

大学生の有する自己嫌悪感と学習意欲との関連

井上 裕 樹*

The Relationship Between Feelings of Self-Disgust and Motivation to Learn Among
University Students

Hiroki INOUE

要 旨

本研究の目的は大学生の有する個人的要因として、自己嫌悪感を取り上げ、学習意欲との関連性を検討するものである。そのため大学生に自己嫌悪感（嫌悪感積極的受容・対処、嫌悪感回避・否認）、学習意欲（授業に対する注意散漫、学習積極的関与、授業に対する真剣さ、授業における生理的ストレス反応）に関する質問紙調査を実施した。

そこで、重回帰分析をおこなったところ、学習意欲が自己嫌悪感の嫌悪感積極的受容・対処のプロセスに影響を及ぼしていることが明らかとなった。そして、自己嫌悪感への大学生自身の取り組みが、学習意欲との関連においても影響を及ぼしていることがわかった。また、自己嫌悪感が一様に学習意欲に影響を及ぼしているのではなく、男女によってその強さが異なるということが示された。

これらの結果から、教員が大学生の自己嫌悪感や学習意欲に対する際に、男女の差による反応に合わせた理解や彼らへのさらなる関わり工夫が望まれるであろう。

I. 問題と目的

大学生が大学の授業を受けて単位を取り、それをどのようにキャリアの形成につなげていくかなかなかイメージしにくい時代になってきている。これについては「大学が学生に対して就職や進路について考えさせる時間や場を提供してこなかったことによるのではないだろうか」（川瀬ら、2006）との意見もある。また、昨今の「学生は、授業内ではよく勉強をするようになったが、授業外学習時間がきわめて少ない」（溝上、2009）ということが指摘されており、学問への探究心という意味での学習意欲の低下や何のために授業を受けるのかということに対する意識の低さが危惧されるようになってきた。

このような情勢を受け、平成24年3月7日、中央教育審議会（文部科学相の諮問機関）の大学分科会大学教育部会は、学生の勉強時間を調べたり、勉強時間を増やす方策を講じたりした大学を財政面で優遇するべきとする素案をまとめた。このことから、大学生が授業に対して主体的に取り組むということが明確に不足してきているという課題として指摘されていると言えよう。

平成24年9月12日受理 *教養部非常勤講師

筆者は、最近の大学生が、単位を揃えることや授業内で与えられた課題に対して、ある程度うまく対処する能力を有していると考えている。しかし、授業内外で、自分で何かを考え、それらを深めていくことに対して苦手意識を抱いていたり、その必要性をあまり感じたりすることのない学生が少なからず増えてきているのではないかと思うこともある。筆者の実感としては、大学のカリキュラムやレポート、テストなど、与えられた課題をこなし、大学教員からの良い評価を得ることや卒業単位の取得という外発的な要因によって学習意欲を高め、大学に適應していくことは、大半の大学生にとってさほど困難な課題ではないのであろうと感じている。しかし、井上(2012)が、「大学生が授業に臨むにあたり、課題に対して自己効力感を持ちにくかったり、自分の弱さを直視できにくかったりするとき、問題に積極的に取り組むことが難しい」と指摘していることから、自己効力感の低さから課題を回避してしまう学生や否定的な自己を直視しがたい学生にとって、授業に対して自身が積極的に関わり、ああでもないこうでもない葛藤をしながら、授業や授業外での学習を通して、自身の学問への興味や学習意欲を高める循環を作っていくのは相当難しいことではないだろうか。このことに関しては、学生に何時間以上学習させるという外的な枠組みの議論のみに留まらず、授業において、学生に相対する教員も説明の仕方や意欲の引き出し方に工夫をこらすという授業内容の充実にも言及していかなければならないであろう。

豊島(2006)は、「大学生の学習意欲を高める要因として、一つは、誇り、向上心、関心のような内発的要因、もう一つは教員からの成績評価、卒業のための単位取得などの外発的要因を挙げ、大きな影響を与えるのが講義の理解度である」と述べている。そこで、授業内容の理解という観点から捉えてみると、大学生が、授業内外で授業のテーマに関して疑問点を持てるか、疑問点に関して質問をしたり、自分で文献を読んだりして理解を深めることができるか、また一斉学習の講義において、話を聞くことでどれほど授業の内容を理解できているかなどが学習意欲に作用していると考えられる。そのため、学生の学習意欲を高めるには、教員が、ある程度学問を学ぶために必要な姿勢や大枠を示しながら、学生がその内容に興味を抱いて自発的に取り組むことができるような内発的動機付けを授業において引き出すことが求められるのではないだろうか。また大学生が、教員から良い評価を受けたいということやカリキュラム上、単位を取る必要があるといった外発的動機付けだけで大学でのすべての学習に取り組むことにはならないように、教員が雑談などで学生の知的好奇心をくすぐりつつ、内発的動機付けと外発的動機付けとの間で均衡が取れるように、積極的に関わっていくことが大切なのではないだろうか。このことに関しては、授業に対して「教師がおもしろいと思うこと、さらに教えるのを楽しいと思わなければ外発的な動機で受講している多くの大学生におもしろいと思わせることは不可能である」と北尾ら(1986)が指摘していることから、まず教員側が「なぜ自分は今まで勉強してきたのか、なぜ自分は大学にいるのか、なぜ自分は大学でなければならなかったのか、等を自分に問いかけてみる」(溝上, 1996)ことで教員自身の学問に対する動機を再確認し、「学習者が自ら答えを見出す学習への価値付け」(溝上, 1996)について各々が考えを持ち、それらを示していくことが必要となってくるのではないだろうか。そうする中で、幾らかの学生が教員とのやり取りを通して、自身の「学習への価値付け」を行っていき自発的に学習に取り組むようになり、そのような学習が、彼らの学問的探求として位置づけられてくるのではないだろうか。

筆者は、上記で述べた大学生の学習に対する有り様や位置づけが、青年期の発達課題である自己を形成していく過程で、取り組み様によっては、自己形成を促すために必要不可欠な要因となってくるのではないだろうかと考えている。水間（2003）が「青年期の自己形成過程を考えていく上で、自己嫌悪感の問題は重要な位置をしめている」と述べていることから、これらの青年期の発達課題に取り組む一つの方法として、学習に際して感じる自身の否定的な感情や自己嫌悪感から目を背けず、それらを見つめていく作業に取り組むことが青年期において必要になってくるかと思われる。そこで、まず、大学生の自己嫌悪感と学習への取り組みの姿勢を捉えて要素を抽出し、それらがどのような関連があるのかを考察する。また、そのことから、昨今の大学生の特徴も明らかにしていこうとも思う。そしてそのために、本研究では、「自己嫌悪感」を「大学生が、授業内外での学習の際に、自己の感じる学習のできなさやそのできなさに伴う自己否定的な感覚に伴う感情」と定義し、学習時に抱く自身の自己嫌悪感と学習意欲との関連に焦点をあてて検討することを目的とする。

Ⅱ. 方法

1. 調査対象・調査時期

調査対象は、関西圏の4年制大学に在籍する大学生192名（男子58名、女子134名）で、その平均年齢は20.5歳（SD=0.65）であった。調査は講義の時間を利用し、2011年7月に実施した。

2. 質問紙の構成

（1）大学生の自己嫌悪感に関する尺度

大学生の自己嫌悪感の程度を測定するために、水間（2003）によって作成された自己嫌悪場面での各反応の程度に関する尺度19項目を用いた。「否定性変容志向」下位尺度7項目、「否定性回避」下位尺度7項目、「否定性受容」下位尺度5項目の計19項目について提示し、「非常にあてはまる」から「全くあてはまらない」の5件法で回答を求めた。

（2）学習意欲に関する尺度

学生がどのような学習意欲を有しているかを測定するために、加曾利（2008）が作成した学習意欲に関する尺度を使用した。この尺度は「集中力・持続力」下位尺度10項目、「自己向上」下位尺度5項目、「授業に対する積極性」下位尺度5項目、「授業に対する真面目さ」下位尺度4項目の計24項目で構成されている。回答方法は「非常にあてはまる」から「全くあてはまらない」の5件法で回答してもらった。

Ⅲ. 結果と考察

1. 大学生の自己嫌悪感に関する尺度の因子分析結果

大学生の自己嫌悪感に関する尺度19項目について、最尤法による因子分析を行った。固有値の

減退状況と因子の解釈可能性から2因子構造が妥当であると考えられた。そこで2因子を仮定して、最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。その結果、因子の付加量が.35以下の3項目を除外し、残りの16項目に対して再度最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。プロマックス回転後の最終的な因子パターン、因子負荷量、因子間相関をTable 1に示した。

第Ⅰ因子は、「そのことをなんとか改善していこうとする」といった項目で負荷量が高く、嫌悪感をしっかりと捉え、対処しようとしていると考えられ、『嫌悪感積極的受容・対処』因子と命名した。第Ⅱ因子は「そのことはあまり気にせず他のことを考える」といった項目で負荷量が高く、嫌悪感に無意識的に触れないようにしている、もしくは触れることができない状態に陥っていると考えられ、『嫌悪感回避・否認』因子と命名した。各因子の内的整合性を見るためCronbachの α 係数を求めると、『嫌悪感積極的受容・対処』で $\alpha = .88$ 、『嫌悪感回避・否認』で $\alpha = .83$ であった。これらのことから、内的整合性は信頼性があると捉えられた。

Table1 大学生の自己嫌悪感に関する尺度の因子分析結果

	I	II
・そのことをなんとか改善していこうとする	.85	.00
・そのことについて反省して何とか変えていこうと思う	.85	.03
・そのことをどうすれば変えていけるかを考える	.74	-.01
・そのことについて考え、何とかしようと思う	.72	-.03
・そのことを克服するためにいろんなことをやってみようとする	.70	.11
・もっと自分を高めていこうと努力しようと思う	.66	-.01
・そのことをどうすればいいのか考える	.49	-.10
・そのことはすぐに忘れてることが多い	.10	.72
・そのことはあまり気にせず他のことを考える	.01	.66
・そのことはあまり気にならない	-.07	.63
・そのことは別に気にならず普段と変わらない	.01	.63
・そのことはなかったことにしてしまう	-.07	.61
・自分はこんなものだと思ふ	-.06	.60
・そのことについて考えないようにする	.02	.55
・それも自分だとあきらめる	-.08	.51
・何か他のことをして気を紛らわす	.10	.43
因子相関行列	I	II
I	—	-.36
II		—

2. 学習意欲に関する尺度の因子分析結果

学習意欲に関する尺度に関する尺度24項目について因子分析を行った。24項目の相関行列の固有値以上の基準を設定し、スクリープロットの形状や解釈可能性から、4因子構造が妥当だと考えられた。そこで、共通性について検討し、因子付荷が.35未満の項目を削除し、再度21項目に対

して最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。プロマックス回転後の最終的な因子パターン、因子負荷量、因子間相関をTable2に示した。

第Ⅰ因子は、「授業中、集中力が続かない」といった項目で負荷量が高く、授業における注意力を表すと考えられ、『授業に対する注意散漫』因子と命名した。第Ⅱ因子は「興味がある授業には積極的に取り組む」といった項目で負荷量が高く、授業に対する関与の仕方を表すと考え、『学習積極的関与』因子と命名した。第Ⅲ因子は「学業には真面目に取り組んでいる」といった項目で負荷量が高く、受講態度を表す考え、『授業に対する真剣さ』因子と命名した。第Ⅳ因子は「授業中、なぜかイライラしている」といった項目で負荷量が高く、授業を受けるにあたり、悩み事やストレス因も相まって、生理的な反応が出やすくなると考えられ、『授業における生理的ストレス反応』因子と命名した。各因子の内的整合性を見るためCronbachの α 係数を求める

Table2 学習意欲に関する尺度に関する尺度の因子分析結果

	I	II	III	IV	
・授業中、集中力が続かない(*)	.81	-.02	-.09	-.16	
・授業中、あまり頭が働かない(*)	.67	-.09	-.10	.00	
・授業中、なんとなく落ち着かない(*)	.60	.05	-.20	-.06	
・講義に関連する図書を読む	.50	-.04	-.12	.16	
・授業中、すぐ疲れる(*)	.49	-.08	.09	.31	
・興味がある授業には積極的に取り組む	-.26	.69	-.29	.11	
・大学で学ぶことで、視野を広げたいと思う	.21	.65	.26	-.15	
・新しいことを学ぶのが好きだ	-.04	.65	-.09	-.07	
・学ぶことで、自分を向上させたいと考えている	.03	.53	.26	.05	
・授業で習った事柄について、友人と議論する	-.05	.46	-.08	-.05	
・興味がある授業には積極的に取り組む	.02	.41	-.02	-.06	
・わからないことは、先生に質問する	-.07	.41	-.10	.18	
・授業中はしっかりノートをとる	-.14	-.19	.74	.01	
・学業には真面目に取り組んでいる	-.17	.06	.71	.23	
・ノートをとる元気がない(*)	.14	.14	-.61	.30	
・遅刻・欠席が多い(*)	.06	.06	-.58	-.01	
・大学で多くの知識や技術を身につけたい	.14	.48	.48	.02	
・授業中、なぜかイライラしている(*)	.00	-.07	.11	.70	
・体調がよくないので、授業に集中できない(*)	-.17	.09	-.06	.57	
・悩み事があり、授業に集中できない(*)	.10	-.01	.09	.55	
・授業中、身体がだるい(*)	.27	-.01	.00	.47	
(*)逆転項目					
	因子相関行列				
	I	II	III	IV	
	I	—	-.25	-.40	.44
	II		—	.45	-.31
	III			—	-.38
	IV				—

と、順に.81、.73、.78、.67、であった。第IV因子の『授業における生理的ストレス反応』については α 係数が少し低い値であった。

3. 相関係数

(1) 大学生の自己嫌悪感に関する尺度

大学生の自己嫌悪感に関する尺度の相関係数を算出したところ、「嫌悪感積極的受容・対処」と「嫌悪感回避・否認」は互いにやや弱い負の相関が見られた (Table3)。

Table3 自己嫌悪感の各尺度間の相関

	・嫌悪感積極的 受容・対処	・嫌悪感回避・ 否認	平均値	SD
・嫌悪感積極的 受容・対処	—	-.31**	3.63	.75
・嫌悪感回避・否認		—	2.68	.76

**p<.001

(2) 学習意欲に関する尺度

学習尺度の下位尺度間の相関係数を算出したところ、「授業に対する注意散漫」と「授業における生理的ストレス反応」や「学習積極的関与」と「授業に対する真剣さ」は互いに正の相関を示した。また、「授業に対する注意散漫」と「学習積極的関与」、「授業に対する真剣さ」や「学習積極的関与」と「授業における生理的ストレス反応」は互いに負の相関を示した (Table4)。

Table4 学習意欲の下位尺度間の相関

	・授業に対す る注意散漫	・学習積極的 関与	・授業に対す る真剣さ	・授業におけ る生理的スト レス反応	平均値	SD
・授業に対す る注意散漫	—	-.29**	-.50**	.43**	2.80	.84
・学習積極的 関与		—	.36**	-.21**	3.76	.57
・授業に対す る真剣さ			—	-.31**	3.93	.73
・授業におけ る生理的スト レス反応				—	2.16	.75

**p<.001

(3) 大学生の自己嫌悪感に関する尺度と学習意欲に関する尺度の相関

大学生の自己嫌悪感に関する尺度と学習意欲に関する尺度の相関関係を検討したところ

(Table5)、「嫌悪感積極的受容・対処」と「学習積極的関与」や「授業に対する注意散漫」と「授業における生理的ストレス反応」や「学習積極的関与」と「授業に対する真剣さ」との間に有意な正の相関が見られた。また、「嫌悪感積極的受容・対処」と「嫌悪回避・否認」、「授業における生理的ストレス反応」や「授業に対する注意散漫」と「授業に対する真剣さ」や「授業に対する真剣さ」と「授業における生理的ストレス反応」の間には有意な負の相関が見られた。

これらの相関から、学習に取り組むに当たって、自分の中に沸き起こってくる嫌悪感に目を向け対処することのできる人は、自分のできなさやわからなさなどを素直に受け入れることがうまくできるため、何となくイライラしたり、体調不良から集中できないということが生じ難いことが伺える。これは佐藤・落合(1995)が自己の否定的な側面から目をそらすことと自己嫌悪感が関連していることを指摘していることから、大学生が素直に自己嫌悪感に目を向けていくことが、実は自己の否定的な一面を受けとめ、等身大の自分を見ていくことにつながり、相手がどうであるとか周囲の成績がどうであるとか気にせず、授業の内容に興味関心を抱き、その内容を吸収しようと学習に積極的に取り組むことにつながっていくのであろうと考えられる。また、学習に積極的に取り組める人は、授業に対してある種の真剣さを有しているとも考えられる。しかし、学習において、無意識的に嫌悪感を回避する傾向のある人は、理由もなくイライラしたり、体調不良が生じたりして、授業に対して集中しきれず、真剣さも持ち合わすことが難しいと思われる。このことに関しては、佐藤(1998)が青年期にある人が、現実として存在しない自己を自己愛的に維持し守ろうとして自己嫌悪感に悩まされていることを論じていることから、学生の中には、「自分はできるんだ」というような自分の能力に過度に期待しすぎる心の有り様を持っている反

Table5 大学生の授業に対する自己嫌悪感と学習意欲との相関関係(全体)

	・嫌悪感積極的受容・対処	・嫌悪感回避・否認	・授業に対する注意散漫	・学習積極的関与	・授業に対する真剣さ	・授業における生理的ストレス反応
・嫌悪感積極的受容・対処	—	-.31**	-.19**	.33**	.27**	-.30**
・嫌悪感回避・否認		—	.21**	-.05	-.14*	.18*
・授業に対する注意散漫			—	-.29**	-.49**	.43**
・学習積極的関与				—	.47**	-.21**
・授業に対する真剣さ					—	-.35**
・授業における生理的ストレス反応						—

*.p<.05 ** .p<.001

面、その実が満たされないことによる空虚感が根底にあり、その空虚感の埋められなさや触れられなさが、自己嫌悪感を直視しにくい状況として彼らに立ち上がってきているのではないだろうか。筆者は考える。そのため、このような理想的な自己ばかりを追い求めてしまう形に陥ってしまう学生は、授業に対してある種の真剣さを持ちえず、どこか授業に取り組み切れない感覚を有しているように思われる。そしてそのような取り組みなさが、周囲からみると注意散漫な態度として映ってしまうのではないだろうか。また、このような学生は、自己への内省が苦手であるとも思われるため、自分にとって授業を受ける意味を見いだすことが難しく、授業にコミットしきれなかったり、嫌々授業に出て、体調不良になり、出席し続けるのが困難な状態になったり、極端な場合は、抑うつ的な状態になり、一人で苦しんでいたりするのではないだろうか。と危惧される。

続いて、男女別の大学生の自己嫌悪感に関する尺度と学習意欲に関する尺度の相関関係 (Table6) を見てみると、女性において「嫌悪感回避・否認」と「授業に対する真剣さ」との相関がほぼ無相関であるのに対し、男性の方は弱いながらも有意な負の相関が見られた。

この違いに関しては、女性の方が、授業で感じた嫌悪感を回避したり、否認したりすることが、抑圧的な形ではなく、いい意味での割り切りとなっていると考えられ、男性よりもうまく嫌悪感を味わわないようにすることで、学習上の障害にはなりにくいようになっていると考えられる。

次に「授業に対する注意散漫」と「授業における生理的ストレス反応」を見てみると、男女ともに有意な正の相関が見られた。しかし、女性の相関が弱い相関なのに対し、男性の方は、強い相関が出ている。このことから、女性よりも男性の方が、体の疲れや生理的なストレスの影響を

Table6 大学生の授業に対する自己嫌悪感と学習意欲との相関関係 (男女別)

	・嫌悪感積極 的受容・対処	・嫌悪感回 避・否認	・授業に対す る注意散漫	・学習積極的 関与	・授業に対す る真剣さ	・授業におけ る生理的ス トレス反応
・嫌悪感積極 的受容・対処	—	-.29**	-.18*	.29**	-.44**	-.26**
・嫌悪感回 避・否認	-.34*	—	.21*	-.04	.05*	.16
・授業に対す る注意散漫	-.23	.24	—	-.29**	-.27**	.32**
・学習積極的 関与	.42**	-.25*	-.27*	—	.11	-.17*
・授業に対す る真剣さ	-.26*	.17	-.19	.15	—	.00
・授業におけ る生理的ス トレス反応	-.37**	.24	.62**	-.27*	-.11	—

*.p<.05 ** .p<.001

受けやすい傾向にあることが考えられ、そのことで、思考や感情が乱れ、集中力の低下が生じ、授業に対して意欲を持ち、持続して積極的に関わっていくことが難しい状況に陥ってしまいやすいと思われる。また、男女とも「嫌悪感積極的受容・対処」と「学習積極的関与」について正の相関が、「嫌悪感積極的受容・対処」と「授業に対する真剣さ」や「嫌悪感積極的受容・対処」、「学習積極的関与」と「授業における生理的ストレス反応」については、負の相関がみられた。

この結果から、男女とも授業で感じた嫌悪感を受け入れ、扱うことがうまく出来ると、学習への主体性が生まれ、授業にうまくコミットできやすくなり、ストレスを感じにくくなる傾向にあると考えられる。しかし、全体を通して見てみると、男性よりも女性の方が、嫌悪感をあまり引きずらず、授業に身が入らない状態に陥るのではないことが伺える。女性は、それらを割り切ったりしてうまく対処しながら、授業に積極的に参加していると思われる。このことから、一概に授業内で嫌悪感を受容さえすればいいというものではないと言えよう。

4. 大学生の自己嫌悪感と学習意欲との関連性の検討

大学生の自己嫌悪感に関連する変数を検討するために、自己嫌悪感尺度の2つの下位尺度を目的変数、学習意欲尺度の4つの下位尺度を説明変数とした重回帰分析（強制投入法）を実施した（Table7）。

男性では、「学習積極的関与」から「嫌悪感積極的受容・対処」に対する正の標準偏回帰係数、そして「授業に対する真剣さ」から「嫌悪感積極的受容・対処」に対する負の標準偏回帰係数が有意であった。しかし、「授業に対する注意散漫」、「授業における生理的ストレス反応」から「嫌悪感積極的受容・対処」に対する標準偏回帰係数は有意でなかった。

その一方で女性では、「学習積極的関与」から「嫌悪感積極的受容・対処」に対する正の標準偏回帰係数、そして「授業に対する注意散漫」、「授業に対する真剣さ」、「授業における生理的ストレス反応」から「嫌悪感積極的受容・対処」に対する負の標準偏回帰係数が有意であった。「嫌悪感回避・否認」に関しては、女性においてのみ「授業に対する注意散漫」から「嫌悪感回避・否認」に対する正の標準偏回帰係数が有意であった。

Table7 自己嫌悪感を目的変数とした重回帰分析における標準偏回帰係数

説明変数	嫌悪感積極的受容・対処		嫌悪感回避・否認	
	男性	女性	男性	女性
授業に対する注意散漫	-.05	-.20*	.18	.24*
学習積極的関与	.40***	.26***	-.21	.11
授業に対する真剣さ	-.31*	-.52***	.18	.10
授業における生理的ストレス反応	-.20	-.16*	.05	.10
R ²	.33***	.39***	.13	.08*

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

これらのことから、まず男女ともに、学習に積極的に関与する意欲があると、嫌悪感を積極的に自身のものとして受け入れ、その感情を扱っていくことに前向きな影響があることや授業に対する真剣さが高まれば高まるほど、嫌悪感を感じる事が難しくなることなどが明らかとなった。また、男女とも「授業に対する注意散漫」、「学習積極的関与」、「授業に対する真剣さ」、「授業における生理的ストレス反応」が無意識的に嫌悪感を回避したり、否認したりすることには、直接的な影響を及ぼさないことがわかった。

5. 大学生の学習意欲と自己嫌悪感との関連性の検討

次に大学生の学習意欲に関連する変数を検討するために、学習意欲尺度の4つの下位尺度を目的変数、自己嫌悪感尺度の2つの下位尺度を説明変数とした重回帰分析（強制投入法）を実施した（Table8）。

男性では、「嫌悪感積極的受容・対処」から「学習積極的関与」に対する正の標準偏回帰係数、「嫌悪感積極的受容・対処」から「授業における生理的ストレス反応」に対する負の標準偏回帰係数が有意であった。女性においては、「嫌悪感積極的受容・対処」から「学習積極的関与」、「授業における生理的ストレス反応」に対する正の標準偏回帰係数、「嫌悪感積極的受容・対処」から「授業に対する真剣さ」に対する負の標準偏回帰係数が有意であった。また、「嫌悪感回避・否認」については、女性においてのみ「授業に対する注意散漫」への負の標準偏回帰係数が有意であった。

これらから、男女とも「嫌悪感積極的受容・対処」がうまくいけば、学習に積極的に関与していくことに影響があることが明らかとなった。男性においては、学習時に感じる嫌悪感を積極的に扱うと、生理的なストレスとなりにくいが、女性においては、そうすることが学習時の生理的なストレスに影響を与えることが明らかになった。また嫌悪感に積極的に対処することにおいて、男性は「授業に対する真剣さ」について、さほど影響を受けないようであるが、女性是对処することで真剣に取り組みにくくなるということに影響を及ぼすことがわかった。また女性においては、嫌悪感を適度に回避・否認することで、授業に対して注意散漫になり難くなることに影響を及ぼすことがわかった。

Table8 学習意欲を目的変数とした重回帰分析における標準偏回帰係数

説明変数	授業に対する 注意散漫		学習積極的関与		授業に対する 真剣さ		授業における生理 的ストレス反応	
	男性	女性	男性	女性	男性	女性	男性	女性
嫌悪感積極的受容 ・対処	-.16	-.13	.38**	.32***	-.25	-.47***	-.33**	.24***
嫌悪感回避・否認	.19	-.17*	-.12	.13	-.03	-.09	.13	-.09
R ²	.08**	.06**	.19**	.10**	.07	.20***	.15**	.08***

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

6. 総合考察

本研究の目的は、大学生の有する個人的要因として、自己嫌悪感を取り上げ、学習意欲との関連性を検討するものであった。また、自己嫌悪感と学習への取り組みの姿勢を因子という枠組みで捉え、各因子がどのように関連しているかを明らかにすることであった。

本研究の結果から、自己嫌悪感と学習意欲は、相互に影響を及ぼしていることが明らかとなった。特に学習に積極的に取り組む姿勢を有し関与することと授業に取り組む真面目さ有することについて、自己嫌悪感に関わっていくという観点から見ると、大きな質の差が表れている。その質の差は、学習に積極的に関与する、授業に真面目に取り組むといったような行動スタイルや型に加え、授業のテーマに興味関心を持って没入し、自己嫌悪感にどれだけ考えをめぐらせていくことができるかできないのかということが、その学習を実のあるものにするのか実のないものにしてしまうのかの分岐点となることを如実に示している。つまり、自分がどれだけの思いを持って授業内外の学習に関与できているか、また行動できているかが、自己嫌悪感を自身のものとして扱っていく上で、重要な要因にもなってくると言い換えることができよう。また、適切に自己嫌悪感を受容・対処していくことが、学習に積極的に関与していくことと相互に影響していることや水間（2003）が「青年期の自己形成過程を考えていく上で、自己嫌悪感の問題は重要な位置をしめている」と述べていること、さらに今回の結果から大学生のアイデンティティの形成やキャリアの形成という観点からにおいても、自身の自己嫌悪感の問題にじっくり取り組みながら学習場面にしっかりコミットしていくことが、彼らにとって、重要な自己成長の要因の一つになってくると推測される。上記の視点を基に大学生が授業を受けることや学習へ取り組むことについて自己形成の視点から捉え直してみると、日々の大学生活での授業を休まずまじめに受けているだけでよしとするものではないことが伺える。そして、授業における学習をただ出席回数や単位の取得という外的な要因からの満足を得るだけではなく、授業で扱う内容について、自分ではある程度できていると自己を肯定しつつ、しかし、実際にはその学習には、しっかり取り組み切れないといけない、理解できていないというような自己矛盾や自己嫌悪感を感じ取り、自分のものとして受け入れようと苦悶しながら、大学での学習に取り組む、のめり込んでいくということが、自己を形成していくという視点からもとても意味があることと言えるのではないだろうか。

最後に、今回の研究で扱えなかったこととして、適切に自己嫌悪感に取り組んでいく姿勢とはどのようなものなのか、そして、そのような姿勢を有して学生が大学での学習に関わっていくことが、彼ら自身の自己形成へ具体的にどのような影響を与えているのかということを検討していくことを今後の課題としたいと思う。また少子化が進み、大学生の自発的な学習時間の減少が叫ばれるなか、教員が、何を目的に授業を執り行っていくのか、またどのような思いで彼らに関わっていくのかを各々が考え、大学生に授業内容の充実という形で還元していく必要があるように思われる。そのため、彼らの自己嫌悪感の問題に教員として伴走して行くために、授業内外でどのような取り組みをしていくことができるか具体的に考えていくことが必要になってくると思われる。筆者はこれらの事柄を今後の課題としていきたい。

Summary

As the purpose of this study, by focusing on feelings of self-disgust, this examines its relationship with learning motivations. In order to do that, a survey was carried out asking university students questions about feelings of self-disgust (1.positive acceptance of / coping with disgust, 2.avoidance/denial of disgust), and willingness to learn (1. distraction toward the class, 2.active participation in learning, 3.eagerness to learn in class, 4.physiological stress reaction in class).

There, from holding the multiple regression analysis, it became clear that the willingness to learn is causing effect on the process of positive acceptance/coping with disgust of feelings of self-disgust.It was revealed that the actions of the university students themselves toward the feelings of self-disgust are also influencing its relationship with motivations to learn. Furthermore, it showed that the level of strength of the feelings of self-disgust are not equally causing effect on motivations to learn, but differs by gender.

From these results, when we, the educators deal with feelings of self-disgust and willingness to learn among university students, factors that may be desirable can be raised. These include the understanding that matches to the responses from both genders respectively, as well as the device methods toward their further relations with us.

参考文献

- 井上裕樹 (2012) : 大学生の授業に対する主体性についての研究－自己効力感との関連を通して－, 奈良大学紀要40, 43－54.
- 加曾利岳美 (2008) : 大学生の食行動が学習意欲に及ぼす影響, 心理臨床学研究, 25 (6), 692－702.
- 川瀬 隆千, 辻 利則, 竹野 茂, 田中 宏明 (2006) : 本学キャリア教育プログラムが学生の自己効力感に及ぼす効果, 宮崎公立大学人文学部紀要 13 (1), 57－74.
- 北尾倫彦, 速水俊彦 (1986) : わかる授業の心理学, 有斐閣選書.
- 溝上慎一 (2009) : 「大学生生活の過ごし方」から見た学生の学びと成長の検討－正課・正課外のバランスのとれた活動が高い成長を示す－. 京都大学高等教育研究15, 107－118.
- 溝上慎一 (1996) : 大学生の学習意欲, 京都大学高等教育研究2, 184－197.
- 水間玲子 (2003) : 自己嫌悪感と自己形成の関係について : 自己嫌悪感場面で喚起される自己変容の志向に注目して, 教育心理学研究 51 (1), 43－53.
- 佐藤有耕 (1998) : 自愛心との関連からみた大学生の自己嫌悪感の特徴, 神戸大学発達科学部研究紀要 6 (1), 37－49.
- 佐藤有耕, 落合良行 (1995) : 大学生の自己嫌悪感に関連する内省の特徴, 筑波大学心理学研究17, 61－66.
- 豊島雅和 (2006) : 大学生の学業不振をもたらす要因に関する考察 : 2大学での勉学意識に関する比較調査報告をもとにして, 埼玉学園大学紀要. 経営学部篇 6, 61－73.