

【共同研究】

初年度大学生の授業全般に関する意識の相違 —学習動機・学習方略・学習観による調査対象者のクラスタリング—

鈴木 賢男* 岡田 斉**

Differences in freshmen attitudes towards classes overall: Clustering subjects by motivations for learning, learning strategies, and views on learning

Masao SUZUKI, Hitoshi OKADA

One purpose of this study was to examine the learning styles of freshmen prior to the start of second semester classes. Another purpose of this study was to identify differences in attitudes towards learning as a result of typical learning styles once classes for the semester had ended. Yet another purpose of this study was to determine whether learning styles differed in relation to attitudes towards learning. Subjects were 129 freshmen. In Study I, scores on 6 scales for motivations for learning in a two-factor model (Ichikawa, 2001), scores on 4 scales for learning strategies (Ichikawa, 2001), and scores on 3 scales for views on learning were included as variables in cluster analysis using Ward's method. This approach allowed subjects to be classified into 4 groups: "emotional learners" (n=26), "intellectual learners" (n=44), "passive learners" (n=35), and "intentional learners" (n=15). In Study II, one-way analysis of variance revealed that "intellectual learners" had significantly higher class satisfaction ($F(3,112)=2.62, p<.10$), less resistance to learning (i.e. less of a sense of being constrained by learning) ($F(3,113)=4.27, p<.01$), and a greater affinity overall, as typified by an affinity for school (i.e. affinity for life as a student) ($F(3,113)=9.20, p<.001$). Study III used Pearson's product-moment correlation coefficients to examine the correlation between learning styles and different attitudes towards learning. "Emotional" ($r=-.43$) and "intellectual" ($r=-.30$) learning were significantly ($P<.05$) inversely correlated with a sense of being constrained by learning and class satisfaction, and "passive" ($r=.35$) and "intentional" ($r=.60$) learning were significantly correlated with a sense that learning was being promoted and class satisfaction.

Key words : 授業満足度、学習動機、学習方略、学習観

はじめに

鈴木・岡田 (2015) では、授業開始時の調査で、学習動機と学習方略、学習意欲 (本研究では学習

観と明記しなおした) について、授業終了後 (半期終了時点) の調査では、受講した授業全体についての意識に関して、授業を通して感じられた実感 (授業実感)、満足授業率と授業満足率による授業満足度、学業生活への親和性、学習中困った場合に期待する支援 (授業支援) について、それぞれ尺度得点を算出し、初年度大学生では、事前の学習動機や学習方略など (学習態勢) が、大学

* すずき まさお 文教大学人間科学部非常勤講師

** おかだ ひとし 文教大学人間科学部臨床心理学科

における授業経験に、どのような影響を与えているのかを検討した。その結果、「充実志向」の動機や、特に「訓練志向」の動機が高い学習者ほど、授業を通して「効力感」を得ている傾向にあり、また、「方略志向」性の高い学習方略を持つ学習者ほど、「効力感」を得ていることも示された。また、この「効力感」を始めとする「学習増進感」を授業実感として得ている学習者ほど、授業満足度が高く、「重圧感」などの「学習抑制感」を得ている学習者ほど、授業満足度が低くなることも示したが、目的の一つであった授業満足度を表す2つの指標である「満足授業率」と「授業満足率」との相違を、比較対照できるような十分な結果は得られなかった。

いずれにしろ、これらの結果は、初年度大学生を母集団として、学習者全体の状況について調査されたものであり、学習動機や学習方略などの特性（下位尺度）を個別に取り上げて、授業実感や授業満足度との関連性を調べて得られたものであった。しかしながら、特性の個別性を明らかにしても、学習者の個別性が明らかになるわけではない。授業全体の学習に対しては幅広く多面的に対応する必要があり、学習者は、これらの諸特性を組み合わせた総体として対処していくのであって、一つの特性だけのみを優位に働かせているわけではないはずである。だとすれば、諸特性の組み合わせによる学習者の層別化を試みればよいはずであるが、多岐にわたる特性の組み合わせを、次元的に構成してしまうと、細かな分類は可能になるものの、分類が多過ぎることになってしまっていて、かえって実態が見えにくくなってしまいうことが予想された。

そこで、本研究では、大学初年度における学習者の幾つかの典型的な学習スタイルになるようなパターンを見出し、それぞれについての授業満足度や授業を通じて得られた実感、学業生活への親和性の尺度得点を比較して、学習スタイルのパターンの相違が、どのように授業に関する意識に作用するのかを検討することとした。まず研究Ⅰでは、学習動機、学習方略、(前回は学習意欲としていた)学習観の下位尺度を総合して、調査対象者である学習者の学習スタイルについてのパ

ターンを検討した。研究Ⅱでは、学習スタイルの各パターンに該当する学習者を群別に分け、群間で、授業を通して感じた実感や授業満足度、今後の学業生活への期待(学業生活への親和性)などに相違があるかどうかを確認した。研究Ⅲでは、学習スタイルの相違で群別された学習者ごとに、授業についての実感や授業満足度などの関連性を検討した。

方法

1. 半期授業の開始時における質問紙調査

鈴木・岡田(2015)における調査方法と同様に、2015年度の最初の授業開始時に、一回目の質問紙調査を実施した。調査内容は、次の四点であった。一つ目は、高校時代の諸活動への積極的関与を問う10項目に対して、強制選択法(はい・いいえ)で回答してもらった。二つ目は、学習動機(学習する目的)についての質問項目で、市川(2001)によるものを用いて「人は一般になぜ勉強をしているんだと思いますか。当てはまる程度を回答してください。」との教示後に、36項目に対して5件法(かなり思う-全く思わない)での回答を得た。また、三つ目の学習方略についての質問項目も、市川(2001)によるもので、「以下にあげる学習のしかたや考え方について、自分に当てはまる程度を回答してください」と教示をした後に、25項目に対して5件法(よく当てはまる-全く当てはまらない)で回答を得た。四つ目は、鈴木・岡田(2015)で作成した学習意欲(学習の主体性や継続性)に関する5項目に、追加修正をして学習観(学習意欲から改名)を問う20項目とし、「以下の意見に、あなたはどの程度賛成できますか」と教示した後に、5件法(賛成-反対)で回答を得た。

2. 半期授業の終了後における質問紙調査

半期の授業が全て終了した時点で、二回目の質問紙調査を実施した。調査内容は、次の五点であった。一つ目は、大学での諸活動への積極的関与について、上記の高校時代の項目と同一の10項目を用いて回答を得た。二つ目は、半期で受講した科目数と、その中で受けて良かったと思った(満足

した) 科目数を直接記入して回答してもらった。また、別途、「大学での全般的な授業満足度は主観的に何%程度ですか」という教示で、大学での全般的な授業満足度を主観的確率として、パーセンテージでの回答を得た。

三つ目は、授業実感(授業全体を通して得られた感じ)について、「大学での勉強に対しては、全般的にどんな気持ちを抱えていますか」との教示後に、「疲れることが多かった」「出来てうれしいことがあった」などの30項目(鈴木・岡田:2015)に対する回答を得た。四つ目は、学習者が期待する学習支援についての質問項目で、「授業内容が理解できなかつたり、作業が上手くできなくて困っている時に、どのようなサポートがほしいですか」との教示後に、「何回でも説明してほしい」「個別にアドバイスがほしい」などの28項目(鈴木・岡田:2015)を用意した。五つ目の授業に関する親和性については、鈴木・岡田(2015)で作成した項目に、追加修正をして15項目とし、「半期の学校生活を通して、今現在感じていること」との教示後に、「もっとたくさん勉強をしたい」「この学校のことが好きになった」などの項目に対しての回答を得た。以上に関しては、すべて7件法(全くそう思う-全くそうは思わない)で回答を求めた。

3. 対象者

対象者は、人文社会・教育系大学の二学部の129名の初年度大学生(大学1年生)であり、男性44名、女性85名であった。そのうち、人文社会系学部の学生は83名(男性24名、女性59名)で、教育系学部の学生は46名(男性20名、女性26名)であった。授業開始時における平均年齢は、男性が18.4才(SD=0.68)、女性が18.1才(SD=0.44)で、全体では18.2才(SD=0.55)であり、授業終了時における平均年齢は、男性が18.7才(SD=0.88)、女性が18.4才(SD=0.58)、全体で18.5才(SD=0.71)となっていた。

4. 手続き

授業開始時の質問紙は、著者の担当する科目を履修した学習者で、2015年4月20日~22日の期間

で、初回の授業を終えた後に一斉に配布し、自宅で回答してもらった後に、翌週以降で回収をした。授業終了後の質問紙は、2015年7月22日~29日、定期試験期間中に行われた当該科目の試験終了後に、一斉に配布し、その場で回答・回収を行った。

研究 I

初年度学生における学習スタイル

1. 目的

授業開始時に回答を得た調査対象者の学習動機や学習方略、学習観のそれぞれの下位尺度を変数として、初年度学生の学習スタイルには、どのようなタイプがあるのかをクラスタリングを行うことで、明らかにすることを目的とした。

2. 分析

(1) 学習動機に関する36項目に対して、鈴木・岡田(2015)と同様に、探索的因子分析を実施して、主因子解による2因子抽出の後、それぞれの因子を構成する項目を再度、最尤法による抽出で、単純解をもとめたところ、それぞれの因子を構成する項目には、ほとんど異動が認められなかった。従って、本研究においても、市川(2001)に基づき、以下のように、6つの学習動機に関する尺度得点を算出した。学習内容と学習目的が密接に関連している動機(内容関与動機)としては、学習自体が楽しいからとする「充実志向」($\alpha = .73$)、知的な力を鍛えるためとする「訓練志向」($\alpha = .68$)、将来の仕事や生活に生かすためとする「実用志向」($\alpha = .72$)、また、学習内容とは関連をもっていない動機(内容分離動機)として、他者への関心に伴ってつられている「関係志向」($\alpha = .69$)、プライドや優越感によって支えられている「自尊志向」($\alpha = .78$)、報酬を得る手段としての「報酬志向」($\alpha = .73$)の計6つとなる尺度を構成し、各尺度を構成する6項目の評定点を合成して、項目数で除算したものを尺度得点とした。

(2) 学習方略に関する24項目についても、鈴木・岡田(2015)と同様に、市川(2001)に基づき、

失敗は悪いことではなく、学習のための有効な情報として臨めることのできる「失敗に対する柔軟性」($\alpha = .53$)と、答えに至るまでのプロセスを重視する「思考過程の重視」($\alpha = .67$)、学習の方法をいろいろ工夫していける「方略志向」($\alpha = .44$)、丸暗記ではなくて理解することを大切に「意味理解志向」($\alpha = .32$)の程度を、逆転項目の処理をした後、各尺度を構成する6項目の評定点を合成して、項目数で除算することで尺度得点とした。

(3) 初期因子解から共通性の低い3項目を除いた学習観17項目に対して、最尤法による因子分析を実施した結果、3因子を抽出し、回転バリマックス解を得た(累積寄与率47.6%)。F1を構成する因子は、前向きに積極的に学習に向う必要性、F2では、自己を高めるための自己観察を伴う必要性、F3では、持続的に学習を積み重ねる必要性を表すものと解釈されたので、前者から、「主体性」($\alpha = .86$)、「自律性」($\alpha = .85$)、「継続性」($\alpha = .83$)と命名した(Table 1)。また、これらの因子を構成する項目の評定点を合成し、項目数で割ることによって、尺度得点とした。

(4) 以上の分析で得られた尺度得点を変数として投入し、距離をユークリッド平方距離とするWard法による階層的クラスタ分析を行った。デ

ンドログラムの示す枝の長さが比較的短くなる手前の4つに分岐する段階を、最適な分類を示すものと判断し、調査対象者129名をクラスタリングした。クラスタの構成人数は、欠損値によりクラスタ化が不可能な10名を除いて、クラスタ1(以降、Clu1)に所属する者は26名(21.8%)、クラスタ2(Cluc2)は44名(37.0%)、クラスタ3(Cluc3)は34名(28.6%)、クラスタ4(Cluc4)は15名(12.6%)となった。

3. 結果

(1) 学習動機に関して、クラスタによる群別の平均値の差を検定するために、1要因4水準の分散分析を行った。多重比較はTukeyのHSD法を用いた。その結果、内容分離動機である「関係動機」($F(3,115) = 5.11, p < .01$)は、Clu4 ($\bar{x} = 3.38$)とClu1 (3.32)が0.5%水準で有意に高く、Clu2 (2.85)が有意に低くなっており、「自尊動機」($F(3,115) = 11.58, p < .01$)では、Clu4 (4.01)とClu1 (3.72)が有意に高く、Clu2 (3.27)とClu3 (3.10)が有意に低く、「報酬動機」($F(3,115) = 11.26, p < .01$)では、Clu1 (3.88)で最も有意に高く、次いでClu4 (3.43)、Clu2 (3.09)とClu3 (3.01)となっていた。内容関連動機である「充実動機」($F(3,115) = 14.29, p < .01$)では、Clu4 (4.34)が最も有意に

Table 1. 学習観の項目におけるバリマックス解因子負荷量

	項目	F1	F2	F3	h^2
E.09	少々のことでは、学ぶことをあきらめたりしない。	.75	.11	-.03	.58
E.05	粘り強く学び続けていくつもりでいる。	.68	.41	.14	.64
E.08	何かを真剣に学んでみたいと、常に、感じている。	.64	.29	.20	.53
E.10	新しいことは、できるだけ学んで吸収したい。	.63	.46	.00	.61
E.11	知らないことやわからないことを放ってはおけない。	.61	.27	-.01	.45
E.13	自分から積極的に学ぶつもりでいる。	.59	.33	.17	.49
E.12	同じことを学んでいても、あきらめるということはない。	.53	.10	.10	.30
E.03	上手いかわなくても、何度でも、学びなおせばよい。	.32	.76	.11	.69
E.04	自らの考えやアイデアを大事にしていきたい。	.20	.71	.21	.58
E.02	学ぶことによって、人はより良く成長できる。	.11	.66	.25	.50
E.01	自ら学んでいく力をつけたいと思う。	.32	.61	.12	.48
E.14	学んで自分を高めることは、人生において重要だと思う。	.31	.58	.19	.47
E.06	自分の学びには、自分で責任を持つ。	.33	.52	.14	.40
E.19	学ぶことを通して、人として完成される。	.05	.19	.87	.79
E.18	学ぶことは、人としての義務である。	-.01	.17	.73	.57
E.20	学ぶことは、一生継続しなければならない。	.34	.14	.66	.57
E.17	しっかりと学ばなければ、社会に貢献できない。	.04	.14	.63	.42
	寄与率	20.1	19.1	14.2	

高く、Clu2 (3.95)、そしてClu3 (3.58)、Clu1 (3.47)と続いており、「訓練動機」($F(3,115) = 3.40, p < .01$)では、Clu4 (4.20)がClu2 (3.78) Clu3 (3.75) Clu1 (3.74)と比較して有意に高くなっており、「実用動機」($F(3,115) = 6.29, p < .01$)は、Clu4 (4.42)が最も有意に高く、Clu2 (4.07)に続き、Clu1 (3.88) Clu3 (3.78)となっていた。(Figure 1)

(2) 学習方略に関しても同様に、群別の平均値の差を検定するために、1要因4水準の分散分析を行った。ここでも、多重比較はTukeyのHSD法を用いた。その結果、「意味理解志向」($F(3,115) = 7.73, p < .01$)は、Clu2 (3.25)とClu3 (3.11)が比較的有意に高く、次いで、Clu4 (3.04)、Clu1 (2.74)となっており、「思考過程の重視」($F(3,115) = 7.72,$

$p < .01$)では、Clu2 (3.41)が有意に高く、次いで、Clu3 (3.09)とClu4 (2.91) Clu1 (2.74)となっていた。「失敗に対する柔軟性」($F(3,115) = 9.14, p < .01$)に関しては、Clu2 (3.41) Clu4 (3.34)が比較的高く、Clu3 (3.13) Clu1 (2.81)が低くなっていた。最後に、「方略志向」($F(3,115) = 4.27, p < .01$)では、Clu2 (3.33) Clu4 (3.28)が比較的高く、Clu1 (3.03) Clu3 (2.94)が低くなっていた。(Figure 2)

(3) 学習観についても、群別の平均値の差を検定するために、1要因4水準の分散分析を行った。多重比較はTukeyのHSD法を用いた。その結果、「主体性」($F(3,115) = 34.46, p < .001$)に関しては、Clu4 (6.27)で最も有意に高く、次いでClu2 (5.65)、

	N	内容分離動機			内容関与動機		
		関係	自尊	報酬	充実	訓練	実用
Clu1	26	3.32	3.72	3.88	3.47	3.74	3.88
Clu2	44	2.85	3.27	3.09	3.95	3.78	4.07
Clu3	34	2.90	3.10	3.01	3.58	3.75	3.78
Clu4	15	3.38	4.01	3.43	4.34	4.20	4.42
合計	119	3.03	3.42	3.29	3.79	3.82	3.99

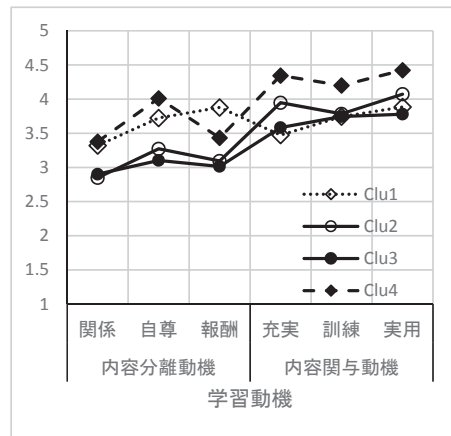


Figure 1. クラスター別の学習動機の平均値

	N	意味理解	思考過程	失敗柔軟	方略志向
Clu2	44	3.25	3.41	3.41	3.33
Clu3	34	3.11	3.09	3.13	2.94
Clu4	15	3.04	2.91	3.34	3.28
合計	119	3.07	3.11	3.19	3.15

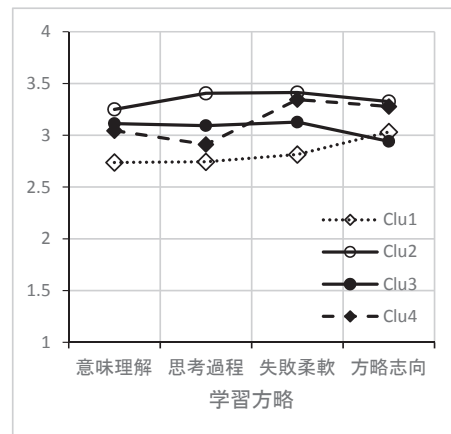


Figure 2. クラスター別の学習方略の平均値

	N	主体性	自律性	継続性
Clu1	26	4.58	5.74	5.58
Clu2	44	5.65	6.19	5.03
Clu3	34	4.68	5.27	3.94
Clu4	15	6.27	6.63	6.58
合計	119	5.22	5.89	5.04

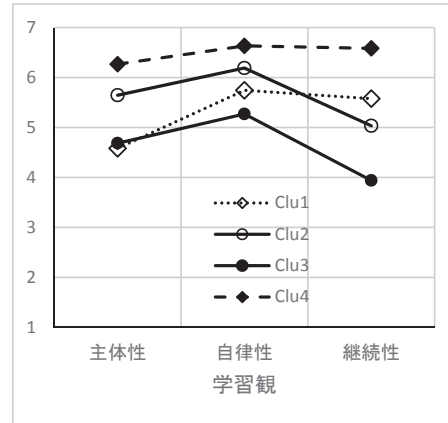


Figure 3. クラスター別の学習観の平均値

Clu3 (4.68) と Clu1 (4.58) であった。「自律性」($F(3,115) = 23.37, p < .001$) では、Clu4 (6.63) と Clu2 (6.19) が比較的有意に高く、次いで Clu1 (5.74)、Clu3 (5.27) となっていた。最後に「継続性」($F(3,115) = 52.84, p < .001$) においては、Clu4 (6.58) が最も有意に高く、Clu1 (5.58)、Clu2 (5.03)、Clu3 (3.94) の順に続いていた。(Figure 3)

4. 考察

学習動機と学習方略、学習観の下位尺度を投入して得られたクラスタ分析の解から、最適な分類数を4つと考えることができたわけだが、学習動機と学習観の二側面の尺度で、相対的に他の群よりも低位の値を示している Clu3 を本研究における基準集団と考えることとした。

Clu3は、学習動機の面では、「内容分離動機」よりも、「内容関与動機」を高く示しており、学習目的については、学習内容の方により比重を置いていることがわかった。また、学習方略の面では、どの学習方略も中位程度で均一化しており、特定の学習方略に偏ることがないように思われた。最後に、学習観では、いずれの下位尺度でも相対的に低位を示しているが、「継続性」の値が、どの群とも近似的な値を取らず、特徴的であり、学習は続けていくもの、生涯学び続けるものという認識が比較的弱いことを窺うことができた。従って、この群に関しては、「受身(うけみ)型

学習者」と命名することとした。

これに比べ、Clu2は、学習動機の面で比較的同様な傾向を示してはいたが、同程度の値を示した「内容分離動機」に比べ、「内容関与動機」の「訓練志向」を除く「充実志向」「実用志向」で比較的高い値を示しており、より直接的で具体性のある内容への関与を望んでいるものと考えられた。また、学習方略の面では、どの学習方略も高い値で均一化しており、他の群よりも、効果的に学習をすることができる可能性の高いことが示された。学習観では、「主体性」や「自律性」は比較的高いものの、「継続性」の値が低く、Clu3よりは強いが、忍耐的・義務的な面での意欲は比較的弱いことが考えられた。従って、この群に関しては、思考優位の「思考型学習者」と命名することとした。

次に、Clu1は、学習動機の面で、「内容関与動機」では Clu3 に近い値を示すが、「内容分離動機」も「内容関与動機」と同程度、もしくはそれ以上に高い値を示していることがわかった。特に「報酬志向」が最も高い値を示していたことは特徴的であった。また、学習方略の面では、どの学習方略も相対的に低い値を示しており、自分で意図的に学習を進めて工夫していく可能性が比較的低いことが考えられた。学習観では、「継続性」には比較的高い認識を示すものの、「主体性」が低くなっていることがわかった。従って、この群に関して

は、特に对人的な感情を優位とする「情緒型学習者」と命名することとした。

最後に、Clu4は、学習動機の面では、「内容分離動機」と「内容関与動機」のいずれも比較的高い値を示し、より「内容関与動機」が高くなっているが、「報酬志向」だけは、Clu1と比較して低い値を示しており、内容分離の中でも「自尊志向」の高さが特徴的であった。また、学習方略の面では、「意味理解志向」や「思考過程の重視」よりも、「失敗の柔軟性」や「方略志向」の特性を高く示していることから、学習内容の理解に向けた方略そのものよりも、学習を続けていくことに、より焦点づけられていることが窺われるところとなった。学習観では、「主体性」「自律性」「継続性」とも、他の群と比べて高く、学習に対する認識が強いことが示唆された。従って、この群に関しては、学習そのものに意欲性が高い「意志型学習者」と命名することとした。

研究Ⅱ 学習スタイルによる授業に関する意識

1. 目的

研究Ⅰで見出した学習スタイルの違いが、授業開始時から半期の授業を通して、授業終了時の学習者の意識にどのような影響をもたらしたのかを、授業満足度、授業実感、学業生活への親和性の面で検討することを目的とした。

2. 分析

(1) 鈴木・岡田(2015)と同様に、授業満足度には2つの異なった指標を用いた。一つは「授業満足率」であり、受講した全ての授業に対する満足度を表す値として、質問紙で直接記入し回答してもらったパーセンテージ表示による主観的確率を用いた。もう一つは、「満足授業率」と命名したもので、半期で受講した授業数で、その中で受けて良かったと思う(満足した)授業の数を除算した場合の割合(%値)を用いた。

(2) 授業実感:「大学での勉強に対しては、一般的にどんな気持ちを抱えていますか」の教示に対する30項目の評定を得点化し、鈴木・岡田(2015)

と同様に、最尤法による因子分析を実施したところ、固有値の減衰率を基準として2因子を抽出した後、累積寄与率35.7%で回転バリマックス解を得た(Table 2 左側)。因子の構成は前回と変わらず、学習が上手くいっている感じを示した気持ちや考えを意味する「学習増進感」と、学習が上手くいっていない感じを意味する「学習抑制感」の因子が抽出された。

上記におけるバリマックス解で、各項目は因子負荷量の高い方の因子を構成するものとし、再度、最尤法による因子分析を試み、固有値1.0以上を基準として、「学習増進感」では2因子を抽出し累積寄与率47.8%で、「学習抑制感」では固有値の減衰率を基準として2因子を抽出し累積寄与率42.8%で、それぞれの回転バリマックス解を得た(Table 2 右側)。「学習増進感」(信頼性係数: $\alpha = .76$)では、鈴木・岡田(2015)で含まれていた2項目「仲間がいてくれて心強かった」「授業を最後までやり通せたと思う」を除外し、一方を、学習事項に対する能力の確信や手応えを意味するものとして「効力感」($\alpha = .62$)、他方を、学習を継続することに対するがんばりややりきった感じを意味する「達成感」($\alpha = .73$)と考えることができ、前回(2015)と同様になった。「学習抑制感」($\alpha = .88$)では、鈴木・岡田(2015)で含まれていた1項目「もっとできるはずだと思っていた」を除外し、前回では負担感と重圧感を別々に構成していた項目が一緒になり、学習困難による負担や重圧を感じていることをまとめて意味するものとして解釈できたので、これを「疲弊感」($\alpha = .87$)と名付け、他方は、学習内容に対する不満を意味するものとして「抵抗感」($\alpha = .84$)と名付けた。これに関しては、因子を構成する項目がほとんど同一であった鈴木・岡田(2015)における「虚無感」より、命名の変更を行ったことになった。以上を、下位尺度として比較対照するために、因子内を構成する項目の評定点を合計し、項目数で割った値を、それぞれの尺度得点とした。

(3) 学業生活の親和性に関する3項目を除外した12項目に対して、最尤法による因子分析を実施し、固有値1.0以上を基準として、3因子を抽出した後、回転バリマックス解を得た(累積寄与率

Table 2. 授業実感の項目におけるバリマックス解の因子負荷量(F)と因子構成別の再分析の因子負荷量(f)

項目	F1	F2	h ²	f1	f2
ZE.22	.71	.14	.52	.75	.21
ZE.06	.75	.09	.58	.71	.30
ZE.26	.68	.17	.49	.66	.23
ZE.30	.58	.14	.35	.62	.11
ZE.13	.43	.36	.32	.60	-.07
ZE.15	.45	.17	.23	.58	-.02
ZE.19	.68	-.07	.47	.57	.36
ZE.08	.49	.16	.27	.57	.05
ZE.12	.52	.27	.34	.56	.14
ZE.10	.42	.14	.19	.47	.05
ZE.01	.51	.04	.27	.43	.30
ZE.03	.33	-.02	.11	.41	.02
ZE.20	.41	-.39	.33	-.03	.74
ZE.25	.69	-.18	.50	.33	.73
ZE.28	.41	-.24	.22	.01	.69
ZE.02	.71	-.15	.53	.40	.67
ZE.23	.76	-.11	.58	.47	.66
ZE.14	.25	.06	.06	-.04	.46
ZE.05	.45	.19	.24	除外	除外
ZE.07	.10	.83	.70	.74	.33
ZE.24	.01	.61	.37	.66	.13
ZE.21	.03	.64	.40	.65	.24
ZE.11	.16	.56	.34	.63	-.02
ZE.09	.04	.71	.51	.62	.39
ZE.04	-.04	.63	.40	.60	.04
ZE.16	.03	.12	.02	-.08	.73
ZE.17	-.06	.57	.33	.44	.52
ZE.27	.19	.53	.31	.45	.46
ZE.29	.31	.60	.46	除外	除外
ZE.18	-.04	.53	.28	除外	除外
寄与率	20.3	15.4			

Table 3. 学業生活との親和性におけるバリマックス解因子負荷量

項目	F1	F2	F3	h ²
ZC.13	.84	.21	.28	.83
ZC.06	.84	.22	.18	.78
ZC.12	.75	.16	.30	.67
ZC.07	.42	.40	.29	.41
ZC.01	.14	.73	.28	.62
ZC.10	.06	.67	.44	.65
ZC.05	.34	.61	.12	.50
ZC.11	.14	.55	.54	.61
ZC.03	.15	.49	.07	.26
ZC.14	.30	.14	.65	.54
ZC.09	.22	.34	.65	.59
ZC.08	.37	.22	.62	.57
寄与率	21.7	19.5	17.4	

58.7%)。一つの因子は、学校が好きで楽しくなってきたことを表していると考えられ、「学校親和」(a = .90)と名づけた。二つ目の因子は、既定の

学力を伸ばしたいことを表していると考えられ「学習親和」(a = .81)と命名した。最後に、三つ目の因子は、新しい物事を知る楽しさそのもの

を表しているとし「見聞親和」($\alpha = .78$)と命名した。鈴木・岡田(2015)の場合よりも項目を一部修正・追加をしたが、抽出された因子の内容は同様なものであると判断できた。これらの因子を構成する項目の評定点を合成し、項目数で割ることによって、尺度得点とした(Table 3)。

(4) 以上の尺度得点に関して、研究Iによって得られた学習スタイルの異なる群での平均値の差を調べるために、1要因4水準の分散分析を行った。多重比較については、等分散性が仮定されたものに関してはTukeyのHSD法、そうでないものはDunnett法を用いた。

3. 結果

(1) 授業満足度を示す2つの指標の中で、「授業満足率」に関しては、学習スタイル群ごとの平均値に有意差を認めることはできなかったが、「満足授業率」に関しては10%水準での有意傾向を平均値差に認めることができた($F(3,112) = 2.62, p < .10$)。比較的高い「満足授業率」を示したのはClu2の思考型学習者($\bar{x} = 57.8\%$)とClu1の情緒型学習者($\bar{x} = 55.1\%$)で、Clu3の受身型学習者($\bar{x} = 42.9\%$)とClu4の意志型学習者($\bar{x} = 39.8\%$)よりも10~15ポイント程度高いことがわかった。

(2) 授業を通して得られた実感(授業実感)については、「学習抑制感」の「疲弊感」には、学習スタイル群ごとの平均値に有意差を認めることができなかったが、「抵抗感」($F(3,113) = 4.27, p < .01$)では有意差を認めることができた。比較的高い「抵抗感」を感じていたのはClu4意志型学習者($\bar{x} = 4.62$)で、次いだClu1情緒型学習者($\bar{x} = 4.26$)と、Clu2思考型学習者($\bar{x} = 3.82$)やClu3受身型学習者($\bar{x} = 3.68$)との間に差があることがわかった。「学習増進感」においては「効力感」と「達成感」に有意な差は認められなかった。

(3) 学業生活への親和性については、3つの下位尺度すべてに有意な差が認められた。「学校親和」($F(3,113) = 9.20, p < .001$)に関しては、最も高い値を示したのがClu2思考型学習者($\bar{x} = 5.72$)で、次いでClu4意志型学習者($\bar{x} = 5.51$)、Clu1情緒型学習者($\bar{x} = 5.36$)、Clu3受身型学習者($\bar{x} =$

4.96)となっていた。「学習親和」($F(3,113) = 9.19, p < .001$)に関しては、Clu2思考型学習者($\bar{x} = 6.49$)とClu4意志型学習者($\bar{x} = 6.33$)が比較的高い値を示し、Clu3の受身型学習者($\bar{x} = 5.90$)とClu1の情緒型学習者($\bar{x} = 5.87$)よりも優っていたことがわかった。最後に、「見聞親和」($F(3,113) = 7.37, p < .001$)に関しては、Clu4意志型学習者($\bar{x} = 5.60$)とClu2思考型学習者($\bar{x} = 5.56$)が比較的高い値を示し、Clu3受身型学習者($\bar{x} = 4.87$)がそれに引き続き、Clu1情緒型学習者($\bar{x} = 4.47$)が最下位となっていた。

4. 考察

「授業満足率」は、授業を受けた自分自身に焦点化をした全体としての満足量を表すものになるが、「満足授業率」は、受講した科目ごとに焦点化をして、満足できたか(受けてよかったか)どうかを判断させて数えさせるものなので、ある意味で当たり外れの2値的な評価の集積となる。前者の場合、数少ないトピックスでも、自分にとって、量的な意味で十分に良い体験を得たならば、主観的な満足度も高い値を示すと思われるが、これについては、学習スタイル群ごとに有意な差がないことから、どのような学習スタイルであっても、自分自身に焦点化をした満足量には影響を与えることはないことが示唆された。おのおのの学習スタイルに見合う満足感は得られていると言えるのかもしれない。しかしながら、こと受講科目それ自体に焦点化をさせた「満足授業率」の場合には、「意志型学習者」と「受身型学習者」の満足授業率は有意に低かった。この2つのスタイルの特徴は、他の思考型と情緒型の学習者と比べて、学習観が両極化した群であり、意志型は、学習することに対する価値観が全体的に最も高く、受身型は全体的に最も低い。学習における「主体性」「自律性」「継続性」に価値をおき、それに基づいて意欲的に学習に関われば、実際の授業で得られる経験とのズレを感じ、どの群よりも比較的不満を抱かざるを得ないであろうし、また、逆に、これらに価値をあまりおかず受身的に学習に関われば、受け身の学習者を巻き込むような相当に威力のある授業にしか満足を得ることができないと

いうことを表しているのではないだろうか。

以上のことを窺わせる結果としては、「学習抑制感」の一つである「抵抗感」が「意志型学習者」で有意に高いことも挙げられるであろう。「主体性」「自律性」「継続性」に価値をおく意欲的な学習者が、それに適合しない授業を受けなくてはならなくなった時に、おそらく、学習を進めることについて「抵抗感」を感じることもなるであろう。また、「情緒型学習者」も同様に「抵抗感」が比較的有意に高いことが示されたが、「意志型学習者」と「情緒型学習者」の共通点は、いずれも学習動機における「内容分離動機」が比較的高いことにある。「学習関与動機」においては他の群と少なくとも同等程度の動機の強さを持ちながら、学習内容そのものとは関連しない「関係動機」「自尊動機」「報酬動機」も強くあった場合に、学習内容の習得ばかりに重点が置かれて授業が続けられていくことに、どこか消化しきれない感じが残るのかもしれない。これらの「内容分離動機」は大きな意味で、教員、友人、親やその他、対人的な関連性によって生じてくるものだけに、従来の指導型教授法が大勢である場合は、「抵抗感」が残ることも多くなることであろう。

学業生活に馴染んでいけそうだとする親和性に関しては、学校が好きで楽しくなってきたとする「学校親和」、学力を伸ばしていきたいとする「学習親和」、新しい見聞を広げていきたいとする「見聞親和」のいずれにおいても、「意志型学習者」と「思考型学習者」で平均値が有意に高いことが示された。「意志型学習者」と「思考型学習者」との共通点は、他の群と比べて、学習方略の中の「失敗の柔軟性」と「方略志向」が高いことにある。これらの学習方略は、学習内容を論理的に定着させる方法ではなく、学習内容や状況に応じて、学習方法を工夫したり変更したりする点に重点が置かれている。いずれにせよ、集団における学習環境で、自己制御することが基本的には困難な授業という場面では、その環境に合わせて、あるいは、その場を克服できるように、今までの「やり方」に固執することなく、学習方略を模索することに表されるような新しいことへの対応性（力）が必要となるのかもしれない。その

ことは「学習親和」のみならず「見聞親和」「学校親和」にも反映すると思われる。

研究Ⅲ

学習スタイルごとの授業後の意識の関連性

1. 目的

それぞれの特性を有する学習スタイル群ごとに、研究Ⅱで群間の差異を検討した授業実感と授業満足度、学業への親和性における関連性の有無を調べ、どのような関連が見られるかを検討することとした。

2. 分析

(1) クラスタリングした学習スタイルのパターンであるClu1情緒型、Clu2思考型、Clu3受身型、Clu4意志型の4群ごとに、授業実感と授業満足度、授業実感と学業への親和性との関連の強さを調べるために、ピアソンの積率相関係数を求めた (Table 4, Table 5)。

Table 4. 群別の授業実感と授業満足度との相関係数

		情緒型	思考型	受身型	意志型
抑制	× 満足授業率	-.43*	-.30*	.17	-.33
	× 授業満足率	-.36	-.19	-.08	-.50
増進	× 満足授業率	.13	-.03	.35*	.60*
	× 授業満足率	.18	.26	.52**	.70**

*5%水準, **1%水準で有意

Table 5. 群別の授業実感と学業生活への親和性との相関係数

		情緒型	思考型	受身型	意志型
抑制感	× 学校親和	-.06	-.03	.05	-.28
	× 学習親和	.11	.21	.05	.10
	× 見聞親和	-.05	.02	.43*	-.37
増進感	× 学校親和	.49*	.52**	.39*	.67*
	× 学習親和	.31	.26	.32	.38
	× 見聞親和	.46*	.50**	.65**	.52

*5%水準, **1%水準で有意

3. 結果

(1) 授業実感における「学習抑制感」と満足授業率との相関係数については、Clu1情緒型 ($r = -.43$) とClu2思考型 ($r = -.30$) との間に、5%水準で有意な負の相関係数が得られた。Clu3受身型とClu4意志型には有意な相関は認められなかった。「学習増進感」と満足授業率との相関係

数については、Clu3受身型 ($r=.35$) とClu4意志型 ($r=.60$) との間に、5%水準で有意な正の相関係数が得られ、Clu1情緒型、Clu2思考型には有意な相関は認められなかった。また、「授業満足率」との相関は、「学習増進感」に対する場合のClu3受身型 ($r=.52$) とClu4意志型 ($r=.70$) のみに、1%水準で有意な正の相関を認めるところとなった。「学習抑制感」に対しては、いずれの群も有意な相関を示しえなかった。

(2) 学業生活への親和性における「学習抑制感」と「見聞親和」との相関係数については、Clu3受身型 ($r=.43$) との間のみに、5%水準で有意な正の相関係数が得られただけで、「学校親和」「学習親和」との間には、いずれの群においても、有意な相関を得ることができなかった。他方、「学習増進感」と「学校親和」との相関係数については、Clu1情緒型 ($r=.49$)、Clu2思考型 ($r=.52$)、Clu3受身型 ($r=.39$)、Clu4意志型 ($r=.67$) のすべての群において、5%水準 (Clu2は1%水準) で有意な正の相関を認めるところとなった。また、「見聞親和」との相関係数については、Clu4意志型を除く、Clu1情緒型 ($r=.46$)、Clu2思考型 ($r=.50$)、Clu3受身型 ($r=.65$) の群において、1%水準 (Clu1は5%水準) で有意な正の相関が得られた。「学習親和」との間には、いずれの群においても、有意な相関を得ることができなかった。

4. 考察

授業実感と授業満足度との関連性については、総じて、Clu1情緒型学習者とClu2思考型学習者に対する、Clu3受身型学習者とClu4意志型学習者との差異が現れている。情緒型と思考型では、「学習抑制感」が強い学習者ほど、「授業満足率」が下がる傾向にあり、受身型と意志型は「学習増進感」が強い学習者ほど、「授業満足率」が上がる傾向にあった。情緒型と思考型は、授業におけるマイナスの実感に作用されるがプラスの実感には作用されない。反対に、受身型と意志型は、授業におけるプラスの実感には作用されるがマイナスの実感には作用されない。このことは、情緒型と思考型の共通性が、学習スタイルが状況的であると思われる点、受身型と意志型の共通性が、学習

スタイルが特性的であると思われる点に関係しているのかもしれない。前者は、状況に応じて得意な対応を図ることになるので、それを阻害する要因が発生することはイレギュラーとなりやすく、逆に、後者は、どのような状況でも一定の対応を図ることになるので、阻害には耐性があり、むしろ促進する要因が発生することは、特別なことになりやすいと考えることができると思われる。

また、主観としての「授業満足率」が後者のみに関連するのも、特性的な学習スタイルを有すると思われる学習者の特徴として、説明が可能かもしれない。学習の成果が状況ではなく、自己に帰属すると考えるならば、つまり、促進する要因が自己の中で生じている (例、続けていたらわかってきた) とするならば、自己の状態を全体として判断させる「授業満足率」は高くなることが予想できるということなのではないだろうか。

授業実感と学業生活への親和性との関連については、「受身型学習者」が「学習抑制感」と「見聞親和」との有意な相関を示しているのを除けば、総じて、「学習抑制感」は学業生活への親和性に作用をもたらさないことが示唆された。つまり、授業全般を通して、マイナスの実感があっても、それ自体が作用して、学業生活への親和性を下げるということには、成らないということだろう。

また、逆に、「意志型学習者」が「学習増進感」と「学校親和」とのみ有意な相関を示しているのを除けば、総じて、「学習増進感」は「学校親和」と「見聞親和」に正の作用をもたらすことが示唆された。しかしながら、「学習親和」には有意な作用をもたらさないことがわかり、例えばプラスの実感があっても、そのこと自体が、技能や知識を修得していく既定の学習への親和性を促進することには成らないことを窺わせた。

この学業生活への親和性においては、受身型と意志型の学習者が対比的な結果を示していたことが特徴的であった。両者の学習スタイルは、特性的であるという面では共通性があると思われ、どんな状況に対しても一定の対応を図ることにはなるが、受身型では、マイナスの実感をも受身で受けざるをえず、それが高ずる学習者ほど、自己の

問題として認識することになり、反転、深い学習を示す「見聞親和」へと促す面もあるのかもしれない。それに反して、意志型では、プラスの実感を得ても、そもそも意欲的であるがために、それが作用するに至らず、「学校親和」のみへの作用となったものと考えることができた。

結び

本研究は、授業開始前における学習動機、学習方略、学習観の3つを複合して典型的な学習スタイルを見出すことに関して、一定の成果を得ることができたと思われる。「情緒型学習者」は、「報酬志向」「自尊志向」が強く「失敗の柔軟性」「方略志向」が低くて「学習観」は中程度であることを示し、「思考型学習者」は「充実志向」「実用志向」が強く「失敗の柔軟性」「方略志向」が高くて「学習観」は中程度であると考えられ、「受身型学習者」は学習動機が全般的に弱く「失敗の柔軟性」「方略志向」が低くて「学習観」も低くなっており、「意志型学習者」は学習動機が全般的に強く「失敗の柔軟性」「方略志向」が高くて「学習観」も高くなっていることが、特徴としてあげられた。

更に、これらの特徴に基づいて、各学習スタイルの共通性を考えてみると、情緒型と思考型の共通性は、学習意欲の基になる学習観の「主体性」や「自律性」「継続性」が中程度で、受身型と意志型では、前者が全体的に低く、後者が全体的に高いことが言える。また、情緒型と思考型は、部分的な学習動機が優位であるのに対し、受身型と意志型では、全般的な学習動機が低位、あるいは高位であるという共通点も確認された。次に、思考型と意志型は「失敗の柔軟性」「方略志向」が高いことに共通性があり、情緒型と受身型はそれが低いことがわかる。最後に、情緒型と意志型は、対人的関係性に基づく「内容分離動機」が強いことに共通性があり、思考型と受身型はそれが弱いということが言えるであろう。

従って、受身型と意志型は、学習観を基にした全般的な学習意欲によって、個人に備わる資質としての特性的な学習スタイルを有する学習者とな

り、前者は、それが非意欲的で、後者は意欲的なものとなるであろうし、情緒型と思考型は、学習観を基にした全般的な学習意欲は中程度ではあるが、それぞれが優位として働かせている学習動機によって、個人にとって有効で状況的な学習スタイルが発揮される学習者となり、前者は、それが情緒優位に、後者は思考優位に働くものとなると言えよう。

研究Ⅱが示唆したものは、これらの学習スタイルのうち、思考型は、授業を通して「学習抑制感」を感じることも比較的なく、授業を受けて良かったと思える「満足授業率」も相対的に高くなっていて、学業生活への親和性は「学校親和」「学習親和」「見聞親和」のいずれにおいても比較的高くなっていたことで、現状における大学の授業環境においては、思考型の学習スタイルを有する初年度大学生が相対的に適応しやすいということであった。つまり、意欲的な学習への姿勢をもつ意志型の学習スタイルよりも有効だと言えそうだということであり、「主体性」や「自律性」「継続性」を一方的に上げること、もしくは上げさせることには、注意が必要だということでもあるだろう。

研究Ⅲでは、情緒型や思考型のような学習そのものに価値を置くよりも、学習環境における対人関係性や学習内容の充実性・実益性に依りて、学習意識が高まるような状況的な学習者は、「学習抑制感」に敏感で、それが「満足授業率」を下げることにつながりやすいと思われた。また、受身型のように学習そのものに価値を置いていない学習者や、反対に、意志型のように学習そのものに価値を置いている学習者は、恒常的に学習意識を高めていない、あるいは高めていることで、「学習増進感」に敏感となり、それが「満足授業率」を上げることにつながりやすいことが示唆された。

今回のクラスタによる学習者による分類が、一定程度の説明力を有することは確かだが、クラスタ数が4つで本当に適切なのか、あるいは、調査対象者による変動が大きいのかどうか、以降の研究に委ねる必要があると思われる。また、クラスタ分析に投入する尺度得点は、学習スタイルを検討する場合に、充分なのであるだろうか。例えば、学

習観には、近年、必要とされている協働性などを含めた方が良いのかもしれない。また、それぞれの尺度を見出した因子分析の適合性も検討されていないので、確認的因子分析による検証と、より精度のよい項目の追加修正を試みていきたいと思っている。

参考文献

浅野志津子 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とした調査から— 教育心理学研究 50

141-151 2002

市川伸一 「学ぶ意欲の心理学」PHP新書 2001

市川伸一 「学力と学習支援の心理学」放送大学教材 2014

平山祐一郎・平山祥子 大学生における学習動機の2要因モデルの検討 東京家政大学研究紀要 41 101-105 2000

鈴木賢男・岡田斉 大学における半期授業全般の満足度に関連する学習者の授業への意識 —授業開始前の学習態勢と授業終了後の学習展望との因果性の検討— 文教大学人間科学部紀要「人間科学研究」 36 145-157 2015

[抄録]

本研究は、大学初年度学生が、半期の授業開始前にどのような学習スタイルを持っているのかを調べ、典型的な幾つかの学習スタイルによって、半期の授業終了後の幾つかの学習意識に差が見いだせるかどうか、また、学習意識間の関連性が学習スタイルごとに相違があるかどうかを、129名の初年度大学生を調査対象者として調べた。研究Ⅰでは、二要因モデルによる学習動機(市川 2001)の6尺度と、学習方略(市川 2001)の4尺度、および学習観の3尺度の得点を、Ward法によるクラスタ分析の変数として投入した結果、対象者を4分類にすることができた。これによって、調査対象者は、「情緒型学習者」26名、「思考型学習者」44名、「受身型学習者」35名、「意志型学習者」15名に分類された。研究Ⅱでは、「思考型学習者」が、有意に授業満足度が高く ($F(3,112) = 2.62, p < .10$)、学習抑制感の「抵抗感」も低く ($F(3,113) = 4.27, p < .01$)、学業生活への親和性の「学校親和」($F(3,113) = 9.20, p < .001$)をはじめとした全ての親和性が、高いことがわかった。研究Ⅲでは、ピアソンの積率相関係数を用いて、「情緒型」($r = -.43$)「思考型」($r = -.30$)に関しては、学習抑制感と授業満足度に5%水準で有意な負の相関を「受身型」($r = .35$)「意志型」($r = .60$)に関しては、学習増進感と授業満足度に有意な正の相関を認めることになった。
