

大学生の授業・授業外学習観と 達成動機・将来展望・意欲低下との関連 —授業・授業外学習観タイプによる検討—

蔣 妍

問題と目的

はじめに

大学設置基準で定められている単位制度においては、1単位は授業外学習を含め45時間の学修と定義されている。しかし実際には、学生は本来必要とされる学修時間を守らずに単位を取得している。これに対し、大学教育の質保証をするため、単位制度の実質化が叫ばれ、学生の授業外学修時間を増やす重要性が強調されるようになってきている。

このような問題に取り組むために、学生の側から原因を検討し、教員が介入する視点を明らかにすることは有用であると考えられる。その介入の視点の一つとして、授業・授業外学習観があげられる。学習観は、学習方略の選択や一般的な学習行動、学習成果等に影響を及ぼす要因の1つである(佐藤, 2003)。そして、学習観は比較的可変性があることから介入が可能であり、教育現場への応用性が高いとされている(篠ヶ谷, 2008; 関谷, 2009)。授業・授業外学習観を明らかにすることで、それに合わせた教育内容や教育方法および、大学生の授業外学習の向上を検討することが可能になると考えられる。

授業外学習の現状

日本の大学生の学習時間が少ないことはさまざまな調査によって明らかにされてきた。たとえば、2008年の中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」によると、内閣府の調査(2000年)では、授業外学習を「ほとんどしていない」と回答した学生が約半数に達し、総務省の調査(2006年)では、学内外を通じた学習時間(土日を含む一日平均)が、3時間30分と報告されている。その他にも、学生は授業外学習に時間を費やしていない状況がさまざまな調査から明らかになっており、学生の過半数が、授業外での1週間の平均勉強時間を「1時間から5時間」と回答している(株式会社ベネッセコーポレーション, 2005; 山田礼子, 2007; 東京大学全国大学調査, 2008; 溝上, 2009a)。

授業外学習の重要性

日本の大学生の授業外学習時間が短いという実態が指摘されるだけでなく、授業外学習の重要性も多くの研究で指摘されている。佐藤(2003)は、学習者が知識や技能を十分に習得するためには、教授場面を離れた自主的な学習行動(授業外学習)が欠かせないとし、また、Belcheir(2003)も、授業内・外両方の学習をすることで、内容についての理解が深まることを指摘している。加えて、

授業外学習と学習成果が結びついていることは、さまざまな研究によって明らかにされている。たとえば、葛城（2005）は、授業外学習自体が大学在学中の学生の付加価値の獲得に直接に寄与するだけでなく、それが授業における学習自体を活性化し、教育成果を生み出している可能性を示唆している。Strauss & Terenzini(2007)は、学生の学術的で高次の思考力の形成において、授業外学習は授業内の学習と同じように重要であることを検証している。さらに溝上（2009a）は、授業・授業外のバランスのある学習が学生の成長に寄与することを、能力や知識の変化、大学教育に対する満足度との関連から実証的に示している。

このように授業外学習は、学習成果や教育の質を検討する上で重要な活動であることがわかる。そして、授業外学習をおこなうか否かには、学習者の学習観が大きな影響をおよぼしている（佐藤，2003）。次では、学習観の先行研究を整理し、その上で本研究の目的を述べる。

学習観の先行研究

学習観に相当する研究として、大きく分けて四つの流れがあると考えられる。

一つ目は学習の概念（conception of learning）から学習観を検討したものである。Säljö（1979）は面接調査から学習観を知識の増大、記憶、役立つ事項や方法の獲得、意味の抽象、現実の理解と5つのカテゴリに分類している。Marton、Dall’Alba & Beaty(1993)も同様の観点から学習観を捉え、この5つに加えて、「人間の変化」を取りあげている。また、山地（1991）は学習観を「個人が学習という事象に付与する意味であり、その意義や評価、行動内容、動機、感情価といったものの複合体」と定義し、学習過程・目標（結果）との結びつきの関係から、学習観を「遂行志向」、「課題志向」、「過程志向」と分類している。高山（2000）は学習観の尺度構成を行い、日本における学習観の特徴と学習観の関連を実証的に検討している。さらに、高山（2003）では、学習観には一定の時間的な広がりやの認識が関係していると考え、将来への見通しと中心とする時間的展望が密接に関係することを明らかにしている。

二つ目は、学習の信念（learning belief）から学習観を検討したものである。Horwitz(1987)は、言語学習についての信念を取り上げ、その測定尺度としてBALLY(Beliefs About Language Learning Inventory)を作成している。BALLYはさまざまな研究で使用されており、多くの蓄積がある。さらに、中山（2005）は、日本人大学生を対象とし、学習観を英語学習の際の方略選択に影響を与える要因として捉え、学習観を考慮した英語学習指導の必要性を指摘している。

三つ目は認識論的信念（epistemological beliefs）から学習観を検討したものである。たとえば、Perry(1968)では、大学生の持つ知識に対する信念（beliefs about knowledge）について調査を行い、学生のもつ、「知識が確かなもので権威によって伝えられるもの」という考え方が、大学在学中に「知識が発展的で推論から得られるもの」という考え方に変化することを示した。Perryを受けて、Schommer(1990)は、「知識」以外に「学習」を対象に含めて、「知識と学習に関する信念（beliefs about knowledge and learning）」を検討した。

四つ目は、質問紙調査により、大学生の学習観を量的に検討した研究である。堀野・市川（1993）は、学習観を「学習とはどのようなものかに対する学習者の認識」と定義し、「失敗に対する柔軟的態度」と「思考過程の重視」を取り上げ、大学生を対象として質問紙法と面接法を用いて両者の関係について検討している。その結果、自分自身の満足や成長を目指す「自己充実的達成動機」尺

度が高い被験者ほど、ポジティブな基本的学習観を持つ傾向が強いことが示された。また、二宮・池尻・磯村・今井・桑村・高木・中村（2003）は大学生の授業に対する意識について、「授業への積極的な要望」と「授業に対する安直な考え」の2因子に注目している。尾崎・松島（2009）では、大学授業観尺度を作成し、「知的好奇心」「義務・退屈感」「将来へのつながり」「出会い・交流」という4つの因子から構成されていることが示された。

このように学習観の研究は多様であり、定義もさまざまであることが分かる。それでも、授業・授業外学習に着目した研究は少なく、さらなる検討の余地があると考えられる。加えて、学習観尺度についての問題もいくつかある。たとえば、堀野らの尺度には、他の潜在的な因子構造も含まれ得ることが佐藤（2003）によって指摘されており、概念間の弁別性が十分でない。また、二宮ら（2003, 2005）は大学生の授業観を授業計画、授業技術、大学教員の人柄、学生の関心や態度などの観点から質問紙を作成しており、学習よりも授業そのものに対する評価を強調している。

このような問題を解決するためには、授業に関する学習観、授業外の学習観を分別し、それぞれについての定義を行い、その上で尺度の作成を通して学習観の構造を明らかにする必要があると考えられる。

本研究の目的

以上から本研究では授業外学習を授業外のすべての学習活動に限定する。そして、山地（1991）に基づき、授業・授業外学習観を「授業と授業外の二つの場の学習が大学生にとってどんな意味を持つかという大学生の考え方」と定義する。なぜなら、山地（1991）以外の立場の研究は無意識に至る学習者の深い認識から学習観を捉えており、言語化や意識化を求められるインタビューや質問紙では十分なデータを収集することが難しいと考えられたためである。

本研究では質問紙調査に基づいて大学生の授業・授業外学習観尺度を作成することを第一の目的とする。授業・授業外学習観尺度は複数の下位因子から構成されることが予想されるので、探索的に授業・授業外学習観尺度の因子構造を検討する。その上で、各因子の得点の意味を検討するために、先行研究において関連が示されてきた達成動機、将来展望との関連を検討する。さらにこれらの変数に加えて意欲低下尺度との関連も検討する。意欲低下尺度は達成動機や将来展望などのポジティブな変数と異なり「授業に出る気がしない」などネガティブな項目から構成されている。そのため、達成動機や将来展望だけでは明らかにならない授業・授業外学習観尺度の特徴を多様な観点から検討することが可能になると考えられたからである。加えて、大学生は単一の授業・授業外学習観を持つのではなく、それらを複合的に持っている可能性がある。複数の授業・授業外学習観をもつことを仮定し、学習者の類型化を行うことは学生理解を単一化しない意味で重要であると共に、さまざまな学生を相手に教育や支援を行う実践者に対しても有用である（溝上, 2010）。したがって、作成する授業・授業外学習観尺度により、学生を類型化し、さらに学生の類型化によって達成動機、将来展望、意欲低下（大学意欲低下・学業意欲低下と授業意欲低下）がどのように異なるかについて検討することを第二の目的とする。

予備調査

授業・授業外学習観尺度を作成するため、大学生が授業・授業外学習の捉え方についてインタビュ

一を行った。参加者は、国立K大学1年生5名、2年生1名、3年生1名の合計7名（男性6名、女性1名）であり、それぞれの所属は医学部、薬学部、人間環境学部、農学部、教育学部であった。実施時期は2009年6月であった。インタビューデータから、授業・授業外学習観に関する記述を抽出し、項目作成に用いた。

本調査

目的 授業・授業外学習尺度の信頼性の検討および、作成された授業・授業外学習観の特徴によって学生をタイプ分けし、それぞれのタイプにおける達成動機、将来展望および大学意欲低下、学業意欲低下、授業意欲低下の比較を行う。

方法

調査対象者 京都府内の大学生を対象に質問紙調査を行った。留学生、大学院生や、質問紙に対して不備のあった回答27件を除いた結果、233名（男性114名、女性113名、平均年齢18.8歳、 $SD=1.29$ 歳）を分析対象とした。1年生192名、2年生24名、3年生17名で、学部の所属を「文科系」「理科系」「文科系でもあり理科系でもある」「その他」で尋ねるところ、それぞれ135名、82名、15名と1名であった。

調査時期および手続き 2010年6月に、無記名の個人記入形式の質問紙を大学の講義中に配布し、一斉に実施した。所要時間は平均15分であった。

調査内容

(1) 授業・授業外学習観尺度項目候補

予備調査で収集した項目に加えて、学習動機尺度（浅野，2002）と大学観尺度（杉浦・尾崎・溝上，2003）の項目を参考とした。なぜなら、これまでの学習観に関する尺度は、主として教室場面での学習項目から構成されているが、本尺度ではそれを授業外学習まで拡張して項目作成することを意図したためである。浅野の用いる学習動機は、「何のために学習するのか」という学習を行う理由のことであり、それに基づいて作成された学習動機尺度には多様性があり、学習に対する考え方について多くの要素が含まれている。また、杉浦らの大学観尺度は、「大学は何をする場所」という大学に対する考え方をもとに作成されており、ここで扱おうとしている授業・授業外学習観をかなり含み込んでいる。また、既存の学習観尺度とは異なり、広く学習を捉えているので、授業・授業外学習観尺度を作成するにあたり、学習に関する要素を幅広く抽出するために有用であると考えられた。

さらにインタビューで「あなたは授業を通して、得たものはなんですか？」「あなたは授業外学習を通して、何を得ましたか？」と学生に質問したところ、「授業で関心を持っていることを深く勉強できた」、「授業外で関心を持っていることを深く勉強できた」といった感想が得られた。ただし、これらの感想は授業・授業外に対する質問で共に得られたものであり、授業・授業外の質的差異は明らかにならなかった。一方、授業・授業外で学習を行う意味やその機能は異なると考えられる（溝上，2009a）。授業・授業外学習を同様に捉えているかどうかを確認するために、同じ項目から授業・授業外尺度を構成することとした。質問は、授業・授業外学習の影響を強調するため、「授業を通して～ができる」（32項目）、「授業外学習を通して、～ができる」（32項目）という形をとった。な

お、「授業」に関しては特に注記しなかったが、「授業外学習」については、「予習・復習・課題・宿題など授業に関する学習、自主勉強や読書などあなたの授業外の全ての学習活動を指す」という注記を付した。評定は5件法で求めた。

(2)達成動機尺度

堀野（1987）の自己充實的達成動機尺度の13項目を使用した。自己充實的達成動機尺度とは、他者や社会の評価よりも自分なりの基準で到達をめざすという、達成動機の自己充實的側面を捉えたものである（堀野・森1991）。自己充實的達成動機尺度の得点は13項目の平均値とし、得点が高いほど自己充實的達成動機が強いことを意味する。評定は5件法で求めた。

(3)将来展望

白井（1994）の「時間的展望体験尺度」の下位尺度である「目標指向性」を使用した。ただし本研究では、学習観に関する先行研究と合わせるために、将来に関する目標・設計という意味で「将来展望」と名称を変えて用いることとした。項目も、「私には、だいたいの将来設計がある」「私の将来は漠然としていてつかみどころがない」などであり、とくに問題はないと考えた。評定は5件法で求めた。

(4)意欲低下尺度

下山（1995）により作成された15項目を用いた。この尺度は、大学キャンパスへの所属感がなく大学領域に対しての意欲低下を示す5項目からなる「大学意欲低下」、勉学への興味を失い、学業領域に関する意欲低下を示す5項目からなる「学業意欲低下」、授業領域に関する意欲低下を示す5項目からなる「授業意欲低下」の3つの下位尺度から構成される。評定は5件法で求めた。なお、本尺度は意欲低下尺度なので、得点が高ければ意欲が低いことを示している。

結果

学生の授業・授業外学習観尺度の因子分析及び信頼性の検討

(1)授業・授業外学習観尺度の因子分析

授業学習観と授業外学習観は相互に密接に関連する学習観であると考えられるが、本研究では先行研究で十分に焦点が当てられていなかった授業外学習観の意義をより強調したいため、学習観尺度は授業学習観と授業外学習観とを分別して作成することとする。

まず、授業学習観、授業外学習観の項目について因子分析（主因子法、Promax回転）を行った結果、固有値の減衰状況と因子の解釈可能性から、いずれも3因子構造と考えられた。授業学習観と授業外学習観の因子パターンを見比べてみると、それぞれの因子に高く負荷する項目の順序は異なっていたものの、解釈される3因子の内容は共通していると思なされるものであった。これより、後ほど両者の得点の差異を検討することを考慮して、両者で共通して.40以上で負荷している項目、ただし複数の因子に.30以上で負荷していないことを条件として、因子分析を繰り返し行い、最終的な授業・授業外学習観尺度の項目をTable 1、Table 2に示すような形で得た。

Table 1 授業学習観尺度の因子パターン(主因子法・Promax回転)

項目	因子		
	F1	F2	F3
(自己向上)			
29. 授業を通して、新しい視点を得ることができる	.952	-.003	-.141
24. 授業を通して、物事を見るための多様な視点を得ることができる	.787	-.053	.068
30. 授業を通して、新しい知識を追い求めることができる	.685	-.096	.228
10. 授業を通して、自分を高めることができる	.652	.064	.052
3. 授業を通して、関心を持っていることを深く勉強することができる	.649	.076	-.046
16. 授業を通して、幅広い教養を身につけることができる	.629	.107	-.097
17. 授業を通して、興味のある分野を学ぶことができる	.620	-.022	.149
22. 授業を通して、自分の幅を広げることができる	.533	.083	.165
(交友)			
1. 授業を通して、いろいろな人と出会えることができる	.078	.846	-.164
8. 授業を通して、多くの人と交わることができる	-.017	.813	.029
21. 授業を通して、豊かな人間関係を築くことができる	-.052	.718	.222
15. 授業を通して、新たな友人を作ることができる	.063	.709	-.020
(自分探し)			
26. 授業を通して、自分のやりたいことを見つけることができる	-.066	.022	.929
12. 授業を通して、目標や夢を見つけることができる	.022	.142	.696
31. 授業を通して、何が自分に合っているのかを見つけることができる	.178	-.154	.638
因子間相関			
自己向上			
交友	.496		
自分探し	.662	.471	

Table 2 授業外学習観尺度の因子パターン(主因子法・Promax回転)

項目	因子		
	F1	F2	F3
(自己向上)			
29. 授業外学習を通して、新しい視点を得ることができる	.826	.086	-.089
30. 授業外学習を通して、新しい知識を追い求めることができる	.796	-.117	.032
10. 授業外学習を通して、自分を高めることができる	.747	.151	-.123
24. 授業外学習を通して、物事を見るための多様な視点を得ることができる	.695	-.080	.107
3. 授業外学習を通して、関心を持っていることを深く勉強することができる	.655	.186	-.097
16. 授業外学習を通して、幅広い教養を身につけることができる	.601	-.161	.150
22. 授業外学習を通して、自分の幅を広げることができる	.575	.111	.055
17. 授業外学習を通して、興味のある分野を学ぶことができる	.531	-.210	.248
(交友)			
15. 授業外学習を通して、新たな友人を作ることができる	-.056	.895	.063
21. 授業外学習を通して、多くの人と交わることができる	.006	.868	.051
8. 授業外学習を通して、豊かな人間関係を築くことができる	.050	.864	-.011
1. 授業外学習を通して、いろいろな人と出会えることができる	-.016	.806	.014
(自分探し)			
26. 授業外学習を通して、自分のやりたいことを見つけることができる	-.051	.016	.939
31. 授業外学習を通して、何が自分に合っているのかを見つけることができる	.102	.047	.762
12. 授業外学習を通して、目標や夢を見つけることができる。	.095	.135	.659
因子間相関			
向上			
交友	.283		
自分探し	.646	.332	

授業・授業外学習観のそれぞれの因子を解釈すると次のようになる。第1因子は「新しい視点を得ることができる」などの項目が高い負荷量を示し、自己向上を表す項目からなる。そのため「自己向上」と命名した。第2因子は「新たな友人を作ることができる」などの項目が高い負荷量を示し、交友を表す項目からなる。そのため「交友」と命名した。第3因子は「自分のやりたいことを見つけることができる」などの項目が高い負荷量を示し、自分探しを表す項目からなる。そのため

「自分探し」とした。

(2) 授業・授業外学習観尺度の信頼性の検討

因子分析結果に基づいて、下位尺度ごとに Cronbach の α 係数を算出した。なお、授業学習観と授業外学習観の下位尺度の表記を弁別するため、授業学習観の下位尺度には全て「in」を、授業外学習観の下位尺度には全て「out」と表記し、それぞれ「in 自己向上」、「in 交友」、「in 自分探し」、「out 自己向上」、「out 交友」、「out 自分探し」とした。それぞれ α 係数の値が.80 以上を示しており、内的整合性の観点からの本尺度の信頼性が確認された。

Table 3 記述統計量

	平均値	標準偏差	α
in自己向上	3.78	0.78	.902
in交友	3.25	1.01	.866
in自分探し	3.28	0.95	.822
out自己向上	3.79	0.75	.883
out交友	2.76	1.28	.925
out自分探し	3.49	1.04	.882
達成動機	3.99	.612	.867
将来展望	3.27	.919	.765
大学意欲低下	2.29	.763	.690
学業意欲低下	2.74	.806	.675
授業意欲低下	2.70	.987	.760

次に得られた下位尺度の得点の意味を検討するために、「達成動機」、「将来展望」、「大学意欲低下」、「学業意欲低下」、「授業意欲低下」のそれぞれの合成得点を算出した。それらの尺度及び授業・授業外学習観の各尺度の平均値、標準偏差、 α 係数を Table 3 に示す。「大学意欲低下」、「学業意欲低下」の α 係数はやや低かったが、使用に耐えうる値であると判断した。これらの結果を踏まえ、それぞれの尺度間の相関係数を求めた結果を Table 4 に示す。

Table4 授業・授業外学習観各因子と達成動機・将来展望・意欲低下との相関

	in自己 向上	in 交友	in自分 探し	out自己 向上	out 交友	out自分 探し	達成 動機	将来 展望	大学 意欲低下	学業 意欲低下	授業 意欲低下
in自己向上	1										
in交友	.488**	1									
in自分探し	.648**	.441**	1								
out自己向上	.426**	.138*	.220**	1							
out交友	.130*	.307**	.219**	.274**	1						
out自分探し	.290**	.295**	.373**	.624**	.383**	1					
達成動機	.337**	.327**	.311**	.401**	.173**	.441**	1				
将来展望	.249**	.190**	.233**	.248**	.202**	.299**	.485**	1			
大学意欲低下	-.284**	-.250**	-.163*	-.208**	-.072	-.208**	-.433**	-.333**	1		
学業意欲低下	-.409**	-.244**	-.318**	-.456**	-.142*	-.380**	-.539**	-.464**	.292**	1	
授業意欲低下	-.299**	-.220**	-.148*	-.070	.089	-.028	-.185**	-.213**	.223**	.339**	1

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

「達成動機」は授業・授業外学習観の「out 交友」を除くすべての下位尺度と正の中程度の相関関係を示した。「in 交友」と達成動機とは正の中程度の相関 ($r=.327, p<.01$) を示していたが、「out 交友」とは弱い相関関係しか示されなかった ($r=.173, p<.01$)。「将来展望」は、授業・授業外学習観の全ての下位尺度と弱い相関関係しか示されなかった。「学業意欲低下」は「in 交友」「out 交友」を除くすべての下位尺度と負の中程度の相関関係が示された ($r=-.409, r=-.318, r=-.456, r=-.380, p<.01$)。「授業意欲低下」は「in 自己向上」($r=-.299, p<.01$)、「in 交友」($r=-.220, p<.01$) と負の弱い相関関係が見られたが、授業外学習観の下位尺度とはほとんど相関関係が見られなかった。

以上より、それぞれの学習観の特徴に沿った相関関係が示され、授業・授業外学習観の差異が明らかになったといえる。特に、「in 交友」と達成動機、大学意欲低下、学業意欲低下、授業意欲低下の間に相関関係が見られたのに対して、「out 交友」と達成動機、大学意欲低下、学業意欲低下、授

業意欲低下の間にほとんど相関がないといえる。この結果から、授業学習観尺度と授業外学習観尺度は因子分析的には同じ構造であったとしても、両者は質的に異なった特徴を持つことが示されたといえる。

授業・授業外学習観による大学生のタイプ分けと達成動機・将来展望・意欲低下尺度との関係

(1) 授業・授業外学習観による大学生のタイプ分け

授業・授業外学習観尺度の3つの下位尺度得点を標準化し、k-means法によるクラスター分析を行った。その結果、解釈可能な5つのクラスターを抽出した。各クラスターの人数は、それぞれ39名、81名、34名、42名、32名であった（5名の回答に欠損値が見られたため、クラスター分析の対象となったのは228名であった）。各クラスターの特徴を表すために、6つの下位尺度得点を標準化した値を各クラスターご

とに示したものが

Figure1である。縦軸は各尺度の標準得点であり、0が平均値に相当する。

第1クラスターは、授業学習観の得点は高いが授業外学習観の得点がすべて低い

ため、「授業外学習消極型」と命名した。第2クラスターは、授

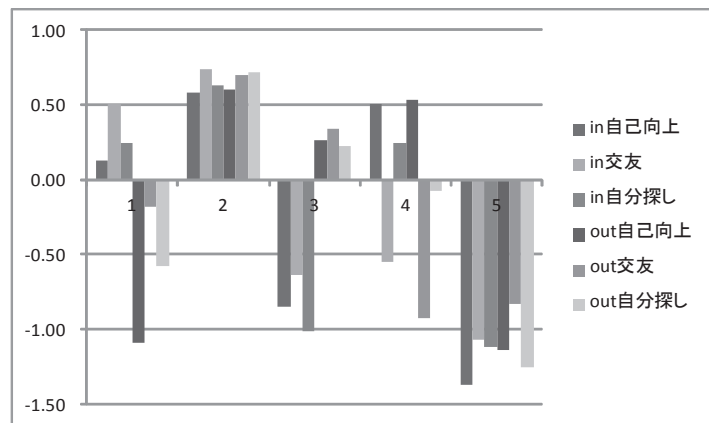


Figure 1 授業・授業外学習観尺度による大学生のタイプ分け

業・授業外学習観両方の得点がすべて高いため、「バランス型」と命名した。第3クラスターは、授業外学習観の得点は高いが授業学習観の得点がすべて低いため、「授業消極型」と命名した。第4クラスターは、授業・授業外学習観において、交友得点が低いため、「交友消極型」と命名した。第5クラスターは、授業・授業外学習観得点のすべてが低いため、「学習消極型」と命名した。

(2) 学生タイプの検討

(1) で分類された5つのクラスターを独立変数、「達成動機」、「将来展望」、「大学意欲低下」、「学業意欲低下」、「授業意欲低下」を従属変数とし、一元配置分散分析を行った。分散分析の結果、すべての下位尺度においてクラスター間の有意差が見られたため、多重比較（Tukey法）を行った。結果をTable 5に示す。

結果を見ると、「達成動機」と「将来展望」について、「バランス型」の得点が高いために他のクラスターよりも高いことがわかる。「学業意欲低下」を見ると、「学習消極型」、「授業外学習消極型」と「バランス型」、「交友消極型」との間に有意差が見られ、「授業外学習消極型」は「交友消極型」よりも「学業意欲低下」の得点が高いことが明らかである。また、「授業消極型」と「バランス型」との間にも有意差が認められた。これらの結果から、授業・授業外学習の一方の学習観を重視する学生の学業

意欲は、バランスのよい学習観を持つ学生よりも低いことが示唆される。「授業意欲低下」を見ると、「学習消極型」と「交友消極型」、「授業外学習消極型」、「バランス型」の間に有意差が見られたが、「授業消極型」との間に有意差は見られなかった。

Table 5 各タイプにおける達成動機・将来展望・意欲低下の平均値と標準偏差および分散分析結果

	1. 授業外学習 消極型 N=39	2. バランス 型 N=81	3. 授業 消極型 N=34	4. 交友 消極型 N=42	5. 学習 消極型 N=32	分散分析	多重比較 (Tukey法)
達成動機	49.8(6.72)	55.8(6.96)	50.7(7.42)	52.4(7.29)	45.5(7.78)	F(4,223)=13.6, p<.001	2>4,3,1,5
将来展望	15.8(4.06)	18.0(4.27)	15.7(5.32)	16.4(4.56)	13.3(3.68)	F(4,223)=6.97, p<.001	2>1,3,5
大学意欲低下	11.8(3.21)	10.9(3.51)	11.9(3.88)	11.1(3.36)	13.4(4.47)	F(4,223)=4.57, p<.001	5>2
学業意欲低下	14.9(3.08)	11.7(3.42)	14.7(4.10)	12.7(3.57)	17.0(3.45)	F(4,223)=16.2, p<.001	5,1>4,2,
授業意欲低下	11.8(4.34)	12.7(5.11)	14.9(4.51)	13.0(4.97)	16.3(4.38)	F(4,223)=5.13, p<.001	5>4,2,1

**p<.01

(注) 表中の () 内の数値は標準偏差を示す。

考察

本研究では授業・授業外学習観尺度を作成し、さらに作成した尺度得点の組み合わせから、学生を5つのタイプに分類し、それぞれの学生タイプの特徴を検討した。

「授業外学習消極型」の学生は、授業を重視し授業外学習を重視しない学生タイプである。授業意欲低下に関する得点は低いので、このタイプの学生は授業への意欲は高いことが明らかであるが、授業外で学習する習慣は身に付けていないと考えられる。小杉 (2008) や武内 (2008) が指摘するところの、授業で与えられた学習のみを行う「生徒」であるといえる。

大学のユニバーサル化と少子化の進行が相まって、大学の「入口」の機能は低下し、学習意欲の低い学生が増加している。東京大学経営政策研究センターの『全国高校生調査』(2005年, 2006年)によれば、高校生の半分以上がほとんど家庭で勉強しておらず、大学進学者のみを見てもその割合は3割近くに達する。この結果は積極的に授業外で勉強する習慣を身に付けていない学生が大学に入学していることを示唆しており (金子, 2007)、そのような学生が「授業外学習消極型」の学生タイプとして抽出されてきたのだと考えられる。

一方、現代の生徒化している学生は教育に対する従順な傾向を持っており、教育次第でどのようにも変わりうる可能性を有しているともいえる (武内, 2008)。したがって、「授業外学習消極型」の学生が積極的に授業外学習を行うようになるために、教育的に介入することは可能であると考えられる。

「バランス型」の学生は授業・授業外学習観の両方の得点が高いタイプである。また、分散分析の結果から「バランス型」の学生は達成動機が高く、将来展望を明確に持ち、大学や授業に対する意欲も高いことを示している。溝上 (2009b) によると、勉強・サークル・遊びをバランスよくおこなう学生は成長志向が高く、大学に対する満足度も高い。浦田 (2009) では授業外学習を行う学生を自立型と呼び、自立型の学生が積極的に学ぶ学習習慣を確立しており、さらにその学習習慣は

卒業後も継続することを指摘している。したがって、本研究における「バランス型」の学生も、浦田（2009）の自立型の学生と同様に、在学中さらには卒業後も継続して積極的に学習する可能性があると考えられる。「バランス型」は、自立型の学生を育てていくための大学教育として重要な視点となるだろう。

「授業消極型」の学生は、授業外学習を重視しているが、授業をあまり重視していないタイプである。今後は、このような「授業消極型」の学生を授業に巻きこんでいく取り組みが必要である。さらに「授業外学習消極型」と「授業消極型」の学生は「バランス型」、「交友消極型」と比べて達成動機が低く、将来展望が明確でなく、大学・授業への意欲が低いことが明らかとなった。これらの学生タイプに共通している特徴は、授業・授業外学習のどちらか一方を重視しているということである。「バランス型」の学生タイプの特徴とあわせて考えると、授業内・外学習のどちらか一方を重視する学習観よりも、両方を重視する学生がよりポジティブな特徴を持っているといえる。これは授業内・外でバランスよく学習する学生が成長するという溝上（2009a, 2009b）の知見を支持しているともいえる。

「交友消極型」の学生は、授業・授業外学習観において交友得点が低いタイプである。このタイプの学生は、尾崎・松島（2009）の「交流重視型」の対極に位置するものと考えられる。「交流重視型」の学生は大学の授業において出会い・交流を重視するが、「交友消極型」の学生は、独学を重視し、周囲との関わりをあまり重視しない点に対照的な特徴がある。「交友消極型」は、統計的な有意差は認められなかったものの、得点だけを見れば、達成動機、将来展望、大学・授業意欲において「バランス型」に近い、望ましい特徴を示していた。この点だけを見れば、望ましい学生タイプであるようにも見えるが、近年学士課程教育の質として強調されている「学士力」（文部科学省，2008）のなかの「チームワーク」、あるいは経済産業省から提示されている「社会人基礎力」のなかの「チームで働く力」を考えると、「交友消極型」の学生が適切に他者とチームワークをとっているとは考えにくく、手放しに良いとは言えないかもしれない。「交友消極型」の学生の交友意識を高めることが学士力、社会人基礎力を考えていく上でも重要かもしれない。

「学習消極型」の学生は、授業・授業外学習観の得点がともに低い学生タイプである。分散分析の結果から、このタイプの学生は達成動機が低く、将来展望が明確でなく、さらに大学・授業意欲が低い。学習意欲の向上は困難であることから、「学習消極型」の学生に対しては、学習以外のアプローチをとる必要があるかもしれない。たとえば、福岡（2000）は友人関係の豊かさは、達成動機を高め、大学・学業・授業意欲低下を防ぐ作用を持つことを指摘している。友人関係をサポートすることで、学習をサポートできるかもしれない。

まとめと課題

本研究では、授業と授業外の包括的な学習観の観点から学生の特徴を検討した。学生タイプを作成して検討をおこなった結果、授業・授業外両方の学習観を有している学生タイプは、学習に関するポジティブな特徴を示しており、先行研究の知見を踏まえて、授業内外という全体的な視点から大学生の学習を検討することの重要性が示唆されたといえる。

もっとも、本研究で作成した授業・授業外学習観尺度は探索的な意味合いが強く、今後検討を重

ねなければならない。とくに、異なるデータで同様の因子構造、類型化が見られるのかどうかということ、その上で学習以外の変数を用いてのさらなる妥当性の検討をおこなうことが求められる。

引用文献

浅野志津子 (2002)「学習動機が生涯学習参加に及ぼす影響とその過程—放送大学学生と一般大学学生を対象にした調査から—」『教育心理学研究』 50, 141-151.

Belcheir, M. J. (2003). Active learning in and out of the classroom: Results from the National Survey of Student Engagement. (Report No. BSU-RR-2003-02). Boise, ID: Office of Institutional Advancement (ERIC Document Reproduction No. ED480933).

福岡欣治 (2000)「大学生における家族および友人の知覚されたソーシャル・サポートと見気力傾向・達成動機を媒介要因として検討」『静岡県立大学短期大学部研究紀要』 14 (3) , 1-10 .

Horwitz, E.K., 1987. Surveying student beliefs about language learning. In: Wenden, A.L. and Rubin, J., Editors, 1987. *Learner strategies in language learning*, Prentice Hall, London, 119-129.

堀野緑 (1987)「達成動機の構成因子の分析 - 達成動機概念の再検討 - 」『教育心理学研究』 35, 148-154.

堀野緑・森和代(1991)「抑うつとソーシャルサポートとの関連に介在する達成動機の要因」『教育心理学研究』 39, 308-315.

堀野緑・市川伸一 (1993)「大学生の基本的学習観の形成要因の考察：心理尺度と面接法による学習者情報と活用」『教育情報研究』 8(3), 3-10.

株式会社ベネッセコーポレーション (2005) .平成 17 年度経済産業省委託調査 進路選択に関する振り返り調査—大学生を対象として,180-195.

葛城浩一 (2005)「在学生によるカリキュラム評価の可能性と限界」日本高等教育学会編『高等教育研究』 9,161-180.

金子元久 (2007)『大学の教育力—何を教え、学ぶか』ちくま新書.

小杉礼子(2008)「大学生の進路選択と就職活動」日本高等教育学会編『高等教育研究』 11, 85-105.

Marton, F., Dall'Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19, 277-300.

文部科学省中央教育審議会 (2008) 学士課程教育の構築に向けて (答申) .

溝上慎一 (2009a)「授業・授業外学習による学習タイプと能力や知識の変化・大学教育満足度との関連性—単位制度の実質化を見据えて—」山田礼子 (編)『大学教育を科学する—学生教育評価の国際比較—』東進堂, 119-133.

溝上慎一 (2009b)「「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 (2010)『現代青年期の心理学 適応から自己形成の時代へ』有斐閣選書.

中山晃 (2005)「日本人大学生の英語学習における目標志向性と学習観および学習方略の関係のモデル化とその検討」『教育心理学研究』 53(3), 320-330.

二宮克美・池尻幸栄・磯村倫子・今井護行・桑村幸恵・高木一憲・中村謙治 (2003) 大学生の授業に対する意識(1)愛知学院大学情報社会政策研究 5(2), 1-16.

- 二宮克美・桑村幸恵・稲葉小由紀・山本ちか・宮沢秀次(2005)「大学生の大学授業観(1)」『愛知学院大学情報社会政策研究』7(2), 31-38.
- Perry, W. G., Jr. (1968). Patterns of development in thought and values of students in a liberal arts college: A validation of a scheme. Final Report (Contract No. SAE-8973), Bureau of Study Counsel, Harvard University, Cambridge, MS. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 024 315)
- Säljö, R. (1979) Learning in the Learner's Perspective I : some common place misconceptions. Reports from the Institute of Education, University of Gothenburg, 76.
- 佐藤朗子(2003)「大学生の学習観と情報伝達形態への好み, 学習行動との関連」『新潟青陵大学紀要』3, 53-65.
- 関谷弘毅(2009)「スピーキング学習における英語学習観尺度と性格・情緒尺度の開発」『東京大学大学院教育学研究科紀要』48, 147-154.
- 下山晴彦(1995)「男子大学生の無気力の研究」『教育心理学研究』43, 145-155.
- 白井利明(1994)「時間的展望体験尺度の作成に関する研究」『心理学研究』65, 54-60.
- 篠ヶ谷圭太(2008)「予習が授業理解に与える影響とそのプロセスの検討：学習観の個人差に注目して」『教育心理学研究』56(2), 256-267.
- 杉浦健・尾崎仁美・溝上慎一(2003)「大学は何をする場所？(1)―大学生の大学観と大学生のあり方との関連について―」『日本心理学会第67回大会発表論文集』1198.
- Schommer, M. (1990) The effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498-504
- Strauss, L. C. & Terenzini, P. T. (2007) The Effects of Students' in- and out-of-Class Experiences on Their Analytical and Group Skills: A Study of Engineering Education. *Research in Higher Education*, 48 (8), 967-992 .
- 高山草二(2000)「大学生の学習観の特徴と構造」『島根大学教育学部紀要人文・社会科学』34, 1-10.
- 高山草二(2003)「学習観とその規定要因および学習方略との関係」『島根大学教育学部紀要. 人文・社会科学』37, 19-26.
- 武内清(2008)「学生文化の実態と大学教育」日本高等教育学会編『高等教育研究』11, 7-23.
- 東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究センター「全国大学生調査 第1次報告書」2008年5月 <http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/cat79/post-11.html>
- 浦田広朗(2009)「授業実践と学習行動」『IDE』(515), 20-25.
- 尾崎仁美・松島るみ(2009)「大学授業観と大学適応感, 学習意欲, 学業的自己疎外感との関連―大学授業観尺度の作成と大学授業観タイプによる検討」『京都ノートルダム女子大学研究紀要』(39), 1-16 .
- 山田礼子(2007) (研究代表)『転換期の高等教育における学生の教育評価の開発に関する国際比較研究』.
- 山地弘起(1991)「大学生の学習観に関する探索的研究」『東京大学教育学部紀要』(31), 121-129.

(高等教育開発論講座 博士後期課程2回生)

(受稿2012年9月3日、改稿2012年10月31日、受理2012年12月27日)

Relationship between Views on In-class/Out-of-class Learning, Achievement Motives, Future Views and Enervation among University Students: A Study Using In-class/Out-of-class Learning Types

JIANG Yan

In Japan, university students have to study 45 hours for 1 credit, including 15 hours in class and 30 hours out of class. However, according to some surveys, they study too little for the credits they receive and they spend only 1-5 hours a week for out-of-class learning. It is necessary to find ways for teachers to prompt students' learning from the students' perspective. This study focused on Japanese students' views on in-class learning and out-of-class learning using data from 233 students (male=114, female=119). Factor analysis for views on in-class and out-of-class learning extracted 3 factors—self-betterment, companionship and self-searching. Cluster analysis was performed and students were divided into 5 types according to different views on in-class and out-of-class learning. The relationships between views for in-class & out-of-class learning, achievement motives, future views and enervation among university students were examined. The results suggested that students who see out-of-class learning as important as in-class learning showed positive features, while students taking only in-class learning views or out-of-class views showed negative features. Approaches to prompt students' learning of each type were discussed.