

# 大学生の「知」の意識

## —グループ面接による探索的研究—

田崎勝也・會田祐子・山際梨華・宮田真理子・渡部涼子

### 要約

本研究の目的は大学生の認識論的信念を明らかにし、それらの学習への影響を探るとともに、特定の信念と社会・文化的な環境との関連性を検討することである。先行研究から知見が限られているため、探索的研究法を採用し47名の大学生および大学院生を対象にグループ面接を実施した。テーマ分析の結果、4つの認識論的信念が見出された：(a) 知の相対性と絶対性—知識は相対的な特徴をもつか、絶対的な特徴をもつか、(b) 情報の取捨選択の基準—情報収集に際し合理的・論理的思考をどの程度重視するか、(c) 教師の役割—指導力と人間的な関わり合いを教師にどの程度期待するか、(d) 暗記と学習—学習において暗記は重要か。米国での調査結果とほぼ一致する信念が見出された一方で、知を相対的にみる信念のように日本の社会・文化的環境と関連性が高い信念の存在が明らかになった。また一部の参加者は教師との間に認識論の食い違いを感じ、それらは学習における戸惑いに繋がっていることが示された。これらの結果が示唆することは、教育者が(a) 自身のもつ信念の確認を通して認識論的信念に関して意識を高め、(b) 学生が身につけるべき認識論的信念について、学問分野の特性だけでなく社会・文化的な視点も考慮に入れた検討を行うことである。

## 問題

「知はどのように獲得されるのだろうか」という問いは古くから哲学者にとっての命題であるが (Hofer, 2004)、最近になり心理学や教育学でもこの課題について本格的に取り組むようになった。心理学や教育学における「知」の研究では、「真実とは何か」、「権威者をどう考えるか」、「自身のもつ知識は如何に獲得したものか」、「誰に意見に耳を傾けるか」、「何を拠り所に知識を得るか」(Belenky, Clinchy, Goldberger, & Tarule, 1986, p.3) などの問いをもとに、普段我々がほとんど意識することのない「知」の性質や起源について検証を試みている。認識論的信念 (epistemological beliefs) や個人的な認識論 (personal epistemology) と呼ばれるこうした「知」の意識や見解は、自己の定義、世界観、コミュニケーション行動、教育と学習、道徳観など我々の行動様式や心的過程に様々な影響を与えると考えられている (Belenky et al., 1986)。

こうした「知」の研究は古くは Piaget の発生的認識論 (genetic epistemology) までその歴史を遡ることが出来るが、現代の認識論的信念の研究は Perry の発達的研究にその起源をもつ。Perry (1968) は大学生が進級するにしたがって多様な価値観や考え方に対する態度が変化するのを観て、彼らの大学での経験やその意義について尋ねた。アンケートおよび面接調査の結果、学生が高学年に進級するにつれて、知識は絶対的かつ普遍的という意識から、より複雑かつ不確かなものという意識に変化することを見出した。また学年が進むにつれて知識獲得に関する意識にも変化が現れ、知識は権威者から伝授されるものという意識から、論理的で合理的な思考によって獲得されるという意識に変わるとした。

Perry の研究に触発され、様々な認識論の発達モデルが考案されてきたが、その一方で Schommer は、発達の側面から離れ、認識論的信念の多次元化を提案している。Schommer は個人的認識論をそれぞれ独立した信念によって構成される信念システムと捉え、5次元からなる多次元／因子信念モデルを提案した (Schommer 1990, 1994)。Perry の研究から、(a)「知識の構造」(organization of knowledge)、(b)「知識の普遍性」(certainty of knowledge)、(c)「知識の源」(source of knowledge) の3次元／因子を構成し、学習観の研究 (Dweck & Leggett, 1988; Schoenfeld, 1985) から、(d)「学習能力」(control of learning) と(e)「学習速度」(speed

of learning) を加え 5 次元／因子からなるモデルを立案した。

表 1 Schommer (1990) の多次元モデル

認識論的信念		
知識の構造	知は相互に独立した事実の蓄積体である	知は相互に関連する概念体である
知識の普遍性	知は普遍的である	知は進化的である
知識の源	知は権威者から伝授される	知は論理的かつ合理的な思考によって獲得される
学習能力	学習能力は生得的に決定し変化しない	学習能力は生得的に決定したものではなく向上する
学習速度	学習結果は即座に得られるものである	学習結果を得るためには一定の時間的投資が必要である

表 1 は各次元で両極端に位置する信念内容を示したものである。Perry の研究をはじめとした発達モデルでは、認識論的信念を発達段階に分け、個人が同様の連続的な過程を経ると考えるのに対して、多次元モデルでは各次元／因子での信念の程度とその組み合わせが個人差や個性を意味する (Schommer, 1994)。認識論的信念が多次元／因子から構成されるというこうした見解は現在ではこの領域での研究の合意事項になっているが (Chan & Elliott, 2004)、一方で多次元化によって認識論的信念の対象が拡大したという批判もある。例えば「学習の能力」と「学習速度」の信念は学習行動のみを対象にしたもので、これらを認識論的信念に含むべきでない (Hofer & Pintrich, 1997) とする見解もある。こうした見解から現在では、(a) 獲得される情報自体の性質やその構造などを捉えた知識の性質 (nature of knowledge) と (b) 権威者への意識や情報の正当化などを捉えた知識の獲得法 (nature of knowing) の 2 側面から検証が進んでいる (Hofer & Pintrich, 1997)。

認識論的信念の研究でも学習行動との関係性については特に活発に研究が行われてきた。この背景には、知識の効率的な収納とメタ認知的方略を主たる促進要因と捉えた従来の学習理論では把握できない学習行動の指摘がある。例えば、(a) 知識は普遍的であると信じている大学生は読解力が低い (Schommer, 1990)、(b) 低学年の大学生は高学年と比較して、知識は権威者から伝授され、普遍的であり、

暗記などの機械的な学習を重視する傾向が強い (Tasaki, 2001)、(c) 数学をより単純に数値の当てはめと考える学生ほど内発的動機づけも弱く、学習方略も下手で、成績も悪い (Hofer, 1999)、(d) 理科系の学生は文科系の学生に比べて知識は普遍的で、学習を機械的な作業と考える傾向が強い (Jehng, Johnson, & Anderson, 1993) など、従来の学習理論では説明できない学習者の行動が挙げられている。

以上、米国を中心に展開される一連の研究から、認識論的信念は我々の行動や心的過程と高い関連性をあり、特に学習行動への関与が考えられる。それでは現代日本の大学生はどのような認識論的信念をもっているのだろうか。日本には社会・文化的にも北米とは異なる教育環境がある。思考力というよりは知識量や暗記力を問う日本の教育環境によって、独自の認識論的信念が存在する可能性もある。また文化的価値基準や社会的規範の関与も考えられる。日本には権威者や年長者からの意見を絶対的に捉え、受身の学習姿勢を助長し、論理的・批判的思考の発達を阻害するような価値観があるためである (抱井, 2004)。このような立場から本研究では、未開拓ともいえる日本人の認識論的信念にメスをいれ、大学生のもつ「知」への姿勢を明らかにする。また、大学生の認識論的信念が知識獲得や学習に与える影響やその文化・社会的背景についても検討する。

## 方法

日本人の認識論的信念については心理・教育学的な視座に立つ先行研究が限られているため、本研究では質的研究法のひとつである面接法を用い調査を行った。面接法などの質的研究法は探索的性質を有し、対象者がおかれている社会的状況や心理的背景について限られた情報しかもたない場合に有効な研究方法である (Bogdan & Biklen, 1998)。

### 参加者および実施形態

参加者は首都圏にある大学に通う 19 歳から 26 歳の学部生または大学院生の合計 47 名 (学部生 43 名、大学院生 4 名; 男性 10 名、女性 37 名) であった。専攻分野からの攪乱を避けるため、参加者の専攻は人文・社会科学に限定した。

調査は授業の一環として行われたため、グループ面接という形態を取った。グループ面接は「フォーカス・グループ」や「グループ・ディスカッション」とも

呼ばれ、属性の同じような参加者が集い、特定のトピックについて見解を見出すことを目的とした議論 (Vaughn, Schumm, & Sinagub, 1996) である。本研究では4名から12名程度の小グループでのグループ面接を5回行い、ディスカッションを通して参加者の意見を尋ねた。5回とも実施場所は大学の教室で、ディスカッションの司会は筆頭筆者が担当した。また、調査の開始前には研究意義と目的を述べ、(a) 所要時間、(b) 質問内容、(c) データの記録法、(d) 匿名性と守秘性などについて具体的な説明をして参加の承諾を得た。

### データ収集

認識論的信念はテーマ自体の抽象性がもともと高く、ディスカッションには難しい題材である。そのため入手可能な心理尺度 (具体的には Jehng et al., 1993; Schommer, 1990) を参考に質問項目を用意し、(a) 知への意識 (「今認められている定理は今後かわらないか」、「個々の事実が全体を構成するか、全体の中に個々の事実があるか」)、(b) 科学への意識 (「科学者が真実の探求すればそこに到達できると思うか」、「我々は直面している諸問題に解決策が提示できると思うか」)、(c) 学習で重視する点 (「勉強の目的は知識の吸収か、物事の理解か」、「学習において高校と大学では相違点はあるか」)、(d) 権威者の役割 (「分からないことがあるときどうするか」、「先生に何を期待するか」) などについて参加者の見解を尋ねた。これらの質問項目はあくまでも参加者からの意見を引き出すためのたたきかけとして使用し、参加者の反応に対して、(a) そのように考える理由、(b) そのように感じるようになった教育・社会・文化的背景、(c) そのような信念の学習への影響などを中心に参加者の回答を促す質問を重ねた。また抽象性が高い内容に関しては、具体的な例を示したり、必要によっては追加質問などを施したりしながら参加者が発言しやすくなるように心がけた。ディスカッションの様子はテープに録音され、その結果は逐語録にまとめられた。

グループ面接の最も有益な特徴はその相互作用性にあり、参加者がお互いの発言に触発され相互に刺激を受けながら意見をまとめたり形成したりすることが可能になる (Vaughn et al., 1999)。したがって、ディスカッションでは参加者からの意見に対して対立的な意見や付加的な見解があるかどうか尋ね、より異なる視点から意見が討論に反映されるようにした。また意見の対立が見られた場合には対立軸をもとに参加者が意見のやり取りをし、議論の内容が深まるように心がけ

た。

ところでグループ面接は参加者同士の相互作用が発言を促進するプラスの効果を持つ一方で、少数の強い意見に同調する発言が出るという負の側面を併せもつ。したがって、一般的な質的研究の性質として認識されている一般化への限界に加えて、本研究の調査結果の解釈にはグループ面接の相互作用性を加味する必要がある。なおグループ面接のこうした特徴から本研究では、発言の頻度や頻度による重み付けを分析の対象から外すことにした。

### 分析

分析は参加者からの発言に関して共通性のある事柄や事象によってテーマ化するテーマ分析 (thematic analysis) (Fereday & Muir-Cochrane, 2006) を採用した。テーマ分析ではデータの比較を通して、特定の現象に対する対象者の経験に共通する意味や概念、社会的背景や動機、行動パターンなどを帰納法的に抽出する。そのため逐語録に記録されたトランスクリプトを何度も読み返し、参加者からの発言の間に横断的に観られる意味や概念の共通性に着目しテーマ化を試みた。分析は筆者全員で対応した。

具体的には以下のような手順を踏んだ：(a) 全体像の把握－逐語録を読み返し全体像を把握する、(b) 意味の特定－各発言の意味を特定しカテゴリーをつける、(c) テーマ化－カテゴリーごとの発言を読み返し、潜在的に存在する意味や概念に着目してテーマ化する、(d) サブテーマ化－各テーマもついで、さらに共通した意味や概念がないか検証しながら細分化をする。また解釈の主観性を最小限にするために、それぞれのステップで分析者同士が同様の評価をしているかを確認した。特にカテゴリー付けおよびテーマ設定に関しては慎重に作業を進めた。評価に食い違いがあるときには分析者間で議論を重ね、最尤的な解を導くように心がけた。

## 結果と考察

本研究の目的は日本人の認識論的信念を明らかにし、それらの学習への影響を探るとともに、社会・文化的な環境との関連性を検討することであった。今回の調査では「知」についてのディスカッションを通して、(a) 知の相対性と絶対性、

(b) 情報の取捨選択の基準、(c) 教師の役割、(d) 暗記と学習、の4テーマを抽出することができた。表2は各テーマと特に関連がある言説の一部である。米国の調査結果と関連性が高い信念が示される一方で、日本独自の「知」への意識も明らかになっている。以下それぞれの認識論的信念の特徴について検討する。

### 知の相対性と絶対性

知とはいったい何か、どのような性質をもつのか、また、その知を追求する科学の使命や限界についての議論を進める中で、この世には森羅万象を網羅する真実が存在するのか、また、その真実を探求する科学は人間・社会・自然の諸問題に対して普遍的な解決策を提示できるのかについて議論になった。知を相対的なものとみるか、または絶対的なものとしてみるかの信念は、こうした議論を通して明らかになった。知を相対的とみる参加者はそう考える根拠として、(a) 真実や解決策はそれを追究する分野や問題によって異なる、(b) 客観的な真実を導きにくい人文・社会科学では解決策を特定するのが難しい、と述べている。例えば4-Iや2-Bの発言に代表されるように、自然科学と社会科学ではその真実の絶対性が変化するため、ひとつの解決策を導きやすい自然科学の諸問題と、主観性が高くひとつの解決策が導きにくい人文・社会科学の諸問題に分けて考える必要があるという主張であった。また根本的に学問の目的が違うとする意見もあった。人文科学の目的は真実の追究ではなく創造であるという興味深い見解がその具体例である(5-D)。こうした見解がある一方で知の普遍性や絶対性を示唆する意見も見られた。たとえば大学院で言語学を専攻する5-Bは、真実がひとつであるからこそ、研究の意義を見出せると考えている。絶対性を主張する見解では、現時点で知の絶対性が示されていないとしても、それは最終的に真実にたどり着くための過程とする視点も示された(5-A)。また知の相対性を主張する参加者の中でも自然科学では絶対性を追求できると考える参加者もいた。

この信念体系は米国での調査から明らかになっている知の普遍性を捉えた認識論的信念と関連性が高い。前述の通り米国での一連の研究から、個人によって知識をどの程度普遍的とみるかには違いがあることが明らかにされている。そして知を普遍的に捉えるということは絶対的な真実が存在することがその思考の前提となるため、このような普遍性への信念はより存在論的な命題である「真実をどのように捉えるか」という問いから明かされることが多い(例えば, Hofer,

2004)。「知の相対性と絶対性」は米国で見出された「知識の普遍性」とは名称は異なるが、参加者からの見解の射程や特徴から判断すると、このテーマは米国の調査をほぼ踏襲する信念形態といえるだろう。

今回の調査では一部に知の絶対性を主張する意見も見られたが、全体的には相対性を主張する見解が優勢であった。分野によって目的も追求する真実も解決策も異なるという視点がその根拠になっていた。ここではこうした相対性を強調する見解が出された要因について検討する。まず考えられる要因とひとつとして、今回調査に参加した学生の専攻が人文・社会科学系に限定されていたことが挙げられる。人文・社会科学では絶対的な真実やひとつの解決策を特定するのが難しい悪定義問題を対象にすることが多い。そのため様々な角度から問題を検討し相対的に解決策を探る、複眼的思考が要求される。こうした学問分野の背景が知の相対性を捉えた言説を導き出したと考えられる。ただし、米国の調査からは認識論的信念の領域固有性と領域般化性を示唆する対照的な研究結果が示されている (Jehng et al., 1993; Schommer & Walker, 1995)。今回の調査で示された「知の相対性と絶対性」に関しても特定の分野との関連性については更なる調査を必要としている。

また、物事を相対的に考えるこうした認識論は日本の文化的特性との関連性も考えられる。日本人が相対的で状況に依存した思考をすることは過去にも内外の研究者から指摘されてきた。例えば、Nisbbetら (Nisbbet, Peng, Choi & Norenzayan, 2001) は認知学的比較文化研究を総括し、西洋人の思考性を「分析的」、東洋人の思考性を「包括的」と結論付けている。Nisbbetらによれば、西洋人は対象を支配する関係性が把握できれば、それをもとに制御したり解決策を導きだしたりすることができると思う。そのため対象に対して属性による分類化を積極的に行い、状況から切り離した特性をもとに因果関係を模索する。一方、東洋人の思考は場依存的で全体的であるという。こうした思考様式では、世の中の多くの問題はさまざまな要因が複雑に絡み合っており、一部を状況から切り離し関係性を追及しても真実にはたどり着けないと考える。そのため状況と対象の関係性に注目し、文脈のなかで相対的に判断するという。

またこうした思考様式の違いは教育観の差異を反映しているのかもしれない。日米の初等教育にみられる教育観について比較文化研究を行っている渡辺(2004)



は、歴史教育や国語・作文教育にその差が顕著であるとしている。例えばアメリカの歴史教育は、歴史的事件がどのような原因で起こったのかを時間を遡りながら考えさせることによって分析力や批判力の育成が施されるのに対して、日本の歴史教育は時系列に歴史的事件を把握し、相互の関係を考えながら認識力の育成を目指す。また背景や登場人物の気持ちを察する力も重視される。こうした教育観の違いは国語・作文教育にもみられるという。このような比較文化研究を通して浮き彫りになった日本人の思考様式の特徴を鑑みると、今回の調査で示された知の相対性を強調する信念体系は日本の社会・文化的環境からの影響を受け形成された可能性もある。また学校教育の認識論的信念への影響力を Hofer と Pintrich (1997) も述べているように、日本の学校での教育観が学生の相対的世界観の構築に起因していることも考えられる。

### 情報の取捨選択の基準

次に第2点目のテーマとなる「情報の取捨選択の基準」について詳しくみていく。様々な情報からどのような基準によって情報を収集しているのかについての議論の中で、特定の思考様式を手がかりに情報収集をする参加者と、信頼性が高いと感じている特定の情報源をもっていたり、また柔軟に選択基準を変えたりする、効率や目的達成を重視する意見がみられた。米国の調査では、知識獲得にどの程度合理的・論理的思考を伴うかを捉えた、「知識の源」が見出されている (Schommer, 1990)。「情報の取捨選択の基準」の信念は「知識の源」に一部重複する部分が見られた。例えば、論理性や客観性を重視するという 1 - F や 2 - B の意見は、知識の獲得には合理的、論理的思考が重要とする米国の調査結果とほぼ一致する。また情報収集に際して特定の情報源を持つ参加者の中からは教師を情報源とする見解が示された (1 - A)。こうした意見は米国での「知識は権威者から伝授される」という信念と関連性が高い。一方で特定の思考様式を持たない参加者の中では、情報収集を目的として柔軟に情報源を変えるという意見もあった (1 - E や 2 - A)。このような目的達成を重視した意見は「知識の源」に関する信念では網羅しきれない新たな見解であり、過去の認識論的信念に関する調査では指摘されなかったユニークな信念体系である。

今回の調査で明らかになった「情報の取捨選択の基準」の特徴を説明する知見として、三宮 (2002) が主張する2種類の合理的思考 (「合法的合理性」と「合

目的合理性)がある。三宮によれば「合法則的合理性」は論理的や蓋然的な思考など客観性を重視した合理的思考であるという。一方「合目的合理性」は、個人的な目標達成に際して、状況に則した社会的規範や個人的価値観に関連が高い思考様式と考えられる。今回の調査でも情報収集の際にアンケートなどの客観的データを重視する意見や議論の論理性を判断基準とする参加者がみられた。これらの参加者は三宮の主張する合法的合理性に適した思考様式といえるだろう。一方で一部の参加者からは、教師や本といった特定の情報源に重きを置く意見や状況により情報源を変えるというように目的達成を重視する見解が示された。これらの意見は三宮の主張する合目的的思考に大別することが可能である。客観性や論理性に重きを置く合法則的思考と異なり、彼らの思考は個人的な価値基準(例えば、「新しい情報ならインターネット」など)に基づく、より実践に即した思考様式と言える。

さてここで、「情報収集に関して適切な信念とは何か」という側面から今回の調査結果をもう一度検証してみる。米国の調査からは論理的・客観的な視点の基づく知識獲得の信念はより洗練された信念とされ、その対照と位置付けられる、教師や権威者からの情報に依存する信念に対して優越性をもって議論されることが多い(例えば、Perry, 1968)。つまり合法則的思考は合目的的思考より優れた思考と見られているわけである。しかし三宮(2002)は、過去に学習場面で特にその有用性が強調されてきた合法則的思考が、必ずしも現実の問題に対して合理的な解決策を提示するわけでないことを指摘し、問題解決を主眼とした主観的な判断基準による合目的的思考も高い合理性を有しているとしている。そしてこの2種類の思考様式のバランスが情報教育では重要であると主張している。確かに現実場面での問題は課題が明確になっていない場合も多く、合法則的な判断が誤った解を導くことや直感的な判断がより効果的に働くことも少なくない。ただし今回の調査で合目的的思考性の高い見解でも、情報収集に関する特定の価値観に関連性が高い意見(例えば「本からの情報を信用する」と単に「情報を得る」という目的達成に主眼を置いた意見(例えば「そのときにアクセスできるもの」)の双方が見られ、個人によって目的達成に向かって介在する価値観や社会的規範の性質や程度にかなりの差があることが明らかになった。合目的的思考はその目的に「より良い情報を収集する」という前提を満たして始めてその合理性を得ら

れるということに注意を払う必要がある。その目的が「労力を省く」という観点から個人の目的に合致しているなら、結果的にそれは情報収集に関して合理性は得られない。合目的的思考は無意識下でも起こりえるため、思考の意識性が重要になるためである（山, 2003）。結局、合目的的思考が情報収集において十分な合理性を得る為には、三宮も主張するように、(a) 価値観や社会規範の明確化、(b) 目的に合致する多様な選択肢の模索、などを通して意識的に目的との適合性が検討される必要があるだろう。

### **教師の役割**

次に「教師の役割」のテーマについて考察する。「分からないことがあるときどうするか」、「先生に何を期待するか」に関して議論をする中で、教師の役割に関する信念が浮き彫りになった。調査に参加した大学生は教師に、学習への関心や学習意欲を喚起する高い指導力を求めていた。また同時に教師との人間的なつながりを重視することも明らかになった。前述したように、米国の調査では教師を「知識の源」と捉える信念が見いだされているが、これ以外の教師の役割に関連する信念体系は報告されていない。今回の調査を通して、教師に高い指導力や人間的なつながりを求めるこうした信念は大変堅固で、学生の中に深く浸透している価値観であることが分かった。たとえば、米国の調査でも指摘されているような教師を主たる情報源として捉える見解（3 - A）も見られたが、教師からの情報を信用するかどうかにも教師の人間関係が関わっており（1 - K）、こうした教師への期待が強いことが読み取れる。高い指導力を有し、興味を引き出し、学習意欲を奮起させる教師の役割に大きな期待（3 - B）があり、またそれらは教師との人間的なつながりが基礎になることが読み取れる（4 - H）。

それでは学生はなぜ教師に高い指導力や人間的なつながり求めるのであろうか。またそれは日本独自の教育観や価値観と関連性があるのだろうか。ここでは東（1994）の主張する2種類の教育様式に着目したい。東によれば、指導者と学習者の関係性から「教え込み型」と「滲み込み型」という異なる教育様式が成立し、日本ではしばしば「滲み込み型」のモデルが教育の源流にあるという。「教える側」と「教えられる側」の明確な線引きのもとで言語を媒介とした知識の伝授が行われる「教え込み型」教育に対して、「滲み込み型」の教育では学習者と指導者の役割区分も曖昧で、積極的な知識の伝達は行われない。このような教育

様式では「環境を整えれば学習は自然に起こる」という前提にたち、指導者は学習者との距離を低くすることで学習者との同一化を図りながら、かれらの成長を見守るというスタンスをとる。一方、学習者は指導者からの暖かな愛情や支援を察し、その思いを自らに滲み込ませ、指導者の期待に応えようと自発的に学習に取り組む。こうした教育モデルでしばしば知識の伝達よりはむしろ人的な環境の充実に注意が注がれるのは、良好な人間関係のもとでの相互依存性が学習の起点になるためである。

東（1994）は日本社会において「滲み込み型」による学習モデルが、(a) 日本の家庭教育では伝統的にしつけや教育に用いられる点、(b)「教え込み型」モデルを基本とする日本の学校教育においてもかなりの部分で融合が見られる点、また(c) 教育環境下での教師と生徒の関係のみならず、友人間、職場での上司や部下の関係にまでみられる点を挙げ、「滲み込み型」の教育観やそれに基づく人間関係が日本社会に広く、深く浸透していると述べている。今回の調査に参加者が挙げていた「人間的な関わり合いのもとで、学習への関心や意欲を喚起させる指導力のある教師」は、この「滲み込み型」の教育を前提とした教師像である可能性が高い。そして学生は「教え込み型」教育での情報提供者としての教師の役割より遥かに「滲み込み型」教育で培われる教師との人間的な接触や指導に価値と期待をもつことがわかる。

ところで今回の調査に参加した何人かの学生は大学教育の不満として「先生との距離の遠さ」を挙げていた。たとえば、「大学教授は遠い存在」(1 - D・女性・3年)、「(大学の先生は) 知識の伝達のみ」(1 - C・男性・3年)、「先生が離れている」(3 - I・女性・4年)、などである。一般に大学での授業は大規模に編成され、「教え込み型」を前提とした教育が行われている。これらの言説は「滲み込み型」の教育を前提とした彼らのもつ教師に関する認識論的信念が、「教え込み型」の教育を前提とする大学での教師の役割と合致していないことを示唆している。前出の米国での一連の先行研究が示す通り、認識論的信念が個人の学習行動に影響を及ぼすことは明らかである。教師に高い指導力や人間的に関わり合いを求める信念が堅固であること、またその信念と現教育体制とのギャップが見られることなどを考慮すると、この信念体系が日本人学生の学習行動にマイナスの効果を与えている可能性は低くはない。

## 暗記と学習

最後に暗記のテーマについて詳しく見ていく。暗記についての見解は今回の調査でわかった4テーマのうち最も学習行動と関連の高い信念と考えられる。勉強の目的に関する議論の中で、暗記について話し合いになった。今回の調査に参加した学生の多くが大学入学のために受験勉強を経験しているが、暗記に関しては賛否両論に意見が分かれ、暗記肯定派と暗記否定派という対立軸が明らかになった。暗記肯定派の意見として(a) 社会的側面－暗記は現代の受験社会を生き抜いていくために重要なスキル (4 - N)、(b) 理解力の増進－物事を理解する為には基礎的な知識が必要であり、そのための暗記は必要不可欠 (3 - F)、という2側面に集約された。一方で暗記否定派の見解としては、(a) 応用力の欠如－暗記をして覚えた知識は応用力に繋がらない (4 - K)、(b) 目的の不一致－学習の目的は知識の吸収ではなく思考力の育成 (1 - F) が挙げられた。また折衷案的な意見としては、(a) 暗記の方法－文脈に沿った暗記は思考力に繋がる (1 - B) があった。

米国での調査では学習にどの程度機械的作業を伴うかに関して信念が存在することが確認されているが (Jehng et al., 1993; Tasaki, 2001)、今回の調査で明らかになった暗記に対する見解はこの信念体系と大枠ではほぼ一致する。米国で見出された信念体系は学習を記憶中心の受動的で機械的な作業と捉えるか、また、意味や要旨の理解を中心とした能動的な解釈過程と考えるかに関しての学習者の個人差を捉えており、「暗記と学習」に関する信念内容とほぼ一致するためである。ただし、今回の調査で知識の受動的な吸収が必要としながらも、暗記を肯定する信念が必ずしも受動的な学習態度によるものではないことが見出されたことは興味深い。従来の研究においては、暗記や記憶を重視した信念は「後ろ向き」と考えられ、学習を意味理解の過程と捉える信念の対照概念として否定的に捉えられてきた。今回の調査で暗記を肯定的に捉える理由として、学習の社会的な側面や認知的な側面から見解が示され、暗記を肯定するのに十分な動機があることがわかった。さらに暗記の方法について言及しながら、「やらせられる暗記」から「自らやる暗記」を主張する参加者もみられた。こうした見解は、暗記肯定派の学習者が「学習は記憶中心の受動的、機械的な作業」という短絡的な信念から盲目的に暗記に賛成しているわけではないことを示しており、今回の調査を通じて「前

向き」の信念として記憶や暗記を重視する信念の存在が見出された。

また暗記を肯定する理由が一部明らかになったことは注目に値する。例えば、暗記の社会的側面を理由として述べた一部の参加者は、理解や思考としての学習と知識獲得の為の暗記を分けて考える傾向があり、「生きていくための手段」(3-K・女性・4年)、「生きていくには役に立つと思う」(1-J・女性・3年)はその代表的な言説である。今回の参加者の多くが大学入学以前には数々の入学試験を経験し、また将来的には就職の際の入社試験や資格試験、就職後の昇進試験など、避けて通れない日本社会における試験の存在を十分に意識している。理解や思考としての勉強と知識獲得としての暗記を分けるこうした言説は、現在の受験・資格社会を色濃く反映した見解ともいえる。

さらに暗記を肯定する理由として、記憶が思考を助長するという視点は興味深い。従来の研究では記憶力と思考力はしばしば対照的に考えられてきたが、「暗記はパズルのピースのようなもの…」(3-F)という意見や「(思考は)これとこれとこれを結び付けて考えた上で構築されるもの」(3-M・女性・4年)に例証されるように、暗記によって得た知識が思考を促すための下地になるという考え方が示されている。また思考力に繋がる暗記という視点は、暗記を文脈の中で行うことで知識をより意味のあるものとして獲得しようとする知恵にも現れている。山(2003)によれば、論理的思考を施すのは「なぜ」という自問によって生まれる因果関係の模索であり、このためには前提となる知識やその矛盾への認識が必要であるという。記憶力か、思考力か2元論的な教育論が先行するなかで、知識が思考力向上に繋がるというこうした視点は、我々教育者の考えている以上に学生は学習と認知の関係に深い理解があることを示している。

表2 認識論的信念と代表的な言説

信念	ID	性別	学年	言説の例
知の 相対性 と 絶対性	4-I	女性	学部3年	3 + 2 = 5 は紛れもない事実でそれは6にも1にもならないし、数学的なことでは答えはひとつだと思う。ただ人間の社会における真実は必ずしもひとつではない。宗教や心理などの思想的な部分や人間の深く関わっているものはやっぱり真実がひとつとは言えない
	2-B	男性	学部4年	自然科学だったらひとつの真実にたどりつく可能性は高く、90%くらい。でも社会科学ではいろいろなことが複雑に絡み合った問題を扱うので、アプローチもさまざまだし、またそのアプローチも王道だという根拠もないので、たくさんのアプローチや解決策がある
	5-D	女性	院2年	真実はあると思う。ただ（真実がひとつかどうかは）物事による。それこそ数学ですごく低レベルなことでは考えれば1 + 1 = 2 という理由で答えはあるけれども、国語で筆者がどう考えていたかというような研究では、たとえば、筆者本人がもう死んでいない場合には果たしてどの答えも真実とは確定できないのではないかと思う。（そういった研究分野では）真実に辿り着くのが目的ではなく、真実を作り出すのも研究の一種ではないか
	5-B	女性	院2年	それなりの専門の人が一生かけて研究すれば、何かしらの真実に辿りつけるだろうし、辿りつけなくても近づくことができると思う。真実は必ずひとつあって、みんながその真実に向かう
	5-A	女性	院2年	最終的に本当の真実は一個あると思うが、その時代その時代によって真実と思われているものが変化しているのかもしれない。でも最終的には真実は一個ある
取捨 選択 の 基準	1-F	女性	学部3年	アンケートがとられているものは信用できる。データがあるものや被験者が多かったり。きちんとアンケートがとられているのが分かったものはそのデータ自体は参考にする
	2-B	男性	学部4年	僕は疑問だったらあらゆるソースを使う…自分が納得する事が重要であって、知識の受け売りはしない。鵜呑みにしない。全部チェックするけど信頼できるのは、本なりその人なりがまず論理的であるということ。合理的に考えてこっちの方が納得はいくな、という説明を信用する

取捨 選択 の 基準	1 - A	女性	学部3年	大学での授業は学問的には新しいもの。それに関する本や教科書としてはどうしても古くなるのではないか。昔のデータを読み取る自分を信用するよりは、今先生が考えていることを信用する
	2 - D	男性	学部4年	よく見るのは本。今までの経験から。文献は大体同じことが書いてあると思う。それが一番信用がおける
	1 - E	女性	学部3年	新しいことだったらインターネットが早いだろうし、(調べる内容によって)自分で使い分けている。結局は自分の判断で変わってくる。これをいつも信用するというものはない
	2 - A	女性	学部4年	分からないことがあった時は、(情報源は)状況や場所によって変わる。例えば授業中にわからないことがあれば先生に聞くし、家でわからないことがあれば本やインターネットなど、そのときにアクセスできるもので
教師 の 役割	3 - A	女性	学部4年	先生の言っていることよりも教科書に書いてあることが正しいなら、全部の授業を先生の言っていることを聞かないでとことん本を見ていれば良い
	1 - K	男性	学部3年	信用している先生とか尊敬している先生のおっしゃることだったら一応信用するけど全然尊敬していない先生がちょっと違うことを言うと疑ってかかる。だから人による。固定観念で授業している教授に凝り固まった意見を言われると信用できない。それってただのあなたの考えじゃないのっていう疑念が生まれる
	3 - B	女性	学部4年	先生の授業のやり方でやる気も上がるし面白い授業だとその教科が好きになる。褒めてもらえるともっとがんばろうと思う。先生のやり方のよってやる気も態度も変わるから、先生の方が大きく関係すると思う
	4 - H	女性	学部3年	先生との人間的な関わりの度合いでやる気が出る。先生との人間的な関わりというのは学習にはすごく大事だと思う。XX先生が好きだからとかそういうので頑張るといふ要素はあると思う
暗記 と 学習	4 - N	女性	学部3年	暗記をしないと何も始まらないと思う。勉強をするためには知識を付けなくてはならず、知識を付けるためにはそれを自分の中に取り込むという暗記という行動をとらないと始まらない。暗記は絶対に必要
	3 - F	女性	学部4年	私の考える暗記はパズルのピースのようなもので、暗記をすることによってそれが繋がって、国語なら文章ができたり、数学も公式を暗記することで応用が利いたりする。基礎を作るうえで暗記は大事



暗記 と 学習	4 - K	女性	学部3年	暗記はそのままを疑わずに覚えるだけ。それでは応用ができない。暗記と基礎は異なり、応用をするためには基礎は大事だけど、暗記は発展性がない。暗記だけでは応用は出来ないと思う
	1 - F	女性	学部3年	公文のCMでもあったみたいに、 $1 + 1 = 2$ じゃなくて、2になるのは何かって考える方が良い
	1 - B	男性	学部3年	たとえば「いい国 (1192) 造ろう鎌倉幕府～」のようなものを覚えるだけならそれは違うんじゃないかと思う。よく日本人は暗記をさせすぎとか、それはあまり良くないことだというのが、そういうやり方でやっているからダメなんであって、暗記をするにもプロセスの中で暗記する、なんで1192年に鎌倉幕府が出来たのですか、というように覚える暗記なら良いと思う

### 総合的考察

冒頭でも述べたように米国では(a) 知の性質 (nature of knowledge) と(b) 知の獲得法 (nature of knowing) の2側面から認識論的信念の検証を進めている。米国の調査結果との個別の関連性については前節で議論したが、今回の調査で明らかになった認識論的信念はこれら2側面とどのように関連付けられるのだろうか。まず「知の相対性と絶対性」であるが、これは知識が相対的な真実をもつのか、絶対的な真実をもつのかについて捉えた信念であり、また米国での知識の普遍性の信念とも関連性が高いことから、「知の性質」に分類することが可能である。「情報の取捨選択の基準」も「知の性質」に分類することが妥当だろう。合目的的思考が強いケースでは、直接的な情報収集の手段に特化する傾向が強いために、「知の獲得法」に分類することも可能であるが、この場合でも知識獲得に際して論理的・合理的思考を重要視しないためにより現実的な情報源や手段に言及していると考えられるためである。残りの2つの信念は「知の獲得法」に分類することが妥当と考える。まず「教師の役割」であるが、教師の指導力の側面は一見知の獲得法とは無関係に感じられるが、学生にとっては学習対象に関して興味・関心をもつきっかけとして教師が重要な役割を果たしており、知識獲得における教師の間接的な関与と考えられる。最後に挙げた「暗記と学習」では知の獲得における暗記の位置付けを捉えており、今回の調査で見出された信念のなかでも学習との

関連性が最も高い。ただし、先行研究で見出されているような狭義の暗記の認識とは異なり、その社会的・認知学的意味も示されていることから認識論的信念として「知の獲得法」への分類が妥当だろう。

表3は今回の調査で明らかになった信念の内容をまとめたものである。各信念に関して高低や強弱などは示さず、信念が射程とする内容の両極端のケースのみ記述してある。これらの認識論的信念の構造に関して、(a) 信念内容に重複が少なくそれぞれ独立性が強いこと、(b) 米国での調査では認識論の多次元性が確認され今回の調査結果の一部にはそれらとの類似性が観られること、などを考えると、日本人の認識論的信念についても多次元構造が存在する可能性が高い。ただし認識論的信念の構造に関してはさらに精緻化した分析が必要である。

表3 大学生の認識論的信念

区分	認識論的信念		
知の性質	知の相対性と絶対性	真実はひとつ存在する。よって知は絶対的・普遍的である	真実はひとつとは限らない。よって知は相対的である
	情報の取捨選択の基準	目的達成重視型。信頼している特定の情報源をもつ。または柔軟に情報源を変える	思考過程重視型。特定の思考様式を拠り所に情報を得る
知の獲得法	教師の役割	情報源としての教師。教師からの情報を信用する	やる気や関心を引き出す教師。人間的なつながりを望む
	暗記と学習	暗記は大事。社会でも必要なスキル。思考力も上がる	暗記は無駄。暗記による知識は応用が利かない。勉強≠暗記

さて最後に本研究のもつ意味についてまとめてみたい。以下、3つの観点に集約されると考える。まず1点目は、様々な認識論的信念が存在することが確認されたことである。例えば、一見単純に見える暗記という行為に関しても、学生はその社会的な意味から認知的な見解に至るまで様々な考えをもっていることが明らかになった。2点目は、一部の信念と日本の社会・文化的背景と関連性が示唆されたことである。例えば、教師に求める人間的なつながりや相対的な認識論などはこれに該当し、認識論的信念の構築における社会・文化的環境の影響を示唆する結果となった。3点目は、一部の学生の信念と学校または教師の信念との間

にギャップが明らかになったことである。教師との適切な距離や授業方針などにおいて学生と教師がもつ認識論との間に食い違いが生じ、一部は不快感さえを示していた。

以上の知見は我々教育者に何を示唆するのだろうか。認識論的信念が学習に影響を与えることを示す米国の調査結果を考慮すると、特に信念ギャップの問題については早急に検討する必要がある。現に米国では認識論的信念を基盤とした教育指針や授業プランの見直しも始まっている（例えば Louca, Elby, Hammer, & Kagey, 2004）。まずは我々教育者自身のもつ認識論とその特徴を確認することから始めるべきである。認識論的信念は個人が過去の学習経験や価値観から構築する信念システム（Kitchener, 1983）とあるように、我々教育者もまた過去の学習経験から独自の認識論を形成している可能性が高い。教育者の個人的な価値観や経験に根ざした信念体系を無意識のうちに学生に押し付けていることも考えられる。つぎに学生はどのような認識論を学ぶのが適切かを議論する必要がある。認識論的信念と分野の関係性については更なる調査を必要としているが、「適切な認識論は何か」という命題のもとに分野単位での議論に並行してカリキュラムや教科単位での検討も行われるべきである。さらに学生が身につけるべき認識論は社会的・文化的に適合性を有するか、十分に検討される必要がある。例えば日本人学生の論理的・批判的思考の育成を目指して昨今の社会・人文科学系の大学ではゼミ形式の議論や討議を中心とした授業が行われることが多くなったが、こうした授業に対して一部の学生からは「自己満足っぽい感じがする」（5 - C・女性・3年）という見解も示されている。意見の対立を通して論理的思考の育成を図る西欧型の教育観と協調性を重視する日本的な価値観がコンフリクトを起し（抱井, 2004）、学生はこうした議論形式の授業から本来得るべき学習効果を十分に享受していない可能性も考えられるからである。

認識論的信念には個人差が考えられ、学習行動をはじめ行動様式や心的過程に影響を与える重要な概念であるにもかかわらず、日本の心理学や教育学においてはその調査・研究はほとんど進んでいない。今後は尺度の開発など本研究での調査結果をもとにさらに精緻化した調査・研究へ向けて検討することが必要といえよう。

## 参考文献

- 東洋 . (1994) . 『日本人のしつけと教育：発達の日米比較にもとづいて』 東京大学出版会 .
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M. (1986) . *Women's ways of knowing*. New York: Basic Books.
- Bogdan, R. C & Biklen, S. K. (1998) . *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theories and Methods (3rd ed.)* . London: Allyn & Bacon.
- Chan, K. W. & Elliott, R. G. (2004) . Exploring study of Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs: Cultural perspectives and implications on beliefs research. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 392-414.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988) . A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Fereday, J. & Muir-Cochrane, E. (2006) . Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5, 1-11.
- Hofer, B.K. (1999) . Instructional context in the college mathematics classroom: Epistemological beliefs and student motivation. *Journal of Staff, Program, & Organizational Development*, 16, 73-82.
- Hofer, B. K. (2004) . Exploring the dimensions of personal epistemology in differing classroom contexts: Student interpretations during the first year of college. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 129-163 .
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997) . The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67, 88-140.
- Jehng, J. C., Johnson, S. D., & Anderson, R. C. (1993) . Schooling and students' epistemological beliefs about learning. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 23-35.
- 抱井尚子 . (2004) . 21世紀の大学教育における批判的思考教育の展望：強調型批判的思考の可能性をめぐって、 青山国際政経論集、63, 129 - 155。
- Kitchener, K. S. (1983) . Cognition, metacognition, and epistemic cognition: A

- three-level model of cognitive processing. *Human Development*, 26, 222-232.
- Louca, L., Elby, A., Hammer, D., & Kagey, T. (2004). Epistemological resources: Applying a new epistemological framework to science instruction. *Educational Psychologist*, 39, 57-68.
- Nisbett, R. E., Peng, K., Choi, I., & Norenzayan, A. (2001). Culture and systems of thought: Holistic versus analytic cognition. *Psychological Review*, 108, 291-310.
- Perry, W. G., Jr. (1968). *Patterns of development in thought and values of students in a liberal arts college: A validation of a scheme*. Cambridge, MA: Bureau of Study.
- 三宮真智子. (2002). 情報に対する合理的判断力を育てる教育実践研究の必要性：大学で何をどう教えるべきか. *日本教育工学論文誌*, 26, 235 - 243.
- Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical problem solving*. London: Academic Press.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.
- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. *Educational Psychological Review*, 6, 293-319.
- Schommer, M. & Walker, K. (1995). Are epistemological beliefs similar across domains? *Journal of Educational Psychology*, 87, 424-432.
- Tasaki, K. (2001). *Culture and epistemology: An investigation of different patterns in epistemological beliefs across cultures*. Ann Arbor, MI: UMI Dissertation Services.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J. M. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- 渡辺雅子. (2004). 『納得の構造：日米初等教育に見る思考表現のスタイル』東洋館出版社.
- 山 祐嗣. (2003). 『思考・進化・文化：日本人の思考力』ナカニシヤ出版.

---

i 本研究は平成 16 - 18 年度日本学術振興会科学研究費補助金（若手研究（B）課題番号 16730412, 研究代表者：田崎勝也）の助成により行われた。

Epistemological beliefs of Japanese college students: A qualitative study with  
focus group interviews

Katsuya Tasaki, Yuko Aida, Rika Yamagiwa, Mariko Miyata, and Ryoko  
Watanabe

Ferris University

Abstract

The purpose of this study was to explore epistemological beliefs among Japanese college students. We conducted focus group interviews with 43 undergraduate and 4 graduate students who majored in either social sciences or humanities. With aid of thematic analysis for data reduction, we identified four epistemological beliefs: (a) relativistic view of knowledge, (b) criteria for information gathering, (c) role of teacher for knowledge acquisition, and (d) role of memorization in learning. The results indicated that Japanese students had various beliefs about the nature of knowledge and knowing and some beliefs were closely related to Japanese societal and cultural values. Based upon identified features of these epistemological beliefs, educational implications were discussed.