

早稲田大学審査学位論文
博士（人間科学）

オンライン大学の学生の自己調整学習とその支援方法
Self-Regulated Learning and Its Support for Students
of Online University

2019年1月

早稲田大学大学院 人間科学研究科

石川 奈保子

ISHIKAWA, Naoko

研究指導教員： 向後 千春 教授

目次

第1章 序論.....	1
第1節 研究の背景.....	1
第2節 先行研究.....	4
第3節 研究の目的と構成.....	30
第2章 オンライン大学の学生の自己調整学習の調査.....	33
第1節 オンライン大学の学生における自己調整学習方略間の影響関係の分析（研究1）.....	35
第2節 オンライン大学の学生の自己調整学習方略およびつまずき対処方略（研究2）.....	47
第3節 オンライン大学の学生のメンターに対する学業的援助要請態度とつまずき対処方略（研究3）.....	70
第4節 本章のまとめ.....	82
第3章 オンライン大学の学生に対する自己調整学習の支援.....	85
第1節 メタ課題を用いたオンライン大学の学生に対する自己調整学習の支援（研究4）.....	87
第2節 オンライン大学の学生におけるメタ課題の学習への活用（研究5）.....	105
第3節 本章のまとめ.....	125
第4章 研究の総括.....	128
第1節 研究の成果.....	128
第2節 支援の際の留意点.....	134
第3節 今後の課題.....	137
引用文献.....	138
謝辞.....	151

付記.....152

付録.....153

第1章 序論

第1節 研究の背景

本論文は、eラーニング制大学通信教育課程（以下、オンライン大学）の学生が卒業まで学習を継続できることを目指し、自己調整学習スキル向上のための支援方法を明らかにするものである。

就職や結婚、退職したあともう一度学びたいと考え、大学に入学する社会人は、日本においては毎年1万人程度いる。そういった社会人にとって、大学通信教育課程は学び直しの場合として選択しやすい。事実、2017年度に大学通信教育課程（私立大学および放送大学）に在籍する正規課程の学生（220,119人）のうち、25歳以上の学生は87.5%を占める（総務省統計局 2017）。

2000年代に入ってからeラーニングの普及により、大学通信教育は急激に変化している。テキストで学ぶ従来の形式に加え、オンラインでも学べる大学通信教育課程が増加した。また、日本においても2001年から2010年にかけての10年間で、ほとんど、あるいはすべての単位をオンラインで取得できるオンライン大学が相次いで開校した。社会人にとって、働きながらでもより学びやすい環境が整ってきたといえる。

しかしながら、大学通信教育課程の卒業率の低さは、社会人の学び直しの場合としての大学通信教育課程が解決すべき問題の一つである。大学通信教育課程全体の卒業率の平均は2割程度、オンライン大学でも5～6割といわれている。通学制大学の90%前後の卒業率（文部科学省 2017）と比べると低いといわざるを得ない。多くの学生が仕事、家事・育児・介護、地域社会での役割を果たした上で時間を捻出して学習している。そのため、学習時間が確保できないことが学習阻害要因になる（渡邊 2002）。

オンライン大学で学ぶ社会人には、さまざまな学習阻害要因があることが指摘されている。それらは、(1)学習の遅れや理解不足などの学業困難、(2)十分な指導を受けられなかったり学友と接する機会が少なかったりする場合の不安や孤独感、自信喪失、(3)リスト

ラや病気といった負のライフイベントなどである（関ほか 2014）。オンライン大学では、従来のような印刷教材を使用して自分のペースで学ぶ大学通信教育課程に比べると、教員やほかの学生とよりやりとりしやすい学習環境になっている。とはいえ、学生自身が学習意欲を保持させ、学業困難などの学習阻害要因を克服することもまた必要である。

学習阻害要因を克服する方策として、学生自身が自己調整学習のスキルを身につけることが挙げられる。自己調整学習とは、学習目標の達成に向けて、自らの行動や思考を組織的に適用していくような学習のことである（Schunk 2001）。

自己調整学習に関する研究は 1980 年代から盛んに行われ、学習の成功に有効であることが示されている。自己調整学習スキルが低い学習者は、一般的な遠い目標を掲げ、遂行の目標志向性や低い自己効力感を持ち、自己評価を避ける、といった特徴を持っている。それに対して、自己調整学習スキルが高い学習者は、特定の階層目標を設定し、高い自己効力感と内発的な興味を持つ。そして、過程の自己モニタリングや自己評価をすることで、より適した自己調整学習方略を使う（Zimmerman 1998, 表 1.1）。

これらのことを明らかにしてきた研究の多くは、児童・生徒や通学課程で学ぶ若年の大学生を対象としたものである。近年では、オンライン大学のような非同期分散型 e ラーニ

表 1.1 初歩学習者と上達した学習者の自己調整の下位過程
(Zimmerman 1998 をもとに作成)

自己調整の段階	自己調整学習者の区分	
	初歩の自己調整学習者	上達した自己調整学習者
予見	一般的な遠い目標 遂行の目標志向性 低い自己効力感 興味がない	特定の階層目標 学習の目標志向性 高い自己効力感 内発的な興味
遂行	定まらないプラン セルフハンディキャッピング方略 結果の自己モニタリング	遂行に集中 自己指導／イメージ 過程の自己モニタリング
自己内省	自己評価を避ける 能力帰属 マイナスの自己反応 不適応	自己評価を求める 方略／練習帰属 プラスの自己反応 適応

ングには、自己調整学習スキルが必要であることが指摘されている（齋藤ほか 2012）。しかし、オンライン大学が一般的になってきたのはこの10年ほどのことである。そのため、そこで学ぶ学生の自己調整学習に着目した研究の蓄積は、まだまだこれからである。

オンライン大学の学生の自己調整学習を検討するにあたり、従来の研究に付け加えるべき視点が二つある。一つ目は「大学での学び方」へのシフトである。高校までの学習では、学習内容を記憶して挑む学力テストのようなアウトプットが多い。そのため、自己調整学習の研究において学習内容を記憶するための方略も扱われている。たとえば、ノートを書き写す方略、リハーサルと記憶方略などである（Pintrich and De Groot 1990, Zimmerman and Martinez-Pons 1990）。これに対して、大学での学習は、学んだことを自分自身の視点でまとめるレポート、論文のようなアウトプットが求められる。よって、いかに学習内容を理解し、論じられるかが重要である。大学で学ぶためには、高校までの学び方や会社での振る舞い方とも異なったスキルや態度が必要である。

付け加えていくべき視点の二つ目は、オンライン大学の学生の多くが「社会人」、すなわち「成人学習者」である点である。学生は18歳から70代までと年齢層の幅が広い。成人学習者の特徴として、近未来のある具体的な目的のために学ぶことのほうが圧倒的に多い点や、学習者の過去の経験をいかにリソースとして活用できるかが重要な課題となる点が指摘されている（渡邊 2007）。この特徴を活かしながら学習することは、オンライン大学の学生の学びをより深く、また効率的にすると考えられる。

以上のように、オンライン大学の学生のドロップアウト問題への対応は、成人学習・成人教育の成功の観点からも重要である。よって、オンライン大学への入学直後の段階で学生が自身の学習スキルを見直し、自己調整学習スキルを獲得することは、学習阻害要因を克服し卒業まで学習を継続させるために有効であろう。

第2節 先行研究

オンライン大学の学生の多くは、社会人としての役割を果たしながら学習している。そのような状況であるからこそ、自己調整学習スキルの向上は必要不可欠である。よって、本研究では、オンライン大学の学生への自己調整学習スキルの支援方法を検討する。本節では、オンライン大学とその学生の特徴、自己調整学習に関する先行研究、オンライン大学の学生の学習阻害要因を補う人的環境に関する先行研究、自己調整学習の支援に関する先行研究について概観する。

1. オンライン大学とその学生の特徴

本項では、本研究の対象であるオンライン大学、および、オンライン大学の学生の特徴について概観する。オンライン大学の学生については、「成人学習者」であることにも言及しながら、その特徴を整理する。

(1) オンライン大学

オンライン大学はインターネットを利用して授業を行う大学の俗称で、インターネット大学とも呼ばれる。主として、通信課程（通学ではない大学の通信教育）において、インターネットを活用するケースを指す。完全にインターネット配信のみ、という大学だけでなく、通学課程のほかに一部をインターネット授業にした通信課程を併設した大学や、通学課程の授業を補完する目的でインターネットを活用する大学も含まれる（日本イーラーニングコンソシアム 2018）。本研究では、「オンライン大学」という呼称で統一し、インターネット授業（eラーニング）で卒業単位のすべて、あるいはほとんどを取得できる大学通信教育課程を指すものとする。なお、キャンパスを持たない「バーチャル大学」や、通学課程の一コースとして併設した大学通信教育課程も含むものとする。

日本において、オンライン大学は2000年代に次々と開校した。完全にインターネット配信のみの大学通信教育課程としては、2004年には八洲学園大学、2007年にはサイバー大学、2010年にはビジネス・ブレイクスルー大学、そして、2018年には東京通信大学が

開校している。通学課程に併設される形では、2003年に早稲田大学が e スクールを開設している。

遠隔教育では、学習提供者と学習者との間に物理的な距離が離れていることによって必要となる「特別な配慮」が、教育組織のもとで計画的に準備されていなければならない（志々田 2009）。また、学習者と学習内容、学習者と教員、学習者同士のインタラクション（相互作用、交流）を活性化させることが重要である。よって、このインタラクションを活性化するような配慮を盛り込んだ学習デザインが必要である（Moore and Kearsley 1996）。

e ラーニングはそれらに対応できる授業形態であるために、インターネットの普及とともに利用されるようになってきた。そのような状況のなかで、遠隔教育である大学通信教育課程での主な学習教材は、テキストなどの印刷教材、音声・映像による放送メディア、衛星通信、そして e ラーニングへと変化してきた。2007年に大学通信教育設置基準が改訂された際には、授業形態として「印刷教材等による授業」「放送授業」「面接授業」「メディアを利用して行う授業」の四つが明確に規定された。オンライン大学での e ラーニングを利用した授業は「メディアを利用して行う授業」に当たる（文部科学省 2007）。

e ラーニングの特徴について、松田・原田（2007）は図 1.1 のように従来の教育と比較している。対面授業・研修と比較した「時間的・地理的制約がない」という特徴は、e ラーニングの大きな強みである。しかし、いつでもどこでも学習できることによって、学習の先延ばしやドロップアウトが問題となっている。よって、「学習者の自主性が重要」という特徴も挙げられている。従来の遠隔教育と比較した特徴である「双方向コミュニケーションのコスト減少」「双方向コミュニケーションのスピードアップ」は、離れていながら学習者と教員、学習者同士がインタラクションできる環境を提供している。

（2）「成人学習者」としてのオンライン大学の学生

オンライン大学の学生の大きな特徴は、年齢層の幅広さである。18歳から70代までが

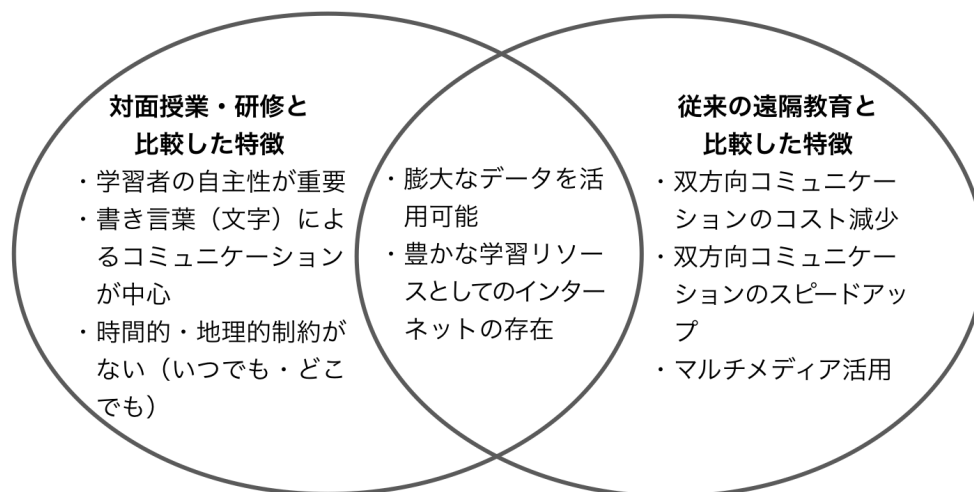


図 1.1 従来の教育と比較した e ラーニングの特徴（松田・原田 2007 をもとに作成）

学んでおり、中心は社会人である。通学課程に通う年齢（18～24 歳）の学生も在籍するものの、社会人としての役割を果たしつつ学んでいる人は多い。各オンライン大学で主要な年齢層は異なり、30 代や 40 代が中心という場合が多い。これには各オンライン大学が設置する学部の領域によるであろう。

学生のオンライン大学への入学動機はさまざまである（関ほか 2014、田中・向後 2013）。関ほか（2014）では、オンライン大学の卒業生たちへのインタビューから、入学動機には個人の価値観に基づく内的動機と会社や社会への貢献を含む外的動機とがあることを見出している。内的動機としては、(1)特定の学問を体系的に学ぶことの価値や必要性、(2)弱点の克服を目的とした能力やスキル向上の重要性、(3)高等教育を受けることにより広がる新たな可能性、が挙げられている。また、外的動機としては、(1)仕事や社会生活上の課題や問題を解決するために必要な知識と手段や手法の獲得、(2)業務内容や仕事の質の向上と職域拡大に必要となる資格取得のための準備、が挙げられている。田中・向後（2013）では、オンライン大学の新入生対象のアンケート調査の分析から、(1)可能性と挑戦、(2)友人と人脈、(3)仕事と専門、の三つの入学動機が示されている。そして、どちらの研究でも、入学動機の背景には何らかのライフイベントの影響があったこと

が指摘されている。

オンライン大学の学生は、成人学習者あるいは成人学習者への移行期にいる学習者である。そこで、「成人学習・成人教育」という視点で学生を捉えることが必要である。

成人教育学を発展させた Knowles は、アンドラゴジー (Andragogy) を「成人の学習を援助する技術と科学」、ペダゴジー (Pedagogy) を「子どもを教える技術と科学」と定義した (Knowles 1973)。そして、これらは、二分法的というよりはむしろ一つのスペクトルの両端として見たほうが、おそらく現実的であろうと指摘している (Knowles 1980)。Knowles (1980, 1990) は、学習者の特性に関する考え方を 6 点挙げている。

(1) 知る必要性：

知る必要性の自覚レベルをより高めるためのより有効なツールは、学習者が自分自身で、現在の自分とそうありたい自分との間のギャップを見つけ出せるような、現実のあるいはシミュレートされた経験である。

(2) 学習者の自己概念：

依存的なパーソナリティのものから、自己決定的な人間のものになっていく。

(3) 学習者の経験：

人は経験をますます蓄積するようになるが、これが学習へのきわめて豊かな資源になっていく。

(4) 学習のレディネス：

ますます社会的役割の発達課題に向けられていく。

(5) 学習の方向性：

時間的見通しは、知識のあとになってからの応用というものから応用の即時性へと変化していく。それゆえ、学習への方向づけは教科中心的なものから、課題達成中心的なものへと変化していく。

(6) 動機づけ：

一部の外的な動機づけ要因（より良い仕事、昇進、高い給料など）には反応しや

すいものの、その最も有力な動機づけ要因は内的なもの（より満足いく仕事への欲求、自尊心、生活の質など）である。

子どもは成長するにつれ、自分で物事を決定できるようになる。そして、日々の「出来事」は、経験として自分のアイデンティティを構成するものになっていく。Havighurst (1972) の発達課題論によると、幼児期や児童期の子どもの発達課題は、生きるための基礎的スキルや知識を身につけることである。それが、青年期になると社会的役割を果たすための準備、早期成人期と中年期には社会的役割を果たすことが発達課題となっていく。早期成人期以降は、発達課題に取り組む中で生じた問題を解決するために、学ぶニーズが出てくる。

生涯発達について、堀 (2010) は「変化・プロセスとしての生涯発達」「成長・自己実現としての生涯発達」と、「学習・教育による生涯発達」の三つがあると述べている。「変化・プロセスとしての生涯発達」は、Havighurst の発達課題のような社会過程や役割の変化などを軸に、生涯にわたって進行する変化のプロセスをたどる。一方、「成長・自己実現としての生涯発達」は、自我や精神の高まり、生涯にわたる人格形成などを意味する。「変化・プロセスとしての生涯発達」から「成長・自己実現としての生涯発達」へのすじみちの間に入るのが「学習・教育による生涯発達」であるという。

成人の経験と学習について、「意識変容の学習 (transformative learning)」という概念で説明しているのが Mezirow (1991) である。成人の学習において決定的に重要な側面には、伝達されてきた考え、あるいは過去に学習したことがらの背景にある前提について、その妥当性を示し、妥当性を確認するというプロセスがあるという。成人は経験を積み重ねるなかで、さまざまな意味スキーム（経験の解釈を作り上げる特定の知識、信念、価値判断、感情）や意味パースペクティブ（知覚や認知の作用を律する規則のシステム）を構成していく。これらに変容するのは、問題解決活動の根底に存在する前提の省察を通じてであるという。

Mezirow (1991) は、成人の学習における省察 (reflection) について、「過去の学習

について意図的な再評価を行い、その内容、プロセス、想定の変みを見極め直すことを通して、これまでの学習の妥当性を再検討する作業である」と述べ、重視している。成人学習において学習者自身の経験が優れた学習リソースであることを、多くの研究者が強調している (Lindeman 1926, Mezirow 1991, Merriam and Caffarella 1999 ほか)。学習者の経験には、自己や他者の学習を深めるという利点がある。それは、他者の学習にも貢献できるといった点や、新しい学習は過去の経験と関連づけていくことにより意味づけがなされるといった点である。しかしながら、成人学習者の経験は、学習においてマイナスに作用することも指摘されている。Knowles (1980) は、「成人は、多くの固定した志向の習癖やパターンを有しており、この点ではあまり開放的ではない」と述べている。

成人学習者は、自由意志で学習に参加しており、学習から去る自由も持っている (Rogers 1989)。成人の自己決定性を活かした学習形態を、自己決定学習 (自己主導学習; self-directed learning) とよぶ。自己決定学習では、学習する課題、方法や計画を自分で決めることができる。しかしながら、成人学習者は、学習の場面では自己決定性は発揮しようとしなないことが指摘されている (Knowles 1980)。これについて Cranton (1992) は、自己決定性は成人学習者の「特性」とはいえず、成人教育の到達目標の一つと捉えている。西岡 (2014) も、まったく知らない分野の学習の初期等の自己決定学習に移る前のしばらくの間は、ペダゴジ的な学習が必要な場合もあると指摘している。

以上のように、成人学習者には学習ニーズが明確で、経験を学習に活かすことができるといった長所がある。一方で、開放的ではない、必ずしも自己決定的ではないといった短所も指摘されている。中村・向後 (2017a) は、「社会人学生の『弱み』」として以下の5カテゴリーを挙げている (中村・向後 2017a)。(1)学習者の境遇に起因する弱み (学習時間の制約、経済的な負担、家族の理解・協力が必要、職場の理解・協力が必要、再取得した学歴が評価されない)、(2)制度に起因する弱み (教員からの忌避)、(3)情報に起因する弱み (情報量の格差、情報リテラシーの格差)、(4)心理的・社会的な弱み (年齢的役割や社会的役割から外れることへの葛藤、加齢による学習不安、伝統的學生との交流

が困難，教員に触れ合いを求める，プライドとプレッシャーの同居），そして，(5)ポスト・アンドラゴジーに関連する弱み（自己決定学習が困難，経験がマイナスに作用，起こりにくい意識変容）である。中村・向後（2017b）は，これらの「弱み」がもととなって，社会人学生は，わざとあまり努力をしなかつたり成功するには間に合わなくなるまで学習の開始を遅らせたりするセルフ・ハンディキャッピング方略を用いがちであることも指摘している。

2. 自己調整学習

前項では，オンライン大学とその学生の特徴について概観した。オンライン大学の学生は多くが社会人である。そのため，成人学習者の特徴についても概観した。オンライン大学の学生に対する支援には，成人学習者としての特徴を考慮した配慮が必要であることが，先行研究からも示唆されている。

前項では，成人学習者の「意識変容の学習」や「自己決定学習」についても触れた。これらは学習スキルというよりは，成人の学習の特徴を指す語である。本項では，学習そのものを継続させるためのスキルである「自己調整学習」の先行研究を概観する。

(1) 自己調整学習とは

自己調整学習は，学習者たちが自分たちの目標を達成するために，体系的に方向づけられた認知，感情，行動を自分ではじめ続ける諸過程のことである（Zimmerman and Schunk 2011）。学習を円滑に進めるには，自己調整学習のスキルが必要である。学習を効果的に進めるための個人内の認知過程，学習行動，学習環境を自己調整する方略が自己調整学習方略（self-regulated learning strategies; Zimmerman 1989）であり，学習方略の側面と動機づけの側面とで検討されている。学習方略には，学習内容について考えたり覚えたりするための認知的方略，学習の進捗などを調整するメタ認知的方略，学習環境を整えるリソース管理方略などが挙げられている（Pintrich *et al.* 1993）。一方，自己調整学習を支える動機づけの源泉としては，自己効力感や結果期待，課題への興味／価

値、目標志向性、自己評価、原因帰属といった多くの構成概念が挙げられている (Zimmerman 2011) .

なかでも注目されているのは自己調整の循環的段階モデルである (図 1.2, 表 1.2) . 自己調整過程には自己調整の循環的段階がある. それらは予見, 遂行, 自己内省の三つの段階である (Zimmerman 2000, Zimmerman and Campillo 2003, Zimmerman and Moylan 2009) .

予見段階は, 学習活動に先行し, 学習場面を準備する過程である. 目標設定や方略計画といった「課題分析」, 自己効力感や結果期待, 課題への興味/価値, 目標志向性といった「自己動機づけ信念」からなる. 「課題分析」は, 学習課題とその内容を構成要素に分け, この要素の既有知識から個人の方略を作ることである. 「課題分析」は「自己動機づけ信念」の影響を大きく受ける. たとえば, 習得目標志向性を持つ学習者は, 学習内容を理解するために深い処理を行う方略を選ぶ.

遂行段階は, 学習中に生じ, 集中と行動に作用する過程である. 課題方略や自己指導, イメージ化, 時間管理, 環境構成, 援助要請, 関心の喚起, 結果の自己調整といった「自己コントロール」, メタ認知的モニタリングや自己記録といった「自己観察」からなる. 「自己コントロール」は, 学習者が課題に集中したり学習遂行を最適化したりすることを促進する. そして, 「自己コントロール」で使用した方略を, 学習結果に基づいて調整するために「自己観察」が行われる.

自己内省段階は, 学習遂行後に生じ, その経験に対する個人的な反応に影響を及ぼす過程である. 自己評価や原因帰属といった「自己判断」, 自己満足/感情, 適応的決定/防衛的決定といった「自己反応」からなる. 「自己反応」は「自己判断」に依存している. また, 「自己判断」は次に続くサイクルの予見段階の, 「自己動機づけ信念」に影響を与える. これらの自己調整が循環することで, 学習が継続されていく.

(2) 大学生の自己調整学習に関する先行研究

海外における大学生を対象とした自己調整学習の研究は、方略訓練に関するものが多い。たとえば、認知・動機づけ心理学のコースのなかで、それらの概念を学生自身の学習に応用させるために、学習の動機づけ方略質問紙 (Motivated Strategies for Learning Questionnaire: MSLQ; Pintrich *et al.* 1993) を用いて学生が自らの自己調整学習を評価するといった活動を行った研究 (Hofer *et al.* 1998) や、目標設定やメタ認知的方略、動

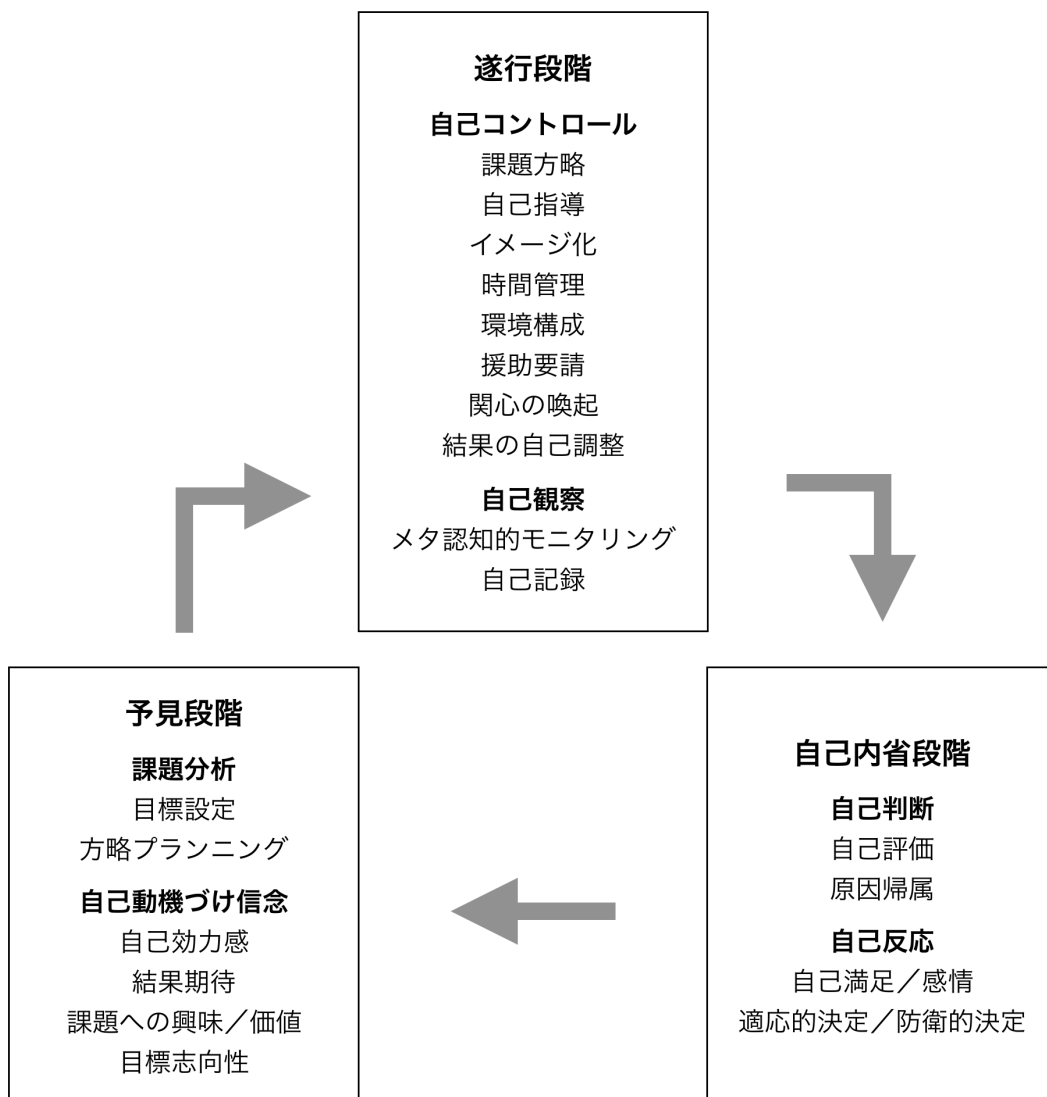


図 1.2 自己調整の循環的段階モデル
(Zimmerman and Moylan 2009 をもとに作成)

表 1.2 循環的段階モデルの下位過程
(Zimmerman and Moylan 2009 をもとに作成)

段階	上位カテゴリー	下位カテゴリー	内容	
予見	課題分析	目標設定	達成されると予想される結果を特定する	
		方略プランニング	課題や環境設定にふさわしい有利な学習方法を、選んだり組み立てたりする	
	自己動機づけ信念	自己効力感	特定のレベルで学習したり遂行したりする能力についての信念	
		結果期待 課題への興味/ 価値 目標志向性	自分の将来の目的についての信念 その課題の固有の特性のために、学習者に好まれるか嫌われるか 学習目的についての信念と感情	
遂行	自己コントロール	課題方略	課題の固有な構成要素に取り組みするための体系的過程を開発する	
		自己指導 イメージ化 時間管理 環境構成 援助要請 関心の喚起	学習課題をどう進めるかを自分に教える 学習と保持を助ける心的イメージを作る スケジュール通りに課題を遂行する 接している環境の学習有効性を高める 学習しているときに援助を求める ありふれた課題をより魅力的にする	
		結果の自己調整 メタ認知的 モニタリング 自己記録	自分自身に報酬や罰を与える 遂行過程や結果を心の中で追跡する 遂行過程や結果を記録する	
	自己内省	自己判断	自己評価 原因帰属	自分の遂行を基準と比較する 個人的な結果の原因についての信念
		自己反応	自己満足/感情 適応的決定/ 防衛的決定	自己判断に対する認知的・情動的な反応 方略使用を続けたり修正したりすることで学習サイクルを進める/将来の不満足や嫌な感情から身を守るために学習努力を避ける

機づけ方略の訓練を行い、自己調整学習の改善について日誌を用いて検討した研究

(Schmitz and Wiese 2006) などがある。

MSLQ は、動機づけ尺度と学習方略尺度の 2 つで構成されている。動機づけ尺度は、自己効力感、内発的価値、テスト不安で、学習方略尺度は、認知的方略（リハーサル、精緻化、体制化、批判的思考）、メタ認知的方略（プランニング、モニタリング、調整）、リソース管理方略（時間管理と環境構成、努力調整、ピア・ラーニング、援助要請）でそれぞれ構成される（Pintrich *et al.* 1993, 表 1.3）。

表 1.3 学習方略 (Pintrich *et al.* 1993 をもとに作成)

上位カテゴリー	下位カテゴリー	内容
認知的方略	リハーサル	学習内容を思い出せるよう何度も繰り返す
	精緻化	言い換えたり要約したりする
	体制化	グループ化する
	批判的思考	新しい状況に既存の知識を当てはめたりアイデアを批判的に評価したりする
メタ認知的方略	プランニング	目標を設定する
	モニタリング	自分の理解状況を観察する
	調整	自分が理解できるよう方法を補正する
リソース管理方略	時間・環境管理	時間をうまく使ったり学習環境を適切にしたりする
	努力調整	難しかったり退屈だったりする課題でも学習を続ける
	ピア・ラーニング	学習を助けるためにグループや友人と学習する
	援助要請	必要なときに仲間や先生に援助を求める

日本における大学生対象の研究では、自己調整学習方略の尺度を整備したのち自己調整学習の要素間の関係を検討する研究が多い。MSLQ (Pintrich *et al.* 1993) の情動／動機づけ、行動をコントロールする側面を補完した尺度は、動機づけ調整方略、認知調整方略、行動調整方略、情動調整方略の4因子で構成される。この尺度を使用して、自己効力感が認知調整方略と動機づけ調整方略、行動調整方略の使用に影響を与えることが示された。さらに、内発的動機づけが認知調整方略および動機づけ調整方略を媒介して主体的な学習態度を予測することが示された (畑野ほか 2011, 畑野 2012, 2013)。MSLQ (Pintrich and De Groot 1990) を参考にした項目と小学生の自由記述をもとに作成した項目を大学生向けに改変して作成した尺度は、努力調整方略、プランニング方略、モニタリング方略、認知的方略の4因子で構成される。そして、モニタリング方略の使用が学業的援助要請を予測することが示された (藤田 2010a, 2010b)。また、動機づけ調整方略を詳細に検討した尺度は、自律的調整方略、協同方略、成績重視方略から構成される。そして、自律的調整方略が認知的方略の使用を予測することが示された (梅本・田中 2012, 梅本 2013)。

近年では、大学生のオンライン学習での自己調整学習方略尺度も作成されている。

Online Self-regulated Learning Questionnaire (OSLQ) は、目標設定、環境構成、課題方略、時間管理、援助要請、自己評価の6因子から構成される (Barnard *et al.* 2009)。また、日本でも e-Learning Self-regulated Learning Scale が開発され、情緒的方略、認知的方略、援助要請、自己独立性の4因子で構成される (合田ほか 2012)。また、対象者はオンライン大学の学生ではないものの、eラーニングの学習者の自己調整学習支援の研究は、日本において近年蓄積されてきている。たとえば、松田ほか (2016) では、学習者の学習計画を立てる習慣の確立を支援する「セルフ・レギュレータ」の試作版を開発している。eラーニングがさらに多く取り入れられるようになれば、eラーニングにおける自己調整学習についての研究も今後は増えていくであろう。

日本の大学通信教育課程における自己調整学習についての研究も、わずかではあるが行われている。浅野 (2010) は、中高年層の社会人学生の、どのような学習動機、学習の楽しさ、学習方略が、学習への積極性と継続性に影響を及ぼすかを検討した。その結果、学びたい課題があることが積極的な学習につながり、学習を通じて自己の向上を図りたいという意欲が学習の継続に関連することが明らかになった。また、知る楽しさが学習を継続したいという意志を高めること、学習する時間を工夫する方略と発展的に探求する方略が学習への積極性と継続性を高めることも見出している。

3. オンライン大学の学生の学習阻害要因を補う人的環境

前項では、学習成功のための行動や思考、感情の特定を進めてきた自己調整学習について概観した。オンライン大学ではいつでもどこでも学べる。だからこそ、学習者には自己調整学習のスキルが必須であろう。

その自己調整学習の学習方略の一つに「援助要請」がある。オンライン大学の学生の学習阻害要因の克服には学友やメンター、教員との交流が重要であることが指摘されている (関ほか 2014)。本項では、オンライン大学の学生の学習阻害要因を補う人的環境と、それを活用する学業的援助要請の先行研究について概観する。

(1) オンライン大学での学習を支えるメンターと学友

オンライン大学において学生を取り巻くのは、教員やメンター、事務局職員といった大学関係者、学友や卒業生といった学生である。eラーニングでは学習者は孤立しているために、システムの使用や講義を理解すること、教授者とのコミュニケーションなどに対する不安を抱えながら学習している（吉田 2009）。オンライン大学の新生は、在学2年目以上の学生に比べて学習に対する不安が強いことが指摘されている（石川ほか 2013）。また、オンライン大学での学習継続要因の研究では、学友とのつながりが教員・メンターとのコミュニケーションを介して、学習の計画と遂行に影響を与えていることが示されている（田中・向後 2016）。

オンライン大学において学生の学習支援をする役割の一つとして、「メンター」が挙げられる。eラーニングにおける「メンター（eメンタ）」とは、学習者に継続的・心理的にサポートし学習の継続を促進する役割を持つ、学習者にとって信頼のおける助言者である（日本イーラーニングコンソシアム 2007）。メンターは、教員などのインストラクターと役割分担をしながら学習者に対して支援を行う。メンターの役割には、学習内容に関する助言だけでなく、激励や進捗管理の支援、効果的な学習方法の提案なども含まれる（松田・原田 2007；図 1.3）。よって、メンターからの適切な支援は、学習意欲の維持につながる。

非同期型のeラーニングの学習者の態度として、以下の三つのタイプが挙げられている（松田・原田 2007）。

(1) 伝統的学習者タイプ：

自律性が低く、eメンタからのアドバイスを抵抗なく受け入れる。課題提出締め切りや学習期間の終了近くまでほとんど何もしないことがある。

(2) 消費者的学習者タイプ：

eラーニングの受講を商品の購入と同じように位置付けて、教育サービスとして高い品質を求めている。目的意識はやモチベーションは高いものの、グループ学習

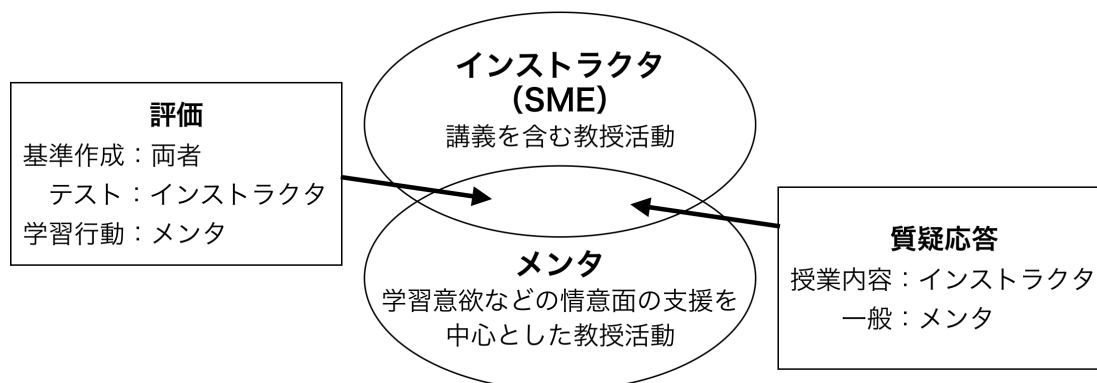


図 1.3 インストラクタとメンタの役割分担例（松田・原田 2007 をもとに作成）

や一律の進度強制に反発することがある。社会人に多い。

(3) 個人嗜好的学習者タイプ：

インターフェイスやインストラクタなどに対する学習者の個人的な好き嫌いが学習継続に重大な影響を与える。

オンライン大学では、「社会人に多い」と言及されている(2)消費者的学習者タイプが多いと推測される。オンライン大学で行われた e ラーニングメンターの資質に関する研究（富永ほか 2013）では、学習者はメンターが教員の代行として専門的な内容をわかりやすく教えたり、学習を促進させるようなアドバイスをしたりすることを重視していることが示されている。このことから、オンライン大学の学生は自分の学習に関して、メンターの役割を重要視していることが伺える。

富永ほか（2014）では、メンターは優しい言葉遣いや学習者への共感といった配慮をメンターの資質として重視しており、学習者とメンターの間を求める資質にズレがあることを明らかにした。そして、オンライン大学におけるメンター育成では、学習者が求める資質である指導スキルを高めるためのプログラムが必要であると指摘している。

オンライン大学の学生にとってもう一つの重要な人的環境として、学友が挙げられる。友人関係が学校への適応や学業成績に影響を及ぼすことは、多くの研究からも明らかにされている。通学課程の大学の新入生を対象とした研究では、クラスにおける対人関係の動

機づけが対人的適応とそれを媒介した学業的適応に影響を及ぼすことが示された（中山ほか 2015）。また、中学生を対象とした研究では、親密な友人をもつ生徒ほど授業への取り組みが積極的で、4ヶ月後も学習に対する興味や努力が高く、授業への取り組みも積極的であることが示された（石田・吉田 2015）。学校では、クラスメイトと一緒に授業を受けたり、仲の良い友達と宿題に取り組んだり、仲間と協力しながら学習を進めていく。このようなことから、「学習は他者との相互作用と不可分なものとして結びついている」とも指摘されている（岡田 2012）。関ほか（2014）や田中・向後（2016）の学友との交流が重要であるという指摘は、通信教育課程であっても学習に他者との相互作用が不可欠であることの傍証といえよう。

成人学習者にとって豊かな学習リソースとなりうるという点でも、学友の存在は重要である。Knowles（1980）は、多くの経験を持つ成人自身が学習への豊かな学習の資源であるために、他者の学習により貢献できると述べている。また、同じ目標を持つ仲間として互いに高め合い、励まし合うような精神的支援者（田中・向後 2016）としての役割も、学友には期待されている。

（2）自己調整学習方略としての学業的援助要請

学習していてわからないことがあったとき、教師や仲間に援助を求めることを学業的援助要請（academic help-seeking；以下、援助要請）という。援助要請は、自己調整学習の方略の一つとして研究の初期から扱われてきた。教師や仲間といった他者は、学習目標を達成するためのリソースになるためである。

援助要請行動は、必要なときに援助要請する「適応的援助要請」、必要でなくても援助要請する「依存的援助要請」、必要なときでも援助要請しない「要請回避」の三つに分類される（Ryan *et al.* 2005）。適応的および依存的援助要請については、日本における研究でも、(1)問題解決の主体（学習者自身 vs.援助者）、(2)必要性の吟味（十分 vs.不十分）、(3)要請内容（ヒント・説明 vs.答え）の三つの観点から、自律的援助要請と依存的援助要請とに整理されている（瀬尾 2007）。さらに、この援助要請の質は、援助要請の

対象によって異なることも指摘されている。教師への援助要請は適応的、友人への援助要請は依存的になる傾向があるという（野崎・石井 2005）。

要請回避については、適応的な方略であるか否かで議論がある。援助要請行動をしない人のほうが課題成績は高いという研究結果（Karabenick and Knapp 1991）がある一方で、課題達成を阻害する非適応的な方略であると主張する研究（Middleton and Midgley 1997）もあり、一貫していない。これについて、行動レベル（するかしないか）での要請回避と目標レベル（なんのためにしないのか）での要請回避とがあり、これらを分離せずに検討しているためであるとの指摘がある（村山・及川 2005）。要請回避の理由には、援助要請することで能力がないと思われたくない（能力焦点）、わからないことを自分で解決したい（自律性）、援助要請は課題完成を促進しないという認識がある（急場しのぎ）の3点が挙げられており、これらが援助要請の傾向に影響を及ぼすことが明らかになっている（Butler 1998）。ほかにも、要請回避の背景として、遂行回避目標、低い自己効力感といった動機づけが挙げられている（Newman 2008；表 1.4）。

この援助要請は、ほかの自己調整学習方略から影響を受けていることが示されている。

表 1.4 必要性に対する援助要請行動の分類と関連する動機づけ
(Newman 2008 をもとに作成)

援助は必要か？	行動	
	援助要請する	援助要請しない
必要がある	目標	適応的（自律的）援助要請 熟達目標
	自己信念	不適切な要請回避 遂行回避目標
	感情	能力焦点型要請回避志向 低い自己効力感とコンピテンス 低い自尊感情、不安、無力感、 抑うつ
必要がない	目標	依存的援助要請 遂行回避目標 作業回避 急場しのぎの要請回避志向
	自己信念	適応的な他の行動 熟達目標 自律的要請回避志向
	感情	高い自己効力感と 自覚されたコンピテンス 高い自尊感情、幸せ感、プライド

若年の大学生対象の調査では、モニタリング方略（メタ認知的方略のうち学習者が自分自身を客観的に把握する方略）、認知的方略、努力調整方略から、友人に対する自律的援助要請への正の影響があることが示されている（藤田 2010b）。中学生対象の研究においても、モニタリング方略に相当する柔軟的方略が、援助要請に相当する人的リソース方略に正の影響を及ぼすことが示されている（佐藤 2004）。

（3）オンライン大学の学生の援助要請行動に影響する要因

オンライン大学で学習を継続するには、適切に援助要請できることが必要であろう。とはいえ、オンライン大学の学生の援助要請行動は、通学課程の若年の学生とは異なる可能性がある。

一つ目は、オンライン大学の学生の多くが成人学習者という点である。成人学習者の学びの特徴として、「モノ」「ヒト」「情報」「財源」など、学ぶための手がかりやヒントやサポートとして活用できるものはすべてリソースとみなす、問題解決中心の学習になる傾向がある、などが指摘されている（渡邊 2007）。学友もメンターも「リソース」として積極的に「活用」している可能性がある。

二つ目は、社会人である場合は特に、学習時間が限られる点である。ある大学通信教育課程の学生への調査で、1週間の自習時間が6時間以上と回答した学生は40.1%に過ぎなかった。これは複数の科目を履修しての学習時間である。大学通信教育設置基準の単位計算方法によると2単位を認定する1科目あたり週5.6時間の自習時間が必要であるとし、「あまりにも少ない」と指摘されている（藤井・小池 2015）。さらにいえば、オンライン大学では学習時間の融通が利くことから、学習を先延ばししがちである。その結果、さらに学習時間が少なくなっている学生もいよう。先延ばし行動は、課題達成に関わる方略を変更させうることも指摘されている（向後ほか 2004a）。

三つ目は、オンライン大学では援助要請に対するコスト感が通学課程の学生と比べて高いと考えられる点である。方略に対する心理的コストを検討した研究では、小学校高学年の児童や中学生の援助要請に対するコスト感は、メタ認知的方略や認知的方略に比べて低

いことが明らかになっている（佐藤 1998）。これは、学校の教室で相手に直接援助を要請できるためと推測される。一方、オンライン大学の学生の多くは自宅などで学んでいるため、わからないことがあるときはメールや BBS などを利用して援助を要請しなければならない。また、大学に仲の良い友人がいない場合、援助要請ができる相手は教員やメンターに限られてしまう。このことは、援助要請の心理的コスト感、使用頻度に影響を及ぼすと考えられる。

援助要請するかどうかには、援助要請を「利益」と考えるか「コスト」と考えるかが関わっている（Newman 1990）。援助要請によって得られる利益（方略の有効性）は援助要請の促進要因となり、援助者から能力がないと思われることに対する脅威（能力感への脅威）は援助要請の抑制要因となる（Newman and Goldin 1990, Ryan and Pintrich 1997）。そのほかの抑制要因として、内気、引っ込み思案といった「シャイネス」、援助要請することを申し訳なく思う「遠慮」といった対人関係に関する態度が指摘されている。さらに、自力で課題を解決したいという「自律性」、援助要請を有効な学習方略として認知していない「無効感」、質問の仕方がわからないという「認知的制限」、課題解決が面倒くさいからという「無関心」も援助要請の抑制要因として指摘されている（Butler 1998, 野崎 2003, 下山・桜井 2003）。

4. 自己調整学習の支援方法

(1) 自己調整介入の構成要素

自己調整学習の先行研究では、学習者の自己調整学習スキルの向上や学習の成功の方法を見つける手段として、さまざまな方法で介入してきた。Schunk and Zimmerman

(1998) はその構成要素として、以下の7点を挙げている。(1)方略を教えること、(2)自己調整の方略の実行、(3)方略効果のフィードバック、(4)モニタリング、(5)社会的サポート、(6)サポートの打ち切り（スキヤフォルディング）、(7)自己内省の練習、である。なかでも、(4)モニタリングと(7)自己内省の練習は多くの介入研究で重視されている。

学習者が方略を使用しない状態には、段階があることが指摘されている。方略を知らない「媒介欠如」、方略は知っているのに使わない「産出欠如」、方略をうまく利用できていない「利用欠如」の3段階である (Bjorklund *et al.* 1997)。また、「産出欠如」の原因として、(1)スキルを応用することに対する柔軟性のなさ、(2)スキルを適切に使うときの条件知識の欠如、(3)課題が難しいことによる認知的過負荷、の3点が挙げられている (Veenman *et al.* 2005)。

(2) メタ認知的方略の訓練

自己調整の介入でモニタリングや自己内省が重視される理由は、これらがメタ認知的方略であるためである。自己調整学習の多くの過程を制御しているのは、「メタ認知」という「自分自身の思考に対する気づきの知識」である (Zimmerman 2002)。メタ認知には「メタ認知的知識」と「メタ認知的活動」の2側面がある (図 1.4)。

「メタ認知的知識」とは、認知についての知識である。具体的には、人間（自分や他者、人間一般）の認知特性についての知識 (e.g., 自分の得意不得意)、課題についての知識 (e.g., 課題の難しさ)、方略についての知識 (e.g., ある方略の使いかた) を指す (三宮 2008)。

「メタ認知的活動」には、「メタ認知的モニタリング」と「メタ認知的コントロール」とがある。「メタ認知的モニタリング」は、ある特定の認知活動の継続的な進捗状況や現在の状態を査定あるいは評価することである。「メタ認知的コントロール」は、進行中の認知活動を調整することである (Dunlosky and Metcalfe 2009)。モニターした結果に基づいてコントロールを行い、コントロールの結果を再度モニターし、必要なコントロールがあれば行う、というように、メタ認知的活動は循環的に行われている。さらに、メタ認知的活動は、メタ認知的知識に基づいて行われている。すなわち、メタ認知的知識が誤っていれば、メタ認知的活動は不適切なものになりかねない (三宮 2008)。

自己調整学習では、メタ認知的知識に基づいて自分の学習状況をモニタリングし、コントロールすることで学習を進めることができると考えられている。よって、このメタ認知

的スキルを上げることが、学習を円滑に進めることにつながる。たとえば、「この科目は今週末期限のレポート課題がある（メタ認知的モニタリング）。自分は文章を書くのに時間がかかる（メタ認知的知識）。だから、今週はこの科目には早めに取りかかる（メタ認知的コントロール）」といった判断と学習行動の選択は、メタ認知の働きである。

自己調整学習スキルが高い学習者は、メタ認知的方略を適切に使用できる。自己調整能力は、成熟とともに発達するものではないことが指摘されている。学習者は、はじめはモデルの観察や模倣を通してスキルや方略を学んでいく。そして、それらが内面化されてくると、モデルとは独立してスキルや方略を利用できるようになる（Schunk and

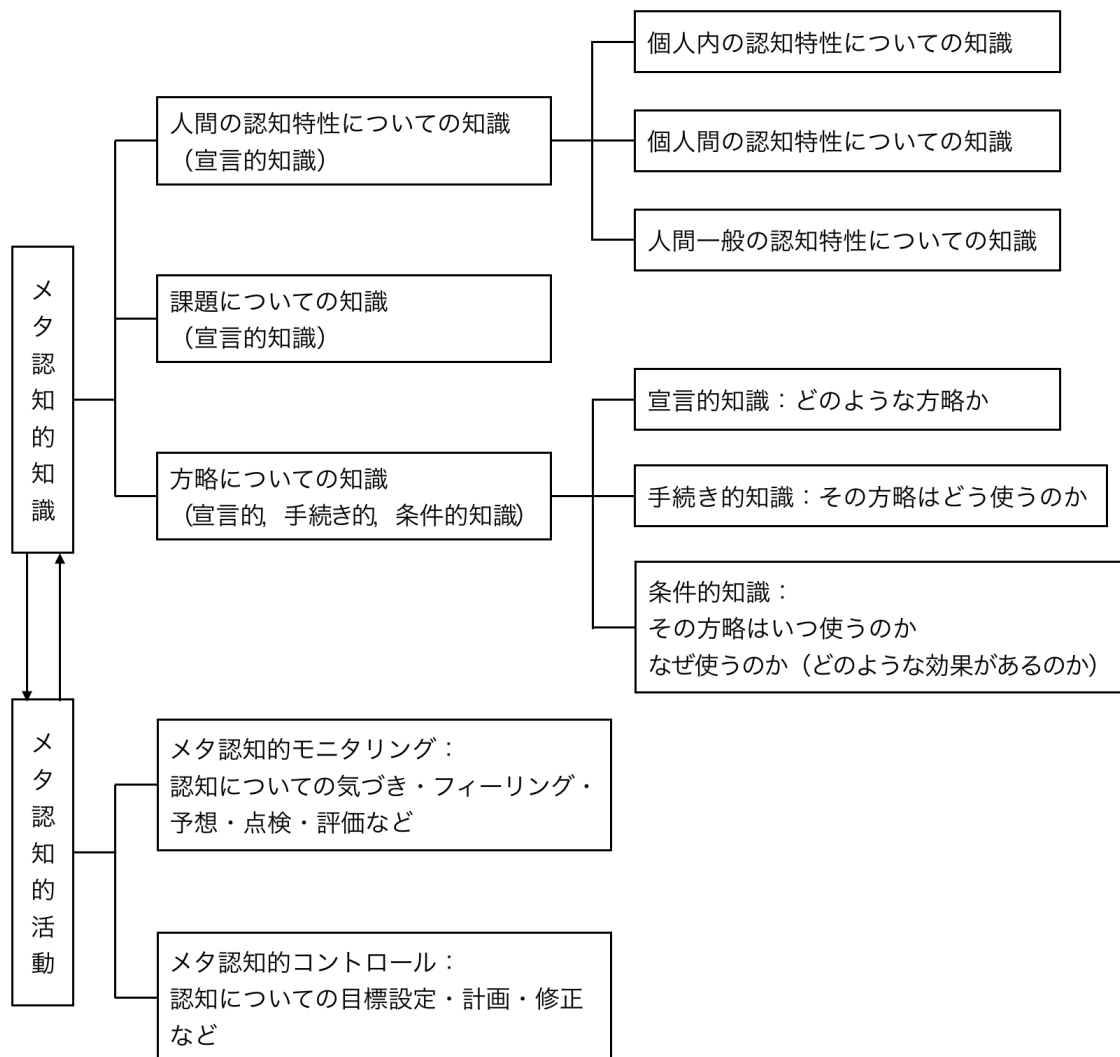


図 1.4 メタ認知の分類（三宮 2008 をもとに作成）

Zimmerman 1997 ; 表 1.5) .

学生が授業内容に関する課題に取り組む際の自分の思考と行動を評価し記録する課題は、近年「メタ課題 (meta-assignment)」と呼ばれている。メタ課題の目的は、学生の学習過程に対する意識を高めることである。何を理解し何を理解していないのか、どのように課題に取り組んでいるのかなどを、学生自身は振り返ることができる。メタ課題は学生が通常の課題の学習価値を理解することを助け、認知、感情、行動上の影響を増すように設計することが可能である (Nilson 2013) 。第 2 項で既出の Hofer *et al.* (1998) の自己調整学習の自己評価や、Schmitz and Wiese (2006) の自己調整学習の日誌なども、メタ課題といえる。

Nilson (2013) は、メタ課題のタイプを次の五つに分類している。「数学に基づいた問題」「真正で『曖昧な』問題」「体験学習の諸形態 (フィールドワーク、インターンシップなど)」「研究論文とプロジェクト」「ポートフォリオ」の五つである。共通しているのは、学生に自分の学習状況の振り返りをさせている点である。多くは、メタ認知的方略の使用を促すことで学生の自己調整学習スキルを向上させるという研究が中心となっている。

数学の学習では数式などさまざまな知識を組み合わせて考えるために、メタ認知的に取り組む必要がある。Zimmerman *et al.* (2011) は、自己評価や授業内容のテストの成果に順応するような振り返りを学生に取り組ませた。その結果、数学の成績が改善し、課題

表 1.5 自己調整能力の発達の社会的認知モデル
(Schunk and Zimmerman 1997 をもとに作成)

発達のレベル	社会からの影響	自己からの影響
観察者レベル	モデル 言葉による説明	
模倣レベル	社会的な指導とフィードバック	
自己制御レベル		内的基準 自己強化
自己調整レベル		自己調整過程 自己効力信念

を解く前の自己効力感，課題を解いたあとの自己評価の正確性が上がった。

「真正で『曖昧な』問題」として Problem Based Learning (PBL；問題に基づく学習) を取り入れた研究も行われている。Downing *et al.* (2009) は，大学1年生が大学での学びを楽しむための学習態度，方略，機会についてモニタリングするよう支援した。その結果，チューターが設定した課題を解決する PBL カリキュラムに取り組んだ学生は，PBL ではないカリキュラムで支援された学生よりもメタ認知，自己調整学習方略使用が向上した。

体験学習や卒業論文，プロジェクトでは，知識や技能の習得だけでなく，態度や価値観の変容なども期待される。Tan *et al.* (2010) は，大学生の物理療法のフィールドワークプログラムで，自分自身や仲間の臨床実習に関する振り返りについてのブログを書かせた。その結果，ブログには臨牀的論拠およびメタ認知的な記述が多くみられた。Dowd *et al.* (2018) では，生物学の卒業論文を執筆中の学生に The Biology Thesis Assessment Protocol (BioTAP) で自分の卒業論文を評価させることによって，学生の批判的思考スキルの向上が見られた。

ポートフォリオとは，プログラムを通じて学生らが学んだことを記録しまとめたものである。近年では電子的なポートフォリオ (e ポートフォリオなど) も利用されている。ポートフォリオの特徴として，学生に省察を促す点が強調されている。e ポートフォリオのリテラシースキルとして，学習成果物の収集，自己調整行動の記録，目標や価値づけのための省察の記録，学習内容の統合の記録，協調学習の記録が挙げられている (Jenson and Treuer 2014)。

ポートフォリオ活動とは，学習プロセスにおいて継続的に，学習者の学習成果や成長等を引証付けるとともに，e ポートフォリオの効果的な活用を通してリフレクションを誘発することで，学習を生起させるための活動群である (森本 2015)。ゴール設定，ルーブリックの作成・確認，学習成果物の作成および収集，評価活動，e ポートフォリオの精選，公開が含まれる。うち評価活動は，自己評価，相互評価，教師評価・他者評価に分け

られる。学習者は、自らの学習をモニタリングし、必要に応じて学習計画を修正しながら学習をコントロールすることでメタ認知が促進され、リフレクションが誘発される（森本 2011）。ポートフォリオではこれらの活動を通して、学生自身が学んだことを統合するスキルとメタ認知のスキルを伸ばす手助けをすることが指摘されている（Suskie 2009）。

Jenson（2011）は、大学1年生のライティング授業で、eポートフォリオに自己調整学習行動と学習に対する批判的な振り返りについて学生に記述させた。たとえば、「なぜ講師はこの課題をさせるのか」「卒業後、このスキルを仕事でどのように使うか」などを質問した。その結果、長い振り返りの記述と深い思考がみられた。また、Turkey

（2017）は、学生に省察的 e ポートフォリオに記述させ、メタ認知的気づき質問紙（Metacognitive Awareness Inventory；Schraw and Dennison 1994）を使用してメタ認知的スキルの変化を検討した。その結果、メタ認知的スキルの向上が認められた。立田（2018）では、英語の授業においてポートフォリオの中で学習の計画とその実行に対しての自己評価をさせ、さらに学生同士で学習方略を共有する活動を行った。これにより、学生同士で学習方略を共有しなかった前年度と比べて、学習項目の達成数が有意に増加した。

これらのメタ課題研究では、さまざまな方法でメタ認知的スキルや自己調整学習スキルを評価している。メタ認知的活動の測定方法は、オフラインメソッドとオンラインメソッドに大別されている（Veenman *et al.* 2006）。オフラインメソッドは課題遂行の事前または事後に、課題遂行場面を想起させて回答する方法であり、質問紙法や面接法などが含まれる。オンラインメソッドは課題遂行中の発話や行動などを記録して分析する方法である。オフラインメソッドは学業成績との相関が弱いことから、メタ認知的活動を正確に測定できていない可能性が指摘されている。そこで複数の測定方法を組み合わせたマルチメソッドでの測定が推奨されている（久坂 2016）。

自己調整学習スキル向上のためにメタ認知や自己調整過程に着目した研究は多く行われ

ているものの、未解決のクエスチョンも多い。Schunk (2008) は、これらの研究に対する六つの提言を示している。(1)プロセスの明確な定義の提供、(2)関連した理論の同定、(3)プロセスを振り返る明確な評価、(4)プロセスと学業成績の連結、(5)より多くの教育的発達研究の実施、(6)プロセスと教育手法の一致、である。

メタ認知と自己調整はよく似た概念として捉えられている。メタ認知は人間の認知過程とその調整・制御についての知識、および実際の調整・制御的活動であることから、自己調整のほうが包括的であるという捉え方が主流になっている(瀬尾ほか 2008, Nilson 2013 など)。また、メタ認知を含む自己調整学習のプロセスは、モデルを構築しての検討が多く行われている。メタ認知的モニタリングのプロセスモデルを検討した研究では、対象に対する正確なモニタリング判断と誤ったモニタリング判断をさらに判断する上位モニタリングによって行われていることが示された(Gutierrez *et al.* 2016)。自己調整と学習場面での取り組みの質を示すエンゲージメント、学業成績の関連を検討した研究では、メタ認知的方略の使用が、学習場面への積極的な関与、努力、持続性を含む行動エンゲージメントを介し、学業成績に正の影響を及ぼしていることが示された(梅本ほか 2016)。

また、近年では、メタ認知をさらにメタレベルで捉えるメタ-メタ認知のスキル検討もされている。学習場面においてメタ-メタ認知の活性化は、社会的相互作用によって生じる(Efklides 2008)。たとえば、協同学習では他者との相互作用を通じて知識が構築され、論理も深化させることが指摘されている(和田・森本 2014)。また、eポートフォリオを学生同士で利用できるようにすることで、メタ認知的モニタリングの支援が可能であることが明らかになっている(新目ほか 2012)。

(3) 成人学習者の省察とメタ認知

オンライン大学の学生には、どのような自己調整学習の支援ができるであろうか。おそらく、若年の大学生と同様の支援に加えて、成人学習者であることも鑑みての支援が必要であろう。前述のように、成人の意識変容の学習においては、「省察」が重要であること

が指摘されている。また、省察にはメタ認知が関わっていることも言及されている

(Mezirow 1991)。省察とは、経験や考え方、感情、価値観を意識的に考慮することである (Cranton 1992)。Mezirow (1991) は、省察を「内容の省察」「プロセスの省察」「想定 of 省察」の三つに分類している。「内容の省察」には、自分が何を認識し、考え、感じ、それに基づいて行動するのかの省察が含まれる。「プロセスの省察」には、自分がどのように理解し、思考し、判断し、感じ、行動しているのかをめぐって省察すること、および批判することの両方が含まれる。「想定 of 省察」には、なぜそのようにしたのかの理由について気づくことと批判することが伴う (Mezirow 1991)。意識変容の学習は自己を批判的に振り返ろうとするプロセスであり、自己の世界観の基礎をなす前提や価値観を問い直すプロセスである。問い直した結果、前提が妥当でないと判断したら、世界観 (パースペクティブ) の変化につながる。そして、変化したパースペクティブに基づく行動へと変化していく (Cranton 1992)。

意識変容の学習をメタ認知の働きとして考えると、メタ認知的知識に基づいてメタ認知的モニタリングを行い、メタ認知的コントロールへとつなげるというプロセスの一部といえる。メタ認知的活動は必ずしも「批判的に」行われるわけではない。しかし、成人学習者にとっては、この「批判的に」メタ認知的活動を行うことがより意味のある学習に結びつくことを示唆している。そして、メタ認知的モニタリングやメタ認知的コントロールには、前頭連合野の働きが大きく関わっていることが明らかになっている (渡邊 2008)。

そこで、「学習」を脳科学的に見ると、学習によって人の脳は物理的に変化するという。学習は、使用された大脳新皮質の領野の大きさに比例して、力強く、そして長く継続する。感覚野、後頭連合野、前頭連合野、運動野を使用すると、それぞれ「収集する」「内省する」「創造する」「検証する」に活動にあたる。特に後頭連合野では物体や経験、人々の相対的価値を評価することに深く関連している。そして、前頭連合野では、意図や回想、感情、意思決定、判断などが行われ、これらが深い理解を促す (Zull 2006)。よって、省察とは、後頭連合野と前頭連合野を活発に使う活動であり、意識変

容の学習は，脳を物理的に大きく変化させる学習であるといえよう。

以上の先行研究から，成人学習者であるオンライン大学の学生への自己調整学習の支援では，自己の学習経験について省察する活動を含めることが自己調整学習スキルの向上につながると予想される。

第3節 研究の目的と構成

1. 研究の目的

オンライン大学において学生のドロップアウトの問題があるにも関わらず、学生の学習状況や学習スキルに着目した研究は不十分である。

オンライン大学とその学生の特徴（第2節第1項）により、学生は成人学習者としての特徴を持つために、通学課程の若年の学生とはまた違った配慮が支援において必要であることが示唆された。

自己調整学習についての先行研究（第2節第2項）では、学習継続のためには自己調整学習のサイクルに乗り、学習に適応していくことが学習者にとって必要であることが示唆された。しかしながら、日本の自己調整学習の研究において、オンライン学習者や、仕事などの社会的役割を果たしながら学ぶ成人学習者を対象とした研究は非常に少ない。そのために、オンライン学習者や成人学習者に自己調整学習方略をどのように獲得・使用させるかという議論や実践は不足している。

オンライン大学の学生の学習阻害要因を補う人的環境（第2節第3項）では、オンライン大学でのメンターからの支援体制や学友との交流の学習における役割について概観することで、これらが学生の学習継続に重要であることが示唆された。その上で、オンライン大学においても、学習につまずいたときに自己調整学習方略の一つである援助要請ができることが必要であることも示された。

自己調整学習の支援方法（第2節第4項）では、自己調整学習の介入方法としてメタ認知的方略の使用を学習者に促すことが盛んに行われていた。近年では学生に自分の学習過程に注目させる課題は「メタ課題」と呼ばれ、大学の授業に取り入れることが有効であるという知見が蓄積しつつある。なかでも、ポートフォリオ（eポートフォリオ）タイプのメタ課題は、ポートフォリオそのものの「省察」を促す特徴からメタ認知的スキルの向上が期待されている。しかしながら、メタ認知的活動の測定の問題もあることから、検討の

余地は残されている。そして、成人学習、成人教育の先行研究からは、成人学習者に対しては、自分の経験を踏まえてメタ認知的に学習に着目させることがより深い学びには必須であることが示唆されている。

そこで、本研究では、オンライン大学の学生の自己調整学習の状況について明らかにし、学生の自己調整学習スキル向上のための支援方法に関する知見を獲得することを目的とする。これは、Schunk（2008）がメタ認知や自己調整過程に着目した研究への提言で挙げた(5)教育的発達研究、(6)プロセスと教育方法の一致に関する研究として、自己調整学習研究に寄与できることが期待される。また、「オンライン大学」という比較的新しい形態の大学において、学生が卒業まで学習を継続させ、よりよく学ぶためのスキルの向上を支援する方法を提案できると考える。さらに、日本における生涯学習・生涯教育の発展に寄与できるものと考えられる。

2. 研究の構成

本論文は、以下の二つから構成される（図 1.5）。一つ目はオンライン大学の学生の自己調整学習の調査（第 2 章）、二つ目はオンライン大学の学生に対する自己調整学習の支援（第 3 章）である。

（1）オンライン大学の学生の自己調整学習の調査

第 2 章（研究 1～研究 3）では、オンライン大学の学生の自己調整学習の状況を明らかにし、自己調整学習の支援の留意点について検討することを目的とする。研究 1 では、自己調整学習方略全般の使用状況と、方略同士の影響関係について検討する。研究 2 と研究 3 では、オンライン大学での学習継続に大きな影響を与えている人的環境に着目し、学習につまずいたときの援助要請について明らかにする。

（2）オンライン大学の学生に対する自己調整学習の支援

第 3 章（研究 4，研究 5）では、オンライン大学の学生に対する自己調整学習の支援方法としてポートフォリオタイプの「メタ課題」を導入し、自己調整学習スキル向上に対す

る効果について検討する。そして、メタ課題を取り入れた自己調整学習の支援をさらに充実させるためのポイントについて明らかにすることを目的とする。

なお、本研究の調査対象となったXオンライン大学においては、メンターに相当する役割を「教育コーチ」と呼ぶため、メンターに「教育コーチ」という語を使用した。ただし、オンライン大学一般のメンターを指す際は「メンター」を使用した。

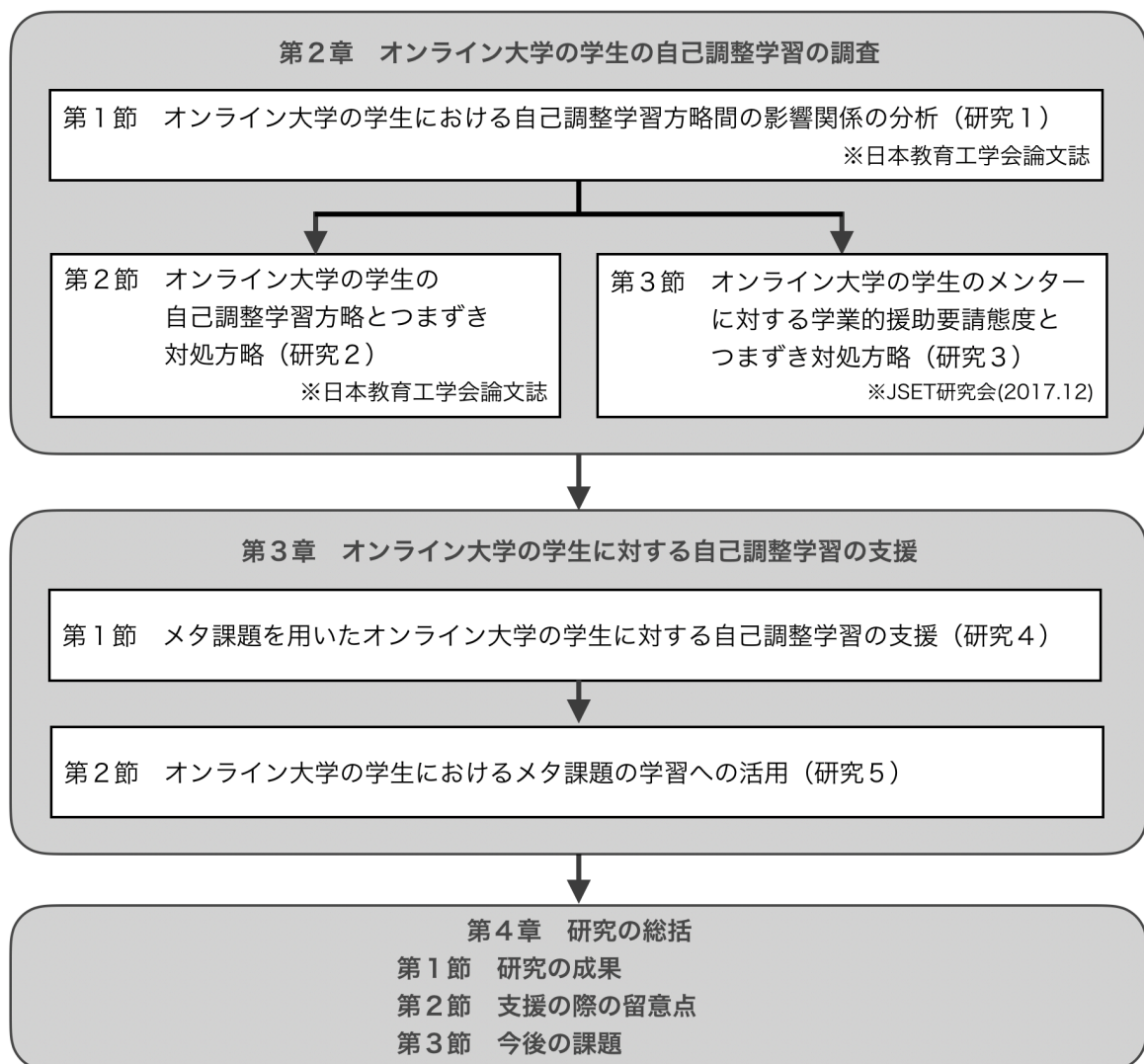


図 1.5 研究の構成

第2章 オンライン大学の学生の自己調整学習の調査

本章では、オンライン大学の学生の自己調整学習の状況を明らかにし、自己調整学習の支援の留意点について検討することを目的とした。自己調整学習には、動機づけの側面と学習方略の側面がある。本研究では、主に学習時の具体的な行動である学習方略に着目する。学習方略は、認知的方略、メタ認知的方略、リソース管理方略の3上位カテゴリーに分類されている (Pintrich *et al.* 1993)。学習者はいくつもの方略を組み合わせ使用しながら学習を進めていく。使用できる方略の種類が多いほど、学習の状況に合わせて柔軟に対応できる。

そこで、本章では、オンライン大学の学生の自己調整学習全般の使用状況と、学習中にわからないことがあったときの対処方法について明らかにするために、研究1から研究3を行った。

第1節(研究1)では、オンライン大学の学生が使用する自己調整学習方略を測定するための質問紙を作成し、調査した。対象者は、主に在学1年目の学生が受講する基礎教育科目の受講生であった。2波のパネル調査を実施し、受講生の自己調整学習方略全般の使用状況と、方略同士の影響関係について明らかにすることを目的とした。

第2節(研究2)では、オンライン大学の学生の援助要請行動に着目した。援助要請を含む、学習につまずいたときの対処方略を測定するための質問紙を作成し、調査した。対象者は、主に在学1年目の学生が受講する基礎教育科目の受講生、および、全学年の学生が受講できる専門科目の受講生であった。オンライン大学の学生の大学の友人やメンター(本研究では「教育コーチ」と)との交流の有無が、学習のつまずきへの対処と自己調整学習の状況にどのように影響を及ぼしているか、また、つまずき対処と自己調整学習がどのように関連しているかを明らかにすることを目的とした。

第3節(研究3)では、研究2を踏まえて、「教育コーチ」への援助要請に着目した。「教育コーチ」への援助要請態度がつまずき対処方略の使用にどのように影響しているの

かを，援助要請の質も含めて明らかにすることを目的とした。

研究1から研究3より，オンライン大学の学生の自己調整学習の特徴，援助要請を含む学習へのつまずき対処について明らかにし，自己調整学習の支援の留意点を検討する。

第1節 オンライン大学の学生における自己調整学習方略間の影響 関係の分析（研究1）

1. 目的

本節（研究1）では、オンライン大学の学生の自己調整学習方略の使用状況に着目した。オンライン大学の学生の多くは成人学習者である。成人学習者の特徴として、近未来の具体的な目的のために学ぶことや自身の過去の経験を活用することなどが指摘されている（渡邊 2007）。これらの特徴により、通学課程で学ぶ若年の大学生とは異なる方略も使用していることが予想される。

そこで、本研究では、以下の2点を明らかにすることを目的とした。

- (1) オンライン大学の学生が使用する自己調整学習方略はどのようなものか。
- (2) オンライン大学の学生の自己調整学習方略尺度の因子間の影響関係はどのようなものか。

その上で、学生に対してオンライン大学がどのように自己調整学習を指導し、学習継続させるための支援をしていけるかについて検討する。

2. 方法

(1) 調査対象者および手続き

X オンライン大学の基礎教育科目スタディスキルの受講生（2014年度 153人、2015年度 132人）を対象に、2波のパネル調査を行った。2014年度は、プレ調査を2014年5月26日から6月9日（15日間）、ポスト調査を10月11日から11月2日（23日間）に行った。2015年度は、プレ調査を2015年6月1日から6月14日（14日間）、ポスト調査を10月12日から11月1日（21日間）に行った。調査はすべて、X オンライン大学のLMS（Learning Management System）のアンケート機能を用いて実施した。また、調査への回答は必須ではないこと、回答の有無が科目の成績評価には影響しな

いこと、個人が特定されない形で分析することなどの倫理的配慮を説明した上で、協力者の同意を得て実施した。

(2) 大学通信教育課程の社会人学生の自己調整学習方略尺度の作成

オンライン大学の学生が、大学で学ぶ際にどのような自己調整学習方略を使用しているかを調べるために、「大学通信教育課程の社会人学生の自己調整学習方略尺度」を作成した。

自己調整学習には六つの適用領域があるとされている。動機、方法、時間、結果、物理的環境、社会的環境である。これらの領域の一つかそれ以上において学習者が選択できる範囲の中で、自己調整が可能であると考えられている (Schunk 2001)。筆者と X オンライン大学の卒業生である社会人大学院生 10 人で、大学で学んだ際に使用していた自己調整学習方略を挙げ、それらを自己調整の三つの循環的段階 (予見、遂行、自己内省) と六つの領域に基づいて分類し、その中から 48 項目を選出した。

回答方法は、「1.まったくあてはまらない」「2.あまりあてはまらない」「3.どちらかといえばあてはまらない」「4.どちらともいえない」「5.どちらかといえばあてはまる」「6.わりとあてはまる」「7.よくあてはまる」の 7 件法であった (付録 1)。

3. 結果

(1) 有効回答数

調査対象者のうち、2014 年度の有効回答数は、プレ調査 111 人 (回答率 72.5%，平均年齢 41.9 歳， $SD=10.70$)，ポスト調査 68 人 (回答率 44.4%，平均年齢 43.9 歳， $SD=10.47$) であった。また、2015 年度の有効回答数は、プレ調査 81 人 (回答率 61.3%，平均年齢 42.5 歳， $SD=12.58$)，ポスト調査 40 人 (回答率 30.3%，平均年齢 43.2 歳， $SD=10.49$) であった。なお、プレ・ポストがマッチングできた回答数は 99 人であった (2014 年度 64 人，2015 年度 35 人；平均年齢 43.7 歳， $SD=10.12$)。

プレ調査の有効回答者 (192 人) の年齢は 18 歳から 74 歳まで (18・19 歳 8 人，20 代

20人、30代45人、40代56人、50代53人、60代7人、70代1人、不明2人)であった。勤務形態は、フルタイム(正規雇用)109人、フルタイム(非正規雇用)9人、パート・アルバイト15人、主婦・主夫17人、その他42人であった。入学前の学歴は、短期大学・専門学校・四年制大学を卒業、または大学で62単位以上を取得した人が117人、高等学校を卒業した人が75人であった。

(2) 探索的因子分析

2014年度および2015年度のプレ調査の回答データ($n=192$)を用いて「大学通信教育課程の社会人学生の自己調整学習方略尺度」48項目について、探索的因子分析を行った。G-P分析、I-T相関を検討したところ、不適切な項目はなかった。そこで、48項目すべての項目について、最尤法による因子分析を行った。スクリープロットの急落および解釈可能性から、5因子構造が妥当であると考えられた。因子数を5に指定して、最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。負荷量が.40未満の項目と.35以上の多重負荷の項目を除外しながら繰り返し因子分析を行ったところ、解釈可能な5因子23項目が得られた(表2.1)。なお、回転前の5因子で23項目の全分散の説明率は56.89%であった。

第1因子は、「1. 課題やテストがうまくできなかつたときは、その理由を考える」「3. 期限を守れなかつたときは、その理由を考える」などの7項目で高い負荷量を示していた。そこで、「I 学習方法を振り返る」と命名した。

第2因子は、「8. 学習内容を理解するために、すでに知っていることと結びつけてみる」「9. 講義で教員が伝えたいことは何か、考えながら授業をきく」などの6項目で高い負荷量を示していた。そこで、「II 学習を工夫する」と命名した。

第3因子は、「14. 学習していてわからないことがあつたとき、大学の友人にたずねる」「15. 大学の友人から、効率的な学習方法を教えてもらう」などの3項目で高い負荷量を示していた。そこで、「III 大学の友人にたずねる」と命名した。

第4因子は、「17. 課題の期限やテストの日程にあわせて、今日はどこまで進めるか決

める」「18. 課題の期限やテストの日程から逆算して、学習の計画を立てる」などの4項目で高い負荷量を示していた。そこで、「IV学習計画を立てる」と命名した。

第5因子は、「21. 学習したあとに好きなことをする」「23. 学習したあとのご褒美を用意しておく」などの3項目で高い負荷量を示していた。そこで、「V自分にご褒美を与える」と命名した。

内的整合性を検討するために α 係数を算出したところ、「I 学習方法を振り返る」で $\alpha = .777$ 、「II 学習を工夫する」で $\alpha = .755$ 、「III 大学の友人にたずねる」で $\alpha = .862$ 、「IV 学習計画を立てる」で $\alpha = .761$ 、「V 自分にご褒美を与える」で $\alpha = .702$ と十分な値が得られた。

(3) 確認的因子分析

探索的因子分析で抽出した「大学通信教育課程の社会人学生の自己調整学習方略尺度」23項目が5因子構造となることを確かめるために、Amosを用いて確認的因子分析を行った。五つの因子からそれぞれ該当する項目が影響を受け、すべての因子間に共分散を仮定したモデルで分析を行ったところ、適合度指標は GFI=.874, AGFI=.842, CFI=.904, RMSEA=.056であった。「II 学習を工夫する」と「III 大学の友人にたずねる」の因子間の相関が低く有意ではなかった。そこで、この因子間相関を0としたモデルで再度分析を行ったところ、適合度指標は GFI=.874, AGFI=.842, CFI=.905, RMSEA=.056と、わずかではあるが最初のモデルよりもデータに適合した結果が得られた。GFI, AGFI, CFI は一般的に0.9以上であれば説明力のあるモデルであると判断される。RMSEAは、0.05以下であれば当てはまりが良く、0.1以上であれば当てはまりが良くないと判断される(豊田 2007)。このモデルはやや基準に満たないものの、ほぼ説明力があり妥当であると判断された。よって、本研究ではこのモデルを採用することとした。

表 2.1 大学通信教育課程の社会人学生の自己調整学習方略尺度 因子分析
(最尤法・プロマックス回転)

	I	II	III	IV	V
I 学習方法を振り返る ($\alpha=.777$)					
1 課題やテストがうまくできなかったときは、その理由を考える	.65	.16	-.06	-.03	-.12
2 普段から学習内容に関連することをメモしておく	.64	.02	-.04	-.21	.18
3 期限を守れなかったときは、その理由を考える	.63	.07	.02	-.05	-.06
4 教員に質問できなかったときは、その理由を考える	.55	-.09	.16	.01	-.03
5 学習が計画的にできたかどうか振り返る	.53	-.09	-.01	.14	.17
6 To Do リストを作成して、学習の優先順位を決める	.48	-.13	.03	.20	.01
7 どうすればもっと効率よく学習できるか考える	.46	.16	-.03	.21	-.12
II 学習を工夫する ($\alpha=.755$)					
8 学習内容を理解するために、すでに知っていることと結びつけてみる	.03	.83	.07	-.09	-.01
9 講義で教員が伝えたいことは何か、考えながら授業をきく	.15	.56	.01	.06	-.01
10 学習内容を理解するために、その内容に関わる自分自身の経験がないか思い出してみる	-.04	.55	-.02	.03	-.01
11 集中して学習できる場所がある	-.16	.54	-.01	.14	.05
12 学習内容を理解するために、ノートを取ったりメモを作ったりする	.02	.52	-.06	.07	.17
13 学習した内容を、仕事や生活にすぐに役立てるつもりでいる	.08	.45	.02	-.09	-.05
III 大学の友人にたずねる ($\alpha=.862$)					
14 学習していてわからないことがあったとき、大学の友人にたずねる	-.01	.06	.88	.00	.02
15 大学の友人から、効率的な学習方法を教えてもらう	-.02	-.07	.79	.09	.01
16 課題がうまくできないときは、その理由を大学の友人にたずねる	.09	.04	.78	-.09	-.01
IV 学習計画を立てる ($\alpha=.761$)					
17 課題の期限やテストの日程にあわせて、今日はどこまで進めるか決める	-.07	.06	.00	.81	.05
18 課題の期限やテストの日程から逆算して、学習の計画を立てる	.03	.03	.02	.80	-.12
19 学習するとき、何時までにどこまで進めるか決める	.02	-.05	-.01	.58	.04
20 学習する時間帯を決めてある	.00	.02	-.02	.46	.14
V 自分にご褒美を与える ($\alpha=.702$)					
21 学習したあとに好きなことをする	-.15	.12	.00	-.02	.83
22 仕事、学習、プライベートの比重を決めている	.24	-.11	-.10	.06	.66
23 学習したあとのご褒美を用意しておく	.00	-.01	.24	.06	.46
因子相関行列	I	II	III	IV	V
I	-	.51	.20	.50	.24
II		-	.00	.52	.24
III			-	.11	.20
IV				-	.45
V					-

(4) 各因子のプレ・ポスト間の比較

プレ・ポスト間での学習方略使用状況の変化について検討するために、2014年度と2015年度の2年分のプレ調査およびポスト調査のデータ ($n=99$) を用いて、プレ・ポスト間の各因子の下位尺度得点の平均を比較した。下位尺度得点は、各因子の加算平均とした。 t 検定の結果、すべての因子でプレ・ポスト間の平均に有意な差はなかった。また、効果量として d 値を算出した結果、すべての因子で低い値であり、意味のある差は示されなかった (表 2.2)。

本研究では、ポスト調査の回答率がプレ調査の回答率の4～5割ほど減少していた。そこで、プレ調査のみ回答した群 (93人) とプレ調査・ポスト調査の両方に回答した群 (99人) とで、プレ調査の各因子の下位尺度得点の平均に差があるかどうかを確認するために、 t 検定を行った。その結果、すべての因子で両群間に有意な差は見られなかった ($t(190)=0.05\sim 1.55$, $p=.12\sim .96$)。また、効果量 (d 値) を算出したところ、いずれの因子でも低い値であった ($d=0.01\sim 0.22$)。よって、欠損データによる結果への影響は小さいと判断した。

(5) プレ・ポストにおける因子間の影響関係の検討

大学通信教育課程の社会人学生の自己調整学習方略尺度の因子間の影響関係を検討するために、2014年度と2015年度の2年分のプレ調査およびポスト調査のデータ ($n=99$) を用いて、交差遅延効果モデルによる共分散構造分析を行った (図 2.1)。

各観測係数には各因子の下位尺度得点を投入した。交差遅延効果モデルのすべてのパス

表 2.2 自己調整学習方略尺度 各因子のプレ・ポストの平均値・標準偏差

	プレ		ポスト		t 値	効果量(d)
	平均値	SD	平均値	SD		
I 学習方法を振り返る	5.05	0.88	5.11	0.89	0.68 <i>ns</i>	-0.06
II 学習を工夫する	5.83	0.79	5.89	0.70	1.00 <i>ns</i>	-0.09
III 大学の友人にたずねる	3.36	1.49	3.45	1.44	0.69 <i>ns</i>	-0.06
IV 学習計画を立てる	5.39	0.95	5.42	1.06	0.31 <i>ns</i>	-0.03
V 自分にご褒美を与える	4.68	1.44	4.61	1.57	0.62 <i>ns</i>	0.05

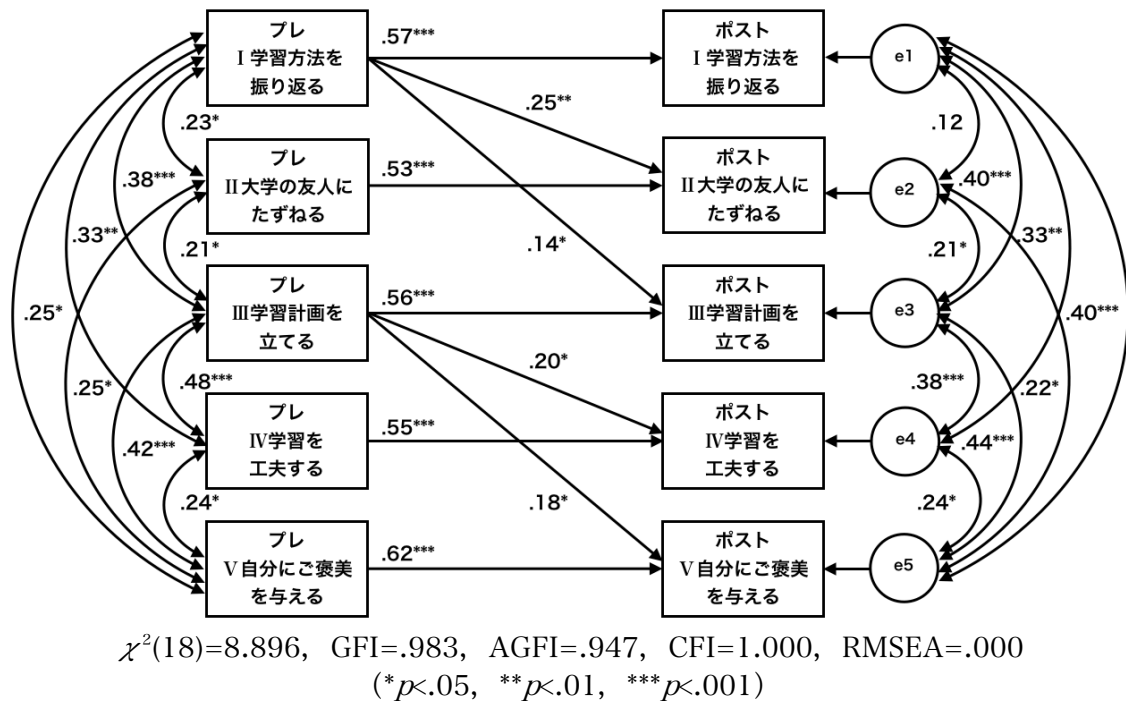


図 2.1 自己調整学習方略尺度 因子間の影響関係を検討した交差遅延効果モデル

を設定して分析したのち、有意でないパスを削除してモデルを改良しながら繰り返し分析を行った。最も適合度指標が高かったモデルは、 $GFI=.983$, $AGFI=.947$, $CFI=1.000$, $RMSEA=.000$ と、十分に高い数値であったため、これを最終モデルとした。

4. 考察

(1) 社会人学生の自己調整学習方略の使用状況

「大学通信教育課程の社会人学生の自己調整学習方略尺度」の5因子を Pintrich *et al.* (1993) の自己調整学習方略の三つの分類と比較対照すると、「I 学習方法を振り返る」はメタ認知的方略（モニタリング）、「II 学習を工夫する」は認知的方略、「III 大学の友人にたずねる」はリソース管理方略（援助要請）、「IV 学習計画を立てる」はメタ認知的方略（プランニング）、「V 自分にご褒美を与える」はリソース管理方略（環境構成）に相当する。下位カテゴリーを網羅してはいないものの、三つの上位カテゴリーをバランスよく含んだ尺度であると言える。

オンライン大学の学生の自己調整学習方略として特徴的な項目として、「10. 学習内容を理解するために、その内容に関わる自分自身の経験がないか思い出してみる」「13. 学習した内容を、仕事や生活にすぐに役立てるつもりでいる」が得られた。既存の大学生の自己調整学習方略尺度（藤田 2010b, 畑野ほか 2011）およびオンライン学習での自己調整学習方略尺度（Barnard *et al.* 2009, 合田ほか 2012）には、既習内容を学習に利用する方略は含まれる。しかし、自分自身の経験を学習に利用したり、学んだ内容を学習以外の場面で活用したりする方略は含まれていない。項目 10, 項目 13 には、近未来の具体的な目的のために学び、自身の過去の経験を活用するという成人学習者の特徴（渡邊 2007）が表れているといえる。また、既存の尺度（藤田 2010b, 畑野ほか 2011, Barnard *et al.* 2009）にも学習時間を確保し計画する方略は含まれている。とはいえ、「22. 仕事, 学習, プライベートの比重を決めている」や「IV 学習計画を立てる」の 4 項目には、社会人学生の、学習時間が限られているためとにかく効率的に学習を進めたいという状況が強く反映されていると推察される。

「大学通信教育課程の社会人学生の自己調整学習方略尺度」のすべての因子で、プレ・ポスト間で下位尺度得点の平均に有意な差がなく、また、プレからポストへと有意なパスが得られた。これらのことから、オンライン大学の学生の自己調整学習方略の使用状況は、約半年後も大きくは変わらないということが示された。すなわち、もともと学習方略の使用が少なかった学生は、約半年後も使用できる学習方略の種類が少なく、使用頻度が低いままということである。このような学生は、学習阻害要因に直面したとき、より適切な方略へと移行できないために学習を継続できないおそれがある。よって、使える方略の種類が少なく使用頻度が低い学生に対して方略指導をすることは、その効果がより期待できる。方略指導は、方略使用に不慣れな学生が方略使用を促進するようなデザインにする必要がある。

また、「Ⅲ大学の友人にたずねる」はプレ・ポストともに下位尺度得点の平均が低く、標準偏差の値が大きかった。本調査の対象者の多くは新生であったために、知り合いが

少ない学生は、わからないことを大学の友人にたずねる方略を使用できなかったと考えられる。よって、「Ⅲ大学の友人にたずねる」方略は社会人学生には好まれない、とはいいい切れない。友人への援助要請は、オンライン大学において学習継続に大きな影響を与えることが示唆されている。オンライン大学の社会人学生には、教員やメンターとの密接なやり取り、学友コミュニティとの関わりが重要である。オンライン大学での学習阻害要因として挙げている不安や孤独感、自信喪失は、学友との関わりによって解消されるという（関ほか 2014）。よって、方略の一つとして援助要請ができるよう指導することは、有益である。ただし、わからないときはすぐに誰かにたずねるといった他者依存的な援助要請ではなく、必要性に応じて適切な形で援助要請ができるよう、方略指導の際は留意する必要がある。

ほとんどの因子間で有意な相関があることが示されたなかで、「Ⅲ大学の友人にたずねる」と「Ⅱ学習を工夫する」「Ⅳ学習計画を立てる」との間には有意な相関がなかった。「Ⅲ大学の友人にたずねる」、すなわち、援助要請は、学習のつまずきと課題解決との間を橋渡しする目標志向的で意図的な行為（Newman 2008）である。一方、「Ⅱ学習を工夫する」は学習内容を理解するための方略、「Ⅳ学習計画を立てる」は学習を円滑に進めるための方略、すなわち、学習のつまずきを前もって回避するための方略である。よって、学習のつまずきに直面したときに使用される「Ⅲ大学の友人にたずねる」とは関連が小さいと考えられる。

なお、本研究のポスト調査では欠損データが多かった。その理由としては、ポスト調査の時期が科目の開講期間終了後であったため、回答しにくかったことが考えられる。

（2）自己調整学習方略間の因果関係

抽出された5因子を自己調整の循環的段階（Zimmerman and Campillo 2003）と比較対照してみると、「Ⅰ学習方法を振り返る」は学習遂行後に自分の学習方法を評価する方略なので自己内省段階、「Ⅳ学習計画を立てる」は学習遂行前に学習時間を確保し、時間内での進め方を予測する方略なので予見段階、「Ⅱ学習を工夫する」「Ⅲ大学の友人にた

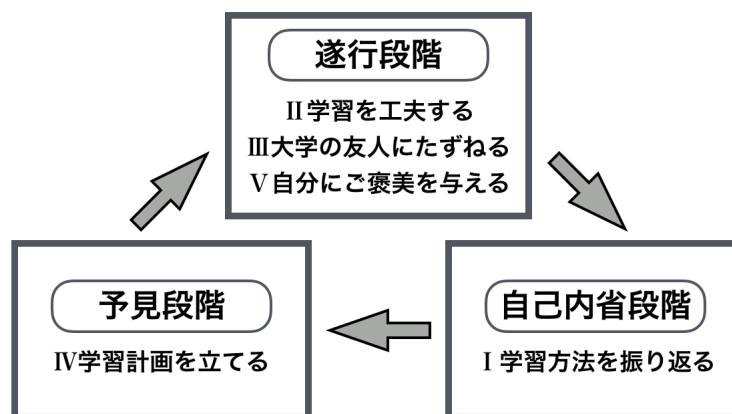


図 2.2 自己調整学習方略尺度と循環的段階モデル

ずねる」「V自分にご褒美を与える」は学習遂行中に問題を解決したり理解を深めたり学習意欲を継続したりする方略なので遂行段階に相当する（図 2.2）。

交差遅延効果モデルでは、プレ・ポストで「I 学習方法を振り返る」から「III大学の友人にたずねる」と「IV学習計画を立てる」への影響関係が示された。学習方法を振り返ることで学習の進め方や疑問点が明確になる。そのため、学習計画を立てたり大学の友人にたずねたりできるようになったと推測される。「I 学習方法を振り返る」（モニタリング）から「III大学の友人にたずねる」（援助要請）への影響が示されたことは、モニタリング方略の使用が友人への援助要請を予測するという藤田（2010b）の結果と一致する。本研究により、援助要請はモニタリング方略の影響によることが追認された。

次に、「IV学習計画を立てる」から「II 学習を工夫する」と「V自分にご褒美を与える」への影響関係も示された。学習計画を立てることで学習の進め方の見通しが立つ。そのため、理解を深めるために学習を工夫したり意欲を維持するために自分にご褒美を与えたりできるようになると推測される。「IV学習計画を立てる」（プランニング）から「II 学習を工夫する」（認知的方略）への影響が示されたことは、行動調整方略（プランニングに相当）が大学生の主体的な学習態度を予測しなかったという結果（畑野 2013）を補完する可能性がある。行動調整方略の使用は主体的な学習態度を直接予測しないものの、行動調整方略の使用は認知調整方略（認知的方略に相当）の使用を経て主体的な学習態度

を予測しているのかもしれない。

「I 学習方法を振り返る」を起点として、ほかの四つすべての方略を使用する可能性が示唆された。このことから、社会人学生を自己調整学習のサイクルに誘導するには、学生自身が学習方法を振り返ることから始めることが望ましいと考えられる。すなわち、自己調整学習の循環的段階（Zimmerman and Campillo 2003）の自己内省段階の「I 学習方法を振り返る」から始めることで、自発的に予見段階の「IV 学習計画を立てる」ことができ、その結果、遂行段階の「II 学習を工夫する」「III 大学の友人にたずねる」「V 自分にご褒美を与える」方略も使用できることが示唆された。

振り返りの内容は、「I 学習方法を振り返る」の項目から、前回の自分の学習の良かった点を確認して次回に活かすこと、良くなかった点を洗い出して改善策を練ること、それらを踏まえてより効率的、効果的な方法を考えることである。これらをすることでおのずと次の学習計画を立てることになる。このように、自己調整のサイクルに乗り、多様な方略を使用できるようになれば、学生はより自己調整的に学習を進められるようになるであろう。

ただし、本研究の調査は2時点であったため、「I 学習方法を振り返る」がほかの方略使用の起点となることを強く主張するには限界がある。「I 学習方法を振り返る」から始めることで自己調整学習のサイクルが循環するかどうかは、パネル調査を4回以上行って検討することが必要である。

（3）大学通信教育課程の問題への示唆

本研究では、オンライン大学の学生を対象に調査を行った。印刷教材や放送メディア、一部 e ラーニングを使用する大学通信教育課程においても、成人学習者の特徴や学習時間の確保の問題は共通している。

「III 大学の友人にたずねる」方略の使用については、オンラインかそうでないかの違いによって、差が生じるおそれがある。オンライン大学の学生は、講義で LMS の電子掲示板（BBS）やメッセージ、メールなどを使用するため、ほかの学生とやりとりできるよ

うになっていく。一方、ほかの学生との交流が学習プログラムに含まれていない大学通信教育課程においては、大学の友人ができにくいために「Ⅲ大学の友人にたずねる」方略は使用しにくいことが予想される。とはいえ、スクーリングの機会に大学の友人を作ったり、SNS (Social Network Service) のコミュニティを利用したりするように、社会人学生が意図してきっかけを作るよう指導することはできる。

以上のことから、オンラインかそうでないかに関わらず、大学通信教育課程において社会人学生に自己調整学習方略を指導することは有効であると考えられる。

5. 結論

本研究では、オンライン大学の基礎教育科目の受講生を対象に、「大学通信教育課程の社会人学生の自己調整学習方略尺度」による2波のパネル調査を行った。その結果、以下のことが明らかになった。

(1) オンライン大学の学生の自己調整学習方略について、以下の2点が示された。

- ・「Ⅰ学習方法を振り返る」「Ⅱ学習を工夫する」「Ⅲ大学の友人にたずねる」「Ⅳ学習計画を立てる」「Ⅴ自分にご褒美を与える」の5因子が抽出された。
- ・よく使用されている方略は「Ⅱ学習を工夫する」「Ⅳ学習計画を立てる」、あまり使用されていない方略は「Ⅲ大学の友人にたずねる」であった。

(2) 学習方略因子間の因果関係として、以下の2点が示された。

- ・学習方略使用状況は約半年後も大きくは変わらない。
- ・「Ⅰ学習方法を振り返る」から「Ⅲ大学の友人にたずねる」「Ⅳ学習計画を立てる」へ、「Ⅳ学習計画を立てる」から「Ⅱ学習を工夫する」「Ⅴ自分にご褒美を与える」への影響が確認された。

以上のことから、オンライン大学の学生には、「Ⅰ学習方法を振り返る」方略を使用するよう促すことで、自己調整学習のサイクルに誘導できる可能性が示唆された。

第2節 オンライン大学の学生の自己調整学習方略およびつまづき 対処方略（研究2）

1. 目的

前節（研究1）では、オンライン大学の学生の自己調整学習方略の使用状況について検討した。その結果、メタ認知的方略のモニタリングとプランニング、認知的方略、リソース管理方略の援助要請と環境管理に相当する方略の使用が確認された。うち、よく使用されているのは認知的方略とプランニングで、あまり使用されていないのは援助要請ということも明らかになった。

オンライン大学での学習継続には、学友やメンター、教員との交流が重要な役割を果たしていることが指摘されている（関ほか 2014）。適切に援助要請ができることは、学習を継続するための重要なスキルと考えられる。わからないことがあるのにそのままにした場合、課題が提出できなかつたり、出題者の意図と異なるものを提出してしまつたりする。それが積み重なれば学業不振となり、最終的にはドロップアウトしてしまうおそれがある。一方で、わからないことがあるたびに教員やメンター、大学の友人などに質問している場合、学生本人は深い学習をすることなく科目の履修を終えることになる。教員やメンターにとっては、依存的な学生への対応は時間的にも労力的にも大きな負担となる。学生がメンターから適切な支援を受けるには、学生が適応的に援助要請するスキルを持つ必要がある。

適切な援助要請には、そのほかの自己調整学習スキルが影響していると予想される。本研究では、大学での人的環境として、学習の相談ができる学友の有無およびゼミナール（以下、ゼミ）への所属の有無に着目した。この人的環境が、自己調整学習方略使用および援助要請にどのように影響を及ぼしているのかを検証していきたい。そこで、本研究では、以下の3点を明らかにすることを目的とした。

- (1) オンライン大学において、学生が学習につまづいたときの対処はどのように行われ

ているか。

(2) 自己調整学習方略およびつまずき対処方略の使用状況は、学習の相談ができる学友の有無、ゼミへの所属の有無によってどのような違いがあるか。

(3) 自己調整学習方略の使用はつまずき対処方略の使用にどのように影響を与えているか。

なお、本研究では、調査対象である X オンライン大学においてメンターに相当する役割を「教育コーチ」と呼ぶため、メンターに「教育コーチ」という語を使用した。ただし、オンライン大学一般のメンターを指す際は、そのまま「メンター」という語を使用した。また、つまずき対処の際の援助要請対象は大学の友人と教育コーチに限定し、教員を含めなかった。学生からの質問への対応は主に教育コーチの役割であることから、教員が学生に直接対応するかどうかは各教員で異なるためである。

2. 方法

(1) 調査対象者および手続き

X オンライン大学にて調査を行った。2016 年度開講の基礎教育科目「スタディスキル」の受講生（154 人）および専門科目「生涯学習と成人教育学」の受講生（142 人；うち「スタディスキル」も受講した学生は 42 人）を対象に行った。調査期間は 2017 年 1 月 6 日から 1 月 27 日（22 日間）であった。調査は X オンライン大学の LMS のアンケート機能を用いて実施した。なお、調査時点では「スタディスキル」は開講期間（2016 年 4 月 11 日から 7 月 25 日）が終了していた。また、「スタディスキル」と「生涯学習と成人教育学」の両方を受講していた学生 42 人には、どちらかの科目から回答してもらった。なお、調査への回答は必須ではないこと、回答の有無が科目の成績評価には影響しないこと、個人が特定されない形で分析することなどの倫理的配慮を説明した上で、協力者の同意を得て実施した。

「スタディスキル」は、文献検索のしかたやレポートの書き方など大学で学ぶスキルを

扱う科目であった。授業で質問することや、学生が自身の学習の取り組み方に着目することを推奨する内容もあった。なお、受講生のほとんどが在学1年目の学生であった。「生涯学習と成人教育学」は、インストラクショナルデザインの理論をもとに、教育形態や手法を学ぶ科目であった。座学、eラーニング、ワークショップのコース設計をする課題が出され、設計されたコースを学生同士が相互評価する活動が含まれた。この二つの講義の担当教員は同じであった。

(2) 使用した尺度

まず、自己調整学習方略の使用状況を調べるために「大学通信教育課程の社会人学生の自己調整学習方略尺度」(石川・向後 2017)の5因子23項目を使用した。教示文は「大学での学習を進めるときに、あなたは以下のことについて、どれくらいあてはまりますか」とした。回答方法は「1.まったくあてはまらない」から「7.よくあてはまる」の7件法であった。

次に、学習していてわからないことがあるときの対処状況を調べるために、「オンライン大学の学生をつまずき対処方略尺度」を作成した。既存の援助要請尺度(野崎 2003, 瀬尾 2007)を参考に、「自律的援助要請」「依存的援助要請」「要請回避」に加え、オンライン大学では顕著に現れると考えられる、援助要請がしにくいために自分で解決しようとする「自己解決的要請回避」の4因子を仮定した。この理由は、社会人学生の学習動機は一般の大学生よりも高い(浅野 2002)ことから、「必要なときでも援助要請しない」としても、必ずしも遂行回避目標や低い動機づけといったネガティブな要因が背景にあるわけではないと考えられるためである。「要請回避」は学習に対するネガティブな行動、「自己解決的要請回避」は学習に対するポジティブな行動を表す文言になるようにした。なお、援助要請しない項目が半数を占めることから、「つまずき対処方略尺度」と命名した。

援助対象は教育コーチおよび大学の友人とし、教員は含めなかった。対教育コーチ9項目と、対大学の友人9項目とした。教示文は「大学での学習を進めていてどうしてもわか

らないことがあるとき、以下の教育コーチ／大学の友人に質問することについて、あなたはどれくらいあてはまりますか」とした。回答方法は、「1.あてはまらない」から「5.あてはまる」の5件法であった（付録2）。

最後に、フェイス項目として、入学年度、所属コース、年齢、性別、家族構成、勤務形態、学習の相談ができる学友のおよその人数、ゼミへの所属の有無をたずねた。

教育コーチの役割は、科目担当の教員とチームを組んで、クラスの授業運営を行うことである。具体的には、オンデマンド授業に関する質問への回答、小テスト採点およびレポートの添削、BBSでの議論の司会進行と取りまとめ、学業面を中心とした学生からの相談への対応である（向後ほか 2004b）。担当する受講生数の上限は、講義科目では教育コーチ1人あたり34人、後述の専門ゼミでは3人である（西村・向後 2015）。

ゼミは、比較的少人数の学生による発表と討議を中心とする教育方法であり、教師と学生の共同体という意味もある。大学に入学して間もない時期に全学共通ないし学部共通の科目として行われる教養ゼミ、専門教育の入門期で実施されるプロゼミ、専門教育のなかで実施される専門ゼミの三つに分類される（毛利 2006）。

X オンライン大学におけるゼミは「専門ゼミ」にあたり、必修である。3年生に相当する学年（1年次入学生は在学3年目以降、2年次編入生は在学2年目以降）から2年間所属できる。所属1年目は、卒業研究を実施する際に必要なスキルを身につける。所属2年目は、卒業研究を実施し卒業論文としてまとめ上げる。また、1教員につき学生は最大3人である（西村・向後 2015）。指導には、オンラインのほか電話やテレビ会議システム等も活用する（西村 2007）。

学習の相談ができる学友の人数は、学友への援助要請が可能かを判断するものとしてたずねた。また、ゼミへの所属の有無は、その学生と密接に関わる教育コーチがいるかどうかを判断するものとしてたずねた。なお、ゼミに所属していない学生にとっての教育コーチは講義科目の教育コーチであった。ゼミに所属している学生にとっては、講義科目および所属するゼミの教育コーチであった。

3. 結果

(1) 有効回答数

有効回答数は、基礎教育科目「スタディスキル」で31人（回答率20.1%）、専門科目「生涯学習と成人教育学」で104人（回答率73.2%）の計135人（対象者254人、回答率53.2%；平均年齢45.9歳、 $SD=9.77$ ）であった。性別の内訳は、男性54人、女性81人、入学年度は、2016年度59人、2015年度30人、2014年度31人、2013年度8人、2012年度以前7人であった。なお、有効回答者の年齢は19歳から67歳（19～22歳3人、23～29歳3人、30代29人、40代45人、50代48人、60代7人）であった。勤務形態は、フルタイム（正規雇用）92人、フルタイム（非正規雇用）7人、パート・アルバイト4人、主婦・主夫6人、その他26人であった。なお、通学制の大学生に該当する19～22歳の学生3人の勤務形態は、フルタイム（非正規雇用）2人、その他1人であった。

有効回答者のうち、学習の相談ができる学友が1人以上いると回答した学生（学友あり群）は94人、0人と回答した学生（学友なし群）は41人であった。ゼミに所属していると回答した学生（ゼミあり群）は46人、ゼミに所属していないと回答した学生（ゼミなし群）は89人であった。ゼミ所属の有無ごとの学生の在学年数の内訳は、ゼミあり群では、1年目（2016年度入学）0人、2年目（2015年度入学）15人、3年目以上（2014年度以前入学）31人、ゼミなし群では、1年目59人、2年目15人、3年目以上15人であった（表2.3）。

(2) つまづき対処方略の使用状況

(a) 因子分析結果

「オンライン大学の学生のつまづき対処方略尺度」18項目について主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。固有値1.0で因子数を決定した結果、5因子が抽出された。解釈の難しい2項目（「教育コーチ以外の人に質問する」「大学の友人以外の人に質問する」）を削除し再度因子分析を行ったところ、解釈可能な4因子16項目が抽出

表 2.3 有効回答者の内訳

在学年数	学友 ゼミ所属		あり		なし		在学年数合計
	あり	なし	あり	なし	あり	なし	
1年目	0	35	0	24	0	24	59
2年目	13	12	2	3	2	3	30
3年目以上	25	9	6	6	6	6	46
	学友合計		あり 94		なし 41		
	ゼミ所属合計		あり 46		なし 89		

された。項目 13, 項目 14 で.35 以上の多重負荷であった。しかし、本研究での尺度の使用目的は尺度開発ではないことから、これら 2 項目は削除せずに今後の分析に使用することとした。なお、回転前の 4 因子で 16 項目の全分散の説明率は 66.58%であった (表 2.4)。

第 1 因子は「1. ヒントや考え方を大学の友人にたずねる」「2. 考えたり調べたりしてから大学の友人に質問する」などの 4 項目で高い負荷量を示していた。そこで、「学友に質問する」と命名した。第 2 因子は「5. 正しい方法や答えを教育コーチにたずねる」「7. ヒントや考え方を教育コーチにたずねる」などの 5 項目で高い負荷量を示していた。そこで、「教育コーチに質問する」と命名した。第 3 因子は、「10. 大学の友人に質問しないで、あきらめる」「11. 大学の友人に質問しないで、理解できるのを待つ」などの 4 項目で高い負荷量を示していた。そこで、「放置する」と命名した。第 4 因子は、「14. 大学の友人に質問しないで、自分で考えたり調べたりする」「15. 教育コーチに質問しないで、自分で考えたり調べたりする」などの 3 項目で高い負荷量を示していた。そこで、「自分で解決する」と命名した。

(b) 学習の相談ができる学友の有無とゼミへの所属の有無によるつまずき対処方略の比較

学習の相談ができる学友の有無、および、ゼミへの所属の有無によるつまずき対処方略使用の違いを検討するために、下位尺度得点の平均を比較した。

表 2.4 つまづき対処方略尺度 因子分析 (主因子法・プロマックス回転)

	I	II	III	IV	
I 学友に質問する ($\alpha=.820$)					
1 ヒントや考え方を大学の友人にたずねる	.85	.08	-.19	.17	
2 考えたり調べたりしてから大学の友人に質問する	.69	.16	-.08	.15	
3 正しい方法や答えを大学の友人にたずねる	.68	.05	-.08	-.13	
4 すぐに大学の友人に質問する	.65	.02	.16	-.14	
II 教育コーチに質問する ($\alpha=.787$)					
5 正しい方法や答えを教育コーチにたずねる	.11	.81	.10	-.15	
6 教育コーチに質問しないで、そのままにする	.18	-.65	.29	.09	
7 ヒントや考え方を教育コーチにたずねる	.25	.59	.12	-.03	
8 考えたり調べたりしてから教育コーチに質問する	.10	.53	-.16	.12	
9 すぐに教育コーチに質問する	.24	.47	.21	-.29	
III 放置する ($\alpha=.803$)					
10 大学の友人に質問しないで、あきらめる	-.06	-.09	.75	-.14	
11 大学の友人に質問しないで、理解できるのを待つ	-.06	.23	.73	.34	
12 大学の友人に質問しないで、そのままにする	-.15	.01	.72	.03	
13 教育コーチに質問しないで、あきらめる	.18	-.43	.48	-.04	
IV 自分で解決する ($\alpha=.616$)					
14 大学の友人に質問しないで、自分で考えたり調べたりする	-.35	.19	.09	.55	
15 教育コーチに質問しないで、自分で考えたり調べたりする	.16	-.30	-.03	.55	
16 教育コーチに質問しないで、理解できるのを待つ	.09	-.26	.34	.44	
	因子相関行列	I	II	III	IV
	I	-	.13	-.14	-.36
	II		-	-.48	-.25
	III			-	.36
	IV				-

学友あり・ゼミあり群 ($n=38$) , 学友あり・ゼミなし群 ($n=56$) , 学友なし・ゼミあり群 ($n=8$) , 学友なし・ゼミなし群 ($n=33$) の4群に分け, 因子ごとに学友の有無(2)×ゼミ所属の有無(2)の2要因分散分析を行った(表 2.5) . その結果, 「学友に質問する」では, 学友の有無の主効果が有意であった ($F(1, 131)=24.88, p<.01$) . 「教育コーチに質問する」においても, 学友の有無の主効果が有意であった ($F(1, 131)=9.18, p<.01$) . 「放置する」では交互作用が有意傾向であった ($F(1, 131)=2.98, p<.10$) . 学友の有無の単純主効果を検定したところ, ゼミあり群では有意であった ($F(1, 131)=7.02, p<.01$) . また, ゼミ所属の有無の単純主効果は, 学友なし群において有意傾向であった ($F(1, 131)=2.77, p<.10$) . 「自分で解決する」では, 交互作用が有意であった ($F(1,$

表 2.5 つまづき対処方略の平均値（標準偏差）と分散分析（学友×ゼミ所属）

		学友		学友	F値		
		あり	なし		ゼミ所属	交互作用	
学友に 質問する	ゼミ所属あり	2.40 (0.86)	1.54 (0.75)	24.88 **	0.65 <i>ns</i>	0.13 <i>ns</i>	
	なし	2.62 (0.84)	1.62 (0.77)				学友あり>学友なし
教育コーチに 質問する	ゼミ所属あり	3.19 (0.71)	2.45 (0.92)	9.18 **	0.63 <i>ns</i>	1.06 <i>ns</i>	
	なし	3.15 (0.86)	2.78 (0.78)				学友あり>学友なし
放置する	ゼミ所属あり	2.39 (0.94)	3.18 (1.10)	4.09 *	0.39 <i>ns</i>	2.98 †	
	なし	2.62 (0.82)	2.68 (1.02)				学友なし>学友あり
自分で 解決する	ゼミ所属あり	3.02 (0.78)	3.83 (0.77)	9.05 **	1.50 <i>ns</i>	4.89 *	
	なし	3.55 (0.65)	3.67 (0.58)				学友なし>学友あり

† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$
 学友あり・ゼミあり群： $n=38$, 学友あり・ゼミなし群： $n=56$
 学友なし・ゼミあり群： $n=8$, 学友なし・ゼミなし群： $n=33$
 † $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$

131)=4.89, $p < .05$)。学友の有無の単純主効果は、ゼミあり群で有意であった ($F(1, 131)=13.62, p < .01$)。また、ゼミ所属の有無の単純主効果は、学友あり群で有意であった ($F(1, 131)=5.90, p < .05$)。

つまづき対処方略の違いに在学年数が影響している可能性を検討するために、在学年数ごとの下位尺度得点の平均を比較した。因子ごとに1要因分散分析した結果、「IV自分で解決する」で在学年数による主効果が有意であった ($F(2, 132)=3.18, p < .05$)。LSD法を用いた多重比較によると、在学1年目の学生の平均が在学3年目の学生の平均よりも高かった ($MS\epsilon=0.53, p < .05$)。ほかの因子では在学年数による有意な差はなかった (学友に質問する： $F(2, 132)=0.68, ns$ ；教育コーチに質問する： $F(2, 132)=0.25, ns$ ；放置する： $F(2, 132)=0.99, ns$)。

(3) 学習の相談ができる学友の有無とゼミへの所属の有無による自己調整学習方略の比較

学習の相談ができる学友の有無、および、ゼミへの所属の有無による自己調整学習方略

使用の違いを検討するために、下位尺度得点の平均を比較した。

因子ごとに学友の有無(2)×ゼミ所属の有無(2)の2要因分散分析を行った(表2.6)。その結果、「I 学習方法を振り返る」では、学友の有無の主効果が5%水準で有意($F(1, 131)=4.80, p<.05$)、ゼミ所属の有無の主効果が有意傾向であった($F(1, 131)=3.76, p<.10$)。「II 学習を工夫する」では、学友の有無の主効果($F(1, 131)=4.06, p<.05$)、ゼミ所属の有無の主効果($F(1, 131)=4.76, p<.05$)がともに有意であった。「III 大学の友人にたずねる」では、学友の有無の主効果が1%水準で有意($F(1, 131)=25.61, p<.01$)、「IV 学習計画を立てる」においても、学友の有無の主効果が1%水準で有意であった($F(1, 131)=11.24, p<.01$)。「V 自分にご褒美を与える」では、学友の有無の主効果が有意傾向であった($F(1, 131)=3.16, p<.10$)。なお、すべての因子で交互作用はみられなかった。

自己調整学習方略使用状況の違いに在学年数が影響している可能性を検討するために、在学年数ごとの下位尺度得点の平均を比較した。在学1年目の学生(2016年度入学生： $n=59$)、在学2年目の学生(2015年度入学生： $n=30$)、在学3年目以上の学生(2014年度以前の入学生： $n=46$)の3群に分け、因子ごとに1要因分散分析を行った。その結

表 2.6 自己調整学習方略の平均値(標準偏差)と分散分析(学友×ゼミ所属)

		学友		学友	F値	
		あり	なし		ゼミ所属	交互作用
I 学習方法を 振り返る	ゼミ所属あり	4.88 (1.00)	4.40 (0.88)	4.80 *	3.76 †	0.02 <i>ns</i>
	なし	5.25 (0.83)	4.83 (0.94)			
II 学習を 工夫する	ゼミ所属あり	5.83 (0.60)	5.44 (0.69)	4.06 *	4.76 *	0.84 <i>ns</i>
	なし	5.99 (0.57)	5.85 (0.56)			
III 大学の友人に たずねる	ゼミ所属あり	3.12 (1.32)	1.91 (1.50)	25.61 **	0.08 <i>ns</i>	0.81 <i>ns</i>
	なし	3.46 (1.36)	1.73 (1.01)			
IV 学習計画を 立てる	ゼミ所属あり	5.72 (0.87)	4.53 (1.09)	11.24 **	1.27 <i>ns</i>	2.63 <i>ns</i>
	なし	5.60 (0.95)	5.18 (1.37)			
V 自分にご褒美 を与える	ゼミ所属あり	4.52 (1.42)	4.09 (1.42)	3.16 †	0.01 <i>ns</i>	0.04 <i>ns</i>
	なし	4.60 (0.86)	4.05 (1.43)			

学友あり・ゼミあり群： $n=38$ ，学友あり・ゼミなし群： $n=56$
学友なし・ゼミあり群： $n=8$ ，学友なし・ゼミなし群： $n=33$

† $p<.10$ ，* $p<.05$ ，** $p<.01$

果, 「Ⅱ学習を工夫する」で在学年数による主効果が有意であった ($F(2, 132)=3.75$, $p<.05$)。LSD法を用いた多重比較によると, 在学3年目以上の学生の平均が在学1年目の学生の平均よりも低かった ($MSe=0.35$, $p<.05$)。ほかの因子では在学年数による有意な差はなかった (Ⅰ学習方法を振り返る: $F(2, 132)=1.05$, ns ; Ⅲ大学の友人にたずねる: $F(2, 132)=0.08$, ns ; Ⅳ学習計画を立てる: $F(2, 132)=0.26$, ns ; Ⅴ自分にご褒美を与える: $F(2, 132)=0.07$, ns)。

(4) 自己調整学習方略とつまずき対処方略の影響関係

(a) 因果モデルの作成

自己調整学習方略がつまずき対処方略に及ぼす影響について検討するために, 因果モデルを作成し, 共分散構造分析を行った。メタ認知的方略である「Ⅰ学習方法を振り返る」が直接, また,ほかの自己調整学習方略を介して「つまずき対処方略」に影響するというモデルを検討した (図 2.3)。まず, 自己調整学習方略のうちメタ認知的方略に相当する「Ⅰ学習方法を振り返る」「Ⅳ学習計画を立てる」を上位の方略とした。先行研究では「Ⅰ学習方法を振り返る」は「Ⅳ学習計画を立てる」「Ⅲ大学の友人にたずねる」に, 「Ⅳ学習計画を立てる」は「Ⅱ学習を工夫する」「Ⅴ自分にご褒美を与える」に影響を及ぼすことが明らかになっている (石川・向後 2017)。このことから, 「Ⅰ学習方法を振り返る」から「Ⅳ学習計画を立てる」へのパスを仮定した。「Ⅱ学習を工夫する」「Ⅴ自

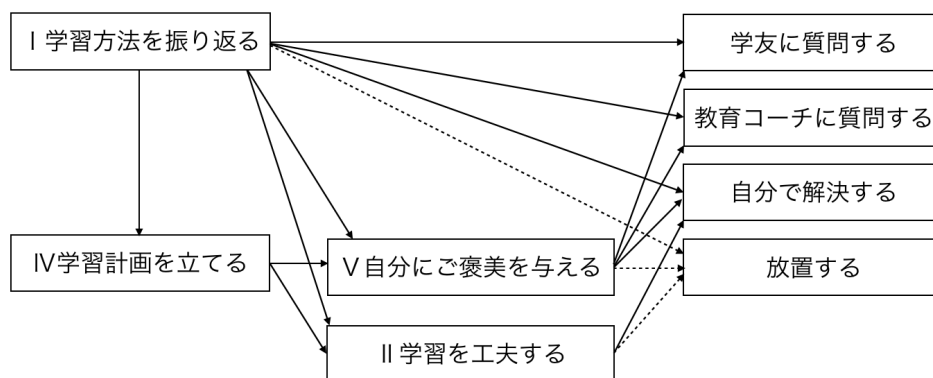
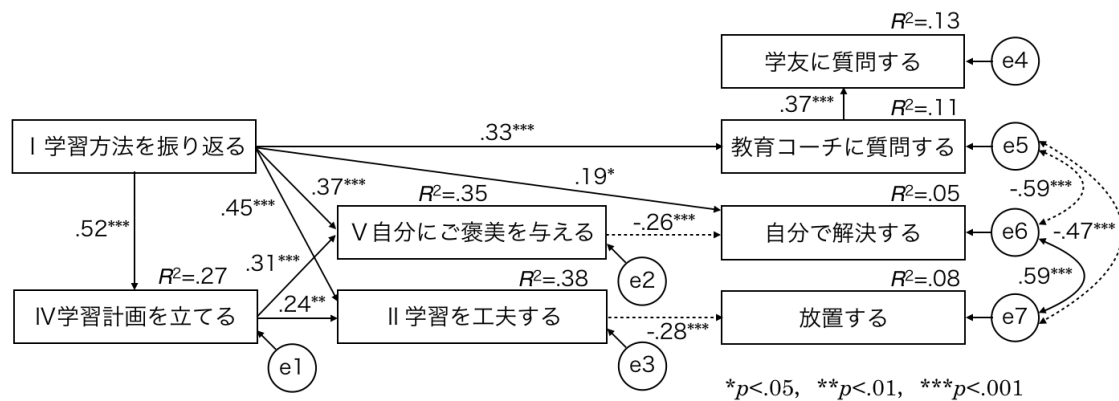


図 2.3 自己調整学習方略とつまずき対処方略の因果モデル
(仮説; 実線は正の影響, 破線は負の影響)

分にご褒美を与える」へは、「Ⅰ学習方法を振り返る」「Ⅳ学習計画を立てる」からのパスを仮定した。「Ⅲ大学の友人にたずねる」は、学習の相談ができる学友がない場合は方略として使用できないため、本分析では含めなかった。

自己調整学習方略からつまずき対処方略へは、「Ⅰ学習方法を振り返る」からはすべてのつまずき対処方略へのパスを仮定した。学習につまずいたときには自分の学習を振り返ると考えられるためである。認知的方略に相当する「Ⅱ学習を工夫する」からは「放置する」「自分で解決する」へのパスのみを仮定した。「Ⅳ学習計画を立てる」からは直接パスを仮定しなかった。「Ⅱ学習を工夫する」「Ⅳ学習計画を立てる」は学習のつまずきを前もって回避するための方略であるため（石川・向後 2017）、つまずき対処、特に援助要請への影響は小さいと考えた。「Ⅴ自分にご褒美を与える」からはすべてのつまずき対処方略への影響を仮定した。「Ⅴ自分にご褒美を与える」は学習意欲を調整するための方略であることから、学習につまずいたときの学習を続ける方略の使用に影響を及ぼすと考えられるためである。また、つまずき対処方略の誤差変数間には共分散を仮定した。「学習は自力ですべきだ」「わからないときは質問したほうがいい」といった援助要請に対する態度やコスト感、有用性の認知もつまずき対処方略に影響を及ぼしていると考えられるからである。各観測変数には各因子の下位尺度得点を投入した。

有意でないパスを削除しながら分析した結果、想定していた「Ⅰ学習方法を振り返る」「Ⅴ自分にご褒美を与える」から「学友に質問する」へのパスおよび「学友に質問する」とその他のつまずき対処方略の誤差変数間の相関が有意でなかった。学友に質問することがほかの方略からの影響なしに行われるとは考えにくい。そのため、修正指標を参考に、「教育コーチに質問する」から「学友に質問する」へのパスを仮定してモデルを改善し、再度分析した。その結果、モデル全体の適合度は $GFI=.968$, $AGFI=.928$, $CFI=.996$, $RMSEA=.024$ となった。一般的に、 GFI , $AGFI$, CFI は 0.9 以上であれば説明力のあるモデルであるとされている。 $RMSEA$ は、0.05 以下であれば当てはまりがよく、0.1 以上であれば当てはまりがよくないと判断される（豊田 2007）。よって、このモデルは説明



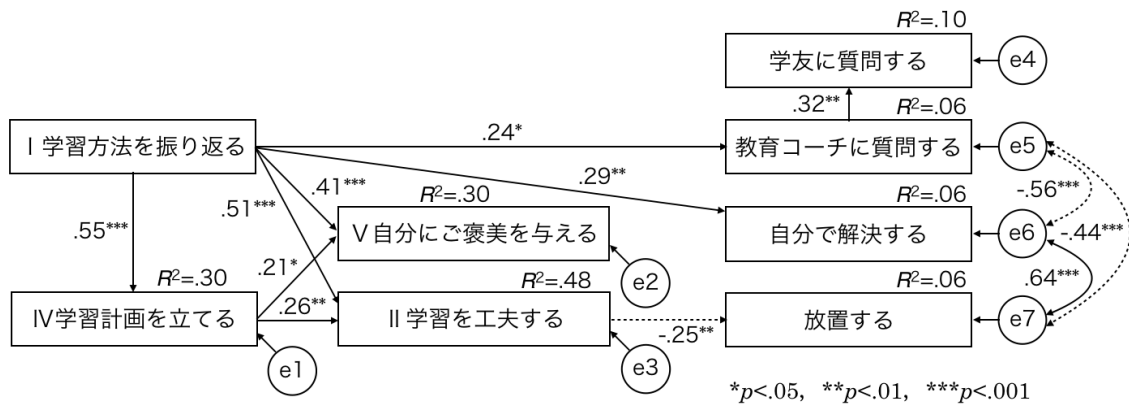
$\chi^2(16)=17.212, p=.372, GFI=.968, AGFI=.928, CFI=.996, RMSEA=.024, n=135$
 有意なパスのみ表示（実線は正の影響，破線は負の影響を示す）

図 2.4 自己調整学習方略とつまずき対処方略の因果モデル

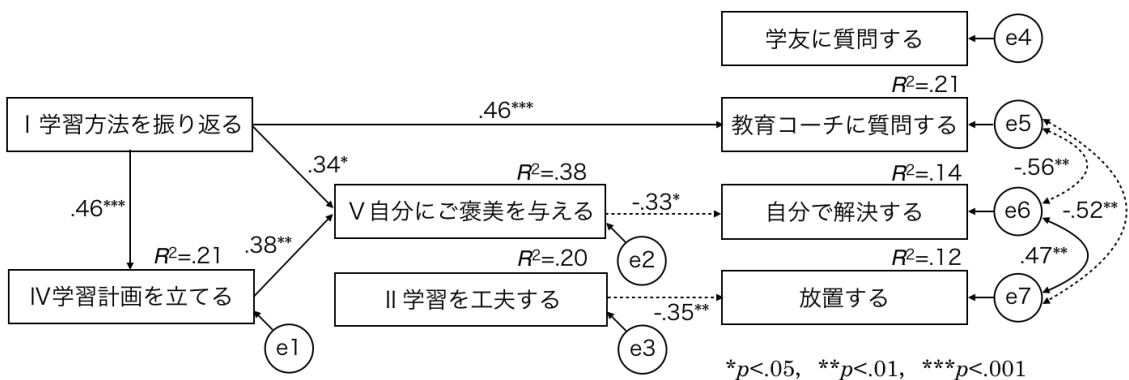
力があり，妥当であると判断された。よって，これを最終モデルとした（図 2.4）。

(b) 学習の相談ができる学友の有無による自己調整学習方略とつまずき対処方略の影響
 関係

(2) の (b) および (3) の分析の結果，学習の相談ができる学友の有無によって，自己調整学習方略およびつまずき対処方略の使用に差がみられた。このことから，図 2.4 で示したモデルが学友あり群 ($n=94$)，学友なし群 ($n=41$) で異なることが想定される。そこで，各群で同じパスを想定するがパス係数を制約しないこととして，多母集団同時分析を行った。モデル全体の適合度は， $GFI=.939, AGFI=.863, CFI=.991, RMSEA=.025, AIC=114.57$ であり，モデルは概ね適合していると判断した。次に，群間でのパス係数の大きさに差がみられるか検討した。「I 学習方法を振り返る」から「自分で解決する」のパスにおいて有意な差があった ($z=-2.27, p<.05$)。等値制約ありのモデルを検討したところ， $GFI=.933, AGFI=.855, CFI=.979, RMSEA=.037, AIC=116.87$ であった。等値制約なしのモデルのほうが適合度が高かったため，等値制約なしモデルを採用した（図 2.5）。



学友あり群 (n=94)



学友なし群 (n=41)

$\chi^2(32)=34.571, p=.346, GFI=.939, AGFI=.863, CFI=.991, RMSEA=.025$
 有意なパスのみ表示 (実線は正の影響, 破線は負の影響を示す)

図 2.5 群ごとにおける自己調整学習方略とつまずき対処方略の因果モデル

4. 考察

(1) オンライン大学の学生のとまずき対処方略

本研究の目的の一つ目は、オンライン大学において、学生が学習につまづいたときの対処はどのように行われているかについて明らかにすることであった。

(a) 尺度の因子構成

尺度項目作成の際、つまずき対処方略のうち援助要請については「自律的／依存的援助要請」を仮定していた。しかし、因子分析で抽出されたのは、つまずきを「解決するかしないか」と「解決する場合は誰がするか」に関する因子であった。この原因として、援助

要請の項目は、どのように要請するかよりも誰に要請するかでまとまりやすかったことが挙げられる。学習の相談ができる学友がいない学生は、学友への援助要請の項目には「あてはまらない」と回答したはずだからである。「自律的／依存的援助要請」について検討するのであれば、要請対象者をどの学生にもいる教育コーチに絞り、どのように要請するかを細分化した項目にするといった改善が必要であろう。

一方で、オンライン大学の学生の援助要請が「自律的 vs.依存的援助要請」ではない可能性も捨てきれない。前述のように自律的／依存的援助要請は、問題解決の主体（学習者自身 vs.援助者）、必要性の吟味（十分 vs.不十分）、要請内容（ヒント vs.答え）によって整理されている（瀬尾 2007）。このオンライン大学の学生の大部分は社会人である上、多くの学生は学期に8科目程度履修している。よって、最低限の受講時間を捻出することにも苦勞していると考えられる。そのため、援助要請の必要性の吟味ができていないおそれがある。また、成人学習者の特徴に、問題解決中心の学習になりがちで、即効性のある学習が望まれる点が挙げられている（渡邊 2007）。すなわち、「手っ取り早く答えを知りたい」という傾向が社会人学生の性質としてある可能性がある。これらのことから、オンライン大学の学生の援助要請の特徴は、「すぐにでも援助者から答えが欲しい」という「依存的援助要請」であることも考えられる。

さらに、この「手っ取り早く答えを知りたい」には、オンラインだからこその影響も考えられる。中学生対象の非同期オンラインでの援助要請の研究において、生徒の質問を内容と文章形式とで分類したところ、援助対象者に対して暗に命令的であったり早急な回答を期待したりする言い回しが見られた（Puustinen *et al.* 2011）。オンライン大学においても、同じような現象が起きているおそれがある。この点については、先行研究と同様に質問データを分析するといった検討が必要であろう。

本研究では、要請回避について、学習に対するネガティブな行動の「要請回避」と学習に対するポジティブな行動の「自己解決的要請回避」を想定し、その結果、「放置する」「自分で解決する」が抽出された。村山・及川（2005）の指摘のように、要請回避のす

べてが非適応的というわけではない。援助要請の目標や理由も、社会人学生特有、オンライン特有のものがある可能性がある。野崎（2003）のような、援助要請の目標や理由について、援助要請行動の傾向と対照させての検討でより明らかにできるであろう。

(b) つまずきを解決する主体

四つのつまずき対処方略のうち「自分で解決する」がもっとも使われていた。オンライン大学の学生は1人で学習していることがほとんどであるため、つまずきをどうにか自分で解決しなければならないという場面がもっとも多いであろう。加えて、学習時間が少ないことや学習の先延ばしによって期限の間際に学習に取り組んだ結果、援助要請する時間がなく、自分で解決せざるを得ないという場面があることも推察される。

援助要請の対象は、学友ありの学生においても学友よりも教育コーチが優先されていた。その理由として、効率的に正解を得られるかどうか挙げられる。石原・鈴木

（2008）は通信制大学院の学生の不安の克服について、自助努力や学友への相談は必ずしも克服の成果が十分ではなく、教職員への相談など学習の筋道を示せる者のフォローが大きな役割を担っていると指摘している。特に社会人学生は学習時間が限られているために、確実に正解を得られる教育コーチに質問したほうが効率が良く、安心感があると推察される。もう一つの理由として、学友への心理的負債感や遠慮が挙げられる。野崎

（2003）は、対友人の援助要請の際は、援助者に対して返礼をしなければならないという心理的負債感があると指摘している。加えて、社会人学生はお互い学習時間の確保が難しい中で学習しているため、時間を取らせてはいけないという配慮が働く。一方、教育コーチに対しては、質問に答えることは教育コーチの職務の一つであるため、遠慮は少ないと考えられる。

さらに、Xオンライン大学だからこその結果であった部分もあろう。たとえば、Xオンライン大学の教育コーチには「学生からの質問には48時間以内に回答する」というルールがある（西村・向後 2015）。このフォローの迅速さが、教育コーチへの援助要請が学友への援助要請に優先された原因になっているかもしれない。また、学生同士の交流につ

いても、年に数回の大学主催の懇親会や大学公認のサークル活動があることから、比較的盛んに行われているとみられる。そのため、学友への援助要請も、ほかのオンライン大学よりも多くされている可能性もある。各オンライン大学のメンターによるフォローの迅速さ・手厚さや学生間交流の盛んさの度合いによって、学生の学習でのつまずき対処は若干異なると考えられる。

本研究では、援助要請対象者を「大学の友人」と「教育コーチ」に限定した。しかし、実際のところオンライン大学の学生の援助要請対象者は、児童・生徒や若年の学生に比べて多様であろう。社会人であればその経験の豊富さから人脈が充実している。そのため、家族、大学以外の友人、職場の人、そのほかに所属するコミュニティの人など、援助要請対象者の選択肢が多い。また、オンラインで学習しているからこそ、オンライン上の知識共有コミュニティや質問掲示板などを利用して解決することも想定される。よって、以上のような学友、教育コーチ以外の人への援助要請が、解釈の難しかった「教育コーチ以外の人に質問する」「大学の友人以外の人に質問する」の2項目に反映されていたものと考えられる。また、「考えたり調べたりする」の「調べる」には、書籍やインターネットを使うこと以外に、前述のような学友や教育コーチ以外の誰かに質問して調べることも含まれていた可能性がある。以上のように、本研究の「つまずき対処方略尺度」にはオンライン大学の学生をつまずき対処方略のすべては反映できていないとみられる。オンライン大学の学生をつまずき対処は、「自律的／依存的」の側面とともに、つまずきを解決する主体やツールについても検討が必要であろう。

(c) 「つまずき」の範囲

「つまずき対処方略尺度」では「どうしてもわからないことがあるとき」の対処方法をたずねた。この「どうしてもわからないこと」すなわち「つまずき」の範囲は、学生によって幅がある可能性がある。これについて検討するために、調査を行った授業の質問用BBSおよび個人的な感想用投稿口に学生から投稿された質問や問い合わせ183件を分類した。その結果、もっとも多かった質問は「課題の作成方法」、次いで「課題の提出方

法」であった。10件以上あった6分類について表2.7に示した。

「課題の作成方法」についての質問の原因は、授業者の説明不足の場合や学生が課題文の解釈に迷った場合がほとんどであった。たとえば、「データの集め方の指定がビデオとテキストとで異なる。どちらに従えばよいか」「コースの対象者は自分で設定していいか」などは考えたり調べたりしても解決できない。よって、「どうしてもわからないこと」と言えよう。「課題の提出方法」については、授業者の説明不足の場合もあったものの、学生の科目からの情報の確認不足の場合が多かった。なお、授業内容が高度すぎるためにされた質問は見られなかった。以上の実際の質問内容から、学生の考える「どうしてもわからないこと」には、「考えたり調べたりしても解決できないこと」だけでなく、「そのときすぐに解決できないこと」も含まれていた可能性があるかと推察される。

(2) 学習の相談ができる学友、ゼミへの所属と方略使用

本研究の目的の二つ目は、自己調整学習方略およびつまずき対処方略の使用状況は、学習の相談ができる学友の有無、ゼミへの所属の有無によってどのような違いがあるかを明らかにすることであった。まず、自己調整学習方略について考察する。学習の相談ができる学友がいる学生（以下、学友ありの学生）は、学習の相談ができる学友がいない学生（以下、学友なしの学生）よりも、メタ認知的方略で学習をコントロールしつつ、認知的方略を使用する傾向が示された。学友がいれば、ほかの学生がどのような方略を使ってい

表 2.7 授業で投稿された質問内容の分類および質問・問い合わせ例

分類	件数	質問・問い合わせ例	科目
1 課題の作成方法	62	文献リストに記載する年号は受付日か	
2 課題の提出方法	28	ホームワークは PDF にして提出するのか	
3 課題の受け取り	22	相互評価用に送られた設計書が見つからない	生涯学習と成人教育学のみ
4 パソコン・LMS 操作	20	スクリーンショットの撮り方がわからない	スタディスキルのみ
5 講義内容の確認・応用	18	レポート提出の際に推奨されるフォントや文字サイズはあるか	スタディスキルのみ
6 課題のフィードバック	15	LMS で課題の採点結果が見られない	

るかを知る機会がある。効果的な方略があると聞いたらそれを取り入れていくことで、より多くの方略を使用するようになると推察される。また、ゼミに所属していない学生（以下、ゼミなしの学生）のほうが、ゼミに所属している学生（以下、ゼミありの学生）に比べて、認知的方略をより使用していた。ゼミなしの学生は講義科目のみ履修しているため、学習内容を理解したり覚えたりする機会が多いことによると考えられる。なお、これについてはゼミなしの学生の約3分の2が在学1年目の学生であったことから、在学年数の影響である可能性がある。

次に、つまづき対処方略について考察する。学習の相談ができる学友の有無によって、つまづき対処方略の使用状況は全体的に異なることが示された。学友なしの学生が、学友ありの学生と比べて学友に質問できないのは当然である。しかし、教育コーチに対しても、学友ありの学生に比べて質問していないことは、特徴的であると言えよう。学友に相談できないのであれば、教育コーチに相談する頻度が高くなりそうだからである。その代わりに、学友なしの学生は、学友ありの学生に比べて、わからないことを放置したり自分で解決したりしている。学友なしの学生は、入ってくる情報量が学友ありの学生に比べて少ないと予想される。それには教育コーチへの質問の仕方も含まれるであろう。学友なしの学生は、質問の仕方がわからずに質問していないこともあろうし、学習は自分でやるものだと考えている可能性もある。

ゼミに所属している場合を見ても、学友ありの学生は、わからないことを自分で解決することがほかの群より少なく、教育コーチにも学友にも援助要請しながら学習していた。対して、学友なしの学生は、教育コーチにすら援助要請をせずに自力で学習し、わからないことを放置する傾向があった。どちらにも問題点があろう。学友ありの学生は、わからなかったらすぐに誰かに質問することが習慣づき、自力で学習しなくなっているおそれがある。一方、学友なしの学生は、わからないことを放置し続けているうちに学業困難に陥っているおそれがある。

以上のことから、学生の援助要請に関するガイドラインが必要であると考えられる。教

育コーチや学友に頼りがちな学生に対しては、(1)教育コーチからのコンテンツや指示、ほかの学生からの質問につまずきを解決できる情報がないか確認する、(2)質問する前に書籍やインターネットなどで調べる、といった方向づけは有効であろう。また、援助要請しない学生に対しては、(1)本当に困っているときは質問する、(2)質問するときは、どこでつまずいているか、自分はどう考えているかの情報を示す、といった心理的、方法的アドバイスがあるとよいであろう。

なお、「放置する」「自分で解決する」の交互作用には在学年数の影響がまったくなかったとは言い切れない。在学年数による影響を排除して検討するには、各群の人数を揃えるなどする必要があろう。

次に、在学年数による方略使用への影響について考察する。在学3年目以上の学生は、在学1年目の学生よりも認知的方略および自分で解決する方略の使用が少ないことが示された。しかし、ドロップアウトせずに学習を続けているなら、より自己調整し自律した学習者であるはずである。これは、在学3年目以上の学生の3分の2がゼミに所属していることに関連すると考えられる。本研究で使用した認知的方略の項目は、講義科目の内容をインプットするときには有用な方略が中心であった。ゼミで取り組む卒業研究では文章を書く、発表するといったアウトプットに必要な方略が必要となるため、今回測定した認知的方略の使用は減少したと推察される。また、卒業研究では内容が高度化するため、自分で解決できずに教育コーチに頼らざるを得ない場面も増える。このことが、自分で解決する機会を減らしていると考えられる。

もう1点、データを収集した科目の内容からの、自己調整学習方略およびつまずき対処方略の使用への影響について考察する。本研究では、「スタディスキル」および「生涯学習と成人教育学」の受講生を対象とした。いずれの科目の講義内容も、自己調整学習方略の使用に顕著な影響は及ぼさないと考えられる。「スタディスキル」は開講期間が終了して半年が経過していたこともあり、科目で取り上げた学習の取り組み方に着目する習慣は消去されていたものと考えられる。その影響が出ていたならば、当科目の大半を占める在

学1年目の学生の「1学習方法を振り返る」方略の使用が多くなっていたはずである。つまりまずき対処方略については、「スタディスキル」の授業の中でBBSに質問や投稿をすることを推奨したことから、教育コーチに援助要請するきっかけになったことはあり得る。「生涯学習と成人教育学」では、コース設計をする際に「相談BBS」が設置され受講生同士が相談できるようにされていた。このことが援助要請の項目への回答に影響した可能性はある。とはいえ、「大学での学習を進めるときに」と大学での学び全体について考えるよう教示文に明記していたことから、当授業で相談したからよく質問すると回答してはいないと考えられる。

本研究では、オンライン大学での人的環境の充実の度合いが自己調整学習および援助要請にどのように影響があるかを明らかにするために、学習の相談ができる学友の有無、ゼミへの所属の有無に着目した。ゼミにまだ所属していない在学1年目の学生のうち、学友ありの学生が6割いた。このことから、ゼミに所属する以前に学習の相談ができる学友を作っている学生も多いことがうかがえた。一方で、ゼミに所属しているにも関わらず、学友なしの学生も数人いた。もちろん、ゼミに所属したことで学習の相談ができる学友を作れた学生もいると思われる。しかし、Xオンライン大学ではゼミの定員が最大3人までであることと、電話やメールなどを使用しての個別指導も行われていること（西村 2007）から、ゼミに所属したら学習の相談ができる学友が必ずしもできるわけではないと推察される。ゼミに所属している場合は、同じゼミ内に学習の相談ができる学友がいるかどうかで援助要請の仕方が変わるかもしれない。この点についても検討の必要がある。

（3）自己調整学習方略からつまずき対処方略への影響

本研究の目的の三つ目は、自己調整学習方略の使用はつまずき対処方略の使用にどのように影響を与えているかを明らかにすることであった。因果モデルにおいて、メタ認知的方略（モニタリング）の使用が直接、あるいはほかの自己調整学習方略を介してつまずき対処方略の使用に影響を及ぼすことが確認された。仮説の通り、学習方法を振り返ることでわからないことを教育コーチに質問したり自分で考えたりして解決していることが示唆

された。一方、「学友に質問する」へは直接有意なパスが見られなかった。これには対象者の一部が学友なしの学生であったことが影響していると考えられる。また、モデルの改善によって得た「教育コーチに質問する」から「学友に質問する」へのパスは、教育コーチへの援助要請が学友への援助要請を促進することを示している。学生が援助要請できるようにするには、まず教育コーチに適切に援助要請できるよう支援すべきであろう。

わからないことを放置することと学習方法を振り返ることとの間には直接有意な関連は示されなかった。わからないことを放置する原因は、学習方法を振り返らないからというより、学習計画を立てたり学習を工夫したりするといったほかの方略の使用や、援助要請に対する態度などほかの要因が関与していると推察される。また、学習意欲維持のためにご褒美を用意することは、援助要請には結びついていなかった。その上、わからないことを自分で解決することを抑制することが示された。学習すると決めていた分を終えたら、わからないことがあっても自分で解決しないでご褒美に手を出してしまっているのかもしれない。学友なし群のみで有意であったことから、学習意欲の維持の仕方には学友の有無で違いがあり、学友なしの学生は自分で用意したご褒美が、学友ありの学生は学友の存在が、学習意欲の維持につながっている可能性がある。

群ごとの因果モデルでは、学友なしの学生は、メタ認知的方略が教育コーチに質問する以外のつまずき対処方略に影響を及ぼしていなかった。学習を工夫する場合はわからないことを放置しないものの、その工夫は学習方法を振り返って改善されたものではないことが示唆された。これに対して、学友ありの学生はメタ認知的方略が下位の自己調整学習方略、つまずき対処方略の使用に影響を与えていた。学友と学習について情報交換する機会は、方略の知識を増やし、自分の学習方法を改善するきっかけになると考えられる。

以上のことから、学習の相談ができる学友がいる学生はより多くの方略を使用し、わからないことがあったときは援助要請しながら解決していることが示唆された。これによって、関ほか（2014）で指摘されている、オンライン大学において社会人学生の学習継続にメンターや学友との交流が重要な役割を持つことについて、自己調整学習方略使用の側

面から裏づけが得られたと言えよう。とはいえ、オンライン大学において学生が学友や教員、メンターと交流することは推奨されるものの、すべての学生が学内の他者との交流を望むわけではなかろう。他者との交流に依存しなくても学生が学習継続できる仕組みを作ることも必要であろう。

なお、本研究では、学業的援助要請を含むつまずき対処について方略面のみを検討した。しかし、援助要請行動には、コスト感や有用性の認知などの理由が大きく関わっていると推測される。オンライン大学の学生のとつまずき対処方略についてより詳細に明らかにするには、これらについても含めて検討すべきである。

(4) オンライン大学への示唆

本研究における調査対象は一オンライン大学の学生であった。しかし、学生のほとんどが社会人であることや、学習時間の確保、学習の継続が難しいという問題は多くのオンライン大学の学生に共通している。そのため、オンライン大学全体のドロップアウトの問題解決に寄与できる。大学ができることとして以下の2点が提案できる。一つ目は、援助要請しやすい仕組みを作ることである。eラーニングの場合、ドロップアウトが最も多い時期は最初の課題提出ができなかったタイミングであるという（松田 2004）。学友がいない学生は、教育コーチに対する援助要請も少ない傾向が見られた。これは、質問の仕方がわからないために質問できずにいるからかもしれない。これに対してメンターが学生からの質問に対応するときのルールを定めることや、LMSに質問BBSを開設して学友に質問できるようにすることで、不要なドロップアウトを防ぐことができる。

二つ目は、多様な自己調整学習方略を使用できるよう、基礎教育科目などで支援することである。因果モデルでは、学習方法を振り返ることがつまずきを解決することに繋がっていた。使える学習方略の種類が少ないとつまずいたときに学習方法の切り替えが難しい。方略を知識として知っておくことは、学生にとっていざというとき学習の助けになるであろう。

5. 結論

本研究では、オンライン大学で学んでいる学生を対象に、自己調整学習およびつまずき対処方略の使用状況について明らかにするために調査を行った。その結果、以下の3点が明らかになった。

- (1) オンライン大学の学生のとつまずき対処方略は、「学友に質問する」「教育コーチに質問する」「放置する」「自分で解決する」の四つの方略に分類された。
- (2) ゼミに所属している場合、学習の相談ができる学友がいる学生は、教育コーチや学友に援助要請することでおつまずきを解消していた。一方、そういった学友がいない学生は、つまずいたときでも援助要請しない傾向があった。
- (3) 学習の相談ができる学友がいる学生は、より多くの自己調整学習方略およびつまずき対処方略を使用していた。

以上のことから、オンライン大学での学習継続においてメンターや学友との交流が重要であることが、自己調整学習方略使用の側面から裏づけられた。なお、本研究の対象はオンライン大学の学生を対象としたケーススタディである。したがって、対象を広げての検討が今後の課題である。

第3節 オンライン大学の学生のメンターに対する学業的援助要請 態度とつまずき対処方略（研究3）

1. 目的

前節（研究2）では、リソース管理方略のうちの援助要請に着目し、学習でわからないことがあったときの対処方法について調査した。その結果、自分で解決することがもっとも多く、援助要請する場合は学友より教育コーチを選んでいることが明らかになった。また、学習の相談ができる学友がいる学生のほうが、そういった学友がいない学生よりも多くの方略を使用していることが示唆された。

研究2ではオンライン大学の学生の援助要請対象の選択についての知見が得られたものの、援助要請行動の質については検討することができなかった。そこで、本研究では、つまずき対処方略尺度改訂版を作成した。そして、メンター（本研究では「教育コーチ」）への援助要請行動の質について、その背景にある援助要請に対する態度も含めて検討する。

オンライン大学の学生の多くは自宅などで学んでいるため、援助要請したいときにはメールや電子掲示板（BBS）などを利用しなければならない。よって、援助要請に対するコスト感が高いと考えられる。また、オンライン大学の学生は社会人が多いことから、学習時間の確保や社会人経験を持つことによるプライドやプレッシャー（中村・向後2017a）といった背景がある。時間をかけずに効率よく学びたいから、間違えたくないから援助要請するといった態度は強い可能性がある。そこで、本研究では、以下の3点を明らかにすることを目的とした。

- (1) オンライン大学の学生が学習中にわからないことがあったとき、メンターへの援助要請の質も含めてどのようなつまずき対処方略を使用しているか。
- (2) オンライン大学の学生はメンターに対する援助要請についてどのような態度を持っているか。

- (3) メンターに対する援助要請態度は学習でのつまずき対処方略の選択にどのような影響を与えているか。

2. 方法

(1) 調査対象者および手続き

X オンライン大学の基礎教育科目「スタディスキル」の受講生 150 人を対象に調査した。調査期間は、2017 年 7 月 11 日から 7 月 26 日（16 日間）であった。調査には、X オンライン大学の LMS のアンケート機能を使用した。調査への回答は必須ではないこと、回答の有無が科目の成績評価には影響しないこと、個人が特定されない形で分析することなどの倫理的配慮を説明した上で、協力者の同意を得て実施した。

(2) 使用した尺度

調査には、2つの尺度を使用した。

オンライン大学での学習でわからないことがあったときに学生が用いる対処方略を検討するために、「オンライン大学での学習におけるつまずき対処方略尺度（以下、つまずき対処方略尺度改訂版）」を作成した。教育コーチに対する援助要請に関する 14 項目（自律的援助要請 7 項目、依存的援助要請 7 項目）、教育コーチ以外の人に対する援助要請に関する 3 項目、援助要請以外の対処方略 9 項目を含めた計 26 項目を使用した。教示文は「大学での学習を進めていてどうしてもわからないことがあるとき、以下のことについて、あなたはどれくらいあてはまりますか」とした。

オンライン大学の学生が教育コーチに対する援助要請についてどのように考えているかを検討するために、「教育コーチに対する援助要請態度尺度（以下、援助要請態度尺度）」を作成した。既存の援助要請態度や援助要請回避理由の尺度（Butler 1998, 野崎 2003, 下山・桜井 2003）を参考に「能力感」「シャイネス」「遠慮」「方略の有効性」「自律性」「質問の仕方」各 2 項目に加え、社会人が多いオンライン大学の学生の援助要請理由となり得そうな「時間のなさ」「失敗回避」に関する項目を各 2 項目、計 16 項目

を使用した。教示文は「以下の教育コーチに質問することについて、あなたはどれくらいあてはまりますか」とした。

ともに回答方法は「1.あてはまらない」から「5.あてはまる」の5件法であった（付録3）。

なお、教育コーチの役割は、科目担当の教員とともにクラスの授業運営を行うことである。オンデマンド授業に関する質問への回答、小テストの採点、レポートの添削、BBSでの議論の司会進行ととりまとめ、学業面を中心とした学生からの相談への対応などを行う。講義科目の場合、担当する受講生数の上限は34人である（向後ほか 2004, 西村・向後 2015）。

3. 結果

(1) 有効回答数

調査対象者のうち、回答数は91人（回答率60.7%）であった。うち、2013年度以前入学の1人を除いた90人を有効回答とした。性別の内訳は男性41人、女性49人であった。平均年齢は42.9歳（ $SD=11.92$ ）、年齢層の内訳は、18・19歳4人、20代10人、30代17人、40代29人、50代25人、60代5人であった。また、入学年度の内訳は、2017年度88人、2016年度2人であった。

(2) 各尺度の因子分析

(a) つまづき対処方略尺度改訂版

「つまづき対処方略尺度改訂版」の26項目について、探索的因子分析を行った。G-P分析、I-T相関を検討したところ、不適切な項目はなかった。そこで、26項目すべてについて、主因子法による因子分析を行った。固有値1.0で因子数を決定した結果、7因子が抽出された。1項目のみで構成される因子の項目を削除し、因子数を6に指定して、主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。負荷量が.40未満の項目を除外しながら繰り返し因子分析を行ったところ、解釈可能な6因子23項目が得られた（表

2.8) . なお、回転前の6因子で23項目の全分散の説明率は68.34%であった。

第1因子は、「1. 教育コーチに質問するとき、自分の考えを説明する」「2. 科目のお知らせやテキスト・資料をよく確認してから、教育コーチに質問する」などの7項目で高い負荷量を示していた。そこで「教育コーチに質問する（自律的）」と命名した。

第2因子は、「8. まずは教育コーチに質問する」「10. 自分が正しくできているか教育コーチにたずねる」などの6項目で高い負荷量を示していた。そこで「教育コーチに質問する（依存的）」と命名した。

第3因子は、「14. 手をつけずに放っておく」「15. そのままにする」などの3項目で高い負荷量を示していた。そこで「放置する」と命名した。

第4因子は、「18. 大学の友人に相談して解決する」「19. 家族や職場の人など、大学以外の身近な人に相談して解決する」などの3項目で高い負荷量を示していた。そこで「身近な人に質問する」と命名した。

第5因子は、「20. ほかの科目を学習しながら、理解できるのを待つ」「21. 課題を進めながら、わかるのを待つ」の2項目で高い負荷量を示していた。そこで「わかるのを待つ」と命名した。

第6因子は、「22. 本やインターネットで調べて、自分で解決する」「23. 自分でよく考えて解決する」の2項目で高い負荷量を示していた。そこで「自分で解決する」と命名した。

内的整合性を検討するために α 係数を算出した。「教育コーチに質問する（自律的）」で $\alpha=.855$ 、「教育コーチに質問する（依存的）」で $\alpha=.836$ 、「放置する」で $\alpha=.816$ 、「身近な人に質問する」で $\alpha=.611$ 、「わかるのを待つ」で $\alpha=.784$ 、「自分で解決する」で $\alpha=.612$ であった。

表 2.8 つまづき対処方略尺度改訂版 因子分析 (主因子法・プロマックス回転)

	I	II	III	IV	V	VI
I 教育コーチに質問する (自律的) ($\alpha=.855$)						
1 教育コーチに質問するとき, 自分の考えを説明する	.88	.07	.02	-.32	-.11	.04
2 科目のお知らせやテキスト・資料をよく確認してから, 教育コーチに質問する	.88	-.12	-.05	-.07	.01	.07
3 自分で何度も考えてから, 教育コーチに質問する	.74	-.18	-.09	.07	.12	-.14
4 質問する必要があるかよく考えてから, 教育コーチに質問する	.69	-.14	-.06	.06	.26	-.20
5 本やインターネットで調べてから, 教育コーチに質問する	.65	.04	.11	.33	-.07	.36
6 解決するためのヒントを教育コーチにたずねる	.49	.17	.08	.15	-.28	-.02
7 科目のお知らせやテキスト・資料をよく確認して解決する	.47	.04	-.22	-.19	.13	.25
II 教育コーチに質問する (依存的) ($\alpha=.836$)						
8 まずは教育コーチに質問する	-.30	.86	-.05	.04	.09	.03
9 教育コーチにすぐに質問する	-.04	.85	-.01	-.28	-.01	.09
10 自分が正しくできているか教育コーチにたずねる	.05	.57	-.04	.21	-.01	-.06
11 正しい答えを教育コーチにたずねる	.20	.43	.08	.21	-.05	-.27
12 教育コーチに正しい方法をたずねる	.34	.43	.04	.18	.04	-.06
13 教育コーチにどのように考えたらいいかたずねる	.26	.42	-.12	-.01	.10	-.15
III 放置する ($\alpha=.816$)						
14 手をつけずに放っておく	.05	.07	.89	-.22	.08	.04
15 そのままにする	-.03	-.20	.73	.14	.07	-.10
16 あきらめる	-.21	.03	.65	.00	.02	.09
IV 身近な人に質問する ($\alpha=.611$)						
17 だれかに相談してから教育コーチに質問する	-.10	-.04	-.07	.75	.03	-.07
18 大学の友人に相談して解決する	-.03	-.03	-.06	.67	-.20	.21
19 家族や職場の人など, 大学以外の身近な人に相談して解決する	-.07	.11	.10	.47	.33	.15
V わかるのを待つ ($\alpha=.784$)						
20 ほかの科目を学習しながら, 理解できるのを待つ	.05	.05	.02	.04	.85	-.05
21 課題を進めながら, わかるのを待つ	.07	.03	.10	-.14	.77	.13
VI 自分で解決する ($\alpha=.612$)						
22 本やインターネットで調べて, 自分で解決する	.07	-.02	.12	.06	-.05	.67
23 自分でよく考えて解決する	-.06	-.02	-.17	.21	.21	.66
因子相関行列	I	II	III	IV	V	VI
I	-	.55	-.45	.40	.08	-.09
II		-	-.16	.40	-.18	-.31
III			-	-.02	-.16	-.07
IV				-	.16	-.18
V					-	.12
VI						-

(b) 援助要請態度尺度

「援助要請態度尺度」の16項目について、探索的因子分析を行った。G-P分析、I-T相関を検討したところ、不適切な項目はなかった。そこで、16項目すべてについて、主因子法による因子分析を行った。スクリープロットの急落および解釈可能性から、2因子構造が妥当であると考えられた。因子数を2に指定して、主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。負荷量が.40未満の項目を除外しながら繰り返し因子分析を行ったところ、解釈可能な2因子12項目が得られた(表2.9)。なお、回転前の2因子で12項目の全分散の説明率は58.45%であった。

第1因子は、「1. 恥ずかしい」「2. どう質問したらいいかわからない」などの9項目で高い負荷量を示していた。そこで「躊躇」と命名した。

第2因子は、「10. 成績がよくなる」「11. 間違わずにすむ」などの3項目で高い負荷量を示していた。そこで「失敗回避」と命名した。

内的整合性を検討するために α 係数を算出したところ、「躊躇」で $\alpha=.902$ 、「失敗回避」で $\alpha=.678$ であった。

表 2.9 援助要請態度尺度 因子分析 (主因子法・プロマックス回転)

	I	II
I 躊躇 ($\alpha=.902$)	.85	.05
1 恥ずかしい	.79	-.08
2 どう質問したらいいかわからない	.77	.11
3 申し訳なく思う	.76	.05
4 勇気がいる	.75	-.03
5 遠慮がある	.72	.01
6 わからないところを説明するのが難しい	.69	.14
7 教育コーチやほかの学生からの評価が気になる	.59	.17
8 わからないことがあることをほかの人に知られたくない	.48	-.02
9 質問する時間がない	.85	.05
II 失敗回避 ($\alpha=.678$)		
10 成績がよくなる	.22	.73
11 間違わずにすむ	-.06	.63
12 時間短縮になる	-.04	.58
因子相関行列	I	II
	I	-.07
	II	-

(2) 各尺度の記述統計量

つまりき対処方略尺度改訂版および援助要請態度尺度の下位尺度得点の平均、標準偏差、下位尺度間の相関係数を表 2.10 に示した。

まず、各尺度について下位尺度得点を算出した。下位尺度得点は各因子の項目平均値とした。各下位尺度得点の平均は、つまりき対処方略尺度改訂版では、「教育コーチに質問する（自律的）」3.63 ($SD=0.82$)、「教育コーチに質問する（依存的）」2.33 ($SD=0.83$)、「放置する」1.62 ($SD=0.78$)、「身近な人に質問する」2.34 ($SD=0.99$)、「わかるのを待つ」3.18 ($SD=0.96$)、「自分で解決する」4.07 ($SD=0.59$)であった。また、援助要請態度尺度では、「躊躇」2.42 ($SD=1.00$)、「失敗回避」2.76 ($SD=0.90$)であった。

各下位尺度得点間の相関係数を算出したところ、つまりき対処方略尺度改訂版の下位尺度間では、「教育コーチに質問する（自律的）」は、「教育コーチに質問する（依存的）」($r(90)=.54, p<.001$)、「身近な人に質問する」($r(90)=.24, p<.05$)との間に有意な正の相関が、「放置する」($r(90)=-.50, p<.001$)との間に有意な負の相関が見られた。「教育コーチに質問する（依存的）」は、「身近な人に質問する」($r(90)=.30, p<.01$)との間に有意な正の相関が、「放置する」($r(90)=-.30, p<.01$)、「自分で解決する」($r(90)=-.22, p<.05$)との間に有意な負の相関が見られた。また、「わかるのを待つ」と「自分で解決する」($r(90)=.22, p<.05$)との間に有意な正の相関が見られた。

援助要請態度尺度とつまりき対処方略尺度改訂版の下位尺度間では、「躊躇」は、「放置する」($r(90)=.49, p<.001$)との間に有意な正の相関が、「教育コーチに質問する（自律的）」($r(90)=-.32, p<.01$)との間に有意な負の相関が見られた。また、「失敗回避」は、「教育コーチに質問する（依存的）」($r(90)=.34, p<.01$)と「身近な人に質問する」($r(90)=.40, p<.001$)との間に有意な正の相関が見られた。

表 2.10 つまずき対処方略尺度改訂版，援助要請態度尺度の下位尺度得点の平均値と相関係数

	平均	SD	つまずき対処方略						援助要請態度	
			自律的	依存的	放置	身近	待つ	自分	躊躇	失敗回避
教育コーチに質問する (自律的)	3.63	0.82	—	.54***	-.50***	.24*	.12	.05	-.32**	.13
教育コーチに質問する (依存的)	2.33	0.83		—	-.30**	.30**	-.05	-.22*	-.12	.34**
放置する	1.62	0.78			—	-.04	-.03	-.07	.49***	.04
身近な人に質問する	2.34	0.99				—	.19	.12	.20	.40***
わかるのを待つ	3.18	0.96					—	.22*	.07	.00
自分で解決する	4.07	0.59						—	.06	-.02
躊躇	2.42	1.00							—	.05
失敗回避	2.76	0.90								—

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

(3) 援助要請態度によるつまずき対処方略の検討

教育コーチに対する学業的援助要請態度によってつまずき対処方略の使用に違いがあるかを検討した。

援助要請態度尺度の「躊躇」「失敗回避」の間はほぼ無相関であった ($r(90)=.05$, ns)。そのため、各下位尺度の平均値に基づいて調査対象者を4群に分け、検討することとした。「躊躇」は平均2.42、「失敗回避」は2.76を基準としてそれぞれ高群と低群に分類した。そして、「躊躇(高群・低群)」「失敗回避(高群・低群)」を独立変数、つまずき対処方略の下位尺度得点を従属変数とした 2×2 の分散分析を行った(表2.11)。躊躇高・失敗回避高群は25人、躊躇高・失敗回避低群は18人、躊躇低・失敗回避高群は25人、躊躇低・失敗回避低群は22人であった。

分散分析の結果、「教育コーチに質問する(自律的)」では、「躊躇」の主効果($F(1, 86)=15.06$, $p<.01$)および「失敗回避」の主効果($F(1, 86)=5.03$, $p<.05$)が有意であった。「躊躇」では低群の平均が高群の平均よりも有意に高く、「失敗回避」では高群の平均が低群の平均よりも有意に高かった。

「教育コーチに質問する(依存的)」では、「失敗回避」の主効果($F(1, 86)=14.75$,

表 2.11 つまづき対処方略尺度改訂版の平均（標準偏差）と分散分析（躊躇×失敗回避）

		躊躇		躊躇	F値	
		高群	低群		失敗回避	交互作用
教育コーチに質問する （自律的）	失敗回避	高群 3.49 (0.84)	4.06 (0.47)	15.06 **	5.03 *	0.12 <i>ns</i>
		低群 3.08 (0.98)	3.75 (0.61)	低群>高群	高群>低群	
教育コーチに質問する （依存的）	失敗回避	高群 2.37 (0.89)	2.83 (0.59)	3.60 †	14.75 **	0.91 <i>ns</i>
		低群 1.91 (0.82)	2.06 (0.64)		高群>低群	
放置する	失敗回避	高群 1.87 (1.06)	1.31 (0.46)	16.25 **	0.47 <i>ns</i>	0.17 <i>ns</i>
		低群 2.04 (0.66)	1.35 (0.44)	高群>低群		
身近な人に質問する	失敗回避	高群 2.69 (0.90)	2.57 (0.78)	2.40 <i>ns</i>	10.35 **	0.89 <i>ns</i>
		低群 2.24 (1.06)	1.74 (0.95)		高群>低群	
わかるのを待つ	失敗回避	高群 3.20 (0.86)	2.98 (0.98)	1.23 <i>ns</i>	1.04 <i>ns</i>	0.00 <i>ns</i>
		低群 3.42 (0.89)	3.18 (1.02)			
自分で解決する	失敗回避	高群 4.06 (0.64)	4.04 (0.55)	0.13 <i>ns</i>	0.17 <i>ns</i>	0.04 <i>ns</i>
		低群 4.14 (0.62)	4.07 (0.55)			

躊躇高・失敗回避高群： $n=25$ ，躊躇高・失敗回避低群： $n=18$

躊躇低・失敗回避高群： $n=25$ ，躊躇低・失敗回避低群： $n=22$

* $p<.05$ ，** $p<.01$ ，*** $p<.001$

$p<.01$) が有意，「躊躇」の主効果 ($F(1, 86)= 3.60, p<.10$) が有意傾向であった。「失敗回避」では高群の平均が低群の平均よりも有意に高く，「躊躇」では低群の平均が高群の平均よりも高い傾向があった。

「放置する」では，「躊躇」の主効果 ($F(1, 86)=16.25, p<.01$) が有意で，「躊躇」高群の平均が低群の平均よりも高かった。

「身近な人に質問する」では，「失敗回避」の主効果 ($F(1, 86)= 10.35, p<.01$) が有意で，「失敗回避」高群の平均が低群の平均よりも高かった。

「わかるのを待つ」「自分で解決する」では有意な主効果は見られなかった。また、いずれの下位尺度においても交互作用は有意でなかった。

4. 考察

(1) オンライン大学の学生のつまづき対処方略

本研究の目的の一つ目は，オンライン大学の学生が学習中にわからないことがあったと

き、メンターへの学業的援助要請の質も含めてどのようなつまずき対処方略を使用しているかについて検討することであった。そのために、「つまずき対処方略尺度改訂版」を作成した。

教育コーチに対する学業的援助要請の方略として「教育コーチに質問する（自律的）」「教育コーチに質問する（依存的）」の2方略が、教育コーチに援助要請しない方略として「身近な人に質問する」「放置する」「わかるのを待つ」「自分で解決する」の4方略が見出された。援助要請研究では、援助が必要であっても要請しない「要請回避」は、低い動機づけによってされるために不適切な方略であると捉えられていることが多い。しかし、オンライン大学で学んでいる学生の動機づけは高い（石川・向後 2012）。また、教員やメンター、友人に教室で直接援助要請できるわけではない。よって、教育コーチへの援助要請以外の対処方略が、学習に対するネガティブな行動とは言い難い。それは「自分で解決する」方略の使用がもっとも多いことからうかがえよう。

（2）教育コーチに対する援助要請態度

本研究の目的の二つ目は、オンライン大学の学生はメンターに対する学業的援助要請についてどのような態度を持っているかについて検討することであった。

援助要請態度尺度は、「躊躇」「失敗回避」の2因子が見出された。これは、Newman (1990) の「コスト」と「利益」にほぼ相当する。「躊躇」には、「シャイネス」「遠慮」「質問の仕方」「能力感」「時間のなさ」に関する項目が含まれ、援助要請に際して抑制要因となる態度が示された。

「失敗回避」には、「失敗回避」「方略の有効性」に関する項目が含まれ、援助要請の促進要因となる態度が示された。Newman (1990) が指摘している「利益（方略の有効性）」に近い項目で構成されている。しかし、援助要請の利益を「学習内容の習得に役立つ」と考えているというよりも、「余計な時間をかけずに効率よく学習するのに役立つ」と考えていることが示唆された。すなわち、援助要請を学習の失敗や停滞を回避するための方略として捉えている。これには、オンライン大学の学生の多くが社会人であるために

学習時間の確保に苦慮していることが背景にあると推察される。

なお、「自律性」に関する2項目（「自分の力でわからないことを解決したい」「自分で解決した方が勉強になる」）はオンライン大学の学生の援助要請の抑制要因として今回の調査では捉えられなかった。オンライン大学の学生は自宅など大学以外の場所で学習している。自力でわからないことを解決「せざるを得ない」というような場面のほうが多いためと推察される。

（3）援助要請態度とつまずき対処方略

本研究の目的の三つ目は、メンターに対する援助要請態度は学習でのつまずき対処方略の選択にどのような影響を与えているかについて検討することであった。

援助要請を「失敗回避」であると考えている学生は、教育コーチだけでなく家族や友人などにも援助要請していることから、わからないことがあったら誰かに質問するといった依存的な援助要請になってしまう可能性が高い。とはいえ、援助要請を失敗回避だと考えており躊躇はしない学生は、自律的な援助要請をしていることが示された。こういった学生は、援助要請の心理的抑制をコントロールしながら、適切に援助要請していると推察される。

援助要請を躊躇する学生は、躊躇しない学生と比べて、教育コーチに援助要請しない代わりにわからないことを放置してしまう傾向が見られた。学生のドロップアウトを防ぐには、援助要請をつまずき対処方略として使用できることが必要であろう。そのためには、教育コーチに対する援助要請への心理的抑制を緩和できるよう、教育コーチや教員が学生を支援すべきであろう。

（4）今後の課題

今回の調査では、教育コーチに対する援助要請は、依存的よりも自律的に行われていることが示された。本研究の調査対象は入学して4ヶ月の新入生がほとんどであったため、教育コーチやほかの学生との関係を模索している段階である。学年が上がって大学での学習に慣れ、大学での人間関係が構築されてくると、援助要請の仕方が依存的になる可能性

もある。これを明らかにするには追跡調査で変化を検討する必要がある。

さらに、学生が適応的に援助要請するには、教育コーチが学生に対して適切に援助することが欠かせない。学生の援助要請に過剰に対応しては、学生はそれに慣れ、より依存的に援助要請をするようになるおそれがある。学生への適切な援助の仕方を教育コーチが学ぶためのプログラム開発も今後の課題である。

5. 結論

本研究では、オンライン大学の学生が学習のつまずきにどのように対処しているのか、メンター（本研究では「教育コーチ」）への援助要請態度がつまずき対処にどのように影響しているのかを検討した。その結果、以下の3点が明らかになった。

- (1) 学習につまずいたとき、「教育コーチに質問する（自律的）」「教育コーチに質問する（依存的）」「放置する」「身近な人に質問する」「わかるのを待つ」「自分で解決する」方略を使用していた。
- (2) 教育コーチに対する援助要請態度として、「躊躇」「失敗回避」が見出された。
- (3) 援助要請を失敗回避と考えている学生は、教育コーチだけでなく身近な人にも援助要請をする傾向があった。

第4節 本章のまとめ

本章では、オンライン大学の学生の自己調整学習の状況について調査した。その上で、自己調整学習の支援の留意点について検討した。

第1節（研究1）では、オンライン大学の学生による自己調整学習方略全般の使用状況と、方略同士の影響関係について検討することを目的とした。「大学通信教育課程の社会人学生の自己調整学習方略尺度」を作成し、2波のパネル調査を行った。その結果、自己調整学習方略として、「Ⅰ学習方法を振り返る」「Ⅱ学習を工夫する」「Ⅲ大学の友人にたずねる」「Ⅳ学習計画を立てる」「Ⅴ自分にご褒美を与える」の5因子が抽出された。うち、よく使用されている方略は「Ⅱ学習を工夫する」「Ⅳ学習計画を立てる」、あまり使用されていない方略は「Ⅲ大学の友人にたずねる」であった。そして、学習方略の使用状況は約半年後も大きくは変わらないことが示された。

さらに、交差遅延効果モデルによる分析から、学習方略因子間の因果関係として、「Ⅰ学習方法を振り返る」から「Ⅲ大学の友人にたずねる」「Ⅳ学習計画を立てる」へ、「Ⅳ学習計画を立てる」から「Ⅱ学習を工夫する」「Ⅴ自分にご褒美を与える」への影響が確認された。これによって、オンライン大学の学生には、「Ⅰ学習方法を振り返る」方略を使用するよう促すことで、自己調整学習のサイクルに誘導できる可能性があることが示唆された。

第2節（研究2）では、オンライン大学での学習継続に重要と思われる援助要請に着目した。オンライン大学の学生のメンター（本研究では「教育コーチ」）や大学の友人との交流の有無が学習のつまずきへの対処と自己調整学習の状況にどのように影響を及ぼしているか、また、つまずき対処と自己調整学習の関連はどのようなかを明らかにすることを目的とした。その結果、まず、オンライン大学の学生のつまずき対処方略は、「学友に質問する」「教育コーチに質問する」「放置する」「自分で解決する」の四つの方略に分類された。大学での交流の有無に着目した分析では、ゼミに所属している場合、学習の相談ができる学友がいる学生は、教育コーチや学友に援助要請することをつまずきを解消してい

た。一方、そういった学友がいない学生は、つまずいたときでも援助要請しない傾向があった。そして、ゼミへの所属の有無にかかわらず、学習の相談ができる学友がいる学生は、より多くの自己調整学習方略およびつまずき対処方略を使用していた。以上のことから、オンライン大学での学習継続においてメンターや学友との交流が重要（関ほか 2014）であることが、自己調整学習方略使用の側面から裏づけられた。

第3節（研究3）では、第2節で援助要請の質についての検討が不十分であったことを踏まえ、つまずき対処方略尺度改訂版を作成した。そして、オンライン大学の学生が学習のつまずきにどのように対処しているのか、「教育コーチ」への援助要請態度がつまずき対処にどのように影響しているのかを検討した。その結果、学習につまずいたとき、「教育コーチに質問する（自律的）」「教育コーチに質問する（依存的）」「放置する」「身近な人に質問する」「わかるのを待つ」「自分で解決する」方略を使用していた。また、教育コーチに対する援助要請態度として、「躊躇」「失敗回避」が見出された。そして、援助要請を失敗回避と考えている学生は、教育コーチだけでなく身近な人にも援助要請をする傾向があることが示された。

研究1，研究2，研究3より、オンライン大学の学生の学習環境や自己調整学習の状況について、以下の傾向があることが示唆された。

- ・自己調整学習方略の使用頻度や種類は、半年程度ではほとんど変化しない。
- ・学習方法を振り返ることが、ほかの自己調整学習を使用するきっかけになっている。
- ・学習の相談ができる学友がいる学生のほうが、援助要請をすることができ、自己調整学習方略全般も多く使用している。
- ・在学2年目以降の学生でも、学習の相談ができる友人がいない場合もある。
- ・援助要請を躊躇しがちな学生は、援助要請をせずに学習を放置しがちである。
- ・援助要請を失敗回避のためと考えている学生は、教育コーチや学友、大学以外の身近な人に援助要請している。

よって、オンライン大学の学生への自己調整学習の支援方法としては、以下の3点が挙

げられる。

- (1) 学習方法を振り返る方略（メタ認知的モニタリング）の使用を促す
- (2) 適切な援助要請の方法をレクチャーする
- (3) 学友や教育コーチといった大学内の他者との交流を推奨する

これらの支援方法は、オンライン大学の学生のドロップアウトを回避し、卒業まで学習継続させるために有用であると考えられる。

第3章 オンライン大学の学生に対する自己調整学習の支援

第2章（研究1～研究3）では、オンライン大学の学生の自己調整学習について明らかにするための質問紙調査を実施した。その結果、オンライン大学の学生の自己調整学習の支援方法として、以下の3点が挙げられた。

- (1) 学習方法を振り返る方略（メタ認知的モニタリング）の使用を促す
- (2) 適切な援助要請の方法をレクチャーする
- (3) 学友や教育コーチといった大学内の他者との交流を推奨する

そこで、本章では、「(1)学習方法を振り返る方略の使用を促す」を踏まえ、学生に自身の学習過程に注目させる「メタ課題」を導入した。そして、導入した「メタ課題」の効果および改善点を検討することにより、自己調整学習の支援をさらに充実させるための留意点について検討することを目的とした。対象者は、主に新入生が受講する基礎教育科目の受講生であった。

第1節（研究4）では、基礎教育科目にポートフォリオタイプのメタ課題を実施した前後でのメタ認知的気づきスキル、自己調整学習方略の変化から、メタ課題の自己調整学習スキル向上に対する効果と改善点を検討することを目的とした。

第2節（研究5）では、メタ課題を受講生がどのように利用し、認知したかを明らかにすることで、メタ課題の効果と改善点を検討することを目的とした。そのために、メタ課題の感想についての自由記述、メタ課題による学習動機づけ質問項目を分析した。さらに、提出されたメタ課題の「メタ認知度」が特に高かった受講生の記述内容に着目し、メタ課題に対してどのようにメタ認知的に取り組んだかを検討した。

図3.1には、研究4、研究5でメタ課題と調査のどの部分を分析したかを示した。

なお、研究4、研究5は、早稲田大学「人を対象とする研究に関する倫理審査委員会」の審査を経て、早稲田大学総長より承認を得て行った（承認番号：2017-292）。

第0回	プレ調査(1) メタ認知的気づき質問紙	メタ課題1
第1回	プレ調査(2) 自己調整学習方略尺度	
第2回		
第3回		メタ課題2
第4回		
第5回		メタ課題3
第6回		
第7回	研究4	
第8回		メタ課題4
第9回		
第10回		
第11回		メタ課題5
第12回		
第13回	ポスト調査 メタ認知的気づき質問紙 自己調整学習方略尺度	メタ課題6
	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 5px; display: inline-block;"> 動機づけ質問項目 メタ課題の感想 </div>	研究5

図 3.1 研究4, 研究5の分析範囲

第1節 メタ課題を用いたオンライン大学の学生に対する自己調整学習の支援（研究4）

1. 目的

前章では、オンライン大学の学生に対してメタ認知的モニタリング方略の使用を促すことで、ほかの自己調整学習方略の使用も促せることが示唆された。また、先行研究では、オンライン大学の学生のような成人学習者は、自分の経験に基づいた省察によって学習を深めることが示唆されている。また、メタ課題の五つのタイプのうち、ポートフォリオでは学生が自分の学習をメタ認知的に振り返り、それらを蓄積していくことで、学習への取り組み方について省察できる。その省察によりメタ認知的スキルの向上が期待される（森本 2011）。そして、オンライン学習環境でも実施しやすいと考えられた。

これらを踏まえ、本節（研究4）では、主に在学1年目の学生が受講する基礎教育科目において、授業内の活動にポートフォリオタイプのメタ課題を取り入れた。ポートフォリオによって実際にメタ認知的スキルが変化したかを検討した研究はさほど多くはない。学習方法をメタ認知的に捉えたり振り返ったりする活動によって、どの程度メタ認知的気づきスキルを向上させ、行動としての自己調整学習方略の使用状況を変化させることができるであろうか。そこで、本研究では、

- (1) メタ課題への取り組み前後で、メタ認知的気づきスキルおよび自己調整学習方略はどのように変化するか。
- (2) メタ課題の回答の「メタ認知度」によって、メタ認知的気づきスキルおよび自己調整学習方略の変化はどのように異なるか。

の2点を明らかにすることで、実施したメタ課題の自己調整学習スキル向上に対する効果と改善点を検討することを目的とした。

なお、本研究は、早稲田大学「人を対象とする研究に関する倫理審査委員会」の審査を経て、早稲田大学総長より承認を得て行った（承認番号：2017-292）。

2. 授業の概要

(1) 基礎教育科目の概要

X オンライン大学の基礎教育科目「スタディスキル」にて実践した。本科目では大学での学び方を学ぶ。授業の受け方、オンラインツールの使い方、文献検索の仕方、レポートの書き方、プレゼンテーションの仕方について扱った。授業の実施方法はフルオンデマンド形式で、X オンライン大学の LMS を利用して配信された。開講期間は、2018 年 4 月 9 日から 7 月 24 日まで（14 回分）で、各回の学習期間は 8 日間（月曜 5:00 から翌週火曜 4:59 まで）であった。授業での活動は、(1)ビデオ視聴（1 回あたり 10～20 分程度）、(2)テキスト学習、(3)ホームワーク（各回で扱ったスキルの実習）、(4)メタ課題、であった。なお、本科目は、1 年次入学生にとっては必修科目、2 年次編入生にとっては選択科目であった。

(2) メタ課題

本研究ではポートフォリオタイプのメタ課題を設定した。X オンライン大学の LMS のアンケート機能を利用し、連結可能な無記名方式で提出してもらった。回答方法は各設問 300 字以内の自由記述であった。なお、提出は受講生の任意で、メタ課題へのフィードバック、科目の成績への反映はなかった。

メタ課題は 6 回実施した。設問数は全部で 9 問であった。設問文は Nilson (2013) を参考にした（表 3.1）。

メタ課題 1（第 0 回）では、科目を履修する理由と科目での目標の 2 点についてたずねた。設問文は「設問 1 あなたはなぜこの授業（スタディスキル）を履修したのですか」「設問 2 この授業で何を身に付けたいですか」とした。

メタ課題 2～5（第 3、5、8、11 回）では、直近 2、3 回分の授業内容でもっとも印象的だった内容とその理由をたずねた。設問文は「第 x 回から第 y 回の授業であなたが一番驚いたことは何ですか。また、それはなぜですか」とした。なお、この科目は「大学での学び方」が授業内容であったため、授業内容の振り返りはそのまま「学び方」につ

いての振り返りになった。

メタ課題6（第13回）では、科目を履修して得たスキル、科目の学び方で工夫した点、科目で学んだことの今後への活かし方の3点についてたずねた。設問文は「設問1 あなたはこの授業で何ができるようになりましたか」「設問2 あなたはこの授業の学び方にどのような工夫をしましたか」「設問3 あなたはこの授業で学んだことを、今後の大学での学びにどう活かしますか」とした。

初回授業（第0回）のビデオでは、オンライン大学では自己調整学習が重要であること、自己調整学習スキルの向上のためにメタ課題にも取り組んでほしいことについて説明があった。なお、受講生にメタ認知についての説明はしなかった。また、科目開始時に受講生がメタ認知に関する知識を持っていたかどうかについて、確認はしなかった。

3. 方法

(1) 調査対象者および手続き

X オンライン大学で2018年度に開講された基礎教育科目「スタディスキル」の受講生161人に対して研究協力者を募集した。募集の際、LMSで受講生に配信される「お知らせ

表 3.1 メタ課題の設問文

実施回	設問文
1 第0回	(1)あなたはなぜこの授業（スタディスキル）を履修したのですか。 (2)この授業で何を身に付けたいですか。
2 第3回	「第1回オンラインコミュニケーション／ファイル・クラウド」から「第3回本を読む／レジュメを作る」の授業であなたが一番驚いたことは何ですか。また、それはなぜですか。
3 第5回	「第4回マップを描いてアイデアを可視化する」から「第5回KJ法で鍵となる概念を見つける」の授業であなたが一番驚いたことは何ですか。また、それはなぜですか。
4 第8回	「第6回レポートは主張するための文章」から「第8回議論の方法」の授業であなたが一番驚いたことは何ですか。また、それはなぜですか。
5 第11回	「第9回レポートの構成と序論の書き方」から「第11回文章を推敲する」の授業であなたが一番驚いたことは何ですか。また、それはなぜですか。
6 第13回	(1)あなたはこの授業で何ができるようになりましたか。 (2)あなたはこの授業の学び方にどのような工夫をしましたか。 (3)あなたはこの授業で学んだことを、今後の大学での学びにどう活かしますか。

せ」に「無記名のアンケートであること」「アンケートに回答することをもって、研究参加、および、メタ課題の提出内容の提供について同意とみなすこと」「無記名なので同意を撤回できないこと」「アンケートへの回答はいつでも中断できること」を明記した（付録4）。また、調査への回答は必須ではないこと、回答の有無が科目の成績評価には影響しないこと、個人が特定されない形で分析することなどの倫理的配慮を説明した上で、協力者の同意を得て実施した。

質問紙調査は、X オンライン大学の LMS のアンケート機能を用いて3回実施した。プレ調査(1)は2018年4月9日から4月16日まで（8日間）、プレ調査(2)は2018年4月17日から25日まで（8日間）、ポスト調査は2018年7月16日から30日まで（15日間）であった。なお、質問紙調査は、メタ課題との連結可能無記名方式で実施した。

（2）使用した尺度

プレ調査(1)では、何かを学ぶ場面でのメタ認知的活動について調べるために「メタ認知的気づき質問紙」（Schraw and Dennison 1994；邦訳版：阿部・井田 2010）52項目を使用した。教示文は、「私たちの生活において『何かを学ぶ』という場面は数多くあります。例えば、『知識の獲得』や『技術・技能の習得』や『仕事を覚える』などが挙げられます。あなたが何かを学ぶときの行動や考え方を振り返って、もっとも当てはまると思う答えを選んでください」であった。回答方法は、阿部・井田（2010）に従い、「1.全くあてはまらない」「2.あまりあてはまらない」「3.ややあてはまらない」「4.ややあてはまる」「5.だいたいあてはまる」「6.とてもよくあてはまる」の6件法とした（付録5）。

プレ調査(2)では、大学で学ぶときの自己調整学習方略の使用状況を調べるために「大学通信教育課程の社会人学生の自己調整学習方略尺度」（石川・向後 2017）5因子23項目を使用した。教示文は、「大学での学習を進めるときに、あなたは以下のことについて、どれくらいあてはまりますか」であった。回答方法は、「1.まったくあてはまらない」「2.あまりあてはまらない」「3.どちらかといえばあてはまらない」「4.どちらとも

いけない」「5.どちらかといえばあてはまる」「6.わりとあてはまる」「7.よくあてはまる」の7件法であった(付録6)。

ポスト調査では、プレ調査と同じく(1)メタ認知的気づき質問紙、(2)大学通信教育課程の社会人学生の自己調整学習方略尺度を使用した。加えて、(3)メタ課題による学習動機づけ質問4項目もたずねた。教示文は、「この科目では『メタ課題』がありました。この『メタ課題』についてあなたはどのように思いますか」であった。回答方法は、「1.そう思わない」「2.ややそう思わない」「3.どちらとも言えない」「4.ややそう思う」「5.そう思う」の5件法であった。また、(4)メタ課題の感想として、メタ課題の提出・未提出の理由、メタ課題の良かった点・要望について質問した(付録7)。なお、(3)(4)については研究5で検討する。

すべての調査でフェイス項目として、入学年度、コース(新入学か編入学か)、性別、年齢、就業形態をたずねた。

なお、プレ調査(2)の自己調整学習方略尺度を授業開始2週目に実施した理由は、1週目は多くの科目がガイダンスのみで課題提出などが少ないので、方略を使用する機会があまりないと予想したためである。

また、本研究では、倫理的配慮から、受講生の学習到達度である科目の成績データは取得しなかった。よって、科目の成績とメタ課題、メタ認知的気づきスキル、自己調整学習方略の関連についての分析はしていない。

4. 結果

(1) 分析対象

回答数は、プレ調査(1)では119人(回答率73.9%)、プレ調査(2)では122人(回答率75.8%)、ポスト調査では96人(回答率59.6%)であった。

分析対象は、プレ調査(1)(2)とポスト調査の3回すべてで回答した82人とした(回答率50.9%;平均年齢44.2歳、 $SD=10.79$)。性別の内訳は、男性27人、女性55人であ

った。入学年度の内訳は、2018年度79人、2017年度3人であった。また、有効回答者の年齢は18歳から72歳（19～22歳4人、23～29歳5人、30代15人、40代32人、50代20人、60代5人、70代1人）であった。

メタ課題の提出回数の平均は5.55回（ $SD=1.11$ ），提出設問数の平均は8.29問（ $SD=1.79$ ）であった。

（2）メタ課題の「メタ認知度」得点化

受講生がメタ課題でどの程度メタ認知的に記述したかを調べるために、メタ課題の各回答を得点化した。得点化にあたって、ルーブリック（表3.2）を作成した。ルーブリックとは絶対評価を行うための評価基準のことを指す。絶対評価用の基準であるので、何がどこまで理解できて、スキルがどの程度あるかを、項目別、レベル別に具体的に判断ができる基準表になっていることが求められる（山本 2009）。観点は「(1)設問への回答（特定のメタ認知的知識への注目；以下、(1)設問への回答）」「(2)メタ認知的モニタリング（以下、(2)モニタリング）」「(3)メタ認知的コントロール（以下、(3)コントロール）」の3観点とした。各設問の回答について、各観点2点×3観定の6点満点で得点をつけた。未提出であった設問は0点とした。設問は9問なので、54点満点であった。これを「メタ認知度」とした。

「(1)設問への回答」では、設問に対する回答が具体的に書かれているかを得点化した。設問文に対して的確に回答されているか、わかりやすく説明されているかを評定した。

「(2)モニタリング」では、注目したメタ認知的知識に関して、自分のこれまでの考え方や行動についてモニタリングしたことが具体的に書かれているかを得点化した。授業で学習したことの確認や感想にとどまらず、これまでの自分の学習方法や考え方にも言及しているかを評定した。

「(3)コントロール」では、注目したメタ認知的知識に関するモニタリングを踏まえ、今後どのように学習するかが具体的に書かれているかを得点化した。目標や計画の設

表 3.2 メタ課題の「メタ認知度」得点化ルーブリック

観点	2点：詳細に記述している	1点：記述している	0点：記述していない
(1) 設問への回答 (特定のメタ認知的知識への注目)	設問に対する回答がわかりやすく書かれている	設問に対する回答が書かれているもの ・簡潔すぎる ・抽象的でわかりにくい ・どこに書かれているか読み取りにくい	設問に対する回答が書かれていない (設問とずれている)
(2) メタ認知的 モニタリング	注目したメタ認知的知識に関して、自分のこれまでの考え方や行動についてモニタリングしたことが詳細に書かれている (モニタリングの例) ・誤りに気づく ・なんとなくわかる ・見通しを持つ ・点検する ・できているかどうかを評価する	注目したメタ認知的知識に関して、自分のこれまでの考え方や行動についてモニタリングしたことが ・ごく簡単に書かれている ・書かれているもののがわかりにくい	注目したメタ認知的知識に関して、自分のこれまでの考え方や行動についてモニタリングしたことが書かれていない
(3) メタ認知的 コントロール	注目したメタ認知的知識に関するモニタリングを踏まえて、今後どのようにするか具体的に書かれている (コントロールの例) ・目標設定をする ・計画を立てる ・やり方を修正する	注目したメタ認知的知識に関して ・モニタリングを踏まえて、今後どのようにするかごく簡単に書かれている ・モニタリングの記述はないが、今後どのようにするか具体的に書かれている	注目したメタ認知的知識に関して、今後どのようにするか書かれていない

定、学習方法の修正などが書かれているかを評定した。なお、実際に行動しているかどうかは問わず、意志の表明のみでもコントロールに関する記述として判断した。

得点化は、著者を含む「スタディスキル」のメンター3人が行った。3人の評定の擦り合わせは、各観点について2人以上に付けられた点数を採用し、評定が割れた場合は協議して決定した。3者の評定の一致率は81.9%であった。表3.3に回答を「メタ認知度」得点化した例を示した。

提出者 ($n=82$) のメタ認知度合計の平均は29.6点 ($SD=9.85$) であった。各回の平均 (各6点満点) は、メタ課題1の設問1は3.83 ($SD=1.86$)、設問2は3.79 ($SD=1.71$)、メタ課題2は3.89 ($SD=1.53$)、メタ課題3は3.65 ($SD=1.32$)、メタ課題4は3.60 ($SD=1.73$)、メタ課題5は3.49 ($SD=1.68$)、メタ課題6の設問1は2.44 ($SD=1.39$)、設問2は2.27 ($SD=1.38$)、設問3は2.65 ($SD=1.82$) であった (表3.4)。各観点 (18点満点) の平均は、(1)設問への回答14.4 ($SD=3.89$)、(2)モニタリング10.5 ($SD=4.29$)、(3)コントロール4.72 ($SD=3.28$) であった (表3.5)。

(3) 方略使用状況の変化

プレ・ポスト間でのメタ認知的気づきスキルの変化を検討するために、メタ認知的気づき質問紙の3因子28項目「モニタリング」「コントロール」「メタ認知的知識」(阿部・井田 2010; 表3.6) の下位尺度得点を算出し、プレ・ポストの平均を比較した。下位尺度得点は各因子の加算平均とした。なお、各因子のプレ調査での α 係数は、「モニタリング」で.892、「コントロール」で.799、「メタ認知的知識」で.703であった。

1要因被験者内分散分析の結果、「モニタリング」のみ5%水準で有意差がみられたものの、効果量はほとんどなかった ($F(1, 81)=6.26$, $p<.05$, $\Delta=0.19$; 表3.7, 図3.2)。

プレ・ポスト間での自己調整学習方略の使用状況の変化について検討するために、自己調整学習方略尺度のプレ・ポストの各因子の下位尺度得点の平均を比較した。下位尺度得点は各因子の加算平均とした。なお、各因子のプレ調査での α 係数は、「I 学習方法を振り返る」で.783、「II 学習を工夫する」で.709、「III 大学の友人にたずねる」で.933、

表 3.3 メタ課題の設問への回答の「メタ認知度」得点化の例

受講生	回答内容	(1)設問への回答	(2)モニタリング	(3)コントロール	設問合計
X	私は「第3回 本を読む/レジュメを作る」の授業が一番驚きがあり、新たな知識を得られました。 <u>今まで本を読むということをあまり考えずに</u> <u>行っていたことに気づかされました。</u> <u>卒業論文もこれまでに2回経験していますが、参考文献を何冊見てもレジュメを作るという作業はしたことがなく、結局どこに何が書いてあったのか何度も読み返すことになり時間のロスをしていたのです。</u> <u>今回、授業で学習したレジュメの作り方は自分の中でも身に付けたいものです。</u> <u>まえがきを丁寧に読む、これも今までしたことがありません。</u> <u>まえがきはとばして読むことに慣れていたのでこれからはその点も意識して本を読んでもみようと思います。</u>	2	2	2	6
Y	<u>本を今まであまり読んだことがなかったので、自分の文章をまとめる力がなかったことです。</u>	1	1	0	2
Z	私が一番驚いた事は、「第3回の本を読む/レジュメを作る」の回でした。どの部分かという、読み方のパターンや文献等の記載のルールで、レポートや論文を書く時に効率の良い方法が、こんなに細かくあるのかと驚きました。 <u>何故なら、それまでは、本や文献等を出来るだけ多く読んで調べて、それを参考にまとめて、自分の考えを論じれば良いのかなと簡単に思っていたからです。</u> <u>それが、読み方でも色々なパターンがあったり、文献メモを取って効率よくまとめ、レジュメを作成することによって、レポートや論文で使用する文献を、正確にかつ効果的に使用出来るという事を知ったからです。</u>	2	2	0	4

注) 太字は「設問への回答」，下線は「モニタリング」，圏点は「コントロール」と判断した箇所

表 3.4 メタ課題の回ごとの「メタ認知度」平均，標準偏差

メタ課題	1		2	3	4	5	6			合計
	設問 1	設問 2					設問 1	設問 2	設問 3	
平均	3.83	3.79	3.89	3.65	3.60	3.49	2.44	2.27	2.65	29.60
<i>SD</i>	1.86	1.71	1.53	1.32	1.73	1.68	1.39	1.38	1.82	9.85
最大	6	6	6	6	6	6	6	5	6	49
最小	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
最頻	6	3	4	4	4	4	2	2	1	41
回答数	79	79	76	78	74	74	73	73	73	

注) 最小値は未提出の 0 点を含む

表 3.5 メタ課題の観点ごとの「メタ認知度」平均値，標準偏差

観点	(1)設問への回答	(2)モニタリング	(3)コントロール	合計
平均	14.40	10.48	4.72	29.60
<i>SD</i>	3.89	4.29	3.28	9.85

「IV学習計画を立てる」で.718, 「V自分にご褒美を与える」で.514であった。

1 要因被験者内分散分析の結果, 「大学の友人にたずねる」のみに 1%水準で有意差があり, 中程度の効果量が認められた ($F(1, 81)=23.3, p<.01, \Delta=-0.64$; 表 3.7, 図 3.3)。

表 3.6 メタ認知的気づき質問紙 各因子の項目

項目
I モニタリング
2 答える前に、問題に対する別の答えについても検討している
11 問いに対して考えられる選択肢をすべて考慮したかどうか、自問している
16 学んでいるとき、教える人がどんなことを自分に期待しているのか、わかっている
21 課題の中の重要な関連性を理解しようと、繰り返し振り返っている
24 課題が終わったら、自分が学んだことを要約している
28 課題に取り組んでいる最中も、自分のやり方が上手くいっているか、自分で分析している
32 学んだことを、どれぐらい理解しているか、正確に判断できる
34 意識的に立ち止まり、自分の理解を確認する
36 課題が終わった時点で、自分の立てた目標の達成度を、評価している
38 課題や問題が解決した後、すべての選択肢を考慮したかどうか、振り返っている
50 課題が終わった時点で、できる限り学んだかどうか、振り返っている
II コントロール
30 新しい知識や情報について、その意味や重要性に注意を向けている
37 学ぶときに、自分の理解を助けるために、絵や図表を描く
39 初めて聞く情報や知識は、自分の言葉に置きかえてみる
40 理解できないときには、やり方を変えてみる
41 自分の理解の助けになるようテキストの構成や目次を利用している
42 課題をはじめるとき、説明をよく読み、理解してから始めている
43 読んでいることが、自分の知っていることと関連していないか、考えながら読んでいる
44 頭が混乱したときは、今までの考えを白紙に戻して、新たに考え直す
52 読んでいてわからなくなったときには、一時中断して読み返してみる
III メタ認知的知識
3 過去に上手くいったやり方を試みている
4 学ぶために十分な時間をかけるようにする
5 自分が何が得意で何が不得手かをわかっている
7 テストが終わった時点で、テストの出来具合を判断できる
9 重要なことがらがでてきたときには、ペースを落として課題に取り組む
13 重要なことがらに対して、意識的に注意を向けている
15 そのテーマについて何らかの知識があるときに、もっともよく学べる
46 自分の興味があることについては、より深く学んでいる

表 3.7 メタ認知的気づき質問紙，自己調整学習方略尺度の平均・標準偏差と分散分析

	プレ		ポスト		F値	効果量 Δ
	平均	SD	平均	SD		
モニタリング	3.83	0.75	3.98	0.75	6.26 *	0.19
コントロール	4.35	0.62	4.40	0.70	0.59 ns	0.08
メタ認知的知識	4.62	0.52	4.63	0.53	0.02 ns	0.01
I 学習方法を振り返る	5.23	0.89	5.11	0.86	2.16 ns	-0.14
II 学習を工夫する	5.79	0.71	5.68	0.73	2.90 †	-0.16
III 大学の友人にたずねる	3.57	1.65	2.52	1.54	23.30 **	-0.64
IV 学習計画を立てる	5.47	0.87	5.47	0.91	0.00 ns	0.00
V 自分にご褒美を与える	4.40	1.19	4.56	1.40	1.58 ns	0.13

† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$

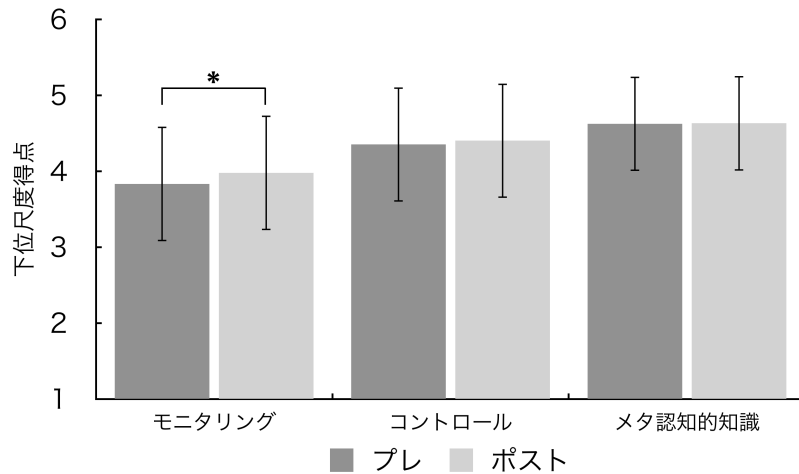


図 3.2 メタ認知的気づき質問紙の下位尺度得点の平均 (* $p < .05$)

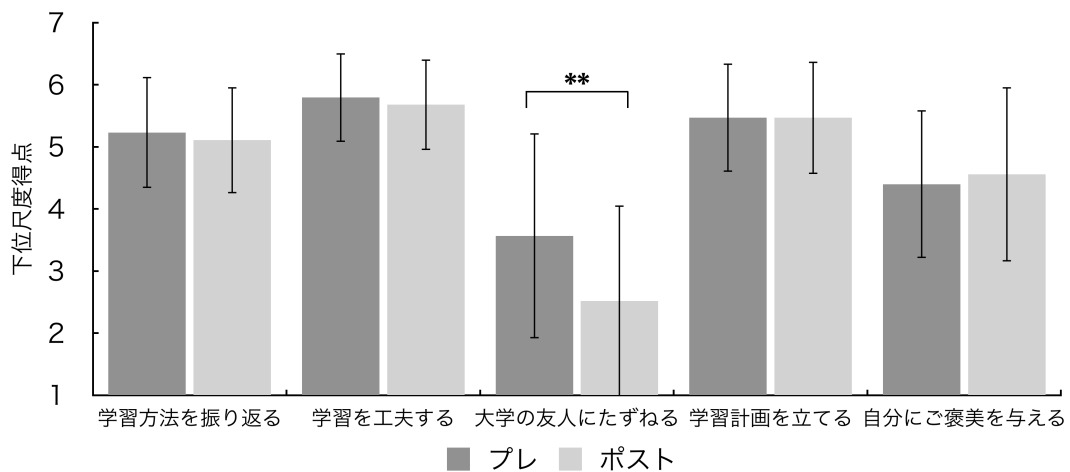


図 3.3 自己調整学習方略尺度の下位尺度得点の平均 (** $p < .01$)

(4) メタ認知度群別の方略使用状況の変化

メタ認知度によって方略使用状況の変化に違いがあったかを検討するために、メタ認知度の合計点で3群に分けた。高群は35点以上 ($n=28$)、中群は26~34点 ($n=28$)、低群は25点以下 ($n=26$)とした。表3.8に群ごとのメタ認知度の観点別平均、標準偏差を示した。

メタ認知的気づきスキルおよび自己調整学習方略の因子ごとに、メタ認知度群(3)×調査時期(2)の2要因分散分析した。「モニタリング」では、調査時期の主効果が有意であった ($F(1, 79)=6.04, p<.05$)。交互作用は有意でなかった。「コントロール」では、交互作用が有意であった ($F(2, 79)=3.41, p<.05$)。メタ認知度群の単純主効果は有意でなかったものの、調査時期の単純主効果は、高群でのみ有意であった ($F(2, 79)=6.06, p<.05$; 表3.9, 図3.4)。自己調整学習方略では、「III大学の友人にたずねる」で調査時期の主効果のみが有意であった ($F(1, 79)=23.37, p<.01$; 図3.5)。

表 3.8 メタ認知度群ごとのメタ認知度の平均・標準偏差

メタ認知度群	(1)設問への回答		(2)モニタリング		(3)コントロール		合計	
	平均	<i>SD</i>	平均	<i>SD</i>	平均	<i>SD</i>	平均	<i>SD</i>
高群 ($n=28$)	17.32	0.89	14.79	1.92	7.75	2.65	39.86	3.42
中群 ($n=28$)	15.25	1.70	10.04	2.15	4.50	2.20	29.79	2.78
低群 ($n=26$)	10.35	4.15	6.31	3.42	1.69	1.41	18.35	6.71

表 3.9 メタ認知度群ごとのメタ認知的気づき質問紙, 自己調整学習方略尺度の平均・標準偏差と分散分析

	高群			中群			低群			F値	相互作用
	プレ	ポスト	ブレ	プレ	ポスト	ブレ	プレ	ポスト	ブレ		
モニタリング	3.75 (0.69)	3.99 (0.72)	3.86 (0.79)	4.05 (0.76)	3.89 (0.77)	3.89 (0.77)	3.89 (0.77)	0.10 ns	6.04 *	1.51 ns	
コントロール	4.21 (0.70)	4.48 (0.68)	4.48 (0.56)	4.47 (0.69)	4.37 (0.56)	4.25 (0.71)	0.56 ns	0.53 ns	3.41 *	3.41 *	
メタ認知的知識	4.63 (0.56)	4.66 (0.56)	4.58 (0.55)	4.65 (0.51)	4.66 (0.44)	4.58 (0.50)	0.02 ns	0.01 ns	1.12 ns	1.12 ns	
I 学習方法を振り返る	5.44 (0.90)	5.27 (0.88)	5.07 (0.87)	5.14 (0.75)	5.18 (0.88)	4.90 (0.89)	1.22 ns	2.32 ns	1.58 ns	1.58 ns	
II 学習を工夫する	5.96 (0.60)	5.81 (0.64)	5.71 (0.72)	5.68 (0.72)	5.70 (0.78)	5.53 (0.81)	1.20 ns	2.91 †	0.36 ns	0.36 ns	
III 大学の友人にたずねる	3.48 (1.62)	2.68 (1.52)	3.63 (1.63)	2.63 (1.45)	3.59 (1.70)	2.22 (1.61)	0.23 ns	23.37 **	0.59 ns	0.59 ns	
IV 学習計画を立てる	5.63 (0.97)	5.57 (0.97)	5.13 (0.78)	5.39 (0.74)	5.65 (0.73)	5.43 (0.99)	1.54 ns	0.00 ns	2.25 ns	2.25 ns	
V 自分にご褒美を与える	4.65 (1.10)	4.68 (1.41)	4.32 (1.22)	4.74 (1.37)	4.21 (1.20)	4.23 (1.37)	1.04 ns	1.52 ns	1.07 ns	1.07 ns	

† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$

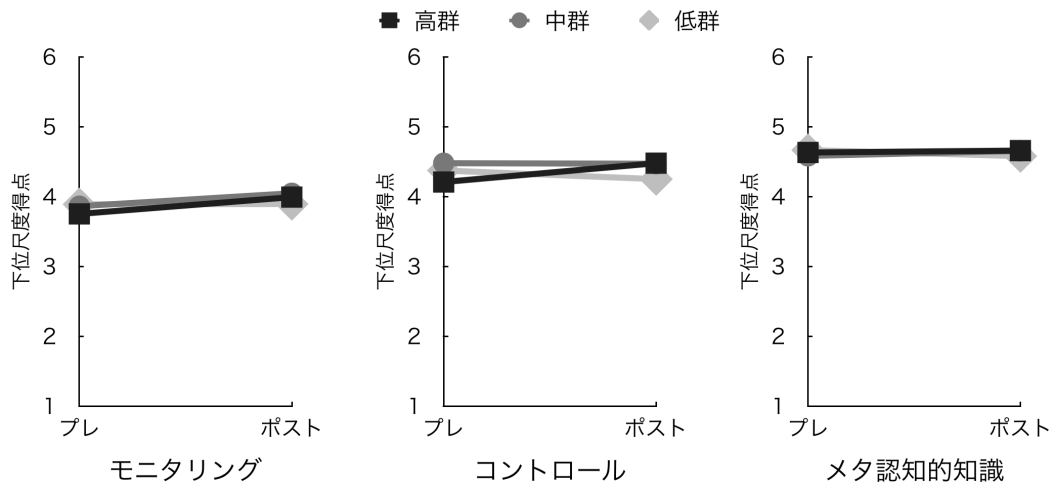


図 3.4 メタ認知度群ごとのメタ認知的気づきスキルの変化

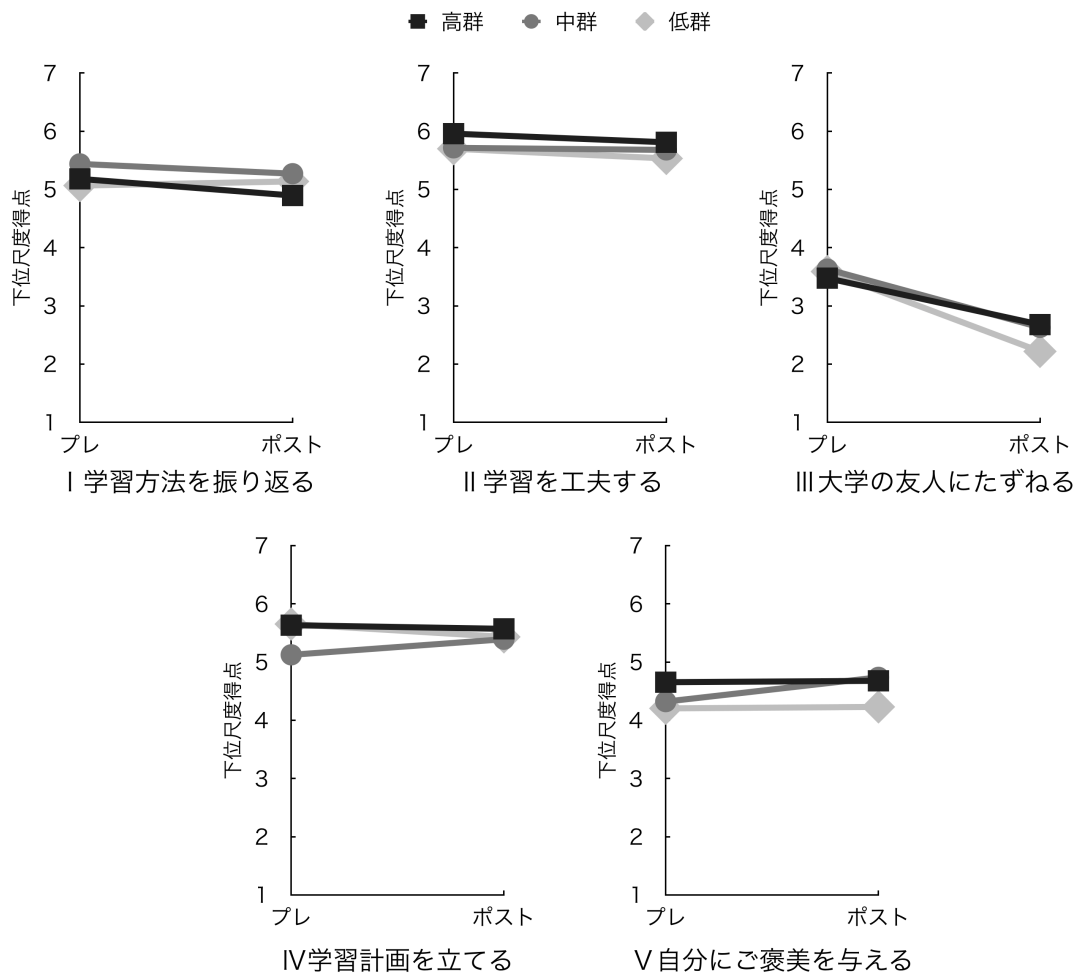


図 3.5 メタ認知度群ごとの自己調整学習方略の使用状況の変化

5. 考察

(1) メタ認知的気づきスキルと自己調整学習方略の変化

本研究の目的の一つ目は、メタ課題への取り組み前後で、メタ認知的気づきスキルおよび自己調整学習方略はどのように変化するかを明らかにすることであった。メタ課題への取り組みが、メタ認知的気づきスキルを向上させ、自己調整学習方略の使用状況を変化させるという仮説は部分的に支持された。

メタ認知的気づき質問紙では、「モニタリング」のみポストで有意に増加していた。モニタリングのスキルが上がった理由として、メタ課題の記述内容の中心が自分の学習についてのモニタリングだったことが挙げられる。学び方についての知識を得て、その知識についてメタ課題で振り返ったことで、学び方についてモニタリングする思考パターンがついたと推察される。

自己調整学習方略尺度では、プレ・ポスト間で変化が見られたのは「Ⅲ大学の友人にたずねる」のみであり、ポスト調査で方略使用が有意に減少していた。研究1では、半年後も「Ⅲ大学の友人にたずねる」を含むすべての方略で使用状況に有意な変化は見られなかった。大学の友人に援助要請をしなくなった理由として、メタ課題による学習への集中が挙げられる。学習目標を立てたり学習方法や学習内容を点検したりすることは、学習への集中を促す。学習に集中していれば、ちょっとしたわからないことは、自分でよく考えて解決することを選択するであろう。また、専門的なことであれば、教育コーチに問い合わせるほうが効率は良い。メタ課題での自らの学習方法や認知の傾向について考える活動が、学習に対する冷静な判断を促したと推測される。

メタ認知的気づき質問紙の「メタ認知的知識」が変化しなかった理由としては、メタ認知的知識は長い年月をかけて培われたものであるために、短期間では変化しにくいことが挙げられる。大学生の知識基盤と方略使用は、それ以前の学習で習慣的に用いられており、ある程度成功することで、認知的、行動的なレパートリーが確立されてしまっている。そのため、学習についての知識や方略は変化しにくい (Hofer *et al.* 1998)。成人学

習者ならその傾向はより強いと推測される。また、メタ認知的活動はメタ認知的知識の影響を受け、メタ認知的活動であるモニタリングとコントロールは循環し合う（三宮 2008）。メタ認知的知識が変化しにくければ、行動を伴う「コントロール」も変化しにくいであろう。さらに、行動である方略の使用も変化しにくいと推察される。

（2）メタ認知度による変化の違い

本研究の目的の二つ目は、メタ課題の回答の「メタ認知度」によって、メタ認知的気づきスキルおよび自己調整学習方略の変化はどのように異なるかを明らかにすることであった。メタ課題をメタ認知的に考えて回答する受講生ほどスキルが向上するという仮説は、「コントロール」のみで支持された。

分散分析の結果、メタ認知度高群のみで「コントロール」がポストで有意に増加していた。メタ認知度高群は、設問文に明示されていなくても、経験に基づいたモニタリングと、モニタリングに基づいたコントロール（今後どのようにするか）についての記述が多かった群である。とはいえ、コントロールのメタ認知度平均は高群でも 7.75 と 10 を下回っており、全体として記述が少なかった。よって受講生全員に同じように記述してもらうには、設問文には記述してほしい内容を明示すべきであろう。自己調整スキルが特に低めの学習者には、モデルが示すスキルや方略の「観察」や「模倣」の段階が必要であることが指摘されている（Schunk and Zimmerman 1997）。「大人なのだから書いてなくてもわかるだろう」「大人にはきっちり指定しないほうが書きやすいだろう」といった推測は、おそらく見当違いである。自己調整学習スキル向上のための支援では、具体的でわかりやすい文言の設問や指定がふさわしいことが示唆された。

（4）今後の課題

本研究では、基礎教育科目の受講生にポートフォリオタイプのメタ課題に取り組んでもらった。科目を履修する理由や目標、自分の学習方法やスキルについてモニタリングするよう設問を設定した。しかしながら、メタ認知的に考えて記述できた受講生とできなかった受講生とがいた。そのために、受講生全体としてスキルの十分な向上には至らなかった

と推測される。

ポートフォリオタイプのメタ課題を実施する場合、記述してほしい内容を明確に指定したり、具体例を示したりするべきであると推測される。具体的には、学習方法に関するこれまでの考え方や行動についての振り返りに基づいて、「今後どのようにするか」まで記述するよう明示することである。設問文をチューニングした上で、スキルが向上するのかの検討が今後の課題である。

6. 結論

本研究では、オンライン大学の主に在学1年目の学生が受講する基礎教育科目において、授業内の活動にポートフォリオタイプのメタ課題を取り入れた。その結果、実施したメタ課題の効果と改善点について次の2点が明らかになった。

- (1) メタ課題の効果は、モニタリングスキルの向上に加え、「今後どのようにするか」について記述することでコントロールスキルの向上も期待できる。
- (2) メタ課題の改善点は、学習方法に関するこれまでの考え方や行動についての振り返りに基づいて「今後どのようにするか」まで記述するよう明示することである。

第2節 オンライン大学の学生におけるメタ課題の学習への活用 (研究5)

1. 目的

第1節(研究4)では、基礎教育科目「スタディスキル」において、ポートフォリオタイプのメタ課題を導入し、受講生に任意で提出を求めた。その結果、メタ課題への取り組み前後で、メタ認知的気づきスキルのうち、「モニタリング」は全体的に向上が見られたものの、「コントロール」はメタ認知度高群のみで向上が見られた。

しかしながら、問題点として、受講生の回答の精度にばらつきがあったことから、メタ認知的に考えて記述できた受講生とできなかった受講生とがいたことが挙げられた。そこで、第2節(研究5)では、

- (1) メタ課題は受講生にどのように利用され、認知されていたか。
- (2) メタ課題によって科目の学習がどのように動機づけられたか。
- (3) メタ認知度が特に高かった受講生のメタ課題では、どのようなモニタリング、コントロールがされたのか。

の3点を明らかにすることで、実施したメタ課題の効果とメタ課題実施の際の改善点を検討することを目的とした。

なお、本研究は、早稲田大学「人を対象とする研究に関する倫理審査委員会」の審査を経て、早稲田大学総長より承認を得て行った(承認番号:2017-292)。

2. 方法

授業の概要、調査対象者および手続きは、研究4の通りである。研究5では、提出されたメタ課題とポスト調査の一部について分析し、検討する。

(1) メタ課題

本研究ではポートフォリオタイプのメタ課題を設定した。Xオンライン大学のLMSの

アンケート機能を利用し、連結可能の無記名方式で提出してもらった。回答方法は各設問 300 字以内の自由記述であった。なお、提出は受講生の任意で、メタ課題へのフィードバック、科目の成績への反映はなかった。

メタ課題は 6 回実施した。設問数は全部で 9 問であった。設問文は Nilson (2013) を参考にした (表 3.10)。

メタ課題 1 (第 0 回) では、科目を履修する理由と科目での目標の 2 点についてたずねた。設問文は「設問 1 あなたはなぜこの授業 (スタディスキル) を履修したのですか」「設問 2 この授業で何を身に付けたいですか」とした。

メタ課題 2～5 (第 3, 5, 8, 11 回) では、直近 2, 3 回分の授業内容でもっとも印象的だった内容とその理由をたずねた。設問文は「第 x 回から第 y 回の授業であなたが一番驚いたことは何ですか。また、それはなぜですか」とした。なお、この科目は「大学での学び方」が授業内容であったため、授業内容の振り返りはそのまま「学び方」についての振り返りになった。

メタ課題 6 (第 13 回) では、科目を履修して得たスキル、科目の学び方で工夫した点、科目で学んだことの今後への活かし方の 3 点についてたずねた。設問文は「設問 1

表 3.10 メタ課題の設問文 (表 3.1 の再掲)

実施回	設問文
1 第 0 回	(1)あなたはなぜこの授業 (スタディスキル) を履修したのですか。 (2)この授業で何を身に付けたいですか。
2 第 3 回	「第 1 回オンラインコミュニケーション/ファイル・クラウド」から「第 3 回本を読む/レジメを作る」の授業であなたが一番驚いたことは何ですか。また、それはなぜですか。
3 第 5 回	「第 4 回マップを描いてアイデアを可視化する」から「第 5 回 KJ 法で鍵となる概念を見つける」の授業であなたが一番驚いたことは何ですか。また、それはなぜですか。
4 第 8 回	「第 6 回レポートは主張するための文章」から「第 8 回議論の方法」の授業であなたが一番驚いたことは何ですか。また、それはなぜですか。
5 第 11 回	「第 9 回レポートの構成と序論の書き方」から「第 11 回文章を推敲する」の授業であなたが一番驚いたことは何ですか。また、それはなぜですか。
6 第 13 回	(1)あなたはこの授業で何ができるようになりましたか。 (2)あなたはこの授業の学び方にどのような工夫をしましたか。 (3)あなたはこの授業で学んだことを、今後の大学での学びにどう活かしますか。

あなたはこの授業で何ができるようになりましたか」「設問2 あなたはこの授業の学び方にどのような工夫をしましたか」「設問3 あなたはこの授業で学んだことを、今後の大学での学びにどう活かしますか」とした。

初回授業（第0回）のビデオでは、オンライン大学では自己調整学習が重要であること、自己調整学習スキルの向上のためにメタ課題にも取り組んでほしいことについて説明があった。なお、受講生にメタ認知についての説明はしなかった。また、科目開始時に受講生がメタ認知に関する知識を持っていたかどうかについて、確認はしなかった。

（2）ポスト調査

ポスト調査では、(1)メタ認知的気づき質問紙、(2)大学通信教育課程の社会人学生の自己調整学習方略尺度を使用した。加えて、(3)メタ課題による学習動機づけ質問4項目もたずねた。教示文は、「この科目では『メタ課題』がありました。この『メタ課題』についてあなたはどのように思いますか」であった。回答方法は、「1.そう思わない」「2.ややそう思わない」「3.どちらとも言えない」「4.ややそう思う」「5.そう思う」の5件法であった。また、(4)メタ課題の感想として、メタ課題の提出・未提出の理由、メタ課題の良かった点・要望について質問した（付録7）。研究5では(3)メタ課題による学習動機づけと(4)メタ課題の感想について検討する。

フェイス項目として、入学年度、コース（新入学か編入学か）、性別、年齢、就業形態をたずねた。

3. 結果

（1）分析対象

分析対象は、研究4と同じく、プレ調査(1)(2)とポスト調査の3回すべてで回答した82人とした（回答率50.9%；平均年齢44.2歳， $SD=10.79$ ）。性別の内訳は、男性27人、女性55人であった。入学年度の内訳は、2018年度79人、2017年度3人であった。また、有効回答者の年齢は18歳から72歳（19～22歳4人、23～29歳5人、30代15

人、40代32人、50代20人、60代5人、70代1人)であった。

提出されたメタ課題の回答を、ルーブリック(表3.2を参照)に基づいて「メタ認知度」として得点化した。その合計点で、メタ認知度高群($n=28$)、中群($n=28$)、低群($n=26$)に分けた。なお、メタ認知度高群は経験に基づいたモニタリングと、そのモニタリングに基づいたコントロールについての記述が多かった群、中群は学習内容についてのモニタリングが多かった群、低群は未提出や設問への直接的な回答のみの記述が多かった群であった。

(2) 自由記述によるメタ課題を提出した理由としなかった理由、良かった点・要望

(a) メタ課題を提出した理由

メタ課題を提出した理由について、自由記述で回答を求めた。その結果、47人から47件の回答を得た。以下に回答を分類して記述する。括弧内は同様のコメントをまとめた件数である(表3.11)。

(1) 提出が必須だと思っていたから(13件)

- ・必須課題だと思っていた

(2) 学んだことの振り返りや理解促進のため(11件)

- ・学んだことを振り返って整理することができると感じた
- ・ホームワークの取り組みについて振り返って自分で評価することは、次の学習に役立つ

(3) 任意でも提出すべきだと考えたから(7件)

- ・任意とはわかっているけど、提出課題の一つという考え方をしていた
- ・提出するべきものと思った

(4) 自分の役に立てるため(4件)

- ・自分自身の満足感や自信につながる
- ・提出したほうが良い成績になると思った

(5) 課題はもれなく提出したかったから(3件)

- ・課題はすべて提出したかった
 - ・LMSに「済」の印をつけたかった
- (6) 課題としてコンテンツに用意されていたから (3件)
- ・用意されていたので
- (7) 書きたいことがあったから (2件)
- ・先生に伝えたいことがあった
 - ・課題の内容に当てはまる事項があった
- (8) その他 (4件)
- ・気軽に提出できたから
 - ・時間に余裕があったから
 - ・提出することで課題の効果を理解できると思ったから
 - ・研究に参加することで次の新入生に貢献するため

(b) メタ課題を提出しなかった理由

メタ課題を提出しなかった理由について、自由記述で回答を求めた。その結果、12人から12件の回答を得た(表3.12)。

- (1) 時間がなかったから (9件)
- ・取り組む時間がなかった
 - ・締め切りに間に合わなかった
- (2) 設問に答えられなかったから (2件)
- ・「一番驚いたことは？」という問いが答えにくく、難しかった
 - ・課題の内容にあてはまる事項がなかった
- (3) 提出期限を忘れてしまったから (1件)
- ・期限を忘れてしまった

(c) 自由記述によるメタ課題への感想

メタ課題に対する感想を、自由記述で回答を求めた。その結果、26人から29件の回答

を得た（表 3.13）。

(1) メタ課題の効果（15 件）

- ・学んだことを振り返って、学習したことのつながりや要点を整理できた
- ・自分の興味あることを洗い出せた

(2) メタ課題の提出期限（4 件）

- ・ホームワークの提出期限とずらしてほしい

(3) メタ課題の提出方法（3 件）

- ・提出が自由だったことで、かえってやる気が出た
- ・文字数が多いと書きにくい
- ・成績に関わらないのでおざなりになることもあった

(4) メタ課題の設問（3 件）

- ・「一番驚いたこと」の意味が理解できなかった
- ・「一番驚いたこと」という観点での振り返りはこれまでしてこなかったので、おもしろかった

(5) メタ課題の意義への疑問（2 件）

- ・メタ課題を提出する意義がわからなかった
- ・毎回提出したが効果がわからなかった

(6) その他（2 件）

- ・個別のフィードバックが欲しい
- ・このままでいい

(3) メタ課題による学習動機づけ

メタ課題による学習動機づけについて検討するために、ポスト調査で回答してもらったメタ課題による学習動機づけの質問 4 項目の平均および標準偏差を算出した（表 3.14）。「問 1 メタ課題に取り組んだことで、新しい発見があった（以下、発見があった）」では平均 3.30 ($SD=1.11$)、「問 2 メタ課題は学習を進めるのに役立った（以

表 3.11 メタ課題を提出した理由

カテゴリー	高群	中群	低群	合計
1 提出が必須だと思っていたから	6	6	1	13
2 学んだことの振り返りや理解促進のため	3	4	4	11
3 任意でも提出すべきだと考えたから	4	1	2	7
4 自分の役に立てるため	1	1	2	4
5 課題はもれなく提出したかったから	1	2	0	3
- 課題としてコンテンツに用意されていたから	1	0	2	3
7 書きたいことがあったから	0	1	1	2
8 その他	0	3	1	4
合計	16	18	13	47

表 3.12 メタ課題を提出しなかった理由

カテゴリー	高群	中群	低群	合計
1 時間がなかったため	0	4	5	9
2 問いに答えられなかったから	0	1	1	2
3 締め切りを忘れてしまったため	0	1	0	1
合計	0	6	6	12

表 3.13 メタ課題の感想

カテゴリー	高群	中群	低群	合計
1 メタ課題の効果について	6	7	2	15
2 メタ課題の提出期限について	2	2	0	4
3 メタ課題の提出方法について	3	0	0	3
4 メタ課題の設問について	0	2	1	3
5 メタ課題の意義への疑問について	0	1	1	2
6 その他	1	1	0	2
合計	12	13	4	29

下、役立った)」では平均 3.24 ($SD=1.18$) , 「問 3 メタ課題は自信につながった (以下、自信につながった)」では平均 2.91 ($SD=1.15$) , 「問 4 メタ課題は達成感を高めた (以下、達成感を高めた)」では平均 3.13 ($SD=1.10$) であった。

メタ認知度と動機づけの関連について検討するために、動機づけ質問項目ごとにメタ認知度群による 1 要因分散分析をした。その結果、「発見があった」「役立った」で群の効果が有意であった (発見があった: $F(2, 79)=4.59, p<.05$; 役立った: $F(2, 79)=5.97,$

表 3.14 メタ課題による学習動機づけの平均・標準偏差

項目	高群		中群		低群		全体	
	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD
問1 メタ課題に取り組んだことで、新しい発見があった	3.68	0.89	3.39	1.11	2.81	1.14	3.30	1.11
問2 メタ課題は学習を進めるのに役立った	3.57	0.98	3.50	1.05	2.62	1.27	3.24	1.18
問3 メタ課題は自信につながった	3.00	1.10	3.04	1.15	2.69	1.17	2.91	1.15
問4 メタ課題は達成感を高めた	3.25	1.09	3.32	1.04	2.81	1.11	3.13	1.10

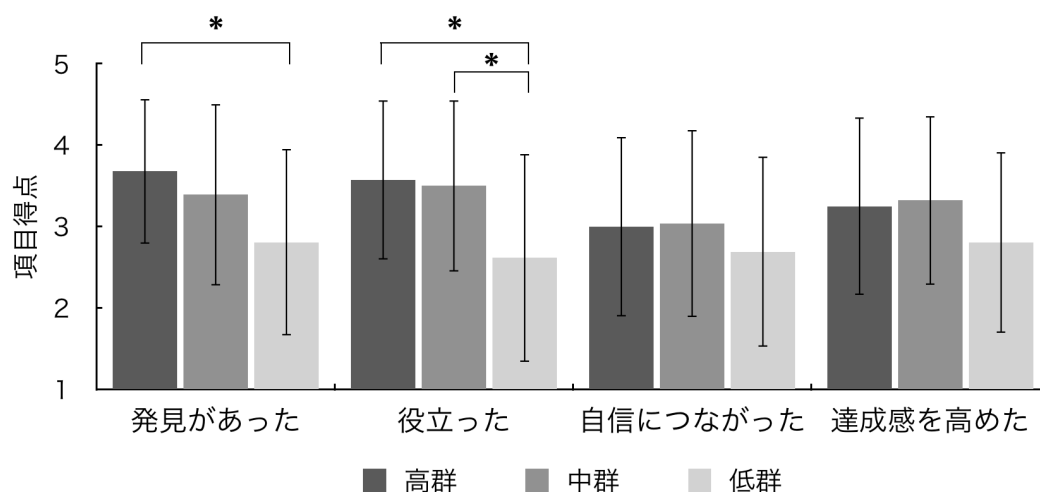


図 3.3 メタ認知度群ごとのメタ課題による学習動機づけ得点の平均 (* $p < .05$)

$p < .01$) . HSD 法を用いた多重比較によると、「発見があった」では高群の平均が低群の平均よりも有意に高かった ($MSE=1.15$, $p < .05$) . 「役立った」では高群と中群の平均が低群の平均よりも有意に高かった ($MSE=1.27$, $p < .05$) (表 3.14, 図 3.3) .

(4) メタ課題のメタ認知度合計上位 5 人の記述内容

メタ課題でモニタリングやコントロールについての記述が多かったメタ認知度高群は、低群よりもメタ課題によって動機づけられていた。また、研究 4 では、メタ認知度高群のみでメタ認知的気づきスキルの「コントロール」が増加していた。メタ課題が省察の機会になったかどうか、動機づけやスキルに影響を及ぼしたと考えられた。

メタ課題のメタ認知度が特に高かった受講生が、メタ課題の中でどのようなモニタリン

表 3.15 「メタ認知度」上位 5 人の属性

受講生	メタ認知度 順位	メタ認知度	入学年度	性別	年齢	職業
A	1	49	2018 年度	男性	27	フルタイム
B	2	45	2018 年度	女性	37	経営者・役員・自営業・自由業
C	3	44	2018 年度	女性	55	パート・アルバイト
D	3	44	2018 年度	女性	34	フルタイム
E	5	43	2018 年度	女性	52	フルタイム

グ、コントロールに関する記述をしていたのかを検討するために、メタ認知度合計点が 41 点以上であった受講生 5 人（表 3.15）の回答を分析した。表 3.16～3.19 には、各受講生の回答について、設問への直接的な回答、モニタリング、コントロールに当たる内容を要約して記載した。

メタ課題 1（表 3.16）は、「設問 1 あなたはなぜこの授業（スタディスキル）を履修したのですか」「設問 2 この授業で何を身に付けたいですか」の 2 問であった。「スタディスキル」を履修する理由としては、いずれの受講生も、「X オンライン大学で学ぶためのスキル」の習得を挙げていた。これに加え、「スタディスキル」に対する自分の学習ニーズについてもモニタリングしていた。大学で学ぶことが初めてだったり長いブランクがあったりするために、大学での学びへの不安を抱えていることを記述していた。コントロールでは、「効率の良い学び方は仕事にもヒントになる」「自己流ではなく、いろいろな形でヒントをもらいながら学びたい」のように、自分が習得したい「X オンライン大学で学ぶためのスキル」についてより具体的に説明していた。

目標としては、いずれの受講生も「レポートの書き方」や「パソコンスキル」といった具体的なスキルを挙げていた。モニタリングでは、自分のスキル不足について言及していた。コントロールでは、「自分の一番良いノートの取り方を見出したい」のように、目標として挙げたスキルのより詳細な内容や、「この科目は毎週月曜日に受講する」のように、どのように受講するか、「仕事で、ほかの人に対して根拠に基づいた指導をしたい」のように、大学での学習だけでなく仕事でどう活かすかについて記述していた。

メタ課題2～5（表3.17，表3.18）は、「第x回～第y回の授業であなたが一番驚いたことは何ですか。また、それはなぜですか」という設問文であった。直近2，3回分の授業で、もっとも印象的だったスキルやツール，教員の言葉，自分自身の学習方法について挙げていた。「なぜですか」という問いかけに対して，いずれの受講生も自分のこれまでの学習方法や考え方に照らし合わせ，自分なりに工夫していたものの不足していたスキルなどについてモニタリングしていた。コントロールについては，記述するよう設問文に明記していなかったこともあり，記述がある場合とない場合があった。記述した受講生は，着目したスキルについて，「レポートと呼ぶにふさわしい文章が書けるようになりたい」のように，どの程度までスキルアップしたいか，「多くの情報を端的にまとめたレポートが書けるように練習していきたい」のように，スキルアップのためにどのように練習するかについて言及していた。

メタ課題6（表3.19）は，「設問1 あなたはこの授業で何ができるようになりましたか」「設問2 あなたはこの授業の学び方にどのような工夫をしましたか」「設問3 あなたはこの授業で学んだことを，今後の大学での学びにどう活かしますか」の3問であった。「スタディスキル」で得たスキルでは，5人中4人がメタ課題1で目標として挙げていたスキル（レポートの書き方）を挙げていた。モニタリングとして，スキルを学ぶ前や学んだときの戸惑いについて言及していた。学び方で工夫した点では，5人中4人が使っていた方略の詳細な説明に加え，その方略を選んだ理由をモニタリングしていた。たとえば，「予習と復習。一回授業を聞いただけでは理解できていないと感じたから」「生活スタイルの見直し。学生生活に空白があるから」などの記述があった。なお，設問1と設問2ではコントロールの記述は1人だけであった。学んだことの今後への活かし方は，設問1で挙げたスキルを中心に，「レポートは順を追いながら作成するのがポイントだと思う」のように，あるスキルについての考え方がどのように変化したか，「必要なスキルが，まだ身につけていないと感じている」のように，今の習熟具合はどうかなどについてモニタリングしていた。コントロールでは，「論理的で効率的な文章を作成したい」のよ

うに、どの程度までスキルアップしたいか、「ほかの人にレポートを推敲してもらって質の高いレポートを書けるようにしたい」のように、スキルアップのためにしようとしていることについて記述していた。

表 3.16 メタ認知度上位 5 人のメタ課題 I の記述内容 (要約)

受講生	設問 1 あなたはなぜこの授業 (スタディスキル) を履修したのですか。	設問 2 この授業で何を身に付けたいですか。
	回答	回答
A	<p>・必修科目 ・大学での学びを良いものにした ・履修することによって不安が解消され、より有意義な大学生活を送れると考えた</p>	<p>・大学の学びは人に対して根拠に基づいた指導をしてほしい ・自分の書き方に疑問を感じることがある ・相手により伝わりやすい文章を書く技術の必要性を感じた</p>
B	<p>・学び方を学ぶことに興味がある ・学生生活で必要と感じた</p>	<p>・文章をまとめることに時間がかかると感じた ・文章の書き方を学んでみたい ・楽しみながら学ぶことに身をつけたい</p>
C	<p>・海外の大学で学んだため、日本の大学での学習スタイルがわからなかった</p>	<p>・効率的に記憶するのがいい ・論文やレポートを提出したことがなく不安だった ・文章の書き方のコツを知りたい</p>
D	<p>・海外の大学でも基礎コースを受けたが、Xオンライン大学での学習方法を想像するのが難しかった ・学生生活から離れてからのブランクがある</p>	<p>・効率的に記憶するのがいい ・論文やレポートを提出したことがなく不安だった ・文章の書き方のコツを知りたい</p>
E	<p>・Xオンライン大学で学ぶスキルの基礎を習得しなければ、学ぶことができないと考えた</p>	<p>・文章の書き方を教える方法がわからない ・海外の大学でも学んだが、Xオンライン大学ではどの方法が適しているのか ・学生時代は学び方を教える必要とされ、必要とされるスキル ・学生時代は学び方を教える必要とされ、必要とされるスキル ・どういった方法で学びを進めたいかを知りたい</p>

表 3.17 メタ認知度上位 5 人のメタ課題 2・3 の記述内容 (要約)

受講生	メタ課題 2 第1回～第3回の授業でああなたが一番驚いたことは何ですか、また、それはなぜですか、	メタ課題 3 第4回～第5回の授業でああなたが一番驚いたことは何ですか、また、それはなぜですか、
	回答	回答
	モニタリング	モニタリング
	コントロール	コントロール
A	<ul style="list-style-type: none"> ・文献を引用すること ・そのことを学習する上で意識したことがなかった ・自身の主張を根拠あるものにするこ とにつながる 	<ul style="list-style-type: none"> ・KJ法ではデータが主張することを感取って分類する ・これまで、枠組みを作 ってからそれに当てはめるイメージで学んでいた
B	<ul style="list-style-type: none"> ・レジュメを作ること ・今まで自分が読んでいたのはほとんどが専門書でなく一般書だった ・知識を増やすような読み方をしてこなかった 	<ul style="list-style-type: none"> ・今まで何かを考えると、始めに整理や分析を考 えていなかったために、途中で考えがブレたりコ ンセプトがしつかり組み 立てられなかったりした
C	<ul style="list-style-type: none"> ・本を読んだあとにレジュメを作ること ・今までもメモを取って はいたが、整理していな かったため役に立ったこ がなかった 	<ul style="list-style-type: none"> ・レジュメとして整理して おけば、卒論や仕事で助 かる
D	<ul style="list-style-type: none"> ・本の読み方 ・本は最初から最後まで読 まなければならぬとい う固定概念を覆された 	<ul style="list-style-type: none"> ・ブレイクストーミングや アウトライク書きはして いたが、情報同士の繋が りを見出せることや情報 を収束させられることに 気づけていなかった
E	<ul style="list-style-type: none"> ・授業を受けて課題を 提出している自分 ・授業を受けるたびに知ら なかったことを知る喜び を感じている ・パソコンは苦手が課題 提出のために頑張ってい る 	<ul style="list-style-type: none"> ・アイデアやデータを 整理しまとめる方法 があること ・マインドマップやKJ法を 初めて知った ・自分は発想力が乏しいと 思っていたが意外とアイ デアが湧いてきた

表 3.18 メタ認知度上位 5 人のメタ課題 4・5 の記述内容 (要約)

メタ課題 4 第6回～第8回の授業でああなたが一番驚いたことは何ですか。また、それはなぜですか。	メタ課題 5 第9回～第11回の授業でああなたが一番驚いたことは何ですか。また、それはなぜですか。
回答	回答
モニターング	モニターング
コントロール	コントロール
<p>受講生</p> <p>メタ課題 4 第6回～第8回の授業でああなたが一番驚いたことは何ですか。また、それはなぜですか。</p>	<p>メタ課題 5 第9回～第11回の授業でああなたが一番驚いたことは何ですか。また、それはなぜですか。</p>
<p>A</p> <ul style="list-style-type: none"> ・反対や反論すること ・これが、これまででは反対や反論されたい意見は弱いものだと思っていた 	<ul style="list-style-type: none"> ・レポートでは接続の「が」を使わないこと ・特に意識することなく「が」を使っていた ・文章を強くするために必要なことを意識して論文作成に臨みたい
<p>B</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分の主張をより頑健にしようという考え ・反駁や質疑は相手の主張を論破するために使用すると思っていた ・主張を頑健にするという視点が自分には足りていなかった 	<ul style="list-style-type: none"> ・接続助詞を使っている程度文章をひと塊りにすること ・読みやすいと感じていた ・文章を書くことに苦手意識を持っていた ・三角ロジックがうまく使えるようになれば構成や内容が充実する ・練習して自分の意見をしっかりと伝えられるレポートを書けるようになりたい
<p>C</p> <ul style="list-style-type: none"> ・三角ロジックでのワラント大切さ ・前回のホームワークではワラントをだらだらと書いてしまっただけで、相手に伝わらなくなってしまうと気づいた 	<ul style="list-style-type: none"> ・レポートの構成と序論の書方 ・今回は序論の構成で書いたことはいい ・字数の多さが苦痛だったし、内容を長時間考えたり思いつきを書いたりしていた ・構成を意識して作成したい
<p>D</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ロジックを多角的に見て議論して、主張をより頑健なものにする ・日本人は主張を控えておきたい 	<ul style="list-style-type: none"> ・序論・本論・結論を合わせるとすぐに1000字を超えてしまうこと ・今まで文字数が多いレポートに良い印象がなかった ・多くの情報を端的にまとめたレポートが書けるよう練習していきたい
<p>E</p> <ul style="list-style-type: none"> ・レポートとは何か ・主張・論証・議論の方法がある 	<ul style="list-style-type: none"> ・書き方を学んでから書いたレポートが、自分が書いたものとは思えない文章だった ・書くのに時間がかかったし難しかったので、もう一度復習したい

表 3.19 メタ認知度上位 5 人のメタ課題 6 の記述内容 (要約)

設問 1 あなたはこの授業で何ができるようになりま		設問 2 あなたはこの授業の学び方にどのような工夫		設問 3 あなたはこの授業で学んだことを、今後の大学	
受講生		をしましたか。		での学びにどう活かしますか。	
回答	モニタリング	回答	モニタリング	回答	モニタリング
	・学術的な文章 を書き能力の 基礎	・講義内容を活か して良い文章を 作りたいた	・一回授業を聞いて ただだけでは理解 できていないと 感じた	・文章を書き能 力をレポート や卒論に活か す	・必要なスキルだ が、まだ身につ いてないと感じ る
A	・自分の考えを 整理すること	・今までは思いつ くままに書いて、 論点がずれる ことがあった	・ほかの講義や 課題の採点結 果を参考にし ながら復習し た	・仕事や社会情 勢を踏まえな がら各講義の 内容を理解し た	・論理的で効率的な 文章を作成したい ・文章を作ることに 慣れたい
B	・文章の構成が 理解できた	・今まではどのよ うにレポートを 書いたらいいか わからなかった	・三角ロジックの ところで苦労し たが、悩んだお かげでわかっ てきた	・レポート作成 ・レポートは順を 追いながら作成 するのがポイン トだと思う	・問いかけや追求を していきたい
C	・ノートの取り 方	・これまでどのよ うに学習に取り 組むべきか考え たことはなかつ た	・生活スタイル の見直し	・ほかの科目の 授業 ・本を読むとき	・難しい本にも挑戦 したい ・ほかの人にレポー トを推敲してもら って質の高いレポ ートを書けるよう にしたい
D	・参考文献の書 き方	・プレゼンター でプレゼンテー ションはしてい たが、スキルを 学んだことはな かった	・調べた ・学期の初め頃 はパソコン操 作を家族に教 えてもらって いた	・今後の大学生 活の様々な場 面 ・ほかの講義の 受講や卒業研 究	・大変だったが、 自分が考えてい た以上に多くの ことができると なった
E	・プレゼンター ション	・大学時代や仕事 でプレゼンテー ションはしてい たが、スキルを 学んだことはな かった	・調べた ・学期の初め頃 はパソコン操 作を家族に教 えてもらって いた	・今後の大学生 活の様々な場 面 ・ほかの講義の 受講や卒業研 究	・大変だったが、 自分が考えてい た以上に多くの ことができると なった

4. 考察

(1) メタ課題の提出理由と提出する意義

本研究の目的の一つ目は、メタ課題はどのように利用され、認知されていたかについて明らかにすることであった。

(a) メタ課題を提出した理由

メタ課題の提出理由から、自分の学習に役立てるために能動的に取り組んだ受講生と、「提出すべきもの」として受動的に取り組んだ受講生がいたことが示された。必須の課題として取り組んだ学生がいたことは、メタ課題の目的の説明や提示方法に改善の余地があることを示唆している。本研究では、メタ課題の目的は初回のビデオでのみ言及した。しかし、ビデオやお知らせなどで何度か周知するべきであろう。また、必須の課題にすれば毎回欠かさずに提出してもらえるため、方略訓練としては都合が良い。しかし、提出自体が目的になってしまうおそれもある。必須化や成績への算入については慎重になるべきである。

(b) メタ課題を提出しなかった理由

分析対象とした82人は、全員が1回以上メタ課題を提出していた。メタ認知度高群は全員が6回すべて提出していたため、未提出理由を回答したのはメタ認知度中低群であった。提出が任意であったため、時間がなかったので提出を見送ったという回答が多かったことは当然といえよう。

問いに答えられなかったという回答は、メタ課題の設問文を再考する手掛かりとなりそうである。メタ課題2～5では「一番驚いたことは何ですか」とたずねた。筆者は、特に印象に残った内容や自分のスキルとして新たに取り入れたい内容が書かれることを想定していた。しかし、課題への回答として「驚いたことはなかった」という記述が数件あったことから、文字通りの「驚いた(びっくりした)こと」を書かなければならないと捉えた受講生もいたようである。設問文から出題者が何を求めているかを読み取ることは大学で学ぶ上で必要なスキルである。とはいえ、設問文を誤解のないような表現にすることは必

要な配慮といえよう。

(c) メタ課題の有用性と改善点

メタ課題は、学習内容を振り返ったり整理したりする機会になったという感想が、メタ認知度の群を問わず挙げられていた。しかしながら、自分の「経験」を利用したことについて言及した感想は見当たらなかった。また、有用性を感じなかったという回答も数件あった。これらについても、前述のようなメタ課題に取り組む目的の周知と設問文の表現が改善点と考えられる。メタ課題の目的は、メタ認知的に自分の学習を捉えて省察し、行動の変容を促すことである。その結果、より多くの方略を使用できるようになることや、学習障害要因に直面したときに対処できるようになることである。主観的な有用性だけでなく実際の行動の変容を促せるように、課題を調整すべきである。加えて、メタ認知や自己調整学習に関する知識を持っているかどうかで、メタ課題の利用の仕方や有用性の認知も異なることが予想される。初回授業での提示の仕方も検討の余地があろう。

なお、提出期限について、ホームワークの提出期限とずらしてほしいという要望が数件あった。これに関しては、受講生が、ホームワークを期限間際に提出するのではなく、メタ課題を提出する余裕があるスケジュールで学習を進めることが理想であろう。

(2) メタ課題による学習動機づけ

本研究の目的の二つ目は、メタ課題によって科目の学習がどのように動機づけられたかを明らかにすることであった。

メタ課題による動機づけのうち「発見があった」はメタ認知度低群よりも高群が、「役立つ」はメタ認知度低群よりも高群・中群が有意に高かった。メタ認知度低群は、メタ課題をあまり提出しなかった受講生や、モニタリングやコントロールの記述がほとんどなかった受講生である。よって、メタ課題を有効に利用できなかったと考えられる。

「自信につながった」は5段階評価で平均値が3を下回っていたことから、メタ課題に取り組んでも自分の学習スキルに自信を持つことはできなかったことが示された。オンライン大学の学生の学生生活に対する自信を調査した研究では、新入生は上級生に比べて、

テストや課題をうまくこなしたり授業の内容を理解したりする自信が低かった（石川ほか2013）。すなわち、在学1年目の学生は、学習に対して自信がない。しかし、メタ課題でメタ認知的に省察することでスキルが上がったと実感できれば、自信につながる可能性はあろう。また、4項目すべてで平均値が4を下回っていたことから、受講生が自分の学習スキルが変化していることを実感できる仕掛けがさらに必要と推察される。

（3）メタ認知度高群の記述

本研究の目的の三つ目は、メタ認知度が特に高かった受講生のメタ課題では、どのようなモニタリング、コントロールがされたのかを明らかにすることであった。

メタ課題を「メタ認知度」として得点化する際、経験に基づいたモニタリングと、そのモニタリングに基づいたコントロールについての記述が多い場合、メタ認知度が高くなるようルーブリックを設定した。メタ認知度が特に高かった5人のメタ課題は、設問文に記述するよう指定がなくても、「自分の経験」を踏まえて記述していた。

モニタリングでは自分の学習環境や不足しているスキルなどについて、コントロールではどの程度までスキルアップしたいか、スキルアップに向けて具体的に何をするかについて記述していた。また、メタ認知度高群全体では、低群よりもメタ課題を通して「発見があった」「役立った」と感じていた。これは、自分の学習環境に対する疑問や不安、不足しているスキルがあることへの気づきによって、自分の学習に対する前提や世界観に揺らぎが生じて「発見があった」と感じたことと推察される。また、単に学習内容を振り返ったことが役だったと感じたというよりも、なんらかの意識変容や行動変容があったために「役立った」と感じたことと推察される。

Knowles のアンドラゴジー論や Mezirow の意識変容学習論では、学んだ知識と自分の経験と結びつけることが、意識変容、行動変容へとつながることが強調されている。学習内容自体を振り返ったり整理したりするだけでは、知識が増えたことに満足してしまい、自分の前提や世界観に揺らぎは生じないであろう。メタ課題を通じて意識変容、行動変容を促すには、「自分の経験を批判的に捉える」よう、明確に指定することが重要であるこ

とが示唆された。

(4) オンライン大学への示唆と今後の課題

本研究では、ポートフォリオタイプのメタ課題を取り入れた。このタイプのメタ課題は、eラーニングでもLMSに課題としてセットするだけで簡単に導入できることが利点である。さらに、成人学習者にとって自分の経験を踏まえた省察は、学習内容を知る以上の意識変容をもたらし、行動変容のきっかけになる。成人学習者が学ぶオンライン大学だからこそ、メタ課題は、彼らが深い学びを得るためのツールとなり得るであろう。

今後の課題は、学習者自身の「経験」を踏まえた省察ができる設問文や提示方法に改善することである。改善案として、設問文の指定の明示化のほかに、メタ認知や自己調整学習についての知識の周知とメタ課題の価値づけ、前に提出したメタ課題を振り返る設問の設定が挙げられる。ポートフォリオの利点である「成果の蓄積」を活かした設問は、学生により深い省察を促せると考えられる。成人学習者の学習に対する「前提や世界観に揺らぎを生じさせる」メタ課題への改善が課題である。

5. 結論

本研究では、オンライン大学の基礎教育科目の任意課題としてポートフォリオタイプのメタ課題を導入し、受講生にどのように利用され、認知されたかを検討した。その結果、以下の3点が明らかになった。

- (1) メタ課題が、学習内容について振り返ったり整理したりする機会になったと感じた受講生が多かった。
- (2) メタ課題に自分の経験について書く傾向があった受講生にとっては、メタ課題は自分の学習に役立ったり新しい発見があったりしたと感じたツールであった。
- (3) メタ課題に自分の経験についてほぼ必ず書いていた受講生は、設問への直接的な回答だけでなく、自分の学習ニーズについてモニタリングしたり、コントロールとしてスキルアップのための目標設定について言及したりしていた。

これにより，メタ課題の改善点として，経験を踏まえた振り返りに基づいて考え方や行動の変化について記述するよう，明示するべきであることが示唆された。

第3節 本章のまとめ

本章では、オンライン大学の基礎教育科目「スタディスキル」においてメタ課題を導入した。そして、メタ課題による自己調整学習スキルの支援をさらに充実させるための留意点について検討した。

第2章（研究1～研究3）で挙げられた、オンライン大学の学生の自己調整学習の支援のための留意点のうち「(1)学習方法を振り返る方略（メタ認知的モニタリング）の使用を促す」を踏まえ、第3章（研究4，研究5）では、学生に自身の学習過程に注目させる「メタ課題」を導入した。そして、メタ課題による自己調整学習の支援をさらに充実させるための留意点について検討した。

第1節（研究4）では、基礎教育科目にポートフォリオタイプのメタ課題を実施した前後でのメタ認知的気づきスキル、自己調整学習方略の変化を明らかにすることで、自己調整学習スキルの向上に対するメタ課題の効果と改善点を検討した。その結果、メタ認知的気づきスキルの「モニタリング」は向上が見られたものの、自己調整学習方略の「Ⅲ大学の友人にたずねる」方略の使用が減少した。また、提出されたメタ課題をルーブリックに基づいて「メタ認知度」として得点化し、その合計点で受講生をメタ認知度高群・中群・低群に分けた。群ごとにスキルや方略の変化を検討したところ、メタ認知的気づきスキルの「コントロール」はメタ認知度高群のみで向上が見られた。これにより、メタ課題の効果は、モニタリングスキルの向上に加え、「今後どのようにするか」について記述することでコントロールスキルの向上も期待できることが示された。また、メタ課題の改善点として、学習方法に関するこれまでの考え方や行動についての振り返りに基づいて「今後どのようにするか」まで記述するよう明示することが挙げられた。

第2節（研究5）では、メタ課題を受講生がどのように利用し、認知したかを明らかにすることで、メタ課題の効果と改善点を検討した。そのために、ポスト調査で回答を求めたメタ課題についての感想、メタ課題による動機づけ質問項目を分析した。その結果、メタ課題は学習内容について振り返ったり整理したりする機会になったと感じた受講生が多

かった。そして、メタ課題に自分の経験について書く傾向があった受講生にとっては、メタ課題は自分の学習に役立ったり新しい発見があったりしたと感じたツールであった。さらに、提出されたメタ課題の「メタ認知度」が特に高かった受講生の記述内容に着目し、メタ課題にどのようにメタ認知的に取り組んだかについて検討した。その結果、メタ課題に自分の経験についてほぼ必ず書いていた受講生は、設問への直接的な回答だけでなく、自分の学習ニーズについてモニタリングしたり、コントロールとしてスキルアップのための目標設定について言及したりしていた。これにより、メタ課題の改善点として、経験を踏まえた振り返りに基づいて考え方や行動の変化について記述するよう、明示するべきであることが示唆された。

以上の分析から、メタ課題を取り入れた自己調整学習の支援をさらに充実させるための留意点として、以下の点が挙げられた。

メタ課題の提示方法については、以下の3点が挙げられた。

- (1) メタ課題の設問文には、記述してほしい内容を明確に指定する。
- (2) スキルの低い受講生が役立てられるよう、記述内容の具体例を示す。
- (3) 自己調整学習スキルの重要性、メタ課題に取り組む目的について、ビデオやお知らせなどで何度か周知する。

メタ課題の内容については、以下の2点が挙げられた。

- (1) 自分の経験を批判的に省察し、それを踏まえて今後どのように行動や考え方を変わるかについて記述するよう促す。
- (2) 前に提出したメタ課題の記述を振り返るような設問を設定する。

以上の留意点によって、メタ課題を通して、自分の経験を踏まえたメタ認知的モニタリングやメタ認知的コントロールを促進できるであろう。これらは、より深い学びと意識変容、行動変容をもたらすことが予想される。学びに対する意識変容が、オンライン大学の学生の自己調整学習スキル向上につながると期待される。

本章（研究4・研究5）では、ポートフォリオタイプのメタ課題を導入した。ポートフ

オリオの利点は「省察」を促せる点にある。しかしながら、省察するだけでは、メタ認知的気づきスキルのうちのモニタリングスキルしか向上しなかった。「自己調整学習スキルの向上」とは、学習時の行動がより適切なものに変化することである。よって、メタ認知的モニタリングおよびメタ認知的コントロールの判断基準となるメタ認知的知識、実際の行動の変化につながるコントロールスキルを変化させられるメタ課題になるよう工夫をすべきであろう。

第4章 研究の総括

本研究では、オンライン大学の学生の自己調整学習について明らかにし、さらにそのスキル向上のための支援方法について検討してきた。本章では、まず研究の成果について述べる。次に自己調整学習スキル向上を支援する際の留意点、最後に今後の課題を述べる。

第1節 研究の成果

1. オンライン大学の学生の自己調整学習の状況

研究1では、オンライン大学の学生による自己調整学習方略全般の使用状況と、方略同士の影響関係について検討することを目的とした。「大学通信教育課程の社会人学生の自己調整学習方略尺度」を作成し、2波のパネル調査を行った。その結果、自己調整学習方略として、「I 学習方法を振り返る（メタ認知的モニタリング）」「II 学習を工夫する（認知的方略）」「III 大学の友人にたずねる（援助要請）」「IV 学習計画を立てる（プランニング）」「V 自分にご褒美を与える（環境管理）」の5因子が抽出された。うち、よく使用されている方略は認知的方略とプランニングで、あまり使用されていないのは援助要請であることが明らかになった。また、学習方略使用状況は約半年後も大きくは変わらないことが示された。方略間の因果関係の分析では、メタ認知的モニタリング方略が学友への援助要請とプランニング方略に、プランニングが認知的方略と環境管理に影響していることが確認された。これによって、オンライン大学の学生には、メタ認知的モニタリング方略を使用するよう促すことで、自己調整学習のサイクルに誘導できる可能性があることが示唆された。

研究2では、オンライン大学の学生のメンター（本研究では「教育コーチ」）や大学の友人との交流の有無が学習のつまづきへの対処と自己調整学習の状況にどのように影響を及ぼしているか、また、つまづき対処と自己調整学習の関連はどのようなかを明らかにする

ことを目的とした。その結果、オンライン大学の学生をつまづき対処方略は、「学友に質問する」「教育コーチに質問する」「放置する」「自分で解決する」の四つの方略に分類された。大学での交流の有無に着目した分析では、ゼミに所属している場合、学習の相談ができる学友がいる学生は、教育コーチや学友に援助要請することをつまづきを解消していた。一方、そういった学友がいない学生は、つまづいたときでも援助要請しない傾向があった。そして、ゼミに所属しているかどうかにかかわらず、学習の相談ができる学友がいる学生は、より多くの自己調整学習方略およびつまづき対処方略を使用していた。以上のことから、オンライン大学での学習継続においてメンターや学友との交流が重要（関ほか 2014）であることが、自己調整学習方略使用の側面から裏づけられた。

第3節（研究3）では、第2節で援助要請の質についての検討が不十分であったことを踏まえ、つまづき対処方略尺度改訂版を作成した。そして、オンライン大学の学生が学習のつまづきにどのように対処しているのか、「教育コーチ」への援助要請態度がつまづき対処にどのように影響しているのかを検討した。その結果、学習につまづいたとき、「教育コーチに質問する（自律的）」「教育コーチに質問する（依存的）」「放置する」「身近な人に質問する」「わかるのを待つ」「自分で解決する」方略を使用していた。また、教育コーチに対する援助要請態度として、「躊躇」「失敗回避」が見出された。そして、援助要請を失敗回避と考えている学生は、教育コーチだけでなく身近な人にも援助要請をする傾向があることが示された。

研究1、研究2、研究3より、オンライン大学の学生の学習環境や自己調整学習の状況について、以下の傾向があることが示唆された。

- ・自己調整学習方略の使用頻度や種類は、半年程度ではほとんど変化しない。
- ・学習方法を振り返ることが、ほかの自己調整学習を使用するきっかけになっている。
- ・学習についての相談ができる学友がいる学生のほうが、学業的援助要請をすることができ、自己調整学習方略全般も多く使用している。
- ・在学2年目以降の学生でも、学習についての相談ができる友人がいない場合もある。

- ・ 援助要請を躊躇しがちな学生は、援助要請をせずに学習を放置しがちである。
- ・ 援助要請を失敗回避のためと考えている学生は、教育コーチや学友、大学以外の身近な人に援助要請している。

これらからの示唆の一つ目は、学習方法を振り返ること、すなわちメタ認知的モニタリングを使用することが、そのほかの方略使用状況を変えうるという点である。言い換えると、プランニングや認知的方略などの細かな方略を教えるよりも、学生の自己調整学習全体の状況が変化しやすいということである。オンライン大学の学生のような成人学習者がより深く学び、意識変容に至るには、「省察」をすることが指摘されている（Mezirow 1991, Cranton 1992）。省察すなわちメタ認知的モニタリング方略は、オンライン大学の学生に対する自己調整学習の支援の鍵となる方略であることが示唆された。

一方で、自己調整学習方略の使用状況は半年程度ではほとんど変化しないことも示された。すなわち、スキルが低い学生は、方略の種類も使う回数も少ないままで学習を続けているおそれがある。このことから、学生が自己調整学習スキルを向上させるための支援の重要性が示唆された。

大きな示唆の二つ目は、学習の相談ができる学友がいることが、自己調整学習をより充実させている点である。これにも、成人学習者としての経験を踏まえた省察の重要性が関連していると推察される。学友への学習内容や方法の相談は、自分の考え方や経験についても話す機会になる。学生がお互いに考え方や経験を伝え合うことで、自分の前提や価値観が揺るがされることもある。学友への相談は、意識変容、行動変容のきっかけになるのではないだろうか。

よって、オンライン大学の学生への自己調整学習の支援方法として、以下のものを挙げた。

- (1) 学習方法を振り返る方略（メタ認知的モニタリング）の使用を促す
- (2) 適切な学業的援助要請の方法をレクチャーする
- (3) 学友や教育コーチといった大学内での他者との交流を推奨する

これらの支援方法は、成人学習者に対する支援としても妥当と推察される。経験を踏まえた省察を促す支援は、オンライン大学の学生の学習意欲を維持してドロップアウトを防ぎ、卒業まで学習を継続させるために有用であると考えられる。

2. オンライン大学の学生に対する自己調整学習の支援

研究4と研究5では、研究1～研究3で挙げられた、オンライン大学の学生の自己調整学習の支援のための留意点のうち「(1)学習方法を振り返る方略（メタ認知的モニタリング）の使用を促す」を踏まえ、学生に自身の学習過程に注目させる「メタ課題」を導入した。そして、メタ課題による自己調整学習の支援をさらに充実させるための留意点について検討した。

研究4では、基礎教育科目にポートフォリオタイプのメタ課題を実施した前後でのメタ認知的気づきスキル、自己調整学習方略の変化から、自己調整学習スキル向上に対するメタ課題の効果および改善点を検討した。その結果、メタ認知的気づきスキルの「モニタリング」は向上が見られたものの、自己調整学習方略の「Ⅲ大学の友人にたずねる」方略の使用が減少した。また、提出されたメタ課題をルーブリックに基づいて「メタ認知度」として得点化し、その合計点で受講生を高群・中群・低群に分けた。群ごとにスキルや方略の変化を検討したところ、メタ認知的気づきスキルの「コントロール」はメタ認知度高群のみで向上が見られた。これにより、メタ課題の効果は、モニタリングスキルの向上に加え、「今後どのようにするか」について記述することでコントロールスキルの向上も期待できることが示唆された。また、メタ課題の改善点として、学習方法に関するこれまでの考え方や行動についての振り返りに基づいて「今後どのようにするか」まで記述するよう明示することが挙げられた。

研究5では、メタ課題を受講生がどのように利用し、認知したかを明らかにすることで、メタ課題の効果および改善点を検討した。そのために、ポスト調査で回答を求めたメタ課題の感想、メタ課題による学習動機づけ質問項目を分析した。その結果、メタ課題が

学習内容を振り返ったり整理したりする機会になったと感じた受講生が多かった。そして、メタ課題に自分の経験について書く傾向があった受講生にとっては、メタ課題は自分の学習に役立ったり新しい発見があったりしたと感じたツールであった。さらに、メタ課題の「メタ認知度」が特に高かった受講生がどのように取り組んだかについて検討した。その結果、メタ課題に自分の経験についてほぼ必ず書いていた受講生は、設問への直接的な回答だけでなく、自分の学習ニーズについてモニタリングしたり、コントロールとしてスキルアップのための目標設定に言及したりしていた。これにより、メタ課題の改善点として、経験を踏まえた振り返りに基づいて考え方や行動の変化について記述するよう、明示すべきであることが示唆された。

研究4，研究5より，今回導入したポートフォリオタイプのメタ課題の効果と問題点は，次のように挙げられる。

メタ課題の効果については，以下の3点である。

- ・学習内容そのものについて振り返ったり整理したりすることができた。
- ・メタ課題にメタ認知的に取り組んだ受講生にとっては、「スタディスキル」の学習に役立ったり新しい発見ができたりしたと感じた。
- ・全体的にメタ認知的モニタリングのスキルが向上した。

メタ課題の問題点については，以下の3点である。

- ・設問文に「経験に基づいたモニタリングやコントロールについて記述する」という明確な指定がなかったために，メタ課題の意図が伝わりにくく，受講生によって回答の精度に幅があった。
- ・メタ課題の設問に対して直接的な回答のみを記述していた受講生には，メタ課題で意図していたような省察の機会がなかったために，その効果を実感しにくかった。
- ・メタ課題に特にメタ認知的に取り組んでいた学生しか，メタ認知的コントロールのスキルが向上しなかった。

今回のようなポートフォリオタイプのメタ課題は，オンライン大学の学生のメタ認知的

気づきスキルの向上のための支援に活用できることが示唆された。しかしながら、設問文の文言や目的の周知の仕方などについて改善・調整すべき点が多くあった。

第2節 支援の際の留意点

オンライン大学の学生の自己調整学習を支援する際の留意点として、次の3点が挙げられる。

(1) 成人学習者としての特徴を踏まえた課題にする

オンライン大学の学生は、前述のように成人学習者あるいは成人学習者への移行期の学習者である。よって、支援をより効果的にするには、自己決定性を指向する点や経験を学習に活用する点、しかし変容はしにくい点などの特徴を踏まえた支援が望まれる。その上で、自己調整学習において重要な方略であるメタ認知的方略の使用を促す必要があるであろう。具体的には、以下のような活動である。

- ・自分の経験を踏まえて省察する：

「振り返り」の活動をする際に、単に学習内容についての振り返りや整理を促すのでは、成人学習者の学びとしては不十分である。学習方法に関する自分自身の経験について想起し、考え方や経験の前提を批判的に考えるプロセスが必要である。

- ・省察を踏まえて、考え方や行動がどのように変化したか（しなかったか）について表現する：

省察しただけでは具体的な変容は起こりにくい。意識変容、行動変容に至るには、自分の前提や価値観がどのように変化したか（しなかったか）、今後どのようにしようと考えているかまで表現する必要がある。

(2) 指示や意図を明確に示す

オンライン大学の学生は年齢層もスキルも幅がある。授業で指定や設問文を提示したときの解釈や反応は学生によってさまざまである。スキルを向上させてほしいのは、特にスキルが低い学生である。まったく知らない分野の学習の初期など自己決定学習に移る前のしばらくの間は、ペダゴジ的な学習が必要な場合もあることが指摘されている（西岡2014）。オンライン大学での自己調整学習スキル向上のための支援においては、観察レベルや模倣レベルでの自己調整スキルの訓練が有効であろう。具体的には、以下のような

配慮である。

- ・自己調整学習スキルの重要性を数回にわたって強調する：

自己調整学習スキルが低い学生ほど、自己調整学習の重要性には意識が向きにくい。スキル向上のための活動への取り組みは、スキルが低い学生ほど学期が進むに従っておざなりになるであろう。その活動に取り組むことで学生にどのように変化してほしいのか、学期中の折々で言及することが重要である。

- ・課題文や活動の指示には、してほしいことを、順を追って具体的に指定する：

自己調整学習スキルが高い学生は、曖昧な課題文や指示でも出題者の意図を熟考し、出題者が望んだ通りの活動をする。一方で、スキルが低い学生ほど、メタ認知的に課題を精査するスキルがないため、自分の思うように解釈し、出題者の意図について意識を向けることはない。よって、そういった学生にも誤解や見落としがないように表現する必要がある。

(3) 学習について相談できる環境整備を支援する

オンライン大学の学生はそれぞれが自宅などで学習しているため、教員や学友と交流する機会は意図的に得る必要がある。学習は他者との相互作用と不可分である。また、成人学習者の学びでは他者の経験も重要な学習ツールである。

- ・大学内の他者との交流を推奨する：

入学式や体育祭などのイベントや懇親会、LMS 上での交流 BBS などは、ほかの学生や教員、メンターとの交流のきっかけとなる。盛んに交流している上級生がいるならば、そういった活動があることを新生には周知するべきである。そして、こういった交流は、学習場面での援助要請のハードルを下げるであろう。

- ・援助要請の方法をレクチャーする：

対象者は学生およびメンターである。学生に対しては、適応的な援助要請な仕方をレクチャーする。すなわち、科目からのお知らせやテキストに掲載されていないか確認してからたずねる、正答ではなくヒントを求めるといったことである。メンタ

一に対しては、学生が依存的にならない援助の仕方をレクチャーする。すなわち、できるだけ学生自身に解決させるような働きかけをするなどである。

第3節 今後の課題

今後の課題としては、以下の3点が挙げられる。

(1) メタ課題を用いた支援方法の改善はこれからである

研究4、研究5で実施したメタ課題は、設問文や提示方法などの改善後の検討が必要である。本研究ではメタ課題の設問文が曖昧だったことによって、受講生の回答の精度に幅があった。自分の経験に基づくモニタリングと、それに基づくコントロールについても記述を明示した場合、受講生はどのような内容を記述するのであろうか。また、メタ認知的気づきスキルと自己調整学習方略の使用にはどのような変化が見られるであろうか。プレ調査段階での自己調整学習方略の使用やメタ認知的気づきスキルによって、メタ課題の記述内容は異なるのであろうか。

(2) 援助要請の支援方法が未検討である

本研究では、援助要請の実態を調査したに留まり、支援方法の検討には至らなかった。オンライン大学では、学友やメンター、教員との交流は意図的に行わなければならない。よって、援助要請できる環境を整えること自体にも労力が必要である。学生が援助要請できる人的環境を整えるには、どのように支援すべきであろうか。また、援助要請態度「躊躇」と「失敗回避」は、どのようにすれば変化させられるであろうか。

(3) オンライン大学でのケーススタディである

本研究は、一つのオンライン大学のみで行った。そのため、学部の特徴、大学の学習支援体制、学生同士の交流の状況などが異なれば、また違う結果である可能性もある。オンライン大学は新しい形態の大学であるために、そこで学ぶ学生たちの研究はまだ少ない。さまざまなオンライン大学で、学生の学習に関する研究が進められるべきであろう。

引用文献

- 阿部真美子, 井田政則 (2010) 成人用メタ認知尺度の作成の試み—Metacognitive Awareness Inventory を用いて—. 立正大学心理学研究年報, 創刊号, pp.23-34
- 新目真紀, 玉木欽也, 比嘉邦彦 (2012) eポートフォリオ活用時のメタ認知形成支援に関する考察. 情報処理学会研究報告, Vol.2012, No.1, pp.1-5
- 浅野志津子 (2002) 学習動機が生涯学習参加に及ぼす影響とその過程—放送大学学生と一般大学学生を対象とした調査から—. 教育心理学研究, **50**(2): 141-151
- 浅野志津子 (2010) 生涯学習参加に影響を及ぼす学習動機づけと学習方略—放送大学学生を対象にして—. 風間書房, 東京.
- Barnard, L., Lan, W.Y., To, Y. M., Paton, V. O. and Lai, S-L. (2009) Measuring self-regulation in online and blended learning environments. *Internet and Higher Education*, **12**: 1-6
- Bjorklund, D. F., Miller, P. H., Coyle, T. R. and Slawinski, J. L. (1997) Instructing children to use memory strategies: Evidence of utilization deficiencies in memory training studies. *Developmental Review*, **17**(4): 411-441
- Butler, R. (1998) Determinants of help seeking: Relations between perceived reasons for classroom help-avoidance and help-seeking behaviors in an experimental context. *Journal of Educational Psychology*, **90**(4): 630-643
- Cranton, P. A. (1992) *Working with Adult Learner*. Wall & Emerson, Middletown (パトリシア・クラントン著, 入江直子, 豊田千代子, 三輪建二訳 (2003) おとなの学びを拓く—自己決定と意識変容をめざして—. 鳳書房, 東京)
- Dowd, J. E., Thompson R. J., Schiff, L. A. and Reynolds, J. A. (2018) Understanding the complex relationship between critical thinking and science reasoning among undergraduate thesis writers. *CBE—Life Sciences Education*, **17**(1): 1-10

- Downing, K., Kwong, T., Chan, S.-W. and Lam, T.-F. (2009) Problem-based learning and the development of metacognition. *Higher Education*, **57**(5): 609–621
- Dunlosky, J. and Metcalfe, J. (2009) *Metacognition*. Sage Publications, California
(J・ダンロスキー, J・メトカルフェ著, 湯川良三, 金城光, 清水寛之訳 (2010)
メタ認知 基本と応用. 北大路書房, 京都)
- Efklides, A. (2008) Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation. *European Psychologist*, **13**(4): 277-287
- 藤井伊津子, 小池源吾 (2015) 大学通信教育への入学と学習活動の実態. 吉備国際大学
研究紀要 (人文・社会科学系), (25): 137-147
- 藤田正 (2010a) メタ認知的方略と学習課題先延ばし行動の関係. 奈良教育大学教育実践
総合センター研究紀要, **19**: 81-86
- 藤田正 (2010b) 大学生の自己調整学習方略と学業援助要請との関係. 奈良教育大学紀
要, **59**(1): 47-54
- 合田美子, 山田政寛, 加藤浩, 松田岳士, 齋藤裕, 宮川裕之 (2012) 非同期分散型 e ラ
ーニングにおける自己調整学習尺度. 大学教育年報, **15**: 9-20
- Gutierrez, A. P., Schraw, G., Kuch, F. and Richmond, A. S. (2016) A two-process
model of metacognitive monitoring: Evidence for general accuracy and error
factors. *Learning and Instruction*, **44**: 1-10
- 畑野快 (2012) 自己効力感と自己調整学習方略の因果の方向性-交差遅延効果モデルを用
いた検討-. 日本教育心理学会第 54 回大会発表論文集, p.62
- 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, **37**(Suppl.): 81-84
- 畑野快, 及川恵, 半澤礼之 (2011) 大学生を対象とした自己調整学習方略尺度作成の試
み. 日本教育心理学会第 53 回大会発表論文集, p.325

Havighurst, R. J. (1972) *Developmental Tasks and Education, Third Edition.*

Longman, Oxford (R・J・ハヴィガースト著, 児玉憲典, 飯塚裕子訳 (1997) ハヴィガーストの発達課題と教育-生涯発達と人間形成-. 川島書店, 東京)

久坂哲也 (2016) 我が国の理科教育におけるメタ認知の研究動向. 理科教育学研究, **56**(4) : 397-408

Hofer, B. K., Yu, S. L. and Pintrich, P. R. (1998) Teaching college students to be self-regulated learners. In Schunk, D. H. and Zimmerman, B. J. (Eds.) *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice.* The Guilford Press, New York (中谷素之訳 (2007) 大学生が自己調整学習者になるための教授. 塚野州一編 訳 自己調整学習の実践. 北大路書房, 京都, pp.59-87)

堀薫夫 (2010) 生涯発達と生涯学習. ミネルヴァ書房, 京都

石田靖彦, 吉田俊和 (2015) 友人との関係の親密さと友人の特徴が生徒の学習動機づけに及ぼす影響. 愛知教育大学教育創造開発機構紀要, **5** : 133-140

石原朗子, 鈴木克夫 (2008) 通信制大学院における学習状況について-2007年度学生実態調査から-. 日本教育社会学会大会発表要旨集録, (60) : 207-208

石川奈保子, 向後千春 (2012) eラーニング制の社会人学生の学生生活における自信と学習動機. 日本教育工学会研究報告集, JSET12-4 : 95-102

石川奈保子, 向後千春 (2017) 大学通信教育課程の社会人学生における自己調整学習方略間の影響関係の分析. 日本教育工学会論文誌, **40**(4) : 315-324

石川奈保子, 向後千春, 富永敦子 (2013) eラーニングによる導入科目受講前後における社会人学生の学びに対する自信の変化. 日本教育工学会論文誌, **37**(suppl.) : 21-24

Jenson, J. D. (2011) Promoting self-regulation and critical reflection through writing students' use of electronic portfolio. *International Journal of ePortfolio*, **1**(1): 49-60

Jenson, J. D. and Treuer, P. (2014) Defining the e-portfolio: What it is and why it

- matters. *Change: The Magazine of Higher Learning*, **46**(2): 50-57
- Karabenick, S. A. and Knapp, J. R. (1991) Relationship of academic help seeking to the use of learning strategies and other instrumental achievement behavior in college students. *Journal of Educational Psychology*, **83**(2):221-230
- Knowles, M. S. (1973/1990) *The Adult Learner: A Neglected Species, Fourth Edition*. Gulf Publishing Company, Houston (マルカム・ノールズ著, 堀薫夫, 三輪健二監訳 (2013) 成人学習者とは何か-見過ごされてきた人たち-. 鳳書房, 東京)
- Knowles, M. S. (1980) *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Cambridge Adult Education, Parsippany (マルカム・ノールズ著, 堀薫夫, 三輪健二監訳 (2002) 成人教育の現代的実践-ペダゴジーからアンドラゴジーへ-. 鳳出版, 東京)
- 向後千春, 中井あづみ, 野嶋栄一郎 (2004a) eラーニングにおける先延ばし傾向とドロップアウトの関係. 日本教育工学会研究報告集, JSET04-5 : 39-44
- 向後千春, 西村昭治, 浅田匡, 菊池英明, 金群, 野嶋栄一郎 (2004b) 早稲田大学eスクールの実践: 大学教育におけるeラーニングの展望. 日本教育工学会研究報告集, JSET04-3 : 17-23
- Lindeman, E. C. (1926) *The Meaning of Adult Education*. New Republic, New York (エデュアート・リンデマン著, 堀薫生訳 (1996) 成人教育の意味. 学文社, 東京)
- 松田岳士 (2004) プロジェクトベースのeラーニングの導入-専門的人材の育成へ向けて-. *メディア教育研究*, **1**(1) : 73-84
- 松田岳士, 原田満里子 (2007) eラーニングのためのメンタリング-学習者支援の実践-. 東京電機大学出版局, 東京
- 松田岳士, 山田政寛, 合田美子, 加藤 浩, 宮川裕之 (2016) 自己調整学習を支援するセルフ・レギュレータの開発と形成的評価. *日本教育工学会論文誌*, **40**(Suppl.) : 137-

- Merriam, S. B. and Caffarella, R. S. (1999) *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide, 2nd Edition*. Jossey-Bass, Hoboken (シャラン・B・メリアム, ローズマリー・S・カファレラ著, 立田慶裕, 三輪建二監訳 (2005) 成人期の学習-理論と実践-. 鳳書房, 東京)
- Mezirow, J. (1991) *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass, Hoboken (ジャック・メジロー著, 金沢睦, 三輪建二監訳 (2012) おとなの学びと変容-変容的学習とは何か-. 鳳書房, 東京)
- Middleton, M. J. and Midgley, C. (1997) Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, **89**(4):710-718
- 文部科学省 (2007) 大学通信教育設置基準. http://elaws.e-gov.go.jp/search/elawsSearch/elaws_search/lsg0500/detail?lawId=356M50000080033&openerCode=1 (参照日 2018.09.22)
- 文部科学省 (2017) 学校基本調査-平成 29 年度結果の概要 (高等教育機関) -. http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/kekka/k_detail/1388914.htm (参照日 2018.08.20)
- Moore, M. G. and Kearsley, G. (1996) *Distance Education: A Systems View*. Wadsworth Publishing Company, Belmont (マイケル・G・ムーア, グレグ・カーズリー共著, 高橋悟編訳 (2004) 遠隔教育-生涯学習社会への挑戦-. 海文堂, 東京)
- 森本康彦 (2011) 高等教育における e ポートフォリオの最前線. システム制御情報学会誌, **55**(10): 425-431
- 森本康彦 (2015) e ポートフォリオとしての教育ビッグデータとラーニングアナリティクス. コンピュータ&エデュケーション, **38**: 18-27

毛利猛 (2006) ゼミナールの臨床教育学のために. 香川大学教育実践総合研究, **12**: 29

-34

村山航, 及川恵 (2005) 回避的な自己制御方略は本当に非適応的なのか. 教育心理学研究, **53**(2): 273-286

中村康則, 向後千春 (2017a) 社会人学生の「弱み」となる特徴. 日本教育工学会研究報告集, JSET17-4, pp.121-128

中村康則, 向後千春 (2017b) 社会人学生向けセルフ・ハンディキャッピング尺度の検討. 日本教育工学会研究報告集, JSET17-5, pp.251-258

中山留美子, 中西良文, 長濱文与, 中島誠 (2015) 初年次前期の授業での対人関係への動機づけが大学適応に及ぼす影響. 心理学研究, **86**(2): 170-176

Newman, R. S. (1990) Children's help-seeking in the classroom: The role of motivational factors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, **82**(1): 71-80

Newman, R. S. (2008) The motivational role of adaptive help seeking in self-regulated learning. In Schunk, D. H. and Zimmerman, B. J. (Eds.) *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Application*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah (瀬尾美紀子訳 (2009) 自己調整学習の適応的援助要請における動機づけの役割. 塚野州一編訳 自己調整学習と動機づけ. 北大路書房, 京都, pp.263-281)

Newman, R. S. and Goldin, L. (1990) Children's reluctance to seek help with schoolwork. *Journal of Educational Psychology*, **82**(1): 92-100

日本イーラーニングコンソシアム編 (2007) eラーニング活用ガイド. 東京電機大学出版局, 東京

日本イーラーニングコンソシアム (2018) eラーニング関連情報 用語集.

<http://www.elc.or.jp/keyword/detail/id=79> (参照日 2018.08.29)

- Nilson, L. B. (2013) *Creating Self-Regulated Learners: Strategies to Strengthen Students' Self-Awareness and Learning Skills*. Stylus Publishing, Sterling (L・B・ニルソン著, 美馬のゆり, 伊藤崇達監訳 (2017) 学生を自己調整学習者に育てる -アクティブラーニングのその先へ-. 北大路書房, 京都)
- 西村昭治 (2007) e-Learning における質保証-早稲田大学人間科学部 e スクールの取組 -. メディア教育研究, **3**(2) : 37-43
- 西村昭治, 向後千春 (2015) 早稲田大学 e スクール-10 年間の実績とシステム-. 教育システム情報学会誌, **32**(1) : 8-15
- 西岡正子 (2014) 成長と変容の生涯学習. ミネルヴァ書房, 京都
- 野崎秀正 (2003) 生徒の達成目標志向性とコンピテンスの認知が学業的援助要請に及ぼす影響-抑制態度を媒介としたプロセスの検証-. 教育心理学研究, **51**(2) : 141-153
- 野崎秀正, 石井眞治 (2005) 要請対象者の違いと学業的援助要請の質の関連-要請に対する教師の好みと承認の認知及び要請理由との関連からの検討-. 日本教育工学会論文誌, **29**(2) : 163-170
- 岡田涼 (2012) 自己調整学習における他者. 自己調整学習研究会編 自己調整学習-理論と実践の新たな展開へ-. 北大路書房, 京都, pp.73-92
- Pintrich, P. R. and De Groot, E. V. (1990) Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, **82** : 33-40
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. and McKeachie, W. J. (1993) Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, **53** : 801-813
- Puustinen, M., Bernicot, J. and Bert-Erboul, A. (2011) Written computer-mediated requests for help by French-speaking students: An analysis of their forms and functions. *Learning and Instruction*, **21**: 281-289

- Rogers, J. (1989) *Adults Learning: Third Edition*. Open University Press,
Buckingham (ジェニー・ロジャース著, 藤岡英雄監訳, 徳島大学生涯学習研究会訳
(1997) おとなを教える-講師・リーダー・プランナーのための成人教育入門-. 学
文社, 東京)
- Ryan, A. M. and Pintrich, P. R. (1997) "Should I ask for help?" The role of motivation
and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational
Psychology*, **89**(2): 329-341
- Ryan, A. M., Patrick, H. and Shim, S. O. (2005) Differential profiles of students
identified by their teacher as having avoidant, appropriate, or dependent help-
seeking tendencies in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, **97**(2):
275-285
- 齋藤裕, 松田岳士, 合田美子, 山田政寛, 加藤浩, 宮川裕之 (2012) 自己調整学習サイ
クルの計画段階に注目した e メンタ負担軽減システムの開発と評価. 日本教育工学会
論文誌, **36**(1) : 9-20
- 三宮真智子 (2008) メタ認知研究の背景と意義. 三宮真智子編著 メタ認知-学習力を支
える高次認知機能-. 北大路書房, 京都, pp.1-16
- 佐藤純 (1998) 学習方略の有効性の認知・コストの認知・好みが学習方略の使用に及ぼ
す影響. 教育心理学研究, **46**(4) : 367-376
- 佐藤純 (2004) 学習方略に関する因果モデルの検討. 日本教育工学会論文誌,
28(Suppl.) : 29-32
- Schmitz, B. and Wiese, B. S. (2006) New perspectives for the evaluation of training
sessions in self-regulated learning: Time-series analyses of diary data.
Contemporary Educational Psychology, **31**: 64-96
- Schraw, G. and Dennison, R. S. (1994) Assessing metacognitive awareness.
Contemporary Educational Psychology, **19**: 460-475

- Schunk, D. H. (2001) Social cognitive theory and self-regulated learning. In Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. (Eds.) *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah (伊藤崇達訳 (2006) 社会的認知理論と自己調整学習. 塚野州一編訳 自己調整学習の理論. 北大路書房, 京都, pp.119-147)
- Schunk, D. H. (2008) Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. *Educational Psychology Review*, **20**(4): 463-467
- Schunk, D. H. and Zimmerman, B. J. (1997) Social origin of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, **32**(4): 195-208
- Schunk, D. H. and Zimmerman, B. J. (1998) Conclusions and future directions for Academic interventions. In Schunk, D. H. and Zimmerman, B. J. *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*. The Guilford Press, New York (塚野州一訳 (2007) 結論と展望：学習への介入はどの方向を目指すべきか. 塚野州一編訳 自己調整学習の実践. 北大路書房, 京都, pp.227-237)
- 関和子, 富永敦子, 向後千春 (2014) オンライン大学を卒業した社会人学生の回顧と展望に関する調査. 日本教育工学会論文誌, **38**(2) : 101-112
- 瀬尾美紀子 (2007) 自律的・依存的援助要請における学習観とつまづき明確化方略の役割-多母集団同時分析による中学・高校生の発達差の検討-. 教育心理学研究, **55**(2) : 170-183
- 瀬尾美紀子, 植阪友理, 市川伸一 (2008) 学習方略とメタ認知. 三宮真智子編著 メタ認知-学習力を支える高次認知機能-. 北大路書房, 京都, p.55-73
- 下山晃司, 桜井茂男 (2003) 学業場面における援助要請回避理由と援助要請傾向の関連. 筑波大学心理学研究, (26) : 195-204
- 志々田まなみ (2009) ニューメディアと生涯学習. 小池源吾, 手打明敏編著 生涯学習社会の構図. 福村出版, 東京, pp.189-203

総務省統計局 (2017) 政府統計の総合窓口 統計で見る日本-学校基本調査 平成 29 年度
高等教育機関《報告書掲載集計》大学通信教育-. <https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00400001&tstat=000001011528&cycle=0&tclass1=000001110643&tclass2=000001110730&tclass3=000001110731&tclass4=000001110736&second2=1> (参照日 2018.10.02)

Suskie, L. (2009) *Assessing Student Learning: A Common Sense Guide, Second Edition*. Jossey-Bass, San Francisco (リンダ・サスキー著, 齋藤聖子訳 (2015) 高等教育シリーズ 学生の学びを測る-アセスメント・ガイドブック-. 玉川大学出版部, 東京)

Tan, S., Ladyshefsky, R. and Gardner, P. (2010) Using blogging to promote clinical reasoning and metacognition in undergraduate physiotherapy fieldwork programs. *Australasian Journal of Educational Technology*. **26**(3): 355-368

田中理恵子, 向後千春 (2013) オンライン大学に入学した社会人の入学動機の分析. 日本教育工学会研究報告集, JSET13-4, pp.73-80

田中理恵子, 向後千春 (2016) オンライン大学に入学した社会人学生の学習継続要因-2013 年度から 2015 年度の 3 年間の調査-. 日本教育工学会研究報告集, JSET16-2, pp.21-28

立田夏子 (2018) ポートフォリオを用いた自律学習の検証: 自己調整学習の観点から. 弘前大学教養教育開発実践ジャーナル, **2**: 25-35

富永敦子, 杉浦真由美, 向後千春 (2013) eラーニング学習者が求めるメンタ資質とは何か. 日本教育工学会第 29 回全国大会講演論文集, pp.163-166

富永敦子, 杉浦真由美, 向後千春 (2014) eラーニングメンタ資質に対する学習者とメンタの重視度の違い. 日本教育工学会第 30 回全国大会講演論文集, pp.893-894

豊田秀樹編著 (2007) 共分散構造分析 [Amos 編] -構造方程式モデリング-. 学校図書, 東京

Turkey, M. (2017) Enhancing Metacognition Skills by Using Reflective E-Portfolio.

Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3058030>

梅本貴豊 (2013) メタ認知的方略, 動機づけ調整方略が認知的方略, 学習の持続性に与える影響. 日本教育工学会論文誌, **37**(1): 79-87

梅本貴豊, 田中健史朗 (2012) 大学生における動機づけ調整方略. パーソナリティ研究, **21**(2): 138-151

梅本貴豊, 伊藤崇達, 田中健史朗 (2016) 調整方略, 感情のおよび行動的エンゲージメント, 学業成果の関連. 心理学研究, **87**(4): 334-342

Veenman, M. V. J., Kok, R. and Blöte, A. W. (2005) The relation between intellectual and metacognitive skills in early adolescence. *Instructional Science*, **33**(3): 193-211

Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., and Afflerbach, P. (2006) Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, **1**(1): 3-14.

和田一郎, 森本信也 (2014) 理科授業における社会的相互作用がメタ認知の機能に及ぼす影響についての事例的研究. 理科教育学研究, **55**(1): 95-108

渡邊正孝 (2008) メタ認知の神経科学的基礎. 三宮真智子編著 メタ認知-学習力を支える高次認知機能-. 北大路書房, 京都, pp.207-225

渡邊洋子 (2002) 生涯学習時代の成人教育学-学習者支援へのアドヴォカシー-. 明石書店, 東京

渡邊洋子 (2007) 成人教育学の基本原則と提起—職業人教育への示唆—. 医学教育, **38**(3): 151-160

山本洋雄 (2009) 第2章 学習の種類と学習効果の測定方法. 宮地功編著 eラーニングからブレンディッドラーニングへ. 共立出版, 東京, pp.13-26

吉田幸二 (2009) 4.3 学習支援サービス. 宮地功編著 eラーニングからブレンディッド

ラーニングへ。 共立出版, 東京, p.58-60

Zimmerman, B. J. (1989) A social cognitive view of self-regulated academic learning.

Journal of Educational Psychology, **81**(3), 336-339

Zimmerman, B. J. (1998) Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In Schunk, D. H. and Zimmerman, B. J. (Eds.) *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*. The Guilford Press, New York, pp.1-19 (塚野州一訳 (2007) 学習調整の自己成就サイクルを形成すること-典型的指導モデルの分析-. 塚野州一編訳 自己調整学習の実践. 北大路書房, 京都, pp.1-19)

Zimmerman, B. J. (2000) Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R. and Zeidner, M. (Eds.) *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press, San Diego, pp.13-39

Zimmerman, B. J. (2002) Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, **41**(2): 64-70

Zimmerman, B. J. (2011) Motivational source and outcomes of self-regulated learning and performance. In Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. (Eds.) *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Routledge, New York, pp.49-64 (中谷素之訳 (2014) 自己調整学習の動機づけの源泉と結果. 塚野州一, 伊藤崇達監訳 自己調整学習ハンドブック. 北大路書房, 京都, pp.38-49)

Zimmerman, B. J. and Campillo, M. (2003) Motivating self-regulated problem solvers. In Davidson, J. E. and Sternberg, R. J. (Eds.) *The Psychology of Problem Solving*. Cambridge University Press, Cambridge, pp.233-262

Zimmerman, B. J. and Martinez-Pons, M. (1990) Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, **82** : 52-59

- Zimmerman, B. J. and Moylan, A. R. (2009) Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In Hacker, D. J., Dunlosky, J. and Graesser, A. C. (Eds.) *Handbook of Metacognition in Education*. Poulledge, New York, pp.300-315
- Zimmerman, B. J., Moylan, A., Hudesman, J., White, N. and Flugman, B. (2011) Enhancing self-reflection and mathematics achievement of at-risk urban technical college students. *Psychological Test and Assessment Modeling*, **53**(1): 108-127
- Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. (2011) Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview. In Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. (Eds.) *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Routledge, New York, pp.1-12 (塚野州一訳 (2014) 自己調整学習：序論と概観. 塚野州一, 伊藤崇達監訳 自己調整学習ハンドブック. 北大路書房, 京都, pp.1-10)
- Zull, J. E. (2006) Key aspects of how the brain learns. In Johnson, S. and Taylor, K. (eds.) *The Neuroscience of Adult Learning*. Wiley Periodicals, Hoboken, pp.3-10 (サンドラ・ジョンソン, キャスリン・テイラー編著, 川口大輔, 長曾崇志訳 (2016) 脳科学が明らかにする大人の学習-ニューロサイエンス・オブ・アダルトラーニング-. ヒューマンバリュー, 東京, pp.15-23)

謝辞

本研究を進めるにあたり、たくさんの方々にお世話になりました。ここに深く感謝の意を表します。

お忙しいなか、審査委員を快くお引き受けくださいました西村昭治先生、森田裕介先生、尾澤重知先生には、貴重なご教示を賜りました。先生方のご指導ご助言により、構成や内容、表現などが改善され、論文としての完成度が高まりました。心より感謝を申し上げます。

指導教員である向後千春先生には、長期にわたってご指導を賜りました。研究の方法や幅広い知見といった知識だけでなく、研究の楽しさや研究者としての心構えも教えていただきました。研究と仕事、子育てとの両立をしてこられたのは、向後先生のご理解があったのもです。ありがとうございました。

また、日本教育工学会のみなさまに感謝を申し上げます。ご多忙のなか、拙文を査読いただき、また、大会や研究会では貴重なご意見をいただきました。誠にありがとうございました。

さらに、本研究のフィールドとなりましたオンライン大学の学生のみなさまに感謝申し上げます。学業とお仕事などとの両立にお忙しいなかで、調査にご協力いただきました。みなさまのご協力を社会に還元していけるよう、いっそうの努力を続けてまいります。

そして、向後研究室のみなさまには、研究についてさまざまなご助言やご協力をいただきました。社会人学生であるみなさまからは、ご自身の経験をもとにしたご助言をたくさんいただきました。ありがとうございました。

最後に、ここまで有形無形の援助を続けてくれた家族に感謝いたします。

みなさまに心から感謝申し上げます。

付記

本論文の第2章は、以下で発表したものである。

【研究1】

石川奈保子，向後千春（2016）成人の自己調整学習方略尺度の開発および方略間の影響関係の分析．日本教育工学会研究報告集，JSET16-1，pp.417-424

石川奈保子，向後千春（2017）大学通信教育課程の社会人学生における自己調整学習方略間の影響関係の分析．日本教育工学会論文誌，40(4)：315-324

【研究2】

石川奈保子，向後千春（2018）オンライン大学で学ぶ学生の自己調整学習方略およびつまりき対処方略．日本教育工学会論文誌，41(4)：329-343

【研究3】

石川奈保子，向後千春（2017）オンライン大学の学生のメンターに対する学業的援助要請態度とつまりき対処方略．日本教育工学会研究報告集，JSET17-5，pp.203-210

なお，本論文の第3章は，早稲田大学「人を対象とする研究に関する倫理審査委員会」の審査を経て，早稲田大学総長より承認を得て行った（承認番号：2017-292）。

付録

付録1－【研究1】質問紙（プレ調査，ポスト調査）

このアンケートは、ここまでのあなたの学習の進め方についておたずねするものです。回答は必須ではありませんが、個人が特定されない形で分析した上で、授業改善と、この科目の実践研究にデータを使用させていただきます。ご協力をお願いします。

設問1 次の質問にお答えください。

問1 入学年度を教えてください

2015年度 2014年度 2013年度 2012年度 2011年度 2010年度以前

問2 学科を教えてください

人間環境科学科 健康福祉科学科 人間情報科学科

問3 α コース、 β コースのどちらですか

α コース β コース

問4 性別を教えてください

男性 女性

問5 年齢を教えてください

() 歳

問6 現在の勤務形態を教えてください

フルタイム（正規） フルタイム（非正規） パート・アルバイト 主婦・主夫
その他

設問2 大学での学習を進めるときに、あなたは以下のことについて、どれくらいあてはまりますか？あてはまるものを選んでください。

問1 学習した内容を、仕事や生活にすぐに役立てるつもりでいる

1. まったくあてはまらない
2. あまりあてはまらない
3. どちらかといえばあてはまらない
4. どちらともいえない
5. どちらかといえばあてはまる
6. わりとあてはまる
7. よくあてはまる

問2 課題やテストがうまくできなかつたときは、学習方法について反省する

1. まったくあてはまらない
2. あまりあてはまらない
3. どちらかといえばあてはまらない
4. どちらともいえない
5. どちらかといえばあてはまる
6. わりとあてはまる
7. よくあてはまる

問3 学習したあと、手帳などに記録をつけておく

1. まったくあてはまらない
2. あまりあてはまらない
3. どちらかといえばあてはまらない
4. どちらともいえない
5. どちらかといえばあてはまる
6. わりとあてはまる
7. よくあてはまる

問4 学習する時間帯を決めてある

1. まったくあてはまらない
2. あまりあてはまらない
3. どちらかといえばあてはまらない
4. どちらともいえない
5. どちらかといえばあてはまる
6. わりとあてはまる
7. よくあてはまる

- 問5** 期限を守れなかったときは、その理由を考える
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問6** 学費を払っているので、しっかり学ぶ
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問7** 学習内容を理解するために、すでに知っていることと結びつけてみる
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問8** 課題やテストがうまくできなかつたときは、その理由を考える
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問9** 課題がうまくできないときは、その理由を大学の友人にたずねる
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問10** 学習することについて、家族の理解を得る
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問11** 集中して学習するための儀式がある
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問12** 学習内容を理解するために、本やインターネットで調べる
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問13** 学習する予定を、手帳などに書いておく
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問14** 学習するとき、過去の経験から必要な時間を予測する
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問15** 効率的に学習するために、スマートフォンなどのツールを活用する
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない

5. どちらかといえばあてはまる 6. わりとあてはまる 7. よくあてはまる
- 問16** 講義で教員が伝えたいことは何か、考えながら授業をきく
1. まったくあてはまらない 2. あまりあてはまらない
3. どちらかといえばあてはまらない 4. どちらともいえない
5. どちらかといえばあてはまる 6. わりとあてはまる 7. よくあてはまる
- 問17** 集中して学習できる場所がある
1. まったくあてはまらない 2. あまりあてはまらない
3. どちらかといえばあてはまらない 4. どちらともいえない
5. どちらかといえばあてはまる 6. わりとあてはまる 7. よくあてはまる
- 問18** 集中できるよう、仕事や家事を終えてから学習する
1. まったくあてはまらない 2. あまりあてはまらない
3. どちらかといえばあてはまらない 4. どちらともいえない
5. どちらかといえばあてはまる 6. わりとあてはまる 7. よくあてはまる
- 問19** 普段から学習内容に関連することをメモしておく
1. まったくあてはまらない 2. あまりあてはまらない
3. どちらかといえばあてはまらない 4. どちらともいえない
5. どちらかといえばあてはまる 6. わりとあてはまる 7. よくあてはまる
- 問20** 教員に質問できなかつたときは、その理由を考える
1. まったくあてはまらない 2. あまりあてはまらない
3. どちらかといえばあてはまらない 4. どちらともいえない
5. どちらかといえばあてはまる 6. わりとあてはまる 7. よくあてはまる
- 問21** 学習したあとに好きなことをする
1. まったくあてはまらない 2. あまりあてはまらない
3. どちらかといえばあてはまらない 4. どちらともいえない
5. どちらかといえばあてはまる 6. わりとあてはまる 7. よくあてはまる
- 問22** 仕事、学習、プライベートの比重を決めている
1. まったくあてはまらない 2. あまりあてはまらない
3. どちらかといえばあてはまらない 4. どちらともいえない
5. どちらかといえばあてはまる 6. わりとあてはまる 7. よくあてはまる
- 問23** 課題の期限やテストの日程にあわせて、今日ほどどこまで進めるか決める
1. まったくあてはまらない 2. あまりあてはまらない
3. どちらかといえばあてはまらない 4. どちらともいえない
5. どちらかといえばあてはまる 6. わりとあてはまる 7. よくあてはまる
- 問24** 学習したあとのご褒美を用意しておく
1. まったくあてはまらない 2. あまりあてはまらない
3. どちらかといえばあてはまらない 4. どちらともいえない
5. どちらかといえばあてはまる 6. わりとあてはまる 7. よくあてはまる
- 問25** うまくいった学習方法を記録しておく
1. まったくあてはまらない 2. あまりあてはまらない
3. どちらかといえばあてはまらない 4. どちらともいえない
5. どちらかといえばあてはまる 6. わりとあてはまる 7. よくあてはまる
- 問26** 学習していてわからないことがあつたとき、大学の友人にたずねる
1. まったくあてはまらない 2. あまりあてはまらない

3. どちらかといえばあてはまらない 4. どちらともいえない
5. どちらかといえばあてはまる 6. わりとあてはまる 7. よくあてはまる
- 問27** うまくいった学習方法に変更する
1. まったくあてはまらない 2. あまりあてはまらない
3. どちらかといえばあてはまらない 4. どちらともいえない
5. どちらかといえばあてはまる 6. わりとあてはまる 7. よくあてはまる
- 問28** 学習するとき、何時までにどこまで進めるか決める
1. まったくあてはまらない 2. あまりあてはまらない
3. どちらかといえばあてはまらない 4. どちらともいえない
5. どちらかといえばあてはまる 6. わりとあてはまる 7. よくあてはまる
- 問29** 課題がうまくできないときは、その理由を教員にたずねる
1. まったくあてはまらない 2. あまりあてはまらない
3. どちらかといえばあてはまらない 4. どちらともいえない
5. どちらかといえばあてはまる 6. わりとあてはまる 7. よくあてはまる
- 問30** 大学の友人から、効率的な学習方法を教えてもらう
1. まったくあてはまらない 2. あまりあてはまらない
3. どちらかといえばあてはまらない 4. どちらともいえない
5. どちらかといえばあてはまる 6. わりとあてはまる 7. よくあてはまる
- 問31** 学習内容を理解するために、ノートを取ったりメモを作ったりする
1. まったくあてはまらない 2. あまりあてはまらない
3. どちらかといえばあてはまらない 4. どちらともいえない
5. どちらかといえばあてはまる 6. わりとあてはまる 7. よくあてはまる
- 問32** 学習していてわからないことがあったとき、教員にたずねる
1. まったくあてはまらない 2. あまりあてはまらない
3. どちらかといえばあてはまらない 4. どちらともいえない
5. どちらかといえばあてはまる 6. わりとあてはまる 7. よくあてはまる
- 問33** 課題やテストがうまくできなかったときは、その理由を本やインターネットで調べる
1. まったくあてはまらない 2. あまりあてはまらない
3. どちらかといえばあてはまらない 4. どちらともいえない
5. どちらかといえばあてはまる 6. わりとあてはまる 7. よくあてはまる
- 問34** 学習するために、本などの必要な道具を十分にそろえる
1. まったくあてはまらない 2. あまりあてはまらない
3. どちらかといえばあてはまらない 4. どちらともいえない
5. どちらかといえばあてはまる 6. わりとあてはまる 7. よくあてはまる
- 問35** 学習が計画的にできたかどうか振り返る
1. まったくあてはまらない 2. あまりあてはまらない
3. どちらかといえばあてはまらない 4. どちらともいえない
5. どちらかといえばあてはまる 6. わりとあてはまる 7. よくあてはまる
- 問36** 教材をいつも持ち歩く
1. まったくあてはまらない 2. あまりあてはまらない
3. どちらかといえばあてはまらない 4. どちらともいえない
5. どちらかといえばあてはまる 6. わりとあてはまる 7. よくあてはまる

- 問37** 何のために学習するのかを、ときどき考える
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問38** 学習内容を理解するために、繰り返し書く
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問39** 課題の期限やテストの日程から逆算して、学習の計画を立てる
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問40** 学習内容を理解するために、その内容に関わる自分自身の経験がないか思い出してみる
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問41** 健康管理に気をつけている
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問42** 学習時間を確保するために、効率的に仕事や家事、育児、介護を進める
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問43** 学習することについて、職場の人の理解を得る
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問44** 課題の期限に間に合いそうにないとき、何を優先させるか決める
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問45** どうすればもっと効率よく学習できるか考える
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問46** To Do リストを作成して、学習の優先順位を決める
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問47** 誰かに説明することを想定しながら学習する
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない

3. どちらかといえばあてはまらない 4. どちらともいえない
5. どちらかといえばあてはまる 6. わりとあてはまる 7. よくあてはまる

問48 移動時間や隙間時間を利用して学習する

1. まったくあてはまらない 2. あまりあてはまらない
3. どちらかといえばあてはまらない 4. どちらともいえない
5. どちらかといえばあてはまる 6. わりとあてはまる 7. よくあてはまる

付録2－【研究2】質問紙

このアンケートは、ここまでのあなたの学習の進め方についておたずねするものです。
eスクールでの学習全般についてお答えください。

回答は必須ではありませんが、個人が特定されない形で分析した上で、授業改善と、この科目の実践研究にデータを使用させていただきます。

回答時間は約7分です。

以上の点をご理解いただき、アンケートにご参加いただきますようお願いいたします。
もしご不明な点がございましたら、下記までご連絡ください。

【連絡先】早稲田大学人間科学学術院 教授 向後千春(kogo@waseda.jp)

設問1 大学での学習を進めるときに、あなたは以下のことについて、どれくらいあてはまりますか。

問1 集中して学習できる場所がある

- | | | |
|--------------------|---------------|------------|
| 1. まったくあてはまらない | 2. あまりあてはまらない | |
| 3. どちらかといえばあてはまらない | 4. どちらともいえない | |
| 5. どちらかといえばあてはまる | 6. わりとあてはまる | 7. よくあてはまる |

問2 期限を守れなかったときは、その理由を考える

- | | | |
|--------------------|---------------|------------|
| 1. まったくあてはまらない | 2. あまりあてはまらない | |
| 3. どちらかといえばあてはまらない | 4. どちらともいえない | |
| 5. どちらかといえばあてはまる | 6. わりとあてはまる | 7. よくあてはまる |

問3 学習する時間帯を決めてある

- | | | |
|--------------------|---------------|------------|
| 1. まったくあてはまらない | 2. あまりあてはまらない | |
| 3. どちらかといえばあてはまらない | 4. どちらともいえない | |
| 5. どちらかといえばあてはまる | 6. わりとあてはまる | 7. よくあてはまる |

問4 学習したあとに好きなことをする

- | | | |
|--------------------|---------------|------------|
| 1. まったくあてはまらない | 2. あまりあてはまらない | |
| 3. どちらかといえばあてはまらない | 4. どちらともいえない | |
| 5. どちらかといえばあてはまる | 6. わりとあてはまる | 7. よくあてはまる |

問5 学習した内容を、仕事や生活にすぐに役立てるつもりでいる

- | | | |
|--------------------|---------------|------------|
| 1. まったくあてはまらない | 2. あまりあてはまらない | |
| 3. どちらかといえばあてはまらない | 4. どちらともいえない | |
| 5. どちらかといえばあてはまる | 6. わりとあてはまる | 7. よくあてはまる |

問6 普段から学習内容に関連することをメモしておく

- | | | |
|--------------------|---------------|------------|
| 1. まったくあてはまらない | 2. あまりあてはまらない | |
| 3. どちらかといえばあてはまらない | 4. どちらともいえない | |
| 5. どちらかといえばあてはまる | 6. わりとあてはまる | 7. よくあてはまる |

問7 仕事、学習、プライベートの比重を決めている

- | | | |
|--------------------|---------------|------------|
| 1. まったくあてはまらない | 2. あまりあてはまらない | |
| 3. どちらかといえばあてはまらない | 4. どちらともいえない | |
| 5. どちらかといえばあてはまる | 6. わりとあてはまる | 7. よくあてはまる |

- 問8** 教員に質問できなかつたときは、その理由を考える
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問9** 学習内容を理解するために、すでに知っていることと結びつけてみる
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問10** 学習していてわからないことがあつたとき、大学の友人にたずねる
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問11** 学習が計画的にできたかどうか振り返る
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問12** 課題の期限やテストの日程にあわせて、今日はどこまで進めるか決める
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問13** どうすればもっと効率よく学習できるか考える
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問14** 大学の友人から、効率的な学習方法を教えてもらう
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問15** 学習内容を理解するために、その内容に関わる自分自身の経験がないか思い出してみる
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問16** 学習するとき、何時までにどこまで進めるか決める
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問17** 学習したあとのご褒美を用意しておく
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問18** 課題やテストがうまくできなかつたときは、その理由を考える
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない

- 3. どちらかといえばあてはまらない
- 4. どちらともいえない
- 5. どちらかといえばあてはまる
- 6. わりとあてはまる
- 7. よくあてはまる

問19 講義で教員が伝えたいことは何か、考えながら授業をきく

- 1. まったくあてはまらない
- 2. あまりあてはまらない
- 3. どちらかといえばあてはまらない
- 4. どちらともいえない
- 5. どちらかといえばあてはまる
- 6. わりとあてはまる
- 7. よくあてはまる

問20 課題の期限やテストの日程から逆算して、学習の計画を立てる

- 1. まったくあてはまらない
- 2. あまりあてはまらない
- 3. どちらかといえばあてはまらない
- 4. どちらともいえない
- 5. どちらかといえばあてはまる
- 6. わりとあてはまる
- 7. よくあてはまる

問21 To Do リストを作成して、学習の優先順位を決める

- 1. まったくあてはまらない
- 2. あまりあてはまらない
- 3. どちらかといえばあてはまらない
- 4. どちらともいえない
- 5. どちらかといえばあてはまる
- 6. わりとあてはまる
- 7. よくあてはまる

問22 課題がうまくできないときは、その理由を大学の友人にたずねる

- 1. まったくあてはまらない
- 2. あまりあてはまらない
- 3. どちらかといえばあてはまらない
- 4. どちらともいえない
- 5. どちらかといえばあてはまる
- 6. わりとあてはまる
- 7. よくあてはまる

問23 学習内容を理解するために、ノートを取ったりメモを作ったりする

- 1. まったくあてはまらない
- 2. あまりあてはまらない
- 3. どちらかといえばあてはまらない
- 4. どちらともいえない
- 5. どちらかといえばあてはまる
- 6. わりとあてはまる
- 7. よくあてはまる

設問2 大学での学習を進めていてどうしてもわからないことがあるとき、以下の教育コーチに質問することについて、あなたはどれくらいあてはまりますか？

問1 正しい方法や答えを教育コーチにたずねる

- 1. あてはまらない
- 2. ややあてはまらない
- 3. どちらともいえない
- 4. ややあてはまる
- 5. あてはまる

問2 教育コーチに質問しないで、そのままにする

- 1. あてはまらない
- 2. ややあてはまらない
- 3. どちらともいえない
- 4. ややあてはまる
- 5. あてはまる

問3 考えたり調べたりしてから教育コーチに質問する

- 1. あてはまらない
- 2. ややあてはまらない
- 3. どちらともいえない
- 4. ややあてはまる
- 5. あてはまる

問4 教育コーチ以外の人に質問する

- 1. あてはまらない
- 2. ややあてはまらない
- 3. どちらともいえない
- 4. ややあてはまる
- 5. あてはまる

問5 教育コーチに質問しないで、自分で考えたり調べたりする

- 1. あてはまらない
- 2. ややあてはまらない
- 3. どちらともいえない
- 4. ややあてはまる
- 5. あてはまる

問6 ヒントや考え方を教育コーチにたずねる

- 1. あてはまらない
- 2. ややあてはまらない
- 3. どちらともいえない
- 4. ややあてはまる
- 5. あてはまる

- 問7** 教育コーチに質問しないで、あきらめる
1. あてはまらない
 2. ややあてはまらない
 3. どちらともいえない
 4. ややあてはまる
 5. あてはまる
- 問8** すぐに教育コーチに質問する
1. あてはまらない
 2. ややあてはまらない
 3. どちらともいえない
 4. ややあてはまる
 5. あてはまる
- 問9** 教育コーチに質問しないで、理解できるのを待つ
1. あてはまらない
 2. ややあてはまらない
 3. どちらともいえない
 4. ややあてはまる
 5. あてはまる

設問3 大学での学習を進めていてどうしてもわからないことがあるとき、以下の大学の友人に質問することについて、あなたはどれくらいあてはまりますか？

- 問1** 正しい方法や答えを大学の友人にたずねる
1. あてはまらない
 2. ややあてはまらない
 3. どちらともいえない
 4. ややあてはまる
 5. あてはまる
- 問2** 大学の友人に質問しないで、そのままにする
1. あてはまらない
 2. ややあてはまらない
 3. どちらともいえない
 4. ややあてはまる
 5. あてはまる
- 問3** 考えたり調べたりしてから大学の友人に質問する
1. あてはまらない
 2. ややあてはまらない
 3. どちらともいえない
 4. ややあてはまる
 5. あてはまる
- 問4** 大学の友人以外の人に質問する
1. あてはまらない
 2. ややあてはまらない
 3. どちらともいえない
 4. ややあてはまる
 5. あてはまる
- 問5** 大学の友人に質問しないで、自分で考えたり調べたりする
1. あてはまらない
 2. ややあてはまらない
 3. どちらともいえない
 4. ややあてはまる
 5. あてはまる
- 問6** ヒントや考え方を大学の友人にたずねる
1. あてはまらない
 2. ややあてはまらない
 3. どちらともいえない
 4. ややあてはまる
 5. あてはまる
- 問7** 大学の友人に質問しないで、あきらめる
1. あてはまらない
 2. ややあてはまらない
 3. どちらともいえない
 4. ややあてはまる
 5. あてはまる
- 問8** すぐに大学の友人に質問する
1. あてはまらない
 2. ややあてはまらない
 3. どちらともいえない
 4. ややあてはまる
 5. あてはまる
- 問9** 大学の友人に質問しないで、理解できるのを待つ
1. あてはまらない
 2. ややあてはまらない
 3. どちらともいえない
 4. ややあてはまる
 5. あてはまる

設問4 あなた自身についておたずねします。

- 問1** 入学年度を教えてください
- | | | | | |
|--------|--------|--------|--------|----------|
| 2016年度 | 2015年度 | 2014年度 | 2013年度 | 2012年度以前 |
|--------|--------|--------|--------|----------|

- 問2** 学科を教えてください
人間環境科学科 健康福祉科学科 人間情報科学科
- 問3** αコース, βコースのどちらですか
αコース βコース
- 問4** 性別を教えてください
男性 女性
- 問5** 年齢を教えてください (半角数字のみ入力してください)
() 歳
- 問6** 現在の勤務形態を教えてください
フルタイム (正規) フルタイム (非正規) パート・アルバイト 主婦・主夫
その他
- 問7** 家族構成を教えてください (当てはまるもの全てにチェックしてください)
配偶者 子ども 同居の父母・祖父母 なし その他
- 問8** 大学の友人のうち, 学習について相談できる相手は何人くらいいますか
() 人くらい (半角数字のみ入力してください)
- 問9** ゼミに所属していますか
1. 所属している 2. 所属していない

付録3－【研究3】質問紙

このアンケートは、ここまでのあなたの学習の進め方についておたずねするものです。
「スタディスキル」科目に限らず、eスクールでの学習全般についてお答えください。
回答は必須ではありませんが、個人が特定されない形で分析した上で、授業改善と、この科目の実践研究にデータを使用させていただきます。
回答時間は約10分です。

以上の点をご理解いただき、アンケートにご参加いただきますようお願いいたします。
もしご不明な点がございましたら、下記までご連絡ください。

【連絡先】早稲田大学人間科学学術院 教授 向後千春(kogo@waseda.jp)

設問1 大学での学習を進めるときに、あなたは以下のことについて、どれくらいあてはまりますか。

問1 集中して学習できる場所がある

- | | | |
|--------------------|---------------|------------|
| 1. まったくあてはまらない | 2. あまりあてはまらない | |
| 3. どちらかといえばあてはまらない | 4. どちらともいえない | |
| 5. どちらかといえばあてはまる | 6. わりとあてはまる | 7. よくあてはまる |

問2 期限を守れなかったときは、その理由を考える

- | | | |
|--------------------|---------------|------------|
| 1. まったくあてはまらない | 2. あまりあてはまらない | |
| 3. どちらかといえばあてはまらない | 4. どちらともいえない | |
| 5. どちらかといえばあてはまる | 6. わりとあてはまる | 7. よくあてはまる |

問3 学習する時間帯を決めてある

- | | | |
|--------------------|---------------|------------|
| 1. まったくあてはまらない | 2. あまりあてはまらない | |
| 3. どちらかといえばあてはまらない | 4. どちらともいえない | |
| 5. どちらかといえばあてはまる | 6. わりとあてはまる | 7. よくあてはまる |

問4 学習したあとに好きなことをする

- | | | |
|--------------------|---------------|------------|
| 1. まったくあてはまらない | 2. あまりあてはまらない | |
| 3. どちらかといえばあてはまらない | 4. どちらともいえない | |
| 5. どちらかといえばあてはまる | 6. わりとあてはまる | 7. よくあてはまる |

問5 学習した内容を、仕事や生活にすぐに役立てるつもりでいる

- | | | |
|--------------------|---------------|------------|
| 1. まったくあてはまらない | 2. あまりあてはまらない | |
| 3. どちらかといえばあてはまらない | 4. どちらともいえない | |
| 5. どちらかといえばあてはまる | 6. わりとあてはまる | 7. よくあてはまる |

問6 普段から学習内容に関連することをメモしておく

- | | | |
|--------------------|---------------|------------|
| 1. まったくあてはまらない | 2. あまりあてはまらない | |
| 3. どちらかといえばあてはまらない | 4. どちらともいえない | |
| 5. どちらかといえばあてはまる | 6. わりとあてはまる | 7. よくあてはまる |

問7 仕事、学習、プライベートの比重を決めている

- | | | |
|--------------------|---------------|------------|
| 1. まったくあてはまらない | 2. あまりあてはまらない | |
| 3. どちらかといえばあてはまらない | 4. どちらともいえない | |
| 5. どちらかといえばあてはまる | 6. わりとあてはまる | 7. よくあてはまる |

- 問8** 教員に質問できなかつたときは、その理由を考える
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問9** 学習内容を理解するために、すでに知っていることと結びつけてみる
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問10** 学習していてわからないことがあつたとき、大学の友人にたずねる
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問11** 学習が計画的にできたかどうか振り返る
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問12** 課題の期限やテストの日程にあわせて、今日はどこまで進めるか決める
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問13** どうすればもっと効率よく学習できるか考える
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問14** 大学の友人から、効率的な学習方法を教えてもらう
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問15** 学習内容を理解するために、その内容に関わる自分自身の経験がないか思い出してみる
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問16** 学習するとき、何時までにどこまで進めるか決める
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問17** 学習したあとのご褒美を用意しておく
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問18** 課題やテストがうまくできなかつたときは、その理由を考える
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない

- 3. どちらかといえばあてはまらない
- 4. どちらともいえない
- 5. どちらかといえばあてはまる
- 6. わりとあてはまる
- 7. よくあてはまる

問19 講義で教員が伝えたいことは何か、考えながら授業をきく

- 1. まったくあてはまらない
- 2. あまりあてはまらない
- 3. どちらかといえばあてはまらない
- 4. どちらともいえない
- 5. どちらかといえばあてはまる
- 6. わりとあてはまる
- 7. よくあてはまる

問20 課題の期限やテストの日程から逆算して、学習の計画を立てる

- 1. まったくあてはまらない
- 2. あまりあてはまらない
- 3. どちらかといえばあてはまらない
- 4. どちらともいえない
- 5. どちらかといえばあてはまる
- 6. わりとあてはまる
- 7. よくあてはまる

問21 To Do リストを作成して、学習の優先順位を決める

- 1. まったくあてはまらない
- 2. あまりあてはまらない
- 3. どちらかといえばあてはまらない
- 4. どちらともいえない
- 5. どちらかといえばあてはまる
- 6. わりとあてはまる
- 7. よくあてはまる

問22 課題がうまくできないときは、その理由を大学の友人にたずねる

- 1. まったくあてはまらない
- 2. あまりあてはまらない
- 3. どちらかといえばあてはまらない
- 4. どちらともいえない
- 5. どちらかといえばあてはまる
- 6. わりとあてはまる
- 7. よくあてはまる

問23 学習内容を理解するために、ノートを取ったりメモを作ったりする

- 1. まったくあてはまらない
- 2. あまりあてはまらない
- 3. どちらかといえばあてはまらない
- 4. どちらともいえない
- 5. どちらかといえばあてはまる
- 6. わりとあてはまる
- 7. よくあてはまる

設問2 大学での学習を進めていてどうしてもわからないことがあるとき、以下のことについて、あなたはどれくらいあてはまりますか。

問1 科目のお知らせやテキスト、資料をよく確認して解決する

- 1. あてはまらない
- 2. ややあてはまらない
- 3. どちらともいえない
- 4. ややあてはまる
- 5. あてはまる

問2 そのままにする

- 1. あてはまらない
- 2. ややあてはまらない
- 3. どちらともいえない
- 4. ややあてはまる
- 5. あてはまる

問3 SNSやインターネット掲示板で質問して解決する

- 1. あてはまらない
- 2. ややあてはまらない
- 3. どちらともいえない
- 4. ややあてはまる
- 5. あてはまる

問4 自分で何度も考えてから、教育コーチに質問する

- 1. あてはまらない
- 2. ややあてはまらない
- 3. どちらともいえない
- 4. ややあてはまる
- 5. あてはまる

問5 教育コーチにすぐに質問する

- 1. あてはまらない
- 2. ややあてはまらない
- 3. どちらともいえない
- 4. ややあてはまる
- 5. あてはまる

問6 教育コーチに質問するとき、自分の考えを説明する

- 1. あてはまらない
- 2. ややあてはまらない
- 3. どちらともいえない
- 4. ややあてはまる
- 5. あてはまる

- 問7** 教育コーチにどのように考えたらいいかたずねる
1. あてはまらない
 2. ややあてはまらない
 3. どちらともいえない
 4. ややあてはまる
 5. あてはまる
- 問8** 自分が正しくできているか教育コーチにたずねる
1. あてはまらない
 2. ややあてはまらない
 3. どちらともいえない
 4. ややあてはまる
 5. あてはまる
- 問9** 自己流で進める
1. あてはまらない
 2. ややあてはまらない
 3. どちらともいえない
 4. ややあてはまる
 5. あてはまる
- 問10** ほかの科目を学習しながら、理解できるのを待つ
1. あてはまらない
 2. ややあてはまらない
 3. どちらともいえない
 4. ややあてはまる
 5. あてはまる
- 問11** 質問する必要があるかよく考えてから、教育コーチに質問する
1. あてはまらない
 2. ややあてはまらない
 3. どちらともいえない
 4. ややあてはまる
 5. あてはまる
- 問12** 課題を進めながら、わかるのを待つ
1. あてはまらない
 2. ややあてはまらない
 3. どちらともいえない
 4. ややあてはまる
 5. あてはまる
- 問13** まずは教育コーチに質問する
1. あてはまらない
 2. ややあてはまらない
 3. どちらともいえない
 4. ややあてはまる
 5. あてはまる
- 問14** 大学の友人に相談して解決する
1. あてはまらない
 2. ややあてはまらない
 3. どちらともいえない
 4. ややあてはまる
 5. あてはまる
- 問15** だれかに相談してから教育コーチに質問する
1. あてはまらない
 2. ややあてはまらない
 3. どちらともいえない
 4. ややあてはまる
 5. あてはまる
- 問16** 手をつけずに放っておく
1. あてはまらない
 2. ややあてはまらない
 3. どちらともいえない
 4. ややあてはまる
 5. あてはまる
- 問17** 本やインターネットで調べて、自分で解決する
1. あてはまらない
 2. ややあてはまらない
 3. どちらともいえない
 4. ややあてはまる
 5. あてはまる
- 問18** 科目のお知らせやテキスト、資料をよく確認してから、教育コーチに質問する
1. あてはまらない
 2. ややあてはまらない
 3. どちらともいえない
 4. ややあてはまる
 5. あてはまる
- 問19** 教育コーチに正しい方法をたずねる
1. あてはまらない
 2. ややあてはまらない
 3. どちらともいえない
 4. ややあてはまる
 5. あてはまる
- 問20** 家族や職場の人など、大学以外の身近な人に相談して解決する
1. あてはまらない
 2. ややあてはまらない
 3. どちらともいえない
 4. ややあてはまる
 5. あてはまる
- 問21** 正しい答えを教育コーチにたずねる

1. あてはまらない 2. ややあてはまらない 3. どちらともいえない
4. ややあてはまる 5. あてはまる
- 問22** 解決するためのヒントを教育コーチにたずねる
1. あてはまらない 2. ややあてはまらない 3. どちらともいえない
4. ややあてはまる 5. あてはまる
- 問23** 少し考えたら教育コーチに質問する
1. あてはまらない 2. ややあてはまらない 3. どちらともいえない
4. ややあてはまる 5. あてはまる
- 問24** あきらめる
1. あてはまらない 2. ややあてはまらない 3. どちらともいえない
4. ややあてはまる 5. あてはまる
- 問25** 自分でよく考えて解決する
1. あてはまらない 2. ややあてはまらない 3. どちらともいえない
4. ややあてはまる 5. あてはまる
- 問26** 本やインターネットで調べてから、教育コーチに質問する
1. あてはまらない 2. ややあてはまらない 3. どちらともいえない
4. ややあてはまる 5. あてはまる

設問3 以下の教育コーチに質問することについて、あなたはどれくらいあてはまりますか。

- 問1** どう質問したらいいかわからない
1. あてはまらない 2. ややあてはまらない 3. どちらともいえない
4. ややあてはまる 5. あてはまる
- 問2** 恥ずかしい
1. あてはまらない 2. ややあてはまらない 3. どちらともいえない
4. ややあてはまる 5. あてはまる
- 問3** 申し訳なく思う
1. あてはまらない 2. ややあてはまらない 3. どちらともいえない
4. ややあてはまる 5. あてはまる
- 問4** わからないことがあることをほかの人に知られたくない
1. あてはまらない 2. ややあてはまらない 3. どちらともいえない
4. ややあてはまる 5. あてはまる
- 問5** 時間短縮になる
1. あてはまらない 2. ややあてはまらない 3. どちらともいえない
4. ややあてはまる 5. あてはまる
- 問6** 成績がよくなる
1. あてはまらない 2. ややあてはまらない 3. どちらともいえない
4. ややあてはまる 5. あてはまる
- 問7** 自分の力でわからないことを解決したい
1. あてはまらない 2. ややあてはまらない 3. どちらともいえない
4. ややあてはまる 5. あてはまる
- 問8** 質問すると時間がかかる
1. あてはまらない 2. ややあてはまらない 3. どちらともいえない

4. ややあてはまる 5. あてはまる
- 問9** 間違わずにすむ
1. あてはまらない 2. ややあてはまらない 3. どちらともいえない
4. ややあてはまる 5. あてはまる
- 問10** わからなかったことがわかるようになる
1. あてはまらない 2. ややあてはまらない 3. どちらともいえない
4. ややあてはまる 5. あてはまる
- 問11** 遠慮がある
1. あてはまらない 2. ややあてはまらない 3. どちらともいえない
4. ややあてはまる 5. あてはまる
- 問12** 質問する時間がない
1. あてはまらない 2. ややあてはまらない 3. どちらともいえない
4. ややあてはまる 5. あてはまる
- 問13** わからないところを説明するのが難しい
1. あてはまらない 2. ややあてはまらない 3. どちらともいえない
4. ややあてはまる 5. あてはまる
- 問14** 教育コーチやほかの学生からの評価が気になる
1. あてはまらない 2. ややあてはまらない 3. どちらともいえない
4. ややあてはまる 5. あてはまる
- 問15** 勇気がいる
1. あてはまらない 2. ややあてはまらない 3. どちらともいえない
4. ややあてはまる 5. あてはまる
- 問16** 自分で解決した方が勉強になる
1. あてはまらない 2. ややあてはまらない 3. どちらともいえない
4. ややあてはまる 5. あてはまる

設問4 今学期の大学での学習についておたずねします。

- 問1** 今学期、いくつの科目を履修していましたか
() 科目 (半角数字のみ入力してください)
- 問2** 今学期、週に平均して何時間くらい学習できましたか
() くらい 【入力例】 6時間 11時間半 14時間20分
- 問3** 大学の友人のうち、学習について相談できる相手は何人くらいいますか
() 人くらい (半角数字のみ入力してください)

設問5 あなた自身についておたずねします。

- 問1** 入学年度を教えてください
2017年度 2016年度 2015年度 2014年度 2013年度以前
- 問2** 学科を教えてください
人間環境科学科 健康福祉科学科 人間情報科学科
- 問3** αコース, βコースのどちらですか
αコース βコース
- 問4** 性別を教えてください
男性 女性

問5 年齢を教えてください（半角数字のみ入力してください）

（ ）歳

問6 現在の勤務形態を教えてください

フルタイム（正規） フルタイム（非正規） パート・アルバイト
主婦・主夫 自営 無職 その他

問6-2 その他と答えた方は具体的にお書きください。

（ ）

問7 家族構成を教えてください（当てはまるもの全てにチェックしてください）

配偶者 子ども 同居の父母・祖父母 なし その他

付録4－【研究4】研究参加者の方への説明文書

お知らせタイトル：研究への参加のお願い

掲載者名：向後 千春

本文：受講生のみなさん

====

1. 研究計画名：オンライン大学の基礎教育科目における学生への自己調整学習支援（本研究は早稲田大学「人を対象とする研究に関する倫理審査委員会」の審査を経て早稲田大学総長より承認を得ています。）

2. 研究の背景と目的

私たちは、eラーニング制通信教育課程（本研究では「オンライン大学」と称します）の授業がよりよいものになるための研究を進めています。

学習者が自分の学習行動を調整する「自己調整学習」のスキルは、学習を円滑に進めるために必要不可欠であると言われています。本研究では、オンライン大学の学生の自己調整学習スキルを向上させるためには、基礎教育科目でどのように支援できるかを明らかにすることを目的としています。

3. 研究の方法

本研究では、約150名の参加者を予定しています。

みなさまにご協力いただきたいことの一つ目は、「スタディスキル」の授業内で行われる3回のアンケートにご回答いただくことです。各アンケートの所要回答時間は10～15分程度です。また、ご協力いただきたいことの二つ目は、授業内で実施される「メタ課題」の内容をご提供いただくことです。アンケート、メタ課題はともに無記名で実施いたします。なお、アンケートへの回答をもって、メタ課題の内容のご提供に同意いただいたものとみなします。

回答およびご提供いただきましたこれらのデータは、オンライン大学の学生の学習スキルの変化、および、基礎教育科目における学生の学習スキル向上への支援方法を検討するために使用いたします。

4. 研究の場所と期間

この研究は、Course Naviにおいて、2018年4月1日から2018年7月31日まで実施される予定です。

5. 研究を実施する者

研究実施代表者：石川奈保子 早稲田大学人間科学研究科 博士課程5年

研究責任者：向後千春 早稲田大学人間科学学術院 教授（研究実施代表者の指導教員）

6. 研究に関する資料・情報の開示について

アンケートの結果につきましては、参加者全体の傾向について、授業期間終了後に「スタディスキル」の受講生全員にフィードバックいたします。

なお、あなたのご希望があれば、他の参加者の個人情報保護や研究の独創性の確保に支障

がない範囲で、この研究の研究計画および研究方法についての資料を開示いたします。開示を希望される場合には、研究実施代表者までメールにてご連絡ください。また、この研究に関するご質問がありましたらいつでも担当者にお尋ね下さい。

7. 研究への参加が任意であること

この研究への参加は任意です。あなたの自由な意思が尊重されます。研究に参加しないことによって、学業成績や単位取得に影響を与えることはありません。

なお、本調査は無記名式で行われるため、アンケートの回答は個人が特定できない形で保存されます。よって、いったん参加に同意された場合は、その同意を撤回することができません。ご注意ください。

8. この研究への参加をお願いする理由

この研究は、オンライン大学での授業をさらに良いものにするために行っているものです。そのため、オンライン大学で学ばれているみなさまを対象としています。

9. この研究への参加を中断する場合

本研究で実施するアンケートへの回答は、いつでも中断することができます。また、アンケートの回答の中断をもって、「メタ課題」の内容の提供も撤回することができます。

10. この研究への参加に伴う危害の可能性について

この研究への参加に伴い、不快な状態、その他あなたに不利益となることが生じる可能性はありません。

11. 研究により期待される便益

この研究に参加することによって、大学での学び方についてあなたが考える機会を持つことができます。また、研究成果は、オンライン大学の学生のみなさまの学習スキルの向上に寄与できる可能性がある点で、オンライン大学の授業の質の向上、および、今後の生涯学習・成人教育研究の発展に寄与すると考えられます。

12. 個人情報の取り扱い

あなたの個人情報や提供されたデータ、およびデータが記された資料は、それらを取得後に個人を特定できないようにした上で、保管します。また、この研究の終了後、個人を特定できないようにしたそれらのデータ、およびデータが記された資料を保管（研究終了後5年間）します。

また、あなたのデータをコンピュータに入力する場合は、情報漏れのない対策を十分に施したコンピュータを使用して、外部記憶媒体に記録させ、その外部記憶媒体は鍵をかけて厳重に保管し、紛失、盗難などのないよう管理します。

なお、研究が適正に実施されることを確保するため、研究責任者が指定する監査等に従事する者および本学倫理審査委員会が研究の進捗状況等を確認することがあり、その際にあなたから提供されたデータを閲覧することがあります。その場合でも、あなたの個人情報の取り扱いには十分配慮し、外部に漏れないよう厳重に管理を行います。

13. 研究終了後の対応と研究成果の公表

この研究で得られた成果を専門の学会や学術雑誌、博士論文などに発表する可能性がありますが、発表する場合は研究協力者の方のプライバシーに慎重に配慮しますので、個人を特定できる情報が公表されることはありません。

1 4. 研究者等の研究に係る利益相反^(※1)の状況

この研究に関して、研究者等の研究に係る企業等との関わりや、研究結果や対象者の保護に影響を及ぼす可能性のある全ての経済的利益関係等の利益相反の状況はありません。

^{※1}：利益相反とは、外部との経済的あるいはその他の利益関係等によって、当該研究を実施するにあたり必要とされる公正かつ適正な判断が損なわれる、又は損なわれるのではないかと第三者から懸念が表明されかねない事態を言います。

1 5. 研究に伴う参加者の方への謝金および支払方法等

この研究への参加に際して、謝金はありません。

1 6. 知的財産権の帰属

この研究の成果により特許権等の知的財産権が生じる可能性がありますが、その権利は、この研究の責任機関である早稲田大学に属し、参加者の方には属しません。

問い合わせ先・苦情等の連絡先

研究計画の内容に関する問い合わせ先

研究実施代表者：石川奈保子 早稲田大学大学院人間科学研究科博士課程5年
n-ishikawa@suou.waseda.jp

研究の倫理審査や苦情等に関する問合せ先

人を対象とする研究に関する倫理委員会（研究推進部）：03-5272-1639、
rinri@list.waseda.jp

以上の内容をよくお読みいただき、ご理解いただいたうえでこの研究に参加することに同意していただける場合はアンケートにお答えください。なお、アンケートの回答をもって、この調査に同意したものとさせていただきます。

付録5－【研究4】質問紙（プレ調査(1)）

設問1 私たちの生活において「何かを学ぶ」という場面は数多くあります。例えば、「知識の獲得」や「技術・技能の習得」や「仕事を覚える」などが挙げられます。あなたが何かを学ぶときの行動や考え方を振り返って、もっとも当てはまると思う答えを選んでください。

問1 課題に取り組んでいるときに、目標に向かっていくかどうか、定期的に自分でチェックしている

1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる

問2 答える前に、問題に対する別の答えについても検討している

1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる

問3 過去に上手くいったやり方を試みている

1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる

問4 学ぶために十分な時間をかけるようにする

1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる

問5 自分が何が得意で何が不得手かをわかっている

1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる

問6 ひとつの課題をはじめの前に、その課題が本当に目的達成のために必要なことか、考えている

1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる

問7 テストが終わった時点で、テストの出来具合を判断できる

1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる

問8 ひとつの課題をはじめの前に、具体的な目標を設定している

1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる

問9 重要なことがらができたときには、ペースを落として課題に取り組む

1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる

問10 何かを学ぶためには、どのような情報や知識が重要かを、熟知している

1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる

問11 問いに対して考えられる選択肢をすべて考慮したかどうか、自問している

1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる

問12 整理されていない情報を整理するのが得意だ

1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問13** 重要なことがらに対して、意識的に注意を向けている
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問14** どのようなやり方が有効か、十分考えてから課題に取り組む
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問15** そのテーマについて何らかの知識があるときに、もっともよく学べる
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問16** 学んでいるとき、教える人がどんなことを自分に期待しているのか、わかっている
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問17** 情報を記憶するのが得意だ
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問18** 状況に応じて、異なった攻略法を使っている
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問19** 課題を完了した後に、もっと簡単な方法があったかどうか、振り返っている
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問20** 自分がよく学べるように、自らをコントロールしている
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問21** 課題の中の重要な関連性を理解しようと、繰り返し振り返っている
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問22** 課題に取りかかる前に、必要な道具や材料がそろっているか、自分で確認している
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問23** 課題を解決するときや問題を解くときは、方法を何通りか考え、一番良い方法を選んでいる
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問24** 課題が終わったら、自分が学んだことを要約している
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問25** 何か解らないことがあるときには、誰かに聞いてみる
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない

4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問26** やらねばならないとき、自分自身をやる気にさせることができる
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問27** 学ぶとき、自分がどんな攻略法を使うのか、意識している
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問28** 課題に取り組んでいる最中も、自分のやり方が上手くいっているか、自分で分析している
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問29** 学ぶときの戦略として、苦手なことは、得意なことで、カバーしている
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問30** 新しい知識や情報について、その意味や重要性に注意を向けている
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問31** 情報や知識をもっとわかりやすくするため、自分でサンプルや例題をつくっている
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問32** 学んだことを、どれぐらい理解しているか、正確に判断できる
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問33** 学ぶとき、あまり考えなくても適したやり方で学んでいる
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問34** 意識的に立ち止まり、自分の理解を確認する
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問35** 自分が用いる方法・方略がどのようなとき、最も効果的なのか、よくわかっている
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問36** 課題が終わった時点で、自分の立てた目標の達成度を、評価している
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問37** 学ぶときに、自分の理解を助けるために、絵や図表を描く
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問38** 課題や問題が解決した後、すべての選択肢を考慮したかどうか、振り返っている
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる

- 問39** 初めて聞く情報や知識は、自分の言葉に置きかえてみる
1. 全くあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. ややあてはまらない
 4. ややあてはまる
 5. だいたいあてはまる
 6. とてもよくあてはまる
- 問40** 理解できないときには、やり方を変えてみる
1. 全くあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. ややあてはまらない
 4. ややあてはまる
 5. だいたいあてはまる
 6. とてもよくあてはまる
- 問41** 自分の理解の助けになるようテキストの構成や目次を利用している
1. 全くあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. ややあてはまらない
 4. ややあてはまる
 5. だいたいあてはまる
 6. とてもよくあてはまる
- 問42** 課題をはじめるとき、説明をよく読み、理解してから始めている
1. 全くあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. ややあてはまらない
 4. ややあてはまる
 5. だいたいあてはまる
 6. とてもよくあてはまる
- 問43** 読んでいることが、自分の知っていることと関連していないか、考えながら読んでいる
1. 全くあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. ややあてはまらない
 4. ややあてはまる
 5. だいたいあてはまる
 6. とてもよくあてはまる
- 問44** 頭が混乱したときは、今までの考えを白紙に戻して、新たに考え直す
1. 全くあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. ややあてはまらない
 4. ややあてはまる
 5. だいたいあてはまる
 6. とてもよくあてはまる
- 問45** 目標を十分に達成させるために、段取りや時間配分をしている
1. 全くあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. ややあてはまらない
 4. ややあてはまる
 5. だいたいあてはまる
 6. とてもよくあてはまる
- 問46** 自分の興味があることについては、より深く学んでいる
1. 全くあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. ややあてはまらない
 4. ややあてはまる
 5. だいたいあてはまる
 6. とてもよくあてはまる
- 問47** 課題をより細かいステップに分けてみる
1. 全くあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. ややあてはまらない
 4. ややあてはまる
 5. だいたいあてはまる
 6. とてもよくあてはまる
- 問48** 課題に取り組むとき、個々のことがらよりも全般的な意味に、注目している
1. 全くあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. ややあてはまらない
 4. ややあてはまる
 5. だいたいあてはまる
 6. とてもよくあてはまる
- 問49** 何か新しいことを学んでいる最中も、どれくらい上手く出来ているか、自分でチェックしている
1. 全くあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. ややあてはまらない
 4. ややあてはまる
 5. だいたいあてはまる
 6. とてもよくあてはまる
- 問50** 課題が終わった時点で、できる限り学んだかどうか、振り返っている
1. 全くあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. ややあてはまらない
 4. ややあてはまる
 5. だいたいあてはまる
 6. とてもよくあてはまる
- 問51** 課題を中断し、はつきりしない新しい情報や知識を再考する
1. 全くあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. ややあてはまらない
 4. ややあてはまる
 5. だいたいあてはまる
 6. とてもよくあてはまる
- 問52** 読んでいてわからなくなったときには、一時中断して読み返してみる
1. 全くあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. ややあてはまらない

4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる

設問2 あなた自身についておたずねします。

問1 入学年度を教えてください

2018年度 2017年度 2016年度 2015年度 2014年度以前

問2 αコース, βコースのどちらですか

αコース βコース

問3 性別を教えてください

男性 女性

問4 年齢を教えてください（半角数字のみ入力してください）

() 歳

問5 現在の就業形態を教えてください

フルタイム 経営者・役員・自営業・自由業 パート・アルバイト 主婦・主夫
無職（学生） その他

付録6－【研究4】質問紙（プレ調査(2)）

設問1 大学での学習を進めるときに、あなたは以下のことについて、どれくらいあてはまりますか。

問1 集中して学習できる場所がある

- | | | |
|--------------------|---------------|------------|
| 1. まったくあてはまらない | 2. あまりあてはまらない | |
| 3. どちらかといえばあてはまらない | 4. どちらともいえない | |
| 5. どちらかといえばあてはまる | 6. わりとあてはまる | 7. よくあてはまる |

問2 期限を守れなかったときは、その理由を考える

- | | | |
|--------------------|---------------|------------|
| 1. まったくあてはまらない | 2. あまりあてはまらない | |
| 3. どちらかといえばあてはまらない | 4. どちらともいえない | |
| 5. どちらかといえばあてはまる | 6. わりとあてはまる | 7. よくあてはまる |

問3 学習する時間帯を決めてある

- | | | |
|--------------------|---------------|------------|
| 1. まったくあてはまらない | 2. あまりあてはまらない | |
| 3. どちらかといえばあてはまらない | 4. どちらともいえない | |
| 5. どちらかといえばあてはまる | 6. わりとあてはまる | 7. よくあてはまる |

問4 学習したあとに好きなことをする

- | | | |
|--------------------|---------------|------------|
| 1. まったくあてはまらない | 2. あまりあてはまらない | |
| 3. どちらかといえばあてはまらない | 4. どちらともいえない | |
| 5. どちらかといえばあてはまる | 6. わりとあてはまる | 7. よくあてはまる |

問5 学習した内容を、仕事や生活にすぐに役立てるつもりでいる

- | | | |
|--------------------|---------------|------------|
| 1. まったくあてはまらない | 2. あまりあてはまらない | |
| 3. どちらかといえばあてはまらない | 4. どちらともいえない | |
| 5. どちらかといえばあてはまる | 6. わりとあてはまる | 7. よくあてはまる |

問6 普段から学習内容に関連することをメモしておく

- | | | |
|--------------------|---------------|------------|
| 1. まったくあてはまらない | 2. あまりあてはまらない | |
| 3. どちらかといえばあてはまらない | 4. どちらともいえない | |
| 5. どちらかといえばあてはまる | 6. わりとあてはまる | 7. よくあてはまる |

問7 仕事、学習、プライベートの比重を決めている

- | | | |
|--------------------|---------------|------------|
| 1. まったくあてはまらない | 2. あまりあてはまらない | |
| 3. どちらかといえばあてはまらない | 4. どちらともいえない | |
| 5. どちらかといえばあてはまる | 6. わりとあてはまる | 7. よくあてはまる |

問8 教員に質問できなかったときは、その理由を考える

- | | | |
|--------------------|---------------|------------|
| 1. まったくあてはまらない | 2. あまりあてはまらない | |
| 3. どちらかといえばあてはまらない | 4. どちらともいえない | |
| 5. どちらかといえばあてはまる | 6. わりとあてはまる | 7. よくあてはまる |

問9 学習内容を理解するために、すでに知っていることと結びつけてみる

- | | | |
|--------------------|---------------|------------|
| 1. まったくあてはまらない | 2. あまりあてはまらない | |
| 3. どちらかといえばあてはまらない | 4. どちらともいえない | |
| 5. どちらかといえばあてはまる | 6. わりとあてはまる | 7. よくあてはまる |

問10 学習していてわからないことがあったとき、大学の友人にたずねる

- | | |
|--------------------|---------------|
| 1. まったくあてはまらない | 2. あまりあてはまらない |
| 3. どちらかといえばあてはまらない | 4. どちらともいえない |

5. どちらかといえばあてはまる 6. わりとあてはまる 7. よくあてはまる
- 問11** 学習が計画的にできたかどうか振り返る
1. まったくあてはまらない 2. あまりあてはまらない
3. どちらかといえばあてはまらない 4. どちらともいえない
5. どちらかといえばあてはまる 6. わりとあてはまる 7. よくあてはまる
- 問12** 課題の期限やテストの日程にあわせて、今日はどこまで進めるか決める
1. まったくあてはまらない 2. あまりあてはまらない
3. どちらかといえばあてはまらない 4. どちらともいえない
5. どちらかといえばあてはまる 6. わりとあてはまる 7. よくあてはまる
- 問13** どうすればもっと効率よく学習できるか考える
1. まったくあてはまらない 2. あまりあてはまらない
3. どちらかといえばあてはまらない 4. どちらともいえない
5. どちらかといえばあてはまる 6. わりとあてはまる 7. よくあてはまる
- 問14** 大学の友人から、効率的な学習方法を教えてもらう
1. まったくあてはまらない 2. あまりあてはまらない
3. どちらかといえばあてはまらない 4. どちらともいえない
5. どちらかといえばあてはまる 6. わりとあてはまる 7. よくあてはまる
- 問15** 学習内容を理解するために、その内容に関わる自分自身の経験がないか思い出してみる
1. まったくあてはまらない 2. あまりあてはまらない
3. どちらかといえばあてはまらない 4. どちらともいえない
5. どちらかといえばあてはまる 6. わりとあてはまる 7. よくあてはまる
- 問16** 学習するとき、何時までにどこまで進めるか決める
1. まったくあてはまらない 2. あまりあてはまらない
3. どちらかといえばあてはまらない 4. どちらともいえない
5. どちらかといえばあてはまる 6. わりとあてはまる 7. よくあてはまる
- 問17** 学習したあとのご褒美を用意しておく
1. まったくあてはまらない 2. あまりあてはまらない
3. どちらかといえばあてはまらない 4. どちらともいえない
5. どちらかといえばあてはまる 6. わりとあてはまる 7. よくあてはまる
- 問18** 課題やテストがうまくできなかつたときは、その理由を考える
1. まったくあてはまらない 2. あまりあてはまらない
3. どちらかといえばあてはまらない 4. どちらともいえない
5. どちらかといえばあてはまる 6. わりとあてはまる 7. よくあてはまる
- 問19** 講義で教員が伝えたいことは何か、考えながら授業をきく
1. まったくあてはまらない 2. あまりあてはまらない
3. どちらかといえばあてはまらない 4. どちらともいえない
5. どちらかといえばあてはまる 6. わりとあてはまる 7. よくあてはまる
- 問20** 課題の期限やテストの日程から逆算して、学習の計画を立てる
1. まったくあてはまらない 2. あまりあてはまらない
3. どちらかといえばあてはまらない 4. どちらともいえない
5. どちらかといえばあてはまる 6. わりとあてはまる 7. よくあてはまる
- 問21** To Do リストを作成して、学習の優先順位を決める

1. まったくあてはまらない
2. あまりあてはまらない
3. どちらかといえばあてはまらない
4. どちらともいえない
5. どちらかといえばあてはまる
6. わりとあてはまる
7. よくあてはまる

問22 課題がうまくできないときは、その理由を大学の友人にたずねる

1. まったくあてはまらない
2. あまりあてはまらない
3. どちらかといえばあてはまらない
4. どちらともいえない
5. どちらかといえばあてはまる
6. わりとあてはまる
7. よくあてはまる

問23 学習内容を理解するために、ノートを取ったりメモを作ったりする

1. まったくあてはまらない
2. あまりあてはまらない
3. どちらかといえばあてはまらない
4. どちらともいえない
5. どちらかといえばあてはまる
6. わりとあてはまる
7. よくあてはまる

設問2 あなた自身についておたずねします。

問1 入学年度を教えてください

2018年度 2017年度 2016年度 2015年度 2014年度以前

問2 αコース、βコースのどちらですか

αコース βコース

問3 性別を教えてください

男性 女性

問4 年齢を教えてください（半角数字のみ入力してください）

（ ）歳

問5 現在の就業形態を教えてください

フルタイム 経営者・役員・自営業・自由業 パート・アルバイト 主婦・主夫
無職（学生） その他

付録7－【研究4，研究5】質問紙（ポスト調査）

設問1 私たちの生活において「何かを学ぶ」という場面は数多くあります。例えば、「知識の獲得」や「技術・技能の習得」や「仕事を覚える」などが挙げられます。あなたが何かを学ぶときの行動や考え方を振り返って、もっとも当てはまると思う答えを選んでください。

問1 課題に取り組んでいるときに、目標に向かっていくかどうか、定期的に自分でチェックしている

1. 全く当てはまらない 2. あまり当てはまらない 3. やや当てはまらない
4. やや当てはまる 5. だいたい当てはまる 6. とてもよく当てはまる

問2 答える前に、問題に対する別の答えについても検討している

1. 全く当てはまらない 2. あまり当てはまらない 3. やや当てはまらない
4. やや当てはまる 5. だいたい当てはまる 6. とてもよく当てはまる

問3 過去に上手くいったやり方を試みている

1. 全く当てはまらない 2. あまり当てはまらない 3. やや当てはまらない
4. やや当てはまる 5. だいたい当てはまる 6. とてもよく当てはまる

問4 学ぶために十分な時間をかけるようにする

1. 全く当てはまらない 2. あまり当てはまらない 3. やや当てはまらない
4. やや当てはまる 5. だいたい当てはまる 6. とてもよく当てはまる

問5 自分が何が得意で何が不得手かをわかっている

1. 全く当てはまらない 2. あまり当てはまらない 3. やや当てはまらない
4. やや当てはまる 5. だいたい当てはまる 6. とてもよく当てはまる

問6 ひとつの課題をはじめる前に、その課題が本当に目的達成のために必要なことか、考えている

1. 全く当てはまらない 2. あまり当てはまらない 3. やや当てはまらない
4. やや当てはまる 5. だいたい当てはまる 6. とてもよく当てはまる

問7 テストが終わった時点で、テストの出来具合を判断できる

1. 全く当てはまらない 2. あまり当てはまらない 3. やや当てはまらない
4. やや当てはまる 5. だいたい当てはまる 6. とてもよく当てはまる

問8 ひとつの課題をはじめる前に、具体的な目標を設定している

1. 全く当てはまらない 2. あまり当てはまらない 3. やや当てはまらない
4. やや当てはまる 5. だいたい当てはまる 6. とてもよく当てはまる

問9 重要なことがらがでてきたときには、ペースを落として課題に取り組む

1. 全く当てはまらない 2. あまり当てはまらない 3. やや当てはまらない
4. やや当てはまる 5. だいたい当てはまる 6. とてもよく当てはまる

問10 何かを学ぶためには、どのような情報や知識が重要かを、熟知している

1. 全く当てはまらない 2. あまり当てはまらない 3. やや当てはまらない
4. やや当てはまる 5. だいたい当てはまる 6. とてもよく当てはまる

問11 問いに対して考えられる選択肢をすべて考慮したかどうか、自問している

1. 全く当てはまらない 2. あまり当てはまらない 3. やや当てはまらない
4. やや当てはまる 5. だいたい当てはまる 6. とてもよく当てはまる

問12 整理されていない情報を整理するのが得意だ

1. 全く当てはまらない 2. あまり当てはまらない 3. やや当てはまらない

4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問13** 重要なことに対して、意識的に注意を向けている
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問14** どのようなやり方が有効か、十分考えてから課題に取り組む
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問15** そのテーマについて何らかの知識があるときに、もっともよく学べる
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問16** 学んでいるとき、教える人がどんなことを自分に期待しているのか、わかっている
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問17** 情報を記憶するのが得意だ
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問18** 状況に応じて、異なった攻略法を使っている
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問19** 課題を完了した後に、もっと簡単な方法があったかどうか、振り返っている
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問20** 自分がよく学べるように、自らをコントロールしている
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問21** 課題の中の重要な関連性を理解しようと、繰り返し振り返っている
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問22** 課題に取りかかる前に、必要な道具や材料がそろっているか、自分で確認している
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問23** 課題を解決するときや問題を解くときは、方法を何通りか考え、一番良い方法を選んでいる
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問24** 課題が終わったら、自分が学んだことを要約している
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問25** 何か解らないことがあるときには、誰かに聞いてみる
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる

- 問26** やらねばならないとき、自分自身をやる気にさせることができる
1. 全くあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. ややあてはまらない
 4. ややあてはまる
 5. だいたいあてはまる
 6. とてもよくあてはまる
- 問27** 学ぶとき、自分がどんな攻略法を使うのか、意識している
1. 全くあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. ややあてはまらない
 4. ややあてはまる
 5. だいたいあてはまる
 6. とてもよくあてはまる
- 問28** 課題に取り組んでいる最中も、自分のやり方が上手くいっているか、自分で分析している
1. 全くあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. ややあてはまらない
 4. ややあてはまる
 5. だいたいあてはまる
 6. とてもよくあてはまる
- 問29** 学ぶときの戦略として、苦手なことは、得意なことで、カバーしている
1. 全くあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. ややあてはまらない
 4. ややあてはまる
 5. だいたいあてはまる
 6. とてもよくあてはまる
- 問30** 新しい知識や情報について、その意味や重要性に注意を向けている
1. 全くあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. ややあてはまらない
 4. ややあてはまる
 5. だいたいあてはまる
 6. とてもよくあてはまる
- 問31** 情報や知識をもっとわかりやすくするため、自分でサンプルや例題をつくっている
1. 全くあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. ややあてはまらない
 4. ややあてはまる
 5. だいたいあてはまる
 6. とてもよくあてはまる
- 問32** 学んだことを、どれぐらい理解しているか、正確に判断できる
1. 全くあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. ややあてはまらない
 4. ややあてはまる
 5. だいたいあてはまる
 6. とてもよくあてはまる
- 問33** 学ぶとき、あまり考えなくても適したやり方で学んでいる
1. 全くあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. ややあてはまらない
 4. ややあてはまる
 5. だいたいあてはまる
 6. とてもよくあてはまる
- 問34** 意識的に立ち止まり、自分の理解を確認する
1. 全くあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. ややあてはまらない
 4. ややあてはまる
 5. だいたいあてはまる
 6. とてもよくあてはまる
- 問35** 自分が用いる方法・方略がどのようなとき、最も効果的なのか、よくわかっている
1. 全くあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. ややあてはまらない
 4. ややあてはまる
 5. だいたいあてはまる
 6. とてもよくあてはまる
- 問36** 課題が終わった時点で、自分の立てた目標の達成度を、評価している
1. 全くあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. ややあてはまらない
 4. ややあてはまる
 5. だいたいあてはまる
 6. とてもよくあてはまる
- 問37** 学ぶときに、自分の理解を助けるために、絵や図表を描く
1. 全くあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. ややあてはまらない
 4. ややあてはまる
 5. だいたいあてはまる
 6. とてもよくあてはまる
- 問38** 課題や問題が解決した後、すべての選択肢を考慮したかどうか、振り返っている
1. 全くあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. ややあてはまらない
 4. ややあてはまる
 5. だいたいあてはまる
 6. とてもよくあてはまる
- 問39** 初めて聞く情報や知識は、自分の言葉に置きかえてみる

1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問40** 理解できないときには、やり方を変えてみる
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問41** 自分の理解の助けになるようテキストの構成や目次を利用している
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問42** 課題をはじめるとき、説明をよく読み、理解してから始めている
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問43** 読んでいることが、自分の知っていることと関連していないか、考えながら読んでいる
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問44** 頭が混乱したときは、今までの考えを白紙に戻して、新たに考え直す
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問45** 目標を十分に達成させるために、段取りや時間配分をしている
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問46** 自分の興味があることについては、より深く学んでいる
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問47** 課題をより細かいステップに分けてみる
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問48** 課題に取り組むとき、個々のことがらよりも全般的な意味に、注目している
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問49** 何か新しいことを学んでいる最中も、どれぐらい上手く出来ているか、自分でチェックしている
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問50** 課題が終わった時点で、できる限り学んだかどうか、振り返っている
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問51** 課題を中断し、はつきりしない新しい情報や知識を再考する
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる
- 問52** 読んでいてわからなくなったときには、一時中断して読み返してみる
1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. ややあてはまらない
4. ややあてはまる 5. だいたいあてはまる 6. とてもよくあてはまる

設問2 大学での学習を進めるときに、あなたは以下のことについて、どれくらいあてはまりますか。

問1 集中して学習できる場所がある

- | | | |
|--------------------|---------------|------------|
| 1. まったくあてはまらない | 2. あまりあてはまらない | |
| 3. どちらかといえばあてはまらない | 4. どちらともいえない | |
| 5. どちらかといえばあてはまる | 6. わりとあてはまる | 7. よくあてはまる |

問2 期限を守れなかったときは、その理由を考える

- | | | |
|--------------------|---------------|------------|
| 1. まったくあてはまらない | 2. あまりあてはまらない | |
| 3. どちらかといえばあてはまらない | 4. どちらともいえない | |
| 5. どちらかといえばあてはまる | 6. わりとあてはまる | 7. よくあてはまる |

問3 学習する時間帯を決めてある

- | | | |
|--------------------|---------------|------------|
| 1. まったくあてはまらない | 2. あまりあてはまらない | |
| 3. どちらかといえばあてはまらない | 4. どちらともいえない | |
| 5. どちらかといえばあてはまる | 6. わりとあてはまる | 7. よくあてはまる |

問4 学習したあとに好きなことをする

- | | | |
|--------------------|---------------|------------|
| 1. まったくあてはまらない | 2. あまりあてはまらない | |
| 3. どちらかといえばあてはまらない | 4. どちらともいえない | |
| 5. どちらかといえばあてはまる | 6. わりとあてはまる | 7. よくあてはまる |

問5 学習した内容を、仕事や生活にすぐに役立てるつもりでいる

- | | | |
|--------------------|---------------|------------|
| 1. まったくあてはまらない | 2. あまりあてはまらない | |
| 3. どちらかといえばあてはまらない | 4. どちらともいえない | |
| 5. どちらかといえばあてはまる | 6. わりとあてはまる | 7. よくあてはまる |

問6 普段から学習内容に関連することをメモしておく

- | | | |
|--------------------|---------------|------------|
| 1. まったくあてはまらない | 2. あまりあてはまらない | |
| 3. どちらかといえばあてはまらない | 4. どちらともいえない | |
| 5. どちらかといえばあてはまる | 6. わりとあてはまる | 7. よくあてはまる |

問7 仕事、学習、プライベートの比重を決めている

- | | | |
|--------------------|---------------|------------|
| 1. まったくあてはまらない | 2. あまりあてはまらない | |
| 3. どちらかといえばあてはまらない | 4. どちらともいえない | |
| 5. どちらかといえばあてはまる | 6. わりとあてはまる | 7. よくあてはまる |

問8 教員に質問できなかつたときは、その理由を考える

- | | | |
|--------------------|---------------|------------|
| 1. まったくあてはまらない | 2. あまりあてはまらない | |
| 3. どちらかといえばあてはまらない | 4. どちらともいえない | |
| 5. どちらかといえばあてはまる | 6. わりとあてはまる | 7. よくあてはまる |

問9 学習内容を理解するために、すでに知っていることと結びつけてみる

- | | | |
|--------------------|---------------|------------|
| 1. まったくあてはまらない | 2. あまりあてはまらない | |
| 3. どちらかといえばあてはまらない | 4. どちらともいえない | |
| 5. どちらかといえばあてはまる | 6. わりとあてはまる | 7. よくあてはまる |

問10 学習していてわからないことがあつたとき、大学の友人にたずねる

- | | | |
|--------------------|---------------|------------|
| 1. まったくあてはまらない | 2. あまりあてはまらない | |
| 3. どちらかといえばあてはまらない | 4. どちらともいえない | |
| 5. どちらかといえばあてはまる | 6. わりとあてはまる | 7. よくあてはまる |

- 問11** 学習が計画的にできたかどうか振り返る
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問12** 課題の期限やテストの日程にあわせて、今日はどこまで進めるか決める
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問13** どうすればもっと効率よく学習できるか考える
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問14** 大学の友人から、効率的な学習方法を教えてもらう
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問15** 学習内容を理解するために、その内容に関わる自分自身の経験がないか思い出してみる
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問16** 学習するとき、何時までにどこまで進めるか決める
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問17** 学習したあとのご褒美を用意しておく
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問18** 課題やテストがうまくできなかったときは、その理由を考える
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問19** 講義で教員が伝えたいことは何か、考えながら授業をきく
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問20** 課題の期限やテストの日程から逆算して、学習の計画を立てる
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない
 3. どちらかといえばあてはまらない
 4. どちらともいえない
 5. どちらかといえばあてはまる
 6. わりとあてはまる
 7. よくあてはまる
- 問21** To Do リストを作成して、学習の優先順位を決める
1. まったくあてはまらない
 2. あまりあてはまらない

3. どちらかといえばあてはまらない 4. どちらともいえない
5. どちらかといえばあてはまる 6. わりとあてはまる 7. よくあてはまる

問22 課題がうまくできないときは、その理由を大学の友人にたずねる

1. まったくあてはまらない 2. あまりあてはまらない
3. どちらかといえばあてはまらない 4. どちらともいえない
5. どちらかといえばあてはまる 6. わりとあてはまる 7. よくあてはまる

問23 学習内容を理解するために、ノートを取ったりメモを作ったりする

1. まったくあてはまらない 2. あまりあてはまらない
3. どちらかといえばあてはまらない 4. どちらともいえない
5. どちらかといえばあてはまる 6. わりとあてはまる 7. よくあてはまる

設問3 この科目では「メタ課題」がありました。この「メタ課題」についてあなたはどのように思いますか。

問1 メタ課題に取り組んだことで、新しい発見があった

1. そう思わない 2. ややそう思わない 3. どちらとも言えない
4. ややそう思う 5. そう思う

問2 メタ課題は学習を進めるのに役立った

1. そう思わない 2. ややそう思わない 3. どちらとも言えない
4. ややそう思う 5. そう思う

問3 メタ課題は自信につながった

1. そう思わない 2. ややそう思わない 3. どちらとも言えない
4. ややそう思う 5. そう思う

問4 メタ課題は達成感を高めた

1. そう思わない 2. ややそう思わない 3. どちらとも言えない
4. ややそう思う 5. そう思う

設問4 「メタ課題」の提出についてお答えください。

問1 どのメタ課題を提出しましたか。（複数回答可）

メタ課題1 (1.あなたはなぜこの授業(スタディスキル)を履修したのですか。2.この授業で何を身に付けたいですか。)

メタ課題2 (「第1回オンラインコミュニケーション／ファイル・クラウド」から「第3回本を読む／レジユメを作る」の授業であなたが一番驚いたことは何ですか。また、それはなぜですか。)

メタ課題3 (「第4回マップを描いてアイデアを可視化する」から「第5回KJ法で鍵となる概念を見つける」の授業であなたが一番驚いたことは何ですか。また、それはなぜですか。)

メタ課題4 (「第6回レポートは主張するための文章」から「第8回議論の方法」の授業であなたが一番驚いたことは何ですか。また、それはなぜですか。)

メタ課題5 (「第9回レポートの構成と序論の書き方」から「第11回文章を推敲する」の授業であなたが一番驚いたことは何ですか。また、それはなぜですか。)

メタ課題6 (1.あなたはこの授業で何ができるようになりましたか。2.あなたはこの授業の学び方にどのような工夫をしましたか。3.あなたはこの授業で学んだことを、今後の大学での学びにどう活かしますか。)

一度も提出しなかった

問2 提出したときの理由をお書きください。【自由記述】

問3 提出しなかったときの理由をお書きください。【自由記述】

問4 メタ課題について、良かった点、要望などがありましたら、お書きください。【自由記述】

設問5 あなた自身についておたずねします。

問1 入学年度を教えてください

2018年度 2017年度 2016年度 2015年度 2014年度以前

問2 αコース、βコースのどちらですか

αコース βコース

問3 性別を教えてください

男性 女性

問4 年齢を教えてください（半角数字のみ入力してください）

（ ）歳

問5 現在の就業形態を教えてください

フルタイム 経営者・役員・自営業・自由業 パート・アルバイト 主婦・主夫
無職（学生） その他