

# 自己調整学習方略に基づく学生タイプの分類と 大学生生活の過ごし方の検討

五十嵐 亮

A Study of Classification of Student' Type based on the usage of Self-Regulated Learning Strategy and Examination of the influence on the College Life Perspective

IGARASHI Ryo

キーワード：自己調整学習方略 学業的援助要請 主体的な授業態度 時間的展望 大学生

**概要：**本研究の目的は、在籍年数や在籍学部異なる大学1年生及び上級生に質問紙調査を行い、大学生における自己調整学習方略の使用の違いが、主体的な授業態度や学業的援助要請、時間的展望の在り方や大学生活での時間の使い方に与える影響を検討することであった。クラスタ分析によって自己調整学習方略の各下位尺度得点に基づく学生タイプを作成したところ、「低方略使用群」「中方略使用群」「高方略使用群」の3つの学生タイプが得られた。この学生タイプを独立変数とする分散分析を行った結果、自己調整学習方略の使用程度が高いほど主体的な学習態度を取り易く自律的な援助要請を行い易いこと、将来に対する希望や目標指向性を持ち易く現在の生活に充実感を感じ易いこと、また授業外学習や自主学習により多くの時間を費していることが示された。最後に今後の課題と展望について論じた。

## 1. 問題

### 1.1. 研究の背景

本邦の学校教育において「生きる力」の育成が第一義的な教育目標として掲げられて久しいが、この生きる力の知的側面の一つが、学習意欲に支えられた「自ら学ぶ力」であるとされる（伊藤, 2009; 藤田, 2010）。学校教育法（第30条2項、2006年改正）においても、全校種共通の教育課題として「主体的に学習に取り組む態度を養うこと」の重要性が強調され、2017年公示の新学習指導要領等においても、全校種共通で育成を目指す「資質・能力の三つの柱」の一つに「（主体的に学習に取り組む態度も含めた）学びに向かう力」の育成が掲げられている。情報化の進展に伴い様々な知識が絶えず変革を続ける「知識基盤社会（Hargreaves, 2003）」では、情報価値の持続性の低下が顕著であり、生涯にわたって自ら学び続けていく力が必要不可欠であることがその背景にある。

### 1.2. 大学生の「主体的な学修」に関する動向

近年大学等の高等教育課程では、単位制度の実質化の観点から授業時間と（予習・復習等の）授

業時間外の主体的な学修時間を併せて「学修時間」とし、1単位あたり45時間を標準的な学修時間として規定している。たとえば、1コマ90分の授業時間×15回の講義（2単位）の単位取得には、60時間の授業時間外の学修（毎週4時間）が必要とされるが、2018年に実施された全国大学生調査（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, 2019）によれば、専門領域を問わず過半数の学生が、1週間に1～5時間程度しか「授業関連の授業外学習時間（授業や実験の課題、準備・復習に費やす時間）」を取っていない。また、「授業とは関係のない学習・読書に費やす時間」についても、専門領域を問わず7割前後の学生が1週間に0～2時間程度と回答しており、授業出席時間は長いものの授業外の授業関連学習時間は短く、授業とは関係のない（ある意味より主体的な）学習時間も短くなっており、授業内（教室内）中心の学修行動となっていることが示されている。

上述の学修行動傾向は2007年に実施された全国大学生調査（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, 2008）においても示されており、畑野・溝上（2013）はこれらの結果が

ら、大学教員は学生の授業外学習時間を増加させる視点を持つのみではなく、授業に主体的に関与させる視点を持つことが重要であると指摘する。

### 1.3. 「自己調整学習」を巡る研究動向

学習者（学生）が「(単位や卒業のためだけでなく)自らの成長発展のために主体的に取り組もうとする態度」を形成・維持するためには、どのような教育的介入が有効なのか。

「自ら学ぶ力」を備えた学習者は、学習に対する高い「自己効力感Self-Efficacy (Bandura, 1977)」を持ち(=「動機づけ」、学習をより効率的に進めるために様々な意思の制御を行いながら(=「学習方略」、自らの学習の進捗状況を絶えずモニタリグしている(=「メタ認知」とされる。これは、「自己調整学習Self-Regulated Learning (Zimmerman, 1989)」と呼ばれ、教育心理学領域では、主に1990年代後半から理論的説明や学習を規定するメカニズムに対する実証的な検討が蓄積されている(伊藤, 2009)。

自己調整学習の定義には様々な立場があるが、伊藤ら(2009)は、「学習者自身が『動機づけ』『学習方略』『メタ認知』の3要素において自分自身の学習過程に能動的に関与していること」と定義している。学習目標の達成に向けて、「自己調整学習方略」が適用され、その結果として遂行が高まれば「自己肯定感」が高まり、「自己肯定感」の高まりが「動機づけ」となって、学習者は「自己調整学習方略」の適用を続けるとされており(藤田, 2010; 藤田・富田, 2012)、先行研究では、①学習者の動機づけに着目すること、②(自己調整学習方略等の)認知的スキルを習得・適用することの重要性が繰り返し強調されている(伊藤ら, 2009)。

自己調整学習方略は可変性が高く比較的介入し易いことから、「主体的な学修」行動の形成を意図した教育的介入として有効であると考えられる。

## 2. 目的

(1) 畑野ら(2011)の自己調整学習方略尺度、(2) 畑野・溝上(2013)の主体的な授業態度尺度、(3) 瀬尾(2007)の自律的・依存的援助要請尺度、(4)

白井(1994; 1997)の時間的展望体験尺度、(5) 溝上(2009)の大学生の過ごし方調査を用いて、在籍年数や在籍学部の異なる大学1年生及び上級生に質問紙調査を行い、大学生における自己調整学習方略の使用の違いが、主体的な授業態度や学業的援助要請、時間的展望の在り方や大学生生活での時間の使い方と与える影響を検討する。

## 3. 方法

### 3.1. 調査時期と対象者

南九州大学人間発達学部及び環境園芸学部に在籍する学生で、2018年度に実施された専門教育科目(必修)「教育心理学」を受講した82名(人間発達学部1年生46名、環境園芸学部3年生36名)、教養科目(選択)「心理学概論」を受講した45名(環境園芸学部1年生45名)、及び専門教育科目(選択)「教育実習Ⅰ(4年生は同Ⅱ)事前事後指導」を受講した33名(人間発達学部3年生26名、同4年生7名)を対象とした。得られた回答の内分析に必要なデータに不備のある者はなかったため、全員を分析対象とした。

なお、本調査データの一部を用いた検討は、既に五十嵐(2019)で報告されている。

### 3.2. 倫理的配慮

日本教育心理学会倫理綱領に則り、調査実施の際には、研究趣旨と情報の秘密保持の厳守をフェイスシートで説明した。研究協力は任意であり授業評価には一切影響しないことを説明した上で、研究協力への承諾の意思をチェック欄で表明できるように配慮し、意思確認ができた回答のみを分析対象とした。

### 3.3. 調査内容

以下の内容から構成された質問紙調査を行った。(1)自己調整学習方略に関する調査:畑野ら(2011)の作成した「自己調整学習方略(Self-Regulated Learning Strategy; 以下SRLS)尺度」を用いた。本尺度は、学習者自身が自分の学習過程に能動的に関与していることを表す「自己調整学習」に関する方略の使用頻度を測定するものであり、「授業を受ける前に、これから学ぶ内容を考える」等の「認知調整方略」に関する8項目、「授業中に退屈した時、頑張っって集中する」等の「動機づけ

調整方略」に関する6項目、「一週間の学習の予定を立てて行動する」等の「行動調整方略」に関する5項目、「物事がうまくいかなかった時、心配しなくていいと自分自身に言う」等の「感情調整方略」に関する4項目の4因子23項目で構成される。「あなたが大学の学修（授業や予復習、試験勉強、課外活動）を進める際、以下の記述がどのくらい当てはまるか」という教示で、「非常にあてはまる」「どちらかといえばあてはまる」「どちらともいえない」「どちらかといえばあてはまらない」「全くあてはまらない」の5段階で回答させ、「非常にあてはまる」の回答から順に5～1点と得点化した。

(2) 主体的な授業態度に関する調査：畑野・溝上(2013)の作成した「主体的な授業態度尺度」を用いた。本尺度は、大学生の主体的な授業態度を測定するものであり、「課されたレポートや課題を、少しでも良いものに仕上げようと努力する」「単位さえもらえればよいという気持ちで、授業に出る（反転項目）」等の「主体的な授業態度」に関する1因子9項目で構成される。「非常にあてはまる」「どちらかといえばあてはまる」「どちらともいえない」「どちらかといえばあてはまらない」「全くあてはまらない」の5段階で回答させ、「非常にあてはまる」の回答から順に5～1点と得点化した。

(3) 自律的援助要請に関する調査：瀬尾(2007)の作成した「自律的・依存的援助要請尺度」を用いた。本尺度は、学習場面での援助要請の在り方を測定するものであり、「先生に質問する時は、解答よりも、自分で解くためのヒントを教えてください」等、援助要請者が主体的に問題解決に取り組んでいることを示す「自律的援助要請」に関する7項目、「何となく分からない時は、すぐ先生に質問する」等、援助要請者が問題解決を援助者に委ねていることを示す「依存的援助要請」に関する4項目の2因子11項目で構成される。「非常にあてはまる」「どちらかといえばあてはまる」「どちらともいえない」「どちらかといえばあてはまらない」「全くあてはまらない」の5段階で回答させ、「非常にあてはまる」の回答から順に5～1点と得点化した。

(4) 時間的展望体験に関する調査：白井(1994；1997)の作成した「時間的展望体験尺度」を用いた。本尺度は、ある一定の時点における個人の心理学的過去及び未来についての見解の総体(白井、1994；1997)を意味する「時間的展望」の在り方を測定するものであり、「私には、だいたいの将来計画がある」等の「目標指向性」に関する5項目、「私の将来には、希望が持てる」等の「希望」に関する4項目、「毎日の生活が充実している」等の「現在の充実感」に関する5項目、「私は、自分の過去を受け入れることが出来る」等の「過去受容」に関する4項目の4因子18項目で構成される。「非常にあてはまる」「どちらかといえばあてはまる」「どちらともいえない」「どちらかといえばあてはまらない」「全くあてはまらない」の5段階で回答させ、「非常にあてはまる」の回答から順に5～1点と得点化した。

(5) 学習時間に関する調査：溝上(2009)の作成した「大学生の過ごし方調査」の項目を一部改変して用いた。本調査項目は、授業、授業外学習、自主学習、通学、読書、クラブ・サークル、アルバイト、友人との交際等、一般的な大学生活を構成する14項目の活動に費やす時間数を尋ねるものであり、1週間に費やす時間数を「21時間以上」「16-20時間」「11-15時間」「6-10時間」「3-5時間」「1-2時間」「1時間未満」「全然ない」の8段階で回答させ、「21時間以上」の回答から順に8～1点と得点化した。

## 4. 結果

### 4.1. 項目分析

(1) SRLS 尺度23項目、(2) 主体的な授業態度尺度9項目、(3) 自律的・依存的援助要請尺度11項目、(4) 時間的展望体験尺度18項目及び(5) 大学生の過ごし方調査14項目の計64項目について、得点分布に偏りがないか、各項目のヒストグラムを作成して検討した。次に、各項目の平均値及び標準偏差を算出し、天井効果及び床効果がないか検討した。(1)(2)(3)(4)は5件法、(5)は8件法で構成されているため、各々平均値+標準偏差 $\geq 5$ (または8)であれば天井効果、平均値-標準偏差 $\leq 1$ であれば床効果と判断した結果、(1)

SRLS尺度1項目、(4)時間的展望体験尺度2項目及び(5)大学生の過ごし方調査2項目に得点分布の偏り(すべて天井効果)が見られたため、以降の分析から除外した。

#### 4.2. 因子分析

項目分析の結果除外されなかった(1)SRLS尺度22項目、(2)主体的な授業態度尺度9項目、(3)自律的・依存的援助要請尺度11項目、(4)時間的展望体験尺度16項目及び(5)大学生の過ごし方調査12項目を用いて、主因子法・Promax回転による因子分析を行った(※(1)(3)の因子分析結果は、五十嵐(2019)参照)。

まず(2)主体的な授業態度尺度9項目については、先行研究の尺度構成や固有値の減衰状況、因子の解釈可能性から1因子構造が妥当と判断し、十分な因子負荷量を示さない( $<.40$ )あるいは複数因子に高い因子負荷量を示す項目(3項目)を除外して、各因子に高い負荷量( $\geq .40$ )を示した項目の評定値平均を下位尺度得点とした(1因子の累積寄与率=48%)。

次に(4)時間的展望体験尺度16項目について、先行研究の尺度構成や固有値の減衰状況、因子の解釈可能性から3因子構造が妥当と判断し、上記と同様の基準を満たさない項目(5項目)を除外して、各因子に高い負荷量( $\geq .40$ )を示した項目の評定値平均を下位尺度得点とした(3因子の累積寄与率=50%)。

最後に(5)大学生の過ごし方調査12項目について、先行研究の尺度構成や固有値の減衰状況、因子の解釈可能性から3因子構造が妥当と判断し、上記と同様の基準を満たさない項目(4項目)を除外して、各因子に高い負荷量( $\geq .40$ )を示した項目の評定値平均を下位尺度得点とした(3因子の累積寄与率=40%)。

以上の手続きを経て選定した(2)主体的な授業態度尺度6項目、(4)時間的展望体験尺度11項目、(5)大学生の過ごし方調査8項目について、再度主因子法・Promax回転による因子分析を行った結果、(2)主体的な授業態度尺度6項目は1因子解、(4)時間的展望体験尺度11項目は表1で示す3因子解、(5)大学生の過ごし方調査8項目は表2で示す3因子解を得た。

(4)時間的展望体験尺度11項目の第1因子は、

「私には、将来の目標がある」「私には、だいたいの将来設計がある」等から構成されており、白井(1994;1997)における「希望・目標指向性」因子と解釈した。第2因子は、「私の過去は、つらいことばかりだった(反転項目)」「私は、自分の過去を受け入れることが出来る」等から構成されており、白井(1994;1997)における「過去受容」因子と解釈した。第3因子は、「毎日の生活が充実している」「いまの生活に満足している」から構成されており、白井(1994;1997)における「現在の充実感」因子と解釈した(表1)。

(5)大学生の過ごし方調査8項目の第1因子は、「授業とは関係ない勉強を自主的にする」「勉強のための本(新書や専門書等)を読む」「授業に関する勉強(予習や復習、宿題・課題等)をする」等、授業外学習や自主学習に費やす時間から構成されているため、「授業外・自主学習」因子と解釈した。第2因子は、「ゲーム(ゲーム機、スマートフォン、パソコン等)をする」「娯楽のための本(小説や一般書、漫画や雑誌等)を読む」から構成されており、「余暇活動(対物、個人)」因子と解釈した。第3因子は、「部活動やクラブ・サークル活動をする」「友達(同性・異性、先輩・後輩・恋人含む)と交際する(=遊ぶ)」から構成されており、「余暇活動(対人、集団)」因子と解釈した(表2)。

#### 4.3 下位尺度の構成

因子分析の結果に従い、(2)主体的な授業態度を構成する1つの下位尺度、(4)時間的展望体験を構成する3つの下位尺度、(5)大学生の過ごし方を構成する3つの下位尺度を構成した。各下位尺度の項目得点の総和を項目数で除し、各々、(2)「主体的な授業態度」得点( $a=.85$ )、(4)「希望・目標指向性」( $a=.84$ )、「過去受容」( $a=.69$ )及び「現在の充実感」得点( $a=.70$ )、(5)「授業外・自主学習」( $a=.65$ )、「余暇活動(対物、個人)」( $a=.48$ )及び「余暇活動(対人、集団)」得点( $a=.51$ )とした。

表 1(4) 時間的展望体験尺度(白井、1994:1997) 11 項目の因子分析結果

		F1	F2	F3
No.	第1因子:「希望・目標指向性」			
9	私には、将来の目標がある。	.87		
1	私には、だいたいの将来設計がある。	.83		
17	*将来のことは、あまり考えたくない。	.70		
13	*私の将来は、漠然としていてつかみどころがない。	.62		
5	将来のために考えて、いまから準備していることがある。	.50		
10	自分の将来は、自分でできひらく自信がある。	.45		
No.	第2因子:「過去受容」			
12	*私の過去は、つらいことばかりだった。		.72	
8	*過去のことは、あまり思い出したくない。		.59	
4	私は、自分の過去を受け入れることが出来る。		.48	
No.	第3因子:「現在の充実感」			
3	毎日の生活が充実している。			.68
7	いまの生活に満足している。			.67
*反転項目				
	因子寄与率(%)	35.5%	9.4%	5.1%
	累積寄与率(%)	35.5%	44.9%	50.0%
	内的整合性( $\alpha$ 係数)	.84	.69	.70
因子間相関		F1	F2	F3
	F1	-	.52	.45
	F2		-	.49

表 2(5) 大学生の過ごし方調査(溝上、2009) 8 項目の因子分析結果

		F1	F2	F3
No.	第1因子:「時間外・自主学習」			
3	授業とは関係ない勉強を自主的にする。	.68		
11	勉強のための本(新書や専門書等)を読む。	.67		
2	授業に関する勉強(予習や復習、宿題・課題等)をする。	.58		
No.	第2因子:「余暇活動(対物、個人)」			
10	ゲーム(ゲーム機、スマートフォン、パソコン等)をする。		.66	
12	娯楽のための本(小説や一般書、漫画や雑誌等)を読む。		.57	
No.	第3因子:「余暇活動(対人、集団)」			
5	部活動やクラブ・サークル活動をする。			.56
4	友達(同性・異性、先輩・後輩・恋人含む)と交際する(=遊ぶ)。			.54
6	コンパや懇親会等に参加する。			.45
*反転項目				
	因子寄与率(%)	20.8%	11.5%	7.4%
	累積寄与率(%)	20.8%	32.3%	39.7%
	内的整合性( $\alpha$ 係数)	.65	.48	.51
因子間相関		F1	F2	F3
	F1	-	.40	-.02
	F2		-	.19

4.4. 自己調整学習方略から見る学生タイプの作成

自己調整学習方略の違いから得られる学生タイプを確認するために、(1)SRLS尺度22項目の各下位尺度得点(「動機づけ調整方略」得点( $\alpha = .86$ )、「行動調整方略」得点( $\alpha = .83$ )、「感情調整方略」得点( $\alpha = .82$ )、「認知調整方略」得点( $\alpha = .75$ ))の標準化得点を算出してクラスタ分析(Ward法)を行い、解釈可能性から最適と判断した3クラスターを用いて学生タイプを作成した(図1)。第1クラスターに属する学生は各下位尺度得点が低いことから「低方略使用群(N=45)」,第2クラスターに属する学生は各下位尺度得点が平均的であることから「中方略使用群(N=80)」,第3クラスターに属する学生は各下位尺度得点が高いことから「高方略使用群(N=45)」とした。このクラスタ分析の結果に基づき、「学生タイプ(3条件)」「下位尺度(4条件)」を独立変数とする2要因混合計画の分散分析を行った結果、学生タイプの主効果のみ有意であり( $F_{(2,156)} = 292.97, p < .01$ )、低方略使用群よりも中方略使用群の方が、また中方略使用群よりも高方略使用群の方が1%水準で有意に高かった。それに対して、下位尺度の主効果( $F_{(3,468)} = 0.38, n.s.$ )及び交互作用( $F_{(6,468)} = 1.55, n.s.$ )は有意でなかった。

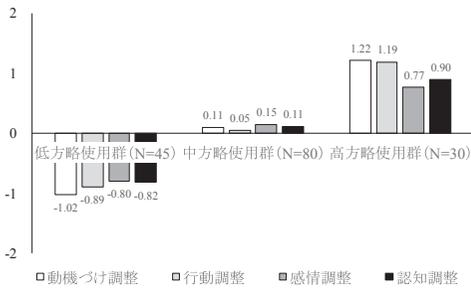


図1 自己調整学習方略の違いから分類した学生タイプ

4.5. 自己調整学習方略の違いが主体的な授業態度や学業的援助要請の在り方に与える影響

各学生タイプにおける(2)主体的な授業態度及び(3)自律的・依存的援助要請尺度の下位尺度の平均値と標準偏差は、表3・表4の通りであった。初めに、(2)主体的な授業態度得点について、

「学生タイプ(3条件)」を独立変数とする被験者間1要因計画の分散分析を行った結果、1%水準で有意であった( $F_{(2,156)} = 21.94, p < .01$ )。Bonferroni法による多重比較の結果、低方略使用群よりも中方略使用群の方が、また中方略使用群よりも高方略使用群の方が1%水準で有意に高かった。

表3 自己調整学習方略のタイプと主体的な授業態度得点

主体的な授業態度	Mean (SD)	低使用群 (N=45)	中使用群 (N=85)	高使用群 (N=30)
		3.15 a (0.74)	3.74 b ** (0.65)	4.14 c ** (0.54)

異なるアルファベット間で有意差あり  
+:  $p < .10$ , \*:  $p < .05$ , \*\*:  $p < .01$

次に、(3)自律的・依存的援助要請尺度について、「学生タイプ(3条件)」「下位尺度(2条件)」を独立変数とする2要因混合計画の分散分析を行った結果、交互作用が有意であった( $F_{(2,156)} = 10.55, p < .01$ )。「学生タイプ(3条件)」の単純主効果を検定したところ、自律的援助要請においてのみ有意であり( $F_{(2,156)} = 39.39, p < .01$ )、Bonferroni法による多重比較の結果、低方略使用群よりも中方略使用群の方が、また中方略使用群よりも高方略使用群の方が1%水準で有意に高かった(図2)。

表4 自己調整学習方略のタイプと学業的援助要請得点

援助要請	Mean (SD)	低使用群 (N=45)	中使用群 (N=85)	高使用群 (N=30)
		3.15 a (0.69)	3.66 b ** (0.48)	4.28 c ** (0.43)
依存的要請	2.64 (0.81)	2.63 (0.78)	2.76 (0.90)	

異なるアルファベット間で有意差あり  
+:  $p < .10$ , \*:  $p < .05$ , \*\*:  $p < .01$

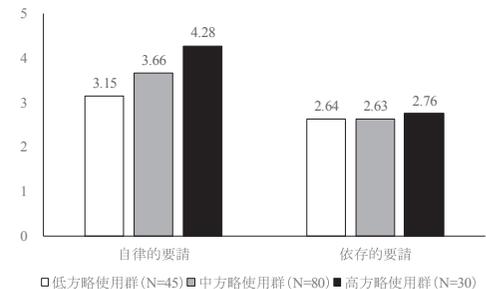


図2 自己調整学習方略のタイプと学業的援助要請得点

#### 4.6. 自己調整学習方略の違いが時間的展望の在り方や大学生生活での時間の使い方に与える影響

各学生タイプにおける(4)時間的展望体験尺度及び(5)大学生の過ごし方調査の下位尺度の平均値と標準偏差は、表5・表6の通りであった。

初めに、(4)時間的展望体験尺度について、「学生タイプ(3条件)」「下位尺度(3条件)」を独立変数とする2要因混合計画の分散分析を行った結果、交互作用が有意であった( $F_{(4,312)} = 3.73, p < .01$ )。「学生タイプ(3条件)」の単純主効果を検定したところ、希望・目標指向性( $F_{(2,156)} = 5.88, p < .01$ )及び現在の充実感( $F_{(2,156)} = 9.07, p < .01$ )において有意であり、多重比較の結果、希望・目標指向性では「低方略使用群 = 中方略使用群 < 高方略使用群」の順に有意に高く、現在の充実感では「低方略使用群 = 中方略使用群 < 高方略使用群」の順に有意に高かった(図3)。

表5 自己調整学習方略のタイプと時間的展望体験

		低使用群 (N=45)	中使用群 (N=85)	高使用群 (N=30)
時間 的 展 望	希望・ 目標指向性	Mean (SD) 3.30 (0.42) a	3.42 (0.29) a	3.59 (0.42) b *
	過去受容	Mean (SD) 3.03 (0.59)	3.04 (0.52)	3.11 (0.62)
	現在の充実感	Mean (SD) 3.33 (0.95) a	3.69 (0.84) b *	4.20 (0.78) c **

異なるアルファベット間で有意差あり  
+:  $p < .10$ , \*:  $p < .05$ , \*\*:  $p < .01$

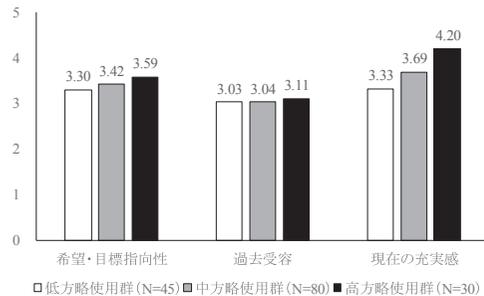


図3 自己調整学習方略のタイプと時間的展望体験得点

次に、(5)大学生の過ごし方調査について、「学生タイプ(3条件)」「下位尺度(3条件)」を独立変数とする2要因混合計画の分散分析を行った結果、交互作用が有意であった( $F_{(4,312)} = 3.04, p < .05$ )。「学生タイプ(3条件)」の単純主効果を

検定したところ、時間外・自主学習においてのみ有意であり( $F_{(2,156)} = 8.33, p < .01$ )、Bonferroni法による多重比較の結果、「低方略使用群 = 中方略使用群 < 高方略使用群」の順に有意に高かった(図4)。

表6 自己調整学習方略のタイプと時間の使い方

		低使用群 (N=45)	中使用群 (N=85)	高使用群 (N=30)
時間 の 使 い 方	授業外・ 自主学習	Mean (SD) 2.17 (0.81) a	2.74 (0.99) b **	3.01 (1.00) b **
	余暇活動 (対物、個人)	Mean (SD) 3.36 (1.64)	3.31 (1.52)	3.02 (1.78)
	余暇活動 (対人、集団)	Mean (SD) 2.96 (1.07)	2.89 (1.08)	3.28 (1.41)

異なるアルファベット間で有意差あり  
+:  $p < .10$ , \*:  $p < .05$ , \*\*:  $p < .01$

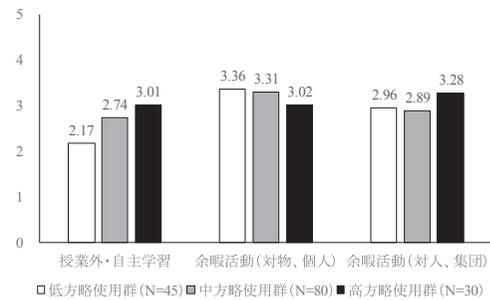


図4 自己調整学習方略のタイプと時間の使い方

## 5. 考察

### 5.1. 本研究のまとめ

本研究の目的は、(1)畑野ら(2011)の自己調整学習方略尺度、(2)畑野・溝上(2013)の主体的な授業態度尺度、(3)瀬尾(2007)の自律的・依存的援助要請尺度、(4)白井(1994;1997)の時間的展望体験尺度及び(5)溝上(2009)の大学生の過ごし方調査を用いて、在籍年数や在籍学部異なる大学1年生及び上級生に質問紙調査を行い、大学生における自己調整学習方略の使用の違いが、主体的な授業態度や学業的援助要請、時間的展望の在り方や大学生生活での時間の使い方に与える影響を検討することであった。

クラスタ分析によって自己調整学習方略の各下位尺度得点に基づく学生タイプを作成したところ、「低方略使用群」「中方略使用群」「高方略使用群」の3つの学生タイプが得られた。

自己調整学習方略の違いが主体的な授業態度や

学業的援助要請の在り方に与える影響を検討した結果、方略の使用程度が高いほど主体的な学習態度を取り易く、自律的な援助要請を行い易いことが示された。

また自己調整学習方略の違いが時間的展望の在り方や大学生活での時間の使い方に与える影響を検討した結果、方略の使用程度が高いほど将来に対する希望や目標指向性を持ち易く現在の生活に充実感を感じ易いこと、方略の使用程度が高いほど授業外学習や自主学習により多くの時間を費していることが示された。これらの結果は、大学での初年次教育等において、自己調整学習方略の習得活用を意図した教育的介入の必要性を示唆するものと解釈出来る。

## 5.2. 今後の課題と展望

大学生の主体的な授業態度や学業的援助要請、時間的展望の在り方や大学生活での時間の使い方に関して、「自己調整学習方略の使用頻度」という観点から検討し教育的介入の必要性を示唆した本研究は、学生の学修を（学習方略の習得活用という）質的側面から測定支援する視点の重要性を示すものであり、初年次教育の充実等を通して入学生に等しく習得させることで、学士課程教育の「標準化（＝質の保証）」の実現にも資するものと考えられる。高等教育のユニバーサル化の進行に伴い学生の質が多様化した結果、基礎的な学修技術の習得や基本的な学修習慣（cf. 事前準備（予習）や事後展開（復習））の確立が十分でない学生も多い。今後も大学教育の質を「学生の資質能力の向上」という観点から定量的に捕捉し、高等教育のユニバーサル化に対応した「確かな教育の質の保証」を行うことが各高等教育機関には求められるだろう。

## 6. 引用・参考文献

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, **84**, 191 – 251.

藤田正. (2010). 大学生の自己調整学習方略と学業援助要請との関係. 奈良教育大学紀要 (人文・社会科学), **59**(1), 47 – 54.

藤田正. (2010). メタ認知的方略と学習課題先延

ばし行動の関係. 奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要, **19**, 81 – 86.

藤田正, & 富田翔子. (2012). 自己調整学習に及ぼす学習動機および学習方略についての認知の影響. 奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要, **21**, 81 – 87.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge society: Education in the age of insecurity*.

Midenhead: Open University Press.

畑野快, 及川恵, & 半澤礼之. (2011). 大学生を対象とした自己調整学習方略尺度作成の試み. 日本教育心理学会第53回発表論文集, 325.

畑野快, & 溝上慎一. (2013). 大学生の主体的な授業態度と学習時間に基づく学生タイプの検討. 日本教育工学会論文誌, **37**(1), 13 – 21.

伊藤崇達. (2009). 自己調整学習の成立過程—学習方略と動機づけの役割—. 北大路書房.

伊藤崇達・塚野州一・中谷素之・市川伸一・岡田いずみ・岡田涼・瀬尾美紀子・植阪友理. (2009). 自己調整学習研究の新たな展開—学習者の動機づけと認知の関連の統合的理解に向けて—. 日本教育心理学会総会発表論文集, **51**, S90 – S91.

溝上慎一. (2009). 「大学生活の過ごし方」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.

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.

白井利明. (1997). 青年期と中年期における時間的指向性と自我同一性. 大阪教育大学紀要 (教育科学) **45**, 207 – 226.

瀬尾美紀子. (2007). 自律的・依存低援助要請における学習観とつまづき明確化方略の役割—多母集団同時分析による中学・高校生の発達差の検討—. 教育心理学研究, **55**, 170 – 183.

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. (2008). 全国大学生調査第1次報告書 <http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/cat77/cat82/post-6.html> (参照日2020.2.6.)

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. (2019). 全国大学生調査第1次報告書

<http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/cat77/cat82/22018.html> (参照日2020.2.6.)

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational Psychology*, **81**, 329-339.

### Summary

The purpose of this study was to examine the influence of the usage of self-regulated learning strategy (SRLS) on active class attitude, academic help-seeking, time perspective, and college life perspective in college students by conducting a questionnaire survey for university first graders and senior students in two different departments. A cluster analysis based on the survey of the scale of SRLS yielded three students' types, which were determined by the degree of the usage of SRLS (high, middle, and low usage). One-way and two-way ANOVA showed that high usage type scored significantly higher than other two types on active class attitude, autonomous academic help-seeking, hopefulness, goal-directedness, self-fullness, and the time of "out-of-class studies" and self-learning. Finally, the limitations and future directions of this study were discussed.

KEYWORDS : self-regulated learning strategy, academic help-seeking, active class attitude, time-perspective, college students