

リーダーシップチャレンジ・イン・サイパンと参加者の成長： 自己決定理論に基づいた考察

岩中 貴裕、村中 隆実

Leadership Challenge in Saipan and the Participants' Emotional Development: A Consideration Based on Self-Determination Theory

Takahiro IWANAKA, Takami MURANAKA

1. はじめに

経済産業省は2006年より「前に踏み出す力」、「考え抜く力」、「チームで働く力」の3つの能力を「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」として提唱している。これらは所属する学部や専門に関係なく、すべての大学生が卒業までに身につけることが求められている能力である。社会人基礎力を構成する3つの能力は図1に示すように12の能力要素で構成されている。



図1 社会人基礎力 (<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/> を参照)

大学は「基礎学力」と「専門知識」だけでなく、「社会人基礎力」を意識的に育成していくことが今まで以上に求められる。

溝上 (2015) は、成長する大学生は以下の3つに対して肯定的な特徴を持つと指摘している。

- (1) 教室外学習
- (2) 対人関係・課外活動
- (3) キャリア意識

つまり成長する学生は授業外の学習時間が長く、様々な行事への積極的な参加を通して他者との関わり合いを求め、卒業後どのような仕事に就きたいのかを明確にイメージしているという傾向がある。この3つは高等教育機関に携わる者が常に意識しておくことが求められる。

筆者らの関心の対象は(2)である。学生の成長に最も大きな影響を与えるのは正課の授業であるが、授業外で学生が参加する様々なプログラムも学生の成長に大きな影響を与えると考えられるべきである。本学が提供する研修旅行、スポーツ大会等の行事が学生の教育者・保育者としての成長に貢献していることは明らかである。

本稿はリーダーシップチャレンジ・イン・サイパン(以下、サイパン研修)に焦点を当てる。本稿はサイパン研修に参加することによってどのような成長が期待できるのかを、自己決定理論(Deci & Ryan, 2002)が想定する3つの心理的欲求を考慮した上で検討し、成長を促すためにどのような事前指導が必要かを提案することをその目的とする。

以下、UNGLの概要、サイパン研修の概要、自己決定理論、求められる事前研修の順序で論を進める。

2. UNGLについて

UNGLはUniversity Network for Global Leadership Development in West Japanの略称である。「西日本から世界に翔たく異文化交流型リーダーシップ・プログラム」という邦訳が与えられている。UNGLの概要を図2に示す。

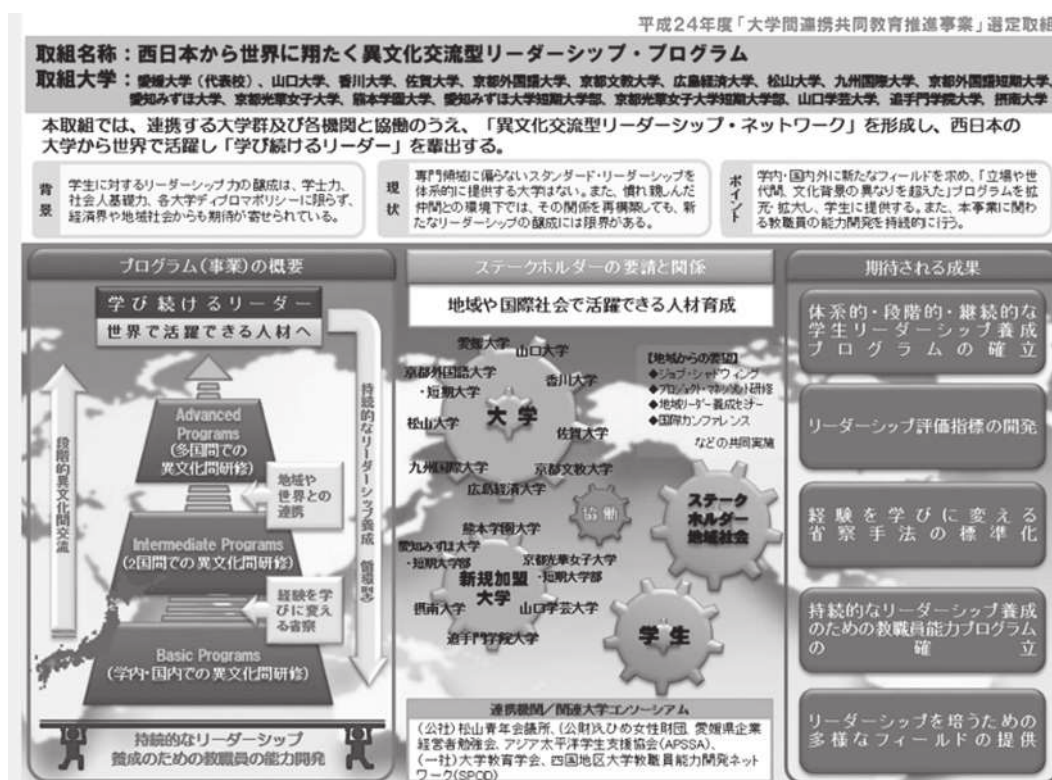


図2 UNGLの概要 (<http://ungl.opar.ehime-u.ac.jp/img/file4.pdf> を参照)

UNGLは文部科学省の平成24年度「大学間連携共同教育推進事業」に選定されたプログラムである。本学はこのプログラムに新規加盟大学のひとつとして参加している。

3. リーダーシップチャレンジ・イン・サイパン

3.1 概要

サイパン研修はUNGLが提供する様々なプログラムの中では、Intermediate Programとして分類されている。図2に示されているように2国間での異文化間研修プログラムである。

サイパン研修は、1) サイパンの公立小・中学校での教育実習(1週間)、2) 現地教職員宅へのホームステイ、3) 日本文化を紹介するジャパン・フェスティバルの企画運営、という3つの活動で構成されている。毎日のリフレクションを通してその日の経験を学びへと転換するような支援体制が整えられている。参加者の多くは英語や教育を専門とする学生ではないため、難易度の高いことが求められる研修であると言える。

3.2 研修実施体制

サイパン研修参加者は3つのグループに分類される。一般参加学生、学生スタッフ、そして教職員スタッフである。

一般参加学生はサイパン内の小・中学校に4～6人のグループで振り分けられる。同じ大学から参加した学生と同じグループになうことは原則としてない。

学生スタッフはサイパン研修に一般参加学生として参加経験のある学生、またはUNGLが提供する他のプログラムの参加経験がある学生で構成されている。教職員スタッフは各大学から参加している教員または職員である。教職員スタッフが自分の所属する大学の学生を指導することはない。

一般参加学生、学生スタッフ、教職員スタッフで構成されるチームは研修初日の開校式で発表される。日本からサイパンに来るまでは基本的に大学単位で行動していた学生たちが、この瞬間から新しい人間関係を短期間で構築することが求められる状態になる。平成28年度に実施されたサイパン研修の流れを表1に示す。

表1 サイパン研修の流れ

日数	日時	内容
1	2017年2月24日(金)	移動日(福岡空港→サイパン)
2	2017年2月25日(土)	開校式・配属先発表
3	2017年2月26日(日)	ホストファミリーとの交流
4/5	2017年2月27・28日(月・火)	配属先の学校で授業
6	2017年3月1日(水)	島内観光・交流行事
7/8	2017年3月2・3日(木・金)	配属先の学校で授業
8	2017年3月3日(金)	ジャパン・フェスティバル
9	2017年3月4日(土)	閉校式・研修の振り返り
10	2017年3月5日(日)	移動日(サイパン→福岡空港)

UNGL が提供するプログラムの特徴のひとつとして学生スタッフと教職員スタッフ（以下、スタッフ）の担う役割が挙げられる。スタッフの主な役割は一般参加学生の成長を促す気づきを促進することであり、スタッフが一般参加学生に対して具体的に何かをするように指示することはない。一般参加学生のために小学校や中学校の教職員と交渉等を行うこともない。一般参加学生はスタッフに相談をすることは許されているが、自分にできないことをスタッフに依頼することはできない。この方針が一般参加学生の短期間での成長を促進する一因となっている。

3.3 一般参加学生による授業

一般参加の学生は自分が配属された学校で日本文化を紹介する内容の授業を行う。どのような授業を行うかは、国内で行う事前研修で十分に準備をしておくことが求められる。

平成 28 年度は山口大学で実施された事前研修に本学学生も参加した。山口大学での事前研修は 2017 年 1 月 21 日（土）と 2 月 19 日（日）に実施された。この事前研修で参加学生は実際に英語で授業を行い、授業の組み立て、指示の出し方等を学んだ。

3.4 ジャパン・フェスティバル

一般参加学生は自分の授業と同時に、同じ学校に配属された仲間と力を合わせてジャパン・フェスティバルの企画と運営を行わなくてはならない。これは一般参加学生がチームで働く力を育む理想的な機会となる。しかし、自分の授業を行いながら同じ学校に配属された仲間と互いのスケジュールを調整し、ひとつのイベントを作り上げるというプロセスは学生にとって大きな負担となる。

ここでもスタッフは原則として積極的な介入は行わない。学生たちが協力してチームとして成長していくプロセスをサポートするという役割を担う。

平成 28 年度のサイパン研修では、学生が配属されたすべての学校でジャパン・フェスティバルが成功し、高く評価された。しかし、年によっては一般参加学生のみではうまくチームがまとまらないこともある。その際はスタッフが介入する。



図 3 ジャパン・フェスティバル準備



図 4 ジャパン・フェスティバル

4. 自己決定理論 (Self-determination Theory) ¹⁾

4.1 動機づけ理論群

動機づけ理論は、認知を重視する理論、情動を重視する理論、欲求を重視する理論の3つに大別することができる。それぞれ「認知的アプローチ」、「情動論的アプローチ」、「欲求論的アプローチ」と呼ばれている。「欲求」は「認知」、「情動」と比べて時間的に安定した要素であり、日常場面において「認知」と「情動」の双方を規定しているとされている(鹿毛、2004)。

自己決定理論は欲求論的アプローチにおける代表的な理論である。自己決定理論はすべての人が生得的に持っている心理的欲求として、「有能性の欲求」、「自律性の欲求」、「関係性の欲求」の3つを想定している。これらの3つの心理的欲求が同時に満たされるような状況で、人は積極的に行動するようになり、その結果、社会的、認知的、人格的な発達が促されるというのが自己決定理論の基本的な主張である(Ryan & Deci, 2000)。

4.2 自己決定理論が想定する3つの心理的欲求の相互関係

自己決定理論が想定する3つの心理的欲求は互いにどのような関係にあるのであろうか。これらの3つは並列的な関係にあるのであろうか。それとも3つの間に何らかの階層性が存在するのであろうか。

有能性の欲求が充足されないと、人は無力状態になりその結果、非動機づけられた状態になる。教育的介入を行う際に教員がまず考慮しなくてはならないのは、有能性の支援である。

自律性支援と関係性支援の違いはどのように理解すれば良いのであろうか。自律性支援が選択の機会を与え、感情を理解し、学生の目標や価値と結びついた行動を促すという行為を伴うのに対して、関係性支援は学生に関心を向け、心的または物理的資源を費やすという行為を伴う(Connell, 1990)。自律性支援が「他者に受け入れられている」という認知をもたらすのに対して、関係性支援は「他者から与えられている」という認知をもたらす(長沼、2004)。

Deci and Ryan (1990) は課題が内発的に動機づけられている場合、自律性支援は必要だが関係性支援は必須ではないと考えている。その一方で同じ論文に「課題の持つ価値の内在化において主たる推進力となるのはかなりの程度まで関係性の欲求である」(p. 255) という記述が見られる。外発的に動機づけられた行動を内在化させるプロセスにおいては関係性支援が重要な意味合いを持ち、価値の内在化が進んだ後は自律性支援が重要になると解釈できる。

これはサイパン研修に参加する学生を対象とした事前指導を行う際に指導者が考慮すべき点である。リーダーシップチャレンジ・イン・サイパンを通しての成長を確かなものにするためには、事前指導によって価値の内在化を行っておくことが求められる。なぜサイパン研修に参加するのか、研修を通してどのように自分を成長させたいのかを事前に明確にしておく必要がある。価値の内在化が十分にできていない状態で現地に行ってしまうと、十分な成長がもたらされない可能性がある。具体的にどのような事前指導が求められるかについては後述する。

4.3 動機づけの階層性

Vallerand and Ratelle (2002) は、Amanda という 16 歳の少女を例に挙げて、動機づけを単

一的に捉えようとするものの危険性を指摘し、動機づけを一般的レベル（global level）、文脈的レベル（contextual level）、状況的レベル（situational level）という3つの階層で捉える枠組みを提唱している。彼等が提唱する3つのレベルの動機づけを日本における英語教育に応用した例として、田中（2009、2010）が挙げられる。一般性の高いレベルから順番に「英語学習への動機づけ」、「英語授業への動機づけ」、「授業活動への動機づけ」を設定している。

動機づけを階層的に捉えるという考え方はサイパン研修に対しても応用することができる。最も一般性の高いレベルとして「自己成長に対する動機づけ」を設定する。その次の中間的なレベルとして「サイパン研修に対する動機づけ」を設定する。最も状況的なレベルとして「個々の活動に対する動機づけ」を設定する。

表2 サイパン研修における動機づけの階層性

動機づけの3つのレベル	内在化が求められる価値の具体例
自己成長に対する動機づけ	<ul style="list-style-type: none"> ・自己研鑽を続けることは大切なことである ・同様の研修にこれからも参加しようと思う
サイパン研修に対する動機づけ	<ul style="list-style-type: none"> ・自分にとってリーダーシップは身につけるべき大切な資質である。 ・自分にとってコミュニケーション能力は身につけるべき大切な資質である
個々の活動に対する動機づけ	<ul style="list-style-type: none"> ・英語で日本文化を教えることはやりがいがある意義のある活動である ・仲間と力を合わせてジャパン・フェスティバルを行うことはやりがいがある意義のある活動である

築瀬他（2010）が指摘しているように、状況的なレベルの動機づけが高まると最終的に一般性の高いレベルの動機づけも高まると考えられる。英語学習を例に挙げてみよう。英語に対して苦手意識を持って拒絶反応を示す学習者に対して教師がまずやるべきことは、個々の授業活動を通して彼等の有能性を支援することである。

英語に拒絶反応を示している学習者に対して英語の重要性を説明しても、それが学習者の行動変容を起こすことは稀である。英語が苦手な学習者も英語が大切であることは理解できている。英語が話せるようになりたいという要望は持っていることが多い。しかしこれまでの挫折経験が原因となって行動ができない状態になっているのである。動機はあるが動機づけがない状態である。

このような状況でまず高めるのは「授業活動への動機づけ」である。授業中の活動を通して有能性支援を行うことが求められる。筆者がよく実践するのは英語を使って意味のやり取りを行うという活動である。文法的な誤りがあっても言語は機能することが多い。言語知識の不足はジェスチャーや視覚情報によって補うことが可能である。英語を使って意味を伝え合うという活動を通して学習者の「有能性の欲求」を充足することが可能である。「有能性の欲求」が充足されると学びが楽しくなる。もちろんこれですべての学習者が英語の達人になれるわけではない。日本語を母語とする学習者が英語を一定のレベルまで習得するには約2,200時間の学習が必要とさ

れている（廣森、2015）。これはその2,200時間の努力を始動させるための手段である。

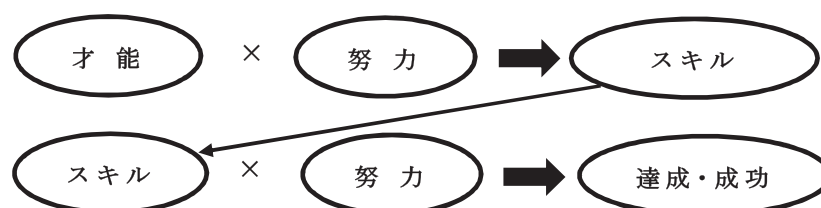


図5 達成（成功）をもたらす要素

図5は人が何かを成し遂げる際のプロセスを図示している。スポーツ、芸術、語学すべてにおいて一流または達人と呼ばれるレベルに到達するためには、約100,000時間の努力が必要であるとされている（廣森、2015）。

英語の授業におけるコミュニケーションの成功体験は図5におけるスキルの獲得に相当すると筆者は考えている。スキルの獲得は更なる努力のきっかけとなる。授業内の活動が楽しいと授業そのものも楽しくなってくる。そして最終的には英語学習そのものに対する動機づけが高まる。このように動機づけは状況的なレベルから一般的なレベルへと波及的に高められていく。

サイパン研修に参加する学生に対して事前指導を行う場合は、状況的なレベルの動機づけが充足されるような指導内容とすることが求められる。つまり個々の活動における成功を促すための事前指導が求められる。具体的な内容については後述する。

5. サイパン研修と3つの心理的欲求

サイパン研修は自己決定理論が想定する3つの心理的欲求を充足するような内容になっているのであろうか。

有能性の欲求は、やりがいがあると感じていることに従事することによって充足される。日常場面では経験できない体験に従事することも有能性支援に大きく貢献すると思われる。日本文化を海外の学校で英語を教授言語として教えるという経験は日常では体験できないことである。この経験は有能性の欲求を充足する可能性が高い。海外で行われる研修に参加するという行為も有能性の欲求を充足すると考えられる。

サイパン研修中は仲間との協力が常に求められる。開校日から閉校日まで同じ学校に配属された仲間と協力することが求められる。これによって関係性の欲求が充足されると考えられる。

一般参加学生が教育実習を行う小・中学校には、学生の能力開発に関する知識やスキルを持ったスタッフが配置される。前述のようにスタッフは一般参加学生に対して具体的な指示は出さない。一般参加学生の気づきを促すための発言は行うが、解答を与えることはない。研修開始時から終了時まで自律性支援は一貫して行われていると考えてよい。

6. 事前指導

6.1 事前指導の重要性

サイパン研修に参加する学生にとって有意義なものにするためには、学生の成長をどのように

して支援するのかを視野に入れた事前指導が求められる。本節では事前研修の内容について検討する。

サイパン研修は自己決定理論が想定する3つの心理的欲求を充足するような内容となっているが、参加者のレディネスが不十分だと研修の成果が得られない可能性がある。事前研修を行うことによってレディネスを十分に高めておく必要がある。

6.2 UNGLの理念²⁾の内在化

UNGLはリーダーシップを「チームの目的・目標が円滑かつ迅速に達成されるよう、メンバー間の効果的な協働を促がす上で必要な知識・スキル・態度」と捉えている。これは「UNGLリーダーシップ・マインド」と「UNGLリーダーシップ・コンピテンシー」という2つの下位能力で構成されている。

前者は様々な組織や集団においてリーダーシップを発揮する際に必要とされる基盤的姿勢・態度を意味する。自己と他者との関係性を理解し、グループの中で自分の役割を真摯かつ誠実に果たそうとする態度などが含まれる。

後者は「アクション力」、「チームワーク力」、「セルフ・リーディング力」、「市民性・社会性」の4つの力で構成されている。その内容を表3に示す。

表3 UNGLリーダーシップ・コンピテンシー

4つの力	内容
アクション力	目的・目標に向かって確実にやり抜く力（プレゼン力、企画力、課題発見力、決断力）
チームワーク力	目標に向かって他者と責任と権限を共有しながら力と心を合わせる力（クリティカル・マインド、統率力、業務分担力、対話促進力、規律性）
セルフ・リーディング力	成長のために常に目標を掲げ士気を保ちながら、自己を導く力（自己認識、順応性、ストレス管理能力、自己啓発力）
市民性・社会性	社会の構成員としての意識を持ち、社会の相互依存性を理解し、互いの利益を目指す力

本学は教育者・保育者の養成に特化した単科大学であり、正課のカリキュラムを通して表3に示したコンピテンシーの習得が促されるように配慮されているが、サイパン研修に参加する前の事前研修で明示的に確認しておくことが求められる。サイパン研修を通じてどのようなコンピテンシーの獲得が求められているのかを事前指導内で確認しておくことが求められる。

6.3 授業準備

前述のように参加学生はサイパンの公立小・中学校で1週間の教育実習を行う。現地に着いてから授業の内容について検討する時間は確保されていない。また授業を行うための交渉は学生自らが自分の責任で行わなくてはならない。

可能であれば教育実習初日から授業を行うことが望ましい。最低でも2日目の火曜日には何回

か授業を行うことが求められる。

外国人に対して日本文化を教えるという経験はほとんどの参加者にとって初めての経験であろう。授業内容の検討を指示する際には方針を明確に示しておく必要がある。表4は授業準備を指示する際に、本学の事前研修で参加者に配布しているチェックリストの内容をまとめたものである。

表4 授業作成の際のチェックポイント³⁾

授業内容についてのチェックポイント	
(1)	授業の組み立て「導入→展開→まとめ」は適切に構成されているか？
(2)	授業展開に沿った時間配分ができているか？
(3)	生徒が日本について何か学ぶことができる内容になっているか？
(4)	オリジナリティのある授業内容になっているか？
(5)	生徒が授業にひきこまれるような内容になっているか？
(6)	生徒が作業をする時間が授業内に確保されているか？
(7)	活動を中心とした楽しい内容の授業と日本人が大切にしていることを伝える内容の授業両方を準備できているか？
授業技術についてのチェックポイント	
(8)	原稿を見ずに、生徒の顔を見ながら授業を行うことができるか？
(9)	生徒に分かりやすい表現や説明の工夫をしているか？
(10)	使いやすく、生徒をひきつけられる魅力的なツールは準備できているか？
(11)	黒板・白板の使い方は工夫しているか？
(12)	生徒をグループ別に分ける工夫はしているか？
(13)	生徒がざわついた時、一斉に鎮まるような合図を用意しているか？
(14)	生徒の名前を覚え、名前で呼ぶことができるか？
(15)	授業でよく使われる英語表現を覚えているか？

いずれも重要であるが、(7)を事前指導で強調することが必要である。折り紙やけん玉のような日本の子どもたちの伝統的な遊びを紹介する活動を中心とした授業と、「思いやり」や「感謝の気持ち」など日本人が大切にしている価値観を伝える授業の両方を準備してからサイパン研修に臨むことが求められる。

7. 今後の課題

UNGLが提供するサイパン研修は参加学生の人間的な成長を促す可能性が高い。今後はサイパン研修に参加することによって学生がどのように成長するのかを、データに基づいて明らかにすることが求められる。表3に示したリーダーシップ・コンピテンシーについてはUNGLが開発したGLサーベイによってサイパン研修参加前と参加後でどのように変わったのかをデータに基づいて把握することができる。これ以外にどのようなデータを収集すべきかについて検討する。

本学の学生は、卒業後は教育または保育に関わる仕事に従事する。サイパン研修が教育者・保育者に求められる資質の習得にどのように貢献するのかをデータに基づいて明らかにしていくこ

とが求められる。

教育者・保育者は同僚を含めて様々な人と円滑なコミュニケーションを取ることが求められる。自信を持って誰とでもコミュニケーションが取れるというのは教育者・保育者を指す本学の学生にとって重要な資質である。コミュニケーションに対する態度を測定する尺度として McCroskey (1978) が開発したコミュニケーション不安尺度が挙げられる (補遺 1 を参照)。

教育者・保育者の仕事の特徴の 1 つとして予測不能性が挙げられる。教育・保育の現場はめまぐるしく変化している。大学時代に学んだ事だけを頼りにして仕事を続けることは困難である。困ったことがあれば同僚や年長者の指示を仰ぐことはできるが、自分でしっかりと考えるという習慣が確立できていなければならない。「考えること」に対する態度を測定する尺度として安永等 (1999) が開発した思考動機尺度が挙げられる (補遺 2 を参照)。

図 1 に示したように、チームで働く力は大学生が在学中に習得すべき資質である。他の職種と比較すると教育者・保育者の業務は同僚と協力しながら作業をすることが多い。「協同」に対する態度を測定する尺度として長濱等 (2009) が開発した協同作業認識尺度が挙げられる (補遺 3 を参照)。

最終的には本学の教育理念を考慮した上で独自の尺度を開発することが求められるが、当面は補遺に示した 3 つの尺度を利用して参加者の変化をデータに基づいて検証する。データ分析結果については稿を改めて報告する。

注

- 1) 本稿の 4 は、岩中 (2011, pp. 2-5) で検討した内容に基づいている。
- 2) UNGL が作成したリーフレット「UNGL のススメ 事業概要とプログラムの紹介」に基づいている。
- 3) 元山口大学特命助教の松岡陽子氏が作成した事前指導資料に基づいている。

謝辞

本研究は平成 28 年度山口学芸大学学長裁量経費の助成を受けたものである。

引用文献

- Connell, J. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. In D. Cicchetti, & M. Beeghly (Eds.), *The self in transition: Infancy to childhood* (pp. 61-97). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Deci, E., & Ryan, R. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. Deci, & R. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- McCroskey, J. (1978). Validity of the PRCA as an index of oral communication apprehension. *Communication Monographs*, 45, 192-203.

- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Vallerand, R., & Ratelle, C. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In Deci, & R. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 37-63). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- 廣森友人. (2015). 『英語学習のメカニズム：第二言語習得研究にもとづく効果的な勉強法』 東京：大修館書店.
- 岩中貴裕. (2011). 「学習意欲の向上に貢献する教室活動－考慮すべき3つの心理的欲求－」『大学英語教育学会中国・四国支部研究紀要』第8号、1-16.
- 溝上慎一. (2015). 「なぜ、学校から社会へのトランジション（移行）調査か」溝上慎一、京都大学高等教育研究開発センター、河合塾（編）『どんな高校生が大学、社会で成長するのか－「学校と社会をつなぐ調査」からわかった伸びる高校生のタイプ』(pp. 6-13). 東京：学事出版.
- 長濱文与、安永悟、関田一彦、甲原定房. (2009). 「協同作業認識尺度の開発」『教育心理学研究』57、24-37.
- 長沼君主. (2004). 「自律性と関係性からみた内発的動機づけ研究」上淵寿（編）『動機づけ研究の最前線』（pp. 30-60）. 東京：（株）北大路書房.
- 鹿毛雅治. (2004). 「動機づけ研究へのいざない」上淵寿（編）『動機づけ研究の最前線』（pp. 1-28）. 東京：（株）北大路書房.
- 田中博晃. (2009). 「クラス内の動機づけが低い学習者の動機づけを高める実践研究」『大学英語教育学会中国・四国支部研究紀要』第6号、69-81.
- 田中博晃. (2010). 「英語の授業で内発的動機づけを高める研究」『JACET Journal』50、63-80.
- 安永悟、甲原定房、藤川真子. (1999). 「ディスカッション・スキル運用能力と思考動機の関係」『久留米大学文学部紀要（人間科学編）』14、63-73.
- 築瀬歩、加藤渡、角田和代、市野聖治. (2010). 「体育学習における学習者の動機づけと教師の指導行動に関する基礎的研究－外発的動機づけの自己決定理論を手がかりとして－」『日本教科教育学会誌』32（4）、59-68.

補遺1：コミュニケーション不安尺度

（指示）以下の項目は、いろいろな場面でのコミュニケーションについて、あなたがどのように感じているかをお聞きします。あなたの気持ちを聞かせてください。項目ごとに当てはまる気持ちを次の番号（1～5）のなかから1つ選んでください。

- | | | |
|----------|------------|-----------|
| 1：全くそう思う | 2：そう思う | 3：どちらでもない |
| 4：そう思わない | 5：全くそう思わない | |

- (1) 小グループの討論に参加するのが嫌いである。

- (2) 小グループの討論に参加している間、たいてい落ち着いている。
- (3) 小グループの討論に参加している間、緊張したり神経質になったりする。
- (4) 小グループの討論に参加するのが好きである。
- (5) 初対面の人と小グループで討論すると、緊張したり神経質になったりする。
- (6) 小グループの討論に参加している間、冷静でリラックスしている。
- (7) 集会に参加しなければならないとき、たいてい神経質になる。
- (8) 集会に参加している間、たいてい冷静でリラックスしている。
- (9) 集会で発言を求められるとき、とても冷静でリラックスしている。
- (10) 集会で意見を発表するのが怖い。
- (11) 集会で話しをするとき、たいてい落ち着かなくなる。
- (12) 集会で質問に答えるとき、とてもリラックスしている。
- (13) 初対面の人との会話に参加している間、とても神経質になる。
- (14) 会話で意見を述べることをまったく恐れていない。
- (15) 会話ではたいていとても緊張したり神経質になったりする。
- (16) 会話ではたいていとても冷静でリラックスしている。
- (17) 初対面の人と会話している間、とてもリラックスしている。
- (18) 会話で意見を述べるのが怖い。
- (19) スピーチをすることをまったく恐れていない。
- (20) スピーチをしている間、体の各部が緊張したり堅くなったりする。
- (21) スピーチをしている間、リラックスしている。
- (22) スピーチをしているとき、思考が混乱してしまう。
- (23) スピーチを目前に控えて自信をもっていられる。
- (24) スピーチをしている間、非常に神経質になり、実際に知っていることも忘れてしまう。

補遺 2：思考動機尺度

(指示) 以下にあげた各文を読んで、その内容が、あなたにどれだけ当てはまるかをお聞きします。下記の尺度に従って、あなたに一番当てはまる数字を1つ選んでください。

5：とても当てはまる 4：幾分当てはまる 3：どちらとも言えない
 2：幾分当てはまらない 1：全く当てはまらない

- (1) 簡単な問題よりも複雑な問題が好きだ。
- (2) 考えることを必要とする場面を任されることが好きだ。
- (3) 考えることは、私にとって楽しいことではない。
- (4) 私の考える力が試されてしまうようなことを行うよりは、ほとんど考えなくてもやれるようなことを行いたい。
- (5) 深く考えなければならないような場面をあらかじめ予想し、その場面を避けようとする。

- (6) 長時間にわたって一生懸命考えることに喜びを感じる。
- (7) 必要以上に考えない。
- (8) 日々の雑務や雑事を考える方が、長時間にわたる計画を考えるよりも好きだ。
- (9) 一度習ってしまえば考えずにすぐできるような課題が好きだ。
- (10) 私が偉くなるには考える力が必要である、という考え方は魅力的である。
- (11) 問題の新しい解決法を考えるのが楽しい。
- (12) 新しい考え方を学ぶことは、私にとってそれほど興味深いことではない。
- (13) 毎日、解決すべき仕事がある生活を好む。
- (14) 抽象的に考えることに魅力を感じる。
- (15) 知性を必要とする重要で困難な仕事の方が、ある程度重要ではあるが考えなくてすむ課題よりも好きだ。
- (16) 頭をとんでも使う仕事をした後、わたしは満足感よりもむしろ開放感を感じる。
- (17) 仕事が終わるさえすれば、私はそれだけで十分である。なぜ仕事が終わったのか、どのように終わったのか、私には関心がない。
- (18) 個人的に関係のない問題でさえ、私はつい深く考え込むことがよくある。

補遺 3：協同作業認識尺度

(指示) 以下の項目は協同作業に対する、あるいはグループで一緒に仕事をするに伴う意見や感想です。これらの考えに対してあなた自身はどう思いますか。該当する思いの程度の番号(1～5)を1つ選んでください。

5：とてもそう思う 4：多少そう思う 3：どちらとも言えない
 2：あまりそう思わない 1：全くそう思わない

- (1) みんなで一緒に作業すると、自分の思うようにできない。
- (2) グループのために自分の力(才能や技能)を使うのは楽しい。
- (3) 一人でやるよりも協同したほうが良い成果を得られる。
- (4) 協同は仕事の出来ない人たちのためにある。
- (5) グループでやるとかならず手抜きをする人がいる。
- (6) 周りに気遣いしながらやるより独りでやる方が、やり甲斐がある。
- (7) 協同はチームメートへの信頼が基本だ。
- (8) 弱い者は群れて助け合うが、強い者にはその必要はない。
- (9) みんなで色々な意見を出し合うことは有益である。
- (10) 能力が高くない人たちでも団結すれば良い成果を出せる。
- (11) みんなで話し合っていると時間がかかる。
- (12) グループ活動ならば他の人の意見を聞くことができるので自分の知識も増える。
- (13) 人に指図されて仕事はしたくない。

(14) 失敗した時に連帯責任を問われるくらいなら、一人でやる方が良い。

(15) 個性は多様な人間関係の中で磨かれていく。