0.16	—		
F7. 学習の仕方	0.03	0.25 *	0.05	0.02	0.14	0.16	—	
F8. 学習の環境	0.15	0.20	0.03	0.16	0.24 *	0.00	0.07	—
F9. 先生との接触	0.31 **	0.11	0.22	0.35 **	0.21	0.32 **	-0.04	0.12

** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

さらに、スタディ・スキルの因子間の関係を詳細に分析するために、下位尺度間のピアソンの相関係数を示したものがTable 3である。第1因子「要点の理解」との間には、「学習の動機」0.33、「先生との接触」0.31など有意な正の相関が5つ認められた。第3因子「学習の動機」との間には、「進路」が0.33、また第4因子「学習の計画」と第6因子「進路」には、それぞれ「先生との接触」と0.35、0.32の有意な正の相関が見られた。「学習の意欲」は「学習の仕方」との間にも、また「学習の妨げ」には「学習の環境」との間に関連性が認められた。これらのことは、スタディ・スキルの構成因子が完全に独立しているのではなく、相互に影響していることを示している。なかでも

「要点の理解」の因子が他の因子と最も密接に関与しているといえよう。

ところで、スタディ・スキルとパーソナリティの関連性に注目することにしよう。田頭（1995）と同様の手続きにしたがって、スタディ・スキルとパーソナリティ特性の関係を詳しく検討するために、スタディ・スキルを高低別に群分けし、パーソナリティの各特性との関連性を分析した。

Table 4
群別のスタディ・スキル平均得点と EPPS 下位尺度との相関係数

	達成	追従	秩序	顕示	自律	親和	他者認知	救護
高群	0.09	0.12	0.41 ⁺	0.09	-0.29	-0.18	-0.03	0.13
中群	0.32 ⁺	0.00	0.18	0.06	-0.15	-0.23	0.06	-0.27
低群	-0.07	-0.24	0.03	-0.18	-0.25	0.53*	-0.20	0.25
	支配	内罰	養護	変化	持久	異性愛	攻撃	
高群	0.48*	-0.44*	-0.19	0.00	0.27	-0.48*	0.04	
中群	-0.03	-0.09	-0.31 ⁺	0.14	0.30 ⁺	-0.17	0.23	
低群	0.13	0.13	0.24	-0.42 ⁺	-0.22	0.39 ⁺	-0.06	

* $p < 0.05$, ⁺ $p < 0.10$

全体のスタディ・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+0.5SD以上) 21名, 中スタディ・スキル群35名, 低スタディ・スキル群 (M-0.5SD以下) 21名に分け、各群別にスタディ・スキルの全体平均得点とEPPS性格検査のパーソナリティ特性の平均得点をそれぞれ算出し、ピアソンの相関係数を求めた。Table 4 は、群別にスタディ・スキルの平均得点とEPPS下位尺度の平均得点とのピアソンの相関係数を示したものである。

スタディ・スキル高群は、「支配」と有意な正の相関 (0.48), 「異性愛」「内罰」と有意な負の相関 (それぞれ-0.48, -0.44) があり、「秩序」とは相関に正の傾向 (0.41) が示された。高群では、スタディ・スキル得点の高いほど「支配」「秩序」の得点が高く、逆に「異性愛」「内罰」の得点が低くなる。「支配」は、リーダーシップをとり、自分のやりたいことを人にやらせたり指図する欲求を表すものである。「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、進路や就職のことを自分でよく考え、計画どおりに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。「内罰」は、不都合なことが生じたとき、他の人を責めないで自分が悪いと考える傾向であり、人にひきめを感じる特徴を表すので、高群の場合、学習上の分からないところを自分のせいにしないで、ためらわず質問する行動特徴などを示すものと思われる。「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ので、高群の人は、学習への動機が高く、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。

中群では有意な相関は認められなかったが、「達成」「持久」とは相関に正の傾向（それぞれ 0.32, 0.30）, 「養護」とは相関に負の傾向（-0.31）があった。「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ことであり、「持久」は、しなければならない仕事を最後までやりとげようとし、新しいことや変わったことに気をちらさずに熱中する傾向を示す。スタディ・スキル得点の高い人は、目標に向かって勉強にとりかかり、その行動を持続してこうとする動機づけがあるので、「達成」や「持久」の欲求が高くなる傾向は予想されることである。「養護」は、人が困っていたら助け、人には親切に接することを表すので、同情をむねとするよりも学習への動機に価値を置いているのではないかと思われる。

低群では、「親和」と有意な正の相関（0.53）, 「異性愛」とは相関に正の傾向（0.39）があったが、「変化」とは相関に負の傾向（-0.42）を示した。「親和」は、友人を多くもち、親切で仲よくしたいという行動を表すので、自分の部屋に友人がきて学習を妨げられても、断りきれずにつきあうなどの特徴を示すものと思われる。「異性愛」は、スタディ・スキル高群と逆に正の相関を示している。これらのことは、低群の人が、高群に比べて、学習への動機よりも友人や異性に興味・関心を示す結果と思われる。「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ので、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いために学習の仕方にむらがあり、気分が変わりやすく集中して学習しにくいものと思われる。

以上のことから、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の関連性は、スタディ・スキルの高低によって異なることがわかる。EPPS15特性のうち9つの特性が何らかの関連性をもっていた。

従来、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は、モー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がある（林・滝本, 1981; 林, 1982; 林・塚本, 1984）。しかし、本研究のように、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少ない。田頭（1995）は、林（1981）の翻訳によるStudy skills surveys（Brown, 1965）を用いて、スタディ・スキルの下位尺度とEPPS性格検査の性格特性に関連性を認めた。本研究では、スタディ・スキルの調査の因子分析を行って項目を精選して分析したところ、前研究と共通して認められた特性に「異性愛」, 「秩序」, 「達成」, 「持久」, 「変化」があった。前研究で認められた特性としては、他に「顕示」と「他者認知」があったが、本研究では新しく関連する特性として「養護」と「親和」があがってきた。これは、質問項目を精選したために削除された項目の影響を受けたものと思われる。しかしながら、スタディ・スキルは、本質的にEPPSの「異性愛」, 「秩序」, 「達成」, 「持久」, 「変化」の特性と関連をもつといえよう。

さらに、前研究（1995）の尺度との関係について言及することにしよう。前研究のスタディ・スキル調査では、3尺度のうち「学習方法」尺度だけにおいて、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。その理由としてはいくつか考えられたけれども、前研究の「学習方法」尺度の質問項目が、本研究では第1因子「要点の理解」、第2因子「学習の意欲」、第4因子「学習の計画」、第7因子「学習の仕方」、第9因子「先生との接触」に散在しており、「学習方法」尺度の内的整合性が得られていないことによるものと思われる。また、前研究の「学習場面」尺度の項目の場合、本研究の第8因子「学習の環境」の項目はすべて含んでいるけれども、第1因子、第2因子、第4因子、第5因子にも散らばっている。同様に、前研究の「学習動機」尺度の項目は、本研究における学習の方法や環境に関わる因子（第4因子、第7因子、第8因子）以外の因子に散見される。従って、Brown（1965）の“Study skills surveys”の尺度は、恣意的に分類されている可能性が高く、尺度化がうまくなされていないといえよう。この点に関しては、林（1982）が先に因子分析を用いて検討している。Brown（1965）と同様に2件法での回答を求めている点に問題は残るけれども、彼は、Brownの3つの下位尺度別に因子分析を行っている。女子の場合、「学習場面」と「学習動機」尺度が各4因子、「学習方法」尺度が3因子、計22項目を抽出している。これらの項目は、本研究にはほとんど含まれている。しかし、Brownの下位尺度が独立でないことから、“Study skills surveys”は、さらに項目分析を行い、スタディ・スキルのテストとして標準化される必要があろう。

一方、Weinstein, et al.（1988）は、スタディ・スキルのテストを概観して、そのテストに含まれる領域がさまざまで一貫せず、信頼性や妥当性にも問題があると報告している。彼らは、Learning and Study Strategies Inventory（1988；以下、LASSIと略す）という標準化したスタディ・スキルの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テスト方略、の下位尺度から構成されている。本研究とLASSIの下位尺度を比較すると、同様の尺度も多く存在するが、異なる観点からの尺度も含まれている。それは、認知心理学の情報処理モデルの考え方によるものである。新しい情報を精緻化して、いかに自分の既知の情報に取り組んで意味づけしていくかという「情報処理」スキル、学んだ情報を自分で再検討する「自己テスト」スキル、試験の状況において以前に学んだことを適用していく「テスト方略」スキルなどである。これらのスキルがパーソナリティ特性とどのように関連するかは、今後の検討課題となろう。

スタディ・スキルとパーソナリティに関連性があることから、個人差にあったスタディ・スキルの訓練を導入すれば、学習の改善が図られることが考えられる。また、学生の資質に応じた学習指導をすることによって、心身の健康も増進されることが期待されるであろう。大学教育が大衆化してきたといわれる今日、ますますスタディ・スキルのカウンセリングが必要になるものと思われる。

（本学初等教育学科教授・運営委員）

引用文献

- Brown, W. F. 1965 Study Skills Surveys. San Marcos, TX : Effective Study Materials.
- 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.
- 北尾倫彦 1991 学習指導の心理学 有斐閣
- 鳴澤 實(編) 1986 学生・生徒相談入門 川島書店
- Pressley, M., & Associates. 1990 Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance. Cambridge, MA : Brookline Books.
- 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.
- 田頭穂積 1995 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 広島文教女子 大学教育相談センター年報 2, 49-61.
- 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 assessment, instruction, and evaluation. San Diego, CA : Academic Press. Pp. 25-40.