

主体的学修分類を用いた学年進行による学修行動変化の分析

Analysis of Transition of Learning Behavior Using Autonomous Learning Scale

白澤 秀剛¹⁾ 及川 麻衣子²⁾ 秋田 留美²⁾ 木村 康一²⁾ 岩屋 裕美³⁾

抄録

大学・短期大学などにおいて、主体的学修の必要性や重要性はますます高まっている。筆者らは、自らが開発した主体的学修を分類する尺度を利用し、山野美容芸術短期大学学生の分析を行なった。調査した他大学・短大と比較して、山野美容芸術短期大学は成長志向の学生が多く、防衛志向の学生が少ないことがわかった。自己効力感と主体的学修分類との関連があることがわかった。出席の分析では、実技科目において回避行動頻度が高いと遅刻が多くなる傾向が見られた。GPAからは、次学期の獲得行動を増やす効果があることがわかった。主体的学修の変化については、獲得行動頻度と回避行動頻度は片方だけが変化することがわかった。これらの分析によって、主体的学修分類の信頼性や妥当性が確認されると同時に、これまでの調査ではわからなかった主体的学修分類の変化の方向や変化させるための指導方法への示唆など、新たな知見を得ることができた。

キーワード：主体的学修 学習行動 学習者特性 行動特性 自己効力感

I. 緒言

高等教育機関におけるアクティブラーニング導入については、既に多くの教員の知るところとなっており、導入段階から普及段階に移行したと言える。2013年度の教育再生実行会議第三次提言¹⁾では、アクティブラーニングを「学生の能動的な活動を取り入れた授業や学習法（アクティブラーニング）」と記述している。文部科学省は、2018年度に告知した新しい学習指導要領の資料²⁾の中で、主体的学びの定義を「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる」としている。加えて「このような主体的学びを学校教育において実現するのみならず、将来にわたってこのような主体的な学習を続けるようにする」とある。

一方で、大辞林第三版³⁾によれば、主体的とは「自分の意思・判断によって行動する様」とある。この辞書通りに解釈すれば、必ずしも全ての科目、全ての時間において、前述のような学びの姿勢を保たなくても、

自らが学習に対する意思を持ち、何をすべきで何をしないのかを自らの判断で決定しているのであれば、それは主体的学習に該当するとも言える。文部科学省の定義する主体的学びは理想的な学びである点は賛同できるが、白澤⁴⁾の調査結果を見ると、授業内での学習および授業外での自主的な学修において、上手に行うことができると予期できず、学習に自信が持てない学生が多くいることがわかってきた。効果的な学習方法として、自己調整学習方略（SRL）に関する研究については多くの論文が存在するが、学習に対して自信が持てない状態の学生がどのような行動や態度、心的な対応を取っているかを良悪の判断なく中立的に分析している過去の研究はなかった。そこで、岩屋と白澤⁵⁾は、現在の学生が授業内での学習および授業外での学修場面において実際に行なっている学修方略を用いて主体的学習を分類することを試みた。分析の結果から25の質問項目による主体的学修分類尺度を作成した。探索的因子分析の結果、知識や技術を獲得しようとする獲得因子と、自己の能力不足の露呈や失敗を回避しようとする回避因子の2因子が抽出された。図1は、この2因子の高低の組み合わせによって主体的学修を4分類したモデルである。獲得行動が多く回避行動が少ない群を「成長志向」、獲得行動も回避行動も両方が多い群を「完了志向」、獲得行動が少なく

1) SHIRASAWA Hidetaka

東海大学情報教育センター

連絡先: 〒259-1292 神奈川県平塚市北金目 4-1-1

2) OIKAWA Maiko, AKITA Rumi, KIMURA Kouichi

山野美容芸術短期大学

3) IWAYA Hiromi

川崎市立看護短期大学

回避行動が多い群を「防衛志向」、獲得行動も回避行動も少ない群を「参加志向」と名付けた。

この主体的学修分類モデルは、学生の主体的学習の高低を見るものではなく、現時点で学習に積極的に向かっている状態にあるのか、何らかの理由で学習から回避したいと考える状態にあるのかを把握することができるモデルとなっている。この尺度を用いることで、現在の学生がどのように学修に向かっているかを把握することができ、指導方法や課題提示方法、効果的な声掛けなどに活用できることが期待できる。これまでも、筆者らはこの分類モデルを用いて学生を分析した結果を用いて教職員向けFD研修を実施しており、教育改善に貢献してきた。

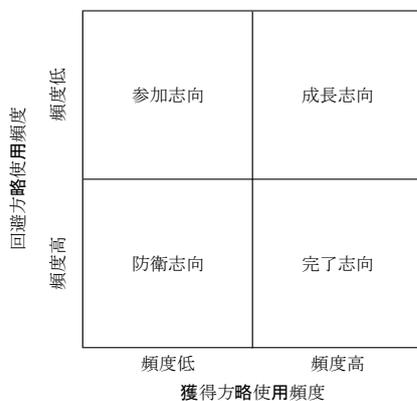


図1 主体的学修分類モデル

本研究は、先の研究⁵⁾の成果を受け、質問文を明確にしたり新たな質問項目を追加したりする改良を施した43の質問項目からなる主体的学修分類尺度を用いて、5つの大学・短期大学での調査結果を基に、山野美容芸術短期大学（以後「本校」と記述）学生を分析したものである。2018年度春学期、2018年度秋学期、2019年度春学期と、半年ごとに3回の調査を実施し、年次進行とともに主体性がどのように変化しているのかについて分析を行なった。主体的学修分類モデルにおいて、学生が年次進行とともにどのような変化をするのかについては過去に知見がなく、今回の調査で明らかにすることを目的としている。加えて、主体的学修分類の変化によって、学生指導の効果を検証することも可能であると予想される。この点についても検証を行う。

II. 研究方法

2018年度に43項目5件法による主体的学修分類尺

度を用いて6つの大学・短期大学の調査を行なった。加えて、本校学生には2018年度春学期、2018年度秋学期、2019年度春学期の3回、同じ質問項目による調査を実施した。

5大学・短大と本校との比較は2018年度春学期の調査データを使用した。これは、どの回答者も初回の回答であるとの条件を統一するためである。この時の回答者数一覧を表1に示す。なお、大学の特定を避けるため、大学も短期大学もどちらも「大学」との表記に統一している。

表1 本校及び5大学・短期大学の有効回答数

学校名	有効回答数
本校	146
A大学	193
B大学	131
C大学	312
D大学	285
E大学	22
合計	1089

質問項目中、獲得因子の因子負荷が高い17項目の回答値を合計して偏差値に変換したものを「獲得頻度偏差値」とした。また、回避因子の因子負荷が高い15項目で同様に求めたものを「回避頻度偏差値」とした。本研究では、これら獲得頻度偏差値と回避頻度偏差値を用いて学生の分析を行う。

また、主体的学修分類変化の原因を調べるため、本校学生の2018年度秋学期GPAデータ、「美容技術I」「美容技術理論I」の出欠データを利用した。2019年度春学期は一般性自己効力感尺度(GSES)⁶⁾による調査を実施した。

本校での調査は美容デザイン専攻の全学年(1年生、2年生)を対象として実施した。主体的学修分類尺度の調査は、回答期間を設けたオンラインアンケートにより実施し、回答期間終了後に回答データをダウンロードした。関連データと結合する必要があるため、調査は記名式とし、本校教員が実施した。分析結果は全て匿名処理を施している。

III. 研究結果

3.1. 主体的学修分類構成比の全体傾向

2018年度に調査した6大学、有効回答数1089のデータにおける主体的学修分類の構成比を表2および図

2に示す。成長志向および防衛志向がやや多く、ともに全体の30%程度であり、完了志向および参加志向はやや少なく全体の20%程度という構成になっている。

各主体的学修分類をさらに4分割してバブルチャートに示したものが図3である。この図から、獲得行動偏差値が60以上かつ回避行動偏差値が40未満の、極めて強い成長志向（以後「強成長志向」と記述）は全体の5.2%となっていることがわかる。同様に、獲得行動偏差値が40未満かつ回避行動偏差値が60以上の、極めて強い防衛志向（以後「強防衛志向」と記述）は全体の3.1%となっていることがわかる。

表2 主体的学修分類全体構成比

主体性分類	構成比(n=1089)
成長志向	31.6%
完了志向	20.3%
防衛志向	29.3%
参加志向	18.8%

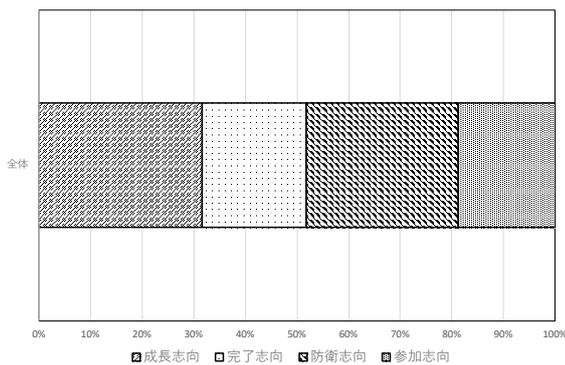


図2 主体的学修分類全体構成比

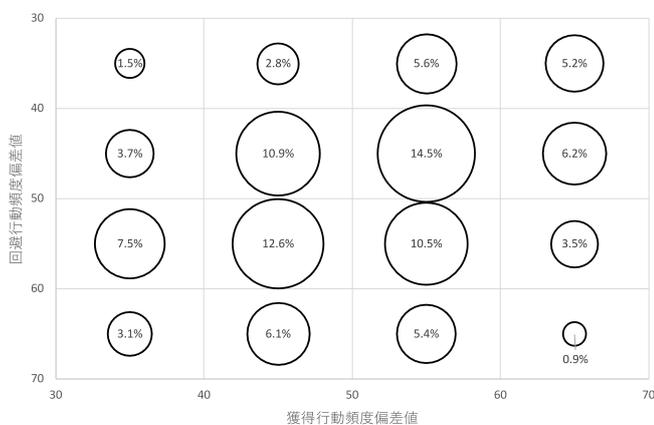


図3 主体的学修分類構成比詳細

3.2. 主体的学修分類構成比の他大学との比較

大学別に分析した結果の構成比を表3および図4に

示す。本校は他大学と比べ、成長志向が比較的多い一方で、参加志向も多い傾向が見られる。また防衛志向については調査校中最も少なかった。図5に各主体性を4分類した本校の詳細構成比を見ると、強成長志向が調査校全体比率に比べて約2倍になっており、また成長志向全体が右側（獲得行動の高い側）に寄っていることがわかる。一方、強防衛志向は調査校全体比率の約半分となっている。強防衛志向の学生は、連続欠席、留年、退学などとの相関が予想されるため、早期の指導を必要とする学生である。

表3 大学別主体的学修分類全体構成比

調査校	成長志向	完了志向	防衛志向	参加志向
本校(n=146)	39.0%	20.5%	19.2%	21.2%
A大学(n=193)	46.1%	18.1%	20.7%	15.0%
B大学(n=131)	38.2%	26.7%	20.6%	14.5%
C大学(n=312)	28.2%	20.2%	30.1%	21.5%
D大学(n=285)	18.6%	19.3%	43.5%	18.6%
E大学(n=22)	31.8%	13.6%	27.3%	27.3%

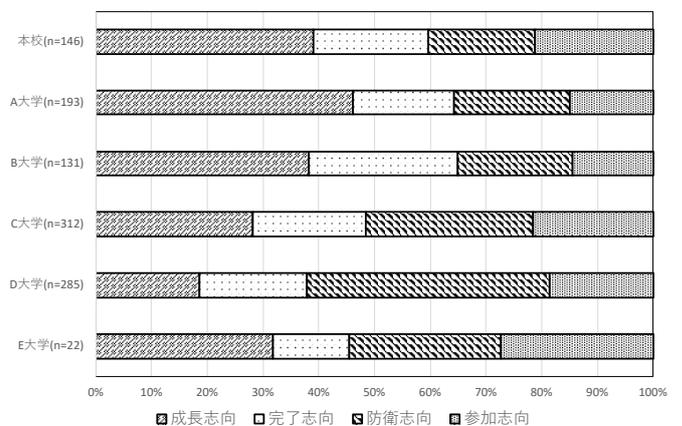


図4 大学別主体的学修分類構成比

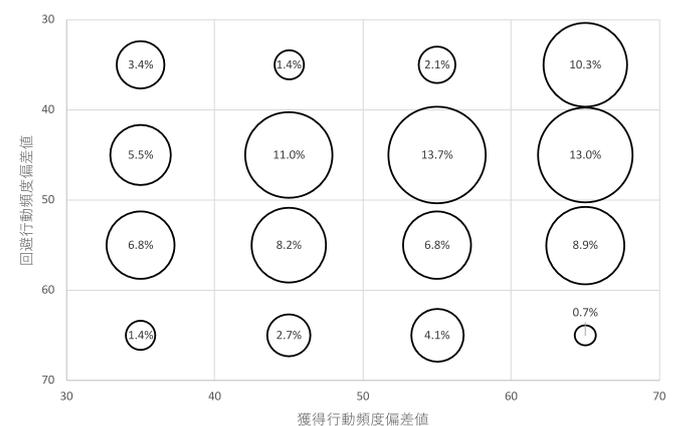


図5 本校主体的学修分類構成比詳細

3.3. 自己効力感と主体性分類

“自己効力感”（セルフ・エフィカシー）は、坂野⁶⁾によると、「Banduraによって提唱された社会的学習理論では、ある結果を生み出すために必要な行動をどの程度うまく行うことができるかという個人の確信を”self-efficacy”と呼んでいる」と述べられている。自己効力感とは、行動する前にその行動が上手くできるかの予期であり、上手くできるとの予期が得られない場合には行動変容が起きないとされる⁷⁾。すなわち、新しい知識や技術を学習するような場面で、新しい学習方法や技術練習方法を受け入れて行くかどうかは、自己効力感と密接な関連があることが示唆される。自己効力感を測定しようとした場合、課題固有の自己効力感を測定するものと、課題によらない特性的な自己効力感を測定するものがある。今回の研究では、過去の研究でも高い信頼性と妥当性があるとされている坂野らの一般性セルフ・エフィカシー尺度（以後「GSES」と記述）を使用した。GSESでは、大学生の自己効力感を「非常に高い」から「非常に低い」の5段階で測定できる。

本校学生で主体的学修尺度および GSES の両方に回答した学生は1年生 85名、2年生 74名の計 160名で、GSES 測定結果の構成比を表4に示す。本校は約3/4の学生の自己効力感が普通またはそれ以上の高い傾向にあることがわかる。また、GSESと主体的学修分類との関係を分析した結果を表5および図6に示す。成長志向の学生はGSESが高い傾向が見られ、「非常に高い」「高い傾向にある」を合わせると51%と半数を超えている。一方で、完了志向および防衛志向の学生ではGSESが相対的に低く、特に防衛志向の学生はGSESが「非常に低い」「低い傾向にある」を合わせると56%と半数を超えている。GSESと主体的学修分類との因果については考察にて詳しく述べる。

表4 GSES と主体性分類

GSES(n=160)	構成比
非常に低い	6.9%
低い傾向にある	18.8%
普通	33.1%
高い傾向にある	21.9%
非常に高い	19.4%

表5 GSES と主体性分類

GSES(n=160)	成長志向 (n=95)	完了志向 (n=26)	防衛志向 (n=23)	参加志向 (n=16)
非常に低い	3%	8%	17%	13%
低い傾向にある	13%	19%	39%	25%
普通	33%	46%	26%	25%
高い傾向にある	27%	15%	9%	19%
非常に高い	24%	12%	9%	19%

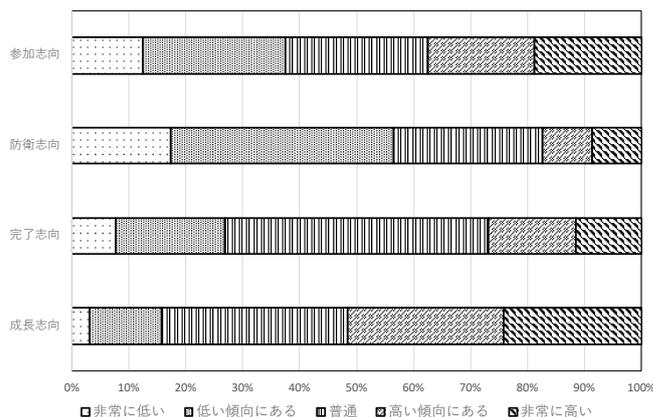


図6 主体性分類別 GSES 構成比

3.4 GPA や出欠と主体性分類

2018年度春学期 GPA と 2018年度春学期及び秋学期の獲得行動頻度偏差値・回避行動頻度偏差値との相関を分析したものが表6である。春学期 GPA と秋学期獲得偏差値、春学期順位と秋学期獲得偏差値に有意な相関が見られる。

表6 GPA と獲得・回避行動頻度

n=28	2018春		2018秋	
	獲得偏差値	回避偏差値	獲得偏差値	回避偏差値
GPA値	0.22	-0.01	0.33*	-0.10
累計GPA値	0.04	-0.10	0.23	-0.14
順位	-0.23	0.01	-0.34*	0.05
累計順位	-0.07	0.10	-0.24	0.09

* p<.1

表7、表8に示した出欠回数との相関では、獲得頻度偏差値及び回避頻度偏差値との相関が見られる。獲得行動頻度の高い学生は、出席数が多く、欠席数が少ない。回避行動頻度の高い学生は出席数が少なく、欠席数が多い。遅刻数については、美容技術理論Iでは獲得も回避も相関が見られないが、美容技術Iでは回避偏差値とのある程度の相関が見られる。

表7 美容技術Iの出欠分析結果

n=46	2018秋		GSES
	獲得偏差値	回避偏差値	
出席数	0.33**	-0.37**	0.21
欠席数	-0.36**	0.29**	-0.25
遅刻数	-0.14	0.37**	-0.04

** p<.05

表8 美容技術理論Iの出欠分析結果

n=46	2018秋		GSES
	獲得偏差値	回避偏差値	
出席数	0.32**	-0.27*	0.15
欠席数	-0.33**	0.30**	-0.25
遅刻数	0.01	0.12	-

** p<.05 * p<.1 "-":データなし

3.5 年次進行による主体性変化

本学で測定した3回の主体的学修分類尺度の中で、3回とも回答を行なった学生44名(2年制短期大学のため3つの学期での回答があるのは全員2年生)を抽出した。その上で、2018年度春学期と2018年度秋学期の主体性変化および、2018年度秋学期と2019年度春学期の主体性変化の様子を集計したものが表9である。本集計では、同一学生の2度の変化を別々カウントしている。

本校は成長志向が相対的に多く、成長志向の学生ほど3回のアンケート調査に確実に回答すると推測されるため、回答データも必然的に成長志向が多く出ている点に注意して読み取る必要がある。

表9 主体性変化の観測回数

今学期	前学期	観測回数
成長志向	成長志向	34
完了志向	成長志向	6
防衛志向	成長志向	1
参加志向	成長志向	3
成長志向	完了志向	8
完了志向	完了志向	6
防衛志向	完了志向	6
参加志向	完了志向	2
成長志向	防衛志向	0
完了志向	防衛志向	5
防衛志向	防衛志向	6
参加志向	防衛志向	0
成長志向	参加志向	0
完了志向	参加志向	0
防衛志向	参加志向	4
参加志向	参加志向	5

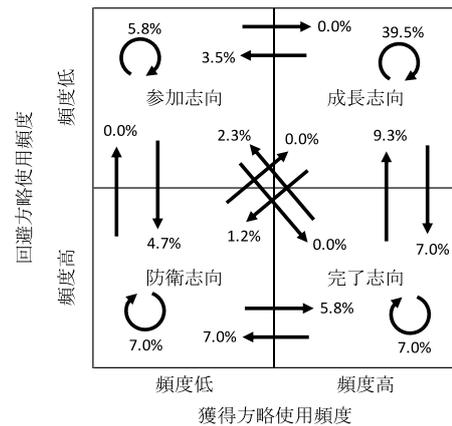


図7 年次進行による主体性変化割合

図7は表9の結果をもとに、主体性変化の割合を、主体的学修分類モデル上に図示したものである。参加志向から防衛志向、防衛志向から完了志向、完了志向から成長志向など、隣接した位置に移動する割合が多く、斜め方向の移動がほとんどないことが読み取れる。観測件数が少ない点は考慮しなければならないが、この図から主体性の変化に関する示唆を読み取ることができる。この点についての考察も後述する。

IV. 考察

2018年度の25項目版から質問文を改善したことで、回答者からの質問が減り、多くの大学から多くの有効回答を得ることができた。分析した結果、学校毎に4つの志向の分布が異なっていることがわかった。本校及びA大学、B大学は将来の仕事と直接結びついた学部学科となっており、卒業時に国家試験を受けるカリキュラムとなっている。このことから、将来の進路・職業と結びついていることが、学生の学ぶ目的を明確にするとともに、学びの意欲を喚起した結果、成長志向が多くなると言える。ただし、全体と比較しても、A大学やB大学と比較しても本校の防衛志向の割合が少ない。これは、1クラスが10~20名程度と他大学と比較して少ないため、教員の目が行き届きやすく、国家試験合格率の高さを支える教員の丁寧なフォローアップ指導があることが要因と推測される。ソーシャルサポートが充実していると自己効力感が増大する⁹⁾との研究報告があり、本校生徒は比較的自己効力感が高い学生が多いことからサポートの充実が影響していると考えるのが妥当である。目が行き届きやすいため、防衛的学生にも気が付きやすくまた声掛け頻度も高くなることも要因として考えられる。逆に、

今回の結果から、学生の様子を常に気かけ、必要に応じて丁寧なフォローアップをしていくことが防衛志向を減らす指導方法になりうることを示唆していると言える。

筆者らによる追跡調査により、主体的学修分類尺度調査結果で、強防衛志向と判定された10名の内、2名がすでに退学していることがわかった。また、1名は学習に困難を抱えていると推測される学生、2名はすでに教員により介入が行われている学生、3名は努力なくとも技術学習できてしまっているいわゆる「浮きこぼれ」と呼ばれる学生であることがわかった。すなわち、強防衛志向の学生は仮説通り、教員の介入を必要とする学生である可能性が高いことが示されたと言える。さらに、2019年度に関する退学者との関連を詳しく調べると、学力を理由として退学・休学した学生4名の回避行動頻度偏差値は、高い順に、66.7, 57.5, 56.2, 54.9となっており、いずれの学生も獲得行動頻度偏差値は低く、防衛志向に分類されていた。もっとも値が高い1名は強防衛志向に分類されており、前述の2名の退学者の中の1名である。本解析では強防衛志向の回避行動偏差値を便宜的に偏差値60以上としているが、今後データを集めていくことで、退学予備群の判定基準をより精密に策定できる可能性がある。特筆すべきは、本調査は本人が自主的に回答しているアンケートであるということである。退学予備群はえてして退学の予知に関するアンケートを敏感に察知し、正しく回答しないまたは回答を拒否する傾向にある。本アンケートでは、いずれの退学者も素直に回答していることから、退学予備群の学生に事前に声掛けし、フォローアップをするための指標としての利用が大いに期待できる。ここで、1例ではあるが、フォローアップの成果を示唆するデータについて述べる。2018年度秋学期は回避行動頻度偏差値が61.4で強防衛となっていた学生が、教員が介入した後の、2019年度春学期調査では45.7と改善されている。ただし、獲得行動偏差値は39.6から38.5とほぼ変化はなかった。これは1例ではあるが、教員介入によって回避行動頻度を下げることができることを示している。学生が退学について教員に相談する段階や、退学を申告する段階では、すでに長い時間、学修に関して悩んでいることが多い。調査結果を学内で共有し指導に活用する体制を整えれば、本人が退学について長い期間思い悩む前にフォローすることが可能になる。仮に退学を選択するにせよ、深刻になり自暴自棄になる前であれば、冷静に今後の進路の選択の結果としての

退学であり、退学後の進路選択が本人にとってより良いものになる可能性は高い。以上のことから主体的学修分類が退学や休学への対応に対しても効果的であることが示されたと言える。

自己効力感と主体的学修分類との関係に関する分析は今回初めて実施したものである。自己効力感と学修行動との関連は多くの論文でも示唆されており、今回の分析結果からも成長志向で自己効力感の高い割合が多く、防衛志向で自己効力感が低い割合が多くなっている。このことから、この主体的学修分類尺度の妥当性が示唆されるとともに、主体的学修が学力等と同様に自己効力感と関連することが示されたと言える。しかしながら、成長志向の中にも自己効力感が非常に低い学生がいる一方で、防衛志向の中に自己効力感が非常に高い学生がいる。坂野⁶⁾によれば、自己効力感は自然発生的に生じるのではなく、過去の経験や他者からの説得的な暗示などを通じて個人が自ら作り出していくものであるとしている。そうであるならば、測定された自己効力感は入学以前に形成されていた可能性が高い。特に今回の測定は2019年度春学期に行われていることから、1年生は高校時代までに形成された自己効力感と大きく異なっていないと思われる。2年生については、大学1年間での変化を含んでいるが、一般に自己効力感の変化にはある程度の期間が必要であるとされているため、高校時代の自己効力感の傾向を引き継いでいる可能性が高い。自己効力感が低いにも関わらず成長志向の学生は、現在の学習内容が高校時代と違って自分自身に合っているか、自分がやりたいことを見つけて努力している状態と推測できる。一方、自己効力感が高いにも関わらず防衛志向の学生については注意が必要と言える。できると感じる自分自身に対して自己の能力不足を回避しようとする傾向は、自己効力感と現実との不一致がもたらしていると予想されるため、早急に相談の場を設けるなどの対応が必要と考えられる。ただし、今回は一般性自己効力感尺度(GSES)を使用しているため、大学の学習という特定課題における自己効力感とGSESが大きく乖離しているとの可能性もある。

出欠分析結果については、獲得行動頻度が高いと出席回数が多くなり欠席回数が減る、回避行動頻度が高いと出席回数が少なくなり欠席回数が増える傾向が見られ、多くの教員が経験的に感じている傾向と一致する。一般に相関とはどちらが原因でどちらが結果であるかは分析できないが、今回の分析結果は、出席や欠席が学修行動の変化を促しているとの考察には妥

当性がないため、獲得行動頻度や回避行動頻度が原因で、出席や欠席が結果であるといえる。であるならば、出席や欠席は主体的学修の志向に影響を受けていることになる。これは、出席することが獲得行動ではなく、獲得行動のゆえに出席することを意味している。欠席の場合で言えば、欠席することが回避行動ではなく、回避行動のゆえに欠席するということである。教育指導を行うのであれば、欠席しないように指導するのではなく、病欠など明確な理由でない欠席の場合には、何らかの回避行動の現れの可能性を考慮し、学習において困っていることや困難に感じていることがないかを確認する声掛けなどが有効であると言える。また、特筆すべき部分として、遅刻においては美容技術 I においてのみ回避行動頻度との相関が見られることが挙げられる。全員が一斉に同じ実習を行う科目であるため、自分の能力不足が露呈することを実習中に回避することができない、そのため、能力不足露呈回避のために出席を躊躇してしまうと考えられる。ただし、これまでの分析を併せて考えると、欠席ではなく遅刻ということは、技術不足の露呈を回避したい気持ちがありながらも、出席して技術を習得したい、または周囲から取り残されることは避けたいなどの気持ちが残っていることが示唆される。このような学生に対しては、遅刻を叱責するのではなく勇気を出して出席したことを認める態度を示す方が効果的である。確かに、社会に出る前に遅刻する態度を改めてもらう指導の必要性はある。そのような指導は、遅刻回数と回避行動頻度との相関がない科目で行うようにして、全体での一斉実習のような科目では、遅刻に対する対応を変えていく必要があると言える。

年次進行による主体的学修の変化については、今回初めて分析が実現したものである。期限を切って自主的にアンケート回答を依頼している関係で、本分析結果に必要な有効回答者数は 44 名と統計的に十分と言える人数ではないが、主体的学修の変化を知る貴重なデータとなった。本校学生に成長志向が多いことに加え、成長志向の学生ほどアンケート回答率が高いことがこれまでの調査でもわかっており、3回全てに回答した学生が必然的に成長志向に偏ってしまった。ただ、分析対象の成長志向学生中 15 名は3回の調査時のいずれも成長志向となっており、成長志向の学生は成長志向を維持する傾向が高いことがわかった。主体性が変化したケースを見てみると、成長志向から防衛志向や、完了志向から参加志向など、斜めの領域に移動している割合が相対的に少ない。比較的移動割合が多い

のは、上下方向や左右方向であり、これは、半年間の変化では、獲得行動の増減または回避行動の増減など、片方の因子だけが増減することを示している。また、上下左右の変化でも、防衛志向から参加志向や、参加志向から成長志向の移動については変化をした学生が観測されなかった。結果的に双方向に移動可能な領域は、防衛志向と完了志向、及び、完了志向と成長志向となっている。教員は、好ましくない学習方略すなわち回避行動に目が行きがちで、指導についても回避行動を低減するような指導をする場面が多い。しかしながら、本分析結果を見ると、防衛志向の学生の学習行動を促して将来的に成長志向となってもらいたいと考えるのであれば、回避行動には目を瞑り、獲得行動を徐々に習得させ、一旦完了志向に移行させることが必要であると言える。完了志向になった後に、今度は回避行動を徐々に減少させ、成長志向に移行させる。逆に、成長志向の学生が何らかの原因で完了志向に移行してしまった場合には、今まで見られなかった回避行動が増えることになる。しかし、本分析結果から見えてくることは、成長志向から完了志向への変化においては、獲得行動は大きく減少しないということである。このようなケースの学生には、「もっと真剣に勉強しなさい」の発言のような獲得行動を積極的に促すような指導ではなく、失敗に対して寛容となり「大丈夫だよ」といった不安感を減らす声掛けを通して回避行動をしなくて良い状況を作り出すことが、早期に成長志向に戻るための助けになると言える。

獲得行動頻度や回避行動頻度の変化については GPA の影響も観測された。春学期獲得頻度偏差値が春学期 GPA と弱い相関を持つのは「頑張って勉強したので成績が良くなった」ことであり一般に考えられる相関であるが、今回の結果からは有意な相関とはなっていない。一方で、春学期 GPA と秋学期獲得頻度偏差値との間に有意な相関が見られるということは、「前学期の成績が良かったから、次学期に頑張って勉強するようになる」ということを意味している。これは今回の分析で得られた新たな知見と言える。また、春学期回避頻度偏差値と GPA との相関がないことから、回避行動頻度が高くてはすぐに GPA が変化しないことを示している。回避行動がすぐに成績低下に結びつかないため、回避行動による不利益が少なく、回避行動を定着させる要因になっていると推測される。そのため、回避行動減少には教員のサポートが必要になると言え、前述の事例とも一致する。

今回の分析を通して、主体的学修分類の妥当性が確

認められたと同時に、主体的学修に自己効力感や前学期のGPAが影響していることや、主体的学修分類によって出欠に差が生まれることがわかった。また、主体的学修の変化分析結果から、指導に対する新たな知見を得ることができた。本分析結果から、指導においては、学生の現在の主体的学修分類を知ることが重要であることがわかった。学生の主体的学修分類によって、何を指導すべきか、どのような声掛けをすべきかが変わってくるためである。今後は、主体的学修変化についてのデータを増やして変化のモデルを確立することや、教員が個々の主体的学修分類を把握した上での指導が、学生の主体的学修分類変化に与える影響などについての検証を行っていきたい。

謝辞

本研究調査にご協力いただきました各大学関係者ならびに調査に回答して下さった学生の皆様に心より感謝を申し上げます。

なお、本研究は東海大学「人を対象とする研究」に関する倫理委員会承認番号 19006 により承認され実施したものです。また、JSPS 科研費 JP15K01036 の助成を受けて実施したものです。

文献

- 1) 教育再生実行会議:これからの大学教育の在り方について(第三次提言) p.6. 2003
- 2) 文部科学省:新しい学習指導要領の考え方-中央教育審議会における議論から改定そして実施へ-. p.23. 2017
- 3) 三省堂:大辞林第三版.2016
- 4) 白澤秀剛:アクティブラーニングに対する自己効力感尺度作成の試み. 東海大学教育開発研究センター紀要. 1.15-26.2016
- 5) 岩屋裕美 他:主体的学修分類尺度の作成の試み.東海大学短期大学紀要. 52.21-29.2018
- 6) 坂野雄二 他:一般性セルフ・エフィカシー尺度作成の試み. 行動療法研究. 12.1.73-82.1986
- 7) 池辺さやか 他:自己効力感研究の現状と今後の可能性. 九州産業大学国際文化学部紀要. 57.159-174. 2014
- 8) 江本リナ:自己効力感の概念分析.日本看護科学会誌. 20.2.39-45.2000

(受付 : 2019.8.30, 受理 : 2020.3.5)