

学習経験の量に対するカリキュラムの影響力

— 大学教育によって直接的に促される学習経験に着目して —

葛 城 浩 一

(2008年10月2日受理)

The Impacts of University Education on the Amount of Student Learning Experiences
— Focusing on the learning experiences directly encouraged by university education —

Koichi Kuzuki

Abstract: In the United States, against the backdrop of a paradigm conversion from education to learning, the study of student engagement has been actively conducted since 2000. Meanwhile in Japan, it may be no exaggeration to say that the student learning experiences have been downplayed. Consequently, this paper focuses on the student learning experiences, especially the one which is directly encouraged by university education, and also tries to clarify the extent to which the amount of these experiences has been determined by university education. The key findings are as follows. Firstly, a statistically significant relationship is recognized between the amount of learning experiences directly activated by university education and some characteristics which the university curriculum has. Secondly, it becomes clear that student learning contexts in high schools or their learning experiences which have not encouraged by university education would have stronger influences on their learning amount than the university curriculum has. Moreover, these influences on low-prestige colleges seem to be stronger than other colleges. This means students who already have basic academic abilities, learning readiness and affinities for learning would tend to learn urged directly by university education in low-prestige colleges. It may be said that these findings shed light on the problematic points of the current educational reforms. One of the main points should be that the university curriculum has not fully constructed such system that could work closely with the amount of student learning experiences. Once such system is constructed, it would be possible to weaken the influences of basic academic abilities, learning readiness and affinities for learning, which would strongly determine their amount of learning experiences at this time.

Key words: college student, learning experiences, university education, engagement

キーワード：大学生，学習経験，大学教育，エンゲージメント

1. 問題の所在

今日の大学教育評価の流れの中で、各大学は所属する学生により多くのアウトカムを獲得させて社会に出すことが求められている。そのため、各大学ではFDや学生による授業評価等によって、学生によりよ

い教育を提供しようと努めている。

しかし、学生がより多くのアウトカムを獲得するためには、大学側の取り組みが重要であることは勿論であるが、最終的にその成否は学生個人の学習活動への取り組みに委ねられることを忘れてはならない。

すなわち、「大学のアウトカムを規定する決定的な

要素は、学生個人のインボルブメント、エンゲージメントであり、教育機関の取組において重要なのは、アウトカムを左右する学びをいかに促進できるかという点にある」(小方 2008, 46頁)のである。

アメリカでは、教育パラダイムから学習パラダイムへの転換を背景に、2000年以降、学生のエンゲージメント(学生の学びへの取り組み・関与)研究が盛んに行われている(Carini et al. 2006, Pike & Kuh 2005ほか)。しかし、日本では、学生の学習活動の蓄積としての学習経験はこれまで等閑視されてきたといっても過言ではない。在学中の学習経験の実態については、学生文化や学生生活に関する調査等で学習時間の多寡が論じられることを除けば、ほとんど明らかにされていないというのが現状である。

学生の学習経験の実態を明らかにすることができれば、大学側もその実態に即した適切な取り組みを行うことが可能となる。特に18歳人口の減少に伴う受験競争の緩和によって、基礎学力や学習習慣、学習への動機づけが欠如した学習面での課題を抱える学生の増加が近年指摘されていることに鑑みれば、学生の学習経験の実態を明らかにする今日的意義は従前よりも大きいものと考ええる。

なかでも大学教育によって直接的に促される学習経験については、単にアウトカムを左右する重要な指標として位置づけられるだけでなく、それ自体、重要なアウトカムの一指標と位置づけることもできる。

そこで、本稿では、学生の学習経験、特に大学教育によって直接的に促される学習経験に焦点をあて、そうした学習経験が果たして大学教育によってどの程度規定されうるものなのか、その実証的な検討を試みる。

2. 研究の方法

2.1 分析の枠組み

アメリカにおけるカレッジ・インパクト研究の第一人者として、パスカレラ(Pascarella, E. T.)が挙げられる。パスカレラは、認知的な発達に関してその関連研究をレビューすることにより、アスティンのI-E-Oモデルをさらに精緻化した図1のようなモデルを提示している(Pascarella 1985)。

このモデルでは、学生のエンゲージメントに対応する「学生の努力の質(quality of effort)」という概念が用いられており、これに直接影響を及ぼすものとして、「学生の背景的・大学入学以前の特性」「大学環境」「社会化のエージェントとの相互作用」の3変数が位置づけられている。このうち「大学環境」については、「学習・認知的発達」に直接影響を及ぼすのではなく、

あくまで「学生の努力の質」を経由して間接的に影響を及ぼすに過ぎないことが明確に示されている点は非常に興味深い¹⁾。すなわち、このモデルは、「学生の努力の質」が単なるアウトカムに対する説明変数の一指標としてだけでなく、それ自体がアウトカムの一指標になりうることを示唆しているのである²⁾。

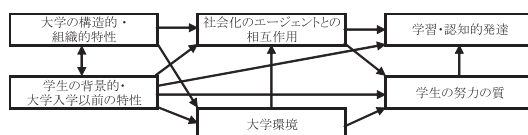


図1. パスカレラのカレッジ・インパクトモデル

そこで、本研究では、パスカレラのモデルでいう「学生の努力の質」に「学習経験の量」を想定し、1週間の平均学習量を設定する。また、「学生の努力の質」を規定する「大学環境」には、大学教育のコアとしての正規のカリキュラムにおいて生起する教育・学習経験を想定する。ここでいう「カリキュラム」とは、「学習者に与えられる学習経験の総体」と定義されるものである³⁾。この定義に基づく「カリキュラム」とは、「教える側の経験だけでなく学ぶ側の経験をも射程に入れ」(松下 2003, 66頁)たものである。具体的には、「教える側の経験」を示す指標として「いかなる教育が与えられたか」(以下「教育の質」と表記)、「学ぶ側の経験」を示す指標として「いかなる学習を行ったか」(以下「学習経験の質」と表記)の2種類を設定した。

なお、分析に際しては、特に機関の難易度や専門分野による相違に着目する。なぜなら、難易度については、難易度の低い大学ほど基礎学力や学習習慣、学習への動機づけが欠如した学習面での課題を抱える学生が多いことが、専門分野については、専門分野の特性によって「学習経験の量」、あるいは「教育の質」「学習経験の質」が異なることが予想されるためである。

以下では、アウトカムの重要な一指標として位置づけられる、大学教育によって直接的に促される学習経験を「学習経験の量」と考え、そうした「学習経験の量」が、大学教育のコアとしての正規のカリキュラムにおいて生起する「教育の質」及び「学習経験の質」によってどの程度規定されうるものなのか、その実証的な検討を試みる。

2.2 調査方法と対象

分析に用いるのは、2004年12月から2005年1月にかけて、全国の4年制大学18校56学部の1年生及び4年生(医学部・歯学部については6年生、以下同様)を対象に実施したアンケート調査である⁴⁾。この調査は、

大学に依頼して、回答者に直接ウェブ上で回答してもらうという方法で行い、それが困難な場合にのみ紙媒体で回答してもらうという方法を採用した。

有効回答者数は1年生3,067名、4年生2,314名の計5,381名である。本調査がどれだけの学生に周知されていたかが不明であり、母集団が確定できないため、正確な値は算出できないが、調査対象学部のある学生数の合計を母集団とした場合の回収率は18.0%であった。

しかし、本稿では、サンプルの妥当性を担保するために、学部レベルでの回収率が10%未満であった4大学22学部のサンプルを除外し、14大学34学部のサンプルを分析対象として用いることとした。分析対象者数は1年生2,703名、4年生1,960名の計4,663名であり、分析対象学部の在学者数の合計を母集団とした場合の回収率は30.0%となった。

なお、「学習経験の量」については、1週間という期間の単位で、「教育の質」「学習経験の質」については、「これまでの」という期間の単位で問いを設定している。そこで、両者の対応関係を明確にするために、本稿では1年生を対象とした分析を行う。

表1に分析対象者となる1年生のサンプルについての概要を実際の構成比とともに示した。性別にみると、実際の構成比に比べ若干女性の割合が高い。設置形態別にみると、国立大学にかなり偏ったサンプルになっている。専門分野別にみると、人文系や教育系の割合が高い一方、医歯薬系の割合は低く、その上そのサンプルは十分に得られていない。

表1. 分析対象者の概要

		実際の構成比		分析対象者	
性別	男性	363,365	59.5	1,500	55.8
	女性	247,217	40.5	1,188	44.2
	合計	610,582	100.0	2,688	100.0
設置形態	国立大学	105,072	17.2	1,472	54.5
	公立大学	26,193	4.3	0	0.0
	私立大学	479,317	78.5	1,231	45.5
	合計	610,582	100.0	2,703	100.0
専門分野	人文系	96,915	15.9	548	20.3
	教育系	34,613	5.7	348	12.9
	社会系	224,568	36.8	963	35.6
	自然科学系	140,151	23.0	708	26.2
	医歯薬系	45,943	7.5	136	5.0
	その他	68,392	11.2	0	0.0
	合計	610,582	100.0	2,703	100.0

注：左列は実数、右列は%。

このように、本稿の分析対象者は全国を代表するサンプルとして十分なものであるとはいえず、データの解釈の一般化には注意が必要である。しかし、現段階で学生の学習経験の実態を明らかにした調査研究が少ないという点、また本稿の主課題が、各機関個別の「学習経験の量」とカリキュラム特性との関連構造よりも、

それらに通底する「学習経験の量」とカリキュラム特性との関連構造の抽出にあるという点に照らして考えるならば、本サンプルを用いた分析には一定の意義があると考えられる。

3. 学習経験の量

「学習経験の量」については、授業に関連する学習と授業と関連のない学習についての1週間の平均学習量を問うている。

授業に関連する学習で「0時間」との回答は17.6%であり、これに「1～5時間」との回答をあわせると76.7%にも達する。授業と関連のない学習を含んでも4割程度の学生は1日1時間の学習すら行っていない。日本の大学生の学習量が極めて少なく、国際的にも低い水準であることはこれまでも指摘されてきたことではあるが(日本労働研究機構研究所編 2001ほか)、大学生の学習量の少なさが改めて確認できよう。

それでは、こうした「学習経験の量」は、難易度によってどの程度違いがみられるのだろうか。以下では、専門分野による条件を統制した上で難易度別の分析を行う。難易度については、『代ゼミデーターサーチ』(2004)の値を参考に、大学入試時の偏差値で50未満(以下「低難易度群」と表記)、50以上55未満(以下「中難易度群」と表記)、55以上(以下「高難易度群」と表記)の3群に分類した。なお、一定のサンプル数を確保するため、分析対象は人文・社会系及び自然科学系とした⁵⁾。

表2は、専門分野ごとに、難易度別にみた学習経験の量を、カイ二乗検定の結果も含めて示したものである。授業に関連する学習の量については、いずれの専門分野においても難易度間で統計的に有意な差がみられる。すなわち、難易度の低い大学の学生ほど授業に関連する学習の量が少ないことがわかる。特に人文・社会系でその傾向は強く、「低難易度群」では3割以上の学生が1週間の授業の準備のための学習量を「0時間」と回答している。

授業と関連のない学習の量については、人文・社会系では難易度間で統計的に有意な差がみられるのに対し、自然科学系ではそれがみられない。すなわち、人文・社会系では先の分析と同様、難易度の低い大学の学生ほど授業とは関連のない学習の量が少なく、「0時間」との回答は「高難易度群」で3割、「低難易度群」では4割強と差がみられるのに対し、自然科学系では難易度を問わず3分の1程度みられる。

なお、難易度ごとに専門分野間でカイ二乗検定を行った結果、自然科学系の授業に関連する学習の量は、

人文・社会系のそれに比べ、統計的に有意に多いという結果が得られた。専門分野によるこうした差が生じるのは、自然科学系が人文・社会系に比べ、積み上げ型のカリキュラムになっているためであると考えられる。すなわち、自然科学系では、たとえ基礎学力や学習レディネス、あるいは学習に対する親和性の乏しい学生であっても、それに対応することが求められるため、特に難易度の低い大学の学生にはより多くの学習に対する圧力が課せられているものと推察される。

表2. 難易度別にみた学習経験の量

		人文・社会系				
		0	1-5	6-10	11-20	21+
授業に関連する学習	低難易度群	30.8	55.7	7.2	4.6	1.7
	中難易度群	9.3	64.7	16.1	7.7	2.2
	高難易度群	9.8	67.9	15.2	6.5	0.6
授業と関連のない学習	低難易度群	43.4	37.6	9.3	5.9	3.8
	中難易度群	38.8	47.4	8.7	2.6	2.6
	高難易度群	29.9	52.8	9.9	6.0	1.5
		自然科学系				
		0	1-5	6-10	11-20	21+
授業に関連する学習	低難易度群	22.2	52.7	12.9	9.0	3.2
	中難易度群	12.1	48.8	22.9	11.4	4.7
	高難易度群	6.9	55.7	22.9	10.7	3.8
授業と関連のない学習	低難易度群	35.5	43.7	11.8	6.8	2.2
	中難易度群	33.0	47.8	10.8	5.1	3.4
	高難易度群	38.2	41.2	10.7	6.1	3.8

注：***は $P<0.001$ ，**は $P<0.01$ ，*は $P<0.05$ 。

4. 学生の認識に基づくカリキュラムの構造

4.1 教育の質

まずは「教える側の経験」を示す「教育の質」について、これまでに受けた大学教育を振り返った上で、設定した15項目に対する感じ方を「そう思う」から「そう思わない」までの4段階でたずねた。

その結果、教員の授業の準備（31.9%）や授業外での熱心な指導（25.2%）に対する評価が高いことが明らかとなった（括弧内の値は「そう思う」と回答したものの割合を示している。以下、同様に表記）。日本の大学教員は教育よりも研究に対する志向性が高いことが指摘されてきた（有本・江原編 1996）。近年生じた変化なのかもしれないが⁶⁾、学生は教員の教育に対する熱心さを比較的高く評価しているといえる。しかし、学生にわからせるような工夫（15.3%）や授業内容に関心を持たせるような工夫（12.9%）に対する評価は低い。このことから、教員の教育に対する熱心さは、必ずしもわかりやすい授業を担保するものではないことがうかがえる。また、個々の授業の成績評価基準の明確さ（30.0%）に対する評価に比べ、各授業科目の教育課程全体の中での位置づけ（10.5%）や卒業

時の到達目標等の明確さ（15.8%）に対する評価は低い。この結果は、現行のカリキュラムが体系的に組まれているとはいえず、教員間の共通認識が希薄なまま、個々の授業内で完結した大学教育が行われていることを示している。

以上みてきた「教育の質」を構造的に捉えるために、設定した15項目について因子分析を行ったところ、4つの因子が抽出された。第1因子は「教員は学生にわからせるよう工夫している」「教員は授業内容に関心をもたせるよう工夫している」等で構成されているため、【教員の教授能力】（寄与率2.799）、第2因子は「卒業するには何をどこまで学べばよいかが示されている」「教育課程全体の中での各授業科目の位置づけが明確だ」等で構成されているため、【カリキュラムの体系性】（寄与率2.270）、第3因子は「提出物はきちんと返される」「返された提出物には十分なコメントがつけられている」等で構成されているため、【学生へのフィードバック】（寄与率1.783）、第4因子は「よい成績をとるには記憶力が重要だ」「単位をとるためには試験前に勉強するだけで十分だ」で構成されているため、【記憶力重視の単位付与】（寄与率1.202）、とそれぞれ命名した。

4.2 学習経験の質

次に「学ぶ側の経験」を示す「学習経験の質」について、設定した16項目について授業における学習経験の程度を「よくあった」から「なかった」までの4段階でたずねた。

その結果、授業では、事実や概念の記憶（27.1%）や理解（31.7%）を中心とした学習経験が多い反面（括弧内の値は「よくあった」と回答したものの割合を示している。以下、同様に表記）、学習内容を分析（7.5%）・応用（11.0%）したり、自己認識（7.4%）や価値観（8.5%）を問うたりする学習はあまり経験していないことが明らかとなった。また、設定された問題を自分で解決するような学習経験（22.1%）に比べ、自分で問題を発見あるいは設定するような学習経験（10.2%）が少ないことから、学生の主体性に基づく学習経験はあまりなされていないことがうかがえる。

以上みてきた「学習経験の質」を構造的に捉えるために、設定した16項目について因子分析を行ったところ、4つの因子が抽出された。第1因子は「社会における自分の位置づけを認識すること」「歴史とのつながりから自分の位置づけを認識すること」等で構成されているため、【相対的な自己認識】（寄与率2.727）、第2因子は「自分の考えや学んだことを口頭で発表すること」「自分の考えや学んだことを文章にすること」等で構成されているため、【問題の発見・解決・報告】

(寄与率2.425), 第3因子は「事実や概念を理解すること」「事実や概念をおぼえること」で構成されているため,【記憶と理解】(寄与率1.883), 第4因子は「実験や実習のための技術を身につけること」「学んだ内容を別の場面で応用すること」等で構成されているため,【分析と応用】(寄与率1.846),とそれぞれ命名した。

4.3 難易度別にみた教育・学習経験の質

こうした学生のカリキュラムに対する認識構造は, 難易度によってどの程度違いがみられるのだろうか。そこで, 先の因子分析で得られた因子の因子得点を用いて, 難易度3群間で平均値の差の検定を行った結果を示したのが表3である。なお, 表中の各因子の因子得点は平均値であり, その値が高いほど因子名に示されるような教育・学習経験が多いことを示している。

「教育の質」については,【カリキュラムの体系的性】と【学生へのフィードバック】で, 専門分野を問わず統計的に有意な差がみられる⁷⁾。具体的には, 両因子とも「高難易度群」よりも「低難易度群」で因子得点が高いことから, 難易度の低い大学の学生の方が, カリキュラムの体系的性が高く, 学生へのフィードバックがなされていると認識する傾向にあることがうかがえる。

「学習経験の質」については, 人文・社会系では4因子すべてにおいて, 自然科学系では【問題の発見・解決・報告】を除く3因子において, 統計的に有意な差がみられる。具体的には,【問題の発見・解決・報告】や【記憶と理解】では「低難易度群」よりも「高難易度群」で,【相対的な自己認識】や【分析と応用】では「高難易度群」よりも「低難易度群」で因子得点が高いという結果が得られている。このことから, 難易度の低い大学の学生ほど,【問題の発見・解決・報告】と【記憶と理解】を要求される学習経験が少なかった

と認識する一方で,【相対的な自己認識】と【分析と応用】を要求される学習経験は多かったと認識する傾向にあることがうかがえる。

これらの結果を総合すると, 難易度の低い大学では, 特に学習面での課題を抱える学生に対処するために, その他の大学群とは異なるタイプのカリキュラムを提供しているものと考えられる。すなわち, カリキュラムを体系的に組むことによって学生の興味関心を喚起し, 水路づけるとともに, それを保持する方途として, 学生へのフィードバックを行ったり, あるいは記憶と理解や問題の発見・解決・報告を必ずしも要求しない学習(例えば【相対的な自己認識】や【分析と応用】のような学習)を提供したりしていると考えられるのである。

5. 学習経験の量とカリキュラム特性との関連性

さて, これまでみてきたカリキュラム特性と,「学習経験の量」との間にはどれほどの関連性があるのだろうか。授業時間の枠内で担保される「教育の質」や「学習経験の質」と, 授業時間の枠外で担保される(はずの⁸⁾)「学習経験の量」との間にはどの程度の関連性がみられるのかについては詳細な検証が必要であろう。

そこで, これまでみてきたカリキュラム特性が,「学習経験の量」とどのような連関構造を持っているのか, 重回帰分析によって考察した。

従属変数には,「授業に関連する学習量」(1週間の平均学習時間)を設定した。独立変数には, カリキュラム特性としての「教育の質」「学習経験の質」(前節の因子分析で得られた因子の因子得点)に加え, 所属機関特性として専門分野(基準変数を自然科学系とし, 人文系, 教育系, 社会系, 医歯薬系についてそれぞれダミー変数を作成), 学生特性として性別(男性なら1, 女性なら0のダミー変数), 高校時代の学習状況(高校時代の1日の平均学習時間), 入学時の満足度(満足していた=4から, 満足していなかった=1までの得点を配分), 学生の性格・態度特性(性格・態度に関する18項目の変数を用いて因子分析を行い, そこで得られた3つの因子(【探究心】【自信】【規律遵守】)の因子得点), 大学生活特性として授業と関連のない学習, サークル活動やアルバイト(1週間の平均学習(活動)時間)といった変数を用いた。

表4に分析結果を示した。以下では, 主に「低難易度群」と他の2つの大学群との比較という視点から, 分析結果の概要を述べたい。

カリキュラム特性との間に統計的に有意な関連性が

表3. 難易度別にみた教育・学習経験の質

		人文・社会系			
		低難易度群	中難易度群	高難易度群	
教育の質	教員の教授能力	-0.056	-0.082	-0.186	
	カリキュラムの体系的性	0.340	0.103	-0.343	***
	学生へのフィードバック	0.177	0.314	-0.197	***
	記憶力重視の単位付与	-0.099	-0.058	0.006	
学習の経験	相対的な自己認識	0.228	0.040	-0.017	***
	問題の発見・解決・報告	-0.237	-0.244	0.002	***
	記憶と理解	-0.473	0.261	0.339	***
	分析と応用	-0.157	-0.442	-0.598	***
		自然科学系			
		低難易度群	中難易度群	高難易度群	
教育の質	教員の教授能力	-0.033	-0.196	0.099	
	カリキュラムの体系的性	0.236	-0.143	-0.267	***
	学生へのフィードバック	0.341	0.086	0.009	**
	記憶力重視の単位付与	0.089	0.057	-0.065	
学習の経験	相対的な自己認識	-0.032	-0.366	-0.358	***
	問題の発見・解決・報告	-0.299	-0.305	-0.148	
	記憶と理解	-0.333	0.102	0.419	***
	分析と応用	0.419	0.239	0.104	**

表4. 学習経験の量に関する重回帰分析

	低難易度群	中難易度群	高難易度群
I 所属機関特性			
人文系	-0.160 ***	-0.152 *	-0.062
教育系	—	-0.006	-0.127 *
社会系	-0.112 **	0.056	-0.229 ***
医歯薬系	—	—	-0.123 *
II 学生特性			
入学前			
性別	-0.067	-0.047	-0.047
高校時代の学習状況	0.149 ***	0.055	0.037
入学時の満足度	0.022	0.033	0.048
入学後			
探究心	0.023	0.021	-0.004
自信	-0.040	-0.108	-0.071
規律遵守	0.070	0.224 ***	0.147 **
III 大学における教育・学習経験			
教育の質			
教員の教授能力	0.065	0.130 **	0.054
カリキュラムの体系性	0.077 *	-0.032	0.056
学生へのフィードバック	0.126 ***	0.078	-0.036
記憶力重視の単位付与	0.006	-0.041	-0.107 **
学習経験の質			
相対的な自己認識	0.049	-0.053	0.038
問題の発見・解決・報告	0.028	0.055	0.055
記憶と理解	0.039	0.026	0.166 ***
分析と応用	0.055	0.055	0.100 *
IV 大学生生活特性			
授業と関連のない学習	0.281 ***	0.287 ***	0.169 ***
サークル活動	0.048	-0.008	0.104 **
アルバイト	0.093 **	0.064	0.006
調整済みR ²	0.231	0.182	0.173
F値	11.502 ***	5.636 ***	6.692 ***

みられた項目は、「低難易度群」では「教育の質」に関わる【カリキュラムの体系性】や【学生へのフィードバック】といった変数であった。他の大学群ではこれらの変数に統計的に有意性は確認できない。先に前節において、難易度の低い大学では難易度の高い大学に比べ、カリキュラムの体系性が高く、学生へのフィードバックがなされている旨について言及したが、こうした「教育の質」が授業に関連する学習を促していることがうかがえる。こうした結果は、【記憶と理解】を要求する学習経験が、授業に関連する学習を非常に強く促している「高難易度群」とは極めて対照的であるといえよう。

このように、難易度の低い大学においても、授業に関連する学習とカリキュラム特性との間には統計的に有意な関連性が確認できるが、それ以上に強い影響力がみられたのは、「高校時代の学習状況」や「授業と関連のない学習」であった⁹⁾。しかも他の大学群と比較するとわかるように、「高校時代の学習状況」については、「低難易度群」でのみ有意な規定力を有しており、「授業と関連のない学習」については、「高難易度群」に比べ「低・中難易度群」の標準化係数の値が大きい。一方、学生の性格・態度特性に関わる変数のうち【規律遵守】に関しては、「高・中難易度群」では統計的に有意な規定力を有しているのに対し、「低難易度群」ではそれが確認できないという点は非常に

興味深い。この結果は、難易度が高・中位の大学では、「規律を遵守したい」と考える学生ほど授業に関連する学習を行っているのに対し、難易度の低い大学では、「規律を遵守したい」と考える学生であっても授業に関連する学習を行っているわけではないという可能性を示唆している。

「高校時代の学習状況」や「授業と関連のない学習」といった指標を、基礎学力や学習レディネス、あるいは学習に対する親和性の代理指標と考えることができるならば、結局のところ、難易度の低い大学では、基礎学力や学習レディネス、あるいは学習に対する親和性のある学生ほど、授業に関連する学習を行っているといえるのである。

6. まとめと考察

本稿では、大学教育によって直接的に促される学習経験を「学習経験の量」と考え、そうした「学習経験の量」が、大学教育のコアとしての正規のカリキュラムにおいて生起する「教育の質」及び「学習経験の質」によってどの程度規定されるものなのか、その実証的な検討を試みた。最後に、これまで得られた知見をふまえて、現状の教育改革の問題点と今後の教育改革のあり方について言及したい。

本稿で得られた知見、すなわち、大学教育によって直接的に促される「学習経験の量」は、大学のカリキュラムによって少なからず規定されているものの、特に難易度の低い大学では、大学入学時点で大きく異なる基礎学力や学習レディネス、あるいは学習に対する親和性により強く既定されているという知見は、現状の教育改革の問題点を浮き彫りにしているといえる。

現状の教育改革の主要な問題点のひとつは、大学のカリキュラムが「学習経験の量」と連動していくようなシステムを十分に構築できていないという点にある。そもそも、現状の教育改革の焦点は、学生の学習時間の少なさや、あるいは学習面での課題を抱える学生の増加に鑑み、学生により多くの学習を促すことにあったといっても過言ではない。しかし、学生により多くの学習を促そうとする大学側の多様な試みは、大学のカリキュラムとの結びつきが弱い状態で展開されてきたのではないかと。すなわち、そうした試みが、科目単位での課題の増加等、カリキュラムとしての体系性を欠いた短絡的な取り組みに堕してしまっていると考えられるのである¹⁰⁾。

教育改革が目指すべき方向は、大学のカリキュラムが「学習経験の量」と連動していくようなシステムの構築である。すなわち、授業時間の枠外で行われる「学

習経験の量」をも担保する、体系的なカリキュラムを構築していく必要があろう。そうしたカリキュラムが構築できさえすれば、現状で難易度の低い大学の学生の「学習経験の量」を強く既定している、基礎学力や学習レディネス、あるいは学習に対する親和性の影響も緩和できると考える¹¹⁾。

例えば、第3節で示したように、自然科学系は人文・社会系に比べ、積み上げ型のカリキュラムになっているため、たとえ基礎学力や学習レディネス、あるいは学習に対する親和性の乏しい学生であっても、それに対応することが求められる。そのプロセスを通じて基礎学力や学習レディネス等が形成されていくことに鑑みれば、体系的なカリキュラムに基づいた授業時間の枠外での学習システムの構築ができさえすれば、教養教育が主となる1年次や自然科学系以外の専門分野の場合でも、当該カリキュラムを通じて、基礎学力や学習レディネス等の形成が可能ではないだろうか。

学問的な知識の体系性という点から考えれば、自然科学系のように積み上げ型のカリキュラムでない、教養教育が主となる1年次や人文・社会系の専門分野においては、そうした体系性を担保することは容易ではないかもしれない。しかし、中教審(2008)が指摘するように、「いかにすれば、専攻分野の学習を通して、学生が「学習成果」を獲得できるか」(中教審 2008, 18頁)という点から考えれば、教養教育が主となる1年次であろうと人文・社会系の専門分野であろうと、当該カリキュラムの体系性を担保することは可能であると考えられる。

そのためには、学協会や大学団体といったマクロレベルにおける、分野別のコア・カリキュラムの策定やミニマム・リクワイアメントの設定といった取り組みが求められよう。こうした取り組みについては、今回公表された中教審の中間報告¹²⁾を含め、これまでも類似の答申において指摘されていることではあるが、その取り組みは総じて低調であり、対応が望まれるところである¹³⁾。

まずは、個々の機関レベルで、ディプロマ・ポリシーやカリキュラム・ポリシーをより明確化すること、そしてそうしたポリシーと個々の授業の間に整合性を果たせるための取り組みを強化することが求められよう。特に後者の点については、これまで個々の教員の裁量に依存しており、組織的な取り組みは十分でなかったといえる。こうした反省に立ち、大学教員間のコンセンサスを高めるようなFD等の取り組みが教員集団の様々なレベルで日常的に行われることが望まれる。

最後に、本稿では学生の本分である学業に焦点をあててきたが、学生にとって学業以外の部分から得るも

のは非常に大きい。その学業以外の部分を不必要に割いてまで学習を促すことは、「大学」の社会化機能を損なうことにもなりかねない。本稿で論じたかったのは、むやみやたらに学生に学習を課すのではなく、体系的なカリキュラムに基づく、効果的・効率的な学習を課すことの重要性である。学生が学業と正課外の活動とのバランスをとりながら、より有意義なキャンパスライフを過ごすことができるようにすることこそ、大学人の務めであると考えられる。

【注】

- 1) 例えば、フランクリン (Franklin, M) は、パスカレラのモデルを援用した分析を行っている。この分析では、「学生の努力の質」には、優等生特別クラス (honors program) への参加や優等賞を受賞した経験の有無、1週間あたりの平均学習時間及び平均読書時間、自由研究プロジェクトや課題外の取り組みの頻度、といった変数が用いられている (Franklin 1995)。
- 2) 小方 (2008) によれば、アメリカでは、学生のエンゲージメントそのものが何に規定されているのかという詳細な研究が蓄積され始めているという。
- 3) 松下 (2003) によれば、「この定義は、1974年にOECD-CERI (教育研究革新センター) と文部省の共催によって開かれた「カリキュラム開発に関する国際セミナー」において、まさに教育課程のカリキュラム観に対抗するものとして提出された定義」(松下 2003, 66頁) である。
- 4) このアンケート調査は、21世紀COEプログラムの研究の一環として実施された。筆者は、調査票作成、データ分析、報告書作成に参加した。調査データの使用のご許可をいただいた21世紀COEプログラムの諸氏及び調査に協力していただいた多くの方々に厚く謝意を表したい。
- 5) 教育系分野及び医歯薬系分野で十分に得られているサンプルは「高難易度群」のみであるため、ここでは分析対象に含んでいない。
- 6) 吉田 (2007) によれば、2006年には、教育を重視するという大学教員が48.1%にまで増加している。
- 7) ただし、人文・社会系と自然科学系では、同じ難易度群でもその値は大きく異なる。教養教育が主となる1年次にもかかわらず、カリキュラムの認識構造に違いがみられるのは、自然科学系では、専門教育の準備段階にあたる基礎的教育と補習的内容が教養教育に多く含まれているためであると考えられる。
- 8) 大学設置基準では、1単位は教室外の学習を含め

た標準45時間の学習を要する教育内容をもって構成されるものとされている。しかし、現実には、学生が必要な準備学習等を行い、それを前提とした授業が行われるという状況にはないといえよう。

- 9) なお、専門分野もかなり強い（負の）影響力を有している。これには自然科学系が基準変数であることが関係している。すなわち、第3節で言及したように、自然科学系は人文・社会系に比べ、積み上げ型のカリキュラムとなっており、学習に対する圧力が多く課せられているために、他の専門分野よりも授業に関連する学習の量が多くなるのである。
- 10) 文部科学省（2007）によれば、平成17年度時点において、学生による授業評価項目として「事前・事後の自主的な学習」に関する項目を設けていた大学は47.2%（343大学）とほぼ半数に及んでいる。このこと自体は望ましいことなのかもしれないが、その一方で、教員がそれを過剰に意識し、不必要に課題を課すことが多くなることで、学生の一科目あたりの学習負荷が大きくなっている可能性がある。
- 11) その際、学習サポート体制の整備が不可欠であることはいうまでもない。大学の授業を受ける上で不足した学力を補うリメディアル教育の実施は勿論のこと、特に学習に対する親和性の乏しい学生の多い難易度の低い大学では、リメディアル教育の前段階として「勉強の仕方を教える」ことも重要である。
- 12) 今回公表された中教審の中間報告では、文部科学省が日本学術会議と連携し、専門分野別の「到達目標」等を設定することが盛り込まれている。
- 13) 特に、人文・社会系分野では、教育課程の体系化・構造化に向けた取り組みが十分に進んでいないという指摘もなされている（吉田 2003）。

【引用文献】

- 有本章・江原武一編著, 1996, 『大学教授職の国際比較』玉川大学出版部。
- Carini, R. M., Kuh, G. D., & Klein, S. P., 2006, "Student Engagement and Student Learning: Testing the Linkages" *Research in Higher Education*, Vol.47, No1, pp.1-32.
- Franklin, M., 1995, "The Effects of Differential College Environments on Academic Learning and Student Perceptions of Cognitive Development", *Research in Higher Education*, Vol.36, No2, pp.127-153.
- 学校法人代々木ゼミナール, 2004, 『2005年度大学入試 代ゼミデータリサーチ』。
- 松下佳代, 2003, 「大学カリキュラム論」京都大学高等教育研究開発推進センター編『大学教育学』培風館, 63-86頁。
- 文部科学省, 2007, 『大学における教育内容等の改革状況について』。
- 日本労働研究機構研究所編, 2001, 『日欧の大学と職業—高等教育と職業に関する12カ国比較調査結果—』調査研究報告書 No.143。
- 小方直幸, 2008, 「学生のエンゲージメントと大学教育のアウトカム」日本高等教育学会編『高等教育研究』第11集, 45-64頁。
- Pascarella, E. T., 1985, "College Environmental Influences on Learning and Cognitive Development: A critical Review and Synthesis", In Smart, J. C. (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research (Vol.1)*, New York: Agathon, pp.1-61.
- Pike, G. R., & Kuh, G. D., 2005, "A Typology of Student Engagement for American Colleges and Universities" *Research in Higher Education*, Vol.46, No2, pp.185-209.
- 中央教育審議会大学分科会制度・教育部会, 2008, 『学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）』。
- 吉田文, 2007, 「教育をめぐる競争と大学教員の変貌」日本教育社会学会第59回大会要旨集録, 373-374頁。
- 吉田文（研究代表者）, 2003, 「大学の教養教育への圧力と教員編成に関する研究—大綱化から10年を対象に—」平成14-16年度科学研究費補助金（基盤研究（C）（2））研究成果報告書。

（主任指導教員 山田浩之）