

## 大学生の学年ごとにみる学習活動と学習意欲の関係

田中 陽子\* 藤田 由美子\*\*

Relationship between Students' levels of learning motivation in each grade and their learning activities

Yoko TANAKA\* Yumiko FUJITA\*\*

### Abstract

The study's purpose was to investigate the relationship between the levels of student motivation for learning in each grade and the students' learning activities. Participants were 335 university students, who completed two surveys regarding their willingness to learn and their learning activities at the university. Results of factor analysis of the data from both surveys revealed five underlying factors. Among these five factors, there was a strong relationship between the students' attitude toward 'independent learning' and their attitude toward 'solution-oriented challenges'. Implications of these findings are discussed.

**Key words :** learning activity , apathy , willingness to learn , university student

**キーワード :** 学習活動 無気力 認知欲求 大学生

### はじめに

最近の大学生の質の変化は注目を集めており、文部科学省も学士力の向上に力を入れている。また、大学中退者の中には、入学後1日も大学に行かないまま辞めてしまう学生がいるという話を耳にするようになった。最近の学生たちはどのような学生生活を送っているのだろうか。

藤田・田中(2012)は、社会福祉系大学における学生文化を明らかにすることを目的とした研究を行った。これは、国家試験をはじめとしたさまざまな資格取得が可能である一方で、学習等の諸活動において学生が受動的にみえる理由を明らかにしたいという問題意識からである。調査の結果、学生らは学業に困難を感じ、ヘルスケアも不十分であることが示唆された。その一

方で、ボランティア活動を中心とした学業以外の活動において学内外での交流を行っていた。また、新しい知識を得ることに興味が高かったが、熟慮することは避けているようであった。さらに、将来の目標は明確であったが、日常生活の中では目的意識があいまいになっていることが推測された。そして、課題として、「学習する主体」形成を目指す教育方法の開発と「進路の多様性」への教育力の必要性を指摘した。

本研究は「学習する主体」形成に資するために、学生の学習活動と意欲に注目し、その関係を明らかにすることを目的とする。具体的には、藤田・田中(2012)の「学生生活」の中の「学習活動」と「意識」の中の「思考・問題解決」「意欲」の回答データの分析に基づくものとする。

\*九州保健福祉大学 社会福祉学部 臨床福祉学科 〒882-8508 宮崎県延岡市吉野町 1714-1

\*\*北海道教育大学 〒070-8621 北海道旭川市北門町9丁目

\*Department of Clinical Welfare Service School of Social Welfare Kyushu University of Health and Welfare 1714-1 Yoshino-machi, Nobeoka-shi, Miyazaki, 882-8508, Japan

\*\*Hokkaido University of Education

9-chome, Hokumon-cho, Asahikawa, Hokkaido 〒070-8621

## 調査の概要

### 1. 調査の時期

2011年11月下旬～12月中旬に行った。

### 2. 対象者

4年制大学の社会福祉系学部全学年の学生499名を対象とした。調査票は、チューターを通して学生に配付され、回収された。

回収数は335、配付予定数に対する回答率は67.1%であった。学年構成は、1年生80名、2年生72名、3年生89名、4年生94名であった。性別では、男性162名、女性168名でほぼ同数であった。

### 3. 調査内容

(1) 基本属性：学年、性別

(2) 学習活動に関する項目：27項目

授業中の様子などを表現するため、デュポールら(2008)のADHD評価スケール、コーブランドら(2004)のADHD成人用症状チェックリストと発達障害の症状チェックリストを参考に、対象者に適切な表現になるよう20項目作成した。また、飯田・石隈(2002)の学校生活スキル尺度から大学生にもあてはまると思われる項目を「自己学習スキル」14項目中4項目、「健康維持スキル」14項目中3項目の7項目選出し、表現を一部改訂して用いた。「とてもあてはまる」「少しあてはまる」「あまりあてはまらない」「まったくあてはまらない」の4件法で行った。

(3) 学習意欲

1) 思考・問題解決尺度：認知欲求尺度(神山・藤原, 1991)15項目すべてを用いた。これは7件法の尺度であるが、回答のしやすさを考慮し、他項目と合わせた4件法とした。

2) 意欲尺度：無気力尺度(下坂, 2001)の自己不明瞭の全8項目、疲労感の全4項目、他者不信・不満足7項目のうち他者不信に比重をおいた3項目の計15項目を用いた。これは6件法の尺度であるが、回答のしやすさを考慮し、他項目と合わせた4件法とした。

## 結果

### 1. 学習活動に関する項目の分析

学習活動に関する項目の27項目の平均値、標準偏差を算出した。そして、天井効果およびフロア効果の見られた3項目を以降の分析から除外した。残りの24

項目に対して、主因子法・バリマックス回転による因子分析を行った。その結果、5因子を抽出し、十分な因子負荷量を示さなかった1項目を除外した。最終的な因子パターンを表1に示す。なお、回転前の5因子で23項目の全分散を説明する割合は48.4%であった。第1因子は10項目で構成されており、「授業でわからないことがあれば自分で調べてみる」、「授業の課題に一生懸命取り組む」など、授業中または授業後の主体的な学習活動に関する項目が高い負荷量を示していた。そのため、「授業への主体的な学習態度」因子と命名した。この中には「生活上のことについて、教員に相談する」も含まれている。一見、学習活動に関係がないようである。しかし、学生の主体的な行動であること、また大学のチューター制度等に関連して、担当科目外の教員に学生が学習相談することが多い現状などから第1因子に含まれたと考える。

第2因子は6項目で構成されており、「授業など勉強で、うっかりミスをしてしまうことが多い」、「課題や活動に必要なものをなくしてしまう」など、学習スキルの未熟さに関する項目が高い負荷量を示していたため、「未熟な学習スキル」因子と命名した。

第3因子は2項目で構成されており、「この大学が好きだ」、「大学に通うことが楽しい」という大学に対する好感度に関する項目が高い負荷量を示していたため、「大学好感度」因子と命名した。

第4因子は3項目で構成されており、「授業の宿題などで、ネット情報を利用する」、「教員と連絡ではメールやネット掲示板を活用する」など、パソコンもしくは携帯電話のインターネット機能の活用に関する項目が高い負荷量を示していた。そのため、「パソコンの利用」因子と命名した。この中には「課題が与えられたとき、誰かに頼る前に1人でまず考えてみる」ことができる」も含まれている。最近では、学生の考えるためのツールとして、メールやネットがいかに身近であるかということがうかがえる。

第5因子は2項目で構成されており、「心と体をリラックスさせる方法をいくつか知っている」、「体の調子がおかしいとき、自分の状態を言葉で伝えることができる」という学生自身の心身の健康に関する項目が高い負荷量を示していたため、「からだのセルフケア」因子と命名した。

## 2. 学習意欲に関する項目の分析

学習意欲に関する項目の30項目に対して、主因子法・バリマックス回転による因子分析を行った。その結果、5因子を抽出し、十分な因子負荷量を示さなかった1項目を除外した。最終的な因子パターンを表2に示す。なお、回転前の5因子で29項目の全分散を説明する割合は52.4%であった。

第1因子は4項目で構成されており、「私は毎日の生活で疲れを感じている」、「日ごろ精神的に疲れたと感じる」など、疲労感に関する項目が高い負荷量を示していた。そのため、「疲労感」因子と命名した。これは、無気力尺度（下坂，2001）の疲労感4項目とまったく同様である。

第2因子は6項目で構成されており、「深く考えなければならぬような状況は避けようとする」、「考えることは楽しくない」など、考えることに消極的な態度に関する項目が高い負荷量を示していたため、「熟慮回避志向」因子と命名した。

第3因子は7項目で構成されており、「かなり頭を使わなければ達成されないようなことを目標にすることが多い」、「簡単な問題よりも複雑な問題のほうが好きだ」など、難問に挑戦するような項目が高い負荷量を示していたため、「難問解決志向」因子と命名した。第3因子と第2因子はそのほとんどが認知欲求尺度（神山・藤原，1991）の項目である。認知欲求尺度は下位尺度に分かれていないが、本稿ではこの結果を受け、分割し2因子として考えることにする。

第4因子は8項目で構成されており、「自分の将来を考えるとうんざりする」、「私は将来の目標を持って生きている」など、アイデンティティの曖昧さに関する項目が高い負荷量を示していた。これは、無気力尺度（下坂，2001）の自己不明瞭とほとんど同様である。そのため、「自己不明瞭」因子と命名した。

表1 学習活動に関する項目の因子分析結果（varimax回転後の因子行列）

	I	II	III	IV	V	共通性
Q104授業でわからないことがあれば自分で調べてみる	.71					.55
Q107授業の課題に一生懸命取り組む	.70					.62
Q105授業で、わからないことがあれば教員に質問する	.69					.57
Q117授業で学んだことを、別の授業での学びに活かす	.57					.42
Q113授業中、机に伏せたりせずまっすぐ着席し続けることができる	.56					.42
Q119試験の点数が思うように上がらないとき、ほかの勉強法をためす	.55					.38
Q103授業に欠かさず出席する	.52					.33
Q112授業中、周りの私語がうるさいので気が散る	.50					.42
Q106生活上のことについて、教員に相談する	.44					.40
Q116授業内容をノートにきちんとまとめる	.43					.34
Q111授業など勉強で、うっかりミスをしてしまうことが多い		.63				.48
Q123課題や活動に必要なものをなくしてしまう		.61				.47
Q120課題や活動を順序立てることができない		.60				.52
Q124字が下手である		.53				.50
Q114授業中疲れてボーッとしてしまうことが多い		.52				.39
Q108大学の授業についていけない		.47				.35
Q102この大学が好きだ			.83			.72
Q101大学に通うことが楽しい			.79			.71
Q109授業の宿題などで、ネット情報を利用する				.74		.61
Q110教員との連絡ではメールやネット掲示板を活用する				.51		.43
Q122課題が与えられたとき、誰かに頼る前に一人でまず考えてみるができる				.45		.45
Q127心とからだをリラックスさせる方法をいくつか知っている					.70	.56
Q125からだの調子がおかしいとき、自分の状態を言葉で伝えることができる					.69	.50
因子寄与	3.66	2.21	1.93	1.75	1.60	11.14
寄与率	15.90	9.61	8.37	7.61	6.94	48.42

第5因子は4項目で構成されており、「私を本当に理解してくれる人は少ないと思う」、「自分が一人ぼっちだ」という寂しさがある」など、他者との関係に関する項目が高い負荷量を示していた。これは、無気力尺度(下坂, 2001)の「他者不信」とほとんど同様である。そのため、「他者不信」因子と命名した。

### 3. 下位尺度間の関連

それぞれの下位尺度の項目の平均値を算出し、「授業への主体的な学習態度」下位尺度得点(平均2.59、SD .47)、「未熟な学習スキル」下位尺度得点(平均2.45、SD .46)、「大学好感度」下位尺度得点(平均2.93、SD .70)、「パソコンの利用」下位尺度得点(平均2.99、SD .59)、「からだのセルフケア」下位尺度得点(平均3.09、SD .62)、「疲労感」下位尺度得点(平均2.51、SD .76)、「熟慮回避志向」下位尺度得点(平均2.27、SD .53)、「難問解決志向」下位尺度得点(平均

2.31、SD .51)、「自己不明瞭」下位尺度得点(平均2.35、SD .37)、「他者不信」下位尺度得点(平均2.28、SD .63)とした。

また、内的整合性を検討するために $\alpha$ 係数を算出したところ、「授業への主体的な学習態度」で $\alpha = .79$ 、「未熟な学習スキル」で $\alpha = .62$ 、「大学好感度」で $\alpha = .82$ 、「パソコンの利用」で $\alpha = .50$ 、「からだのセルフケア」で $\alpha = .50$ 、「疲労感」で $\alpha = .88$ 、「熟慮回避志向」で $\alpha = .74$ 、「難問解決志向」で $\alpha = .77$ 、「自己不明瞭」で $\alpha = .45$ 、「他者不信」で $\alpha = .67$ と十分な値が得られた。

10の下位尺度のうち有意な正の相関を示したのは、表3のとおりであった。そのうち特に強い相関を示したのは「授業への主体的な学習態度」と「難問解決志向」( $r = .52$ ,  $p < .01$ )、同じく「授業への主体的な学習態度」と「パソコンの利用」( $r = .40$ ,  $p < .01$ )、「熟慮回避志向」と「自己不明瞭」( $r = .44$ ,  $p < .01$ )、「他

表2 学習意欲に関する項目の因子分析結果 (varimax回転後の因子行列)

	I	II	III	IV	V	共通性
Q227私は毎日の生活で疲れを感じている	.86					.79
Q229日ごろ精神的に疲れたと感じる	.86					.78
Q228日々の生活で体がだるいと感じている	.81					.70
Q230多忙な毎日で疲れて何もしたくなくなる	.78					.62
Q210深く考えなければならぬような状況は避けようとする		.73				.56
Q209考えることは楽しくない		.72				.57
Q215問題の答えがなぜそうなるのかを理解するよりも、単純に答えだけを知っているほうがよい		.65				.42
Q204新しい考え方を学ぶことにはあまり興味がない		.64				.47
Q208長時間一生懸命考えることは苦手な方である		.59				.47
Q206必要以上には考えない		.51				.33
Q202かなり頭を使わなければ達成されないようなことを目標にすることが多い			.73			.54
Q214簡単な問題よりも複雑な問題の方が好きだ			.69			.61
Q201あまり考えなくてもよい課題よりも、頭を使う困難な課題のほうが好きだ			.67			.62
Q212常に頭を使わなければ満足できない			.65			.43
Q213自分の人生は解決しなければならない難問が多いほうがよい			.61			.38
Q205一生懸命考え、多くの知的な努力を必要とする重要な課題を成し遂げることに特に満足を感じる			.51			.36
Q203課題について必要以上に考えてしまう			.48			.30
Q217自分の将来を考えるとうんざりする				.70		.56
Q216私は将来の目標を持って生きている				-.66		.56
Q218自分の将来を真剣に考える気にはならない				.63		.54
Q220私は自分から進んで物事を行う熱意がないと感じる				.60		.56
Q219私の未来には希望が持てないと感じる				.56		.56
Q211自分が人生で何をすべきかについて考えるのは好きではない				.53		.56
Q222日ごろ目的のない生活をしていて、自分がだらけていると感じる				.43		.44
Q221私は何事にも前向きに取り組む意欲があると思う				-.41		.40
Q224私を本当に理解してくれる人は少ないと思う					.77	.62
Q226自分がひとりぼっちだという寂しさがある					.66	.55
Q225周囲の人たちとの付き合いは退屈だと感じる					.62	.40
Q223私は自分がつまらない人間のように感じる					.46	.52
因子寄与	3.32	3.30	3.29	3.08	2.20	15.19
寄与率	11.43	11.38	11.35	10.62	7.60	52.38



者不信」と「疲労感」(r = .42, p < .01)、同じく「他者不信」と「自己不明瞭」(r = .42, p < .01)であった。

4. 学年別の下位尺度の関連

学年ごとの下位尺度の関連を明らかにするために、学年ごとに下位尺度の相関係数を算出した。

(1) 1年生の下位尺度の相関

1年生の10の下位尺度の相関係数を表4に示す。特に強い相関を示したのは「授業への主体的な学習態度」と「難問解決志向」(r = .60, p < .01)、「自己不明瞭」と「他者不信」(r = .58, p < .01)、同じく「自己不明瞭」と「未熟な学習スキル」(r = .50, p < .01)、同じく「自己不明瞭」と「熟慮回避志向」(r = .49, p < .01)、「他者不信」と「疲労感」(r = .40, p < .01)であった。

(2) 2年生の下位尺度の相関

2年生の10の下位尺度の相関係数を表4に示す。特に強い相関を示したのは「自己不明瞭」と「熟慮回避志向」(r = .53, p < .01)、「他者不信」と「疲労感」(r = .52, p < .01)、「授業への主体的な学習態度」と「難問解決志向」(r = .42, p < .01)であった。

(3) 3年生の下位尺度の相関

3年生の10の下位尺度の相関係数を表5に示す。特に強い相関を示したのは「授業への主体的な学習態度」と「難問解決志向」(r = .58, p < .01)、同じく「授業への主体的な学習態度」と「パソコンの利用」(r = .57, p < .01)、「他者不信」と「疲労感」(r = .57,

p < .01)、「未熟な学習スキル」と「熟慮回避志向」(r = .47, p < .01)、同じく「未熟な学習スキル」と「他者不信」(r = .41, p < .01)、「自己不明瞭」と「熟慮回避志向」(r = .41, p < .01)、「パソコンの利用」と「熟慮回避志向」(r = .41, p < .01)、同じく「自己不明瞭」と「疲労感」(r = .40, p < .01)であった。

(4) 4年生の下位尺度の相関

4年生の10の下位尺度の相関係数を表5に示す。他学年にはない強い負の相関もあった。特に強い負の相関を示したのは「熟慮回避志向」と「難問解決志向」(r = -.54, p < .01)、同じく「熟慮回避志向」と「授業への主体的な学習態度」(r = -.43, p < .01)、「大学好感度」と「他者不信」(r = -.43, p < .01)であった。一方、特に強い正の相関を示したのは「授業への主体的な学習態度」と「難問解決志向」(r = .44, p < .01)、「未熟な学習スキル」と「自己不明瞭」(r = .41, p < .01)であった。

5. 学年と下位尺度の関係

学年を独立変数、10の下位尺度を従属変数として一要因の分散分析を行った。その結果、「大学好感度」のみ有意な群間差がみられた(F(3,329) = 4.47, p < .01)。図1に4群の各平均得点を示す。TukeyのHSD法(5%水準)による多重比較を行ったところ、1年生(M=3.14) > 2年生(M=2.83) > 3年生(M=2.78)という結果が得られた。

表3 下位尺度間の相関

	主体的な学習態度	未熟な学習スキル	大学好感度	PC利用	体のセルフケア	疲労感	熟慮回避	難問解決志向	不明瞭	他者不信
主体的な学習態度	—									
未熟な学習スキル		-.22 **								
大学好感度			.26 **							
PC利用				.40 **						
体のセルフケア					.24 **					
疲労感						.27 **				
熟慮回避							-.25 **			
難問解決志向								.52 **		
不明瞭									.36 **	
他者不信										.26 **
										.20 **
										.22 **
										-.28 **
										.32 **
										.44 **
										—
										.42 **
										—

\*\*p<.01 \*p<.05

表4 1・2年生の下位尺度の相関

	主体的な学習態度	未熟な学習スキル	大学好感度	PC利用	体のセルフケア	疲労感	熟慮回避	難問解決志向	不明瞭	他者不信
主体的な学習態度	—									
未熟な学習スキル		—								
大学好感度			.36 **							
PC利用				.35 **						
体のセルフケア					.32 **					
疲労感						.27 **				
熟慮回避							-.22			
難問解決志向								.60 **		
不明瞭									.50 **	
他者不信										.24 *
										.36 **
										-.36 **
										-.24 *
										-.33 **
										-.24 *
										.27 *
										.31 **
										.40 **
										.49 **
										-.26 *
										-.20
										.58 **
										.36 **

\*\*p<.01 \*p<.05

右上:1年生、左下:2年生

考察

1. 全体の下位尺度の関連の特徴

「授業への主体的な学習態度」は6つの下位尺度と関係があった。主体的な学習態度には、特にパソコンが利用できること、課題を達成しようとする意欲に支えられていると考えられる。「パソコンの利用」と「難問解決志向」にも関係があり、それぞれ学年ごとの得点に有意差がなかった。これらから、学年の早いうちにパソコンが使えることは、広く学習意欲を支えることになるのではないだろうか。

また、「自己不明瞭」と「他者不信」を中心とした「疲労感」と「熟慮回避志向」の4つの尺度の関係が特徴として挙げられよう。「熟慮回避志向」が「疲労感」、「他者不信」とは関係がないことと考え合わせると、考えないから疲れないというわけではなさそうである。「自己不明瞭」は3つの下位尺度と関係があり、「他者不信」は5つの下位尺度と関係があった。これらは青年期のアイデンティティに関するキーワードでもある。学生が青年期であるこの時期に取り組まなければならない課題と考えられよう。また、今どきの若者の対人関係の自信の無さが浮き彫りになったとも考えられる。

「未熟な学習スキル」も5つの下位尺度と関係がある。いずれも学習意欲に関係する尺度である。学生生活において、学習スキルを身につけることは重要なことだと考えられる。

「大学好感度」は、主体的な学習態度と学習意欲を持ち、パソコンの利用に抵抗感がなく、人間関係が良好であるような、いわゆる大学生活を満喫することによって高まると考えられる。

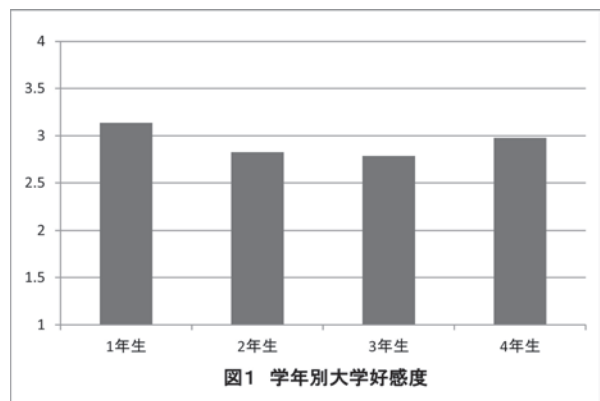
2. 学年別の下位尺度の関連の特徴

(1) 1年生の特徴

全体に比べると、「パソコンの利用」はやや影響が弱まるものの「授業への主体的な学習態度」は「難問解決志向」と強い関係にあった。一方で、「パソコンの利用」は「自己不明瞭」と「他者不信」に負の相関があった。入学後早めのパソコンの活用スキル取得が求められよう。少なくとも、携帯電話のメールや掲示板などを使って、教員や同じチューターの学生らとのやり取りができるような準備が必要だろう。

「自己不明瞭」、「他者不信」、「難問解決志向」は6つの下位尺度と関係があった。また、全体の傾向に比べて1年生では、「自己不明瞭」が「未熟な学習スキル」と関係が強くなっているのが特徴である。本研究で取り上げた学習スキルは、大学入学後、突然必要となったスキルではない。疲労感につながる前に学習スキルを徹底して身につけるための方策を各自が講じる必要がある。その自分のことを把握していないもしくは考えていない「自己不明瞭」と「未熟な学習スキル」の関係が強いということが、そのことを示唆しているのではないだろうか。また、大学入学にあたって目標がないことが学習スキルを活用できない状態にさせているのかもしれない。

「からだのセルフケア」、「大学好感度」、「未熟な学習



	主体的な学習態度	未熟な学習スキル	大学好感度	PC利用	体のセルフケア	疲労感	熟慮回避	難問解決志向	不明瞭	他者不信
主体的な学習態度	—	-.35 **	.22 *	.57 **	.32 **	.22 *		.58 **		-.27 *
未熟な学習スキル	-.26 *	—		-.22 *	-.21	.31 **	.47 **	-.28 *	.35 **	.41 **
大学好感度			—	.36 **				.27 *		-.35 **
PC利用	.34 **			—	.24 *		-.21 *	.41 **		-.24 *
体のセルフケア					—	-.28 **	-.33 **	.24 *	-.32 **	-.33 **
疲労感		.31 **				—			.40 **	.57 **
熟慮回避	-.43 **	.25 *		-.26 *		-.23 *	—	-.32 **	.41 **	.23 *
難問解決志向	.44 **			.23 *		.28 **	-.54 **	—		
不明瞭		.41 **				.24 *	.34 **		—	.35 **
他者不信		.24 *	-.43 **		-.20	.23 *			.38 **	—

\*\*p<.01 \*p<.05  
右上:3年生、左下:4年生

スキル」、「熟慮回避志向」が5つの下位尺度と関係があった。特に、体のケアに関することが体のことだけに影響するのではなく、学習活動や意欲にも関係することは注目に値しよう。さらに「大学好感度」とも関係するところを見ると、一人暮らしであること、ホームルームでの健康観察の無いことなど高校までとは異なる生活状況は、大学生活への影響が強いのかも知れない。

1年生の「大学好感度」は、新しい主体性を求められる生活に慣れること、学習はもちろん、自分の体のセルフケアができるかどうかを鍵だと考えられる。

#### (2) 2年生の特徴

全体の傾向と大きくは違いがない。注目すべきは、他学年に比べて下位尺度間の関係が少ないにもかかわらず、「疲労感」が6つの下位尺度と関係があるところである。パソコンを利用しようと難問解決の意欲があろうと意欲の強まりとともに疲労感が増すようである。しかし、他学年と比べて「疲労感」の平均得点が高いわけではない。2年生は、学生生活に慣れる時期と考えられ、学習活動もサークル活動などの学習以外の活動も活発になるため、学習活動と学習意欲に関する下位尺度間の関係性が低くなったのかもしれない。もしくは、1年生に比べて難しいと感じる授業が増えるのだろうか。

「未熟な学習スキル」は、1年生で関係のあった5つの下位尺度のうち「熟慮回避志向」を除いて関係がなくなり、新たに「疲労感」と結びついた。

「大学好感度」は「授業への主体的な態度」と「パソコンの利用」と関係していた。さらに「授業への主体的な態度」は「パソコンの利用」と「難問解決志向」と関係している。そうすると、2年生の大学好感度にも、学習に対する積極的な意欲とパソコン利用のスキルが影響していると考えられる。

#### (3) 3年生の特徴

他学年に比べて、関係ある下位尺度の数が多く、特に負の相関が多いのが特徴である。また、「授業への主体的な態度」と「パソコンの利用」と「難問解決志向」に強い関係がある。そして、「未熟な学習スキル」は「熟慮回避志向」と「他者不信」に強く結びついている。3年生はゼミ活動が始まり、個人の学習に対する積極性を強く求められるようになるからだと考えられる。

「からだのセルフケア」が他のすべての下位尺度と関係がある。体のセルフケアがうまくいくと学習も人間関係も良好になるということだろうか。ほとんどの下位尺度が「疲労感」につながっていた2年生とは異なる

様相である。学年が上がり、積極性が空回りするような疲労感を感じずに済むようになったということだろうか。または、自己コントロールできるようになった、一人暮らしが安定してきたということだろうか。

「未熟な学習スキル」が「熟慮回避志向」と「他者不信」に強い関係がある。「疲労感」や「自己不明瞭」などの下位尺度とも強い関係があり、「大学好感度」と関係がないだけである。これらを見ると、大きく学習に積極的なグループとそうでないグループに2分しているようである。その差がはっきりしているために負の相関が示されたのかも知れない。

「大学好感度」は学習に積極的なグループに関係しており、「他者不信」とは負の関係がある。これには3年生から始まる研究室ごとのゼミ活動が影響していると考えられる。

#### (4) 4年生の特徴

他学年に比べると、強い負の相関があるのが特徴である。そのうち、「熟慮回避志向」は「授業への主体的な学習態度」と「難問解決志向」に強い負の相関があった。一方、「授業への主体的な学習態度」と「難問解決志向」には強い正の相関があった。4年生は卒業研究や専門分野の実習、国家試験への対応、就職活動など積極的に活動し、勉強しなければならない状況にある。大学生活の最終学年でもあり、課題への取り組みを避けられなくなったのではないかと。

「未熟な学習スキル」は5つの下位尺度と関係があり、特に「自己不明瞭」と関係が強い。これは3年生の状況と同じである。4年生は卒業後の将来を真剣に考えなければならないため、未熟な学習スキルではそれに対応できないということではないだろうか。

「大学好感度」は「他者不信」と強い負の相関があった。4年生では、多人数での一斉授業が減り、それぞれの希望資格の取得を目指すこととなる。そのため、授業を中心とした学習活動との関連が薄れ、友人や少人数のゼミ活動などの人間関係の影響が強くと示されたのかもしれない。「大学の好感度」は人間関係の良好さに影響されると考えられる。

### 3. 全体的な考察

それぞれの学年で学習態度と学習意欲の関係に特徴が見られた。4年間は短いようであるが、学生は1年1年成長するということを示していると思われる。そして、大学としては、学年に合わせてその成長を支える働きかけを行う必要があるのではないだろうか。

一方では、最近の若者らしい特徴も見える。他者不

信が疲労感や大学好感度にまで関係することである。現代の学生が人間関係を重視し、それが大学の評価にもつながるのである。これは、従来の大学教育の転換の必要性を示唆するものかもしれない。それらを踏まえ、多くの大学がチューター制度を始め様々な学生サービスを提供し始めている。しかし、疲労感は、学年が上がり、熟慮するようになって減退する。この学生が熟慮するように導く、考える人を育てることが従来の大学の役割の1つだと考えられる。

大学は、従来の役割を取りつつも新たな取り組みを試みなければならない。また、意欲を持って入学してきた学生に対して、より早く、スムーズに、新たな学生生活に馴染むような取り組みをしなければならない。

### 謝辞

この研究は、平成23年度九州保健福祉大学 QOL 研究機構社会福祉学研究所の助成を受けた。調査に協力をしてくださった多くの教員と学生の皆様に厚く御礼申し上げます。

### 引用・参考文献

- 1 Copeland, Edna D., Love, Valerie L. (1995) Attention without Tension: A Teacher's Handbook On Attention Disorders (ADHD and ADD) Specialty Press (= 2004, 田中康雄監修, 海輪由香子訳『教師のための LD・ADHD 教育支援マニュアル』明石書店.)
- 2 DuPaul, George J., Power, Thomas., Anastopoulos, Arthur D., Reid, Robert (1998) ADHD RATING SCALE- IV : Cecklists, Norms, and Clinical Interpretation The Guilford Press A division of Guilford Publications (= 2008, 市川宏伸・田中康雄監修, 坂本律訳『診断・対応のための ADHD 評価スケール DHD-RS【DSM 準拠】チェックリスト、標準値とその臨床的解釈』明石書店.)
- 3 藤田由美子・田中陽子 (2012) 「学生生活の質に関する研究」『九州保健福祉大学 QOL 社会福祉学研究所 2011 年度研究・活動報告書』, 89-101.
- 4 飯田順子・石隈利紀 (2002) 「中学生の学校生活スキルに関する研究」『教育心理学研究』, 50, 225-236.
- 5 神山貴弥・藤原武弘 (1991) 「認知欲求尺度に関する基礎的研究」『社会心理学研究』, 6, 184-192.

- 6 下坂剛 (2001) 「青年期の各学校段階における無気力感の検討」『教育心理学研究』, 49, 305-313.