

大学移行における自己調整学習方略の変化と 大学適応との関連

——面接調査を用いた探索的研究——

佐伯昌洋 (大学院文学研究科総合心理科学専攻前期課程)
平田 薫 (高等教育推進センター・研究代表者)
成田 健一 (文学部)

要 旨

本稿の目的は、高校から大学への移行期における自己調整学習方略 (self-regulated learning strategies) の変化と、大学適応との関連を検討することである。第1に、本稿の理論的基盤である自己調整学習 (self-regulated learning) と自己調整学習方略の特徴、および大学移行研究の流れを整理した。第2に、大学生を対象とした面接調査を行い、大学移行期における自己調整学習方略の変化と、学習への適応との関連を検討した。その結果、高校で認知調整方略や情動調整方略を使用していた学生は、大学でも同領域の方略を使用する傾向が見られること、学習に適応的な学生は、一般的な学生よりも、認知調整方略を使用するようになる傾向にあることが明らかとなった。以上の結果から、高校-大学間の自己調整学習方略に関連があること、及び高校・大学の自己調整学習方略が大学の学習への適応に影響を及ぼす可能性が示唆された。

はじめに

常に変化する知識・技能を生涯に渡って学ぶことが求められる現代社会では、「自ら学ぶ力」「自己教育力」といった自律的な学習態度が重要視されている (Beard & Hartley, 1984; 文部科学省, 2008)。この自律的な学習態度は、心理学領域では「自己調整学習 (self-regulated learning)」という領域で研究が進められている。自己調整学習は、1980年代からアメリカを中心に広く取り扱われており、自身の学習を効率的に進めるための「自己調整学習方略」や、学習行動を始動・維持する「動機づけ」といった概念を包括した理論である。

本研究では、この自己調整学習方略の高校から大学への移行に伴う変化と、大学生活における学習面への適応との関係を検討する。高校までの学習態度が大学においてどのように変化するか、そしてその変化が個人の学習面における適応に関連する可能性を検討したい。以下本稿において、第1章では自己調整学習について、第2章では大学移行について、それぞれ関連する研究を簡潔に概観する。第3章では、大学生を対象とした面接調査から、高校から大学への移行に伴う自己調整学習方略の変化と、大学の学習への適応との関連を検討する。

1. 自己調整学習

1.1 自己調整学習の定義

Zimmerman (1989) によると、自己調整学習とは「学習者がメタ認知・動機づけ・行動において自分自身の学習過程に積極的に関わっていること」と定義されている。つまり、自己調整学習を行う学習者は、ある知識やスキルを身につけるために、目標とその目標を達成するための計画を自ら立て（メタ認知）、自身のやる気を維持したり、高めたりしながら（動機づけ）、用いる方略を取捨選択し、自分の学習状況をモニタリングしながら、行動をコントロールする。

自己調整学習は、社会的認知理論を理論的背景としており (Zimmerman, 1989)、「A. 予見」「B. 遂行」「C. 自己内省」の3段階のプロセスを仮定している (図1参照)。予見段階とは、実際の学習遂行に先行するものであり、活動の下準備をする段階である。遂行段階とは、学習中に生じるプロセスのことであり、課題に対する集中やそれを遂行するために特化した方略を用いる段階である。自己内省段階とは、学習遂行後に生じるプロセスであり、自らの努力に対する評価・反省を行う段階である。予見段階で関心や自分にとっての価値を考慮し、目標を設定した後、遂行段階で自己をモニタリングしたり、注意を焦点化したりしながら、様々な学習活動が実施される。そして自己内省段階において、学習の結果に対する自己評価を行い、その結果が次の学習の予見に反映される。このような循環的なプロセスが成立しているのが、自己調整を行う学習者の特徴と言える。

自己調整学習のプロセスを支える重要な変数として「学習方略」と「動機づけ」が挙げられる (Valle et al., 2007; 伊藤, 2009)。学習方略 (learning strategies) とは、「学習の効果を高めることをめざして意図的に行う心的操作あるいは活動」であり (辰野, 1997)、その分類は様々であ

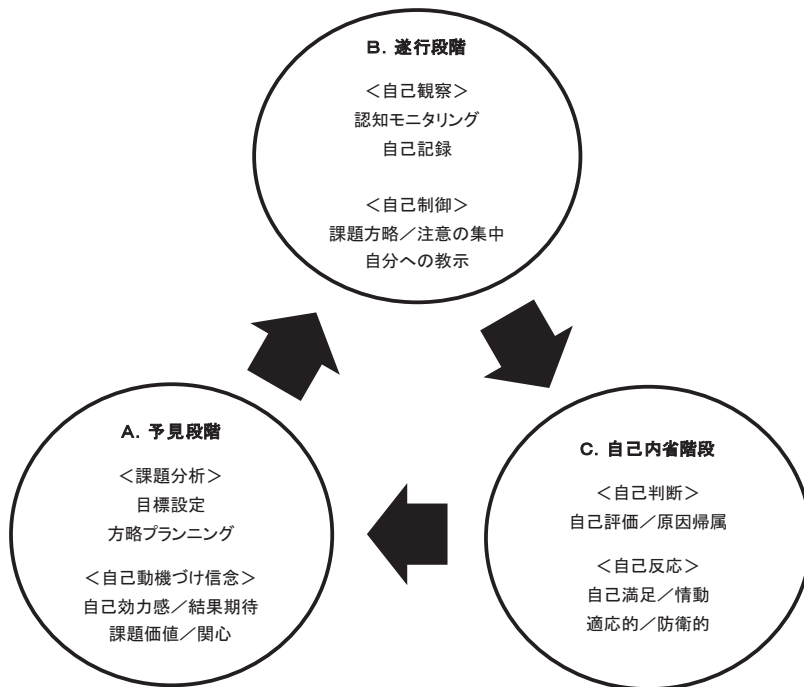


図1 自己調整学習における3段階のプロセス (Shunck & Zimmerman, 2008を参考に作成)

る (Pintrich, Smith, Gracia, & Mckeachie, 1993; 佐藤・新井, 1998)。リハーサル、精緻化、体制化といった記憶方略を含む認知的方略、自己の内外にあるリソースをうまく活用するリソース方略などが挙げられるが、特に自己調整学習においては、モニタリングやプランニングを含み、自己の学習過程を客観視するメタ認知的方略が重視されており、「自己調整学習方略」(self-regulated learning strategies) と呼ばれることも多い。一方、動機づけ (motivation) は「ある目標の達成に向かって、学習行動や学習と関わるさまざまな心 (認知、感情など) の働きを開始し、方向づけ、維持させる一連の心理プロセス」と定義される (黒田, 2007)。自己調整学習の動機づけ過程の役割についても、自己効力感 (self-efficacy) を始めとした数多くの理論が存在し、研究が積み重ねられている (Schunk & Zimmerman, 2008)。

1.2 自己調整学習に関する先行研究

自己調整学習を扱う研究では、先述の学習方略・動機づけの関連や、これらの変数と学業成績の関連を検討していることが多い。例えば伊藤 (1996) は、中学1年を対象に、自己効力感・原因帰属・学習方略の関連を検討し、自己効力感が学習方略と強く関連していることを報告している。Zimmerman & Martinez-Pons (1990) は、小学5年、中学2年および高校2年を対象に、言語および数学の自己効力感と、自己調整学習方略の関連を検討した。結果として、成績が優秀な学生の方が、一般的な学生よりも、自己効力感が高く、方略をよく用いていることが示された。

大学生を対象とした研究は、特に欧米において盛んである (e.g., Zimmerman & Bandura, 1994; Wolters, 1998; Zimmerman & Kitsantas, 2002; Heikkilä & Lonka, 2006)。Zimmerman & Bandura (1994) は、大学生の作文に対する自己効力感や目標設定などが、成績にどのように影響するかを、パス解析を用いて検討した。その結果、自己効力感から成績への直接的な影響とともに、目標設定を媒介した影響も示された。Heikkilä & Lonka (2006) は、大学生の学習に関する「自己調整学習」「生徒の学習へのアプローチ」「認知的方略」の3領域の変数と、学業達成との関連を検討しており、成績は自己調整学習と正の相関を、自己調整の不足と負の相関を示していた。

一方、本邦においては、大学生を対象とした自己調整学習研究はそれほど多くない。山田・堀・國田・中條 (2009) は、達成動機と自己効力感の高低の組み合わせによって学習者を4群に区分し、学習方略使用を比較した。結果、自己充實的達成動機や自己効力感が高い学習者は、低い学習者に比べ、モニタリングやプランニングを含む自己調整的学習方略を用いていた。畑野 (2010) が指摘するような方法論上の問題点も見られるが、大学の学習場面においても自己調整学習理論が適用可能であることを示唆していると言えるだろう。

以上のように、自己調整学習は、いずれの教育段階においても、学習方略と動機づけを結び付け、成績を始めとした学習の成功に強い影響力を持つことが示されている。Pintrich (2004) は、自己調整学習の3段階プロセスのうち、遂行段階を「モニタリング」と「コントロール」に分けた4段階に分類し、また自己調整学習が発揮される領域を「認知」「行動」「動機/情動」「文脈」の4つの領域に分類した。そしてこれら4段階と4領域を組み合わせ、先行研究の整理を行った (表1参照)。畑野 (2010) は、自己調整学習方略をこの4領域に適用し、分類している。「認知調整方略」は、目標達成のため自身を客観的に認識する。「行動調整方略」は、実際の顕在的

表1 自己調整学習の段階と領域 (Pintrich, 2000を参考に作成)

段階	調整領域			
	1. 認知	2. 行動	3. 動機/ 4. 情動	文脈
A 予見	<ul style="list-style-type: none"> ・目標設定 ・先行知識の活性化 ・メタ認知的知識の活性化 	<ul style="list-style-type: none"> ・時間と努力のプランニング ・行動の自己観察に関するプランニング 	<ul style="list-style-type: none"> ・目標志向の採用 ・効力感の判断 ・課題の困難度の知覚 ・課題価値・興味の喚起 	<ul style="list-style-type: none"> ・課題の知覚 ・文脈の知覚
B-a モニタリング	<ul style="list-style-type: none"> ・メタ認知による認知の認識とモニタリング 	<ul style="list-style-type: none"> ・努力、時間の使用、援助の必要性の認識とモニタリング ・行動の自己観察 	<ul style="list-style-type: none"> ・動機と情動の認識とモニタリング 	<ul style="list-style-type: none"> ・課題や文脈の状況の変化のモニタリング
B-b コントロール	<ul style="list-style-type: none"> ・学習や思考に関する認知的方略の選択と適応 	<ul style="list-style-type: none"> ・努力の増減 ・持続/諦め ・援助要請行動 	<ul style="list-style-type: none"> ・動機と情動を調整する方略の選択と適応 	<ul style="list-style-type: none"> ・課題の変化と再交渉 ・文脈の変更/撤退
C 自己内省	<ul style="list-style-type: none"> ・認知的判断 ・帰属 	<ul style="list-style-type: none"> ・選択行動 	<ul style="list-style-type: none"> ・情動反応 ・帰属 	<ul style="list-style-type: none"> ・課題の評価 ・文脈の評価

注釈. 段階で示している A、B、C は、図1のそれぞれのプロセスに対応している

な行動の調整を行う。「動機/情動調整方略」は、課題遂行の際、動機や意欲を高め、不安等の情動を調整する。「文脈調整方略」は、学習環境を調整する方略である。文脈調整方略はグループ学習などの特定の学習状況でのみ重要であることや(畑野, 2010)、文脈自体がメタ認知や行動の対象領域の1つとして捉えられうるなど(上淵, 2007)、自己調整学習の領域として含めることに関しては議論の余地がある。また、動機と情動は、それぞれのみを扱った研究も多く(Boekaertz, 1993; Wolters, 1998)、Pintrich (2004) もまた、両者の異なる機能に言及している。そのため、本稿では「文脈」を領域に含めず、「1. 認知」「2. 行動」「3. 動機」「4. 情動」を自己調整学習の4領域として捉える。

2. 大学移行

2.1 自己調整学習研究の問題点—「移行」の観点から

前章で示したように、自己調整学習は「自ら学ぶ力」を心理学的知見から扱い、多くの研究が積み重ねられている。しかし、既存の研究は一時点の成績や方略を扱ったものが多く、自己調整学習の変化を検討した研究は少ない。Caprara et al. (2008) は、12~22歳の学生の自己調整学習に関する自己効力感の発達の過程を検討し、中学校から高校の間で自己効力感が低下すること、およびその低下が小さいほど、高校の成績や在学可能性が高くなることを示した。しかし、本邦ではこのような研究はほとんど見られない。上淵 (2007) は、自己調整学習の研究の大半を、短期的な認知要因や認知プロセス、その結果を扱ったものばかりであることを問題点として指摘している。そして、長期的なスパンに教育や学習の視野を広げ、生涯発達として自己調整学習を捉える必要性を提唱している。本稿では、高校から大学への進学に伴う自己調整学習の変化を捉える視点として、生涯発達心理学の一領域である「移行」を取り上げる。

移行とは「人生の出来事や移動によって環境が変わること、およびそこに生じる状態」である(山本, 1992; 亀岡, 2006)。ここで述べる環境とは、自然や建築物のような物理的環境だけでは

く、個人を取り巻く他者との関係を含む対人的環境や、社会を形成する法や制度といった社会的環境を含む。人は人生の中で、これまで慣れ親しんだ環境から新たな環境への移行を多く経験する。この環境の変化が大きな心理的衝撃となりうることから、危機的移行とも呼ばれる（山本，1992）。

2.2 大学移行研究—学習面への適応の側面から

教育場面では、生徒・学生はこのような環境移行をしばしば経験する。大学への進学に伴う環境移行に関しては、「高校から大学への移行（以下、大学移行）」として様々な発達的問題が検討されている。大学移行研究では、対人関係や自己の側面などを扱ったものも見られるが（南・山口，1991）、学習と大学適応に焦点を当てたものが多い（Beard & Hartley, 1984；神藤・石村，1999；神藤・伊藤，2000；半澤，2007）。半澤（2007）は、大学移行研究において「高校—大学間の学習の差異」および「その差異と大学生の大学適応との関連」の2つが問題となっていることを指摘している。

高校—大学間の学習の差異に関しては、楠見（1995）や神藤・伊藤（2000）などが実証的な検討を行っている。楠見（1995）は、受験勉強が大学での学習活動に及ぼす効果について検討している。自由記述で得られた回答を肯定的影響・否定的影響に分類した結果、肯定的影響としては学習法や自己管理能力の獲得、否定的影響としては学習法のゆがみや合格後の意欲減退などが挙げられた。神藤・伊藤（2000）は、大学移行に伴い、勉強方法をどのように変えたかを問う自由記述調査から、大学進学後は学習の時間や量は減っている一方、自らの価値観を実現するために、様々な手段を用いたり、省くところは省き、1つのことをじっくり考えたりするというような質的な変化をしている、という2点を指摘している。これらの研究は、高校の学習態度や学習方略が大学の学習に影響を及ぼしつつ、取り組み方を変化させていることを示している。

学習と大学適応の関連について、溝上（2001）は、大学生の自己評価を考えるうえで、学業が重要な文脈であることを指摘している。特に「高校の受け身的な環境から大学の主体的な環境への変化が、自己評価高群では学業領域に、自己評価低群では学生生活全体に影響を及ぼしている」ことを指摘している。大学移行期の適応を考慮する上で、学習面は大きな役割を担っていると言える。また、Isakson & Jarvis（1999）は、高校の移行期において、問題解決やプランニングといった適応的なコーピング方略と、高校時の適応状態について検討した。結果、入学前にコーピング方略を報告している生徒ほど、入学後の生徒の学校所属感が増加していることが示された。大学では、より自律的に学習を進めていくことが求められるため、大学移行期においても移行前の学習方略が移行後の適応と関連すると考えられる。

3. 面接調査による大学移行期の自己調整学習の検討

3.1 問題

前章で示した神藤・伊藤（2000）などは学習方略と大学移行の関連を検討している。しかしこれらの研究では「高校から大学に進学して、学習方法がどのように変わったか」を尋ねるに留まっており、自己調整学習方略に注目しているわけではない。高校までと大学では、学習内容が大きく変わるため、学習内容に左右されない、よりメタ的な方略に焦点を当てた研究が必要であ

ろう。また、大学移行に伴う自己調整学習方略の変化と大学適応を検討した研究は見られない。よって本研究では、大学移行に伴う自己調整学習方略の変化と大学適応の関連を検討する。自己調整学習方略はメタ的な方略であるため、本研究では自由記述ではなく、より詳細を探ることができる半構造化面接を用いて検討を行う。

3.2 方法

調査対象 関西の私立大学の学生25名（男性13名、女性12名）。学年の内訳は、1年生14名、2年生9名、3年生2名。平均年齢は19.28歳（範囲：18～21歳）であった。いくつかの文系学部から、それぞれ複数名を選定した。

各学部の講義時間中に調査依頼書を配布し、面接調査への同意とメールアドレスを記入して提出した学生のうち、スケジュールに都合のつく者から調査対象者を選定した。面接依頼には、全て記入されたメールアドレスを使用した。

調査方法および時期 面接者と調査対象者の1対1で半構造化面接を行った。面接者は、心理学を専攻する大学院生1名および学部生3名のいずれかが担当した。調査時期は2011年11月から2012年1月であった。

面接に先立ち、面接者は調査対象者に以下の6点について説明した。①自己紹介（氏名・所属）、②面接の目的、③所要時間、④面接への参加は自由意志によるものであり、中止・回答の拒否が可能であること、⑤内容を筆記・ICレコーダーで記録すること、⑥対象者の個人情報が入り込まないよう最大限の配慮をすること。

上記の内容に同意が得られた場合、同意書への署名を求め、その後面接を開始した。面接終了後、面接参加・協力への謝礼を述べ、粗品を渡した。所要時間は約1時間であった。

なお本研究は、関西学院大における人を対象とした臨床・調査・実験研究倫理委員会の承認を得て行った（受付番号：2011-27）。

質問内容 質問内容は、大学・高校時の学習方略に関する質問と、高校と大学で学習方略がどのように変化したかを問う質問であった（表2参照）。学習方略についての回答を得やすくするため、大学に関して「現在積極的に取り組んでいること・あまり積極的に取り組んでいないこと」、高校に関して「積極的に取り組んでいた科目・あまり積極的に取り組んでいなかった科目」のそれぞれを挙げさせた。その後、それらに対する学習方略の使用を尋ねた。ただし、半構造化面接の形式をとったので、調査対象者の回答により、質問の内容・順序は変化させた。

分析 得られた回答データから、Pintrich (2004) の定義を参考に、「認知調整方略」「行動調整方略」「動機調整方略」「情動調整方略」の4領域にそれぞれ当てはまると考えられる回答のコーディングを行った。そしてさらに、Pintrich (2000)、Wolters (1998)、Boekaerts (1993) 等を参考に作成した各領域の下位カテゴリー（表3参照）、総計13カテゴリーに分類した。調査対象者から得られた回答数の平均は、大学に関しては6.00個（ $SD = 2.97$ 、範囲：0～11個）、高校に関しては5.28個（ $SD = 1.84$ 、範囲：1～8個）であった。各下位カテゴリーに当てはまるも

表2 面接で用いた質問項目

内容	項目
学習内容の確認	今あなたが積極的に取り組んでいること（あまり積極的に取り組んでいないこと）は何ですか。 それはどのようなものですか。どのようなところが大変ですか。
学習方略に関する質問	どんなふうに〇〇を勉強していますか。 〇〇をする前の準備・計画はどういうふうになっていますか。 〇〇に対してどうしてもやる気が出なくなったことはありますか。 そのようなとき、どのように対処していますか。 〇〇をした後はどのようなことを振り返ったり、考えたりしていますか。 〇〇に対してうまくできるだろうか、と不安になったことはありますか。 そのようなとき、どのように対処していますか。 〇〇や××など以外にも、やりたいこと・やらないといけないことが多々あると思いますが、そのような複数の課題をうまくこなすために、どのような工夫をしていますか。
学習方略の変化に関する質問	高校と大学で、学習方法はどのように変わりましたか。

注釈、「〇〇」「××」には「学習内容の確認」に対する対象者の回答を入れた。
上記は大学の学習に関する質問項目例。高校の学習に関しては、全て過去形で尋ねた。

表3 各領域の下位カテゴリー

下位カテゴリー	定義
認知調整方略	
目標設定	具体的な目標や達成基準を設定している
モニタリング	現状や今後の自己を認識した上で学習を進める
行動調整方略	
プランニング	時間や課題などを考慮した計画を立てる
時間調整	隙間時間を利用したり、時間を増やそうとする
課題調整	課題の順序を考えたり、やる事を決める
援助要請	他人に援助を求めたり、協力して学習を進める
動機調整方略	
外発的調整	成績や報酬などによってやる気を高める
内発的調整	自分にとっての価値や興味などでやる気を高める
情報処理	やる気低下の妨げとなっている問題を解決したり、援助を求める
意志	具体的な方略なく、「とにかく頑張る」「やる気を出す」
情動調整方略	
問題焦点	環境や自己に直接働きかけることによって、実際の問題を改善していこうとする
情動焦点	注意を別に向けたり、否認したり、距離をおいたりすることで、自己の情動のみを変化させようとする
回避・逃避	不安の解消をあきらめる

のが1度でも抽出された場合を1点、1度も見られなかった場合0点とした。したがって、このカテゴリー得点は、各個人の回答の「個数」ではなく、そのカテゴリーに対する回答の「有無」を示している。

さらに、下山（2000）を参考に、学習適応の指標として、以下の3つの側面を基準にコーディングを行った。それぞれ「明確な将来への言及」（就職や留学など、今取り組んでいる学習と将来の活動とのつながりに言及している）、「学習への楽しみ・充実感」（自分の取り組んでいる学習が興味深い、面白い、あるいはそのような面白いと思える授業に積極的に取り組んでいる）、および「特別プログラム・自主的学習」（大学実施の特別プログラムを専攻・履修している、自主的に選択した内容を学習している）である。大学の学習に関する回答の中で、これらのカテゴ

リーに当てはまると考えられる言及が1度でも見られた場合、その得点を1点、見られなかった場合0点とした¹。下位カテゴリーと同様に、各個人が同じ側面に関する内容を複数回答していたとしても1点とした。そして、3側面の得点を合算し0～3点で算出したものを、各調査対象者の大学学習適応得点（以下、適応得点）とした。さらに適応得点によって調査協力者を群分けするため、適応得点が0～1点の調査協力者を「一般学生群」、2～3点を「学習適応群」とした²。一般学生群は13名（男性7名、女性6名、平均年齢19.00歳）、学習適応群は12名（男性6名、女性6名、平均年齢19.58歳）であった。

3.3 結果および考察

高大間の各下位カテゴリー・領域の変化 表4に、高校・大学の各下位カテゴリーに関する回答の有無の数を示した。縦軸を大学、横軸を高校での各カテゴリーの回答の有無によって4つのマトリックスを作成し、それに当てはまる人数を示している。高校・大学双方で使用していると回答が多かったのは、情動調整方略の問題焦点（12名）、次いで動機調整方略の意志（7名）などであった。13のうち、7つの下位カテゴリーに関しては、15名以上が高校・大学いずれも使用に関する回答は得られなかった。高校と大学の各下位カテゴリーの使用の関連を検討するため、高校と大学の各下位カテゴリーの回答の有無について、McNemar 検定を行った結果、全ての下位カテゴリーにおいて有意な結果は得られず、高大間での特徴的な方略の継続・変化は見られなかった（表4参照）。

また、各調整方略の下位カテゴリー得点を合算し、各調整方略の使用得点を算出した。表5に、

表4 各下位カテゴリーの回答有・無に関するクロス集計表

		認知調整方略				行動調整方略							
		目標・基準		モニタリング		時間調整		課題調整		プランニング		援助要請	
高校		1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
大学	1	1	7	4	1	5	5	6	6	3	2	4	5
	0	2	15	4	16	4	11	5	8	5	15	3	13

		動機調整方略				情動調整方略									
		外発的調整		内発的調整		情報処理		意志		問題焦点		情動焦点		回避・逃避	
高校		1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0		
大学	1	3	3	0	2	2	3	7	9	12	5	2	5	1	2
	0	4	15	2	21	2	18	5	4	2	6	2	16	9	13

表5 各調整方略得点の記述統計と相関

		M	SD	Min	Max	r			M	SD	Min	Max	r
認知調整方略							動機調整方略						
	大学	.52	.65	0	2	.36 [†]		大学	1.16	.80	0	2	.30
	高校	.44	.58	0	2			高校	1.04	.68	0	2	
行動調整方略							情動調整方略						
	大学	1.44	.77	0	3	-.25		大学	1.08	.70	0	2	.55 [*]
	高校	1.44	.82	0	3			高校	1.12	.73	0	2	

注釈. * $p < .05$, † $p < .10$.

表6 モニタリングに関する回答例

回答者	回答例
Aさん	焦らず、問題を読む、ですね。結構それで点を落としたりしたので。／やっぱ、不得意なところ克服しようとしてました。重点置いてました。【高校】 復習しないと分からなくなるので、それに重点を置いています。【大学】 (高校は) 大学の時よりもうまくやってたと思いますね、今思えば。…(中略)…大学多分、自由すぎるんやと思います。多分。自由を求めてたんですけど、やっぱある程度決められてなかったら大変やなって思います。【高大間変化】
Bさん	漢字の練習をした後に、実際に模擬テストみたいに自分でやってみたりとか。【高校】 自分でやっていて自己評価でやばい、時間がなくなったとか、ちょっと声が小さかったとかそういうのとか、もうちょっとここ調べてたらよかったなという自己評価もあるので、人の目も気にしますけども、自分自身でも見ている。【大学】 高校のほうが大変だった気がします。授業を受けているときに、先生に質問をされるのが大学では非常に減ったので…(中略)…今は課題よりも、何か授業の間にとったメモとかを見返すことが多くなりました。高校のときは、メモをとってなくても質問とかできたので、それで内容がわかったんですけども、大学は質問とかは後ですることしかできないので、メモをちゃんと見返しておかないと質問もできないし、次のときの授業も受けていてちょっとわかんなくなったりするしというのがあります。【高大間変化】

各調整方略得点の記述統計と高大間の相関を示した。認知調整方略 ($r = .36, p < .10$) では有意傾向および情動調整方略 ($r = .55, p < .05$) では有意な正の相関が見られた。高校で認知や情動を調整する方略を用いていた学生は、大学でも同領域の方略を用いる傾向にあることが示された。

具体的な回答例として、表6に認知調整方略の下位カテゴリーであるモニタリング方略に関する回答を示した³。高校で自分の弱点を考慮したり、自分がどれくらいできているかを確認するような方略をとっていた学生は、大学でも同様の方略に関する言及が見られた。また、高校時の学習の方が大変であり、大学の学習は自由度が高くやりにくい、と答える傾向にあった。高校で自己の学習状況をモニタリングしながら進めていた学生は、大学の学習の自由度の高さや取り組みにくさに苦戦しながらも、自分の弱点や進捗状況をモニターしながら取り組んでいることが示唆される。

自己調整学習方略の変化と学習適応の関連 各下位カテゴリーの変化パターンを検討するため、変化指標を算出した。大学で使用するようになれば1点、大学で使用しないようになれば-1点、変化がなければ0点となるように、大学の下位カテゴリー得点から高校の下位カテゴリー得点を減算し、変化指標得点とした。各下位カテゴリーの変化指標の度数を表7に示す。一般学生群と学習適応群の間で、方略の変化に違いがあるかを検討するため、Man-Whitney 検定を行っ

表7 各下位カテゴリーの変化指標の度数

変化指標	認知調整方略		行動調整方略				動機調整方略				情動調整方略		
	目標	モニタ	時間	課題	プラン	援助	外発	内発	情報	意志	問題	情動	回避
-1 大学で使用しなくなった	2	4	4	6	5	3	4	3	2	5	2	2	9
0 変化なし	16	20	16	13	18	17	18	20	20	11	18	18	14
1 大学で使用するようになった	7	1	5	6	2	5	3	2	3	9	5	5	2

注釈. 単位は人。

表8 各調整方略の変化指標得点

	n	認知調整方略		行動調整方略		動機調整方略		情動調整方略	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
学習適応群	12	.42	.67	-.25	1.66	-.17	.83	.17	.58
一般学生群	13	-.23	.60	.23	.73	.38	.87	-.23	.73
		t = 2.56*		.93		1.61		-1.51	

注釈. * $p < .05$

たところ、いずれのカテゴリーでも有意な違いは見られなかった。

また、各調整方略の下位カテゴリーの変化指標得点を合算し、各調整方略の変化指標得点とした。この値が大きいほど、その領域の調整方略を大学で用いるようになったことを示している。各調整方略の変化指標得点の平均値およびSDを表8に示す。各調整方略の変化と学習への適応の関連を検討するため、学習適応・一般学生の2群を独立変数、各調整方略の変化指標得点を従属変数とした対応のないt検定を行った。その結果、認知調整方略において、学習適応群の方が、一般学生群よりも高い得点を示した ($t(23) = 2.56, p < .05$)。すなわち、大学で認知調整方略を使用しなくなった学生よりも、使用するようになった学生の方が、大学の学習に対して適応的であった。

4. 総合論議

本研究の目的は、大学移行を経験した学生が、自己調整学習方略をどのように変化させているのかの示唆を得ること、および大学の学習における適応と、高校・大学の自己調整学習方略の関連を検討することであった。大学生を対象とした半構造化面接を行い、高校と大学の自己調整学習方略に関する回答をカテゴリーに分類し、その変化と、大学の学習適応との関連を検討した。

ある自己調整学習方略の下位カテゴリーを高校で使っていれば、大学でも使っているというような持続性は見られなかった。しかし、13中7つの下位カテゴリーにおいて、高大どちらも回答が得られなかった。主観的ではあるが、高校で使用していなかった方略を大学で用いるようになることは比較的少ないと思われる。

領域ごとに検討すると、認知調整方略や情動調整方略に関しては、その方略の使用が高校から大学へ継続する傾向が見られた。村山 (2003) は、学習方略の短期的・長期的な有効性の認知が、学習方略の使用に与える影響の違いを検討している。その結果、方略使用に対して直接的な影響を及ぼすのは短期的な有効性の認知であり、長期的な有効性の認知は間接的な効果に留まることを示した。村山 (2003) はこの結果を「方略の長期的な有効性の認知を介入によって強調したとしても、短期的な有効性の認知が伴っていない限り、方略使用が促進されない」と解釈することが大切だと述べている。高校から大学へ進学した際に、その学習態度は大きく変化するものではないという指摘もあり (浅井, 1983)、高校時代から認知や情動を調整する方略を用いることが多かった学生は、その短期的な有効性を認知している故に、長期的、すなわち大学に進んでからも同様の方略を使用する傾向にあると考えられる。

行動調整方略や動機調整方略で同様の結果が見られなかったのは、高校と大学の学習の差異によると考えられる。行動調整方略は、プランニングを始めとした、学習に関する時間や努力量

調整する方略である。高校までは学習に占める比率が比較的大きいが、大学に入ると、学習以外に割く時間や努力が増えるため、同様の行動調整が有効とは限らない。また動機調整方略についても、大学では興味や関心に基づいた学習が中心となり、好き・嫌いに関わらず取り組まなければならない高校までの学習とは、意欲の調整の仕方が質的に異なると予測される。高大間の差異によって影響を受ける方略と、その影響を超えて高大双方に適用されうる方略を、区別して考える必要があるだろう。

また、調査対象者を学習適応によって2群に分類し、各群の高校・大学の自己調整学習方略の変化を検討した。その結果、一般学生群に比べ、学習適応群では認知調整方略を使用するようになる学生が多かった。認知調整方略は自身の学習状況を客観視する方略であり、大学の学習に対して積極的に取り組むようになったことが、これらの方略を使い始めたきっかけとなったと考えられる。岡田(2007)は、「方略を教授されることで意欲が高まる」という仮説を、介入研究において検討した。英単語学習方略の指導を行った結果、英単語学習に対する意欲が向上した。本研究の結果からも、大学で認知調整方略を使用するような介入を行えば、大学の学習へのコミットメントが高まる可能性が示唆されたと言える。

自己調整学習方略と適応の関連は、Boekaertz(1993)が検討している。Boekaertz(1993)は、Lazarus & Folkman(1984)のストレス・コーピングモデルを参考に、適応的学習モデルを提唱した。そのモデルの中で、自己調整学習方略は学習の不安やストレスに対するコーピング方略として機能するとしている。本研究は一時点における面接調査であり、「高校・大学双方の自己調整学習方略が、大学の適応に影響を及ぼす」と結論づけることはできない。今後、適応的学習モデルに基づき、縦断研究や介入研究により、高校時に習得した自己調整学習方略が、大学の学習適応に影響を及ぼすかどうか、検討する必要があるだろう。

本研究では、高大間の方略の変化に着目したため、高大共に使用した、あるいは使用しなかった方略については、十分な検討が行えなかった。特に高大共に使用していた方略に関しては、同じ種類の方略であっても、質的な変化をしていることも考えられる。また、たとえば大学でプランニングを使用しなくなっても、明確な目標設定をするようになれば学習への適応は高い、といったような、よりダイナミックな方略の変化についても十分に検討できていない。これらの点については、今後さらなる量的及び質的研究によって検証することが課題となるだろう。

〔注〕

- 1 回答分類の信頼性を示すため、全調査協力者の中から20%を抽出し、面接を担当したうちの2名それぞれが、その回答を自己調整学習4領域および大学学習適応に関する回答を、独立に分類した。 κ 係数による一致率を算出した結果、自己調整学習方略の4領域での一致率は $\kappa = .71$ 、大学学習適応の一致率は $\kappa = .73$ であった。いずれもある程度の信頼性が確認できたため、以降の分析は第一著者が行った。
- 2 各適応群間で、学年および学部の違いを検討した結果、有意な差は見られなかった。
- 3 本稿で示す回答例は、調査協力者のプライバシーを配慮し、内容が損なわれない程度に修正を加えている。

引用文献

浅井邦二(1983). 高校から大学へ—高校時代は大学時代を予測するか. 関峻一・返田健(編). 大学生の心

- 理 (pp.47-68). 東京：有斐閣。
- Beard, R. M., & Hartley, J. (1984). *Teaching and learning in higher education*. New York: Harper Collins. 平沢茂 (訳) (1986). 大学の教授・学習法. 東京：玉川大学出版部.
- Boekaert, M. (1993). Being concerned with well-being and with learning. *Educational Psychologist*, **28**, 149-167.
- Caprara, G. V., Roberta, F., Vecchione, M., Bove, G. D., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology*, **100**, 525-534.
- 半澤礼之 (2007). 大学生における「学業に対するリアリティショック」尺度の作成. *キャリア教育研究*, **25**, 15-24.
- 畑野快 (2010). 自己調整学習の有用性と検討課題及び大学教育への導入についての一考察. *京都大学高等教育研究*, **16**, 61-72.
- Heikkilä, A., & Lonka, K. (2006). Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, **31**, 99-117.
- Isakson, K., & Jarvis, P. (1999). The adjustment of adolescents during the transition into high school: a short-term longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, **28**, 1-26.
- 伊藤崇達 (1996). 学業達成場面における自己効力感, 原因帰属, 学習方略の関係. *教育心理学研究*, **44**, 340-349.
- 伊藤崇達 (2009). 自己調整学習の成立過程—学習方略と動機づけの役割—. 京都：北大路書房.
- 亀岡聖朗 (2006). 新大学への環境移行に関する心理学的研究—環境認知と愛着感の大学への適応との関連から—. *桐生短期大学紀要*, **17**, 151-158.
- 黒田祐二 (2007). 動機づけと学習. 櫻井茂男・松井豊 (編). *心理測定尺度集Ⅳ—子どもの発達を支える<対人関係・適応>—* (pp.123-168). 東京：サイエンス社.
- 楠見孝 (1995). 受験勉強が学習技能, 知識, 性格の形成に及ぼす効果. *日本教育心理学会第37回総会発表論文集*, 523.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer-Verlag.
- 南博文・山口修司 (1992). 大学生活への移行. 山本多喜司・S. ワップナー (編). *人生移行の発達心理学* (pp.179-204). 京都：北大路書房.
- 溝上慎一 (2001). 大学生の自己と生き方—大学生固有の意味世界に迫る大学生心理学—. 京都：ナカニシヤ出版.
- 文部科学省 (2008). 中央教育審議会答申 (「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」).
- 村山航 (2003). 学習方略の使用と短期的・長期的な有効性の認知との関係. *教育心理学研究*, **51**, 130-140.
- 岡田いずみ (2007). 学習方略の教授と学習意欲—高校生を対象にした英単語学習において—. *教育心理学研究*, **55**, 287-299.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In Boekaert, M., Pintrich, P. R., Zeidner, M. (Eds). *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, **16**, 385-407.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, **53**, 801-813.
- 佐藤純・新井邦二郎 (1998). 学習方略の使用と達成目標及び原因帰属との関係. *筑波大学心理学研究*, **20**, 115-124.

- 神藤貴昭・石村雅雄 (1999). 高等学校と大学の接続に関する研究 (その1) —学生の高등학교と大学における学業についての差異の認識の観点から—. 京都大学高等教育研究, **5**, 23-39.
- 神藤貴昭・伊藤崇達 (2000). 高等学校と大学の接続に関する研究 (その2) —大学の学業文化への参入と学習方略の変容—. 京都大学高等教育研究, **6**, 35-52.
- Shunck, D. H., & Zimmerman, B. J. (2008). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 塚野州一 (訳) (2009). 自己調整学習と動機づけ. 京都: 北大路書房.
- 下山晴彦 (2000). スチューデント・アパシーの3次元構造モデル. 現代のエスプリ, **392**, 55-60.
- 辰野千壽 (1997). 学習方略の心理学—賢い学習者の育て方—. 東京: 図書文化社.
- 上淵寿 (2007). 自己制御学習とメタ認知—志向性, 自己, 及び環境の視座から—. 心理学評論, **50**, 227-242.
- Valle, A., Canabach, R. G., Rodriguez, S., Nunez, J. C., Gonzalez-Pienda, A. J., Solano, P., & Pedro, R. (2007). A motivational perspective on the self-regulated learning in higher education. In Richards, P. B. (Ed). *Global issues in higher education* (pp. 99-125). New York: Nova Science Publishers.
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, **90**, 224-235.
- 山田恭子・堀匡・國田祥子・中條和光 (2009). 大学生の学習方略使用と達成動機, 自己効力感の関係. 広島大学心理学研究, **9**, 37-51.
- 山本多喜司 (1992). 人生移行とは何か. 山本多喜司・S.ワップナー (編). 人生移行の発達心理学 (pp. 2-24). 京都: 北大路書房.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, **81**, 329-339.
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1997). Impact on self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, **31**, 845-862.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology*, **94**, 660-668.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Ponz, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, **82**, 51-59.

付記

本研究は、2011年度高等教育推進センター共同研究助成「学習方略形成における動機づけの役割に関する基礎研究—生徒から学生への学習方略転換—」(研究代表者 平田薫)の助成を受け、行ったものである。

本研究の調査にご協力いただきました教員や学生の皆様に心より御礼申し上げます。また、面接者として参加していただいた学部生の方々に深く感謝いたします。