

The Process of Participation in Extracurricular Learning Activities at a University: Using Trajectory Equifinality Model for Tracking Motives

NAGAI Akiyuki[†], YONEYA Sakura[‡]

Abstract

This study investigated the decision-making process of Japanese university students to participate or not to participate in an extracurricular learning activity. Interviews were conducted to investigate the process of participating in the activities. The statements obtained from the interviews were analyzed using Trajectory Equifinality Model (TEM). The target of the study was an extracurricular learning activity conducted at the Learning Commons of Hokusei Gakuen University. The topic of the activity was statistics. Six students participated in the program and cooperated in the survey. The results of the survey revealed that 1) the learning topics were perceived as useful and 2) the small-group learning environment encouraged participation in the program. In addition, it was suggested that it is important to encourage students to be aware of the linkage between the learning activity and the course content in order to maintain their motivation for further study.

Keywords

extracurricular learning, learning support, statistics education

正課外学習活動への参加過程： 複線径路等至性モデルによる参加動機の追跡

永井 暁行[†], 米谷さくら[‡]

キーワード

正課外学習, 学習支援, 統計教育

1. 問題・目的

大学生の学習活動は必ずしも大学の授業内で完結するわけではない。授業外の大学生活の中

でも学習活動は行われる。授業外学習はもちろん、サークルや部活動、友人や恋愛関係においても様々な知識・技能を獲得していることが推

[†] a-nagai@seiryu-u.ac.jp (Liberal Arts and Sciences, Kanazawa Seiryu University)

[‡] yoneskr1012@gmail.com (Hokusei Gakuen University)

測される。溝上（2009）によれば、授業に出席しつつ授業外学習や読書を行い、さらに遊びや対人活動も積極的に行う学生は、授業による知識・技能の獲得だけでなく授業外で課題遂行能力や専門的知識・技能を獲得していたことが示されている。また、授業には出席するものの、授業時間外に学習活動をしないう学生については、授業内外ともに学習時間が少ない学生と同程度の学習成果しか実感できていない（溝上・中間・山田・森，2009）。さらに、対人活動に積極的な学生は大学生活に適応的であり、社会的なスキル・態度などを獲得しやすい傾向（都筑・早川・宮崎・早川・永井・梁，2015；都筑・早川・宮崎・村井・早川・永井・梁，2014）や、他者と社会的な関係を形成し、維持していく力、卒業後も継続的に学ぼうとする態度、幅広く多様な知識を体系的に理解しようとする力が大学生の様々な正課外活動によって培われていることも指摘されている（山田・森，2010）。学習面においても、都筑・宮崎・村井・早川・永井・梁（2016）では、授業時間外においても勉強する学生はそうでない学生よりも、主体的にアイデンティティを形成しており、就職活動についても自信をもって進めている様子が伺えた。

このように、大学生が様々な知識・技能を獲得するためには授業だけでなく、授業時間外にいかに関与するかが重要になる。

授業外学習の重要性は認識されているものの、実際に授業時間外に十分な学習をする学生は多くないことも指摘されている。溝上ら（2009）の調査では授業時間外に授業に関連する学習を1日1時間以上行う学生は全体の41.6%、授業時間外に授業に関係のない自主的な学習をする学生はさらに少なく17.3%である。本邦の大学教育では1単位あたり45時間の学修が目安となっており、一般的に1つの授業あたり1回4時間程度予習復習を要することになると考えると1日に1時間である自

主学習の短さが分かる。山本・長友・中谷・巳波・飯田・厚木・山内（2020）は、フォーマルな正課教育と比較して正課外の学習が積極的に推進されてきたとは言えないことを指摘しており、短さの要因には自主学習が促されない大学教育の問題がある。

そのため、いかに授業時間外の学習を学生に促すか、支援するかが大学教育における課題の1つとして指摘できる。これまでの大学教育に関する研究では「正課外の活動」としてサークル、アルバイト、ボランティアなどに焦点を当てた研究（山田・森，2010など）や、グループ活動に焦点を当てた研究（山本ら，2020など）はあるが、授業時間外に学習活動がいかに行われるかという検討はほとんどなされていない。溝上（2009）や都筑ら（2016）によって、一定の成果をあげることが示唆されている正課外学習について、いかに学生自身が授業時間外に学習するに至るかの検討は不十分である。そのため、正課外学習の実践過程について知見の蓄積が求められる。

そこで、本研究は学生がいかに授業時間外の学習に参加して行くか、その過程について検討する。本研究では特定の正課外学習の枠組みへの参加に対する意思決定過程について、北海道札幌市に所在する4年制私立大学である北星学園大学で実施された正課外学習支援を例に検討する。

2. 北星学園大学における正課外学習支援

2-1. 正課外学習支援の概要と現在

まず、本研究の事例として取り上げる北星学園大学の正課外学習支援について概要を述べる。

北星学園大学には、学生の主体的な学習の促進や、様々な学びを支援する施設として、ラーニング・コモンズが設置されている。ラーニング・コモンズは、学生のための施設として展開されており、教職員を主体とする活動や講義に

おいての利用は制限されている。ラーニング・コモンズには、学習サポートデスクが配置され、学習支援専門の教職員（以下、学習支援スタッフ）が複数人在籍している。

授業期間中、学習サポートデスクでは、学習支援プログラムとして個別学習支援と学習セミナーを開催している（永井・廣川・米谷・中村, 2020）。個別学習支援とは、文章作成支援やプレゼンテーション作成支援など、チューターによる専門的な支援を受けられる支援であり、原則としてマンツーマンの支援が行われる。具体的には、レポート課題・提出書類の添削、および文章作成トレーニング（松浦・田村・石垣, 2018）や、学内外で開催される研究発表会等のプレゼンテーション練習などが実施されている。学習セミナーとは、主にアカデミックスキルの紹介や体験ができるセミナーであり、多くは単発型の座学形式で実施される。学習セミナーで扱われるアカデミックスキルは、ノート・メモの取り方やメールの書き方などの汎用的技能に関するものが主に取り上げられるが、在籍している教職員の専門性により、専門的な内容が取り扱われる場合もある。

学習支援プログラムとは別に、個別学習相談という支援もあり、学習上のあらゆる問題・悩みに対応している（高橋, 2023）。この個別学習相談は、授業期間外も実施されている。この他にも、学生の学習相談相手として、ピアサポーターがいる（永井, 2021）。

これらの支援は、ラーニング・コモンズの設立主旨である「学生の主体的な学習を促す」に則り、教員から学生に対し支援の利用を強制しないように明言している。その理由として、教員から支援を受けるよう強制された場合に、学生が支援の必要性を感じられず、支援が学生の身にならないと考えられているためである。そのため、教員には、学生が学習を行う上でのひとつの選択肢としてラーニング・コモンズの支援があり、学生に支援を利用するかを自ら選べ

るような促しをお願いしている。

2-2. 正課外学習としての「統計セミナー」

以上が北星学園大学における正課外学習支援であり、本研究で取り上げる正課外学習支援プログラムは（授業とは独立して）統計について学習できる全6回の講義・演習形式で行われた（以下、統計セミナー）。統計セミナーは2018年10月4日～11月8日の期間において週に1回開催された。統計セミナーは統計の初学者を想定した「初級」コースと「中級」コースに分かれており、両方を受講することも認められた。各コースはいずれも1回40分であった。初級コースは統計検定4級、中級コースは統計検定3級に対応していた。また、第5回ではインターネット上に公開されている様々なデータについて学び、第6回では各自が調べてきたデータについて発表した（表1）。講義の様子は録画され、学習管理システムを通して後日視聴することができた。統計セミナーの講師は第1著者が担当した。

表1：統計セミナーの進行表

回	コース	
	初級	中級
1	尺度水準・代表値	代表値と散布度
2	図表の見方・使い方	標本調査
3	度数分布	相関
4	クロス集計	確率の計算
5	世の中の様々なデータ	
6	学生発表	

統計セミナーへの参加にあたって、参加希望者には事前に参加の申し込みを求めた。9月3日から開催前日の10月3日までを募集期間としたところ、6名の参加希望者があった。統計セミナーの宣伝は募集期間の前日から終了日まで行った。宣伝は主に以下の3点の方法、および学習支援スタッフからの口頭での説明によって行われた。第1に、全学生のメールアドレス宛に、統計セミナーの紹介・告知を送信

した。第2に、ラーニング・コモンズおよび学習支援プログラムの情報公開・紹介を目的に運営されているFacebookにて、統計セミナーの紹介記事を作成した。第3に、統計セミナーを宣伝するポスターを実施場所であるラーニング・コモンズに掲示した。

参加した学生6名の内訳を表2に示した。いずれの学生も授業で統計に関する科目の学習歴はなく、初級と中級の両方のコースを受講した。なお、6名が受講するにあたって、当初予定していた曜日時限が参加希望者の履修している授業の時間と重なっていたため、6名と講義担当者の予定を調整して全員の都合の良い曜日時間になるように調整した。

参加した6名の中に途中脱落者はなく、第6回の学生発表まで全員が参加した。

表2：セミナー参加・調査協力者の概略

	学部	学生	性別
学生A	経済学部	3年生	男性
学生B	文学部	4年生	女性
学生C	経済学部	1年生	男性
学生D	文学部	3年生	男性
学生E	文学部	3年生	女性
学生F	文学部	3年生	女性

3. セミナー参加者の動機づけ過程の検討

3-1. 目的

授業時間外に学習活動に取り組む過程を明らかにするため、統計セミナーの参加者を対象に、インタビュー調査を行った。インタビュー調査を行うことで、大学生が正課外学習支援プログラムに参加し、正課外学習に継続的に参加する過程における意思決定に関する資料を得ることを目指した。

3-2. 方法

3-2-1. インタビュー方法

統計セミナーに参加した6名に調査協力への打診をした結果、全員から調査への協力を得られたため、統計セミナーに参加した6名を

調査対象とした。

安田・サトウ・荒川(2012)は、よりインタビューの内容を精緻化するために、同一の調査協力者に3回のインタビューを行うことを推奨している。本研究では調査協力者の同意を得られたため、各調査協力者に3回のインタビューを行った。1回目のインタビュー調査では後述するインタビュー項目について質問した。2回目のインタビュー調査では、1回目のインタビューを分析した結果を共に確認しながら、その内容への補足を求めた。3回目のインタビューでは、2回目のインタビューに基づいて修正した分析結果に対してさらにコメントを求めた。ただし、第3回目のインタビューでは、TEM図の修正を要する発言が得られなかったため、本稿では第3回目インタビューの発言の記述を省略した。

第1回目のインタビューでは「参加の意図」、「参加過程の迷い」、「参加した感想」の3点を中心に質問した。

各内容についての具体的な項目は以下の通りであった。「参加の意図」に関しては、「何をきっかけに参加しようと考えたか」、「何を目的に参加しようと考えたか」を質問した。「参加過程の迷い」に関しては、「参加するまでの葛藤があったか」、「参加するために障壁を感じたか」、「全6回の連続した内容であることが参加に影響したか」を質問した。「参加した感想」については、調査協力者の自由な発言を促した。

インタビューは調査協力者ごとに個別で行った。インタビューは個室で行われ、調査協力者のプライバシーが守られる環境であった。

インタビューにあたっては、調査目的と以下の倫理的配慮を口頭で説明し、同意書へのサインを得た。第1に、調査への協力は任意であり、回答しないことによる不利益がないこと、第2に、調査の途中でインタビューをやめたくなった場合には、途中でやめても不利益がな

いこと、第3に、調査によって得た個人情報に厳重に管理することを伝えた。本研究の実施にあたって、北星学園大学の倫理審査委員会の審査を受け、承認を得た(18-研倫60号)。

3-2-2. 分析方法

インタビューの分析方法には複線径路等至性モデル (Trajectory Equifinality Model; TEM) を用いた。TEMでは、取りうる選択肢を径路 (Trajectory) として描くが、これが無数に広がるのではなく、歴史的・文化的・社会的に埋め込まれた時空の制約により、ある状態に等しく辿り着く等至性 (Equifinality) を持ち、収束点が存在することが概念化されている (安田ら, 2012)。TEMでは、時間的な過程を捨象せずに「非可逆的時間」として描き、取り得る選択肢 (分岐点) とその結果としての等至点へとたどる過程を分析し図示するところに特徴がある (以下、分析結果の図をTEM図と言う)。これは本研究のように何らかの選択時の意思決定を追跡し、様々な可能性について議論するという目的に対して有益な視点を提供できることが期待された。

TEMの分析時にはまず、等至点 (Equifinality Point; EFP) を定める必要がある。等至点は本研究においては統計セミナーへの参加 (継続的な参加) であると仮定される。同時に、本研究の協力者からその情報は得られないが、「学習支援プログラムに参加しない」ことが両極化した等至点として仮定される。両極化した等至点は径路の幅を可視化するものであり (安田ら, 2012)、調査協力者の選択の可能性を検討することを助けるものである。本研究のTEM図では等至点を太い二重の四角、両極化した等至点を破線の四角で表した。

次に、統計セミナーへの参加過程において、ほとんどの人々が辿ることが考えられる状態・状況を必須通過点 (Obligatory Passage Point; OPP) として、二重の四角で表した。必須通過点は、本来自由度が大きい人間の選択や行動や

経験が一定の点に収束している状態を示す (安田ら, 2012)。そのため、TEM図における非可逆的時間を延長することによって、上記の等至点も必須通過点として捉えなおすことが可能である。本研究ではどの調査協力者であっても同様に通過する状態・状況を必須通過点とした。本研究では必須通過点を二重の四角で表した。

TEM図では、人々の取り得る径路を描き、別々の径路が等至点に収束する過程を分析できる。そのため、径路の過程は一定ではなく、様々に分岐する。この選択と分岐の過程について、実際に調査協力者が辿った径路を実線、今回の調査協力者が辿らなかった径路を破線で示した。また、径路の分岐の起点になる契機のうち、必須通過点にならないものを実線の四角で示した。

以上のTEM図の分析過程においては、正課外学習支援プログラムに参加し、積極的な学習に取り組もうとする態度と、参加しない・参加を中断する態度の葛藤を縦軸においた。この時、積極的な学習に取り組もうとする態度を促す状況や経験を社会的ガイド (Social Guidance; SG) として上向きの網掛け矢印で示した。積極的な学習を抑制し、学習の中止・中断を促す状況や経験については社会的方向づけ (Social Direction; SD) として下向きの黒地矢印で示した。社会的ガイドは何かを選択して歩みを進めていく際に、何らかの援助的な力が働くものであり、逆に阻害・抑制的に働くものが社会的方向づけとして捉えられる (安田ら, 2012)。これらは同じ事象であっても、人によっては促進的に働く場合もあれば阻害的な影響を及ぼす場合もあることが指摘されているように (安田ら, 2012)、事象そのものの評価から切り離され、本研究の分析の枠組みにおける促進・阻害的な要因として捉えられる。

最後に、TEM図における時間の経過を非可逆的時間としてTEM図の下部に太い矢印で示した。

3-3. 結果と考察

以下にインタビューの結果を示した。インタビュー協力者の発言は斜体で示し、発言に関する著者の補足を () で記述した。各発言について、発言者と発言番号を || に示した。各発言を解釈する上で有用になるキーワードは [] 内に記した。固有名詞であり、本研究に関係のない語句や個人の特定に繋がりがねない情報については●●で示した。

まず、仮定された等至点である統計セミナーへの「継続的な参加」までのTEM図を図1に

示した。

図1は統計セミナーへの継続的な参加までの過程について得られた以下の一連の発言および分析から作成された。

3-3-1. 必須通過点「セミナーを知る」への過程

第1の必須通過点として「セミナーの告知」から「セミナーを知る」という状況への過程が想定された。統計セミナーは参加の申し込みを求める学習支援プログラムであったため、統計セミナーの存在を事前に知ることは原理的に必須通過点として仮定された。また、いずれの調

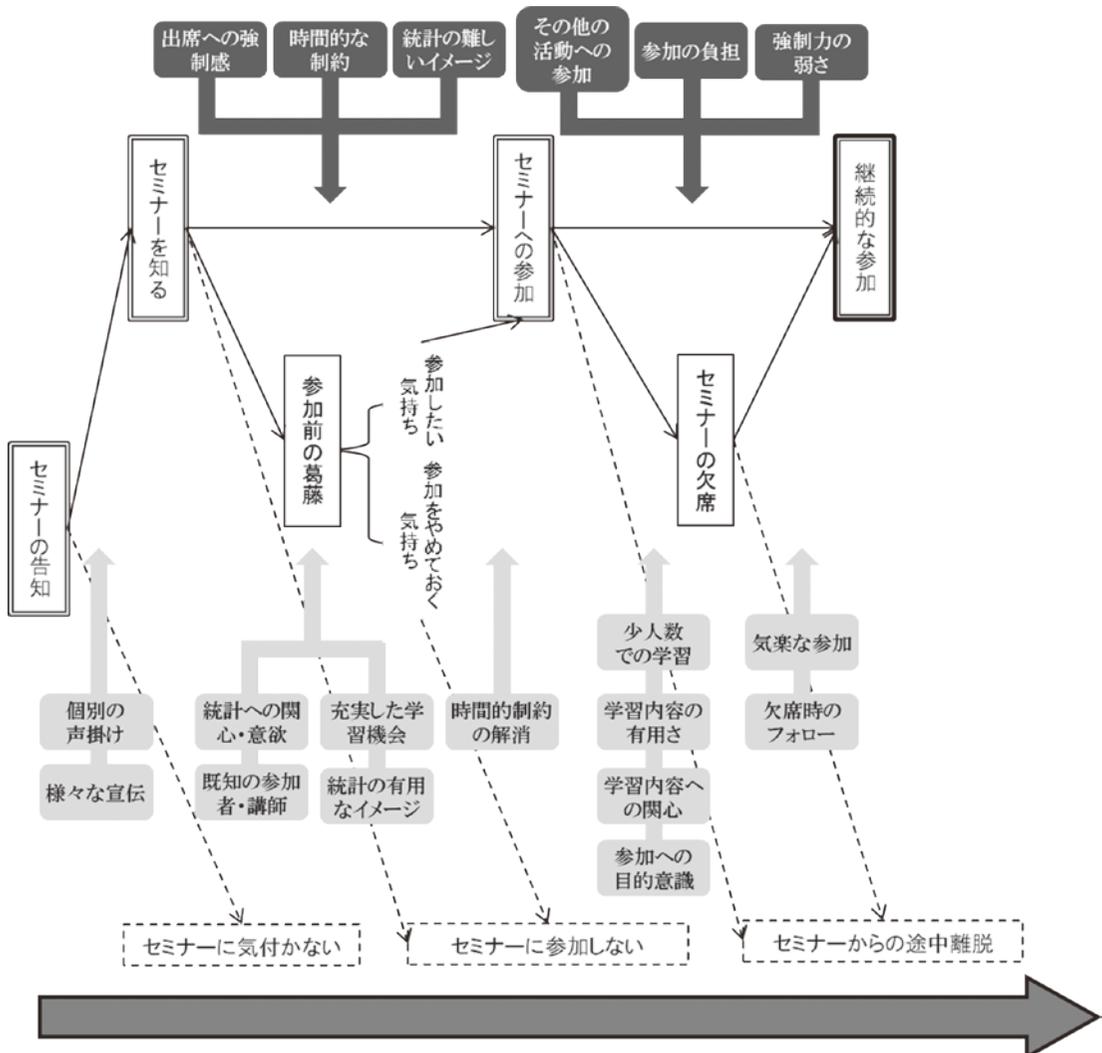


図1 セミナー参加過程のTEM図

査協力者も事前に統計セミナーの実施を知っていた。「セミナーを知る」という必須通過点について、以下のような発言が得られた。

「まず、たぶんメールをいただいたと思うんですけど。そういうのが前から●●セミナーであったり、メールは来てたんだと思うんですけど、一切そういうのに参加したことはなかったんですよね。あとはポスターを見たのもあって」{学生B-1}

「何で知ったかなあ? Facebookかな」{学生C-1}

「ラーニングコモンズの掲示板のところに貼ってあったのを見て」{学生D-1}

学生B, C, Dの3名については、統計セミナーの告知・宣伝から情報を得たことが発言された。特に、それぞれ異なる媒体から統計セミナーの情報を得たことが分かる。一方で、これらの媒体を意識的には確認しなかった参加者もいた。

「きっかけは米谷さん(第2著者)がお声かけしてくれて、やんない?みたいなことになって」{学生A-1}

「こういうのあるよってという紹介を(スタッフから)してもらったっていうのが一番大きいかなとは思いますが。たぶん自分からだったら、普通に(宣伝を)見ただけだったらやらないですね」{学生E-1}

「まずはスタッフの方におすすみされてっていうのがきっかけで。私が3年次から始まる専門演習、ゼミで卒論、扱う内容を相談してたときに」{学生F-1}

各媒体による宣伝を確認しなかった参加者においては、学習支援スタッフ(第2著者含む)から個別に勧められたことをきっかけとしてあげている。特にスタッフからの勧めでは学生F

のように、個別のニーズに合わせた推薦ができるという点で統計セミナーへの参加を促しやすかったと考えられる。

以上から、「セミナーを知る」という必須通過点に対しては、[様々な宣伝]や[個別の声掛け]が社会的ガイドとして機能したことが、上記の発言から伺えた。

必須通過点である「セミナーを知る」という過程を辿らない場合には、「セミナーに気づかない」という両極化された等至点に移ることが想定された。

3-3-2. 必須通過点「セミナーへの参加」への過程

第2の必須通過点として「セミナーを知る」から「セミナーへの参加」という状況へ径路が仮定された。一般的にセミナーを知った上でセミナーへの参加を検討し、参加する場合と参加しない場合が想定されるからである。

統計セミナーの参加については、葛藤なく参加を決めたのは学生Cと学生Eであった。それ以外の学生については、参加するかしないか葛藤していたことがインタビューから伺えた。

学生Cおよび学生Eは統計セミナーを知ってから参加を決めるまでに迷いがなかったことを発言した。

「もともとAIに興味があって、AIに関する(勉強をしたいと思って)いた。それでビックデータの解析とかにもやっぱり統計の知識が必要だから、ぜひ参加したいなと思いました」{学生C-2}

「(参加について迷うことは)特になかった。周り全員知ってたっていうのも。知ってる人、ほぼ知ってる人しか参加してないっていうのもあったので。参加者もそうだし、永井先生も知ってるから」{学生E-2}

もともと[統計への関心・意欲]を持っていることは社会的ガイドとして統計セミナーへの

参加を促すことが伺える。興味・関心と学習内容が重なっていることは学習支援プログラムの内容を検討する上でも重要な要因となり得る。また、学習支援プログラムに参加するにあたって、[既知の参加者・講師]であることも学習への参加を促す様子が見られた。

一方で、他の参加者は統計セミナーへの参加を当初迷っていた。図1ではこれを「参加前の葛藤」という分岐点で表した。参加への葛藤に対して、参加を抑制する状況・懸念については以下の発言を得られた。

「毎週ってというのがあって、そこに強制力を感じたのでどうしようかなってというのは結構ありましたね」{学生A-2}

「何か最初は不安だったんですけど、(6週連続は)長いって」{学生F-2}

学生Aおよび学生Fにおいては、数週間連続して同じ曜日・時間に拘束されることが参加を抑制する力となっていることが示された。複数回に渡って実施される学習支援プログラムでは各回への[出席への強制感]があることで、参加を止めておこうとする意識が生じることが示唆された。同時に、以下の発言が得られていることから、複数回に渡って実施することへの期待も見られた。

「強制力はちょっとあったけど逆にそれが楽しいし、続けてやるっていうので学ぶことも多いのかなと思って」{学生A-3}

「1回で終わらないので、なんていうんだろう、話の連続性というか、もうちょっと深いところまで聞けるってというのは、よかったかなと思います。やっぱり1回完結だと、どうしても全体を見て終わるってというか。6回、逆にそんなにやってくれるんだっていうのはありました。授業じゃないの

に、そんなに時間をかけてというか」{学生B-2}

「1回でできるものじゃないなっていうのは、元から思っていたんで。何週連続でやるってというのは、むしろそっちのほうがちゃんとできるなって思って」{学生D-2}

複数回に渡る実施は、学生によって[出席への強制感]として抑制的に働く場合もあれば、それが[充実した学習機会]への期待として参加を促進する要因にもなり得る。

ただし、以下の発言のように、そもそも決まった曜日と時間に設定することによって、授業等の予定と重なる[時間的な制約]が生じる可能性がある。

「ただ最初、永井先生にも相談したように、時間がもともと授業とかぶってたので、それが唯一のネックだったんですけど」{学生D-3}

今回の事例では、参加者が少人数であったために調整することで[時間的制約の解消]が可能であったが、参加者数の増加に伴い、意欲はあるけれども、学習支援プログラムへの参加・利用が難しいという学生が生じる。そのような学生に対してどうフォローするか(フォローすべきかどうかも含めて)議論の必要がある。

次に、参加を抑制する懸念として、「統計」というテーマに対するイメージについての発言が得られた。

「統計か…みたいな。数学っぽいな…みたいなのは見てて思ったんで。いやあ、(やめた方がいいかな)と思ったんですけど」{学生B-3}

「最初はやっぱり迷いました。数字に対しての苦手意識が強くて。ついていけるのかとかは不安だったんですけど(略)取りあえず難しいデータを扱うものみたいなとか、統計っていうと、日常生活で触れない分、びび

るっていかか} {学生F-3}

以上のように、学習対象である[統計の難しいイメージ]があることで、参加を躊躇する様子が伺えた。一方で、同時に以下のような発言も得られた。

「ただそれ(参加をやめる)以上に、なんだろう、ポスターに書いてあったかな、統計、そのデータを読み取る力とかっていうやつが、きっと大事なんだろうなあっていうのがあった」{学生B-4}

学生Bはセミナーの宣伝から[統計の有用なイメージ]を受け取っており、これが「統計が難しくて参加を止める」という抑制に対する社会的ガイドとして参加を促したことが分かる。

社会的方向づけによってセミナーの参加が抑制された場合には、「セミナーに参加しない」という両極化された等至点に移ることが想定された。

3-3-3. 等至点「継続的な参加」への過程

仮定された等至点であるセミナーへの「継続的な参加」への過程について、全ての参加者が最終回まで継続的に参加した。ただし、学生A, B, C, Fの4名はそれぞれ1回ずつセミナーを欠席した。

継続的な参加を抑制する社会的方向づけについて、たとえば[その他の活動への参加]が予定されており、セミナーを欠席する場合があった。

「単純に1回だけ予定が入って休んだところもあったり、あとここに用事入れたいな、休みをとろっかなってのも思ったりはしたんですけど」{学生A-4}

「途中で●●の予定が入っちゃうことがあって(休んだ)」{学生C-3}

また、毎週一定の時間をセミナーに確保することになるため、[参加の負担]がかかっていたことも想像に難くない。

「授業が僕のなかでは一番入った日だったんで、大変なときは大変だったかもしれないんですけど」{学生D-4}

くわえて、授業ではないということから[強制力の弱さ]を感じていることも以下のように示唆された。

「別に何か急ぎの課題とかっていうことであれば全然休めるような状況だったので」{学生E-3}

「難しくついていけなかったら(授業ではないので)途中でやめてもいいかって」{学生F-4}

ただし、[強制力の弱さ]については以下の発言も得られている。

「本当に絶対休んじゃいけないとか、休んだら成績に関わるとか、そういうのだったら、たぶんそもそも続けるハードルが上がるじゃないですか」{学生E-4}

「(セミナーへの参加が)GPAに影響しないとか、あと課題に対しての強制力が弱かったりとか。負担に思わなくていいっていうスタンスが自分のなかで逆に取り組みやすいので、やっぱり」{学生F-5}

[強制力の弱さ]は社会的方向づけとして参加を中断させるように働く一方で、[気楽な参加]を認めるという形で継続的な参加を促すことも示唆された。

また、欠席後にも学習セミナーに復帰できた理由を聞いたところ、以下のような発言が得られた。

「(参加をやめる)休んだ回を動画で見れたり、先生から資料もらって分からなければ聞けたりっていうのは気楽」{学生B-5}

毎週、講義内容が進んでしまうが、[欠席時のフォロー]があることで、継続的な参加が促

正課外学習活動への参加過程

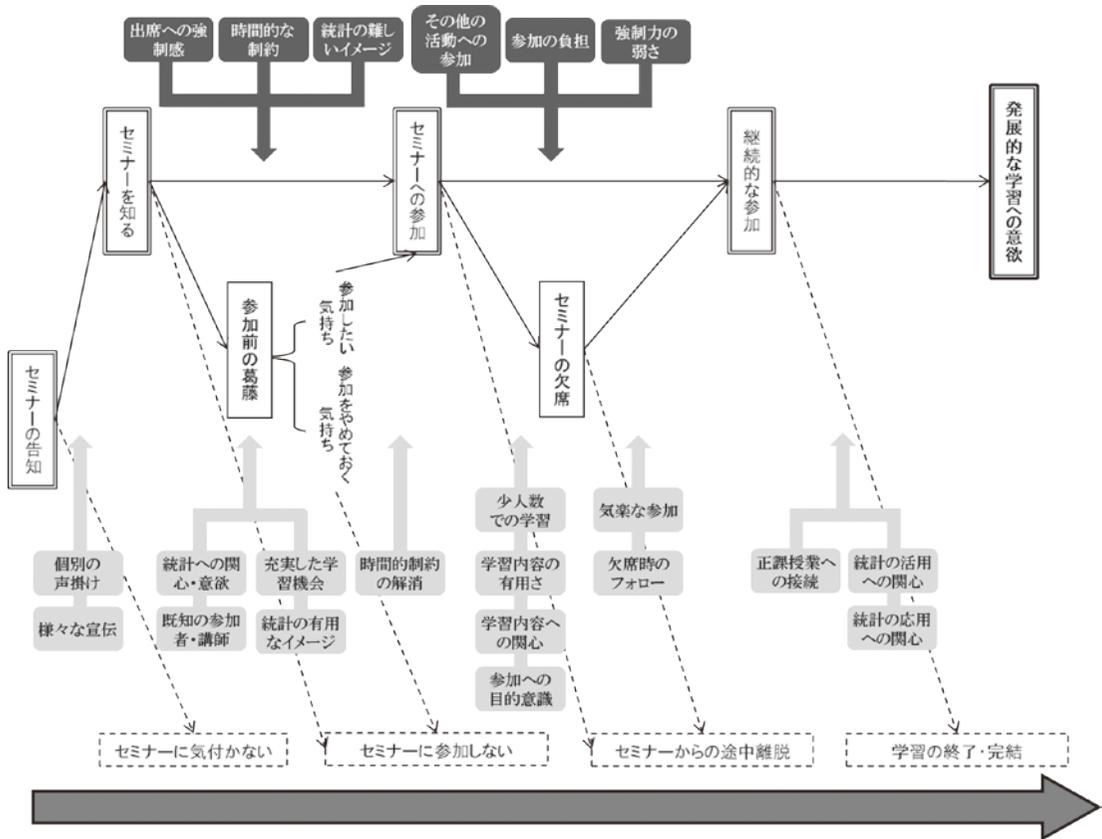


図2 「発展的な学習への意欲」に至るTEM図

されるものと思われる。

社会的ガイドとして継続的な参加を促す要因に、セミナーの「楽しさ」や「面白さ」などの内容に関する言及が多かった。

「メンツが変わらずに毎週（少人数で）わいわい勉強するのが楽しかった」{学生A-5}

「こういうの読めると自分の力になるなというか。これからも役に立ちそうだなって」{学生B-6}

「統計の基本を勉強するのに、役に立った、すごい」{学生C-4}

「普通に結構生活してるなかで統計使ってるところとか、私、（野球の）打率とか、あれどういうことなんだろうと思ってたので」{学生E-5}

「先生…、教える側と受ける側がインタラクションがあって、じゃあ、“これってこういうことですか”ってなったときに、“そうですよ”っていうリアクションがくることで、本当に理解そのときにできる気がするんですよ、私は。受けるだけじゃなくて。じゃあ、こうかってなったときに。だから、それがすごくできてたので、今充実してるって感じでした」{学生F-6}

学生Aや学生Fは「少人数での学習」体験を楽しいものとして継続的に参加する理由にあげていた。特に学生Fは少人数ゆえに生じやすい教師と学習者の相互作用に注目していた。学習内容に焦点を当てた発言は学生B、学生C、学生Eから得られた。学生Bや学生Cのように「学

習内容の有用さ]を感じられることや、学生Eのように[学習内容への関心]を抱けることは継続的な参加を促すことが示唆された。

くわえて、継続的な参加を[参加への目的意識]が支えていたことも以下のように言及された。

「宿題とかも出てたんで、それを続けてやるっていうのは、たぶんあんまり目的なかつたら大変だったかなって思うんですけど、でも自分のなかではどっかで役に立つだろうっていう、曖昧ながらも一応動機としてはあったんで、だからそれがあったからやめようとは思わなかった」{学生D-5}

以上のように、少人数で実施され、関心のある学生が参加しやすい正課外学習支援プログラムでは、一度参加すると様々な社会的ガイドによって継続的な参加が促されることが分かる。ただし、その他の用事や課題などがあれば、そちらが優先されやすいことも正課外学習支援プログラムの特徴と言えよう。そのために、「セミナー参加の中断」という両極化された等至点が想定される。

ここまで、仮定された必須通過点および等至点を基準にセミナーの参加過程を記述した。しかし、セミナーの感想について質問したところ、参加者はセミナーに参加したことによる自身の学習を評価しており、対象となったプログラムのテーマである統計について、より発展的に学習したいという意欲を持つ学生の存在が示された。そのため、新たに「継続的な学習への意欲」を等至点として設定し、両極化された等至点として「学習の終了・完結」を設定した(図2)。

3-3-4. 等至点「発展的な学習への意欲」への過程

セミナーに参加した感想を質問したところ、参加者はそれぞれ学習に満足していることが発言された。くわえて、一部の学生からはより

発展的な学習への意欲を持っていることが伺えた。

「それでSPSSのことはもっと知らなきゃちょっと(ゼミでの)発表も恥ずかしいので、そういうのもやってみたいですし、実際やってみて楽しいので、ああいう分析とか集計はすごい好きなので(セミナーを続けてほしい)」{学生A-6}

「統計をどう使っていくか。日常生活や就活とか仕事もそうだけど、ビッグデータとか、AIとかどう使われるのかっていうか、統計がどう役立つっていくのか?とかについても学びたい」{学生C-5}

「卒業研究とかで使う質問項目が書かれたアンケート用紙の書き方とか(学ばないといけない)。自分が研究してる対象に対して、ほしい回答を得るための質問項目っていうか、ちゃんと的を得てるか否かっていうデータがあるっていうのを判断できるような(セミナーがあると嬉しい)」{学生F-7}

学生Aや学生Fのようにゼミ等の[正課授業への接続]が必要な学生はその後も学習意欲を維持しやすいことが示唆された。河井・溝上(2011)は、より有意義な学習活動を実現するためには授業外における学習が必要であり、これを授業での学習と関連させることの重要性を指摘している。正課外学習で完結するのではなく、正課外学習が正課の学習と関連することが学生自身に意識されることは、学習意欲の維持に寄与することが本研究からも示唆された。

また、学生Cのように[統計の活用への関心]や[統計の応用への関心]を持っている場合にも、継続的な学習への意欲が維持されやすく、より発展的な学習を指向する様子が伺えた。

3-3-5. 複数回インタビューによる TEM 図の修正

以上の発言から図 2 の TEM 図が作成されたため、これを用いて第 2 回目のインタビューを各協力者に行い、さらに修正した TEM 図を基に第 3 回目のインタビューを行った。2 回目以降のインタビューでは、各自が通ったプロセスを確認しつつ、その際の社会的ガイドと社会的方向づけの葛藤について質問した。特に、新たに設定された等至点である「発展的な学習への意欲」について、その意欲を持っているかどうかを確認した。第 3 回目のインタビューでは、第 2 回目のインタビュー結果から修正された図の確認が行われ、内容への同意が得られた。

まず、「参加前の葛藤」から「セミナーへの参加」に至る過程において、以下の発言が得られた。

「[強制力の弱さ] は必ずしも参加しなくてもいいか、という気持ちになるんじゃないかと。むしろ途中でやめてもいいからまずは参加してみようかな、っていうポジティブな感じもある」
{学生 F-8}

正課外学習であるために、参加・出席の強制力が弱い、それ故に参加を迷った際に参加が促されることが示唆された。そのため、「セミナーへの参加」における社会的ガイドとして [強制力の弱さ] を加えた。

次に、「継続的な参加」に至る過程においては、以下のような発言が得られた。

「内容も連続しているの、1 回休むとちょっと参加しにくくなりませんか？ (自分は) ちょっとそういうところがある」 {学生 A-7}

学生 A は欠席の後に、その後も参加しなくなる可能性があったことを第 2 回目インタビューで補足した。その理由として、[内容の連続性] があることがあげられた。一方で、以

下のようにも発言を続けている。

「休んだ時に動画が見れるとか、みんなに聞けるとか、わいわいやれたからそのままやめちゃうとはならなかったんですね」 {学生 A-8}

既に TEM 図にも記述されているように [欠席時のフォロー] が充実していることはセミナーへの継続的な参加を支える要因になりやすいことが示唆される。

また、統計の学習に意欲的であった学生 C は以下の発言によって自身の径路を補足した。

「ビッグデータとかについて勉強できると思っていたら、もっと基礎的というか基本的なところを勉強する感じだったのは“思ったのと違うな”って思っちゃいましたね。(それで参加をやめよう) ちょっと思いましたけど」 {学生 C-6}

学生 C は統計の学習に意欲的で、学習内容への期待を抱いていた分、[期待と実際のズレ] を感じたことが発言された。大学教育への期待と実際の経験によるズレは学業に対するリアリティショックと言われ、この経験は学業意欲の低下に関連することが示されている (半澤, 2007)。正課外学習においても、同様に学生 C は学習意欲を低下させたようであった。ただし、実際には学生 C も途中離脱しなかったため、なぜ途中でやめなかったのかを質問したところ、以下のように発言した。

「いや、そういう (応用的な) ことを学ぶにも、まず基本的なことを教えてもらえるのは良い機会だなと思って。ちゃんと基本を勉強した方がいいなっていう意識に切り替わったというか」 {学生 C-7}

学生 C の場合は [学習目標の切り替え] をすることで、セミナーへの参加に目的を見出したことが分かった。

その他、「継続的な参加」を促した要因につ

いては、以下のように補足された。

「何週か連続してみんなで一緒に勉強したというのが、今振り返ってみても充実していたというか。他の人の姿勢に刺激を受けたっていうんですか」{学生B-7}

「丁寧に教えてくれたからだと思うんですけど、意外と親しみやすいというか、そんなに勉強が大変じゃなかった。苦手に思わなくてもいいのになって。だから行きたくないって気持ちにならなかったところはあると思います」{学生F-9}

学生Bのように「学習の充実感」を感じられたり、学習成果として「苦手意識の低減」が起きることで、継続的な参加が促されるということ

とをTEM図に追加した。

最後に、新しく設定された等至点である「発展的な学習意欲」への径路について確認したところ、学生A、学生C、学生Fに加えて、学生Dと学生Eはより発展的に学ぶ意欲があると語った。その理由を尋ねると、以下のような回答を得られた。

「もともと何かを目指しながら、学習をすることが多くて。統計についてもせっかく勉強したので、授業とかゼミとかで活用していきたい」{学生D-6}

「(たとえば)分析方法とか、実際のデータの分析とか知れたら卒業研究とかでももっと役に立ちそうだから、もっと(学びたい)。勉強してみたら

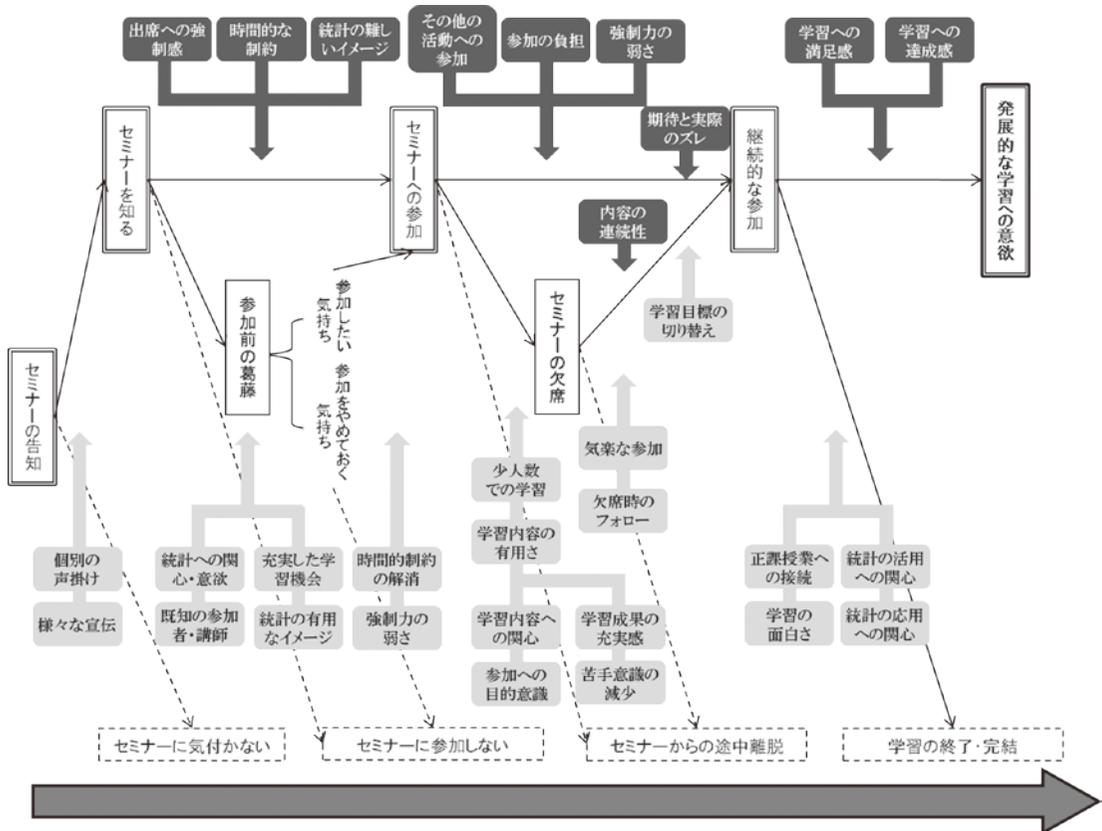


図3 修正されたTEM図

思ったより面白かったっていうのもある」{学生E-6}

既にTEM図に描いたように〔正課授業への接続〕は正課外学習支援プログラムにおいて、学習意欲を促す要因になりやすいことが伺える。くわえて、〔統計の活用への関心〕という、獲得した知識、学んだことを役立てるという視点も今後の学習を促しやすい。また、〔学習の楽しさ〕も発展的な学習を促し得る。

一方で、学生Bについては発展的な学習の意欲はないという径路を得られた。

「(発展的な学習の意欲について) 無いですね。少なくとも今は無いです。(それはなぜか?) ここまでのセミナーで勉強して充実、満足してて、統計については“面白かった”という気分が強いので。ちゃんと満足できた、というか。最後まで参加できて達成感があります」{学生B-8}

学生Bはセミナーの参加によって〔学習への満足感〕や〔学習への達成感〕を得ることができていた。しかし、満足感・達成感を得たことによって、発展的な学習の意欲を抑制する社会的方向づけになっていることも示唆された。達成感を得たことによって、少なくとも統計に関しては学習意欲が維持されなかった。

以上の第2回目インタビューで得られた社会的ガイドおよび社会的方向づけを加えたTEM図を図3に示した。第3回インタビューではこのTEM図を参加者にそれぞれ見せた結果、内容に同意を得られた。

4. まとめ

本研究は正課外学習への参加過程を記述することを目的に、正課外学習を支援する6週間連続したプログラムに参加した学生にインタビュー調査をした。学生のインタビューで得られた発言を元にTEM図(図3)を作成し、学習プログラムへの参加を促す要因と抑制する要因

を整理した。

その結果、学習のテーマに対する有用・役に立つというイメージ・学習内容はセミナーへの参加を促しやすく、また少人数で学べることも魅力として捉えられやすいことが明らかになった。正課の授業とは異なり、自由に学べることは正課外学習の利点の1つと言えよう。ただし、学生にとっては正課の授業に活用できることを筆頭に「勉強したことが何か役に立つ」という欲求が参加を促していることが示唆された。特に、学習をプログラム後も継続するという意思を持つためには正課との接続を明確にすることが促進的に働く可能性がある。

一方で、正課の授業とは別に講義を受けることへの負担や学習対象が難しくついていけるかという不安などは参加を抑制しやすいことが示唆された。正課の授業と違い、他の予定があれば欠席しやすい正課外学習支援プログラムであり、さらに内容が連続していることで、欠席から途中離脱に繋がることも示唆された。これに対して欠席時のフォローが特に効果をもたらす可能性も同時に示された。

学習支援プログラムが終了してからの学習意欲については、一般的に望ましい「学習の満足感」はむしろ学習意欲の維持を抑制するという記述が得られた。正課外学習支援では学習の達成を強調するよりは、正課への接続を意識することでより高い学習意欲の涵養に貢献できるのではないだろうか。

本研究は1つの正課外学習支援プログラムを対象に検討したものであり、その一般化については制限が大きい。大学教育における正課外学習を支援するプログラムや制度には様々なものが考えられる。本研究で得られた知見はその中でも、少人数の学生がエントリーしてから毎週集まって1つのテーマについて学ぶプログラムに対してのものである。学習支援プログラムの特徴を分類、整理したうえで、本研究の知見を適用できる共通点や適用できない相違点に

についても、今後検討を繰り返す必要がある。また、本研究で得られたTEM図はインタビューから得られた記述的な仮説モデルである。そのため、この過程が一般的に適用できるかを検討するために量的な調査は欠かせない。学習支援プログラムに参加する学生が少ないという困難はあるものの、参加過程について数量的に調査をすることで参加意欲・学習意欲の推移を追う

ことや各要因との関連を検証することも可能であり、これによって正課外学習への参加過程の議論が進むことが期待できる。

謝辞:

インタビュー調査の協力を得た北星学園大学の学生に心より感謝申し上げます。

引用 (または参考) 文献

- 半澤礼之 (2007). 大学生における「学業に対するリアリティショック」尺度の作成 キヤリア教育研究, 25, 15-24.
- 河井亨・溝上慎一 (2011). 実践コミュニティに足場を置いたラーニング・ブリッジング: 実践コミュニティと授業を架橋する学生の学習研究 大学教育学会誌, 33, 124-131.
- 永井暁行 (2021). ピア・サポート活動への参加による批判的思考・他者との関わり方の成長—マルチレベルモデルを用いた縦断データからの検討—ピア・サポート研究, 17, 1-15.
- 永井暁行・廣川和貴・米谷さくら・中村和彦 (2020). 北星学園大学ラーニング・コモンズにおける学習支援サービスと今後の課題 北星学園大学文学部北星論集, 57(2), 113-121.
- 松浦年男・田村早苗・石垣佳奈子 (2018). 北星学園大学における日本語ライティング個別支援の試み 北星学園大学文学部北星論集, 56(1), 1-13.
- 溝上慎一 (2009). 「大学生活の過ごし方」から見た学生の学びと成長の検討—正課・正課外のバランスのとれた活動が高い成長を示す 京都大学高等教育研究, 15, 107-118.
- 溝上慎一・中間玲子・山田剛史・森朋子 (2009). 学習タイプ (授業・授業外学習) による知識・技能の獲得差違 大学教育学会誌, 31, 112-119.
- 高橋あすみ (2023). 北星学園大学ラーニング・コモンズにおける個別学習相談の変遷—コロナ禍を経た今後の課題— 北星学園大学文学部北星論集, 60 (2), 65-80.
- 都筑学・早川宏子・宮崎伸一・早川みどり・永井暁行・梁晋衡 (2015). 大学生生活の過ごし方のタイプとその心理的特徴についての検討 (5) 中央大学保健体育研究所紀要, 33, 1-18.
- 都筑学・早川宏子・宮崎伸一・村井剛・早川みどり・永井暁行・梁晋衡 (2014). 大学生生活の過ごし方のタイプとその心理的特徴についての検討 (4) 中央大学保健体育研究所紀要, 32, 11-34.
- 都筑学・宮崎伸一・村井剛・早川みどり・永井暁行・梁晋衡 (2016). 大学生生活の過ごし方のタイプとその心理的特徴についての検討 (6). 中央大学保健体育研究所紀要, 34, 1-29.
- 山田剛史・森朋子 (2010). 学生の視点から捉えた汎用的技能獲得における正課・正課外の役割 日本教育工学会論文誌, 34, 13-21.
- 山本良太・長友多絵子・中谷良規・巴波弘佳・飯田健司・厚木勝之・山内祐平 (2020). 初年次の学生が正課外学習活動に取り組む際に直面する困難とその支援方法に関する研究 日本教育工学会論文誌, 44, 225-236.
- 安田裕子・サトウタツヤ・荒川歩 (2012). 第1章 TEM入門編—丁寧な、そして、気楽に、(楽に雑にはダメ) 安田裕子・サトウタツヤ (編著) TEMでわかる人生の径路: 質的研究の新展開 誠信書房, pp.1-48.

