

松 山 大 学 論 集  
第 35 卷 第 2 号 抜 刷  
2 0 2 3 年 6 月 発 行

# 大学生の内発的動機づけと学習時間に基づく 学習タイプに関する分析

熊 谷 太 郎

# 大学生の内発的動機づけと学習時間に基づく 学習タイプに関する分析\*

熊 谷 太 郎<sup>†</sup>

## 1 は じ め に

18 歳人口が減少局面に突入して久しいが、大学進学率は増加の一途をたどっている（図 1）。それにも関わらず、入学定員を充足していない大学数は増えている。日本私立学校振興・共済事業団の調査によると、1989 年の入学定員充足率は 124.75% で、定員充足率が 100% を下回る大学は全体の 4 % 程度だった<sup>1)</sup>。それが 2022 年の入学定員充足率は 100.84% で、定員充足率が 100% を下回る大学は全体の半数近くの 47.5% に達する。大学進学率が増えても 18 歳人口の減少が著しいことの裏返しである<sup>2)</sup>。

大学を取り巻く環境は厳しさを増すばかりだが、大学の果たす役割は時代とともに変化してきた。大学進学率が低く、さらに日本経済が好調だった頃、企業内訓練（OJT）を実施する余裕のある企業が多く、大学に多くのことは求めてこなかった。しかし、バブル経済が崩壊し、失われた 20 年 30 年と言われる時代に突入した。企業の業績は急速に悪化し、大企業でさえも倒産の憂き目に合う時代に突入した。企業に余裕がなくなり、以前のような手厚い OJT の実

---

\* 本論文は 2021 年度松山大学特別研究助成制度の成果論文である。なお、あり得べき誤謬はすべて筆者の責任である。

† 松山大学経済学部教授

1) 詳細なデータは日本私立学校振興・共済事業団（2022）を参照せよ。

2) もちろん、この間の大学入学定員数は増加している。1998 年には 51.5 万人だった大学入学定員数はおよそ 20 年後の 2019 年には 61.6 万人となっており、およそ 10 万人増えている。一方で 18 歳人口は 155 万人から 117 万人へと 40 万人弱の減少である。

施が難しくなると、企業から大学への要求が増え始めた。大学での学習習慣や非認知能力の獲得などである。

このような状況の中で、大学ではPBL（プロジェクト・ベースド・ラーニング）など、学生に学問実践の、あるいは学問以外の経験を積む機会などを提供したり、インターンシップや座学でのキャリア教育などを導入したりするなど、社会の養成に応えようと努力している。

一方で懸念されるのが大学生の学習時間の短さである。大学経営・政策研究センター（2019）の調査では、授業などの課題、準備・復習に費やす時間は半数が1－2時間程度、5時間以内を占める割合は8割を超える。図2は、小学校6年生、中学校3年生、高校3年生と大学生の学習時間の比較である。授業に出席した時間と宿題に費やした時間を比較すると、どの年代も大差はない。しかし、授業時間を除いた予習復習などの時間（宿題＋塾）や予習復習時間と

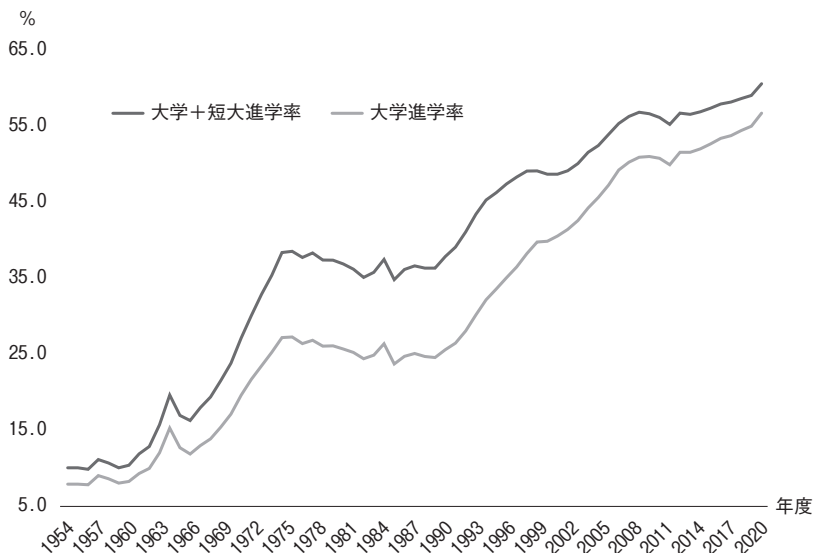


図1 大学等への進学率の推移

出所) 文部科学省『学校基本調査(令和3年度)』より筆者作成

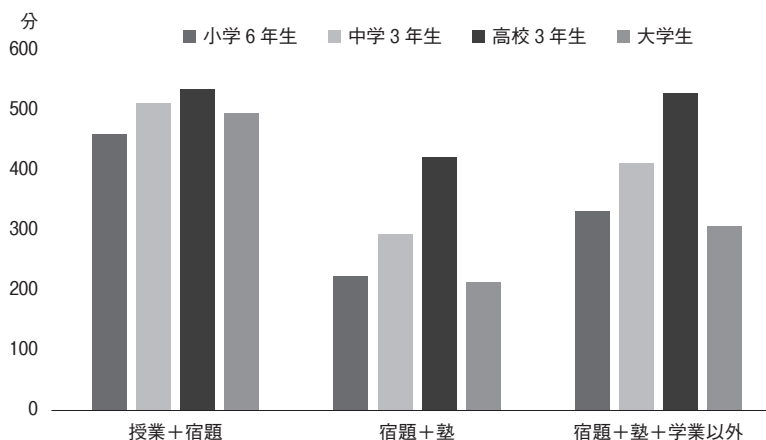


図2 1週間の学習時間の推移

出所) 総務省『社会生活基本調査(令和3年度)』より筆者作成

授業以外の学習時間(宿題+塾+学業以外)では大学生の学習時間が最も少ない<sup>3)</sup>。確かに、大学生になるとアルバイトやボランティア活動、友人との交流時間など、使うべき時間のバラエティが広がる。しかし、小学生は睡眠時間が最も多いし、中学生や高校生は部活動の時間などに使うことも多い。24時間という限られた時間をどのように使うかの問題であるが、大学生は極端に学習にあてる時間が少ないと言える。

これは最近だけでなく、以前からの傾向として指摘できる。図3は1週間の学習時間の推移である。この学習時間は、授業や宿題の時間に授業以外の学習時間の合計を指す。中学校3年生や高校3年生は学習時間が一貫して長い。小学校6年生は2006年以来、学習時間が上向いている。しかし、大学・大学院については1996年以来上昇傾向にあったが2021年度調査では大幅に減少している(271分→233分)。2021年度は新型コロナウイルスによるコロナ禍の真っ

3) 学業以外の時間は習い事や自動車教習所、資格取得の学習時間などが含まれる。

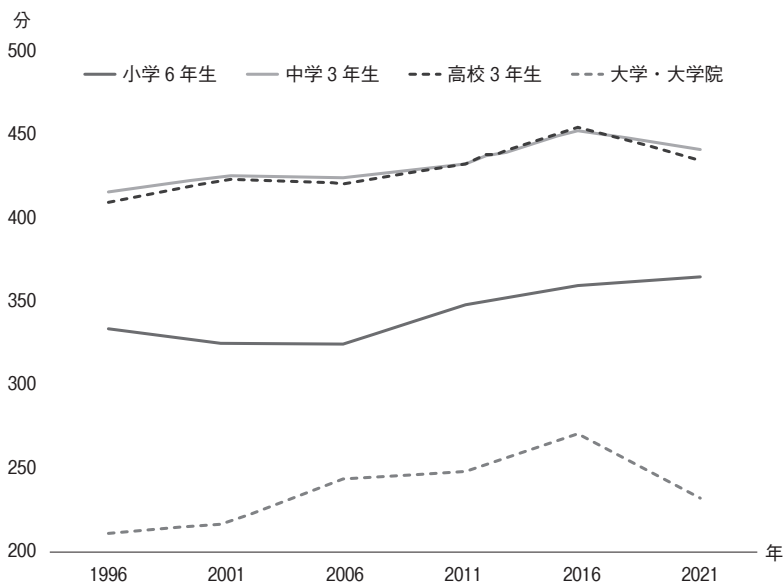


図3 1週間の学習時間の推移

出所) 総務省『社会生活基本調査(令和3年度)』より筆者作成

只中である。特に都市部の多くの大学ではオンライン授業が多く実施されている時期である。内閣府(2021年6月4日)の調査では、学習時間が増加したと回答する大学生・大学院生は、回答者の約45%にのぼる。一方、学習時間が低下したと回答した大学生・大学院生は約25%に過ぎない。学習時間の低下のうち、学業の時間が大きく減ったことと合わせると、オンライン授業の大変さが反映されているかもしれない。

いずれにせよ、大学生の学習時間の低さは際立っており、このままでは社会人として働く前の最後の教育機関としての大学の存在意義にも関わる。学問は社会で役に立つからこそその学問であり、その有用性を学生にどう伝えるかを考える必要はあるが、単位の実質化にむけて学習時間が少ない要因が何であるかを探ることは、一面的とはいえ非常に重要である。

本論文の構成は以下の通りである。第2節では学習時間の確保がなぜ必要なのかを論じ、第3節では今回のアンケート調査から得られた松山大学生の特性を記述する。アンケートでは学習時間を予習復習の時間と授業以外の時間に分けたが、それらに学習に対する動機づけを加えてクラスター分析を実行し、学習タイプごとの特長を明らかにしている。その際の使用尺度も第3節では記述している。第4節では上述のように学習時間と内発的動機づけ尺度を利用して、クラスター分析により学習タイプを分類し、性別や学年、大学志望順位等による各タイプの人数差があるかどうかについて、クロス集計分析を行った。さらに、第3節で記述した尺度に差があるかを一元配置分析を行った。最後に、本論文のまとめと課題を第5節で記述する。

## 2 学習時間に関する問題の所在

### 2.1 単位制度の実質化

教育の質保証の一環として、単位制度の実質化が議論されてから久しい<sup>4)</sup>。単位制度の実質化とは、中央教育審議会が2005年に取りまとめた「我が国の高

---

4) 中央教育審議会における最新の答申は「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申)」であり、そこでは、今後実現すべき方向性として、以下の3つのことを提示している。

1. 学修者が「何を学び、身に付けることができるのか」を明確にし、学修の成果を学修者が実感できる教育を行うこと。このための多様で柔軟な教育研究体制が準備され、このような教育が行われていることを確認できる質の保証の在り方へ転換されていくこと。
2. 18歳人口は、2040年には、88万人に減少し、現在の7割程度の規模となる推計が出されていることを前提に、教育の質の維持向上という観点からの規模の適正化を図った上で、社会人及び留学生の受入れ拡大が図られていくこと。
3. 地域における高等教育のグランドデザインが議論される場が常時あり、各地域における高等教育が、地域のニーズに応えるという観点からも充実し、強みや特色を活かした連携や統合が行われていくこと。

単位の実質化はすでに前提であり、現在の議論はさらに先に進んでいる。また、この答申が取りまとめられた2018年よりも少子化は加速度的に進行しているため、学修者本位の体制づくりはさらなるスピード感を持って進めていく必要があると考えられる。

等教育の将来像（答申）」において、「現在の我が国の大学制度は、単位制度を基本としており、1単位は、教室等での授業時間と準備学習や復習の時間をあわせて標準45時間の学修を要する教育内容をもって構成されている。」と定義される（文部科学省中央教育審議会（2005年1月28日））。しかし、「実際には、授業時間以外の学修時間が大学によって様々であるとの指摘や1回あたりの授業内容の密度が薄いものがあるのではないかと懸念がある。このような実態を改善するための種々の取組を総括して単位制度の実質化のための取組」が必要であると続けている。

実際、これまでの多くの調査により、大学生の学習時間の短さがすでに露呈している<sup>5)</sup>。この事実を踏まえた上で、森（2020）は単位の仕組みが学習時間に立脚する仕組みであることを踏まえ、二段構えの問題を提起している。1つは「学修成果のためにいかに学修時間を担保するのか」、そして「学修時間を担保することで学修成果を担保できるのか」ということである。

## 2.2 学習時間と学習成果

学習時間と学習成果の関連性については種々の議論がある。前出の森（2020）では学習時間と学習成果の関連性は見いだせない指摘している<sup>6)</sup>。

一方、学習時間と学習成果に関連性はあると指摘している先行研究も多くある。Brint and Cantwell（2010）の2006年のカリフォルニア大学6,300人の学部学生に対する調査では、1週間あたりの平均授業出席時間が15.67時間であるのに対し、教室外の学習時間が12.72時間であった。結果として、授業内外の合計学習時間が長い学生ほど成績が良いことを示している。

---

5) 近年、「学習」ではなく、「学修」という漢字がよく使われる。学修のほうが学習よりも主体的に学び身につけることまで含んでいるためである。しかし、学修ではなく学習を使っている文献も多く、文献に合わせて学習と学修を使い分ける。本論文では、この2つの用語を分けず「学習」を用いる。

6) 森（2020）では、山田（2015）の事例を用いて学習時間と学習成果に関連性はないと指摘しているが、その捉え方はやや一面的なところもあり、関連性がないと言い切るにはやや問題があると筆者は考えている。

谷村（2011）は大学経営・政策研究センター（2007）が2007年に行った全国大学生調査のデータを用い、専門的成果と汎用的成果に分けて学習時間との関連性を分析している<sup>7)</sup>。専門的成果については、関連学習時間や自主学習時間は正の効果があることを示している。また、汎用的成果についても同様の結論を得ている<sup>8)</sup>。

李（2015）は信州大学におけるデータを用い、学習時間と学習成果の関係を分析している。そこでは、勉強専念型の学生の成績が他のタイプの学生（課外活動中心型、両立型、疎外型）よりも上であったこと、成績が優秀な学生は授業と関連した学習や自主学習の時間が長い傾向にあることを明らかにしている。

学習時間と学習成果に関連性はありそうだが、その効果は小さいと結論づける研究も存在する。黒川・河原（2020）は、自主学習時間は学習成果に対する影響は認められるが、その効果は比較的小さいと指摘している。むしろ、学習成果に大きな影響を与えているのは、授業の出席回数や授業に関する興味関心であると述べている。

これらの先行研究から、学習成果を高めようとするには、学習時間の確保が必要であるが、必ずしも時間をかけさえすればよいということではないと考えることができる。では、学習時間が少ないのはなぜだろうか。菊地（2015）は授業外学習時間の増加に関する取り組みをすすめる際に、(1) 単位制度上の問題、(2) 教員側の問題、(3) 学生側の問題、(4) 社会・産業側の問題に分け、問題点を整理し授業外学習推進に向けた9つの提言を行っている。

---

7) 専門的成果とは、将来の職業に関連する知識や技能、専門分野の知識・理解・専門分野の基礎となるような理論的理解・知識のことを指し、汎用的成果とは、論理的に文章を書く力、人にわかりやすく話す力、物事を分析的・批判的に考える力、問題を見つけ解決方法を考える力、幅広い知識、物の見方と定義している。

8) 谷村（2011）では、関連学習や自主学習の時間以外にも成果に正、もしくは負の影響を与える要因があることを指摘している。専門的成果では、学年や授業経験のうち興味喚起、理解支援、学生参加、意見表明、補助的指導、中間課題、出席率が正の影響があると分析している。汎用的成果では、学年、授業経験として興味喚起、理解支援、学生参加、意見表明、コメント返却、補助的指導、中間課題、出席率が正の影響を与える一方で、学部偏差値は負の影響を与えると分析している。



学習時間の確保以外に学習成果を高める要因について、岡田他(2011)では、立命館大学の学生データを用いて、学習スタイルの違いから学習成果にどのような影響があるかについて分析を試みている。同じように授業に出席していても能動的に学習しているかどうかで成績が異なることを明らかにしている。また、たとえ積極的な主張や自発的学習が多くなっても、授業に真面目に取り組む計画的に学習することで高い成長が得られたり GPA が高かったりすることを明らかにしている。

### 2.3 学習時間確保の要因

学習時間を確保する学生の特徴として挙げられる1つの要因は主体的な授業態度である(畑野・溝上(2013))。主体的な学習態度と授業内外の学習時間には正の相関がある。主体的な学習態度は直面している学習内容そのものに興味を持つ必要があると考えられる。すなわち、「単位や卒業のためだけでなく、自らの成長や知識の獲得のために授業に出席し、課題に取り組む」ような内発的な動機づけが重要な役割を果たす。畑野(2013)は内発的動機づけについて、自己調整学習方略(Self-Regulated Learning Strategy)に着目し、その2つの下位尺度のうち「認知調整方略」と「動機づけ調整方略」を通じて、主体的な学習態度に正の影響を与えることを明らかにしている<sup>9)</sup>

また、主体的な授業態度と内発的動機づけ、心理社会的自己同一性はすべて正の相関があり、主体的な学習態度には内発的動機づけと心理社会的自己同一性が重要な役割を果たすことが明らかにされている(畑野・原田(2014))<sup>10)</sup>

湯・外山(2016)は興味尺度を作成し、学習動機づけ、達成目標、学業自己

---

9) 自己調整学習方略とは、主体的学習を取る前段階に、目標を達成するような学習行動を振り返り調整するプロセスのことを言う(Pintrich(2004))。認知調整方略とは学習の進捗状況や理解の程度を意識し、調整し、変化させようとする方略、動機づけ調整方略とは退屈あるいは達成困難な課題をクリアするために自らの動機づけを調整し、変化させようとする方略のことである。

10) 心理社会的自己同一性はアイデンティティの下位尺度の1つである。アイデンティティとは、自分が自分であり、他者が認めていると感じていることを指す。

効力感との関係を分析している。興味尺度は感情・認知・知識の3因子構造となっており、学習動機づけのうち内的調整と統合・同一化的調整と正の相関があることがわかっている。統合・同一化的調整は自己決定理論（Deci and Ryan（1985））の中でも自律的な動機づけであり、興味を持つことが内発的な動機づけにつながることを意味している。

國吉（2007）は学習動機因子として、向上心、交友関係志向、学歴志向、資格取得志向、外発的動機、ニート志向を見出し、各因子を従属変数として、学習意欲や学習集中度、自尊心などを独立変数として重回帰分析を行った。向上心は学習の満足度よりも学習意欲の認知が影響し、交友関係は受講態度や自尊心が影響を及ぼすことを明らかにしており、学習に対する動機づけに対する幅広い視点を提供している。

### 3 学 生 の 特 性

本調査は、松山大学経済学部およびキャリア教育科目における筆者の担当授業において行われ、学生は Moodle を用いて回答した<sup>11)</sup>

表 1 学生の概要

性 別	男 性	187 (63.0)	所属学部	経済学部	272 (91.6)
	女 性	110 (37.0)		経営学部	18 ( 6.1)
部活動経験年数	0 - 3 年	31 (10.4)	大学志望度	人文学部社会学科	3 ( 1.0)
	4 - 6 年	110 (37.0)		法学部	4 ( 1.3)
	7 - 9 年	60 (20.2)		第 1 志望	135 (45.5)
	10年超	96 (32.3)		第 2 志望	96 (32.3)
学 年	1 年生	35 (11.8)	学部志望度	第 3 志望以下	66 (22.2)
	2 年生	105 (35.4)		第 1 志望	249 (83.8)
	3 年生	84 (28.3)		第 2 志望	32 (10.8)
	4 年生以上	73 (24.6)		第 3 志望以下	16 ( 5.4)

( ) 内の数字は割合

11) 筆者の担当講義科目は、ミクロ経済学Ⅲ、公共経済学、地域中小企業論（以上、前期科目）、情報の経済学、経済政策基礎論（以上、後期科目）である。また、演習科目は一般基礎演習（1年生・通年）、経済基礎演習（2年生・前期）、経済専門演習Ⅰ（2年生・後期）、経済専門演習Ⅱ（3年生・通年）、そして経済専門演習Ⅲ（4年生・通年）を担当している。

表1は本調査における学生の概要である。筆者は経済学部専門科目の担当が多いため、多くは経済学部の学生が占める。そのため、他学部の学生の割合は1割以下となっている。また、担当科目の多くが専門科目であるため、1年生の割合が少なく、全体の1割程度となっている。女性は全体の4割をやや下回る程度である。経済学部の男女比率は例年約7:3であるが、それよりもやや女性の比率は高くなっている。部活動を経験してきた学生が多く、ほぼすべての学生が小学校・中学校・高校時代などに部活動を経験している。また、3割超の学生が10年以上経験している。小学校から部活動に参加していたか、大学に入学した後も部活動に励んでいる学生が多い。大学の志望順位について、半数以上が第1志望ではないことがわかるが、おおむね志望していた学部に入学できていることがわかる。

図4は授業の満足度の分布である<sup>12)</sup>。授業の満足度の平均は4.33で、どちらかという満足に思っている学生が多いことがわかる。

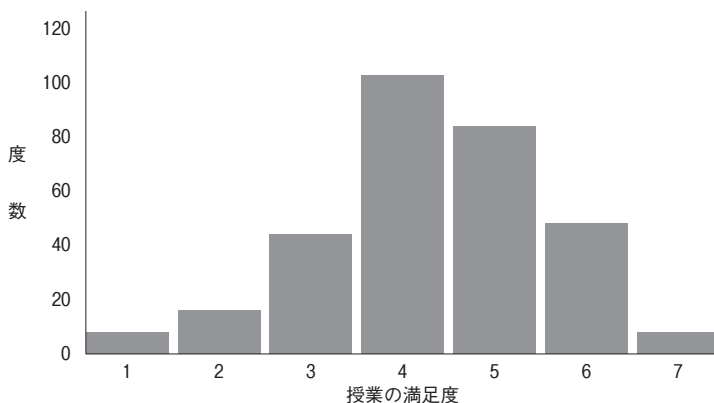


図4 授業の満足度

12) 授業の満足度について、「1. 大変不満である, 2. 不満である, 3. どちらかという不満である, 4. どちらでもない, 5. どちらかという満足している, 6. 満足している, 7. 大変満足している」の7件法で回答してもらった。

図5は1週間あたりに費やしている授業の予習復習時間の分布である。1週間あたりの予習復習に費やす平均時間は1.69時間で中央値及び最頻値は1時間である。文部科学省の省令で定められている大学設置基準では、1単位の授業科目を45時間の学修を必要とすると定めている。すなわち、2単位の講義科目については、4時間の予習復習時間を必要とする。調査対象のほぼすべての学生は大学設置基準で定められている学修時間を確保しておらず、文部科学省の定めている単位制度は狙い通りとなっていないことがよくわかる。

図6は授業以外の学習に費やす時間の分布である。大学生は、大学の授業のみならず、資格取得のための勉強や公務員試験などの就職活動に関する学習、読書などにも時間を費やすと考えられる。授業以外の学習に費やす時間の平均は1.87時間である。授業のための学習時間の標準偏差が1.49に対して、授業以外の学習時間の標準偏差は3.2であるため、後者のほうがばらつきが大きい。授業については、多くの学生が予習復習に時間を割くことはしないが、資格等の勉強については人によるということだと考えられる。いずれにせよ、授業以

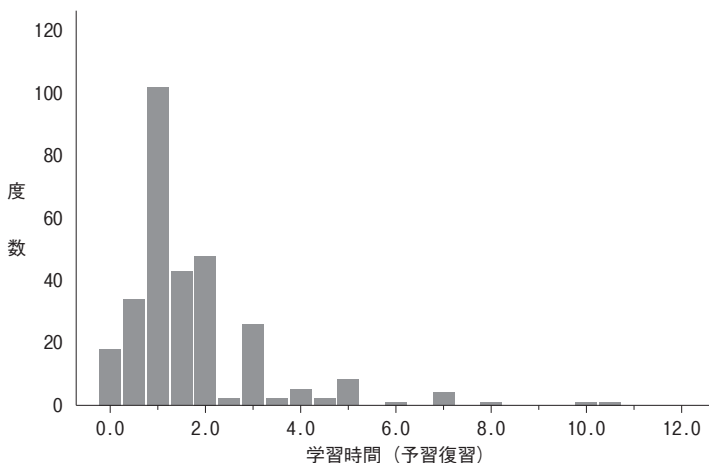


図5 1週間あたりの授業の予習復習に費やす学習時間

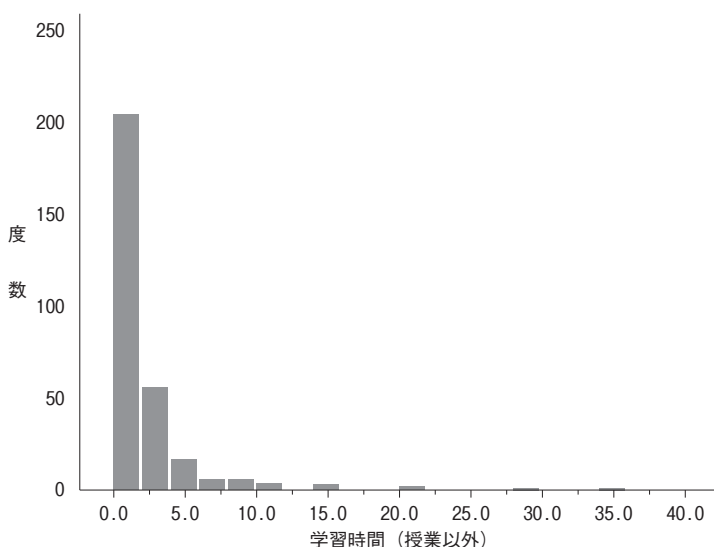


図6 1週間あたりの授業以外の学習に費やす学習時間

外の学習時間も非常に少ない傾向にある。

図7は1週間に費やす学習時間の合計を表している。平均は3.56時間で1週間に費やす学習時間はかなり少なくなっている。前述のように、大学生の全国平均はおよそ5時間程度で、学習時間として確保される時間はかなり少ない。また、後述の通り、高校生や中学生だけでなく小学生よりも学習時間の合計が短くなっており、この学習時間の短さは危機的とも言える。

表2は大学志望順位と学年ごとの学習時間（予習復習）、学習時間（授業以外）、内発的動機づけ尺度の平均値を表している。

授業の予習復習の時間は4年生以上が最も少ないが、これは就職活動を行っていたり、卒業単位数をすでに修得し終え、演習科目や卒業論文等を修得すれば卒業できる場合、授業の履修数が少なかったりすることが要因であると考えられる。

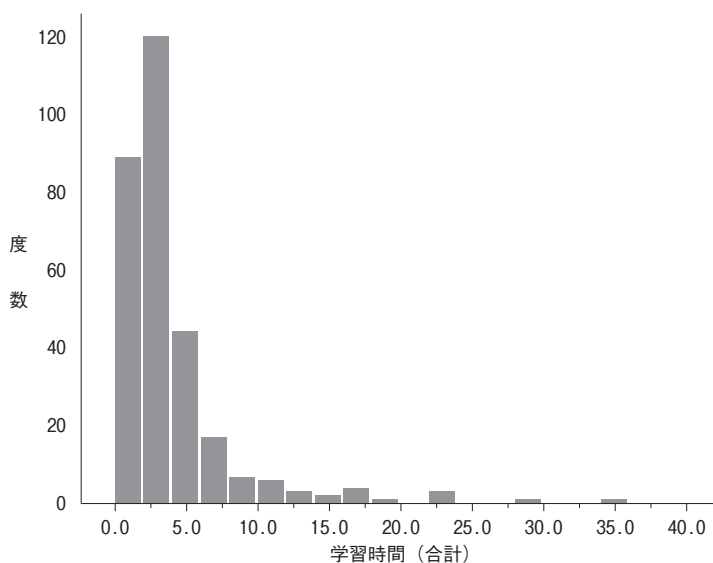


図7 1週間に費やす学習時間の合計

表2 各指標の平均値

	1 年生	2 年生	3 年生	4 年生以上
<b>学習時間（予習復習）</b>				
第1志望	2.06	1.6	1.43	1.12
第2志望	1.15	1.55	1.81	1.7
第3志望以下	1	1.83	2.22	2.17
<b>学習時間（授業以外）</b>				
第1志望	1.21	0.97	1.64	1.09
第2志望	0.7	3.33	2.19	2.43
第3志望以下	2	1.71	4.03	3.62
<b>内発的動機づけ尺度</b>				
第1志望	16.71	15.9	13.69	16.75
第2志望	17	15.3	17.08	14.25
第3志望以下	23	18.96	17.11	18.1

注）学習時間の単位は時間，内発的動機づけ合計は点数を表している。

学習時間（予習復習）について、学年ごとに第1志望から第3志望に差があるとは言えなかったが、第1志望については1年生と4年生以上に有意な差があった（ $F(3, 131) = 2.954, p < .05$ ）。学習時間（授業以外）と内発的動機づけ尺度については、大学志望度ごとに学年差は観察されなかった。

一方、学習時間（授業以外）と内発的動機づけ尺度について、学年ごとに大学志望度による差が観察された。学習時間（授業以外）について、1年生に有意差は観察されなかったが、2年生（ $F(2, 103) = 2.598, p < 0.1$ ）と3年生（ $F(2, 81) = 2.823, p < 0.1$ ）については第2志望が第3志望よりも有意に高い傾向にあった。4年生以上については第3志望以下が第1志望よりも有意に高かった（ $F(2, 70) = 3.938, p < .05$ ）。

内発的動機づけ尺度について、やはり2年生以上で有意差が観察されている。2年生について、第3志望が第1志望よりも有意に高い傾向にあり、第3志望が第2志望よりも有意に高かった（ $F(2, 103) = 3.496, p < .05$ ）。3年生について、第2志望が第3志望よりも有意に高い傾向（ $F(2, 81) = 3.112, p < 0.1$ ）にあり、4年生以上について、第3志望が第2志望よりも高い傾向（ $F(2, 70) = 2.527, p < 0.1$ ）にあった。

学年ごとよりも大学志望度ごとの差異が大きい傾向にあるように見える。

## 4 使用尺度

桜井（1997）は、内発的な学習意欲を支えている『「内発的学習意欲」のみなもと』には3つの要素があると考えた。その3つの要素とは、有能感（*sense of competence*）、自己決定感（*sense of self-determination*）、そして他者受容感（*sense of acceptance by significant others*）である。他者受容感のみ対人関係の要素となっており、内発的な学習意欲の源泉として有能感や自己決定感よりも遅く認められた要素である（Deci and Ryan（1985））。本論文では、桜井（1997）にあるように、有能感と自己決定感の2つの源に支えられ学習行動につながると考え分析をすすめる。

質問紙は、松山大学経済学部における筆者の担当授業内にて、その場で回答をしてもらった<sup>13)</sup>。質問紙における調査項目は、有能感と自己決定感、内発的－外発的動機づけ測定尺度、そして主観的幸福感尺度である。以下は、それぞれの尺度に対する説明である。

1. 有能感尺度・自己決定感尺度：桜井（1993）によって開発された。有能感とは「自分は勉強ができる。」や「頑張れば勉強ができる」といった有能さの感覚で、自己効力感（*sense of self-efficacy*）に近い。自己決定感とは「自分のことは自分で決める」という自己決定している感覚のことを指す。回答形式は「まったくあてはまらない」（1点）から「非常にあてはまる」（5点）までの5件法を採用しており、得点範囲は8点から40点である。また、有能感尺度については1つ、自己決定感尺度については4つの逆転項目が含まれている。
2. 内発的－外発的動機づけ測定尺度：桜井・高野（1985）が作成した、内発的動機づけに関する包括的な測定尺度である。本測定尺度の特徴として、(1) 内発的動機づけに関する多様な概念を取り上げること、(2) 教室での学習場面だけでなく、家庭での学習場面も含み、知的活動場面全体の項目を含んでいること、(3) 適用範囲は小学2年生から中学1年生までの児童・生徒であること、が挙げられる。本論文の調査対象者は大学生であるため、桜井・高野（1985）の質問内容を損なわない範囲で大学生向けに用語の変更を行った杉山・菅（2010）の質問項目を採用した。

---

13) 筆者の担当講義科目は、ミクロ経済学Ⅲ、公共経済学（以上、前期科目）、ミクロ経済学Ⅱ、経済政策基礎論（以上、後期科目）である。また、担当演習科目は一般基礎演習（1年生・通年）、経済基礎演習（2年生・前期）、経済専門演習Ⅰ（2年生・後期）、経済専門演習Ⅱ（3年生・通年）、そして経済専門演習Ⅲ（4年生・通年）である。2020年度授業は新型コロナウイルスの影響で、すべてZOOMを利用してオンラインで授業を実施した。授業内で回答を依頼し、回答は本学の授業システムの1つであるMoodle上で行った。



回答形式は2つの選択肢（内発的か外発的に動機づけられた行動あるいは意識）から該当すると思われる方を調査対象者に選択してもらうという二者択一方式である。内発的な動機づけ傾向を示す選択肢を選択した場合は1点、外発的な動機づけ傾向を示す選択肢を選択した場合は0点とし、得点化した。得点範囲は0点から30点である。

桜井・高野（1985）では、6つの下位尺度が構成されるように開発している。6つの下位尺度とは、(1) 挑戦（*challenge*：難しい課題に取り組もうとする傾向）、(2) 知的好奇心（*curiosity*：興味や好奇心から様々な知的課題に取り組む傾向）、(3) 達成（*mastery*：教師や友人に頼ることなく自分の力で問題に取り組もうとする傾向）、(4) 認知された因果律の所在（*perceived locus of causality*：自分の学習行動を自分で引き起こしていると認知するか、保護者や教師などにより引き起こされていると認知するか）、(5) 内生的－外生的帰属（*endogenous-exogenous attribution*：自分の学習行動に対して、その学習行動それ自体が目的であるか、それとも別の目的がありその学習行動を取っているか）、(6) 楽しさ（*enjoyment*：知的活動をしているときに感じる楽しいという感情）である。

3. 主観的幸福感尺度：伊藤他（2003）によって大学生を対象に作成された尺度を採用した。伊藤他（2003）では、信頼性と妥当性が検討されている。主観的な心理的健康を測定する15項目から構成されており、「まったくそう思わない（1点）から非常にそう思う（5点）」の5件法で質問した。得点範囲は15点から75点である。

主観的幸福感尺度では、5つの下位尺度が確認されている：(1) 満足感（人生に対する前向きな気持）、(2) 自信、(3) 達成感、(4) 人生に対する絶望感、(5) 至福感。

## 5 クラスター分析

最初に学習タイプを分類する。学習時間と内発的動機づけ尺度のバランスから得られる学習タイプを確認するために、「学習時間（予習復習）」、「学習時間（授業以外）」、「内発的動機づけ尺度」の標準化得点を算出し、クラスター分析を行い、学習タイプを作成した（図8）。本論文では、解釈の容易さの観点から、4クラスターを採用した<sup>14)</sup>。学習タイプ1は内発的動機づけ尺度は高いが、予習復習や授業以外の学習時間が少ないため「高意欲非学習タイプ」とした。学習タイプ2は内発的動機づけ尺度が低く、学習時間も低い「低意欲非学習タイプ」とした。学習タイプ3は予習復習の時間が長く、内発的動機づけ尺

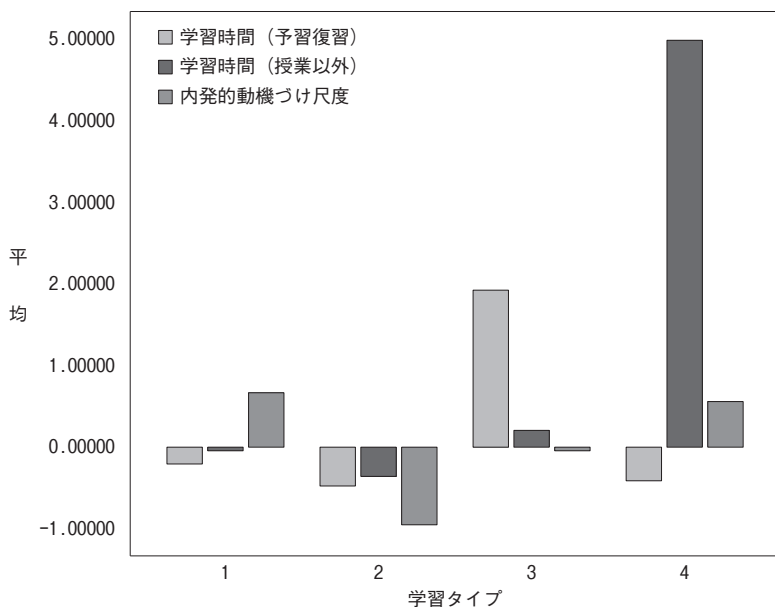


図8 クラスター分析による学習タイプの分類

14) クラスター分析の際、WARD法を採用している。尺度については授業外学習時間の差が大きかったため、ユークリッドの平方距離を一般化したミンコフスキー距離を採用した。

度は平均的なため、「予習復習タイプ」とした。学習タイプ4は内発的動機づけ尺度が高く、予習復習の学習時間は平均以下だが、授業以外の学習時間が長いため、「授業外学習タイプ」とした。

以下では、学習タイプごとに性別や大学志望度ごとに人数比に差があるかどうかを分析する。その後、学習タイプごとに有能感や自己決定感、主観的幸福度、さらに各指標の因子の値に差があるかどうかを分析・考察する。

### 5.1 クロス集計分析

学習タイプと性別や学年、大学志望順位等による人数の比率に差はあるのだろうか。以下では、クロス集計分析によって確認する。まず、人数比について有意に差があると言えなかったのは、性別、学部である。学年、部活経験年数についても Pearson のカイ2乗値からは有意差があるとは言えなかったが、残差分析を試みると学年については、3年生の低意欲非学習型の比率が多い。また、部活経験年数では部活経験年数が0-3年については、授業外学習型が多い。3年生では、これまでと異なり各学部の専門科目をより多く受講するはずである。専門科目は選択必修はあり得るものの必修であることは少なく、なるべく単位を取りやすい科目を履修しようと考えているのであれば、また就職活動を意識し始めることを考えるとこのような結果になることは納得できるものであろう<sup>15)</sup> 部活経験年数が短い学生は、大学で部活などには入らず、学習に力を入れているのかもしれない。

学部志望順位別（表3）については人数比に偏りのある傾向がある（ $\chi^2 = 11.271$ ,  $df = 6$ ,  $p < 0.1$ ）。学部志望が第3志望以下は授業外学習型の比率が多くなっている。志望した学部に入學できなかったため、授業よりも授業以外の

---

15) 経済学部では、3年生以上で必修科目は演習科目のみである。あとは系統ごとに必要な単位を揃えれば卒業要件としてはそれほどハードルは高くない。また、系統の科目については、1・2年次で習得した科目も含まれるため、このような結果になったと推測される。筆者は非常に危機感を持っている。

表3 学部志望順位と学習タイプのクロス集計表

	高意欲 非学習タイプ	低意欲 非学習タイプ	予習復習 タイプ	授業外学習 タイプ	合 計
第1志望	123 49.2%	85 34.0%	37 14.8%	5 2.0%	250
第2志望	17 53.1%	13 40.6%	2 6.3%	0 0%	32
第3志望以下	5 31.3%	7 43.8%	2 12.5%	2 12.5%	16

学習に力を入れる傾向にあるのかもしれない。

大学志望順位別 ( $\chi^2 = 16.229$ ,  $df = 6$ ,  $p < .05$ ) については人数比に有意な差を観察することができた (表4)。

大学志望順位について、第1志望の学生は授業外学習タイプの比率が低いことがわかった。また、第1志望の学生は低意欲非学習タイプの比率がやや高いことから、第1志望の大学に入学できたことで満足し、非学習型になってしまったと考えられる。第3志望以下については、低意欲非学習型は少ないが、高意欲非学習型が多い。志望していた大学に入学できなかったため、学習面で意欲を高く持とうという気持ちがあるものの、どうしたら良いのかよくわからないという状態になっているのかもしれない。

表4 大学志望順位と学習タイプのクロス集計表

	高意欲 非学習タイプ	低意欲 非学習タイプ	予習復習 タイプ	授業外学習 タイプ	合 計
第1志望	64 47.4%	55 40.7%	16 11.9%	0 0%	135
第2志望	40 41.2%	37 38.1%	16 16.5%	4 4.1%	97
第3志望以下	41 62.1%	13 19.7%	9 13.6%	3 4.5%	66

表5は授業満足度群と学習タイプのクロス集計表である。大変不満である、不満である、どちらかと言うと不満であるという回答を「不満群」、どちらでもないを「中立群」、どちらかと言うと満足している、満足している、大変満足しているを「満足群」とした。授業満足群ごとに有意な差があることが観察された ( $\chi^2 = 15.839$ ,  $df = 6$ ,  $p < .05$ )。高意欲非学習タイプの比率が中立群では期待よりも小さく満足群では期待よりも高かった。一方、低意欲非学習タイプの比率は中立群では期待よりも高く、満足群では期待よりも低かった。

表5 授業満足度群と学習タイプのクロス集計表

	高意欲 非学習タイプ	低意欲 非学習タイプ	予習復習 タイプ	授業外学習 タイプ	合 計
不満群	30 45.5%	25 37.9%	8 12.1%	3 4.5%	66
中立群	37 37.0%	43 43.0%	14 14.0%	2 2.0%	100
満足群	78 59.1%	33 25.0%	19 14.4%	2 1.5%	132

より細かな分析をするために、群にまとめるのではなく、授業満足度を完全に分類してクロス分析を行う。表6は授業満足度と学習タイプのクロス集計表であり、授業満足度ごとに有意な差を観察することができた ( $\chi^2 = 34.437$ ,  $df = 18$ ,  $p < .05$ )。

授業満足度別に見ると、授業に対して大変不満であるという学生は、授業外学習型の比率が多かった(表6)。授業に対して不満を持っているので、予習復習をするのではなく、授業以外の学習に力を入れていると推測される。授業の満足度がどちらでもないという学生は高意欲非学習型が少なく、低意欲学習型が多かった。どちらでもないということは、興味関心が薄いという現れなのかもしれない。そうだとすると、意欲がなく、学習時間を確保することもしないことは納得できる。どちらかと言うと満足は高意欲非学習型が多い。大変満

表6 授業満足度と学習タイプのクロス集計表

	高意欲 非学習タイプ	低意欲 非学習タイプ	予習復習 タイプ	授業外学習 タイプ	合 計
大変不満である	3 42.9%	3 42.9%	0 0%	1 14.3%	7
不満である	6 40.0%	6 40.0%	2 13.3%	1 6.7%	15
どちらかという 不満である	21 47.7%	16 36.4%	6 13.6%	1 2.3%	44
どちらでもない	37 37.0%	47 47.0%	14 14.0%	2 2.0%	100
どちらかという 満足している	50 62.5%	22 27.5%	7 8.8%	1 1.3%	80
満足している	21 46.7%	11 24.4%	12 26.7%	1 2.2%	45
大変満足している	7 100%	0 0%	0 0%	0 0%	7

足は低意欲非学習型が少なく、高意欲非学習型が多かった。どちらの回答グループも意欲はあるが、何れにせよ学習はしないというグループである。授業に満足し、予習復習までは考えていないのかもしれない。ただし、満足していると回答している学生は授業内学習型が多かった。程よく満足している学生ほど予習復習をしているということかもしれない。

## 5.2 学習タイプによる各尺度に関する分析

学習タイプごとに各指標の一元配置分析を行い多重比較（Tukey 法）を行ったところ、すべての尺度について有意であった（表8）。授業の予習・復習や授業以外の学習時間、内発的動機づけからタイプ分けを行ったが、それは学習時間や内発的動機づけ以外にも差異があることがわかる。

表8は各尺度における学習のタイプによる多重比較を表している。低意欲非学習タイプは有能感や自己決定感、内発的動機づけの下位尺度について、いず

表 7 学習タイプ間の差

従属変数	変動因	平方和	df	平均平方	F 値	従属変数	変動因	平方和	df	平均平方	F 値
有能感	タイプ間	8,954.153	3	284.718	11.758***	挑戦	タイプ間	158.454	3	52.818	23.348***
	タイプ内	7,118.911	294	24.214			タイプ内	662.825	293	2.262	
	合 計	7,973.064	297				合 計	821.292	296		
自己決定感	タイプ間	621.605	3	207.202	8.440***	楽しさ	タイプ間	77.772	3	25.924	16.160***
	タイプ内	7,217.9995	294	16.159			タイプ内	471.383	294	1.603	
	合 計	7,217.995	297				合 計	549.154	297		
自己決定	タイプ間	28.821	3	76.274	8.870***	主観的 幸福度	タイプ間	2,941.79	3	980.597	8.44***
	タイプ内	2,528.199	294	8.599			タイプ内	25,758.092	294	11.192	
	合 計	23,757.02	297				合 計	28,699.883	297		
他者依存	タイプ間	121.582	3	40.527	4.835***	満足感	タイプ間	160.539	3	53.513	6.915***
	タイプ内	2,464.301	294	8.382			タイプ内	2,275.206	294	7.739	
	合 計	2,585.833	297				合 計	2,435.745	297		
知的好奇心	タイプ間	155.841	3	51.947	41.817***	自信	タイプ間	232.444	3	77.481	12.145***
	タイプ内	365.223	294	1.242			タイプ内	1,875.559	294	6.379	
	合 計	406.204	151				合 計	2,108.003	297		
認知された 因乗律の 所在	タイプ間	201.265	3	67.088	38.738***	達成感	タイプ間	117.345	3	39.115	6.726***
	タイプ内	509.168	294	1.732			タイプ内	1,709.879	294	5.816	
	合 計	710.433	297				合 計	1,827.225	297		
達成	タイプ間	165.17	3	55.057	17.951***	失望感	タイプ間	118.637	3	39.546	5.74***
	タイプ内	901.729	294	3.067			タイプ内	2,025.608	294	6.89	
	合 計	1,066.899	297				合 計	2,144.245	297		
内生的・ 外生的帰属	タイプ間	194.008	3	64.669	40.598***	至福感	タイプ間	53.882	3	17.961	3.233*
	タイプ内	468.315	294	1.593			タイプ内	1,633.259	294	5.555	
	合 計	662.322	297				合 計	1,687.141	297		

\*\*\*:  $p < .001$ , \*\*:  $p < .01$ , \*:  $p < .05$ , †:  $p < 0.1$   
太文字は尺度の合計点, それ以外は下位尺度を表している。

表 8 学習タイプによる多重比較

有能感	① > ④ > ③ > ②	失望感 至福感	④ > ① > ③ > ②
自己決定感	④ > ① > ③ > ②		① > ② > ③ > ④
自己決定	① > ③ > ④ > ②	知的的好奇心 認知された因果律の所在 達成 内生的－外生的帰属 挑戦 楽しさ	① > ③ > ④ > ②
他者依存	④ > ① > ③ > ②		① > ④ > ③ > ②
主観的幸福度	① > ④ > ② > ③		① > ④ > ③ > ②
満足感	① > ② > ③ > ④		④ > ① > ③ > ②
自信	④ > ① > ② > ③		① > ④ > ③ > ②
達成感	① > ③ > ② > ④		① > ④ > ③ > ②

①は高意欲非学習タイプ、②は低意欲非学習タイプ、③は予習復習タイプ、④は授業外学習タイプを表している。

れも平均値が最も低くなっている。このタイプの一週間の予習復習および授業以外の学習時間の合計は1.65時間にとどまっており、全てのタイプで最低時間である。また内発的動機づけ尺度の平均値も最も低く、学習に対する意欲もかなり低い。まずは意欲をつけることから始める必要があると考えられるが、満足感や至福感の平均値が高く、さらに現状に失望していることを考えると、底上げにはかなりの時間を要することが予想される<sup>16)</sup>

同じ非学習タイプでも、高意欲非学習タイプについては学習を促しやすいと考えられる。高意欲非学習タイプは内発的動機づけ尺度の下位尺度の平均値はそれぞれ高く、また有能感も高い。主観的幸福度やその下位尺度の平均値も高いことから、意欲はあるが学習していない現状に満足していることがうかがえる。そのため、なにかきっかけがあれば学習時間を増やすことができると考えられる。

授業外学習タイプについては学習意欲が高く、実際に学習をしているが、授業の予習復習の時間が極端に少ない。松山大学が第1志望だった学生にこのタイプはおらず、志望度の低い学生に見られる。授業の予習復習をしない理由までは定かではないが、資格取得のための勉強や就職活動に関する勉強、あるい

16) 表8の他者依存と失望感は逆転項目である。それぞれ平均値が高いほど、オリジナルでは低い点数をつけている、すなわち他者に依存していない、失望感が低いと解釈する。



は他大学への編入も視野に入れての事かもしれない。人数は少ないものの、授業に関する学習時間を促すという観点からは学問そのものの面白さや大切さなどを伝えていくことが重要になると考えられる。

最後に、予習復習タイプについて有能感の低さや主観的幸福度、その下位尺度である自信、また内発的動機づけ尺度の下位尺度の平均値の低さから、自発的に学習を行っていると言うよりも、単位取得のため、あるいは焦燥感から学習していると考えられる。学問の楽しさや実社会で役に立つという意味で、実学的であることを伝える必要があると考えられる。そうすることで、自発的にもしくは自律した学習習慣へと変貌し、意識の変化が見られるのではないかと考えられる。また、予習復習タイプとはいえ、1週間あたりの平均予習復習時間は4.54時間に過ぎない。学習時間を増やす関わりがこのタイプにも必要であることに違いはない。

## 6 お わ り に

本論文では、単位の実質化が謳われているにも関わらず、大学生の学習時間の少なさから実質化が進んでいないことに着目し、何が大学生の学習時間を少なくしているのかを分析した。そのために、授業に関する学習時間と授業以外の学習時間、内発的動機づけ尺度を用いて学習タイプを分類し、タイプごとに何が要因で人数比に差があるのかを分析した。

その結果、まずは大学志望順位によるものであることがわかった。志望順位が高いと、入学に満足し非学習タイプの比率が高くなる事がわかった。ただし、同じ非学習タイプでも意欲については分かれる。志望順位が低いと資格の勉強をしたり、予習復習をしっかりしようという意識が芽生える。また、志望順位が低いと学習意欲はあるもののなかなか手につかないという現状も浮き彫りとなった。

さらに、授業の満足度別でも差があることがわかった。特に、どちらでもないという中立群と満足群に人数比がある。そのため、詳細に分析をするために

授業満足度と学習スタイルのクロス分析を行った。その結果、どちらでもない  
と回答した学生については低意欲の傾向があることがわかった。どちらでもな  
いという授業にさほど関心がないことのあらわれなのかもしれない。

学習タイプは各尺度にも差が生じていることがわかった。学習をするかしま  
いかによらず、意欲の高いグループのほうが主観的幸福度が高く、内発的学習  
動機が高いことがわかる。

本論文では学習タイプの特徴付を行ってきたが、学習時間にそれぞれの尺度  
がどの程度影響しているのかを分析できていない。今回調査したアンケートか  
ら学習時間と各種尺度や学生の特長から因果関係を明らかにすることが今後の  
課題である。

### 参 考 文 献

- Brint, S. and A. Cantwell (2010) “Undergraduate Time Use and Academic Outcomes: Results  
from UCUES 2006,” *Teachers College Record*, Vol. 112, pp. 2441-2470.
- Deci, E. and R. Ryan (1985) *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior* :  
Plenum Publishing Co.
- Pintrich, P. R. (2004) “A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning  
in college students,” *Educational Psychology Review*, Vol. 4.
- 伊藤裕子・相良順子・池田政子・川浦康至 (2003) 「主観的幸福感尺度の作成と信頼性・妥  
当性の検討」, 『心理学研究』, 第 74 巻, 276-281 頁.
- 岡田有司・鳥居朋子・宮村崇・青山佳世・松村初・中野正也・吉岡路 (2011) 「大学生にお  
ける学習スタイルの違いと学習成果」, 『立命館高等教育研究』, 第 11 巻, 167-182 頁.
- 菊地賢一 (2015) 「教育改革成果の指標としての授業外学修時間」, 『秋田県立大学総合科学  
研究彙報』, 第 16 巻, 71-83 頁.
- 國吉和子 (2007) 「大学生の学習動機に関する研究」, 『沖縄大学法経学部紀要』, 第 8 巻, 39-  
48 頁.
- 黒川太・河原礼修 (2020) 「大学生の学習成果と自主学習時間」, 『千葉経済論叢』, 第 63 巻,  
101-117 頁.
- 桜井茂男 (1993) 「自己決定とコンピテンスに関する大学生用尺度の試み」, 『奈良教育大学  
教育研究所紀要』, 第 29 巻, 203-208 頁.
- (1997) 『学習意欲の心理学』, 誠信書房.
- 桜井茂男・高野清純 (1985) 「内発的－外発的動機づけ測定尺度の開発」, 『筑波大学心理学

研究』, 第7巻, 43-54頁.

杉山映里香・菅千索 (2010)「学習活動における内発的動機づけと自己認知との関係について」, 『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要』, 第20巻, 57-64頁.

谷村英洋 (2011)「大学生の学習時間と学習成果」, 『大学経営政策研究』, 第1巻, 71-84頁.

湯立・外山美樹 (2016)「大学生における専攻している分野への興味の変化様態－大学生用学習分野への興味尺度を作成して－」, 『教育心理学研究』, 第64巻, 212-227頁.

大学経営・政策研究センター東京大学大学院教育学研究科 (2007)「全国大学生調査」.

——— (2019)「第2回全国大学生調査 (2018) 第1次報告書」.

内閣府 (2021年6月4日)「新型コロナウイルス感染症の影響下における生活意識・行動の変化に関する調査」, **well-being** に関する取り組み (閲覧日: 2022年2月21日).

日本私立学校振興・共済事業団 (2022)「令和4 (2022) 年度 私立大学・短期大学等入学志願動向」.

畑野快 (2013)「大学生の内発的動機づけが自己調整学習方略を媒介して主体的な学習態度に及ぼす影響」, 『日本教育工学会論文誌』, 第37巻, 81-84頁.

畑野快・原田新 (2014)「大学生の主体的な学習を促す心理的要因としてのアイデンティティと内発的動機づけ: 心理社会的自己同一性に着目して」, 『発達心理学研究』, 第25(1)巻, 67-75頁.

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』, 第37(1)巻, 13-21頁.

森利枝 (2020)「学修時間と学修成果に関わる政策議論に関する考察－単位制度の運用への支援の検討のために－」, 『エンロール・マネジメントとIR』, 第1巻, 6-16頁.

文部科学省中央教育審議会 (2005年1月28日)「我が国の高等教育の将来像 (答申)」.

李敏 (2015)「学習時間と学習成果の関係－信州大学「学習時間調査2015年」の結果に基づいて－」, 『信州大学総合人間科学研究』, 第11巻, 59-72頁.

山田礼子 (2015)「共通教育にける直接評価と間接評価における相関関係: 成果と課題」, 『大学教育学会 課題研究集会発表資料』.