

【原著】

学生生活に対する自律学修施設整備の影響

新 見 直 子

Effects of Improvement of Educational Facilities for Independent Learning on Student Life

Naoko Niimi

1980年代以降、わが国の学校教育では、「自己教育力」が推奨され、自律的な学びが重視されてきた（畑野，2013）。また、グローバル化の進展、労働市場や産業・就業構造の流動化、情報流通や価値観の変化の加速等により将来予測が困難な今の時代においては、生涯学び続け、主体的に考える力を持った人材の育成が求められている（中央教育審議会大学分科会大学教育部会，2012）。さらに、このような人材の育成において、学生の主体的な学びの確立の必要性が指摘されている。学生の主体的な学びを促す取り組みとして、アクティブ・ラーニングが推進されており、そのための施設等を整備する大学が増加している。例えば、ラーニング・コモンズ（以下、LC）に代表されるアクティブ・ラーニング・スペースを設置している大学は、平成22年度では110大学（設置率14.4%）であったが、その後増加の一途をたどり、平成27年度には441大学（設置率52.8%）となり、初めて過半数を超えた（文部科学省，2016）。これらの設備の増加に伴い、学習等に及ぼすLC設置・利用の効果を検討した研究が蓄積されてきている。

例えば、浜島・岡部・鈴木（2016）では、LCの利用経験によって大学入学後に身に付いた力を比較したところ、利用している学生は利用していない学生よりも「形式に従ってレポートを書く力」や「人間関係を構築する能力」等の対人関係や集団関係で求められる力が大学入学後に身に付いたと自認する傾向にあった。さらに、LC利用者の利用度について「1週間に3-4回以上」から「学期に1-2回程度」までの4群を設定して学習の変化を比較検討している。その結果、「授業で課された宿題や課題の遂行率」「履修科目についてグループで学習する時間」「授業外で自主的・自発的に学習する機会や時間」等使用した9項目すべてで、利用度が高い学生ほど自主的な学習への構えやLC内の人的・学習資源への関わり等が増えたと自認していた。さらに、奥田・三井・阿部（2015）は、大学生をLCの利用動向に基づいて積極活用型（回答者の29.9%）、未使用型（34.4%）、休憩利用型（35.7%）の3群に分類し、時間的展望得点を群間比較している。その結果、LCを積極的に活用する積極活用型の学生は、未使用型の学生よりも将来の目標がある等の「目標指向性」や自分の将来に希望をもてる等の「希望」の得点が高かった。これら2つの研究結果から、LCを積極的に活用することによって、主体的な学びが促進されるだけでなく、コミュニケーション能力の向上や将来目標の明確化にもつながると示唆される。

大学における学生の主体的な学びを促す取り組みには、LC等の施設整備だけでなく、情報通信技術（Information and Communication Technologies, 以下 ICT）を利用したeラーニングの活用もある。富永・向後（2014）は、eラーニングを、遠隔地における双方向的なものだけでなく、CD-ROMのように集合体でも行える片方向的なものも含めた広義のものとして捉え、eラー

ニングに関する実証研究の展望を行っている。広義のeラーニングには、iPad等の携帯端末を用いた教育・学習やインターネットと集合型の講義を組み合わせたブレンド型授業等が含まれている。そして、eラーニングと従来型の学習教材である紙媒体とを比較した場合、eラーニングはテストあるいは学習者の主観的評価において高い学習効果が得られたと指摘している。一方、テストを指標として集合型講義との比較を行った研究では、eラーニングの方が好成績であったとする研究と両者に有意差がないという研究とが混在しており、有意差がみられなかった研究では、主観的評価においてeラーニングよりも集合型の講義の学習効果や満足度を高く評定したと報告している。このような主観的評価の結果について富永・向後（2014）は、主観的評価の低さが授業からのドロップアウトにつながる可能性も考えられるため、eラーニングに対する学習者の主観的評価を高める工夫の必要性を指摘している。

加えて、富永・向後（2014）は、ドロップアウト等のeラーニングの短所を補う方策として、eラーニングは必ずしも単独で既存の授業に置き換わるものではなく、むしろ対面型の授業と組み合わせることで大きな効果がもたらされることを実証した研究を紹介するとともに、eラーニングやブレンド型授業になじめない学生も一定の割合で存在すると述べている。そして、eラーニングになじめない学生は、動機づけやeラーニング教材の活用の問題があると指摘している。この指摘に関連して、自律的学習の研究を領域横断的に概観した高林・佐々木（2015）は、自律的学習者の特徴として、コミュニケーション、ルーティン化された自己向上を促す仕組み（目標設定、計画立案、実行、自己評価・振り返り、自己強化）の存在、メディア利用の3つを挙げるとともに、大学生を対象に自律的学習と学習メディアの利用との関係を実証的に検討している。その結果、自律的学習の指標である自己調整学習方略は、イノベティブネス（新しい考えや技術にオープンであること）、メディアリテラシー、および学業成績と有意な正の相関を示すことが明らかになった。

上記の実証研究（浜島他，2016；奥田他，2015；高林・佐々木，2015）や展望研究（富永・向後，2014）から、主体的な学びを促進するための施設設備の積極的利用やICTを活用した教育実践に一定の効果があるといえよう。しかし、これらの研究では特定の学習施設を利用している者の特徴や学習効果、ICT等を活用した教育実践等の効果に注目している。このように特定の施設や教育実践等によって得られる効果を検証することも重要であるが、学習施設等の整備・拡充をすることによって、それまでよりも学生の主体的な学びが促進されているかを確認することも必要であると考えられる。そこで、本研究では、広島文教女子大学における自律学修施設等の整備・拡充によって、学生生活にどのような影響がみられるかについて年度間比較を通して検討することにした。

本研究の対象者が在籍する広島文教女子大学では、LCの他に、個別学修専用施設の整備、ICT機器の導入等を行い、学生の主体的な学びの促進を図っている。以下に、その概要を紹介する。まず、施設に関して、2008年から英語専用学修施設としてBunkyo English Communication Centerが稼働しており、この施設内にあるSALC（Self Access Learning Center）が英語の自律学修施設として活用されてきた。2012年には、既存の学習支援室に専任教員を配置し、学生の学習に関する相談窓口に常駐する体制が整った（溝渕・先矢，2015）。学習支援室に隣接する談話室は、飲食や雑談等の可能な多目的スペースであったが、2014年に個別学修専用施設に改修され、学習支援室を挟んだ位置にもう1室、個別学修専用施設が増設された。また、同じ2014年には、附属図書館1階にLCが開設された。その他にも、電子黒板等のICT機器や可動式の机と椅子を設置した教職実践演習室および授業教室も整備されている。また、学生のアクティブ・ラーニング促進の一環として2013年度以降、タブレット型端末iPad miniを授業で積極的

に活用するとともに、学内 LAN 環境が整備され、2015年からは双方向型の学習に有効な e ラーニングシステムも導入された。このように、2012年から継続して学修施設整備等の強化が図られてきた。さらに、自律学修施設の利用状況等の調査も行われ、例えば、溝渕・先矢（2015）が学習支援室の平均利用者数について、豊後・藤井・濱田（2016）が学習支援室および個別学修専用施設の利用状況等について報告を行っている。豊後他（2016）では、学期に 1 度以上施設を利用した学生（回答者の41.0%）の利用目的として、卒論やレポート等の課題のための最も多く（73.0%）、次いで課題以外の自習のためが多く（47.3%）、特に目的がないと回答した者（7.8%）もみられたと報告している。

しかし、溝渕・先矢（2015）や豊後他（2016）は単年度の調査結果であるため、学生の学習行動等の変化の有無については明らかではない。そこで本研究では、自律学修施設等の整備によって学生生活に変化がみられるか否かを、2011年度と2016年度に実施した調査データの比較を通して明らかにすることを主な目的とする。なお、奥田他（2015）でも指摘されているように、すべての学生たちが LC 等の学習環境を利用しなければならないわけではないため、自律学修施設以外の学内施設の利用状況もあわせて検討することにした。また、自律学修施設を整備しても、学生が自由に使える時間が少なければ、それらの施設を利用する時間も少なくなる。その一方で、自由に使える時間が少ないからこそ、学修施設を効率的に活用しようとする可能性も考えられる。そこで、本研究では、学生の大学に滞在可能な時間の長さに影響する要因として通学時間とアルバイトを取り上げ、これらの要因が自律学修施設の利用度や満足度に影響するか否かについても検討することにした。

方 法

対象者 1 年生から 4 年生の女子大学生814名（2011年度361名、2016年度453名）を分析対象者とした。ただし、質問項目によって回答数が異なるため、分析に使用したデータ数は、分析によって異なる。なお、各年度の在籍者に占める回答者の割合は、2011年度では29.8%、2016年度では36.0%であった。

手続き 2011年度調査は2012年 1 月から 2 月の間に、2016年度調査は2016年 7 月から 8 月の間に、それぞれ実施した。調査への協力は任意であり、調査実施にあたっては、はじめに調査の目的やプライバシー保護等の倫理的配慮について文章で説明した。

調査内容 以下に示す（1）から（6）の項目を使用した。ただし、2016年度調査では（1）人口統計学的変数と（2）空き時間に利用する施設等について項目を追加し、新たに（4）自律学修施設の利用度と満足度に関する質問も追加した。なお、各年度の調査では、大学生活や学内施設等に関する他の質問項目も実施したが、これらの内容は本研究では分析対象としなかった。

（1）人口統計学的変数：2011年度と2016年度調査に共通して所属学科と学年を尋ねた。さらに、2016年度調査では通学時間および 1 週間当たりの平均アルバイト日数も追加して尋ねた。通学時間は、5つの選択肢（30分未満、30分以上－1時間未満、1時間以上－1時間30分未満、1時間30分以上－2時間未満、2時間以上）から 1 つ選択するよう求めた。1 週間当たりの平均アルバイト日数は、8つの選択肢（1日、2日、3日、4日、5日、6日、7日、アルバイトをしていない）から 1 つ選択するよう求めた。なお、回答者の所属学科と学年の人数に偏りが認められたので、以後の分析では学科や学年による比較を行わず、これらの要因を一括して扱うこととした。

（2）空き時間に利用する施設等：授業のない空き時間（空きコマ）に利用する施設を選択す

るよう求めた（複数回答）。提示した選択肢は、2011年度調査では8施設、2016年度調査では11施設であった。2011年度調査で提示した8施設は、文教ホール、談話室、学習支援室、教員の研究室、授業のない教室、寮、その他の学内施設、学外であった。2016年度では、2011年度に提示した談話室に代わって個別学修専用施設とした。また、2011年度調査の選択肢には含まれていないが、2016年度では学科施設（学科の演習室やゼミ室等）、附属図書館、および2014年に開設されたLCも選択肢に加えることにした。したがって、2016年度調査で提示した11施設は、文教ホール、個別学修専用施設、学習支援室、教員の研究室、授業のない教室、学科施設、附属図書館、LC、寮、その他の学内施設、学外であった。

(3) 空き時間における活動：授業のない空き時間（空きコマ）の活動内容を選択するよう求めた（複数回答）。提示した選択肢は、2011年度と2016年度に共通して6つ（自主学修（教科）、自主学修（資格取得）、友人との会話、読書、情報収集、その他）であった。

(4) 自律学修施設等の利用度と満足度：2016年度調査において、学科施設、自律学修施設（個別学修専用施設やLC等）、SALCの利用度について1項目を使用し、4段階（0：利用していない～3：よく利用している）で評定を求めた。さらに、各施設の利用度について「3：よく利用している」または「2：たまに利用している」と回答した者に当該施設の満足度を尋ねる1項目について6段階（1：全然満足していない～6：大変満足している）で評定を求めた。

(5) 主要授業教室満足度：授業で主に使用している教室に対する満足度について1項目を使用し、6段階（1：全然満足していない～6：大変満足している）で評定を求めた。

(6) 対人関係満足度：同じ学科の友人および教員（担当チューター）との対人関係満足度を尋ねる各1項目について6段階（1：全然満足していない～6：大変満足している）で評定を求めた。

結 果

年度間比較 調査年度間で空き時間に利用する施設や活動内容等、および学内の施設や対人関係の満足度にどのような違いがみられるかを比較検討した。

(1) 空き時間に利用する施設等：年度間比較が可能な8施設について χ^2 検定を行った（表1）。その結果、「文教ホール」「個別学修専用施設」「学習支援室」「授業のない教室」「寮」「その他の学内施設」の6つの施設で有意差が認められた（順に、 $\chi^2(1)=8.74, p<.01$, $\chi^2(1)=13.86, p<.001$, $\chi^2(1)=7.11, p<.01$, $\chi^2(1)=4.66, p<.05$, $\chi^2(1)=22.36, p<.001$, $\chi^2(1)=$

表1 年度別の空き時間の利用施設の選択率（％）

	2011年度	2016年度
文教ホール	53.46	43.05
個別学修専用施設 ¹⁾	4.99	12.58
学習支援室	4.43	9.27
教員の研究室	4.43	4.64
授業のない教室	12.19	17.66
寮	25.48	12.58
その他の学内施設	30.75	15.01
学外	5.54	4.64

¹⁾ 2011年度調査時点では「談話室」であった。

29.00, $p < .001$)。そこで、残差分析を行った結果、「文教ホール」、「寮」、「その他の学内施設」の利用率は、2011年度で有意に高く、2016年度で有意に低かった。逆に、「個別学修専用施設」、「学習支援室」、「授業のない教室」の利用率は、2016年度で有意に高く、2011年度で有意に低かった。なお、2016年度調査で追加した項目の選択率は、「学科施設」14.13%、「附属図書館」20.09%、「LC」9.71%であった。

(2) 空き時間の活動内容：提示した6つの活動について χ^2 検定を行った(表2)。その結果、「自主学修(教科)」「自主学修(資格取得)」で有意差が認められた(順に、 $\chi^2(1) = 5.68$, $p < .05$, $\chi^2(1) = 8.17$, $p < .01$)。残差分析を行ったところ、「自主学修(教科)」と「自主学修(資格取得)」の選択率は2016年度で有意に高く、2011年度で有意に低かった。また、「友人との会話」では有意傾向が認められ($\chi^2(1) = 3.12$, $p < .10$)、2011年度で高く、2016年度で低い傾向にあった。

表2 年度別の空き時間における活動内容の選択率(%)

	2011年度	2016年度
自主学修(教科)	53.74	62.03
自主学修(資格取得)	12.74	20.31
友人との会話	63.71	57.62
読書	6.93	8.61
情報収集	23.82	20.09
その他	18.56	16.78

(3) 主要授業教室および対人関係の満足度：主要授業教室および対人関係(友人、教員)の満足度について、調査年度を独立変数とする分散分析を行った(図1)。その結果、主要授業教室($F(1, 812) = 14.60$, $p < .001$)、友人関係($F(1, 812) = 10.61$, $p < .01$)、教員との関係($F(1, 810) = 32.99$, $p < .001$)のすべての満足度得点において2016年度が2011年度よりも有意に高かった。

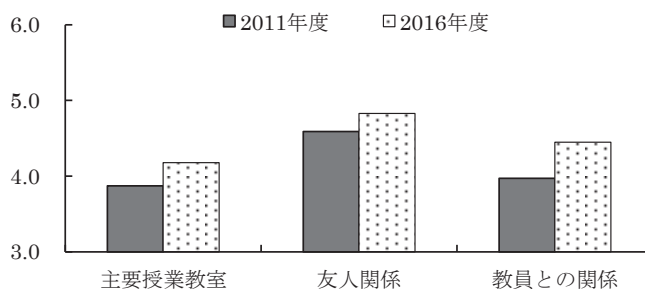


図1 年度別の主要授業教室および対人関係の満足度の平均値

(4) 空き時間の活動による学修施設の利用状況：空き時間の活動によって学修施設の利用状況に違いがみられるか否かを2016年度の調査データに基づいて検討した。この分析では、自主学修(教科)と自主学修(資格取得)、および友人との会話を取り上げて検討した。他の選択肢を除外した理由は、2016年度調査で選択した割合が25%以下であったためである(表2)。ただし、自主学修(資格取得)の選択率は20.31%と低いが、自主学修(教科)との違いがあるか否かを確かめるために分析対象とした。

学科施設、自律学修施設、SALCの利用度について、空き時間に各活動をするか否かを独立変数とする分散分析を行った。自主学修（教科）について検討したところ（図2）、自律学修施設（ $F(1, 447) = 12.96, p < .001$ ）とSALC（ $F(1, 448) = 23.03, p < .001$ ）で有意となり、空き時間に教科に関して自主学修をしている者は、各施設を利用する傾向にあった。自主学修（資格取得）では（図3）、学科施設（ $F(1, 447) = 36.06, p < .001$ ）と自律学修施設（ $F(1, 447) = 8.29, p < .01$ ）で有意、SALC（ $F(1, 448) = 3.08, p < .10$ ）で有意傾向となり、資格取得のための自主学修をしている者は、学科施設と自律学修施設を利用し、SALCを利用しない傾向にあった。それに対して、友人との会話では（図4）、自律学修施設（ $F(1, 447) = 11.49, p < .01$ ）でのみ有意差が認められ、空き時間に友人と会話をしている者は、自律学修施設を利用しない傾向にあった。

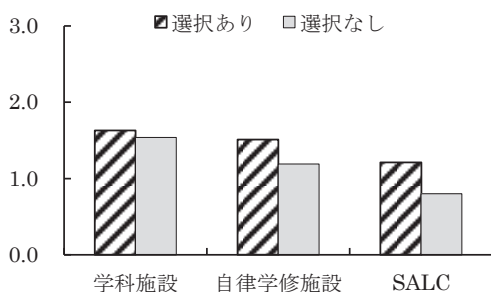


図2 「自主学修（教科）」選択の有無による各学修施設の利用度

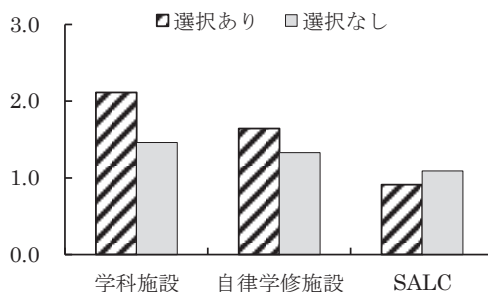


図3 「自主学修（資格取得）」選択の有無による各学修施設の利用度

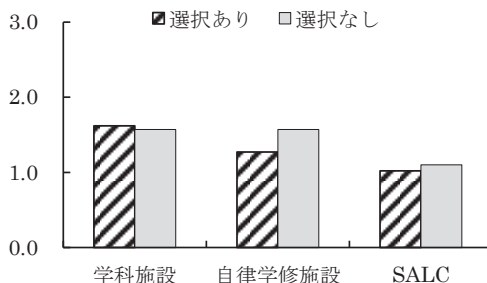


図4 「友人との会話」選択の有無による各学修施設の利用度

通学時間とアルバイト日数による群間比較 自律学修施設等の利用度や満足度に通学時間やアルバイトによる違いがみられるか否かを検討した。はじめに2016年度の調査データに基づいて通学時間とアルバイト日数等の集計を行った。その結果、通学時間では「30分未満」と回答した者（43.49%）が最も多く、次いで「30分以上－1時間未満」と回答した者（22.52%）が二番目に多く、その他の選択肢についても通学時間が長くなるに伴い該当人数が減少した。一方、アルバイト日数については、「アルバイトをしていない」と回答した者（26.49%）が最も多く、次いで1週間当たり平均「3日」と回答した者（25.17%）が二番目に多く、「4日」と回答した者（20.97%）が三番目に多かった。各選択肢の人数に偏りがみられたので、通学時間とアルバイト日数について群を構成して検討を行うことにした。

(1) 群構成：通学時間とアルバイト日数それぞれの選択肢の人数比率を考慮して群を構成し

た。その結果、通学時間群として3群（30分未満群、30分～60分未満群、60分以上群）、アルバイト日数群として3群（3日以内群、4日以上群、アルバイトなし群）を構成した（表3）。

表3 各群の人数内訳

	30分未満群	30分～60分未満群	60分以上群
3日以内群	81名	41名	85名
4日以上群	60名	36名	29名
アルバイトなし群	56名	25名	39名

(2) 自律学修施設等の利用度と満足度の群間比較：学科施設、自律学修施設、SALCの利用度および満足度について、群を独立変数とする分散分析を行った。各施設の利用度では（表4）、自律学修施設でアルバイト群の主効果（ $F(2, 439) = 4.37, p < .05$ ）が有意であった。多重比較（以下の多重比較はすべてBonferroni法）を行ったところ、3日以内群とアルバイトなし群が4日以上群よりも有意に高かった。また、交互作用（ $F(4, 439) = 3.91, p < .01$ ）も有意であった。単純主効果の検定を行ったところ、通学時間30分未満群では、3日以内群がアルバイトなし群よりも有意に高かった。それに対して、通学時間30分～60分未満群では、アルバイトなし

表4 群別の各学修施設利用度の平均値（標準偏差）

		30分未満群	30分～60分未満群	60分以上群
学科施設	なし群	1.57 (0.97)	1.54 (0.83)	1.71 (1.06)
	3日以内群	1.61 (0.97)	1.70 (0.94)	1.65 (0.91)
	4日以上群	1.52 (1.05)	1.42 (0.91)	1.59 (0.87)
自律学修施設	なし群	1.21 (0.95)	1.64 (1.04)	1.54 (0.88)
	3日以内群	1.72 (0.77)	1.12 (0.90)	1.49 (0.95)
	4日以上群	1.37 (1.03)	0.91 (0.85)	1.17 (0.89)
SALC	なし群	1.11 (0.91)	0.96 (1.02)	0.90 (0.88)
	3日以内群	1.13 (0.82)	1.02 (0.94)	1.07 (0.91)
	4日以上群	1.07 (0.93)	1.11 (0.93)	0.97 (0.73)

表中の「なし群」は「アルバイトなし群」を意味する。

表5 群別の各学修施設満足度の平均値（標準偏差）

		30分未満群	30分～60分未満群	60分以上群
学科施設	なし群	4.50 (1.16)	4.86 (0.77)	4.88 (0.73)
	3日以内群	4.62 (1.15)	4.64 (1.08)	4.60 (1.00)
	4日以上群	4.68 (0.87)	4.14 (1.25)	3.88 (1.41)
自律学修施設	なし群	4.77 (0.91)	5.13 (0.62)	4.68 (1.00)
	3日以内群	4.97 (0.87)	4.71 (1.27)	4.76 (1.02)
	4日以上群	4.70 (0.92)	4.14 (1.46)	4.62 (1.19)
SALC	なし群	5.00 (1.09)	4.70 (1.16)	5.13 (0.35)
	3日以内群	4.88 (0.95)	4.29 (1.49)	4.78 (1.10)
	4日以上群	4.92 (1.19)	4.65 (0.79)	4.78 (1.56)

「なし群」は「アルバイトなし群」を意味する。分析対象者は、30分未満群のうち、なし群は23～34名、3日以内群は34～59名、4日以上群は25～31名であった。30分～60分未満群のうち、なし群は10～16名、3日以内群は14～25名、4日以上群は14～22名であった。60分以上群のうち、なし群は15～25名、3日以内群は36～52名、4日以上群は9～16名であった。

群が4日以上群よりも有意に高かった。また、各施設の利用者に尋ねた満足度では(表5)、学科施設でアルバイト群の主効果が有意となり($F(2, 263) = 4.25, p < .05$)、アルバイトなし群が4日以上群よりも有意に高い得点を示した。

(3) 主要授業教室および対人関係の満足度の群間比較：主要授業教室および対人関係(友人、教員)の満足度についても、同様の分散分析を行った(表6)。その結果、友人関係の満足度においてアルバイト群の主効果が有意となり($F(2, 443) = 3.78, p < .05$)、3日以内群がアルバイトなし群よりも有意に高かった。

表6 群別の各満足度の平均値(標準偏差)

		30分未満群	30分-60分未満群	60分以上群
主要教室	なし群	4.23 (1.14)	4.40 (1.00)	4.18 (1.12)
	3日以内群	4.15 (1.16)	4.51 (1.17)	4.11 (1.30)
	4日以上群	4.28 (1.14)	3.97 (1.18)	3.76 (1.09)
友人関係	なし群	4.59 (1.22)	4.60 (1.04)	4.69 (0.86)
	3日以内群	5.07 (0.77)	4.85 (1.09)	4.95 (1.00)
	4日以上群	4.75 (1.44)	4.78 (1.05)	4.79 (1.08)
教員との関係	なし群	4.40 (1.08)	4.20 (1.29)	4.31 (1.26)
	3日以内群	4.57 (1.07)	4.60 (1.06)	4.41 (1.12)
	4日以上群	4.47 (1.07)	4.50 (1.21)	4.38 (1.02)

表中の「なし群」は「アルバイトなし群」を意味する。

考 察

本研究の主な目的は、LCや個別学修専用施設をはじめとする自律学修施設等の整備によって学生の学習活動や学生生活に変化がみられるか否かを検討することであった。空き時間における利用施設について検討した結果(表1)、2016年度調査では、個別学修専用施設、学習支援室、授業のない教室を利用する割合が高かった。それに対して、2011年度調査では、文教ホール、寮、その他の学内施設を利用する割合が高かった。各年度の利用率の差に着目すると、個別学修専用施設(2011年度は談話室)の利用率が4.99%から12.58%に大きく上昇し、寮やその他の学内施設、文教ホールの利用率が低下していた(順に、25.48%から12.58%、30.75%から15.01%、53.46%から43.05%)。この利用率の変化には、飲食や雑談等も可能な多目的な談話室が個別学修専用施設に改修されたことをはじめとして、自律学修施設の整備等が影響していると考えられる。つまり、個別学修専用施設等が整備されるまでは自律学修のための施設が少なかったため、多くの学生が利用する場所で自主学修や雑談等を行っていたのに対して、自律学修施設が整備・増設されてからは目的に合わせて利用する施設を選択するようになったと解釈できる。また、空き時間の活動内容では(表2)、教科や資格取得に関する自主学修の選択率は2016年度で高く、教科や資格取得に関する自主学修をする者は自主学修をしない者よりも学修施設を利用していた(図2、3)。加えて、主要授業教室や対人関係の満足度は2011年度よりも2016年度で高かった(図1)。以上の結果を勘案すると、2012年度以降継続的に整備された自律学修施設等が、学生の主体的な学びの促進に一定の役割を果たしたと考えられる。

ところで、2016年度調査で追加した項目のうち、LC利用の選択率が9.71%であり、奥田他(2015)の積極活用型の割合(29.9%)や浜島他(2016)の報告している週に1-2回程度以上利用する者の割合(33.0%)と比べると低かった。その理由として、授業のない空き時間(空

きコマ)に利用しているか否かという尋ね方が影響していると考えられる。浜島・鈴木・岡部(2015)は、LC利用実態把握を目的として、平均して週1-2回以上LCを利用している学生にインタビュー調査を行っている。その結果、利用時間について個人差はあるものの、数分だけといった短時間の利用者はおらず、自分の学習で平日の閉館時間(22時)まで利用したり、グループで朝(9時)から閉館時間まで利用したりと、非常に長い時間をLCで過ごす述べた者が複数名いた。つまり、LCを利用する場合、ある程度長い時間利用する者が多いと考えられる。本研究で質問した授業のない空き時間は、長時間施設を利用する時間とは想定されにくかったため、LCの選択率が低くなったのかもしれない。もう一つの理由として、大学間のLCの特徴の違いが挙げられる。奥田他(2015)で対象とした共愛学園前橋国際大学のKYOAI COMMONS、浜島他(2015, 2016)で対象とした同志社大学良心館ラーニング・コモンズには、学習支援員等の専門スタッフがいるエリア、留学相談や留学生と交流するエリアが存在する。さらに、浜島他(2015)では、LCでの具体的な学習内容として、自習やグループワーク、打ち合わせ、スタッフへの相談、PCやプリンタ等の利用等が報告され、使用目的に合わせてLCを利用していると示唆されている。同様に、奥田他(2015)で見出された積極活用型も学習や学習指導員への相談だけでなく、友人との談笑や食事等も含む多様な活動をLCで行う傾向にあった。それに対して広島文教女子大学のLCは、グループワーク等を行うエリアが中心であり、学習支援室と英語専用自律学修施設のSALCはLCと独立して存在している。したがって、本研究の対象者は、利用目的に応じて学内にある複数の学修施設等を使い分けているので、LCの利用率が低くとどまった可能性も考えられる。

本研究では、学生が大学内に滞在可能な時間の長さによって自律学修施設の利用度や満足度に影響するか否かについても探索的に検討した。通学時間とアルバイト日数を要因として検討した結果、アルバイトを平均して週に4日以上している者は、他の者よりも自律学修施設を利用しておらず、学科施設の満足度も低い傾向にあった(表4, 5)。この結果から、大学内に滞在する時間が少ない者は、効率的に自律学修施設を活用するのではなく、施設を利用しない傾向にあることが示唆された。また、20代以下の世代におけるLINEやFacebook等のSNS利用率(16.0%~62.8%)は30代以上の世代(0.5%~47.0%)と比べて高いので(総務省, 2015)、大学内外を問わずSNSを使って友人とコミュニケーションを図ることが多いと推測される。しかし、友人関係満足度の群間比較結果(表6)は、大学に滞在する時間が学生同士のコミュニケーションに影響する可能性を示唆する。

最後に、本研究の限界と今後の課題を指摘する。年度間比較から、自律学修施設の整備等により自律学修施設を活用した自主学修が促進されたと示唆されるが、学修への取り組み方や学業成果との関連は明らかではない。小学生から大学生の学習に対する動機づけについてメタ分析を行った岡田(2010)は、小学生と大学生の動機づけでは、周りからの働きかけや他者評価を気にする側面と、学習に自分なりの価値を見出し、学習内容に興味や楽しさを感じる側面とが比較的独立しているが、中学生と高校生ではこれら2側面の関連が強いことを明らかにしている。さらに、大学生を対象に動機づけと学習への取り組みの関連性を検討した梅本・田中(2012)では、学習への取り組み方によって学習行動に違いがみられることを示している。具体的には、学習する際にその内容が面白くなるよう工夫したり、勉強していることが役に立つと考えたりする者は継続して積極的に学習に取り組む傾向にあるのに対して、単位を取るためや友だちと協力しながら勉強する者は学習の持続性が低い傾向にあった。また、畑野(2013)は、大学生を対象に、学習する動機づけとして面白いから等の知的的好奇心が高い者ほど授業で出されたレポートや課題をより良いものに仕上げる努力を行い、学習によって世界観を広げたり新

しい視点を得るという向上志向が高い者ほど、職業選択に関与する傾向が強いことを見出している。つまり、上述の研究結果（畑野，2013；岡田，2010；梅本・田中，2012）から、大学生においては、学習に対する動機づけや取り組み方にいくつかの側面があり、各側面の動機づけ等の高さの違いが学習行動に影響するといえよう。LCを積極的に利用する者は主体的に学習に取り組み、将来の目標を明確にしていることは明らかになっているが（浜島他，2015，2016；奥田他，2015），今後の研究では、学習への動機の種類も含めてLC等の自律学修施設の利用が学習の内容や成果にどのように関連するかを詳細に検討する必要があるかもしれない。また、本研究では教科に関する自主学修をする者は自律学修施設等を利用する傾向にあったが、授業において積極的にこれらの施設を活用するか否かによっても利用の仕方や利用内容が異なる可能性も考えられる。そのため、授業と施設利用との関連性についての検討も必要かもしれない。また、本研究では、施設の利用の有無や主観的な利用の程度について回答を求めたが、より詳細に学習活動や施設利用について測定するためには、測定項目や回答方法を改善する必要があるだろう。

引用文献

- 豊後宏記・藤井紘子・濱田さつき（2016）. 広島文教女子大学学習支援室の利用状況調査 広島文教女子大学高等教育研究, 2, 83-88.
- 中央教育審議会大学分科会大学教育部会（2012）. 予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ（審議まとめ）文部科学省 <http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/04/02/1319185_1.pdf>（2016年12月9日）
- 浜島幸司・鈴木夕佳・岡部晋典（2015）. 良心館ラーニング・コモンズ高頻度利用者の学習特性 同志社大学学習支援・教育開発センター年報, 6, 3-27.
- 浜島幸司・岡部晋典・鈴木夕佳（2016）. ラーニング・コモンズが学生にもたらす学習成果：同志社大学良心館LC利用アンケート調査から 同志社大学学習支援・教育開発センター年報, 7, 3-24.
- 畑野 快（2013）. 大学生の自律的な学習動機づけの検討：学習・キャリアの変数との関わりから 青年心理学研究, 24, 137-148.
- 溝渕 淳・先矢慧美（2015）. 面倒見の良い学習支援とは：これまでの利用状況をふまえて 広島文教女子大学高等教育研究, 1, 65-70.
- 文部科学省（2016）. 平成27年度「学術情報基盤実態調査」について（概要）文部科学省 <http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2016/03/30/1368699_1.pdf>（2017年1月5日）
- 岡田 涼（2010）. 小学生から大学生における学習動機づけの構造的変化：動機づけ概念間の関連性についてのメタ分析 教育心理学研究, 58, 414-425.
- 奥田雄一郎・三井里恵・阿部廣二（2015）. 大学生のラーニング・コモンズ利用と時間的展望 共愛学園前橋国際大学論集, 15, 145-157.
- 総務省（2015）. 平成27年版情報通信白書 総務省 <<http://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/h27/html/nc242000.html>>（2017年1月10日）
- 高林友美・佐々木輝美（2015）. 自律的学習の領域横断的研究の試み：学習メディアの視点から 国際基督教大学学報, IA 教育研究, 57, 137-146.
- 富永敦子・向後千春（2014）. eラーニングに関する実践的研究の進展と課題 教育心理学年報, 53, 156-165.
- 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, 138-151.

—平成29年1月20日 受理—