

大学生の学習への構えとその規定要因

－学生へのインタビュー結果に基づく仮説の検討－

大学経営・政策コース 本庄秀明

University Students' Attitudes toward Learning and its Determinants
－Examination of Hypothesis based on Student Interview Results－

Hideaki HONJO

It is said that while the number of students who make good preparations for class review and who are enthusiastic to participate in discussions in the class has increased, the number of students who are dependent on university or lecturers has also increased. This study aims to extract two types of behavioral and attitude aspects among students who are evaluated as enthusiastic from the perspective of faculty members: students who rely on faculty and learn autonomously. The purpose is to generate a hypothesis about the determinants of autonomous students. As a result of the analysis, in addition to improving the teaching method, it became clear that the choice of major field that led to the fact that students could combine their past experience with university learning could lead to autonomous learning.

目次

1. 問題の所在
2. 先行研究の検討および本研究の課題
 - A. 先行研究の検討
 - B. 本研究の課題
3. 研究方法
 - A. 対象者が所属する学部
 - B. 対象者とインタビュー方法
 - C. 分析の方法
4. 分析
 - A. 課題1：学習への構えの類型（行動面）
 - B. 課題2：学習への構えの類型（態度面）
 1. カリキュラムに対する考え方
 2. 科目選択方針
 - C. 課題3：学習への構えの規定要因
 1. 興味関心を持つに至った経緯と学習への構えの関係
 2. 学習動機と学習への構えの関係
 3. カリキュラムや授業方法と学習への構えの関係
 4. 学習への構えの変化
5. 結論

1. 問題の所在

社会・経済のグローバル化に伴い、我が国の大学は、その国際競争力を強化する必要性に迫られている。すなわち、ヒト・モノ・カネが国境を越えて移動する中、各大学はその本来的使命である教育と研究の質を高めることにより、海外の優秀な人材を確保することが喫緊の課題となっているのである。中でも、教育の質に目を向けると、我が国の大学生の授業外学習時間が少ないことが指摘されて久しい。この点を問題視した文部科学省では、学習時間を教育の質的転換の始点と位置付け、アクティブ・ラーニング（以下、「AL」という。）の導入などの授業方法の改善を各大学に促し、大学生の学習時間の確保を図ってきた¹⁾。その結果、多くの大学は授業方法の改善に取り組み、学生の学習時間の増加が期待されたのである。

しかし、授業方法の改善が多くの大学で行われたにもかかわらず、後述するように学生の授業外学習時間は増加していない。さらに、学習時間という量的側面に変化をもたらさなかつただけでなく、授業方法の改善という取組みの中で、大学や教員が学生を手厚くサポートすることとなった結果、学生の「生徒化」といわれるような質的側面の変化が起きていることも指摘されている²⁾。

このように、授業方法の改善は、学生の学習の質・

量双方の改善に必ずしもプラスの影響を与えているとはいえないことが明らかになってきた。そうした中において、本研究は学生の学習の質向上に資するその他の要因について仮説を生成することを目的とする。一定程度以上の学習時間の確保がなければ、学習成果を期待することはできず、また、単位制度自体が学習時間を基本としていることから、学習時間について着目することの必要性は否定できない。しかし、他方で学習の質的転換を期待する以上は、学生がどのように学んでいるかという質的側面に着目することが重要であると考えられる。そこで、本研究では学習時間という量の面ではなく、学生の学習への関わり方、取組み姿勢など学習への構えという質的側面に着目し、その多様性と規定要因を探ることを目的とする。

2. 先行研究の検討および本研究の課題

A. 先行研究の検討

これまでの先行研究においては、授業方法の改善が学生の学習時間の確保につながりうる可能性が指摘されてきた。例えば両角(2009)は、経済学部と工学部に分けて授業外学習時間の規定要因を分析し、大学での授業が将来やりたいことと関係していることや授業出席時間の長さが影響を与えているとともに、わかりやすく授業を行うなどの学生への配慮、双方向型授業、中間課題を与えるなどの授業特性も影響を与えていることを明らかにした。あるいは、谷村(2009)は、選抜性が低い社会科学系の大学の3年生を対象とした分析を行い、高校時代の学習時間などの学習経験を統制しても、大学入学後の相互作用型授業の経験により授業外の学習時間が長くなることを明らかにした。その他、選抜性を限定せずに分析を行った場合でも、相互作用型授業が学習時間の長さにつながる事が明らかにされている(金子他 2008)。これらの先行研究に対して、葛城(2007)のように、大学時代の学習志向は、高校時代の学習志向の影響を受けうることを指摘する研究も見られるが、多くの先行研究は、高校時代に授業外の学習時間が無かった学生についても、大学の授業の改善が授業外学習時間に対して正の影響を与えうることを明らかにしており、大学教育が学生の学習行動に関与しうることを明らかにしている点で意義があるといえる。

しかしながら、濱中他(2019)では、2007年と2018年の全国大学生調査の結果を比較し、多くの大学で授業方法の改善が行われたにもかかわらず、学生の授業

外学習時間が増加していないこと、授業方法の改善だけでは限界がありうることを示唆している。さらに、授業方法の改善は、期待された量的な変化をもたらさなかった一方、学生の学習の質について、好ましくない変化をもたらした可能性もある。例えば川嶋(2018)は、学習方法を「自分で工夫」するよりも「大学の指導」を受けたい、学生生活について「学生の自主性に任せる」よりも「教員の指導・支援を受けたい」と回答する学生の割合が増えていることを明らかにし、学生による大学や教員への依存傾向が強まっているとしている。そして、その要因として授業方法の改善として導入されたALが、大学と大学教員がお膳立てをした「受動的AL」になっているからではないかと述べている。前述の濱中他(2019)も、読書量の減少を近年の学生の特徴として挙げており、自律的な学習が行われなくなっている可能性を示唆している。

本研究はこのような学生の学習への関わり方に着目する。この分野についての先行研究はアメリカで蓄積が進んでおり、小方(2008)、山田(2018)らによれば、アウトカムを規定する要因を探るカレッジ・インパクト研究、エンゲージメントの重要性への着目、さらにエンゲージメントの規定要因の検証という流れで研究が発展してきているという³⁾。そして、山田(2018)によれば、アメリカではエンゲージメントの類型化も行われるようになってきており、「行動的エンゲージメント」、「認知的エンゲージメント」、「情緒的エンゲージメント」の3類型に分類されている。このことから、学生による学習への関わり方に多様性があることがうかがえる⁴⁾。日本でもエンゲージメントの多様性に着目する研究がみられるが、それぞれのエンゲージメントの規定要因は明らかにされていない(武藤2018)。

さらに、日本における学生エンゲージメント研究について確認してみると、小方(2011)が学生の授業での取り組み度合としての能動的学習態度⁵⁾に代表される学生エンゲージメントの重要性を指摘している。そして小方(2011)は、これまでに触れた多くの先行研究が、授業特性などが学習時間に影響するとしているのに対して、授業特性などが直接学習時間に影響するのではなく、授業特性や学生の授業への考え方などが学生の能動的学習態度を形成し、その能動的学習態度が授業外の学習時間の増加に寄与することを指摘している。このように学生の授業への関わり方である学生エンゲージメントに着目することの重要性を主張している点で、本研究の問題意識と符合する。しかし、小

方(2011)では、能動的学習態度という合成変数を用いてその規定要因を分析しているが、授業内と授業外の学習を含めた変数となっており、授業特性や学生の授業への考え方が授業外の学習にどのように影響しているかを個別に明らかにしているわけではない。また、エンゲージメントを量的に検証しており、質的な多様性には着目していない点で本研究の関心に応えていない。

このように先行研究の検討を進めてきたが、授業方法の改善だけでは学生の学習の質・量を向上させるには限界があることが明らかになってきているといえる。また、学生の学習への関わり方という質の面に着目する研究も見られてきたが、授業に関連する取組み姿勢が中心であること、質の多様性に着目していないこと、また、その規定要因については明らかになっていないことなどから、本研究の関心には応えていないのである。

B. 本研究の課題

これまでの先行研究の蓄積を踏まえて、本研究は、学生の学習への構えに着目し、その多様性を前提とした規定要因に関する仮説を生成することを目的とする。これまで見てきたとおり、授業方法の改善は、授業内の活動や授業に関連する学習に影響を与える一方、授業外の学習に変化をもたらさなかったとともに、大学や教員に依存する学生の増加をもたらした可能性もある。本研究では、授業方法の改善によって、授業に関連する学習に対して熱心に取り組む学生が増加したという前提のもと、その中には大学や教員に依存する学生と、依存せずに自律的に学習に取り組む学生が存在すること、そして、後者の学生に対しては、授業方法の改善以外の何らかの要因が作用していることを想定している。

そこで、本研究では、以下の3つの課題を提示して分析を進めることとする。1つ目の課題は、授業に熱心に参加している学生の学習への構えを行動面から類型化することである。具体的には、課題への取組み度合、授業への取組み度合などの学習行動から類型化することを試みる。2つ目の課題は、1つ目の課題において学習への構えを行動面から類型化できることを前提に、科目選択方針やカリキュラムへの考え方など態度面からの学習への構えの類型化を行い、行動面との関連性を確認することである。そして、3つ目の課題は、類型化された学習への構えを規定すると考えられる要因を探ることである。

3. 研究方法

本研究は、学生の学習への構えに着目し、その類型化とそれらの規定要因に関する仮説を探索的に検討することを目的とする。そこで、仮説生成を行うにあたって有用な質的研究法を採用し、分析対象とする学部にも所属する学生(以下、「対象者」という。)へのインタビュー結果をもとに分析を進める。

A. 対象者が所属する学部

対象者が所属する学部は、東京都内の大規模総合大学に設置されている教養系学部(以下、「本学部」という。)である。本学部には、7つの分野ごとに入門、中級、上級の3つのレベルの講義科目が設置されている。入門科目を履修する段階では少なくとも3つの分野から科目を選択しなければならないという制限はあるものの、中級科目、上級科目を履修する段階では、特定の分野を集中して学ぶことも、様々な分野を広く学ぶことも可能という特徴がある⁶⁾。従って、入学の段階で特定の分野(以下、「専攻分野」という)について学ぶことを決定している必要はなく、さらには、卒業するまでに専攻分野を決定する必要もない。

このように履修科目の選択という点で自由度が高いカリキュラムを編成する一方、入学後にGPAに基づく留学プログラムの選考、ゼミ選考が行われるという点で学生に成績を意識させる工夫が行われているなどのカリキュラム上の特徴があることから、対象として選定した。

B. 対象者とインタビュー方法

本研究の対象者は、本学部にも所属する学生5名である。対象者については、以下の条件を提示して本学部所属の教員に推薦を依頼した。1つ目の条件は、本研究が、授業や授業に関連する学習に熱心に取り組んでいる学生にみられる学習への構えの類型化とその規定要因を探ることを目的としているため、少なくとも調査時点において学習に熱心に取り組んでいると評価できる学生であることである。2つ目の条件は、3年生もしくは4年生であることである。本研究では、在学中に学習への構えの類型が変化しうることも想定していることから、大学での学びを振り返ることができる上級生が適切であると考えられるからである。

対象者に対して、2019年12月～2020年2月に、研究方法やデータの取扱いなどについて説明を行い事前の承諾を得たうえで、半構造化インタビューを実施し

た。対象者へのインタビューは一人あたり約60分で個別に行い、本人の承諾を得た上で録音を行った。質問の主な項目は、本学部を選択した理由、学習への取組みに関する自己評価、学習時間や課題への取組み方、本学部在学中に学習への取組み方が変化した場合はそのきっかけ、入学後に特定の専攻分野への興味・関心が喚起された場合はそのきっかけなどである。なお、今回の調査は仮説生成を目的としているため、対象者を5名に限定した。

C. 分析の方法

はじめに、対象者へのインタビュー・データをもとに、それぞれの対象者に見られる学習への構えを、授業内での取組み、課題等への取組み、学んだことの活用度合などの行動面から類型化する(課題1)。次に、対象者の科目選択方針やカリキュラムに対する評価などをインタビュー・データから抽出し、態度面からの学習への構えの類型化を行い、行動面の学習への構えとの関連性を確認する(課題2)。最後に、学習への構えに対して影響を与えたと考えられる要因を探る(課題3)。また、可能な範囲で、それぞれの学習への構えを形成するに至った時期についても確認することとする。これらの課題に基づく分析により、学習への構えを規定する要因について仮説を生成することとする。

4. 分析

A. 課題1：学習への構えの類型(行動面)

本節では、授業内の取組み、課題等への取組み、学んだことの活用度合などに関する質問への回答から、行動面における学習への構えの類型化を行う。

まず学生Aは、課題への取組み度合に対する質問に対して、「レポートを書くにあたって時間内にできる最大限のものを作り出そうとしています」という回答をしている。また、留学先では、興味のある分野の科目を選択していたが、シラバスで必要な範囲が指示されていることもあり、「留学先では、他の3年間に比べて、勉強の量が多かった」と回答しており、留学中は特に学習量が多くなっていたという。学んだことの活用度合に関する質問に対しては、教員からの示唆によって「政治や外交は人々の娯楽に影響していることを顕著に感じ」るなど分野間のつながりを意識することはできたという回答があったが、自律的に自分の学んだことを他の分野と結びつけて考えるなどの経験は

なかったようである。

学生Bは、「課題とかはちゃんとやります」という回答のほか、「課題をやって、一つのことを学んだら、これはどうなんだと関連したことを調べたりします」、「授業とはあんまり関係ないことでも、興味のある分野の本を読んだりします」と回答している。また、言語学で学んだことを、国際関係学の課題の解釈に適用したり、歴史学で学んだことを社会学における社会構造分析に適用したりするなど、一つの分野で学んだことを他の分野に積極的に活用していた。また、授業への取組度合に関する質問に対しては、「意識的に(ディスカッション等を)やるようになりました」と答えており、授業にも積極的に参加していることが窺える。

学生Cは、「その日の授業の振り返りとかはしているので、普通の人よりは勉強しているという感じですかね」、「レポートとかだと、もうちょっと書き足りないとか、もうちょっと調べたいなと思って、自分の気持ち的には、納得できるまでという感じですかね」という回答をしている。また、興味のある分野の課題については、多くの時間を割いているという回答もあり、授業に直接関連する学習は熱心に行っていることが窺える。しかし、課題に取り組んでいるときに気になった事があった場合でも、インターネットで調べる程度ということであり、より発展的で自律的な学習を行っているという側面は認められず、また、学んだことを他の分野の学習に活用しているという様子も窺えなかった。

学生Dは、「課題はもちろんするんですけど、消化しきれなかった部分を自分でも復習して、次の授業に100%で臨めるようにしている」と回答しており、授業に関連する学習を熱心に行っていると評価することができる。また、留学中は、「ご飯を作りながら、授業ではこうだったけど、中国ではどうなのとか(などを話し合ったり)、授業の内容がプライベートにも滲み出てくるような生活」だったようだが、帰国後は、「フランス語の音楽とか聞いたり、フランス人の友達にフランス語の作文を送ったり・・・自分の学んだフレーズを使ったり」など、学んだ語学のスキルを活用する機会を積極的に捉えようとしている姿勢は見られるが、授業で学んだことを発展させるような学びは行っていないようである。

学生Eは、「勉強したことを本当なんだっていう確認をするため」に留学先を決定したという回答があった。本学部は留学が必修で、さらに入学から半年後に留学先を決定しなければならないこともあり、留学に

対する目的意識が希薄な学生も多く見受けられる中、興味のある中国社会やビジネスについて学ぶという明確な目的を持って留学先を決定したようである。授業外においても、「自発的に授業がそういうのはあまりなかったの、それは自分で勉強しなきゃいけない」と考えて自ら発展的な学習を行なったという。また、「理論だけだとどうしても説得力がないという感じがしてしまって、・・・現場を見たいとか、理想的な話だけではなくて現実に落とすみたいな作業が割と自分の中で一番頭に入ってくる、それが一番勉強なのかな」という考えを持っており、ビジネスコンテストに積極的に参加したり、マーケティングを学ぶことを目的として、中国でインターンシップ活動を行ったりしている。このように、学生Eは、机に向かって学習するというスタイルではないものの、学んだことを授業外で確認することを目的とした学びを積極的に行っている。

このように本節では、対象者へのインタビュー・データをもとに、行動面における学習への構えの類型の抽出を試みた。いずれの対象者も教員から学習意欲が高い学生と評価されているが、主に授業で示された範囲での学習に熱心に取り組んでいる学生（A, C, D, 以下「受動的学生」という。）と授業での学習に加えて授業に関連したことについて自ら課題を設定して学んでいる学生（B, E, 以下「自律的學生」という。）という2つの類型を行動面から抽出することができた。

B. 課題2：学習への構えの類型（態度面）

前節では、学生の行動面から学習への構えの類型を抽出し、受動的學生と自律的學生という2類型がありうる可能性を明らかにした。本節では、態度面における学習への構えの類型を抽出し、行動面における学習への構えとの関連性を確認する。具体的には、カリキュラムに対する考え方や科目選択方針についての対象者の回答から、態度面における学習への構えを確認することとする。

1. カリキュラムに対する考え方

前述のとおり、本学部のカリキュラムでは講義科目が7つの分野に分けられており、様々な分野の学習をすることができる。このカリキュラムに対して対象者がどのような評価をしているかを確認した。

学生Aは、「後半の2年というのはすごい専門的に学べるものではないなと思ってしまっていて、授業として一応、上級とかあるんですけどやっぱりこう浅く

なってしまう。なのでそこはまあちょっと残念だなあとと思います」と回答している。学生Cも、「興味があったとって、でも、結構浅いかなーって、思っています」と学生Aと同様の評価をしている。また、「集中して学びたいという気持ちと、心理学もやりたいな、だったり、他の科目も興味があるって言うのがあったので、集中してやりつつも、その他も勉強したいなっていうのがあってリベラルアーツに決めたってのはありますね」と様々な分野を選択できるメリットを挙げつつも、「合わなかった授業もあるんですけど、アートの授業、芸術の授業を受けた時には、自分は違うなって思ったことはあったんですけど」と回答しており、自身の専攻分野以外の様々な分野を学ぶことで得られたメリットについての言及はなかった。

これに対して、学生Bは、「分野が色々あるので、ディスカッションとかも多いので、深めようと思えば深められるというところですね」、学生Eは、「一つの学問を追究するだけだと、一つの意見になってしまうところが、いろんな角度から意見が言えたりするので、そういう点では、経済的に見るとこうだけど、違う面で見るとこうだよ、みたいな意見を大学生でも言えるようになって、これって多分いろんな分野を関係なく見えても、勉強してることによって、結びつけることができるようになったかなというのは思いました」と肯定的な評価をしている。

このように、受動的學生と自律的學生では、同一のカリキュラムに対する考え方が異なっていることがわかる。すなわち、受動的學生は、様々な分野を学べるカリキュラムに対して、「広く、浅い」という否定的な評価を行ったり、自己の興味・関心と合致しない科目に対して消極的な履修態度をとったりしていることが窺える。つまり、受動的學生にとって、カリキュラムは与えられた環境に過ぎず、その範囲内でのみ学習を行っていると考えられるのである。これに対して、自律的學生は、広く、浅いカリキュラムだとしても、「深めようと思えば深められる」と、学生自身によってカリキュラムの意味づけが変わりうるものととらえている。また、様々な分野を学ぶことで様々な視点で考えられることができるようになったことをメリットとして挙げている。このように、自律的學生は、カリキュラムを積極的に活用し、さらには自分自身の学びによって、より積極的な意義を付与しているのである。

2. 科目選択方針

前項では、受動的學生と自律的學生のカリキュラムの考え方について比較を行った。続いて本項では、両

者の科目選択方針について比較を行うこととする。

学生Aは、「自分と合う採点方法をしてくれる、・・・自分の興味がある分野と採点方法が自分に合ってるものを選びました」と回答している。学生Cは、興味のある分野については、「内容、シラバスとか見て決めたって感じですね」と回答する一方、興味のない分野については、「友達と一緒にとろうよと言ってとった記憶があります・・・他の科目については友達からの口コミとかで決めたりしたんですけど」と回答している。

これに対して、学生Bは、「(科目間の) つながりとかはあんまり気にしてなくて、単純にその科目について知りたいとか、というところで選んで」、学生Eは、「ずっと中国縛りと言うか・・・中国語で全部行われる授業とかあって、中国語維持っていう面もありまして、日本の都市計画みたいのを中国にどう活かすかみたいなという授業でそれを中国語で受けたりとか、ビジネス系もマーケティングの入門とか中級マーケティングだったりとかそういうのを受けてました」と回答している。

このように、科目選択方針についての回答においても、受動的學生と自律的學生の違いを見出すことができた。すなわち、受動的學生も興味関心を軸に科目選択を行っている面は見受けられるが、同時に成績のとりやすさ、単位の取りやすさなどの要素が入り込んでおり、それらが科目選択方針に一定の影響を及ぼしていることが窺える。これに対して、自律的學生については、実際のところはその他の要素も考慮して科目選択を行っている可能性はあるが、少なくともインタビューでは、いずれの學生も興味関心に基づいて科目選択を行っているのみみ回答している。このことから、自律的學生は、様々な要素の中でも、自らの興味関心を最も重視して科目を選択していることが窺えるのである。

本節では、学習への構えを行動面から抽出した後、それぞれの態度面における学習への構えを確認したが、行動面と態度面の一貫性を見出すことができた。この結果から、本研究では、「自律的學生」と「受動的學生」を学習への構えの類型として位置づけることとする。

C. 課題3：学習への構えの規定要因

ここまでの分析により、行動面、態度面から學生の学習への構えの類型を抽出した。本研究では、授業方法の改善だけでは學生の学習の質・量ともに改善が見られない中、主に学習の質を改善する要因を探ること

を目的とし、本研究では学習への構えを学習の質の一つの要素と位置付けている。本研究では、学習への構えとして2つの類型を抽出したが、授業に加えて関連する事柄を自律的、発展的に学んだり、主に興味関心に基づいて科目を選択したりするなどの点で、自律的學生は大学生に期待される学習を実践しているものと考えられ、本研究における目指すべき大学生像の一つとして位置づけることとする。

そこで、本節ではこの自律的學生を規定する要因となりうるものについて、特に特定の分野に興味関心を持つに至った経緯と学習動機などを中心に、受動的學生との比較を通して検討を進めることとしたい。

1. 興味関心を持つに至った経緯と学習への構えの関係

専攻分野に関心を持つに至った経緯について、学生Aは、「外務省の方とかの講義があって、国際関係、国際政治、一つの国と国との関わり方、政治の関わり方っておもしろいなというのを聞いて国際政治に興味を持ちました」と授業の内容によって国際政治に興味を持ったと回答している。学生Cは、「きっかけは本当になんか単語帳とかを見るのが好きで、言語、言葉、どうしてそれが名詞なのかとか、語尾で決まるじゃないですか、私はそれがすごい好きで、あと文法書とかもなんだかすごい好きで、ずっとパズルみたいだなと思っていて」と言葉そのものへの興味から語学や言語学への興味を持つに至ったと回答している。また、学生Dは、「結構漠然としていて、外務省への憧れはあったので、国際関係学だったとか歴史を勉強したいなと思ったんですけど」と回答している。

これらに対して、学生Bは、「きっかけはもう(韓国人の)友達との会話からで、(友達は、)韓国で生まれて韓国で育った人たちで、・・・文化とかも近いし、ユーモアとも近いんですけど、そういう話題になると、認識がすごい違うというのを感じて、なんでだろうというのと普通に歴史とかについても詳しく学びたいと思ったのがきっかけです」と回答しており、日常の友達との会話の中から生じた疑問が専攻分野への興味関心に結びついている。同様に学生Eも、「中国に最初に興味持ったのは、政治で日本と全然違う共産党とかいろいろシステムが違う中で、資本主義ではない中で、どういう風に人が動いてるんだろうとか、どういう風に国を統一してるんだろうとかっていうところを学問として勉強して、すごく日本と近いから同じような感覚を持ってたんですけど、なんかちょっと違うなっていうのを思って」や「小学校6年生のときにビ

ジネスクラブというのがあったので、そういうのをやっていた、その時は何が起きてるかわからなかったんですけど、とりあえずお金を、自分がやったことに対して対価をもらいたいなことが、すごく実体験として面白かったというのがずっとあって」という回答を行っており、自身の体験から生じた疑問などから専攻分野への興味関心を持つに至っている。

このように自律的學生も受動的學生も、特定の分野に興味関心を持つに至っている。しかし、受動的學生がその分野に対する直接的な興味・関心を示しているのに対して、自律的學生は、自身のそれまでの経験、その中でも特に何らかの疑問を抱いた経験と授業で学んだこととのつながりを見出したうえで、興味関心を持つに至っている。このように受動的學生、自律的學生それぞれに共通する興味関心を抱く経緯を有することから、自身のそれまでの体験や疑問と授業で学んだことを結びつけるという経験が、自律的學生としての学びにつながる可能性を見出すことができるのである。

2. 学習動機と学習への構えの関係

続いて本項では、学習動機と学習への構えの関係を確認することとする。対象者には、学習意欲を有するに至った経緯、学習意欲を維持することができた要因について質問した。

學生Aは、「成績をちゃんと保っていたかったというのが結構モチベーションになっていて」、「とりあえず留学でいいところに行こうというモチベーションがあったので」と回答している。良い成績をとること、良い成績をとって人気のある留学先に行くことが学習動機となっていたようである。學生Dも、「一番のモチベーションは、すごく自分の性格が、負けず嫌いなところがあるので、自分が将来行きたいキャリア・パスであったり、それとつながるために自分の行きたい留学先に行くことだと逆算していたので、そのためには、成績を取ることっていう風に考えて、その留学先の決定がモチベーションで、そのためには良い成績を取ろうというのが、大きなモチベーションで」と回答している。

しかし、同じ受動的學生である學生Cは、「とりあえず自分が学びたいって感じでやってるので、成績そのものを考えたことはなかったですね。どうしても良い成績を取りたいから一生懸命やりますというよりは、好きだからやっているの、成績はその結果にすぎないという感じですね」と回答している。また、自律的學生である學生Eも「ある程度良い成績を取りた

いという気持ちはあるので」や「プライドなのか分からないですけど、本当に自己満足と言うか、今までそんなに悪い成績を取ったことがないので、やって当たり前みたいなのところがあって」という回答をしており、学習動機によって学習への構えに違いが生じるという関係は今回の調査から見出すことはできなかった。

3. カリキュラムや授業方法と学習への構えの関係

カリキュラムの工夫によって、學生を学ばせるということも一つの方法である。例えば、本学部では1年生の秋学期に多くの學生にとって必修である留学プログラムの選考が行われる。この選考は、主に学習計画書とGPAによって行われるため、希望の大学に留学するためには高いGPAが必要であり、そのために熱心に学習することが想定されている。それでは、この留学プログラムの選考は、学習への構えに影響を与えているのだろうか。

まず、學生Bは、「1年の1学期目は一応留学先を決めるのにGPAが必要だから、一応やってはいたんですけど、やりたいからやってたってわけではなくて、だから、それで留学先決まった後は、結構適当に単位を取ればいいのか、って感じでやりました」と回答している。學生Dも「留学先が自分が行きたい所に行けるようにGPAをそろえること、ちゃんと卒業できるように確実に取ることが優先順位だったので、正直自分が本当に興味があるものをとれたかって言われれば、まあ、その先輩の情報で、この先生の授業面白いよ、とかその成績は取りやすいよとかという口コミも割ともとにして授業は選びました」と回答している。このように、カリキュラムの工夫によって學生に学ばせる仕組みを取り入れた場合、學生は熱心に学ぶ可能性はあるが、少なくとも自律的な学びにつながるような影響は見出すことができない。

次に、授業方法の改善の大きな部分を占めると考えられるALは、学習への構えに影響を与えるのかという点について確認を行う。學生に対してAL型授業での取組み度合やAL型授業に対する評価を確認する質問を行うことによってこの点を確認した。

まず、學生Aは、「それはすごいいろんな新しいことを自分で準備してその為に備えるというプロセスが私は結構好きだったので、あの予習が多くなる分、その質も高まると思います」と回答している。これに対して、學生Cは、「小さい時からそのアクティブラーニングではなくて講義形式だけで受けてきたので、・・・、実は意見を言いたいという気持ちがあるんですけど、言えないっていうのがあるので、昔から

アクティブ・ラーニングをしていたら、また違ったのかなって感じがします」と回答している。また、学生Eも、「私は自分が合ってるなと思うので、ただ実際みんなが授業を、高校の時に振り返った時に、フリーライダーの話もありますけど、みんなが意欲的かっていったら、限られた人が話すっていうのは、やっぱりあるなと思っていて」と回答している。これらの回答からは、ALが学習への構えに影響を与えているというよりは、ALに適應できる学生と適應できない学生が存在し、その違いは、性格やAL型授業への慣れなどが大きく影響している可能性を見いだすことができる。ALについても多様性があるため、一概には言えないが、上記の結果からは、少なくとも対象学部で実施されているALが対象者の興味・関心を喚起したり、学習への構えを規定したりするわけではなさそうである。

このように、本項では学生を学ばせる仕組みや授業方法の改善は、学習への構えには大きな影響を及ぼしていない可能性を明らかにした。自律的學生を育成するためには、カリキュラムの工夫や授業方法の改善だけでなく、授業の内容に興味・関心を持つこと、さらには、その興味・関心も學生がこれまでの経験等から抱いた疑問などと結びついている必要があるという示唆を得ることができたといえる。

4. 学習への構えの変化

ここまで、学習への構えの類型を抽出し、その規定要因について検討を行ってきた。ここでは、在学中に学習への構えが変化しうるものなのか確認することとしたい。もし、変化がないのであればとすると、学習への構えは學生にとって所与のものとなり、大学教育が関与できる余地が小さくなる可能性もあると考えられるからである。

まず、自律的學生である學生Bは、「全然変わりました。1年の1学期目は一応留学先を決めるのにGPAが必要だから、一応やってはいたんですけど、やりたからやってたっていうわけではなくて、だから、それで留学先決まった後は、結構適当に単位を取ればいかな、って感じでやってました」と回答しており、良い成績をとることを目的としていたときは、受動的學生の特徴が見いだせる。しかし、自身の中で興味関心に気づいた後は、「学習意欲の維持は、そのために努力をしたりする訳ではなく、新しいことを知ることが楽しくて勝手に維持されている形だと思います」と述べており、在学中に学習への構えの類型が変化しうる可能性もあることを窺わせている。

一方、受動的學生に分類されている學生Cと學生Dは、「3年生になるにつれて、・・・就活があって、ちょっとだんだんもしかしたら、(学習意欲が)落ちてきているっていう感じかもしれません」(學生C)、「留学から帰ってきてから・・・授業、国際関係学を追究するよりは、その就職活動に専念していった」(學生D)と回答しており、就職活動により学習への意欲が低くなったことが窺える。

これらの回答から、学習への構えは変化しうるということがわかり、学習への構えは所与のものではなく、大学教育が関与できる余地があるものであることが窺える。また、受動的學生は、就職活動による学習への影響に言及していたのに対して、自律的學生は就職活動による学習への影響についての言及はなく、自律的學生にとっては、大学の学びと就職はどちらかが優先するというものではないことが窺える。

5. 結論

本研究は、大学において授業方法の改善が進んだにもかかわらず、學生の学習が質・量ともに改善していない現状から、學生の学習への関わり方という質的側面である學生の学習への構えに着目し、それを類型化したうえでその規定要因について仮説を生成することを目的としたものである。

まず、課題1では、学習意欲が高いと教員に評価されている學生5名に対するインタビュー・データをもとに、学習行動の面から学習への構えの類型化を試みた。結果として、主に授業で示された範囲で学習に取り組む學生である受動的學生と、授業はもとより授業で学んだことに関連する事柄を自律的に学ぶ學生である自律的學生の2つの類型が抽出された。続いて、課題2においては、態度面からの学習への構えの類型化を行い、行動面の学習への構えとの関連性を確認した。受動的學生と自律的學生の態度面における学習への構えを比較したところ、受動的學生がカリキュラムを与えられたものとして捉えているのに対して、自律的學生は、カリキュラムを積極的に活用し、自らの学習により意義を付加しているという違いがあった。また、科目選択方針についても、受動的學生が興味関心とともに、単位の取りやすさや成績の取りやすさを挙げているのに対して、自律的學生は興味関心に基づいて科目を選択していると回答しており、行動面と態度面における学習への構えに一貫性を見出すことができた。

課題3では、受動的学生と自律的学生の興味関心を持つに至った経緯を比較し、学生が自律的に学ぶためには、単に授業が面白いといった経験だけではなく、これまでの自らの経験、特にこれまでの経験の中で生じた疑問と授業で学んだこととを結びつけることが重要という示唆を得ることができた。また、学生を学ばせる仕組みやALは自律的な学びには結びつかない可能性を見出すことができた。

これらの結果から、本研究では、以下のような仮説を提示することとする。1つ目は、授業中に熱心に学ぶ学生の間にも学習への構えに違いが見られるということである。すなわち、先行研究で指摘されている生徒型学生のような与えられた範囲で熱心に学ぶ学生と、授業での学びをもとに自律的な学びを行う学生が存在する可能性があるということである。2つ目は、授業方法の改善や学ばせる仕組みは、授業に関連する学習への熱心さにはつながるが、それだけでは自律的な学びにつながらないということである。3つ目は、学生を自律的な学びに導くには、授業方法の改善に加えて、自らの経験や疑問と授業での学びの内容とを結び付けられることが重要であるということである。

それでは、自律的学生の規定要因として、これまでの経験に基づく疑問と授業での学びとの関連付けが重要だととして、大学教育はそのために何ができるだろうか。例えば、日本の大学の特徴として、入学時に専攻分野を決定しなくてはならないことが挙げられる。しかし、「(入学時に)まず一つにやりたい、専攻したいものが決まってない」、「高校3年生の時点で正直言って本当に興味があることを決めるのは難しいなと思っていて」、「入学する前に自分の専攻を決めなきゃいけないっていうのが、結構元々言語学やりたいっていうのはあったんですけど変わる可能性もあったので、結構飽き性でもあるので、変わる可能性もあると思って」と対象者が回答しているように、大学入学の段階で自身の興味関心を見極めることや、大学での学びを開始する前に、自身のこれまでの経験に基づく疑問と関連性を有する専攻分野を自ら見つけることは困難である。これらの点に対応できるものとして考えられるのは、本学部のように入学後に専攻選択ができる仕組みを導入したり、転学部等を容易にできるようにしたりすることを検討することである。但し、入学後に専攻選択ができるだけでは十分ではないのは、本研究の分析結果から明らかである。同じ興味関心であっても、「面白い」と感じるだけであるか、日常での経験と授業での学びを結びつけられるかでは大きな違いが

ある。本研究で抽出された自律的学生は、自身の経験と学びを結び付けられていたが、受動的学生はそのような結びつきを見出すことができなかったと考えられるのである。この点、福留(2018)は、米国の事例を紹介し、アドバイザーとの相談を通して行う専攻選択に関する熟慮が、専攻への定着につながっていることを明らかにしており、日本においても、専攻選択の機会を付与するにとどまらず、アメリカの事例と同様、学習相談の機会を付与し、学生に自己の内面にある興味関心に気づきを与えるようなプロセスが必要と考えられるのである。

このように、本研究は、学習時間と比較して着目されることが少なかった学習の質の面のうち、学生の学習への構えに着目し、その類型や規定要因の一端を明らかにした。さらには、今後の大学教育のあり方についての示唆を得ることができた点で意義があるものといえる。

しかし、以下のような課題も残している。本研究の目的は仮説の生成にあったことから、限られた人数に対するインタビュー結果に基づいている。当然のことながら、本研究で得られた仮説について質的にも量的にも更なる検証を行なっていく必要がある。多くの学生を対象にした検証を行えば、その他の類型も見出せる可能性がある。また、本研究は学生の学びについての質的側面についてのみ着目したものであり、学習時間などの量的な側面との関係や学習成果との関係についても併せて検討を行う必要があることはいうまでもない。

注

- 1) 中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」では、教育の質の始点として学習時間を位置づけ、学生の授業外の学習時間の確保を目的として、コース・ナンバリング、CAP制など教育課程を体系化する取組、組織的な教育を実施する取組み、能動的学修(アクティブ・ラーニング)への転換などを大学に促した。
- 2) 杉谷(2018)では、授業に対して受動的な姿勢を示し、教員による指導を求める傾向にあるとともに、実用性のある教育内容を志向する受益者感覚が強い学生の増加を学生の「生徒化」と呼んでいる。
- 3) カレッジ・インパクト研究から学生エンゲージメント研究への発展については、小方(2008)、山田(2018)などに詳しい。
- 4) 「行動的エンゲージメント」は、参加(participation)を中心とする類型で、学業的、社会的かつ課外活動における関与が含まれる。「認知的エンゲージメント」は、投資(investment)を中心と

(指導教員 福留東土教授)

- する類型である。複雑な考えを理解し、困難なスキルを修得するために必要な努力を惜しまず熱心に取り組むといったことが含まれる。「情緒的エンゲージメント」は、感情 (emotion) を中心とする類型である。具体的には、興味、愛着、幸福、悲しみ、不安といった、教育・学習に対する学生の感情反応が該当する。
- 5) 小方 (2011) では、「グループワークやディスカッションに積極的に参加している」「先生に質問したり勉強の仕方を相談したりしている」「必要な予習や復習はしたうえで授業にのぞんでいる」を能動的学習態度としている。
- 6) 特定の分野の履修を希望する学生に対しては、指定された科目を履修した場合に修了証明が授与されるコンセントレーション制度がある。履修に必要な単位数は24単位であり、入門、中級、上級の各レベルにおける必要単位数は各コンセントレーションで異なる。

参考文献

- 福留東土, 2018, 「学習課程における専攻選択プロセスの日米比較」『大学経営政策研究』第8号 19-36.
- 濱中義隆他, 2019, 「大学生の学習行動は変わったかー全国学生調査にみる10年間の比較ー」, 日本高等教育学会第22回大会発表資料.
- 金子元久他, 2008, 「大学生の学習参加の構造」『日本高等教育学会第11回大会発表要旨録集』76-79.
- 葛城浩一, 2007, 「Fランク大学生の学習に対する志向性」『大学教育学会誌』第29巻第2号: 87-92.
- 川嶋太津夫, 2018, 「教育改革の四半世紀と学生の変化」『第3回大学生の学習・生活実態調査報告書 [2016年]』: 7-16.
- 文部科学省中央教育審議会, 2012, 「『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申)』」
- 両角亜希子, 2009, 「大学生の学習行動の大学間比較ー授業の効果に着目してー」『東京大学教育学研究科紀要』第49巻: 191-206.
- 武藤浩子, 2018, 「学生エンゲージメントに影響を与える要因: 行動・認知・感情の3つの視点から」『早稲田大学教育学会紀要』(20), 149-156.
- 小方直幸, 2008, 「学生のエンゲージメントと大学教育のアウトカム」『高等教育研究』第11号: 45-64.
- 小方直幸, 2011, 「学生調査を用いた教育改善に向けた理論的フレームワークの構築」『教育・学習過程の検証と大学教育改革』東北大学出版会: 47-62.
- 杉谷祐美子, 2018, 「『生徒化』している大学生と『学生化』への移行」ベネッセ教育総合研究所『第3回大学生の学習・生活実態調査報告書』: 58-69.
- 谷村英洋, 2009, 「大学生の学習時間分析ー授業と学習時間の関連性ー」『大学教育学会誌』第31巻第1号: 128-135.
- 東京大学大学経営・政策研究センター, 2008, 「全国大学生調査 第1次報告書」Trowler, V., 2010, "Student Engagement Literature Review", The Higher Education Academy, 1-70.
- 山田剛史, 2018, 「大学教育の質的転換と学生エンゲージメント」『名古屋高等教育研究』第18号: 155-176.