

# 学習時間と自己評価の関係から考えられること ～望ましい学習方略へつなげていく方法～

望月 崇司<sup>a</sup> 小山 宏和<sup>a</sup>

<sup>a</sup> 長野医療衛生専門学校 言語聴覚士学科

## What can be considered from the relationship between learning time and self-evaluation How to connect to desirable learning strategies

Takashi Mochizuki<sup>a</sup> Hirokazu Koyama<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Nagano Medical Hygiene College

要旨：本研究では家庭での学習時間や講義、科目に対する自己評価を確認し、今後の学生指導に関する基礎資料を得ること、学習時間の増加や学習方略の獲得へ向けた要因を探ることを目的とした。本校の学生52名を対象にアンケートを行い、37名の有効回答を得て、そのデータ分析を行った。定期試験前・定期試験外ともに学習時間の学年による有意差は認められなかった。しかし、定期試験前と定期試験外を比較すると全学年で有意差があり、詰め込み式学習を行っており、積み上げ式学習方略が身につけていない可能性が示唆された。更に定期試験の出来栄え、復習・予習の実施状況、講義・科目の理解度及び難易度の比較・相関分析から、教員は定期試験の点数や学習時間といった量的側面を求める傾向にあるのに対し、学生は量的側面と質的側面の両方を求めている可能性が考えられた。学習時間と自己評価の背景には、学生が選択する学習方略と自己意識が関連し、重要な側面になっていることが予想された。

専門学校の養成課程は、定期試験突破の授業ではなく将来的に臨床家として使用する知識・技術を伝える場である。そのために、自己調整学習・積み上げ式学習を勧めていく必要がある。指導する教員も学生の学習時間や自己評価を知り、授業の進め方や評価を今まで以上に工夫していく必要がある。

キーワード：学習時間、学習方略、自己意識、自己調整学習

### 1. はじめに

言語聴覚士を養成する大学、短期大学、専門学校は全国で84校あり、4年制は39校である。

長野医療衛生専門学校(以下、当校とする)は、言語聴覚士を養成する4年制の専門学校である。卒業時に言語聴覚士国家試験の受験資格が与えられ

る。言語聴覚士養成校においては、国家試験に合格するための知識、臨床業務を遂行するための技術、そして社会人としての教養など幅広い知識が求められる。令和2年度に行われた第23回言語聴覚士国家試験の合格率は69.4%(受験者数;2,546名、合格者数1,766名)<sup>1)</sup>であり、医療分野の国家

<sup>a</sup> 長野医療衛生専門学校

〒386-0012 長野県上田市中央2-13-27

t. mochizuki@nagano-iryouseisei.ac.jp

試験において合格率が高いとは言えない。

当校は4年間を通じ校内で基礎・専門分野を学び、県内外各地の病院や施設で臨床実習を行っている。学生からは「勉強内容が難しい」「授業について行くのが大変」という声も多数聞かれており、学業に難渋している学生も多い。また、高校卒業時から漠然としたイメージで言語聴覚士を目指している学生も少なくはなく、学習状況をみると意欲低下や目標を見失う等、様々なネガティブ要因を抱えた学生が多く、教員間で学ぶ姿勢や意欲についての話題が挙がることも多い。その結果、定期試験で学業不振が明らかとなり、中退に繋がるケースが存在する。

言語聴覚士の養成教育では、習得すべき知識が非常に多い科目が増える。その学習を行う学習方略として一夜漬けと題される学習方略(以下、「詰め込み式学習」)で学習することは難しく、日々の継続的な学習(以下、「積み上げ式学習」)を行うことが必要となる。積み上げ式学習を実践していくためには、学習に対する姿勢、学習時間、学習習熟度などが影響していると考えられる。この学習方略の選定に難渋することで成績に差が生じ、学年が進むにつれその差が歴然となっていく可能性がある。

本研究では定期試験期間(定期試験前2週間、定期試験中)の平日と休日、定期試験期間以外の平日、休日の学習時間を集計・分析した。また、学習時間と自己評価(定期試験の出来映えや授業の難易度や理解度等)の相関分析を行い、学習方略の選定と、よりよい学生支援方法について検討していく。

## 2. 当科の学習要綱

### (1) 当科の授業編成

当科は厚生労働省の言語聴覚士学校養成所指定規則及び文部科学省の職業実践専門課程医療職業実践専門課程に準拠し、4年間で延べ66教科132単位を取得する(2021年度入学生からはカリキュ

ラムの見直しを行ったため61教科144単位)。

授業時間は前期(4月~9月)、後期(10月~3月)の二期制を採用し、1教科8コマ~15コマで1単位とし、1コマ90分で授業を行っている(実習や演習はこの限りではない)。おおよそ、1日に3~4コマ、週5日の授業が行われている。

### (2) 当科の教育課程

言語聴覚士養成における教育課程は、日本言語聴覚士協会(2018)言語聴覚士養成教育モデル・コア・カリキュラムによると「専門基礎分野」と「専門分野」の二つの領域に分けることができる<sup>2)</sup>。当校の教育課程では上記二領域に基礎分野を加えた、三領域で構成されている。表1に1年生から4年生までの教科の一部を示す(カリキュラム変更前のもの)。

まず、1年生では基礎分野として一般教養、専門基礎分野として医療分野の基礎となる解剖学や生理学、言語聴覚領域の基礎となる聴覚の構造や言語学、音声学、言語発達学、専門分野として聴覚障害や聴力検査を学ぶ。2年生では専門基礎分野と専門分野の割合が多くなる。専門基礎分野では各種疾患の概要や病態、種々の心理学、専門分野では言語聴覚士が携わる障害の基礎を学んでいく。また、福祉実習として小児療育施設や特別支援学校、高齢者施設など校外の施設で関わりや障害を捉える学習を行う。3年生では専門分野の割合が大半を占め、言語聴覚障害や嚥下障害、発達障害など多岐にわたる障害の評価方法や訓練を学び、臨床実習(医療機関)として5日間(40時間)の見学実習と15日間(120時間)の評価実習で実践することとなる。4年生では専門分野中心となり40日間(320時間)の総合実習で臨床の実践を行う。合わせて国家資格取得に向けた各種講座を行い、合格を目指す。

### (3) 感染症流行下における教育課程の実践

原稿執筆年度の前年度(2020年度)は新型コロナウイルス感染症の国内感染流行があり、緊急事態宣言の発出や文部科学省による一斉休校要請、

表1 当科の教育課程（一部抜粋）

	基礎分野	専門基礎分野	専門分野
1年	文章読解、ライティング、コミュニケーション学、倫理学、経済学、科学、統計学、基礎英語、体育実技	医学総論、解剖学、生理学、臨床歯科医学、聴覚系の構造・機能、学習心理学、言語学、音声学、音響学、言語発達学、リハビリテーション概論	言語聴覚障害総論、聴覚障害、聴力検査
2年	医学英語	病理学、内科学、小児科学、リハビリテーション医学、耳鼻咽喉科学、形成外科学、発声発語系の構造・機能、神経系の構造・機能、認知心理学、臨床心理学、心理測定法、社会保障制度・関係法規	言語聴覚診断学総論、言語聴覚診断学実習指導、失語症（基礎）、高次脳機能障害（基礎）、言語発達障害学総論、言語発達障害学（評価・訓練）、器質・機能・運動障害性構音障害、吃音、嚥下障害（基礎）、補聴器・人工内耳、福祉実習
3年		精神医学、臨床神経学、口腔外科学、生涯発達心理学	言語聴覚診断学総論、言語聴覚診断学、実習指導、失語症（評価・訓練）、高次脳機能障害（評価・訓練）、脳性麻痺、言語発達障害学（評価・訓練）、音声障害、運動障害性構音障害（評価・訓練）、嚥下障害（評価・訓練）、視覚聴覚二重障害、見学実習、評価実習
4年	国家試験対策講座	国家試験対策講座	聴覚障害、総合実習、国家試験対策講座

学科独自の対応などによりオンライン授業と対面授業の併用を行った<sup>3)</sup>。今年度（2021年度）は感染症対策を施し対面授業にて授業を行っている。2年生の福祉実習は感染症防止対策による受入制限で規模縮小となり、不足分は机上演習や講義で代替となった。また、3年生、4年生は臨床実習2週間前より登校自粛し、自宅待機・自宅学習としていたため家庭学習時間が増加していた。

その他にも実技指導や演習は感染防止対策により時間短縮や人数制限などを施しているため、指導遂行に影響を生じていると言える。

### 3. 研究デザインと先行研究

言語聴覚士の教育課程は前述の通り専門基礎分野・専門基礎と多岐にわたっている。この教育課程を学ぶためには学習に対する姿勢、学習時間の確保、理解度の振り返り等は必要不可欠になると

考えられるが、その調査はできていない。

大学生や専門学校生の勉強時間を先行研究から調査した。

ベネッセ教育総合研究所（2019）による大学生を対象とした調査では「大学生は授業の予復習と自主的な学習の時間を合わせて、1日あたり40分を超える程度。」で、学問系統別による調査では「薬学系統、医学系統、保健衛生系統が50分台である」と報告されている<sup>4)</sup>。また、ベネッセ教育総合研究所（2019）による専門学校生を対象とした調査では「授業、予復習や課題に取り組む時間は週22時間であり、予復習や課題に取り組む時間は3.0時間、授業以外の自主的な学習は1.9時間」と報告している<sup>4)</sup>。このことから予復習や課題、自主的な学習を1日あたりに換算すると平均0.7時間となり、大学生による調査と差がないことが分かる。

嶋崎(2018)は、「平日の平均学習時間は1.60時

表2 学習時間と自己評価に関するアンケート

<p>1. 勉強時間について</p> <p>1) 定期試験2週間前・定期試験期間中、平日の勉強時間について(分)。</p> <p>2) 定期試験2週間前・定期試験期間中、休日の勉強時間について(分)。</p> <p>3) 定期試験2週間前・定期試験期間中、7日間の平均勉強時間について(分)。</p> <p>4) 定期試験期間外(定期試験期間中・2週間前以外)、平日の勉強時間について(分)。</p> <p>5) 定期試験期間外(定期試験期間中・2週間前以外)、休日の勉強時間について(分)。</p> <p>6) 定期試験期間外(定期試験期間中・2週間前以外)、7日間の勉強時間について(分)。</p>
<p>2. 定期試験と授業・自主勉強について：5段階の選択形式</p> <p>1) 定期試験について出来映えはどうだったか。 [5段階：1. 全くできなかった 2. できなかった 3. 普通 4. できた 5. 良くできた]</p> <p>2) 自宅に帰った後に、復習・予習をやっているか。 [5段階：1. やらない 2. ほぼやらない 3. たまにやる 4. 時々やっている 5. 毎日やっている]</p> <p>3) 授業の理解度はどうか。 [5段階：1. 理解できない 2. やや理解できない 3. 普通 4. やや理解できる 5. 十分理解できる]</p> <p>4) 授業の難易度はどうか。 [5段階：1. 難しい 2. やや難しい 3. 普通 4. やや易しい 5. 易しい]</p>

間であり、そのうち宿題や課題に費やす時間の平均は1.22時間であった。また休日の学習時間は1.79時間で、平日との差はあまりなかった。」と報告している<sup>5)</sup>。Brant&Catwell(2010)は「授業内外の合計学習時間が長い学生ほど、成績はよい」ことを示している<sup>6)</sup>。

#### 4. 学習時間や授業についてアンケート実施

先行研究より専門学校生の学習時間が少ないことが明らかとなっている。当校在学生の学習時間、学習時間から想定される学習方略、また自己評価として出来映えや学習の難易度、理解度を調査する目的でアンケートを実施した。(表2)

##### (1)被調査者

当校言語聴覚士学科在 student で前期定期試験(9月実施)を受験、かつアンケート実施時に在籍していた1~3年までの学生を対象とした。4年生は総合実習中であり、定期試験を受験していなかったため調査対象から外した。1~3年に在籍している人数は52名で、その内訳は1年15名、2年20名、3年17名であった。なお、対象とした学生に

はこの結果を研究に用いる旨をアンケート依頼時に説明し、アンケートの提出を持って同意を得たこととした。また、アンケートでは名字のみ記載をしてもらったが、「個人情報保護に遵守する」こと、「アンケート結果は成績とは全く関係がない」こと、「アンケート結果について学生個人に質問することはなく、あらゆる対応に加味しない」ことを説明した後、アンケートを実施した。

##### (2)調査期日

定期試験が終了した2021年9月8日~2021年9月21日の期間で回答を求めた。

##### (3)アンケート方法

Web上のアンケートを使用しアンケート調査を行った。アンケート実施時期が登校期間でなかったことから、より負担の少ないツールを用いて実施した。

##### (4)調査内容

表2のように大項目を2つ設定した。

ひとつ目は勉強時間について確認する項目を設けた。定期試験前2週間・定期試験中(以下、定期試験前)と定期試験外(定期試験2週間前・定

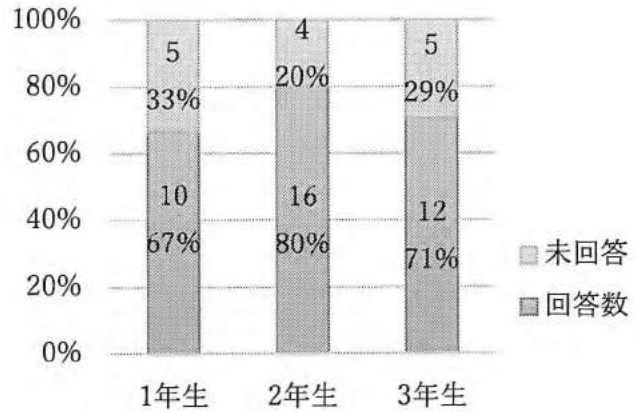
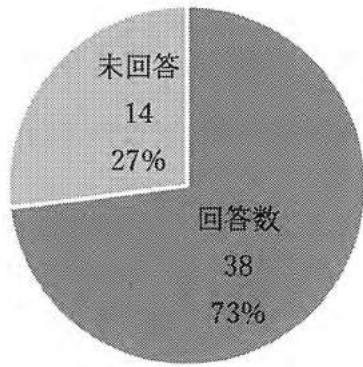


図1 アンケート回答数 全体と学年別内訳

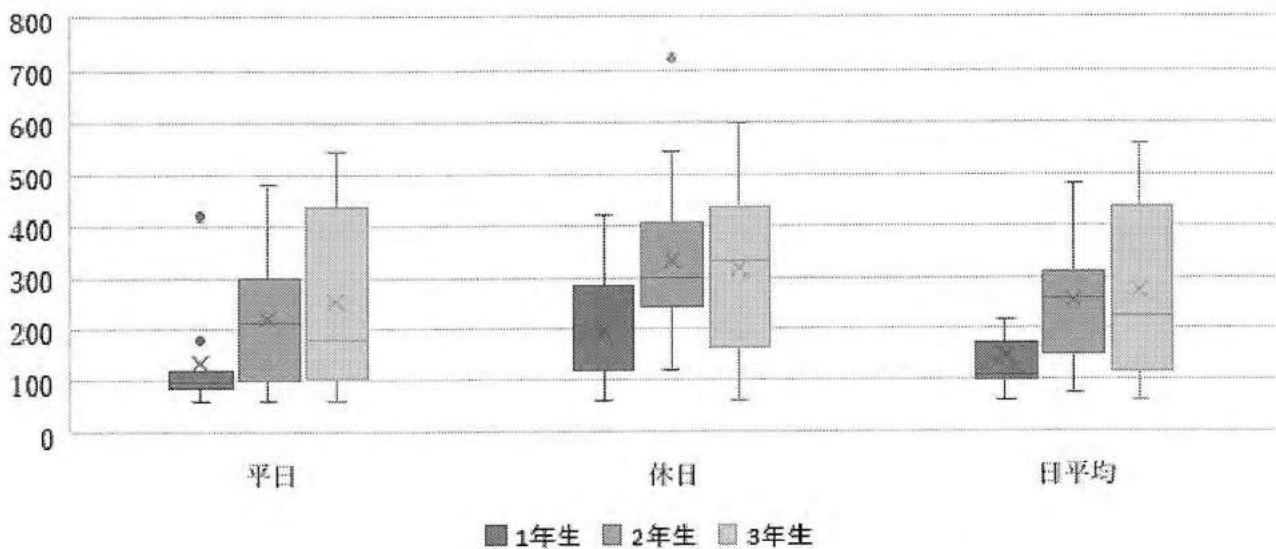


図2 定期試験前 平日・休日・平均 学習時間

期試験中を除くそれ以外の期間：以下、定期試験外)の2期間を、平日、休日、1週間の平均([平日の勉強時間×5+休日の勉強時間×2]÷7で算出：以下、日平均)の3種について時間(分)で回答を得た。

ふたつ目は定期試験の出来映え、復習・予習の実施、理解度、難易度など自己評価や自己認識について確認する項目を設けた。解答方法は5段階の順序尺度とした(詳細な段階については表2を参照)。

## 5. アンケート結果

### (1)結果の概要(図1)

1~3年生52名を対象にアンケートを実施し、回答を求めた。アンケート回収率は73%(52名中38名)であり、有効回答数は97%(1名：内容に不足があり結果から除外した)であった。学年別では1年生67%(10名)、2年生80%(16名)、3年生71%(12名)であり、3学年とも過半数は越えていたものの、1年、3年は約70%と2年に比較すると少ない傾向であった。

### (2)各種アンケート結果とその解釈

アンケート結果、基本統計量、統計解析結果をアンケート分野別に示していく。なお、全ての統計解析にはEZR<sup>7)</sup>を使用した。EZRはRおよびRコマンドの機能を拡張した統計ソフトウェアで

表3 定期試験前・定期試験外 学習時間の基本統計量と検定結果

		1年生 (N=10)	2年生 (N=16)	3年生 (N=12)	上段：統計量 下段：p値
定期試験前 学習時間 (分)	平日	133.50±100.95 97.5(30)	220.31±121.71 210(198.75)	255.00±178.54 180(210)	3.5193 0.172
	休日	195.00±119.44 120(165)	330.63±152.87 300(165)	315.00±176.85 330(270)	4.6297 0.098
	日平均	151.07±100.69 109.29(73.39)	251.83±119.28 257.14(158.75)	272.14±175.98 222.86(321.43)	4.2591 0.119
定期試験外 学習時間 (分)	平日	58.00±29.85 60(15)	59.06±28.95 60(18.75)	57.71±19.24 60(5)	0.0899 0.956
	休日	85.00±46.31 90(30)	98.44±91.00 60(30)	77.50±61.80 60(45)	1.0771 0.584
	日平均	65.71±33.67 64.29(23.57)	70.31±42.28 60(24.82)	63.36±28.15 60(27.85)	0.4126 0.814

3 群間の有意差検定は Kruskal-Wallis 検定による。

学年列の数字：上段は平均値±標準偏差、下段は中央値（四分位範囲：IQR）を示す。

p<0.05:\*、p<0.01:\*\*

ある<sup>7)</sup>。解析方法については分野ごとに記載する。

#### (a) 学習時間について

##### i. 定期試験前学習時間 結果

定期試験前の平日・休日・日平均学習時間を学年別に分け、その結果を図2に示す。合わせて、表3に基本統計量を示す。

まず、定期試験の受験科目について、学年間で科目には差がある。また、前述の教育課程より1年生は基礎分野が中心、2年生は専門基礎分野と専門分野混合、3年生は専門分野が主体と学年間で分野も異なっていることに触れておく。

定期試験前の平日学習時間をみると1年生は平均133.5分 (SD: 100.95)、中央値97.50であり、約半数以上の学生は1.5時間以上の家庭学習を行っていた。1年生に比し、2年生・3年生で学習時間の増加を認める。2年生は平均220.3分 (SD: 121.71)、中央値210.0、3年生は平均255分 (SD: 178.54)、中央値180.0であり、両学年は平日約3時間以上の家庭学習を行っていた。両学年を比較

すると中央値は2年生、平均値は3年生の方が高く、3年生の中央値から第3四分位の範囲が拡大しており、ばらつきの多い回答となっていた。

休日の学習時間をみると、1年生は平均195分 (SD: 119.44)、中央値120分であり、平日に比し、学習時間の延長を認め、半数の学生は2時間以上の家庭学習を行っていた。平日同様、2年生・3年生では学習時間の増加を認めており、2年生は平均330.63分 (SD: 152.87)、中央値300分、3年生は平均315分 (SD: 176.85)、中央値330分であり、両学年の半数は5時間以上の家庭学習を行っていた。両学年を比較すると2年生では中央値より四分位範囲が密集していることに対して3年生では中央値から第1四分位の間が拡大していた。

日平均でみると1年生の平均値は151.07分 (SD: 100.69)、中央値109.29分、2年生の平均値251.83分 (SD: 119.28)、中央値257.14分、3年生の平均値272.14分 (SD: 175.98)、中央値

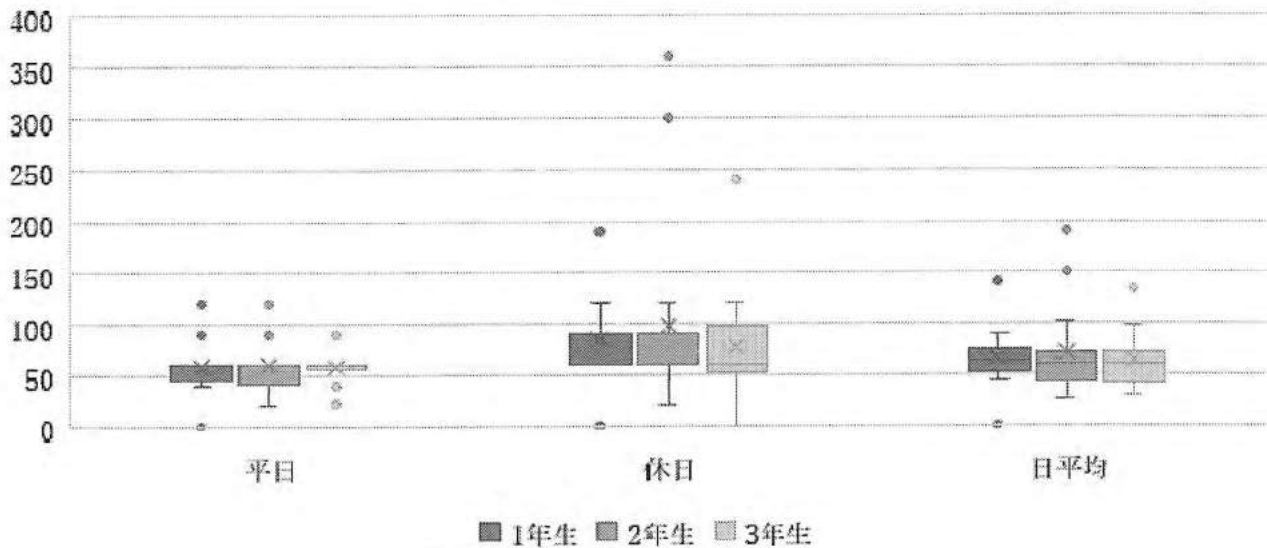


図3 定期試験外 平日・休日・日平均 学習時間

222.86分であり、1年生に比し、2年生・3年生で学習時間が増加していた。また、3学年とも最小値は約1時間であり、最大値・平均値と比較すると大きく下回っていた。

#### ii. 定期試験外学習時間 結果

定期試験外の平日・休日・日平均学習時間を学年別に分け、その結果を図3に示す。合わせて、表3に基本統計量を示す。

定期試験外の平日学習時間を学年別にみると1年生は平均58.0分(SD:29.85)、中央値60分、2年生は平均59.06分(SD:28.95)、中央値60分、3年生は平均57.71分(SD:19.24)、中央値60分であり、3学年の平均値・中央値に明らかな差はなく、約半数の学生は1時間程度の家庭学習を行っていた。また、四分位範囲×1.5を越えた外れ値も各学年に認められた。

休日では1年生の平均値85.0分(SD:46.31)、中央値90、2年生の平均値98.44分(SD:91.00)、中央値60、3年生の平均値77.50分(SD:61.80)中央値60であり、1年生・2年生に比し3年生で平均値の低さを認めたが、中央値では2年生・3年生が同様の値であった。3学年ともに半数以上の学生は1時間以上の学習を行っていたことになる

が、外れ値も多く認めており、平日に比べるとばらつきの大きいデータとなっていた。

日平均では1年生の平均値65.71分(SD:33.67)、中央値64.29、2年生の平均値70.31(SD:42.28)、中央値60、3年生の平均値63.36(SD:28.15)、中央値60であり、3学年とも半数以上の学生は1週間の平均で毎日1時間程度の家庭学習を行っていたことになる。最小値をみると1年生では0分、2年生・3年生では約30分と平均値の半分以下であった。

#### iii. 学習時間 学年間の比較

定期試験前学習時間・定期試験外学習時間について、各平日・休日・日平均の3群に分け、学年間にみられる差が学年という条件による差なのか明らかにするために統計解析を行った。統計手法はデータに正規性を確認できなかったためノンパラメトリック手法であるKruskal-Wallis検定を用いて3学年を比較した。結果を表3の右列に示す。定期試験前・定期試験外の平日、休日、日平均全てにおいて $p > 0.05$  (定期試験前・平日:  $p = 0.172$ 、休日:  $p = 0.098$ 、日平均:  $p = 0.119$ 、定期試験外・平日:  $p = 0.956$ 、休日:  $p = 0.584$ 、日平均:  $p = 0.814$ )であり、3学年間の統計学的有意差は認められな

表 4 定期試験前と定期試験外 学習時間の比較

		定期試験前 学習時間	定期試験外 学習時間	上段：統計量 下段：p 値
1 年生 (N=10)	平日	133.50 ± 100.95	58.00 ± 29.85	36
		97.5(30)	60(15)	0.0138*
	休日	195.00 ± 119.44	85.00 ± 46.31	55
		120(165)	90(30)	0.00567**
	日平均	151.07 ± 100.69	65.71 ± 33.67	55
		109.29(73.39)	64.29(23.57)	0.00589**
2 年生 (N=16)	平日	220.31 ± 121.71	59.06 ± 28.95	120
		210(198.75)	60(18.75)	0.00072**
	休日	330.63 ± 152.87	98.44 ± 91.00	136
		300(165)	60(30)	0.00048**
	日平均	251.83 ± 119.28	70.31 ± 42.28	136
		257.14(158.75)	60(24.82)	0.00048**
3 年生 (N=12)	平日	255.00 ± 178.54	57.71 ± 19.24	55
		180(210)	60(5)	0.00589**
	休日	315.00 ± 176.85	77.50 ± 61.80	66
		330(270)	60(45)	0.00382**
	日平均	272.14 ± 175.98	63.36 ± 28.15	66
		222.86(321.43)	60(27.85)	0.00386**

対応のある 2 群間の有意差検定は Wilcoxon 符号付順位和検定による。

定期試験前学習時間、定期試験外学習時間列の数字

：上段は平均値 ± 標準偏差、下段は中央値（四分位範囲：IQR）を示す。

p<0.05:\*、p<0.01:\*\*

かった。これは 3 学年間の「学年」という条件差が認められるとは言えないことを示している。

#### iv. 定期試験前・定期試験外 学習時間の比較

定期試験前学習時間と定期試験外学習時間について学年間による差は明らかではなかった。更に、各学年で、定期試験前・定期試験外学習時間の間に差があるか明らかにするために統計解析を行った。統計手法は非正規分布で対応が認められるため Wilcoxon 符号付順位和検定を用いて比較した。結果を表 4 に示す。全学年の平日・休日・日平均で p<0.05、p<0.01 (1 年生・平日:p=0.0138、1 年

生・休日:p=0.00567、1 年生・日平均:p=0.00589、2 年生・平日:p=0.00072、2 年生・休日:p=0.00048、2 年生・日平均:p=0.00048、3 年生・平日:p=0.00589、3 年生・休日:p=0.00382、3 年生・日平均:0.00386) であり、定期試験前・定期試験外学習時間に統計学的有意差を認めた。これは定期試験前・定期試験外という時期による条件差が存在することを示している。

#### (b) 講義・定期試験の自己評価

定期試験および受講している科目の難易度などを確認する目的で定期試験の出来映え、家庭学習



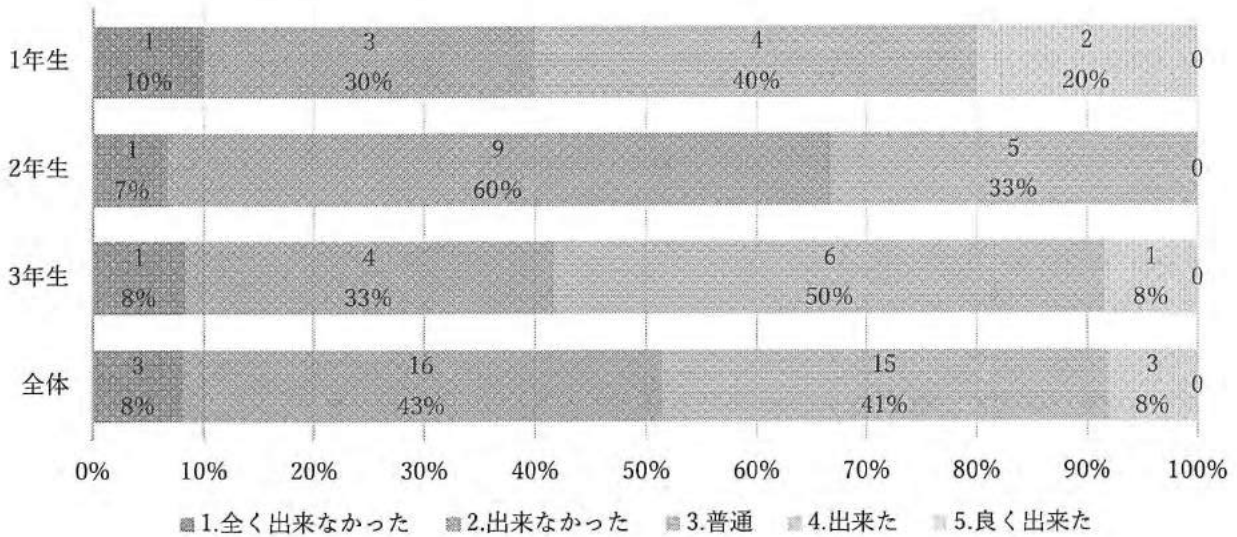


図4 定期試験 出来映え

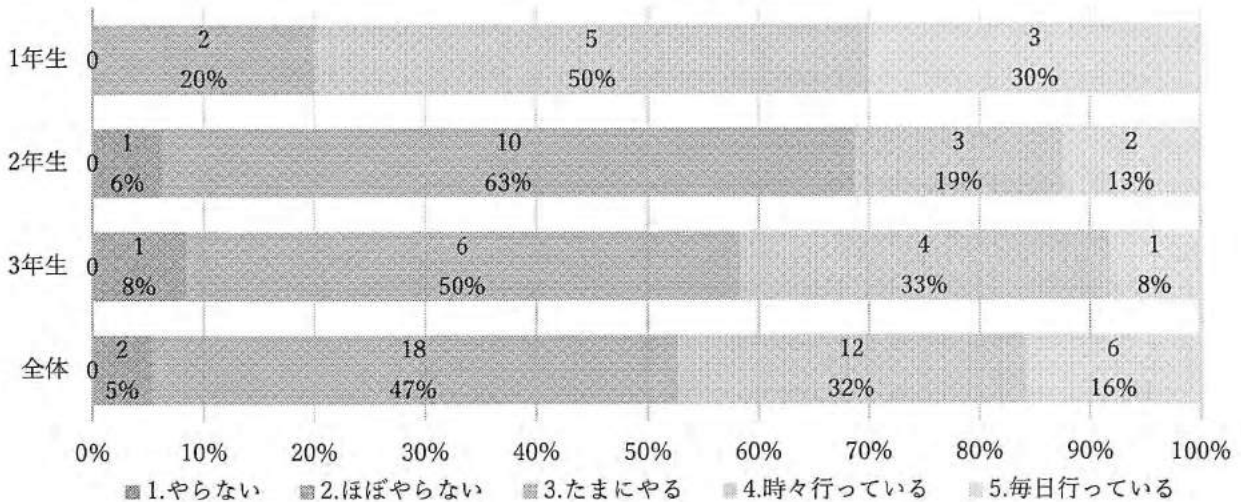


図5 家庭学習 復習・予習の実施状況

の実施、講義の理解度、講義の難易度を順序尺度の5段階選択式アンケートにて確認した。家庭学習の実施については難易度や自己評価と関連する可能性を考えたため、アンケートに含めた。

結果をグラフで呈示する。

i. 定期試験の出来映え

定期試験の自己評価に該当する定期試験の出来映え（以下、出来映え）について確認した。ただし、定期試験の結果を発表した後にアンケートを実施しているため、定期試験の点数を反映した状態で自己評価を行っている可能性がある。各学年の結果と全体の結果を図4に示す。

全く出来なかったという回答は各学年で1人が回答し、全体では8%認めていた。

出来なかった・普通の回答が全体の80%以上を占めていた。学年別では普通の項目が1年生と3年生で最頻値となっていた。1年生は出来なかった30%（3人）、普通40%（4人）、2年生は出来なかった60%（9人）、普通33%（5人）、3年生は出来なかった33%（4人）、普通50%（6人）となっていた。2年生では普通に比し、出来なかったの回答が多く、過半数以上を占めていた。

良く出来たという回答はなく、出来たと回答した学生は全体の8%（3人）であり、2年生では0%

であった。

ii.家庭学習（復習・予習の実施状況）

各学年の結果と全体の結果を図5に示す。

学習時間の調査より約半数は家庭学習時間を日平均で約1時間程度行っていた（定期試験外日平均1年生：65.71±33.67、2年生：70.31±42.28、3年生：63.36±28.15）。

定期試験外家庭学習の日平均が0分という学生もいたが、全体で復習・予習をやらないという回答は認められなかった。

全体ではたまにやる（47%：18人）、時々行っている（32%：12人）という回答が79%（30人）

度）について確認した。各学年の結果と全体の結果を図6に示す。

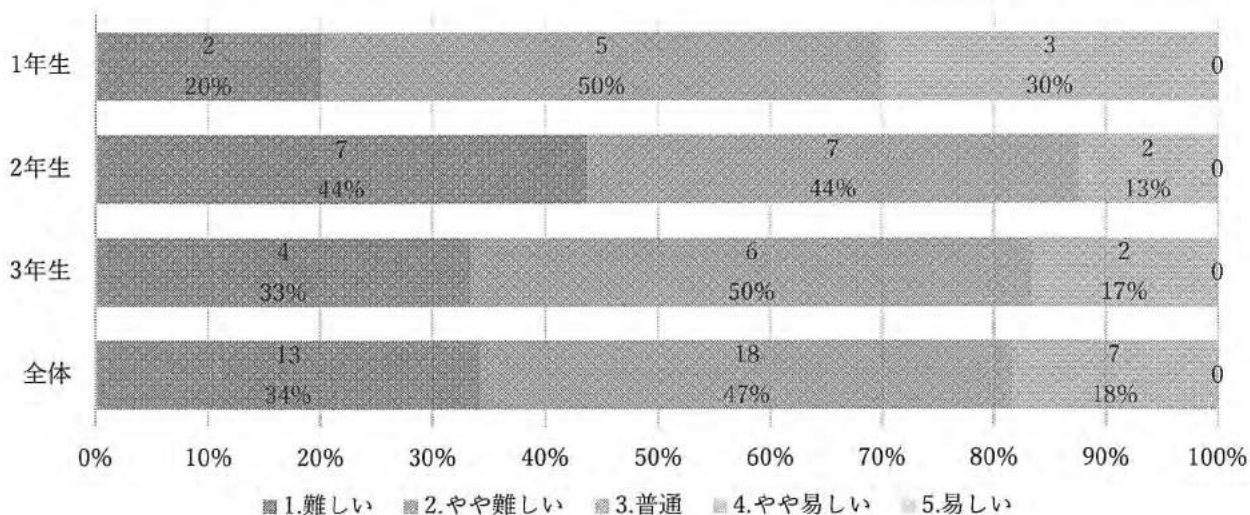


図7 講義・科目の難易度

を占めており、多くの学生は家庭学習の中で復習・予習を行っていた。

ただし、毎日やるという学生は多くなく、全体で約16%（6人）であった。その内訳は1年生30%（3人）、2年生13%（1人）、3年生8%（1人）であり、2年生・3年生に比し1年生で多く認められた。

学年別に見ると2年生・3年生に対して1年生では時々行っている、毎日行っているの回答が80%（8人）を占め、家庭学習内での復習・予習の頻度が多かった。

iii.講義の理解度

講義をどの程度理解できているか（以下、理解

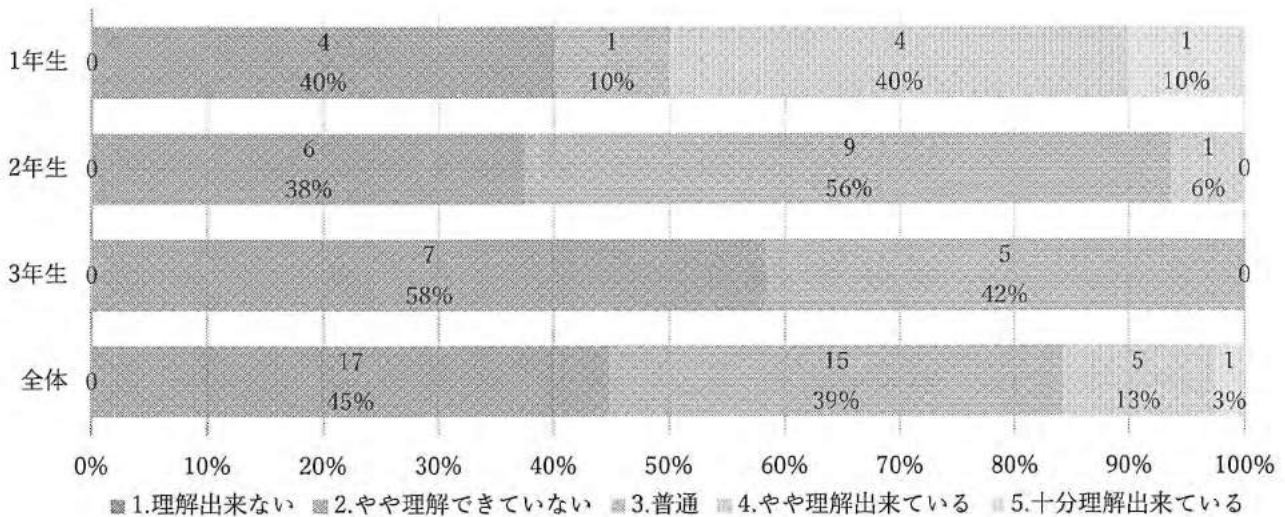


図6 講義・科目の理解度

理解できないの回答は全学年を通して認められなかった。

やや理解できないの回答は全体で45% (17人) の回答があり、1年生40% (4人)・2年生38% (6

十分理解できていると回答する学生は全体で3%と1年生1人の回答であった。

学年別にみると2年生・3年生ではやや理解できていない、普通という回答が大半を占めている

表5 自己評価と学年間の差について

	統計量( $\chi^2$ 値)	p 値
定期試験の出来映え	1.8474	0.3971
復習・予習の実施状況	5.8064	0.0548
講義・科目の理解度	3.5874	0.171
講義・科目の難易度	2.025	0.3633

3群間の有意差検定は Kruskal-Wallis 検定による。

3群間で有意差がみられた場合には多重比較検定を実施。

p<0.05:\*, p<0.01:\*\*

人) に比し3年生では58% (7人) で特に多く、約6割の回答があり、最頻値となっていた。

普通の回答は全体で39% (15人) であり、やや出来ていないの次に多く認められた。1年生では10% (1人) と少数の回答であったが、2年生では56% (9人)、3年生では42% (5人) と2年生・3年生で多くみられた。2年生では普通の回答が最頻値となっていた。

やや理解できているという回答は全体で13% (5人) と割合が少なく、1年生で40% (4人) とやや理解できていないと並んで最頻値となっていたが、2年生では6% (1人)、3年生では0%で少数の回答となっていた。

ことに対して、1年生ではやや理解できていない・普通とやや理解できている・十分理解できているの回答で二分化されていた。

#### iv. 講義の難易度

学生が講義や教科の難易度をどのように感じているか (以下、難易度) について確認した。

学年別の結果と全体の結果を図7に示す。

難しいの回答は、全体で34% (13人) の回答があり、1年生で20% (2人)、2年生で44% (7人)、3年生で33% (4人) であった。2年生ではやや難しいとならんで最頻値となっていた。

やや難しいの回答は、全体で47% (18人) を占め、1年生では50% (5人)、2年生では44% (7

人)、3年生では50% (6人) であり、全ての学年で最頻値となっていた (2年生は難しいと同数)。

難しい・やや難しい以外の回答では、普通が1年生で30% (3人)、2年生13% (2人)、3年生17% (2人) と少数の回答であった。

全体を通して易しいという回答はなく、81%の学生は難しい・やや難しいと回答しており、講義や教科に対して難しいという認識を示していた。特にその割合は1年生に比し、2年生・3年生で高いように見える。

#### v. 各自己評価項目とその学年差

定期試験の出来映え、復習・予習の実施状況、講義や科目の理解度及び難易度の4項目について学年間で選択肢が異なるのかを明らかにする目的で3群間の比較を行った。検定はノンパラメトリック検定で3群間の比較に用いる Kruskal-Wallis 検定を行った。有意水準を1%、5%とし、有意差が見られたものには多重比較検定を実施した。結果を表5に示す。

わずかに復習・予習の実施状況で学年間での差がみられるが、全ての項目で  $p > 0.05$  (定期試験の出来映え: 0.3971、復習・予習の実施状況: 0.0548、講義・科目の理解度: 0.171、講義・科目の難易度: 0.3633) であり、統計学的有意差は認められなかった。これは各設問の選択項目が学年による条件で差があるとは言えないことを示している。

#### (c) 学習時間と自己評価の関係

定期試験前学習時間と定期試験外学習時間の平日・休日・日平均、自己評価の出来映え、復習・予習、理解度、難易度の各項目がどの程度関係し合うのか確認する目的で相関分析を実施した。

表 6 学習時間と自己評価に関する相関分析

		定期試験前 学習時間			定期試験外 学習時間			自己評価			
		平日	休日	日平均	平日	休日	日平均	出来 映え	復習 ・予習	理解度	難易度
定期試験前 学習時間	平日	1	0.875**	0.983**	0.294	0.36*	0.402*	0.075	0.078	-0.136	-0.407*
			0.000	0.000	0.073	0.026	0.012	0.655	0.644	0.416	0.011
	休日		1	0.944**	0.309	0.468**	0.426**	0.062	0.024	-0.187	-0.328*
	日平均			1	0.302	0.413*	0.42**	0.083	0.052	-0.148	-0.398*
					0.066	0.010	0.009	0.620	0.756	0.374	0.013
定期試験外 学習時間	平日				1	0.565**	0.9*	0.006	0.511**	-0.230	-0.204
						0.000	0.000	0.971	0.001	0.165	0.218
	休日					1	0.832**	0.205	0.469**	-0.085	-0.312
	日平均						1	0.092	0.572**	-0.166	-0.339*
								0.584	0.000	0.319	0.037
自己評価	出来映え							1	0.323*	0.494**	0.293
	復習 ・予習								1	0.098	0.210
	理解度									1	0.332*
	難易度										

上段：相関係数 下段 ( ) 付：有意確率

\* 相関係数は 5%水準で有意 (両側)

\*\* 相関係数は 1%水準で有意 (両側)

±0.2<r<±0.4 : 弱い相関

±0.4<r<±0.7 : やや強い相関

±0.7<r<±1.0 : 強い相関

分析には Spearman の順位相関係数を用いた。

分析結果を表 6 に示す。特に、相関関係がないとは言えないものを中心に抜粋し検討していく。

相関係数が±0.7 以上の強い相関を示したものは定期試験前・定期試験外の日平均列で認められるが、日平均はそれぞれ平日・休日の学習時間より算出しているため相関係数が高くなることは必然である。それ以外では定期試験前学習時間の平日と休日 (r=0.875) で強い相関を認めた。

次に相関係数が±0.4<r<±0.7 のやや強い相関

を示したものは定期試験前休日と定期試験外休日 (r=0.468)、定期試験前日平均と定期試験外休日 (r=0.413)、定期試験外平日と定期試験外休日 (r=0.565)、定期試験前平日と定期試験外日平均 (r=0.402)、定期試験前休日と定期試験外日平均 (r=0.426)、定期試験前日平均と定期試験外日平均 (r=0.42)、定期試験外平日と復習・予習 (r=0.511)、定期試験外休日と復習・予習 (r=0.469)、定期試験外日平均と復習・予習 (r=0.572)、出来映えと理解度 (r=0.494) であっ

た。また、定期試験前平日と難易度の間には負のやや強い相関を認めた ( $r=-0.407$ )。

次に弱い相関は、定期試験前平日と定期試験外休日 ( $r=0.36$ )、出来映えと復習・予習 ( $r=0.323$ )、理解度と難易度 ( $r=0.332$ ) であった。また、定期試験前休日と難易度 ( $r=-0.328$ )、定期試験前日平均と難易度 ( $r=-0.398$ )、定期試験外日平均と難易度 ( $r=-0.339$ ) では負の弱い相関を認めた。

この中で、学習時間と自己評価との相関性では、特に定期試験外学習時間と復習・予習との間には相関関係が認められた。また、定期試験前学習時間と難易度の間には負の相関を認めており、定期試験前に学習時間が長くなるほど難易度を高いと感じる傾向があった。

自己評価項目内での関連性では、出来映えと復習・予習、出来映えと理解度の方に相関性があり、出来映えを高く評価するほど復習・予習の頻度がやや高くなり、理解度も高くなる傾向があった。

## 6. 考察

この報告は、言語聴覚士を志す専門学校生の学習時間と自己評価に関するまとめである。

今回の報告は、学習時間と自己評価の関連という質的評価に重点をおいたため、成績や入学前偏差値など個人の能力は研究対象としなかった。筆者は学生がどの程度学習を行っているのか、自身が受けている講義・教科に対してどのような印象を抱いているのかという点から、学習時間と自己評価の関連性を明らかにしたかったからだ。

今回得られた結果に考察を加え、今後の学習支援方法などを検討していく。

### (1) 学習時間について

学習時間について、先行研究との比較、定期試験前と定期試験外の比較、学年間による差異についてまとめていく。

#### (a) 日常的な家庭学習時間について

日々の学習に相当する定期試験外学習時間は3学年とも日平均約65分(1年:65.71±33.67、2

年:70.31±42.28、3年:63.36±28.15)であった。

ベネッセ教育総合研究所による大学生の調査(薬学系統、医学系統、保健衛生系統)では、1日あたり50分台で、他の系統より多いことを示している<sup>4)</sup>。専門学校生の平均は42分であり<sup>4)</sup>、今回の結果はそれらを上回っていた。また、嶋崎(2018)による短期大学看護学生の調査では、平日平均学習時間は1.6時間(課題や宿題に費やす時間は1.22時間)、休日平均学習時間は1.79時間であったと報告している<sup>5)</sup>。この調査と今回の結果を比較すると学習時間が少ないように感じられるが、修業年限が異なること、本研究で学習の内訳については調査できていないことから単純に比較することは難しい。

ベネッセ教育総合研究所の木村(2019)は大学の設置基準を基に講義・演習以外で学習する必要がある時間数を算出している<sup>4)</sup>。それによると「1日あたり約2時間30分」で、この時間は概算ではあるものの、これと比較するとかなり少ない。

つまり、当学科学生の学習時間は種々の系統を含めた大学生・専門学校生の学習時間を上回ってはいるが、理想的な学習時間や同系統に局限した研究と比較すると不足している可能性が示唆される。

医薬・保健衛生系統に、より学習時間が求められることについて、谷村(2011)は「医歯薬系をはじめとする保健系の多くの学部は、国家試験を要する専門職に従事する者の養成を目的としている。特定の職業に就くための知識・技能を取得させるという性格が強いために専門教育の開始も他分野より早く、教育内容における系統性よりも重視されている」と指摘している<sup>8)</sup>。言語聴覚士養成においても早期より専門教育の知識・技能習得が求められる。専門教育の学習は、学習を疎かにしていくと講義について行けないという問題が生じやすくなり、追いつくためにはより多くの時間を要することになると考えられる。そのため、日々の継続した学習・学習時間の確保が求められ、

それを自身で管理していく能力が必要となる。

これを裏付ける結果として、本研究の中で定期試験外学習時間は復習・予習の実施状況、難易度と相関が認められ、他の自己評価とは相関が認められなかった。復習・予習の実施状況とはやや強い相関があり、復習・予習を行う習慣が日常的な家庭学習の増加に寄与していることが考えられる。難易度とは日平均のみ負の弱い相関が認められたが、平日・休日では明らかな相関関係は見られなかった。これは、講義や授業の難易度が直接的に平日や休日の学習時間の増加には十分に寄与しない可能性が考えられる。つまり、難しいや理解できないという要因で家庭学習時間が増加するとは考えにくく、家庭学習時間と難易度や理解度は独立に作用していく可能性が示唆された。

家庭学習時間の増加のためには専門的知識に対して復習・予習頻度を増やしていくこと、復習・予習に明確な動機を持っていく必要があると考えられる。

(b)定期試験前・定期試験外での学習時間の比較

定期試験前2週間と定期試験中の日平均学習時間は1年生151.07分(SD:100.69)、2年生251.83分(SD:119.28)、3年生272.14(SD:175.98)であり、定期試験外学習時間と比較すると大幅に学習時間が増加している。その差は1年生が約2.3倍なのに対して、2年生では約3.6倍、3年生では約4.3倍に増加しており、この差は統計学的にも有意であること確認された。また、学年が上がるにつれて倍率が高くなる傾向も見られた。平日に比し休日での学習時間が多くなっているが、平日は登校や講義など学校生活により時間を割かなければならないために生じた差であると考えられた。

定期試験前と定期試験外日平均学習時間には有意な差を認めた。両者が一定の増加率であればより高い相関関係にあるはずだが、やや強い相関関係にとどまっていた。散布図で確認すると、両者に差がない学生もいれば、定期試験前で顕著に増加する学生も散見された。これらの結果より、両

者が同時間の学生、一定で倍増する学生、両者に乖離を認め定期試験前で顕著な増加を示す学生がいることが分かった。特に、定期試験前で顕著に学習時間が増加する学生が多いことで両者に差が生じていると考えられる。そして、興味深いことに、この定期試験前学習時間は認知項目の難易度との間に負の相関関係(平日はやや強い負の相関、休日・日平均は弱い負の相関)を認めており、その相関は定期試験外学習時間と難易度の関係よりも強いということだ。これは、難しいと感じている学生ほど日々の学習以上に定期試験前により多くの学習時間を確保している可能性が示唆された。難易度が高くなると自己意識として課題解決に必要な意欲や自律性が高く求められ、十分な動機と意志決定が必要になる。しかし、自己意識が高まらず、意志決定段階において解決策を見いだすことが出来ない場合、課題が先送りにされる。その結果、定期試験前の学習時間が増加し、難易度との間に負の相関関係を示したと考えられる。

これらの学習時間の乖離や難易度との関連の背景には学習方略の影響も生じており、一夜漬けと称される詰め込み式学習の割合が高いと考えられる。

本学科は前・後期末に定期試験を行っており、学生は受講した科目数の試験を受験することになる。単位取得に必須となることから定期試験前に学習時間が増加することは必然である。そして、詰め込み式学習は学生が試験を突破するための受験テクニックであり、その場しのぎのやり方であると考えられる。小原(2017)は詰め込み式学習法をキャラクターの道具で説明しており、「アンキパンで暗記したことは、ごく短期間しか覚えていられないので、それを学ぶことは試験対策のように、1回きりの本番への準備ということ意外にはほとんど意味がないと考えられる。」「点数が良かったとしても受験テクニック以外の何か力が身についているわけではない。」と説明している<sup>9)</sup>。また、藤沢(2003)はごまかし勉強と題し「近々自

分が受けなければいけない定期試験の準備のために、必要などだけとりあえず丸暗記しようと言うこと。その結果、獲得学習要素はどうなるかという、意味も分かっていないし、お互いの連関もついていないし、既存知識とのつながりも当然ついていないため試験が終われば内容は消えてしまう」と述べている<sup>10)</sup>。

言語聴覚士に求められる知識は、専門的な内容から派生していくものが多い。それと同時に医療人としての適性や遂行能力などの力も必要になってくる。詰め込み式学習が定着していくことで専門的知識の修得や適性を磨いていく過程が疎かになっていく可能性があり、積み上げ式学習の必要性がより高まってくると考えられる。

#### (c) 学年による学習時間の差異

当科の学習要綱では1年生では基礎分野と専門基礎分野中心、2年生では専門基礎分野と専門分野、3年生では専門分野を学習している。3年生になると病院実習が開始されていくため講義以外の知識や技能を学ぶ機会が増えていくことから、定期試験外の学習時間が増加していくものと考えていた。また、定期試験前学習時間は受験科目数によって増加していくものと予想していた。しかし、定期試験外・定期試験前ともに学年間による統計学的有意差は認められなかった。

これは、予想していた結果と異なるものであった。なぜ、定期試験外の学習時間で学年間に差が生じなかったのか検討していく。

定期試験外平日の学習時間は平均値、中央値ともに概ね類似し、休日では3年生に比し、1年生・2年生で平均値が高くなった。3学年間に有意差は認められないものの、興味深いのは、定期試験外学習時間が、1年生では中央値が90分であり、家庭学習の実施状況も他学年より割合が高く、多くの学生が家庭学習を行っていたことだ。

1年生は進研アドが提供する入学前学習プログラムを実施していた<sup>11)</sup>。その資料の中で復習・予習の必要性和大切さが説明されていた。特に、専

門基礎分野の学習は今まで学んできたことの応用や新たな学問を修得していくことになるため、学習を怠ると「ついていけない」という状況が作られてしまう。また、専門学校における定期試験の経験がないことで、恐怖心が高く、習慣的に学習を行っていた可能性が考えられた。反面、基礎分野では今までの学習を活用することができ、復習・予習時間を専門基礎分野・専門分野に集中させることもできると考えられる。以上より、復習・予習への認識度が高いこと、焦燥感や恐怖感などの情動が生起すること、復習・予習の科目が絞りやすいことから、復習・予習に対して明確な動機づけが形成されたことで学習時間の増加と高い復習・予習の実施状況になっていたと考えられる。

2、3年生では課題が多いにも関わらず定期試験外の学習時間が短く、定期試験前の学習時間が長い。2、3年生では専門分野の学習が多くなり、専門分野の学習は学習範囲も広く、記憶だけではなく自身で考察することなど学習に思考が必要となる。この専門教分野の復習・予習を行っていくためには意志決定と動機づけが必要になると考えられる。しかし、復習・予習の対象になる教科が増えると学習対象が絞りにくくなるため、今何をやるべきかという動機が不安定になる可能性が考えられる。また、定期試験の経験や難易度による奔逸感から学習に対する自発性が不足すると後進学習になりやすくなる。

以上より、明確な動機づけが形成できなかった結果、詰め込み式学習が選択され、この学習方略が定着しており積み上げ式学習の選択を阻害していたと考えられる。つまり、学年間で学習時間に有意差がなかったことについて、学年の増加とともに学習時間が増加せず個人差も認められることから、学習に対する動機や学習方略が影響していた可能性が考えられる。

#### (2) 自己評価について

前項では時間内、時間と自己評価について検討してきた。この項では自己評価について検討して



いく。

(a)自己評価項目内での相関性について

出来映えと理解度の間にはやや強い相関関係があることが分かった。出来映えについては、3学年間に統計学的有意差は認めず、主に出来なかったと普通の選択で二極化していた。理解度についても3学年間に統計学的有意差は認めず、やや理解できていないと普通で二極化していた。

出来映えと理解度を決定づける要因について検討していく。このアンケートは定期試験終了後に行っており、試験結果の点数を基に回答していた可能性が高い。出来映えと理解度の項目はお互いにやや強い相関関係にあり、両者は定期試験の点数が直接的に反映されると予測していた。この研究では定期試験の点数を加味していないため正確に判断する事はできないが、点数を基に出来映えを判断しているとすれば、点数と自己評価との間に相関関係が存在しうると考えられる。それは、高得点者は出来た・理解している以上の自己評価をし、低得点者は出来なかった・理解できていない以下の評価をすることになるからだ。しかし、結果は出来た・理解していると回答する学生は少数であり、試験結果通りの自己評価をした学生と試験結果より低く自己評価をした学生がいると考えられる。

試験結果通りに自己評価を行った学生は結果を率直に反映し、回答したと考えられるが、興味深いのは自己評価を低く判定する学生がいることだ。この背景には教員と学生で出来映えや理解度を評価する視点が異なる可能性が示唆された。

教員視点で出来映えや理解度を確認する際にはレポートの内容や定期試験の点数を基にしている。レポートでは質的側面を重視し、定期試験の紙上試験では量的側面を重視している。時に両者の成績は乖離することもあるが、その場合、量的側面である紙上試験の結果が優先され、学生の理解度を判断している。しかし、学生は定期試験の結果だけで出来映えや理解度を判断しているかという

とそうでないかもしれない。藤沢(2003)は「学力は学んだ結果としての学力と学ぶ力としての学力の両方があり、前者にはテストで測定しやすい知識・技能と、測定はしにくい、読解力、論述力、討論力、批判的思考力、問題追究力のような力が含まれ、後者には、学習意欲、知的好奇心、計画力、集中力、持続力などが含まれる。」、また「測定しにくい部分の学力も低下しているのだ。」と述べている<sup>12)</sup>。学生は自己に対して定期試験では良い点数をとることができたが、理想とする専門職に必要な適性や技能、知識などが不足していると判断しており、その背景には自己意識の低下があると考えられる。自己意識が低下することで動機づけが曖昧になり、学習に対する十分な満足感を得られず、出来映えや理解度が低下する可能性が考えられる。また、学習方略として詰め込み式学習を選択していると一時的な理解にとどまり、実習などで実践する知識が備わりにくいことを認識しており、結果として、自己評価との間に乖離が生じていたと考えられる。

つまり、教員は量的側面を重視し、学生は量的側面と自己意識を考慮しているとすれば、両者の理解度との間に齟齬が生じやすくなると考えられる。

学習に対する自己意識を高めていくためには、学習対象の動機づけ、学習結果とその報酬の相互作用が必要となり、結果と自己意識が一致することが望ましいと考えられる。そして、自己意識が高まっていくことがより理解度を高めていく要因になると考えられる。そのためには、教員と学生が同じ視点で学習の量的結果や理解度、出来映えを確認し、学生の自己意識を高めていくことが必要になる。定期試験で明確な到達目標を持ち学習することだけでなく、日々の継続した学習の中で到達可能な目標を定め、達成状況を確認することが必要になると考えられる。また、評価者は量的評価に依存することなく、日々の学習に対する質的評価も行い、学生と共有することが必要になる。

(b)難易度との関連について

今回のアンケート結果より、3学年全てでやや難しいが最頻値となり、難しいと感じている学生は81%であり、普通が19%、易しいと回答は認められなかった。3学年で差があるか解析を実施したが、統計学的有意差は認められなかった。難易度が学習時間や自己評価項目との関連を調べるために相関分析を実施したところ、定期試験前と定期試験外(日平均)、理解度との間に相関関係が認められた。

理解度と難易度の関係に焦点を当て検討する。

学生が難しいと感じることは学習する内容からすれば自然な思考である。ただし、難易度が自己意識に影響を及ぼし、学習効率を高めたり、逆に下げたりしてしまうことがあるという点を理解していく必要がある。一般的に課題の難易度は易すぎず難しすぎない適度なものが良いとされ、知的好奇心や課題努力が求められる程度を選択する場合が多い。市村(2016)は「実際の学習場面に目を向けると、課題の困難度情報や過去の遂行結果といった、困難度に関する事前情報も学習者のパフォーマンスや努力に影響する可能性がある」と説明しており<sup>13)</sup>、難易度の事前情報や体感する難易度でとり組む意欲を失う学生もいれば、より意欲的にとり組む学生もいると考えられる。

では、難易度に対して学生がどのように向き合っているのか。難易度と定期試験前の学習時間には負の相関関係があり、前述したように自己意識が高まらない結果、課題を先送りしている可能性があると考えた。また、難易度は学習方略の選択に重要になっていると考えられる。難易度が低すぎる場合には課題に向かう意識である知的好奇心が対象に向けられず、得られる達成感や満足感も低くなるため、一時的な学習にとどまる可能性がある。逆に、課題難易度が高すぎる場合には、やらなければいけないという思考が存在する一方で、学習に対する意欲を始めとする自己意識が高まらず、興味もわきにくくなる。その結果、課題が先送りにされ、定期試験直前に詰め込み式学習を行い、

目の前の課題は越えることができたとしても、総合的な理解度へは繋がらず、ますます自己意識は低下していくことが考えられる。つまり、課題の難易度設定は自己意識を高めることに寄与し、学習方略の選択に重要となると考えられる。そして、この学習方略の選択を誤ると課題遂行において十分な効果が得られにくく、理解度が低下する要因になるとも考えられる。

難易度の設定は学習効率だけではなく、学生の自己意識を高めていくためにも重要な要因になると考えられる。

## 7. まとめと支援方法について

今回のアンケート結果より、学生の学習時間・用いている学習方略、自己評価について知ることができた。特に学習方略の選択と自己意識への働きかけが必要であると感じた。

専門学校には様々な学生が入学してくるため、入学時点で学習方略が備わっていない学生も少なくはない。そして、専門的内容を身につけていくことは決して容易ではない。谷村(2011)は「特定の職業に就くつくための知識・技能を取得させるという性格が強いために、早い段階でその学習が行われていく」ことを指摘している<sup>8)</sup>。長瀬(2003)は、「子どもであれ大人であれ、学習が成果を上げる最大の要因は学習者自身の主体的な学習意欲や態度にあることに疑う余地はない」と述べている<sup>14)</sup>。専門的内容をより充実して学習していくためには早期から意欲などの自己意識を高め、学習方略と学習習慣の定着が必要になると考えられる。

学習方略として、藤田(2010)は「学習者の自己制御力と自分のペースを作るという時間管理能力に関する要因として自己調整学習が考えられる」と述べている<sup>15)</sup>。Zimmerman, B. J. (1989)によれば「自己調整学習を身につけている学習者は、メタ認知、動機付け、行動の三つの過程において能動的に関与しており、これらの過程が相互に機

能することによって効果的な学習成果がもたらされる」としている<sup>16)</sup>。この説明を山田(2009)は「自己調整学習とは、学習者が自分の状態を積極的にモニタリングし、コントロールしてより効果的に学習を進めることと解釈できる」としている<sup>17)</sup>。つまり、筆者が目指す積み上げ式学習を行っていくためには自己調整学習を身につける必要があると考えられる。この学習方略を実現していくためには、学習において自己の学習状態を意識し、行動に明確な動機を持ち、実際に行動に移し、循環的なサイクルを生み出していく必要があると考えられる。

多くの教育機関において学生の学習時間の減少は共通の課題である。木村(2021)は朝日新聞のコラムの中で「学び方(学習行動)は、学習の量である学習時間と、学習の質である学習方略から成り、いずれも成績に影響する。分析して分かったのは、学習方略のほうが学習時間よりも成績との関連が強いこと」と述べている<sup>18)</sup>。つまり、言語聴覚士養成校では基礎的知識や専門的知識を教え、試験でよい点数が取れるように指導するだけでなく、早期から学習方略を身につけ、将来臨床家として仕事をするために必要な知識を得ていることを十分に理解させていく必要があると考えられる。そのためにも、学校では一方向の講義だけでなく、学生が明確な目的意識を持てるように、実際の臨床現場での問題や困難な課題などに触れられる内容を交えていくことが重要である。また、実習や実技などの演習場面で実際の臨床を体験し、言語聴覚士像をより身近なものになるように支援していく必要があると考えられる。

最後に今回のアンケートでは自己意識を調査する項目を自作し設定したため、今後は既存の信頼性が高いアンケートを用いていく必要がある。また、成績など量的な視点を加味できていないため、今後は学習時間・学習方略、自己意識を成績と比較・検証することを継続課題としていく。

本研究に申告すべき利益相反はない

謝辞：本研究にご協力いただきました学生の皆様に心より感謝いたします。今後はより良い学習支援が行えるように、一層邁進していく所存です。

## 文献

- [1]厚生労働省：第23回言語聴覚士国家試験の合格発表について。 <https://www.mhlw.go.jp/general/sikaku/successlist/2021/siken21/about.html> (閲覧日：2022年1月31日)
- [2]言語聴覚士養成教育モデル・コア・カリキュラム諮問委員会：言語聴覚士養成教育ガイドライン。一般社団法人日本言語聴覚士協会、2018
- [3]望月崇司：オンライン授業の導入と今後の課題-オンライン授業と対面授業の比較から得られた課題とは-。成田会・研究ジャーナル、2021、2：19-36
- [4]ベネッセ教育総合研究所：第2回学習時間について考えるデータ。 [https://berd.benesse.jp/up\\_images/textarea/datachild/datachild02gakusyujikan0404update.pdf](https://berd.benesse.jp/up_images/textarea/datachild/datachild02gakusyujikan0404update.pdf) (閲覧日：2022年1月31日)
- [5]嶋崎昌子：看護学生の実習実態と成績との関連-入学前教育のあり方に関する研究-。松本短期大学紀要、2018、27：11-20
- [6]Brint&Cantwell：Undergraduate Time Use and Academic Outcomes: Results from the University of California Undergraduate Experience Survey 2006. Teachers College Record、2010、112(9)：2441-2470
- [7]kanda, Y. investigation of the freelyavailable easy-to-use software"EZR"(easy R)for medical statistics. Bone Marrow Transpalnt. 2013、48：452-458
- [8]谷村英洋：大学生の学習時間と学習成果。学経営政策研究、2011、1：69-84
- [9]小原一馬：なぜ僕らは勉強をさせられるのか① アンキバンが使えない理由。宇都宮大学教育学部

教育実践紀要、2017.3 : 67-76

[10]藤澤伸介：家庭学習の質的低下「ごまかし勉強」の増加とその原因. 学校臨床研究、2003、2(1) : 32-40

[11]株式会社進研アド：専門学校向け入学前教育プログラム。 <http://shinken-ad.co.jp/service/solutions/remedial02.html> (閲覧日：2022年1月31日)

[12]藤澤伸介：「学力低下」問題への教育心理学の関わり「モード論」的視点から. 教育心理学年報、2003、42 : 158-167

[13]市村賢士郎、上田祥行、楠見孝：課題動機づけにおける困難度情報が課題努力に及ぼす影響. 心理学研究、2016、7(3) : 262-272

[14]長瀬荘一：関心・意欲・態度（情意的領域）の絶対評価. 明治図書、2003 : 44-50

[15]藤田正：メタ認知的方略と学習課題先延ばし行動の関係. 教育実践総合センター研究紀要、2010、19 : 81-86.

[16]Zimmerman BJ: A social cognitive view of self-regulated academic learning. Journal of Educational Psychology、1989、81(3): 329-339.

[17]山田恭子・堀匡・國田祥子他：大学生の学習方略使用と達成動機、自己効力感の関係. 広島大学心理学研究、2009、9 : 37-51

[18]朝日新聞 EduA : ベネッセ・木村治生さん「学習時間より学習方略が成績に影響する」. <https://www.asahi.com/edua/article/14356887> (閲覧日：2022年1月31日)

受理日：2022年3月23日