

大学生における非認知的学習行動を誘発する外的条件

－授業およびレポート課題についての自由記述から－

External Factor on Non-cognitive Study Behavior in Case of University Students

－ Analysis by Free Discription Responses about Class and Report Work －

若松 養亮
Yosuke WAKAMATSU
滋賀大学教育学部

中田 明里
Akari NAKATA
滋賀大学教育学研究科

<キーワード> 大学生 学習行動

問題と目的

近年の大学教育、とりわけ学士課程教育において学生の受動的な学習態度が問題とされてきた（伊藤，1999；岩田，2015）。文部科学省も大学における教育内容等の改革状況について、「能動的学修」の大切さについて積極的に政策提言を繰り返している（文部科学省，2015）が、卒業要件を揃えるための単位の取得や必修科目などの影響もあってか、受動的な受講傾向が大勢を占めている。例えばベネッセ教育総合研究所（2016）は5,000人を対象とした調査の結果、「あまり興味がなくても単位を楽にとれる授業がよい」と答えた学生の比率は8年前より13ポイント多い61%と報告している。本来大学生は、自身の興味や卒業後の進路・職業のために主体的に学部を選択しているはずであるから、講義内容を理解し、主体的に学ぶ行動をする人が少数派というこの傾向は、大きな問題である。

具体的に、どのような学習行動がなぜ問題なのだろうか。それに対する示唆的な概念化として藤澤（2002a；2002b）の「ごまかし勉強」が挙げられる。この概念は、「手抜き勉強」、「間に合わせの勉強」、「一時しのぎの勉強」の総称で、意味理解を伴った知識の習得を目指すのではなく、見せかけの学力を形成するための方便とされている。藤澤（2002a）によれば、学力低下と結びついているという。実際に見られる例としては、テスト前に一夜漬けをして乗り切ったり、課題の提出に際しても、友人のものを丸写しして提出したりするなどの行為である。これらの行為は、評価の時点では一定水準をクリアしたと見なされても、その過程でつくはずの学力が十分につかないか、または持続しにくいであろう。藤澤の概念を援用して、本研究ではこうした学習行動を、その本質が「意味理解のプロセスを十分に経ずに行われる学習」という意味で、非認知的学習行動と呼称する。この呼称は、植阪・瀬尾・市川（2006）による学習観の尺度における「非認知主義的学習観」に基づいている。これは暗記重視志向（丸暗記だけを重視）、結果重視志向（答が合うことだけを重視）、練習量志向（勉強量だけを重視）、

環境設定志向（良い先生に学べさえすれば良いと考える）から構成され、成績には結びつかないとされている。このうち前二者は文字通り意味理解のプロセスを経ない学習のあり方であり、練習量志向は一夜漬け的な学習準備を意味する。また環境設定志向は自身の努力や主体的な学習プロセスよりも周囲に依存するという意味で、いずれも「ごまかし勉強」に通じている。

反対に、能動的な学習行動として挙げられているのが市川（1995；1998）が提唱する認知カウンセリングや教訓機能を活かした学習のあり方である。これは意味理解を伴い、時間や体力面のコストをかけて意欲的・主体的に学習に関与する行動であり、学習方略研究において望ましいものとして取り上げられている。本研究ではこうした学習行動を、本来期待される学びのあり方という意味で、正統的学習行動と呼称する。

一人の学生が正統的学習行動をとるか非認知的学習行動をとるかは、学力や性格特性などによって、ある程度は一貫しているかもしれない。しかし、授業のあり方や担当教員、教室の状況などによって個人内でも変動があるのではないか。中田（2014）はこうした問題意識から、本研究でいう非認知的学習行動がそうした外的要因によってどのくらい変動するかを大学生に評定させた。それによると、出席確認の厳しさや教室の広さ、小テスト・抜き打ちテストの有無、グループワークの存在などによって変わるとの結果であった。このように、学習行動の態様が外的要因によって一定程度変動するものであるならば、それを解明することで学生の学習行動を変えていける可能性が生まれる。中田（2014）では、ごく少数の人への聞き取りから項目が作成されていたが、本研究ではそれを多くの協力者から系統的に報告してもらい、広くその条件や要因を考察する。

場面としては、授業の受け方とレポート課題への取り組みの2つを取り上げた。いずれもそれぞれに正統的－非認知的な次元上の学習行動が想定できるが、両者はかなり異なる様相を示すことが予想される。たとえば授業は正規に大学にいる時間内に大学側からの時間設定に

よって受講するものであるが、レポートは課外の時間に自分で時間管理をして向き合うものである。また授業は受身的な受講も可能であるが、レポート課題はある程度は能動的に取り組まねばならない。したがって本研究では、大学生の学習行動のサンプルとしてこの2つの場面に着目する。

以上のことから本研究では、この2つの場面について、正統的・非認知的な次元における学習行動の実態を把握するとともに、個人内でその次元上で学習行動が変動する条件や理由を、学生自身の自由記述によって収集する。この研究はまず、学生の学習行動を正統的なものへと改善していく手がかりを得て、大学が取り組む Faculty Development (FD) 活動にも生かせる知見を得るという実践的な意義がある。また得てして学生個人の性格や能力に帰属され、安定的なものとな見なされてきた学習行動の態様が、授業やレポート課題の性質やあり方といった外的な要因で変動し、個人内でも一定の変動があることのエビデンスを示すという学術的な意義もある。

対象者は、国立大学の教員養成学部である本学の教育学部3年次生である。教育学部生を対象としたのは、計画養成の学部であることから、一般学部に比べて将来の進路・職業という点で比較的等質な学生をサンプルにできるからである。学生の等質性が高いわりに、教職科目、教養科目、専攻の科目とそれなりに受講科目にバリエーションがあることも理由として挙げられる。また3年次生を対象としたのは、大学入学後に一定の年数が経っていることで、多様な授業科目やレポート課題に向き合った経験が期待できるためである。

方 法

1. 調査の概要

国立大学教員養成学部の3年次生が必修で受講する教職科目の授業時間を借りて、2017年11月16日に無記名の質問紙調査を行った。質問紙は、後述する「授業」について尋ねたもの（以下、「授業」版）と「レポート」について尋ねたもの（以下、「レポート」版）の2パターンをランダムに配布した。授業は教育学部3年次生のものではあったが、教員免許の取得を目指す経済学部生と大学院生にも回答してもらった。大学院生には、学部時代のことを思い出して回答するように冒頭で教示した。収集されたデータは、白紙の回答データを除いて2つの版がそれぞれ116名と118名分であった。うち女子学生はそれぞれ53名（性別を記入した115名のうち46%）、72名（同62%）であった。調査の回答に要した時間は10分前後であった。

2. 設問の内容

質問紙は「授業」版と「レポート」版の2つの版があった。いずれの版も次の設問から構成した。

（a）フェースシート

調査用紙の冒頭で所属（教育学部・経済学部・大学院）、学年、性別を尋ねた。

（b）学習行動評価尺度

意味理解を伴い、自発的・主体的に取り組む正統的学習行動から、最小の労力で意味理解を伴わずに、単位取得を最低限の基準でクリアしようとする非認知的学習行動まで段階的に5つの質問項目で表現し、それぞれの項目について5段階で評価してもらった。

授業版では「今まであなたが単位を取得してきた大学（学部）での受講科目において、日頃の授業への取り組み方についてお聞きします。以下のそれぞれの取り組み方は、あなたの受講科目のうち、どのくらいにあてはまりますか」と教示し、以下の5つの質問項目を作成し、提示した。（1）から（5）に向けて、正統的な学習行動から非認知的なものへと配列した。

- （1）テストの出題可能性に関わりなく、日頃から授業に関する文献を読むなど、進んで情報収集を行い、自分の知識を深めようとする取り組みだ。
- （2）必要ならば、授業時間以外にも時間を使い、重要な内容は押さえられるように取り組んだ。
- （3）授業以外に時間を使うことはあまりなかったが、毎回の授業に出席し、その日の授業内容を理解できるように取り組んだ。
- （4）内容理解にはあまり努めなかったが、受講態度、提出物ともに単位取得の水準だけは十分にクリアできるように取り組んだ。
- （5）必要ならば友人の力を借りて、テストの点数や出席日数の最低ラインをクリアできるように取り組んだ。

選択肢は「5. 全ての科目でそう」、「4. 多くの科目でそう」、「3. 半分くらいの科目でそう」、「2. 多くの科目でちがう」、「1. 全ての科目でちがう」の5段階であった。

レポート版では、「今までの大学（学部）での受講科目において、あなたが提出したレポート課題（宿題、学期末レポートを含む）への取り組み方についてお聞きします。以下のそれぞれの取り組み方は、あなたが提出したレポート課題のうち、どのくらいにあてはまりますか」と教示し、以下の5つの質問項目を作成し、提示した。ここでも、後のもののほど非認知的な行動になるように配列した。

- （1）課題テーマから自分なりに問題意識を持ち、可能な限り多くの文献や資料（授業中のものを含む）を意欲的に調べ、作成した。
- （2）課題テーマに合わせて、必要と思われる文献や資料（授業中のものを含む）を参照しながら考察し、作成した。
- （3）課題テーマに合わせて、文献や資料などは特に参照せず、自分の考えや意見中心のものを作成した。
- （4）アルバイトや遊び、サークルなどの自分の時間との配分を行いながら、課題の期日と文字数（枚数）だけは十分にクリアできるように作成

した。

- (5) 過去に提出したものや、友人、先輩、インターネットなどを頼りに、とにかく提出できるものを作成した。

選択肢は「5. 全てのレポートでそう」、「4. 多くのレポートでそう」、「3. 半分くらいのレポートでそう」、「2. 多くのレポートでちがう」、「1. 全てのレポートでちがう」の5段階であった。

(c) 学習行動と関わる条件・理由の自由記述設問

続いて、前項の行動と関わる条件・理由を自由記述で収集する設問を配した。具体的には、見開きの左ページに配した先の設問の(1)と(2)の質問項目から右のページの正統的学習行動について書いてもらう問いへ点線を引くことで誘導し、同様に(4)と(5)の質問項目から右ページの非認知的学習行動についての問いへ誘導した。以下、それぞれの版について示す。

授業版では「前の設問で尋ねた日頃の授業への取り組み方についてお尋ねします」と前置きし、まず正統的学習について、「(1) テストの出題可能性に関わりなく…取り組んだ、(2) 重要な内容は押さえられるように取り組んだ、の項目のいずれかで、2以上(2~5)の評定をした方にお尋ねします。あなたが、意欲的に授業時間以外にも学習に取り組んだのは、どのような受講科目のときでしたか。例に示したような書き方で、その科目の特徴を教えてください。自由にいくつでも記述してください」と教示した。その後に例として、「将来に生かせそうな科目のとき／指導教員が担当だったとき／グループ活動中心の科目のとき」と3つの回答例を示した。回答欄を大きくとった後、非認知的学習について、「(4) 単位取得の水準だけは充分に…取り組んだ、(5) 最低ラインをクリアできるように取り組んだ、の項目のいずれかで、2以上(2~5)の評定をした方にお尋ねします。あなたが、単位取得を重視して、日頃の授業に取り組んだのは、どのような受講科目のときでしたか。例に示したような書き方で、その科目の特徴を教えてください。自由にいくつでも記述してください」と教示し、その後に例として、「あまり興味を持ってない科目のとき／ノートを見せてもらえる友人がいるとき／受講生が大勢いる科目のとき」と3つの回答例を示した。

レポート版では「前の設問で尋ねたレポート課題への取り組み方についてお尋ねします」と前置きし、正統的学習については「(1) 意欲的に調べ作成した、(2) 文献や資料を参照しながら…作成した、の項目のいずれかで、2以上(2~5)の評定をした方にお尋ねします。あなたが、意欲的に進んで調べ、考察し、レポートを作成したのは、どのようなレポート課題のときでしたか。例に示したような書き方で、そのレポート課題の特徴を教えてください。自由にいくつでも記述してください」と教示した。その後に例として、「将来に生かせる課題のとき／提出先が指導教員のとき／難しくなさそうな課題のとき」と3つの回答例を示した。回答欄を大き

くとった後、非認知的学習について、「(4) アルバイトや遊び、サークルなどの…作成した、(5) とにかく提出できるものを作成した、の項目のいずれかで、2以上(2~5)の評定をした方にお尋ねします。あなたが、期日や文字数を重視してレポートを作成した(してしまった)のは、どのようなレポート課題のときでしたか。例に示したような書き方で、そのレポート課題の特徴を教えてください。自由にいくつでも記述してください」と教示し、その後に例として、「あまり興味を持ってない課題のとき／締め切りが短い課題のとき／指定字数の多い課題のとき」と3つの回答例を示した。

3. 倫理的配慮

大学教員でない第2著者が調査依頼に教室を訪問し、調査用紙の冒頭で、回答が成績には関係ないこと、回答が第三者に閲覧されることは決していないことを示した。開始前には口頭で、回答したくない人は回答しなくてよいこと、回答したくない設問があれば飛ばしてもよいことをアナウンスし、回答済みの質問紙を提出してもらうことを以て、回答に同意したと見なした。

結果と考察

1. 学習行動の様相

授業とレポートへの取り組み方のそれぞれについて、正統的学習行動から非認知的学習行動まで5つの質問項目に分けて尋ねた設問への回答をFig. 1とFig. 2にまとめた。授業の設問(Fig. 1)においては、項目(1)と(2)で表された正統的学習行動で「全ての科目でそう」、「多くの科目でそう」という回答は少なく、それは中庸的な項目(3)や非認知的な項目(4)に進むにつれて多くなるが、より非認知的な項目(5)ではやや少なく、その該当率は(2)と(3)の間であった。

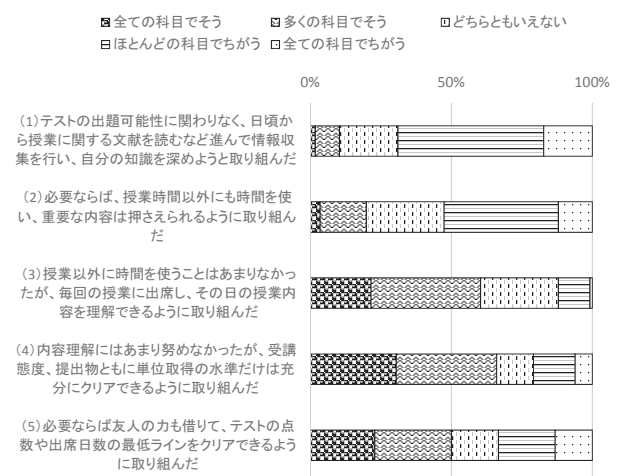


Fig. 1 授業への取り組みの回答分布

レポートの設問(Fig. 2)においては、「すべてのレポートでそう」「多くのレポートでそう」という回答は項目(2)で半数を超えている。項目(3)では(2)よりかなり少ないが、非認知的傾向の項目(4)では5項目中、

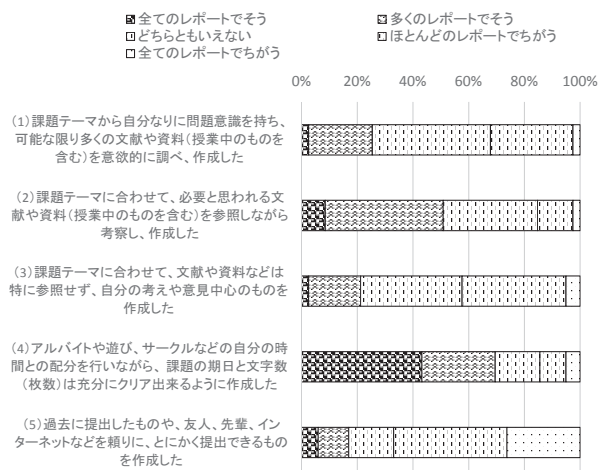


Fig. 2 レポート課題への取り組み方の回答分布

最も高い該当率となった。授業の受け方に比べてレポートへの取り組み方は、二極化の傾向があると言える。ただしレポートの方では、5つの項目のなかで(2)と(4)

で「すべて」「多くの」とする人の割合が高いことから、個人間の差が大きいだけでなく個人内の差もあると見ることもできる。

このことをさらに検討するために、授業とレポートそれぞれ5項目への回答をもとにした、Ward法によるクラスタ分析を行った。クラスタ数はデンドログラムを参照してそれぞれ6クラスタ解が適切と判断し、それぞれFig. 3には授業について、Fig. 4にはレポートについて、各クラスタにおける各項目の評定平均を示した。授業は正統的な項目(1)や(2)、非認知的な項目(4)や(5)、またはその中間のどこかに偏りがある形であるが、レポートは正統的と非認知的の双方の評定平均が高く、中間的な(3)の平均が低いM字型のクラスタが目立つ。そうした形状の第2, 第5, 第6クラスタの該当人数を合計すると64名(54.2%)と半数超となる。ここから、レポートへの取り組み方は個人間の差だけでなく、個人内の差(レポート課題によるばらつき)も多いことがわかる。

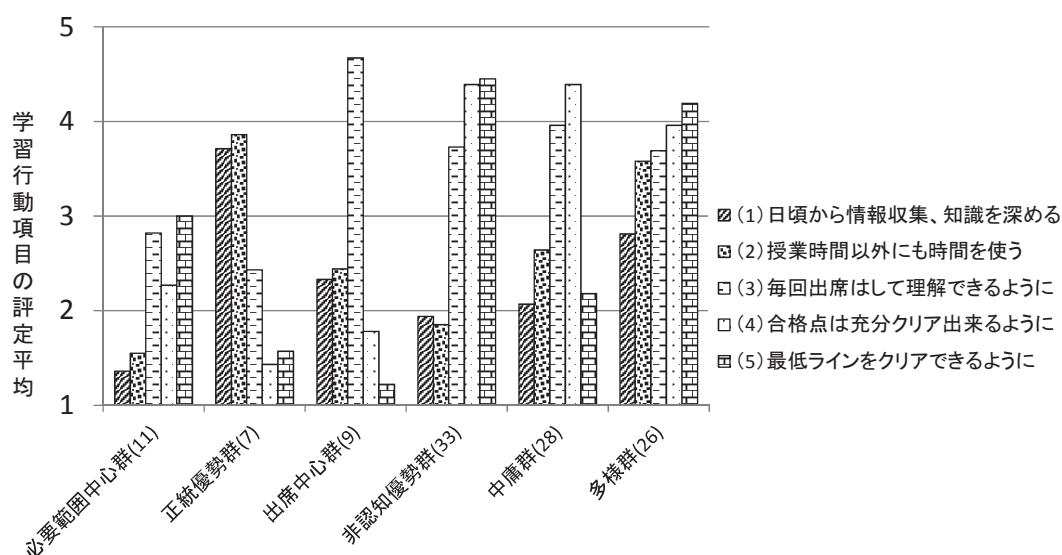


Fig. 3 「授業」の学習行動のクラスタ分析結果

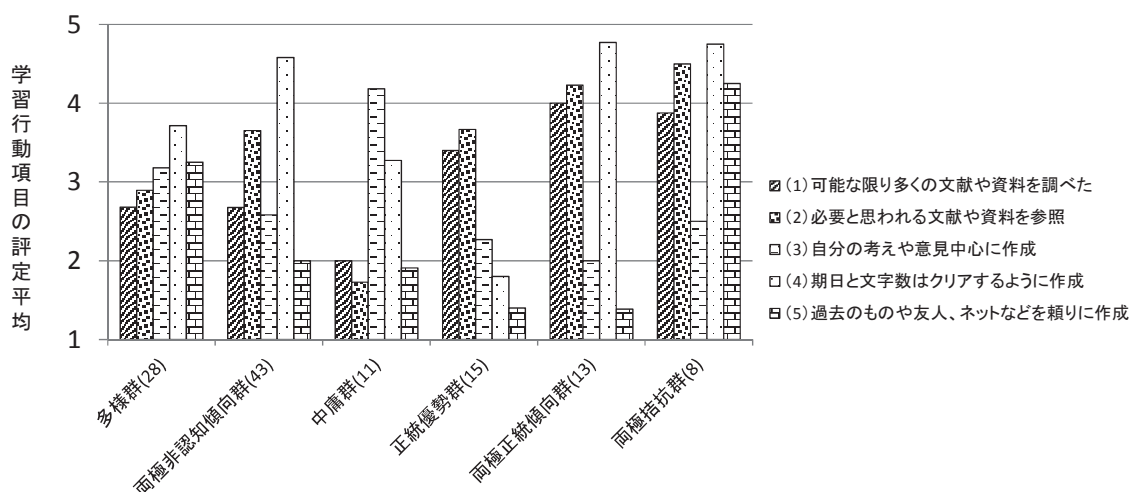


Fig. 4 「レポート」の学習行動のクラスタ分析結果

授業のクラスタを具体的に見ていくと、正統的な項目 (1) や (2) の評定平均が高い第 2 クラスタ (正統優勢群)、非認知的な項目 (4) や (5) の評定平均が高い第 4 クラスタ (非認知優勢群) および第 1 クラスタ (必要範囲中心群)、中間的な (3) の評定平均が高い第 3 クラスタ (出席中心群)・第 5 クラスタ (中庸群)、どの項目にも比較的高い評定をしている第 6 クラスタ (多様群) という構成であった。レポートのクラスタを見ていくと、授業のようにどこかの極にピークがある第 4 クラスタ (正統優勢群)、第 3 クラスタ (中庸群)、および比較的均等にばらついている第 1 クラスタ (多様群) 以外の 3 つのクラスタ (第 2・第 5・第 6) は正統的・非認知的いずれの項目にもピークがあった。

2. 学習行動の条件・理由

条件・理由の設問への自由記述の回答をカテゴリ分類した結果を、まず授業について Fig. 5 にまとめた。それによると、その科目に興味があったり自分の専門分野であるか否か (カテゴリ「ア」) によって学習行動が変わるとした人が最も多く、半数前後が挙げていた。次に多く見られたのは、正統的学習行動では有用性が高いこと (イ, 22.4%) であった。興味をもてたり有用性を感じられる授業は、内発的動機づけや同一化的動機づけ (Deci & Ryan, 1985) から正統的学習行動が促進される。授業をする教員の側では、内容に興味を喚起する工夫や学ぶことがどのように役立つか (たとえば教員の仕事になぜ関わるかを説明する) を予め伝えることで、正統的学習を促進することができる可能性がある。

「授業」における非認知的学習行動では、単位の重要性 (エ, 31.0%) が 2 番目に多かったが、興味深いことに、同じカテゴリが正統的学習行動の回答 (エ, 13.8%) にも見られた。すなわち、重要な単位ゆえにきちんと授業で学ぼうとする人もいるが、単位を落とせないために非認知的学習行動に走る人もいるということである。「カ. レベルの高さ」についても、双方の学習行動の回答に見られた (正統的では 15.5%, 非認知的では 10.3%)。このように双方の回答に見られたものは、動機づけなど個人の特性によっていずれの理由にもなるという可能性もあるが、先に示した興味や有用性など動機づける要素が付け加わることで正統的学習をもたらし、それがなければ非認知的学習行動に走らせるというように、他の要素との組み合わせによる可能性も考えられる。

次にレポートについて Fig. 6 にまとめた。正統的学習行動で目立って記載数が多かったのは「A. 科目の嗜好」(54.2%) で、これを裏付けるように非認知的学習行動の条件・理由として「A. 科目の非嗜好」を 26.3% の人が挙げていた。内容が面白い、興味をもてるなどの場合に正統的に取り組むとする人が少なからず存在することを伺わせる。「G. 有用性の高さ」も 11.9% と多くはないが、「授業」の場合と同様に、有用性を感じさせ

「授業」で正統的学習行動をする科目の特徴	
ア. 科目の嗜好 (71名, 61.2%)	・興味ある内容の講義だったとき ・楽しいと思えた授業
イ. 有用性の高さ (26名, 22.4%)	・教員として必要だと感じる科目 ・教養になりそうな授業のとき
ウ. 他人の目 (11名, 9.5%)	・グループで発表するとき ・模擬授業のとき
エ. 単位の重要性 (16名, 13.8%)	・一度落とした授業 ・課題がでたとき ・指導案作成が必要なとき
オ. 教師への好感 (9名, 7.8%)	・自分の専攻の先生の科目 ・先生が準備に時間をかけていると感じたとき
カ. レベルの高さ (18名, 15.5%)	・授業時間だけでは学習時間が足りないと感じたとき ・知っていたらもっと授業を楽しめると実感できたとき ・単位がとれにくい難しい科目のとき ・その日がわからないと次回もわからないとき
キ. その他 (1名, 0.9%)	・ない
「授業」で非認知的学習行動をする科目の特徴	
ア. 科目の非嗜好 (52名, 44.8%)	・自分の得意な科目のとき ・専門性が問われる科目のとき
イ. 有用性の低さ (4名, 3.4%)	・必要性をあまり感じない科目のとき
ウ. 露呈可能性の低さ (13名, 11.2%)	・受講生が大勢いるとき ・ノートを見せてもらえる友人がいるとき
エ. 単位の重要性 (36名, 31.0%)	・単位を落とすといけないからすべてのとき ・テストがあるとき ・必修科目 ・専攻の必修授業
オ. 教師への好感・非好感 (11名, 9.5%)	・教科書を読んでいる授業のとき ・担当教員の言っていることが自分の考えと全く違い、理解できなかったとき ・その先生が人間的に好きで、信頼を失われたくないと思ったとき
カ. レベルの高さ (12名, 10.3%)	・授業の進行度が早いとき ・専門性が問われる科目のとき ・暗記することが求められる科目のとき
キ. そのときの状況 (7名, 6.0%)	・欠席して内容がわからなくなったとき ・昼のあとの授業のとき
ク. 単位取得のしやすさ (5名, 4.3%)	・試験がない授業のとき ・テストがほぼ同じなど、単位の取り方がわかっている科目
ケ. その他 (7名, 6.0%)	・基本的にすべての科目 ・特に線引きはない

Fig. 5 「授業」の学習行動のカテゴリ分類と記述例

「レポート」で正統的学習行動をする科目の特徴	
A. 科目の嗜好 (64名, 54.2%)	・課題・テーマに興味があったとき
B. 労力の必要性 (44名, 37.3%)	・作成のための知識が足りないとき ・文献が必要なとき ・知識のない内容のとき
C. 単位の重要性 (13名, 11.0%)	・単位が必修であるとき ・誰かと競い合っているとき
D. ゆとりの存在 (7名, 5.9%)	・提出まで時間があるとき
E. 教師側の条件 (14名, 11.9%)	・好きな先生のとき ・良い授業をする先生のレポート
F. 課題の手軽さ (10名, 8.5%)	・書きやすい内容のとき ・自分の考えを元に作成するとき
G. 有用性の高さ (14名, 11.9%)	・将来に活かせる課題
H. その他 (4名, 3.4%)	・レポートを進めやすくするため
「レポート」で非認知的学習行動をする科目の特徴	
A. 科目の非嗜好 (31名, 26.3%)	・興味をもてない内容のとき
B. 労力の必要性 (43名, 36.4%)	・指定文字数の多いもの ・講義内容をわかっているとき
C. 単位の重要性 (6名, 5.1%)	・成績に大きく関わるとき ・単位を取りたいとき
D. ゆとりのなさ (44名, 37.3%)	・忙しいとき ・提出期限が間近なとき
E. 教師への非好感 (8名, 6.8%)	・提出先が優しい先生のとき ・採点が厳しい先生のとき
F. 課題の手軽さ (7名, 5.9%)	・レポートをあまり重視されないとき ・文字数指定以外の条件が少ないとき
G. 有用性の低さ (2名, 1.7%)	・やる意味を見いだせないとき
H. その他 (9名, 7.6%)	・どんな課題でも面倒なのでそうしている ・期日・文字数は重視すべきだと思うのですべてのレポートで意識している

Fig. 6 「レポート」の学習行動のカテゴリ分類と記述例

る課題でも正統的な取り組みを促進すると考えられる。続いて多かったのが「労力の必要性」で、文献が必要ときや難しそうな課題のときに正統的に取り組むという回答 (B, 37.3%) であったが、非認知的行動においても同じカテゴリの回答 (B, 36.4%) が見られた。これは、「授業」でも言及した「単位の重要性」と同様であり、同じ性質がどちらの学習行動にも結びつく。「課題の手軽さ」についても双方に見られ、これは先の「労力の必要性」とは逆の性質であるが、着手しやすいから正統的に取り組むという人 (F, 8.5%) と、何とでも書けそうだから非認知的に取り組むという人 (F, 5.9%) がいる。他には担当教員に対する評価や感情も関わっているとした人が 10% 前後存在した。

3. 学習行動の態様による条件・理由記述の差異

調査対象者たちが挙げた条件・理由の記述が、学習行動の態様、たとえば正統的学習行動が多い学生と非認知的学習行動が多い学生のあいだで異なるかを検討した。具体的には、先に調査対象者を類型化したクラスタ（「授業」「レポート」各 6 群）間で、それぞれの回答クラスタに含まれる回答を記述したか否かを比較し、カイ 2 乗検定を行った。

まず「授業」について、有意傾向以上の差異が見られた記述カテゴリについて、その記述を行った人数と%を Table 1 に示した。残差分析の結果、有意に多いまたは少ないと判定されたところを見ていく。正統的行動の A（科目の嗜好）は正統優勢群に多く、必要範囲中心群に少なかった。同じく正統的行動の力（レベルの高さ）も正統優勢群に多かった。科目が興味や自分の専門に合い、また高いレベルを求める授業の場合に正統的な行動をとるのはそうした行動が多い人の特徴と言える。また非認知的行動の A（科目の非嗜好）は非認知優勢群で少なく、オ（教師への非好感）は必要範囲中心群、出席中心群で多かった。非認知優先群は科目への興味で行動が変わることは他の群と比べて少なく、同群に準じて非認知的行動が多い必要範囲中心群、出席中心群では教師への評価如何でそうした非認知的行動が誘発されやすいことが何

Table 1 授業に対する行動：クラスタ間で条件・理由の記述に差がみられたもの

クラスタ (人数)	記述カテゴリ 名(記述した 人の割合)	正統的学習行動		非認知的学習行動	
		ア科目の嗜好 (62.3%)	カレベルの高さ (15.8%)	ア科目の非嗜好 (45.6%)	オ教師への非好感 (9.6%)
必要範囲中心(11)	3 (27.3%) *	-	1 (9.1%)	5 (45.5%)	3 (27.3%) *
正統優勢(7)	7 (100.0%) *	+	4 (57.1%) **	4 (57.1%)	0 (.0%)
出席中心(9)	8 (88.9%)	+	2 (22.2%)	5 (55.6%)	4 (44.4%) **
非認知優勢(33)	17 (51.5%)	+	6 (18.2%)	9 (27.3%) *	1 (3.0%)
中庸(28)	17 (60.7%)	+	4 (14.3%)	12 (42.9%)	3 (10.7%)
多様(26)	19 (73.1%)	+	1 (3.8%)	17 (65.4%) *	0 (.0%)
$\chi^2(5)$		15.6 **	12.6 †	9.4 †	21.6 ***

† p<.10 * p<.05 ** p<.01 *** p<.001

※回答度数とその群内での割合に続いて、残差分析の結果、全体での%より多いと判定されたところに「+」、少ないと判定されたところに「-」の印と有意水準を示した。

Table 2 レポートに対する行動：クラスタ間で条件・理由の記述に差がみられたもの

クラスタ (人数)	記述カテゴリ 名(記述した 人の割合)	正統的学習行動		非認知的学習行動	
		E教師への好感 (11.9%)	G有用性の高さ (11.9%)	B労力の必要性 (36.4%)	G有用性の低さ (1.7%)
多様(28)	0 (.0%) *	-	3 (10.7%)	7 (25.0%)	0 (.0%)
両極非認知傾向(43)	4 (9.3%)	*	4 (9.3%)	20 (46.5%)	0 (.0%)
中庸(11)	2 (18.2%)		0 (.0%)	2 (18.2%)	1 (9.1%) *
正統優勢(15)	1 (6.7%)		1 (6.7%)	2 (13.3%) *	0 (.0%)
両極正統傾向(13)	3 (23.1%)		6 (46.2%) **	6 (46.2%)	0 (.0%)
両極拮抗(8)	4 (50.0%) **	+	0 (.0%)	6 (75.0%) *	1 (12.5%)
$\chi^2(5)$		17.5 **	17.9 **	14.2 *	10.9 †

† p<.10 * p<.05 ** p<.01

※回答度数とその群内での割合に続いて、残差分析の結果、全体での%より多いと判定されたところに「+」、少ないと判定されたところに「-」の印と有意水準を示した。

える。

次に「レポート」について、同じ体裁で Table 2 に示した。正統的行動の E（教師への好感）は両極拮抗群で多かった。また G（有用性の高さ）は両極正統傾向群で多かった。これらの群は、正統・非認知の両極の行動が多く見られる群だが、正統的な行動を起こすためにはこれら 2 つのことがらが関わってくる可能性がある。次に非認知的行動の B（労力の必要性）は正統優勢群で少なく、両極拮抗群で多かった。また G（有用性の低さ）は中庸群で多かった。正統優勢群は、労力を求めるレポートでも非認知的行動をとりやすく、両極の行動が多い人は、労力次第で非認知的な取り組み方に流れる可能性がある。

全体的考察

本研究の第 1 の成果は、非認知的学習行動について実態を明らかにしたことである。授業では中庸である項目 (3) や、やや非認知的である項目 (4) をピークとする分布であった。一方、レポートでは正統的である項目 (2) と非認知的である項目 (4) にピークが二極化し、クラスタ分析でも項目 (2) と (4) が (3) より評定平均が高いクラスタに半数以上が該当するなど、個人のなかでも正統的学習行動と非認知的学習行動の双方が見られた。この差異は、授業への取り組み方は大学にいる時間内という状況的な要因の少ないなかでのものであるのに対して、レポートは授業時間外や休日に取り組まれるものであり、それゆえ他の用事などの状況的な要因によって正統的-非認知的な取り組み方が左右されやすいことに関係していると思われる。寺島 (2018) が述べているように、学生がレポート課題を解決するプロセスには、テーマ設定、情報探索、執筆という複数の段階がある。そのため複数の日程と作業が求められ、たまたま他の課題と締め切りが重なるなどの状況要因が関わりやすい。また授業は、出席するだけなら受け身的でも立ちゆくが、レポートは能動的に関わりないと完成しないことから、本人の能力や課題の難易度、課題への興味などで、その取り組みには個人内の差が生じやすいことも推

測できる。

続く分析からは、正統的学習行動と非認知的学習行動、それぞれにつながる条件・理由の一覧が得られ、その分類ができた。教員がつくる授業やレポート課題の有用性を高め、明示的に伝えたり、学生との関係づくりをするなどの努力によって、彼らの学習行動を変えていける可能性が伺えた。正統的・非認知的の次元における学習行動は、本研究のクラスタ分析結果にも表れているように、確かに個人間でも差異がある。それは学習意欲や動機づけ、自己効力感（田中，2018）、達成目標志向性（中山・吉田，2003）など、これまで指摘されてきた心理変数が学習行動に対する主効果として一定の説明力をもつからであろう。しかし多くのクラスタで見られたように、学習行動には個人内のばらつきもある。その個人内の変動のなかで、そのときどきの学習行動が、授業やレポート課題の特性、教員との関係性に影響を受けることはあるであろう。ただしこれらの条件・理由は、本研究では各自が経験と内観から言語報告したものであったので、続く研究において、今回収集・整理されたそれらのことが実際に学習行動を左右するのか、個人内の変動と関連するのかを検証しなければならない。

その際に留意しなければならないことは、個人内の変動への影響を個人間の差異と併せて分析することである。分類された条件・理由の記述においても、「単位的重要性」、「労力の必要性」の記述は、正統的と非認知的双方の回答に見られた。これは、当人の興味や能力など内的な要因によって、いずれの行動にも結びつく可能性があるということである。また Table 1 および 2 で示したように、外的要因である授業やレポートの特性や教員との関係性は、回答者がどのようなタイプであるかによって、言及される割合に差異が見られた。たとえば、授業の特性である「レベルの高さ」が、正統優勢群において他よりも高い頻度で記述されていた。これは、こうした条件・理由によって正統的学習行動が促進されるには、何らかの前提があることを示している。今回見られた外的な条件は、それ自体、実践に生かしていける可能性をもつが、以上のようにその条件単独ではなく、他の要因との相互作用によって学習行動が規定されるという示唆が、本研究では得られたと言える。

引用文献

- ベネッセ教育総合研究所(2016). 第3回 大学生の学習・生活実態調査報告書
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- 藤澤伸介 (2002a). ごまかし勉強 上巻 学力低下を助長するシステム 新躍社
- 藤澤伸介 (2002b). ごまかし勉強 下巻 ほんものの学力を求めて 新躍社
- 市川伸一 (1995). 学習動機の構造と学習観との関連

- 日本教育心理学会第37回総会発表論文集, p.177.
- 市川伸一 (1998). 認知カウンセリングから見た学習方法の相談と指導 プレーン出版
- 伊藤茂樹 (1999). 大学生は「生徒」なのか 一大衆教育社会における高等教育の対象— 駒澤大学教育学研究論集, 15, 85-111.
- 岩田弘三 (2015). 「大学の学校化」と大学生の「生徒化」 The Basis: 武蔵野大学教養教育リサーチセンター 紀要, 5, 65-87
- 文部科学省 (2015). 新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育, 大学教育, 大学入学者選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～, 中央教育審議会配布資料第95回
- 中田明里 (2014). 教育学部生の教職科目における不適応的学習—学習動機の個人差と授業要因に着目して—, 滋賀大学教育学部平成25年度卒業論文(未公刊)
- 中山晃・吉田広毅 (2003). 達成目標志向性が学習方略の選択に及ぼす影響: 高校生の英語学習を中心に 国際基督教大学学報 教育研究, 45, 137-149.
- 日本私立大学連盟調査委 (2018). 私立大学学生生活白書
- 田中希穂 (2018). 学習動機と自己効力感が学習行動におよぼす影響 同志社大学教職課程年報, 7, 3-18.
- 寺島久美子 (2018). 大学生のレポート課題解決における知識と実践の関係 Library and information science, 79, 109-135.
- 植阪友理・瀬尾美紀子・市川伸一 (2006). 認知主義的・非認知主義的学習観尺度の作成 日本心理学会大会発表論文集, 70, 1EV117.