

本学の学生の社会人力を高めることについての研究

— SPI2解答能力の向上を考えながら —

相 良 陽一郎
中 村 晃
酒 井 志 延

I はじめに

1. 学士力について

我々は、卒業時にどのような学力を持った学生を育てればいいのか。筆者らはいつも考えてきた。本来、学力は大学全体または学部全体で養成していくべきものである。自分たちの研究グループができることは大きくない。しかし、小さな研究の積み重ねも重要である。

ところで、卒業時の学生の学力を学士力と呼び、その学士力とは何かという議論が近年かまびすしい。学士力に関連する文献研究を行った金子（2012）によれば、学士力の真の意味を「general educationにおける学習内容を超え、メタ認知能力を核とする螺旋的な進化の力ならびに個人的・社会的な責任の遂行力を持つこと」（p.81）であるとしている。その上で、広義の「教養」を構成する2つの力（negative capabilityとpositive capability）について、次のように述べている：「‘negative capability’は『何ものでもなくいられる力：異質なものを受容する力としての自己解放力』、‘positive capability’は『なるべきものになる力』であり、それらは相互にそして交互に螺旋を描いて作用し合い、大学における学びを通じてより確固としたそれぞれに変容することである」（p.81）。要するにnegative capabilityとは「学生に寛容性を持たせながら、自分のことを客観視する力」のことであり、positive capabilityとは「社会の一員としての自覚を持ち、自分の希望する職を得ること」と解釈できる。なお前者は、異文化や異なった考えとぶつかりながら自分を客観視することで可能になるもので、後者は、赤堀（2012）がいう「就職させるための力」に相当するものと考えられる。

本稿では、金子（2012）の言う2つの力のうち、後者に焦点を絞って、考察する。

2. 就業力とSPI2について

本学の第2回CUCアライアンス・フォーラム参加企業に対するアンケート調査（2008年）によると、新規採用者の選考時に筆記試験を実施する企業は82%であり、採用の上で筆記試験の結果を最も重視すると回答した企業は34%であった。その際、一般常識に関する試験を実施する企業が増加している。一般常識試験実施のねらいは、就職希望者が社会人として適切な常識を持っているかどうかを判断することであるが、多くの場合、採用枠

に対して応募者が多い場合のスクリーニング（足切り）として使用されている。

なお、本学キャリア支援センターによれば、本研究で対象とする SPI2（リクルート社製）は、性格検査と能力検査を組み合わせた総合タイプの試験であるが、この種の検査の中では、現在最もよく使われるもののひとつである。スクリーニングとして使用される場合、SPI2の正答率50%で次の選考段階に進める企業は全体の35%、正答率60%で次に進める企業が70%、正答率70%で次に進める企業が82%であり、少なくとも正答率で50～60%を超えることが必要であることが分かる。ところが、本学の学生の大部分は正答率が40%に満たないのが現状である。こうした状況が、本学学生の就職活動における大きな障害となっていることは明確である。

筆者らが担当するゼミで予備調査を行った結果、大部分の学生がSPI解答能力の向上の必要性を感じながら、強い苦手意識を持っている学生が少なくないことが判明した。しかもその苦手意識は、「自分の努力が足りないためにSPIができないのだ」という努力帰属ではなく、「自分の能力が足りないためにSPIができないのだ」という能力帰属から生じていることが明らかとなった。能力帰属に捉われている学生に対して「頑張れ」とか「模擬試験を受けてみればどうか」といった働きかけはほとんど意味をなさない。従って、本学学生の就業力を向上させるためには、教員が学生のメタ認知能力を高める働きかけを行い、「やればできる」という自己効力感を上昇させるような意識変化を学生に生じさせることが必要であり、こうした取り組みに関する研究が早急に求められていると言える。

そこで本研究では、就職試験において必須となりつつあるSPIを取りあげ、その解答能力向上の指導を行うとすればどのような方法が望ましいのか、SPIに関する学生と教員の意識を探りながら、現実的な提案をしたいと考えている。

Ⅱ 研究の方法

1. 3年次の学生のSPIの意識を探ること。
2. 学生に一定期間SPIの指導をし、意識の変化を探ること。
3. 2011年度のSPIに対する教員の意識を探ること。
4. 2012年度のSPIに対する教員の意識を探り、2011年度と比較すること。

Ⅲ 学生の意識

1. SPI 調査 1

1.1 目的

本学の学生において、SPIの成績やSPIに対する意識が、学習への動機づけや学習の方法とどのような関係にあるのか検討すること。

1.2 方法

- (1) 対象者：本学の研究Ⅱ授業に所属する大学3年生77名
- (2) 調査時期：2011年4月から5月
- (3) 調査具：①SPI2模擬テスト、②学習動機尺度、③学習方略尺度、および④SPI2に

に対する意識調査から構成されるアンケート（以下の通り；付録を参照のこと）

① SPI2模擬テスト：国語などの言語分野（15分，25点満点）と数的処理や物理などの非言語分野（30分，30点満点）から構成されるSPI2の模擬テスト（成美堂出版編集部，2011）。

② 学習動機尺度（36項目，「そう思う」～「そう思わない」の5件法）：市川（2001）による学習動機を測定する質問項目を用いた。この尺度は，「充実志向」「訓練志向」「実用志向」「関係志向」「自尊志向」「報酬志向」の6つの下位尺度から構成される。なお「充実志向」「訓練志向」「実用志向」は学習の内容に関与しているため「内容関与的動機」と名付けられ，一方「関係志向」「自尊志向」「報酬志向」は学習内容から離れた動機なので，「内容分離的動機」と名付けられている。

③ 学習方略尺度（24項目，「そう思う」～「そう思わない」の5件法）：市川（2001）による学習方法についての自己評定項目を用いた。この尺度は，「失敗に対する柔軟性」「思考過程の重視」「方略志向」「意味理解志向」の4つの下位尺度から構成される。

④ SPI2に対する意識調査：SPI2の言語分野，および非言語分野の問題に対して，得意・苦手意識（「とても得意」～「とても苦手」の5件法），好きか嫌いか（「とても好き」～「とても嫌い」の5件法），SPI2の対策学習に対しての動機づけ（「とてもやる気がある」～「全くやる気がない」の5件法），さらにSPI2に対する自己効力感（SPIの対策学習をすれば「かなりできるようになると思う」～「全くできるようになるとは思わない」の5件法）についての質問から構成される。

（4）手続き：調査対象者の履修する研究Ⅱ授業の一環として，アンケート調査を実施した。

1.3 結果

（1）各尺度の分析結果

調査対象者のSPI2の得点をTable 1に示す。言語分野では平均点が25点満点中13.45点であり53.8%の正答率であるのに対し，非言語分野では平均点が30満点中平均点6.84で正答率22.8%と低かった。

次に，学習動機尺度と学習方略尺度の平均点をTable 2に示す。学習動機尺度では，内容分離的動機（「関係志向」「自尊志向」「報酬志向」）よりも内容関与的動機（「充実志向」「訓練志向」「実用志向」）のほうが得点が高かった。

SPIに対する苦手意識，好き嫌いを検討すると（Table 3・4），言語分野で苦手意識を持っているのは26%であるが，非言語分野で苦手意識を持っているのは79%に達する。さらに，言語分野に対して嫌いという意識を持つものは22%にすぎないが，非言語分野では

Table 1 SPI2の平均点と標準偏差（n=77）

	平均値（SD）	最高点	最低点
総得点	20.30（5.27）	32	3
言語	13.45（3.42）	21	1
非言語	6.84（3.07）	14	0

Table 2 「学習動機尺度」「学習方略尺度」の平均点と標準偏差

		平均値 (SD)
学習動機	関係志向	15.71 (4.38)
	自尊志向	17.60 (5.20)
	報酬志向	15.68 (4.82)
	充実志向	19.27 (4.19)
	訓練志向	18.84 (4.78)
	実用志向	20.70 (4.68)
学習方略	失敗に対する柔軟性	18.25 (3.45)
	思考過程の重視	17.04 (4.54)
	方略的志向	17.40 (4.38)
	意味理解志向	15.61 (3.77)

Table 3 SPI に対する得意・苦手意識 (5件法)

	平均値 (SD)	とても苦手 (1)	どちらかとい うと苦手 (2)	どちらとも いえない (3)	どちらかとい うと得意 (4)	とても得意 (5)
言語	3.09 (1.02)	7 (9.1%)	13 (16.9%)	25 (32.5%)	30 (39.0%)	2 (2.6%)
非言語	1.66 (0.90)	45 (58.4%)	16 (20.8%)	13 (16.9%)	3 (3.9%)	0 (0.0%)

(人)

Table 4 SPI に対する好き嫌い (5件法)

	平均値 (SD)	とても苦手 (1)	どちらかとい うと苦手 (2)	どちらとも いえない (3)	どちらかとい うと得意 (4)	とても得意 (5)
言語	3.23 (1.04)	6 (7.8%)	11 (14.3%)	24 (31.2%)	31 (40.3%)	5 (6.5%)
非言語	2.18 (1.16)	29 (37.7%)	19 (24.7%)	17 (22.1%)	10 (13.0%)	2 (2.6%)

(人)

62%に達する。

SPI に対する動機づけ、および自己効力感を検討したところ (Table 5・6)、71%の学生が SPI 対策学習に対するやる気を持っており、さらに学習をすればできると思っているのは79%と多いことが示された。

(2) SPI 得点および SPI に対する意識と、学習動機や学習方略との関連の分析

SPI 得点と学習動機、および学習方略との関連を検討したところ (Table 7)、学習動機と SPI 得点とは、有意な関連が見られなかった。

Table 5 SPI に対する動機づけ (5 件法)

	平均値 (SD)	全くやる気 がない (1)	あまりやる 気がない (2)	どちらとも いえない (3)	まあやる気 がある (4)	とてもやる 気がある (5)
動機づけ	3.68 (0.87)	3 (3.9%)	4 (5.2%)	15 (19.5%)	48 (62.3%)	7 (9.1%)

(人)

Table 6 SPI に対する自己効力感 (5 件法)

	平均値 (SD)	全くできる ようになる と思わない (1)	あまりでき るようにな るとは思わ ない (2)	どちらとも いえない (3)	少しはでき るようにな ると思う (4)	かなりでき るようにな ると思う (5)
自己効力感	3.84 (0.63)	0 (0.0%)	3 (3.9%)	13 (16.9%)	54 (70.1%)	7 (9.1%)

(人)

Table 7 「学習動機尺度」「学習方略尺度」の各尺度と SPI 模擬試験の相関関係

		総得点	言語	非言語
学習動機	関係志向	-.069	-.012	-.104
	自尊志向	.104	.153	.008
	報酬志向	-.054	-.043	-.045
	充実志向	.131	.213	-.013
	訓練志向	-.054	.087	-.190
	実用志向	-.062	-.031	-.073
学習方略	失敗に対する柔軟性	.041	-.003	.075
	思考過程の重視	.240*	.335**	.039
	方略的志向	.192	.231*	.072
	意味理解志向	.191	.227*	.076

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

学習方略と SPI 得点との関連では、思考過程の重視得点が高いと、SPI 総得点、特に言語分野の得点が高いことが示された。さらに方略的志向得点や意味理解志向得点が高いと、言語分野で得点が高いことが明らかとなった。

学習動機および学習方略と SPI に対する意識の関連を検討したところ (Table 8・9)、学習動機の充実志向が高いと、得意意識は関連がみられないが、SPI に対し好意的であることが示された。

学習方略との関連では、思考過程の重視得点が高いと、SPI に対して得意意識が高く好意的であることが示された。

動機づけの強さに関しては、特に充実志向が高いと SPI に対する動機づけが高い傾向

Table 8 「学習動機尺度」「学習方略尺度」とSPIに対する得意意識と好き嫌いの相関関係

		得意意識		好き嫌い	
		言語	非言語	言語	非言語
学習動機	関係志向	.041	-.005	-.101	-.021
	自尊志向	.196	.018	.176	.177
	報酬志向	.022	-.208	-.116	-.190
	充実志向	.149	.126	.266*	.239*
	訓練志向	.109	-.019	.209	.062
	実用志向	-.052	.079	.080	.120
学習方略	失敗に対する柔軟性	-.100	.240*	.123	.154
	思考過程の重視	.236*	.259*	.373**	.458***
	方略的志向	.128	.078	.199	.211
	意味理解志向	.188	.124	.151	.180

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

Table 9 「学習動機尺度」「学習方略尺度」とSPIに対する動機づけと自己効力感の相関関係

		動機づけ	自己効力感
学習動機	関係志向	.322**	.117
	自尊志向	.275*	.025
	報酬志向	.180	.013
	充実志向	.442***	.101
	訓練志向	.284*	.127
	実用志向	.229*	.131
学習方略	失敗に対する柔軟性	.080	.042
	思考過程の重視	.094	-.141
	方略的志向	.191	-.110
	意味理解志向	-.084	-.131

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

が認められた。関係志向、自尊志向、訓練志向、実用志向もそれぞれ動機づけの強さとは正の相関関係が認められたが、報酬志向では有意な関連が見られなかった。

SPIに対する自己効力感に関しては、学習動機、学習方略と有意な関連は見られなかった。

SPIに対する意識と、SPI得点との関連を検討したところ (Table 10)、言語分野においては、得意意識や好き意識と得点の高さには比較的強い関連が見られたが、非言語分野では、弱い関連しか見られなかった。また、SPI得点の中でも言語分野とSPIに対する動機づけには弱い正の相関がみられたため、言語分野の成績が良いものほどSPIの勉強に対するやる気があることが示された。一方、自己効力感とSPIの成績には有意な関連が

Table 10 SPI に対する意識と SPI 得点の相関関係

	総得点	言語	非言語
言語分野が得意	.452**	.587**	.123
非言語分野が得意	.119	-.074	.287*
言語分野が好き	.350**	.437**	.115
非言語分野が好き	.192	.135	.179
SPI に対する動機づけ	.128	.273*	-.084
SPI に対する自己効力感	.074	.211	-.108

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

認められず、SPI が出来ないからと言って、無力感に陥りやすいわけではないことが示された。

1.4 考察

まず SPI 得点に関しては、言語と非言語では難易度が違うため、単純に比較はできないが、非言語の分野で正答率が低かった。実際非言語分野に対しては苦手意識や嫌いという意識が強いことも示された。しかし SPI 学習に対して 8 割の学生は意欲もあるしやればできるという自己効力感も持っていることが明らかになった。このような意欲や自己効力感が強い者が必ずしも SPI 得点も高くなるとは限らないようである。また、学習動機の中で SPI の動機づけの強さと最も関連が強かったのは、充実志向であった。充実志向は何かのために勉強するのではなく、好奇心や充実感から勉強するという動機づけであるが、このような学習に対する内発的動機が高いことが、SPI の学習の動機づけの高さにつながることを示された。

2. SPI 調査 2

2.1 目的

SPI の指導を授業の中で複数回行い、それに伴い学生の SPI に対する意識の変化を検討すること。

2.2 方法

- (1) 対象者：本学の研究Ⅱ授業に所属する大学 3 年生 19 名
- (2) 調査時期：2011 年 4 月から 2012 年 1 月
- (3) 手続き：研究Ⅱの授業内において、4 回にわたり（言語の分野と非言語の分野それぞれ 30 分を 2 回ずつ）SPI を扱った。まずやさしい SPI の問題を学生に数題課して、解答させ、その後グループで討議させた。さらに最後に教員が解答を解説した。このような学習をした前後で学生の SPI に対する意識が変化するかどうかを検討した。調査具としては、SPI 調査 1 と同様、市川（2001）による学習動機尺度と学習方略尺度、および SPI2 に対する意識調査から構成されるアンケートを使用し、学習の前後、つまり 2011 年 4 月と 2012 年 1 月でその数値の変化を調べた。

2.3 結果

学習前と学習後のアンケートの両方の回答を得られた学生12名を分析対象とした。SPI対策学習前後における学習動機および学習方略の変化を検討したところ (Table 11), 学習動機については、関係志向、自尊志向や訓練志向はゼミ活動を通して上昇していることが示された。学習方略については、失敗に対する柔軟性、意味理解志向得点は有意傾向であるが上昇していた。

次に、SPI対策学習前後におけるSPIに対する意識の変化を検討したところ (Table 12), 有意な差は見られなかったが、数値上は、非言語より言語分野で得意・好き方向に変化していることがうかがえる。

2.4 考察

今回の研究において、SPI対策学習の前後で学習動機については特に関係志向が有意に高まったことが示された。関係志向とは周囲がやるから学習するなどのように、まわりの

Table 11 学習の前後における「学習動機尺度」「学習方略尺度」の各尺度の変化

		学習前	学習後	t
		平均値 (SD)	平均値 (SD)	
学習動機	関係志向	14.00 (3.44)	16.83 (5.61)	2.51*
	自尊志向	17.42 (5.52)	20.33 (4.83)	1.99 [†]
	報酬志向	17.42 (4.85)	18.25 (5.74)	0.44
	充実志向	19.83 (2.72)	21.50 (2.32)	1.45
	訓練志向	19.67 (3.17)	21.83 (2.59)	2.14 [†]
	実用志向	22.08 (3.58)	22.33 (3.68)	0.25
学習方略	失敗に対する柔軟性	18.58 (3.29)	20.17 (1.80)	1.91 [†]
	思考過程の重視	17.08 (4.85)	18.25 (3.22)	0.75
	方略的志向	15.92 (4.44)	18.64 (3.53)	1.94
	意味理解志向	15.08 (4.38)	17.42 (3.60)	2.20 [†]

* $p < .05$, [†] $p < .10$

Table 12 学習の前後におけるSPIに対する意識の変化

	学習前	学習後	t
	平均値 (SD)	平均値 (SD)	
言語分野が得意	2.67 (1.37)	3.25 (0.97)	1.47
非言語分野が得意	1.25 (0.62)	1.50 (0.80)	0.76
言語分野が好き	2.92 (1.24)	3.42 (1.08)	1.73
非言語分野が好き	1.92 (1.17)	2.00 (1.04)	0.21
SPIに対する動機づけ	3.33 (0.99)	3.33 (1.23)	0.00
SPIに対する自己効力感	3.67 (0.65)	4.00 (0.85)	1.08

人の影響によって学習しようという動機である。まわりの学生が学習することでつられて学習する傾向が高まるのは、SPI 対策学習を機にまわりの学生が学習を始め、自分もやらなければならないという気持ちが高まったためである可能性が考えられる。

また、SPI 対策学習の前後で SPI に対する意識に有意な変化は見られなかった。しかし有意ではないが、SPI に対してポジティブな方向に変化していることが明らかとなった。SPI の学習をすることでかえって SPI に対する嫌悪感を高まることも考えられたが、今回のデータの範囲では、そのような可能性は低いことが示された。

なお、今回の学習前後で見られた変化については、必ずしも SPI 対策学習に起因するものとは限らない。2 回の調査は 9 ヶ月の間隔をおいて実施され、特に 2 回目の調査は大学 3 年生が就職活動を開始した直後に実施していることから、一般的な傾向として就職に対する意識が高まったことによる結果である可能性も否定できない。

IV 教員の意識

1. 調査の目的

本学の教員が学生に SPI の指導を行うことをどのように感じているか、2 回（2011 年と 2012 年）に分けてアンケート調査を実施することで、本学の SPI 指導の実態や問題点等について検討することが目的である。特に 2012 年度は、商経学部のセミナー科目群において、CUC CAREER NOTE（千葉商科大学，2012）などを使用し、学生に SPI2 を指導することが求められたこともあり、そうした教育環境の変化が教員の意識に与えた影響についても検討したい。

2. 2011 年度の調査

2.1 方法

- (1) 対象者：千葉商科大学商経学部に所属する専任教員 90 名。
- (2) 調査時期：2011 年 10 月
- (3) 調査具：以下の質問項目①～⑦が印刷されたアンケート用紙
 - ① SPI 対策について、ゼミの授業中に教えたことがあるか
 - ② ①で「教えたことがある」場合）今年度 18 回の授業中、何回教えたか
 - ③ ①で「教えたことがない」場合）今後 SPI について教えたいと思うか
 - ④ ③で「教えたい」場合）これまで教えなかった理由
 - ⑤ ③で「教えたくない」場合）今後も教えたくない理由
 - ⑥ 大学の授業で SPI について教えることに、どのように感じるか
 - ⑦ その他（自由記述）
- (4) 手続き：調査対象者に対しアンケート用紙を配布し、回答を求めた。最終的に回答があったのは 44 名（回答率 49%）であった。

2.2 結果および考察

- (1) 回答のあった 44 名のデータに関し、質問項目ごとに集計を行った。
 - ①（SPI 対策について、ゼミの授業中に教えたことがあるか）については、19 名（43.2%）

が教えたことがあり、25名(56.8%)が教えたことがないと回答した。なお両者の比率に関して2項検定を行った結果、有意な差は認められなかった。

②(今年度18回の授業中、何回教えたか)については、平均すると研究Ⅰで4.05回、研究Ⅱで4.11回、卒業研究で0.79回であった。それぞれ、最も少ない場合は0回、最も多い場合は18回(毎回)であり、回答者によって差があった(標準偏差は研究Ⅰで5.25、研究Ⅱで5.03、卒業研究で2.28であった)。

従って、2011年においては、ゼミの授業中にSPI対策を指導した教員とそうでない教員の比率に差があるとはいえないこと、そして研究Ⅰ(2年生ゼミ)および研究Ⅱ(3年生ゼミ)においては18回の授業中平均すると4回程度指導を行っているが、卒業研究(4年生ゼミ)においてはあまり指導が実施されていないことが明らかとなった。

③(今後SPIについて教えたいと思うか)については、21名(84%)が教えたいと回答し、3名(12%)が教えたくないと回答し、1名が未回答であった。教えたい比率と教えたくない比率に関して2項検定を行った結果、教えたい比率のほうが有意に高いことが分かった。

④(これまで教えなかった理由)としては、教え方が分からない(13名)、時間がない(6名)、教える自信がない(4名)、教える必要がない(1名)、などの理由があげられた。

⑤(今後も教えたくない理由)としては、時間がない、教える自信がない、ゼミでやることでないから(各1名)、などの理由があげられた。

従って、2011年時点ではまだ指導したことがない教員でも、指導したいと考えている教員のほうが圧倒的に多いことが示された。

⑥(大学の授業でSPIについて教えることに、どのように感じるか)については、18名(40.9%)が「必要なことなので積極的にやっていきたい」、8名(18.2%)が「必要ではあるがやりたくない」と答え、「必要とは思わないのでやりたくない」という回答はなかった。

⑦その他として自由に述べられた意見にも様々なものが見られた。以下では意見のカテゴリ分けを行い、それぞれに代表的なものを引用して記載する。ただし特定の個人に結びつけられそうな情報は削除し、文章表現も中性的なものに書き換えている。

(a)積極的に実施しているケース:「ゼミで使用するテキストを学ぶことで、間接的にSPI対策となっている。また、SPIについても学生が自習している。」

(b)必要性に駆られてやむを得ず実施しているケース:「SPIは自分の専門範囲から外れているが、やむを得ず対応せざるを得ない。」「本来学生が自力で勉強するものだが、放っておくと就活が始まってもやらないのでゼミでフォローしている。ただし、専門教育の時間がとれなくなるという問題がある。また、基礎学力に劣る学生も少なくないため、教え方が難しい。」

(c)必要性を認識しながらも、実施に踏みきれないケース:「必要であるが、ゼミの時間を大幅に削ってまで積極的にやりたいとは思わない。」「本来不要だが、やったほうがよさそう。」「学生の要望に応じて考えたい。」

(d)SPIの指導は必要であるが、ゼミで扱うべきではないというケース:「単位を認定する授業やゼミにおいては、やるべきではない。ただし、単位を認めない授業や、(ゼミの成績とは関係ない)サブゼミなどであれば、積極的にやりたい。」「必要と思うが、ゼ

ミでカバーすべきことでない。」「必修でも構わないので、特別授業などの形態で、SPIの専門家に担当してもらうことが必要。」「SPI対策としてではなく、大学での学びを支える教養教育（リメディアルを含む）として行う必要がある。例えば、総合科学科目の各分野にSPIに相当する必修科目を1科目ずつ置くことも考えられる。」

（2）項目①と⑥の関係について

2項検定の結果、①で教えたことがあるとする回答の中で、⑥で実施したいとする人数（9名）としたくない人数（3名）の出現比率に有意差は見られず、また、①で教えたことはないとする回答の中で、⑥で実施したいとする人数（9名）としたくない人数（5名）の出現比率にもやはり有意差は見られなかった。さらにこれらをクロス集計した結果でも有意な連関は見られなかった（ $\chi^2=0.35$, *n.s.*）。

従って、既にSPIを教えたことがある教員も、教えたことがない教員も、「指導をしたいか、したくないか」という質問に対する回答に大きな差はないことが分かる。実際、⑥において積極的に実施したいとする人数は、すでに教えていてもいなくても9名ずつと同数である。従って、大学の授業としてSPIの指導を行うことを積極的に実施したいと思っても、すでに実施している教員は半数にとどまっている。一方、大学の授業としてSPIの指導をやりたくないと思っている教員であっても、約半数はすでに指導を行っていることが分かる。

（3）自由記述をもとにした考察

以上の結果を自由記述内容との関連で見ると、以下のような点が指摘できる。

1) 「必要なので指導したい」と考え、実際に実施している教員の中には、毎回ゼミで指導しているケースのほか、「やらざるを得ないので」と必要に駆られて実施しているケース、また「学生自身に基礎学力を認識させるためにも役立つので良い」と肯定的に捉えているケースなどが見られた。

2) 「必要なので指導したい」と考えているが、実際には実施できていない教員の中には、「ほかに指導すべき内容が多いためSPIにまで手が回らない」という意見があった。

3) 「必要ではあるが指導したくない」としているが、実際には指導している教員の場合は、「授業では専門の勉強をさせたいので指導はしていないが、SPIの問題を宿題として課している（質問はメールか授業外の時間で受けている）」というケースがあった。

4) 「必要ではあるが指導したくない」と考え、実際に指導もしていない教員の中には、「能力的に無理で、強制的に指導が義務づけられでもした場合は他の業務に支障が出る上、精神的に辛くなるので、絶対にやめてほしい」といった意見も見られた。

3. 2012年度の調査

3.1 方法

（1）対象者：千葉商科大学商経学部所属する専任教員90名。

（2）調査時期：2012年10月から11月

（3）調査具：以下の質問項目①～⑦が印刷されたアンケート用紙

①今年度の研究Iおよび研究基礎において、SPI指導を行ったか

- ②使用した問題の難易度は適切だと思ったか
- ③どのような指導をしたか
- ④指導時、学生のやる気はどの程度に感じられたか
- ⑤指導時の学生の反応について
- ⑥- 1. SPI を指導する前、SPI 指導の必要性をどの程度感じていたか
- ⑥- 2. SPI を指導する前、SPI 指導へのモチベーションをどの程度感じていたか
- ⑥- 3. SPI を指導した後（現在）、SPI 指導の必要性をどの程度感じているか
- ⑥- 4. SPI を指導した後（現在）、SPI 指導へのモチベーションをどの程度感じているか

⑦今後の SPI 指導に関する意見（自由記述）

（なお、②～⑥は、①において「行った」と回答した場合のみ、回答を求めた。）

（4）手続き：調査対象者に対しアンケート用紙を配布し、回答を求めた。最終的に回答があったのは29名（回答率32%）であった。そこで以下では、回答のあった29名のデータをもとに分析を行う。

3.2 結果および考察

（1）SPI 指導を行った比率について

①（今年度 SPI 指導を行ったか）については、25名（86.2%）が行っており、4名（13.8%）が行わなかったと回答した。なお両者の比率に関して2項検定を行った結果、行ったほうが有意に多いことが分かった。なお、SPI の指導を行わなかった理由としては、「SPI の知識がなかったため、重要だとは思わなかった」「個別に教員が指導しきれるか疑問であるため」「他にやるべきことがあり、SPI をする時間がなかった」などが見られた。

なお、2011年度の調査でも同様の質問を行っており、今回の①の結果と比較するため、SPI 指導の有無と調査年の連関を調べたところ、調査年によって指導の有無の比率に有意な偏りがあることが分かった（ $\chi^2=13.51$, $p<.001$ ）。従って、2011年に SPI の指導をしている教員としていない教員は同程度であったのに対し、2012年には実施した教員が増えていることが分かる。

このような結果が得られたのにはいくつか理由が考えられる。

第1に、質問項目が異なっていることである。先述のように、2011年の調査では、ゼミの授業中に、SPI 対策について教えたことがあるかとたずねているのに対し、2012年の調査では、研究 I および研究基礎において、CUC CAREER NOTE に基づく SPI の指導を行ったかとたずねている。従って、2011年は対象となっていなかった研究基礎授業が、2012年では対象に含まれていること、また、2011年では教員の自主的な指導についてたずねているのに対し、2012年では研究基礎のカリキュラムとして推奨されている SPI 指導を行ったかどうかたずねている。その結果、2012年では行っている比率が高まったものと考えられる。

第2に、今回の調査に回答するかどうかは自由で、各教員の意志に任されていたことである。つまり、2011年と2012年のどちらの調査も商経学部教員ではあるが、回答者が異なっている可能性がある。

第3に、2011年は44名が回答しているのに対し、2012年は29名であり、回答者数が2/

3に減少していることである。つまり、2012年のほうが少ない回答者のデータに基づいている。自由意志で回答を求める場合、調査テーマに興味関心のある回答者のほうが積極的に参加するであろうことを考えると、2012年のほうがSPIの指導に親和的な回答者の比率が相対的に高いものと予想される。その結果、2012年の回答が本来よりも高いSPI指導率になることが考えられる。

第4に、質問形態の相違である。2011年ではSPIの指導をしていると答えた場合に回答を求められる項目数は5、指導していないと答えた場合の項目数は4であるのに対し、2012年でSPIの指導をしていると答えた場合に回答を求められる項目数は12、指導していないと答えた場合の項目数は2である。従って、2011年はSPIの指導をしている場合としていない場合で回答数に大差が生じないが、2012年は12項目対2項目と、SPIの指導をしていないと回答した場合、回答数が非常に少なくなる。こうしたバイアスも影響している可能性がある。

しかし、上記のような諸要素が本質的な影響を与えていないとするならば、2011年から1年の間に、商経学部の教員の意識に変化が生じ、SPI指導の気運が高まった可能性も否定できない。

(2) 他の項目に関する分析

②(使用した問題の難易度は適切だと思ったか)については、適切だったという回答が最も多く(11名, 37.9%)、やや易しすぎた(6名, 20.7%)・やや難しすぎた(4名, 13.8%)を上回った。また、その他(2名, 6.9%)としては、独自の問題を教員が作成したケースや、学生の能力格差があるため決められないといった意見が見られた。それ以外の意見としては、分数の割り算を理解していない学生や、取り組む前からあきらめてしまう学生の存在の指摘のほか、満身に問題を解ける学生はほとんどいないという印象も報告されていた。従って、CUC CAREER NOTEに基づくSPI指導の内容については、異論もあるものの、ほぼ適切な難易度であったことが示された。

③(どのような指導をしたか)については、全て学生個人に任せたという回答(10名, 34.5%)と、個人とグループを併用したという回答(10名, 34.5%)が同数であった。また、その他(3名, 10.3%)としては、「SAやできる学生に、分からない人への指導を手伝ってもらった」「塾のように個人で解かせ、その後教員が解説した」などの回答が得られた。

④(指導時の学生の反応)については、出席者全員を100%とすると、平均して1)やる気があった学生が44.1%(標準偏差26.9; 範囲10~100)、2)そこそやる気のあった学生が35.3%(標準偏差17.9; 範囲0~70)、3)やる気がなかった学生が21.5%(標準偏差15.1; 範囲0~60)という評定が得られた。ただし、回答者によって見積もられた比率は大きく異なっていた。なお、1)やる気があった学生を0%としたケースはなく、2)や3)を70%より多くしたケースもなかった。最もやる気があったとする回答は、1)100%・2)0%・3)0%であり、最もやる気がなかったとする回答は、1)10%・2)50%・3)40%あるいは1)20%・2)20%・3)60%であった。最頻値の差はあるものの、ほとんどの回答において、やる気のある学生とない学生が共存し、格差が生じているという結果は共通であった。

(3) 指導の前後の意識変化について

⑥として、回答者としての教員が、SPIの指導をする前と指導した後それぞれにおいて、SPI指導がどの程度必要だと感じたか(⑥-1・⑥-3)、またどの程度指導へのモチベーションが高かったか(⑥-2・⑥-4)という点に関し、5件法で評定を求めた。得られた回答を、とても感じる(感じていた)を5点、やや感じる(感じていた)を4点、どちらとも言えないを3点、あまり感じない(感じていなかった)を2点、全く感じない(感じていなかった)を1点として得点化し、各質問に関する平均評定値を求めた。その結果、SPI指導前に感じた必要性の平均評定値は3.00(標準偏差1.00)、モチベーションの高さは2.92(標準偏差1.12)、SPI指導後に感じた必要性は3.24(標準偏差1.01)、モチベーションの高さは3.16(標準偏差1.14)であった。さらに、必要性の評定値を従属変数とし、SPI指導の前後における平均評定値の差について、対応のあるt検定を行ったところ、有意な差が得られた($t(24)=2.30, p<.05$)。一方、モチベーションの高さについても同様に、対応のあるt検定を行ったところ、有意差には達しなかったが、有意な傾向が得られた($t(24)=2.01, p<.10$)。

従って今回回答した教員は、ゼミや研究基礎授業においてSPIの指導を行う前よりも、行った後のほうが、SPIを指導しなくてはならないという必要性を強く感じるようになったことが分かる。一方で、指導へのモチベーションは数値上は上昇しており、10%水準では有意であるものの、それほどはっきりと上昇しているとは言えなかった。

今回の結果は、様々な解釈ができる。最も可能性が高いのは、商経学部の教員である回答者の多くは、もともとSPIの指導へのモチベーションは高いため、指導前後で有意なモチベーションの上昇は見られなかったが、実際にSPIの指導を行ってみると、あまりに学生の能力が低いことに驚き、指導の必要性を強く意識するようになったというパターンである。しかし、SPI指導の必要性を強く感じるように変化した背景には、他にも可能性が考えられる。例えば、実際に指導することで、SPIについての知識が増え、SPIを重要だと見直すパターンや、指導する際いかにSPIが重要かを学生に説いているうちに、自らも必要性を強く意識するようになるパターン、授業で扱うことで学生や他の教員とSPIについて情報交換をし、その結果必要性を感じるようになるパターン、あるいは何らかの経験によって必要性を感じるようになるパターンも考えられる。どのような原因で必要性を強く意識するようになるのかは、改めて要因を統制した上で実験的調査を実施する必要があろう。

(4) 自由記述に関する分析

⑤(指導時の学生の反応)として、印象の報告を求めた。

回答の中で、比較的やる気が見られたとする例を引用すると次の通りである:「各グループで教えあいながら解いていた。プレゼンテーションの準備もあり、上手に問題を解説していた。グループ対戦で勝負させたので、各班とも気合が入っていた。」「最初から非言語問題を解かせるとモチベーションが下がりそうなので、正答率が高そうな言語問題をあらかじめ解かせ、『簡単かも!解けるかも!』と思わせてから、非言語に進んだ。非言語も、基本的な問題の解き方の解説を聞いて理解できた学生はやる気が出たようだ。」

一方やる気が見られなかった例として、「個人差が大きく、能力の高い学生は無駄な時

間と思ったように感じた。」「ダメな者はダメ、まるで解答ができない。人生を考えようとしてもしない学生にどのような気づきを与えるのか、難しい状況になっている。」などの意見も見られた。

従って、学力やモチベーションにおける格差が大きく存在する以上、それをどのように学習に取り込み、SPIの指導につなげていくかが重要であると考えられる。

最後に⑦として、今後のSPIの指導に関し、自由に回答者の意見を求めた。以下では意見のカテゴリ分けを行い、それぞれに代表的なものを引用して記載する。ただし、特定の個人に結びつけられそうな情報は削除し、文章表現も中性的なものに書き換えている。

(a) SPIの指導は必要だとする意見：「効果を向上させるためには、1回限りではなく、継続指導が必要だと感じている。」「基礎学力の測定・向上の意味からも、各学期に1～2回継続的に実施していきたい。」「より長い勉強時間が必要。」「漢字や小中学校レベルの数学、英検準2級レベルは何としてもマスターしてほしい。」

(b) SPIの指導は不要・無駄だとする意見：「自分で学習する習慣のない学生が多い。中学校で300時間以上かけて習得できなかったのだから、仮に15回講義しても、できるようになるはずがない。学生に勉強の必要性を感じてもらうことが目的でよいと思う。」「学ぶ楽しみ、学ぶ努力、学ぶ姿勢のないような学生にSPIは無理である。」「多くの学生は、SPIのような学力がないから本学に来たのであり、そうした学生にSPIを指導するのは間違っている。SPIが必要でないような生き方を探させたほうがよい。」

(c) SPI指導の困難さに関する意見：「勉強から逃げているゼミ生が多い。」「1回目にキャリアノートの問題を、2回目に市販問題集を使った。キャリアノートは易しく、市販問題集は難しい。8割の学生が自分で解答できたキャリアノートでは、各自が比較的静かに、また教え合って進めていたが、市販問題集では、8割の学生がほぼ手をつけられず、こうなると『やろう』とする空気にならず、全体として進まなくなる。」「研究基礎は基礎学力をつける科目という位置づけであり、そのひとつとしてSPI対策をするというのであれば対応するが、研究Iは専門科目の導入という位置づけであり、SPI対策に時間を割くことは難しい。」「どう指導すればよいか、イメージがわからない。」

(d) 困難さのひとつとして、学力格差を指摘する意見：「学生の意欲・基礎学力がクラス内の学生間で大きく異なる（いわゆる学力格差）の存在を認識した。」「学力差が大きいので、研究基礎の授業時にやるなら何か工夫しないとダメだと思う。少数だが、分数に拒否反応を示す学生、図解しても理解できない学生がいる一方、自分で解き方を考えてさくさく進む学生も半分程度いる。」「基礎的な問題が予想以上にできない。分数がよく分かっている学生もいるが、スラスラ解く学生もいて、一緒にやるのは難しい。その場では理解しても、それを次にできるか、あるいは応用できるかには疑問を感じる。」

(e) 具体的な勉強よりも、学習習慣や意欲作りをすることが重要だとする意見：「本人の学習習慣をつけないければ、成果は出ないと感じる。グループでの学習の機会を与えれば、一人ひとりの意欲と継続的学習ができるのではないか。」「学生の意欲やコミュニケーション能力のなさには閉口する。様々なゼミ企画に参加させることで、少しずつ意欲を向上させたいと考えている。」「学習指導そのものは、SPIに限らず継続性の問題だと思う。SPIの重要性と、必ずやれば伸びることを理解させることが必要と感じる。」「家庭学習の

習慣が全くない学生については、自習を強制させる時間（例えば学習合宿など）が必要。」「SPI対策が就職のためだけではつまらない。後の専門科目でどう活かされるのかを示してやる必要がある。就活対策か基礎学力向上なのかで教え方も変わる。」

（f）より組織的な取り組みを求める意見：「SPIを重視するのであれば、学部教育の一部として組織的・体系的に指導すべき。」「基礎学力をつける一環として、また勉強する習慣をつける一環として、他の授業を減らしてでも、『SPI基礎』のような授業を必修で設けるべき。」「専門家に依頼するのがよいと思う。」「SPIについては、教員一人ひとりの教え方や能力もバラバラなので、全学的に、そうした指導に十分対応できるスタッフが教えるほうが良い。」

（g）学習方法を独自に工夫しているケース：「研究Ⅰのゼミでは、秋は毎時間小テストを行っているが、学生に問題を作ってこさせることを考えている。」「SPIがどんなテストなのかを知ってもらうことに主眼を置き、合同テスト前に2回演習の時間を設けた。」「SPIのような問題については、学生が日頃少しずつ問題に接していることが必要である。秋学期は毎回、後半の30分で、SPIの問題2ページを解かせて解説をつけている。」「指導方法に関して、小学生向けの〇〇算方式にすべきか、方程式を使った解法にすべきか、迷っている。なるべく両方の解法を示しているが、即効性があるのは〇〇算方式だが、後々役に立つのは方程式を理解することであると思う。」「研究基礎の1年生に関しては、（SPIの勉強を必要としている）ゼミの2～3年生と合同で授業を行った結果、まじめに取り組む上級生の姿が少なからず刺激になったようである。」「過去に塾講師として小・中学生に教えてきた経験があり、やる気のある学生には『塾の先生のような授業』が効果的（新鮮？）だった。」

上記の自由記述の意見をまとめて考えると、今回の回答者の中にも、SPIの指導に積極的な教員（a）と、そうでない教員（b）がいることが分かる。確かに、これまでの小・中・高の教育において何百時間もかけて出来なかったことが、大学に入って後の数時間でできるようになるわけがなく、単純に学生を訓練するだけではSPI対策にならないことは容易に想像できる。その点については（b）の意見の通りである。その結果、多くの教員がSPIの指導において大きな困難に直面している（c）。その困難さを生み出している大きな原因のひとつが、学生間における学力・能力の格差である（d）。従って、すでに大きな格差を生んでいる学力面にアプローチするよりも、学習習慣や意欲作りをすることを優先したほうがよいという意見（e）も納得できる。また、個々の教員は様々な工夫によってSPI対策を少しでも効果的なものにしようと努力している様子が見える（g）。しかし、個人の努力では限界があるため、大学のカリキュラムや体制づくりなど、より組織的な取り組みが必要であるという意見も多い（f）。

おそらく、現在の環境のもとでは、上記のような問題の解決は難しいのではないかと思われる。ひとつの解決法は、上記（f）のように、SPI対策は別の授業を設けたり、別の専門家に依頼するなどの方法である。これをとれば、大学の授業は従来通りのままでよいかもしれない。あるいは別の解決法として、学生同士の学び合いを導入するという方法も考えられる。具体的にはグループ活動や、SAを活用するほか、上記の意見のように、複数の学年の交流をうまく利用することや、『塾の先生のような授業』を行うことなどもユニークで効果的かもしれない。

V 本調査に基づいた提案

1. 本研究の調査から、学生にはSPIを学びたいという意欲があり (cf. 1.3, 1.4, および3.2 (2)), 教員にも指導したいという気持ちがある (cf. 3.2(3)) ことが明らかとなった。また継続していけば、学生の意識における向上も認められるようである (cf. 2.3, 2.4)。しかし、現在は適切な指導体制が整っていないために、学生全体のSPIの成績が伸び悩んでいる。社会人として就職する場合にSPIの解答能力が求められるのであれば、ゼミ等に対応するのではなく、学部また学科全体で対応する必要がある。なぜなら、学生のゼミへの参加は、SPIの能力に基づいているわけではなく、そのゼミのテーマで希望者を集めているからである。当然、SPIの解答能力や得意分野(言語・非言語)などは学生により様々である可能性が高い。従ってSPIの指導は、ゼミとは別に、能力別に分けて行う必要があると考えられる。

能力別指導を行う場合、単純に成績別という方法もあるが、SPIへの取り組み方で分類するという方法もある。以下ではひとつの提案として、SPIの非言語分野(算数)に対する学生の態度(メタ認知能力を含む)に基づくカテゴリ分けを示し、それぞれの大まかな特徴を述べておく。

第1範疇の学生は、SPIを見ようとしなないことが多い。算数の問題ということで拒否反応を示す。

第2範疇の学生は、問題にとりかかり、自分に解ける問題は取り組むものの、難しい問題と分かると考えるのを放棄してしまうか、回避してしまうこともある。または、解法を知りたがる傾向がある。解法が分かると納得し、内在化をする努力はめったにしない。

第3範疇は、SPIの問題を解くことはできるが、そのプロセスをうまく意識化・言語化できない学生である。これらの学生はさっさと問題を解き、自分の答えが正解かどうか知りたがる傾向にある。頼まれれば別だが、できない学生への指導はしたがない。

第4範疇は、第3範疇の学生と違い、解法プロセスを明示化できる者である。彼らはできない者の良いコーチになる。

2. 上記のような各範疇の学生が混在したグループを一人の教員で対応するのは極めて困難である。そこで研究チームの経験に基づき、ひとつの対処法を提案する。

第1範疇と第2範疇にいる学習者は、算数を学習するという心が定まっていない。そこに無理強いしても、拒否するか表面的に学んでいるふりをするだけである。算数の学習への苦手意識をとらないままに押し付ければ、学校に対してさえ否定的な考えを持ちかねない。金子(2012)が言う‘negative capability’(何ものでもなくいられる力:異質なものを受容する力としての自己解放力)をつける必要がある。そのためには、まず、Maslow(1970)の言う所属の欲求を持たせる必要があろう。この場合の所属の欲求とは、「この場でこの先生と一緒に学習したいという気持ち」である。それが無いとなかなか次に進まない。そこで、それらの学習者には、算数の学習に関心を持たせるような授業を受けさせて、彼らが持っているであろう自己否定感情を克服させる必要がある。そこで改めて算数を学習する気持ちを確認し、さらなる努力を必要とするトレーニングを「受けるか、受けないか」を学習者に決意させる必要がある。その時点でやる気がない者は、このプログラムで

は無理なので、無理強いしない方が良いでしょう。一方、やる気を確認できた学生には、少しずつ彼らに適した問題を教員とまたは友人と協働で解かせ、自己効力感を高めていくことが重要である。一般に、人の行動を強力に方向づける内発的動機づけが生じるためには、有能感と自己決定の要素が重要であるとされており (Deci, 1975), その点からも、やる気という内発的動機づけを高めるためには、トレーニングを受けるか否かを自己決定させ、自己効力感をつけさせることが必要となろう。

なお最初は彼らの多くが苦手とする小数と分数の割り算が関係する問題には、関わらないようにさせることも重要であろう。SPIの非言語部門の問題には、それ以外の問題も多い。そして、いかにも小学生用とわかるような公文式の練習帳をすぐ与えるのは、彼らがせっかく作ったやる気をそぐのではないかと危惧されるため、考えものである。トレーニングを受けている間に、ある程度、苦手意識がなくなり、自己効力感が高まると、彼らがいろいろなことを受け入れられるようになる。そうすると、自分自身で公文式ドリルの必要性に気づき、公文式練習をやりたいと思うようになるかもしれない。その段階では、その学習は問題ないであろう。

3. SPIの対策教育をゼミで行うことの利点としては、学生がゼミの教員に寄せている信頼感を利用し、頑張ろうとする気持ちを持たせることが挙げられる。その場合、苦手意識を払しょくできるように、「ていねいに指導するから、がんばろう」と告げリラックスさせる。本研究の結果で示されたように、SPI対策学習前後の学習動機については、特に関係志向（「みんながやるから、なんとなくあたりまえと思って」とか「友達と引っしょに何かしてたいから」などの志向性）が有意に高まると考えられるため、ゼミの中での指導では、グループ学習が効果的であると考えられる。

グループ学習の方法としては様々なものが考えられるが、ひとつの提案としては、自らの解法を明示化できる（第4範疇の）学生が指導者になれるようにグループ分けし、その際、指導者に対しては、指導することで自分がより高く向上できると伝えればよいのではないか。なおグループの他のメンバーに対しては、分かるまで指導者に聞くように指示をしておく。グループ学習においては、できるだけメンバー間で疑問を解決させるが、難しい場合には教員が助けに行く。多くの学生は疑問が生じた場合、教員に聞くより、ゼミ仲間の方が聞きやすいという。

以上に述べた方法は、教員の手間を省くという目的もあるが、グループで学習できる能力をつけるためである。グループ学習ができるようになると、SPIの学習が課外でも自発的に行われるようになり、学習時間の広がりにつながることもある。リメディアル教育において学生は一人で自律的に学習できるようになる力がつくことが望ましいが、すぐは難しい。この段階では、友達と話しながらできるので、学習とは辛いだけであるという呪縛から逃れることになる。これが自立への不可欠の道である。

4. SPIが苦手な学生に社会人力をつけるためには、上記のように‘negative capability’をつけさせることが重要で、それにより苦手意識が払しょくできたら、自己効力感が高まる。そうすれば次に、‘positive capability’である「なるべきものになる力」をつけさせることができる。大学での教育とは、この2つの指導を螺旋的に行い、成長させることで

ある。

では、‘positive capability’はどのようにつけるのか。教育において知識伝達は必要であるし、一斉に知識を伝える形式も必要である。しかし現在は、ネットの発達、グローバル化、そしてその結果、多様な価値観を持つ社会に移行している。そのような社会では、教員が与える知識だけでは限界があると言わざるを得ない。PISAのテストでトップの成績を誇るフィンランドでも、かつては詰め込み式の一斉授業が主流であった。しかし、20年前に「教わるのではなく自分の力で考える子供を育てること」へと教育改革を実施し、創造力を持つ子供を育てることに成功した。従って日本でも、ただ知識を受け取るパッシブな能力だけではなく、自分で必要な情報を主体的に探したり、それらをもとに自分で考えたり、他人と討議したり、主張をまとめて発表したり、機器を学習やコミュニケーションの道具として使ったりする、アクティブな能力が必要である。その能力を高めるための学習がアクティブ・ラーニングと呼ばれるものである。この学習方法においては、学習者を積極的に学習にかかわらせることが重要である。アクティブ・ラーニングは大胆な変革ではない。溝上（2007）は「アクティブ・ラーニングと言う用語は包括的概念であって、実際にそれは『学生参加型』『協調／協同学習』『問題解決／探求学習』『能動的学習』『PBL (Problem /Project Based Learning)』などと、扱う力点の違いによってさまざまに呼ばれている」と解説している。しかし、これらの定義を見てみると、ほとんどが、学習者の学習に対する学習支援である。教員がファシリテーターとしての役目を意識し、学習者を、積極的に参加・協働させ、問題を解決させるように、適切な支援を与えることである。このアクティブ・ラーニングという学習方法は、今後日本の教育界においても次第に浸透してくると思われる。

本学でもゼミを中心にアクティブ・ラーニングでの指導が行われている。しかしそれはゼミを中心とした一部科目に限られ、多くの授業では未だに、学生に知識を与える知識伝達型授業にとどまっている。学生の多くも受動的な学習態度のままである。したがって、アクティブ・ラーニングにより主体的に学ぶ力をつけさせることが重要であり、その結果獲得できるアクティブな能力が‘positive capability’の涵養につながるのである。今後は、‘negative capability’と‘positive capability’の2つの力の育成を具体的に考えていき、本学での教育の質を変える具体的な提案をしていくことが研究の課題になるであろう。

【引用文献】

- 赤堀侃司（2012）. 高大接続問題と学士力を保証する大学教育 リメディアル教育研究, 7(1), 17-32.
- 千葉商科大学（2012）. CUC CAREER NOTE 千葉商科大学
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press. (デシ, E. L. 安藤延男・石田梅男（訳）(1980). 内発的動機づけ：実験社会心理学的アプローチ 誠信書房)
- 市川伸一（2001）. 学ぶ意欲の心理学 PHP 新書
- 金子章予（2012）. 学士という学位を持つことの意味 リメディアル教育研究, 7(1), 68-84.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality* (2nd ed.). New York: Harper & Row.

- (マズロー, A. H. 小口忠彦 (訳) (1987). 人間性の心理学：モチベーションとパーソナリティ (改訂新版) 産能大学出版部)
- 溝上慎一 (2007). アクティブ・ラーニング導入の実践的課題 名古屋高等教育研究, 7, 269-287.
- 成美堂出版編集部 (2011). 最新最強のSPIクリア問題集 '13年版 成美堂出版

付録

検査の手引き (教員用)

1. 種類：SPI 模擬テストと学習の態度に関する態度を測る調査の2種類です。
2. 時間：SPI (言語部門15分, 非言語部門30分), 調査15分程度。説明を入れて70分。
3. 印刷物：SPI 模擬テストは, A3サイズで裏表のものが2枚です。解答用紙は1枚。模範解答を記載したシートが1枚です。心理調査は, A3サイズで裏表のものが2枚です。回答用紙が1枚です。
4. 検査手順
 - 1) SPI 模擬テストと解答用紙を配る。試験を始める前に解答方法を説明する。解答用紙には, 問題番号の下に3つの欄がある。一番上の欄に, 模擬テストの答えを記入する。2番目の欄は正解を記入する欄で, 一番下の欄には, その問題に正解したら「1」を, 不正解だったら「0」を記入すると告げる。正答を書きこむのは, その問題を復習する時に便利であり, 「1」, 「0」を記入するのは, 教員がデータ集計する時に素早くできるからである。
 - 2) テスト用紙と解答用紙を配布したら, 言語部門15分, 非言語部門30分を告げテストを開始する。
 - 3) テストが終了したら, 正答シートを配布し, 各自で上記の要領で答え合わせをさせる。解答用紙だけに名前を記入させ, 回収する。
 - 4) SPI の模擬試験が終わったら, 学習態度に関する調査を実施する。調査紙と回答用紙を配布し, 素直な気持ちで答えるように告げる。たいていのSPIには, 性格検査等があるので, その練習のつもりで行うように告げる。
 - 5) 学習態度に関する調査が終わったら, 回答用紙の上の表は縦の数字を下は横の数字を計算させる。名前を書かせ, 回答用紙だけを回収する。

学習態度に関する調査

(2011年4月)

この調査は皆さんの学習に対する態度や意識を調べるためのものです。正しい答えや間違った答えというものはありません。気軽にありのままに答えて下さい。

また、この調査結果は統計的に処理され、個人情報として他の目的に使用されることはないのです、ご安心下さい。

なお、記入に際しては、他の人と相談しないで下さい。

千葉商科大学商経学部 相良陽一郎・酒井志延・中村晃

記入日 : () 年 () 月 () 日

所属 : (1 : 商, 2 : 経済, 3 : 経営, 4 : 政策情報, 5 : サービス創造) 学科
() 年生

学籍番号 _____ 名前 _____

A. あなた自身が勉強するときの理由として、最も当てはまる番号に○印をつけて下さい。

	1	2	3	4	5
1 みんながやるから、なんとなくあたりまえと思って	1	2	3	4	5
2 成績がいいと、他の人よりすぐれているような気持ちになれるから	1	2	3	4	5
3 成績が良ければ、こづかいやほうびがもらえるから	1	2	3	4	5
4 新しいことを知りたいという気持ちから	1	2	3	4	5
5 勉強することは、頭の訓練になると思うから	1	2	3	4	5
6 学んだことを、将来の仕事にいかしたいから	1	2	3	4	5
7 友達といっしょに何かしてきたいから	1	2	3	4	5
8 成績が良ければ、仲間から尊敬されると思うから	1	2	3	4	5
9 テストで成績がいいと、親や先生にほめてもらえるから	1	2	3	4	5
10 いろいろな知識を身につけた人になりたいから	1	2	3	4	5
11 学習のしかたを身につけるため	1	2	3	4	5
12 勉強したことは、生活の場面で役に立つから	1	2	3	4	5
13 親や好きな先生に認めてもらいたいから	1	2	3	4	5
14 ライバルに負けたくないから	1	2	3	4	5
15 学歴があれば、おとなになって経済的に良い生活ができるから	1	2	3	4	5
16 すぐに役に立たないにしても、勉強がわかること自体おもしろいから	1	2	3	4	5
17 合理的な考え方ができるようになるため	1	2	3	4	5
18 勉強で得た知識は、いずれ仕事や生活の役に立つと思うから	1	2	3	4	5
19 周りの人たちがよく勉強するので、それにつられて	1	2	3	4	5
20 勉強して良い学校を出たほうが、りっぱな人だと思われるから	1	2	3	4	5
21 学歴がいいほうが、社会に出てからもとくなことが多いと思うから	1	2	3	4	5
22 何かができるようになっていくことは楽しいから	1	2	3	4	5
23 いろいろな面からものごとが考えられるようになるため	1	2	3	4	5
24 知識や技能を使う喜びを味わいたいから	1	2	3	4	5
25 みんながすることをやらないと、おかしいような気がして	1	2	3	4	5
26 勉強が人なみにできないのはくやしいから	1	2	3	4	5
27 勉強しないと親や先生にしかられるから	1	2	3	4	5
28 勉強しないと充実感がないから	1	2	3	4	5
29 勉強しないと、筋道だった考え方ができなくなるから	1	2	3	4	5
30 勉強しないと、将来仕事の上で困るから	1	2	3	4	5
31 勉強しないと、親や先生にわるいような気がして	1	2	3	4	5
32 勉強が人なみにできないと、自信がなくなってしまいそうで	1	2	3	4	5
33 学歴がよくないと、おとなになってもいい仕事先がないから	1	2	3	4	5
34 わからないことは、そのままにしておきたくないから	1	2	3	4	5
35 勉強しないと、頭のはたらきがおとろえてしまうから	1	2	3	4	5
36 仕事で必要になってからあわてて勉強したのでは間に合わないから	1	2	3	4	5

どちらともいえない...
 ややそう思う...
 そう思う...
 ややそう思わない...
 そう思わない...

B. 以下の文章を読んで、最も当てはまる番号に○印をつけて下さい。

	1	2	3	4	5
37 思ったようにいかないとき、がんばってなんとかしようとするほうだ	1	2	3	4	5
38 失敗をくり返しながらか、だんだん完全なものにしていけばいいと思う	1	2	3	4	5
39 思ったようにいかないときは、その原因をつきとめようとする	1	2	3	4	5
40 間違いをすると、はずかしいような気になる	1	2	3	4	5
41 うまくいきそうもないと感じると、すぐやる気がなくなってしまう	1	2	3	4	5
42 失敗すると、すぐがっかりしてしまうほうだ	1	2	3	4	5
43 答えるだけでなく、考え方が合っていたかが大切だと思う	1	2	3	4	5
44 ある問題が解けたあとでも、別の解き方をさがしてやることもある	1	2	3	4	5
45 テストでできなかった問題は、あとからでも解き方を知りたい	1	2	3	4	5
46 なぜそうなるのかわからなくても、答えが合っていればいいと思う	1	2	3	4	5
47 テストでは途中の考え方より、答えが合っていたかが気になる	1	2	3	4	5
48 自分で解き方をいろいろ考えるのは、めんどくさいと思う	1	2	3	4	5
49 勉強のしかたをいろいろ工夫してみるのが好きだ	1	2	3	4	5
50 成功した人の勉強のしかたに興味がある	1	2	3	4	5
51 テストの成績が悪かった時、勉強の量より方法を見直してみる	1	2	3	4	5
52 勉強の方法を変えても、効果はたいして変わらないと思う	1	2	3	4	5
53 学習の方法を変えるのはめんどうだ	1	2	3	4	5
54 成績を上げるには、とにかく努力してたくさん勉強するしかない	1	2	3	4	5
55 ただ暗記するのではなく、理解して覚えるように心がけている	1	2	3	4	5
56 習ったことどうしの関連をつかむようにしている	1	2	3	4	5
57 図や表で整理しながら勉強する	1	2	3	4	5
58 数学の勉強では、公式を覚えることが大切だと思う	1	2	3	4	5
59 同じパターンの問題を何回もやって慣れるようにする	1	2	3	4	5
60 なぜそうなるかはあまり考えず、暗記してしまうことが多い	1	2	3	4	5

どちらともいえない...
 ややそう思う...
 そう思う...
 ややそう思わない...
 そう思わない...

C. 以下の文章を読んで、最も当てはまる番号に○印をつけて下さい。

61 SPIの「言語分野（漢字など）」の問題を解くのは、
 （5：とても得意、4：どちらかという得意、3：どちらともいえない、
 2：どちらかという苦手、1：とても苦手）

62 SPIの「非言語分野（算数など）」の問題を解くのは
 （5：とても得意、4：どちらかという得意、3：どちらともいえない、
 2：どちらかという苦手、1：とても苦手）

- 63 SPIの言語分野の問題を解くのは、
(5：とても好き， 4：どちらかというとき好き， 3：どちらともいえない，
2：どちらかというとき嫌い， 1：とても嫌い)
- 64 SPIの非言語分野の問題を解くのは、
(5：とても好き， 4：どちらかというとき好き， 3：どちらともいえない，
2：どちらかというとき嫌い， 1：とても嫌い)
- 65 SPIの対策学習に対して、
(5：とてもやる気がある， 4：まあやる気がある， 3：どちらともいえない，
2：あまりやる気がない， 1：全くやる気がない)
- 66 このクラスでSPIの対策学習をすれば、
(5：かなりできるようになると思う， 4：少しはできるようになると思う，
3：どちらともいえない， 2：あまりできるようになるとは思わない，
1：全くできるようになるとは思わない)

調査は以上で終わりです。

お手数ですが、記入もれがないか、もう一度お確かめ下さい。

学習態度に対する質問紙 集計用紙

・問題1～問題36は、学習動機を測定する尺度です。

- A：問題1 + 問題7 + 問題13 + 問題19 + 問題25 + 問題31 = 関係志向得点
() + () + () + () + () + () = ()
- B：問題2 + 問題8 + 問題14 + 問題20 + 問題26 + 問題32 = 自尊志向得点
() + () + () + () + () + () = ()
- C：問題3 + 問題9 + 問題15 + 問題21 + 問題27 + 問題33 = 報酬志向得点
() + () + () + () + () + () = ()
- D：問題4 + 問題10 + 問題16 + 問題22 + 問題28 + 問題34 = 充実志向得点
() + () + () + () + () + () = ()
- E：問題5 + 問題11 + 問題17 + 問題23 + 問題29 + 問題35 = 訓練志向得点
() + () + () + () + () + () = ()
- F：問題6 + 問題12 + 問題18 + 問題24 + 問題30 + 問題36 = 実用志向得点
() + () + () + () + () + () = ()

・問題37～問題60は、学習方略を測定する尺度です。

- G：問題37 + 問題38 + 問題39 - 問題40 - 問題41 - 問題42 + 18
= 失敗に対する柔軟性得点
() + () + () - () - () - () + 18 = ()
- H：問題43 + 問題44 + 問題45 - 問題46 - 問題47 - 問題48 + 18
= 思考過程の重視得点
() + () + () - () - () - () + 18 = ()
- I：問題49 + 問題50 + 問題51 - 問題52 - 問題53 - 問題54 + 18
= 方略的志向得点
() + () + () - () - () - () + 18 = ()
- J：問題55 + 問題56 + 問題57 - 問題58 - 問題59 - 問題60 + 18
= 意味理解志向得点
() + () + () - () - () - () + 18 = ()

本研究は、平成23年度千葉商科大学学術研究助成金の交付を得て実施した研究の報告である。

—Abstract—

This study explores to investigate the situation of SPI training in the Department of Commerce at CUC through the questionnaire survey to both students and teachers, and to examine how to improve students' social ability and positive capability. The results showed that most students had strong will and high self-efficacy in solving SPI problems in spite of their sense of inferiority to a non-linguistic field. Teachers, however, were found to feel difficulties in training SPI because there were severe disparities of abilities among students as well as a feeling for more necessity for training SPI. There was considerable disagreement among teachers on training SPI in seminar classes. Finally, the authors made some proposals for a desirable method for training SPI in CUC.