

大学生の主体的学習態度の規定要因

—選抜性の違いに着目して—

大学経営・政策コース 本 庄 秀 明
大学経営・政策コース 福 留 東 士

Determinants of Proactive Learning Attitudes of University Students
-Focusing on Differences in Selectivity-

Hideaki HONJO and Hideto FUKUDOME

This paper analyzes the usefulness and determinants of the proactive learning attitude, which is the attitude of trying to learn on one's own based on what one learns in class, by selectivity. Prior studies have shown that the proactive learning attitude has a positive influence on learning behavior and acquisition of learning outcomes, and that class content is more important than improvement of class methods such as active learning. This paper examines whether the same results are obtained in the case of different selectivity and find that the proactive learning attitude has a positive effect on learning behavior and the acquisition of learning outcomes even in the case of different selectivity. It was found that the influence of the improvement of teaching methods and the content of classes on the formation of independent learning attitudes was different.

目 次

- 1 はじめに
 - A 問題の所在
 - B 本論文の問題関心
- 2 先行研究の検討
- 3 本論文における課題と仮説の提示
- 4 分析の方法
 - A 分析に使用するデータ
 - B 分析に使用する変数
 - C 分析の方法
- 5 分析
 - A 課題1 主体的学習態度を形成する必要性の確認
 - B 課題2 主体的学習態度の規定要因
 - C 課題3 授業方法と授業内容の組み合わせによる主体的学習態度の形成
- 6 まとめ

供給源としての大学の役割はますます高まっている。特に、テクノロジーの急速な進化、グローバル化の進展が見られる予測困難な時代において、必要な学びに踏み出していく自律的な学修者を育成することが求められている。人材の受け入れ先である企業も特に期待する資質として、「チームワーク・リーダーシップ・協調性」とともに「主体性」や変化の激しい人生100年時代を見据えて「学び続ける力」を挙げている（日本経済団体連合会 2022）。

大学も「質的転換答申²⁾」以降、主体的な学習を行う学生の育成を目的として、アクティブ・ラーニング形式の授業を中心とした授業方法の改善に取り組んできた。しかし、後述するように大学生の学習については質量ともに課題を抱えており、「質的転換答申」から約10年が経過した今、その取組みの妥当性について検証を加える必要があると考えられるのである。

B 本論文の問題関心

前述のとおり我が国の大学は、主体的な学習を行う学生を育成することを目的として、アクティブ・ラーニング形式の授業の導入を中心とする授業方法の改善に取り組んできた³⁾。「質的転換答申」では、学習時間の確保を学習の質的転換の始点と位置づけたが、学

1 はじめに

A 問題の所在

2021年度の学校基本調査¹⁾によると大学（学部）への進学率は54.9%と過去最高となり、社会への人材

習時間の増加はみられず（濱中他 2019）、大学や教員に依存する学生の増加が指摘されるようになった（川嶋 2018）。冒頭でも触れたとおり、大学は主体的な学習を行う学生の育成が求められており、このような現状に対して何らかの対応を行っていく必要がある。そこで、本論文では、主体的な学習に対して、授業方法の改善が有効性を持ちうるのか、別の要因が寄与するのかについて検討を行っていくこととしたい。なお、主体的な学習については様々な定義がありうるが、必要な学びに踏み出していく自律的な学修者の育成、学び続ける力が求められていることから、主として授業場面や授業に関連した学習に顕在化する学習行動や学習態度ではなく、授業で学んだことをきっかけとして自ら学習しようとする態度と定義する。

この主体的学習態度については、本庄（2020, 2022）によりその規定要因の分析が行われており、分野の違いにかかわらず、授業方法よりも授業内容の影響力が強いこと、特に「社会や現実との関わりから学問の意義を教えてくれた」「自分自身や将来やりたいことを考えるきっかけになった」授業が重要であることを明らかにしている。このように、分野が異なっても主体的学習態度の形成に対する要因は異なる可能性が示されているが、この知見を一般化するためには、さらに異なる分野の比較を行うこと、他、選抜性の違いという観点で分析を行っていく必要がある。例えば、葛城（2006）では、選抜性の違いによってカリキュラムの特性が異なり、選抜性の低い大学ほど体系的なカリキュラムを組んでいる傾向を明らかにしている。このことは、選抜性が低い大学では、可視的で段階的な目的の連続的達成により学生を学習に導く必要性があることなど、選抜性によって学生の学習に影響を及ぼす要因が異なりうることを示唆している。そこで、本論文では、選抜性の違いに着目して、主体的学習態度の規定要因を探っていくこととする。

2 先行研究の検討

本論文は、学生の主体的学習態度の形成に影響を与える要因を探ろうとするものである。この点について、アメリカにおいては、大学教育が学生に与える効果の過程がカレッジ・インパクト理論、さらには I-E-O モデルとして提示され（Astin 1993）、我が国においても研究が蓄積されてきた。授業方法の改善が学習時間の確保につながるとした研究（金子・両角・大多和・浦田 2008、両角 2009、谷村 2009、浦田 2009 など）や、

授業特性が学習時間に直接影響するのではなく、授業特性が能動的学習態度を形成し、その結果として学習時間の確保につながるとした小方（2008, 2011）、グループワークなどの授業経験によって勤勉の受講態度、自発的学習、計画的学習などの学習への取り組み方が異なるとした岡田・鳥居（2011）などの研究が蓄積されてきた。授業方法の改善に着目した研究が多くみられる一方、授業内容に着目した研究も見られる。専門知識に役立つ授業を受けたという経験が授業に関連した自発的な学習につながるとした藤埴（2011）、授業内容によって大学での勉強の面白さを感じた学生ほど、自主的に学ぶようになったことを明らかにした両角（2013）などである。この他、課題と現在の自分との認知的コンフリクト、課題に対する様々なアプローチという社会認知的コンフリクトが能動的な学びを駆動すると指摘した松下（2009）、最先端の知識、スキルを学べることなどが能動的学習につながるとした加藤・尾澤（2021）なども授業内容の重要性を挙げているといえる。ただし、これらの能動的学習態度、計画的学習、自発的学習、自主的な学び、能動的な学びなどは、授業場面での取組割合、あるいは課題への取組割合など授業に関連した場面での学習に重点があることから、本論文の関心とは異なる。

また、本論文が定義する学習態度に関連した研究として、他律性、依存性などを学生の「生徒化」の特徴として挙げ、その要因を性別、入試形態などの入学前の属性に求めた伊藤（1999）、出席管理への要望、役に立つ授業志向、教員による管理重視を特徴とする「生徒化傾向」を見出し、AO 入試・推薦入試での入学者、教員免許など資格を意識している学生などが生徒化しやすいとした岩田（2015）などがある。これらの研究は、「生徒化」という用語を用いているものの、学習への向き合い方に着目する本論文の問題意識と重なる部分が多い。しかし、本論文の関心である在学中の要因に触れていない。

これらに対して、本庄（2020）は、授業で学んだことに関連することがらを自律的に学ぶ学生を自律的学習者と定義し、学生へのインタビューの結果から、自らの経験や疑問と授業での学習とを結び付ける経験が自律的な学習につながる可能性を指摘している。また、本庄（2022）は、授業をきっかけとして、後は自分で学びたいと考える学生を主体的学習者と定義し、その要因として、授業方法よりも授業内容が重要であること、中でも自己認識の確立に資するような授業内容が重要であることを指摘している。但し、前者について

は、特定の選抜性が高い教養系学部に限定した質的分析であること、後者については、人文系、保健系の分野にわけて分析を行い、職業への関連性の有無という分野の特質にかかわらず同様の結果を得られたことを明らかにしている点で示唆に富むが、選抜性による違いという観点での分析が課題として残されている。

3 本論文における課題と仮説の提示

本論文は、「質的転換答申」以降、多くの大学で授業方法の改善が進んだにもかかわらず、学習時間という学習の量的側面と大学や教員に依存する学生の増加という学習の質的側面に課題を抱えている現状に際して、本論文で定義する主体的学習態度を形成する要因について選抜性の違いに着目して検討するものである。

そこで、本論文では、以下の課題を提示することとする。1点目は、選抜性が異なる場合であっても、主体的学習態度を形成することが有効であるか、学習行動や学習成果の観点から確認することである。選抜性の違いによって、大学教育へのレディネスなどの違いがあり、主体的学習態度を有する学生（以下、「主体的学習者」という。）の分布という観点では違いが生じる可能性はあるが、自ら学ぼうとする態度それ自体は選抜性にかかわらず共通して必要であると考えられる。そこで1点目の課題については、「選抜性の違いにかかわらず、主体的学習態度は学習行動、学習成果にプラスの影響を与える」という仮説を設定する。

2点目の課題は、選抜性の違いによって主体的学習態度を形成する要因が異なるかを確認することである。選抜性が異なる場合は、大学教育に対するレディネスが異なっていることから、授業方法と授業内容それぞれの影響力が異なっている可能性が考えられる。例えば、選抜性が低い大学に所属する学生の場合は、大学教育のレベルに達していない可能性があることから、内容についてわかりやすく伝える、授業内容が自身や社会と関連性を有していることを伝えるなど内容が自分自身に関わりがあるものであることを理解させるとともに、講義形式で一方向的に授業内容を伝達するのではなく、アクティブ・ラーニング形式の授業などにより授業そのものへの参加意欲を喚起することの双方が重要である可能性がある。一方、選抜性が高い大学に所属する学生の場合は、大学教育のレベルについていくことができる学力を有していることから、授業の内容よりも授業方法が影響力を有している可能性がある。そこで、2点目の課題については、「選抜性が

低い大学では、授業方法に加えて授業内容が主体的学習態度を形成する一方、選抜性が高い大学では、授業方法が主体的学習態度を形成する」という仮説を設定することとする。

3点目の課題は、授業方法と授業内容の組み合わせと主体的学習態度の関係を確認することである。これまでの多くの先行研究では、授業方法が学生の学習に与える影響力に着目してきた。しかし、授業方法に加えて授業内容の重要性も着目されてきたことから双方の組み合わせによる影響力についても確認する必要がある。3点目の課題については、「選抜性の違いに関わらず、授業方法と授業内容の組み合わせにより主体的学習態度が形成されやすくなる」という仮説を設定する。

4 分析の方法

A 分析に使用するデータ

本論文では、2007年に東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策センターにより実施された「全国大学生調査」のデータを使用する。この調査は2007年1月～7月にかけて実施され、48,233人の大学生が回答した。調査実施から10年以上経過したデータではあるが、多くの先行研究で使用され、その後の高等教育政策にも影響を与えた重要なデータであることから、改めて別の観点から分析する価値があると考えられる。また、回答結果から抽出された変数間の関係性については、時間の経過によっても大きな変化はなく有効な分析結果を得られると考えられることから、本論文においても使用することとした。

B 分析に使用する変数

本論文で使用する変数について確認する。主体的学習者と受動的学習態度を有する受動的学習者という学生類型については、「なるべく良い成績をとるようにしている」という質問に対して、「あてはまる」もしくは、「ある程度あてはまる」という回答をしている学生を抽出する。その学生の中で、「A：授業の中で必要なことはすべて扱って欲しい／B：授業はきっかけて、後は自分で学びたい」のいずれに近いかを問う質問において、Aに近いと回答した学生を受動的学習者、Bに近いと回答した学生を主体的学習者とする。なお、「なるべく良い成績をとるようにしている」という質問に対して、否定的な回答をした学生を「大学教育無関心者」と定義し、主体的学習者、受動的学習者との比較の観

点からの必要に応じて分析対象とする。

授業外学習時間については、典型的な1週間の平均的な生活時間のうち授業・実験の課題、準備・復習にあてる時間、自主的学習時間については、授業とは関係ない学習にあてる時間についてのそれぞれの質問に対する8段階の回答を「0時間：0時間、1-5時間：3時間、6-10時間：8時間、11-15時間：13時間、16-20時間：18時間、21-25時間：23時間、26-30時間：28時間、31時間以上：31時間」に変換して変数を作成した。但し、ごくまれに長時間の学習を行っているという回答する学生が存在し、これらの一部の特異な学生の存在により平均値がゆがめられる可能性がある。そこで「平均値 + 3 × 標準偏差」以上の数値を外れ値として分析から除外した。授業への積極的取組みについては、学習への取組みに関する設問の回答を因子分析し、「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」の各質問に対する4件法の回答から合成変数を作成した (α 係数0.657)。また、大学生の読書量が急速に減少していることが指摘されている(全国大学生生活協同組合連合会 2022)。読書数についても学生の学習行動という観点から変数として設定することとし、「あなたは本(マンガを除く)を一ヶ月に何冊くらい読みますか。」という質問に対する「1：読まない」から「5：4冊以上」までの5件法の回答を連続変数として設定した。

学習成果については、授業のインパクトに関する設問に対する回答を因子分析し、「論理的に文章を書く力」「人にわかりやすく話す力」「ものごとを分析的・批判的に考える力」「問題をみつけ、解決方法を考える力」「幅広い知識、もののみかた」「外国語の力」から成る汎用的能力 (α 係数0.831)、「職業に役立つ知識・技能」「専門分野での知識・理解」「専門分野の基礎となるような論理的理解・知識」から成る知識 (α 係数0.853) を抽出し、自分の実力に対する4件法の回答からそれぞれ合成変数を作成した。

本論文では主体的学習態度形成の要因として、入学前の学習、授業内容、授業方法を想定している。入学前の学習については、中学3年生時点の成績についての質問に対する「1：下の方」から「5：上の方」までの5件法の回答、高校3年生時点の家や塾での1日の勉強時間についての質問に対する「1：していない」から「5：4時間以上」までの5件法の回答をそれぞれ連続変数として設定した。

授業内容については、「最先端の研究成果を披露してくれた」「確実に学問の基礎を教えてくれた」「社会や現実との関わりから学問の意義を教えてくれた」「将来に役立つ実践的な知識や技能を教えてくれた」「資格の取得に役立つ情報やテクニックを教えてくれた」「教え方が上手だった」「自分自身や将来やりたいことを考えるきっかけになった」についての「0：なし」「1：あり」という回答を変数として設定した。

授業方法については、「TAなどによる補助的な指導がある」「出席が重視される」「最終試験の他に小テストやレポートなどの課題が出される」「適切なコメントが付されて課題などの提出物が返却される」「授業内容に興味がわくよう工夫されている」「理解がしやすいように工夫されている」「グループワークなど、学生が参加する機会がある」「授業中に自分の意見や考えを述べる」授業について「1：ほとんどなかった」から「4：よくあった」までの4件法による回答から変数を作成した。

なお、本論文では、大学教育の影響力を確認するという観点から、断りが無い限り、大学教育での経験年数が長い3年生以上を分析対象とする。また、本論文では、選抜性という観点で比較を行うこととしており、偏差値が44.9以下の大学を「低選抜性」、45-54.9の大学を中選抜性、55以上の大学を高選抜性と分類した⁴⁾。また、国公立と私立では偏差値の意味合いが異なるため、本論文では私立大学に限定して分析を行った。

C 分析の方法

課題1については、学習態度による学習行動、学習成果の違いを確認する。学習行動、学習成果に関する変数については、正規性を仮定できなかったことから、3群以上の独立したサンプルの比較を行うノンパラメトリック検定の手法であるクラスカル・ウォリス検定(以下、「H検定」という。)を行う。併せて、それぞれの学習態度の間に有意差が生じているかを確認するため、多重比較も行う。

課題2については、その増加が指摘されている受動的学習者を主体的学習者に導く要因に本論文の主眼があるため、主体的学習者と受動的学習者に限定したうえで、主体的学習者のダミー変数を従属変数とした二項ロジスティック回帰分析を行う。独立変数は、大学入学前の学習に関する変数、授業内容に関する変数、授業方法に関する変数である。

課題3については、授業方法と授業内容の組み合わせによる主体的学習態度形成への影響力を確認するた

め、課題2の分析によって影響力が認められた変数を抽出したうえで、変数を統制し、クロス集計分析を行う。

5 分析

A 課題1 主体的学習態度を形成する必要性の確認

課題1では選抜性が異なる場合であっても、主体的学習態度を形成する必要性があるかについて確認を行う。分析に先立ち、選抜性の違いによって、主体的学習者、受動的学習者、大学教育無関心者の分布の違いが生じているかどうかについて確認を行うこととする⁵⁾。

表1は、選抜性別に学生類型の分布を確認したものである。いずれの選抜性であっても、受動的学習者の割合が高い、学年の進行によって大学教育無関心者と主体的学習者の割合が微増する、3年生以上の段階では主体的学習者の割合は20%前後という点で同様の傾向がみられる。このことから、いずれの選抜性においても主体的学習者は一定の割合で存在しうることが確認することができた。

表2は学習態度によって授業外学習時間、自主的学習時間、授業への積極的取り組み、読書数に違いが生じているかをH検定により選抜性別に確認したものである。まず、授業外学習時間については、選抜性が高い大学において主体的学習者と受動的学習者の間に有意な差が生じていないが、いずれの選抜性においても主体的学習者、受動的学習者、大学教育無関心者の順番で長い傾向にあることがわかる。自主的学習時間については、高選抜性の大学において、受動的学習者と大学教育無関心者の間に有意差が生じていないものの、いずれの選抜性においても主体的学習者の時間が長い傾向にあることがわかる。授業への積極的取り組みについては、いずれの選抜性についても有意な差をもって主体的学習者、受動的学習者、大学教育無関心者の順

番で数値が大きい傾向にある。最後に読書数については、受動的学習者と大学教育無関心者の間に有意な差が生じていないが、主体的学習者、大学教育無関心者、受動的学習者の順番で多い傾向にあることがわかる。

上記の結果から、いずれの選抜性においても主体的学習者は受動的学習者、大学教育無関心者と比較して学習行動の面で優位にあるといえる。なお、受動的学習者と大学教育無関心者では、授業外学習時間、授業への積極的取り組みでは前者が、自主的学習時間、読書数では後者が優位にある傾向が見られた。授業外学習時間や授業への積極的取り組みは授業への直接的な関連性がある学習であるのに対して、自主的学習時間、読書数は授業への関連性が低い学習であるという違いがあり、与えられた学習を中心に取り組むという受動的学習者の特徴が現れているということが言えようである。

表3は学習態度によって汎用的能力、知識の獲得状況に違いが生じているかをH検定により選抜性別に確認したものである。汎用的能力については、受動的学習者と大学教育無関心者の間で有意な差が生じていなかったり、高選抜性の大学については、大学教育無関心者の数値が受動的学習者の方が高い傾向にあったりするなどが見られたが、主体的学習者の数値が有意に高い結果となっている。一方、知識面については、いずれの選抜性についても、有意な差をもって主体的学習者、受動的学習者、大学教育無関心者の順番で数値が高い傾向にある。これらの結果から主体的学習者は選抜性の違いにかかわらず、学習成果の獲得という観点でも受動的学習者、大学教育無関心者との比較において優位にあるといえる。従って、課題1の仮説は支持されたと言える。

なお、受動的学習者と大学教育無関心者を比較した場合、汎用的能力では後者が、知識では前者が優位に

表1 選抜性別の学生類型の分布

学年		選抜性：低			選抜性：中			選抜性：高		
		大学教育 無関心者	受動的 学習者	主体的 学習者	大学教育 無関心者	受動的 学習者	主体的 学習者	大学教育 無関心者	受動的 学習者	主体的 学習者
1年生	度数	652	2,174	560	415	2,002	443	63	244	71
	%	19.3%	64.2%	16.5%	14.5%	70.0%	15.5%	16.7%	64.6%	18.8%
	調整済み残差	-3.9	6.8	-4.4	-7.5	8.1	-2.5	-2.6	2.9	-0.9
3年生 以上	度数	1,149	2,863	1,027	1,105	3,157	913	149	350	134
	%	22.8%	56.8%	20.4%	21.4%	61.0%	17.6%	23.5%	55.3%	21.2%
	調整済み残差	3.9	-6.8	4.4	7.5	-8.1	2.5	2.6	-2.9	0.9
		p<0.01			p<0.01			p=0.009		

表 2 学習態度と学習行動（選抜性別）

		選抜性：低				選抜性：中				選抜性：高			
		度数	平均値	標準偏差	多重比較	度数	平均値	標準偏差	多重比較	度数	平均値	標準偏差	多重比較
授業外学習時間	①大学教育無関心者	1,080	3.46	4.23		1,037	4.22	4.67		139	3.74	4.42	③>①
	②受動的学習者	2,702	4.29	4.52	③>②>①	2,962	5.04	4.75	③>②>①	340	4.29	4.03	②>①
	③主体的学習者	937	5.15	5.48	P=0.000	848	5.70	5.38	p<0.001	126	5.11	4.60	p=0.003
自主的学習時間	①大学教育無関心者	1,037	2.81	4.24		1,015	2.76	4.01		138	3.25	4.54	③>①
	②受動的学習者	2,653	2.91	3.86	③>②>①	2,957	2.94	3.72	③>②>①	334	2.94	3.89	③>②
	③主体的学習者	912	4.08	4.61	p=0.000	823	4.15	4.35	p=0.000	125	5.24	4.88	p<0.001
授業への積極的 取組み	①大学教育無関心者	1,146	5.23	1.84		1,103	5.59	1.79		148	5.57	1.93	
	②受動的学習者	2,847	6.50	1.94	③>②>①	3,150	6.93	1.92	③>②>①	348	6.62	1.91	③>②>①
	③主体的学習者	1,025	7.25	2.20	p=0.000	912	7.61	2.07	p=0.000	133	7.35	2.14	p<0.001
読書数	①大学教育無関心者	1,128	2.35	1.45	③>①	1,090	2.43	1.36	③>①	147	3.00	1.53	
	②受動的学習者	2,833	2.29	1.32	③>②	3,127	2.35	1.30	③>②	347	2.71	1.35	③>②
	③主体的学習者	1,012	2.59	1.38	p<0.001	896	2.72	1.38	p<0.001	133	3.08	1.44	p=0.022

表 3 学習態度と学習成果（選抜性別）

		選抜性：低				選抜性：中				選抜性：高			
		度数	平均値	標準偏差	多重比較	度数	平均値	標準偏差	多重比較	度数	平均値	標準偏差	多重比較
汎用的能力	①大学教育無関心者	1,065	12.47	3.64	③>①	1,055	12.22	3.73		144	13.60	3.82	
	②受動的学習者	2,773	12.73	3.33	③>②	3,051	12.69	3.39	③>②>①	340	12.94	3.51	③>②
	③主体的学習者	969	14.10	3.66	p=0.000	882	13.92	3.52	p=0.001	132	14.75	4.41	p<0.001
知識	①大学教育無関心者	1,073	5.72	1.93		1,059	5.65	1.89		146	5.73	1.65	
	②受動的学習者	2,793	6.23	1.80	③>②>①	3,085	6.38	1.82	③>②>①	344	6.20	1.63	③>②>①
	③主体的学習者	969	6.75	1.92	p=0.000	889	6.64	1.92	p=0.000	134	6.73	1.88	p<0.001

なっている場合も見られた。これは、知識は授業場面で獲得できる可能性が高いことから、与えられた学習への取組みが認められる受動的学習者の獲得度が高いということによるものと考えられる。

B 課題 2 主体的学習態度の規定要因

課題 2 では、主体的学習態度の規定要因分析を選抜性別に行うこととする。表 4 は主体的学習者のダミー変数を独立変数とした二項ロジスティック回帰分析を選抜性別に行ったものである。なお、本論文の主たる関心は受動的となった学生を主体的な学習に導くことにあるため、大学教育無関心者は分析から除外した。

まず、低選抜性の大学では、「社会や現実と学問の意義の関わり」の影響力が認められ、授業内容の重要性がうかがえる。その他、「コメント返却あり」「意見や考え求められる」といった双方向型、学生参加型の授業方法の影響力も認められる結果となった。次に中選抜性の大学では、「社会や現実と学問の意義の関わり」の他、「最先端の研究成果」の影響力も認められ、授業内容の重要性を示す結果を得られた。また、低選抜性の大学と同様、「コメント返却あり」「意見や考え求められる」といった双方向型、学生参加型の授業方法の影響力も認められた。これに対して、高選抜性の

大学については、「意見や考え求められる」のみが正の影響力を有するにとどまった。

このように、低選抜性、中選抜性の大学については、双方向型、学生参加型の授業方法とともに授業内容が主体的学習態度の形成に影響力が認められるのに対して、高選抜性の大学については、授業内容の影響力は認められず、学生参加型の授業方法のみの影響力が認められる結果となり、仮説を支持する結果を得ることができた。

また、授業内容のうち、「資格取得に役立つ情報・テクニック」はいずれの選抜性においても負の影響力が認められ、「実践的な知識・技能」は中選抜性の大学において負の影響力が認められた。授業内容のうちでも、職業に関連する内容は主体的学習態度の形成に対して負の影響力を有するという先行研究の知見は、選抜性が異なる場合でもあてはまるという結果を得ることができた。

なお、「中 3 時成績」と「高 3 時 1 日の勉強時間」は、いずれの選抜性においても有意な影響力を有していない結果となった。この結果は、入学前の学習習慣などにかかわらず、大学教育の影響力によって主体的学習態度を形成することができる可能性を示唆したものと見えそうである。

表 4 主体的学習態度の規定要因（選抜性別）

	選抜性：低			選抜性：中			選抜性：高		
	B	Exp(B)	有意確率	B	Exp(B)	有意確率	B	Exp(B)	有意確率
中3時成績	0.01	1.01	0.774	-0.031	0.969	0.374	0.063	1.065	0.579
高3時1日の勉強時間	0.023	1.024	0.427	0.005	1.005	0.876	0.115	1.122	0.245
最先端の研究成果	0.081	1.085	0.501	0.313	1.367	0.005	0.169	1.184	0.550
学問の基礎	-0.362	0.696	0.000	-0.14	0.87	0.088	0.18	1.198	0.436
社会や現実と学問の意義との関わり	0.278	1.321	0.000	0.226	1.254	0.006	0.097	1.101	0.685
実践的な知識・技能	-0.06	0.942	0.460	-0.445	0.641	0.000	-0.039	0.961	0.864
資格取得に役立つ情報・テクニック	-0.317	0.728	0.000	-0.326	0.722	0.000	-0.77	0.463	0.011
教え方が上手だった	0.009	1.009	0.919	0.062	1.064	0.453	-0.045	0.956	0.837
自分自身や将来を考えるきっかけになった	0.017	1.017	0.837	0.128	1.136	0.123	0.315	1.37	0.159
補助的指導あり	0.083	1.087	0.061	0.056	1.057	0.219	-0.12	0.887	0.327
出席重視	-0.082	0.921	0.189	-0.152	0.859	0.007	-0.009	0.991	0.960
中間課題あり	0.029	1.029	0.657	0.053	1.054	0.404	0.05	1.051	0.793
コメント返却あり	0.106	1.112	0.031	0.102	1.108	0.045	0.198	1.219	0.144
興味わくよう工夫	0.058	1.059	0.431	0.015	1.015	0.846	-0.105	0.9	0.614
理解しやすく工夫	0.069	1.072	0.351	0.061	1.063	0.449	0.171	1.186	0.457
意見や考え求められる	0.171	1.186	0.002	0.145	1.156	0.013	0.378	1.459	0.033
グループワークあり	0.011	1.011	0.839	0.003	1.003	0.958	-0.097	0.908	0.569
定数	-1.898	0.15	0.000	-1.456	0.233	0.000	-2.947	0.053	0.005
N	3502			3742			468		
- 2対数尤度	3923.789			3871.606			521.257		
Nagelkerke決定係数	0.038			0.041			0.1		
尤度比のカイ2乗検定	<0.001			<0.001			0.009		

C 課題3 授業方法と授業内容の組み合わせによる主体的学習態度の形成

課題2では、高選抜性の大学については、授業方法が、低選抜性と中選抜性の大学については授業方法と授業内容の双方が主体的学習態度の形成に対して影響力を有しているという結果がみられた。しかし、課題2で使用した分析方法である二項ロジスティック回帰分析は、その他の要因を取り除いた場合のそれぞれの影響力を明らかにするのみであって、それぞれの要因を組み合わせた場合の影響力を明らかにしていない。そこで、課題3では、課題2において影響力を認められた「社会や現実と学問の意義の関わり」と「意見や考え求められる」を抽出し、「意見や考え求められる」機会の頻度によって、「社会や現実と学問の意義の関わり」の影響力が異なるかを確認することとする。

表5は選抜性が低い大学を対象に「意見や考え求められる」機会の頻度を統制変数として、「社会や現実と学問の意義の関わり」と学習態度の関係についてクロス集計分析を行った結果である。課題2の分析の結果、低選抜性の大学では、「社会や現実と学問の意義の関わり」と「意見や考え求められる」の双方が主体

的学習態度の形成に影響力を有していたが、3年生以上の学生については、「意見や考え求められる」機会の頻度に関わらず、「社会や現実と学問の意義の関わり」を教えてくれた授業の経験がある学生ほど、主体的学習者になりやすいという授業内容の重要性を示すとも考えられる結果となった。しかしながら、「社会や現実と学問の意義の関わり」を教えてくれた授業の経験がある学生のうち、「意見や考え求められる」機会が少ない学生の主体的学習者の割合は26.3%、「意見や考え求められる」機会が多い学生の主体的学習者の割合は、35.6%であり約9ポイントの差が生じており、「意見や考え求められる」機会と「社会や現実と学問の意義の関わり」を教えてもらう機会が組み合わせられることによって、より主体的学習態度につながっている可能性が認められる。

一方、1年生に限定した分析結果を見ると、「意見や考え求められる」機会の頻度に関わらず、「社会や現実と学問の意義の関わり」を教えてもらう機会の頻度によっては主体的学習者の割合に有意な差は生じていない。このことは、授業方法と授業内容の組み合わせが重要であるとしても、1年生の段階では授業方法

表 5 授業方法と授業内容の組み合わせと学習態度（選抜性：低）

		1年生			3年生以上			
		受動的学習者		主体的学習者	受動的学習者		主体的学習者	
意見や考え求められる機会少ない	社会や現実と学問の意義との関わり教えてくれた	なし	度数	1,036	211	度数	1,195	322
			%	83.1%	16.9%	%	78.8%	21.2%
			調整済み残差	0.9	-0.9	調整済み残差	2.9	-2.9
		あり	度数	363	84	度数	715	255
			%	81.2%	18.8%	%	73.7%	26.3%
			調整済み残差	-0.9	0.9	調整済み残差	-2.9	2.9
意見や考え求められる機会多い	社会や現実と学問の意義との関わり教えてくれた	なし	度数	364	121	度数	483	198
			%	75.1%	24.9%	%	70.9%	29.1%
			調整済み残差	1.1	-1.1	調整済み残差	2.5	-2.5
		あり	度数	236	94	度数	387	214
			%	71.5%	28.5%	%	64.4%	35.6%
			調整済み残差	-1.1	1.1	調整済み残差	-2.5	2.5

の影響力が強いことを示唆している可能性がある。

表 6 は中選抜性の大学を対象に「意見や考え求められる」機会の頻度を統制変数として、「社会や現実と学問の意義の関わり」と学習態度の関係についてクロス集計分析を行った結果である。課題 2 の分析の結果では、低選抜性の大学と同様、中選抜性の大学でも、「社会や現実と学問の意義の関わり」と「意見や考え求められる」の双方が主体的学習態度の形成に影響力を有していたが、3 年生以上の学生については、「意見や考え求められる」機会の頻度が少ない学生に限って、「社会や現実と学問の意義の関わり」を教えてくれた授業の経験がある学生ほど、有意性をもって主体的学習者になりやすいという結果となり授業内容の重要性を示すと考えられる結果となった。但し、有意ではないものの、「意見や考え求められる」機会の頻度が多い学生においても、「社会や現実と学問の意義の

関わり」を教えてくれた授業の経験がある学生ほど、主体的学習者になる割合が高い結果となった。

また、1 年生に限定した分析結果を見ると、「意見や考え求められる」機会の頻度に関わらず、「社会や現実と学問の意義の関わり」を教えてもらう機会の頻度によって主体的学習者の割合に有意な差は生じておらず、低選抜性の大学と同様の結果となった。

表 7 は高選抜性の大学を対象に「意見や考え求められる」機会の頻度を統制変数として、「社会や現実と学問の意義の関わり」と学習態度の関係についてクロス集計分析を行った結果である。課題 2 の分析結果では、高選抜性の大学は、「社会や現実と学問の意義の関わり」は主体的学習態度の形成に影響力は認められず、「意見や考え求められる」が主体的学習態度の形成に影響力を有するという結果となっていた。表 7 の結果をみると、「意見や考え求められる」機会が少な

表 6 授業方法と授業内容の組み合わせと学習態度（選抜性：中）

		1年生			3年生以上			
		受動的学習者		主体的学習者	受動的学習者		主体的学習者	
意見や考え求められる機会少ない	社会や現実と学問の意義との関わり教えてくれた	なし	度数	755	114	度数	1,336	313
			%	86.9%	13.1%	%	81.0%	19.0%
			調整済み残差	1.1	-1.1	調整済み残差	3.3	-3.3
		あり	度数	321	59	度数	703	228
			%	84.5%	15.5%	%	75.5%	24.5%
			調整済み残差	-1.1	1.1	調整済み残差	-3.3	3.3
意見や考え求められる機会多い	社会や現実と学問の意義との関わり教えてくれた	なし	度数	548	145	度数	639	196
			%	79.1%	20.9%	%	76.5%	23.5%
			調整済み残差	1.7	-1.7	調整済み残差	1.5	-1.5
		あり	度数	265	91	度数	427	157
			%	74.4%	25.6%	%	73.1%	26.9%
			調整済み残差	-1.7	1.7	調整済み残差	-1.5	1.5

い学生においては、「社会や現実と学問の意義の関わり」を教えられる機会があってもなくても主体的学習者の割合に有意な差は生じていない。一方、「意見や考え求められる」機会が多い学生については、「社会や現実と学問の意義の関わり」を教えてもらう機会があることで半数近い学生が主体的学習者となっており、授業方法と授業内容の組み合わせが有効的に作用しているという結果となった。

課題3については、「選抜性の違いに関わらず授業方法と授業内容の組み合わせにより主体的学習態度が形成されやすくなる」という仮説を設定していた。選抜性によってその影響力は異なるものの、概ね仮説を支持する結果を得ることができたと言える。但し、選抜性や学年によって組み合わせの影響力は異なっており、この点の検討が必要である。

6 まとめ

本論文では、「質的転換答申」以降、多くの大学でアクティブ・ラーニング形式の導入を中心とした授業方法の改善が進んだにもかかわらず、学習時間、学習態度の両面で課題を抱えている中で、主体的学習態度の形成に影響を及ぼす要因を選抜性の違いに着目して探ろうとしたものである。

課題1では、選抜性が異なった場合でも主体的学習態度の形成が必要であるかどうかを学習行動、学習成果の獲得状況から確認した。分析の結果、学習時間、授業への取組みや読書数については、選抜性の違いにかかわらず、主体的学習者の数値が概ね有意に高く、主体的学習者ほど学習時間が長い、授業への取組度合

も高い、読書数も多いという結果となった。また、学習成果についても、選抜性の違いにかかわらず、主体的学習者ほど汎用的能力、知識の獲得度が高いことがわかった。これらの結果から、選抜性が異なる場合でも、主体的学習態度を形成することの必要性を確認することができた。

課題2では、いずれの選抜性においても主体的学習態度を形成することの必要性が確認できたことから、主体的学習態度の規定要因分析を選抜性別に行った。まず、低選抜性の大学では、「社会や現実と学問の意義の関わり」の影響力が認められ、授業内容の重要性がうかがえる他、「コメント返却あり」「意見や考え求められる」といった双方向型、学生参加型の授業方法の影響力も認められる結果となった。この結果は、低選抜性の大学においては、大学で学んでいる内容がそもそも自分自身にとってどのような意味を有するかを教えることが重要であること、それに加えて、課題に対してフィードバックを行うという学生の学習の過程を可視化すること、単に講義を聴くだけでなく、自ら発信するという能動的行為を求める授業方法も重要であることを明らかにした。

次に中選抜性の大学では、「社会や現実と学問の意義の関わり」の他、「最先端の研究成果」の影響力も認められ、より高いレベルの授業内容が主体的学習態度の形成に影響力を及ぼしていた。また、低選抜性の大学と同様、「コメント返却あり」「意見や考え求められる」といった双方向型、学生参加型の授業方法の影響力も認められた。中選抜性の大学では、低選抜性の大学と共通する部分も見られたが、自分自身にとっての学ぶ意味だけでなく、当該分野の研究成果などレベ

表7 授業方法と授業内容の組み合わせと学習態度（選抜性：高）

		1年生			3年生以上			
		受動的学習者	主体的学習者		受動的学習者	主体的学習者		
意見や考え求められる機会が少ない	社会や現実と学問の意義との関わり教えてくれた	なし	度数	139	28	度数	162	51
			%	83.2%	16.8%	%	76.1%	23.9%
			調整済み残差	1.0	-1.0	調整済み残差	-0.8	0.8
	あり	なし	度数	22	7	度数	73	18
			%	75.9%	24.1%	%	80.2%	19.8%
			調整済み残差	-1.0	1.0	調整済み残差	0.8	-0.8
意見や考え求められる機会が多い	社会や現実と学問の意義との関わり教えてくれた	なし	度数	48	18	度数	63	24
			%	72.7%	27.3%	%	72.4%	27.6%
			調整済み残差	2.0	-2.0	調整済み残差	2.4	-2.4
	あり	なし	度数	18	16	度数	48	39
			%	52.9%	47.1%	%	55.2%	44.8%
			調整済み残差	-2.0	2.0	調整済み残差	-2.4	2.4

ルの高い授業内容も主体的学習態度の形成に影響を及ぼしているなど、低選抜性の大学に属する学生と比較して学力の点で優位であることを反映していると考えられる結果となった。

最後に高選抜性の大学では、授業内容の影響力は認められず、「意見や考え求められる」授業経験のみが主体的学習態度の形成に寄与していた。このことは次のことを意味すると考えられる。学力が高い学生にとっては、大学での学ぶ意味を自分で見出すことができおり、大学で学ぶ内容が自分自身に関連するといった要素は必要としていない。すなわち、大学教育の射程には入っており、主体的学習態度の形成に対しては、行為面での主体性を促す取組みを行うことだけで十分であるということである。このように、課題2の分析の結果、低選抜性の大学と中選抜性の大学においては、双方向型、参加型の授業方法と大学での学びの意味を見出させる授業内容の双方が主体的学習態度に寄与すること、高選抜性の大学においては、参加型の授業方法が重要であるという違いが明らかになった。

しかし、課題2の分析は、他の要因の影響力が一定であった場合のその要因の影響力を表しているに過ぎず、それぞれの要因を組み合わせた場合の影響力については明らかになっていない。そこで、課題3では、課題2の分析の結果、影響力が大きいと考えられる「意見や考え求められる」と「社会や現実と学問の意義の関わり」の2つの要因を抽出し、「意見や考え求められる」機会の頻度を統制した場合でも、「社会や現実と学問の意義の関わり」の影響力が認められるかどうかを確認した。結果として、中選抜性の大学については有意ではなかったものの、「意見や考え求められる」機会と「社会や現実と学問の意義の関わり」を教えらえる機会のそれぞれの頻度が多い学生ほど、主体的学習者になりやすいという傾向が明らかになった。但し、「意見や考え求められる」機会の頻度と比較した場合、低選抜性と中選抜性の大学については、あまり変化が見られないのに対して、高選抜性の大学については大きな変化が見られた。このことは、いずれの選抜性においても、「意見や考え求められる」機会と「社会や現実と学問の意義の関わり」の双方の組み合わせが重要であるとはいえ、組み合わせた場合の影響力が選抜性によって異なり、特に学力が高く、大学での学習へのレディネスがある高選抜性の大学にとっては、組み合わせることの必要性が高いということを示していると言えそうである。また、1年生と3年生以上の学生の分析結果を比較すると、1年生の段

階では、「社会や現実と学問の意義の関わり」の影響力が小さいことが明らかになった。この結果は、授業内容と授業方法の双方が主体的学習態度の形成には重要だとしても、1年生の段階では、授業方法による主体的な学習への導入が重要であることを明らかにしていると言える。

これらの結果から得られる示唆は以下の3点である。1点目は、いずれの選抜性においても主体的学習態度を形成することが必要であるということである。選抜性の違いは、大学入学時点での学力の違いにも反映される可能性があり、ともすれば、主体的な学習よりも与えられた学習に着実に取り組むことが重要である場合も考えられる。もちろん、学習習慣が定着していないような場合においては与えられた学習に対して着実に取り組んだうえで、段階的な目標を達成していくような学習が重要である可能性はあるが、いずれの選抜性であっても主体的学習者ほど学習時間が長い、学習成果を獲得するという傾向が見られたことから、選抜性の違いに関わらず、主体的学習態度を形成することが必要であることが明らかになった。

2点目は、授業方法に加えて授業内容の改善も必要であるということである。「質的転換答申」以降、学生を主体的な学びに導くために授業方法の改善に多くの大学が取り組んできたが、今後は授業内容の改善にも目を向けていく必要がある。特に選抜性が中程度以下の大学の学生にとっては顕著であり、「社会や現実と学問の意義の関わり」を教えることが重要であることがわかった。大学入学までは、範囲や目標とすべき段階もある程度明確で、答えがある問題に取り組んできた学生にとって、大学で学ぶ内容は範囲が明確ではなくどこまで学べばよいかかわらず、また、一律の答えがあるわけではない異質なものとして捉えられる可能性がある。また、大学入学という自分自身の目標と直結している学習と異なり、学ぶことと自分自身との関連性が明確では無い。そのため、学生に対して主体的に学習することを求めるのであれば、まずは、大学で学習することが自分自身と関係があるものであることを理解させることが重要であると考えられるのである。一方、選抜性が高い大学に所属する学生は、大学入学時点で学力が身につけていることから、中等教育と高等教育での学びの変化に対応できる可能性が高いものと考えられ、授業内容そのものは単独では影響力を持ちえず、授業方法が重要であることが明らかになった。

3点目は、授業方法と授業内容の組み合わせも重要

であるということである。特に、授業内容単独では主体的学習態度の形成に影響力がみられなかった高選抜性の大学においても両者を組み合わせることにより主体的学習者になりやすいという結果となったことがそのことを顕著に示している。また、組み合わせの時期については、1年生の段階ではなく高学年の方が有効である可能性を示す結果を得られた。このことは、中等教育から高等教育での学びへの転換の時期にあたっては、学ぶ対象に対して自ら働きかける必要があることを体感させることを優先する必要があるということである。大学への入学によって、学習する内容が高度となり、自ら学ぶ対象に働きかける必要があるなど求められる姿勢も変化する。学生はこれらの変化に対応していく必要があるが、双方への対応を同時に求めるのではなく、学びの対象へアプローチする方法を体感し修得しながら、より高度な学びへと進んでいくことが重要であると考えられる。この点、「質的転換答申」がアクティブ・ラーニング形式の授業の導入を求めたことは妥当性があつたと評価できるが、今後は、アクティブ・ラーニング形式の授業を実質化させるとともに、授業内容との適切な組み合わせやその時期について検討していく必要があると考えられるのである。

本論文では、選抜性の違いにかかわらず主体的学習態度の形成が必要であること、主体的学習態度の形成に対しては、授業方法と授業内容の組み合わせが重要であること、しかし、1年生の段階では授業方法の影響力が大きいことを明らかにし、これまでの多くの大学での取組の有効性を確認するとともに、授業内容を適切な時期に組み合わせる必要があることを明らかにした点で意義がある。しかし、以下のような課題も残っている。1点目は、本論文で使用したデータの調査は約15年前に行われているものであり、その時点では授業方法や授業内容改善の取組みの影響力が明らかになっていなかった可能性がある。2点目は、1時点の調査結果を使用していることから変数間の因果関係が必ずしも明らかになっていないという点である。本論文では、3年生以上の学生を抽出していること、前後関係が想定される変数を分析に用いてこの点に配慮しているが、本論文の分析結果を踏まえた質的研究により補強していく必要がある。3点目は、選抜性と分野の違いを組み合わせた分析を行う必要があるということである。すでに人文と保健分野では大きな違いが生じていないことが明らかになっているが、これらの分野を含んだ様々な分野と選抜性を組み合わせた分

析を行うことによって、本論文の知見を広く一般化することが可能となると考えられる。

注

- 1) 文部科学省「令和3年度学校基本調査(確定値)の公表について」(https://www.mext.go.jp/content/20211222-mxt_chousa01-000019664-1.pdf, 2022.7.12)
- 2) 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～」(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm, 2022.7.12)
- 3) 文部科学省「令和元年度の大学における教育内容等の改革状況について(概要)」によれば、能動的学修を取り入れた授業を実際に行っている大学の割合は95.3%に達している。
- 4) 偏差値のデータは学習研究社(2007)「大学受験案内 2008年度用」に記載されている学研模試の平均偏差値を参照した。
- 5) 本庄(2022)によれば、人文と保健の分野別の学習態度の割合は以下のとおりとなっており、分野の特性が主体的学習態度の形成に影響力を及ぼすとしている。

分野	大学教育無関心者	受動的学習者	主体的学習者
人文	702 (21.5%)	1800 (55.2%)	756 (23.2%)
保健	595 (23.2%)	1584 (61.7%)	388 (15.1%)

参考文献

- Astin, A. W. 1993. "Assessment for Excellence" The Philosophy and Practice of Assessment and Education in Higher Education, ORYX Press.
- 藤填智一 2011.「教育改善のための学生調査の設計—宮崎大学の事例—」東北大学高等教育開発推進センター編『教育・学習過程の検証と大学教育改革』, 東北大学出版会, pp.113-132.
- 学習研究社 2007.「大学受験案内 2008年度用」
- 濱中義隆他 2019.「大学生の学習行動は変わったか—全国学生調査にみる10年間の比較—」『日本高等教育学会第22回大会発表資料』
- 本庄秀明 2020.「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—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第60巻, pp.465-474.
- 本庄秀明 2022.「大学生の学習態度とその規定要因について—全国大学生調査の二次分析の結果から—」『大学評価研究』第21号, pp.93-101.
- 伊藤茂樹 1999.「大学生は生徒なのか—大衆教育社会における高等教育の対象—」『駒澤大学教育学研究論集』第15号, pp.85-111.
- 岩田弘三 2015.「『大学の学校化』と大学生の『生徒化』」『The Basis: 武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要』第5号, pp.65-87.
- 金子元久・両角亜希子・大多和直樹・浦田広朗 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』, pp.76-79.
- 加藤奈穂子・尾澤重知 2021.「大学入学後の学習経験が大学生の学習観に与える影響」『日本教育工学会研究報告集』2021(2),

pp.32-39.

- 川嶋太津夫 2018. 「教育改革の四半世紀と学生の変化」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』, pp.7-16.
- 葛城浩一 2006. 「在学生によるカリキュラム評価の可能性と限界」『高等教育研究』第9集, pp.161-180.
- 松下佳代 2009. 「『主体的な学び』の原点—学習論の視座から」『大学教育学会誌』第31巻, 第1号, pp.14-18.
- 両角亜希子 2009. 「大学生の学習行動の大学間比較：授業の効果に着目して」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第49巻, pp.191-206.
- 両角亜希子 2013. 「学生類型をベースに考える新しい授業スタイル」『学生と楽しむ大学教育—大学の学びを本物にするFDを求めて』, ナカニシヤ出版, pp.105-119.
- 日本経済団体連合会 2022. 「採用と大学改革への期待に関するアンケート結果」(https://www.keidanren.or.jp/policy/2022/004_kekka.pdf, 2022.7.12)
- 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集, pp.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」東北大学高等教育開発推進センター編『教育・学習過程の検証と大学教育改革』, 東北大学出版, pp.47-62.
- 岡田有司・鳥居朋子 2011. 「私立大学における大学生の学習成果の規定要因：ユニバーサル・アクセス時代における多様性と質保証の視点から」『京都大学高等教育研究』17, pp.15-26.
- 谷村英洋 2009. 「大学生の学習時間分析—授業と学習時間の関連性」『大学教育学会誌』第31巻, 第1号, pp.128-135.
- 浦田広朗 2009. 「授業実践と学習行動」『IDE 現代の高等教育』No515, pp.20-25.
- 全国大学生生活協同組合連合会 2022. 「第57回学生生活実態調査概要報告」

謝辞

調査データの使用をお許しいただいた学術創成科研の皆様には深く感謝申し上げます。

(指導教員 福留東土教授)