

# 社会人基礎力に通じるセルフマネジメントが 授業でのパフォーマンスに及ぼす影響

西口利文<sup>†</sup> 定金浩一<sup>††</sup> 谷田信一<sup>†</sup> 塩見剛一<sup>††</sup>

Effect of Self-Management for Developing Basic Social Skills  
on Classroom Performance among Undergraduate Students

NISHIGUCHI Toshifumi, SADAKANE Koichi, TANIDA Shinichi, and SHIOMI Koichi

## Abstract

The aim of this study was to examine the effects of self-management for developing basic social skills on classroom performance among undergraduate students in Japan. We conducted two studies. In the first study, 782 undergraduate students completed a questionnaire on behavioral intentions of self-management for developing basic social skills. Factor analysis revealed four factors of self-management: development, prevention, recovery, and cooperative relationships. In the second study, 373 undergraduate students attending an educational psychology class completed three questionnaires regarding (a) behavioral intention of self-management for developing basic social skills, (b) autonomous motivation, and (c) student apathy, respectively. In addition, we examined students' performance in the educational psychology class. Results indicated that preventive self-management and identified motivation which was the one of the four subscales on autonomous motivation, partly predicted students' class attendance and passing rate.

---

<sup>†</sup> 大阪産業大学 全学教育機構 教授

<sup>††</sup> 大阪産業大学 全学教育機構 准教授

草稿提出日 10月30日

最終原稿提出日 11月24日

Keywords: self-management, basic social skills, classroom performance in university, undergraduate education

## 1. 問題

### 1.1. 大学教育における社会人基礎力の位置づけ

日本における18歳人口の大学進学率は、1960年代に10%、70年代には20%、90年代に40%、そして現在では50%を超えるまでになってきた。いわゆる「大学全入時代」の到来である。大学全入時代のもと、大学教育に期待される社会的意義も、次第に変化してきた。それは、エリートの育成からリーダーの育成への変化、さらに今では一般社会人の育成への変化である(梶田, 2000)。こうした背景を受けて、国内の大学では、一般社会人の育成を念頭に置いた包括的な学習支援システムを構築することが、時代に即した重要な課題であると位置づけられるようになってきた。

一般社会人の育成に関する課題を扱うにあたっては、一般社会人が有すべき能力を押さえておく必要がある。この能力について、国内では社会人基礎力という概念が注目されている。社会人基礎力とは「職場や地域社会の中で多様な人々とともに仕事をしていくために必要な基礎的な力」(経済産業省, 2008)と定義されている。

ところで大学教育のもとでは、上述のとおり、一般社会人の育成を留意しつつも、専門教育が重要な柱であるという考え方も軽視できない。そのため、もし専門教育の目標達成を課題としつつ、一般社会人の育成を課題とした大学の学習支援システムの構築を目指すのであれば、社会人基礎力を意識しつつも、むしろその源泉となる日常的な力の育成に着目することが合理的であろう。社会人基礎力の定義を踏まえる限り、社会人の前段階にある大学生において、社会人基礎力の源泉としての日常的な力とは、「大学や生活の中で多様な人々とともに活動していくために必要な行動を適切に選択し実践する力」とみなせるだろう。

### 1.2. 社会人基礎力に通じるセルフマネジメント

上の議論に加え、近年の学校心理学からの視点を踏まえる限り、大学における一般社会人の育成の包括的な学習支援システムを構築するためには、大学生の社会人基礎力の源泉となる力を、大学の教育関係者あるいは学生自身が把握するためのアセスメントツール(尺度)が欠かせない。こうしたツールの活用によって、教育関係者は、エビデンスに基づき、各大学生に適したかたちで、一般社会人の育成に向けた実践的介入を行ったり、また学生自身に自己の省察の機会を与えたりすることができる。

社会人基礎力の源泉となる、「大学や生活の中で多様な人々とともに活動していくために必要な行動を適切に選択し実践する力」というのは、近年用いられる概念を使うならば、自己をマネジメントする力と表現することができる。マネジメントの概念について幅広く論じてきた研究者として、Drucker (1973) が知られる。彼の主張を踏まえれば、マネジメントとは、社会における組織が、その組織特有の成果を上げていくことに責任を負った行為を指す。さらにDrucker (2000) は、個人が、人生を通じていかに成果を上げられるようになるかという、自己をマネジメントすることの重要性も指摘している。そこで本研究では、「大学や生活の中で多様な人々とともに活動していくために必要な行動を適切に選択し実践する力」を、自己（セルフ）の成果を上げていくことに責任を負う行動という意味で、「セルフマネジメント」という概念で表すことにしたい。

ところでセルフマネジメントの力がもたらすであろう社会人基礎力は、3つの能力とそれらのいずれかに含まれる12の能力要素から成り立つと考えられている。それらは、「前に踏み出す力（主体性、働きかけ力、実行力）」「考え抜く力（課題発見力、計画力、創造力）」「チームで働く力（発信力、傾聴力、柔軟性、状況把握力、規律性、ストレスコントロール力）」である。この3つの能力および12の能力要素は、たしかに厳密に言えば、相互に異なる概念である上、いずれも重要な能力の要素であるという点で、大学などの若者を社会に送り出す機関においては、カリキュラムの策定などのために、いずれも注目を要すると言える。

しかしながら、これらの能力および構成要素を、そのままアセスメントツールの下位概念に用いることが妥当かどうかは、これまで必ずしも検証されていない。少なくとも各能力および構成要素に関する力を表現したものを、アセスメントツールとして活用するためには、各要素つまり下位概念間の弁別性が担保され、かつ下位概念の尺度項目の等質性が求められるのである。また大学生にとって、自己のマネジメントのあり方を省察し、社会人基礎力に通じるセルフマネジメントを発揮する上で、12種類にもわたる下位概念を内面化させつつ日常的な自己の行為を意識的に振り返る指標は、あまりにも扱う概念が多すぎて全体のイメージの把握が困難であろう。こうした課題を受けて、もしも、社会人基礎力を身に付けることが期待される大学生が、単純化された概念の枠組みを拠り所にしながらかセルフマネジメントができれば、日々の自らの行動をより自律的に振り返りながら、自己の成長に責任を負う行為を持続することも可能になるであろう。

そこで本研究では、一つ目の目的として、大学生たち自身が、社会人基礎力の源泉となる具体的な行動を、日常的にどのように意図しているのかという観点から、社会人基礎力に通じるセルフマネジメントの構成要素を整理することを試みたい。その手段として、社

社会人基礎力を育むことが期待される大学生たちに、社会人基礎力に関連の深い各種の行動をどの程度意図しているかを自己認知してもらい、その結果をもとにセルフマネジメントの構成要素を抽出する。これによって、大学の教育関係者および大学生自身が、社会人基礎力に通じるセルフマネジメントに関連した行動をアセスメントすることができるツールの開発へとつながる情報を得ることとする。

### 1.3. セルフマネジメントが授業でのパフォーマンスに及ぼす影響

大学生における社会人基礎力に通じるセルフマネジメントの行動意図は、大学教育の効果のあり方を実際にどのように左右しうるだろうか。先述のとおり、大学全入時代の大学教育の社会的意義が、一般社会人の育成にあるという目標が重要であることはたしかである。しかしながら、専門教育の成果も同時に留意すべき大学にとって、社会人基礎力に通じるセルフマネジメントの行動意図が、大学のカリキュラムのもとでの学習活動にいかなる影響をもたらしうるかについて確認しておくことは必要であろう。

ところで社会人基礎力に通じるセルフマネジメントの行動意図と、大学での学習活動との関連についての先行研究はまだ乏しい。西口他(2017)は、大学で開講される1つの講義を受講する66名を対象に、社会人基礎力に通じるセルフマネジメントの行動意図と学習活動との関係を見るためのパイロットスタディを実施している。そして、当該の講義を受講する大学生のうち、セルフマネジメントの行動を意図している学生ほど、その講義の評価にかかる活動が良好であることを示している。この他、社会人基礎力に通じるセルフマネジメントの行動意図を扱ったものとは異なるものの、学習者の一般的な自己統制や自己規制、忍耐や決断といった心理的側面が、青年期以降においては学業達成を予測しうるということが報告されている(Duckworth et al., 2005; Duckworth et al., 2007)。こうした先行研究の知見は、大学生におけるセルフマネジメントの行動意図が、学習活動に促進的に影響しうることをうかがわせるものである。

そこで本研究では、二つ目の目的として、大学入学時の社会人基礎力に通じるセルフマネジメントの行動意図が、大学生の授業でのパフォーマンスに及ぼす影響についての検討を行う。その結果をもとに、各大学生のセルフマネジメントの行動意図をアセスメントすることが、専門教育の成果を予測しつつ、一般社会人の育成に向けた適切な実践的介入の見通しを立てることへとつながるかを考察したい。

なお、専門教育の成果を予測する要因として、本研究では、セルフマネジメントの行動意図に加えて、自律的学習動機(西村他, 2011)、アパシー心理性格(下山, 1995)といった要因も扱う。自律性の高い学習動機は、学習活動に促進的に影響する要因であること、

またアパシー心理性格は、学習活動への意欲低下につながる事が各先行研究で確認されている。そこで、本研究では、前者を学習への促進的、後者を学習への抑制的な要因であると仮定しておく。その上で、これらを測定する尺度を、セルフマネジメントの行動意図を測定するアセスメントツールの構成概念妥当性を確認する指標として扱うとともに、セルフマネジメントが学習活動に及ぼす影響力の相対的な強さを理解する目安として扱うことにしたい。

## 2. 調査1

### 2.1. 目的

調査1では、大学生が、社会人基礎力を反映する具体的な行動を、日常的にどのように意図しているかという観点から、社会人基礎力に通じるセルフマネジメントの構成要素を整理することを目的とする。その手段として、社会人基礎力を育むことが期待される大学生たちに、「社会人基礎力に通じるセルフマネジメントの行動意図」の自己評定を求めて、各回答を因子分析することで、社会人基礎力を支えるセルフマネジメントの構成要素を抽出する。

### 2.2. 方法

#### 2.2.1. 調査対象者

大阪府内の私立大学生782名(男性636名,女性133名,不明13名)であった。今回の調査は、大学1年生を対象に実施したが、性別以外のプロフィールを扱わないことに配慮し、調査対象者の年齢については個別に尋ねなかった。ただ、対象となった大学では、例年入学時に18歳である学生がおよそ85%程度で、例えば2017年度入学生は、入学時点で18歳が87.8%、19歳が5.4%、20歳以上が6.8%、平均値は18.3歳だった。今回の年齢のプロフィールも、概ねこの分布に相当すると考えられた。すなわち、今回の調査対象者が、大学全入時代のもとで社会人基礎力を身に付けることが期待される大学生を対象としているものと判断した。

#### 2.2.2. 質問紙

「社会人基礎力に通じるセルフマネジメントの行動意図」についての質問項目と回答欄からなる質問紙を準備した。質問項目の作成には、社会人基礎力に関する具体的行動の例が示された富士通エフ・オー・エム株式会社(2010)に記載された記述を参考にした。まずはここに記載の具体的行動をもとに、社会人基礎力としての12の能力要素を網羅するよ

うに、60項目以上の記述を抽出した。これをもとに、共同研究者による内容的妥当性の検討を経つつ、共通性の高い項目については集約し、最終的には大学生が日常の中でも取りうる行動を表した30項目を作成した。質問紙では、これらの項目に対して、調査対象者が、自身の行動としてどの程度意図しているかを、「ひじょうにあてはまる(5点)」から「全くあてはまらない(1点)」までの5件法により回答を求める形式とした。

### 2.2.3. 手続き

大学の教養教育科目や教職に関する科目の講義の終了後、あるいは大学入学式後に行われた「教職オリエンテーション」の終了後に、質問紙を配布した。回答については、講義等の成績には無関係であると説明した上で、調査対象者になることを判断させた。その上で、調査対象者になることに応諾した学生の質問紙を回収した。なお実施時期は、2013年4月から2016年4月までの期間であった。

## 2.3. 結果

調査対象者の質問紙のうち、欠損値を1つでも含む71名分のデータを除外し、性別の記入を含むすべての項目への回答がされていた711名(男性586名、女性125名)の質問紙を分析対象とした。

「社会人基礎力に通じるセルフマネジメントの行動意図」の構成要素を明らかにするために、調査に用いた30項目に対する、探索的因子分析(最尤法、プロマックス回転)を行った。固有値の減衰状況は、8.56, 1.83, 1.45, 1.29, 1.14, 1.06, 0.97, と続くものであったが、因子の解釈可能性からは4因子解が妥当であるとみなせた。ただし、30項目の解では、どの因子にも負荷がほとんど見られない項目もあった。そこで特定の因子に.35以上の負荷量を示すという基準に基づいて、項目を減らしながら同様な因子分析を繰り返した。最終的に4項目を除外して、26項目からなる4因子解を算出した(Table 1)。

第1因子は、「与えられた課題は、期日までに仕上げるという姿勢を大切にしている」「自分に課された仕事を投げ出すことはしない」「決められたルールに則した行動ができる」といった項目で相対的に高い因子負荷量を示した。自らに課された課題の遂行をきちんと努めたり、ルールを守ったりするといった、問題予防的な項目であったことから「予防マネジメント」因子と命名した。

第2因子は、「他者の話に、積極的に耳を傾けるように努めている」「知人に対して感謝の気持ちを表すように心がけている」「自ら進んであいさつをしている」といった項目で相対的に高い因子負荷量を示した。他者との良好な関係を留意しながら協力的に課題を遂

行するとといった項目であったことから、「協力関係マネジメント」因子と命名した。

第3因子は、「日頃から問題だと思ったことや、思いついたアイデアをメモしている」「物事を別の側面から見ることができる」「日頃からいろいろな知識や情報を集めるように心がけている」といった項目において相対的に高い因子負荷量を示した。自己の知識や視野を広げたり、他者からの期待や課題に対して積極的に関わったりするという、自己の能力を開発するとといった項目であったことから、「開発マネジメント」因子と命名した。

第4因子は、「失敗をした時に、立ち直る方法を知っている」「自分なりのストレス解消法がある」「ストレスを感じてもあまり気にしない」といった項目において相対的に高い因子負荷量を示した。失敗事態やストレスが生じて、そこから回復することを表す項目であったことから、「回復マネジメント」因子と命名した。

各因子への負荷量が最も高く、かつその値が.35以上ある項目の内的整合性を算出した。その結果、「予防マネジメント」因子で  $\alpha = .81$ 、「協力関係マネジメント」因子で  $\alpha = .80$ 、「開発マネジメント」因子で  $\alpha = .68$ 、「回復マネジメント」因子で  $\alpha = .61$ であった。内的整合性からは、「回復マネジメント」因子に負荷の高い項目で尺度化する上で、等質性つまり信頼性はやや低いものの、本研究の分析に用いる上で許容範囲であるとみなした。

Table 1 社会人基礎力に通じるセルフマネジメントの行動意図の因子分析の結果（最尤法，プロマックス回転）

項目（全体： $\alpha = .87$ ）		F1	F2	F3	F4	共通性	平均	SD
<b>第1因子 予防マネジメント（<math>\alpha = .81</math>）</b>								
与えられた課題は、期日までに仕上げるという姿勢を大切にしている。								
		.719	-.009	-.153	.034	.545	4.09	0.95
自分に課された仕事を投げ出すことはしない。								
		.674	.008	-.001	.065	.457	4.02	0.92
決められたルールに則した行動ができる。								
		.617	-.197	-.151	-.043	.447	3.97	0.90
同じ失敗を繰り返さないように、注意している。								
		.597	-.086	-.143	.069	.390	3.99	0.94
自分が課された仕事は、高い質で完成させるように努めている。								
		.489	-.110	.362	-.082	.383	3.80	0.88
所属する組織の「暗黙のルール」に注意を払っている。								
		.381	.094	.101	-.029	.176	3.79	0.99
難しいと思う仕事を指示されても、前向きな返事ができる。								
		.352	.149	.165	.108	.173	3.65	0.93
<b>第2因子 協力関係マネジメント（<math>\alpha = .80</math>）</b>								
他者の話に、積極的に耳を傾けるように努めている。								
		.086	.643	.049	-.083	.424	3.91	0.85
知人に対して感謝の気持ちを表すように心がけている。								
		.209	.608	-.111	-.031	.425	4.14	0.91
自ら進んであいさつをしている。								
		-.049	.595	.083	.019	.368	3.92	1.03
他者とは、協力しようとする意識をもって行動している。								
		.019	.581	.015	.071	.363	3.83	0.93
他者に対して謙虚な気持ちで振る舞っている。								
		.218	.545	-.066	-.157	.356	3.80	0.89
困難なことに直面したら、他者に協力を呼びかける。								
		.009	.527	-.098	.087	.310	3.66	1.00
周囲の人にうまく協力を求めて課題解決を果たしている。								
		-.010	.452	.066	.151	.221	3.52	0.94
正しい言葉づかいで話することを心がけている。								
		.223	.392	.063	-.110	.234	3.84	1.01
家族や友人の誰かに、日頃の悩みを相談するように心がけている。								
		-.254	.350	.115	.163	.200	3.11	1.19
<b>第3因子 開発マネジメント（<math>\alpha = .68</math>）</b>								
日頃から問題だと思ったことや、思いついたアイデアをメモしている。								
		-.154	-.053	.664	-.124	.475	2.52	1.11
物事を別の側面から見ることができる。								
		.069	-.034	.531	.086	.288	3.35	0.98
日頃からいろいろな知識や情報を集めるように心がけている。								
		.088	.043	.476	-.008	.237	3.48	1.01
自分が周りの人に期待されていることを知ろうとしている。								
		.042	-.035	.445	.014	.201	2.93	1.07
自分でやるべきことを見つけて積極的に取り組んでいる。								
		.096	.198	.406	-.007	.214	3.53	0.99
知識習得のための勉強会などの機会がある場合は積極的に参加する。								
		.055	.102	.370	-.023	.150	3.13	1.12
<b>第4因子 回復マネジメント（<math>\alpha = .61</math>）</b>								
失敗をした時に、立ち直る方法を知っている。								
		.169	-.009	-.072	.619	.318	3.38	1.06
自分なりのストレス解消法がある。								
		.137	-.014	-.091	.534	.300	3.53	1.22
ストレスを感じてもあまり気にしない。								
		-.079	-.034	-.043	.522	.165	2.94	1.24
失敗を恐れずに行動している。								
		-.152	.102	.269	.395	.106	3.07	1.12
因子負荷量の二乗和		2.51	1.73	1.82	1.23			
寄与率（%）		9.65	6.67	6.99	4.72			
因子間相関								
F1		-						
F2			-.71					
F3				-.52				
F4					-.40			
共通性						.49		
平均							.52	

また、因子間相関を算出したところ、 $r = .40 \sim .71$ の値を示し、さらにこれらすべての項目の内的整合性を算出したところ、 $a = .87$ であった。加えて、探索的因子分析の結果をもとに、同一データを扱った4因子解の確認的因子分析を行ったところ、モデルの適合度指標は、 $GFI = .902$ ,  $AGFI = .882$ ,  $RMSEA = .057$ で、許容範囲内の適合度であった。以上の分析結果は、「社会人基礎力に通じるセルフマネジメントの行動意図」の概念のもとで、4因子に基づく下位概念を置くことについての収束のおよび弁別的妥当性の必要条件を概ね満たすとみなせるものであった。そこで、この結果をもとに、26項目を、4つの下位概念を反映した尺度からなる「社会人基礎力に通じるセルフマネジメントの行動意図」尺度と位置づけることとした。そして調査2の分析に使用した。

### 3. 調査2

#### 3.1. 目的

調査2では、大学入学時における社会人基礎力に通じるセルフマネジメントの行動意図が、大学の授業でのパフォーマンスを予測するためのアセスメントの指標として活用できるかどうかを検討することが目的である。なお、アセスメントのために用いる尺度の構成概念妥当性を判断するために、また社会人基礎力に通じるセルフマネジメントの行動意図の影響力の大きさを相対的に理解するために、自律的学習動機、アパシー心理性格についても、授業でのパフォーマンスの予測因として扱う。なお、授業のパフォーマンスを知るための指標として、大学の1年前期に開講され、所属学科を問わず受講者が存在する、必修の教職に関する科目の「教育心理学」の成果について扱う。

#### 3.2. 方法

##### 3.2.1. 調査対象者

大阪府内の私立大学の1年生373名(男性315名,女性58名)であった。すべての対象者は、大学入学直後で前期授業開始前に実施された「教職オリエンテーション」に参加した1年生であった。なお、この調査対象者は、調査1のデータの分析対象となった711名のうち、調査2の目的に基づく質問への回答をした者であった。

##### 3.2.2. 質問紙

以下の3つの質問紙を実施した。一つ目は「社会人基礎力に通じるセルフマネジメントの行動意図」尺度であった。調査1で作成した尺度を使用した。二つ目は「自律的学習動機」尺度(西村他, 2011)であった。「内的調整」「同一化的調整」「取り入れ的調整」「外



的調整」の各5項目からなる4つの下位尺度で、計20項目であった。「問題を解くことがおもしろいから（内的調整）」「将来の成功につながるから（同一化的調整）」といった項目に対して、「ひじょうにあてはまる（5点）」から「全くあてはまらない（1点）」までの5件法により回答を求める形式とした。三つ目は「アパシー心理性格」尺度（下山，1995）であった。「張りのなさ」「自分のなさ」「味気なさ」「適応強迫」の、各5項目からなる4つの下位尺度で、計20項目であった。「毎日を何となく無駄に過ごしている（張りのなさ）」「一度決めたことでも人から言われると決心が変わりやすい（自分のなさ）」といった項目に対して、「ひじょうにあてはまる（5点）」から「全くあてはまらない（1点）」までの5件法により回答を求める形式とした。

### 3.2.3. 授業でのパフォーマンス

調査対象者の授業でのパフォーマンスとして、教職に関する科目の必修科目として1年前期に開講している「教育心理学」における以下の3つの指標を扱った。一つ目は「出席回数」で、15回の授業機会のうち、出席が確認された回数を算出した。二つ目は「受講クラスでの学力偏差値」であった。調査対象者が受講することが可能な「教育心理学」の授業は、本論文の共著者のうちの教員A（1クラス）、教員B（2クラス）が、異なる曜日時間帯の3クラスに分けて担当したものであった。学力テストの内容は、担当教員間で異なるものであったが、調査対象者が受講するクラスは、所属学科の専門科目との重複がない限り任意であった。そこで、クラス間の学力は等質であるという仮定のもと、各調査対象者の学力テストの結果から、クラス毎に偏差値を算出し、その値を個々のパフォーマンスの指標とした。なお、この指標は、先の出席回数に関する値とは独立した指標であった。三つ目は「授業の合否」であった。各クラスでの合格は、上述の学力テストを含む各課題等の合計得点が60%以上であり、かつ出席回数が全授業回（15回）の3分の2を超えることだった。この基準による合否の結果をパフォーマンスの指標として扱った。

### 3.2.4. 手続き

2016年4月の大学に入学直後で前期授業の開始前に実施された「教職オリエンテーション」において、質問紙調査を実施した。また「教育心理学」は、同年4月から7月までの期間に開講されたもので、授業でのパフォーマンスの指標は、その期間の終了後にまとめられた。なお、調査対象者373名のうち、「教育心理学」を履修した大学1年生は207名であった。このうち、学力テストを受験した学生は、183名であった。そのため、出席回数と授業の合否のデータが関わる分析は、「教育心理学」を履修した207名が対象であり、受

講クラスでの学力偏差値のデータが関わる分析は、学力テストを受験した183名が対象であった。

### 3.3. 結果

#### 3.3.1. 各尺度の因子構造の検討

まず、「社会人基礎力に通じるセルフマネジメントの行動意図」尺度について、調査1の結果を踏まえつつ、調査2の分析対象のデータで4因子解の適合度指標を算出した。GFI=.852, AGFI=.823, RMSEA=.067で、全体的に調査1で算出された適合度よりも低下したが、概ね許容範囲であるとみなせる値であった。内的整合性は、「予防マネジメント」尺度で $\alpha=.80$ 、「協力関係マネジメント」尺度で $\alpha=.77$ 、「開発マネジメント」尺度で $\alpha=.63$ 、「回復マネジメント」尺度で $\alpha=.59$ であった。一部で低い値を示したが、各概念の意味内容を尊重して、調査1から導いた尺度をそのまま分析に用いた。

「自律的学習動機」尺度について、西村他(2011)を踏まえて4因子解で探索的因子分析を行った。西村他(2011)の報告した4因子が確認されたものの、「取り入れ的調整」と位置づけられていた3項目(「勉強ができないとみじめな気持ちになるから」「友だちにバカにされたくないから」「まわりの人にかしこいと思われたいから」)は、いずれも「外的調整」に対して.37以上の因子負荷量を示した。また、確認的因子分析により各項目が、西村他(2011)の導いたとおりの4因子に負荷するというモデルで、適合度指標を算出した

Table 2 自律的学習動機尺度の因子分析の結果(最尤法, プロマックス回転)

項目(全体: $\alpha=.78$ )	F1	F2	F3	F4	共通性	平均	SD
第1因子 同一化的調整 ( $\alpha=.81$ )							
自分の希望する進路に進みたいから。	.817	-.135	-.039	.008	.687	4.15	1.01
自分のためになるから。	.739	-.006	.050	-.053	.552	4.02	0.94
将来の成功につながるから。	.665	-.031	.043	-.001	.445	3.96	0.95
自分の夢を実現したいから。	.654	.022	-.132	.126	.462	4.02	1.09
勉強することは大切なことだから。	.563	.183	.124	-.057	.369	3.68	1.02
第2因子 内的調整 ( $\alpha=.81$ )							
勉強すること自体がおもしろいから。	.011	.782	.042	-.098	.623	2.36	1.02
問題を解くことがおもしろいから。	-.067	.711	-.058	.050	.516	2.93	1.06
新しい解き方や、やり方を見つけることがおもしろいから。	-.115	.704	.094	.022	.518	2.87	1.16
自分が勉強したいと思うから。	.166	.664	-.027	-.014	.469	2.66	1.16
むずかしいことに挑戦することが楽しいから。	.016	.468	.026	.178	.252	2.92	1.04
第3因子 外的調整 ( $\alpha=.79$ )							
まわりの人から、やらないといわれるから。	-.017	-.122	.871	-.017	.774	2.55	1.21
やらないとまわりの人がうるさいから。	.014	-.121	.808	.068	.673	2.82	1.21
成績が下がると、怒られるから。	-.065	.109	.637	.035	.424	2.27	1.14
勉強するということは、規則のようなものだから。	.054	.162	.492	-.139	.291	2.77	1.12
みんながあたりまえのように勉強しているから。	.073	.079	.473	.086	.243	2.69	1.13
第4因子 取り入れ的調整 ( $\alpha=.82$ )							
勉強で友だちに負けたくないから。	-.050	.014	-.052	.975	.957	2.90	1.13
友達より良い成績をとりたいから。	.077	.049	.098	.672	.470	2.97	1.16
因子負荷量の二乗和	2.47	2.40	2.35	1.50			
寄与率(%)	14.52	14.13	13.83	8.84			
因子間相関							
F1	—	.31	-.12	.35			
F2		—	-.03	.40			
F3			—	.17			

ところ、GFI = .814, AGFI = .762, RMSEA = .098と一定水準以下の適合度であった。そこで、先の3項目を外して、探索的因子分析を行った。その結果、あらためて西村他(2011)の報告した「内的調整」「同一化的調整」「取り入れ的調整」「外的調整」の4尺度に相当する4因子解を抽出した(Table 2)。さらにこの4因子解で確認的因子分析を行い、適合度指標を算出した。GFI = .870, AGFI = .824, RMSEA = .085と先ほどのモデルよりも適合度は高くなった。またこの4尺度の内的整合性は、「内的調整」尺度で  $\alpha = .81$ , 「同一化的調整」尺度で  $\alpha = .81$ , 「取り入れ的調整」尺度で  $\alpha = .82$ , 「外的調整」尺度で  $\alpha = .79$ であった。以上より本調査では、先の3項目を外して、分析に用いることとした。なお、この3項目を外した17項目の内的整合性を算出したところ、 $\alpha = .78$ であった。

「アパシー心理性格」尺度について、下山(1995)が示した4因子解の探索的因子分析を行ったところ、上述の4因子は抽出されなかった。そこで探索的因子分析を行ったところ、下山(1995)の結果の一部を参照することが可能な2因子を抽出した(Table 3)。第1因子は、下山(1995)の「張りのなさ」尺度と「自分のなさ」尺度に含まれた9項目で因子負荷量が高かった。第2因子は、「味気のないさ」尺度に含まれた4項目で因子負荷量が高かった。そこでそれぞれの因子を、「張り・自分のなさ」因子、「味気のないさ」因子と命名した。探索的因子分析の結果を踏まえて、2因子解の確認的因子分析を行った。その結果、モデルの適合度指標は、GFI = .919, AGFI = .884, RMSEA = .082であった。各因子に負荷量の高い項目の内的整合性は、「張り・自分のなさ」因子で  $\alpha = .85$ , 「味気のないさ」因子で  $\alpha = .74$ であった。こうした結果をもとに、本研究では、「アパシー心理性格」尺度を、「張り・自分のなさ」尺度と「味気のないさ」尺度の2つの下位尺度からなるものとみなして、

Table 3 アパシー心理性格尺度の因子分析の結果（最尤法、プロマックス回転）

項目（全体： $\alpha = .87$ ）	F1	F2	共通性	平均	SD
第1因子 張り・自分のなさ（ $\alpha = .85$ ）					
時間がただ過ぎていくという感じがある。	.762	-.061	.585	3.21	1.21
毎日を何となく無駄に過ごしている。	.720	.034	.520	2.96	1.14
何となく大学まで来てしまったという感じがある。	.700	-.013	.490	2.56	1.31
自分が本当に何をやりたいのか分からない。	.692	.033	.479	2.88	1.40
自分のしていることに自信がない。	.660	.028	.436	3.08	1.17
自分の将来についても現実感がない。	.597	.150	.379	3.04	1.32
いつも頭がぼんやりしている。	.532	.112	.295	2.60	1.14
一度決めたことでも人から言われると決心が変わりやすい。	.520	-.215	.316	3.11	1.20
朝起きて夜眠る生活のリズムが乱れている。	.429	-.070	.189	3.02	1.19
第2因子 味気のないさ（ $\alpha = .74$ ）					
心から楽しいと感じる時がある。*	.265	-.774	.669	4.40	0.91
何事も生き生き感じられない。	.198	.664	.480	2.29	1.09
自分の人生を生きているという実感がない。	.146	.642	.434	2.28	1.25
自分の悩みを何でも話せる友人がいる。*	.092	-.580	.345	3.73	1.25
因子負荷量の二乗和	3.74	1.88			
寄与率（%）	28.74	14.48			
因子間相関 F1	-	.70			

\*のついた項目は、逆転項目を表す。

Table 4 各尺度の総得点間の相関

	自律的学習動機	アパシー心理性格
社会人基礎力に通じるセルフマネジメントの行動意図	.34 **	-.41 **
自律的学習動機		.01

\*\*  $p < .01$ 

Table 5 社会人基礎力に通じるセルフマネジメントの行動意図尺度、自律的学習動機尺度、アパシー心理性格尺度の各下位尺度間の関連 (相関係数)

	予防 マネジメント	回復 マネジメント	協力関係 マネジメント	内的調整	同一化的調 整	取り入れ 調整	外的調整	張り・ 自分のなさ	味気 のなさ
開発マネジメント	.56 **	.35 **	.52 **	.32 **	.33 **	.22 **	.01	-.19 **	-.21 **
予防マネジメント		.29 **	.65 **	.18 **	.59 **	.15 **	-.09	-.26 **	-.35 **
回復マネジメント			.39 **	.13 *	.20 **	.04	.03	-.29 **	-.39 **
協力関係マネジメント				.09	.45 **	.04	-.04	-.25 **	-.49 **
内的調整					.27 **	.39 **	.02	-.08	.03
同一化的調整						.32 **	-.06	-.31 **	-.39 **
取り入れ調整							.20 **	.05	.02
外的調整								.39 **	.23 **
張り・自分のなさ									.58 **

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

以下の分析に用いた。なお、ここで用いたすべての項目の内的整合性を算出したところ、 $\alpha = .87$ であった。

### 3.3.2. アセスメントとして用いた尺度間の相関

まず、「社会人基礎力に通じるセルフマネジメントの行動意図」尺度、「自律的学習動機」尺度、「アパシー心理性格」尺度の総得点をもとに相関係数を算出した (Table 4)。「社会人基礎力に通じるセルフマネジメントの行動意図」尺度は、「自律的学習動機」尺度と有意な正の相関係数 ( $r = .34$ )、「アパシー心理性格」尺度と有意な負の相関係数 ( $r = -.41$ )を示した。

さらに、尺度の各下位尺度間の相関係数を算出した (Table 5)。まず、各尺度に含まれる下位尺度間で有意な相関がみられたものは、すべて正の相関係数 ( $r = .20 \sim .65$ )を示した。また、「社会人基礎力に通じるセルフマネジメントの行動意図」尺度と、「自律的学習動機」尺度の下位尺度間で有意な相関がみられたものは、すべて正の相関係数 ( $r = .13 \sim .59$ )を示した。「アパシー心理性格」尺度と、他の2つの尺度の下位尺度間で有意な相関がみられたものは、「自律的学習動機」尺度の「外的調整」との間の正の相関係数 ( $r = .23 \sim .39$ )以外は、負の相関係数 ( $r = -.49 \sim -.19$ )を示した。こうした結果はいずれも、各尺度が測定する構成概念のもつ意味内容と整合するものであり、「社会人基礎力に通じるセルフ

マネジメントの行動意図」尺度の構成概念妥当性の必要条件を満たすとみなせるものだった。

### 3.3.3. 授業でのパフォーマンスに関する基礎統計量および相互の相関

「教育心理学」の授業でのパフォーマンスを確認するための3つの従属変数の基礎統計量を算出した。「受講クラスでの学力偏差値」については、理論上、平均値が50、標準偏差が10であり、実際の値は理論値と同じであった。次に「出席回数」「授業の合否」について確認した。「出席回数」については、平均値が13.10、中央値が14、標準偏差が3.06であった。「授業の合否」については、合格者が177名、不合格者が30名であった。

次に、出席回数、学力偏差値、授業の合否の関連性を確認するために、相互の相関係数を算出した。なお算出にあたっては、授業の合否については、両者の調査対象者の違いが、「当該科目での学力の到達度」という順序の差異とみなすことが可能であるため、合格を「1」、不合格を「0」として分析を行った（Table 6）。相互に有意な相関が見みられ、特に出席回数と授業の合否との間で $r = .81$ と強い相関係数を示した。出席回数と授業の合否との相関については、当該科目は出席回数が3分の2以下（10回以下）の場合に、評価基準上、自動的に不合格になるという事実を反映した結果であったと推察された。このことを別の視点から確認するために、「教育心理学」の1年生の全受講者207名を、出席回数「10

Table 6 アセスメントとして用いた各下位尺度間の相関

	学力偏差値	授業の合否 (合格1, 不合格0として分析)
出席回数	.17 *	.81 **
学力偏差値		.31 **

\*\*  $p < .01$

\*  $p < .05$

Table 7 出席回数と授業の合否のクロス集計表

		授業の合否		合計
		合格	不合格	
出席回数	11回以上	177	8	185
	10回以下	0	22	22
	合計	177	30	207

回以下」と「11回以上」, 授業の「合格」と「不合格」に分けてクロス集計をした (Table 7)。ファイ係数を算出したところ,  $\phi = .838$ であった。さらにFisherの直接確率検定を行った結果, 両者に有意な関連があることを示した ( $p < .01$ )。すなわち, 出席回数と授業の可否との強い関連性は, クロス集計からも理解できるものであった。

### 3.3.4. アセスメントとして使用した各尺度と授業でのパフォーマンスとの相関

大学入学直後の「社会人基礎力に通じるセルフマネジメントの行動意図」尺度, 「自律的学習動機」尺度, 「アパシー心理性格」尺度の各下位尺度が, 前期の授業でのパフォーマンスの指標である, 出席回数, 受講クラスでの学力偏差値, 授業の可否に影響している可能性を理解するための目安として, 両者の相関係数を算出した (Table 8)。なお, 授業の可否については, 合格を「1」, 不合格を「0」とした。出席回数との間の相関係数が有意だったのは, セルフマネジメントの行動意図の下位尺度である「予防マネジメント」

Table 8 社会人基礎力に通じるセルフマネジメントの行動意図, 自律的学習動機, アパシー心理性格の各下位尺度と授業でのパフォーマンスとの関連 (相関係数)

	社会人基礎力に通じるセルフマネジメントの行動意図				自律的学習動機			アパシー心理性格		
	開発 マネジメント	予防 マネジメント	回復 マネジメント	協力関係 マネジメント	内的調整	同一化的調整	取り入れの調 整	外的調整	張り・ 自分のなさ	味気 のなさ
出席回数	.11	.32 **	.03	.14 *	-.01	.25 **	.05	-.12	-.08	-.11
学力偏差値	-.05	.03	-.21 **	-.13	.00	.11	-.04	-.19 *	-.01	.12
授業の可否 (合格1, 不合格0 として分析)	.09	.29 **	-.02	.09	-.03	.21 **	.08	-.08	-.09	-.05

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

Table 9 授業の可否を基準変数, 予防マネジメントおよび同一化的調整を説明変数とした判別分析の結果

正準相関係数				.296 **
標準化判別係数	予防マネジメント			.877
	同一化的調整			.188
判別係数	予防マネジメント			.217
	同一化的調整			.056
	定数			-7.376
判別関数による判別結果				
		判別関数による可否の予測		
		合格予測人数	不合格予測人数	合計
実際の可否	合格実人数	120	52	172
	不合格実人数	13	17	30
	合計	133	69	202
		正判別率		67.8%

\*\*  $p < .01$

社会人基礎力に通じるセルフマネジメントが授業でのパフォーマンスに及ぼす影響（西口利文・定金浩一・谷田信一・塩見剛一）

( $r = .32, p < .01$ ), 「協力関係マネジメント」( $r = .14, p < .05$ ), 自律的学習動機の下位尺度である「同一化的調整」( $r = .25, p < .01$ )であった。学力偏差値との間の相関係数が有意だったのは、セルフマネジメントの行動意図の下位尺度である「回復マネジメント」( $r = -.21, p < .01$ ), 自律的学習動機の下位尺度である「外的調整」( $r = -.19, p < .05$ )であった。授業の合否については、セルフマネジメントの行動意図の下位尺度である「予防マネジメント」( $r = .29, p < .01$ ), 自律的学習動機の下位尺度である「同一化的調整」( $r = .21, p < .01$ )であった。

### 3.3.5. アセスメントとして用いた尺度による授業の合否判別可能性の検討

授業の合否が、アセスメントとして用いた尺度によって判別可能かどうかを検討するために、授業の合否と有意な相関を示した、セルフマネジメントの行動意図の下位尺度である「予防マネジメント」と、自律的学習動機の下位尺度である「同一化的調整」を独立変数とした判別分析を行った。なお、独立変数の回答のいずれかに欠損値のあった5名については分析の対象外とした (Table 9)。独立変数である2つの下位尺度と、授業の合否との間の正準相関係数は.296で有意( $p < .01$ )だった。標準化判別係数は、「予防マネジメント」において.877、「同一化的調整」で.188であった。判別係数は、「予防マネジメント」において.217、「同一化的調整」で.056、定数は-7.376であった。判別係数をあてはめた判別関数をもとに、すべての調査対象者の授業への合否予測を算出し、実際の合否をどの程度予測しているかを確認した。判別関数による正判別率は、67.8%であった。

## 4. 総合的考察

### 4.1. 社会人基礎力に通じるセルフマネジメントの構成要素について

本研究では、大学生を対象に、社会人基礎力に通じるセルフマネジメントを扱った2つの目的を踏まえ、それぞれの目的に沿った2つの調査を行った。一つ目の調査の目的は、大学生たちが、社会人基礎力を反映する具体的な行動を、日常的にどのように意図しているのかという観点から、社会人基礎力に通じるセルフマネジメントの構成要素を整理することであった。

大学生が日常的にもつ行動意図からの分析により、社会人基礎力に通じるセルフマネジメントの下位概念として、「開発マネジメント」「予防マネジメント」「回復マネジメント」といったものを確認した。近年の学校教育では、生徒指導を「発達の生徒指導」「予防的な生徒指導」「規制的あるいは対症療法的な生徒指導」と3側面に分類する視点 (国立教育政策研究所生徒指導研究センター, 2008) が知られる。興味深いことに「開発マネジ

メント」「予防マネジメント」「回復マネジメント」には、こうした視点と同じ構造が見られる。学習者の立場から見たときに、生徒指導という教員の介入が他律的な調整的行動、セルフマネジメントが自律的な調整的行動だとみなすならば、両概念の構造が共通していることは理解できることでもあるだろう。両概念の構造の類似性を踏まえるならば、一般社会人の育成に向き合う大学にとって、初等・中等教育における生徒指導の考え方は、大学全入時代を踏まえた大学生の学習支援システムの開発にもアナログ的に参照できるかもしれない。

さらに、社会人基礎力に通じるセルフマネジメントの行動意図の下位概念として、「協力関係マネジメント」を確認した。近年、アクティブ・ラーニングという学習論が教育の場で注目されている。アクティブ・ラーニングの学習論においては、学習活動を個人的なものから、他者や集団を組み込み、社会的なものへと拡張していく点が大きなポイントのひとつとされる(溝上, 2015)。一般社会人の育成といった課題に向き合う大学においては、アクティブ・ラーニングの学習論を踏まえた教育活動を通じて、大学生たちに「協力関係マネジメント」の行動意図を喚起することで、結果として彼らの社会人基礎力、すなわち一般社会人の育成へとつなげていく、といった学習支援システムを設計できるのかもしれない。

以上を調査1の目的に即してまとめるならば、社会人基礎力に通じるセルフマネジメントは、自己の能力を高め(開発マネジメント)、自己を律し(予防マネジメント)、問題があれば解消し(回復マネジメント)、一連の過程で他者と協力する(協力関係マネジメント)、といった構成要素から成り立つと整理できるだろう。その上で、一般社会人の育成を留意する大学では、こうした行動を教育活動のなかでどのように育むかということが教育上の課題であるとみなすことができる。

#### 4.2. 授業のパフォーマンスの予測について

二つ目の調査の目的は、大学入学時の社会人基礎力に通じるセルフマネジメントの行動意図が、授業でのパフォーマンスに影響するかを、自律的学習動機、アパシー心理性格の予測因とともに検討することであった。この目的を踏まえて、大学の1年前期に開講された必修の教職に関する科目である「教育心理学」のパフォーマンスを従属変数として検討した。相関係数の算出および判別分析の結果、出席回数および授業の可否を予測する要因として、社会人基礎力に通じるセルフマネジメントの行動意図の下位尺度である「予防マネジメント」が、本研究で扱った変数のうちで最も大きな予測力を持ち、自律的学習動機の下位尺度である「同一化的調整」がこれに次ぐ要因であることを示した。



また、今回分析対象となった「教育心理学」の授業においては、出席回数と授業の可否との関連性がきわめて強かった。両パフォーマンスの時間的な順序性を踏まえるならば、「予防マネジメント」と「同一化的調整」が、出席回数に影響し、結果として授業の可否へとつながっているとみなすのが妥当であると考えられる。その上で、結果の解釈を行うことにしたい。

授業のパフォーマンスの主たる予測因であることが確認された「予防マネジメント」は、与えられた課題を投げ出すことなく期日までに仕上げたり、ルールに即して振る舞ったりするという行動意図を表している。大学入学時点で確認されたこうした行動意図は、自らの行動を律するかどうかの具体的な行動へと反映し、少なくともその後半年にわたり開講された講義科目への出席行動へと結びつき、結果として、講義科目への可否にも大きく影響したものと考えられる。

また、自律的学習動機の下位尺度である「同一化的調整」は、自分の希望する進路、将来の成功、夢の実現など、自己の将来を視野に入れて自律的に学習しようとする動機を表す構成概念である。本研究の結果によれば、「同一化的調整」も、講義科目への出席行動に影響し、それが講義科目の可否へとつながったことになる。ただ注意すべきは、今回分析対象とした講義科目が、教職に関する必修科目の「教育心理学」だったことである。つまり、教職に関する科目だったからこそ、「教員」という進路を念頭に置いた「同一化的調整」の学習動機の強さが、出席行動や可否のあり方へとつながった可能性は否定できない。仮にそうであれば、「同一化的調整」が、教職に関する科目のみならず、大学でのその他の授業のパフォーマンスの予測因となりうるかについて、今後調べる余地はある。すなわち、「同一化的調整」の自律的学習動機の高さが、自己の将来の進路や夢を必ずしもイメージさせない授業でのパフォーマンスも予測しうるかを検証する必要がある。

学力偏差値を予測する要因については、社会人基礎力に通じるセルフマネジメントの行動意図の下位尺度である「回復マネジメント」、自律的学習動機の下位尺度である「外的調整」において、弱い負の相関係数が有意に見られた。「回復マネジメント」の項目内容から、その得点が高い大学生は、失敗時の立ち直る行動やストレスへの対処行動について日頃より意図していることを表している。そして対照的に、「回復マネジメント」の得点が低い大学生は、失敗したときやストレスを感じたときに、立ち直りが難しいと自ら認識していることになる。大学生にとって学力テストで低い得点をとることは、失敗という事実やストレスが生じることを意味する。それゆえ、今回の調査結果から、「回復マネジメント」の得点が低い大学生においては、単位を落としたときに待ち受けるストレスの予期が、それを回避するための学力テストに対する準備、つまり学習活動への動機づけになっ

ていたとみなすことはできるだろう。ただ、「回復マネジメント」の低さというのは、いわゆるテスト不安の内的状態に通じるとも考えられる。そのため、本研究の結果とは対照的に、テスト不安にもつながるであろう「回復マネジメント」の得点の低さは、学力テストのパフォーマンスに悪影響を及ぼすという結果もあり得たはずである。本研究で示された「回復マネジメント」と学力偏差値との関係については、さらなる検討が必要である。

「外的調整」の強い学生ほど、学力偏差値が低い傾向を示した結果についての解釈は難しい。ただ、「外的調整」は、周囲の人物からの指示に基づいた学習動機であることから、この学習動機の高さが、学習者の低い自律性を反映したものであるとするならば、本研究の結果は理解することができるだろう。

#### 4.3. 今後の課題

本研究の結果を受けて、今後の課題として重要なものを2点挙げることにしたい。

一点目は、教育の成果として取り上げる従属変数の対象を、さらに広げて検討を行う必要性である。例えば本研究では、教職に関する科目の授業において、多様な学科に所属する学生が受講していることを踏まえて、「教育心理学」での授業のパフォーマンスを従属変数とした。しかし、教育効果を検討する対象については、カリキュラム上の位置づけの異なる科目(教養教育科目か専門教育科目かキャリア教育科目か等)、授業スタイルの異なる科目(講義科目か演習科目か等)、クラスサイズの異なる科目(少人数か多人数か等)へと広げる必要があるだろう。先述した「同一化的調整」の自律的学習動機と、「教育心理学」の授業でのパフォーマンスとの間に見られた関連性が、教職に関する科目以外にも見られるかという議論も、この課題と関連している。また、今回の「教育心理学」の授業では、「協力関係マネジメント」が、出席回数との間に弱い正の相関は見られたものの、授業の合否を予測しうる結果までは示さなかった。しかし、大学生同士の議論などを重視したアクティブ・ラーニング型授業がより展開された教育環境のもとでは、「協力関係マネジメント」が授業の合否の重要な予測因になる可能性はあろう。その上で、1科目の授業のパフォーマンスのみを対象とするのではなく、同時に性質等の異なる複数の授業でのパフォーマンスを対象とする必要もあるだろう。また今回の調査では、対象とした授業の合否の正判別率を算出したところ、67.8%と必ずしも際立って高いものではなかった。もっとも、今回の調査対象となった大学生は、1年前期の半期間に、「教育心理学」以外にも教養教育科目や専門教育科目など、合計10科目前後ほどの授業を並行して履修していた。大学生の半期間の総取得単位数などを踏まえた従属変数を扱うことによって、本調査で用いた尺度による教育の成果への予測力は、さらに高まる可能性があるだろう。

社会人基礎力に通じるセルフマネジメントが授業でのパフォーマンスに及ぼす影響（西口利文・定金浩一・谷田信一・塩見剛一）

二点目は、本研究の結果を踏まえて最終的に目指されることであるが、大学生に対するアセスメントを拠り所にした学習支援システムを構築することである。本研究では、社会人基礎力に通じるセルフマネジメントの行動意図が、大学生において個人差が見られ、その後の教育上のパフォーマンスをある程度予測できることを示した。アセスメントツールによる個人差の理解は、その個人差を踏まえた学習支援のコンテンツを準備し提供することによって、有意義な学生指導および支援へとつながっていく。アセスメントツールから導かれる大学生の個人差に応じた、専門教育の目標達成と一般社会人の育成に向けた実践的介入のシステムを構築し、その効果検証をすすめていくことが求められる。

## 引用文献

- 梶田叡一『新しい大学教育を創る－全入時代の大学とは－』有斐閣，2000年。
- 経済産業省編『今日から始める社会人基礎力の育成と評価－将来のニッポンを支える若者があふれ出す－』角川学芸出版，2008年。
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター『規範意識をはぐくむ生徒指導体制－小学校・中学校・高等学校の実践事例22から学ぶ－』東洋館出版社，2008年。
- 下山晴彦「男子大学生の無気力の研究」『教育心理学研究』第43巻，1995年，145-155ページ。
- 西口利文・谷田信一・定金浩一・塩見剛一「社会人基礎力に通じるセルフマネジメントと授業での大学生の学習活動との関係」『大阪産業大学論集 人文・社会科学編』，第29巻，2017年，15-25ページ。
- 西村多久磨・河村茂雄・櫻井茂男「自律的な学習動機づけとメタ認知的方略が学業成績を予測するプロセス－内発的な学習動機づけは学業成績を予測することができるのか？－」『教育心理学研究』第59巻，2011年，77-87ページ。
- 富士通エフ・オー・エム株式会社『社会人基礎力－社会で働くための基礎を学ぶ－』FOM出版，2010年。
- 溝上慎一「大学教育から初等中等教育へと降りてきたアクティブ・ラーニング」（梶田叡一責任編集『アクティブ・ラーニングとは何か』金子書房，2015年）6-16ページ。
- Drucker, P.F., *Management: tasks, responsibilities, practices*. New York, Harper & Row Publishers, 1973（上田淳生編訳『マネジメント エッセンシャル版 基本と原則』ダイヤモンド社，2001年）。
- Drucker, P.F. *The Essential Drucker on Individuals*. Harper Business, 2000（上田淳生編訳『プロフェッショナルの条件－いかに成果をあげ、成長するか－』ダイヤモンド社，2000年）。

Duckworth, A., and Seligman, M. "Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents" *Psychological Science*, vol.16, 2005, pp.939-944.

Duckworth, A., Peterson, C., Matthews, M., and Kelly, D. "Grit: The perseverance and passion for long-term goals" *Journal of Personality and Social Psychology*, vol.92, 2007, pp.1087-1101.

## 付記

本研究は、平成28年度大阪産業大学学内研究組織のもとで実施されたものである。また本研究のデータの一部は、JSPS科研費JP25380904およびJP16K04326の助成を受けて収集されたものである。