

第3回

大学生の 学習・生活実態調査 報告書

ベネッセ教育総合研究所



 Benesse

目次



本調査の特徴	3
調査概要	4
分析にあたって	5
基本属性	6

巻頭言	教育改革の四半世紀と学生の変化	7
	大阪大学 教授 川嶋太津夫	

1	【データを読む】 8年間の学生の変遷からみえる大学教育の成果と課題	17
	ベネッセ教育総合研究所 研究員 松本 留奈	

2	学生エンゲージメントが拓く大学教育の可能性	30
	～改めて「誰のための」「何のための」教育改革かを考える～	
	京都大学 准教授 山田 剛史	

3	大学における“つながり”の重要性	40
	芝浦工業大学 准教授 谷田川 ルミ	

4	学びを触発する大学での教育経験	49
	～高校から大学にかけて態度変容が見られた学生に着目して～	
	ベネッセ教育総合研究所 研究員 佐藤 昭宏	

5	「生徒化」している大学生と「学生化」への移行	58
	青山学院大学 教授 杉谷 祐美子	

本調査の特徴



本調査は大学生を取り巻く社会状況や教育環境が変化するなかで、大学生の学習・生活全般にわたる意識や実態をとらえることを目的に実施している。同じ目的で実施した過去2回の調査（2008年、2012年）と経年での比較ができるように配慮して、今回の調査を設計した。

本調査の特徴は以下のようにまとめられる。

1. 大学生の学習・生活全般にわたる意識や実態を幅広くとらえることができる

大学の授業、生活時間、部活動・サークルへの参加、アルバイトの実施状況、友人との付き合いなど、大学生生活全般の内容を幅広く質問しており、大学生の全体像をとらえることができる。

2. 学習と生活実態との関連を把握することができる

大学生の学習行動・意識と生活実態との関連をみることができる。また大学生の学習行動を、高校までの学習行動や受験経験とも関連づけてみることができる。

3. 経年比較に配慮した調査設計により時代の変化を把握することができる

大学生の変化を継続的にとらえるために、経年比較が可能となるよう調査設計をしている。これにより学生の学習・生活全般にわたる基本的な項目について8年間の変化をとらえることができる。

4. 教育環境の変化に対する意識・行動をとらえるために新規項目を追加している

大学生を取り巻く社会状況や教育環境の変化、課題認識の変化などにあわせて、一部調査項目の改訂や追加も行っている。2016年の調査では、大学の理念やポリシーに対する学生の認知・理解、投票行動をたずねる項目などを追加している。



調査概要

●調査テーマ

大学生の学習・生活に関する意識・実態

●調査目的

大学生の学習・生活全般にわたる意識や行動を多様な観点からとらえ、大学生の実態を明らかにし、大学教育を中心としたこれからの大学生を取り巻く環境を考えていくための基礎データとして活用すること。また、広く一般に結果を公表し、社会に還元すること。

●調査方法

インターネット調査

●対象と抽出方法

全国の大学1～4年生 4,948名

	1年生	2年生	3年生	4年生	計
男子	670	670	670	670	2,680
女子	567	567	567	567	2,268
計	1,237	1,237	1,237	1,237	4,948

インターネット調査会社の約420万人のモニター母集団のうち、「大学生」として登録されている約15万人に対して予備調査を実施。このうち、大学1～4年生（18～24歳、日本在住）にアンケートの協力を依頼。文部科学省の『平成28年度学校基本調査（速報）』の男女比率に近いサンプル構成を目指して回収を行った。

●調査時期

2016年11月18日～12月20日

●調査項目

高校での学習状況／大学選択で重視した点／大学の志望度／入学時の期待／大学生活で力を入れたこと／大学生生活の過ごし方／履修科目数／評価／教職員との交流／保護者との関係／友だち関係／大学教育観／学びの機会／学びに対する姿勢・態度／大学生活で身についたこと／海外留学の意向／進路意識／建学の精神やポリシーの認知／大学生生活の満足度／学びの充実／成長実感／社会観・就労観／投票行動 など

●過去の調査

	実施時期	対象	調査方法
第1回	2008年10月上旬	大学1～4年生4,070名 (男子2,439名、女子1,631名)	インターネット調査
第2回	2012年11月上旬	大学1～4年生4,911名 (男子2,791名、女子2,120名)	インターネット調査

分析にあたって



本報告書を読む際の留意点

- ① 本報告書では、調査対象者が所属している「学部系統」を以下のとおりの区分に分けて分析している。

学部系統の区分

区分	調査票で示した学部系統
人文科学	人文系統（文学、心理学、文化学など） 外国語学系統（外国語学部など） 国際学系統（国際関係学、国際情報など）
社会科学	社会学系統（社会学部、社会福祉学部など） 法学系統（法学、政治学、政治経済学など） 経済学系統（経済、経営、商学部、流通学など）
理工	理学系統（理学部、生命科学、地球環境など） 工学系統（理工学部、システム工、情報工など）
農水産	農学・水産学系統（農、水産、生物資源、獣医、酪農など）
医・薬・保健	保健衛生系統（保健、保健医療、看護、看護医療など） 医学（医学部） 歯学（歯学部） 薬学系統（薬学部など）
教育	教育学系統（学校教育学など）
その他	生活科学系統（家政、食物栄養、人間発達、保育など） 芸術系統（造形、音楽など） 総合科学（総合）系統（総合科学、教養、環境情報など）

- ② 特別な注記がない限り、本報告書の分析に用いた数値は、有効回答数4,948名を母数として算出している。また本報告書で使用している百分比（%）は、有効回答数のうち、その設問に該当する回答者を母数として算出し、小数点第2位以下を四捨五入して表示した。四捨五入の結果、数値の和が100にならない場合がある。各図表内の（ ）内の値はサンプル数を表す。



基本属性

ここで説明する基本属性は、有効回答数4,070名（2008年）、4,911名（2012年）、4,948名（2016年）を母数としている。

図1 性別

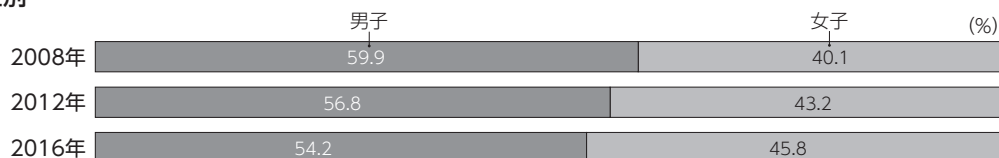


図2 設置者

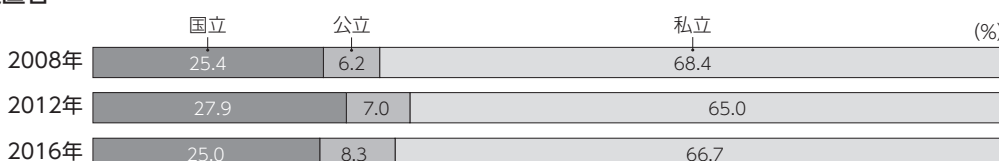


図3 学部系統

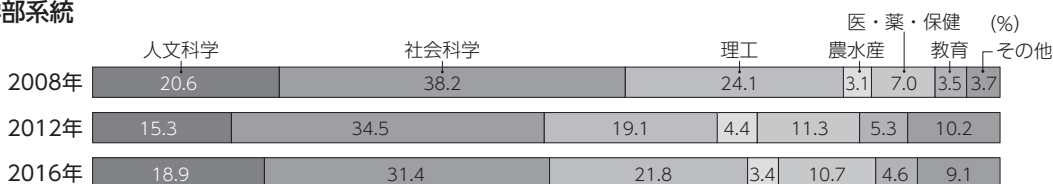


図4 入試難易度 (偏差値)



※設問「あなたの通っている大学の入試難易度にあてはまるものを1つお選びください。」に、回答者が選択した結果。

図5 大学所在地

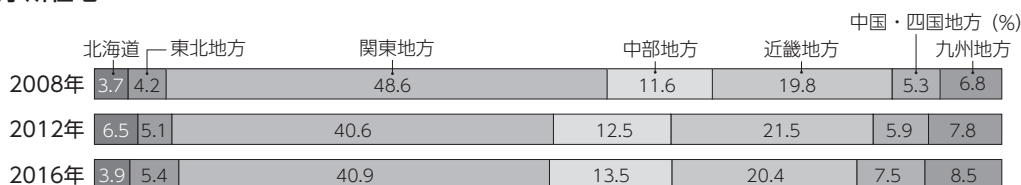
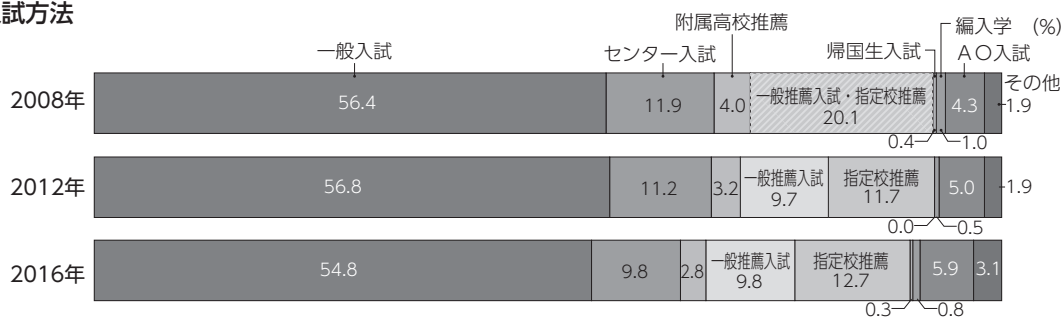


図6 入試方法



教育改革の四半世紀 と学生の変化

大阪大学 教授
川嶋 太津夫

巻頭言

教育改革の四半世紀と学生の変化

はじめに

ベネッセ教育総合研究所による「大学生の学習・生活実態調査」は、2008年の第1回調査から、4年ごとに実施され、今回が第3回目にあたる。第1回の調査が実施された2008年は、従来「大学教育」あるいは「学部教育」と称されてきた大学の学部段階の教育を「学士学位取得に至る教育課程」つまり「学士課程教育」と定義し、その質保証の重要性を提起した『学士課程教育の構築に向けて』（以降、「学士課程答申」と題した答申が、中央教育審議会から出された年でもあった（2007年9月に『学士課程教育の再構築に向けて（審議経過報告）』公表、本答申は2008年12月公表）。

この答申では、昨年（2017年4月）に策定と公表が義務化された3つの方針、「学位授与の方針」、「教育課程編成・実施の方針」及び「入学者受け入れの方針」の重要性が指摘され、答申は、これら3つの方針に基づき学士課程教育を体系的に運用し、我が国の大学が授与する学士学位の国際的通用性を高めるよう求めた。

その背景には、1991（平成3）年に実施された大学設置基準の改正、いわゆる「大綱化」と学位規則の改正により、大学・学部の設置、改組が大幅に自由化されたために、大学教育が急速に多様化したことがある。1994年には学士の分野は250種類、そして2015年には723種類にまで増加している（大学改革支援・学位授与機構調べ（平成28年11月））。さらにそのうちのおおよそ6割は、1大学のみでの分野となっている。学士課程答申の背景には、このような我が国の学士課程教育の多様化が進んだ状況では、我が国の大学が授与する「学士」という学位が、どのような能力を証明しているのかが、受験生、保護者あるいは企業などの国内外のステーク・ホルダーには分かりにくいという問題があった。

そこで、学士課程答申は、参考指針としながらも、「学士力」を我が国の学士課程教育に共通する学習成果として提示した。また、2006年1月には経済産業省が『社会人基礎力に関する研究会「中間とりまとめ」報告書』を公表している。このように、第1回の調査を実施した2008年前後は、日本の高等教育が国際的な潮流となりつつあった「成果基盤型教育」と質保証のさらなる強化への転換点でもあった。

1991年の大学設置基準の大綱化に始まり、2004年の国立大学の法人化、そして、現在進行中の高大接続改革など、平成の一連の大学改革は、明治の帝国大学の誕生、

そして第2次大戦後の新制大学に次ぐ、我が国の「第3の大学改革」とも言える。そして、平成時代に入ってから大学改革は、その多くが「教育改革」であり、学生の学習及び大学生活への影響も大きいと考えられる。そこで、まず、平成の大学（教育）改革の経緯を概観し、その後、3回の調査との関連を論じることとする。

「平成の大学改革」の流れ

巻頭言一表1は、今日までに至る一連の大学改革、大学教育改革の発端となった1991（平成3）年2月に、当時の大学審議会がまとめて、公表した「大学教育の改善について」と題した答申から、昨年（2017年）12月に中央教育審議会大学分科会将来構想部会がとりまとめた「今後の高等教育の将来像の提示に向けた論点整理」まで、四半世紀にわたって出された、大学教育改革に関する主な答申等の主要な内容を整理したものである。大学審議会は、臨時教育審議会の「第二次答申」（1986年4月）の高等教育の改革に関する提言で言及されたユニバーシティ・カウンシルの創設を受けて、1987年9月に設置され、数々の答申を出してきたが、2001年1月に実施された中央省庁再編に伴う審議会の整理統合により、その機能は文部科学省中央教育審議会大学分科会に引き継がれた。

さて、その大学審議会が1991年2月に公表した「大学教育の改善について」と題した答申が、今日まで続く大学教育改革の「引き金」になったことは先に述べた。その主な内容は巻頭言一表1にまとめたとおりであるが、大学設置基準で大学の教育課程を、一般教育科目、外国語科目、保健体育科目及び専門教育科目に区分し、それぞれに必要な科目数（単位数）を定めていることは、大学教育の内容、水準を全ての大学で一定に保つという利点はあるが、他方で、各大学の理念の多様性、社会の変化を反映するのが難しいだけでなく、各大学において教育内容の見直しの努力を押しとどめるといった弊害も見られることなどから、卒業に必要な最低の総単位数（124単位）を定めることを除き、どのような教育課程を編成するかについては、各大学、学部、学科等の理念や教育目的に基づき、4年間ないしは6年間の教育課程を通じて行う方が良く、と提言した。この提言を受けて、同年6月に大学設置基準が改正された。これが、いわゆる「大綱化」である。

いわば、大学設置が「規制緩和」されたわけである。

そのため、それまでは大学設置基準が、一定程度の質を一律に保証してきたことへの歯止めが外されたことへの対応として、答申は、自己点検・評価の仕組みの導入も提言した。つまり、大学の自主性を大幅に認める代わりに、自らが教育の質保証に責任を持つよう提言したわけである。これは、大綱化と同時に、大学設置基準において「努力義務」とされ、その後、2002年には学校教育法が改正され、自己点検・評価の実施とその結果の公表が「義務」づけられ、同年、それを第三者機関の評価を受けるといふ、いわゆる「認証評価」制度の導入につな

がった。

このように、1991年2月の答申「大学教育の改善について」は、その後の日本の大学や大学教育の在り方に、功罪両方の影響を及ぼしたと言えるが、その後の大学審議会、その後継組織である中央教育審議会の答申や審議報告を見てみると、どうやら「罪」の影響のほうが、「功」を上回っていたような状況である。

たとえば、大綱化から6年後に、同じ大学審議会が公表した「高等教育の一層の改善について」は、タイトルに「一層の改善」と表現されてはいるものの、その内容

巻頭言一表1

年	答申等	主な提言等
1991.2	「大学教育の改善について」 (大学審議会答申)	<ul style="list-style-type: none"> ・開設授業科目については、大学設置基準上、一般教育科目、専門教育科目等の区分は設けない。 ・大学、学部、学科等の教育上の目的に照らして、必要な授業科目からなる教育課程を体系的に編成するとともに、幅広く深い教養、総合的な判断力を身に付けさせ、豊かな人間性を涵養することにも留意。 ・学生の卒業要件については、最低の修得総単位数を記すにとどめる。 ・自己点検・評価システムの導入
1991.6	大学設置基準の改正	<ul style="list-style-type: none"> ・授業科目区分の廃止 (いわゆる「大綱化」) ・4 (6) 年一貫教育
1991.6	学位規則の改正	<ul style="list-style-type: none"> ・学士が称号から学位に。 ・学位の種類は、学士、修士、博士に統一。
1997.12	「高等教育の一層の改善について」 (大学審議会答申)	<ul style="list-style-type: none"> ・多くの大学の教員の意識は、従来の大学教育の概念から抜け切れていない。 ・学部教育を、幅広い教養や学問修得の方法を目的とする、いわば基礎教育と考え、高度の専門教育は大学院で行うこととするのか。 ・学士の学位を授与する学士課程教育の観点から、学部教育の質やその確保をどう考えるのか。 ・教える側の視点だけでなく、学生の視点に立った改革が求められている。 ・教養教育が軽視されているのではないかとこの危惧がある。 ・教養教育運営体制が機能していない。 ・1単位は教室以外の学習を含めた標準45時間の学習を必要とする教育内容を持って構成するという趣旨が徹底せず。 ・学生の履修科目の過剰登録という問題も指摘されている。背景には就職活動の早期化も一つとしてある。履修科目数の上限設定が必要。 ・学生の成績評価が教員個人の主観的基準で行われている。 ・授業のための準備学習に役立つシラバスになっていない。 ・少数科目を集中して履修し、学習効果を高めるセメスター制、クォーター制の導入の検討。 ・ファカルティ・デベロップメントの組織的推進。
1998.10	「21世紀の大学像と今後の改革方策について-競争的環境の中で個性が輝く大学-」 (大学審議会答申)	<ul style="list-style-type: none"> ・一般教員は、研究重視の意識は強いが、教育活動に対する責任意識は十分でない。 ・教員から学生への一方通行型の講義が行われている。 ・教養教育が軽視されている。 ・単位制度の趣旨が徹底せず、授業時間外の学習指導を行っていない。 ・授業期間は1学年間に約30週、1学年間で約30単位を修得することが標準。したがって、卒業に必要な単位数は4年間にわたって124単位を修得することを基本とした制度設計。 ※1995年の文部省調査では、1週間の平均学習時間26.5時間 (授業内19.3時間、授業外が7.2時間) 自然科学系は30.2時間 (授業内22.3時間、授業外7.9時間) 社会科学系は21.8時間 (授業内15.8時間、授業外6.0時間) ・シラバスを通じて、予復習を促すのが教員の務め。 ・履修科目登録数の上限設定が必要。 ※1995年の文部省調査では、1学期14.5科目、年間履修単位数58単位。 ・学期末の試験のみで成績評価が行われるなど、成績評価が甘く、安易な進級、卒業判定が行われている。(厳格な成績評価、卒業時の質の確保が重要) ・課題探求能力の育成 (学部教育の再構築) ・国際舞台で活躍できる能力の育成 ・ガバナンス・マネジメント改革 ・教育情報の積極的提供 ・第三者評価システムの導入
1999.9	ファカルティ・デベロップメント (FD) の努力義務を規定	
2000.11	「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について」 (大学審議会答申)	<ul style="list-style-type: none"> ・グローバル人材の育成 ・学生、教員等の流動化 ・国際的通用性のある教育研究及び大学運営体制 ・広い視野を持った人材の育成 ・教育方法・履修指導の充実 (責任ある授業運営、厳格な成績評価) ・教員の教育能力の評価と改善 ・生涯学習ニーズへの対応 ・ICTの教育への活用
2002.2	「新しい時代における教養教育の在り方について」 (中央教育審議会答申)	<ul style="list-style-type: none"> ・学部教育=教養教育+専門基礎教育 ・教養教育の再構築 (教養教育の質が大学の生命を決する) ・質の高い授業を実現するための授業内容・方法の改善 (「プレート・ブックス」、50分授業複数回開講) ・教養教育重点大学 (仮称) ・ギャップ・イヤー
2004.4	国立大学の法人化 認証評価制度	「遠山プラン (国立大学の構造改革)」2001.6による改革の加速

年	答申等	主な提言等
2005.1	「我が国の高等教育の将来像」 (中央教育審議会答申)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 2005～2010年の「グランドデザイン」とその実現のための施策 ・ 計画・規制から「政策誘導」へ ・ 機能別分化 (7類型) ・ 学位＝課程修了に係る知識・能力の証明 ・ 学位を与える課程 (プログラム) 中心の考え方への再整理が必要 ・ 学士課程＝「21世紀型市民」の育成 ・ 国は、単位の考え方について、基準上と実態上の違い、単位制度の実質化 (単位制度の趣旨に沿った十分な学習量の確保) や学修時間の考え方と修業年限の問題等を整理し、課程中心の制度設計をすべき ・ 「出口管理」の強化 (AP,CP,DP (「出口管理」) の明確化)
2008.12	「学士課程教育の構築に向けて」 (中央教育審議会答申)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 3ポリシーに基づく教学マネジメント体制の確立 ・ 学士課程共通の学習成果＝「学士力」 ・ 学習成果の測定・把握 (AHELO等) ・ 分野別保証の枠組み (日本学術会議との連携) ・ 教育課程の体系化・構造化 (科目コード) ・ 英語4技能の教育 ・ キャリア教育の充実 (持続的就業力の育成) ・ 単位制度の実質化 (15週の授業+期末試験) ※ 1日の平均学習時間3時間30分 (2006年) ・ シラバス、セメスター制、キャップ制、GPAが十分に機能していない。 ※ シラバス：準備学習等の具体的な指示は約半数→国際的に通用するものに ※ キャップ制：1年間の上限単位数が多すぎて、各年次で均等に学ぶ構造になっていない→3単位、4単位複数回開講、従量制授業料 ・ 成績評価が組織的に行われていない→成績評価基準の策定、GPAの厳格な適用、ポートフォリオの活用、履修の集大成評価 ・ 入試の二極化→「高大接続テスト (仮称)」の導入 ・ 初年次教育の導入・充実 ・ ファカルティ・デベロップメントの充実、専門的職位の養成、大学間連携 ・ 分野別評価が必要
2012.8	「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～」 (中央教育審議会答申)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学修時間が短い→質を伴った学修時間の増加が必要 ※ 学期中1日あたり4.6時間 ・ 教育課程の体系化が必要 (授業科目の整理・統合) →ナンバリング、CAP制など ・ 組織的な教育の実施が重要 ・ シラバスの充実が必要 ※ 具体的な準備学修内容の指示35.8%、標準学修時間の指示6.8% ・ 学位を与える教育課程としての学位プログラムに ・ 能動的学修 (アクティブ・ラーニング) への転換が必要 ・ 学修成果の把握 (アセスメント) が重要 ・ 学長のリーダーシップのもとで全学的な教学マネジメントを ・ 高大接続の課題 (高校生中間層の学習時間が半減)
2012.8	中央教育審議会高大接続特別部会設置	
2014.12	「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～」 (中央教育審議会答申)	<ul style="list-style-type: none"> ・ APに基づく、志願者一人一人の多様な背景、能力を公正に評価する選抜に ・ 学力の3要素 (知識・技能、思考力・判断力・表現力、主体性・多様性・協同性等) の評価 ・ 「大学入学希望者学力評価テスト (仮称)」の導入 ・ 「高等学校基礎学力テスト (仮称)」の導入 ・ 全学的なカリキュラム・マネジメントが必要 (科目ナンバリング) ・ 主体的に多様な人々と協働して取り組むアクティブ・ラーニングへの転換 ・ 学修成果の把握・評価 (アセスメント) が重要
2015.1	「高大接続改革実行プラン」 (文部科学大臣)	
2016.3	高大接続システム改革会議「最終報告」 (高大接続システム改革会議)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 授業改善への取組も見られるが、知識の伝達にとどまる授業も見られ、学生の力をどれだけ伸ばし、社会に送り出しているかについて社会から厳しい評価。 ・ 3つの方針 (「卒業認定・学位授与の方針」「教育課程編成・実施の方針」「入学者受入れの方針」) に基づく大学教育の実現 (カリキュラム構成の見直し、学生の能動的な学修を重視した指導方法への転換、学修時間増加に向けた指導、学修成果の把握) ・ スタッフ・デベロップメント (SD) の制度化 ・ 認証評価制度の改善 (内部保証、学修成果の重視) ・ 入試ルールの変更 (学校推薦型選抜、総合型選抜、一般選抜) ・ 「大学入学希望者学力評価テスト (仮称)」に記述式問題を導入 (国語、数学) ・ 英語4技能外部検定試験の活用
2017.4	3つの方針の策定・公表の義務化 スタッフ・デベロップメントの義務化	
2017.7	高大接続改革の実施方針等の策定 (文部科学省)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「大学入学共通テスト」「高校生のための学びの診断テスト」導入
2017.12	「今後の高等教育の将来像の提示に向けた論点整理」 (中央教育審議会大学分科会将来構想部会)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 18歳人口の減少を踏まえた大学の規模、地域配置の検討 ・ 汎用的能力と強みのある専門性を兼ね備えた人材の育成が必要 ・ 教育の質保証の取組が不十分 ※ 1週間の学修時間 (授業約20時間、予習・復習約5時間) ・ 教育課程の改善 (シラバスの記載内容にばらつき) ・ 厳格な成績評価の運用 (GPAの運用実態も様々で、進級・卒業の判定に活用されていない) ・ 実践的な教育課程への改善 (企業等との連携や実務経験者の参加が不十分) ・ 指導方法の改善 (FDへの参加率が低く、取組内容のばらつきが大きい) ・ 学修成果の可視化と情報公開 (学修成果の把握・測定及びその結果の公表が不十分) ・ 学位プログラムを中心とした大学制度へ (新しい教育ニーズへの対応が困難) ・ 認証評価制度 (評価結果が改善に結びついていない、評価疲れ) ・ 学位の国際的通用性 (学位の分野723、1大学のみでの名称約6割)

には、大学審議会としては、大学教育の改善が、いっこうに進んでいないことへのいらだちも見て取れる。

特に、授業科目区分を廃止し、一般教育科目、外国語科目などの教養教育課程の縛りを廃止したため、教養教育には十分配慮するようにと留意事項を付けたにもかかわらず、国立大学を中心にそれまで教養教育の責任部局であった教養部の廃止が相次いだことから、教養教育の軽視の風潮とその運営方法の不安定さに懸念を示した。さらに、その背後には、大学教員の教育責任に対する意識の希薄さがあることにも言及し、「教える側の視点」から「学生の視点」に立った教育改革の必要性を訴えている。

さらに、大学設置基準による一定の質保証の仕組みがなくなったために、学士という学位を授与する教育課程としての学士課程教育の質にも懸念を示している。

特に、単位制度、成績評価、授業計画、そして、組織的な教育への取組については、具体的な課題と改善の方向性を示している。そして、**巻頭言-表1**を見ての通り、「大学教育の改善について」以降、この四半世紀に大学審議会と中央教育審議会が公表した答申等の内容を一瞥すると、今日に至るまで、大学教育に関して同じ課題が、繰り返し、繰り返し指摘されていることに気づく。

日本の大学教育の根本的課題

日本の大学教育の一番の課題は、大学自身も含めて「学習する組織」「学習させる環境」になっていないことである。大綱化当時、大学教育改革の「3種の小道具」として米国大学から紹介され、華々しく導入されたのが「シラバス」「ティーチング・アシスタント(TA)」そして「オフィス・アワー」であった。

その中でも、学生の主体的な学習を支援するために米国等の大学では極めて有効とされ、我が国にも導入されたシラバスについては、文部科学省の調査（「大学における教育内容等の改革状況について」（平成27年度））によると2015年時点において、全ての授業科目でシラバスを作成している大学は99.6%となり、ほぼ全ての大学が、全ての授業科目でシラバスを作成している。しかし、1997年の「高等教育の一層の改善について」で「授業のための準備学習に役立つシラバスになっていない」と指摘され、翌1998年の「21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学—」でも「シラバスを通じて、予復習を促すのが教員の務め」とも指摘され、それから10年後の2008年の学士課程答申でも、依然として「シラバスは、準備学習等の具体的な指示は約半数で、国際的に通用するものになっていない」と課題を指摘している。さらに2012年の「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～」（以降「質的転換答申」）においても、シラバスの充実が必要であると、改めて課題の指摘をしている。当時の調査（「大学における教育内容等の改革状況について」（平成21年度）文部科学省）によれば、具体的な準備学修内容の指示をシラバスに記載している大学は35.8%、また、標準学修時間の指示をシラバスに記載している大学は6.8%にとどまっていた。

そして、現在中央教育審議会では今後の高等教育の将来像を検討中であるが、2017年12月28日に開催された中央教育審議会大学分科会将来構想部会資料「今後の高等教育の将来像の提示に向けた論点整理」においても、「教育課程の改善」の課題として、再び改めてシラバスの現状に関して、以下のような指摘を行っている。

現状においては、ほとんどの大学でシラバスに基づいて学生に授業内容等が明示されているが、その記載内容に関してはばらつきが大きい。また、準備学修に必要な学修時間の目安（約9%（H24）→約23%（H27））、ナンバリング等の授業科目の教育課程内の位置付けや水準を表す数字や記号（約17%（H24）→約31%（H27））、人材養成の目的又は学位授与の方針と当該授業科目の関連（約23%（H24）→約32%（H27））等の項目は緩やかに進展しつつあるものの、依然として低い水準に留まっている。（34頁）

そこで、事務局提案ではあるが、改善の方向性として、次のような提案が示されている。

シラバスの記載の充実を確保するために、例えば、大学設置基準を改正し、大学が学生に明示する必要がある事項として、従前の事項に加え、事前に必要な学修の時間の目安やその内容の他、当該授業科目の教育課程内の位置付けや水準などの情報についての規定を整備することが考えられる。また、人材養成の目的又は学位授与の方針と授業科目との関連を示すなど、シラバスの記載の充実に向けた一定の指針を示すことが考えられる。（35頁）（下線部は筆者）

シラバスは、教員にとっては、自らの専門性に基づいて設計した「授業計画書」であり、学生にとっては、受講している科目の学修成果に至るための、いわば「ロード・マップ」である。そして、個々の科目から構成される、大学、学部、学科等の教育課程（カリキュラム）は、それぞれの理念と人材養成目的に応じて、大学、学部、

学科などが社会からの要請と専門分野の論理に基づき、自主的・自律的に編成したものである。初等中等教育には国が定めた学習指導要領が存在するが、大学を含む高等教育には、分野によっては、大学や学協会が自主的に定めた「コア・カリキュラム」はあっても、大学の教育課程は、「学問の自由」に基づき、大学や学部・学科が自主的・自律的に編成することが、歴史的に、また世界的に認められてきた。このことは、我が国の大学設置基準においても明示されている。

第十九条 大学は、当該大学、学部及び学科又は課程等の教育上の目的を達成するために必要な授業科目を自ら開設し、体系的に教育課程を編成するものとする。

しかし、今回の事務局提案は、教育内容そのものではないが、シラバスという教育内容と密接に関わる文書に、国が大学設置基準という省令によって一律の枠をはめようとの意図があり、これまでの大学の在り方に対する、重大な政策転換だと言える。

もちろん、大学側にも、これまで十分な改善努力を欠いてきたという責めはあり、学生の学習と学修成果獲得に資するような充実したシラバスへの改善努力は不可欠である。しかし、大学の改善努力の結果、シラバスに、ナンバリング、学位授与方針で定めた学修成果との関係、さらには、該当する学修成果をその科目で獲得するために必要な準備学修の課題や時間を明記するようになったとしても、質的転換答申が求めた自主的な学修時間が増えるかどうかは疑問である。

「単位制度」とその課題

では、いったい、我が国の大学生の学修時間の増加や学修成果の獲得の障害となっている、「root cause(根本原因)」はどこにあるのであろうか。

それは、日本の大学教育制度の根幹である「単位制度」の実質化を阻害する構造が、大学にも、そして社会にもあるからである。大学設置基準第21条には、「一単位の授業科目を四十五時間の学修を必要とする内容をもって構成することを標準」とすると規定されている。

近年は、高等教育のグローバル化への対応のため、 Semester制からクォーター制や4ターム制に移行した大学も多いが、1コマの授業時間が、多くの大学が従来から採用している90分の講義や演習は、制度上は2時間とみなされているので、予習・復習などの授業外学修時間は、その2倍の4時間必要になる。そして、週1回90分(2時間の計算)の授業科目を15回履修すれば「2単位」が与えられるので、授業内外の学修時間は1科目

当たり週に6時間必要である。したがって、大学設置基準が定める単位制度に基づけば、Semester当たり、2単位科目であれば「7.5科目」しか履修できない。

では、我が国の大学生の履修状況はどのようになっていくのであろうか。「21世紀の大学像と今後の改革方策について一競争的環境の中で個性が輝く大学―」で引用されている1995年の文部省調査によれば、1学期あたりの履修科目数は14.5科目、年間履修単位数が58単位に及ぶ。これでは、ほぼ2年半で、卒業に必要な124単位が修得できてしまう。そこで、履修科目数の上限設定、CAP制度の導入の必要性が、1997年12月の「高等教育の一層の改善について」以降、各答申等でも繰り返し叫ばれてきた。2015年時点で、CAP制を導入している大学は91.6%に達している(「大学における教育内容等の改革状況について」(平成27年度)文部科学省)が、その実態は「1年間の履修上限単位数が多すぎて、各年次で均等に学ぶ構造になっていない」(学士課程答申)。

また、実際の授業に関連した学修時間を見てみると、1995年の文部省調査では、授業内学修時間が19.3時間、授業外7.2時間、合計26.5時間で、授業内学修時間から導き出される履修科目数は約13科目(26単位)となるが、単位制度で必要な1単位45時間の学修時間に到底足りていない。

そこで、2012年8月の質的転換答申では、自主的な学修時間を増やすことによって、教育と学習の質を高めるという「好循環」を生み出すために、「学生に授業のための事前の準備(資料の下調べや読書、思考、学生同士のディスカッション、他の専門家等とのコミュニケーション等)、授業の受講(教員の直接指導、その中での教員と学生、学生同士の対話や意思疎通)や事後の展開(授業内容の確認や理解の深化のための探究等)を促す教育上の工夫」(同答申9~10頁)が必要で、能動的学修(アクティブ・ラーニング)への転換が必要と説いたが、2014年11月に国立教育政策研究所が実施した調査を見ると、全く状況は変わっていない。特に1年生は授業内学修時間が20時間、授業に関連した予習・復習時間が4.9時間で、1週間の授業に関連した総学修時間は、24.9時間で、1995年に文部省調査結果と比べると、履修科目数は約13科目(26単位)と変わらず、過剰な履修状況は変わらないが、予習・復習といった授業外学修時間がかかり減少している。

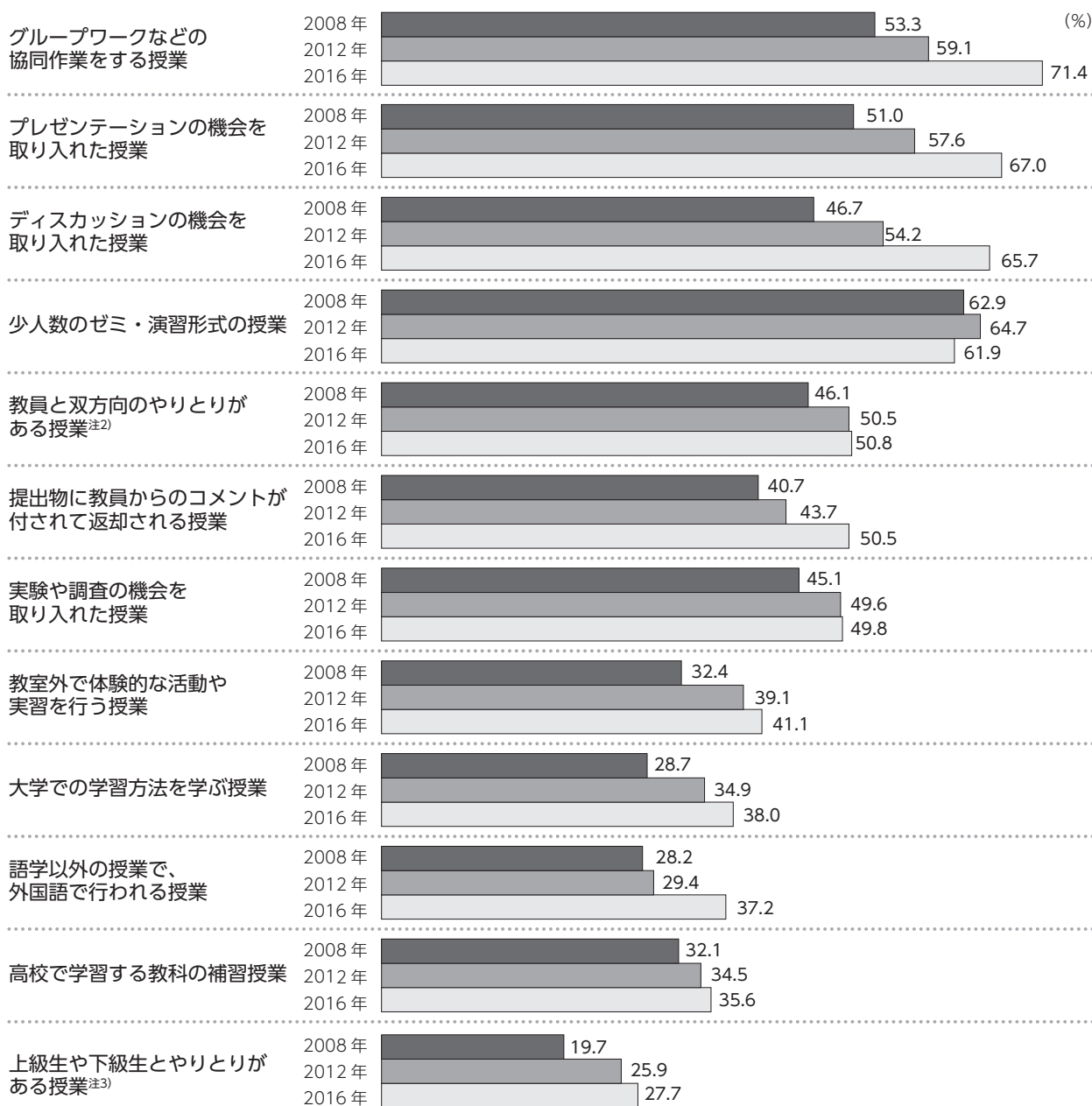
サンプルが異なるので、単純な比較はできないが、我々の第2回調査(2012年)では、1週間の授業内学修時間が13.1時間(約9科目相当)、授業外の予習・復習のための学修時間が2.8時間の、合計15.9時間だったのが、第3回調査(2016年)になると、それぞれ、11.7時間(約

8科目相当)、2.7時間、14.4時間と、減少している。代わりに増加しているのが、アルバイトで、6.5時間から7.7時間に増加している。

では、なぜ、このような単位制度から大幅にそれた履修状況が改善されないのでしょうか。一つは、国立教育政策研究所の報告書も指摘しているように、アルバイトの存在だろう。学業を続けるためであったり、あるいは、クラブやサークルなどの活動費のために必要であったりと、理由は様々であるが、1日が24時間であるので、学修以外の活動とのトレードオフ関係が発生する。二つ目に、それ以上に大きな影響を及ぼしているのが、日本独自の就職慣行であろう。毎年のように就職の取り決め

が変わるが、実質的には3年生の後期頃から学生は就職セミナーに参加するなど、就職活動を開始している。そのため、3年後期から4年生にかけて大学で授業を受けることが難しくなるために、1年生、2年生及び3年生前半までに、卒業に必要な単位数の大半を履修しようとする。実際、国立教育政策研究所の調査でも、3年次の授業内学修時間は、15.9時間に減少している。そして、最後にあげられる理由に、日本の大学の授業料の在り方がある。米国の大学では、単位制度と授業料が密接に結びつけられており、標準授業料(定価)では、単位制度に準拠した単位(科目)数しか履修できない。たとえば、セメスター制の大学では、一般に1科目3単位の授業で

巻頭言一図1 学びの機会



注1) 「よく+ある程度あった」の%。

注2) 2008年、2012年は、「教員と学生が授業時間内にコミュニケーション(議論・質問・対話など)がとれる授業」とたずねた項目と比較した。

注3) 2008年、2012年は、「上級生と下級生が授業時間内にコミュニケーション(議論・質問・対話など)がとれる授業」とたずねた項目と比較した。

注4) 全15項目のうち、他年度と比較可能な12項目を抜粋して表示。

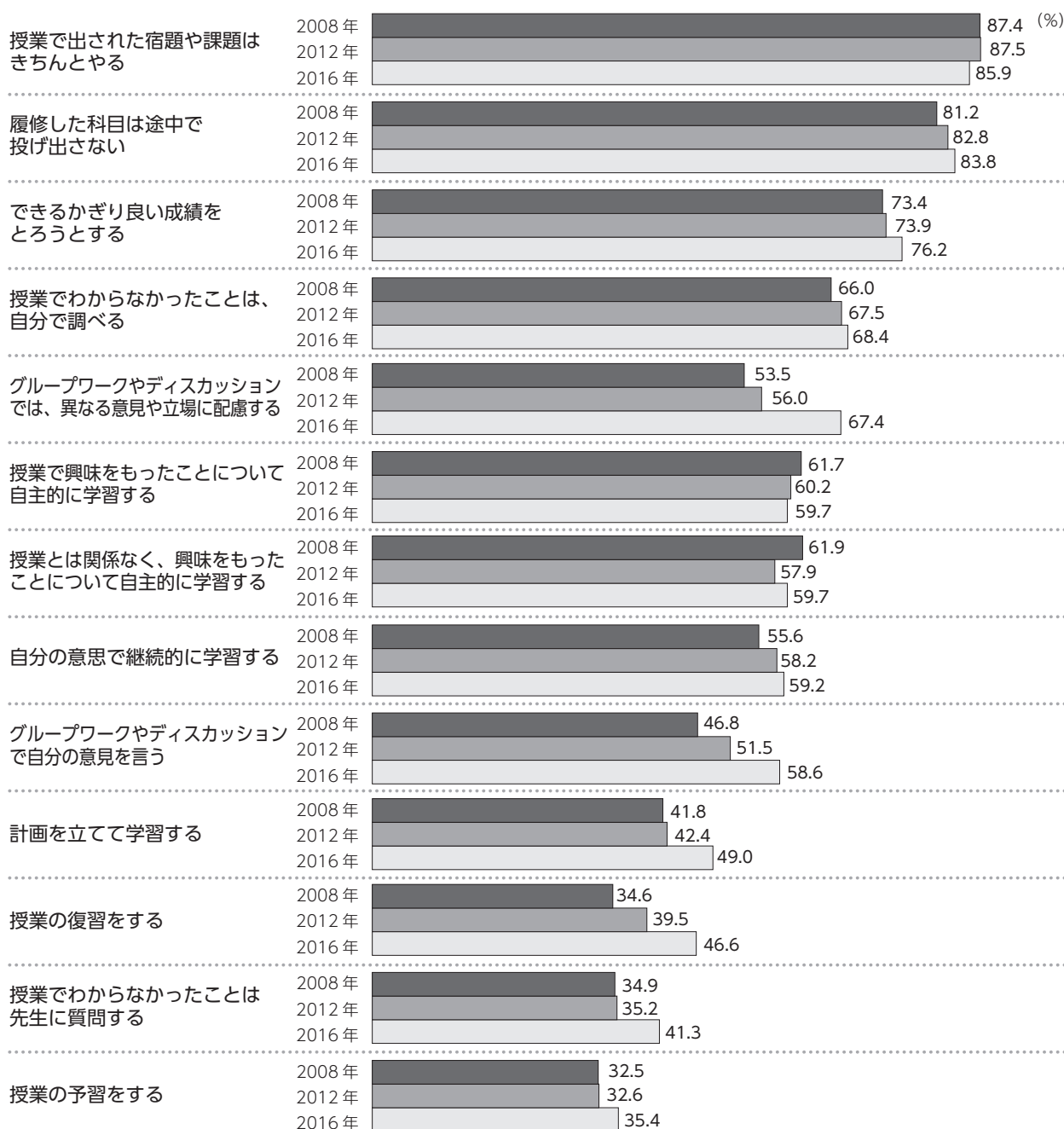
あるので(60分の授業を週3回、あるいは、90分の授業を週2回)標準授業料で履修できる科目数は5科目(15単位)となる。2015年の文部科学省の調査(「大学における教育内容等の改革状況について」(平成27年度)文部科学省)によれば、国公私立大学683大学(約92%)が、履修登録単位数の上限を設定している。しかし、日本では、同一授業料で、CAP制の範囲内であれば、何科目でも履修が可能で、さらにそのCAP制が導入されていても、週45時間以上学修しなければならないほど、高く設定されているため、実質的に機能していない。

また、この過剰な履修状況は、学生の学修上「好循環」

どころか、かえって「負の循環」をもたらしている。

質的転換答申で、主体的な学修を促す方途として学生が主体的・能動的に学修に参加する「アクティブ・ラーニング」の活用が奨励された。実際、文部科学省の調査(「大学における教育内容等の改革状況について」(平成27年度)文部科学省)では、「能動的学修(アクティブ・ラーニング)を効果的にカリキュラムに組み込む」大学は、2012年には54.8%だったが、2015年には70.1%にまで増加した。また、「能動的学修(アクティブ・ラーニング)を取り入れた授業科目の増加を図る」と回答した大学は、全大学の66.0%であった。

巻頭言-図2 授業への取り組み



注)「とても+まああてはまる」の%。

実際、我々の調査でも巻頭言一図1に見るように、第1回調査時から「グループワーク」、「プレゼンテーションの機会」、「ディスカッションの機会」あるいは「教室外での体験的な活動や実習」など、学生が主体的に学ぶ機会は、毎回増加傾向にある。

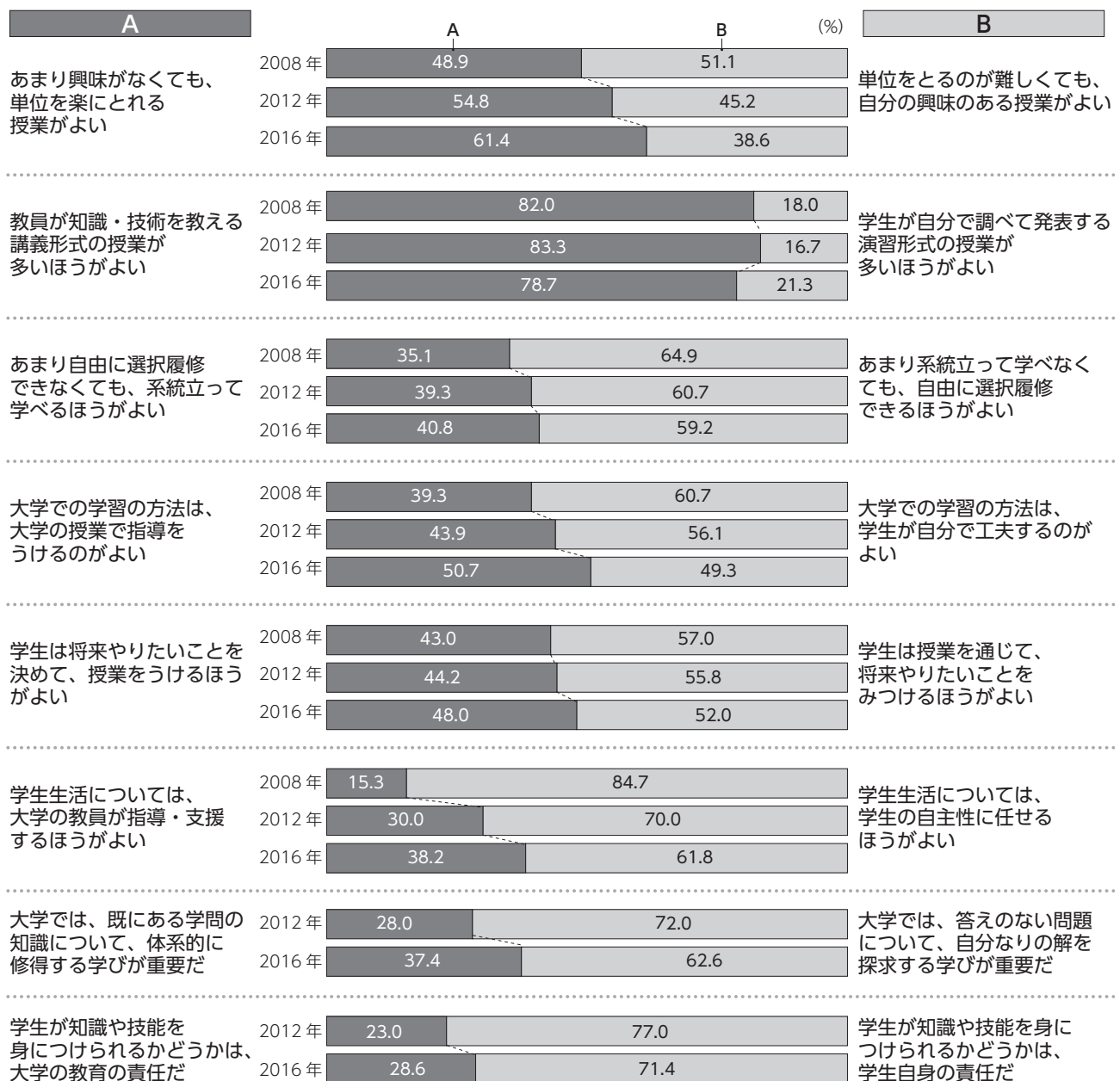
また巻頭言一図2にあるように、「グループワークやディスカッションで自分の意見を言う」、「計画を立てて学習する」、「授業の復習をする」あるいは「授業でわからなかったことは先生に質問する」といった、授業に積極的に参加する割合も第1回調査から増加傾向にある。

ところが、巻頭言一図3にあるように、大学教育の在り方に対する質問では、「難しくても自分の興味ある授業」が良いよりも「単位を楽に取れる授業」が良い、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、第1回調査からじわじわと増加している。

大学の改善努力によって、学生が主体的・能動的に学ぶ機会は増加し、また学生自身もそれを実感しているにもかかわらず、意識の面では、大学や教員への依存傾向が強まっている。大学や大学教員は、学生の主体的に学ぶ態度を養おうと、様々なアクティブ・ラーニングの機会を提供しているにもかかわらず、学生の意識は逆方向に向いているという、大きな矛盾とパラドクスが生じている。その理由の一つは、現在大学や大学教員が提供しているアクティブ・ラーニングの機会が、真に学生の自発的な活動ではなく、グループ・ワークにしろ、ディスカッション重視の授業にしろ、学外での様々な体験的活

巻頭言一図3 大学教育観



注) 全11項目のうち、他年度と比較して変化の少なかった3項目を除く、8項目を抜粋して表示。

動にしろ、全てが大学と大学教員がお膳立てをした「受動的アクティブ・ラーニング」になっているからではないか。

さらに、いくつかの大学では、全ての科目でアクティブ・ラーニングの機会を提供するよう求めているが、1週間に10科目以上の異なった科目を履修し、その全ての科目で、グループ・ワーク、ディスカッション、学外での実習や探求活動や課題を与えられているとすれば、アクティブ・ラーニングに学生は「食傷」してしまっているのではないか。

過度な履修、過度な教育負担

日本の大学教育の質保証、具体的には学生一人一人の学修の質と水準を高めるには、現状の「多数の科目を広く、浅く学ぶ」履修方法から「少数の科目を、深く学ぶ」という、単位制度の原則に基づく履修方法への転換が不可欠である。その履修方法の「転換」に必要なことは、一つには、アルバイトに依存しなくても、学業に集中できるような経済的な支援。それでも、アルバイトが必要な際には、授業に参加できるよう「work and study」などの大学内でのアルバイト機会の提供が不可欠である。二つ目に、現在の学業の継続と就職活動の相反をなくすよう、就職の在り方の抜本的な解決。学卒一斉採用ではなく、通年採用方式とし、大学を卒業し、インター

ンを経験してから就職するなど、「寄り道」を可能とするような社会に変えていく必要がある。これは、現在の高大接続改革を難しくしている背景ともなっている「卒業一進学」が一体化した学校教育制度にも言えることである。そして、最後に、これらが解決されるとともに、「履修し放題」方式の定額授業料制度から、履修単位数と連動した従量制の授業料制度への転換が必要である。

学生の履修科目数が減少すれば、教員が提供する科目数も自ずと減少する。「学生には事前準備・授業受講・事後展開を通して主体的な学修に要する総学修時間の確保が不可欠である。一方、教育を担当する教員の側には、学生の主体的な学修の確立のために、教員と学生あるいは学生同士のコミュニケーションを取り入れた授業方法の工夫、十分な授業の準備、学生の学修へのきめの細かい支援などが求められる。」(質的転換答申10頁) 授業の事前準備や事後の振り返り活動が必要なのは、学生だけではない。教員にも必要であり、学生の過剰な履修状況を改め、教員の担当授業科目数を減らすことによって、一つ一つの授業が充実し、また教員の研究活動に割く時間も増え、教育にも研究にも「好循環」が生まれるのではないか。

今必要な改革は、日本の大学教育の根幹をなす「単位制度」に立ち戻り、それを現実のものにするような、抜本的かつ具体的な改革である。

参考文献

- ・大学審議会及び中央教育審議会の各答申等
- ・国立教育政策研究所「大学生の学習実態に関する調査研究について(概要) 2016年

【データを讀む】 8年間の学生の 変遷からみえる 大学教育の 成果と課題

ベネッセ教育総合研究所 研究員
松本 留奈

テーマ1 【データを読む】 8年間の学生の変遷からみえる 大学教育の成果と課題

本稿は、第1回調査(2008年)から第3回調査(2016年)までのデータの動きに着目し、この間の大学生の学習・生活の実態、意識の変化をとらえることを目的とする。経年での変化を中心に調査全体を概観し、大学教育の成果と課題を整理しておくことで、この後に続く論考につなげたい。

2008年から2016年の8年間、大学を取り巻く環境は厳しかったといわざるを得ない。

厳しい環境のひとつは、少子化による18歳人口の減少だ。1990年代半ばを過ぎ18歳人口が減少に転じてからも、進学率は上昇し続けたため大学生の数は増加傾向にあった。しかし、2009年頃から進学率の伸びが止まり、2018年からの急激な18歳人口減少を目前にした今、多くの大学の経営は生き残りをかけた競争環境に置かれている。進学率が50%を超えユニバーサル化したことが、入学者の質の担保を難しくし、入学者選抜の方法や入学後の教育に課題をもたらしている。

さらに日本が直面する経済・社会の課題が、大学に対する要望を厳しいものにしていく。少子高齢化の進行・人口減少、生産年齢人口減少・経済規模の縮小、財政状況の悪化、グローバル化によるボーダレス化、国際競争の激化、地球規模で解決すべき問題の増加、地方の過疎化と都市部の過密化の進行、社会的・経済的格差の拡大の懸念、産業構造・就業構造の変化、地域におけるケアサービス(医療・介護・保育等)の拡大といった解決困難な課題が山積している現状を突破するには、持続的に発展し活力ある社会を目指した変革を成し遂げなければならない。この社会状況に対応するべく、「生涯学び続け、主体的に考え、行動できる人材」「グローバル社会で活躍する人材、イノベーションを創出する人材」「異なる言語、世代、立場を超えてコミュニケーションできる人材」の育成が大学に求められている(「大学改革実行プラン」(2012年6月))。

とくに本調査がスタートした2008年以降は、大学教育の質的転換への要請が一層高まり、学生の教育成果保証が求められてきた。大学には、「卒業認定・学位授与の方針(ディプロマ・ポリシー)」、「教育課程編成・実施の方針(カリキュラム・ポリシー)」、「入学者受け入れの方針(アドミッション・ポリシー)」の3つのポリシーを一貫性あるものとして策定し公表することが義務づけられ、学生も大学で何を身につけたのが問われる時代

がやってきている。

このデータは、学生の教育成果保証への要求が高まるなか、大学教育がどのような変革を遂げ、その教育を享受する大学生はどう変化してきたかを辿る貴重な資料である。この8年間で大きな変化のみられた5つのテーマを確認していきたい。

1. アクティブ・ラーニングの増加と授業の多様化

大学の授業(表1-1)で際立って増加しているのが、アクティブ・ラーニングの機会である。「グループワークなどの協同作業をする授業」(2008年→2016年18.1ポイント増)、「プレゼンテーションの機会を取り入れた授業」(2008年→2016年16.0ポイント増)、「ディスカッションの機会を取り入れた授業」(2008年→2016年19.0ポイント増)となっている。

その他の授業の機会もおおむね増加傾向にあり、大学の授業はより多様なスタイルに変化してきたといえるだろう。「提出物に教員からのコメントが付されて返却される授業」(2008年→2016年9.8ポイント増)からは教員の指導力の強化が、「語学以外の授業で外国語で行われる授業」(2008年→2016年9.0ポイント増)からはグローバル化への対応が、「大学での学習方法を学ぶ授業」(2008年→2016年9.3ポイント増)からは初年次教育の充実がそれぞれうかがえ、大学教員が相当な授業改善や工夫を施してきたことがわかる。

とくに増加率が高いアクティブ・ラーニングの機会について、学部系統別にみてみよう(表1-2)。資格取得を目的とする医・薬・保健系、教育系は、カリキュラム内に実習が多く含まれるため全体的にアクティブ・ラーニングの機会も多い。どの学部も増加傾向ではあるが学部系統別に比較すると、人文科学、社会科学系では特にグループワークの機会が、理工系ではディスカッションの機会が増加している。また文系のなかでも、社会科学系より人文科学系のほうがアクティブ・ラーニングの機会が多い。

では、大学の授業の変化を受けて、学生の学習態度はどのように変容しているのだろうか。次にみていく。

2. 学生は真面目化、 高校の探究学習が大学での学習に好影響

授業への取組み (表1-3) で、大きな変化がみられたのは「グループワークやディスカッションで自分の意見を言う」(2008年→2016年11.8ポイント増)、「グループワークやディスカッションでは、異なる意見や立場に配慮する」(2008年→2016年13.9ポイント増)である。これは表1-1で示したアクティブ・ラーニングの機会の増加によるものであろう。グループワークやディスカッションの経験を積み、自己主張や意見を調整する術

を獲得させたことは、改革がもたらした学習成果といえる。「授業の復習をする」(2008年→2016年12.0ポイント増)は、過去2回との比較ができないものの表1-1「学期末以外にもレポート・テストが課される授業」(「よく+ある程度あった」84.4%)の頻度に起因しているのではないだろうか。期中に小ステップで理解度を確認される機会が多くあることが、学生をふだんから復習に向かわせていると考えられる。

また、「履修した科目は途中で投げ出さない」、「授業で出された宿題や課題はきちんとやる」は8年間を通じて8

Q あなたはこれまで大学で、次のような授業を経験しましたか。

表1-1 学びの機会

	2008年	2012年	2016年	08→16年の差 (%)
1: ディスカッションの機会を取り入れた授業	46.7	54.2	65.7	19.0
2: グループワークなどの協同作業をする授業	53.3	59.1	71.4	18.1
3: プレゼンテーションの機会を取り入れた授業	51.0	57.6	67.0	16.0
4: 少人数のゼミ・演習形式の授業	62.9	64.7	61.9	△1.0
5: 上級生や下級生とやりとりがある授業	19.7	25.9	27.7	8.0
6: 教員と双方向のやりとりがある授業	46.1	50.5	50.8	4.7
7: 提出物に教員からのコメントが付されて返却される授業	40.7	43.7	50.5	9.8
8: 学んだ内容を文章や口頭でふりかえる授業			50.8	
9: 学期末以外にもレポート・テストが課される授業			84.4	
10: 実験や調査の機会を取り入れた授業	45.1	49.6	49.8	4.7
11: 教室外で体験的な活動や実習を行う授業	32.4	39.1	41.1	8.7
12: 学んでいる内容と将来のかかわりについて考えられる授業		53.4	52.0	
13: 高校で学習する教科の補習授業	32.1	34.5	35.6	3.5
14: 大学での学習方法を学ぶ授業	28.7	34.9	38.0	9.3
15: 語学以外の授業で、外国語で行われる授業	28.2	29.4	37.2	9.0

※1 「よく+ある程度あった」の%。
 ※2 2008年、2012年は、「上級生と下級生が授業時間内にコミュニケーション(議論・質問・対話など)がとれる授業」とたずねた項目と比較した。
 ※3 2008年、2012年は、「教員と学生が授業時間内にコミュニケーション(議論・質問・対話など)がとれる授業」とたずねた項目と比較した。

表1-2 学びの機会 (学部系統別)

		人文科学	社会科学	理工	農水産	医・薬・保健	教育
		2008年(837) 2012年(749) 2016年(937)	2008年(1,553) 2012年(1,693) 2016年(1,555)	2008年(980) 2012年(937) 2016年(1,079)	2008年(125) 2012年(216) 2016年(168)	2008年(283) 2012年(556) 2016年(528)	2008年(143) 2012年(261) 2016年(229)
グループワークなどの協同作業をする授業	2008年	62.0	47.4	49.0	44.0	63.9	73.4
	2012年	65.7	54.3	50.1	55.1	70.1	74.0
	2016年	73.9	62.9	56.6	57.7	73.9	82.1
	08→16年の差	11.9	15.5	7.6	13.7	10.0	8.7
ディスカッションの機会を取り入れた授業	2008年	56.2	45.6	34.6	32.8	55.4	67.8
	2012年	64.4	51.5	43.2	45.3	59.3	72.4
	2016年	78.0	67.7	63.9	66.6	80.3	84.7
	08→16年の差	21.8	22.1	29.3	33.8	24.9	16.9
プレゼンテーションの機会を取り入れた授業	2008年	58.6	47.5	46.6	43.2	53.3	64.3
	2012年	64.9	53.3	51.8	53.2	64.5	65.1
	2016年	72.2	64.7	63.0	64.9	71.2	75.9
	08→16年の差	13.6	17.2	16.4	21.7	17.9	11.6

※1 「よく+ある程度あった」の%。

割を超えており、現代の大学生の真面目さを示している。

次に、高校の学習との接続を確認するために、高校時代の探究学習（自分で問いを立てる、課題解決の情報を収集する、課題解決の方法を考える、学外の人に話を聞きに行く、グループで話し合う、学習の成果を人前で発表する、など）の経験別に、大学の授業への取り組み方をみてみよう（表1-4）。「履修した科目は途中で投げ出さない」、「授業で出された宿題や課題はきちんとやる」といった真面目な態度にはほとんど差がない。一方で、学習意欲、グループワークやディスカッションへの取組み、計画的、自主的な学習、日々の授業への取組みをた

ずねる項目において、高校時代の探究学習の経験が多かった学生のほうが前向きに取り組んでいると回答する傾向にあり、高校時代の探究学習の経験が、大学の学習へのスムーズな移行に貢献しているようである。新学習指導要領による高校までの教育段階の変化が、大学教育にどのような影響をもたらすのか、今後とも期待を持って注目していきたい。

冒頭で述べたように、近年の大学教育は学習成果（ラーニングアウトカム）を軸に置き、「学生が何を身につけたか」によって教育の質保証としている。本調査ではあくまでも自己評価ではあるが、22項目によって多面的

Q あなたは大学での授業に、ふだんからどのように取り組んでいますか。

表1-3 授業への取組み

	2008年	2012年	2016年	08→16年の差 (%)
1: 履修した科目は途中で投げ出さない	81.2	82.8	83.8	2.6
2: 授業で出された宿題や課題はきちんとやる	87.4	87.5	85.9	△1.5
3: できるかぎり良い成績をとろうとする	73.4	73.9	76.2	2.8
4: グループワークやディスカッションで自分の意見を言う	46.8	51.5	58.6	11.8
5: グループワークやディスカッションでは、異なる意見や立場に配慮する	53.5	56.0	67.4	13.9
6: 計画を立てて学習する	41.8	42.4	49.0	7.2
7: 自分の意思で継続的に学習する	55.6	58.2	59.2	3.6
8: 授業に興味をもったことについて自主的に学習する	61.7	60.2	59.7	△2.0
9: 授業とは関係なく、興味をもったことについて自主的に学習する	61.9	57.9	59.7	△2.2
10: 授業でわからなかったことは、自分で調べる	66.0	67.5	68.4	2.4
11: 授業の予習をする	32.5	32.6	35.4	2.9
12: 授業の復習をする	34.6	39.5	46.6	12.0
13: 授業でわからなかったことは先生に質問する	34.9	35.2	41.3	6.4

※1 「とても+まああてはまる」の%。

表1-4 授業への取組み（高校時代の探究学習の経験別）

	高校時代の探究学習の経験 (%)		
	多かった群 (2,197)	少なかった群 (2,751)	(多かった群) - (少なかった群)
1: 履修した科目は途中で投げ出さない	87.3	81.1	6.2
2: 授業で出された宿題や課題はきちんとやる	88.5	83.8	4.7
3: できるかぎり良い成績をとろうとする	82.1	71.6	10.5
4: グループワークやディスカッションで自分の意見を言う	71.7	48.0	23.7
5: グループワークやディスカッションでは、異なる意見や立場に配慮する	78.0	58.8	19.2
6: 計画を立てて学習する	61.4	39.0	22.4
7: 自分の意思で継続的に学習する	71.1	49.6	21.5
8: 授業に興味をもったことについて自主的に学習する	73.5	48.6	24.9
9: 授業とは関係なく、興味をもったことについて自主的に学習する	71.1	50.6	20.5
10: 授業でわからなかったことは、自分で調べる	78.9	60.0	18.9
11: 授業の予習をする	46.2	26.8	19.4
12: 授業の復習をする	58.6	37.0	21.6
13: 授業でわからなかったことは先生に質問する	54.2	31.0	23.2

※1 「とても+まああてはまる」の%。

※2 高校時代の探究学習の経験についてたずねた8項目の回答結果を、「よくあった=3点」、「時々あった=2点」、「ほとんどなかった=1点」に換算し、合計得点を算出。その合計得点を、1:1にもっとも近くなる点で分け、得点の高いグループを「多かった群」、少ないグループを「少なかった群」とした。

な学習成果の確認をしている (表1-5)。2008年から8年間の変化をみると、「自ら先頭に立って行動し、グループをまとめる」(2008年→2016年5.9ポイント増)、「社会活動(ボランティア、NPO活動などを含む)に積極的に参加する」(2008年→2016年7.4ポイント増)がわずかに増加しているだけで、その他の項目には変化がみられない。

本設問では何をもって「身についた」とするかは回答者に委ねられている。よって客観的評価と同等に解釈できないという点は前提に置かねばならないが、大学の授業が多様かつアクティブになり、学生の学習態度にもポジティブな変化がみられるにもかかわらず、大学生生活を通して自信を持って能力・スキルを「身につけられた」と回答する学生が増加していないのはなぜだろうか。背景のひとつとして考えられるのは、学生自身が能力・スキルの獲得を確認できる場がまだまだ乏しいことである。獲得した能力・スキルを発揮できる場を学生に用意する、あるいは客観的テストを実施しその結果を学生にフィードバックするといったことで、学生の能力・スキルの獲得を可視化し「身につけた実感」まで培うことが重要だろう。

3. 楽に単位をとりたい、大学に指導してほしいと考える学生が増加

大学教育に対する考えを【A】【B】2つの対立する選択肢から選んでもらった結果をみてみよう (図1-1)。2008年から8年間の変化をみると、授業・カリキュラム内容への意見、就職や将来に関連する項目に大きな差はみられない。授業・カリキュラム内容への意見では、「基礎・基本が中心の授業」、「教員が知識・技術を教える講義形式の授業」を望む声が7~8割を占め、学生はあまり難しくない講義中心の授業を好む傾向は変わらないことを示している。就職や将来との関連についても、「将来やりたいことを決めて、授業を受けるほうがよい」と「授業を通じて、将来やりたいことをみつけるほうがよい」との意見は約半数ずつに分かれる。専門分野ややりたいことを決めている学生と、決めかねて柔軟性のあるカリキュラムを通して見極めたいと考えている学生が二分化している点に、大学は留意が必要だろう。

一方で、授業に対する学生の構えや大学に対する要望を示す項目で、大きな変化がみられた。これは学部や入試偏差値や地域によらず、大学生全体で起こった変化である。

Q あなたは次のようなことについて、大学生生活全体を通じてどの程度身についたと思いますか。

表1-5 大学生生活を通して身についたこと

	2008年	2012年	2016年	08→16年の差
1: 筋道を立てて論理的に問題を解決する	62.8	63.2	63.3	0.5
2: 現状を分析し、問題点や課題を発見する	64.3	65.5	65.4	1.1
3: ものごとを批判的・多面的に考える	68.0	67.3	66.4	△1.6
4: 必要な情報を収集、整理する			73.6	
5: 自分の知識や考えを文章で論理的に書く	64.6	65.1	64.4	△0.2
6: 学び続ける姿勢をもつ			64.7	
7: 自分で目標を設定し、計画的に行動する	59.4	59.3	58.0	△1.4
8: 図や数表を用いて問題を理解し、表現することができる			49.8	
9: 自分の考えを相手に伝えるように話す			67.0	
10: 既存の枠にとらわれず、新しい発想やアイデアを出す	48.3	49.4	52.4	4.1
11: なにごとにも粘り強く取り組む姿勢をもつ			64.8	
12: 社会や文化の多様性を理解し、尊重する	62.1	63.4	64.4	2.3
13: 自分の感情を上手にコントロールする	65.2	66.1	67.0	1.8
14: 自ら先頭に立って行動し、グループをまとめる	37.0	37.9	42.9	5.9
15: 人と協力しながらものごとを進める	67.1	69.9	70.0	2.9
16: 異なる意見や立場をふまえて、考えをまとめる	64.5	64.2	64.5	0.0
17: グループの中で責任をもって行動する			61.9	
18: 社会活動(ボランティア、NPO活動などを含む)に積極的に参加する	21.0	26.7	28.4	7.4
19: 国際的な視野を身につける	45.6	42.8	43.8	△1.8
20: 外国語でコミュニケーションする			35.7	
21: 幅広い教養・知識を身につける	69.2	67.7	69.3	0.1
22: 専門分野の知識・技術を身につける	71.4	71.5	70.3	△1.1

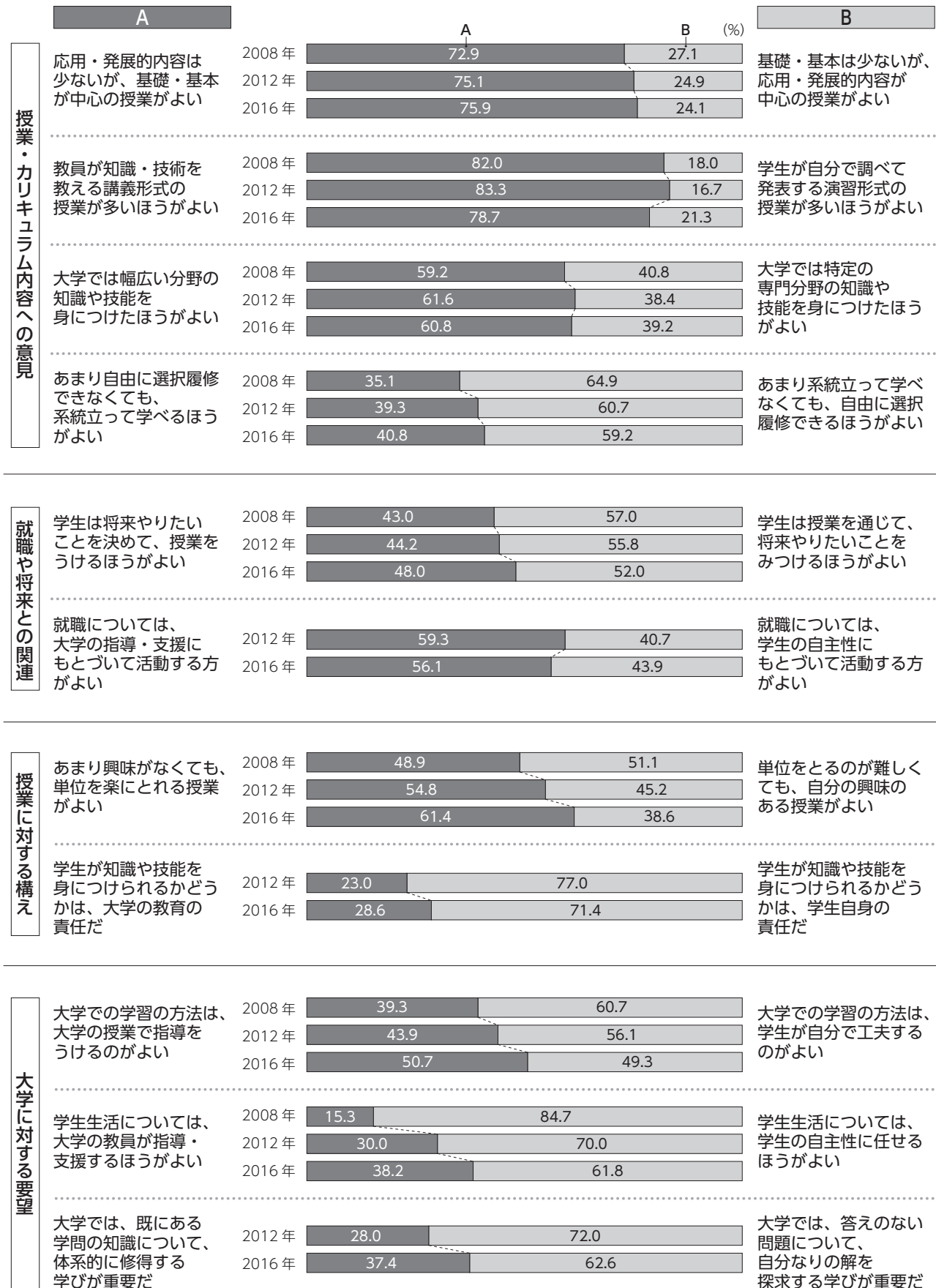
※1 「かなり+ある程度身についた」の%。

テーマ 1 データを読む 8年間の学生の姿から見える大学教育の成果と課題



大学教育について、あなたは次にあげるA、Bのどちらの考え方に近いですか。

図1-1 大学教育観



テーマ 1
【データを読む】8年間の学生の姿からみえる大学教育の成果と課題

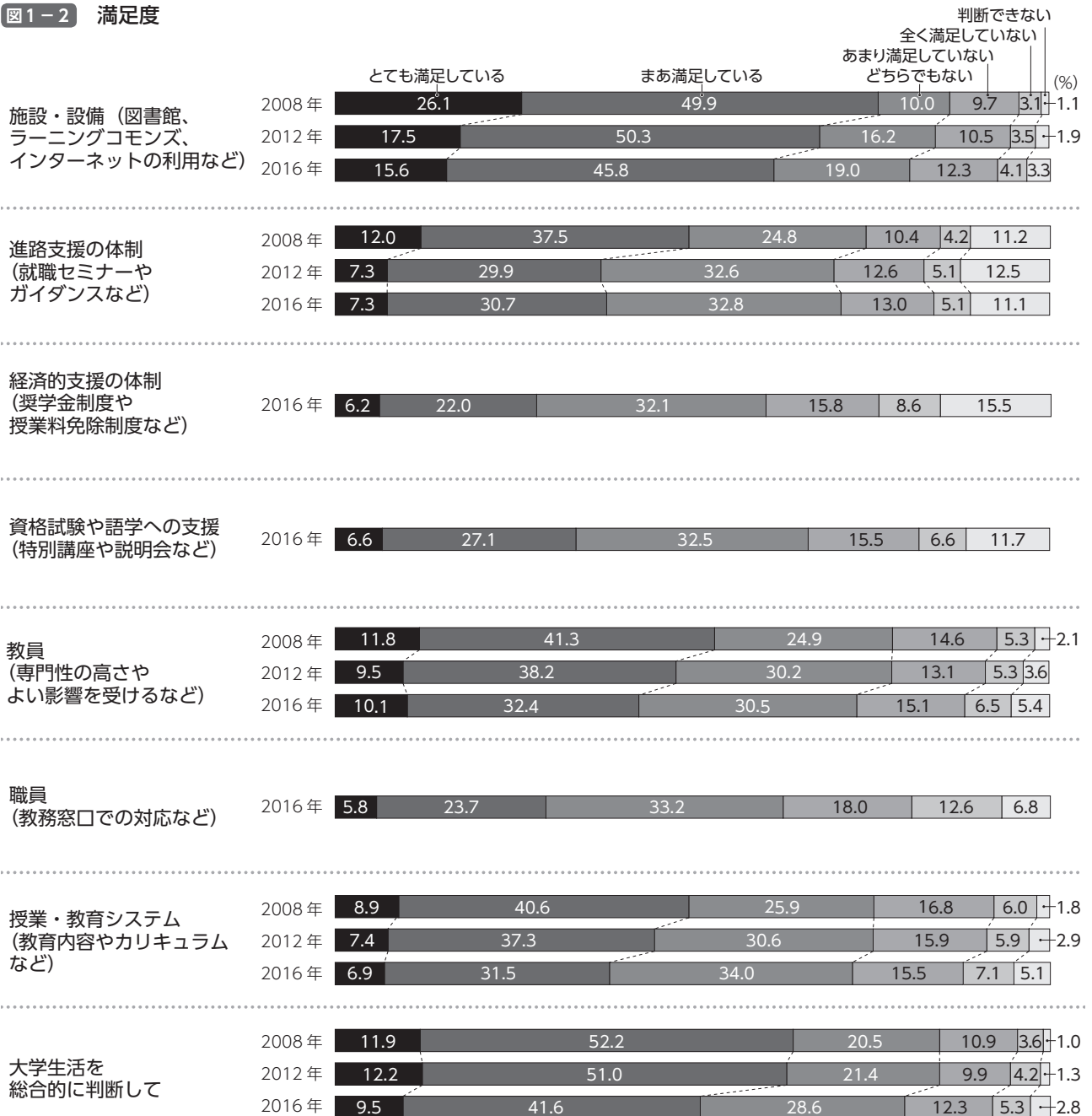
授業に対する学生の構えとして、「興味がなくても、単位を楽にとれる授業がよい」と考える学生が61.4%まで増加している(2008年→2016年12.5ポイント増)。この背景についてはいくつかの要因が考えられる。1つ目は、学生の学問への興味が低下していること。入学時に興味のある学問で大学を選択する学生は減少傾向にあり(2008年64.8%→2012年62.1%→2016年54.5%、図表省略)、そもそも興味のある授業がない学生が増加している可能性がある。2つ目は、学生の多忙化。1か月あたりの保護者からの仕送り平均額は減少し(2008年2.9万円→2012年2.7万→2016年2.3万、図表省略)、その分アルバイト平均額が増加している(2008年3.3

万円→2012年2.7万→2016年3.7万、図表省略)。当然ながらアルバイトにかかる週あたりの平均時間も増え(2012年6.5時間→2016年7.7時間、図1-9参照)、授業や課題にあてる時間が十分にとれず、楽に単位をとりたい傾向が高まった可能性がある。3つ目は、履修の問題である。1、2学年のうちに卒業に必要な単位の多くをとることが常態化しているなかで、アクティブ・ラーニングや課題の増加で一授業あたりの学生の負荷が高まる傾向にあって、全体のバランスを考え効率よく単位をとりたいと考える場面が出てくるのは当然のことであろう。以上のような状態が絡み合っただけの選択ではないかと考える。

Q

現在通っている大学について、どのくらい満足していますか。

図1-2 満足度



テーマ 1
「データを読む」 8年間の学生の変遷からみえる大学教育の成果と課題

「知識や技能を身につけられるかどうかは、大学の教育の責任だ」と考える学生も28.6%と少数派ではあるが増加している(2012年→2016年5.6ポイント増)。そして大学に対する要望をみると、「学習の方法は、大学の授業で指導をうけるのがよい」と考える学生が50.7%と過半数になり(2008年→2016年11.4ポイント増)、「学生生活については、大学の教員が指導・支援するほうがよい」と考える学生も38.2%と少数派ではあるが大幅に増加している(2008年→2016年22.9ポイント増)。これらの意識の変化の背景には、ユニバーサル化により大学が高校の延長線上としてとらえられるようになったことや、大学が学生に対し学業・生活両面でのケアを手厚くしてきたことなどが影響しているだろう。近年よく指摘される大学生の「生徒化」と大学の「学校化」が、本データにも表れているといえよう。

学生の大学に対する満足度をみてみよう(図1-2)。2008年から8年間の変化をみると、全体的に低下する傾向にある。これは学部や入試偏差値や地域によらず大学生全体の傾向である。

大学の授業が多様かつアクティブになり、学生の学習態度にもポジティブな変化がみられるなかで満足度が低下しているのはなぜだろうか。2016年のみの項目のため過去との比較はできないが、総合的な大学生活への評

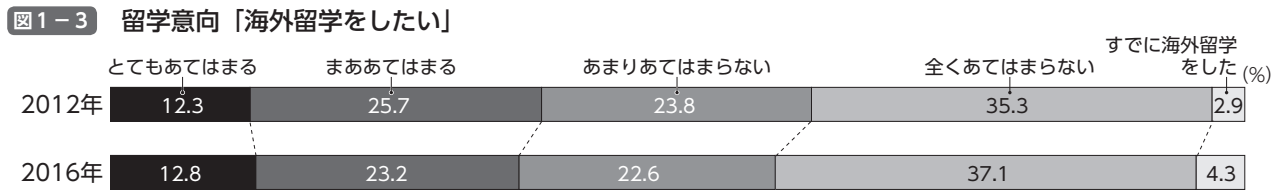
価を表す他の項目を確認すると、「学びの充実度」(「とても+まあ充実している」79.7%、図表省略)、「成長実感」(「とても+まあ実感する」73.6%、図表省略)については、約7~8割の学生がポジティブに回答している。一方で、「大学生生活を総合的に判断して(満足度)」にポジティブな回答をした学生は、約5割にとどまっている(「とても+まあ満足している」51.1%)。

「満足度」は、まず学生の大学に対する期待や要求があって、それに対して現状がどうかを測るものである。大学側の変化だけでなく、学生が大学に求めるものが変化した可能性も考えられる。学生の行動や意識の時代的变化も影響しているだろう。SNS(ソーシャル・ネットワークワーキング・サービス)の広まりで他大学の学生生活との比較が容易になったことが、大学への期待や要求を変化させたかもしれない。あるいは、大学教育をサービスとしてとらえ消費者の目線から評価する学生が増えているのかもしれない。「満足度」という指標で大学を評価することの妥当性について、検証する必要があるだろう。

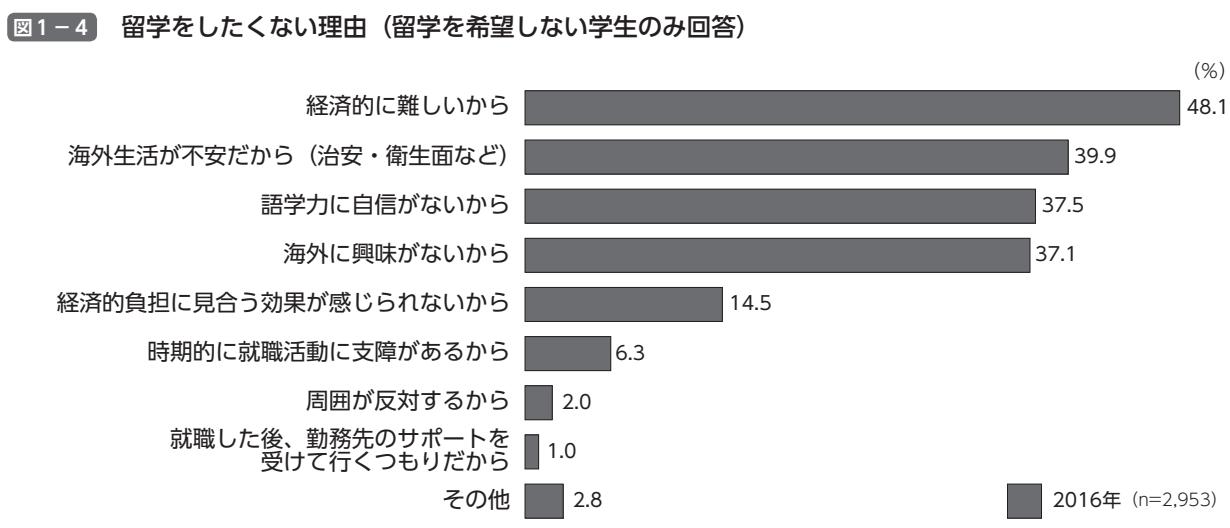
4. 留学したい大学生は増加せず

冒頭で述べたように、グローバル社会で活躍する人材の育成は、大学に強く求められるテーマのひとつである。この8年間で学生のグローバル化に対する意識や行動は

Q あなたの在学中(大学・大学院)の海外留学の意向について、あてはまるもの1つをお選びください。在学中にすでに留学をした方は「すでに海外留学をした」を選択してください。



Q あなたが留学したいと思わないのはなぜですか。(3つまで選択)



どのように変化したのだろうか。まず留学意向をみてみよう (図1-3)。海外留学の意向には、ほとんど変化がみられない「海外留学をしたい(「とても+まああてはまる+すでに海外留学をした」)(2012年40.9%→2016年40.3%)。

そこで、留学したくないと回答した学生に理由をたずねてみた (図1-4)。2016年のみの項目のため過去の比較はできないが、「経済的に難しいから(48.1%)」がもっとも多い。次いで「海外生活が不安だから(39.9%)」、「語学力に自信がないから(37.5%)」、「海

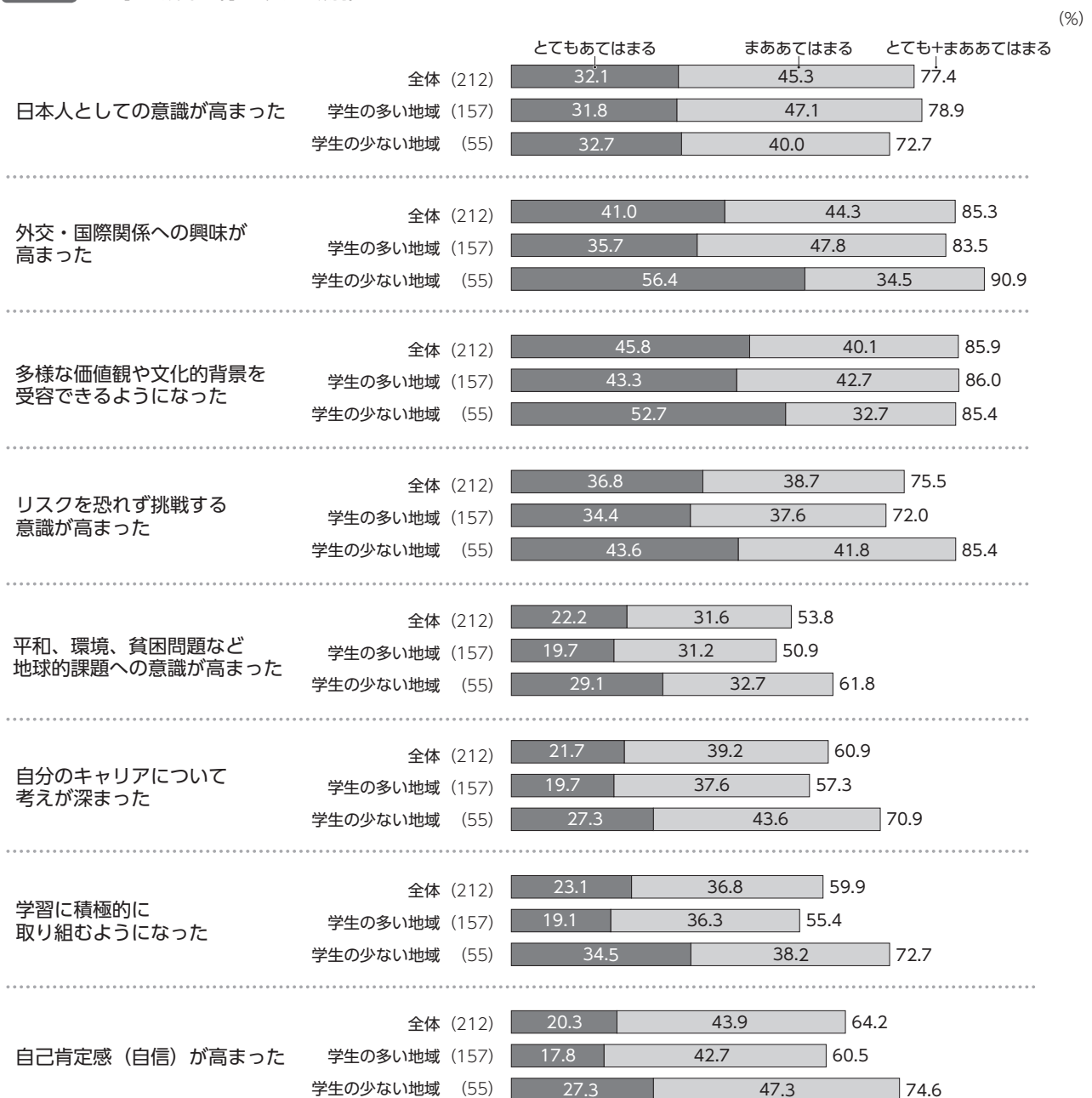
外に興味がないから(37.1%)」が続き、海外生活への不安や、海外への興味がないといった内向きと思われる理由をあげる学生も約4割近くいる。

では、留学の成果はどうだろうか (図1-5)。留学経験のある学生にたずねた結果が次である。全体でみると、「多様な価値観や文化的背景を受容できるようになった」、「外交・国際関係への興味が高まった」といった海外経験が直接的にもたらす感覚の変化は、約9割が「とてもあてはまる」、「まああてはまる」と回答している。一方で、日本での普段の大学生生活への影響といった間接

Q

留学経験によりあなたの意識や行動に変化はありましたか。

図1-5 留学の成果 (学生数地域別)



※1 総務省の統計(2016年)で全国約286万人の大学生のうち、10万人以上が在籍する9つの都道府県(東京都、大阪府、神奈川県、愛知県、京都府、兵庫県、埼玉県、福岡県、千葉県)在住の回答者を「学生の多い地域」、それ以外の都道府県在住の回答者を「学生の少ない地域」とする。

的な効果である「学習に積極的に取り組むようになった」、「自己肯定感(自信)が高まった」は約6割にとどまっている。大学生に海外留学を推奨していく上で、留学経験を日本での学生生活に効果的につなげていくカリキュラムや取組みがより一層必要であろう。

また、学生の多い地域(10万人以上が在籍する9つの都道府県)と学生の少ない地域で、留学の成果を比較した(図1-5)。留学したと回答した学生は、学生の多い地域で4.8%、学生の少ない地域で3.3%(図表省略)といずれも少ないが、学生の少ない地域の学生のほうがより成果を感じていることが明らかとなった。都市部のほうが、学校外の活動の場が豊富で、さまざまな人とコミュニケーションする機会も多いだろう。その分、留学が特別に刺激的な経験ではなかった可能性があり、地域

による活動の機会の差が影響しているのかもしれない。

5. 困りごとを自分で解決せず、保護者に頼る大学生が増加

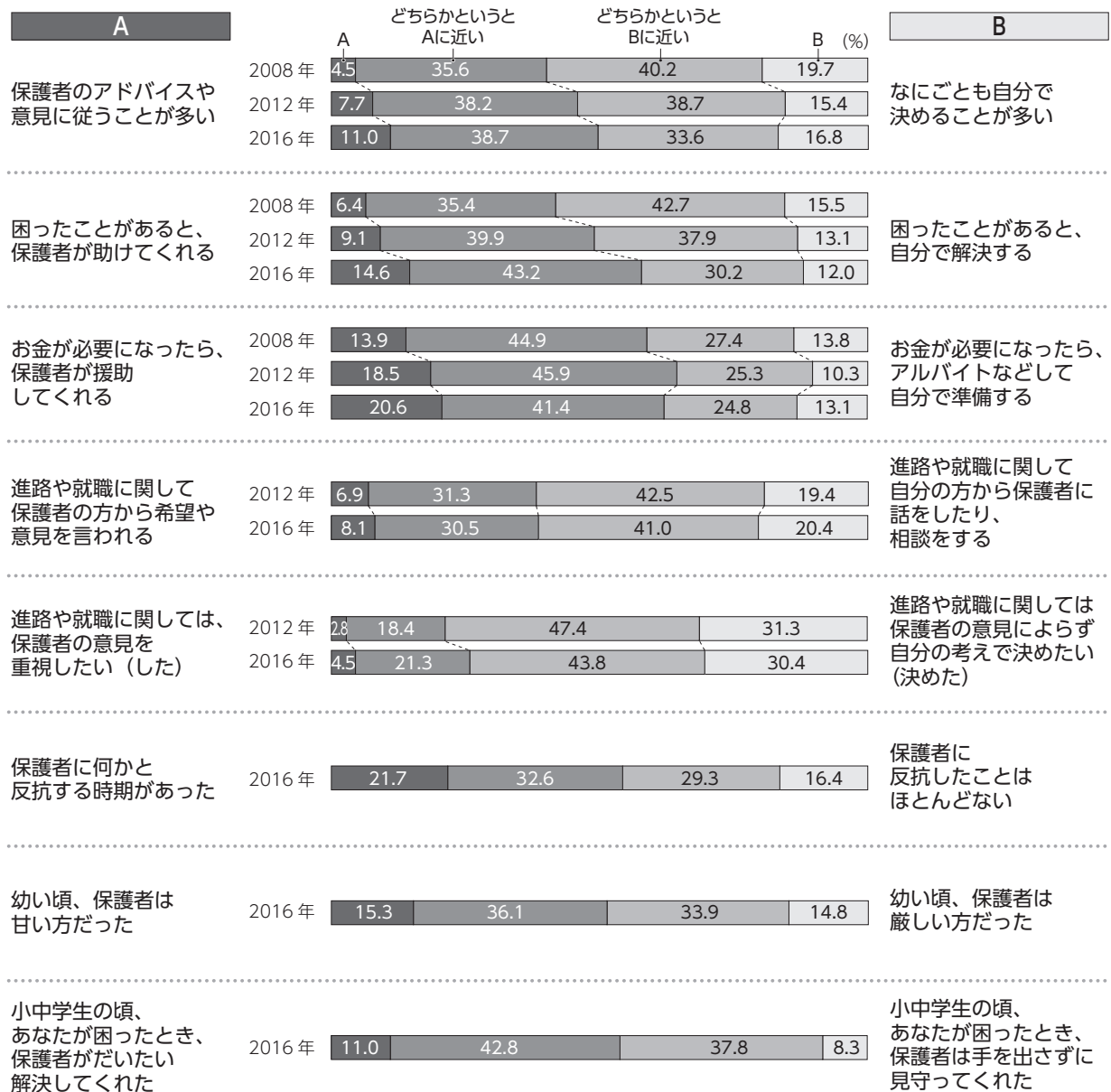
保護者との関係もまた、この8年間で変化のあった項目である。大学のオープンキャンパス、入学式、卒業式などへの保護者同伴が増え、大学による保護者対象の説明会や個別面談などが一般化し、一昔前と比べ大学生の保護者と、大学・大学生との距離は近くなっている。保護者との関係を【A】【B】2つの選択肢のどちらに近いか選んでもらった結果をみてみよう(図1-6)。

2008年から8年間の変化をみると、「A:保護者のアドバイスや意見に従うことが多い(A+どちらかというのとAに近い)」(2008年→2016年9.6ポイント増)、「A:



あなたと保護者との関係について、それぞれについてもっとも近いもの1つをお選びください。

図1-6 保護者との関係



テーマ 1 データを読む 8年間の学生の変遷からみえる大学教育の成果と課題

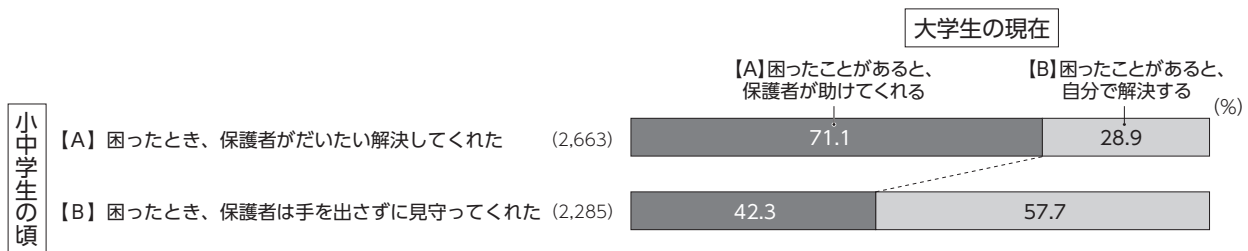
困ったことがあると、保護者が助けてくれる(同)』(2008年→2016年16.0ポイント増)で、自分でものごとを決め、問題を解決する学生が減少し、保護者に頼る学生が増加している。しかし、「A：お金が必要になったら、保護者が援助してくれる(同)」と回答した学生に増加はみられず、経済面ではなく精神面で保護者に頼る傾向が強まっているようだ。

2016年のみの項目のため過去との比較はできないが、「A：小中学生の頃、あなたが困ったとき、保護者がだいたい解決してくれた(同)」が53.8%である一方、大学生になった現在の関係をたずねた「A：困ったことがあると、保護者が助けてくれる(同)」が57.8%となっており、小中学生の頃と保護者に頼る割合がほぼ変わらない。そこで、この2つの項目の関係を確認した(図1-7)。結果をみると、小中学生の頃に保護者がだいたい困りごとを解決してくれたと回答した学生のうち、大学生の現在にも保護者が助けてくれると回答したのは約7割で、約3割は自分で解決すると回答している。小中学生の頃は保護者に頼っていた学生の約3割は、大学生になった

現在は自分で解決するように変化したと読み取れる。一方、小中学生の頃に困ったとき、保護者は手出しせず見守っていたと回答した学生のうち、大学生の現在は保護者が助けてくれると回答したのは約4割で、約6割は自分で解決すると回答している。小中学生の頃は保護者の手出しがなかった学生の約4割が、大学生になった現在は保護者の助けを借りるように変化したと読み取れる。子どもの成長や課題にあわせて保護者がどのように手助けするか、関係性を柔軟に変化させている様子が見える。

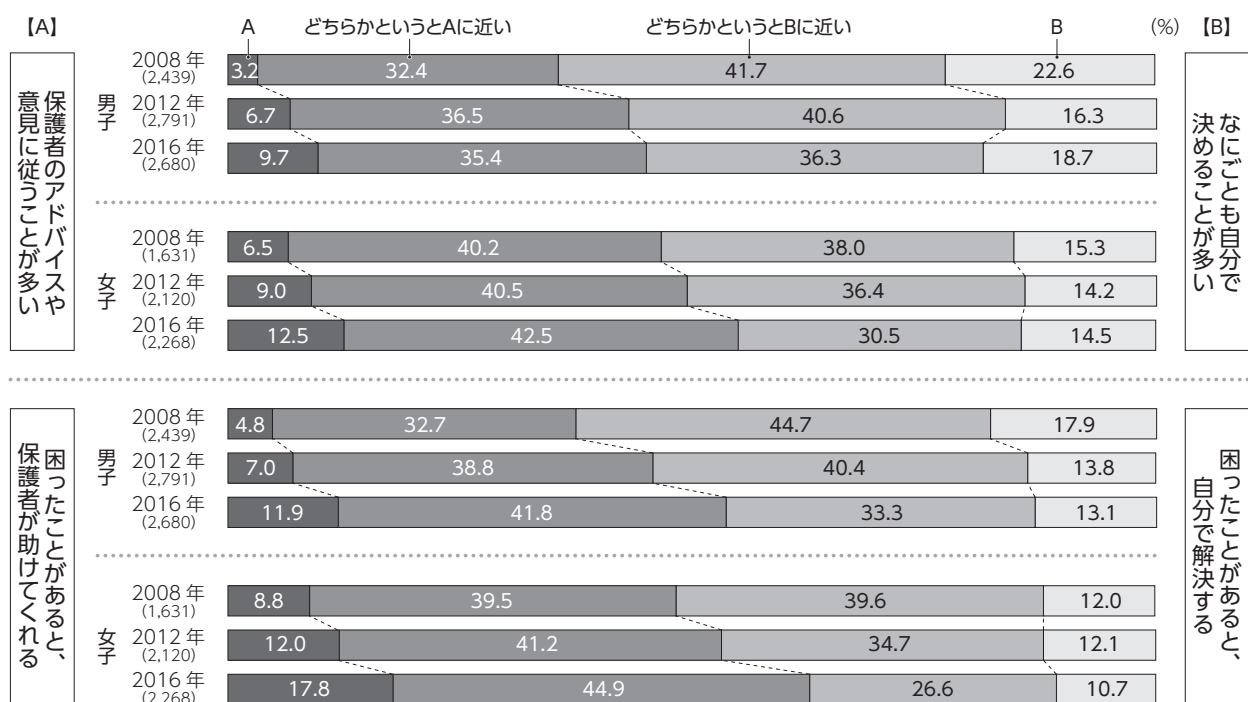
保護者に頼る傾向について、性別にみてみよう(図1-8)。「A：保護者のアドバイスや意見に従うことが多い(A+どちらかというAに近い)」、「A：困ったことがあると、保護者が助けてくれる(同)」は、2008年2016年ともに、男子より女子のほうが10ポイント程度上回っており、女子のほうが保護者に頼る傾向は変わらない。しかし、性別によらず、保護者に頼る学生は増加している。

図1-7 保護者との関係(小中学生の頃の関係別)



※1 【A】は「A+どちらかというAに近い」の%、【B】は「B+どちらかというBに近い」の%。

図1-8 保護者との関係(性別)



【まとめ】 8年間の変化からみえる成果と課題

ここまで8年間で変化のみられた5つのテーマごとに、データの確認をしてきた。最後に、全体として大学教育の成果と課題をまとめたい。

成果は、学生の自己評価において、アクティブ・ラーニングの機会が増加し、授業が多様になり、授業に向かう態度がよくなっている点である。とくに、この4年間でグループワークやディスカッションで自分の意見を主張し、異なる意見や立場に配慮できると感じている学生が増えたことは、授業改革が徐々に実を結んできた成果といえる。また、高校の探究学習が大学での学習に好影響を与えていることが確認できたのも、高大接続の点で大きい。

一方で、アクティブな形式の学びが増え学生は対応できているにもかかわらず、意識の面では楽に単位をとりたい志向や大学や保護者に依存する傾向が高まっている点は看過できない。海外留学を希望しない学生が依然として多いことも含め、受動的で内向きとも取れる大学生の意識は、大学教育改革に逆行しているようにみえる。その背景として考えられる要因は、各テーマ別に述べた。そこで、ここでは大学生の生活を総合的に考えた上で課題を検討してみたく、1週間あたりの学習・生活の平均時間を確認する(図1-9)。

2012年からの比較であるが、平均時間が大きく増加したのは「アルバイト」である。学生の経済状況が厳しくなったためであろう。同じく2012年からの比較であるが「サークルや部活動」、2008年からの比較で「社会

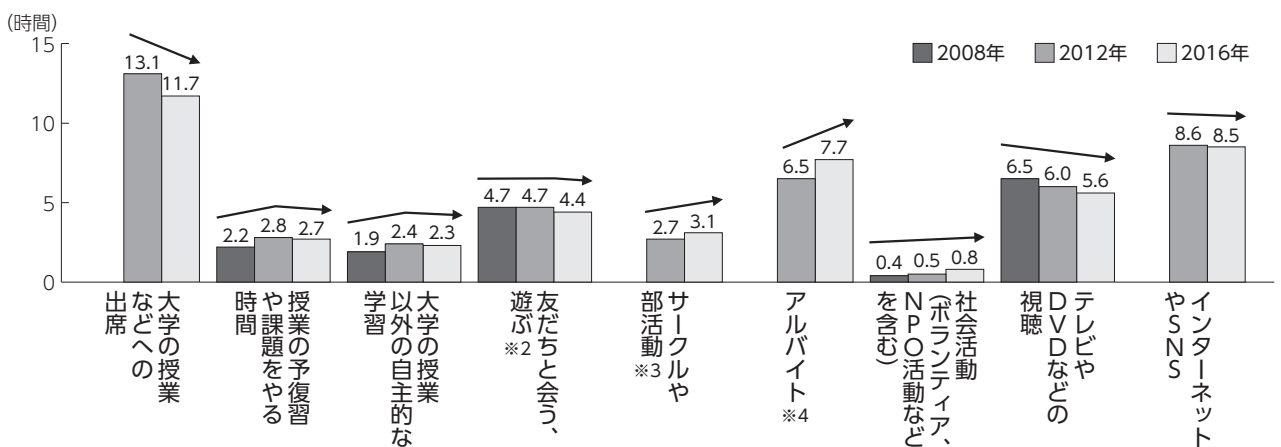
活動(ボランティア、NPO活動などを含む)」といった正課外活動への参画もわずかながら増加している。次に、いずれも2008年からの比較で、「授業の予復習や課題をやる時間」、「大学の授業以外の自主的な学習」といった学習時間も増加している。ただし、学習時間は2008年から2012年にかけて増加しており、2016年は2012年の水準をキープしたにとどまった。

一方で、2012年からの比較であるが、「大学の授業などへの出席」の平均時間が減少している。ただし、履修している平均科目数(2012年9.8科目→2016年9.5科目、図表省略)や、取組み「履修した科目は途中で投げ出さない(「とても+まああてはまる」)」(2012年82.8%→2016年83.8%、表1-3参照)に変化はみられない。このため、授業放棄により出席率がダウンしたというより、楽に単位を取りたいとの意見増加にもみられるように、効率よく単位取得を目指しているか、授業前後の大学での滞在時間を減らしている可能性が考えられる。2008年からの比較では、「友だちと会う、遊ぶ」、「テレビやDVDなどの視聴」といった余暇時間が減少している。とくに「友だちと会う、遊ぶ」は「0時間(やっていない)」と回答した割合が、2008年6.7%→2012年6.6%→2016年12.7%(図表省略)となっている。

このように生活時間の増減をみると、経済的な理由からアルバイトもしなくてはいけないが、授業準備や提出課題をこなすため個人学習にあてる時間もとりたい、就職活動などを考慮すればそれなりに正課外での活動にも参画したい、そのために、大学の授業を効率よくこなし、

Q ぶだんの時間の過ごし方について、次の項目は1週間(月曜日～日曜日)で何時間くらいになりますか。今学期の平均的な1週間を振り返って、それぞれについてあてはまるもの1つをお選びください。

図1-9 1週間あたりの学習・生活時間(平均時間※1/週)



※1 平均時間について、「0時間(やっていない)」を「0時間」、「1時間未満」を「30分」、「1～2時間」を「3～5時間」、「6～10時間」、「11～15時間」、「16～20時間」については中央値、「21時間以上」を「23時間」と置き換えて算出した。
 ※2 2016年は「友だちと会う、遊ぶ」とたずねた項目を、2008年、2012年は「友だちつきあい」とたずねた項目と比較した。
 ※3 2012年調査では、別設問で「サークルや部活動をしていない」と回答した2,101名を、本設問の回答対象者としなかった。2016年と比較するにあたり、「サークルや部活動をしていない」と回答した2,101名を「0時間(やっていない)」とみなし再集計した。
 ※4 2012年調査では、別設問で「アルバイトをしていない」と回答した1,776名を、本設問の回答対象者としなかった。2016年と比較するにあたり、「アルバイトをしていない」と回答した1,776名を「0時間(やっていない)」とみなし再集計した。

友だちと遊ぶなど余暇の時間を減らしている大学生の多忙な状況が浮かび上がってくる。

大学教育改革が進めてきた取組みは、確かにその一つひとつは良質な教育活動である。本調査でも、アクティブ・ラーニングの増加が、グループワークやディスカッションで自分の意見を主張し、異なる意見や立場に配慮できる学生の増加をもたらすなど、授業改革それぞれの効果は確認できる。しかし、それを受ける一人の学生の生活という観点で総合的にみると、多忙で余裕のない方向に変化していることがわかった。いくら良質な教育を

提供しても、学生の負荷が過ぎると、学生は一つひとつをこなすことに必死になって、能動的に動く活力や新たな発想にはつながらない可能性もある。あれもこれもと盛り込んだカリキュラムが、学生にとって総合的にどのように作用しているのか、本調査のような学生の状況を学習・生活の両面から確認できる調査から把握することができる。その情報を活用し、良質な教育活動を増やすばかりでなく、教育目標に対して活動を精選する方向からも検討する時期に来ていることを、この8年の変化から読み取れるのではないだろうか。

学生エンゲージメントが 拓く大学教育の可能性

～改めて「誰のための」「何のための」
教育改革かを考える～

京都大学 准教授
山田 剛史

テーマ2 学生エンゲージメントが拓く大学教育の可能性 ～改めて「誰のための」「何のための」教育改革を考える～

1. 大学教育改革はどのような方向に進んでいるのか

21世紀に入り、大学を取り巻く状況・環境が大きく変化する中、各大学ではさまざまな質保証・質向上の手立てが講じられている。特に、少子化によって大学は全入時代を迎え、加えて産業構造の変動により大学と社会の接続（トランジション）が大きな課題となっている。そのため、教育の質保証を巡る議論においても、これまでのような入口を重視するのではなく、出口を重視する傾向にある。現在の日本の高等教育改革の大きな流れ・考え方を整理すると、以下の4点のようになる。

- ①大学卒業時に身につける能力（期待される学習成果）をディプロマ・ポリシー（DP）の形で明文化し、それらの能力を育成するためにカリキュラムが編成され（カリキュラム・ポリシーとして明文化）、個々の授業が実施されるといったアウトカム基盤型教育が推奨されている。
- ②求められる能力には、a.知識に加え、b.スキル（創造性、批判的思考力、コミュニケーション、協働性）やc.人間性（マインドフルネスや好奇心、勇気、レジリエンス、倫理観、リーダーシップ）、d.メタ学習（メタ認知、成長の考え方）といった包括的・多面的な領域・内容が想定されている（Fadel, Bialik, & Trilling, 2015）。
- ③カリキュラムを通じて各能力を育成するために、従来の一方向的な伝達型講義（教授者中心パラダイム）からアクティブラーニングなどの双方向型教育（学習者中心パラダイム）へと教育の質的転換を図ることが求められている。
- ④教育の質的転換によって学生が獲得した学習成果を、IR（インスティテューショナル・リサーチ）機能を活用しながら多角的に測定・分析し、持続的な教育活動の改善・向上につなげる（内部質保証）ことが重視されている。

実際、こうした改革の成果の一端は、文部科学省が毎年実施している「大学における教育内容等の改革状況」に関する調査などで確認できる。多くの大学で、質保証の実現にむけたさまざまな制度や方法、ツールが導入され、実態として見れば改革は進んでいると言える。一方、こうした改革状況の調査回答の主体は大学あるいは教職員であり、学びの当事者である大学生にどのような影響

を与えているのかという点について把握することはできない。教育改革の成果は、求められている手立てを講じているか否かではなく、学生の学習が質的・量的に変容し、期待される学習成果に到達することができているかによって判断される必要がある。学習者中心パラダイムとは、この視点から教育改革を捉え、実践することに他ならない。まさに、学生の視点から大学教育の実態と成果を捉えようとするのが、「大学生の学習・生活実態調査」（以降、本調査）の意義である。

2. 大学教育改革への問題提起①

～要素還元主義の限界と全体主義の重要性～

少し話は飛ぶが、20世紀に入り、人間を科学的に捉えようとする試みが盛んに行われるようになった。科学的研究手法の台頭によって、人間を要素に分解し、個々の要素や要素間の関係を捉えようとするアプローチ（要素還元主義）が研究の可能性を大きく飛躍させた。一方、部分の集合は全体とイコールではないといったゲシュタルト心理学や、要素に還元されない人間全体を捉えようとする人間性心理学などホリスティックアプローチ（全体主義）も登場し、両者は互いに影響し合いながら発展してきた。こうした論争の多くは心理学分野においてなされたが、他の関連諸科学においても少なからず影響を与えている。

現在の大学教育改革は、求められる能力を細分化し、それぞれに適したカリキュラムや授業を割り当て、全体の底上げを図り、当該組織に属する全ての学生がミニマムリクワイアメントとして設定されたDPを獲得することを目指すものである。学生が身につけるべき資質・能力を要素化して、大学での学びを通じてその各要素（ピース）をかき集めていく。そのピースを全て集めてパズルができればゴール（卒業資格あり）ということになる。その意味では、現在の教育改革は、要素還元主義的発想に基づくものであると言える。必ずしもそれが悪いという話ではないが、望ましい要素の集積（集合体）が望ましい学生だと本当に言えるのだろうか。言い方を変えれば、より多くの「〇〇力」を有した学生が、社会で活躍する人材であると言えるのだろうか。

過去にベネッセ教育総合研究所が既卒者（社会人）を対象に実施した「大学での学びと成長に関するふりかえり調査」（2015年）の結果も合わせると、社会生活を支える基盤づくりは要素還元主義的な考え方のみならず、

全体主義的な眼差しをもって行われる必要があるのではないかと強く感じている。こうした疑問に応えるべく、本調査では、教職員による関与に関わる項目を設定している。

3. 大学教育改革への問題提起② ～教育の限界と境界を見極める～

社会的要請を受けて、卒業時に身につけさせる能力は拡大の一途を辿っている。その結果、出口を中心に大学教育全体への関心が高まり、大学教育が過小評価されてきた時代から一気に過剰期待される時代へと転換している。しかし、そもそも教育という営みでどこまでその期待に応えることができるのだろうか。

先述したとおり、DPで定められた能力(要素)をさらに細分化し、そこにパッチを当てるように教育全体(制度、方法、評価)が設計・実施されている。授業、カリキュラム、組織と複数のレベルでPDCAサイクルを回すことが求められている。その結果、部分最適解を目指す力学と全体最適解を目指す力学とが拮抗・衝突し、現場では多くの混乱や疲労感が蓄積されている。これは先述した要素還元的アプローチと、アンケート等の過重実施や客観性担保のための細かな手続きなど厳密な証拠主義が組み合わさることによって生じた必然的帰結であるとも言える。

この閉塞状況から脱するためには、授業(個人)でできること、カリキュラム(小組織)でできることを明確にしつつ、両者が相補完的になるよう大学全体(大組織)で調整することが肝要だ。その際、大学全体は、単なる調整機能にとどまることなく、具体的かつ実行可能なアクションプランを描き、その上で適切な組織体制や指示系統を明確にするなど、積極的に関与することが求められる。

加えて、教育によって実現可能なものは何か、その境界を明確にすることが肝要である。教育はポジティブリストであると言われるように、やった方がよいことは山ほど存在する。よほどのことでない限り、やればやるほど、手をかければかけるほど、そうしないよりはした方がよいと言えるだろう。しかし、教育に対する過剰な期待を全て取り入れて、教育の中で実現させようというのは無理があるのではないだろうか。正課教育で教員による関与によって成し遂げられること、準正課教育(正課ではないが、大学が一定の教育的意図をもって提供する教育プログラム)で教員や職員が関与することで成し遂げられること、また、正課外活動(アルバイトなど完全にキャンパスの外で行われる活動)で学生自身の関与によって成し遂げられること、全体の中で捉える必要がある。

4. 大学教育改革への問題提起③ ～青年期発達を踏まえた教育を～

もう一つ、現代の教育改革において十分に検討されていないと思われるのが、大学生の発達という視点だ。教育改革は学生の学習改革を促し、その結果として学習成果を高めるという流れで考えるのが一般的だ。しかし、過度に細分化された能力で表される学習成果を獲得させようという考え方の教育改革が進む中で、学生は様々な人生経験や他者との関わりの中で成長・発達する存在であるという認識が十分に共有されていないように思われる。大人が設定した能力に囚われない成長・発達の力学が存在する。それは、大学生の大半が該当する青年期後期の重要な発達課題であるアイデンティティの確立にも現れている。大学生は、学生という社会的身分を持つと同時に、青年期という生涯発達の中の一時点を過ごす若者(青年)でもある。生涯学習社会の中で、大学から社会へのトランジション課題を克服するためには、様々な能力の集積のみならず、アイデンティティや自立/自律、自己肯定感や自信、自己信頼感や幸福感など、自分を支える基盤(心理的発達)の確立が重要であると考えられる。その基盤を抜きに、より多くの能力を資格のようにかき集めても、本当の意味で21世紀社会をタフに幸福に生き抜くことはできないのではないのか。

本調査において、従来の学習・生活実態関連の項目以外に、多数の心理的発達に関わる項目を盛り込んだのは、こうした認識に基づいてのことである。

5. 学生の学習と発達を促す 学生エンゲージメントの視点

(1) 学生エンゲージメントとは

現代の大学教育改革の死角として、要素還元主義アプローチの落とし穴、発達の視点の軽視について取り上げた。現行の改革全てを否定するものではないが、学生が、社会に出て、個人として社会を担う一市民として、健やかで幸福に生きるために、また、大学で働く大人が生き生きと幸福に職務に臨むために、私たちは何をなすべきかを主体的に考え、実践していかないといけないのではないのか。その可能性を見出すべく、ここでは学生エンゲージメントの視点から検討してみたい。

エンゲージメントという用語自体は、様々な場面で用いられている。ビジネスの世界では、「関係性の密度」「絆」「共感」という概念として、広告やマーケティングにおける「ブランドとユーザーの結びつき」や、企業経営における「社員の会社に対する愛着心」という意味で使われている(山田、2016)。経営や医療の分野では、「仕事に関する肯定的で充実した感情や態度」(活力、熱意、

没頭)を表す概念としてワーク・エンゲージメントに関する研究が行われている。

高等教育の分野では、教育政策、教育実践、教員による関与と学生自身による学習への関与が、学習と発達を促すといったアスティンらによる関与 (involvement) 理論 (Astin, 1993; Pascarella & Terenzini, 2005) を発展させ、クー(Kuh, G.D.) によって「学生エンゲージメント (student engagement)」概念が提唱された (Kuh, 2001)。学生エンゲージメントを捉える試みは様々なされており、以下のような定義が存在する。

- ・「学生の学びへの取り組みや関与」という意味で、学修時間に加え、学びへの関心・意欲・態度、学びへの取り組み方などの質的なものを含み、大学が学生を学びに参画させる働きかけとも関わる、総体的な用語 (小方, 2016)。
- ・学生の経験を最適化し、学生の学習成果や成長・発達、大学のパフォーマンスや評判を向上させるために、学生と大学の双方が投資した時間、努力およびその他の関連資源との相互作用 (Trowler, 2010)。

上記を含め、これまでに提示されている学生エンゲージメントに関する定義を参照しつつ、筆者は以下のように定義する (山田, 2018)。

学生エンゲージメントとは、大学生の学習と発達を促すために、彼らの置かれている状況や文脈も考慮しつつ、大学が提供する制度や環境、教職員が日常的に行う教育・指導等における深い関与、学生が自らの意志で選択し、学びに対して主体的に関与するというプロセスや一連の経験、そして大学、教職員、学生それぞれが払う関与の質と量の相互連関やダイナミクスを捉える概念。

(2) 学生エンゲージメントの類型

学生エンゲージメントという用語は、学生自身の関与のみならず、それを促すための大学や教職員による関与、

そしてそれらの相互作用を含み込んだ概念であり、その目指すところは学生の学習と発達の促進 (Student Success)である。また、学生エンゲージメントの領域は、行動的 (Behavioral)、認知的 (Cognitive)、情緒的 (Affective/Emotional) の3つに分けられる。これらを組み合わせると、**表2-1**のような学生エンゲージメントの類型として整理することができる。

この表で示される6つのエンゲージメントが十全に機能することが、学生の学習と発達を促すことにつながると思う。現在の教育改革は、行動的エンゲージメントを高めることを推奨する。たとえば、アクティブラーニングもその一つと言える。教員はアクティブラーニングを取り入れた授業を準備・提供し、学生はそれに参加する。その過程で授業外学習時間が増えることが期待されている。一方、「活動あって学びなし」と揶揄されるように、アクティブラーニングを取り入れた授業への参加が深い学びへとつながっていないといった指摘も多い。つまり、単なる参加にとどまるアクティブラーニングや、目に見える活動のみに注目しては不十分だということである。このことと関係してくるのが認知的エンゲージメントである。学生を深い学びへと誘うためには、より深い認知的な関与が必要となる。教材の在り方 (作り方や配列、提示順序など) や教具 (ICTなど) の使い方、発問の仕方、講義と双方向の組み合わせ方、事前課題と授業の対応関係など、学生の実態に応じて検討・実施することが重要となる。

現在の教育改革において、行動的・認知的エンゲージメントに対する関心は高まってきている。一方、相対的に関心が低いのが、筆者がもっとも重要であると考えている情緒的エンゲージメントであるように思われる。教育や学習に対する感情 (好き・嫌い、楽しい・つまらないなど) は、他のエンゲージメントの源泉であり、原動力になると考えられるからである。もう一つの理由は、先述した心理的発達と強く関係しているからである。心理的発達は、大学における学習場面のみならず、その後の日常生活や社会生活の基盤であり、社会が発展するための原動力になるものだと考えている。

筆者が、教授論や学習論ではなく、発達論の見地から

表2-1 学生エンゲージメントの類型

領域	行動的	認知的	情緒的
中心	参加 (participation)	投資 (investment)	感情 (emotion)
教職員	①教育活動 (授業、学生指導) への授業内外での積極的な関与、教育改革・改善や研修等への参加など	②学生が複雑な考えを理解し、困難なスキルを習得するために必要な努力を惜しまず熱心に取り組む	③教育や授業、学生に対する肯定的／否定的反応。興味、意欲、帰属意識、愛着、幸福、満足、不安など
学生	④授業への出席、学習場面での積極的な参加、授業外学習時間、学校行事への参加など	⑤複雑な考えを理解し、困難なスキルを習得するために必要な努力を惜しまず熱心に取り組む	⑥教師や仲間、学業や学校に対する肯定的／否定的反応。興味、意欲、帰属意識、愛着、幸福、満足、不安など

大学教育を捉えようとする動機はここにあり、そのための概念として学生エンゲージメントが最適だと考えている。次は、ここまで論じてきた点について実際の調査データから見ていく。

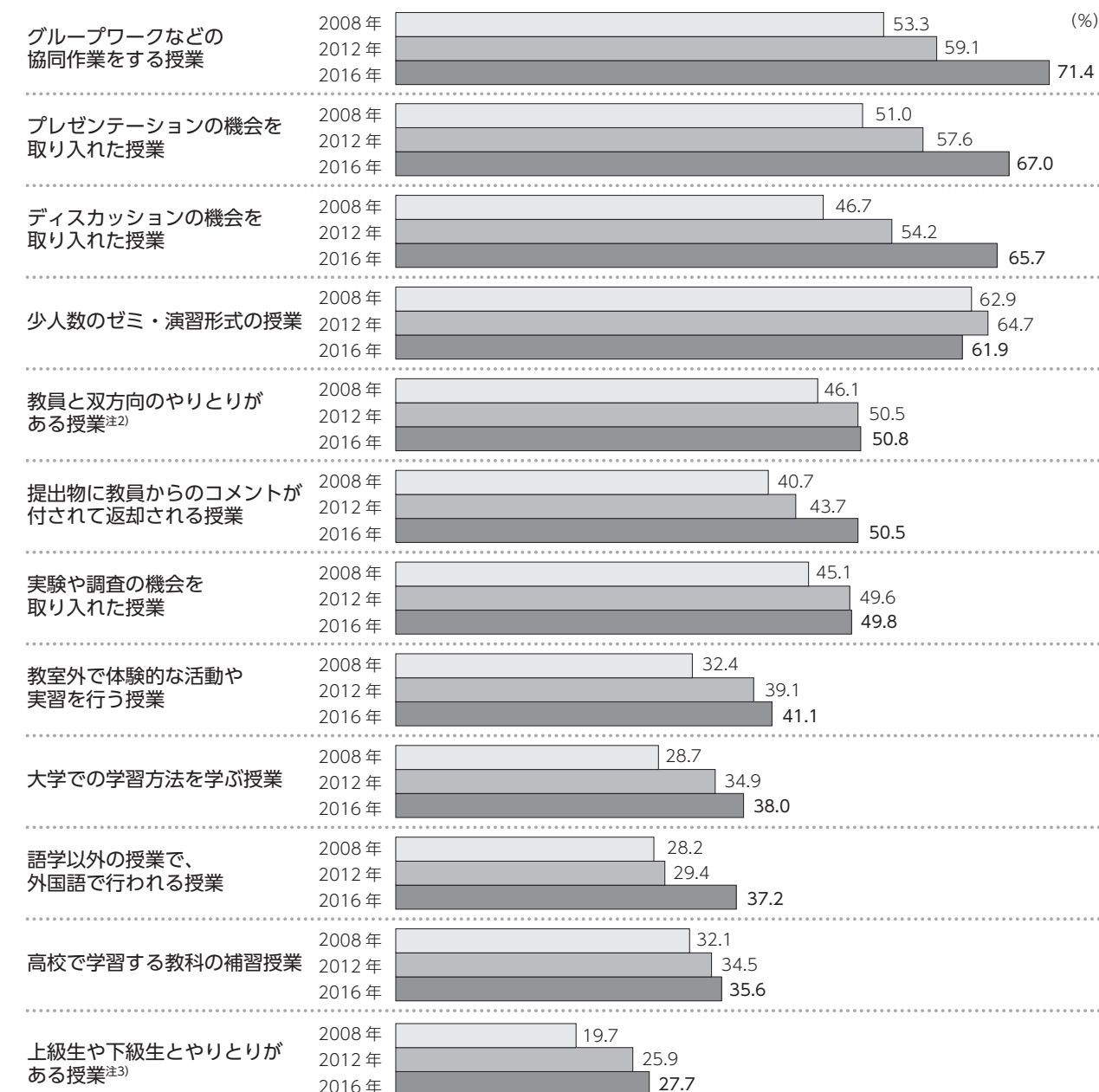
6. 調査データで確認する① ～経年での量的比較～

**(1) 教育環境は変わったのか
(教員による行動的エンゲージメント)**

学生のエンゲージメントを高める上で、教員によって提供される教育環境 (environment) は必要不可欠である。とりわけ、アクティブラーニングなどの主体的な学びを促す双方向型の授業が政策的にも推進されている。図2-1は、学生が認識している学びの機会の頻度

について、これまでに行われた過去2回の結果とともに示したものである。グループワークやプレゼンテーション、ディスカッションといったアウトプットを伴う授業を受けた学生の割合は、回を追うごとに大幅に増加している。また、提出物に対するフィードバックや学習方法を学ぶ授業、授業内での学年を超えた学生同士の交流といった学習支援やピア・サポートを受けた学生の割合も年々増加している。このように、教員による行動的エンゲージメントは、年々増加していると言える。

図2-1 学びの機会



注1) 「よく+ある程度あった」の%。

注2) 2008年、2012年は、「教員と学生が授業時間内にコミュニケーション(議論・質問・対話など)がとれる授業」とたずねた項目と比較した。

注3) 2008年、2012年は、「上級生と下級生が授業時間内にコミュニケーション(議論・質問・対話など)がとれる授業」とたずねた項目と比較した。

注4) 全15項目のうち、他年度と比較可能な12項目を抜粋して表示。

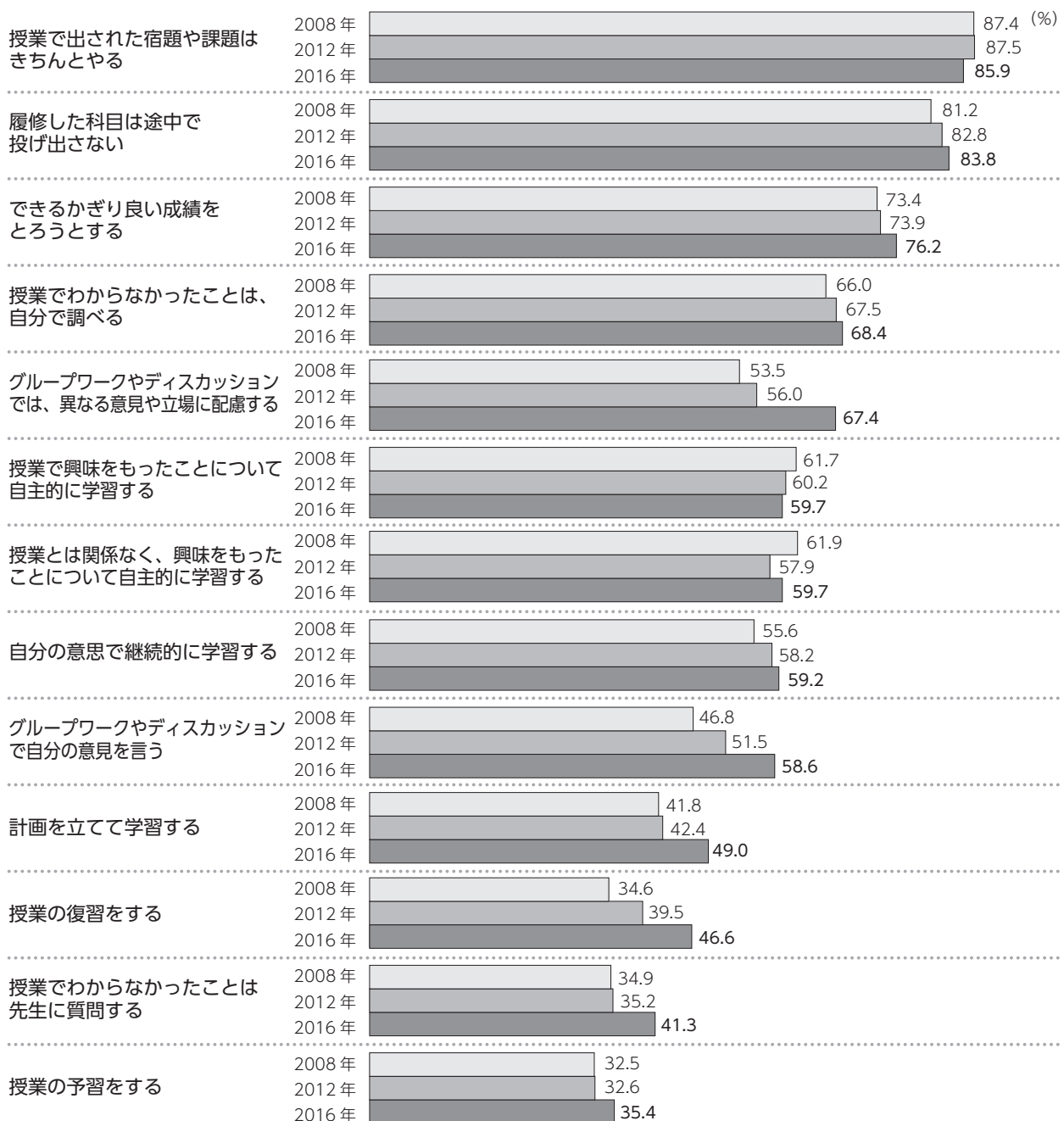
(2) 学習への取り組みは変わったのか
(学生による行動的エンゲージメント)

次に、学生による学習への取り組みは変わったのか。

図2-2を見ると、上から2項目のような学びへの基本姿勢は多くの学生には形成されているようである。学生の「生徒化」を象徴する結果と言える。自主的な学習について、経年での変化はほとんどみられないものの、およそ半数の学生が一定程度行っているようだ。しかし、時間数で見ると、一週間平均で「授業の予復習や課題をやる時間」(2008年2.2時間、2012年2.8時間、2016年2.7時間)、「大学の授業以外の自主的な学習」(2008

年1.9時間、2012年2.4時間、2016年2.3時間)と、2008年から2012年にかけて一定の上昇が見られるが、2012年から2016年にかけてはほぼ横ばいの結果となっている。両者を合わせても週に4~5時間程度(1日1時間未満)と、時間数は極めて少ないことが分かる。2008年や2012年の調査と比較して動きのあったものとして、グループワークやディスカッションでの積極性が増していることがうかがわれる。これは学びの機会の増加と連動している結果として見る事ができる。これらの結果を総合的に見たところ、全体的に学生による行動的エンゲージメントは、微増傾向にあると言える。

図2-2 学習への取り組み



注)「とても+まああてはまる」の%。

7. 調査データで確認する②
～学生エンゲージメントを核とした相関分析～

(1) 使用する変数の概要と要約統計量

以降は、項目間の関連性等の分析を行うため、尺度や項目の合成変数を使用する。各変数の概要および要約統計量を示す(表2-2)。ここでは、表2-1で示した学生エンゲージメントの類型を意識して、各種変数を位置づける。必ずしも、エンゲージメントを測定するために作成されたものではないものもあるが、内容等を考慮して本論考では便宜的に位置づけている。

(2) 学生エンゲージメントは心理的発達や教育・学習環境および学習成果とどう関連するのか

表2-2で示した各種変数間の関連をみるため、相関分析を行ったところ次のような結果が得られた(表2-3)。

第一に、教室内外でのAL経験(教育環境)より、教員による関与(相談・サポート)の方が学生の主体的な学びや深い学び、汎用的能力、心理的発達と強く関連していた。第二に、教員による関与にも増して、学生による関与(特に、主体的な学びと深い学び)が、汎用的能力や心理的発達と強く関連していた。環境要因より学生による関与が汎用的能力の獲得に影響を与えている点については、山田(2013)においても確認されている。第三に、深い学びは、汎用的能力と強く結びついているのみならず、自信や達成感といった情緒的側面、アイデンティティといった心理的発達、および教員による関与とも関連していた。より詳細な分析・検討を行う必要はあるものの、先の調査結果と併せると、教員、学生双方のエンゲージメントが、大学生の学習と発達を伸張し、その後の社会生活を支えている可能性が示唆された。

表2-2 使用する変数の概要と要約統計量

領域	項目内容(因子)	項目数	得点範囲	信頼性(α)	平均値(SD)
教員関与	AL型授業の経験(行動的)				
	F1.教室内AL	3	3-12	.838	8.32(2.21)
	F2.教室外AL	3	3-12	.726	7.19(2.39)
	教員サポート(情緒的)	5	5-20	.809	13.34(3.15)
学生関与	学習への関与(行動的)				
	F1.主体的な学び	8	8-32	.878	20.34(5.15)
	F2.成績重視の学び	3	3-12	.802	9.63(2.06)
	F3.協働の学び	2	2-8	.770	5.44(1.53)
	学習への関与(認知的)	12	12-48	.892	31.53(6.84)
	主観的幸福感尺度(伊藤他、2003)(情緒的)				
	F1.自信	3	3-12	.831	8.13(1.99)
F2.達成感	3	3-12	.807	7.78(2.13)	
学習成果	学習成果(汎用的能力)の獲得感	19	19-76	.937	51.40(10.69)
心理発達	アイデンティティ尺度(畑野他、2014)	5	5-30	.850	19.19(5.01)
	主観的幸福感尺度(伊藤他、2003)				
	F3.人生に対する前向きな気持ち(満足感)	3	3-12	.823	8.58(2.12)

表2-3 各変数間の相関関係

	TB1	TB2	TE	SB1	SB2	SB3	SC	SE1	SE2	LO	P1	P2
教員関与1. 教室内AL(TB1)	1											
教員関与2. 教室外AL(TB2)	.459**	1										
教員関与3. 教員サポート(TE)	.365**	.412**	1									
学生関与1. 主体的学び(SB1)	.299**	.375**	.430**	1								
学生関与2. 成績重視の学び(SB2)	.205**	.174**	.262**	.457**	1							
学生関与3. 協働の学び(SB3)	.427**	.316**	.371**	.527**	.374**	1						
学生関与4. 深い学び(SC)	.348**	.422**	.471**	.744**	.448**	.527**	1					
学生関与5. 自信(SE1)	.208**	.253**	.325**	.376**	.243**	.352**	.429**	1				
学生関与6. 達成感(SE2)	.182**	.240**	.365**	.355**	.233**	.306**	.384**	.664**	1			
学習成果. 汎用的能力(LO)	.411**	.408**	.510**	.640**	.404**	.566**	.723**	.531**	.481**	1		
心理発達1. アイデンティティ(P1)	.218**	.272**	.341**	.408**	.219**	.348**	.445**	.606**	.554**	.517**	1	
心理発達2. 人生満足感(P2)	.208**	.190**	.327**	.255**	.214**	.286**	.318**	.654**	.675**	.436**	.529**	1

注1) ** p<.01 注2)相関係数.500以上には下線,.400～.499にはボールド表記
注3) 略号は、T(Teacher)・S(Student)・B(Behavioral)・C(Cognitive)・E(Emotional)・P(Psychological)

8. 調査データで確認する③
～教職員による関与を核とした比較分析～

(1) 教職員はどの程度関与しているのか
(教職員による情緒的エンゲージメント)

本調査では、教職員の関与についていくつかの質問を設けている。自分(学生)に関わってくれる教職員の存在の有無(「いる」「いない」)について、教員は4項目、職員は3項目で聞いている。その内容と「いる」と回答した割合を示したのが表2-4である。比較する調査がないため、この数を評価することは難しいが、以下にあげるような教職員が一人もいないと回答している学生が、教員で42%、職員で63%というのはかなり多い数字ではないだろうか。また、学年別に見ると、自分に関わってくれる教職員が一人もいないと回答した4年生の学生が、教員で28.9%、職員で61.0%存在する。逆に、4項目(3項目)全ての項目に該当者と回答した学生は、教員で24.7%、職員で15.6%存在している。次に、この差が学生の学習や発達にどのような影響をもたらすのかについて分析を行う。

(2) 教員による関与は
学生にどのような影響をもたらすのか

教員による関与が、学生の行動的・認知的・情緒的エンゲージメントや学習成果、さらには心理的発達にどのような影響をもたらすのかを検討するため、上記4項目の関わってくれる教員の有無(合計値)を独立変数、関連する諸変数を従属変数とした一要因分散分析を行った(表2-5)。その結果、全ての項目で有意な主効果が認められたため、多重比較(TukeyのHSD検定)を行った。

自身に関わってくれる教員の存在は、その存在が増えるほどあるいはその機能が多様なほど、学生の学習と発達に肯定的な影響をもたらしていることが見出された。効果量に着目すると、特に、行動的エンゲージメントに関する主体的学びや協働の学び、認知的エンゲージメントに関する深い学び、情緒的エンゲージメントに関する自信や達成感および学習成果に関する汎用的能力の獲得感において、そして心理的発達の指標であるアイデンティティや人生満足感において中程度の効果が得られた。

この結果から、教員による人間的な関わりは、学生の学習のみならず、成長・発達という側面においても肯定的な変化をもたらす可能性が示唆された。

9. 最後に

今回の調査を実施・分析するにあたって、特に注目したのが「学生エンゲージメント」の概念であり、その向上のための「教職員による関与」と「学生の心理的発達」の2つの視点だ。それは、大小様々な大学に伺い関係者との対話やその場の雰囲気を経験する中で、また、これまで実施してきたベネッセ教育総合研究所の調査などのデータを見る中で、現行の大学教育改革が本当に現場の教職員や学生に肯定的な結果をもたらしているのだろうか、といった疑問に応えようとする試みでもある。多くの大学では、質保証のための様々な制度やツールが導入されつつあるが、「制度あって、関与なし」という状況に陥ってしまっているのではないかと。より重要なことは、制度の有無ではなく、教職員の関与によって学生の関与を高められているかということではないか。このような仮説を検証するという目的もあった。

表2-4 関わってくれる教職員の有無

項目内容	教員	職員
1. 気軽に相談できる	39.3%	27.5%
2. ふだんから気にかけてくれる	38.0%	23.5%
3. 厳しいことを言ってくれる	39.4%	23.5%
4. 授業や研究活動以外の場で交流(雑談・食事)がある	31.5%	-

注) 「いる」の%。

表2-5 教員による情緒的エンゲージメントによる学生の学習と発達の差異

	0	1	2	3	4	F値	効果量(η ²)	多重比較(HSD)
SB1.主体的学び	18.86	19.86	20.55	21.67	23.25	136.71**	.10(中)	0<1,2<3<4
SB2.成績重視の学び	9.33	9.66	9.65	10.03	10.04	26.02**	.02(小)	0<1,2<3,4
SB3.協働の学び	5.02	5.40	5.62	5.85	6.08	97.50**	.07(中)	0<1,2<3<4
SC.深い学び	29.56	31.16	31.71	33.38	35.17	127.32**	.09(中)	0<1,2<3<4
SE1.自信	7.68	7.92	8.21	8.61	9.00	84.01**	.06(中)	0<1<2<3<4
SE2.達成感	7.19	7.58	7.97	8.38	8.80	114.29**	.09(中)	0<1<2<3<4
LO.汎用的能力	47.74	50.90	52.47	54.88	57.40	167.04**	.12(中)	0<1<2<3<4
P1.アイデンティティ	18.00	18.60	19.54	20.32	21.51	92.53**	.07(中)	0<1<2<3<4
P2.人生満足感	8.07	8.47	8.80	9.08	9.37	75.74**	.06(中)	0<1<2<3<4

** p<.001

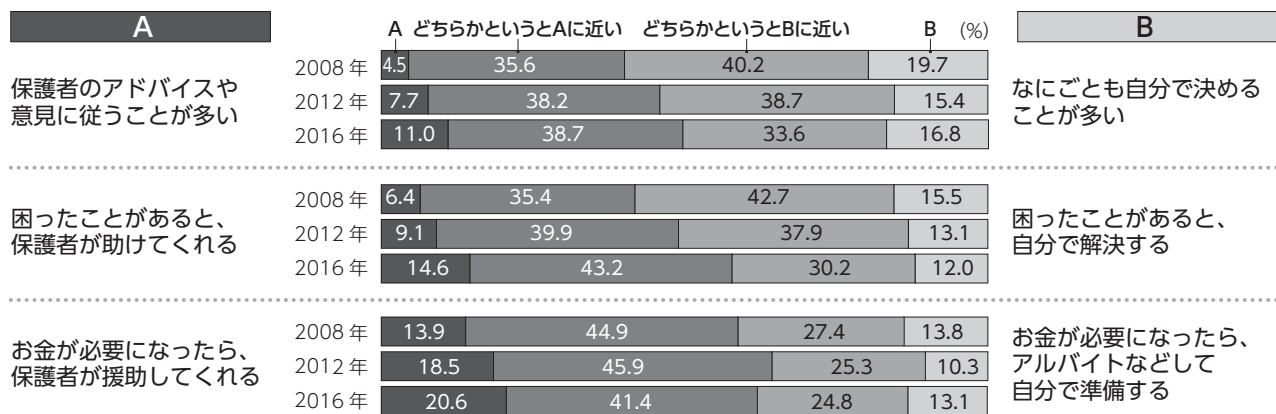
さらに、2008年の第1回調査から、2012年、そして2016年の第3回調査と回を経るにつれて、学生の学びへの受動性が高まっていること、自分で工夫するより教員に教えてもらいたい、学生生活について教員に指導してもらいたいという傾向が高まっていること、そして、保護者への依存度が高まっていることがデータから確認できる (図2-3)。

大学では、様々な「自律的・主体的学び」を促すための方策が採られており、アクティブラーニングの増加も確認できるのに、なぜ逆行するような結果になるのか。今回の結果から、非関与を肯定することはできないが、行き過ぎた関与 (過干渉・過剰保護) も、最終的に学生が卒業して社会生活を営むうえで望ましいとは言えないだろう。主体的に学び、心理的な発達を促し、社会へのトランジション課題を克服するための教育機関における「適度な関与」とはどのようなものか、それを個人とし

て組織としてどのように保障していくのか。疑問はつきないが、こうしたデータと経験とを重ねながら、一つ一つ応えていきたいと思う。

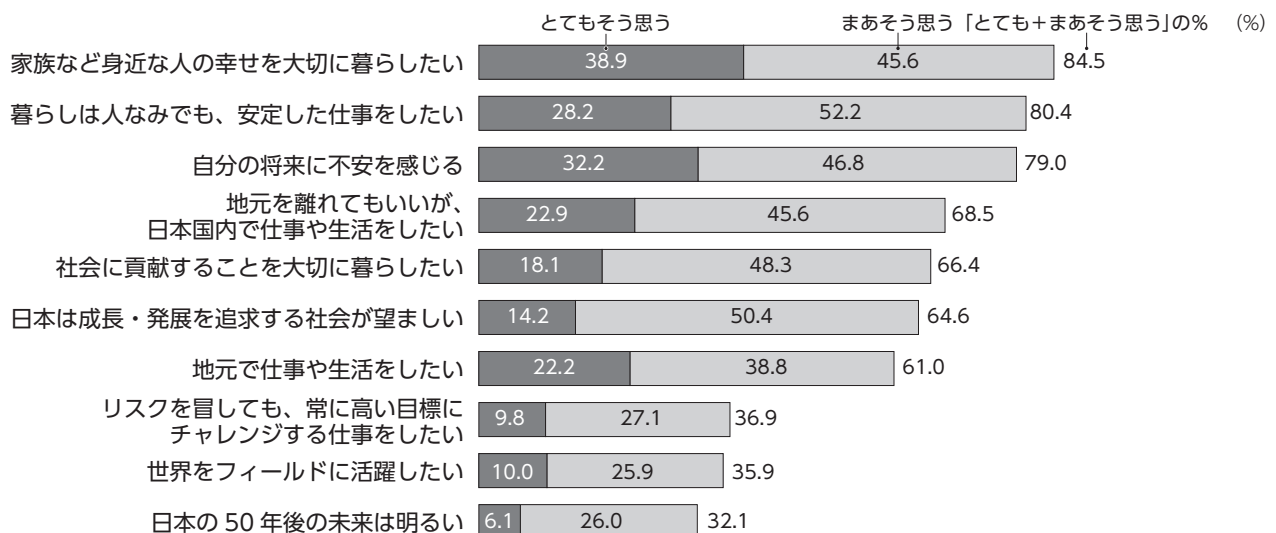
また、社会・就労観についての設問では、「自分の将来に不安を感じる」と回答した学生の多さ (79.0%) や、「日本の50年後の未来は明るい」と回答した学生の少なさ (32.1%) が示された (図2-4)。これからの社会を創造し、発展させていく若者が、将来をポジティブにイメージできていないことは大きな問題である。この「漠然とした不安」は、学校や社会へのエンゲージメントを低下させかねない。また、これまでとは違う意味での「個人主義」や「安定志向」、「内向き志向」を生み出しかねない。こうした状況を好転させるためには、高等教育機関はもちろん、社会全体がエンゲージメントを高めて、総掛かりで子どもたちに関与していくことが望まれる。

図2-3 保護者との関係



注) 全8項目のうち、3項目を抜粋して表示。

図2-4 社会・就労観



引用文献

- Astin, A. W., 1993, *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education*. Phenix, Arizona: ORYX Press.
- 畑野快・杉村和美・中間玲子・溝上慎一・都筑学 2014 「エリクソン心理社会的段階目録 (第5段階)12項目版の作成」『心理学研究』85(5)、482-487.
- 伊藤裕子・相良順子・池田政子・川浦康至 2003 「主観的幸福感尺度の作成と信頼性・妥当性の検討」『心理学研究』74(3)、276-281.
- Kuh, G.D., 2001, "Assessing what really matters to student learning: Inside the national survey of student engagement". *Change*, 33(3), 10-7.
- 小方直幸 2016 「『質の高い能動的な学び』を引き出すために教員の意識や教育プログラムの総体的な改善が不可欠」『Guideline』2016. 4・5、50-51.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T., 2005, *How College Affects Students*. San Francisco, Calif: Jossey-Bass.
- Trowler, V., 2010, "Student engagement literature review". *The Higher Education Academy*, 1-70.
- 山田剛史 2013 「教員の教育力向上と学生の学習の連関に関する探索的検討—教員・学生の『学習観』に着目して—」『大学教育学会誌』35(1)、62-66.
- 山田剛史 2016 「他者との密接な関係性の中での最適な主体性の発揮が成長を促す」『Guideline』2016. 4・5、47-49.
- 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』18、印刷中.

大学における “つながり”の重要性

芝浦工業大学 准教授
谷田川 ルミ

テーマ3 大学における“つながり”の重要性

1. はじめに

2000年代に入って以降、四年制大学進学率は5割を超えるようになり、大学に行くことは珍しいことではなくなった。しかし、進学率が上昇するに伴い、目的意識が薄い学生が大学に進学してくることが多くなり、結果として、入学後の不適応や学業不振、ひいては休学、中退に至る学生も増加してきている現状がある。

前回(2012年)調査の結果からは、こうした大学からの離脱予備軍ともいえる学生たちは、授業や教育システムといった学業面での不適応に加えて、大学内の友人関係が希薄であることが明らかになっている(山田2013、谷田川2013)。大学生が大学生活を送るにあたっては、友人の存在は大きな意味を持っているのである。この結果を受けて、今回(2016年)調査においては、友人関係に加えて、教員、職員を含む大学内の人間関係のグラデーションに注目し、大学生の大学内における人間関係、すなわち“つながり”が、前回調査で明らかとなった大学生生活満足度や大学へのコミットメントのみならず、学習活動や成長実感にどのような影響を与えているかという点にも広げて検討を行う。

ここで、“つながり”に関連して「ソーシャルキャピタル(Social Capital)」という概念を紹介したい。「ソーシャルキャピタル」とは、日本語で「社会関係資本」と呼ばれており、社会学、経済学、政治学などで広く用いられている概念である。「ソーシャルキャピタル」については、これまで多くの論者による議論がなされているが、ここでは、社会学や教育学の分野でよく取り上げられる論として、フランスの社会学者であるピエール・ブルデューとアメリカの政治学者であるロバート・パットナムの定義を参考までに紹介する。

ピエール・ブルデューによると、ソーシャルキャピタルとは、「人脈」「コネ」「顔の広さ」といった当人にとってメリットのある人間関係の総体であると説明している。また、ロバート・パットナムは、「信頼」「規範」「ネットワーク」といった人々の協調行動が、社会の効率性を改善するとしている。どちらかといえば、ブルデューは「個人」、パットナムは「社会」への利益に着目した定義となっているが、いずれにしても人々を取り巻く様々な人的ネットワークの豊かさは、個人が社会で生きていくうえでの強みでもあり、人々の生活そのもののみならず、幸福度や生活満足度を上げると言われている。また、社会を維持、発展、改善していくうえでも非常に有効なも

のであるという考え方である。

この社会関係資本を学校教育の成果の一つである「学力」といった点に着目すると、子どもの学力も社会関係資本の多寡との相関が高いことが明らかにされている。例えば志水(2014)は、平成に入ってから全国の学力テストの結果の分析を行い、子どもたちの学力は「離婚率」、「持ち家率」、「不登校率」の三つの要因との関連が高いことを明らかにし、「離婚率」=家庭内における家族との“つながり”、「持ち家率」=地域・近隣社会との“つながり”、「不登校率」=学校における友人・教師との“つながり”といった子どもを取り巻く“つながり”、すなわち社会関係資本が豊かな地域の子どものほど、学力が高いと説明した。この社会関係資本と学力という、一見、距離があるように思える二者に強い相関がある理由の一つとしては、子どもが本当に落ちこぼれてしまう状況になる前に、“つながり”によってサポートを受けることができる、すなわち、セーフティネットのような機能があるかどうか、ということなのであろう。

このような“つながり”の力は大学生にも働いているのではないだろうか。社会関係資本、すなわち人間関係による“つながり”の多寡は、一見、大学教育の本質とは距離があるように見えながら、実は彼らの大学満足度のみならず、学習意欲や成長実感といった大学教育の本質にも大きく影響しているのではないか。さらに言えば、学業不振や経済問題などを抱えて、大学を中退してしまう、してしまいそうな学生にとっては、“つながり”というセーフティネットがあるかないかによって、大学内にとどまることができるかどうかにかかわってくるのではないだろうか。

本稿ではこのような一つの仮説を持って、大学生の大学内での社会関係資本=“つながり”に注目して分析を行い、大学内での“つながり”を育む大学のあり方について考える基礎的な知見を示したい。

2. 大学生の“つながり”の現状

1) 大学内の友人との“つながり”

大学生たちの大学内の友人との“つながり”はどのようになっているのだろうか。本調査では、大学内の友人との“つながり”を把握するため、「話をしたり一緒に遊んだりする友だち」「悩み事を相談できる友だち」「学習や広く社会の課題などについて議論をする友だち」「学習やスポーツで競い合う友だち」「尊敬できる友だち」「情

報交換（授業や就職活動などについて）する友だち」といったような関係性を持った友人が大学内に何人いるかをたずねている。分析結果は図3-1のとおりである。

「話をしたり一緒に遊んだりする友だち」については「いない」「1人」の回答割合が全項目の中で最も少なく、「4～6人」が最も高くなっている。話をするような浅く広い気軽な人間関係については数人から10人以上の人数のネットワークがあることがうかがわれる。一方、同じく浅く広いネットワークである「情報交換（授業や就職活動などについて）する友だち」については、「いない」が12.9%となっており、友人関係において、気軽に話をする事と目的を持って情報交換をする事とは別の次元の付き合い方をしている可能性が考えられる。同様の傾向を示しているのが「学習や広く社会の課題などについて議論をする友だち」で「いない」と回答している割合が25.7%となっており、調査対象の大学生の約4分の1が議論をしたりする友人がいないと回答している。

深い付き合いになると思われる「悩み事を相談できる友だち」については、19.2%が「いない」と回答しているが、41.6%は「4～6人」いると回答しており、情報交換や議論をする友人よりも悩み事を相談できる友人のほうが人間関係のネットワークとして定着しているものと考えられる。一方で「尊敬できる友だち」については24.3%が、「学習やスポーツで競い合う友だち」については40.2%が「いない」と回答している。

総合的にみて、話をしたり、遊んだり、相談したりできる友人はいるが、授業や就職活動、学習といった内容を相談できる友人のネットワークを持っていない学生は全体の4分の1程度存在する。友人の数が多ければいいというものではないが、人的ネットワークの強弱、「何かあった時」のセーフティネットの役割を果たすという点からは、重要な指標であると言えるだろう。大学は高

校と異なり、自由度の高い空間である。何事もないときにはそれなりにやっていくことができるだろうが、困りごとや悩みごとが発生した際には、気軽に相談したり情報交換したりできる友人の存在に助けられることは多いものと考えられる。大学のように自由度が高く自己責任が問われる場においては、やはり社会関係資本＝“つながり”の果たす役割は大きい。

大学生活において、授業や学習の内容にかかわる情報交換をしたり、議論をしたりする友人の存在は、大学における学びを充実させたり、戦略的に大学生活をサバイバルするためには必要なネットワークであると考えられる。気軽に話したり遊んだりする関係と併せて、様々な友人関係のバリエーションを持っていることが、大学における学びや大学生活そのものの豊かさに関わってくるのではないだろうか。

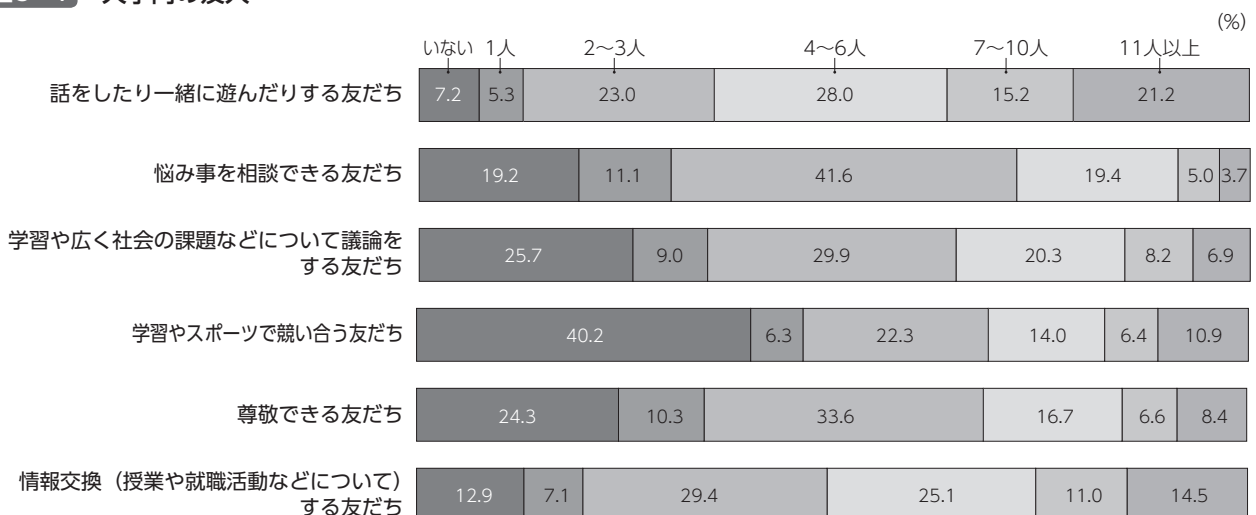
2) 教員、職員との“つながり”

大学内の人間関係で友人関係に続いて重要となってくるのが教員、職員との関係であろう。それでは、教員、職員との人間関係の現状をみていこう（図表割愛）。

大学職員との関係では「気軽に相談できる」職員が「いる」と回答した割合が27.5%、「ふだんから気にかけてくれる」23.5%、「厳しいことを言ってくれる」23.5%となっており、ある程度頼れる職員がいるのは全体の2割程度となっている。一方、大学教員との関係では、「気軽に相談できる」先生が「いる」と回答した割合は39.3%、「ふだんから気にかけてくれる」38.0%、「厳しいことを言ってくれる」39.4%、「授業や研究活動以外の場で交流（雑談・食事）がある」31.5%となっており、4割程度の大学生は、いざという時に頼れそうな教員が「いる」ようである。

こうした教職員との関係は、学年が進むごとに変化していくものと思われる。そこで学年別に分析を行った結

図3-1 大学内の友人



果が図3-2である。大学職員との関係は、学年別に大きな変化は見られないが、教員との関係は、学年が進むごとに関係性が密になることが見てとれる。特に3年生、4年生の段階で「いる」と回答している割合が大きく増加している。これは、多くの大学において、3、4年次から専門教育の授業が増え、ゼミナールが始まったりすることが大きく関係しているように思われる。こうした専門の授業やゼミナールは少人数であることが多く、教員と個人的に話をしたり、指導を受けたりする機会を持つことで人間関係を深めているのではないだろうか。

教職員との関係は、年齢差や立場の差、そして、特に教員の場合は「評価するもの」と「評価されるもの」といった上下関係が存在するため、友人関係と比べると距離のあるものになりがちである。しかし、教員とのかかわりによって、学習面での学びにとどまらず、これからの人生に役立つたくさんの物事を学ぶことができると考えられる。また、大学職員との関係についても、事務手続き等のやり取りをとおして、大学内での年長者とのかかわり方や礼儀などを学ぶ機会になり得る。何より、大学生活において何かあったら頼ったり相談したりできる関係にある年長者という存在の有無は、大学生たちが大学生活を営む上での大きな支えになるものと考えられる。

3. “つながり”と大学生活へのコミットメント

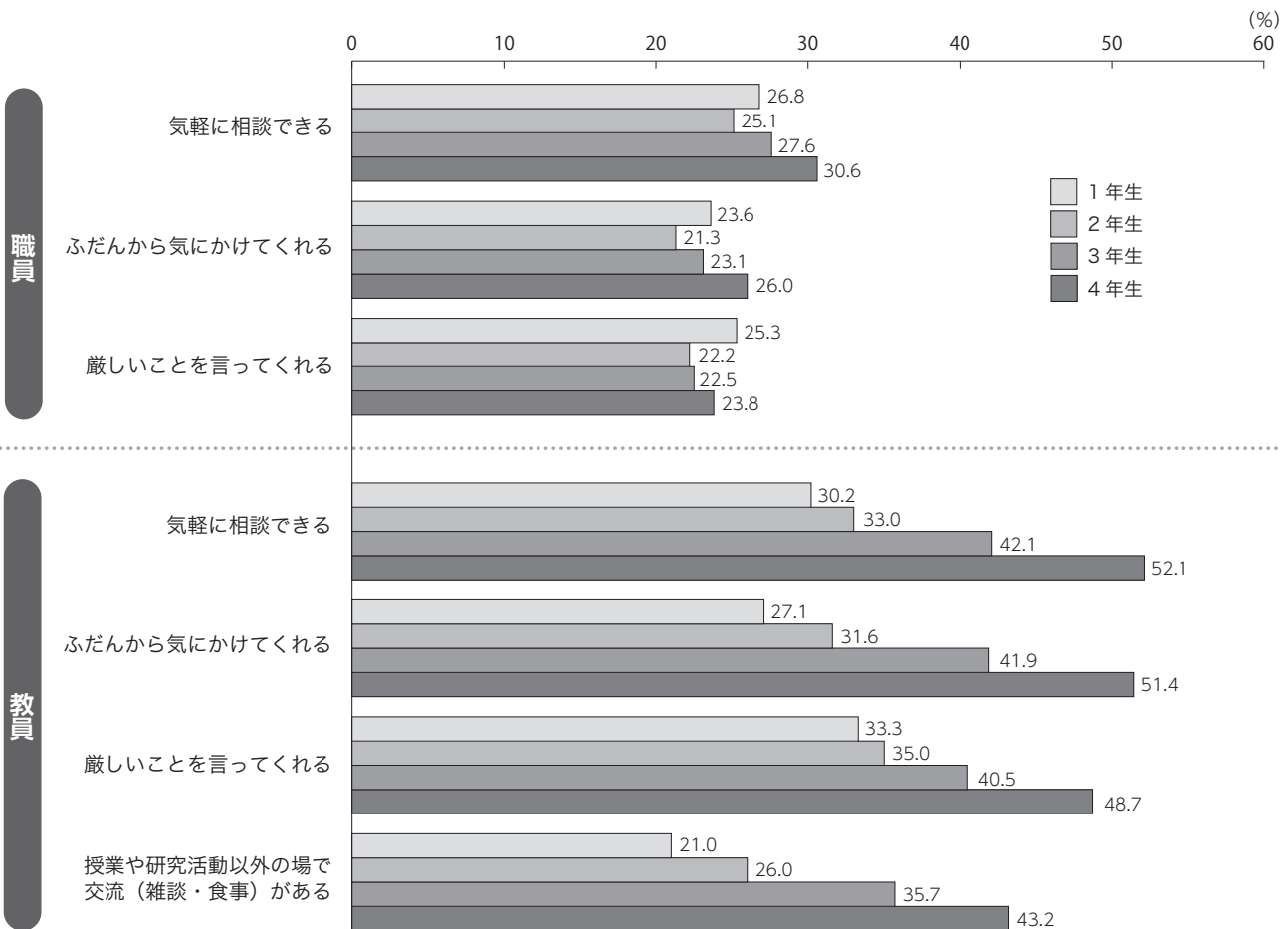
それでは、大学生の大学内の友人関係、教職員との関係といった大学内の“つながり”と大学生活へのコミットメントとの関係はどうなっているのかをみていこう。

分析にあたって、大学生の大学内の友人関係と教員、職員との関係をそれぞれの項目について得点化して9つのグループを作成した。変数の操作方法としては、「大学内の友人のつながり」として、「話をしたり一緒に遊んだりする友だち」、「悩み事を相談できる友だち」、「学習や広く社会の課題などについて議論する友だち」、「学習やスポーツで競い合う友だち」、「尊敬できる友だち」、「情報交換（授業や就職活動などについて）する友だち」の6項目について、回答選択肢の「0人」を1点、「1人」を2点、「2～3人」を3点、「4～6人」を4点、「7～10人」を5点、「11人以上」を6点として、合計点数を算出した。点数は6～36点の間で分布するが、おおよそ3分の1ずつになるように6～16点を「友人低群」、17～22点を「友人中群」、23～36点を「友人高群」の3群に分割して類型を作成した。

「大学内の教職員とのつながり」については、職員に対して「気軽に相談できる」、「ふだんから気にかけてくれる」、「厳しいことを言ってくれる」、教員に対して「気

テーマ
3
大学における「つながり」の重要性

図3-2 教職員との関係



注) 「いる」の%。

軽に相談できる」、「ふだんから気にかけてくれる」、「厳しいことを言ってくれる」、「授業や研究活動以外の場で交流（雑談・食事）がある」の計7項目について、回答選択肢の「いる」を1点、「いない」を2点として合計点数を算出した。点数は7～14点の間で分布し、こちらもおおよそ3分の1ずつになるように3群に分け、7～10点を「教職員高群」、11～13点を「教職員中群」、14点を「教職員低群」の3群を作成した。

そして、「友人高群－教職員高群」「友人高群－教職員中群」「友人高群－教職員低群」「友人中群－教職員高群」「友人中群－教職員中群」「友人中群－教職員低群」「友人低群－教職員高群」「友人低群－教職員中群」「友人低群－教職員低群」の9つのカテゴリを作成し、それらの組み合わせによって、大学生の大学内におけるつながり方による大学生活へのコミットメントにどのような違いがあるのかについて分析を行った。

1) “つながり” と大学生生活満足度

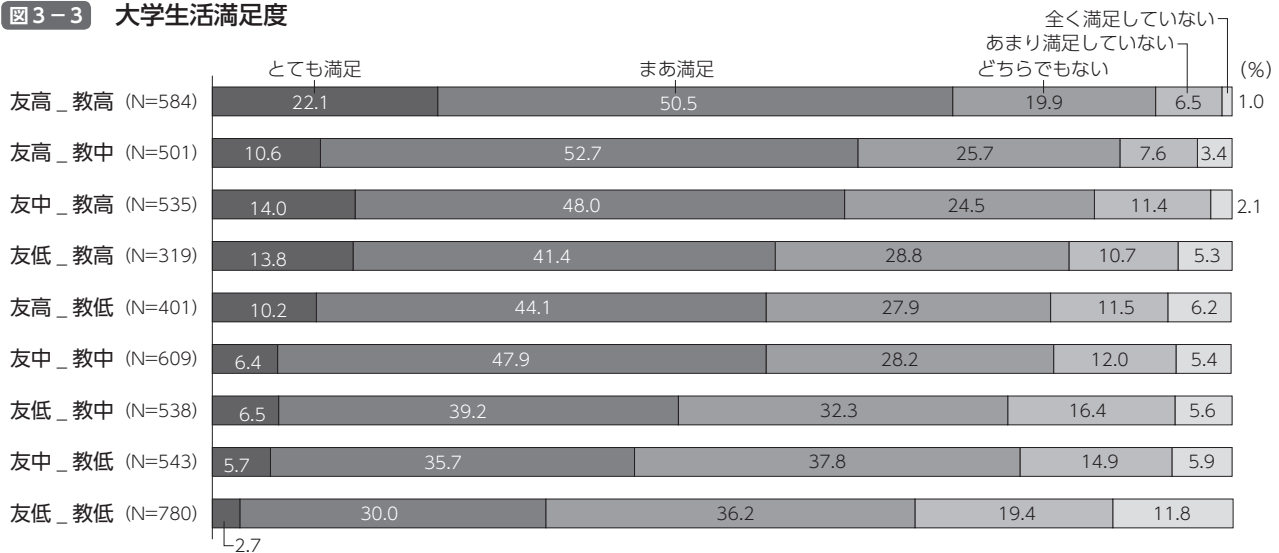
まず、大学生活における総合的な大学生生活満足度と大学内の“つながり”との関係についての分析結果を **図3-3** に示した。

最も大学生活に「満足（とても+まあ）」と回答した割合が高いのは「友人高群－教職員高群」で、7割以上が大学生活に「満足」している。続いて「友人高群－教職員中群」、「友人中群－教職員高群」となっている。

一方、大学生活に「満足していない（あまり+全く）」と回答した割合が高いのは「友人低群－教職員低群」、「友人低群－教職員中群」、「友人中群－教職員低群」の順となっている。この結果から、大学生活に満足している学生たちは、友人や教員、職員との“つながり”が多く、“つながり”が少ない大学生ほど大学生活に満足していないという傾向がみとれる。

テーマ 3 大学における「つながり」の重要性

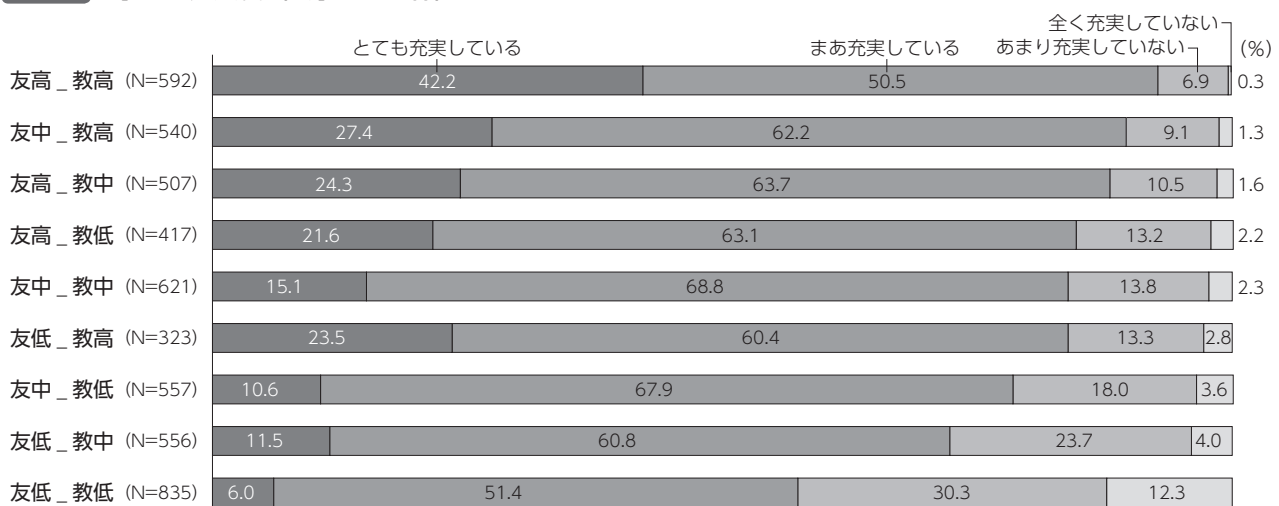
図3-3 大学生生活満足度



注1) 「とても」+「まあ」の多い順。

注2) 「判断できない」と回答した者は、分析から除く。サンプル数は4,810名。

図3-4 学びの充実度 (大学生活全体)



注) 「とても」+「まあ」の多い順。

2) “つながり” と学習意欲

次に大学における中心的な活動である学習と大学内の“つながり”との関係について、「学びの充実度」と「授業への関心・興味」への意識からみていくこととする。

まず、大学生生活全体をとおしての学びの充実度と大学内の“つながり”との関係についての分析結果を **図3-4** に示した。

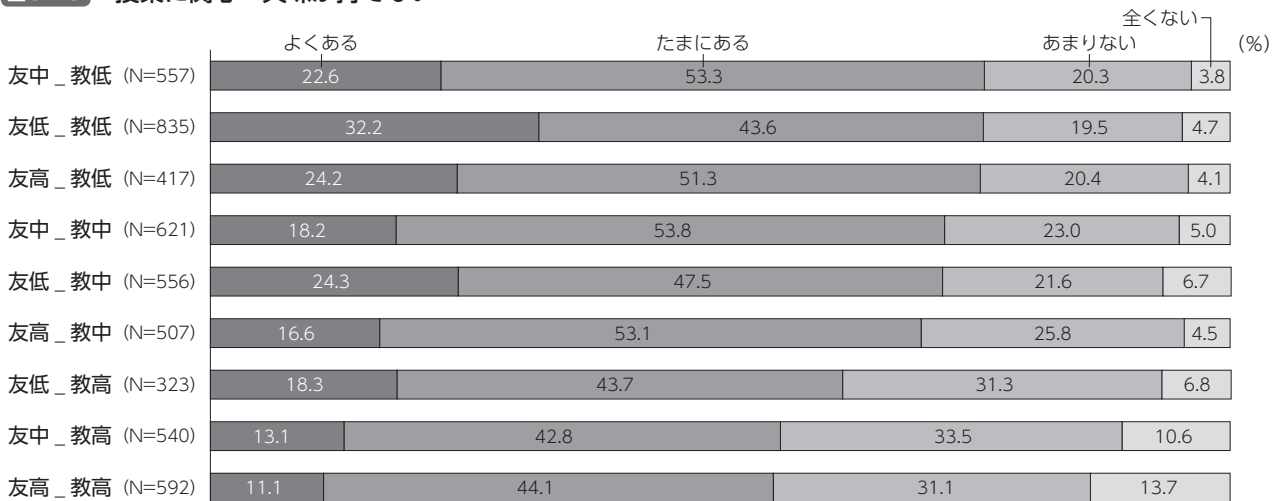
学びが「充実している (とても+まあ)」と回答した割合が高いのは、「友人高群-教職員高群」、「友人中群-教職員高群」、「友人高群-教職員中群」の順となっている。対して、学びが「充実していない (あまり+全く)」との回答割合は、「友人低群-教職員低群」、「友人低群-教職員中群」、「友人中群-教職員低群」の順となっている。学びの充実度についても、友人、教員、職員との“つながり”が多い学生ほど、学びが充実しているとの結果となった。

次に、授業への関心・興味と大学内の“つながり”との関係についてみてみよう (**図3-5**)。

「授業に関心・興味が持てない (よくある+たまにある)」と感じているのは「友人中群-教職員低群」、「友人低群-教職員低群」、「友人高群-教職員低群」の順となっている。一方、「友人中群-教職員高群」、「友人高群-教職員高群」については「授業に関心・興味が持てない」に対して「ない (あまり+全く)」との回答割合が高くなっており、友人や教職員との“つながり”が多い学生ほど、授業への関心・興味を維持できている様子がかがわれる。

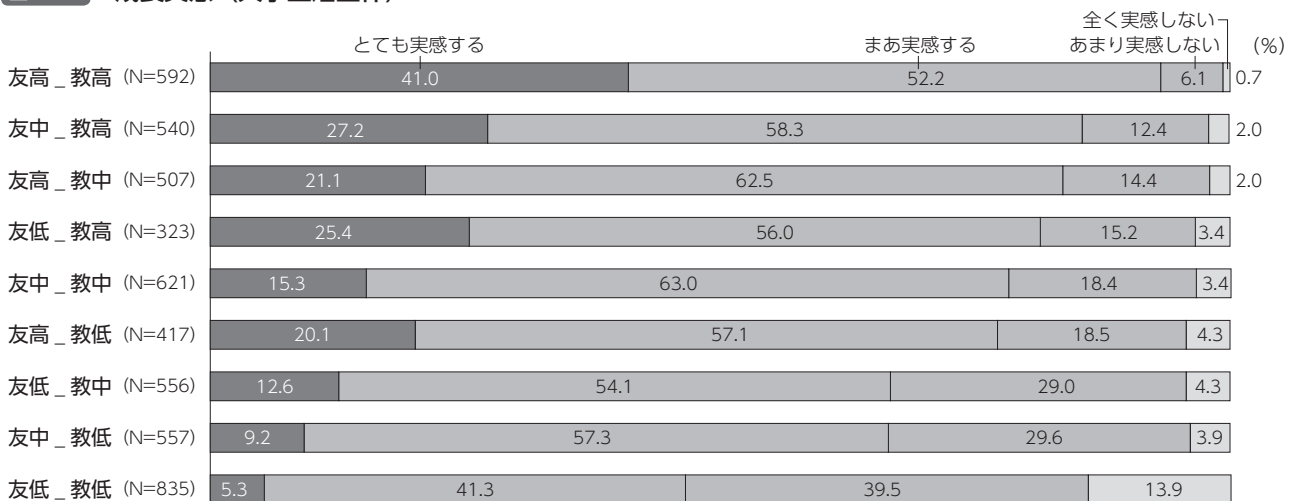
さらによく見てみると、授業への興味・関心は、友人との“つながり”よりも、教職員との関係の多寡に左右されていることが分かる。友人との“つながり”が「低群」であっても教職員との“つながり”が「高群」であれば、「授業に関心・興味が持てない」とは感じない学生が多くなる。反対に、友人との“つながり”が「高群」であっても、教職員とのつながりが「低群」であると、授業への関心・興味が持てないと感じる学生の割合が高くなっている。大学教育の中心ともいえる授業に学生が

図3-5 授業に関心・興味が持てない



注) 「よくある」+「たまにある」の多い順。

図3-6 成長実感 (大学生生活全体)



注) 「とても」+「まあ」の多い順。

コミットメントするためには、教職員、とりわけ教員の日ごろからの学生とのかかわりが重要となってくるものと思われる。

このように授業への関心・興味を持っていない学生は、大学内の友人との“つながり”が希薄な学生に多くみられている。一方で、授業への関心・興味が持てないとは感じていない学生は、大学内に多くのネットワークを持っており、友人との“つながり”の多寡は、学生の授業へのコミットメントや学習意欲にも少なからず影響しているものと考えられる。

3) “つながり”と成長実感

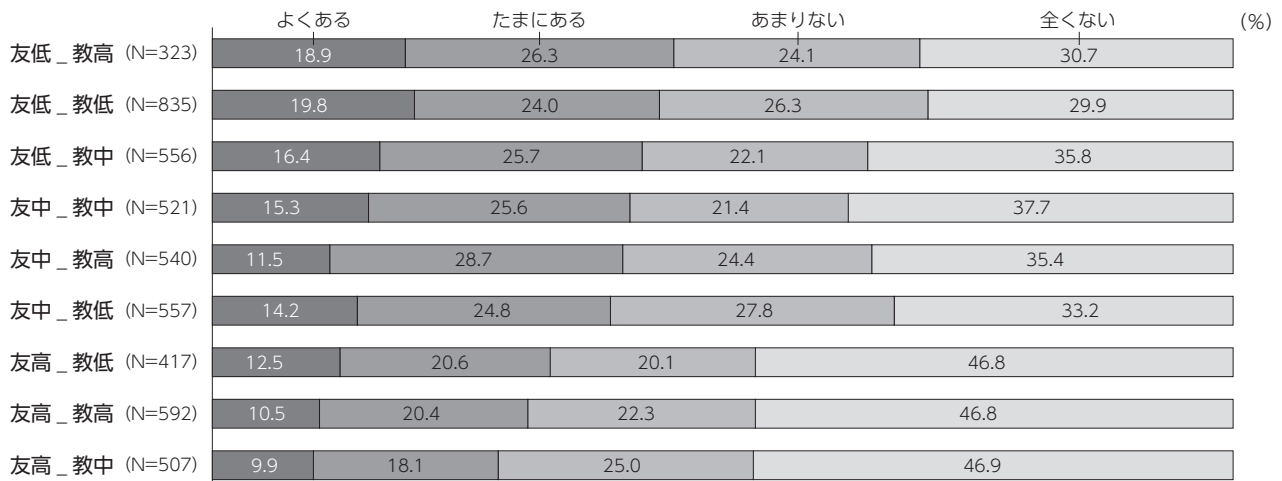
続いて大学内の“つながり”と成長実感との関係はどのようなになっているのかをみてみよう (図3-6)。

大学生活全体を通して成長した実感があると感じている大学生は、「友人高群-教職員高群」、「友人中群-教職員高群」、「友人高群-教職員中群」となっており、友人、教職員との“つながり”が多い大学生ほど、大学生活を

通して自分自身が成長したという実感を持っている。反対に、成長した実感がないのは、「友人低群-教職員低群」、「友人中群-教職員低群」、「友人低群-教職員中群」となっており、大学内の人間関係の“つながり”が希薄な学生ほど、成長実感を持っていない。特に、「友人低群-教職員低群」については、5割以上の学生が成長の実感が「ない(あまり+全く)」と回答している。「友人高群-教職員高群」の9割以上が成長実感を持っていることと比べると、大学内の“つながり”のあり方は、大学生の成長実感に大きく影響しているものと考えられる。

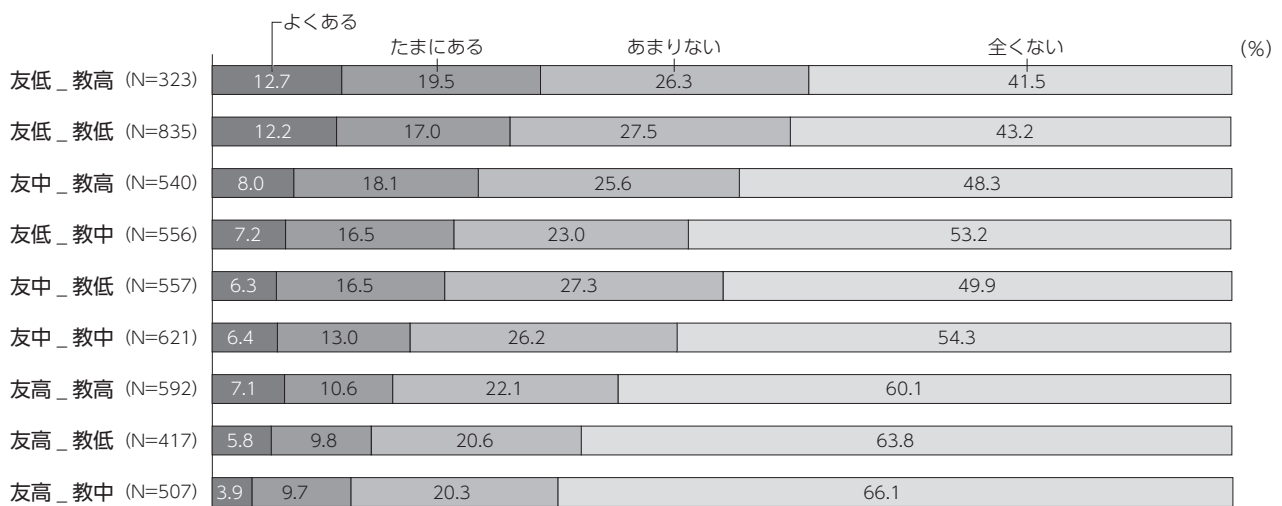
自分自身が「成長した」という実感は、大学生たちの大学生活を充実させるだけではなく、就職活動の際や社会人になるにあたっての大きな自信になるものと考えられる。同世代のみならず、異世代も含めた多くの人たちとかかわることは、多様な価値観との出会いにもなり、同時に自分自身を客観的に見つめ直す機会にもなりうる。“つながり”の多寡が、大学生の成長実感に影響している背景にはこのような理由も考えられるだろう。

図3-7 他の大学に入り直したい



注) 「よくある」+「たまにある」の多い順。

図3-8 大学を辞めて大学以外の進路に変更したい



注) 「よくある」+「たまにある」の多い順。

4) “つながり”と大学からの離脱意識

これまでみてきたように、大学内の友人、教員、職員との“つながり”は、大学生の大学生活を豊かにし、学習意欲や成長実感にも大きな影響を与えていることが明らかとなった。大学生にとって、人間関係のネットワークが大学内にしっかりと根付いていることは、大学にコミットメントし、学業にもしっかりと取り組み、それらの活動を通して自分自身が成長したという実感を得ることにつながっているものと考えられる。それでは、大学から離脱しそうな学生はどのような“つながり”の状況なのだろうか。

まず、「他の大学に入り直したい」と大学内の“つながり”との関係について見ていこう。結果を **図3-7** に示した。

「他の大学に入り直したい」と思うことが「ある（よく+たまに）」と回答している割合が高いのは、「友人低群-教職員高群」、「友人低群-教職員低群」、「友人低群-教職員中群」となっている。一方で、「他の大学に入り直したい」と思うことが「ない（あまり+全く）」割合が高いのは「友人高群-教職員中群」、「友人高群-教職員高群」、「友人高群-教職員低群」となっている。

続いて「大学を辞めて大学以外の進路に変更したい」と大学内の“つながり”との関係についてみる (**図3-8**)。

「大学を辞めて大学以外の進路に変更したい」と思うことが「ある（よく+たまに）」の割合が高いのは「友人低群-教職員高群」、「友人低群-教職員低群」、「友人中群-教職員高群」の順となっている。

大学以外への進路に変更したいと思ったことが「ない（あまり+全く）」の割合が高いのは、「友人高群-教職員中群」、「友人高群-教職員低群」、「友人高群-教職員高群」の順となっている。

「他の大学に入り直したい」、「大学を辞めて大学以外の進路に変更したい」の両方とも、友人関係が「低群」である学生が離脱を考えており、友人関係「高群」は離脱を考えたことが「ない」と思っている割合が高い。大学からの離脱を考える理由は、経済的理由や健康問題等、さまざまであろうが、友人との“つながり”の薄さが離脱への背中を押してしまう一因となっているものと推測できるだろう。翻って言えば、大学内の友人との“つながり”を多く持つことで、大学からの離脱を引き留める可能性もあるものと考えられる。

大学内の人間関係の“つながり”は大学生活を豊かにする。もちろん、知り合いの数が多ければいいというものではないし、一人でいることが好きな学生もいるものと思われる。しかし、“つながり”が弱い学生にとっては、

「何かあった時」、「困った時」、「悩んだ時」に有益なアドバイスをくれたり精神的な支えになってくれたりする人がおらず、大学から離脱してしまうこともあるだろう。大学生が大学生活を難なく継続し、学習成果を積み重ね、しっかりとした大学での学びの成果と成長実感といった大学教育の「アウトカム」を持って社会へと羽ばたいていくためには、大学内における多様な“つながり”が重要であるといえるのではないだろうか。

4. “つながり過剰”という陥穽

大学生活における友人関係の重要性についてはこれまで述べてきたとおりである。しかし、その一方で、近年においては直接対面しての付き合いに加えて、SNSでも友人と24時間つながり合うことが可能になったことから、大学生の友人関係が、“つながり過剰”になりかねないという結果も得られている (図表割愛)。

今回調査において、「毎日友だちが何をしているか、SNSやLINEで知っている」という問いに対して、「あてはまる（とても+まあ）」と回答した大学生の割合は41.2%であった。4割以上の大学生は、SNSやLINEでつながり合い、お互いの行動を把握し合う関係を築いている。また「友だちと話が合わない不安になる」に対して「あてはまる（とても+まあ）」と回答した割合も、前回調査から14.9ポイント上昇しており (前回42.0%→今回56.9%)、大学生たちは少なからず、友人との付き合いに対して、話が合わないことのないように気を遣っている様子が見られる。

現代の若者たちは、周囲の人間と衝突することを極端に恐れる傾向がある。なぜならば、ちょっとした友人関係のバランスの崩れが、「仲間外れ」や「いじめ」につながることを彼らは知っているからである。そのため、過度に友だちを気遣い、対立しないように「空気を読み」合う「優しい関係」を構築する傾向があるという (土井2008)。大学生たちをとりまく、こうした状況が、コミュニケーション・ツールでもある携帯電話、スマートフォンといったメディアの普及と相俟って、常に友だちとつながり合い、相手を不快にさせず、自分も不快にならないように気遣い合う人間関係を作っているものと考えられる。

大学生を含む若者たちが人間関係、すなわち“つながり”を構築する上で、現代社会特有の問題があるとはいえ、友人との“つながり”は、彼らにとって人とのかわりをおして自己を成長させ、集団の中で生きる術を身につける重要な役割を持っているものであると考えられる。

5. 大学生活における“つながり”の重要性

現代のように、変化が速くグローバル化の波が押し寄せてきている社会で生き抜くためには、性別、年齢、居住している地域、国籍、階層、趣味嗜好といった様々な違いを乗り越えた人間関係の構築が必要である。こうした多様なバックグラウンドを持った人々と、一定のルールのもとで信頼し合い、豊かな人間関係、すなわち“つながり”を築くことは、充実した人生を送るだけでなく、社会を構成するメンバーとして、社会の発展にも寄与することにつながる。大学時代に多様な人々とつながり合うことから、大学卒業後の長い人生にわたっての人間関係を築く上で必要なことをたくさん学ぶことができると考えられる。

よき友だちの存在は、学校生活を豊かにし、その後の人生をも豊かにする。幅広い人間関係を構築し、多様な人々とのネットワークの中で生きていく、そのためには、お互いに息苦しさを感じるような閉じた人間関係ではなく、多様なバックグラウンドを持つ他者の存在を認め合うことのできる、開かれた関係性を作ることが重要になってくるだろう。前述のような、インターネット社会における“つながり過剰”という問題点もあるとはいえ、インターネットという文明の利器も上手に活用することで、人間関係づくりの最大の味方になることができると思われる。そのためには、メールやSNSなどにおける過剰な“つながり”による「優しい関係」といった息苦しい関係性ではなく、開かれた人間関係を円滑に保つために必要な方法論を学ぶことも必要になってくるものと思われる。

人生の中でも比較的自由に時間を使うことが可能な大学時代において、友人や教員、職員、さらには大学内にとどまらない幅広い人間関係を構築し、付き合いを深める時間を持つ。そして、人間関係のポジティブな側面もネガティブな側面も併せて自分自身を客観的に見つめ直し、多様な価値観を学ぶ機会にする。このような経験が、社会に出てから、仕事の面でも社会生活の面でも、コミュニティの中で他者と協同的に生きていく術を身につけて

いく礎になるのではないだろうか。こうして考えてみると、人間関係＝“つながり”という一見、大学教育の本質からは距離があるように思えるものが、実は大学教育の根幹にかかわる重要なものであるということがわかる。

しかし、今回調査においては、「ふだんの時間の過ごし方」のうち、「友だちと会う、遊ぶ」が「0時間（やっていない）」と回答した割合が、第1回調査（2008年）では6.7%、第2回調査（2012年）では6.6%であったのに対し、今回調査においては12.7%と倍増しているという結果になっており、友人付き合いの時間が減少しているという結果になった。この原因を特定することは容易ではないが、友人と遊ぶ時間よりも他の活動に費やす時間が増えているということになるのだろう。

大学生活における大学内の“つながり”の豊かさは、友人のみならず、教職員も大学生の大学生活、学習、成長実感に大きく影響している。大学教育という観点からすると、大学生の大学内の人間関係は大学生の学習面や大学生活全体を通しての成長といった点からは距離があるように思えるかもしれない。しかし、こうした“つながり”があつてこそ、学習面の充実や学生の成長を目指した大学改革が生かされ、根付くのではないだろうか。そのためには、大学生たちが大学生活の中において、豊かな“つながり”を作ることができるように、時間的、精神的な余裕が持てる環境が必要である。大学生たちが自由に交流できるような場所を大学内に作ったり、人間関係の広がりや得られるような機会を提供したりすることも一案であろう。加えて、大学生たちの“つながり”の重要な要素でもある教員、職員たちも、ゆとりを持って大学生たちと関わる時間を持てるような環境整備も必要である。

大学改革によって、学生も教職員も多忙化し、時間的にも精神的にも余裕をなくしてしまつては元も子もない。大学改革を真に有益なものにするためにも、大学内外で豊かな“つながり”を育むことができるような、時間的・空間的な環境整備が必要なのではないだろうか。

参考文献

- ・ Bourdieu, Pierre 1986 “The Forms of Capital,” in John G. Richardson, ed., *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Greenwood Press.
- ・ Putnam, R. 1993 “Making Democracy Work” Princeton University Press (河田潤一訳 2001『哲学する民主主義－伝統と改革の市民的構造』NTT出版).
- ・ 土井隆義 2008『友だち地獄－「空気を読む」世代のサバイバル』ちくま新書.
- ・ 志水宏吉 2014『「つながり格差」が学力格差を生む』垂紀書房.
- ・ 山田剛史 2013「現代学生の「移動」問題－在学中に進路変更を希望する学生の実態と背景－」『第2回大学生の学習・生活実態調査報告書』Benesse教育研究センター, p.20-21.

テーマ 4

学びを触発する 大学での教育経験

—高校から大学にかけて
態度変容が見られた学生に着目して—

ベネッセ教育総合研究所 研究員
佐藤 昭宏

テーマ4 学びを触発する大学での教育経験

—高校から大学にかけて態度変容が見られた学生に着目して—

●問題関心

大学志願者数に占める入学者数の比率(「大学収容力」)が初めて9割を超えた平成19年度から早10年が過ぎた。

進学先を選ばなければ、ほぼすべての学生が大学に入学できる大学全入時代において、大学に「進学できてしまった」学生をどうエンカレッジするかは、大学のみならず産業界を含めた社会の共通課題だ。大学もただ「学生の主体性の低さ」を憂い、手をこまねいているわけではない。現状を受け止め、積極的に学生の成長を支援していくための試行錯誤を積み重ねてきている。

ベネッセ教育総合研究所が2016年に実施した「第3回 大学生の学習・生活実態調査」では、2008年に実施した第1回調査と比べ、主体的な参加が必要な教育機会は増加し、授業に真面目に取り組む学生が増えている。一方、学生の学びに向かう姿勢は、より受け身になり、教員・保護者への依存傾向が強まっているという結果が明らかになった。こうした大学教育の現状を、「大学の高校化」といった言葉で不安視する声がある。大人や保護者が過度に学生の変化にアンテナを張り巡らせ、成長支援を試みることで、結果的に学生が自由に悩んだり、試行錯誤をする機会を奪っているのではないかという危惧である。しかし、大学が「教わる場」としての価値を高めようと努力すること自体は、悲観的な面だけではないだろう。ポイントは、教わることで、学生がより深く学べる(あるいは学びたい)状態になっているか、である。では大学でのどのような教育経験が、学生の学びに対する意欲をかき立てるのだろうか。学習意欲は、学習者の心理や環境など様々な要因が相互に作用し合う中で発生するものであり、その因果関係を単純に特定することはできない。しかしより学びに対する意欲が高まるような教育の在り方を確率の問題として捉え、積極的に検討し、「よりよい」教育の在り方を提示していくことに

は一定の意義があるだろう(鹿毛、2013)。本稿では、こうしたスタンスを重視し、以下、分析を進める。具体的には、今回の調査対象である大学生1年生～4年生の中で「高校の授業には興味関心をもてなかったが、大学の授業には興味関心をもっている」学生(進学後に授業への興味関心が上昇した学生)と、「高校の授業には興味関心をもっていたが、大学の授業には興味関心をもっていない」学生(進学後に授業への興味関心が低下した学生)に着目し、大学教育と学びの触発の関係を探っていく。

●高校から大学にかけて、授業に対してポジティブな態度変容をみせた学生はどれくらいいるのか？

そもそも大学進学後、学生の授業に対する興味関心はどのように変化しているのだろうか。そこで、高校時代と大学時代の授業への興味関心に関する変数(「Q.(高校時代)授業への関心・興味をもてなかった」「Q.(現在)授業に関心・興味をもてない」)を使用し、授業に対する興味関心の変化についてタイプ分類を行った。その結果をまとめたものが表4-1である。

この単純なクロス分析の結果だけでも、大学生の学びの実態についていくつかの特徴がうかがえる。まず目につくのは、③の「高校の授業には興味をもてなかったが、大学の授業には興味関心をもっている」学生の比率である。10.8%と全体の約1割に留まっている。大学では、高校と異なり、自らの興味関心に沿って学部や授業を選択する機会は広がるはずだが、このような選択機会が授業への興味関心に与えるポジティブな効果は限定的であるようだ。次に目を引くのは②の「高校の授業には興味関心をもっていたが、大学の授業には興味関心をもっていない」学生の比率である。32.6%と学生の約3人に1人が、大学入学後に授業に対する興味関心を失っている。

表4-1 高校時代・大学時代の授業に対する興味関心の変化のタイプ分類(以下、態度変容のタイプ)

	度数	有効パーセント
①高校でも大学でも授業に興味関心をもっていない	1784	36.1
②高校の授業には興味関心をもっていたが、大学の授業には興味関心をもっていない	1615	32.6
③高校の授業には興味関心をもてなかったが、大学の授業には興味関心をもっている	532	10.8
④高校でも大学でも授業に興味関心をもっている	1017	20.6
合計	4948	100.0

※高校時代の授業への興味関心に対する回答は「該当」、大学時代の授業への興味関心に対する回答は「頻度」で尋ねており、尺度が異なる。

※本テーマが使用する図表中の百分率(%)は、設問に該当する回答者を母数として算出し、小数点第2位を四捨五入した数値を表示している。四捨五入の結果、数値の和が100にならない場合がある。

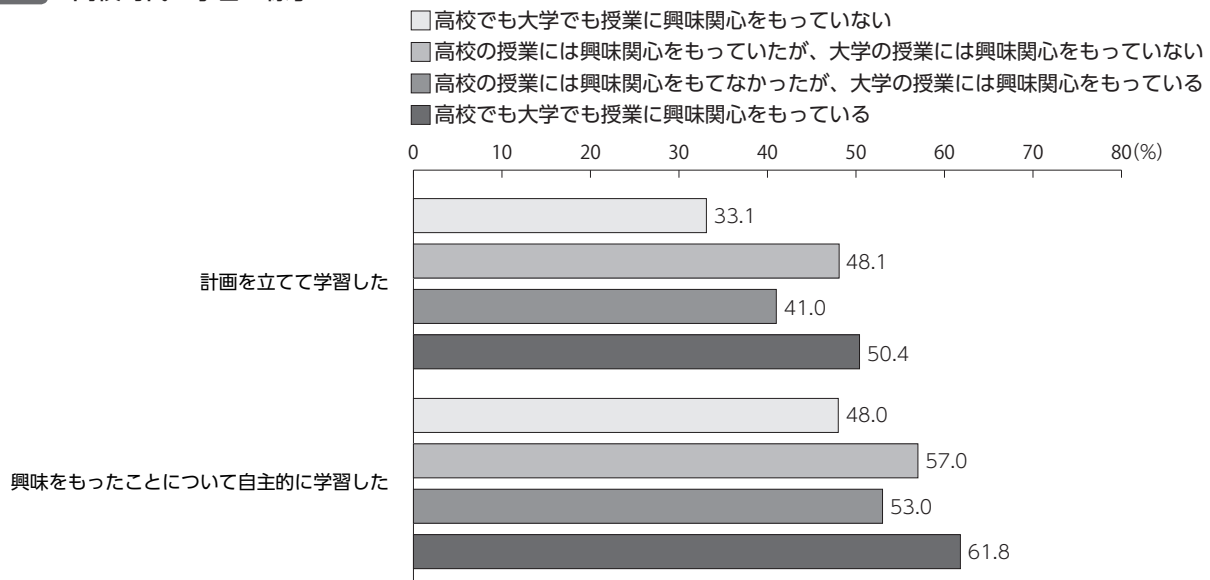
①の「高校でも大学でも授業に興味関心をもっていない」と回答した学生36.1%と合わせると、実に約3人に2人(68.7%)の学生が、「大学の授業に興味関心をもっていない」と回答していることになる。高校と大学では、教育内容はもちろん授業参加の目的や教授方法も変わるため、結果を単純に比較・解釈することはできない。しかし、そうした学校段階の違いを考慮しても、高校と比べ、授業に興味関心がもてない層が増加している結果は、見過ごすことのできない現実である。大学教育関係者だけでなく、大学までの学校段階を含めたすべての教育関

係者が、「子どもたちの将来の学びの姿」として受け止める必要があるだろう。

ではこうした高校から大学にかけての学びに関する態度変容は、学習行動とどのように関係しているのだろうか。態度変容のタイプ別に高校時代・大学時代の学習の様子を確認した結果が、**図4-1**(高校時代の学習の様子)、**図4-2**(大学時代【現在】の学習の様子)である。

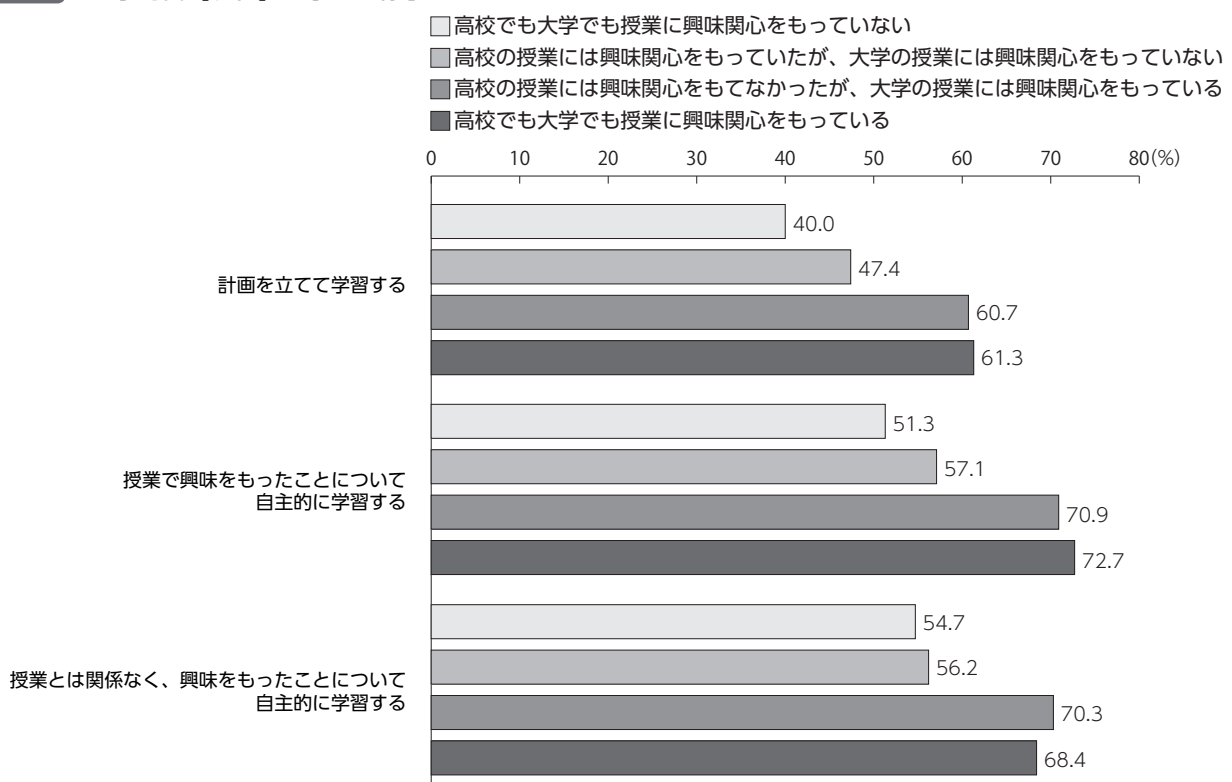
高校時代と大学時代の学習の様子を比較してみると、進学後に授業に対する興味関心を向上させた学生たちは、大学進学後、計画的な学習(高校：計画を立てて学

図4-1 高校時代の学習の様子



※数値は「とても+まあ」あてはまるの%

図4-2 大学時代【現在】の学習の様子



※数値は「とても+まあ」あてはまるの%

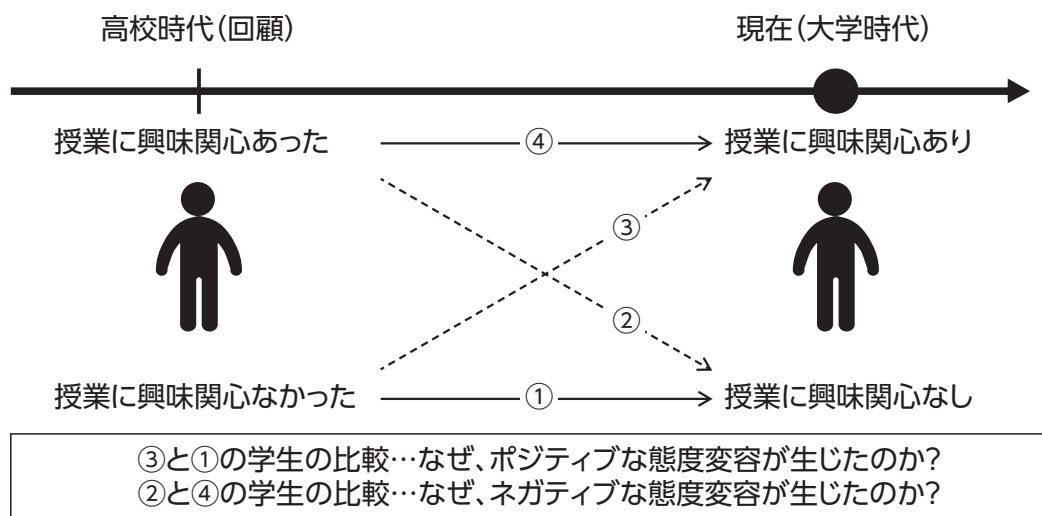
習した41.0%→大学：計画を立てて学習する60.7%)や自主的な学習(高校：興味をもったことについて自主的に学習した53.0%→大学：授業に興味をもったことについて自主的に学習する70.9%、授業とは関係なく、興味をもったことについて自主的に学習する70.3%)の比率が高くなっている。進学後の授業に対する興味関心の変化が、単なる意識の変化ではなく、具体的な学修行動の変化を伴うものであることがうかがえる。ではこうした入学後の「態度変容」は、どのような要因によって引き起こされるのだろうか。この要因をもう少し深く掘り下げてみよう。図4-3は以下で行う分析の全体像を図に表したものである。

まず分析対象であるが、冒頭で述べたように「高校の授業には興味関心をもてなかったが、大学の授業には興味関心をもっている」学生(進学後に授業への興味関心が上昇した学生)と、「高校の授業には興味関心をもっていたが、大学の授業には興味関心をもっていない」学生(進学後に授業への興味関心が低下した学生)の態度変容に焦点をあてる。理由は、前者については「高校でも大学でも授業に興味関心をもっていない」学生の教育

経験と比較することで、後者については、「高校でも大学でも授業に興味関心をもっている」学生の教育経験と比較することで、ポジティブ、ネガティブ双方の態度変容が生じた要因の一端を探ることができると考えたからである。

態度変容が生じる要因には、様々なものが想定されるが、大きく「本人要因」と「環境要因」に区分することができるだろう。例えば進学理由として、学問の魅力や学びを通じた資格取得を挙げているような学生は、学ぶことの意義を自覚しているため、進学後の授業に興味関心を持ちやすいだろう。こうした学生の態度変容は、「本人要因による態度変容」として捉えることができる。一方、環境要因は、どちらかというと教育する側の教育的意図を反映した学習環境によって引き起こされる態度変容である。学習環境には、教育内容や教職員による働きかけ、物理的な施設など幅広い内容が含まれるが、今回は教育内容——特に大学側ではなく学生側が大学教育をどのように認知し、体験したと考えているかという「教育経験」——に着目し、態度変容との関係をみていく。

図4-3 態度変容に関する要因分析の全体像 【①～④は、表4-1の各タイプと対応】



本人要因

- 明確な進学理由の有無が態度変容に与える影響
*進学理由：「興味のある学問分野があること」「取りたい資格や免許が取得できること」

環境要因

- 専門教育が態度変容に与える影響 ……【分析①】
*ある特定の学部系統において態度変容が生じやすい?
- 教育経験の質や量が態度変容に与える影響 ……【分析②】
*経験する教育の内容や量によって態度変容が生じやすい?

●【分析①】学部系統によって
態度変容に差があるのか？

表4-2は、学部系統別に各態度変容の比率を確認したものである。③の「高校の授業には興味関心をもてなかったが、大学の授業には興味関心をもっている」学生の列をみると、授業に対するポジティブな態度変容をみせた学生の比率は、7.4ポイントから12.4ポイントの幅に留まっており、学部系統による大きな差はみられないことがわかる。

一方、②の「高校の授業には興味関心をもっていたが、大学の授業には興味関心をもっていない」学生の列をみると、29.9ポイントから38.0ポイントの幅があり、若干ではあるが学部による差がみられる。例えば、教育学部系は38.0ポイントと、全体平均と比べ5.4ポイント高く、授業に対してネガティブな態度変容を見せる学生がやや生じやすいことがわかる。

その他、④の「高校でも大学でも授業に興味関心をもっている」や①の「高校でも大学でも授業に興味関心をもっていない」学生の列でも同様に若干の差はみられた。農水産学部系で「高校でも大学でも授業に興味関心をもっている」の比率が高い(26.8ポイント【平均+6.2】)など、他学部との差が確認できる学部も一部存在するが、全体としては態度変容が生じる傾向に学部系統による大きな差はみられない。以上のことから、学部の違いが学生の態度変容を促す契機になっているわけではないことがわかる。

●【分析②】経験する教育の内容や量によって
態度変容に差があるのか？

次に、教育経験と態度変容の関係をみてみよう。表4-3は態度変容のタイプ別に教育経験の頻度を確認し、さらにポジティブな態度変容をみせた学生がより多く経験した教育(③と①の学生の教育経験の差)と、ネガティブな態度変容をみせた学生がより多く経験した教育(②と④の学生の教育経験の差)をまとめたものである。

まず、ポジティブな態度変容がみられた「高校の授業には興味関心をもてなかったが、大学の授業には興味関心をもっている」学生(③)の列をみると、教育経験の中では「学期末以外にもレポート・テストが課される授業」(80.6ポイント)、「グループワークなどの協同作業をする授業」(68.2ポイント)などで経験比率が高い。しかし比較対象群である、「高校でも大学でも授業に興味関心をもっていない」学生(①)との教育経験の差を確認すると、「学んでいる内容と将来のかかわりについて考えられる授業」(+11.7ポイント)、「大学での学習方法を学ぶ授業」(+9.9ポイント)、「提出物に教員からのコメントが付されて返却される授業」(+9.4ポイント)、「教室外で体験的な活動や実習を行う授業」(+9.3ポイント)などの項目において差が大きくなっている。こうした教育経験の多さが、高校の授業にあまり興味関心をもてなかった学生の学びを触発する契機になっている可能性がある。

次に、ネガティブな態度変容をみせた「高校の授業には興味関心をもっていたが、大学の授業には興味関心をもっていない」学生(②)の列をみてみよう。教育経験の中で「学期末以外にもレポート・テストが課される授業」(86.2ポイント)や「グループワークなどの協同作業をする授業」(72.3ポイント)の経験比率が高いのは、ポジティブな態度変容をみせた学生と同様である。しかし「高校でも大学でも授業に興味関心をもっている」学生(④)との教育経験の差をみると、「学期末以外にもレポート・テストが課される授業」(+3.6ポイント)で唯一比率が高く、「教員と双方向のやりとりがある授業」(-13.3ポイント)、「学んでいる内容と将来のかかわりについて考えられる授業」(-10.9ポイント)などの項目で比率が低い傾向が確認された。これらの教育経験の差が、大学での学びに対する意欲低下に何らかの影響を与えている可能性がある。

表4-2 学部系統別 態度変容のタイプの分布

(%)

		高校時代、大学時代の授業への興味関心				合計
		①高校でも大学でも授業に興味関心をもっていない	②高校の授業には興味関心をもっていたが、大学の授業には興味関心をもっていない	③高校の授業には興味関心をもてなかったが、大学の授業には興味関心をもっている	④高校でも大学でも授業に興味関心をもっている	
学部系統	人文科学	36.2	31.9	11.8	20.1	100.0
	社会科学	37.5	34.1	10.2	18.1	100.0
	理工	35.5	31.5	11.3	21.7	100.0
	農水産	29.8	35.1	8.3	26.8	100.0
	医・薬・保健	34.3	31.1	10.0	24.6	100.0
	教育	34.1	38.0	7.4	20.5	100.0
	その他 (生活・芸術・総合)	37.3	29.9	12.4	20.3	100.0
	全体平均	36.1	32.6	10.8	20.6	100.0

●どのような教育経験が学びに対する態度変容を促すのか？

最後に、大学進学後のポジティブな態度変容とネガティブな態度変容を従属変数とする2項ロジスティック回帰分析を行い、学部系統や教育経験が入学後の態度変容に与える効果を確認する。表4-4は2つの分析に使用した変数、表4-5・表4-6はそれぞれの分析結果である。各分析に使用した変数の記述統計量は注釈に記

載しているのに必要に応じて確認いただきたい。分析モデルに進学理由ダミー（興味のある学問分野があることダミー、取りたい資格や免許が取得できることダミー）や大学の入試難易度、学年、女性ダミー、学部系統ダミーを投入しているのは、これらの変数が態度変容と関連する可能性があるためである。例えば、進学理由「興味のある学問分野があること」「取りたい資格や免許が取得できること」の有無は、大学における教育経験の質や量

表4-3 態度変容のタイプ別 教育経験の頻度

	①高校でも大学でも授業に興味関心をもっていない	②高校の授業には興味関心をもっていたが、大学の授業には興味関心をもっていない	③高校の授業には興味関心をもてなかったが、大学の授業には興味関心をもっている	④高校でも大学でも授業に興味関心をもっている	③と①の学生の教育経験の差 (③-①)	②と④の学生の教育経験の差 (②-④)
サンプル数	1784	1615	532	1017	—	—
ディスカッションの機会を取り入れた授業	63.5	66.1	64.8	69.3	1.3	-3.2
グループワークなどの協同作業をする授業	69.7	72.3	68.2	74.3	-1.5	-2.0
プレゼンテーションの機会を取り入れた授業	65.1	67.7	65.8	69.9	0.7	-2.2
少人数のゼミ・演習形式の授業	62.1	60.2	63.7	63.1	1.6	-2.9
上級生や下級生とやりとりがある授業	27.4	23.3	36.3	30.7	8.9	-7.4
教員と双方向のやりとりがある授業	47.1	47.3	54.9	60.6	7.8	-13.3
提出物に教員からのコメントが付されて返却される授業	46.4	48.1	55.8	58.7	9.4	-10.6
学んだ内容を文章や口頭でふりかえる授業	48.5	49.1	52.3	56.7	3.8	-7.6
学期末以外にもレポート・テストが課される授業	85.1	86.2	80.6	82.6	-4.5	3.6
実験や調査の機会を取り入れた授業	48.0	47.2	55.1	53.9	7.1	-6.7
教室外で体験的な活動や実習を行う授業	39.2	37.8	48.5	45.8	9.3	-8.0
学んでいる内容と将来のかかわりについて考えられる授業	47.9	49.1	59.6	60.0	11.7	-10.9
高校で学習する教科の補習授業	37.7	32.7	36.3	35.9	-1.4	-3.2
大学での学習方法を学ぶ授業	36.9	34.6	46.8	40.6	9.9	-6.0
語学以外の授業で、外国語で行われる授業	37.3	36.2	41.5	36.3	4.2	-0.1

表4-4 分析に使用した変数

従属変数 【ポジティブな態度変容】	高校の授業には興味関心をもてなかったが、大学の授業には興味関心をもっているダミー	「高校の授業には興味関心をもてなかったが、大学の授業には興味関心をもっている」=1、「高校でも大学でも授業に興味関心をもっていない」=0とするダミー変数。
従属変数 【ネガティブな態度変容】	高校の授業には興味関心をもっていたが、大学の授業には興味関心をもっていないダミー	「高校の授業には興味関心をもっていたが、大学の授業には興味関心をもっていない」=1、「高校でも大学でも授業に興味関心をもっている」=0とするダミー変数。
独立変数	教育経験の頻度	授業を通じた教育経験の頻度を尋ねた項目（4件法）を、「よくあった」=4、「ある程度あった」=3、「あまりなかった」=2、「ほとんどなかった」=1に逆転リコード。値が高いほど経験が多いことを表している。
独立変数 (統制変数)	進学理由ダミー	「興味のある学問分野があること」：「該当」=1、「非該当」=0 「取りたい資格や免許が取得できること」：「該当」=1、「非該当」=0の2つのダミー変数を、本人要因による態度変容の効果をコントロールするために投入。
	通学している大学の入試難易度	「おおむね偏差値65以上」=4、「おおむね偏差値55~64」=3、「おおむね偏差値45~54」=2、「おおむね偏差値44以下」=1、に逆転リコード。「わからない」は分析から除外。
	学年	「1年生」=1、「2年生」=2、「3年生」=3、「4年生」=4
	女性ダミー	女性=1、男性=0とするダミー変数。
	学部系統ダミー 【基準カテゴリ：社会科学ダミー】	各学部系統（「人文科学」、「社会科学」、「理工」、「農水産」、「医・薬・保健」、「教育」、「その他【生活・芸術・総合】」）への所属を=1、「それ以外」=0とするダミー変数。一番度数の大きい、社会科学を基準カテゴリとして使用。

にかかわらず、大学での授業に対する興味関心を高める可能性がある。よって、これらの効果をコントロールした上で、教育経験が与える効果を確認する。

表4-5の分析(ポジティブな態度変容の規定要因分析)から明らかになった主な結果は以下の通りである。

- 「学んでいる内容と将来のかかわりについて考えられる授業」の頻度が1ポイント高いと、学びに対するポジティブな態度変容が1.220倍生じやすい傾向がある
- 「上級生や下級生とやりとりがある授業」の頻度が1ポイント高いと、学びに対するポジティブな態度変容が1.160倍生じやすい傾向がある
- 「提出物に教員からコメントが付されて返却される授業」の頻度が1ポイント高いと、学びに対するポジティブな態度変容が1.158倍生じやすい傾向がある
- 「学期末以外にもレポート・テストが課される授業」が1ポイント高いと、学びに対するポジティブな態度変容が0.844倍生じやすい傾向がある
- 「高校で学習する教科の補習授業」が1ポイント高い

と、学びに対するポジティブな態度変容が0.817倍生じやすい傾向がある

- 男性に比べ、女性で学びに対するポジティブな態度変容が0.681倍生じやすい傾向がある

「学期末以外にもレポート・テストが課される授業」以下にみられる1倍より低い倍率は、態度変容の生じにくさを示している。

次にネガティブな態度変容に関する規定要因分析を行った。表4-6の分析(ネガティブな態度変容の規定要因分析)から明らかになった主な結果は以下の通りである。

- 「学期末以外にもレポート・テストが課される授業」が1ポイント高いと、学びに対するネガティブな態度変容が1.182倍生じやすい傾向がある
- 「語学以外の授業で、外国語で行われる授業」が1ポイント高いと、学びに対するネガティブな態度変容が1.083倍生じやすい傾向がある

表4-5 学びに対するポジティブな態度変容の規定要因分析(2項ロジスティック回帰分析)

	B	標準誤差	Exp(B)	有意確率
学んでいる内容と将来のかかわりについて考えられる授業	0.198	0.073	1.220	**
上級生や下級生とやりとりがある授業	0.148	0.066	1.160	*
提出物に教員からのコメントが付されて返却される授業	0.147	0.069	1.158	*
大学での学習方法を学ぶ授業	0.143	0.069	1.153	*
グループワークなどの協同作業をする授業	-0.161	0.095	0.851	+
学期末以外にもレポート・テストが課される授業	-0.169	0.072	0.844	*
高校で学習する教科の補習授業	-0.202	0.069	0.817	**
興味のある学問分野があることダミー	0.004	0.001	1.004	**
女性ダミー	-0.384	0.122	0.681	**
学年	0.14	0.049	1.150	**
定数	-2.151	0.360		
サンプル数: 2,115				
Nagelkerke R2 乗: 0.069				
-2 対数尤度: 2185.994***				

従属変数: 高校の授業には興味関心をもてなかったが、大学の授業には興味関心をもっているダミー

表4-6 学びに対するネガティブな態度変容の規定要因分析(2項ロジスティック回帰分析)

	B	標準誤差	Exp(B)	有意確率
学期末以外にもレポート・テストが課される授業	0.167	0.060	1.182	**
語学以外の授業で、外国語で行われる授業	0.080	0.047	1.083	+
大学での学習方法を学ぶ授業	-0.110	0.055	0.896	*
提出物に教員からのコメントが付されて返却される授業	-0.127	0.056	0.880	*
学んでいる内容と将来のかかわりについて考えられる授業	-0.145	0.059	0.865	*
教員と双方向のやりとりがある授業	-0.264	0.063	0.768	***
興味のある学問分野があることダミー	-0.004	0.001	0.996	***
女性ダミー	0.336	0.095	1.399	***
入試難易度	0.121	0.054	1.129	*
学年	-0.100	0.040	0.905	*
医・薬・保健ダミー	-0.444	0.171	0.641	**
定数	1.404	0.316		
サンプル数: 2,463				
Nagelkerke R2 乗: 0.073				
-2 対数尤度: 3136.117***				

従属変数: 高校の授業には興味関心をもっていたが、大学の授業には興味関心をもっていないダミー

- 「学んでいる内容と将来のかかわりについて考えられる授業」の頻度が1ポイント高いと、学びに対するネガティブな態度変容が0.865倍生じやすい傾向がある
- 「教員と双方向のやりとりがある授業」の頻度が1ポイント高いと、学びに対するネガティブな態度変容が0.768倍生じやすい傾向がある
- 男性に比べ、女性で学びに対するネガティブな態度変容が1.399倍生じやすい傾向がある
- 入試難易度が高い大学ほど、ネガティブな態度変容が1.129倍生じやすい傾向がある
- 社会科学系の学生に比べ、医学・薬学・保健学系の学生はネガティブな態度変容が0.641倍生じやすい傾向がある

ポジティブな態度変容とネガティブな態度変容のいずれの分析でも、入学時点の学問に対する興味関心や性別、学年などの効果がみられるが、それらの効果を統制しても、大学での教育経験が、態度変容に与える効果が統計的に有意な効果として確認された点は興味深い。

●まとめ

ここまで「高校の授業には興味関心をもてなかったが、大学の授業には興味関心をもっている」学生と、「高校の授業には興味関心をもっていたが、大学の授業には興味関心をもっていない」学生の態度変容と教育経験の関係を中心に分析を行い、学びを触発する教育経験を探ってきた。その過程で得られた知見は、特に以下の2点である。

第一に、「学んでいる内容と将来のかかわりについて考えられる授業」や「提出物に教員からコメントが付されて返却される授業」などが学生のポジティブな態度変容に与える効果である。学生が大学で学んでいることと、自分の将来をうまく関連づけながら学んでいるかどうか、課題等に対する教員の評価や反応がきちんと学生に

フィードバックされているかどうか、授業に対するポジティブな態度変容を促すと同時に、ネガティブな態度変容が生じる確率を減減させている可能性がある。学生が現在、あるいはこれから直面していくであろう将来の課題等との関係性の中で、学術の意味や意義をどう提示していけるかが、大学教育を通じた学びに対するポジティブな態度変容を促すためのひとつの鍵といえるのではない。

第二に、「学期末以外にもレポート・テストが課される授業」や「グループワークなどの協同作業をする授業」「高校で学習する教科の補習授業」などが学生の態度変容に与えるネガティブな効果である。大学での学びが上記のような授業を中心に組織される場合、ポジティブな態度変容は生じにくく、ネガティブな態度変容が生じやすい可能性がある。ただ、こうした授業は、大学で学問を学んでいく上で必要な基礎知識やスキルを含んでいることも多い。よって課題の出し方や協同作業の仕方など、教育方法の部分でより一層の工夫や改善が求められている授業群と言える。

近年は大学ごとに学生の学修履歴や成果を積極的に収集、分析するようになってきたこともあり、上記のような分析を大学ごとに行うことは難しいことではなくなってきた。しかし、大学の枠を超えて、学生の授業に関する態度変容の全体的傾向を捉えることのできる大規模データは少なく、この点において、本稿が行った分析には一定の意義があるのではない。ただ、今回の分析はあくまで一時点の調査データに基づく結果である。ベネッセ教育総合研究所では、近年、大学との共同研究の中でパネルデータを取得しており、今後はこうしたデータを活用しながら、どのような教育経験が態度変容のきっかけとなるのかを時系列で明らかにしていくことにも挑戦していきたい。

参考文献

- 文部科学省「学校基本調査」
鹿毛雅治 2013「学習意欲の理論 動機づけの教育心理学」金子書房

注1 表4-5の分析に使用した変数の記述統計量

	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
高校の授業には興味関心をもてなかったが、大学の授業には興味関心をもっているダミー	2316	0	1	0.23	0.42
学んでいる内容と将来のかかわりについて考えられる授業	2316	1	4	2.47	0.96
上級生や下級生とやりとりがある授業	2316	1	4	1.96	0.97
提出物に教員からのコメントが付されて返却される授業	2316	1	4	2.41	0.95
大学での学習方法を学ぶ授業	2316	1	4	2.18	0.97
グループワークなどの協同作業をする授業	2316	1	4	2.81	0.85
学期末以外にもレポート・テストが課される授業	2316	1	4	3.19	0.80
高校で学習する教科の補習授業	2316	1	4	2.13	0.97
興味のある学問分野があることダミー	2316	0	1	0.49	0.50
取りたい資格や免許が取得できることダミー	2316	0	1	0.17	0.38
入試難易度	2115	1	4	2.61	0.85
女性ダミー	2316	0	1	0.44	0.50
学年	2316	1	4	2.45	1.13
人文科学ダミー	2316	0	1	0.19	0.40
社会科学ダミー【基準カテゴリ】	2316	0	1	0.32	0.47
理工ダミー	2316	0	1	0.22	0.41
農水産ダミー	2316	0	1	0.03	0.16
医・薬・保健ダミー	2316	0	1	0.10	0.30
教育ダミー	2316	0	1	0.04	0.20
その他ダミー	2316	0	1	0.10	0.30
有効なケースの数(リストごと)	2115				

注2 表4-6の分析に使用した変数の記述統計量

	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
高校の授業には興味関心をもっていたが、大学の授業には興味関心をもっていないダミー	2632	0	1	0.61	0.49
学期末以外にもレポート・テストが課される授業	2632	1	4	3.24	0.80
語学以外の授業で、外国語で行われる授業	2632	1	4	2.06	1.04
大学での学習方法を学ぶ授業	2632	1	4	2.13	0.95
提出物に教員からのコメントが付されて返却される授業	2632	1	4	2.48	0.93
学んでいる内容と将来のかかわりについて考えられる授業	2632	1	4	2.51	0.94
教員と双方向のやりとりがある授業	2632	1	4	2.49	0.87
興味のある学問分野があることダミー	2632	0	1	0.60	0.49
取りたい資格や免許が取得できることダミー	2632	0	1	0.23	0.42
入試難易度	2463	1	4	2.80	0.83
女性ダミー	2632	0	1	0.48	0.50
学年	2632	1	4	2.54	1.11
人文科学ダミー	2632	0	1	0.19	0.39
社会科学ダミー【基準カテゴリ】	2632	0	1	0.31	0.46
理工ダミー	2632	0	1	0.22	0.41
農水産ダミー	2632	0	1	0.04	0.19
医・薬・保健ダミー	2632	0	1	0.11	0.32
教育ダミー	2632	0	1	0.05	0.22
その他ダミー	2632	0	1	0.09	0.28
有効なケースの数(リストごと)	2463				

テーマ
5

「生徒化」 している
大学生と
「学生化」 への移行

青山学院大学 教授
杉谷 祐美子

テーマ5 「生徒化」している大学生と「学生化」への移行

1. 「大学生の生徒化」とは？

学生論において、さらには高等教育研究の領域において、大学生の「生徒化」、大学の「学校化」と言われるようになって久しい。いまや、大学生が自らを「生徒」と呼称するのは日常茶飯事であり、大学教職員の側もそれに対して驚きや違和感を伴うことはなくなったように思われる。

それでは、「生徒化」している大学生とはどのような学生を指すのか。大学生の生徒化を最初に指摘した伊藤(1999)は、「学生」には、「学校や教師に依存せずに自律的に学ぶという含意」が込められていると注記したうえで、「そもそも『学生』であり、生徒ではないとされている大学生について、彼らが『生徒と化す』現象」を「生徒化」と名付けた。そして「生徒化」の構成要件として、次の3点を挙げ、1996年末に行った学生調査から、生徒化した大学生におおよそこれらの特質がみられることを確認している。すなわち、自分にはまだ学ぶべきことが多くあると認識する「未熟性」、学ぶべきことは自分でみつけ身につけるのではなく、学校が用意し教えてくれると考える「他律性」「依存性」、そして、こうした生徒として行動することによって、他の側面が希薄になる「一面性」である。

また、1997年時点と2003年時点の学生調査の結果を比較した武内・浜島・大島(2005)は、近年になって学生の「出席重視」「勉強志向」「教員の指導」「実学」への期待が高まっていることを明らかにし、こうした傾向から大学生が「生徒化」していることを指摘した。ここでの「生徒化」は、「大人に従順で、自主性が乏しく、与えられた目標を素直に受容する性向」と説明されている。

さらにこれらの研究を受けて、岩田(2015)は、大学がきめ細かく学生をケアするような「初中等『学校化』」感覚をもつ学生の意識を学生の「生徒化」と呼び、そうした学生の特徴を2013年の調査データから分析している。ここでは、生徒化傾向をもつ学生が大学の「専門『学校化』」感覚をあわせもつことや、わかりやすい丁寧な板書を求めるといった「授業に対する『生徒』的要望」が強いことなどが明らかにされている。そして、生徒化した学生には「勉強志向」が強いことがうかがえる半面、それが「就職を中心として『役に立つ』内容こそを重視した『勉強志向』」である可能性も指摘されている。

このように、「生徒化」している学生とは、自律性が

乏しく、学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存在ということが出来る。そして、年々こうした「生徒化」の傾向が強まっていることは本調査の経年結果からも明らかである。しかし、生徒化している大学生の特徴や生徒化が進む社会的背景については研究が重ねられてきた一方で、少数ではあるかもしれないが、「生徒」とは反対の「学生」らしい大学生の存在はあまり取り上げられてこなかった。大学に入って「生徒」から「学生化」する大学生もいるわけである。ところが、こうした「学生化」する学生と「生徒化」する学生との差がなぜ生じるのか、どうして「学生」になれるのか、あるいはなれないのかといった点についてはこれまでほとんど明らかにされてこなかったといつてよい。そこで本稿では、限られた変数を用いての探索的な分析となるが、この点について検討したい。

2. 「生徒」タイプと「学生」タイプの類型

本稿の分析にあたっては、大学生の大学教育に対する意識、いってみれば大学(教育)観や学びに対する志向性に基づいて、学生を分類する。岩田(2015)は、近年、「大学のサービス化」が拡大してきたため、サービスの利便性から生徒的行動をとる可能性があることを述べ、「生徒化」については行動様式と心性とを区別して分析する必要性を指摘している。本稿でもこれに倣い、二項対立で尋ねた大学教育に対する考えの変数を用いることとする。

(1) 大学生の大学教育に対する意識

表5-1は、授業の志向性、指導の志向性、大学教育観に関する7項目を挙げている。最新の2016年調査の結果からは、授業の志向性において、1「【A】あまり興味がなくても、単位を楽にとれる授業がよい」、2「【A】応用・発展的内容は少ないが、基礎・基本が中心の授業がよい」、3「【A】教員が知識・技術を教える講義形式の授業が多いほうがよい」が多くを占め、講義中心で、あまり難しくない、学習負荷の少ない授業が全体的に好まれていることがわかる。しかも、1は2008年に比べて【A】が12.5ポイント増大し、易化傾向に流れているとみられる。次に、指導の志向性について、【A】を教員の指導、【B】を学生の自主性として見た場合、4「大学での学習方法」は【A】【B】で拮抗しており、5「学

生生活」は【B】学生の自主性が約6割と上回っている。しかし、いずれも【A】教員の指導を選ぶ率がしだいに増大し、8年間で4は11.4ポイント、5は22.9ポイントも増加している。ここから、学生の依存傾向、すなわち「生徒化」の傾向が強まっているといえるだろう。

ただし、大学教育観については、約6割が6「【A】大学では、答えのない問題について、自分なりの解を探索する学びが重要だ」、約7割が7「【B】学生が知識や技能を身につけられるかどうかは、学生自身の責任だ」を選んでいいる。これらを見ると、大学は自主的に学習・探究する場であり、学習成果についても学生自身が責任を負うべきだと大半は考えている。したがって、学生の大学教育観には自律性がうかがえる一方で、実際の授業や指導の志向性には他律性、依存性、受動性がうかがえ、ずれがあるようにみえる。

なお、これらの項目の一部は2015年に社会人を対象にして行った「大学での学びと成長に関するふりかえり調査」でも尋ねている。表5-1にはその結果も示しており、指導の志向性では学生と社会人の間で回答に差はないものの、授業の志向性については回答が逆転傾向にある。社会人は1「【B】自分の興味のある授業」、2「【B】応用・発展的内容」、3「【B】演習形式の授業」をよい

とする比率が大幅に増え、特に、年齢層が高くなるほど、その差は顕著となる。当然のことながら、自身が回答時点で学習する当事者かどうかによって実際の学習負荷の受けとめ方は変わってくるだろう。こうした回答傾向の違いにうなずける部分もあるが、生徒化している学生の現状が社会人の考える学びの意識とますます乖離していくことには注意したい。

(2) 分析対象となる学生類型

本稿では、学生の自律的・他律的な学びへの姿勢を類別できるように、以上の7項目のうち、授業の志向性2項目(1, 3)、指導の志向性2項目(4, 5)を用いて、学生を分類した(表5-2)。その結果、4項目すべてを使用すると該当者数に偏りも出てくることから、経年変化の大きかった3項目に絞った。ここでは、講義・演習を問わず、興味のある授業を好み、学習方法も学生生活も学生の自主性に任せるのをよいとする者を「学生」タイプ(計916名)、反対に、講義・演習を問わず、単位を楽にとれる授業を好み、学習方法も学生生活も指導・支援を受けるのがよいとする者を「生徒」タイプ(計954名)とした。

なお、このタイプ分けと大学教育観をクロスさせると、

表5-1 大学教育について、あなたは次にあげるA、Bのどちらの考え方に近いですか。(%)

		本調査(大学生対象)			別調査(社会人対象)			
		2008 (4,070)	2012 (4,911)	2016 (4,948)	23~34歳 (11,613)	40~55歳 (8,220)		
授業の志向性	1	【A】あまり興味がなくても、単位を楽にとれる授業がよい		48.9	54.8	61.4	29.4	20.7
		【B】単位をとるのが難しくても、自分の興味のある授業がよい		51.1	45.2	38.6	70.6	79.3
2		【A】応用・発展的内容は少ないが、基礎・基本が中心の授業がよい		72.9	75.1	75.9	62.4	48.2
		【B】基礎・基本は少ないが、応用・発展的内容が中心の授業がよい		27.1	24.9	24.1	37.6	51.8
3		【A】教員が知識・技術を教える講義形式の授業が多いほうがよい		82.0	83.3	78.7	57.2	45.8
		【B】学生が自分で調べて発表する演習形式の授業が多いほうがよい		18.0	16.7	21.3	42.8	54.2
指導の志向性	4	【A】大学での学習の方法は、大学の授業で指導をうけるのがよい		39.3	43.9	50.7	47.5	49.1
		【B】大学での学習の方法は、学生が自分で工夫するのがよい		60.7	56.1	49.3	52.5	50.9
5		【A】学生生活については、大学の教員が指導・支援するほうがよい		15.3	30.0	38.2	35.0	32.9
		【B】学生生活については、学生の自主性に任せるほうがよい		84.7	70.0	61.8	65.0	67.1
大学教育観	6	【A】大学では、答えのない問題について、自分なりの解を探索する学びが重要だ			72.0	62.6		
		【B】大学では、既にある学問の知識について、体系的に修得する学びが重要だ			28.0	37.4		
	7	【A】学生が知識や技能を身につけられるかどうかは、大学の教育の責任だ			23.0	28.6		
		【B】学生が知識や技能を身につけられるかどうかは、学生自身の責任だ			77.0	71.4		

※別調査とは、大学での学びと成長に関するふりかえり調査(2015)、ベネッセ教育総合研究所実施。

表5-2 「学生」タイプと「生徒」タイプの分類

			授業の志向性(2項目)				合計
			興味・演習	興味・講義	単位・演習	単位・講義	
指導の志向性 (2項目)	学習自主・生活自主	度数	334	582	202	763	1881
		総和の%	6.8%	11.8%	4.1%	15.4%	38.0%
	学習自主・生活指導	度数	62	163	77	258	560
		総和の%	1.3%	3.3%	1.6%	5.2%	11.3%
	学習指導・生活自主	度数	74	319	113	673	1179
		総和の%	1.5%	6.4%	2.3%	13.6%	23.8%
	学習指導・生活指導	度数	85	289	108	846	1328
		総和の%	1.7%	5.8%	2.2%	17.1%	26.8%
合計	度数	555	1353	500	2540	4948	
	総和の%	11.2%	27.3%	10.1%	51.3%	100.0%	

薄い網掛け=学生タイプ、濃い網掛け=生徒タイプ

「学生」タイプでも、34.6%は6「[B] 大学では、既にある学問の知識について、体系的に修得する学びが重要だ」と考え、11.4%は7「[A] 学生が知識や技能を身につけられるかどうかは、大学の教育の責任だ」と思っている。また、「生徒」タイプでも、63.6%が6「[A] 大学では、答えのない問題について、自分なりの解を探索する学びが重要だ」とし、47.7%は7「[B] 学生が知識や技能を身につけられるかどうかは、学生自身の責任だ」としている。やはり、大学教育観と学びの志向性にはずれがあり、実際の大学生には学生的な心性と生徒的な心性が混在し、むしろ典型的な「学生」や「生徒」を抽出するとなると数は相当限られるのである。

本稿ではさらに、この2つのタイプに大学入学以降の変化を加えて5タイプに類型化する。調査では、入学時と現在の状況について、「自分から積極的にやりたいことを探してやる」「与えられれば興味をもってやる」「与えられても、よほど興味がなければやらない」の3件法で積極性を尋ねている。この組み合わせを用いて、①学生（積極性高）タイプ253名、②学生化（積極性向上）タイプ327名、③生徒化（積極性向上）タイプ268名、④生徒化（積極性低下）タイプ244名、⑤生徒（積極性低）タイプ116名を抽出した。①と⑤は積極性に変化はなく、もともと積極性の高い「学生」タイプ、積極性の低い「生徒」タイプである。②と③はともに積極性は高まったが、前者は「学生」タイプに、後者は「生徒」タイプになり、④は積極性が低下して「生徒」タイプになったものと位置づける。

なお、これらの学生類型における精神的自立度について一要因の分散分析を行ったところ、0.1%水準で有意差が認められ、TukeyのHSD法による多重比較（5%水準）を行った。結果は表5-3のとおり、⑤から①にかけて自立度が上昇している。ただし、生徒化タイプである③と④においては積極性の向上・低下にかかわらない結果となった。総じて、生徒タイプよりも学生タイプのほうが、さらには積極性が高い時点が多いほど自立度が高いことがうかがえる。

以下では、これら5類型において、大学での学習状況、大学入学時までの学習状況、大学の教育・学習環境にどのような違いがみられるかを分析していく。

3. 大学での学習状況

まずは、授業を中心に現在の大学での学習に対する取り組み状況を示したのが図5-1である。どの項目も①学生（積極性高）タイプと⑤生徒（積極性低）タイプの「あてはまる（とてもあてはまる+まああてはまる）」の回答比率の開きが大きく、「とてもあてはまる」についてはさらに顕著となっている。また一部の類型間の差を除けば、おおむね、①から⑤にかけて比率が下がる傾向にある。

基本的な学習態度である「授業で出された宿題や課題はきちんとやる」、「できるかぎり良い成績をとろうとする」の項目では、「あてはまる（とてもあてはまる+まああてはまる）」の回答比率は全体的に高く、他の項目に比べれば学生類型間の差は大きくない。「宿題や課題」については、④と⑤の差は小さく、「成績」については①よりも②がわずかだが上回っている。ただし、後者では①と⑤の差は28ポイントになる。学生タイプも生徒タイプも与えられた課題はこなそうとするが、成績に対する意欲には差が出てくることがうかがえる。

次に、学習に対する積極性や自主性を示す項目を見てみよう。「グループワークやディスカッションで自分の意見を言う」、「授業とは関係なく、興味をもったことについて自主的に学習する」は前述の項目よりも比率は下がるが、「あてはまる」全体、特に「とてもあてはまる」に関しては、①から⑤にかけて順序立って比率が下がっている。図中には挙げていないが、「グループワークやディスカッションでは、異なる意見や立場に配慮する」、「授業で興味をもったことについて自主的に学習する」についても同様の傾向が示された。「生徒」タイプよりも「学生」タイプのほうが、また、入学時まではもちろんのこと、現時点で積極的であるほうが意欲的に学習することがみてとれる。

ただし、学習習慣に関わる項目については少し異なる傾向がある。「計画を立てて学習する」、「授業の予習をする」では、②と③、さらには④との間で、「あてはまる」、特に「とてもあてはまる」についてほとんど差がみられなかった。むしろ、学生化したタイプ（②）よりも生徒化したタイプ（③、④）のほうが比率は上回ったりしている。「授業の復習をする」という項目においても、こ

表5-3 学生類型と精神的自立度

	度数	平均	標準偏差	F値	多重比較
①学生（積極性高）	253	39.43	6.004	48.609***	①>②>③,④>⑤
②学生化（積極性向上）	327	37.71	5.967		
③生徒化（積極性向上）	268	35.23	7.394		
④生徒化（積極性低下）	244	33.64	7.316		
⑤生徒（積極性低）	116	30.47	7.979		

図5-1 大学での学習状況

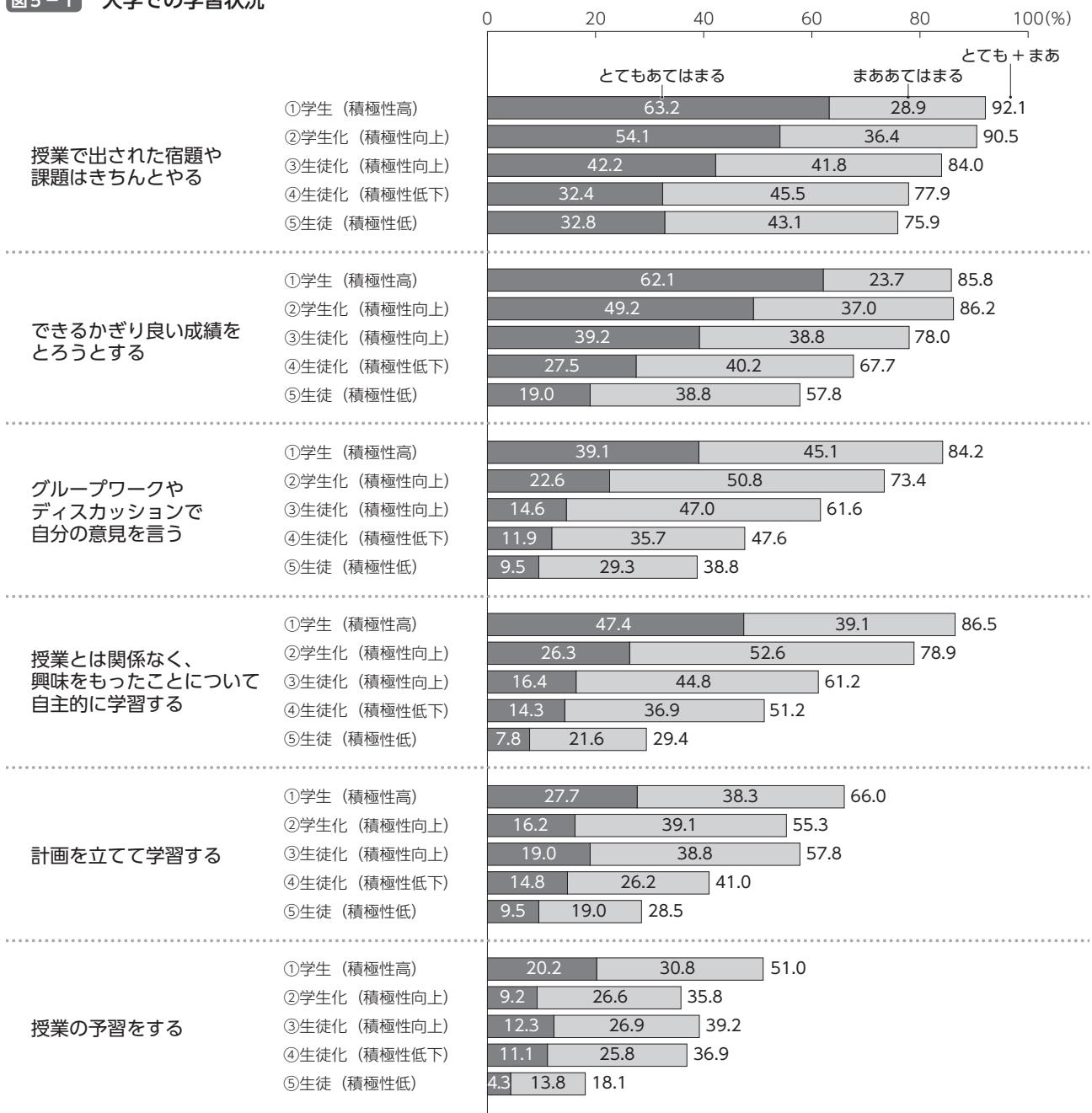
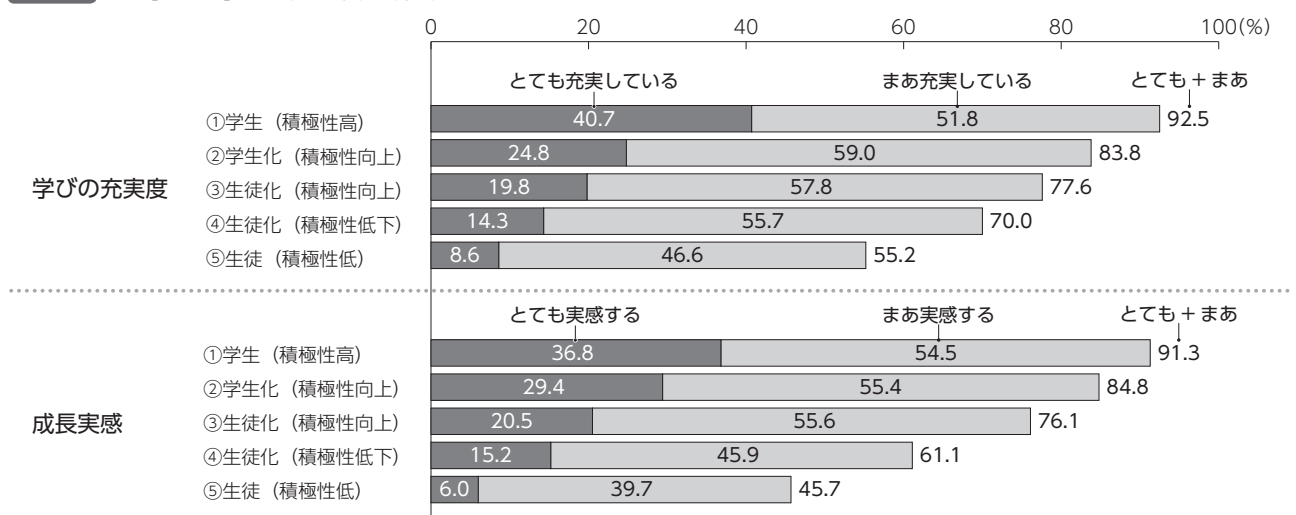


図5-2 大学での学びの充実度と成長実感



テーマ
5
「生徒化」している大学生と「学生化」への移行

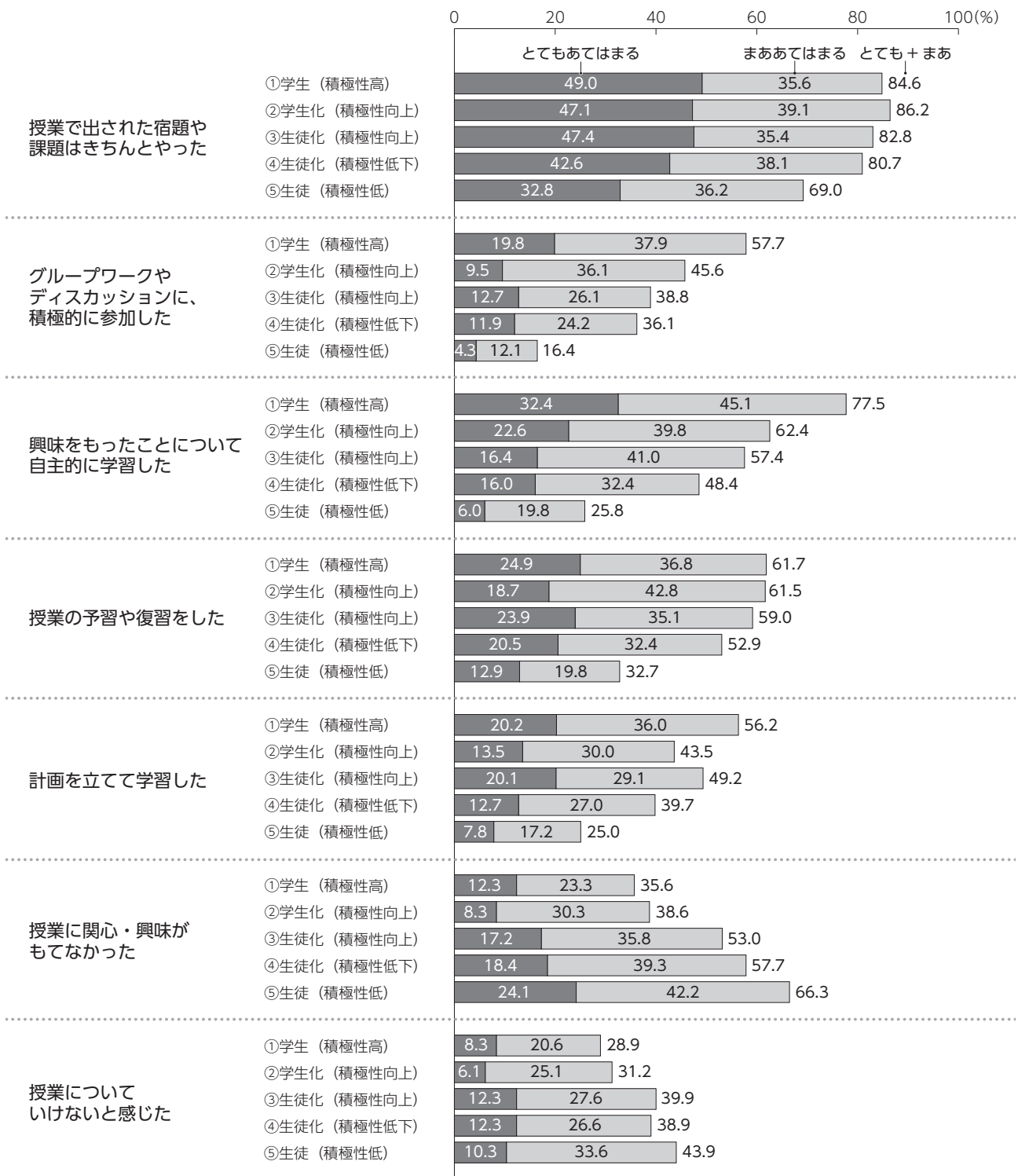
れに近い傾向はみられ、いわゆる大学入学時まで学校で身につくような学習習慣に関しては、①の学生タイプや⑤の生徒タイプは別としても、「学生化」「生徒化」にかかわらず、同じように発揮されるようである。

以上のように、総じて、学生タイプのほうが生徒タイプよりも学習への取り組み方は熱心であり、大学入学時も現時点も積極的であった①とそうでなかった⑤との違いはきわめて大きく、こうした傾向は積極性や自主性が求められる学習活動においてより顕著となっている。そして、こうした学習に対する取り組み状況は、大学での

学びの充実や成長実感にもつながっている。

図5-2には、大学での「学びの充実度」と「成長実感」を示している。「充実している」「実感する」全体でも、「とても充実」「とても実感」だけを取り上げた場合でも、①から⑤の学生タイプの順で比率が高いことがみてとれる。①の「とても」の比率は⑤に対して、「学びの充実度」で4.7倍、「成長実感」で6.1倍にも上っている。なお、図には示していないが、学年別に見ると、1年次では「学びの充実度」の差が2.8倍、「成長実感」が4.2倍となっており、その後の学年で開きが増している。こうした学

図5-3 高校での学習状況



習状況の差を縮め、大学での学びを豊かにするためにも、初年次のみならず、各年次での教育・学習環境の充実が重要であることを確認できよう。

4. 大学入学時までの学習状況

ところで、本稿で類型化した大学生たちは、そもそも大学入学時までどのような学習状況であり、どのような意識をもって大学に入学してきたのであろうか。

(1) 高校での学習に対する取り組み

高校時代の学習状況を示した **図5-3** には、大学での学習状況とほぼ同じ項目を列挙している。ここでは大学での学習状況と同様の傾向がみられるが、大学時ほどの顕著な差異は薄らいでいるといえる。「授業で出された宿題や課題はきちんとやった」では、①~④の学生間であまり違いはみられない。そして、「グループワークやディスカッションに、積極的に参加した」は「生徒化」している学生 (③、④) の間でほとんど差がなく、「興味をもったことについて自主的に学習した」も積極性が向上した学生 (②、③) 間で「あてはまる」の合計値に差があまりみられないのである。また、「授業の予習や復習をした」の合計値も①~③の学生でほぼ同じであり、しかも、③生徒化 (積極性向上) タイプの「とてもあてはまる」の比率は①学生 (積極性高) タイプに匹敵している。これは「計画を立てて学習した」でも同様である。さらに、「授業に関心・興味をもてなかった」という

回答は「学生」タイプ (①、②) と「生徒」タイプ (③、④、⑤) において差は明瞭であるが、①と②、③と④の差はそれほどでもない。「授業についていけないと感じた」にいたっては、「あてはまる」の合計比率が「学生」タイプで約3割、「生徒」タイプで約4割となり、「とてもあてはまる」の比率こそ異なっているものの、他の項目に比べれば、5つの学生類型間で「あてはまる」の合計比率のばらつきは小さいことがわかる。

以上のように、高校時代の学習状況に関しては、特に、⑤生徒 (積極性低) タイプにおいて学習意欲や自主性、積極性が目立って低い傾向があるが、②~④を中心に他の学生類型の差は比較的小さい結果となった。なかでも、③生徒化 (積極性向上) タイプのほうが予習復習や計画的学習など、高校の学びに適応していた側面もうかがうことができ、先の結果とあわせて考えると、学生類型間の差異が大きく開いていくのは大学での学び、それも主体的な学習活動についてであると予想される。

ちなみに、大学において、「授業に関心・興味をもてない」、「授業についていけないと感じる」比率を示したのが **図5-4** である。選択肢の文言は若干異なるが、いずれも「ある (よくある+たまにある)」の合計値が高校時代よりも増加していることがわかる。特に、授業への興味・関心については「学生化」したタイプを含む②~⑤の類型で、授業理解については③~⑤の「生徒」タイプで大幅に増加している。こうした状況については、大学側も重く受けとめるべきであるといえるだろう。

テーマ
5
「生徒化」している大学生と「学生化」への移行

図5-4 大学の授業に対する意識

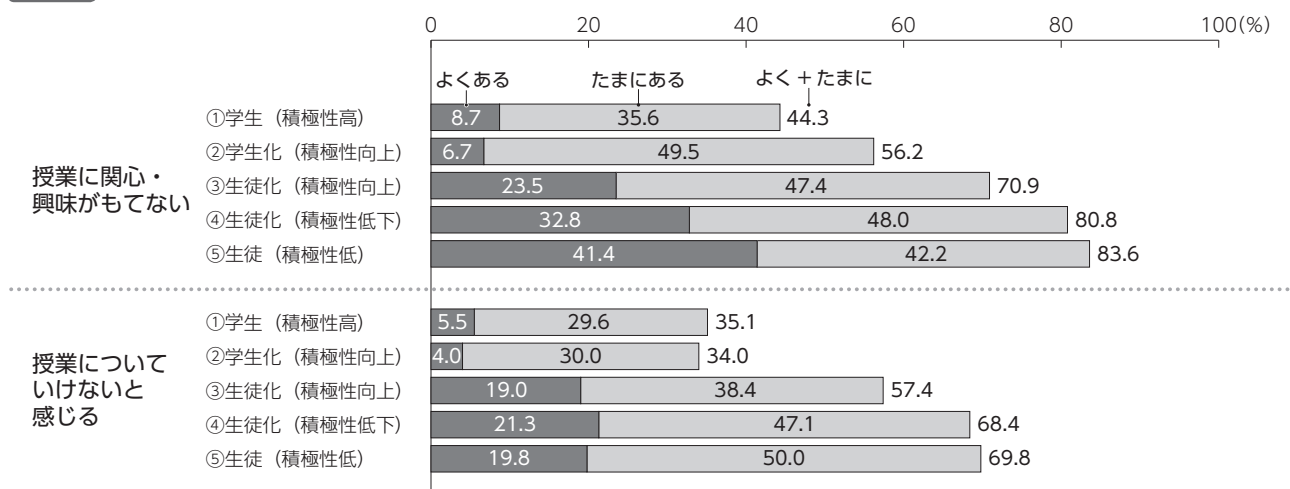
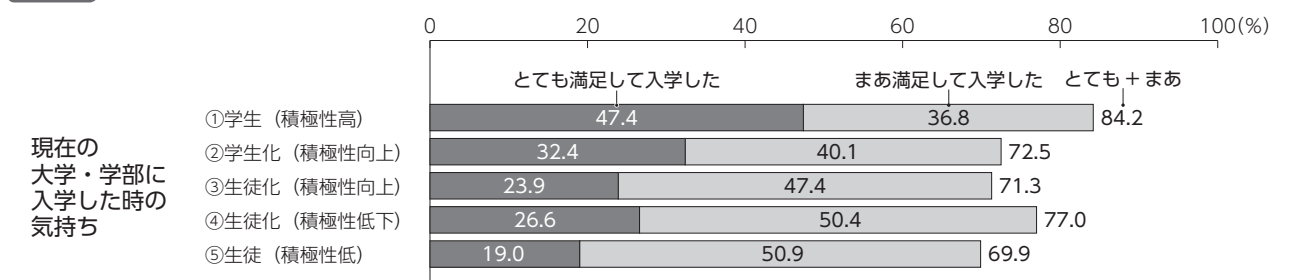


図5-5 入学時の大学・学部に対する満足度



(2) 大学入学時の期待

次に注目したいのは、**図5-5**における入学時の大学・学部に対する満足度である。「とても満足して入学した」の比率については類型間の差が小さくないが、「まあ満足して入学した」も含めた合計値で見れば①が高いものの、他の類型と大幅に変わるわけではない。他方、②、③、⑤においてはほとんど差がみられず、③生徒化（積極性向上）タイプでも、⑤生徒（積極性低）タイプに近い値となっている。こうした結果からは、大学入学時点では、およそどの学生類型も大学・学部に一定程度満足しており、不本意入学によって入学後の生徒化現象・生徒状態がもたらされる可能性は少ないように見受けられる。

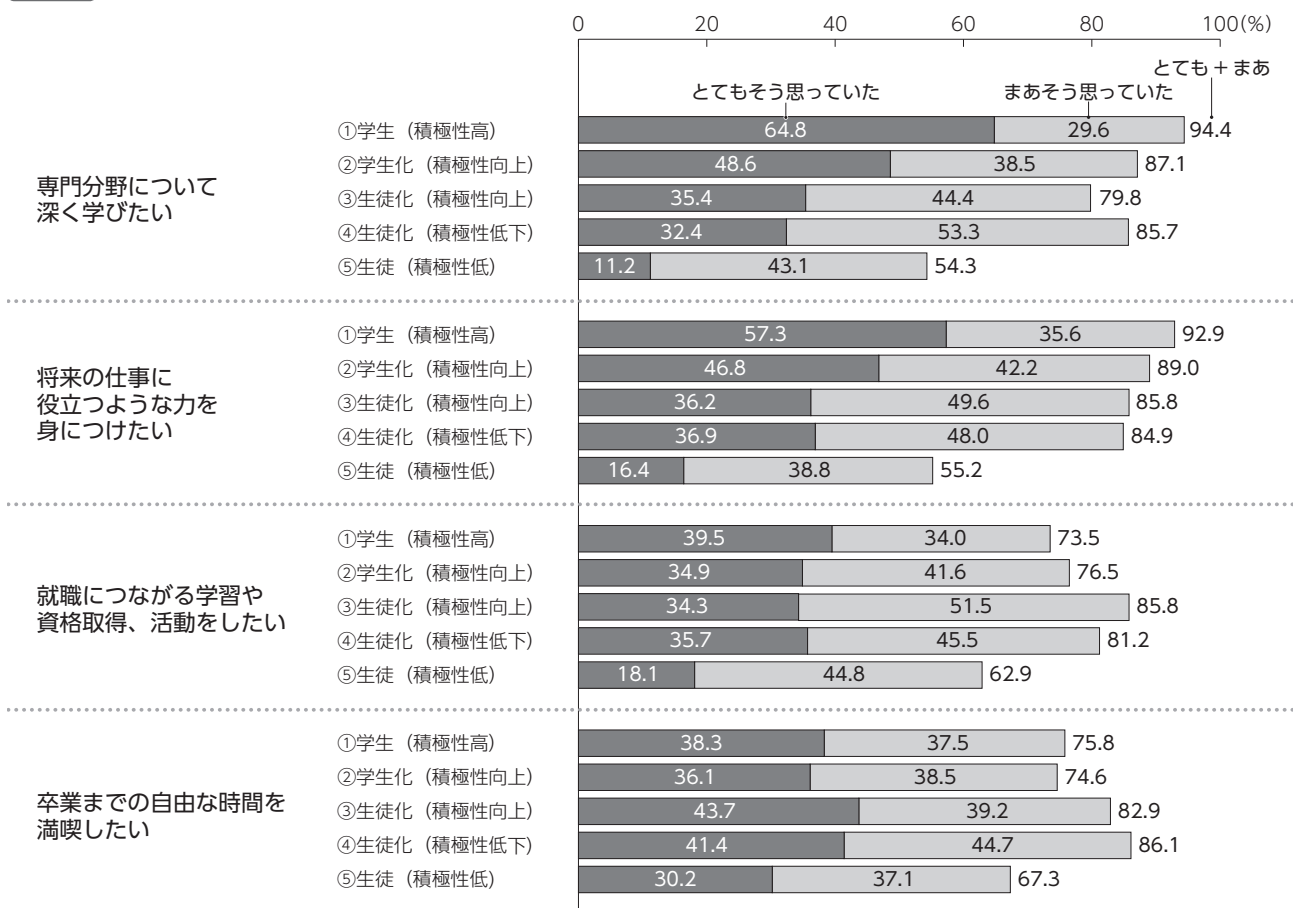
それでは、学生たちはどのような面で異なっているのでしょうか。**図5-6**には、大学入学時の大学に対する期待を示している。まずは、どの項目においても、⑤生徒（積極性低）タイプが目立って低い比率になっており、学業面だけではなく、「卒業までの自由な時間を満喫したい」という思いも低いことがわかる。図中には示していないが、「友人をつくりよい人間関係を広げたい」、「部活・サークルなど課外活動に力を入れたい」といった項目でも、他の類型に比べて⑤だけが低く、全般的に意欲が乏しいことがうかがえる。

他の学生類型では、どうであろうか。「専門分野につ

いて深く学びたい」と「将来の仕事に役立つような力を身につけたい」をみてみよう。「とてもそう思っていた」の比率は③と④の間であり変わらないか、やや逆転しているが、おおよそ①～⑤の順序で高い。こうした傾向は、図に挙げていない「専門に限らず幅広い知識や教養を身につけたい」、「自分の将来の方向をみつけない」においてもみとれる。ところが、「就職につながる学習や資格取得、活動をしたい」という項目になると、①～④の差はほとんどみられず、「そう思っていた」の合計値については、むしろ「学生」「学生化」タイプ（①、②）よりも「生徒化」したタイプ（③、④）のほうが大きい。この点は、冒頭で挙げた先行研究が「生徒化」の特徴として指摘する「実学志向」と符合するといえるだろう。なお、「卒業までの自由な時間を満喫したい」というモラトリアム志向も、「学生」「学生化」タイプ（①、②）より「生徒化」したタイプ（③、④）のほうが強い。

したがって、大学入学時の期待から「学生」タイプと「生徒」タイプがある程度分化していること、「生徒化」タイプについてはその後の積極性の向上・低下にあまり関わりがないこと、そしてそもそも積極性が低い「生徒」タイプにおける期待・意欲の低さは深刻なものであることが示唆される。

図5-6 入学時の大学に対する期待



テーマ 5 「生徒化」している大学生と「学生化」への移行

5. 大学の教育・学習環境

それでは、こうした「学生」タイプと「生徒タイプ」の分化は大学入学後にどのように進むのだろうか。授業や指導などの経験からみる教育・学習環境に着目したい。

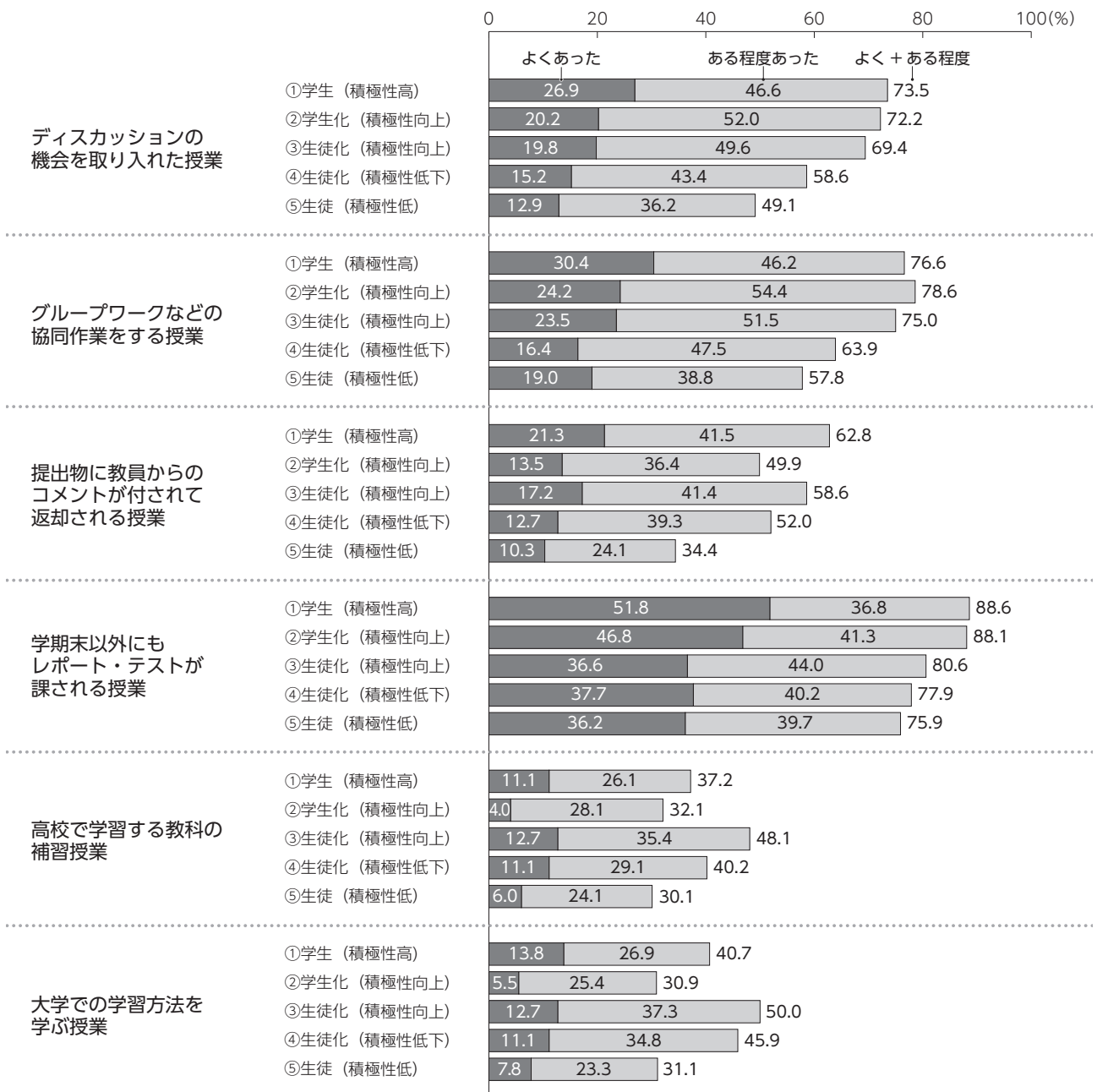
(1) 大学の授業経験

授業経験の頻度を示したのが**図5-7**である。類型間、とりわけ「学生」タイプと「生徒」タイプで経験比率に比較的差異がみられた項目を主に列挙している。興味深いことに、これらの項目では大学の学習状況ほど明瞭な違いがみられない点に特徴がある。例えば、アクティブラーニングに該当する「ディスカッションの機会を取り入れた授業」や「グループワークなどの協同作業をする授業」は、①学生（積極性高）タイプの「よくあった」比率が若干高いものの、「あった（よくあった+ある程度あった）」の合計値はいずれも8割前後となっている。

度あった)」の合計値でみれば、①～③の類型の間ではほとんど変わらないのである。また、「提出物に教員からのコメントが付されて返却される授業」については、「よくあった」の比率も「ある程度あった」も含めた比率も、①と③の類型、②と④の類型ではほぼ同程度であり、しかも前者と後者で差が開いているわけではない。しいていえば、「学期末以外にもレポート・テストが課される授業」では、「学生」タイプ（①、②）の「よくあった」の比率が「生徒」タイプ（③、④、⑤）のそれを比較的上回っているが、それでも「あった（よくあった+ある程度あった）」の合計値はいずれも8割前後となっている。

これに対して、①学生（積極性高）の経験比率も比較的高いが、それ以上に③生徒化（積極性向上）、④生徒化（積極性低下）において多くが経験しているのは「高校で学習する教科の補習授業」、「大学での学習方法を学

図5-7 大学の授業経験の頻度



ぶ授業」である。これらでは、②学生化（積極性向上）タイプとの差も大きい。前述の項目よりも経験比率自体が少ないが、もしかしたら、リメディアル教育や学習スキルを習得する初年次教育などのきめ細かな指導や学習支援は「生徒化」を促しかねない面もあるのかもしれない。

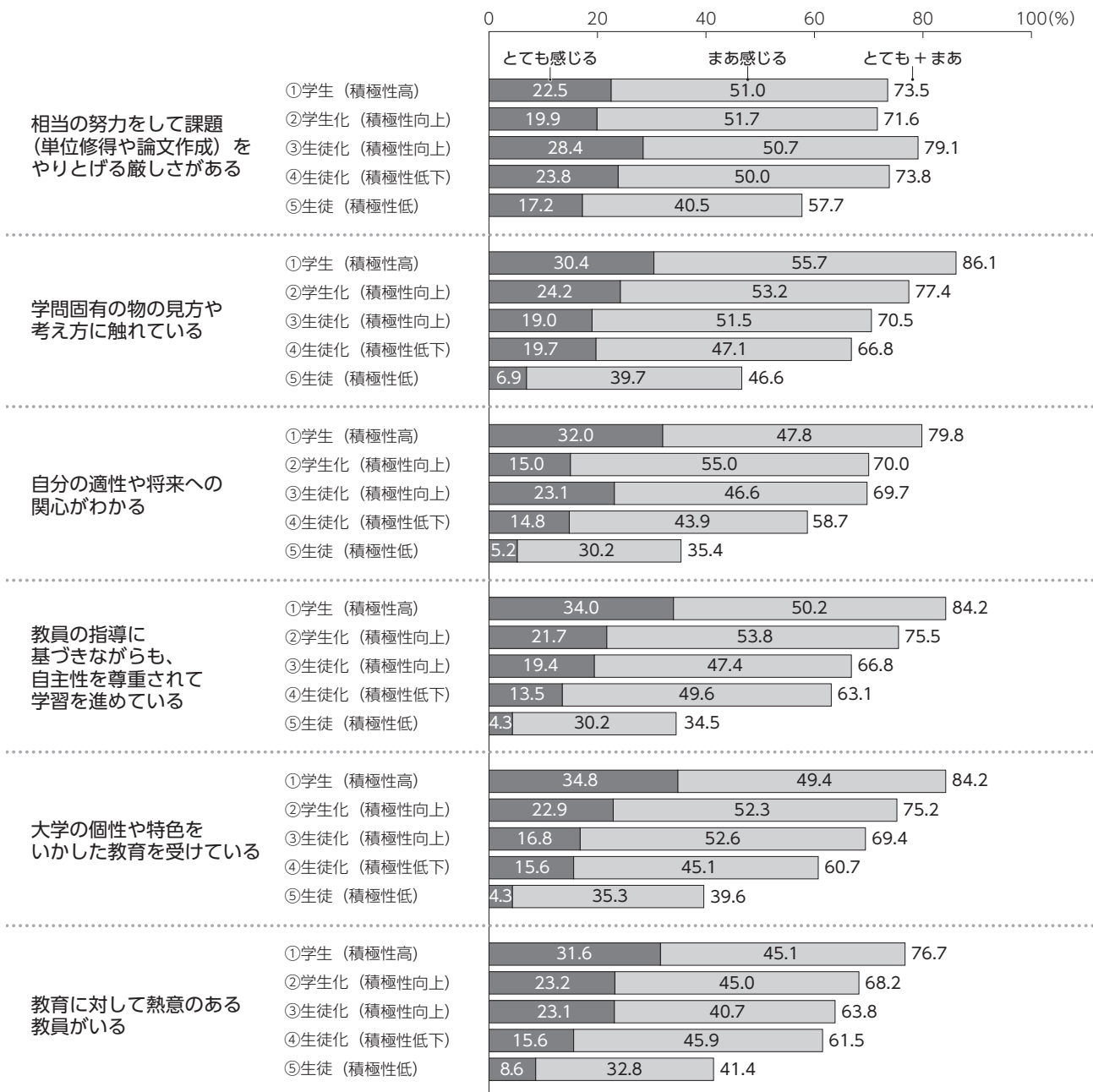
いずれにしても、近年、大学教育の改革が進展し、アクティブ・ラーニングを取り入れた授業が増加するとともに、教員からのフィードバックや成績評価方法の多様化もみられるようになった。いまや、初年次教育もほとんどの大学で導入されている。そのため、全般的にこうした授業を経験する機会が増え、経験の頻度だけによって容易に差がつくようなことは少なくなったと考えられる。そもそも、これぞ決め手となる授業というものを見出そうとすること自体に無理があるともいえるだろう。

(2) 大学教育の心象

そこで次に、授業や指導から学生が受けた大学教育の心象をみてみたい。図5-8は、先と同様に類型間で差のみられた項目を挙げているが、今度は前述ほど差異が小さくない。そして、ほとんどの項目において、①~⑤の順に「とても感じる」+「まあ感じる」の合計値が高い。唯一の例外は、「相当の努力をして課題（単位修得や論文作成）をやりとげる厳しさがある」である。これは③生徒化（積極性向上）タイプが、「とても感じる」も「まあ感じる」を含めた合計値も最も多くなっている。ちなみに、③生徒化（積極性向上）タイプは、「自分の適性や将来への関心がかかる」という項目でも②学生化（積極性向上）タイプとほとんど比率が変わらない。

他方、「学生」タイプ、とりわけ①学生（積極性高）タイプで「感じる（とても感じる+まあ感じる）」率が

図5-8 授業・指導経験から受けた大学教育の心象



テーマ 5 「生徒化」している大学生と「学生化」への移行

高いのが、「学問固有の物の見方や考え方に触れている」、「教員の指導に基づきながらも、自主性を尊重されて学習を進めている」、「大学の個性や特色をいかした教育を受けている」、「教育に対して熱意のある教員がいる」という項目である。これらでは、⑤生徒（積極性低）タイプとの差も著しい。

以上の結果を総合すると、学生にとっては授業経験の頻度よりも授業や指導の経験から大学教育に対してどのような心象を得たかのほうが重要であるといえそうである。それも、「学生」らしい学生は、丁寧に面倒見よく教えるサービス化した、いわば「学校化」した大学教育像ではなく、学問の深さにふれられるような、「学生」として自主性を尊重される学びの経験から影響を受けている。かといって必ずしも放任をよしとするわけではなく、教育に対する熱意が感じられることも重要である。また、均質的な大学教育よりも、大学独自の個性や特色を感じることができるといえるような教育も関連するようである。

6. 「学生化」への移行と課題

本稿では、「学生化」する学生と「生徒化」する学生との差がなぜ生じるのかを検討するために、大学生の大学教育に対する意識と大学入学以降の積極性の変化の観点から、学生を5類型に分類し、大学での学習状況、大学入学時までの学習状況、大学の教育・学習環境にどのような違いがみられるかを分析してきた。

その結果、おおむね、①学生（積極性高）タイプ、②学生化（積極性向上）タイプ、③生徒化（積極性向上）タイプ、④生徒化（積極性低下）タイプ、⑤生徒（積極性低）

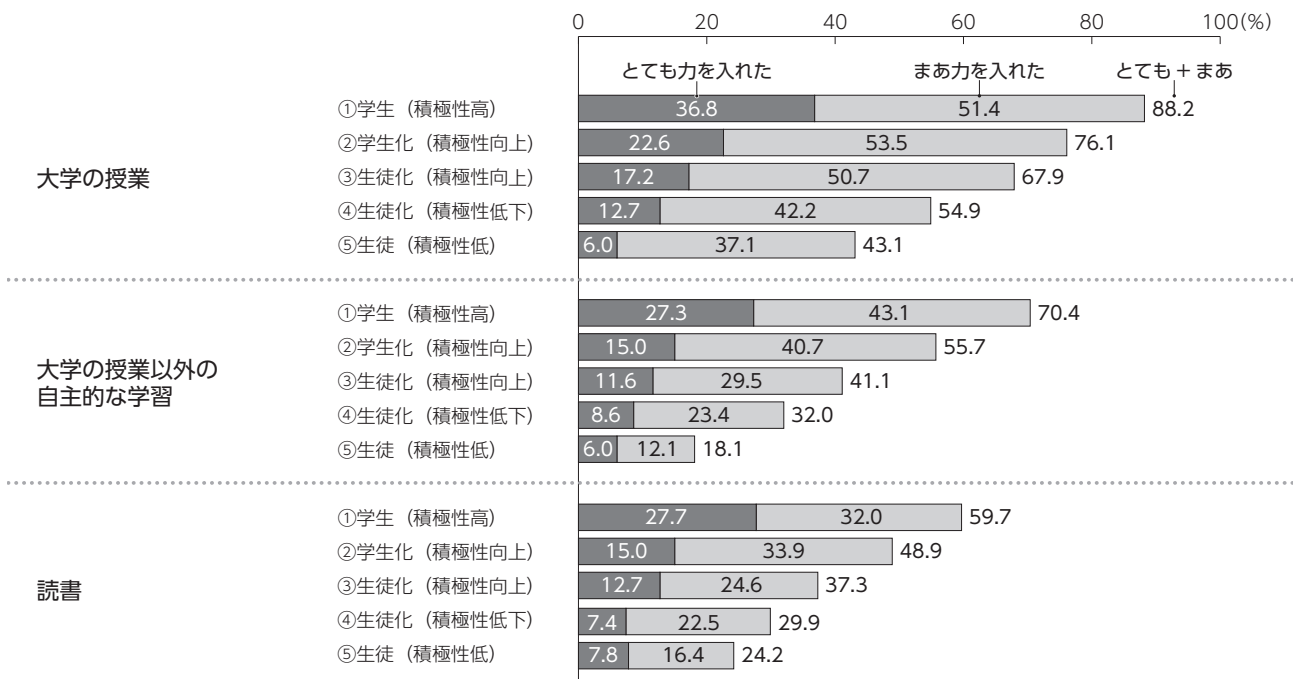
性低）タイプの順に、大学での学習意欲が高く、授業以外の学習も含めて、主体的・積極的に取り組んでいることが明らかになった。また、もともと積極性の高い①「学生」タイプと積極性の低い⑤「生徒」タイプの差はきわめて大きかった。こうした点は、**図5-9**にみる授業、自主的な学習、読書にどの程度力を入れてきたかにも表れている。また、このような学びへの姿勢が大学での学びの充実度や成長実感にも影響している。

しかしながら、大学入学時までに学校で身につくような学習習慣や高校時代の学習状況などをみると、②~④の「学生化」タイプ、「生徒化」タイプではそれほど差異はみられず、なかでも③生徒化（積極性向上）タイプがこうした学びに適応していた側面もみてとれた。学生類型間の差異が大きく開いていくのは大学での学び、それも主体的な学習活動が中心となる。

では、「学生」タイプと「生徒」タイプの分化はどのようにして生じるのか。本稿の分析からは、そもそも大学入学時の期待から分化しており、「学生」タイプのほうが学業への期待や意欲が高いことがうかがえた。また、入学後の授業経験による違いはあまりみられず、①学生（積極性高）タイプ、②学生化（積極性向上）タイプには、学問の深さとそれを示す教員の熱意にふれられること、「学生」として自主性を尊重される学びの実感を得ることなど、「大学」らしい大学教育の心象が残ることが関係していることが示唆された。

2008年から開始された3回にわたる本調査からは大学教育改革が進展してきたことは明らかであり、それはアクティブ・ラーニングの増加など授業レベルの工夫、教授・学習法の改善にまで及んでいる。しかし、残念な

図5-9 大学生生活において力を入れたこと



テーマ 5 「生徒化」している大学生と「学生化」への移行

ことに、本来、こうした改革は自律的な学習者を育成し、主体的な学習を促すことを目的としているにもかかわらず、経年比較で見たとおり、現状はむしろそれに逆行するかのような「生徒化」が進行しているといわざるをえない。こうした矛盾を私たちはどのように受けとめるべきだろうか。

冒頭で挙げた先行研究においては、大学生の「生徒化」が、丁寧に面倒見よく教えるサービス化した大学教育、すなわち大学の「学校化」に対応した現象であると指摘されてきた。濱嶋 (2005) は、「大学生が『学生』にならないのは、大学が『学生』にさせてないから」だとも

論じている。

本稿は限られた変数を用いた探索的な分析にとどまるが、授業や指導の志向性など大学教育に対する意識の分化が大学入学時の大学に対する期待にも表れ、入学後の学習行動や学びの充実度、成長実感にまで反映されていることは示すことができた。こうした学生の意識に働きかけるためにも、入学前からを視野に含め、「大学」らしい大学教育像を構築し、その重要性を伝えること、そして、大学生を「学生」として扱い、「学生」らしい振る舞いを求めること、ある意味、「大学」の復権こそを、改めて検討してもよいのではないだろうか。

参考文献

濱嶋幸司 (2005) 「大学生は『生徒』である。それが、なにか? - 1997年・2003年調査データより -」『上智大学社会学論集』29号、pp.191-208

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』5号、pp.65-87

武内清・濱嶋幸司・大島真夫 (2005) 「第12章 現代大学生の素顔 - 『12大学・学生調査』から」武内清編『大学とキャンパスライフ』上智大学出版、pp.293-315