

講義場面における学生の集中イメージに関する予備的研究

川原 正人*

A Pilot Study of Concentration Styles during University Lectures

Masato KAWAHARA

要 旨

本研究は、大学の講義場面における学生の集中イメージについて検討した。集中イメージを在るべき集中概念と実感としての集中の2面から捉え、それぞれの集中イメージについて類型化を試みたところ、在るべき集中概念は、調和的集中、能動的集中、内閉的集中の3因子からなり、実感としての集中は、相互交渉、思考散策、交渉拒否、発散的行動、感情耽溺、趣味的没頭の6因子構造であった。実感としての集中を概念的に整理するために、内向領域—外向領域、即自—対自という2つの軸を導入して各因子を位置づける試みを行った。調和的集中は発散的行動との間に、能動的集中は感情耽溺との間に、内閉的集中は、相互交渉、交渉拒否、趣味的没頭との間に相関関係が見られた。得られた結果から、学生の集中イメージ像を想定し検討した。このように在るべき集中概念と実感としての集中の両面から理解することで学生の集中イメージが捉えやすくなり、有意義であると考えられる。

キーワード：集中、イメージ、大学、講義

問題と目的

近年、大学授業の改善が謳われるようになって、ファカルティ・ディベロップメント（以下FD）ということばも大学関係者に広まり、授業改善のためのさまざまな取り組みが行われるようになった（木野，2005）。大学のサバイバルに向けてのストラテジー（島田，1995）としてFDに関心が向けられるようになった一方で、トップダウンで行われるFDの弊害につい

*助教 臨床心理学

でも指摘されており、さらなる大学の教育改革への取り組みとして、教員と学生の双方で作る「双方向型授業」（木野，2005）や、学生の学習力の向上、それに向けての支援（溝上，2004）などが挙げられている。これらの大学教育の質的向上が問われるようになった背景には、大学教育の大衆化（片岡・鳥越，1989）、あるいは大衆化からユニバーサル化へと向かうことによる学生の質の多様化（溝上，2004）が挙げられる。八並（1989）は、学生の質的な違いについて学生文化という観点から類型化し、4つのタイプを見出している。他にも、Lowman（1984）は、先行研究に基いた8つのタイプの学生について、知的な興奮とラポール（Lowman が提唱する効果的なティーチングの二次元モデル）を達成するための決定的な公式ではないとしても、個別化による指導が学生の学問的能力を最大限に発揮する助けとなると述べている。人格や認知型などを考慮した学生に合わせた教授法については、Beard & Hartley（1984）に詳しい。

このように、個々の学生のタイプに応じた授業について、授業の準備や授業の中での工夫、教育機器の利用や授業後のフォローに至るまで検討され、実践されてきているが、木野（2005）によると、良かれと思っていろいろ工夫しても実際の授業がうまくいかないことによる消耗感から、大学教員が授業改善への意欲を持続できなくなるという。同様のことは、片岡・鳥越（1989）が「登壇拒否」ということばで表している。木野は、教員にとって授業とは自分の知識を伝授する場であるが、それが学生たちにどのように伝わっているかを把握することが求められているとも述べている。

心理学的な視点・知見・理論から見たときには、学生の動機づけをいかに高め、維持するかという点から検討されることが多い。例えば、Bligh（1971）は、学生の授業への集中力を覚醒と動機という2つの要因から論じている。また、藤田（2005）は、動機づけ理論を踏まえた授業運営の具体的な実践例を提示している。Wlodkowski（1978）が述べているように、誰も直接的に他人の動機づけをつくることはできないが、動機づけのためのよい機会や誘因を与えることはできる。そのため、従来授業においては望まれない活動（私語など）であるかもしれないが、学生がどのような方向の活動に動機づけられているのかを検討することは、授業を魅力的、刺激的なものにする手助けとなるかもしれない。

本研究は、大学の講義という教員と学生の知的交流の場面において、学生がどのように準備態勢を整えていくのかということを検討する手がかりとして、彼らの集中イメージに焦点をあててみた。何らかの課題に向かっているときの集中とはどういう状態であると連想されるのか、また、学生は自分がどんなことをしている場面を思い起こしたときに集中を実感するのか、この2つの集中イメージを「在るべき概念としての集中」と「実感としての集中」と命名し、この2つに焦点をあてて彼らの集中イメージの類型化を試みる。これにより、どのようなタイ

プの学生がどのように準備態勢としての集中を形成していくのか、あるいはどのように求められている集中から逸れていくのかということを検討する手がかりを得ることを目的とする。

方法

調査対象者

1. 項目収集のための予備調査

大学生，大学院生，社会人を対象とした。有効回答者数は17名であった。

2. 本調査

都内私立大学に在籍する大学生184名（男性160名，女性24名）を対象とした。年齢未記入者が1名おり，記入者の平均年齢と標準偏差は 19.3 ± 1.0 歳であった。

調査時期

1. 項目収集のための予備調査

2002年10月—2002年11月に調査を行った。

2. 本調査

2002年12月—2003年1月に調査を行った。

手続き

1. 項目収集のための予備調査

①在るべき概念としての集中に関する項目の収集

在るべき概念としての集中に関する項目を収集するために，以下の手続きをとった。現代形容詞用法辞典（飛田・浅田，1991）を参考に，課題場面での集中を表現するのに日常的に使用され，理解が困難ではないと思われることばの一覧を調査者が作成した。各調査対象者に集中しているときの気持ちやイメージに当てはまることばを選択するように求め，それ以外に集中を表していることばを自由記述により収集した。

②実感としての集中に関する項目の収集

実感としての集中に関する項目を収集するために，何をしているときに主観的にこれが集中だと感じるか，思い浮かべられる場面を自由記述により収集した。

2. 本調査

①在るべき概念としての集中に関する質問紙調査

大学の一般教養の心理学の講義中に質問紙調査を行った。予備調査において収集された課題場面での在るべき概念としての集中に関する項目が，講義受講中での自分の状態とどの程度合

致するかについて回答するように教示し、全く当てはまらない(1)―非常に当てはまる(5)の5件法で質問紙調査を行った。得られた結果について因子分析を行い、因子の解釈については該当授業の担当教員と検討した後、心理学を専門とする別の大学教員とも検討し決定した。

②実感としての集中に関する質問紙調査

大学の一般教養の心理学の講義中に質問紙調査を行った。予備調査において収集された集中をイメージする場面に関する項目について、うまく思いうかべられるかどうか回答するように教示し、全く思いうかべられない(1)―非常によく思いうかべられる(5)の5件法で質問紙調査を行った。得られた結果について因子分析を行い、因子の解釈については該当授業の担当教員と検討した後、心理学を専門とする別の大学教員とも検討し決定した。

結果

1. 項目収集のための予備調査

①在るべき概念としての集中に関する項目の収集

調査者によって用意された課題場面での集中を表現すると思われることばの一覧から、集中しているときの気持ちやイメージに当てはまることばとして選択されなかった項目を削除した結果、57項目が残った。さらに自由記述によって収集された内容から、日常的に使用され、理解が困難ではないことを念頭に置いて38項目を採択し、合わせて95項目が在るべき概念としての集中に関する項目として得られた。

②実感としての集中に関する項目の収集

自由記述によって収集された内容から、日常的にあり得る状況であり、理解が困難ではないことを念頭に置き、実感としての集中に関する項目として67項目を採択した。

2. 大学生を対象とした本調査

在るべき概念としての集中の因子構造

予備調査で得られた95項目から天井効果が見られた項目を除いた93項目に関して、各項目の粗点に基づいて主因子法、バリマックス回転による因子分析を行い、スクリープロットおよび因子の解釈のしやすさから3因子解を採用した。因子負荷量が.50に満たない項目、因子的に曖昧な項目を削除し、同じ手続きで因子分析を繰り返し、Table 1に示される結果が得られた。

第1因子は、“穏やかな”“安心した”“心地よい”などの項目に高い因子負荷量を示した。置かれた状況に対して心身ともにリラックスし、環境に注意を向けながら快適に受け入れられ

Table 1 「在るべき概念としての集中」の因子分析結果

質問項目	因子負荷量		
I. 調和的集中			
穏やか	.77	.04	.21
安心した	.72	-.06	.15
心地よい	.71	.30	.13
気持ち良い	.66	.11	.13
清らか	.62	.04	.24
軽やか	.59	.34	.03
さわやか	.59	.18	-0.6
快い	.59	.32	.17
安らか	.59	.11	.04
心強い	.58	.28	.33
大らか	.58	.15	-.06
豊かな	.58	.15	.12
見渡せる	.55	.12	-.03
元気	.55	.38	.01
気が長い	.55	-.01	.06
さりげない	.53	.25	-.03
満たされている	.53	.38	.23
何でもこい	.52	.28	.18
自信ありげな	.51	.34	.23
II. 能動的集中			
めまぐるしい	.23	.72	-.06
はげしい	.15	.71	-.04
猛々しい	.20	.68	.02
ふてぶてしい	.22	.56	-.01
せわしい	.04	.51	.04
III. 内閉的集中			
周囲との断絶	.06	.08	.74
一人きり	.02	.08	.73
自分の世界に入りこんでいる	.09	.02	.64
静かな	.26	-.14	.63
閉ざされた	.09	-.01	.63
黙々と	.05	.05	.59
負荷量の平方和	7.08	3.12	3.10
寄与率	23.59	10.41	10.34

ている状態を表しており、「調和的集中」と命名した。第2因子は、“めまぐるしい”“はげしい”“猛々しい”などの項目に高い因子負荷量を示した。外部からの刺激に対して強く反応し、集中がその対象一点に向かっている状態を表しているため、「能動的集中」と命名した。第3因子は、“周囲との断絶”“ひとりきり”“自分の世界に入りこんでいる”など、外部からの過剰な刺激を遮断することによって集中を維持しようとしている状態を表す項目に高い因子負荷量を示していると考えられ、「内閉的集中」と命名した。在るべき概念としての集中の各因子得

点を算出し、相関係数を求めた。因子間に有意な相関は見られなかった。

抽出された在るべき概念としての集中を表す項目群の内的整合性を調べるために、因子負荷量が .50 より高かった項目について Cronbach の α 係数を算出した。第1因子「調和的集中」19項目で .92、第2因子「能動的集中」5項目で .77、第3因子「内閉的集中」6項目で .83 となり、内的整合性に問題はないと考えられる。

実感としての集中の因子構造

実感としての集中の因子構造を明らかにするために、予備調査で得られた 67 項目から天井効果が見られた項目を除いた 59 項目に関して、各項目の粗点に基づいて、主因子法、バリマックス回転による因子分析を行った。スクリープロットおよび因子の解釈のしやすさから 6 因子解を採用した。因子負荷量が .40 に満たない項目、因子的に曖昧な項目を削除し、再度同じ手続きで因子分析を行ったところ、Table 2 に示される結果が得られた。

第1因子は、対人場面において相手とやりとりをする、あるいは相手の反応を想定しながら活動を行う場面を表す項目に高い因子負荷量を示しており、「相互交渉」と命名した。第2因子、第3因子は、自己内において何らかの思考や判断を行う場面を表す項目に負荷している。第2因子は、複数の状況や物に注意が移りながら比較や検討を行う場面を表しているため、「思考散策」と命名した。第3因子には、内容的にネガティブな項目が含まれているが、対人場면을想定した項目群であると言える。第1因子との違いは、第1因子が相互交渉することを目的としているのに対し、第3因子はむしろやりとりしないことを想定している。そこで「交渉拒否」と命名した。第4因子は、その行動を通して自己の外に働きかけることで、ある感情体験を得ることができる場面に高い因子負荷量を示しているため、「発散的行動」と命名した。第5因子は、置かれた状況や外界からの働きかけによって感情的な変化を引き起こされた場面を表す項目に高い因子負荷量を示しているため、「感情耽溺」と命名した。第6因子は、第1因子とは異なり対人場面ではない何らかの物や状況に積極的に働きかける場面を表す項目に高い因子負荷量を示しており、「趣味的没頭」と命名した。実感としての集中の各因子得点を算出し、相関係数を求めた。因子間に有意な相関は見られなかった。

抽出された実感としての集中を表す項目群の内的整合性を調べるために、因子負荷量が .40 より高い値を示した項目について Cronbach の α 係数を算出した。第1因子「相互交渉」9項目で .85、第2因子「思考散策」11項目で .84、第3因子「交渉拒否」7項目で .80、第4因子「発散的行動」6項目で .75、第5因子「感情耽溺」5項目で .77、第6因子「趣味的没頭」3項目で .58 となった。第6因子の値がやや低いが、内的整合性について、ある程度確保されていると考えられる。

講義場面における学生の集中イメージに関する予備的研究

Table 2 「実感としての集中」の因子分析結果

質問項目	因子不可量					
I. 相互交渉						
質問にこたえる	.60	.15	.30	.11	.21	-.09
相談される	.60	.07	.26	.36	.01	-.18
相談する	.59	.16	.24	.32	.23	-.19
討論・議論をする	.58	.30	-.01	-.06	.08	.06
人の世話をする	.55	.21	.14	.22	.25	.18
質問する	.54	.17	.36	.11	.19	-.13
レポート・報告書を書くとき	.51	.09	-.01	.08	.03	.15
大勢の人前で話す	.46	.13	.20	.06	.14	.16
群衆の中で人を探す	.46	.35	.23	.06	.07	.16
II. 思考散策						
お店で商品を選ぶ	.14	.63	.03	.00	.11	.16
思案する	.30	.60	.25	.01	.06	-.03
計画を立てる	.39	.55	.05	.18	.04	-.09
状況を判断する	.21	.52	.30	.07	.07	.06
評価をする	.31	.50	.16	.22	.24	-.04
物思いにふける	-.27	.49	.21	.07	.09	.05
好きなものを食べる	-.02	.48	-.16	.39	.10	.00
買い物をする	.23	.47	-.04	.33	.15	-.07
観察する	.34	.45	.21	.14	.12	.11
アイデアを出す	.34	.43	.05	-.03	.04	.24
探し物をする	.37	.42	.25	.06	.13	.17
III. 交渉拒否						
秘密裏に事を進める	.26	-.01	.62	.11	.06	.12
悪巧みをする	-.02	-.02	.59	.09	.29	.13
内緒話・密談をする	.30	.20	.52	.16	.21	.00
人の意中を探る	.24	.33	.51	.15	.16	.15
聞き耳を立てる	.26	.36	.47	-.01	.07	.10
言い訳をする	.09	.25	.46	.19	.12	-.11
思い出す	.19	.27	.43	.30	.01	.22
IV. 発散的行動						
電話をする	.16	.06	-.06	.68	.08	-.05
会話する	.19	.05	-.03	.61	.23	.25
歌を歌う	.18	.07	.15	.57	.18	.03
テレビを見る	-.08	.08	.20	.51	-.12	.28
人をほめる	.24	.27	.27	.46	.21	-.07
演奏を聞く	.03	.10	.24	.45	.10	.20
V. 感情耽溺						
ぞっとしたとき	.12	.23	-.02	.19	.67	.16
恥ずかしいとき	.21	.22	.20	.08	.62	.11
怒ったとき	.13	.14	.03	.06	.58	-.07
驚いたとき	.10	.08	.15	.18	.56	-.14
けんかをする	.01	-.05	.24	.03	.52	-.01
VI. 趣味的没頭						
テレビゲーム	-.06	.06	.00	.09	.02	.59
本を読む	.22	.06	.23	.15	-.07	.48
好きな分野の勉強	.40	.08	.12	.08	.01	.45
負荷量の平方和	4.35	3.84	3.09	2.83	2.45	1.51
寄与率	10.61	3.36	7.53	6.91	5.99	3.69

Table 3 「在るべき概念としての集中」と「実感としての集中」の相関関係

	調和的集中	能動的集中	内閉的集中
相互交渉	-.06	.17 *	.25 **
思考散策	.09	.07	.04
交渉拒否	.01	.07	.22 **
発散的行動	.29 **	.19 *	-.18 *
感情耽溺	.08	.35 **	.01
趣味的没頭	.11	.00	.27 **

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

在るべき概念としての集中と実感としての集中の相関関係

在るべき概念としての集中の各因子と実感としての集中の各因子得点を算出し、相関係数を求めた (Table 3)。「調和的集中」は「発散的行動」との間に正の相関が見られた ($r = .29$ ($p < .01$))。「能動的集中」は「感情耽溺」との間に正の相関が見られ ($r = .35$ ($p < .01$)), 「発散的行動」との間に弱い正の相関が見られた ($r = .19$ ($p < .05$))。「内閉的集中」は「相互交渉」($r = .25$ ($p < .01$)), 「交渉拒否」($r = .22$ ($p < .01$)), 「趣味的没頭」($r = .27$ ($p < .01$))との間に正の相関が見られ、「発散的行動」との間に弱い負の相関が見られた ($r = -.18$ ($p < .05$))。

考察

本研究では、大学の講義という教員と学生の知的交流の場面において、学生がどのように準備態勢を整えていくのかということを検討する手がかりとして、集中イメージに焦点をあて、検討した。

集中イメージを扱うにあたって、2通りの方法を用いて調査を行った。1つは、何らかの課題に向かっていくときの集中にどのようなイメージをいただいているかについてであり、これを「在るべき概念としての集中」とした。もう1つの方法は、自分が実際にどんなことをしている場面を思い起こしたときに集中が実感できるかを訊くものであり、これを「実感としての集中」とした。授業という課題場面の中で求められるイメージに学生はどのように自分を合わせていくのか、また、学生はどのような集中イメージをうまく思うかべられるか、授業における集中という問題をこの2面から検討する。この作業を通して、どのようなタイプの学生がどのように集中を形成していくのか、あるいは、求められている集中からどのように逸れていくのかを検討する手がかりが得られるのではないかと考えた。

在るべき概念としての集中

得られた回答について因子分析を行った結果、「調和的集中」「能動的集中」「内閉的集中」の3因子を見出した。各因子の内容を検討したところ、いずれもある課題に取り組むときに求められる心身の状態に相当しているように思われた。各因子にはその課題に向かっているときの気分・感情に影響されるであろう項目内容も含まれている。気分・感情については、多くの研究者がそれぞれ類似した因子構造を見出している。例えば、Thayer (1967, 1970, 1978, 1986, 1989) は心理状態と生理反応との関係について重視し、エネルギー覚醒と緊張覚醒の2因子で説明しており、他にも、因子分析的研究によって作成された尺度の多くでエネルギー覚醒と緊張覚醒に相当する2因子が確認されている (Watson & Tellegen, 1985; 畑山・Antonides・松岡・丸山, 1994; 坂入・徳田・川原・谷木・征矢, 2003)。また、そこから快—不快に関わる因子を独立させて3因子 (エネルギー覚醒, 緊張覚醒, 快適度) とする研究もある (Matthews, Jones, & Chamberlain, 1990; 徳田・田上, 2000)。在るべき概念としての集中の各因子と気分・感情の研究によって見出されている因子とを比較してみると、大学の講義場面においていられる集中イメージは単にそのときの気分・感情を反映しているものではないと考えられ、別の概念として検討する余地があるものと思われる。

各因子について詳しく見てみる。「調和的集中」には、心身ともに快適な状態を表す項目が含まれている。課題場面がもたらす刺激に対して、それを不快に感じたり拒絶したりせず、その刺激を受け容れようとしている状態だと考えられる。何かに興味、関心を持ち、それに自然に引き込まれている状態と言ってもいいわけだが、講義中に講義内容以外のものに引き込まれている状態は、教員の目には講義に集中していないと映る可能性もある。「調和的集中」が意図的な努力を必要としない集中だとするなら、それが難しいとなったときに努力して手に入れようとする集中イメージが「能動的集中」と「内閉的集中」ではないかと考えられる。「能動的集中」は、外部刺激に強く反応し、その対象一点にしぼって自らを集中させる状態と考えられる。ねらいをつけての集中だから、そのベクトルが講義の内容や講師に向けられていれば、講義への準備態勢がととのった状態と映る。「内閉的集中」は、外部刺激を遮断することで得られる集中イメージと考えられる。「能動的集中」が何かにねらいをつけた集中だとすれば、「内閉的集中」は、講義場面で言うなら、講義内容やその他の雑音を遮断することで自分を守ろうとする、そんな集中イメージと考えてもよい。「能動的集中」と「内閉的集中」は、それぞれ特定の刺激にエネルギーを傾注した状態と、余計な刺激の遮断にエネルギーを費やす状態と考えることもできる。「調和的集中」のイメージが崩れたときに、「能動的集中」、「内閉的集中」のどちらにエネルギーを費やすかで、同じ講義場面でも異なる集中を示す学生が存在する

のではないだろうか。

実感としての集中

集中に関する研究においては、被験者に課題が提示されている場合を高集中状態、提示されていない場合を低集中状態としたり、信号提示頻度が高い場合を高集中、低い場合を低集中と仮定して検討したものが多く（麓（1977）、津田（1988）など）。しかし、与えられている課題そのものや生理反応によって集中を評価するのではなく、どんなことをしている場面を思い起こしたときに集中が実感できるか主観的に評価することをねらいとして調査を行った。得られた回答について因子分析を行った結果、「相互交渉」「思考散策」「交渉拒否」「発散的行動」「感情耽溺」「趣味的没頭」の6因子が見出された。6つの因子を解釈するにあたって背後にそれらを支える何らかの構造が仮定できれば、それを基にして「実感としての集中」を概念的に整理できるのではなかろうか。本研究は、集中イメージの実態を把握するために行われた1回の調査データをもとにしているため、何らかのモデルを提示するものではないが、今後の研究を進めるにあたって質問項目や因子の解釈を検討するために各因子の位置付けを検討してみたい。

そこで試みに、まず、内向領域と外向領域に分けてみた。これは集中活動が目ざすベクトルの方向を示す。内向領域は、集中の対象が思考やイメージにあり、外向領域は、集中の対象が人や外的事象にある。内向領域には、「思考散策」「交渉拒否」「感情耽溺」が位置づけられ、外向領域には、「相互交渉」「発散的行動」「趣味的没頭」が位置づけられる。さらに、内向領域、外向領域の両方に、即自・対自という軸を導入してみた。内向領域から説明すると、内向・即自的集中とは、内部にとりこまれた事象との感情的な一体化によって生まれる集中感であり、内向・対自的集中とは、事象を内部にとりこんで、それに意識的に働きかけることで生まれる集中感である。外向領域について、外向・即自は、外的事象に自分の感情を一体化させるような働きから生まれる集中感であり、外的・対自的集中とは、外的な事象に向けて自分から意識的な働きかけをおこすことで生まれる集中感である。実感としての集中の各因子がどのように位置づけられるか検討する（Figure 1）。

内向領域において、「感情耽溺」がもっとも即自的であり、「思考散策」「交渉拒否」と順に対自的となっていく。「感情耽溺」は、とりこまれた事象に感情でおぼれるような集中である。感情的な一体化がもっとも強い集中であるといえる。「思考散策」は、とりこまれた事象の周囲を意識的にうろつく、あるいはうろつく気分を味わうような集中である。「交渉拒否」は、対自性の強い集中であり、とりこまれた事象との意識的な内部対決や、心の中での事象の切りすてをするような集中である。外向領域では、「発散的行動」が即時的集中であり、「趣味的没

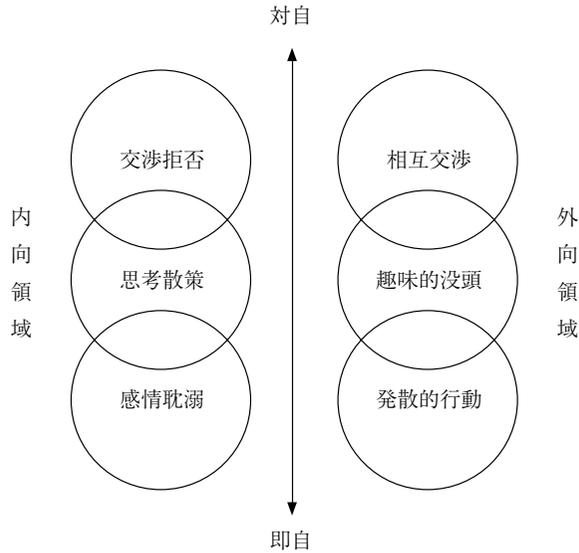


Figure 1 「実感としての集中」の各因子の位置づけ

頭」「相互交渉」と対自的になっていく。「発散的行動」は、外的事象に向けて自分の感情を自己愛的に備給する集中である。「趣味的没頭」は、外的事象の周囲を意識的にうろつく、あるいはうろつく気分を味わうような集中である。「相互交渉」は、外的事象と意識的に対決したり、討議するような集中である。

今回の調査においては、実感としての集中の各因子にいずれも有意な相関が見られなかった。内向領域、外向領域における各因子間の関係（図示した円の重なり具合）や内向領域の集中と外向領域の集中の関係、項目内容の選定について検討されなければならないが、このように位置付けることによって、実感としての集中を形成する各因子の関係が捉えやすくなるのではないだろうか。

在るべき概念としての集中と実感としての集中の折り合い

在るべき概念としての集中と実感としての集中は、学生たちの中で相互にどのような関係を形成しているのだろうか。Table 3からも分かるように、「調和的集中」は「発散的行動」との間に、「能動的集中」は主に「感情耽溺」との間に関連が見られ、「内閉的集中」は、「相互交渉」、「交渉拒否」、「趣味的没頭」との間に関連が見られた。このことから、大学の講義における学生の集中について考察してみたい。

Table 3 に示した相関関係から 3 通りの集中イメージ像を想定した。1 つめは、講義場面で

の集中状態を「調和的集中」に合わせ、「発散的行動」に集中を実感しやすいタイプである。このタイプの学生にとって、集中とは心身を快適な状態に合わせることであり、主体の外部に向かって行動し、そこで得られる発散感を目的とした即自性の強い活動に集中を実感する。授業内容が感情を発散させるような内容であれば、快適な集中感を味わうことができるだろう。しかし、いったん講義に対して自分の感情が発散できなくなると、別の「発散的行動」によって集中感を得ようとし、結果として授業の妨げになるような行動化が引き起こされやすくなるのではないかと考えられる。

次に、講義場面での集中状態を「能動的集中」に合わせ、「感情耽溺」に集中を実感しやすいタイプである。このタイプの学生にとって、集中とはねらいをつけるような状態に自らを合わせることであり、自分自身の中に生じた強い感情を知覚することができる内向的・即自的な活動に集中を実感する。授業が彼らの感情的反応を刺激する内容を含むときには、まさにねらいをつけるかのように「能動集中」と考えられる。しかし、「感情耽溺」が授業内容以外のものに向けられるとき、その集中は彼らの内向的な反応に向かっており、受講態度が悪いなどの明らかな問題行動となって現れにくいとも考えられる。そう考えると、表向きはおとなしいが実は授業にコミットしていない学生が、潜在的にもっとも対応の難しいタイプといえるかもしれない。

3つめに、講義場面での集中状態を「内閉的集中」に合わせ、「相互交渉」、「交渉拒否」、「趣味的没頭」に集中を実感しやすいタイプである。このタイプの学生にとって、集中とは外部からの過剰な刺激を遮断した状態である。志向する対象を必要とし、その活動によって対自的に集中を実感する。「内閉的集中」は、外部からの過剰な刺激を遮断する状態だから、その集中の向け方は「能動的集中」のように授業内容にねらいをつけるのではなく、過剰な刺激を遮断するために授業以外の対象にエネルギーが注がれる。しかし、講義内容が関心の向くものでなければ、容易に周囲の刺激によって集中が逸れ、講義とは関係のないおしゃべり（対人相互交渉）やいわゆる内職（趣味的没頭）などに集中感を得、講義を遮断することになるとも言えるのではないだろうか。

「思考散策」は「調和的集中」「能動的集中」「内閉的集中」のいずれとも関連が少なかった。項目の内容を検討すると、集中しているというより、集中時間が短く、次々と対象が変わる可能性のある場面が並んでいるように思われる。集中する場面として捉えられているにも関わらず、今回の調査で見出された在るべき概念としての集中との関連が見られないことから、注意の移り変わりが多い場面は実感として集中を感じることはできるが、集中ということばから連想される状態にはないといえるだろう。

集中イメージには在るべき概念としての集中と実感としての集中の折り合いが必要になる。講義場面で求められる集中にどう合わせるかということと、講義中にどのような集中をどのように思い浮かべられるかということを検討することによって、例えば、「私語」問題（島田，1995）や知的交流への動機づけなどを扱うときに重要な示唆が得られるかもしれない。学生の集中を理解することで、よりよい準備態勢を形成・維持するための心理的条件や、Bligh（1971）が指摘しているような物理的環境、身体的条件を検討するための材料となるのではないだろうか。

今後の課題

本研究は、大学の講義という教員と学生の知的交流の場面において、学生の主観的な集中イメージについて調査を行った。今回の調査で集中イメージに関する項目を集めたところ、かなり多様なものとなった。集中イメージの実態を幅広く把握するためなるべく多くの項目を採用し分析したが、今後は今回の調査を踏まえて特徴的な項目を抽出し、適切なサンプルサイズで信頼性、妥当性を検証していく必要がある。また、実感としての集中を概念的に整理するために、内向領域-外向領域、即自-対自という2つの軸を導入して各因子の位置づけを検討したが、既存の集中に関連する内容が含まれる尺度（例えば、Nideffer（1977）が開発した Test of Attentional and Interpersonal Style（TAIS）に含まれる注意尺度）が想定している次元とは多少異なっている。大学講義における学生の集中イメージを捉える尺度としてこの2軸を導入した実感としての集中は直感的に理解しやすいが、モデル化するためにはさらなる精査が必要である。

この主観的な集中イメージは学生が授業に向けての準備態勢を整える条件の1つである。実際には、さまざまな心理的、身体的要因が関連していると考えられるため、今後さらなる検討が必要である。また、課題場面としては大学の一般教養の心理学の講義を用いたが、授業の形態や規模、専門性を越えて集中イメージが普遍的なものかどうか、確認する必要がある。学生の態度や欠席、遅刻の問題と並んで教員が挙げる、学生に授業への関心や注意をどう喚起するか（片岡・鳥越，1989）という問題に対して、「在るべき概念としての集中」と「実感としての集中」という理解をどう生かしていくかが今後の課題である。

引用・参考文献

- Beard, R. M. & Hartley, J., 1984, *Teaching and Learning in Higher Education*, London: Harper & Row.
（ピアド, R. M. & ハートレイ, J., 平沢茂（訳）, 1986, 『大学の教授・学習法』, 玉川大学出版部）

- Bligh, D. A., 1971, *What's the use of lectures?*, New York: Wiley.
 (ブライ, D. A., 山口栄一 (訳), 1985, 『大学の講義法』, 玉川大学出版部)
- Ford, S. K., & Summers, J. J., 1992, The factorial validity of the TAIS attentional-style subscales. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 14, pp.283-297.
- 藤田哲也, 2005, 「動機づけ理論をふまえた授業運営」, 溝上慎一・藤田哲也 (編), 『心理学者, 大学教育への挑戦』, ナカニシヤ出版, pp.79-114.
- 麓 信義, 1977, 「課題遂行時の注意集中と脈波数, 指尖皮膚血流量の変化」, 『心理学研究』, 48, pp.289-295.
- 畑山俊輝, Antonides, G., 松岡和生, 丸山欣哉, 1994, 「アラウザルチェックリスト (GACL) から見た顔のマッサージの心理的緊張低減効果」, 『応用心理学研究』, 19, pp.11-19.
- 飛田良文, 浅田秀子, 1991, 『現代形容詞用法辞典』, 東京堂出版
- 片岡徳雄, 鳥越哲, 1989, 「苦悩する大学教員」, 片岡徳雄・喜多村和之 (編), 『大学授業の研究』, 玉川大学出版部, pp.7-19.
- 加藤孝義, 細川 徹, 1995, 『TAIS 日本版マニュアル』, システムパブリカ
- 木野茂, 2005, 『大学授業改善の手引き』 ナカニシヤ出版
- Lowman, J., 1984, *Mastering the Techniques of teaching*, San Francisco: Jossey-Bass.
 (ローマン, J., 阿部美哉 (監訳), 1987, 『大学のティーチング』, 玉川大学出版部)
- Matthews, G., Jones, D. M., & Chamberlain, A. G., 1990, Refining the measurement of mood: The UWIST Mood Adjective Checklist. *British Journal of Psychology*, 81, pp.17-42.
- 溝上慎一, 2004, 「大学新入生の学業生活への参入過程 —学業意欲と授業意欲—」, 『京都大学高等教育研究』, 10, pp.67-87.
- Nideffer, R. M., 1976, Test of attentional and interpersonal style. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, pp.394-404.
- 坂入洋右, 徳田英次, 川原正人, 谷木龍男, 征矢英昭, 2003, 「心理的覚醒度・快適度を測定する二次元気分尺度の開発」, 『筑波大学体育科学系紀要』, 26, pp.27-36.
- 島田博司, 1995, 「教師からみた「私語」問題」, 荻谷剛彦 (編), 『キャンパスは変わる』, 玉川大学出版部, pp.59-71.
- Thayer, R. E., 1967, Measurement of activation through self-report. *Psychological Reports*, 20, pp.663-678.
- Thayer, R. E., 1970, Activation states as assessed by verbal report and four psychophysiological variables. *Psychophysiology*, 7, pp.86-94.
- Thayer, R. E., 1978, Factor analytic and reliability studies on the Activation-Deactivation Adjective Check List. *Psychological Reports*, 42, pp.747-756.
- Thayer, R. E., 1986, Activation-Deactivation Adjective Check List: Current overview and structural analysis. *Psychological Reports*, 58, pp.607-614.
- Thayer, R. E., 1989, *The biopsychology of mood and arousal*, Oxford: Oxford University Press.
- 徳田英次, 田上不二夫, 2000, 「気分3因子モデルの妥当性の検討および気分形容詞尺度の作成」, 『筑波大学心理学研究』, 22, pp.235-242.
- 和田祐一, 岩崎祥一, 加藤孝義, 2003, 「注意・対人スタイル診断テスト (TAIS) 日本版における注意尺度の妥当性の検討」, 『心理学研究』, 74, pp.263-269.
- Watson, D., & Tellegen, A., 1985, Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98, pp.219-235.

講義場面における学生の集中イメージに関する予備的研究

- 八並光俊, 1989, 「よい授業とは」, 片岡徳雄・喜多村和之 (編), 『大学授業の研究』, 玉川大学出版部, pp.20-36.
- Wlodkowski, R. J., 1978, *Motivation and Teaching: A Practical Guide*, Washington, DC.: National Education Association.
- (ウラッドコースキー, R. J., 新井邦二郎, 鳥塚秀子, 丹羽洋子 (訳), 1991, 『やる気を引き出す授業』, 田研出版)